التعلم التشاركى و دوره في تنمية التفكير الجماعي

د./ نبيلة عبد الرؤوف شراب
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس

ملخص البحث :

تهدف الدراسة إلي التعرف علي أثر استخدام برنامج قائم علي التعلم التشاركي في تنمية التفكير الجماعي لدي طلاب الفرقة الأولي بكلية التربية بالعريش .

تكونت عينة الدراسة من ٤٣ طالبا وطالبة بالفرقة الأولي شعبتي الكيمياء والطبيعة والتاريخ الطبيعي ، متوسط عمرهم الزمني ١٨,١٧ سنة ، وبإنحراف معياري قدره (٠,٥٣) مثلوا المجموعة التجريبية ، وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية : مقياس التفكير الجماعي ، وبرنامج قائم علي التعلم التشاركي من إعدادها .

وقد إجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٤/٢٠٠٥ بكلية التربية بالعريش ، وبعد انتهاء البرنامج وتطبيق مقياس التفكير الجماعي توصلت الدراسة إلي النتائج التالية :

أولا : نتائج التحليل الإحصائي :

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ بين أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج علي مقياس التفكير الجماعي لصالح القياس .
- وتعتبر الدراسة بهذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي نادت بأفضلية أسلوب التعلم المعتمد علي التشارك في تنمية التفكير الجماعي .

ثانيا : التحليل الكيفي لأداء الطلاب :

وتم بتحليل استجابات الطلاب تجاه البرنامج ونوع التعلم وكانت كالأتي :

- تعلم ممتع .
- زيادة الفهم وحب المادة .
- مساعدة الطلاب علي مواهبهم .
- تعلم مهارات بحثية كان يجب تعلمها .

التعلم التشاركى و دوره في تنمية التفكير الجماعي

د./ نبيلة عبد الرؤوف شراب
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس

مقدمه :

يقول " سيد عثمان " (٢٠٠٢ ، ص : ٤٥) : إن هذا العصر الحديث ظهر فيه روح العلم الجماعية، و هو أسلوب البحث العلمي الجماعي ، وكان توكيداً لاجتماعية و جماعية العلم الذي كان كذلك قبل أن يحيد عن نهجه القويم القديم .

ولكن واقع مجتمعاتنا العربية ، مازال الشائع و المقبول أن أسلوب التعلم والبحث العلمي أمر فردي ، اهتمام فردى ، عمل فردى ، واجب فردى و جزاء فردى ، و نتيجة لذلك انعكست تلك النظرة على جوانب حياتنا كلها و منها التعلم و التدريس .

وعلى الرغم من ذلك فإن روح العصر الحديث قد أظهرت أن أسلوب التعلم البحثي العلمي الجماعي هام لا لأنه تعبير و تناغم مع روح العصرفحسب ولكن لأنه يحقق أهدافا كثيرة ؛ فهو: علميا : حيث تبحث الجماعة لتعطى تصوراً أقرب للواقع .

وعملياً : أيسر في توزيع و تنويع أعباء البحث و أعماله و عملياته و مسئولياته، فمهما تكن قدرة الباحث فإنه لن يستطيع إيفاء كل تفاصيل الأنشطة المتصلة بالبحث حقها مهما استعان بمن تطوع لمساعدته .

و جماعيا: أكثر تحقيقا لنمو كل عضو من أعضاء فريق البحث ، إذ يتعلم كل فرد فيه و يُعلِّم لا مهارات البحث العلمي البحت ، بل يتعلم هذه المهارات و هي تعمل في واقعَ جماعة من آخرين، و يكتسب قيما من خلال التفاعل ، و يكتسب بصيرة أعمق في ذاته و في الآخرين وينمو كل عضو، و تنمو الجماعة .

واجتماعيا : تأكيد للجانب الاجتماعي و الجماعي للعلم ، سواء في موضوعات النظر أوأساليب أو عائد النتاج أو عموم الجزاء .

وتأكيدا لما سبق ذكره ، فقد أفرزت نتائج الدراسات و البحوث العلمية التي أجريت على شرائح عمرية مختلفة أن التعلم الأفضل هو التعلم وسط الجماعة و أن الحوار المشترك و الأداء الفعلي المتبادل بين المعلم و طلابه يبنى فكر الطلاب و يجدد و يضيف لفكر المعلم ، ويضع كلاهما نفسه موضع الأخر . ومن هذه الدراسات ما توصل إليه كل من " جونسون وآخرين

"*Johnson et al , 1992*) (*Johnson & Johnson , 1986*) إلى أهمية التعلم التعاوني *Co-operative Learning* وسط الجماعة وتأثيره الإيجابي على حل المشكلات وتنمية مهارات التفكير ، وتوجيه تفكير الطلاب إلى الوجهة الصحيحة ، والواقع أن مستوى التحصيل الأكاديمي ونمو الاتجاهات الإيجابية وتنمية وتفاعل أعضاء الجماعة مع بعضهم البعض أثر بشكل إيجابي على حل المشكلات لدى الأعضاء ، وفسر ذلك بأن الجماعة تمثل ميكانيزم وحل المشكلات *problem solving* الميسر لذلك (*Artzt Thomas* &١٩٩٢،) و تنميه وتعزيز التفكير الناقد *Critical thinking* (*Gokhale, 1995*) ، تنمية التفكير الابتكارى *Creative thinking* ، والذاتية المميزة (*Turner & tkrechevsky ,2003*) و له تأثير إيجابي على تنمية الجانب التحصيلي لمادة المقال و مهارات الكتابة و كذلك تنمية مهارات اجتماعية تعاونية مثل : نمو علاقات اجتماعية بين أعضاء المجموعة وتشمل الصداقة ، احترام آراء الآخرين ، الاستماع للأخر، مساعدة و تشجيع أفراد الجماعة ، الاتصال من خلال تبادل الأفكار و المعلومات ، تحمل المسئولية في الأداء و العمل (أمل عبد الفتاح ، ٢٠٠٠) وتوصل أيضا(*Alber, 2003*) إلى أن التعلم التعاونى المشترك بين الطلاب قد أمدهم بفرص ساعدت على فهم المفردات اللغوية والتمكن فيها بالإضافة إلى ممارستهم للمهارات الاجتماعية بشكل تفاعلي و توصل " يوسف جلال " (٢٠٠٤) إلى فعالية مجموعات التعلم التعاوني في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي و اللفظي وبعض العادات العقلية (المثابرة و المرونة) و اعتبر ما توصل إليه الباحث هو إثمار لطبيعة التعاون المشترك بين طلاب المرحلة المتوسطة بالسعودية على الرغم من عدم تطبيق هذا الأسلوب بمدارس السعودية و يتساءل الباحث : فكيف إذا تم تطبيق هذا الأسلوب مع مراعاة الإعداد الجيد للمعلمين و تبصيرهم بفنيات إدارة الصف وفق هذا الأسلوب وتوظيف الدعم والتعزيز بصورة مناسبة ويشمل ذلك معامل وورشا وقاعات و مصادر تعلم و تطوير المناهج و نظم الاختبارات وتقليل أعداد الطلاب داخل الصفوف الدراسية ، من المتوقع الحصول على نتائج مرضية وأكثر إيجابية تعود نتائجها بالنفع على كل من الطالب و المؤسسة التعليمية و المجتمع المحيط و تصبح المدرسة قاعدة معلوماتية مؤهلة لإظهار المواهب فى مختلف المجالات . و إذا كان هذا المقترح مطلوبا بشكل حيوي في المراحل المدرسية المختلفة . فما بالنا بالطالب الجامعي و هو يعيش في عصر المعلومات و التقدم التقنى و هو مستقبل للمعلومات غير مشارك فى تعلم و غير محفز على كيفية بناء تعلمه و يواجه معلما تقليديا يعتمد على أسلوب المحاضرة التقليدية لكي يعلمه و يطلق قدراته و ينمى لديه مهارات تساعده على التكيف .

إذن لابد من التفكير الجدى فى كيفية مواجهة هذا النوع من التعلم و كيف ندفع بطلابنا إلى بناء تعلمهم بأنفسهم و بجوارهم معلم موجه و ملاحظ وميسر ومنم لقدراتهم و مهاراتهم ومشجعهم على

التجريد و الابتكار بطريقة يجعل كليهما يتحمل المسئولية و لأعباء و الواجبات تجاه حدوث تعلم ينتج عنه تفكير مشترك بناء من خلال التعلم التشاركى للطلاب و المعلم و هو ما تحاول الباحثة القيام به و تاكيدا لأهمية الدراسة الحالية فقد توصلت " منى عبد الفضيل "(٢٠٠٤) إلى أن الطالب الجامعى فى عصر العولمة يحتاج إلى قدرات و مهارات وهى :

مهارات ما وراء المعرفة ***Met-Cognition Skills*** ، مهارة تحليل المعلومات و ادراك العلاقات ***Analyzing Information and Recognize Relationships Skill*** ،مهارات الاتصال عن طريق إشارات الأيدى ***Communication by Hands Sign Skills*** ،مهارات السؤال ***Questioning Skills***، المهارات التنظيمية ***Organizational Skills*** ، مهارة ادخال البيانات .

مشكلة الدراسة :

إن واقع التعلم و التدريس الجامعى اليوم لم يعد يتكيف مع روح العصر الحديث بكل ما فيه من ثراء معرفى و تقدم تقنى تتطلب من المعلم و الطالب ادواراً جديدة أكثر تفاعلية و إيجابية وفى التعلم التشاركى فى سياق جماعى تجد الدراسة الحالية الحل و السبيل لرفع كفاءة عمليتى التعلم والتدريس و لتنمية التفكير الجماعى و التى لم تحاول أية دراسة فى حدود علم الباحثة أن تقوم به والتعلم التشاركى يعد الطالب لأن يتحمل مسئولية تعلمه وتعلم أفراد مجموعته بتوجيه و تيسير وملاحظة من قبل المعلم ، و التراث السيكولوجى و الدراسات والأبحاث خير داعم لإيجابية هذا النوع من التعلم و لمواجهة ظروف العصر المتطورة ، و يذكر" صلاح علام " (٢٠٠٤ ، ص : ٣٥ – ٤) أنه تعلم إنسانى من منظور جديد يخالف التعلم القائم على مبادئ النظريات السلوكية والتى شاع استخدامها فى بداية العشرينات من القرن الماضى و الممارسات التربوية المدرسية خير شاهد عليها فى وقتنا الحاضر حيث تعتمد أساسا على مفاهيم و مبادئ هذه النظريات السلوكية .

والتعلم في إطار هذه النظريات يكون خطيا و متتابعا ويمكن أن يحدث الفهم نتيجة الإضافة التدريجية أوتراكم متطلبات التعلم السابق ، وهذا يعنى تجزئة التعلم المرجو إلى عناصره المكونة له ، و تدريس هذه العناصر واحدا تلو الآخر. فهذه النظريات تفترض أن المهارات الأكثر تعقيدا يمكن تجزئتها إلى مهارات بسيطة يمكن تعلم إتقان كل منها تعلما مستقلا عن سياقها و يؤدى تراكم إتقان جميع المكونات المطلوبة إلى تعلم مهارات التفكير المعقدة ، لذلك فإن المستويات العليا من المعرفة تتحقق فقط في الصفوف الدراسية المتقدمة ؛ وربما لدى بعض الطلبة ، و يكون المعلم فى إطار هذه النظريات التقليدية هو المشارك النشط فى عملية التعليم ، يقدم المعلومات للطلبة الذين يستقبلونها بسلبية و خضوع . و قد اطلق " فراير " ***(Freire , 1992)*** على هذا النمط التقليدي من التعلم و التعليم " المفهوم البنكى " ***Banking concept*** فإلقاء المعلم للمعلومات

يشجع الطلبة على حفظ هذه المعلومات و ترديدها وأن يصبحوا كالأوعية التى يملأهـا المعلـم ، واكتمال امتلاء هذه الأوعية يدل على تميز المعلم وارتفاع تحصيل الطلبة ؛ لذلك أصـبح التعلـيم مجرد عملية إيداع معلومات مؤقتة فى عقول الطلبة بواسطة المعلم فبدلا من أن يتواصل المعلم مع طلابه ، يُرسل رسالته ، و يحاول إيداع ما لديه من معلومات يستقبلها الطلبة بهـدوء و صـبر ، ويملأون بها عقولهم و يختزلونها ، فعملية التعلم تعنى أساسا نقل مفردات المعرفة مـن مصـدر خارجى إلى الطالب ، و بذلك يُشجع التعلم السطحى ***Surface Learning*** الذى يتم بما يلى :

- محاولة إكمال المهمة التعليمية بأية وسيلة .
- محاولة تذكر المادة تذكرا آليا و استخدام التجهيز السطحى ***Surface Processing*** للمعلومات للإعداد للامتحانات .
- فرض مهام التعلم على الطالب ، و لا يشترط أن تكون نابعة من اهتماماته .
- التعلم هو تجمُع من معلومات متفرقة تفتقر إلى التكامل .
- الهدف العام للمقرر أوالمادة الدراسية لا يكون فى غالبية الأحيان واضحا.

ولذلك فإن أسلوب التقويم الذى يناسب هذا المفهوم البنكى يركز علـى المهـارات الأساسـية واستدعاء و تكرار ما تم تعلمه فى الصف المدرسى ، و الأسئلة تقيس قـدرات الحفـظ و تـذكر المعلومات ، و لكن العصر الحديث و باحثيه قد عارضوا هذه النظرية الهرمية الذرية للتفكير التى تبنتها النظريات السلوكية . فالنظرية المعرفية للتعلم ***Cognitive Learning theory*** تفترض أن جميع أنماط التعلم تتضمن التفكيـر ؛ لـذا يـرى أصـحاب النظريـة المعرفيـة التكوينيـة ***Constructivists*** و منهم " جان بياجية " أن التعلم يتضمن العمل النشط مـن جانـب المـتعلم لتكوين أو بناء مخططات ***Schemes*** معرفية يوظفها فى فهم المادة التعليمية ، و إضفاء معنـى ودلالة عليها ، فالطالب هو الذى ينشئ المعرفة استنادا إلى المعلومات نتيجة جهد نشط من جانبـه لتجريد معنى منها و ربط هذا المعنى بالحقيقـة الخارجيـة ، فالتحصـيل الـواقعى أو الاصـيل ***Authentic Achievement*** يؤسس على مجال معرفى معين يشـتمل عـادة علـى حقـائق ومصطلحات معينة و مجموعة من المفاهيم و المبادئ و النظريات . و التحصيل الـواقعى فـى مجال معرفة معين يعكس الفهم المتعمق لمشكلة أو قضية معينة ، فمجرد الإلمام السطحى بالمعرفة لا يُعد كافيا ؛ فمن خلال البحث المنظم يتعلم الطلبة التوصل إلى بعض الأفكار الأكثر فائـدة مـن غيرها ، ومن خلال المناقشة الموسعة يشارك الطلبة فى تبادل الأفكار و الحوار المسـتفيض مـع المعلم و الأقران ، وبناء فهم جيد مشترك حول موضع معين . فالفهم المتعمق يُعبر عنه من خلال أساليب تواصل متعددة يوظف فيها الطلبة اللغة المكتوبة و البصرية و الرمزية لتوضيح أفكارهم ، وما يدركونه من فروق دقيقة و تفاصيل جوهرية .

وأوضح " صلاح علام " أن أبحاث كل من " جاردنر " (*Gardner , 1983*) و " بيركنز وبليث " (*Perkins & Blythe, 1994*) فى مجال التفكير قد بينت أن العمليات المعرفية العليا ليست مقصورة على المراحل المتقدمة فى النمو العقلى ، حيث إن التفكير والاستدلال يتعلقان بدرجة أساسية بالتعلم الفاعل حتى فى المستويات المبكرة فى القراءة ، و الكتابة ، و الحساب وغيرها من المجالات الدراسية فقد تبين أن تعلم هذه المهارات الأساسية يتضمن بعض مكونات الاستدلال و الحكم ، و تكوينات عقلية نشطة ، و هذا على عكس النظرة التقليدية و التى ترى أن التفكير و الاستدلال ياتيان فى مرحلة متقدمة (في ٦ ، ص : ٣٧ – ٣٨) .

ومما سبق يتضح أن التعلم الفاعل يتطلب تغيرا أساسيا في دور المعلم؛ بحيث يصبح ناجحا مخلصا ***mentor*** أو محكما ***coach*** يقدم فرصا متنوعة للطلبة لاستخدام ما يعرفون بالفعل من أجل فهم المادة التعليمية الجديدة ، كما يقدم مهام ذات معنى ومرتبطة بخبرات الطالب بما يمكنة من تحسين استراتيجيات تعلمه وفهمه. وفى ضوء ذلك يرى "فراير" أن الحوار بين المعلم والطالب يلعب دورا رئيسا فيما أسماه " طرح المشكلات " وبناء على هذا المفهوم لم يعد ما يسمى بمعلم الطلبة وإنما أصبح التوجه الجديد يتعلق بتفاعل معلم وطلبة مع طلبة ومعلمين . فمهام المعلم لم تعد تقتصر على التدريس وإنما يتعلم من خلال الحوار مع الطلبة ، وأثناء تعليمه يقوم بالتدريس أيضا .

وبذلك أصبح المعلم والطلبة مسئولين مسئولية مشتركة في عملية ينمى فيها كل منهما الآخر . أى أن التعلم أصبح " تشاركيا"، ويرى في هذا الشأن " فرا ير " أن مدخل " طرح المشكلات " الذي يوكد ضرورة الحوار للقيام بأى نشاط معرفي يكشف عن الحقيقة ،كما يؤكد الابتكار ويحفز الانعكاسات الواقعية ، والفعل المبنى على الحقيقة وبذلك يستجيب لطبيعة الإنسان الذي يكون واقعيا ***authentic*** عندما ينشغل في البحث والإبداع ويشجع هذا المدخل التعلم المتعمق ***deep learning*** الذي يؤكد على مايلى :-

- التركيز على الفهم والاستيعاب.
- التفاعل العميق مع محتوى المادة الدراسية وتفاصيلها وإجراء تحويلات عليها والاهتمام النشط بها .
- بذل جهد عقلي لربط المادة بالمعرفة والخبرة السابقة .
- محاولات لربط الاستنتاجات بالأدلة المتوفرة .
- التقويم الناقد للقضايا والمقولات والمعلومات المعطاة .

وأصبح المدخل التقويمي الذي يناسب هذا التوجه في التدريس. والذي أطلق علية "ولف وآخرون " ***wolf et al, 1991*** ثقافة التقييم ***assessment culture*** يؤكد بدرجة كبيرة على تكامل عمليتي التقويم ومشاركته فيها مشاركة نشطة من خلال التقويم الذاتي والعمل الجماعي والحوار الفاعل مع

المعلم. ويشمل التقييم أساليب وأدوات ومهام متعددة ومتنوعة مرتبطة بمواقف حياتية واقعية تثير اهتمام الطالب، وتتحدى قدراته، وتشجعه على أدائها . وفيما قدمه " جابر.عبد الحميد " (٢٠٠٤،ص:٤٠-٤٢) في كتابه"نحو تعليم أفضل" يبرز أهمية الدراسة الحالية .فقد قدم نتائج البحوث التي قام بها باحثون في مركز بحوث إعادة تنظيم وتشكيل المدارس .

Center on organization and Restructuring of school at the university of Wisconsin-Madison.

بتحليل بيانات مستقاة من أكثر من ١٥٠٠مدرسة ابتدائية.ومتوسطة وثانوية اكتشفوا أن التلاميذ الذين شاركوا في تعليم أصيل ***Authentic Instruction*** حيث اندمجوا في فهم عالي المستوى للمعلومات وتطبيق لها في العالم خارج المدرسة، تفوقوا في التقديرات والدرجات المدرسية على زملائهم في التقييمات التقليدية ، وقد استغرقت الدراسة خمس سنوات ووجدت أن المدارس الأكثر نجاحا بها مدرسون ومديرون كونوا مجتمع تعلم مهني ركز على عمل التلميذ وأدائه وعدلوا من ممارستهم التعليمية حين كان ذلك ضروريا للحصول نتائج أفضل .

ووفقا للبحوث التي أجراها معهد التعلم التطبيقي ١٩٩٨ تباينت معدلات التعلم والاحتفاظ تباينا هائلا وذلك وفقا لطرق التعلم المستخدمة : فالتلاميذ الذين يتعلمون عن طريق المحاضرة يحتفظون بحوالي ٥% من درسهم و١٠% حين يقرأون الموضوع مع الاستماع للمحاضرة ، وأن العروض السمعية والبصرية تزيد معدل الاحتفاظ إلى ٣٠% والمناقشات إلى ٥٠% وأن أكثر المداخل فاعلية والتي تؤدى إلى معدلات احتفاظ حوالي ٧٥% ، ٩٠% على الترتيب هي التعلم بالعمل والتعلم بتدريس الآخرين . وتوصل فاسكو وجرب ***Fascko& Grubb,1995*** إلى أن المدرسين الفعالين يستخدمون ممارسات متمركزة حول المتعلم والتعلم النشط بدرجة أكبر مثل التفكير الناقد والممارسات المستندة إلى البحث والاستقصاء والفعل وتوصل أيضا مارزانو وزملاؤه ***Marzano,piekering&Pollock,2001*** إلى تسع فئات من الإستراتيجيات المحددة والمميزة التي تستند إلى البحث العلمي وتحسن تحصيل الطالب وهى :

١- تحديد وتمييز نواحي التشابه ونواحي الاختلاف .

٢- التلخيص واخذ المذكرات .

٣- تعزيز الجهد وتوفير التغذية .

٤- التكليف بواجبات منزلية .

٥- استخدام تمثيلات وصور غير لغوية لما يدرس.

٦- تنمية التعلم التعاوني.

٧- وضع الأهداف وتوفير التغذية الراجعة .

٨- توليد الفروض والأسئلة واختبارها وتمحيصها .

٩- توفير أمارات ومنظمات تمهيدية .

ولكن بعد هذا العرض النظري المدعوم بالبحوث والمؤكد لأهمية التعلم الفعال المبنى على العمل التشاركى الجماعي المحقق لأعلى نسبة احتفاظ للمعلومات التعليمة في ذاكرة الطلاب . ولكن ما واقع الدراسات والبحوث التي أجريت على طلاب الجامعة وهى الشريحة أو العينة التي تهتم بها الدراسة الحالية وقلة الدراسات التي أجريت على هذه العينة باستخدام التعلم المبنى على الفعل المشترك من ضمن الأسباب التي دعت إلى قيام الدراسة الحالية .

وما توصل إلية " جوكهال " ***Gokhale,1995*** يؤكد ما سبق ذكره من أن التعلم التشار كي ***Participated learning*** يعطى الطلاب الفرصة لأن ينشغلوا في المناقشة ويتحملوا مسئولية تعلمهم ولهذا يصبحوا مفكرين ناقدين***Critical thinkers*** ، وأوضح الباحث أن هذا التعلم يحدث تغيرا نشطا للأفكار عند الأفراد في عمله مع المجموعة الصغيرة ***Small group*** ويزيد بذلك الاهتمام لدى المشاركة ويعزز تفكيرهم وخاصة الناقد ونبهت الدراسة إلى أن التقدم التكنولوجي وما يبتعه من تغيرات تحدث في المؤسسات التعليمية وغير التعليمية تزيد من أهمية العمل الجماعي لضمان قوة وجودة العمل ولتنمية وتعزيز التفكير ومهاراته ، واعتبز الباحث التعلم المبنى على النشاط والتعاون في مجموعة الهدف الأولى للتربية التكنولوجية المتقدمة وبناء على ذلك فقد هدفت الدراسة إلى اختبار أثر فاعلية التعلم الفردي ***Individual learning*** في مقابل التعلم المشترك ***Collaborative learning*** وتعزيزهما لمهارات الممارسة والتدريب ومهارات التفكير الناقد. وعرف التعلم المشترك بأنها طريقة تعليمية يعمل بها الطلاب في مجموعات يوجههم المعلم لتحقيق هدف أكاديمى وقد قام المعلم بتحديد المهمة الأكاديمية للطلاب وشرح لهم طبيعة التعلم المشترك وكذالك الفردي وقد تناول الباحث مقرر الالكترونات وتم اختيار ٤٨ طالبا قسموا بالتساوي إلى مجموعتين أحداهما مجموعة التعلم المشترك والأخرى التعلم الفردي والطلاب تم اختيار الطلاب من الصف الثاني والثالث بكلية التكنولوجيا بجنوب أمريكا و كان متوسط أعمارهم ٢٢,٥ سنة (٨ إناث ، ٤٠ذكور) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح مجموعة التعلم المشترك في تعزيز مهارات التفكير الناقد ، بينمالم تجد أية فروق دالة بين المجموعتين (المشتركة والفردية) في تعزيز مهارات الممارسة والتدريب ، وقد علق الباحث على النتيجة بقوله : أن وسط التعلم المشترك في مجموعة قد أمد الطلاب بالفرص لكي يحللوا، ويركبوا ويقدموا الأفكار الجماعية المشتركة وأشار إلى أفضلية المواقف غير الرسمية فى المناقشة وفى تفاعل المجموعة ومساعدتها لازدياد تعلم الطلاب بحيث يعلم كلاهما الأخر : ثقافة ، مهارات ، وخبرات ، وكذلك رأى أن هذا النوع من التعلم بعدل أراء ويقوى أراء ويفسح المجال أمام رأى ربما يعتقد صاحبة

أنه ضعيف أو غير صحيح ولكن يصبح وسط الجماعة بأنه قيم وهذه تعد قيمة كبيرة تنجزها الجماعة المشتركة وتعد محك لتقيم الآراء .

والمتأمل في الدراسة يجد أنها وصلت لنتيجة هامة وهى أن التفكير الناقد لا ينمو في جو فردى وإنما في جو جماعي مشترك رغم أن تكنيك المجموعة المشتركة قد تدخل فيه الباحث بقدر كبير وهذا يؤخذ عليه.

وفى دراسة "بونول واسون " ***Bonwell & Eison,1991*** النظرية تنبيه و دعوة للباحثين والتربويين وأعضاء هيئة التدريس مغزاها أن الطريقة التقليدية في إلقاء المحاضرة هي السائدة في الكليات الجامعية فالأستاذ يتحدث والطلاب يصغون ، لذا فقد حاول الباحثان إلقاء الضوء على نوع التعلم واعتبار طريقة المحاضرة فقط تقليدية في حين يجب على عضو هيئة التدريس بالكليات أن يستخدم طرقا متنوعة وحديثة تعتمد على النشاط والحيوية من أجل رفع مستوى تحصيل الطلاب وليس الأمر مجرد جلوس الطلاب والاستماع للمعلم ، وأوضح الباحثان أن طريقة التعلم النشط غير واضحة كمفهوم ولا يعيها المعلم تماما ، وإلا كان لابد أن يستخدمها بشكل صحيح واستندوا إلى توضيح ذلك بان الطلاب يستمعون للمحاضرة وهم غير منتبهين وغير نشطين وذلك بسبب طريقة عرض المعلم وعضدا قولهما بالمقترحات الناتجة من دراسة جامسون وتشكر نج ***chickering & Gamson , 1987*** وهى :

- يجب على الطلاب أن يفعلوا أكثر من أن يستمعوا وأن يمارسوا القراءة ، والكتابة ، والمناقشة.
- أن ينشغلوا في حل المشكلات في جو نشط .
- الاهتمام بمهارات التفكير مثل : التحليل ، التركيب ، والتقويم.

ويتم ذلك من خلال الأنشطة التعليمية والتي يرونها استراتيجيات لتدعيم التعلم النشط وبذا يصبح التعلم حيويا . وبناء على تلك المقترحات رأى الباحثان أن هذا النوع من التعلم يجب تقديمه للطلاب باعتباره مدخلا تعليميا وتفكيريا ولأن التعلم والتدريس داخل الجامعة يتطلب مهارة وقدرة عالية من قبل المعلم الجامعي وأن يكون على علم ودراية بالطرق الجديدة في التعليم المبنى على الفعل والنشاط والذي يحقق نتائج تعليمية مرغوبة لدى الطلاب ، وتناولت الدراسة أيضا الصعوبات التي تقف في سبيل تحقيق التعلم القائم على الأداء ، وأول هذه الصعوبات هو الوقت المحدد لتدريس المواد والأجهزة وإلى جانب ذلك صعوبة تعد أساسية وهى عدم مشاركة الطلاب مع المعلم داخل الفصل أو قاعة الدرس ؛ لذا يجد المعلم مجازفة في بذل الجهد الكبير دون رد فعل من قبل الطلاب ونتيجة لذلك يصاب المعلم بخيبة أمل مما نتج عنه ضعف في المهارات الضرورية للطلاب ، ولذا يقترح الباحثان على عضو هيئة التدريس أن يهتم ببناء برنامج للتعلم النشط مبنى

على الفكر والتخطيط السليم يتضمن طرقا متنوعة يساعد في التغلب على تلك الصعوبات ، وأكد علي دور الجامعة كمؤسسة في تقديم الدعم والمعونة لنجاح مثل هذه النوعية من البرامج.

والدراسة السابقة نجد أنها لمست الواقع على الرغم من أنها من القرن الماضي كما ألقت الضوء على العقبة الرئيسة وهى "المشاركة" من قبل الطلاب وهنا لابد من أن نميز بين المشاركة لمجرد الاستجابة للمواقف المنشطة فقط والمشاركة المتحملة للمسؤلية في التعليم والتقاسم مع المعلم في المسؤلية والأداء والمعنى الأخير ترى الدراسة الحالية أن الدراسات السابقة لم تعه بهذا الشكل وبناء عليه تتولى هذا المعنى الدراسة الحالية .أما بالنسبة لبقية الصعوبات فمن المحتمل أن تقابل أى باحث وهنا لابد للباحث أن يتصف بالحنكة في التصرف حسب الظروف الواقعية للمكان وأما بالنسبة للوقت فيستطع الباحث أن يدخر وقتا آخر ويكون بموافقة الطلاب أذا شعروا الطلاب بالاستمتاع في الأداء .

ولكن واقع الدراسات العربية قد أهتم بالتعلم التعاوني وهذا ما ظهر فى دراسة " أحمد محمد شبيب "(٢٠٠٠) وهدفت إلى تحديد أى من الإستراتيجيات أفضل : الأسئلة الذاتية التعاونية أم المستقلة على تعلم المحاضرات لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية شعبة كيمياء وطبيعة ، وقد صيغت مشكلة الدراسة في التساؤل الاتى:- هل يؤثر التدريب على استراتيجية الأسئلة (المستقلة _التعاونية) على فهم المحاضرات لدى طلاب الجامعة ؟

وتم اختيار ٩٠ طالبا بشعبة الكيمياء والطبيعة تربية الأزهر للعام الدراسي ٩٩ / ٢٠٠٠ تراوح العمر الزمني من ٢١-٢٣سنة وتم تقسيم العدد بالتساوي إلى ثلاث مجموعات الأولى : مجموعة الأسئلة التعاونية ، والثانية :مجموعة الأسئلة المستقلة ، والثالثة : المجموعة الضابطة ،وقد تم تدريب الطلاب على الأسئلة المستقلة والذاتية وذلك لمساعدتهم على فهم المادة المقدمة وهى مادة علم النفس التعليمي وتم تصميم الموضوعات من قبل الباحث بطريقة تسمح باستخدام استراتيجية التدريب كوسيلة لفهم الموضوعات ، وتم تدريب المجموعتين لمدة خمسة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا زمن الجلسة ساعة ونصف بينما تركت المجموعة الضابطة دون تدريب .

وقد قدم الباحث قدرا من المعلومات لأفراد المجموعتين التجريبيتين لفهم طبيعة التدريب وإجراءاته مستندا في ذلك على أن التدريب يقدم قدرا من المعلومات لما هو مقدم أفضل من التدريب العشوائى واعتبره الباحث تدريبا استرشاديا يفيد في بقية المواد لعمل أسئلة ذاتية وقد استخدم الباحث اختبار فهم مكون من صورتين ومقياس للفعالية الذاتية وتوصلت دراسته إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة لصالح التجريبيتين في فهم المحاضرات والفعالية الذاتية ، بينما لم توجد فروق بين المجموعتين التجريبيتين في فهم المحاضرات والفعالية الذاتية .وقد علق الباحث على نتائجه بأن الأسئلة الذاتية مع محتوى

المحاضرات قد يجعل لدى المتعلم قدرا من الانتباه والتركيز مع العناصر المتضمنة في محتوى المحاضرة والقدرة على فهمها وتخزينها في الذاكرة واسترجاعها فيما بعد كما يسهل تنظيم المحتوى ويساعد على الربط بين موضوع المحاضرة بالمعرفة السابقة لدى المتعلم مما يؤدى إلى الفهم العام للمحاضرة بصورة أفضل ، وزيادة الفهم الناتج عن استخدام الأسئلة الذاتية قد أرجعه الباحث إلى نوعية الأسئلة التي تم التدريب عليها ، أما بخصوص عدم وجود فروق فردية بين مجموعة الأسئلة الذاتية (التعاونية والمستقلة) فقد أرجعه الباحث إلي أن الطلاب الذين تلقوا تدريب في ظل السياق الفردي استطاعوا استخدام بدايات الأسئلة التى تم تدريبهم عليها بصورة اعتمدوا فيها على أنفسهم مما جعل كلا منهم يبذل أقصى ما يمكن للوصول إلى مستوى الفهم .

وتعليقا على الدراسة نجد أنها وصلت لنتيجة مغايرة لنتائج الدراسات والبحوث السابقة حيث تساوى أداء مجموعة الأسئلة الذاتية التعاونية مع أداء مجموعة الأسئلة الذاتية المستقلة وهذا يبرز أن مجموعة الأسئلة الذاتية المستقلة قد تحملت مسئولية تعلمها وتحملت الجهد من اجل تقديم أفضل أداء في حين لم يظهر التعاون المشترك بين أعضاء مجموعة التعاون مما أثر بشكل لم يظهر تقدما أعلى في الأداء وهذا يدلل على أن تكنيك مجموعة التعاون لم يمارس بشكله القوى ، ويؤخذ على الدراسة طريقة ضبط المجموعة الضابطة والتأكد من عدم تأثرها بزملائها. وتوضيحا لتكنيك التعلم التعاوني في مجموعات ولدور المعلم فقد درست " أمل عبد الفتاح"(٢٠٠٠) أثر طريقة التعلم التعاوني على تنمية مهارة كتابة مادة المقال لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية بتربية العريش مقارنة بطريقة المحاضرة التقليدية فى التدريس ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٠طالبا وطالبة بالفرقة الاولى لغة انجليزية وقسموا بالتساوي إلى مجموعتين الأولى : المجموعة التجريبية وهى مجموعة التعلم التعاونى والثانية الضابطة وهى مجموعة التعلم التقليدى وبالنسبة لتكوين مفهوم التعلم التعاونى في مجموعة فقد تدرجت الباحثة فى تكوين أعداد المجموعة حتى يألف الطلاب نوع التعلم فقد بدأت بمجموعة صغيرة جدا وهى مكونة من طالبين واستخدمت معهم عدة تكنيكات مختلفة مثل : فكر بمشاركة الزوج _***Think Pair share***، اسأل وأجب ***and Answer*** ***Wh_Question*** والتأكد من قيام الطلاب بذلك بمساعدة الباحثة وتوضيحها لطبيعة العمل والمهمة زودت عدد المجموعة إلى أربع طلاب واستخدمت معهم تكنيك مناقشة المجموعة ***Group Discusstion*** والمحادثة باستخدام الكروت ***Talking Tokens*** وبعد ذلك وصل عدد أفراد المجموعة إلى ستة مشاركين واستخدمت معهم أنشطة الغاز ***Jigsaw Activity*** ، كما قامت الباحثة بتحديد أدوار الأعضاء داخل مجموعة التعلم التعاوني وهى : الميسر ***Facilitator*** ،المشجع ***Encourager*** ، الملاحظ ***Observer*** ، مسجل الوقت ***Time Keeper*** والمسجل لاعمال المجموعة ***Recorder*** ،ولقياس أثر الطريقة التعاونية فى مقابل الطريقة التقليدية فقد

استخدمت الباحثة اختبارا تحصيليا فى مادة المقال واستطلاع الرأى الخاص بالتعبير عن مدى رضاء أوعدم رضاء الطلاب لاستخدام التعلم التعاوني وكذلك استطلاع راى خاص بإعداد وتقويم دليل المعلم .

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية فى تنمية مهارة الكتابة فى مادة المقال وارتفاع مستوى التحصيل فيها ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في رضائهم عن الطريقة المقترحة .

وبعد فإن ما توصلت إليه الدراسة يبرز أهمية استخدام المعلم الجامعي لهذه الطريقة والتكنيكات المختلفة لكي ينمى مهارات الطلاب فى اللغات وأيضا في غيرها من المواد الأكاديمية . كما أن الدراسة أوضحت تكنيكات مختلفة تستخدم مع أعداد متباينة . ولكن يؤخذ على الدراسة تدخل الباحثة بقدر كبير لتدريب الطلاب على التعلم التعاوني وإن كانت التعليمات مقبولة غير أن الأدوار معروفة لدى طلاب المرحلة الجامعية فكيف إذن نضمن شرط الحرية لنمو التعاون لكي يشعر أعضاء المجموعة بحرية فى الاختيار وبالعمل وذلك لما لهذا الشعور من أثر انعكاس على أدائهم وهى نقطة سوف تراعيها الدراسة الحالية عند تنفيذ البرنامج .

وخلاصة ما سبق فإن الدراسات السابقة تؤكد على أفضلية العمل فى مجموعة وأنها تنمى الجوانب العقلية والوحدانية والاجتماعية والمهارية عند الطلاب ويجب على المعلم الجامعي أن يطور من طرق تعليمه ويعتمد عليها فى تدريس الطلاب ويخرج من إطار التقليدية إلى إطار التعلم المبني على الفعل العقلي المهارى المشترك بطريقة يتقاسم المعلم والطلاب المسئولية تجاه حدوث التعلم لدى طلابه وأن كان يؤخذ على الدراسات السابقة تناول طريقة التعلم التعاوني وإنها كافية لحدوث الفكر المشترك وهذا ليس كافيا لكى يتعاون الناس أو الأفراد ويتعامل بعضهم مع البعض الآخر أن يكون عندهم رموز مشتركة مثل المفاهيم ، والإلماعات ، والأشياء التى لها معان متشابهة عندهم جميعا ، بل لابد أن يعرفوا الأدوار الاجتماعية للآخرين ولأنفسهم ، حتى يعرف كل فرد كيف يسلك ويتصرف وماذا يتوقع من الآخر (سيد عثمان ، ٢٠٠٢ ،ص٣٥) وهذا التمييز والتفسير لمعنى التعاون والتشارك ؛ وبناء عليه ؛ ترى الدراسة الحالية : أن التعلم التشاركى يتعدى مرحلة التعاون وإن كان التعاون مرحلة أساسية لحدوثه بشكل صحيح لأنه يمهد الطريق لحدوث فكر مشترك يعبر عن الجماعة وهذا ما تطمح الدراسة الحالية إلي تحقيقه لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية تربية العريش شعبتى الكيمياء والطبيعة والتاريخ الطبيعى . والذى يزيد الدراسة الحالية أهمية قلة الدراسات التى أجريت على طلاب الجامعة وكذلك لم توجد دراسة فى – حدود علم الباحثة – قد تناولت التعلم التشاركى بالمفهوم السابق ذكره ودوره فى تنمية التفكير لجماعى لدى طلاب الجامعة .

بيد أن الباحثة قد وجدت دراسة عربية تناولت المعلم وهى دراسة "عبد الله النافع "(٢٠٠٢) فقد هدفت دراسته إلى تدريب المعلمين بمدارس الرياض بالسعودية على تنمية تفكيرهم فى ضوء الاتجاه التكاملى وهو"التعلم المبني على التفكير" ***Thinking Based Learning*** وهدف البرنامج التدريبى إلى تدريب وتمكين المعلم من تعلم مهارات التفكير ومن خلال محتوى المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها وفق أحدث ما وصلت إليه الدراسات من أساليب تنمية التفكر ومهاراته ، وقد احتوى البرنامج التدريبى على ورش عمل وتم تسجيلها بالفيديو لتقويم أداء المعلم وتم تدريب المعلمين على الطرق البديلة لتقويم الأداء فى ضوء الاتجاه الجديد وهو التقويم البديل المعتمد على الفعل والأداء من خلال تقويم الأداءات العملية والمشاريع والاتجاهات والتعلم الذاتى وملف الأعمال المعروف باسم البورتوفليو ***Portfolio*** وقد توصلت الدراسة إلى إيجابية البرنامج وأدى إلى اكتساب المعلمين لمهارات التفكير وظهر ذلك فى المشاركة الإيجابية للطلاب وفي زيادة مشاركتهم مع المعلم من خلال الحوار المتجدد والمتنوع الأدوار .

تحديد مشكلة الدراسة :-

لقد تحددت مشكلة الدراسة فى التساؤل الاتى :-

ما أثر استخدام برنامج قائم على التعلم التشاركى فى تنمية التفكير الجماعي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة تحقيق الآتى : -

١- معرفة أثر استخدام برنامج قائم على التعلم التشاركى فى تنمية التفكير الجماعى لدى طلاب الفرقة الأولى شعبتى الكيمياء و الطبيعة و التاريخ الطبيعى بكلية التربية بالعريش .

٢- إعداد مقياس للتفكير الجماعى لدى طلاب الجامعة .

أهمية الدراسة :

أولا : من الناحية النظرية : -

١- تتناول الدراسة موضوع التعلم التشاركى باعتباره توجها إنسانيا من منظور جديد يتناسب مع طبيعة العصر الحديث و التى أظهرت كثير من الدراسات والبحوث المختلفة التى أجريت على شرائح عمريه مختلفة التأثير الإيجابي على تحصيل الطلاب و تنمية التفكير ومهاراته المختلفة و المهارات الاجتماعية ،والدراسة الحالية تحاول إظهار مزيد من فاعليته و أثره على تنمية التفكير الجماعى.

٢- تتعرض الدراسة الحالية لمفهوم التفكير الجماعى وهو مفهوم لم تتناوله الدراسات العربية وقليل جداً من الأجنبية فى حدود علم الباحثة .

ثانيا : من الناحية التطبيقية :

١- تزويد المكتبة العربية بمقياس يقيس التفكير الجماعى .

٢- تقديم برنامج قائم على التعلم التشاركى من الممكن أن يوظف فى الميدان التربوى حتى تعم الفائدة جميع الطلاب .

فرض الدراسة :

بناء على الإطار النظرى و الدراسات السابقة – تتبنى الباحثة الفرض التالى :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل وبعد تعرض المجموعة التجريبية لبرنامج التعلم التشاركى فى الأداء على مقياس التفكير الجماعى لصالح القياس البعدى "

مصطلحات الدراسة :

** التعلم التشاركى ***Participated learning***

يقصد به : تعلم قائم على إحداث تغير فى سلوك الطلاب نتيجة تشارك المسئولية بين المعلم والطلاب تجاه تعلمهم باستخدام عقولهم وأيديهم لدراسة الأفكار وحل المشكلات أيا كان نوعها ومستواها وتطبيق ما يتعلمون فى وسط جماعى اجتماعى متعاون تعاونا تشاركيا أى يحدث إدراكا جديدا لجميع الأعضاء المشتركين فى المسئولية ينتج عنه رموز مشتركة من المفاهيم والأفكار والأشياء التى لها معان متشابهة عندهم جميعا وأدوار متنوعة يعرف كل طالب كيف يسلك و يتصرف و ماذا يتوقع من الآخر .

** التفكير الجماعى : ***Group thinking***

قصد علماء الاجتماع بالتفكير الجماعى بأنه تماسك قوى ومعيشة لفترة طويلة فى مجموعات ينتج عنها فكرجماعى ، وكونه إجماعا منهم على أن التفكير الجماعى إذا تم بتكليف مقصود للعقل وللإنتاج فسينجم عنه ضعف تدريجى فى تماسك أفراد الجماعة وكذلك فى الأداء . بينما تكيف أفراد الجماعة بعضهم مع البعض يعد معيارا للجماعة أوالمعبر عنه بمصلحة الجماعة و يترجم ذلك فعليا بالقول " سوف اكبح كل شك شخصى من أجل الجماعة (***Brightman , 1988 P: 47***) . أما " سيد عثمان " (٢٠٠٢ ، ص : ٤٨ – ٥٠) فيرى أن التفكير الجماعى: تفاعل قوى متماسك يدوربين أعضاء جماعة صغيرة حرة فهو تفاعل فكرى انفعالى ، تفاعل أفكار و آراء و اقتراحات و انتقادات و تنظيم و إعادة تنظيم وتفاعل مشاعر التجاذب والتنافر والتأييد والمعارضة والثقة و الهجوم ، وتفاعل عملى سعيا وراء معلومات من مصادرها ونقلها وتسجيلها وتلخيصها وتنظيم اتصالات . أى أن هذا التفاعل القوى يشمل تفاعلا عقليا ، و انفعاليا ، و عمليا ، و إن كان

التفاعل الفكرى يغلب عليهم إلا أن التفاعل الانفعالى يسهم بدور فى فهم ما يدور من تفاعل فكرى وسط المجموعة . و يحدد الأساليب التى يظهر بها التفكير الجماعى .

وترى الباحثة أن تعريف علماء الاجتماع يعد محدودا ومرتبطا بالفترة الزمنية المكونة للمجموعة وبمدى تماسكها و هذا شئ طبيعى و صحيح غير أنه غير مفسر لكيفية تكوينه بينما ما قدمه " سيد عثمان " تتفق معه الباحثة ، نظرا لكونه يتفق مع التعلم التشاركى و التى تتوقع الباحثة أن يحدث التفاعل بين الطلاب بهذا الشكل .

إجراءات الدراسة : -

١) العينة : تكونت عينة الدراسة من ٤٣ طالبا و طالبة بالفرقة الأولى من شعبتى الكيمياء والطبيعة والتاريخ الطبيعى ، متوسط أعمارهم الزمنية ١٨,١٧ سعة و بإنحراف معيارى قدرة (٠,٥٣) و قد مثلوا المجموعة التجريبية .

٢) أدوات الدراسة :

- مقياس التفكير الجماعى (إعداد الباحثة : ملحق رقم ١) .

وهو مقياس أعدته الباحثة ليقيس التفكير الجماعى عند طلاب الجامعة و قد تم بناؤه من خلال الدراسات والبحوث التى تناولته وأن كانت قليلة و هى :

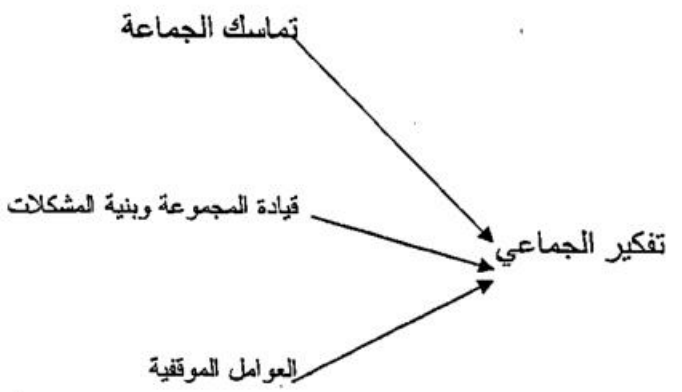
١- نموذج جينس للتفكير الجماعى (***in Brightman , 1988 , P : 47 – 49***) و يشمل ثلاثة أبعاد و هى : -

(١) الرابطة القوية و تماسك الجماعة .

(٢) قيادة المجموعة و بنية المشكلات (و تشمل قيادة فعالة أو غير فعالة ، بنية صحيحة أم خاطئة ، تألف أعضاء الجماعة ، تشابه أعضاء الجماعة) .

(٣) العوامل الموقفية (وتشمل الضغط و القلق – انخفاض الأمل – مشكلة أو مشروع صعب و يحتاج قدرات عالية تتحدى الجماعة) .

وطبقا للرسم الموضح فإن تفاعل العناصر الثلاثة بشكل صحيح يحدث تفكيرا جماعيا وكما هو موضح بالرسم التالى :



وطبقا لهذا النموذج فإن التفكير الجماعى يقوم على عدد من العناصر أبرزها : -

١) تماسك الجماعة :

٢) الممارسات غير الفعالة للمجموعة و العوامل الموقفية الناتجة عن الضغط و كلها ضرورية فى تكوين التفكير الجماعى و من هذه الممارسات المؤثرة :

١- انعزال الجماعة : و قصد بها بعد الجماعة شكليا ونفسيا عن الآخرين أوعن المجتمع الموجود فيه فإن ذلك يؤثر على تدعيمها وربما يؤدى إلى فقدان أفرادها الإحساس بالحياة .

٢- القيادة غير المؤثرة : و يتمثل ذلك فى قائد جماعة لايمتلك مهارات القائد الناجح والناقد والمشجع على تكوين تفكير مشترك أو جماعى مثل : -

- مهارات الاستماع و التوضيح و يتم تحقيقها من خلال :

١- تجنب مقاطعة الآخرين أثناء الكلام .

٢- الانتباه للموقف وفقا لحالته الانفعالية .

٣- لخص الأفكار وتكرار الانفعالات السارة .

٤- لا تكن صريحا فى نقدك لأعضاء الجماعة .

- مهارات التشجيع و التدعيم :

١- شجع كل ما يحدث .

٢- تجنب تدعيم حلك أثناء مناقشة الجماعة .

٣- لا تتلاعب بالآخرين .

٤- شجع أعضاء الجماعة على بناء أفكارهم مع بعض .

- ابتكر الصراع البنائى أو الإيجابى :

١- شجع و لحم الآراء الغالبة .

٢- وجه الأعضاء لتقويم الحلول بطريقة ناقدة

٣- تعامل مع الأراء المخالفة بموضوعية .

٤- ابحث عن حلول بديلة أومتعددة للمشكلة .

٣) تركيب الجماعة الخاطئ :

ويقصد به : عدم وعى القائد أوالمسئول عن الجماعة بالطرق البديلة لتكوين الفريق أوالجماعة والمفروض أن يكون واعيا ويستخدم المناقشة كطريقة مع الجماعة ؛ لأنها طريقة مؤثرة وفعالة ويستطيع من خلالها أن يشكل بنية الجماعة.

٤) تشابه أعضاء الجماعة :

ويقصد به التشابه فى الخلفية المعلوماتية أى التخصص و كلما كانت الجماعة متشابهة التخصص ومتباينة المستوى أدى ذلك إلى تقديم حلول هادفة للموقف أو اتخاذ قرار .

٥) العوامل الموقفية :

يظهر التفكير الجماعى عندما لا يمارس ضغط على أفراد الجماعة و يعملون فى مناخ آمن غير قلق .

مؤشر ظهور التفكير الجماعى :

إذا تم إنجاز المهام قبل موعدها أو قبل الوقت المحدد لها .

وكذلك قدم " سيد عثمان " (٢٠٠٢ ، ٤٩ - ٥٠) الأساليب التى تساعد على ظهور التفكير الجماعى و هى : -

١) الاستفسار : و يتمثل فى توجيه أسئلة إلى الأعضاء من جانب فرد أو أفراد تطلب توضيحات ضرورية للسير فى العمل أو لتكوين وجهه نظر أو تقديم اقتراح أو اتخاذ قرار .

٢) التوضيح : و يتمثل فى تقديم بعض الأعضاء تفسيرات و توضيحات رداً على طلب الاستفسارمن الأعضاء الآخرين أو نتيجة تقديرهم أن الفريق يحتاج إلى ذلك التوضيح .

٣) طلب معلومات : و يتمثل فى طلب معلومات معينة يحتاج إليها عضو أو أعضاء فى الجماعة.

٤) إعطاء المعلومات : و يتمثل فى إعطاء معلومات أواقتراح مصادر للحصول عليها .

٥) عكس الراى : و يتمثل فى إعادة صياغة عضو وجهة نظر أو رأى عضو آخر بهدف زيادة الفهم ، أو التأكيد له بأنه معه مستمع إليه يهتم بما يقول ،أو لتلقى ردود فعل الآخرين لوجهة النظر أو الرأى المعروض .

٦) النقد : و يتمثل فى إبراز ما فى رأى أو وجهة نظر أو اقتراح قرار من قصور أو تناقص .

٧) رد على نقد : و يتمثل فى تفصيل ما يؤيد صحة ما يوجه إليه النقد أو مراجعته أو تعديله .

٨) ربط : و يتمثل فى ربط الآراء و الأفكار والمعلومات التي لم يكن الرابط بينهما واضحا .

٩) استخلاص : و هو استخلاص أراء وأفكار عامة من شتات ما يعرض من آراء وأفكار واقتراحات جزئية .

١٠) تركيب الآراء : و هو جمع و صياغة آراء ووجهات نظر فى تركيبة أو بنية جديدة .

١١) تلخيص : تلخيص لما يعرض و ما تصل إليه الجماعة بهدف تقدير مدى تقدم الجماعة نحو هدفها و تقويم فكرها عند مرحلة معينة من عملها .

أما عن أساليب التفاعل الانفعالى المهم فى تكوين التفكير الجماعى و هى : -

١- أسلوب التعبير الانفعالى المباشر والواضح .

٢- جو نفسى يتسم بالتسامح و المحبة يقلل القلق ومشاعر الغضب .

٣- التأييد والتحضير للجماعة ورأيها وانخفاض مستوى القلق و يتمثل هذا الأسلوب فى ناحيتين الأولى : طلب مساعدة و الثانية إعطاء المساعدة و المعونة .

أما عن أساليب التفاعل العملى المهمة فى تكوين التفكير الجماعى هى : -

- المشاركة فى الجماعة بفاعلية ، و إعداد أدوات البحث و الأجهزة ، و جمع بيانات و تنظيمها .

وفى ضوء نموذج جنسين و نموذج سيد عثمان لكيفية تكوين التفكير الجماعى استطاعت الباحثة أن تعد فقرات المقياس والذي تكون من ٣٠ مفردة تمثل أربعة أبعاد فالبعد الأول : يسمى التعاون المشترك و يشمل المفردات أرقامها : ٩ ، ١٧ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٢٩ .

البعد الثانى: يسمى البناء الايجابى المبتكر و يشمل المفردات : ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢١، ٢٢ ، ٢٥ ، ٣٠ .

والبعد الثالث : يسمى التشجيع والتدعيم و يشمل المفردات: ١ ، ٢، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ١١ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢٤ ، ٢٧ .

والبعد الرابع : يسمى التفاعل الإيجابى ويشمل المفردات : ٥ ، ٧ ، ٨ ، ١٣ ، ١٩ ، ٢٣.

وقد تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس و المناهج وطرق التدريس و اللغة العربية و ذلك للتأكد من أن المقياس : تقيس فقراته ما وضع لقياسه ، وكذلك الصياغة اللغوية وهل توجد فقرات مكررة .

وبعد التأكد من سلامة الفقرات مع تعديل صياغة أربعة فقرات . قامت الباحثة بحساب ثبات وصدق المقياس .

١) الثبات :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة الفاكرونباك والجدول التالى يوضح قيمة معامل الثبات .

جدول رقم (١) ثبات مقياس التفكير الجماعى باستخدام طريقة الفاكرونباك

و هو مكون ٣٠ مفردة (ن = ٤٣)

عدد المفردات	قيمة معامل ثبات الاختبار
٣٠	٠,٨٦٧

ويتضح من الجدول أن قيمة معامل الثبات مرتفعة مما يدل على أن المقياس ثابت ..

٢) الصدق :

حسب صدق الاختبار بالطرق التالية :

الأولي : ارتباط المفردة مع الدرجة الكلية على الاختبار.

والجدول رقم (٢) يوضح معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (٢) يوضح معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس

المفردة	ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	المفردة	ارتباط المفردة بالدرجة الكلية
١	٠,٣١٥	١٦	٠,٤٧٤
٢	٠,٥٠٣	١٧	٠,٣٩٣
٣	٠,٣٠٠	١٨	٠,٣٤١
٤	٠,٥٠٢	١٩	٠,٣٤٢
٥	٠,٤٦٦	٢٠	٠,٣٦٤
٦	٠,٣٦٦	٢١	٠,٣٤٥
٧	٠,٣٤١	٢٢	٠٤٥١..
٨	٠,٣٤٨	٢٣	٠,٣٧٧
٩	٠,٥١٠	٢٤	٠,٤٠٤
١٠	٠,٣٣٥	٢٥	٠,٣٤٨
١١	٠,٣١٩	٢٦	٠,٥٣٢
١٢	٠,٤٣٢	٢٧	٠,٣٨٩
١٣	٠,٣٦٥	٢٨	٠,٣٠٨
١٤	٠,٣٧١	٢٩	٠,٤٤٠
١٥	٠,٤٢٥	٣٠	٠,٤٧٠

والثانية : الصدق العاملى :

وتم حساب الصدق العاملى للمفردات ذات الارتباطات الدالة ، و جاءت تشبعات العوامل الأربعة دالة عند مستوي(٠,٠١) ، و الجدول رقم (٣) يوضح تشبعات العوامل الأربع بالمفردات كما يلى :

جدول رقم (٣) تشبعات العوامل الأربعة بالمفردات باستخدام التحليل العاملى

العوامل / المفردات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١			٠,٤٦	
٢			٠,٥٦	
٣			٠,٦٤	
٤			٠,٧٥	
٥				٠,٤٧
٦			٠,٣٦	
٧				٠,٤٣
٨				٠,٥٢
٩	٠,٥٥			
١٠		٠,٤٩		
١١			٠,٥٢	
١٢		٠,٤٤		
١٣				٠,٧٨
١٤		٠,٥٨		
١٥			٠,٥٧	
١٦		٠,٥٦		
١٧	٠,٦٩			
١٨			٠,٣٦	
١٩				٠,٧٢
٢٠		٠,٥٢		
٢١		٠,٦٢		
٢٢		٠,٦٣		
٢٣				٠,٥
٢٤			٠,٤٤	
٢٥		٠,٤٧		
٢٦	٠,٦٢			
٢٧			٠,٤٥	
٢٨	٠,٧٢			
٢٩	٠,٧٦			
٣٠		٠,٥١		

ويتضح من الجدول أن جميع تشبعات العوامل بالمفردات دالة إذن المقياس صادق .

ثالثا : صدق المقارنات الطرفية : -

تم حساب الدرجة الكلية لأفراد العينة على المقياس ومن ثم تم إيجاد قيم الإرباعيات لتحديد أطراف العينة فى ضوء الدرجة الكلية على المقياس حتى يتسنى لنا الوصول لصدق المقارنات الطرفية والجدول رقم (٤) يوضح الإحصاء الوصفى لدرجات الطلاب على الاختبار .

جدول رقم (٤) يوضح الإحصاء الوصفى لدرجات الطلاب على الاختبار

(عدد المفردات = ٣٠) (ن = ٤٣)

المتوسط	الوسيط	المنوال	الإنحراف المعياري	الإرباعى الأعلي	الإرباعي الأدني
٥٢,٢٦	٥٤	٦١	١٤,٧١	٦١	٤٠

ثم تم الحساب باختبار(ت) لبيان دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين غير متساويتين والجدول التالى رقم (٥) يوضح الإحصاء الوصفى لاختبار (ت) .

جدول رقم (٥) يوضح الإحصاء الوصفى باختبار (ت)

التصنيف	العدد	متوسط	إنحراف معياري	د.ح	ت	مستوي الدلالة	ت الجدولية
مرتفعين	١٥	٦٦,٦٧	٦,٤٨	٢٤	١٣,١٧	٠,٠١	٢,٧٩
منخفضين	١١	٣٣,٦٤	٦,٠٨				

و يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على أن المقياس مميز و يصلح للمقارنة بين الطلاب .

٣- تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من ٣٠ مفردة (٥ مفردات) تقيس البعد الأول وهو: التعاون المشترك ، ويقيس البعد الثاني البناء الإيجابي المبتكر ويتكون من (٩ مفردات)، ويقيس البعد الثالث: التشجيع والتدعيم و يتكون من (١٠ مفردات) ، ويقيس البعد الرابع التفاعل الإيجابي ويتكون من (٦ مفردات) . أمام كل عبارة خمسة بدائل للاختيار حيث تشير الدرجة (٤) إلى أن العبارة تنطبق على الفرد إلى حد كبير، (٣) تشير إلى أن العبارة تنطبق على الفرد بحد متوسط، (٢) تشير إلى أن العبارة تنطبق، (١) تشير العبارة إلى أنها أحيانا تنطبق على الفرد و (٠) تشير إلى أن العبارة لا تنطبق على الفرد. وبذلك تتراوح درجة الفرد على المقياس ما بين (١٢٠ درجة _ ٣٠ درجة).

٤- زمن المقياس:

- لم تتجاوز فترة تطبيق المقياس أكثر من خمس عشرة دقيقة على عينة التقنين وكذلك على العينة التجريبية.

ثالثا: البرنامج القائم على التعلم التشاركى من إعداد: الباحثة

١- الهدف من البرنامج:

تنمية التفكير الجماعي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالعريش.

٢- خصائص البرنامج:

(١) التنبيه والاستثارة: تمت بإيقاظ عقول الطلاب إلى أن مقرر مدخل علم النفس سيقومون بإعداده ، وسوف يقاس ذلك بأن تحقق كل مجموعة ملزمة المقرر في نهاية الفصل الدراسي بمجهودها .

(٢) الحرية: شرط رئيسي لنجاح البرنامج حيث تركت الحرية للطلاب لتكوين مجموعات ، لإبداء الراى ، لاختيار الوسائل والطرق التى يمكن أن يحقق بها النشاط أو المهام المطلوبة أى أن الهدف تنمية الحرية المسؤلة عن الأداء.

(٣) المرونة: وتشمل مرونة الأنشطة والمكان.

فبالنسبة للمكان لا تستطيع الباحثة أن تغير من شكل المكان ولكن باستطاعتها أن تعرض عدة أماكن على الطلاب مثل: معمل علم النفس، معمل الوسائل التعليمية، المدرجات الدراسية. وبالنسبة للأنشطة: فروعي تنوعها بقدر المستطاع، كما سمحت الباحثة للطلاب أن يفكروا في عمل أنشطة.

٣- محتوى البرنامج:

اعتمد محتوى البرنامج على مقرر مدخل علم النفس وهو مقرر يُدَرس للفرقة الأولى بكلية التربية في الفصل الدراسي الثاني. كما أضافت الباحثة إلى جانب ذلك أنشطة عامة الهدف منها ربط المنهج بواقع الطالب وتطويع هذه الأنشطة لخدمة المنهج الدراسي وباعتبار البرنامج محاولة تجريبية لربط المنهج بواقع الطلاب ومشكلاتهم وما فيه هذا الواقع من ثراء معرفي وتقدم تكنولوجي.

٤- المصادر والمراجع العلمية القائم عليها البرنامج :

اعتمدت الباحثة عند بناء البرنامج على : (١) نتائج الدراسات السابقه والبحوث والإطار النظرى الداعم والموجه لهذا النوع من التعلم .

(٢) مجموعة من المراجع العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة وهى:

أ) كتاب " استرنبرج وسورلنج" ***Sternberg & Swerling , 1996*** بعنوان " التدريس من اجل التفكير " ***Teaching for thinking*** وفيه يتناول الباحثان الطرق البديلة لتدريس

التفكير والاستراتيجيات المعززة للتفكير ومبادىء أساسية لتدريس التفكير . وقد استفادت الباحثة من الطرق البديلة لتنمية التفكير والتي تتواءم مع المرحلة الجامعية مثل :

- طريقه المحاضرة المبنية على التفكير التحليلي الناقد.
- طريقة التساؤل المبنى على الحقيقة: ويقصد به أن تقدم تساؤلات مرتبطة بحقائق للطلاب وعليهم الإجابة ودورالباحثة عمل تغذية مرتدة لإحداث مزيد من التفاعل بينها وبين الطلاب.
- طريقة فكر في التساؤل: تسأل الباحثة وعلى الطلاب الرد شفويا أو تحريريا مثل أسئلة النهايات المفتوحة.

ب) كتاب " روبرت سلافن " ***Slavin , 2003*** بعنوان " علم النفس التربوي " ***Educational Psychology*** وفيه يتناول الباحث معظم موضوعات علم النفس وتم الاستفادة من هذا الكتاب من موضوعات التعلم التعاونى ، العمل في مجموعات صغيرة ، التعلم البنائى هذا بالاضافه إلى بعض المبادىء التى قدمها الكاتب لجعل التدريس المباشر مؤثر ومن هذه العناصر المؤثرة :

١- تحية الطلاب .

٢- ابدأ المحاضرة فى الوقت المحدد لها .

٣- الدخول إلى قاعة المحاضرة بتقدير واحترام ثم توقف وخاصة فى الفصول كبيرة العدد لينتبه الطلاب .

٤- اسأل الطلاب عن توقعاتهم تجاه المقرر الذى سوف يدرسونه وماذا يتوقعون لمستواهم التعليمى .

٥- ابدأ المحاضرة بلغز أو تساؤل أوعرض صورة أوعرض عبارة موهمة بالتناقض أوعرص على جهاز عرض الشرائح أو بالفيديو لكى ينتبه الطلاب لموضوع المحاضرة .

٦- اربط أسئلة الطلاب بموضوع المحاضرة من البداية .

٧- اطلب من الطلاب أن يكتبوا أفكارهم أو كلمات مفتاحية استخلصوها من المحاضرة يوميا .

٨- اعط الطلاب راحة لمدة عشر دقائق فى كل ساعه .

وأشار أيضا إلى أهميه العمل فى المجموعه من أجل رفع مستوى تحصيل الطلاب جميعا وأن يكون عددها من (٤ _ ٦) وأن يقوم الطلاب ببحث المعلومات فى المكتبات وفى الشبكة الدولية وحث الطلاب على أن يصلوا للمعلومات الجديدة بأنفسهم ويعتبر قائد المجموعة هو المعلم .

ج) كتاب" برايت مان " ***Brightman , 1988*** بعنوان "مجموعة حل المشكلات" ***Group Problem Solving*** ويتناول فيه كيف تتكون المجموعة وسمات الفريق الناجح و الفاشل

وكذلك تقديمه لنموذج التفكير الجماعى وتم الإشارة إليه سابقا وتم الاستفادة من جميع محتواه ومن هذه الاستفادة بعض المبادىء لنجاح عمل الفريق ومنها : ١- كل فرد مشارك : أى أن المجموعه تحتاج فى بنائها أن يشارك كل الأعضاء بطريقة التشاور المتأنى .

٢- الواقعية فى اختبار الأفكار، وذلك من خلال آراء المجموعة والمتخصيصين خارج المجموعة ومدى تفاعل المجموعة مع المجموعة الأخرى .

٣- اعرف نفسك : (أى المجموعة) وهنا مطلوب من أعضاء المجموعه أن يعرف كل فرد قدراته ومهاراته ، وأن تساعد المجموعة الأعضاء الذين لديهم ضعف وتشجعهم وتدعم الجوانب الإيجابية لديهم ، ولهذا يجب على المجموعة وأعضائها أن ينقدوا أنفسهم ويتعلموا من أخطائهم .

د) كتاب " جونسون و جونسون " ***Johnson & Johnson , 1999*** بعنوان "التعلم الجمعي والفردي" ***Learning Together & Alone*** وفيه يتناول أنواع التعلم التعاونى والتنافسى والفردى وتم الاستفادة من الكتاب ومنها كيف تحسن التدريس بالمحاضرة فى ظل التعلم الجمعي وذلك من خلال : استخدام المحاضرة بشكل ملائم ويتمثل ذلك في :

١) إعطاء الطلاب معلومات تفيدهم فى الموضوعات التى يدرسونها وتتم طريقة العطاء كأنه يبذر بذور وعلى الطلاب التكملة والرعاية لمعلوماتهم .

٢) عرض المعلومات أوالمواد غير الملائمة أو التى لا تساعد الطلاب على التعلم بشكل جيد مثل اعتماد الطلاب على الكتيبات البسيطة فى التعلم وهذا خطأ ؛ لذا لابد أن ينوع الطلاب بطرق مبتكرة للبحث عن المعلومات المفيدة .

٣) إحداث تفاعل بين الطلاب والمحتوى الدراسى فى نقاط مثل إعطاء عناوين الموضوعات وترك الحرية لهم فى جمع المادة العلمية وطريقة تنظيمها .

٤) تحفيز الطلاب دائما من خلال المحاضرة على الاهتمام بالموضوعات ، وبالطبع لن يتم ذلك إلا إذا تم ربطها بالواقع .

ربط المحاضرة بالمشكلات : وهو أسلوب طرح المشكلات وتم التعرض إليه فى بداية عرض مشكله الدراسة .

ه) كتاب " جونسون و جونسون " ***Johnson & Johnson , 1986*** بعنوان " دوائر التعلم التعاونى فى الفصل الدراسى " وقد استفادت منه الباحثة ، ومنها الارشادات المقدمة لكيفية التعامل مع الطلاب داخل حجرة الدراسة

دور الباحثة :

١- عرض موضوعات مادة المدخل :(تعريف علم النفس ، أهدافه ، مناهج البحث فى

علم النفس ، مدارس علم النفس ، الاتجاهات ، الدوافع، الانفعالا ت ، العواطف ، التعلم ونظرياته) .

٢- طلبت من الطلاب تكوين مجموعات باختيارهم .

٣- طلبت من المجموعات القيام بالبحث عن موضوع المحاضرة بطرق مختلفة وتقديم ملخص واف لما بحثوه .

٤- إجراء حوارات مع كل المجموعات ومناقشة الأعمال الخاصة بموضوع المحاضرة .

٥- تكوين مجموعات أثناء المحاضرة لتنفيذ نشاط جديد مرتبط بموضوع المحاضرة مثل : تقديم صور كاريكاتيرية عن البطالة والفقر وعلى الطلاب التعليق على هذه الصور مستخدمين ما درسوه فى المنهج على سبيل المثال.

٦- طرح مشكلات واقعية بعضها تقدم له الحلول داخل المحاضرة مثل : شرب الشباب للمخدرات وأخرى يتم بحثها خارج قاعة المحاضرة مثل : عمالة الأطفال والمطلوب استخدام الطريقة العلمية لدراسة تلك المشكلة وكيفية علاجها .

٧- ملاحظة الطلاب وهم يعرضون أعمالهم ومساعدتهم فى حالة توقف بعضهم

٨- وضع الطلاب فى مواقف تحتاج إلى تفكير ويطلب منهم إعطاء عدة حلول للخروج من الموقف أو إعادة صياغة الموقف كما تراه كل مجموعة .

٩- تقييم وتقويم أداء المجموعات .

دور المجموعة :

١- اختيار الأعضاء وتحديد وظيفة كل عضو.

٢- تحمل مسؤلية تعلم المادة العلمية .

٣- البحث بشتى الطرق والمصادر المتقدمة لتقديم ملخص واف عن موضوع كل محاضرة.

٤- نقد كل مجموعة لأداء المجموعات الأخرى والخروج من ذلك بالاستفادة العلمية من العرض المقدم للمحاضرة والعمل على علاج أية أخطاء تقع فيها المجموعة فى المحاضرة التالية .

٥- ابتكار طرق فى العرض والمناقشة مع استخدام أى من الأدوات المساعدة لنجاح العرض.

طريقة العرض :

١- ترك الحرية للمجموعات لمن سيبدأ الشرح مع تولي جميع أفراد المجموعة العرض وحسب الأدوار المحددة ومن حق أفراد المجموعة مساعدة بعضهم وتكملة أدوار بعض .

٢- بعد أنتهاء كل مجموعة من العرض سواء كان شرحا على السبورة أو استخدام لوحات

كأنشطة مصاحبة للمادة أوالقيام بدور تمثيلى للموقف تقوم المجموعة بمناقشة أفراد المجموعات الأخرى من أجل التأكد من حدوث الفهم وزيادة التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض واعطائهم الثقة بأنفسهم لتحمل تلك المسؤلية.

٣- تطلب الباحثة من المجموعات الاخرى تقييما موضوعيا للمجموعة العارضة وأيضا تقييما للباحثة مع ذكر أسباب إعطاء الدرجة فقط .

٤- فى حالة عدم استيفاء معلومات وطريقة شرح أية مجموعة تطلب الباحثة المساعدة من مجموعة أخرى بشرط أن تضيف وإذا لم يتم إكمال العرض تتدخل الباحثة بالحوار والتساؤلات لاكتمال عرض وشرح موضوع المحاضرة .

٥- إعطاء المجموعات راحة عند شعورهم بالتعب او لإعادة عرض الموقف بشكل أفضل .

الأنشطة المصاحبة :

١- نشاط عرض الصور : يتم عرض صور تعبر عن مواقف مرتبطة بموضوعات المحاضرة وعلى الطلاب اكتشاف الموقف والمفهوم المقصود من وراء الموقف مثل : طفلة صغيرة ترقص وتحمل ورقة وقلم ، صور لتعبيرات بالوجه مختلفة وهذه التعبيرات مرتبطة بموضوع الانفعالات والاتجاهات وعلى الطلاب تحديد اسم التعبير ثم فى النهاية تصنيف الانفعالات ثم مزيد من التساؤلات حول أسباب الانفعالات والعوامل المؤثرة فيها ويتم تنفيذ هذا النشاط بشكلين : الأول . تقديم الصور لكل طالب على حده وعليه أن يحدد ، والثاني : يقسم الطلاب إلى مجموعتين ويقدم لكل مجموعة نفس صور التعبيرات بالوجه ويطلب منهم تحديد اسم كل تعبير، وهدفت الباحثة من ذلك إلى أن قوة الجماعة المشتركة في الأداء سوف تصل إلى إعطاء حلول سليمة بينما قوة الفرد وحده لا تكفى للوصول إلى الحل السليم .

٢- نشاط تخيل نفسك فى موقف ما : كيف تتصرف ؟

٣- فكر في نشاط ونفذه ومن الأمثلة آلتي قدمها الطلاب حالة شاب عنده اكتئاب ويريد العلاج ولا يعرف كيف يعالج نفسه . كما قدموا مشكلة سرقة الآثار بأعتبارها مشكلة سلبية والجوانب الإيجابية فيها اكتشاف الأفراد للمشكلة والعمل على حلها .

٤- أكمل الصور : قدمت صورا وأشكالا وطلبت من كل مجموعة تكملة النشاط وإعطاء عنوان له أوحل إذا كان يستدعى ذلك أو طرح أسئلة متنوعة والإجابة عليها أوتحليل الموقف والتوصل منه للمفهوم الدال عليه .

٥- قيام المجموعات بتنفيذ أنشطة شملت رسم مواقف للانفعالات وأخرى لمدارس علم النفس وأخرى للاتجاهات بشكل ساخر مضحك كما استخدموا النشاط الدرامى فى عرض بقية الموضوعات .

تنوع تكوين المجموعات :

هدفت الباحثة من تنوع تكوين المجموعات إلى إظهارامكانات الطلاب فى أوساط مختلفة المألوفية ؛ لبيان هل تآلف مجموعة من الطلاب مع بعضهم البعض يسهم فى رفع أدائهم عما إذا تم تفريقهم إلى مجموعات اخرى ينتج عنها انخفاض فى الأداء أم أن نوع التعلم هو الذى يسهم فى رفع مستوى الأداء بغض النظر عن تآلف أفراد المجموعة لفترة طويلة مع بعضهم ؟ وخاصة أن طلاب الجامعة قد لا يستمرون فى نفس المجموعة لفترة طويلة وبناء على ذلك فقد قامت الباحثة بتنويع تكوين المجموعات على النحو التالى :

١- تكوين مجموعات باختيار الطلاب .

٢- طلب من الطلاب تكوين مجموعات من ستة أفراد .

٣- طلب من الطلاب تكوين مجموعتين كبيرتين نصف المجموعة الأولى من شعبة الكيمياء والطبيعة والنصف الأخر من التاريخ الطبيعى والمجموعة الأخرى بنفس التكوين وهدفت بذلك الباحثة إلى تقوية الروابط بين الشعب وإلى إظهار إداء أفضل نتيجة لتنوع القدرات والمهارات والتخصص وخاصة أن التعلم التشاركى إذا تم بالفعل يلغى الحواجز بين الطلاب ويزيد من مستوى أدائهم إذا شعروا جميعاً بمسؤلية واحدة .

مدة البرنامج :

تم تنفيذ البرنامج العام الجامعى ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ وهو موعد تدريس مادة المدخل وقد استغرق تنفيذه ثلاثة أشهر ونصف بواقع محاضرتين فى الأسبوع مدة المحاضرة ساعتان (طلبت المحاضرة الثانية بناء علي رغبة الطلاب واعتبرت كمؤشر للنجاح) .

تقويم البرنامج :

١- تم القياس القبلى للطلاب قبل تنفيذ البرنامج وبعده ايضا بأستخدام مقياس التفكير الجماعى .

٢- ملاحظة الباحثة على أداء الطلاب وعملهم .

٣- انتاج الطلاب .(انظر ملحق ٢) .

٤- تقويم الطلاب للبرنامج من حيث الإيجابيات والسلبيات علي النحو التالي :

أولا : إيجابيات البرنامج وهي :

- فهم المادة العلمية بطريقة ميسرة ومبهجة .
- ظهور مواهب لدي الطلاب لم يتوقعوها .
- التآلف بين الطلاب بشكل غير متوقع .
- قضي علي الخلافات بين الطلاب وتكونت رابطة بين الشعبتيين .
- قلل الخوف و القلق.
- تحمل مسئولية الجماعة وفهم المادة العلمية .

ثانيا : السلبيات وهي :

- يحتاج إلي وقت كبير .
- مجهد أحيانا .
- بعض الطلاب يتأثر أحيانا بالتقييم .

إجراءات تنفيذ الدراسة :

١- بعد تحديد المشكلة وفرض الدراسة من خلال الأدبيات والدراسات السابقة والبحوث .

٢- تم إعداد أدوات الدراسة وتشمل مقياس التفكير الجماعى وقبل تقنينه تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس ، المناهج وطرق التدريس ، واللغة العربية والدراسات الاسلامية وذلك للتأكد من سلامة الصياغة ومناسبته للمرحلة الجامعية ووجود تكرار فى العبارات وبعد التأكد من تحكيمهم وموافقتهم جميعا على مناسبته تم تعديل أربع عبارات من حيث الصياغة .

٣- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها ٤٣ طالبا وطالبة لتقنين المقياس متوسط عمرهم ١٨,٠٢ سنة وبإنحراف معيارى قدره (٠,٤٤) وجميع الطلاب بالفرقة الأولى من جميع الشعب ماعدا شعبتى الكيمياء والطبيعة والتاريخ الطبيعى .

٤- بعد التطبيق وعدم شكوى الطلاب من أية صعوبة تم حساب الثبات والصدق للمقياس ، فقد حسب ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباك ووصلت قيمته (٠,٨٦٧) وهى قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس .

٥- حسب صدق المقياس بعدة طرق . وهى طريقة معامل ارتباط المفردة بالاختبار ككل وتم الحصول على معاملات ارتباط لجميع المفردات وتم استبعاد المفردات التى معامل ارتباطها اقل من (٠,٣) وبذلك اصبحت عدد مفردات المقياس ٣٠ مفردة من ٥٠ مفردة ثم حسب الصدق العاملى لمعاملات تشبع المفردات بالعوامل الأربعة المكونة للاختبار وقد جاءت جميعها متشبعة ثم حسب صدق المقارنات الطرفية بين درجات المرتفعين فى الأداء

والمنخفضين فى الأداء وجاءت قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مجموعتين مستقلتين دالة مما يدل على أن المقياس مميز بين الأداء المرتفع والمنخفض .

٦- تم اختيار شعبة الكيمياء والطبيعة والتاريخ الطبيعى ليمثلوا المجموعة التجريبية ، وتكونت المجموعة من ٤٣ طالبا وطالبة متوسط عمرهم الزمنى ١٨,١٧ وبإنحراف معيارى قدره ٠,٥٣ .

٧- تم تطبيق مقياس التفكير الجماعى على المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ثم طبق البرنامج لمدة فصل دراسي وبعد إنتهاء البرنامج تم تطبيق مقياس التفكير الجماعى على المجموعة التجريبية .

٨- تمت معالجة البيانات إحصائيا وتفسير النتائج .

نتائج الدراسة :

سوف تعتمد الباحثة على نوعين من النتائج فى التفسير وهما التفسير الكمى الإحصائى والتفسير الكيفى .

أولا:- التحليل الاحصائى الكمى :

تختبر الدراسة الفرض التالى :

توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد التعرض للبرنامج القائم على التعلم التشاركى على مقياس التفكير الجماعى لصالح القياس البعدى .

ولاختبار الفرض إحصائيا استخدمت الباحثة اختبار(ت) لبيان دلالة الفروق لدى عينة مرتبطة قبل وبعد التعرض للبرنامج (زكريا الشربينى ، ١٩٩٥ ، ص : ١٩٢- ١٤١) .

وقد جاءت النتائج كما هى موضحة فى الجدول رقم (٦) كما يلى :

جدول رقم (٦)نتائج اختبار (ت) بين متوسطى المجموعة التجريبية قبل وبعد التعرض للبرنامج

المجموعة التجريبية ن = ٤٣	المتوسط		الانحراف المعيارى		ت	الدلالة	ت الجدولية
	قبلى	بعدى	قبلى	بعدى			
	٦١,٩	١٤٦,٧	١٤,٤٣	٢٦,٦٢	١٩,٣	٠,٠١	٢,٣٩

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة حيث إن قيمة (ت) المحسوبة جاءت أكبرمن قيمة (ت) الجدولية وبالتالى توجد فروق دالة لصالح التطبيق البعدى وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التى أثبتت فاعلية وأثر التعلم بالمشاركة وتحمل المسؤلية وأثره الإيجابى على التحصيل ومهارات التفكير والجانب الاجتماعى ونمو المهارات الاجتماعية : أمثال: جونسون وجونسون (١٩٨٧،

١٩٩٢ ، ١٩٩٩) ، توماس (١٩٩٢) ، أمـــل عبد الفتاح (٢٠٠٠) ،البير (٢٠٠٣)، جـــوكهال (١٩٩٥) ، بونول وايسون (١٩٩١) ، أحمد محمد شبيب (٢٠٠٠) ، ويوسف جلال (٢٠٠٤) .

ثانيا : التحليل الكيفى لاداءات واعمال الطلاب .

١- تحليل استجابات الطلاب : لقد جاءت استجابات الطلاب معبرة بسعادة عن أهمية البرنامج القائم على التعلم بالمشاركة ومحتواه لمادة دراسية وتمنوا أن تدرس جميع المواد المقررة عليهم بهذا الشكل .

٢- اتفق طلاب المجموعة التجريبية على أنهم استمتعوا بأدائهم وظهور مواهبهم وفهمهم للمادة الأكاديمية وهذه النتيجة تراها الباحثة تتفق مع ما جاء به " الرت " ***Ehlert , 1997*** عندما يكون المتعلمون مستغرقين فى الأداء أثناء عمليتى التعلم والتدريس فإن خلايا المخ تظـــهر تفرعات جديدة (فى الأداء) والقوية منها تنمى خلال عملية الإثارة فيصبح التعلم أكثر بهجة ويطلق قدرات الفرد الكامنة بشكل تلقائى ويصبح تحصيل الطالب واقعيا وطبقا لمستوى قدرته. ويؤكد ذلك أيضا " سيد عثمان " (٢٠٠٢) إن تحمل الفرد لمسؤلية تعلمه وسط الجماعة تعنى حدوث الفهم للموقف والاهتمام به والمشاركة فى الأداء مما يزيد من إيجابية الفرد وسط الجماعة وبالتدعيم المتبادل الإيجابى بين الأعضاء والاهتمام والتشجيع يزيد الأداء ويعتبرحدود التدعيم المتبادل أوسع كثيرا من الاهتمام والتشجيع والإثابة للرأى والفكرة والاقتراح ، إنه يشمل تدعيم الاتجاه نحو المساهمة ، نحو الابداع فى الأداء ، نحو تطلق الفكر ، نحو النقد ، نحو الرأى ونقد الذات . تدعيم هذا كله تدعيما متبادلا بين أعضاء الفريق سبيل مباشر إلى فاعلية أكبر لعمل الفريق ونمو مستمر لأعضائه بعد أن ينتهى من إتمام الأداء والذى زاد الإسهام أكثرهو مرونة اختيار وتكوين الجماعة وعدم فرض السلطة من قبل القائد وهو ما لاحظته الباحثة ، وترى الباحثة أيضا أن توفير الجو النفسى وإعطاء ثقة لكل طالب داخل مجموعته زاد من الحماسة لديهم وكون نوعا من التنافس المطلوب لديهم لتقديم الأداء الأفضل المبنى على الفهم والدليل المصور ملحق رقم (٢) يشهد على ذلك .

٣- ربط الطلاب بين مفاهيم المادة الأكاديمية ، والواقع أنه هدف سعت إليه الباحثة بكل الطرق لأن يحيا الطلاب فى تعلمهم بالحياة الواقعية وأن يحكموا على الأفكار فى ضوء الواقع فجاءت استجاباتهم معبرة عن الواقع بمشكلاته بشكل مبتكر دون أن يطلب منهم تقديم شكل مختلف لهذه الاستجابات فكانت تلك المؤشرات دلالة علي حدوث التفكير الجماعى .

التوصيات :

تقترح الدراسة الحالية ما يلى :

١- إجراء مزيد من الدراسات على مفهوم التفكير الجماعى .

٢- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية فى تخصصات مختلفة .

٣- إجراء مثل هذه الدراسة على عينات كبيرة تتعدى ١٠٠ طالب وطالبة.

المراجـــع

١ – أحمد محمد شبيب (٢٠٠٠) : أثر التدريب على استراتيجية الأسئلة الذاتية (المستقلة – التعاونية) على فهم طلاب الجامعة للمحاضرات وتقديرهم لدرجة فاعليتهم الذاتية ، مجلة كلية التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر ، العدد ٩٥ ، ديسمبر ، ص : ١٠٩ – ١٦٩ .

٢ – أمل عبد الفتاح المالح (٢٠٠٠) : تنمية المقال بأستخدام مدخل التعلم التعاونى لدى طلاب كلية التربية بالعريش – قسم اللغة الإنجليزية ، رسالة ماجستير، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس .

٣ – جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤) : نحو تعليم أفضل ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٤ – زكريا أحمد الشربيني (١٩٩٥) : الإحصاء و تصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

٥ – سيد أحمد عثمان (٢٠٠٢) : على باب الرجاء ،القاهرة ،الانجلو المصرية .

٦ – سيد أحمد عثمان (٢٠٠٢) : علم النفس الاجتماعى التربوى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

٧ – صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٤) : التقويم التربوى البديل ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٨ – عبد الله النافع (٢٠٠٢) : التعليم بتنمية مهارات التفكير ، مجلة المعرفة ، وزارة المعارف السعودية ، العدد ٨٣ ، (مايو) ، ص : ٢٥ – ٣١ .

٩ – منى عبد الفضيل الالفى (٢٠٠٤) : القدرات والمهارات اللازمة للطالب الجامعى فى عصر العولمة ، رسالة دكتوراه ، تربية السويس ، جامعة قناة السويس .

١٠ – يوسف جلال يوسف (٢٠٠٤) : مدى فاعلية مجموعات التعلم التعاونى فى تنمية القدرة على الاستدلال اللفظى والرمزى وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد : ٥٦ ، سبتمبر ، ص : ٣١٤ – ٣٤٠ .

11 - Alber,S.R(2003): Drama Activities that Promote and Extend your students vocabulary proficiency , Intervention in school and clinic , 39 ,1-11 .

12 - Artzt , A.F&Thomas , E.A (1992) : Development of Cognitive – Metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small group , cognition and instruction , 9 , 2 , p : 137 – 175 .

13 - Bon well , C.C & Eison , J.A (1991) : Active Learning : Creating Excitement in the class rooms . Eric Digest – Eric clearing house on higher education Washington DC .

14 - Brightman , H.J (1988) : Group Problem Solving , Georgia , business publishing .division , P : 66-68 , 47 – 50 .

15 - Ehlert,L.A (1997) : Empowering Students with and without Special Needs, NY: Value Publishing.

16 - Johnson , D.W & Johnson,R.T (1986) : Circles of Learning : Cooperation in the Class room . U.S.A Interaction – book company .

17 - Johnson, D.W ; Johnson, R.T & Smith, K (1992) : Cooperative Learning and Positive Change in Higher Education , University Park, PA: National center on post secondary Teaching,Learning & Assessment , PP:34-36 .

18 - Johnson , D.W & Johnson, R.T (1999) : learning Together and Alone , London : allyn & bacon .

19 - Gokhale, A.A (1995) : Collaborative Learning Enhances Critical Thinking , J of Technology Education, 7,P: 1-8 .

20 - Onwuegbuz , Collins , K.M.T & Bedour ,S (2003) : Aptiude by Treatment Interactions and Matthaw effects in graduate – level Cooperative Learning groups ,J of Educational Search , march , april , 96 , 4 , p : 203 – 217 .

21 - Slavin , R (2003) : Educational psychology (7 th – ed) , NY : U.S.A printed .

22 - Sternberg , R.G & Swerling,S (1996) : Teaching for thinking , Washington , American psychological association , p : 35 – 38

23 - Thorpe , M (2002) : Rethinking learner Support : the Challenge of Collaborative on line learning , open learning , 17 , 2 , p : 105 – 119 .

24 - Turner, T & Krechevsky , M (2003) : Who Are The Teachers? Who Are The Learners? Educational Leadershipe, April, P:40-43.

Participated Learning and it's Role in Developing the Group Thinking

Dr/ Nabila Abd Elraoof Shorrab
Lecturer of educational Psychology
El-Arish Faculity of Education
Suez Canal University

This study aims to know the effect of using a programme based on participated learning in developing group thinking among the first year students in the faculty of education in El-Arish.

The Sample consists of 43 students in the first year of the department of chemistery , physics and biology , the average = 18.17 years and standard deviation = .53 represent the experimental group .The researcher used the following tools : GroupThinking measures and A Programme based on Participated Learning prepared by the resarcher . the study was applied at the second term in the year 2004/2005 in the faculty of El-Arish.

The study took a term and after finishing the programme the post application showed:

First : The Statistical Analysis:

There is Significant differences at the level 0.01 between the performance of the expeirmental group pre and post applications of programme on the group thinking measures for the post measurement.

This study agrees with the previous studies which suport the importance ot the participated and developing the group thinking as a techinques.

Secondly : The quality analysis for the students performance , through analyzing the students' responses towards the programme and the kind of learning revealed:

- Enjoyablity Learning.
- Understanding and Remembering the subject in a lovely way.
- Enabling the students to show their Talent.
- Thought us research skills which we should learn them.