توظيف التَّعلُّم التَّعاونيِّ – تراكيب كاجان – في الإدارة الصَّفيَّة وأثره على التَّحصيل الدِّراسيِّ في مادة اللغة العربية

Utilizing cooperative learning - Kagan structures - in classroom management and its impact on academic achievement

إعداد

نعيمة يوسف عوض

Naima Yousef ALmabasher

مدرسة لغة عربية في مدرسة الإمارات الوطنية الخاصة، أبو ظبي

Doi: 10.21608/jasep.2022.258816

استلام البحث : ١٨ / ٧ /٢٠٢٢

قبول النشر: ٤ / ٨ / ٢٠٢٢

عوض، نعيمة يوسف (٢٠٢٢). توظيف التَّعلُّم التَّعاونيِّ – تراكيب كاجان – في الإدارة الصَّفيَّة وأثره على التَّحصيل الدِّراسيِّ في مادة اللغة العربية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج (٦)،ع(٢٩) سبتمبر، ص ص ٢٦١ - ٢٨٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

توظيف التَّعلُّم التَّعاونيِّ – تراكيب كاجان – في الإدارة الصَّفيَّة وأثره على التَّحصيل الدِّراسيِّ في مادة اللغة العربية

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف تراكيب كاجان في الإدارة الصفية على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث في مادة اللغة العربية بشقيها الكتابي والقرائي، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد اتبعت الباحثة منهجين "الوصفي والمنهج التجريبي"، قامت الباحثة بتحضير تراكيب كاجان وترجمتها وتدريب المعلمين على تطبيقها واستخدامها داخل الفصول، وتم اختيار شعبتين من شعب الصف الثالث الأساسي بمدرسة الإمارات الوطنية وعددهم (٤٠) طالباً، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (٢٠) طالباً والأخرى الضابطة وعددها (٢٠) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين درجات المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في المستوى التَّحصيلي للطُّلاب في مُقرَّر اللغة العربيَّة في المهارات القرائيَّة كنتيجةٍ لتوظيف إدارة الصَّفِّ بطريقة التَّعلم التَّعاونيِّ - تراكيب كاجان" ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في المستوى التَّحصيلي للطُّلاب في مُقرَّر اللغة العربيَّة في المهارات الكتابية في الامتحان الكلي البعدي، كنتيجةٍ لتوظيف إدارة الصَّفِّ بطريقة التَّعلم التَّعاونيِّ - تراكيب كاجان"، وأوصت الباحثة بإعداد دورات تدريبية إلزامية لجميع معلمي المواد المختلفة على كيفية استخدام أسلوب التعلم التعاوني بتراكيب كاجان تنظمها المنطقة التعليمية، تشجيع مديري المدارس حول فكرة تطبيق مفهوم التعلم التعاوني بتراكيب كاجان في مدارسهم، من خلال عقد ندوات ولقاءات توضح هذه التجربة، والفوائد المستفادة منها في رفع العملية التعليمية التعلمية.

كلمات مفتاحية: توظيف التَّعلُّم التَّعاونيِّ، تراكيب كاجان، التَّحصيل الدِّراسيِّ

Abstract:

The aim of this study was to find out the effect of employing Kagan's structures in the classroom management on the academic achievement of the third-grade students in the Arabic language in both the written and the reading. In order to achieve the objectives of the study, the researcher labored with two descriptive and semi-experimental approaches. (40 students), one representing the experimental group (20) and the other (20) students. The results of the study showed that There were statistically significant differences between the experimental and control groups in the achievement level of students in the Arabic language course in reading skills as a result of the use of classroom management in cooperative learning methods - Kagan structures, and the absence of statistically significant

differences between the experimental and control groups in the achievement level of students in the Arabic language course In the written skills in the initial exam as a result of the use of classroom management in a collaborative learning method - Kagan structures, "and called on the researcher to prepare mandatory training courses for all teachers of different subjects how to use different cooperative learning style Petrakib kagan organized by the school district, encourage school administrators about the idea of applying the concept of cooperative learning in their schools Petrakib kagan, through holding seminars and meetings illustrate this experience, the benefits learned in raising the educational learning process.

Keywords: Employment of Cooperative Learning, Kagan Structures, Learning Achievemen

المقدمة:

يؤكِّد العديد من مفكِّري وروَّاد التربية والتعليم والإدارة على أهمية التَّعلُّم التَّعاونيِّ من قِبل المُعلِّمين في معظم بلدان العالم المتقدِّمة، وأنه مفهومٌ يعتمد على استراتيجيةٍ تستهدف تطوير العمل التربويِّ؛ من خلال تحسين أداء المعلِّم المهنيِّ والقياديِّ؛ حيث بدأ مع طلائع القرن التَّاسع عشر الميلاديِّ التَّركيز على مفهوم التَّعلُّم التَّعاونيِّ نظريًّا وتطبيقيًّا، وبيان أثره على الارتقاء ببرامج النُّموِّ المهنيِّ للمُعلِّمين، بالإضافة إلى محاولة ترسيخ اقتناع المُعلِّمين بأهميَّة ممارسة التَّعلُّم التَّعاونيِّ كمدخلٍ في تطوير أسلوب الإدارة الصَّفِّيَّة، فقد قدَّم جونسون مدخلاً جديداً في التَّربية عن مفهوم التَّعلُّم التَّعاونيِّ (جونسون،ديفيد،وآخرون،١٩٩٥،ص١-٦)، حيث يعمل الطُّلَّاب في مجموعاتٍ صغيرةٍ؛ لإنجاز أهدافٍ مشتركةٍ، إذ يُقسم الطلاب إلى مجموعاتٍ مُكوَّنةٍ من (٢-٥) أعضاء، وبعد أن يتلقوا تعليماتٍ من المعلِّم يأخذون بالاشتغال في العمل حتى يُنجزه جميع أعضاء المجموعة بنجاح.

ووفقاً لاستراتيجية جونسون وزملائه عن التَّعلُّم التَّعاونيِّ، فإنَّ العمل التَّعاونيَّ بالمقارنة مع العمل التَّنافسيِّ والعمل الفرديِّ، يؤدِّي إلى زيادة التَّحصيل والإنتاجيَّة في أداء الطُّلَّاب، والتَّأكيد على العلاقات الايجابيَّة بينهم، وتحسين الصِّحَّة النَّفسيَّة وتقدير الذَّات. وأشار حجي (حجي،٢٠٠٠، ص٩٠) أنه يخدم الطُّلَّاب كمصدر لتعلُّم بعضهم من بعض، ويرجع ذلك إلى أن أداء أعضاء المجموعة أفراداً يعتمد على الأعضاء الآخرين للمجموعة، ولذلك فإنَّ الاعتماد المُتداخل الإيجابيَّ يزداد بين أعضائها (جونسون، ديفيد، وآخرون،١٩٩٥، ص٣-٥)

مشكلة الدِّراسة:

أشارت بعض الدِّراسات ذات العلاقة بواقع التَّعليم الحالي إلى أن أكثر من ٨٥%

من الأعمال التي تتمُّ في المدارس تقوم على أساسٍ تنافسيٍّ فرديٍّ بين الطُّلاب، وأنَّ التَّعاون وبناء المهارات الاجتماعيَّة لا يحظى بالاهتمام اللَّازم. (جابر، عبد الحميد، واخرون،١٩٨٢، ص٣١١)

كما أثبتت أن أهمَّ عنصرٍ في فشل الأفراد في أداء وظائفهم لا يعود إلى النَّقص في قدراتهم ومهاراتهم العلميَّة، وإنَّما إلى النَّقص في مهاراتهم التَّعاونيَّة والاجتماعيَّة؛ نتيجة التَّغيير الحاصل في بيئة العائلة؛ ومنها العائلة العربية على وجه العموم، والخليجيَّة على وجه الخصوص؛ من حيث الانتقال من العائلة الكبيرة والمستمرَّة إلى العائلة الصغيرة، التي أصبح لها أثرٌ سلبيٌّ على مهارة الطُّلَّاب الاجتماعيَّة.

وتُشير دراسة حول مقدار الوقت الذي يقضيه الأب مع أطفاله، إلى أنَّ أطفالنا يقضون مُعظم أوقاتهم أمام التِّلفاز والفيديو والكمبيوتر، أو مع الخادمة، وأن الطَّالب في المرحلة الابتدائيَّة يُشاهد التِّلفاز خمسين ضعف عدد المرَّات التي يتحدَّث فيها مع والده. (جونسون، ديفيد وآخرون،١٩٩٥، ص١-٥).

وفي المقابل وُجد أن العديد من بلدان العالم أخذت بمفهوم التَّعلُّم التَّعاوني؛ لتنفيذ الممارسات التَّربوية في مؤسساتها التَّربوية، وبالتَّحديد في أواخر القرن الثَّامن عشر الميلادي، ثم انتقلت الفكرة إلى الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة؛ عندما افتُتحت مدرسةٌ تُمارس هذا الأسلوب في مدينة نيويورك عام ١٨٠٦ م، وفي أوائل القرن التَّاسع عشر الميلاديِّ كان هناك تركيزٌ قوي على التَّعلُّم التَّعاوني في المدارس الأمريكيَّة، وإن كان على نطاقٍ محدودٍ في بعض الدول العربية وبخاصة في دولة الإمارات العربيَّة المتَّحدة؛ حيث بدأ التَّعلُّم التَّعاوني عام ١٩٩١م.

وعندما قامت بعض المدارس الحكوميَّة بترجمة كتاب (Cooperation in Classroom) إلى اللُّغة العربيَّة، وقدَّمته للهيئة التَّعليميَّة عبر عدة دوراتٍ تدريبيَّةٍ، وتابعت تطبيقات المعلِّمين الصَّفِّيَّة للتَّعلُّم التَّعاوني.

كما أصبح الاتِّجاه الحديث يُولِي المدارس مسؤوليَّةَ مساعدة الطُّلَّاب على مُتابعة التَّعليم والتَّعلم، والاهتمام بتشجيعهم على الإقبال على عملهم المدرسيِّ وعلى أمور حياتهم بأساليب أكثر إبداعاً؛ لذا وُجِّهت الجُهود التَّربوية إلى أهميَّة تتبُّع البيئة في إذكاء روح الابتكار والإبداع والقيادة والتَّواصل، وبناء الثِّقة واتِّخاذ القرارات وإدارة الخلافات اللَّازمة؛ لجعل المجموعات التَّعليميَّة مجموعات فاعلة، وأصبح دور المعلِّم تطوير الأجواء التَّقليدية؛ بهدف تنمية الإنسان وتعهُّده وفق المعايير التَّربويَّة السَّليمة، بقصد زيادة الإنتاجيَّة الدَّاخليَّة، التي تنطلق من ضرورة تحديد استراتيجيَّات أساليب الإدارة الصَّفية؛ لإعداد البيئة المناسبة لاستخدام الأساليب الحديثة؛ لزيادة الإنتاجيَّة داخل الفصل الدراسي.

وبناء على هذه الأسباب بات من الضَّروري أن يتعرَّف المعلِّمون إلى استراتيجيَّة التَّعلُّم التَّعاوني، وأن يتدربوا على استخداماتها الصَّفية؛ لكونها واحدةً من الاستراتيجيات التي تُساعد الطُّلَّاب على زيادة تعلُّمهم وتواصلهم واكتسابهم المهارات الاجتماعية اللَّازمة للنَّجاح

في الحياة.

يمكن تحديد مشكلة الدِّراسة في السُّؤال الرَّئيس الآتي: **ما أثر توظيف التَّعلُّم التَّعاوني – تراكيب كاجان – في الإدارة الصَّفية وما أثره على التَّحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية؟**

ومنه تُشتق الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل تُوجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في المستوى التَّحصيليِّ للطُّلَّاب في مُقرر اللُّغة العربية في المهارات القرائية كنتيجةٍ لتوظيف إدارة الصَّف بطريقة التَّعلم التَّعاوني -تراكيب كاجان -؟

٢- هل تُوجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في المستوى التحصيلي للطلاب في مقرَر اللغة العربية في المهارات الكتابية كنتيجةٍ لتوظيف إدارة الصَّف بطريقة التَّعلُّم التَّعاوني -تراكيب كاجان -؟

أهداف الدِّراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى الدور الذي يُمكن أن يُسهم به توظيف طريقة التَّعلم التَّعاوني - تراكيب كاجان - في إدارة الصَّف وأثره على التَّحصيل الدِّراسي في مادة اللغة العربية لطلَاب الصَّف الثَّالث الابتدائي في مدرسة الاتحاد الوطنية الخاصة، وذلك من خلال دراسةٍ تجريبيَّةٍ تُوضح درجة الفروق ذات الدِّلالة الإحصائيَّة بين المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة، في مادة اللُّغة العربية في المهارات القرائيَّة والمهارات الكتابية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها:

أولاً: تتناول موضوعاً حيويًّا وجديداً يهم القائمين على العمل التَّربوي الميداني من معلِّمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين، ويهم كذلك صانعي القرارات التَّربوية؛ من أجل رفع المستوى التَّربوي بشكلٍ عام.

ثانياً: تُلقي الضوء على العناصر الأساسيَة المُكونة لطريقة التَّعلم التَّعاوني، ومدى الاستفادة من تطوير أداء المعلِّمين، وتطوير إدارة الصَّف من قِبل المعلِّمين، ومحاولة رتق الفجوة النَّاتجة عن الممارسات التَّعليميَّة التَّقليدية التي تُعطي المعلِّم الدَّور الكامل في لغة الاتِّصال التَّربوي.

ثالثاً: قد تكون الدِّراسة الأُولى في حدود علم الباحثة التي يتم التَّركيز فيها على مفهومين جديدين في مجال الإدارة التربوية؛ وهما: طريقة التَّعلُّم التَّعاوني – بعض استراتيجيات تراكيب كاجان - باعتبارهما أسلوباً جديداً، وتطويراً لأداء المعلِّمين لإدارة الصَّف وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

حدود الدِّراسة:

١. **الحدود المكانية**: تم اختيار مدرسة الإمارات الوطنية في إمارة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتَّحدة لإجراء الدراسة عليها.

٢. **الحدود الموضوعيَّة**: تم الاقتصار موضوعات التَّعلُّم التَّعاونيِّ وتراكيب كاجان والإدارة الصَّفيَّة
والتَّحصيل الدِّراسيِّ.
١. **الحدود الزَّمانية:** الفصل الدِّراسي الأوَّل للعام الدِّراسي ٢٠٢١ -٢٠٢٢م.

مصطلحات الدراسة:

التَّعلم التَّعاوني: يُعرِّف التَّعليم التَّعاوني على أنه: "استراتيجيَّة تدريس تتضمَّن وُجود مجموعةٍ صغيرةٍ من الطُّلاب يعملون سويًا؛ بهدف تطوير الخبرة التَّعليميَّة لكل عضوٍ فيها إلى أقصى حدٍّ ممكنٍ
(Johnson, & Johnson. 1994-70)

وتُورد (Mcenerney, 1994) التَّعريف التَّالي للتَّعليم التَّعاوني: " استراتيجيَّة تدريسٍ تتمحور حول الطَّالب؛ حيث يعمل الطُّلاب ضمن مجموعاتٍ غير متجانسةٍ؛ لتحقيق هدفٍ تعليميٍّ مشتركٍ".

ويمكن تعريف التَّعلُّم التَّعاوني إجرائيًا بأنه: الأسلوب المُتبع من قِبل معلِّم الفصل في استخدام طريقة المجموعات الصَّغيرة داخل الفصل، وإتاحة فرصة العصف الذِّهني بين الطُّلاب في داخل كل مجموعةٍ، حسب موضوع الدَّرس من المقرَر الدِّراسي.

إدارة الفصل: وتعني إدارة الفصل: العمليَّات التي يقوم بها المعلم والطُّلاب؛ من أجل تحقيق الأهداف التَّعليميَّة؛ ومن هذه العمليات: التَّخطيط، والتَّنظيم، والتَّوجيه، والتنفيذ، والتَّقويم.

وإجرائيًا هي: تقسيم الوقت الزَّمني للحصة الدِّراسية على شكل مراحل، يُحدِّدها المعلِّم في قيادة الصَّف الدِّراسي، وإتاحة الفرصة للطُّلَاب بممارسة القيادة للمجموعات داخل الصَّف الدِّراسي، والمشاركة في إدارة المجموعات؛ وذلك بغرض زيادة إنتاجيَّتهم، ورفع درجة المشاركة، وتحمل المسئوليَّة الجماعيَّة بين الطُّلاب أنفسهم.(مرعي، توفيق واخرون،٢٠٠٥، ص١٢).

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم التعلم التعاوني ونشأته:

يعتبر مفهوم التعاون ليس بالجديد بل هو قديم قدم البشرية ذاتها فالمتأمل في التاريخ الإنساني يلاحظ أن بقاء الجنس البشري قد اعتمد بشكل أو بآخر على التعاون بين أفراده، والجماعات البشرية التي تعاونت لتحقيق أهدافها استطاعت الحفاظ على حياتها واستقرارها. ((فالإنسان كائن اجتماعي بطبيعته)) وهو لا يستطيع إلا العيش في جماعة ثم إن المجتمع بما يحتويه من قيم وعادات وتقاليد ونظم اجتماعية وعلاقات إنسانية ومهارات وأفكار هو البوتقة التي ينصهر فيها كل كائن إنساني، فالتعاون أساس بناء أي مجتمع إنساني.

ولما كان التعاون أساس بناء أي مجتمع إنساني ظهرت فكرة التعلم التعاوني لتأكيد التعاون والتفاعل بين الطلاب بدلاً من الفردية والمنافسة الشديدة ذات التأثيرات السلبية على

الفرد والمجتمع. كما ظهر التعلم التعاوني كرد فعل لظهور العديد من النظريات التربوية الحديثة التي تنادي بالاهتمام بالمتعلم وإيجابيته ومشاركته في العملية التعليمية التعلّمية والاهتمام بالتفاعل بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب والمادة التعليمية، والخبرات التربوية، فأصبحت المسئولية الأساسية للمعلم في حجرة الدراسة تتمثل في العمل على تنظيم المواقف التعليمية وتوجيه طلابه للقيام بالنشاط اللازم لتحقيق الأهداف المنشودة.

نشأة التعلم التعاوني:

يرى البعض أن البداية الحقيقة للتعلم التعاوني ظهرت عند فلاسفة الرومان إلا أن المتأمل لفكرة التعلم التعاوني يرى أنها ترجع في أصلها للدين الإسلامي، لذلك نجد العديد من الآيات القرآنية التي تحث على التعاون والمشاركة بين الأفراد لتحقيق الأهداف المشتركة. يُقَوِّلُ الله تُعَالَى: ﴿يأيها الَّذِينَ اِمْنُوا لَا تُحِلُّوْا شَعَائِرَ اللَّهَ ولَا الشَّهْرُ الْحَرَامَ ولَا الْهَدْي ولَا الْقَلَائِدَ ولَا آمِينَ الْبَيْتَ الْحَرَام يبْتَغُونَ فَضْلاً مِنْ رَبِّهِمْ ورَضُّونَا وإذاَ حَلَّلْتُم فَاصْطَادُوا ولَا يَجْرِمُنَّكُمْ شنئان قُوَّمٍ أَنْ صَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَنْ تَعتدُوا وتَعَاونُوا عَلَى الْبَرِّ والتَّقْوَى ولَا تَعَاونُوا عَلَى الْإِثْمِ والْعُدْوَانَ واتَّقوا الله أِنَّ الله شَدِيدُ العِقابِ﴾ (المائدة:٢).

﴿وفَبِمَا رحمةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتِ لِهُمْ ولَوْ كُنَّتْ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلبِ لِإنْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاُعْفُ عَنهُمْ واِسْتَغْفر لَهُمْ وشَاورهُمْ فِي الْأَمَر فَإِذَا عَزِمَتْ فَتَوَكل عَلَى اللَّهِ إن اللَّهُ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ (آل عمران:١٥٩).

﴿وَالَّذِين اِسْتَجَابُوا لِرَبِهِمْ وأَقَامُوا الصلوة وَأَمَرُهُمْ شُورَى بَيْنهُمْ ومِمَّا رَزَقْنَهُمْ يُنَفِقُونَ﴾ [الشورى:٣٨].

كما أن هناك العديد من الأحاديث النبوية الشريفة التي تؤكد على قيمة التعاون وأهميته في بناء الفرد والمجتمع منها ما يلي: عَنْ أَبِي مُوسَى عَنِ النَّبِيِّ صلي الله عليه وسلم: "الْمُؤْمِنَ لِلْمُؤْمِنِ كَالْبُنْيَانِ يَشِدُّ بَعْضُهُ بَعْضًا ثُمَّ شُبِّكَ بَيْنُ أَصَابِعِهِ".

والْحَديث "حَدَثَنَا أَبُو نَعِيمٍ: حَدَّثَنَا زَكَرِيّا قَالَ: سُمِعَتْ عَامِرًا يُقَوِّلُ: سُمِعَتْ النُّعْمَانُ اِبْنُ بَشِير رَضِيّ اللَّه عَنهُمَا، عَنِ النَّبِيِّ صلي الله عليه وسلم قَالُ "مِثْلُ الْقَائِمِ عَلَى حُدود اللَّه والْوَاقِعَ فِيهَا، كَمِثْلُ قُوَّم استهموا عَلَى سَفِينَةٍ، فَأَصَابَ بَعْضُهُمْ أَعلاَهَا وأَصَابَ بَعْضُهُمْ أَسْفَلَهَا فَكَانَ الَّذِينَ فِي أَسْفَلَهَا إذاَ اِسْتَقَوْا مِنَ الْمَاءِ مروا عَلَى مَنْ جَمِيعًا، فَقَالُوا: لَوْ أَنَا خِرَقْنَا فِي نَصِيبِنَا خَرْقًا، ولَمْ نُوذَ مِنْ فَوْقنَا، فَإِنْ يَتْرُكُوهُم ومَا أَرَادُوا هَلَكُوا جَمِيعًا، وإِنْ أَخَذُّوا عَلَى أَيَدَيْهِمْ نَجْوًا ونَجْوًا جَمِيعًا".(عبد الفتاح، ٢٠١٠،ص١٦-١٧).

إن التعلم التعاوني ليس جديداً على الساحة التربوية، ولكنه نوع من أنواع التعلم التي ألزمت الحاجة إلى إعادة اكتشافها في ظل المتغيرات التي أحدثها عصر التقدم والتكنولوجيا. ولا ننسى دور علماء الغرب في الكشف عن التعلم التعاوني وأهمية استخدامه في العملية التعليمية، حيث ترجع بدايات ظهور فكرة التعلم التعاوني إلى فلاسفة الرومان حيث نادى الفيلسوف سنيكا بضرورة التعلم التعاوني عندما قال (عندما يُعِّلم الفرد فإنه يتعلم مرتين) (When you teach you learn twice)، وهو ما أشار إليه كينتللون في القرن الأول

الميلادي في حديثه عن مدى إفادة الطلاب من تعليم أحدهم الآخر. وأشار إليه كومينوس في القرن السادس عشر الميلادي عن أهمية تعاون الطلاب ليتعلم كل منهم وليتعلموا معاً وغيرهم كثير، إلا أن بدأ الأخوان دافيد جونسون وروجرت جونسون عام ١٩٦٦م في تدريب المعلمين على كيفية استخدام التعلم التعاوني في الفصل الدراسي في جامعة مينسوتا. حيث تنطلق فكرتهما من أن الطلاب الذين يعملون في مجموعات متعاونة يستطيعون السيطرة على المواد بصورة أفضل من الطلاب الآخرين، كما أنهم يشعرون بمشاعر أفضل نحو زملائهم ونحو المدرسة (عبد الفتاح، ٢٠١٠، ص١٨-١٩).

مفهوم التعلم التعاوني:

يعد التعلم التعاوني واحداً من طرق التدريس الحديثة التي تهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار الطلاب الذين يعملون في مجموعات، يعلم بعضهم بعضاً ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسئولية نحو مجموعته، كما أنها تنمي لدى الطالب روح الفريق والتعاون الجماعي بين الطلاب مختلفي القدرات. كما أنها تساهم في تنمية المهارات الاجتماعية وتتيح الفرصة أمام الطلاب للتفاعل مع المادة ومع بعضهم البعض.

التعلم التعاوني أحد الطرق التدريسية التي تسعى إلى تعزيز وتشجيع التعاون والتفاعل وإزالة نزعة التنافس القائمة بينهم والتي لا تؤدي في الغالب إلى تنمية إيجابية بل توجد نوعاً من التثبيط والفردية وانعدام مبدأ التعاون.

ولكن التعريف الذي سنأخذ به هو: (التعلم التعاوني هو طريقة تدريس تتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة تتراوح ما بين (٤-٥) طلاب مختلفي القدرات والاستعدادات يسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة ويعتمدون على بعضهم البعض في تحقيق هذا الهدف وذلك من خلال موقف تدريسي يخطط له المعلم مسبقاً ويشرف على تنفيذه، بحيث يتم التفاعل الجماعي المثمر بين الطلاب مع المسئولية الفردية لكل طالب بالنسبة للعمل وأثناء هذا التفاعل تنمو لديه مهارات شخصية واجتماعية وإيجابية (عبد الفتاح، ٢٠١٠، ص١٩-٢٦).

أهمية التعلم التعاوني:

يعتبر التعلم التعاوني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس التي تهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب.

اشار جونسون وجونسون ١٩٨٦ إلى أنه ليس هناك مهارات أكثر أهمية للإنسان من مهارات التعاون والتنافس أن ومعظم التفاعل الإنساني تفاعل تعاوني، حيث أن التعاون من أهم القواعد لهيكلة التفاعل البشري، وأن النجاح فيه من أعظم احتياجات إتقان الأعمال الإنسانية.

كما حدد (شلتز ١٩٩٠Schultz) أهمية التعلم التعاوني بالآتي:

١. تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التعلم.

٢. إشباع رغبات التلاميذ التجريبية.

كما أمكن تحديد أهمية التعلم التعاوني بمقارنته بأنواع التعلم الأخرى للتلاميذ فيما يلي:

١. يعزز التعلم التعاوني الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد كل مجموعة تعاونية صغيرة، ويتحقق الهدف إذا أدى كل تلميذ دوره في المجموعة بكفاءة.
٢. يعزز التعلم التعاوني خبرات التعلم بدرجة أكبر من كل من التعلم التنافسي والتعلم الفردي.
٣. يعزز التعلم التعاوني عملية استدعاء المعلومات لدى التلاميذ وتذكرها ثم يعمل على تطوير الاستراتيجيات الخاصة بها.
٤. يعزز التعلم التعاوني دافعية التلاميذ نحو التعلم، وبخاصة الدافعية الداخلية أو الذاتية.
٥. يعمل التعلم التعاوني على تكوين اتجاهات إيجابية نحو كل من المادة المتعلمة والمعلم.
٦. تسهل خبرات التعلم التعاوني من اكتساب التلاميذ للمفاهيم والمدركات بدرجة أكبر من تلك المرتبطة بكل من التعلم الفردي والتعلم التنافسي.
٧. ترتبط خبرات التعلم التعاوني بمستويات من تقدير الذات، تكون أعلى كثيراً من تلك المرتبطة بكل من التعلم الفردي والتعلم التنافسي.
٨. يؤدي التعلم التعاوني إلى أن العلاقة التبادلية بين التلاميذ إيجابية. (عبد الرؤوف،٢٠٠٨، ص٤٨-٥٢)

دور المعلم والمتعلمين في التعلم التعاوني:

أولاً: دور المعلم في التعلم التعاوني:

يعتبر دور المعلم مكمل للعملية التعليمية بإعطاء الفرصة للتلاميذ لمناقشة المعلومات والتدريب على ممارسة بعض المهارات الأساسية، إلا أن دوره التقليدي كمصدر للمعلومات تغير في التعلم التعاوني إلى دور المنظم والموجه لأفراد يناقشون ويبحثون، ولا يحدث التعلم بدون تعليمات مباشرة من المعلم، فالتعلم التعاوني يحدث بنجاح عندما يوجه المعلم تلاميذه إلى الطريقة الصحيحة لهذا النوع من التعلم. وعلى المعلم أن يقوم بإعداد مجموعات تعلم تعاوني رسمية داخل الفصل متبعاً ما يلي:(عبد الرؤوف،٢٠٠٨، ص١٣٣-١٣٦)

١. تحديد أهداف الدرس بطريقة إجرائية.
٢. اتخاذ عدة قرارات بشأن مجموعات التعلم التعاوني. (تحديد عدد أفراد المجموعة – دور كل فرد – وطريقة تنظيم حجرة الدرس).
٣. شرح المهمة والاعتماد المتبادل الايجابي.
٤. مساعدة المتعلمين على التعلم من خلال التفاعل مع المجموعة وأن يوفر المعلم المساعدات اللازمة لزيادة التفاعل الإيجابي بين المتعلمين وبعضهم واكتساب المهارات الجماعية.
٥. تقويم نتائج التعلم ومساعدة المتعلمين على معرفة درجة جودة المجموعة التي ينتمون

إليها في تحقيق أهدافها.

فعلى المعلم أن يتقيد باستراتيجيات التعلم التعاوني – تراكيب كيغان وذلك بـ: (عبد الرؤوف،٢٠٠٨،ص١٤٢-١٤٣)

١. تحديد الزمن المطلوب تنفيذه.
٢. توزيع الأدوار على أعضاء الفريق من بداية التركيبة.
٣. لابد من وضوح تعليمات المعلم عند تنفيذ كل تركيبة.
٤. المتابعة المستمرة من قبل المعلم للفريق أثناء تنفيذ الأنشطة.
٥. إعطاء نموذج لكل تركيبة قبل البدء بها.
٦. استخدام الإشارات المتفق عليها بين المعلم وطلاب الصف للتبديل بين الطلاب.
٧. تقديم الثناء للفرق المنجزة للأنشطة.
٨. الحرص على الانضباط أثناء تنفيذ الأنشطة من قبل الفرق.
٩. الدقة في تحديد المطلوب تنفيذه.

دور المتعلمين في التعلم التعاوني:

إن دور المتعلمين في التعلم التعاوني لا يقل أهمية عن دور المعلم حيث يتوقف نجاح الموقف التعليمي التعاوني على مدى مشاركة المتعلمين الجادة وتحملهم المسئولية فردية وجماعية، المهام التي يؤديها المتعلم في التعلم التعاوني تؤدي إلى تفعيل دوره. وهذا الدور المزدوج يخلق لديه الدافعية، والتي تعد شرطاً أساسياً من شروط التعلم الجيد ويضاف إليه المشاركة النشطة والممارسة كشرطين آخرين من شروط التعلم. ومن أهم أدوار المتعلم في التعلم التعاوني (سعادة،٢٠٠٨، ص٢١)

١. المشاركة في اشتقاق وتحديد أهداف التعلم في المجموعة.
٢. المشاركة في تخطيط الأنشطة التعاونية.
٣. المشاركة في التقويم الذاتي والتقويم الجماعي.
٤. المساهمة في عمليتي التعليم والتعلم.

وبالإضافة إلى ذلك يتغير دور التلميذ في مجموعات التعلم التعاوني عن دوره في الفصل المعتاد، حيث يتحول من المتلقي السلبي إلى الباحث الإيجابي المتعاون، فالتلاميذ هم الذين يصدرون الأفكار، ويثيرون الأسئلة والقواعد ويحلون المشكلات، وتتعدد أدوار التلاميذ في التعلم التعاوني على النحو التالي: القائد– الشارح- المقرر- المراقب.

أوجه الاختلاف بين التعلم التعاوني وطرق التعلم الأخرى:

توجد فروق بين التعلم التعاوني والنمطي الذي يظهر عادة في الصفوف التقليدية، وبين التعلم التعاوني الحديث ويمكن إيجاز هذه الفروق كالآتي:

١. التعلم التعاوني مبني على المشاركة الايجابية بين أعضاء كل مجموعة من مجموعات التعلم التعاونية وتبني أهداف التعلم التعاوني، بحيث يبدي الطلبة اهتماماً بأدائهم وأداء كل أعضاء المجموعة.

٢. تظهر في التعلم التعاوني وبصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الأعضاء. أما في التعلم الجماعي النمطي (التقليدي) فلا يعتبر الطلبة مسؤولين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن أداء المجموعة معاً.
٣. يتباين أفراد مجموعة التعلم التعاوني في القدرات العقلية والسمات الشخصية، في حين يكون أعضاء مجموعة التعلم الجماعي التقليدية متماثلين في هذه القدرات والسمات تقريباً.
٤. يؤدي كل الأعضاء في مجموعات التعلم التعاونية أدواراً قيادية، أما في مجموعة التعلم الجماعي التقليدية، فيتم تعيين القائد، ويكون مسؤولاً عن مجموعته.
٥. تستهدف مجموعات التعلم التعاوني الارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى، إضافة إلى الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء، أما في مجموعات التعلم الجماعي التقليدي، فيتجه اهتمام الطلبة فقط نحو إكمال المهمة المكلفين بها.
٦. يتم تعليم الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها وأهمها: (القيادة وبناء الثقة، ومهارات الاتصال، وفن حل الخلافات في وجهات النظر)، أما في التعلم الجماعي التقليدي، فإن مثل هذه المهارات يفترض وجودها عند الطلبة (وهذا غالباً ما يكون غير صحيح).
٧. نجد المعلم في مجموعات التعلم التعاوني دائماً يلاحظ الطلبة، ويعمل على تحليل المشكلة التي يعمل عليها الطلبة، ويقدم لكل مجموعة التغذية الراجعة المناسبة حول أدائها، أما في التعلم الجماعي التقليدي، فإنه نادراً ما يتدخل المعلم في عمل المجموعات.
٨. يحدد المعلم في التعلم التعاوني للمجموعات المختلفة، الإجراءات أو التقنيات أو الأساليب التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها، في حين لا ينال مثل هذا الأمر اهتمام المعلم في مجموعات التعلم الجماعي التقليدية. (سعادة،٨١،٢٠٠٨-٨٢)

التعاون من أجل التعلم (Cooperating Learn):

يجب على المربين أن يتخذوا خطوات ايجابية لمساعدة التلاميذ على التعلم من بعضهم البعض، لقد أشار عدد من أصحاب النظريات إلى أن التعلم الأساسي هو فعل اجتماعي وليس عملاً منفرداً. وقد ذكر بعضهم أن فكرة الذكاء ذاتها تطبق على نحو أفضل على ما يفعله الناس أو ما يحدث بينهم وليس على ما يحدث في عقل كل واحد فالنجاح في المدرسة هو وظيفة لا تتضمن فقط العلاقة بين كل تلميذ والنص أو حتى العلاقة بين كل تلميذ والمعلم ولكنه يمثل أيضاً العلاقة بين التلاميذ: كيف يظهرون ويراقبون، ويتحدثون ويصيحون ويؤكدون ويرفضون وبذلك، ما يمكن تبريره ليس الترتيبات داخل الفصل التي تشجع التعاون وإنما تلك التي تعزل التلاميذ عن بعضهم البعض.

وبالرغم من النمطية التقليدية لطريقة التدريس إلا أن هناك حركة نمت وبرزت واحتضنت خطة التعليم الجماعي عُرفت (بالتعلم التعاوني) وفي أفضل توجهاتها فإن ممارسة جعل التلاميذ يلتقون مع بعضهم كل زوجين أو ضمن مجموعات صغيرة لا يساعد فقط على

تطوير المهارات الاجتماعية ويعزز اهتمام كل تلميذ بالآخرين ولكن ذلك سيكون فاعلاً ومؤثراً وفق المعايير الفكرية. (كوهين،٢٠٠٣، ص٢٠١- ٢٠٢)

إدارة الصف:

تعددت الاتجاهات في تحديد مفهوم إدارة الصف، فمنها المعرفي(Cognitive) ومنها السلوكي (Behavioral) ومنها الإنساني (Humanistic) ومنها تعلم اجتماعي Social Learning). إن إدارة الصف المدرسي تلك العملية التي تهدف إلى تطوير وتنظيم فعلي داخل غرفة الصف من خلال الإجراءات التي يؤديها المعلم بهدف توفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية المحددة لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، ومن أجل تطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة.

ويشير مصطلح إدارة الصف (Classroom Management) إلى كل السلوكيات الأدائية وعوامل التنظيم الصفي التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعليمية تعلمية منظمة.

مفهوم إدارة التعلم الصفي: (Classroom Learning Management)

إن المعنى التقليدي لهذا المفهوم يتضمن الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للطلبة من أجل أن يتمكن المعلم من تحقيق النتاجات المرصودة، وذلك من خلال ما يقوم به من إجراءات صفية تدريسية، لذلك فإن الضبط والنظام مكون رئيس في التعليم إذ بدونهما لا يحدث تعلم، ويرى قطامي (قطامي،٢٠٠٢، ص١٨) أن مفهوم إدارة التعلم يمكن أن يتضمن المهمات التالية:

١. حفظ النظام.
٢. توفير المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يشجع على التعلم.
٣. تنظيم البيئة غير الفيزيقية للتعلم.
٤. توفير الخبرات التعليمية التعلمية وتنظيمها وتوجيهها.
٥. ملاحظة الطلبة ومتابعة تقدمهم.
٦. تقديم تقارير عن تقدم العمل وحفظ الملفات والسجلات

أهمية إدارة الصف في إدارة التعلم:

إن إدارة التعلم الفعال لا تتحقق إلا بتوفر إدارة صفية مُحسنة. ولقد أوضحت مجموعة من الدراسات مثل دراسة افرتسون وزملائه (الزايدي،١٤٣٣هـ، ص١٦) أهمية إدارة الصف كشرط ضروري للتدريس الفعال، وأن هذه الإدارة تتضمن عدة عناصر منها: التخطيط- التنفيذ الجيد للدرس وفقاً لفترات زمنية محددة في الصف، وإتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة وتقديم تغذية راجعة من خلال وسائل متعددة واختزال سلوك الطلبة المشاغب (غير المرغوب فيه). (قطامي،٢٠٠٢،ص١٤-١٦)

إدارة الصف وفهم الصف: Grade management and classroom understanding

إن إدارة الصف كمهمة؛ قضية تتعلق بعدد كبير من الأمور كلها تصب بهدف توفير

بيئة صفية آمنة تطور الثقة لدى المتعلمين وتهيئ لهم العيش بأمن، وثقة، وتوفر لهم الظروف التي تسمح لهم التعلم والنمو بعناية بدون مشكلات أو تعثر.

لذلك حتى يتوفر هذا الفهم فلابد من العناية بخصائص المعلم، بعنوان المعلم وطلبته وصفه، فالتواصل بين المعلم وطلبته وخصائص البيئة الصفية، والعناصر المختلفة المتعددة والمتنوعة التي تؤثر من قريب أو بعيد في النتاجات التعليمية التعلمية.

فالصف عالم اجتماعي قائم بأسره... ترى النظرية النفسية، بأن المعلم هو الخبير الذي يلم ويمسك بيده كل متغيرات الصف. الطلبة والمقاعد والإضاءة والوسائل التعليمية والمواد، والأدوات. ويتعامل مع كل هذه المكونات وكأنها أدوات يرسم بها لوحة تعليمية إبداعية...

ويرى الباحث على أن إدارة الصف تشير إلى كل السلوكيات التي يظهرها المعلم، وكل العوامل المنظمة للصف والتي تحقق بيئة تعليمية تعلمية منظمة. ويتضمن الروتين الثابت قوانين المدرسة، وقوانين الصف، واستجابات المعلم لسلوك الطالب، والتعليمات التي تطور جواً يساعد على تعلم الطلبة.

طرق توزيع الطلبة في مجموعات بهدف التعليم: (Ways to Group Students for Instruction)

وزّع الطلاب في مجموعات بالطريقة التي تراها مناسبة للأهداف والاستراتيجيات التعليمية. ركز على المجموعة على أساس أنها جمع من الأفراد الذين يتعلمون. وكل فرد داخل كل مجموعة هو طالب يراقب ويستمع ويستجيب ويشارك وهكذا.. ويمكن للمجموعات أن تكون صغيرة أو كبيرة. وما المجموعة الكبيرة والصغيرة والعمل الحر إلا خيارات للدراسة والتمعن وكل منها يؤثر في سلوك الطالب وانضباطه.

تدريس المجموعة الصغيرة بالتعلم التعاوني:

التعلم التعاوني هو عبارة عن تجمع يعمل فيه الطلبة في فرق تعلم صغيرة مختلفة القدرات. ويمكن تشكيل مجموعات التعلم التعاوني في جميع الصفوف وفي مختلف المواد.

ويفهم الطلبة من خلال التعلم التعاوني بأنهم ليسوا مسؤولين فقط عن تعلمهم الشخصي بل عن تعلم أفراد فريقهم أيضاً. وغالباً ما تستخدم طرائق التعلم التعاوني لرفد الممارسات التعليمية الأخرى. وعلى الرغم من الاهتمام المتجدد في الأنشطة المقدمة، فإن جلسات الصف التي تنظم لاستخدام التعلم التعاوني لا تغطي أكثر من ٧ – ٢٠ % من زمن الحصة (Johnson1994 page،64).

ويحدث التعلم التعاوني بثلاث طرق مختلفة:

أ- توزيع الطلبة على مهمات ومسؤوليات محددة ضمن مشروع أو مهمة مجموعة أكبر.

ب- توزيع الطلبة على مشروع أو مهمة مشتركة.

ت- توزيع المجموعات للدراسة وفي أن تكون مسؤولة عن تعلم أعضاء المجموعة.

وهناك الكثير من الأنواع السائدة لأساليب التعلم التعاوني. وتشمل المصادر الإضافية عن التعلم التعاوني ما كتبه(Johnson & Johnson (2000): and :Stavin (1991-2000

(Burden. 2003page Sharan and Sharan (1992) (Burden, 2003, p.160) 261-264.)

بناء صف تعاوني ومسؤول: Chapter Outline

عندما تدخل أحد الصفوف وترى الطلبة منشغلين بنشاط تعلمي تعاوني ويتعاونون مع المعلم ومع زملائهم، يمكن الاستشعار بالاهتزازات الصادرة عن ذلك الصف. فالطلبة لديهم الرغبة في أن يشاركوا ويكونوا منتجين وهم يستمتعون بالعمل سوياً مع بعضهم البعض. والحقيقة أن هكذا فصول لم تتكون بالصدفة وإنما قامت على جهود المعلمين الذين اتخذوا خطوات وإجراءات مدروسة لبناء صف تعاوني ومسؤول اختار فيه الطلبة التعاون وبذل الجهود من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي. ولابد لهم من أن يعرفوا أنه يتوقع منهم أن يكونوا منظمين ومتعاونين ومسؤولين. إن إيجاد مناخ صفي إيجابي هو أحد الطرق الأكثر أهمية لبناء وحماية تعاون الطلبة وتحمل مسئولياتهم (Burden. 2003page 160.)

التعلم التعاوني (تراكيب كاجان):

معنى كاجان الشعلة الصغيرة أو الحماس Kagan، وهي اسم إنجليزي الأصل.

نماذج من التعلم التعاوني التي أود أن أقدمها كانت من عدة ورش عمل استطعت حضورها ما بين العام ٢٠١٨ – ٢٠٢١ م. ويمكن القيام بهذه الأنشطة في وقت قصير من الحصة الدراسية فهي ممتازة لكونها أنشطة إسفنجية؛ بمعنى أنها أنشطة إثرائية في وقت قصير لإدخال مفاهيم من الدروس، أو للتحقق من مدى استيعاب الدرس والمهارات الموجودة فيه، أو استعراض وجمع الأنشطة. فهي سهلة التنفيذ من قبل المعلم والطلاب. هذه الأنشطة القليلة التي أشارككم إياها جئت بها من كتاب التعلم التعاوني وتدريبات الكتابة والقراءة للكاتبة (Geanne Stone) المقتبس من كتاب (Kagan Blishing). وتعد واحدة من الكتب التي تنتجها مؤسسة التعلم التعاوني في سان كليمنتي، مقدمة من (Kagan Cooperative Learning) كاليفورنيا، وقد صممت جميع التراكيب لتنمية أربع صفات أساسية لدى الطلاب: الترابط– المساءلة الفردية– هل هناك حاجة– مكسب الفرد، مكسب الجميع؟ للأداء الفردي؟ ((المساواة في المشاركة)) كيف يكون هناك عدل في " المشاركة "؟ التفاعل في وقت واحد: " ما هي نسبة المشاركة في المئة دفعة واحدة؟

بعض الأنشطة الصفية التي تستخدم التعلم التعاوني - تراكيب كيغان - التي قمنا بتطبيقها:

١. تركيبة داخل وخارج الدائرة " Outside / Inside Circle ":

يشكل الطلاب دائرتين متحدة المركز كلا الدائرتين تحمل نفس العدد من الطلاب، بحيث يواجه كل طالب آخر في الدائرة الأخرى. على المعلم إعطاء موضوع أو سؤال وعلى الطلاب مناقشة ذلك مع شركائهم. وبعد ذلك تتحرك كلا الدائرتين بشكل محوري وبالتالي يحصل كل فرد على شريك جديد يناقش معه موضوع أو سؤال آخر:

أ- على الطلاب تشكيل دوائر.

ب- وجود شريك مع كل طالب.

ت- عكس الأدوار.
ث- التحرك بشكل دائري.

القيام بهذه التركيبة؛ من الممتع القيام بها في الخارج عندما يكون الطقس جميلاً. المرونة والمتابعة الدقيقة في دوران الدوائر ومراعاة تغيير وتبديل الشركاء بحيث يحصل كل فرد على شريك جديد.

٢. تركيبة الصفوف المتقابلة: "Line – UPS "

الاصطفاف حيث يعطي المعلم البعد الذي على ضوئه سيختلف توزيع الصفوف، بعد ذلك يصطف الطلاب بناء على السمات.

أ- المعلم يصف الموضوع بوضوح.
ب- يصطف الطلاب.
ت- وضع حد للصف حتى يكون الفرد في نهاية الصف في مواجهة الشخص عند النهاية المقابلة.
ث- المناقشة بين كل شريكين.
ج- تزويد الطلاب بأوراق أو بطاقات مكتوب عليها الأمر وعلى الطلاب ترتيب أنفسهم بناءً على ما يرد فيها بالتالي يحصل الاستفادة الكاملة من التدريب.

٣. تركيبة " Rally Table"

حيث يقوم المعلم بإعطاء الطلاب ورقة واحدة لكل مجموعة ثم الطلب إليهم بكتابة فكرة ما أو حل مشكلة ما حسب موضوع يطلبه المعلم، ويقوم كل طالب في المجموعة بتمرير الورقة لزميله الذي يليه حسب الأرقام الموضحة ليكتب فكرته وهكذا، ثم الطلب إليهم مناقشة الأفكار مع بعضهم البعض واختيار موضوع واحد أو فكرة واحدة للكتابة عنها.

٤. تركيبة " Round Robin"

العصف الذهني بطريقة روبن (كاجان)، يقسم الفصل إلى مجموعات صغيرة (٤ إلى ٦) مع وجود شخص يُعين كمدون يُطرح سؤال مع العديد من الإجابات ويُعطى الطلاب وقتاً ليفكروا في الإجابات وبعد " وقت التفكير " يقوم أعضاء الفريق بمشاركة الإجابات مع بعضهم البعض بأسلوب روبن. يسجل المدون إجابات أعضاء المجموعة ويبدأ الشخص الذي يلي المدون وكل شخص في المجموعة بالترتيب بإعطاء إجابة حتى ينتهي الوقت.

٥. تركيبة "Round Table"

يقوم المعلم بطرح موضوع معين أو فكرة معينة لمناقشتها ويقوم أفراد كل مجموعة بالتحدث عن الموضوع أو الفكرة موضع النقاش بحيث يحدد لكل طالب فترة من الزمن للتحدث، وعند انتهاء وقته يتم الانتقال للطالب الثاني وهكذا.

٦. تركيبة: المقابلة ثلاثية الخطوات " Think – Pair – Share"

التفكير المشترك الثنائي يشتمل على هيكل تعاوني ثلاثي الخطوات، خلال الخطوة الأولى، يفكر الأفراد بصمت في السؤال المطروح من قبل المعلم. ثم يكون الأفراد ثنائيات من خلال

الخطوة الثانية ويقومون بتبادل الأفكار. وفي الخطوة الثالثة، يقوم كل ثنائي بمشاركة إجاباته مع الثنائيات الأخرى، أو الفرق الأخرى، أو كامل المجموعة.

الدراسات السابقة:

-دراسة صابريني واخرون (١٩٩١) بعنوان: "أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني على تحصيل الطلبة في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي".

وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً موزعين في شعبتين في إحدى المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة اربد الأردنية. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تستخدم الطريقة التقليدية. واستخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي، وتم تعيين إحدى المجموعتين عشوائياً وعدد طلابها (٢٨) طالباً كمجموعة تجريبية تدرس بطريقة التعلم التعاوني، والأخرى عدد طلابها (٢٨) طالباً كمجموعة ضابطة. أما المجموعة التجريبية فقد تم تقسيمها إلى خمس مجموعات تعاونية صغيرة غير متجانسة في التحصيل (مرتفع – متوسط – منخفض). وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي كالآتي:

- توجد وجود فروق ذات دالة إحصائياً في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية. على الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.
- ونجد أن هذه الدراسة قد أوصت بأهمية استخدام الطريقة التعاونية في تعليم العلوم وتدريب المعلمين على إجرائها (سعادة وآخرون، ٢٠٠٨، ص٣٧).

- دراسة لوننج (Lonning, 1993) هدفت التعرف على: "أثر التعلم التعاوني في التفاعلات اللفظية والتحصيل ضمن نموذج لتغيير المفاهيم في مادة العلوم للصف العاشر". (سعادة،٢٠٠٨، ص٣٨٩-٣٨٨)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً وطالبة في الصف العاشر. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تصميم مادة العلوم العامة للطلبة الذين فشلوا سابقاً في مادة العلوم للصف التاسع، أو واجهوا مشكلات تعليمية فيها. وتم تقسيم الطلبة عن طريق الحاسوب قبل بداية العام الدراسي إلى فصلين، أحدهما تمَّ فيه تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، والآخر دُرِّس فيه الطلبة بالطريقة التقليدية والذين يمثلون الطريقة التقليدية، وتم تطوير أداتين للقياس بهذه الطريقة هما: الأداة الأولى: وهي عبارة عن اختبار لفهم المبادئ، وتم تطويره لقياس تحصيل الطلبة في فهم المبادئ المقدمة في المقرر الدراسي كله، وقدم هذا الاختبار كاختبار قبلي وبعدي، والأداة الثانية: وهي عبارة عن اختبار للتفاعل الشفهي، تم تطويرها لتصنيف التعبيرات اللفظية التي يتم تداولها بين الطلبة في مجموعات العمل، وتم استخدام آلتي تصوير لتسجيل نتائج تفاعل الطلبة في المجموعات أثناء عملهم في المهمات الموكلة إليهم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا من خلال التعلم التعاوني أظهروا نتائج أفضل في التحصيل، واستخدموا تفاعلاً لفظياً أكثر ومرتبطاً بزيادة التعلم، وأن إستراتيجية التعلم التعاوني عززت التعلم من خلال تغيير المفاهيم.

- دراسة غباشنة (١٩٩٤) هدفت التعرف على: "أثر كل من طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي في مادة اللغة العربية".

وتألفت عينة الدراسة من (٦٠) من طلبة الصف التاسع الأساسي، موزعين على شعبتين دراسيتين إحداهما تجريبية تم تدريسها بالطريقة التعاونية، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم قبل البدء بالدراسة، التأكد من تكافؤ المجموعتين، واستمرت التجربة شهرين متتاليين، تم بعدها قياس مدى الاستيعاب القرائي من خلال اختبار بعدي تم إعداده خصيصاً لهذا الغرض، كأداة للدراسة. وكان من أهم نتائج الدراسة:

- إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاستيعاب القرائي، تُعزى لطريقة التدريس بطريقة التعلم التعاوني.
- ونجد أن هذه الدراسة قد أوصت بأهمية استخدام الطريقة التعاونية في تعليم الاستيعاب القرائي وتنمية القدرة القرائية للطلاب وتدريب المعلمين على إجرائها (سعادة وآخرون، ٢٠٠٨، ص٣٨٩).

-دراسة الخطيب (١٩٩٥) هدفت التعرف على: "أثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مادة اللغة العربية".

وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس الذكور والإناث المختلطة؛ التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى والثانية في الأردن. واستخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته.

وتم توزيع الطلبة على (١٨) شعبة في (١١) مدرسة، منهم (٢٧٠) طالباً و(٢١٨) طالبة، وتم اختيار المدارس عشوائياً؛ على النحو التالي: (٣) مدارس للذكور و(٣) مدارس للإناث و(٥) مدارس مختلطة.

وضمت هذه المدارس (٦) شُعب للذكور و(٦) شُعب للإناث و(٦) شُعب مختلطة، وبعد أن تم توزيع الشُعب المختارة للمشاركة في الدراسة إلى ثلاث مجموعات تمثل مستويات حجم المجموعة. وتألفت كل مجموعة من عضوين أو أربعة أو ستة أعضاء، وتم تعليم هذه المجموعات وحدة دراسية في مادة اللغة العربية باستخدام طريقة التعلم التعاوني، وضمت كل مجموعة مستويات مختلفة في التحصيل. واستغرقت التجربة ثماني حصص صفية، تم إخضاع الطلبة بعدها إلى اختبار تحصيل في الوحدة الدراسية كأداة للدراسة. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي على اختبار التحصيل، تُعزى إلى حجم المجموع، ولصالح المجموعات التي تتكون من عضوين وأربعة أعضاء.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي على

اختبار التحصيل، تُعزى للتفاعل بين جنس المجموعة وحجمها (سعادة وآخرون، ٢٠٠٨، ص٣٩٣-٣٩٤).

-دراسة (Jordan,don, 1997) هدفت هذه الدراسة التعرف على:"أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب وسلوكهم داخل وخارج الصف".

حيث طبق الباحث برنامج التعلم التعاوني في الفصل الدراسي لمدة (١٠) عشرة أسابيع لدى الطلاب من سن (١٠–١٢) سنة لتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية تتضمن المهارات التي تهدف الدراسة إلى تنميتها هي المشاركة، والإقناع، وإدارة الوقت، وتقييم الآخرين، ومهارة العمل مع الأقران. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- قبول الطلاب العمل في مجموعات وتكوين علاقات شخصية متبادلة بين الطلاب الذين هم من خلفيات ثقافيات مختلفة.
- تحسين المهارات الاجتماعية وتنمية السلوك الاجتماعي للطلاب (عبد الفتاح، ٢٠١٠، ص١٩٦-١٩٧).

-ودراسة إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٢): بعنوان "فاعلية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني في كل من التحصيل النحوي واستبقاء المعلومات والاتجاه نحو المادة النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". (بهلول،٢٠٠٢ص١٨)، وهدفت هذه الدراسة إلى بيان مدى فعالية تدريس قواعد اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي واستبقاء معلومات هذه المادة، واتجاهات التلاميذ في الصف الثاني الإعدادي لهذه المادة، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي، واستخدم الباحث اختبار لقياس التحصيل النحوي لدى التلاميذ، ومقياس اتجاه التلاميذ نحو المادة النحوية المقررة عليهم، وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة تكونت من (٨٤) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وتكونت من (٤٠) تلميذ ومجموعة تجريبية وتكونت من (٤٤) تلميذ وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل النحوي البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما يوجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في القياس البعدي على مقياس الاتجاه نحو المادة النحوية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين للباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت استراتيجيات أسلوب التعلم التعاوني كطريقة حديثة من طرق التدريس الحديث، وعُرض تناول التعلم التعاوني وأثره على رفع المستو التحيلي وزيادة الدافعية لدي الطلاب، مهما اختلفت الدراسات وتنوعت ومهما تناولت جوانب منوعة ومختلفة من جوانب المواد الدراسية واتجاهات وميول الطلاب مقارنة بالطرق الفردية والتنافسية والتقليدية.

وسوف تتفق دراستي الحالية مع الدراسات الأخرى التي سبقتها بأنها تناولت أهمية طريقة استخدام التعلم التعاوني في التدريس وأثره على رفع المستوى التحصيلي للطلاب باختلاف طرائقه وأساليبه، وتتفق دراستي مع بعض الدراسات من حيث المنهج الذي سوف يستخدم وهو المنهج التجريبي.

أما وجه الاختلاف بين دراستي الحالية والدراسات التي سبقتها بأنها تناولت جانب محدد وحديث من استراتيجيات التعلم التعاوني وهي إستراتيجية التعلم التعاوني باستخدام تراكيب كاجان، وهو توجه حديث من توجهات التعلم التعاوني وأول مرة يُطبق في دولة عربية وهي دولة الإمارات العربية المتحدة في مدارس الإمارات الوطنية بفروعها في أنحاء الإمارات العربية المتحدة.

وقد تكون دراسة إبراهيم بهلول (٢٠٠٢) التي يتم التركيز فيها على مفهومين جديدين في مجال الإدارة التربوية، هما: طريقة التعلم التعاوني– بعض استراتيجيات تراكيب كاجان-باعتباره أسلوباً جديداً. – وتطوير أداء المعلمين لإدارة الصف. وتأصيل الأساليب والمعايير التربوية التي يستند إليها مفهوم التعلم التعاوني وإدارة الفصل نظرياً.

وقد استفادت الباحثة كثيراً من الدراسات السابقة سواء الدراسات العربية أو الدراسات الأجنبية من حيث صياغات محاور البحث العلمي وفصوله وطريقة تحديد المنهج العلمي المناسب لدراستي وكيفية تطبيق التجربة وكيفية العمل على ضبط المتغيرات وصياغة مشكلة البحث وفرضياته وكيفية صياغة أسئلة البحث وكيفية وضع الإطار العام لأداة البحث وطريقة تنظيم الإطار النظري والاستفادة من الدراسات السابقة وكيفية صياغة مشكلة البحث وإجراءاته والاستفادة من الطرق الإحصائية وتحليل النتائج والاستفادة من أساليب وطرق التعلم التعاوني لما لها من فائدة وقدرة على رفع المستوى التحصيلي للطلاب وتحسن في مهاراتهم وأداءاتهم الأكاديمية والاجتماعية.

فرضيات الدِّراسة:

١. تُوجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في المستوى التَّحصيلي للطلاب في مُقرَر اللُّغة العربيَّة في المهارات القرائيَّة كنتيجةٍ لتوظيف إدارة الصَّف بطريقة التَّعلم التَّعاوني - تراكيب كاجان -؟
٢. تُوجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في المستوى التحصيلي للطلاب في مقرَر اللغة العربية في المهارات الكتابيَّة كنتيجةٍ لتوظيف إدارة الصَّف بطريقة التَّعلم التَّعاوني - تراكيب كاجان -؟

إجراءات الدراسة:

منهج الدِّراسة:

حددَت الباحثة منهجين لهذه الدَّراسة، وذلك على النَّحو التَّالي:

١. استخدام المنهج الوَصفي للإجابة عن الهدف الأول للدَّراسة نَظرياً من خِلال تَأْصِيل الأَساليب والمعايِير التّربوية الّتي يَسْتَنِد إليها مَفهوم التَّعلُّم التَّعاوني وإدارة الفصل نظرياً،

وذلك حَسب ما تم استعراضه في الإطار النَّظري من الدِّراسة.

٢. اِستخدام المنهج التَّجريبي: حُدد بمعرفة أثر اِستخدام التَّعلُّم التَّعاوني - تراكيب كاجان – لإدارة فصل في تحصيل الطُّلاب الدراسيّ كدراسة شبه تَجريبية، تُوضح درجة الفروق ذات الدَّلالةَ الإحصائية التي تعزى لِلمُتغيِرات التَّالية، وهي مُقرر اللُّغة العربية(المهارات القرائية – والمهارات الكتابية)، من خلال تَحليل نتائج طُلاب المجموعتين (التَّجريبية والضَّابطة) بناء على الإختبارات الأسبوعية التي قام بإجرائها معلمي مُقرر اللُّغة العربية بالنسبة لِلمجموعتين، ومعرفة درجة الإختلاف للفصل الدراسي كمجموعتين (التَّجريبيةَ والضَّابطة) من حيث اِستخدام أُسلوب التَّعلُّمِ التَّعاوني– تَراكيب كاجان – لرفع إنتاجية التَّحصيل الدراسي لدى المجموعة التَّجريبية، ومقارنة نتيجة طُلاب المجموعة الضَّابطة التي تُمارس أُسلوب التّعليم التَّقليدي في دراسة مُقرر اللُّغة العربية في هذه التَّجربة، ومن المعلمين أَنفسهم الذين قاموا بِالتدريس، وإجراء الإختبارات اللَّازمة في المقرر نفسه للمجموعة الضَّابطة.

اعتمدت الباحثة في إجراءات دَراساتها الميدانية المقارنة بين المجموعتين: التجريبية والضَّابطة، المنهج التَّجريبي، مع مراعاة محاولة ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج التجربة، حيث تم إجراء اِختبار قبلي لمعرفة مُستوى التَّحصيل للمجموعتين، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين المجموعتين (التَّجريبية والضَّابطة) وكذلك مراعاة تجانس المجموعتين من حيث المستوى التَّحصيلي باعتبار أَن أَغلبية طُلاب المجموعتين هم من المدرسة نفسها، وقد نجحوا من الصَّف الثَّاني الإبتدائي إلى الصَّف الثَّالث الإبتدائي بمدرسة الإمارات الوطنية، وبمراجعة نتائِج طُلاب المجموعتين وُجد هناك تشابه كبير في المستوى التَّحصيلي لهما، وأما من حيث العمر الزَّمن فمعظّم الطلاب تتراوح أَعمارهم ما بين٨-٩ عاماً، أَما الناحية الإجتماعيةَ والاقتصادية فتعتبر متشابهة إلى حد كبير باعتبارها مدرسة خاصة، ويدفع أَولياء أُمور طلاب المجموعتين الرسوم الدراسيةَ المقررة لهذه المرحلة.

مجتمع وعينة الدراسة:

وقد اختارت الباحثة شعبتين من شعب الصف الثالث الأساسي بمدرسة الإمارات الوطنية عشوائياً وعددهم (٤٠) طالباً، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (٢٠) طالباً والأخرى الضابطة وعددها (٢٠) طالباً، وقد تأكدت الباحثة من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث العمر الزمني والتحصيل العام والتحصيل في مادة اللغة العربية

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة، والتي تمثلت في معايير المهارات القرائية ويتكون هذا المعيار من (١٣) فقرة، والمهارات الكتابية يتكون من (١٣) فقرة، واختبار EMSAT (اختبار الإمارات القياسي)، ومن ثم عرض هذه الأدوات على مجموعة من المحكمين للتأكد

من سلامتها وصلاحيتها للتطبيق.

ولغرض هذه الدراسة قامت الباحثة بتحضير تراكيب كيغان وترجمتها وتدريب المعلمين على تطبيقها واستخدامها داخل الفصول.

صدق المعايير

تم التأكد من صدق معايير المهارات القرائية والكتابية من خلال عرض المعايير على (٧) محكمين والمتخصصين في المجال علم النفس التربوي والقياس وفي اللغة العربية وفي المناهج وطرق التدريس من جامعات مختلفة، وكذلك محكمين من الهيئة الإدارية والتدريسية في مدرسة الإمارات الوطنية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات لتستقر المعايير في صورتها النهائية.

ثبات المعايير

قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات من خلال طريقة إعادة الاختبار (Test_ Re_Test) وذلك بتطبيقه على عينة خارج الدراسة حيث بلغت حجم العينة (١٥) طالب وطالبة، وتمت إعادة تطبيقه على نفس العينة بفارق زمني مقداره أسبوعين، ومن ثم تم حساب معامل الثبات (ارتباط بيرسون)، حيث بلغ معامل الارتباط للمعيار المهارات القرائية (٠.٧٥)، بينما بلغت لمعيار المهارات الكتابية (٠.٧٨) وهي قيم تدل على أن المعايير تتسم بالثبات والارتباط والتجانس الداخلي بين الفقرات.

نتائج الدراسة:

تم نتائج التحليل الاحصائي لمهارات القرائية والمهارات الكتابية للامتحان القبلي والبعدي، حيث بلغ الوسط الحسابي لمهارات القرائية للامتحان القلبي للمجموعة الضابطة (٥٢) درجة مقارنة بالمجموعة التجريبية (٤٨.٩) درجة، بينما بلغ الوسط الحسابي لمهارات القرائية للامتحان البعدي للمجموعة الضابطة (٤٩.٣) درجة مقارنة بالمجموعة التجريبية (٦٧.٧) درجة، في حين بلغ متوسط الكلي (٥٤.٨) درجة بانحراف معياري (١٠.٥) وكانت أقل درجة (٢٨) وأعلى درجة (٧٥)، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١) يوضح نتائج التحليل الاحصائي لمهارات الكتابية للامتحان القبلي والبعدي

المهارات	الامتحان	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة	أكبر درجة
المهارات القرائية	القبلي	الضابطة	٥٢.٠	١٣.٦	١٩	٧٧
		التجريبية	٤٨.٩	١٢.٦	٢٢	٦٩
	البعدي	الضابطة	٤٩.٣	١٢.١	٢٥	٧٢
		التجريبية	٦٧.٧	٧.٨	٤٧	٧٩
الكلي			٥٤.٨	١٠.٥	٢٨	٧٥
المهارات الكتابية	القبلي	الضابطة	١١.٤	٧.٤	٠	٢٨
		التجريبية	١٣.٧	٦.٤	٥	٢٤

	البعدي	الضابطة	١٨.٧	٦.٧	٥	٢٨
		التجريبية	١٩.٥	٣.٣	١٠	٢٤
الكلي			١٦.١	٤.٧	٤	٢٦

بينما كانت نتائج التحليل الاحصائي لمهارات الكتابية للامتحان القبلي والبعدي، حيث بلغ الوسط الحسابي لمهارات الكتابية للامتحان القلبي للمجموعة الضابطة (١١.٤) درجة مقارنة بالمجموعة التجريبية (١٣.٧) درجة، بينما بلغ الوسط الحسابي لمهارات الكتابية للامتحان البعدي للمجموعة الضابطة (١٨.٧) درجة مقارنة بالمجموعة التجريبية (١٩.٥) درجة، في حين بلغ متوسط الكلي (١٦.١) درجة بانحراف معياري (٤.٧) وكانت أقل درجة (٤) وأعلى درجة (٢٦).

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرئيسية الأولى والفرضيات الفرعية لها:

الفرضية الرئيسية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في المستوى التَّحصيلي للطُّلاب في مُقرَّر اللغة العربيَّة في المهارات القرائيَّة كنتيجةٍ لتوظيف إدارة الصَّفِّ بطريقة التَّعلم التَّعاونيِّ - تراكيب كاجان، وللإجابة عن هذا الفرضية استخدم الباحث برنامج Spss للاستخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار (ت) لمعرفة درجة الفروق بين المجموعتين. وكانت النتائج كما في الجدول (٢):

جدول (٢) نتائج اختبار ت للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات القرائية

نوعية المقررات الدراسية	عدد أفراد العينة	المتوسطات الحسابية		الانحرافات المعيارية		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
		الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية		
مقرر المهارات القرائية	٤٠	٥١.١٥	٥٨.٥٠	١٢.٣٥	٦.٨٩	٢.٣٢٤	*٠.٠٢٦
نتيجة الاختبار							توجد فروق ذات دلالة احصائية

من الجدول السابقة يتضح أن قيمة المتوسطات الحسابية في موضوع المهارات القرائية كانت (٥١.١٥) للمجموعة الضابطة، و(٥٨.٥٠) للمجموعة التجريبية، مع انحراف معياري يبلغ (١٢.٣٥) للضابطة، و(٦.٨٩) للتجريبية. وبالمقارنة بين المجموعتين وحسب تقديرات اختبارات (ت) بالنسبة للمجموعتين في موضوع المهارات القرائية التي بلغت (٢.٣٢٤) عند مستوى دلالة بلغ (٠.٠٢٦) وهذه النتيجة تدل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب (طلاب وطالبات) في مقرر المهارات القرائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوي دلالة.٠.٠٥ وهذه النتيجة تتفق مع فرضية الباحث.

الفرضية الرئيسية الثانية "توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في المستوى التَّحصيلي للطُّلاب في مُقرَّر اللغة العربيَّة في المهارات الكتابية كنتيجةٍ لتوظيف إدارة الصَّفِّ بطريقة التَّعلم التَّعاونيِّ - تراكيب كاجان، وللإجابة عن هذا الفرضية استخدمت الباحثة برنامج Spss للاستخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار (ت) لمعرفة درجة الفروق بين المجموعتين. وكانت النتائج موضحة في الجدول (٣):

الجدول (٣) نتائج اختبار ت للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الكتابية

نوعية المقررات الدراسية	عدد أفراد العينة	المتوسطات الحسابية		الانحرافات المعيارية		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
		الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية		
مقرر المهارات الكتابية	٤٠	١٥.٢٠	١٦.٩٠	٦.١٠	٢.٧٣	-١.١٣٧	٠.٢٦٣
نتيجة الاختبار							لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

يتضح أن قيمة المتوسطات الحسابية في مقرر المهارات الكتابية كانت (١٥.٢٠) للمجموعة الضابطة، و(١٦.٩) للمجموعة التجريبية، مع انحراف معياري يبلغ (٦.١٠) للضابطة، و(٢.٧٣) للتجريبية. وبالمقارنة بين المجموعتين وحسب تقديرات اختبارات (ت) بالنسبة للمجموعتين في مقرر المهارات الكتابية التي بلغت (-١.١٣٧) عند مستوى دلالة بلغ (٠.٢٦٣) وهذه النتيجة تدل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب (طلاب وطالبات) في مقرر المهارات الكتابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوي دلالة ٠.٠٥.

وهذه النتيجة لا تتفق مع فرضية الباحثة التي تنص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في المستوى التَّحصيلي للطُّلاب في مُقرَّر اللغة العربيَّة في المهارات الكتابية في الامتحان الكلي القبلي كنتيجةٍ لتوظيف إدارة الصَّفِّ بطريقة التَّعلم التَّعاونيِّ - تراكيب كاجان".

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة فهناك بعض المقترحات للنهوض وتطوير المهارات الكتابية عند الطلاب:

١. زيادة التركيز على المهارات الكتابية.
٢. إعطاء قيمة وزنية متساوية ما بين المهارات القرائية والمهارات الكتابية.
٣. تشجيع الطلاب على الكتابة التعبيرية.
٤. تنوع المشاريع والبرامج الإثرائية والتي تحفز وتشجع على الكتابة.

٥. التدرج في تدريب الطلاب على تعلم المهارات الكتابية والبدء من الصف الأول الابتدائي.
٦. إعطاء قيمة للكتابات الطلابية مهما بلغ مستوى الكتابة والعمل على تحسينها وتطويرها.
٧. تبني المدرسة لبرامج في الكتابات الإبداعية وتقديم التعزيز المناسب للطلاب.
٨. نشر ثقافة الكتابة وأهميتها في تطوير ملكات الطلاب الإبداعية بين الطلاب وأولياء الأمور.

التوصيات:

في ضوء التجربة التي قامت بها الباحثة لتنفيذ دراستها وفي ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة التوصيات التالية:

١. توصي الدراسة بإعداد دورات تدريبية إلزامية لجميع معلمي المواد المختلفة على كيفية استخدام أسلوب التعلم التعاوني بتراكيب كاجان..
٢. ترجمة تراكيب كاجان وتوضيح خطوات إجراءات تطبيق التعلم التعاوني بتراكيب كاجان بنقاط مبسطة وواضحة ومفهومة في كتيب صغير يوزع مجاناً في بداية كل سنة دراسية على جميع المدارس لنشر الوعي باستراتيجيات التعلم باستخدام تراكيب كاجان.
٣. اقتراح تصميم فكرة أسلوب التعاوني بتراكيب كاجان في مجال العمل التربوي، وإعطاء المعلمين المزيد من الدورات التدريبية وورش العمل على آلية التدريب لهذا الأسلوب في قيادة الصف الدراسي.
٤. الاختيار الأفضل لنوعية المعلمين والمدارس التي ترغب في تطبيق التجربة، دون فرض التجربة، لأن نجاح التجربة يعود على تقبل المستفيدين منها.
٥. تشجيع مديري المدارس حول فكرة تطبيق مفهوم التعلم التعاوني بتراكيب كاجان في مدارسهم، من خلال عقد ندوات ولقاءات توضح هذه التجربة، والفوائد المستفادة منها في رفع العملية التعليمية التعلمية.
٦. إعادة تطبيق هذه التجربة على العديد من مدارس المنطقة والمناطق الأخرى في الدولة لمعرفة الجدوى العلمية من استمرارها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

بهلول، إبراهيم أحمد.) ٢٠٠٢).فعالية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني في كل من: التحصيل النحوي واستبقاء المعلومات والاتجاه نحو المادة النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ٥٠، ٢-٦٢.

جابر، عبد الحميد، واخرون. (١٩٨٢) .*كتاب مهارات التدريس*. القاهرة: دار النهضة العربية.

جونسون، ديفيد وآخرون. (١٩٩٥). *التعلم التعاوني*. مدارس الظهران الأهلية بالسعودية: مؤسسة تركي للنشر والتوزيع.

حجي، أحمد إسماعيل. (٢٠٠٠). *(إدارة بيئة التعليم والتعلم) "النظرية والممارسة في الفصل الدراسي"*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الزايدي، مسفر. (١٤٣٣هجري). *واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بالسعودية،

سعادة، جودة أحمد وزملائه. (٢٠٠٨) *التعلم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات)*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الرؤوف، طارق. (٢٠٠٨). *التعلم التعاوني (مفهومه، أهميته، استراتيجية)*. الجيزة: دار النشر المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

عبد الفتاح، آمال جمعة. (٢٠١٠) *التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية*. العين: دار الكتاب الجامعي.

قطامي، يوسف، قطامي، نايفة. (٢٠٠٢) *إدارة الصفوف (الأسس السيكولوجية)*. عمان: دار الفكر للطباع والنشر والتوزيع.

كوهن، ألفن. (٢٠٠٣). *المدراس النموذجية التي يستحقها أطفالنا*. ترجمة فايد رشيد رباح. العين: دار الكتاب الجامعي.

مرعي، توفيق واخرون. (٢٠٠٥). *طرائق التدريس العامة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Burden, P.R. (2003). *Classroom Management: Creating a successful learning community* (2nd. Ed.). New York: Wiley.).

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1994). *Leading the cooperative school* (2nd Ed.) Edina, MN: Interaction Book Company.