اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني
دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية

إعداد طالبة الدكتوراه
لينا علي

إشراف الأستاذ الدكتور
علي منصور

كلية التربية
جامعة دمشق

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي في مدينة دمشق نحو إستراتيجية التعلم التعاوني، وصممت من أجل ذلك استبانة من (36) فقرة لقياس اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو مفهوم التعلم التعاوني، وتفضيله على إستراتيجيات تعليمية أخرى، وإمكانية تطبيقه في صفوفهم، والاهتمام به، وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على عينة مكونة من (596) مدرساً ومدرسة سحبت عشوائياً وخاصة بالطريقة العرضية موزعين على (28) مدرسة ثانوية وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدرسي مرحلة التعليم الثانوي لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم التعاوني، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل

ومفهوم التعلم التعاوني تعزى لجنس المدرس ولصالح الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل تعزى لمدة الخدمة، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم نحو الاهتمام بالتعلم التعاوني تعزى لمدة الخدمة ولصالح المدرسين ذوي مدة الخدمة الأقل. وأوصت الدراسة باعتماد مقاييس خاصة تكشف عن اتجاهات المدرسين نحو الطرائق والأساليب والإستراتيجيات التدريسية المراد التدريب عليها بوصفها خطوة تمهيدية أساسية في بناء برامج تدريب وتأهيل المدرسين.

مقدمة:

حظي التعلم التعاوني باهتمام واسع لـدى المسؤولين التربويين عالمياً بوصفه استراتيجية تعليمية ــ تعلميّة لما له من آثار إيجابية كثيرة على كل من المعلم والمتعلم معاً ومن ثمّ على العمل التربوي عموماً، فهو يعمل على تحسين الأداء المهني للمعلم، والارتقاء ببرامج النمو المهني للمعلمين، ويخلق مدخلاً في تطوير إستراتيجيات التعلم (النجار،2006، 3) كما وأنه يحوّل المتعلم إلى عنصر فعّال في العملية التعليمية حيث يتيح له الفرصة لممارسة الحوار والنقاش ،توضيح الأفكار والقضايا، مقارنة وجهات النظر المختلفة ، تجنب السلوكيات السلبية، زيادة التحصيل الأكاديمي والتوافق النفسي، وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير العلمي واتخاذ القرارات (مارازانو، 1998، والمقبل 2000) وفي ظل هذه الميزات وسواها للتعلم التعاوني إضافة إلى إمكانية استخدامه في المراحل التعليمية المختلفة بدءاً من رياض الأطفال حتى التعليم الجامعي تبرز أهمية تبني هذه الإستراتيجية من قبل المعلمين والمدرسين وتعميمها على مختلف المدارس للاستفادة من آثارها الإيجابية الكثيرة، خاصة وأنه قد مضى على ظهورها ما يزيد عن ثلاثين عاماً طبّقت خلالها في الآلاف من المدارس على المستوى العالمي وفي العديد منها على مستوى العالم العربي، بينما لا يزال تطبيقها في المجتمع السوري نادراً لا يتعدى الورش التدريبية الوزارية وعدد قليل من المدارس.

وبما أن ميدان البحث التربوي من شأنه العمل على تسليط الضوء على كل ما هو جديد ومفيد لدفع العملية التربوية يلاحظ أن الأبحاث قد شملت دراسة الاتجاهات ــ تحديداً لدى المعلمين ــ بوصفها أحد المكونات الهامة للشخصية نحو الكثير من مكونات العملية التربوية بما فيها الاتجاه نحو مقررات دراسية مختلفة، وطرائق دراسية متنوعة، وأساليب الإدارة المدرسية، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة وغيرها. مما يبرز أهمية التعرف على الاتجاهات نحو هذه الموضوعات بوصفها

خطوة تمهيدية تعطي تصوراً عن كيفية التعامل معها مستقبلاً بما يضمن للنظام التعليمي فرصاً أكبر للنجاح والتطور، خاصة وأن الاتجاه الإيجابي نحو موضوع معين يسهل تعلمه بينما الاتجاه السلبي نحوه يعيق تعلمه، إضافة إلى أن الأفراد الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو موضوع ما يكون أداؤهم فيه أفضل من أداء الأفراد الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذلك الموضوع (Akubuiro,2004). ولعل اتجاهات المدرسين نحو إستراتيجية تعليمية حديثة أفرزتها الحركة التربوية المعاصرة وهي التعلم التعاوني من الأمور التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار إذا ما أريد لهذه الإستراتيجية الظهور والانتشار في مختلف المدارس.

وقد تسهم الدراسة الحالية في تقديم تصور أولي عن اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني تمهيداً لدراسات تتناول هذه الاتجاهات بالتعديل أو التطوير على طريق الاستفادة من كل ما من شأنه دعم العملية التربوية في مجتمعنا.

مشكلة الدراسة:

تمثل اتجاهات الفرد وجهاً مهماً من وجوه شخصيته و مكوناً أساسياً 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 والسلوك بطريقة محددة تجاه موضوعات البيئة الخارجية وبذلك تسهم الاتجاهات في إعداد الاستجابات للأشخاص والقيم والأفكار المختلفة (القواص، 2006، 43)

وعليه يمكن القول في المجال التربوي بأن اتجاهات المدرسين نحو الإستراتيجيات التدريسية، أو المناهج أو غيرها تؤدي دوراً هاماً في الإقبال عليها أو الإحجام عنها اعتماداً على أن مقدار عطاء الفرد في مجال معين يعتمد على مدى انتمائه وحبه وميوله واتجاهاته نحو هذا المجال (حجازي،2008، 78). وهنا يذكر أن التعلم

التعاوني إستراتيجية تعليمية حديثة تهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب مما يساعد على تعلم واكتساب المعلومات والقيم والمشاعر ويخلق جواً تعليمياً يساعد على الفهم والاستيعاب (الديب، 2004، 20) أي أنه إستراتيجية تعليمية ذات آثار إيجابية على المتعلم من حيث إنها ترقى به علمياً ونفسياً واجتماعيا مما يجعل من الجدير التطلع إليها بوصفها استراتيجية تعليمية ينبغي تبنيها وتطبيقها من قبل المعلمين والمدرسين في المراحل التعليمية المختلفة والمواد الدراسية المختلفة بدل بقائها محدودة التطبيق في المدارس ورهينة بعض الدورات التدريبية.

ولعل هذا التبني والتطبيق للتعلم التعاوني من قبل المعلمين والمدرسين منوط بنوعية اتجاهاتهم نحوه بالدرجة الأولى لذا لا بد من محاولة التعرف على هذه الاتجاهات لدى شرائح مختلفة من المعلمين والمدرسين في مراحل التعليم المختلفة وقد اختارت الباحثة مرحلة التعليم الثانوي لما لها من أهمية في حياة الفرد من حيث إعداده وتهيئته علمياً ونفسياً واجتماعياً للانتقال إلى التعليم الجامعي أو إلى الدخول في الحياة العملية وفي كلتا الحالتين ينتقل إلى مرحلة المسؤولية عن اتخاذ القرارات الهامة في مختلف جوانب حياته.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤل التالي: ما اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة دمشق نحو التعلم التعاوني؟

أهمية الدراسة: تتحدد أهمية الدراسة في النقاط الرئيسية الآتية:

- تعدُّ الدراسة الأولى – في حدود علم الباحثة– التي تحاول إلقاء الضوء على اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة دمشق نحو التعلم التعاوني.
- يتوقع أن يفيد من نتائج الدراسة العاملون على إعداد وتطوير برامج تدريب المعلمين والمدرسين وذلك من خلال تقديم تصور واضح عن اتجاهات المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني .

ـ يتوقع الإفادة من أداة الدراسة ونتائجها في إثـراء المكتبـة العربيـة بمثـل هـذه المواضيع لاسيما أن المتتبع للأبحاث التربوية في هذا المجال يكشف عـن نقـص حاد فيها.

ـ يتوقع أن تشكل الدراسة خطوة تمهيدية لدراسات لاحقة تتناول اتجاهـات شـرائح مختلفة من المعلمين والمدرسين في مختلف المراحل التعليمية تجاه التعلم التعاوني تمهيداً للتعامل مع هذه الاتجاهات مستقبلاً .

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

ـ تعرف اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني.

ـ المقارنة بين اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو الـتعلم التعـاوني تبعـاً لمتغيرات: الجنس، مدة الخدمة.

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

1ـ ما اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي في مدينة دمشق نحو التعلم التعاوني؟

2ـ ما أثر متغيري الجنس ومدة الخدمة على اتجاهات مدرسي التعليم الثـانوي نحـو التعلم التعاوني؟

التعريفات النظرية والإجرائية:

الاتجاهـات: تكوين فرضي يتوسط بين المثير الخارجي (موضوع الاتجاه) واسـتجابة الأفراد له (سلوكات) وهي إلى حد ما ذاتية لا سبيل لملاحظتها أو مـشاهدتها بـشكل مباشر (Berrg et al,2003,17). وهي نزعة أو استعداد مكتسب نسبياً يحدد اسـتجابات الفرد حيال الأشخاص أو الأفكار أو الموضوعات (البدري، 2005، 22).

وتعرّف الاتجاهات نحو التعلم التعاوني إجرائياً: بأنها مجموع الدرجات التي يحققها الفرد على استبانة الاتجاهات نحو التعلم التعاوني.

التعلم التعاوني: إستراتيجية تعليمية تعمل على الانتقال من الجانب النظري إلى الممارسة الفعلية داخل غرفة الصف لمساعدة الطلبة لكي يصبحوا متعلمين ناجحين (Rorert & Ronald,1994, 63)، وهو تعلم ضمن مجموعات من الطلبة (2ــ 6) بحيث يسمح للطلبة بالعمل سوياً وبفاعلية، ومساعدة بعضهم بعضا لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك (ملكاوي والخطيب، 2008، 90) .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاتجاهات (مفهومها، مكوناتها، وظائفها، أهمية قياسها):

تؤدي الاتجاهات دوراً كبيراً في حياة الفرد بوصفها دافعاً وموجهاً لسلوكه لا سيما في مجال التعلم والتعليم، فقد أوضحت البحوث أن الحصول على المعرفة ليس كافياً للفرد ولكن استعمال المعرفة وبناء الاتجاه نحوها هو الأهم لأن العلوم تخضع لعوامل النسيان بينما يظل أثر الاتجاه دائماً ومستمراً في حياة الفرد يحركه ويوجهه إلى نوع المعرفة التي تناسبه (القواص، 206، 44) وليس هناك تعريف واحد محدد لهذا المفهوم فقد تعددت تعريفاته في الدراسات العربية والأجنبية ومنها الآتي: الاتجاه: ميل نفسي نحو موضوع اجتماعي معين يظهر في تقييم هذا الموضوع بدرجة متفاوتة من درجات التفضيل-عدم التفضيل (Eagly, 1998, 29) الاتجاه: رد فعل وجداني إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل (محاميد،2003، 67). وعليه يمكن القول بأن الاتجاه: مجموعة استجابات نحو أو ضد موضوع معين يرتبط بما يفهمه الشخص عن ذلك الموضوع.

وقد استطاع علماء النفس تعرف بعض المكونات التي تتضمنها الاتجاهات: (الملحم،1988، وبوز، 1990، Aronson,1999) وهي مكونات معرفية، وانفعالية، وسلوكية

وتتألف المكونات المعرفية من جملة المعلومات والمعارف والأحكام التي تتصل بموضوع معين وهي تساعد على وضوح الهدف من اتجاه ما وتكوينه، في حين تبدو المكونات الانفعالية على صورة ارتياح نحو موضوع معين أو عدم الارتياح، الحب أو الكراهية، تقبل أو عدم تقبل ... إلخ، وتتمثل المكونات السلوكية في الاستعداد لاستجابة معينة إزاء موضوع معين فلا يمكن جعل الفرد قادراً على استجابة ما إذا لم يكن لديه الاستعداد لذلك.

هذا وتؤدي الاتجاهات وظائف حيوية في شتى مجالات الحياة بالنسبة إلى الفرد والجماعة (ملحم، 2001، والقواص، 2006) حيث يقوم الاتجاه بتحديد السلوك وتفسيره، وتنظيم الدافعية الإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي في المجال الذي يعيش فيه الفرد، وتيسير القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المختلفة في شيء من الاتساق من دون تردد أو تفكير مستقل في كل مرة يتكرر فيها موقف من المواقف، ويبلور العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي من خلال توجيه استجاباته نحو الأشخاص والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة، وتعد الاتجاهات وسيلة مناسبة لتفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به، وتخدم في الوقت نفسه حاجة إنسانية تستهدف الاتساق والانسجام بين ما يقوله الفرد وما يعمله، ويعد قياس الاتجاهات من موضوعات القياس النفسي المهمة لأن قياسها يمكن من التنبؤ بمدى وزمن التغيير الاجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات عن طريق قياس اتجاهات أفراد الجماعة، كما يفيد في تعرف مدى صحة أو خطأ الدراسات النظرية لأنها تزود الباحث بمعرفة العوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره وتطوره،

ويساعد في تعديل أو تغيير اتجاهات الجماعة نحو موضوع معين في ميادين عدة كالتربية والتعلم والصناعة والإعلام وغيرها (منسي وآخرون، 2000، 31)

التعلم التعاوني (مفهومه، عناصره الأساسية، ميزاته، عوامل نجاحه):

ظهر التعلم التعاوني كأحد نتاجات المحاولات التربوية الحثيثة لإحداث تغيير جذري في العملية التعلمية- التعليمية تنتقل بالمتعلم من مرحلة التلقي إلى مرحلة الفاعلية والنشاط.

ويمثل التعلم التعاوني نوعاً من تعلم الطلاب ضمن مجموعات حيث يطلب إليهم بوصفهم فريقاً محاولة إنجاز مجموعة من المهمات على نحو تعاوني، ويحدد المعلم الطلبة انتقائياً على شكل مجموعات متكافئة بعضها مع بعض، وغير متجانسة في التحصيل في المجموعة الواحدة ويستطيع الطلبة في كل مجموعة تبادل الرأي فيما بينهم ومع المعلم كذلك ليصلوا إلى آراء مشتركة، وقرارات موحدة نابعة من الفهم الأفضل لموضوع الدراسة (الحباشنة، 2006، 23) وعليه فإن التعلم التعاوني بما يفتحه للطلبة من أبواب الحوار والمناقشة والتشارك من شأنه أن يشعرهم بالرضى والمتعة ويحسن أداءهم أكاديمياً واجتماعياً.

هذا ويقوم التعلم التعاوني على خمسة عناصر أساسية وهي الآتية:

(الفلو،2005، وعبابنة، 2006، وجونسون وجونسون 2008)

*الاعتماد المتبادل الإيجابي: يمثل إدراك أعضاء الفريق بأنهم يحتاجون لبعضهم بعضاً من أجل إكمال مهمة المجموعة.

* المسؤولية الفردية: تعني تقويم جودة ونوعية إسهامات كل عضو وإعطاء النتائج للمجموعة والفرد.

*التفاعل المعزز وجهاً لوجه: يتجسد في زيادة أعضاء الفريق إنتاجية بعضهم بعضا من خلال المساعدة وتبادل وتشجيع الجهود الهادفة للإنتاج.

*المهارات الاجتماعية والزمرية: تتمثل في مهارات القيادة واتخاذ القرارات وبناء الثقة والتواصل وحل النزاعات.

*معالجة عمل المجموعات: يتجسد في تخصيص وقت محدد للمجموعات لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وحفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء.

وقد برزت ميزات كثيرة للتعلم التعاوني في الكثير من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالبحث والتجريب ولعل أبر هذه الميزات ما يأتي: (مارازانو 1998، Slavin, 1999، والعازمي، 2002، وإبراهيم، 2003) يجعل المتعلم يعي ما يتعلمه من خلال المشاركة الفاعلة، وينقله من تعلم لا يستجيب لحاجاته ورغباته إلى تعلم ممتع يلبي هذه الرغبات والحاجات، ويتيح له حرية التفكير والتعبير والتركيز على تحمل مسؤولية تعلمه وتعلم غيره، ومن ثم يحقق له تحصيلاً أعلى ويزيد من فترة الاحتفاظ بما تم تعلمه، كما أنه يزيد من مهارات المشاركة والمهارات الاجتماعية للعمل الفعال مع الآخرين، ويجنب السلوكيات السلبية مثل التقليل من شأن الآخرين والانسحاب والتهرب من المسؤولية، ويزيد القدرة على استعمال عمليات التفكير العلمي بشكل أكبر وينمي مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما أنه يزيد من التوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

وهنالك مجموعة من العوامل التي لابد من مراعاتها لضمان نجاح العمل التعاوني ولعل أبرزها :الانضباط الصفي، توافر الزمن الكافي لإنجاز دروس التعلم التعاوني، حجم الغرفة الصفية وتنظيمها، عدد طلاب الصف، شعور التلاميذ بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل (درويش، 2006، 88) وبالنظر إلى العوامل السابقة يبرز التساؤل حول مدى إمكانية نجاح هذه الإستراتيجية في مدارسنا؟ حيث يمكن القول إن بعض

هذه العوامل ومنها الانضباط الصفي، وشعور التلاميذ بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل ينبغي أن تكون متوافرة في جميع الظروف التعليمية وهي من مسؤوليات المعلم حيث ترتبط بقدراته الأكاديمية، والاجتماعية، وفيما يخص الزمن الكافي لتنفيذ دروس التعلم التعاوني فمن المعوّل على المناهج التدريسية الجديدة والتي تميزت بالاختصار للمعلومات والتحديد للأهداف، والتركيز على مجموعة من المهارات أن توفر مثل هذا الزمن اللازم لتنفيذ التعلم التعاوني، وأما فيما يتعلق بأعداد الطلاب في الصف وحجم غرفة الصف وتنظيمها فيمكن القول بأن هنالك دولاً عربية لا تختلف أوضاع مدارسها عما هو الحال في مدارسنا ومنها مصر والأردن ومع ذلك نجحت تجربة إدخال إستراتيجية التعلم التعاوني إليها، إذن لابد من استثمار الظروف المتاحة إلى أقصى حد من قبل المعلمين، و العمل على خلق الظروف الأفضل من قبل المسؤولين التربويين خاصة وأن الميدان التربوي تتسارع مستجداته على كافة الصّعد والتي لا يمكن لمدارسنا الاستفادة منها إذا مابقي موضوع المكان أو الزمن عقبة في وجه هذه الفائدة.

الدراسات السابقة:

على الرغم من كثرة الأبحاث التي تطرقت إلى موضوع التعلم التعاوني وتناولته من زوايا مختلفة كمقارنته بإستراتيجيات تدريسية أخرى أو تبيان أثره على التحصيل الدراسي أو الجانب النفسي والاجتماعي وغير ذلك، إلا أن المتتبع لهذه البحوث يكاد لا يجد بينها أية محاولات للكشف عن اتجاهات المعلمين والمدرسين نحو التعلم التعاوني لذلك اقتصرت الباحثة على عرض الدراسات التالية:

دراسة باتيسيتش وآخرون 1993: (Battistich, et al,1993): هدفت إلى تقصي أثر التعلم التعاوني على الأداء الأكاديمي والاجتماعي، شارك في الدراسة طلاب ومعلمي ثمانية عشر صفاً من صفوف الرابع حتى السادس في أربع مدارس ، اثنتان من المدارس تم تدريبهم مسبقاً على مهارات التعلم التعاوني قبل عام من تنفيذ هذه

الدراسة، وأظهرت النتائج إلى أن أعضاء المجموعة التجريبية (الذين تم تدريبهم مسبقاً) يتصرفون كأصدقاء يساعد بعضهم بعضاً ويعملون متعاونين وازدادت لديهم الروابط، والدافعية، والاهتمام بالآخرين ، وتقدير الذات، كما تبين أن التفاعل ضمن المجموعة التعاونية يؤثر إيجابياً على كل من الأداء الأكاديمي، والاجتماعي.

وقام **جوردن وميتيس 1997**: (Jordan, Metais, 1997) بدراسة هدفت إلى تطوير بعض المهارات الاجتماعية (المشاركة، الإقناع، إدارة الوقت) من خلال تطبيق برنامج قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لمدة عشرة أيام على صف بلغ عدد طلابه /34/ طالباً تراوحت أعمارهم بين /10ـ12/ سنة وأظهرت النتائج أن مهارات الطلاب الاجتماعية قد تطورت، وأن أداءهم في الواجبات قد تحسن، وأن الطلاب الذين كانوا منعزلين أصبحوا على علاقة وثيقة مع زملائهم ومعلمهم. وعززت النتائج الاهتمام بالتعلم التعاوني بوصفه وسيلة لتطوير المهارات الاجتماعية للطلاب وتعزيز السلوك الأكاديمي.

دراسة أبو الخيل(2001): هدفت إلى تقصّي 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 إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست بالطريقة التعاونية 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 إحصائياً بين المجموعتين في كل من تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، والاتجاه نحو هذا المجال وكانت الفروق في صالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التعاونية.

دراسة الميعان(2007): هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات إعداد الدروس، وشملت عينة الدراسة (60) طالبة معلمة (طالبات السنة الأخيرة في كلية التربية جامعة الكويت) قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست بالطريقة التعاونية 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 إحصائياً بين المجموعتين في كل من الإعداد الكتابي والأداء الفعلي للدروس التي تم إعدادها وكانت الفروق في صالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التعاونية

تعليق على الدراسات السابقة:

ـ أوضحت الدراسات السابقة فاعلية التعلم التعاوني في مجالات: الأداء الأكاديمي والاجتماعي. وبملاحظة هذه النتائج وغيرها من نتائج الدراسات التي تناولت موضوع التعلم التعاوني يمكن القول بأنها أظهرت فوائد هذا النوع من التعلم في المجالات التعليمية، والنفسية، والاجتماعية أي أن التعلم التعاوني يتجاوز كونه استراتيجية تعليمية تركز على عملية التعلم فقط ليرقى إلى مرتبة أعلى وهي تلبية حاجات المتعلم النفسية والاجتماعية فضلاً عن التعليمية.

ـ اتفقت الدراسات التي قارنت بين طريقة التعلم التعاوني والطريقة التقليدية على فاعلية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية.

ـ تشابهت الدراسات السابقة من حيث الاعتماد على المنهج التجريبي، ومن حيث العينات التي كان أغلبها من المعلمين في طور الخدمة، أو في طور الاستعداد للدخول في مجال الخدمة.

ـ الباحثين الذين أجروا تلك الدراسات من العاملين في مجال التعليم، وقد توقعت الباحثة من نتائج تلك الدراسات وتوصياتها المتعلقة بضرورة تبني التعلم التعاوني لما له من فوائد أكاديمية واجتماعية وغيرها بأنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو تلك الإستراتيجية واستطاعوا أن ينقلوا تلك الاتجاهات الإيجابية إلى المتعلمين الذين أظهروا الأداء الأفضل لدى استخدامها.

حدود الدراسة:

ـ الحدود المكانية: المدارس الثانوية الرسمية في مدينة دمشق.

ـ الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2009 / 2010 .

ـ الحدود البشرية: عينة من المدرسين والمدرسات في المدارس الثانوية الرسمية في دمشق.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي مرحلة التعليم الثانوي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2009 / 2010 البالغ عددهم (2187) مدرساً ومدرسة وفقاً لبيانات مديرية التربية في دمشق، وأما **عينة الدراسة**: فبعد تحديد مجتمع الدراسة وحجمه، تم تحديد نسبة 20% لسحب عينة عشوائية عرضية (تطبيق الاستبانة على المدرسين المتواجدين في المدرسة في يوم زيارتها) ، أي ما يعادل (435) مدرساً ومدرسة، ولكن بعد إجراءات توزيع الاستبانة وجمعها تبين أن عدد الاستبانات المستوفية للشروط (596) ومن ثمَّ أبقت الباحثة على هذا العدد لتكون نسبة تمثيل العينة للمجتمع

الأصلي هي 27.25% ويبين الجدول رقم (1) عينة الدراسة حسب الجنس ومدة الخدمة:

الجدول (1) يبين توزع عينة الدراسة حسب الجنس ومدة الخدمة

عدد سنوات الخدمة	الجنس		المجموع الكلي
	ذكر	أنثى	
أقل من 5 سنوات	75	68	143
من 5 – 10 سنوات	35	94	129
من 10 – 15 سنة	42	28	70
من 15 – 20 سنة	66	83	149
20 سنة فأكثر	25	80	105
المجموع الكلي	243	353	596

أداة الدراسة:

وهي استبانة لقياس اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني ، وقد قامت الباحثة بإعداد هذه الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

1ــ الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة حول كل من موضوعي الاتجاهات، والتعلم التعاوني ومنها دراسات (منسي وآخرون، 2000، ملحم، 2001 ، محاميد، 2003، الفلو،2005، جونسون وجونسون، 2008) .

2ــ الاطلاع على عدد من المقاييس والاستبانات التي تناولت اتجاهات المدرسين نحو عدد من مكونات العملية التربوية (مقررات دراسية، تقنيات تعليمية): استبانة العمايرة (2003)، مقياس الظفيري(2006)، استبانة القواص(2006)، وقد اطلعت الباحثة على مقياسين للاتجاهات نحو التعلم التعاوني لكنهما موجهين للطلبة وهما مقياس السليتي(2006) ومقياس فتح الله (2009)

3ــ استطلاع آراء عدد من المدرسين والعاملين في وزارة التربية ممن أشرفوا أو شاركوا في دورات تدريبية حول التعلم التعاوني لتبين أهم المجالات التي تمّ التركيز عليها في تلك الدورات.

4ــ تحديد أربعة أبعاد للاتجاه نحو التعلم التعاوني في ضوء ما ذكر سابقاً من الاطلاع على الأدبيات النظرية، ومقاييس الاتجاهات، وبعض الخبرات العملية لعدد من المهتمين، وهذه الأبعاد هي: (مفهوم التعلم التعاوني، تفضيل التعلم التعاوني، تطبيق التعلم التعاوني، الاهتمام بالتعلم التعاوني) ومن ثم تمت صياغة الفقرات الخاصة بكل بعد وقد روعي في صياغتها القواعد المتبعة في صياغة بنود مقاييس الاتجاهات بشكل عام، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (45) فقرة منها (28 بصيغة إيجابية، و17 بصيغة سلبية)

5ــ تصحيح الأداة: اعتمدت الاستبانة على سلم إجابات متدرج ذي خمسة بدائل (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث أعطيت البدائل السابقة على الترتيب الدرجات التالية (5 ، 4، 3، 2، 1) ويتم عكس التدريج تماماً للفقرات السلبية

وبذلك تكون أدنى درجة على الاستبانة هي(36)، وأعلى درجة هي (180) .

6ــ صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس إضافة إلى بعض العاملين في المجال التربوي ممن أشرفوا على دورات تدريبية حول التعلم التعاوني لمعرفة ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة من حيث وضوح صياغتها اللغوية، ومدى شمولها للجوانب المرتبطة بالتعلم التعاوني بالإضافة إلى مدى وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات الاستبانة، حيث جرى إدخال جميع التعديلات التي أشار إليها المحكمون

من تعديل لصياغة محتوى الفقرات أو دمج بعضها وحذف الأخرى وبذلك أصبحت الاستبانة تضم (36) فقرة .

وقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من (37) مدرساً ومدرسة تم اختيارهم عشوائياً من غير عينة الدراسة؛ وذلك للوقوف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات الإجابة عنها وأيضاً لغرض التوصل إلى إحصائيات عن مدى ملاءمة فقرات الاستبانة (ارتباط الدرجة على البعد بالدرجة الكلية للاستبانة) .

وبناءً على هذه الخطوة بقيت الاستبانة على ما هي عليه حيث ضمت بصورتها النهائية (36) فقرة (ملحق رقم 2) بواقع (20) فقرة ذات صياغة إيجابية و(16) فقرة ذات صياغة سلبية موزعة على المجالات الفرعية وفقاً لما يأتي :

مفهوم التعلم التعاوني 1، 2، 3، 4، 7، 8، 17، 19، 20، 25، 28، 34

تفضيل التعلم التعاوني 13، 14، 15، 16، 18، 23، 29،

إمكانية تطبيق التعلم التعاوني 9، 12، 21، 24، 26، 27، 33

الاهتمام بالتعلم التعاوني 5، 6، 10، 11، 22، 23، 30، 31، 35، 36

7ــ ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الأداة بطريقتين وهما معامل الثبات ألفا كرونباخ، والثبات بالتجزئة النصفية وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (2)

الجدول (2) يبين عدد فقرات أبعاد الاستبانة ومعاملات الثبات

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معاملات ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	مفهوم التعلم التعاونى	12	0.81	0.84
2	تفضيل التعلم التعاونى	7	0.79	0.80
3	إمكانية تطبيق التعلم التعاونى	7	0.78	0.79
4	الاهتمام بالتعلم التعاونى	10	0.82	0.81
	الكلي	36	0.82	0.81

وفي ضوء دلالات الصدق والثبات عدت الأداة مناسبة لاستكمال إجراءات الدراسة

المعالجة الإحصائية: استخدمت برمجية الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة كما تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للوقوف على دلالة أثر متغيرات الدراسة على اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني .

نتائج الدراسة: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة دمشق نحو التعلم التعاوني؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المدرسين على فقرات الاستبانة، ويوضح الجدول (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاتجاهات المدرسين نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة:

الجدول (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين أفراد العينة على استبانة الاتجاهات نحو التعلم التعاوني

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
مفهوم التعلم التعاوني	12	3.35	0.53	إيجابي
تفضيل التعلم التعاوني	7	3.36	0.56	إيجابي
إمكانية تطبيق التعلم التعاوني	7	3.37	0.50	إيجابي
الاهتمام بالتعلم التعاوني	10	3.27	0.58	إيجابي
الكلي	36	3.30	0.40	إيجابي

ملاحظـــة: تم تحويل مدى الدرجات المتحققة على الاستبانة وهي مـــن (36 – 180) لتصبح من (1 – 5) حيث اعتمد معيار للحكم على اتجاهات مدرسي مرحلـــة التعلـــيم الثانوي نحو التعلم التعاوني على النحو الآتي: اتجاه سلبي (1 – 2.25)

اتجاه محايد (2.26 – 3.25)

اتجاه إيجابي (3.26 – 5)

يتضح من الجدول (3) أن متوسط استجابات جميع أفراد عينة الدراسة على الاســـتبانة قد بلغ (3.30) بانحراف معياري (0.40) مما يدل وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليـــه على أن المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي لديهم اتجاهـــات إيجابيـــة نحـــو الـــتعلم التعاوني.

كما يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.27ــ 3.37) على المجالات الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة وجميعها تعكس اتجاهاً إيجابيـــاً لدى مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو مفهوم التعلم التعاوني، وتفضيلهم له، ووجهة نظرهم في إمكانية تطبيقه، واهتمامهم به. ويتضح ذلك جلياً من خـــلال الانحرافـــات المعيارية المصاحبة للمتوسطات التي بدت متقاربة وتراوحت ما بين: (0.50ــ 0.58)

ولتعرف طبيعة الاتجاهات نحو مضمون فقـــرات الاســـتبانة حـــسبت المتوســـطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة علـــى فقـــرات المجـــالات الفرعية كما هو موضح في الجدول (4)

الجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجالات الفرعية للاستبانة

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه نحو مضمون الفقرة
مفهوم التعلم التعاوني	4	أرى أن التعلم التعاوني ذو أهمية تفوق أهمية الطريقة التقليدية .	4.01	1.21	إيجابي
	× 3	أنظر باحترام إلى تقسيم العمل بين الطلبة في التعلم التعاوني.	3.86	1.40	إيجابي
	1	أرى أن التعلم التعاوني يحسن العلاقة بين المدرس والطلبة.	3.79	1.19	إيجابي
	× 7	أعتقد أنه بإمكاني أن أحقق نجاحاً أكبر في التدريس باستخدام التعلم التعاوني	3.76	1.41	إيجابي
	× 2	أنظر باحترام للمدرسين الذين يستخدمون التعلم التعاوني في صفوفهم	3.51	1.43	إيجابي
	19	أعتقد أنه من الواجب تشجيع استخدام التعلم التعاوني.	3.47	1.25	إيجابي
	× 8	يمكنني أداء مهام التدريس على الوجه الأكمل مع استخدام التعلم التعاوني.	3.42	1.38	إيجابي
	× 20	أرى أن يقتصر استخدام التعلم التعاوني على بعض المواد الأدبية	3.22	1.43	محايد
	34	أعتقد أن بناء الاعتماد الإيجابي بين الطلبة خلال التعلم التعاوني له آثار جيدة.	3.07	1.28	محايد
	× 25	أعتقد أن تقسيم الطلبة إلى مجموعات خلال الحصة الدراسية لا يهدر الوقت.	3.01	1.43	محايد
	× 28	أعتقد أن تميز التعلم التعاوني بالمشاركة في التعلم يمنحه قيمة فريدة	2.89	1.50	محايد
	× 17	أرى أن توزيع الأدوار بين الطلبة في التعلم التعاوني من أهم أسباب إعجابي به.	2.40	1.09	محايد
تفضيل التعلم التعاوني	15	أعتقد أن التعلم التعاوني يجدي نفعاً	3.95	1.06	إيجابي
	14	أشعر أن التعلم التعاوني يتفوق على استراتيجيات التعليم الأخرى.	3.37	1.32	إيجابي
	× 32	أرى ضرورة إدخال التعلم التعاوني إلى كافة المدارس.	3.42	1.21	إيجابي
	× 29	أشعر بأن التعلم التعاوني يوفر الوقت للمدرس.	3.27	1.16	إيجابي
	18	أرى أن التعلم التعاوني يلبي متطلبات التربية الشمولية.	3.20	1.26	محايد
	13	أرى أنه لا يمكن مقارنة فوائد التعلم التعاوني بفوائد غيره من الاستراتيجيات.	2.49	1.51	محايد

	16	أشعر بأن التعلم التعاوني يزيد من قدرتي على إدارة الصف.	2.44	1.37	محايد
إمكانية تطبيق التعلم التعاوني	24	أظن أنه يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المواد الدراسية .	3.98	1.25	إيجابي
	9	أرى أنه يمكن تطبيق التعلم التعاوني بالاتفاق بين المدرس والإدارة.	3.82	1.30	إيجابي
	27	أعتقد أن مدة الحصة الدراسية كافية لتنفيذ الدرس بالتعلم التعاوني.	3.61	1.30	إيجابي
	33	أرى أنه يمكن أن تحدث بعض الأخطاء أثناء تطبيق التعلم التعاوني	3.23	1.32	محايد
	12	أعتقد بأني قادر على تغيير ترتيب أثاث الصف لأنفذ التعلم التعاوني	3.11	1.30	محايد
	× 26	أرى أن ترتيب غرفة الصف يحول دون تطبيق التعلم التعاوني.	3.04	1.56	محايد
	× 21	أعتقد أن المدرسين يرغبون بتطبيق التعلم التعاوني خلال حصصهم.	2.75	1.40	محايد
الاهتمام بالتعلم التعاوني	× 5	أشعر بأنه تنقصني المعرفة النظرية حول التعلم التعاوني	4.08	1.24	إيجابي
	× 6	أرى أن الاهتمام بالتعلم التعاوني أمر مجدي .	3.83	1.46	إيجابي
	30	أرغب باتباع دورات تدريبية حول التعلم التعاوني.	3.54	1.27	إيجابي
	10	أعتقد أن المدرسين بحاجة إلى معلومات إضافية عن التعلم التعاوني.	3.50	1.42	إيجابي
	11	أفضل متابعة الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتعلم التعاوني.	3.23	1.47	محايد
	× 22	أرى بأني حصلت على معلومات كافية عن التعلم التعاوني .	3.20	1.51	محايد
	× 31	أشعر أنه من المفيد إجراء دورات فصلية حول التعلم التعاوني.	3.14	1.65	محايد
	35	أشعر بأن معظم المدرسين سيلتحقون بدورات في التعلم التعاوني في حال الإعلان عنها.	2.89	1.32	محايد
	36	أعتقد أنه يجب تخصيص الدورات في التعلم التعاوني حسب المواد الدراسية.	2.72	1.25	محايد
	23	أرى أنه من واجب المسؤولين التربويين افتتاح دورات حول التعلم التعاوني.	2.68	1.54	محايد

× الفقرات ذات الصياغة السلبية: وقد تمّ عكس اتجاهها لتصبح جميع الفقرات ذات صياغة إيجابية من أجل سهولة الحكم على الاتجاه نحو الفقرة.

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين نحو مضمون فقرات الاستجابة قد تراوحت ما بين (2.40-4.08) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابات على الفقرات قد تراوحت ما بين (1.09ـ 1.65) وحسب المعيار المعتمد في الدراسة الحالية يتضح أن هناك (18) فقرة تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.27ـ 4.08) وجميعها عكست اتجاهاً إيجابياً نحو مضمون فقرات الاستبانة، في حين وجدت (18) فقرة تراوحت متوسطات الاستجابة عليها مابين (2.40 – 3.23) وجميعها عكست اتجاهاً محايداً للمدرسين نحو مضمونها ، في حين لم توجد اتجاهات سلبية لدى المدرسين نحو مضمونها. وبشكل أكثر تفصيلاً لاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين على فقرات مجال مفهوم التعلم التعاوني تراوحت مابين (2.40 – 4.01) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على فقراته تراوحت مابين (1.09 – 1.50) حيث جاءت اتجاهات المدرسين إيجابية نحو أهمية التعلم التعاوني وتقسيم العمل بين الطلبة وتحسين العلاقة بين المدرس والطلبة، وإمكانية تحقيق نجاح أكبر في التدريس من خلال استخدامه واحترام المدرسين الذين يطبقونه في حصصهم، وأهمية تشجيع استخدامه وإمكانية أداء مهام التدريس على نحو أفضل باستخدام التعلم التعاوني. وفي المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو اقتصار استخدام التعلم التعاوني على بعض المواد الأدبية، والآثار الجيدة لبناء الاعتماد الإيجابي بين الطلبة، وعدم هدر الوقت في حال تقسيم الطلبة إلى مجموعات خلال الحصة الدراسية، وتميز التعلم التعاوني بالمشاركة في التعلم يمنحه قيمة فريدة، وتوزيع الأدوار بين الطلبة من أسباب إعجاب المدرسين بالتعلم التعاوني.

أما فيما يتعلق بمجال تفضيل التعلم التعاوني يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين على فقرات هذا المجال تراوحت مابين (2.44 – 3.95) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على فقراته تراوحت مابين (1.06 – 1.51) حيث جاءت اتجاهات المدرسين إيجابية نحو جدوى التعلم التعاوني، وتفوقه على

إستراتيجيات التعليم الأخرى وضرورة إدخاله إلى كافة المدارس، وتوفيره لوقت المدرس. وفي المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو تلبية التعلم التعاوني لمتطلبات التربية الشمولية، وعدم إمكانية مقارنة فوائده بفوائد غيره من الإستراتيجيات، وفاعليته في زيادة قدرتهم على إدارة الصف.

أما فيما يتعلق بمجال إمكانية تطبيق التعلم التعاوني يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين على فقرات هذا المجال تراوحت مابين (2.75 - 3.98) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على فقراته تراوحت مابين (1.25- 1.40) حيث جاءت اتجاهات المدرسين إيجابية نحو إمكانية تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المواد الدراسية وبالاتفاق بين المدرس والإدارة، ومدى كفاية مدة الحصة الدراسية لتنفيذ الدرس بالتعلم التعاوني. وبالمقابل كانت اتجاهاتهم محايدة نحو إمكانية حدوث بعض الأخطاء أثناء تطبيق التعلم التعاوني، والقدرة على تغيير ترتيب أثاث الصف لتنفيذ الدرس بالتعلم التعاوني، و رغبة المدرسين بتطبيق التعلم التعاوني خلال حصصهم الدراسية. وفيما يتعلق بمجال الاهتمام بالتعلم التعاوني يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين على فقرات هذا المجال تراوحت مابين (2.68 – 4.08) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابة على فقراته تراوحت مابين(1.24 – 1.54) حيث جاءت اتجاهات المدرسين إيجابية نحو جدوى الاهتمام بالتعلم التعاوني ، و الحاجة إلى معلومات إضافية عن التعلم التعاوني. وبالمقابل كانت اتجاهاتهم محايدة نحو متابعة الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتعلم التعاوني وحصولهم على معلومات كافية عنه، ومدى فائدة إجراء دورات فصلية حول التعلم التعاوني والتحاق معظم المدرسين بدورات حول التعلم التعاوني في حال الإعلان عنها، وتخصيص الدورات في التعلم التعاوني حسب المواد الدراسية .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر متغيري الجنس ومدة الخدمة على اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني؟

أ ــ أثر متغير الجنس على اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المدرسين على المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة، ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول (5)

الجدول (5) يبين نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مفهوم التعلم التعاوني	ذكر	243	3.30	0.51	594	2.66-	×0.01
	أنثى	253	3.41	0.48	594		
تفضيل التعلم التعاوني	ذكر	243	3.12	0.58	594	1.68-	0.09
	أنثى	253	3.19	0.55	594		
إمكانية تطبيق التعلم التعاوني	ذكر	243	3.34	0.55	594	2.66-	0.37
	أنثى	253	3.38	0.57	594		
الاهتمام بالتعلم التعاوني	ذكر	243	3.23	0.64	594	2.66-	0.07
	أنثى	253	3.32	0.56	594		
الكلي	ذكر	243	3.25	0.42	594	0.90-	×0.01
	أنثى	253	3.34	0.38	594		

× دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة a < 0.05

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو التعلم التعاوني ككل تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث بمتوسط مقداره (3.34) في مقابل المتوسط (3.25) للذكور. وفيما يخص المجالات الفرعية يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو مفهوم التعلم

التعاوني عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث أيضاً بمتوسط مقداره (3.41) مقابل المتوسط (3.30) للذكور. في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو مجالات: تفضيل التعلم التعاوني، إمكانية تطبيقه، والاهتمام به.

بـ ـ أثر متغير مدة الخدمة على اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني؟

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المدرسين نحو التعلم التعاوني حسب مستويات (مدة الخدمة) والتي ضمت (5) مستويات كما يأتي:

(أقل من 5 سنوات، من 5ـ 10 سنوات، من10ـ 15 سنة ، من 15 ـ 20 سنة، 20 سنة فأكثر) والجدول (6) يوضح تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المدرسين نحو التعلم التعاوني ككل والمجالات الفرعية تبعاً لمتغير (مدة الخدمة)

الجدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المدرسين نحو التعلم التعاوني ككل والمجالات الفرعية تبعاً لمتغير (مدة الخدمة)

عدد سنوات الخدمة	الفئة أقل من 5 سنوات		الفئة من 5-10 سنوات		الفئة من 10- 15 سنة		الفئة من15 ـ 20 سنة		الفئة 20 سنة فأكثر	
المجال	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
مفهوم التعلم التعاونى	3.61	0.34	3.37	0.50	3.37	0.44	3.33	0.57	3.14	0.49
تفضيل التعلم التعاونى	3.32	0.44	3.18	0.52	3.17	0.58	3.10	0.62	3.19	0.29
إمكانية تطبيق التعلم التعاونى	3.57	0.58	3.38	0.54	3.31	0.59	3.37	0.54	3.57	0.58
الاهتمام بالتعلم التعاونى	3.35	0.45	3.40	0.60	3.22	0.58	3.19	0.60	2.97	0.46
الكلي	3.48	0.26	3.34	0.39	3.28	0.38	3.25	0.45	3.19	0.31

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات المدرسين على استبانة الاتجاهات نحو التعلم التعاوني تبعاً لفئات (عدد سنوات الخدمة)، ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما هو مبين في الجدول (7):

الجدول (7) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين نحو التعلم التعاوني تبعاً لمتغير مدة الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مفهوم التعلم التعاوني	بين المجموعات	1.78	4	0.45	1.83	0.12
	داخل المجموعات	143.22	589	0.24		
	الكلى	145.00	593			
تفضيل التعلم التعاوني	بين المجموعات	1.04	4	0.26	0.82	0.52
	داخل المجموعات	186.79	589	0.32		
	الكلى	187.83	593			
إمكانية تطبيق التعلم التعاوني	بين المجموعات	1.87	4	0.47	1.48	0.21
	داخل المجموعات	185.76	589	0.32		
	الكلي	187.63	593			
الاهتمام بالتعلم التعاوني	بين المجموعات	5.91	4	1.48	4.27	× 0.00
	داخل المجموعات	203.60	589	0.35		
	الكلى	209.51	593			
الكلي	بين المجموعات	1.48	4	0.27	2.36	0.05
	داخل المجموعات	92.13	589	0.16		
	الكلي	93.60	593			

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة a < 0.05

يبين الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني ككل تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

وفيما يخص المجالات الفرعية : يبين الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات المدرسين نحو كل من مجالات مفهوم التعلم التعاوني، تفضيل التعلم التعاوني، وإمكانية تطبيقه، في حين توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو مجال الاهتمام بـــالتعلم التعـــاوني تعـــزى لمتغير مدة الخدمة.

وبما أن النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطات الفئـــات (أقل من 5 سنوات، من 5ـــ10 سنوات، 10ـــ15 سنة، 15ـــ20 ســـنة، 20 ســـنة فأكثر) فقد تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات لمستويات مدة الخدمة والجدول (8) يبين نتائج هذه المقارنات:

الجدول (8) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير مدة الخدمة

المتغير التابع	فئات مدة الخدمة	المتوسط	الفروق بين المتوسطين
الاهتمام بالتعلم التعاونى	أقل من 5 سنوات	3.35	0.95
	من 5-10 سنوات	3.40	
	أقل من 5 سنوات	3.35	0.13
	من 10-15 سنة	3.28	
	أقل من 5 سنوات	3.35	0.16
	من 15-20 سنة	3.25	
	أقل من 5 سنوات	3.35	0.38
	20 سنة فأكثر	3.19	
	من 5-10 سنوات	3.40	0.18 ×
	من 10-15 سنة	3.28	
	من 5-10 سنوات	3.40	0.21 ×
	من 15-20 سنة	3.25	
	من 5-10 سنوات	3.40	0.43
	20 سنة فأكثر	3.19	
	من 10-15 سنة	3.28	0.03
	من 15-20 سنة	3.25	
	من 10-15 سنة	3.28	0.25
	20 سنة فأكثر	3.19	
	من 15-20 سنة	3.25	0.12
	20 سنة فأكثر	3.19	

× دالة إحصائياً عند a < 0.05

تشير نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية إلى أن الفروق كانت دالة عند مستوى الدلالة

($a > 0.05$) بين فئة(من 5ــ10 سنوات) وفئة (من 10ــ 15سنة) لصالح الفئة (من 5ــ 10 سنوات) وبمتوسط مقداره (3.40) مقابل المتوسط (3.22) للفئة (من 10ــ 15 سنة) .

كما كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($a > 0.05$) بين فئة (من 5ــ10 سنوات) وفئة (من 15ــ 20 سنة) أيضاً لصالح الفئة (من 5ــ 10 سنوات) وبمتوسط مقداره (3.40) مقابل المتوسط (3.19) للفئة (من 15ــ 20 سنة).

في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($a > 0.05$) بين بقية الفئات في درجة الاهتمام بالتعلم التعاوني

مناقشة النتائج:

ملاحظة: لم تتوافر للباحثة كما ذكر سابقاً دراسات تتناول الموضوع نفسه لمقارنة نتائج الدراسة بغيرها من نتائج الدراسات السابقة لذلك عملت على مناقشة نتائجها في ظل الأدبيات النظرية المتوافرة حول الموضوع.

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول الخاص بالتعرف على اتجاهات المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني إلى وجود اتجاهات إيجابية لديهم نحو مفهوم التعلم التعاوني، وتفضيله على إستراتيجيات تعليمية أخرى، وإمكانية تطبيقه في صفوفهم، والاهتمام به من خلال زيادة المعرفة النظرية أو اتباع الدورات التدريبية المتعلقة به.

ويمكن عزو ذلك في جزء منه إلى رغبة المدرسين في تغيير أسلوب التدريس التقليدي الذي تبين قصوره عن مواكبة التغيرات العصرية في المجال التربوي والانتقال إلى

استراتيجيات تعليمية حديثة أكثر ملاءمة لمتطلبات الانفجار المعرفي وتراكم المعلومات حيث بات التركيز على طريقة اكتساب المعلومة والتعامل معها أهم من المعلومة بحد ذاتها "فالمدرس وهو يواجه مطالب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية وما يصاحبها من تغيرات ثقافية نتيجة مباشرة لتطور العلوم وتراكم المعرفة وتقدم التكنولوجيا أصبح في حاجة ماسة إلى مواصلة الإعداد والاهتمام بكل جديد في مجال التعليم حتى لا يصيبه الصدأ العلمي أو الثقافي، وحتى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل تلاميذه ويستطيع ملاحظة ما يطرأ حوله من تغير وتجدد في المجتمع، أو في نظام التعليم من حيث شكله ومضمونه." (الخطيب، 2006، 34)

في حين أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني الخاص بفحص الفروق في اتجاهات المدرسين نحو التعلم التعاوني تبعاً لجنسهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو التعلم التعاوني ككل، ونحو مجال مفهوم التعلم التعاوني عند مستوى الدلالة (0.05) ولصالح المدرسات. في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين تبعاً لجنسهم نحو مجالات تفضيل التعلم التعاوني، وإمكانية تطبيقه ، والاهتمام به.

ويمكن عزو ذلك إلى عوامل ترتبط بطبيعة الإناث كالهدوء، والصبر، والمثابرة، والالتزام بالتعليمات مما يجعل الإناث "يعملن بشكل أفضل تحت ظروف تعاونية أكثر مما يعملن في ظل ظروف تنافسية " (السليتي، 139،2006) .

وفيما يخص الفروق في اتجاهات المدرسين نحو التعلم التعاوني تبعاً لمتغير مدة الخدمة أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل ونحو مجالات مفهوم التعلم التعاوني، وتفضيل التعلم التعاوني، وإمكانية تطبيقه، تبعاً لمتغير مدة الخدمة وقد يعود ذلك إلى تعرض المدرسين إلى خبرات متشابهة نوعاً ما حول التعلم التعاوني بوصفها استراتيجية تعليمية حديثة يتم الحديث عنها بوصفها

واحدة من البدائل المقترحة لتحسين العملية التعليمية والارتقاء بمخرجاتها في البحوث التربوية المنشورة في المجلات الخاصة بالمعلمين أو في الفضائيات التربوية وغيرها ومن ثمَّ فإن هذه الاتجاهات قد تعبر عن رغبة المدرسين في امتلاك المهارات اللازمة للتعامل مع الأساليب التدريسية الحديثة متمثلة في التعلم التعاوني وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن "المدرسين يبدون احتياجاً تدريبياً كبيراً في مجال التدريب على الأساليب التعليمية الحديثة كالتعلم التعاوني والعصف الذهني وغيرها" (القطاونة، 2000). في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المدرسين نحو مجال الاهتمام بالتعلم التعاوني تبعاً لمتغير مدة الخدمة ولصالح المدرسين ذوي مدة الخدمة الأقل (5ــ10 سنوات) مقارنة بالمدرسين ذوي مدة الخدمة الأطول (10ــ15 سنة) و(15ــ20 سنة) وقد يعود ذلك إلى أن المدرس الحديث العهد بالتدريس يسعى إلى تحقيق ذاته في المجال من خلال الاهتمام بكل جديد في العملية التعليمية والسعي وراء التغيير الجاد وتجاوز ما هو تقليدي إلى ما هو عصري يتناسب مع التطور السريع في مجالات الحياة كافة والمجال التربوي خاصة، وقد يكون تعامله مع التكنولوجيا الحديثة واطلاعه على المستجدات التربوية دافعاً لذلك " ففعالية المدرس في العصر الراهن تقاس بمقدار تمكنه من نقل المعرفة العلمية المحايدة، لدفع وإنجاح جميع التلاميذ وبشكل متكافئ على طول السلم التعليمي، ويتم ذلك من خلال الإعداد الأكاديمي والتربوي، لأنهما حلقتا التربية المتجهة نحو المستقبل لكي يصبح قادراً على أن يمارس دوره الصحيح بين التلاميذ وبين العلوم والمعارف." (الطراونة وآخرون، 2003، 139) بالمقابل فإن المدرس ذوي الخدمة الطويلة ربما لكونه قد اعتاد على نمط التدريس التقليدي ولا يرغب بتغييره لقناعته بجدواه وكفايته في التدريس، أو لخوفه مما هو جديد والإحساس بعدم امتلاك القدرة اللازمة للتعامل معه.

التوصيات:

اعتماداً على ما تم التوصل إليه من نتائج فإن الباحثة تقدم التوصيات الآتية:

- إجراء دراسات مماثلة تتناول شرائح مختلفة من المعلمين والمدرسين في مراحل التعليم الأساسي، والثانوي، والجامعي.
- اعتماد نتائج الدراسة الحالية لإقامة دورات تدريبية حول التعلم التعاوني لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي.
- تبني القائمين على إعداد وتطوير البرامج التدريبية للمدرسين لمقاييس خاصة تكشف عن اتجاهات المدرسين نحو مفردات البرنامج المستهدف تمهيداً للتعامل مع هذه الاتجاهات قبل وأثناء تطبيق البرنامج.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (2004): **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو الخيل، فوزية محمد(2001): فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات مجال تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والاتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض، مجلة مستقبل التربية، 7(20) ، كلية التربية ،الرياض 53 ــ 75 .
- البدري، سميرة موسى (2005): **مصطلحات تربوية ونفسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1 .
- بوز، كهيلا (1990): **طرائق تدريس الفلسفة**، منشورات جامعة دمشق، سورية.
- جونسون، ديفيد وجونسون، روجر (2008): **التعلم التعاوني**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام، السعودية، ط7
- الحباشنة، يوسف عبد الله سليمان(2006): **أثر التدريس باستخدام التعلم الفردي والتعلم التعاوني القائمين على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعبير الكتابي واتجاهات طالبات المرحلة الأساسية في الأردن نحوه**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- حجازي، تغريد (2008): **بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي والثاني عشر**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد التاسع، كلية التربية، جامعة البحرين،89-108 .
- الخطيب، محمد إبراهيم (2006): **الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن.**

- درويش، محمد إبراهيم(2006): تأثير برنامج للتعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
- الديب، محمد (2004): **دراسات في أساليب التعلم التعاوني**، عالم الكتب، القاهرة.
السليتي، فراس (2006):**التفكير الناقد والإبداعي**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- الطراونة، اخليف والطعاني، حسن ودغيمات، حسين (2003): **الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (3) ،كلية التربية، جامعة البحرين، 133ــ160.
- الظفيري، فايز(2006): **العوامل المؤثرة في قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام المصادر الشبكية في الفصل الدراسي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(3)، كلية التربية، جامعة البحرين، 123-147 .
- العازمي، عائش ساير (2002): **أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عبابنة، أحمد حسين سالم (2006): **أثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والعروض العملية في تدريس مبحث التربية المهنية لطلبة المرحلة الأساسية في تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم نحو التربية المهنية وتفكيرهم الإبداعي في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
-العمايرة، محمد حسن (2003): **اتجاهات معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(4)، كلية التربية، جامعة البحرين، 133-164

- فتح الله، مندور عبد السلام(2009): **أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في السعودية**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد111، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 53-100 .
- الفلو، أسعد (2005): **فاعلية برنامج تدريبي في التعلم التعاوني وفق مفاهيم التربية الشمولية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- القطاونة، سامي (2000): **الكفايات التدريبية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومدى ممارستهم لها** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- القواص، وفاء (2006): **اتجاهات معلمي التعليم الأساسي نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصفي وعلاقة هذه الاتجاهات بممارساتهم وبممارسات التلاميذ الصفية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- مارازانو، ر.ج وآخرون(1998): **أبعاد التعلم ودليل المعلم**، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وآخرون، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- محاميد، شاكر(2003): **علم النفس الاجتماعي**، دار المدى للنشر، عمّان، الأردن.
- المقبل، عبد الله صالح(2000): **استراتيجيات تدريس العلوم والرياضيات**، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع، الظهران، السعودية.
- الملحم، إسماعيل (1988): **تعلم الاتجاهات والقيم**، مجلة المعلم العربي، العدد الرابع، دمشق، ص 41ــ 50.
- ملحم، سامي محمد(2001): **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1.

- ملكاوي، محمود زايد، و الخطيب، عاكف عبد الله (2008): **الأساس في تدريس مناهج العاديين وغير العاديين**، دار الزهراء، الرياض، ط1 .

- منسي، محمود عبد الحليم (2000): **مدخل في علم النفس التربوي**، كلية التربيـــة، جامعة الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

- الميعان، هند أحمد (2007): **أثر استخدام التعلم التعاوني في اكتـــساب الطالبـــات المعلمات مهارات التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 8 (4) ،كلية التربية، جامعة البحرين، 117_ 137.

المراجع الأجنبية:

- Akubuiro, I.M. & Joshua, M.T. (2004). **Self-concept, attitude and achievement of secondary school students in science in Southern Cross River State**, Nigeria. The African Symposium. 4(1). Retrieved May 19.2006. from http:///www.ncsu.edu/ncsu/aern/seksiens.html

-Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (1999). **Social psychology** (3rd ed.).New York: Longman.

- Battistich, Victor. Solomon, Daniel. & Delucchi, Kevin (1993):**Interaction Processes and student outcomes in cooperative learning groups**. Journal The Elementary School. No 94. pp 19-32.

-Berg, C.; Bergendahl, V., Lundberg, B. & Tibell, L.(2003). **Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of an expository versus an open-inquiry version of the same experiment.** International Journal of Science Education, 25, 351-3

- Eagly, A & Chaiken, S. (1998). **Attitudes structure and Function**. In D.T.Gilbert, S.T. Fiske& G. Lindzey (Eds.). The Handbook of Social Psychology, Mcgraw-Hill, New York.

- Jordan, Don W, Metais & Jonna Le:(1997**): Social skilling through cooperative learning**, Journal Of Educational Research. No 39.3-21

- Robert, J.S & Ronald, L.V (1994): **Cooperative Learning in the social study**. Arizona stat University. The University of Georgia. Athens. Georgia, Bulletin No .87.

- Slavin, R & Karweit, N:(1981**): Conitiv out comes of an intensive** Student Team Learning Experience ,1(5) , 25-35.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2010/9/2.