المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 209- 221

# أثر استراتيجية (*Jigsaw II*) في التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة إربد

قاسم خزعلي *، عبد اللطيف مومني ** و محمد ملحم **

تاريخ تسلم البحث 2015/11/15 تاريخ قبوله 2016/2/2

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استراتيجية (**Jigsaw II**) في التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة إربد. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار أربع شعب دراسية تضم (81) طالباً وطالبة، منها شعبتان للذكور، وشعبتان للإناث تم توزيعها عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تم تدريس المجموعة التجريبية وفق استرتيجية (**Jigsaw II**) في مواد اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض. قام الباحثون بتطوير مقياس للتسامح الاجتماعي تكون من (29) فقرة، وقد تم التحقق من صدقه وثباته. أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب إلى وجود فرق دال إحصائياً في درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي للتسامح الاجتماعي تعزى لاستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة مع درجات أفراد المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجات عينة الدراسة تعزى للجنس، أو للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجية التعلم التعاوني، **Jigsaw II**، التسامح الاجتماعي.

**مقدمة:** يمثل موضوع التسامح خطابا ثقافيا اجتماعيا يحتاج إلى تبنّ حقيقي لعملية تثقيف مستمرة توجه ولاء الفرد عبر مراحل زمنية، تتناسب وحجم العملية التثقيفية حتى ترفع من مستوى وعيه في تخطي عقبة تقاطع الولاءات، فلا يمكن للتسامح أن يكون فاعلاً ومؤثراً في مجتمع ما زال يتعهد القيم الموروثة، ويتمثلها قيماً أخلاقية يستمد منها وجوده واستمراريته في مقابل تعدد منابع اللاتسامح في عصرنا الحاضر مولدة التعصب الاجتماعي بأنواعه، ولما له من تداعيات في ظهور العنف المجتمعي.

ويوصف التسامح الاجتماعي بأنه ثقافة قائمة على التعقل، تبحث في أسباب التروي والوعي بأهمية التفاهم بين الأفراد، وقد يمثل الحالة المثلى للحياة المدنية معبراً عن حاجة الإنسان إلى مثله، وحاجته إلى السلم والحياة الآمنة (الزراعي، 2007). ويتضمن التسامح الاجتماعي الحوار والالتقاء الثقافي والقبول المتزايد للقيم والعقائد والممارسات المشتركة لأبناء المجتمع (هنتنجتون، 1999).

## The Effect of Jigsaw II Cooperative Learning Strategy on Developing Social Tolerance Among a Sample of 10th Basic Grade Students at Irbid City

**Qasem Khazali,** *Department of Foundations of Education, Irbid Girls College, Irbid, Jordan.*
**Abdellateef Momani and Mohammad Melhem,** *Department of Educational Psychology, Irbid Girls College, Irbid, Jordan..*

**Abstract**: The current study aimed to reveal the effectiveness of the Jigsaw II cooperative learning strategy on developing the social tolerance among a sample of 10th grade students at Irbid city. To achieve the study objective were chosen four classes consisted of 81 students, including two male and two female sections were distributed randomly to two groups: the experimental and the control groups. The experimental group was taught according to Jigsaw II strategy in the courses of Arabic Language, Islamic Education and Geology. The researchers developed the social tolerance scale, which consists of 29 items and verified its validity and reliability. The results of the 2–Way ANCOVA analyses Showed that there were significant differences in the social tolerance scores due to the group in the experimental group fever. There were no significant differences in the social tolerance scores due to gender or the interaction between group and gender.
**Keywords**: Cooperative Learning Strategy, Jigsaw II, Social Tolerance.

فالإقرار بأن اختلاف البشر بطبعهم ومظهرهم ولغاتهم وسلوكهم وقيمهم ومعتقداتهم أمر طبيعي (الحلي والزبيدي، 2007). والتسامح الاجتماعي قيمة إسلامية كبرى تنطوي على العديد من القيم الأخرى، فهي إما أن تكون بترك ما نهى الإسلام عنه، وإما بأخذ ما أمر به (هندي والغويري، 2008). لقوله تعالى: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾ (الأعراف، 199).

ويمكن أن يُكتسب التسامح الاجتماعي بالاشتراط، والتعزيز، والملاحظة، وتعلم الأنماط المتاحة في المجتمع بالنمذجة (Bandura, 1983). ويرى المعرفيون أن التسامح الاجتماعي يندرج تحت الحكم الصحيح- بالاعتماد على المعرفة حول الموجودات والمواقف- على مشاعر الآخرين النابعة من التعاطف معهم، وأن يضع نفسه مكانهم متقمصاً أدوارهم وشخصياتهم (Allport, 1960). ويجد أصحاب اتجاه التمركز العرقي أن التسامح الاجتماعي يعود إلى أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة من الوالدين، ومدى تأكيدهما على عادات وتقاليد المجتمع الذي ينتميان إليه، وإلى درجة ابتعادهما عن المجتمعات الأخرى (Jeffries & Ransford, 1980).

* قسم أصول التربية، كلية بنات اربد، اربد الأردن.
** قسم علم النفس التربوي، كلية بنات اربد، اربد الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويضع بيري وكالين (Berry & Kalin, 1995) أربعة فروض للتسامح الاجتماعي، هي: أن الانفتاح بين أبناء المجتمع الواحد يكون ذا قيمة ثقافية للمجتمع. وأن هناك مستويات للتعصب والتسامح بين أبناء المجتمع الواحد. وأن هناك وجهات نظر إيجابية متبادلة بين العديد من المجاميع المختلفة المكونة للمجتمع. وأن تكون هناك درجة من الاهتمام بالمجتمع الأصلي دون ازدراء المجتمعات الأخرى. وقد تبنى الباحثون هذا الاتجاه في التسامح كونه الأقرب إلى الواقع المعيش، والأكثر انسجاما مع ثقافة المجتمع الأردني.

أما التربية من أجل التسامح الاجتماعي فتهدف إلى درء التأثيرات المولدة لشعور الخوف من الآخرين، واستبعادهم، والتركيز على مساعدة الشباب في تطوير قدراتهم لإصدار الأحكام المستقلة، وتحفيز التأمّل الناقد والتفكير الأخلاقي لتحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي لديهم (Watson, 2007; UNESCO, 1995). وهذا من شأنه أن ينتج صوراً لأعمال خيّرة كالوفاء والأمانة والعدل والإحسان والتواضع والتعاون والعفو والتحاب والتآلف (الدوري وعليان، 1996). لذا يدعو كنعان (2008) الطلبة إلى أن يكونوا متسامحين اجتماعيا بالتجاوز عن الخلافات، ومقابلة السيئة بالحسنة، والعمل الصالح، وتقديم يد العون والمساعدة، ونبذ التعصب والقسوة والعنف بإقامة المناسبات والمشاركة في تنفيذ البرامج المدرسية. وهذه مبادرات يمكن من خلالها تقوية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، من خلال الأنشطة المدرسية والمناهج والأساليب والاستراتيجيات التربوية، وإقناعهم بضرورة ممارسة سلوكيات تسامحية مع غيرهم لتحقيق الوفاق، ونبذ الخلافات والفرقة من خلال عدة أساليب، منها: الحوار العقلاني الهادف، والتهدئة بكل الوسائل والطرق، واحترام الرأي، وضمان حرية الآخرين، ورحابة وسعة الصدر في تقبل الآخر، وإعطاء الأولوية للمصلحة العامة على الخاصة، والتعليم والتثقيف للقضاء على الجهل والفساد. وقد عزز هذه الدعوة اعتبار اليونسكو للسادس عشر من كانون الأول في كل عام يوماً عالمياً للتسامح بإشراك الطلبة والمعلمين في تنمية التسامح الاجتماعي لديهم من خلال الأنشطة المدرسية، وتنظيم النقاشات في الصفوف، وإجراء مسابقات في الكتابة والرسم، وعمل أسابيع إعلامية ومهرجانات وبرامج تبادل الطلاب (Unesco, 1995).

وتزداد الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة في ضوء تأكيد رسالة عمان (2004) على التسامح الاجتماعي والاعتدال والتعاون، وقبول الآخر، ورفض الانغلاق والتعصب. كما تدعو الأهداف العامة للمنهاج التربوي للصف العاشر إلى تقوية الاتجاهات والقيم الإسلامية لدى جيل قادر على مواجهة تحديات العصر، والتفاعل مع مجتمعه بتفاؤل وثقة وتعاون (وزارة التربية والتعليم، 1991). وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات على ضرورة توظيف استراتيجيات تدريس تعاونية داخل الغرفة الصفية خاصة مع المراهقين في سن (16)- الصف العاشر الأساسي- فالطلبة في هذه السن يمرون بمرحلة نمائية مناسبة لتنمية مهاراتهم الاجتماعية (Hair, Jager & Garrett, 2002).

ويسعى التعلم التعاوني إلى تنمية التسامح الاجتماعي بتأكيد الاحترام المتبادل بين الأديان والطوائف والمذاهب؛ سعياً لاستقرار المجتمع من أجل البناء والتقدم والازدهار، وزرع روح التعاون، وترسيخ قيم التعايش والحوار الحر العقلاني للتغلب على المواقف التعصبية والانحيازية، والتزام موقف الحياد، وإيجاد التوافق الاجتماعي في المجتمعات متعددة الثقافات، والانفتاح فيما بينها، واحترام الحريات فيها، وضمان حقوق الإنسان التي كفلها الدين والدستور والقانون (الهاشمي، 2011). إذ تؤكد دراسة إيسكاي وآخرين (Eskay et al., 2012) أن تعرض الطلبة في مرحلة المراهقة للأحداث الحياتية الضاغطة بشكل مستمر يسبب تدنيا في مستوى سلوكهم التعاوني، ويضعف تفاعلهم الاجتماعي، ويدخلهم في نزاعات وصراعات مع الآخرين كونهم غير ناضجين انفعالياً بعد. فالتعلم التعاوني يزيد من مرونة الفرد في الأخذ بوجهات نظر الآخرين، ويحقق لديه احتراما أعلى للذات (بدير، 2008).

ويعرف التعلم التعاوني بأنه تعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة (2-6)، بحيث يسمح لهم بالعمل سوياً وبفاعلية (نبهان، 2012). وتحفيزهم لاستخدام مهاراتهم الاجتماعية إذا ما أريد للمجموعات المتعاونة أن تكون منتجة، لذا على الطلبة تنسيق جهودهم لتحقيق أهدافهم المتبادلة والمشتركة بإنجاز مهمة، أو إجابة عن سؤال (Benson, 2001؛ عفانة والخزندار، 2014). ولتحقيق أفضل الإنجازات عبر دعم بعضهم بعضاً، وتبادل المعلومات فيما بينهم (Chiu, Wen & Sheng, 2009).

وتمثل استراتيجية جيغسو (Jigsaw) في التعلم التعاوني طريقة التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة (Aronson & Bridgeman, 1979)، بتقسيم الطلبة إلى مجموعات أولية تدعى بالمجموعات الأصلية (Home Groups) المتكونة في كل منها من (5-6) أفراد، ليتم بعد ذلك بناء مجموعات الخبير (Expert group) باختيار كل فرد من المجموعات الاصلية ليصبح عضوا في مجموعة الخبير، ويعطى لكل مجموعة خبير معلومات عن تكليف أو مادة دراسية تختلف عما لدى مجموعات الخبير الأخرى من أجل تدارس الموضوع، أو التكليف فيما بينهم استعدادا لتدريسه لأعضاء مجموعاتهم الأصيلة، وبعد ذلك يعودون إلى مجموعاتهم الأصلية، ويتناوبون في تعليم بعضهم بعضاً ما تعلموه سابقا في مجموعة الخبير التي كانوا ينتمون إليها. لذا، فإنه من المتوقع أن يقوم جميع الطلبة في المجموعة بتعليم جميع الموضوعات المقررة لجميع أعضاء مجموعاتهم، وبعد ذلك يتم اختبار الطلبة بشكل فردي في الموضوعات التي تعلموها ليحصل كل منهم على علامة، أو مكافأة خاصة به (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp, 1978).

ثم قام سلافين (Slavin, 1986) بتطوير استراتيجية (Jigsaw) إلى استراتيجية (Jigsaw II)، إذ يعود كل طالب في مجموعة الخبراء إلى مجموعته الأصلية ليقوم بتعليم زميله جزءا معينا من الموضوع أو التكليف، ومن ثم يقوم المعلم باختبار كل طالب بشكل فردي، ويضع علامة للمجموعة بناء على متوسط أداء أعضاء المجموعة الواحدة مشكلة الأداء الأكاديمي النهائي الكلي لكل مجموعة أصلية (Salvin, 1986).

وتسعى استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحقيق أهداف منشودة، وبناء علاقات عمل إيجابية بين أفراد المجموعات من جهة، وتوفير الدرجة القصوى من التعلم من جهة أخرى؛ إذ يجري تدريب أعضاء المجموعات على المهارات الاجتماعية لتعزيز علاقات العمل فيما بين أعضاء المجموعة (الجوعاني، 2001). لذا، فإن التعلم التعاوني يتطلب من المعلم أدواراً تختلف عن أدوار المعلم التقليدي، فيكون ضابطا للمجموعة الجزئية التي ينقسم الصف إليها، ومعينا للطالب وقت الحاجة، ومزودا بالتغذية الراجعة وقت الضرورة، وراصدا للعمل الجماعي في المجموعات الصغيرة، وموفرا وسطاً إيجابياً للمتعلمين حتى يتعاونوا في تنفيذ المهام التعليمية المنوطة بهم (Clark & Starr, 1995).

وتأسيساً على ما سبق، فإن التعلم التعاوني مركب أساسي يتم من خلال مهارات اجتماعية كالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة، والتعاطف، وحسن الاستماع لبعضهم بعضاً، وضبط النفس، وتقبل الآخر، وتقديم يد المساعدة والتسامح معه، ومشاركته مناسباته، وأن يرى الفرد أن نجاحه مرتبطا بنجاح المجموعة مكتسباً بذلك أخلاقيات ومهارات اجتماعية ذات طبيعة تسامحية (Johnson & Johson, 1999).

وقد هدفت دراسة دولمان ومورجان وبرجلر وروسيل وواتس (Dollman, Morgan, Pergler, Russell & Watts, 2007) إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من (95) طالبا، و(95) والدا، و(200) معلم اختيروا من مدينة "مدوسترن" الواقعة في الريف الأمريكي. وقد تم تطبيق البرنامج في (12) أسبوعا، وتم استخدام قائمة الملاحظة لرصد سلوكيات الطلبة من قبل أولياء أمور الطلبة ومعلميهم. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فاعلية لبرنامج التعلم التعاوني في تحسين المهارات الاجتماعية.

وأجرى المهداوي وعبد (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مدينة بعقوبة العراقية. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة في مدرسة أم سلمة للبنات، وقد تم توزيع الطالبات إلى مجموعتين متساويتين، واستعمل برنامج إرشادي مع طالبات المجموعة التجريبية، وطبق عليهن مقياس للتسامح الاجتماعي. بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية لصالح البرنامج الإرشادي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام العفيفي (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في اكتساب المهارات الاجتماعية للصفين الثاني والرابع الأساسيين لطلبة صعوبات التعلم في مدينة إربد. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة قُسّمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (30) طالباً وطالبة في كل مجموعة. وتم تطبيق برنامج تعليم الأقران على العينة التجريبية، واستخدام مقياس للمهارات الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية للصفين الثاني والرابع الأساسيين تبعا لمتغير العمر.

وقامت مفلح (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أسلوبيين إرشاديين- المفهوم الخاطئ والعلاج العقلاني العاطفي- في تنمية التسامح لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة في معهد الرصافة الأول في بغداد، تم توزيعهن إلى مجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين، وقد خضعت المجموعتان التجريبيتان إلى (16) جلسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للأسلوبين الإرشاديين في تنمية التسامح في المجموعتين التجريبيتين.

وقام عزيز (2010) بدراسة هدفت إلى دراسة أثر استخدام التعلم التعاوني استراتيجية (Jigsaw) في تحصيل طلاب الصف الأول في معاهد إعداد المعلمين في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (49) طالباً يمثلون شعبيتين من شعب الصف الأول، وقد تم تطبيق اختبار تحصيلي بعد ستة أسابيع للكشف عن أثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون الرياضيات باستخدام التعلم التعاوني وفق استراتيجية (Jigsaw)، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون الرياضيات بالطريقة التقليدية لصالح التجريبية.

وهدفت دراسة عيدي (2010) التعرف إلى التسامح لدى الطلبة العرب العراقيين في جامعة صلاح الدين في العراق. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، تم تطبيق مقياس للتسامح الاجتماعي عليهم. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون تسامحا بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في التسامح لصالح الطلبة ذوي الذكاء الثقافي المنخفض.

وقام عبدالله (2011) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين التسامح الاجتماعي، والتخصص، والجنس، وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة جامعة بغداد. تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة. بينت نتائج الدراسة أن طلبة جامعة بغداد لا يتمتعون بالتسامح الاجتماعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة

الجامعة تعزى للجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الجامعة تعزى لأسلوب المعاملة الوالدية لصالح الحماية الزائدة.

وأجرى محيسن والهلول (2012) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التسامح والصحة النفسية لدى طلبة جامعة الأقصى في غزة. تكونت عينة الدراسة من (420) طالبا وطالبة تم تطبيق مقياس للتسامح وآخر للصحة النفسية عليهم. كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة التسامح لدى الطلبة، ووجود علاقة دالة بين التسامح والصحة النفسية، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث في التسامح.

أما دراسة إيسكاي وأونيو وأوبيو وأوبيدوا (Eskay, Onu, Obiyo, & Obidoa, 2012) فقد هدفت إلى دراسة أثر التعلم التعاوني والتعليم التشاركي في خفض السلوك غير الاجتماعي بين الطلبة المراهقين في منطقة "نسوكا" التعليمية بولاية إينوغو في نيجيريا، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات على عينة تكونت من (200) معلم. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين كانوا على وعي باستراتيجيات التدريس الثلاث، وبدورها في الحد من سلوكيات المراهقين المعادية للمجتمع بدرجة كبيرة.

وأجرى الزهيري (2013) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في تربية منطقة الرصافة بمدينة بغداد. تكونت عينة الدراسة من (306) طلبة، وتم تطبيق مقياس للذكاء الأخلاقي، وآخر للتسامح الاجتماعي. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التسامح الاجتماعي بين الطلبة تعزى إلى متغير الجنس.

وأجرى نصر وحماد (2013) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة في تدريس نص القراءة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي للتفاعل بين طالبات الصف السابع الأساسي في مديرية إربد الأولى. تكونت عينة الدراسة من (59) طالبة، وتم استخدام بطاقة ملاحظة لقياس المهارات الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً على جميع المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لأثر لاستراتيجية التعلم التعاوني.

وقام الجبوري (2014) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين التسامح الفكري والتماسك الاجتماعي لدى طلبة جامعة كربلاء في العراق. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. وقد تم استخدام مقياس للتسامح الفكري، وآخر للتماسك الاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التسامح الفكري، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث بالتماسك الاجتماعي، وبين التسامح الفكري والتماسك الاجتماعي.

وأجرت ملاك واليتيم (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية "جيغسو" في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (122) طالبة، وتم تطبيق اختبار تحصيلي من (20) فقرة. أظهرت الدراسة تفوق استراتيجية "جيغسو" على الاستراتيجية التقليدية.

وهدفت دراسة نوري (2015) إلى إيجاد العلاقة الارتباطية بين اجترار الغضب، واحتمالية التسامح لدى طلبة الجامعة المستنصرية في بغداد. تم استخدام مقياس اجترار الغضب لسوكهودولسكي (Sukhodolsky)، ومقياس احتمالية التسامح لراي (Ray)، تكونت عينة الدراسة من (280) طالبا وطالبة. بينت نتائج الدراسة أن الطلبة ليس لديهم أفكار لاحقة للغضب ولا أفكار انتقام. كما لا يوجد لدى الطلبة احتمالية للتسامح مع الآخرين، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في اجترار الغضب واحتمالية التسامح، ولا توجد علاقة ارتباطية بين متغيري البحث.

بعد مراجعة الدراسات السابقة، يرى الباحثون أنها لم تتناول أثر التعلم التعاوني وفق استراتيجية (Jigsaw II) في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. وإن الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية (Jigsaw II) كانت على التحصيل، ولم تكن على التسامح الاجتماعي كدراسة (عزيز، 2010؛ ملاك واليتيم، 2015). كما أن الدراسات السابقة تناولت برامج إرشادية لتنمية التسامح أو المهارات الاجتماعية. لذا جاءت الدراسة الحالية محاولة لبحث أثر استراتيجية التعلم التعاوني وفق (Jigsaw II) في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة إربد.

## مشكلة الدراسة وسؤالها

تنبع مشكلة الدراسة الحالية مما يمر به المجتمع الأردني من تحولات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية؛ بسبب النزاعات الحاصلة في محيطه السياسي والاجتماعي الذي قد يؤثر في عادات واتجاهات أبنائه بشكل عام، وفي سلوكيات طلاب المدارس، وخاصة المراهقين منهم.

وتمثلت المشكلة الدراسة الرئيسة في قلة البرامج التعليمية والتدريبية، والاستراتيجيات التربوية المستخدمة مع هذه الفئة في تدريبهم على المهارات الاجتماعية، في حين أنها تركز على أنماط التفكير والتحصيل، ولقلة الدراسات التجريبية التي تناولت تنمية التسامح الاجتماعي وفق استراتيجية التعلم التعاوني القائمة على (Jigsaw II). لذا، فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن السؤال الآتي: هل **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$=0.05) في التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى (استراتيجية التعلم التعاوني، والطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟**

**أهمية الدراسة**

تنبع أهمية الدراسة من أهمية المرحلة الدراسية للصف العاشر التي تقع في مرحلة المراهقة المتوسطة، ومن أهمية سلوك التسامح الاجتماعي في الدين الإسلامي كقيمة دينية تنبذ التعصب إلى دين أو فكر أو قبيلة لقول المصطفى– صلى الله عليه وسلم -: "ليس منّا من دعا إلى عصبية، أو من قاتل من أجل عصبية، أو من مات من أجل عصبية" (رواه أبو داود:5121)، "دعوها فإنها منتنة..." (رواه مسلم: 2584).

وتنبع أهمية الدراسة النظرية من الحاجة للبحث بالتسامح الاجتماعي، وسبل تنميته، كما أنه من المتوقع أن تضيف نتائج الدراسة الحالية المعرفة العلمية في مجال الدراسة، فلم تدرس تنمية التسامح الاجتماعي عبر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II)، فضلا عن أن تنمية التسامح الاجتماعي لدى طلاب الصف العاشر تكسبهم أنماطا سلوكية بناءة، ومشاعر إيجابية نحو الآخر، وتزيد من ثقتهم بالعلاقات مع الزملاء، وتخفض من الوجدان السلبي لديهم. وتنبع الأهمية العملية للدراسة من إظهار الأهمية التربوية للمدرسة في تنمية التسامح لدى طلبة الصف العاشر بما يحقق توافقهم الاجتماعي مع من يتفاعلون معهم بعيداً عن الانغلاق الفكري، فضلاً عن أن الدراسة الحالية توفر معلومات للتربويين، ولمخططي المناهج، ومطوري البرامج التربوية، وللقائمين على عملية التخطيط التربوي في الأردن نتائج يمكن أن تفيدهم باتخاذ القرارات المناسبة لتعزيز مبادئ ومفاهيم وقيم التسامح الاجتماعي بالمناهج التربوية، كما تم تطوير أداة خاصة للتسامح الاجتماعي يمكن الاستفادة منها في دراسات أخرى.

**حدود الدراسة**

1- حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي.

2- حدود مكانية: طبقت هذه الدراسة على مدرسة المثنى بن حارثة الأساسية للذكور، ومدرسة ضاحية الحسين للإناث التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى.

3- حدود زمانية: أجريت هذه الدراسة على الطلبة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2015/2014م.

4- حدود موضوعية

- استخدمت هذه الدراسة أداة التسامح الاجتماعي التي طورها الباحثون.
- تتحدد عناوين ومضامين المواد الدراسية بما لا ينمي التسامح الاجتماعي.
- تتحدد المواد الدراسية بمادة اللغة العربية (القواعد والتطبيقات اللغوية)، وبالمفاعيل، والتمييز، والحال، والاستثناء، وأخطاء شائعة. ومادة التربية الإسلامية: بالقرآن الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه، والعقيدة. ومادة علوم الأرض: بالتضاريس الطبيعية في المحيطات، وخصائص مياه المحيط الكيميائية والفيزيائية، والأمواج والتيارات البحرية.
- تتحدد الدراسة بخصائص عينتها وبأداتها وبدلالات صدق الأداة، وثباتها.
- نتائج الدراسة يمكن تعميمها على عينات ذات خصائص مشابهة وفق ظروف تطبيق مماثلة.

**التعريفات الاجرائية**

**استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II):** "استراتيجية تعلم تشاركي يعلم فيها الطلبة بعضهم بعضاً، ويشاركون بفاعلية ضمن نوعين من المجموعات، هي: مجموعة أساسية ومجموعة خبير" (ملاك واليتيم، 2015، 92). **وتعرف إجرائيا:** بأنها إجراءات تعلم وتعليم منظمة مرتكزة على جهود الطلبة التشاركية في نوعين من المجموعات الصغيرة (أصيلة وخبير)؛ إذ تتدارس كل مجموعة خبير موضوعا يختلف عن موضوع المجموعة الأخرى، ويعلم كل طالب في المجموعة الأصيلة أعضاء مجموعته الموضوع الذي تتدارسه مع أعضاء مجموعة الخبير.

**المادة الدراسية:** هي المباحث والموضوعات التي تم تدريسها في مناهج اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية لطلبة الصف العاشر الأساسي.

**الطريقة التقليدية:** "الطريقة التي يتبعها أغلب المعلمين في تدريس المادة الدراسية، وهي تعتمد على الإلقاء والمناقشة والقيام ببعض الأنشطة بمشاركة قليل من التلاميذ، بالإضافة الى عرض بعض النماذج أو الوسائل التعلمية المساعدة" (فوزية، 2014، 3). **وتعرف إجرائياً:** بالطريقة التدريسية الشائعة لدى أغلب مدرسي الصف العاشر الأساسي في تدريس المواد الدراسية، وتشمل: مراجعة الموضوع السابق، وشرح الموضوع الجديد، وحل المسائل، وإعطاء الواجبات والتكليفات البيتية.

**التسامح الاجتماعي:** "هو تقديم الحالة الإنسانية، وإدراك الصفات الإيجابية، واحترام بعضهم بعضاً كأشخاص" (Borba, 2001, 233). **ويعرف اجرائياً:** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص وتقع بين (1-4) على مقياس التسامح الاجتماعي المعد للدراسة الحالية.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها**

**منهج الدراسة**

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لمجموعتين للقياسين القبلي والبعدي باستخدام التجربة في بيان أثر المتغير المستقل استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II) والطريقة

الاعتيادية في المتغير التابع المتمثل بالتسامح الاجتماعي، مع مراعاة كافة الإجراءات اللازمة لضبط المتغيرات الدخيلة. لذا تم اختيار مجموعة تجريبية تتكون من شعبتين، إحداها للذكور وأخرى للإناث، واختيار مجموعة ضابطة تتكون من شعبتين، إحداها للذكور وأخرى للإناث. وقد خضعت المجموعة التجريبية إلى المعالجة بتدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II)، ودُرّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

**أفراد الدراسة**

طبقت الدراسة على (81) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي- في سن (16) سنة، والواقعة في مرحلة المراهقة المتوسطة- من مدرسة المثنى بن حارثة الأساسية للذكور، ومدرسة ضاحية الحسين الثانوية للإناث التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/ 2015 اختيرتا قصدياً. وتم اختيار أربع شعب دراسية بطريقة عشوائية بسيطة من أصل سبع شعب من المدرستين مكونة بذلك المجموعتين التجريبية والضابطة، منها شعبتان للذكور من مدرسة المثنى بن حارثة الأساسية من أصل ثلاث شعب تم تعيينهما عشوائياً بالقرعة، هما: الشعبة (أ) لتكون التجريبية، والشعبة (ب) لتكون الضابطة. واختيرت شعبتان للإناث من مدرسة ضاحية الحسين الثانوية الشاملة للبنات من أصل أربع شعب تم تعيينهما عشوائياً بالقرعة، هما: الشعبة (ب) لتكون التجريبية، والشعبة (د) لتكون الضابطة، والجدول (1) يوضح ذلك. ويعود اختيار الباحثين هاتين المدرستين بالطريقة القصدية إلى تعاون إدارتيهما، وتعاون المعلمين والمعلمات في تطبيق الدراسة، وتناسب أعداد الطلبة الموجودين في الشعب. كما تم ضبط التكافؤ بين المدرستين باختيارهما من نفس المدينة، ومن نفس المنطقة السكنية، ولا تتجاوز المسافة بينهما (1) كم.

**جدول 1:** توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري المجموعة والجنس

| الجنس | المجموعة | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التجريبية | | الضابطة | | | |
| | العدد | % | العدد | % | العدد | % |
| ذكر | 20 | 24.69 | 22 | 27.16 | 42 | 51.85 |
| انثى | 20 | 24.69 | 19 | 23.46 | 39 | 48.15 |
| المجموع | 40 | 49.38 | 41 | 50.62 | 81 | 100 |

**تكافؤ مجموعتي الدراسة**

1- لضمان تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التسامح الاجتماعي الكلي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسامح الاجتماعي الكلي لأفراد المجموعتين قبل تعرضهم لاستراتيجية التعلم التعاوني، والجدول (2) يوضح ذلك.

**جدول 2:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسامح الاجتماعي الكلي القبلي حسب متغيري الدراسة

| الجنس | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| ذكر | التجريبية | 2.32 | 0.16 | 10 |
| | الضابطة | 2.49 | 0.21 | 12 |
| | الكلي | 2.41 | 0.21 | 22 |
| أنثى | التجريبية | 2.49 | 0.23 | 10 |
| | الضابطة | 2.39 | 0.26 | 13 |
| | الكلي | 2.43 | 0.25 | 23 |
| الكلي | التجريبية | 2.40 | 0.21 | 20 |
| | الضابطة | 2.44 | 0.24 | 25 |
| | الكلي | 2.42 | 0.23 | 45 |

يلاحظ من الجدول (2) أن هناك فرقاً ظاهراً بين المتوسطات الحسابية لدرجات مقياس التسامح الاجتماعي القبلي بين الذكور والإناث والمجموعة التجريبية والضابطة. وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهر، استخدم الباحثون تحليل التباين الثنائي (2-Way Anova) لاختبار الفروق في التسامح الاجتماعي القبلي حسب المجموعة والجنس، والجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول 3:** نتائج تحليل التباين الثنائي لمقياس التسامح الاجتماعي الكلي القبلي حسب متغيري الدراسة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.01 | 1 | 0.01 | 0.199 | 0.658 |
| المجموعة | 0.014 | 1 | 0.014 | 0.279 | 0.6 |
| الجنس * المجموعة | 0.197 | 1 | 0.197 | 3.951 | 0.054 |
| الخطأ | 2.042 | 41 | 0.05 | | |
| الكلي | 266.276 | 45 | | | |

يلاحظ من الجدول (3) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التسامح الاجتماعي القبلي تعزى إلى المجموعة، أو الجنس، أو التفاعل بينهما.

2- لضبط متغير المعلمين والمعلمات للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم اختيار معلمين ومعلمات من حملة درجة الدبلوم العالي بالتربية، وكان التقرير السنوي لكل منهم للعام المنصرم جيدا جداً، فضلاً عن أن سنوات خبرتهم التدريسية بلغت خمس سنوات، ولديهم دورة تدريبية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني عُقدت بإشراف مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى.

**أداتا الدراسة**

**1- مقياس التسامح الاجتماعي**

تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة (الحلي والزبيدي، 2007؛ Sarjveladze, Shushania, Melikishvili, & Baliashvili, 2009؛ الجبوري، 2014)، والاطلاع على عدد من مقاييس التسامح الاجتماعي، كمقياس المهداوي وعبد (2008)، ومقياس عبدالله (2011)، ومقياس الزهيري (2013). ثم قام الباحثون بتطوير مقياس خاص بصياغة (37) فقرة تعبر عن التسامح الاجتماعي لدى عينة الدراسة، منها: (24) فقرة إيجابية، و(13) فقرات سلبية.

**صدق المقياس**

**الصدق الظاهري**

قام الباحثون بإعداد المقياس بصورته الأولية الذي تكوّن من (37) فقرة، وتم عرضه على (12) محكماً من حملة درجة الدكتوراه في تخصص أصول التربية، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي يعملون في جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، وجامعة البلقاء التطبيقية بُغية تحكيمه، وطلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث السلامة اللغوية، وملاءمة فقراته لقياس التسامح الاجتماعي لدى عينة الدراسة، وإضافة ما يرونه مناسباً من فقرات، وحذف ما هو غير مناسب منها. وقد اعتمد الباحثون معيار إجماع محكمين اثنين على قبول الفقرة، أو تعديلها، أو حذفها. وبناءً على ذلك حذفت ثلاث فقرات، وتم تعديل الصياغة اللغوية لثلاث فقرات، هي: "أكون علاقات صداقة مع من يختلف معي في الرأي"، و"أحترم طريقة تعبير الآخرين عن عاداتهم وتقاليدهم"، و"أتجنب الحديث عن أسراري أمام من أختلف معه بالأفكار". وهي الفقرات ذوات الأرقام (2، 11، 24) ليصبح عدد فقرات المقياس بعد تحكيمه (34) فقرة.

**صدق البناء**

تم تطبيق مقياس التسامح الاجتماعي المكون من (34) فقرة على عينة استطلاعية مكونة من (47) طالباً وطالبة، حيث تم اختيار شعبة من الصف العاشر الأساسي من مدرسة القصيلة الثانوية للإناث بواقع (22) طالبة، وشعبة من مدرسة حمزة بن عبد المطلب للذكور بواقع (25) طالباً، وهي من خارج عينة الدراسة الأصلية، باعتبارهما أقرب المدارس للمدارس التي تم تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني فيها. وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.08 ـ 0.71)، وتم إسقاط سبع فقرات من المقياس معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس أقل من (0.25)، وغير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى أن هذه الفقرات لا تقيس السمة ذاتها، مما يبرر حذفها من فقرات مقياس الدراسة (Field, 2005). وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية مكونا من (27) فقرة، منها (20) فقرة إيجابية، وهي ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 6، 8، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 24، 25، 26)، و(7) فقرات سلبية، وهي ذوات الأرقام (5، 7، 9، 12، 23، 24، 27).

**ثبات المقياس**

تم تطبيق مقياس التسامح الاجتماعي على عينة استطلاعية مكونة من (47) طالباً وطالبة، وتم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين؛ إذ بلغت قيمته (0.86). وتم تحديد معامل الثبات للمقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" للتطبيق الأول للعينة الاستطلاعية؛ إذ بلغت قيمته (0.92) للمقياس ككل.

**تصحيح المقياس**

تكون مقياس التسامح الاجتماعي في صورته النهائية من (27) فقرة منها: (20) فقرة إيجابية، و(7) فقرات سلبية يستجيب المفحوص عن فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت (Likart) الثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً). وقد أعطيت الدرجات (3، 2، 1) للفقرات الإيجابية وعكسها للفقرات السلبية لتكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (27) درجة وأعلى درجة (81). وتم تصنيف أفراد الدراسة إلى ثلاثة مستويات للتسامح الاجتماعي بطرح أقل درجة للفقرة (1) من أعلى درجة للفقرة (3)، وقسمة الناتج على (3) ليصبح المدى (0.66) بين المستويات الثلاثة، كالآتي: تسامح اجتماعي متدنّ يقع وسطه بين (1-1.66)، ومتوسط بين (1.67-2.34)، ومرتفع بين (2.35-3).

**2- استراتيجية التعلم التعاوني**

أ- تبنى الباحثون استراتيجية التعلم التعاوني وفق (Jigsaw II) لتدريس ثلاث مواد دراسية، هي: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض حتى يخضع الطلبة لأكبر عدد من الجلسات التدريبية أسبوعياً.

ب- لضبط متغير المادة الدراسية، قام الباحثون باختيار المواد الدراسية الثلاث بطريقة عشوائية بسيطة بالاقتراع من بين أربع عشرة مادة دراسية من البرنامج الدراسي لطلبة الصف العاشر.

ج- لضبط متغير موضوع الدرس الذي سيدرسه الطلبة وفق استراتيجية التعلم التعاوني، تم مراجعة العناوين والمضامين الواردة في مواد اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض، وبأدلة المعلمين. اتفق الباحثون على عناوين وموضوعات في المواد الثلاثة يمكن تدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني وغير متضمنة لأفكار، أو مضامين ذات علاقة بالتسامح الاجتماعي، وهي كما يلي: مادة اللغة العربية (القواعد والتطبيقات اللغوية): "المفاعيل، والتمييز، والحال، والاستثناء، وأخطاء شائعة". مادة التربية الإسلامية: "القرآن

الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه، والعقيدة". مادة علوم الأرض: "التضاريس الطبيعية في المحيطات، وخصائص مياه المحيط الكيميائية والفيزيائية، والأمواج والتيارات البحرية".

د- تم عرض العناوين والموضوعات والزمن المخصص لتنفيذ كل موضوع على محكمين اثنين من المختصين في المناهج وطرائق التدريس، واثنين في علم النفس التربوي، وثلاثة في تربية الطفل، للحكم على ملاءمة العناوين والمضامين الخاصة بكل جلسة لتدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني، ومناسبة الزمن المخصص لكل جلسة، ومدى كفاية عدد الجلسات في تنفيذ التجربة. وفيما إذا كانت العناوين والموضوعات والمضامين تنمي التسامح الاجتماعي أم لا تنميه. وتركزت الملاحظات حول أن العناوين والموضوعات يمكن تدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني، وهي لا تنمي التسامح الاجتماعي، وأن الزمن المخصص لها (الحصص) كاف لتنفيذها.

**الهدف العام من استراتيجية التعلم التعاوني**

تنمية التسامح الاجتماعي لدى أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية من خلال تطبيق إجراءات الاستراتيجية، إلى جانب إكسابهم الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية المتضمنة في المنهاج الدراسي. وقد انبثق عن الهدف العام أهداف خاصة، هي: تعزيز علاقة الطالب بزملائه عن طريق المشاركة في العمل الجماعي بالمجموعات، وتمكين الطلبة من عرض أفكارهم واتجاهاتهم وقدراتهم في المجموعات المتعاونة، ومساعدة الطالب على فهم ذاته، وتفهم الآخرين والتسامح معهم في المواقف المختلفة، وتنمية صفة التعاون والعمل معاً، وتقبل آراء الآخرين، وضبط النفس والانفعالات.

وقد استند تدريس الطلبة وفق استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II) إلى عدد من الأسس، أهمها: أن يشارك كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية في مجموعتين متعاونتين (المجموعة الأصيلة، ومجموعة الخبراء). وأن تكون المجموعات غير متجانسة عند توزيع الطلبة عليها، وقد ترك الباحثون هذه المهمة للمدرسين المتعاونين معهم لكونهم أكثر معرفة بخصائص طلبتهم وبقدراتهم. وأن يقوم المدرس بتوزيع الطلبة على مجموعات العمل قبل البدء بتطبيق الاستراتيجية بيوم على الأقل، وتحديد مجموعة كل طالب سواء في المجموعة الأصيلة أو مجموعة الخبراء حتى يتمكن كل منهم من معرفة مجموعته مسبقاً، وتعزيز المجموعات بعد انتهائها من التكليفات والمهام الخاصة بها.

**المدة الزمنية لتطبيق الاستراتيجية**

تم تحديد (48) حصة صفية بواقع ساعة واحدة لكل حصة أو جلسة، وقد استمر التطبيق لمدة ستة أسابيع، بواقع (8) حصص أسبوعياً.

خطوات تنفيذ الحصة الصفية وفق استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II):

- تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات أصيلة، حيث مجموعة تتكون كل من (5) أعضاء غير متجانسين في التحصيل، وتعيين طالب/ طالبة في كل مجموعة قائداً لها.
- تقسيم محتوى الدرس إلى (5) موضوعات حيث تساوي عدد الطلاب في المجموعة الواحدة.
- توزيع الموضوعات الدراسية على طلبة المجموعة الواحدة (الأصيلة)، ويكتب اسم الطالب والموضوع الخاص به في كل مجموعة.
- يعطى كل طالب في المجموعة الأصيلة وقتاً كافياً لقراءة الموضوع الخاص به.
- يطلب من كل طالب لديه الموضوع ذاته التجمع معاً لتشكيل مجموعات الخبراء.
- يشجع الطلاب في مجموعة الخبير على مناقشة وتبادل الأفكار فيما بينهم حول الموضوع المحددة لاستيعابه اعتماداً على ورقة عمل خاصة بهم، وأن يصبحوا قادرين على شرحه وتعليمه لزملائهم في مجموعاتهم الأصيلة.
- الطلب من أعضاء مجموعات الخبراء العودة إلى مجموعاتهم الأصلية.
- يقوم كل طالب بشرح وتعليم زملائه في المجموعة الأصيلة ما تعلمه في مجموعة الخبراء، ويتم تشجيع بقية زملائه في المجموعة نفسها بطرح الأسئلة.
- يقوم المعلم بالتنقل بين المجموعات لملاحظة العمليات التي تجري بين أعضاء كل مجموعة، ويتدخل في حالة وجود مشكلة ما، ويكون هذا التدخل عن طريق قائد المجموعة، ويتم توجيهه إلى كيفية تقديم التوجيه والإرشاد لزملائه في المجموعة.
- أخيراً، وبعد نهاية النقاش في المجموعات الأصيلة، يختار المعلم طالباً من كل مجموعة ليعرض ملخصاً يحتوي على نتائج الموضوع المخصص له، مع الحرص على التنويع بالطلبة والموضوعات المخصصة لهم، حتى يتم عرض نتائج الموضوعات كلها.

**إجراءات الدراسة**

اتبع الباحثون في تطبيق هذه الدراسة الإجراءات التالية:

1- أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة في مدرسة المثنى بن حارثة الأساسية للذكور، ومدرسة ضاحية الحسين الثانوية للإناث التابعتين لمديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى.

2- قيام الباحثين باختيار المدارس المتعاونة، وعقد لقاء أولي مع مدير ومديرة المدرستين، ومع المعلمين والمعلمات

المتعاونين لتوضيح الهدف من الدراسة وإجراءاتها، وتوضيح مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II)، ومكوناتها وطريقة تنفيذها، حيث تم تزويدهم بذلك ورقياً.

3- عقد لقاء ثان مع المدرسين والمدرسات المتعاونين؛ بهدف تحديد الموضوعات في المواد الدراسية في كل من اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض التي من الممكن تدريسها وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

4- تطبيق مقياس التسامح الاجتماعي قبليا على كلا المجموعتين التجريبية والضابطة.

5- تدريس ثلاث مواد دراسية، هي: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وعلوم الأرض وفق استراتيجية التعلم التعاوني بواقع (8) حصص اسبوعياً.

6- قيام الباحثين بمتابعة تطبيق الاستراتيجية بحضور جلسة يومياً على الأقل عند المعلمين والمعلمات للاطمئنان على سلامة سير إجراءات تنفيذ الاستراتيجية.

7- إعادة تطبيق مقياس التسامح الاجتماعي بعد مضي (6) أسابيع عند الانتهاء من فترة التطبيق.

8- تفريغ بيانات التطبيقين على جهاز الحاسوب لتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

### متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغير المستقل؛ وهو التدريس وفق استراتيجية التعلم التعاوني. والمتغير التصنيفي، وهو الجنس، وله فئتان: ذكور وإناث. والمتغير التابع، هو درجة أو مستوى التسامح الاجتماعي.

### التصميم التجريبي للدراسة

تعد هذه الدراسة شبه تجريبية لمجموعتين تجريبية وضابطة بقياسين قبلي وبعدي وفق التصميم الآتي:

* RG1:O1 X O2

RG2:O1 – O2

### المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي، ونظراً لوجود فروق في درجات الطلبة بين المجموعتين على القياس القبلي، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب ( 2-Way ANCOVA)، واختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية.

### نتائج سؤال الدراسة ومناقشته

ينص سؤال الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$=0.05) في التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى (استراتيجية التعلم التعاوني، والطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسامح الاجتماعي القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس، والجدول (4) يوضح ذلك.

**جدول 4:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التسامح الاجتماعي الكلي البعدي حسب متغيري الدراسة

| | | | القبلي | | البعدي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| تجريبية | ذكر | 20 | 1.99 | 0.44 | 2.33 | 0.32 |
| | انثى | 20 | 2.21 | 0.16 | 2.41 | 0.23 |
| | الكلي | 40 | 2.10 | 0.35 | 2.37 | 0.28 |
| ضابطة | ذكر | 22 | 2.22 | 0.17 | 2.23 | 0.17 |
| | انثى | 19 | 2.18 | 0.20 | 2.19 | 0.14 |
| | الكلي | 41 | 2.20 | 0.18 | 2.21 | 0.15 |
| الكلي | ذكر | 42 | 2.11 | 0.35 | 2.28 | 0.25 |
| | انثى | 39 | 2.19 | 0.18 | 2.30 | 0.22 |
| | الكلي | 81 | 2.15 | 0.28 | 2.29 | 0.24 |

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين القبلي والبعدي بين درجات أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني؛ إذ كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي أعلى من المتوسط الحسابي القبلي. كما يلاحظ أيضا وجود فروق ظاهرية بين المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة مع المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. ويلاحظ وجود فروق في المتوسطات الحسابية القبلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة. ونظراً لوجود هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-Way Ancova)؛ من أجل ضبط الفروقات القبلية بين المجموعتين، والجدول (5) يوضح ذلك.

* (R): التعيين العشوائي للمجموعة، (X): المعالجة (التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني)، (G1): المجموعة التجريبية، (G2): المجموعة الضابطة، (O1): الاختبار القبلي، (O2): الاختبار البعدي.

**جدول 5:** نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية على مقياس التسامح الاجتماعي البعدي تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار القبلي ككل (المصاحب) | 0.004 | 1 | 0.004 | 0.082 | 0.776 | 0.001 |
| المجموعة | 0.467 | 1 | 0.467 | 9.04 | 0.004 | 0.106 |
| الجنس | 0.012 | 1 | 0.012 | 0.241 | 0.625 | 0.003 |
| الجنس * المجموعة | 0.062 | 1 | 0.062 | 1.192 | 0.278 | 0.015 |
| الخطأ | 3.922 | 76 | 0.052 | | | |
| الكلي | 428.712 | 81 | | | | |

يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في التسامح الاجتماعي على الاختبار البعدي تعزى لاستراتيجية التدريس التعلم التعاوني وفق (Jigsaw II)؛ إذ بلغت قيمة ف (0.241) بدلالة إحصائية (0.003).

ولمعرفة لصالح من جاء ذلك الفرق الدال إحصائياً، تم استخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni) على الأوساط الحسابية المعدلة، والجدول (6) يوضح ذلك.

**جدول 6:** نتائج اختبار (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة للتسامح الاجتماعي وفق متغير استراتيجية التدريس

| استراتيجية التدريس | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري | الفرق بين المتوسطين الحسابين المعدلين |
|---|---|---|---|
| استراتيجية التعلم التعاوني | 2.37 | 0.036 | *0.16 |
| الطريقة الاعتيادية | 2.21 | 0.036 | |

يشير الجدول (6) إلى أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أفراد العينة في المجموعة التجريبية التي خضعت إلى التدريس وفق استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لهذه المجموعة (2.37)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد العينة في المجموعة الضابطة (2.21)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (عزيز، 2010؛ ملاك واليتيم، 2015).

ولإيجاد أثر التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا ( Etta square)؛ إذ يشير الجدول (5) إلى أن حجم الأثر كان (0.106)؛ مما يشير إلى أن (10.6%) من التباين في أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التسامح الاجتماعي البعدي عائد لمتغير استراتيجية التدريس. وهذا يشير إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي لدى الطلبة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراستي (Dollman et al., 2007; Eskay et al., 2012) في فاعلية برنامج التعلم التعاوني في تحسين المهارات الاجتماعية، وخفض سلوك الطلبة غير الاجتماعي.

ويرى الباحثون أن إحساس المتعلم بوجود دور إيجابي له في الحصة الصفية وبين زملائه وأفراد مجموعته أثناء تنفيذ المواقف التعليمية التعاونية، وشعوره بفاعليته وقدرته على العطاء، والتعبير عن رأيه من أهم العوامل التي تنمي التسامح الاجتماعي لديه؛ مما يزيد من مرونة المتعلم في تقبل وجهات نظر غيره من الطلبة، الأمر الذي يحقق لديه احتراما أعلى للذات، ويزيد من توافقه النفسي الاجتماعي الإيجابي، مما يكسبه سلوكيات تركز على العمل، واكتساب مهارات تعاونية أكثر (بدير، 2008).

وأشار روسيث وآخرون (Roseth et al., 2008) في دراستهم إلى قدرة التعلم التعاوني على إنشاء علاقات إيجابية بين المراهقين وأقرانهم أكثر من قدرة أساليب التعلم الأخرى، التي يمكن أن تكسب الطلبة مهارات التفاعل الإيجابي السليم مع الآخرين كالتقبل والتفهم، والتعاون والمشاركة، والمداراة، وضبط الانفعالات، وحسن الاستماع للغير، وضبط النفس، والتسامح؛ مما يكسبهم العمل التعاوني والتشاركي سلوكيات أخلاقية إيجابية (Eskay et al., 2012; Johnson & Johnson, 1999).

وقد أكد المعلمون والمعلمات المتعاونون مع الباحثين أن الطلبة في المجموعة التجريبية شاركوا في أنشطة التعلم التعاوني بحماس وبمنافسة عالية بين المجموعات لتحقيق الإنجاز والتفوق للمجموعة، مما يظهر أن دافع الطلبة نحو تنفيذ الأنشطة وفق المجموعات المتعاونة كان بدافع داخلي وذاتي للطالب، وليس خارجياً؛ وذلك لإدراك الطلبة بأن التعلم التعاوني والتشاركي يشبع لديهم حاجة نفسية واجتماعية، وهي متعة المشاركة الفعلية مع الزملاء، مما يزيد من فرص التسامح الاجتماعي فيما بينهم؛ بهدف تحقيق النجاح للمجموعة الصفية. وهذا ما أكده هيرتز- لازارويتز وميلير (Hertz-Lazarowitz & Miller, 1992) بأن الطلاب الذين يدرسون بهذه الطريقة يأخذون وجهات نظر الآخرين بالاعتبار، ويتمتعون بدافعية داخلية أعلى، وتنشأ بينهم علاقات إيجابية، وتصبح لديهم اتجاهات أفضل نحو زملائهم والمعلمين

والمدرسة، ويتبادلون الدعم الإيجابي فيما بينهم، وقادرون على التكيف الإيجابي نفسيا واجتماعياً؛ إذ تسعى استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحقيق أهداف مشتركة بين أفراد المجموعة الواحدة، وبناء علاقات عمل إيجابية فيما بينهم، وتوفير الدرجة القصوى من التعلم، لذا يتم تدريب أعضاء المجموعات على المهارات الاجتماعية من أجل تعزيز علاقات العمل الوثقى بين أعضاء المجموعة (الجوعاني، 2001). فالطلبة بحاجة إلى الدعم والتوجيه لاكتساب سمة التسامح. وهذا ما أكدته دراستا (المهداوي وعبد، 2008؛ مفلح، 2009) بوجود فروق ذات دلالة بين أفراد المجموعة التجريبية لصالح البرنامج الإرشادي في تنمية التسامح لدى الطلبة.

ويمتاز التعلم التعاوني بقدرته على تنمية التسامح الاجتماعي من خلال اكتساب مهارات اجتماعية، كالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة، والتعاطف، وحسن الاستماع للبعض، وضبط النفس وتقبل الآخر، وتقديم يد المساعدة، والتسامح معه، والمشاركة في مناسبات الغير، وأن يرى الفرد أن نجاحه مرتبطا بنجاح مجموعته (Johnson & Johson, 1999). ويرى الباحثون أن الطلبة في هذه المرحلة النمائية (المراهقة) يميلون نحو ممارسة السلوك التعاوني، وإلى التفاعل مع أفراد المجتمع من خلال تربية قائمة على التسامح الاجتماعي، التي تعمل بدورها على خفض التأثيرات المولدة لشعور الخوف من الآخرين واستبعادهم، كما تساعد الطلبة على تطوير قدراتهم لإصدار الأحكام المستقلة، وتحفيز التأمّل الناقد والتفكير الأخلاقي لديهم من أجل تحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي لديهم (Watson, 2007; UNESCO, 1995)، الذي من شأنه أن ينتج صوراً لسلوكيات إيجابية كالوفاء والأمانة والعدل والإحسان والتواضع والتعاون والعفو والتحاب والتآلف والتسامح (الدوري وعليان، 1996). ويرى نوري (2015) في دراسته أن الطلبة ليس لديهم أفكار لاحقة للغضب ولا أفكار انتقام. وأكدت دراسة إيسكاي وآخرين (Eskay et al., 2012) أن تعرض الطلبة في مرحلة المراهقة للأحداث الحياتية الضاغطة بشكل مستمر يؤدي إلى انخفاض في مستوى سلوكهم التعاوني، وإلى ضعف تفاعلهم الاجتماعي الإيجابي، ودخولهم في صراعات ونزاعات مستمرة مع الآخرين. وهذا ما أكدته دراسة محيسن والهلول (2012) بوجود علاقة دالة بين التسامح والصحة النفسية. وأشارت دراسة الزهيري (2013) إلى وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي.

وفيما يتعلق بأثر متغير الجنس في التسامح الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، فيشير الجدول (4) إلى وجود فروق ظاهرية بين درجات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى جنس الطلبة؛ إذ يبين الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha=0.05$) بين درجات أفراد العينة على مقياس التسامح الاجتماعي تعزى إلى جنس الطلبة؛ إذ كانت قيمة (ف=0.241) بدلالة إحصائية (0.625). واتفقت هذه النتيجة مع (عبدالله، 2011؛ الزهيري، 2013؛ نوري، 2015) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلبة على مقياس التسامح تعزى للجنس. واختلفت هذه النتيجة مع دراستي (محيسن والهلول، 2012؛ الجبوري، 2014) بوجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التسامح الفكري، والتماسك الاجتماعي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود تقارب في خصائص الطلبة (عينة الذكور مع خصائص عينة الإناث) من حيث المرحلة العمرية كونهم من نفس الفئة العمرية، ويعيشون في بيئة اجتماعية متشابهة، وفي طبقة اجتماعية متماثلة. ووجود تقارب كبير في التحصيل الدراسي، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية بين معلمي شعب الذكور ومعلمات شعب الإناث؛ مما قلص الفجوة بين أداء الطلبة (الذكور، والإناث) على مقياس التسامح الاجتماعي؛ الأمر الذي قلص الفارق بين أوساطهم الحسابية. وبينت نتيجة دراسة عيدي (2010) وجود فروق دالة بين الطلبة في التسامح لصالح الطلبة ذوي الذكاء الثقافي المنخفض. وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة الأحداث المتسارعة التي زادت من ضرورة الاهتمام بالحوار والتسامح واللاعنف، والسعي لتنميته لدى الأبناء عبر أساليب تنشئة اجتماعية متبعة مع الأبناء ذكورا وإناثا على حد سواء من قبل الوالدين، وتأكيدهما على عادات وتقاليد المجتمع الذي ينتميان إليه. وهذا ما أشارت إليه دراسة عبدالله (2011) بوجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة تعزى لأسلوب المعاملة الوالدية لصالح الحماية الزائدة، وضرورة تمثل قيم الحوار والتسامح كمطلب بشري وإنساني وديني في ضوء تعاليم الشريعة الإسلامية السمحاء. فضلاً عن أن وزارة التربية والتعليم بذلت جهوداً كبيرة في تنمية قيم التسامح الاجتماعي لدى الطلبة بتكريس قيم الحوار وقيم التسامح واللاعنف عبر المناهج التربوية، والأنشطة الطلابية، والمناسبات الوطنية والعالمية من أجل تحقيق السلام والحرية والعدالة والتنمية البشرية؛ الأمر الذي حقق لدى الطلبة ذكورا وإناثا توافقا اجتماعيا مع من يتفاعلون معهم على اختلاف تنوعهم الفكري والديني والعرقي، وعلى اختلاف أصولهم ومنابتهم، متسامحين فيما بينهم، ومتعايشين مع هذه الاختلافات، نابذين أسباب الخلاف بسبب التعصب أو العصبية أو الانغلاق الفكري، مما أكسب الطلبة ذكوراً وإناثاً سمة التسامح بنفس الدرجة.

ويتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة ($\alpha=0.05$) بين درجات أفراد العينة تعزى للتفاعل بين متغير استراتيجية التدريس والجنس، حيث كانت قيمة ف (1.192) بدلالة (0.278). وهذا يشير إلى أن الفروق بين درجات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة لم تكن أفضل من الفروق بين درجات الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يشير إلى أن التحسن في درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية كان بنفس الدرجة تقريباً. فضلاً عن أن إعداد استراتيجية التدريس التعاونية وفي (Jigsaw II) وخطوات تنفيذها داخل الصف الدراسي لم تكن متحيزة لجنس على حساب غيره من الطلبة، فهم يعيشون في ظروف مدرسية متشابهة، ويتعرضون إلى نفس الخبرات النفسية والمعرفية والاجتماعية، ويتعرضون إلى ظروف أسرية قد تكون على حد كبير

متماثلة، فالطلبة جميعا يقطنون في مدينة إربد. ولعل السبب في هذه النتيجة يعود إلى أن طلبة المجموعة التجريبية (ذكوراً وإناثا) قد اكتسبوا بنفس الدرجة وبشكل متوازن من تعلمهم وفق استراتيجية التعلم التعاوني فضائل السلوك الاجتماعي القائم على التسامح الاجتماعي، وبهذا لم تتحقق الفائدة لجنس على حساب آخر من الطلبة، فالفائدة كانت لكلا الجنسين على حد سواء، فضلاً عن أن صغر حجم عينة الدراسة خفض من مستويات التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجبوري (2014) في عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التسامح الفكري والتماسك الاجتماعي، وعدم وجود علاقة دالة بين التسامح الفكري والتماسك الاجتماعي.

## التوصيات

يوصي الباحثون في ضوء نتائج الدراسة بما يلي:

- ضرورة تبني المعلمين لاستراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw II) ما أمكنهم ذلك في تنفيذ المواقف التربوية؛ لما لها من أثر إيجابي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى الطلبة.
- عقد ورش عمل للمعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، لتوعيتهم بأهمية استراتيجية التعلم التعاوني وفق (Jigsaw II) في المواقف التربوية والتعليمية، وتدريبهم على تنفيذها.
- إجراء مزيد من الدراسات لبيان أثر استراتيجية التعلم التعاوني أو التشاركي في تنمية سمات نفسية واجتماعية أخرى لدى المتعلمين حتى تتكامل لديهم جوانب نموه بشكل متوازن ومتكامل.
- إعداد برامج تدريبية في تنمية التسامح الاجتماعي وفق استراتيجيات تعلم مختلفة.

## المراجع


الجبوري، مناف. (2014). التسامح الفكري وعلاقته بالتماسك الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 14*(6)، 367-423.

الحلي، وليد والزبيدي، سليمان. (2007). *التربية على حقوق الإنسان*. بغداد: مطبعة الأحمد للطباعة.

الدوري، قحطان وعليان، رشدي. (1996). *أصول الدين الإسلامي*. عمان: دار الفكر.

الزراعي، محمد. (2007). *التنوير والتسامح وتجديد الفكر العربي*. مطبعة وفاء تونس.

الزهيري، محسن. (2013). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *دراسات تربوية، 6*(21)، 9-38.

عبدالله، فيصل. (2011). التسامح الاجتماعي وعلاقته بالتخصص والجنس وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 28، 256-275.

عزيز، أحمد. (2010). أثر استخدام التعلم التعاوني استراتيجية Jigsaw في تحصيل طلاب الصف الأول معاهد إعداد المعلمين في مادة الرياضيات. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 10*(1)،21-47.

عفانة، عزو والخزندار، نائلة. (2014). *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*. عمان: دار المسيرة للنشر.

العفيفي، ميساء. (2009). *أثر برنامج معتمد على تعليم الأقران في التحصيل القرائي واكتساب المهارات الاجتماعية لطلبة صعوبات التعلم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.

عيدي، جاسم. (2010). *دراسة مقارنة في التسامح وفقا لمستويات الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق.

فوزية، بو موس. (2014). أثر استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية: دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ السنة أولى متوسط. *دراسات نفسية وتربوية*، 12، 1-16.

كنعان، نواف. (2008). *حقوق الإنسان في الاسلام والمواثيق الدولية والدساتير العربية*. عمان: إثراء للنشر.

محيسن، عون والهلول، إسماعيل. (2012). التسامح وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة الأقصى. *المجلة العربية للعلوم النفسية، 8*(32-33)، 149-163. تم الاسترداد في 2015/6/6، من:
http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ32-33/apnJ32-33.HTM

مفلح، شيماء. (2009). *أثر أسلوبين إرشاديين المفهوم الخاطئ والعلاج العقلاني العاطفي في تنمية التسامح لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

ملاك، حسن واليتيم، شريف. (2015). أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي لمادة الكيمياء في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 23*(2)، 85-104.

المهداوي، عدنان وعبد، خنساء. (2008). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة الأستاذ*، 77، 305-366.

نبهان، يحيى. (2012). *الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر.

نصر، حمدان وحماد، رائدة صلاح. (2013). فاعلية تدريس القراءة العربية باستعمال استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف السابع الأساسي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11*(2)، 11-29.

نوري، خديجة. (2015). اجترار الغضب وعلاقته باحتمالية التسامح لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب المستنصرية*، 68، 1-52.

الهاشمي، مجد. (2011). *الاعلام الدبلوماسي والسياسي*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

هنتنجتون، صامويل. (1999). *صدام الحضارات: إعادة صنع النظام العالمي*. مكتب سطور للنشر.

هندي، صالح والغويري، مها. (2008). قيم التسامح المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في الأردن وتقدير أهميتها من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية. *دراسات: العلوم التربوية، 35*(2)، 414-436.

Allport, G. (1960). *Personality and social encounter: Selected essays*. Oxford: Beacon Press.

Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: in pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 5*(4), 438–466.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications,

Bandura, A. (1983).Psychological mechanisms of aggression. In R. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (pp.1-40). New York: Academic Press.

Berry, J., & Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioural Science, 27*(3), 301-330.

Borba, M. (2001). Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing. San Francisco: Jossey-Bass.

Chiu, H., Wen, S., & Sheng, C. (2009). Apply Web 2.0 tools to constructive collaboration learning: A case study in MIS course. In 2009 Fifth International Joint Conference on INC, IMS and IDC (pp. 1638-1643). Seoul, South Korea.

Clark, L., & Starr, I. (1995). *Secondary and middle school teaching methods*. New York: Macmillan.

Dollman, L., Morgan, C., Pergler, J., Russell, W., & Watts, J. (2007). *Improving social skills through the use of cooperative learning.* Unpublished Master thesis, Saint Xavier University, Chicago, Illinois. ERIC No. ED496112.

Eskay, M., Onu, V., Obiyo N., & Obidoa, M. (2012). *Use of peer tutoring, cooperative learning, and collaborative learning: Implications for reducing anti-social behavior of schooling adolescents.* US-China Education Review A, 11, 932-945.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publication Ltd.

Hair, E., Jager, J., & Garrett, S. (2002). *Background for community-level work on social competency in adolescence: A review of antecedents, programs, and investment strategies.* Report prepared for the John S. and James L. Knight Foundation. Washington: Child Trends.

Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (1992).*Interaction in cooperative groups*. New York: Cambridge University Press.

Jeffries, V., & Ransford, E. (1980). *Social stratification: A multiple hierarchy approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Roseth, C., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134*(2), 223–246.

Sarjveladze, N., Shushania, N., Melikishvili, L., & Baliashvili, M. (2009*). Tolerance in multiethnic Georgia: Training methodology manual for educators*. Tbilisi: Mtsignobari.

Slavin, R. (1986). *Using student team learning*. Centre for Research on Elementary and Middle Schools, John Hopkins University, Baltimore.

UNESCO (1995). *Declaration of principles on tolerance*. Adopted by the general conference of UNESCO at its twenty-eighth session in Parise on 16 November, 4-16.

Watson, P. (2007). *Psychology and race*. New Brunswick: Aldine Transaction.