

تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي "دراسة ميدانية بزمورة - ولاية غليزان"

Primary education teachers' perceptions of their use of the participatory education strategy

"A field study in Zamora Province - Relizane Province -"

ط. د نورالدين عراب¹

¹ مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية جامعة عبد الحميد ابن باديس-مستغانم (الجزائر).

noredidine.arab.etu@univ-mosta.dz

د. رمضان بوثلجة²

² جامعة عبد الحميد ابن باديس-مستغانم (الجزائر). مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية.

ramdane.boutlidja@univ-mosta.dz

تاريخ القبول: 2025/06/21

تاريخ الإرسال: 2025/01/05

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي، وشملت عينة الدراسة على (80) أستاذ وأستاذة ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال السداسي الأول من العام الدراسي (2023-2024) بعينة من ابتدائيات مقاطعة: زمورة بولاية غليزان، وأستخدم في ذلك المنهج الوصفي التحليلي الملائم للدراسة، فيما أعتمد على استبيان خاص بتصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استراتيجية التعليم التشاركي المعد من طرف الباحثان، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي، توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: وجود مستوى متوسط لتصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي.

- وجود فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي الذكور والإناث حول تصوراتهم لاستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، وهذا لصالح الأساتذة الإناث.

- عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير التخصص العلمي حول تصوراتهم لاستخدام استراتيجية التعليم

التشاركي.

الكلمات المفتاحية: التصورات؛ التعليم التشاركي؛ التعليم الابتدائي.

Abstract:

The current study aims to reveal the level of perceptions of primary school teachers about the collaborative learning strategy applied to students. The study sample included (80) male and female teachers, who were randomly selected during the first semester of the academic year (2023-2024) from a sample of primary schools in the Zamoura district of the Glizan province. The descriptive approach appropriate for the study was used, while relying on a questionnaire on the perceptions of primary school teachers about the collaborative learning strategy prepared by the researchers. After conducting the statistical analysis process, the results of the study reached the following:

- There is an average level of perceptions of primary school teachers about the collaborative learning strategy applied to students.
- There are differences between male and female primary school teachers about their perceptions of the collaborative learning strategy applied to students, in favor of female teachers.
- There are no differences between primary school teachers attributed to the variable of scientific specialization about their perceptions of the collaborative learning strategy applied to students.

Keywords: Perceptions ; Collaborative Learning ; Primary Education.

1- مقدمة:

"يعد التعليم ركيزة أساسية لأي حضارة في العالم، و هو مهمة لا تقتصر على تكسيب المهارات، بل تتعلق أيضا بتجسيد قيم احترام حياة الإنسان وكرامته، قيم مطلوبة لتحقيق الإنسجام الاجتماعي في عالم متنوع متطور، في شتى مجالات الحياة" (سعد، 2020، ص 112)، هذا التطور المستمر، سواء على مستوى المجتمعات أو على مستوى الفكر الإنساني، انعكس بدوره على فلسفة التعليم، مما أدى إلى تحوّل عميق في مفاهيمه وأدواره. "فقد تطورت فلسفة التعليم وخصائص العصر بشكل غير من دور الأستاذ، إذ لم يعد التعليم يهدف فقط إلى التلقين وحشو الأذهان كما في النموذج التقليدي، حيث كان المعلم هو محور العملية التعليمية، بل أصبح يُنظر إلى المتعلم كفرد نامٍ في أبعاده المختلفة: الفيزيولوجية، المعرفية، اللغوية، الانفعالية والاجتماعية. وبذلك أصبح الهدف الأساسي للتعليم هو إكساب المتعلم خبرات حياتية تؤهله لمواجهة تحديات الواقع، مما جعل مهنة التعليم تتجاوز مجرد نقل المعارف إلى عملية تربوية شاملة تهدف إلى تعديل السلوك وتنميته وفقاً لخصائص كل متعلم ووفقاً لمتطلبات العصر الحديث" (سماش ولوييري، 2019، ص 170). وانسجاماً مع هذا التحول في المفاهيم والأدوار، برزت الحاجة إلى تبني إستراتيجيات وطرق تدريس حديثة تتماشى مع هذه التوجهات الجديدة، وتُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. من بينها إستراتيجية التعليم التشاركي التي أدت إلى فرضها أساسيات كثيرة منها ضرورة التواصل وتبادل المعلومات للحصول على خبرات تقوم بالاستفادة منها بشكل واسع وفي وقت أقصر وتنمي لدى التلاميذ مهارات وقيم يصعب على الأساليب والطرق التقليدية العمل بها ولا سيما ما يشهده العالم من تطور تكنولوجي هائل خاصة في مجال التعلم، مما أدى إلى النظر في إمكاناتها لإحداث تحول نوعي في العملية التربوية بجميع مدخلاتها ومخرجاتها (مهدي وآخرون. 2019، ص 115) و لهذا سلط الباحثان موضوع دراستهما لقياس مستوى استخدام إستراتيجية التعليم التشاركي المعتمدة في مناهج التعليم الابتدائي من وجهة نظر لاساتذة والكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق هذه الإستراتيجية.

الإشكالية:

في ظل التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية إشراك المتعلم بفعالية في العملية التعليمية، برزت استراتيجية التعليم التشاركي كأحد الأساليب البيداغوجية، وفي هذا الإطار، حيث تساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين على تلبية احتياجاتهم المعرفية وتوسيعها، كما أشار إلى ذلك كل من جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 2003)، إذ لها أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير المختلفة مثل: توليد المعرفة، مشاركتها، إدارتها، الدخول في مناقشات هادفة،

والتعلم التبادلي (الصامدي، 2020، ص 142). كما أشار باحثون آخرون إلى أن الأفراد، عند انخراطهم في العمل الجماعي، قد يتصرفون بطريقة تعاونية أو تنافسية، وذلك تبعاً لردود أفعالهم تجاه الآخرين في سبيل تحقيق أهدافهم. ويُعد دويتش (Deutsch, 1949) من أوائل من قاموا بدراسة التفاعلات بين الأفراد من جهة، وبين أنشطة الجماعة وعملياتها المختلفة من جهة أخرى. ففي إحدى دراساته الميدانية التي أجراها على طلاب السنة الجامعية الأولى، أوضح أن الأفراد يدركون أنهم مرتبطون ببعضهم البعض إما بعلاقات تعاونية أو تنافسية. (سعادة، 2008، 43).

ويتفق العديد من العلماء من بينهم مارغولس (Margulis, 1991) أن هذا النوع من التعلم يتميز بخصائص تختلف عن الأساليب التقليدية، إذ يُعتمد فيه على تقسيم الطلاب إلى مجموعات، سواء كانت عشوائية أو منظمة، بهدف تنفيذ مهام محددة ومصممة بطريقة تجعل كل فرد يدرك أن نجاحه مرتبط بزملائه. فنجاح المجموعة يعتمد على قوة التعاون بين أعضائها، لا على ضعف أحدهم، ويُبنى على مبدأ التعاون بدلاً من التنافس، مع التأكيد على أن كل فرد في المجموعة مسؤول عن إتمام جزء من العمل الجماعي (الشايب، 2001: 26). و في إطار وصفه للتعلم التعاوني يشير (Johnson & Fohnson, 1989) إلى أن الطلاب يشعرون أحياناً بالعجز أو اليأس و الإحباط و عندما تنهياً لهم الفرصة ليعملوا مع زملاء لهم ضمن فريق عمل فإن ذلك يفتح لهم نوافذ من الفرص و يعطيهم الأمل ويجعلهم يشعرون بأنهم أكثر قدرة و إلترام نحو عملهم ، لذا تكمن أهمية البحث في أن التعليم التشاركي يُعتبر وسيلة للتغيير وتطوير الوعي، مما يجعل التعليم أكثر واقعية وجاذبية ومقبولاً. ليساهم هذا النهج في اكتشاف مهارات وإمكانات متنوعة، ويعزز من فاعلية التحفيز وشموليته(الربيعي، 2011، 85).

وعلى الرغم من الدور الإيجابي والتأثير الفعّال لاستراتيجية التعلم التشاركي في تحسين مخرجات العملية التعليمية، إلا أن عدداً من الدراسات أشارت إلى أن هذه الاستراتيجية لا تزال غير مُطبّقة بالشكل المطلوب في الميدان، وأن هناك جملة من المعوقات التي تحول دون استخدامها بالشكل الأمثل. ومن بين الدراسات التي تناولت هذا الجانب نذكر منها: دراسة أبا حسين والحسين(2016) التي سلطت الضوء على مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم للتدريس التشاركي في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة بالاستراتيجية كان جيداً، إلا أن التطبيق العملي بقي في حدود "المتوسط"، نظراً لوجود جملة من المعوقات المرتبطة بالسياق المهني والتربوي. ثم تلتها دراسة باقبص (2018) التي هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجية التدريس التشاركي في منطقة جدة، وأظهرت النتائج أيضاً أن درجة الاستخدام جاءت "متوسطة"، مع الإشارة إلى وجود معوّقات تحد من تفعيل الاستراتيجية بشكل فعال. أما دراسة زروالي(2020) فقد ركزت على استراتيجيات التعلم النشط بصفة عامة، وخلصت إلى أن درجة ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة أم البواقي وفق مقارنة التدريس بالكفاءات، كانت "عالية"، وهو ما يعكس وعياً تربوياً متطوراً بهذه المقاربات الحديثة.

في المقابل، توصلت دراسة موتياه وآخرون (Mut'ah et al., 2020) إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية في إندونيسيا يعانون من قصور في فهم مهارات التعلم التشاركي ونقص في التكوين والدافعية، بالإضافة إلى التخوف من صعوبات قد يواجهها المتعلمون في التفاعل الجماعي، مما يؤثر سلباً على التطبيق الفعلي للاستراتيجية. بالإضافة إلى دراسة قاجة (2024) التي ركزت على الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الثانوي في ولاية الشلف بالجزائر عند تطبيق التعلم

التعاوني، حيث أظهرت النتائج وجود معوقات متعددة، تم ترتيبها تنازلياً على النحو الآتي: صعوبات مرتبطة بالتلميذ، ثم المنهج التعليمي، ثم الجوانب الإدارية والفنية، وأخيراً الأستاذ.

انطلاقاً من الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي، وكذا الممارسة المهنية لعملية التدريس في الطور الابتدائي، لدى احد الباحثين تولد لديهما اهتمام متزايد باستراتيجية التعليم التشاركي، لما لها من أهمية في تنمية روح التعاون بين التلاميذ، وتعزيز تفاعلهم داخل القسم، وتحقيق تعلم نشط وفعال. غير أن التجربة الميدانية أظهرت أن هذه الاستراتيجية، على الرغم من توصيات البحوث التربوية بتبنيها، تواجه عدة تحديات في الواقع المدرسي، لعل من أبرزها: تفاوت مستويات التلاميذ داخل المجموعات، مما يُضعف التوازن في المشاركة، وصعوبة ضبط القسم أثناء الأنشطة الجماعية، إلى جانب قلة التكوين البيداغوجي للأساتذة حول كيفية التخطيط والتنفيذ الفعال لهذه الاستراتيجية. كما أن نقص الوسائل التعليمية، والاكتظاظ في الأقسام، يشكلان عائقين حقيقيين أمام تطبيقها السليم. وقد لوحظ أيضاً تبايناً في تصورات الأساتذة تجاه التعليم التشاركي، حيث يميل بعضهم إلى الاقتصار على الطرق التقليدية في التدريس، والتي تركز على التلقين، والحفظ، وتكرار المعلومات المجردة، دون إتاحة الفرصة للمتعلمين للانخراط الفعلي في بناء المعرفة، وفي ظل قلة الدراسات الميدانية التي تناولت هذا الموضوع في السياق المحلي، وتحت تأثير كل هذه العوامل وغيرها دفعت الباحث إلى إجراء هذه الدراسة، والتي تبلورت مشكلتها في محاولة التوصل إلى نتائج تبين مستوى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي في مرحلة التعليم الابتدائي ، ويمكن التعبير عن الموضوع بطرح التساؤلات التالية:

- 1- ما مستوى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي؟
 - 2- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) في تصوراتهم حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي؟
 - 3- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقاً لمتغير التخصص العلمي في تصوراتهم حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي؟
- 2-أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع ، والمتمثل في استراتيجية التعليم التشاركي، باعتبارها من بين المقاربات البيداغوجية الحديثة التي تسعى إلى تفعيل دور المتعلم، وتنمية مهاراته الاجتماعية والمعرفية من خلال العمل الجماعي، كما تكمن الأهمية في طبيعة المتغيرات المدروسة، وفي إمكانية تقديم نتائج تسهم في تطوير الممارسات التربوية وتحسين جودة التعليم من خلال فهم واقع تطبيق هذه الاستراتيجية في الأقسام الابتدائية. وتكمن أهمية الدراسة وفقاً لمجموعة من العناصر يأتي في صدارتها المتعلم وفي ظل ملاحظة ضعف مردوده داخل القسم، مما يدعو إلى استكشاف مدى فعالية هذه الاستراتيجية في تحسين أدائه وتنمية مهاراته التواصلية والاجتماعية، وبالنسبة للمتعلم كذلك، فهي تكمن في الوقوف على تصوراتهم حول التعليم التشاركي، ومدى قدرته على توظيفه بفعالية داخل القسم. أما فيما يتعلق بالعملية التعليمية ككل فهي تسهم في تقويم استخدام هذه الاستراتيجية في الواقع الميداني التربوي، وتحديد أبرز الصعوبات التي

تعيق تطبيقها. كما تكتسب الدراسة قيمة إضافية بالنسبة للقائمين على المنظومة التربوية، لما قد تقدمه من معطيات عملية تُعينهم على تطوير التكوين وتحسين بيئة التعلم، بالإضافة إلى مساهمتها في مجال البحث التربوي لفائدة الباحثين والفاعلين التربويين، حيث تفتح آفاقاً جديدة للبحث في فعالية التعليم التشاركي في مرحلة التعليم الابتدائي والمراحل التعليمية الأخرى.

3-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- الكشف عن مستوى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي.
- التعرف على الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) في تصوراتهم حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي.
- التعرف على الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقاً لمتغير التخصص العلمي في تصوراتهم حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي.

4-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

1-4 التصورات:

تعرف إجرائياً وفقاً لموضوع الدراسة بأنها الدرجة التي يتحصل عليها كل أستاذ في مقياس تصوراتهم لاستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، وتعني مجموع الأفكار، والمعتقدات، والآراء التي يحملها أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي داخل القسم، والتي تؤثر على طريقة تطبيقهم لها ومدى تقبلهم لها في الممارسات التعليمية.

2-4 التعليم التشاركي:

و يعرف إجرائياً: بأنه نمط تعليمي تفاعلي و فيه يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة و كل تلميذ يتشارك مع أقرانه في بناء تعلمهم من خلال التشارك في البيئة الصفية و بوجود الأستاذ الذي يشارك في المراقبة و التوجيه و الدعم و المساعدة للتلاميذ.

3-4 التعليم الابتدائي أو المرحلة الابتدائية:

تعرف المرحلة الابتدائية بأنها المرحلة الأولى من التعليم النظامي، حيث يحصل الطفل على فرصته الأولى للتعلم تحت إشراف مربين مختصين. تعتبر هذه المرحلة إلزامية ومجانية في العديد من الدول، مما يضمن حق التعليم لكل طفل (وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين. 1973. ص 35-36).

تبدأ مدة التعليم الابتدائي من سن السادسة وتستمر حتى الثانية عشرة، حيث تُعد هذه الفترة أساسية في تنمية مهارات الطفل المعرفية والاجتماعية. هذا التعليم ليس فقط حقاً وطنياً، بل هو أيضاً من حقوق الإنسان الأساسية، مما يعكس أهمية التعليم في بناء المجتمعات وتطوير الأفراد.

تعتبر المرحلة الابتدائية القاعدة الأساسية لبناء المنظومة التربوية، حيث تمثل المؤسسة الأولى التي تحتضن الأطفال وتزودهم بالمعارف والمهارات اللازمة. تركز هذه المرحلة على النمو النفسي والاجتماعي والأخلاقي واللغوي للطفل، مما يتطلب وجود معلمين أكفاء وإدارة علمية فعالة (مرسي، 1998، ص 53).

محمد منير مرسي، المعلم وميادين التربية: 1998، بيروت، ط 3، دار النهضة العربية.

تبدأ المرحلة الابتدائية عادة في سن الخامسة، وتتضمن تعليم التلاميذ مجموعة من المعارف والقيم وأنماط السلوك. كما تُعتبر هذه المرحلة حقًا لكل طفل وواجبًا على أولياء الأمور، مما يبرز أهمية التعليم في تشكيل شخصية الفرد والمجتمع.

5- الإطار النظري للدراسة:

1-5 تعريف التعليم التشاركي:

يمكن تعريف التعليم التشاركي بأنه نهج تعليمي يركز على خلق بيئة فعالة تعزز التعاون بين الطلاب في بناء تعلمهم. يوفر هذا الأسلوب فرصًا للمناقشة والمجادلة وإبداء الرأي والتفاوض، سواء بشكل متزامن أو غير متزامن. يشجع التعلم التشاركي الطلاب على البحث والاكتشاف والتجريب، مع التركيز على العمليات العقلية التي تحدث داخل المتعلم في إطار اجتماعي تفاعلي (الموازن، 2015، ص 760).

الموازن، أمل علي. (2015). تصور مقترح لبيئة تدريب إلكتروني تشاركي متميز في ضوء تطلعات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن والتوجهات المستقبلية للتدريب الإلكتروني. *مجلة كلية التربية*، (3) 164، 757-792.

كما يشير باندورا إلى أهمية وجود بيئة تعليمية صحية تشاركية تربط الطلاب بمعلمهم وزملائهم، حيث يلعب التفاعل الاجتماعي دورًا حاسمًا في عملية التعلم. هناك اتفاق بين التربويين على أن التعلم التشاركي في التعليم الإلكتروني يعتمد بشكل كبير على التفاعل بين المتعلمين، وهو عنصر أساسي لنجاح العملية التعليمية. يُعتبر هذا الأسلوب من أكثر الطرق التي تركز على المتعلم وتساهم في تعزيز فعالية التعلم (عبد الرحمن، 2019).

1-5-2 أسس ومكونات التعلم التشاركي:

تتمثل أهداف التعلم التشاركي في تمكين الطلاب من تحمل المسؤولية عن التعلم الجماعي، حيث يُنقل عبء المسؤولية من المعلم إلى الطلاب. يتيح هذا الأسلوب للطلاب بناء المعرفة معًا من خلال العمل نحو هدف مشترك، مما يعزز التفاعل بينهم (Davidson, N & Major, C. 2014, p23).

يُعتبر التعلم التشاركي أحد الاتجاهات الحديثة في التدريس، حيث يهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الفعالة من الطلاب، كبديل للأساليب التقليدية التي تشجع على التنافس. يستخدم هذا المنهج تقنيات الشبكات الاجتماعية كأسلوب للتعليم التعاوني (علي السيد، 2018، ص 62).

علي السيد علي سالم، 2018، فاعلية بيئة تعلم افتراضية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية مهارات التفكير الابداعي والاتجاه نحو مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

يشير محمد رفعت والسعيد محمد وداليا خيري (2012) إلى أن التعلم التشاركي يعتمد على مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب توافرها لتحقيق أفضل نتائج. تشمل هذه الأسس:

- 1- اختيار الأدوات والتكنولوجيات المناسبة: توظيفها باستخدام طرق تدريس ملائمة.
- 2- جودة التعلم التشاركي: تعتمد على التنفيذ الناجح لطرق التدريس الحديثة، مما يزيد من فهم الطلاب.
- 3- تخزين ونشر المحتوى: يجب أن يكون المحتوى التشاركي متاحاً في صورة رقمية.
- 4- تحفيز الطلاب: يُعتبر نشاط التعلم وتحفيز الطلاب من العناصر الأساسية في تصميم برامج التعلم التشاركي.
- تعمل هذه الأسس على تعزيز فعالية التعلم التشاركي وتطوير تجربة تعليمية غنية ومفيدة للطلاب.
- 3-1-5 مميزات التعلم التشاركي:

يعدد كل من محمد رفعت والسعيد محمد وداليا خيري (2012) مميزات التعلم التشاركي كما يلي:

- 1- استخدام مصادر المعلومات: يمكن المتعلمين من البحث عن المعلومات من مصادر متنوعة، مما يعزز فهمهم وتنظيمهم للمعرفة.
- 2- إضافة قيمة للمصادر: من خلال تداول الطلاب للمعلومات، يتم تمثيل معارفهم الخاصة لتحقيق أهداف تعليمية جديدة.
- 3- مسؤولية فردية وجماعية: يتحمل كل متعلم مسؤولية عن جزء محدد من المشروع، مما يعزز التعاون ويؤدي في النهاية إلى إنجاز جماعي.
- 4- دمج المعرفة: يجمع بين معرفة المتعلمين ومعرفة الخبراء، مما يساعد في تجاوز الحواجز ومواكبة التطورات العلمية.
- 5- المسؤولية عن الإنجازات: يمنح المتعلمين، سواء بشكل فردي أو جماعي، مسؤولية عن نتائجهم، مما يبرز دور كل متعلم ويساعد في تقييم أدائه ودور المجموعة ككل.

4-1-5 مراحل التعلم التشاركي:

حدد نبيل حسن (2013) مراحل تنفيذ التعلم التشاركي كما يلي:

- 1- مرحلة التهيئة والتحفيز: إعداد الطلاب نفسياً ومعنوياً للمشاركة الفعالة.
 - 2- مرحلة توضيح المهام المشتركة: تحديد الأهداف والمهام التي يجب على المجموعة العمل عليها.
 - 3- المرحلة الانتقالية: الانتقال من التهيئة إلى العمل الفعلي، حيث يتم توزيع المهام.
 - 4- مرحلة عمل المجموعات والمتابعة: بدء العمل الفعلي في المجموعات مع تقديم الدعم والمتابعة من المعلم.
 - 5- مرحلة المناقشة: تبادل الآراء والأفكار بين أعضاء المجموعة لمناقشة النتائج.
 - 6- مرحلة نهاية الدرس: تقييم النتائج وتلخيص ما تم تعلمه وتحديد الخطوات التالية.
- من جهة أخرى، ترى وفاء الدسوقي (2015) أن مسار التعلم التشاركي عبر الإنترنت يمر بثلاث عمليات أساسية:
- 1- توليد الأفكار: الحصول على المعرفة الفردية والجماعية من مصادر مختلفة وإنتاج أفكار جديدة.
 - 2- تنظيم الأفكار: النقاش والحوار بين أفراد المجموعة للوصول إلى توافق حول الأفكار المعروضة.
 - 3- الترابط الفكري: تنفيذ الأفكار المتفق عليها من قبل أعضاء المجموعة، مما يؤدي إلى إنتاج فكرة موحدة تعكس المعرفة المكتسبة (الدسوقي، 2015، ص 133)..

وفاء صلاح الدين الدسوقي. 2015. أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الاتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص لتكنولوجيا التعليم، رابطة التربويين العرب: مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج(86)، 2، 129-162.

2-5 المنظومة التربوية في مواجهة التحديات الداخلية والخارجية (الأسباب):

ينبغي على المدرسة أن تعود إلى التركيز على مهامها الأساسية، التي تشمل التعليم والتنمية الاجتماعية والتأهيل، مع ضرورة تحضير المنظومة التربوية لمواجهة تحديات العصرية واستكمال ديمقراطية التعليم. من المهم أيضاً التكيف مع المتطلبات الجديدة التي تتطلبها البيئة المتغيرة، والتي تشمل:

التغيرات المؤسسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية: وهذا يستدعي اهتمام المدرسة بالمجالات التالية:

- تلقين الثقافة الديمقراطية: لتعزيز الوعي بالقيم الديمقراطية والمشاركة الفعالة.
 - تلقين روح التسامح والحوار: لتشجيع التفاهم والاحترام المتبادل بين الطلاب.
 - تحضير الطلاب لممارسة المواطنة: لتعزيز الالتزام الاجتماعي والمشاركة الفعالة في المجتمع.
- إن التوجه نحو تطوير المنظومة التربوية لا يعني الابتعاد عن إطارها المرجعي، بل على العكس، فإنه يتضمن تعزيز المبادئ والأسس التي تم تحديدها، مثل تلك الواردة في بيان أول نوفمبر (1954)، بهدف ترسيخ صورة الأمة الجزائرية وتعزيز القيم المرتبطة بالعروبة، الإسلام، والأمازيغية.

2-5-1 تحسين نوعية التطوير:

يهدف إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر إلى تحقيق عدة أهداف رئيسية، تشمل:

التكفل بالمعلمين: من خلال تطوير تكوينهم عبر استراتيجيات جديدة للتكوين أثناء الخدمة، مما يعزز من كفاءاتهم التعليمية.

- إصلاح البيداغوجيا: يتضمن هذا الدعم للغة العربية، وملاءمة المحتوى التعليمي مع أعمار التلاميذ، بالإضافة إلى التفتح على اللغات الأجنبية.

- إعادة تنظيم المنظومة التربوية: يتضمن استبدال التعليم الأساسي بالتعليم القاعدي، والذي يوفر تعليماً مشتركاً لكل تلميذ (العدد 2، 1998، ص 5). كما تم تطبيق نظام التعليم الابتدائي لمدة خمس سنوات، والتعليم المتوسط لمدة أربع سنوات.

تم تنفيذ هذه الإصلاحات بداية من السنة الدراسية 2003/2004 بالاعتماد على مقارنة الكفاءات، أو ما يُعرف بمدخل الكفاءات.

لتحقيق الأهداف المرجوة من الإصلاح التربوي، اتخذت الحكومة الجزائرية عدة تدابير تدعيمية، منها:

- إنشاء هيئة للتشاور: المجلس الوطني للتربية والتكوين.

- إنشاء هيئة للضبط: المرصد الوطني للتربية والتكوين، الذي يُعنى بالخبرة والتقويم والاستشراف التربوي.

تعمل هاتان الهيئتان بشكل تكاملي لدعم المنظومة التربوية، مما يعكس أهمية التعاون بين مختلف المؤسسات في تحقيق أهداف التعليم.

تُعتبر المدرسة الابتدائية مؤسسة تعليمية ذات أبعاد اجتماعية متعددة، تسعى عبر مناهجها إلى تزويد المتعلمين بالمعارف والقيم والمهارات اللازمة للتفاعل والاندماج في المجتمع. كما تهدف إلى تنمية القدرات الفردية، وتغرس سلوكيات ذهنية إيجابية، مما يساعد الطلاب على التغلب على التحديات التي تواجههم.

وفقاً للقانون التوجيهي للتربية والتكوين (2008/01/27)، تُعتبر المدرسة خلية أساسية في المنظومة التربوية، حيث تُعد المكان المثالي لنقل المعارف والقيم من خلال المواد التعليمية.

6-منهج الدراسة:

استناداً لطبيعة الدراسة، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لوصف واقع تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي، وكذا وصف وتحليل الفروق المحتملة فيها تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي، بهدف الوصول إلى مؤشرات كمية دقيقة تدعم فهم الظاهرة المدروسة.

7-حدود الدراسة:

1-7 الحدود البشرية: حيث تكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الابتدائي.

2-7 الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية ، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2023–2024).

3-7 الحدود المكانية: أجريت الدراسة بـ 10 ابتدائيات من مقاطعة زمورة بولاية غليزان.

8- عينة الدراسة ومواصفاتها :

1-8 حجم عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (80) أستاذ وأستاذة موزعين على (35) أستاذ وأستاذة في تخصص اللغة العربية، وعلى (40) أستاذ وأستاذة في تخصص الحقوق، وعلى (5) أستاذ وأستاذة في تخصص الرياضيات.

2-8 مميزات عينة الدراسة:

مواصفات العينة:

الجدول رقم (01): يوضح مواصفات العينة حسب متغير الجنس والمستوى الدراسي والمؤسسة التربوية.

المجموع الكلي = 80 أستاذ وأستاذة					
المتغيرات	تعداد الجنس		تعداد الأساتذة حسب التخصص العلمي		
	الذكور	الإناث	اللغة العربية	الحقوق	الرياضيات
إسم المدرسة الابتدائية					
مدرسة الشهيد بلحسن محمد	2	7	5	2	1
مدرسة الشهيد العربي بن مهيدي	1	9	6	1	0
مدرسة الأمير عبد القادر	3	5	4	3	0
مدرسة أول نوفمبر 1954	1	7	5	2	1
مدرسة الشهيد جلايلي بن شعشوع	2	6	6	1	0
مدرسة الشهيد بن أحمد بوعزة	2	7	4	2	1
مدرسة الشهيد بهلول الحبيب	3	6	5	2	1
مدرسة الشهيد عصمان بن طاطا	2	4	4	1	1
مدرسة الشهيد حطاب عبد القادر	1	6	4	3	2

3	3	7	4	2	مدرسة الشهيد بن عائشة عبد القادر
10 (3 / 7 ذ)	20 (6 / 14 ذ)	50 (6 / 44 ذ)	61	19	التعداد
% 12,5	% 25	% 62,5	% 76,2	% 23,8	النسبة

المصدر: الباحثان، 2024.

الجدول رقم (01) يفيدنا في الفروق بين الأساتذة حسب الجنس والتخصص العلمي في مستوى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي.

مفتاح التصحيح:

موافق = 3، محايد = 2، غير موافق = 1 .

9- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أولاً- صدق أداة الدراسة:

وتمثل في صدق الظاهري (المحكمين) وصدق المقارنة الطرفية

أ- الصدق الظاهري (المحكمين)

تم عرض أداة الدراسة على تسعة محكمين من ذوي الاختصاص ، وطلب منهم الإدلاء برأيهم في مدى ملائمة وانتماء الفقرة للبعد المناسب لها، وكذا السلامة اللغوية لكل فقرة، حيث تم اعتماد موافقة (85 %) كدليل على صدق الأداة، بحيث اتخذت الاستبانة شكلها النهائي وأصبحت تتألف من (30) فقرة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد.

ب . الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

يهدف هذا النوع من الصدق إلى معرفة صدق الاستبيان المعد من طرف الباحثان لما أعد له، والتمكن من التمييز بين درجات المبحوثين سواء الدنيا أو الوسطى أو القصوى، ومدى مراعاة الفروق الفردية لدى المبحوثين.

تم حساب الصدق التمييزي للإستبيان عن طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من مجموعتي الأساتذة (المجموعة رقم: 01 تمثل الأساتذة ذوي الدرجات الدنيا والمجموعة رقم: 02 تمثل الأساتذة ذوي الدرجات العليا) بعد ترتيب الباحث درجات أفراد العينة الاستطلاعية التي كان عددها 42 أستاذ وأستاذة، في إستبيان تصورات الأساتذة نحو إستخدامتهم لإستراتيجية التعليم التشاركي ترتيبا تنازليا، وأخذ منها ما نسبته 33 %. حيث قدر المتوسط الحسابي بـ 119,35 والانحراف المعياري بـ 4,70 لمبحوثي الدرجات الدنيا، وقدر المتوسط الحسابي بـ 133,35 والانحراف المعياري بـ 2,34 لمبحوثي الدرجات العليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (02): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي الأساتذة ذوي الدرجات العليا والدنيا وقيمة اختبار "ت".

المقياس	المجموعات	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة Sig (2-tailed)
تصورات الأساتذة نحو إستخداماتهم لإستراتيجية التعليم التشاركي	فئة التلاميذ ذوي الدرجات الدنيا	14	117,35	3,70	26	-9,98	دال إحصائيا عند 0.00
	فئة التلاميذ ذوي الدرجات العليا	14	131,35	1,34			

يلاحظ الباحثان من خلال الجدول السابق وبتركيز على مستوى الدلالة الإحصائية (Sig (2-tailed) التي تساوي 0.000 وهي أقل من 0.01، وهذا يمكن من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الأساتذة ذوي الدرجات العليا ومجموعة الأساتذة ذوي الدرجات الدنيا ونستنتج أن هذا الاستبيان صادق لما أُعد له.

ثانيا: ثبات أداة الدراسة:

قام الباحثان بإجراء اختبار الثبات على عينة الدراسة وذلك من خلال أخذ عينة قوامها (30) أستاذ وأستاذة، وأستخدم اختبار التجزئة النصفية، وطبقاه في المرة الأولى ثم بعد أسبوعين، وقمنا بقياس معامل الثبات بين النتائج المتحصل عليها من إعادة التطبيق، وجاءت نسبة الاتفاق مرتفعة بين التطبيقين، بحيث تم حساب معامل الارتباط بين فقرات الاستبيان وبلغت درجة الثبات (0,88) وهو ارتباط عالي يمكن الوثوق به مما يدل على صلاحية الاستبيان للتطبيق.

10-النتائج الدراسة ومناقشتها:

1-10 عرض ومناقشة نتيجة التساؤل رقم (01) :

الذي نص على: " ما مستوى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي".
للإجابة عن هذا التساؤل نحدد ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) لتصورات أساتذة التعليم الابتدائي لاستخدامهم استراتيجية التعليم التشاركي. بالقيام بالعملية الحسابية التالية:

$$(أعلى قيمة - أدنى قيمة) / (30 - 90) = 3 / 20 = 0,15$$

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية: (30-50) مستوى منخفض، (51-71) مستوى متوسط، (72-90) مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لأبعاد الدراسة نقوم بنفس الخطوات ومادامت فقرات الأبعاد متساوية فتكون المستويات متماثلة كما يلي:

$$\text{مثلا التخطيط الدرس: (أعلى قيمة للبعد - أدنى قيمة للبعد) / (30 - 10) = 3 / 20 = 0,15}$$

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية للبعد: (10-16) مستوى منخفض، (17-23) مستوى متوسط، (24-30) مستوى مرتفع.

والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة وكذا للدرجة الكلية، والذين من خلالهما يمكننا تحديد مستوى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي.

الجدول رقم (03): يبين المتوسط والانحراف المعياري وتحديد مستوى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول

استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي.

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
التخطيط الدرس	21,75	02,60	متوسط
تنفيذ الدرس	22,81	02,90	متوسط
تقويم الدرس	21,16	01,72	متوسط
الدرجة الكلية	65,72	04,00	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثان بعد تفريغ النتائج.

من خلال نتائج الجدول رقم (03) نجد قيمة المتوسط الحسابي للأبعاد الثلاثة تنحصر ضمن مجال المستوى المتوسط، كما أن كذلك الدرجة الكلية للأداة تنحصر ضمن مجال المستوى المتوسط، وعليه يمكن القول إن هناك مستوى متوسط لتصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة نصار (2010) التي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الحكومية والخاصة بالتعليم الأساسي، وتوصلت نتائجها بأن درجة الصعوبات في تطبيق التعلم التعاوني في هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت بمستوى متوسط (نصار، 2010، ص 40).

، و دراسة فهيمه و كريمة(2024) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، و فحص دلالة الفروق في الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس و الخبر، و توصلت نتائجها إلى أن اتجاهات الأساتذة كانت إيجابية نحة استخدام هذه الاستراتيجية (فهيمه، كريمة. 2024. ص35).

بينما تعارضت مع دراسة بسام (2002) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين ومديرات المدارس الخاصة للإناث في مدينة جدة السعودية نحو تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمات ومديرات المدارس نحو استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني كانت إيجابية بالإضافة إلى دراسة خماد و بن نويوة (2020) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي بمدينة عين الحجل بالمسيلة نحو استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في عملية التدريس، وتوصلت نتائجها إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس إيجابية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في المستوى المتوسط لتصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي ، و يرجعه الباحثان إلى تداخل عدة عوامل نذكر منها:

- نقص في كفايات الأساتذة حول كيفية تطبيق استراتيجيات التعليم التشاركي أو قد يواجهون صعوبة في تنفيذ هذه الاستراتيجيات بشكل فعال.
- يمكن أن تكون المدارس الابتدائية غير مجهزة بالموارد اللازمة لدعم استراتيجيات التعليم التشاركي مثل الأدوات التعليمية، التكنولوجيا، أو حتى المواد والأنشطة التفاعلية بالشكل الكافي.
- الاكتظاظ داخل الأقسام الابتدائية يسبب للأساتذة صعوبة في تنظيم الأنشطة التشاركية التي تعتمد على التفاعل المستمر بين التلاميذ ويؤدي إلى غياب البعض منهم.
- اعتياد بعض الأساتذة على الأساليب التقليدية للتعليم مما لا يشعرهم بالراحة أو الكفاءة في استخدام استراتيجيات جديدة مثل التعليم التشاركي.

10-2 عرض ومناقشة نتيجة التساؤل رقم (02) :

- الذي نص على: " هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) في تصوراتهم حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي ".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، للإجابة عن هذه الفرضية وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي .

قيمة الاحتمال	متوسط العينة		درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة
0,03	الذكور	الإناث	78	-1,57
	64,47	66,11		

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في الجدول رقم (04) أن قيمة الاحتمال (Sig(Bilatéral) تساوي 0,03 وهي أصغر من مستوى المعنوية 5% وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل بالفرض البديل القائل بأن هناك فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس (إناث ذكور) حول تصوراتهم لاستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، وبما أن متوسط الأساتذة الإناث أكبر من متوسط الأساتذة الذكور فتكون الفروق لصالح الأساتذة الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة بكير و قتيب (2021) بعنوان "واقع التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي " حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني لدى الأساتذة . و دراسة باقبص (2018) التي هدفت إلى معرفة مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، و الفروق في استخدامها وفقا لمتغيرات الجنس و المؤهل العلمي و سنوات الخبرة، و كذلك التعرف على معوقات استخدامها، و أظهرت نتائجها أن درجة استخدام الاستراتيجية كانت متوسطة مع وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لبعض المتغيرات (باقبص، 2018، ص 26).

وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة حسن (2011) بعنوان "اتجاهات المدرسين نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس - دراسة ميدانية في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة اللاذقية-" حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين المدرسين في استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعاً لمتغير الجنس.

كما تعارضت كذلك مع دراسة خماد وبن نويوة (2011) التي تمحورت حول "استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في عملية التدريس"، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أساتذة التعليم الثانوي في الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس تعزى لمتغير الجنس.

ويفسر الباحثان الاختلاف بين أساتذة التعليم الابتدائي الذكور والإناث حول تصوراتهم لاستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، بناءً على عدة عوامل اجتماعية وثقافية ونفسية، نذكر منها:

- الفروق الفردية في التدريس فنجد الأساتذة الإناث أكثر تحمساً لتبني استراتيجيات التعليم التشاركي إذا كنّ قد تلقين تدريباً متخصصاً يدعم هذه الاستراتيجية، بينما الذكور قد يواجهون مقاومة أكبر للتغيير في أساليب التعليم التقليدية، خصوصاً إذا كانوا معتادين على استخدام أساليب الإلقاء أو التعليم المباشر.

- الاختلافات في أساليب التواصل وإدارة الفصول الدراسية، فالإناث قد يملن أكثر إلى استخدام أساليب تربوية تفاعلية تشجع على المشاركة والتعاون بين التلاميذ أكثر من الأساتذة الذكور .

- التوجهات الثقافية والاجتماعية، فقد يُنظر إلى الإناث على أنهم أكثر قدرة على العناية بالتعليم و التربية الاجتماعية والعاطفية في القسم، مما يجعلهم أكثر استعداداً لتبني أساليب تدريس تركز على التفاعل الجماعي، بينما الأساتذة الذكور ، قد يواجهون ضغوط اجتماعية تدفعهم نحو استخدام الأساليب الأكثر تقليدية.
- العديد من الأساتذة يرون أنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب والموارد لدعمهم في تطبيق الاستراتيجية بشكل فعال.
- الدعم الإداري حيث يعتبر الدعم من الإدارة المدرسية أمراً ضرورياً لتوفير بيئة تعليمية مناسبة.
- تحسين العلاقات الذي يعزز التعليم التشاركي من العلاقات بين التلاميذ والمعلمين، مما يخلق بيئة تعليمية إيجابية.
- زيادة التحفيز قد يساهم في رفع مستوى الدافعية لدى التلاميذ من خلال الفعاليات التشاركية.

10-3 عرض ومناقشة نتيجة التساؤل رقم (03):

- الذي نص على: " هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير التخصص العلمي في تصوراتهم حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي ".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق أسلوب تحليل التباين الأحادي ، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): نتائج تحليل التباين (One Way ANOVA) للفروق بين بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير

التخصص العلمي في تصوراتهم حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	14,47	2	07,23	0,44	0,64	غير دال
داخل المجموعات	2153,48	77	16,27			
الإجمالي	1267,95	79				

من خلال الجدول رقم (05) يتبين أن قيمة ف بلغت (0,44) و مستوى الدلالة بلغ (0,64) وهو أكبر من (0,05) مما يشير إلى عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير التخصص العلمي في تصوراتهم حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة خماد و بن نويوة (2022) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في عملية التدريس، حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أساتذة التعليم الثانوي في الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس تعزى لمتغير التخصص. و دراسة الشايب، لفقي(2019) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي، و توصلت نتائجها إلى وجود تأثير إيجابي للبرنامج في تحسين كفايات التخطيط و تنفيذ الدروس، بينما لم يكن هناك تأثير في كفاية التقويم (الشايب، لفقي. 2019. ص59).

وتعارضت مع دراسة بلال (2018) بعنوان "اتجاهات الأساتذة نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة القطب الجامعي تامدة-تيزي وزو"، و التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق في اتجاهاتهم تبعاً لنوع التخصص لصالح الأساتذة ذوي التخصص العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير التخصص العلمي في تصوراتهم لاستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، على الرغم من اختلاف تخصصاتهم العلمية المتنوعة بعدة أسباب محتملة منها:

- اتفاق الأساتذة مهما كانت تخصصاتهم العلمية على تطبيق التعليم التشاركي الذي يهدف إلى تنمية مهارات تعليمية وتربوية اجتماعية وعاطفية لدى التلاميذ.
- نفس الفرص التكوينية والتوجيهات التربوية المشتركة والدورات تعليمية المقدمة حول التعليم التشاركي، تؤدي إلى توحيد التصورات بين الأساتذة مهما كانت تخصصاتهم.
- تبني منهاج تعليمي موحد، حيث ينفذ من طرف الأساتذة سواء كانوا مختصين في اللغة أو الرياضيات أو العلوم، وفق لاستراتيجيات تفاعلية مشابهة في تعليم التلاميذ، مما يؤدي إلى تصورات موحدة حول فاعلية التعليم التشاركي.
- قد يجد الأساتذة صعوبة في تخصيص الوقت الكافي لتنفيذ الأنشطة التشاركية ضمن المنهاج المحدد.

11- استنتاجات البحث:

على ضوء ما توصلنا إليه من نتائج نستنتج أن مستوى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول استخدامهم لاستراتيجية التعليم التشاركي كان مستوى متوسطا عكس ما كنا نتوقعه، و بأن هناك فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس (إناث - ذكور) حول تصوراتهم لهذه الاستراتيجية، وبما أن متوسط الأساتذة الإناث أكبر من متوسط الأساتذة الذكور فتكون الفروق لصالح الأساتذة الإناث. و عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير التخصص العلمي في تصوراتهم لاستخدام استراتيجية التعليم التشاركي، وعليه فيجب أن نوسع في تطبيق هذه الاستراتيجية في مختلف مدارسنا من أجل اعطاء فرصة للمتعلمين المشاركة في بناء أفكارهم وتقديم آرائهم للمشاركة في بناء الدرس و استيعابه.

12-الاقتراحات:

قد خلصت الدراسة إلى جملة من الاقتراحات أهمها :

- (1) نشر فلسفة ومبادئ التعليم التشاركي، لدى الأساتذة في جميع مراحل التعليم العام والعالي وفي جميع التخصصات.
- (2) التركيز على الجانب التطبيقي في برامج إعداد المكونين، وبشكل خاص ما تعلق منها باستراتيجيات التعليم التشاركي.
- (3) تشجيع أساتذة المرحلة الابتدائية حديثي التوظيف على استخدام استراتيجيات العصف الذهني، و التعليم التشاركي، والتعلم التعاوني.
- (4) العمل على تذليل الصعوبات التي تقف في وجه ممارسة استراتيجيات التعليم التشاركي.
- (5) تنويع وتوسيع حجم العينة للكشف عن درجة ممارسة استراتيجيات التعليم التشاركي في مختلف المراحل الدراسية، في التعليم العام والعالي.

(6) اجراء دراسات تستخدم المنهج المختلط في الكشف عن واقع استخدام استراتيجيات التعليم التشاركي لأساتذة التعليم العام والعالي.

13-قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- أبا، حسين، وداد، الحسين، رنا، فهد. (2016). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 4 (11)، 165-202.
- الربيعي، داود. (2011). *استراتيجيات التعلم التعاوني*. ط(1). الأردن : عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع.
- الرقب، عبد العزيز شفيق. 2019. *أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء القويسمة*، [رسالة ماجستير]، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، السعودية 1-87.
- الشايب.فايز . (2001). *أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة الجغرافيا* [أطروحة دكتوراه] كلية التربية، جامعة بغداد، العراق،
- الصامدي، محارب على محمد. (2020). أثر استخدام التعليم التشاركي في إكساب طلبة الدراسات العليا بجامعة اليرموك لمفاهيم ومهارات التنور التكنولوجي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 11 (02) ، 141-164.
- الفقي، جليلة. 2019. *فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني في تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي دراسة تجريبية بمدينة ورقلة*، [رسالة دكتوراه]، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة .
- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي العدد 2، الجزائر. 1998.
- الموازن، علي. (2015). تصور مقترح لبيئة تدريب إلكتروني تشاركي متمايز في ضوء تطلعات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن والتوجهات المستقبلية للتدريب الإلكتروني. *مجلة كلية التربية*، 3 (164)، 757-792.
- باقبص، علي. (2018). مدى استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (7)، 167-137.
- بكير، مليك ،قتيت، فضية. (2021). واقع التدريس باستراتيجيات التعلم التعاوني في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي. *المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية*. 15 (1).
- بلال، نجمة. (2018). اتجاهات الأساتذة نحو التدريس باستراتيجيات التعلم التعاوني في التعليم الجامعي دراسة ميدانية على عينة من اساتذة القطب الجامعي تامدة-تيزي وزو. *مجلة العلوم الاجتماعية*. 12 (2).
- حسن، سعود. (2011). اتجاهات المدرسين نحو استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس "دراسة ميدانية في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة اللاذقية". *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 33 (1).
- خماد، محمد، بن نويوة، سعيد. (2022). اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في عملية التدريس. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*. 15 (2).
- خميس، محمد عطية. (2003). *النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم* ، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- زروالي، وسيلة. (2020). درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم النشط وفق مقاربة التدريس بالكفاءات. *مجلة روافد*. 4 (02) ، 210-136.

- سعادة، جودت أحمد. (2008). *التعلم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات)*. ط (1). عمان، الأردن: دار وائل للنشر
- سعد، عبد السلام. (2020). التعليم في الجزائر الواقع والآفاق. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*. 9 (02)، 109-128.
- سماش، راضية، لوييري، شفاء. (2019). مهارات تكنولوجيا التعليم من أجل أداء تدريسي ذا جودة. *مجلة التربية والصحة النفسية*. 13 (02)، 163-186.
- سيد، أسامة، الجمل، عباس. (2012). *أساليب التعليم والتعلم النشط*، دار العلم والإيمان.
- علي، سالم. (2018)، *فاعلية بيئة تعلم افتراضية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية مهارات التفكير الابداعي والاتجاه نحو مقرر الكمبيوتر و تكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، [رسالة دكتوراه منشورة]، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- قاجة، كلثوم. (2024). صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالشلف، *المجلة العلوم الإنسانية*. 35 (03)، 331-341
- محمد، البسيوني، السعيد، عبدالرزاق، داليا، حبيش. (2012). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب لتطوير التدريب الميداني لدى الطلاب معلمي الحاسب الآلي. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*.
- محمد، عابدين. (2001)، *الإدارة المدرسية الحديثة*، عمان، دار الشروق
- محمد، مرسى. (1998). *المعلم وميادين التربية*، بيروت، ط 3، دار النهضة العربية.
- نبيل، حسن. (2013). أثر استخدام التعلم التشاركي القائم على تطبيقات جوجل التربوية في تنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية والاتجاه نحو مدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، *مجلة كلية التربية*، 4 (23)، 107-173.
- نصار، حمد. (2010). *صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين*. [رسالة ماجستير]. كلية علوم التربية. جامعة الشرق الأوسط.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الجزائر. 1973.
- وفاء، الدسوقي. (2015). أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية و دافعية الاتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص لتكنولوجيا التعليم، *مجلة دراسات عربية في التربية و علم النفس*، 2 (86)، 129-162.
- مهدي، جاسم، رنا، إبراهيم، بثينة، عبد الخالق. (2019). تأثير إستراتيجية التعليم التشاركي وأثرها في إكتساب مهارة قفزة اليددين الأمامية على بساط الحركات الأرضية للجمناستك الفني للرجال. *مجلة علوم الرياضة*. 11 (36)، 113-126.
- المراجع باللغة الأجنبية:
- Robert P, (1984). *Petit Robert - Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, France : Edition Le Robert.
- Serge M, G Vigneaux. (1994). *Structure et fonction des représentations sociales*, France : édition Guimelli.
- Davidson, N & Major, C, H. 2014, Boundary crossings ;cooperative learning and problem-based learning, *Jourbal on excellence in collège teaching*, vol(3&4)25, 7-55.
- Davidson, N & Major, C, H. 2014, Boundary crossings ;cooperative learning and problem-based learning, *Jourbal on excellence in collège teaching*, vol(3&4)25, 7-55.
- Muti'ah , Ulin Nuskhi and Retnawati, Heri and Senen, Anwar and Kassymova, Gulzhaina K. (2021). Teaching Collaborations in Elementary Schools: Teachers' Understanding, Strategies, and Obstacles. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 8(1), 1-15