فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال والمسؤولية الاجتماعية والاتجاه نحو التعلم التعاوني وتخفيف حدة قلق المستقبل لدى طلاب جامعة بيشة

إعداد

د. سطوحي سعد رحيّم* د. مفلح دخيل الاكلبي**

مقدمة البحث

التعليم عملية منظمة تهدف إلى إكساب المتعلم الخبرات التربوية الهادفة، بطريقة منظمة ومقصودة؛ لتحقيق أهداف محددة، فهو التزام مشترك بين المعلمين والطلاب، يهدف لتطوير قدرات الطلاب، وتنمية تفكيرهم، وتحملهم المسؤولية والتواصل الفعال مع المحيطين بهم؛ للقيام بأدوارهم الفردية والمجتمعية في خدمة أنفسهم ومجتمعهم.

وتعد استراتيجية التعلم التعاوني من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة والتي من شأنها زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، حيث تتيح الفرصة للمتعلمين القيام بدور إيجابي ونشط للتفاعل في المواقف التي تقابلهم لتحصيل المعلومات والحقائق بأنفسهم.

كما أن لهذه الاستراتيجة تأثير واضح في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل الجماعي، فهم حين يشتركون في التعلم من خلال أسلوب المشاركة الجماعية، تتاح لهم فرص جمع البيانات والأدلة والشواهد، كما يتاح لهم تقويم الأشياء، وإصدار الأحكام عليها بأنفسهم، الأمر الذي يؤدي إلى تنمية اتجاهات إيجابية في العمل الجماعي (السيد، ٢٠٠٧: ١٣٧)، فضلا عن كونها تزيد من دافعية الإنجاز، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب.

---

*أستاذ مشارك بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة بيشة، وقسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

**أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة بيشة

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن معرفة الطلاب بمبادئ التعلم التعاوني ساهمت في إشباع حاجاتهم الخاصة بتقدير الذات والإنتماء، وكذلك حاجتهم إلى قبول الأخر (Strahm, 2007)، كما أن العلاقات بين الأقران أسهمت في ارتفاع تقدير الذات. (شوكت، ١٩٨٨)، وقد أشارت لذلك، دراسات، منها: Asamani, Jane Bartley Baugh, 1995) (Freitas, Candido (Massey, Scott Lee. 2003) (Holt, John, 2000) ،Varela de; Ramos, Altina, 1998)، (واليحيى وسالم، ٢٠٠٠) ، و(البوسعيدي، ٢٠٠٣) ، و(السايح، ٢٠٠٢)، وتوصيات الندوة السعودية الأولى عن التعلم التعاوني، ٢٠٠١؛ مما جعل المربين والباحثين يدعون إلى تبني استراتيجية التعلم التعاوني؛ للاستفادة من إيجابياتها في تعليم وتعلم المقررات الدراسية.

ولكون طريقة التدريس أحد أهم عناصر تحقيق أهداف المناهج، والتي بدورها تسعى بدورها إلى تحقيق الأهداف التربوية، التي تمثل انعكاساً لتوجهات وطموحات المجتمع في تنشئة أبنائه في الحاضر والمستقبل.

وإذا كانت طريقة التدريس مهمة للطلاب بصفة عامة، فإنها أكثر أهمية لطالب الدراسات الإسلامية، كونه معلم لشرع الله، ومبينا لأحكام الشريعة الإسلامية وتطبيقاتها، لأن المحتوى التعليمي في الكتب المدرسية لمقررات التربية الإسلامية؛ يقتضي وجود المعلم الذي يجمع للمتعلم بين سلامة المعلومة، وفهمها الفهم الصحيح، وترسيخها في ذهنه من خلال المناقشات والإيضاحات العلمية والعملية وفق منهج الله وشرعه والقدوة الحسنة، والجمع بين القول والعمل. (الاكلبي، ٢٠١٧: ١٣٧).

ويساعد تدريس المقررات الدراسية في تنمية شخصية المتعلم وصقل مواهبه، لتحقيق عملية تعلم مقصودة يكون لكل منها أدوار ومهام محددة يمارسها؛ من أجل تحقيق أهداف معلنة ومحددة، وعليه؛ فإن التدريس عملية تربوية هادفة تنمي التفاعل الاجتماعي معتمدة على الفكر والحواس والعاطفة واللغة، وتهدف إلى تحقيق أهداف الموقف التعليمي بشكل صحيح؛ لذا فالتدريس يمثل جميع ما يقوم به المعلم من اجراءات وما يتخذه من ظروف وإمكانات مع المتعلمين تساعد على تحقيق الأهداف (الاكلبي، ٢٠١٧: ٢٠٢).

ولتنمية مهارات الطالب في التعايش والاستفادة من معطيات الحياة المعاصرة وتسخيرها لخدمته وخدمة مجتمعه؛ فيجب تضمين المناهج بعض المناشط العلمية والعملية التي تنمي لدى

الطالب مهارات الاتصال والمسؤولية الاجتماعية، وتخفف من حدة القلق لديه، لذلك عمد الباحثان إلى تدريس مقرر مهارات التفكير باستراتيجية التعلم التعاوني؛ للتعرف على دورها في الاسهمام في تنمية هذه المهارات.

لذا فتنمية المسؤولية الاجتماعية تعتبر حاجة اجتماعية، لأن المجتمع بأثره في حاجة إلى الفرد المسؤول فليس في الشخصية ما يمكن أن نسميه مسؤولية اجتماعية منفصلة عن سائر جوانب الشخصية المتوحدة المتكاملة. (عثمان، ١٩٩٦: ١٦٥).

وتشهد المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر مرحلة من أهم مراحل الإصلاح والتطور والتنمية الشاملة في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في ضوء رؤية (٢٠٣٠) بهدف تلبية متطلبات الأفراد وحاجاتهم من جهة، والوفاء بحاجات المجتمع في عالم متغير من جهة أخرى، وكل هذه الأمور تتطلب مواطنا مسؤلا اجتماعيا ومتزنا انفعاليا بعيداً عن القلق والخوف من المستقبل، يستطيع تحمل المسؤوليات، ويشارك في بناء مجتمعه وتنميته.

- **مشكلة البحث:**

تعد تنمية مهارات الاتصال والمسؤولية الاجتماعية، والاتجاه نحو التعلم التعاوني، وتخفيف حدة قلق المستقبل ضرورة للطالب الجامعي؛ ولن يتأت ذلك إلا من خلال تدريس مقررات تمس حياة الطالب الجامعية والمجتمعية، ومن أهم هذه المقررات (مقرر مهارات التفكير) لما يشتمل عليه من مفردات تتضمن مهارات حياتية وإنسانية، تسهم في تنمية جوانب شخصية الطالب الجامعي، ومن خلال اطلاع الباحثان على الأطر النظرية ونتائج بعض الدراسات السابقة، تبين لهما وجود قصور في بعض مهارات (الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وكذلك ارتفاع معدل الخوف من المستقبل والقلق منه) لدى الطالب الجامعي –في بيئات غير بيئة البحث الحالي–، كدراسة الطورة (٢٠٠٤)، وقلي (٢٠٠٧)، وأبو عبيد وجرادات (٢٠٠٩)، Baghcheghi, (2011)، الوريكات والشوا (٢٠١٦)، كما أشارت دراسة كل من: Serpell, (2011)، وGrant-Vallone, (2011)، Alcota, Ruiz de Gauna, & Gonza´lez, (2013)، والديب، وخليفه (٢٠١٤) إلى ضعف المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، وقد أشارت دراسة كل من: عبيدات (٢٠٠٥)، و(Altun & Korkmaz, 2012)، إلى تدني الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وأشارت أيضا دراسة كل من: مطرود وفاروق (٢٠٠٩)، ومأمون (٢٠١٤)، و Jiang, (2016) إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الطلاب.

وللتحقق مما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات، قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على طلاب المستوى السابع –تخصص دراسات إسلامية– بكلية التربية في جامعة بيشة، بلغ عدد أفراد الدراسة الاستطلاعية (٣٥) طالباً طبق عليهم استبانة مفتوحة من إعداد الباحثين، تضمنت محاورها: (التفاعل داخل الموقف التعليمي، اللامبالاة في الحياة العلمية والاجتماعية، الاعتماد على الغير، التفكير في المستقبل والخوف منه، الرضا عن المقررات الدراسية وطرق تدريسها) في الفصل الدراسي الأول، ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

وقد راعى الباحثان في محاور الاستبانة تناولها للمتغيرات التابعة في البحث الحالي، وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن وجود قصور في المهارات الواردة في محاور الاستبانة؛ وفي حدود –علم الباحثين– لم توجد دراسة سابقة تناولت فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في متغيرات البحث التابعة مجتمعة؛ مما دعى الباحثان إلى القيام بالبحث الحالي؛ لتدعيم هذه الجوانب والعمل على تنميتها لدى الطالب المعلم، من خلال استراتجية تدريسية تسهم في زيادة تفاعله في المواقف التعليمية، وتساعده على التواصل الفعال وتحمل المسؤولية، وتزيد من دافعيته وتفاؤله بالمستقبل، ولأن تنمية المتغيرات التابعة في البحث الحالي، تسهم في وجود شخصية متكاملة فاعلة في المجتمع.

من هنا عمد الباحثان إلى دراسة فعالية استراتيجية التعلم التعاوني لمقرر مهارات التفكير؛ لما له من خصوصية في مفرداته وأنشطته، ومدى إسهام الاستراتيجية في تنمية مهارات الاتصال والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين "تخصص الدراسات الإسلامية" ومدى أهمية العمل التعاوني، وتخفيف حدة قلق المستقبل لديهم. ويمكن التغلب على مشكلة البحث بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب كلية التربية بجامعة بيشة؟

٢- ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية جامعة بيشة؟

٣- ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الاتجاه نحو التعلم التعاوني ذاته لدى طلاب كلية التربية جامعة بيشة؟

٤- ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تخفيف حدة قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية جامعة بيشة؟

- **هدف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات الاتصال والمسؤولية الاجتماعية، والاتجاه نحو التعلم التعاوني، وتخفيف حدة قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين (تخصص الدراسات الإسلامية) بكلية التربية في جامعة بيشة، من خلال تدريس مقرر مهارات التفكير باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

- **أهمية البحث:**

تكمن أهمية البحث الحالي في جانبين:

- <u>الأهمية النظرية:</u>
  - يقدم البحث الحالي أدوات تم إعدادها من قبل الباحثين، يمكن أن تثري المكتبة العربية، وتفيد الباحثين المتخصصين في التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس.
- <u>الأهمية التطبيقية:</u>
  - القائمين على التربية والتعليم.
  - أولياء الأمور والمهتمين بالعلوم النفسية والتربوية.
  - مؤسسات المجتمع المدني.
  - أساتذة الجامعات والمعلمين.
  - مراكز الأبحاث التربوية والنفسية.
  - الطلاب أنفسهم.

- **حدود البحث:**

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

- الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات البحث الحالي على مجموعات من الطلاب المعلمين في تخصص الدراسات الإسلامية بكلية التربية في جامعة بيشة؛ كونهم المعنيون بتعليم شرع الله، وبيان أحكام الشريعة الإسلامية وتطبيقاتها بوسطية واعتدال.

- **الحدود المكانية: اقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب كلية التربية في جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية، تخصص الدراسات الإسلامية.**
- **الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.**
- **الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر مهارات التفكير؛ لما قد تسهم به موضوعات هذا المقرر في تنمية مهارات الطالب ودافعيته للتعلم، وتنمية مسؤوليته الاجتماعية، وتعزيز مهاراته في التواصل الفعال مع الآخرين.**

- **المصطلحات الإجرائية للبحث:**

- **استراتيجية التعلم التعاوني:**

ويقصد بها إجرائياً: تفاعل ومشاركة منظمة وهادفة ومقصودة بين مجموعة غير متجانسة من المتعلمين محددة العدد والمهام والأهداف تعمل معاً؛ لإنجاز عمل مشترك بإشراف وتوجيه من عضو هيئة التدريس. (الاكلبي، ٢٠١٧: ٢٤٤).

- **مهارات الاتصال:**

ويقصد بها إجرائياً: قدرة الفرد اللازمة للتواصل بسرعة ودقة وإتقان وتبادل المعلومات والآراء والمشاعر عن طريق رموز وإشارات تعبر عنها. (الشهري، ١٤٣٥: ١٧-١٩)، كما تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس الذي أعده الباحثان.

- **المسؤولية الاجتماعية:**

ويقصد بها إجرائياً: مسؤولية المتعلم الشخصية، والأخلاقية، والوطنية، نحو نفسه وأفراد مجتمعه وقضاياهم، والبيئة والنظام المعمول به. كما يقاس بالدرجة على المقياس، إعداد (الحارثي، ١٩٩٥: ٢٥-٥٥).

- **الاتجاه نحو التعلم التعاوني:**

ويقصد به إجرائياً: تعاون المتعلم مع زملائه، ومسؤوليته عن العمل معهم، وقدرته على الحوار والمناقشة، وشعوره بانتمائه لمجموعة العمل، وحرصه على إنجاز المهام المكلف بها،

وإبداء رأيه في الطريقة التي يتم التدريس بها في الموقف التعليمي. كما يقاس بالدرجة على المقياس الذي أعده الباحثان.

- قلق المستقبل:

ويقصد به "خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات بشكل يقلل من الإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل وقلق التفكير فيه، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة والأفكار اللاعقلانية وقلق الموت واليأس" (شقير، ٢٠٠٥: ٥).

ويقصد به إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس قلق المستقبل المستخدم في الدراسة الحالية، إعداد (شقير، ٢٠٠٥: ٥).

- طلاب الدراسات الإسلامية:

وهم الطلاب المعلمين تخصص التربية الإسلامية الذين يدرسون في برنامج التعليم الابتدائي بكلية التربية في جامعة بيشة، وفق نظام الساعات المعتمدة.

- **الإطار النظري للبحث:**

يتناول الإطار النظري مفاهيم البحث التالية:

أولا: مفهوم التعلم التعاوني:

يعرفه عبد السلام (٢٠٠٠: ٨١ –١٧٨). بأنه: أسلوب أو نموذج تدريس يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم من بعضهم البعض في مجموعات صغيرة، عن طريق الحوار والتفاعل بينهم وبين المعلم، واكتساب خبرات التعلم بطريقة اجتماعية، يقومون معاً بأداء المهام والأنشطة التعليمية تحت توجيه ومساعدة المعلم، تؤدي بهم في النهاية لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات بأنفسهم وتحقيق الأهداف المرغوبة.

ويعرف (Prince, Michael, 2004:1-10) التعلم التعاوني بأنه أسلوب يشمل أي طريقة تدريس يقوم فيها الطلاب بالتعلم من خلال مجموعات صغيرة ذات هدف مشترك واحد، ولهذا يرى أن التعلم التعاوني يشمل جميع طرق التدريس التي تعتمد على المجموعات ويكون فيها التقويم لكل طالب على حدة.

ويرى السيد (٢٠٠٧: ١٣٨) أن التعلم التعاوني استراتيجية تدريس تعتمد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة مكونة من (٦-٤) تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات يعملون معا لتحقيق أهداف مشتركة، ويتفاعلون فيما بينهم، ويعتمدون بعضهم على بعض متحملين مسئولية تعلمهم وتعلم زملائهم، ثم يتم تبادل الخبرات بين المجموعات على أن يكون دور المعلم هو التوجيه والإرشاد وتنظيم الموقف التعليمي والتقويم.

وقد عُرف التعلم التعاوني بأنه "نموذج تدريسي يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية. وأن يعلم بعضهم بعضاً. وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية" (كوجك، ٢٠٠١: ٣١٥).

ويرى البغدادي وآخرون أنه "مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تضع المتعلم في موقف جماعي يقوم فيه بدَورَي التدريس والتعليم في آن واحد، وما يتطلبه ذلك من العمل في معية جماعة؛ لتحقيق أهداف مشتركة تشمل كلاً من الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية". (البغدادي وآخرون، ١٤٢٦: ١٩٠).

ومن خلال استعراض المفاهيم السابقة للتعلم التعاوني أو "تعلم المجموعات" يمكن القول: إن التعلم التعاوني هو استراتيجية تدريسية، تنضوي تحته الكثير من الطرق والأساليب التدريسية التي يتم توظيفها في الموقف التعليمي الواحد، ويبرز دور المعلم في تنظيم الموقف التعليمي والإشراف عليه، والتوجيه والإرشاد للطلاب في المجموعات التعاونية،مع الحرص على أهمية دور الطالب في التعلم التعاوني ومدى تفاعله ومشاركته وقبوله النفسي والاجتماعي والسلوكي ، كما أن مجموعات التعلم التعاوني مجموعات صغيرة يتراوح عدد أعضائها من (٧-٣) أفراد، ويعتمد التعلم التعاوني اعتماداً رئيساً على التفاعل بين الطلاب والمشاركة الإيجابية الهادفة؛ للوصول إلى أهداف محددة، ، والتأكيد على المسؤولية الفردية، والمسؤولية الجماعية لكل طالب ضمن المجموعات التعاونية؛ حتى لا يلتبس أمر مجموعات التعلم التعاوني بالمجموعات التقليدية.

- عناصر التعلم التعاوني كاستراتيجية فعالة للتدريس:

أولاً: الاعتماد الإيجابي المتبادل.

ثانيًا: التفاعل وجهاً لوجه (التفاعل التقابلي) أو التفاعل المباشر المشجع.

ثالثاً: المسؤولية الفردية (المحاسبة الفردية).

رابعاً: المهارات الاجتماعية.

خامساً: تقويم عمل المجموعات.

سادساً: التعزيز.

ولكي تكون استراتيجية التعلم التعاوني فاعلة في المواقف التعليمية، فيلزم مراعاتها لمهارات أهمها: الثقة، والاتصال، تبادل الأدوار، القيادة، وحل الصراع، مهارة تشغيل الجماعة. (جبري، ١٩٩٨: ٦٩-٧٠)

- **مبررات استخدام استراتيجية التعلم التعاوني:**

يمكن إجمال مبررات استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في:

زيادة درجة الإتقان، زيادة سرعة الإنجاز، اكتساب مهارات اجتماعية جديدة. (الخوالده، ويحيى، ١٤٢٤: ٢٤٧)، بينما يحدد (Paanitz, 1998) مبررات وفوائد استخدام التعلم التعاوني في أنها اجتماعية، ونفسية، وأكاديمية. وقد اختصر (الحسيني، ٢٠٠٢: ٣٧) تلك المبررات والفوائد في: مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، تقليل القلق والتوتر لدى الطلاب، تعويض نقص الإمكانات والتجهيزات، والتدريب على استخدام المراجع والمصادر.

ويرى الباحثان أن هذه المميزات تسهم في تحقيق الكثير من النواتج التعليمية، وزيادة الإثارة والدافعية لدى الطلاب في الموقف التعليمي، وذلك بالنشاط والمشاركة الفاعلة؛ مما يعود عليهم بالفائدة من المواقف التعليمية، وتعلم الكثير من القيم التربوية والاجتماعية، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية وتعزيز جوانب التعلم المختلفة؛ والتعلم التعاوني من أكثر الطرق والأساليب مناسبةً لتعليم الطلاب؛ مما ساهم في انتشاره والدعوة إليه، لأنه يوفر على المعلم الوقت والجهد في تعليم الطلاب في جميع المراحل التعليمية.

مما سبق استعراضه من مفاهيم واستنتاجات لمفهوم التعلم التعاوني، يمكن القول إن التعلم التعاوني: مجموعة من الطرق والأساليب المنظمة، والهادفة التي تقوم على المشاركة الفاعلة والإيجابية بين طلاب المجموعة الواحدة، أو بين طلاب المجموعات التعاونية غير المتجانسة في القدرات والاستعدادات، والتي تتكون المجموعة الواحدة فيها من (٧-٣) طلاب، يقوم كل طالب في الموقف التعليمي الواحد بدَورَي التعلم والتعليم في آن واحد بشكل واضح يؤكد مشاركته وتفاعله مع باقي أفراد مجموعته؛ للتوصل إلى هدف محدد ومقصود، بإشراف وتوجيه وتنظيم من المعلم.

وعليه يمكن القول إن التعلم التعاوني هو: تفاعل منظم هادف ومقصود بين مجموعة غير متجانسة من المتعلمين محددة العدد والمهام والأهداف تعمل معاً لإنجاز عمل يدافع عنه الجميع بإشراف وتوجيه من المعلم.

ثانيا: مهارات الاتصال:

كلمة اتصال مشتقة من الكلمة اللاتينية coumncation، وتعني المشاركة في الرأي أو الحديث أو المشورة أو اتخاذ القرار. (الصيرفي، ٢٠٠٩).

وعليه فالاتصال يعد الركن الأساسي في دراسة النفس البشرية، وبدونه يكون الفرد عاجزا عن فهم معاناة النفس، وعن سبر أغوارها ورغباتها، بل إن غياب الاتصال يجعل الفرد عاجزا عن تحديد أمراض النفس واضطراباتها (دويدار، ١٩٩٩: ١٧).

والاتصال هو عملية مشاركة الخبرة بين شخصين أو أكثر حتى تعم هذه الخبرة وتصبح مشاعا بينهم، مما يترتب عليه إعادة تشكيل أو تعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الاطراف المشاركة في هذه العملية. (كفافي، وآخرون، ٢٠١٤: ٥).

والاتصال هو طريقة يتم بها انتقال المعرفة من شخص إلى آخر، والمشاركة في الخبرة والتفاعل المشترك بين طرفين (عبد الحافظ، ٢٠٠٠: ٣٤).

بينما يرى أبو عرقوب (٢٠٠١ :١٧) أن الاتصال ماهو إلا عملية تفاعل اجتماعي تهدف إلى تقوية الصلات الاجتماعية في المجتمع عن طريق تبادل الأفكار والمشاعر التي تؤدي إلى التفاهم والتعاطف.

ويرى كامل (٢٠٠٧) أن الاتصال عملية تواصل بين طرفين تحكمهما عوامل ومؤثرات كثيرة، بينما يرى عبدالحافظ (١٩٩٣) أن الاتصال عبارة عن القدرة على شرح الأفكار وعرضها في لغة واضحة لافراد مختلفين متباينين، وهذا يتضمن القدرة على تكييف الرسالة للمستهدفين من الاتصال مهما كانت خلفيتهم، أو مستواهم مستخدما في هذا اساليب وأدوات مناسبة، وأشكالا من الاتصال اللفظي وغير اللفظي حسب مايتطلبه الموقف.

ويتفق الباحثان مع (الشهري، ١٤٣٥: ١٧-١٩) في أن الاتصال هو قدرة الفرد اللازمة للتواصل بسرعة ودقة وإتقان وتبادل المعلومات والآراء والمشاعر عن طريق رموز وإشارات تعبر عنها.

ثالثا: المسؤولية الاجتماعية:

يقصد بالمسؤولية الاجتماعية إقرار الفرد بكل مايصدر عنه من سلوكيات وإستعداده لتحمل نتائج هذه السلوكيات. بدوي (١٩٧٥: ٧٣: ٢١١)، بينما يرى عبد الحميد (١٩٨٤: ١٠١-١٣٩) أن المسؤولية الاجتماعية هي ميل الشخص إلى تقديم حساب عن أعماله التي يقوم بها بإرادته، وتحمله نتائج هذه الأعمال، فهو مسؤول عن المشاركة في القضايا والمشكلات في المجتمع، ويدرك ما يترتب على سلوكه من نتائج الأمر الذي يكسبه ثقة في نفسه وفي الآخرين. ويرى طاحون (١٩٩٠: ٢٤) أن المسؤولية الاجتماعية هي الدالة على حرص الفرد على جماعته وعلى تماسكها وإستمرارها، وتحقيق أهدافها، وتدعيم تقدمها في شتى النواحي، وتفهمه للمشكلات التي تعترضها في حاضرها ومستقبلها، والمغزى الاجتماعي لأفعاله وقراراته، ويرى عثمان (١٩٩٣: ١٢) أن المسؤولية الاجتماعية تعني مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة وتنمو تدريجيا عن طريق التربية والتطبيع الاجتماعي، وتتضمن الفهم والاهتمام والمشاركة، بينما يرى الحارثي (١٩٩٥: ٢٥- ٥٥) أن المسؤولية الاجتماعية تعنى يقظة الفرد ووعيه وسلوكه الشخصي والاجتماعي، ويرى قشقوش (١٩٨٥: ٣١٩) أن الفرد المسؤول اجتماعيا هو الذي يؤدي ما عليه من التزامات بغير حاجة إلى رقابه أو توجيه من جانب شخص آخر.

ويؤكد فهمي (١٩٧٨: ٧٠- ٧١) على أن الفرد يمكن أن يتعلم مسؤولياته الاجتماعية من خلال تجاربه في المنزل والمدرسة والبيئة، فيتعلم خدمة الآخرين والمعيشة وفقا للقواعد التي ترتضيها الجماعة، ويسعى إلى معرفة ما يتوقعه منه زملاؤه في الجماعة في كل موقف جديد يقابله، وتحمل المسؤولية الاجتماعية يعني الممارسة الفعلية للمسؤولية الاجتماعية، كما أن المسؤولية متصل يبدأ بالمسؤولية عن النفس وعن الأسرة وعن المجتمع المحلي وعن الوطن وعن العالم (زهران، ٢٠٠٠: ٢٨٦).

وقد فرق عثمان (١٩٩٦: ٢٨٣) في المسؤولية الاجتماعية في الإسلام بين ثلاثة مستويات للمسؤولية هي: المسؤولية الفردية أو الذاتية، والمسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الجماعية، ويرى أيضا أن المسؤولية الفردية هي مسؤولية الفرد عن نفسه وعمله، والمسؤولية الجماعية هي مسؤولية عن أعضائها ونشاطاتها وقراراتها والمسؤولية الاجتماعية هي مسؤولية الفرد عن الجماعة التي يعيش فيها.

- **عناصر المسؤولية الاجتماعية:**

يرى عثمان (١٩٩٣: ١٢-١٦) أن المسؤولية الاجتماعية تتكون من عناصر ثلاث هي:

- **الاهتمام ويقصد بها الارتباط بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، سواء جماعة كبيرة أو صغيرة، وحرصه على تقدمها وتماسكها، وبلوغ أهدافها، والخوف من أن تتعرض إلى أي ظرف يؤدي إلى ضعفها أو تفككها، وللاهتمام مستويات: الأول يسمى مستوى الانفعال مع الجماعة ومسايرة الحالات الانفعالية، الثاني الانفعال بالجماعة، الثالث من مستويا ت الاهتمام وهو التوحد مع الجماعة.**
- **الفهم وله جانبان أن يفهم الفرد الجماعة من ناحية عاداتها ومنظماتها ومؤسساتها وقيمها ووضعها الثقافي، والجانب الآخر فهم الفرد للمغزى الاجتماعي للأفعال التي يقوم بها.**
- **المشاركة وهي عبارة عن التطبيق العملي للاهتمام والفهم وتتمثل في: تقبل الفرد للدور الاجتماعي الذي يقوم به وما يترتب عليه من سلوكيات و المشاركة المنفذة التي تتمثل في العمل مع الجماعة والمشاركة المقومة التي توجه وتقوم وتنقد، كما أن تحمل المسؤولية الاجتماعية من الصفات التي يجب أن يتحلى بها كل فرد في المجتمع الذي يريد أن ينهض به، فنهضة المجتمع مرتبطة بنهضة الفرد، لذا يصبح موضوع المسؤولية الاجتماعية قضية تربوية واجتماعية وأخلاقية، ودينية، وقيمية تتطلب الاهتمام داخل البيئات الاجتماعية لما تشتمل عليه من دلالات في حياة الإنسان.(عمران، وعواد، ١٩٩٠: ٣٤٥- ٣٧٨).**

- **مظاهر ضعف المسؤلية الاجتماعية:**

على الرغم من أهمية المسؤولية الاجتماعية، إلا أن المجتمع يعاني نقصا شديدا في الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى أفراده، وهناك العديد من المظاهر التي تشير إلى ذلك، ومنها: التهاون واللامبالاه: وهي قرينة التهاون وتعني عدم اهتمام الفرد بعواقب أفعاله وآثرها على الجماعة، والعزلة والمقصود بها العزلة النفسية وليس العزلة المادية، وتعني أن يكون الفرد حاضرا في الجماعة ومعدودا من أعضائها، لكنه غائب عنها لايشعر برابط يربطه بها. والتفكك

ويظهر فيما يقع بين الناس من منازعات وصراعات، وقد يصطنع الأفراد التطبع، لكنه ينكشف هذا الزيف في قصور العمل المشترك، والسلبية، وهي غياب الإحساس بالواجب (عثمان، ١٩٩٦: ٨٦-٩٠).

- مظاهر إعتلال المسؤولية الاجتماعية:

يرى عثمان (١٩٩٦: ١١٣-١١٨) أن هناك مجموعة عوامل تساعد على إعتلال أخلاقية المسؤولية الاجتماعية عند الفرد تتمثل في: إضطراب الإنتظامات الفردية، الخلل في العمليات النفسية، عبء التاريخ الشخصي، ويتجلى نقص تحمل المسؤولية الاجتماعية، وقصور القيام بها في العديد من المظاهر هي في جملتها عكس مظاهر المسؤولية الاجتماعية، ومن أهم أعراض نقص المسؤولية أيضا اللامبالاه والإنطواء، والإنسحاب، والإنفعال، وفقدان الهوية، والتمرد، والرفض، والعنف والعدوان، وإحتقار الذات، وكراهية الذات، وعدم تطابق مفهوم الذات. (زهران، ٢٠٠٠: ٢٩٠).

- رابعا: قلق المستقبل:

يرى (Zaleski,1996) أن جميع أنواع القلق العام قد تتضمن عنصر القلق من المستقبل، حيث إن قلق المستقبل يشير إلى المستقبل المحدد بمدة زمنية طويلة، ويتم تصوره على شكل حالة من الغموض بشأن أمور متوقعة الحدوث في المستقبل البعيد، أو توقع حدوث أمر سيء، وقد عرف (Zaleski,1996,165) قلق المستقبل بأنه: حاله من التوجس وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات السلبية في المستقبل، وأن حالة القلق الشديد تحدث من تهديدها ومن أن شيئا كارثيا حقيقيا يمكن أن يحدث للفرد.

وأشار الحمداني (٢٠١١: ١٦٧) إلى أن قلق المستقبل هو حالة من الخوف من المستقبل، وما يحمله من أحداث قد تهدد الإنسان أو تهدد إنسانيته، أما الجمعية الامريكية السيكولوجية (APA) فترى أن قلق المستقبل عبارة عن خوف أو توتر أو ضيق ينتج من توقع خطر ما، يكون مصدره مجهولا، أو غير واضح إلى درجة كبيرة (بلكيلاني، ٢٠٠٨: ٢٤).

وقد أطلق (Toffler,1970) مصطلح صدمة المستقبل على العصر الذي نعيشه الآن؛ لأنه يخلق توترا؛ بسبب المطالب المتعددة لهذا العصر، ورأى أن كثيرا من الناس يعانون صدمة المستقبل، لذلك يمكن القول إن قلق المستقبل هو عبارة عن نوع من أنواع القلق المرتبط بتوقع الفرد للاحداث المستقبلية خلال فترة زمنية أكبر، وعندما يفترض الانسان مستقبله فإنه يجعل

حاضره ويجعل ماضيه ذا معنى، فالماضي والحاضر يتداخلان في التنبؤ بالاحداث والأعمال المستقبلية (في عشري، ٢٠٠٤: ١٤٨).

- بعض النظريات المفسرة لمتغيرات البحث:

تعددت نظريات التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي، والمناهج وطرق التدريس بتعدد المدارس الفكرية، وتعدد الاتجاهات، الأمر الذي يجعلنا نقول إنه لاتوجد نظرية خاصة أو نظرية مستقلة في العملية التربوية والنفسية، لأن هذه النظريات تهتم بفهم وتفسير السلوك والتنبؤ به والتحكم فيه، فهناك نظريات خاصة بالمناهج وطرق التدريس كنظرية التعلم النشط، والتي تعد من أهم استراتيجياتها التعلم التعاوني، وهناك نظريات للإرشاد النفسي كنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، والنظرية المعرفية، والنظرية السلوكية، ونظرية العلاج بالواقع، وهناك الإرشاد النفسي الديني، وهناك من يستخدم الإرشاد الفردي، وهناك من يستخدم الإرشاد الجماعي. وفيما يلي عرض لأهم التصورات النظرية المرتبطة بموضوع البحث:

تؤكد نظرية التحليل النفسي على أن النفس تتكون من (الهو) وهو مكمن الغرائز والشهوات، و(الأنا) وهو الضمير أو المسيطر، و(الأنا الأعلى) وهو المثالية، ويرى فرويد مؤسس هذه النظرية أن الصراع النفسي ينشأ نتيجة التجاذب بين الهو والأنا، وبرغم أنها تؤكد على هذه الرؤية في التقسيم ومنشأ الصراع، إلا أنه يمكن الإستفادة منها في طمأنة المتعلم، ومنحة الثقة في نفسه، وتخفيف حدة القلق لديه، كما أنها تعطي المتعلم فرصة للتعبير عما يدور بداخله عن طريق التداعي الحر (زهران، ٢٠٠٥: ١١٥-١١٨).

ويرى (كارل روجرز) في نظرية الذات أن الذات تتكون من خلال صفات الفرد وقدراته ومفاهيمه عن البيئة الاجتماعية، والذات هي كينونة الفرد، لذلك فإن فهم الإنسان لذاته يؤثر في سلوكه، كما أن خبرة الفرد تؤثر في سلوكه وتعبر عن تجاربه وتصوره عن نفسه وعن الآخرين، وتؤكد هذه النظرية على أن: الفرد يعيش في عالم ويتعامل بخبراته ويؤثر ويتأثر بالآخرين، وتفاعل الفرد مع المجتمع يكون بناء على خبراته (العيسوي، ٢٠٠١: ٥٦ -٥٧).

ويمكن الإستفادة من نظرية الذات في البحث الحالي في اعتبار المتعلم جزء من الحل، وليس هو المشكلة، ومعرفة المشكلات التى تتسبب في ضيقه وضجره، مما قد يسبب نقص في المسؤولية الاجتماعية، كما يمكن تنمية الجوانب الإيجابية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية لدى

المتعلم، ومحاولة تقليل الجوانب السلبية لديه؛ لذا فنظرية الذات تفيد في تنمية المسؤولية الاجتماعية، وتنمية قيم المتعلم، وزيادة التعزيز والمكافأة لديه (القذافي، ١٩٩٦: ١٤)

وتعطي نظرية الذات اهتماما بالفرد وقيمه وكينونته، وتركز عليه ولا تعتبره آلة؛ بل هو كيان له شخصيته، وعالمه، ويتأثر بالخبرة والمجال المحيط به، فلا شك أن هذه الأمور تؤثر في تواصل الفرد وفي المسؤولية الاجتماعية سلبا وإيجابا.

ويُفسر التعلم التعاوني وفق نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي، على أن الفرد في تعلمه يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به، وخاصة البيئة الاجتماعية، وتتحقق شروط التعلم وفق هذه النظرية في التعلم التعاوني بشكل واضح، حيث تتعدد جوانب التفاعل المختلفة داخل مجموعات العمل التعاونية، مما يدفع الجميع إلى التعلم بشكل أفضل. (غاردنر، ٢٠٠٤: ١٥٩-٤٨٩).

ويرى أصحاب النظرية السلوكية أن سلوك الفرد يأتي من خلال العادات التي يتعلمها ويكتسبها خلال مراحل تطوره ونموه، كما تركز هذه النظرية على دور التعلم في إكساب العادات الجديدة، وتؤكد على أن سلوك الفرد متعلم وقابل للتعديل والتغيير إذا وجدت الظروف التعليمية المناسبة. (زهران، ٢٠٠٥: ١١٩-١٢٨)، ويمكن الاستفادة من النظرية السلوكية من خلال تطبيقاتها في التعليم والتعلم، كالإشراط الإجرائي، والتدعيم والتعزيز، أثناء القيام بالمهام التعليمية في مواقف التعلم التعاوني (غاردنر، ٢٠٠٤: ١٥٩-٤٨٩).

يرى أصحاب النظرية البنائية أن بناء المعرفة يتم من خلال الخبرة المباشرة للمتعلم، كما أنه يقوم بعمل تفسير شخصي لمدركات التعلم، كما أكدت على التعلم التشاركي: من خلال المشاركة الإيجابية بين مكونات الموقف التعليمي؛ للوصول إلى مخرجات التعلم المرجوة، فالتعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية: حيث يتم وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها؛ بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي. (صبري، وإبراهيم، ٢٠٠٠)، ولعل من أهم خصائص النظرية أنها تنظر للمتعلم على أنه مسئول مسئولية مطلقة عن عملية تعلمه، كما أن المعرفة ليست خارج المتعلم، ولكنها تبنى فردياً وجماعياً؛ فهي متغيرة دائماً، فالتدريس وفق النظرية البنائية ليس نقلا للمعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف التعليمية، وتصميم المهام بطريقة تجعل المتعلم أكثر نشاطاً ومشاركة في مواقف التعلم (عبد الصبور، ٢٠٠٤).

- **دراسات سابقة:**

أولا: دراسات تناولت التعلم التعاوني ومهارات الاتصال.

أجرى الطورة (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريسي قائم على استخدام الدراما في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. تكونت عينة الدراسة (٩٧) طالبا وطالبة من طلبة الحلقة الأولى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية درست بالتعبير الشفوي وتكونت من (٥٣) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة (٤٤) طالبا وطالبة درسو التعبير الشفوي بالطريقة التقليدية، طبق عليهم مقياس مهارات التعبير الشفوي، واظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التعبير الشفوي.

هدفت دراسة النجادي وحكيم (٢٠٠٧) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية القدرات الإبداعية والاتجاه نحو التربية الفنية لطالبات الصف الثالث المتوسط، وتكونت عينة البحث من طالبات أربعة صفوف من الصف الثالث المتوسط، صفين للمجموعة التجريبية تدرس باستخدام التعلم التعاوني، وصفين للمجموعة الضابطة تدرس باستخدام الطريقة التقليدية، وتم تطبيق اختبار تورانس (Torrance)، ومقياس الاتجاه نحو المادة. واستخدما الباحثان اختبار (ت)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي للقدرات الإبداعية المتمثلة في (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل)، بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للقدرات الإبداعية، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة قلي (٢٠٠٧) إلى معرفة فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال، حيث ركزت على القراءة والكتابة ومهارة الحديث ومهارة الإصغاء، وتم استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية هذه المهارات، وأظهرت النتائج وجود فروق في مهارة الاتصال لصالح المجموعة التي استخدم معها استراتيجية التعلم التعاوني.

وتصدت دراسة أبو عبيد، وجرادات (٢٠٠٩) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تعليمية مستنده إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال

اللفظي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة الرياضيات في الأردن، على عينة قوامها ١٢٨ طالبا وطالبة (٥٦ طالبا، ٥٦ طالبة) وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة، تم تطبيق مقياس اختبار الاتصال اللفظي، وقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لاستراتيجية التعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل.

وهدفت دراسة (Baghcheghi, et,al, 2011) إلى "مقارنة بين أثر أساليب التعلم التعاوني والتعلم التقليدي في الدروس النظرية على مهارات الاتصال لطالبات التمريض في تعاملهن مع المرضى من خلال العيادات" تمت مقارنة فاعلية نمط التدريس التعاوني عن التدريس التقليدي في تنمية مهارات الاتصال لدى طالبات التمريض من خلال تعاملهن مع المرضى حيث ثبت إن المجموعة التجريبية التي درست الجزء النظري من المقرر من خلال نمط التعلم التعاوني أظهرن كفاءة أعلى في تعاملهن من المرضى من خلال اتقان مهارات الاتصال والتفاعل نتيجة الأنشطة التفاعلية للتعلم التعاوني.

وتناولا الوريكات، والشوا (٢٠١٦) أثر تدريس الرياضيات باستراتيجية التعلم باللعب في اكتساب المهارات الرياضية وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبا من شعبتين للصف الأول الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وقوامها (٢٦) وضابطة وقوامها (٢٤)، طبق عليهم اختبار المهارات الرياضية، ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي على اختبار المهارات الرياضية ومقياس مهارات التواصل من وجهة نظر المعلمة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Aydın, 2016) إلى معرفة "تأثيرات التجارب المعملية المبنية على التساؤل على مهارات الاتصال للطلاب" تم دراسة أثر هذا النمط من التعلم التعاوني على مهارات الاتصال من خلال ميل المتعلمين إلى الاستماع أكثر إلى محدثيهم وتقليل أثر التعالي على الآخرين وإظهار قدر أكبر من الاحترام لباقي المجموعة.

وتناول (Cankaya & Yunkul, 2018) دراسة آراء المتعلمين عن التعلم التعاوني من خلال شبكات التعلم الاجتماعي، وأظهرت النتائج أن المتعلمين الذين أجريت لهم مقابلات بعد دراستهم لمدة فصل دراسي من خلال نمط التعلم التعاوني ببرنامج إدمودو (Edmodo) لديهم اتجاهات إيجابية نحو هذا النمط من خلال تفضيلهم، لتكون المجموعات وآليات التواصل.

ثانيا: دراسات تناولت التعلم التعاوني والمسؤولية الاجتماعية.

هدفت دراسة (Brecke & Jensen, 2007) إلى معرفة أثر التعلم التعاوني والمسؤولية والغموض والجدل والدعم في تنمية دافعية الطلاب، وأظهرت النتائج أن التعلم التعاوني من أفضل الوسائل لزيادة الدافعية نحو التعلم من خلال تحفيز الدافعية الداخلية المتولدة عن إحساس الطلاب بمسئوليتهم عن التعلم مما يؤدي إلى ارتباطهم والتزامهم بعملية التعلم.

وفي دراسة (Serpell, et,al, 2011) تم تطوير منهج يدعم المسؤولية المدنية في مدارس أفريقية بجمهورية زامبيا، وتم الاعتماد على التعلم التعاوني في بيئة تعلم مختطلة من حيث الجنس والطبقة الاجتماعية والقدرات، وأظهرت النتائج أن التعلم التعاوني ينمي الوعي بالمسؤولية المدنية.

وتناول (Grant-Vallone, 2011) عمل الطلاب في مجموعات من خلال العمل التعاوني والفرق من خلال ثلاث خصائص: هي هيكلة الأنشطة، والعلاقات بين أعضاء المجموعات وتحمل المسؤولية، واستنتج أن أداء الطلاب تميز بالفاعلية مع تنظيم الفرق نتيجة التواصل والعلاقات بين أعضاء الفريق.

بينما هدفت دراسة (Alcota, Ruiz de Gauna, & Gonza´lez, 2013) إلى تقييم دور المناهج في تطوير الممارسات الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب جامعة تشيلي في أمريكا اللاتينية. تكونت عينة الدراسة من ١٦ مشاركاً (٨ طلاب، ٨ أعضاء هيئة تدريس) في كلية طب الأسنان في أمريكا اللاتينية، واستخدمت المقابلة في جمع المعلومات وتراوحت مدتها من ٥٠-٧٠ دقيقة، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يدركون على حد سواء أن الإلتزام الأخلاقي والشعور بالمسؤولية الاجتماعية لا يتم وضعها في الإعتبار داخل المناهج الدراسية. كما أشارت النتائج إلى أن المناهج الدراسية الحالية والممارسات التعليمية المستخدمة في كلية طب الأسنان تحتاج إلى مراجعة، وأن برامج تعزيز التزام المهنيين بالمسئوولية الاجتماعية والأخلاقية يجب أن يتم تفعيلها داخل المجتمع.

وتصدى الديب، وخليفه (٢٠١٤) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، تكونت عينة الدراسة من (١٦) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، تم

تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، طبق عليهم إختبار الذكاء المصور إعداد أحمد ذكي صالح (١٩٧٨)، واختبار المسح النيورولوجي ومقياس تقدير سلوك التلميذ، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل إعداد كامل ٢٠٠١، ومقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد الباحثان، ومقياس صعوبات التعلم إعداد الباحثان والبرنامج التدريبي إعداد الباحثان، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المسؤولية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة الوادعي (٢٠١٨) إلى التعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية، وطبقت أدواتها على عينة من (١٢٠) مشرفا تربويا، وأشارت النتائج إلى دور معلم العلوم الشرعية في توعية الطلبة بالمثل والقيم السائدة في المجتمع، وتعزيز التفاعل الإيجابي مع قضايا المجتمع الاجتماعية والصحية والاقتصادية.

ثالثا– دراسات تناولت الاتجاه نحو التعلم التعاوني:

قام (Johnson & slvin, 1987) بتحليل نتائج بحثية لفاعلية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة الفردية، وأوضحت أكثر من (٦٣) دراسة أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحصيل أكبر مقارنة بالطريقة التقليدية، فيظهر الطلاب اعتبارا للذات، كما أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد، كما يزيد من دافعية الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية Bredehoft.B, (1991).

وأجرى العارف (١٩٩٦) دراسة هدفت إلي التعرف علي اثر استخدام التعلم التعاوني علي التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا في مادة العلوم وزعوا علي مجموعتين إحداهما تجريبية(١١) تلميذا يدرس لها باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، والاخرى ضابطة(١١) تلميذا يدرس لها بالطريقة التقليدية، وأشارت النتائج إلي فاعلية استخدام التعلم التعاوني في ارتفاع مستوي التحصيل الدراسي لدي أفراد المجموعة التجريبية ،كما أظهرت نتائج الدراسة إلى اكتساب أفراد المجموعة التجريبية لعدة مهارات منها الثقة بالنفس – القدرة علي التفاهم – الاتصال تقدير العمل التعاوني.

وهدفت دراسة عبيدات، (٢٠٠٥) إلى معرفة اتجاهات طلبة معلم المجال نحو بعض إبعاد التعلم التعاوني في الجامعة الهاشمية، تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالبا وطالبة من تخصص معلم مجال في مواد اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والعلوم، والرياضيات (٣٧ طالبا وطالبة، ٣٩ طالبا وطالبة، ٣٧ طالبا وطالبة، و٣٧ طالبا وطالبة) واستخدمت الدراسة أداة لقياس

التعلم التعاوني، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة مجال المواد الإنسانية وطلبة مجال المواد العلمية (علوم/ رياضيات) نحو أبعاد التعلم التعاوني المستخدمة في الدراسة بشكل عام، كما وجدت فروق بين اتجاهات طلبة معلم مجال اللغة العربية واللغة الإنجليزية وبين طلبة مجال اللغة العربية والعلوم نحو إبعاد التعلم التعاوني لصالح اللغة الإنجليزية واللغة العربية.

وتناول (Altun & Korkmaz, 2012) "اتجاهات طلاب الحاسب والهندسة الإلكترونية والكهربائية نحو التعلم التعاوني"، وأظهرت النتائج ارتفاع إيجابي في اتجاهات طلاب الحاسب والهندسة الإلكترونية والكهربائية نحو التعلم التعاوني، بينما لم توجد فروق بين المستويات الدراسية وجنس الطلاب.

رابعا: دراسات تناولت التعلم التعاوني وقلق المستقبل لدى الطلاب.

وقام عسيري، (٢٠٠٧) بدراسة مستويات القلق لدى طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن حوالي ٧٣,٣٤ج% يشعرون بالقلق خشية حرمانهم من دخول الإختبارات، وأن ٨٠% يشعرون بالقلق بسبب عدم تقبلهم لشرح بعض أعضاء هيئة التدريس، وأن ٨٧% يقلقهم محاولات الطلبة الذين يتوددون لأعضاء هيئة التدريس، وأن ٨٨% يقلقهم عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية، وأن ٩٦% يتخيرون المقاعد الخليفة بسبب قلقهم من المحاضر وتركيزه عليهم.

وتناول مطرود، وفاروق (٢٠٠٩) تأثير التدريس بأسلوب التعلم التعاوني في خفض مستوى القلق في تعلم مهارة الإرسال التنسي بالكرة الطائرة، تكونت عينة البحث من طالبات شعبتين من المرحلة الخامسة عددهن ثلاث شعب بواقع (١٦) طالبة، وأستخدمت الدراسة اختبار (ت)، وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم التعاوني أسلوب فعال في تعليم الطالبات فن الأداء لمهارة الإرسال التنسي، كما أظهرت النتائج تفوق أسلوب التعلم التعاوني على الأسلوب التقليدي في تعلم مهارة الإرسال التنسي.

هدفت دراسة مساوي، (٢٠١٢) إلى معرفة مستوى درجة قلق المستقبل لدى الطالب المعلم واختلاف درجة قلق المستقبل باختلاف العمر الزمني والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، وطبق مقياس قلق المستقبل من إعداد (الشيخي، ٢٠٠٩) على عينة عددها (١٠٩)

طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود قلق بدرجة عالية لدى الطلاب المعلمين، وعدم وجود فروق في قلق المستقبل وفقا للعمر الزمني والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي.

واستهدفت دراسة المومني، وغنيم (٢٠١٣) الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل، تكونت عينة الدراسة من (٤٣٩) طالبا وطالبة منهم ٢٠٧ طالبا و٢٣٢ طالبة، وأستخدمت الدراسة استبانة للكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل كان مرتفعا لدى أفراد العينة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينة في قلق المستقبل تعزى إلى إختلاف التخصص أو المستوى الدراسي.

ووضعت الشريف، ومأمون، (٢٠١٤) تصورا مقترحا لخفض قلق المستقبل من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبة، و٢٠ معلما في المرحلة الثانوية، وأستخدمت الدراسة استبانة آراء الطالبات حول العوامل المؤدية لقلق المستقبل. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم العوامل المؤدية إلى قلق المستقبل عوامل ترتبط بعامل الهدف الذاتي، والنفسي الانفعالي، والانفعالي، والجسمي، والثقافي العلمي.

هدفت دراسة عباس، (٢٠١٦) إلى معرفة دور التعلم التعاوني لطلبة قسم التربية الفنية بتنفيذ أعمال فخارية مشتركة وعلاقته بالأمن النفسي لديهم، بلغت عينة الدراسة (٤٠) طالبا وطالبة، وأستخدمت الدراسة طريقة التعلم التعاوني ومقياس الأمن النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن حالة الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانية قسم تربية فنية دون الحالة الطبيعية وأنهم يعيشون حالة إنعدام أمان أو فقدانه، كما أظهرت النتائج أن التعلم التعاوني له فعالية إيجابية على مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة الذين خضعو لبرنامج تنفيذ أعمال فخارية مشتركة.

وهدفت دراسة (Jiang, 2016) إلى تخفيف القلق لدى طلاب الكتابة باللغة الإنجليزية من خلال التعلم التعاوني بالمعهد الصيني للتخصصات الفنية المتعددة"، تبين من خلال مقارنة المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة أن التعلم التعاوني من خلال المساعدة المتبادلة بين أعضاء المجموعات له أثر في تخفيف القلق وزيادة التحصيل الدراسي.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح مايلي:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد متغيرات البحث الحالي، كما تمت الاستفادة منها في تحديد العمر الزمني لأفراد عينة البحث، وتصميم أدواته.

وباطلاع الباحثان على الدراسات السابقة لوحظ، وجود دراسات تناولت التعلم التعاوني ومهارات الاتصال كالقدرة على التعبير كدراسة الطورة (٢٠٠٤)، ودراسة أبو عبيد، وجرادات (٢٠٠٩)، ودراسة الوريكات، والشوا (٢٠١٦)، ودراسة (Baghcheghi, et,al, 2011)، ودراسة (Cankaya & Yunkul) (٢٠١٨)، وهذه الدراسات ربطت بين التعلم التعاوني وتحسين مهارات الاتصال ويتفق هذا مع ما سعى إليه الباحثان في هذا البحث.

وجود دراسات تناولت التعلم التعاوني والمسؤولية الاجتماعية كدراسة (Brecke & Jensen,2007)، ودراسة الوادعي (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية، ودراسة (Alcota, Ruiz de Gauna, & Gonza´lez, (2013)، ودراسة الديب، وخليفة (٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية.

لكن الدراسات السابقة تناولت التعلم التعاوني مع المسؤولية الاجتماعية فقط، أما البحث الحالي فسعى إلى معرفة دور التعلم التعاوني في تدريس مقرر مهارات التفكير لتنمية عدة جوانب وتخفيف قلق المستقبل لدى عينة الدراسة، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة في هذا الجانب.

ومن الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو التعلم التعاوني دراسة (Johnson & slvin) 1987)، ودراسة العارف (١٩٩٦)، ودراسة عبيدات (٢٠٠٥: ١- ٣٦)، فقد أكدت هذه الدراسات على أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحصيل أكبر مقارنة بالطريقة التقليدية، فيظهر الطلاب اعتبارا للذات، كما أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد، ويزيد من دافعية الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية، المتمثلة في الثقة بالنفس والقدرة على التفاهم والاتصال وتقدير العمل التعاوني.

دراسات تناولت التعلم التعاوني وقلق المستقبل ومن هذه الدراسات دراسة مطرود، وفاروق (٢٠٠٩) التي أشارت إلى تأثير التدريس بأسلوب التعلم التعاوني في خفض مستوى

القلق، ودراسة عباس (٢٠١٦) التي سعت إلى معرفة دور التعلم التعاوني لطلبة قسم التربية الفنية بتنفيذ أعمال فخارية مشتركة وعلاقته بالأمن النفسي لديهم، ودراسة (Jiang, 2016) والتي تصدت لمعرفة أثر استخدام الكتابة في تخفيف القلق من خلال التعلم التعاوني. ويتضح من الدراسات السابقة في هذا المتغير أن التعلم التعاوني يسهم في الأمن النفسي وتخفيف القلق لدى الطلاب، لكن هذه الدراسات تناولت القلق بصفة عامة وليس قلق المستقبل على وجه التحديد، وهذا ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في هذا الجانب.

- **فروض البحث:**

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس (مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وقلق المستقبل) في التطبيق القبلي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس (مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وقلق المستقبل) في التطبيق البعدي.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس (مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وقلق المستقبل) في التطبيق القبلي والبعدي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس (مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وقلق المستقبل) في التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهرين من انتهاء التطبيق البعدي.

- **الأساليب الاحصائية المستخدمة:**

استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائية (spss) – معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقاييس المستخدمة في البحث، واستخدام اختبار (ت) T- Test. لمعرفة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

- **أدوات البحث:**

أولا: مقياس مهارات الاتصال (إعداد الباحثين)

مر بناء مقياس مهارات الاتصال بعدة خطوات أهمها: الاطلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية في مجال التربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، ومن هذه الدراسات:

الطورة (٢٠٠٤)، وأبو عبيد، وجرادات (٢٠٠٩)، والوريكات، والشوا (٢٠١٦)، و(Baghcheghi, et,al, 2011) و(Cankaya & Yunkul, 2018).

كما قام الباحثان بطرح سؤال مفتوح على مجموعة من الطلاب (٤٠) طالبا، بكلية التربية جامعة بيشة، وكان السؤال عبارة عن: ما الصفات والسمات الواجب توافرها في الشخص الذي يتصف بأن لديه قدرة على التواصل مع الآخرين بصورة جيدة؟ ثم قام الباحثان بتفريغ هذه الاستجابات بعد إجابة الطلاب عن هذا السؤال. وتم الاستفادة من هذه الاستجابات في بناء المقياس الحالي. وقد بلغ عدد عبارات مقياس مهارات الاتصال في صورته الأوليه (٧٦) عبارة موزعة على خمسة أبعاد: (البعد الأول: الاتصال المجتمعي، البعد الثاني: مهارة الاتصال مع الذات، البعد الثالث: مهارة الاستقبال، البعد الرابع: مهارة الإرسال، البعد الخامس: مهارة الإقناع).

- **<u>الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الاتصال:</u>**

– صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الإساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء الرأي حول عبارات المقياس وأبعادة، تم استبعاد العبارات التي أتفق (٨٠ %) من المحكمين على حذفها، كما تم تعديل العبارات التي طلب تعديلها من المحكمين. تم إعداد المقياس في خمسة أبعاد هي (البعد الأول: الاتصال المجتمعي، البعد الثاني: مهارة الاتصال مع الذات، البعد الثالث: مهارة الإستقبال: البعد الرابع: مهارة الإرسال، البعد الخامس: مهارة الإقناع، تم الإستقرار على خمسة أبعاد للمقياس تراوحت عبارات كل بعد مابين (١٠ –١٣) عبارة، ليصل عدد عبارات المقياس إلى (٧٠) عبارة.

– صدق الاتساق الداخلي:

وهو عبارة عن ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبعد.

الجدول (١) يوضح معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣١	*٠,٠٥	٢٥	٠,٢٥	غير دالة	٤٩	٠,٥٠	**٠,٠١
٢	٠,٣٨	**٠,٠١	٢٦	٠,٣١	**٠,٠١	٥٠	٠,٦٨	**٠,٠١
٣	٠,٣٧	**٠,٠١	٢٧	٠,٢١	غير دالة	٥١	٠,٦٠	**٠,٠١
٤	٠,٤٩	**٠,٠١	٢٨	٠,٥٤	**٠,٠١	٥٢	٠,٧١	**٠,٠١
٥	٠,٥٦	**٠,٠١	٢٩	٠,٦٣	**٠,٠١	٥٣	٠,٥٥	**٠,٠١
٦	٠,٦٣	**٠,٠١	٣٠	٠,٣٥	**٠,٠١	٥٤	٠,٤٥	**٠,٠١
٧	٠,٤٥	**٠,٠١	٣١	٠,٣٩	*٠,٠٥	٥٥	٠,٢٥	غير دالة
٨	٠,٥٠	**٠,٠١	٣٢	٠,٤٧	**٠,٠١	٥٦	٠,٢٥	غير دالة
٩	٠,٤١	**٠,٠١	٣٣	٠,٣٦	**٠,٠١	٥٧	٠,٢٣	غير دالة
١٠	٠,١	غير دالة	٣٤	٠,٤٦	**٠,٠١	٥٨	٠,٥٨	**٠,٠١
١١	٠,٠٥	غير دالة	٣٥	٠,٦٤	**٠,٠١	٥٩	٠,٥٨	**٠,٠١
١٢	٠,٤٢	**٠,٠١	٣٦	٠,٥١	**٠,٠١	٦٠	٠,٦١	**٠,٠١
١٣	٠,٤٤	**٠,٠١	٣٧	٠,٥٥	**٠,٠١	٦١	٠,٦٠	**٠,٠١
١٤	٠,٤١	**٠,٠١	٣٨	٠,٥٨	**٠,٠١	٦٢	٠,٦٠	**٠,٠١
١٥	٠,٦٤	**٠,٠١	٣٩	٠,٥٩	**٠,٠١	٦٣	٠,٢	غير دالة
١٦	٠,٥٩	**٠,٠١	٤٠	٠,٣١	**٠,٠١	٦٤	٠,٠٨	غير دالة
١٧	٠,٣٣	**٠,٠١	٤١	٠,٣٤	**٠,٠١	٦٥	٠,٣٠	*٠,٠٥
١٨	٠,٣٧	**٠,٠١	٤٢	٠,٢٣	غير دالة	٦٦	٠,٥٦	**٠,٠١
١٩	٠,٤٣	**٠,٠١	٤٣	٠,٧٢	**٠,٠١	٦٧	٠,٥٧	**٠,٠١
٢٠	٠,٥٧	**٠,٠١	٤٤	٠,٦٢	**٠,٠١	٦٨	٠,٦٢	**٠,٠١
٢١	٠,٥٩	**٠,٠١	٤٥	٠,٦٦	**٠,٠١	٦٩	٠,٦٢	**٠,٠١
٢٢	٠,٣٥	**٠,٠١	٤٦	٠,٦٢	**٠,٠١	٧٠	٠,٦٧	**٠,٠١
٢٣	٠,٥٠	**٠,٠١	٤٧	٠,٣٧	**٠,٠١			
٢٤	٠,٥٤	**٠,٠١	٤٨	٠,٤١	**٠,٠١			

** مستوى دلالة عند (٠,٠١) ، * مستوى دلالة عند (٠,٠٥)

- **صدق الإتساق الداخلي بين الأبعاد:**

قام الباحثان بحساب صدق الإتساق بين الأبعاد عن طريق معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) يوضح ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال.

م	البعد	ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	الاتصال المجتمعي	٠,٦٧	٠,٠١**
٢	مهارة الاتصال مع الذات	٠,٨٩	٠,٠١**
٣	مهارة الاستقبال	٠,٨٨	٠,٠١**
٤	مهارة الارسال	٠,٩٠	٠,٠١**
٥	مهارة الإقناع	٠,٩٣	٠,٠١**

- **ثبات أبعاد مقياس مهارات الاتصال:**

جدول (٣) يوضح معامل ثبات مقياس مهارات الاتصال.

م	البعد	درجة الثبات
١	الاتصال المجتمعي	٠,٦٠
٢	مهارة الاتصال مع الذات	٠,٧٢
٣	مهارة الاستقبال	٠,٦٨
٤	مهارة الارسال	٠,٧٦
٥	مهارة الإقناع	٠,٧٤

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات مقياس مهارات الاتصال بطريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل ثبات المقياس (٠,٩٢)، وهي درجة تدل على إمكانية تطبيق المقياس بدرجة عالية من الطمأنينة.

- **الصورة النهائية لمقياس مهارات الاتصال:**

تكون المقياس في صورته النهائية من (٦٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد بعباراتها الموجبة والسالبة، –بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس–، يجيب عنها المفحوص وفق تدرج: (دائماً – أحياناً – نادراً)، فيعطى ثلاث درجات عند الإجابة بدائماً، ودرجتان عند الإجابة بأحياناً، ودرجة واحدة عند الإجابة بنادراً، وذلك في حالة الإجابة عن العبارات الموجبة، والعكس عند الإجابة عن العبارات السالبة. وقد جاءت الأبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: الاتصال المجتمعي:

ويقصد به تبادل المعلومات والأفكار والأراء والمشاعر مع الآخرين باستخدام لغة ورموز وإشارات واضحة ومفهومه تعبر عنها، ويتكون من (١٤) عبارة، منها (٦) عبارات سالبة، وهي العبارات ذات الأرقام: (١، ٢، ٧، ٩، ١٣، ١٤)، والباقي عبارات موجبة، وقد تم حذف العبارتين رقم: (١٢، ١١)؛ لعدم دلالتهما ليصبح عدد عبارات البعد (١٢) عبارة.

البعد الثاني: مهارة الاتصال مع الذات:

ويقصد به الاتصال الذي يحدث بين الفرد ونفسه، وتقييمه للأحداث في ضوء أفكاره وتجاربه، من خلال الحديث مع النفس ومحاورتها، ويتكون من (١٥) عبارة، منها (٦) عبارات سالبة، وهي العبارات ذات الأرقام: (١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٦، ٢٧)، والباقي عبارات موجبة، وقد تم حذف العبارتين رقم: (٢٥، ٢٧)؛ لعدم دلالتهما ليصبح عدد عبارات البعد (١٣) عبارة.

البعد الثالث: مهارة الإستقبال:

ويقصد به الاستماع للرسائل اللفظية، والإنتباه للتعبيرات اللغوية، والحركات الجسدية، مع إدراك المعاني والدلالات ومعرفة مراد المتحدث، والإستجابة الملائمة لرسالته. ويتكون من (١٣) عبارة، منها (٥) عبارات سالبة، وهي العبارات ذات الأرقام: (٣٢، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤١)، والباقي عبارات موجبة، وقد تم حذف العبارة رقم: (٤٢)؛ لعدم دلالتها ليصبح عدد عبارات البعد (١٢) عبارة.

البعد الرابع: مهارة الإرسال:

ويقصد بها القدرة على إيصال الفكرة للمتلقي، والتأثير في فكره وتوجهاته، وإقناعه بالرسالة المراد إيصالها إليه، ويتكون من (١٤) عبارة، منها (٦) عبارات سالبة، وهي العبارات ذات الأرقام:(٤٧، ٥٠، ٥١، ٥٤، ٥٥، ٥٦)، والباقي عبارت موجبة، وقد تم حذف العبارتين رقم: (٥٥، ٥٦)؛ لعدم دلالتهما ليصبح عدد عبارات البعد (١٢) عبارة.

البعد الخامس: مهارة الإقناع:

ويقصد بها استخدام وسائل مختلفة؛ للتأثير في آراء الآخرين وأفكارهم في موضوع ما، سواء كان معرفياً أو قيمياً أو سلوكياً، ويتكون من (١٤) عبارة، منها (٥) عبارات سالبة، وهي العبارات ذات الأرقام: (٥٧، ٦٢، ٦٤، ٦٦، ٦٩)، والباقي عبارات موجبة، وقد تم حذف العبارات رقم: (٥٧، ٦٣، ٦٤)؛ لعدم دلالتها ليصبح عدد عبارات البعد (١١) عبارة.

ثانيا: مقياس المسؤولية الاجتماعية (الحارثي، ١٩٩٥)

- **وصف المقياس:**

عبارة عن مقياس مكون من (٧٠) فقرة بعضها موجبة والأخرى سالبة، وبلغت الفقرات الموجبة (٤٤) فقرة موجبة، والسالبة (٢٦) فقرة سالبة، كما أن المقياس مكون من خمسة أبعاد هي: المسؤولية الشخصية، والمسؤولية الأخلاقية، والمسؤولية الوطنية، والمسؤولية نحو أفراد المجتمع وقضاياهم، والمسؤولية نحو البيئة والنظام، وهو مقياس معد ومقنن على البيئة السعودية.

الخصائص السيكومترية لمقياس المسؤولية الاجتماعية (الحارثي، ١٩٩٥)

يتمتع المقياس ككل بمؤشرات عالية من الثبات والصدق، حيث حصل المقياس على ثبات عال، حيث معامل يساوي (٠,٨٨) بطريقة ألفا، ومعامل (٠,٧٥) بطريقة التجزئة النصفية والتي هي دالة عند مستوى (٠,٠٠١) أما بخصوص الصدق، فهو يتمتع بمؤشرات جيدة وعالية، فالصدق الظاهري للمقياس يشير إلى العلاقة القوية بين محتوياته والسمة المقاسة، وقد اكتفى الباحثان بالتقنين الذي قام به معد المقياس حيث تم تقنيه على عينة من الشباب السعودي في البيئة السعودية، مما يسمح بتطبيق المقياس بدرجة عالية من الطمأنينة.

ثالثا: مقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني إعداد الباحثين:

- **خطوات بناء المقياس:**

مر بناء مقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني بعدة خطوات أهمها، الإطلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية في مجال التربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: Johnson & slvin (1987)، والعارف (١٩٩٦)، وعبيدات (٢٠٠٥)، كما راعى الباحثان مكونات الاتجاه الثلاثة: (المعرفي، الوجداني، والسلوكي) عند بناء المقياس.

كما قام الباحثان بطرح سؤال مفتوح على مجموعة من الطلاب بكلية التربية في جامعة بيشة، وكان السؤال عبارة عن: ما رأيك في التدريس بطريقة التعلم التعاوني؟ (وشرح الباحثان للطلاب مفهوم التعلم التعاوني)، ثم قام الباحثان بتفريغ هذه الاستجابات بعد إجابة الطلاب عن السؤال، وبلغ عدد الطلاب الذين تم طرح السؤال عليهم (٣٠) طالبا، وتمت الاستفادة من هذه الاستجابات في بناء المقياس الحالي.

وقد بلغت عبارات مقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني في صورته الأوليه (٦٨) عبارة موزعة على ستة أبعاد: (البعد الأول: العمل مع الزملاء، البعد الثاني: المسؤولية عن العمل الجماعي، البعد الثالث: الحوار والمناقشة الجماعية، البعد الرابع: الإنتماء لمجموعة العمل، البعد الخامس: الدافعية للإنجاز، البعد السادس: أهمية طريقة التدريس).

- <u>الخصائص السيكومترية للمقياس:</u>

– صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس، لإبداء الرأي حول عبارات المقياس وأبعاده، ومدى ملاءمة العبارة للبعد الذي وضعت من أجله، تم استبعاد العبارات التي اتفق (٨٠ %) من المحكمين على حذفها، كما تم تعديل العبارات التي طلب تعديلها من المحكمين؛ ليصل عدد عبارات المقياس إلى (٦٢) عبارة موزعة على خمسة أبعاد.

– صدق الإتساق الداخلي:

وهو عبارة عن ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبعد.

الجدول (٤) يوضح معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٢	غير دالة	٢٢	٠,٣٣	٠,٠٥	٤٣	٠,٤٦	٠,٠١
٢	٠,٧٨	٠,٠١	٢٣	٠,٢٥	غير دالة	٤٤	٠,٦٥	٠,٠١
٣	٠,١٣	غير دالة	٢٤	٠,٥٧	٠,٠١	٤٥	٠,٥٩	٠,٠١
٤	٠,٠٥	غير دالة	٢٥	٠,٥٢	٠,٠١	٤٦	٠,٣٠	٠,٠٥
٥	٠,٣٠	٠,٠٥	٢٦	٠,٣٠	٠,٠٥	٤٧	٠,٢٢	غير دالة
٦	٠,٧٧	٠,٠١	٢٧	٠,٣٨	٠,٠١	٤٨	٠,٣١	٠,٠٥
٧	٠,٣٠	٠,٠٥	٢٨	٠,٥٣	٠,٠١	٤٩	٠,٦١	٠,٠١
٨	٠,٧٧	٠,٠١	٢٩	٠,٤٧	٠,٠١	٥٠	٠,٤٥	٠,٠١
٩	٠,٣٢	٠,٠٥	٣٠	٠,٣٧	٠,٠٥	٥١	٠,٤٢	٠,٠١
١٠	٠,٦٧	٠,٠١	٣١	٠,٣٠	٠,٠١	٥٢	٠,٥٩	٠,٠١
١١	٠,٣٠	٠,٠٥	٣٢	٠,٣٠	٠,٠٥	٥٣	٠,٣٠	٠,٠٥
١٢	٠,٦٤	٠,٠١	٣٣	٠,٤٣	٠,٠١	٥٤	٠,٣٥	٠,٠٥
١٣	٠,٢	غير دالة	٣٤	٠,٥٠	٠,٠١	٥٥	٠,٠٤	غير دالة
١٤	٠,٥٧	٠,٠١	٣٥	٠,٧٢	٠,٠١	٥٦	٠,٣٩	٠,٠١
١٥	٠,٣١	٠,٠٥	٣٦	٠,٣٠	٠,٠٥	٥٧	٠,٠٣	غير دالة

١٦	٠,٤٤	٠,٠١	٣٧	٠,٢٢	غير دالة	٥٨	٠,٥١	٠,٠١
١٧	٠,٥٣	٠,٠١	٣٨	٠,٥٧	٠,٠١	٥٩	٠,٣٢	٠,٠٥
١٨	٠,٤١	٠,٠١	٣٩	٠,٠٠٢	غير دالة	٦٠	٠,٥١	٠,٠١
١٩	٠,٥٦	٠,٠١	٤٠	٠,٤٠	٠,٠١	٦١	٠,٦١	٠,٠٥
٢٠	٠,٤٢	٠,٠١	٤١	٠,٤٤	٠,٠١	٦٢	٠,٦٢	٠,٠١
٢١	٠,٥٠	٠,٠١	٤٢	٠,٤٥	٠,٠١			
** مستوى دلالة عند (٠,٠١) ، * مستوى دلالة عند (٠,٠٥)								

- **صدق الإتساق بين الأبعاد:**

قام الباحثان بحساب صدق الاتساق بين الأبعاد عن طريق معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥) يوضح ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني.

م	البعد	ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	العمل مع الزملاء	٠,٨٧	٠,٠١**
٢	المسؤولية عن العمل الجماعي	٠,٨٣	٠,٠١**
٣	الحوار والمناقشة الجماعية	٠,٧٦	٠,٠١**
٤	الانتماء لمجموعة العمل	٠,٧٨	٠,٠١**
٥	الدافعية للإنجاز	٠,٨١	٠,٠١**
٦	أهمية العمل التعاوني في التدريس	٠,٨٠	٠,٠١**

- **ثبات أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني:**

جدول (٦) يوضح معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني.

م	البعد	درجة الثبات
١	العمل مع الزملاء	٠,٦٣
٢	المسؤولية عن العمل الجماعي	٠,٦١
٣	الحوار والمناقشة الجماعية	٠,٦٦
٤	الانتماء لمجموعة العمل	٠,٦٨
٥	الدافعية للإنجاز	٠,٦٣
٦	أهمية العمل التعاوني في التدريس	٠,٥٥

- **الثبات: تم حساب ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٦) وهي درجة تدل على إمكانية تطبيق المقياس بدرجة عالية من الطمأنينة.**

- **<u>الصورة النهائية لمقياس: الاتجاه نحو التعلم التعاوني.</u>**

تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٢) عبارة موزعة على ستة أبعاد بعباراتها الموجبة والسالبة، بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، يجيب عنها المفحوص وفق تدرج: (دائماً – أحياناً – نادراً)، فيعطى ثلاث درجات عند الإجابة بدائماً، ودرجتان عند الإجابة بأحياناً، ودرجة واحدة عند الإجابة بنادراً، وذلك في حالة الإجابة عن العبارات الموجبة، والعكس عند الإجابة عن العبارات السالبة. وقد جاءت الأبعاد على النحو التالي:

<u>البعد الأول</u>: بعد العمل مع الزملاء، ومجموع عباراته (١١) منها (٥) عبارات سالبة، وهي العبارات ذات الرقم: (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠)، وقد تم حذف العبارات رقم: (١، ٣، ٤)؛ لعدم دلالتها، ليصبح عدد عبارات البعد (٨) عبارة.

<u>البعد الثاني</u>: بعد المسؤولية عن العمل الجماعي، ومجموع عباراته (١١) منها (٥) عبارة سالبة، وهي العبارات ذات الأرقام:(١٣، ١٥، ١٧، ٢١)، وقد تم حذف العبارة رقم: (١٣)؛ لعدم دلالتها ليصبح عدد عبارات البعد (١٠) عبارة.

<u>البعد الثالث</u>: بعد الحوار والمناقشة الجماعية، ومجموع عباراته (٩) منها (٤) عبارة سالبة، وهي العبارات ذات الأرقام:(٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠)، وقد تم حذف العبارة رقم: (٢٣)؛ لعدم دلالتها ليصبح عدد عبارات البعد (٨) عبارة.

<u>البعد الرابع</u>: بعد الإنتماء لمجموعة العمل، ومجموع عباراته (٨)، منها (٤) عبارة سالبة، وهي العبارات ذات الأرقام :(٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٨) وقد تم حذف العبارتين رقم: (٣٧، ٣٩)؛ لعدم دلالتهما ليصبح عدد عبارات البعد (٦) عبارة.

<u>البعد الخامس</u>: بعد الدافعية للإنجاز، ومجموع عباراته (١١) منها (٦) عبارة سالبة، وهي العبارات ذات الأرقام: (٤١، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٨، ٥٠)، وقد تم حذف العبارة رقم: (٤٧)؛ لعدم دلالتها ليصبح عدد عبارات البعد (١٠) عبارة.

<u>البعد السادس</u>: بعد أهمية طريقة التدريس، مجموع عباراته (١٢) منها (٦) عبارة سالبة، وهي العبارات ذات الأرقام: :(٥٢، ٥٤، ٥٦، ٥٨، ٦٠، ٦٢)، وقد تم حذف العبارتين

رقم: (٥٥، ٥٧)؛ لعدم دلالتهما ليصبح عدد عبارات البعد (١٠) عبارة، لتكون مجموع عبارات المقياس (٥٢) عبارة موزعة على ستة أبعاد، بعد إجراء المعالجات الإحصائية.

رابعا: مقياس قلق المستقبل إعداد (شقير،٢٠٠٥):

- وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٢٨) مفردة موزعة على خمسة محاور، هي: القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية، وقلق الموت، والقلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)، واليأس من المستقبل، الخوف والقلق، وبلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٧) وهو معامل دال عند مستوى (٠,٠١)، وقد اكتفى الباحثان بتقنين (القحطاني، ١٤٣٧) للمقياس على البيئة السعودية بتطبيقه على طلاب وطالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

خامسا: استراتيجية التعلم التعاوني:

- إجراءات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:

مر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بمراحل متعددة، أهمها:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية في مجال التربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس والمرتبطة بالبحث الحالي.
- تحديد المواقف التعليمية، ومهام كل موقف، وبيان إجراءات تطبيقه في ضوء أهداف البحث الحالي.
- عرض مكونات المواقف التعليمية في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام كلية التربية في جامعة بيشة، لإبداء آرائهم حول مناسبتها لأهداف البحث ومتغيراته.
- إجراء بعض التعديلات في ضوء أراء بعض المحكمين.
- تحديد المواقف التعليمية في صورتها النهائية في (١٢) موقفاً تدريسياً، تراوحت مدة كل موقف تعليمي –لقاء– من (٩٠– ١٠٠) دقيقة، طبقت في (١٢) أسبوعاً، وفق المراحل التالية:

المرحلة الأولى – تحديد الهدف العام من تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:

يهدف استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في البحث الحالي إلى تنمية مهارات الاتصال والمسؤولية الاجتماعية، والاتجاه نحو التعلم التعاوني، وتخفيف حدة قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين (تخصص الدراسات الإسلامية) بكلية التربية في جامعة بيشة، من خلال تدريس مقرر مهارات التفكير.

المرحلة الثانية – إجراءات عامة قبل البدء في الموقف التعليمي، ويمكن إجمالها في الآتي:

١. تحديد الموضوعات المطلوب تدريسها.
٢. عنوان الدرس "الموقف التعليمي".
٢. الزمن اللازم لتنفيذه.
٣. تحديد الأهداف الخاصة للموقف التعليمي.
٤. تقسيم الموضوعات إلى عدة مهام يكلف الطلاب بإنجازها.
٥. إعداد أوراق عمل؛ لتنفيذ "المهام التعليمية التعاونية".
٦. إعداد أوراق عمل؛ لتقويم المجموعات التعاونية.
٧. تحديد مصادر التعلم التي يمكن الاستفادة منها، والتي تساعد على إنجاز المهمة.
٨. إعداد بطاقة ملاحظة أداء المجموعات ومشاركة أفرادها.

المرحلة الثالثة – تنفيذ المواقف التعليمية وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني، ويمكن إجمال ذلك في الآتي:

- توزيع الطلاب على مجموعات غير متجانسة.
- التعريف بالتعلم التعاوني، وأهدافه وأساليبه.
- توزيع أوراق المهام على المجموعات مقرونة بتعليمات تنفيذها: (الوقت، نوع الهدف، آلية العمل).
- يقوم قائد كل مجموعة بشرح المهمة لأعضاء مجموعته.
- يتأكد عضو هيئة التدريس من فهم المجموعات للمهمة المطلوبة.
- يقوم مقرر كل مجموعة بتدوين النتائج التي تتوصل إليها مجموعته.
- متابعة عضو هيئة التدريس للمجموعات؛ للتأكد بأن كل عضو يقوم بدوره مع تدوين الملاحظات حول المهارات التعليمية والتعاونية في كل مجموعة، وفقاً لمتغيرات البحث الحالي.

- **طرح بعض الأسئلة على المجموعات التي أنجزت مهامها؛ للتأكد من تحقيق أهدافها.**
- **عرض كل مجموعة لما توصلت إليه من نتائج حول المهمة المكلفة بها.**
- **مناقشة جميع النتائج؛ للتوصل إلى النتيجة الأكثر صحة ووضوحاً؛ لإقرارها لجميع المجموعات، مع مراعاة إعطاء الفرصة للطلاب لطرح الأسئلة والمناقشة في هذه الخطوة.**
- **تقويم أداء المجموعات الكلية من خلال المناقشة والأسئلة والملاحظة.**
- **إعلان نتائج المجموعات؛ للإحساس بمستوى الإنجاز ودعمه.**

وينفذ ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- **الأهداف الإجرائية:**

بعد الانتهاء من تقديم المهام التعليمية المخصصة "لمقرر مهارات التفكير"، يتوقع أن يكون الطالب قادرا على أن:

- **يتعرف طرق الاستذكار ومهاراته.**
- **يزيد من معدل دافعية التعلم ومجالاته.**
- **يطبق مهارات معالجة المعلومات في حياته العلمية والعملية.**
- **يوظف مهارة القراءة السريعة في حياته.**
- **مهارة إدارة الاختبار.**
- **يتعرف مفهوم البحث العلمي وأدواته ويوظفها في حياته العلمية والعملية.**
- **يطبق مجالات البحث عن المعلومات في حياته العلمية والعملية.**
- **يميز بين عناصر البحث العلمي وأدواته وتطبيقاتها.**
- **يقارن بين مهارات التفكير وأنواعه.**
- **يفرق بين قبعات التفكير الست، وتطبيقاتها.**
- **يطبق برنامج سكامبي في التفكير في مواقف تعليمية.**
- **يطبق "برنامج كورت في التفكير(CoRT) في مواقف تعليمية.**
- **يُكون علاقات إيجابية هادفة وبناءة.**

- **الفئات المستهدفة:**
  - **طلاب المجموعة التجريبية.**
  - **طلاب المجموعة الضابطة.**
- **مكان التدريس، وزمانه:**

كلية التربية في جامعة بيشة، الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

- **الجدول الزمني للتدريب:**
  - **بدأ التطبيق في١٤٣٩/١/٤هـ، وانتهى التطبيق في ١٤٣٩/٣/٢٢هـ، وتم إجراء التطبيق التتبعي في ١٤٣٩/٥/١٨هـ.**
- **اللقاءات التدريسية "موضوعات المقرر":(١)**

م	الموضوعات	زمن اللقاءات	مكان التدريب
١	مهارات الاستذكار والدافعية للتعلم	٩٠-١٠٠	كلية التربية بجامعة بيشة
٢	مهارات معالجة المعلومات	٩٠-١٠٠	
٣	مهارة القراءة السريعة	٩٠-١٠٠	
٤	مهارة إدارة الاختبار	٩٠-١٠٠	
٥	مفهوم البحث العلمي وأدواته	٩٠-١٠٠	
٦	مجالات البحث عن المعلومات	٩٠-١٠٠	
٧	عناصر البحث العلمي وأدواته	٩٠-١٠٠	
٨	مهارات التفكير وأنواعه	٩٠-١٠٠	
٩	قبعات التفكير الست **(The Six Thinking Hats)** وبرنامج سكامبير **(S.C.A.M.P.E.R)**في التفكير	٩٠-١٠٠	

(١) تم عمل تحضير لكل موضوع بدءاً بأهدافه الخاصة، وانتهاء بتقويم مهامه انظر الملحق (٢).

١٠	قبعات التفكير الست (The Six Thinking Hats) وبرنامج سكامبير (S.C.A.M.P.E.R)في التفكير	٩٠-١٠٠	
١١	أبدع في تفكيرك برنامج كورت في التفكيرCoRT	٩٠-١٠٠	
١٢	أبدع في تفكيرك برنامج كورت في التفكيرCoRT	٩٠-١٠٠	

- **طرق التدريس، وأساليبه:**
  - **استخدمت طرق تدريس، أهمها: حل المشكلات، العصف الذهني، المناقشة، والحوار، لعب الأدوار، التساؤل الذاتي.**
  - **كما وظف الباحثان استراتيجيات التدريس وفق المنظور البنائي بمراحله الأربعة: (مرحلة عرض المشكلة، مرحلة الاستكشاف، مرحلة التفسيرات والحلول، مرحلة اتخاذ القرار).**
- **تقنيات التعليم وأدواته:**
  - **استخدمت شرائح بوربوينت، ومقاطع فديو مختارة، وسائل التواصل الاجتماعي، شبكة الإنترنت.**
- **إدارة المواقف التعليمية:**
  - **د. سطوحي سعد رحيم.**
- **تقويم المواقف التعليمية "المهام التعليمية" وفق استراتيجية التعلم التعاوني:**

قُوِّم طلاب المجموعة التجريبية من خلال:

- **تقويم كل مجموعة بعرض عملها شفوياً أو تحريرياً أو عملياً؛ ومن ثم ترصد عليه درجة.**
- **تقوم كل مجموعة بتقويم عمل المجموعة الأخرى.**
- **تقويم للمجموعة التعاونية بسؤال أحد أعضاء المجموعة عشوائياً.**
- **تقويم للمجموعة التعاونية؛ بتقديمها لبحث مشترك لموضوع ذي علاقة وارتباط بالدرس.**

- تقويم بملاحظة سلوكيات المجموعة التعاونية عموماً، أو أحد أعضائها؛ لمعرفة مدى التزامه أو تطبيقه لشيء معين.
- الاختبار الجماعي: حيث يتم توزيع أوراق اختبار على كل مجموعة في نهاية كل موضوع؛ للإجابة عنها بشكل جماعي. مع مراعاة إثارة التنافس بين المجموعات في الحصول على أعلى الدرجات.
- الاختبار الفردي: حيث يتم توزيع أوراق اختبار المجموعات، وتكون الإجابة عنه بشكل فردي؛ بحيث تكون درجة كل طالب على حدة. مع مراعاة توزيع الطلاب إذا لزم الأمر.
- المهام خارج قاعة التدريس: حيث يكلف جميع الطلاب بتحضير الموضوع القادم، وجمع كل ما يعينهم على فهمه، وإدراك مضامينه وأحكامه من المصادر الأخرى؛ كل مجموعة على حدة مع مراعاة ذلك في تقويم المجموعات.

- **عينة البحث:**

اولا: عينة تقنين المقاييس:

تكونت عينة تقنين مقياس مهارات الاتصال، وعينة تقنين مقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني إعداد الباحثين من (٥٠) طالباً من طلاب كلية التربية في جامعة بيشة من تخصص الدراسات الإسلامية، بغرض حساب الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث، أما مقياسي المسؤولية الاجتماعية للحارثي، (١٩٩٥)، ومقياس قلق المستقبل لشقير، (٢٠٠٥)، فقد تم تقنينهما مسبقاً في دراسات عدة كما ذكر في ثنايا البحث الحالي.

ثانيا: العينة الأساسية للبحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٢٠) طالباً من طلاب كلية التربية في جامعة بيشة، طبق عليهم مقياس مهارات الاتصال إعداد الباحثين، ومقياس المسؤولية الاجتماعية إعدا الحارثي (١٩٩٥)، ومقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني إعداد الباحثين، ومقياس قلق المستقبل إعداد زينب شقير (٢٠٠٥)، تم اختيار (٤٠) طالبا، ممن حصلوا على درجات متدنية، في ضوء الإرباعي الأدنى على مقاييس: مهارات الاتصال، ومقياس المسؤولية الاجتماعية، ومقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني، والإرباعي الأعلى على مقياس قلق المستقبل، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، وعددها (٢٠) طالبا، ومجموعة ضابطة وعددها (٢٠) طالباً، يدرسون مقرر تعليم مهارات التفكير، وقد استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني مع المجموعة

التجريبية، وتراوحت أعمار العينة (١٩ -٢٢) سنة، ومتوسط عمري (٢٠,٥٧)، وانحراف معياري قدره (٠,٨٨).

- **خطوات السير في البحث:**

قام الباحثان بالآتي:

- تطبيق المقاييس المستخدمة في البحث الحالي (مقياس مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، مقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني، مقياس قلق المستقبل، على العينة الإستطلاعية سالفة الذكر، لحساب الخصائص السيكومترية، كما تم تطبيق هذه الأدوات على أفراد العينة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) ن = ٤٠ طالبا لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي والتطبيق التتبعي للحكم على فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.
- تدريس مقرر مهارات التفكير باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني؛ لتعرف فاعليتها في تنمية مهارات الاتصال والمسؤولية الاجتماعية والاتجاه نحو التعلم التعاوني، ودورها في تخفيف حدة قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين من تخصص الدراسات الإسلامية من كلية التربية جامعة بيشة.
- التطبيق البعدي لأدوات البحث؛ لمعرفة فاعلية الاستراتيجية.
- التطبيق التتبعي لمقاييس البحث، لمعرفة بقاء أثر التعلم بعد مرور شهرين من انتهاء تدريس المقرر باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.
- تفسير نتائج البحث.
- صياغة توصيات البحث ومقترحاته.

- **نتائج البحث، وتفسيرها:**

- نتائج الفرض الأول وتفسيرها: والذي ينص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس (مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وقلق المستقبل) في التطبيق القبلي.

جدول (٧) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقاييس البحث في التطبيق القبلي.

المقياس	المجموعة	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات الاتصال	الضابطة	٢٠	١٥١,٢	١١	٣٨	٠,٢٣	٠,٨٢
	التجريبية	٢٠	١٥٠,٤	١٠,٧٦			غير دالة
المسؤولية الاجتماعية	الضابطة	٢٠	١٥١,٧	٩,٣٨	٣٨	٠,٦	٠,٥٥
	التجريبية	٢٠	١٥٣,٣٥	٨,٠٤			غير دالة
الاتجاه نحو التعلم التعاوني	الضابطة	٢٠	١٤١,١٥	٧,٧	٣٨	٠,٧٤	٠,٤٦
	التجريبية	٢٠	١٤٣,٠٥	٨,٤٧			غير دالة
قلق المستقبل	الضابطة	٢٠	٥٨,٩	٤,٦٨	٣٨	٠,٤٢	٠,٦٨
	التجريبية	٢٠	٥٨,٣٠	٤,٢٦			غير دالة

يتضح من الجدول السابق (٧) عدم فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس (مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وقلق المستقبل) في التطبيق القبلي. حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٥٢,٢)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٥٠,٤) وبلغت قيمة "ت"٠,٢٣ وهي قيمة غير دالة إحصائيا في مقياس مهارات الاتصال، أما في متغير المسؤولية الاجتماعية، فقد بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٥١,٧)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٥٣,٣٥) وبلغت قيمة "ت" (٠,٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وفي متغير الاتجاه نحوالتعلم التعاوني بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٤١,١٥)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٤٣,٠٥) وبلغت قيمة "ت" (٠,٧٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. وفي متغير قلق المستقبل بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥٨,٩)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥٨,٣٠)، وبلغت قيمة "ت"٠,٤٢ وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يدل على تحقق الفرض وكذلك يدل على التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على درجات المقاييس (مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وقلق المستقبل).

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها: والذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على**

مقياس (مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وقلق المستقبل) في التطبيق البعدي.

جدول (٨) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية على مقاييس البحث في التطبيق البعدي.

المقياس	المجموعة	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات الاتصال	الضابطة	٢٠	١٤٨,٨٠	١١,٩٧	٣٨	١٣,٦١	٠,٠٠١
	التجريبية	٢٠	١٩٠,٠٥	٦,٣٦			
المسؤولية الاجتماعية	الضابطة	٢٠	١٥١,٨	٩,٨	٣٨	١٠,٢٦	٠,٠٠١
	التجريبية	٢٠	١٨٨,٠٥	١٢,٤			
الاتجاه نحو التعلم التعاوني	الضابطة	٢٠	١٤١,٥	٩,٣٩	٣٨	١٤,١	٠,٠٠١
	التجريبية	٢٠	١٧٦	٥,٦٨			
قلق المستقبل	الضابطة	٢٠	٥٨,٦٥	٤,٦٨	٣٨	١٥,٤١	٠,٠٠١
	التجريبية	٢٠	٣٧,٨٥	٣,٥٣			

يتضح من الجدول السابق (٨) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاتصال، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٤٨,٨٠) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٩٠,٠٥) وبلغت قيمة "ت" (١٣,٦١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وفي متغير المسؤولية الاجتماعية بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٥١,٨)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٨٨,٠٥) وبلغت قيمة "ت" (١٠,٢٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وفي متغير الاتجاه نحو التعلم التعاوني بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٤١,٥)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٧٦) وبلغت قيمة "ت" (١٤,١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وفي متغير قلق المستقبل بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥٨,٦٥) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٧,٨٥) وبلغت قيمة "ت" (١٥,٤١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة كل من: الطورة (٢٠٠٤)، وأبو عبيد، وجرادات

(٢٠٠٩)، والوريكات، والشوا (٢٠١٦)، و (Baghcheghi, et,al, 2011)، و(Cankaya & Yunkul, 2018)، وهذه الدراسات ربطت بين التعلم التعاوني وتحسين مهارات الاتصال، كما يتفق مع ما أشار إليه (Olson & Kagan, 1992) من أن التعلم التعاوني "نشاط تعليمي يتم تنظيمه كي يصبح التعلم معتمداً على تركيب اجتماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين في مجموعات، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية" (كوجك، ٢٠٠١: ٣١٥).

وفيما يخص متغير المسؤولية الاجتماعية، تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (Brecke & Jensen, 2007)، والوادعي (٢٠١٨) التي أظهرت دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية، و (Alcota, Ruiz de Gauna, & Gonza´lez, 2013)، والديب، وخليفه (٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية، ويتفق الباحثان مع ما أشار إليه عثمان (١٩٩٣: ١٢) من أن المسؤولية الاجتماعية تعني مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة وتنمو تدريجيا عن طريق الفهم والاهتمام والمشاركة والتربية والتطبيع الاجتماعي وهذا ما حققته استراتيجية التعلم التعاوني.

وفيما يتعلق بالاتجاه نحو التعلم التعاوني تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (Johnson & slvin (1987، والعارف (١٩٩٦)، وعبيدات (٢٠٠٥)، فقد أكدت هذه الدراسات على أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحصيل أكبر مقارنة بالطريقة التقليدية، فيظهر الطلاب اعتبارا للذات، كما أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد، ويزيد من دافعية الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية، المتمثلة في الثقة بالنفس والقدرة على التفاهم والاتصال وتقدير العمل التعاوني.

وفيما يتعلق بمتغير قلق المستقبل تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة كل من: العارف (١٩٩٦)، وعشري (٢٠٠٧)، ومطرود، وفاروق (٢٠٠٩) حيث أشارت إلى تأثير التدريس بأسلوب التعلم التعاوني في خفض مستوى القلق، ودراسة عباس (٢٠١٦) التي أكدت على فاعلية التعلم التعاوني في تحقيق الأمن النفسي لديهم، ودراسة (Jiang, 2016) والتي أشارت إلى استخدام الكتابة في تخفيف القلق من خلال التعلم التعاوني.

وتظهر نتيجة هذا الفرض أن التعلم التعاوني يسهم في الأمن النفسي، وتخفيف القلق لدى الطلاب، وإن كانت نتائج بعض الدراسات السابقة تناولت القلق بصفة عامة، وليس قلق

المستقبل على وجه الخصوص، وهذا ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في هذا الجانب، ومما يدعم نتيجة هذا الفرض ما أشار إليه (الحسيني، ٢٠٠٢: ٣٧) و(Altun & Korkmaz, 2012) من فوائد استراتيجية التعلم التعاوني في: مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتخفيف حدة القلق والتوتر لديهم. ويتفق الباحثان مع (Paanitz, 1998) في أن استخدام التعلم التعاوني له فوائد اجتماعية، ونفسية، وأكاديمية تعود على المتعلم، كما يساعد على التدريب على استخدام المراجع والمصادر، وهذا ما ظهر لدى أعضاء المجموعة التجريبية في البحث الحالي.

- **نتائج الفرض الثالث وتفسيرها: والذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس (مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وقلق المستقبل) في التطبيق القبلي والبعدي.**

جدول (٩) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقاييس البحث في التطبيق القبلي والبعدي.

المقياس	التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات الاتصال	قبلي	٢٠	١٥٠,٤	١٠,٧٦	١٩	١٤,٥	٠,٠٠١
	بعدي	٢٠	١٩٠,٠٥	٦,٣٦			
المسؤولية الاجتماعية	قبلي	٢٠	١٥٣,٣٥	٨,٠٤	١٩	١٩,٩٦	٠,٠٠١
	بعدي	٢٠	١٨٨,٠٥	١٢,٤			
الاتجاه نحو التعلم التعاوني	قبلي	٢٠	١٤٣,٠٥	٨,٤٧	١٩	١٦,٩	٠,٠٠١
	بعدي	٢٠	١٧٦,٠٠	٥,٦٧			
قلق المستقبل	قبلي	٢٠	٥٨,٣	٤,٢٦	١٩	١٦,٦٥	٠,٠٠١
	بعدي	٢٠	٣٧,٨٥	٣,٥٣			

يتضح من الجدول السابق (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاتصال في التطبيق القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٥٠,٤) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي(١٩٠,٠٥) وبلغت قيمة "ت" (١٤,٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)، وفيما يتعلق بمتغير المسؤولية الاجتماعية بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٥٣,٣٥) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة

التجريبية في التطبيق البعدي(١٨٨,٠٥) وبلغت قيمة "ت" (١٩,٩٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وفي متغير الاتجاه نحو التعلم التعاوني بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٤٣,٠٥) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٧٦,٠٠)، وبلغت قيمة "ت" (١٦,٩) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وفي متغير قلق المستقبل بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٥٨,٣) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي(٣٧,٨٥) وبلغت قيمة "ت" (١٦,٦٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)، مما يدل على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة كل من: الطورة (٢٠٠٤)، وأبو عبيد، وجرادات (٢٠٠٩)، والوريكات، والشوا (٢٠١٦)، و(Baghcheghi,et, al, 2011)، و(Cankaya & Yunkul, 2018)، وهذه الدراسات ربطت بين التعلم التعاوني وتحسين مهارات الاتصال، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما سعى إليه الباحثان في هذا البحث، ومما يؤكد صحة نتيجة هذا الفرض ما أشار إليه (جبري، ١٩٩٨: ٦٩-٧٠) من فاعلية استراييجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات أهمها: الثقة، والاتصال، تبادل الأدوار، والقيادة، وحل الصراع. وتتفق نتيجة هذا الفرض كذلك مع ما أشار إليه (الشهري، ١٤٣٥: ١٧-١٩) في أننا في حاجة إلى تنمية قدرة الفرد على التواصل بسرعة ودقة وإتقان، وتبادل المعلومات والآراء والمشاعر عن طريق استخدام رموز وإشارات تعبر عن عملية الاتصال.

وفيما يتعلق بمتغير المسؤولية الاجتماعية تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (Brecke & Jensen, 2007)، والوادعي (٢٠١٨) التي أثبتت دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية، وكذلك دراسة Gauna, Alcota, Ruiz de, 2013) & Gonza ´lez، والديب، وخليفة (٢٠١٤) التي أظهرت فعالية التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية. لكن الدراسات السابقة تناولت التعلم التعاوني مع المسؤولية الاجتماعية فقط، أما البحث الحالي فسعى إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر مهارات التفكير لتنمية مهارات الاتصال والمسؤولية الاجتماعية والاتجاه نحو التعلم التعاوني وتخفيف قلق المستقبل لدى عينة البحث، وهذا ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في هذا الجانب.

وفيما يتعلق بمتغير الاتجاه نحو التعلم التعاوني تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة كل من: Johnson & slvin (1987)، والعارف (١٩٩٦)، وعبيدات (٢٠٠٥) فقد أكدت تلك الدراسات على أن التعلم التعاوني يسهم في تحصيل أكبر مقارنة بالطريقة التقليدية، فيظهر الطلاب اعتبارا للذات، كما أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد، ويزيد من دافعية الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية، المتمثلة في الثقة بالنفس والقدرة على التفاهم والاتصال وتقدير العمل التعاوني، أما فيما يتعلق بمتغير قلق المستقبل تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة كل من: مطرود، وفاروق (٢٠٠٩) حيث أشارت إلى تأثير التدريس بأسلوب التعلم التعاوني في خفض مستوى القلق، ودراسة عباس (٢٠١٦) التي أكدت على فاعلية التعلم التعاوني في تحقيق الأمن النفسي لديهم، ودراسة (Jiang, 2016) والتي أشارت إلى استخدام الكتابة في تخفيف القلق من خلال التعلم التعاوني.

ويتضح من الدراسات السابقة في هذا المتغير أن التعلم التعاوني يسهم في الأمن النفسي وتخفيف القلق لدى الطلاب، لكن هذه الدراسات تناولت القلق بصفة عامة وليس قلق المستقبل على وجه التحديد وهذا ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في هذا الجانب، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشار إليه (زهران، ٢٠٠٥: ١١٥-١١٨) من إمكانية الإستفادة من نظرية التحليل النفسي في طمأنة المتعلم ومنحة الثقة في نفسه، كما أنها تعطي المتعلم (الطالب المعلم) فرصة للتعبير عما يدور بداخله عن طريق التداعي الحر، مما قد يسهم في تخفيف قلق المستقبل لدى الطالب المعلم.

- **نتائج الفرض الرابع وتفسيرها: والذي ينص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس (مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، وقلق المستقبل) في التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهرين من انتهاء التطبيق البعدي.**

جدول (١٠) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقاييس البحث في التطبيق البعدي والتتبعي.

المقياس	التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات الاتصال	البعدي	٢٠	١٩٠,٠٥	٦,٣٦	١٩	٠,٠٨	٠,٩٤
	التتبعي	٢٠	١٩٠,٢٠	٥,٦٧			غير دالة
المسؤولية الاجتماعية	البعدي	٢٠	١٨٨,٠٥	١٢,٤	١٩	٠,٠٤	٠,٩٧
	التتبعي	٢٠	١٨٨,٢٠	٩,٨٢			غير دالة
الاتجاه نحو التعلم التعاوني	البعدي	٢٠	١٧٦,٠٠	٥,٦٧	١٩	٠,٠٥	٠,٩٧٠
	التتبعي	٢٠	١٧٥,٢	٥,٥٣			غير دالة
قلق المستقبل	البعدي	٢٠	٣٧,٨٥	٣,٥٣	١٩	٠,٤٨	٠,٦٤
	التتبعي	٢٠	٣٧,٦٠	٤,٦٢			غير دالة

يتضح من الجدول السابق (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاتصال في التطبيق البعدي والتتبعي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٩٠,٠٥) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق التتبعي(١٩٠,٢٠)، وبلغت قيمة "ت" (٠,٠٨)، وبلغ مستوى الدلالة (٠,٩٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وفي متغير المسؤولية الاجتماعية بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٨٨,٠٥) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق التتبعي(١٨٨,٢٠)، وبلغت قيمة "ت" (٠,٠٤)، وبلغ مستوى الدلالة (٠,٩٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وفي متغير الاتجاه نحو التعلم التعاوني بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٧٦,٠٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق التتبعي(١٧٥,٢) وبلغت قيمة "ت" (٠,٠٥) وبلغ مستوى الدلالة (٠,٩٧٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وفي متغير قلق المستقبل بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣٧,٨٥)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق التتبعي(٣٧,٦٠) وبلغت قيمة "ت" (٠,٤٨) وبلغ مستوى الدلالة (٠,٦٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يدل على استمرار أثر التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر مهارات التفكير، حيث يتضح ثبات فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس، وبقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية.

ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة كل من: الطورة (٢٠٠٤)، وأبو عبيد، وجرادات (٢٠٠٩)، والوريكات، والشوا (٢٠١٦)، و(Baghcheghi, et, al, 2011)، و(Cankaya & Yunkul, 2018)، وقد أشارت هذه الدراسات إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات الاتصال، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما سعى إليه الباحثان في هذا البحث.

وفيما يتعلق بمتغير المسؤولية الاجتماعية تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (Brecke & Jensen, 2007)، والوادعي (٢٠١٨)، و (Alcota, Ruiz, 2013) de Gauna & Gonza´lez، والديب، وخليفه (٢٠١٤) التي أشارت إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية، مع العلم أن الدراسات السابقة تناولت التعلم التعاوني مع المسؤولية الاجتماعية فقط، بينما تناول البحث الحالي معرفة فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر مهارات التفكير لتنمية متغيرات البحث، وتخفيف قلق المستقبل لدى عينة البحث، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة في هذا الجانب، ويتفق هذا مع ما أشار إليه زايد (٢٠٠٧: ٢٨) من فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية، وتنمية روح التعاون، والدافعية وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب.

وفيما يتعلق بمتغير الاتجاه نحو التعلم التعاوني، تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (Johnson & slvin (1987)، والعارف (١٩٩٦)، وعبيدات (٢٠٠٥)، فقد أكدت هذه الدراسات على أن التعلم التعاوني يؤدي إلى زيادة التحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث يظهر الطلاب اعتبارا للذات، كما أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد، ويزيد من دافعية الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية، كالثقة بالنفس والقدرة على التفاهم والاتصال وتقدير العمل التعاوني، فالتدريس وفق النظرية البنائية ليس نقلا للمعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف التعليمية، وتصميم المهام بطريقة تجعل المتعلم أكثر نشاطاً ومشاركة في مواقف التعلم.

وفيما يتعلق بمتغير قلق المستقبل تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة كل من: مطرود، وفاروق (٢٠٠٩)، و(Altun & Korkmaz, 2012)، والمومني، وغنيم (٢٠١٣)، وعباس (٢٠١٦) التي أكدت على فاعلية التعلم التعاوني وبقاء أثره في تحقيق الأمن النفسي لديهم، ودراسة (Jiang, 2016) والتي أشارت إلى استخدام الكتابة في تخفيف القلق من خلال

التعلم التعاوني. ويتضح من الدراسات السابقة في هذا المتغير أن التعلم التعاوني يسهم في الأمن النفسي، وتخفيف القلق لدى الطلاب، لكن هذه الدراسات تناولت القلق بصفة عامة، وليس قلق المستقبل على وجه الخصوص، وهذا ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في هذا الجانب. ويرى الباحثان أن قلق المستقبل لا يختلف باختلاف تخصص الطلاب، فربما يتساوى الطلاب في ارتفاع القلق وانخفاضه بغض النظر عن التخصص الدراسي.

- **ملخص النتائج:**

أظهرت نتائج البحث الحالي فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال والمسؤولية الاجتماعية والاتجاه نحو التعلم التعاوني وتخفيف حدة قلق المستقبل لدى الطلاب عينة البحث.

- **توصيات البحث:**

خلص البحث إلى مجموعة من التوصيات منها:

١- أهمية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس للطلاب.

٢- تضمين مقررات الدراسات الإسلامية مواقف وخبرات وأنشطة تسهم في تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية والمعرفية والشخصية.

٣- الاستفادة من استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس في الكليات العملية، لما للتعلم التعاوني من أهمية في تحقيق الأمن النفسي للطلاب.

٤- ضرورة إسهام المقررات الدراسية واستراتيجيات تدريسها في مساعدة الطلاب على تكوين علاقات إيجابية هادفة وبناءة.

- **مقترحات لبحوث مستقبلية:**

- فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تخفيف حدة القلق وتحقيق الامن النفسي لدى مجموعات من طلاب الكليات العملية.
- فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية القدرات الإبداعية ومهارات الاتصال لدى طلاب وطالبات الكليات العلمية.
- فاعلية استخدام معلم العلوم الشرعية لاستراتيجية التعلم التعاوني في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب والطالبات.
- فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التعبير في الاختبارات وتخفيف القلق لدى طلاب الجامعة.

- **المراجع:**

أولاً- المراجع العربية:

أبو عبيد، أحمد علي خلف، وجرادات، ماهر محمد. (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجية تعليمية مستنده إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال اللفظي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة الرياضيات في الأردن. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، ع: (٢)، ١ – ٤٥.

أبو عرقوب، إبراهيم. (٢٠٠١). الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي. *المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج*.

الاكلبي، مفلح دخيل. (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى*.

الاكلبي، مفلح دخيل. (٢٠١٧). المرجع الحديث في تدريس مقررات التربية الإسلامية: المفاهيم والتطبيقات. الرياض: مكتبة الرشد.

الاكلبي، مفلح دخيل، وأحمد، محمد آدم. (٢٠١٠). استراتيجية تدريسية مقترحة لغرس قيم الأمن الفكري لدى الطلاب لتحصينهم ضد التطرف والإرهاب "مع نموذج تطبيقي" لتدريس قيمة المواطنة الصالحة. *مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية بالرياض*: ع: (٤٦)، أغسطس، ٧٧-١٢٤.

بدوي، عبد الرحمن. (١٩٧٥). الأخلاق النظرية. الكويت، دار سالم للطباعة.

البغدادي، محمد رضا وآخرون. (١٤٢٦). التعلم التعاوني. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

بلكيلاني، إبراهيم. (٢٠٠٨). *تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج*. رسالة ماجستير غير منشورة، الاكاديمية العربية المفتوحة في الدنيمارك، الدنيمارك.

البوسعيدي، سيف هلال. (٢٠٠٣). *أثر التعلم التعاوني على تحصيل طلاب الصف لأول الإعدادي لأحكام التجويد واكتسابهم لمهاراته*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، سلطنة عمان.

توصيات الندوة السعودية الأولى عن التعلم التعاوني، ٢٠٠١م، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران: المملكة العربية السعودية.

جبري، أسماء عبدالعال، والديب، محمد مصطفى. (١٩٩٨). سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية. *القاهرة: عالم الكتب*.

الحارثي، زايد عجيز. (١٩٩٥) المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ع: (٧)، ٢٥-٥٥.

الحسيني، جميله بنت عبد الله. (٢٠٠٢)، *أثر تدريس العلوم باستخدام التعلم التعاوني في تنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الملك سعود.

حمدان، سيد السايح. (٢٠٠٢). أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وأدائهم في مادة الفقة. *المؤتمر العلمي الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء*، مج: (٢)، ٥٦٣-٥٨٩.

الحمداني، إقبال. (٢٠١١). الاغتراب والتمرد والقلق من المستقبل. القاهرة: دار العربي.

دويدار، عبد الفتاح. (١٩٩٩). سيكولوجية الاتصال والإعلام. الإسكندرية: *دار المعرفة الجامعية*.

الديب، محمد مصطفى، وخليفة، وليد. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيق صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، مج، (٣)، ع: (٢)، ١٢٣-١٨٢.

زايد، فهد خليل. (٢٠٠٧). برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني. عمان: دار اليازوري العلمية.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي، القاهرة، ط٦: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس. ط١، عالم الكتب: القاهرة.

السيد، عبد الرحيم دفع. (٢٠٠٧). طرق تدريس العلوم. الرياض، مكتبة الرشد.

الشريف، غادة عبد الباقي، ومأمون، محمد. (٢٠١٤). تصور مقترح لخفض قلق المستقبل من وجهة نظر الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، ع: (١٥)، ٦٠٤-٦٢٧.

شقير، زينب محمود. (٢٠٠٥). مقياس قلق المستقبل. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشهري، نوح يحيى. (١٤٣٥). مهارات الاتصال. ط٣، جدة: مكتبة دار حافظ.

شوكت، محمد محمد. (١٩٨٨). دراسة لتقدير الذات من حيث علاقته بالذكاء والتحصيل الدراسي، والعلاقات بين الأقران. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

صبري، ماهر إسماعيل، وإبراهيم، محمد تاج الدين. (٢٠٠٠). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ع: (٦٦)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٧٠ -١١٧.

الصيرفي، محمد. (٢٠٠٩). الاتصالات الإدارية. مصر: مؤسسة حورس الدولية.

طاحون، حسين حسن. (١٩٩٠). *تنمية المسؤولية الاجتماعية* رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الطورة، هارون محمد. (٢٠٠٤). *تصميم برنامج مبني على التدريس باللعب قائم الدرامي وأثره في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن* دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العارف، حسن محمد. (١٩٩٦). *أثر استخدام التعلم التعاوني على التفكير الابتكاري في التحصيل الدراسي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا في مادة العلوم.* المؤتمر الثامن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس، ١٦٣- ١٨٤.

عباس، عماد خضير. (٢٠١٦). دور التعلم التعاوني لطلبة قسم التربية الفنية بتنفيذ أعمال فخارية مشتركة وعلاقته بالأمن النفسي لديهم. *مجلة الفتح*، ع (٦٧)، ٢٧٦- ٣١٠.

عبد الحافظ، سلامة محمد. (١٩٩٣). وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية. دار الفكر، عمان.

عبد الحافظ، سلامة محمد. (٢٠٠٠). الوسائل التعليمية والمنهج. الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الصبور، منى. (٢٠٠٤). *المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الرابع "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"، ٩٦ –١١٢.

عبيدات، محمد محي الدين. (٢٠٠٥). اتجاهات طلبة معلم المجال نحو بعض أبعاد التعلم التعاوني في الجامعة الهاشمية. *المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي*، جامعة الكويت ع: (٧٦)، ١ – ٣٩.

عثمان، سيد أحمد. (١٩٩٣). المسؤولية الاجتماعية دراسة نفسية إجتماعية. ط٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عثمان، سيد أحمد. (١٩٩٦). التحليل الإخلاقي للمسؤولية الاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عسيري، عبد الله إبراهيم. (٢٠٠٧). مستويات القلق لدى طلاب الجامعة "دراسة وصفية مطبقة على عينة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عشري، محمود محي الدين. (٢٠٠٤). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية: دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان. *المؤتمرالسنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، مصر: القاهرة، مج: (١)، ١٣٩– ١٧٨.

عمران، محمد إسماعيل، عواد، عبد الله السيد. (١٩٩٠). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الخلقي لدى طلاب جامعة أسيوط. *مجلة كلية التربية أسيوط*، مج: (١)، ٣٤٥– ٣٧٨.

العيسوي، عبد الرحمن محمد. (٢٠٠١). الإسلام والإنسان المعاصر. ط١، دراسات نفسية، دار الراتب الجامعية.

غاردنر، هوارد. (٢٠٠٤). أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة. ترجمة: محمد بلال الجيوسي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٥٩-٤٨٩.

فهمي، مصطفى. (١٩٧٨). التكيف النفسي. القاهرة: مكتبة مصر.

القحطاني، محمد مترك آل شري. (١٤٣٧). قلق المستقبل وعلاقته بالأفكار غير العقلانية في ضوء بعض المتغيرات الديموقرافية لدى طلاب وطالبات قسم علم النفس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود*، ع: (٤١)، ١٣-٧٤.

القذافي، رمضان محمد. (١٩٩٦). الشخصية: نظرياتها، اختباراتها، أساليب قياسها. القاهرة: الجامعة المفتوحة.

قشقوش إبراهيم. (١٩٨٥). سيكولوجية المراهقة. ط١، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

قلي، عبد الله. (٢٠٠٧). استراتيجية التعلم التعاوني وتنمية مهارات الاتصال. *المجلة الجزائرية للتربية الصحة النفسية*، مج: (١) ع: (٣)، ٦٢-٨٤.

كفافي، علاء الدين وآخرون. (٢٠١٤) مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم: قراءات أساسية في تربية الطفل. عمان: دار الفكر.

كمال كامل. (٢٠٠٧). مهارات الاتصال. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

كوجك، كوثر حسين. (٢٠٠١). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

محمد، هبة مؤيد. (٢٠١٠). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ع: (٢٧)، ٣٢١ -٣٧٧.

مساوى، محمد علي. (٢٠١٢). قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية جامعة الزقازيق، ع: (٧٥).

مطرود، حزام أحمد، فاروق، انتظار. (٢٠٠٩). تأثير التدريس بأسلوب التعلم التعاوني في خفض مستوى القلق في تعلم مهارة الإرسال التنسي بالكرة الطائرة. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية*، جامعة الموصل، العراق، ع: (٥٣)، مج: (١٦)، ١٥٠ -١٦٧.

المومني، محمد أحمد، ونعيم، مازن محمود. (٢٠١٣). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد: (٩)، ع: (٢)، ١٧٣-١٨٥.

النجادي، عبد العزيز راشد، وحكيم، رفيف عبد العزيز. (٢٠٠٧)، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية القدرات الإبداعية والاتجاه نحو التربية الفنية لطالبات الصف الثالث المتوسط. *مجلة القراءة المعرفة*، ع: (٦٦)، ١١٤-١٥٤.

الوادعي، مسفر أحمد مسفر آل عاطف. (٢٠١٨). دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية بمنطقة عسير. *مجلة جامعة بيشة*، ع: (١)، ١٧-٦٢

الوريكات، عائشة سليمان، الشوا، هلا حسين. (٢٠١٦). أثر تدريس الرياضيات باستراتيجية التعلم باللعب في اكتساب المهارات الرياضية وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، مج: (٤٣)، ٥٧٩-٥٩٥.

اليحيى، عبد الله سعد، وسالم، محمد. (٢٠٠٠). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ الصف السادس بعض مهارات التجويد في القرآن الكريم. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس. ع: (١)، ١٧٣ -٢١٣.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Alcota, M., Ruiz de Gauna, P., & Gonza ´lez, F. E. (2013). Development of ethical practices and social responsibility in dental education at the University of Chile: student and faculty perceptions. European Journal of Dental Education, 17, 70–76.

Altun, Halis & Ozgen Korkmaz. (2012) Computer, electrical and electronic engineering students' attitude towards cooperative learning. Cypriot Journal of Educational Sciences. Volume 7, Issue 3 220-228.

Asamani, Jane Bartley Baugh. (1995), an experimental study of the relationship between cooperative learning and critical thinking. Proquest Dissertations and Theses. United States- Tennessee: Tennessee State University.

Aydın, Ganime. (2016). Impacts of Inquiry-Based Laboratory Experiments on Prospective Teachers' Communication Skills.

International Online Journal of Educational Sciences, 8(2), 49-61. doi:10.15345/iojes.2016.02.005.

Baghcheghi, N., Koohestani, H. R., & Rezaei, K. (2011). A comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. Nurse Education Today, 31(8), 877-882. doi: 10.1016/j.nedt.2011.01.006

Brecke, R., & Jensen, J. (2007). Cooperative Learning, Responsibility, Ambiguity, Controversy and Support in Motivating Students. Insight: A Journal of Scholarly Teaching, 257.

Bredehoft, David J. (1991) Cooperative Controversies in the Classroom. College Teaching, Vol. 39, pp. 120-122.

Cankaya, Serkan & Eyup Yunkul. (2018) Learner Views about Cooperative Learning in Social Learning Networks. International Education Studies, v11 n1 p52-63

Freitas, Candido Varela de; Ramos, Altina, 1998, Using Technologies and Cooperative Work to Improve Oral, Writing, and Thinking Skills: Voices from Experience. ERIC_ NO: ED423835.

Grant-Vallone, E. J. (2011) Successful Group Work: Using Cooperative Learning and Team-Based Learning in the Classroom. Journal on Excellence in College Teaching, v21 n4 p99-121.

Holt، John, (2000), cooperative learning, Microsoft Internet Explorer, living laboratory curriculum, mount St. Helen's.

Jiang, Dongmei. (2016) An Empirical Study on Alleviating Career English Writing Anxiety through Cooperative Learning in a Chinese Polytechnic Institute. International Journal of Higher Education, v5 n1 p173-182

Massey, Scott Lee. (2003), the effects of cooperative learning versus traditional classroom instruction on cognitive achievement, critical thinking, and attitudes toward learning in teams in a physician assistant program. Proquest Dissertations and Theses. United States- Michigan: Andrews University.

Mcenerney, K. (1994) "Cooperative Learning in Clinical Laboratory Science Education Clinical Laboratory Science. 7(3), p 166.

Olson Roger E, & Kagan, Spencer, (1992), About Cooperative Learning in Kessler, Carolyn, cooperative language learning, A teacher's Resource Book, USA, Prinfice Hai Regents.

Paanitz, Theodore, (1998), Benfits of cooperative learning in Relation to student Motivation, how cl Motivates students and teachers, Microsoft Internet.

Prince, Michael (2004) Does Active Learning Work. A Review of the Research. Journal of Engineering Education, July 2004: pp.1-10

Serpell, Robert; Mumba, Paul; and Chansa-Kabali, Tamara. (2011) Early Educational Foundations for the Development of Civic Responsibility: An African Experience. New Directions for Child and Adolescent Development, n134 p77-93 Win 2011.

Stephen, B, (1992), Cooperative Learning, ERIC, Office of Educational Research and Improvement, Jun. p 941.

Strahm, Muriel F. (2007) Cooperative Learning: Group Processing & Students Needs for Self–Worth & Belonging. Alberta Journal of Educational Research, Vol. 53, N. 1, pp 63-76.

Zalekse, Zbiyniew, (1996). Future Anxiety concept measurement and preliminary research, journal of personality and individual differences, 21 (2) pp165-174.

ملخص البحث باللغة العربية:

هدف البحث إلى تعرف فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال والمسؤولية الاجتماعية والاتجاه نحو التعلم التعاوني وتخفيف حدة قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية في جامعة بيشة، وتكونت عينة البحث من (١٢٠) طالبا، طبق عليهم مقياس مهارات الاتصال، ومقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني إعداد الباحثين، ومقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد الحارثي (١٩٩٥)، ومقياس قلق المستقبل إعداد زينب شقير (٢٠٠٥)، تم اختيار (٤٠) طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، وعددها (٢٠) طالبا درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، ومجموعة ضابطة، وعددها (٢٠) طالبا، واستخدما الاتساق الداخلي لحساب الصدق، والتجزئة النصفية لحساب الثبات للمقياسين اللذان اعدهما الباحثين في البحث، واختبار (ت) T- Test لمعرفة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في التطبيق التتبعي لمقاييس البحث: (مقياس مهارات الاتصال، ومقياس المسؤولية الاجتماعية، ومقياس الاتجاه نحو التعلم التعاوني، ومقياس قلق المستقبل)، وخلص البحث إلى مجموعة من التوصيات، منها: ضرورة استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المقررات الدراسية، ضرورة استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال وتنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف القلق والتوتر لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، مهارات الاتصال، المسؤولية الاجتماعية، الاتجاه نحو التعلم التعاوني، قلق المستقبل، طلاب الجامعة.

Dr. Sotohi Saad Rohayem
Associate Professor, Department of Psychology in University of Bisha.
Assistant Professor, Department of Mental Health in Al-Azhar University

Dr. Mefleh Dakhil Al-Aklobi
Associate Professor, Department of Curriculum & Teaching Methods in University of Bisha

Abstract:

This study aimed at exploring the effectiveness of the cooperative learning strategy in developing communication skills, social responsibility, attitudes towards the cooperative learning and alleviating future anxiety of Faculty of Education students at the University of Bisha. Scales of Communication skills, Attitudes towards the Cooperative Learning (prepared by the researchers), Social Responsibility (prepared by Alharthy,1995), and Future Anxiety (prepared by Zainab Shoqeir, 2005) were administered to 120 male students. (40) students were recruited and assigned equally into two groups, an experimental group a control one. Internal consistency and Half-split were used to verify psychometric properties of scales. T-Test was used to explore differences between the study groups. Results of the study revealed statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and those of the control one after applying the cooperative learning strategy in favor of the experimental group on all scales. Moreover, there were no statistically significant differences between the mean scores of the post and follow-up tests of the experimental group on all scales. The study recommended using the cooperative learning strategy in teaching the educational courses as well as in developing communication skills, developing social responsibility and reducing anxiety and tension among students.

Keywords: Cooperative Learning, Communication Skills, Social Responsibility, Attitudes towards the Cooperative Learning, Future Anxiety, University Students.