

استراتيجيات التعلم التعاوني وتنمية مهارات الاتصال

ملخص _____ عبد الله قلي/جامعة الجزائر

يمثل الاتصال الخطوة الأولى في التعاون، ذلك لأنه إذا لم يستطع أفراد المجموعة التعاونية نقل أفكارهم ومشاعرهم لبعضهم البعض فإن هذا سوف يؤدي إلى انهيار عملية التعاون في النهاية.

وعلى الرغم من توجه الأبحاث في العقود الأخيرة إلى الاهتمام بالتعلم التعاوني واستراتيجياته، والتوصل إلى تأكيد الآثار الإيجابية الناجمة عنه، إلا أن ذلك لم يصاحبه اهتمام من نفس المستوى لتنمية مهارات الاتصال، وكأنهما من طبيعتين مختلفتين.

وانطلاقاً من الافتراض السالف سأحاول تناول هذا الموضوع من منظور مغاير بالتركيز على علاقة الضرورة بينهما، ولتحقيق ذلك سيتم التعريف باستراتيجيات التعلم بصفة عامة، واستراتيجيات التعلم المعرفي بصفة خاصة، ثم تحديد مفهوم التعلم التعاوني، ودور الصراع الاجتماعي المعرفي فيه، وتكوين مجموعات التعلم التعاوني، بعد ذلك سيتم تحديد مفهوم الاتصال لغة واصطلاحاً ومهارات الاتصال الأساسية بالتركيز على مهارة القراءة ومهارة الكتابة ومهارة الحديث ومهارة الإصغاء، ثم التعرض إلى دور استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية المهارات، وأخيراً تقديم نموذج تطبيقي لإحدى استراتيجيات التعلم.

1- استراتيجيات التعلم :

1 - مفهوم استراتيجيات التعلم :

يشير مصطلح الاستراتيجية عامة إلى جملة الإجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة أو أكثر لتحقيق هدف محدد (Cyr et C, Germain, 1998, p35) . أما استراتيجية التعلم فيمكن تعريفها على أنها مجموعة الإجراءات المستخدمة للتعلم، تنفذ في صورة خطوات، وتتحوّل كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف المخططة بفاعلية أكبر وبقدر واضح من المرونة (كوثر كوجك، 1997، ص 302) بينما تعرف الاستراتيجية المعرفية على أنها مجموعة الإجراءات التي تشمل إدارة أو تسيير عمليات استقبال ومعالجة المعلومات عبر التخطيط والتنظيم والمراقبة (Dos, 1988. Kirby, 1984. Gange, 1997).

ويرى الشرقاوي أن الاستراتيجيات المعرفية عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات (الشرقاوي، 1992، ص 190) في حين يرى فطيم وجمال أن الاستراتيجية في علم النفس والتربية تعني جملة الأساليب التي تحكم نشاط الإنسان وتحدد له كيف يقوم بعمليات الانتباه والتنظيم والتعلم والتذكر وتنشأ من تنمية القدرات المتضمنة في تعلم التفكير والابتكار والاكتشاف والتذكر (فطيم وجمال، 1988، ص 224) . ومن جهته يميز دونسيرو (Dansereau, 1985) بين استراتيجيات التعلم الأساسية التي تؤثر مباشرة في معالجة المعلومات واستراتيجيات الدعم أو المساعدة stratégie de support التي تسعى إلى وضع المتعلم ضمن شروط ملائمة للتعلم، ويصنف أكسفورد (Oxford, 1990) استراتيجيات التعلم في فئتين متميزتين :- مباشرة وتضم الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجية الذاكرة والاستراتيجيات التكميلية أو التعويضية Compensatoire - وغير مباشرة وتضم استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات الوجدانية والاجتماعية، ويؤكد أن الاستراتيجيات يمكن تعليمها (Les stratégies sont enseignables) وأنه لم يعد هناك حاجة للبرهنة على فائدتها بحيث أصبحت مسألة تعليمها تحتل حيزا هاما في البحث التربوي (Oxford, 1990, cité in Cyr et Germain, 1998, p30).

تتميز الاستراتيجيات المعرفية للتعلم بالخصائص التالية :

- أنها عبارة عن أنشطة يقوم بها المتعلم بطريقة واعية أو على الأقل قابلة للوعي
- والتوضيح ويمكن أن تكون موضوعا للتصريح. (Garner, 1998. Belly, 1983)
- أنها موجهة نحو تحقيق هدف، فلا يمكن أن تكون صدفية بحيث يستخدمها المتعلم لتحقيق هدف في صيغة عملية أو نتيجة أو أداء، ويعتقد البعض أن هذه الخاصية بمثابة المكون الأساسي للاستراتيجيات المعرفية (Kirby, 1984. Paris, 1988)
- أنها عبارة عن أنشطة متتابعة أكثر من كونها أحداثا منعزلة، فمفهوم الإستراتيجية يفترض أن يستخدم المتعلم سلسلة منظمة من الأنشطة (Garner, 1988 Devillon 1985)
- أنها معرفة بكيفية العمل savoir comment faire أي كيف يدير المتعلم عمليات معالجة المعلومات، وبهذا المفهوم يمكن تصنيفها ضمن المعارف الإجرائية Les connaissances procédurales التي تحدد العمليات المعرفية التي يتم إنجازها في ضوء هدف وشروط خاصة (Chi, 1987. Gange, 1979. Richard et Al, 1990).

2- استراتيجيات التعلم التعاوني Les stratégies d'apprentissage coopératif

يقصد بالتعلم التعاوني ذلك النمط من التعلم الذي يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضا، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية، ويصبح بذلك العمل التعاوني جزءا من أساليب التدريس وليس محتوى جديدا يراود تعلمه (كوثر كوجك 1997، ص 315).

يتم التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة إلا أن الاستراتيجيات المتبعة فيه تختلف عن أساليب العمل في مجموعات بخمس صفات هي :

- أ- لا بد أن يعتمد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بإيجابية أثناء التعلم.
- ب- على الرغم من أن العمل يتم في مجموعة إلا أن كل فرد مسؤول عن عمله كفرد وكعنصر في الجماعة.
- ج- يتوقع من أعضاء المجموعة أن يساعد كل منهم الآخر ويشجعه على التعلم.
- د- السلوك التعاوني بين أفراد المجموعة سلوك مقصود يتم عبر المشاركة والتفاعل والمتابعة والتقويم من طرف المدرس.

هـ- يلاحظ الأفراد سلوك بعضهم البعض، ويتناقشون حول سلوك كل منهم في المجموعة لاكتشاف الإيجابيات والسلبيات ونوع السلوك الذي يساعد المجموعة على الإنجاز أو يعيق العمل (كوشر كوجك، 1997، ص 316)

يعتمد التعلم التعاوني على التفاعل الجماعي المثمر، وتفاعل كل فرد يعزز ويقوي فكرة أنه من الأفضل لأفراد المجموعة أن يعملوا معا، كما أن الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد يخطط له مسبقا وقد لا يشعر بعض أفراد المجموعة بأهمية المشاركة مما يحتم المساءلة الفردية لكل عضو بالنسبة لعمله في النشاط الجماعي، وقد أظهرت الكثير من البحوث والدراسات تفوق العمل التعاوني أو التعلم المتبادل على التعلم الفردي، بفضل ما يتضمنه من تفاعل وصراع اجتماعي معرفي، وتؤيد الكثير من النتائج الرأي القائل بأن التعلم التعاوني بمثابة عامل مهم للتطور والنمو المعرفي " Le travail collectif est un facteur de progrès cognitif " (Noël, Foulin, Mouchon, 1998, P 46).

كما أثبتت البحوث أن تحصيل المتعلمين يرتفع ارتفاعا ملحوظا عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وأنهم يحتفظون بما يتعلمونه لفترات أطول، وأن هذه النتيجة تتحقق مع جميع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم، (كوشر كوجك 1997، ص 317) ومن جهته يعتبر برونر (Bruner) التعلم التعاوني أو ما أسماه التعاون المتبادل بمثابة الدافع الثانوي الذي يؤثر تأثيرا قويا على الرغبة في التعلم، ويرى أن هناك حاجة إنسانية لأن يكون الفرد مع الآخرين وأن يتعاون معهم من أجل تحقيق الهدف المشترك، ويأسف قائلا: "إننا لا نعلم إلا القليل عن هذا الدافع الثانوي، إلا أن ما نعرفه يشهد أنه يمكن أن يصبح القوة المحركة في التعليم" (Bruner, 1966, p 125)

وأنه كلما تظاهر حاجة عند المجموعة إلى توحيد القوى من أجل تحقيق هدف مشترك تنشأ تلك العمليات التي تجذب الفرد إلى التعلم وتجبره على تحقيق المعارف التي تحتاج إليها المجموعة، وتصبح المعرفة في حد ذاتها دعما للجماعة، وقد تزايدت في السنوات الأخيرة الدراسات التي تؤكد فعالية التعلم التعاوني حيث أشار برولكس (J. Proulx, 1999) في كتابه (Le travail en équipe) إلى الكثير منها وأكد أن العمل

في مجموعات باعتباره صيغة بيداغوجية في التعلم يعمل على رفع الدافعية لدى المتعلمين، وينمي روح المسؤولية لديهم ويساعدهم على إتقان المفاهيم والأسس العامة، وينمي القدرة الإبداعية ويزيد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة ويرفع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه (J. Proulx, 1990 , P 10) وهي نفس النتائج التي أكدها روبرت بليتى R . Pléty في كتابه التعلم التعاوني (L'Apprentissage coopératif) حيث توصل إلى أن المتعلمين الذين اتبعوا طريقة العمل في مجموعات والتعلم التعاوني حققوا نتائج إيجابية وتحسن في التعلم مقارنة مع أقرانهم في الوضعيات العادية (R . Pléty , 1996 , P 27)

3_ التعلم التعاوني والصراع الاجتماعي المعرفي L'apprentissage coopératif et le conflit socio-cognitif

أصبح مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي Le conflit socio-cognitif يحتل مكانا بارزا في بحوث التعلم المعرفي، ولعل من أبرزها أعمال كليرمونت (P. Clermont, 1979)

وميجنى (D. Mugny, 1981) تؤكد نتائج البحوث في هذا الإطار أن النمو المعرفي يتوقف إلى حد ما على التفاعلات الاجتماعية التي تسمح بظهور الصراع الاجتماعي المعرفي لدى الأفراد أو بين الأفراد (W . Doise et G . Mugny , 1981-P40) فهم في مواجهتهم للوضعيات المشكلة يظهرون أثناء تفاعلهم اختلافا في التركيز المعرفي (وجهات النظر، طرائق العمل، الإجابات ...) من جهة، ويبحثون عن إجابة مشتركة للمشكلة المطروحة من جهة أخرى.

إن تعارض وجهات النظر يضيف الصبغة الاجتماعية على الصراع المعرفي الذي يصبح فيما بعد محركا للتفاعلات والنمو المعرفي. (Bourgeois et Nizet , 1997 P158) يتضمن الصراع الاجتماعي المعرفي نوعين من الصراعات أولهما صراع بين الأفراد Inter-individuel وهو صراع اجتماعي، وثانيهما صراع داخل الفرد Intra-individuel وهو صراع معرفي يتزامن مع وعي الذات المتعلمة

(إجابات متناقضة، الشك في الإجابة ...) يعتبر البعد الاجتماعي للصراع المعرفي أساسيا حيث أن التعبير والمواجهة المباشرة للأدلة والبراهين في التفاعل تجعل الصراع المعرفي داخل الفرد أكثر واقعية وديناميكية، وبعبارة أخرى ينشئ هذا الصراع المعرفي حالة من عدم التوازن داخل الفرد تجعله يعمل على تجاوزها، ومن المحتمل أن يسهل البحث عن إجابة مشتركة هذا التجاوز عبر حل الصراع بين الأفراد.

الجدير بالذكر أن نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي تقوم على أساس المفاهيم التي جاء بها بياحيه المتعلقة بالتوازن وإعادة التوازن في منظور أكثر اتساعا يأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي للنمو والتعلم، وتؤكد هذه النظرية على ضرورة توفر ثلاثة شروط أساسية على الأقل ليصبح الصراع الاجتماعي المعرفي وسيلة أساسية للتطور المعرفي والفكري وهي:

- وجود تركيز مشترك وتوفر كفاءات دنيا تسمح بالتبادل بين الأفراد، ورسوخ بنية النشاط المتمركز حول الخاصية المعرفية للتبادل.

- يلعب الصراع الاجتماعي المعرفي دورا حاسما في التفاعل بين الأفراد، هذا التفاعل لا يمكنه أن يحدث إلا إذا كان هناك فعل وتأثير متبادل بين شخصين أو عدة أشخاص، أو بين أفكار الشخص الواحد عندما يشعر بنوع من الحيرة والتناقض، وهو تفاعل يقوم أساسا على التبادل باعتباره عملية تبادلية في طبيعتها بالدرجة الأولى، كما يقتضي من جهة أخرى المشاركة باعتبارها الفعل الذي يتيح الاهتمام والتبادل والتعاون في إطار جماعة ما.

تتضح مما تقدم المكانة المركزية التي يحتلها مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي في التعلم التعاوني، إذ يسهم هذا الأخير في فسح المجال لهذا النوع من الصراع، ويساعد في الوقت نفسه على إعطاء معنى وفائدة للأنشطة التي يقوم بها المدرس، ويحث هذا النوع من التعلم أن يقوم المدرس بدور الوسيط Médiateur لتسهيل التفاعل والتبادل بين أعضاء المجموعة الواحدة، وأن يساهم في إدارة الصراع الاجتماعي المعرفي عبر تحليل الإجراءات المتبعة لمعالجة المشكلة والبحث عن أصل الأخطاء، واستخدام استراتيجيات معرفية مقصودة.

وضمن نفس الإطار يؤكد ميرلو بونتي M. Ponty أهمية التعاون مع الآخر في التعلم وبناء الشخصية، لأن العلاقة مع الآخر ليست مجرد إحدى

محتويات الخبرة فحسب؛ ولكنها بناء حقيقي حتى أنه يمكن القول أن ما نسميه ذكاء ليس إلا اسما آخر للإشارة إلى نمط أصيل من العلاقة مع الآخرين (M. Ponty , 1975 , p 61)

4 - تكوين مجموعات التعلم التعاوني

توجد أكثر من طريقة لتشكيل مجموعات التعلم التعاوني ويمكن أن نميز بين نمطين مختلفين، يقوم النمط الأول على أساس ترك الحرية للمتعلمين في تكوين المجموعات التي يمكن أن تتشكل على أساس الود المتبادل أو الاهتمامات المشتركة وتسمى المجموعات التلقائية العفوية Informel ، أما النمط الثاني فيقوم فيه المدرس بتكوين المجموعات ويعين أعضائها، تسمى بالمجموعات الصريحة Formel

أما بالنسبة لأساليب العمل في المجموعات فيمكن أن نميز بين ثلاثة أساليب وهي: أسلوب العمل المتوازي، حيث تقوم كل المجموعات بنفس المهمة، وأسلوب العمل المتكامل وتقوم فيه كل مجموعة بمهمة جزئية ومختلفة تشكل جانبا من المهمة الكلية، وأخيرا الأسلوب المركب، وتقوم فيه مجموعات بنفس المهمة ومجموعات أخرى بمهام مختلفة ومتكاملة لها صلة بمهام المجموعات الأخرى.

خطوات التعلم التعاوني

يتم عمل الأفواج للتعلم التعاوني حسب الخطوات التالية :

- الخطوة الأولى تحديد المشكلة: وتتمثل في طرح المشكلة المستهدفة بدقة ووضوح وشرح أبعادها، مع القيام بالأعمال التمهيدية اللازمة باستخدام الوسائل المتوفرة، كما يتم مناقشة المشكلة باختصار من أجل التأكد من استيعاب جميع أفراد المجموعة لها، يساهم المدرس في هذه الخطوة بتقديم التوضيحات وطرح مجموعة من الأسئلة تلقي الضوء على المشكلة المقترحة.

- الخطوة الثانية معالجة المشكلة واقتراح الحلول: ويتم فيها تناول المشكلة ومعالجتها باتباع الاستراتيجيات المقترحة بأنواعها المختلفة، واستخدام التقنيات والأساليب المقترحة كتقنية عصف الدماغ والمجاز، بما يفضي أن تتوالى الأفكار عاصفة من قبل أفراد الفوج، بحيث تتصف بالكثرة والتنوع والتجديد، وقد يحدث أن يجد أفراد الفوج صعوبة في معالجة المشكلة فيتدخل المدرس لتقديم التوضيحات اللازمة ومساعدة المتعلمين على تذليل الصعوبات.

- الخطوة الثالثة تقويم الحلول: ويتم فيها إجراء مراجعة سريعة لقوائم الحلول المقترحة، ثم انتقاء الحلول، وفق المعايير المحددة ثم استبعاد الحلول والأفكار التي تخرج عن تلك المعايير، وأخيرا تصنيف الحلول في مجموعات تبعا للترابط والعلاقات المشتركة فيما بينها من أجل تسهيل استخدامها.

- الخطوة الرابعة تقديم الحلول: بحيث يقدم مقرر كل فوج حصة عمل الفوج ثم مناقشتها في إطار واسع.

- الخطوة الخامسة التغذية الراجعة: بحيث يتدخل المدرس في الأخير لإجراء حوصلة للنتائج التي تم التوصل إليها، ويحلل الأخطاء التي يمكن أن يكون قد وقع فيها المتعلمون، فيكون دور المدرس حسب هذا النموذج وسيطا وموجها ومرشدا ومتابعا ومقوما ومسهلا لكل ما يستعصى على التعلم ...

II - مهارات الاتصال :

قبل التعرض لمهارات الاتصال يجدر بنا تحديد مفهوم الاتصال لغة واصطلاحا، ومناقشة المفهوم للوصول إلى المفهوم المتبنى كما يلي:

- الاتصال لغة : جاء في لسان العرب بخصوص كلمة "وصل" : وصلت الشيء بالشيء وصلة، والوصل ضد الهجران، والوصل خلاف الوصل، واتصل الشيء بالشيء لم ينقطع، وتوصل إليه: انتهى إليه وبلغه، (ابن منظور. د. ت ، ص 949)، ومنه فإن فعلي وصل وأوصل فيفيدان وجود علاقة توصيل أو ربط، ويعني كذلك الإبلاغ والاطلاع والإخبار، أي نقل خبر ما من شخص إلى آخر، وإخباره به، وإطلاعه عليه.

أما في الفرنسية فإن كلمة (Communication) فهي من أصل لاتيني (Communicare) وتعني مشاركة (partager) أي أن هناك أمرا ما يصبح مشتركا بين شخصين، أي (A.Hénot) (Commun) ، وتفيد بذلك تشكيل علاقة بين شخصين عبر عملية المشاركة والانتقال.

- الاتصال اصطلاحا : لتحديد مفهوم الاتصال اصطلاحا يمكن الانطلاق من بعض التعريفات العامة الأكثر شيوعا واستخداما، ومنها : "إرسال واستقبال المعلومات بين الناس"، (يس عامر ، ص 25). أو هو نقل المعنى من شخص لآخر من خلال العلامات أو الإشارات أو الرموز ضمن نظام لغوي مفهوم ضمنا

للطرفين" (Hervy Albert عن يس عامر، ص 26)، وهو أيضا "عملية يتم بمقتضاها توصيل فكرة أو خبرة لدى شخص لآخر حيث تصبح مشتركة بينهما أو مشاعا". (بدران عن الكلوب، 1993، ص52)، وتفيد هذه التعريفات أن الاتصال كعملية يقوم على مجموعة من العناصر الضرورية، وهي:

وجود طرفين لمزاولة عملية الاتصال، فلا يمكن أن يكون الاتصال فرديا.

أن يكون هناك مضمون للاتصال (رسالة)، أي المعنى الذي يتم نقله.

توفير قناة يتم عبرها الاتصال، وبدونها لا يمكنه أن يحدث.

الدينامية، أي وجود ممارسات بين عناصر الاتصال تشير إلى التغير المستمر، والأثر المتبادل، ومن ذلك يمكن الوصول إلى المفهوم العام للاتصال بأنه "تبادل مشترك للحقائق أو الأفكار أو الآراء أو الأحاسيس مما يتطلب عرضا واستقبالا يؤدي إلى التفاهم المشترك بين كافة الأطراف بصرف النظر عن وجود انسجام ضمني". (عن يس عامر 1999، ص 27).

إن هذا المفهوم، الذي هو من اقتراح الجمعية القومية لدراسة الاتصال، يشير إلى جلّ العناصر التي تتضمنها عملية الاتصال من حيث وجود مرسل ومتلقي، ورسالة وأثر، أو نتيجة تنجم عن هذه العملية كالتفاهم المشترك، وما دمنا بصدد الحديث عن الاتصال البيداغوجي فإن الأمر يتطلب الانتقال من المفهوم العام إلى مفهوم أكثر تحديدا يأخذ بعين الاعتبار طبيعة العملية التربوية والسياق الذي يحدث فيه الاتصال من جهة، وطبيعة العناصر المكوّنة لفعل الاتصال، وخصوصيات هذا الفعل من جهة ثانية، ولتحقيق ذلك سننطلق من التعريفات التالية:

1 - **تعريف سكينر (Skinner)** حيث يعرفه بأنه "السلوك الشفهي أو الرمزي للراسل بقصد التأثير على المستقبل". (عن يس عامر 1999، ص 27). وبوضع هذا التعريف في الإطار البيداغوجي نجده يركّز على ما يقوم به المدرّس (المرسل) من سلوكات تعليمية، سواء كانت شفوية أو رمزية بهدف إحداث تغييرات في سلوكات المتعلّم (المستقبل) دون أن يعطي أهمية للطريقة التي يحدث بها هذا التأثير، أي ما يتوسّط بين فعل الإرسال وفعل الاستقبال، ومن هنا يتّضح قصور هذا التعريف بإغفاله للطريقة التي يحدث

بها التعلم، وإغفاله أيضا لفاعلية المتعلم وإيجابياته، فهو ليس مجرد متلق سلبي تتحدّد استجاباته في ضوء المثيرات المرسلّة، بل هو فاعل يتدخل بطريقة واعية في تحديد استجابته أو تغيير سلوكه.

2- تعريف توفيق مرعي وزميله (CH. Hoban):

بأنه "صيغة التفاعل الذي يحدث بواسطة الرموز الإيحائية أو التصويرية أو التشكيلية أو اللفظية أو أية رموز أخرى تعمل كمثيرات ومنبّهات للسلوك الإنساني، والذي لا يشير الرمز بذاته في غياب الشروط الخاصة بالشخص المستجيب. (عن الكلوب 1993، ص 53) يتّضح من هذا التعريف أنه يجعل التفاعل محور عملية الاتصال، أي ذلك التفاعل الذي يحدث بين المعلم والمتعلم من جهة، وبينهما والمادة الدراسية من جهة ثانية، باعتبار التفاعل يتضمّن التأثير المتبادل بين الأطراف المتفاعلة. ويشير أيضا إلى الوسيلة التي يحدث بها هذا التفاعل، أي إلى مجموعة الرموز التي تستخدم كمثيرات للتعلم وإثارة السلوك، كاستجابة لتلك المثيرات، إضافة إلى الشروط الخاصة التي يتطلبها الموقف التعليمي.

ويلاحظ أيضا إغفال هذا التعريف لإيجابية المتعلم وفاعليته حيث يجعل منه مجرد متلق سلبي للمثيرات المفروضة من قبل المعلم (المرسل)، كما يغفل أيضا الطريقة التي تحدث بها الاستجابة، أي التعلم والتغير في السلوك.

3- تعريف شارل كولي (CH. Cooley) بأنه "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطوّر، إنه يتضمّن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان، ويتضمّن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات ... إلخ (الفارابي عبد اللطيف 1991، ص 57) ويكشف هذا التعريف عن الخصائص الأساسية لعناصر الاتصال من حيث إنه:

- ميكانيزم، أي آلية تتضمّن عناصر متعدّدة تعمل بطريقة منظمة وليست اعتباطية، وتسعى لتحقيق هدف واضح وليست صدفية.
- يتضمّن العلاقات الإنسانية، وهي بعد أساسي في العملية التربوية باعتبار الاتصال خاصية إنسانية بالدرجة الأولى.

- تضمّنه لكل الرموز الذهنية والتي تحمل معنى، سواء كانت لفظية أو مكتوبة أو حركات أو تعبيرات.
- تضمّنه لوسائل التبليغ مهما كانت طبيعتها سمعية أو بصرية أو غيرها.

إن هذا التعريف حسب عبد اللطيف الفارابي (1991) يتيح إمكانية الحصول على مفاهيم أساسية في تحليل الاتصال البيداغوجي، وهي العلاقات الإنسانية والتواصل اللفظي المنطوق وغير اللفظي، ووسائل التواصل في الزمان والمكان، وهي مفاهيم ترتبط بوسائل التواصل وأدواته مثلما ترتبط بمضمون الرسالة، إلا أنه يؤخذ على هذا التعريف إغفاله لمكونات أخرى للاتصال لا تقل أهمية عن سابقتها، وهي ما يتعلق بالآثر الذي يحدثه المرسل في المتلقي، أو تركه الرسالة لدى المتلقي، إضافة إلى التغذية الراجعة، أي الـ "Feed-back"، وذلك أن فاعلية عملية الاتصال لا تتوقف على ما يقوله المرسل فحسب، بل وعلى الأثر الناجم عنها، وعما يقوم به المتلقي أيضا من ردود أفعال واستجابات وتبادل للأدوار، بحيث يتحوّل المتلقي إلى مرسل، والمرسل إلى متلقٍ... وهكذا دواليك في حركة ديناميكية مستمرة.

ومهما يكن من أمر هذا النقاش فإنه يمكن اقتراح التعريف التالي للاتصال البيداغوجي واعتباره إطارا عاما لفهم هذه العملية وتحليلها وتفسيرها، فالاتصال هو " العملية التي يتم بها تفاعل المعلم مع المتعلم لتحقيق الأهداف التربوية من جهة، والتكامل الذاتي والاجتماعي من جهة ثانية " ذلك أن التفاعل يشير إلى أن تبادل التأثير والتأثر بين طرفي العملية التعليمية بل وأطرافها (المعلم المتعلم ، المادة). ويتأثر التفاعل بدوره بمكونات السلوك الفردي والعوامل المؤثرة على الطرفين، كما أن جوهر التفاعل يقوم على نقل وتبادل المعلومات والأفكار والمعاني المختلفة وتفهمها باستخدام لغة مفهومة للطرفين من خلال قنوات معينة ولأهداف محدّدة، باعتباره ليس مقصودا لذاته يتوخى تحديد وظائف محدّدة، ومنه فإن فهم عملية الاتصال تمرّ حتما عبر فهم عملية التفاهم الذي يمثل المحور الرئيسي في الفعل البيداغوجي، كما أن تطوير مهارات الاتصال يمرّ حتما عبر تطوير عمليات التفاعل والتدعيم في الموقف التعليمي، لذا فإن نتائج الأبحاث

توصي باستخدام التفاعل والتعاون في عدد كبير من مواقف التعلم، ولكن يبدو لنا، على الرغم من ذلك، أن التفاعل والتعاون هما أقل المجالات التي تحدث عنهما خبراء التربية إن لم تكن أقل أنماط التعلم استخداما داخل الصف.

مهارات الاتصال :

يمكن تعريف المهارة بأنها نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن (عبد الفتاح البجة 2002، ص 165)، ويتوقف الاتصال الفعال على مدى إتقان مهاراته والتحكم فيها، ويكتسب أهمية من القدر الزمني المبذول في مزاولته كنشاط رئيسي من جهة، وكظاهرة اجتماعية من جهة أخرى، حيث نجد الإداري التنفيذي والرئيس والمرؤوس والمعلم والمتعلم كل يقضي معظم وقته في الاتصال، وتشير التقديرات إلى أن مقدار الوقت المبذول في الاتصال يتراوح ما بين 75 % و 90 % من وقت العمل الرسمي . ويوزع هذا المقدار من الوقت على النحو التالي :

- 5 % من وقت الاتصال في الكتابة .
- 10 % من وقت الاتصال في القراءة .
- 35 % من وقت الاتصال في الحديث .
- 50 % من وقت الاتصال في الإصغاء (عن يس عامر 1999، ص 18-19)

وعلى الرغم من الإقرار باختلاف هذه التقديرات والأوزان من مجال إلى آخر إلا أنها تبين في الوقت نفسه المهارات الرئيسة للاتصال، وهي القراءة والكتابة والحديث والإصغاء، ولكل مهارة من هذه المهارات الأربع مهارات فرعية مصاحبة لها، وفيما يلي توضيح لذلك:

1- مهارة القراءة :

تمثل القراءة إحدى المهارات الأساسية في عملية الاتصال، وتتضمن ترجمة (تحويل) المعلومات البصرية إلى أصوات منطوقة، وهذا هو الأساس حسب

فينيزكي (Venezky) وجيبسون (Gibson). (عن عبد الباري عصر، 1999، ص 24) كما تعني القدرة على الربط بين نسقين هما النسق المكتوب والنسق المنطوق، وتتضمن تفاعلا بين الكشف عن الرموز والتذكر.

ويعرّف عبد الفتاح البجة (2002) القراءة بأنها عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم و التذوق وحل المشكلات، فهي بذلك عملية تعكس العديد من العمليات المتضمنة في المعرفة الإنسانية، وهي أيضا مهمة مركبة تقوم بمسؤولياتها من خلال نسق وظيفته النقاط الرموز (المعالم، الحروف، الكلمات)، ونسق آخر وظيفته توجيه القراء وإضفاء معنى أو (دلالة) وحيوية على الرموز (سولسو 1996، ص 518)، مما سبق يمكن الوقوف على عناصر القراءة، وهي :

المعنى الذهني أو التعرف على معنى ودلالة الرموز والكلمات .

اللفظ الذي يؤديه .

الرمز المكتوب ...

كما أنها تتم من خلال عمليتين متصلتين عبر الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب أولا، العملية العقلية التي يتم من خلالها تفسير المعنى ثانيا، وتكتسب القراءة أهمية خاصة لدى علماء النفس لسببين :

- الأول: لأن دراسة عملية القراءة قد تؤدي إلى التعرف على عملية المعالجة اللغوية التي يمكن تطبيقها مباشرة في تحسين طرق تدريس القراءة.

- والثاني: هو أن عملية القراءة تشتمل - لدى الإنسان بوصفه صورة مصغرة للعالم - تفاعل المنبهات والذاكرة التي تعكس العمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان، وهي حقيقة تتصل بصفة خاصة بعملية القراءة حيث يكون المنبه الفيزيقي مجردا من أي قيمة ذاتية معين في جهاز الذاكرة المجرد (سولسو 1996، ص 518) .

- والقراءة مهارة تكتسب بواسطة جملة من التدريبات، وهي واحدة من المهارات التي لا يمكن الاستغناء عنها في مختلف مراحل الحياة، وهي لا تقل أهمية في

المجتمعات المتقدمة عن الحاجات الضرورية الأخرى للحياة، فهي غذاء للفكر وتساعد الفرد في تلبية متطلبات حياته اليومية، وفي كيفية التعامل مع الآخرين، والإطلاع على حضارات الأمم وإنجازاتهم في مجال العلوم والثقافة والفنون (مصطفى عليان، وعبد الدبس 1999، ص 147)

- والقراءة أيضا أنواع، وقد صَنَّفَ عبدالفتاح البجة أشهرها من حيث الغرض في القراءة التحصيلية، القراءة السريعة الحاطفة، قراءة جمع المعلومات، قراءة الترفيه، قراءة التصحيح السريع، القراءة النقدية، القراءة التحليلية، وقراءة التذوق... أما من حيث الشكل والأداء فقد صنفها في نوعين :

أ - القراءة الصامتة: ويتمّ فيها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه، وتقوم على مجرد النظر بالعين إلى المقروء، وعلى النشاط الذهني الذي يستثير المنظور إليه من تلك الرموز، وتشكل حوالي 90% من مواقف القراءة الأخرى.

ب - القراءة الجهرية: ويتمّ فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى . وتعتمد على ثلاثة عناصر هي : رؤية الرمز بالعين، نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، التلفّظ بالصوت المعبر عما يدلّ عليه الرمز، (البجة 2002، ص 108) .

كما أن القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة لأنها تتطلب جهدا مزدوجا، حيث يراعى فوق إدراك المعنى قواعد التلفّظ من إخراج الحروف وسلامة بنية الكلمة وضبط أواخرها، وتمثيل المعنى بنغمات الصوت، زيادة على احتياجها إلى وقت أطول لأن القارئ يتوقف أثناءها للتنفّس.

2 - مهارة الكتابة:

الكتابة مهارة أساسية وضرورية للاتصال، وهي ضرورية أيضا لفعل التعليم / التعلم، وتعرف بأنها تمثيل رمزي يكتسب فيها الرمز معنى دلاليا أكثر من كونه معنى حرفيا، وتمارس وظيفة التعبير عن الأفكار المتضمنة في اللغة المنطوقة. وتعرف أيضا بأنها نظام للاتصال الإنساني بواسطة الرموز البصرية أو

الإشارة، وهي طريقة مباشرة لتسجيل وإيصال الأفكار والمعلومات، وهي نتاج للعقل واليد معا في تمثيل مرئي ومسجل على الورق.

وقد ظهرت الكتابة لأول مرة منذ ما يقرب من ستة آلاف سنة مضت في سومر القديمة حيث كان يتم نمط الكتابة البدائية أساسا عن طريق رسم خطوط عبر أقراص مربعة صغيرة من طين الصلصال تشبه وسادة مربعة الشكل ذات أركان مستديرة (سولسو 1996، ص 521).

وكان ذلك استجابة لحاجة الإنسان لحفظ سجلات دائمة لتراثه الفكري ونقله إلى الأجيال القادمة، وكانت بذلك أعظم اكتشاف توصل إليه الإنسان القديم. والكتابة مهارة حركية يتم اكتسابها عن طريق التدريس والتدريب المنظم الدقيق، حيث تُدرَّب اليد على الحركات المعقدة للقيام بكتابة كل حرف، كما يجب أن تعمل اليد والعين معا في هذه المهارة (عليان وعبد الدبس 1999، ص 149).

تعتمد مهارة الكتابة على استخدام قواعد اللغة، وعلى المهارة في عرض المادّة المكتوبة، ولهذا يجب أن تكون الرسالة المكتوبة كاملة في ذاتها، لأن الكاتب على عكس المتكلم لا يستفيد من وسائل الاتصال غير اللفظية كالإيحاءات والحركات وتعبيرات الوجه ومعرفة ردّة الفعل عن طريق الآخر، والكتابة أيضا مهارة مركبة إذ تشترك فيها أكثر من حاسة، وهي:

أ - العين: فهي ترى الكلمات، وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، فترسم صورها الصحيحة في الذهن، مما يساعد على تذكرها حين يراد كتابتها.

ب - الأذن: فهي تسمع الكلمات وتميّز بين أصوات الحروف.

ج - اليد: فهي تؤدي العمل الكتابي.

لذلك يتطلب إتقان هذه المهارة والتحكّم فيها التدريب السليم لهذه الحواس وباستمرار حتى يتحقق التآزر الحسي الحركي.

كما أن الكتابة كمهارة تظهر الكثير من شخصية الكاتب، وتدلّ على حالته، فعندما يكون متأثرا أثناء الكتابة يظهر أثر ذلك في كتابته، وعندما يكون هادئا تكون كتابته كذلك، وتظهر أيضا أحاسيس الكاتب أثناء الكتابة، وتختلف كتابة الشخص من زمن لآخر خلال مراحل حياته.

وتصنف الكتابة بدورها في مستويات وفروع وأنواع بحسب الهدف أو المجال الذي تستخدم فيه، وسرعة أو بطء إنجازها، وبدون ذكر هذه المستويات والأنواع فإننا نشير فقط إلى أن الكتابة ينظر إليها على أنها مهارة تكتسب وفن ينمى، فهي تتطلب مراعاة القواعد التي تتطلبها وضعيات الكتابة، وشروط الكتابة الجيدة؛ من دقة ووضوح وسلامة التعبير واختصار وكفاية من جهة، وفنيات الكتابة؛ أي جانب الخط والتنظيم والترتيب من جهة أخرى .

3 - مهارة التحدّث :

التحدّث مهارة أساسية وضرورية للاتصال، وتعني القدرة على إخراج الأفكار والمعاني من عالمها غير المنطوق إلى العالم المنطوق، وتوفير بذلك للفرد وسيلة ممتازة للظهور والخروج من حالة الإغفال (باساغانا 1983، ص 246).

ومهارة التحدّث تعني أكثر من مجرد تناول الكلام، إذ تتطلب مهارات فرعية منها سلامة النطق، ولباقة التعبير، وحضور البديهة، والاستجابة السريعة، وتنسيق الأفكار وترتيبها، واستخدام الحركات المصاحبة للحديث بحيث تكون ملائمة لمعاني الكلمات والجمل، وتتوقّف فعالية التحدّث على الطريقة التي يتّبعها المرسل في الحديث، وتعكس بدورها الكثير من جوانب شخصية المتحدّث، حيث يظهر من حديثه إن كان متوترا أو هادئا، عارفا بالموضوع أو جاهلا لأغلب حيثياته.

وعلى الرغم من أن الناس يقضون معظم أوقاتهم يتكلمون إلا أن الغالبية منهم يرهبون التحدّث أمام جمهور الناس، وقد يعتبر هذا الشعور طبيعيا (عليان وعبد الدبس 1999، ص 152) إلا أنه يمكن التخلص منه عبر التدريب والمران، وهذا يعني أن هذه المهارة أيضا يتم اكتسابها والتدريب عليها عبر مجموعة من الخطوات التدريبية، بما يمكن من الوصول بها نحو الأفضل، وهذا ما يؤكد مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس بقولهما: إن التحدّث فنّ ومهارة وموهبة؛ فهو فنّ لأنه شخصي؛ أي يعتمد على شخصية الإنسان، ومقدار حماسه وإبداعه، وهو مهارة لأنه يحتاج إلى التنمية والتدريب والتحسين، وهو موهبة لأن العوامل السابقة وحدها لا تصنع المتحدّث الناجح والمؤثر في الآخرين

ويضيف إتيقان هذه المهارة ميزة كبيرة على أصحابها تجعلهم يتميزون عن غيرهم من الذين لا يتمكنون من ناصيتها في مجال العمل والحياة عامة.

4- مهارة الإصغاء :

يعدّ الإصغاء أو الإنصات الجيّد أحد المهارات الأساسية للاتصال اللفظي، ويعني استقبال الأصوات المنطوقة وفهمها وإدراك معناها، فيختلف بذلك تماما عن عملية الاستماع العادي الذي نقوم به عادة، حيث عادة ما نقع في أخطاء وسوء تفاهم ومشكلات سلوكية، بل وخصومات في بعض الأحيان من جرّاء عدم الإنصات الجيّد لما يقوله الطرف الآخر (عشوي 1994، ص 260).

فالإصغاء ليس مجرد سماع الألفاظ والكلمات، أو ما يقوله المرسل، بل يتطلّب، فوق ذلك، الفهم والإدراك لما يقوله، كما يتطلّب أيضا ترك الفرصة الكافية للمتحدّث لأن يكمل كلامه دون مقاطعته بأجوبة معدّة سلفا، أو الادّعاء بمعرفة ما سيقوله، أو الحكم المسبق على ما سيقوله.

ويمكن التمييز بين مستويات مختلفة من الإصغاء، تبدأ بالإصغاء السطحي أو العابر، مثل الاستماع للمذيع، ثم الإصغاء اليقظ، كما يحدث في الوضعيات الاجتماعية المختلفة، وأخيرا الإصغاء المركز، كما يحدث في الوضعيات الصفية، والذي يجد فيه المتلقي نفسه مكان المتحدّث، ويحاول معرفة أفكاره ومشاعره.

تقوم مهارة الإصغاء على مجموعة من المحددات السلوكية، وهي:

- الانتباه للطرف الآخر أو المتحدّث .

- الاستماع لما يقوله المتحدّث، ليس لكلامه فقط بل لما يقوله أيضا بجسمه وحركات

يديه وجسمه وكتفه ورأسه .

- الفهم الدقيق لما يفكر فيه المتحدّث، ولما يشعر به .

- إبلاغ المتحدّث أنك تفهم أو تحاول أن تفهم ما يريد إبلاغه إياك .

ومن هنا فإن مهارة الإصغاء تجعل المتلقي ينتقل من الموقف السلبي إلى موقف أكثر إيجابية يقوم على المشاركة الوجدانية في فهم ما يتلقى.

ومهارة الإصغاء أيضا يتم اكتسابها وتنميتها، وفي هذا الصدد يشير عليان وزميله نقلا عن أبو شريحة (1999، ص 157) : إن الإصغاء الجيد يقوم على مجموعتين من السلوكات:

تتضمن المجموعة الأولى التعرف على العادات السيئة في الإنصات ومحاولة تغييرها، ومنها عدم الاهتمام، وعدم التركيز، والتشتت والقيام بأكثر من شيء في وقت واحد، والتفكير في شيء آخر، والتظاهر بمظاهر المنصت، وإعطاء الانطباع للمتحدث بالفهم الجيد، والإنصات غير المكتمل، أو تكوين رأي مسبق لما يستمع عليه.

وتتضمن المجموعة الثانية اكتساب عادات إيجابية في الإصغاء منها:

الإنصات للرسالة مكتملة بعد الإنصات للكلمات والمشاعر والمعاني، والاستماع الجيد قبل إصدار الأحكام، وكذلك إعادة صياغة الكلمات للتأكد من وصول الرسالة بنفس المعنى المقصود لدى المرسل (عليان وعبد الدبس 1999، ص 157).

III - تنمية مهارات الاتصال باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني :

يمثل التعلم التعاوني أحد الاستراتيجيات التي تستخدم العمل التعاوني في مجموعات صغيرة كوسيلة لتنمية مهارات الاتصال، تستثمر هذه الاستراتيجيات العلاقات المتبادلة التي توفرها الجماعة لتحقيق الأهداف المرسومة، حيث يتعلم الأفراد نسق السلوك والمهارات من خلال عمليات الاتصال والتفاعل الجماعي (غباري وعطية 1991، ص 209)، وتتلخص أهمية التعلم التعاوني في توفير الوضعيات الملائمة لتطوير مهارات الاتصال السالفة الذكر، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو العمل التعاوني، والقدرة على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة، حيث يمتد أثر هذا التعاون إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني والاتصال الجيد في الأسرة والمهنة والمجتمع.

وبالنظر إلى التعلم التعاوني على أنه طريقة وهدف للتعلم في آن واحد فإن له مزايا عديدة منها:

تطوير مهارات الاتصال وتدعيمها في الموقف التعليمي.

إن استخدام استراتيجيات التعليم التعاوني بفعالية في تنمية مهارات الاتصال يقتضي معرفة تقريرية ومعرفة إجرائية، ومعرفة شرطية.

فالمعرفة التقريرية تضم كيفية تعريف الاستراتيجية، وكيف تعمل على النحو الذي به تعمل، وكيف تتشابه أو تختلف عن الاستراتيجيات الأخرى للتعلم. أما المعرفة الإجرائية فتتضمن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني بفعالية من خلال احترام مبادئها وتقنياتها، وشروط تجسيدها. في حين تتعلق المعرفة الشرطية بمعرفة المتعلمين متى يستخدمون هذه الاستراتيجيات، وكيف ولماذا يستخدمونها ؟ ... كل هذا، إضافة إلى وعي كل من المدرس والمتعلم بالعمليات والإجراءات والخطوات التي يتطلبها هذا النمط من التعلم من جهة، وتجسيد ذلك ميدانيا من جهة ثانية.

وبذلك فإن المدرس يستطيع أن يصمم دروسا تعاونية تهيئ الفرصة أمام المتعلمين للوصول إلى أغراض مشتركة من خلال تنفيذ عمل جماعي، وهنا سيتم التركيز على تدريب المتعلمين على مهارات الاتصال الأربع وهي: القراءة، الكتابة، الحديث، الإصغاء، بحيث ينصبّ التدريس على المهارات عبر محتوى محدد من المنهج الدراسي ويمكن للمدرّس أن يتبع خطوات متدرجة في تنفيذ هذه الاستراتيجيات، حيث يقتصر في كل خطوة على مهارة محددة، في المرحلة الأولى، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تناول المهارات الأربع بصفة متكاملة.

إن استراتيجيات التعلم التعاوني تتيح الفرصة للمتعلمين لممارسة القراءة بمستوياتها المختلفة، والتدرب على مهاراتها الفرعية، وتتيح لهم أيضا ممارسة الكتابة بمستوياتها المختلفة، والتدرب على مهاراتها الفرعية إضافة إلى مهارتي الحديث والإصغاء الجيد عن طريق المناقشات والحوار بين المدرّس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، كل ذلك من خلال تدريبهم على:

- أدب النقاش واللباقة في التعبير واحترام آراء الغير.
- إزالة الآفات النطقية كالحصر والفأفة واللعثمة.
- التدرب على الارتجال في مواجهة المواقف المختلفة بعقل قادر على ترتيب الأفكار وتنظيمها.
- التدريب على حضور البديهة والاستجابة السريعة، وردود الفعل المناسبة للمواقف التي تتطلب ذلك.

- تنمية سرعة التفكير، وتنسيق الأفكار وترتيبها، وتجميع عناصر الموضوع المراد الحديث فيه.

- إزالة ظاهرة الخجل والتهيب والتردد، واكتساب الجرأة في مخاطبة الناس ومواجهتهم.
من كل ما سبق يمكن القول أن استراتيجيات التعلم التعاوني تستجيب لمتطلبات تنمية مهارات الاتصال من خلال ما توفر من طرائق وأساليب ووضعية ملائمة لممارسة هذه المهارات والتدرب عليها وتنميتها.

- نموذج تطبيقي لاستراتيجية تعلم لتنمية مهارات اتصال:

من أمثلة الإستراتيجيات الأكثر قابلية للتعميم عبر مدى واسع من أنشطة تعلم أو اكتساب المهارات السالفة الذكر، الاستراتيجية التي أطلق عليها روبنسون (Robenson 1947) "SQ3R" حيث تشير هذه الصيغة إلى خطوات هذه الاستراتيجية التي تتمثل فيما يلي:

(S) : Survey مسح واستعراض النص، أو الفصل المراد قراءته وتعلمه مع إعطاء اهتمام وانتباه خاص لرؤوس الموضوعات أو العناوين أو الفقرات ذات النمط الثقيل أو الملون، والدلالات والتلميحات الأخرى التي تتخلل النص أو الفصل أو المادة التعليمية.

(Q) : Questions وتعني اشتقاق أو إعداد أسئلة عن النص أو الفصل، تقوم على المسح أو الاستعراض المبدئي للمادة التعليمية مثل: من؟ متى؟ كيف؟ لماذا؟ بماذا؟ أين؟ كم؟ وهي كلها أسئلة مفتاحية تمكن من ممارسة القراءة بمستوى أعمق.

(R) : Read قراءة الفصل أو النص مع محاولة الإجابة على الأسئلة التي تم إعدادها أو اشتقاقها في الخطوة السابقة.

(R) : Recall استرجاع المادة التعليمية المراد تعلمها.

(R) : Review مراجعة وتأكيد استيعاب المادة التعليمية المراد تعلمها أو اكتسابها، وملء الثغرات أو الفجوات أو التداخلات التي قد تنشأ.

من الواضح أنه يمكن استخدام وتطبيق هذه الاستراتيجية على أي محتوى معرفي أو مادة تعليمية يراد تعلمها أو اكتسابها، وبشكل خاص في المواد التعليمية التي يغلب عليها الجانب النظري، كما يتضح أن هذه الاستراتيجية تتيح مجالا واسعا لاستغلال وتنمية مهارات الاتصال عبر تفاعلات التعلم التعاوني.

المراجع باللغة العربية

- 1 - ابن منظور (د.ت)، لسان العرب، المجلد السادس، دار صادر بيروت.
- 2 - بساغانا 1983، ترجمة أبو عبد الله غلام اله، مبادئ في علم النفس الاجتماعي، د.م.ج، الجزائر.
- 3 - البجة عبد الفتاح 2002، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان.
- 4 - جونسون وجونسون 1998، ترجمة رفعت محمود بهجات، التعلم الجماعي والفردى: التعاون والتنافس والفردية، عالم الكتب القاهرة.
- 5 - جماعة من المؤلفين 1991، المدرس والتلاميذ أية علاقة؟ دار الخطاب للطباعة والنشر المغرب.
- 6 - يس عامر سعيد (د.ت)، الاتصالات الإدارية والمدخل السلوكي لها.
- 7 - كوجك كوشر حسين 1997، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
- 8 - الكلوب عبد الرحيم بشير 1993، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 9 - سولسو روبرت 1996، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون، علم النفس المعرفى، دار الفكر العربى الحديث الكويت.
- 10 - عليان مصطفى الربيعي ومحمد عبد الدبس 1999، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 11 - عصر عبد البارى حسين 1999، تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسى،
- 12 - مدخل مقترح نظريته وتطبيقاته، المكتب العربى الحديث.
- 13 - عشوي مصطفى 1994، مدخل إلى علم النفس المعاصر، د.م.ج، الجزائر
- 14 - فطيم لطفي محمد و جمال أبو العزائم 1988 نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، القاهرة.

- 15 - الشرقاوي أنور (1992) علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- 16 - غباري محمد سلامة وعطية عبد الحميد (1991)، الاتصال ووسائله بين النظرية والتطبيق.

المراجع باللغة الأجنبية

- 17- Bourgeois, E. Nizet, J. (1997) Apprentissage et formation des adultes PUF. L'Education. Paris.
- 18- CYR. P. et Germain.C. (1998) les stratégies d'apprentissage CLE international Paris
- 19- Doise, W. et Mugny. G (1981) le développement social de l'intelligence inter. Edition Paris.
- 20- Garner, R. (1998) verbal- Report data on cognitive and metacognitive strategies in CE. Weinstein et aleds, learning and study strategies New York academic press p 63-76
- 21- Alain Hénot(...)le processus de la communication, col.SARP.
- 22- Kirby, J. R. (1984) strategies and processes in J.R.Kirby. cognitive strategies and educational performance New York. Academic press p 3-12.
- 23- Plety. R. (1996) l'apprentissage coopérant. PUF. De Lyon france.
- 24- Proulx, J. (1999) le travail en équipe. PUF. De l'université Québec.