" أثر التفاعل بين بعض أشكال البيئة الصفية المبتكرة وأساليب التعلم ، فى تنمية مهارات التواصل والقيادة ، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"

د / شاكر عبد العظيم قناوي د / شحاتة محروس طه

- **مقدمة** :

في إطار السعي الحثيث لمواجهة التحديات التربوية المستمرة، يجد أن أهداف التعليم / التعلم تجاوزت ببساطة كثيرًا من الأطر التقليدية للتعليم ، وأصبح الهدف الرئيس من منظومة التعليم والتعلم هو استفادة المتعلمين بخبرات ثرية تسهم في أن يصبحوا مواطنين مستقلين وقادرين على التواصل الفعال ،بل مفكرين ومثقفين إيجابيين، وقادة للمستقبل .

ولقد تناول تطوير العملية التعليمية – في الفترة الأخيرة – نواحي شتى بيد أن عمليات التطوير هذه ابتعدت – في مجملها – عن منظومة التعلم الصفي أو النسق المركب لجلسة المتعلمين، والعلاقة التفاعلية بين الكيفية التي يتفاعل بها المتعلمون مع أسلوبهم التعلمي وشكل البيئة الصفية ،وما يحدث من تفاعلات بين المعلم والمتعلم في إطار هذه البيئة ."والبيئة الصفية هي الوسط الذي يحدث من خلاله التعليم والتعلم ،ويتكون من عناصر مادية ونفسية ،وهو يؤثر في العملية التعليمية سلبا وإيجابا."(أبو نمرة،ص٢٨) (Guernsey, M.55)

إن تخطيط مواقف تعليمية /تعلمية لا تستند إلى الحوار والإقناع والمشاركة مواقف تقدم للمتعلم سلسلة محددة سلفا من المثيرات والاستجابات الآلية النمطية والمعلومات المعلبة ، والتي لا تؤثر في حياة المتعلم ، سوف يؤدي إلى إنتاج مواقف تعليمية رتيبة، وإلى إفراز نمط من الطلاب يؤثر التبعية والانقياد ويفتقد مهارات القيادة والتواصل الفاعل، في عصر يحتاج إليها بشدة ، ومن هنا تجدر بإدارة عملية التفاعل الصفي أن تسعى لتفاعل إيجابي بين المعلم وطلابه من خلال نشاطات منظمة وواعية، تحت ظروف وشروط مناسبة، تعمل على خلق قيادات وفعاليات ، إذ تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ ، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم بيئة متسلطة للمعلم، فإن هذا سيؤثر على شخصية تلاميذه من جهة وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى.

والتلميذ أثناء التفاعل الصفي يكتسب اتجاهات إيجابية مثل التعاون ومهارات القيادة والانضباط الذاتي، وتحمل المسئولية ، والثقة بالنفس، والعمل التعاوني ، وطرق التواصل بالآخرين، واحترام آرائهم ومشاعرهم، إذا ما أسهم في ممارستها وعاشها واقعا في تفاعله.ومن ثم وجب أن يخطط المعلم مجموعة أنشطة يسعى من ورائها إلى تنمية الأنماط السلوكية المناسبة ،وإلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الإيجابية بين المعلم وتلاميذه ،وبين التلاميذ أنفسهم ، وبحيث يعتمد في تعامله مع تلاميذه أساليب الإدارة الديمقراطية، مثل العدل والتسامح والتشاور، وتشجيع أساليب النقد البناء، واحترام الآراء ،فمن شأن ذلك أن يؤدي إلى تنمية قدرات نفسية وإمكانات عقلية معزِّزة للتعلم القائم على الاختيار والاكتشاف الحر، وإلى إفراز أنماط قيادية .

ولما كان الهدف النهائي للتعليم هو التحسن المستمر للوصول إلى الإتقان ولتحقيق الأهداف التربوية فإن تهيئة بيئة صفية توفر للطلاب تنوع المعلومات ومرونة الاستخدام، وحريتهم في التحكم في مسارات التعليم، وحرية التفاعل والحوار ستكون بيئة محفزة للمتعلمين في حد ذاتها؛ حيث يمكن للمعلم أن يمارس دوره في توفير البيئة الصفية المعززة لعملية التعليم من خلال ترتيب وإدارة الفصل ، ليكون بيئة تعليمية تحقق المرونة في التعامل القائم على التقدير والاحترام والتعاون المتبادل بينه وبين طلابه، فيعمل على تنمية قدراتهم ومهاراتهم الذاتية والقيادية ، وتحديد بعض المواقف الترويحية التي تقوي الحافز للتعلم، مع إشراك الطلاب في تخطيط وتنفيذ بعض الأنشطة التعليمية، وتجنب التعليمات الجامدة، وإعطاء عناية خاصة لأفكار وأسئلة الطلاب [إبراهيم،٢٠٠١، ٢٠٠ -٢٠١)

والمعلم يستخدم أفضل الأساليب لتحقيق بيئة تعليمية إيجابية في الصف تعمل على تنمية القدرات العقلية، وتساعد على استخدام المعلومات بفاعلية في حل المشكلات، وتشجع على إدراك المفاهيم التي تساعد الطلاب في تكامل معرفتهم وخبراتهم الإنسانية. كما أن للتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية دورا مهما ومؤثرا في أداء المتعلمين التحصيلي وفي أنماط سلوكهم؛ فهو واسطة التعليم والتعلم، وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف، والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها، ووسيلة المعلم لتعرف حاجات المتعلمين واتجاهاتهم. وهو بالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، والميسّر لفهم الأهداف التعليمية وإدراك استراتيجيات بلوغها (الحاج وآخران،٢١٥ -٢١٦)

كما أنه من المهم تنمية مهارات الاتصال وهيعملية تواصل بين طرفين تحكمهما عوامل ومؤثرات كثيرة (كمال كامل، ٢٠٠٧) وعرفها(سلامة عبد الحافظ، ١٩٩٣)على أنها القدرة على شرح أفكارك وعرضها فى لغة واضحة لأفراد مختلفين متباينين، وهذا يتضمن القدرة على تكييف رسالتك لمستهدفين من الاتصال مهما كانت خلفيتهم أو مستواهم، مستخدماً فى هذا أساليب وأدوات مناسبة، وأشكالا من الاتصال اللفظي وغير اللفظي حسب ماتطلبه الموقف.ويعد إتقان المعلم التواصل الصفي من أهم الكفايات اللازمة للنجاح ، فالمعلم الذي لا يتقن فنون التواصل لا يستطيع النجاح في أدائه لمهامه التعليمية ؛لأن المفاهيم والمبادئ التي يكتسبها المعلمون من خلال تعليمهم الصفي هي نتاج لتكامل بين المضامين التعليمية والتواصل.

والمعلم يستخدم أسلوبين في التواصل الصفي هما : التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي؛ فالتواصل اللفظي يتوقف على مدى ما يمتلكه المعلم من مهارات لغوية يستخدمها المعلم من خلال العرض الشفوي ، واستثارة اهتمام الطلاب وتشجيعهم على طرح الأفكار والأسئلة وإبداء الآراء بحرية ، وفي التواصل اللفظي يتم نقل الأفكار والآراء والمعاني بصورة متبادلة. أما التواصل غير اللفظي فيشمل مهارات التواصل التى لا تستخدم فيها الألفاظ كمثير

للاستجابات السلوكية مثل :تعابير الوجه ، والألوان ، والابتسامة وحركات الرأس ، واليدين ، والجسم، وهى تسهم في عملية التفاعل الصفي إلى حد كبير .

والمعلم يراعي شكل مقاعد التلاميذ وتنظيمها ، وموقع مكتبه، ودولاب الملفات والأجهزة والمعدات الأخرى، وأماكن العمل وأركان التعلم والكتب ، والمواد التعليمية ، وترتيب غرفة الصف كما يهتم بأماكن المرور والحركة الرئيسة وعدم الاكتظاظ ، ومراعاة مشاهدة جميع التلاميذ بسهولة ،والتأكد من أن التلاميذ يستطيعون مشاهدة التقديمات والعروض بسهولة، دون تحريك كراسيهم أو لف مقاعدهم، أو لي أعناقهم. وينبغى أن يتمتع المعلمون بذخيرة واسعة من الأساليب التي تؤثر على أفكار الطلاب ،واستجاباتهم العاطفية وأنماطهم السلوكية، ومن أمثلة ذلك:

- تنظيم البيئة، مثل: تنظيم الأثاث، والمواد التعليمية لتوفير الأماكن المناسبة للتعلم، أو اللعب.
- توفير المعززات من خلال التفاعل اللفظي والانفعالي، ومن خلال تقديم المكافآت المادية.
- العمل كنموذج للسلوك الأكثر تكيفاً ؛ من أجل أن يقلده التلميذ، ويتمثله.
- تصميم المواقف التي تهيىء الفرص لحدوث أنماط السلوك التي يود المعلم تعديلها، ومن تلك المواقف اللعب الدرامي، والتعاوني.
- تقديم معلومات مباشرة، وتعليم مباشر لزيادة معرفة الطفل، ولتحديد معايير قواعد للسلوك.
- العمل كمصدر دعم للوالدين لتلبية حاجات الطلبة .(الخطيب،والحديدي 1998.)
- تنظيم الجلوس ليتناسب مع أهداف الدرس والنشاطات، و طريقة التدريس التي يتبعها المعلم . (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦)

وقد ذكر شوارز (١٩٩٥) أنه لاحظ من خلال الدراسة التي قام بها، أن ترك مسافات أكبر بين الطلاب؛ يؤدي إلى التقليل من حدوث السلوكيات المزعجة والفوضى داخل الصف، ويزيد من نسبة تركيز المعلم وانتباهه إلى طلابه ، أما (Henningsen & Stein, 1997; Huffman, Lawrenz & Minger, 1997; McLeod, 1992; McRobbie & Fraser, 1993)، فقد اقترحوا ما يلي لخلق بيئة صفية آمنة محفزة للتعلم:

- وجود علاقة داعمة بين المعلمين والطلبة
- إتاحة الفرص لممارسة أنشطة ممتعة وذات معنى.
- مشاركة الطلبة في وضع أعراف غرفة الصف، وفي اتخاذ القرارات، وفي وضع الأهداف.
- وضوح التوقعات والمسؤوليات .
- إيجاد الفرص للتعاون.
- وجود الوقت الكافي للنقاش وإنجاز المهمات.
- خلق فرص للعمل على مهام مفتوحة النهاية

وقد وجد سميث وريفيرا (١٩٩٥) أن تنظيم بيئة الصف له أهمية كبيرة، فقد لاحظا أن أماكن الازدحام داخل الصف "High traffic areas" تعد

فرصاً جيدة لتوفير جو الفوضى والشغب؛ إذ يستطيع الطلاب في تلك الحالة التحدث بسهولة مع بعضهم البعض، والمبادرة بالتواصل الجسدي، وأن يثيروا الفوضى عندما يقومون بالتحرك بين المقاعد، وللتغلب على تلك المشكلة فهما يقترحان أن يعمل المعلم على أن تكون زوايا العمل بعيدة عن احتكاك الطلاب المتواصل، وأن يوفر المعلم المزيد من المسافات بين الطلاب، ليسهل عليهم الوصول إلى الزوايا المطلوبة دون الارتطام بالآخرين.

وتقترح ستيفينز (Stevens, 1997) أن يعمل المعلم على إيجاد المكان المناسب (Finding the Right Spot) ، ليجلس الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الإصغاء والتركيز، في أماكن مناسبة في الصف، بحيث تقلل من نسبة تشتتهم. ويجب أن يراعي المعلم . عند إجلاسه هؤلاء الطلاب حسب تلك الاستراتيجية . أن يكونوا في الأماكن الأمامية للصف؛لأنها تقلل من نسبة رؤيتهم زملاءهم الآخرين وانشغالهم في أمور تافهة من جهة، وتزيد من نسبة تركيزهم في مهماتهم التعليمية من جهة أخرى. كما تنصح بإجلاس التلميذ الذي يعاني من الحركة الزائدة في المقاعد الخلفية؛ لأنه عادة يقوم بسلوكيات بهلوانية وحركات كثيرة غير موجهة، تلفت انتباه الطلاب الآخرين مما يؤدي إلى تشتتهم.

وتذكر غويرنزي (Guernsey, 1989) أن الطريقة التي ينظم فيها المعلم قاعة صفه، تعمل على تغيير سلوك الأطفال للأفضل، فهي تقترح مثلا، أن يكون ترتيب المقاعد وأدراج الطلاب بطريقة تقلل من احتكاك الطلاب بالخزائن والرفوف ؛ وأن تكون بعيدة - قدر الإمكان - عن الأبواب والنوافذ. فيقلل هذا من المشتتات الجانبية ، ويساعد الطلاب على التركيز في مهماتهم بشكل أفضل.

ويتأثر نمط التفاعل بين المعلم والتلميذ بالجو الاجتماعي والنفسي السائد في حجرة الدراسة والذي يؤثر بدوره على فاعلية التلميذ (إبراهيم، ٢٠٠٢) وأهمية بيئة الصف الآمنة تعززها العلاقة بين التعلم والعاطفة؛ فبيئة الصف الآمنة يتدنى فيها وجود مثيرات الضغط والخوف، إذ يقف الاضطراب الناشئ عن الخوف والضغط عائقا أمام عمل الدماغ، ويقلل من مستوى الانتباه لدى الطلبة، (Elias et al., 1997) بينما تتسبب العواطف الإيجابية في إفراز النواقل العصبية التي تعزز التعلم والذاكرة. (Jensen, 1998) وهناك روابط عصبية قوية ما بين الدماغ العاطفي (الجهاز الحوفي) وفصوص الدماغ الأمامية، حيث موقع الذاكرة العاملة .(O'Neil, 1996)(Cheng, Y.C. 1994).

وتمتاز غرفة الصف الديمقراطية بمشاركة الطلاب في اتخاذ القرار، ويعد فيها الطلبة والمعلمون أنفسهم أعضاء في مجتمع من المتعلمين، ويتعاون فيها الطلبة على التخطيط للتعلم، مما يشعرهم بالاهتمام بما يتعلمونه، ويقدر فيها الاختلاف لإثراء التجارب ووجهات النظر، ويتشارك فيها الطلبة والمعلمون في أهداف التعلم، كما يحل فيها التعاون مكان التنافس. (Beane & apple, (1995) (Beane, J.A., & Apple, M.W. 1995) وذكر قطامي (٢٠٠٢) أن البئية الصفية يمكن تحديد أدوارها من خلال:

- مكان التعلم وشكل الطلبة : ويقصد بذلك الترتيبات المادية لغرفة الصف (درجة حرارة الغرفة ، الإنارة ، ترتيب المقاعد)
- طريقةالتدريس: وتشير إلى الخطوات المختلفة التي سبق للمعلم أن خططها بوعي، والتنظيم الاجتماعي في غرفة الصف والوسائل التعليمة وما تتطلبه من نشاطات للطلبة .
- أسلوب المعلم: والمقصود هنا شكل تصرفات المعلم في أثناء تعبيره عن نفسه كما يظهر في تعليماته وتعليقاته المختلفة ، ونغمة وحجم صوته ، ودرجة حماسه في أثناء التدريس ؛لذلك يجب أن يضع المعلم في ذهنه مجموعة من المبادئ أهمها مايلي :

- ✓ حاجة التلاميذ إلى بيئة تعليمية فاعلة وممتعة في نفس الوقت ومسلية.
- ✓ حاجة التلاميذ إلى بيئة تعليمية تحفز تفكيرهم ؛ بصرف النظر عن مستوى ذكائهم.
- ✓ القضاء على سوء السلوك ،ومايصرف ذهن المتعلمين.
- ✓ تأسيس بيئة قادرة على دعم الأطفال وتحفيزهم.
- ✓ تشجيع التلاميذ على إقامة علاقات مشجعة مع الزملاء والمدرسين والشعور بالحب والقبول ممن حولهم.(Clouse,. &Alexander, 1997,p55) (Lewi. Schap. & Watson. 1996)(Frase. 1994)

ويهدف تنويع التدريس إلى مقابلة التعدد والاختلاف في أنماط تعلم الطلاب داخل الفصل الواحد ؛ لكي يحقق كل منهم أقصى درجات النجاح والإنجاز في إطار إمكاناته وقدراته، فأساليب التعلم هي استجابات إدراكية ووجدانية وفسيولوجية مميزة، تعمل كمؤشرات للكيفية التي يدرك بها المتعلم،ويستجيب لبيئة التعلم (Keefe,1991) ، ومن هنا فقد أقبل الطلاب على أشكال جديدة من التعلم مثل التعلم التعاوني، حيث ينكب الطلاب على أجهزة الحاسوب في مجموعات للتعلم من خلال الوسائط المتعددة ، ودوائر المعارف التفاعلية داخل حجرات الدراسة ، ومن خلال التواصل فيما بينهم، أو اشتراك المعلمين والآباء في المناقشة وتبادل الآراء حول كافة القضايا المحلية والموضوعات الدراسية (الفار ٢٠٠٠، ص191). (Pierce, 1994)

وبصفة عامة فإنه . لترتيب الجلوس في كل صف . ينبغي النظر في الأمور التالية :

- ان يكون كل طالب قادرا على رؤية المجلس كله، ولوحات الإعلانات و أدوات التعلم.
- Can the teacher see every student clearly? أن يمكن للمعلم رؤية كل طالب بشكل واضح.
- Is there plenty of room for lining up and exiting the room? أن يكون هناك متسع كبير للاصطفاف والخروج من الغرفة.
- Is there sufficient space between desks for backpacks, lunches, and coats? أن تكون هناك مساحة كافية بين المقاعد للحقائب ، ووجبات الغداء ، والمعاطف.

- Is there sufficient aisle space for wheelchair access or for a student on crutches? أن يكون هناك ممر فضاء للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- (Fraser,. & Fisher. 1993) http://classroom-organization.suite101.com.

ويرى الترتوري أن تنظيم الطلبة داخل غرفة الصف يجعل تنظيم عملية التعليم في ثلاثة أشكال هي:

١- التعليم الجماعي:

وهو النمط الأكثر شيوعاً في تنظيم التلاميذ للتعلم، وبالرغم من النداءات المتكررة للابتعاد عن هذا الأسلوب، إلا أنه ما زال هو الشائع، وقد يعود ذلك إلى أنه الأسهل والأقل كلفة، ولا يتطلب الكثير من عمليات التنظيم وإجراء التغيرات في ترتيب الأثاث أو المقاعد، بالإضافة إلى أن هناك بعض الأفكار التي يسعى المعلمون إلى أن يوصلوها إلى جميع التلاميذ في آن واحد، مثل التعليمات العامة أو عرض الأفلام والأشرطة والشرائح والشفافيات، وقد يوفر هذا الأسلوب فرصاً للمشاركة في المناقشة لجميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم، وقد يتبع بعمل فردي، ويمكن أن يستخدم هذا الأسلوب في بداية النشاط وفي متابعة الأعمال الفردية، حيث يقوم المعلم في البداية بتحديد الأفكار الرئيسية وإطار العمل، ثم يعزز ذلك بالمتابعة، ويتم تبادل الخبرات من خلال المناقشة الجماعية وقد يكون تنظيم جلوس التلاميذ على شكل صفوف متوازية أو على شكل حرفU مناسبا لهذا النمط من التنظيم للطلبة (خليل وآخرون، ١٩٩٦).

٢- التعليم التفريدي:

يخلط المعلمون بين نمطين من التعليم هما التعليم الفردي والتعليم التفريدي، فالتعليم التفريدي يعنى أن كل طفل لديه المهام من الأعمال الخاصة به، والتي صممت لتناسب حاجاته واهتماماته وميوله وسرعته واستعداده للتعلم، في حين أن التعلم الفردي يعنى أن جميع التلاميذ يمارسون نفس المهام من الأعمال، ولكن كلا منهم يعمل وفق إمكاناته وسرعته ، فالنوع الأول يتطلب من المعلم إعداد برامج ودروس تتفق مع حاجات التلاميذ وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم، وبالتالي يجد المعلم نفسه محتاجا إلى تخطيط عدد لابأس به من الدروس ؛كي يستطيع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومع هذا فقد نجح بعض المعلمين في تفريد عملية التعليم، وذلك من خلال إعداد أوراق العمل تحتوي أنشطة مختلفة من المفاهيم والأفكار المتعددة، ويمكن للتلميذ أن يختار منها وفق ميوله وقدراته واهتماماته، أما النوع الثاني فإنه يمكن أن ينفذ من خلال تخطيط واحد يقوم به المعلم ؛بحيث يعطي فرصة للتلاميذ جميعهم ،لكي يقوموا بالمهمة نفسها ، ولكن يترك لكل تلميذ حرية اختيار المدة الزمنية التي يستغرقها وفق سرعته ومقدرته، ولذلك فإنه على المعلم أن يزيد اهتمامه نحو جميع فئات التلاميذ وبشكل خاص فئة المتفوقين وفئة بطيئي التعلم، فكلاهما يحتاج إلى معالجة فردية خاصة (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

٣- تنظيم التلاميذ في مجموعات تعاونية:

من العوامل التي تسهم في خلق جو من الانسجام داخل غرفة الصف وتؤدي إلى إقبال التلاميذ على عملية التعلم والتعليم تنظيم هؤلاء الأفراد في مجموعات، فتنظيم التلاميذ في مجموعات يساعدهم على أن يتعلموا من بعضهم بعضا، وبالتالي يساعد بطيئي التعلم في التغلب على الشعور بالفشل ويشجع المتعلم على الاعتماد على النفس والعمل بسرعته الذاتية، وكما أنه يعطي فرصة للمعلم لتوجيه ورعاية التلاميذ الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، هو كيف يتم تقسيم التلاميذ في مجموعات؟ وهل المجموعات متجانسة أم غير متجانسة؟ وهل التقسيم في مجموعات متجانسة سيكون وفق التشابه في القدرات العقلية، أم سيكون وفق التشابه في الميول والاهتمامات؟ وهل سيعمل التلاميذ معا في مجموعة واحدة، في نشاط واحد؟ أم أنهم سيجلسون في جماعات صغيرة ليقوم كل منهم بعمل خاص بحيث يكون بإمكان الفرد محاورة زملائه ومناقشتهم في بعض القضايا التي يشعر بحاجته للسؤال عنها؟ في الحقيقة لا يوجد رأي متفق عليه حول الطريقة المثلى للتنظيم، فالبعض يؤيد تنظيم التلاميذ في فئات متجانسة حيث يرون أن هذا التنظيم يسهل عملية التعلم، لأن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وقدراتهم تكون متقاربة.

لكن التربويين اختلفوا في كيفية تنظيم التلاميذ في مجموعات متجانسة بعضهم أيد التقسيم وفق القدرات العقلية، والبعض الآخر يرى أن التقسيم وفق الميول والاهتمامات هو الأفضل، وهناك فريق آخر من التربويين يرى أن تقسيم التلاميذ في مجموعات متجانسة وفق القدرات العقلية يزيد الضعيف ضعفا ويزيد المتفوق غرورا. وهناك رأي ثالث يرى ضرورة وجود مرونة في عملية التنظيم بحيث يكون التنظيم مرتكزا على الحاجة إليه أو الغرض منه، على أن تخضع عملية التشكيل أو التنظيم للتلاميذ لعملية تقويم مستمرة لمعرفة الآثار التي أحدثتها طريقة التنظيم المتبعة وإجراء التعديلات المناسبة إذا لزم الأمر، ولا يمكن للمعلم أن ينجح في وضع تلاميذه في فئات أو مجموعات إن لم يكن على علم ورؤية بواقع تلاميذه من حيث القدرات والاهتمامات ومستوى التحصيل، ولذلك فإن المعلم يجب أن يكون واسع الاطلاع، مهتما بتنمية التفكير، محاولا الاستفادة من تلاميذه في الحصول على تغذية راجعة، مما يتيح الفرصة في أن يجدد ويبتكر في أساليب التدريس، ويتعرف أخطاءه ويتعلم منها، كما ينبغي له أن يكون ذا قدرة عالية على اختيار التنظيم المناسب لكل موقف، وأن يجري تعديلا فيه إذا تغير الموقف وتغيرت الحاجة (Good, 1984).

ولأهمية التعلم التعاوني قدم جونسون وآخرون (١٩٩٥م) مدخلا جديداً في التربية عن مفهوم التعلم التعاوني، حيث يعمل الطلاب معا في مجموعات صغيرة، لإنجاز أهداف مشتركة، إذ يقسم الطلاب إلى مجموعات مكونة من (٢-٦) أعضاء، وبعد أن يتلقوا تعليمات من المعلم ، ثم يأخذون في الاشتغال بالعمل حتى ينجزه جميع أعضاء المجموعة بنجاح.

ووفقاً لإستراتيجية جونسون وزملائه عن التعلم التعاوني، فإنه بالمقارنة مع العمل التنافسي والعمل الفردي ، يؤدي إلى زيادة التحصيل والإنتاجية في أداء

الطلاب ، وتأكيد العلاقات الإيجابية بينهم ، وتحسن الصحة النفسية وتقدير الذات (Doty, 2001)

الاعتماد المتبادل الإيجابي: وهو اعتماد الأفراد على بعضهم البعض في إنجاز المهمة المعطاة لهم ، ويصف (جونسون وجونسون) شعار عمل الأفراد في هذا العنصر (ننجو معا أو نغرق معا) ويترجم هذا الشعار من خلال :

- الأهداف المشتركة لجميع أفراد المجموعات
- الأدوار الإدارية والتعليمية المحددة للأفراد والمجموعات .

المكافآت المشتركة لجميع أفراد المجموعة عند إنجاز المهام المعطاة . وهذا التعاون يمكن أن يحقق ما يلي :

- المسؤولية الفردية والجماعية : وتعني أن الطالب مسئول عن تعلمه وتعلم زملائه في المجموعة.
- تشكيل المجموعات: يتم تشكيل المجموعات من أفراد غير متجانسين في المعارف والمهارات والقدرات لتحقيق التفاعل الأكاديمي والاجتماعي المتمثل في القيادة واتخاذ القرارات وبناء الثقة والتواصل .
- التفاعل والتواصل الحسي بين أفراد المجموعة علمياً ولفظياً: فالدراسات تشير إلى أن الطلبة يتعلمون من بعضهم البعض أكثر من تعلمهم من الكبار، وذلك من خلال مساعدتهم لبعضهم البعض ،ومن خلال النقاشات التي تتم لإنجاز الأعمال المعطاة لهم ، مما يزيد من فرص تحقيق الأهداف التعليمية والاجتماعية المخطط لها .
- تقويم عمل المجموعات والأفراد:تتم عملية التقويم في ضوء المهام والأدوار المحددة للأفراد والمجموعات ، وإنجازاتهم لها وفي ضوء عملية التفقد التي يقوم بها المعلم خلال عمل الأفراد والمجموعات وتقديم الدعم اللازم لهم وأخذ التغذية الراجعة من تحليل ما يقوم به أعضاء الفريق من سلوكيات أسهمت في إنجاح عملهم.

- **مميزات التعلم التعاوني** :

- ارتفاع معدلات تحصيل الطلاب و زيادة القدرة على التذكر .
- تحسن قدرات التفكيرعند الطلاب -
- زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم.
- نمو علاقات إيجابية بين الطلاب-
- تحسن اتجاهات الطلاب نحو المنهج، التعلم ، والمدرسة.
- زيادة في ثقة الطالب بذاته
- انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلاب .
- نمو مهارات التعاون بين الطلاب
- تكوين مواقف أفضل تجاه المدرسة
- زيادة التوافق النفسي الإيجابي
- تكوين مواقف أفضل تجاه المعلمين.
- زيادة السلوكيات التي تركز على العمل
- ينمي المهارات الاجتماعية: التعاون . التنظيم . تحمل المسئولية المشاركة .

- ينمي ويعزز التفاعل الإيجابي بين التلاميذ، مما يسهم في نمو القدرات الإبداعية لديهم .
- قد يتعلم التلميذ من زميله أفضل من أي مصدر تعلم آخر
- يقلل من القلق والتوتر عند بعض التلاميذوبخاصة الصغار .
- يخفف من انطوائية التلاميذ "خاصة في مرحلة المراهقة
- يساعد على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة.
- ينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه الطلاب في مواقف جديدة
- ينمي القدرة على حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرارات.
- يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.
- يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة
- يحقق ارتفاع مستوى اعتزازالفرد بذاته وثقته بنفسه.
- يؤدي إلى تزايد حب المادة الدراسية والمعلم الذي يدرسها.
- يؤدي إلى تناقص التعصب للرأي والذاتية وتقبل الاختلاف بين الأفراد
- إنماء التقدير والتعاون والعلاقات الشخصية بين الأفراد.

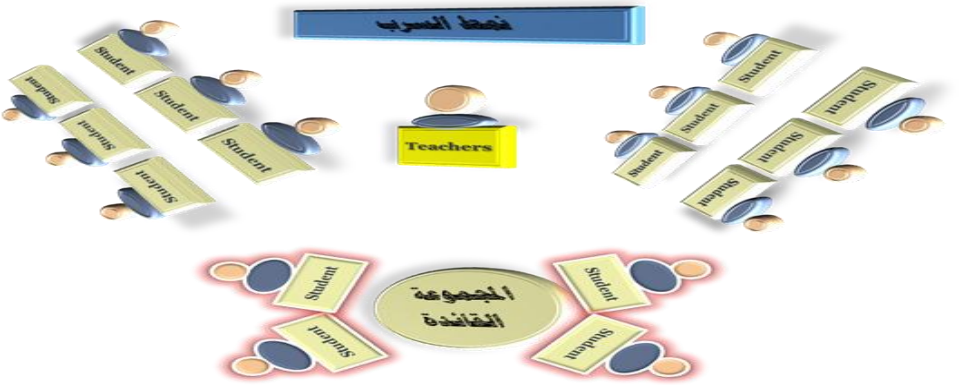
وفي هذا الإطار ظهر مفهوم "خرائط الجلوس "وهي تعني تصورا مخططا على الورق لمكان جلوس أطراف العملية التعليمية ، وتحوي أفكارا حول طاولة المعلم والترتيبات والاحتياجات الفردية للطلاب وهي تتصدرأعمال المعلم ؛ لتشكل الخطة الأولى للسنة الدراسية "ويرى "تامي أندرو "أن Seating charts are an integral part of many teachers' classroom management. خرائط الجلوس هي جزء لا يتجزأ من عمل العديد من المعلمين لإدارة الصفوف. There are also reasons to decide to wait before creating one, or not create a chart at all. وهناك أيضا أسباب لاتخاذ قرار بالتريث قبل عملها ، وفي كل عام دراسي جديد يبحث المعلمون أفكارا للعودة إلى الدراسة ، بيد أن إنشاء One organizational piece that takes much thought is the classroom seating chart. خريطة تنظيمية واحدة لتنظيم الصف يأخذ الكثير من التفكير Ideas of desk or table and the needs of individual students combine to form فهناط the first plan of the school فهناك إيجابيات وسلبيات عند النظر في تحديد ترتيب أفضل للجلوس .-http://classroom-management-tips.suite101.com/article.cfm/classroom_seating_charts

أشكال مبتكرة مقترحة للتفاعل الصفي ويقترح الباحثان في ضوء خبرتهما التربوية الأشكال التالية :

شكل السرب: ويتكون هذا الشكل مما يأتي:

- المجموعة القائدة .
- مجموعات المشاركة
- المعلم
- التنظيم الصفي .

ويتميز هذا التنظيم بالآتي:



(شكل : ١)

- يوفر هذا الأسلوب فرصاً لممارسة القيادة،
- يوفر فرصا للعمل التعاوني ،و للمشاركة في المناقشات ،لجميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم.
- يمكن أن يستخدم هذا الأسلوب في بداية النشاط ،وأثناءه ،وختامه ، وفي متابعة الأعمال الفردية.
- يقوم المعلم أو المجموعة القائدة في البداية بتحديد إطار العمل، ثم تتبعه المجموعة القائدة في التنفيذ ،ثم بقية المجموعات تباعا ، ثم يعزز ذلك بالمتابعة.
- يتم تبادل الخبرات من خلال المناقشات بين المجموعات
- تنظيم التلاميذ في مجموعات يساعدهم على أن يتعلموا من بعضهم.
- يساعد بطيئي التعلم في التغلب على الشعور بالفشل.
- يشجع المتعلم على الاعتماد على النفس والعمل بسرعته الذاتية
- ينمي ويطور مهارات التواصل .

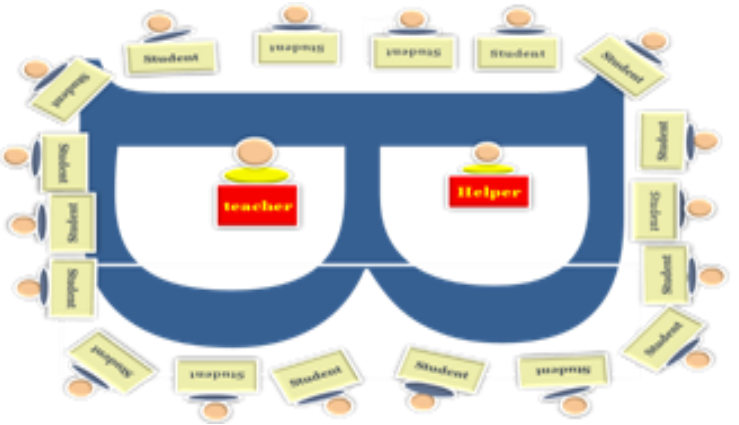
شكل حرف (B): ويتكون هذا الشكل مما يأتي :

- المعلم
- المعلم المساعد .
- مجموعات المشاركة
- التنظيم الصفي .

ويتميز هذا الشكل بالآتي :

- حضور قوي للمعلم والمساعد ، في نطاق مجموعتين أو ثلاث لكل منهما ، مما يسهل المتابعة ، والتوجيه ، والدعم للمتعلمين .يوفر فرصا للعمل التعاوني وللمشاركة في المناقشات ،لجميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم.
- يمكن أن يستخدم هذا الأسلوب في بداية النشاط ،وأثناءه ،وختامه ، وفي متابعة الأعمال.
- يقوم المعلم ومساعده في البداية بتحديد إطار العمل، ثم تتبعه المجموعات ،ثم يعزز ذلك بالمتابعة.

- يتم تبادل الخبرات من خلال المناقشات بين المجموعات .
- يساعد بطيئي التعلم في التغلب على الشعور بالفشل.



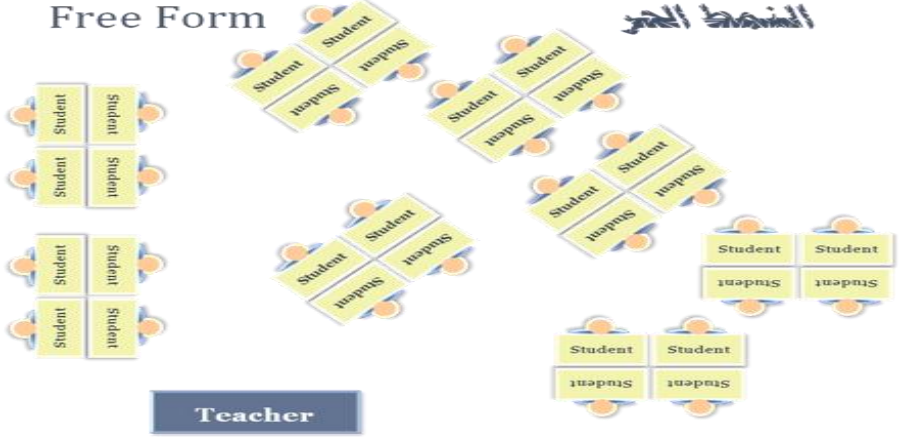
(شكل : ٢)

- ويشجع المتعلم على الاعتماد على النفس والعمل بسرعته الذاتية. ٨ -ينمي ويطور مهارات التواصل .
- يعطي فرصة للمعلم لرعاية التلاميذ المحتاجين إلى رعاية خاصة.

النمط الحر : ويتكون هذا النمط من : المعلم المرن الديموقراطي . المجموعات المتفاعلة الحرة . التنظيم الصفي الذي يشكل المعلم زاوية منه ، والمجموعات تتناثر في كل اتجاه بحرية ودون اتساق

يتميز هذا التنظيم بالآتي:

- يوفر هذا الأسلوب فرصاً لممارسة التفاعل الحر النشط بين المجموعات بعيدا عن التوجيه المباشر من المعلم



(شكل : ٣)

- يوفر هذا الأسلوب فرصاً للعمل التعاوني الحر ،وإدارة المناقشات ،لجميع التلاميذ بحرية تامة.
- يستخدم هذا الأسلوب في النشاطات التي تتطلب التفكير والتعبير عن الرأي
- يقوم المعلم بداية بتحديد نتاج العمل، ثم تشرع المجموعات بالتنفيذ بحرية أسلوبا وطريقة ووقتا.
- يتم تبادل الخبرات من خلال النقاشات الحرة بين المجموعات .
- تنظيم التلاميذ في مجموعات حرة بحيث يجلسون ويتناقشون دون تدخل من المعلم .
- يساعد المنطوين والمتمردين على السلطة في التغلب على مشكلاتهم.
- يشجع المتعلم على الاعتماد على النفس والعمل بسرعته الذاتية .
- ينمي ويطور مهارات التواصل .

شكل شعاع الشمس : ويتكون هذا النمط من : المعلم وهو قلب التفاعل ومحوره ـ المجموعات المتفاعلة . التنظيم الصفي الذي يشكل المعلم محوره والمجموعات أشعته المتناثرة .

مميزات وخصائص هذا التنظيم :

- التفاعل مركزي محوره المعلم .
- إمكانية التفاعل مع جميع المجموعات في نفس الوقت ، وعلى نفس القدر من المساحة.

(شكل : ٤)

- يوفر هذا الأسلوب فرصاً لممارسة التفاعل النشط بين المجموعات تحت توجيه مباشر من المعلم.
- يوفر هذا الأسلوب فرصاً للعمل التعاوني،وللمشاركة في المناقشات لجميع التلاميذ بإشراف المعلم.
- يستخدم هذا الأسلوب في بداية النشاط ،وأثناءه ،وختامه ، وفي متابعة الأعمال الفردية.

- يقوم المعلم في البداية بتحديد إطار العمل، ثم تتبعه بقية المجموعات في التنفيذ تباعا ، ثم المتابعة.
- يتم تبادل الخبرات من خلال المناقشات بين المجموعات تحت توجيه مباشر من المعلم.
- تنظيم التلاميذ في مجموعات بحيث يتعلمون من المعلم ومن بعضهم .
- يساعد بطيئي التعلم في التغلب على الشعور بالفشل.
- يشجع المتعلم على الشعور بالجماعية والعمل كفريق .
- ينمي ويطور مهارات التواصل .

وعلى الرغم من أن إدارة الصف وتنظيمه أكثر عناصر العملية الصفية أهمية إلا أن العديد من برامج المعلمين قبل الخدمة لا تقدم مساقات كافية لجعل المعلم المنتظر مديرا ناجحا بصفه (الخليلي ،٢٠٠٥،ص١١٧)

- **مشكلة البحث**:

تتلخص مشكلة البحث فى التركيز على استخدام الأسلوب التقليدي في تنظيم البيئة الصفية، ومن ثم فالتفاعل قليل ،بل منعدم أحيانا ،مع تجاهل تبني أشكال حديثة ،أو مبتكرة ،تشجع وتنمي مهارات مطلوبة ومؤثرة ،وكذلك إهمال أساليب التعلم المختلفة لدى تلاميذ تلك المراحل التعليمية،وتركيز الاهتمام على التحصيل، وإهمال مهارات القيادة والتواصل،وهي مهارات غاية في الأهمية، مما ينتج عنه بيئة صفية فقيرة ورتيبة،ووقوف معظم النواتج عند الحدود الدنيا ، مما يفقد التعلم إثارته والمتعلم متعته.

- **تساؤلات البحث** :

- مامدى نمو مهارات التواصل الناتج عن تباين أشكال تنظيم البيئة الصفية المبتكرة لدى عينة البحث؟
- مامدى نمو مهارات القيادة الناتج عن تباين أشكال تنظيم البيئة الصفية المبتكرة لدى عينة البحث ؟
- مامدى نمو مهارات التواصل الناتج عن تباين أساليب التعلم لدى التلاميذ عينة البحث؟
- مامدى نمو مهارات القيادة الناتج عن تباين أساليب التعلم لدى التلاميذ عينة البحث ؟
- مامدى نمو مهارات القيادة الناتج عن التفاعل بين أشكال تنظيم البيئة الصفية وأساليب التعلم لدى التلاميذ عينة البحث ؟
- مامدى نمو مهارات التواصل الناتج عن التفاعل بين تنويع أشكال تنظيم البيئة الصفية وأساليب التعلم لدى عينة البحث ؟

- **أهداف البحث** :

- تعرف مدى نمو مهارات التواصل الناتج عن تباين أشكال تنظيم البيئة الصفية لدى عينة البحث.
- تعرف مدى نمو مهارات القيادة الناتج عن تباين أشكال تنظيم البيئة الصفية لدى عينة البحث.
- تعرف مدى نمو مهارات التواصل الناتج عن تباين أساليب التعلم لدى التلاميذ عينة البحث.

- تعرف مدى نمو مهارات القيادة الناتج عن تباين أساليب التعلم لدى تلاميذ عينة البحث.
- تعرف مدى نمو مهارات التواصل الناتج عن التفاعل بين أشكال تنظيم البيئة الصفية وأساليب التعلم.
- تعرف مدى نمو مهارات القيادة الناتج عن التفاعل بين أشكال تنظيم البيئة الصفية وأساليب التعلم.

- **فروض البحث** :

- لاتوجد فروق فى مهارات التواصل، ناتجة عن تباين أشكال تنظيم البيئة الصفية الأربع لدى التلاميذ عينة البحث، وذلك فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل.
- لاتوجد فروق فى مهارات القيادة، ناتجة عن تباين أشكال تنظيم البيئة الصفية الأربع لدى التلاميذ عينة البحث ، وذلك فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات القيادة.
- لاتوجد فروق فى مهارات التواصل، ناتجة عن تباين أساليب التعلم الثلاثة لدى التلاميذ عينة البحث ، وذلك فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التواصل.
- لاتوجد فروق فى مهارات القيادة، ناتجة عن تباين أساليب التعلم الثلاثة لدى التلاميذ عينة البحث ، وذلك فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات القيادة.
- لا توجد فروق فى مهارات التواصل لدى عينة البحث، ناتجة عن التفاعل بين أشكال تنظيم البيئة الصفية وأساليب التعلم.
- لا توجد فروق فى مهارات القيادة لدى عينة البحث، ناتجة عن التفاعل بين أشكال تنظيم البيئة الصفية وأساليب التعلم.

- **أهمية البحث** : قد تفيد نتائج هذا البحث في:

- مساعدة المعلمين فى تنويع أشكال تنظيم البيئة الصفية، ومراعاة أنماط التعلم، وكيفية تنمية مهارات القيادة .
- تبني المعلمين أشكالاً جديدة من أشكال التفاعل الصفي تدعم مخرجات تعليمية مؤثرة ومنشودة.
- إعادة النظر في تصميم المناهج وتطويرها بمراحل التعليم العام لتتواءم مع أساليب التعلم المتنوعة .
- مراعاة التفاعل بين أنماط التعلم ومصادره؛ لتتناسب مع أساليب التعلم السائدة لدى المتعلمين.

- **حدود البحث** :

- تعمم نتائج هذا البحث فى حدود عينة البحث.
- اشتملت مواد المعالجة التجريبية فى هذا البحث على الوحدات : الأولى والثانية والثالثة من منهج اللغة العربية المقرر على الصف الثاني الإعدادي بالفصل الأول، وهى: أطفال صنعوا التاريخ ، وجوائز وفائزون " ، "ومصر في فصلنا.
- طبق البحث فى الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١٠/٢٠١١، بواقع ثلاث حصص أسبوعيا ،طوال الفصل الدراسي الأول بمدارس طلائع المستقبل الإعدادية بالمقطم.

- **مصطلحات البحث** :

- **أشكال البيئة الصفية :** ويقصد بها في هذا البحث أشكال الجلسات، وطرق ترتيب المقاعد والأدوات والأجهزة ،ومجال حركة المعلم والمعلم المتعاون والمتعلمين ،ومن ثم أنماط الاتصال والتفاعل بينهم ، وعمليات التوجيه والقيادة ، التي تعمل على توفير المناخ الملائم لبلوغ الأهداف المخططة .
- **أساليب التعلم :** ويقصد بها في هذا البحث: الطريقة المفضلة لدى التلاميذ "عينة البحث " في معايشة الخبرات،والتعامل معها، وتشمل ثلاثة أساليب هي:(الفردي، والجمعي ،والتعاوني).
- **الأسلوب الفردي :** يعنى أن جميع التلاميذ يمارسون نفس المهام من الأعمال ولكن كلا منهم يعمل وفق إمكاناته وسرعته.
- **الأسلوب الجمعي :** وهو الذي يجلس فيه المتعلمون على شكل صفوف متوازية وهو الأسهل والأقل كلفة، ولا يتطلب الكثير من عمليات التنظيم وإجراء التغيرات في ترتيب الأثاث أو المقاعد، ، وقد يتبع بعمل فردي، ويمكن أن يستخدم هذا الأسلوب في بداية النشاط وفي متابعة الأعمال الفردية.(خليل وآخرون، ١٩٩٦).
- **الأسلوب التعاوني :** هو أسلوب يعمل فيه الطلاب في مجموعات صغيرة داخل حجرة الصف تحت إشراف وتوجيه المعلم، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية ،ويتعاون طلاب المجموعة الواحِدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم بعضا.
- **مهارات القيادة :** هي القدرات المميزة التي يمارسها شخص ـ أو مجموعة . للتأثير في الآخرين ، بحيث يستجيبون له ، ويجعلهم يسلكون سلوكا يتفق وتصوراته.
- **مهارات التواصل:** هي القدرة على الاتصال اللفظي وغيراللفظي والكتابي الفعال الذي يعمل على تحقيق أهداف التعليم/ التعلم.

- **منهج البحث وإجراءاته** :

- **أولا** : **منهج البحث** :

استخدم هذا البحث المنهجين الوصفي ، والتجريبي ، وقد استخدم المنهج الوصفي لإعداد مواد المعالجة التجريبية ، أما المنهج التجريبي، فقد استخدم لقياس أثر اختلاف كل من أسلوب تنظيم البيئة الصفية ، وأسلوب التعلم والتفاعل بينهما على كلٍ من مهارات القيادة ومهارات التواصل للتلاميذ.

- **ثانيا** : **التصميم التجريبي للبحث** :

تم تطبيق القياس القبلى على مجموعات البحث الخمس، مجموعة ضابطة وأربع مجموعات تجريبية، ثم تطبيق التجربة على المجموعات الأربع التجريبية حسب اختلاف أشكال تنظيم البيئة الصفية ، وبعد ذلك كان القياس البعدى ويشكل المتغيران المستقلان في هذا البحث ومستوياتهما ، التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم التجريبي العاملي (٤ * ٣) Factorial Design (صلاح علام :٢٠٠٥)،

- **متغيرات البحث** : **المتغيران المستقلان** : **وهما**:

الأول: أشكال تنظيم البيئة الصفية: وله أربعة أشكال (السرب– الحرف B – الحر. الشعاع)

الثانى: أساليب التعلم: وهي ثلاثة أساليب: (الفردي، والجمعي ، والتعاوني)

- **المتغيران التابعان** : وهما: (مهارات التواصل ـ مهارات القيادة)
- **ثالثا** : **عينة البحث**: **وتتكون من** :

- **عينة الصدق والثبات:** وهى مكونة من (٨٠) تلميذا بالصف الأول الإعدادى بمدرسة طلائع المستقبل بالمقطم.
- **عينة الدراسة الأساسية:** وقد شملت خمس مجموعات، أربع تجريبية والخامسة ضابطة، بواقع (١٧٠) تلميذا بالفرقة الثانية الإعدادية "بمدارس طلائع المستقبل بالمقطم ، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وكانت العينة عبارة عن خمسة فصول ،وأعدادها كالتالى: (٣٤. ٣٣ . ٣٥ . ٣٤ . ٣٤) وتم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية (أولى، وثانية وثالثة، ورابعة، وضابطة) على الترتيب،وقام بالتدريس للمجموعات معلمو الفصول نفسها بعد تدريبهما المناسب من قبل الباحثين.
- **تكافؤ المجموعات:** تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين أحادى الاتجاه (Oneway ANOVA) بين المجموعات الخمس ، وذلك فى مهارات القيادة ومهارات التواصل، فكانت النتائج كما بالملحق (١) الذى يتضح منه أن قيمة (ف) فى كل منهما غير دالة إحصائيا، وهذا يعنى عدم وجود فروق بين المجموعات الخمس، وذلك فى التطبيق القبلى لكل من اختبار مهارات القيادة وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل، مما يدل على تكافؤ المجموعات الخمس فى مهارات القيادة ومهارات التواصل.

- **رابعا** : **إعداد مواد المعالجة التجريبية** :

تكونت مواد المعالجة التجريبية في هذا البحث من ثلاثة كتيبات ،تناولت ثلاث وحدات دراسية من مقرر اللغة العربية فى الفصل الدراسى الأول، ، وهي الوحدة الأولى: أطفال صنعوا التاريخ " واشتملت على أربع موضوعات من مادة اللغة العربية المقررة على طلاب الفرقة الثانية " عينة البحث "، وهذه الموضوعات هي : الصقر الذهبي ، كيف تسود بين الناس ، أمنية تحققت ، عهد الطفولة أما الوحدة الثانية فهي بعنوان : جوائز وفائزون ودروسها :(جوائز عالمية ، جوائز مصرية وعربية ،نجيب محفوظ والجمالية ،حي الشباب شعر): وفيما يلي وصف لهذه الكتيبات:

- بدأ الكتيب بتوجيهات توضح للتلميذ كيفية التعلم ، مع تأكيد أن التلميذ سوف يمارس الأنشطة التعليمية الواردة بهذا الكتيب إما فرديا ، وإما تعاونيا وإما جماعيا مع زملائه، والإشارة إلى اتباع أسلوب من أساليب تنظيم البيئة الصفية في العرض التدريسي لموضوعات الوحدة .
- توضيح مبررات دراسة هذه الوحدة ، ثم تحديد الأهداف التعليمية للوحدة .
- بدأ كل موضوع من موضوعات الوحدة بتهيئة حافزة ، ومبررات توضح أهمية دراسة ذلك الموضوع بطريقة تجعل التلميذ يقبل على تعلم الموضوع بدافع ورغبة ، وذلك من خلال ربط الموضوع بحياة التلميذ الحالية والمستقبلية ، أو العصف الذهني بأسئلة تثير فضول التلميذ لتعلم هذا الموضوع .

- تحديد الأهداف السلوكية لكل موضوع لتحديد نواتج التعلم التي يجب أن يحققها كل تلميذ من دراسته لكل موضوع .

وبعد الانتهاء من إعداد هذا الكتيب في صورته الأولية ، تم عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من الدقة العلمية للمعلومات الواردة به ، وقد أبدى السادة المحكمون بعض الاقتراحات التي أخذ بها الباحثان عند إعداد الكتيب في صورته النهائية.

- **خامسا** : **أدوات البحث** :

تم استخدام أداتين فى هذا البحث ، وهما من إعداد الباحثين، وهما كما يلى:

- **الأداة الأولى**: **اختبار مهارات القيادة** :

اشتمل الاختبار في صورته النهائية على (٤٠) مفردة ، وتوضع لكل مفردة درجة من خمس درجات، وبالتالى فإن الدرجة الكلية لهذا الاختبار هى: (٢٠٠) درجة، وهذه المفردات تشملها أربعة محاور، بواقع عشر مفردات لكل محور ، ملحق (٢)، وتلك المحاور هى: محور السلوك الشخصى . محور العلاقة بالآخرين . محور التخطيط الجيد . محور إدارة الآخرين.

- **صدق اختبار مهارات القيادة**:

تم عمل نوعين من الصدق لهذا الاختبار، وذلك كما يلى:

- **أولا** : **صدق المحكمين**:

قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين ؛لإبداء رأيهم فيه حول مدى مناسبة صياغة المفردات، ومدى ترجمتها للمحاور التى تقيسها، وقد أخذ الباحثان ببعض الاقتراحات التي أبداها السادة المحكمون ، وقد جاءت نسب الاتفاق بين المحكمين العشرة متراوحة بين (٨٠٪،١٠٠٪) وعد الباحثان ذلك مؤشرا لصدق الاختبار .

- **ثانيا** : **صدق التمييز الطرفى لاختبار مهارات القيادة**:

استخدم الباحثان محك تقدير المدرسين، فقاما بتطبيق الاختبار على عينة حساب الصدق والثبات المكونة من (٨٠) تلميذا، وطلبا من ثلاثة من مدرسيهم تصنيف التلاميذ إلى نوعين: نوع يمتلك سمات القيادة، والنوع الآخر لايمتلك تلك السمات ويقوم بدور التابع ، سواء كانت القيادة أو التبعية بشخصه أو بأفكاره أو بعلاقاته أو بتحكمه فى زملائه ، وسواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه، أو كان فى الأنشطة الصفية أو غير الصفية، وتمخض هذا التصنيف عن (٢٤) تلميذا يمتلكون سمات القيادة من وجهة نظر ثلاثة من أساتذتهم، و(٥٦) تلميذا تابعين؛ لا تتوافر فيهم سمات القيادة، وتم حساب الفروق بين المجموعتين على اختبار مهارات القيادة، وذلك باستخدام اختبار (ت) وقد اتضح من النتائج ملحق (٤) : أن قيمة ت دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعنى أنه توجد فروق بين التلاميذ المصنفين من قبل أساتذتهم على أنهم يمتلكون سمات القادة والتلاميذ المصنفين على أنهم تابعون، لصالح التلاميذ ذوى سمات القادة، وهذا يعنى أن اختبار مهارات القيادة يميز بين النوعين، وهذا يعنى أن هذا الاختبار صادق، وصالح للاستخدام.

- **ثبات اختبار مهارات القيادة**:

أعاد الباحثان تطبيق الاختبار على ثلاثين تلميذا من نفس عينة حساب الصدق والثبات، وذلك بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، ثم حسب الباحثان معامل الارتباط بين التطبيقين، فكان (٠.٧٨٢) وهو معامل ارتباط دال وموجب، يدل على ثبات اختبار مهارات القيادة وصلاحيته.

- **الأداة الثانية**: **بطاقة ملاحظة مهارات التواصل** :

تكونت البطاقة في صورتها النهائية من سبع وعشرين (٢٧) مفردة. ملحق (٣)، أمام كل مفردة خمس خانات، وهذه المفردات موزعة على ثلاثة محاور بواقع تسع مفردات لكل محور ، فتكون الدرجة الكلية للبطاقة هى (١٣٥) درجة ، وهذه المحاور هى: محور التواصل الكتابى . محور التواصل اللفظى . محور التواصل غير اللفظى.

- **صدق البطاقة**:

قام الباحثان بعمل نوعين من الصدق للبطاقة، وهما كما يلى:

- **أولا** : **صدق المحكمين**:

قام الباحثان بعرض البطاقة على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم فيها من حيث دقة الصياغة، ومدى مناسبة بنود البطاقة لقياس ما وضعت لقياسه، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين العشرة من (٧٠٪ إلى ١٠٠٪) وقد استبعدت البنود التى حازت نسبة موافقة أقل من (٨٠٪) ، وقاما بإجراء التعديلات على كيفية تسجيل الملاحظ لاستجابات التلاميذ.

- **ثانيا** : **صدق التمييز الطرفى**:

استخدم الباحثان محك تقدير المدرسين، فقام الباحثان بتطبيق بطاقة مهارات التواصل على نفس عينة الصدق والثبات المكونة من (٨٠) تلميذا ، وطلبا من ثلاثة من مدرسيهم تصنيف التلاميذ إلى نوعين: نوع يمتلك مهارات التواصل، والنوع الآخر لا يمتلك تلك المهارات، وتواصله مع زملائه وأساتذته ضعيف ، سواء كانت تلك المهارات لفظية أو غير لفظية أو كتابية ، وسواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه، أو كان فى الأنشطة الصفية أو غير الصفية، وتمخض هذا التصنيف عن (٤٥) تلميذا يمتلكون مهارات التواصل من وجهة نظر ثلاثة من أساتذتهم، و(٣٥) تلميذا لا تتوافر لديهم هذه المهارات، وقام الباحثان بحساب الفروق بين المجموعتين فى درجاتهم على بطاقة ملاحظة مهارات التواصل، وذلك باستخدام اختبار (ت) واتضح من النتائج: ملحق (٥) أن قيمة ت دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعنى أنه توجد فروق بين التلاميذ المصنفين من قبل أساتذتهم على أنهم متميزون فى مهارات التواصل بينهم وبين الآخرين، والتلاميذ المصنفين على أنهم غير متميزين فى مهارات التواصل، هذه الفروق لصالح التلاميذ المتميزين فى مهارات التواصل، وهذا يعنى أن بطاقة ملاحظة مهارات التواصل تميز بين النوعين من التلاميذ، وهذا يعنى أن هذه البطاقة صادقة فى التمييز بين هاتين المجموعتين المتضادين فى مهارات التواصل، وتصلح للاستخدام فى هذه الدراسة.

- **ثبات بطاقة مهارات التواصل**:

قام الباحثان بإعادة تطبيق البطاقة على ثلاثين تلميذا من نفس عينة حساب الصدق والثبات، وذلك بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، ثم قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، فكان (٠.٨٨١) وهو معامل ارتباط دال وموجب، مما يدل على ثبات بطاقة مهارات التواصل وصلاحيتها للاستخدام فى هذا البحث.

- **إجراءات البحث** :

قام الباحثان بالإجراءات التالية للإجابة عن تساؤلات البحث :

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث .
- إعداد مواد المعالجة التجريبية .
- إعداد أدوات البحث وشملت اختبارين هما :
  - ✓ اختبار القيادة "، والتحقق من صدقه وثباته.
  - ✓ اختبار مهارات التواصل" ، والتحقق من صدقه وثباته.
- تم تطبيق التجربة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ بالخطوات التالية :
  - ✓ تقسيم التلاميذ عينة البحث إلى أربع صفوف.
  - ✓ تطبيق أداتي البحث" اختبار القيادة " و" اختبار مهارات التواصل"،على الطلاب " عينة البحث " تطبيقا قبليا.
  - ✓ تم التدريس للمجموعات الثلاث وفق تنظيم البيئات الصفية الثلاثة وبالتالى كانت كل وحدة من وحدات التدريس الثلاث تمثل أحد أساليب التعلم، وكان التطبيق القبلى للأدوات يتم قبل بداية كل مرحلة، ويتم بعدها التطبيق البعدى الذى يعد بمثابة التطبيق القبلى للمرحلة اللاحقة وفى النهاية كان التطبيق البعدى للمرحلة الثالثة والأخيرة. ويمثل الجدول (١) التصور السابق.

جدول (١) : التصميم التجريبى للبحث

التطبيق	أسلوب التعلم	أشكال تنظيم البيئة			
		السرب	حرف (B)	الحر	الشعاع
الأول	التطبيق القبلى لأدوات البحث				
	التعلم الفردى	تدريس الوحدة الأولى لجميع المجموعات			
الثانى	التطبيق البعدى الأول لأدوات البحث				
	التعلم الزمرى	تدريس الوحدة الثانية لجميع المجموعات			
الثالث	التطبيق البعدى الثانى لأدوات البحث				
	التعلم التعاونى	تدريس الوحدة الثالثة لجميع المجموعات			
الرابع	التطبيق البعدى الثالث لأدوات البحث				

- تحليل البيانات إحصائيا.
- تفسير نتائج البحث.

- **نتائج البحث** :

ينتمى هذا البحث إلى طائفة البحوث التى تقيس المتغير التابع لدى أفراد المجموعات التجريبية مرات متتالية، تحت شروط تجريبية مختلفة؛ ولذلك فإن الأسلوب الإحصائى المستخدم فى تحليل البيانات ينتمى إلى تحليل تباين القياس المتكرر. ويقصد بالقياس المتكرر إعادة قياس نفس المتغير على نفس

الأفراد مرات متتالية، وهنا تظل خصائص كل فرد ثابتة أثناء تكرار القياس وتكون العلاقة بين القياسات المتكررة علاقة موجبة. ومن مميزات تصميمات القياس المتكرر، أن الارتباط بين القياسات المتتالية يقلل تباين الخطأ. (صلاح أحمد مراد، الأساليب الإحصائية ص ٣٣٨)، وفيما يلى تحليل وتفسير نتائج البحث:

- **الفرض الأول**:

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين أحادى الاتجاه (١*٥) لمجموعات البحث الخمس، لكل أسلوب من أساليب التعلم (الفردى، الزمرى، التعاونى) ، فكانت النتائج:

جدول (٢) : المتوسطات والانحرافات المعيارية بين البيئات الصفية فى مهارات التواصل فى التطبيقات البعدية الثلاثة

أسلوب التعلم	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
الفردى	السرب	٣٤	١٣٠.٢٩	١٣.٢١٥
	حرف.B	٣٣	١٤٤.٢٧	١٢.٧٣٨
	الحر	٣٥	١٣٩.٣٤	١٢.٤٢٦
	الشعاع	٣٤	١٥٥.٧٩	١٢.٩١٦
	الضابطة	٣٤	١٢٢.٢٦	١٢.٧٣٦
الزمرى	السرب	٣٤	١٥٣.٥٣	١٥.٦٨٣
	حرف.B	٣٣	١٤٥.٢٧	١٤.٢٥٣
	الحر	٣٥	١٦٤.٣٤	١٢.٤٢٦
	الشعاع	٣٤	١٤٩.٦٢	١٣.٣٨٥
	الضابطة	٣٤	١٢٤.٩١	١٢.٧١٩
التعاونى	السرب	٣٤	١٦٩.٧٤	١٤.٤٨٤
	حرف.B	٣٣	١٥٧.٠٦	١٠.٥٦٢
	الحر	٣٥	١٥١.٠٩	١٠.١٣٨
	الشعاع	٣٤	١٤٥.٤٧	١٠.٤٨٣
	الضابطة	٣٤	١٢٥.٩١	١٢.٧١٩

جدول (٣) : تحليل التباين بين أشكال تنظيم البيئة الصفية فى مهارات التواصل فى التطبيقات البعدية الثلاثة

أسلوب التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفردى	بين المجموعات	٢٢٥٤١.٧٢٢	٤	٥٦٣٥.٤٣٠	٣٤.٣٥٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٧٠٦٣.٦٦٦	١٦٥	١٦٤.٠٢٢		
	المجموع	٤٩٦٠٥.٣٨٨	١٦٩			
الزمرى	بين المجموعات	٢٨٨٢٥.١٥٧	٤	٧٢٠٦.٢٨٩	٣٨.٢١١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣١١١٧.٦٦٦	١٦٥	١٨٨.٥٩٢		
	المجموع	٥٩٩٤٢.٨٢٤	١٦٩			
التعاونى	بين المجموعات	٣٥٣٤٨.٩٠٢	٤	٨٨٣٧.٢٢٥	٦٣.٥٢٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٢٩٥٢.٤٤٥	١٦٥	١٣٩.١٠٦		
	المجموع	٥٨٣٠١.٣٤٧	١٦٩			

يتضح من جدول (٣) أن قيمة ف دالة عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للتعلم الفردى، وهذا يعنى أنه يوجد تباين فى مهارات التواصل بين أنواع البيئة الصفية فى المجموعات الخمس، وذلك فى التطبيق البعدى الأول لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل، وكذلك فإن قيمة ف دالة عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للتعلم الزمرى، ودالة عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للتعلم التعاونى، وهذا يعنى أنه توجد

فروق بين مجموعات البحث الخمس، التى تمثل أربع منها أشكال تنظيم البيئة الصفية، وتمثل الخامسة البيئة التقليدية وهى المجموعة الضابطة، وذلك فى كل أسلوب من أساليب التعلم.

ولتعرف اتجاه الفروق بين المجموعات تم حساب اختبار شيفيه (Scheffe) وهو من اختبارات المقارنات المتعددة (Multiple Comparisons)، وذلك لمقارنة المجموعات الخمس التى تمثل البيئات الصفية الأربع بالإضافة إلى البيئة العادية المتمثلة فى المجموعة الضابطة ، فكانت النتائج كما يلى:

جدول (٤) : الفروق بين أشكال تنظيم البيئة الصفية فى مهارات التواصل فى التطبيقات البعدية الثلاثة

أسلوب التعلم	المجموعة	المتوسط	السرب	حرف B	الحر	الشعاع	الضابطة
الفردى	السرب	١٣٠.٢٩	–				
	حرفB	١٤٤.٢٧	*	–			
	الحر	١٣٩.٣٤			–		
	الشعاع	١٥٥.٧٩	*	*	*	–	
	الضابطة	١٢٢.٢٦		*	*	*	–
الزمرى	السرب	١٥٣.٥٣	–				
	حرفB	١٤٥.٢٧		–			
	الحر	١٦٤.٣٤	*	*	–		
	الشعاع	١٤٩.٦٢			*	–	
	الضابطة	١٢٤.٩١	*	*	*	*	–
التعاونى	السرب	١٦٩.٧٤	–				
	حرفB	١٥٧.٠٦	*	–			
	الحر	١٥١.٠٩	*		–		
	الشعاع	١٤٥.٤٧	*	*		–	
	الضابطة	١٢٥.٩١	*	*	*	*	–

يتضح من الجدول (٤) ما يلى: بالنسبة للتعلم الفردى: توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) فى مهارات التواصل بين مجموعة السرب ومجموعة حرف (B) لصالح الأخيرة، وهذا يعنى أن مجموعة حرف(B) قد أفادت فى مهارات التواصل فى بيئة التعلم الفردى عن مجموعة السرب، وقد ترجع هذه الفروق بينها إلى طبيعة تشكيل هذه المجموعة، كما توجد فروق دالة بين مجموعة الشعاع وسائر المجموعات الأخرى لصالح مجموعة الشعاع، وهذا يعنى أن مجموعة الشعاع هى الأكثر إفادة من أسلوب التعلم الفردى فيما يتعلق بمهارات التواصل، وأخيرا فإنه توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية لصالح المجموعات التجريبية الثلاث ، فيما عدا مجموعة السرب التى لم يكن بينها وبين المجموعة الضابطة فروق دالة، وهذا يعنى أن أسلوب التعلم الفردى قد أفادت منه المجموعات التجريبية الثلاث مقارنة بالمجموعة الضابطة فيما عدا مجموعة السرب، بينما لم توجد فروق بين مجموعة الشكل الحر ومجموعة السرب، وأيضا مجموعة الشكل الحر ومجموعة حرفB ، بينما تميزت مجموعة الشعاع عن باقى المجموعات التجريبية الثلاث الأخرى، يليها مجموعة حرفB، وقد يرجع ذلك إلى شكل المجموعتين الذى يشجع على التواصل فى أسلوب التعلم الفردى.

- بالنسبة للتعلم الزمرى: توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) فى مهارات التواصل بين المجموعة الضابطة وكل من المجموعات التجريبية لصالح

المجموعات التجريبية، وهذا يعنى أن التعلم الزمرى أفادت منه المجموعات التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمهارات التواصل، كما توجد فروق فى مهارات التواصل بين مجموعة الشكل الحر وكل من مجموعات البحث التجريبية لصالح مجموعة الشكل الحر، وهذا يعنى أن هذه المجموعة هى الأكثر إفادة من مهارات التواصل فى بيئة التعلم الزمرى، بينما لم توجد فروق بين مجموعتى السرب وحرف (B)، وبين مجموعتى السرب والشعاع، وبين مجموعتى حرف(B) والشعاع، ويعنى ذلك أن أفضل المجموعات الخمسة بالنسبة لأسلوب التعلم الزمرى هى مجموعة الشكل الحر، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى طبيعة تنظيم المجموعة التى اتسقت مع أسلوب التعلم الزمرى.

- بالنسبة للتعلم التعاونى: توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) فى مهارات التواصل بين مجموعة السرب وباقى مجموعات البحث الأخرى لصالح مجموعة السرب، كما أنه توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية لصالح المجموعات التجريبية، وتوجد أيضا فروق بين مجموعة حرف(B) ومجموعة الشعاع لصالح مجموعة حرفB ، وهذا يعنى أن أفضل المجموعات الخمسة إفادة من مهارات التواصل بالنسبة لأسلوب التعلم التعاونى هى مجموعة السرب يليها حرف(B) ، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أن طريقة تنظيم هاتين المجموعتين يتناسب وأسلوب التعلم التعاونى وبالتالى كانتا أكثر المجموعات إفادة خلاله.
- وبذلك تتضح صحة الفرض الأول من فروض هذا البحث.

- **الفرض الثانى**:

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين أحادى الاتجاه (١*٥) لمجموعات البحث الخمسة ، فيما يخص كل أسلوب من أساليب التعلم (الفردى، الزمرى، التعاونى) والتى تمثلها التطبيقات الثلاثة البعدية لاختبار مهارات القيادة، فكانت النتائج كما يلى:

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية بين البيئات الصفية فى مهارات القيادة فى التطبيقات البعدية الثلاثة

التعلم	المجموعة	ن	م	ع
الفردى	السرب	٣٤	١٣٣.٢٩	١٨.١٤٨
	حرف.B	٣٣	١٤٨.٠٩	١٨.٠١٨
	الحر	٣٥	١٦٢.٠٦	١٧.٢١٧
	الشعاع	٣٤	١٥٤.٨٥	١٩.٤٦٩
	الضابطة	٣٤	١٢٦.٢٦	١٨.٠٠٩
الزمرى	السرب	٣٤	١٧٢.٤١	١٥.٩٤٥
	حرف.B	٣٣	١٥٨.١٢	١٨.٦٠٦
	الحر	٣٥	١٤٦.٢٠	١٦.١٨٢
	الشعاع	٣٤	١٥٠.٠٠	١٠.٤٦٨
	الضابطة	٣٤	١٢٨.٢٦	١٨.٠٠٩
التعاونى	السرب	٣٤	١٧٠.٢٩	١٤.١٨٦
	حرف.B	٣٣	١٦٥.٢١	١٣.٦٩٣
	الحر	٣٥	١٥٩.٦٣	١١.٢٨٣
	الشعاع	٣٤	١٥٥.٤٤	١٩.٤٠٥
	الضابطة	٣٤	١٣٠.٢٦	١٨.٠٠٩

جدول (٦) : تحليل التباين بين أشكال تنظيم البيئة الصفية فى مهارات القيادة فى التطبيقات البعدية الثلاثة

التعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الفردى	بين المجموعات	٣٠٣٩٢.٤٤٠	٤	٧٥٩٨.١١٠	٢٢.٩٨٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	٥٤٥٤٦.٥٥٤	١٦٥	٣٣٠.٥٨٥		
	المجموع	٨٤٩٣٨.٩٩٤	١٦٩			
الزمرى	بين المجموعات	٣٥٦٧٥.١٨٥	٤	٨٩١٨.٧٩٦	٣٤.٤٧٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٢٦٨٩.٩٦٨	١٦٥	٢٥٨.٧٢٧		
	المجموع	٧٨٣٦٥.١٥٣	١٦٩			
التعاونى	بين المجموعات	٣٢٧٣٤.١٤٣	٤	٨١٨٣.٥٣٦	٣٣.٦٧٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٠٠٩٧.٧٤٥	١٦٥	٢٤٣.٠١٧		
	المجموع	٧٢٨٣١.٨٨٨	١٦٩			

يتضح من جدول (٦) أن قيمة ف دالة عند مستوى (٠.٠٥) بالنسبة للتعلم الفردى، وهذا يعنى أنه يوجد تباين فى مهارات القيادة بين أنواع البيئة الصفية بين المجموعات الخمس، كما يضح أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للتعلم الزمرى، وهذا يعنى أيضا أنه يوجد تباين بين مجموعات البحث الخمس فى مهارات القيادة. وكذلك بالنسبة للتعلم التعاونى فإن قيمة ف دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يعنى أنه يوجد تباين بين مجموعات البحث الخمسة فى مهارات القيادة.

ولتعرف اتجاه الفروق بين المجموعات قام الباحثان بحساب اختبار شيفيه (Scheffe) أيضا، وذلك للمقارنة بين المجموعات الخمس التى تمثل البيئات الصفية الأربع بالإضافة إلى البيئة العادية المتمثلة فى المجموعة الضابطة فكانت النتائج كما يلى:

جدول (٧): الفروق بين أشكال تنظيم البيئة الصفية فى مهارات القيادة فى التطبيقات البعدية الثلاثة

أسلوب التعلم	المجموعة	المتوسط	السرب	حرف B	الحر	الشعاع	الضابطة
الفردى	السرب	١٣٣.٢٩	–				
	حرف B	١٤٨.٠٩	*	–			
	الحر	١٦٢.٠٦	*	*	–		
	الشعاع	١٥٤.٨٥	*			–	
	الضابطة	١٢٦.٢٦		*	*	*	–
الزمرى	السرب	١٧٢.٤١	–				
	حرف B	١٥٨.١٢	*	–			
	الحر	١٤٦.٢٠	*		–		
	الشعاع	١٥٠.٠٠	*			–	
	الضابطة	١٢٨.٢٦	*	*	*	*	–
التعاونى	السرب	١٧٠.٢٩	–				
	حرف B	١٦٥.٢١		–			
	الحر	١٥٩.٦٣			–		
	الشعاع	١٥٥.٤٤	*			–	
	الضابطة	١٣٠.٢٦	*	*	*	*	–

يتضح من الجدول (٧) مايلى: بالنسبة للتعلم الفردى: توجد فروق فى مهارات القيادة بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية فيما عدا

مجموعة السرب، ويعنى ذلك أن المجموعات التجريبية قد أفادت من التعلم الفردى فيما يخص مهارات القيادة، فيما عدا مجموعة السرب، وقد يعنى ذلك أن طبيعة تنظيم مجموعة السرب لا تتوافق مع نوعية التعلم الفردى، كما توجد فروق بين مجموعة الشكل الحر ومجموعات البحث الأخرى لصالح مجموعة الشكل الحر فيما عدا مجموعة الشعاع ، ويعنى ذلك أن مجموعة الشكل الحر كانت الأكثر إفادة من التعلم الفردى فى مهارات القيادة، ولكنها لم تتفوق على مجموعة الشعاع، وأخيرا فإنه توجد فروق فى مهارات القيادة بين مجموعتى الشعاع والسرب لصالح مجموعة الشعاع، وهذا يعنى أن أفضل المجموعات إفادة من أسلوب التعلم الفردى فى مهارات القيادة هى مجموعة الشكل الحر، يليها مجموعة الشعاع، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة تنظيم الشكل الحر التى تتوافق مع التعلم الفردى، إذ تظهر الإمكانات القيادية الفردية للتلاميذ فى هذا النوع من البيئات التعليمية، إذ إنها تتناول التعلم بشكل فردى.

بالنسبة للتعلم الزمرى: توجد فروق فى مهارات القيادة بين مجموعة السرب وسائر مجموعات البحث لصالح مجموعة السرب التى تفوقت عليهن جميعا كما أنه توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية الأربع لصالح المجموعات التجريبية، لا توجد فروق بين مجموعات حرف (B)، والسرب والشعاع، ويعنى ذلك أن هذه المجموعات متافئة فى الإفادة من التعلم الزمرى فى مهارات القيادة، ويعنى ذلك أن أفضل المجموعات الخمسة فيما يخص التعلم الزمرى هى مجموعة السرب، ويعنى ذلك أن هذه المجموعة هى الأكثر إفادة من التعلم الزمرى فى مهارات القيادة، وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة تنظيم هذه المجموعة تتوافق مع هذا الأسلوب من أساليب التعلم، بينما تساوت فى الإفادة منه باقى المجموعات التجريبية الأخرى،لأن طبيعة تنظيمها أكثر توافقا مع التعلم الزمرى.

بالنسبة للتعلم التعاونى: توجد فروق فى مهارات القيادة بين مجموعة السرب ومجموعة الشعاع لصالح مجموعة الشعاع، كما توجد فروق فى مهارات القيادة بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية لصالح المجموعات التجريبية وهذا يعنى أن أفضل المجموعات الخمسة فى هذا النوع من التعلم هى مجموعة السرب يليها مجموعات البحث الثلاثة الأخرى التى ارتفع مستوى تلاميذها فى مهارات القيادة عن مستواها فى التعلم الزمرى، وهذا يعنى أن التعلم التعاونى كان الأكثر توافقا مع مجموعات البحث التجريبية ماعدا مجموعة السرب التى كانت أكثر توافقا مع أسلوب التعلم الزمرى، فرغم أنها أفضل مجموعات البحث إفادة فى التعلم التعاونى إلا أن مستوى أفرادها قد انخفض قليلا عن مستواهم فى التعلم الزمرى، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أن التعلم التعاونى يعطى الفرصة للتلاميذ للتعبير عن إمكاناتهم فى القيادة، ويعطى الفرصة لأن يظهر كل تلميذ ما عنده من إمكانات قيادية.

مماسبق يتضح أنه توجد فروق فى مهارات القيادة بين المجموعات الخمس التى تمثل أشكال البيئات التعليمية الخمس، مما يدل على تباين تلك البيئات فى تأثيرها على تعلم التلاميذ مهارات القيادة، وذلك فى كل أسلوب من أساليب التعلم الثلاثة، ويعنى ذلك إلى أن هذه البيئات تتيح تعلم مهارات

القيادة بين المتعلمين بأشكال متفاوتة. وبذلك تتضح صحة الفرض الثانى من فروض هذا البحث.

- **الفرض الثالث**:

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب تحليل التباين أحادى الاتجاه (١×٤) ، لكل من التطبيقات القبلى والبعدى الأول والثانى والثالث، وذلك بالنسبة لكل مجموعة من المجموعات الأربع ، فكانت النتائج كما يلى:

جدول (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات التواصل فى التطبيقات الثلاثة البعدية

المجموعة	أسلوب التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
السرب	التقليدى	٣٤	١١٤.٧٩	٨.٩٢٠
	الفردى	٣٤	١٣٠.٢٩	١٣.٢١٥
	الزمرى	٣٤	١٥٣.٥٣	١٥.٦٨٣
	التعاونى	٣٤	١٦٩.٧٤	١٤.٤٨٤
حرفB	التقليدى	٣٣	١١١.٩٤	٦.٩٤١
	الفردى	٣٣	١٤٤.٢٧	١٢.٧٣٨
	الزمرى	٣٣	١٤٥.٢٧	١٤.٢٥٣
	التعاونى	٣٣	١٥٧.٠٦	١٠.٥٦٢
الحر	التقليدى	٣٥	١١٣.٢٣	٧.٩٠٨
	الفردى	٣٥	١٣٩.٣٤	١٢.٤٢٦
	الزمرى	٣٥	١٦٤.٣٤	١٢.٤٢٦
	التعاونى	٣٥	١٥١.٠٩	١٠.١٣٨
الشعاع	التقليدى	٣٤	١١٤.١٨	٨.٧٨٢
	الفردى	٣٤	١٥٥.٧٩	١٢.٩١٦
	الزمرى	٣٤	١٤٩.٦٢	١٣.٣٨٥
	التعاونى	٣٤	١٤٥.٤٧	١٠.٤٨٣

جدول (٩): تحليل التباين بين التطبيقات الثلاثة البعدية لكل مجموعة فى مهارات التواصل

المجموعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السرب	بين المجموعات	٦٠٤٩٧.٢٣٥	٣	٢٠١٦٥.٧٤٥	١١٣.٦٢١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣٤٢٧.٧٠٦	١٣٢	١٧٧.٤٨٣		
	المجموع	٨٣٩٢٤.٩٤١	١٣٥			
حرف B	بين المجموعات	٣٧٠٩١.٦٩٧	٣	١٢٣٦٣.٨٩٩	٩٤.١٧٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٦٨٠٤.٨٤٨	١٢٨	١٣١.٢٨٨		
	المجموع	٥٣٨٩٦.٥٤٥	١٣١			
الحر	بين المجموعات	٤٩٥٨١.٣١٤	٣	١٦٥٢٧.١٠٥	١٣٩.٤٢٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٦١٢٠.٦٨٦	١٣٦	١١٨.٥٣٤		
	المجموع	٦٥٧٠٢.٠٠٠	١٣٩			
الشعاع	بين المجموعات	٣٥٠٩٩.٤٧١	٣	١١٦٩٩.٨٢٤	٨٧.٨٠٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٧٥٨٩.٠٠٠	١٣٢	١٣٣.٢٥٠		
	المجموع	٥٢٦٨٨.٤٧١	١٣٥			

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة ف دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعنى وجود فروق بين أساليب التعلم فى مهارات التواصل بالنسبة لمجموعات البحث الأربع، مما يدل على تباين هذه الأساليب، ولتعرف اتجاه هذه الفروق قام الباحثان

بحساب اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة بين أساليب التعلم فى كل مجموعة من مجموعات البحث الأربع، فكانت النتائج كما يلى:

جدول (١٠) : الفروق بين التطبيقات الأربعة فى مهارات التواصل لمجموعة السرب

المجموعة	أسلوب التعلم	المتوسط	التقليدى	الفردى	الزمرى	التعاونى
السرب	التقليدى	١١٤.٧٩	–			
	الفردى	١٣٠.٢٩	*	–		
	الزمرى	١٥٣.٥٣	*	*	–	
	التعاونى	١٦٩.٧٤	*	*	*	–
حرف B	التقليدى	١١١.٩٤	–			
	الفردى	١٤٤.٢٧	*	–		
	الزمرى	١٤٥.٢٧	*		–	
	التعاونى	١٥٧.٠٦	*	*	*	–
الحر	التقليدى	١١٣.٢٣	–			
	الفردى	١٣٩.٣٤	*	–		
	الزمرى	١٦٤.٣٤	*	*	–	
	التعاونى	١٥١.٠٩	*	*	*	–
الشعاع	التقليدى	١١٤.١٨	–			
	الفردى	١٥٥.٧٩	*	–		
	الزمرى	١٤٩.٦٢	*		–	
	التعاونى	١٤٥.٤٧	*	*		–

يتضح من الجدول (١٠) مايلى: بالنسبة لشكل السرب توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) فى مهارات التواصل بين أسلوب التعلم التعاونى وأساليب التعلم الأخرى لصالح أسلوب التعلم التعاونى، كما أنه توجد فروق بين أسلوب التعلم الزمرى وأسلوب التعلم الفردى فى مهارات التواصل لصالح أسلوب التعلم الزمرى، وأخيرا فإنه توجد فروق بين أسلوب التعلم التقليدى وبين أساليب التعلم الثلاثة الفردى والزمرى والتعاونى لصالح تلك الأساليب، مما يعنى أن أسلوب التعلم التعاونى قد أثبت كفاءة فى اكتساب مهارات التواصل مع مجموعة شكل السرب يليه مباشرة أسلوب التعلم الزمرى، وقد يرجع ذلك لأن أسلوب التعلم التعاونى يناسب طبيعة مجموعة السرب فى تعليم مهارات التواصل للتلاميذ، يليه أسلوب التعلم الزمرى.

بالنسبة لشكل حرف (B): توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) فى مهارات التواصل بين أسلوب التعلم التعاونى وأساليب التعلم الأخرى لصالح أسلوب التعلم التعاونى، كما أنه توجد فروق بين أسلوب التعلم التقليدى وأساليب التعلم الثلاثة (الفردى ، الزمرى، التعاونى) لصالح أساليب التعلم الثلاثة، بينما لم توجد فروق بين أسلوب التعلم الفردى وأسلوب التعلم الزمرى، وهذا يعنى أنه

فى بيئة التعلم على شكل حرف(B) فإن أسلوب التعلم التعاونى هو الأكثر مناسبة لهذه البيئة فى تعلم التلاميذ مهارات التواصل ، بينما يستوى فى هذه البيئة أسلوب التعلم الفردى وأسلوب التعلم الزمرى ، وقد يرجع ذلك إلى أن أسلوب التعلم التعاونى هو الأنسب لشكل حرف(B) فى تنظيم بيئة التعلم، فإن التواصل بين التلاميذ يكون أفضل، وتتيح هذه البيئة للتلاميذ ممارسة أفضل للتواصل بينهم، بينما تتيح هذه البيئة تعلما أفضل لكل من أسلوب التعلم الفردى وأسلوب التعلم الزمرى ولكن لا يصل إفادة التلاميذ منهم كأسلوب التعلم التعاونى فيما يتعلق بتنظيم بيئة التعلم في شكل حرف (B) .

بالنسبة للشكل الحر : أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) فى مهارات التواصل بين أسلوب التعلم الزمرى وأساليب التعلم الأخرى لصالح أسلوب التعلم الزمرى ، كما أنه توجد فروق فى مهارات التواصل بين أسلوب التعلم التعاونى وأسلوب التعلم الفردى لصالح أسلوب التعلم التعاونى، وأخيرا فإنه توجد فروق بين أسلوب التعلم التقليدى وأساليب التعلم الثلاثة (الفردى الزمرى، التعاونى) لصالح تلك الأساليب، وهذا يعنى أن أسلوب التعلم الزمرى هو الأنسب لبيئة التعلم الحر فى تعليم مهارات التواصل، ثم أسلوب التعلم التعاونى، وأخيرا أسلوب التعلم الفردى، كما يدل على أن أسلوب التعلم التقليدى هو الأسوأ فى تعلم مهارات التواصل، وقد يرجع ذلك إلى أن أسلوب التعلم الزمرى يعطى الفرصة للتلاميذ للتواصل بالشكل الذى يحددونه هم، وبالتالى فإنهم يكونون أكثر تواصلا فى هذه البيئة، كما يكون التلاميذ أكثر تواصلا أيضا فى أسلوب التعلم التعاونى فى بيئة التعلم الحر ولكن ليس كأسلوب التعلم الزمرى، ويبدو أن طريقة التنظيم الحرة التى يتبعها التلاميذ ويقترحونها تتيح لهم تواصلا أفضل مما يفرضه عليهم المعلمون.

بالنسبة لشكل الشعاع : توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) فى مهارات التواصل بين أسلوب التعلم التقليدى وأساليب التعلم الثلاثة (الفردى ، الزمرى التعاونى) لصالح تلك الأساليب الثلاثة، كما أنه توجد فروق بين أسلوب التعلم الفردى وأسلوب التعلم التعاونى لصالح أسلوب التعلم الفردى ، بينما لم توجد فروق بين أسلوب التعلم الزمرى وأسلوب التعلم التعاونى، وبهذا تكون نتائج هذه البيئة غير متوقعة، إذ تفوق فيها أسلوب التعلم الفردى عن أسلوبى التعلم الزمرى والتعاونى، ويعنى ذلك أن هذا أسلوب التعلم الفردى كان الأنسب لشكل بيئة الشعاع، وقد يرجع ذلك إلى أن ذلك الأسلوب يتناسب مع شكل بيئة الشعاع من حيث تناثر المجموعات، ويبدو أيضا أن التواصل بين التلاميذ فى هذه البيئة حسب أسلوب التعلم الفردى يكون أكثر حرية، أو يبدو أن هذا الشكل من البيئات يعطى التلاميذ فرصة أكثر للتواصل فيما بينهم بما يحمل من إمكانات توزيع المجموعات حول المعلم كشعاع الشمس الصادر منها فى جميع الجهات، لم يفد التلاميذ إفادة إفادة فارقة من أسلوب التعلم الزمرى عن إفادتهم من أسلوب التعلم التعاونى فى بيئة التعلم على شكل الشعاع، وهذه النتيجة كانت غير متوقعة من الباحثين بالنسبة لهذه المجموعة، فقد كان التوقع أن التعلم الزمرى والتعلم التعاونى يعطى كل منهما للتلاميذ الفرصة للتواصل بشكل أفضل، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أن طبيعة تنظيم تلك

المجموعة لا تسمح للتلاميذ بالتفاعل الجيد عندما يكونون منتظمين على شكل الشعاع. ويعد إتقان المعلم لمهارات التواصل والتفاعل الصفي من أهم كفاياته اللازمة للنجاح في أداء مهامه التعليمية التعلمية، بل أن بعض المربين ينظرون إلى عمليات التعليم والتعلم كلها عمليات تواصل لفظية وغير لفظية.(محمد الحاج خليل وآخران،١٠٨). وبذلك يتضح تحقق الفرض الثالث من فروض هذا البحث.

- **الفرض الرابع**:

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب تحليل التباين أحادى الاتجاه (١×٤) للتطبيقات الأربعة فى درجة مهارات القيادة، وذلك بالنسبة لكل مجموعة من المجموعات التجريبية الأربع، فكانت النتائج كما يلى:

جدول (١١) : المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيقات الأربعة لمهارات القيادة

المجموعة	أسلوب التعلم	ن	م	ع
السرب	التقليدى	٣٤	١١٦.٤٤	١١.٤١٦
	الفردى	٣٤	١٣٣.٢٩	١٨.١٤٨
	الزمرى	٣٤	١٧٢.٤١	١٥.٩٤٥
	التعاونى	٣٤	١٧٠.٢٩	١٤.١٨٦
حرف B	التقليدى	٣٣	١١٩.٠٩	٩.٩٧٠
	الفردى	٣٣	١٤٨.٠٩	١٨.٠١٨
	الزمرى	٣٣	١٥٨.١٢	١٨.٦٠٦
	التعاونى	٣٣	١٦٥.٢١	١٣.٦٩٣
الحر	التقليدى	٣٥	١١٦.٦٣	١٠.٧٧٩
	الفردى	٣٥	١٦٢.٠٦	١٧.٢١٧
	الزمرى	٣٥	١٤٦.٢٠	١٦.١٨٢
	التعاونى	٣٥	١٥٩.٦٣	١١.٢٨٣
الشعاع	التقليدى	٣٤	١١٥.١٨	٩.٩٩٨
	الفردى	٣٤	١٥٤.٨٥	١٩.٤٦٩
	الزمرى	٣٤	١٥٠.٠٠	١٠.٤٦٨
	التعاونى	٣٤	١٥٥.٤٤	١٩.٤٠٥

جدول (١٢): تحليل التباين بين التطبيقات الأربعة لمجموعة السرب فى مهارات القيادة

المجموعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
السرب	بين المجموعات	٧٨٣٧٤.٦١٠	٣	٢٦١٢٤.٨٧٠	١١٤.١٨٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٠٢٠٠.٧٣٥	١٣٢	٢٢٨.٧٩٣		
	المجموع	١٠٨٥٧٥.٣٤٦	١٣٥			
حرفB	بين المجموعات	٤٠٧١٨.٣٢٦	٣	١٣٥٧٢.٧٧٥	٥٦.٦٨٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٠٦٤٦.٤٨٥	١٢٨	٢٣٩.٤٢٦		
	المجموع	٧١٣٦٤.٨١١	١٣١			
الحر	بين المجموعات	٤٥٧١٧.٨٥٧	٣	١٥٢٣٩.٢٨٦	٧٦.٠٢٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٧٢٥٩.٨٢٩	١٣٦	٢٠٠.٤٤٠		
	المجموع	٧٢٩٧٧.٦٨٦	١٣٩			
الشعاع	بين المجموعات	٣٧٩٢٤.٠٢٩	٣	١٢٦٤١.٣٤٣	٥٢.٣٩٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣١٨٤٩.٥٨٨	١٣٢	٢٤١.٢٨٥		
	المجموع	٦٩٧٧٣.٦١٨	١٣٥			

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة ف دالة عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة لمجموعات البحث الأربع التى تمثل البيئات التعليمية، وهذا يعنى وجود فروق فى مهارات القيادة بين أساليب التعلم بالنسبة لكل مجموعة من تلك المجموعات ،

مما يدل على تباين أساليب التعلم فى مهارات القيادة، ولتعرف اتجاه الفروق بين أساليب التعلم فى كل مجموعة قام الباحثان بحساب الفروق بينها باستخدام اختبار شيفيه، فكانت النتائج كما يلى:

جدول (١٣) : الفروق بين التطبيقات الأربعة لمجموعة الشعاع فى مهارات القيادة

المجموعة	التطبيق	المتوسط	التقليدى	الفردى	الزمرى	التعاونى
السرب	التقليدى	١١٦.٤٤	–			
	الفردى	١٣٣.٢٩	*	–		
	الزمرى	١٧٢.٤١	*	*	–	
	التعاونى	١٧٠.٢٩	*	*		–
حرف B	التقليدى	١١٩.٠٩	–			
	الفردى	١٤٨.٠٩	*	–		
	الزمرى	١٥٨.١٢	*		–	
	التعاونى	١٦٥.٢١	*	*		–
الحر	التقليدى	١١٦.٦٣	–			
	الفردى	١٦٢.٠٦	*	–		
	الزمرى	١٤٦.٢٠	*	*	–	
	التعاونى	١٥٩.٦٣	*		*	–
الشعاع	التقليدى	١١٥.١٨	–			
	الفردى	١٥٤.٨٥	*	–		
	الزمرى	١٥٠.٠٠	*		–	
	التعاونى	١٥٥.٤٤	*			–

يتضح من الجدول (١٣) مايلى:

بالنسبة لشكل السرب: أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) فى مهارات القيادة بين أسلوب التعلم التقليدى وأساليب التعلم الثلاث (الفردى ، الزمرى، التعاونى) لصالح أساليب التعلم الثلاث، كما أنه توجد فروق فى مهارات القيادة بين أسلوب التعلم الزمرى وأسلوب التعلم الفردى لصالح أسلوب التعلم الزمرى ، وهذا يعنى أن أساليب التعلم الثلاث (الفردى ، الزمرى، التعاونى) أفضل فى تعلم مهارات القيادة عن أسلوب التعلم التقليدى فيما يخص بيئة التعلم على شكل السرب، وأن أفضل أساليب التعلم مناسبة لشكل السرب فى تعلم مهارات القيادة هو أسلوب التعلم الزمرى يليه أسلوب التعلم التعاونى وأخيرا يأتى أسلوب التعلم الفردى، وقد يرجع ذلك إلى أن أسلوب التعلم الزمرى يعطى لأكبر عدد من التلاميذ فرصة القيادة أو ممارسة بعض مهارات القيادة أكثر من الأساليب الأخرى فى بيئة التعلم على شكل السرب، وقد تكون طبيعة أسلوب التعلم الزمرى أكثر توافقا مع طبيعة تنظيم بيئة التعلم على شكل السرب.

بالنسبة لشكل حرف (B): أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) فى مهارات القيادة بين أسلوب التعلم التقليدى وأساليب التعلم الثلاث (الفردى الزمرى، التعاونى) لصالح أساليب التعلم الثلاث، كما أنه توجد فروق فى مهارات القيادة بين أسلوب التعلم التعاونى وأسلوب التعلم الفردى لصالح أسلوب التعلم التعاونى، بينما لم توجد فروق بين أسلوب التعلم التعاونى وأسلوب التعلم الزمرى، وكذلك بين أسلوب التعلم الزمرى وأسلوب التعلم الفردى،

ويعنى ذلك أن أسلوب التعلم التعاونى هو الأكثر إفادة لتعلم التلاميذ مهارات القيادة فى بيئة التعلم على شكل حرف(B)، يليه أسلوب التعلم الزمرى، وقد يرجع ذلك إلى أن طبيبعة التعلم التعاونى تدعمها طبيعة تشكيل البيئة التعليمية على شكل حرف(B)، وقد يكون ذلك بسبب أن طبيعة التفاعل بين التلاميذ فى هذه البيئة تحض على ممارسة مهارات القيادة، فالجو التعليمى داخل هذه البيئة يدفع التلاميذ إلى ممارسة مهارات القيادة أو بعضها، فطبيعة الشكل تعطى الانطباع الجماعى الذى يتطلب التعاون فى تنفيذ المهام، وبالتالى تظهر مهارات القيادة لدى جميع التلاميذ.

بالنسبة للشكل الحر : أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) فى مهارات القيادة بين أسلوب التعلم التقليدى وأساليب التعلم الثلاث (الفردى ، الزمرى التعاونى) لصالح أساليب التعلم الثلاث، كما أنه توجد فروق بين أسلوب التعلم الفردى وأسلوب التعلم الزمرى لصالح الأول، وأيضا توجد فروق بين أسلوب التعلم الزمرى وأسلوب التعلم التعاونى لصالح الأخير، ومرة أخرى يتصدر أسلوب التعلم الفردى أساليب التعلم مجتمعة فى تعلم التلاميذ مهارات القيادة بالنسبة لشكل البيئة التعليمية عندما يتم تنظيمها بالشكل الحر، ولكنه لم يتفوق على أسلوب التعلم التعاونى هذه المرة، وقد يرجع ذلك إلى أن أسلوب التعلم الفردى أكثر توافقا مع طبيعة البيئة التعليمية الحرة فى تعلم مهارات القيادة لدى التلاميذ، وقد يكون ذلك بسبب اعتماد التلاميذ بشكل أكبر على أنفسهم فى كل شئ، سواء فى مكان الجلوس أو شكله أو شكل اتخاذ القرارات أو إنجاز المهام، وبالتالى تظهر لديهم سمات القيادة التى تحض على ممارسة مهارات القيادة كلها أو بعضها، ولكن اللافت للنظر أن أسلوب التعلم التعاونى ينافس أسلوب التعلم الفردى هذه المرة، فلا تكون ثمة فروق بينهما فى مهارات القيادة، ويبدو أن كلا النوعين من أساليب التعلم الفردى والتعاونى يناسبها بيئة التعلم الحر لما يكون التلاميذ بصدد تعلم مهارات القيادة، وهذه نتيجة يراها الباحثان جديرة بالاهتمام.

بالنسبة لشكل الشعاع : أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) فى مهارات القيادة بين أسلوب التعلم التقليدى وأساليب التعلم الثلاث (الفردى، الزمرى التعاونى) لصالح أساليب التعلم الثلاث، بينما لا توجد أية فروق بين أساليب التعلم الثلاث (الفردى، الزمرى، التعاونى) وبين بعضها البعض، ويعنى ذلك أن أساليب التعلم الثلاث متكافئة فى إفادة التلاميذ من كل منها فى تعلم مهارات القيادة فى حالة أن يكون شكل البيئة التعليمية على هيئة الشعاع، صحيح إن التحسن الذى طرأ على التلاميذ فى حالة أساليب التعلم غير التقليدية كبيرا بالمقارنة بأسلوب التعلم التقليدى ولكن كان هذا التحسن متكافئا فى كل من الأساليب الثلاثة، مما يمكن معه القول بإن هذه الأساليب كأنها أسلوب واحد لا تمايز بينه فى تعلم مهارات القيادة حينما يكون شكل البيئة التعليمية على هيئة الشعاع، وقد يرجع ذلك إلى أن فعالية هذه الأساليب فيما بينها تحد منها طبيعة تنظيم البيئة على شكل الشعاع، وعلى ذلك حينما يكون شكل البيئة التعليمية على شكل الشعاع فلا يجهد المعلم نفسه أى أساليب التعلم يختار إذ إنها كلها تصل بالمتعلم إلى نفس النتيجة تقريبا وذلك فى حالة تعليم

التلاميذ مهارات القيادة.وبذلك يتضح التحقق الجزئى للفرض الرابع من فروض هذا البحث.

- **الفرض الخامس**:

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٤*٥) وذلك لحساب التفاعل بين أشكال البيئة الصفية المتمثلة فى المجموعات الخمسة، وأساليب التعلم المتمثلة فى التطبيقات الأربعة فى مهارات التواصل، فكانت النتائج كما يلى:

جدول (١٤) : المتوسطات والانحرافات المعيارية للتفاعل بين المجموعة والتطبيق فى مهارات التواصل

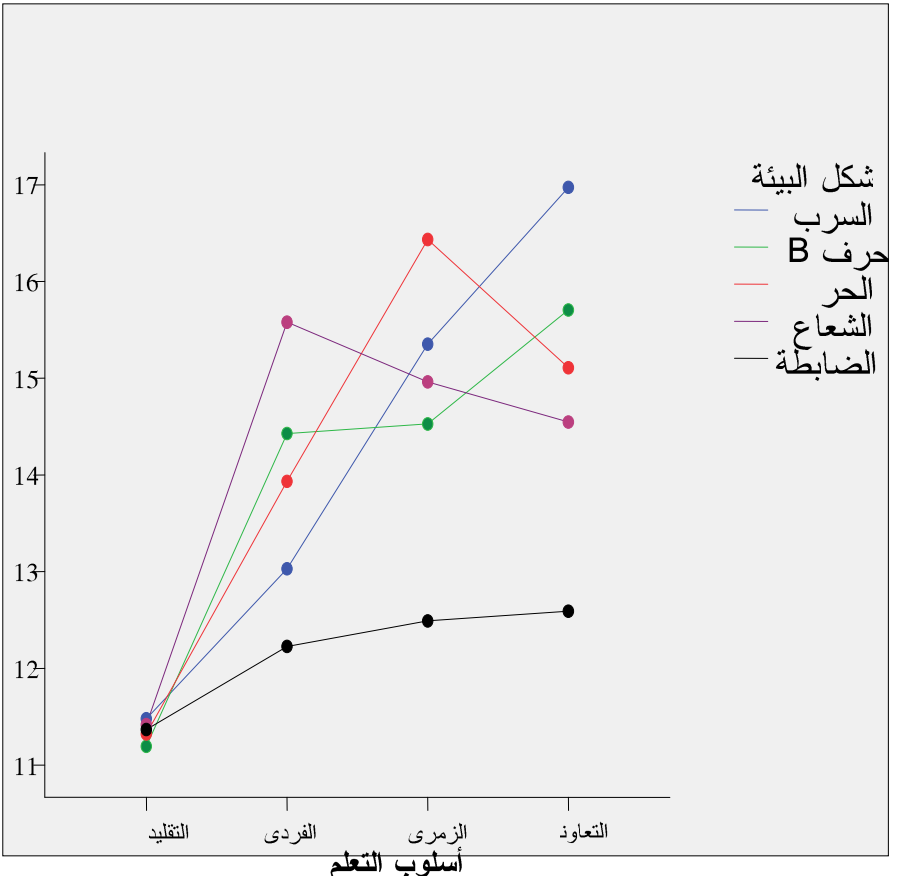
شكل البيئة	أسلوب التعلم	م	ع	ن
السرب	التقليدى	١١٦.٤٤	١١.٤١٦	٣٤
	الفردى	١٣٣.٢٩	١٨.١٤٨	٣٤
	الزمرى	١٧٢.٤١	١٥.٩٤٥	٣٤
	التعاونى	١٧٠.٢٩	١٤.١٨٦	٣٤
حرف(B)	التقليدى	١١٩.٠٩	٩.٩٧٠	٣٣
	الفردى	١٤٨.٠٩	١٨.٠١٨	٣٣
	الزمرى	١٥٨.١٢	١٨.٦٠٦	٣٣
	التعاونى	١٦٥.٢١	١٣.٦٩٣	٣٣
الحر	التقليدى	١١٦.٦٣	١٠.٧٧٩	٣٥
	الفردى	١٦٢.٠٦	١٧.٢١٧	٣٥
	الزمرى	١٤٦.٢٠	١٦.١٨٢	٣٥
	التعاونى	١٥٩.٦٣	١١.٢٨٣	٣٥
الشعاع	التقليدى	١١٥.١٨	٩.٩٩٨	٣٤
	الفردى	١٥٤.٨٥	١٩.٤٦٩	٣٤
	الزمرى	١٥٠.٠٠	١٠.٤٦٨	٣٤
	التعاونى	١٥٥.٤٤	١٩.٤٠٥	٣٤
الضابطة	التقليدى	١١٧.٩١	١١.٧٧٧	٣٤
	الفردى	١٢٦.٢٦	١٨.٠٠٩	٣٤
	الزمرى	١٢٨.٢٦	١٨.٠٠٩	٣٤
	التعاونى	١٣٠.٢٦	١٨.٠٠٩	٣٤

جدول (١٥) : تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٤*٥) بين المجموعة والتطبيق فى مهارات التواصل

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٤٨٣٠٧.٨٩٩	٤	١٢٠٧٦.٩٧٥	٥٠.٨٨٦	٠.٠١
التطبيق	١٥٥٠٥٤.٦٤١	٣	٥١٦٨٤.٨٨٠	٢١٧.٧٧٢	٠.٠١
المجموعة * التطبيق	٥٠٧٩٤.٦٩٩	١٢	٤٢٣٢.٨٩٢	١٧.٨٣٥	٠.٠١
الخطأ	١٥٦٦٤١.٢٢٥	٦٦٠	٢٣٧.٣٣٥		
المجموع	٤١٠٦٨٩.١٢٤	٦٧٩			

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة ف للتفاعل بين المجموعة والتطبيق دال عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعنى أنه توجد فروق مردها التفاعل بين المجموعات، ويعنى التفاعل التأثير المشترك للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع، ولمزيد من الفهم لهذا التفاعل وتعرف اتجاه الفروق قام الباحثان برسم المنحنيات البيانية

لكل مجموعة من المجموعات الخمس فى مهارات التواصل لكل أساليب التعلم عبر التطبيقات الأربع، وذلك كما فى شكل (٥):



شكل (٥): التفاعل بين البيئة الصفية وأسلوب التعلم فى مهارات التواصل

ويتضح من الشكل (٥) أنه ثمة تفاعل فى مهارات التواصل بين المجموعات الخمس وأساليب التعلم الأربع، وذلك كما يلى: أسلوب التعلم التقليدى: تكافأت المجموعات الخمس وذلك فى التطبيق القبلى لبطاقة مهارات التواصل، وقد كان التطبيق القبلى هو محصلة التدريس بالأسلوب التقليدى، ويعنى ذلك أن طريقة التدريس التقليدية تحد من مميزات أى نوع من أنواع تشكيل البيئات التعليمية، فإن التدريس التقليدى لا يفيد من ميزات أى شكل للبيئة التعليمية كما أنه لا يمكن التلاميذ من التفاعل والتواصل بالشكل الذى يتيح لهم تعلما أفضل لمهارات التواصل.

- **أسلوب التعلم الفردى:** التدريس وفقا لهذا الأسلوب أفضل فى مجمله من التدريس التقليدى ، وقد تفوقت فى هذا الأسلوب من أساليب التدريس

مجموعة الشعاع يليها بفارق كبير مجموعة حرف (B)، يليها مجموعة الشكل الحر، ثم تأتى مجموعة السرب، وأخيرا المجموعة الضابطة، ويعنى ذلك أن مجموعة الشعاع هى الأكثر إفادة من مهارات التواصل بأسلوب التدريس الفردى، وأقلها إفادة مجموعة السرب، كما يعنى ذلك أن المعلم حينما يقوم بالتدريس بأسلوب التدريس الفردى فإنه يجدر به تنظيم مجموعات التلاميذ على هيئة الشعاع حتى يفيد التلاميذ جيدا من مهارات التواصل، و يجب أيضا تجنب توزيع التلاميذ على هيئة السرب.

- **أسلوب التعلم الزمرى:** التدريس وفقا لهذا الأسلوب أفضل فى مجمله من التدريس بأسلوب التعلم الفردى وأسلوب التعلم التقليدى، ووفقا للتدريس بهذا الأسلوب أعيد ترتيب المجموعات، فتفوقت مجموعة الشكل الحر على المجموعات كلها وذلك بفارق كبير أيضا، يليها مجموعة السرب، وقد تراجعت مجموعة الشعاع إلى المرتبة الثالثة، ثم جاء بعدها مجموعة حرف(B)، فلم تحتفظ أى من المجموعات التجريبية الأربع بمكانتها التى كانت عليها أثناء التدريس الفردى ، ويعنى ذلك أن المعلم إذا كان يقوم بالتدريس بأسلوب التعلم الزمرى فإنه يجدر به أن يقوم بتشكيل مجموعات التلاميذ على هيئة حرة حتى يتمكن من إفادة التلاميذ من مهارات التواصل كما يجدر به أن يتجنب توزيع مجموعات التلاميذ على هيئة حرف(B).
- **أسلوب التعلم التعاونى:** اتضح أن التدريس وفقا لهذا الأسلوب فى مجمله ليس أفضل من التدريس وفقا لأسلوب التعلم الزمرى، ولكن لا ينطبق هذا الكلام على مجموعة السرب التى تفوقت تفوقا واضحا على سائر المجموعات فى مهارات التواصل عبر جميع مراح البحث، وكذلك مجموعة حرف(B) التى كأنها وجدت نفسها فجأة فتفوقت على باقى المجموعات فيما عدا مجموعة السرب الرائدة، أما المجموعتين الأخريين والتى كان لإحداهما فضل السبق فى حالة التدريس الفردى وللأخرى فضل السبق فى حالة التدريس الزمرى فإنهما تراجعتا فى حالة التدريس بأسلوب التعلم التعاونى ويعنى ذلك أن المدرس إذا كان يقوم بالتدريس التعاونى ويهدف من تدريسه تنمية مهارات التواصل يجدر به أن يقوم بتشكيل البيئة الصفية لمجموعات التلاميذ على هيئة السرب، ويجب أيضا أن يتجنب توزيع مجموعات تلاميذه على شكل الشعاع أو على هيئة الشكل الحر.

مما سبق يتضح أنه يوجد تفاعل بين البيئات الصفية الأربع وأساليب التعلم الثلاثة فى مهارات التواصل. وبالتالى فإنه يتحقق الفرض الخامس من فروض هذا البحث.

- **الفرض السادس**:

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٤×٥) وذلك لتعرف التفاعل بين أشكال البيئة الصفية المتمثلة فى مجموعات البحث الخمسة، وأساليب التعلم المتمثلة فى التطبيقات الأربعة فى مهارات القيادة فكانت النتائج:

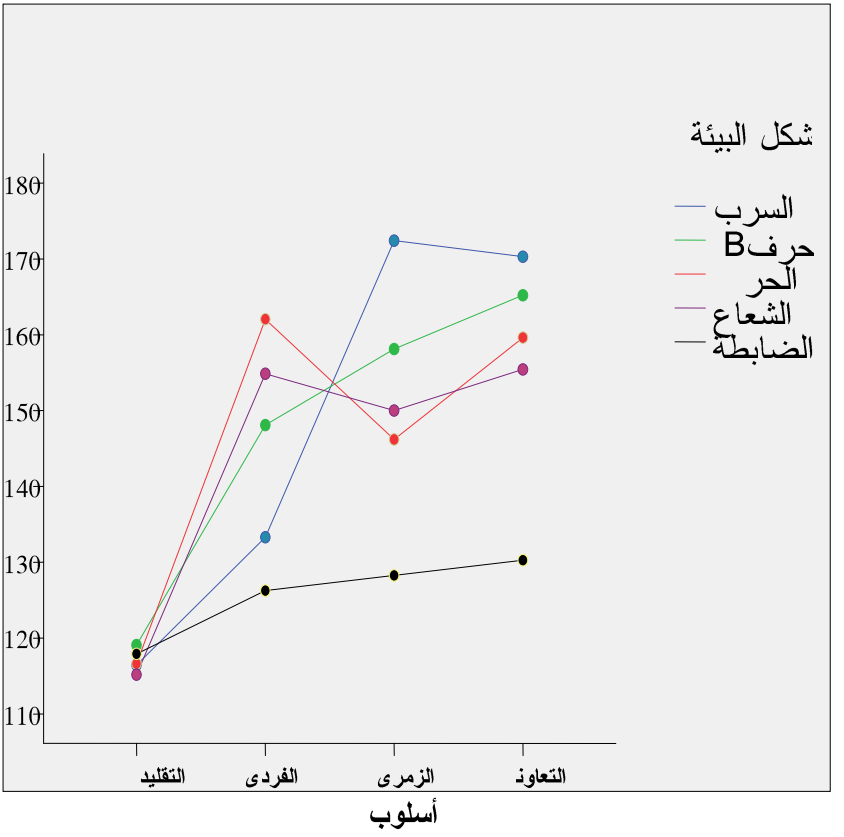
جدول (١٦) : المتوسطات والانحرافات المعيارية للتفاعل بين المجموعة والتطبيق فى مهارات القيادة

شكل البيئة	أسلوب التعلم	م	ع	ن
السرب	التقليدى	١١٦.٤٤	١١.٤٢	٣٤
	الفردى	١٣٣.٢٩	١٨.١٥	٣٤
	الزمرى	١٧٢.٤١	١٥.٩٥	٣٤
	التعاونى	١٥٨.٠٩	١٧.٢٠	٣٤
حرفB	التقليدى	١١٩.٠٩	٩.٩٧	٣٣
	الفردى	١٤٨.٠٩	١٨.٠٢	٣٣
	الزمرى	١٤٩.١٥	١٨.١٩	٣٣
	التعاونى	١٥٢.١٥	١٨.١٩	٣٣
الحر	التقليدى	١١٦.٦٣	١٠.٧٨	٣٥
	الفردى	١٦٢.٠٦	١٧.٢٢	٣٥
	الزمرى	١٣٧.٥٤	١٨.٤٣	٣٥
	التعاونى	١٥٣.٥٤	١٨.٤٣	٣٥
الشعاع	التقليدى	١١٥.١٨	٩.٩٩	٣٤
	الفردى	١٥٤.٨٥	١٩.٧٤	٣٤
	الزمرى	١٣٨.٧٩	١٩.٧٧	٣٤
	التعاونى	١٤٩.٨٥	١٩.٤٧	٣٤
الضابطة	التقليدى	١١٧.٩١	١١.٧٨	٣٤
	الفردى	١٢٦.٢٦	١٨.٠١	٣٤
	الزمرى	١٢٨.٢٦	١٨.٠١	٣٤
	التعاونى	١٣٠.٢٦	١٨.٠١	٣٤

جدول (١٧) : تحليل التباين (٤×٥) بين المجموعة والتطبيق فى مهارات القيادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	ف	لدلالة
المجموعة	٣٢١٤٩.٢٧	٤	٨٠٣٧.٣٢	٢٨.٩٧٤	٠.٠١
التطبيق	١٣٥٨٠٨.١٦	٣	٤٥٢٦٩.٣٩	١٦٣.١٩١	٠.٠١
المجموعة * التطبيق	٢٧٧٢٣.٣٥	١٢	٢٣١٠.٢٨	٨.٣٢٨	٠.٠١
الخطأ	١٨٣٠٨٤.٨١	٦٦٠	٢٧٧.٤٠		
المجموع	٣٧٩٣٤٨.٩٩	٦٧٩			

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة ف دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يعنى أنه توجد فروق بين المجموعات مردها إلى التفاعل بين المجموعة والتطبيق، ولتعرف اتجاه الفروق بين هذه المجموعات قام الباحثان برسم منحنيات لكل مجموعة من المجموعات الخمس فى التطبيقات البعدية الأربع، فكانت النتائج كما فى شكل (٦): ويتضح منه ما يلى:



شكل (٦) : التفاعل بين البيئة الصفية وأسلوب التعلم فى مهارات القيادة

- **أسلوب التعلم التقليدى:** تكافأت المجموعات الخمس وذلك فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات القيادة، وقد كان التطبيق القبلى هو محصلة التدريس بالأسلوب التقليدى، ويعنى ذلك أن طريقة التدريس التقليدية تحد من مميزات أى نوع من أنواع تشكيل البيئات التعليمية فى تعليم التلاميذ مهارات القيادة، فإن الجو العام للتدريس التقليدى لا يمكن المعلم من الإفادة من ميزات أى شكل للبيئة التعليمية، كما أنه لا يمكن التلاميذ من الاحتكاك والتفاعل بالشكل الذى يتيح لهم تعلما أفضل لمهارات القيادة.
- **أسلوب التعلم الفردى:** التدريس وفقا لأسلوب التعلم الفردى أفضل فى مجمله من التدريس التقليدى وذلك بالنسبة لجميع مجموعات البحث وقد تفوقت . نتيجة التدريس لهذا الأسلوب . مجموعة الشكل الحر، يليها بفارق ليس كبيرا مجموعة الشعاع، يليها . بفارق ليس كبيرا أيضا ـ مجموعة حرف(B)، ثم تأتى فى آخر المجموعات التجريبية وبفارق كبير مجموعة السرب، وأخيرا المجموعة الضابطة، ويعنى ذلك أن مجموعة الشكل الحر هى الأكثر إفادة من حيث تعلم مهارات القيادة حين يتم التدريس لها

بأسلوب التدريس الفردى، وكذلك مجموعة الشعاع، وأقل هذه المجموعات إفادة هى مجموعة السرب، ويعنى ذلك أيضا أن المعلم حينما يقوم بالتدريس بأسلوب التدريس الفردى فإنه يجدر به تنظيم مجموعات التلاميذ على شكل حر حتى يفيد التلاميذ جيدا من مهارات القيادة، وقد يقوم بتوزيع مجموعاتهم أيضا على شكل الشعاع، ولكن فى كل الأحوال يجدر به أيضا تجنب توزيع التلاميذ على هيئة السرب، ناهيك عن تجنب التعلم التقليدى وكأن التوزيع الحر، والتعامل بشكل حر، والتصرف بطريقة حرة، والتفكير الحر وكل ما يتعلق بممارسة حرية التلميذ يكسبه مهارات قيادة أفضل من أى نوع آخر يقترحه المعلم.

- **أسلوب التعلم الزمرى:** التدريس وفقا لهذا الأسلوب ليس أفضل فى مجمله من التدريس بأسلوب التعلم الفردى، فيما عدا مجموعة السرب التى تفوقت تفوقا ملحوظا فى مهارات القيادة بأسلوب التعلم الزمرى، وكانت القفزة للأمام كبيرة حقا لدى هذه المجموعة بين أسلوب التعلم الفردى وأسلوب التعلم الزمرى، وقد ذكرتنا هذه المجموعة بنفسها حينما تم التدريس لهم بأسلوب التعلم التعاونى فى تفوقها فى مهارات التواصل - كما فى الفرض الخامس، ومن الملاحظ أيضا أن الفارق كبير بينها وبين المجموعة التى تليها وهى مجموعة حرف(B)، وقد تراجعت مجموعة الشعاع إلى المرتبة الثالثة، ثم تلتها مجموعة الشكل الحر التى تراجعت عن باقى المجموعات ، ووفقا للتدريس بهذا الأسلوب أعيد ترتيب المجموعات التجريبية الأربع، فلم تحتفظ أى منها بمكانتها التى كانت عليها أثناء التدريس الفردى، ويعنى ذلك أن المعلم إذا كان يقوم بالتدريس بأسلوب التعلم الزمرى ويهدف إلى تنمية مهارات القيادة لدى التلاميذ ؛ فإنه يجدر به أن يقوم بتشكيل مجموعات التلاميذ على هيئة السرب ، كما يجدر به أن يتجنب توزيع مجموعات التلاميذ على هيئة الشكل الحر أو على هيئة الشعاع ، فضلا عن التدريس لهم بطريقة التدريس التقليدية.

- **أسلوب التعلم التعاونى:** التدريس وفقا لهذا الأسلوب فى مجمله أفضل من التدريس وفقا لأسلوب التعلم الزمرى، فإن أداء جميع المجموعات فى مهارات القيادة كان أفضل . بصورة ملحوظة . عن أدائهم فى حالة التدريس بأسلوب التعلم الزمرى، فيما عدا مجموعة السرب التى تراجع أداء أفرادها تراجعا طفيفا، وقد تقدمت مجموعة الشكل الحر فسبقت مجموعة الشعاع واحتلت بذلك المرتبة الثالثة، وفى نفس الوقت تأخرت مجموعة الشعاع إلى المرتبة الرابعة، ويعنى ذلك أن المعلم إذا كان يهدف إلى تنمية مهارات القيادة لدى تلاميذه؛ فإنه يقوم بالتدريس لهم بأسلوب التعلم التعاونى مشكلا إياهم مجموعات على هيئة السرب أو على هيئة حرف(B)، بينما يجدر به تجنب تشكيل مجموعات تلاميذه على هيئة الشعاع أو على هيئة الشكل الحر، فيبدو أن هذين الشكلين لايفيدان التلاميذ من مهارات القيادة جيدا فى حالة التدريس لهم بأسلوب التعلم التعاونى. مما سبق يتضح أنه يوجد تفاعل بين البيئات الصفية الأربع وأساليب التعلم الثلاثة فى مهارات القيادة. وبالتالى يتحقق الفرض السادس من فروض هذا البحث.

- **التوصيات** :

- **أولا** : الاهتمام بتنويع أشكال البيئة الصفية لتتكيف مع الأهداف المنشودة ومع أساليب التعلم والتعليم وإجراءات العمل فيه داخل غرفة الصف.
- **ثانيا** : عمل دورات تدريبية مكثفة للمعلمين والمشرفين التربويين ، على شكل ورش عمل وتطبيقات عملية لهذه الأشكال المبتكرة من البيئات التعليمية .
- **ثالثا** : تأكيد تفعيل برامج زيارات صفية وحضور حصص " تعاونية " في بعض المدارس التي تدرّس بهذه الطريقة ، وذلك من خلال آلية الإشراف وغيرها .
- **رابعا** : إضافة عنصر استخدام المعلم أشكالا متنوعة من الأشكال المبتكرة من البيئات التعليمية في حصته إلى معايير تقييم المعلمين ، واعتماد مجموعة من الدرجات لاستخدام هذا الأسلوب تتناسب مع فلسفة التطوير والإشراف التربوي.
- **خامسا** : تعزيز أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي بين المعلم وتلاميذه .

- **قائمة المراجع**

١. إبراهيم الفار (2001) تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربي

٢. أحمد حجي(2000) إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل الدراسي ، دار الفكر العربي ، جمهورية مصر العربية.

٣. أمل عبد السلام الخليلي .(2005)إدارة الصف المدرسي ،دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن .

٤. جمال الخطيب ،منى الحديدي (2008) مدخل إلى التربية الخاصة – دار الفكر – عمان

٥. جونسون ديفيد ، وآخرون (1995)التعليم التعاوني،ترجمة مدارس الظهران الأهلية ،المملكة العربية السعودية.

٦. محمد الحاج خليل وآخرون (1996)إدارة الصف وتنظيمه .

٧. رمزي فتحي هارون (2003)الإدارة الصفيّة .عمّان :دار وائل للطباعة والنشر.

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

٩. صلاح علام (2005)الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

١٠. عبد اللطيف الرائقي (1421)هـ " بيئة الصف في مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون والتلاميذ وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي "، جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

١١. فتحي جروان (1999)م " تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات (دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة :العين .

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

١٣. محمدأبو غزلة ، ومحمود عطا عقل(1426) هـ، دليل المعلم في التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية للصفوف(6-1)، مكتبة التربية العربي لدول الخليج ،الرياض.

١٤. محمد حرب اللصاصمة (2003)إدارة التعلم الصفي ، دار البركة للنشر والتوزيع ، ط 1

١٥. محمد خميس حسين أبو نمرة (2001)إدارة الصفوف وتنظيمها ،دار يافا للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن ،ط 1.

١٦. محمد عوض الترتوري وآخرون (2006)المعلم الجيد :دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد للنشر والتوزيع ،ط 1.

١٧. محمد محمود الحيلة (2002)مهارات التدريس الصفي، عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ط١

١٨. محمد الحاج خليل وآخران (1997)إدارة الصف وتنظيمه، برنامج التربية (5301)، فلسطين جامعة القدس المفتوحة.

١٩. مصطفى خليل الكسواني وآخرون (2005)إدارة التعلم الصفي ، عمان دار صفاء للنشر والتوزيع .

٢٠. ميشيل عطا الله (2002)طرق وأساليب تدريس العلوم، عمان –الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢١. نبيل عبدالهادي وآخرون (2003)التفاعل الصفي:أساسيته–تطبيقاته–مهارته ، عمان دار قنديل للنشر والتوزيع ،ط1.

٢٢. يوسف قطامي ونايفه قطامي (2002)إدارة الصفوف :الأسس السكيلوجية ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣. يوسف القطامي –نايفة قطامي (2005)إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية (دار الفكر، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.

24-Beane، J.A., & Apple, M.W. (1995). The case for democratic schools. In M.W.Apple, & J.A. Beane (Eds.), Democratic schools (1-25). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Developmentvcfc.

25-Clouse , R.W. and Alexander , E. (1997) Classroom of the 21 Century : Teacher Competence, Confidence and Collaboration , Journal of Educational Technology System, 26 (2)

26-Cheng, Y.C.(1994). Classroom environment and students affective performance: An effective profile. Journal of Experimental Education, 62.

27- Clouse , R.W. and Alexander , E. (1997) Classroom of the 21 Century : Teacher Competence, Confidence and Collaboration , Journal of Educational Technology System, 26 (2)

28-Doty, G. (2001). Fostering emotional intelligence in K-8 students: simple strategies and ready to use ativities. California, Corwin Press.

29-Elias, M.J., Ziins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Schwab-

Stone, M.T., & Hayens, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P.(1997). Promoting social and emotional learning Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

30-Foreman, L. C. (1998). What's the big idea? (NCSM and NCTM 1998 Annual Meetings Washington DC). Portland, OR: Math Learning Center, Portland State University.

31-Fraser, B.J. (1994). Research on classroom and school climate. In D.L. Gabel (Ed.), Handbook of research on science teaching and learning (493-541). New York, NY: Macmillan.

32- Fraser,N. & Fisher G ., (1993) American Education An Introduction to Classroom Management, Moon Publish Colorado, U.S.A .

33-Guernsey, M. (1989). Classroom organization: A key to successful management .Academic Therapy, 25

34-Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Olivier, A.,& Wesarne, D. (1996). Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The case of mathematics. Educational Researcher, 25(4).

35-Jensen, E.,(1998). Teaching with the brain in mind. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

36-Lewis, C.C., Schaps, E., & Watson, M.S. (1996). The caring classroom's academic edge. Educational Leadership, 54(1), 16-21.

37-McRobbie, C.J., & Fraser, B.J. (1993). Associations between student outcomes and psychosocial science environment. Journal of Educational Research, 87(2).

38-Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk students. Journal of Educational Research, 88(1.

39-Shores, R., Gunter, R., Denny, R., & Jack, S. (1993). Classroom influences on aggression and disruptive behaviors of students with emotional and behavioral disorders.Focus on Exceptiona Children, 26(2,

40- Smith, D., & Rivera, D. (1995). Discipline in special education and general education settings. Focus on Exceptional Children, 27(5).

41-Stevens, S. (1997). Adjustments in Classroom Management: Excerpts from classroom success for the LD and ADHD child. [Available: URL http://www.ldonline.org/ld-indepth- teaching-techniques/classmanag.htmlhttp://classroomorganization.suite101 .com/article.cfm/how_to_plan_a_classroom_seating_arrangement

42-Uguroglu, M.E., & Walberg, H.J. (1986). Predicting achievement and motivation. Journal of Research and Development in Education, 19, 1-12.

43-Waxman, H.C., & Huang, S. (1996). Motivation and learning environment differences in inner-city middle school students. Journal of Educational Research, 90(2).

44-Wendy Schwartz , (1995) : "School Dropouts: New Information about an Old Problem", Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington

****