

The degree of use of cooperative learning strategy by second cycle basic education teachers in teaching educational curricula

Dr. Ahmad Kartali* 

(Received 23 / 4 / 2026. Accepted 22 / 6 / 2026)

□ ABSTRACT □

This study aimed to identify the extent to which teachers in the second cycle of basic education use the cooperative learning strategy in teaching the curriculum. The sample consisted of 324 male and female teachers in schools in the city of Latakia. To achieve the study's objectives, the researcher used the descriptive-analytical method, and a questionnaire was adopted as the research and data collection tool. The questionnaire consisted of 30 items. The study's results showed the following: Teachers in the second cycle of basic education use the cooperative learning strategy in teaching the curriculum to a moderate degree. There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the arithmetic means of the extent to which teachers in the second cycle of basic education use the cooperative learning strategy in teaching the curriculum, attributable to the following variables: gender, favoring female teachers with the highest arithmetic mean (3.66); academic qualification, favoring teachers with a bachelor's degree or diploma; and years of teaching experience, favoring those with less than 5 years, 5 years, and less than 10 years.

The study suggests designing professional development programs for all teachers; organizing training courses and specialized programs that focus on how to design collaborative worksheets; and reducing teaching loads for teachers.

Keywords: Cooperative learning strategy, educational curricula, teachers, the second cycle of basic education.



Copyright :Latakia University Journal (Formerly Tishreen) -Syria, The Authors Retain The Copyright Under A CC BY-NC-SA 04

* Assistant Professor, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Latakia University (Formerly Tishreen), Syria. E-mail: ahmadkartali2@gmail.com

درجة استخدام مُدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية

د. أحمد قرطالي*

(تاريخ الإيداع 2026 / 4 / 23. قُبِلَ للنشر في 2026 / 6 / 22)

□ ملخّص □

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة استخدام مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلّم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (324) مُدرّساً ومُدرّسة في مدارس مدينة اللاذقية. ولتحقيق أهداف البحث، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، والتي تألفت من (30) فقرة. أظهرت النتائج أن درجة استخدام المدرّسين لاستراتيجية التعلّم التعاوني جاءت بمتوسط حسابي (متوسط). كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة الاستخدام تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي (لصالح الإناث بمتوسط حسابي 3.66)، والمؤهل العلمي (لصالح حملة الإجازة الجامعية والدبلوم)، وسنوات الخبرة التدريسية (لصالح ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى أقل من 10 سنوات). وفي ضوء هذه النتائج، اقترحت الدراسة تصميم برامج تطوير مهني للمدرّسين، وتنظيم ورش عمل تدريبية متخصصة تركز على مهارات تصميم أنشطة وأوراق العمل التعاونية، بالإضافة إلى إعادة النظر في تخفيض نصاب حصص المدرّسين، وزيادة الوقت المحدد لتنفيذ هذه الاستراتيجية بفعالية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلّم التعاوني، المناهج التعليمية، مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.



حقوق النشر : مجلة جامعة اللاذقية (تشرين سابقاً) - سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب

الترخيص CC BY-NC-SA 04

*مدرس، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة اللاذقية (تشرين سابقاً)، سورية.
بريد إلكتروني: ahmadkartali2@gmail.com

1. مقدمة

في ضوء التطورات المتسارعة التي تشهدها الأنظمة التعليمية عالمياً ومحلياً، لم تعد الأساليب التقليدية القائمة على التلقين والحفظ كافية لقياس تقدم هذه الأنظمة أو لضمان تحصيل الطلاب بشكل مستدام. فقد أصبح التعليم الجيد حقاً أساسياً للطلاب، يضمن نموهم الشامل في بيئة داعمة تعزز نقاط قوتهم وتعالج نقاط ضعفهم المعرفية والعاطفية والسلوكية. وتُعد المدرسة الإطار المؤسسي الذي يُعزز هذه العملية، ويظل المنهج الدراسي الأداة المركزية لتحقيق الأهداف التعليمية. ومع ذلك، فإن فعاليته تعتمد على مرونته وقدرته على استيعاب الكفاءات الحديثة [17]. في هذا السياق، يلعب المعلمون دوراً نشطاً يتجاوز مجرد نقل المعرفة ليشمل تطبيق المنهج بمرونة وفعالية، واستخدام استراتيجيات التدريس التفاعلية، وإدارة الصف الدراسي كمساحة تعليمية -تعليمية، وتقييم نتائج التعلم في أشكال تشخيصية وتكوينية [22].

لتحقيق هذه الأهداف المشتركة، تُدمج الجهود الإدارية والتعليمية لتنسيق الأنشطة الصفية واللاصفية، لا سيما من خلال تبني استراتيجيات التعلم النشط التي تُوجّه جهود الطلاب وتعزز تفاعلهم البناء نحو تحقيق مخرجات تعليمية موحدة. وتُعد استراتيجيات التعلم التعاوني من أبرز هذه النماذج، إذ تعتمد على تقنيات إدارة المجموعات، وتنمية المهارات الاجتماعية، وأساليب التدريس التي تركز على المتعلم، مما يجعل بيئة الصف الدراسي مختبراً حياً للممارسة الاجتماعية والمعرفية [18]. وفي هذا الإطار، يُعرّف رشيد (Rashid, 2025) التعلم التعاوني بأنه "أسلوب تربوي يعتمد على العمل الجماعي بين التلاميذ لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، ويتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة بحيث يتعاونون معاً في حل المشكلات أو إتمام النشاطات التعليمية المعنية، تُركز هذه الاستراتيجية على تعزيز التواصل من خلال مشاركة المعرفة والخبرات بين أفراد المجموعة، كما تشجع على التفاعل الاجتماعي بينهم، ويُحَفِّز كل تلميذ ليكون مسؤولاً عن تعلمه وتعلم الآخرين داخل المجموعة، بتوجيه من المعلم" كما في [1، p129].

يستند هذا المفهوم نظرياً إلى البنائية الاجتماعية، التي تؤكد أن المعرفة تُبنى من خلال التفاعل المنظم. وقد شجع ظهور التعلم التعاوني وأثره الإيجابي المثبت تجريبياً الأنظمة التعليمية على تبني هذا النمط ونقله إلى المعلمين لتطبيقه داخل الصفوف الدراسية، لأنه يقلل من الجمود السلبي في نقل المعلومات ويجعل الطلاب محور العملية التعليمية، وفقاً لما أكدته دراسة سمارة والزيون (Samara & Al-Zaboun, 2021) كما في [30، p153].

على الرغم من الجهود التعليمية الحثيثة لتحسين نتائج الطلاب، لا تزال العديد من الصفوف الدراسية تعاني من انخفاض مستوى تفاعل المتعلمين، وهيمنة أساليب التعلم الفردية أو التنافسية السلبية، وعدم كفاية مهارات المعلمين في تصميم مهام تعاونية حقيقية بسبب طرق التدريس التقليدية (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) كما في [15].

ونتيجةً لهذه العوامل، تبرز الحاجة الملحة إلى تبني استراتيجيات تدريس حديثة وفعالة، ولا سيما التعلم التعاوني القائم على قيم الترابط الإيجابي والمنافسة العادلة. وتؤكد هذه الحاجة ليس فقط الدراسات الدولية، بل أيضاً التجربة العملية، التي تكشف عن فجوة واضحة بين التبنّي الرسمي للاستراتيجية وتطبيقها العملي الفعال، خاصةً في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي، وهي المرحلة التي تتشكل فيها الهوية الاجتماعية للمتعلمين واستقلاليتهم المعرفية. لذا، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام مدرسي المرحلة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية، مما يُفضي في نهاية المطاف إلى مقترحات للتطوير المهني التربوي وتعزيزه.

• مشكلة البحث

يُعدُّ توفير بيئة تعليمية تفاعلية ضرورة ملحة تتحقق من خلال تبني استراتيجيات تعليمية فعّالة كاستراتيجية التعلم التعاوني. إذ يُعتبر التعاون قيمة جوهرية تعزز من فرص النجاح. وقد أكدت العديد من الدراسات العلمية أهمية استراتيجية التعلم التعاوني ودورها الفعال في تحسين جودة العملية التعليمية، من بينها دراسة شينيدو وأكوبي (Chinedu, & Akobi, 2022) كما في [18]. ودراسات كما في [1, 11, 30, 22, 3, 21]، وما توصلت له دراسة تشان وماني وان (Chan & Manee wan, 2024) كما في [28].

لكن على الرغم من فعالية التعلم التعاوني في الصفوف المدرسية، إلا أنَّ تطبيقه يتباين؛ فبعض المدرسين يستخدمونه في المهام الجماعية، بينما يفضل آخرون الأساليب التقليدية التي تركز على المُدرّس، وذلك بسبب محدودية ثقتهم، أو عدم كفاية تدريبهم على هذه الاستراتيجية، أو مقاومتهم للتغيير، أو نقص الموارد التعليمية الداعمة وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة سمارة والزيون (Samara & Al-Zaboun, 2021) كما في [30] وأن تطبيق هذه الاستراتيجية لم يكن بالشكل الكافي وهو ما توصلت إليه دراسة الحربي وآخرين كما في [12]. ودراسة رشيد (Rashid, 2025) كما في [1].

وأشارت دراسة تشاكيار كاندييل، وبراكاشا (Chakyarkandiyil, & Prakasha, 2023) إلى وجود تحديات تتعلق بالمعلمين، وبالمتعلمين، ومناهج التعليم، وتحديات إدارية عند تطبيق التعلم التعاوني كما في [25]. علاوة على ذلك، أوصت دراسة رشيد (Rashid, 2025) كما في [1] ودراسة سمارة والزيون (Samara & Al-Zaboun, 2021) كما في [30] ودراسة شينيدو وأكوبي (Chinedu, & Akobi, 2022) كما في [18]. بضرورة تنظيم دورات تدريبية وبرامج تكوين مستمرة للمعلمين حول الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وخاصةً في التعلم التعاوني.

نتيجةً لهذه العوامل، أجرى الباحث دراسة استطلاعية (استبانة أولية) باستخدام عينة صغيرة مختارة (ن=13) بهدف الاستكشاف المبدئي وتوجيه تصميم الأداة الرئيسية. وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن 10 من أصل 13 مدرساً (حوالي 77%) أفادوا بأنَّ تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تدريسهم محدود. وأكد جميع المشاركين (13 مدرساً، 100%) على ضرورة توفير وقت كافٍ للمدرسين لتطبيق هذه الاستراتيجية بفعالية. وأشار تسعة مشاركين (ما يقارب 69%) إلى أن كثرة المعلومات في الدروس تعيق تطبيقها، بينما ذكر تسعة آخرون (69%) أن عدد الطلاب الكبير في الفصول الدراسية يؤثر سلباً على تطبيقها. علاوة على ذلك، أشار 10 مشاركين (77%) إلى أن عدم وجود أنشطة مصممة خصيصاً لتلبية احتياجات كل طالب على حدة يمثل تحدياً في استخدام هذه الاستراتيجية.

نظراً لما جاء في نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها وما توصلت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية؛ تبرز الحاجة إلى التعمق أكثر في معرفة درجة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية. وبناءً على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: ما درجة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية؟

2. أهمية البحث وأهدافه

أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث فيما يلي: يقدم تشخيصاً لواقع تطبيق الاستراتيجية في مدارس الحلقة الثانية، وتوفر توصيات ميدانية للمعلمين والإداريين لتحسين ممارساتهم التدريسية؛ يفتح آفاقاً لتطوير سياسات إعداد المعلمين.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى الكشف عن الواقع الحالي لاستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني لدى مدرسي الحلقة الثانية؛ كما يهدف إلى معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الاستبانة تبعاً للمتغيرات التالية: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

فرضيات البحث: تم التحقق من صحة الفرضيات عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ويمكن صياغتهم على النحو التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

الاستراتيجية (The Strategy): تُعرّف الاستراتيجية بأنها "مجموعة من الإجراءات، والفعاليات والأنشطة التي تسهم في تحقيق النواتج التعليمية من المعارف والمعلومات، والقيم والاتجاهات والسلوكيات والمهارات" (Al-Rifai, 2012) كما في [2, p158]. ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة من المهارات والإجراءات والأنشطة التي يستخدمها مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في تعليم موضوع معين بمشاركة فعّالة من الطلاب من أجل تحقيق التعلّم وضمان الوصول إلى النتائج المرجوة بكفاءة وفعالية.

التعلّم التعاوني (Cooperative learning): يُعرّف التعلّم التعاوني بأنه "استراتيجية تدريسية تعتمد بشكل رئيس على المتعلم، حيث يقسم المعلم المتعلمون في الفصل إلى مجموعات غير متجانسة يتراوح عدد أفرادها ما بين (3-6) أفراد، يتعاونون معاً ويتبادلون الخبرات ويتحاورون داخل مجموعتهم وبينهم أو بينهم وبين المجموعات الأخرى، لإنجاز مهام تعليمية محددة ومنظمة، حيث يكون لكل متعلم مهمة يؤديها داخل المجموعة بالإضافة إلى دوره كعضو فيها، ويتم تقييم عمل المجموعات بشكل جماعي من خلال مقارنتها بأداء أفرادها سابقاً، ويكون العمل داخل المجموعة تحت إشراف وتوجيه المعلم بغرض تحقيق الأهداف المنشودة للتعلّم" (سيد Sayed, 2017) كما في [9, p125]. ويُعرّف الباحث التعلّم التعاوني إجرائياً: بأنه تعاون الطلاب ضمن مجموعات صغيرة للعمل معاً نحو تحقيق هدف مشترك، حيث يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى هذه المجموعات، ويُكلف كل طالب بدور محدد داخل مجموعته، ثم يوجّه لهم أنشطة تعليمية تتناسب مع أهداف الدرس.

التعليم الأساسي (Basic Education): هو "التعليم المطلوب للمشاركة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، على أن يشمل محور الأمية الوظيفي (مهارات القراءة والكتابة والحساب) والمعارف والمهارات اللازمة للنشاط الإنتاجي، والخبرات اللازمة للإسهام في أمور المجتمع كمواطن" (Bishara & Elias, 2017) كما في [14, p35]. يُعرّف الباحث التعليم الأساسي إجرائياً بأنه: مرحلة تعليمية إلزامية ومجانية تبدأ في سن السادسة وتستمر تسع سنوات (من الصف الأول إلى الصف التاسع). ويهدف التعليم الأساسي في سوريا إلى تزويد المتعلم بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وتنمية التفكير النقدي والقيم لديه.

الجانب النظري

مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني: أشار جونسون وآخرين (Johanson, 1995) كما في [8] إلى أن التعلم التعاوني نشأ عام 1900 على يد كورت كافكا (Kurt Kafka)، أحد مؤسسي علم النفس الجشطالتي، الذي أكد أن المجموعات وحدات متكاملة وفعالة. إذ تُعدّ استراتيجية التعلم التعاوني نهجاً فعالاً لتعزيز المشاركة الأكاديمية للطلاب. فالتعلم التعاوني يُعزّز الشعور بالانتماء والتكاتف في الصف الدراسي، فضلاً عن تحسين التحصيل الدراسي كما في [5] (Pajaron, & Labitad, 2025). وتُعرّف استراتيجية التعلم التعاوني بأنها الطريقة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال العمل الجماعي المنظم بين التلاميذ، يتضمن تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة بحيث يتعاونون معاً لحل المشكلات أو إتمام الأنشطة والمهام التعليمية، بحيث يرتبط نجاح كل عضو في المجموعة بنجاح باقي الأعضاء، في هذه الاستراتيجية، يتولى المعلم دور الموجه أو الميسر، ويقوم بتوزيع المهام على التلاميذ خلال عملية التعلم، مع ضمان مشاركة كل فرد في المجموعة (Rashid, 2025, 133) كما في [1, p133]. وعرفه قاسم (Qasim, 2024) كما في [19, p146] بأنه "تنظيم يجري من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون أعضاء المجموعة الواحدة في فهم الحقائق والمفاهيم والتعميمات وفي الإجابة على الأسئلة، والقيام بالأنشطة ذات العلاقة بالتعلم المطلوب، ويتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة، بحيث يُعدّ كل متعلم مسؤولاً عن نجاح مجموعته إيماناً بأنه ينبغي على المجموعة أن تعمل لتحقيق هدف مشترك". يتضح مما تقدم أن التعلم التعاوني هو استراتيجية تعليمية يعمل فيها الطلاب معاً في مجموعات صغيرة ومنظمة لتحقيق أهداف أكاديمية مشتركة، مما يزيد من تعلمهم وتعلم زملائهم.

أهمية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية: اتفق العديد من الباحثين كما في [1، 11، 30، 24، 3] في مجال التربية وعلم النفس على أهمية استراتيجية التعلم التعاوني وتفضيله على طرق أخرى للتعلم، نذكر منها ما يلي: يقوم على نقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى التلميذ؛ يتيح فرصة التعلم داخل مجموعات صغيرة تساعد على عملية العصف الذهني، مما يساعد على حل المشكلات؛ أن التعلم التعاوني يحسن الصحة النفسية للمتعلمين؛ أن خبرات التعلم التعاوني تشجع الاتجاهات الإيجابية نحو الخبرات التعليمية غير التقليدية؛ يرفع مستوى التحصيل الدراسي في حالة مقارنته بالتعليم الفردي. خلال التعلم التعاوني، تتاح لجميع التلاميذ فرصة استخدام عناصر التواصل المختلفة: طرح الأسئلة، وتقديم الإجابات، وإبداء الاقتراحات، والتفكير النقدي في أفكار بعضهم البعض (كولولي Kolawole, 2007) كما في [10].

خطوات تنفيذ التعلم التعاوني: تشمل خطوات تنفيذ التعلم التعاوني ما يلي: العمل على تحديد أهداف الدرس؛ تحديد حجم المجموعة الواحدة على أن تكون غير متجانسة؛ تحديد الأدوات اللازمة لتنفيذ أنشطة الدرس وترتيبها؛ شرح المهمات التعليمية المطلوبة من الطلاب وتنفيذها؛ تحديد مسؤولية الفرد نحو الجماعة؛ توجيه بعض التعليمات الخاصة بالعمل التعاوني كالتحدث بصوت منخفض والمناقشة الهادئة ولا يتم التحرك خارج منطقة المجموعة؛ ملاحظة المدرس للمجموعات في أثناء قيامها بتنفيذ المهمات وتقديم المساعدة؛ عرض المدرس لبعض المهمات الرئيسية مثل المخططات أو رسوم توضيحية تتعلق بالدرس (Rashid, 2025) كما في [1, p134]. وفقاً لجاكوبس وهال (Jacobs & Hall, 2002) كما في [13]، فإن التعلم التعاوني يتعدى كونه مجرد تقسيم للطلاب إلى مجموعات وتكليفهم بمهام محددة؛ إذ إن مبادئه وتقنياته تمثل أدوات استراتيجية يستخدمها المعلمون لتعزيز التعاون المتبادل داخل المجموعات، وضمان المشاركة الفعالة لجميع الأعضاء.

دور المدرس في استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني: يتركز دور المدرس في استراتيجية التعلّم التعاوني بالنقاط التالية: تحديد أهداف الدرس؛ اتخاذ قرارات معينة حول وضع الطلاب في مجموعات تعليمية قبل البدء بتعليم الدرس؛ شرح المهمة وبيان الهدف للطلاب وتفقد فاعلية الطلاب داخل المجموعات؛ التدخل لتقديم المساعدة لأداء عمل في الإجابة عن أسئلة الطلاب؛ تعلم مهارات المهمة أو تحسين مهارات الطلاب الشخصية ومهارات المجموعة الصغيرة؛ تقييم تحصيل الطلاب ومساعدتهم في مناقشة مدى تقدمهم في تعاونهم معاً (عطية Attia، 2008) كما في [24]. وفي ضوء ذلك يمكن تحديد الأدوار التي يقوم بها المدرس في الصف الدراسي وفق ما يلي: التخطيط للأنشطة التعاونية؛ تكوين المجموعات التعاونية؛ توزيع الأدوار والمهام؛ المراقبة والتوجيه؛ تعزيز التفاعل الإيجابي؛ تقديم الدعم؛ التقويم والمتابعة كما في [22، 4، 23]. إن التطبيق الفعّال لاستراتيجية التعلّم التعاوني يؤدي إلى رفع مستويات الانخراط الصفّي بأبعاده الثلاثة: السلوكي، والوجداني، والدافعي.

3. طرائق البحث ومواده

أولاً: طرائق البحث: وهي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للإجابة على أسئلة بحثه وتشمل:

منهج البحث:

اتبعت البحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على وصف الظواهر والمشكلات كما هي في الواقع، أو تحديد الصورة التي يجب أن تكون عليها هذه الظواهر في ظل معايير محددة، مع تقديم التوصيات والمقترحات التي من شأنها تعديل الواقع للوصول إلى ما يجب أن تكون عليه هذه الظواهر (Ali; Ahmad & Ajeeb, 2024) كما في [20] ، pp433. وفي ذات السياق، يشير (Rashid, 2025, 135) كما في [1, pp135]. إلى أنّ المنهج الوصفي يقوم على وصف وتحليل ومقارنة متغيرات البحث، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للموضوع المدروس.

مجتمع البحث وعينته:

يمثل جميع مُدرّسي ومُدّرّسات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية والبالغ عددهم 1934 مُدرّساً ومُدّرّسة.

ولتحديد حجم عينة البحث الأساسية تم تطبيق معادلة كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan) كما في (الملحق رقم 1/)، على الشكل الآتي:

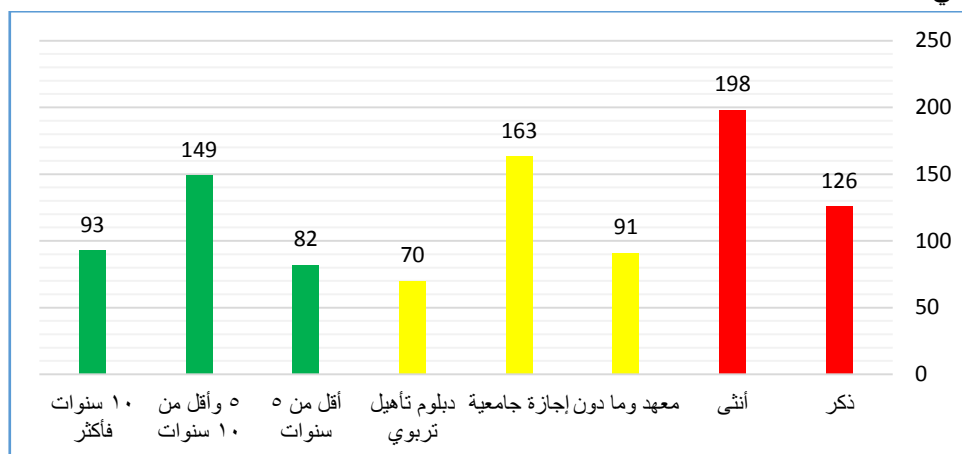
$$n = \frac{x^2 NP (1 - P)}{d^2 (N - 1) + x^2 P (1 - P)}$$

n: الحد الأدنى لحجم العينة. X^2 : قيمة كاي الجدولية عند مستوى ثقة 1.96، وتساوي 3.841. N: حجم المجتمع = 1934. P: نسبة الظاهرة بالمجتمع = 0.5. d: هامش الخطأ المسموح عند 5(%) = 0.05.

$$n \simeq 320$$

وبالتالي الحد الأدنى لعينة البحث يجب أن يكون (320) مُدرّساً ومُدّرّسة. حيث ورّعت الاستبانة على (340) مُدرّساً ومُدّرّسة، وتم استعادة (324) استبانة صالحة للدراسة والتحليل، وبالتالي كان حجم العينة (324) مُدرّساً ومُدّرّسة تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة (طريقة القرعة) من مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية، واستخدام القرعة العشوائية البسيطة يضمن الحياد التام ويمنع أي تحيز في اختيار أسماء محددة. كما

يمنح كل مدرس فرصة متساوية للاختيار ومستقلة في أن يُدرج ضمن العينة. وحدة العينة إذاً هي: مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية ذكراً كان أم أنثى. يمكن بيان خصائص مفردات عينة البحث وفق المخطط التالي:



مخطط يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيراته

حدود البحث: يتعين تعميم نتائج البحث بالحدود التالية: **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة من مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية. **الحدود المكانية:** تم التطبيق الميداني في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025/2026م. **الحدود الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية.

ثانياً: مواد البحث

أداة البحث: قام الباحث بالرجوع إلى عددٍ من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كما في [1، 30، 26، 12، 21] لبناء أداة البحث (الاستبانة) بهدف تعرّف درجة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية. وتكوّنت الاستبانة بصورتها النهائية من قسمين، هما: **القسم الأول:** يتعلق بالبيانات الشخصية العامة للمدرسين: (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية). **القسم الثاني:** تضمن هذا القسم أسئلة مغلقة تمثل أبعاد الاستبانة وهي كالآتي: **البُعد الأول:** ويتعلق بـ "التخطيط والتنظيم" ويتألف من (8) بنود. **البُعد الثاني:** "التفذيذ" ويتضمن (9) بنود. **البُعد الثالث:** "التقيني" ويتألف من (13) بنوداً. وقد حرص الباحث على تبسيط الاستبانة وتسهيل فهمها قدر الإمكان لعينة البحث. وبالتالي كان المجموع الكلي لعدد بنود الاستبانة (30) بنوداً، وأعطى لكل بند وزن متدرج وفق سلم خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتمثل رقمياً وفق الترتيب التالي: (1، 2، 3، 4، 5).

الخصائص السيكمترية لأداة البحث

الصدق: أ- الصدق الظاهري:

تم التأكد من صدق الاستبانة عبر عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة اللاذقية وجامعة دمشق (الملحق رقم 2/)، من أجل تحكيمها، لتعديل أو حذف بعض البنود، أو إضافة ما يرويه مناسباً (الملحق رقم 3/). أخذ الباحث بآراء السادة المحكمين، وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم التوصل إلى استبانة مؤلفة من (30) بنوداً موزعة على ثلاثة أبعاد (الملحق رقم 4/).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (46) مُدرّساً ومُدرّسة من خارج حدود عينة الدراسة الأساسية للبحث، وذلك بهدف حساب مدى اتساق كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد، وقد تمّ ذلك من خلال حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه: والجداول الآتية توضح معاملات الارتباط الناتجة، مع العلم أن تصنيف قوة العلاقة كالتالي (Mansour & Shamoun, 2009, 195) كما في [31]:

- ارتباط ضعيف: إذا كان $|r|$ بين 0 و 0.3
- ارتباط متوسط: إذا كان $|r|$ بين أكبر من 0.3 و 0.7
- ارتباط قوي: إذا كان $|r|$ بين أكبر من 0.7 و 1:

1. البعد الأول: التخطيط والتنظيم

جدول (1): ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الأول: بعد التخطيط والتنظيم

رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	.813**	.000	5	.889**	.000
2	.911**	.000	6	.855**	.000
3	.867**	.000	7	.824**	.000
4	.737**	.000	8	.731**	.000

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

2. البعد الثاني: التنفيذ

جدول (2): ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الثاني: التنفيذ

رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
9	.766**	.000	14	.754**	.000
10	.821**	.000	15	.816**	.000
11	.863**	.000	16	.858**	.000
12	.803**	.000	17	.794**	.000
13	.899**	.000			

3. البعد الثالث: التقييم

جدول (3): ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الثاني: التقييم

رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
18	.717**	.000	25	.864**	.000
19	.870**	.000	26	.814**	.000
20	.660**	.000	27	.895**	.000
21	.853**	.000	28	.920**	.000
22	.801**	.000	29	.861**	.000
23	.883**	.000	30	.783**	.000
24	.895**	.000			

يُلاحظ من الجداول السابقة أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.660-0.920) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن عبارات الاستبانة متسقة مع بعضها. وتمّ حساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4): معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للاستبانة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

الأبعاد الفرعية	التخطيط والتنظيم	التنفيذي	التقيني	الدرجة الكلية
التخطيط والتنظيم	1	.947**	.846**	.948**
التنفيذي		1	.916**	.981**
التقيني			1	.968**
الدرجة الكلية				1

يلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض، ومع الدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.846-0.981) مما يدل على أن أبعاد الاستبانة متسقة مع بعضها وتقيس شيئاً واحداً.

النتائج: أجري اختبار ثبات الاتساق الداخلي لأداة البحث بالطرائق الآتية:

- طريقة التجزئة النصفية: يوضح الجدول (5) معاملات الثبات بهذه الطريقة.
- طريقة ألفا كرونباخ: حُسب معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية وفق ما يلي:

جدول (5): نتائج معاملات ثبات الاستبانة

أبعاد الاستبانة	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البُعد الأول: التخطيط	8	0.933	0.943
البُعد الثاني: التنفيذي	9	0.938	0.924
البُعد الثالث: التقيني	13	0.960	0.945
الاستبانة بشكل عام	30	0.980	0.931

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.933 - 0.980)، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية بين (0.924 - 0.945)، وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى أن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الثبات، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

4. النتائج والمناقشة

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss-21) وكانت النتائج على النحو الآتي:

- أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث

السؤال الأول: ما درجة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت: (دائماً = 5؛ غالباً = 4؛ أحياناً = 3؛ نادراً = 2؛ أبداً = 1). وذلك للحكم على آراء مدرسي الحلقة الثانية بخصوص استخدامهم لاستراتيجية التعلم التعاوني باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة}}{\text{عدد الفئات}} \quad \text{كما في [27].}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

والجدول رقم (6) يوضح فئات استجابات المدرسين على الاستبانة.

جدول (6): فئات التطبيق

فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة	القيمة المعطاة لكل درجة	فئات التطبيق
1.80 – 1.00	1	منخفضة جداً
2.60 – 1.81	2	منخفضة
3.40 – 2.61	3	متوسطة
4.20 – 3.41	4	مرتفعة
5.00 – 4.21	5	مرتفعة جداً

في ضوء الجدول السابق يمكن تحديد درجة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية من أجل التحقق من سؤال البحث من خلال حساب الإحصاء الوصفي لإجاباتهم على كل بند من بنود الاستبانة وبشكل عام كما هو موضح في الجدول (7):

جدول (7): الإحصاء الوصفي لإجابات مدرسي الحلقة الثانية حول درجة استخدامهم لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية في كل عبارة من عبارات الاستبانة وبشكل عام

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الرتبة
1	أهين المكان بما يسمح للمجموعات والطلاب بالعمل بحرية.	3.76	1.550	مرتفعة	1
2	أحدد الأهداف التعليمية (المعرفية، المهارية، الوجدانية).	3.40	1.559	متوسطة	7
3	أحدد أدوار الطلاب لضمان تحقيق الأهداف.	3.53	1.424	مرتفعة	4
4	أحدد المحتوى اللازم لتحقيق الأهداف.	3.56	1.188	مرتفعة	3
5	أقسّم الطلاب إلى مجموعات متنوعة.	3.61	1.797	مرتفعة	2
6	أحدد حجم المجموعة وفقاً للمهام التعليمية.	3.45	1.349	مرتفعة	6
7	أصمم استراتيجيات وأساليب العمل.	3.52	1.732	مرتفعة	5
8	أخطط أوراق العمل بوضوح ودقة.	3.28	1.434	متوسطة	8
	أولاً: بعد التخطيط والتنظيم بشكل عام	3.51	1.423	مرتفعة	
9	أشرح مفهوم الدرس والنشاط للطلاب.	3.42	1.719	مرتفعة	3
10	أوزع الأدوار بين الطلاب بالتناوب لضمان تحقيق الأهداف.	3.32	1.664	متوسطة	5
11	أحدد المعايير اللازمة لإتمام عملية التعلّم المطلوبة.	3.28	1.606	متوسطة	7
12	أحدد مسؤولية كل طالب على حدة.	2.85	1.425	متوسطة	9
13	أبرز أنواع التفكير والفعل والسلوك الإيجابي المرغوب فيه.	3.57	1.241	مرتفعة	1
14	أدير نقاش المجموعات بفعالية.	3.30	1.110	متوسطة	6
15	أتجول بين المجموعات وأقدم لهم الإرشادات المناسبة.	3.36	1.473	متوسطة	4
16	ألاحظ تفاعل الطلاب مع العمل ومع بعضهم البعض.	3.01	1.151	متوسطة	8
17	أؤكد للطلاب حاجتهم الماسة إلى المهارات الاجتماعية التعاونية وإنجاز العمل ضمن الفريق الواحد.	3.45	1.603	مرتفعة	2
	ثانياً: البُعد التنفيذي بشكل عام	3.28	1.359	متوسطة	
18	أراعي في التقويم تعاون الطلاب واستجابتهم للتعلم والأنشطة.	3.71	1.524	مرتفعة	2
19	أقوم مستوى أداء كل مجموعة لمسؤولياتها.	3.47	1.176	مرتفعة	6
20	أراعي في تقويم المجموعة الدعم المتبادل والتحفيز الذاتي لدى الطلاب.	3.63	1.503	مرتفعة	3
21	أراعي تنوع النشاطات حسب أهميتها.	3.74	1.539	مرتفعة	1
22	أراعي في تقويم المجموعة درجة التعاون المتبادل بين أعضاء المجموعة.	3.14	1.643	متوسطة	12
23	أراعي في التقويم نوع الأهداف وعددها.	3.56	1.445	مرتفعة	4
24	أراعي في التقويم مستوى مشاركة الطالب في المجموعة وكفاءة كل عضو في أداء دوره.	3.20	1.716	متوسطة	10
25	أقدم ملخصاً منظماً للموضوع في نهاية الدرس.	3.37	1.185	متوسطة	7
26	أجري تقييماً نهائياً لتعلّم الطلاب.	3.06	1.780	متوسطة	13
27	أعتمد ملف إنجاز المجموعة.	3.22	1.650	متوسطة	9

28	أ طرح أسئلة قصيرة حول الموضوع في نهاية الدرس.	3.18	1.749	متوسطة	11
29	أجري اختبارات تعاونية على شكل مشاريع.	3.23	1.868	متوسطة	8
30	أتابع مع الطلاب خارج أوقات الدوام المدرسي.	3.49	1.714	مرتفعة	5
	ثالثاً: البُعد التقييمي بشكل عام	3.38	1.474	متوسطة	
	الاستبانة بشكل عام	3.39	1.386	متوسطة	

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

بُعد التخطيط والتنظيم: تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات مدرسي الحلقة الثانية على بُعد التخطيط والتنظيم ما بين (3.76) كحد أعلى للبند: (أهئ المكان بما يسمح للمجموعات والطلاب بالعمل بحرية) وهي بدرجة مرتفعة و(3.28) كحد أدنى للبند: (أخطط أوراق العمل بوضوح ودقة) وهي بدرجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لبُعد التخطيط والتنظيم بشكل عام (3.51) وهي بدرجة مرتفعة. يُفسر الباحث هذه النتيجة بأن مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يستخدمون استراتيجية التعلم التعاوني بدرجة متفاوتة ضمن بُعد التخطيط والتنظيم، فالدرجة (3.76) تدل على أن المدرسين يمنحون اهتماماً كبيراً لتوفير بيئة مناسبة للتعلم التعاوني، ويعكس وعياً عالياً لديهم بأهمية البيئة المادية الداعمة للتعلم التعاوني، ويشير إلى أنهم يدركون أن نجاح الاستراتيجية يعتمد على توفير مساحة مرنة تسمح بالتفاعل الحر بين المجموعات. والدرجة (3.28) تقصر وجود بعض التحديات أو التفاوت في دقة ووضوح تخطيط المواد التعليمية. أما المتوسط العام لبُعد التخطيط والتنظيم (3.51) يقع ضمن الدرجة المرتفعة، وهذا يدل على أن المدرسين بشكل عام يمارسون التخطيط والتنظيم للتعلم التعاوني بدرجة مقبولة. ويشير إلى أن الاستراتيجية تحظى بقبول وتطبيق فعلي، وإن كان متفاوتاً بين الجوانب المختلفة.

البُعد التنفيذي: تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات مدرسي الحلقة الثانية على البُعد التنفيذي ما بين (3.57) كحد أعلى للبند: (أبرز أنواع التفكير والفعل والسلوك الإيجابي المرغوب فيه) وهي بدرجة مرتفعة، و(2.85) كحد أدنى للبند: (أحدد مسؤولية كل طالب على حدة) وهي بدرجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للبُعد التنفيذي بشكل عام (3.28) وهي بدرجة متوسطة. يُفسر الباحث الدرجة (3.57) بأنه نتاج إدراك المدرسين المتميز لدور التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير العليا (التفكير النقدي، والإبداعي، وحل المشكلات). والدرجة (2.85) تشير إلى تحدٍ كبير، وقد يعكس صعوبة عملية في: تصميم أنشطة تسمح بتقييم أداء كل طالب داخل المجموعة؛ وتوزيع الأدوار بوضوح بطريقة قابلة للقياس والتقييم والتفريق بين العمل الجماعي وتقييم الجهد الفردي. أما بالنسبة لمتوسط الدرجة الإجمالية للبُعد التنفيذي، فقد كان متوسطاً بشكل عام (3.28)، مما يشير إلى مستوى متوسط من الفعالية في الجوانب التعليمية للتعلم التعاوني. ويؤكد ذلك أن المدرسين يطبقون الاستراتيجية بشكل انتقائي، حيث يركزون على الجوانب التحفيزية ويتجاهلون نسبياً الجوانب التقييمية الدقيقة.

البُعد التقييمي: تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات مدرسي الحلقة الثانية على البُعد التقييمي ما بين (3.74) كحد أعلى للبند: (أراعي تنوع النشاطات حسب أهميتها) وهي بدرجة كبيرة، و(3.06) كحد أدنى للبند: (أجري تقييماً نهائياً لتعلم الطلاب) وهي بدرجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للبُعد التقييمي بشكل عام (3.38) وهي بدرجة متوسطة.

يُفسر الباحث الدرجة (3.74) بوجود وعي مرتفع لدى المدرسين بأهمية ملائمة أدوات التقييم لطبيعة الأهداف التعليمية. ويعكس ذلك قدرة المدرسين على تصنيف الأنشطة وتحديد أولوياتها التقييمية استناداً إلى قيمتها التعليمية ومدى ارتباطها بمخرجات التعلم. أما الدرجة (3.06) فتشير إلى وجود ضعف نسبي في استكمال دورة التقييم الشاملة،

حيث يركز المدرسون بشكل أكبر على التقويم التكويني أثناء عملية التعلم، مع إهمال نسبي للتقويم الختامي أو النهائي. وقد يعكس هذا الأمر تحديات عملية متعددة، منها ضيق الوقت المخصص لإنهاء المنهج وإجراء تقويم شامل، وصعوبة تصميم أدوات تقييم نهائية دقيقة تقيس مهارات التعلم التعاوني. بلغ المتوسط العام للبعد التقييمي درجة متوسطة (3.38)، مما يعكس مستوى متوسطاً من الفعالية في ممارسات التقييم ضمن التعلم التعاوني. كما يُبرز التباين الواضح بين ارتفاع مستوى التخطيط لتنوع الأنشطة التقييمية، مقارنة بانخفاض تنفيذ التقويم النهائي.

تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات مدرسي الحلقة الثانية بحسب أبعاد الاستبانة ما بين (3.51) كحد أعلى لبعد التخطيط والتنظيم وهو بدرجة مرتفعة، وبين (3.28) كحد أدنى للبعد التنفيذي وهو بدرجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات معلمي الحلقة الثانية على الاستبانة بشكل عام (3.39) وهي بدرجة متوسطة.

إنّ التفوق الحاصل في البعد المتعلق بالتخطيط والتنظيم (3.51 - درجة مرتفعة) يعكس وعياً مؤسسياً وشخصياً لدى المدرسين بأهمية التهيئة المسبقة لنجاح التعلم التعاوني، ويشير أيضاً إلى أن الجوانب الإجرائية - المادية (تهيئة المكان، تنظيم المجموعات) هي الأكثر سهولة في التطبيق والممارسة. وهذا بدوره يُعدّ مؤشراً إيجابياً على قابلية المدرسين للتطوير، حيث يمثل التخطيط الأساس الذي تُبنى عليه الممارسات التعليمية والتقييمية الأكثر تعقيداً.

والتدني النسبي للبعد التنفيذي (3.28 - درجة متوسطة) قد يعكس تحديات في ترجمة مبادئ التعلم التعاوني (كالاعتماد المتبادل الإيجابي وتحديد مسؤولية كل طالب وغيرها) إلى ممارسات تعليمية يومية، فضلاً عن حاجة المدرسين لتطوير مهارات تعليمية تسهم في تعزيز شرح الدروس وفق استراتيجيات فعّالة تجعل الطالب محور العملية التعليمية بدلاً من النمط التقليدي في التلقين. وبناءً على المعطيات السابقة، فإن المتوسط الكلي يؤكد أن استراتيجية التعلم التعاوني مطبقة في صفوف الحلقات الثانية من التعليم الأساسي وليست مجرد توجه نظري؛ إلا أنها بحاجة إلى وجود أساس صلب يُمكن البناء عليه لتطوير الممارسة والاستخدام نحو مستويات أعلى من الفاعلية خاصة أنّ الاستراتيجية تتطلب إتقاناً عالياً لتحقيق نواتج تعلّم نوعية. إذًا، التباين بين الأبعاد (3.51 - 3.28) يشير إلى عدم اتزان في تطبيق مكونات الاستراتيجية، مما يُضعف أثرها الكلي.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج الدراسات التالية كما في [1، 11، 30، 12، 18، 25، 28]. في حين اختلفت مع دراسة [21] حيث توصلت نتائجها إلى أن أغلب أفراد العينة يطبقون استراتيجية التعلم التعاوني عند التدريس بالمقاربة بالكفاءات ويستفيدون من استخدامها وممارستها العملية التعليمية.

ثانياً: الإجابة عن فرضيات البحث: تمّ التحقق من صحة الفرضيات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي". للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (8): نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة استخدام مدرسي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

أبعاد الاستبانة	النوع الاجتماعي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط والتنظيم	ذكر	126	3.10	1.493	4.317	322	0.001
	أنثى	198	3.78	1.312			

0.000		4.282	1.421	2.89	126	ذكر	التفذي
			1.259	3.54	198	أنثى	
0.000		4.438	1.516	2.94	126	ذكر	التقبيمي
			1.378	3.67	198	أنثى	
0.000		4.456	1.449	2.98	126	ذكر	الدرجة الكلية
			1.278	3.66	198	أنثى	

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة (t) دالة إحصائياً في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المُدرِّسين والمُدرِّسات في تحديد استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وهي لصالح المُدرِّسات. من الممكن تفسير هذه النتيجة بأن المدرسات يُفضلن تبني أساليب تدريسية تركز على التفاعل الصفّي، والإدارة الصفية التشاركية، وبناء علاقات تواصل داعمة. وهذا يُسهّل تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني مقارنةً بالمدرسين، الذين قد يميلون إلى اتباع أسلوب تلقيني أو فردي في بعض السياقات التعليمية. علاوة على ذلك، تدمج برامج إعداد المدرسين الحديثة بشكل متزايد مفاهيم التعلم النشط في مؤهلاتها التعليمية. وقد يكون لدى المعلمات أيضاً معدل مشاركة أعلى في دورات تدريبية متخصصة حول استراتيجيات التعلم النشط التشاركي وبرامج التطوير المهني مقارنةً بزملائهن من المدرسين، مما يؤثر إيجاباً على تبني التعلم التعاوني. من منظور آخر، قد تمتلك الإناث مهارات تواصل أعلى، وانضباطاً أقوى في الالتزام بالتعليمات، وقدرة فطرية على التعاطف والعمل ضمن فريق، إلى جانب دوافعهن النفسية لإثبات أنفسهن وتحقيق التميز الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بابنا - موراليس وآخرون (Baena-Morales *et al.*, 2020) كما في [29] التي وجدت أن الطالبات في كليات التربية يقدرن العلاقة بين التعلم التعاوني ومسارتهن المهنية المستقبلية كمعلمات بدرجة أعلى من الطلاب الذكور، حيث أظهرن التزاماً أكبر بالإجراءات التي تنظم العمل التعاوني، وفهماً أكبر لضرورة المهام التعاونية. وتتفق مع نتائج دراسة بويجالي وآخرون (Puiggali, *et al.*, 2023) كما في [16] التي أكدت أن التعلم التعاوني يطور المهارات الاجتماعية بين الجنسين ويعززها بطرق مختلفة، إذ تُظهر الإناث وفقاً له، استجابةً أكبر لتطوير المهارات والكفاءات الاجتماعية من خلال التعلم التعاوني.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المُدرِّسين والمُدرِّسات في تحديد استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة، كما يوضح ذلك الجدول (9):

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة استخدام مدرسي

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

أبعاد الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
التخطيط والتنظيم	معهد وما دون	91	1.66	.678	بين المجموعات	436.092	2	218.046	321.581	0.001
	إجازة جامعية	163	4.20	.908	داخل المجموعات	217.652	321	.678		

			323	653.744	المجموع	.786	4.33	70	دبلوم تأهيل تربوي	
.000	268.820	186.856	2	373.711	بين المجموعات	.575	1.57	91	ي	التنفيذي
		.695	321	223.126	داخل المجموعات	.953	3.94	163	إجازة جامعية	
			323	596.837	المجموع	.818	4.00	70	دبلوم تأهيل تربوي	
.000	255.022	215.313	2	430.626	بين المجموعات	.430	1.54	91	معهد وما دون	التقيني
		.844	321	271.018	داخل المجموعات	1.054	4.09	163	إجازة جامعية	
			323	701.645	المجموع	1.037	4.15	70	دبلوم تأهيل تربوي	
.000	319.294	206.471	2	412.942	بين المجموعات	.524	1.59	91	معهد وما دون	الدرجة الكلية
		.647	321	207.574	داخل المجموعات	.925	4.07	163	إجازة جامعية	
			323	620.517	المجموع	.800	4.16	70	دبلوم تأهيل تربوي	

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) دالة إحصائياً في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المُدرّسين والمُدرّسات في تحديد استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. تم استخدام اختبار دونيت سي (Dunnett C) للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول التالي:

جدول (10): نتائج اختبار Dunnett C للمقارنات المتعددة حسب متغير المؤهل العلمي

البُعد	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	الفرق بين المتوسطين (I-J)	الخطأ المعياري	القرار
التخطيط والتنظيم	معهد وما دون	إجازة جامعية	-2.541*	.101	دال لصالح حملة الإجازة
		دبلوم تأهيل تربوي	-2.667*	.118	دال لصالح حملة الدبلوم
التنفيذي	معهد وما دون	إجازة جامعية	-2.371*	.096	دال لصالح حملة الإجازة
		دبلوم تأهيل تربوي	-2.432*	.115	دال لصالح حملة الدبلوم
التقيني	معهد وما دون	إجازة جامعية	-2.547*	.094	دال لصالح حملة الإجازة
		دبلوم تأهيل تربوي	-2.607*	.132	دال لصالح حملة الدبلوم
الدرجة الكلية	معهد وما دون	إجازة جامعية	-2.486*	.091	دال لصالح حملة الإجازة
		دبلوم تأهيل تربوي	-2.569*	.110	دال لصالح حملة الدبلوم

يتبين من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات إجابات المدرسين على استبانة استراتيجية التعلّم التعاوني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين المدرسين من حملة شهادة (معهد وما دون، الإجازة، ودبلوم التأهيل التربوي) لصالح المدرسين من حملة (الإجازة وحملة الدبلوم، حيث يتفوق حملة الإجازة وحملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي على حملة

شهادة المعهد وما دون). ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو التالي: يتمتع حاملو شهادة الإجازة الجامعية ودبلوم التأهيل التربوي بفهم نظري وعملي أعمق، نظراً لاحتمالية تلقّيهم تدريباً أكاديمياً وتربوياً أكثر تخصصاً في استراتيجيات التدريس الحديثة، بما في ذلك التعلم التعاوني. علاوة على ذلك، تركز برامج إعداد المدرسين في هاتين الشهادتين على تطوير المهارات التربوية وتطبيق استراتيجيات التعلم النشط. حيث توجد مقررات يتم تدريسها في كليات التربية تتعلق بطرائق التدريس الحديثة وأيضاً مقررات التربية العملية، وهي غير متوفرة في الشهادات الأدنى مستوى. وهذا يعزز وعيهم بأهمية التعلم التعاوني، مما يعكس جودة إعدادهم المهني.

أما بالنسبة للفئة الأقل مؤهلاً (المعهد وما دون)، فقد يكون إعدادهم المهني أقل تركيزاً على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، أو يعتمد بشكل أكبر على الأساليب التقليدية، مما يفسر انخفاض متوسط استجاباتهم في هذا الجانب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة [6، 7]. وتتفق أيضاً مع دراسة [26] حول اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام أسلوب التعليم التعاوني في المدارس الحكومية.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المُدرّسين والمُدرّسات في تحديد استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما يوضح ذلك الجدول (11):

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

أبعاد الاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
التخطيط والتنظيم	أقل من 5	82	4.42	.645	بين المجموعات	286.289	2	143.144	125.047	.000
	5-10	149	3.92	1.188	داخل المجموعات	367.456	321	1.145		
	أكثر من 10	93	2.07	1.164	المجموع	653.744	323			
التنفيذي	أقل من 5	82	4.34	.640	بين المجموعات	289.868	2	144.934	151.559	.000
	5-10	149	3.59	1.114	داخل المجموعات	306.968	321	.956		
	أكثر من 10	93	1.87	.990	المجموع	596.837	323			
التقني	أقل من 5	82	4.56	.691	بين المجموعات	347.189	2	173.594	157.209	.000
	5-10	149	3.70	1.241	داخل المجموعات	354.456	321	1.104		
	أكثر من 10	93	1.85	.978	المجموع	701.645	323			
الدرجة الكلية	أقل من 5	82	4.44	.599	بين المجموعات	306.238	2	153.119	156.394	.000
	5-10	149	3.73	1.143	داخل المجموعات	314.279	321	.979		
	أكثر من 10	93	1.93	.999	المجموع	620.517	323			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) دالة إحصائياً في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات في تحديد استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار دونيت سي (Dunnett C) للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول التالي:

جدول (12): نتائج اختبار Dunnett C للمقارنات المتعددة حسب متغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	الفرق بين المتوسطين (I-J)	الخطأ المعياري	القرار
التخطيط والتنظيم	أقل من 5 سنوات	5 وأقل من 10	.500*	.121	دال لصالح أقل من 5
	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	2.352*	.140	دال لصالح أقل من 5
	5 وأقل من 10	10 سنوات فأكثر	1.852*	.155	دال لصالح 5 وأقل من 10
التنفيذي	أقل من 5 سنوات	5 وأقل من 10	.748*	.115	دال لصالح أقل من 5
	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	2.464*	.125	دال لصالح أقل من 5
	5 وأقل من 10	10 سنوات فأكثر	1.715*	.137	دال لصالح 5 وأقل من 10
التقني	أقل من 5 سنوات	5 وأقل من 10	.857*	.127	دال لصالح أقل من 5
	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	2.709*	.127	دال لصالح أقل من 5
	5 وأقل من 10	10 سنوات فأكثر	1.852*	.144	دال لصالح 5 وأقل من 10
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	5 وأقل من 10	.702*	.115	دال لصالح أقل من 5
	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	2.508*	.123	دال لصالح أقل من 5
	5 وأقل من 10	10 سنوات فأكثر	1.807*	.140	دال لصالح 5 وأقل من 10

يتبين من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات إجابات المدرسين على استبانة استراتيجية التعلم التعاوني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة بين المدرسين لصالح اللذين لديهم سنوات خبرة (أقل من 5 سنوات و 5 وأقل من 10 سنوات). يعزو الباحث تفوق الفئتين (أقل من 5 سنوات) و (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) إلى عدة عوامل، منها: يكون المدرسون الجدد قد تخرجوا حديثاً من برامج إعداد المعلمين التي تركز على استراتيجيات التدريس الحديثة مثل التعلم التعاوني، مما يجعل معرفتهم النظرية أكثر حداثة وقوة. ويخضع المدرسون في بدايات مسيرتهم المهنية لبرامج تأهيل وتدريب مكثفة تركز على المهارات البيداغوجية الحديثة، مما يعزز وعيهم بهذه الاستراتيجيات. تتفق هذه النتيجة مع دراسة [1، 6]،

أما انخفاض استجابات فئة (10 سنوات فأكثر) فيمكن تفسيره بسبب التمسك بالأساليب التقليدية نتيجة الاعتياد على طرق تدريس أثبتت نجاحها في تجربتهم السابقة. ويمكن أن يكون لعامل العمر دوراً في ذلك، حيث الأساتذة بأعمار كبيرة قد يصعب عليهم التحرك بين مجموعات العمل التعاوني.

وهذا يتفق مع دراسة تشاكيار كاندييل ويراكاشا (Chakyarkandiyil & Prakasha, 2023) كما في [25] التي تشير إلى أن المعلمون الكبار في العمر يميلون إلى مقاومة التعلم التعاوني لأن تدريبهم الأصلي قائم على أسلوب الإلقاء وليس على خبرة عملية كافية في استراتيجيات التعلم النشط.

5. الاستنتاجات والتوصيات

● **الاستنتاجات:** بعد عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، يمكن أن نلخص ما توصل إليه بالنقاط الآتية:

1. أن مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يستخدمون استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية بدرجة متوسطة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية تُعزى لمتغير: النوع الاجتماعي لصالح المُدرِّسات ذوات المتوسط الحسابي الأكبر (3.66)؛ المؤهل العلمي، لصالح المدرسين من حملة (الإجازة والدبلوم)، وسنوات الخبرة التدريسية، لصالح (أقل من 5 سنوات و 5 وأقل من 10 سنوات).

● التوصيات

استناداً إلى نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي:

1. تنظيم دورات تدريبية وبرامج متخصصة تركز على كيفية تصميم أوراق العمل التعاونية وأدوات التقييم المرتبطة بها.
2. تصميم برامج التطوير المهني المناسب لجميع المدرسين وتوفير الدعم المناسب لهم من قبل صانعي القرار التربوي، بهدف تمكينهم من تبني استراتيجيات تعليمية فعالة مثل استراتيجيات التعلم التعاوني.
3. توفير نماذج جاهزة وموارد تعليمية تساعد المدرسين على التخطيط الدقيق للأنشطة التعاونية.
4. تعزيز ثقافة التعاون بين المدرسين من خلال تشجيع التخطيط المشترك وتبادل الخبرات والمهارات في إعداد المواد التعليمية.
5. تقليل عدد الحصص الدراسية للمدرسين لمنحهم وقتاً كافياً للتخطيط الدقيق للأنشطة التعاونية.
6. إجراء دراسات مستقبلية تتمحور حول قياس أثر تطوير الجانب التعليمي-التقني على نواتج تعلم الطلاب.

المراجع (References)

[1] رشيد، عبد الهادي. واقع تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة "دراسة ميدانية ببعض الابتدائيات بولاية غليزان". (مجلة المؤئل في جوان)، مج 2 \ع 1 \129-142، 2025.

[1] A, H. RASHID. "The Reality of Implementing the Cooperative Learning Strategy in Primary Education from the Teachers' Perspective: A Field Study in Some Primary Schools in the Wilaya of Relizane". *Al-Mu'athal Journal* 2(1), June 2025, 129-142. 2025.

[2] الرفاعي، عقيل. التعلم النشط: المفهوم والاستراتيجيات، وتقويم نواتج التعلم. دار الجامعة الجديدة، مصر، الاسكندرية، ط1، 2012.

[2] A. AL-RIFAI. *Active Learning: Concept, Strategies, and Assessment of Learning Outcomes (1st ed.)*. Egypt, Alexandria: Dar Al-Jami'a Al-Jadeeda. 2012.

- [3] سليمان، عبد الرحمن سيد؛ ومنيب، تهاني محمد عثمان. المتفوقون والموهوبون والمبتكرون. مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، الجزء الأول، 2010.
- [3] A, R, S. SULAIMAN; T, M, O. MUNIB. *The Gifted, Talented, and Innovative, Part One*. Egypt: Anglo-Egyptian Library. 2010.
- [4] العجيلي، عليسة سالم. التعلم التعاوني. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- [4] A, S, AL-AJILI. *Cooperative Learning*. Dar Safa Publishing and Distribution, Amman. 2011.
- [5] A. B. Pajaron and G. F. Labitad, "Relevance of Cooperative Learning Strategy to Learners Academic Engagement". *IJSAT-International Journal on Science and Technology*, vol. 16, n^o. 3, 2025.
- [6] A. Saputra, "Teachers' attitudes towards using cooperative learning for teaching English skills". *Ganeç Swara*, vol. 11, n^o. 1, pp. 91-95. 2017.
- [7] نجمة، بلال. اتجاهات الأساتذة نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي دراسة ميدانية على عينة من اساتذة القطب الجامعي تامدة-تيزي وزو. (مجلة العلوم الاجتماعية)، مج 12\ع 2، 98-88، 2018.
- [7] B, NAJMA. "Professors' Attitudes Towards Teaching with the Cooperative Learning Strategy in University Education: A Field Study on a Sample of Professors at the University Campus of Tamda-Tizi Ouzou". *Journal of Social Sciences* 12(2), 88-98. 2018.
- [8] جونسون، ديفيد. التعليم التعاوني، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية: الرياض، 1995.
- [8] D. JOHNSON. *Cooperative Education*. Translated by: Dhahran Ahlia Schools: Riyadh. 1995.
- [9] سيد، عصام محمد عبد القادر. التعلم التعاوني (النظرية والتطبيق - الحقيبة التدريبية التاسعة). دار التعليم الجامعي، مصر، 2017.
- [9] E, M, A, Q. SAYED. *Cooperative Learning (Theory and Application – Training Package Nine)*. Egypt: University Education House. 2017.
- [10] E. B. Kolawole, "Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics". *Journal of Educational Research and Review*, vol. 3, n^o. 1, pp. 33-37. 2007.
- [11] بغراجي، فطيمة. توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم اللغة العربية: السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط أنموذجاً. (مجلة أليف الجزائرية للغة والإعلام والمجتمع - دراسة تحليلية للوثائق التربوية)، مج 8\ع 13، 2021.
- [11] F. BAGHRAJI. "Employing the Cooperative Learning Strategy in Teaching Arabic: The First Year of Intermediate Education as a Model. An Analytical Study of Educational Documents". *Alif Journal (Language, Media, and Society)* 8(3), Algeria, 2021.
- [12] الحربي، فهد عيادة؛ والصايغ، عبد المحسن إبراهيم. درجة تطبيق التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الفنية بمدارس المرحلة المتوسطة في الكويت. (مجلة الفنون التشكيلية والتربية الفنية الكويت)، مج 4\ع 12، 59-23، 2020.

- [12] F, A. AL-HARBI; A, M, I. AL-SAYIGH. "The Degree of Cooperative Learning Implementation among Art Education Teachers in Intermediate Schools in Kuwait". *Journal of Fine Arts and Art Education* 4(2), 23-59. 2020.
- [13] G. M. Jacobs and S. Hall, "Implementing cooperative learning". In *J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.)*, Methodology in language teaching: An anthology of current practice. New York: Cambridge University Press. 2002, pp. 52-58.
- [14] **بشارة، جبرائيل؛ والياس، أسما.** المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي. منشورات جامعة دمشق، سورية، 2017.
- [14] G. Bishara; A. Elias, Asma. *Educational Curricula for the Primary Stage of Basic Education*. Damascus University Publications, Syria. 2017.
- [15] **الخوري، هند يوس.** أهمية الثقافة في تكوين شخصية الطفل. دار المؤلف للنشر والتوزيع، لبنان، 2014.
- [15] J. A. FREDRICKS; P. C. BLUMENFELD & A. H. PARIS. "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence". *Review of Educational Research* 74(1), 59-109. 2004.
- [16] J. PUIGGALÍ; M. TESOURO; D. CAÑABATE & J. COLOMER. "Fostering perceptions of gender through cooperative learning". *Education Sciences*, vol. 13, n°. 10, 976. <https://doi.org/10.3390/educsci13100976>. 2023.
- [17] H, Y. AL-KHOURY. *The Importance of Culture in Shaping a Child's Personality*. Lebanon: Dar Al-Mu'allif for Publishing and Distribution. 2014.
- [18] I. O. Chinedu and T. O. Akobi, "Effect of Cooperative Learning Instructional Strategy on Social and Cognitive Skills Development of Primary School Pupils". International Journal of Early Childhood Special Education, vol. 14, n°.6. 2022.
- [19] **قاسم، جميل أمين.** التعلم والتعليم التعاوني. دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
- [19] J, A, QASIM. *Cooperative Learning and Teaching*. Dar Al-Ma'moun for Publishing and Distribution, Amman. 2014.
- [20] K, ALI; M, AHMAD; Y, AJEED. "The Reality to which Second Field of Basic Education Teachers are Practicing the 21st Century Skills from their Point of view - A Field Study". *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series* 46(6), 423-445. 2024.
- [21] **بكير، ملكية، وقتيت، فضية.** واقع التدريس باستراتيجيات التعلم التعاوني في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي. (مجلة التربية والصحة النفسية)، مج 6، 1 ع 2 \ 30-32. 2020.
- [21] M. BAKIR; F. WAQIT. "The reality of teaching with the cooperative learning strategy under the competency-based approach from the perspective of teachers and students in middle and secondary education". *Journal of Education and Mental Health* 6(2), 2020.
- [22] **حمدان، محمد زياد.** تنفيذ المنهج في التربية المدرسية من التنسيق والإعداد إلى التطبيق في الغرف الصفية، منشورات دار التربية الحديثة، الأردن، 2018.
- [22] M, Z. HAMDAN. *Curriculum Implementation in School Education: From Coordination and Preparation to Classroom Application*. Jordan: Dar Al-Tarbiya Al-Haditha. 2018.
- [23] **عبد الحميد، محمد.** التعلم التعاوني: استراتيجيات وأساليب. دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.

[23] M, ABDUL HAMID. *Cooperative Learning: Strategies and Methods*. Arab Thought House, Cairo. 2005.

[24] عطية، محسن علي. الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار الصفاء للنشر، عمان، ط1، 2008.

[24] M, A, ATTIA. *Modern Strategies in Effective Teaching (1st ed.)*. Amman: Dar Al-Safa Publishing. 2008.

[25] N. Chakyarkandiyil and G. S. Prakasha, "Cooperative learning strategies: Implementation challenges in teacher education". *Problems of Education in the 21st Century*, vol. 81, n^o. 3, p. 340. 2023.

[26] بني صخر، رائدة طایل. اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام أسلوب التعلم التعاوني في المدارس الحكومية في البادية الشمالية الغربية من وجهة نظرهم. (مجلة جامعة أسيوط لكلية التربية-سلسلة الدراسات التربوية)، مج 38، ع9، 116-133، 2022.

[26] R. BANI SAKHR. "Science Teachers' Attitudes Towards Using the Cooperative Learning Approach in Public Schools in the Northwestern Badia from Their Perspective". *Journal of the Faculty of Education* 38(9), Assiut University, Vol. 2, 116-133. 2022.

[27] درويش، رمضان، ورحمة، عزيزة. الإحصاء الوصفي. منشورات جامعة دمشق، سورية، 2012.

[27] R. DARWISH; A. RAHMA. *Descriptive Statistics*. Damascus, Syria: Damascus University Publications. 2012.

[28] S. CHAN; S. MANEEWAN & R. KOUL. "Cooperative learning in teacher education: a means to foster learning motivation and academic engagement among EFL pre-service teachers". *European Journal of Teacher Education*, vol. 47, n^o. 4, pp. 658-675. 2024.

[29] S. Baena-Morales; D. Jerez-Mayorga; F. T. Fernández-González & J. López-Morales. "The use of a cooperative-learning activity with university students: A gender experience". *Sustainability*, vol. 12, n^o. 21, <https://doi.org/10.3390/su12219292>. 2020.

[30] سمارة، يوسف نجم؛ والزبون، محمد سليم. واقع ودور تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في المدارس الخاصة في فلسطين من وجهة نظر المعلمين. (مجلة ألفا للدراسات الإنسانية والعلمية)، مج 3، ع17، 153-172، 2021.

[30] Y, N. SAMARA; M, S. AL-ZABOUN. "The Reality and Role of Applying the Cooperative Learning Strategy in Private Schools in Palestine from the Teachers' Perspective". *Alpha Journal of Human and Scientific Studies* 3(7), 153-172. 2021.

[31] منصور، يمن؛ وشمعون، هنادي. مبادئ الإحصاء الاجتماعي. منشورات جامعة اللاذقية، سورية. 2009.

[31] Y. MANSOUR. & H. SHAMOUN. *Principles of Social Statistics*. Latakia University Publications, Syria. 2009.

الملاحق

الملحق رقم 1/: جدول يوضح حجم العينة المناسب وفق حجم المجتمع.

حجم العينة المناسب وفق حجم المجتمع

العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة	المجتمع
١٠	١٠	١٠٨	١٥٠	٢١٠	٤٦٠	٣٢٧	٢.٢٠٠
١٥	١٤	١١٣	١٦٠	٢١٤	٤٨٠	٣٣١	٢.٤٠٠
٢٠	١٩	١١٨	١٧٠	٢١٧	٥٠٠	٣٣٥	٢.٦٠٠
٢٥	٢٤	١٢٣	١٨٠	٢٢٦	٥٥٠	٣٣٨	٢.٨٠٠
٣٠	٢٨	١٢٧	١٩٠	٢٣٤	٦٠٠	٣٤١	٣.٠٠٠
٣٥	٣٢	١٣٢	٢٠٠	٢٤٢	٦٥٠	٣٤٦	٣.٥٠٠
٤٠	٣٦	١٣٦	٢١٠	٢٤٨	٧٠٠	٣٥١	٤.٠٠٠
٤٥	٤٠	١٤٠	٢٢٠	٢٥٤	٧٥٠	٣٥٤	٤.٥٠٠
٥٠	٤٤	١٤٤	٢٣٠	٢٦٠	٨٠٠	٣٥٧	٥.٠٠٠
٥٥	٤٨	١٤٨	٢٤٠	٢٦٥	٨٥٠	٣٦١	٦.٠٠٠
٦٠	٥٢	١٥٢	٢٥٠	٢٦٩	٩٠٠	٣٦٤	٧.٠٠٠
٦٥	٥٦	١٥٥	٢٦٠	٢٧٤	٩٥٠	٣٦٧	٨.٠٠٠
٧٠	٥٩	١٥٩	٢٧٠	٢٧٨	١.٠٠٠	٣٦٨	٩.٠٠٠
٧٥	٦٣	١٦٢	٢٨٠	٢٨٥	١.١٠٠	٣٧٠	١٠.٠٠٠
٨٠	٦٦	١٦٥	٢٩٠	٢٩١	١.٢٠٠	٣٧٥	١٥.٠٠٠
٨٥	٧٠	١٦٩	٣٠٠	٢٩٧	١.٣٠٠	٣٧٧	٢٠.٠٠٠
٩٠	٧٣	١٧٥	٣٢٠	٣٠٢	١.٤٠٠	٣٧٩	٣٠.٠٠٠
٩٥	٧٦	١٨١	٣٤٠	٣٠٦	١.٥٠٠	٣٨٠	٤٠.٠٠٠
١٠٠	٨٠	١٨٦	٣٦٠	٣١٠	١.٦٠٠	٣٨١	٥٠.٠٠٠
١١٠	٨٦	١٩١	٣٨٠	٣١٣	١.٧٠٠	٣٨٢	٧٥.٠٠٠
١٢٠	٩٢	١٩٦	٤٠٠	٣١٧	١.٨٠٠	٣٨٤	١٠٠.٠٠٠ فاكثر
١٣٠	٩٧	٢٠١	٤٢٠	٣٢٠	١.٩٠٠		
١٤٠	١٠٣	٢٠٥	٤٤٠	٣٢٢	٢.٠٠٠		

المصدر: Johnson & Christensen, 2008, P242

الملحق رقم 2/: جدول بأسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الأداة

جدول بأسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الأداة

اسم المحكم مع المرتبة العلمية	التخصص مع مكان العمل
الأستاذ المساعد الدكتور معين جمال	تقنيات التعليم / جامعة دمشق - كلية التربية الثالثة بدرعا/
الأستاذ المساعد الدكتور سومر برغل	القياس والتقويم النفسي / جامعة اللاذقية - كلية التربية /
الدكتور كمال حميدان	تقنيات التعليم / جامعة دمشق - كلية التربية الثالثة بدرعا/

الملحق رقم 3/: جدول يوضح بعض بنود استبانة البحث قبل وبعد تعديلها

جدول يوضح بعض بنود استبانة البحث قبل وبعد تعديلها

رقم البند	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
12(في البعد التعليمي)	أحدد المسؤولية الفردية لكل طالب.	أحدد مسؤولية كل طالب على حدة.
14(في البعد التعليمي)	أدير نقاش المجموعات بشكل فعال.	أدير نقاش المجموعات بفعالية.
18(في البعد التقني)	أراعي في التقويم مدى تعاون وتجاوب الطلاب للتعليم والفعاليات.	أراعي في التقويم تعاون الطلاب واستجابتهم للتعليم والأنشطة.
26(في البعد التقني)	أقوم تعلم الطلبة تقويماً ختامياً.	أجري تقييماً نهائياً لتعلم الطلاب.

الملحق رقم 4/: استبانة نهائية حول: "درجة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية"

الأخوة المدرسين الأفاضل، تحية طيبة وبعد... يقوم الباحث بإعداد دراسة تهدف إلى تعرّف درجة استخدام مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية. ولتحقيق هذا الهدف تمّ تصميم استبانة، تكونت من (30) بنداً، كما تألفت من قسمين، الأول: بيانات عامة، والثاني بنود الاستبانة التي تعبر عن محتوى ثلاثة أبعاد رئيسية وهي: بُعد

التخطيط والتنظيم لاستراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المناهج التعليمية؛ أما الثاني وهو البُعد التنفيذي، والثالث: البُعد التقييمي. وبناءً على ذلك، يرجو الباحث قراءة كل بند بعناية ثم اختيار الإجابة التي تناسب اختياريكم بوضع إشارة (✓) بجانب الدرجة التي تعبر عن رأيكم، علماً أن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم الكريم... الباحث

القسم الأول: بيانات عامة: النوع الاجتماعي: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: معهد وما دون ☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐
سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

القسم الثاني: أبعاد الاستبانة بصورتها النهائية

درجة الاستخدام					العبارات
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					أولاً: بُعد التخطيط والتنظيم
					1. أهين المكان بما يسمح للمجموعات والطلاب بالعمل بحرية.
					2. أحدد الأهداف التعليمية (المعرفية، المهارية، والوجدانية).
					3. أحدد أدوار الطلاب لضمان تحقيق الأهداف.
					4. أحدد المحتوى اللازم لتحقيق الأهداف.
					5. أقسم الطلاب إلى مجموعات متنوعة.
					6. أحدد حجم المجموعة وفقاً للمهام التعليمية.
					7. أصمم استراتيجيات وأساليب العمل.
					8. أخطط أوراق العمل بوضوح ودقة.
					ثانياً: البُعد التعليمي
					9. أشرح مفهوم الدرس والنشاط للطلاب.
					10. أوزع الأدوار بين الطلاب بالتناوب لضمان تحقيق الأهداف.
					11. أحدد المعايير اللازمة لإتمام عملية التعلم المطلوبة.
					12. أحدد مسؤولية كل طالب على حدة.
					13. أبرز أنواع التفكير والفعل والسلوك الإيجابي المرغوب فيه.
					14. أدير نقاش المجموعات بفعالية.
					15. أتجول بين المجموعات وأقدم لهم الإرشادات المناسبة.
					16. ألاحظ تفاعل الطلاب مع العمل ومع بعضهم البعض.
					17. أؤكد للطلاب حاجتهم الماسة إلى المهارات الاجتماعية التعاونية وإنجاز العمل ضمن الفريق الواحد.
					ثالثاً: البُعد التقييمي
					18. أراعي في التقييم تعاون الطلاب واستجاباتهم للتعلم والأنشطة.
					19. أقوم مستوى أداء كل مجموعة لمسؤولياتها.
					20. أراعي في تقييم المجموعة الدعم المتبادل والتحفيز الذاتي لدى الطلاب.
					21. أراعي تنوع النشاطات حسب أهميتها.
					22. أراعي في تقييم المجموعة درجة التعاون المتبادل بين أعضاء المجموعة.
					23. أراعي في التقييم نوع الأهداف وعددها.
					24. أراعي في التقييم مستوى مشاركة الطالب في المجموعة وكفاءة كل عضو في أداء دوره.
					25. أقدم ملخصاً منظماً للموضوع في نهاية الدرس.
					26. أجري تقييماً نهائياً لتعلّم الطلاب.
					27. أعتد ملف إنجاز المجموعة.
					28. أطرح أسئلة قصيرة حول الموضوع في نهاية الدرس.
					29. أجري اختبارات تعاونية على شكل مشاريع.
					30. أتابع مع الطلاب خارج أوقات الدوام المدرسي.

مع الشكر الجزيل لتعاونكم الطيب... الباحث