JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٥) العدد (١٥) سبتمبر ٢٠٢٥م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور, وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، المنهل، المكتبة الرقمية العربية AskZad، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية, على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla), وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman), وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاَّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	متطلبات تفعيل معامل الحاسب الآلي الافتراضية في منصة مدرستي من وجهه نظر معلمي الحاسب الآلي بمنطقة القصيم، د. عبدالكريم بن عبدالله حمد السيف؛ أ. عبدالعزيز بن سليمان عبدالله الجربوع.....	33-1
2	برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية للإشراف التربوي وفاعليته في تنمية مهارات الاتصال التعليمي وأخلاقيات المهنة لدى المشرفين التربويين، د. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم العبيسي.....	69-34
3	أثر ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الهيئة الإدارية، أ. منيرة علي العرجاني؛ أ. الجوهرة صقر المطيري؛ أ. عزيزة عبدالله المطرودي؛ د. نورة عبدالله الجبرين	105-70
4	الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالاستقلالية المهنية لدى المعلمين بالمدارس الحكومية في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، أ. فاطمة بنت سالم بن سلمان الخاطرية؛ أ. منى بنت علي بن راشد الهنائية؛ أ. سميرة بنت حمود بن حمد البيمانية؛ د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية؛ د. حمد بن هلال بن حمود اليحمدي؛ د. محمد إسماعيل القضاة.....	145-106
5	التغذية المعلوماتية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلاب جامعه الكويت، أ. مرام عوض الصنوين.....	183-146
6	فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على المدخل البيئي في تنمية حب الاستطلاع والحل الإبداعي للمشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أ. جمعة السيد علي محمد؛ أ.د أميمة محمد عفيفي؛ أ.م.د خالد محمد حسن الرشيدي.....	222-184
7	قيم الهُويَّة الوطنيّة في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة الدنيا في المملكة الأردنيّة الهاشميّة - دراسة تحليليّة، د سمير عبد السلام الصوص؛ د. عيسى خليل أحمد الحسنات؛ د. فارس صدقي أحمد محمد.....	251-223
8	أثر تدريس العُلُوم باستخدام التَّعَلُّم التَّعاوني (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) في تنمية مَهَارة الحِوار العِلمي لدى طُلَّاب الصَّف السادس الابتدائي، أ. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم العبيسي.....	283-252
9	تأثير ممارسة القيادة الأخلاقية في تحقيق الاندماج الوظيفي للعاملين بالمعهد العالي للقضاء بسلطنة عُمان، أ. يعقوب بن سالم الناعبي؛ أ. عزة بنت راشد السعيدية؛ أ. الحاج عمر عبدي؛ د. محمد إسماعيل القضاة؛ د. رضية بنت سليمان الحبسية؛ د. حمد بن هلال اليحمدي.....	317-284
10	اتجاهات الطلبة العمانيين نحو دور الاقتصاد الأزرق في تحقيق الاستدامة البحرية في سلطنة عمان، أ. سمراء بنت رمضان الزدجالية؛ أ.د. سيف بن ناصر المعمري.....	351-318

م	العنوان	الصفحة
11	تصور مقترح لتضمين محددات أنماط التعلم وفق نموذج مكارثي (4MAT) في محتوى كتاب التوحيد للمرحلة الثانوية (نظام المسارات)، أ. هدى بنت دُلوه العليوي؛ د. أسماء بنت سليمان الفايز	384-352
12	واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس، أ.نرمين حسين أبو ساره.....	415-385
13	فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، أ. منيرة عبدالله البطي بوطيبان.....	451-416
14	إدارة المواهب الطلابية لتحقيق التنمية المستدامة بمدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، أ. بدرية بنت سليمان بن عبد الله الريامية؛ د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية؛ د. علي خميس علي؛ د. يعقوب بن سالم آل ثاني.....	494-452
15	درجة استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في مدينة القدس، أ. ليلى محمد مصطفى؛ أ. تغريد أحمد سنقرط؛ د. حسام حسني القاسم.....	527-495
16	The Role of Artificial Intelligence in Enhancing the Learning Experience of High School Students in Kuwait, Laila Sulaiman Mohammed.....	554-528

المقالات

م	العنوان	الصفحة
17	غلق الدرس المدرسي وفق مهارات طرائق التدريس الديداكتيكي: دراسة نظرية، أ. صالح شيخو الهسنياني.....	578-556

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم, عليه نتوكل وبه نستعين, نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع, كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد, وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISSN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (5)- العدد (15)- سبتمبر 2025م

أثر تدريس العُلُوم باستخدام التَّعَلُّم التَّعاوني (إستراتيجيَّة جيجْسو2) في تنمية مَهَارة الحِوار العِلمي لدى طُلَّاب الصَّف السادس الابتدائي

أ. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم العبيسي

حاصل على ماجستير في التربية (تخصص المنَاهِج وطُرق تدريس العُلُوم)

إيميل: alobaisi42@gmail.com

تاريخ استلام البحث: 2025/4/10 تاريخ قبول النشر: 2025/5/22 تاريخ النشر: 2025/9/10

الملخص: هَدَف البَحْث الحالي إلى استقصاء أَثَر تدريس العُلُوم باستخدام التَّعَلُّم التَّعَاوُني (إستراتيجيَّة جيجسو2) في تَنْمِيَّة مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابتدائي. واستخدم البَاحِث التصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القَبْلِي والبَعْدِي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت عينة البَحْث من (40) طالباً في ابتدائية صلاح الدين الأيوبي في مُحَافَظَة عُنَيْزَة تم تقسيمها إلى مجموعتين؛ المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة وعدد طلابها (20) طالبًا، والمَجْمُوعَة الضَابِطَة وعدد طلابها (20) طالبًا. ولقياس الأداء القَبْلِي والبَعْدِي في المجموعتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ، صمم البَاحِث مقياس وبطاقة ملاحظة تم تطبيقهما قبليًّا على المجموعتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة، وتمَّ تدريس المجموعتين لفترة استغرقت (8) أسابيع دراسية، وتم تطبيق المقياس البعدي وأداة الملاحظة البَعْدِية. وقد بينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المَجْمُوعَة الضَابِطَة وطلاب المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في التطبيق البَعْدِي لمقياس مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ لصالح المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة. وقد توصل البَحْث إلى أنَّ استخدام التَّعَلُّم التَّعَاوُني (إستراتيجيَّة جيجسو2) في تدرس مقرر العُلُوم له أَثَر إيجابي في تَنْمِيَّة مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائِيّ.

الكلمات المفتاحية: التَّعَلُّم التَّعاوني، الحِوار العِلمي، الصَّف السادس الابتدائي، مادة العلوم.

The impact of teaching science using collaborative learning (Jigsaw 2 Strategy) on developing the skill of scientific dialogue among sixth grade students

Ahmed Abdullah Alobaisi

Master in Education (specializing in Curricula and Methods of Teaching Science)

Received: 10/4/2025 Accepted: 20/5/2025 Published: 10/9/2025

Email: alobaisi42@gmail.com

Abstract: The current research aims to investigate the impact of teaching science using collaborative learning (Jigsaw 2 Strategy) on developing the skill of scientific dialogue among sixth grade students. The researcher used in his research a quasi-experimental design known as the pre-and-post measurement design for two groups one is an experimental group and the other is a control one. The research sample consisted of (40) students at Salaheddin Al-Ayoubi Primary School in Onaizah Governorate. The sample was divided into two groups: the experimental group with number of 20 students, and the control group with number of 20 students. To measure the pre-and-post performance of the experimental group and the control one in the skill of scientific dialogue, the researcher has designed measure and note card for the skill of scientific dialogue. The researcher applied the tools of the research on the two groups priorly, and then the two groups had been taught for a period of (8) weeks. After

the completion of the application of the experiment, the measure and the note card were applied posteriorly. The results showed that there is a difference with statistical significant between the mean scores of students in the control group and those of students in the experimental group in the post-application of the scale of scientific dialogue skill for the benefit of the experimental group. Thus, this research concludes that the use of collaborative learning (Jigsaw 2 Strategy) in Teaching of Science has a positive impact on developing the skill of scientific dialogue among sixth grade students.

Keywords: cooperative learning, scientific dialogue, sixth grade, science.

مُقَدِّمة:

للبحث العِلْمِيّ دور كبير في حل قضايا المجتمع ومُشْكِلَاته. وهو دعامة من أَهَم دعامات العِلْم. ويشكل الطَّالِب مِحْوَرًا مهمًا من محاور العَمَلِيَّة التعليميَّة، ومن غايات التعليم إكساب الطَّالِب المعارف والمَهَارَات المخْتَلِفَة، وتَنْمِيَّة الاتجاهات السُلُوكِيَّة البناءة، وتهيئة الفرد ليكون عضوًا نافعًا في بناء مجتمعه. وفي السنوات الأخيرة برزت أهميَّة تفْعِيل دور المدرسة اجتماعيًّا، وتنشيطها لتساهم في بناء الطَّالِب من النواحي الاجْتِمَاعِيَّة التي يحتاجها ليعيش في مجتمعه ويكون أحد العناصر البناءة فيه.

وقد خلق الله الإنسان توّاقًا إلى التواصل مع من حوله، والتفاعل والحِوار مع بني جنسه، فلا تستقيم الحياة دون تفاعله مع الآخَرِين، فالحِوار ضروري لاكتساب العِلْم وتلقي المعرفة، كما أنه كفيل بأن يجعل الفكر ينبض بالحياة من خِلَال تواصل عقلين أو مَجْمُوعَة عقول لإدراك المعْلُومة أو تمحيصها، وهذا مالا يتم مع الطرق التَقْلِيديَّة بدرجة مناسبة، حَيْثُ أكد الحديثي (1994) أنَّ 77,5% من مُعَلِّمِي العُلُوم في المَرحَلَة الثانويَّة يستخدمون الإلقاء في تدريسهم. وكذلك يؤكد الكثيري (1995) أن تَدْرِيس المواد العِلْميَّة يغلب عليه الشرح والعروض العَمَلِيَّة، والتَدْرِيس بهذه الطَّرِيقَة غالبًا ما يؤدي إلى سَلْبِيَّة المُتَعَلِّم ويجعله متلقيًا فقط. ولكي تُحقق عَمَلِيَّة التربيَّة والتعليم أهدافها فإنه من الضروري العناية بالجانب التَربَويّ الذي يتصل بالطَّالِب كطريقة التعامل وأسلوب التفاهم وزرع مبادئ الأخلاق والحِوار البناء.

وقد ذكر والتون وإسكاميلا (Walton,Escamilla, 2002) أنَّ حاجة المُعَلِّمين لتَعَلُّم إستراتيجيَّات حديثة وفعّالة في التَدْرِيس هي حاجة ماسة ومُلحة، وعليهم أن يندمجوا في تَعَلُّم مستمر ومستدام لتطوير قدراتهم التعليميَّة ليكونوا مؤهلين للعمل في المَدَارِس.

والتَّعَلُّم التَّعَاوُنِي مجالٌ خصبٌ لتحقيق ذلك، فهو من أبرز الاتجاهات المعاصرة التي تتيح للطُّلَّاب فرص العمل في مَجْمُوعَات يشعر كل طالب بأنه شريك فاعل في الموقف التعليمي، وعليه مسؤولية وأدوار معينة لا بد أن يمارسها حتى يتكامل العمل الذي تحملت المَجْمُوعَة مسؤوليَّته، كما أنه يوفر للطالب مواقف تعليميَّة يمارس فيها مَهَارة الحِوار والتواصل التي يحتاجها طُلَّاب اليوم أكثر ممَّا سبق.

ورغم الجُهُود التي تبذلها وزارة التربيَّة والتعليم في تطوير أساليب ووسائل تَنْمِيَّة الكفاءة المهنيَّة للمعلمين لمواكبة التطورات والمستجدات في العَمَلِيَّة التعليميَّة، إلا أنَّ الدلائل تشير إلى أنه لم تحدث تغييرات أساسية في الطرق التي يُعلِّم بها المُعَلِّمون، فلا تزال غير فاعِلَة (الهواشي، 2006) وهذا ينطبق على مدارسنا، كما ذكر المفدى (2006): أنَّ أقل طرق التَدْرِيس فاعليَّة هي الأكثر اسْتِخْدَامًا في مدارسنا بشتى مراحلها وهي طريقة التَدْرِيس القائمة على الإلقاء والتلقي.

وانطلاقًا من دور المدرسة الكبير في تَنْمِيَّة مَهَارة الحِوار، ولأهميَّة مَادَّة العُلُوم، وحيثُ إنَّ التَّعَلُّم التَّعَاوُني فيه العديد من الإستراتيجيَّات المتنوِّعة ومن باب الدّقَة والتحديد اختار البَاحِث إستراتيجيَّة من إستراتيجيَّات التَّعَلُّم التَّعَاوُني ألا وهي (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) التي تعد من أَهَم إستراتيجيَّات التَّعَلُّم التَّعَاوُني، حيث يظهر فيها الحِوار العِلْمِيّ في أكثر من موقف للطالب كما سيتبين لاحقًا حين الحديث حول هذه الإستراتيجيَّة؛ وبالتالي يسمح لهذه المَهَارة بالنمو إذا طُبِّقَت الإستراتيجيَّة بشكل جيد؛ لذلك جاء هذا البَحْث ليدرس أَثَر تَدْرِيس العُلُوم (بإستراتيجيَّة جِيجْسو2) في تَنْمِيَّة مَهَارَة الحِوار العِلْمِيّ.

مُشْكِلة البَحْث:

على الرغم من حرص وزارة التربيَّة والتعليم على طرح العديد من المشروعات التربويَّة المهمَّة في الميدان التَربَويّ سعيًا لتطوير مخرجاته، وإنفاق المبالغ الطائلة في سبيل ذلك، ومنها مشروع خادم الحرمين الشريفين الملك عَبْدَ الله بن عَبْدَ العزيز لتطوير التعليم، وعلى الرغم من أنَّ المؤسسات التربويَّة تبذل جُهُوداً كبرى فيما تقدِّمه من أساليب وطرق، إلا أن نَتَائِج التطبيق في كثير من الحالات لا تحقق الطُمُوح والغاية.

ومن خِلَال عمل البَاحِث معلمًا لمَادَّة العُلُوم ثم مشرفًا تربويًّا في شعبة العلوم لأكثر من عقد، لاحظ أثناء الزيارات الميدانية لمعلِّمي مَادَّة العُلُوم في مختلف المراحل أنَّ غالبيَّة مُعَلِّمي العُلُوم يُركزون على الجانب المعرفي، ويُغفِلون الجانب المَهَارِي، كما لاحظ ضعفًا في المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة لدى الطُّلَّاب، وخاصة في مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ، على الرغم من أنَّ المدرسة بيئةٌ مناسبةٌ لتَّعَلُّم مَهَارة الحِوار. وقد أكد ستابلز أنه يمكن للفصل الدراسيّ أن يكون مسرحًا للعديد من الحِوارات الصَّفيَّة الَّتي تعمل على التأثير في الهوية الشخصيَّة للطُّلَّاب. (Stables, 2003).

وعلى الرغم من جُهُود القائمين على تطوير المنَاهِج بوزارة التربيَّة والتعليم في تطوير مَنَاهِج العُلُوم، لاحظ الباحث ضعف التلاميذ في المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة، وافتقارهم للعديد من مَهَارَات الحِوار العِلْمِيّ ولا زالت عملية التطوير تؤرق الجهات المعنية بالعَمَلِيَّة التربويَّة، وأعتقد أنه لم تنجح الاجتهادات الفَرديّة والطرق التَقْلِيديَّة في تَنْمِيَّة مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ.

وقد أجريت دِراسَات وبحوث على فاعليَّة التَّعَلُّم التَّعَاوُني على التَحْصِيل الدراسيّ والاحتفاظ بعمليات العِلْم، ولكن لم يقف البَاحِث على دراسات وبحوث لفاعليَّة التَّعَلُّم التَّعَاوُني على الجانب الآخر من العَمَلِيَّة التعليميَّة والتربويَّة، وهو جانب السلوك والشخصيَّة والتربيَّة للطالب.

وانطلاقًا من العديد من التوصيات لدراسات حديثة كدِرَاسَة الحسيني (2002)، والمعيقل (2002)، والمفدّى (2006)، والمطيري (2008) التي أوصت بضرورة دِرَاسَة مَهَارة الحِوار وأَثَر التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في تنميتها في المراحل التعليميَّة المخْتَلِفَة، يأتي هذه البَحْث ليكمل جُهُود البَاحثين، ويساهم في حل مُشْكِلة قائمة هي قصور تعليمنا في تَنْمِيَّة مَهَارة الحِوار لدى الطُّلَّاب، حَيْثُ نرى عزوف كثير منهم عن المشاركات التي تتطلب جرأةً وحوارًا وتفاعلًا مع الآخَرِين، وضعفًا في مهارة الحوار؛ نلمسه فيمن حولنا في زمن نحتاج فيه لمهارة الحِوار أكثر من أي زمن مضى؛ نظراً لانفتاح المجتمع وزيادة التواصل مع الآخَرِين. ونحن كتربويين معنيين في كل ما من شأنه الارتقاء بالطالب تعليميًا وتربويًا.

ويسعى هذا البَحْث إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

- ما أَثَر تَدْرِيس العُلُوم باسْتِخْدَام التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) في تَنْمِيَّة مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائِيّ؟

ويتفرع من هذا السؤال السؤالان التاليان:

1. هل تزداد مهارة الحِوار العِلْمِيّ بيْنَ أفراد العينة التجْرِيبيَّة التي تُدرس باسْتِخْدَام التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي (إستراتيجيَّة جِيجْسو2).
2. ما الفرق بين متوسطي درجات طُلَّاب المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في مقياس مهارة الحوار العلمي.

أهداف البَحْث

يهدف هذا البَحْث إلى:

1. التعرف على مستوى مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائِيّ قبل إجراء الدِرَاسَة.
3. قياس أَثَر تَدْرِيس العُلُوم (بإستراتيجيَّة جِيجْسو2) كإحدى إستراتيجيَّات التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في تَنْمِيَّة مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس.
4. معرفة الفروق ذات الدَلَالَة الإحصائِيَّة بيْنَ المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في أبعاد المقْيَاس الأربعة (تقدير الذات، حُسْن الاستماع والإنصات، احترام آراء الآخَرِين، التَّعْبِير عن الرأي).

أهميَّة البَحْث

يكتسب البَحْث أهميَّته من خِلَال النقاط التالية:

1. أن الدِّرَاسَات العربيَّة في التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي ركزت على قياس تَحْصِيل المعارف وأهملت إلى حد كبير الجوانب الوجدانية والانفعالية كالعلاقات الاجْتِمَاعِيَّة أو الخصائص الشخصية، بل لم يقف البَاحِث في الجامعات السُعُودِيَّة، ومراكز البُحُوث المخْتَلِفَة، ومَجَالات نشر المعرفة على من ربط بيْنَ التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي وبين مَهَارة من المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة.
2. مساعدة مطوريّ المنَاهِج الدراسيَّة والمُعَلِّمين على تقديم صورة واضحة عن التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) وأَثَره في تَنْمِيَّة الحِوار العِلْمِيّ وكيفية الاستفادة منه تعليميًّا وتربويًّا.
3. يأتي البحث استجابة لما ينادي به التربويون بضرورة تغيير دور المُعَلِّم وتفعيل دور الطَّالِب كمِحْوَر رئيسي للعَمَلِيَّة التعليميَّة التَّعَلُّميَّة.

4. قد يسهم البحث في تحسين وتطوير وتحديث أساليب التَدْرِيس المدرسي والجامعي وتبنيها إذا أثبت البَحْث فاعليتها.

فروض البَحْث

1. لا توجد فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ متوسطي درجات المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة والمَجْمُوعَة الضَابِطَة في التطبيق البعدي لمِقْيَاس مَهَارة الحِوار العِلْمِي.
2. لا توجد فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ أفراد المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في متوسط درجات مِقْيَاس مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ القبلي عن متوسط درجاتهم في مقْيَاس المهارة البَعْدِي.
3. لا توجد فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ متوسطي درجات المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في بُعد حُسْن الاستماع والإنصات كأحد أبعاد مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ.

مُصْطَلَحات البَحْث:

- **التَّعَلُّم:**

"التَّعَلُّم مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المُتَعَلِّم نفسه وقد يكون بمعاونةِ المُعَلِّم وإرشاده" (الخلايلة واللبابيدي، 1990).

- **التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي:**

عرف العُمر (2007) التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي بأنه إستراتيجيَّة تَّعَلُّم وتعليم تربط بيْنَ عمل الفريق ومسؤولية الفرد، وفيه يتم تقسيم الطُّلَّاب إلى مَجْمُوعَات صغيرة في حدود (3-5 طُلَّاب) ويعطى لكل مَجْمُوعَة مشروع أو مهمة مشتركة، ويتم تشجيع المَجْمُوعَة على التعلم المشترك لإنجاز ذلك المشروع الذي يعد هدفًا مشتركًا للمَجْمُوعَة.

- **إستر اتيجيَّة التَدْرِيس:**

عرف شحاتة والنجار إستراتيجيَّة التَدْرِيس بأنَّها "مَجْمُوعَة من إجراءات التَدْرِيس المختارة سلفًا من قبل المُعَلِّم، أو مصمِّم التَدْرِيس، والَّتي يُخطِّط لاسْتِخْدَامها أثناء التَدْرِيس بما يحقِّق الأهداف التَدْرِيسيَّة المرجوة بأقصى فاعليَّة ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة" (1424، ص39).

- **إستر اتيجيَّة جِيجْسو2:**

هي إستراتيجيَّة من إستراتيجيَّات التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي يقسم فيها التلاميذ إلى مَجْمُوعَات غير متجانسة مكونة من 4-6 أعضاء تقرأ كل مَجْمُوعَة الموضوع نفسه، ويركز كل عضو على جزء منه، ثم يجتمع الأعضاء من المَجْمُوعَات المشتركون في كل جزء ليتناقشوا في الجزء الخاص بهم، ثم يعود كل عضو لمَجْمُوعَته ويشرح لهم ما تَعَلَّمه ثم يقدم تقويمًا فرديًا وجماعيًا، (الحريشي، والغامدي، 2008).

وتعرف إجرائيًّا في هذا البَحْث بأنَّها: الطَّرِيقَة المطبقة على المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، والَّتي تتيح للطُّلَّاب فرص المشاركة والتَّعَلُّم من بعضهم بعضاً في مَجْمُوعَات صغيرة عن طريق الحِوار والتفاعل فيما بينهم، وفيما بينهم وبين المُعَلِّم، ويؤدون المهام والأَنْشِطَّة التعليميَّة تحت توجيه المُعَلِّم، لتحقيق الأهداف المرغوبة.

- **المَهَارَة**

عرفها اللقاني، والجمل (1996) بأنَّها الأداء السَّهل الدقيق القائم على الفهم لما يتَعَلَّمه الإنسان حركيًا وعقليًا مع توفير الوقت والجُهْد والتكاليف. كما يمكن تعريفها بأنَّها: دَّرَجَة الكفاءة والجودة في الأداء والتفاعل مع الآخَرِين (أبوحطب، وآمال 1997).

- **الحِوار العِلْمِيّ**

عرفه العمر (2007) بأنه أسلوب يقوم من خِلَاله مَجْمُوعَة من الطُّلَّاب بمناقشة موضوع دراسي أو أي مُشْكِلة أو ظاهرة معينة، وتتم هذه المناقشة غالبًا تحت إِشْراف معلم الفصل بقصد توصل الطُّلَّاب إِلى فهم أعمق لتلك المُشْكِلة أو الموضوع المطروح.

ويعرف البَاحِث الحِوار العِلْمِيّ بأنه الأسلوب الذي يتناقش فيه الطُّلَّاب مع بعضهم بعضاً في المعْلُومة العلميَّة المُقَدِّمة والخاصة بمادة العلوم، التي يتم اكتشافها وفهمها واستيعابها بالتَفْكِير والحوار الجماعي مع النقد لما يطرح تتولد من خِلَاله الأفكار، مع مراعاة أخلاقيات ومَهَارَات الحِوار من التجرد، واحترام الطرف الآخر، وحُسْن الاستماع والإنصات.. في جو من الديمقراطية والحب بيْنَ المتحاورين.

الإطار النظري:

أولاً: التَّعَلُّم التَّعَاوُني:

تتطلب معطيات الحياة أن يمتلك الأفراد مَهَارَات عديدة كالعمل بروح الفريق الواحد، والتواصل بسهولة وفاعليَّة، والتعاون مع الآخَرِين، وتقبلهم، والتفاعل الإيجابي، والانتماء للمَجْمُوعَة؛ وبهذا تتحقق وتتوكَّد الذات، ويتحقق الانتماء، وتقبل الفرد للآخرين وتقبلهم له وتضعف أو تزول الاتجاهات المتمركزة حول الذات وتحل محلها الاتجاهات المتمركزة حول المَجْمُوعَة دون ذوبان الفرد في المَجْمُوعَة إِلى الدرجة التي تفقده شخصيته وذاته.

والتَّعَلُّم التَّعَاوُني يوازن بيْنَ النزوع للمَجْمُوعَة والانتماء إليها والعمل من أجلها، وبين النزوع إِلى الاستقلالية، وتَنْمِيَّة الذات، والتَفْكِير والاختيار الحر، وإذكاء روح المنافسة الشريفة بدلًا من الصراع، وأشار العاني (1416هـ) إِلى أنَّ التَدْرِيس المبني على الإلقاء والمحاضرة يخلق الملل لدى التلاميذ مما يدفعهم إِلى إثارة المُشْكِلَات داخل الصَّف.

1- مفهوم التَّعَلُّم التَّعَاوُني:

عرف الكثير من التربويين التَّعَلُّم التَّعَاوُني على حسب تصوره وما يتبناه من مفهوم حوله؛ فقد عرفه عَبْدَ السلام (2000) بأنه أسلوب أو نموذج تَدْرِيس يتيح للطُّلَّاب فرص المشاركة والتَّعَلُّم من بعضهم بعضاً في مَجْمُوعَات صغيرة عن طريق الحِوار والتفاعل مع بعضهم بعضاً ومع المُعَلِّم، واكتساب خبرات التَّعَلُّم بطريقة اجْتِمَاعِيَّة، ويقومون معًا بأداء المهام والأَنْشِطَة التعليميَّة تحت توجيه ومساعدة المُعَلِّم، وتؤدي بهم في النهاية لاكتساب المعارف والمَهَارَات والاتجاهات بأنفسهم وتحقيق الأهداف المرغوبة.

وعرفه اللقانى والجمل (2003) بأنه تَعَلُّم قائم على أساس المشاركة الفَعَّالة والنشطة للطُّلَّاب في عَمَلِيَّة التَّعَلُّم، ويقوم على تقسيمهم إِلى مَجْمُوعَات صغيرة داخل الفصل، وإعطاء الفرصة لهم وتحمل المسؤولية عند دِرَاسَة موضوع،

ويكون فيه المُعَلِّم موجهًا ومرشدًا ويتدخل حينما يتطلب الموقف ذلك، وتتاح فيه الفرصة للمناقشة والحِوار وإبداء الرأي بيْنَ المُعَلِّم والطُّلَّاب، وبين الطُّلَّاب بعضهم بعضاً (ص116).

وعرفه شحاته والنجار (2003) بأنه موقف تعليمي يستخدم المَجْمُوعَات الصغيرة لكي يعمل المُتَعَلِّمون معاً ليصلوا بتعلمهم وتعلم الآخَرِين إلى أقصي حد ممكن. وهو نوع من التَّعَلُّم الصَّفي يشترك فيه الطُّلَّاب معًا في صورة مَجْمُوعَات صغيرة غير متجانسة، وتضم المَجْمُوعَة الواحدة طُلَّابًا من مختلف المستويات في الأداء العالي والمتوسط والضعيف، وتؤدي هذه المَجْمُوعَات مهام معينة لتحقيق أهداف جماعية موحدة (ص112).

وذكر أبو الجبين، وآخرون أنَّ مُصْطَلَح التَّعَلُّم التَّعَاوُني يشير إلى "أسلوب العمل الذي ينظم التفاعل الاجتماعي بيْنَ أناس متعاونين من الطَّلَبة ومدرسين وإداريين من أجل زيادة فاعليَّة التَدْرِيس، حَيْثُ يتم تقسيم الطَّلَبة إلى مَجْمُوعَات صغيرة أو كبيرة نسبيًا، لتحقيق هدف اجتماعي معين بحيث ينتج من هذا التفاعل جيل يتسم بالتعاون في مختلف مَجَالات الحياة" (2004، ص100).

وفي ضوء ما سبق يعرف البَاحِث التَّعَلُّم التَّعَاوُني بأنه أسلوب تَّعَلُّم قائم على أساس التعاون والمشاركة الفَعَّالة والأنشطة في عَمَلِيَّة التَّعَلُّم، ويتم فيه تقسيم الطَّلَبة إلى مَجْمُوعَات صغيرة غير متجانسة (ذات صفات مخْتَلِفَة)، يتراوح عدد أفراد كل مَجْمُوعَة ما بيْنَ (4-6) أفراد، ويتعاون أفراد كل مَجْمُوعَة لإنجاز أنشطة عِلمية لتحقيق أهداف تعليميَّة محددة ومشتركة فيما بينهم، ويتمثل دور المُعَلِّم في الإشْراف والتوجيه والتشجيع والمُسَاعَدة والتقويم والتعزيز.

2- **العناصر الأساسية للتَّعَلُّم التَّعَاوُني:**

ذكر جونسون وجونسون وهولبك، (1995) أنَّ للتَّعَلُّم التَّعَاوُني عناصر أساسيَّة تتمثل فيما يلي:

أ- الاعتماد المتبادل الإيجابي.
ب- المسؤولية الفَرديّة والمسؤولية الزمرية.
ج- التفاعل المعزز وجهًا لوجه.
د- المَهَارَات البينشخصية والزمرية.
هـ- مُعَالَجة عمل المَجْمُوعَة.

ويلخص الباحث ما ذكره المؤلف حول هذه العناصر الأساسية فيما يلي:

- **الاعتماد المتبادل الإيجابي:** يعد هذا العنصر من أَهَم عناصر التَّعَلُّم التَّعَاوُني؛ فمن المفترض أن يشعر كل طالب في المَجْمُوعَة أنه بحاجة إلى بقيَّة زملائه وأن يدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجُهْد المبذول من كل فرد في المَجْمُوعَة فإما أن ينجحوا سويًّا أو يفشلوا سويًّا. ويُبنى هذا الشُّعور من خِلَال وضع هدف مشترك للمَجْمُوعَة بحيث يتأكد الطُّلَّاب من تَّعَلُّم جميع أعضاء المَجْمُوعَة، وكذلك يمكن بناء الشُّعور بالاعتماد المتبادل من خِلَال المكافآت المشتركة لأعضاء المَجْمُوعَة، كما أنَّ توزيع الأدوار تساعد على الاعتماد المتبادل الإيجابي بيْنَ أفراد.
- **المسؤولية الفَرديّة والمسؤولية الزمرية:** كل عضو من أعضاء المَجْمُوعَة مسؤول عن الإسهام بنصيبه في العمل والتفاعل مع بقيَّة أفراد المَجْمُوعَة بإيجابية، وليس له الحق في التطفل على عمل الآخَرِين، كما أنَّ المَجْمُوعَة مسؤولة عن استيعاب وتحقيق أهدافها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف وتقييم جُهُود كل فرد من أعضائها. وعندما يقيم

أداء كل طالب في المَجْمُوعَة ثم تعاد النتائج للمَجْمُوعَة تظهر المسؤولية الفَرديّة. ويمكن اختيار أعضاء المَجْمُوعَة عشوائيًا واختبارهم شفويًا إلى جانب إعطاء اختبارات فردية للطُلَّاب، وتكليفهم بكتابة وصف للعمل أو أداء أعمال معينة كل بمفرده ثم إحضارها للمَجْمُوعَة، ولكي يتحقق الهدف من التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي على أعضاء المَجْمُوعَة مساعدة من يحتاج من أفراد المَجْمُوعَة وبذلك يتعلم الطُلَّاب معًا لكي يتمكنوا من تقديم أداء أفضل في المستقبل كأفراد.

- **التفاعل المعززوجهًا لوجه:** يلتزم كل فرد في المَجْمُوعَة بتقديم المُسَاعَدة والتفاعل الإيجابي وجهًا لوجه مع زميل آخر في نفس المَجْمُوعَة، والاشتراك في اسْتِخْدَام مصادر التَّعَلُّم وتشجيع كل فرد للآخر وتقديم المُسَاعَدة والدعم لبعضهم بعضاً يعد تفاعلًا معززًا وجهًا لوجه من خِلَال التزامهم الشخصي نحو بعضهم لتحقيق الهدف المشترك. ويتم التأكد من هذا التفاعل من خِلَال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بيْنَ أفراد المَجْمُوعَة وتبادلهم الشرح والتوضيح والتلخيص الشفوي.
- **المَهَارَات البينشخصية والزمرية:** في التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي يتَعَلَّم الطُلَّاب المهام الأكاديمية إلى جانب المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة اللازمة للتعاون مثل مَهَارَات القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة وإِدَارَة الصراع. ويعد تَّعَلُّم هذه المَهَارَات ذا أهميَّة بالغة لنجاح مَجْمُوعَات التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي.
- **مُعَالَجة عمل المَجْمُوعَة:** يلاحظ المُعَلِّم ويناقش أفراد المَجْمُوعَة في مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم والحفاظ على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهامهم من خِلَال تحليل تصرفات أفراد المَجْمُوعَة أثناء أداء مهام العمل، وبالتالي يتخذ أفراد المَجْمُوعَة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عَمَلِيَّة التَّعَلُّم.

ويمكن تطبيق التعلُم التعاوني في حصص العلوم كلها أو بعضها، وقد يتم التخطيط له في أول بداية الفصل الدراسي، ويمكن تطبيقه في تقويم تدريس العلوم كبديل للاختبارات الدورية، ويساعد التعلُم التعاوني في زيادة التحصيل العلمي لدى الطلبة لأنهم يتعلمون من أقرانهم، ويعمل على زيادة دافعية الطالب لتعلُم العلوم (عبدالعزيز، 2018).

3- الانضباط التَّعَاوُنِي:

يرى البَاحِث أنه من المهم في التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي تحقيق نوع من الحرية المنضبطة، ولتحقيق الانضباط التَّعَاوُنِي لا بد من تركيز المُعَلِّمين على مساعدة الطَّلَبة لتلبية حاجاتهم، بحيث يتعاون الطَّلَبة مع معلمهم ومع بعضهم بعضاً ويشتمل الانضباط التَّعَاوُنِي عند ألبرت، وليندا (Linda Albert ،2010) على خمس خطوات عَمَلِيَّة هي:

- الشرح والتحديد بدقة لسلوك الطَّالِب.
- تحديد هدف سوء السلوك.
- اختيار أساليب التدخل المناسبة في لحظة وقوع السلوك السيئ.
- اختيار أساليب التشجيع المناسبة لترسيخ احترام الذات عند الطَّلَبة.
- إشراك أولياء الأمور.

4- التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي الشكلي:

لابد من معرفة الأسس التي يقوم عليها التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي ولذلك نجد بعض المُعَلِّمين يكلفون طُلَّابهم بالجلوس في مَجْمُوعَات، ثم يكلفونهم بحل سؤال أو عمل معين وقد يتعاونون معًا في إنجاز العمل المطلوب وقد لا يتعاونون.

ولكن مجرد جلوسهم في مَجْمُوعَات لا يعني أن التَّعَلُّم أصبح تعلمًا تعاونيًّا، بل هو في الحقيقة تَّعَلُّم تقليدي لأنه "لا يعتبر التفاعل وجهًا لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف مهمة مثل: تطوير التفاعل اللفظي في الصَّف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بيْنَ الطُّلَّاب التي تؤثر إيجابيًا على المردود التَربَويّ" (جونسون وجونسون، 1998، ص33).

إنَّ التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي أبعد وأعمق من مجرد جلوس الطُّلَّاب مع بعضهم في مَجْمُوعَات يتناقشون ويصلون إلى حل معين، فالوصول لتحقيق هدف تعليمي معين ليس هو الهدف الوحيد الذي نسعى إليه في الموقف التعليمي التَّعَلُّمي؛ بل بناء وتَنْمِيَّة المَهَارَات والاتجاهات الإيجابية من الأهداف الأخرى الأساسية المأمولة التي نسعى إليها.

ولكي تتحقق الأهداف السامية للتَّعَلُّم التَّعَاوُنِي يجب أن يعمل الطُّلَّاب في مَجْمُوعَات وفق العناصر الأساسية للتَّعَلُّم التَّعَاوُنِي.

ولذلك يتضح الفرق جليًّا بيْنَ التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي المفعِّل لدور الطَّالِب وبين التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي الشكلي، وقد أشار جونسون وجونسون (1998) إلى الفرق بيْنَ مَجْمُوعَات التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي ومَجْمُوعَات التعليم التقليدي، وقد رتب البَاحِث ولخص بطريقة خاصَّة ما أشار إليه جونسون وجونسون من الفروق بيْنَ مَجْمُوعَات التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي ومَجْمُوعَات التعليم التقليدي في الجدول التالي:

العنصر	مَجْمُوعَات التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي	مَجْمُوعَات التَّعَلُّم التقليدي
التفاعل الإيجابي	تقوم على أساس التفاعل الإيجابي المتبادل بيْنَ أعضاء المَجْمُوعَة.	تفتقر لمثل هذا التفاعل.
المسؤولية الفَرديّة	تحدد مسؤولية معينة لكل فرد في المَجْمُوعَة.	قد لا تقع أدنى مسؤولية على الفرد ولا تكون له مساهمة في الموقف التعليمي.
الخصائص الشخصية	يختلف أعضاء المَجْمُوعَة الواحدة في خصائصهم الشخصية وقدراتهم.	يلاحظ فيها التجانس.
قيادة المَجْمُوعَة	يقود المَجْمُوعَة جميع الأعضاء.	يقودها فرد واحد.
الدعم والتشجيع	يتوقع الأعضاء الحصول على الدعم والتشجيع من بعضهم بعضاً لأن المُتَعَلِّم مسؤول عن تعليم غيره.	من النادر أن يتحمل طالب مسؤولية تعليم طالب آخر داخِلَ المَجْمُوعَة.
أغراض الطَّالِب	يرجى من الطَّالِب الوصول إلى أقصى دَّرَجَة من علاقات العمل مع غيره من الطُّلَّاب.	التركيز ينصب على إتمام المهمة فقط.
المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة	لكي يعمل الطَّالِب بشكل تعاوني يحتاج إلى بعض المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة كالقيادة، والاتصال.. وغيرها.	يحتاج الطَّالِب إلى مَهَارَات شَخصيَّة ربما يتعلمها في أغلب الأحيان بطريقة خاطئة.
دور المُعَلِّم	يقوم بملاحظة أعضاء المَجْمُوعَة، وتحليل المُشْكِلَات التي تواجههم، ثم تقديم تغذية راجعة لهم.	تفتقر في كثير من الأحيان لذلك.
طريقة عمل المَجْمُوعَة	يقوم المُعَلِّم بصياغة الإجراءات المُتَعَلِّقَة بالكيفية التي تعمل بها المَجْمُوعَة.	قد لا يولي المُعَلِّم انتباهًا للطريقة التي تعمل بها المَجْمُوعَة.

5- دور المُعَلِّم في التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي

للمعلم دور رئيسي ومهم في العَمَلِيَّة التعليمية والتربويَّة، وقد ذكر أبو الجبين وأبوحرب والموسوي (2004) دور المُعَلِّم في التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي ونماذج لجلوس الطَّلَبة وشبكات الاتصال بينهم، والمَهَارَات الواجب تَّعَلُّمها لإنجاح العمل التَّعَاوُنِي وينحصر دور المُعَلِّم في التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي فيما يلي:

أ- تكوين المَجْمُوعَات.

ب- تحديد دور كل طالب في المَجْمُوعَة.

ج- يوجه ويرشد الطُّلَّاب بحيث يتدخل في الوقت المناسب.

د- يراقب ويفحص المخرجات.

هـ- يدعم الطُّلَّاب ويقوي التعاون بينهم.

وذكروا " أنَّ هناك مَجْمُوعَة من المَهَارَات التي يجب تعليمها لإنجاح العمل التَّعَاوُنِي وهي:

- يعرف الطُّلَّاب بعضهم بعضًا.
- يثق الطَّالِب في أفراد مَجْمُوعَته.
- يقبل بعضهم بعضًا.
- ربما تتعارض مصَالِحهم ولكن لصَالِح المَجْمُوعَة.
- يدعم الطُّلَّاب بعضهم.
- يتواصل أفراد المَجْمُوعَة الواحدة بشكل دقيق" (ص113).

6- إستراتيجيَّة جِيجْسو (Jigsaw)

تأخذ هذه الإستراتيجيَّة مسماها من لعبة جمع الصور المركبة الَّتي تُبعثر ليعاد تركيبها، وسمة هذه اللعبة أنَّها تتيح الفرصة للعمل الجماعي (التشاور حول أي قطعة أفضل وأي مكان أنسب). والَّتي تشبه اعتماد الطُّلَّاب على بعضهم بعضاً عن طريق تقسيم المهام التعليميَّة بينهم وتحديد تفاعل الزملاء في الفريق. وقد ترجم صيداوي (1992) مُصْطَلَح (Jigsaw) إلى أسلوب الخبير ضمن أسلوب الفريق، ويقوم المُعَلِّم في هذه الإستراتيجيَّة بوضع الطُّلَّاب في مَجْمُوعَات رئيسية وكل مَجْمُوعَة مؤلفة من ستة أعضاء للعمل في أنشطة تعليميَّة محددة لكل عضو في المَجْمُوعَة، وبعد ذلك يتم تشكيل مَجْمُوعَات فرعية من المَجْمُوعَات الرئيسية لمناقشة موضوع أو عنصر من عناصر الموضوع الأساسي، ثم يعود كل عضو إلى مَجْمُوعَته الرئيسية ويقوم بمناقشة هذه المعْلُومات التي تعلمها في المَجْمُوعَة الفرعية مع مَجْمُوعَته الأساسية للإفادة ممَّا تَعَلَّمه من أعضاء المَجْمُوعَات الأخرى التي ناقشت هذا الجزء.

وذكر أبو زينة أنه يتكون الفريق أو المَجْمُوعَة في هذا الإستراتيجيَّة من 4–6 أشخاص، ويخصص لكل عضو في الفريق جزء من المهمة أو المحتوى التعليمي، ويجتمع الطَّلَبة في الفرق المخْتَلِفَة الذين قاموا بنفس المهمة في اجتماع خبراء للمناقشة، وبعد ذلك يعود هؤلاء إلى فرقهم لتعليم رفاقهم الآخَرين في الفريق، وقد استخدم هذا بشكل خاص في الدِّرَاسَات الاجْتِمَاعِيَّة (2004).

7- خطوات تطبيق إستراتيجيَّة جِيجْسو2:

ذكر دوجلاس وآخرون (1430) أن هناك خطوات تدريجية للتدريس بهذه الإستراتجية يلخصها ويرتبها البَاحِث بطريقته الخاصَّة بالخطوات التالية:

– يقسم المُعَلِّم الطُّلَّاب إلى مَجْمُوعَات غير متجانسة. ويُقترح ألا يكون في المَجْمُوعَة أكثر من أربعة أو خمسة طُلَّاب، حتى يتسنى لكل طالب في المَجْمُوعَة فرصة المشاركة والمناقشة والحِوار.

– يوزع الأَنْشِطَّة على كل مَجْمُوعَة، مع إعطاء الطُّلَّاب ملخصًا عامًا صغيرًا عن الأَنْشِطَّة أو النصوص أو الأهداف التي سيقرؤونها.

– يمنحهم دقائق معدودة ليحددوا من سيكون مسؤولًا عن كل هدف أو جزئية من الدرس.

– يذكِّرهم أن الغاية المرجوة من كل طالب في الفصل بعد تطبيق هذه الإستراتيجيَّة هو فهم الدرس بأكمله.

– تتطلب الإستراتيجيَّة أن يكون كل طالب عضوًا في مَجْمُوعَتين،المَجْمُوعَة الأساسية (المَجْمُوعَة الأم) home group و(مَجْمُوعَة الخبراء) expert group مع ملاحظة أن كل طالب يبدأ العمل وينهيه في المَجْمُوعَة الأم، وهم في المَجْمُوعَة الأم مسؤولون عن تَدْرِيس بعضهم بعضًا في كل جانب من جوانب الدرس.

– يطلب المُعَلِّم من الطُّلَّاب أن ينتقلوا إلى مَجْمُوعَة الخبراء بعد توزيع أهداف الدرس.

– في مَجْمُوعَة الخبراء يقرأ أعضاء المَجْمُوعَة النص أو الهدف المشترك بينهم، ويتناقشوا فيما بينهم.

– بعد أن تنتهي مَجْمُوعَات الخبراء من قراءة الجزء المشترك يمنحون وقتًا لمناقشة وبيان مدى فهمهم للنص الذي يقرؤونه ومدى استيعابهم لمحتواه.

– يجب أن تنهي مَجْمُوعَة الخبراء جلساتها باتفاق حول طبيعة الملخص الذي سيعرضونه على مَجْمُوعَاتهم الأم.

– بعد ذلك يطلب المُعَلِّم أن يرجع الطُّلَّاب إلى مَجْمُوعَتهم الأم ليستمع أعضاء كل مَجْمُوعَة إلى كل عضو وهو يشرح الجانب المحدد له -الذي أصبح خبيرًا فيه- للأعضاء الآخَرِين.

– اطلب منهم مناقشة كل هدف أو جزء من أجزاء الدرس مع تحديد زمن المناقشة لكل عضو، مع تذكيرهم بضرورة تدوين الملاحظات حول المفاهيم الأساسية والمهمة في الدرس، والربط بيْنَ أجزاء الدرس.

– بعد الانتهاء من التَدْرِيس يخضع كل طالب لاختبار يغطي جميع الأجزاء، وعلى جميع الطَّلَبة الإجابة عن الأسئلة.

– تعامل نَتَائِج الاختبار على أنَّها درجات للمَجْمُوعَة.

– يتم حساب درجات المَجْمُوعَة استنادًا إلى نقاط تحسن الطَّلَبة كأفراد، ويعلن عن موقف المَجْمُوعَة ودرجاتها ثم عن المَجْمُوعَة التي حققت أعلى الدرجات.

7- معوقات تطبيق التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي:

من خِلَال خبرة الباحث في مَجَال الإِشْراف التَربَويّ ومعايشته لتَجْرِبَة البَحْث يرى بعض المُعَلِّمين أن هناك بعض المعوقات أو الصعوبات التي تعترض تطبيق التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي منها:

أ- يخشى بعض المعلمين وقوع بعض الأخطاء في عَمَلِيَّة اكتساب المُتَعَلِّم للمعرفة بنفسه وبواسطة زملائه.

ب- وجود بعض الطُّلَّاب المتميزين الذين يريدون أخذ الدور الرئيسي في أداء المهمة، والظهور على حساب باقي الطُّلَّاب.

ج-وجود بعض الطُّلَّاب الذين يميلون للعمل الفَرديّ، ولا يرغبون بالعمل الجماعي.

د- الحديث الجانبي بأمور خارج نطاق المهمة التي تسعى المَجْمُوعَة لإنجازها.

هـ-الجانب الاجتماعي في التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي يأخذ وقتاً طويلًا على حساب الجانب الأكاديمي ممَّا يعوق إنهاء المقررات الدراسية.

و- تعقد مُشْكِلَات إِدَارَة الصَّف لدى بعض المُعَلِّمين ضعيفي إِدَارَة الصَّف مع التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي.

ز- انخفاض الدافعية لدى بعض المُتَعَلِّمين مما يؤثر على أداء الفريق.

ح-أعداد المُتَعَلِّمين الكبيرة قد تعوق تطبيقه.

ط- التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي يحتاج إلى بيئة صفيَّة مجهزة بشكل كامل.

ثانياً: الحِوار العِلْمِيّ:

يُعد الحِوار اليوم أحد الأدوات الحضارية للمجتمعات المعاصرة، حيث توسعت أساليب الحصول على المعُلُومات واختلفت المشارب والاتجاهات، وترتب على هذا التحول المعرفي والثقافي تطوير أساليب الحِوار وآلياته. ويعد من الأمور التي نمارسها باستمرار ولذلك فإن إتقان مهاراته أمرٌ مهمٌ جدًا. وقد اهتم الإسلام بالحِوار اهتمامًا كبيرًا، وذلك لأن الإسلام يرى أنَّ النفس البشرية تميل بطبعها وفطرتها إلى الحِوار أو الجدال، فالقرآن الكريم وصف الإنسان بـ {وكان الإنسان أكثر شيء جدلًا} بل إنَّ الحِوار أو الجدال لدى الإنسان في نظر الإسلام يمتد إلى ما بعد الموت، إلى يوم الحساب؛ قال تعالى: {يوم تأتي كل نفس تجادل عن نفسها}. (النحل، آية 111)

1- مفهوم الحِوار العلمي:

ذكر ابن فارس (2001) في معجمه أنَّ معنى الحِوار في اللغة هو: تراجع الكلام، وورد في لسان العرب وهم يتحاورون أي يتراجعون الكلام، والمحاورة: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة. كما ذكر ابن منظور (1997) أنَّ معنى حور هو: الرجوع عن الشيء، وإلى الشيء. والحَوْر: النقصان بعد الزيادة لأنه رجوع من حال إلى حال. والمحاورة: المجاوبة، والتحاور التجاوب. والمحاورة: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة. والحِوار لغةً: بمعنى المجاوبة والمجادلة والمراجعة. (زمزمي، 2002).

أما الحِوار اصطلاحًا فهو: هو نوع من الحديث بيْنَ شخصين أو فريقين، يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة فلا يستأثَر به أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب، ومثال ذلك ما يكون بيْنَ صديقين في دِرَاسَة أو زميلين في عمل، أو مَجْمُوعَة في نادٍ أو مجلس (الندوة، 1995).

وخلص المغامسي (1425) إلى تعريف الحِوار بأنه "حديث بيْنَ طرفين أو أكثر حول قضية معينة الهدف منها الوصول إلى الحقيقة بعيدًا عن الخصومة والتعصب، بل بطريقة علميَّة إقناعية ولا يشترط فيها الحصول على نَتَائِج فورية" (ص34). ومن مرادفات الحِوار الجدال، والمناظرة، والمُنَاقَشةُ.

وذكر العودة أن الحِوار والجدال والمناظرة كلها ألفاظ متقاربة لمعنى واحد، وإن كان أكثر ما جاء من لفظ الجدال في القرآن الكريم يطلق على الجدال المذموم، ولكن جاء لفظ الجدل في القرآن أيضًا في مواضع محمودة (2003).

ومن خِلَال ما سبق من تعاريف واصطلاحات يتبين أنَّ الحِوار عَمَلِيَّة تواصليَّة متكافئة بيْنَ اثنين أو أكثر بهدف الوصول إلى الحقيقة بعيدًا عن الخصومة والتعصب، ولم يقف البَاحِث على تعريف محدد للحِوار العِلْمِيّ؛ وإنَّما وقف على مفهوم قريب من معنى الحِوار العِلْمِيّ، وهو ما يسمى بالحِوار الجماعي الذي عرفه العمر (2007) بأنه: أسلوب يقوم من خِلَاله مَجْمُوعَة من الطُّلَّاب بمناقشة موضوع دراسي أو أي مُشْكِلة أو ظاهرة معينة؛ وتتم هذه المناقشة غالبًا تحت إشْراف معلم الفصل بقصد توصل الطُّلَّاب إلى فهم أعمق لتلك المُشْكِلة أو الموضوع المطروح.

ويعرف البَاحِث الحِوار العلمي بأنه الحِوار الذي يتم بيْنَ الطُّلَّاب في المَجْمُوعَات التَّعَاوُنِية في مَادَّة العُلُوم تحت إشْراف معلم الفصل، والذي يمكن قياس المَهَارَة فيه بمقياس علمي يتكون من أربعة أبعاد أساسية على النحو التالي: تقدير الذات، حُسْن الاستماع والإنصات، احترام آراء الآخَرِين، التَّعْبِير عن الرأي. وتَمَّ تحديدها بعد الاطِّلَاع على الأَدَبيَّات التربويَّة وأخذ رأي مَجْمُوعَة كبيرة من المُحَكِّمِين.

2- أهميَّة الحِوار:

يمكن بيان أهميَّة الحِوار من خِلَال النقاط التالية:

- للحِوار أهميَّة كبرى حَيْثُ يعد من وسائل الاتصال الفَعَّالة، وتزداد أهميَّته في المجال التَربَويّ سواء في البيت أو المدرسة.
- الخلاف صبغة بشرية، والحِوار من شأنه تقريب النفوس وترويضها وتقريب وجهات النظر.
- في ثنايا الحِوار تظهر فوائد جمّة نفسيَّة وتعليميَّة وتربويَّة ودينيَّة واجْتِمَاعِيَّة تعود على المحاور بالنفع، وكلما ابتعد الفرد عن التَّعْبِير عن الذات عانى من العقد والاضطرابات النفسية، ولذلك من المهم اكتساب مَهَارة الحِوار لأنَّها من أعلى المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة قيمةً.
- القرآن الكريم أولى الحِوار أهميَّة بالغة في مواقف الدعوة والتربية وجعله الإطار الفني لتوجيه النَّاس وإرشادهم، ففيه جذب لعقول النَّاس وراحة لنفوسهم، ولأهميته فقد ذُكر في أكثر من موضع في القرآن الكريم في مواقف الدعوة والتربية.
- أنه عمل الأنبيَّاء، والعلماء، والمفكرين، وقادة السياسة، ورجال الأعمال، والمربين، وهو أساس لنجاح الأب مع ابنه، والزوج مع زوجته، والمُعَلِّم مع تلميذه، والصديق مع صديقه.
- الأمة الناهضة هي الأمة التي تشيع فيها ثقافة الحِوار بيْنَ أبنائها، وكلما ابتعدت الأمة عن فتح آفاق الحِوار كلما عانت من الأمراض الاجْتِمَاعِيَّة المتعددة (كالتسلط، الذل، الكذب، المخادعة..إلخ).
- يعد الحِوار من أفضل الوسائل للتوصل إلى الإقناع وتغيير الاتجاه الذي قد يدفع إلى تعديل السلوك، ففيه ترويض للنفس على قبول النقد، واحترام آراء الآخَرِين.
- تتجلّى أهميَّته في دعم النمو النفسي والتخفيف من مشاعر الكبت وتحرير النفس من الصراعات والمشاعر العدائية والمخاوف والقلق، وتكمن أهميَّته في أنّه وسيلة بنائية علاجيَّة تساعد في حل كثير من المُشْكِلَات.

- وقد أشار اللبودي إلى أنَّ الحِوار حاجة إنسانية تتمثل أهميَّته باسْتِخْدَام أساليب الحِوار البناء لإشباع حاجة الإنسان للاندماج في جماعة والتواصل مع الآخَرِين، فالحِوار يحقق التوازن بيْنَ حاجة الإنسان للاستقلالية وحاجته للمشاركة والتفاعل مع الآخَرِين (2003).

3- الشروط المنهجية للحِوار العلمي:

من الشروط المنهجية للحِوار العِلْمِيّ الهادف إلى ترسيخ المعرفة وتحقيق الترابط وصولًا إلى معرفة أرقى ما يلي:

أ- **الهدف:** ينبغي أن يكون للحِوار هدف محدد وغاية يصل إليها إظهارًا للحقيقة العلميَّة.

ب- **المَوضُوعيَّة:** معنى ذلك تقديم الأدلة والبراهين وفقًا لما هو كائن من حقائق ملموسة بعيدًا عن المباهاة والغرور والمغانم الذاتية الصغيرة طلبًا للجاه وشهرة الانتصار التي غالبًا ما تقود إلى الانزلاق في مهاوي شكليات الحياة الزائفة وبالتالي نصل إلى حوار عقيم لا معنى له.

ج- **المقتضيات المنهجية:** ضرورة ترتيب اتساق المعرفة بموجب سلّم منطقي، وتجنب الخضوع للآراء والأحكام المسبقة وأن يكون حوارًا جوهره العقل الإنساني والحس والقلب والوعي بالتغيير والصيرورة لكونه السبيل إلى انتصار الحقيقة، وبناء عليه فإن أسس الحِوار العِلْمِيّ وتقاليده تتسم بما يلي:

- الرؤية والحكمة والتعقل والصبر.
- حُسْن التواضع وخفض الصوت والخشوع انقيادًا للحق والحقيقة.
- تنظيم العقل والاسْتِخْدَام الدقيق للمُصْطَلَحات والعِبَارَات وبأعذب الألفاظ.
- طلاقة الوجه والبشاشة.
- الإيمان بضرورة الاستزادة بالعلم وأن ظن الاستغناء والاكتفاء جهل.

وللحوار أُصُول متبعة، وللحديث قواعد ينبغي مراعاتها، وعلى من يريد المشاركة في أي حوار أن يكون على دراية تامة بأصول الحِوار المتبعة؛ لينجح في مسعاه ويحقق ما يرمي إليه.

وأشار الحبيب (2001) إلى أن المستمع الجيد متحدث ومحاور جيد. "وبراعة الاستماع تكون بالأذن، وطرف العين، وحضور القلب، وإشراقة الوجه، وعدم الانشغال بتحضير الرد، متحفزًا متوثبًا، منتظرًا إتمام حديث صاحبه".

4- الإستراتيجيَّات الذكية للحِوار:

يمكن تَنْمِيَّة القُدرة على الحِوار بالتزام مَجْمُوعَة من (الإستراتيجيَّات الذكية) كما سمَّاها وذكرها ديماس، (1999)، والتي يستحسن للمُحاور اصطحابها والعناية بها والتزامها أثناء الحِوار، لكي يكون محاورًا ناجحًا ومتميزًا وهي:

أ- **تحيَّن الظرف المناسب:** يحسن بالمتحاور أن يلقي نظرة فيما حوله قبل أي حوار، ثم يحدد تلاؤم الحال للحِوار، فإن وجده ملائمًا استعان بالله وبدأ، وإلا سكت وتريث.

ب- **تحدث عن نفسك:** فأثناء تعبيرك عن رأيك فإن احتمال استفزاز الطرف الآخر سيصبح أقل لو تحدثت عن نفسك بقولك أنا بدلًا عن الحديث عنه هو بقولك أنت.

ج- **أعد صياغة الضمير:** (أنا) و(أنت) لتصبح (نحن)، فكلمة (نحن) تخلق وضعًا جديدًا من التكاتف بيْنَ الطرفين بتوجيه اهتمامهما معًا للمصَالِح والأهداف المشتركة.

د- **اجعل الطرف الآخر يظن أن الفكرة فكرته:** وهذا يجعل الطرف الآخر ينجذب ويرتاح إليك ويثق ويقتنع بك.

هـ- **إقفال المناقشة:** وهو أصعب جزء في الحِوار، فعندما يكون النقاش مع آخرين تضييعًا للوقت وتبديدًا للجهد، عند ذلك يفضل إقفال المناقشة بطريقة لبقة وذكية تُشعِر الآخَرِين أنه لم ينسحب عجزًا أو يترك المناقشة هزيمة.

و- **القدوة:** كن قدوة حسنة فيما تدعو إليه من أفكار وآراء حتى تكون ذا تأثير على الآخَرِين.

ز- **النهاية المؤثرة:** تلخيص عناصر موضوعك، والدعوة إلى عمل شيء ما مع إحياء المشاعر القلبية، وتقديم الشكر للمستمعين، ومن الروعة أن تترك المستمعين ضاحكين، وذلك بعد اختيار اللحظة المناسبة.

ح- **التركيز على الرأي لا على صاحبه:** فيركز المحاور على الرأي والمخالفة بغض النظر عن صاحبهما، فإذا كان الحِوار مشافهة فينفي التجريح إلا لضرورة ملحة، وإن كان الحِوار غير مشافهة فينفي التجريح والتعيين إلا للضرورة.

ط- **راقب نفسك وقيِّمها:** هل أنت مستمع جيد وهل صوتك مناسب؟ وهل أنت ملتزم بما سبق أن هيأته من أفكار؟ هل أدَّبت نفسك بآداب الحِوار؟ فالمحاور الحكيم يراقب نفسه بنفس الدرجة من اليقظة والانتباه التي يراقب بها الآخَرِين.

الدِّرَاسَات السَابِقَة:

أجرى وجيه (1998) دِرَاسَة هدفت إلى استقصاء أَثَر طريقة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي القائم على إستراتيجيَّة جِيجْسو (Jigsaw2) في تَحْصِيل طلبة الصَّف التاسع في مَادَّة الرِيَاضيَّات واتجاهاتهم نحوها، مقارنة بالتَّعَلُّم التَّعَاوُنِي الجمعي (العادي) والطَّرِيقَة التَقْلِيديَّة في التَدْرِيس. وأَظْهَرَت نتائجها فروقًا ذات دَلَالَة إحصائِيَّة لصَالِح طلبة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي القائم على إستراتيجيَّة جِيجْسو (Jigsaw2) والتَّعَلُّم التَّعَاوُنِي العادي مقارنة بالطَّرِيقَة التَقْلِيديَّة، ولم تظهر الدِرَاسَة فروقًا ذات دَلَالَة إحصائِيَّة في اتجاهات الطَّلَبة نحو مَادَّة الرِيَاضيَّات.

وأجرى عبيدات (2000) دراسة هدفت إلى استقصاء أَثَر اسْتِخْدَام التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي والخريطة المفاهيمية في فهم طلبة الصَّف السابع الأساسي في مَادَّة العُلُوم مقارنة بالطَّرِيقَة التَقْلِيديَّة. وأَظْهَرَت الدِرَاسَة النتائج التالية: وجود فرق في الفهم المفاهيمي عند طلبة الصَّف السابع الأساسي بيْنَ المَجْمُوعَة الضَابِطَة والمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة يعزى إلى طريقة التَدْرِيس، وكان لصَالِح المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، كما أَظْهَرَت النتائج عدم وجود فُروق في الفهم المفاهيمي عند طلبة الصَّف السابع الأساسي بيْنَ المَجْمُوعَة الضَابِطَة والمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة تعزى إلى الجنس وإلى التفاعل بيْنَ الطَّرِيقَة والجنس.

وهدفت دِرَاسَة البيوسو (Alebiosu, 2001) إلى معرفة أَثَر التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي القائم على إستراتيجيَّة جِيجْسو (Jigsaw2) في تَحْصِيل طلبة المَدَارِس الثانويَّة في مَادَّة الكيمياء التطبيقية في نيجيريا. أَظْهَرَت نتائجها وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة في التَحْصِيل الدراسيّ، ولصَالِح الطَّلَبة الذين تعلموا الكيمياء التطبيقية تعاونيًّا بمَجْمُوعَات الخبراء المسمَّاة إستراتيجيَّة جِيجْسو (Jigsaw2).

وهدفت دِرَاسَة ربيعان (2002) إلى التعرف على فاعليَّة إستراتيجيَّة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي القائم على إستراتيجيَّة (Jigsaw) في تَنْمِيَّة أداء بعض مَهَارَات التجارب الفيزيائيَّة والاتجاه نحو العمل المِخْبَرِي لدى طالبات الفرقة الأولى بكُلِيَّة

التربيَّة في مدينة الرياض. وأسفرت نَتَائِج الدِرَاسَة عن وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,05 بيْنَ متوسطي الأداء البَعْدِي للمَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في مَهَارَات التجارب الفيزيائيَّة الكُلِيَّة والاتجاه نحو العمل المِخْبَرِي, لصَالِح المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة, بنسبة مرتفعة التأثير.

وهدفت دِرَاسَة العيوني (2003) إلى الكشف عن أَثَر اسْتِخْدَام أسلوب التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي مقارنة بالأسلوب التَدْرِيسي العادي على التَحْصِيل في مَادَّة العُلُوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ (بنين) في مدينة الرياض، وأَظْهَرَت النتيجة وجود فرق ذي دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ متوسط درجات الاختبار التَحْصِيلي المكتسب في مَادَّة العُلُوم لتلاميذ الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ الذين درسوا بأسلوب التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي، ومتوسط درجاتهم في الأسلوب التَدْرِيسي العادي، لصَالِح المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة.

وهدفت دِرَاسَة القلقيلي (2004) إلى استقصاء أَثَر طرق التَدْرِيس المحاضرة والتَّعَلُّم التَّعَاوُنِي القائم على إستراتيجيَّة جيجْسو (Jigsaw2) والاستقصاء في تَحْصِيل طلبة المَرحَلَة الأساسية العُلْيَا المباشر والمؤجل واتجاهاتهم نحو التعليم في مَادَّة التربِيَّة الإسْلاميَّة. وأَظْهَرَت النتائج تفوق الطَّلَبة الذين تعلموا تعاونيًا إستراتيجيَّة جيجْسو (Jigsaw2) على الطَّلَبة الذين تعلموا بالاستقصاء وبأسلوب المحاضرة سواءً أكان التَحْصِيل مباشرًا أم مؤجلًا. وكانت اتجاهات طلبة نحو إستراتيجيَّة (Jigsaw2) إيجابية نحو مَادَّة التربِيَّة الإسْلاميَّة وأَظْهَرَت الدِرَاسَة تفوق الإناث على الذكور في التَحْصِيل المباشر والمؤجل.

وهدفت دِرَاسَة جان (2004) إلى الكشف عن مدى فاعليَّة اسْتِخْدَام إستراتيجيَّة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي على التَحْصِيل الأكاديمي وتَنْمِيَّة الاتجاه نحو مَادَّة الأحياء لدى طالبات الصَّف الأَول الثانوي، وأَظْهَرَت نَتَائِج الدِرَاسَة وجود فرق إحصائي بيْنَ متوسطي درجات أفراد المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِيَاس البَعْدِي لصَالِح أفراد المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، وأن اسْتِخْدَام إستراتيجيَّة التَّعَلُّم قد عزز المناخ الصَّفي بروح الود والتعاون بيْنَ الطَّالِبات في المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، ممَّا أَثَر على إقبالهم على إنجاز الأعمال الموكلة إليهنَّ، والمناقشات الهادفة البناءة التي تدور بيْنَ الطَّالِبات مما أدى إلى زيادة التَحْصِيل الدراسيّ لدى طالبات المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة؛ وأن اسْتِخْدَام إستراتيجيَّة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في التَدْرِيس وفر بيئة تعليميَّة مناسبة لعَمَلِيَّة التَّعَلُّم تسودها روح التعاون بيْنَ الطَّالِبات.

وسعت دِرَاسَة "قيث وإيلملاك" (Gaith and El-Malak, 2004) إلى استقصاء أَثَر اسْتِخْدَام إستراتيجيَّة جيجْسو (Jigsaw2) في تحسين مَهَارَات استيعاب القراءة في اللغة الإنجليزية. وأَظْهَرَت نتائجها وجود فروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة لصَالِح طلبة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي القائم إستراتيجيَّة جيجْسو (Jigsaw2) في مَهَارَات الاستيعاب القرائية العُلْيَا، مقارنة بالطَّرِيقَة التَقْلِيديَّة.

وهدفت دِرَاسَة عَبْد الفتاح (2005) إلى الكشف عن مدى فاعليَّة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في تحسين تَحْصِيل طُلَّاب الصَّف الثالث الثانوي (أدبي)؛ ومدى فاعليَّتة في تَنْمِيَّة بعض المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة لديهم (الاتصال، التعاون، تحمل

المسؤولية، القيادة)؛ والعلاقة بيْنَ التَحْصِيل الدراسيّ والمَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة لديهم. وكانت نَتَائِج الدِرَاسَة في مجملها تشير إلى فاعليَّة اسْتِخْدَام التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في تَدْرِيس عِلْم الاجتماع على التَحْصِيل الدراسيّ وتَنْمِيَّة المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة المحددة.

وهدفت دراسة السعيد (2007) إلى التعرف على فعالية استخدام نمطين للتعلم التعاوني في تدريس العلوم علي تنمية التحصيل وعمليات التعلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (78) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي من مدارس منطقة العاصمة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعة ضابطة تضم (26) تلميذاً درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية أولى تضم (28) تلميذاً درست بإستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي، ومجموعة تجريبية ثانية تضم (24) تلميذاً درست بإستراتيجية التعلم التنافسي الجمعي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واختبار عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ووجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واختبار عمليات التعلم لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وسعت دِرَاسَة صالح (2009) إلى التعرف على فاعليَّة اسْتِخْدَام إستراتيجيَّة جِيجْسو (Jigsaw) في تَدْرِيس الدِّرَاسَات الاجْتِمَاعِيَّة في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ الصَّف الخامس الابْتِدَائِيّ، وتوصلت الدِرَاسَة إلى وجود فُروق دالة إحْصَائِيًّا بيْنَ متوسطي درجات تلاميذ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في التطبيق البَعْدِي لصَالِح المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة؛ وكذلك وجود فُروق دالة إحْصَائِيًّا بيْنَ متوسطي درجات تلاميذ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في التطبيق البَعْدِي لمقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي لصَالِح المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة.

وسعت دراسة الشمالي (2014) إلى تطوير إستراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني بمقرر جامعي والكشف عن فاعليتها في تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية الأساسية في الكويت، وتقوم فكرة البحث على اختيار إستراتيجيتين من إستراتيجيات التعلم التعاوني هما: الإستراتيجية السائدة وإستراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني (Jigsaw) واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي المعروف بتصميم مجموعتين تجريبيتين بمقياس قبلي وبعدي، وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية (عنقودية) من (34) طالباً من طلاب السنة الأولى في تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وتم تقسيمها وتخصيصها عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية الأولى وتتكون من (17) طالباً، والمجموعة التجريبية الثانية وتتكون من (17) طالباً، وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعتين في تنمية التحصيل المعرفي والكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة المطاوعة والخزعلي والعجب (2023) إلى قياس أثر تصميم بيئة للتعلم الإلكتروني التعاوني في تنمية كفايات مادة الحاسوب لطالبات الصف السابع المتوسط بدولة الكويت، وتم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي لمجموعة واحدة، وتكونت عينة البحث من (25) طالبة من الصف السابع المتوسط بدولة الكويت تراوحت

أعمارهن بين (11– 13) سنة، واستندت الباحثة إلى ثلاث أدوات للقياس تمثلت في الاختبار التحصيلي لقياس الكفايات المعرفية للطالبات في مقرر مادة الحاسوب (الوحدة الثانية "المعالجة الرقمية")، وبطاقة تقييم منتج للأداءات المهارية لكفايات مادة الحاسوب في برنامج إكسل Excel، ومقياس لدرجة الرضا للطالبات عن بيئة التعلم الإلكتروني التعاوني، وقد تم تطبيقها قبلياً وبعدياً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

تعقيب على الدراسات السَابِقَة:

باستعراض الدِّرَاسَات السَابِقَة ونتائجها وبخاصَّة التي بحثت في أَثَر التَّعَلُّم القائم على إستراتيجيَّة جِيجْسو (Jigsaw2) لم يعثر البَاحِث على دِرَاسَة قارنت التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي القائم على مَجْمُوعَة إستراتيجيَّة جِيجْسو (Jigsaw2) بالتَّعَلُّم التَّعَاوُنِي العادي وأَثَرها على مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ، ومن هنا جاءت أهميَّة هذه الدِرَاسَة حَيْثُ تُعد - وفي حدود عِلْم البَاحِث- الأولى من نوعها على الرغم من اسْتِخْدَام التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي منذ فترة زمنية، ومَجْمُوعَة كبيرة من الدِّرَاسَات والبُحُوث تمت في العقد الأخير من القرن العشرين، وبينت أنَّ التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي بشكل عام وبإستراتيجيَّة جِيجْسو (Jigsaw2) بشكل خاص من الطرق التَدْرِيسيَّة التي أثبتت جدواها بفاعليَّة في كافة التخصصات.

وقد أجريت الكثير من الدِّرَاسَات التجْرِيبيَّة حول أَثَر اسْتِخْدَام المُعَلِّم لإستراتيجيَّات التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي على متغيرات كثيرة عند الطَّالِب، مثل: التَحْصِيل الدراسيّ، واتجاهات الطُّلَّاب نحو المَادَّة، وتَنْمِيَّة دافعيتهم نحو التَّعَلُّم، وتَنْمِيَّة الثقة في نفوسهم، وإكسابهم القدرة الذاتية على التَّعَلُّم، وتَنْمِيَّة تفكيرهم، وبقاء أَثَر التَّعَلُّم، وتوصلت معظم هذه الدِّرَاسَات إلى أنَّ لاسْتِخْدَام المُعَلِّم لإستراتيجيَّات التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي أَثَرًا إيجابيًّا ملموسًا في كافة المتغيرات المذكورة، وأهم ما يميز هذه الدِرَاسَة عن الدِّرَاسَات السَابِقَة التي سبقتها، هو تركيزها على ربط اسْتِخْدَام إستراتيجيَّات التَدْرِيس بمهارة اجْتِمَاعِيَّة مهمة في هذا العصر.

منهجية البَحْث واجراءاته:

منهج البَحْث:

ينتمي هذا البَحْث إلى فئة البُحُوث التجْرِيبيَّة التي يقوم فيها البَاحِث بدِرَاسَة أَثَر (المتغير المستقل) على (المتغير التابع)، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي Quasi-experimental design المعروف بتصميم القِيَاسين القَبْلِي والبَعْدِي؛ والَّتي تَمَّ تطبيقها في إحدى المَدَارِس الحكومية التابعة لإِدَارَة التربيَّة والتعليم في مُحَافَظَة عُنَيْزَة (بنين)، التي تتميز بالإمكانات وتكامل مَعَامِل العُلُوم وتعاون منسوبيها؛ والتي طبق فيها الباحث تجربة البحث.

عينة البَحْث:

تمثل العينة فصلين من فصول الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ في مدرسة صلاح الدين الأيوبي في مُحَافَظَة عُنَيْزَة والَّتي تَمَّ اختيارها للتقارب الكبير بيْنَ طُلَّابها من حَيْثُ المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ممَّا يحقق تجانسًا كبيرًا بينهم.

أدوات البَحْث:

اعتمد البَحْث الحالي على الأدوات التالية:

- مِقْيَاس مهارة الحِوار العِلْمِيّ، صممه البَاحِث بعد الاطِّلَاع على الأبحاث والدِرَاسَات ذات العلاقة كدراسة تركس والبرامج التدريبية لمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، وتحكيمه من ذوي الاختصاص وفق أبعاد أربعة هي: تقدير الذات، حُسْن الاستماع والإنصات، احترام آراء الآخَرِين، التَّعْبِير عن الرأي؛ ويتضمن كل بُعد (12) عبارة. وكل عبارة تقاس بدرجة ثلاثية كما يلي: موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق.
- بِطَاقَة ملاحظة: صممها البَاحِث بعد الاطِّلَاع على الأبحاث والدِرَاسَات ذات العلاقة، وتحكيمه من ذوي الاختصاص وفق أبعاد أربعة هي: تقدير الذات، حُسْن الاستماع والإنصات، احترام آراء الآخَرِين، التَّعْبِير عن الرأي، ويتضمن كل بُعد (10) عبارات. وكل عبارة تقاس بدرجة ثلاثية كما يلي: موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق.
- مقابلة طُلَّابية فردية تتضمن رأي طلاب عينة من المجموعة التجريبية في التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي والطَّرِيقَة المستخدمة فيه، ومدى رغبتهم في أن يكون تَدْرِيس العُلُوم أو المواد الأخرى بهذه الطَّرِيقَة، ومدى تأثير التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي بإستراتيجيَّة جِيجْسو2 على شخصيتك من حَيْثُ الأبعاد الأربعة لمهارة الحوار العلمي.

صدق أدوات البَحْث:

صدق الأداة يعني كما ذكر عبيدات وآخرون (2001) أنه: "شمول الأداة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (ص179)، وقد قام البَاحِث بالتأكد من صدق أدوات البَحْث من خِلَال:

أ – الصِّدْق الظاهري:

للتعرف على مدى صدق أداتي البَحْث في قياس ما وضعت لقياسه تَمَّ عرضها على عدد من المُحَكِّمِين من أساتذة الجامعات في مختلف التخصصات، وعلى عدد من التربويين، وفي ضوء آرائهم قام البَاحِث بالتعديل والإضافة والحذف عليها، حتى تَمَّ إعداد أدوات البَحْث بصورتها النهائية.

ب – صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصِّدْق الظاهري لأداة البَحْث، قام البَاحِث بتطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية، وتَمَّ حساب مُعَامِل الارتباط بيْنَ دَرَجَة كل عِبَارَة من عِبَارَات الأداة بالدرجة الكُلِيَّة للبعد الذي تنتمي إليه العِبَارَة باستخدام مُعَامِل ارتباط بيرسون. ويوضح ذلك الجدول التالي، علمًا بأنه تَمَّ تقريب الأرقام إلى رقمين عشريين للاختصار.

جدول (1)

معاملات ارتباط بيرسون لعِبَارَات المِحْوَر الأَول بالدَّرَجَة الكُلِيَّة للمِحْوَر

رقم العِبَارَة	مُعَامِل الارتباط بالمِحْوَر	رقم العِبَارَة	مُعَامِل الارتباط بالمِحْوَر
المحور الأول: تقدير الذات			
1	**0,77	7	**0,56
2	**0,63	8	**0,54
3	**0,59	9	**0,68
4	**0,72	10	**0,73
5	**0,62	11	**0,82
6	**0,74	12	**0,73
المحور الثاني: حُسْن الاستماع والإنصات			
1	**0,50	7	**0,60
2	**0,64	8	**0,64
3	**0,82	9	**0,78
4	**0,67	10	**0,69
5	**0,61	11	**0,72
6	**0,75	12	**0,84
المحور الثالث: احترام الآخَرين			
1	**0,52	7	**0,51
2	**0,69	8	**0,56
3	**0,64	9	**0,72
4	**0,64	10	**0,52
5	**0,58	11	**0,63
6	**0,60	12	**0,84
المحور الرابع: التَّعْبِير عن الرأي			
1	**0,66	7	**0,50
2	**0,81	8	**0,86
3	**0,72	9	**0,47
4	**0,70	10	**0,73
5	**0,62	11	**0,81
6	**0,66	12	**0,75
1	**0,66	7	**0,50

** دال عند مستوى 0,01 فأقل.

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيم مُعَامِل ارتباط كل عِبَارَة من العِبَارَات مع مِحْوَرها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوي الدَلَالَة (0,01) فأقل، ممَّا يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات أداة البَحْث:

لقياس مدى ثبات أداة البَحْث، استخدم البَاحِث معادلة ألفا كرونباخ، ((Cronbach's Alpha(α)) للتأكد من ثبات أداة البَحْث، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية لقياس الصِّدْق البنائي، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات أداة البَحْث.

جدول (2)

مُعَامِل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البَحْث

محاور الأداة	عدد العِبَارَات	ثبات المِحْوَر
تقدير الذات	12	0,84
حُسْن الاستماع والإنصات	12	0,86
احترام الآخَرِين	12	0,79
التَّعْبِير عن الرأي	12	0,84
الثبات العام	48	0,88

يتضح من الجدول السابق أنَّ مُعَامِل الثبات لمحاور البَحْث عالٍ حَيْثُ تراوح ما بيْنَ (0,79 – 0,86) وبلغ مُعَامِل الثبات العام (0,88)، وهذا يدل على أنَّ الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدِرَاسَة.

أساليب المُعَالَجَة الإحصائِيَّة:

لتحقيق أهداف البَحْث وتحليل البيانات التي تَمَّ تجميعها، فقد تَمَّ اسْتِخْدَام العديد من الأساليب الإحصائِيَّة المناسبة باسْتِخْدَام الحزمة الإحصائِيَّة (SPSS)، وتشمل:

- المتوسط الحسابي والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لتحليل البيانات الأَوليَّة لمعرفة المتوسطات.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test) للفروق بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس القَبْلِي والبَعْدِي.
- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples Test) للفروق بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي لكل من المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة والضَابِطَة كل على حده.

نَتَائِج البَحْث وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، حيث تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

التحقق من صحة الفرضية الأولى:

والَّتي تَنُص على: **"لا توجد فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ متوسطي درجات المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة والمَجْمُوعَة الضَابِطَة في مِقْيَاس المَهَارَة البَعْدِي".**

لاختبار صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار "Independent Samples Test"، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

أولًا: الفروق في تقدير الذات:

جدول (3)

نَتَائِج اختبار" Independent Samples Test" للفروق بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي على مَهَارة تقدير الذات

البُعد	المَجْمُوعَة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
تقدير الذات	الضَابِطَة	20	1,11	0,294	5,639-	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,67	0,327		

** فُروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

يلاحظ من النتائج الموضحة أعلاه وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي في (تقدير الذات) لصَالِح أفراد البَحْث في المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، وهذه النتيجة تبين تحسن تقدير الذات لدى المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة ممَّا يبين التأثير الفعَّال (لإستراتيجيَّة جِيجْسو2) على تحسين مَهَارة تقدير الذات لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ.

ثانيًا: حُسْن الاستماع والإنصات:

جدول (4)

نَتَائِج اختبار"Independent Samples Test" للفروق بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي على مَهَارة حُسْن الاستماع والإنصات

البُعد	المَجْمُوعَة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
حُسْن الاستماع والإنصات	الضَابِطَة	20	1,20	0,280	6,765-	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,82	0,304		

** فُروق دالة عند مستوى 0,01 فأقل.

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي في (حُسْن الاستماع والإنصات) لصَالِح أفراد البَحْث في المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، وهذه النتيجة تبين تحسن مَهَارة حُسْن الاستماع والإنصات لدى المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة، ممَّا يبين التأثير الفعَّال (لإستراتيجيَّة جِيجْسو2) على تحسين مَهَارة حُسْن الاستماع والإنصات لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ.

ثالثًا: احترام آراء الآخَرين:

جدول (5)

نَتَائِج اختبار"Independent Samples Test" للفروق بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي على مَهَارة احترام آراء الآخَرين

البُعد	المَجْمُوعَة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
احترام آراء الآخَرين	الضَابِطَة	20	1,17	0,201	8,629 -	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,80	0,260		

** فُروق دالة عند مستوى 0,01 فأقل.

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي في (احترام آراء الآخَرين) لصَالِح أفراد البَحْث في المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، وهذه النتيجة تبين تحسن مَهَارة احترام آراء الآخَرين لدى المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة، ممَّا يبين التأثير الفعَّال (لإستراتيجيَّة جِيجْسو2) على تحسين مَهَارة احترام آراء الآخَرين لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ.

رابعًا: التَّعْبِيرعن الرأي:

جدول (6)

نَتَائِج اختبار" Independent Samples Test " للفروق بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي على مَهَارة التَّعْبِيرعن الرأي

البُعد	المَجْمُوعَة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
التَّعْبِير عن الرأي	الضَابِطَة	20	1,36	0,226	5,352-	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,82	0,317		

** فُروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

بالمقارنة بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي في بُعد (التَّعْبِير عن الرأي) يتضح من النتائج الموضحة أعلاه وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل لصَالِح أفراد البَحْث في المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، وهذه النتيجة تبين تحسن مَهَارة التَّعْبِير عن الرأي لدى المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة، ممَّا يبين التأثير الفعَّال (لاستراتيجيه جِيجْسو2) على تحسين مَهَارة التَّعْبِير عن الرأي لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ.

خامسًا: مَهَارَات الحِوار بصورة عامة:

جدول (7)

نَتَائِج اختبار"Independent Samples Test" للفروق بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي على مَهَارَات الحِوار بصورة عامة

البُعد	المَجْمُوعَة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
مَهَارَات الحِوار بصورة عامة	الضَابِطَة	20	1,21	0,179	7,581-	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,78	0,284		

** فُروق دالة عند مستوى 0,01 فأقل.

من النتائج الموضحة أعلاه يتبين وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي في (مَهَارَات الحِوار بصورة عامة) لصَالِح أفراد البَحْث في المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، وهذه النتيجة تبين تحسن مَهَارَات الحِوار بصورة عامة لدى المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة، ممَّا يبين التأثير الفعَّال (لاستراتيجيه جِيجْسو2) على تحسين مَهَارة مَهَارَات الحِوار بصورة عامة لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ.

وهذه النتائج أَكَّدَتها ملاحظة البَاحِث والَّتي جاءت نَتَائِج مقارنات الأداء البَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة كالتالي:

جدول (8)

نَتَائِج اختبار"Independent Samples Test" للفروق بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي

البُعد	المَجْمُوعَة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
تقدير الذات	الضَابِطَة	20	0,76	0,341	10,745-	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,70	0,188		
حُسْن الاستماع والإنصات	الضَابِطَة	20	0,96	0,283	10,621-	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,78	0,194		
احترام آراء الآخَرين	الضَابِطَة	20	1,09	0,207	11,899-	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,78	0,158		
التَّعْبِير عن الرأي	الضَابِطَة	20	1,13	0,211	7,965-	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,61	0,168		
مَهَارَات الحِوار بصورة عامة	الضَابِطَة	20	0,99	0,181	14,819-	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,72	0,127		

* * فُروق دالة عند مستوى 0,01 فأقل.

من النتائج الموضحة أعلاه يتضح وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي في مَهَارَات الحِوار العِلْمِيّ: (تقدير الذات، حُسْن الاستماع والإنصات، احترام آراء الآخَرين، التَّعْبِير عن الرأي، المَجْمُوعَ) لصَالِح المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة.

وبناء على هذه النتائج نرفض الفرض الصَّفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على: توجد فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ متوسطي درجات المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة (التي تدرس بإستراتيجيَّة جِيجْسو2) والمَجْمُوعَة الضَابِطَة (التي تدرس بالطَرِيقَة التَقْلِيديَّة) في مِقْيَاس المَهَارَة البَعْدِي. ونستنتج من هذه النتائج فاعليَّة اسْتِخْدَام (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) في تحسين مَهَارَات الحِوار العِلْمِيّ لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ.

وتتفق هذه النتائج مع دِرَاسَة (عبيدات، 2000) الَّتي بينت وجود فرق في الفهم المفاهيمي عند طلبة الصَّف السابع الأساسي بيْنَ المَجْمُوعَة الضَابِطَة والمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة يعزى إلى طَرِيقَة التَدْرِيس وكان لصَالِح المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة. وأَكَّدَت هذه النتائج دِرَاسَة (جان، 2004) الَّتي كشفت وجود فرق إحصائي بيْنَ متوسطي درجات أفراد المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِيَاس البَعْدِي لصَالِح أفراد المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة.

التحقق من صحة الفرضية الثانية:

والَّتي تَنُصْ على: **"لا توجد فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ أفراد المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في متوسط درجات مِقْيَاس المَهَارَة القَبْلِي عن متوسط درجاتهم في المقْيَاس البَعْدِي".**

لاختبار صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار "Independent Samples Test"، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

أولًا: تقدير الذات:

جدول (9)

نَتَائِج اختبارت"Paired Samples T-test" للفروق بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة

البُعد	المَجْمُوعَة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
تقدير الذات	قِياس قبلي	1,19	20	0,237	6,496-	**0,000
	قِياس بعدي	1,67	20	0,327		

** دال عند مستوى 0,01 فأقل.

يتضح من خِلَال نَتَائِج الجدول السابق وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في (تقدير الذات) لصَالِح الأداء البَعْدِي. وهذه النتيجة تبين أنَّ أداء المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في مَهَارة تقدير الذات قد تحسن خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة، ممَّا يبين التأثير الفعَّال (لاستراتيجيه جِيجْسو2) على تحسين مَهَارة تقدير الذات لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائِيّ.

ثانيًا: حُسْن الاستماع والإنصات:

جدول (10)

نَتَائِج اختبارت " Paired Samples T-test " للفروق بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة

البُعد	المَجْمُوعَة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
حُسْن الاستماع والإنصات	قِياس قبلي	1,32	20	0,250	8,149-	**0,000
	قِياس بعدي	1,82	20	0,304		

دال عند مستوى الدَلَالَة 0,01 فأقل

يلاحظ من خِلَال النتائج في الجدول السابق وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في (حُسْن الاستماع والإنصات) لصَالِح الأداء البَعْدِي. وهذه النتائج تبين أنَّ أداء المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في مَهَارة حُسْن الاستماع والإنصات قد تحسن خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة ممَّا يبين التأثير الفعَّال (لإستراتيجيَّة جِيجْسو2) على تحسين مَهَارة حُسْن الاستماع والإنصات لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائِيّ. وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة (تركس، 2006) الَّتي بينت وجود فُروق معنوية ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ القِيَاس القَبْلِي والقِيَاس البَعْدِي للجماعة التجْرِيبيَّة على مِقْيَاس مَهَارة الحِوار بالنسبة لبُعد القدرة على الإنصات باسْتِخْدَام طَرِيقَة خدمة الجماعة.

ثالثًا: احترام آراء الآخَرِين:

جدول (11)

نَتَائِج اختبارت " Paired Samples T-test " للفروق بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة

البُعد	المَجْمُوعَة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
احترام آراء الآخَرِين	قِياس قبلي	1,15	20	0,254	11,664-	**0,000
	قِياس بعدي	1,80	20	0,260		

دال عند مستوى الدَلَالَة 0,01 فأقل

في الجدول السابق يظهر من خِلَال النتائج الموضحة وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في (احترام آراء الآخَرين) لصَالِح الأداء البَعْدِي. وهذه النتيجة تبين أنَّ أداء المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في مَهَارة احترام آراء الآخَرين قد تحسن خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة ممَّا يبين التأثير الفعَّال (لإستراتيجيَّة جِيجْسو2) على تحسين مَهَارة احترام آراء الآخَرين لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ. وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة (تركس، 2006) الَّتي بينت وجود فُروق معنوية ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ القِيَاس القَبْلِي والقِيَاس البَعْدِي للجماعة التجْرِيبيَّة على مِقْيَاس مَهَارة الحِوار بالنسبة لبُعد احترام آراء الآخَرين باسْتِخْدَام طَرِيقَة خدمة الجماعة.

رابعًا: التَّعْبِير عن الرأي:

جدول (12)

نَتَائِج اختبارت " Paired Samples T-test " للفروق بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة

البُعد	المَجْمُوعَة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
التَّعْبِير عن الرأي	قِياس قبلي	1,26	20	0,205	9,085-	**0,000
	قِياس بعدي	1,83	20	0,317		

دال عند مستوى الدَلَالَة 0,01 فأقل

يتضح من خِلَال النتائج الموضحة أعلاه وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في (التَّعْبِير عن الرأي) لصَالِح الأداء البَعْدِي، وهذه النتيجة تبين أنَّ أداء المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في مَهَارة التَّعْبِير عن الرأي قد تحسن خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة ممَّا يبين التأثير الفعَّال (لإستراتيجيَّة جِيجْسو2) على تحسين مَهَارة التَّعْبِير عن الرأي لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ، وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة (تركس، 2006) الَّتي بينت فُروق معنوية ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ القِيَاس القَبْلِي والقِيَاس البَعْدِي للجماعة التجْرِيبيَّة على مِقْيَاس مَهَارة الحِوار بالنسبة لبُعد التَّعْبِير عن الرأي باسْتِخْدَام طَرِيقَة خدمة الجماعة.

خامسًا: مَهَارَات الحِوار بصورة عامة:

جدول (13)

نَتَائِج اختبارت " Paired Samples T-test " للفروق بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة

البُعد	المَجْمُوعَة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
مَهَارة الحِوار بصورة عامة	قِياس قبلي	1,23	20	0,192	10,784-	**0,000
	قِياس بعدي	1,78	20	0,284		

دال عند مستوى الدَلَالَة 0,01 فأقل

يتضح من خِلَال النتائج الموضحة أعلاه في جدول (17) وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في (مَهَارَات الحِوار بصورة عامة) لصَالِح الأداء البَعْدِي. وهذه النتيجة تبين أنَّ أداء المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في مَهَارَات الحِوار بصورة عامة قد تحسن خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة ممَّا يبين

التأثير الفعَّال (لإستراتيجيَّة جِيجْسو2) على تحسين مَهَارَات الحِوار بصورة عامة لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ. وهذه النتائج أَكَّدَتها ملاحظة البَاحِث، وجاءت نَتَائج مقارنات الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة كالتالي: للتعرف على ما إذا كانت هناك فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، استخدم البَاحِث اختبار ت "Paired Samples T-test" لتوضيح دَلَالَة الفروق بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (14)

نَتَائِج اختبارت "Paired Samples T-test" للفروق بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة

البُعد	المَجْمُوعَة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
تقدير الذات	قِياس قبلي	0,59	20	0,318	21,654 -	**0,000
	قِياس بعدي	1,70	20	0,188		
حُسْن الاستماع والإنصات	قِياس قبلي	0,90	20	0,360	14,436 -	**0,000
	قِياس بعدي	1,78	20	0,194		
احترام آراء الآخَرين	قِياس قبلي	0,98	20	0,376	12,043-	**0,000
	قِياس بعدي	1,78	20	0,158		
التَّعْبِير عن الرأي	قِياس قبلي	0,89	20	0,433	9,113-	**0,000
	قِياس بعدي	1,61	20	0,168		
المَجْمُوعَ	قِياس قبلي	0,84	20	0,321	16,166 -	**0,000
	قِياس بعدي	1,72	20	0,127		

دال عند مستوى الدَلَالَة 0,01 فأقل

يتضح من خِلَال النتائج الموضحة أعلاه وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ الأدائين القَبْلِي والبَعْدِي للمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في مَهَارَات الحِوار (تقدير الذات، حُسْن الاستماع والإنصات، احترام آراء الآخَرين، التَّعْبِير عن الرأي، الجموع) لصَالِح الأداء البَعْدِي.

وبناء على هذه النتائج نرفض الفرض الصَّفري (لا توجد فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ أفراد المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في متوسط درجات مِقْيَاس المَهَارَة القَبْلِي عن متوسط درجاتهم في المقْيَاس البَعْدِي)؛ ونقبل الفرض البديل الذي ينص على (توجد فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ أفراد المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في متوسط درجات مِقْيَاس المَهَارَة القَبْلِي عن متوسط درجاتهم في المقْيَاس البَعْدِي).

ونستنتج من هذه النتائج فاعليَّة اسْتِخْدَام (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) في تحسين مَهَارَات الحِوار لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائيّ، وتتفق هذه النتائج مع دِرَاسَة (حريري، 1421)، الَّتي بينت أنَّ هناك تحسن في تَحْصِيل طُلَّاب المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة التي استخدمت التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في المواد الدراسيَّة التالية: العُلُوم، اللغة الإنجليزية، الإملاء، القواعد. كما تتفق مع دِرَاسَة (عَبْدَ الفتاح، 2005) الَّتي بينت فاعليَّة اسْتِخْدَام التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في تَدْرِيس عِلْم الاجتماع

على التَحْصِيل الدراسيّ، وتَنْمِيَّة بعض المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة لدى طُلَّاب الصَّف الثالث الثانوي، وهي ذات النتائج التي بينتها دِرَاسَة (منصور، 1427) والَّتي كشفت وجود فُروق دالة إحصائيا بيْنَ متوسطي درجات القِيَاسين القَبْلِي والبَعْدِي للأطفال المتخلفين عقلياً بالمَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة في المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة عند مستوى (0,01) لصَالِح القِيَاس البَعْدِي.

التحقق من صحة الفرضية الثالثة:

والَّتي تَنُصْ على: **"لا توجد فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ متوسطي درجات المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في مَهَارة الإنصات كإحدى مَهَارَات الحِوار العِلْمِيّ".**

استخدم البَاحِث اختبار "Independent Samples Test" لتوضيح دَلَالَة الفروق بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي على مَهَارة الإنصات وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (15)

نَتَائِج اختبار"Independent Samples Test" للفروق بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي على مَهَارة حسن الاستماع والإنصات

البُعد	المَجْمُوعَة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدَلَالَة
حُسْن الاستماع والإنصات	الضَابِطَة	20	1,20	0,280	6,765-	**0,000
	التجْرِيبيَّة	20	1,82	0,304		

دال عند مستوى الدَلَالَة 0,01 فأقل

يتضح من نَتَائِج الجدول السابق رقم (19) وجود فُروق ذات دَلَالَة إحصائِيَّة عند مستوى 0,01 فأقل بيْنَ المَجْمُوعَتين التجْرِيبيَّة والضَابِطَة في القِياس البَعْدِي في (حُسْن الاستماع والإنصات) لصَالِح أفراد البَحْث في المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة، وهذه النتيجة تبين تحسن مَهَارة حُسْن الاستماع والإنصات لدى المَجْمُوعَة التجْرِيبيَّة خِلَال فترة تطبيق التَجْرِبَة ممَّا يبين التأثير الفعَّال (لإستراتيجيَّة جِيجْسو2) على تحسين مَهَارة حُسْن الاستماع والإنصات لدى طُلَّاب الصَّف السَّادِس الابْتِدَائِيّ. وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسَة (تركس، 2006) الَّتي بينت وجود فُروق معنوية ذات دَلَالَة إحصائِيَّة بيْنَ القِيَاس القَبْلِي والقِيَاس البَعْدِي للجماعة التجْرِيبيَّة على مِقْيَاس مَهَارة الحِوار بالنسبة لبُعد القدرة على الإنصات باسْتِخْدَام طَرِيقَة خدمة الجماعة.

توصيات البَحْث:

انطلاقًا من نَتَائِج البَحْث الحاليَّة يمكن تقديم عدد من التوصيات كما يلي:

1. إعداد برامج تدريبية وورش عمل للمعلمين أثناء الخدمة للتعريف بأهمية التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي (إستراتيجيَّة جِيجْسو2)، وفلسفته وأبعاده وكيفية تطبيقه بشكل جيد.
2. إعادة صياغة مقررات العُلُوم لتتماشى مع التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي، بحيث تتضمن أنشطة تتيح للطُلَّاب فرص التفاعل والحِوار والعمل على هيئة مَجْمُوعَات تعاونية.

3. ضرورة عمل أدلة للمعلمين توضح طرق التَدْرِيس المُفَعِّلة لدور الطَّالِب وأساليبها وإستراتيجيَّاتها ومنها التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي (إستراتيجيَّة جِيجْسو2).
4. توفير المتطلبات اللازمة من وسائل وأدوات تعليميَّة وخلافه، والَّتي تدعم اسْتِخْدَام التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في المَدَارِس.
5. أن تتضمن مقررات قسم المناهج وطرق التَدْرِيس بكليات التربيَّة طرق وأساليب تَدْرِيس حديثة مُفَعِّلة لدور الطَّالِب لتحقيق أهداف تَدْرِيس المواد.
6. أن تهتم الأسرة ببناء البيئة الاجْتِمَاعِيَّة التي تسهم في تَنْمِيَّة المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة لدى أبنائها ليكونوا فاعلين في المجتمع.

الدراسات مقترحة:

يقترح البَاحِث أن يتناول الدارسون والبَاحثون والمهتمون الموضوعات التالية:

1. دِرَاسَة أَثَر اسْتِخْدَام التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) في تَنْمِيَّة مَهَارة الحِوار العِلْمِيّ على الطُّلَّاب في مواد تعليميَّة أخرى غير العُلُوم.
2. دِرَاسَة أَثَر التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) في تَنْمِيَّة متغيرات تابعة أخرى كالتَفْكِير الإبتكاري، أو التَفْكِير الناقد أو حل المُشْكِلَات.. الخ.
3. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدِرَاسَة على التعليم العام للبنات أو على مراحل أو مناطق تعليميَّة أخرى للخروج بنتائج عن فاعليَّة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) فيها.

مراجع البحث:

ابن فارس، أبو الحسن أَحْمَد. (2001). *معجم مقاييس اللغة*. بيروت: طبعة دار إحياء التراث العربي.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1997). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر. ج2.

أبو زينة، فريد. (2004). *المَنَاهِج وطُرق التَدْرِيس: التعليم الزمري والتَّعَلُّم من أجل الإتقان*. الجامعة العربيَّة المفتوحة: الكويت.

ألبرت، ليندا. (2010). *الانضباط التَّعَاوُنِي*. (ط2). (ترجمة مَدَارِس الظَهْرَان الأهليَّة). دار الكتاب التَربَويّ للنشر والتوزيع.

الهواشي، السيد. (2006). *المدرسة الفاعلة: مفهومها، إدارتها، آليات تحسينها*. عالم الكتب، القاهرة.

تركس، مجدي. (2006). *إسهامات طريقة خدمة الجماعة في تَنْمِيَّة مَهَارة الحِوار لدى جماعة البرلمان المدرسي*. دِرَاسَة تجريبية على جماعة البرلمان المدرسي بمدرسة نيدة الإعدادية القديمة: سوهاج.

جان، خديجة عبدالله. (2004). فاعليَّة اسْتِخْدَام إستراتيجيَّة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في التَحْصِيل الأكاديمي وتَنْمِيَّة الاتجاه نحو مَادَّة العُلُوم لدى طالبات الصَّف الأَول الثانوي. *مجلة دراسات في المَنَاهِج وطُرق التَدْرِيس*، كُلِيَّة التربيَّة، جامعة عين شمس، (94).

جهني، خالد. (1423). أَثَر اسْتِخْدَام طريقة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في تَدْرِيس مَادَّة الفِيزِيَاء على التَحْصِيل الدراسيّ لطُلَّاب الصَّف الثاني ثانوي بالمدينة المنورة. *رسالة مَاجِسْتِير غير منشورة*، كُلِيَّة التربيَّة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

جونسون، ديفيد؛ وجونسون، روجر. (1998). *التَّعَلُّم الجماعي والفَرديّ: التعاون والتنافس والفَرديّة*. (ترجمة رفعت محمود بهجت). القاهرة: عالم الكتب.

جونسون، وجونسون، وهولبك. (1995). *التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي*. (ترجمة: مَدَارِس الظَهْرَان الأهليَّة)، الظهران: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

الحبيب، طارق. (2001). *كيف تحاور دليل عملي للحِوار*. الإسكندرية: مؤسسة طيبة للنشر.

الحديثي، صَالِح. (1994). طَرَائِق وأساليب تعليم العُلُوم في المَرحَلَة الثانويَّة في المَمْلَكَة العربيَّة السُعُودِيَّة والولايات المتحدة الأمريكية. *مجلة جامعة الملك سعود*، (7)، 163-199.

حريري، هاشم. (2001). إِدَارَة الفصل بأسلوب التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي وأَثَره في تَحْصِيل الطُلَّاب الدراسيّ. *مجلة جامعة أم القرى للعُلُوم التربويَّة والاجْتِمَاعِيَّة والإنسانية*، 13(2).

الحريشي، منيرة؛ والغامدي، منى. (2008). *التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي، إستراتيجيَّة أصيلة في التَدْرِيس*. الرياض: مؤسسة المفردات للنشر والتوزيع.

الحسيني، جميلة. (2002). أَثَر تدريس العلوم باستخدام التعلم التعاوني في تَنْمِيَّة التَحْصِيل وعمليات العِلْم لدى تلميذات الصَّف الرابع الابْتِدَائي. *رسالة مَاجِسْتِير*، كُلِيَّة التربِيَّة، جامعة الملك سعود.

دوجلاس فيشر وآخرون. (1430). *خمسون إستراتيجيَّة لتَّعَلُّم وتعليم المحتوى الدراسيّ للطُلَّاب. (ترجمة الدكتور عبدالله السريع)*. الرياض: إِدَارَة النشر العِلْمِيّ والمطابع بجامعة الملك سعود.

ديماس، محمد. (1999). *فنون الحِوار والإقناع*. بيروت: دار ابن حزم: بيروت.

زمزمي، يحيى. (2002). الحِوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة. (ط2)، عمان: دار المعالي.

السعيد. حنان محمد (2007). فعالية استخدام نمطين للتعلم التعاوني في تدريس العلوم علي تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، *رسالة ماجستير غير منشورة*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

سمارة، نواف. (1998). أَثَر اسْتِخْدَام طريقة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في تَحْصِيل الطُلَّاب في مبحث الكيمياء العامة العَمَلِيَّة للسنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة بالأردن. *رسالة مَاجِسْتِير غير منشورة*، جامعة القديس يوسف، لبنان.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (2003) *معجم المُصْطَلَحات التربويَّة والنفسية*. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشمالي، مبارك. (2014). تطوير إستراتيجية للتعلم الإلكتروني بمقرر جامعي وفاعليتها في تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية لدى الطلاب بالكويت، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الخليج العربي. مملكة البحرين.

صالح، إدريس (2009). فاعلية استخدام إستراتيجية الجيجسو Jigsaw فى تدريس الدراسات الاجتماعية فى اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو العمل الجماعى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى. *بحث منشور في المؤتمر الحادى والعشرين للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. القاهرة ، 28-29 يوليو.

العاني، رؤوف. (1416). *اتجاهات حديثة في تَدْرِيس العُلُوم*. ط4. دار العُلُوم للطباعة والنشر: الرياض.

عبد الفتاح، آمال. (2005). أَثَر اسْتِخْدَام التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في تَدْرِيس عِلْم الاجتماع على التَحْصِيل وتَنْمِيَّة بعض المَهَارَات الاجْتِمَاعِيَّة لدى طُلَّاب المَرحَلَة الثانويَّة. *رسالة مَاجِسْتِير*؛ كُلِيَّة التربِيَّة، جامعة الفيوم.

عبدالعزيز، صفوت حسن (2018). *تدريس العلوم بين الواقع والمأمول*. إدارة البحوث التربوية، وزارة التربية، الكويت.

عبيدات، حيدر. (2000). أَثَر اسْتِخْدَام إستراتيجيَّة التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصَّف السابع الأساسي في مَادَّة العُلُوم. *رسالة مَاجِسْتِير غير منشورة*، الجامعة الأردنية.

عبيدات، ذوقان وآخرون. (2001). *البَحْث العِلْمِيّ: مفهومه، أدواته، أساليبه*. ط6، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن: عمان.

العمر، عَبْدَ العزيز.(2007). *لغة التربويين*. الناشر مكتب التربِيَّة العربي لدول الخليج: الرياض.

العودة، سلمان.(2003). *أدب الحِوار*. مكتبة الرشد: الرياض.

العيوني، صَالِح. (2003). أَثَر اسْتِخْدَام أسلوب التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي على التَحْصِيل في مَادَّة العُلُوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصَّف السَّادِس الابْتِدَائِيّ بنين في مدينة الرياض. *المجلة التربوِيَّة*، مجلد17، عدد 66. جامعة الكويت.

القلقيلي، عودة. (2004). أَثَر اسْتِخْدَام طَرَائِق التَدْرِيس (المحاضرة، التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي، الاستقصاء) في تَحْصِيل طلبة المَرحَلَة الأساسية العُلْيَا واتجاهاتهم نحو التعليم في مَادَّة التربِيَّة الإسْلاميَّة. *رسالة دُكْتُورَاه غير منشورة*، جامعة عمان العربيَّة للدراسات العُلْيَا: عمان.

الكثيري، راشد. (1995). *التجديدات في مَنَاهِج العُلُوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربيَّة*. الرياض: مكتب التربِيَّة العربي لدول الخليج.

اللبودي، منى.(2003). *الحِوار فنياته وإستراتيجيَّاته وأساليب تعليمه*. مكتبة وهبة، القاهرة. ص21.

اللقاني، أَحْمَد؛ الجمل، علي.(2003). معجم *المُصْطَلَحات التربوِيَّة المُعَرفة في المَنَاهِج وطُرق التَدْرِيس*، القاهرة: عالم الكتب.

مصطفى، عَبْدَ السلام. (2000). تطوير تَدْرِيس الفِيزِيَاء لطُلَّاب المَرحَلَة الثانويَّة. *مجلة التربِيَّة العلميَّة*، 3(2)، 1-32.

المطاوعة، ياسمين سليمان والخزعلي، تيسير محمد والعجب، محمد العجب (2023). تصميم بيئة للتعلم الإلكتروني التعاوني وأثرها في تنمية كفايات مادة الحاسوب لطالبات الصف السابع المتوسط بدولة الكويت، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، الكويت، 3(7)، 473-549.

المطيري، عبدالله. (2008). معوقات ممارسة الحِوار في المدرسة الثانويَّة للبنين في مدينة الرياض من وجهة نظر المُعَلِّمين. *رسالة مَاجِسْتِير*، كُلِيَّة التربِيَّة، جامعة الملك سعود.

المعيقل، عبدالله. (2002). *التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي: مفهومه، فوائده، أسسه، تطبيقاته*. مركز البُحُوث التربويَّة في كُلِيَّة التربِيَّة بجامعة الملك سعود.

المغامسي، خالد. (1425). *الحِوار آدابه وتطبيقاته في التربِيَّة الإِسْلامِيَّة*. الرياض: مركز الملك عَبْدَ العزيز للحِوار الوطني.

المفدّى، صَالِح. (2006). أَثَر اسْتِخْدَام التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي في تَحْصِيل طُلَّاب الصَّف الثاني الثانوي لمَادَّة الفقه. دِرَاسَة تجريبية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 1-26.

الموسوي، أبوجبين، أبوحرب.(2004). *الجديد في التَّعَلُّم التَّعَاوُنِي لمراحل التعليم والتعليم العالي*. الكويت: مكتبة الفلاح.

Alebiosu, K. (2001). Teaching Practical Chemistry to Nigerian Senior Secondary School Students Through the Use of Cooperative Learning. *Instructional Models*. 21(3), 139-142.

Burron, B., James M., and Ambrosio, A. (1993). The Effects of Cooperative Learning in Physical Science for Elementary / Middle Level, Preservice Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7), 697-707.

Chang, H. & Lederman, N. (1994). The Effects of Levels of Cooperation Within Physical Science Laboratory Groups Physical Science Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 3(20), 167-181.

Ghaith. Ghazi and El-Malak, Mirno (2004). Effect of Jigsaw 2 on literal and higher order EFL reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*. 10(2), 105-116.

Kallaian, H,& Mullan, P. (1996). *Exploratory Analysis of Students , Rating of A problem-Based Learning Curriculum. Academic Medicine*, 71, (4), 390- 392. (Abrahamson, S. htm).

Stables, Andew (2003). Learning, indentity and classroom dialogue. Department of Education, University of Bath, United Kingdom *journal of Education Enquiry*, 2.

Walton,P.H. & Escamilla, K.(2002).*A national Study of Teacher Education Preparation for Diverse Students Population*. (htm).