تاريخ استقبال المقال:../../2018 تاريخ قبول نشر المقال:../../2018 تاريخ نشر المقال: 2018/03/31

# اتجاهات الأساتذة نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي

## - دراسة ميدانية على عينة من اساتذة القطب الجامعي تامدة-تيزي وزو-

## *Teachers' attitudes towards teaching with cooperative learning strategy in university*

**الباحثة: نجمة بلاّل**
**جامعة الجزائر2**
**البريد الالكتروني:** b.nedjma77@yahoo.com

**ملخص :**

هدفت الدراسة الحالية دراسة اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي ومعرفة ان كانت هنالك فروقا في اتجاهاتهم تبعا لنوع الجنس، التخصص والاقدمية؛ حيث بلغت عينة الدراسة (103) أستاذا جامعيا (53) من الاناث، و(50) من الذكور. ومن أهم النتائج التي توصلنا إليها وجود اتجاهات ايجابية نحو استراتيجية التعلم التعاوني لدى الأساتذة الجامعيين، وعدم وجود فروق في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لنوع جنسهم، أو سنوات الأقدمية، في حين توجد فروق في اتجاهاتهم تبعا لنوع التخصص لصالح الأساتذة ذوي التخصص العلمي.

**الكلمات المفتاحية** : الاتجاهات-استراتيجية التعلم التعاوني-أساتذة التعليم الجامعي.

***Summary:***

*This study aimed to know teachers' attitudes towards teaching with cooperative learning strategy in university, and detecting if there are differences between them depending on their gender, specialty, and experience. The sample was consisted of 103 university teachers. The results revealed that university teachers have positive attitudes towards cooperative learning strategy, and there are no differences between teachers' attitudes toward cooperative learning depending on their gender, or experience. However, there are differences between them depending on their specialty in favor of teachers in scientific specialty.*

***Key words**: attitudes- cooperative learning strategy- university teachers.*

**مقدمة:**

تحظى دراسة الاتجاهات بمكانة بارزة في أبحاث التربية والتعليم لما لها من أهمية كبرى سواءا للفرد أو للمنظمة أو حتى للمجتمع، فهي تتولد لدى الفرد عبر مراحل نموه المختلفة ونحو مختلف المواضيع المحيطة به، وتشير الاتجاهات إلى نزعة الفرد للتصرف سواء بالإيجاب أو السلب لوضع ما في البيئة التي تتحدد فيها إيجابيات أو سلبيات هذا التصرف. وهذا ما يؤكد مدى ارتباط الاتجاه بالسلوك الإنساني والقدرة على التأثير فيه، إلى جانب قدرته على تحديد كيفية تفكير الفرد سواءا بالسلب أو الإيجاب باعتباره أحد المحركات الأساسية لسلوك الفرد في اتخاذ قراراته والتعبير عن ذاته في الوسط التربوي.

ولما كانت الاتجاهات في ميدان التربية تتناول اتجاهات الطلبة والأساتذة نحو مجالات التربية والتعليم، فإن عددا كبيرا من الباحثين قد ركزوا على دراسة اتجاهات الأساتذة نحو مختلف الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس لمعرفة أفكارهم حولها ومدى إمكانية استخدامهم لها في عملية التعليم.

ومن بين الدراسات التي تناولت اتجاهات الأساتذة نحو استراتيجيات التدريس نذكر دراسة **منى عتيق** حول المقاربة بالكفاءات التي هدفت إلى الكشف عن مدى اقتناع أساتذة التعليم الثانوي بتطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات من خلال الكشف عن إيجابياتها وسلبياتها بناء على وجهة نظر الأساتذة، وقد خلصت الدراسة الى عدم كفاية التكوين الذي تلقاه الأساتذة للتعامل مع عناصر العملية التعليمية وكذلك قلة الوسائل المخصصة لمزاولة عملهم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

بالإضافة لدراسة **لينا علي 2011** حول اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو استراتيجية التعلم التعاوني، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من 596 مدرسا و مدرسة بالتعليم الثانوي بمدينة دمشق، وقد توصلت من خلال النتائج إلى أن مدرسي مرحلة التعليم الثانوي لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم التعاوني كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل و مفهوم التعاون التعاوني تعزى لجنس المدرس و لصالح الإناث، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل تعزى لمدة الخدمة في حين وجدت فروق دالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو الاهتمام بالتعلم التعاوني تعزى لمدة الخدمة و لصالح المدرسين ذوي مدة الخدة الأقل **(لينا علي،2011: 157)**.

تعد استراتيجية التعلم التعاوني أحد الاستراتيجيات الحديثة التي لاقت استحسانا كبيرا من طرف مختصي التربية لما لها من أثار إيجابية سواء على العملية التربوية التعليمية أو مستوى تحصيل التلاميذ وأداءهم الاجتماعي في الوسط المدرسي، حيث تعتبر من أساليب التعلم النشط الهادفة إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية، إلى جانب تدريب المتعلمين على اكتساب التعلم التعاوني الذي يحل محل أساليب سيطرة المعلم على تلاميذه والدكتاتورية الشائعة في نظم التعليم التقليدية. وهو أيضا أحد أساليب التعلم الذي يتطلب من التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما، أو لإكمال عمل أو مهمة بعينها، أو لتحقيق هدف سبق تحديده. ففي التعلم التعاوني يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته نحو المجموعة لأن نجاحه أو فشله هو نجاح مشترك له أو فشل له و لمجموعته على حد سواء، لذلك يسعى كل فرد من أفراد المجموعة لمساعدة زميله في حالة تعثره لتشيع روح التعاون بين جميع أفراد الفريق الواحد.

وقد أثبتت دراسات عديدة أهمية استراتيجية التعلم التعاوني وفعاليتها بربطها بمتغيرات كثيرة، كدراسة **لطيفة صالح السميري 2003**، حيث أجريت هذه الدراسة في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض تحت عنوان :"فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود".

ودراسة **عبد المنعم حسين و محمد خطاب 1993** "حول أثر أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي في العلوم و اتجاهاتهم نحوها" وقد أجريت هذه الدراسة في الإمارات العربية المتحدة.

وكذا **دراسة الميعان (2007)** حول أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات إعداد الدروس، و شملت عينة الدراسة 60 طالبة معلمة (طالبات السنة الأخيرة في كلية التربية جامعة الكويت) قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست بطريقة تعاونية و أخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، و قد توصلت من خلال النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في كل من الإعداد الكتابي والأداء الفعلي للدروس التي تم إعدادها و كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة تعاونية **(عن لينا علي،2011: 169)**.

والملاحظ للدراسات التي أجريت حول استراتيجية التعلم التعاوني عموما، يستنتج أن أغلبها قد أجري في التعليم المتوسط والابتدائي والثانوي، وعددا قليلا فقط في التعليم الجامعي. وهذا ما يدفعنا للتساؤل عن سبب عزوف أساتذة الجامعي عن تطبيق هذه الاستراتيجية رغم ما لها من محاسن وميزات. من هنا جاءت فكرة إجراء دراسة حول "اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني". وعليه يمكن طرح التساؤل العام التالي:

- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني؟

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

-هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في الاتجاه نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني تبعا لنوع الجنس؟

- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في الاتجاه نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لنوع التخصص(علمي-أدبي)؟

-هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في الاتجاه نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لسنوات الأقدمية (أقل من 10 سنة- أكثر من 10 سنة )؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، تمت صياغة الفرضيات التالية:

1-لدى أساتذة التعليم الجامعي اتجاهات إيجابية نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني .

2-توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في اتجاهاتهم نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لنوع الجنس(ذكور- إناث).

3-توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في اتجاهاتهم نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لنوع التخصص(علمي-أدبي).

4-توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في اتجاهاتهم نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لسنوات الأقدمية(أقل من 10 سنة-أكثر من 10 سنة).

**-أهمية الدراسة:**

تعتبر هذه الدراسة نظرة إلى واقع التدريس في ظل التعلم التعاوني، ومحاولة معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو هذه الاستراتيجية وملاحظة أراءهم، لكون التدريس بالتعلم التعاوني استراتيجية حديثة تتماشى مع التوجه الجديد لجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. وتستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله باعتباره موضوعا لقي ومازال يلقي اهتمام الباحثين في ميدان التربية والتعليم، فالتعلم التعاوني استراتيجية أثبتت الدراسات فعاليتها وتأثيرها على المتعلمين من مختلف النواحي (الوجدانية، الاجتماعية، السلوكية والأكاديمية)، ورغم ذلك يبقى تطبيقها في المؤسسة التربوية ناقصاً نوعاً، لذلك تأتي هذه الدراسة للتعرف على اتجاه الأساتذة نحو هذه الاستراتيجية لمعرفة مدى إمكانية تطبيق هذه الاستراتيجية مستقبلا.

**-أهداف الدراسة:**

-معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

-معرفة ما إذا كانت هناك فروقاً في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني حسب متغير الجنس، الأقدمية والتخصص.

**-تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:**

**-الاتجاهات نحو التعلم التعاوني:**

عبارة عن مجموع استجابات أساتذة التعليم الجامعي على استبيان استراتيجية التعلم التعاوني حيث تعبر استجاباتهم عن ميولهم نحو استراتيجية التعلم التعاوني.

**-استراتيجية التعلم التعاوني:**

هي طريقة من طرق التدريس الحديثة، تقوم على أساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات يتراوح عدد أفرادها بين (5- 6) أفراد وتوزيع العمل والأنشطة عليهم ليقوموا بها جمعياً، لزرع روح التعاون بينهم.

**-أستاذ التعليم الجامعي:**

هو الموظف الذي يزاول مهنة التعليم في الجامعة، وهو الذي له كفاءة ومستوى أكاديمي عالي (وفي دراستنا هذه يشمل أفراد العينة الذين انتقيناهم من القطب الجامعي تامدة بتيزي وزو).

**-الاطار النظري للدراسة:**

**1-مفهوم الاتجاهات:**

عرفها **جورد ألبرت** _**G.w.Alpport** على أنها :"حالة من الاستعداد و التهيؤ العضلي والعصبي المنظم عن طريق الخبرات والتجارب الفردية التي يمر بها الفرد و تؤثر عليه في الاستجابة للمواقف المحيطة به **(عبد الرحمان عيسوي.1984: 48).**

و يعرفها **حامد زهران** أنه: "عبارة عن تهيؤ نفسي أو عصبي عقلي متعلم بالاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الإجابة **(حامد زهران، 1984: 72).**

بناء على ما تم ذكره نستخلص أن الاتجاهات عبارة عن ميل أو استعداد نحو موضوع معين و أيضا يتدخل في تشكيله عدة عمليات مثل-الإدراك والذاكرة والتخيل والتفكير-التي تسمح له باستعادة خبراته السابقة، واستعداد عام يترجمه الفرد على شكل سلوكات.

**2- مكونات الاتجاهات:**

اختلف العلماء في تحديد مكونات الاتجاه، فيرى بعض العلماء أن الاتجاه يتكون من مكون واحد فقط وهو يرتكز هنا على المكون المعرفي في الاتجاه، و هناك أيضا من يرى بأن الاتجاه يتكون من ثلاث مكونات أساسية متداخلة و متفاعلة مع بعضها البعض باستمرار. و على العموم فإن الاتجاهات تتكون من ثلاث مكونات أساسية و هي:

**2-1- المكون المعرفي:**

يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه، وتوفر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه. فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية، مثلا قد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات و دورها في الحياة الاجتماعية وتطويرها لإنجاز حياة مجتمعية أفضل، وهي أمور تتطلب الفهم و التفكير و الحكم...إلخ.

**2-2 المكون الانفعالي:**

يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام، يؤثر في استجابة الفرد أو رفضه وقد يكون الشعور غير منطقي على الإطلاق، فقد يقبل الطالب على مادة الرياضيات أو يرفضها دون وعي منه للموضوعات التي دفعته للاستجابة بالقبول أو الرفض.

**2-3-المكون السلوكي:**

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك في أنماط محددة و أوضاع معينة، فالاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك تدفع الفرد للعمل وفق الاتجاهات التي يتبناها، فالطالب الذي له اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ويثابر على أدائها بشكل جدي وفعال **(عبد الحميد نشواتي، 1998: 474-475).**

نستخلص مما سبق أن هناك من يرى أن الاتجاه يتكون من مكون واحد و هو المكون الانفعالي من خلال امتلاك الفرد بعض المعارف و المعلومات حول موضوع الاتجاه الذي له علاقة بموقفه، ولكن يرى علماء آخرون أنه بالإضافة إلى هذا المكون هناك مكونين آخرين هما المكون الانفعالي و هو أسلوب شعوري يؤثر في استجابة الفرد، وهناك المكون السلوكي حيث أن اتجاه الفرد هو الذي يوجه سلوكه.

**3- أنواع الاتجاهات:**

يصنف الباحثون الاتجاهات إلى عدة أنواع، ومن بين هذه التصنيفات نذكر ما يلي:

**3-1-على أساس الأفراد:** في هذا الأساس يوجد نوعان من الاتجاه: اتجاهات جماعية و اتجاهات فردية:

**3-1-1-الإتجاهات الجماعية:** هي التي يشترك فيها عدد كبير من أفراد المجتمع مثل إعجاب الناس بالبطولة **(أحمد عبد اللطيف وحيد،2001: 103).**

**3-1-2-الإتجاهات الفردية:** هي التي تميز كل فرد عن الأخر مثل إعجاب الشخص بصديق له **(محمد زيدان، 2000: 172).**

**3-2-على أساس الوضوح:**

**3-2-1-الإتجاهات الشّعوريّة(العلنية):** هي الّتي يظهرها الفرد أو يعلن عليها و يعبّر عنها سلوكيّا دون حرج أو خوف و هذا الاتجاه غالبا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة وقيّمها الأخلاقية.

**3-2-2-الإتّجاهات اللاّشعوريّة(السّريّة):** هو الاتجاه الذي يخفيه الفرد ولا يفصح عنه وينكره ويتركه لنفسه، وغالبا لا يتّفق مع معايير الجماعة وقيمها**(محمد زيدان، 2000: 172).**

**3-3-على أساس القوّة:**

**3-3-1-إتّجاهات قويّة:** هي الاتجاهات الّتي تبقى قويّة على مرّ الزّمان نتيجة لتمسّك الفرد بها لقيمتها بالنّسبة له، ويتّضح في السّلوك الفعلي الّذي يعبّر على العزم و التصميم.

**3-3-2-إتّجاهات ضعيفة:** هي الاتجاهات الّتي من السّهل التّخلي عنها وقبولها للتّحول و التّغيير و التّعديل تحت وطأة الظّروف و الشّدائد و هي تكمن وراء السّلوك المتراخي المتمدد **(منسي محمود عبد الكريم، 2000 :210).**

**3-4-على أساس السلب والايجاب:**

**3-4-1-إتجاهات موجبة:** هي تلك التّي تنحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه كالذي يعبر عن الحب و التأييد أي التّي يقوم عليها تأييد الفرد و موافقته.

**3-4-2-إتجاهات سالبة:** هي التّي تجعل الفرد بعيدا عن موضوع الاتجاه كالذي يعبّر عن الكره و المعارضة، أي هي التّي تقوم على معارضة الفرد و عدم موافقته **(حامد زهران، 1984: 137).**

مما سبق نستنتج أن الفرد تتكون لديه اتجاهات حيال كلّ ما هو موجود في حياته من مواقف، وتختلف من شخص لآخر وتختلف أيضا حسب الموضوع أو الموقف الذي يظهر فيه ذلك الاتجاه، و هذا ما أدى إلى تعدد أنواع الاتجاهات و كثرة تصنيفاتها، فمنها اتجاهات صنفت على أساس الوضوح و هناك اتجاهات على أساس القوّة، و هناك اتجاهات سالبة و أخرى موجبة.

**4-مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني:**

تشير استراتيجية التعلم التعاوني إلى تعلم قائم على أساس المشاركة الفعالة والنشطة للتلاميذ في عملية التعلم، ويقوم على تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة داخل الفصل، و إعطاء الفرصة لهم لتحمل المسؤولية عند دراسة موضوع ما، ويتم توجيه التعلم، ليكون المعلم فيه موجها و مرشدا، يتدخل حينما يتطلب الموقف ذلك، و تتاح فيه الفرصة للمناقشة و الحوار و إبداء الرأي بين المعلم و التلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض **(أحمد حسين اللياقي و آخرون، 1999: 87).**

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنّه أسلوب تعلم يقوم على مشاركة التلاميذ بعضهم البعض داخل الفصل و تحمل مسؤولية دراستهم و هذا بإشراف و توجيه المعلم.

ويقصد بالتعلم التعاوني استعمال بيداغوجي لجماعات صغيرة من أجل أن يعمل التلاميذ سوياً، وتحسين قدراتهم التعليمية الشخصية و الجماعية.**(Jonathan Kaplon, 2009 : 26)**

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنّه استعمال بيداغوجي يعمل فيه التلاميذ لتحسين قدراتهم.

مما سبق يمكن القول أنّ التعلم التعاوني هو طريقة أو استراتيجية يتبعها المعلم في تقديم درسه، وذلك بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة مكوّنة من 05 إلى 06 تلاميذ قصد تبادل المعلومات فيما بينهم وتنمية قدراتهم وإبداء رأيهم بالمناقشة والحوار بين بعضهم البعض لإنجاز العمل مما يؤدي إلى رفع مستواهم الدّراسي.

**5- عناصر التعلم التعاوني:**

حتى يتم استخدام التعلّم التعاوني بنجاح يجب أن يتضمن هذا التعليم العناصر التالية:

**5-1- الإعتماد الإيجابي المتبادل:**

حيث أنّ كل عضو يعتمد على نفسه و على الآخرين بحيث يؤدي ذلك الاعتماد المتبادل إلى تحقيق الهدف، و لابد أن يكون الهدف واضحا و محددا لدى الطلاب و شعارهم في ذلك "**إما أن نغرق جميعا أو ننجو جميعا**" و أن نجاح أحدهم لا يتحقق إلا بنجاح الجميع، و فشل المجموعة فشل لهم جميعا و أنهم مترابطون معا لا ينفك العضو على مجموعته، فإذا لم يكن هناك اعتماد إيجابي متبادل فلن يكون هناك تعاون.

ولا يمكن الوصول إلى هذا المعنى إلا من خلال وضع و تحديد شروط العمل مثل: "تقسيم المواد والمصادر و المعلومات بين الأعضاء، تعيين الجوائز المشتركة لأعضاء المجموعة، تعيين المهمة المشتركة لجميع الأعضاء وتحديد دور كل عضو من المجموعة" وكلما زاد تشابه الأهداف الفردية في الأوضاع التعاونية كلما كان الاعتماد الإيجابي المتبادل للعضو الإيجابي أكثر و فعالية (**جونسون دفيد واخرون، 1995: 33**).

**5-2- التفاعل بالمواجهة:**

يتفاعل أعضاء المجموعة التعاونية و يتعلّمون من بعضهم بعضاً عندما يكونون وجها لوجه، وهذا التفاعل لا يعتبر غاية وإنّما هو وسيلة لتحقيق الأهداف المرسومة و المراد تحقيقها.

و من أمثلة تلك الأهداف: تطوير التفاعل اللّفظي داخل الصف، و كذلك تطوير التفاعلات ذات الأثر الإيجابي على المردود التربوي على الطلاب، إنّ هذا العامل سبب في تحقيق الاعتماد الإيجابي المتبادل و لا شك أنّ هناك خطوات تساعد في تعزيز هذا التفاعل بين أعضاء المجموعة و هي:

- **الخطوة الأولى:** جدولة وقت لاجتماع المجموعة، و على الرغم من بساطة هذه الخطوة إلاّ أنّ الكثير من المجموعات التعليمية لا تعطي وقتا كافيا من أجل الاكتفاء لتصبح مجموعة متطورة واعية.
- **الخطوة الثانية:** التركيز على الاعتماد الإيجابي المتبادل بحيث يعمل أعضاء المجموعة معاً لتحقيق أهداف مجموعتهم، فالشيء الوحيد الذي يكون لدى الأعضاء التزاما بتحقيق النجاح هو الاعتماد الإيجابي المتبادل.
- **الخطوة الثالثة:** تشجيع التفاعل المعزز بين أعضاء المجموعة ومن طرق تحقيق هذه الخطوة تفقد المجموعات، والاحتفال بكل ما يدل على التفاعل المعزز بين الاعضاء (**القلقلي عودة، 1999: 36**).

**5-3- المسؤولية الفردية (المحاسبة الفردية):**

تقتضي هذه المسؤولية الفردية ان الفرد مسؤول عن العمل الذي يقوم به جميع الاعضاء في المجموعة التعاونية، إن تلك المسؤولية الفردية تكون عن النبوغ و التفوق فيما يدرسه الطلب، بحيث يكون الغرض من تلك المجموعة هو زيادة التحصيل الدراسي لكل عضو إلى أقصى درجة ممكنة، و المقصود بالمسؤولية الفردية " أن العمل يتم في مجموعة، إلا ان كل فرد في المجموعة مطالب بتعلم جوانب التعلم المرتبطة بعمل المجموعة ".

وهناك عدة طرق لبناء المسؤولية الفردية وهي: تقليل عدد أعضاء المجموعة، وضع اختبار فردي لكل طالب، وضع اختبارات شفوية عشوائية بحيث يختار طالبا بشكل عشوائي ويطلب منه تقديم عمل المجموعة، و تسجيل عدد المرات التي أسهم فيها الفرد في عمل المجموعة عن طريق الملاحظة، يطلب ومن كل طالب ان يعلم ما تعلمه لأشخاص آخرين(**إسماعيل محمد، 1998: 361**).

**5-4- استخدام مهارات إدارة المجموعة الصغيرة والمهارات الشخصية بشكل مناسب:**

إن وجود شخص لا يحمل مهارات اجتماعية جيدة ربما يؤدي إلى فشل التعاون، ولهاذا لابد للطالب من تعلم المهارات الاجتماعية مثل: حسن الانصات، اتخاذ القرارات، وبناء ثقة بالنفس، واحترام الاخرين و أراءهم. وكلما زاد عدد المهارات الاجتماعية لدى الطاب كلما كانت نوعية و كمية تعلمهم أفضل و تحصيلهم أعلى، وهنا ينبغي على المعلم أن يثير دافعية الطلاب باستخدام تلك المهرات الاجتماعية من أجل نجاح التعاون، ولي تحقيق هذا ينبغي أن يزود الطالب بالإجراءات والوقت اللازمين لتحليل كيفية عمل مجموعتهم، و تحليل المدى الذي يطبق فيه الطالب تلك المهرات الاجتماعية عند تعامله و تعاونه مع غيره من اجل تطوير العلاقات الداخلية داخل المجموعة (**خطاب محمد، 1990: 39**).

**5-5-معالجة عمل المجموعة:**

يتم معالجة عمل المجموعة عندما يناقش أعضاء المجموعة مدى تحقيق المجموعة للنجاح بتحقيق أهدافها و المحافظة على العلاقات الفاعلة بينهم، فالمجموعة بحاجة لبيان تصرفات الاعضاء من أجل اتخاذ قرار حول التصرفات التي ينبغي ان تستمر و تلك التي ينبغي أن تحسن وتعدل، و لذلك فان الهدف من معالجة عمل المجموعة هو زيادة فاعلية الاعضاء و حماسهم من اجل تحقيق أهداف المجموعة (**الدعيسي زهرة، 1998: 29**).

مما سبق نستنتج أن نجاح التعلم التعاوني يتمثل في تعاون أعضاء المجموعة فيما بينهم، وترابطهم للوصول الى تحقيق هدفهم، وذللك بالتفاعل فيما بينهم حيث يتعلمون من بعضهم البعض، لكن يبقى كل فرد من أفراد المجموعة مسؤول عن عمله لذا يجب عليه تعلم كل جوانب التّعلم كما يجب أيضاً الحرص على زيادة مهارات الطالب الاجتماعية لنجاح التعاون و زيادة تحصيلهم الدراسي.

**6- خصائص التعلم التعاوني:**

يذكر "**خليل سيز، 1995** "خصائص التعلم التعاوني على أنّها تتلخص فيما يلي:

- يسمح بمساعدة التلاميذ بعضهم البعض، حيث أن التعلم التعاوني من الأقران يبقى أثره مدّة طويلة.
- يتيح للتلاميذ فرصة للمناقشة و الحوار.
- يهتم بالنواحي الاجتماعية لنمو المتعلم مثل القدرة على: الحوار، إبداء الرأي و تحمل المسؤولية.
- يحصل فيه التلاميذ على المعلومات بأنفسهم.

كما يشير " **Lorber، 1996** "إلى أنّ أنشطة التعليم في مجموعات صغيرة أكثر فعالية في مساعدة التلاميذ على اكتساب المعلومات و المهارات و تصحيح الأخطاء، و يعتمد المعلم على التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة لجعل التلاميذ أكثر مسؤولية عن تعلمهم، ويكون دور المعلم في المساعدة على التعلم والتوضيح **(كوثركوجك، 2008 : 24)**.

بالإضافة لما سبق، فإنّ التعلم التعاوني يتميز بالعمل في مجموعات صغيرة ومن خصائصه:

- يعتمد أفراد المجموعة في التعلم التعاوني على بعضهم البعض بإيجابية أثناء التعلم بالرغم من أنّ العمل يتم كمجموعة إلاّ أنّ كل فرد يُسأل عن عمله كفرد عضوي في المجموعة.
- أن يساعد التلاميذ كل منهم الآخر و يؤازره يشجعه على التعلّم وذلك من خلال توزيعهم داخل المجموعة وتحديد مسؤولية كل فرد في أداء المهمة أو النشاط، و المناقشة و الحوار بين بعضهم البعض.
- يلاحظ أفراد المجموعة أثناء العمل في المجموعات التعاونية سلوك بعضهم البعض و يتناقشون حول سلوك و دور كل منهم في المجموعة في تحقيق و إنجاز المهمة، و يصنعون معاً خطة لتحسين أدائهم ( **سناء محمد سليمان، 2005 : 59-60)**.

من خلال ما سبق نلاحظ أن التلاميذ يساعدون بعضهم البعض بالمناقشة و الحوار مع تدخل المعلم الذي يوزعهم في مجموعات، و يوجههم و يساعدهم على أداء مسؤولياتهم في إنجاز مهمتهم، فهم يشجعون بعضهم البعض من أجل اكتساب المعلومات و المهارات و يصححون أخطاء بعضهم البعض من أجل إنجاز مهمتهم التعليمية.

**الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:**

**1-منهج الدراسة:** استخدمنا في دراستنا المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

**2-العينة:** اعتمدنا في اختيارنا لعينة الدراسة على العينة القصدية؛ نظرا لكونها تخدم أهداف دراستنا، حيث تكونت العينة من (103) أستاذاً، (53) اناث و(50) ذكور، يُدرّسون التخصصات العلمية والانسانية بالقطب الجامعي تامدة-تيزي وزو. حيث شملت العينة (55) أستاذا تخصصهم أدبي/انساني، و(48)أستاذا تخصصهم علمي.

**3-أدوات الدراسة:**

**-استبيان استراتيجية التعلم التعاوني:**

**- وصف الإستبيان:**

قامت الباحثة ببناء استبيان التعلم التعاوني لأساتذة التعليم الجامعي، بالاعتماد على الجانب النظري للتعلم التعاوني بالإضافة إلى المقياس المذكور في دراسة لينا علي(الموجه لأساتذة الثانوية). وقد تمت صياغة الفقرات بطريقة ايجابية.

يتكون الاستبيان الحالي من (35) بندا موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

- مفهوم التعلم التعاوني: يشمل هذا البعد (11) فقرة.
- تفضيل التعلم التعاوني: يشمل هذا البعد (06) فقرات.
- إمكانية تطبيق التعلم التعاوني: يشمل هذا البعد (08) فقرات.
- الاهتمام بالتعلم التعاوني: يشمل هذا البعد (10) فقرات.

**- صدق الإستبيان:**

- إعتمدنا على الصدق الظاهري أو ما يسمى بصدق المحكمين من خلال عرض الأداة على (07) أساتذة من ذوي الإختصاص (علم النفس- علوم التربية)، و قد أجمعوا على ملائمة الأسئلة ووضوحها.
- إلى جانب الصدق الذاتي الذي بلغت قيمته 0.92.

**- ثبات الإستبيان:**

تم التحقق من ثبات استبيان التعلم التعاوني من خلال تطبيقه على (30) أستاذا جامعيا، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمته (0.86)، بالإضافة إلى ذلك تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والذي بلغ فيه معامل برسون (0.63)، و بعد إجراء تعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، تم الحصول على قيمة (0.77). وهي قيم مقبولة تدل على ثبات الاستبيان.

**- كيفية تطبيق الإستبيان:**

يطلب من المجيب أن يحدد تطابق كل بند مع ما يفكر به ويعتقده في الواقع، و ذلك بوضع علامة (x) أمام الاختيار الذي يتوافق مع حاله.

**- كيفية تصحيح الإستبيان:**

لكل فقرة من فقرات الاستبيان سلم إجابات يتكون من خمسة تدرجات، حيث تُعطى الاختيارات الدرجات التالية:

- موافق بشدة: (05) درجات.
- موافق: (04) درجات.
- لا أدري: (03) درجات.
- غير موافق: (02) درجة.

- غير موافق بشدة: (01) درجة.

وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (175) بواقع (5x35)، و أدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها هي (35) بواقع (1x35).

**- كيفية تفسير نتائج الإستبيان:**

تجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، وتشير الدرجات الكلية المرتفعة إلى أن الاتجاه نحو التعلم التعاوني إيجابي والعكس صحيح.

- فإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (35- 105) فإنها تفسّر بالاتجاه السلبي نحو التعلم التعاوني.
- و إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (105- 175) فإنها تفسّر بالاتجاه الإيجابي نحو التعلم التعاوني.

**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:**

**-الفرضية الاولى:** "لدى أساتذة التعليم الجامعي اتجاهات إيجابية نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي".

**جدول رقم(01):** يبين نتائج المتوسط الحسابي للاتجاهات لدى اساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني.

| البنود | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | 103 | 4.34 | 0.78 |
| 2 | 103 | 4.26 | 0.76 |
| 3 | 103 | 3.85 | 1.13 |
| 4 | 103 | 4.23 | 0.72 |
| 5 | 103 | 4.00 | 1.00 |
| 6 | 103 | 3.47 | 1.17 |
| 7 | 103 | 2.62 | 1.27 |
| 8 | 103 | 3.66 | 1.05 |
| 9 | 103 | 3.08 | 1.12 |
| 10 | 103 | 3.45 | 1.30 |
| 11 | 103 | 3.72 | 1.08 |
| 12 | 103 | 3.70 | 1.23 |
| 13 | 103 | 3.36 | 1.30 |
| 14 | 103 | 3.64 | 1.11 |
| 15 | 103 | 3.83 | 1.03 |
| 16 | 103 | 3.83 | 0.99 |
| 17 | 103 | 3.53 | 1.03 |
| 18 | 103 | 3.87 | 1.11 |
| 19 | 103 | 3.45 | 1.11 |
| 20 | 103 | 3.32 | 1.05 |
| 21 | 103 | 3.55 | 0.97 |
| 22 | 103 | 2.83 | 1.13 |
| 23 | 103 | 3.66 | 1.01 |
| 24 | 103 | 3.13 | 1.03 |
| 25 | 103 | 3.06 | 0.94 |
| 26 | 103 | 3.06 | 1.15 |
| 27 | 103 | 3.75 | 0.99 |
| 28 | 103 | 3.72 | 1.19 |
| 29 | 103 | 4.04 | 0.85 |
| 30 | 103 | 3.75 | 1.10 |
| 31 | 103 | 2.81 | 1.12 |
| 32 | 103 | 4.11 | 0.97 |
| 33 | 103 | 3.42 | 1.06 |
| 34 | 103 | 4.00 | 1.01 |
| 35 | 103 | 4.26 | 0.81 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |

*تم تحويل مدى الدرجات المتحصل عليها في الاستبيان من(35-175) لتصبح من (1-5)، حيث تم اعتماد المعيار التالي للحكم على اتجاه الاساتذة نحو التعلم التعاوني: ( 1-2.25)=اتجاه سلبي/(2.26-3.25)=اتجاه محايد/(3.26-5)=اتجاه ايجابي.

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن المتوسطات الحسابية تتراوح ما بين "2.62- 4.34" و هذا ما يدل على أنّ اتجاهات الأساتذة في التعليم الجامعي معظمها إيجابية نحو استراتيجية التعلم التعاوني.

- **تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:**

من خلال نتائج الفرضية الأولى توصلنا إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي إيجابية نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي، حيث اتضح أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين نحو مضمون فقرات الاستجابة تتراوح ما بين "2.62- 4.34"، وبالرجوع إلى المعيار المعتمد في الدراسة يتضح لنا أنّ هناك (28) فقرة تراوحت متوسطات الإستجابة عليها ما بين "3.32- 4.34" و جميعها عكست اتجاها إيجابياً نحو مضمون فقرات الاستبيان في حين أنّ هناك (07) فقرات تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين "2.62- 3.13" وكلها تعكس اتجاهات محايدة الأساتذة في مضمونها، و لا توجد اتجاهات سلبية لدى المدرسين في مضمونها. وبشكل مفصل نلاحظ أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين في فقرات مجال مفهوم التعلم التعاوني تتراوح ما بين "2.62- 4.34" حيث جاءت اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو تشارك الطلبة للمسؤولية وتوجيه الطلبة بسهولة في التعلم التعاوني، وفي وجوب تشجيع الطلبة باستخدام التعلم التعاوني وكذا الاعتماد الإيجابي بين الطلبة في التعلم التعاوني وسهولة تقييم مستواهم، و في المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو اقتصار استخدام التعلم التعاوني على بعض المواد الأدبية وفي هدر الوقت أثناء تقسيم الطلبة إلى مجموعات أثناء الحصة.

أما فيما يخص مجال التفضيل للتعلم التعاوني نلاحظ أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات الاساتذة على فقرات هذا المجال تتراوح ما بين "3.36- 3.87" حيث جاءت كل اتجاهات الاساتذة إيجابية نحو ضرورة إدخال التعلم التعاوني إلى كافة التخصصات وفي تشجيع التفكير الإبداعي لدى الطلبة وفي زيادة القدرة في إدارة القسم.

أما فيما يتعلق بمجال إمكانية تطبيق التعلم التعاوني نلاحظ أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات الاساتذة على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين "2.83- 3.66" حيث كانت اتجاهات الأساتذة ايجابية نحو تطبيق التعلم التعاوني في مختلف الوحدات الدراسية وفي إمكانية تقسيم عناصر الدرس لتتماشى مع طريقة التعلم التعاوني، و في المقابل جاءت اتجاهاتهم محايدة نحو كفاية مدّة الحصة الدراسية لتنفيذ الدرس بالتعلم التعاوني، وفي القدرة على تغيير ترتيب أثاث القسم لتنفيذ التعلم التعاوني، و في رغبة الاساتذة بتطبيق التعلم التعاوني خلال حصص الأعمال الموجهة.

أما فيما يخص مجال الاهتمام بالتعلم التعاوني نلاحظ أنّ المتوسطات الحسابية تتراوح ما بين "2.82-4.26" حيث كانت اتجاهات الاساتذة إيجابية نحو الاعتقاد في أنّه تنقص المعرفة النظرية حول التعلم التعاوني وحول جدوى الاهتمام بالتعلم التعاوني، وكذا في الرغبة باتباع دورات تدريبية نحو التعلم التعاوني. وفي المقابل كان الاتجاه محايدا نحو متابعة الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتعلم التعاوني.

- **الفرضية الثانية:** توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في اتجاهاتهم نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لنوع الجنس(ذكور- إناث).

**جدول رقم(02):** يبين نتائج اختبار "ت" للفروق بين اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعلم التعاوني تبعا لنوع الجنس.

| المتغير | العينة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | "ت" | قيمة الدلالة المحسوبة | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتجاهات نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني | ذكور | 50 | 129.59 | 18.611 | 0.710 | 0.481 | 0.05 | غير دالة |
| | إناث | 53 | 125.61 | 19.230 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" (0.710) و هي غير دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig=0.481) و هي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha = 0.05$) و عليه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي الذكور و الأساتذة الإناث نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني.

- **تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

من خلال نتائج الفرضية الثانية وجدنا أنه لا توجد هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لنوع الجنس (ذكور- إناث)، ويرجع ذلك إلى تساوي المستوى الأكاديمي للأساتذة ذكورا واناثا، و كما أنّهم يسعون إلى تحقيق نفس الأهداف التعليمية من حيث أداء مهنة التدريس على أكمل وجه بغض النظر عن طريقة التدريس، وخضعوا لنفس المسار الدراسي ونفس

التكوين، وهذا ما جعل اتجاهاتهم نحو استراتيجية التعلم التعاوني هي نفسها. وقد توصلت "**لينا علي"(2011)** في دراستها لاتجاهات الأساتذة نحو التعلم التعاوني في التعليم الثانوي إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث عكس نتائج دراستنا.

- **الفرضية الثالثة:** توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في اتجاهاتهم نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لنوع التخصص(علمي-أدبي).

**جدول رقم(03):** يبين نتائج اختبار "ت" للفروق بين اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعلم التعاوني تبعا لنوع التخصص.

| المتغير | العينة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | "ت" | قيمة الدلالة المحسوبة | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتجاهات نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني | علمي | 48 | 130.95 | 20.615 | 1.221 | 0.028 | 0.05 | دالة |
| | أدبي | 55 | 124.42 | 17.732 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" (1.221) و هي دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig=0.028) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha = 0.05$)، و عليه توجد فروق دالة إحصائيا بين إتجاهات أساتذة التعليم الجامعي ذوي التخصص العلمي و أساتذة التعليم الجامعي ذوي التخصص الأدبي/الانساني. والفرق لصالح أساتذة التعليم الجامعي ذوي التخصص العلمي لأن متوسطهم الحسابي (130.95) في حين أن المتوسط الحسابي للأساتذة الجامعيين ذوي التخصص الأدب/الانساني قد بلغ (124.42).

- **تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:**

من خلال نتائج الفرضية الثالثة وجدنا أنّ هنالك فروقاً في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لنوع التخصص (علمي- أدبي) وهذا يعود إلى سهولة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في التخصصات العلمية كونها تقوم على التجريب والاكتشاف وهذا ما يتيحه تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تسهل عملية التعلم إلى جانب توفر قاعات مهيأة لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني كالمخابر عكس التخصصات الأدبية والانسانية التي يميل فيها الاساتذة إلى استخدام طريقة المحاضرة والشرح المطول لكون المواضيع مجردة، وقد ترجع الفروق بين الأساتذة أيضا إلى طبيعة التكوين الأكاديمي الذي مروا به، إذ نجد أن أساتذة التخصص العلمي قد درسوا من قبل بطريقة التعلم التعاوني خلال الفترة الجامعية بالتالي فهم على اطلاع ودراية بهذه الطريقة، عكس الأساتذة ذوي التخصص الأدبي والانساني حيث درسوا في الجامعة عموما بالطريقة التقليدية القائمة على الالقاء، وهذا ما يفسر نقص تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في التخصصات الادبية مقارنة بالتخصصات العلمية (حسب ما عايناه من خلال الدراسة الاستطلاعية) وكل هذا أدى إلى التأثير على اتجاهات الأساتذة نحو استراتيجية التعلم التعاوني الأمر الذي انعكس على وجود فروق فيما بينهم تبعا لنوع التخصص (أدبي/علمي).

- **الفرضية الرابعة:** توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في اتجاهاتهم نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لسنوات الأقدمية(أقل من 10 سنوات- أكثر من 10 سنوات).

**جدول رقم (04):** يبين نتائج اختبار "ت" للفروق بين اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لسنوات الأقدمية.

| المتغير | العينة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | "ت" | قيمة الدلالة المحسوبة | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتجاهات نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني | أكثر من10 سنة | 30 | 125.47 | 18.741 | -1.957 | 0.066 | 0.05 | غير دالة |
| | أقل من10 سنة | 70 | 144.25 | 12.971 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" (1.957- ) وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig=0.66) و هي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha = 0.05$)، و عليه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين إتجاهات أساتذة التعليم الجامعي ذوي سنوات الأقدمية أقل من 10 سنوات وأساتذة التعليم الجامعي ذوي سنوات الأقدمية أكثر من 10 سنوات.

- **تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:**

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني تبعا لسنوات الأقدمية ( أقل من 10 سنة- أكثر من 10 سنة) و من خلال المعالجة الإحصائية تأكدنا من عدم وجود فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون السنوات التي يقضيها الأستاذ في التعليم لا تؤثر باتجاهه نحو استراتيجية حديثة بقدر ما يتأثر بنوع التكوين الذي تلقاه، فلما كان جميع الأساتذة سواءا الجدد أو القدامى لم يخضعوا لتكوين بيداغوجي حول التعليم وطرقه، فإن تقارب اتجاهاتهم نحو استراتيجية التعلم التعاوني أمر منطقي.

**خاتمة:**

ختاما، نستنتج من خلال هذه الدراسة أهمية موضوع اتجاهات الأساتذة نحو استراتيجية التعلم التعاوني لكونه حجر الأساس لإجراء دراسات اخرى لكشف مختلف الاستراتيجيات المطبقة ميدانيا في الجامعة الجزائرية وكشف أسباب اختيار الأساتذة لها، إلى جانب أهمية النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية إذ تتيح لنا توقع امكانية تطبيق التعلم التعاوني في الجامعة مستقبلا وتفتح المجال لتقديم بعض المقترحات. وقد بينت النتائج ما يلي:

تحقق الفرضية الأولى التي مفادها لدى أساتذة التعليم الجامعي اتجاهات إيجابية نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني لكونه يلبي متطلبات التربية الشمولية ويشجع التفكير الإبداعي لدى الطلبة. ومن هنا يمكن الحديث عن امكانية تطبيق هذه الاستراتيجية من قبل الأساتذة مستقبلا شريطة إمدادهم بالتكوين اللازم حول ماهية هذه الاستراتيجية وطرق تطبيقها ميدانيا وكذا مزاياها المختلفة.

عدم تحقق الفرضية الثانية التي مفادها توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لنوع الجنس، وهذا عائد إلى عدم تأثير الجنس في اتجاهات الأساتذة نحو هذه الاستراتيجية.

تحقق الفرضية الثالثة التي مفادها توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لنوع التخصص(علمي- أدبي). والفروق لصالح التخصص العلمي، وهذا يعود إلى وجود مخابر في التخصص العلمي وتقسيم الطلبة إلى أفواج للقيام بتجارب وتكليفهم بمهمات جماعية عكس التخصص الأدبي الذي يجد فيه الأستاذ صعوبة في تقسيم الطلبة لطبيعة المواضيع المدرسة والقاعات المتوفرة. ومن هنا نقترح إجراء بحوث شبه تجريبية على مستوى التخصصات الأدبية والانسانية بالجامعة للكشف عن مدى امكانية تطبيق التعلم التعاوني فيها ولكشف مزاياه بالنسبة للأستاذ والطالب على حد سواء.

عدم تحقق الفرضية الرابعة التي مفادها توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعا لسنوات الأقدمية (أقل من 10 سنة- أكثر من 10سنة). ويعود هذا إلى نقص إطلاع معظم الأساتذة على استراتيجية التعلم التعاوني ونقص الخبرة في استخدامها لكونها استراتيجية حديثة نسبيا ولكونهم لم يخضعوا لتكوين حول استراتيجيات التدريس المختلفة. وفي هذا الصدد نقترح اجراء تكوين للأساتذة حول مختلف استراتيجيات التعلم النشط بما فيه استراتيجية التعلم التعاوني وابراز مزايا هذه الاستراتيجية وطرق تطبيقها ميدانيا وقد يكون ذلك من خلال ورشات تكوينية أو من خلال تنظيم ملتقيات للتعريف بالاستراتيجية وتشجيع تطبيقها ميدانيا. بالإضافة إلى إجراء دراسات ميدانية حول التعلم التعاوني على مستوى الجامعات للكشف عن مزاياه من جهة ولتعريف الهيئة التدريسية بهذه الاستراتيجية من جهة اخرى.

**قائمة المراجع:**

**باللغة العربية:**


-أحمد حسين اللياقي وأخرون. (1999). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة، عالم الكتب.

-أحمد عبد الطيف وحيد. (2001). **علم النفس الاجتماعي**. الطبعة الأولى. عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

-إسماعيل محمد. (1998). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء وانتقال أثر التعلم لدى طلاب الصف الثاني. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. المجلد الثاني عشر، العدد الأول، ص ص 352-368 .

-حامد زهران. (1984). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة، عالم الكتب.

-جونسون دفيد، جونسون روجر وهوليك. (1995). **التعلم التعاوني**. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. المملكة العربية السعودية، دار التركي.

-خطاب محمد. (1990). التعلم التعاوني "التعاون داخل الصف وخارجه". **مجلة القافلة**، المجلد الثامن والثلاثون، العدد العاشر، ص ص 38-42.

-الدعيسي زهرة. (1998). **أثر التعلم التعاوني لدى طلبة المستوى الثاني الثانوي في مادة الفيزياء**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القديس يوسف، لبنان.

-سناء محمد سليمان. (2005). **التعلم التعاوني: أسسه، استراتيجياته وتطبيقاته**. الطبعة الأولى. القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

-عبد الحميد نشواتي. (1998). **علم النفس التربوي**. الطبعة التاسعة. بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

- عبد الرحمن عيسوي. (1984).**سيكولوجية النمو(دراسة نمو الطفل والمراهق)**. دار النهضة العربية والطباعة.

-القلقلي عودة سليمان محمد. (1999). **التعلم التعاوني في التربية الإسلامية وأثره في تحصيل طلبة صف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

-كوثر كوجك. (2008). **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**. بيروت، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

- لينا علي. (2011). اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد(27) ص:124-140.

-محمد زيدان. (2000). **علم النفس الاجتماعي**. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

-منسي محمود عبد الحكيم.(2000). **علم النفس التربوي للمعلمين**. الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

**-المراجع باللغة الأجنبية:**

*-Jonathan,k.**(2009). L'autodirection dans les apprentissages coopératifs- le cas des cercles d'étude.** Education. Université de Nanterre-paris X, France.*