المجلد 15 العدد 1 مارس 2014

استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية: دراسة ميدانية

د. وفاء سالم الياسين
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت
drwafaasalem@yahoo.co.uk

د. محمد يوسف المسيليم
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية- جامعة الكويت
almusaileem_50@hotmail.com

استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية: دراسة ميدانية

د. وفاء سالم الياسين
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

د. محمد يوسف المسيليم
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية- جامعة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تأثير تطبيق التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليمية لزيادة فاعلية الإدارة الصفية. ولقد تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة اشتملت على (٣١)عبارة شملت كل من الإدارة الصفية والتعلم التعاوني. تم تطبيق هذه الاستبانة على عينة بلغ عددها (٢٥٠) معلما ومعلمة من المرحلة الثانوية في منطقة العاصمة التعليمية. وللإجابة عن سؤالي الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة الى استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي . وكشفت نتائج الدراسة عن درجة موافقة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الدور الذي قد تلعبه استراتيجية التعلم التعاوني عند تطبيقها بصورة صحيحة على زيادة فاعلية الإدارة الصفية والتي تمكن المعلمين من تنفيذ الدروس بكل فاعلية ومرونة وتفاعل مع تلاميذهم. واختتمت الدراسة بالتوصيات التالية:

١) تطوير أداء المعلمين الصفي من خلال تعريفهم بأهمية الإدارة الصفية الفعالة، والأسلوب الأمثل لذلك.

٢) إعداد برامج تدريبية للمعلمين في الإدارة الصفية الفعالة.

٣) إعداد برامج تدريبية للمعلمين في التعلم التعاوني، واستراتيجياته المختلفة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، إدارة صفية، استراتيجية، تعلم تعاوني.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/٩/٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٢/١١م

Cooperative Learning Strategy and its Relationship with Classroom Management Efficacy: A Field Study

Dr. Wafaa S. Al-Yaseen
Kuwait University
College of Education

Dr. Mohammad Y. Al-Musaileem
Kuwait University
College of Education

Abstract

The present study aimed to identify the impact of applying cooperative learning as a teaching strategy to increase effectiveness of classroom management. The analytical descriptive method was employed through the application of a questionnaire with a total of 31 items focusing on classroom management and cooperative learning. The questionnaire was distributed to 250 male and female secondary school teachers in Al-Asima Educational District. To answer the study questions, means and standard deviations were calculated and descriptive statistics, t-tests, and One Way ANOVA were used to analyze the questionnaire data. The study results revealed a high degree of agreement among the participants on the role which cooperative learning would play in enhancing the effectiveness of classroom management when applied properly. Such effectiveness will enable teachers to present the lessons effectively with full flexibility, and dynamic interaction with their students. The study concluded with the following recommendations:

1) Developing teachers' classroom performance through introducing them to the importance of effective classroom management and the best way to do so.
2) Developing training courses for teachers in effective classroom management.
3) Developing training courses for teachers in cooperative learning and its different strategies.

Key words: efficacy, classroom management, strategy, cooperative learning.

استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية: دراسة ميدانية

د. وفاء سالم الياسين
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

د. محمد يوسف المسيليم
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية- جامعة الكويت

المقدمة

تعتبر إدارة الصف فنا يرتكز على أصول علمية ونظريات تربوية ينبغي على كل معلم ومعلمة الإلمام بها حتى يكون الصف بيئة تعليمية جاذبة ويكون المعلم معلما ناجحا. ولذا فإن إدارة الصف كمفهوم أعمق وأشمل من عملية ضبط الطلبة والمحافظة على هدوئهم والالتزام بتعليمات المعلم. فإدارة الصف تهتم بتوفير المناخ النفسي والاجتماعي للطلبة إضافة إلى تنظيم البيئية المادية من أثاث وتجهيزات ووسائل تعليمية. كما تشتمل على التخطيط للعملية التعليمية وطبيعة التفاعل الصفي للطلبة لضمان حدوث عملية التعلم بصورة فعالة، وإتباع الأسلوب الأمثل لإدارة الصف (خطاب، ٢٠١٠؛ الحريري، ٢٠١٠؛ الترتوري و القضاة، ٢٠٠٦؛ أبو سماحة، ٢٠٠٤؛ هارون، ٢٠٠٢؛ الحيلة، ٢٠٠٢؛ عبود، ١٩٩٥). وكلما زادت فاعلية إدارة الصف كلما تمكن المعلم من الخروج من دائرة الطريقة التقليدية المعتمدة على إظهار الصرامة لحفظ النظام (عبدالمقصود، ٢٠٠٣؛ عبود، ١٩٩٥)، إلى استخدام استراتيجيات حديثة لإدارة العملية التعليمية وزيادة تعلم الطلبة وتواصلهم الصفي، إضافة إلى إكسابهم المهارات الاجتماعية الضرورية للحياة المدرسية بصورة مصغرة والحياة المجتمعية بصورة أكبر(الحيلة، ٢٠٠٥). ومن هنا يتحول دور المعلم من الملقن والناقل للمعلومات والمعرفة، إلى "العمل على تنظيم المواقف التعليمية، وتوجيه تلاميذه للقيام بالنشاط اللازم لتحقيق الأهداف المنشودة" (الخولي، ١٩٩٧: ٣١).

ويعتبر التعلم التعاوني إستراتيجية تعليمية تخدم النظريات التربوية الحديثة التي تهتم بإيجابية وفاعلية ومشاركة المتعلم في العملية التعليمية. حيث يهتم التعلم التعاوني بتغذية جوانب عديدة لدى الطلبة مثل الثقة بالنفس، احترام فكر وآراء الآخرين ومشاعرهم، تحمل المسئولية التعليمية، المحافظة على النظام، والتعرف على كيفية التعاون مع الآخرين، وبذلك تتسم العملية التعليمية بالمرونة والديمقراطية (ألأغبري، ٢٠٠٠). وتجدر الإشارة الى (Slavin, 1983) كرائد من رواد التعلم التعاوني الذي يرى أن هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة

للطلبة للعمل في مجموعات والقيام بدور إيجابي نشط، والتفاعل مع المواقف المختلفة التي تقابلهم لتحصيل المعلومات والحقائق بأنفسهم. إلا أن تطبيق هذا النوع من التعلم يعتمد اعتمادا أساسيا على فاعلية وقدرة المعلم على إدارة صفه حتى يتمكن من تنظيم واستثمار وقت الدرس لمثل هذا النوع من التعلم (الحجي، ٢٠٠٠).

تهدف الدراسة الحالية إلى تأصيل مفهوم فاعلية الإدارة الصفية في تنظيم الموقف التعليمي ودور التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليمية في زيادة تلك الفاعلية بما يعود بالفائدة العلمية والتعلمية على الطلبة، إضافة إلى تعزيز روح العمل الجماعي الإيجابي التعاوني. ومن هذا المنطلق، ستلقي هذه الدراسة الضوء على مفهوم إدارة الصف، أهميته، والدور الذي ينبغي أن يلعبه المعلم في إدارة صفه، وأثر ذلك على دوره ودور طلبته عند استخدام التعلم التعاوني كمدخل جديد لدمج الطلبة في العملية التعليمية. وبناء على ذلك سنتعرف كذلك على مفهوم التعلم التعاوني، مكوناته، استراتيجياته، والفوائد التربوية له. ومن هنا تهدف الدراسة إلى البحث في كيفية زيادة فاعلية الإدارة الصفية كنتيجة لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني.

مشكلة الدراسة

لما كانت الأدبيات التربوية الحديثة تؤكد على أن المتعلم هو ركيزة العملية التعليمية برمتها وان إشراكه بصورة إيجابية تفاعلية أثناء الدرس لضمان جودة ما يتعلمه من معلومات وبقاء أثر التعلم لديه، إلا أن كثير من المعلمين لم يتمكنوا من دمج طلبتهم في العملية التعليمية. قد يكون هذا الأمر نتيجة لطبيعة التفاعل الصفي حيث يسيطر بعض المعلمين على العملية التعليمية، مما يجعلهم في كثير من الأحيان، يقدمون المعلومات لطلبتهم بالطريقة التقليدية المعتمدة على التلقين ونقل المعلومات (الفلو، ٢٠٠٥). ونتيجة لذلك، يقوم الطلبة بتكرار ما قاله المعلم واعتبار ذلك مشاركة صفية فاعلة. وينبع ذلك الدور المسيطر الذي يقوم به المعلم من حرصه على بث جو الهدوء في الصف لضمان سير الدرس حسب الخطة الموضوعة. وكذلك اعتبار أي نوع من الحوارات أو التساؤلات من قبل الطلبة نوعا من الضوضاء المزعجة و سببا في إهدار زمن الدرس المتاح. ومن خبراتنا التدريسية نلاحظ ان الطلبة يحجمون عن المشاركة لأن المعلمين لا يتيحون لهم فرصة ذلك. وتشير بعض الأدبيات في مجال المشاركة الصفية إلى أنه يتولد لدى كثير من الطلبة الشعور بالخوف من الوقوع في الخطأ أثناء المشاركات الصفية أمام أقرانهم، مما قد يعرضهم

للسخرية وبذلك يفضلون الاعتماد على المعلم (ملحم، ٢٠٠١). ومن هنا يفقدون ثقتهم بأنفسهم وبمقدرتهم على الفهم والاستيعاب، ومن ثم تمكنهم من تصحيح أخطائهم بأنفسهم متي لزم الأمر. ومن خلال خوفهم من الفشل لا يستطيع الطلبة رؤية كيف يمكن أن يوظفوا ما يتعلمونه في الدرس، و ما لديهم من معلومات سابقة، و كيف يشبعوا فضولهم وحبهم للاستطلاع والمعرفة أثناء تواجدهم في الصف الدراسي. ومن هنا يلعب التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليمية دورا إيجابيا في رفع الحرج عن الطلبة من الوقوع في الخطأ باعتمادهم على رأي الجماعة وبإتاحة الفرص لأكبر عدد ممكن من الطلبة في المشاركة برأيهم (العازمي، ٢٠٠٢).

وحتى لا تُبخَسَ محاولات كثير من المعلمين في إشراك طلبتهم في العملية التعليمية من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة، ومنها توجههم لاستخدام التعلم التعاوني، إلا أنه يجب عليهم أن يعوا أهمية قدرتهم على ضبط الصف و تفعيل إشراك طلبتهم بصورة إيجابية أثناء التفاعل الصفي، لأنه في حال عدم تمكنهم من إدارة الصف بصورة ناجحة لن يتمكنوا من تطبيق التعلم التعاوني بصورة صحيحة ومن هنا لن يؤتي هذا النوع من التعلم ثماره.

أسئلة الدراسة

ركزت الدراسة الحالية على الإجابة عن سؤالين رئيسين هما:

١) ما أثر تطبيق التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليمية في زيادة فاعلية الإدارة الصفية ؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العينة حول استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة فاعلية الإدارة الصفية تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجنسية، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، التخصص)؟

أهداف الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، هدفت الدراسة الحالية إلى زيادة فاعلية الإدارة الصفية لما لها من أثر ايجابي في العملية التعليمية من خلال تطبيق إستراتيجية تعليمية غير تقليدية. ومن هنا سعى الباحثان إلى معرفة أثر تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني على زيادة فاعلية الإدارة الصفية. كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب بعض المتغيرات مثل (الجنس، الجنسية، الخبرة ..الخ) وأثر ذلك على تطبيق التعلم التعاوني كإستراتيجية لزيادة فعالية الإدارة الصفية .

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها تزاوج بين مفهومين تعليميين هما التعلم التعاوني والإدارة الصفية يتم تطبيقها في بيئة تعليمية كويتية هي المرحلة الثانوية في نظام التعليم العام. وتنطلق اهميتها كذلك من جانبين النظري والتطبيقي.

أما الأهمية النظرية لهذه الدراسة تكمن في كونها محاولة:

١) للكشف عن الأثر الإيجابي للتعلم التعاوني كإستراتيجية لزيادة فاعلية الإدارة الصفية، من خلال تعميق البحث في كل من مفهومي الإدارة الصفية و التعلم التعاوني.

٢) لتجميع إطار نظري مناسب حول التعلم التعاوني و الإدارة الصفية يمكن أن يستفيد منه الباحثون و المهتمون من المعلمين و الموجهين في زيادة معرفتهم بكلا الموضوعين لإجراء مزيد من البحوث المستقبلية.

٣) لمد المكتبة التربوية ببعض جوانب البحث ذات الصفة النظرية و التطبيقية و التي يمكن أن يستفيد منها الباحثون و المعلمون و صناع القرار التعليمي .

وتتبلور الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في:

١) مساعدة المعلمين على فهم استراتيجيات و تطبيقات التعلم التعاوني وكيفية توظيفها في البيئة الصفية.

٢) كيفية الاستفادة من استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة فاعلية الإدارة الصفية من حيث ضبط إدارة الصف، استثمار الوقت، تنوع الأنشطة المصاحبة، و تشجيع التلاميذ على التعاون البناء فيما بينهم .

٢) توجيه اهتمام المعلمين و الموجهين إلى كيفية استثمار قدرات و مهارات التلاميذ عن طريق جعل التعليم الصفي عملية إبداعية خلاقة تعتمد على التفاعل المنهج.

٣) تقديم توصيات إجرائية الغرض منها الاستفادة من تطبيق التعلم التعاوني في الفصول الدراسية كإستراتيجية تعليمية لتحقيق درجة عالية من إدارة الصف.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على رصد آراء مجموعة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في منطقة العاصمة التعليمية في دولة الكويت في العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢ فيما يتعلق برأيهم في الادارة الصفية وإمكانية زيادة فاعليتها بتطبيق استراتيجية التعليم التعاوني.

مصطلحات الدراسة

الإدارة الصفية: هي ما يقوم به المعلم داخل الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تهيئ جوًا تربويًا ومناخًا ملائمًا يمكن كلا من المعلم والمتعلم من بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة والتي من شأنها أن تحدث تغييرًا نحو الأفضل في سلوك التلميذ (حميده، النجدي، وعرفة، ٢٠٠٣ : ٢٣٤).

التعلم التعاوني: إستراتيجية للتدريس قائمة على تجميع المتعلمين في مجموعات ثنائية أو فرقية للقيام بحل المشكلات، أو للاكتشافات، أو مناقشة أفكار، أو البحث والاستقصاء عن موضوعات معينة (الهولي، ٢٠٠٢: ٨٧).

الإدارة الصفية الفعالة: هي جملة من الخبرات التعليمية والتعلمية متسمة بالإيجابية والنفع والفائدة وبعيدة كل البعد عن الشكلية التقليدية القائمة على القسوة والإرهاب والتحكم بسلوكيات المتعلم. (الترتوري والقضاة، ٢٠٠٦: ٣٥).

التعليم الفعال: استخدام خطة للتعليم أو لعرض الدرس، التي من شأنها أن تحدث التغير المرغوب فيه والمستحب في المتعلم وفي سلوكه. (نجار، ٢٠٠٣: ١٠٠١).

الإستراتيجية التعليمية: عبارة عن قدرات مبنية داخلية، يتمكن بواسطتها المتعلم من توجيه انتباهه، وتعلمه لموضوع معين، وكذا توجيه عملية التذكر، والاحتفاظ لديه، مع تمكينه من مراقبة تنفيذ أو تطبيق عمليات ذهنية مختلفة (غريب، ٢٠٠١: ١٣٥).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإدارة الصفية

لقد أصبح للإدارة الصفية شأن كبير لدى معظم التربويين والمعلمين و مدراء المدارس لما لها من دور هام في جودة العملية التعليمية، تفعيلها، وتفاعلها داخل الصف الدراسي. فهي لم تعد مقترنة بأساليب السيطرة وضبط النظام، بل امتد دورها إلى العلاقات الإنسانية والمهارات الإدارية التي تهدف إلى الاهتمام بالمتعلمين من جميع الجوانب لتشمل بناء شخصياتهم وتوجيه سلوكياتهم وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية. ولذا فهي عبارة عن علم ناتج عن الدراسات والأبحاث التربوية في هذا المجال. فالإدارة الصفية عملية معقدة وصعبة (علي والدليمي، ٢٠٠٦؛ هارون، ٢٠٠٢؛ عدس، ١٩٩٩). ويبين عدس (١٩٩٩:١٤) أن السبب في تعقيد عملية الإدارة الصفية يعود إلى " أن المعلم في إدارته الصف وفي عمله داخله، يتعامل مع عقول وأفكار ومشاعر إنسانية وليس مع آلات، كما أن تعقد القيم الاجتماعية التي

يتبناها الأفراد في المجتمع والتي تعكس أثرها على الأطفال يزيد من صعوبة عمل المعلم ومن قدرته على إدارة الصف بنجاح". وبذلك تحتاج عملية إدارة الصف إلى معلم كفء ذي خبرة في كيفية إدارة صفه لأنه يدير هنا عقول المتعلمين ويوجه ميولهم التعليمية. و من خلال الأساليب التي يستخدمها في إدارة صفه، يحدد المعلم طبيعة العلاقة بينه وبين طلبته وبين الطلبة أنفسهم، ونوع المناخ السائد للصف، والذي بدوره يعكس ميولهم تجاه المواد الدراسية والمدرسة. ويكمن تعقيد الإدارة الصفية في معالم الغرفة الصفية التي تجعل من المواقف الصفية مواقفا معقدة

مفهوم إدارة الصف

في النظر في أدبيات الإدارة الصفية بحثا عن تعريف يتفق عليه التربويين والباحثون في هذا العلم، نجد أن هناك تبايناً واضحاً في ذلك، وهذا ناتج عن انتماء العلماء والباحثين إلى مدارس تربوية مختلفة تعكس النظريات التي يؤمنون بها. فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن (Canter, 1990) من أنصار النظرية السلوكية في علم النفس، ولهذا فقد ركز على القواعد السلوكية ومجموعة الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى الطلبة، والعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم. أما (Curwin & Mendler, 1988) فكان تأثرهما بالنظرية الإنسانية في علم النفس جليا، لأنهما قد ركزا دور المعلم في ضبط الصف إضافة إلى قيامه بتعزيز شعور الطلبة بالكفاءة والقيمة، من خلال رفع الدافعية لديهم و توفير فرص النجاح. من جانب آخر اهتم (Kounin, 1977) بتحليل أداء المعلم داخل الصف وتلك المهارات التي يوظفها في التعليم، وأثر ذلك على انهماك الطلبة في أنشطة التعلم الصفية.

من الواضح أن الاختلاف في الأسس النظرية للإدارة الصفية لم يتوقف عند التباين في تعريف محدد لمفهوم الإدارة الصفية، بل امتد ليشمل الأهداف والإجراءات والأنشطة الصفية مما قد يثير بعض الإرباك لبعض المعلمين عند محاولتهم التعرف على مفهوم وماهية الإدارة الصفية. ومن هذا المنطلق سنشير إلى بعض التعاريف لمفهوم الإدارة الصفية ومنها:

عرفه منسي (١٩٩٦: ١٦) على أنه "كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من سلوكيات سواء كانت لفظية أو عملية مباشرة أو غير مباشرة، بحيث تحقق بلوغ الأهداف التعليمية والتربوية المرسومة كي يحدث في النهاية تغير مرغوب فيه في سلوك الطلبة عن طريق إكسابهم معارف ومفاهيم ومهارات وإدارات جديدة وتعمل على مساعدتهم في الحياة

العملية وتصقل شخصيتهم ومواهبهم".

وعرفته الخليلي (٢٠٠٥: ٢٣) على أنه "مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة و يحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وهي مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال".

ويرى حسين (٢٠٠٦ :١٧٣) أن الإدارة الصفية عبارة عن "الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم بهدف تنظيم الطلاب والوقت والفصل والمواد التعليمية بهدف تفعيل عملية التدريس وحدوث عملية التعلم، بمعنى أنها تشير إلى أي شيء يقوم به المعلم لجعل الطلاب يحققون الإنجاز، ويكتسبون المعرفة والمهارة اللازمة للنجاح، والتي ينبغي أن تكون نتيجة لبعض الإجراءات والأنشطة التي تحدث داخل الفصل، ويتطلب ذلك تكوين مجتمع فعال، وبيئة آمنة داخل الفصل، ومناخ صحي يشجع الطلاب على العمل، ويستند كل ذلك على خطة إدارية واضحة يضعها المعلم مقدما، بحيث تتضمن الجوانب الاجتماعية والنفسية والوجدانية للطلاب والتي قد تؤثر عليهم في محيط الفصل".

وينظر علي (٢٠٠٦: ٧٧) على أن مفهوم الإدارة الصفية ينضوي عن "تلك العمليات التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم كتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتفق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة وتطوير إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى".

الفاعلية في الإدارة الصفية

إن فاعلية الإدارة الصفية مصدر اهتمام كثير من الباحثين التربويين (حسين، ٢٠٠٦؛ أبو نمرة، ٢٠٠١؛ منسي، ١٩٩٦؛ السعيد، ١٩٩٥) وكذلك كل من (Rytivaara, 2011) و(Wubbels, 2011) و(Powell, 2008) و تكمن في العناصر التالية:

١) أن الأهداف التعليمية واضحة وهناك مرونة في الخطوات المتعبة لتحقيقها.

٢) أن المتعلم هو محور العملية التعليمية ولهذا تركز طرق التدريس الحديثة على اشراك المتعلم في العملية التعليمية لتحقيق هذا الهدف.

٣) أن دور المعلم يكمن في مساعدة طلبته على تحمل مسئولية تعلمهم والتعبير عن أفكارهم.

٤) أن يهتم المعلم بالفروق الفردية ويراعيها.

٥) أن تكون البيئة الصفية مريحة وجاذبة.

٦) أن تكون النظم والقوانين واضحة، ممكنة وسهلة التنفيذ.

٧) أن تكون التكنولوجيا جزءا من البيئة الصفية وأسلوباً من أساليب التدريس لتحقيق تعليم نوعي مميز.

٨) اعتماد المعلم على استراتيجيات العمل الجماعي التعاوني لإحداث التفاعل الاجتماعي بين الطلبة.

٩) أن يفعل المعلم أساليب تنمية التفكير كالتفكير الإبداعي والناقد والعصف الذهني.

إن مثل هذه البيئة الصفية الفعالة لا يمكن أن تظهر إلا في حالة وجود معلم كفء يمتلك المهارات الإدارية، والمهنية، والمعرفية، والأكاديمية، والإنسانية والاجتماعية والسلوكية. بمعنى آخر إن ضمان فاعلية البيئة الصفية يرجع إلى وجود معلم فعال يؤمن بتلك الخصال والمهارات سالفة الذكر ويعمل على تطبيقها وتطويرها ما أمكنه ذلك.

الأساليب المختلفة في إدارة الصف وأثرها على المتعلمين

إن تباين المعلمين في أساليب وأنماط إدارتهم للصف الدراسي إنما يرجع لتأثرهم بعوامل مهمة إن لم يعوها ويعوا أثرها فلن يتمكنوا من التغلب عليها (Fullan & Hargreaves, 1996). و تتمثل هذه العوامل في:

١) الزمن الذي ترعرع فيه المعلم ودخل المهنة.

٢) نظم القيم والمعتقدات التربوية التي سادت ذلك الزمن.

٣) المرحلة العُمرية والمهنية التي يعيشها المعلم.

كل هذه العوامل تؤثر بطريقة غير مباشرة على نمط وأسلوب إدارة المعلم لصفه. ولكن ما هي تلك الأساليب التي يستخدمها المعلم في إدارة صفه، وهل لها أي تأثير على المتعلمين؟ لقد ذكرت الأدبيات (حسين، ٢٠٠٦؛ علي، ٢٠٠٦؛ علي والدليمي، ٢٠٠٦) عدة أنماط وأساليب سنستعرض الشائع منها وأثره على المتعلمين وهم : الأسلوب التسلطي، الأسلوب الفوضوي، والأسلوب الديمقراطي.

الأسلوب التسلطي: يتميز هذا الأسلوب بسيطرة المعلم على العملية التعليمية بشكل مطلق. فهو المصدر الرئيسي والوحيد للمعلومات، وهو الذي يقود عملية التفاعل الصفي ويحدد طبيعتها والتي دائما ما تكون فردية، فهو لا يثق بقدرة طلبته على التعلم معتمدين

على أنفسهم فلا بد من الرجوع له في كل صغيرة وكبيرة. كما أن المعلم يستخدم أسلوب الترهيب والتخويف ليضمن سيطرته على هدوء ونظام الصف. قليلا ما يستخدم كلمات الثناء على طلبته وأدائهم، لا يؤمن بالتغيير ويستمر في طريقته التقليدية في طرح المعلومات وتقديم الدروس. لا يؤمن المعلم بالعلاقات الإنسانية داخل الصف، ويقيم الحواجز بينه وبين طلبته. ونتيجة لهذا تتسم الحصة بالرتابة والرسمية القاهرة. وتشير الأدبيات إلى العديد من الآثار السلبية لمثل هذا الأسلوب على المتعلمين منها: ١) عدم تمكن المتعلمين من تحمل مسئولية العملية التعليمية الخاصة بهم فهم أتباع بصورة سلبية لما يمليه عليهم المعلم، ٢) عدم وجود الحوافز للمشاركة الصفية، ٣) المناخ الصفي محبط ومنفر، ٤) العلاقة بين المتعلمين وبين معلمهم مبتورة و إن وجدت فهي تتم عن بعد بصورة رسمية و محدودة، ٥) يفتقر المتعلمون إلى روح العمل الجماعي التعاوني، ٦) تظهر بعض السلوكيات السلبية من مثل: الشرود الذهني، التسرب الدراسي، السلبية وعدم المشاركة الصفية.

الأسلوب الفوضوي: يتميز هذا الأسلوب باللامبالاة من قبل المعلم بدوره الأساسي في العملية التعليمية. فهو يترك الخيار لطلبته في كيفية إدارة الصف وطبيعة مشاركتهم، دون الاكتراث إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. فمن السهل أن يقوم المعلم بإهدار زمن الحصة في أمور غير ذات جدوى من الناحية التعليمية، إضافة إلى عدم تقيده بمواعيد الحضور للصف. وبذلك لا يقدم لطلبته أي توجيه في كيفية التحصيل العلمي أو في كيفية حل المسائل والأنشطة التعليمية، مما يترك الطلبة في حالة من الضياع والتشتت الذهني. كذلك فإن للأسلوب الفوضوي سلبيات عدة على المتعلمين منها: ١) يشعر المتعلمون بالضياع لأنهم غير قادرين على فهم الدروس، ٢) يشعر المتعلمون بالقلق من نتائج الاختبارات لعدم فهمهم للمادة العلمية ومن ثم عدم استعدادهم للاختبارات، ٣) يشعر المتعلمون بعدم الاحترام تجاه المعلم لعدم تحمله المسئولية كما يجب، ٤) ضعف الإنتاجية في مثل هذا النوع من الإدارة الصفية، ٥) تولد مشاعر سلبية من قبل بعض المتعلمين تجاه زملائهم ممن يمارسون دور القيادة أو السيطرة على الصف في غياب دور المعلم.

الأسلوب الديمقراطي: يتميز هذا الأسلوب ببيئة مريحة وجاذبة، يكون المعلم فيها مبعثا للإيجابية ومصدرا لتحفيز طلبته. فهو يشركهم في العملية التعليمية من حيث التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم، كما لهم دور فعال أساسي في المشاركة الصفية بأنواعها المختلفة. ويتيح المعلم لجميع طلبته فرصاً متكافئة في ذلك. كما أنه يستخدم التقنيات الحديثة والأنشطة المتنوعة في تقديم الدروس لإثارة الدافعية لديهم. ويعزز المعلم في طلبته

الشعور بالنجاح والثقة بالنفس. ويعلمهم الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية في العملية التعليمية، كما أنه يؤمن بالعمل الجماعي التعاوني المبني على أسس واضحة ومهام محددة. يحترم المعلم مشاعر طلبته فيبذل الجهد في انتقاء مفرداته وعباراته التشجيعية وتعليقاته الصفية. بينت الأدبيات مدى فاعلية الأسلوب الديمقراطي في الإدارة الصفية من خلال التعرض للعديد من آثاره الإيجابية على المتعلمين منها: ١) حب واحترام المتعلمين لمعلمهم، ٢) حب واحترام المتعلمين لبعضهم البعض، ٣) استمتاع المتعلمون بالدروس وعدم شعورهم بالملل، ٤) زيادة الإنتاجية في عمل المتعلمين، ٥) استمتاع المتعلمون بالعمل الجماعي التعاوني، ٦) تحمل المتعلمون مسئولية تعلمهم واتخاذ القرارات اللازمة، ٧) صقل شخصيات المتعلمين وإكسابهم سلوكيات واتجاهات إيجابية، ٨)استمرار التواصل بين المتعلمين ومعلمهم في المستقبل.

إن هذا النمط والأسلوب في الإدارة الصفية هو الأسلوب الفعال الذي ينشده الطلبة في معلميهم حتى يحدث التعلم وتتحقق الأهداف التربوية التعليمية المنشودة بكل يسر وإيجابية. وهو الأسلوب الذي يترك بصمة إيجابية في نفوس الطلبة ويكون الرابط الإيجابي للاستمرار في التعلم والمشاركة الفعالة المعتمدة على رأي الجماعة والتعاون فيما بينهم مع تحمل مسئولية القرارات والنتائج للعملية التعليمية.

وما سبق نستخلص أن الإدارة الصفية مفهوم معقد لتشعبه وتعدد المدارس التي بحثت فيه. ويمكن أن نضع مفهوماً للإدارة الصفية هو:

كل ما يقوم به المعلم من عمليات وإجراءات بهدف تنظيم وإدارة بيئة الصف والعملية التعليمية وطبيعة مشاركة الطلبة الصفية، كما تشتمل على استخدام طرق التدريس الحديثة وتوظيف التكنولوجيا والمواد التعليمية المختلفة، لتفعيل عملية التدريس وإحداث التعلم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. كما تهتم بتهيئة الجو التعليمي المعتمد على احترام الطلبة ومشاعرهم، والاهتمام بتنمية الجوانب الاجتماعية والنفسية و الوجدانية والروحية للطلبة وتطويرها لخلق طلبة يتمتعون بشخصيات وسلوكيات واتجاهات وميول سوية.

وإن من أهم المهارات التي يجب أن يتحلى بها المعلم هي المهارات الإدارية، المهارات الفنية، مهارات إدارة الوقت، المهارات السلوكية، والمهارات الاجتماعية. وتكمن أهمية الإدارة الصفية في تمكين المعلم من السيطرة على البيئة الصفية وعلى طلبته. كما تمكنه من تنظيم العملية التعليمية وتعزيز التفاعل والتواصل الصفي واستخدام طرق التدريس والأنشطة

الحديثة وغير التقليدية، مما يثير دافعية الطلبة على التعلم وتحمل المسئولية في ذلك. كما أنها تهتم بالعلاقات الإنسانية الاجتماعية للطلبة من خلال تفعيل استراتيجيات العمل الجماعي التعاوني. وتتسم الإدارة الصفية بالفاعلية عندما يكون الطلبة محور العملية التعليمية وتكون الأهداف واضحة للمعلم، والقوانين والنظم سهلة التطبيق للطلبة. كما تدخل التكنولوجيا ضمن أساليب التدريس وتتمركز المشاركات الصفية للطلبة حول استراتيجيات العمل الجماعي التعاوني. كما يكون لأساليب تنمية التفكير كالتفكير الإبداعي والناقد والعصف الذهني حظا كبيراً في مثل هذه الإدارة. كما أن من أفضل الأساليب المستحبة في إدارة الصف هو الأسلوب الديمقراطي لما له من فاعلية في الاهتمام بالطلبة وتعلمهم وصقل شخصياته.

ثانيا: التعلم التعاوني

لقد بدأ الاهتمام في التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليمية في الثمانينيات من القرن الماضي. ولقد ساهم الكثير من الرواد من بينهم (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1983) في البحث في التعلم التعاوني وتوضيح مكوناته واستراتيجياته وكل ما يهم المعلم لتفعيل دور التعلم التعاوني لدى طلبته. ويشير (Johnson & Johnson, 1989) إلى أن التعلم التعاوني هو سمة أساسية من أساسيات الحياة وان كل ما يحدث في حياة البشر هو قائم على التعاون والتفاعل.

ماهية التعلم التعاوني و أهميته

نتيجة للاهتمام الكبير الذي حظي به التعلم التعاوني، جعل كثير من الباحثين والتربويين يقدمون تعاريف تعبر عن رؤيتهم ومفهومهم للتعلم التعاوني، كلها تدور حول فاعلية و تفعيل دور الطلبة في العملية التعليمية. فعلى سبيل المثال، عرفه (Stephen, 1992: 2) على أنه:

"إستراتيجية تدريس يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة، بحيث تضم فيها مجموعة من الطلبة من مستويات مختلفة في القدرات ليمارسوا مجموعة من الأنشطة التعليمية المتنوعة، بهدف تحسين فهم الموضوع المراد دراسته، ويكون كل عضو في المجموعة مسئولا ليس عن تعلمه فحسب بل أن يساهم في مساعدة باقي أعضاء مجموعته على التعلم".

كما يرى كل من (Adams, Carlson, & Hamm, 1990: 6) أن التعلم التعاوني عبارة عن: "إستراتيجية تدريس تقوم على تنظيم الطلبة في مجموعات صغيرة بغرض العمل سويا

لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة حول الدرس، و مناقشتها لتحقيق الهدف من الدرس وصولا إلى تنفيذ المهام المطلوبة منهم من قبل المعلم، ويكون كل عضو في المجموعة مسئولا عن تعلمه وتعلم زملائه إضافة إلى نجاح المجموعة في تحقيق المهام الموكلة إليهم من قبل معلمهم".

وعرفته حسني (١٩٩٤: ١٧٥) على أنه : "نوع من التعلم يقوم على عمل التلاميذ سويا في مجموعات صغيرة غير متجانسة لإنجاز مهام أكاديمية محددة، حيث تكلف المجموعة الصغيرة مشتركة على التعيين الذي كلفت به إلى أن ينجح الأعضاء في فهم وإتمام التعيين، ومن ثم يلمس التلاميذ أن لكل منهم نصيبا في نجاح بعضهم البعض، وعليه فإنهم يصبحوا مسئولين عن تعلم بعضهم البعض".

وعرفه السعيد (١٩٩٥ : ١٠٩) أنه: "تكنيك يتم فيه تنظيم وتهيئة بيئة صفية مناسبة للطلاب بالتعاون والتفاعل معا في مجموعات صغيرة من أجل التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم".

وعرفه ملكاوي والخطيب (٢٠٠٨: ٩٠) أنه: "تعلم ضمن مجموعات من الطلبة (٢ ٦) بحيث يسمح للطلبة بالعمل سوياً وبفاعلية، ومساعدة بعضهم بعضا لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك" .

مما تقدم نجد أن مفهوم التعلم التعاوني يرتكز على عدة محاور هي: ١) مجموعات الطلبة الصغيرة غير المتجانسة في مستواها الأكاديمي، ٢) المهام الموكلة لأفراد المجموعة لتحقيقها، ٣) جمع المعلومات والمناقشة، ٤) التعاون بين أفراد المجموعة وليس التنافس، ٥) المسئولية المباشرة لكل فرد في المجموعة عن تعلمه وتعلم باقي أفراد مجموعته، ٦) إنجاز المهمة الموكلة للمجموعة بنجاح وهو أساس لتقييمها.

نلاحظ هنا أن أهمية التعلم التعاوني تكمن في أنه إستراتيجية حديثة تعمل على ربط التعلم بالعمل والمشاركة الفعالة من قبل جميع الطلبة بإتباع أسلوب التعاون وتعويدهم على ذلك. فالجميع مسئولون عن نجاحهم ونجاح زملائهم في المجموعة وبهذا تكون بديلاً ناجحاً للتعلم التقليدي الذي يعزز روح التنافس والفردية في العمل. كما أن هذا النوع من التعلم يحفز تطبيق استراتيجيات التفكير لدى الطلبة ومنها العصف الذهني والتفكير الناقد والإبداعي (المفتي، ١٩٩٥؛ كوجك، ١٩٩٢). وهي المهارة الأكثر استخداما وأهمية للإنسان لأن معظم تفاعلاته تعتمد على التفاعل التعاوني في شتى دروب حياته، ولولا التعاون لما استطاع الإنسان أن يبني صرح الحضارة الشامخ مدللا على توظيف عقول مئات من الناس

محققين مثلا رائعا في العمل التعاوني.

مكونات التعلم التعاوني

من المهم جدا أن يعي المعلمون الذين يودون تطبيق التعلم التعاوني أن الأمر لا يقتصر على تنظيم الطلبة في مجموعات، ومطالبتهم بأداء العمل المطلوب منهم، ومن ثم إدعاء أن ما تم هو تعلم تعاوني. لأن ذلك قد يدعو الطلبة إلى الحماس والتنافس غير الفاعل فيما بينهم أو الميل إلى العمل الفردي. ومن هنا لا يتحقق الهدف من التعلم التعاوني. إن للتعلم التعاوني مكونات أساسية لابد أن يتدرب المعلمون عليها حتى يتسنى لهم تهيئة أنفسهم و المناخ التعليمي بما يتناسب ومستوى أداء طلبتهم وطبيعة المنهج وطرق التدريس المستخدمة، إضافة إلى القدرة على التنبؤ بالمشكلات التي قد يقع فيها طلبتهم ومن ثم العمل على حلها أو التقليل من فرص حدوثها. وإذا ما تم ذلك فإنه يتحقق الهدف من التعلم التعاوني. واتفق كثير من التربويين ; (Sarfo & Jan, 2011; Tibbitts, 2010; Gillies, Ashman & Terwel, 2010; Miller, 2009; Johnson & Johnson, & Smith, 2007; Carlsmith, & Cooper, 2002; Johnson & Johnson, 1994, 1992; Halman, 1992 & Bellon, Bellon & Blank. 1992).

وكذلك (الربيعي، ٢٠١١؛ طارق، ٢٠٠٨؛ جودت، ٢٠٠٨؛ كوجك، ١٩٩٣؛ عبدالمقصود، ٢٠٣٣؛ وأبو حرب الموسوي وأبو الجبين ٢٠٠٤) على أهم مكونات التعلم التعاوني وهي:

١) الاعتماد المتبادل الإيجابي: Positive Interdependence يوضح المعلم لطلبته أن كل فرد منهم مسئول ليس فقط عن تعلمه بل عن تعلم أفراد مجموعته ولذا يحاول كل واحد منهم توضيح ما يصعب فهمه للآخرين. فالنجاح ينسب للمجموعة والإخفاق يشترك فيه كل فرد من أفرادها لأن تقاعسهم عن مساعدة الآخرين في المجموعة أدى بهم إلى الفشل. وهذا التبادل الإيجابي للمعلومات والمعرفة هو جوهر وركيزة التعلم التعاوني. وهنا يقل التنافس وتزداد دافعية الطلبة على العمل بروح الفريق أو المجموعة الواحدة. وعلى المعلم أن يحدد أدوار، مسئوليات ومهام كل فرد في المجموعة، ليسهل عليهم العمل. كما انه يشجعهم على الاعتماد على التغذية الراجعة، ويستخدم أسلوب المكافآت التشجيعية للمجموعات التي تلتزم بتحقيق هذا العنصر.

٢) التفاعل بالمواجهة Face to Face Interaction: يهتم هذا النوع من التفاعل أن يجلس أفراد المجموعة متقابلين وجها لوجه مما يشجع على التواصل اللفظي وغير اللفظي بينهم.

وعليه فإنه يفضل أن لا يزيد عدد أفراد المجموعة عن ستة أفراد. ولهذا النوع من التفاعل فوائد كبرى على الطلبة أهمها: التشجيع على تبادل المعلومات وتوضيحها مما يساعد الطلبة على ربط التعلم الحالي بما سبق تعلمه، ودعم الجانب الاجتماعي بين أفراد المجموعة مثل تقديم المساعدة، الإحساس بالمسئولية تجاه الآخرين، والتأثر الإيجابي بسلوكيات بقية أفراد المجموعة، ودعم التغذية الراجعة من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي، وتشجيع الطلبة وخاصة الخجولين منهم على التحدث وتبادل الأفكار، وبث روح الالتزام تجاه أفراد المجموعة، ودمج الطلبة بكل الفروقات الفردية بينهم على العمل مع بعض مما يشجع البعض على التحاور، وأخيرا تخفيف القلق عن البعض الآخر، وإشعار الكثيرين منهم بإيجابية أدوارهم.

٣) **المسئولية الفردية Personal Accountability:** على الرغم من أن العمل يتم من خلال المجموعة إلا أن كل فرد مسئول عن جزئية فيه ومطالب بفهم وتعلم جوانب المهمة الموكلة إليه، لأنها من ضمن الدروس المتعلمة في المقرر، وبهذا يرتفع مستوى الاستيعاب عند الطالب. وحتى يتأكد المعلم من أن كل فرد من أفراد المجموعة قادر على القيام بدوره ومتمكن من إنجازه بصورة صحيحة، فإنه يقوم على سبيل المثال بتوجيه أسئلة قد تكون عشوائية لأفراد المجموعة للتيقن من أنهم يعرفون الإجابة الصحيحة. كما يجب على المعلم مراقبة التفاعل بين أفراد المجموعات ومعرفة المشاركين في هذا التفاعل.

٤) **المهارات الاجتماعية Social Skills:** حتى يحدث التعلم التعاوني بين أفراد المجموعة، فإنه من الضروري جدا أن يتحلوا بخصال اجتماعية أساسية من مثل الثقة، التواصل والتفاعل اللفظي وغير اللفظي، احترام رأي الآخرين وإن اختلف عن رأي الفرد، التعاون وتحمل المسئولية، القدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات. وإن لم تكن هذه الخصال أو بعضها موجودة لدى بعض أفراد المجموعة، فإنه يجب على المعلم أن يخبرهم بها ويطلب منهم العمل من خلالها، وإلا فإن مفهوم التعلم التعاوني يعتبر ناقصا ولم يتحقق الهدف من تطبيقه.

٢) **معالجة أعمال المجموعة Group Processing:** يعتبر هذا العنصر بمثابة التغذية الراجعة لما أنجزته المجموعة نحو تحقيق الهدف التعليمي المنشود من جهة، وتقييم لدور كل فرد من أفراد المجموعة ودرجة إيجابيته في التفاعل وتحمله للمسئولية واستخدامه للمهارات الاجتماعية المطلوبة، من جهة أخرى. إضافة إلى تحدي الإيجابيات لتفعيلها في الأعمال التعاونية المستقبلية، والسلبيات كذلك لتحديدها و تفاديها في المستقبل.

دور كل من المعلم و الطلبة أثناء تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني

لكن ماذا عن الدور الذي ينبغي على كل من المعلم وطلبته القيام به أثناء استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني؟ حتى يؤتي التعلم التعاوني ثماره فثمة أدوار محددة يجب أن يقوم بها كل من المعلم وطلبته.

أولا: دور المعلم: إن الأسلوب الذي يتعامل به المعلم مع طلبته أثناء التعلم التعاوني له تأثير مباشر على تعلمهم وتفاعلهم. فهو يقدم لهم شرحا لما هو مطلوب منهم ويجيب على تساؤلاتهم في حال عدم فهم جزئية ما من المطلوب إنجازه. وعليه فقد لخص بعض الباحثين (أبو حرب وآخرون، ٢٠٠٤؛ أبو زينة، ٢٠٠٣) هذا الدور فيما يلي: شرح المطلوب إنجازه، تعليم أو التذكير بالمهارات التعاونية، تكوين المجموعات على أن تكون غير متجانسة في مستوى التحصيل وان لا تزيد عن ستة طلبة، تحديد مهام ودور كل طالب في المجموعة، توجيه المجموعات وتقديم الإرشاد كنوع من المتابعة والتغذية الراجعة، تعزيز التعاون بين الطلبة، مراقبة عمل المجموعات من خلال طرح الأسئلة، مناقشة الحلول التي يتوصل لها الطلبة، وتقديم المساعدة متى لزم ذلك لتوجيههم نحو الحل، وتقويم عمل المجموعة ككل والأفراد فيها.

ثانيا: دور الطلبة: هناك خمس خصائص يتطلب توافرها بين أفراد المجموعة التعاونية من أجل أن يحقق التعلم التعاوني أهدافه. ولقد حدد كل من (أبو زينة، ٢٠٠٣؛ وزيتون، ١٩٩٢& ٢٠٠٣) تلك الخصائص والتي تعتبر أصلا المكونات الخمس الأساسية للتعلم التعاوني وقد سبق التعريف بها، و هي كما يلي: الاعتماد الإيجابي المتبادل، التفاعل وجها لوجه، المسئولية الفردية، المهارات الاجتماعية، و معالجة أعمال المجموعة. وأشار الموسوي (١٩٩٢: ١٠٤-١١٣) إلى الأدوار التي يجب أن يقوم بها أفراد المجموعة أثناء التعلم التعاوني وهي:

١) **الموجه:** يقوم بتوجيه عمل المجموعة، وتعريف مسئولية الأعضاء وتشجيعهم على المشاركة، وتوليد إجاباتهم، ومساعدتهم على تحقيق هدف العمل.

٢) **الملاحظ:** يقوم بملاحظة أداء مجموعة التعلم التعاوني ومتابعتهم أثناء العمل.

٣) المشجع: يقوم بامتداح أداء الأعضاء إذا أحسنوا وحققوا تعلما أفضل نحو تحقيق هدف المجموعة.

٤) **الملخص:** يقوم بتلخيص الأفكار والآراء التي تتم مناقشتها من قبل أعضاء المجموعة.

٥) **المسجل:** يقوم بتسجيل العناصر المهمة التي سوف تناقش والتي تمت مناقشتها، كما يسجل الكلمات والجمل ذات الارتباط بموضوع التعلم، ويسجل القرارات المتخذة من قبل المجموعة.

في الجدول التالي رقم (١) استخلاصا لمراجعتنا لعدد من الأدبيات، قمنا بجمع ملخصا للفرق بين دور كل من المعلم ودور طلبته في كل من الأسلوب التقليدي في التعليم والأسلوب المعتمد على التعلم التعاوني (الخولي، ١٩٩٧؛ عبدالمقصود، ٢٠٠٣؛ جودت، ٢٠٠٨).

الجدول رقم (١)
الفرق بين الأسلوب التقليدي والأسلوب التعاوني في التعليم

ما يحدث داخل الصف	الأسلوب التقليدي	الأسلوب التعاوني
الشعار	أنا فقط	النجاح للجماعة
مصدر التعلم	المعلم فقط	المعلم، الأقران، المصادر والكتب،البيئة المحيطة
دوافع التعلم	خارجية	داخلية
دور المعلم	مسيطر	ميسر، مرشد، وقائد
دور الطالب	مستمع ومتلقي للمعلومة	محاور ومشارك أساسي
طبيعة التفاعل	معلم – طالب	طالب- لطالب، معلم - مجموعة
التشجيع والتعزيز	فردي	جماعي
مشاعر الطلبة	لا يعار انتباه لمشاعرهم	تقدير لمشاعرهم
ترتيب وتنسيق الصف	أدراج فردية	مجموعات صغيرة

استراتيجيات التعلم التعاوني

هناك نماذج عدة لاستراتيجيات التعلم التعاوني والتي أثبتت الدراسات جدواها والتي تيسر للمعلم زيادة فاعلية الإدارة الصفية أثناء تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ونذكر منها (Sharan, 1984) و(Slavin, 1992 &1987) و(Johnson & Johnson, 1992). وهذه الاستراتيجيات هي:

١) إستراتيجية الفرق الطلابية وفقا لمستوياتهم التحصيلية Student Teams Achievement Division

تعتمد هذه الإستراتيجية إلى توزيع الطلبة في مجموعات صغيرة تتراوح بين ٣-٥ طلبة متباينين ومختلفين في مستوى تحصيلهم الدراسي. في بداية الحصة، يقوم المعلم بشرح الدرس للطلبة جميعا، بعدها يقوم الطلبة في كل مجموعة بالتعاون مع بعضهم بهدف فهم المادة العلمية والتمكن منها. للتعرف على مستوى تحصيل كل فرد في المجموعة التعاونية، يطبق المعلم اختبارات تحصيلية فردية قبلية وبعدية، يتم من خلالها مقارنة درجات كل طالب لمعرفة مستوى تقدمه العلمي. ثم تضاف هذه الدرجة إلى الدرجة الكلية للمجموعة. في النهاية المجموعة التي تحصل على المستوى الذي حدده المعلم تحصل على جائزة أو مكافأة تشجيعية سواء كانت عينية أو مادية.

٢) إستراتيجية فرق الألعاب والمباريات Team Games-Tournament: إن هذه الإستراتيجية مشابهة للتي سبقتها في الفكرة ولكنها تختلف في التنفيذ، حيث يكون التركيز على أداء المجموعة ومستواها مقارنة بمستويات باقي المجموعات. تكون هناك اختبارات أسبوعية لمعرفة المجموعة التي حصلت على المستوى الذي حدده المعلم فتحصل على جائزة أو مكافأة تشجيعية سواء كانت عينية أو مادية. يستطيع المعلم أن يغير في توزيع الطلبة في المجموعات لإعطاء فرصة لكافة الطلبة لتحسين أو رفع مستوى تحصيلهم في المادة العلمية.

٣) استراتيجية الأحجية المتقطعة (المعلومات المجزأة) Jigsaw: بعد أن يقوم المعلم بعرض موضوع الدرس على طلبة الفصل جميعا ويحدد الجزء المهم في موضوع الدرس لمتابعته أو المشكلة التي ستقوم كل مجموعة بحلها، يقسم الطلبة إلى مجموعات أساسية. ثم يوكل لكل فرد من أفراد المجموعات المهام الخاصة به وبعدها يقوم بإعادة توزيع هؤلاء الطلبة في مجموعات فرعية تناقش مشكلة محددة (ومن هنا ظهر مفهوم الأحجية المتقطعة أو المعلومات المجزأة). وبعد أن يناقش الطلبة في مجموعاتهم الفرعية مشكلة ما بعينها، يرجعوا إلى مجموعاتهم الرئيسية، لينقلوا ما تعلموه من زملائهم في المجموعات الفرعية. وحتى يطمئن المعلم لمستوى إلمام كل طالب على حدة بالمعلومات المتوقع حصوله عليها، يطبق المعلم اختبارات فردية لهذا الغرض. تضاف درجة كل طالب إلى درجة مجموعته الأساسية، وبناء عليه فإن المجموعة التي تحصل على أعلى درجة تحصل على الجائزة أو المكافأة.

٤) استراتيجية التعلم معا Learning Together: تختلف هذه الإستراتيجية عما سبقها لأنها تهتم بتفعيل دور كل أفراد المجموعة للعمل والتعاون سويا لإنجاح عمل المجموعة. فبعد أن يقسم المعلم الطلبة في مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث التحصيل الدراسي، يقوم بتوزيع أوراق العمل على أفرد كل مجموعة محددا مهام كل فرد فيها. كذلك يحدد المعلم دور الأفراد فهناك قائد المجموعة، الموجه، الملاحظ، المشجع، الملخص، والمسجل. وبينما يقوم الطلبة بأدوارهم والتفاعل مع بعضهم البعض في مجموعاتهم، يقوم المعلم بمراقبة الحوارات والمناقشات وملاحظة سلوكيات طلبته، كما انه لا يتردد عن تقديم المساعدة أو التوجيه متى احتاج الطلبة إليه. ويُذَكِر المعلم المجموعات أن نجاح المجموعة يكمن في درجة التعاون في تنفيذ المهام المناطة بهم. كما يشجع المجموعات التي تنهي مهامها متقدمة على باقي المجموعات بتقديم المساعدة للمجموعات التي تحتاج إلى ذلك. تقدم كل مجموعة

تقريرا عما أنجزته وعن دور كل فرد فيها. في تلك الأثناء يطلب المعلم من باقي المجموعات تقويم أداء المجموعة بناء على التقرير الذي قدمته. بعد أن يقيم المعلم أداء المجموعات على حدة بناء على درجة تنفيذها للمهام المكلفين بها، يحدد المعلم أفضل المجموعات وتحصل المجموعة الفائزة على جائزة أو مكافأة.

٥) إستراتيجية الاستقصاء الجماعي Group Investigation: تعتمد هذه الإستراتيجية على عمل أفراد المجموعة ودرجة التعاون بينهم. وتهدف إلى عمل جميع أفراد المجموعة على الحصول على معلومات الدرس التي طلبها منهم المعلم بهدف التعرف عليها و فهمها. بعد أن يوزع المهام على أفراد كل مجموعة ويحدد لهم مصادر المعلومات سواء داخل المدرسة أو خارج المدرسة في مكتبات عامة أو ما شابه ذلك، يقوم المعلم بمراقبة طلبته ومراقبة سلوكياتهم ودرجة تعاونهم أثناء العمل. بعدها يشترك المعلم مع طلبته بتحليل وتقديم المعرفة التي حصلوا عليها. تقدم كل مجموعة تقريرا عما أنجزته حول المعلومات والتحليلات المطلوبة للمهام الموكلة إليها. يقوم المعلم بتقييم تقارير المجموعات إضافة إلى تقييم أداء وتعلم الأفراد في كل مجموعة. كما يقيم الطلبة أنفسهم أداءهم وتعلمهم، كما تقيم كل مجموعة أداء المجموعات الأخرى تحت إشراف المعلم.

الفوائد التربوية للتعلم التعاوني

لقد تناولت بعض الدراسات العربية مثل (كوجك، ١٩٩٧& ١٩٩٢؛ السعيد، ١٩٩٥؛ العازمي، ٢٠٠٢) كما تناولت كذلك العديد من الدراسات التربوية الأجنبية منها (Slavin ,1992,1995; Cohen, 1994; & Sherman, 1988) الفوائد المترتبة على استخدام التعلم التعاوني والأثر الإيجابي الذي يتركه هذا النوع من التعلم على قدرات الطلبة المعرفية إضافة إلى نفسياتهم وسلوكياتهم ومهاراتهم الاجتماعية. وسنقسم هذه الفوائد إلى فوائد تربوية ترجع بالمنفعة على الطلبة وأخرى للمعلم. ومن هذه الفوائد التربوية للتعلم التعاوني بالنسبة للطلبة: دمج قدرات الطلبة المعرفية والعقلية والاجتماعية لتشجيع عملية التعلم، تبادل الخبرات وتقبل الآراء، الإلمام بأكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدرس، تخلص بعض الطلبة من الخجل والانطوائية، تشجيع الاعتماد على النفس، وتقدير الذات، العمل بروح الجماعة والتخلص من التنافس الفردي، التعود على مشاركة الرأي والبعد عن الأنانية، تطوير مهارات الطلبة اللغوية والتعبيرية، تعزيز التواصل اللفظي وغير اللفظي، رفع مستوى التحصيل الأكاديمي وإنتاجية الطلبة الصفية، خلق جسر من المحبة للمعلم ومادته العلمية، وتنمية المهارات الإبداعية وحل المشكلات.

أما الفوائد التربوية للتعلم التعاوني بالنسبة للمعلم فتتمثل في :إتباع المعلم للأسلوب الديمقراطي، تقوية مهارات الاتصال بين المعلم وطلبته، التأكد من صحة معلومات كل طالب من خلال المتابعة والأسئلة الشفهية، العمل في بيئة هادئة وجاذبة، التمكن من تغطية قدر كبير من المعلمات حول موضوع الدرس، التشجيع على العطاء نتيجة لتفاعل الطلبة واهتمامهم بالمادة العلمية، التقليل من بذل الجهد غير الضروري في السيطرة على النظام، والتقليل من الأمور الإدارية واستخدام الوقت بصورة أفضل لتقديم الدرس وإدارة زمن الحصة.

مما تقدم فإن للتعلم التعاوني فوائد عديدة تدفع المعلمين إلى الاهتمام به كإستراتيجية أساسية في تقديم الدروس وتفعيل دور الطلبة في التفاعل الصفي وتحمل المسئولية في عملية تعلمهم. إضافة إلى إكسابهم مهارات اجتماعية تُفَعل لديهم التعلم التعاوني الإيجابي، ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي. كما انه يساعد المعلم على الاندماج مع طلبته في العملية التعليمية فيصبح موجها وميسرا لها بدل أن يكون المصدر الوحيد للمعرفة، ومن ثم المسيطر عليها. كما أن هذا النوع من التعلم يعين المعلم على تحري الموضوعية في تقييم أداء الطلبة في مجموعاتهم. ولعل السؤال الذي يجب طرحه هنا هو " كيف يتم الربط بين إنجاح تطبيق التعلم التعاوني وزيادة فاعلية الإدارة الصفية؟

تعتبر الإدارة الصفية الفعالة من أساسيات العملية التربوية ومدخلا مهما لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وإن نجاح المعلم في ممارسة دوره التربوي يكمن في قدرته على إدارة صفه من منطلقات الأسس القيادية والتربوية الناجحة. وبذلك يتمكن المعلم من تحقيق التفاعل الصفي المبني على أسس التعلم التعاوني الجماعي وزيادة الإنتاجية في عمل طلبته والتفوق في التحصيل الأكاديمي. كما تضمن الإدارة الصفية الفعالة تنمية المهارات الاجتماعية، و إشاعة روح التواصل الاجتماعي بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أنفسهم نتيجة للاحترام المتبادل و الثقة بان العمل الجماعي يؤتي ثماره من حيث البحث الجماعي عن المعلومات المطلوبة أو الحلول الصحيحة. كما أن العمل التعاوني يزيد الثقة في نفوس الطلبة وكذلك تقدير الذات وذلك لمعرفتهم أن احتمالات الخطأ ضئيلة، وإن حدثت فإنها مسئولية أعضاء الفريق، وبذلك يتخلص الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض من الشعور السلبي المحبط. ويتمكن المعلم ذو الإدارة الصفية الفعالة من استثمار استراتيجيات التعلم التعاوني والتنويع في استخداماتها نتيجة للدافعية العالية لدى طلبته وحبهم للعمل بروح الفريق والجماعة، وهذا مرهون بتضمين أهداف العمل كمجموعة وتحديد مسئولية كل فرد من

أعضائها والمهام المنوطة به كجزء أساسي لأسلوب التعلم التعاوني المستخدم واستراتيجياته المتنوعة. كما أن تمكن المعلم من إدارة صفه بفاعلية ونجاح تمكنه من الاستفادة من وقته الذي قد يهدر في ذلك، في مساعدة بعض الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بمساعدتهم في الفهم والاستيعاب لما يجب أن يقوموا به، وبذلك يستطيع تحقيق ما يعرف بالتعلم الفردي للطلاب الذين يحتاجون إلى مثل هذا النوع من التعلم الموجه.

ثانيا: منهجية الدراسة

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على ٢٥٠ معلما ومعلمة للمرحلة الثانوية من جميع التخصصات العلمية الأساسية وكانوا جميعا من منطقة العاصمة التعليمية. ولقد جاء عدد المعلمين الذكور ١٢٤ بنسبة (٤٩,٦ ٪)، إما المعلمات الإناث فكان عددهن ١٢٦ ليشكلن (٥٠,٤٪). وكانت نسبة الكويتيين (٣٢,٤٪) مقارنة بنسبة (٦٧,٦٪) لغير الكويتيين. وتراوحت النسب المئوية لسنوات الخبرة ما بين (٣٧,٦ ٪) لخبرة ١-٥ سنوات، و(١٥,٦٪) لخبرة ٦-١٠، وجاءت النسبة الأعلى لخبرة أكثر من ١٠ سنوات بنسبة (٤٦,٨٪). كانت النسبة الأعلى من العينة من حملة شهادة البكالوريوس بنسبة (٨٥,٦٪) مقارنة مع شهادة الدبلوم ما بعد البكالوريوس (١٤,٤٪). أما بالنسبة للتخصص فتفوق التخصص التربوي على التخصص العام بنسبة(٥٩,٢٪) مقابل (٤٠,٨٪)، أنظر جدول (٢).

الجدول رقم (٢)
توزيع البيانات الديمجرافية لعينة الدراسة

المتغير	القيمة	التردد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٢٤	٪٤٩,٦
	أنثى	١٢٦	٪٥٠,٤
الجنسية	كويتي	٨١	٪٣٢,٤
	غير كويتي	١٦٩	٪٦٧,٦
المرحلة التعليمية	ثانوي	٢٥٠	٪١٠٠
سنوات الخبرة	١-٥	٩٤	٪٣٧,٦
	٦-١٠	٣٩	٪١٥,٦
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٧	٪٤٦,٨
الدرجة العلمية	بكالوريوس	٢١٤	٪٨٥,٦
	دبلوم بعد البكالوريوس	٣٦	٪١٤,٤
التخصص	تربوي	١٤٨	٪٥٩,٢
	عام	١٠٢	٪٤٠,٨

المجموع الكلي للعينة ٢٥٠ معلما ومعلمة.

أداة الدراسة وخطوات التطبيق

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها. ويقصد بالمنهج الوصفي التحليلي أنه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو إنسانية. وتم تطبيق استبانة للتعرف إلى استجابات العينة. اشتملت الاستبانة على شقين، الأول اشتمل على متغيرات الدراسة، كما في جدول (٢)، أما الشق الثاني فتكون من ٣١ عبارة شملت كل من الإدارة الصفية والتعلم التعاوني. وحتى يتسنى للباحثين تطبيق الاستبانة تم مخاطبة منطقة العاصمة التعليمية للحصول على موافقة التطبيق على مدارس من المنطقة تم اختيارها عشوائيا. بعد تعريف أفراد العينة بالغرض من الدراسة والحصول على موافقتهم للمشاركة، تم توزيع الاستبانات وقراءة البنود لهم. وقد تم اختيار مقياس ليكرت ذي الثلاث نقاط كما يلي: (١) لا أوافق، (٢) غير متأكد، (٣) أوافق.

صدق وثبات الدراسة

لقد تم تحكيم أداة الدراسة من قبل خمسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من الأقسام التالية : المناهج وطرق التدريس، الإدارة والتخطيط التربوي، و علم النفس التربوي. ولقد تم الأخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي أبدوها في كتابة الصيغة النهائية للأداة. كما تم تطبيق الأداة على ٣٠ معلما ومعلمة كعينة تجريبية للتعرف على مقترحاتهم حول بنود الدراسة، مما ساعد في المراجعة النهائية للاستبانة. وعند حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس درجة الثبات والاتساق بين بنود الاستبانة، كان معامل ألفا كرونباخ يساوي "٠,٩٢٣"، انظر جدول (٣).

الجدول رقم (٣)
معامل الثبات ألفا كرونباخ لبنود الاستبانة

مجموع بنود الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ألفا كرونباخ
٣١	٤,٢٥٠	.٥١٦	٠,٩٢٣

المعالجة الإحصائية

تمت الإجابة على أسئلة الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS) لحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، كما تم تطبيق اختبار (ت) واختبار التباين الأحادي المتعدد.

رابعا: النتائج والمناقشة

من الأهمية بمكان قبل تناول نتائج الدراسة ومناقشتها، التنويه إلى أن هذه الدراسة لم تبنى على دراسات سابقة تناولت نفس الموضوع وهو التعلم التعاوني والإدارة الصفية بغرض مقارنة نتائجها بنتائج تلك الدراسات السابقة، لذلك تم مناقشة النتائج في ظل الأدبيات النظرية المتوافرة حول الموضوع. ولقد بحثت الدراسة السؤال الأول وهو " ما أثر تطبيق التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليمية في زيادة فاعلية الإدارة الصفية ؟" ولغرض تفسير النتائج ومناقشتها، قام الباحثان بتحويل بنود الاستبانة إلى ثلاثة محاور على النحو التالي:

- محور المعلم ويضم البنود التالية: (١، ٢، ٣، ٧، ١٠، ١٩، ٢٧، ٢٨).
- محور التلاميذ ويشمل كل من البنود: (٤، ٥، ٦، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣٠، و٣١).
- محور مشترك بين المعلم والتلاميذ ويحتوي البنود: (٨، ٩، ٢٠، ٢١).

وجاءت بنود المحاور على النحو التالي مع التركيز على محور التلاميذ وذلك لأنهم نقطة ارتكاز البحث والتي تقوم على أثر التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليمة على زيادة فاعلية الإدارة الصفية.

أولا: محور المعلم

يتبين من نتائج المحور الأول المتعلق بأثر استخدام التعلم التعاوني على فاعلية المعلم في ضبط الصف أن (٩٠،٨٪) من العينة اتفقوا على أن ذلك سوف يزيد من "قدرة المعلم على ضبط التلاميذ ومتابعة نشاطهم كما يوضحه البند رقم (١)، و يؤكد ذلك على وجود علاقة طردية بين استخدام التعلم التعاوني والقدرة على ضبط الصف نتيجة لانهماك التلاميذ بمتابعة وأداء الأنشطة الصفية، ومن جانب آخر تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (ألأغبري، ٢٠٠٠) من حيث أن إستراتيجية التعلم التعاوني تتيح الفرصة للطلبة للعمل في مجموعات والقيام بدور نشط والتفاعل مع المواقف المختلفة. واتفقت العينة في البند الثاني بنسبة (٨٣,٢ ٪) على أن التعلم التعاوني "يقلل من استخدام المعلمين للأسلوب التسلطي في إدارة الصف"، وهذا يتفق مع التوجهات التربوية الحديثة في إدارة العملية التعلمية في الصف مما يتيح المجال للمتعلمين في إبراز قدراتهم التعلمية المختلفة. أما في البند الثالث

فقد أشارت النتائج إلى أن (٨٨,٤٪) من المعلمين يتفقون على "زيادة تحمل المعلم لمسئوليته التعليمية الفردية والجماعية تجاه تلاميذه" مما يؤدي إلى مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ مع تفعيل دور التواصل الصفي ليشمل أنواعه المختلفة من تواصل المعلم مع الصف بكامله أو معهم كحالات فردية كل حسب الحاجة والموقف التعليمي. وهذا يتفق من وجهة نظرنا من أن التوجهات التربوية التي تدعو إلى أن الفاعلية الحقيقية لمسئولية المعلم تجاه التلاميذ يجب أن تقوم على مبدأ التوازن في التعامل مع التلاميذ كأفراد وجماعات. وقد تتفق هذه النتيجة مع استنتاج (Adams, Carlson & Hamm, 1990) حيث توصل الى ان التعلم التعاوني عبارة عن استراتيجية تدريس تقوم على تنظيم الطلبة في مجموعات صغيرة بغرض العمل سويا لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة حول الدرس. أما في البند رقم (٧) فقد أتفق (٧٨٪) من المعلمين على دور التعلم التعاوني في "حفظ النظام" وهذا يعزز ما تدعو إليه أدبيات إدارة الصف الحديثة أنه كلما زادت فعالية ونشاط التلاميذ الصفي كلما ساعد ذلك المعلم على المزيد من حفظ النظام.

أما فيما يتعلق في البند العاشر "الحفاظ على علاقات جيدة بين المعلم وتلاميذه" فقد أجمعت العينة بنسبة (٩٤,٨ ٪) على أن التعلم التعاوني يخلق جوا من الاحترام المتبادل بين المعلم وتلاميذه مما يقلل من العلاقة التقليدية بينهم. وعليه فإن المعلم سينجح في احتواء تلاميذه وتوجيه أنشطتهم بما يحقق الأهداف الخاصة لموضوع الدرس، وهذا الاستنتاج يتفق مع ما ذهب اليه (عدس، ١٩٩٩) من أن السبب في تعقيد عملية الادارة الصفية يعود إلى المعلم في إدارته الصف وفي عمله داخله، يتعامل مع عقول وأفكار ومشاعر انسانية وليس مع آلات. أما فيما يختص بالبند قم (١٩) فإن (٨٤,٤ ٪) من المعلمين يرون أن "روح الدعابة المنضبطة داخل الفصل" لها تأثير ايجابي في زيادة الدافعية التعليمية لدى التلاميذ وهذا ما تشجع عليه العديد من طرق التدريس الحديثة لأنه سوف يقلل من عامل التوتر بين المعلم وتلاميذه ويجعل من البيئة الصفية بيئة جاذبة. في البند رقم (٢٧) جاءت إجابات العينة بالموافقة عليه بنسبة (٨٣,٦ ٪) على أن التعلم التعاوني "يقلل الجهد الذهني والعصبي للمعلم" وأن هذا يعالج ما يحدث نتيجة لتطبيق طرق التدريس التقليدية والتي تركز بصورة كلية على المعلم في إدارة العملية التعليمية، وهذا يفسر الشكاوى المتكررة من المعلمين حول الضغوط النفسية والصحية التي تحد عادة من إبداعاتهم و القيام بأدوارهم المتوقعة من متابعة التلاميذ والوقوف على احتياجاتهم التعليمية. ومن وجهة نظر الباحثين فإن استخدام التعلم التعاوني على المدى البعيد كإستراتيجية تعليمية سوف يقلل من الاحتراق

النفسي للمعلمين والذي يمكن أن يؤدي بهم إلى ترك المهنة مبكرا. وجاء البند (٢٨) ليعزز ما سبق حيث أن (٨٧,٦٪) من أفراد العينة يرون أن تطبيق أسلوب التعلم التعاوني سوف يزيد من "استمتاعهم بالعملية التعليمية". انظر الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
يوضح النتائج والنسب المئوية لاستجابات العينة لبنود محور المعلم

البند	أوافق		غير متأكد		لا أوافق	
	التردد	٪	التردد	٪	التردد	٪
١) زيادة قدرة المعلم على ضبط التلاميذ ومتابعة نشاطهم	٢٢٧	٩٠,٨	٤	١,٦	١٩	٧,٦
٢) تقليل استخدام المعلمين للأسلوب التسلطي في إدارة الصف	٢٠٨	٨٣,٢	٨	٣,٢	٣٤	١٣,٦
٣) زيادة تحمل المعلم لمسئوليته التعليمية الفردية والجماعية تجاه تلاميذه	٢٢١	٨٨,٤	١٣	٥,٢	١٦	٦,٤
٧) حفظ النظام	١٩٥	٧٨	١٥	٦,٠	٤٠	١٦,٠
١٠) الحفاظ على علاقات جيدة بين المعلم وتلاميذه	٢٣٧	٩٤,٨	٣	١,٢	١٠	٤,٠
١٩) توفير روح الدعابة المنضبطة داخل الفصل	٢٢١	٨٤,٤	١٦	٦,٤	٢٣	٩,٢
٢٧) تقليل الجهد الذهني والعصبي للمعلم	٢٠٩	٨٣,٦	١٣	٥,٢	٢٨	١١,٢
٢٨) استمتاع المعلم بالعملية التعليمية	٢١٩	٨٧,٦	١٣	٥,٢	١٨	٧,٢

ثانيا: محور التلاميذ

تتفق العينة بنسبة (٩٠,٨ ٪) على أن تطبيق التعلم التعاوني كإستراتيجية سوف تعمل على "تعزيز السلوك الإيجابي لدى التلاميذ" وهذا من شأنه سوف يدعم الإدارة الفاعلة للصف حيث أن إيجابية التلاميذ وانشغالهم في تنفيذ الأنشطة الصفية يعتبر غرضا أساسيا من أغراض التعلم. فالسلوك الإيجابي يعني استثمار قدرات ومهارات وإبداعات التلاميذ بما ينعكس إيجابا على تعلمهم ويخدم الإدارة الفاعلة للصف. كما في بند رقم (٤). وكما جاء في البند الخامس "التعلم الذاتي" يتفق (٩٠,٤٪) من العينة على أن للتعلم التعاوني دورا هاما في تعزيز التعلم الذاتي لدى التلاميذ وهذا يتفق مع الدعوات التربوية المتكررة إلى تمركز العملية التعليمية حول المتعلم ودوره الفاعل في البحث عن المعلومات وتوظيفها في الاتجاه الذي يخدم الغرض منها. وجاءت موافقة العينة بدرجة عالية جدا (٩٠,٨٪) في بند رقم (٦) والذي يدور حول "طرح التلاميذ لأفكار إبداعية"، مما يؤكد أن فاعلية التلاميذ تعتبر أساس الإدارة الفاعلة في الصف وان هذا يتحقق بدرجة عالية باستخدام الأسلوب التعاوني حيث تتاح الفرصة الكافية للتلاميذ ليعبروا عن أفكارهم بحرية مسئولة تحت إشراف معلميهم. ويرى الباحثان أن ذلك يتفق مع التوجهات الحديثة في طرق التدريس

واكتشاف الفائقين والمبدعين والاعتناء بهم في مراحل مبكرة من أعمارهم، ويتفق ذلك مع ما توصل اليه عدد من الباحثين كما تمت الاشارة اليهم في صفحة (١٢) من أن للتعلم التعاوني مكونات أساسية لا بد أن يتدرب المعلمون عليها حتى يتسنى لهم تهيئة انفسهم والمناخ التعليمي بما يتناسب ومستوى أداء طلبتهم وطبيعة المنهج وطرق التدريس المختلفة. أما في بند (١١) فنجد أن (٩٢,٤٪) من العينة تتفق على أن تطبيق التعلم التعاوني سوف يساهم في "زيادة دافعية التلاميذ نحو مزيد من التعلم" على اعتبار أن الإدارة الفاعلة للصف المعتمدة على التشجيع والتحفيز سوف تزيد من المواقف والأنشطة التعليمية المخطط لها من قبل المعلم، كما يساعد ذلك المعلم على متابعة أداء تلاميذه داخل الصف مما يعمل على تعزيز دافعية التلاميذ.

يبلور البند (١٢) دورا هاما في التعلم التعاوني وهو "تحقيق درجة من نمو المهارات التعاونية لدى/ بين التلاميذ" حيث جاءت درجة الموافق بنسبة (٩٢,٨٪) مما يخدم الإدارة الصفية ويضيف مزيدا من الفاعلية في استثمار الوقت والجهد. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تعززها نتيجة البند (١٣) التي تنص على "تقليل درجة الأنانية بين التلاميذ" حيث يرى (٨٩,٢٪) من أفراد العينة ذلك. وهذا يؤدي إلى اندماج التلاميذ مع بعضهم البعض وتعودهم على العمل التشاركي حيث يساهم كل فرد بما لديه من أفكار ومساهمات تخدم المشروع الذي يتم تنفيذه في الصف. إن هذا من وجهة نظر الباحثين سوف يقلل من درجة أنانية التلاميذ. وجاءت نسبة الموافقة في كل من البنود (١٤) "إيجاد علاقات جيدة بين التلاميذ كأفراد" بنسبة (٩٢,٢٪)، (١٦) "تعويد التلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض" بنسبة (٩٠,٤٪)، و (١٨) "تعويد التلاميذ على مساعدة بعضهم البعض عند الحاجة" بنسبة (٩٤٪)، وكذلك ٢٢ "تعويد التلاميذ على التسامح" بنسبة (٨٣,٦٪)، لتؤكد فكرة هامة وهي خلق جو من التقدير للعلاقات الإيجابية بين التلاميذ مما يؤدي بدورة لخدمة الإدارة الصفية الفاعلة بصورة عامة. ويجد الباحثان أن ما سبق من تحليل يخدم البند (٢٦) "تبني التلاميذ لفكرة العمل التطوعي خارج المدرسة" حيث ترى العينية إمكانية تحقق ذلك بنسبة (٨٣,٢٪) كنتيجة للفاعلية التي سيلمسها التلاميذ من جراء حسن الإدارة الصفية وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والتعاونية. أما فيما يتعلق بأثر استخدام التعلم التعاوني على زيادة مقدرة التلاميذ التعليمية مما ينعكس على أدائهم من جانب ومن ثم على فاعلية الإدارة الصفية لتفعيل ذلك النوع من الأداء من جانب آخر، فنجد ذلك متمثلا بدرجة موافقة العينة العالية على البنود التالية (٢٣) "فهم التلاميذ للمادة العلمية" بنسبة موافقة (٨٨٪)، وبند (٢٤) "زيادة إنتاجية التلاميذ بنسبة موافقة (٩٠,٤ ٪)،

وبند (٢٥) " استمتاع التلاميذ بالعملية التعليمية" بنسبة (٨٥,٦٪)، وبند (٢٩) "زيادة فرص الحوار البناء بين التلاميذ ومعلمهم" بنسبة (٩٢,٤٪)، وبند (٣٠) "تحقيق درجة مثلى لإشراك جميع التلاميذ في العملية التعليمية" بنسبة (٨٩,٢٪)، وبند (٣١) "زيادة التحصيل العلمي لدى التلاميذ" بنسبة (٩١٪).

وتعليقا على هذه الاستنتاجات، يعتقد الباحثان أن درجة الموافقة العالية تأتي من أن العلاقة الوطيدة بين أسلوب التعلم التعاوني والإدارة الصفية الفاعلة تتطلب تحقيق درجات عالية من التفاعلية الصفية للتلاميذ والمتميزة بالأداء العلمي العالي لهم مما يؤدي إلى ارتفاع درجة الفهم والاستمتاع والقدرة على الحوار والمشاركة نتيجة للسلوكيات الإيجابية التي تهيمن على الجو التعليمي من جراء تفعيل المهارات الاجتماعية والاستراتجيات التعليمية للتعلم التعاوني. وهذا ما تؤكده أدبيات الإدارة الصفية الفاعلة ". ويتفق هذا الاستنتاج مع ما توصل اليه (حسين، ٢٠٠٦) من أن الادارة الصفية عبارة عن الاجراءات والانشطة التي يقوم بها المعلم بهف تنظيم الطلاب والوقت والفصل والمواد التعليمية بهدف تفعيل عملية التدريس وحدوث عملية التعلم. انظر جدول رقم (٥) للتعرف على النتائج والنسب المئوية استجابات العينة لمحور التلاميذ.

الجدول رقم (٥)
يوضح النتائج والنسب المئوية لاستجابات العينة لمحور التلاميذ

البند	أوافق		غير متأكد		لا أوافق	
	التردد	٪	التردد	٪	التردد	٪
٤) تعزيز السلوك الإيجابي لدى التلاميذ	٢٣٢	٩٢,٨	٩	٣,٦	٩	٣,٦
٥) التعلم الذاتي	٢٢٦	٩٠,٤	٤	١,٦	٢٠	٨,٠
٦) طرح التلاميذ لأفكار إبداعية	٢٢٧	٩٠,٨	٩	٣,٦	١٤	٥,٦
١١) زيادة دافعية التلاميذ نحو مزيد من التعلم	٢٣١	٩٢,٤	٧	٢,٨	١٢	٤,٨
١٢) تحقيق درجة من نمو المهارات التعاونية لدى/ بين التلاميذ	١٣٢	٩٢,٨	٧	٢,٨	١١	٤,٤
١٣) تقليل درجة الأنانية لدى التلاميذ	١٢٣	٨٩,٢	١٣	٥,٢	١٤	٥,٦
١٤) إيجاد علاقات جيدة بين التلاميذ كأفراد	٢٣٠	٩٢,٠	٦	٢,٤	١٤	٥,٦
١٥) إنجاز المهام التعليمية بسرعة وإتقان	٢٠٩	٨٣,٦	١٨	٧,٢	٢٣	٩,٢
١٦) تعويد التلاميذ على احترام آراء بعضهم البعض	٢٢٦	٩٠,٤	١٥	٦,٠	٩	٣,٦
١٧) صقل المهارات القيادية الفعالة لدى التلاميذ	٢٢٦	٩٠,٤	١٠	٤,٠	١٤	٥,٦
١٨) تعويد التلاميذ على مساعدة بعضهم البعض عند الحاجة	٢٣٥	٩٤,٠	٦	٢,٤	٩	٣,٦
٢٢) تعويد التلاميذ على التسامح	٢١٩	٨٣,٦	١٨	٧,٢	١٣	٥,٤
٢٣) فهم التلاميذ للمادة العلمية	٢٢٠	٨٨,٠	١٢	٤,٨	١٨	٧,٤
٢٤) زيادة إنتاجية التلاميذ	٢٢٦	٩٠,٤	٨	٣,٢	١٦	٦,٤

تابع الجدول رقم (٥)

البند	أوافق		غير متأكد		لا أوافق	
	التردد	٪	التردد	٪	التردد	٪
٢٥) استمتاع التلاميذ بالعملية التعليمية	٢٢٤	٨٩,٦	١٨	٧,٢	٨	٣,٢
٢٦)تبني التلاميذ لفكرة العمل التطوعي خارج المدرسة	٢٠٨	٨٣,٢	٢٣	٩,٢	١٩	٧,٦
٢٩) زيادة فرص الحوار البناء بين التلاميذ ومعلمهم	٢٣١	٩٢,٤	١٠	٤,٠	٩	٣,٦
٣٠) تحقيق درجة مثلى لإشراك جميع التلاميذ في العملية التعليمية	٢٢٣	٨٩,٢	٨	٣,٢	١٩	٧,٦
٣١) زيادة التحصيل العلمي لدى التلاميذ	٢٢٧	٩٠,٨	١٠	٤,٠	١٣	٥,٢

ثالثا: محور مشترك بين المعلم والتلاميذ

يؤكد البند رقم (٨) من المحور الثالث المتعلق بالاستخدام الأمثل للوقت على أن (٨٠,٤ ٪) من أفراد العينة يتفقون على أن استخدام التعلم التعاوني يتيح الفرصة لكل من المعلم وتلاميذه للاستفادة القصوى من الوقت المتاح للحصة الواحدة على الرغم من الشكوى المتكررة من عدم كفاية زمن الحصة لتنفيذ المنهج كما هو مقرر له ضمن الخطة الدراسية. علما بأن عدم الاستثمار الأمثل للوقت مشكلة تواجه كثيراً من نظم التعليم والتي تستدعي وضع حلول لها، وقد يكون استخدام التعلم التعاوني أحد الحلول الناجعة من وجهة نظر الباحثين. ونجد أن ما نسبته (٨٩,٢ ٪) من العينة تتفق على أن تطبيق التعلم التعاوني سيساعد كل من المعلم وتلاميذه على الاستفادة القصوى من مصادر التعلم المتاحة خاصة في المكتبة المدرسية إضافة إلى توظيف التكنولوجيا متمثلة في الحاسوب والانترنت للوقوف على مستجدات التعليم في المواد الدراسية المختلفة. أما في البند رقم (٢٠) فنجد أن (٨٤,٠ ٪) من المعلمين يتفقون على أهمية تركيز العملية التعليمية على " نقد الأفكار وليس الأشخاص" مما يعزز من المهارات الاجتماعية لأسلوب التعلم التعاوني والتي تنعكس إيجابا على العلاقة بين المعلم وتلاميذه. كذلك نجد أن بند (٢١) " خلق جو التعلم الديمقراطي" قد استحوذ على موافقة بنسبة (٨٩,٦ ٪) حيث أن الأساس الذي بني عليه التعلم التعاوني يقوم على تفعيل العلاقة الديمقراطية بين المعلم وتلاميذه، وكذلك بين التلاميذ أنفسهم، مما يعزز روح الجماعة في العمل والتفاعل الايجابي واحترام الآخر وقبول رأيه. وسينتج من تعزيز هذا الجانب في التلاميذ تحقيق الهدف العام للتعليم في دولة الكويت القائم على مبدأ إيجابية الفرد وصقل شخصيته ليكون فردا فاعلا في مجتمع ديمقراطي.

وتشير الوثيقة الوطنية لإستراتيجية التعليم العام في دولة الكويت (٢٠٠٥ -٢٠٢٥: ٥) إلى ذلك تحت بند أهم القضايا التي تتعلق بحالة دولة الكويت بصورة خاصة "الحاجة إلى

تأكيد قيم الحوار وحقوق الإنسان والاتجاه لاحترام الرأي الآخر لدى النشء واللجوء إلى الوسائل الديمقراطية لمعالجة الخلافات في الرأي وتعارض المصالح، وهو ما يمكن الأبناء في المستقبل من علاج أهم مظاهر الخلل في الممارسة السياسية في المجتمع". انظر جدول (٦) للتعرف على النتائج والنسب المئوية استجابات العينة للمحور المشترك.

الجدول رقم (٦)

يوضح النتائج والنسب المئوية لاستجابات العينة للمحور المشترك بين المعلم والتلاميذ

البند	أوافق بشدة		غير متأكد		لا أوافق	
	التردد	٪	التردد	٪	التردد	٪
٨) الاستخدام الأمثل للوقت	٢٠١	٨٠,٤	١٦	٦,٤	٣٣	١٣,٢
٩) الاستفادة من مصادر المعلومات والتكنولوجيا	٢٢٣	٨٩,٢	١٠	٤,٠	١٧	٦,٨
٢٠) نقد الأفكار وليس الأشخاص	٢١٠	٨٤,٠	١٩	٧,٦	٢١	٨,٤
٢١) خلق جو التعلم الديمقراطي	٢٢٤	٨٩,٦	١٣	٥,٢	١٣	٥,٢

أما بالنسبة لسؤال الدراسة الثاني وهو "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العينة حول استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة فاعلية الإدارة الصفية تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجنسية، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، التخصص)؟" فقد تم تطبيق اختبار ت (t) واختبار التباين الأحادي (ANOVA)، وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة وفقا للمتغيرات المذكورة أعلاه، كما هو موضح في الجداول (٧، ٨، ٩، ١٠، و ١١).

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار ت (t) للفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة والمتوسطات الحسابية ودلالتها وفقا لمتغير (الجنس)

المتغير	ذكور			إناث			قيمة ت (t)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الجنس	١٢٤	٤,٢٩٩	.٣٥٦	١٢٦	٤,٢٠٢	.٦٣٣	١,٤٩٥	١٩٧	.١٣٧
تبين نتائج اختبار ت (t) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع الإجابات بالنسبة لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (٠,٠٥).									

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار ت (t) للفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة والمتوسطات الحسابية ودلالتها وفقا لمتغير (الجنسية)

المتغير	كويتي			غير كويتي			قيمة ت (t)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	٨١	٤,٢٥٩	٠,٥٦٩	١٦٩	٤,٢٤٦	٠,٤٨٩	٠,١٩٥	٢٤٨	٠,٨٤٦
تبين نتائج اختبار ت (t) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع الإجابات بالنسبة لمتغير الجنسية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).									

الجدول رقم (٩)
نتائج اختبار ت (t) للفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة والمتوسطات الحسابية ودلالتها وفقا لمتغير (الدرجة العلمية)

المتغير	بكالوريوس			دبلوم ما بعد البكالوريوس			قيمة ت (t)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	٢١٤	٤,٢٥٥	٠,٥٣١	٣٦	٤,٢١٨	٠,٤١٧	٠,٣٨٤	٢٤٨	٠,٦٩٤
تبين نتائج اختبار ت (t) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع الإجابات بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).									

الجدول رقم (١٠)
نتائج اختبار ت (t) للفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة والمتوسطات الحسابية ودلالتها وفقا لمتغير (التخصص)

المتغير	تربوي			عام			قيمة ت (t)	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة
التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	١٤٨	٤,٢٦٢	٠,٥٠٢	١٠٢	٤,٢٣٢	٠,٥٣٨	٠,٤٤٠	٢٤٨	٠,٦٦١
تبين نتائج اختبار ت (t) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع الإجابات بالنسبة لمتغير التخصص عند مستوى دلالة (٠,٠٥).									

الجدول رقم (١١)
نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار للفروق الإحصائية بين إجابات العينة وفقا لمتغير (سنوات الخبرة)

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٢	٠,٨٨٥	٠,٤٤٣	١,٦٧٢	٠,١٩٩
	داخل المجموعات	٢٤٧	٦٥,٣٧٤	٠,٢٦٥		
لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، حيث أن مستوى الدلالة هو أكبر من (٠,٠٥).						

الخلاصة

لقد كان الهدف من الدراسة الحالية بحث وتقصي أهمية فاعلية الإدارة الصفية في العملية التعليمية وتقديم موقف تعليمي ناجح، و الدور الذي تضيفه إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة تلك الفاعلية. ومن هذا المنطلق نجد أن الإدارة الصفية ليست مجرد ضبط الصف والسيطرة على هدوء ونظام الطلبة، بل أن الإدارة الصفية تشتمل على عناصر كثيرة منها المناخ العام للصف الدراسي، البيئة الصفية: ترتيبها، ألوانها، طريقة عرض المواد التعليمية فيها، إضافة إلى استخدام طرق التدريس الحديثة بعيدا عن التقليدية في عرض وتقديم الدرس، والأنشطة الصفية المتنوعة التي تثير دافعية الطلبة وتحمسهم على المشاركة الصفية. كما أن من ضمن العمليات والإجراءات التي يهتم بها المعلم، نجد أن الطلبة هم محور العملية التعليمية، حيث يهتم المعلم بكل جوانب شخصياتهم. وبالتالي فإن الإدارة الصفية تتمركز حول مهارات ستة هي: المهارات الإدارية، المهارات الفنية، مهارات إدارة الوقت، المهارات السلوكية، والمهارات الاجتماعية. وحتى يضمن المعلم فاعلية إدارته لصفه، فإنه يجب عليه أن يهتم بتلك المهارات. كما أنه من الضروري على المعلم أن يلم بالأساليب المختلفة لإدارة الصف وأثر كل أسلوب على طلبته. وأن الأسلوب الديمقراطي يعتبر أفضل الأساليب في إدارة الصف لما له من إيجابيات على المعلم وعلى طلبته.

مما لاشك فيه إن قدرة المعلم على قيادة صفه تتأثر بشكل إيجابي عند تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني. فكلما تمكن المعلم من تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني بصورة صحيحة، كلما تمكن من الاستفادة من وقت الحصة، لأن طلبته قد أصبحوا في تفاعل صفي مستمر لإلمامهم بصور التفاعل اللفظي وغير اللفظي إضافة إلى المهارات الاجتماعية. وهذا يعزز الأساس الذي تقوم عليه إستراتيجية التعلم التعاوني، فالأمر ليس فقط وضع الطلبة في مجموعات، والطلب منهم القيام بالمهام الموكلة إليهم فحسب. بل الأمر أكبر من ذلك لأنه يتطلب على المعلم تعريفهم بأهمية التعلم التعاوني كإستراتيجية مهمة للتعلم الصفي، إضافة إلى تفعيل روح العمل الجماعي بعيدا عن التنافس الفردي. وحتى ينجح المعلم في تطبيق التعلم التعاوني فإنه يجب عليه الاستمرار في تطبيق التعلم التعاوني والتنويع في استخدام استراتيجياته. ومن هنا فإن للتعلم التعاوني فوائد تربوية كثيرة على المعلم الذي سيتحول من ممارسة دور المسيطر على العملية التعليمية وطبيعة المشاركة الصفية والمصدر الوحيد للمعلومة، إلى ممارسة دور الميسر للعملية التعليمية ومتابعة أداء طلبته وتوجيههم متى احتاجوا لذلك. أما بالنسبة للطلبة فإن شعورهم بتحمل مسئولية

تعلم زملائهم يخلق فيهم حب العطاء والعمل على إنجاح عمل المجموعة ككل، لأن إخفاق أي فرد فيها يعرض المجموعة إلى التأخر في إنجاز المهام التي طلبها المعلم، أو الفشل في تحقيق المطلوب منهم.

ومن هنا نرى أن تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني سيكون لها أثر إيجابي كبير في زيادة فاعلية الإدارة الصفية، حيث أن قدرة المعلم على تقديم الدروس والتفوق في استخدام الأساليب الحديثة للتعلم ومنها التعلم التعاوني، سينعكس بالدرجة الأولى على حسن إدارته لصفه وزيادة فاعليته، وكذلك تعزيز حب التعلم في نفوس تلاميذه.

التوصيات

مما تقدم، نجد أن الإدارة الصفية الفعالة ضرورة ملحة لنجاح العملية التعليمية، و لاستثمار زمن الحصة، وتفعيل دور المعلم ودور طلبته. كما أن الإدارة الصفية الفعالة تقوى وتزيد فاعليتها عند تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني بنجاح. وعليه، فإن من أهم توصيات هذه الدراسة ما يلي:

١) تطوير أداء المعلمين الصفي من خلال تعريفهم بأهمية الإدارة الصفية الفعالة، والأسلوب الأمثل لذلك.

٢) إعداد برامج تدريبية للمعلمين في الإدارة الصفية الفعالة.

٣) إعداد برامج تدريبية للمعلمين في التعلم التعاوني، واستراتيجياته المختلفة.

٤) توعية المعلمين بأهمية الاستمرار في تطبيق التعلم التعاوني كهدف تربوي من أجل تحسين أداء الطلبة، وإشراكهم في تحمل مسئولية تعلمهم وتعلم زملائهم في الصف.

المراجع

أبو حرب، يحيى والموسوي، علي وأبو الجبين، عطا (٢٠٠٤). **الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي**. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد (٢٠٠٣). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو سماحة، كمال (سبتمبر، ٢٠٠٤). إدارة الصف والتعلم: مفاهيمه وأساليبه. **مجلة التربية: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم**، ١٥٠(٣)، ١٠٠- ١٠٦.

أبونمرة، محمد (٢٠٠١). **إدارة الصفوف وتنظيمها**. الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.

الأغبري، بدر (تموز، ٢٠٠٠). العولمة والتحديات التربوية في الوطن العربي. **مجلة الفكر التربوي**، ٤(٧)، ٩-٢٣.

حميده، إمام والنجدي، أحمد وعرفة، صلاح الدين (٢٠٠٣). **مهارات التدريس**. القاهرة: مكتبة زهراء.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (١٩٩٢). **البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (٢٠٠٣). **التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

الترتوري، محمد والقضاة، محمد (٢٠٠٦). **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحجي، أحمد (٢٠٠٠). **إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة داخل الفصل الدراسي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحريري، رافدة (٢٠١٠). **مهارات الإدارة الصفية**. سوريا: دار الفكر

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٥). **تصميم التعليم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢). **مهارات التدريس الصفي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخليلي، أمل (٢٠٠٥). **إدارة الصف المدرسي**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخولي، عبادة (١٩٩٧). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر في الأجهزة والمعدات الكهربية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي الصناعي على التفاعل اللفظي وتحصيلهم الدراسي. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ١٣(١)، ٣١-٥١.

الربيعي، محمود (٢٠١١). **استراتيجيات التعلم التعاوني**. الأردن: عالم الكتب الحديث

السعيد، أنور (١٩٩٥). **إدارة الصفوف**. عمان: معهد التربية، الأونروا-يونسكو.

السعيد، عبدالعزيز (١٩٩٥). **أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ على التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. دراسات في لمناهج وطرق التدريس. ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين، ٧-١٠ أغسطس.

العازمي، عائش ساير(٢٠٠٢). **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.

الفلو، أسعد (٢٠٠٥). **فاعلية برنامج تدريبي في التعلم التعاوني وفق مفاهيم التربية الشمولية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

المفتي، محمد. (١٩٩٥). **قراءات في تعليم الرياضيات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الموسوي، علي (١٩٩٢). **التعلم التعاوني: طرح تربي حديث**. مسقط: مطبعة جامعة السلطان قابوس.

الهولي، علي (٢٠٠٢). **معجم علم المناهج**. الكويت.

حسني، فتحية. (١٩٩٤). فاعلية أسلوب التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة دراسات تربوية**، ١٠(٧٠)، ١٧١-٢٠٦.

حسين، سلامة (٢٠٠٦). **الإدارة المدرسية والصفية المتميزة: الطرق إلى المدرسة الفعالة**. الأردن: دار الفكر.

خطاب، محمد (٢٠١٠). **الإدارة الصفية: المشكلات التعليمية والحلول**. الأردن: دار المسيرة.

سعادة، جودت (٢٠٠٨). **التعلم التعاوني: نظريات وتطبيقات ودراسات**. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع

عامر، طارق (٢٠٠٨). **التعلم التعاوني: مفهومه - أهميته - إستراتيجيته**. لبنان: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

عبدالمقصود، عاطف (٢٠٠٣). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل وبقاء أثر العلم التعاوني لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية. **مجلة البحوث النفسية و التربوية**، جامعة المنوفية، ٣(١٨)، ١٥٧-١٨٩.

عبود، عبد الغني (١٩٩٥). **الإدارة المدرسية الابتدائية**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

عدس، محمد (١٩٩٩). **الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة**. الأردن: مجدلاوي.

علي، كرم (٢٠٠٦). **الإدارة والإشراف التربوي**. الأردن: دار الشروق.

علي، كرم، و الدليمي، أحمد (٢٠٠٦). **الإدارة الصفية**. الأردن: دار الشروق.

غريب، عبد الكريم (٢٠٠١). **الكفايات واستراتيجيات اكتسابها**. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

كوجك، كوثر (١٩٩٢). التعلم التعاوني: استراتيجية تدريس تحقق هدفين. **مجلة دراسات تربوية**، ٤٣(٧)، ٢٠-٣٧.

كوجك، كوثر (١٩٩٧). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

ملحم، سامي محمد(٢٠٠١). **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع

ملكاوي، محمود زايد و الخطيب، عاكف عبد الله (٢٠٠٨). **الأساس في تدريس مناهج العاديين وغير العاديين**. الرياض: دار الزهراء.

منسي، محمود عبد الحليم (٢٠٠٠). **مدخل في علم النفس التربوي**. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

منسي، حسن (١٩٩٦). **إدارة الصفوف**. الأردن: دار الكندي.

نجار، فريد (٢٠٠٠). **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية**. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

هارون، رمزي (٢٠٠٢). **الإدارة الصفية**. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

وزارة التربية. (٢٠٠٣). **استراتيجية التعليم العام في دولة الكويت ٢٠٠٥- ٢٠٢٥**. دولة الكويت: مطبعة وزارة التربية.

Adams, D., Carlson, H., & Hamm, M. (1990). *Cooperative learning and educational media: Collaborating with technology and each other.* New York: Educational Technology Pubs.

Bellon, J., Bellon, E., & Blank, M.(1992). *Teaching from a research knowledge base: A Development and renewal Process*. New York: Macmillan Publishing Company.

Carlsmith, K. M., & Cooper, J. (2002). A persuasive example of collaborative learning. *Teaching of Psychology, 29*(2), 132-135.

Canter, L. (1990). Assertive discipline. In Scherer, M. Gersch, I, & Fry, L. (Eds.) Meeting disruptive behavior: assessment, intervention, & partnership. London: Macmillan.

Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research, 64*(1),1-35.

Curwin, R. & Mendler, A. (1988). *Discipline with dignity.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York : Teachers College Press.

Gillies, R., Ashman, A. & Terwel, J. (2010). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. USA: Springer Publishers.

Halman, P. (1992). Cooperative learning. In Chamberlain, V. (Ed.) *Creative home economics instruction*. New York, Macmillan.

Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review, 19*, 15-29.

Johnson D. & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive ,Individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Johnson D. & Johnson, R. (1992). Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom. In Stahl, R. & VanSickle, R. (Eds.) Cooperative learning in the social studies classroom: An introduction to social study (pp.44-51). Washington, D. C. National Council for the Social Studies.

Johnson D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.

Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms* (rev. ed.). New York: Holt Rinehart and Winston.

Miller, K. (2009). *Collaborative and Cooperative Learning for Better Motivation and Retention*. [On line]. Available at www.educacionparatodos.com/cobimu/karimiller.pdf

Powell, A. (2008). *The cornerstone: Classroom management that makes teaching more effective, efficient, and enjoyable*. USA: Xulon Press.

Rytivaara, A. (2011). Flexible grouping as a means of classroom management in a heterogeneous classroom. *European Educational Research Journal, 10*(1), 118-128.

Sarfo, F. & Jan, E. (2011). Investigating the impact of positive resource interdependent and individual accountability on students' academic performance in cooperative learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(1), 73-94.

Slavin, R. (1995). Powell, A. (2008). *The cornerstone: classroom management that makes teaching more effective, efficient, and enjoyable*. Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R. (1992). Cooperative learning in social studies: Balancing the social and the studies. In Stahl, R. and VanSickle, R. (Eds.) *Cooperative learning in the social studies classroom: An introduction to social study* (pp. 21-25). Washington, D. C. National Council for the Social Studies.

Slavin, R. (1987).Cooperative learning and cooperative school. *Educational Leadership, 45*(3), 7-13.

Salvin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.

Sharan, S. (1984). *Cooperative learning in classroom research in desegregated schools*. NJ: Lawrence Eeribaum.

Sherman, L. (1988). A Cooperative study of cooperative achievement in two secondary Biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching, 26*(1), 55-64.

Stephen, B. (1992). *Cooperative learning*. *Office of Educational Research and Improvement,* ERIC Document.

Tibbitts, F. (2010). *Working in Pairs and Small Groups*. [On line]. Available at: www.hrea.org/pubs/smallgroups.html

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn. *Teaching Education, 22*(2), 113-131.