

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فعالية برنامج تدريبي مقترح لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني
في العملية التعليمية و أثره على اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحوها
—دراسة ميدانية بثنائية عين الإبل بالجلفة —

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية

تخصص : التعليمية و مشكلات التعلم

إشراف الدكتور :

د . العبوزي ربيع

إعداد الطالب :

غريب مختار

السنة الجامعية : 2014/2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فعالية برنامج تدريبي مقترح لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني
في العملية التعليمية و أثره على اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحوها
- دراسة ميدانية بثنائية عين الإبل بالجلفة -

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية

تخصص : التعليمية و مشكلات التعلم

إعداد الطالب :

غريب مختار

أمام اللجنة المشكلة من :

أ.لورسي عبد القادر أستاذ محاضر (أ) ، جامعة البليدة 2 رئيسا

أ.نعموني مراد أستاذ محاضر (أ) ، جامعة البليدة 2 عضوا مناقشا

أ.ركزة سميرة أستاذة محاضرة (أ) ، جامعة البليدة 2 عضوا مناقشا

أ.العزوزي ربيع أستاذ محاضر (أ) ، جامعة البليدة 2 مشرفا

السنة الجامعية : 2015/2014

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي مقترح لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية وأثره على اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحوها ، و تحقيقا لهذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي و المنهج الشبه التجريبي حيث طبقت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثنائية عين الإبل بالجلفة و البالغ عددهم 42 أستاذا (25 ذكر و 17 أنثى) ، قدم لهم الباحث مقياسا للاتجاه ثم برنامجا تدريبيا قائم على التعلم التعاوني ، وتم قياس أدائهم قياسا قبليا و بعديا بواسطة مقياس الاتجاه ، وتم استخدام اختبار (ت) لاختبار فروض البحث وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

لدى أساتذة التعليم الثانوي اتجاهات سلبية نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تعزى لصالح مدة العمل .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح الإناث .

يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تعديل اتجاه أساتذة التعليم الثانوي ايجابيا نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية.

و قد بلغ مربع اينما $n^2 0.80$ وهو مقدار كافى جدا للقول بأن البرنامج المقترح أثر ايجابيا في تعديل اتجاهات الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية .

ABSTRACT

The study aimed to know the effectiveness of the proposed training program to use a strategy of cooperative learning in the educational process and its impact on the direction of teachers of secondary education so, and to this end has been used descriptive method and the experimental method as applied to the study on a sample of secondary schoolteachers (AIN ELBEL - DJELFA-) appointed and totaling 42 lecturers (25 male and 17 female) , gave them a researcher measure of direction and then a training program based on cooperative learning , and measured their performance compared to tribal and Uday by scale direction, was used t-test to test the research hypotheses and the researcher to the following results:

In secondary education teachers negative attitudes towards the use of cooperative learning strategy in the educational process .

There is no statistically significant differences in the direction of secondary education teachers towards the use of cooperative learning strategy attributed to the favor of the duration of the work .

There are significant differences in the direction of secondary education teachers towards the use of cooperative learning strategy in favor of female.

leads the training program proposed to modify the direction of secondary education teachers positively towards the use of cooperative learning strategy in the educational process And has reached the ETA box n^2 0.80 which is a very sufficient amount to say that the proposed program a positive effect in modifying attitudes of teachers towards the use of cooperative learning strategy in the educational process .

شكر

قال الله تعالى: ".....رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين..." (الأحقاف 15).

الحمد لله الذي نزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيرا والحمد لله الذي هدانا به و أخرجنا من الظلمات إلى النور و صلي اللهم على نبينا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين اللهم اغفر لنا و ارحمنا و أنت خير الراحمين

وعملا بقوله صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

تفقت عبارات الحب و التقدير في تكريم من وصى الله ببرهما وقرن طاعته بالإحسان إليهما ، فجعل التذلل لهما عبادة وطاعتها نجاحا وفوزا: والذي الكريمين .

وأتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف العيزوزي ربيع الذي كان نعم المرشد، ولم يدخر جهدا في تقديم النصح والملاحظات القيمة ، لإنهاء هذا البحث في أحسن صورة، أسأل الله أن يجزيه عني كل الجزاء .

وأتقدم بالشكر الخاص إلى الأساتذة الأفاضل الذين علمونا من علمهم الواسع طوال فترة الدراسة (لورسي عبد القادر، نعموني مراد ، العقون كمال الدين ، حناش فضيلة ، دوقة احمد ، عامر مصباح) و إلى السادة المحكمين وأقول لهم

ولو أنني أعطيت كل بلاغة *** و أفنيت بحر النطق في النظم والنثر

لما كنت بعد القول إلا مقصرا *** و معترفا بالعجز عن واجب الشكر

و أتقدم بوافر الشكر وخالص الامتنان إلى زوجتي التي كانت لي عوناً و ابني قرّة عيني و كل عائلتي وإخوتي و أبنائهم كباراً و صغارا وعائلة زوجتي كبيراً وصغيراً .

كما أتقدم بالشكر لكافة أساتذة و إدارة و عمال ثانوية عين الإبل .

والى كافة أصدقائي و كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاح هذا العمل المتواضع .

قائمة المحتويات

	ملخص الدراسة باللغة العربية
	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
	شكر
	قائمة المحتويات
	قائمة الجداول
	قائمة الملاحق
	قائمة الأشكال
أ	مقدمة.....
14	الفصل التمهيدي : الإشكالية وإبعادها.....
15	1. الإشكالية
24	2. فرضيات الدراسة
24	3. أهمية الدراسة
25	4. أهداف الدراسة.....
25	5. تحديد المفاهيم
29	6. الدراسات السابقة.....
46	7. التعليق على الدراسات السابقة.....
48	الفصل الثاني : إستراتيجية التعلم التعاوني.....
49	تمهيد.....
50	1. مفهوم التعلم التعاوني.....
51	2. البعد الزمني لظهور التعلم التعاوني.....
53	3. أشكال التعلم التعاوني.....
54	4. أهداف التعلم التعاوني

55	5. عناصر التعلم التعاوني.....
57	6. استراتيجيات التعلم التعاوني.....
61	7. أنواع التعلم التعاوني.....
62	8. خطوات التعلم التعاوني.....
63	9. دور المعلم في التعلم التعاوني.....
70	10. دور المتعلم في التعلم التعاوني.....
72	11. خصائص الموقف التعاوني.....
73	12. العوامل المساعدة على نجاح التعلم التعاوني.....
74	13. مهارات التعلم التعاوني.....
75	14. فعالية التعلم التعاوني.....
78	15. الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني.....
79	16. عيوب التعلم التعاوني.....
80	خلاصة.....
81	الفصل الثالث : الاتجاه نحو التعلم التعاوني.....
82	تمهيد.....
83	1. تعريف الاتجاهات النفسية والفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم.....
83	1.1 تعريف الاتجاهات النفسية.....
86	2.1 الفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم.....
89	2. طبيعة الاتجاهات النفسية.....
90	3. خصائص الاتجاهات النفسية و وظائفها و مكوناتها.....
90	1.3 خصائص الاتجاهات النفسية.....
91	2.3 وظيفة الاتجاهات النفسية.....
92	3.3 مكونات الاتجاهات النفسية.....
93	4. أنواع الاتجاهات النفسية.....
95	5. نظريات الاتجاهات النفسية.....

98	6. تغيير الاتجاهات النفسية.....
100	7. مراحل و عوامل تكوين الاتجاهات النفسية.....
100	1.7. مراحل تكوين الاتجاهات النفسية.....
101	2.7. عوامل تكوين الاتجاهات النفسية.....
102	8. قياس الاتجاهات النفسية.....
107	9. الاتجاه نحو التعلم التعاوني.....
108	خلاصة
109	الفصل الرابع : البرامج التدريبية.....
110	تمهيد
111	1. مفهوم التدريب
112	2. أهداف التدريب
116	3. أهمية التدريب
117	4. دواعي التدريب
118	5. مجالات التدريب
118	6. مبادئ التدريب
119	7. أساليب التدريب
124	8. مراحل التدريب
128	9. تصميم البرامج التدريبية في الدراسة.....
129	10. أساليب تنفيذ البرنامج التدريبي
131	11. مدة البرنامج التدريبي ومكانه
131	12. اختيار المتدربين
132	13. اختيار المدربين
133	14. تنفيذ البرنامج
135	15. تقييم البرنامج التدريبي
137	16. المعوقات التي تواجه تقييم البرنامج التدريبي.....

138	 خلاصة
139	 الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة
140	 تمهيد
140	 1. الدراسة الاستطلاعية
142	 2. منهج البحث
142	 3. تصميم البحث
143	 4. مجتمع البحث
145	 5. حدود الدراسة
147	 6. أدوات القياس
150	 7. الخصائص السيكمترية لأدوات القياس
154	 8. البرنامج التدريبي
160	 9. الأساليب الإحصائية
161	 الفصل السادس : عرض و مناقشة النتائج
162	 تمهيد
162	 1. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى
168	 2. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية
171	 3. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
174	 4. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
181	 الاستنتاج العام
186	 خاتمة
187	 الاقتراحات
190	 قائمة المراجع
200	 الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
143	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الجنس	01
144	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير مدة العمل	02
145	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس	03
145	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير مدة العمل	04
146	توزيع تلاميذ المؤسسة حسب الأفواج و الشعب	05
147	توزيع الأساتذة حسب مواد التدريس	06
149	تحديد أرقام العبارات حسب الأبعاد وفقا لمقياس الاتجاه	07
151	العبارات الأصلية و العبارات التي تم تعديلها من قبل المحكمين	08
153	دلالة متوسطات الفروق لحساب الصدق التمييزي	90
157	توزيع حصص البرنامج التدريبي حسب المحاور و المدة الزمنية	10
163	طبيعة الاتجاهات وفق الدرجات المحققة على المقياس	11
163	دلالة الفروق بعد حساب اختبار (ت) لعينة واحدة	12
169	دلالة الفروق بعد حساب اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA ONE WAY	13
171	دلالة الفروق بعد حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين	14
174	نتائج القياس البعدي	15
175	دلالة الفروق بعد حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين	16
177	قيمة مربع ايتا	17

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الملحق
200	مقياس الاتجاه	01
202	محتوى البرنامج التدريبي	02
203	محتوى جلسات البرنامج التدريبي	03
207	نتائج الدراسة حسب برنامج SPSS	04

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
97	العلاقة بين الشخص و الآخر و الموضوعات حالات التوازن و عدم التوازن	01

مقدمة

إن متغيرات ومتطلبات وتحديات العصر الحالي الذي نشهده فرضت علينا العمل على تطوير العملية التعليمية ، التي من شأنها تحضير وإعداد المتعلمين لمواكبة هذه التحديات من خلال أساليب و طرق تعليمية أكثر فعالية و نجاحا في التعليم ، حيث تعالج التغيرات الموجودة في الأنظمة التعليمية القديمة ، وبما أن المنهاج يعتبر احد العناصر الرئيسية للعملية التعليمية إلى جانب المعلم والمتعلم ، بل ولا تتم عملية التعلم إلا به ، فالمنهاج هو الذي يحدد معالم الطريق و يرسم النهج الذي يجب أن يسلكه كل من المعلم والمتعلم أثناء سيرهما في العملية التعليمية .

كما عليه أن يركز على الفهم و العمل و الإنتاج، والابتعاد عن أساليب الحفظ و التلقين ، وهذا كله لا يتحقق إلا بضمان استخدام طرائق تدريسية فعالة تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة .

فطريقة التدريس لا تقل أهمية عن المنهاج ذاته إذ يتوقف فهم المتعلم للمادة المعروضة عليه و استفادته منها على طريقة تدريسها له و عرضها عليه ، كما تمثل معيارا يحكم من خلاله على المعلم المؤهل و غير المؤهل .

كما يعتمد على طريقة التدريس في تحقيق أهداف المنهاج و الأهداف التعليمية وهذا ما زاد من أهميتها و تناولها في كثير من البحوث والدراسات ، وجعلها تحظى باهتمام الباحثين والعلماء ، ولعل أهم طرائق التدريس الحديثة طريق التعلم التعاوني والتي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية ، فهي طريقة تدريس تحمل عملا

ب

مشاركاً بين مجموعة من التلاميذ من أجل هدف تعليمي أو واجب اجتماعي ، ويشترك في المجموعة الواحدة عدد من التلاميذ من مستويات تحصيلية و اجتماعية مختلفة ، ويسعى أعضاء المجموعة الواحدة لتحقيق هدف تعليمي موحد في فصل دراسي من مراحل التعلم ، تحت إشراف المعلم و توجيهه .

ويتم تنفيذ التعلم التعاوني من خلال مجموعة من النشاطات التعليمية التي تتعلق بكافة جوانب العملية التعليمية ، وتسمى استراتيجيات التعلم التعاوني ولها مجموعة من الخطوات التعليمية التي يجب إتباعها لتحقيق أهداف التعلم التعاوني .

ويشير السليتي (2006) إلى أن التعلم التعاوني من الاستراتيجيات الهامة التي تساعد على ارتفاع معدلات تحصيل المتعلمين و زيادة القدرة على التذكر و زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم ، ونمو العلاقات الايجابية بين المتعلمين و الثقة بأنفسهم وجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة لهم ، ولكي يتمكن من استغلال هاته الطريقة واستخدام الطرق الحديثة في العملية التعليمية ينبغي علينا تخريج نوعية من المعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار و لا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب و توفير المعلمين المؤهلين ، وهذا ما تسعى إليه الدول المتقدمة و المقاربة الحديثة (المقاربة بالكفاءات) .

و تعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعلم وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التعليمي للمعلم ، والتنمية المهنية هي المناخ الأساسي لاكتساب المهارات المهنية و الأكاديمية، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية أو استخدام أساليب التعلم الذاتي ، وقد تختلف اتجاهات المعلمين نحو استخدام هذه الطرائق الحديثة باختلاف الجنس والخبرة والمنطقة و عليه أراد الباحث أن يدرس

ت

اتجاه المعلمين نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في مرحلة التعليم الثانوي و
اقتراح برنامج تدريبي يعمل على تعديل اتجاهات الأساتذة ايجابيا نحو استخدام هذه
الإستراتيجية في العملية التعليمية و حدد موضوع بحثه كما يلي :

فعالية برنامج تدريبي مقترح لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية
التعليمية و أثره على اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحوها.
ولمعالجة هذا الموضوع اتبع الباحث خطة بحث ممثلة كالتالي :
قسم بحثه إلى جانبين :

الجانب النظري : يمثل السياق النظري للدراسة وقسمه الباحث إلى أربع فصول.

الفصل التمهيدي : و يمثل الإشكالية وأبعادها , ويتضمن تحديد الإشكالية و الفرضيات
و أهداف الدراسة و أهمية الدراسة و تحديد المفاهيم و عرض لأهم الدراسات السابقة
(الأجنبية والعربية) . أما الفصل الثاني فيعالج موضوع التعلم التعاوني حيث يتطرق
إلى مفهومه والبعد الزمني لظهوره ، أشكاله ، أهدافه ، عناصره ، استراتيجياته ،
أنواعه ،خطواته ، دور المعلم في التعلم التعاوني ، دور المتعلم في التعلم التعاوني ،
خصائصه ، العوامل المساعدة على نجاحه ، مهاراته و أساليبه ، فاعليته ، صعوبات
تطبيقه ، عيوبه .

كما يتناول الفصل الثالث موضوع الاتجاه حيث يعرض تعريفه و الفرق بينه وبين
بعض المفاهيم وطبيعته ، خصائصه ، وظيفته ، مكوناته ،أنواعه، نظرياته ، تغير
الاتجاهات ، مراحل وعوامل تكوينه، الاتجاه نحو التعلم التعاوني ، قياس الاتجاهات و
خصص الباحث الفصل الرابع للبرامج التدريبية حيث يعرض الباحث مفهوم التدريب ،

أهدافه وأهميته ، دواعيه ومجالاته التدريب ، مبادئه وأساليبه التدريب ، بالاضافة إلى مراحل التدريب ، تصميم البرامج التدريبية ، أساليب تنفيذ البرنامج التدريبي ، مدة البرنامج التدريبي ومكانه ، تنفيذ البرنامج ، تقييم البرنامج التدريبي ، المعوقات التي تواجه تقييم البرنامج التدريبي ، خاتمة

الجانب التطبيقي : يمثل السياق التطبيقي للبحث وقسمه الباحث إلى فصلين .

الفصل الخامس و يتناول إجراءات الدراسة الميدانية و يعرض الدراسة الاستطلاعية و منهج الدراسة ، التصميم التجريبي للدراسة ، مجتمع و عينة البحث ، أدوات القياس والخصائص السيكمترية لأدوات القياس ، الأساليب الإحصائية و حدود الدراسة كما يعالج الفصل السادس عرض و مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.

الفصل التمهيدي

الإشكالية و أبعادها

1. الإشكالية :

شهد العالم جملة من التحديات و التغييرات المعرفية و الثقافية ، التقنية و الاقتصادية و السياسية ، حيث عرفت التربية من خلالها جملة من التغييرات المسارعة شملت مفهوما و أهدافها و أساليبها وطرقها و استراتيجياتها و غير ذلك ، كل هذا أدى بالدول المتقدمة إلى الاهتمام بنظامها التعليمي ، وكان للمعلم نصيب من هذا الاهتمام باعتباره المسؤول الأول عن نجاح أو فشل أي نظام تربوي ، ولهذا لابد من الاهتمام به و إعداد الأعداد الجيد ، الذي يسمح له بمواكبة هذا التغير السريع.

ولما كان على التربية مسايرة هذا التطور الهائل ، فكر المربون وعلماء التربية في بيداغوجيات جديدة تعيد النظر في الفعل التربوي و التعليمي ، و البحث عن الفعالية المطلوبة ، فاهتدوا إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات و التي حققت نجاحات باهرة في مجال التكوين المهني و التمهين . وتبنوا بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في كل مراحل التعليم ، مستغنين بذلك عن مقاربة الأهداف التي تمحورت أساسا حول تعريف الهدف البيداغوجي ، فأدى الإفراط إلى استخدام الأهداف البيداغوجية إلى انحرافات خطيرة منها : فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية ، تجزئة و تفتيت الفعل التربوي... الخ .

فعرفت حركة التربية القائمة على الكفايات نموها هاما خلال الثمانينيات و ذلك بالتأكيد على الكفاية بالمعنى المحدد في النصوص الرسمية ¹ .

وفي ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (2004/2003) تم اعتماد المقاربة بالكفايات كونها بيداغوجيا ناجحة أثبتت نجاحها على المستوى العالمي ، كما وأنها تساعد على تحقيق الطرق البيداغوجية الفعالة ، ومن المعروف أن أحسن الطرق البيداغوجية هي تلك التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ² .

و المقاربة بالكفاءات ليست بمعزل عن ذلك ، إذ أنها تسمح بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة له ، منها على سبيل المثال " انجاز المشاريع ، حل المشكلات " ويتم ذلك أما بشكل فردي أو جماعي ، كما تشمل المقاربة بالكفاءات تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) و العاطفية (الانفعالية) و النفسحركية، وقد تتحقق منفردة أو مجتمعة ³ .

فالمقاربة المعدة لتكوين الكفاءات تتطلب من التلميذ مشاركة قوية في التكفل بالمهمة وليس فقط الحضور جسمانيا أو وجدانيا ولكن مشاركة ومجهودا يشمل التخيل والتخمين وتتالي الأفكار ، هذا ما يقوم بتحوير وتعديل كبير لدور المتعلم في العملية التعليمية فيبتعد عن التلقي غير الفعال إلى المشاركة الفعالة ، فأدوار المتعلم في ضوء هذه المقاربة تشتمل على العمل الجماعي حيث لا تسمح للمتعلم بالانزواء والانعزال لوحده حتى ولو كان بصدد تأدية مهمة موكلة إليه ، سواء كانت مشروعاً أو إشكالا

¹ - زكريا محمد بن يحيى : المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات . ط 1 . الجزائر : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، 2006 ص 03.

² - شاهين عبد الحميد حسن : تطوير المنهج . الإسكندرية . مصر : جامعة الإسكندرية ، 2010 ص 26 .

³ - جابر عبد الحميد جابر : اطر التفكير و نظرياته . د ط . الأردن ، عمان : دار المسيرة . 2008 ص 42

معقدا يستدعي تكافل فريق ، ويستلزم قدرات مختلفة في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق .

كما يساهم المتعلم مع المعلم في اكتساب المعرفة في إطار علاقته تفاعلية أفقية (مع زملائه) فهو الذي يبحث ويحلل ويستعمل المعلومات ، أما المعلم فهو الموجه والمسير لسيروية التعلم وهذا يتطلب منه اكتساب كفاءات جديدة تشتمل على التحكم في استراتيجيات حديثة محكمة للتخطيط لتقديم درسه وضمان تحقيق أهدافه .

ولعل أهم الاستراتيجيات الحديثة التي تعنى بهذا الجانب نجد إستراتيجية التعلم التعاوني والتي أثبتت نتائج باهرة فيما يخص تنمية الجوانب الاجتماعية والأكاديمية للمتعلم ، كما و أنها تستخدم في العمل التعاوني في مجموعات صغيرة كوسيلة لتنمية مهارات الاتصال باستثمار العلاقات المتبادلة التي توفرها الجماعة لتحقيق الأهداف المرسومة ، حيث يتعلم الأفراد نسق السلوك و المهارات من خلال عمليات الاتصال و التفاعل الجماعي ¹ .

و يعمل التعلم التعاوني على توفير الوضعيات الملائمة لتوفير مهارات الاتصال و تطوير اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين نحو العمل التعاوني ، و القدرة على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة ، حيث يمتد اثر هذا التعاون إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني و الاتصال الحر في الأسرة و المهنة و المجتمع ² .

¹ - محمد سلامة غباري و عبد الحميد عطية : الاتصال و وسائله بين النظرية و التطبيق ، د ط ، 1991 ص 209 .

² - قلي عبد الله : استراتيجيات التعلم و تنمية مهارات الاتصال . ملتقى دولي حول سيكولوجية الاتصال و العلاقات الإنسانية . الجزائر : المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة (22/21/20) مارس 2005 ، ص 347 .

وقد حاول بركات (2000) دراسة اتجاه الطلبة الذين درسوا بطريق التعلم التعاوني نحو المادة و نحو المعلم ، من خلال مقارنة اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني بالطريقة التقليدية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس أساسي في مادة العلوم في محافظة طولكرم ، و تكونت عينة البحث من 232 فردا موزعين على 6 شعب و تحوي كل مجموعة 7 أفراد ، اعتمد الباحث في دراسته على اختبار المعرفة القبلية و اختبار تحصيلي لمادة العلوم و مقياس للاتجاه نحو طريقة التعلم التعاوني و نحو المعلم بالاضافة إلى خطة تدريس وفق التعلم التعاوني .

وتوصل الباحث إلى وجود فروق بين اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم تعزى لطريقة التدريس لصالح مجموعة التعلم التعاوني و وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو معلم مادة العلوم تعزى لمتغير طريقة التدريس و لصالح المعلم الذي درس بالتعلم التعاوني

كما أن العديد من الدراسات التربوية الحديثة مثل الدراسة التي قام بها (ريد 1992) و دراسة (يالدر 2004) ، (الحربي 2006) ، (الرادادي 2007) في مرحلة التعليم الأساسي و(دراسة مفلح 2005) في المرحلة الثانوية و دراسة (احمدي 2000) و (عبيدات 2005) ، أكدت على أن الطلاب يتعلمون من بعضهم البعض بصورة أفضل حينما يتشاورون ويتحاورون ويتبادلون الخبرات لاكتساب المهارات والوصول إلى حل المشكلات ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال عمل تعاوني أوجب على التربويين أن يوفرأ له البيئة والظروف المناسبة لتكوين المجموعات بأشكالها وأنماطها المختلفة ، وتنفيذ الدورات وورش العمل التي تكسب المعلم والمتعلم المهارات اللازمة في هذا المجال .

وقد أكدت على فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في مواد دراسية مختلفة كالكيمياء و العلوم و التربية الإسلامية و أثبتت بان إستراتيجية التعلم التعاوني تعمل على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المواد الدراسية وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها تاريم Tarim و فاكري Fikiri سنة 2008¹.

كما تجعل إستراتيجية التعلم التعاوني من التعلم متمركزا حول المتعلم وتنمي مفهوم التشاور وثقة المتعلم بنفسه ، كما أن هذه الإستراتيجية تناسب جميع المواد الدراسية وجميع المستويات وتعمل على زيادة الدافعية للتعلم وتنمي المهارات الاجتماعية كالتواصل واحترام الأقران ، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية وتنمية الشعور بالمسؤولية الفردية اتجاه الجماعة وهذا ما تسعى بيداغوجيا الكفاءات لتحقيقه ، إذن فاختيار إستراتيجية التدريس المناسبة أمر أساسي لكل معلم في وضع خطة درسه كما أن البحث عن الإستراتيجية المناسبة تخطيط في حد ذاته .

إلا أن اغلب المعلمين لا يزالون متمسكين بالطرق التقليدية في تعليمهم ، أي يستعملون طريقة الإلقاء والمناقشة التي تأخذ بعين الاعتبار المعلم و تهمل المتعلم ويرون أن طريقة الإلقاء هي الأمثل وتسمح بإنهاء البرامج التعليمية قبل نهاية السنة ، وهذا ما أثبتته دراسة قامت بها فاطمة الزهراء بوكرمة (2004/2005) على عينة من أساتذة مادة العلوم الطبيعية ، حيث بينت نتائج هذه الدراسة أن المعلمين الجزائريين (أفراد العينة) يعانون من صعوبة تصور كفاءات العلوم التي هم مطالبين بإكسابها للمتعلم و ذلك بدرجات فهم متفاوتة و هذا يدل على افتقار المعلمين للبنية

¹ - الموسوي علي بن شرف بن علي : التعلم التعاوني طرح تربوي حديث . ط 1 . عمان مسقط : مطبعة جامعة السلطان قابوس ، 1991 ص 12 .

المعرفية الخاصة بكفاءات العلوم التي تساعد المعلم على التخطيط للدرس و تحضير الوسائل التعليمية المناسبة وإستراتيجية التدريس التي تتفق و طبيعة الدرس و المادة ¹.

فتمسك الأساتذة بالطرق التقليدية خلق نوعا من الاتجاه السلبي نحو الاستراتيجيات الحديثة الأمر الذي استدعى وجوب دراسة مدى تقبل الأساتذة للاستراتيجيات الحديثة ومدى تحكمهم فيها ، وباعتبار أن اتجاهات الفرد وجهها مهما من أوجه شخصيته ومكونا أساسيا لأي موقف أو سلوك يتخذه أو يصدر عنه ، فالاتجاهات من بين أهم محددات السلوك الموجهة والمنظمة له فهي تحدد السلوك وتفسره وتنظم العمليات الدافعية والانفعالية والمعرفية والإدراكية وتحمل الفرد على الإدراك والتفكير والتصرف بطريقة محددة تجاه موضوعات البيئة الخارجية وبذلك تسهم في إعداد الاستجابات للأشخاص والقيم والأفكار المختلفة ².

وعليه يرى حجازي أن اتجاهات الأساتذة نحو الاستراتيجيات التدريسية ، أو المناهج أو غيرها تؤدي دورا هاما في الإقبال عليها أو الإحجام عنها اعتمادا على أن مقدار عطاء الفرد في مجال معين يعتمد على مدى انتمائه وحبه وميوله واتجاهاته نحو هذا المجال ³.

¹ - فاطمة الزهراء بوكرامة : تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل ، وضعية إدماج ، وضعية تقويم) . مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية . الجزائر : جامعة ورقلة . 2005 ، ص 69 .

² - القواص وفاء : اتجاهات معلمي التعليم الأساسي نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصفي و علاقة هذه الاتجاهات بممارساتهم و ممارسات التلاميذ الصفية . رسالة ماجستير غير منشورة . سوريا . جامعة دمشق . 2006 ، ص 46 .

³ - تغريد حجازي : بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي و الثاني عشر . مجلة العلوم التربوية و النفسية 1 (9) . البحرين : جامعة البحرين . 2008 ، ص 78 .

وهنا نرى أن التعلم التعاوني إستراتيجية تعليمية حديثة تهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الايجابية من جانب المتعلمين مما يساعد على تعلم واكتساب المعلومات والقيم والمشاعر ويخلق جوا تعليميا يساعد على الفهم والاستيعاب ، أي أنها إستراتيجية تعليمية ذات آثار ايجابية على المتعلم من حيث أنها ترقى به علميا ونفسيا واجتماعيا ، مما يجعل من الجدير التطلع إليها بوصفها إستراتيجية ينبغي تبنيها وتطبيقها من قبل المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة والمواد الدراسية المختلفة بدلا من بقائها محدودة الدراسة و التطبيق في البحوث والدراسات .

ولعل هذا التطبيق منوط باتجاهات المعلمين نحوها بالدرجة الأولى كون الاتجاهات تعد مظهرا من مظاهر الشخصية المرتبطة ارتباطا وثيقا بالسلوك الانفعالي والاجتماعي ، أي ما يثير اهتمام الفرد به أو النفور منه ، ومن أهم العوامل التي تخلق هذه الاتجاهات التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد عامل الجنس (ذكور ، إناث) ، أي انه من الواضح أن هناك بعض الاتجاهات التي تميز بين الجنسين ، فمثلا في الجانب المهني نجد أن الذكور يؤثرون الأعمال التي تقتضي درجة اكبر من المسؤولية و التي تتضمن درجة اكبر من المخاطرة و المشقة ، كما يفضلون وضع الخطط بدلا من تنفيذ خطة يضعها الآخرون و أن يكونوا قادة بدلا من أن يكونوا تابعين لغيرهم .

أما الإناث بوجه و على عكس ما هو عليه الذكور فاهتمامهم منصب على الأشخاص أكثر من الأشياء و لهذا ينجحن أكثر من الرجال في المؤسسات الاجتماعية ¹.

¹ - يوسف مراد : سيكولوجية الجنس . ط 1 . مصر القاهرة : دار المعارف . 1994 ، ص 36 .

و يلاحظ في بعض الاختبارات التي أجريت على الذكور و الإناث لمعرفة ميولهم المهنية أن هذه الميول تتأثر بعدة عوامل أهمها (البيئة الاجتماعية ، القدرات العقلية ، الميول الفطرية) ، فالإناث بشكل عام يفضلن الأعمال التي تسمح لهن بإبراز قدرتهن اللغوية و إرضاء نزعتهم الاجتماعية إلى العناية بالأشخاص أكثر من الأشياء فهن أكثر من الرجال استجابة للقيم الفنية و الاجتماعية و التربوية في مقابل القيم النظرية و الاقتصادية و السياسية .

لذا لابد من محاولة التعرف على هذه الاتجاهات لدى شرائح من المعلمين في مراحل التعليم المختلفة وقد اختار الباحث مرحلة التعليم الثانوي لما لها من أهمية في حياة المتعلم من حيث إعداد وتهيئته علميا ونفسيا واجتماعيا ، للانتقال إلى التعليم الجامعي وإلى الحياة العملية وهو في كلتا الحالتين ينتقل إلى مرحلة المسؤولية واتخاذ القرارات في جوانب حياته .

وبناء على ما سبق حاول الباحث التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني وتعديل هذه الاتجاهات عن طريق برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني من إعداد الباحث ، وقد اختار الباحث البرنامج التدريبي لما للتدريب من أهمية حيث عقدت العديد من المؤتمرات من اجل بلورة إستراتيجية معينة تساعد في إعداد ومواكبة التقدم التقني و التكنولوجي و الانفجار المعرفي الذي اثر على جميع مجريات الحياة .

وشكل مؤتمر باريس محاولة جادة لتطوير إعداد المعلمين وعقد هذا المؤتمر بإشراف اليونسكو سنة 1999 من اجل إعداد المعلم للعملية التعليمية ، و أكد أعضاء

المؤتمر على أهمية الاهتمام بالبرامج التدريبية و وجوب تطويرها ، ولهذا حضى تدريب المعلمين باهتمام متزايد و أصبح من ابرز المسائل التي تثير العديد من المهتمين للباحث في مختلف الوسائل و الأساليب المميزة ، و التي تدعوا في اغلبها إلى ضرورة بذل جهود كبيرة للارتقاء بالمعلم و إعدادة و تدريبية ¹ .

وانطلاقاً من الأهمية التي تتميز بها البرامج التدريبية والتي حاول الباحث استغلالها من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني ودراسة أثره على اتجاه أساتذة التعليم الثانوي طرح الإشكال التالي :

1. ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تعزى لصالح أقدميه العمل ؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تعزى لجنس الأستاذ ؟

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

¹ - عبد الله بن مسفر بن حسن المالكي : فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط و على تحصيل و اتجاهات طلابهم نحو الرياضيات . مذكرة دكتوراه غير منشورة . السعودية : جامعة أم القرى . 2006 ص 17

2. فرضيات الدراسة :

1. لدى أساتذة التعليم الثانوي اتجاهات سلبية نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية .
2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح الأساتذة الأقل مدة عمل .
3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح الإناث .
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

3. أهمية الدراسة :

- إلقاء الضوء على تصور الأساتذة لاستراتيجيات التعلم الحديثة والوقوف على الأسباب الحقيقية التي تقف وراء تمسكهم بالطرق التقليدية .
- إبراز أهمية تنويع استراتيجيات التعلم للأساتذة ومدى فعالية هذه الاستراتيجيات.
- إلقاء الضوء على مدى أهمية تكوين الأساتذة على الاستراتيجيات الحديثة وحاجة الأساتذة إلى هذا التكوين .

4. أهداف الدراسة :

إن اختيارنا لهذا الموضوع جاء عن ملاحظات للوسط التربوي الجزائري وما يفتقده المعلمين من التحكم في استراتيجيات التعلم الحديثة وافتقارهم لروح التجربة وتمسكهم بطرائق التدريس التقليدية فالهدف من دراستنا هو :

- تقديم تصور واضح عن اتجاهات المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي نحو إستراتيجية التعلم التعاوني.
- تقديم نموذج إجرائي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس .
- معرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي الذي صممه الباحث على اتجاهات الأساتذة .
- محاولة لفت الانتباه إلى ضرورة تكوين الأساتذة لاستخدام استراتيجيات التعلم الحديثة في التدريس .
- تدريب الأساتذة على إستراتيجية التعلم التعاوني كونها إستراتيجية تتناسب مع كل مراحل التعليم .
- تنمية قدرات الأساتذة على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .

5. تحديد المفاهيم :

5-1 (الإستراتيجية :

هي خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر
الوضعية التعليمية¹ .

¹ — الخميس زرواق : الأنيس في فن التدريس . ط 2 . الجزائر : المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية . 1999
ص 146 .

وتعرفها كوثر كوجك 1997 بأنها : خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة¹.

أما مصطفى السايح فيعرفها على أنها : مجموعة من الخطوط العريضة التي توجه العملية التدريسية والأمور الإرشادية التي تحدد و توجه مسار عمل المعلم أثناء التدريس والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المعدة سابقا².

التعريف الإجرائي : مجموعة من الخطوات و الإجراءات التي يخطط لها لاستخدامها أثناء تدريسه بحيث تسمح له بتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة .

5-2 (التعلم التعاوني :

يعرفه Johnson & Johnson 1992 " انه اشتراك الطلاب في العمل لتحقيق الأهداف " ³ .

كما عرفه Cohen 1994 " بأنه العمل المشترك على شكل مجموعات صغيرة يعمل فيها الطلاب مع بعضهم على أن يشارك كل طالب بشكل كاف في عمل أو واجب جماعي يتم تحديده بشكل واضح " ⁴ .

¹ - كوثر حسين كوجك : اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس - التطبيقات في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) . ط 3 . القاهرة : عالم الكتب . 2002 ، ص 302 .

² - محمد مصطفى السايح : اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية و الرياضية . د ط . الإسكندرية : مكتبة الإشعاع للطباعة و النشر . 2001 ، ص 10 .

³ - جونسون و زملاؤه : التعلم التعاوني (ترجمة مدارس الظهران الأهلية) . السعودية ، الرياض : مؤسسة التركي و التوزيع . 1995 ، ص 10 .

⁴ - COHEN , E Restructuring the classroom conditions for productive small groups . Review of Educational Research . (64) 1 . 1994 . 1 - 35 .

ويعرفه صيداوي 1992 " انه عبارة عن قيام مجموعة صغيرة من الطلاب بالتعاون الفعلي لتحقيق هدف منشود في إطار اكتساب أكاديمي أو اجتماعي يعود عليهم كجماعة و كأفراد بفوائد تعليمية و غير تعليمية جمة ومتنوعة ومحقة أكثر وأحسن من مجموع أعمالهم الفردية " ¹ .

التعريف الإجرائي : هو طريقة للتعليم في شكل مجموعات صغيرة غير متجانسة و كل مجموعة مكونة من (2-6) أفراد بحيث تعمل كل مجموعة سويا لتحقيق أهداف مشتركة .

(3-5) الفعالية :

تعرف بأنها " مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في إحدى المتغيرات التابعة " ² .

التعريف الإجرائي : مدى اثر البرنامج التدريبي المقترح كمتغير مستقل على اتجاه الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية.

(4-5) البرنامج التدريبي :

يرى كل من محمود طوسون (1989) وإبراهيم يونس (1991) على أنها عبارة عن مجموعة من الأنشطة والخبرات المنظمة و المخططة والموجهة التي صممت بهدف التعليم و التدريس وتهدف إلى تطوير معارف و خبرات و مهارات و

¹ - احمد صيداوي : التعلم التعاوني . ورقة عمل مقدم في المؤتمر الثامن . البحرين : المنامة . 1992 . ص 06

² - جمال السعيد : فعالية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمين والمستقلين عن المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية . رسالة دكتوراه غير منشورة . مصر : جامعة الأزهر . 1997 ، ص 18

اتجاهات المتدربين وتعمل على تنمية كفاءاتهم التدريسية وزيادتها إلى المستوى المطلوب خلال فترة خدمتهم¹.

التعريف الإجرائي : مخطط مصمم أو منظومة تعليمية تظم مجموعة من الوحدات التدريبية المصممة لتحسين الاتجاه نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني قام الباحث بإعداده بناء على اطلاعه الميداني و عمله كمستشارا للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني .

5-5) الاتجاه :

يعرفه معجم علم النفس والتربية attitude هي " موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء كان رأيا أو اهتماما ، أم غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة " ² .

كما يرى عبد المجيد نشواتي في كتابه علم النفس التربوي أن الاتجاهات تشير إلى " نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة ، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة ، وتؤلف نظاما معقدا تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات " ³ .

ويعرفه المعايطة على انه تنظيم مكتسب له صفات الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدونها الفرد نحو موضوع معين أو موقف ويهيئه للاستجابة باستجابة تكون لها

¹ - غادة محمد إبراهيم شبارة : فعالية برمجية تدريبية لتنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي المكفوفين بمملكة البحرين . رسالة ماجستير غير منشورة . مصر : جامعة القاهرة . 2008 ، ص 15 .

² - عبد العزيز السيد و آخرون : معجم علم النفس و التربية . ط 1 . عمان : الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية . 1984 ص 17

³ - عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي . الأردن : مؤسسة الرسالة . 1983 ، ص 471

الأفضلية عنده كما يعرف أيضا انه الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو الموضوعات أو الرموز¹ .

التعريف الإجرائي : مجموعة من استجابات الأساتذة الايجابية أو السلبية التي تعبر بالقبول أو الرفض عن شعوره وإحساسه بحب إستراتيجية التعلم التعاوني واستعداده السلوكي نحوها وقيمتها والاهتمام بها والتي يعبر عنها في مقياس الاتجاه المعد لهذا الغرض في الدراسة الحالية .

6. الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات التي تناولت إستراتيجية التعلم التعاوني واتجاه المعلمين والمتعلمين نحوها إلا أن هذه الدراسة تتناول إعداد برنامج تدريبي يعمل على تكوين الأساتذة للتحكم في إستراتيجية التعلم التعاوني وتطبيقها في العملية التعليمية كما تسمح بتحسين اتجاه الأساتذة نحوها وهذا ما لم نجده في الدراسات التي سبقت هذا البحث ، وفيما يلي نعرض أهم الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التعلم التعاوني وهي مرتبة ترتيبا زمنيا من الأقدم إلى الأحدث :

(1.6) الدراسات الأجنبية :

(1.1.6) دراسة روجر جونسون و آخرون (Roger T. Johonson & others 1985)

حاول الباحثون التعرف على اثر طريقة التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب و طريقة التعلم التنافسي و الطريقة الفردية على التحصيل الدراسي في مادة الحاسوب و الاتجاه نحوها.

¹ - خليل عبد الرحمان المعاينة : علم النفس الاجتماعي . ط1 . عمان : دار الفكر . 2000 ص 161 .

و قد استخدم لهذا الغرض عينة دراسية تكونت من (71) طالبا و طالبة من طلال الصف الثامن موزعين على ثلاث شعب دراسية ، تم اختيارها بناء على قناعة معلمي تلك الصفوف بأهمية التعلم بمساعدة الحاسوب ، وقد تم توزيع الشعب على طرائق التدريس الثلاث كما يلي :

شعبة تعلمت بالطريقة التعاونية بلغ عدد طلابها (24) طالبا و طالبة منهم (13) طالب و (11) طالبة ، حيث تم تشكيلهم كمجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة طلاب ، عملوا معا لانجاز المهمات المرتبطة بالحاسوب بشكل جماعي ، ويقاس نجاح الفرد بنجاح المجموعة ككل .

شعبة تعلمت بالطريقة التنافسية بلغ عدد طلابها (22) طالبا و طالبة ، منهم (11) طالبا و (11) طالبة ، و تم تقسيمهم أيضا كمجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة طلاب ، حيث يتنافس أفراد المجموعة الواحدة لأداء المهام المطلوبة منهم بشكل أفضل و أسرع من بقية أفراد نفس المجموعة

شعبة تعلمت بالطريقة الفردية بلغ عدد طلابها (25) طالبا و طالبة منهم (14) طالبا و (11) طالبة ، وقسم فيها الطلبة أيضا إلى مجموعات تتكون من أربعة طلاب ، حيث طلب منهم أن يقوموا بالمهام المطلوبة منهم بشكل فردي و مقارنة أدائهم بمعايير مضبوطة محددة مسبقا .

و قد قيس تعلم الطلبة من خلال الحكم على نجاحهم في :

— أداء الواجبات على أوراق العمل اليومية : و التي تتطلب فهم الطلبة لما تعلموه و قدرتهم على تطبيقه عمليا .

- الاختبار التحصيلي الذي قاس القدرة على الإدراك و حل المشكلات .
 - أداء الطلبة في مهام عملية (جمع الذهب) حيث استخدمت كمؤشر على نجاح الطلبة في حل المشكلات .
 - استبانته قاست اتجاه الطلبة نحو الطريقة التي تعلموا بها باستخدام الحاسوب .
- وكانت نتائج دراستهم أن أداء المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب كان أعلى من أداء المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم التنافسي و الطريقة الفردية ، كما أظهرت النتائج أما مجموعة طريقة التعلم التعاوني حصلت على علامات في حل المشكلات العملية المتمثلة بجمع الذهب و الفهم و التطبيق بشكل أعلى من مجموعة طريقة التعلم التنافسي و مجموعة الطريقة الفردية .
- و كما تفوق الذكور على الإناث في إكمال أوراق العمل الخاصة بمجموعة التنافس، في حين تفوق الإناث في مجالي إدراك الحقائق و حل المشكلات في الطرق التدريسية الثلاث (التعاون ، التنافس ، الفردية)
- و من حيث اتجاهات الطالبات نحو طريقة التعلم مقارنة باتجاهات الطلاب ، فقد وجد أن اتجاهات الطلبة أعلى من اتجاهات الطالبات نحو طريقة التدريس و خاصة في الطريقة التنافسية ¹ .

¹ - محمد خليل سليمان فايد : التعلم بطريقتي التعاون و التنافس و أثرهما على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفين الخامس الأساسي و الأول ثانوي و اتجاهاتهم نحو كل من الطريقتين . ماجستير غير منشورة ، نابلس : جامعة النجاح الوطنية . 2008 ص 87

2.1.6) دراسة كيلى براين (Kelly-Brain . 1992)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر التعلم التعاوني و التنافسي على تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات و اتجاهاتهم نحو هاتين الطريقتين باستخدام ثلاث مجموعات:

المجموعة التعاونية : درست بطريقة التعلم التعاوني لمدة ستة أسابيع .

المجموعة التنافسية : درست بطريقة التعلم التنافسي لمدة ستة أسابيع .

المجموعة التعاونية التنافسية : درست الأسبوعين الأولين بطريقة التعلم التعاوني ، و الثلاث الأسابيع الوسطى بطريقتي التعلم التعاوني و التنافسي و الأسبوع الأخير درست بطريقة التعلم التنافسي .

وتوصل الباحث إلى أن التعلم التعاوني و التنافسي معا لهما تأثير ايجابي على اتجاهات التلاميذ نحو التعاون ونحو الرياضيات ¹.

3.1.6) دراسة باتيسيتش وآخرون (Battistich, et al (1993) :

كان الهدف من هذه الدراسة تقصي اثر التعلم التعاوني على الأداء الأكاديمي والاجتماعي أجريت الدراسة على عينة تتكون من معلمي ومتعلمي ثمان عشر صفا دراسيا من صفوف الرابع حتى السادس في أربع مدارس ، تم تدريب مدرستين على مهارات التعلم التعاوني قبل عام من تنفيذ الدراسة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء المجموعة التجريبية المدربين مسبقا يتصرفون كأصدقاء يساعد بعضهم بعضا ويعملون متعاونين وازدادت لديهم الروابط والدافعية والاهتمام بالآخرين وتقدير الذات.

¹ - فايد ، المصدر المذكور سابقا ، ص 89

كما تبين أن التفاعل ضمن المجموعة التعاونية يؤثر ايجابيا على كل من الأداء الأكاديمي والاجتماعي¹ .

4.1.6 دراسة جوردن وميتيس (1997) Jordan , Metais :

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير بعض المهارات الاجتماعية (المشاركة ، الإقناع ، إدارة الوقت) من خلال تطبيق برنامج قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني لمدة عشرة أيام على صف بلغ عدد طلابه 34 طالبا تراوحت أعمارهم ما بين 10 و12 سنة وأظهرت النتائج أن مهارات الطلاب الاجتماعية قد تطورت وان أداءهم في الواجبات قد تحسن والطلاب الذين كانوا منعزلين أصبحوا على علاقة وثيقة مع زملائهم ومعلميهم وعززت النتائج الاهتمام بالتعلم التعاوني بوصفه وسيلة لتطوير المهارات الاجتماعية للطلاب وتعزيز السلوك الأكاديمي² .

5.1.6 دراسة يانغ (2005) yang :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مواقف تلاميذ المستوى الثالث وتفاعلاتهم تجاه تعلم تكنولوجيا التعليم داخل مجموعات تعاونية ، واستخدم الباحث في دراسته منهج جونسون و جونسون التعاوني كإستراتيجية في نشر معرفة المعلومات لتلاميذ المستوى الثالث ، كما استعرض فيها مفاهيم و مواقف و العمليات التفاعلية و السلوك و أنماط تكنولوجيا تعلم المعلومات لتلاميذ المستوى الثالث من خلال منهج تعاوني ، وتمثلت أدوات الدراسة في بيانات المجموعة و استبيان و ملاحظات المعلمين و المفكرات

¹ - لينا عز الدين علي : اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني دراسة ميدانية في مدارس دمشق الرسمية . مجلة جامعة دمشق 1 (27) . 2011 ص 167 .

² - المصدر نفسه ، ص 168

التأملية و مقابلات فردية مع التلاميذ وخلصت هذه الدراسة إلى ايجابية التعلم التعاوني عند الدمج الفعال داخل منهج الحاسوب ¹ .

2-6 الدراسات العربية :

1.2.6 دراسة النجدي (1996) :

حاول الباحث دراسة اثر بنية التعلم التعاوني والتنافسي على تحصيل تلاميذ الصف الثالث ثانوي في مادة الكيمياء و اتجاهاتهم نحو الأداء العملي باستخدام هذه الطرائق و ذلك من خلال دراسة المتغيرات المستقلة التالية : طريقة التدريس (تعاونية ، تنافسية ، تقليدية) و الجنس (ذكر ، أنثى) و القدرة العامة للتلميذ (عليا ، متوسطة ، منخفضة) أما المتغيرات التابعة (التحصيل في مادة الكيمياء ، الاتجاه نحو طريقة التدريس) .

و لتحقيق أهداف البحث اختار الباحث عينة مكونة من (394) تلميذا وزعوا على ثلاث مجموعات ، المجموعة الأولى (133) تلميذ درسوا بطريقة التعلم التعاوني و المجموعة الثانية عدد أفرادها (111) درسوا بطريقة التعلم التنافسي في حين درست المجموعة الثالثة بالطريقة التقليدية وكان عدد أفرادها (150) تلميذ ، في المجموعة الأولى ركز المعلم على العمل الجماعي و تعاون التلاميذ لأداء المهام الموكلة إليهم .

أما في المجموعة الثاني فيقوم المعلم بتحديد الأهداف المطلوبة و يتنافس التلاميذ للوصول إليها قبل الآخرين في حين ركز المعلم على عرض المعلومات و الحفظ في تدريس المجموعة الثالثة ، كما طبق الباحث اختبارا تحصيليا مكونا من (30) سؤالا

¹ – YANG , S , The study of interaction and attitude of third – grade student learning information technology . cooperative approach , computer in human behavior . 2005 , vol 21 , 213 – 247 .

من النوع المقالى تناول في المستويات التالية (التذكر ، الفهم ، التطبيق) و استخدم مقياسا آخر لقياس اتجاهات الطلبة نحو طريقة التدريس في مختبرات الكيمياء مكونا من (56) عبارة وكانت نتيجة الدراسة كما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح مجموعة التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في التحصيل الدراسي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل ترجع للتفاعل بين طريقة التدريس و الجنس أو التفاعل بين الطريقة و القدرة والجنس .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح تلاميذ القدرات العليا على تلاميذ القدرات المتوسطة والدنيا .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة التعلم التعاوني في الاتجاه نحو الطريقة التعليمية¹ .

2.2.6) دراسة بركات (2000) :

هدفت الباحثة من القيام بهذه الدراسة إلى التعرف على اتجاه تلاميذ الصف الخامس أساسى في مادة العلوم العامة نحو المادة ونحو المعلم و التعرف على اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية في التحصيل الفورى والمتأخر استخدمت الباحثة ما يلي :

¹ - فايد ، المصدر المذكور سابقا ، ص 60 .

– اختبار المعرفة القبليّة للتحقق من تفاوت المعرفة القبليّة لدى أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة .

– اختباراً تحصيلياً في مادة العلوم .

– مقياساً للاتجاه نحو طريقة التعلم التعاوني لمادة العلوم ونحو معلم المادة .

– خطة التدريس وفق التعلم التعاوني .

وكانت النتائج كالتالي :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلاميذ تعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح مجموعات التعلم التعاوني .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل التلاميذ على الاختبار الفوري والاختبار المؤخر تعزى لمتغير الزمن أو الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات اتجاهات التلاميذ نحو مادة العلوم تعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح طريقة التعلم التعاوني ¹ .

3.2.6 دراسة القحطاني سالم بن علي سالم (2000) :

هدف الباحث من خلال القيام بهذه الدراسة إلى تقصي فعالية التعلم التعاوني في تحصيل التلاميذ الأكاديمي و الاجتماعي و تنمية اتجاهاتهم في مادة التاريخ بالمرحلة المتوسطة ، وقد اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات :

¹ – فايد ، المرجع المذكور سابقاً ، ص 60 .

استبيان خاص بأستاذ مادة التاريخ لدراسة واقع التعلم التعاوني من حيث معرفة المعلمين به و أهميته و استخدامه في التدريس و استبيان مقدم للمجموعة التجريبية لدراسة اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني و اختبار لقياس تحصيل التلاميذ أكاديميا للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد إجراء تجربة الدراسة على المجموعة التجريبية ، وتم إجراء هذه الدراسة على تلاميذ الصف الثاني من التعليم المتوسط وتحصل الباحث على النتائج التالية :

- أهمية التعلم التعاوني بدرجة عالية عند أساتذة مادة التاريخ .
- استخدام التعلم التعاوني بدرجة متوسطة من قبل الأساتذة في التدريس.
- وجود اتجاه ايجابي للتلاميذ نحو التعلم التعاوني ¹.

4.2.6) دراسة أبو الخيل (2001) :

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية ، والاتجاه نحو هذا المجال وشملت عينة الدراسة 86 طالبة معلمة (طالبات السنة الأخيرة في كلية التربية للبنات في الرياض) قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست بطريقة التعلم التعاوني وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية .

واستخدمت الدراسة أداتين هما اختبار عملي في مجال تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية ومقياس اتجاه نحو هذا المجال وهما من إعداد الباحثة وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في كل من تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية

¹ — سالم بن سالم القحطاني : فعالية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب و تنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة . الإمارات العربية المتحدة ، مجلة كلية التربية 15 (17) . 2000 ، ص 94 .

، والاتجاه نحو هذا المجال وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التعاونية¹.

5.2.6) دراسة نهى بنت محمد الملا (2004) :

هدف هذا البحث إلى استقصاء فعالية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات الملمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات وهذه الكفايات هي: كفايات معرفية، كفايات مهارية، كفايات وجدانية. ولقد استخدم في هذا البحث التصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي وشملت عينة البحث (50) طالبة معلمة في الفرقة الثالثة قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، ووزعن في مجموعتين أحدهما تجريبية وعددها (25) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (25) طالبة، وقد طبق البرنامج على المجموعة التجريبية بينما لم يطبق على المجموعة الضابطة أي إجراء تجريبي .

ولقياس الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في كل من : التحصيل الدراسي عن التعلم التعاوني، المهارات الأدائية الخاصة بالتخطيط، والتنفيذ والتحضير والتقويم بإستراتيجية التعلم التعاوني، والاتجاه نحو التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني. أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً ، وبطارية تقويم مهارات التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني وتضمنت :

— بطاقة ملاحظة لأداء المعلمة في التخطيط لدرس بالتعلم التعاوني.

¹ — القحطاني ، المرجع المذكور سابقا ، ص 168 .

- بطاقة ملاحظة لأداء المعلمة في تنفيذ إجراءات الدرس بالتعلم التعاوني
- بطاقة ملاحظة لأداء المعلمة في تحضير البيئة المادية (الفيزيائية) للتدريس بالتعلم التعاوني .
- بطاقة ملاحظة لأداء الطالبة المعلمة في تنفيذ أساليب تقويم تعلم التلميذات بالتعلم التعاوني.
- كما أعدت مقياساً للاتجاه نحو التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني، وطبقت الأدوات البحثية بعدياً .
- بعد انتهاء البرنامج التدريبي على أفراد المجموعتين، وبعد الحصول على البيانات الناتجة عن القياس البعدي تم تنظيمها، ثم معالجتها إحصائياً باستخدام اختبار " t-test " للتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- كما تم استخدام أحد مقاييس حجم التأثير مربع إيتا لمعرفة فعالية البرنامج المقترح على المتغيرات التابعة ولقد أسفرت نتائج البحث على النتائج التالية :
- 1-1 وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين في التحصيل الدراسي عن التعلم التعاوني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية
- 2-1 وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الأدائية الخاصة بالتخطيط والتنفيذ والتحضير والتقويم بإستراتيجية التعلم التعاوني ، لصالح المجموعة التجريبية
- 1-2-1 وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين

التجريبية والضابطة في مهارة تخطيط الدروس بإستراتيجية التعلم التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

2-2-1 وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تنفيذ إجراءات الدرس بإستراتيجية التعلم التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

3-2-1 وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تحضير البيئة المادية (الفيزيائية) للتدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

4-2-1 وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تنفيذ أساليب تقويم تعلم التلميذات بإستراتيجية التعلم التعاوني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

2-2 وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

3-2 وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مجموع الكفايات الكلية للتدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة مربع إيتا (90.78%) وهي نسبة مرتفعة التأثير تبين ما للبرنامج من أثر في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني¹ .

¹ - نهى بنت محمد الملا : فعالية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات
المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات (20120/04/20) www.gulfkids.com

6.2.6 دراسة الميعان (2007) :

أراد الباحث من خلال هذه الدراسة التعرف على اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلومات مهارات إعداد الدروس ، وشملت الدراسة 60 طالبة معلمة (طالبات السنة الأخيرة في كلية التربية جامعة الكويت) .

قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست بإستراتيجية التعلم التعاوني وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية ، واستخدمت الدراسة أداتين هما اختبار في الإعداد الكتابي لدروس معينة ، واختبار أداء في تنفيذ تلك الدروس فعلياً وهما من إعداد الباحثة وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في كل من الإعداد الكتابي والأداء الفعلي للدروس التي تم إعدادها وكانت الفروق في صالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني¹.

7.2.6 دراسة السعود خالد محمد (2009) :

كان الهدف من هذه الدراسة معرف استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التربية الفنية و أثرها في تنمية الأداء الإبداعي (الطلاقة و المرونة) لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي و تكونت عينة الدراسة من (64) تلميذا استخدم الباحث اختبار تورنس بصورته الشكلية (ب) و الذي تضمن ثلاثة أنشطة هي : تكملة الصورة ، بناء الصور و الدوائر و تحصل الباحث على النتائج التالية :

¹ - هند احمد الميعان : اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلومات مهارات التدريس . مذكرة ماجستير غير منشورة . الكويت ، جامعة الكويت . 2007 ، ص 106 .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي دربت من خلال إستراتيجية التعلم التعاوني على مهارة الطلاقة .

– لا توجد فروق بن المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة المرونة ¹ .

8.2.6) دراسة محمد عبد الله ، محمد الطيب (2009) :

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل لتصميم برنامج مقترح يستخدم احد أساليب التعلم التعاوني (أسلوب الجيكسو) في تدريس مقرر الكيمياء لتلاميذ الثانية ثانوي ، واثّر البرنامج على التحصيل الدراسي و الاحتفاظ لدى التلاميذ بالتعلم التعاوني مقارنة بأثر الطرق التقليدية ، وتكون المجتمع الأصلي من جميع تلاميذ الثانية ثانوي بولاية النيل الأبيض، اختار الباحث عينته بطريقة عنقودية متعددة المراحل حيث تكونت عينة البحث من (48) تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة .

كما صمم الباحث معيارا تطويريا للبرنامج من أربع أسس (الأهداف، المحتوى ، طرق التدريس ، التقويم) كما صمم دليلا للمعلم المتعاون يوضح كيفية استخدام أسلوب التعلم التعاوني (الجيكسو) للمجموعة التجريبية ، درس المعلم المدرب وحدة (الوحدة المطورة للجينات) للمجموعة التجريبية باستخدام التعلم التعاوني و المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية .

¹ – خالد محمد السعود : استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التربية الفنية و أثرهما في تنمية الأداء الإبداعي (الطلاقة ، المرونة) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة . الإمارات العربية المتحدة . جامعة الشارقة . 2011 ، ص 227 – 257 .

و قام الباحث بتصميم اختبار قبلي و اختبار بعدي وطبقه على جميع أفراد العينة بعد ستة أسابيع من التجربة و كرر الباحث الاختبار نفسه بعد مضي ثلاث أسابيع عن الاختبار البعدي (الاحتفاظ بالمادة) و جاءت النتائج كالآتي :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاحتفاظ بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية يعزى لفعالية البرنامج التدريبي المقترح الذي يستخدم أسلوب التعلم التعاوني ¹.

9.2.6 دراسة لينا عز الدين علي (2010) :

هدفت الباحثة من خلال دراستها إلى معرفة اتجاه مدرسي التعليم الثانوي نحو إستراتيجية التعلم التعاوني في مدارس مدينة دمشق الرسمية فشملت الدراسة عينة بحث مكونة من 596 مدرس موزعين على 28 مدرسة ثانوية ومن اجل هذه الدراسة تم تصميم استبيان مكون من 36 فقرة لقياس اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو مفهوم التعلم التعاوني ، وتفضيله على استراتيجيات تعليمية أخرى وإمكانية تطبيقه في صفوفهم والاهتمام به .

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مدرسي مرحلة التعليم الثانوي لديهم اتجاهات ايجابية نحو التعلم التعاوني كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في

¹ – محمد عبد الله و محمد الطيب : برنامج مقترح بأسلوب التعلم التعاوني (الجيسكو) لطلاب الصف الثانوي في مقرر الكيمياء و أثره على التحصيل الدراسي و الاحتفاظ . رسالة دكتوراه غير منشورة .السودان ، جامعة الخرطوم .2009 ، ص 228 .

اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل ومفهوم التعلم التعاوني لصالح الإناث وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو الاهتمام بالتعلم التعاوني لمدة الخدمة لصالح المدرسي ذوي الخدمة الأقل¹ .

10.2.6 دراسة عصمت الله رمضان (2010) :

هدفت دراسة الباحث إلى معرفة اتجاهات طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي نحو مادة الجغرافيا ومن ثم معرفة اثر التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية هذه الاتجاهات ، أجريت الدراسة على عينة مكونة من 198 طالبا وطالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي الأدبي في ثانويات مدينة دمشق في العام الدراسي 2009 / 2010 .

اعتمد الباحث في دراسته على مقياس للاتجاه و برنامج تعليمي وفق التعلم التعاوني فأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو مادة الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الجغرافيا وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو

¹ - علي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 168 .

مادة الجغرافيا ، كما أثبتت فعالية التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الجغرافيا ¹ .

11.2.6) دراسة ياسمين محمود ونوس (2011) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المدرسين نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس و لتحقيق هذا البحث قامت الباحثة بتصميم استبيان و تطبيق على عينة تم اختيارها عشوائيا مؤلفة من 200 مدرسا من مجتمع أصلي قدره 1769 موزعين على خمس مناطق تعليمية (اللاذقية . المدينة ، القرداحة ، جبلة ، الحفة) تم توزيع الاستبيان لمعرفة اتجاهات أفراد العينة وجاءت النتائج كما يلي :

- لدى المدرسين اتجاهات ايجابية نحو التعلم التعاوني .
- استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يسهم في تشجيع التعاون و التفاعل بين التلاميذ.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تبعا لمتغير الجنس .
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تبعا لمتغير الاختصاص .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تبعا لمتغير الخبرة ¹ .

¹ — عصمت الله رمضان : اثر التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية اتجاهات الطلبة نحو مادة الجغرافية (دراسة تجريبية لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي الأدبي في مدارس دمشق الرسمية) . رسالة ماجستير غير منشورة . دمشق ، مجلة جامعة دمشق . 2011 ، ص 63 .

7. التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن إستراتيجية التعلم التعاوني أثبتت فاعليتها في مجالات الأداء الأكاديمي والاجتماعي كما أن إستراتيجية التعلم التعاوني تتعدى كونها إستراتيجية تعليمية تركز على عملية التعلم فقط بل أظهرت فوائدها في تنمية المجالات التعليمية والنفسية والاجتماعية وتلبية حاجات المتعلم النفسية والاجتماعية فضلا عن التعليمية، كما أثبتت فاعليتها إذا ما قورنت بالطرق التقليدية و الطريقة التنافسية، كما أثبتت الدراسات على الدور الفعال لإستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين اتجاه المعلمين والمتعلمين نحو المادة التعليمية .

وركزت الدراسات في اغلبها على فعالية التعلم التعاون وما يحدثه من اثر إما في الاتجاه نحو المادة أو التحصيل الدراسي ، كما استخدمت كل الدراسات المنهج التجريبي من خلال اعتماد التصميم التجريبي ذو المجموعتين بقياس قبلي وبعدي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) ، إلا أن اغلب الدراسات طبقت على التلاميذ عدا دراسة لينا علي و دراسة ياسمين محمود ونوس اللتان تناولتا اتجاه الأساتذة نحو التعلم التعاوني واللذان تختلفان في العينة والمقاطعة التي تم إجراء الدراسة عليها وأثبتت نتائجهم على وجود اتجاهات ايجابية لدى الأساتذة نحو التعلم التعاوني ونحو استخدامه .

¹ - ياسمين محمود ونوس : اتجاهات المدرسين نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس - دراسة ميدانية في مارس التعليم الثانوي بمحافظة اللاذقية - . مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية 1 (33) 2011 . ص 05 .

واختلفت نتائجهما في إثبات وجود فرق بين الإناث و الذكور في الاتجاه نحو التعلم التعاوني حيث أثبتت دراسة لنا علي وجود فروق بين الإناث والذكور لصالح الإناث أما دراسة ياسمين ونوس اثبت عدم وجود فروق بين الإناث والذكور أما في متغير الخبرة فاختلقت دراستها كذلك فأثبتت الدراسة التي قامت بها لنا علي عدم وجود فروق في اتجاهات الأساتذة نحو التعلم التعاوني وأثبتت دراسة ياسمين ونوس إلى وجود فروق لصالح الأساتذة الأكثر مدة عمل .

- تناولت عينات الدراسة السابقة مراحل مختلفة من التعليم .
- معظم الدراسات تناولت اتجاهات التلاميذ نحو المواد التعليمية عدا الدراستين السابقتين اللتين تناولتا اتجاه الأساتذة نحو التعلم التعاوني وهذا ما شجع الباحث في التركيز على دراسة اتجاه الأساتذة نحو التدريس باستخدام التعلم التعاوني .
- معظم الدراسات تناولت اثر التعلم التعاوني في الاتجاه ولهذا الباحث اختار تناول اثر برنامج تدريبي لتعديل الاتجاه نحو التعلم التعاوني .
- جل الدراسات استخدمت المنهج التجريبي و الدراستين السابقتين استخدمتا المنهج الوصفي التحليلي أما في دراستنا هذه سنعتمد على المنهج الوصفي والمنهج الشبه التجريبي .
- لم تتناول ولا دراسة بناء برنامج تدريبي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية .

الفصل الثاني

التعلم التعاوني

تمهيد :

ظهر التعلم التعاوني كأحد نتائج المحاولات التربوية الحديثة لإحداث تغيير جذري في العملية التعليمية - التعلمية والتي تهدف إلى الانتقال بالمتعلم من دور المتلقي إلى دور الفاعل النشط ويمثل التعلم التعاوني نوعاً من تعلم المتعلمين ضمن مجموعات حيث يطلب إليهم بوصفهم فريقاً ، محاولة إنجاز مجموعة من المهام على نحو تعاوني ، ويحدد المعلم المتعلمين على شكل مجموعات متكافئة بعضها مع بعض وغير متجانسة في التحصيل في أعضاء المجموعة الواحدة .

ويستطيع أفراد كل مجموعة تبادل الرأي فيما بينهم ومع المعلم ليصلوا آراء مشتركة ، وقرارات موحدة ناتجة عن فهم الموضوع ، وعليه فإن التعلم التعاوني يفتح أبواب الحوار والمناقشة والتشارك بين أفراد المجموعة ، ويشعرهم بالرضا ويحسن أداءهم .

فالتعلم التعاوني ليس تعلمًا للتعاون وإنما تعاون للتعلم ، يتناقش فيه طلاب أفراد المجموعات التعاونية مع بعضهم بعضاً ، و يقارنون تصوراتهم و يتبادلون الحلول فيما بينهم ، مما يؤدي إلى تنمية مهارات القيادة الجماعية و الحوار وتقبل الآخرين .

1. مفهوم التعلم التعاوني :

يعرف التعلم التعاوني بأنه " نموذج تدريسي يتطلب من الطلاب العمل بعضهم مع بعض و الحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية وان يعلم بعضهم بعضا وفي أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية ايجابية"¹.

كما يعرفه ديفيد جونسون وآخرون " انه الاستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة بحيث يعمل الطلاب مع بعضهم لزيادة تعلمهم وتعلم بعضهم إلى أقصى حد ممكن "²

وترى أمل محمد "بأنه مجموعة من استراتيجيات التعلم التي تتضمن العمل الجماعي للطلاب داخل مجموعات صغيرة متعاونة أو متنافسة للوصول إلى الأهداف المرغوبة من خلال إعطاء الفرص للجميع لكي يتفاعلوا ويتعاونوا معا "³.

كما يرى غباشنة 1994 " بأنه طريقة تدريس تستند إلى توزيع طلاب الصف إلى مجموعات تعاونية غير متجانسة تعمل بشكل تعاوني لإنجاز مهمة تعليمية يحددها المعلم وتختار كل مجموعة من بينها من يمثلها لعرض ما قامت به من المجموعة أمام المجموعات الأخرى ويكون دور المعلم القيام بإعداد وتقديم صحائف الأعمال "⁴.

ويرى اشتيوه 1999 بأنه " طريقة تدريس تقوم على توزيع طلبة الصف إلى مجموعات صغيرة متكافئة من قبل المعلم بحيث يتراوح عدد كل مجموعة ما بين

¹ - كوجك ، المصدر المذكور سابقا ، ص 315 .

² - محمد الديب : دراسات في أساليب التعلم التعاوني . د ط . القاهرة : عالم الكتب . 2004 ، ص 45 .

³ - علي محمد الغامدي : نموذج مقترح لبرنامج التدريب التحويلي لتأهيل معلمين للعمل في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة . السعودية : جامعة ام القرى . 2003 ، ص 48 .

⁴ - يسري علي محمود غباشنة : اثر طريقة التعلم التعاوني و القدرة القرائية في الاستيعاب القرائي . رسالة ماجستير غير منشورة . الأردن : جامعة اليرموك . 1994 ، ص 18 .

(3-6) أفراد حسب حجم الصف ومن مختلف المستويات يتشاركون بعضهم مع بعض لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها المعلم ويقتصر دور المعلم على التوجيه والتنظيم العام لعمل هذه المجموعات وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة لكافة المجموعات وتقديم التعزيز بشكل جماعي " ¹ .

و يعرفه المرسي على انه " أسلوب للتعلم الصفي يتم بموجبه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يعمل أفرادها متعاونين متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم وصولاً إلى تحقيق أهدافهم التعليمية التي هي في الوقت نفسه أهداف المجموعة " ² .

مما تقدم يمكن القول أن التعلم التعاوني عبارة عن تعلم الطلاب في مجموعات صغيرة غير متجانسة يتراوح حجمها من (3 - 6) أفراد تعمل في شكل تعاوني لتحقيق هدف أو أهداف يعمل المعلم على تحديدها لتحقيق مكاسب أكاديمية واجتماعية تعود عليهم جميعاً بفوائد تعليمية متنوعة أفضل مما يتم تحقيقه من خلال التعلم الفردي.

2. البعد الزمني لظهور إستراتيجية التعلم التعاوني :

إن استخدام طريقة التعلم التعاوني الذي يعتمد على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة ظهر في طرق التعليم القديمة من خلال الكتابات المتخصصة في تحفيظ القرآن الكريم ، ولا يزال استخدام هذه الطريقة إلى حد الآن في المساجد والمدارس القرآنية ،

¹ - فايز فوزي اشتيوة : اثر طريقي الاستقصاء الجماعي و التعلم التعاوني في التحصيل الفوري و المؤجل لدى طلبة الصف التاسع أساسي في مادة التربية الإسلامية . رسالة ماجستير غير منشورة .الأردن : جامعة عمان . 1999 ، ص 18 .

² - محمد المرسي : فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعلم الكتابي . الإمارات العربية المتحدة : جامعة الإمارات . 2005 ، ص 55 .

إلا أن بداية التعلم التعاوني بمفهومه الحالي كانت سنة 1900 على يد العالم كوفكا كيرت Kurt Kofka احد مؤسسي نظرية الجشطالت GESTALT في علم النفس ، الذي أكد على أن المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء وقد قام كيرت ليوين Kurt Lewin 1935 - 1984 بتطوير أفكار كوفكا حول النقاط التالية :

- أساس المجموعات هو الاعتماد المتبادل بين الأعضاء.
- حالة التوتر الداخلي لدى الأعضاء تدفعهم إلى العمل على تحقيق الأهداف المشتركة المرغوبة ¹ .

وعمل مورتيندوتش Morton Deutsch على صياغة نظرية التعاون التنافسي 1949 - 1962 كما قام ديفيد جونسون David Johnson بتطوير أفكار مورتين لتصبح نظرية الاعتماد المتبادل الاجتماعي 1970 - 1974 ، ويقول غباين أن جونسون وجونسون 1978 بينوا في دراستهم أن اتجاهات الطلاب الذين درسوا بالطريقة التعاونية كانت أكثر ايجابية من الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ² .

فالظهور الفعلي للتعلم التعاوني كان في أوائل الثمانينيات ، وزاد الاهتمام به كطريقة للتدريس في التسعينات ويرجع الأمر ذلك إلى إمكانية استخدام هذه الطريقة كبديل عن التعلم التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلا من روح التعاون ، وذكرت دراسة جونسون وزملاؤه 1995 أن الجذور العملية للتعلم التعاوني كانت في أواخر القرن 18 حيث تم استخدام المجموعات التعليمية التعاونية في بريطانيا على

¹ - جونسون ، المصدر المذكور سابقا ، ص 3 - 6 .

² - ياسر زكي محمد مقاط : الكفايات التدريسية الخاصة اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي لمحافظة غزة . رسالة ماجستير غير منشورة . فلسطين : جامعة الزهر غزة . 2002 ، ص 47 .

نطاق واسع ، ثم نقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية عندما افتتحت مدرسة تتبع هذا الأسلوب في مدينة نيويورك سنة 1806.

وفي أوائل القرن التاسع عشر كان هناك تركيز قوي على التعلم التعاوني في المدارس الأمريكية ، كما طور فكرة التعلم التعاوني التطبيقي العالم باركر Parker 1875 - 1880 ثم تبعه جون ديوي John Dewey الذي عزز استخدام المجموعات التعليمية التعاونية حتى أصبح جزءا من أسلوبه المشهور به في التعلم¹ .

3. أشكال التعلم التعاوني :

للتعلم التعاوني عدة أشكال إلا أنها تشترك جميعا في أنها تتيح للمتعلم فرصا للعمل معل في مجموعات متعاونة صغيرة يساعد أفرادها بعضهم بعض ولعل أهم أشكال هذا التعاون نجد:

1.3 فرق التعلم الجماعية :

- يتعلم فيها المتعلمون المسؤولية الجماعية ويتم هذا من خلال الخطوات التالية :
- ينظم المعلم المتعلمين في جماعات متعاونة وفقا لرغباتهم وميولهم نحو دراسة مشكلة معينة وتتكون المجموعة الواحدة من (3 - 6) متعلمين.
 - يختار المواضيع التي سيقدمها لأفراد المجموعات بالاضافة إلى تحديد الأهداف والمهام ويوزعها على أفراد المجموعات .
 - يحدد المصادر والأنشطة والوسائل التعليمية التي سيتم استخدامها ، كما يحرص على مشاركة كل أفراد المجموعة في انجاز المهمة الموكلة إليهم.

¹ - جونسون ، المصدر المذكور سابقا ، ص 9 - 10 .

– تقدم كل مجموعة تقريرها النهائي أمام باقي المجموعات ¹ .

2.3 الفرق المشاركة :

يقسم المعلم الدرس إلى أجزاء بحيث تكلف مجموع بدراسة الجزء المخصص لها ، ويطلب من أفراد المجموعة المسؤولين عن نفس الجزء من جميع المجموعات الالتقاء معا لمناقشة الجزء المكلفون بدراسته ثم يشكل مجموعات جديدة بحيث تشتمل كل مجموعة على فرد من المجموعات القديمة بحيث تتكون المجموعة الواحدة من أفراد مختلفين اشترك كل واحد منهم بمناقشة جزء من الدرس مع مجموعته القديمة ويختلف عن الجزء الذي ناقشه أفراد مجموعته الجديدة ، وهكذا يمتلك كل فرد من المجموعة الجديدة جزءا من الدرس يختلف عن ما يمتلكه أصدقاؤه ويدرسهم إياه .

3.3 فرق التعلم معا :

يهدف المتعلمون لتحقيق هدف مشترك ، فيتم تقسيمهم إلى فرق تساعد بعضها بعضا في الواجبات والقيام بالمهام في داخل القسم وخارجه ، كما تقدم تقريرا عن عملها بعد نهاية كل نشاط .

4. أهداف التعلم التعاوني :

يهدف التعلم التعاوني إلى :

– زرع روح التعاون بين الطلاب .

– تطوير مهارات الطالب وارتقاؤه لمستوى أفضل .

¹ – محمد محمود الحيلة : طرائق التدريس الحديثة ، ط 1 ، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

- تفجير الطاقات العقلية الكامنة لدى الطالب .
- تحمل المسؤولية .
- اتخاذ القرار السليم .
- القدرة على النقاش والحوار الهادف .
- المعاملة الحسنة وكيفية التعامل مع الآخرين .
- إتقان مهارة فن الاستماع والرد بطريقة مباشرة ومهذبة .
- استنتاج المعلومات.
- المنافسة الشريفة¹ .

5. عناصر التعلم التعاوني :

لكي يكون العمل تعاونيا ناجحا فان ذلك يتطلب من المعلمين فهما واضحا و صريحا للعناصر الأساسية لهذا العمل و يعملون على تطبيقها و تتبعها و من أهم العناصر نجد:

(1-5) الاعتماد المتبادل الايجابي :

يعتبر هذا العنصر من أهم عناصر التعلم التعاوني ، حيث يشعر كل متعلم بأنه بحاجة إلى بقية زملائه ويدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة ، ويتم بناء هذا الشعور من خلال هدف مشترك لمجموعة إذ يتأكد أعضاء المجموعة من تعلم كافة الأعضاء ويتم بناء الشعور بالاعتماد المتبادل الايجابي

¹ — خلف بن خليل العنزي : اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى

الطلاب المعوقين سمعيا في الصف الأول ثانوي (لغة عربية) . رسالة ماجستير غير منشورة . السعودية : جامعة الرياض . 2004 ص 47 .

من خلال المكافآت المشتركة لأعضاء المجموعة ، كما تساعد المعلومات المشتركة وتوزيع الأدوار على الاعتماد المتبادل بين الأفراد ¹ .

(2-5) المسؤولية الفردية والمسؤولية الزمرية :

يلتزم كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته وإسهامه في عمل المجموعة والتفاعل مع بقية الأفراد بايجابية، كما أن المجموعة مسئولة عن استيعاب وتحقيق أهدافها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف وتقييم جهود كل فرد من أعضائها من خلال المساءلة الفردية لتقويم أداء كل طالب فرديا ، كما يمكن اختيار أعضاء المجموعة عشوائيا واختيارهم شفويا إلى جانب إعطاء اختبارات فردية للمتعلمين أو الطلاب منهم كتابة وصف للعمل ، أو أداء عمل معين كل بمفرده ثم إحضارها للمجموعة ² .

(3-5) التفاعل المعزز وجهها لوجه :

يعتبر التفاعل وجهها لوجه وسيلة لتحقيق أهداف هامة مثل تطوير التفاعل اللفظي في الصف وتطوير التفاعلات الايجابية بين الطلاب التي تؤثر ايجابيا على المردود التربوي فكل فرد في المجموعة يلتزم بتقديم المساعدة والتفاعل الايجابي وجهها لوجه مع زميل آخر في نفس المجموعة نفسها ، والاشتراك في استخدام مصادر التعلم وتشجيع كل فرد للآخر وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم بعضا كل هذا يعتبر تفاعلا معززا وجهها لوجه.

¹ - محمد فرحان القضاة و محمد عوض الترنوري : أساسيات علم النفس التربوي (النظرية و التطبيق) . د

ط . عمان : دار حامد 2006 ، ص 236 .

² - المصدر نفسه ، ص 236 .

5-4) المهارات البين شخصية و الزمرية (الاجتماعية) :

على غرار تعلم المهام الأكاديمية يتعلم أفراد المجموعة المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة ويعتبر تعلم هذه المهارات ذو أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم لتعاوني¹.

5-5) معالجة عمل المجموعة :

تمكن المعالجة الجماعية لعمل مجموعات التعلم من التركيز على المحافظة على علاقات عمل جيدة وتسهيل مهارات التعاون وتضمن للأعضاء الحصول على تغذية راجعة وتعزيز السلوك الايجابي لأعضائها، كما على أفراد المجموعة أن يناقشوا مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم وأداء مهامهم من خلال تحليل تصرفاتهم أثناء مهام العمل وبالتالي اتخاذ قرارات حول كل سلوك.

6. استراتيجيات التعلم التعاوني :

تختلف الاستراتيجيات التي ينفذ بها التعلم التعاوني إلا أن جميعها تؤكد على العمل التعاوني و من بين هذه الاستراتيجيات نجد :

6-1) دوائر التعلم :

يعمل الطلبة معا في مجموعة لتكملة منتج واحد يخص المجموعة وليتشاركوا جميعا في تبادل الأفكار ويتأكدوا من فهم المجموعة للموضوع ويحدد المعلم فيها الأهداف المتوقع أن يحققها المتعلمون بعد دراستهم للموضوع الذي وضعت له ، ويوزعهم على مجموعات صغيرة (3 - 4) أفراد غير متجانسين يجلسون على شكل

¹ - القضاء و الترتوري ، المصدر المذكور سابقا ، ص 237 .

دوائر لكي يحدث بينهم اكبر قدر من التفاعل والانسجام أثناء التعلم ويوجه المتعلمين داخل المجموعة إلى التعاون المتبادل فلا يتوقف التعاون عند حدود المجموعة بل يمتد إلى المجموعات الأخرى ¹ .

(2-6) التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة :

يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات تتكون من (5 - 6) أفراد فيعطي كل طالب في المجموعة معلومات لا تعطى لغيره في المجموعة ، الأمر الذي يجعل كل واحد منهم خبيراً بالجزء الخاص به من الموضوع ، وبعد تلقي المهام يعد الأفراد أنفسهم في مجموعات كخبراء لدراسة الموضوع والاستعداد لتدريسه للطلبة الأعضاء في مجموعتهم ، بعد ذلك يعودون إلى هذه المجموعات والتناوب على تدريس بعضهم بعضاً مما تعلموه من المعلومات ويتوقع تعلم كل أعضاء المجموعة الموضوع المحدد لهم ومن ثم يتم اختبارهم وإعطائهم درجات أو مكافآت أخرى ويعلن عن المجموعة التي حققت أعلى الدرجات ² .

(3-6) الاستقصاء الجماعي :

يعتمد هذا الأسلوب على جمع المعلومات من مصادر متعددة ، فيقوم أفراد المجموعة بجمعها وتنظيمها وتحليلها وعرضها على القسم ، ويخطط المعلم والتلاميذ النشاط معاً ويكلف كل فرد في المجموعة بإتمام مهمة معينة ويوجه المعلم التلاميذ إلى

¹ - صابر حسين محمود : فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس السكرتارية التطبيقية العربية في تحصيل المفاهيم و اكتساب المهارات . مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس 2 (29) . 2002 ، ص 63 .

² - الحيلة ، المصدر المذكور سابقاً . ص 21 .

مصادر متنوعة ويقدم لهم أنشطة هادفة وبعد تحليلها وعرضها يتم تقويمها من خلال التلاميذ أنفسهم تحت إشراف المعلم¹.

(4-6) فرق التحصيل الطلابية :

يتميز هذا الأسلوب كونه أكثر الأساليب استخداماً في التعلم التعاوني ويمكن تطبيقه بمختلف مراحل التعلم ، ويعمل هذا الأسلوب على توزيع المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي تتكون كل مجموعة من (3 - 6) أفراد ، يقدم في هذا الأسلوب المعلم المادة التعليمية ويتعاون أفراد كل مجموعة مع بعضهم البعض ويساعدون بعضهم بهدف تمكينهم من المادة التي يقدمها المعلم ، كما يخضع أفراد المجموعة لاختبارات فردية و تحسب درجة كل عضو في المجموعة للمجموعة التي ينتمي إليها والمجموعة التي تحصل أعلى الدرجات تعتبر الفريق الفائز كما يعاد تكوين المجموعات كل فترة زمنية².

(5-6) التنافس الفردي :

في هذا الأسلوب يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ، فلا يتجاوز أفراد المجموعة 3 أفراد غير متجانسين تحصيلياً ويتنافس هؤلاء مع بعضهم بعضاً ، فيحصل احدهم على المركز الأول في الموضوع الذي درسته المجموعة ، وينتقل هذا المتعلم الذي

¹ – Mattingly . R M . Donald . L V , cooperative learning and achievement in social studies . jigsaw 11 , social education journal . (vol 6) , 1991 . p 55 .

² - علي عالية الرفاعي : اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات و تفاعلاتهم الاجتماعية . رسالة ماجستير غير منشورة .الأردن : جامعة الأردن . 2007 ، ص 33 .

حصل على الترتيب الأول إلى مجموعة أخرى ليتنافس مع أفرادها الذين حققوا المركز نفسه ، فيكون هذا التنافس بشكل دائم بين كل تلميذ وزميله ¹ .

(6-6) التنافس الجماعي بين المجموعات :

يعتمد هذا الأسلوب على التنافس بين المجموعات من خلال تقسيم الطلاب داخل القسم إلى مجموعات متعاونة فيتعلم أفراد كل مجموعة معا الموضوع المراد تعلمه ثم يحدث التنافس بين المجموعات الأخرى من خلال أسئلة يقدمها المعلم لكل المجموعات وتعطى الدرجة بناء على إسهامات كل فرد في المجموعة وبهذا تكون المجموعة التي تحصلت على أكبر درجة هي الفائزة ² .

(7-6) نموذج تدريس الأقران :

يقوم احد التلاميذ بتدريس أقرانه داخل المجموعة إذ تقسم مهام التعلم التي تضمن مهارات بين أفراد المجموعة ، فيتعلم كل تلميذ جزءا محدد من المهام وبذلك يكون مسؤولا عن تدريس هذا الجزء لبقية المجموعة ، وبلك يتعاون جميع أفراد المجموعة الواحدة على فهم هذا الجزء فيما بينهم وبهذا يحدث تعاون وتبادل للمعلومات بين الأفراد ، و ويمكن أن يشرح أي تلميذ من المجموعة لتلميذ في مجموعة أخرى الجزء

¹ - محمد محمود حسن : اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل و بقاء اثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى بعض تلاميذ الصف الخامس ابتدائي . مصر : مجلة كلية التربية أسبوط 2 (17) . 2001 ص 17 .

² - محمود سالم المهدي : تأثير إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي و تغيير المفاهيم في العلوم لتلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي . ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للعلوم النفسية و التربوية . مصر (07/06/05) فيفري 1994 ، ص 6 .

نفسه من الدرس ويتعاوننا معا لفهم الدرس وبهذا يمتد التعاون بين المجموعات أما التقويم فيكون فردياً¹ .

7. أنواع التعلم التعاوني :

يستند التعلم التعاوني في الأساس إلى تقسيم المتعلمين إلى مجموعات حيث تكلف كل مجموعة بانجاز مهمة ما من اجل تحقيق هدف معين و انطلاقا من هذا يختلف تشكيل المجموعة من حيث استمرارها و أهدافها و من هنا نعرض أهم مجموعات التعلم التعاوني وهي كما يلي :

(1-7) المجموعات التعاونية الرسمية : وهي مجموعات يدوم تشكيلها لعدة أسابيع ويعمل المتعلمون فيها معا حتى إتمام كل المهام المقررة في أي درس من الدروس² .

(2-7) المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية :

وهي مجموعات تعاونية غير رسمية يدوم تشكيلها حصة تعليمية واحدة ، يستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مختلفة مثل محاضرات أو ندوات تكوينية أو ما شابه ، كما تستخدم في تقديم العروض أو الأفلام التعليمية بغرض مناقشة محتواها والتأكد من فهم المتعلمين لمحتوى العرض³ .

¹ - صفا محمد علي : اثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل و تنمية القيم لتلاميذ الصف الرابع أساسي . رسالة ماجستير غير منشورة . مصر : جامعة أسيوط . 2000 ص 65 .

² - عماد الزغول و عبد الحليم المحاميد و شاكر عاقلة : سيكولوجية التدريس الصفي . ط 1 . عمان الأردن : دار المناهج لنشر و التوزيع . 2007 ، 100 .

³ - خليل إبراهيم شبر و جامل عبد الرحمان و أبو زيد عبد الباقي : أساسيات التدريس . ط 1 . عمان الأردن : دار المناهج لنشر و التوزيع . 2005 ، 212 .

3-7) المجموعات التعاونية الأساسية :

و هي المجموعات الأكثر شيوعا في حال الاعتماد على إستراتيجية التعلم التعاوني من قبل المعلمين و هي عبارة عن مجموعات من فرق غير متجانسة و ذات عضوية ثابتة قد تدوم لمدة موسم دراسي كامل أو طوال مدة الدراسة ، ويتمثل الغرض الرئيسي منها في تعاون أعضائها معا في التعلم و إحراز النجاح الأكاديمي بحيث يقدمون الدعم أو المساندة و التشجيع لبعضهم البعض و يخضعون لنمط ثابت من العلاقات الملترزمة و الدائمة ¹ .

8. خطوات التعلم التعاوني :

من اجل الوصول إلى نتائج جيدة ولضمان تحقق الأهداف المرجوة من إستراتيجية التعلم التعاوني ينبغي مراعاة خطوات التعلم التعاوني و التي يلخصها الدكتور عبد الله قلي فيما يلي :

8-1) تحديد المشكلة:

تتمثل في طرح المشكلة محل الدراسة بدقة ووضوح ويتم مناقشتها باختصار مع ضرورة التأكد من استيعاب جميع أفراد المجموعة لها ويعمل المعلم على تقديم توضيحات وطرح مجموعة من الأسئلة تلقي الضوء على المشكلة المقترحة.

8-2) معالجة المشكلة واقتراح الحلول :

في هذه الخطوة يتم تناول المشكلة ومعالجتها بإتباع استراتيجيات مختلفة مقترحة واستخدام تقنيات وأساليب مختلفة تسمح بإنتاج الأفكار وتواردها بكثرة وتنوع وفي

¹ - الزغول و المحاميد ، المصدر المذكور سابقا ، 100 .

حال وجود أي صعوبة بتدخل المعلم لتقويم التوضيحات اللازمة ومساعدة المتعلمين في تذليل الصعوبات .

8-3) تقويم الحلول :

يجري المعلم مراجعة سريعة للحلول المقترحة ويتم انتقاء الحلول وفق المعايير المحددة وتصنيفها في مجموعات تبعا للترابط والعلاقات المشتركة .

8-4) تقديم الحلول :

يقدم العضو الذي يقوم بدور المقرر حصيلة عمل الفوج ثم مناقشتها في إطار الفوج.

8-5) التغذية الراجعة :

يتدخل المعلم في هذه الخطوة لإعطاء حوصلة النتائج التي تم التوصل إليها ويحلل الأخطاء التي تم الوقوع فيها ، وبهذا يلعب المعلم دور الموجه والمرشد والمتابع والمقوم¹ .

9. دور المعلم في التعلم التعاوني :

يتخذ المعلم في التعلم التعاوني دور الموجه ويبتعد عن دور الملقن فعليه أن يتخذ القرار في تحديد الأهداف التعليمية وتشكيل المجموعات كما يقوم بشرح المفاهيم والاستراتيجيات الأساسية ويتفقد عمل المجموعات التعليمية وتعليم المتعلمين مهارات العمل في مجموعات صغيرة ، كما أن عليه تقسيم تعلم المتعلمين باستخدام أسلوب تقييم محكي المرجع ويشتمل دور المعلم في المجموعات التعليمية التعاوني الرسمية خمسة ادوار :

¹ - قلي ، المصدر المذكور سابقا ، 338 - 339 .

(1-9) تحديد أهداف الدرس :

على المعلم أن يحدد نوعين من الأهداف قبل أن يبدأ الدرس :

الأهداف الأكاديمية الملائمة للمتعلمين ومستوى التعلم ، وما ينبغي معرفته أن لكل درس أهدافا أكاديمية تحدد ما يتعين على المتعلمين تعلمه .

الأهداف المتعلقة بالمهارات الاجتماعية والتي توضح المهارات الـبـيـنـشـخـصـية و الزمـريـة التي سيركز عليها المعلم أثناء الدرس بغرض تدريب المتعلمين على التعاون فيما بينهم بفعالية .

وفي هذا الدور يؤكد سلافين Slavin 1999 على ضرورة توضيح الأهداف المراد الوصول إليها للمجموعة كاملة وأهمية البدء بالمهارات والمهام السهلة ، كما يبدأ المعلم بالتخطيط للنشاطات التعليمية وتحديد الوسائل التي تزيد من عناصر التعلم التعاوني فيشارك متعلمي المجموعة الواحدة في مصدر تعلم واحد أو توزيع أجزاء المصدر الواحد بين متعلمي المجموعة الواحدة أن أمكن ¹ .

(2-9) اتخاذ القرار :

على المعلم أن يتخذ مجموعة من القرارات التنظيمية لتسيير العمل ضمن المجموعات التعاونية بالشكل الصحيح ، تتلخص هذه القرارات فيما يلي :

(1-2-9) تقرير عدد أعضاء المجموعة :

ينبغي تحديد عدد أعضاء المجموعة والتي تتكون من (2 - 7) أعضاء وقد تتكون من (4 - 6) أعضاء وهذا التباين في الآراء لتحديد العدد المطلوب لتشكيل

¹ - الرفاعي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 48

المجموعة التعليمية التعاونية والتغير إلى يطرأ على المجموعة من حين لآخر وتحديد عددها يخضع لأهداف الدرس المحددة وظروفه إلا أنه كلما قل العدد كلما كان ذلك أفضل ويرى ميفان 1997 Miffin ضرورة البدء بمجموعات صغيرة مكونة من طالبين أو ثلاثة ثم يبدأ المعلم بزيادة العدد حتى يتدرب المتعلمون على مهارات التعاون إلى أن يصل عدد أفراد المجموعات إلى ستة (6) أفراد¹.

9-2-2) تعيين الطلاب في مجموعات :

يحدد المعلم كل مجموعة حسب الهدف من النشاط التعليمي من خلال التعلم في مجموعات إذ أن هناك طرق كثيرة لتعيين الطلاب في مجموعات وربما يكون أسهل هذه الطرق وأكثرها فعالية .

– طريقة التعيين العشوائي :

في هذه الطريقة يقوم المعلم بتقسيم العدد الكلي للطلاب على العدد المرغوب فيه لأعضاء المجموعة فمثلاً به 28 تلميذاً إذا أراد المعلم أن يوزعهم إلى مجموعات رباعية بطريقة عشوائية يقسم عدد المتعلمين على أفراد المجموعة فيحصل كل تلميذ على رقم محصور من 1 إلى 7 ، وبعد ذلك يكون المجموعة الأولى من المتعلمين الذين يحملون الرقم 1 والمجموعة الثانية من المتعلمين الحاملين للرقم 2 وهكذا .

– التعيين العشوائي وفق مستويات الطلاب :

يعطي المعلم اختباراً قبلياً يتم على ضوء تقسيم الطلاب مستويات مختلفة عالية ومتوسط ومتدنية وبعد ذلك يعين متعلم من كل فئة في مجموعات ثلاثية .

¹ – الرفاعي ، المصدر المذكور سابقاً ، ص 48 .

– تعيين المتعلمين في مجموعات مختارة من قبل المعلم :

في هذه الطريقة يحاول المعلم أن يوزع التلاميذ في مجموعات مع تجنب قدر الإمكان وضع التلاميذ ذوي المستوى المتدني أو السلوك غير المرغوب فيه في مجموعة واحدة .

– الاختيار الذاتي :

في هذه الطريقة يتم ترك المتعلمين حرية اختيار المجموعة التي ينتمون كل حسب رغبته فتتكون المجموعة من الطلاب الذين تربطهم فيما بينهم الألفة والمحبة إلا أن لهذه الطريقة عيوب منها :

عدم إتاحة الفرصة لمتعلم ما المشاركة في المجموعة ، مما يعيق على المعلم ضمه لمجموعة أخرى .

يتوجه المتعلمون ذوي المستوى المتدني إلى نفس المجموعة بحيث لا يتمكن أفراد هذه المجموعة من انجاز المهام المسندة إليهم في الوقت المحدد ¹ .

9-2-3) يرتب غرفة الصف :

يتعين على المعلم إعداد بنية صفية مناسبة للتعلم وتفاعل المتعلمين في المجموعات الصغيرة وفي هذا الشأن تشير فوده 1999 إلى ضرورة ترتيب غرفة الصف بشكل

¹ – حنين سالم الرادادي : اثر التعلم التعاوني على التحصيل الرياضي و الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الأول متوسط بالمدينة المنورة . رسالة ماجستير غير منشورة . السعودية . 2007 ، ص 22 .

جيد فيجلس تلاميذ كل مجموعة متقاربين في مقاعدهم لكن يكون التواصل البصري سهلا بينهم ويتاح لهم التفاعل المريح ¹ .

9-2-4) التخطيط للمواد التعليمية :

لتحقيق أهداف التعلم التعاوني يجب أن يشترك متعلمي المجموعة الواحدة في مصدر تعلم واحد أو تتوزع أجزاء المصدر الواحد إن أمكن بين أفراد المجموعة الواحدة فبجدر بالمعلم أن يعطي ورقة واحدة يشترك فيها كل أفراد المجموعة أو يجزأ المادة ويوزعها بين أعضاء المجموعة ليتعلم كل فرد في المجموعة جزء من المادة ويعلمه بقية المجموعة ² .

9-2-5) تعيين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل :

على المعلم أن يعين الأدوار بين أفراد المجموعة الواحدة لكي يضمن أن يقوم المتعلمين بالعمل سويا حيث كل طالب يلتزم بدوره كأن يكون قارئ أو مسجل أو مسؤول عن المواد ³ .

9-3) إعداد الدرس :

يعمل المعلم في إعداد درسه على عدة إجراءات ليكون العمل التعاوني مجديا وفيما يلي أهم الإجراءات :

¹ - الرفاعي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 50 .

² - المصدر نفسه ، ص 50

³ - الرادادي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 23 .

9-3-1 شرح المهمة الأكاديمية :

يرى إدوارد Edward 1992 أن من شروط نجاح تعليم الأفراد ضمن المجموعة التأكد من أن المعلومات والإجابات لا تقدم لهم دون شرح وتوضيح ، لذلك على المعلم أن يوضح الأهداف من بداية الدرس ويشرح المهمة الأكاديمية وان يعرف المفاهيم الأساسية ويربطها مع خبراتهم السابقة ، لذا ينبغي على المعلم أن يوضح ما يلي :

- شرح ماهية المهمة والإجراءات التي يتعين على الطلاب إتباعها لا تجاوزها.
- شرح أهداف الدرس وربط المفاهيم والمعلومات التي سيدرسها الطلاب مع خبراتهم
- شرح محكات النجاح يضع المعلم محكات تحدد الأداء المقبول والأداء غير المقبول من خلال هاته المحكات الموضوعية سابقا فيتجنب بذلك وضع علامات للمتعلمين .

9-3-2 بناء المسؤولية الفردية :

من المعروف أن أهم أسس التعلم التعاوني هو الاعتماد المتبادل الإيجابي ولهذا يتعين على المعلم شرح وتوضيح ذلك للجميع كما يجب عليه مساعدة أعضاء المجموعة الآخرين والتعاون والتفاعل معهم ايجابيا و ثم التأكد من قيام الأفراد بمسؤولياتهم من خلال اختيارهم عشوائيا للإجابة .

9-3-3 بناء التعاون بين المجموعات :

على المعلم بناء التعاون بين المجموعات في الصف الواحد عن طريق وضع أهداف الصف اضافة إلى الأهداف الفردية و الزمرية، كما يطلب المعلم المجموعة التي أنهت عملها مساعدة المجموعة التي لم تنته بعد وهذا لبناء روح التعاون بين المجموعات ¹ .

¹ - جونسون ، المصدر المذكور سابقا ، ص 142 .

9-3-4 شرح محكات النجاح :

يشير ستولمان و لوكانر (Stahlman and Luckner 1991) إلى انه على المعلم أن يحدد بوضوح ومن بداية الدرس معيار النجاح للمتعلمين ، فالمتعلمين يحتاجون لمعرفة مستوى الأداء المطلوب منهم وعلى المعلم أن يحدد الأنماط السلوكية المتوقعة والملائمة لمجموعات التعلم التعاوني مثل البقاء في المجموعة والالتزام بالدور وغيرها ، شرح كيفية الحصول على الإجابة ، فهم المادة والموافقة على ما يطرح من إجابات ، وتشجيع الآخرين على المشاركة والتفاعل .

9-3-5 تعليم المهارات التعاونية :

يختار المعلم المهارات التعاونية التي يرى أنهم يحتاجونها ويعرفها بوضوح ثم يطلب من الطلاب عبارات توضح استخدام هذه المهارات ، ويشجع المتعلمين على استخدامها كلما يرى سلوك يدل على استخدام تلك المهارة حتى يؤديوها بصورة ذاتية¹ .

9-4 التفقد والتدخل :

يرى ليمن و فويل (Lyman and Foyle 1988) انه على المعلم تفقد عمل المجموعات من خلال التجول بين الطلاب أثناء انشغالهم بأداء مهامهم وملاحظة سلوكهم وتفاعلهم بعضهم البعض وان يتأكد من أنماط التفاعل والتبادل اللفظي وجها لوجه من خلال تبادل الشرح والتوضيح ويجب على المعلم أن يتأكد من مدى فهم التلاميذ للمهام الموكلة إليهم وكيفية استخدامهم للمصادر والأدوات ويقوم المعلم ببناء

¹ - جونسون ، المصدر المذكور سابقا ، ص 165 .

على ذلك بإعطاء تغذية راجعة وتشجيع الاستخدام الجيد للمهارات والتدخل من أجل اقتراح إجراءات أكثر فعالية .

9-5) التقييم والمعالجة :

يتضمن النقاط التالية :

9-5-1) تقييم تعلم المتعلمين :

يعطي المعلم اختبارات للمتعلمين ويقيم أداء المتعلمين وتفاعلهم في المجموعة على أساس التقييم المحكي المرجع كما يمكن للمعلم الطلب من المتعلمين أن يقدموا عرضا لما تعلموه من مهارات ومهام وللمعلم أن يستخدم أساليب تقييم مختلفة ، كما يستطيع أن يشرك المتعلمين في تقسيم مستوى تعلم بعضهم بعضا ومن ثم تقديم تصحيح وعلاج فوري لضمان تعلم جميع أفراد المجموعة إلى أقصى حد ممكن ¹ .

9-5-2) معالجة عمل المجموعة :

يحتاج الطلاب إلى تحليل تقدم أداء مجموعتهم ومدى استخدامهم للمهارات التعاونية وعلى المعلم تشجيع أفرادا أو مجموعات صغيرة أو الصف بأكمله على معالجة عمل المجموعة وتعزيز المفيد من الإجراءات والتخطيط لعمل أفضل .

10. دور المتعلم في التعلم التعاوني :

يسند لكل تلميذ في المجموعة دور محدد وتوزع هذه الأدوار ليكمل بعضها بعضا وتوزع الأدوار كالتالي :

¹ - جونسون ، المصدر المذكور سابقا ، ص 166 .

1.10) قائد المجموعة :

يتولى مسؤولية إدارة المجموعة ووظيفته التأكد من المهمة التعليمية وطرح أي أسئلة توضيحية على المعلم ، وكذلك توزيع المهام على أفراد المجموعة بالإضافة إلى مسؤوليته المتعلقة بإجراءات الأمن والسلامة والنظام أثناء العمل ¹ .

2.10) مسؤول المواد :

يتولى مسؤولية إحضار جميع تجهيزات ومواد النشاط من مكانها إلى مجموعة العمل وهو المتعلم الوحيد المسموح له بالتحرك داخل القسم ويتولى مسؤولية حمل الأدوات .

3.10) المسجل :

هو الكاتب ويتولى مسؤولية جمع المعلومات اللازمة وتسجيلها بطريقة مناسبة على شكل رسوم بيانية أو جداول أو أشرطة تسجيل .

4.10) المقرر :

يتولى مسؤولية تسجيل النتائج ويقوم بتقويم ما توصلت إليه المجموعة من نتائج.

5.10) مسؤول الصيانة :

يتولى مسؤولية تنظيف المكان بعد انتهاء النشاط وإعادة المواد والأجهزة إلى أماكنها.

6.10) المعزز أو المشجع :

يتأكد من مشاركة الجميع وتشجيعهم على العمل بعبارات تشجيع وتعزيز ويحثهم على انجاز المهمة قبل انتهاء المجموعات الأخرى ويحترم الجميع ويتجنب إحراجهم .

¹ - الرادادي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 28 .

7.10) الميقاتي :

يتولى ضبط وقت تنفيذ النشاط ¹ .

11. خصائص الموقف التعاوني :

يتصف الموقف التعاوني بعدة خصائص وجداني و معرفية :

1.11) الخصائص الوجدانية :

يتسم الموقف التعاوني بوجود علاقة ايجابية بين التلاميذ تتمثل في اليقظة و الانتباه و الصداقة و الود بينهم ، كما يوجد تقدير ايجابي للذات بين الأعضاء ، وينخفض أيضا معدل القلق عن المتوسط بين التلاميذ ، و يشعر الفرد المتعاون بالأمان و الألفة في الموقف التعاوني ، كما يقلل من الخوف و الخجل من الآخرين ، ويتصف الموقف التعاوني بوجود روح الجماعة و التوافق في العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بالتعبير عن الذات و الاشتراك في المنافسات الجماعية .

2.11) الخصائص المعرفية :

يتميز الموقف التعاوني بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للتوصل إلى أفكار و معلومات متفق عليها ، كما أن الموقف التعاوني يقلل من تقييد جهود الأفراد نحو الهدف المشترك ² .

¹ -الردادي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 29 .

² - أسماء عبد العال الجبري و محمد مصطفى الديب : سيكولوجية التعاون و التنافس و الفردية . د ط . مصر القاهرة : عالم الكتب . 1998 ، ص 120 .

12. العوامل المساعدة على نجاح التعلم التعاوني :

- المناخ الصفّي المناسب .
- العدد المناسب في كل مجموعة .
- الطمأنينة وعدم الشعور بالرقابة .
- اختيار المحتوى العلمي المناسب .
- تيسير الحصول على المعرفة بشكلها المناسب وفق وقتها المحدد .
- المرونة ووضوح الأهداف .
- التقويم البنائي المستمر لعمل المجموعات ¹ .

وحدد زيتون العوامل التي تساعد على نجاح التعلم التعاوني في النقاط التالية :

— الانضباط الصفّي :

فالمناخ الذي يسوده الانضباط يساعد على نجاح التعلم التعاوني .

— توافر الزمن الكافي لانجاز دروس التعلم التعاوني :

تختلف دروس التعلم التعاوني وقتا اكبر مما تحتاجه الدروس التي يتم تناوله بالطريقة التقليدية و عليه يجب التخطيط الجيد للدرس و مراعاة إعطاء الوقت الكافي لكل درس ² .

¹ — عبد اللطيف فرج : طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين . ط 1 . عمان الأردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع . 2005 ، ص 154 .

² — كمال عبد المجيد زيتون : التدريس نماذجه و مهاراته ، ط 1 ، القاهرة : عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة . 2005 ، ص 87 .

– حجم الغرفة الصفية و تنظيمها :

على حجم الغرفة الصفية أن يكون مناسباً ، وهذا تفادياً لاكتظاظ المجموعات داخل غرفة الصف مما يصعب عليهم الحركة و يصعب من مهمة المعلم داخل غرفة الصف فيمنعه من الحركة بحرية بين المجموعات لملاحظة ما تقوم به من أعمال .

– عدد التلاميذ في الصف :

إذا كان عدد التلاميذ كبيراً فإن تقسيمهم إلى مجموعات يؤدي إلى وجود مجموعات عديدة قد تؤثر على عملية ضبط المعلم للصف ، ومتابعة أعمالهم و تقديم النصائح لهم.

– شعور التلاميذ بالاعتماد الذاتي و الالتزام في العمل :

إن شعور التلاميذ بإمكانية قيامهم بالمهام أو الأعمال معتمدين على أنفسهم والالتزام بالعمل التعاوني ويجعل من التعلم التعاوني ناجحاً كما يجب على المعلم إن يحفزهم باستمرار ليعتمدوا على أنفسهم ويعززهم إيجابياً¹ .

13. مهارات التعلم التعاوني :

إن تعلم التلاميذ مهارات العمل الإيجابية و بفعالية في المجموعات يعد من أهم مقومات التعلم التعاوني ويمكن تحديد المهارات كالتالي :

1.13) الثقة في النفس :

القدرة على مشاركة الآخرين في الأفكار والمشاعر ، وتقبل هذه الأفكار و مؤازرة الآخرين .

2.13) القدرة على التفاهم والاتصال :

¹ – زيتون ، المصدر المذكور سابقاً ، ص 88 .

القدرة على التعبير عن الفكرة بوضوح و بفعالية ، بحيث يفهمها بسهولة .

3.13) القيادة :

القدرة علة على توجيه الآخرين نحو انجاز المهام و الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة و الايجابية بين الأفراد .

4.13) تقدير العمل التعاوني والبعد عن الذاتية :

القدرة على الانتماء و تقدير المساهمة مع الآخرين في العمل و التخلي عن الأنانية و التحيز¹ .

14. فعالية التعلم التعاوني :

أثبتت الدراسات والأبحاث النظرية والعملية فعالية التعلم التعاوني في تحقيق أهداف تعليمية مرتبطة بالمجال المعرفي ، مثل ارتفاع مستوى التحصيل الطلبة واحتفاظهم بما يتعلمونه لفترات أطول وأهداف مرتبطة بالمجالات الاجتماعية مثل إثناء العلاقات الشخصية بين الطلبة وكذلك أهداف مرتبطة بالمجالات النفسحركية مثل زيادة نشاط الطالب ومشاركته .

هذا ما أكدته دراسته (Slavin 1999) في أن العمل ضمن مجموعات التعلم التعاوني اثبت نجاحا في مساعدة المتعلم على التقدم في المجالات المعرفية وتحسين قدرته على التفكير وفهم وإتقان المادة العلمية وتنمية قدرته على تطبيق ما تعلمه في المواقف العامة والجديدة وزيادة الحافز الذاتي نحو التعلم .

¹ - سناء محمد سليمان : التعلم التعاوني أسسه - استراتيجياته و تطبيقه . د ط . القاهرة : عالم الكتب . 2005 ، ص 215 .

كذلك تبين أن التعلم التعاوني يحسن اتجاهات الطلاب نحو المنهج والتعلم والمدرسة ، ويؤدي إلى تكوين مواقف ايجابية نحو المعلمين يحسن اتجاهات الطلاب نحو المنهج والتعلم والمدرسة ، ويؤدي إلى تكوين مواقف ايجابية نحو المعلمين ويقلل من القلق والتوتر عند بعض التلاميذ وخاصة الصغار ويؤدي إلى زيادة السلوكيات التي تركز على العمل .

و يؤكد روبرت (Robert 1994) أن من فوائد العمل ضمن مجموعات تعاونية مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين فكل متعلم يعمل حسب قدرته ولا يشعر انه مهمل من قبل المعلم وتنمي إحساس الطالب الضعيف بأنه يجري المتعلمين في المجموعة لأنه مسؤول عن نتاج معين أما ريتشارد (Richard 2006) يرى أن طريقة التعلم التعاوني تقضي على الملل وتجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة وتؤدي إلى شعور الطلاب بالنجاح وتعزز الناحيتين التحصيلية والاجتماعية .

ويرى براون و لونج (Brown and Long 1992) أن إعطاء المساعدة والشرح من قبل الطلبة الجيدين يشجعهم على إعادة تنظيم وتوضيح المادة ويساعدهم على تطوير منظومة جديدة وبناء معرفة إدراكية متقنة أكثر ومفيدة لتحسين انجازهم في التحصيل العلمي ¹ .

كما أثبتت دراسات كل من الموسوي 1992 وجونسون و جونسون 1995 ومنى

الغامدي 2001 أن التعلم التعاوني يساعد على :

– جعل المتعلم محور العملية التعليمية .

¹ – الرفاعي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 39 .

- رفع مستوى التحصيل الأكاديمي .
- التذكر لفترة أطول و استعمال أكثر لعمليات التفكير العلمي .
- زيادة الأخذ بوجهات نظر الآخرين .
- زيادة الدافعية الداخلية .
- زيادة العلاقات الايجابية بين الفئات غير المتجانسة .
- تكوين مواقف أفضل اتجاه الدراسة و اتجاه المعلمين .
- احترام أعلى للذات .
- مساندة اجتماعية أكثر و اكتساب مهارات تعاونية أكثر .
- زيادة التوافق النفسي الايجابي .
- زيادة السلوكيات التي تركز على العمل .
- تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى الطلاب .
- تبادل الأفكار بين الطلاب .
- تنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلاب .
- تدريب المتعلم على حل المشكلة أو الإسهام في حلها .
- تنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر .
- إكساب المتعلمين مهارات القيادة والاتصال والتواصل .
- كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف .
- يربط بطئي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم¹ .

¹ - الرادادي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 30 - 31 .

- يعمل على تصحيح المفهوم الخاطئ عند المتعلمين و يقوم بدور التفكير الناقد.
- يعمل على خفض مستوى القلق مما ينعكس ايجابيا على المتعلم ¹.

15. الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني :

يواجه التعلم التعاوني بصفة خاصة بعض الصعوبات والمشكلات ، منها ما هو ادراي ومنها ما هو فني وذلك لان المدارس والمعاهد و الجامعات لم تجهز لهذا المنحى ، نظرا لما يحتاجه هذا النوع من التعلم من إمكانيات مادية و وسائل تعليمية ، وعدم توافر الإمكانيات المادية و البشرية يولد عائقا يحول دون تطبيق التعلم التعاوني بفعالية و فيما يلي أهم المشكلات التي تعترض تطبيق التعلم التعاوني :

1.15 (المشكلات الفنية :

- حاجة المعلمين إلى تدريب خاص يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة لتنظيم صور مختلفة من التعلم التعاوني تلاءم ظروف المدارس التي يعملون بها وإمكانياتهم دون هدر للوقت والجهد .
- عدم توفر المصادر التعليمية التي يمكن توظيفها في نطاق التعلم التعاوني .
- الحاجة إلى برامج تدريبية وسجلات خاصة تسيير التعلم التعاوني .

2.15 (المشكلات الإدارية :

- ضيق قاعات الدراسة في كثير من المؤسسات التربوية و نقص التجهيزات المدرسية اللازمة لتطبيق هذا النوع من التعلم .

¹ - القضاء و الترتوري ، المصدر المذكور سابقا ، ص 238 .

- التنظيم التقليدي لجدول الدروس و الحصص الذي لا يسمح باستغلال الوقت بشكل يتناسب و تطبيق إجراءات التعلم التعاوني .
- ضيق وقت المعلم ¹ .

16. عيوب التعلم التعاوني :

- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، خاصة وان طبيعة التعلم فردية وليس جماعية
- يرى البعض أن هذا الأسلوب من التعلم لا يهتم بذاتية المتعلم ومن ثم يذوب في الجماعة .
- قد يولد عند بعض التلاميذ الاتكالية على زملائهم في المناقشة والإجابة والرد .

¹ – زيتون ، المصدر المذكور سابقا ، ص 120 .

خلاصة :

إن التعلم التعاوني مستند إلى عدة نظريات متعددة ومتنوعة ، فنظرية التعلم الاجتماعي ، ونظرية التعلم المعرفي ، ونظيرة التعلم السلوكي جميعها عبارة عن منظور نظري ذو أبعاد متنوعة نسبية تقود البحث العلمي في التعلم التعاوني ، فالتعلم التعاوني يعتمد على التعلم الاجتماعي والذي افترض فيه كوفكا أن العمل في مجموعة عبارة عن عمل ديناميكي ذو تفاعل مستمر ومشاركة متنوعة ، وهذا ما ذكره لوين في ايجابية المشاركة التي تعزز التفاعل الفردي ضمن المجموعة والتي تشجع على السعي والمشاركة بعكس سلبية المشاركة القائمة على المنافسة وتثبيط كل فرد للآخر .

أما نظرية التطور المعرفي المعتمدة على أفكار بياجيه و فيجوتسكي، فيعتقد بياجيه أن اكتساب القيم واللغة والقوانين والنظم والأخلاق يتم من خلال التفاعل مع الآخرين وأكد أن التعلم والتطور عند الفرد ينتجان عن التعاون مع الأقران و أما فيجوتسكي فيرى أن التعلم يحصل في أفضل صورة تحت إشراف وتعاون الذين لديهم خبرة أكثر، وركز على أن التدريس يجب أن يكون ضمن ذوي الخبرة

أما النظرية السلوكية فيرى من خلالها سكينر أهمية المكافأة الجماعية لتشجيع المتعلمين على العمل في مجموعات وذكر أن المكافأة الجماعية المعتمدة على العمل الجماعي تخلق تشجيعا داخليا لكل فرد في المجموعة

من هذا نستنتج أن التعلم التعاوني خلاصة أبحاث قيمة تهدف بالوصول إلى التعلم لأكثر فعالية و نجاعة وترقى بالمتعلم من ذلك الفرد المهمش المتلقي للمعلومات إلى العضو الفاعل والمنتج للتعلم ، وهذا ما تسعى إليه التربية الحديثة.

الفصل الثالث

الاتجاه نحو التعلم التعاوني

تمهيد :

اكتسب مفهوم الاتجاه قيمة كبيرة في ميدان البحوث النفسية والاجتماعية ، بوصفه وسيلة للتنبؤ بسلوك الفرد ، أي يتم الاستعانة به للكشف مسبقا عما يمكن أن يفعله الفرد في موقف بعينه ، لأن الاتجاه إذا لم يحدد السلوك فإنه يساعد في التعبير عن خاصية لأنماط سلوكية بعينها ، يستدل عليها من استجابات الفرد نحو موضوع الاتجاه كما يؤثر بدرجة كبيرة في التفكير الاجتماعي .

وتمثل دراسة الاتجاه مكونا بارزا في كثير من دراسات الشخصية و ديناميات الجماعة وفي كثير من المجالات التطبيقية مثل التربية ، الدعاية ، الصحافة ، العلاقات العامة ، الإدارة ، الإرشاد الديني ، مكافحة التعصبالخ .

لذا كثير من المختصين في الدراسات النفسية و السلوكية يعتبرون الاتجاهات من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي و يرون أن الاتجاه مؤشرا مهما يتوقعون من خلاله السلوك المميز للفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة بل يعتبرون الاتجاهات من الجوانب الوجدانية الأساسية و المرتبطة بمشاعر الفرد و معتقداته و حاجاته و يستدل عليها من خلال سلوكه الملاحظ أو من خلال استجاباته اللفظية أو غير اللفظية لمقاييس الاتجاهات بأنواعها المختلفة .

فالالاتجاه هو الذي يدفع بالفرد إلى قبول فكرة ما أو رفضها و الإقبال إلى الموضوعات أو الإعراض عنها .

1. تعريف الاتجاهات النفسية والفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم :

1-1) تعريف الاتجاهات النفسية :

تعريف ألبورت Allport عرف الاتجاه "بأنه حالة استعداد عقلي وعصبي انتظمت عن طريق الخبرات الشخصية، وتعمل على توجيه استجابة الفرد نحو الأشياء أو المواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد " . وما نستخلصه من هذا التعريف أن الشخص من خلال خبراته يبدي رأيه إزاء مواقف أو مواضيع معينة ، والتعبير عن رأيه بالموافقة أو الرفض لذلك الموضوع أو الموقف.

أما مورغان Morgan : فيعرف الاتجاه على أنه: " ميل استجابة الفرد نحو أو ضد موضوع أو شخص أو فكرة...الخ، أو بتعبير آخر فإن الاتجاه هو ميل للاستجابة بشكل ايجابي أو سلبي تجاه مجموعة من المثيرات.

ويفهم من هذا التعريف أن الشخص يوجه سلوكه وفق المثير ويعبر عنه من خلال استجابته لذلك السلوك بالإيجاب أو السلب .

هو تنظيم نفسي مكتسب للعمليات الانفعالية والإدراكية المعرفية والنزوعية التي تضافرت فيما بينها وشكلت اتجاه معين حول بعض النواحي الموجودة في المجال الحيوي الذي يعيش فيه الفرد ¹ .

¹ - احمد محمد عبد الله مجدي : علم النفس التربوي و جوانبه . د ط . الإسكندرية : دار المعارف . 2003 ، ص 60 - 62 .

وما يتضمنه التعريف أن الاتجاه هو تنظيم نفسي مكتسب بمختلف العمليات التي يقوم بها الفرد من عمليات انفعالية إدراكية ومعرفية و نزوعية والتي تجتمع فيما بينها وتشكل اتجاه معين في بيئته التي يعيش فيها.

أما ثurstone : فيعرفه بقوله: " أنه درجة الشعور الايجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكلوجية " ¹ .

وعليه فإن الاتجاه حالة شعورية وجدانية يعبر من خلالها الفرد بالإيجاب أو السلب حول موضوعات سيكلوجية أي قضية ما ، شخص، موضوع ما ...الخ.

ويعرفه روكيتش Rokeach : " الاتجاه النفسي بأنه تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار السببي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف ، ويهيئه للاستجابة باستجابة تكون الأفضلية عنده " ² .

وما نلاحظه من تعريف روكيتش أن الاتجاه النفسي تنظيم مكتسب ومتعلم يتصف بالاستمرار السببي للمعتقدات حول مثير ما حيث يضعه في موقف الاستجابة لذلك المثير بالتعبير عن الأفضلية عنده .

ويعرفه سانفورد Sanford بأنه " استعداد عقلي متعلم السلوك بطريقة ثابتة إزاء موضوع معين أو مجموعة من الموضوعات " ³ .

¹ - عبد الرحمان عيسوي : علم النفس بين النظرية و التطبيق ، د ط ، لبنان بيروت : دار النهضة العربية . 1984 ، ص 44 .

² - جلال سعد : علم النفس الاجتماعي الاتجاهات النفسية المعاصرة . د ط . مصر الإسكندرية : الناشر للمعارف . 1984 ، ص 151 .

³ - عيسوي ، المصدر نفسه ، ص 44 .

نلاحظ من خلال التعريف أن الاتجاه هو استعداد عقلي ثابت ومتعلم من طرف الفرد تجاه موضوع معين.

كما يعرفه بوجاردوس Bougardus سنة 1931: "بأنه نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيئية، تصبح هذه النزعة قيمة ايجابية أو سلبية والواقع أن الاتجاه هو الذي يحدد استجابة الفرد لمثيرات خارجية ، فالاتجاه يكمن وراء السلوك أو الاستجابة التي نلاحظها"¹.

ومن الملاحظ في تعريف بوجاردوس أنه يركز على موضوع النزعة وأصحابها بقيمة ايجابية أو سلبية .

ويرى مصطفى سويف (1972) أن الاتجاه " استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة " ².

و يعرفه محي الدين مختار على انه " حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر من خلال اتصاله ببيئته ، وأنماط الثقافة والتراث الحضاري للأجيال السابقة ، كما أنها مكتسبة وليست فطرية " ³.

ومن خلال عرضنا للتعاريف السابقة ، إلا أنها تؤكد على أن الاتجاهات هي عبارة عن استعداد ناتج عن خبرة تتميز بالموافقة أو عدمها (سلبية ، ايجابي) و نستنتج مما تقدم

¹ - سعد ، المصدر المذكور سابقا ، ص 140 .

² - محمود عبد الحليم منسي : علم النفس التربوي للمعلمين . د ط . مصر الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية . 1997 ، ص 207 .

³ - مختار محي الدين : محاضرات في علم النفس الاجتماعي . د ط . بن عكنون الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية . 1982 ، ص 208 .

، أن الاتجاه هو استعداد مكتسب يؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة تجاه الأفراد و الجماعات و القضايا الاجتماعية أو أشياء أو رموز أو بالأحرى كل ما يقع في المجال البيئي للفرد ، يمكن أن يكون موضع اتجاه من اتجاهات الفرد التي تنتج عن خبرة سابقة و تكون إما ايجابية أو سلبية .

(2.1) الفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم :

من خلال تنوع وتعدد المفاهيم النفسية الاجتماعية والتي تكون متشابهة في المعنى، فقد يحدث اختلاط بين مفهوم الاتجاه والمفاهيم الأخرى كمفهوم القيم values والرأي opinion والميل prédisposition والمعتقد belive وغيرها من المفاهيم. وفيما يلي محاولة للتمييز بين مفهوم الاتجاه والمفاهيم السابقة الذكر:

(1.2.1) الاتجاهات والقيم :

القيم : عبارة عن مقياس كمي بلغة المعايير أو الوحدات ، وكذلك هي غاية أو هدف اجتماعي عند تحديد جوانب العلاقة بين مفهوم الاتجاه والقيم فيلاحظ أنهما يشتركان في خصائص التنظيم فكليهما تنظيم حسب المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف محدد ثم أن كل منهما حالات إدراكية واقعية موجهة ومحددة للسلوك.

كما أنهما يختلفان في العديد من النقاط والتي يمكن التطرق إليها كالآتي:

- إن أي قيمة يمكن أن تؤدي إلى اتجاهات مختلفة لدى الشخص ذاته.
- تختلف القيم في مدى تأثيرها على سلوك الفرد، وتمتاز عن الاتجاهات في أنها تشير إلى الميل الأعلى المطلق الموجب للسلوك.
- أن القيم أكثر ارتباطا بالثقافة السائدة في المجتمع من الاتجاه النفسي.

— أن العلاقة بين القيم والاتجاهات ليست منتقية، فقد تتضمن قيمة معينة اتجاهات متعارضة¹.

2.2.1) الاتجاه والرأي:

نجد اختلاف بين الباحثين من خلال التعريف بين الاتجاه والرأي، كما نجد منهج من لا يفرق بين المفهومين وأنصار الذين يتمسكون بالرأي الأول نجد منهم 'هارتليو' هارتلي هارت'، فالرأي لا يوجد في نظرهما إلى حيث تعجز الاتجاهات وحدها عن تمكين الفرد من مواجهة التدبير في عواقب الأمور أو القدرات التي تتخذ، ومعنى هذا أن مجموعة القيم والاتجاهات السائدة هي التي تلعب دورا في تحديد الرأي النهائي.

ولقد ورد بدائرة المعارف العالمية اعتبار أن الرأي تعبير لفظي عن بعض المعتقدات والاتجاهات أو القيم. فالرأي هو الاستجابة النهائية وهي بطبيعتها استجابة لفظية، أما الاتجاهات فليست سوى جزءا من العوامل التي تلعب دورا في تكوين الرأي وتحديده².

وخلاصة القول أن الفرد له اتجاهاته في مختلف المواضيع، ولا يبدي الشخص رأيه إلا إذا كانت هناك مشكلة تحتاج إلى حل، ومن خلال ما اجمع العلماء والباحثين أن الرأي ما هو إلا استجابة لفظية نهائية والاتجاه احد محدداته.

¹ - مجدي، المصدر المذكور سابقا، ص 67 - 70.

² - محمد شفيق: علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. د ط. الإسكندرية: دار المعارف. 2004، ص 117 - 118.

3.2.1) الاتجاه والميل:

يخلط الكثيرون بين مفهومي الاتجاه والميل لكن هناك فرق بينهما يظهر في:

الميل: يعبر عن استجابات الفرد إزاء موضوع معين من حيث التأييد أو المعارضة وهناك فرق أساسي بين الميل والاتجاه، فالميل هو ما نحب أو نفضل بينما الاتجاه يتعلق بما نعتقد ، لأنه ليس كل ما نحبه نعتقد فيه والعكس صحيح أي أن الاتجاه يعبر عن عقيدة بينما الميل يعبر عن شعور¹ .

لذا ما نستخلص إليه أن هناك فرق واضح بين المفهومين فالاتجاه مفهوم اعتقادي أي ما يعتقده الفرد وما يراه مناسباً ، أما الميل هو ما يميل إليه ويفضله من خلال ما يشعر به.

4.2.1) الاتجاهات والمعتقدات :

يمكن التمييز بين الاتجاه والمعتقد من خلال ما يلي: حيث أن المعتقدات حيادية نسبياً ، ولكن الاعتقاد رأي بسيط يستنتج مما يقوله الشخص أو يفعله ويظهر في الاستخدام الدارج (أنا اعتقد أن) أما الاتجاه فهو يصف شيئاً موقفاً ويحكم عليه على اعتبار أنه مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه² .

ولذلك ما نخلص إليه أن الاتجاه هو الأساس وأنه مفهوم مختلف عن بقية المفاهيم الأخرى القريبة منه.

¹ - شفيق ، المصدر المذكور سابقاً ، ص 118 .

² - المصدر نفسه ، ص 119 .

2. طبيعة الاتجاهات النفسية :

تحدد طبيعة الاتجاهات بخمسة أبعاد رئيسة وهي :

1.2) التصرف :

ويقصد به خط الاتجاه من الايجابية و السلبية ، فالاتجاهات النفسية تقع بين طرفين متقابلين احدهما موجب و الآخر سالب هما التأييد المطلق أو المعارضة المطلقة .

2.2) المضمون أو المحتوى المعرفي :

ويقصد به درجة وضوح معناه عند الأفراد أصحاب الاتجاه و أن الاستجابات التي يقوم بها الفرد حين يعلن تأييده أو معارضته لموضوع من الموضوعات إنما هي استجابة لأمر ذاتي هو مفهومه عن موضوع الاتجاه .

3.2) وضوح المعالم :

وهذا يعني أن الاتجاهات تتفاوت في وضوحها ، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض .

4.2) الانعزال :

تختلف الاتجاهات من حيث درجة ترابطها و مقدار التكامل بين بعضها البعض ، فقد يكون اتجاه الفرد نحو العلوم الطبيعية اتجاها منعزلا عن غيره من الاتجاهات في تعامل بينه وبين اتجاهه نحو التقدم الصناعي أو التخطيط .

5.2) القوة :

من الاتجاهات ما يبقى قويا على مر الزمان بالرغم مما يقابله الفرد من شواهد تدعوه إلى التخلي عنه و إسقاطه مثل هذه الاتجاهات ، اتجاهات قوية بخلاف الاتجاهات الضعيفة التي تتغير و تتحول تحت وطأة العناء ، و الاتجاه يميل إلى القوة كلما كانت له قيمة اكبر وأهمية أكثر في تكوين الشخصية و معتقدات القوم الذين ينتمي إليهم الفرد ¹ .

3. خصائص الاتجاهات النفسية و وظيفتها و مكوناتها :

1.3) خصائص الاتجاهات النفسية :

الاتجاهات ما هي إلا سلوكيات مكتسبة ومتعلمة ، وبذلك تتصف ببعض الخصائص التي تميزها وأهم هذه الخصائص هي:

ب. إن الاتجاهات تبنى على أساس من المفاهيم التقييمية وذلك فيما يتعلق بصفات موضوع المرجع، وتكون باعثة السلوك الدافعي ، أي أن الاتجاهات ما هي إلا ردود تقييمية وعاطفية.

ج. كما أن الاتجاهات متعلمة وليست فطرية، وتخضع في تعلمها واكتسابها لقوانين التعلم ، ويبدأ في اكتسابها منذ الولادة من خلال التفاعل مع الموضوعات الاجتماعية والمواقف والأحداث في المجتمع.

¹ - عبد الحليم السيد و آخرون : علم النفس الاجتماعي المعاصر . ط 1 . عمان : إيتراك للنشر و التوزيع .

- د. وكذلك الاتجاهات تؤول وتفسر كتفاوت في النوعية والشدة على سلسلة متصلة من الايجابيات والسلبيات والذي يعكس تقييم الموضوع في علاقته بإحراز الهدف ، وعليه فهي تشير إلى أي ردود فعل عاطفية ايجابية وأخرى عاطفية سلبية.
- هـ. الاتجاهات ذات مرجع اجتماعي نوعي ، (اتجاهات اقتصادية، رياضية) كما تملك الاتجاهات درجات متفاوتة لكل منها عن الأخرى.
- و. وتتسم الاتجاهات بالثبات والاستقرار النسبي ، وقد يرجع ذلك إلى أن اكتسابها منذ السنوات الأولى في حياة الفرد ويعني هذا أن بعض هذه الاتجاهات يكون على المستوى لا شعوري.
- ز. التناقض: قد تتصارع الاتجاهات الشخصية مع التوقعات الاجتماعية لان الاتجاه له خصائص مختلفة لذلك فهو يقدم الدليل على تفاعل الفرد داخل البيئة الاجتماعية¹ .

2.3) وظيفة الاتجاهات النفسية :

تساهم الاتجاهات على تمكين الفرد من السيطرة على مختلف المواقف التي تعترضه في الحياة فهي تيسر له كيفية التعامل معها، كما أنها تساعد على تحقيق أهدافه، والتعبير عن اتجاهاته ، وتتلخص وظائف الاتجاهات من خلال النقاط الأربعة التي يفترضها كاتر 1960 هي: التوافق، الدفاع عن الأنا، التعبير القيمي و المعرفة .

فالتوافق والأنا الدفاعي تخدم احتياجات عملية ، فهي تمكن من تنظيم و توفير سلوكنا لكي نحصل على الاستحسان ونتجنب العقاب ووظائف التعبير القيمي والمعرفة في

¹ - كامل محمد عويضة : مشكلات الطفل . ط 1 . بيروت : دار الكتب العلمية . 1996 ، ص 108 .

الجانب الآخر تشبع الاحتياجات العليا والتي تتعلق بتحقيق الذات، وفي تشكيل الطرق التي نتصور بها أنفسنا في علاقتنا بالعالم والتي تحدد اتجاهاتنا التي نبحث عنها ¹ .

من خلال النقاط الأربعة التي افترضها كاتز تتبين لنا وظائف الاتجاهات وكيف تحافظ على الإنسان وتمكنه من التجاوز والسيطرة على العقبات التي تواجهه في الحياة وتمكنه من تحقيق ذاته.

(3.3) مكونات الاتجاهات النفسية :

ينطوي ويتكون الاتجاه على ثلاث مكونات هي: المكون المعرفي - المكون العاطفي - المكون السلوكي.

(1.3.3) المكون المعرفي :

وهو يعد المرحلة الأولى في تكوين الاتجاه ، ويتضمن معارف ومعتقدات الفرد نحو موضوع الاتجاه ، وهو يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه ، وهو ما يؤمن به الفرد من آراء ووجهات نظر نحو موضوع معين اكتسبها من خبراته السابقة مع مثيرات هذا الموضوع مما يسهم في إعدادته وتهيئته وتأهبه للاستجابة لها ، وتقويمها في الظروف المتشابهة بنفس التفكير النمطي المبني على معرفته المسبقة بها .

¹ - سلوى محمد عبد الباقي : علم النفس الاجتماعي . د ط . الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب . 2002 ،

2.3.3) المكون العاطفي :

وهو يشير إلى مشاعر الحب والكرهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه ، فقد يحب الفرد موضوعا ما فيندفع نحوه ، ويستجيب له على نحو ايجابي وقد يكره موضوعا آخر فينفر منه ويستجيب له على نحو سلبي ، وهذه الانفعالات تشكل الشحنة الانفعالية التي تصاحب تفكير الفرد حول موضوع الاتجاه ¹ .

3.3.3) المكون السلوكي :

ويمثل هذا الجانب الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما ، فيمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهاته وتوقعات الآخرين ، والخطوات الإجرائية التي ترتبط بتصرفات الإنسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه ، فيشير إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة ² .

إن هذه المكونات الثلاث للاتجاه تعمل بطريقة تعليمية تكاملية علائقية محدثة ذلك الاتزان الشخصي .

4. أنواع الاتجاهات النفسية :

تختلف وتتعدد الاتجاهات الأفراد من خلال ايجابياتها وسلبياتها وقوتها وضعفها ، ومن خلال نوعيتها ولذلك من خلال هذا العرض نتعرف على أنواع الاتجاهات وهي كالآتي:حيث صنفها السيد "خير الله"(المدخل إلى علم النفس) على النحو التالي:

¹ - نشواتي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 472 .

² - المصدر نفسه ، ص 472 .

1.4) الاتجاهات الاجتماعية في مقابل الاتجاهات الفردية :

تسمى الاتجاهات المشتركة بين عدد كبير من الأفراد بالاتجاهات الجماعية، والاتجاهات التي تميز فردا عن آخر تسمى اتجاهات فردية، فإعجاب الناس بالبطولة اتجاه جماعي وإعجاب الفرد بزميل له اتجاه فردي.

2.4) الاتجاه السالب في مقابل الاتجاه الموجب :

فالالاتجاه العلني يظهره الفرد دون حرج أو تحفظ ، ومثل هذا الاتجاه أحيانا ما يكون متفقاً مع معايير الجماعة ومثلها وقيمها، أما الاتجاه الخفي فهو الاتجاه لا يتفق ومعايير الجماعة، ومن ثم يخشى الفرد الإفصاح عنه، يطلق على الاتجاه لفظ (اتجاه ايجابي) إذا كان ينحو بالفرد تجاه موضوع ويقربه منه، إما إذا كان ينأى بالفرد عن الموضوع ويبعده عنه فيسمى (اتجاه سلبي).

3.4) الاتجاهات العامة في مقابل الاتجاهات الخاصة (النوعية) :

ينكر بعض العلماء النفسانيين وجود الاتجاهات العامة التي تنصب على الكليات ، ويعترفون فقط بوجود الاتجاهات النوعية (الخاصة) التي تنصب على النواحي الذاتية لكن الكثير من الأبحاث الميدانية والتجريبية أثبتت وجود الاتجاهات العامة بجوار الاتجاهات الخاصة .

4.4) الاتجاهات القوية في مقابل الاتجاهات الضعيفة :

إن القوة والضعف تميز شدة الاتجاه الذي ينعكس على نزوع الفرد ، ومدى تفاعله مع الآخرين ، فرد الفعل الحاد في موقف معين إنما يدل على اتجاه قوي ، والعكس صحيح¹ .

وخلاصة القول إن تنوع الاتجاهات تدل على شخصية كل فرد ومدى تفضيله لاتجاه معين على آخر ، كما أننا نلاحظ تنوعها الكبير الذي يوضح لنا توجه كل فرد.

5. نظريات الاتجاهات النفسية :

تقوم هذه النظريات كلها على أن تغيير الاتجاهات يتم على أساس الحصول على معلومات جديدة وبذلك تغير في معتقدات الفرد وبالتالي وجب إثباته وسنتناول ثلاث من هذه النظريات وهي كالآتي:

1.5) النظرية السلوكية :

تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي هو أن الإنسان يتعلم الاتجاهات بنفس الطريقة التي يتعلم بها العادات ، فكلما يكتسب الناس المعلومات والحقائق يتعلم المشاعر والقيم المرتبطة بهذه المعلومات والحقائق ، كما تتطور الاتجاهات من هذا المنظور عن طريق ثلاث عمليات هي : الترابط و التعزيز ، والتقليد ويرى سكينر " Skinner " أن الاتجاهات تتشكل نتيجة لعملية التعلم المعزز خلال تفاعل الفرد مع

¹ - مجدي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 63 - 64 .

الآخرين . أما ماورر " Mowrer " فيشير إلى أن الاتجاهات ما هي إلا روابط بين مثير والاستجابة تتشكل عن طريق التعلم ¹ .

2.5) نظرية التوازن المعرفي :

هايدر " Hiedler " :

يرى هايدر أن الاتجاهات نحو الأشياء ونحو الناس لها جاذبية ايجابية أو جاذبية سلبية، وقد تتطابق هذه الاتجاهات وربما لا تتطابق ، لذلك قد يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الاتجاهات، ويرى أن هناك حركة دائمة نحو التوازن، والتوازن عملية تتضمن التجانس بين كل العناصر الداخلية في الموقف بحيث لا يكون هناك ضغط نحو التغير، يعني هذا أن مفهوم التوازن الأساسي هو أن هناك نزعة لدى الأفراد لفصل الاتجاهات التي تتعارض والتي تتشابه وعزلها عن بعضها.

وينصب الاهتمام عند 'هايدر' على المواقف التي فيها شخص وآخر كل منهما له اتجاه معين نحو موضوع معين نرسم له بالرمز س فإذا كان الشخص يحب الآخر فمن المفروض أن اتجاه الآخر سيكون هو نفسه لاتجاهه إما إذا اختلفا فهنا تتولد لدينا حالة عدم توازن.

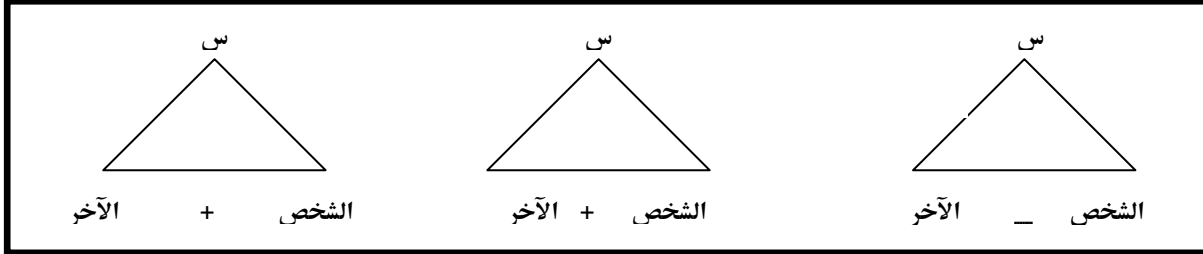
و في العلاقة بين الشخص و الآخر و الموضوع و هو النموذج ذو الثلاثة أضلاع الذي وضعه هايدر إذا كانت الرموز ايجابية في العلاقة يحدث التوازن أما إذا كانت العلاقة تنصف بعدم التوازن يتولد توترا يؤدي إلى توليد قوي لإعادة التوازن كما انه المحور لتغيير الاتجاهات في هذه النظرية.

¹ - سعد ، المصدر المذكور سابقا ، 179 .

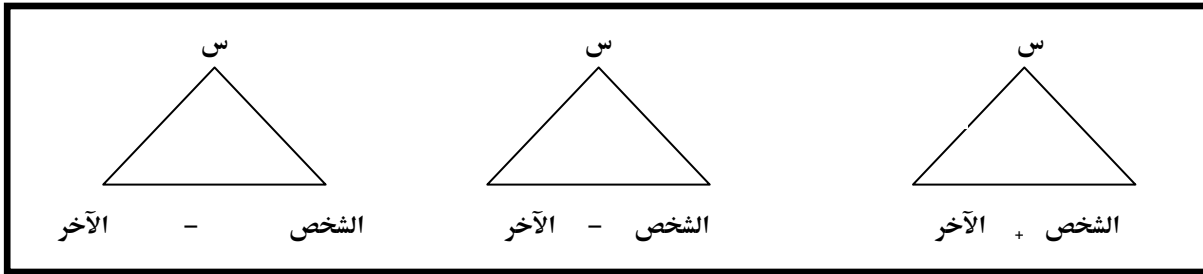
والرسومات التالية تبين العلاقة بين الشخص والآخر والموضوع في حالات

التوازن وفي حالات عدم التوازن¹.

حالات التوازن :



حالات عدم التوازن:



شكل رقم 1 : العلاقة بين الشخص والآخر والموضوع في حالات التوازن وفي حالات

عدم التوازن

ما نستخلصه من نظرية التوازن المعرفي أن التطابق يحدث عندما يتفق شخصان على

موقف ما ، أما إذا اختلفنا فإنه يحدث عدم توازن وبذلك يحدث تغير في الاتجاهات.

3.5) نظرية التنافر المعرفي:

فستنجر " Festinger " :

تفسر هذه النظرية الاتجاهات على أساس التنافر الإدراكي الذي يتفاوت في

درجته وشدته كما تعتمد هذه الشدة على أهمية الإدراكات المتناقضة ، فالفرد يميل إلى

¹ - سعد ، المصدر المذكور سابقا ، ص 180 .

تتبع الأفكار والآراء التي تدعم اختياره ويتجنب تلك التي تؤدي إلى التنافر حول قراره الذي اتخذه فاتجاه الفرد يتأثر بالمعرفة الموضوعية التي تقترب من القيم والمعايير والتقاليد التي يمارسها فكلما كانت المعلومة الجديدة تتناسب مع قيمه وتقاليده كانت أكثر تأثيراً في الدخول إلى المكون المعرفي للاتجاه لتحل محل معرفة سابقة قد لا تكون لها هذه الصفة¹ .

نستخلص من النظريات السابقة أن :

- الاتجاهات تماثل في تعلمها واكتسابها أنماط السلوك والعادات الأخرى ، حيث يكون ذلك عن طريق عمليات التعلم والتقليد التي تتأثر بدرجة كبيرة بأساليب التنشئة الاجتماعية ، التفاعل الاجتماعي داخل المجتمع وخارجه .
- تؤثر الاتجاهات في عدد من العمليات النفسية كالإدراك والتعلم .
- ترتبط الاتجاهات النفسية في كثير من الأحيان بخدمات الفرد ومصلحه الذاتية.
- تعمل الاتجاهات كميكانيزمات دفاعية في اختيار أنماط التفاعل الاجتماعي .

6. تغيير الاتجاهات النفسية :

تعددت طرق تغيير الاتجاهات إلا أن أهم الطرق الشائعة في تغيير الاتجاهات هي :

1.6 تغيير الجماعة المرجعية :

تعرف الجماعة المرجعية بأنها الجماعة التي يرتبط الشخص بقيمها وأهدافها ومعاييرها الأخلاقية والاجتماعية ، فإذا انتقل الفرد إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات

¹ - نصر الدين جابر و لوكيا الهاشمي : مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي . د ط . الجزائر : دار الهدى . 2006 ، ص 111 .

جديدة وانتمى إلى هذه الجماعة فانه بمرور الوقت يغير اتجاهاته بما يتناسب مع مبادئ وقيم الجماعة الجديدة .

2.6) التغير في موضوع الاتجاهات :

يحدث تغييرات في موضوع الاتجاه نفسه عندما يتغير موضوع الاتجاه ويدرك الفرد هذا التغير .

3.6) تغيير المواقف :

تتغير اتجاهات الفرد والجماعة بتغير المواقف الاجتماعية .

4.6) تأثير وسائل الإعلام :

تؤثر وسائل الإعلام في الاتجاه بصفة مباشرة إما بالاجابية أو السلبية وقد أصبحت تعمل كمؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية¹ .

5.6) رأي الأغلبية والخبراء :

يؤثر الإقناع والحجج في تغيير وتعديل الاتجاهات ويكون هذا الإقناع عن طريق استخدام رأي الأغلبية أو من ذوي الخبرة والشهرة الموثوق فيهم .

6.6) الأحداث الهامة :

تعمل الأحداث الهامة في حياة الفرد على أحداث تغييرات في اتجاهاته وقد تكون خاصة بالفرد أو عامة تخص المجتمع أو غيره² .

¹ - منسي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 218 .

² - خليل ميخائيل عوض : علم النفس الاجتماعي . د ط . مصر : مركز الإسكندرية للكتاب . 2003 ، ص

كما يرى نشواتي عبد المجيد أن أساليب تغيير الاتجاهات تنطوي على استخدام الحجج المنطقية و شرح المعلومات و الحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه وتوجد أساليب تعتمد على الجانب العاطفي وتتضمن عملية استثارة دوافع الفرد وانفعالاته وعواطفه وتوجيهها نحو أو ضد موضوع معين كما تتوقف فعالية الأسلوب المستخدم على مدى التوفيق بين مفهوم الذات الراهن للفرد وطبيعة الاتجاه موضوع التعديل أو التغيير .

7. مراحل وعوامل تكوين الاتجاهات النفسية :

1.7) مراحل تكوين الاتجاهات النفسية :

إن تكوين الاتجاه يجب أن يمر بمراحل عدة، ومن بين هذه المراحل نذكر منها الثلاث مراحل الأساسية وهي ¹ :

1.1.7) المرحلة المعرفية أو الإدراكية :

وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها ومن ثم الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيا لهذه المثيرات.

2.1.7) المرحلة التقويمية :

فيها يدرك الفرد المثيرات البيئية ويتصرف بموجبه فيكتسب خبرات ومعلومات تكون بمثابة الإطار المعرفي له .

¹ - علي سعد فايز آل محرز : الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الطلاب الصم في المرحلة المتوسطة و الثانوية بالعاصمة المقدسة و علاقتها بمفهوم الذات . مذكرة ماجستير غير منشورة . السعودية . جامعة أم القرى . 2009 ، ص 14 .

3.1.7) مرحلة التقديرية :

فيها يتفاعل الفرد مع المثيرات وفق الإطار المعرفي الذي كونه عنها .

2.7) عوامل تكوين الاتجاهات النفسية :

تعددت العوامل والمؤثرات التي تؤدي بالفرد إلى تكوين اتجاهات ومن خلال عامل الوالدين وعامل التعليم وعامل الوسائل الإعلامية يتكون اتجاه الفرد ، كما تؤثر تلك العوامل في تكوين الاتجاهات ونموها ومن ذلك نذكر العوامل بشيء من التفصيل وهي كالآتي :

1.2.7) تأثير الوالدين :

يعد تأثير الوالدين من أهم العوامل التي تسهم في تكوين الاتجاهات لدى الأطفال الصغار ونموها ، إذن اتجاهات الوالدين الخاصة وما يقدمانه من تعزيز لبعض أساليب الطفل السلوكية تأثير عميق على تكوين اتجاهاته ونموها، ومن خلال عملية التطبيع الاجتماعي يكون اتجاهات ايجابية أو سلبية ، سارة أو غير سارة ، كما أن وجود الوالدين يعتبر صمام الأمان للطفل ، ذلك لأنهما يقدمان له الإشباع لحاجاته المتعددة .

2.2.7) تأثير التعليم :

يعتبر التعليم مصدرا هاما يزود الفرد بالمعلومات التي تسهم في نمو اتجاهاته وتدعيمها ، فالتعلم يؤدي إلى اكتساب الفرد أنماطا سلوكية واتجاهات اجتماعية تجعله أكثر مرونة وقل تعصبا وتصلبا مع مواقف البيئة المختلفة .

3.2.7) تأثير وسائل الإعلام :

تساعد وسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات الاجتماعية وتدعيمها أو تعديل بعضها وحذف البعض الآخر، وذلك من خلال ما يقدم في جهاز التلفزيون من برامج هادفة¹.

من خلال ما تعرفنا عليه من عوامل تكوين الاتجاهات نلاحظ أنها مهمة وتلعب دورا هاما فاعمل الوالدين يكون أكثر تأثرا بالنسبة للطفل لأنه مازال في حالة اكتساب للاتجاهات، ولأنها لا تزال غير واضحة. أما بالنسبة للتعليم فهو أيضا ذو أهمية كبرى حيث يزود الفرد بالمعلومات ويزوده أيضا بخبرات مختلفة، كما أن عامل وسائل الإعلام يجعل من الفرد يكون اتجاهات من خلال البرامج المقدمة الهادفة، غير أنه أيضا قد لا يسهم في تكوين اتجاهات وعدم تقبلها من طرف الفرد وإنما ذلك يتوقف على نمط شخصية الفرد.

8. قياس الاتجاهات النفسية :

تعتبر عملية قياس الاتجاهات على قدر كبير من الأهمية حيث توضح مدى تقبل الناس لموضوع معين أو رفضهم له².

ومن أهمية قياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية أن قياسها ييسر لنا التعرف على اتجاه الفرد لموقف أو موضوع ما، حيث نلاحظ سلوكه من خلاله نستطيع معرفة الشخص متقبل لذلك الموضوع أم لا.

¹ - مجدي، المصدر المذكور سابقا، ص 71 - 72.

² - عبد العزيز السيد الشخص : علم النفس الاجتماعي، ط 1، القاهرة : دار القاهرة للكتاب . 2001، ص

ومن أكثر الوسائل انتشاراً في قياس الاتجاهات ما يسمى بقياس التقدير الذاتي وهي عبارة عن مجموعة من العبارات تتصل بموضوع الاتجاه ، وتتضمن هذه العبارات مواقف سلبية أو ايجابية نحو موضوع الاتجاه¹ .

1.8) مقياس بوجاردس :

ويسمى مقياس المسافة الاجتماعية وهو من أقدم الأساليب لقياس الاتجاهات وقد أعده 'بوجاردس' في أواخر العشرينات وقد اختار أن يقيس الاتجاه عن طريق تحديد المسافة الاجتماعية التي يود المفحوص أن يحتفظ بها بينه وبين الأفراد الذي يمثل الجنسية أو القومية التي يسال عنها المقياس ومن هذه القوميات الزنوج والانجليز..الخ. ويجب المفحوص على مقياس متدرج من سبع نقاط كما يلي :

أترؤج منهم	أصاءقهم	أؤارهم في السكن	أزاملهم في العمل	أقبلهم كمواطينين في بلدي	أقبلهم كزائرين لوطني	استبءدهم من وطني
01	02	03	04	05	06	07

وذلك على أساس أن العبارة الأولى تمثل أعلى درجة من درجات التقبل.

¹ - محمد ربيع شحاتة : قياس الشخصية . ط 2 الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية . 2000 ، ص 182 -

كما أن العبارة السابعة تمثل أقل درجة من درجات التباعد والنفور، والعبارات التي بين الطرفين تمثل درجات متوسطة بين التقبل الاجتماعي والتباعد الاجتماعي¹.

وما نلاحظ في طريقة بوجاردوس أن درجة المفحوص تبين مدى تقبل أو رفض الموضوع الذي اجري عليه القياس ومن ذلك كلما زادت درجة إجابة المفحوص كلما تبين الرفض ، وكلما قلت تبين القبول.

2.8) مقياس ثرستون Thurston:

وقد أعد ثرستون في العشرينات ويشمل هذا المقياس على عدد من العبارات تصف الاتجاه نحو موضوع معين من أقصى الإيجابية إلى أقصى السلبية ، وطريقة إعداد هذا المقياس في الأصل بالغة التعقيد إذ أن ثرستون صمم عددا كبيرا من العبارات التي تتصل بالموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه وهذه العبارات تعطى المسافة بين الموافقة الشديدة وبين الرفض الشديد ودون كل عبارة على بطاقة منفصلة.

تم عرض هذه العبارات على مجموعة كبيرة من المحكمين 300 محكم وطلب منهم أن يقسموا العبارات المعطاة لهم إلى (11) فئة حيث توضع العبارة التي تمثل أقصى درجات الرفض في الفئة (1) والعبارة التي تمثل أقصى درجات الموافقة (11) والعبارة التي تمثل الحياد في الفئة (6) وأعطيت لكل عبارة درجة من (1 إلى 11) حسب ترتيب المحكمين لها مع استبعاد العبارات الغامضة في رأي المحكمين.

ووزنة العبارات في المقياس scale value كما يلي :

وزن العبارة	$\frac{\text{مجموع درجات العبارة}}{\text{عدد المحكمين}}$
-------------	--

¹ - شحاتة ، المصدر المذكور سابقا ، ص 183 .

ويعطى المفحوص العبارات ويحكم على مدى قبوله للاتجاه من عدم قبوله من حساب
وزنة العبارات التي وافق عليها وان درجة المفحوص على المقياس هي وزنة
العبارات التي اختارها .

وقد وجهة انتقادا شديدا إلى هذا الأسلوب من القياس للاتجاهات لان الإعداد بهذا
الأسلوب يستغرق وقتا طويلا وجهدا كبيرا معقدا كما أن إجراءات تصحيحه خاصة
بالطريقة اليدوية تتطلب وقتا طويلا وباحثا مدربا ¹ .

من الملاحظ أن مقياس ثرستون من اعقد وأصعب المقياس وذلك من خلال ما
وجهة له من انتقادات عديد ومنها انه يتطلب جهد كبير وخصوصا بما يتعلق من تحديد
الأوزان من طرف المحكمين غير أن هذا المقياس له دور كبير في الاتجاهات.

3.8 مقياس ليكرت :

اعد مقياس ليكرت في أوائل الثلاثينات، ويقوم هذا المقياس على بناء عدد من
العبارات بعضها سالب وبعضها موجب عن احد موضوعات الاتجاه ويطلب من
المفحوص أن يحدد موقفه تجاه هذه العبارات على مقياس متدرج من خمس مراحل أو
نقاط (يمكن أن يكون متدرج من سبع أو تسع نقاط حسب رغبة معد الاختبار) ،
وتعطى الدرجات على العبارات كما يلي :

موافق جدا	موافق	محايد	أرفض	أرفض جدا
5 نقاط	4 نقاط	3 نقاط	2 نقطتان	1 نقطة

¹ - شحاتة ، المصدر المذكور سابقا ، ص 183 - 185 .

والدرجة هي مجموع النقاط التي حصل عليها المفحوص وعلى ذلك فإن الدرجة المرتفعة تشير إلى الموافقة والدرجة المنخفضة تشير إلى الرفض .

وتختار العبارات التي تكون المقاييس على طريقة ليكرت من الاختبارات النفسية والمراجع العلمية والمعلومات الثقافية ، واختيارات المحكمين ، ويجب أن تكون العبارات واضحة لا غموض فيها ومحدودة المعنى ¹ .

ويتضح من مقياس ليكرت أنه أبسط من مقياس ثرستون وذلك أنه أسرع من مقياس ثرستون ونتائجه مرضية .

4.8) طريقة جثمان Gutman :

حاول جثمان إنشاء مقياس تجميعي متدرج يحقق فيه شرطاً هاما هو انه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلا بد أن يعني هذا انه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ، ولم يوافق على العبارات التي تعلوها ، وتمثل درجة الشخص النقطة الفاصلة بين العبارات السفلى الموافق عليها ، والعبارات العليا غير الموافق عليها وبهذا لا يمكن أن يشترك اثنان في درجة واحدة في هذا المقياس إلا إذا اختارا نفس العبارات .

أما طريقة اختيار العبارات فتشبه طريقة ليكرت وكذلك المقياس المتدرج عادة ما يكون خماسيا توضع عليها درجات الاستجابة لكل عبارة .

¹ - شحاتة ، المصدر المذكور سابقا ، ص 185 - 186 .

كما أن هذا المقياس لا يصلح إلا لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات تدريجية حيث يتحقق الشرط الأساسي الذي وضعه جثمان ، وهذا الشرط جعل استخدام طريقة جثمان في قياس الاتجاهات محدودة ¹ .

9 . الاتجاه نحو التعلم التعاوني :

هو شعور المعلم العام الذي يعكس رضاه أو رفضه ، تأييده أو معارضته لطريقة التعلم التعاوني في التدريس .

وتختلف طريقة و تتنوع بتنوع الأهداف و المحتوى التعليمي و خصائص المتعلمين و الأدوات و المواد التعليمية ، و المتعلم و التوقيت و عدد التلاميذ في القسم و خبرة المعلم التدريسية .

فيجب على المعلم الناجح أن يستخدم طرائق تدريسية متنوعة تختلف باختلاف الهدف التعليمي و الفروق الفردية بين التلاميذ ، حيث لم يعد نجاح المعلم في عمله يتوقف على تمكنه من مادة تخصصه فقط ، بل يلزمه أيضا أن يكون دارسا للموقف التعليمي بعناصره المختلفة و ذلك لاختيار أفضل الاستراتيجيات و الطرائق التدريسية التي تتناسب و الموضوع المراد تعليمه من ناحية و خصائص التلاميذ و قدراتهم و مستويات تعليمهم من ناحية أخرى ² .

¹ - كامل علوان الزبيدي : علم النفس الاجتماعي . د ط . عمان الأردن : الوراق للنشر و التوزيع . 2004 ، ص 176 .

² - فؤاد محمد موسى : الرياضيات بنيتها المعرفية و استراتيجيات تدريسها . د ط . مصر طنطا : دار و مكتبة الإسراء . 2005 ، ص 84 .

و كما تختلف طرائق التدريس تختلف اتجاهات المعلمين نحوها ، الأمر الذي يساهم في نجاحها أو فشلها ، فمن المعروف أن الاتجاهات تؤثر بشكل كبير على سلوكيات الأفراد و أدائهم بحسب طبيعة اتجاهاتهم ، فاتجاه المعلم إذا كان ايجابيا كانت الطريقة التدريسية أكثر نجاحا .

ولعل أهم الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو التعلم التعاوني الدراسة التي قام بها النجدي 1996 حيث أثبتت أن التلاميذ و المعلمين لديهم اتجاهات ايجابية نحو طريقة التعلم التعاوني و هذا ما أكدته دراسة كل من لينا علي 2010 و دراسة ياسمين ونوس 2011 .

خلاصة :

تتميز الاتجاهات بعدد من الخصائص فهي تكوينات افتراضية يستدل عليها بالسلوك الظاهري ، ونتاج التعلم وقد تكون سلبية أو ايجابية كما تتصف بأنها اجتماعية وشخصية وبالثبات النسبي و تؤدي وظيفة منفعية واقتصادية ، تعبيرية ودفاعية ، فهي تشير إلى نزعات سلوكية نحو الأشخاص والأفكار والحوادث أو الأوضاع ، لذا فهي تتسم بأهمية كبيرة في التأثير على سلوكيات الأفراد في أي مجال كان

الفصل الرابع

البرامج التدريبية

تمهيد :

يعد التدريب من بين الأنشطة التي تهدف إلى رفع مستوى الأداء و تحسين العمل وإتقانه ، كما يؤدي إلى اكتساب المعارف و المهارات التي يحتاجها المتدربون في العديد من مجالات الحياة ، و يعتبر وسيلة فعالة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق تغييرات مستمرة في خبراتهم و اتجاهاتهم و سلوكهم من اجل كفاءة أدائهم.

ونظرا لما أحدثه الانفجار المعرفي و التقدم التكنولوجي في كل جوانب الحياة بما فيها العملية التعليمية ، تحتم على الأنظمة التربوية إعداد معلمين يواكبون هذا التطور السريع ، من خلال برامج تدريبية مستمرة ومتجددة تعمل على تحقيق نمو مهني للمعلمين أثناء العمل ، و الحصول على مزيد من الخبرات و الكفاءات بغية زيادة أدائهم و رفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية .

ولعل أهمية هذه التدريب تكون أثناء الخدمة للمعلمين لتوفير الكفاءات المدربة و المؤهلة للنهوض بالعملية التعليمية و تحقيق التوجهات المعاصرة في تطوير العملية التعليمية و مواكبة التطور التكنولوجي والمعرفي .

1. مفهوم التدريب :

عرفه الطعاني " الجهود المنظمة و المخطط لها لتطوير معارف و خبرات و اتجاهات المتدربين و ذلك بجعلهم أكثر فعالية في أداء مهامهم " ¹ .

و يعرفه عبد السميع بأنه " نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد و الجماعة التي ندرّبها ، نتناول معلوماتهم و أدائهم و سلوكهم و اتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل و وظائفهم بكفاءة و إنتاجية " ² .

يعرفه درة " بأنه عملية منظمة مستمرة ، ترمي إلى تزويد القوى البشرية في التنظيم بمعارف و مهارات و اتجاهات ايجابية ، أي انه يرمي إلى تحسين أداء القوى البشرية في العمل ليكون اداءا فعالا " ³ .

أما دينسي و جريفين (Denisi & Griffin، 2001) فيعرفا التدريب انه محاولات مخططة ومدرّسة تقوم بها المنظمة ، وذلك من اجل التسهيل على الموظفين عملية تعلم مختلف المعارف و المهارات و السلوكات المتعلقة بالوظائف التي يقومون بها ⁴ .

وما يمكن أن نستخلصه من التعريفات السابقة ما يلي :

- التدريب جهد منظم و مخطط .
- يهدف التدريب إلى إحداث التغيير في معلومات و مهارات و سلوكات المتدربين .

¹ - حسن احمد الطعاني : التدريب مفهومه و فعاليته . ط 1 الأردن : دار الشروق . 2007 ، ص 14

² - مصطفى حوالة عبد السميع و سهير محمد : إعداد المعلم . د ط . الأردن : دار الفكر . 2005 ، ص 09

³ - عبد الباري إبراهيم درة : تقويم البرامج التدريبية في نظرية النظم . رسالة المعلم 32 (1 و 2) . عمان الأردن . 1991 ، ص 35 .

⁴ - المالكي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 27 .

- للتدريب فوائد تعود على الأفراد و المنظمات و المجتمعات .
- يتم تطوير كفاءات الأفراد عن طريق التعليم و التدريب و التخطيط المنظم.
- التدريب ذو توجه علمي يركز على الأداء السلوكي الحال و المستقبلي.
- التدريب عملية تعلم للمعارف و سلوكيات جديدة هدفها التغيير في قابلية الفرد.

2. أهداف التدريب :

يهدف التدريب في عمومه إلى زيادة المعرفة و تطوير المهارة و تغيير السلوك إلى ما هو ايجابي ، كما يسعى إلى رفع كفاءة الموظفين مما يساعدهم على أداء عملهم بصورة أفضل ، ويقصد بالهدف التدريبي " النتائج المحددة زمنيا و مكانيا و نوعيا ، و التي تسعى العملية التدريبية لتحقيقها ، والتي توضع لتلبية احتياجات تدريبية للعاملين أو المنظمات " ¹ .

وعلى الرغم من تعدد و تباين أهداف التدريب إلا انه يمكن نوجزها في ما يلي:

- 1 اكتساب معرفة شاملة للعمل الذي يمارسه الفرد لتعريفه بأهداف عمله و الأنشطة التي تقع ضمن واجباته و صلته بالآخرين الذين سيعمل معهم .
- 2 تنمية وتطوير المهارات و السلوكات والأساليب الوظيفية لتسهم في زيادة الكفاءة و تحسين الأداء و توظيف الخبرات و القدرات الشخصية لصالح الفرد أو المنظمة أو المجتمع .
- 3 إتاحة الفرصة للابتكار و التجديد و الإبداع و التنافس الايجابي بحثا عن التفوق و التميز لمواكبة روح العصر و مستحدثاته و التكيف مع التكنولوجيا في العمل

¹ - عطا الله حسين عصام خليفات : تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فعالية البرامج التدريبية . ط 1 . عمان : دار صفاء للنشر و التوزيع . 2010 ، ص 34 .

4 العمل على زيادة خبرة المتدربين و المشرفين و العاملين و صقلها و إتاحة الفرص لهم لرفع مستوياتهم و تأهيلهم لوظائف أكثر مسؤولية لتلبية الاحتياجات المتزايدة للتنمية الإدارية .

5 المساهمة في تحقيق الأهداف الوظيفية من حيث تحقيق كفاءة الأداء و حفظ توازن الوظيفة وتحقيق أهداف حل المشكلات من حيث إيجاد حلول محددة للمشكلات التي تعترض العمل.

6 المساهمة في انجاز الأهداف الشخصية و التي يرغب الأفراد في تحقيقها لأنفسهم من تنمية ذاتية و تأكيد للذات و المساهمة في تحقيق الأهداف الابتكارية - الإبداعية و المتعلقة بالتنوير و الاكتشاف و التجديد ¹ .

وإذا ما نظرنا إلى الأهداف التي يحققها التدريب في المجال التربوي نصنفها كما يلي :

2-1) الأهداف المعرفية :

وهي الأهداف التي تتعلق بالمعلومات و الحقائق التي يكتسبها المتدربون ومنها :

- تجديد معارف المعلمين و تعميقها .
- تزويد المعلمين الجدد بالمعارف في مجال علم النفس و طرق التدريس و التخطيط.
- تزويد المعلمين بما هو جديد في مجال التقويم التربوي .
- توعية المعلم بالأهداف التعليمية و توجيهه توجيهها سليما نحو تحقيقها .
- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي و وسائل حلها و تعريفهم بدورهم و مسؤولياتهم بذلك ¹ .

¹ - المالكي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 39 .

2-2) الأهداف المهارية :

و يتعلق هذه الأهداف بأداء المتدربين العملي من اجل الوصول إلى مستويات الأداء و المهام التربوية منها :

- تنمية قدرة المعلمين على تحديد الأهداف الخاصة و الكفاءات المستهدفة .
- تنمية قدرة المعلمين على تخطيط النشاطات التعليمية الصفية .
- تنمية قدرة المعلمين على مهارات التواصل و الاتصال .
- تنمية قدرة المعلمين على اكتساب مهارات البحث لمعالجة بعض المشاكل الدراسية.
- مساعدة المعلمين على اكتساب خبرات و مهارات جديدة .

2-3) الأهداف المهنية :

- و هذا النوع من الأهداف يعكس مستوى النمو المنهي في مختلف الجوانب و منها
- تطوير قدرات و كفاءات المعلمين من اجل الرقي الوظيفي .
 - مساعدة المعلمين على الانخراط في الأنشطة المهنية المختلفة .

2-4) الأهداف النتاجية :

- وهي الأهداف التي تقاس بشكل مخرجات نهائية للنظام التدريبي مثل :
- نتائج المعلمين و مستوياتهم التحصيلية و المهارية .

2-5) الأهداف الوجدانية :

- ينبغي على الأهداف السابقة تحقيق القيم و الاتجاهات التالية لدى المتدربين :
- فلسفة التربية و دورها في التنمية الاقتصادية .

¹ - الطعاني ، المصدر المذكور سابقا ، ص 17 .

- التفكير الموضوعي والسليم .
- الاتجاه الايجابي نحو المهنة .
- المحافظة على شرف المهنة التي يمارسها المعلم .

و صنفنا أهداف التدريب إلى ثلاثة أهداف و هي :

2-6 (أهداف تعليمية :

و هي الأهداف المعرفية مثل تدريب العاملين الجدد ، و تعريفهم بالعمل و أهدافه و سياسته و أنشطته ، كما تشمل كذلك بعض العاملين بمعلومات معينة عن إدخال تعديلات على أساليب العمل و سيره ¹ .

2-7 (أهداف حل المشكلات :

تهدف إلى إيجاد حلول لمشكلات محددة عن طريق إعداد و تدريب العاملين عليها لتجنبها و استخدام أساليب علمية و حديثة في علاج تلك المشكلات .

2-8 (أهداف إبداعية :

تمثل أعلى مستوى في المهارات و المهام التدريبية ، وترمي إلى تحقيق أعلى مستوى من الإنتاجية و الأداء ، ويتطلب ذلك استخدام الأساليب الحديثة و المتطورة ² .

¹ – الطعاني ، المصدر المذكور سابقا ، ص 18 .

² – خالد طه الأحمد : تكوين المعلمين من الأعداد إلى التدريس . ط 1 . الإمارات العربية المتحدة ن العين : دار الكتاب الجامعي . 2005 ، ص 127 .

3. أهمية التدريب :

يعمل التدريب على إكساب الفرد مجموعة من المهارات و المعارف التي تسمح له بالقدرة على التكيف مع المتطلبات الوظيفية و متغيراتها ، كما انه لا يمكن استيعاب التغييرات و التطورات في أساليب العمل و التعامل معها ، إلا بتغيير الفكر و الفعل و الأداء و السلوك و طرق التفكير ، وذلك من خلا التدريب الذي تكمن أهميته فيما يلي :

- الأهمية الإستراتيجية حيث يمثل ضرورة إستراتيجية للدول النامية لمواكبة المتغيرات و التحديات المعلوماتية و المعرفية .
- الأهمية الاقتصادية من حيث استغلال المهارات ، و القدرات التجديدية و الابتكارية و ذلك بتوفير الجهد و المال في تحسين العمل و التحول نحو اقتصاد المعرفة .
- الأهمية النفسية و تتمثل في زيادة الفعالية بين الأفراد و مواجهة الضغوط .
- الأهمية الإدارية و تكمن في معرفة المتدربين بالإجراءات و الأساليب النظامية المعززة لتحقيق المهام و القدرة على تطوير الأداء .
- كما ويعمل التدريب على تأهيل الأفراد الجدد لممارسة الأنشطة و المهام و المسؤولية المطلوبة منهم بشكل جيد ¹ .

و يرى اللواتي أن أهمية التدريب في مجال التربية و التعلم تكمن في أن التدريب :

- احد متطلبات التنمية و يوفق بين مخرجات التعليم و التنمية المستدامة.
- ضرورة لمواكبة ثورة الاتصالات و المعلومات .

¹ — خميس بن عبد الرحمان القفعي :الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة . رسالة ماجستير غير منشورة . السعودية : جامعة أم القرى . 2011 ، ص 116 .

- ضرورة لمواكبة الاقتصاد المعرفي و الاتجاهات العالمية الحديثة نحو تحديث الأنشطة التعليمية لتلائم تخرج طلابها بالمهارات التي يحتاجها الاقتصاد المعرفي .
- يساهم في إيجاد اتجاهات ايجابية - داخلية و خارجية تجاه مواضيع معينة .
- يطور أساليب القيادة و تجدد المعلومات .يطور الدافعية للأداء .
- يطور أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاملين .
- يطور إمكانيات الفرد لقبول التكيف مع التغيرات .
- يساهم في تحقيق تكاليف المؤسسات .
- يسهل عملية استخدام التكنولوجيا الحديثة ¹ .

4.دواعي التدريب :

- توجد مجموعة من الدواعي و الدوافع جعلت من التدريب أمراً مهماً ومنها :
- التطورات العلمية المتواصلة و الاكتشافات و المستحثات في طرق الإنتاج و ما تقتضيه تطلعات الأفراد و المؤسسات .
 - التطورات الإنتاجية و الثورة المعرفية و التكنولوجية .
 - اختلاف دوافع الأفراد و اتجاهاتهم .
 - التغير السريع الذي يشهده العالم في مختلف المجالات و خاصة المجال التربوي التعليمي ² .

¹ - سهيل احمد عبيدات : إعداد المعلمين و تنميتهم . د ط .الأردن ، عالم الكتب الحديثة . 2007 ، ص 127

² - الأحمد ، المصدر المذكور سابقاً ، ص 198 .

5. مجالات التدريب :

يستهدف التدريب خمسة مجالات أساسية و هي :

ب. **المعرفة** : ويعنى هذا المجال بمساعدة المتدربين على تعلم و فهم و تذكر و

تقويم الحقائق و المعلومات و المبادئ و الأنظمة .

ج. **المهارات** : ويعنى هذا المجال بأي عمل أو تصرف يقوم به المتدرب .

د. **الأساليب** : و يعنى هذا المجال بتطبيق المعرفة و المهارات في موقف دينامي و

يقصد به طرق التفكير و السلوك .

هـ. **الاتجاهات** : ويعنى هذا المجال بتعديل الاتجاهات أو تغييرها لدى المتدرب .

و. **الخبرة** : ويعنى هذا المجال بنتائج الممارسات و التطبيق العملي للمعرف

والمهارة و الأسلوب و عادة ما يكون خارج قاعة التدريب ¹ .

6. مبادئ التدريب :

للتدريب عدة مبادئ ينبغي مراعاتها في جميع مراحل هذه العملية و هي :

1.6 الهدف :

يجب أن يكون الهدف واضحا و طبقا للاحتياجات الفعلية للمتدربين و محددًا تحديدا

دقيقا من حيث الموضوع و الزمان و المكان و الكم و كيف و التكلفة .

2.6 الاستمرارية :

يجب أن يكون التدريب مستمرا خطوة بخطوة لتطويره و تنميته .

¹ - القفعي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 118 .

3.6 الشمولية :

يجب أن يشمل أبعاد التنمية من قيم و اتجاهات و معارف و مهارات كما ويجب أن يشمل جميع المستويات و جميع الأفراد العاملين .

4.6 مواكبة التطور :

يجب أن يساير التطور التقني و التكنولوجي ،حتى يتزود منه الجميع بكل ما هو جديد و حديث في شتى مجالات العمل ، وبأحدث الأساليب التكنولوجية .

5.6 التدرج :

فيبدأ بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج إلى الأكثر صعوبة حتى يصل إلى معالجة أكثر المشكلات صعوبة وتعقيدا .

6.6 الواقعية :

يجب أن يلبي الاحتياجات الفعلية للمتدربين و يتناسب مع مستوياتهم ¹ .

7. أساليب التدريب :

يقصد بالأسلوب التدريبي " الطريقة التي تتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل و الإمكانيات المتاحة " ² .

أو هي مجموعة الطرق التي يستخدمها المدربون للإيصال أهداف البرنامج التدريبي المقدم إلى المتدربين و من هذه الأساليب نجد :

1.7 أسلوب المحاضرة :

¹ - الطعاني ، المرجع المذكور سابقا ، ص 23 .

² - سهيلة كاظم محسن الفتلاوي : تعديل السلوك في التدريس . ط 1 .الأردن عمان : دار الشروق للنشر و التوزيع . 2005 ، ص 106 .

أسلوب تدريبي يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار و المعلومات و الحقائق العلمية و النظريات و المفاهيم من قبل المدرب إلى المتدربين ¹ .

ويعتبر أكثر الأساليب استخداما كما يتميز بما يلي :

- طريقة اقتصادية لاستيعابها اكبر عدد من المتدربين .
 - تعرض اكبر قدر من المواد و الخبرات التعليمية .
 - تجعل المحاضر يشعر بالامتنياز مما تدفعه إلى تحسين مادته و طريقة عرضها ² .
- ومن شروطها :

— الإعداد المسبق

— التدرج

— إثارة الاهتمام

— المناقشة

— التقويم

— المتابع

وهذا الأسلوب هو الأكثر شيوعا و انتشارا بين أساليب التدريب إذ يكفي أن يقوم المدرب بجمع مادته المطلوبة من مصادرها و إلقائها أمام المتدربين .

¹ — عبد السميع و آخرون ، المصدر المذكور سابقا ، ص 176 .

² — جرادات عزت و آخرون : التدريس الفعال . ط 4 . الأردن عمان : مكتبة دار الفكر للنشر و التوزيع . 1981 ، ص 143 .

2.7 أسلوب المناقشة الموجهة:

يتميز هذا الأسلوب بقدرته على تنمية التفكير الفردي ، عن طرق اجتماع بعض الأفراد المتدربين المتخصصين لتبادل الرأي حول مشكلة فردية أو جماعية و اقتراح بدائل الحلول واكتساب خبرة إدارة المؤتمرات ، ويعتمد على طرح الأفكار و الاتجاهات و المشاعر لتنمية المهارات المعرفية لدى المتدربين و يتم من خلالها :

- تنمية حلول ابتكاريه للمشكلات .
- إثارة الاهتمام و التفكير و ضمان المشاركة .
- التأكيد على النقاط التدريبية الأساسية .
- دعم المحاضرات أو القراءات أو التمارين العملية .
- إعداد المتدربين لتطبيق نظرية أو إجراء في موقف معين .
- توضيح نقاط أو تلخيص أو مراجعة موضوعات .
- تجهيز المتدربين لتدريب لاحق .
- تحديد مدى تقويم المتدربين و فعالية التدريب السابق ¹ .

3.7 أسلوب الزيارات الميدانية:

يتم التخطيط لها بعناية وتكون عبارة عن زيارة خارج نطاق مكان التدريب الأساسي ، تهدف إلى إتاحة الفرصة للمتدربين للمشاهدة المباشرة للأشياء و العمليات و المواقف ، التي لا يمكن إنتاجها أو نقلها إلى مكان التدريب ، كما تمكن المتدربين من مشاهدة المواقف المباشرة التي لا يمكن الحصول عليها في قاعات التدريب ويمكنهم من توليد الاهتمام بالكشف و الاستنتاج .

¹ - عبد السميع و آخرون ، المصدر المذكور سابقا ، ص 177 .

4.7 أسلوب العصف الذهني (استمطار الأفكار) :

هي إحدى عمليات المناقشة الجماعية ، التي يشجع فيها أفراد المجموعة الواحدة على توليد أكثر ما يمكن من الأفكار ، و الاقتراحات المبتكرة خلال فترة قصيرة من الزمن ، و تسجيل هذه الأفكار ليقوم رئيس المجموعة أو الإدارة بتقييمها و انتقادها و تحليلها بعد جمعها دون مناقشتها ¹ .

5.7 أسلوب تمثيل الأدوار :

طريقة عملية للمتدربين تتضمن التمثيل التلقائي للموقف ، بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المدرب ، أما المتدربون الذين لا يقومون بالتمثيل ، فإنهم يقومون بدور الملاحظين و الناقدين وبعد التمثيل فان المجموعة تقوم بالمناقشة ² .

ويهدف هذا النوع من الأساليب إلى إتاحة الفرص للمتدربين لمعرفة و إدراك طبيعة مشاعرهم تجاه بعض المواقف ، ولتطبيق بعض المفاهيم النظرية في بيئة و ظروف و عوامل مشابهة لبيئة التعلم ³ .

6.7 أسلوب الورشة التدريبية :

يعتبر نموذج من المناقشات الهادفة للمجموعات الصغيرة ، والتي يتم فيها العمل بشكل تعاوني و جاد ، للإنجاز مشروع معين و وفق جدول عمل منظم ، لوضع إطار

¹ - احمد العنزي الخطيب و عبد الله زامل : تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية . د ط . الأردن عالم الكتب الحديثة . 2008 ، ص 118 .

² - الطعاني ، المصدر المذكور سابقا ، ص 77 .

³ - المصدر نفسه ، ص 77 .

للعمل يسفر عن إنتاج تعليمي معين ، تهدف هذه الورشة إلى إكساب المعارف و المهارات و الاتجاهات و تعزيز الأسلوب الحوارى البناء لدى المتدربين .

7.7 أسلوب دراسة الحالة :

تعتبر الحالة عن المشكلة واقعية أو افتراضية ، تقدم للمتدرب مكتوبة و مرفقة بها بعض التفاصيل عن حيثيات المشكلة وأساليبها واحصائياتها ، و توضع في تقرير يطلب من المتدرب قراءته ، بهدف الوصول إلى اقتراحات حلال تلك المشكلة ، يهدف هذا الأسلوب التدريبي إلى تنمية قدرات المتدربين على التفكير المنطقي المنظم و تطوير القدرة على التحصيل و اتخاذ القرار و إكسابهم القدرة على كيفية التعامل مع مثل تلك المواقف مسبقا ¹ .

8.7 أسلوب التدريب المبرمج :

يقوم على أساس فكرة التعلم الذاتي ، حيث يتحمل المتدرب مسؤولية تعليم ذاته ، مما يؤدي إلى تعلمه كيف يتعلم في نهاية البرنامج ، ويهدف هذا الأسلوب إلى إكساب المتدرب الكيفية التي يحصل بها على المعارف و المعلومات بنفسه ، حيث تجتمع المادة التدريبية و تقدم له دون رجوعه إلى المدرب للحصول عليها .

9.7 أسلوب العروض التعليمية :

يقصد به النشاط الذي يقوم به المدرب أو المتخصص أو احد زملاء المهنة من المتقنين لذلك النشاط و يهدف إلى توضيح كيفية أداء عمل ما ، أو مجموعة من

¹ - عبد السميع و آخرون ، المصدر المذكور سابقا ، ص 179 .

المهارات للمتدربين بطريقة عملية ، وفي هذا الأسلوب يقوم المتدرب بأداء العمل التدريبي فيكتسب المهارات الأولية له ¹ .

باختلاف الأساليب التي يستخدمها المتدربون إلا أن الأسلوب الأنجع هو الذي يتم من خلاله تحقيق أهداف العملية التدريبية فمتى ما كانت وفق احتياجات المتدربين ، وقدمت بطريقة مناسبة لهم ، واستخدم في عرضها الوسائل الحديثة و التكنولوجيا المتطورة أدت إلى نجاح العملية التدريبية و ساهمت في إتقان و جودة العمل .

8. مراحل التدريب :

تمر العملية التدريبية بعدة مراحل بداية من تحديد الاحتياجات التدريبية وصولاً لتقييم العملية التدريبية و تتمثل في المراحل التالية :

1.7 تحديد الاحتياجات التدريبية :

يطلق عليها مرحلة التشخيص لتحديد أهداف التدريب ، وتعتبر بمثابة الأساس الذي تقوم عليه كافة عمليات التدريب لتحديد مجالات تطوير و تنمية الأفراد و تحديد مدى إمكانية معالجة مشكلات الأداء ، و يتوقف نجاح التدريب على مدى دقة هذه المرحلة و واقعيتها و كما ينظر إلى هذه المرحلة على أنها الأهداف التي ينبغي أن يوجه التدريب إليها من أجل تحقيقها ² .

ولكي يكون تحديد الاحتياجات التدريبية ناجحاً و مؤثراً في فعالية البرامج التدريبية ، ينبغي أن يتم وفق خطوات عالية و عملية تبدأ بتصميم برامج التدريب و اختيار

¹ - عبد السميع و آخرون ، المصدر المذكور سابقاً ، ص 180 .

² - نصر الله حنا :متطلبات التدريس و التنمية البشرية . ورقة عمل مقدمة لندوة أفاق جديدة في التنمية البشرية و إدارة العملية التدريبية . عمان ك المنظمة العربية للتنمية الإدارية . افريل 2007 ، ص 106 .

الأساليب التدريبية التي تشبع تلك الاحتياجات ، ثم تقويم العملية التدريبية و التأكد من نجاحها في تحقيق أهدافها ، و توفير تغذية راجعة عن الصعوبات التي واجهتها العملية التدريبية و العمل على التغلب عليها ¹ .

وتعرف الاحتياجات التدريبية على أنها " مرحلة التخطيط لتصميم البرامج التدريبية بهدف تنمية وتطوير قدرات و مهارات و اتجاهات و سلوك العاملين ، وكذلك لمواجهة التغيرات الحالية و المتوقعة في مجال الأعمال ، ولتحقيق أهداف المنظمة الحالية والمستقبلية ² .

وتعرف على أنها " معلومات و اتجاهات و مهارات أو قدرات فنية أو إنسانية ، في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو حل المشكلات " ³ .

ونلاحظه من خلال التعريفات السابقة للاحتياجات التدريبية أنها تدور حول مجالات محددة و هي كما يلي :

- المشكلات التي ترغب المؤسسات في حلها عن طريق التدريب .
- جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات و مهارات و اتجاهات العاملين للتغلب على المشكلات .
- معالجة نواحي الضعف والقصور المحتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم .

¹ — خليفات ، المصدر المذكور سابقا ، ص 25 .

² — Arther w . Sherman George w. Bchalandar , Managing Humain Resources , southe western publishing . 1994 . p 18 .

³ — راشد علي : اختيار المعلم و إعدادة و دليل التربية . د ط . القاهرة : دار الفكر العربي . 2000 ، ص

– الأهداف التدريسية التي تسعى المؤسسات لتحقيقها في سبيل تحقيق أهداف أكبر للمؤسسة ، يمكن التعبير عنها بمعايير سلوكية واقتصادية .

المعلومات و الاتجاهات أو القدرات الفنية أو السلوكية المراد تغييرها أو تعديلها أو تمتيتها إما بسبب تغييرات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية أو بسبب ترقيات لمقابلة توسعات ونواحي تطوير معينة أو غير ذلك من الظروف التي تتطلب إعدادا ملائما لمواجهتها .

2.7 أهمية الاحتياجات التدريبية :

تكتسب عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أهميتها من كونها ، مرحلة تسبق أي نشاط تدريبي ، فهي تمثل محور ارتكاز تبنى حوله الخطط و البرامج التدريبية ، والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى إشباع احتياجات معينة .

فهي تعد أساسا في التدريب و بمقدار الدقة و الكفاءة في تحديد هذه الاحتياجات تكون فعالية و كفاءة البرنامج التدريبي ¹ .

فعملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملة مهمة وحساسة لفعالية البرنامج التدريبي وذلك لان :

- تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل الأساس لكل عناصر العملية التدريبية .
- تحديد الاحتياجات التدريبية يوضح الأفراد المراد تدريبهم ، و نوع التدريب و النتائج المرجوة .

¹ – محمد السعيد عبد المقصود : احتياجات النمو للعاملين في قطاع التربية (دراسة جدوى إمكانية تطوير برامج أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالبلاد . ط 1 . القاهرة : المنظمة الوطنية للتربية و التطوير و الثقافة . 1997 ، ص 39 .

- تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في التركيز على الأفضل ، وهو الهدف الأساسي من التدريب .
- عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية و سليمة ، يؤدي إلى عدم فعالية البرنامج التدريبي و بالتالي يصبح البرنامج مضيعا للوقت و الجهد و المال ¹ .
- تحديد الاحتياجات التدريبية يسهم في تحديد المشكلة و في عملية التخطيط لها .
- من خلال ما تقدم نستنتج أن نجاح و فعالية البرنامج التدريبي ، لا ترتبط بما يقدم للمتدربين من معارف و مهارات ، و معلومات و إنما يكمن في مدى تلبيتها لاحتياجاتهم التدريبية ، وتتلخص أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في ما يلي :
- أساس عملية التدريب و وضع أهدافه .
- تساعد في تحديد أوجه القوة و الضعف لدى المشرف التربوي .
- ضرورة عند تعيين مشرفين جدد .
- ضرورة عند استحداث أساليب و طرق و وظائف جديدة في التربية و التعليم
- أساسية عند استحداث أساليب إدارية و تقنية حديثة في مجال التربية و التعليم.
- أساس تحديد الفئة المستهدفة و البرامج و المحتوى .

¹ - محمد عبد الفتاح ياغي : التدريب الإداري بين النظرية و التطبيق . د ط . الرياض : الخرجي للنشر و التوزيع . 1996 ، ص 13 .

9. تصميم البرامج التدريبية :

هو النشاط الذي يعنى بصياغة البرنامج ، و اختبار عناصره المشتملة على أهدافه و محتواه من مواد التدريب وأساليبه ، التقنية المستخدمة و اختيار المدربين و المتدربين إلى غاية تقويمه ¹ .

كما يتم تصميم البرنامج وفق ما يلي :

1.9 تحديد أهداف البرنامج التدريبي :

توضح الأهداف ما يراد إحداثه من تغيير في مستوى أداء الأفراد و اتجاهاتهم وسلوكهم ، وفي ضوءها يتم وضع المادة التدريبية ، ويتم وضع أهداف البرنامج التدريبي في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية ، فهي تمثل مقدار التغيير الذي يتوقع حدوثه في سلوك المتدربين وتنقسم إلى قسمين :

— أهداف عامة :

تشير عامة إلى مجالات التغيير في أداء المتدربين .

— أهداف خاصة :

مشتقة من الأهداف العامة و هي قابلة للقياس و التحقيق في سلوك وأداء المتدربين و لا يقتصر على التنمية الذاتية للمتدربين وإنما تمتد إلى أهداف نهائية، تجعل منه تدريباً يعود على العملية التعليمية بكل جوانبها ² .

¹ - قاسم جميل قاسم : التدريب و التطوير الفلسفة و التطبيق . د ط . الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب

الجامعي . 1999 ، ص 75

² - عبد الحكيم موسى مبارك موسى : التدريب أثناء الخدمة . د ط . مكة المكرمة . 1997 ، ص 49 .

2.9 اختيار محتوى البرنامج التدريبي :

يقصد بمحتوى البرنامج التدريبي كل ما يقدم للمتدربين من موضوعات وأنشطة ، تم اختيارها في ضوء أهداف البرنامج التدريبي ، ويتم ذلك من خلال ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية ، فيعد محتوى البرنامج الهوية التي تعبر عن مضمون البرنامج التدريبي ، لذا يجب أن يكون واضحاً و معبراً عن هذا المحتوى ، ومثيراً للفتنة المستهدفة منه ¹ .

و أن تكون مفردات البرنامج و محتواه ذا علاقة مباشرة بطبيعة عمل المدرب ، وان يتحقق في المحتوى التتابع و التدرج المنطقي ، و الترابط بين مفردات و موضوعات المحتوى لتكوين موضوع مترابط و محدد ، كما يجب مراعاة الشروط التالية :

- قدرة المحتوى على إحداث تغييرات في سلوك المتدربين .
- أن يكون المحتوى واقعياً ينبع من بيئة المتدرب .
- أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية و التطور الاجتماعي .
- أن يتم تقويم المحتوى بين حين و آخر .
- شمولية المحتوى لجميع المعارف و المهارات و الحقائق و القيم التي يحتاجها ² .

10. أساليب تنفيذ البرنامج التدريبي :

يرى كل من احمد و رداح الخطيب أن الأساليب التدريبية هي " الطرق أو الطريقة التي بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل و الإمكانيات المتاحة " ³ .

¹ - بلال خلف السكارنة : التدريب الإداري . د ط . عمان : دار وائل . 2009 ، ص 65 .

² - الأحمد ، المصدر المذكور سابقاً ، ص 213 .

³ - الخطيب و آخرون ، المصدر المذكور سابقاً ، ص 89 .

في حين يرى بلال أنها " كل ما يساعد على انتقال المعارف و المعلومات المختلفة من المدرب إلى المتدرب ، و تعزز من قدرة المتدرب على اكتساب تلك المعارف والمهارات ، وذلك بمخاطبة اكبر قدر من الحواس لديه ¹ .

ويرى موسى أن شروط اختيار الأسلوب التدريبي تتمثل في :

— الارتكاز على قوانين و مبادئ التعلم و التعليم .

— مناسبة أسلوب التدريب لحاجات المتدربين .

— مناسبة أسلوب التدريب لحجم المتدربين .

— مدى توافر القاعات و التجهيزات .

— مدى توافر التمويل الكافي .

— توفر الوقت المناسب .

— إمكانات المتدربين .

— الاتجاهات السائدة لدى المتدربين .

— أماكن وجود المتدربين .

— موضوع التدريب .

وتصنف أساليب التدريس وفق :

— نظريات التعلم .

— وظائف التدريب و أهدافه .

— جماعية وفردية ² .

¹ — السكارنة ، المصدر المذكور سابقا ، ص 165 .

² — الموسى ، المصدر المذكور سابقا ، ص 55 .

11. مدة البرنامج التدريبي ومكانه :

على مصمم البرنامج التدريبي وضع جدول زمني لبرنامج التدريب يتلاءم مع أهداف البرنامج وطبيعته و نوعيته ، مشتملا على إعداد أيام البرنامج و عدد الجلسات لكل يوم و زمن بداية كل جلسة و موعد الاستراحات و الاختبارات ، ولكل برنامج تدريبي بيئته الخاصة به ويمكن أن تلعب نوعية التدريب (معارف ، مهارات ، سلوكيات) دورا في تحديد مكان التدريب ، فقد يكون مكان التدريب داخليا (داخل المؤسسة) أو خارجيا (خارج المؤسسة) .

ويشترط في مكان التدريب أن يتيح الجو المناسب للمتدرب لفهم و استيعاب المادة التدريبية ، وان يكون ملائما لخدمة أغراض التدريب من حيث توافر كافة الاحتياجات من المقاعد و الإضاءة و التهوية و النظافة و الهدوء ، والسعة وأجهزة شاشات العرض¹ .

12. اختيار المتدربين :

أن عملية اختيار المتدربين ليست عملية سهلة ، بل يجب أن تعتمد على تخطيط منظم ، فالمتدرب الأكثر خبرة يختلف عن المتدرب الأقل خبرة و تعتمد مشاركة المتدربين على عدة عوامل أهمها التخصص و الخبرة والتدريب السابق² .

¹ - نجم العزاوي : جودة التدريب الإداري ومتطلبات المواصفات الدولية للايزو . ط 1 . عمان : دار

الياروزي . 2009 ، ص 192 .

² - المصدر نفسه ، ص 224 .

13. اختيار المدربين :

يعتبر تحديد المتدربين من أهم عناصر نجاح البرنامج التدريبي ، وان تحقيق أهداف البرنامج تعتمد على مدى كفاءتهم ، وبالتالي يجب مراعاة الدقة في اختيارهم ، وان يكونوا من أفضل العناصر من حيث التأهيل العلمي و الخبرة و المهارة ، فالمدرّب هو من يقوم بنقل رسالة التدريب من معلومات و مهارات إلى المتدربين و المدرّب هو عامل التغير الذي يهدف لتغيير المتدربين عن طريق تغيير اتجاهاتهم ومعلوماتهم وتشكيل سلوكهم¹ .

ولابد من أن تتوفر في المدرّب الكفاء عدد من الشروط والتي تتمثل فيما يلي :

- أن يكون لديه الخبرة الكافية في مبادئ العلوم النفسية و السلوكية لعملية التعليم و في المادة التعليمية التي سيقدمها .
- أن يتوافر لديه المهارة اللازمة لاستخدام أساليب التدريب .
- متابعة التطورات في مجال التدريب و استيعاب موضوعات البرنامج التدريبي
- الشعور بأهمية الوقت و الاستفادة منه .
- أن يتوافر لديه مهارة الاتصال بحيث يكون قادرا على إيصال رسالة التدريب للمتدربين .

¹ - وليم ر تريسي : تصميم نظم التدريب و التطوير (ترجمة سعد احمد الجبالي) . الرياض : معهد الإدارة العامة . 2004 ، ص 447- 448 .

14. تنفيذ البرنامج :

بعد أن يتم تصميم البرنامج التدريبي و يصبح جاهزا للتنفيذ ، يهتم المدرب بوضع الإطار العام للجوانب التنفيذية للبرنامج التدريبي ، واهم هذه الجوانب ما يلي :

– توقيت البرنامج التدريبي من حيث بدء البرنامج و موعد انتهائه و كذلك التابع الزمني للموضوعات التدريبية المختلفة .

– تنسيق التابع الزمني للموضوعات التدريبية المختلفة ، من حيث اختيار المكان وفقا لمتطلبات البرنامج و تصميم طريقة الجلوس للمتدربين و المستلزمات الضرورية في كل برنامج .

– تحضير المطبوعات و الوسائل من حيث استلامها و توزيعها و استغلالها .

و تعد مرحلة تنفيذ البرنامج من أهم المراحل في عملية التدريب ، كونها تتضمن الكيفية التي من خلالها نقل ما خطط له في الواقع العملي ، وكذلك الحكم على حسن وسلامة هذه الخطط الموضوعية ، وخاصة أن فعالية البرنامج لا تتحقق بالتخطيط فقط ، وإنما تعتمد على دقة التنفيذ من جانب القائمين على النشاط التدريبي¹ .

كما تنقسم مراحل التنفيذ إلى ما يلي :

(1) قبل التنفيذ : تتضمن ما يلي :

– تحديد مكان التنفيذ .

– اختيار المدرب و الحاضرين .

– تهيئة المواد التدريبية من الجهات المعنية .

¹ – عفاف صلاح حمدي الياور : التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة . د ط . القاهرة : دار الفكر العربي . 2005 ، ص 146 .

- الحصول على الموافقات للزيارات الميدانية .
- إعداد كراس البرنامج و تتضمن هدف البرنامج و مدته و تاريخ بدئه و المشاركين فيه و جدول الجلسات التدريبية ¹ .

(2) أثناء التنفيذ : ويتضمن :

- استقبال المشاركين والمتدربين .
- افتتاح البرنامج وعرض موضوعاته على المشاركين و مناقشته .
- تعريف المشاركين بالمدرسين .
- متابعة حضور المتدربين .
- تنمية العلاقات الاجتماعية بين المتدربين .
- تهيئة مستلزمات الزيارات الميدانية .
- توزيع استمارات التقويم اليومي و النهائي و جمعها .

(3) بعد التنفيذ : ويتضمن ما يلي :

- إجراء التسويات الحسابية الخاصة بالبرنامج .
- إعداد التقرير النهائي للبرنامج وكتابته .
- حفظ الوثائق الخاصة بالبرنامج ² .

¹ — العزاوي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 154 .

² — الطعاني ، المصدر المذكور سابقا . ص 59 .

15. تقييم البرنامج التدريبي :

تعد هذه المرحلة من أهم مراحل البرنامج التدريبي ، فمن خلالها يمكن تحديد المتغيرات التي تهدف إلى تحقيقها ، وهذه عملية ضرورية للتأكيد من مدى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي و مدى صلاحيته ، لتلبية الاحتياجات التدريبية التي صمم من أجلها ، ويعرف تصميم البرنامج بأنه " الإجراءات المتبعة التي تقاس بها كفاءة و فعالية البرامج التدريبية و مدى نجاحها ، في تحقيق أهدافها و مدى التغيير لدى المتدربين و كفاءة المدربين ¹ .

كما يعمل تصميم البرنامج على تحديد مدى فعالية هذا البرنامج ، بحيث ينظر إليه على انه عملية هادفة لقياس فعالية و كفاءة الخطة التدريبية ، و مقدار تحقيقها للأهداف المسطرة و إبراز نواحي الضعف والقوة فيها ، بعد جمع و تقويم المعلومات لتحديد أفضل الطرق لاستغلال إمكانيات التدريب المتاحة لتحقيق الأهداف التنظيمية المقررة .

ويتم تقييم البرامج التدريبي في عدة مراحل :

1.15 تقييم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ :

تهدف إلى التأكد من سلامة و دقة خطة البرنامج ، ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف المسطرة و مدى ملاءمة الأساليب و الوسائل و الأنشطة لتنفيذ الهدف ، ومناسبة التقويم للهدف الواحد و تقويم مدى تسلسل موضوعات البرنامج من اجل تلبية كل الاحتياجات التدريبية ² .

¹ - دياب حسين عبد الفتاح : دور التدريب في تطوير العمل الإداري . د ط . القاهرة : مؤسسة الأهرام للنشر و التوزيع . 1998 ص 41 .

² - العنزي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 24 .

2.15 تقييم البرنامج أثناء التنفيذ :

تهدف عملية تقويم البرنامج التدريبي أثناء التنفيذ إلى التأكد من انه يسير وفق ما هو مخطط له ، وذلك لتعزيز الجوانب الايجابية و تعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة

3.15 تقييم البرنامج بعد التنفيذ :

يهدف البرنامج إلى التأكد من تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها ، ومدى مساهمتها في تلبية الاحتياجات التدريبية ، وما حققه من فوائد للمتدرب من حيث اكتسابه لمعارف و المهارات و الاتجاهات ¹ .

4.15 تقييم المتدربين :

هم الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي ، وتعد بيئة التدريب و الأجهزة المساندة و الإمكانيات المادية و أوراق العمل ، عوامل مساعدة لتنفيذ البرنامج التدريبي و ذلك من اجل تلبية الاحتياجات التدريبية التي تم حصرها و تحديدها ، بأساليب علمية حديثة لدى الفئة المستهدفة من المتدربين حيث صمم البرنامج في ضوءها .

5.15 تقييم المدربين :

تهدف هذه العملية إلى التأكد من امتلاك المدربين للمهارات والكفاءات التدريبية التي يحتاجونها ، للقيام بأدوارهم في تخطيط و تنفيذ و تقويم البرامج التي يقومون بتصميمها .

¹ - المصدر نفسه ، ص 24 .

ويرى الباحث أن عملية التقويم تقوم على أسس منطقية و عملية تؤدي إلى نتائج ملموسة و تغيير ايجابي في بنية البرنامج التدريبي¹ .

16. المعوقات التي تواجه تقييم البرنامج التدريبي :

من المعوقات التي تواجه تقييم البرنامج التدريبي نجد ما يلي :

- عدم وجود معايير قياس عملية متطورة لتقييم نتائج التدريب ، ولمعرفة انعكاساته على الإنتاجية و تقييمه للأداء و سلوك وقدرات و مهارات المتدربين.
 - عدم وجود التخطيط الدقيق لعملية تقييم التدريب .
 - عدم إظهار نقاط القوة و الضعف في البرامج التدريبية و طريقة تنفيذها بما يساعد على تطويرها و تعديلها وفقا لاحتياجات التدريب ، وعلى ضوء واقع المتدربين أنفسهم
 - عدم توافق القائمين بالتدريب على مفهوم مشترك لتقويم التدريب ، لعدم وجود الخبرة الكافية لدى بعض ممارسي التدريب في مضمون عملية تقييم التدريب.
- من خلال ما تقدم يتبين لنا أن مرحلة تقييم البرنامج التدريبي هي مرحلة هامة ، وهي نشاط مستمر ينبغي أن يحظى باهتمام خاص لتحقيق الفعالية المستهدفة من التدريب ، ولا تكتمل عملية التدريب إلا بتقييم يقوم بتغذية راجعة حول ما حققه البرنامج التدريبي من أهدافه ، والوصول بها إلى مستويات عالية الفعالية في التصميم و التنفيذ ، وبالتالي يعتبر التقييم جزءا أساسيا في أي خطة للتطوير أو التدريب² .

¹ - العنزي ، المصدر المذكور سابقا ، ص 43 .

² - عبد الفتاح : المصدر المذكور سابقا ، ص 43 .

خلاصة :

تعد العملية التدريبية لها أهمية كبرى في العملية التعليمية ، كما ويعتبر التدريب جزء من عملية مستمرة طويلة فترة الخدمة التعليمية ، يعمل على تزويد المعلمين بكل ما هو جديد في مهمتهم و وتمكنهم من العيش في الواقع ، و مواجهة الظروف التعليمية المتغيرة نتيجة التطور المعرفي ، و المعتمد على التقنية والتكنولوجيا ، وبما التلميذ هو محور العملية التعليمية و يحتاج إلى من ينمي لديه حب الاستكشاف و التفكير الصحيح و العمل الإبداعي ، ويقوده إلى أن يبحث بنفسه للوصول إلى المعرفة ولا يمكن أن يتسنى له ذلك ، دون أن يساعده معلم مدرب تدريباً صحيحاً لغرس كثر ذلك فيه .

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد :

بعد التطرق في الفصول السابقة إلى مختلف الجوانب النظرية لموضوع البحث ، سنتناول في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة والمتمثلة في عرض إجراءات الدراسة الاستطلاعية وصف المنهج المتبع و وصف مجتمع الدراسة ثم نتطرق إلى عينة البحث و كيفية اختيار أدوات البحث واختبار مدى صلاحية استخدامها ثم التطرق لبناء البرنامج التدريبي والخطوات التي اتبعتها الباحثة لإجراء التطبيق الميداني للدراسة كما يتم تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذا البحث .

1. الدراسة الاستطلاعية :

1-1 (أهداف الدراسة الاستطلاعية :

هدف الباحث من القيام بالدراسة الاستطلاعية هو :

- التحقق من ملائمة أدوات البحث (المقياس و البرنامج) و فهم أفراد العينة لفقراتها و مصطلحاتها .
- حساب صدق و ثبات الاختبار.
- اكتشاف بعض جوانب القصور في أدوات البحث .
- الحصول على المقياس و البرنامج في صورته النهائية .
- تحديد الوقت المستغرق في تنفيذ المقياس والبرنامج .

1-2 (إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

بعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة (مقياس الاتجاه نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني و البرنامج التدريبي القائم على التعلم التعاوني)
ولان الباحث يعمل في الثانوية بصفته مستشار للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني
تم التفاهم مع السيد مدير الثانوية على الإجراءات التي سيتم فيها تنفيذ المقياس و
البرنامج و تم تحديد القاعة و توفير الوسائل التي سيستعملها الباحث أثناء القيام ببحثه ،
و بعد تطبيق كلا الأداتين على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حيث كونت عينة
الدراسة الاستطلاعية من 25 أستاذا وأستاذة من ثانوية بن لبيض قويدر (عين الإبل
(بالجلفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وتم تطبيق المقياس جماعيا ، وقام الباحث
بقراءة تعليمات المقياس ، وشرح وتفسير كل الملاحظات و الإجابة على الأسئلة التي
تم طرحها .

تم تحقيق الأهداف المسطرة من الدراسة الاستطلاعية و تمكن الباحث من الوصول إلى
النتائج التالية :

- التأكد من وجود اتجاهات سلبية لدى أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس .
- تحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة .
- لفت انتباه الأساتذة إلى ضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي و الندوات التكوينية .
- تحديد المكان و الزمان المناسبين لتنفيذ البرنامج .

2. منهج البحث :

انطلاقاً من اهتمام هذا البحث ببناء برنامج تدريبي لتعديل اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس ومن ثم التعرف على مدى فعالية هذا البرنامج المقترح ، اتبع الباحث في هذا البحث منهجين دراسيين لتحقيق أهداف بحثه هما :

المنهج الوصفي و المنهج شبه التجريبي و عمد الباحث على استخدام المنهج الوصفي لدراسة الاتجاه نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية .

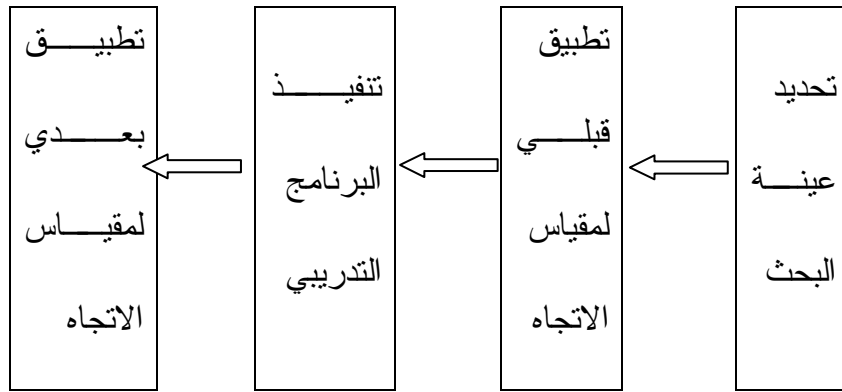
وبعد التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية و استخدم الباحث المنهج شبه تجريبي من اجل الوصول و التعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .

حيث يعتمد هذا المنهج على وجود متغير مستقل الممثل في البرنامج التدريبي الذي يؤثر في المتغير التابع المتمثل في الاتجاه .

3. تصميم البحث :

في هذا البحث تم استخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي و البعدي وهو كالتالي ¹ :

¹ - صالح بن محمد العساف : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . ط 3 . الرياض : دار العبيكان . 2003 ، ص 315 .



4. مجتمع البحث :

مجتمع البحث هو " مصطلح علمي منهجي يراد به وصف كل ما يمكن أن يعمم عليه نتائج البحث سواء أكان مجموعة أفراد أو كتب أو مباني مدرسية ... " ¹ .

و مجتمع بحثنا الحالي يشتمل على أساتذة التعليم الثانوي في ثانوية بن لبيض قويدر عين الإبل بالجلفة تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل حيث أخذت الدراسة الحالية بعين الاعتبار كل أفراد المجتمع الأصلي وتكون من 45 أستاذا و أستاذة موزعين حسب متغيري الجنس والخبرة كما هو ممثل في الجدولين التاليين :

جدول رقم 1 : توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الجنس

الجنس		مجتمع البحث
أنثى	ذكر	
20	25	45
44.45 %	55.55 %	100 %

¹ - العساف ، المصدر المذكور سابقا ، ص 91 .

جدول رقم 2 : توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير مدة العمل

المجموع	الخبرة المهنية				الفئات
	أكثر من 15 سنة	ما بين 10 و 15 سنة	ما بين 5 و 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
45	15	9	10	11	عدد الأفراد
100 %	33.33 %	20 %	22.22 %	24.44 %	النسبة

تم تطبيق مقياس الاتجاه على أفراد مجتمع البحث المكون من 45 فردا وبعد الحصول على النتائج تم استثناء 3 أفراد كون اتجاهاتهم ايجابية وهذا بعد إجراء القياس القبلي حيث تم حساب المتوسط الفرضي للمقياس و الذي قدر ب 111 درجة فالأفراد الذين تحصلوا على درجة أعلى من المتوسط الفرضي يعتبر اتجاههم ايجابيا و بالتالي تم استثناءهم من عينة البحث و كان عددهم 03 أفراد أما الأفراد الذين تحصلوا على درجات اقل من المعدل الفرضي للمقياس تعتبر اتجاهاتهم نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني سلبية و بالتالي يتم حسابهم ضمن عينة البحث و بلغ عددهم 42 فردا ليكون عدد أفراد العينة 42 فردا تم اختيارهم بطريقة قصدية ولديهم اتجاهات سلبية نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني موزعين في الجدول التالي :

جدول رقم 3 : توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

الجنس		عينة البحث
أنثى	ذكر	
17	25	42
40.48 %	59.52 %	100 %

جدول رقم 4 : توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير مدة العمل

المجموع	الخبرة المهنية				الفئات
	أكثر من 15 سنة	ما بين 10 و 15 سنة	ما بين 5 و 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
42	14	8	9	11	عدد الأفراد
100 %	33.33 %	19.04 %	21.43 %	26.20 %	النسبة

تم تطبيق عليها البرنامج التدريبي القائم على التعلم التعاوني .

5. حدود الدراسة :

1-5 الحدود المكانية :

ثانوية عين الإبل بدائرة عين الإبل بولاية الجلفة تعد الثانوية الوحيدة بالدائرة ، تم افتتاحها سنة 1992 حيث تتوفر على الهياكل التالية : إدارة مكونة من 06 مكاتب

إدارية و الاستشارة التربوية مكونة من مكتبين و قاعة أرشيف و 05 مخابر و مخبرين للإعلام الآلي و 20 قاعة تدريس لكافة المستويات ، كما تحتوي على مدرج و مكتبة و ورشة و قاعة رياضة إضافة إلى ملعبين و مطعم و وحدة كشف و متابعة و ساحة .تستوعب المؤسسة حوالي 761 تلميذا موزعين على الأفواج و الشعب التالية :

جدول رقم 5 : توزيع تلاميذ المؤسسة حسب الأفواج و الشعب

توزيع التلاميذ و الشعب								المستوى	
السنة الأولى ثانوي	الشعبة	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	جذع مشترك آداب	المجموع					
	عدد	05	04	09					
	التلاميذ	212	151	363					
السنة الثانية ثانوي	الشعبة	علوم تجريبية	آداب و فلسفة	رياضيات	تسيير و اقتصاد	هندسة مدنية	تقني رياضي	هندسة ميكانيكية	المجموع
	عدد	02	02	01	01	01	01	01	08
	التلاميذ	90	89	13	42	13	10	257	
السنة الثالثة ثانوي	الشعبة	علوم تجريبية	آداب و فلسفة	رياضيات	تسيير و اقتصاد	هندسة مدنية	تقني رياضي	هندسة ميكانيكية	المجموع
	عدد	02	01	01	01	01	01	01	07
	التلاميذ	64	26	14	14	07	17	141	

2-5 الحدود الزمانية :

حددت الدراسة خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2013/2012

3-5 الحدود البشرية :

تم إجراء البحث على أساتذة التعليم الثانوي بثانوية عين الإبل حيث بلغ عددهم 42

أستاذًا موزعين حسب مواد التدريس في الجدول التالي :

جدول رقم 6 : توزيع الأساتذة حسب مواد التدريس

المواد	الرياضيات	العلوم الطبيعية	الفيزياء	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الإنجليزية	الاجتماعيات	الفلسفة	التكنولوجيا	العلوم الإسلامية	الاقتصاد	الإعلام الآلي	التربية البدنية	المجموع
عدد الأساتذة	05	05	06	05	04	04	03	02	02	02	01	01	02	42

6. أدوات القياس :

في إطار جمع البيانات لاختبار الفروض و الإجابة عن أسئلة البحث و التي تؤدي إلى التوصل لمعلومات موضوعية ودقيقة ، على الباحث أن يختار أدوات سليمة تقيس ما وضعت لقياسه و تختلف هذه الأدوات باختلاف طبيعة مشكلة البحث وفرضياته والأهداف المرجوة منه ، فاعتمد الباحث في بحثه الحالي على الأدوات التالية :

6-1) مقياس الاتجاهات :

أعد الباحث مقياسا للاتجاه تم تصميمه لقياس اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية ، ويتكون هذا المقياس من

(37) بندا مقسمة على (5) أبعاد ولكل بند (5) بدائل للإجابة عليه وفقا لمقياس ليكرت (موافق جدا ، موافق ، محايد ، معارض ، معارض جدا) ، كما شملت عملية بناء هذه الأداة الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من بناء المقياس .
- تقديم تعريف إجرائي للاتجاه .
- تحديد أبعاد المقياس .
- تحليل كل بعد إلى مؤشرات يتم التعبير عنها ببند بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالبحث .

6-1-1 (وصف المقياس :

يشتمل المقياس عن (37) بندا مقسمة على (5) أبعاد ما بين عبارات ايجابية وسلبية حيث مجموع العبارات الايجابية (32) عبارة أما السلبية فهي (5) عبارات كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم 7 : تحديد أرقام العبارات حسب الأبعاد وفقا لمقياس الاتجاه

العبارات		البنود
سلبية	ايجابية	الأبعاد
21	37.35.30.28.25.19.18.17.6	مفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني
8.5	36.34.33.31.29.27.23.22.20.11.9.7.3.1	التحكم في طريقة التعلم التعاوني
32.10	15.14.13.12	الرغبة في استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني
	26.24.16.4.2	التكوين في استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني
05	32	المجموع

7. الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :

7-1) الصدق : قام الباحث بحساب صدق مقياس الاتجاه كما يلي :

7-1-1) صدق المحكمين :

7-1-1-1) المقياس :

تم عرض مقياس الاتجاه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين (أساتذة متخصصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع التربوي) انظر الملحق رقم (وتم الأخذ بعين الاعتبار كل الملاحظات المقترحة أثناء إعداد المقياس بصورته النهائية وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين في النقاط التالية :

عدد عبارات الاستبيان حيث تم تعديل عدد العبارات من 40 إلى 37 عبارة حيث تم حذف العبارات التالية نظرا لتكرارها مع عبارات أخرى :

- أحب أن أقرا عن كل شيء إلا التعلم التعاوني .
- اشعر بالارتياح عند تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني
- أتمنى أن ألتقى تكويننا في استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني
- عدد العبارات السلبية حيث تم تعديله من 12 إلى 5 عبارات سلبية .

تم تعديل العبارات وفق الجدول التالي :

جدول رقم 8 : العبارات الأصلية و العبارات التي تم تعديلها من قبل المحكمين

العبارة المعدلة	العبارة الأصلية	رد
استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس مفيد جدا	استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس متعب جدا	01
أتمنى أن احصل على مراجع وكتب في الاستراتيجيات التعليمية الحديثة	أتمنى أن احصل على مراجع وكتب في الاستراتيجيات الحديثة	02
أهمل واجبي المهني عند استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني	اشعر بعدم تأدية واجبي المهني عند استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني	03
استطيع التحكم في القسم عند استخدامي لإستراتيجية التعلم التعاوني	لا استطيع التحكم في القسم عند استخدامي لإستراتيجية التعلم التعاوني	04
لا أجد أي صعوبات في فهم إستراتيجية التعلم التعاوني	أجد أي صعوبات في فهم إستراتيجية التعلم التعاوني	05
يجب علي وعلى زملائي الأساتذة إدراك إستراتيجية التعلم التعاوني	أرى وجوب إدراك المعلم إستراتيجية التعلم التعاوني	06
إيجابيات استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني أكثر من سلبياتها	سلبيات استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني أكثر من إيجابياتها	07
أنا مقتنع بفائدة استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني	لا أرى أي ضرورة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني	08
أنا مهتم باستخدام التعلم التعاوني في التدريس	أنا غير مهتم باستخدام التعلم التعاوني أو غيره من الاستراتيجيات الحديثة	09
أطالع كل ما هو جديد حول إستراتيجية التعلم التعاوني	أتابع باستمرار كل ما يتعلق بإستراتيجية التعلم التعاوني	10
ارغب في حضور كل الندوات التكوينية التي نتكلم فيها عن إستراتيجية التعلم التعاوني	اشعر بالملل في الندوات التكوينية التي لا نتكلم فيها عن إستراتيجية التعلم التعاوني	11
لا أجد صعوبة في تقييم التلاميذ عند استخدامي لإستراتيجية التعلم التعاوني	أجد صعوبة في تقييم التلاميذ عند استخدامي لإستراتيجية التعلم التعاوني	12
استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يزيد التفاعل بين المعلم والمتعلم	استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يقلل التفاعل بين المعلم والمتعلم	13

– زمن المقياس :

ليس لمقياس الاتجاه زمن محدد للتطبيق ولكن وجد أن أفراد العينة يستطيعون الإجابة عليه في مدة تتراوح بين 30 و 40 دقيقة .

– طريقة تقدير درجات المقياس :

اتبع الباحث في هذا مقياس الاتجاه طريقة تدرج الدرجات وفقا لمقياس ليكرت حيث انه في الفقرات تعطى العبارات على النحو التالي :

العبارات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
إيجابية	5	4	3	2	1
سلبية	1	2	3	4	5

7-1-2) الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

تقوم هذه الطريقة على احد مفاهيم الصدق وهو قدرة الاستبيان (المقياس) على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها وللتحقق من ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاه نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على عينة استطلاعية مكونة من 25 فردا ، ثم رتب درجاتهم الخام تصاعديا، و قام بسحب 27% من طرفي التوزيع فتحصل على مجموعتين متطرفتين (عليا ، دنيا) تساوي كل منهما (07) أفراد ، ثم قام بتطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات فتحصل على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم 9 : دلالة متوسطات الفروق لحساب الصدق التمييزي

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	العينة الدنيا = 07		العينة العليا = 07	
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
0.01	7.78	12	2.47	100.14	5.16	117

يتضح من الجدول (رقم 5) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مما يعني أن مقياس الاتجاه يتمتع بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في مقياس الاتجاه نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .

3-1-7 (الصدق الذاتي :

تم حساب الصدق الذاتي لمقياس الاتجاه و المستخرج من الجذر التربيعي لمعامل الثبات فكانت النتيجة كما يلي :

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{0.65} = 0.80$$

ومنه فإن مقياساً لاتجاه يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

2-1-1-7 البرنامج التدريبي :

بعدما تم إعداد البرنامج التدريبي في صورته المبدئية ، تم توزيعه على مجموعة المحكمين ، حيث تم الاحتفاظ بالأنشطة التي تحصلت على نسبة اتفاق تقدر ب 80 % ، في حين تم حذف أو تعديل الأنشطة التي لم تتعد نسبة الاتفاق فيها 80 % كما جاءت

ملاحظات الأساتذة المحكمين حول توزيع الحصص والتي كانت موزعة بشكل مكثف على (ستة) 6 حصص حيث لا تتعدى مدة تطبيق البرنامج (ثلاثة) 3 أيام و تم إعادة توزيعه على 14 حصة بحيث يتم تطبيق البرنامج في مدة أسبوع

(2-7) الثبات :

(1-2-7) التجزئة النصفية :

بعد تقسيم عبارات المقياس إلى قسمين (فردي - زوجي) و حساب معامل الارتباط بينهما فكانت قيمته (0.48) وبعد تصحيحه بمعامل سبيرمان- براون بلغت قيمته (0.65) دل هذا على أن مقياس الاتجاه يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات .

(2-2-7) معامل ألفا - كرونباخ :

تم حساب معامل ألفا - كرونباخ للمقياس الكلي عن طريق المبرمج SPSS و حصلنا على ما يلي : ألفا - كرونباخ يساوي 0.63 وهو مقبول لكي نعتبر أن مقياس الاتجاه ثابتاً .

8. البرنامج التدريبي :

قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي في ضوء ما تم التوصل إليه في الإطار النظري والدراسات السابقة ، فقد تم إعداد البرنامج وفق الخطوات التالية :

- تحديد الهدف العام من البرنامج التدريبي المقترح .
- تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي المقترح .
- تحديد محتوى البرنامج التدريبي المقترح .
- تحديد طرق وأساليب التدريب في البرنامج المقترح .

- ضبط الأنشطة التعليمية .
- ضبط وسائل المساعدة .
- تقويم البرنامج التدريبي المقترح .
- ضبط البرنامج التدريبي المقترح .

8-1 (الهدف العام من البرنامج :

يهدف البرنامج التدريبي إلى تدريب أساتذة التعليم الثانوي على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس ، كما يعمل على تعديل اتجاهات الأساتذة ايجابيا نحوها وذلك عن طريق استخدام الطرق والوسائل والأساليب والأنشطة التي تساعد على تحقيق ذلك بما يسهم في تسهيل عملية اكتسابها وتوظيف ذلك في التدريس مما ينعكس على تحصيل التلاميذ .

8-2 (الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي المقترح :

- بغية الوصول إلى الهدف العام تم تحديد أهداف خاصة يسهل قياسها ، وعليه من المتوقع أن يصبح المتدرب قادرا على :
- التعرف على مفهوم التعلم التعاوني .
 - التعرف على المبادئ التي تقوم عليها عمل المجموعات التي تتعلم تعاونيا.
 - التمييز بين التعلم التعاوني والتعلم التقليدي .
 - التعرف على إستراتيجية التعلم التعاوني و مدى فاعليتها وأهميتها .
 - التعرف على الخطوات الأساسية لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس
 - التعرف طرق تقسيم المجموعات في إستراتيجية التعلم التعاوني.

- التعرف على دور كل من المعلم والمتعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني.
 - التعرف على الأسس التي يقوم عليها اختيار إستراتيجية التعلم التعاوني لتقديم
- الدرس .

- التعرف على كيفية توظيف مهارات التعلم التعاوني.
- التعرف على مختلف طرق وأساليب التقويم وما يجب تقويمه في التعلم التعاوني
- التحكم في استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .

3-8) محتوى البرنامج التدريبي المقترح :

إن أهم مراحل تخطيط البرنامج التدريبي هي اختيار محتوى البرنامج والذي يتم في ضوء الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي ، ويعرف المحتوى بأنه " المعارف والمهارات و المعلومات التي تتضمنها المادة التعليمية ، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية منشودة " ¹ .

كما يجب على محتوى البرنامج التدريبي المقترح مراعاة ما يلي :

- ملائمة محتوى البرنامج للأهداف والقدرة على تحقيقها لدى المتدرب .
- شمولية محتوى البرنامج على جميع جوانب الخبرة والمهارة المطلوب تتميتها لدى المتدرب .
- التنوع و المرونة بحيث يسمح بالتعديل والتطوير و التقويم المستمر .
- التدرج من السهل إلى الصعب و من العام إلى الخاص .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين .
- تنظيم محتوى البرنامج في عدد من الوحدات الدراسية .

¹ - محمد محمود الحيلة : تصميم التعليم . ط 2 . الأردن : دار المسيرة . 2003 ، ص 173 .

قسم الباحث محتوى البرنامج المقترح إلى ثلاث محاور ، مدة المحور الأول 3 ساعات ومدة المحور الثاني 4 ساعات أما المحور الثالث فمدته 3 ساعات موزعة على 14 حصة تدريبية وهي موزعة بالشكل التالي :

جدول رقم (10) توزيع حصص البرنامج التدريبي حسب المحاور و المدة الزمنية

رقم الحصة	المدة الزمنية	مضمون الحصة	المحور	المدة الزمنية
الحصة 1	70 د	تقديم البرنامج و أهميته مفهوم التعلم التعاوني	ماهية التعلم التعاوني	3 ساعات
الحصة 2	40 د	مبادئ التعلم التعاوني و أصوله النظرية		
الحصة 3	40 د	الفرق بين التعلم التعاوني و التعلم التقليدي		
الحصة 4	30 د	التقويم		
الحصة 5	30 د	مدى توافر التعلم التعاوني في المنهاج الدراسي	أهمية التعلم التعاوني	4 ساعات
الحصة 6	30 د	فعالية التعلم التعاوني		
الحصة 7	30 د	خطوات التعلم التعاوني		
الحصة 8	40 د	تقسيم المجموعات في التعلم التعاوني		
الحصة 9	40 د	دور كل من المعلم و المتعلم في التعلم التعاوني		
الحصة 10	70 د	عوامل اختيار التعلم التعاوني و مبادئ الانضباط التعاوني		
الحصة 11	60 د	مختلف طرق التقويم في التعلم التعاوني	التقويم في التعلم التعاوني	3 ساعات
الحصة 12	40 د	حساب نقاط التحسن		
الحصة 13	40 د	جدول نقاط التلاميذ		
الحصة 14	40 د	تقويم البرنامج		

(4-8) طرق تدريس البرنامج المقترح :

بناءا على محتوى البرنامج والهدف منه ، تم اختيار طرق التدريس التي تناسب المحتوى وتؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة والعامة للبرنامج مع مراعاة طبيعة المتدربين وقدراتهم و مدى توفر الوسائل التعليمية ، وطبيعة مكان التدريس كما تم استخدام المحاضر والمناقشة الموجهة والحوار والنقاش المفتوح والتعلم التعاوني لتدريب الأساتذة على أداء مهارات التعلم التعاوني ثم استخدام العمل الفردي والجماعي لتحضير درس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني ، والتطبيق الميداني للمهارات .

(5-8) الأنشطة التعليمية :

تميز البرنامج بالاعتماد على أنشطة فردية يتم تقديمها في شكل أوراق عمل وتقارير فردية وتقويم ذاتي ، كما توجد أنشطة جماعية يتم تقديمها هي الأخرى في شكل أوراق عمل جماعي .

(6-8) الوسائل المساعدة :

- أوراق عمل أعدها الباحث .
- سيورة .
- جهاز حاسوب محمول .
- جهاز عرض البيانات data show .
- أقلام ملونة .
- سجل خاص بالملاحظات.

8-7 (تقويم البرنامج التدريبي المقترح :

اعتمد الباحث على عدة طرق لتقويم أداء المتدربين أثناء تطبيق البرنامج من خلال أوراق العمل الفردي والجماعي ، و ورش العمل الجماعية والتفاعل داخل قاعة التدريب ، وتتم عملية التقويم من خلال تقويم المدرب لأداء كل متدرب بواسطة نموذج معد لذلك .

8-8 (ضبط البرنامج :

تم عرض البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع التربوي من اجل التأكد من التالي :

- سلامة الأهداف المصاغة وإمكانية تحقيقها وشموليتها لكل العناصر .
- ملائمة أساليب التدريس لتحقيق أهداف البرنامج .
- ملائمة تنظيم المحتوى ووحداته .
- مناسبة الأنشطة و الوسائل المقترحة .
- مناسبة وسائل التقويم .
- سلامة الألفاظ والعبارات اللغوية .

جاءت ملاحظات المحكمين حول النقاط التالية :

توزيع حصص البرنامج حيث كانت الحصص التدريبية بشكل مكثف وتم تعديلها وتوزيعها إلى 14 حصة بعدما كانت 6 حصص .

المعالجة اللغوية : تم تعديل بعض العبارات وتغيير بعض الألفاظ .

9. الأساليب الإحصائية:

بغية الوصول إلى نتائج كمية تساعد في الحصول على تحليل وتفسير النتائج التي توصل إليها الباحث يجب استعمال أساليب إحصائية تحقق هذا الهدف و قد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :

- معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أدوات القياس .
- المتوسط الحسابي و تم استخدامه لحساب المتوسطات حيث يعتبر من مقاييس النزعة المركزية و أكثرها انتشارا .
- الانحراف المعياري يعتبر أهم مقاييس التشتت و يقوم على حساب انحراف الدرجات عن متوسطها .
- معامل الارتباط بيرسون و تم استخدامه في دراسة العلاقة بين مجموعتين
- التباين و تم استخدامه لقياس مدى التباين بين العينتين من خلال النسبة الفائية " ف "
- اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA و تم استخدامه لدراسة دلالة الفروق بين أكثر من متوسطين .
- اختبار (ت) لعينة واحدة لفحص دلالة الفروق بين اتجاهات الأساتذة .
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين و اختبار (ت) عينتين مترابطتين ، و تم استخدامه لقياس دلالة الفروق بين متوسطي عينيتين و في الدراسة الحالية تم تطبيق " ت " لقياس دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين متجانستين و قياس دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مترابطتين .
- مربع ايتا n^2 و تم استخدامه لقياس تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على التعلم التعاوني) على المتغير التابع (الاتجاه) .

الفصل السادس

عرض و مناقشة النتائج

تمهيد :

هدف بحثنا هذا إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي مقترح في تعديل اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي ايجابيا نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس ، وقد استخدم الباحث المنهجين الوصفي والشبه التجريبي ، كما استخدم التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي و البعدي ، وذلك لان عينة البحث عبارة عن أساتذة التعليم الثانوي وهم يمثلون مجموعة واحدة .

ولان البرنامج التدريبي ينفذ لأول مرة ، و بالتالي تمت دراسة فاعليته على اتجاه الأساتذة ، ولاختبار فرضيات البحث تم استخدام اختبار (ت) عن طريق المبرمج spss وذلك لاختبار دلالة الفرق بين التطبيق القبلي و البعدي وتم استخدام مربع ايتا من اجل تحديد حجم الأثر وهل له دلالة أم لا .

1. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

ينص الفرض الأول من فروض البحث على انه لدى أساتذة التعليم الثانوي اتجاهات سلبية نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية ، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسط الفرضي لاستجابات الأساتذة على فقرات المقياس بجمع أعلى درجة على المقياس مع اقل درجة يمكن أن يحصل عليها المتدرب

ثم قسمتها على 2 أي و قدر ب 111 درجة ويوضح الجدول (رقم 11) التكرار و المتوسط الحسابي لاتجاهات الأساتذة و الانحراف المعياري كما تم تحويل مدى الدرجات المحققة على المقياس ، وتم اعتماد المعيار التالي للحكم على اتجاهات الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني كما يلي :

جدول رقم (11) طبيعة الاتجاهات وفق الدرجات المحققة على مقياس الاتجاه

الفئة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
111-37	42	105.80	2.37	سلبى
185-111	03	111.66	1.15	ايجابى

ويمثل الجدول التالي نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة (One-Sample T – test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي اتجاهات الأساتذة (الاتجاه الايجابى و الاتجاه السلبى) وتتجسد النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (12) دلالة الفروق بعد حساب اختبار (ت) لعينة واحدة

المتوسط الفرضي 111						الفئة
مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	
0.01 دالة	14.18	2	2.37	105.80	03	الاتجاه الايجابى
		41	1.15	111.66	42	الاتجاه السلبى

يتضح من الجدول (رقم 12) أن عدد الأساتذة الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تقدر ب 42 بنسبة 93.34 % في مقابل اتجاهات ايجابية بنسبة 6.66 % وبلغت قيمة ت 14.18 و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، يعني هذا انه هناك فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية و هي اتجاهات سلبية لا تعود لعامل الصدفة و إنما لها عدة أسباب ، و التي يرى الباحث أنها ترجع إلى اعتقاد الأساتذة بأنهم لا يحتاجون لمثل هذه الاستراتيجيات وأنها لا تحقق ما تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقه وأنها طرق غامضة ومعقدة و لا يمكن فهمها بسهولة .

كما يجدون صعوبة في التخطيط لهذه الإستراتيجية و في تصميم الأنشطة ليتعرف كل التلاميذ على هذه الإستراتيجية فعلا و يخشون أن يؤدي بهم استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني إلى الاعتماد التلاميذ بعضهم على بعض بشكل سلبي في حين يرى بعض الأساتذة أن عدم إعداد الأستاذ إعدادا يمكنه من استخدام طريقة التعلم التعاوني يؤدي بهم إلى تجنب استخدامها و يرون أنها تحتاج إلى وقت طويل .

كما يرون أن النظام والهدوء داخل القسم لا يتحقق إلا باستخدام الطرق التقليدية للتعلم لأنها تسمح لهم بالتحكم أكثر في القسم و فرض سيطرتهم عليه نظرا لكثرة عدد التلاميذ داخل القسم ، كما يرون أن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يؤدي إلى

عرقلة سير البرنامج السنوي الذي تم إعداده لإتمام المنهاج مع نهاية الموسم الدراسي و انه لا توجد في المنهاج دروس يمكن أن يستخدم فيها الأستاذ التعلم التعاوني ¹ .

و بالرغم من مدى توافر التعلم التعاوني في المنهاج الدراسي حيث قام الباحث بالربط بين التعلم التعاوني و المنهاج الدراسي الذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية حديثة تعتمد على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تعد إستراتيجية التعلم التعاوني واحدة منها.

إلا أن الأساتذة يرون أن طرق التدريس الحديثة غير واضحة و غير مفهومة بما فيها التعلم التعاوني و أنهم غير مقتنعين بنتائج الدراسات و البحوث العلمية التي تشير لأهمية استخدام التعلم التعاوني و يتخوفون من عدم تقبل الأولياء و التلاميذ و المدرء و المفتشين لاستخدام التعلم التعاوني ، أي أنهم غير مقتنعين بجدوى طريقة التعلم التعاوني في العملية التعليمية كما أنهم يشعرون بإهمال واجبهم المهني لدى استخدامهم للتعلم التعاوني.

و يرون انه لا توجد المرافق المناسبة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها طريقة التعلم التعاوني بالاضافة إلى عدم توفر الوسائل التعليمية التي تتناسب مع درسه ، كما يرى الأساتذة انه لا يمكنهم تحديد الكفاءات اللازمة لاستخدام التعلم التعاوني و أن هذه الطريقة لا تسمح لهم بتحقيق الكفاءات المستهدفة من الدرس ² .

¹ - محمد عبد الرحمان الزهراني : أسباب عزوف معلمي التربية الفنية بمدينة الطائف التعليمية عن استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس المادة و وضع سبل العلاج . رسالة ماجستير غير منشورة . السعودية : جامعة أم القرى . 2007 ، ص 148 .

² - عبد الله ظافر الشهري و عبد الله محمد السعود : واقع استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس التربية الفنية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض . (02 / 02 / 2013)

كما أن إعداد الدرس وفق هذه الإستراتيجية يحتاج إلى جهد كبير و يرون بأنها صعبة التطبيق ومعقدة و تزيد من مسؤولية الأستاذ و أن اغلب التلاميذ لا يستطيعون التفاعل مع ما تتطلبه إستراتيجية التعلم التعاوني من أساليب و أنشطة كما يرى الأساتذة أنهم يجدون صعوبة في إدارة القسم وتبادل الأدوار بين التلاميذ و تلاميذ المجموعة الواحدة أثناء الموقف التعليمي ¹ .

إلا أن الأساتذة يرون انه توجد صعوبات كبيرة في تقويم التلاميذ بحيث يجدون صعوبة في إعداد بطاقة ملاحظة أو أي أداة تمكنهم من مراقبة أداء التلاميذ و التعرف على مدى تقدمهم و مشاركتهم و أنهم لا يستطيعون القيام بجمع بيانات عن أداء التلاميذ في المجموعة الواحدة سواء بالملاحظة أو بتدوين بعض الملاحظات أو من خلال مراقبة عمل المجموعة و يرون أن التلاميذ لا يستطيعون كتابة تقرير سريع عن سلوكهم أثناء التعلم التعاوني و ما قد يصادفهم من صعاب في أداء أدوارهم ² .

و أنهم لا يستطيعون احترام الأدوار الموكلة إليهم و يرون بأنهم يجدون صعوبات في التعليق بموضوعية و وضوح بعبارات محددة عن ما يلاحظونه على المجموعات أثناء العمل كما انه لا توجد معايير محددة لتقييم أفراد المجموعة أثناء العمل داخل المجموعة و بعد الانتهاء من العمل ، كما أن بعض التلاميذ لا يبدون آراءهم بحرية و لا يقبلون النقد و الرأي الآخر ولا يستطيع الأستاذ أن يدير المجموعات كلها و يشرف عليها و يتطلب هذا منه جهدا و وقتا كبيرين.

¹ - الزهراني ، المرجع المذكور سابقا ، ص 122 .

² - فيصل حسن زقروق : صعوبات تدريس مادة التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمها في ضوء بعض المتغيرات . السعودية : مركز البحوث التربوية . 2006 ، ص 128 .

من خلال ما تقدم يتبين لنا أن اتجاهات الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني اتجاهات سلبية ، وهذا لكونهم يتمسكون بالطرق التقليدية والتي يرون بأنها تسمح لهم بالتحكم أكثر في القسم ، كما أنها طرق معروفة لديهم ويحسنون استخدامها حتى وإن كانت لها سلبياتها ، أو أن إيجابياتها أقل من إيجابيات إستراتيجية التعلم التعاوني ، و يرى الباحث أن اتجاهات الأساتذة جاءت سلبية لأن الأساتذة لم يتطلعوا على الاستراتيجيات الحديثة ، ولا يجدون ما يحتاجونه من مهارات في المنهاج ولا في دليل الأستاذ ، ولا في الندوات التكوينية التي يشرف عليها مفتشي التربية والتعليم ، ولا يجدون تشجيعا من قبل هؤلاء في تبني الاستراتيجيات الحديثة بل بالعكس يتخوفون من ردود أفعال المفتشين لدى استخدامهم لهذه الاستراتيجيات .

كما يرى الباحث أن الأساتذة يجدون صعوبة في فهم إستراتيجية التعلم التعاوني و مبادئها كما يرون أنها مضيعة للوقت و لا تسمح لهم بتقويم فعلي للتلاميذ وأنها تحتاج إلى وسائل حديثة و قاعات خاصة ليتم التدريس فيها و لا يقتنعون بفائدة التعلم التعاوني و ما يحققه من فوائد معتبرة للتلميذ و الأستاذ وتتفق نتائج هذا البحث مع البحث الذي قام به عطوة (1987) حيث وجد أن للمعلمين اتجاهات سلبية نحو الاستراتيجيات الحديثة و التعلم التعاوني نظرا لصعوبة تحديد الطريقة المناسبة للدرس و إعداد الكتب المدرسية الذي يفرض على المعلم إتباع الطرق التقليدية بالإضافة إلى عدم توفر المصادر اللازمة للمعلم و عدم توفر الأجهزة و الأدوات الضرورية كما أن الاستراتيجيات الحديثة تحتاج الوقت و الجهد.

و تتفق نتائج بحثنا مع دراسة الجبر (1991) حيث يرى أن عدم استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس يعود إلى عدم الإلمام بها و عدم التدريب عليها بالإضافة إلى عدم توفر الإمكانيات و المعدات و الأدوات اللازمة .

كما تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج البحث الذي قام به الزهراني (2008) حيث يرى أن للأساتذة اتجاهات سلبية نحو التعلم التعاوني و عزوف عن استخدام الاستراتيجيات الحديثة نظرا لصعوبة التخطيط للدرس و عدم التحكم في القسم و إدارة الموقف التعليمي و صعوبة التقويم في التعلم التعاوني ويرجع هذا كله لنقص تكوين الأساتذة على هذه الإستراتيجية أما الدراسة التي قام بها النعيمي (2009) فتتفق مع الدراسة الحالية ، حيث وجد لدى الأساتذة عزوفا عن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني و اتجاهات سلبية نظرا لعدم وضوح المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني ، وعدم قناعة المعلمين بجدوى هذه الإستراتيجية كونها معقدة وصعبة و تحتاج إلى جهد و وقت و مرافق خاصة .

بالإضافة إلى عدم إعداد الأستاذ إعدادا كافيا يسمح له بالتحكم في هذه الإستراتيجية وتختلف نتائج بحثنا مع نتائج البحث الذي قامت به ونوس (2011) و دراسة لينا علي (2010) حيث وجدا كليهما أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .

2. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

ينص الفرض الثاني من فروض البحث على انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية

التعليمية تعزى لمدة العمل ، لحساب تأثير عامل الخبرة على اتجاه الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .

تم تقسيم متغير الخبرة إلى أربع (4) مستويات و هي (اقل من 5 سنوات ، ما بين 5 و 10 سنوات ، ما بين 10 و 15 سنة ، أكثر من 15 سنة) وللتحقق من صدق الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA ONE WAY كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (13) دلالة الفروق بعد حساب اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد

ANOVA

الدالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.89 غير دالة	0.20	1.63	3	4.902	بين المجموعات
		7.91	41	324.298	داخل المجموعات
			44	329.20	المجموع

من الجدول (رقم 13) يتبين لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تعزى لمتغير مدة العمل ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الأساتذة الجدد لا يمتلكون التكوين الكافي الذي يشجعهم على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، بالإضافة إلى أنهم يحاولون تقليد الأساتذة ذوو الخبرة الأكبر والذين بدورهم ليس لديهم روح المبادرة والاطلاع و لا التكوين

الكافي ، مما أدى بهم إلى التمسك بالطرق التقليدية كونها معروفة لديهم ويحسنون استخدامها بالرغم من أن الدراسات أشارت إلى أن " المدرسين يبدون احتياجا كبيرا في مجال التدريب على الأساليب التعليمية الحديثة كالتعلم التعاوني والعصف الذهني وغيرهما " ¹ .

كما يمكن تفسير هذه النتائج بان سبب عزوف بعض الأساتذة عن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يرجع إلى :

تدني معرفة الأساتذة بطرق التدريس الحديثة لضعف منظومة النمو المعرفي المستمر للأستاذ ووجود فجوة بين الجوانب النظرية التي تعلموها و الجوانب التطبيقية المطلوبة في أدائهم التدريسي . و يرجع كذلك إلى ثقافة البيت و المجتمع التي تعزز التعليم الكمي للمعارف و تهمل الجودة و الديمومة ، بالإضافة إلى تدني تأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثنائها في مجالات التخطيط و التنفيذ و التقويم لطرق التدريس الحديثة .

كما ويعتقد الأساتذة أن تطبيق طرق التدريس الحديثة يتطلب مجهودات و وسائل أكثر لا تتوفر عليها المؤسسات التربوية زاد من الاتجاه السلبي نحو التعلم التعاوني و ضعف دور الإدارة المدرسية والإشراف التربوي في تنمية التدريس بالطرق الحديثة بالإضافة إلى اكتظاظ الأقسام و كثافة البرنامج الدراسي أدى إلى حرص الأساتذة و المفتشين على إتمامه .

إضافة إلى عدم توفر المناهج التربوية على نماذج حقيقية ملموسة للتدريس بالطرق الحديثة و تدني قدرات التلاميذ التعليمية و تعودهم على النمط التقليدي المعتمد على

¹ - القطاونة ، المرجع المذكور سابقا ، ص 218 .

الاستظهار و الحفظ السلبي نظام الاختبارات المعتمد على الحفظ واستعادة المعارف اثر على الجوانب المهارية ، كما أن اغلب الأساتذة يعتقدون بأنهم لا يتم السيطرة على القسم إلا باستخدام الطريق التقليدية . وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسة التي قامت بها لنا علي 2010 كما تختلف عن نتائج الدراسة التي قامت بها ياسمين محمود ونوس 2011

3. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

ينص الفرض الثالث على انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث باتجاه ايجابي ، و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين المستقلتين (T – test pour échantillons indépendants) وتم التحصل على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (14) دلالة الفروق بعد حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الذكور	25	105.36	2.81	3.05	43	2.42 –	0.01 دالة
الإناث	20	107.25	2.29	غير دالة			

يتبين من نتائج الجدول (رقم 14) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، وعليه يمكن القول انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو

استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح جنس الإناث أي تحقق صحة الفرض الثالث ، ويمكن أن نفسر هذا بالرجوع إلى طبيعة الإناث كونهن يفضلن العمل في تعاون ، كما لديهن روح البحث و المثابرة التي تؤهلن للمحاولة و البحث في كل ما هو جديد وحبهن للتغيير يؤدي بهن إلى إحداث تغييرات في طرق التدريس و الجو السائد في القسم .

كما أن الإناث يعملن بشكل أفضل تحت ظروف تعاونية أكثر مما يعملن في ظل ظروف تنافسية ¹ .

و تفسر الباحثة أنا ستازي Anastasia 1987 في كتابها علم النفس الفارقي أن اهتمام الإناث بالنواحي الاجتماعية و نزعتهن إلى معايشرة الآخرين للاندماج معهم اجتماعيا ربما يرجع إلى محصولهن اللغوي في مراحل نمو الطفولة بطريقة سريعة . وتشير " ستازي " إلى انه في كثير من المواقف نلاحظ الفرق بين الجنسين من الناحية الاجتماعية ² .

ولقد وضح Nicknames أن السلوك الذي يتسم بالدفء العاطفي و الشعور الوجداني و حب التعاون يشيع في الإناث أكثر من الذكور و هذا يرجع إلى تكوينهن البيولوجي و هن يتصرفن في المواقف التي تمس مكانتهن و وضعهن الاجتماعي ³ .

¹ - فراس محمود مصطفى السليتي : التفكير الناقد و الإبداعي (إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة و النصوص الإبداعية) . د ط . القاهرة : عالم الكتب الحديث . 2006 ، ص 139 .

² - جلالى الناصر : اتجاهات مدرسي السنة أولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة . مذكرة ماجستير غير منشورة . الجزائر : جامعة ورقلة . 2006 ، ص 100 .

³ - سيد خير الله : بحوث نفسية و تربوية . د ط . بيروت : دار النهضة العربية . 1990 ، ص 113 .

كما أن تفكيرهن يدور حول الاهتمام بالبيئة و تحقيقهن الحب الاجتماعي و الاحترام و هذا ما أثبتته الدراسة التحليلية و الشاملة عن الفروق بين الإناث و الذكور و التي قام بها كل من بينيه Bennet و كوهن Cohen سنة 1959 .

و يشير مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين MTAI إلى أن العلاقات الاجتماعية مرتبطة باتجاهات المعلمين فكلما كانت اتجاهات المعلمين ايجابية كانت العلاقات الاجتماعية تتسم بالود و التسامح و الدفاء و غير ذلك من السمات الانفعالية التي تجعل من الإناث يفضلن العمل التعاوني على العمل الفردي .

بالإضافة إلى أن المعلمات أكثر صرامة في تطبيق التعليمات و الالتزام بالواجب المهني فيفضلن كل الأعمال التي يرون أنها تصب في صالح التلميذ و يسعون إلى توفيرها أكثر من الذكور .

فالبحوث و الدراسات التي قام بها كل من أنا ستازي و بينيه و كوهن تؤكد على أن الإناث أكثر ميلا إلى النواحي الاجتماعية و الشخصية ، لذا كان من المتوقع حصولهن على درجات مرتفعة في مقياس الاتجاهات النفسية للأساتذة عن الذكور ، وهذا ما أكدته البحث الذي قام به سيد خير الله ، حيث أكد على أن الاتجاهات النفسية لطالبات التربية أكثر ايجابية من الاتجاهات النفسية لطلاب الكلية (المعلمين المتربصين) .

و أكد كل من بيمر Beamer و ليدبيتر Ledbetter في دراستهما عن الاتجاهات النفسية أن المدرسات (الإناث) قد حصلن على درجات أعلى في مقياس الاتجاه MTAI عن المدرسين الذكور ¹ .

¹ -خير الله ، المرجع المذكور سابقا . ص 131 .

وتتفق نتائج دراستنا مع الدراسة التي قام بها كل من حسن و خطاب سنة 1992 حيث توصلنا إلى أن الإناث يعملن أكثر في ظروف تعاونية ويفضّلن العمل التعاوني من خلا اتجاههن الايجابي نحو العمل التعاوني و تفضيلهن لطريقة التعلم التعاوني ¹ .

كما تتفق مع دراسة لنا علي 2010 و تتعارض مع دراسة ياسمين ونوس التي قامت بها سنة 2011.

4. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

ينص الفرض الرابع على أن البرنامج التدريبي المقترح يؤدي إلى زياد اتجاه أساتذة التعليم الثانوي ايجابيا نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية ، ومن اجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم القيام بالقياس البعدي و هي ممثلة كما يلي :

جدول رقم (15) نتائج القياس البعدي

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس البعدي	42	122.69	7.57

نلاحظ من الجدول رقم (15) أن المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة يقدر 122.69 أي انه اكبر من المتوسط الفرضي و الذي يقدر ب 111 ، أي أن اتجاهات الأساتذة زادت ايجابيا نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس بعد تنفيذ

¹ - فايد ، المصدر المذكور سابقا ، 2008 ، ص 43

البرنامج التدريبي ، كما أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة في القياس القبلي يقدر ب 105.80 و إذا ما قورن بالمتوسط الحسابي للقياس البعدي نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي اكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي ، و هذا يدل على وجود فروق بين المتوسطين (القبلي و البعدي) و لمعرفة هذه الفروق تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (T-teste pour échantillons apparies) وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي :

جدول رقم (16) دلالة الفروق بعد حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القياس القبلي	42	105.80	2.37	41	12.76	0.01 دالة
القياس البعدي	42	122.69	7.57			

يظهر من نتائج الجدول (رقم 15) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و منه نستنتج تحقق الفرضية التي مفادها أن البرنامج التدريبي المقترح يؤدي إلى زيادة اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي ايجابيا نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية.

فنتائج القياس القبلي دلت على أن أفراد العينة لديهم اتجاهات سلبية نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، وهذا ما تم ملاحظته من خلال الجلسة الثانية من البرنامج التدريبي حيث لم نجد تجاوبا كبيرا من طرف الأساتذة فيما يخص مناقشة مفهوم التعلم

التعاوني ، و لم يكن لديهم أي معلومات عن ظهوره و فائدته ومبادئه ولا أصوله النظرية ، وهذا راجع لنقص اطلاعهم بالمستجدات في البحوث التربوية والنفسية ، بالإضافة إلى الافتقار لروح البحث العلمي و المبادرة في تغيير أساليب وطرق التدريس و التمسك بالطرق التقليدية .

و قدم الباحث في الجلسة الثالثة من البرنامج الفرق بين التعلم التعاوني و التعلم التقليدي ، حيث حاول إبراز ما للتعلم التعاوني من أهمية في المجال التربوي ومدى تحقيقه لمكاسب أكاديمية و اجتماعية للمتعلّم ، إلا أنه لاحظ مدى تمسك الأساتذة بالتعلم التقليدي كونه طريق معروفة لديهم و تسمح لهم بالتحكم أكثر في التلاميذ و المحافظة على الهدوء داخل القسم وخصص الباحث الجلسة الرابعة لتقويم ما تم تقديمه في البرنامج التدريبي .

حاول الباحث أن يبرز مدى توافر التعلم التعاوني في المنهاج الدراسي ، بعدما لاحظ تخوف من طرف الأساتذة من انتقادات المفتشين و المدرّاء كون التعلم التعاوني لا يسمح به في عرض الدروس ، و قد وضح الباحث دور التعلم التعاوني و فعاليته و مدى أهميته من خلال محتوى الجلسة السادسة من البرنامج التدريبي و قدم خطوات التعلم التعاوني التي يجب الاعتماد عليها في إعداد درس ناجح باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني من خلال الجلسة السابعة .

كما بين الباحث طريقة تقسيم المجموعات و دور كل من المعلم و المتعلم في التعلم التعاوني من خلال محتوى الجلستين الثامنة و التاسعة و خصص الجلسة العاشرة لعوامل اختيار التعلم التعاوني و عوامل الانضباط التعاوني .

كما قام الباحث بإبراز مختلف طرق التقويم في التعلم التعاوني من خلال مضمون الجلسة الحادي عشر من البرنامج التدريبي ، فقام بعرض مختلف طرق التقويم التي تساعد الأستاذ على تقويم تقدم تلاميذه .

بعدما قدم الباحث البرنامج التدريبي و الذي سبقه اختبار قبلي للاتجاه أجرى الباحث اختبارا بعديا ، حاول من خلاله التعرف على اتجاهات الأساتذة بعد تطبيق البرنامج التدريبي فلاحظ الباحث اختلافا واضحا في نتائج القياس القبلي و البعدي لمقياس الاتجاه عبر عنها في الجدول السابق حيث وجد فروقا دالة إحصائية و هذا يدل على أن للبرنامج التدريبي أثرا ايجابيا في اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعلم التعاوني في العملية التعليمية و ساهم البرنامج التدريبي في تعديل اتجاهات الأساتذة من السلبية إلى الايجابية نحو التعلم التعاوني .

ولمعرفة الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي في استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية و في تغيير اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحوها ، قام الباحث بحساب قيمة مربع ايتا n^2 لمعرفة مدة تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني) على المتغير التابع (اتجاه أساتذة التعليم الثانوي) وذلك بالرجوع إلى النتائج في الاختبار القبلي و البعدي كما هي مبينة في الجدول :

جدول رقم (17) قيمة ايتا مربع

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة مربع ايتا n^2
البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني	اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحوها	12.76	0.80

يتضح من الجدول السابق (رقم 16) أن قيمة (n^2) بلغت 0.80 وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية و التي تقدر ب 0.15¹ .

وهذا يدل على أن اثر البرنامج كان ايجابيا لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية وتغيير اتجاه أساتذة التعليم الثانوي ايجابيا نحوها .

ويمكن تفسير هذه النتائج بالرجوع إلى أهمية إستراتيجية التعلم التعاوني والتي تعد إستراتيجية فعالة و ايجابية كونها تعمل على تنمية مهارات المتعلم (الاجتماعية و الأكاديمية) ، كما أن لهذه الإستراتيجية من الفعالية المميزة في التدريس ما يجعلها أكثر تأثيرا وقدرة على إثارة اهتمام الأساتذة والمتعلمين وتحفيزهم على التعلم بشكل عام و المشاركة الايجابية لما تتمتع به من نشاط و تعاون ، فهي تلبي رغبات التلاميذ و ميولهم وتبعدهم عن الروتين الذي يجدونه في الطرق التقليدية الأخرى.

كما أنهم يتعلمون بشكل أفضل في مجموعات حيث يتعاونون مع بعضهم البعض مما يفضي ذلك جوا من المرح و السعادة أثناء عملية التعلم ، كما يرى الباحث أن تعرف أساتذة التعليم الثانوي على إستراتيجية التعلم التعاوني من خلال البرنامج المقترح والذي عمل على تدريب الأساتذة على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية و ساهم في تبسيط التعلم التعاوني للأساتذة و إبراز مدى فعاليته في زيادة

¹ - رضا عصر : حجم الأثر : أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية . المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مناهج التعليم و الأعداد للحياة المعاصرة . المجلد الثاني . القاهرة . 2003 ، (22/21) يوليو .

تحصيل التلاميذ و تعديل اتجاهاتهم ايجابيا نحو المواد الدراسية و هذا ما أثبتته عدة دراسات مثل دراسة الشريفات 1992 ، و حسن الخطاب 1992 و دراسة النجدي 1996 ، عوض 2000 ، فودة 2003 وغيرهم.

كل هذا زاد من تأثير البرنامج على تعديل اتجاهات الأساتذة ايجابيا نحو استخدام هذه الإستراتيجية و تبنيتها كبديل فعال عن الطرق التقليدية ، كما انه زاد في ثقة الأساتذة في ما تحدثه الاستراتيجيات الحديثة عامة و إستراتيجية التعلم التعاوني خاصة من تأثير ايجابي في تحصيل التلاميذ ، كما يرى الباحث أن حجم تأثير البرنامج التدريبي والذي بلغ 0.80 يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) والذي من الممكن إرجاعه إلى ما يلي :

طبيعة إستراتيجية التعلم التعاوني التي تساعد التلاميذ على تذكر الحقائق و المفاهيم و التي تساهم في تنمية و تهيئة التلاميذ إلى الدرس القادم ، مما يحقق مبدأ الاستمرار و التتابع في اكتساب و تنظيم المعلومات و الخبرات التعليمية و هذا ما يؤدي إلى جعل التعلم ذا معنى كما يسمح باندماج المعلومات القديمة والحديثة في نسق واحد .

الجو التعاوني بين تلاميذ القسم و تلاميذ المجموعة الواحدة يؤدي إلى تشجيع التلاميذ و إقبالهم على التعلم و التوصل إلى حلول و مناقشتها بشكل جماعي ، و تصحيح الأخطاء، كل هذا يؤدي إلى تعلم فعال وبالتالي زيادة التحصيل .

أساسيات إستراتيجية التعلم التعاوني جعل التلميذ محور العملية التعليمية من خلال قيامه بالمهام و الأنشطة الفردية والجماعية فهو المعني بالتعلم كما تساعده على اكتشاف المعلومة و المفاهيم و التعميمات .

قدرة إستراتيجية التعلم التعاوني على إتاحة الفرصة للتلاميذ للحوار والنقاش و التعاون مع بعضهم البعض ، مما يساعدهم على الفهم و الاستيعاب من خلال التغذية الراجعة التي يقدمها الأستاذ لتصحيح المفاهيم و المعلومات الخاطئة .

طبيعة التعلم بأسلوب التعلم التعاوني الذي يجعل التلاميذ كتلة واحدة يشتركون في فهم المشكلة و تحديدها واقتراح الحلول المناسبة لها ، فيعملون في جو تعاوني جماعي و يستفيدون من معلوماتهم بتبادل الآراء و الأفكار بينهم وهذا عكس التعلم في الطرق التقليدية التي لا تتيح للمتعلمين الفرصة للاستفادة من خبرات بعضهم ، كما تمي فيهم الأنانية .

تعمل إستراتيجية التعلم التعاوني على وضع التلاميذ في مواقف تشعرهم بالتحدي و الإثارة و تشجعهم على تطبيق ما تعلموه في حل المواقف أو المشكلات التعليمية التي يواجهونها .

حاجة أساتذة التعليم الثانوي إلى تكوين فعال في الاستراتيجيات الحديثة و التي تقوم على أسس و قواعد علمية ، و استراتيجيات حديثة أثبتت فاعليتها في تحسين مستوى التلاميذ و زيادة تحصيلهم الدراسي ، ويمكن تطبيقها في القسم بحيث تسمح لهم بتغيير الجو الدراسي و إثارة دافعية التلاميذ دون أن تكون مكلفة أو مجهدة .

أدى البرنامج التدريبي إلى إكساب الأساتذة المتدربين مهارات و معارف ساهمت في دفعهم إلى الحرص على تطبيق ما تعلموه من مواقف جديدة و اكتساب مهارات تفاعلية و مؤثرة في العملية التعليمية .

ساهم البرنامج التدريبي في تمكين المتدربين من العمل في مجموعات تعاونية و تبادل الأفكار مع زملائهم ، مما جعلهم يعيشون حالة التحدي مع أنفسهم و مع زملائهم ، و إتقان مهارات التدريس باستخدام التعلم التعاوني .

الاستنتاج العام :

يعنى التدريس بتزويد المتعلم بالخبرات المتنوعة التي تسهم في تشكيل شخصيته ، و تهدف التغيير مرغوب في سلوكه ، و قد عرفت الطريقة قديما بأنها مجرد تقليد و محاكاة و ذلك عند عدم وضوح الرؤية فيما يخص التربية و مدلولاتها ، ثم وصلت إلى أنها مجرد أسلوب يستخدمه المدرس ، لتوصيل المعلومات للمتعلمين و تدريبهم على قراء الحروف و كتابتها ، ومعظم تلك الطرق تعتمد على الإلقاء ، لذلك سميت بالطرق التقليدية .

و بما إن طرق التدريس تمثل عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية ، فانه بتطور مفهومها تطورت طرق التدريس ، لتواكب تحقيق الأهداف التي ترمي إليها التربية و الإسهام في بناء الأجيال القادرة على القيام بأدوارها المتنوعة ، فطريقة التدريس تمثل إحدى الخطوات الضرورية التي يستخدمها المدرس في مهنته ، و تختلف باختلاف المعطيات و المتطلبات التعليمية .

فبدأ التربويون في إعادة النظر في الطرق التقليدية المستخدمة في التدريس و ذلك استجابة لما حدث في السنوات الأخيرة في مجال التعليم و عناصر العملية التعليمية وبيئات التعلم و المتعلمين ، إضافة إلى الانتقال الذي فرضته الاتجاهات التربوية الحديثة كالاهتمام بالمتعلم على انه محور العملية التعليمية ، و ما أكدته البحوث

التربوية و النفسية التي أجريت منذ أوائل القرن العشرين على وجود اختلافات بين المتعلمين في قدراتهم و طرق تعلمهم و عاداتهم و اهتماماتهم و دافعيتهم للتعلم لذا أصبحت مراعاة الفروق الفردية أمرا في غاية الأهمية ¹ .

و على الرغم من أهمية طرق التدريس الحديث في تحقيق أهداف المنهاج ، إلا انه وجد غياب كبير لها في تأدية المدرسين لدروسهم ، وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها المنشري سنة 1999 حيث بينت وجود صعوبات في استخدام طرق التدريس الحديثة أدى إلى تجنب استخدامها في التدريس و كذلك الدراسة التي قام بها زقزوق 2005 و التي أكدت على وجود ضعف في الكفاءة التدريسية لأساتذة مادة التربية الفنية وقلّة اطلاعهم على الأفكار و الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ² .

و بالاعتماد على نتائج هذه الدراسات و ما لاحظته الباحث من خلال انتهاكه بالعديد من الأساتذة و التلاميذ ، حيث وجد عزوفا كبيرا عند الأساتذة عن استخدام طرق التدريس الحديثة في التدريس ، و ما لاحظته من تمسك بالطرق التقليدية أثناء حضور بعض الحصص التعليمية و بعض الجلسات التنسيقية بين الأساتذة ، حاول الباحث التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو الاستراتيجيات الحديثة ، فكان الهدف من هذه الدراسة الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس و اختار الباحث أساتذة التعليم الثانوي بحكم عمله في الثانوية كمستشار للتوجيه و اختار التعلم التعاوني لان تطبيقه سهل و لا يتطلب جهدا كبيرا بالإضافة إلى أنها إستراتيجية يمكن استخدامها في كافة المواد التعليمية ، ثم محاولة

¹ - عمر محمود غباين : التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية . ط 1 . عمان الأردن : دار المسيرة . 2001 ، ص 07 .

² - الشهري و آخرون ، المصدر المذكور سابقا ، ص 11 .

تعديل هذه الاتجاهات من خلال برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني من اقتراح الباحث .

وبعد الانتهاء من إعداد أداتي البحث (مقياس للاتجاه نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس و البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني) و التأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين ، قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاه على مجتمع البحث و المكون من 45 أستاذًا للتعليم الثانوي و تحصل على النتائج التالية :

تأكد الباحث من وجود اتجاهات سلبية لدى أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس فوجد أن 42 أستاذًا لديهم اتجاهات سلبية في مقابل 03 أساتذة لديهم اتجاهات ايجابية ، أي نسبة 93.34 % من الأساتذة لديهم اتجاهات سلبية نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس و لمعرفة دلالة الفروق بين زو الاتجاهات الايجابية و السلبية تم حساب قيمة ت فقدرت ب 14.18 و هي دالة عند 0.01 و من خلال هذه النتيجة تأكد الباحث من صحة الفرض الأول ، و تم إرجاع هذه النتيجة إلى عدة عوامل أهمها : إن إستراتيجية التعلم التعاوني من الصعب التخطيط لها كما أنها تحتاج إلى وقت و جهد كبيرين ، و أنها لا تحقق الكفاءات المستهدفة من الدرس و تؤدي إلى إهدار الوقت و الجهد.... الخ

حاول الباحث في الفرض الثاني معرفة مدى تأثير عامل الخبرة على اتجاهات الأساتذة فقسم عينة البحث إلى 4 مجموعات حسب الاقدمية في العمل ، بالشكل التالي (اقل من 05 سنوات ، ما بين 05 و 10 سنوات ، ما بين 10 و 15 سنة ، أكثر من 15 سنة) ، و بعد حساب اختبار تحليل التباين الأحادي وجدنا قيمة ف تقدر ب 0.20 و هي قيمة غير دالة إحصائيا ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي انه لا يوجد

تأثير لعامل الخبرة على اتجاهات الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية ، وقد ارجع الباحث هذا إلى عدة عوامل من بينها معرفة الأساتذة الكافية بالطرق التقليدية أدت بهم إلى التمسك بها و غياب روح المبادرة لدى الأساتذة القدامى اثر على الأساتذة الجدد وجعلهم يقلدونهم كونهم أكثر خبرة منهم .

ولمعرفة مدى تحقق الفرض الثالث و الذي يهدف إلى التعرف على تأثير عامل الجنس (ذكور ، إناث) على اتجاهات الأساتذة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، قمنا بحساب قيمة ت و وجدنا أنها تقدر ب 2042 و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، وهذا يعني إن لعامل الجنس تأثير على اتجاهات الأساتذة وهذا لصالح الإناث ايجابيا ، وهذا يمكن إرجاعه إلى طبيعة الإناث كونهن يفضلن العمل في تعاون و لديهن روح المبادرة و البحث ، و لديهن اهتمام كبير بالنواحي الاجتماعية .

و في الأخير و للتحقق من صحة الفرض الرابع ، قام الباحث باستثناء الأساتذة الذين لديهم اتجاهات ايجابية و هم 03 أفراد و الاحتفاظ بالذين لديهم اتجاهات سلبية و عددهم 42 من اجل تنفيذ البرنامج التدريبي ، فتم تنفيذ البرنامج في ظروف جيدة و بعد الانتهاء منه قام الباحث بإجراء القياس البعدي لاتجاهات الأساتذة نحو استخدام التعلم التعاوني في التدريس ، وتم مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي و حساب قيمة ت فوجدنا أنها تقدر ب 12.76 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، و دل هذا على وجود فروق بين القياس القبلي و البعدي في اتجاهات الأساتذة ، أي إن اتجاهات الأساتذة تغيرت بعد إجراء البرنامج التدريبي و إن البرنامج التدريبي اثر في اتجاهات الأساتذة ايجابيا و لمعرفة هذا الأثر تم حساب ايتا مربع و قدر ب 0.80

و هذا يعني إن للبرنامج التدريبي اثر كبير على اتجاهات الأساتذة و قد قام بتعديلها ايجابيا بعدما كانت سلبية .

توصلنا في هذا البحث إلى الكشف على مدى تخوف الأساتذة من الاستراتيجيات الحديثة بالرغم من أهميتها ، و أن هذا التخوف ناتج عن عدة أسباب وهمية و صعوبات يجب الكشف عنها و تذليلها للاستفادة من نتائج هذه الاستراتيجيات ، بالإضافة إلى التعرف إلى أهمية التدريب الذي أصبح من الأساليب المهمة التي من خلالها يتم تنمية و تطوير الكفاءات و تحديثها بما يتماشى و متطلبات العصر ، و الاستفادة من البرامج التي يتم إعدادها من قبل المتخصصين ، كما و يجب إعطاء فرصة التكوين للأستاذ لكي لا يبق حبيس معلومات قديمة ، و لا يتمكن من تغييرها و تطويرها و يسعى إلى التغيير من أسلوبه ليتماشى و قدرات تلاميذه

خاتمة :

إن الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار نظرا لان المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف و المهارات ، فتحت ضغط الحاجات الداخلية و التقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات و المهارات و الاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته ، ولهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة و متواصلة .

ونظرا لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان و مكان ، وفي ظل ثورة التكنولوجيا و المعلومات أصبح التخطيط التربوي أكثر ضرورة من اجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم ، و التي تتضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية ، و بالمستجدات في أساليب و تقنيات التعليم و التعلم و تدريبه عليها .

وبالتالي رفع أداء المعلمين و إنتاجيتهم من خلال تطوير كفاءاتهم التعليمية بجانبها المعرفي و السلوكي وتطلب عملية النمو المهني جهدا كبيرا و وقتا كافيا و مساعدة مستمرة في تعلم أي سلوك تعليمي جديد يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التعليمي شبه الثابت الموجود عند المعلمين ، وهذا بدوره يتطلب مشرفين تربويين مقتدرين يعملون لتغيير سلوك المعلم ونموه مهنيا ، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التعليمي .

الاقتراحات :

- ضرورة التخطيط لإعداد المعلم كما و نوعا على أسس علمية سليمة بدءا من رسم إستراتيجية إعداده من النواحي العلمية و الثقافية .
- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الحديث في إعداد المعلم ، و تطبيق التقنيات الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين و مصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية .
- عقد دورات تدريبية للمعلمين و المدراء و المفتشين اثنا الخدمة حول بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم و بعض الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
- التأكيد على ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين و العمل على تحقيقها.
- متابعة الأساتذة و تقويم مدى استفادتهم من الندوات التربوية و الدورات التكوينية ، ومدى التحسن في أدائهم و ذلك عن طريق ملاحظة أدائهم ميدانيا و إجراء المقابلات الفردية و الجماعية معهم بإشراف من المفتشين و المدراء .
- الاهتمام بالمعلم الجديد الذي يلتحق بالمهنة للمرة الأولى ، نظرا لأهمية السنة الأولى من العمل في تكوين اتجاهاته نحو المهنة .
- تطوير البحث العلمي في مجال إعداد و تدريب المعلم و تشجيعه .
- الربط بين إعداد المعلم و نتائج البحوث و الدراسات كأساس لتطوير و تحسين ممارستها و نشاطاتها .
- اقتراح برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات أخرى (العصف الذهني ، حل المشكلات ،..... وغيرها) .
- اقتراح برامج تدريبية قائمة على التعلم التعاوني لمستويات مختلفة من التعليم.
- تدريب الأساتذة على الاستراتيجيات الحديثة وإدراجها في الندوات التكوينية

- إضافة نماذج دروس في المناهج الدراسية وفقا للاستراتيجيات الحديثة .
- إجراء دراسات وأبحاث تتناول حاجة الأساتذة و المعلمين للتكوين والتدريب على طرق التدريس الحديثة .

المراجع

المراجع باللغة العربية

- (1) الأحمد ، خالد طه (2005)، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريس ، ط1، العين الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي
- (2) الجبري ، أسماء عبد العال و الديب ، محمد مصطفى (1998)، سيكولوجية التعاون و التنافس و الفردية ، د ط، مصر القاهرة : عالم الكتب.
- (3) الحيلة ، محمد محمود (2001)، طرائق التدريس و استراتيجياته ، ط1، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .
- (4) الحيلة ، محمد محمود (2003)، تصميم التعليم ، ط2، الأردن : دار المسيرة.
- (5) الخطيب ، احمد العنزي و زامل ، عبد الله (2008)، تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية ، الأردن : عالم الكتب الحديثة .
- (6) الديب ، محمد (2004)، دراسات في أساليب التعلم التعاوني ، د ط ، القاهرة : عالم الكتب.
- (7) الرادادي ، حنين سالم (2007) ، اثر التعلم التعاوني على التحصيل الرياضي و الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الأول متوسط بالمدينة المنورة . رسالة ماجستير غير منشورة ، المملكة العربية السعودية .
- (8) الرفاعي ، علي عالية (2007) . اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات و تفاعلاتهم الاجتماعية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأردن .
- (9) الزبيدي ، كامل علوان (2004) ، علم النفس الاجتماعي ، عمان الأردن : الوراق للنشر و التوزيع
- (10) الزغول ، عماد عبد الحليم و المحاميد ، شاكرا عقلة (2007)، سيكولوجية التدريس الصفي ، ط1، عمان الأردن : دار المناهج للنشر و التوزيع .
- (11) الزهراني ، محمد عبد الرحمان (2007) . أسباب عزوف معلمي التربية الفنية بمدينة الطائف التعليمية عن استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس المادة و وضع سبل للعلاج . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- (12) السايح ، محمد مصطفى (2001)، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية و الرياضية ، د ط ، المنزه الإسكندرية : مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر .

- (13) السعود ، خالد محمد (2009) ، استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التربية الفنية و أثرها في تنمية الأداء الإبداعي (الطلاقة ، المرونة) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشارقة ، الإمارات العربية المتحدة .
- (14) السعيد ، جمال (1997) ، فعالية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين و المستقلين عن المجال الإدراكي و مهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية.رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الأزهر ، مصر .
- (15) السكارنة ، بلال خلف (2009)، التدريب الإداري، د ط ، عمان : دار وائل.
- (16) السليتي ، فراس محمود مصطفى (2006)، التفكير الناقد و الإبداعي " إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة و النصوص الإبداعية ، د ط ، القاهرة : عالم الكتب الحديث.
- (17) السيد ، عبد الحليم و آخرون (2003)، علم النفس الاجتماعي المعاصر، ط 1، عمان : ايتراك للنشر و التوزيع .
- (18) السيد عبد العزيز، و آخرون (1984)، معجم علم النفس و التربية ، ج 2، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية .
- (19) الشهري ، عبد الله ظافر و عبد الله سعود ، محمد (2013/02/02) ، واقع استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس التربية الفنية من وجهة نظر معلمي و معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض <http://www.pdfactory.com>
- (20) الطعاني ، حسن احمد (2007)، التدريب مفهومه وفعاليته ، ط1، الأردن : دار الشروق.
- (21) العزاوي ، نجم (2009)، جودة التدريب الإداري و متطلبات المواصفات الدولية للايزو ، ط1، عمان : دار الياروزي .
- (22) العساف ، صالح بن محمد (2003)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، ط3، الرياض : مكتبة العبيكان .
- (23) العنزي ، خلف بن خليل (2004) ، اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعيا في الصف الأول ثانوي (لغة عربية) . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الرياض ، المملكة العربية السعودية
- (24) الغامدي ، علي محمد (2003)، نموذج مقترح لبرنامج التدريب التحويلي لتأهيل معلمين للعمل في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

(25) الفتلاوي ، سهيلة كاظم محسن (2005)، تعديل السلوك في التدريس، ط 1 ، الأردن عمان : دار الشروق للنشر و التوزيع .

(26) القحطاني ، سالم بن سالم (2000) ، فعالية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب و تنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية 15 (17) ، الإمارات العربية المتحدة .

(27) القضاة محمد فرحان ، الترتوري محمد عوض (2006) ، أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، عمان : دار حامد.

(28) القفعي ، خميس بن عبد الرحمان (2011) ، الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

(29) القواص ، وفاء (2006)، اتجاهات معلمي التعليم الأساسي نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصفي و علاقته هذه الاتجاهات بممارساتهم و ممارسات التلاميذ الصفية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق ، سوريا .

(30) المالكي ، عبد الملك بن مسفر بن حسن (2006) . فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط و على تحصيل و اتجاهات طلابهم نحو الرياضيات . مذكرة دكتوراه غير منشورة . جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

(31) المرسي محمد (2005) ، فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعلم الكتابي ، كلية التربية ، جامعة الإمارات

32 المعايطة ، خليل عبد الرحمان (2000) ، علم النفس الاجتماعي ، ط1، عمان : دار الفكر.

(33) الملا ، نهى بنت محمد (2004) ، فعالية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات الملمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات (2012/04/20) <http://www.gulfkids.com/ar/book34-1140.htm>

- 34) المهدي ، محمود سالم (1994) ، تأثير إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي و تغيير المفاهيم في العلوم لتلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للعلوم النفسية و التربوية مصر (05-06-07) فيفري .
- 35) الموسوي ، علي بن شرف بن علي (1992)، التعلم التعاوني طرح تربوي حديث ، ط1، عمان مسقط : مطبعة جامعة السلطان قابوس .
- 36) الميعان ، هند احمد (2007) . اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلومات مهارات التدريس . مذكرة ماجستير . جامعة الكويت ، الكويت .
- 37) الناصر ، جلال (2006) . اتجاهات مدرسي السنة الأولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة . مذكرة ماجستير غير منشورة . جامعة ورقلة ، الجزائر .
- 38) الياور ، عفاف صلاح حمدي (2005) . التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- 39) أشتيوة ، فوزي فايز (1999) ، اثر طريقتي الاستقصاء الجماعي و التعلم التعاوني في التحصيل الفوري و المؤجل لدى طلبة الصف التاسع أساسي في مادة التربية الإسلامية . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عمان الأردن .
- 40) آل محرز ، علي سعد فايز (2009) . الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الطلاب الصم في المرحلة المتوسطة و الثانوية بالعاصمة المقدسة و علاقتها بمفهوم الذات . مذكرة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- 41) بوكرمه ، فاطمة الزهراء (2005) ، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل ، وضعية إدماج ، وضعية تقويم) ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية . جامعة ورقلة
- 42) جابر ، عبد الحميد جابر (2008)، اطر التفكير و نظرياته ، د ط ، الأردن عمان: دار المسير.
- 43) جابر ، نصر الدين و لوكيا ، الهاشمي (2006)، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي ، د ط ، الجزائر : دار الهدى .
- 44) جرادات ، عزت و آخرون (1981)، التدريس الفعال، ط4، الأردن عمان : مكتبة دار الفكر للنشر و التوزيع .
- 45) جونسون و زملاؤه (1995) ، التعلم التعاوني (ترجمة مدارس الظهران الأهلية) ، المملكة العربية السعودية ، الرياض : مؤسسة التركي للنشر.
- 46) حجازي ، تغريد (2008) ، بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي و الثاني عشر ، مجلة العلوم التربوية و النفسية 1 (9) ، جامعة البحرين .

- (47) حسن ، محمود محمد (2001) ، اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل و بقاء اثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى بعض تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مصر مجلة كلية التربية أسيوط 2 (17)
- (48) حنا ، نصر الله (2007 ، افريل) ، متطلبات التدريب و التنمية البشرية . ورقة مقدمة لندوة آفاق جديدة في التنمية البشرية و إدارة العملية التدريبية . عمان : المنظمة العربية للتنمية الإدارية .
- (49) خليفات ، عطا لله حسين عصام (2010)، تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فعالية البرامج التدريبية ، ط 1، عمان : دار صفاء للنشر و التوزيع .
- (50) درة ، عبد الباري إبراهيم (1991)، تقويم البرامج التدريبية في نظرية النظم ، رسالة المعلم 32 (1 و 2) الأردن عمان .
- (51) رمضان ، عصمت الله (2011) ، اثر التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية اتجاهات الطلبة نحو مادة الجغرافية (دراسة تجريبية لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي الأدبي في مدارس دمشق الرسمية . رسالة ماجستير غير منشورة ، مجلة جامعة دمشق ، سوريا .
- (52) زرواق، الخميس (1999) . الأنيس في فن التدريس ، ط 2 ، الجزائر : المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية .
- (53) زقزوق ، فيصل حسن (2006) ، صعوبات تدريس مادة التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر معلميهما في ضوء بعض المتغيرات مركز البحوث التربوية ،كلية التربية جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية
- (54) زكريا ، محمد بن يحي (2006) ، المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ط 1 ، الجزائر : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية .
- (55) زيتون ، كمال عبد المجيد (2005)، التدريس نماذج و مهاراته ، ط1، القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .
- (56) سعد ، جلال (1984) ، علم النفس الاجتماعي الاتجاهات النفسية المعاصرة ، د ط ، مصر الإسكندرية : الناشر للمعارف .
- (57) سلوى محمد عبد الباقي (2002)، علم النفس الاجتماعي ، د ط ، الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب .
- (58) سليمان ، سناء محمد (2005)، التعلم التعاوني أسسه - استراتيجياته تطبيقاته ، د ط ، القاهرة : عالم الكتب .
- (59) سيد ، خير الله (1990) ، بحوث نفسية و تربوية ، د ط ، بيروت : دار النهضة العربية .
- (60) شاهين ، عبد الحميد حسن (2010) ، تطوير المنهج ، جامعة الإسكندرية ، مصر

- (61) شبارة ، غادة محمد إبراهيم (2008) ، فعالية برمجية تدريبية لتنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي المكفوفين بمملكة البحرين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القاهرة ، مصر .
- (62) شبر ، خليل إبراهيم و جامل ، عبد الرحمان و أبو زيد ، عبد الباقي (2005)، أساسيات التدريس ، ط1، الأردن عمان : دار المناهج للنشر و التوزيع .
- (63) شحاتة ، محمد ربيع (2000) ، قياس الشخصية ، ط 2 ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- (64) شفيق ، محمد (2004) . علم النفس الاجتماعي بين النظرية و التطبيق ، الإسكندرية : دار المعرفة .
- (65) صيداوي ، احمد (1992) ، التعلم التعاوني ، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الثامن ، المنامة ، البحرين ،
- (66) عبد السميع و مصطفى ، حوالة و سهير ، محمد (2005)، إعداد المعلم ، د ط ، الأردن : دار الفكر .
- (67) عبد العزيز ، السيد الشخص (2001)، علم النفس الاجتماعي ، ط 1، القاهرة : دار القاهرة للكتاب .
- (68) عبد الفتاح ، دياب حسين (1998)، دور التدريب في تطوير العمل الإداري، د ط ، القاهرة : مؤسسة الأهرام للنشر و التوزيع .
- (69) عبد الله محمد ، محمد الطيب (2009) ، برنامج مقترح بأسلوب التعلم التعاوني (الجيسكو) لطلاب الصف الثانوي في مقرر الكيمياء و أثره على التحصيل الدراسي و الاحتفاظ ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخرطوم ، السودان .
- (70) عبد المقصود ، محمد السعيد (1997)، احتياجات النمو للعاملين في قطاع التعليم (دراسة جدوى إمكانية تطوير برامج أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالبلاد ، ط1، القاهرة : المنظمة الوطنية للتربية و التطوير و الثقافة .
- (71) عبيدات ، سهيل احمد (2007)، إعداد المعلمين و تنميتهم ، د ط، الأردن : عالم الكتب الحديثة .
- (72) عصر، رضا (2003) ، " حجم الأثر : أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية " المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة : 21-22 يوليو 2003، ص 645-673

- (73) علي ، راشد (2000)، اختيار المعلم و إعدادة و دليل التربية ، د ط ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- (74) علي ، لينا عز الدين (2011) ، اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية ، مجلة جامعة دمشق 1 (27) .
- (75) عوض ، خليل ميخائيل (2003)، علم النفس الاجتماعي ، د ط ، مصر : مركز الإسكندرية للكتاب .
- (76) عويضة ، كامل محمد (1996) ، مشكلات الطفل ، ط 1 ، بيروت : دار الكتب العلمية .
- (77) عيسوي ، عبد الرحمان (1984)، علم النفس بين النظرية و التطبيق ، د ط ، بيروت لبنان : دار النهضة العربية .
- (78) غبازي محمد سلامة ، عبد الحميد عطية (1991) ، الاتصال و وسائله بين النظرية و التطبيق ، د ط
- (79) غباشنة ، يسري علي محمود (1994) ، اثر طريقة التعلم التعاوني و القدرة القرائية في الاستيعاب القرائي . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .
- (80) غباين عمر محمود (2001) ، التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية ، ط 1 عمان الأردن : دار المسيرة
- (81) فايد ، محمد خليل سليمان (2008) ، التعلم بطريقتي التعاون و التنافس و أثرهما على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفين الخامس الأساسي و الأول ثانوي و اتجاهاتهم نحو كل من الطريقتين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية نابلس ، فلسطين .
- (82) فرج ، عبد اللطيف (2005)، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين ، ط1، عمان الأردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع .
- (83) قاسم ، جميل قاسم (1999) ، التدريب و التطوير الفلسفة و التطبيق ، د ط ، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .
- (84) قلي عبد الله (2005) ، استراتيجيات التعلم و تنمية مهارات الاتصال ملتقى دولي حول سيكولوجية الاتصال و العلاقات الإنسانية ، (20-21-22) مارس
- (85) كوجك ، كوثر حسين (2002) . اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس - التطبيقات في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) ، ط 3 ، القاهرة : عالم الكتب.
- (86) مجدي ، احمد محمد عبد الله (2003) ، علم النفس التربوي و جوانبه ، د ط ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

- (87) محمد علي ، صفا (2000) ، اثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل و تنمية القيم لتلاميذ الصف الرابع أساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أسيوط .
- (88) محمود ، صابر حسين (2002) ، فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس السكرتارية التطبيقية العربية في تحصيل المفاهيم و اكتساب المهارات ، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس 2 (29)
- (89) محي الدين ، مختار (1982) ، محاضرات في علم النفس الاجتماعي ، الجزائر بن عكنون : ديوان المطبوعات الجامعية .
- (90) مراد ، يوسف (1994) ، سيكولوجية الجنس ، ط 1 ، مصر القاهرة : دار المعارف
- (91) مقاط ، ياسر زكي محمد (2002) ، الكفايات التدريسية الخاصة اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي لمحافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الزهر غزة ، فلسطين .
- (92) منسي ، محمود عبد الحليم (1997) ، علم النفس التربوي للمعلمين ، مصر الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- (93) موسى ، عبد الحكيم موسى مبارك (1997) ، التدريب أثناء الخدمة ، د ط ، مكة المكرمة .
- (94) موسى ، فؤاد محمد (2005) ، الرياضيات بنيتها المعرفية و استراتيجيات تدريسها ، مصر طنطا : دار و مكتبة الإسراء .
- (95) نشواتي ، عبد المجيد (1983) ، علم النفس التربوي ، الأردن : مؤسسة الرسالة .
- (96) وليم ر تريسي (2004) ، تصميم نظم التدريب و التطوير (ترجمة سعد احمد الجبالي) . الرياض : معهد الإدارة العامة .
- (97) ونوس ، ياسمين محمود (2011) ، اتجاهات المدرسين نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس - دراسة ميدانية في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة اللاذقية - ، مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية 1 (33) .
- (98) ياغي محمد عبد الفتاح (1996) ، التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق ، د ط ، الرياض : دار الخريجي للنشر والتوزيع .

- 1) Arther w. Sherman George w. Bchalander ، (1994) Managing Humain Resources , Ohio , southe western publishing
- 2) Cohen ،E .(1994) .Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups .Review of Educational Research ،64 ،1 ،1– 35.
- 3) Johnson ،D & .Johnson ،R. (1992). Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom. In Stahl ،R. and Van Sickle ،R (Ed) ،Cooperative learning in the social studies classroom: An introduction to social study) PP.44-51) Washington ،D. C.: National Council for the Social Studies
- 4) Mattingly . R.M ; Ronald ،L .V.(1991). cooperative learning and achievement in social studies .Jigsaw، 11 Social Education Journal . Vol .55.6
- 5) Slavin, R . (1987) .Cooperative learning and cooperative school. Educational Leadershipe13-7 ،45 ،
- 6) YANG ، S ، The study of interaction and attitude of third – grade student learning information technology . cooperative approach , Computer in Human Behavior Journal . 2005, Vol 21 , 213 – 247

الملاحق

جامعة البليدة
القطب الجامعي بالعفرون
قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

استبيان الاتجاه نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس

عزيزي الأستاذ (ة) :

في إطار التحضير لإعداد مذكرة ماجستير في علوم التربية تخصص التعليمية ومشكلات التعلم ، ولغرض الحصول على إجابات دقيقة ، نضع بين أيديكم مجموعة من العبارات التي يمكن أن تعبر عن اتجاهك نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس وعليه يمكن اختيار العبارة التي تتوافق واتجاهك .

معلومات عامة:

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

المادة التعليمية :

مدة العمل :

طريقة الإجابة :

يتكون الاستبيان من (37) فقرة تعبر عن اتجاهك نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس يلي كل عبارة بدائل الأجوبة التالية:

موافق جدا - موافق - محايد - معارض - معارض جدا

- اقرأ الفقرة جيدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا بوضع العلامة (X) موازاة مع العبارة .
- لا تضع أكثر من علامة في الفقرة الواحدة .
- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق

رقم	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
01	أكون سعيدا إذا استخدمت إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية					
02	أحرص على التكوين المستمر في مناهج وطرائق التدريس					
03	استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس مفيد جدا					
04	أتمنى أن أحصل على مراجع وكتب في الاستراتيجيات التعليمية الحديثة					
05	استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني مضيع للوقت					
06	تختلف إستراتيجية التعلم التعاوني عن التعلم التقليدي					
07	أؤيد استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية					
08	أهمل واجبي المهني عند استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني					
09	أحث زملائي على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني					
10	لا اعترف بإستراتيجية التعلم التعاوني					
11	أتوقع أن يفهم تلاميذي الدرس الذي استخدم فيه إستراتيجية التعلم التعاوني					
12	استطيع التحكم في القسم عند استخدامي لإستراتيجية التعلم التعاوني					
13	لا أجد أي صعوبات في فهم إستراتيجية التعلم التعاوني					
14	يجب علي وعلى زملائي الأساتذة إدراك إستراتيجية التعلم التعاوني					
15	أرغب في معرفة مبادئ إستراتيجية التعلم التعاوني					
16	أتمنى أن يحتوي دليل الأستاذ على نماذج دروس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني					
17	التعلم التعاوني يسمح للتلميذ بالمشاركة في الدرس					
18	التعلم التعاوني يخلق جوا من الاتصال بين التلاميذ					
19	إيجابيات استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني أكثر من سلبياتها					
20	أنا مهتم باستخدام التعلم التعاوني					
21	يتطلب إعداد درس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني مجهودا مضاعفا					
22	لا أجد أي مشكل إزاء استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس					
23	استمتع جدا عندما استخدم إستراتيجية التعلم التعاوني					
24	أطالع كل ما هو جديد حول إستراتيجية التعلم التعاوني					
25	أنا مقتنع بفائدة استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني					
26	أرغب في حضور كل الندوات التكوينية التي نتكلم فيها عن إستراتيجية التعلم التعاوني					
27	استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تنمي مهارات اجتماعية وأكاديمية للمتعلم					
28	أرى أن معرفة مبادئ إستراتيجية التعلم التعاوني يزيد من كفاءاتي التدريسية					
29	استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يسهل علي مهمة شرح أفكار الدرس					
30	لا أجد صعوبة في تقييم التلاميذ عند استخدامي لإستراتيجية التعلم التعاوني					
31	استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يزيد التفاعل بين المعلم والمتعلم					
32	هناك مبالغة في إعطاء أهمية لإستراتيجية التعلم التعاوني					
33	أرى أنه من الضروري استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس					
34	أجد تجاوبا كبيرا من التلاميذ عند استخدامي لإستراتيجية التعلم التعاوني					
35	تعمل إستراتيجية التعلم التعاوني على زيادة التفاعل الإيجابي بين المتعلمين					
36	أناقش مع زملائي الأساتذة حول ضرورة استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني					
37	أرى أن التعلم التعاوني يعود على العملية التعليمية بفوائد معتبرة					

ملحق رقم 02						محتوى البرنامج التدريبي	
المحور	الرقم	اسم النشاط	وضعية التنفيذ ووسائلها	رقم الحصة	الزمن	الهدف من المحور	
ماهية التعلم التعاوني	*	تعارف و تقديم البرنامج وأهميته	عرض الأهداف على المتدربين	01	30 د	التعرف على إستراتيجية التعلم التعاوني	
	01	مفهوم التعلم التعاوني	تقديم ورقة (1) مع المناقشة		40 د		
	02	مبادئه وأصوله النظرية	تقديم النشاط مع المناقشة	02	40 د		
	03	الفرق بينه وبين التعلم التقليدي	عرض بوربونت مع المناقشة	03	40 د		
	04	تقويم	تقديم ورقة (2) للتقويم مع المناقشة	04	30 د		
	الحجم الزمني للمحور				04		180 د
أهمية التعلم التعاوني	05	مدى توافره في المنهاج الدراسي	يعرض كمادة علمية مع المناقشة	05	30 د	التمكن من تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني وتصميم نشاطات تعليمية وفقها	
	06	فعاليتيه و أهميته	يعرض كمادة علمية مع المناقشة	06	30 د		
	07	خطواته	يعرض كمادة علمية مع المناقشة	07	30 د		
	08	تقسيم المجموعات في التعلم التعاوني	تقديم ورقة (3) مع المناقشة	08	40 د		
	09	دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني	عرض بوربونت	09	40 د		
	10	عوامل اختيار إستراتيجية التعلم التعاوني	تقديم ورقة (4) مع المناقشة	10	20 د		
	11	الانضباط في غرفة الصف	تقديم ورقة (5) مع المناقشة		30 د		
	12	تقديم فلم عن التعلم التعاوني	يعرض على المتدربين والتأكيد على مشاهدته		20 د		
	الحجم الزمني للمحور				06		240 د
	التقويم في التعلم التعاوني	13	عرض مختلف طرق التقويم وما ينبغي تقويمه	تقديم ورقة (6) مع المناقشة	11		60 د
14		حساب نقاط التحسن	يعرض كمادة علمية فقط مع المناقشة	12	40 د		
15		جدول نقاط التلاميذ	يعرض كمادة علمية فقط مع المناقشة	13	40 د		
16		تقويم البرنامج	مناقشة عامة	14	40 د		
الحجم الزمني للمحور				04	180 د		
المجموع العام				14	10 سا		

الجلسة الأولى تعارف وتقديم البرنامج و أهميته مفهوم التعلم التعاوني	
رقم النشاط * النشاط التمهيدي * النشاط 01	
الهدف * التعرف على المتدربين * تقديم البرنامج و تعريف المتدربين بأهداف التدريب على البرنامج * إبراز أهمية البرنامج في تكوين الأساتذة و تدريبهم على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني * أن يتعرف المتدربون على مفهوم التعلم التعاوني و مبرراته و البعد الزمني لظهوره * أن تتولد لدى المتدربين قناعات بجدوى التعلم التعاوني	
زمن الجلسة * 30 دقيقة للنشاط التمهيدي * 40 دقيقة للنشاط رقم 01	
وضعية التنفيذ * فردية * مجموعات مكونة من 05 أفراد	
سير الجلسة * بدا المدرب بالترحيب بالمتدربين و عرفهم على نفسه ثم قدم لهم الخطة المقترحة لتنفيذ البرنامج * عرض أهداف البرنامج على المتدربين * فتح المدرب مجالا للمناقشة للمتدربين للاستفسار و الإجابة عن الأسئلة المقدمة من طرف المتدربين * في بداية الجلسة قسم المدرب المتدربين إلى مجموعات من خمسة أفراد يعين قائدا لكل مجموعة * قدم المدرب ورقة عمل رقم (1) تحوي مجموعة من التعريفات للتعلم التعاوني و البعد الزمني لظهوره تم قراءتها من قبل المتدربين لمدة 20 دقيقة * بعد انتهاء الوقت المحدد طلب المدرب من المجموعة الانتهاء و التركيز لمناقشة ما تم قراءته * يعرض كل قائد مجموعة ما تم فهمه كما يعرض العبارات و المفاهيم التي لم يتم استيعابها * يسجل المتدربون ما تم مناقشته * يثني المدرب على مشاركة المتدربين و يعززهم على ذلك * يتم الاتفاق على مفهوم التعلم التعاوني	
الوسائل المستعملة * السبورة - سجل خاص بالملاحظات - أقلام ملونة - ورقة العمل رقم (1)	

الجلسة الثانية مبادئ التعلم التعاوني و أصوله النظرية	
رقم النشاط	02
الهدف	* أن يتعرف المتدربون على المبادئ التي يقوم عليها التعلم التعاوني و عمل المجموعات التعاونية * أن يعرف المتدربون أن التعلم التعاوني ذا أصول نظرية قديمة و حديثة * أن يتكون لدى المتدربون فهما مشتركا لكل المبادئ التعاونية
زمن الجلسة	40 دقيقة (20 دقيقة عمل و 20 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* فردية * مجموعات مكونة من 05 أفراد
سير الجلسة	* يبدأ المدرب الجلسة مرحبا بالمتدربين ثم يسأل عن محتوى الحصة السابقة * يلخص و يعرض ملخص الجلسة السابقة * يقدم أسئلة حول موضوع الجلسة ثم يعرض محتوى الجلسة * يجلس المتدربون في مجموعات ثم يتناقشون حول ما قدمه المدرب ليخلصوا للمبادئ الأساسية للتعلم التعاوني و الأصول النظرية له انطلاقا من الملخص الذي قدمه المدرب و المناقشة التي دارت بين أفراد المجموعة الواحدة
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات

الجلسة الثالثة الفرق بين التعلم التعاوني و التعلم التقليدي	
رقم النشاط	03
الهدف	* أن يدرك المتدربون الفرق بين التعلم التعاوني و التعلم التقليدي * أن يستخرج المتدربون أوجه الشبه و الاختلاف بين التعاون في التعلم التقليدي و التعاون في التعلم التعاوني
زمن الجلسة	* 40 دقيقة (20 دقيقة عمل و 20 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* فردية
سير الجلسة	* سال المدرب المتدربين عن محتوى الحصة السابقة * سال المدرب المتدربين أسئلة حول التعلم التعاوني و التعلم التقليدي * قدم عرضا حول الفرق بين أنواع التعلم (التعاوني التقليدي التنافسي) * بعد الانتهاء من العرض تم مناقشة محتوى العرض كما قدم أسئلة عن ما تم فهمه من العرض * حاول الباحث استخلاص أوجه الشبه و الاختلاف بين أنواع التعلم الثلاث * يركز المدرب على توضيح الفرق بين التعاون في أنواع التعلم الثلاث
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات * جهاز العرض DATA SHOW * كمبيوتر محمول * عرض بوربونت من إعداد الباحث

الجلسة الرابعة التقويم	
رقم النشاط	04
الهدف	* أن يتعرف المتدربون على مدى فهمهم للتعلم التعاوني و مبادئه و ما تم عرضه و مناقشته * أن يتعرف المدرب على مدى استيعاب المتدربين لما تم تقديمه في المحور الأول من البرنامج * إبراز أهمية البرنامج في تكوين الأساتذة و تدريبهم على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني
زمن الجلسة	30 دقيقة (20 دقيقة عمل و 10 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* مجموعات مكونة من 05 أفراد
سير الجلسة	* سأل المدرب المتدربين على محتوى الحصة السابقة * يعرض المدرب ورقة عمل رقم (2) * يوزع المدرب الورقة على المجموعات ليتم مناقشتها جماعيا و الإجابة على محتواها * بعد الانتهاء من الوقت المحدد يسحب المدرب الأوراق ليتم مناقشة الإجابات الصحيحة و تقييم إجابات المجموعات
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات * ورقة عمل رقم (2)

الجلسة الخامسة مدى توافر التعلم التعاوني في المنهاج الدراسي	
رقم النشاط	05
الهدف	* أن يتعرف المتدربون على مدى اعتماد المقاربة بالكفاءات على التعلم التعاوني كإستراتيجية حديثة * أن يدرك المتدربون مدى اهتمام المنهاج بتنويع طرق التعلم التعاوني * أن يتعرف المتدربون على ما تهدف له المقاربة بالكفاءات و ما يحقق التعلم التعاوني
زمن الجلسة	40 دقيقة (20 دقيقة عمل و 20 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* فردية * مجموعات مكونة من 05 أفراد
سير الجلسة	* بدا المدرب بالترحيب بالمتدربين و سألهم عن مدى فهمهم للمحور الأول من البرنامج و مدى استيعابهم له * وضح المدرب أهمية المحور الثاني كما شرح الهدف منه * حاول المدرب الربط بين ما تسعى له المقاربة بالكفاءات و ما يمكن للتعلم التعاوني تحقيقه * عرض المدرب محتوى الجلسة * طلب من المتدربين اقتراح دروس يمكن أن يستخدم فيها التعلم التعاوني * ركز المدرب على مدى إمكانية استغلال التعلم التعاوني في العملية التعليمية
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات

الجلسة السادسة فعالية التعلم التعاوني و أهميته	
رقم النشاط	06
الهدف	* أن يعرف المتدربون أن إستراتيجية التعلم التعاوني أثبتت فاعليتها في ميدان التربية * أن يعرف المتدربون أن إستراتيجية التعلم التعاوني لها أهمية بالغة من الناحية الأكاديمية و الاجتماعية
زمن الجلسة	40 دقيقة (20 دقيقة عمل و 20 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* فردية
سير الجلسة	* طلب المدرب من المتدربين أن يكتبوا فوائد التعلم التعاوني التي يرونها * قدم المدرب أسئلة حول مدى أهمية التعلم التعاوني و ما يقدمه للمعلم و المتعلم * عرض على المتدربين محتوى النشاط و ركز على عرض أهمية التعلم التعاوني و ما يحققه من فوائد تعود على المعلم و المتعلم و المدرسة * قدم أسئلة للمناقشة
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات

الجلسة السابعة خطوات التعلم التعاوني	
رقم النشاط	07
الهدف	* أن يتعرف المتدربون على الخطوات التي يتبعونها أثناء استخدامهم لإستراتيجية التعلم التعاوني
زمن الجلسة	30 دقيقة (15 دقيقة عمل و 15 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* فردية
سير الجلسة	* بدا المدرب بإتاحة الفرصة للمتدربين بالتعبير عن انطباعاتهم عن الجلسة السابقة و الاستفادة منها * عرض المدرب خطوات التعلم التعاوني * حاول الباحث أن يقدم درسا يجسد فيه خطوات التعلم التعاوني * أجرى المدرب مناقشة حول مدى تناسق الخطوات و إمكانية التعديل عليها * حاول الباحث أن يعطي ملخصا واضحا لخطوات التعلم التعاوني
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات

الجلسة الثامنة تقسيم المجموعات في التعلم التعاوني	
رقم النشاط	08
الهدف	* أن يتعرف المتدربون على الخطوات التي يتبعونها أثناء استخدامهم لإستراتيجية التعلم التعاوني
زمن الجلسة	60 دقيقة (40 دقيقة عمل و 20 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* مجموعات مكونة من 05 أفراد
سير الجلسة	* رحب المدرب بالمتدربين * وزع المدرب ورقة العمل رقم (3) على المتدربين * اطلع أفراد المجموعات على محتوى ورقة العمل * أعاد الباحث قراءة محتوى الورقة على كل المتدربين ثم طلب منهم أن تهتم كل مجموعة بإحدى طرق تقسيم المجموعات وعرض إيجابياتها و سلبياتها * تم تلخيص ما تم تقديمه و مناقشته
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات * ورقة عمل رقم (2)

الجلسة التاسعة دور كل من المعلم و المتعلم في التعلم التعاوني	
رقم النشاط	09
الهدف	* أن يتعرف المتدربون على دور كل من المعلم و المتعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني * أن يتعرف المتدربون على أهمية تقسيم الأدوار على المتعلمين
زمن الجلسة	60 دقيقة (40 دقيقة عمل و 20 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* مجموعات مكونة من 05 أفراد
سير الجلسة	* بدا المدرب بالترحيب بالمتدربين ثم أكد على أهمية كل دور و أن يقوم كل فرد بواجبه و بدوره كما يجب * يحاول المدرب أن يستنتج بعض الأدوار التي يقوم بها المعلم من خلال طرح بعض الأسئلة * قام الباحث بتقديم عرض بوربونت يستعرض فيه دور المعلم و المتعلم في التعلم التعاوني * طلب المدرب من المتدربين تدوين ما تم فهمه من العرض و محاولة تقديم ملخص للعرض * إجراء مناقشة عامة حول محتوى العرض
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات * جهاز العرض DATA SHOW * كمبيوتر محمول * عرض بوربونت من إعداد الباحث

الجلسة العاشرة عوامل اختيار التعلم التعاوني و مبادئ الانضباط التعاوني	
رقم النشاط	10 و 11 و 12
الهدف	* أن يتعرف المتدربون على الأسس التي يقوم يتم بموجبها اختيار إستراتيجية التعلم التعاوني * أن يتعرف المتدربون على وضعيات الجلوس الممكنة خلال استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني * أن يتعرف المتدربون على كيفية توظيف مهارات التعلم التعاوني لخلق الانضباط التعاوني و الذاتي للمتعلمين * أن يتعرف المتدربون على أسس الانضباط الذاتي و كيفية بناء لائحة الانضباط الذاتي
زمن الجلسة	70 دقيقة (50 دقيقة عمل و 20 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* مجموعات مكونة من 05 أفراد
سير الجلسة	* بدا المدرب بالترحيب بالمتدربين * عرض المدرب أهم العوامل التي توجه المعلم في اختيار إستراتيجية التعلم التعاوني * وزع على المتدربين ورقة عمل رقم (4) و التي تمثل ما تم تقديمه * عرض على المتدربين عوامل الانضباط التعاوني و المبادئ الأساسية له ثم عرض كيفية بناء لائحة الانضباط الذاتي * قدم للمتدربين ورقة رقم (5) و التي تمثل أنواع التفاعلات و طرق التجليس المناسبة لها * عرض الباحث فلما مدته (12 دقيقة) يعبر عن تقديم درس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني * بعد الانتهاء من عرض الفلم قدم الباحث ملخصا لما تم عرضه * تم مناقشة ما عرضه المدرب ومناقشته
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات * ورقة عمل رقم (4 و 5) * فلم تسجيلي جهاز العرض DATA SHOW * كمبيوتر محمول

الجلسة الحادي عشر مختلف طرق التقويم في التعلم التعاوني	
رقم النشاط	13
الهدف	* أن يتعرف المتدربون على مختلف طرق التقويم * أن يتعرف المتدربون على ما يجب تقويمه في التعلم التعاوني
زمن الجلسة	60 دقيقة (40 دقيقة عمل و 20 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* مجموعات مكونة من 05 أفراد
سير الجلسة	* بدا المدرب بالترحيب بالمتدربين * عرض المدرب أهم طرق التقويم المعروفة و التي سيعتمدها المعلم في تقويم التلاميذ * يوزع المدرب الورقة رقم (6) على المتدربين و التي تمثل ملخص لأهم طرق التقويم * يتم مناقشة المتدربون حول ما تم تقديمه * قام المتدربون بإعطاء ملخص حول أهم هذه الطرق و محاسنها و عيوبها * تم إجراء مناقشة عامة لتدوين أهم النقاط التي تم التوصل إليها
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات * ورقة عمل رقم (6)

الجلسة الثانية عشر حساب نقاط التحسن	
رقم النشاط	14
الهدف	* أن يتعرف المتدربون على كيفية تقويم التلاميذ * أن يتعرف المتدربون على ما يجب تقويمه
زمن الجلسة	40 دقيقة (20 دقيقة عمل و 20 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* مجموعات مكونة من 05 أفراد
سير الجلسة	* بدا المدرب بالترحيب بالمتدربين * استعرض المدرب أهم المهارات التي يحققها التعلم التعاوني للمتعلم * قدم المدرب للمتدربين الورقة رقم عمل (7) و التي تحوي حساب نقاط تحسن التلاميذ * إجراء مناقشة عامة حول محتوى الورقة و تقديم التعديلات الممكنة و التي يرونها مناسبة
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات * ورقة عمل رقم (7)

الجلسة الثالثة عشر جدول نقاط التلاميذ	
رقم النشاط	15
الهدف	* أن يتعرف المتدربون على كيفية تقويم التلاميذ * أن يتعرف المتدربون على ما يجب تقويمه
زمن الجلسة	40 دقيقة (20 دقيقة عمل و 20 دقيقة مناقشة)
وضعية التنفيذ	* مجموعات مكونة من 05 أفراد
سير الجلسة	* بدا المدرب بالترحيب بالمتدربين * استعرض المدرب أهم المهارات التي يحققها التعلم التعاوني للمتعلم * قدم المدرب للمتدربين الورقة رقم عمل (8) و التي تحوي جدول نقاط التلاميذ * إجراء مناقشة عامة حول محتوى الورقة و تقديم التعديلات الممكنة و التي يرونها مناسبة
الوسائل المستعملة	* السبورة * أقلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات * ورقة عمل رقم (8)

الجلسة الرابعة عشر تقويم البرنامج	
رقم النشاط	16
الهدف	* تقويم البرنامج * تقدير مدى الاستفادة من البرنامج
زمن الجلسة	40 دقيقة
وضعية التنفيذ	* فردية
سير الجلسة	* بدا المدرب بالترحيب بالمتدربين * قدم المدرب بعض الأسئلة حول محتوى البرنامج التدريبي و مدى تحقيقه للأهداف المسطرة له * طرح أسئلة حول مدى تحقيق البرنامج للاحتياجات التدريبية للمتدربين و مدى استفادتهم منه * إجراء مناقشة عامة حول مدى أهمية إستراتيجية التعلم التعاوني للمعلم و المتعلم
الوسائل المستعملة	* السبورة * أفلام ملونة * سجل خاص بالملاحظات

الملحق رقم 03 : يبين دلالة الفروق بعد حساب قيمة (ت) لعينة واحدة

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاجابي	3	111.6667	1.15470	.66667
السلي	42	105.8095	2.37094	.36584

One-Sample Test

	Test Value = 111					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الاجابي	1.000	2	.423	.66667	-2.2018-	3.5351
السلي	-14.188-	41	.000	-5.19048-	-5.9293-	-4.4516-

الملحق رقم 03 : يبين دلالة الفروق بعد حساب اختبار التباين الأحادي ANOVA ONE WAY

Test of Homogeneity of Variances

القياسي

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.063	3	41	.979

ANOVA

القياسي

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.902	3	1.634	.207	.891
Within Groups	324.298	41	7.910		
Total	329.200	44			

الملحق رقم 03 : يبين دلالة الفروق بعد حساب قيمة (ت) لعينيتين مستقلتين

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
القبليبيبي	1.00	25	105.3600	2.81188	.56238
	2.00	20	107.2500	2.29129	.51235

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
القبليبي	Equal variances assumed	3.058	.087	-2.428-	43	.019	-1.89000-	.77843	-3.45985-	-.32015-
	Equal variances not assumed			-2.484-	42.976	.017	-1.89000-	.76077	-3.42426-	-.35574-

الملحق رقم 03 : يبين دلالة الفروق بعد حساب قيمة (ت) لعينتين مترابطتين

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 القبلي	122.6905	42	7.57560	1.16894

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 القبلي & البعدي	42	-.290-	.063

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 - القبلي البعدي	-16.88095-	8.56881	1.32220	-19.55118-	-14.21072-	-12.767-	41	.000

نتائج القياس القبلي و البعدي

القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	الخبرة	الجنس	الايجابي	السلبي	القبلي	البعدي
103	117	103	117	2	1	111	103	103	1
102	136	102	136	1	1	113	102	102	2
100	127	100	127	4	1	111	100	100	3
101	128	101	128	1	1		101	101	4
104	135	104	135	4	1		104	104	5
105	131	105	131	1	1		105	105	6
103	126	103	126	2	1		103	103	7
100	117	100	117	3	1		100	100	8
102	115	102	115	4	1		102	102	9
105	120	105	120	4	1		105	105	10
107	112	107	112	1	1		107	107	11
107	122	107	122	2	1		107	107	12
108	120	108	120	3	1		108	108	13
109	118	109	118	4	1		109	109	14
108	116	108	116	4	1		108	108	15
107	117	107	117	1	1		107	107	16
107	114	107	114	2	1		107	107	17
106	116	106	116	3	1		106	106	18
107	119	107	119	4	1		107	107	19
108	115	108	115	4	1		108	108	20
108	121	108	121	1	1		108	108	21
104	116	104	116	2	1		104	104	22
109	118	109	118	3	1		109	109	23
108	119	108	119	1	1		108	108	24
106	116	106	116	2	1		106	106	25
108	117	108	117	3	2		108	108	26
107	115	107	115	4	2		107	107	27
107	121	107	121	4	2		107	107	28
108	123	108	123	1	2		108	108	29
107	125	107	125	2	2		107	107	30
108	115	108	115	3	2		108	111	31
106	119	106	119	4	2		106	108	32
107	115	107	115	4	2		107	106	33
108	135	108	135	1	2		108	107	34
106	127	106	127	2	2		106	113	35
106	134	106	134	3	2		106	108	36
105	135	105	135	4	2		105	106	37
106	136	106	136	4	2		106	106	38
106	127	106	127	1	2		106	105	39
107	135	107	135	2	2		107	106	40
103	136	103	136	3	2		103	106	41
105	127	105	127	4	2		105	111	42
				1	2			107	43
				2	2			103	44
				3	2			105	45