

أثر استخدام طريقة التعليم في مجموعات صغيرة على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات بمدينة طولكرم بفلسطين

زياد بركات*

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف تأثير استخدام طريقة التعليم في مجموعات صغيرة على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات، ومدى انعكاس ذلك على المهارات الاجتماعية واستجابة الخوف والخلج والشعور بالنقص والذنب لديهن. لهذا الغرض، تم اختيار عينة مكونة من أربع شعب صفية من الطالبات، تضم (93) طالبة: شعبتان تمثلان المجموعة التجريبية، وتضم (47) طالبة تم تدريسها وحدة من مقرر الرياضيات بطريقة المجموعات الصغيرة، وشعبتان تمثلان المجموعة الضابطة، وتضم (46) طالبة تم تدريسها بالطريقة التقليدية. وبعد إتمام الإجراءات التجريبية لمقارنة أداء كلتا المجموعتين وجمع البيانات اللازمة وتحليلها أسفرت الدراسة عن وجود فروق جوهرية في درجات التحصيل الفوري والمؤجل للطالبات في مادة الرياضيات وذلك لمصلحة الطريقة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى المهارات الاجتماعية أو مستوى استجابة الخوف والخلج لدى الطالبات في علاقتهن بطريقة التعليم المستخدمة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية جوهرية في مستوى الشعور بالنقص والذنب لدى الطالبات تُعزى لطريقة التعليم المستخدمة لمصلحة الطريقة التجريبية.

المصطلحات الأساسية: التعليم في مجموعات صغيرة، الطريقة التقليدية، التحصيل الفوري، التحصيل المؤجل، الشعور بالنقص والذنب.

* أستاذ علم النفس التربوي المساعد، جامعة القدس المفتوحة، طولكرم، فلسطين.

المقدمة:

تتفق الدراسات التربوية والسيكولوجية على وجود الفوارق الفردية بين الطلبة، حتى من كان منهم في سن واحدة، ومن عاش منهم في بيئة ثقافية واجتماعية واحدة. وأمام هذا الواقع لا يمكن أن نوجه التعليم لمجموعة من الطلبة بالكيفية نفسها؛ إذ لا بد أن يكون التعليم منوعاً، يتعامل مع الطلبة أفراداً ومجموعات، بدلاً من التعامل معهم مجموعة واحدة. وقد ركزت النظريات التربوية الحديثة على دور الطالب، فجعلته محور العملية التعليمية، بينما رأت أن يكون دور المعلم منظماً وميسراً ومرشداً، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال العمل في مجموعات، وقد تضم المجموعة أفراداً ذوي عمر واحد متقارب أو أعمار مختلفة، وقد تضم أفراداً ذوي قدرات ومستويات واحدة أو أفراداً ذوي مستويات مختلفة.

بدأ الاهتمام الفعلي بالتعليم في مجموعات صغيرة (Small groups learning) أوائل الثمانينيات، وزاد الاهتمام بوصفه استراتيجية في التسعينيات، ويرجع ذلك إلى إمكانية استخدامه بديلاً للتعليم التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلاً من روح التعاون، حيث ظهرت دراسات في هذا الوقت تركز على بعض القضايا المتعلقة بالممارسات الخاطئة في التعليم (Educational Malpractice)، التي أدت إلى صدور العديد من القوانين والتشريعات التي تنص على حق الفرد في التعليم بحسب قدراته وحاجته (Tingle & Good, 1990)، من هنا برزت أهمية التدريس والتدريب في مجموعات صغيرة بوصف ذلك طريقة مثلى لإيصال المعلومات إلى الطالب، وحثه على المشاركة والإسهام بفاعلية في العملية التعليمية التعليمية؛ مما قد يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم لدى المتعلمين بوجه خاص، وإنجاح العملية التعليمية بوجه عام (جامعة القدس المفتوحة، 2000).

وللتعليم في مجموعات صغيرة مزايا، أهمها: جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعليمية، وتنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى التلاميذ، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي بينهم، وإعطاء المعلم فرصة لتعرف حاجاتهم والاستجابة لها، وتبادل الأفكار فيما بينهم، واحترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم، وتنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى التلاميذ، وتدريبهم على حل المشكلة أو الإسهام في حلها، وزيادة مقدرتهم على اتخاذ القرار، وتنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر، وتنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات، وتدريب التلاميذ على التزام آداب الاستماع وإبداء الرأي، وإكسابهم مهارات القيادة والاتصال

والتواصل مع الآخرين، وكسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف، وتقوية روابط الصداقة والعلاقات الشخصية بين التلاميذ، ونمو الود والاحترام بين أفراد المجموعة، وربط بطيئي التعلم الذين يعانون صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة وجذب انتباههم (السيد بحيري، 2004؛ محمد البلوشي، 2004).

وتجدر الإشارة إلى أن التعلم في مجموعات صغيرة يساعد على تخفيف حدة الخجل الزائد الذي يظهره بعض الأطفال، من خلال تشجيعهم على التواصل المستمر مع الآخرين، مما يساعد في علاج المضاعفات التي يمكن أن تنشأ عن الخجل الشديد والمستمر، والمتمثلة في الاضطرابات النفسية، فيما يعرف بالخوف الاجتماعي (حسن السعيد، 1996)، ويعد الخجل أو الخوف الاجتماعي من الاضطرابات النفسية المنتشرة والموجودة في مختلف المجتمعات، كما أن مشاعر الخجل والشعور بالذنب من أكثر المظاهر الانفعالية والسلوكية انتشاراً بين الأطفال، وقد أثارت هذه المشكلة اهتمام المربين والأطباء والدارسين وعلماء النفس من أصحاب النظريات والاتجاهات المختلفة، فقاموا بدراساتها وعلاجها، ومع ذلك بقيت هناك عدة تساؤلات تحتاج إلى أجوبة حول هذه القضية (محمد عبدالله، 2000).

وهناك سلوكيات ينبغي أن تنمى عند الطلبة لنجاح العمل في مجموعات، منها: التواصل الجيد بين أعضاء المجموعة الواحدة، واحترام آراء الآخرين، والعمل بهدوء وعدم إزعاج الآخرين، وحرية التعبير وعدم مقاطعة الآخرين، والإنصات وعدم الانصراف عن سماع الآخرين، والالتزام مع المجموعة حتى الانتهاء من العمل، ونقد الأفكار لا نقد أصحابها، وتقبل نقد الآخرين للأفكار، وتقديم المعونة لمن يطلبها، وطلبها عند الضرورة دون حرج، وتوخي العدل في تقسيم الأدوار والابتعاد عن الأنانية، والشعور بالمسؤولية في العمل، وحسن الانتماء للمجموعة والصف والمدرسة، والمرونة في الاتفاق على أفكار مشتركة حين لا يكون اتفاق تام. إذاً؛ فالتعلم التعاوني يحث الطالب في المجموعة على الالتزام والإحساس بمسؤوليته تجاه أفراد مجموعته، والعمل على تبادل الخبرات والمصادر فيما بينهم بأقصى كفاءة ممكنة (السيد بحيري، 2004؛ محمد البلوشي، 2004؛ محمد عبدالرحمن، 2001).

إن التفاعل الذي يأخذ مكانه في التعاون الاجتماعي في المجموعات يعطي فرصاً أفضل للتعلم، لا توجد في الأوضاع التقليدية للتعلم في غرفة الصف، وهذه الفرص تشمل فرص الأطفال للتعبير عن تفكيرهم، وتفسير حلولهم وشرحها وتسويغها والمطالبة بتوضيحات لها؛ فمحاولات حل الاختلافات تقود إلى إيجاد

فرص للأطفال لإعادة إيجاد مفاهيم بديلة للمسألة، كما أنها توسع البناء والتفكير المفاهيمي الذي يساعد في إيجاد حلول بديلة ودمجها، كما تطور قدرتهم على الاتصال والتفاعل الاجتماعي المباشر، ومن ثم تساعد في التخفيف من ظاهرة الخجل الشديد لدى بعض الأطفال، وجميع هذه الأمور لا تتوفر في غرفة الصف التقليدية (رائد شماسنة، 2003).

يعتقد البعض أن التعليم في مجموعات صغيرة بسيط سهل التنفيذ، وهو مجرد اجتماع عدد من التلاميذ على طاولة واحدة، بغرض إنجاز مهمة جماعية ينفذها بعض أفراد المجموعة أو واحد منهم، في حين يكتفي بقية أفراد المجموعة بالمتابعة، وهذا خطأ؛ إذ على المعلم الإشراف على عمل المجموعات ومساعدتها على تقسيم العمل فيما بين الأعضاء، بحيث تعم الفائدة جميع الطلبة. ولكي ينجح المعلم في تفعيل المجموعات داخل غرفة الصف، يجب أن يخطط جيداً للأنشطة التي سوف يقدمها لكل مجموعة. والمشكلة اليوم لدى بعض المعلمين توزيع النشاط نفسه على كل المجموعات، وهذا خطأ كبير، حيث يفترض تنويع الأنشطة المقدمة للطلبة، أولاً - كي تستفيد المجموعات بعضها من بعض في أثناء العرض، وثانياً - لأن التنويع يبعث على التجديد والنشاط ويطرد الملل من تكرار عرض النشاط نفسه. كما يفترض في المعلم أن يتأكد من مشاركة جميع أفراد المجموعة في النشاط الموزع؛ لأن إهمال هذا الجانب يؤدي إلى تركيز العمل على طالب أو طالين، فلا يستفيد البقية من النشاط، ومن الضروري الإشارة إلى أهمية إعطاء مضمون النشاط حقه من اهتمام المعلم، فلا يكون مجرد عمل يجب القيام به، بل يجب أن يتوفر فيه عامل إثارة اهتمام الطالب وخياله مع إعمال الفكر والشعور بالتسلية، وعلى المعلم أن يعطي إعداد الأنشطة الوقت الكافي من اهتمامه، مع التزام الزمن المحدد لإنجاز النشاط، حتى لا يعوق النشاط الجماعي سير الحصة، مع ضرورة تحفيز أكثر المجموعات إتقاناً للعمل (وضحي الجهوري، 2004).

ومن متطلبات التعليم في مجموعات صغيرة توافر ما يسمى ديمقراطية المعاملة بين المعلم والتلاميذ (اقتناع، مشورة، تبادل منافع)، وتوافر المعلم الفعال (مرشد، موجه، معقب، يحدد الأهداف، يقسم المجموعات، ينظم العمل، يتابع التنفيذ، يعزز الأداء، يصحح المسار، يقوم التلاميذ، يعالج التصرفات)، وتوافر المصادر التعليمية من كتب ومراجع وأدوات ومجالات لازمة لنجاح العمل. وبهذه المتطلبات يؤدي التعلم التعاوني إلى فوائد أهمها: التحصيل والإنتاجية، وعلاقات إيجابية تعبر

عن الالتزام والدعم والاهتمام، والصحة النفسية، والكفاية الاجتماعية، وتقدير الذات، وتحسين قدرات التفكير، وتحسين اتجاهات الطلاب نحو المنهاج والمدرسة وعملية التعلم بشكل عام، وزيادة التوافق النفسي والاجتماعي، وتخفيف انطوائية الطلاب وإنماء التعاون والمشاركة لديهم، على أن هناك أربعة أنواع للتعليم في مجموعات صغيرة (السيد بحيري، 2004؛ جنسون وجنسون، 1998؛ عبدالحى السبحي، 2004) يمكن أن تؤدي إلى هذه الفوائد، وهي:

1 - **المجموعات التعاونية الرسمية:** وهي مجموعات قد تدوم من حصة إلى عدد كبير من الحصص، ويعمل الطلاب معاً للتأكد من أنهم وزملاءهم في المجموعة قد أتموا بنجاح المهمة التعليمية التي أسندت إليهم، ويكون دور المعلم في هذه المجموعات هو: تحديد أهداف الدرس، اتخاذ عدد من القرارات قبل البدء بالعملية التعليمية وشرح المهمة والاعتماد المتبادل الإيجابي وتفقد أداء الطلاب، والتدخل في عمل المجموعات لتقديم المساعدات التي يحتاجونها، وتقويم تعلم الطلاب ومساعدتهم في عملهم.

2 - **المجموعات التعاونية غير الرسمية:** وهي مجموعات ذات غرض خاص، قد تدوم بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة. ويستخدم هذا النوع من المجموعات في أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنظمة مثل: محاضرة، تقديم، عرض، عرض شريط فيديو بهدف تهيئة الطلاب نفسياً على نحو يساعد على التعلم، والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة، والمشاركة الإيجابية في الأنشطة الفكرية المتعلقة بتنظيم المادة الدراسية وشرحها ودمجها.

3 - **المجموعات التعاونية الأساسية:** وهي مجموعات غير متجانسة، طويلة الأمد، ذات عضوية ثابتة، هدفها أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع.

4 - **المجموعات التعاونية العامة:** وهي تستخدم لإعطاء دروس عامة متكررة وإدارة الروتين الصفّي.

المبادئ الأساسية للتعليم في مجموعات صغيرة:

أولاً - **الاعتماد الإيجابي المتبادل:** ويؤكد أن جهود كل فرد في المجموعة مطلوبة ولا يستغني عنها لنجاح المجموعة، وأن لكل فرد في المجموعة إسهاماً فريداً يقدمه إلى الجهد المشترك لأفراد المجموعة.

ثانياً - التفاعل المباشر المشجع: حيث تتطلب الدروس التعاونية دعماً وتشجيعاً متبادلاً بين أفراد المجموعة، ومدح جهود كل عضو في المجموعة لتعليم الآخرين فيها وتعلمهم.

ثالثاً - المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية: حيث يتم التأكد من أن كل طالب يكون مسؤولاً عن نصيبه العادل من عمل المجموعة. ومن الطرق المتبعة في تنظيم المساءلة الفردية إعطاء امتحان فردي لكل طالب، والاختيار العشوائي لإنتاج طالب يمثل المجموعة كلها.

رابعاً - المهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص والمجموعات الصغيرة: حيث يجب تعليم الأشخاص المهارات الاجتماعية التي يتطلبها التعاون العالي النوعية، وحفزهم إلى استخدام هذه المهارات إذا أردنا لهذه المجموعات التعاونية أن تكون منتجة. ولكي ينسق الطلبة جهودهم لتحقيق أهدافهم المتبادلة، عليهم أن يعرف بعضهم بعضاً ويثق بعضهم ببعض، ويتواصلوا بدقة ودون غموض، ويقبل ويدعم بعضهم بعضاً، ويحلوا الصراعات والخلافات بطرق إيجابية وبناءة.

خامساً - المعالجة الجماعية: وتعرّف بأنها تفكير المجموعة ملياً في عملها بغرض تعرف أداء أفراد المجموعة وإنجازهم، واتخاذ قرارات حول أي الأعمال ينبغي الاستمرار فيها، وأيها ينبغي تغييرها، وبالإضافة لقيام كل مجموعة بالتفكير ملياً بعملها، يمكن للمعلم أن يقوم بمثل هذه العملية لعمل الصف ككل؛ إذ يمكنه عند استخدام مجموعات التعلم التعاوني أن يقوم بمراقبة المجموعات، وتحليل المشكلات التي يواجهها أعضاء المجموعة في أثناء عملهم معاً، ويزود كل مجموعة بتغذية راجعة حول مدى جودة عملهم بعضهم مع بعض (السيد بحيري، 2004؛ برنامج تدريب معلمي الصفوف (5-7)، 2004).

وخلاصة القول إنه على الرغم من أن التعلم التقليدي له جوانب إيجابية في مجال التعلم والتعليم، فإنه في واقع الأمر توجد أوجه قصور واضحة لهذا الأسلوب، حيث لا يمكن للطلاب أن يتفاعل بعضهم مع بعض، أو يطوروا مهارات جماعية مثل مهارات النقاش، أو مهارات التبادل الشخصي، كما هو الحال في تعلم المجموعات الذي أصبح أسلوباً يمثل أهمية كبيرة جداً لدى المختصين في مجال التربية والتعليم.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والبحوث التي تعرضت لطريقة التدريس باستخدام المجموعات الصغيرة، ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، استطاع الباحث أن يتوصل إلى عدد من هذه الدراسات، وهي:

أولاً - الدراسات العربية:

هدفت الدراسة التي قام بها سعد مرباح (1989) إلى المقارنة بين أثر نموذج التعلم التعاوني، وأثر الأسلوب التقليدي في المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من سبع مدارس متوسطة في الرياض، تم اختيار صفين من كل مدرسة ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية التي تم تعليمها باستخدام الأسلوب الزمري، ويمثل الآخر المجموعة الضابطة التي تم تعليمها باستخدام الأسلوب التقليدي، وأظهرت النتائج أثراً إيجابياً لاستخدام الأسلوب الزمري على تحصيل الطلبة.

كما قام جميل الفاخوري (1992) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعليم التعاوني في تحصيل هذه العلوم ومفهوم الذات لدى طلاب الصف التاسع، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالباً من طلاب الصف التاسع في مدينة جرش للعام الدراسي (1991/1992م)، يمثلون شعبتين؛ درست إحداها بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة)، والأخرى بطريقة المجموعات (المجموعة التجريبية). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلاب في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات العام لدى طلاب تعزى لطريقة التدريس.

وفي دراسة لسامي الشيخ (1993) قارن فيها بين أثر استراتيجتي التعليم التعاوني والتعليم بحسب الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي (ذكور، وإناث) في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (106) من طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة الكرك في الأردن للعام الدراسي (1992/1993م) موزعين على أربع شعب (شعبتين من مدرسة للذكور وشعبتين من مدرسة للإناث)، بحيث تم تدريس شعبة من الذكور وأخرى من الإناث بطريقة المجموعات (المجموعة التجريبية)، في حين تم تدريس باقي الشعب بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في

تحصيل الطلبة في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى كل من الجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وهدفَت الدراسة التي قامت بها يسرى أبو فضالة (1995) إلى استقصاء أثر استخدام التعلم التعاوني بالمجموعات على ميول طالبات الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهن نحو العلوم، وعلى تحصيلهن المعرفي. وقد تكونت عينة الدراسة من (124) طالبة موزعات على أربع شعب؛ بحيث تم تدريس شعبتين منها بطريقة المجموعات، وشعبتين بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطالبات في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الميول والاتجاهات العلمية للطالبات تعزى لطريقة التدريس.

هدفت دراسة سمر جبر (1997) إلى استقصاء أثر استخدام طريقة التعليم التعاوني في اللغة الإنجليزية على تحصيل واتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (138) طالباً وطالبة موزعين في أربع شعب (شعبتين من الذكور وشعبتين من الإناث)؛ بحيث تم تدريس شعبة من الذكور وأخرى من الإناث بطريقة المجموعات (المجموعة التجريبية)، في حين تم تدريس الشعبتين الأخريين بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية تعزى لطريقة التدريس، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الجنس، وكان الفارق لصالح الذكور، وأظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك هدفت الدراسة التي أجراها يوسف النجار (1998) إلى استقصاء أثر استخدام التعليم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم، واتجاهاتهم نحوها، وذلك في المستويات العقلية العليا. وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرستين من مدارس القدس التابعة لوكالة الغوث الدولية (شعبتين للذكور وشعبتين للإناث)؛ بحيث تم تدريس شعبة من الذكور وأخرى من الإناث بطريقة المجموعات (المجموعة التجريبية)، في

حين تم تدريس الشعبتين الآخرين بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في اختبار التحصيل العام، وفي المستويات المعرفية العليا تعزى لطريقة التدريس، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية.

أما وصفي يوسف (1988) فقد هدفت دراسته إلى استقصاء أثر استخدام نموذجين من نماذج التعليم التعاوني على تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات، واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من (104) من طلاب الصف التاسع موزعين على ثلاث شعب، اثنتان منها تجريبيتان طبق على كل منهما أحد نمودجي التعليم التعاوني، أما الثالثة فتم تدريسها بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل، تعزى لطريقة التدريس، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية. إلا أنها لم تظهر وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلاب تعزى لنوع نموذج التعليم التعاوني المستخدم في تدريس المجموعة التجريبية. كما لم تظهر وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات تعزى لطريقة التدريس.

وهدف دراسة عصام أبو عطية (1999) إلى فحص أثر طريقة التعليم بنظام المجموعات التعاونية وحجم المجموعة على تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (147) طالباً من طلاب الصف الخامس الأساسي موزعين في ثلاث شعب دراسية، تعلمت الأولى بطريقة المجموعات التعاونية من خلال تقسيم الصف إلى مجموعات غير متجانسة التحصيل، في كل منها ثلاثة طلاب، وتعلمت الثانية بطريقة المجموعات التعاونية من خلال تقسيم الصف إلى مجموعات غير متجانسة التحصيل في كل منها ستة طلاب، أما الثالثة فتعلمت بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلاب، تعزى لطريقة التدريس، وكان الفارق لصالح كل من المجموعة التجريبية الأولى (3 طلاب في كل مجموعة) والمجموعة التجريبية الثانية (6 طلاب في كل مجموعة).

وهدف دراسة لبنة بركات (2000) إلى استقصاء أثر طريقة التعليم الزمري وحجم المجموعة على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم مقارنة بالطريقة التقليدية، وعلى اتجاهات الطلبة نحو العلوم مادة

ومعلماً. وتكونت عينة الدراسة من (232) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، منهم (112) طالباً، و(120) طالبة للعام الدراسي (1998/1999م) موزعين في ست شعب دراسية من أربع مدارس حكومية في محافظة طولكرم، واشتملت عينة الدراسة على ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، ومجموعتين تجريبيتين استخدم فيهما الأسلوب الزمري باختلاف عدد أفراد المجموعة الصغيرة؛ حيث قسمت الأولى إلى مجموعات تحتوي كل منها (7) طلبة، والثانية إلى مجموعات تحتوي كل منها (5) طلبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة، تعزى لطريقة التدريس، وكان الفارق لصالح المجموعتين التجريبيتين وبخاصة المجموعة التجريبية الأولى بعدد (7) طلبة. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المجموعات الثلاث نحو العلوم (مادة، ومعلماً) ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

أما الدراسة التي أجراها عفيف عوض (2000) فهدفت إلى فحص أثر استخدام طريقة العمل في مجموعات وطريقة العمل الفردي في مختبر الأحياء في تحصيل طلبة السنة الجامعية الأولى في كلية العلوم - جامعة القدس واتجاهاتهم نحو مادة الأحياء. وتكونت عينة الدراسة من (43) طالباً وطالبة من المسجلين لمادة الأحياء العامة (101) موزعين على شعبتين من شعب مختبرات الأحياء اختيرتا بالطريقة العشوائية، حيث درست الأولى بطريقة المجموعات (المجموعة التجريبية)، والثانية بطريقة التعليم الفردي (المجموعة الضابطة). واستخدم الباحث أداتين: مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء، والاختبار التحصيلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاه نحو مادة الأحياء تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية. إلا أنها لم تظهر وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لطريقة التدريس.

ثانياً - الدراسات الأجنبية:

دراسة فوستر وبنيك (Foster & Penic, 1985): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة التعليم التعاوني بالمجموعات على الإبداع في مادة العلوم مقارنة بالتعليم الفردي، وذلك لطلبة الصفين الخامس والسادس. وتكونت عينة الدراسة من (111) طالباً موزعين في مجموعتين: ضابطة تعلمت وحدة «الدارات الكهربائية» بطريقة التعليم الفردي، وتجريبية تعلمت الوحدة نفسها بطريقة المجموعات التعاونية، وقام معلم واحد بتدريس المجموعتين بعد أن تم تقويم

استعداد الطلبة للعمل الأكاديمي والإبداعي باستخدام اختبار التفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين درسوا بطريقة المجموعات التعاونية أكثر إبداعاً من الطلبة الذين درسوا بطريقة التعليم الفردي.

دراسة أوكيوبوكولا (Okuebokola, 1986): هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أثر طريقتي التعليم التعاوني، والتعليم التنافسي على أداء الطلبة في مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، منهم (216) طالباً، و(204) طالبات، تم اختيارهم عشوائياً من ست مدارس ثانوية في ولاية أويو (Oyo) في نيجيريا. حيث طبق أسلوب التعليم التعاوني في خمس مدارس، وطبق في السادسة الأسلوب التنافسي. وبعد مرور خمسة أسابيع، أعطي الطلبة اختباراً تحصيلياً. وأظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل الطلبة الذين درسوا بطريقة المجموعات التعاونية أفضل من تحصيل الطلبة الذين درسوا بطريقة التعليم التنافسي.

دراسة شيرمان (Sherman, 1988): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة علم الحياة مقارنة بطريقة التعليم التنافسي. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطريقتين.

دراسة بيرج (Berge, 1990): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر كل من متغيري حجم المجموعة، والجنس على تحصيل المجموعة وكفاءتها وقدرتها على تعلم المهارات العلمية باستخدام الحاسوب، وتكونت عينة الدراسة من (245) طالباً من الصفين السابع والثامن من التعليم الأساسي تم اختيارهم عشوائياً من (12) صفّاً دراسياً في ثلاث مدارس بمقاطعات مختلفة. واستمرت التجربة أسبوعين، بواقع (10) حصص، كل حصّة (50) دقيقة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل والكفاءة لصالح المجموعات ذات الحجم الأصغر (2-4).

دراسة تنجل وجود (Tingle & Good, 1990): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة المجموعات التعاونية غير المتجانسة على القدرات التفكيرية للطلبة في حل المشكلات في مادة الكيمياء مقارنة بالطريقة الفردية. وتكونت عينة الدراسة من (178) طالباً مسجلين في ثلاث مدارس في جنوب ولاية لويزيانا باشتراك عدد من الصفوف المتفوقة والعادية؛ حيث قام معلم واحد من كل مدرسة

بتدريس مجموعتين عشوائيتين: ضابطة تعلمت المادة العلمية، التي صممت بطريقة حل المشكلات، بأسلوب التعليم الفردي، وتجريبية تعلمت المادة نفسها بأسلوب المجموعات التعاونية. واستمرت الدراسة سبعة أسابيع تقدم الطلبة بعدها لاختبار شفوي يقيس القدرات التفكيرية المستخدمة في حل المشكلات، حيث يقوم الطلبة بشكل فردي أو على شكل مجموعات بالتفكير بصوت عال في حلها، وتم تصوير وقائعها على أشرطة فيديو. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في القدرات التفكيرية للطلبة في حل المشكلات تعزى لطريقة التدريس.

دراسة واطسون (Watson, 1990): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة التعليم في مجموعات تعاونية ونماذج الرزم التعليمية على التحصيل المعرفي لطلبة المدارس الثانوية في مادة علم الحياة مقارنة بالطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (715) طالباً موزعين في (36) صفّاً قام بتدريسهم (11) معلماً، بعد تقسيمهم إلى أربع مجموعات: الأولى تكونت من (9) صفوف تعلمت ذاتياً باستخدام الرزم التعليمية فقط ودون استخدام المجموعات، والثالثة تكونت من (8) صفوف تعلمت باستخدام المجموعات التعاونية دون استخدام الرزم التعليمية، والرابعة تكونت من (10) صفوف تعلمت بالطريقة التقليدية. واستمرت الدراسة مدة ثلاثة أسابيع، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة لصالح المجموعتين الأولى والثانية. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة لصالح المجموعات التي استخدمت طريقة المجموعات التعاونية.

دراسة لوننغ (Lonning, 1993): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة التعلم في مجموعات صغيرة على التفاعل اللفظي، والتحصيل من خلال تغيير المفاهيم في مادة العلوم لطلبة الصف العاشر الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (36) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، موزعين عشوائياً في شعبتين: ضابطة تعلمت من خلال مجموعات كبيرة، وتجريبية تعلمت المحتوى نفسه بطريقة المجموعات الصغيرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل الطلبة الذين درسوا بطريقة المجموعات التعاونية الصغيرة أعلى من تحصيل الطلبة الذين درسوا من خلال مجموعات كبيرة، وأن التعليم التعاوني يساعد على التفاعل اللفظي، ويعزز التغيير المفاهيمي لدى الطلبة.

دراسة لزاروويتز وآخرون (Lazarowitz, 1994): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام أسلوب التعليم التعاوني على التحصيل الأكاديمي والنتائج الانفعالية، واتجاهات الطلبة نحو دراسة علوم الأرض. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من الصفين الحادي عشر والثاني عشر الذين درسوا علوم الأرض، وقسمت العينة إلى (5) شعب، ثلاث منها تجريبية، ضمت (73) طالباً، وشعبتان ضابطتان ضمتا (47) طالباً، وقام معلم واحد بتدريس جميع المجموعات باستخدام طريقة المجموعات في حالة المجموعة التجريبية، وطريقة التعليم الفردي في حالة المجموعات الضابطة، واستمرت التجربة مدة خمسة أسابيع. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاهات والتحصيل والجوانب الانفعالية لصالح المجموعات التجريبية.

دراسة سباركس (Sparks, 2000): هدفت هذه الدراسة إلى البحث في التأثير القصير الأمد (2-3 أسابيع) لبرنامج تعليم تعاوني في مساقات الكيمياء العامة. وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة تم تقسيمهم في مجموعات بالاستناد إلى نتائج الامتحان الأول، وقد تم التركيز على الطلبة ذوي الأداء المنخفض في هذا الامتحان. ووجد أن المجموعات زادت من تحصيلهم في الامتحان الثاني، الذي كان حول المواضيع التي نوقشت في المجموعات. وزاد المشاركون في المجموعات من إنجازهم أيضاً في الامتحانات اللاحقة على الموضوعات التي لم تناقش في هذه المجموعات. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتباع طريقة المجموعات الصغيرة مسؤولية، على الأقل جزئياً، عن الارتفاع المستمر في مستوى التحصيل والتفاعل.

دراسة تريديويل (Tradewell, 2003): هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أثر التفاعلات الاجتماعية بين طلبة بكالوريوس التمريض الذين يتعلمون بطريقة المجموعات التعاونية. وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الذين سجلوا في برنامج قسم التمريض والذين تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات بحسب: العمر، والجنس، والعرق. وأظهرت نتائج الدراسة أن التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب الذين يعملون في مجموعات لها تأثير متوسط إلى عال على تعلم محتوى المساق، ولها تأثير متوسط على التطور المهني. وقد عزت الدراسة التأثير الإيجابي هذا إلى تبادل الخبرات بين الطلبة، والعمل بروح الفريق الواحد، إضافة إلى مهارات التواصل بين أفراد المجموعة.

مشكلة الدراسة:

تواجه العملية التعليمية التعليمية مشكلات وصعوبات، وبخاصة فيما يتعلق بتدني مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ومن أهم أسباب ذلك استخدام الطرق التقليدية المثيرة للملل والنفور (السيد بحيري، 2004؛ حسن العارف، 2000؛ عبدالحى السبحي، 2004؛ Joyce, 1995). وقد ركزت البحوث في الوقت الحالي على استقصاء أثر الطرق الحديثة في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة الرغبة والدافعية لدى الطلبة، وتنمية روح المسؤولية لديهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم. ولعل من أبرز الطرق الحديثة المعمول عليها في هذا المجال طريقة التعليم في مجموعات صغيرة، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

هدف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

- 1 - تعرف أثر استخدام طريقة التعليم في مجموعات صغيرة على التحصيل الفوري والمؤجل في مادة الرياضيات لطالبات الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة طولكرم.
- 2 - تعرف مدى التأثير الذي تتركه طريقة التعليم في مجموعات صغيرة على الحياة الانفعالية والاجتماعية للطالبات، المتمثلة بالمهارات الاجتماعية، واستجابة الخوف والخجل والشعور بالنقص والذنب لديهن.
- 3 - زيادة إدراكنا ومعرفتنا بأثر هذه الطريقة ودورها في العملية التربوية والتعليمية والتعليمية على حد سواء.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها:

- 1 - تسعى إلى البحث في أثر استخدام إحدى الطرق التدريسية المهمة، وهي طريقة المجموعة الصغيرة، على تحصيل طالبات الصف الثاني الأساسي. حيث تعتبر من الدراسات القليلة، بل النادرة على المستوى المحلي والعربي وربما العالمي - في حدود اطلاع الباحث - وقد طبقت على أحد صفوف المرحلة الأساسية الدنيا (الصف الثاني الأساسي).

- 2 - تفيد في توفير معلومات حول أثر استخدام هذه الطريقة على طلبة هذه

المرحلة، ومن ثم مساعدة المسؤولين بمختلف مستوياتهم في اتخاذ الإجراءات المناسبة بالاستعانة بنتائج هذه الدراسة.

3 - تفتح المجال أمام الباحثين وتشجعهم على إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، لتغطية الجوانب التي لم تتطرق لها الدراسة.

4 - تسهم في تفعيل عملية التخطيط التربوي ليكون ناجحاً وفعالاً في السعي لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، ورفع مستوى تحصيل أبنائنا الطلبة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال زيادة دافعتهم وثقتهم بأنفسهم، باتباع طرق تدريسية مناسبة تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التحصيل الفوري لطالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات تُعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعة صغيرة)؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التحصيل المؤجل لطالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات تُعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعة صغيرة)؟

3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المهارات الاجتماعية لطالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات تُعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعة صغيرة)؟

4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابة الخوف والخلج لطالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات تُعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعة صغيرة)؟

5 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الشعور بالنقص والذنب لطالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات تُعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعة صغيرة)؟

فروض الدراسة:

1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في

درجة التحصيل الفوري لطالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات تعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعات صغيرة).

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التحصيل المؤجل لطالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات تعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعات صغيرة).

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المهارات الاجتماعية لطالبات الصف الثاني الأساسي تعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعات صغيرة).

4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابة الخوف والخجل لطالبات الصف الثاني الأساسي تعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعات صغيرة).

5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الشعور بالنقص والذنب لدى طالبات الصف الثاني الأساسي تعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعات صغيرة).

المفاهيم والمصطلحات:

تضمنت الدراسة المفاهيم والمصطلحات التالية:

طريقة المجموعات الصغيرة (Small groups learning): طريقة يتعلم فيها الطلبة بالتعاون فيما بينهم، من أجل استيعاب المعرفة العلمية، وتضم المجموعة الواحدة أفراداً بقدرات متفاوتة، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإشراف، وتقديم التغذية الراجعة عند الحاجة (جميل الفاخوري، 1992)، وعرف جنسون وجنسون (1998) التعليم في مجموعات صغيرة بأنه: «استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعمل أفرادها معاً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن». أما وضحي الجمهوري فتعرفه بأنه: «استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب، حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي» (وضحي الجمهوري، 2004)، ويعرفه محمد البلوشي بأنه عبارة عن: «قيام جماعة صغيرة، غير متجانسة، من الناس بالتعاون الفعلي لتحقيق هدف أو أهداف مرسومة في إطار اكتساب معرفي أو اجتماعي يعود عليهم جماعة وأفراداً بفوائد تعليمية جمة ومتنوعة أفضل مما يعود عليهم تعلمهم الفردي» (محمد

البلوشي، 2004)، ويذهب محمد المرسى في تعريفه للتعليم في مجموعات صغيرة إلى أنه «أسلوب للتعليم الصفّي يتم بموجبه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يعمل أفرادها متعاونين متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم وصولاً لتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة» (محمد المرسى، 1995)، وبمثل ذلك عرفه كل من (السيد بحيري، 2004؛ فتحية حسني، 1994؛ فاطمة مطر، 1992) حين عبروا عن التعليم في مجموعات صغيرة بأنه: «نوع من التعلم والتعليم الذي يأخذ مكانه في تنظيم الصف في بيئة يستطيع الطلاب العمل معاً في مجموعات صغيرة غير متجانسة يجمعها هدف مشترك هو إنجاز المهمة المطلوبة».

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث التعليم في مجموعات صغيرة «بأنه طريقة للتعلم والتعليم يعمل فيها الطلاب في مجموعات داخل غرفة الصف من خلال عملية تفاعل إيجابي متبادل لتحقيق مهمات تعليمية محددة بإشراف المعلم وتوجيهه على أن يتحمل الطلاب مسؤولية كبيرة للتعلم والتعليم بعضهم بعضاً».

الطريقة التقليدية (Traditional method learning): طريقة تدريس المادة التعليمية بحسب الطريقة الشائعة في مدارسنا، دون استخدام طريقة المجموعات الصغيرة، التي ينص عليها دليل المعلم الفلسطيني الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتقوم على المناقشة الشفوية بشكل رئيس، واستخدام أسئلة الكتاب لأغراض التقويم الصفّي والواجب البيتي (معز الدين عمر، 1999).

التحصيل الدراسي (Academic achievement): هو التقدم الذي يحرزه الطلبة في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة، والذي يقاس بعلامة الطالب التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي (شحادة عبده، 1999).

المادة التعليمية: المادة التعليمية المتعلقة بموضوع «حقائق القسمة للعدد (2) والعدد (3)»، الواردة في كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي للعام الدراسي (2003/2004م)، المعتمد في مدارس فلسطين الحكومية.

اختبار التحصيل الدراسي: اختبار أُعد في موضوع «حقائق القسمة للعدد (2) والعدد (3)» ليطبق بعد انتهاء عملية التدريس، بهدف معرفة علامة تحصيل الطالب في المادة التعليمية المدروسة.

التحصيل الفوري (Immediate achievement): مدى التقدم الذي يحرزه الطالب في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة، ويقاس بدرجة الطالب التي يحصل

عليها في الاختبار التحصيلي الذي يتعرض له مباشرة بعد انتهاء تدريس المادة التعليمية المقررة.

التحصيل المؤجل (Delayed achievement): مدى التقدم الذي يحرزه الطلبة في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة، ويقاس بدرجة الطالب التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي يتعرض له، بعد مرور نحو أسبوعين من انتهاء تدريس المادة التعليمية المقررة.

الصف الثاني الأساسي: هو الصف الذي يحتوي على الطلبة الذين تراوح أعمارهم بين (6-8) سنوات، ويجلسون على مقاعد الدراسة في السنة الثانية من عمرهم الدراسي في مدارس فلسطين الحكومية (معزالدين عمر، 1999).

المواقف الاجتماعية: ويشير إلى قدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع الموقف التعليمي داخل غرفة الصف، وقدرته على التفاعل والتواصل مع الآخرين في هذا الموقف بفعالية ونشاط دون أن ينتابه التوتر والخوف والقلق والخجل، أو دون أن تكون لديه رغبة لتجنب مواقف التفاعل الاجتماعي.

الشعور بالنقص والذنب (Shame and Guilt): هو «الألم النفسي الذي يشعر به الفرد داخلياً، أي على شكل حوار داخلي بين الفرد وذاته على أنه مخطئ أو ارتكب ذنباً أو أخطأ معينة». وقد تكون هذه المشاعر وهمية ومبالغاً فيها ولا ترتبط بخطأ واضح أو واقعي، وينظر الفرد إلى أخطائه وكأنها لا تغفر، ويتوهم أن المحيطين به يعلمونها جيداً، وتؤدي به إلى تحقير الذات (محمد عبدالله، 2000).

الطريقة والإجراءات:

1 - منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج التجريبي الذي يستخدم التجربة في إثبات الفروض؛ حيث طبقت التجربة على مجموعتين: إحداهما ضابطة تم تدريسها المحتوى التعليمي بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية تم تدريسها باستخدام طريقة التعلم التعاوني (طريقة المجموعات الصغيرة)، وذلك من خلال سلسلة من الإجراءات لضبط تأثير العوامل الأخرى غير العامل التجريبي (طريقة التدريس).

2 - مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني الأساسي الملتحقات بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة طولكرم بفلسطين في

الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2003/2004م) والبالغ عددهن (1894) طالبة (قسم الإحصاء التربوي / مديرية التربية والتعليم بمحافظة طولكرم للعام الدراسي (2003/2004م).

3 - عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أربع شعب من شعب الصف الثاني الأساسي في إحدى المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة طولكرم التعليمية؛ حيث اشتملت هذه الشعب على (93) طالبة، بحيث تم اختيار شعبتين منها لتمثل المجموعة التجريبية وتكونت من (46) طالبة، ومثلت الشعبتين الأخريين المجموعة الضابطة، وتكونتا من (47) طالبة.

4 - أدوات الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة الأدوات التالية:

أ - اختبار التحصيل الدراسي:

قام الباحث بمساعدة المعلمة المتدربة والمعلمة الأصيلية على إعداد اختبار لقياس تحصيل طالبات الصف الثاني الأساسي في موضوع «حقائق القسمة للعدد (2) والعدد (3)»، وذلك استناداً لكتاب الصف الثاني الأساسي في مبحث الرياضيات المقرر من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث تم تطبيقه مرتين: مرة بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة مباشرة بهدف قياس التحصيل الفوري للطالبات، ومرة بعد مرور أسبوعين من موعد المرة الأولى، وذلك لقياس التحصيل المؤجل (الاحتفاظ) للطالبات، حيث بلغت درجة الطالبات على هذا الاختبار بين (صفر وعشر درجات). وقد تكون هذا الاختبار من شكلين من الأسئلة: الشكل الموضوعي، وتضمن سؤالين؛ حيث طلب من الطالبات وضع إشارة أمام الإجابة الصحيحة لنواتج العمليات الحسابية (القسمة والضرب) للعددين (2 و 3) كما هو محدد في أهداف هذه الوحدة الدراسية. والشكل الإنشائي، الذي يتطلب من المفحوص فهم معطيات السؤال والإجابة عنه، حيث روعي أن تكون أسئلة هذا الاختبار محققة للأهداف السلوكية الخاصة بالمحتوى التعليمي لهذا المقرر.

ب - مقياس المظاهر النفسية والاجتماعية للأطفال:

استخدم هذا المقياس، وهو من تصميم الباحث، بهدف قياس ثلاثة مظاهر للحياة الانفعالية والاجتماعية لدى الأطفال، وهي: المواقف الاجتماعية، واستجابة الخوف والخجل، والشعور بالنقص والذنب، ولقد استند الباحث في إعداد هذا

المقياس إلى بعض المقاييس الواردة في الأدب السابق لهذه الدراسة (Lazarowitz, 1994؛ حسن السعيد، 1996؛ محمد عبدالله، 2000؛ Tradewell, 2003).

وتكون هذا المقياس من (30) فقرة، مقسمة إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول يتعلق بالمواقف الاجتماعية لطالبات الصف الثاني الأساسي، ويتكون من (8) فقرات، والقسم الثاني يتعلق باستجابة الخوف والخجل، ويتكون من (15) فقرة، والقسم الثالث يتعلق بالشعور بالنقص والذنب، ويتكون من (7) فقرات.

وقد نظمت فقرات المقياس وفق طريقة ليكرت (Likart) ذات البدائل الخمسة: موافق بشدة / موافق / غير متأكد / غير موافق / غير موافق بشدة، حيث يحصل الطاب على درجة تراوح بين (1-5) على التوالي، وبذلك تكون لكل طالبة ثلاث درجات على هذا المقياس: الأولى، وتراوح بين (8-40) درجة لقياس المواقف الاجتماعية؛ حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى قدرة الطالبة على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض قدرة الطالبة على التكيف مع المواقف الاجتماعية. والثانية، لقياس استجابة الخوف والخجل وتراوح بين (15-75) درجة؛ حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مظاهر الخوف والخجل من المواقف الاجتماعية بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الصحة النفسية والانفعالية. والثالثة، تراوح بين (7-35) درجة لقياس الشعور بالنقص والذنب؛ حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى شعور الطالبة بالذنب والنقص بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض هذا الشعور بالدونية.

ثبات المقياس وصدقه:

استخرج معامل الثبات لهذا المقياس باستخدام طريقة الإعادة (Test-retest)، وذلك بعد فاصل زمني بلغ ثلاثة أسابيع، وقد وصل معامل الثبات للمقياس ككل (0,784) بينما بلغ ما قيمته (0,801) و (0,794) و (0,779) للمقاييس الفرعية: المواقف الاجتماعية، والخوف والخجل، والشعور بالنقص على الترتيب. وبخصوص صدق هذا المقياس فقد استخدم طريقة صدق المحتوى أو المحكمين (Content Validity)، وذلك بعرض فقرات الاختبار على عدد من المختصين في علم النفس، حيث راوحت نسب موافقة هؤلاء المحكمين على الفقرات بهذه الطريقة بين (714% - 869%)، وقد اعتبر الباحث معاملات الثبات والصدق كافية ومقبولة لأغراض دراسته الحالية.

5 - تصميم الدراسة:

صممت هذه الدراسة بهدف تعرف أثر استخدام طريقة التعليم في مجموعات صغيرة على التحصيل الفوري والمؤجل في مادة الرياضيات لطالبات الصف الثاني الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية، وانعكاس ذلك على الحياة الانفعالية والاجتماعية للطالبة، وقد اشتملت هذه الدراسة على نوعين من المتغيرات هما:

أ - المتغيرات المستقلة: طريقة التدريس (التقليدية، التعليم في مجموعات صغيرة).

ب - المتغيرات التابعة:

- درجة التحصيل الدراسي للطالبات (الفوري، والمؤجل).

- المواقف الاجتماعية للطالبات.

- المظاهر النفسية كاستجابة الخوف والخلل للطالبات.

- الشعور بالنقص والذنب لدى الطالبات.

6 - خطوات الدراسة:

لتنفيذ هذه الدراسة قام الباحث بالخطوات التالية:

- إعداد (5) حصص دراسية شملت: موضوعات من وحدة «حقائق القسمة على العدد (2) والعدد (3)»، والوسائل التعليمية المستخدمة، والأنشطة المرافقة، والتقويم، كما تم إعداد اختبار تحصيلي في المادة المختارة موضوعاً لهذه الدراسة.

- التنسيق مع جامعة القدس المفتوحة ومديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم من أجل الموافقة على تطبيق هذه الدراسة التجريبية وتسهيل مهمة الطالبة المتدربة في مدارس المديرية.

- اختيار مدرستين للإناث لتمثلاً مدارس المحافظة، كما قام الباحث والطالبة المتدربة بزيارة تمهيدية لهما في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي (2003/2004م)، لتوضيح أهداف الدراسة لمديرتيهما، ولمعلمات مادة الرياضيات للصف الثاني الأساسي اللواتي أبدین استعداداً للتعاون مع الباحث والطالبة في إجراء الدراسة، والتنسيق معهن حول خطوات تنفيذ الدراسة ومراحلها والفترة اللازمة لتطبيقها.

- تحديد الشعبتين التجريبيتين والشعبتين الضابطين في كل من المدرستين بطريقة عشوائية، وذلك بحضور المدير والمعلمات المعنيات فيها.

- التأكد من وجود تكافؤ بين طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومعرفة مدى تفاوت معرفتهن السابقة في مادة الرياضيات، التي تعمل متغيراً دخلياً يحول دون عزو الفروق الإحصائية إن وجدت إلى المتغير التجريبي، وتم ذلك من خلال الرجوع إلى متوسطات درجات مادة الرياضيات لكل من الشعبتين التجريبيتين والضابطين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2003/2004م)، حيث بلغ المتوسط في حالة المجموعة الضابطة (86,76)، وفي حالة المجموعة التجريبية (87)، وتبين من خلال التحليل الإحصائي أن الفرق بين القيمتين غير دال إحصائياً، مما يدل على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- إعادة بناء وتنظيم وحدة من وحدات مقرر الرياضيات للصف الثاني الأساسي، وموضوعها «حقائق القسمة للعدد (2) والعدد (3)»، وفق معايير طريقة التعليم في مجموعات صغيرة، وأعدت الخطة الزمنية لتدريس الموضوع، وصُممت حصص دراسية لتدريسه تتلاءم مع الطريقة المذكورة، وبلغ عددها (5) حصص صفية. ويذكر في هذا الصدد أن المادة التعليمية نفسها درست لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، ولكن مع اختلاف طريقة التدريس، حيث قامت طالبة متدربة بتدريس هذه الوحدة للطالبات في كلتا المجموعتين بتوجيه وإشراف من الباحث والمعلمة الأصلية في المدرسة.

- تطبيق الدراسة في الشهر الثالث من الفصل الثاني للعام الدراسي (2003/2004م)، حيث بدأ تدريس موضوع «حقائق القسمة للعدد (2) والعدد (3)» بتاريخ (2004/4/14)، والانتهاؤه منه بتاريخ (2004/4/20)، قام الباحث بالإشراف مباشرة على إجراءات تنفيذ الدروس.

- تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة عينة الدراسة المكونة من المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من تدريس الموضوع بتاريخ (2004/4/21)، ثم أُعيد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة بمجموعتيها الضابطة والتجريبية بتاريخ (2004/5/5) لقياس قدرة الطالبات على الاحتفاظ أو التحصيل المؤجل للتعلم.

- تطبيق «مقياس المظاهر النفسية والانفعالية للأطفال» بعد انتهاء التجربة بتاريخ (2004/4/22)، لقياس مهارات الطالبات في المواقف الاجتماعية المختلفة، واستجابة الخجل والشعور بالنقص لديهن.

– استخدام برنامج الرزم الإحصائية المحوسب في العلوم الاجتماعية (Spss) لتحليل البيانات اللازمة لفحص الفروض موضع البحث ومعالجتها بالإجراءات الإحصائية المناسبة.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التحصيل الفوري لطالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات تعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعات صغيرة). من أجل اختبار هذا الفرض حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحصيل الطالبات في الاختبار الفوري في الرياضيات تبعاً لطريقة التدريس المتبعة، ثم استخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، ونتائج الجدول (1) تبين ذلك.

جدول (1)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في متوسطات درجة التحصيل في الاختبار الفوري في الرياضيات لدى الطالبات تبعاً لطريقة التدريس المتبعة

طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
تقليدية	47	8.0652	2.1600	-2.730	91	0.041
مجموعات صغيرة	46	9.0000	1.3540			

يتضح من نتائج هذا الجدول أن مستوى الدلالة المحسوب يساوي (0.041)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المحدد بالفرض الصفري، مما يعني أننا نستطيع رفض هذا الفرض، أي أن الفروق في درجة تحصيل الطالبات في الاختبار الفوري يختلف باختلاف طريقة التدريس المتبعة. بمعنى أن لطريقة التدريس المستخدمة تأثيراً ذا دلالة إحصائية على درجة التحصيل الفوري لطالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات، وذلك لمصلحة طريقة المجموعات الصغيرة.

الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التحصيل المؤجل لطالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات تعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعات صغيرة).

من أجل اختبار هذا الفرض حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحصيل الطالبات في الاختبار المؤجل في الرياضيات تبعاً لطريقة التدريس المتبعة، ثم استخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، ونتائج جدول (2) تبين ذلك.

جدول (2)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في متوسطات درجة التحصيل في الاختبار المؤجل في الرياضيات لدى الطالبات تبعاً لطريقة التدريس المتبعة

طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
تقليدية	47	7.6739	2.2843	-2.074	91	0.044
مجموعات صغيرة	46	8.8864	1.5501			

يتضح من نتائج هذا الجدول أن مستوى الدلالة المحسوب يساوي (0.044)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المحدد بالفرض الصفري، مما يعني أننا نستطيع رفض هذا الفرض، أي أن الفروق في درجة تحصيل الطالبات في الاختبار المؤجل تختلف باختلاف طريقة التدريس المتبعة، بمعنى أن طريقة التدريس باستخدام المجموعات الصغيرة كان لها تأثير إيجابي أكبر من الطريقة التقليدية على التحصيل المؤجل في مادة الرياضيات لطالبات الصف الثاني الأساسي.

الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المواقف الاجتماعية لطالبات الصف الثاني الأساسي تعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعات صغيرة). من أجل اختبار هذا الفرض حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمواقف الاجتماعية للطالبات تبعاً لطريقة التدريس المتبعة، ثم استخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، ونتائج جدول (3) تبين ذلك.

جدول (3)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في متوسطات المواقف الاجتماعية
للطلّابات تبعاً لطريقة التدريس المتبعة

طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
تقليدية	47	27.4348	9.23839	0.076	91	0.940
مجموعات صغيرة	46	27.2727	3.90582			

يتضح من نتائج هذا الجدول أن مستوى الدلالة المحسوب يساوي (0.940)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد بالفرض الصفري، مما يعني أننا لا نستطيع رفض هذا الفرض، أي أن الفروق في المواقف الاجتماعية للطلّابات ليست ذات دلالة إحصائية، ومن ثم فإن المواقف الاجتماعية لطلّابات الصف الثاني الأساسي لم تختلف باختلاف طريقة التدريس سواء كانت تقليدية أو مجموعات صغيرة.

الفرض الرابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المظاهر النفسية والسلوكية الانفعالية كالخجل والخوف لطلّابات الصف الثاني الأساسي تعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعات صغيرة). من أجل اختبار هذا الفرض حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمظاهر النفسية للطلّابات تبعاً لطريقة التدريس المتبعة، ثم استخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، ونتائج جدول (4) تبين ذلك.

جدول (4)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في متوسطات درجات استجابة الخوف والخجل
للطلّابات تبعاً لطريقة التدريس

طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
تقليدية	47	50.3478	13.45230	-0.458	91	0.649
مجموعات صغيرة	46	51.9091	8.83127			

يتضح من نتائج هذا الجدول أن مستوى الدلالة المحسوب من العينة يساوي (0.649)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد بالفرض الصفري، مما يعني أننا لا نستطيع رفض هذا الفرض، أي أن الفروق في المظاهر النفسية للطلقات ليست ذات دلالة إحصائية، ومن ثم فإن استجابة الخوف والخل للطلقات الصف الثاني الأساسي لم تختلف باختلاف طريقة التدريس سواء كانت تقليدية أو مجموعات صغيرة.

الفرض الخامس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الشعور بالنقص والذنب لدى طاقات الصف الثاني الأساسي تعزى لطريقة التدريس المتبعة (تقليدية، مجموعات صغيرة). من أجل اختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لشعور الطاقات بالذنب تبعاً لطريقة التدريس المتبعة، ثم استخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، ونتائج جدول (5) تبين ذلك.

جدول (5)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في متوسطات شعور الطاقات بالنقص والذنب تبعاً لطريقة التدريس المتبعة

طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
تقليدية	47	20.0909	3.67630	2.135	91	0.039
مجموعات صغيرة	46	22.5652	4.7683			

يتضح من نتائج هذا الجدول أن مستوى الدلالة المحسوب يساوي (0.039)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المحدد بالفرض الصفري، مما يعني أننا نستطيع رفض هذا الفرض، أي أن الفروق في شعور الطاقات بالذنب باختلاف طريقة التدريس المتبعة. وهذا يعني أن طريقة التدريس بالمجموعات الصغيرة زادت من الشعور بالثقة بالنفس لدى طاقات الصف الثاني الأساسي وأدت إلى التقليل من الشعور بالنقص والذنب.

مناقشة نتائج الدراسة:

تتم مناقشة نتائج هذه الدراسة في محورين أساسيين تبعاً لأهدافها على النحو الآتي:

1 - المحور الأول: مناقشة النتائج الخاصة بتأثير طريقة التدريس المستخدمة (مجموعات صغيرة/ تقليدية) في التحصيل الفوري والمؤجل (الفرضان الأول والثاني)، فقد بينت هذه النتائج وجود فروق جوهرية في تحصيل الطالبات الفوري والمؤجل تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة لمصلحة طريقة التعليم في مجموعات صغيرة، وتعتبر هذه إجابة إيجابية عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة هذه الدراسة (الجدولان 1 و2).

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال تبين أنها اتفقت مع دراسات (جميل الفاخوري، 1992؛ سامي الشيخ، 1993؛ سعد مرياح، 1989؛ سمر جبر، 1997؛ لبنة بركات، 2000؛ وصفي يوسف، 1999؛ يسرى أبو فضالة، 1995؛ يوسف النجار، 1998؛ 1990؛ Berge، 1994؛ Lazarowits، 1994؛ Lonning، 1993؛ Watson، 1990؛ Tradewell، 2003؛ Sparks، 2000؛ Okuebokoal، 1986؛ 1993) التي أشارت عموماً إلى التأثير الإيجابي لاستخدام طريقة التعليم التعاوني في مجموعات صغيرة في التحصيل الدراسي، بينما تعارضت هذه النتيجة مع القليل من الدراسات (Tingle & Good، 1990؛ Sherman، 1998؛ عفيف عوض، 2000) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجات الطلاب التحصيلية تعزى لطريقة التدريس.

وتفسر هذه النتيجة على أساس أن استخدام طريقة التدريس في مجموعات صغيرة يسهم في رفع مستوى التحصيل بشكل عام؛ لأن الطلاب داخل هذه المجموعات يتعاونون في إنجاز المهمات التعليمية التعلمية بمسؤولية وبحرص أكبر، مما يؤدي إلى إتقان هذه المهمات بفعالية، بالإضافة إلى حرص أفراد المجموعات على إتمام المهمات وتحقيق الأهداف للحصول على مكاسب ومعززات مادية ومعنوية، وقد بينت الدراسات الميدانية في هذا المجال أن الطلاب الذين يتعلمون بهذه الطريقة عادة ما يتبادلون المعرفة والخبرات والأفكار فيما بينهم داخل المجموعة الواحدة، فهم بذلك لا يشعرون بالمنافسة الفردية داخل المجموعة الواحدة، وإنما تدفع كل طالب منهم للعمل بجد وبفعالية لمنافسة المجموعات الأخرى (عبدالله المقبل، 2000؛ محمد عبدالرحمن، 2001)، وهذا ينعكس إيجابياً في رفع مستوى الدافعية الإنجازية وزيادة التحصيل لديهم.

وقد يعود سبب التأثير الإيجابي لطريقة التدريس في مجموعات صغيرة على التحصيل الدراسي لعوامل نفسية واجتماعية توفرها هذه الطريقة في جو الصف، من مثل شعور بعض الطلاب بنوع من الراحة عندما يجد نفسه مع الآخرين، فيقلل ذلك من مستوى الخوف والقلق الناتج من وجود السلطة المتمثلة في شخصية المعلم ومراقبة زملاء، لذلك يرى الطالب بمشاركة الآخرين والتفاعل معهم داخل المجموعة ملاذاً للتخلص من هذا التوتر والاضطراب النفسي، وهذا يساعد على زيادة الانتباه لدى الطالب وتركيزه على المثيرات التعليمية وفهمها بشكل أفضل، إضافة إلى شعور البعض الآخر من الطلاب بنوع من الارتياح والاسترخاء بمشاركة أفراد المجموعة التعليمية نتيجة لتحمل جزء يسير من المهمات التعليمية الممنوعة بالمجموعة وليس بكل المهمات، وهذا يقلل من العبء الملقى على الطالب ويجعله أكثر فعالية وتركيزاً على هذا الجزء، ولقد جاءت نتائج دراسات عديدة لتؤكد أهمية تنظيم المواقف التعليمية داخل المجموعة الواحدة بدلاً من تنظيمها تنافسياً كما في التعليم التقليدي أو تنظيمها فردياً كما في التعليم الانفرادي (جنسون و جنسون، 1998؛ فتحية حسني 1994).

وهذه النتيجة أيضاً تدعمها نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى تفوق التعلم التعاوني في مجموعات على التعلم الجماعي التقليدي فيما يتصل بحل المشكلات واكتساب المفاهيم وأساليب التفكير والتذكر والأداء الحركي والتفكير الإبداعي والابتكاري (Foster & Penic, 1985؛ Tingle & Good, 1990؛ سامي العارف، 2000؛ محمد عبدالرحمن، 2001)، ومعروف أن هذه المجالات جميعها تؤثر إيجابياً في حالة توفرها في التحصيل والتعلم، إضافة إلى ما يستخدم من تقنيات وأساليب تعليمية مبتكرة وفعالة في التعليم التعاوني يؤدي إلى فعالية هذه الطريقة من مثل أسلوب المناقشة الحرة (Discussion Method)، وطريقة المشروع (Project Method)، والمحاكاة وتمثل الأدوار (Simulation)، والاستقصاء (Inquiry Method) وغيرها من الطرق والأساليب التي ثبتت نجاعتها وفعاليتها في التأثير على التحصيل الدراسي وعلى التفكير وأنماطه وأساليبه، والتذكر والحافز الذاتي عند التعلم (Jouce & Well, 1996؛ السيد بحيري، 2004؛ يوسف قطامي، 1998).

2 - المحور الثاني: مناقشة النتائج الخاصة بالانعكاسات الاجتماعية والانفعالية نتيجة لاستخدام طريقة التدريس في مجموعات صغيرة والطريقة التقليدية على سلوك الطالبات وذلك من حيث: المواقف الاجتماعية، والسلوك

الانفعالي كالخوف والخجل، والشعور بالنقص والذنب (الفروض 3-5)؛ فقد بينت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في المواقف الاجتماعية للطالب تُعزى لطريقة التدريس سواء في مجموعات صغيرة أو الطريقة التقليدية، وهذه إجابة سلبية عن سؤال الدراسة الثالث (جدول 3)، وكذلك عدم وجود فروق جوهرية في مظاهر الاستجابة الانفعالية كالخوف والخجل للطالبات تُعزى لطريقة التدريس المستخدمة في هذه الدراسة، وهي إجابة سلبية عن سؤال الدراسة الرابع (جدول 4)، بينما توصلت النتائج المنبثقة عن هذه الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في استجابة الشعور بالنقص والذنب تعزى لطريقة التدريس لمصلحة طريقة التعليم في مجموعات صغيرة، وهي إجابة إيجابية عن سؤال الدراسة الخامس (جدول 5).

وقد اتفقت هذه النتائج إجمالاً مع نتائج بعض الدراسات (جميل الفاخوري، 1992؛ سامي الشيخ، 1993؛ وصفي يوسف، 1998؛ يسرى أبو فضالة، 1995؛ يوسف النجار، 1998) التي أشارت إلى عدم وجود تأثير إيجابي لطريقة التدريس بمجموعات صغيرة في الاتجاهات العلمية، أو علاقات التواصل الاجتماعي والانفعالي، بينما تعارضت هذه النتيجة مع دراسات (Lazarowits, 1994؛ سمر جبر، 1997؛ لبنة بركات، 2000؛ عفيف عوض، 2000؛ Tradewell, 2003) التي أشارت إلى التأثير الإيجابي لطريقة التعليم في مجموعات صغيرة في تنمية اتجاهات الطلاب نحو عملية التعليم والتعلم، واكتساب العلاقات التفاعلية الاجتماعية والانفعالية وممارستها داخل المجموعة التعليمية.

وعلى الرغم من انسجام معظم نتائج الدراسات واتفاقها حول أهمية استخدام طريقة التعليم في مجموعات صغيرة وفوائدها في بناء العلاقات الاجتماعية لدى التلاميذ، وإكسابهم المهارات اللازمة للتفاعل والتواصل في أثناء التعلم، وتحسين المهارات اللغوية وتقبل وجهات نظر الآخرين، وتناقص مستويات التعصب والأنانية لديهم، وزيادة القدرة على تنظيم الموقف التعليمي وتحمل المسؤولية، وانخفاض مشاعر القلق والخوف والاضطراب والانطوائية، فإن نتائج هذه الدراسة جاءت بشكل عام بعدم وجود فرق جوهري بين الطريقتين التقليدية والتعاونية في هذا المجال.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة ومناقشتها يُقترح التوصيات الآتية:

1 - إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أثر استخدام طريقة التدريس في

مجموعات صغيرة على التحصيل الدراسي وعلاقته بالحياة الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة في الصفوف الدراسية للمرحلة الدنيا، وفي المواد الدراسية المختلفة، من أجل التأكد من أثر هذه الطريقة على طلبة هذه المرحلة في مختلف المواد الدراسية وفي المراحل المختلفة ولدى كلا الجنسين.

2 - إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أثر استخدام طريقة التدريس في مجموعات صغيرة على التحصيل الدراسي مقارنة بطرق تدريسية حديثة، مثل: أسلوب حل المشكلات، وأسلوب التعليم المبرمج، وأسلوب التعليم الفردي.

3 - توصي الدراسة مديرية التدريب والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بعقد دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة، فيما يتعلق بالتعليم في مجموعات صغيرة: أساليبه، وكيفية استخدامه في المواقف التعليمية المختلفة.

المراجع:

- برنامج تدريب معلمي الصفوف (5-7): التربية العامة (2004). المبادئ الأساسية في تعلم المجموعات. فلسطين: رام الله.
- جامعة القدس المفتوحة (2000). طرائق التدريس والتدريب العامة. القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- جميل الفاخوري (1992). أثر التعليم التعاوني في التحصيل ومفهوم الذات لدى طلاب الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ديفيد جنسون وروجر جنسون (ترجمة رفعت محمود) (1998). التعلم الجماعي والفردي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- حسن السعدي (1996). الخوف الاجتماعي عند الأطفال. مجلة بلسم، ع254: 54-57.
- حسن العارف (2000). أثر استخدام التعلم التعاوني في التدريس على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً في مادة العلوم. مجلة الثقافة التربوية، 9(44): 41-52.
- رائد شماسنة (2003). أهمية التفاعل الاجتماعي في بناء المعرفة. نشرة رؤية تربوية. ع8 رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي: 14-17.
- سامي الشنيخ (1993). مقارنة بين أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والتعليم حسب الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- سعد مرياح (1989). تعلم العلوم بالأسلوب التعاوني: دراسة مقارنة في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للبحوث التربوية، ع951: 125-126.

سمير جبر (1997). أثر طريقة التعلم التعاوني في اللغة الإنجليزية على تحصيل واتجاهات طلاب الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

السيد بحيري (2004). **التعلم التعاوني**. التربية والتعليم - محافظة الدوامي، المملكة العربية السعودية، عن شبكة الإنترنت: (<http://www.almekbel.net/bh-cooperative.htm>).

شهادة عبده (1999). **أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية**. نابلس: دار الفاروق للثقافة والنشر.

عبدالحى السبحي (2004). **دور المعلم في التعلم التعاوني**. اللقاء الثاني لتقنية المعلومات والاتصال في التعليم، جدة، المملكة العربية السعودية. عن شبكة الإنترنت: (<http://www.jeddahedu.gov.sa/ETC/2nd-etc/2-3-1425.news-3.htm>).

عبدالله المقبل (2000). **أثر برنامج تحسين أداء المعلم على تدريس مادة الرياضيات للصفوف (7-12) من حيث المنهج والتقويم والتقنية**. عن شبكة الإنترنت: (www.Almekbel.net/bh-cooperative.htm).

عصام فهد أبو عطية (1999). أثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الرياضيات في محافظة طولكرم واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

عفيف عوض (2000). أثر استخدام أسلوب العمل في مجموعات وأسلوب العمل الفردي في تحصيل طلبة السنة الجامعية الأولى في مختبرات الأحياء واتجاهاتهم نحو مادة الأحياء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

فاطمة مطر (1992). تأثير استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة في الحركة الموجبة على الجوانب الانفعالية لطلاب في برنامج إعداد المعلمين. **المجلة العربية للتربية**، 12(1): 142-161.

فتحية حسني (1994). **فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. مجلة دراسات تربوية، 10 (70): 46-69.

لبنة بركات (2000). أثر استخدام أسلوب التعليم الزمري على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم العامة واتجاهاتهم نحوها في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

محمد البلوشي (2004). **التعلم من خلال المجموعات (التعلم التعاوني)**. صحار، سلطنة عُمان، عن شبكة الإنترنت: (<http://www.geocities.com/almorabbi/stgroup.htm>).

محمد عالية وآخرون (2003). **الرياضيات للصف الثاني الأساسي**. ط2، ج2، رام الله: مركز المناهج. محمد عبدالرحمن (2001). أثر استخدام التعلم التعاوني في التدريس على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الثقافة التربوية**، 9(46): 33-55.

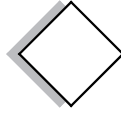
محمد عبدالله (2000). **المظاهر النفسية للخلل ومشاعر الذنب لدى الأطفال**. مجلة الطفولة العربية (1): 40-69.

- محمد المرسي (1995). **فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي**. المؤتمر العلمي السابع وتحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة.
- معزالدين عمر (1999). أثر استخدام منحنى العلم والتقنية في المجتمع على اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو مادة الفيزياء وتحصيلهم الفوري والمؤجل فيها في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- وصفي يوسف (1998). أثر التعلم بنظام المجموعات التعاونية وحجم المجموعة على تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في الرياضيات في محافظة جنين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- وضحي الجهوري (2004). **المعلم والتعلم التعاوني**. عن شبكة الإنترنت: (<http://www.moe.gov.om/moe/bulletin/3dissu/index.htm>)
- يسرى أبو فضالة (1995). أثر تعلم المجموعات التعاوني على ميول واتجاهات طلبة الصف الثامن نحو العلوم وأثره على تحصيلهم المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- يوسف قطامي (1998). **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- يوسف النجار (1998). أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت.
- Berge, Z. (1990). Affects of group size, gender and ability grouping on learning science process skills using micro computers, *Journal of Research In Science Teaching*, 27 (8): 747-759.
- Foster, G & Penic, J. (1985). Greeting in a cooperative group setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 22 (1): 89-98.
- Joyce, B & Well, M. (1996). *Models of Teaching*. New York: Prentice-Hall.
- Lazarowitz, R. H. (1994). Affective measures on high school students who learned science in a cooperative mode. *Australian Science Teachers Journal*, 40 (2): 67-71.
- Lonning, R. (1993). Effects of cooperative learning strategies of students, verbal interactions and achievement during conceptual change instruction in tenth grade. *General Science Teaching*. 30 (9): 1087-1101.
- Okuebokola, p. (1986). Cooperative learning and student's attitude to laboratory work. *School Science and Mathematics*, 86 (7): 582-590.
- Sherman, L. (1988). A comparative study of cooperative and competitive achievement in two secondary biology classrooms: The group investigation model versus an individuality competitive goal structure. *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (1): 241-271.
- Sparks, Stacy Elaine (2000). Relationship between student achievement, remediation, and small group learning in large introductory chemistry courses. *ERIC*. AAC 9959588.

- Tingle, H & Good, R (1990). Effects of cooperative grouping on stoichiometric problem solving in high school. *Journal of Research In Sceince Teaching*, 27 (7): 671-683.
- Tradewell, Golden Marrewtt (2003). An exploratory case study of the social interactions among baccalaureate nursing students in a cooperative group-learning environment. *ERIC*. AAC 3074123.
- Watson, S (1990). Cooperative learning and group educational modeles effects on cognitive achievement of high school biology student. *Journal of Research In science Teaching*, 28 (2): 141-146.

قدم في ديسمبر 2004

أجيز في نوفمبر 2005



Effect of Small Groups Learning Modules on Immediate and Delayed Achievement in Mathematics among Second Grade Female Palestinians Students in Tulkarm City

Zeiad Barakat*

This study aimed at testing the effect of small groups learning modules on immediate and delayed achievement in mathematics among second grade female students. It also looked at the impact of these teaching methods on social skills behavior as well as on female students' response to fear, shyness, feeling of inferiority and guilt. The sample consisted of (93) students who were split in two groups: the first comprising two experimental sections of 47 learners and who were taught one unit of the mathematics course according to the small group module; the other two sections of 46 learners were the controlling groups who were taught the traditional way. Upon completion of the experimental procedure which had aimed at comparing the performance of the two groups and the collection and analysis of data, the study came to realize a number of significant differences in immediate and delayed mathematics achievement in favor of the experimental group. The results further showed that differences in the teaching methods yielded no statistically significant differences in social skills behavior or response to fear or shyness. However, female students' response to feelings of inferiority or guilt displayed statistically significant differences in relation to the teaching methods and in favor of the experimental groups mode.

Keywords: Small groups learning, Traditional learning method, Immediate achievement, Delayed achievement, Shyness and guilt.

* Dept. of Educational psychology, The Open Qudas University, Palastine.