وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل-
كلية علوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

عنوان المذكرة:

التعلم التعاوني وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

– دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات جيجل–

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبات:
- ✓ فرطاس هدى
- ✓ مشارح خديجة
- ✓ كروي عمار
- ✓ بوحمارة سماح

تحت إشراف الأستاذة:
- جردير فيروز

السنة الجامعية: 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

تتناثر الكلمات حبرا وحبا

على صفائح الأوراق

لكل من علمنا....

ومن أزال غيمة جهل مررنا بها...

برياح العلم الطيبة...ولكل من أعاد رسم

ملامحنا...وتصحيح عثراتنا...

فواجب علينا شكرهم...ونحن نخط خطواتنا في

خمار الحياة...

ونبعث تحية شكر واحترام...لمن وقفت على

المنابر...

وأعطت من حصيلة فكرها لتنير دربنا...

متفضلة بإشرافها على هذا البحث المتواضع...

د"جردير فيروز" ... فجزاها الله عنا كل الخير...

وكل التقدير والإحترام.

الفهرس	الصفحة
شكر وتقدير	
فهرس محتويات الدراسة	
مقدمة	أ–ب
الباب الأول: الإطار النظري للدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	4
ثانيا: التساؤلات الفرعية	5
ثالثا: أسباب اختيار الموضوع	5
رابعا: أهداف الدراسة	5
خامسا: أهمية الدراسة	6
سادسا: تحديد المفاهيم	6
سابعا: الدراسات السابقة	7
الفصل الأول: التعلم التعاوني	
تمهيد	11
1- تعريف التعلم التعاوني	12
2- أنواع جماعات التعلم التعاوني	13
3- خصائص التعلم التعاوني	14
4- أهمية التعلم التعاوني	15
5- دور المعلم والتلميذ في التعلم التعاوني	16

6- نظريات التعلم التعاوني	17
7- تقييم التعلم التعاوني	18
8- مقترحات علاجية للتعلم التعاوني	20
خلاصة الفصل	21
الفصل الثاني: التفاعل الصفي	
تمهيد	23
1- تعريف التفاعل الصفي	24
2- أهمية التفاعل الصفي	27
3- وظائف التفاعل الصفي	34
4- أشكال التفاعل الصفي	24
5- أساليب تحسين التفاعل الصفي	34
6- العوامل المؤثرة على التفاعل الصفي	27
7- استراتيجيات التفاعل الصفي	33
8- نظريات التفاعل الصفي	35
9- معيقات التفاعل الصفي	36
خلاصة الفصل	38
الفصل الثالث: الاجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	40
أولا: مجالات الدراسة	41
1- المجال المكاني	41

2- المجال البشري	41
3- المجال الزمني	41
ثانيا: عينة الدراسة	42
ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة	43
رابعا: أدوات جمع البيانات	43
خامسا: الشروط السيكومترية لأداة الدراسة	44
سادسا: الأساليب الإحصائية	44
خلاصة الفصل	46
الفصل الرابع: مناقشة نتائج الدراسة	
أولا: عرض وتحليل البيانات	48
ثانيا: تحليل النتائج في ضوء الفرضيات	64
1) تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى	64
2) تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية	64
3) تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة	64
ثالثا: نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة	65
خاتمة	68
قائمة المراجع	
الملاحق	
ملخص الدراسة	

مقدمـة

خلق الله الإنسان في أحسن تقويم وبالعقل سيده على كل المخلوقات وجعله خليفته في الأرض وإعمال العقل في الحياة يزداد تعقيد بزيادة التقدم والتطور في عمليات التربية والتعليم ومن ذلك تطوير استراتيجيات وأساليب وطرائق التدريس المستخدمة والأخذ بما توصلت إليه التجارب والأبحاث والنظريات المعاصرة والمستندة إلى علم النفس التعليمي الحديث، والتي أخذت في الحسبان الازدياد الملح لوعي المعلمين، وحاجاتهم إلى تغيير النمط التقليدي في عملية التعلم، وإيجاد أنواع بديلة تتلاءم مع التطور العلمي، والقفزة التقنية الكبيرة، التي سهلت الانفتاح على العالم ومتابعة كل جديد متطور.

فكان مما شمله هذا التطور استراتيجيات تعليمية فاعلة بمقدورها إحداث أثر في العملية التربوية والتعليمية والرقي بعملية التعلم إلى أفضل مستوياتها إذا أحسن المعلمون استخدامها وتوفير الإمكانات اللازمة لها ومن بين هذه الطرائف المتطورة التعلم التعاوني الذي يحقق أفضل بيئات التعلم حيث يجد المتعلم جوا من الحرية التي تمكنه الاستفادة من مكونات بيئة التعلم داخل الصف وتساعده على التعبير عن رأيه وتطوير خبراته المعرفية والحياتية وتجعله محور العملية التعليمية في الوقت الذي يجد المعلم نفسه قد تحول بطريقة سلسلة إلى مرشد ومسير للعملية التعليمية بدلا من ملقن للمعرفة.

ويعتبر التعلم التعاوني نوع من التعليم الصفي يشترك فيه المتعلمين معا في التعلم في صورة مجموعات صغيرة ينظمها المعلم داخل حجرة الصف حيث تتم من خلال شبكة من الاتصالات وتبادل الأفكار بما فيه من إلقاء وتلقي وحوار داخل القسم، ويتوقف نجاح العملية التربوية داخل الصف على مدى ما يجري من اتصال بين هذه الأطراف، والتعلم التعاوني هو الإستراتيجية المناسبة لتحقيق هذا الاتصال.

وضمن هذا المسعى، فقد تم تقسيم الدراسة الراهنة إلى جانبين رئيسين، حيث خصص الجانب مجموعة من الفصول تتوزع كما يلي:

الجانب الأول للإطار النظري، والثاني خصص للإطار الميداني، ويتضمن كل جانب مجموعة من الفصول تتوزع كما يلي:

الجانب الأول: ويتضمن الإطار النظري، وقد تم تقسيمه إلى 3 فصول:

الفصل الأول: ويتضمن تحديدا إشكالية الدراسة وفرضياتها وأسباب اختيار الموضوع وأهدافه وأهميته، ثم تحديد الإطار المفاهيمي للدراسة.

الفصل الثاني: وقد تناولنا في هذا الفصل البعد النظري للدراسة بحيث خصص بعرض أهم النظريات المفسرة لموضوع التعلم التعاوني، وقمنا بوضع مقترحات علاجية للتعلم التعاوني.

الفصل الثالث: وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى التفاعل الصفي وأهميته في العملية التعليمية والتعلمية داخل فصول الدراسة وأهم وظائفه وأنماط التفاعل وأهم استراتيجيات التفاعل الصفي والنظريات التي تناولت هذا الموضوع.

الجانب الثاني: وخصص للإطار الميداني، وقد تم تقسيمه إلى فصلين وهما:

الفصل الرابع: تناولنا فيه الإطار المنهجي للدراسة، حيث تم توضيح مجالات الدراسة المختلفة (المجال المكاني، البشري والزمني)، كما قمنا بتحديد المنهج المستخدم، وأدوات جمع البيانات الميدانية، وخصائص عينات الدراسة وكيفية اختيارها وأساليب المعالجة.

الفصل الخامس: وقد تضمن تبويب البيانات الميدانية وعرضها في جداول مع تحليل وتفسير تلك البيانات، بالاعتماد على أسلوب التحليل الكمي والكيفي ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء فروض الدراسة، وبعدها استخلاص النتيجة العامة للدارسة، وأخيرا الخاتمة.

الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد.

أولا: مجالات الدراسة.

- المجال المكاني.
- المجال البشري.
- المجال الزماني.

ثانيا: عينة الدراسة.

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة.

رابعا: أدوات جميع البيانات.

خامسا: الشروط السيكومترية لأداة الدراسة.

سادسا: الأساليب الإحصائية.

خلاصة.

الفصل الأول: إشكالية البحث وأبعاده المنهجية

تمهيد

أولا: الإشكالية

ثانيا: أسباب اختيار الموضوع

ثالثا: فرضيات البحث

رابعا: أهداف البحث

خامسا:أهمية البحث

سادسا: تحديد المفاهيم

سابعا: الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

أولا: تحديد الإشكالية

عمليتي التعلم والتعليم عمليتان متداخلتان ومتفاعلتان، إذ يشير التعلم إلى أن سلوك الفرد يكون ثابتا نسبيا نتيجة لعمليتي الخبرة والممارسة في حين يرمز التعليم إلى العملية المقصودة والمخطط لها والتي تتفاعل من خلالها عناصر عملية التعليم جميعها (المعلم، المتعلم، المنهاج، طريقة التدريس والبيئة الصفية)، وتهدف لإحداث التغيير المنشود والمرغوب فيه.

فالتدريس هو أداة العلمية التربوية الرئيسية لتحقيق الأهداف المسطرة لها، ونظرا لأهمية التدريس ودوره الفاعل في تحقيق الأهداف والغايات النهائية للنظام التربوي في ظل التطورات الحديثة والسريعة والمتلاحقة في جميع المجالات التي أصبح يشهدها العصر الحالي فإن ذلك يحتاج إلى إنسان قادر على تحقيق حاجاته والتغلب على العقبات والعوائق التي تعترضه في الحياة لذلك انفتحت الشعوب على بعضها البعض عن طريق التعاون الإيجابي والمشترك بهدف تبادل المنفعة، كما تحاول التطورات الحديثة في العملية التعليمية إبعاد المعلم عن الأساليب التقليدية في التعليم للحصول على مردود دراسي جيد والاهتمام بالأساليب التي تشجع المتعلم على التفكير السليم والقدرة على حل المشكلات التي تواجهه في حياته العلمية.

وبناء على ما سبق اهتمت الدراسات والبحوث النفسية التربوية بالتعرف على الأساليب التي تسهل عملية التعلم، وأدى ذلك إلى ظهور استراتيجيات عديدة ومتنوعة تشتق أصولها الفلسفية من نظريات التعلم التعاوني والتفاعل الصفي الإيجابي بين الطلاب وبين هذه الاستراتيجيات داخل غرفة الصف، وهو أحد طرق التدريس الذي شاع حديثا في الأوساط التربوية الدعوة لاستخدامه كأحد استراتيجيات التعليم لما يمتاز به من آثار إيجابية في حدوث التعليم لدى المتعلمين، وتطوير العمل التربوي من خلال تحسين أداء المعلم التعليمي وعدم الظن بكونها مجرد اجتماع عدد من التلاميذ على طاولة واحدة لإنجاز مهمة جماعية ينفذها البعض منهم بل مشاركتهم جميعا لكي يحققوا أعظم فوائد ممكنة في تفاعلهم الصفي نتيجة العمل ضمن مجموعات صغيرة لإنجاز مهمة مشتركة.(محمود داود الربيعي، 2011، ص 01)

ولنجاح هذه المهمة لا بد من تواصل وتفاعل دائمين ومتبادلين ومثمرين بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى في المواقف التعليمية، ولإحداث هذا الاتصال لا بد من توافر البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل الصفي، ويوصف التفاعل الصفي بأنه ممارسة تربوية تحدث

داخل حجرة الصف بين المعلم والمتعلم مفادها أن المتعلمين إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة أو علاقة ما فإنهم يميلون لأن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي بهدف الوصول إلى حالة تبادل الأفكار أو المشاعر لتحقيق التكيف. (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2013، ص 11)

ومنه نحن نسعى في بحثنا هذا جاهدين لمعرفة إذا كان التعلم التعاوني يزيد من التفاعل الصفي

ثانيا: التساؤلات الفرعية

- هل تعاون التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي؟
- هل منافسة التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من الفاعل الصفي؟
- هل اكتشاف التلاميذ للأخطاء خلال التعلم التعاوني يزيد من التفاعل داخل الصف الدراسي؟
- هل التعلم التعاوني يزيد من دافعية التلاميذ نحو المشاركة والتفاعل داخل غرفة الصف؟

ثالثا: أسباب اختيار الدراسة

يمر اختيار موضوع البحث بجملة من المحددات التي تجعل الباحث يطبق الموضوع الجيد الذي يستطع دراسته دراسة عملية جادة، ومن أسباب اختيار موضوع التعلم التعاوني وعلاقته بالتفاعل الصفي ما يلي:

- الحاجة إلى ربط التعاون بالعمل والمشاركة.
- الحاجة إلى تنشيط أذهان المتعلمين.
- الحاجة إلى الاستقلالية والتعلم.
- الحاجة إلى تعديل الاتجاهات وتدعمها.
- تضارب الآراء حول فاعلية التعلم التعاوني في إحداث التفاعل الصفي.

رابعا: أهداف البحث

1- معرفة مدى استفادة الطلاب من التعلم التعاوني وانعكاسه على التفاعل الصفي.

2- المساعدة في تحديد نجاح أسلوب التعلم التعاوني في تفاعل التلاميذ داخل غرفة الصف.

3- التعرف على معيقات التعلم التعاوني ومدى تأثيره على التفاعل الصفي والعمل على إيجاد الحلول الناجحة لهذه الصعوبات.

4- إثبات أهمية التعلم التعاوني في عمليتي التعليم والتعلم ودوره في إثارة التفاعل الصفي بين المتعلمين.

5- تحديد فعالية أسلوب التعلم التعاوني في التفاعل الصفي.

6- يهدف الجانب النظري إلى محاولة تقديم الموضوع من خلال دراسات الباحثين والمهتمين بهذا الأسلوب (التعلم التعاوني) ودوره في التفاعل الصفي.

7- محاولة توضيح الآثار التي يخلفها التعليم التعاوني على المتعلمين.

8- معرفة أهمية التعلم التعاوني بشقيه النظري والتطبيقي.

خامسا: أهمية الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تأصيل مفهوم التعلم التعاوني كمدخل جديد في تطوير إدارة القسم من حيث تحديد الأساليب والمعايير التي يرتكز عليها، ثم تسعى بعد ذلك إلى التعرف على الدور الذي يمكن أن يلعبه هذا النوع من التعلم في تطوير الممارسة التربوية بصفة عامة.

سادسا: تحديد المصطلحات

تعريف التعلم لغة:

يقال علمه، الشيء تعليما فتعلم، وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية، ويقال أيضا تعلم بمعنى أعلم. (مختار الصحاح، 1980، ص 80).

اصطلاحا: تعريف كرونباخGronbach

التعلم هو تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة. (عماد عبد الرحيم الزغلول، 2015، ص 185)

تعريف جانيه Gange 1977:

التعلم هو تغير في قابليات الأفراد التي تمكنهم من القيام بآداب معين. (عماد الزغلول، 2003، ص 30)

التعريف الإجرائي:

يقصد بعملية التعلم أنها تغيير في سلوك الفرد أو الكائن الحي يمكن أن نتعرف عليه نتيجة تعرضه لموقف أو مثيرات من البيئة الخارجية وهذا ما يمكن أن يدعى بعملية التعلم (هذا حسب دراستنا لتلاميذ المرحلة الابتدائية).

تعريف التعليم لغة:

تغيير وتعديل في السلوك ثابت نسبيا وناتج عن التدريب حيث يتعرض المتعلم إلى معلومات أو مهارات ومن م يتغير سلوكه أو يتعدل بتأثير ما يتعرض له.

اصطلاحا: تعريف أحمد أبو هلال

هو عبارة عن عملية تفاعل بين المدرس وتلاميذه في غرفة الصف، أو في قاعة المحاضرات أو في المختبرات. (أحمد أبو هلال، 1991، ص 21)

تعريف التعليم التعاوني:

تعريف Smith 1991: التعلم التعاوني هو استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من المتعلمين يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن.

تعريف خالد الغامدي 2008:

شكل من أشكال التعلم الرمزي يشترط فه أن يحدث التفاعل بين أفراد المجموعة بجميع أشكاله (كالتآزر والتواصل والمسؤولية).

سابعا: الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

– دراسة العازمي (2002): أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس ابتدائي في المملكة العربية السعودية

وقد هدفت هذه الدراسة إلى البحث في أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الصف السادس ابتدائي عددهم 42 طالب موزعين على شعبتين، شعبة تجريبية درست بطريقة التعلم التعاوني وشعبة ضابطة درست بالطريقة التقليدية.

وبعد القيام باختبار الاستيعاب أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذين درسوا بالطريقة التقليدية والذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني حيث أبدى طلاب طريقة التعلم التعاوني تفوق، وقد خرجت الدراسة بتوصيات هامة لوزارة المعارف من أجل تطبيق هذه الطريقة وتنفيذها في المدارس.

-دراسة الخور (2003): أثر استخدام التعليم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في مادة العلوم

وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت الدراسة من 53 تلميذ من الصف الخامس ابتدائي، وقسمت العينة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، الأولى قد استخدمت طريقة التعلم التعاوني أما الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية، وخضعت المجموعتان لاختبار تحصيلي (قبلي وبعدي) وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعاوني العالي وبين مستويات التحصيل (عال، متوسط، منخفض) التقليدية على التوالي لصالح المستوى التعاوني العالي.

وقدمت الدراسة عددا من التوصيات أهمها الدعوة إلى تدريب المعلمين على استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

دراسات أجنبية:

-دراسة ولسون – ساندرا– ريتا لويس (1991): الفرق بين قراءة الاستيعاب لدى الطلاب المشتركين في استراتيجية التعلم التعاوني وبين قراءة الاستيعاب لدى الطلاب غير المشتركين في هذه الاستراتيجية

وفحصت الدراسة الفرق ين قراءة الاستيعاب لدى الذكور وقراءة الاستيعاب لدى الإناث في كلا المجموعتين، وقد استندت الدراسة على فرضية أن استعمال استراتيجية التعلم التعاوني يمكن استخدامها من قبل المعلمين لتحسين قراءة الاستيعاب لدى الطلاب ودلت نتائج الدراسة على وجود فرق هام في القراءة الاستيعابية للطلاب المشتركين والغير مشتركين، ودلت النتائج أيضا ان الطلاب المشتركين في

استراتيجية التعلم التعاوني أظهروا تحصيلا في القراءة الاستيعابية أكثر من الطلاب الغر مشتركين وأشارت نتائج أخرى إلى أنه لم يكن هناك فروقا هامة بين قراءة الاستيعاب لدى الذكور عنها لدى الإناث.

- **دراسة فيتش (2002):** دراسة أجريت على الصفوف من الثالث إلى الخامس ابتدائي، وكانت عينة الدراسة (1253) تلميذ حيث تم عمل مقارنة بين التلاميذ الذين مارسوا التعلم التعاوني والتلاميذ الذين مارسوا التعلم التنافسي، وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين يفضلون التعلم التعاوني سجلوا درجات أعلى في السلوك والمظهر والمنافسة المدرسية والرياضية والقبول الاجتماعي من التلاميذ الذين مارسوا التعلم التنافسي. (إيناس إبراهيم، 2008، ص 77-85)

التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التعاوني:

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التعاوني أنه أسلوب له فعالية كبيرة حيث أن الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني كان أداؤهم أفضل من الطلاب الذين درسوا بطرق أخرى كالطريقة التقليدية، ومن هذه الدراسات دراسة الخور (2003) التي أثبتت ضرورة استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة ولسون-ساندرا ريتا-لويس (1991) التي أظهرت نتائجها أن الطلاب المشتركين في استراتيجية التعلم التعاوني أظهروا تحصيلا في القراءة أكثر من الطلاب الغير مشتركين في الاستراتيجية.

الفصل الثاني: التعلم التعاوني

تمهيد

أولا: تعريف التعلم التعاوني

ثانيا: أنواع جماعات التعلم التعاوني

ثالثا: خصائص التعلم التعاوني

رابعا: أهمية التعلم التعاوني

خامسا: دور المعلم والتلميذ في التعلم التعاوني

سادسا: نظريات التعلم التعاوني

سابعا: تقييم التعلم التعاوني

ثامنا: مقترحات علاجية للتعلم التعاوني

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد أولى التربويون في الآونة الأخيرة اهتماما متزايدا للأساليب والأنشطة التربوية وسعيهم باستمرار إلى البحث عن الوسائل والأساليب المساعدة التي ستهم بشكل فعال في إنجاح العملية التعليمية واستجابة للتطورات الحديثة الهائلة والاتجاهات الفلسفية الداعية إلى جعل المتعلم هو محور وأساس العملية التعليمية، فقد ظهرت استراتيجيات حديثة من بينها إستراتيجية التعلم التعاوني وجاءت الدعوة إلى تبني هذا الأسلوب في التعلم بعد النتائج التي توصلت إليها الدراسات العديدة التي بحثت في تأثير استخدام التعلم التعاوني في التفاعل الصفي لدى المتعلمين، إذا ظهرت أن فشل المتعلمين في انجاز ما يطلب منهم يعود بالدرجة الأولى إلى نقص المهارات التعاونية والاجتماعية للمتعلمين وليس لنقص في قدراتهم ومهاراتهم العلمية وقد حث الرسول صلى الله عليه وسلم على التعاون المفضي إلى التكافل لانجاز المهام بروح الفريق حيث قال "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى".

وعندما يسود التعاون والتفاعل يتم التعلم في ظروف مريحة وخالية من التوتر والقلق وتزيد دافعية الطلبة بشكل كبير ويتحسن مستواهم الدراسي.

أولا: تعريف التعلم التعاوني

تعريف محمد حسن المرسي 1995:

التعلم التعاوني هو أسلوب للتعاون الصفي يتم بموجبه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يعمل أفرادها متعاونين متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم وصولا لتحقيق أهدافهم التعليمية التي هي في الوقت نفسه أهداف المجموعة. (محمود داود الربيعي، 2011، ، ص 85)

التعريف الإجرائي:

يقصد بالتعلم التعاوني أن يعمل الطلبة في مجموعات أو في أزواج تحت إشراف وتوجيه المعلم لتحقيق أهداف التعلم.

-**التعلم التعاوني:** هو تعلم قائم على أساس المشاركة الفاعلة والنشطة للطلاب في عملية التعلم يقوم على تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة داخل الفصل وإعطاء الفرصة لهم لتحمل المسؤولية عند دراسة موضوع ما، ويتم تحت إشراف وتوجيه المعلم، يكون المعلم فيه موجها ومرشدا، ويتدخل حينما يتطلب الموقف ذلك وتتاح فيه الفرصة للمناقشة والحوار، وإبداء الرأي بين المعلم والطالب وبين الطلاب بعضهم البعض. (أحمد حسين اللقاني، 2003، ص 116)

وقد عرفه **ارتزيت Artzet 1990:**

هو أحد أساليب التعلم يتطلب من الطلاب العمل في مجموعات تعلم صغيرة لحل مشكلة ما أو لإتمام عمل معين أو تحقيق هدف ما ويشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته اتجاه مجموعته. (أسامة محمد سيد، 2012، ص 263، 264)

تعريف التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني هو استراتيجية تعلم خاصة بالفصل حيث انها تسهل التعلم وفهم المشكلات وتعتمد أساسا على التعزيز الإيجابي المتبادل بين اعضاء المجموعة لذلك فإنها تقلل العبء على المعلم من حيث مسؤوليتها الكاملة عن عملية التدريس. (سعدية شكري، 2015، ص 80، 81)

ثانيا: أنواع جماعات التعلم التعاوني وأشكاله

1- أنواع جماعات التعلم التعاوني:

يمكن إبراز جماعات التعلم التعاوني في ثلاث أنواع على النحو التالي:

أ- المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية:

هي مجموعات أو جماعات قد تدوم من حصة صفية واحدة إلى عدة أسابيع يعمل الطلاب فيها معا من أجل إتمام المهمة التي أسندت إليهم بنجاح.

ب- المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية:

هي مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة ويستخدم هذا النوع من الجماعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة كالمحاضرة.

ج- المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية:

هي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة غرضها الرئيسي هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي، كما أنها تزود الطالب بالعلاقات الملتزمة والدائمة وطويلة الأجل، وتدوم إلى سنة على الأقل. (خليل إبراهيم وآخرون 2005، ص 187)

2- أشكال التعلم التعاوني:

تختلف أشكال التعلم التعاوني لكنها جميعها تشترك في أنها تتيح للمتعلمين فرصا للعمل معا في مجموعات صغيرة يساعدون بعضهم البعض.

أ-فرق التعلم الجماعية: يتم التعلم بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسؤولية جماعية ويتم من خلال الخطوات التالية:

- ينظم المعلم التلاميذ في جماعات متعاونة وفقا لرغباتهم وميولهم نحو دراسة مشكلة معينة وتتكون المجموعة الواحدة من (2-6) أعضاء.
- يختار الموضوعات الفردية في المشكلة ويحدد الأهداف والمهام ويوزعها على أفراد المجموعة.
- يحدد الأنشطة التي سيتم استخدامها.
- يشترك أفراد كل مجموعة في إنجاز المهمة المواكلة لهم.
- تقدم كل مجموعة إجابتها النهائية أمام المجموعات الأخرى وكذلك المعلم.

ب- الفرق المتشاركة:

- يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وكل عضو فيها له مهمة خاصة.
- يتم تقويم المجموعات عن طريق اختبارات فردية وتفوز المجموعة التي تتحصل على أعلى علامة.

ج-فرق التعلم معا:

يهدف فيها المتعلمون لتحقيق هدف واحد مشترك حيث يقسم المتعلمون إلى فرق تساعد بعضها البعض في الواجبات وفهم المادة داخل الصف وخارجه. (ربيع محمد، 2008 ، ص 39-40)

ثالثا: خصائص التعلم التعاوني

- يتم تنفيذه من خلال مجموعة من الاستراتيجيات وليس من خلال استراتيجية واحدة وهذا ما يميزه عن الاستراتيجيات الأخرى.
- مواقف التعلم التعاوني مواقف اجتماعية، حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة يعملون معا لتحقيق أهداف مشتركة.
- يقدم التعلم التعاوني فرصا متساوية تقريبا للطلاب للنجاح.

– التعلم التعاوني تعلم فعال فهو استراتيجية تحقق كافة أنواع ومستويات الأهداف التربوية بفعالية وكفاءة.

– يؤدي التعلم التعاوني إلى تجانس أفراد المجموعة الواحدة بغض النظر عن التباينات أيا كانت فالكل يعمل معا يجمعهم ويدفعهم تحقيق اهدافه. (إيمان عباس الخفاف، 2015، ص 51)

رابعا: أهمية التعلم التعاوني

– ارتفاع معدلات تحصيل الطلاب.

– نمو علاقات إيجابية بين الطلاب نحو المنهج، التعلم، المدرسة.

– تبادل الأفكار بين الطلاب.

– تنمية روح التعاون والعمل الجامعي بين الطلاب.

– تدريب الطلاب على حل المشكلة أو الاسهام في حلها.

– تدريب الطلاب على الالتزام بآداب الاستماع والتحدث.

– يؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف.

– يربط بطيئي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم. (خليل إبراهيم شبر وآخرون، ص 219–220)

– يراعي الفروق الفردية ويتعامل بشكل صحيح وينمي الاتجاهات نحو المدرسة.

– ينمي المهارات اللغوية والقدرة على الابداع.

– يحقق فعالية التعلم ومشاركة المتعلمين والتفاعل الاجتماعي.

– يزيد من دافعية الفرد للتعلم. (سعدية شكري، ، 2015، ص 70)

خامسا: دور المعلم في التعلم التعاوني

1– اتخاذ قرارات قبل البدء بالتعليم:

– تحديد حجم المجموعة.

– تعيين المتعلمين في المجموعات.

– ترتيب حجرة الصف.

– التخطيط للمواد.

– تحديد الأدوار.

2- بناء المهمة والاعتماد المتبادل الايجابي

- شرح المهمة وتوضيحها
- بناء اعتماد متبادل ايجابي لتحقيق الهدف.
- بناء المسؤولية الفردية
- بناء التعاون بين أعضاء المجموعة.
- تعليم المتعلمين المهارات التعاونية.

3- التفقد والتدخل

- ترتيب المتعلمين للتفاعل وجها لوجه.
- تقديم المساعدة في أداء المهمة
- تفقد سلوك المتعلمين
- التدخل لتعليم المهارات التعاونية. (عفاف عثمان ، 2014، ص 242)

- دور المتعلم في التعلم التعاوني:

يعتبر المتعلم المحور الرئيسي ومصدر الفعالية في إجراءات التعلم التعاوني حيث يقوم بجميع أنشطة التعلم التعاوني مع زملائه كالتالي:

- يشترك المتعلمون في دراسة ومراجعة الموضوع والإجابة على التمارين والأنشطة طبقا لدور كل منهم والحصول على التغذية الراجعة الصحيحة من المجموعات الأخرى والمعلم، وذلك باستخدام المواد والمصادر التعلمية من كتاب المتعلم والأوراق التعليمية والوسائل وغيرها.
- كل طالب مسؤول عن تعلم نفسه وتعلم الآخرين، فلا بد من تحمل المسؤولية وبذل أقصى الجهد لتحقيق تعلم فعال.
- يعرض كل طالب أفكاره وآراءه ومقترحاته ويساعد الآخرين في آراء مهامهم ويتناقش ويتحاور ويبحث ويستنتج.
- يلاحظ زملاءهلكي يحقق النجاح في أداء مهامه وتقبل تعليقات آراء الآخرين ويتدرب على الاستماع الجيد.

– يقوم بدوره المحدد طبقا لتقسيم الموضوع وتوزيع المهام التعلمية ويكون مستعدا للقيام بأدوار زملائه عند الحاجة ويحاول أن يساعد على تنسيق الجهود وتكاملها لتحقيق الهدف المشترك. (سعدي شكري، 2015، ص 84- 85)

سادسا: نظريات التعلم التعاوني

1-نظرية دب وماي: Dob and May

أعدا نظرية مفصلة ميزا فيها بين التعاون والتنافس وقد تناولا المبادئ الأساسية المرتبطة بالعلاقات التعاونية وهي كالتالي:

– الالتزام بقواعد المواقف المحدد لتحقيق الهدف المشترك بنسب متساوية بين افراد الجماعة.
– أن تكون لدى الأفراد أفضل نسبة كبيرة من الاتصال الشفهي واللفظي ومقدار من التفاعل الايجابي.
– ومنه فإن هذه النظرية تؤكد على ضرورة المشاركة الفعالة والمتساوية من قبل أفراد المجموعات التعاونية في تحقيق المهمات التعلمية فهي بهذا وضعت الأسس الأولى لمبادئ التعليم التعاوني.(سليمان عبد الواحد، ص 418)

2- نظرية دويتش للتعاون:

اعتمدت هذه النظرية على أفكار Lewin ومركز MIT في ديناميكيات الجماعة والتي اهتمت بنواتج التعاون والتنافس والعمليات التي تؤكد هذه النواتج، ويفترض أن الأفراد يؤدون العمل بفعالية أكثر من الآخرين في الفعل المتقن، وفي دراسة أجراها دويتش 1949 كانت نتائجها مؤيدة لنظريته، فالتلاميذ في التعاون كانوا أكثر صداقة في المناقشات وتعلموا أسماء بعضهم بسرعة ولديهم الرغبة في الاستماع للآخرين، أما التلاميذ في الجماعة التنافسية فكانوا أكثر حقدا وعداءا وليس لديهم الرغبة في الاستماع أو الفهم ومع ذلك لم توجد فروق ذات دلالة في التعلم عكس ما هو متوقع. (محمد مصطفى الديب، 2005، ص 268)

3- نظرية توماس:

وضع توماس نظريته معتمدا على نظرية دويتش، إذ تقوم على مسلمة أساسية هي مفهوم التسهيل حيث اعتبره عاملا مهما في الاعتماد الايجابي المتبادل المبني على تقسيم العمل بين الأفراد والجماعة والسعي وراء تحقيق هدف أعضاء الجماعة، وعرف التسهيل بأنه عبارة عن إجراء بين عضوين على الأقل يعمل أحدهم على تسيير جميع السبل ليتحرك العضو الآخر نحو تحقيق الأهداف المشتركة، كما تناول توماس مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الدور وهو أن يعتمد كل عضو في الجماعة على الآخر في أداء مهمة ما،وعلى كل عضو أن يسهل للآخر دوره لأداء مهمته لينجزوا مهامهم المشتركة. (سليمان عبد الواحد، 2006، ص 420)

تبين من خلال هذه النظرية أنها ركزت على المواقف التعاونية كما اعتمدت على مفاهيم ومبادئ رئيسية وردت في نظرية دويتش.

سابعا: تقييم التعليم التعاوني

1-مزايا التعليم التعاوني:

من مزايا التعليم التعاوني أنه يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى المعلمين:

- يتطلب من التلاميذ أن ينموا مهاراتهم الاجتماعية والجماعية ويستخدموها.
- ينمي المسؤولية الفردية والقابلية للمساءلة.
- يتطلب من المتعلمين أن قدم الواحد للآخر شروحا جيدة.
- يرفع تقدير التلاميذ لذاتهم.
- يشبع حاجات التلاميذ للتقدير.
- يرفع مستوى تحصيل التلاميذ.

ويشبع التعلم التعاوني حاجات كثيرة ومتعددة للتلاميذ منها:

- الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء (الحاجة للعب).
- الحاجة لتقديم معلومات للتخزين (الحاجة للعرض)

- الحاجة للإنجاز.
- الحاجة لحفاظ الفرد على احترامه لذاته (الحاجة للدفاع عن النفس)
- الحاجة لمساعدة الآخرين.

2- عيوب ونواحي فصول التعلم التعاوني:

يتوقف نجاح عمليات التعلم التعاوني على توافر عدد من الشروط هي:

- يعتمد التعلم التعاوني على أعضاء الفرق المسؤولين أمام الفريق والتوقع القائم على القول أن الفرد في خدمة الجميع ومن أجلهم يخالف ما تعود التلاميذ عليه، إن ما اعتادوه هو درجة عالية من التنافس.
- لكي ينجح التعلم التعاوني ينبغي أن يندمج أعضاء الفريق في المهمة ويمل التلاميذ إلى ترك المهمة إذا لم يكن المدرس حاضرا معهم.
- إن أي تعليم لمجموعات صغيرة أصعب من تعليم الصف ككل، ومن أسباب ذلك تعقد مشكلات إدارة الصف. (جابر عبد الحميد جابر، 1999، ص 114-117)

ثامنا: مقترحات علاجية للتعلم التعاوني:

- حث كل تلميذ على أن يشارك بمجهوده وأن يشارك زملاءه في تقديم المعلومات والاستفادة منهم.
- يلتزم المعلم بملاحظة أعضاء كل جماعة والتأكد من أن كل عضو مارس دوره في هذا العمل التعاوني.
- على المعلم أن يستخدم أساليب معينة لضبط بعض السلوكات غير المرغوب فيها التي تصدر عن بعض أعضاء الجماعة التعاونية كالشغب والتعب والخروج عن اجراءات التعلم التعاوني.
- أن يلتزم المعلم الجهد في اقناع التلاميذ المتفوقين بأهمية تقديم المساعدة والعون والمشاركة مع زملائهم المتخصصين تحصيليا.
- يجب على المعلم أن يبحث عن غرفة مشعة في المدرسة ليطبق فيها دروس التعلم التعاوني إذ تيسر له ذلك وخاصة إذا كانت الغرفة الصفية صغيرة ومكتظة بالتلاميذ. (محمد مصطفى ديب، 2005، ص 125-128)

خلاصة الفصل:

نستنتج من خلال هذا الفصل أن أسلوب التعلم التعاوني كان سائدا منذ العصور القديمة (اليوناني الروماني مرورا بالعصر الإسلامي إلى غاية العصر الحالي ولقد تعددت وتنوعت تعاريفه بين العلماء نظرا الأهمية وكانت له أهداف كبيرة بالنسبة للمتعلمين فيما بينهم وكذلك بالنسبة للمعلم وحتى العملية التعليمية برمتها وشمل خصائص معرفية وأخرى وجدانية....الخ.

إضافة إلى العناصر الأساسية مثل الاعتماد الايجابي المتبادل والمهارات الشخصية والاجتماعية، غير أن هناك العديد من المعوقات والمشاكل التي تعيق تطبيق أسلوب التعلم التعاوني فمنها ما هو خاص بالمتعلمين ذاتهم ومنها ما هو راجع للمعلم إضافة إلى الوسائل والمصادر التعليمية المختلفة، رغم كل هذه الصعوبات إلا أنه أثبتت فعالية على مستوى المدارس التعليمية التربوية وأصبح يعتمد بشكل واسع في معظم المدارس في العالم.

الفصل الثالث: التفاعل الصفي

تمهيد

أولا: تعرف التفاعل الصفي

ثانيا: أشكال وأنماط التفاعل الصفي

ثالثا: أهمية التفاعل الصف

رابعا: العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

خامسا: مهارات التفاعل الصفي

سادسا: استراتيجيات التفاعل الصفي

سابعا: أساليب تحسين التفاعل الصفي

ثامنا: وظائف التفاعل الصفي

تاسعا: نظريات التفاعل الصفي

عاشرا: معيقات التفاعل الصفي

خلاصة الفصل

تمهيد:

التفاعل هو علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر وكثيرا ما جاءت كلمة التفاعل مرادفة لعملية الاتصال لأن كلاهما يؤدي إلى التأثير والتأثر في أفعال الآخرين، وللتفاعل الصفي بأنماطه المختلفة تأثير كبير على سير وفاعلية العملية التعلمية وقد يعيق هذا التفاعل أنماط غير مرغوبة يمارسها المعلم اتجاه طلابه، إلا أنه بالمقابل هناك أنماط مرغوبة يستحب أن مارسها المعلم داخل حجرة الصف، والتي تعزز التفاعل الصفي.

أولا: تعريف التفاعل الصفي

عملية المشاركة المتبادلة بين كل من المعلم والمتعلم بهدف إيجاد جو يؤدي في المحصلة النهائية إلى ايصال عملية التعلم بسهولة ويسر.

تعريف آخر للتفاعل الصفي:

هي مجموعة الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى تنمية الأنماط السلوكية المناسبة وإلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الإجابة بين المعلم وتلاميذه وبن التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف وخارجها. (ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص 57)

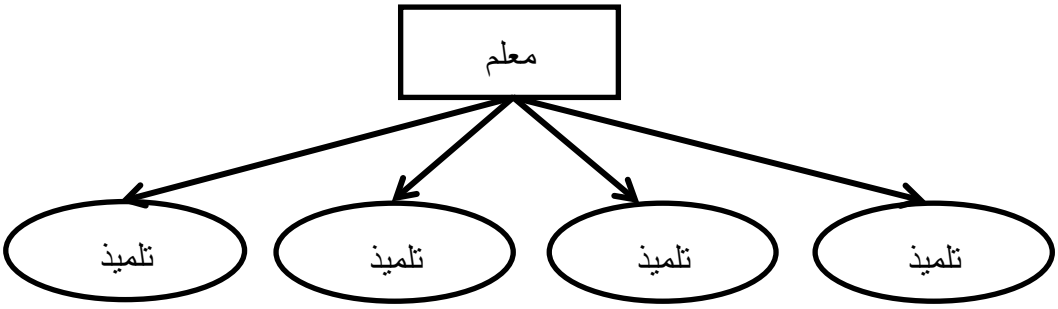
ويمكن تعريف التفاعل الصف حسب ما ورد في كتاب مدخل لعلم النفس التربوي (Introduction to Educational psychology) لمؤلفه Rocher، بأنه العملية التي من خلالها يتم إتقان مهارة التعليم من قبل المعلم والوصول بالطلبة إلى مستوى الفهم والاستيعاب من خلال عملية النقاش والحوار والاستنتاج التي تؤدي إلى الضبط الصفي والاحترام المتبادل بن الطرفين والانتباه بشكل دقيق، فالتفاعل الصفي يقوم على 3 ركائز تتمثل في المعلم والطالب والأسلوب التعليمي. (باسم الصرايرة وآخرون، 2009، ص 80)

ثانيا: أشكال وأنماط التفاعل الصفي

توجد أربعة أنماط للتفاعل الصف وهي:

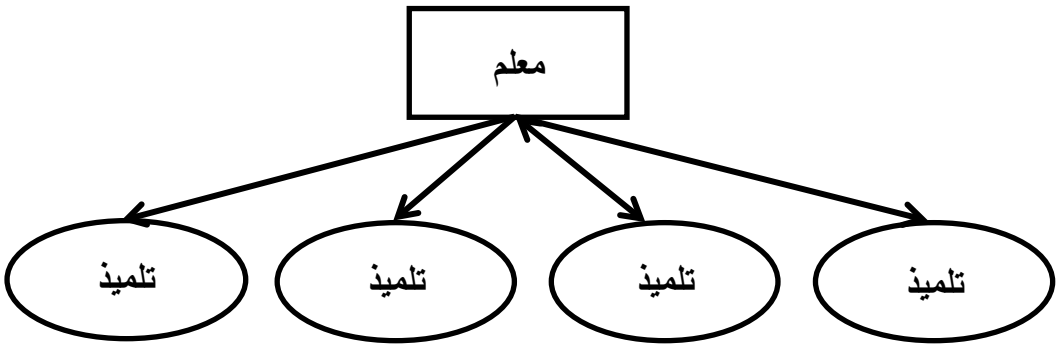
1-نمط وحيد الاتجاه (أحادي):

وهو نمط يرسمه المعلم وما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا، بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعتبر فيه المتعلم مجرد ذاكرة يجب أن تردد ما يقوله المعلم والذي يجيد فن الالقاء ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال التلقائي، كما يشير هذا النمط إلى حصيلة التعلم التي تتم فيه مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ.



2- نمط تفاعل ثنائي الاتجاه:

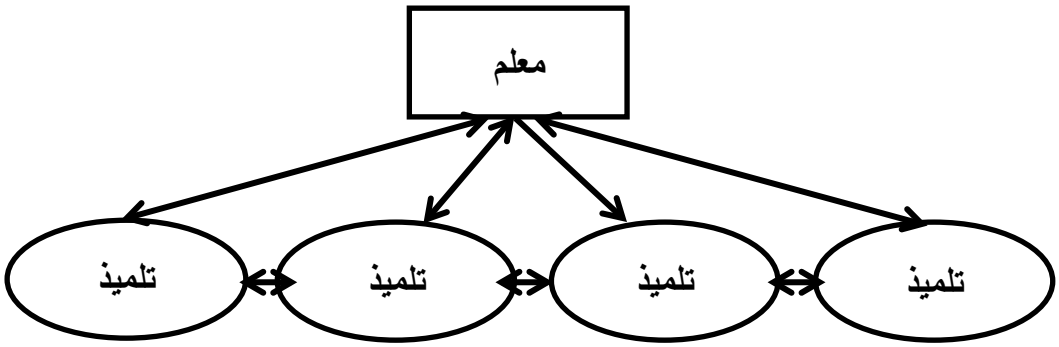
هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول فيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ، ويسعى إلى معرفة صدى ما قاله أو محاولة نقله إلى عقول التلاميذ، ويشعر في الكثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو المطلوب، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعدهم على اكتشاف ما الفائدة التي حققوها، ومع ذلك يظل المعلم في الخط الذي حدده عند البداية وهو نقل الحقائق والمعارف إلى عقول تلاميذه، وأن ما سمح به من وقت لتلقي استجابات التلاميذ ليس مراده ورغبته في زيادة التفاعل معهم، وإنما للتأكد من أن ما قاله كان له الصدى المرغوب فيه لديهم، ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وآخر وأن المعلم فيه محور الاتصال وأن استجابات التلاميذ هي الوسائل لتدعيم المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.(فارعة حسن محمد، 1994، ص 59)



3- نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه:

هذا النمط أكثر تطورا من سابقاتها، ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين تلاميذ الصف، وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم، وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم، كما أن

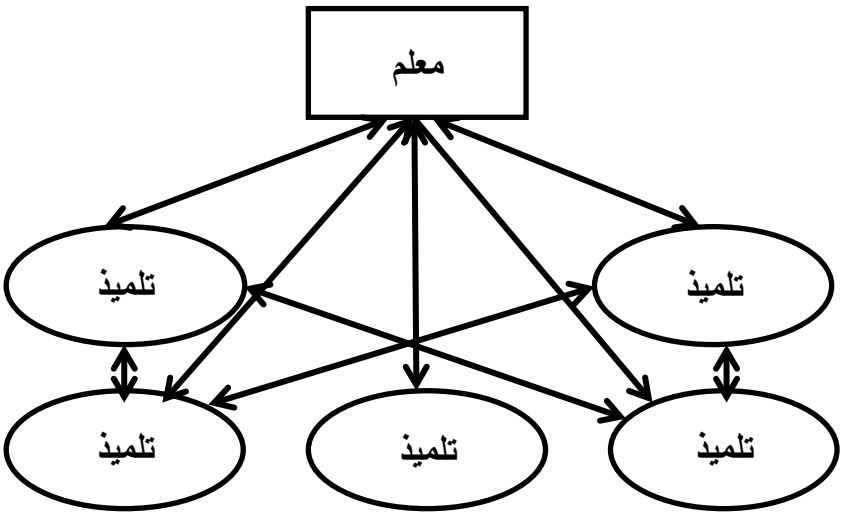
هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة، وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية. (فارغة حسين محمد، ص 60)



4- نمط التفاعل متعدد الاتجاهات:

وهذا النمط يمتاز عن غيره من الأنماط السابقة وبخاصة النمط الثالث الذي كان يجري فيه التفاعل بين المعلم وبين عدد من التلاميذ، ولكن في هذا النمط تتسع فرص التفاعل وتتعدد بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ بعضهم البعض، كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات، مما يساعد كل تلميذ على نقل فكرته وخبراته إلى الآخرين. (فارغة حسين محمد، 1994، ص 61)

ومن وجهة أخرى فإن تفاعل التلاميذ مما يؤثر على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم، وما يستقبلون من رسائل منه، مما ساعد على زيادة إيجابياتهم في الموقف التعليمي إزاء هذا الموقف ذاته، وهذا النمط هو أكثر الأنماط تلاؤم مع الاتجاهات الحديثة. (فارغة حسين محمد، 1994، ص 62)



ثالثا: أهمية التفاعل الصفي

1- للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم فبعد أن كان ملقنا صاحب معرفة وحيد على عاتقه تقع مهمة التعليم أصبح موجها ومنظما ومرشدا، أما الطالب فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط.

2- يطور التلاميذ في عملية التفاعل الصفي أفكارهم وآراءهم بعناية المعلم الذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها.

3- يزيد حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية و الإنسحابية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم.

4- يساعد التلاميذ على تطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم فيستمعون لرأي الآخر ويحترمونه.

5- يتيح التفاعل الصفي فرصا أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكار حول أي موضوع أو مشكلة صفية. (علي تعوينات، 2009، ص 175)

رابعا: العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

1-حجم الصف:

ويقصد به عدد الطلاب الموجودين فيه ويسود الاعتقاد في معظم النظم التربوية أن الصفوف المدرسية ذات الحجم الصغير تخلق بيئة تعليمية أفضل للمتعلمين وتزيد من فاعلية المعلم وتتجسد في إنتاج مستويات تحصيلية أفضل ولكن تخفيض عدد طلاب الصف الواحد لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين المستويات التحصيلية للطلاب بل يجب على المعلم أن يبني طرق واستراتيجيات تمكنه من استغلال الظروف التعليمية التي يوفرها الصف القليل العدد بحيث يغذو التعليم فرديا قدر الإمكان.

2- التكوين النفسي والاجتماعي للصف:

يتباين الطلاب داخل الصف في العديد من الخصائص الانفعالية، المعرفية، الاقتصادية، الاجتماعية،الثقافية، وهي تؤدي إلى تباينهم من حيث قدراتهم على التعلم والتحصيل بحيث يتم تصنيفهم إلى مجموعات متجانسة خلال المسار التعليمي وقد تباينت الآراء بين مؤيد ومعارض حول تصنيف الطلاب في مجموعات متجانسة، ومن حجج المؤيدين أن تصنيف الطلاب حسب القدرات والاستعدادات يوفر مناخا

تنافسيا صعبا فكل واحد منهم يحاول تقديم أفضل ما لديه لأن التقارب في القدرات يولد الشعور بالتحدي وبذل جهد أكثر والمثابرة.

ومن حجج المعارضين لهذا النمط أن تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم يقيم جدار فاصل بين التلاميذ المتباينين من حيث القدرة على التعلم مما يجعل الطالب الأبطأ تعلما أقل اهتماما وميلا للتعلم في حين يزود الطالب المتفوق وقد يصل به الأمر إلى مستوى الغرور.

3- تفاعل المعلم والمتعلم:

يعتبر تفاعل المعلم واستخدامه لبعض الاستراتيجيات لإدارة التفاعل الصفي مع التلاميذ خاصة في مراحل التعليم المبكرة تساعد على تطوير جوانب الشخصية للتلميذ وقد تفيده في حياته المستقبلية وتوجد عوامل عديدة تؤثر في عملية تفاعل المعلم والتلميذ أهمها:

أ-أحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم:

هناك اتجاهات بين المتعلمين تحكم عملية تفاعلهم مع طلابهم منها اتجاه الاهتمام بالطالب واللامبالاة بالطالب وتؤثر هذه الاتجاهات عند المعلمين من خلال مستويات تحصيل الطالب وقدرة الطالب على تعزيز سلوك معلمه أثناء التفاعل الصفي.

ب- جاذبية الطلاب ومظهرهم الخارجي:

المعلمين ينزعون إلى تقدير الطلاب ذوي المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير الطلاب الأقل جاذبية.

ج- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب:

يميل المعلمون للتفاعل مع الطلاب ذوو المستويات الاقتصادية الأعلى على نحو أفضل من تفاعلهم مع طلاب المستويات الدنيا.

د- أثر توقعات المعلم:

المعلم الذي يُكَوِن فكرة عن تلميذ بأنه ذكي يتفاعل معه على أنه كذلك ويتوقع منه سلوكا ذكيا.

هـ- أثر حسن المعلم وتلاميذه:

يرى البعض أن هناك تحيز للجنس أي أن المعلم يجابي الذكور والمعلمة تجابي الاناث كما لا يرتبط نجاح المعلم بجنسه.

و- أثر سلوك التلاميذ الصفي:

ينبغي على المعلم أن يكون ملما باستجابات طلابه وخصائصهم وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف ودورها في تكييف أو تغيير أو تعديل أو إضافة استراتيجية التعلم، وذلك من خلال تحقيق النمط التفاعلي المرغوب فيه.

4- تفاعل المتعلم المتعلم:

أشارت بعض نتائج البحوث الميدانية أن لجماعات الأقران تأثير كبير على سلوك الطالب هي:

- تحقق لطالب هوية خاصة به وتوفر له لفرصة لاكتساب مكانة خاصة بين أقرانه.
- تزود الطالب فرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس. (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص 242-249)

خامسا: مهارات التفاعل الصفي

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائمين ومتبادلين ومثمرين بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين بعضهم البعض من جهة أخرى، ويتطلب هذا أن يكون المعلم مكتسبا لمهارات تدريسية معينة، إذ أن التمكن من هذه المهارات يؤدي إلى حدوث تفاعل صفي مثمر بين المعلم ومتعلميه، وتتمثل هذه المهارات في:

أ-مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية:

تعد الأسئلة عاملا مهما في التدريس وتظهر كفاءة المعلم عندما يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة، وأسالب توجيهها وبطرق إثارة المتعلمين عند طرح هذه الأسئلة ليجيدوا المطلوب ويجيبوا عليها بنجاح، وعرف الباحثون والمختصون السؤال على أنه "عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي أو هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص أو مجموعة أشخاص بحث يفهمون المقصود منها، ويعملون فكرهم فيها وستجيبون لها بشكل ما يفهمونه من وجه السؤال في البداية" (عرفة، 2005، ص 247)، كما يمكن

تعريف مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفة بأنها "مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، وتظهر من خلال مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ". (مجدي إبراهيم وآخرون، 2005، ص 78)، ويتفرع عن هذه المهارة ثلاث مهارات فرعية هي:

أ-1- مهارة صياغة الأسئلة الصفية: تعد الصياغة اللفظية للسؤال من الأمور المهمة التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينه، فالصياغة اللفظية غير المناسبة يمكن أن تخل بالسؤال مهما كانت فكرته جيدة كما تشير صياغة السؤال على الطريقة التي تعبر بها عن المضمون باستخدام الكلمات فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال وبعدد الكلمات، فقد يكون الهدف من السؤال الاستفسار عن موضوع بذاته ولكن عدم صياغته بشكل منطقي وبكلمات ليس لها معنى، وبعدد غير مناسب للكلمات تجعله لا يحقق ذلك الهدف. (مجدي إبراهيم وآخرون، 2005، ص 79)

أ-2- مهارة توجيه (طرح) الأسئلة: تعد هذه المهارة من أهم مهارات التعليم الصفي والتي يجب أن يتدرب عليها المعلم حتى درجة الاتقان وتتضمن هذه المهارة عددا من السلوكيات المكونة لها وهي:

- الطلاقة في طرح الأسئلة.
- التعمق في طرح الأسئلة.
- التنوع في طرح الأسئلة.
- طرح أسئلة التفكير المتمايز. (خالد الأحمد، 2005، ص 79)

أ-3- مهارة تلقي المعلم إجابات المتعلم: تعد عملية تلقي المعلم لإجابات التلاميذ من العناصر المهمة للموقف التدريسي وفيما يلي بعض المبادئ التي تساعد المعلم على تلقي إجابات المتعلمين بفهم ووعي كاملين وهي:

- الاستماع بعناية لما يقول التلميذ ثم مطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد إجابته.
- مدح الإجابة الصحيحة.
- من الأفضل أن لا يعلن المعلم للمتعلم بأنه أخطأ في إجابته على السؤال وإنما يوجه له مثلا عبارة أريد إجابة أدق أو ليست الإجابة المطلوبة وبهذا يضمن مشاركته مستقبلا.

– تقديم بعض الايحاءات والتلميحات الصريحة أو غير الصريحة التي تساعد المتعلم على تقديم إجابات صحيحة.

– من الأفضل ألا يقدم المعلم سؤالا مركبا تتطلب إجابته الرد على مجموعة من الاستفسارات الضمنية ويستبدل هذا السؤال بأسئلة قصيرة متتابعة.

– عدم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة أو إبداء بعض الاشارات الجسمية أو الانفعالية.

– تجميع إجابات المتعلمين عن الأسئلة وتلخيصها بلغة واضحة وسهلة لمجموع متعلمي الصف.

– عند إجابة متعلم عن سؤال يطرحه المعلم يمكن لبقية المتعلمين الاستفسار من المعلم أو من المتعلم المجيب عما خفي عن أذهانهم أو عن غير الواضح في هذه الإجابة، بشرط أن يتم ذلك بنظام لحفظ نظام الصف. (مجدي إبراهيم وآخرون، 2005، ص 82)

أ–4– مهارة تنويع المثيرات: ويقصد بتنويع المثيرات عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير والتغيير وإثارة الحماس في العمل وعلى الابتكار فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كانت أكثر إثارة للدافعية. (مجدي إبراهيم وآخرون، 2005، ص 92)

وهناك عدة أساليب لتنوع المثيرات مكن للمعلم استخدامها ليستحوذ على انتباه المتعلمين ليغير من إيقاع عرض الدرس هي:

- **التنويع الحركي:** يعني التنويع الحرك أن يغير المعلم من موقعه في حجرة الدراسة فلا يقف في مكان واحد طوال الوقت بل عله الوقوف مقتربا من المتعلمين متحركا بين الصفوف فهذه الحركات البسيطة من جانب المعلم تغير من الرتابة التي قد تسود خلال الصف ولكن يجب ألا يبالغ المعلم في حركاته أو تحركاته حتى لا يشتت انتباه التلاميذ أو ثير أعصابهم. (مجدي إبراهيم وآخرون، 2005، ص 93)
- **التركيز والانتباه:** ونقصد بها الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم في توجيه انتباه التلاميذ وقد تكون هذه الأساليب لفظية أو غير لفظة مزيجا بينهما ومن أمثلة التعبير ما يلي:

– أنظر إلى هذا الشكل

– لاحظ ما يحدث عندما أصل بين هاتين النقطتين.

ومن أمثلة التعبيرات غير اللفظية:

– استخدام مؤشر لتوجه انتباه التلاميذ إلى شيء ما.

– الالتفات إلى شيء معين.

- هز الرأس.

كما يمكن للمعلم استخدام مزيج بنهما في آن واحد.

ب- التنويع في استخدام الحواس: هناك دراسات وبحوث نفسية تؤكد أن قدرة المتعلمين على الاستيعاب تزداد بشكل جوهري إذ اعتمدوا في تحصلهم على استخدام حواس متعددة مثل: السمع، البصر، اللمس، كما تفيد الأبحاث أن متعلم المرحلة الابتدائية يقعون في المرحلة الحس حركية لذلك يجب على المدرس استخدام طرق التدريس التي تعتمد على وسائل الايضاح المحسوسة والوسائل التعليمية.(مجد إبراهيم وآخرون، 2005، ص93)

ج- مهارة الاتصال والتعامل الإنساني: فالاتصال عملية يتم فيها نقل المعارف والخبرات المختلفة من المعلم للمتعلم وبالعكس بواسطة رسائل مختلفة، أما مهارة الاتصال فتعرف بأنها: "العملية أو الطريقة التي يتم فيها نقل المعرفة من شخص إلى آخر حتى تصبح مشاعة بينهما وينتج عنها قدر من التفاهم بنهما". (صلاح عرفة، 2005، ص115)

وتتمثل مكونات عملية الاتصال في:

ج-1- المرسل: وهو المعلم الأستاذ أو المحاضر في غرفة الصف ولديه فكرة يريد إرسالها، والمرسل قد يكون المتعلم ف حالة مشاركته في عملية التعليم والتلقين وهذه المشاركة مطلوبة نظرا لعملية التعليم.

ج-2- المستقبل: وهم المتعلمون في غرفة الصف وحتى يكون المستقبل حسن الاستقبال لا بد من شروط هي:

- الراحة النفسية والجسدية.
- المكان والجو المناسبين.
- أن يشعر بأهمية الخبرات التي تقدم له، وهنا أتي دور المعلم.
- أن يكون مشاركا للمرسل في نقل الخبرة.

ج-3- الرسالة: هي مجموعة من المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات كلها تمر عبر الرسالة والتي تمر من المرسل إلى المستقبل.

ج-4- الوسيلة: وهي كل ما يساعد المعلم على توصيل وتبسيط الرسالة لمتعلميه وتشويقهم لتقبلها من مختلف الأدوات التي يستعملها المعلم في درسه من سبورة وكتاب مدرسي إلى الكلمة الشفوية والمكتوبة إلى الحركات وتعابير الوجه وحتى نبرات الصوت، فقد تكون الكلمات من خلال أسلوب سهل وبسيط وعلى حسب مستوى المتلقي (وقد تكون حركات يدوية وإماءات).

ج-5- التغذية الراجعة: فهي مهمة جدا وشرط من شروط الاتصال الفعال لأن معرفة النتائج التي توصل إليها المعلم تزيد من الجهد ودافعية المعلم للتعليم ومعرفة الأخطاء التي ارتكبها ونوعها ومن ثم تعزز عملية التعلم إذ تساعده على فهم المواقف التعليمية مما يزيد من تحسين نتائج التعلم.

سادسا: استراتيجيات التفاعل الصفي

تظهر أهمية التفاعل الصف بمدى إسهامه في تحسين التعلم الصف، ويمكن التعرض لاستراتيجيات التفاعل الصفي من خلال معالجة الافتراضات التي يمكن تبنيها لتحسين التعلم اعتمادا على اتجاهات التفاعل الصفي وهي كالتالي:

– إن التعلم عملية منظمة متسلسلة ونظامية، فالتعليم الصفي يتضمن عددا من المتعلمين في أوضاع مختلفة وعندما يتوصل هؤلاء المتعلمون في نقاش حول موضوع إلى رأي ما، فإن هذا السلوك يخضع للملاحظة وبذلك يمكن دراسته وتحليله والتنبؤ بنتائجه.

– التعليم عن طريق التفاعل اللفظي يشمل السلوك الذي يمكن تحدده كي يستطيع المعلم تجربته والتحكم به.

– يرغب المعلمون في تحسين تعليمهم عندما يكون بإمكانهم لمس نتائج ذلك بطريقة سهلة.

– يمكن أن يحدث تحسين في استراتيجيات تعل التفاعل اللفظي إذا توفرت الشروط التالية: رغبة المعلم التغيير نحو الأفضل، توافر الدعم للمعلم، النظام الذي يمكن يسجل بموضوعية ما الذ حدث في غرفة الصف، ويمكن تمثيله برسم بياني حيث يقدم أدلة حسية لنتاجات السلوك التدريسي.

– إمكانيات التجريب أعطت فرصا لاختيار افتراضات كان يصعب تجريبها وبذلك نقلت من فن إلى علم يمكن أن يخضع للتجريب والتحكم يساعد على تفسير الظاهرة التعليمية والتنبؤ بها، وذلك يحسن التدريس. (قطامي وآخرون، 2005، ص 333)

سابعا: أساليب تحسين التفاعل الصفي: ينطوي التدريس الفعال على اتصال فعال ومن هنا لا يمكن التفريق بن الغرض من تحسن التدريس وبن الغرض من تحسين الاتصال أو التفاعل، وهذه المقترحات التي تفيد المعلمين في جهودهم الرامية لتحقيق الاتصال الناجح من متعلمهم:

1- على المعلم أن بذل جهده في تحسين قدرته ومهارته الكلامية وأن يتكلم بشكل مباشر ويتقنه وبنمط مألوف بحث يجعل من كلماته تناسقا حيا، ويستخدم معها الجهات والارشادات المعبرة المناسبة مع التنويع في الصوت ومعدل الكلمات للحصول على النتائج المطلوبة.

2- على المعلم أن يخطط ونظم درسه بطريقة منطقية وسهلة الفهم والتقدم من خلال تقسيم الموضوع إلى أجزاء واضحة متكاملة وربط أجزاء البحث بعضها بعضا دون تشتيت انتباه المتعلمين.

3- على المعلم أن حدد الحاجات والقدرات والاهتمامات للمتعلمين ويختار المفاهيم والأمثلة والخبرات ما يتلاءم معها لحقق هدفه من التفاعل الصفي. (قطامي وآخرون، 2005، ص 334-335)

4- على المعلم أن يصغي بشكل جد وباهتمام لأسئلة متعلميه، وإجاباتهم، وتعليقاتهم، لأنهم يصبحون أكثر اهتماما واقتناعا إذا أبدى المتعلم اهتمام لآرائهم وأفكارهم.

5- على المعلم أن يعمل على تنمية أساليب الضبط الذاتي لدى الطلبة النابع من داخلهم وليس مفروضا عليهم، والممارسات الآتية يمكنها أن تشجع المتعلمين على الانضباط الأتي:

- تعزيز السلوك الإجابي للمتعلمين.
- اعتماد الأسلوب الديموقراطي.
- تنويع الأنشطة في الموقف التعلم.
- تقبل مشاعر المتعلمين واحترامها.
- الإعداد الجيد للدرس. (المرجع السابق، ص 335)

ثامنا: وظائف التفاعل الصفي

يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن تنظيمه إلى الوظائف التالية:

– استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف التعليمي من حيث الشكل والمضمون والكشف عن مدى احتياجاتهم لأهداف الموقف ومضامينه وتحديد مدى استعداداتهم لتعلمه دون اعاقات واحباطات.

– تحقيق المشاركة الفعالة في أنواع النشاط المدرسي وتوجيه خطى المتعلمين نحو الأهداف المرصودة وإشاعة جو تواصلي سليم من الناحية المادية والنفسية.

– تعزيز التعلم وأنماط السلوك فيه ومساعدة الطلاب على الاحتفاظ به ونقله وتوظفه في مواقف أخرى بثقة وحرية لتحسين اتجاهات الطلاب ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة وتنمية علاقات إنسانية واجتماعية إجابية نحو جميع عناصر العملية التربوية.

– تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم واشباعها وحفظ النظام والانضباط الصفي وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فه. (عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة، 2005، ص 342)

تاسعا: نظريات التفاعل الصفي

1- النظرية البنائية التفاعلية:

تنظر البنائية التفاعلية للتعلم على أنه ذو بعدين أحدهما خاص والآخر عام ومنه فالمتعلمين يبنون معرفتهم (أي يتعلمون) عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حولهم، أما المعنى فيبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم وهذا ما يمثل الملمح الخاص (الذاتي)، وعندما يتوفر للمتعلمين الوقت للتفاعل والتأمل فإن ذلك يتيح لهم ربط الأفكار القديمة بخبرتهم الجديدة، ومن سمات البنائية التفاعلية أنها تتطلب من المتعلمين أن يكتسبوا القدرة على التفكير النقدي والقدرة على الاقناع وممارسة الاستقصاء الموجه والتبرير والتدعيم وخلق التفاعل بين القديم والجديد، أما المتعلم فيتطلب منه أن يتعرف أولا على ما يعرضه التلاميذ بالفعل وما هم بحاجة إلى معرفته فكون هو المرشد في الموقف التعليمي ويتحدى أفكارهم. (حسين زيتوني، كمال لحمد زيتون، 2003، ص 54-55)

2- النظرة البراغماتية:

لقد حملت النظرية البراغماتية العديد من المبادئ والمفاهيم التي أثرت في التربية وكان جون ديوي من أهم روادها وممثلا لتلك الفلسفة التربوية القائمة على التغير في العلمية التجريبية ودعا إلى ضرورة الربط بين المدرسة والمجتمع باعتبار النظم التربوية التعليمية لم تعد صالحة لمستجدات العصر وتعزيز حركة التغير والتطور الاجتماعي من خلال خلق المواقف الاجتماعية الحية داخل حجرات الدراسة وتبنى ديوي البرامج التعلمية الواقعية حيث قام بدراسة علمية تجريبية هدف من ورائها إلى تحديد الاطار المرجعي للتفاعل

الصفي وربط كذلك بين التربية والديمقراطية والذي وضح فيها أن التربية هي أن ننشئ الناشئ على سرعة المواد بين نفسه وبن بيئته، فالمتعلم ينبغي أن يكون حرا لاختيار أفكاره ومعتقداته وقيمه ولا ينبغي أن نفرض عليه قيود ممثلة في تقاليد قديمة مهما كانت آثارها على العملية التعليمية الجديدة.

وعلى هذا الأساس سعت البراجماتية لتوضيح صورة المدرسة فهي تدريب وتكون المتعلمين على التعاون والتبادل والتأثير والتأثر.(شبل بدران، 2005، ص 217)

3- نظرية العلاقات الإنسانية:

تركز هذه النظرية على العلاقات الإنسانية والشروط والظروف الصفية وغير الصفية والتي يمكن أن تساعد على تعليم المتعلمين وتعلمهم، فالعملية التربوية في هذه النظرية تشتمل على إدارة الصف والتعليم والتعلم، وتهدف هذه النظرية إلى الاهتمام بالأمور التالية:

- جعل المتعلم مسؤولا عن أو مشاركا في تحديد ما يتعلمه تخطيطا وتنفيذا أو تقويما.
- جعل المتعلم أكثر استقلالا وقادرا على التوجه الذاتي والتقويم الذاتي.
- تقريب المدرس من متعلميه وواقعهم وإنشاء علاقات الثقة والود بينه وبينهم وفيما بينهم.
- الارتقاء بمستوى المدرس من حافظ لمعلومات محددة مركزي منفرد برأيه إلى مدرس ذي حصلة معرفية واسعة.

ويقصد بالإدارة الصفة وفق هذه النظرية توجيه الجهود التي يبذلها المدرس وتلاميذه في الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف التربوية لهذا الموقف، والمدرس الجيد هو الذي يهتم بإدارة صفه من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية بأسلوب ديمقراطي يعتمد على مبادئ العمل التعاوني الجماعي بنه وبين متعلميه. (نعيم بوعموشة، 2014، ص 50-51)

عاشرا: معيقات التفاعل الصفي

يعد التفاعل الصفي المقدمة الأولى لإنجاح عملية التعليم لا سيما إذا كانت منظمة ضمن الإطار العام للصف فهي علاقة إيجابية قائمة على التفاهم والاستيعاب بين المعلم والطلبة بالرغم من وجود معوقات تؤثر على هذه العلمية سلبا ومنها:

- **الوضع المثير:** قد لا يكون مناسب مع الموضوع كأن يضع المعلم مثيرات ليس لها علاقة بموضوع الدرس ممثلا ذلك باستخدامه أساليب وتقنيات تعليمية غير فعالة في استثارة دافعية الطلبة.

- **عدم مراعاة ارتباط عملية النضج في التعلم:** يمكن أن يكون الموضوع المراد تدريسه أعلى من مستوى قدرات الطلبة المعرفية وبالتالي قد يمثل ذلك عائق لعملية التفاعل الصفي ضمن إطار غرفة الصف.

- **مجموعة الظروف الخارجية:** هذه المجموعة تمثل عائقا في بعض الأحيان فيما تعلق بعملية التفاعل الصفي لا سيما إذا كان الصف غير مطابق للمواصفات الصحية وخال من وسائل راحة التلاميذ، وهذا ما يجعل التلاميذ غير متكيفين وغر منسجمين مع طبيعة البيئة الصفية، مما يخلق لديهم القلق والخوف وعدم الاستقرار. (نبيل أحمد عبد الهادي، 2004، ص 172)

خلاصة الفصل:

التفاعل هو عملية إنسانية طبيعية يتصف بها أبناء الجنس البشري الذين يجتمعون في ظروف رسمية (الصف) بهدف التواصل ونقل الأفكار وتبادلها مع الطلاب أنفسهم ومعهم ومع المعلم، ويتوقف نجاح المعلم في عمله الصفي على مدى تفعيله دور الطالب وترغيبه بالمشاركة الفعالة وجديته في تبيين التفاعل الإيجابي المفتوح معهم بهدف إشاعة جو من الأمن والطمأنينة والإيجابية والعلاقات السليمة.

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: عينة الدراسة

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة

رابعا: أدوات جمع البيانات

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد الإنتهاء من الجانب النظري لهذا البحث الذي اعتمدناه إطارًا مرجعيا يساعدنا في الدراسة الميدانية وكان ذلك في المدرسة الإبتدائية بن شويب الرشيد ومخلوف حسين –جيجل– وذلك من أجل التأكد من صحة أو خطأ الفرضيات التي وضعناها في بداية دراستنا.

إذ اعتمدنا في جمعنا لهذه البيانات على أدوات منهجية كالملاحظة (البسيطة) والمقابلة مع المعلمين والإستمارة وجهناها لمعلمي الإبتدائيات، وبعد تحديد وضبط عينة البحث قمنا بتحديد المنهج المستخدم الملائم لموضوع بحثنا.

وكذا تحديد الأسلوب الكمي والكيفي المعتمد في تفريغ وعرض البيانات وتحليلها.

أولا: مجالات الدراسة

المجال المكاني: ويقصد به المجال الجغرافي للدراسة، الحيز المكاني الذي ستجرى فيه الدراسة الميدانية وقد تم إجراء دراستنا الميدانية في ثلاث إبتدائيات بولاية جيجل:

المدرسة الإبتدائية: بن شويب رشيد:

تقع هذه المؤسسة في حي الشاطئ جيجل مركز، تتربع على مساحة قدرها 1472 $م^2$، تحتوي على 12 حجرة تضم 386 تلميذ منهم 180 إناث و206 ذكور.

المدرسة الإبتدائية: مخلوف حسين:

تقع في الكيلومتر الرابع، تتربع هذه المؤسسة على مساحة قدرها 5460.00 $م^2$، تحتوي على 10 حجرات، تضم 416 تلميذ.

المدرسة الإبتدائية: عنان إبراهيم:

تقع هذه المؤسسة جنوب بلدية قاوس وتتربع على مساحة قدرها 2433.5 $م^2$، تحتوي على 9 حجرات، تضم 395 تلميذ وتلميذة.

المجال البشري:

تمثل المجال البشري لهذه الدراسة في معلمي مدارس الإبتدائية الموضحة سابقا والمقدر عددهم 40 معلما ومعلمة حيث يتوزع المبحوثين حسب المدارس الإبتدائية كمايلي:

- المدرسة الإبتدائية بن شويب رشيد بـ 14 معلم (ة).
- المدرسة الإبتدائية مخلوف حسين بـ 16 معلم (ة).
- المدرسة الإبتدائية عنان ابراهيم بـ 10 معلم (ة).

المجال الزماني:

أجريت الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من حوالي أوائل شهر ديسمبر إلى غاية أواخر شهر مارس وقد تم النزول إلى الميدان على مراحل: حيث كان أول اتصال بالمؤسسات وذلك يوم 14 جانفي

2018 حيث قابلنا مدراء هذه المؤسسات وتحدثنا معهم عن موضوع الدراسة بعد الحصول على موافقة من مديرية التربية من أجل إجراء الدراسة الميدانية بهذه المؤسسات.

المرحلة الثانية: وكانت ثاني زيارة للمؤسسات أيام 4 و11 و18 فيفري 2018 بعد الحصول على الموافقة من مديرية التربية جيجل.

حيث قمنا بتطبيق أداة الدراسة وذلك بعد عرضها على الأستاذة المشرفة ثم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين: فضيلة الأستاذ بلطاس محمد، والأستاذ بوشينة صالح، والأستاذة مشري زوبيدة وضبطها بشكل نهائي من أجل جمع البيانات بغرض تحليلها، حيث قمنا بتوزيع أداة الدراسة على كل المعلمين بتلك المؤسسات (المذكورة سابقا) ثم جمعها في فترات من 22 إلى 27 أفريل 2018م.

ثانيا: عينة الدراسة

تعتبر مرحلة اختيار العينة من أهم الخطوات المنهجية أساسية في البحث الاجتماعي، والذي يجب على كل باحث القيام به، إذ أنه يعبر على العينة الأصلية ويمثله بطريقة علمية (محجوب عطية القائدي 1994، ص 62) فالعينة تعرف بأنها « المجموعة الجزئية التي يقوم بها الباحث بتطبيق الدراسة عليها وهي تكون ممثلة بخصائص مجتمع الدراسة الكلي (بلقاسم سلاطنية، وآخرون 2007، ص 128).

وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا على العينة العشوائية البسيطة ويقصد بها منح جميع أفراد المجتمع فرصا متساوية في التمثيل للعينة (iugazaedu-ps/sdagga/files lectures 5-2018, p5).

وتم توزيع 40 استمارة على الإبتدائيات المذكورة أعلاه، وقد تم استرجاع 38 استمارة كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (1): يمثل توزيع أفراد العينة حسب مؤسسات البحث الميداني:

الرقم	المؤسسة التربوية	الإستمارات المسلمة	الإستمارات المسترجعة	الإستمارات المفقودة
1	بن شويب رشيد	14	13	1
2	مخلوف حسين	16	16	0
3	عنان ابراهيم	10	9	1
المجموع		40	38	2

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة

إن طبيعة الموضوع تحدد نوعية المنهج المستخدم في الدراسة ولكل منهج خصائصه تميزه عن غيره من المناهج والتي تُمكن من أداء وظيفة معينة ويقصد بالمنهج « تلك الطرق والأساليب التي تستعين بها فروع العلم المختلفة في عملية جمع البيانات وإكتساب المعرفة في الميدان (عمار بوحوش. 2009، ص 199).

رابعا: أدوات جمع البيانات

تعتبر مرحلة جمع البيانات مرحلة مهمة في أي بحث وقد تباين هذه الأدوات غير أن الباحث عليه أن يختار الأداة الأكثر ملائمة بحصوله على المعلومات أو البيانات التي يريدها لدراسة ظاهرة أو مشكلة ما وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على الاستبيان (الاستمارة).

ويعد الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويُقدم الاستبيان على شكل عدد من الأسئلة يُطلب الإجابة عليها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الإستبيان. (عبيدات وآخرون. 2012، ص 105).

وقد احتوت بنوذ استمارة هذه الدراسة على 19 عبارة وبعدها قمنا بعرضها على 03 محكمين من أجل ضبطها ضبطا دقيقا من حيث اللغة والمنهجية العلمية.

وقد استفدنا من آراء المحكمين في إعادة صياغة بعض بنود الإستبيان، وهي

– العبارة 01 كانت: يولي التلميذ أهمية للنشاطات المقترحة وأصبحت كالتالي: يولي التلميذ أهمية للنشاطات الجماعية المقترحة.

–العبارة 10: كانت العبارة غير مضبوطة من حيث الصياغة فقمنا بتعديلها حسب آراء المحكمين حيث كانت: يؤدي إلى تناقص التعصب للرأي وتقبل الإختلافات بين التلاميذ وأصبحت كالتالي: تزيد المنافسة الحادة بين التلاميذ من دافعيتهم للإنجاز.

ثم نصل في الأخير إلى الصياغة النهائية لآداة الدراسة الدراسة والتي تضمنت 19 عبارة كانت موزعة حسب المحاور التالية:

المحور الأول: وتتمثل في البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة وشملت الجنس والخبرة المهنية.

المحور الثاني: ويتمثل في «تعاون التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي».

المحور الثالث: يتمثل في منافسة التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي.

المحور الرابع: يتمثل في التعلم التعاوني يزيد من دافعية التلاميذ نحو المشاركة والتفاعل داخل غرفة الصف.

أما بدائل الإستبيان فاحتوت على 03 بدائل:

1) دائما. 2) أحيانا. 3) أبدا.

الشروط السيكومترية لأداة الدراسة

حسب الصدق الظاهري لأداة البحث:

قبل عرض الإستمارة على أفراد العينة تم توزيعها على المحكمين الذي بلغ عددهم 03 محكمين فضيلة الأستاذ بلطاس محمد والأستاذ بوشينة صالح والأستاذة مشري زبيدة.

ولقد تم حساب الشروط السيكومترية للأداة حيث تم الإعتماد في حساب الصدق على صدق المحكمين الذي بلغ عددهم 03 محكمين وكانت جميع الإستجابات على مختلف بنوذ الإستمارة بنسبة كبيرة وذلك من خلال تحكيمهم على مدى وضوح تعليمات الإستبيان ومدى ملائمة بدائل الأجوبة، ومدى مناسبة ترتيب الفقرات ومدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

حساب ثبات الأداة:

يقصد بها درجة الاتفاق واستقرار النتائج عن طريق معامل ألفاكرونباخ الذي يربط بين ثبات الإختبار وبنوذه وكذلك التأكد من الثبات من خلال طريقة التجزئة النصفية بمعامل الثبات لسبيرمان بروان.

وفي هذه الدراسة بلغ معامل ألفاكرونباخ 0.84 أي بنسبة 84 % وهي نسبة مقبولة تدل على مدى الإتساق أو التجانس بين البنوذ المكونة للأداة (الإستبيان).

أما من حيث الصدق الذاتي فهو جذر معامل الثبات ومنه0.91= $\sqrt{0.84}$.

الأساليب الإحصائية

لاستخراج النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأسلوب الإحصائي الآتي:

أ- أسلوب التحليل الكمي: وهو الأسلوب الذي يهدف إلى تكميم البيانات التي تحصلنا عليها في الجداول وتحويلها إلى أرقام ونسب مئوية. وقد قامنا بالإعتماد على أداة للمعالجة الإحصائية وهي:

- **أداة الإحصاء الوصفي:**

وفيه يتم استعمال النسب المئوية لتمثيل العينة وتكميم البيانات التي تحصلنا عليها في جداول وتحويلها إلى أرقام وتكرارات ونسب مئوية.

ونتيجة لطبيعة الدراسة تم تحليل البيانات بإستخدام الحزمة الإحصائية للبرامج الاجتماعية (SPSS10) وذلك من خلال العمل بالأسلوب الإحصائي التالي:

- التكرارات والنسب المئوية: لوصف مجتمع البحث ووصف مستوى الإجابة وفق استبيان ليكارت الثلاثي.
- تحليل تباين التعلم التعاوني يزيد من التفاعل الصفي تبعا لمتغيري التعلم التعاوني والتفاعل الصفي.

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية التي انتهجت في تطبيق الجانب الميداني قصد اختبار المعلومات التي جمعناها في الجانب النظري والتأكد من صحتها، كذلك تساعد الإجراءات المنهجية في التوصل إلى حقائق ومعلومات ومقارنتها ومحاولة ربط الجانب النظري بالجانب الميداني حيث يكون البحث حلقة متكاملة ومتسلسلة واعتمدنا في جمع البيانات على الإستمارة والملاحظة.

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض وتحليل النتائج

ثانيا: تحليل النتائج في ضوء الفرضيات

1- تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى

2- تحليل النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية.

ثالثا: تحليل النتائج في ضوء الفرضية العامة

أولا: عرض وتحليل النتائج

– الجدول رقم 01: يمثل أفراد العينة حسب الجنس.

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	3	%7.89
الإناث	35	%92.10
المجموع	38	%100

من خلال قراءتنا لأرقام الجدول رقم 01 نلاحظ أن معظم أفراد العينة من الإناث حيث قدرت نسبتهم بـ 92.10% في مقابل ذلك قدرت نسبة الذكور بـ 7.89% وهذا ما يوضح أن الإناث في المجتمع الإحصائي الابتدائي أكثر على عكس من ذلك فئة الذكور التي كانت نسبتهم منخفضة جدا.

جدول رقم 02: يمثل أفراد العينة حسب سنوات الخبرة:

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	15	%39.47
5 إلى 15 سنة	9	%23.68
15 فما فوق	14	%36.84
المجموع	38	%100

من خلال قراءتنا لأرقام الجدول رقم 02 نلاحظ أن سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات حيث قدرت نسبتها بـ 39.47% بينما كان سنوات الخبرة 15 فما فوق مثلت بـ 36.84% وكانت نسبة 23.68% تمثل سنوات الخبرة من 5 إلى 15 سنة.

المحور الأول: تعاون التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي.

جدول رقم 3: يولي التلميذ أهمية للنشاطات الجماعية المقترحة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	25	%65.78	2.65	0.48	عالية
أحيانا	13	%34.21			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

من خلال المعطيات الكمية الواردة في الجدول رقم 03 نلاحظ أن معظم أفراد العينة كانت إجابتهم بـ دائما حيث قدرت بالنسبة المئوية بـ 65.78% ومنه فإن التلاميذ يولون أهمية للنشاطات الجماعية المقترحة وحسب الجدول نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين يتجاهلون النشاطات الجماعية كانت تقدر بـ 0% ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.65،0.48) على التوالي.

الجدول رقم 4: يظهر التلاميذ قابلية التلاميذ للعمل في مجموعة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	22	%57.89	2.55	0.55	عالية
أحيانا	15	%39.47			
أبدا	1	%2.63			
المجموع	38	%100			

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن معظم أفراد العينة يرون بأن التلميذ يظهر قابلية للعمل في المجموعة وقدرت نسبتهم بـ 57.89% في حين الذين يرون أن التلميذ يظهر قابليته للعمل في بعض الأحيان وتقدر نسبتهم بـ 39.47% أما الذين يرون عكس ذلك فتقدر نسبتهم بـ 2.63%، ومنه فإن استجابة المعمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.55 ،0.55) على التوالي.

الجدول رقم5: يتحمل كل تلميذ مسؤولية العمل المطلوب منه.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	13	%34.21	2.31	0.52	متوسطة
أحيانا	24	%63.15			
أبدا	1	%2.63			
المجموع	38	%100			

من خلال الجدول رقم (5) نلاحظ أن 63.15% من المعلمين أجابوا على العبارة يتحمل كل تلميذ مسؤولية العمل المطلوب منه بـ أحيانا، تليها نسبة 34.21% والممثلة للمعلمين الذين أجابوا بـ دائما، أما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم بـ 2,63% ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة متوسطة وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.31، 0.52) على التوالي.

الجدول رقم 6: يساهم التعلم التعاوني في زيادة فهم التلاميذ للمادة العلمية من خلال مساعدة بعضهم البعض.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	25	%65.78	2.65	0.48	عالية
أحيانا	13	%34.21			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ أن أغلبية المعلمين والمقدرة نسبتهم 65.78% الذين أجابوا بـ دائما على العبارة "يساهم التعلم التعاوني في زيادة فهم التلاميذ للمادة العلمية من خلال مساعدة بعضهم البعض، تليها نسبة 34.21% والممثلة للمعلمين المجيبين بـ أحيانا بينما اللذين أجابوا بـ أبدا كانت نسبتهم 0%، ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2,65، 0,48) على التوالي.

الجدول 07: يتعاون التلاميذ فيها بينهم لحل المسائل.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	12	%31.57	2.28	0.45	متوسطة
أحيانا	26	%68.42			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ أن أغلبية المعلمين الذين أجابوا بـ أحينا كانت نسبتها بـ 68.42% تليها نسبة 31.57% والممثلة للمعلمين الذين أجابوا بـ دائما أما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت بـ 0% ومنه استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة متوسطة وهذا ما يؤكده المتوسطة الحسابي ولانحراف المعياري المقدر بـ (2,28، 0,45) على التوالي.

الجدول رقم 8: يربط بطيء التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	15	%39.47	2.26	0.68	متوسطة
أحيانا	17	%44.73			
أبدا	6	%15.78			
المجموع	38	%100			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (08) أن نسبة 44.73% من المعلمين أجابوا على العبارة يربط بطيء التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم "بـ أحيانا تليها نسبة 39.47% والممثلة للمعلمين المجيبين بـ دائما، أما الذين أجابوا بـ أبدا كانت نسبتهم 0% ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة متوسطة وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.26، 0.68) على التوالي.

الجدول رقم 9: تحسين قدرات التفكير عند المتعلمين.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	24	%63.15	2.63	0.48	عالية
أحيانا	14	%36.84			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (09) أن 63.15% من المعلمين أجابوا على العبارة تحسين قدرات التفكير عند المتعلمين بـ دائما، تليها نسبة 36.84% الممثلة للمعلمين المجيبين بـ أحيانا بينما اللذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 0% ومنه فإن استجابة المعلمين نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2,63، 0,48) على التوالي.

المحور الثاني: منافسة التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي

الجدول رقم 10: يساهم التعلم التعاوني في إذكاء روح المنافسة بين أفر المجموعة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	31	%81.57	2.78	0.41	عالية
أحيانا	07	%18.42			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن أغلبية الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـ 81.57 % أجابوا على العبارة يساهم التعلم التعاوني في إذكاء روح المنافسة بين أفراد المجموعة بـ دائما تليها نسبة 18.42% الممثلة للأساتذة المجيبين بـ أحيانا بينما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 0% منعدمة ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2,78، 0,41) على التوالي.

الجدول رقم 11: يتسابق التلاميذ في تقديم الإجابة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	34	%89.47	2.89	0.31	عالية
أحيانا	4	%10.52			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (11) أن أغلبية الأساتذة المقدرة نسبتهم بـ 89.47% أجابوا بـ دائما على العبارة يتسابق التلاميذ في تقديم الإجابة تليها نسبة 10.52% والممثلة للأساتذة المجيبين بـ أحينا بينما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 0% منعدمة ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.89– 0.31) على التوالي.

الجدول رقم 12: تزيد المنافسة الحادة بين التلاميذ من دافعتيهم للإنجاز.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	35	%92.10	2.92	0.27	عالية
أحيانا	3	%7.89			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (12) أن 92.10 % من الأساتذة أجابوا على العبارة تزيد المنافسة الحادة بين التلاميذ من دافعتيهم للإنجاز بـ دائما تليها نسبة 7.89% والممثلة للأساتذة المجيبين بـ أحيانا بينما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 0% منعدمة ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.92– 0.27) على التوالي.

الجدول رقم 13: يحقق فعالية التعلم ومشاركة التلاميذ.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	21	%55.26	2.55	0.50	عالية
أحيانا	17	%36.84			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن أغلبية الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـ 55.26% أجابوا على العبارة يحقق فعالية التعلم ومشاركة التلاميذ تليها نسبة 36.84% والممثلة للأساتذة المجيبين بـ أحيانا بينما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 0% منعدمة ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2,55- 0,50) على التوالي.

الجدول رقم 14: يتيح فرصة للمنافسة الشريفة بين المتعلمين.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	25	%65.78	2.65	0.48	عالية
أحيانا	13	%34.21			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (14) أن 65.78% من الأساتذة أجابوا على العبارة يتيح فرصة للمنافسة الشريفة بين المتعلمين بـ دائما تليها نسبة 34.21% والممثلة للاساتذة

المجيبين بـ أحيانا، بينما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 0% منعدمة ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.65- 0.48) على التوالي.

المحور الثالث: التعلم التعاوني يزيد من دافعية التلاميذ نحو التفاعل داخل غرفة الصف

الجدول رقم 15: يتخلص الطالب من بعض مظاهر الانطواء.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	18	%47.36	2.47	0.55	عالية
أحيانا	19	%50			
أبدا	01	%2.63			
المجموع	38	%100			

من خلال الجدول رقم 15 نلاحظ أن أغلبية الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـ 50% أجابوا بـ أحيانا على العبارة يتخلص الطالب من بعض مظاهر الانطواء، تليها نسبة 47.36% والممثلة للأساتذة المجيبين بـ دائما، بينما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 2.63% من الإجمالي ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.47- 0.55) على التوالي.

الجدول رقم 16: يساهم في تحسين المهارات اللغوية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	19	%50	2.47	0.55	عالية
أحيانا	18	%47.36			
أبدا	01	%2.63			
المجموع	38	%100			

من خلال الجدول رقم 16 نلاحظ أن لأغلبية الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـ 50% أجابوا على العبارة يساهم في تحسين المهارات اللغوية بـ دائما تليها نسبة 47.63% والممثلة للأساتذة المجيبين بـ أحيانا، بينما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 2.63 %ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.47– 0.55) على التوالي.

الجدول رقم 17: طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	29	%76.31	2.73	0.44	عالية
أحيانا	09	%23.68			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 17 أن 76.31% من الأساتذة أجابوا على العبارة «طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار» بـ دائما، تليها نسبة 23.68% والممثلة للأساتذة

المجيبين بـ أحيانا، والنسبة كانت 0% منعدمة بالنسبة للذين أجابوا بـ أبدا ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.73- 0.44) على التوالي.

الجدول رقم 18: يؤدي التعلم التعاوني إلى انصهار التلميذ في كينونة المجموعة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	19	%50	2.50	0.55	عالية
أحيانا	18	%47.36			
أبدا	01	%2.63			
المجموع	38	%100			

يتبين لنا من خلال الجدول رقم 18 أن أغلبية الأساتذة المقدرة نسبتهم بـ 50% أجابوا بـ دائما على العبارة يؤدي التعلم التعاوني إلى الانصهار التلميذ في كينونة المجموعة تليها نسبة 47.36 %والممثلة للأساتذة المجيبين بـ أحيانا بينما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 2.63% من الإجمالي ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.50- 0.55) على التوالي.

الجدول رقم 19: يؤدي التفاعل إلى كسر الروتين في غرفة الصف.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	33	%86.48	2.84	0.36	عالية
أحيانا	5	%13.15			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

من خلال الجدول رقم 19 نلاحظ أن أغلبية الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـ 86.48% أجابوا على العبارة يؤدي التفاعل إلى كسر الروتين في غرفة الصف بـ دائما تليها نسبة 13.15% والممثلة للأساتذة المجيبين بـ أحيانا تليها النسبة المنعدمة (0%) للذين أجابوا بـ أبدا ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.84- 0.36) على التوالي.

الجدول رقم 20: يتخلص الطالب من الخجل.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	20	%52.63	2.50	0.55	متوسطة
أحيانا	17	%44.73			
أبدا	01	%2.63			
المجموع	38	%100			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 20 أن 52.63% من الأساتذة أجابوا على العبارة يتخلص الطالب من الخجل بـ دائما تليها نسبة 44.73% والممثلة للأساتذة المجيبين بـ

أحيانا أما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 2.63%، ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة متوسطة وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.50-0.55) على التوالي.

الجدول رقم 21: يؤدي التفاعل إلى خلق الحيوية في غرفة الصف.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
دائما	31	%81.57	2.78	0.41	عالية
أحيانا	7	%18.42			
أبدا	0	%0			
المجموع	38	%100			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 21 أن 81.57% من الأساتذة أجابوا على العبارة يؤدي التفاعل إلى خلق الحيوية في غرفة الصف بـ دائما، تليها نسبة 18.42% الممثلة للأساتذة المجيبين بـ أحيانا بينما الذين أجابوا بـ أبدا بلغت نسبتهم 0% أي منعدمة، ومنه فإن استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة كانت بدرجة عالية وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المقدر بـ (2.78- 0.41) على التوالي.

المحور الأول: منافسة التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يساهم التعلم التعاوني في إذكاء روح المنافسة بين أفراد المجموعة	2.78	0.41	عالية
2	يتسابق التلاميذ في تقديم الإجابة	2.89	0.31	عالية
3	تزيد المنافسة الحادة بين التلاميذ من دافعتيهم للإنجاز	2.92	0.27	عالية
4	يحقق فعالية التعلم ومشاركة التلاميذ	2.55	0.50	عالية
5	يتيح الفرصة للمنافسة الشريفة بين المتعلمين	2.65	0.48	عالية
	الدرجة الكلية	2.75	0.39	عالية

المحور الثاني: التعلم التعاوني يزيد من دافعية التلاميذ نحو المشاركة والتفاعل داخل حجرة الصف.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	يتخلص الطالب من بعض مظاهر الانطواء	2.47	0.55	عالية
7	يساهم في تحسين المهارات اللغوية	2.47	0.55	عالية
8	طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار	2.73	0.44	عالية
9	يؤدي التعلم التعاوني إلى انصهار التلميذ في كينونة المجموعة	2.50	0.55	عالية
10	يؤدي التفاعل إلى كسر الروتين في غرفة الصف	2.84	0.36	عالية
11	يتخلص الطالب من الخجل	2.50	0.55	متوسطة
12	يؤدي التفاعل إلى خلق الحيوية في غرفة الصف	2.78	0.41	عالية
	الدرجة الكلية	2.61	0.48	عالية

ثانيا: تحليل النتائج في ضوء الفرضيات

1- تحليل النتائج المحور الأول في ضوء الفرضية الأولى:

من خلال تحليل نتائج الفرضية الأولى التي جاءت كما يلي منافسة التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي بدرجة عالية وبمتوسط حسابي قدره (2.75) وانحراف معياري (0.39)، وهذا ما أكدته دراسة الباحثة الفرنسية ألتات ALTET (1994) حول طريقة التعلم التعاوني وقدرة الانجاز لدى المتعلمين بابتدائية حددت عينتها بـ 47 تلميذ وقد قامت بمتابعة التدريس الذي اعتمدت فيه على الطريقة الحوارية والمنافسة بشبكة الملاحظة لمدة 03 حصص، حيث كان التباعد بين الحصة والأخرى مدة أسبوع وكل حصة فترتها ساعتان وبعد نهاية الحصص قامت بقياس قدرة الانجاز لدى المتعلمين وتوصلت الى ان =x2= وأن الدلالة الإحصائية تدل على أن طريقة التدريس الحوارية تريد من المنافسة بين التلاميذ.

2- تحليل نتائج المحور الثاني في ضوء الفرضية الثانية:

من خلال تحليل نتائج الفرضية الثانية التي جاءت كما يلي:

التعلم التعاوني يزيد من دافعية التلاميذ نحو التفاعل داخل غرفة الصف بدرجة عالية وبمتوسط حسابي قدره: (2.61) وانحراف معياري (0.48) وهذا ما أكدته دراسة حليمة قادري 2010 التفاعل الصفي بين المعلم والتلميذ في المرحلة الابتدائية (رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، بمعهد علم النفس وهران)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية كما سعت هذه الدراسة إلى معرفة إن كان التعلم التعاوني يزيد من تفاعل التلاميذ في الجو العام للقسم.

- عرض وتحليل نتائج الاستبيان ككل في ضوء الفرضية العامة.

– عرض نتائج الفرضية العامة.

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	– منافسة التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي	2.75	0.39	عالية
2	– التعلم التعاوني يزيد من دافعية التلاميذ نحو التفاعل داخل غرفة الصف.	2.61	048	عالية
	الدرجة الكلية	2.68	043	عالية

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة أساتذة العينة المدروسة حسب كل محور في الاستبيان ويتضح من الجدول أن المحور الأول والمتمثل في منافسة التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي حيث كانت درجتها عالية بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.39).

أما المحور الثاني والمتمثل في التعلم التعاوني يزيد من دافعية التلاميذ نحو التفاعل داخل غرفة الصف كانت الرتبة الثانية بدرجة عالية فمتوسطها الحسابي (2.61) وانحرافها المعياري (0.48).

ثالثا: تحليل نتائج الفرضية العامة

من خلال نتائج الفرضية العامة التي جاءت كما يلي التعلم التعاوني يزيد من التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.68) حيث أن التعلم التعاوني المطبق في المدارس الابتدائية له دور كبير في زيادة التفاعل الصفي لدى التلاميذ إذ يساهم في تحسين المهارات اللغوية ويزيد من دافعية التلاميذ نحو

المشاركة وتحسين قدرات التفكير والقابلية للعمل في المجموعة وهذا ما أكدته نتائج المحور الأول بأن تعاون التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي وبمتوسط حسابي (2.47).

كما جاء المحور الثاني بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.75) والمتمثل في منافسة التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي وذلك يظهر من خلال تسابق التلاميذ في تقديم الإجابة ويحقق فاعلية التعلم والمنافسة لدى التلاميذ.

كما جاء المحور الثالث الذي يشير إلى أن التعلم التعاوني يزيد من دافعية التلاميذ نحو المشاركة والتفاعل داخل حجرة الصف بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.61) ويعزى ذلك لكون هذه الطريقة تربط التلاميذ بالواقع وتضعهم في موقف مشكل يدفعهم للبحث والتفكير لإيجاد الحلول المناسبة كما أنها تجعل التلاميذ في حالة تحدي تدفعهم للبحث عن حل للمشكلة التي تواجههم ومنه نستنتج أن الفرضية العامة قد تحققت.

خاتمـة

من خلال هذه الدراسة بجانبيها، النظري والميداني والمتمثلة في: التعلم التعاوني يزيد من التفاعل الصفي توصلنا من خلالها إلى أن: التعلم التعاوني له دور كبير في تحقيق وزيادة نمو قدرات التواصل اللفظي والمناقشة ويظهر هذا في التغيرات الواضحة على تفكير التلاميذ وبناء علاقات اجتماعية والتخلص من بعض مظاهر الانطواء والخجل مما يؤدي إلى خلق التفاعل في غرفة الصف وكسر الروتين وهذا بناء على ما عبر عنه أغلب المعلمين في محاور الاستمارة.

فهناك علاقة وثيقة بين مفهوم التعلم التعاوني ومفهوم التفاعل الصفي في مجال تطوير أداء التلميذ الفعال فكلما زاد اهتمام أعضاء المجموعة في تحقيق أهداف مجموعتهم زاد اهتمامهم ببعضهم البعض، فالتفاعل الصفي الناجح يحرص على إيجاد تفاعل ومنافسة بين التلاميذ الذي يؤدي إلى المشاركة الايجابية، ويثير في الحصة جوا من الحيوية والنشاط وحسب ما حققه استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تطوير التفاعل الصفي وذلك بقصد الوصول في نهاية المطاف إلى تحقيق الأهداف التربوية.

وقد دلت النتائج والبيانات الإحصائية المتوصل إليها أن التعلم التعاوني يزيد من التفاعل الصفي

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد وفقنا في انجاز هذا العمل المتواضع.

قائمة المراجع

أولا: الكتب:

1- احمد أبو هلال(1991)، أساسيات في طرائق التدريس العامة، منشورات جامعة الموصل، (د ب)، (د ط).

2- إيمان عباس الخفاف، (2005)، التعلم التعاوني، دار المناهج، عمان، (دط).

3- أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل، (2012)، أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان، (دب)، ط1.

4- باسم الصرايرة، (2009)، استراتجيات التعلم والتعليم- النظرية والتطبيق-، عالم الكتب الحديث، اربد، ط1.

5- بل قاسم سلاطنية وآخرون، (2007)، أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، ط1.

6- بوحوش عمار، (2009)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، ط5.

7- جابر عبد الحميد جابر،(1999)، استراتجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.

8- حسين زيتون وكمال الحميد زيتون،(2003)، التعلم والتدريس من مفهوم النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط1.

9- خالد الأحمد، (2005)، علم النفس التربوي، دار وائل ، عمان، ط1.

10- خليل ابراهيم شبر وآخرون، (2005)، أساسيات التدريس، دار المناهج عمان، ط1.

11- ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، (2008)، الانضباط التعاوني، دار اليازوري العلمية، عمان، ط1.

12- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، (2006)، سيكولوجية صعوبات التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، ط1.

13- سعدية شكري وعلي عبد الفتاح، (2015)، الاستراتجيات الحديثة في تدريس علم النفس، المكتبة العصرية، مصر، ط1

14- شبل بدران، (2005)، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط5

15- صلاح عرفة ، (2005)، تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، (دط).

16- عماد عبد الرحيم الزغلول، (2005)، مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط5.

17- علي عوينات، (2009)، البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، دار الكنوز الحكمة، الجزائر، (دط).

18- عبد الرحمان ابراهيم السفاسفة، (2005)، التعليم والتعلم الصفي، (دب)، (دط).

19- عبد الزغلول، (2003)، استراتجيات التدريس، دار الشروق، عمان، ط1.

20- عبد المجيد نشواتي، (2003)، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط4.

21- عبيدات دوقان وآخرون، (2012)، البحث العلمي مفهومه، وأدواته، وأساليبه، دار الفكر، الاردن، ط1.

22- عفاف عثمان عثمان مصطفى، (2014)، استراتجيات التدريس الفعال، دار الوفاء، الإسكندرية ، ط1.

23- فارغة حسين محمد، (1994)، المعلم وإدارة العمل، منشورات مؤسسة الخليج العربي، (دب)، (دط).

24- قطامي وآخرون، (2005)، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار وائل عمان، ط1.

25- مجدي ابراهيم وآخرون، (2005) طرق التدريس الحديثة، دار المسيرة، عمان، ط1.

26- محجوب عطية القائدي، (1994)، طرق البحث العلمي، الدار البيضاء، (د ط).

27- محمد مصطفى الديب، (2005)، علم نفس التعلم التعاوني، عالم الكتب، عمان، ط1

28- محمود وداود الربيعي، (2011)، استراتجيات التعلم التعاوني، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1.

29- مختار الصحة، (1980)، التربية والتعليم، دار الكتاب العربي، (دب)، (دط).

30- نبيل احمد عبد الهادي، (2004)، نماذج تربوية معاصرة، دار وائل للنشر، عمان، ط2.

31- نبيل عبد الهادي وآخرون، (2013) ، التفاعل الصفي أساسياته وتطبيقاته ومهاراته، دار قنديل عمان، ط1

ثانيا- المعاجم والقواميس:

32- احمد حسين اللقاني وعلي احمد الجمل،(2003)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3.

ثالثا: -الرسائل الجامعية:

33- نعيم بوعموشة، (2014)، أساليب الإدارة ودورها في تعديل بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جيجل، الجزائر.

رابعا- المواقع الالكترونية:

33- Jugaedu-ps/sdaga/ files lecture 5-2018 /12 :02

الملاحق

(الملحق رقم 01):

أسماء الأساتذة المحكمين الذين تفضلوا بتحكيم الاستمارة.

الرقم	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	بلطاس محمد	علم النفس الأسري	دكتوراه علوم التربية	جامعة جيجل بقطب تاسوست
2	بوشينة صالح	علم النفس الجنائي	ماجستير علم النفس الجنائي	جامعة جيجل بقطب تاسوست
3	مشري وزبيدة	علوم التربية	ماجستير علوم التربية	جامعة جيجل بقطب تاسوست

(الملحق رقم 02) قبل التحكيم

الأستاذ

الدرجة العلمية

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علم النفس التربوي بعنوان التعلم التعاوني يزيد من التفاعل الصفي "نضع بين أيديكم هذا لاستبيان الذي يهدف إلى معرفة علاقة التعلم التعاوني بالتفاعل الصفي والرجاء منكم تقويم هذه الأداة وتعديلها والمطلوب يتمثل في تحديد

1- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

2- مدى قياس الفقرات لموضوع الدراسة.

3- مدى ملائمة عدد الفقرات للأبعاد.

4- مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.

5- مدى مناسبة التعليمات.

ويكون ذلك من خلال وضع علامة (×) في الخانة المناسبة في الجدول المرفق مع تقديم البديل في حالة عدم الموافقة.

من إعداد الطلبة: تحت إشراف الأستاذة:

- ✓ فرطاس هدى - جردير فيروز
- ✓ بوحمارة سماح
- ✓ مشارح خديجة
- ✓ كروي عمار

السنة الجامعية: 2018/2017

المجال	العبارات	تقيس	لا تقيس	البديل
مجال التعاون	- يولي التلميذ أهمية للنشاطات المقترحة. - يظهر التلاميذ قابلية للعمل في المجموعة. - يتحمل كل تلميذ مسؤولية انجاز العمل المطلوب			

	منه. – يساهم في زيادة فهم التلاميذ للمادة العلمية خلال مساعدة بعضهم البعض. – يحقق فعالية التعلم ومشاركة كل تلاميذ المجموعة.			
مجال المنافسة	– يساهم التعلم التعاوني في إذكاء روح المنافسة بين أفراد المجموعة. – يتسابق التلاميذ في تقديم الإجابة. – يؤدي إلى تناقص التعصب للرأي وتقبل الاختلافات بين التلاميذ. – يحقق فعالية التعلم ومشاركة التلاميذ.			
مجال التفاعل	– يتخلص الطالب من بعض مظاهر الانطواء والخجل. – يساهم في تحسين المهارات اللغوية والاجتماعية. – طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار. – إظهار الإجابات لاستفادة جميع التلاميذ منها. – يؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والاكتشاف في غرفة الصف.			

(الملحق رقم 3):بعد التحكيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أخي المعلم أختي المعلمة

بصفتنا طلبة السنة الثالثة تخصص علم النفس التربوي ونحن بصدد تحضيرنا لمذكرة التخرج بعنوان "العلم التعاوني يزيد من التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – دراسة ميدانية بابتدائيات جيجل– نضع بين أيديكم هذه الاستمارة ونأمل منكم الإجابة على كل عبارة وبكل موضوعية.

وتكونوا بذلك قد ساهمتم في إثراء هذا البحث مع العلم أن هذه المعلومات سرية ولا تستعمل إلا لأغراض علمية.

الرجاء وضع علامة (×) في خانة الإجابة المناسبة.

وشكرا على تعاونكم

معلومات شخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة: أقل من 5سنوات ☐ 10–15 سنوات ☐ 15 فما فوق ☐

المؤهل العلمي:

العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1– يولي التلميذ أهمية للنشاطات الجماعية المقترحة			
2– يظهر التلميذ قابلية للعمل في المجموعة			
3– يتحمل كل تلميذ مسؤولية إنجاز العمل المطلوب منه			
4– يساهم التعلم التعاوني في زيادة فهم التلاميذ للمادة العلمية من خلال مساعدة بعضهم البعض			

5- يتعاون التلاميذ فيما بينهم لحل المسائل.			
6- يربط بطيء التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم			
7- تحسين قدرات التفكير عند المتعلمين			
8- يساهم التعلم التعاوني في إذكاء روح المنافسة بين أفراد المجموعة			
9- يتسابق التلاميذ في تقديم الإجابة			
10- تزيد المنافسة الحادة بين التلاميذ من دافعيتهم للإنجاز			
11- يحقق فعالية التعلم ومشاركة التلاميذ			
12- يتيح الفرصة للمنافسة الشريفة بين المتعلمين			
13- يتخلص الطالب من بعض مظاهر الانطواء			
14- يساهم في تحسين المهارات اللغوية			
15- طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار			
16- يؤدي التعلم التعاوني إلى انصهار التلميذ في كينونة المجموعة.			
17- يؤدي التفاعل إلى كسر الروتين في غرفة الصف			
18- يتخلص الطالب من الخجل			
19- يؤدي التفاعل إلى خلق الحيوية في غرفة الصف.			

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التعلم التعاوني بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك من خلال: استخدام المنهج الوصفي وأجريت هذه الدراسة على 40 معلما موزعين على عدة ابتدائيات بولاية جيجل.

-وتم إعداد استبيان تكون من (19) سؤال وتم اعتماد عدة أساليب إحصائية في معالجة البيانات منها: التكرارات، النسب المئوية.

- وقياس الخصائص السيكومترية للاستمارة (الصدق والثباث).

- استخدام برنامج spss10 (الحزمة الاحصائية للبرامج الاجتماعية)، وبعد معالجة النتائج وتحليل البيانات المتحصل عليها ومناقشة الفرضيات توصلنا إلى النتائج التالية:

- إن تعاون التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي بدرجة عالية.

- منافسة التلاميذ خلال التعلم التعاوني يزيد من تفاعلهم الصفي مقدرة بدرجة عالية.

- التعلم التعاوني يزيد من دافعية التلاميذ نحو التفاعل داخل حجرة الصف بدرجة عالية.

- ومنه توصلنا إلى أن الفرضية العامة "التعلم التعاوني له علاقة بالتفاعل الصفي محققة وبدرجة عالية".