

معتقدات معلمي التربية البدنية والعلوم في سلطنة عُمان حول التعلم التعاوني باستخدام نظرية السلوك المخطط

د. سليمان بن محمد البلوشي د. ناصر بن ياسر الرواحي

كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء معتقدات المعلمين في سلطنة عمان حول التعلم التعاوني، إذ اشتملت عينة الدراسة على (٢٦٦) معلماً ومعلمة، منهم (٧٧) معلماً للتربية البدنية، و(١٨٩) معلماً للعلوم. تم تصميم أداة الدراسة على شكل استبانة اعتماداً على نظرية السلوك المخطط لأجزيين التي تقوم على تقدير نية الفرد للقيام بعمل ما بحساب قيمة ثلاثة أنواع من المعتقدات هي: السلوكية والمعارية والسيطرة. أشارت النتائج إلى وجود نية إيجابية ضعيفة لدى المعلمين نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني، فكان هناك اتجاه إيجابي ضعيف نحو ميزات التعلم التعاوني (المعتقدات السلوكية)، وضغط اجتماعي ضعيف على المعلم من المحيطين به لاستخدام الطريقة (المعتقدات المعيارية)، وسيطرة ضعيفة لدى المعلمين على العوامل المعيقة لتطبيق الطريقة في غرفة الصف (معتقدات السيطرة). لم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين المعلمين تبعاً للتخصص، بينما تفوقت الإناث على الذكور في النية لاستخدام طريقة التعلم التعاوني وفي المعتقدات المعيارية، إذ كانت الإناث أكثر تأثراً بالضغط الاجتماعي الذي يفرضه المحيطون، وكانت لديهن دافعية أكبر للامتثال لتوجيهات المحيطين، وشكل المتعلم ضغطاً اجتماعياً أكثر على الإناث من الذكور لاستخدام التعلم التعاوني، فبلغ المتعلم المرتبة الثالثة في التأثير على المعلمات، بينما كان في المرتبة الأخيرة بالنسبة للمعلمين الذكور. إن تفوق الإناث في دافعيتهن للامتثال كجزء من تأثرهن بالضغط الاجتماعي، وفي اهتمامهن بالمتعلم يقدم تفسيراً ولو جزئياً للتفوق شبه المستمر للإناث في المجالات التربوية، وتحفل به الدراسات في الأدب التربوي عامة، وفيما يتعلق بتطبيق الطرائق الحديثة في التدريس خاصة.

مقدمة

شكلت نتائج الأبحاث والدراسات العلمية في القرن الحادي والعشرين منعطفاً بارزاً في تحديث أساليب وطرق التدريس، وظهرت الكثير من الحركات التربوية التي تنادي بجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتعد طريقة التعلم التعاوني من أبرز الطرق التي ما ينفك القائمون في المجال التربوي بالمناداة بتطبيقها في تعليم مختلف المواد الدراسية، نظراً لأنها تقوم على أساس أن الطالب قائد للعملية التعليمية، علاوة على أثرها الإيجابي في زيادة تحصيل الطلبة وتعزيز دافعيّتهم للتعلم (أمبوسعيد والبلوشي، ٢٠٠٩؛ أبو حرب والموسوي وأبو الجبين، ٢٠٠٤). وصاحب ذلك التحديث في أساليب وطرق التدريس اهتمام الباحثين في المجال التربوي خلال السنوات الأخيرة من القرن الماضي وبدايات القرن الحادي والعشرين بالتحول بشكل ملحوظ في التركيز على الدراسات التي تتعلق بالمعتقدات والنوايا والقيم والاتجاهات التي تعزز قيام المعلمين باستخدام وتطبيق مختلف الطرق والأساليب التدريسية، حيث يشير روفجنو (Rovegno, 2003) أنه من أجل تحقيق جودة التدريس وفهمه بشكل أفضل فإن الحاجة ملحة إلى دراسة ما يؤمن به المعلمون ومعرفة تفكيرهم واعتقاداتهم، نظراً لما لها من أثر بالغ في تشكيل سلوكهم واتجاهاتهم. ويؤكد ذلك أيضاً باجارز (Pajares, 1992) في إشارته إلى أن المعتقدات تعد أفضل المؤشرات للسلوك البشري، وأنها تلعب دوراً بارزاً في زيادة إدراك المعلمين وحكمهم على مختلف القضايا والأمور التدريسية، وهي بلا شك تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة في سلوكياتهم وتطبيقاتهم التدريسية داخل الفصول. كما يؤكد أوسليفان (O'Sullivan, 2003) على أن تحديث وتطوير عملية التدريس يجب أن تسبقها دراسة معتقدات المعلمين والاستماع إلى ما يدور في خواطرهم وما يحملونه من نوايا نحو تطبيق ما هو متوقع منهم لتحديث العملية التعليمية.

الإطار النظري

تتكون المعتقدات من ثلاثة مكونات أساسية هي: مكون معرفي ويشير إلى المعرفة، ومكون وجداني ويشير إلى الاتجاه، ومكون سلوكي ويشير إلى التطبيق

(Rokeach, 1968, p.113)، وتعتبر المعتقدات مجموعة من التركيبات العقلية والنفسية التي تمكن الفرد من إصدار الأحكام واتخاذ القرار (Bryan, 2003; Nespor, 1987)، ويفضي الكشف عنها إلى الوصول إلى مؤشرات وموجهات يمكن التنبؤ من خلالها بسلوك الفرد وتفسيره (الحارثي، ٢٠٠٨؛ Pajaras, 1992). لذلك فإن دراستها تستلزم الاعتماد على إطار نظري مدروس ومقنن يمكن من تحقيق هذه الأهداف. وعليه فقد اعتمدت الدراسة الحالية على نظرية السلوك المخطط التي سيتم استعراضها بشيء من التفصيل لأنها الأساس الذي بنيت عليه أداة الدراسة.

دراسة المعتقدات باستخدام نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behavior): تشكل نظرية السلوك المخطط لرائدها آجزين (Ajzen, 1991) بناء منظماً وإطاراً مقنناً ومدروساً للتعرف على المعتقدات التي يحملها الأفراد في أذهانهم حول موضوع معين، وعلاقتها بالسلوك البشري. وهي تفترض أن أفعال الأفراد أو سلوكياتهم مرتبطة مسبقاً بوجود النية أو دافعية الأفراد الشخصية لأداء أو عدم أداء الأفعال أو السلوكيات، وتتحدد هذه النية أو الدافعية بثلاثة عوامل أساسية:

أولاً: اتجاهات الأفراد نحو هذه السلوكيات من خلال التقييم الإيجابي أو السلبي للنتائج المترتبة على أداء هذه السلوكيات أو الأفعال.

ثانياً: الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الأفراد من الأشخاص المحيطين والمجتمع الذي ينتمي إليه لأداء السلوكيات أو الأفعال المرغوب فيها.

ثالثاً: العوامل التي قد تسهل أو تعيق أداء الأفراد للسلوكيات أو الأفعال قيد الدراسة.

أطلق آجزين (Ajzen, 1985) على العوامل الثلاثة السابقة الذكر مسميات فيما يلي ذكرها كل على حدة بشيء من التفصيل، حيث تعتبر هذه العوامل الثلاثة بمثابة الركائز أو المكونات الرئيسة لنظرية السلوك المخطط وهي:

١ - المعتقدات السلوكية (Behavioral beliefs) وتمثل المعتقدات السلوكية اتجاهات الأفراد نحو السلوك، ويعبر عنها بتصورات الأفراد الإيجابية والسلبية عن النتائج المترتبة لفعل أو حدوث السلوك المرغوب، ووفقاً لنظرية السلوك المخطط فإن الاتجاه الإيجابي نحو السلوك يتشكل إذا كان اعتقاد الأفراد بأن تطبيق السلوك سوف يقود إلى نتائج إيجابية، في حين أن الاتجاه السلبي يحدث إذا كان اعتقاد الأفراد أن تطبيق السلوك سوف يقود إلى نتائج سلبية.

٢ - المعتقدات المعيارية (Normative Beliefs) وتتضمن المعيار الشخصي (Subjective norm) وهي تصورات الفرد لاحتمالية تأييد أو عدم تأييد مرجعيات الفرد من المحيطين به في بيئة العمل نحو أداء السلوك سواء كانوا أفراداً أو مؤسسات، ومدى دافعية الفرد للامتثال لهذه المرجعيات.

٣ - معتقدات السيطرة (Control beliefs) وتمثل معتقدات الأفراد حول وجود العوامل التي من الممكن أن تسهل أو تعيق حدوث السلوك، وهذه العوامل المسهلة أو المعيقة قد تكون عوامل مرتبطة بالبيئة الخارجية التي يعمل فيها الأفراد كامال والوقت المطلوب لتطبيق السلوك، أو قد تكون عوامل داخلية مثل المعارف والمهارات وإمكانات الأفراد في تطبيق السلوك المرغوب، وجميع هذه العوامل في مجموعها تشكل ما يطلق عليه في نظرية السلوك المخطط بالسيطرة السلوكية المدركة (Perceived behavioral control).

يؤكد أجزين (Ajzen, 1985) على أن نية الأفراد لتطبيق سلوك معين ترتبط ارتباطاً وثيقاً بوجود المعتقدات السابقة الذكر، ويرى أنه يمكن قياس مستوى نية الفرد أو دافعيته لتطبيق أمر معين كطريقة أو إستراتيجية معينة من خلال قياس المعتقدات السلوكية، والمعتقدات المعيارية، ومعتقدات السيطرة الخاصة بهذه الطريقة أو الإستراتيجية؛ إذ يمثل المجموع الكلي لهذه الأنواع الثلاثة من المعتقدات مستوى نية الفرد لتطبيق تلك الطريقة أو الإستراتيجية.

البحوث والدراسات السابقة

تعتبر دراسة لومبي وهاني وسزيرنايك (Lumpe, Haney & Czerniak, 1998) من الدراسات القليلة التي تناولت تطبيقات نظرية السلوك المخطط في فهم معتقدات المعلمين نحو استخدام التعلم التعاوني. حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي أثرت على نوايا المعلمين في الولايات المتحدة في استخدام التعلم التعاوني في تدريسهم لمادة العلوم. وخلصت نتائج الدراسة أن المعتقدات السلوكية ومعتقدات السيطرة كان لها تأثيرات مهمة في نوايا المعلمين لاستخدام طريقة التعلم التعاوني، وأن معتقدات السيطرة هي المتنبئ الأكبر بالنية السلوكية. كما أوضحت الدراسة أن هناك احتمالية عالية لتطبيق المعلمين للتعلم التعاوني، وأن لديهم اتجاه إيجابي وشعور بتأثير الآخرين لهم نحو استخدامه، كما أنهم يشعرون بإمكانية تطبيق التعلم التعاوني في صفوفهم بكل سهولة ويسر. أما بالنسبة للأفراد الذين كان لهم الأثر في تشجيع المعلمين على تطبيق طريقة التعلم التعاوني فقد كانوا الإداريون، وأولياء الأمور، والزملاء من المعلمين بالإضافة إلى الطلاب أنفسهم.

أما في مجال التربية البدنية ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات والأبحاث في هذا المجال، فيتضح قلة الدراسات التي عنت بفهم معتقدات معلمي التربية البدنية حول التعلم التعاوني، فمن الدراسات القليلة التي تناولت فهم معتقدات معلمي التربية البدنية نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني هي دراسة دايسون (Dyson, 2002) التي كانت عبارة عن دراسة حالة هدفت إلى استقصاء معتقدات معلمة تربية رياضة في مدرسة ابتدائية بالولايات المتحدة نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن تلك المعلمة تعتقد أن التعلم التعاوني يساعد المتعلمين على تطوير مهاراتهم الحركية، وفهمهم لمختلف طرق اللعب. كما أنه يدفع المتعلمين إلى المشاركة النشطة في حصص التربية البدنية، ويزيد من احترام المتعلمين لزملائهم، وقبولهم لتحمل المسؤولية الفردية، وتنمية مهارات التواصل لديهم. كما أظهرت

الدراسة أن معلمة التربية البدنية أشارت إلى أن قلة الوقت كان أكثر العوامل التي تحدّها من التطبيق الفعال لمختلف إستراتيجيات التعلم التعاوني.

أما الدراسات التي قارنت بين التخصصات المختلفة فيما يختص بالتعلم التعاوني فمنها دراسة عبيدات (Obeidat, 2005) التي قارنت بين اتجاهات الطلبة المعلمين في الأردن في تخصصات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين التخصصات الإنسانية (عربي وانجليزي) والعلمية (علوم ورياضيات) فيما يختص باتجاهاتهم العامة نحو التعلم التعاوني، وبالنظر إلى كل بعد من أبعاد التعلم التعاوني أشارت النتائج إلى قناعة أكبر لدى التخصصات الإنسانية بفائدة التعلم التعاوني، بينما كانت هناك قناعة أكبر لدى التخصصات العلمية بدور المعلم وخصائص الأفراد وحجم المجموعات في تحديد فاعلية طريقة التعلم التعاوني.

وهناك بعض الدراسات الأخرى التي استخدمت فيها نظرية السلوك المخطط ويمكن الاستفادة منها في تفسير وتحليل نتائج الدراسة الحالية كدراسة جرولي (Grawley, 1990) التي هدفت إلى الكشف عن توقع نوايا معلمي العلوم نحو استخدام طرق التعلم الاستقصائي باستخدام نظرية السلوك المخطط. خلصت نتائج الدراسة أن المكونات الثلاثة الرئيسة للنوايا: الاتجاه نحو السلوك، والمعيار الشخصي، والسيطرة السلوكية كانت لها إسهامات مهمة في توقع النية، وأن الاتجاه نحو السلوك كان المتنبئ الأكبر بالنية السلوكية، كما أسفرت النتائج أن معظم المعلمين لديهم النية لاستخدام التعليم الاستقصائي مع الحاجة لوجود قليل من الدعم الاجتماعي والمواد والفرص الكافية لأدائه.

وفي سلطنة عمان استخدم الحارثي (٢٠٠٨) نظرية السلوك المخطط لدراسة معتقدات المعلمين نحو التعلم المبني على الاستقصاء. وعلى الرغم من أن النتائج أشارت إلى وجود اتجاه إيجابي نحو الطريقة وتأثير اجتماعي متوسط، إلا أنه كان هناك اعتقاد لدى عينة الدراسة بضعف في السيطرة السلوكية المدركة على العوامل التي تدعم أو تعيق استخدام التعلم المبني على الاستقصاء.

من خلال العرض المحدود لبعض الدراسات السابقة في هذا الموضوع تبين للباحثين ما يلي:

- ندرة الدراسات التي تناولت فهم معتقدات المعلمين نحو تطبيق طريقة التعلم التعاوني، وهذا يعزز الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات لفهم معتقدات المعلمين سواء باستخدام نظرية السلوك المخطط أو نظريات تربوية أخرى.
- ندرة الدراسات التي عنيت بمقارنة معتقدات المعلمين في التخصصات التربوية المختلفة، وهذا يؤكد أهمية الدراسة الحالية في كونها تقارن بين معتقدات معلمي العلوم والتربية البدنية نحو استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني وهي من الدراسات القليلة في هذا المجال.
- يأمل الباحثان من خلال الدراسة الحالية فهم المعتقدات المشتركة بين المعلمين في مختلف التخصصات التربوية من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية التي تُعنى بالمتعلمين مهما اختلفت تخصصات معلمهم.

مشكلة الدراسة

إن نجاح عمليات تطوير المناهج الدراسية وما يصاحبها من تطبيقات تربوية حديثة مرهون بالعديد من العوامل والظروف المختلفة، منها ما يتعلق بنجاح عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم، ومنها ما يرتبط بمدى اعتقاد الأفراد بأهميتها، ومدى فاعليتها في تحسين وتطوير العملية التعليمية. وهذا الجانب الأخير هو من أكثر الجوانب التي لا تحظى باهتمام بالغ عند العديد من صانعي القرار في المجال التربوي.

إن المتتبع لتطوير العملية التربوية في سلطنة عمان يلحظ بوضوح تام الاهتمام الكبير الذي يوليه مصممو المناهج والمشتغلون في الحقل التربوي لتطوير مختلف المناهج الدراسية. وبالنظر إلى مناهج العلوم والتربية البدنية، فهي ليست بعيدة عن هذا التطوير. فلقد حظيت هذه المواد تحسناً وتطويراً وتقويماً فيما يتعلق بأهدافها، ومحتوى مناهجها، وطرق تدريسها، وأساليب تقويمها.

ويعتبر تطوير إستراتيجيات التدريس والمناداة بتطبيق الإستراتيجيات التي تجعل من الطالب محورا للعملية التعليمية كطريقة التعلم التعاوني هي من أكثر الجوانب التي لاقت رواجاً تربوياً في تحسين وتطوير العملية التعليمية في السلطنة، ويستدل على ذلك باعتمادها كطريقة أساسية للتدريس في المدارس الحكومية بالسلطنة (Ambusaidi & Elzain, 2008).

وبالرغم من هذا الاهتمام البالغ بتطوير إستراتيجيات التدريس إلا أن الباحثين لاحظوا من خلال عملهما في المجال التربوي، وبعد مراجعة الأدب التربوي المنشور حول المجتمع التربوي العماني، أن معتقدات المعلمين وما يحملونه من اتجاهات نحو طريقة التعلم التعاوني لم تحظ باهتمام بحثي واضح، رغم أن معتقدات المعلمين تشكل أحد المحاور الأساسية والهامة في نجاح تطبيق الإستراتيجيات التدريسية الحديثة (O'Sullivan, 2003; Rovegno, 2003; Pajares, 1992)، لذا جاءت هذه الدراسة محاولة تقصي معتقدات معلمي العلوم والتربية البدنية نحو تطبيق طريقة التعلم التعاوني والمقارنة بينهما.

وتحديداً فإن مشكلة الدراسة تتمثل في السؤالين الآتيين:

- ١ - ما معتقدات معلمي العلوم ومعلمي التربية البدنية نحو تطبيق طريقة التعلم التعاوني؟
- ٢ - هل تختلف معتقدات معلمي العلوم ومعلمي التربية البدنية نحو طريقة التعلم التعاوني طبقاً للتخصص والجنس؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله حيث إنها تبحث في موضوع المعتقدات الذي يعتبر من الموضوعات المحورية في العملية التعليمية، خاصة وأنها تعنى بمعتقدات المعلم الذي يلعب دوراً محورياً في نجاح أو فشل الوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة، ولقد شكلت دراسة المعتقدات خلال العقدين الماضيين نمواً ملحوظاً في فهم وتطوير العملية التدريسية، إذ

يرى كثير من التربويين أنها إطار يمكن من خلاله فهم مدى إدراك المعلمين لمعارفهم التربوية وتطبيقاتها العملية، بالإضافة إلى أن الاعتناء بها يلعب دورا بارزا في تحسين وتطوير عمليتي التدريس والتعليم، وفي هذا المجال يجمع عدد من التربويين (Pajares, 1992) أن معتقدات المعلمين تشكل جزءا مهما في معرفة الكيفية التي يفهم بها المعلمون تطبيقاتهم التدريسية؛ فهي تؤثر في إدراكهم وحكمهم على الأمور، وبالتالي تؤثر في سلوكياتهم داخل الفصل الدراسي؛ ولذا فإن فهم معتقدات المعلمين وتراكيبها المختلفة مهم جدا في تطوير استعداداتهم الوظيفية وممارساتهم التدريسية. وأكد عدد من الباحثين (Tsangaridou, 2006; O'Sullivan, 2003; Foss & Kleinsassar, 1996) أن دراسة معتقدات المعلمين لها نتائج هامة وبارزة في تحقيق نجاح تطبيق مختلف البرامج والطرق التدريسية.

كما أن الدراسة الحالية ربما تكون من بين الدراسات النادرة التي تتم المقارنة فيها بين معتقدات معلمي تخصصين مختلفين كالعلوم والتربية البدنية، فمادة العلوم مادة نظرية وعملية. ففي الوقت الذي تحفل فيه بالعديد من الأنشطة الاستكشافية والتجارب العملية التي تتطلب العمل في مجموعات، وهناك عدد من أنشطة المجموعات التي يمكن تصميمها حول المادة النظرية فتظهر أنشطة جماعية مثل المناظرات العلمية، ولعب الدور، وغيرها من الأنشطة التعاونية (أبوسعيدى والبلوشي، ٢٠٠٩). وفي المقابل فإن مادة التربية البدنية من المواد العملية الميدانية التي تظهر فيها أنشطة المجموعات ولكن بصورة تختلف عن مادة العلوم، ويتم التركيز فيها على إتقان المهارات الحركية (أبوحرب وآخرون، ٢٠٠٤). لذلك جاء التساؤل عن مدى تأثير طبيعة المادة على معتقدات المعلمين حول التعلم التعاوني، الأمر الذي يعد من النادر التطرق إليه في الأدب التربوي، خاصة الدراسات العربية. هذا بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية تم بناؤها وفقا لنظرية السلوك المخطط كإحدى النظريات الرائدة في تفسير المعتقدات، ويعد تطبيقها في الدراسات العربية أمرا غير شائع. أضف إلى ذلك فإن البحث في الأنواع الثلاثة للمعتقدات (السلوكية والميعارية

والسيطرة) وفقا لنظرية السلوك المخطط سيقدم تفصيلات أكثر حول طبيعة الفروق بين الذكور والإناث (إن وجدت)، ويمكن من خلالها الوقوف على نوعية المعتقدات التي تختلف بين الجنسين والتي قد تقف وراء التفوق المتكرر للإناث على الذكور في عدد من الجوانب التربوية، ومن بينها تطبيق الطرائق الحديثة في التدريس.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة معتقدات معلمي العلوم ومعلمي التربية البدنية نحو تطبيق طريقة التعلم التعاوني، والمقارنة بينهما من حيث التخصص والجنس. كما تهدف بشكل رئيس أيضا إلى معرفة أكثر أنواع المعتقدات تأثيرا على معلمي العلوم والتربية البدنية، وكذلك الذكور والإناث، في النية لتطبيق هذه الطريقة.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي المصطلحات الرئيسة للدراسة الحالية:

المعتقدات: يمكن تعريفها وفقا لما ورد عن نيسبور (Nespor, 1987, p.223) على أنها أفكار الأفراد وفهمهم للعالم والأحداث والأشياء وكيف تعمل أو كيف يمكن أن تعمل، وهذه الأفكار قد تكون مدركة أو غير مدركة ولكنها حتما لها تأثير في سلوك الأفراد، ووفقاً لنظرية السلوك المخطط (Ajzen, 2006) تتشكل هذه المعتقدات في ثلاثة مجموعات:

- ١ - المعتقدات السلوكية Behavioral beliefs: تمثل معتقدات الفرد حول النتائج المترتبة عن أداء الفرد للسلوك وينتج عنها اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو السلوك.
- ٢ - المعتقدات المعيارية Normative beliefs: تمثل معتقدات الفرد حول آراء الأشخاص والأفراد والمؤسسات في تشجيعه أو إحباطه (إعاقته) عن أداء السلوك المرغوب ومدى دافعيته إلى الامتثال لآرائهم المختلفة.

٣ - معتقدات السيطرة Control beliefs: تمثل معتقدات الفرد عن حضور العوامل المتعددة التي قد تسهل أو تعيق الفرد من أداء السلوك المرغوب. طريقة التعلم التعاوني: عرفها جونسون وجونسون (١٩٩٥، ص ٥) على أنها الاستخدام التعليمي في توزيع الطلاب للعمل في مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف مشتركة بينها، بحيث يسعى كل فرد من أفراد المجموعة الواحدة إلى زيادة تعلمهم وتعلم بعضهم البعض إلى أقصى حد ممكن.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في تطبيق هذه الدراسة، حيث تم الكشف عن معتقدات معلمي العلوم والتربية البدنية نحو تطبيق طريقة التعلم التعاوني، ومقارنة هذه المعتقدات وفقاً لمتغيرات التخصص والجنس.

مجتمع الدراسة وعينتها: يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي مادة العلوم بتخصصاتهم المختلفة (كيمياء، فيزياء، أحياء) والبالغ عددهم (١٩٨٦) معلماً ومعلمة، وجميع معلمي مادة التربية البدنية والبالغ عددهم (٣٤٢) معلماً ومعلمة؛ الموزعين على المناطق التعليمية بسلطنة عمان. وبلغت عينة الدراسة الفعلية التي طبقت عليها أداة الدراسة (٢٦٦) معلماً ومعلمة، منهم (١٨٩) معلماً ومعلمة في مادة العلوم، و(٧٧) معلماً ومعلمة في مادة التربية البدنية.

أداة الدراسة: بناؤها وصدقها وثباتها: كانت الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية عبارة عن استبانة تم بناؤها وفقاً لنظرية السلوك المخطط، وفيما يلي تفصيل إجراءات بناء أداة الدراسة، ومكوناتها، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها:

الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق دراسة استطلاعية على عينة من معلمي العلوم والتربية البدنية شملت مجموعة من الأسئلة المفتوحة وفقاً لما أشارت إليه نظرية السلوك المخطط (Ajzen & Fishbein, 1980)، حيث تضمنت

الأسئلة معرفة إيجابيات وسلبيات استخدام طريقة التعلم التعاوني ومعرفة الأشخاص أو المؤسسات المؤثرة في دفع المعلمين على تطبيق الطريقة، بالإضافة إلى ذكر العوامل المسهلة والمعيقة لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة. وبعد تحليل النتائج تم تحديد أكثر المعتقدات البارزة تكراراً لدى العينة الاستطلاعية وقبول الفقرات التي حصلت على نسبة (٧٠٪).

مكونات أداة الدراسة:

تعليمات التطبيق: احتوت الصفحة الأولى من الاستبانة على بعض التعليمات للمشاركين في تعبئتها، واختصت هذه التعليمات ببيان الهدف من الدراسة والمتعلقة بمعتقدات المعلمين عن طريقة التعلم التعاوني، وبيان أن جميع البيانات المطلوبة تبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث. كما تم في الصفحة الأولى الطلب من المشاركين تعبئة بياناتهم الشخصية كالتخصص، والجنس. وبما أن الاستبانة تكونت من ثلاثة أجزاء رئيسية (سيأتي تفصيل ذلك لاحقاً) وتفرع كل جزء إلى جزأين تتشابه الفقرات بينهما، مع اختلاف دلالات التدرج الخماسي في هذين الجزأين الفرعيين فقد تم تنويه المشاركين إلى ضرورة الانتباه لذلك، وتكرر هذا التنويه في كل صفحات الاستبانة لزيادة التأكيد.

فقرات الاستبانة: تكونت الاستبانة من (٦٨) فقرة توزعت على المركبات الثلاثة لنظرية السلوك المخطط المشار إليها في الإطار النظري للدراسة الحالية والمتمثلة في الاتجاه نحو السلوك: المعتقدات السلوكية (٢٨ فقرة)، والمعياري الشخصي: المعتقدات المعيارية (١٢ فقرة)، والسيطرة السلوكية المدركة: معتقدات السيطرة (٢٨ فقرة)، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً - المعتقدات السلوكية: وتكونت من شقين:

أ - قوة الاعتقاد بالنتيجة: وتضمن (١٤) فقرة تتعلق بالنتائج الإيجابية والسلبية المتوقعة عند تطبيق طريقة التعلم التعاوني، وطلب من المعلم تحديد درجة احتمالية حدوث كل نتيجة من النتائج المتوقعة حسب

التدريج الخماسي: محتمل جداً - محتمل - لا أدري - غير محتمل - غير محتمل إطلاقاً.

ب - تقييم النتيجة: واشتمل على (١٤) فقرة تتعلق بدرجة تقييم المعلم للنتائج المتوقعة (نفس النتائج في الشق أ) عند تطبيق طريقة التعلم التعاوني، وطلب منه تحديد درجة قبوله لكل نتيجة من هذه النتائج حسب التدريج الخماسي: مقبول جداً - مقبول - لا أدري - غير مقبول - غير مقبول إطلاقاً.

حساب المعتقدات السلوكية: يتم حساب قيمة المعتقدات السلوكية للفرد الواحد كما ورد في (Ajzen, 2006) باستخدام المعادلة أدناه:

قيمة المعتقدات السلوكية = مجموع حاصل ضرب قوة اعتقاد الفرد بالنتيجة
الوحدة في تقييمه لتلك النتيجة

= مجموع (أ × ب) حيث ن = رقم الفقرة

علماً بأن (أ) و(ب) قد تأخذ قيما هي: ٢، ١، صفر، -١، -٢ حسب اختيار الفرد من التدريج الخماسي

بهذا فإن القيمة العليا للمعتقدات السلوكية =

القيمة العليا لـ أ × القيمة العليا لـ ب × عدد الفقرات

= ٢ × ٢ × ١٤ = ٥٦، وعليه تكون القيمة الدنيا هي (-٥٦).

ثانياً - المعتقدات المعيارية: وتكونت من شقين:

ج - قوة الاعتقاد بتأييد الآخرين: وتكون من (٦) فقرات تتعلق بدرجة اعتقاد المعلم بتأييد الأشخاص المحيطين بالمعلم له لتطبيق طريقة التعلم التعاوني، وطلب منه تحديد درجة تشجيع كل واحد من هؤلاء الأشخاص حسب التدريج الخماسي: كبيرة جداً - كبيرة - لا أدري - ضعيفة - ضعيفة جداً.

د - الدافعية نحو الامتثال: وتضمن (٦) فقرات تتعلق بتحديد المعلم لمستوى الدافعية نحو الامتثال لآراء المحيطين به (نفس الأشخاص في الشق ج) حول تطبيق طريقة التعلم التعاوني، وطلب منه تحديد درجة اهتمامه بتوجيهات كل شخص من هؤلاء الأشخاص حسب التدرج الخماسي: أهتم بشكل كبير - أهتم غالباً - أهتم أحياناً - أهتم نادراً - لا أهتم إطلاقاً.

حساب المعتقدات المعيارية: يتم حساب قيمة المعتقدات المعيارية للفرد الواحد كما ورد في (Ajzen, 2006) باستخدام المعادلة أدناه:

قيمة المعتقدات المعيارية = مجموع حاصل ضرب قوة اعتقاد الفرد بتأييد الشخص الواحد في الدافعية للامتثال لتوجيهات ذلك الشخص

= مجموع (ج × دن) حيث ن = رقم الفقرة

علماً بأن (ج) و(د) قد تأخذ قيما هي: ٢، ١، صفر، -١، -٢ حسب اختيار الفرد من التدرج الخماسي

بهذا فإن القيمة العليا للمعتقدات المعيارية = القيمة العليا لـ ج × القيمة العليا لـ د × عدد الفقرات = $2 \times 2 \times 6 = 24$ ، وعليه تكون القيمة الدنيا هي (-٢٤).

ثالثاً - معتقدات السيطرة: وتكونت من شقين:

هـ - قوة الاعتقاد بحضور العوامل المساعدة: وهنا تمت صياغة (١٤) فقرة تتعلق بدرجة حضور وتوافر العوامل المساعدة لتطبيق طريقة التعلم التعاوني، وطلب من المعلم تحديد درجة توافر كل عامل من هذه العوامل حسب التدرج الخماسي: متوافر جداً - متوافر - لا أدري - غير متوافر - غير متوافر إطلاقاً.

و - القوة المدركة للعوامل: وهنا تمت صياغة (١٤) فقرة تتعلق بتقييم المعلم لدرجة الإعاقة التي يسببها عدم توافر العوامل المساعدة (نفس العوامل في الشق هـ) لتطبيق طريقة التعلم التعاوني، وطلب من المعلم تحديد

درجة الإعاقة التي يسببها عدم توافر كل عامل من هذه العوامل حسب التدرج الخماسي: غير معيق إطلاقاً - غير معيق - لا أدري - معيق - معيق جداً.

حساب معتقدات السيطرة: يتم حساب قيمة معتقدات السيطرة للفرد الواحد كما ورد في (Ajzen, 2006) باستخدام المعادلة أدناه:

$$\begin{aligned} &\text{قيمة معتقدات السيطرة} = \text{مجموع حاصل ضرب قوة اعتقاد الفرد} \\ &\text{بتوافر العامل المساعد الواحد في تقييم درجة إعاقة ذلك العامل} \\ &= \text{مجموع (هـ ن} \times \text{و ن)} \quad \text{حيث ن = رقم الفقرة} \\ &\text{علماً بأن (هـ) و(و) قد تأخذ قيما هي: ٢، ١، صفر، -١، -٢ حسب اختيار} \\ &\text{الفرد من التدرج الخماسي} \end{aligned}$$

بهذا فإن القيمة العليا لمعتقدات السيطرة = القيمة العليا لـ هـ $\times$ القيمة العليا لـ و $\times$ عدد الفقرات = $2 \times 2 \times 14 = 56$ ، وعليه تكون القيمة الدنيا هي (-56).

حساب النية لاستخدام طريقة التعلم التعاوني: يتم حساب النية للقيام بأمر ما، وفي هذه الحالة هي استخدام طريقة التعلم التعاوني، وذلك حسب المعادلة أدناه الواردة في (Ajzen, 2006):

$$\begin{aligned} &\text{قيمة النية لاستخدام طريقة التعلم التعاوني عند الفرد الواحد} \\ &= \text{قيمة معتقداته السلوكية} + \text{قيمة معتقداته المعيارية} \\ &+ \text{قيمة معتقدات السيطرة لديه} \end{aligned}$$

بهذا فإن القيمة العليا للنية السلوكية = القيمة العليا للمعتقدات السلوكية + القيمة العليا للمعتقدات المعيارية + القيمة العليا لمعتقدات السيطرة = $56 + 24 + 56 = 136$ ، وعليه تكون القيمة الدنيا هي (-136).

تحديد مستوى المعتقد: يتم تحديد معتقد الفرد نحو كل جانب من جوانب التعلم التعاوني عن طريق معالجة هذا الجانب على مرحلتين، وذلك عن طريق ضرب القيمة التي حصل عليها الفرد في الشق الأول في القيمة التي حصل عليها في الشق الثاني، فمثلاً الجانب الخاص بتبادل الطلاب للخبرات تم الطلب من الفرد تحديد درجة حدوث هذه النتيجة وتحديد درجة قبوله هو لها، وبضرب هاتين الدرجتين فإن كل جانب حصل على درجة تراوحت بين (+٤)، و(-٤)، وتم تقسيم هذا المدى على ستة أجزاء متساوية لتحديد نوعية المعتقد الخاص بكل جانب من جوانب التعلم التعاوني، وتيسيراً لعملية تفسير النتائج فإنه تم تصميم جدول رقم (١) لتحديد مستوى المعتقد لكل نوع من أنواع المعتقدات التي تكونت منها أداة الدراسة. ويعد هذا التقسيم موافقاً لما أوصت به نظرية السلوك المخطط (Ajzen, 2006; 1991) التي اعتبرت أن القيمة الموجبة معبرة عن النية للقيام بالسلوك، وفي حالة المعتقدات السلوكية فإن القيمة الموجبة تعبر عن الاتجاه الموجب نحو الشيء، وبالنسبة للمعتقدات المعيارية فإنها تعبر عن وجود ضغط اجتماعي، بينما في حالة معتقدات السيطرة فإنها تعبر عن السيطرة على المعوقات. في المقابل فإن النظرية اعتبرت القيمة السالبة معبرة عن انعدام النية للقيام بالسلوك أو النفور منه، وفي حالة المعتقدات السلوكية فإن القيمة السالبة تعبر عن الاتجاه السالب نحو الشيء، وبالنسبة للمعتقدات المعيارية فإنها تعبر عن اللامبالاة أو انعدام الضغط الاجتماعي، بينما في حالة معتقدات السيطرة فإنها تعبر عن العجز عن السيطرة على المعوقات.

يضاف إلى ذلك فإنه عند جمع عدد من الفقرات للحصول مثلاً على المعتقدات السلوكية أو المعيارية أو السيطرة أو النية السلوكية، فإنه تتم قسمة المتوسط الحسابي الناتج على عدد الفقرات التي تم جمع قيمها للحصول على متوسط حسابي ضمن المدى (+٤) و(-٤)، فمثلاً عدد فقرات المعتقدات السلوكية كان (١٤) فقرة، وعليه فإنه تتم قسمة متوسط الفرد في المعتقدات السلوكية على (١٤) ثم ينظر للجدول رقم (١) لتحديد مستوى المعتقد الناتج.

جدول رقم (١)
تحديد مستوى المعتقد

المعتقدات السلوكية (الاتجاه نحو تحقق ميزات الطريقة)	المعتقدات المعيارية (الضغط الاجتماعي لاستخدام الطريقة)	معتقدات السيطرة (السيطرة على العوامل المعيقة لاستخدام الطريقة)	النية السلوكية لتطبيق الطريقة	المتوسط الحسابي
اتجاه إيجابي عال	ضغط اجتماعي عال	سيطرة عالية	نية عالية	٤,٠٠-٢,٦٨
اتجاه إيجابي متوسط	ضغط اجتماعي متوسط	سيطرة متوسطة	نية متوسطة	٢,٦٧-١,٣٤
اتجاه إيجابي ضعيف	ضغط اجتماعي ضعيف	سيطرة ضعيفة	نية ضعيفة	١,٣٣-٠,٠٠
اتجاه سلبي ضعيف	لا مبالاه اجتماعية ضعيفة	عجز ضعيف عن السيطرة	نفور ضعيف	٠,٠٠-(١,٣٤)
اتجاه سلبي متوسط	لا مبالاه اجتماعية متوسطة	عجز متوسط عن السيطرة	نفور متوسط	(٢,٦٧)-(١,٣٤)
اتجاه سلبي عال	لامبالاه اجتماعية عالية	عجز عال عن السيطرة	نفور عال	(٤,٠٠)-(٢,٦٨)

صدق الاستبانة وثباتها: تم اختبار صدق الاستبانة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في المجال التربوي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس واختصاصيي القياس والتقييم واثنين قاما بإجراء بحوث حول معتقدات المعلمين، وكذلك ممن صمموا أدوات بحثية اعتمادا على نظرية السلوك المخطط في كل من جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وذلك لإبداء آرائهم حول انتماء الفقرات لمركبات النظرية ومن حيث صحة صياغتها ووضوحها، وإبداء آرائهم حول إضافة أو حذف أية فقرات أخرى يرونها مناسبة. أدت هذه العملية إلى تعديل الصياغة اللغوية لعدد من الفقرات، وتعديل صياغة التدرج الخماسي الخاص بكل شق ضمن المعتقدات الثلاثة. كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام تحليل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا على عينة بلغت ٢١ معلما ومعلمة في تخصصي العلوم والتربية

البدنية من غير عينة الدراسة، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٥) الذي يعتبر مقبولا لأغراض البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تبعاً لتسلسل أسئلتها، يتم استعراض نتائج الدراسة الخاصة بمعتقدات المعلمين حول طريقة التعلم التعاوني، ثم المقارنة وفقاً لمتغيرات التخصص والجنس.

أولاً - النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما معتقدات معلمي العلوم ومعلمي التربية البدنية نحو تطبيق طريقة التعلم التعاوني؟

يبين جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات المعلمين حول التعلم التعاوني، وتشير النتائج إلى ضعف معتقدات عينة الدراسة عن التعلم التعاوني، فكانت المعتقدات السلوكية ذات اتجاه إيجابي ضعيف نحو ميزات التعلم التعاوني في الصف الدراسي، وبينت قيمة المعتقدات المعيارية وجود ضغط اجتماعي ضعيف على المعلم لاستخدام طريقة التعلم التعاوني، كما اتضح من قيمة معتقدات السيطرة أن لدى المعلمين من عينة الدراسة سيطرة ضعيفة على العوامل المعيقة لتطبيق طريقة التعلم التعاوني في غرفة الصف. وبحساب النية نحو تطبيق هذه الطريقة يتضح أن لدى عينة الدراسة نية إيجابية ضعيفة نحو استخدامها في الصف الدراسي.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات المعلمين حول التعلم التعاوني

المعتقدات	عدد الفقرات	مدى الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعتقد
١ - السلوكية	١٤	(٥٦)-(٥٦)	١٨,١٧	١٢,١٠	اتجاه إيجابي ضعيف نحو تحقق ميزات الطريقة
٢ - المعيارية	٦	(٢٤)-(٢٤)	٦,١٩	٦,٦٧	ضغط اجتماعي ضعيف
٣ - السيطرة	١٤	(٥٦)-(٥٦)	٥,٣٦	١٦,١٧	سيطرة ضعيفة على العوامل المعيقة لاستخدام الطريقة
المجموع	٣٤	(١٣٦)-(١٣٦)	٢٩,٧٢	٢١,٢٥	نية إيجابية ضعيفة لاستخدام التعلم التعاوني

جاءت هذه النتائج مختلفة عما توصلت إليه دراسة لومبي وآخرين (Lumpe et al., 1998) التي توصلت إلى وجود احتمالية عالية لتطبيق المعلمين للتعليم التعاوني (النية السلوكية)، وشعورهم بإمكانية تطبيق التعلم التعاوني في صفوفهم بكل سهولة ويسر (معتقدات سيطرة عالية).

إثراء لنتائج البحث، تم النظر إلى القيمة التي حصلت عليها كل فقرة من فقرات الاستبانة ضمن كل نوعية من المعتقدات، فبالنظر إلى الفقرات المكونة للمعتقدات السلوكية في جدول رقم (٣) نجد أن مميزات التعلم التعاوني التي حصلت على أعلى القيم كانت: "تبادل الخبرات بين الطلاب" (متوسط حسابي=٢,١٤، انحراف معياري = ١,٤٩)، و"نمو القيم الاجتماعية بين الطلاب كالتعاون، والتواصل، والطلاقة في الحديث، ونبذ الأنانية" (متوسط حسابي = ٢,٠٨، انحراف معياري = ١,٤٨)، و"تنمية القيادة وتبادل الأدوار" (متوسط حسابي = ٢,٠٦، انحراف معياري = ٥,٣٤)، وبالنظر إلى جدول رقم (١) حول تحديد مستوى القيمة نجد أن جميع هذه القيم تمثل اتجاهًا إيجابيًا متوسطًا. إن بعضًا من هذه المميزات نالت قيمًا مرتفعة أيضًا في دراسة لومبي وآخرين (Lumpe et al., 1998) كتبادل الخبرات والأفكار وتعزيز مهارات التواصل والمشاركة وتنمية القيادة.

في المقابل فإن ميزة "استغلال وقت التدريس في العناية بكل طالب على حدة" (متوسط حسابي = -٠,١٧، انحراف معياري = ١,٦٦) مثلت اتجاهًا سلبيًا ضعيفًا، ومثلت "قصر وقت إعداد الدروس وتطبيقها" (متوسط حسابي=٠,٥٨، انحراف معياري=٢,٣٠)، و"تحقيق التعاون بين أفراد المجموعة وعدم استثثار بعض الطلاب ببعض الأدوار" (متوسط حسابي = ٠,٦٢، انحراف معياري = ١,٥٨) اتجاهًا إيجابيًا ضعيفًا. إن ضعف اتجاه المعلمين نحو هذه الجوانب من التعلم التعاوني يبين ضعف اعتقاد المعلمين بإمكانية تحقيقها، وقد يوحي بأنها لم تتمثل على أرض الواقع عند تطبيق هؤلاء المعلمين لطريقة التعلم التعاوني. فعادة ما تكون العناية بكل طالب من المثاليات التدريسية التي تختفي

في خضم انشغال المعلم بمشكلات إدارة الصف، وتنظيم المجموعات، وتحضير المواد والأدوات، وتنفيذ الأنشطة، وشرح المادة العلمية، وغيرها من المهام التدريسية المختلفة. كما أن تصميم المعلم لأنشطة يتم تنفيذها باستخدام طريقة التعلم التعاوني يعتبر خروجاً عن المألوف الذي تعود عليه المعلم وهو تنفيذ الأنشطة كمعرض عملية، أو الاعتماد على طريقة المحاضرة والتلقين؛ لذلك فقد يستغرق التعود على تصميم أنشطة تعاونية وقتاً قبل أن يحظى باتجاهات إيجابية عالية من قبل المعلمين، وظهرت شكوى طول فترة إعداد دروس التعلم التعاوني أيضاً في دراسة لومبي وآخرين (Lumpe et al., 1998). بالإضافة إلى ذلك، فقد أفرزت النتائج اتجاهات إيجابية ضعيفة نحو دور التعلم التعاوني في تحقيق التعاون بين الأفراد وعدم استئثارهم بأدوار بعينها. فإذا كان اتجاه المعلمين ضعيفاً نحو دور التعلم التعاوني في تحقيق التعاون بين الطلاب، فمعنى ذلك أن هذه الطريقة لم تحقق أحد أهم الركائز التي من أجلها صممت (جونسون وجونسون، ١٩٩٥). وهنا يظهر تساؤل حول ما حققه التعلم التعاوني في صفوف المدارس الحكومية في السلطنة من بداية اعتماده كطريقة أساسية للتدريس في صفوف التعليم الأساسي عند بدء تطبيقه في العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ (Ambusaidi & Elzain, 2008).

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات السلوكية

حول التعلم التعاوني

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الاعتقاد بتحقيق النتيجة
١- تبادل الخبرات بين الطلاب	٢,١٤	١,٤٩	اتجاه إيجابي متوسط
٢- نمو القيم الاجتماعية بين الطلاب كالتعاون، القيادة، التواصل، الطلاقة في الحديث، نبذ الأنانية	٢,٠٨	١,٤٨	اتجاه إيجابي متوسط
٣- تنمية القيادة وتبادل الأدوار	٢,٠٦	٥,٣٤	اتجاه إيجابي متوسط

تابع/ جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات السلوكية

حول التعلم التعاوني

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الاعتقاد بتحقيق النتيجة
٤- مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب في آن واحد	١,٨١	١,٦٢	اتجاه إيجابي متوسط
٥- المساهمة في القضاء على الملل والروتين التدريسي	١,٧٧	١,٥٤	اتجاه إيجابي متوسط
٦- استفادة الطلبة الخجولين في التعلم من أقرانهم في المجموعة	١,٧٣	١,٥٤	اتجاه إيجابي متوسط
٧- تنمية روح المنافسة بين الطلاب	١,٥٨	١,٦٦	اتجاه إيجابي متوسط
٨- تحسين الأداء الدراسي بين جميع الطلاب بشكل أفضل	١,٢٥	١,٤٨	اتجاه إيجابي ضعيف
٩- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	٠,٩٩	١,٥٥	اتجاه إيجابي ضعيف
١٠- انضباط المجموعات وعدم حدوث الفوضى داخل الفصل	٠,٨٦	١,٥١	اتجاه إيجابي ضعيف
١١- تحمل المسؤولية وعدم حدوث الاتكالية من قبل بعض الطلبة	٠,٨٤	٢,٠٣	اتجاه إيجابي ضعيف
١٢- تحقيق التعاون بين أفراد المجموعة وعدم استئثار بعض الطلاب ببعض الأدوار	٠,٦٢	١,٥٨	اتجاه إيجابي ضعيف
١٣- قصر وقت إعداد الدروس وتطبيقها	٠,٥٨	٢,٣٠	اتجاه إيجابي ضعيف
١٤- استغلال وقت التدريس في العناية بكل طالب على حدة	٠,١٧-	١,٦٦	اتجاه سلبي ضعيف

وبالنظر إلى تأثير الأشخاص المحيطين بالمعلم ضمن المعتقدات المعيارية في جدول رقم (٤) يتضح أن المعلم الأول للمادة (متوسط حسابي = ١,٥١، انحراف معياري = ١,٦٩)، والمشرف التربوي (متوسط حسابي = ١,٤٩، انحراف معياري

(١,٧٦ =) حصلوا على أعلى القيم وتمثل ضغطاً اجتماعياً متوسطاً، في حين كانت أدنى القيم للزملاء من المعلمين (متوسط حسابي = ٠,٧٧، انحراف معياري = ١,٣٧) وطلاب الصف (متوسط حسابي = ٠,٧٧، انحراف معياري = ١,٦٧) وتمثل ضغطاً اجتماعياً ضعيفاً على المعلم لاستخدام طريقة التعلم التعاوني. لقد اختلفت هذه النتائج عن دراسة لومبي وآخرين (Lumpe et al., 1998) فيما يخص الطلاب الذين كان لهم أثر واضح في تشجيع المعلمين في تلك الدراسة لاستخدام طريقة التعلم التعاوني. ويمكن إرجاع ذلك إلى اختلاف محورية العملية التعليمية بين مجتمعي الدراسة، ففي الوقت الذي تتمحور فيه العملية التعليمية في كثير من المدارس الأمريكية حول المتعلم، لا يزال المعلم هو محور العملية التعليمية في مدارسنا؛ حيث يشكل الطلاب ضغطاً اجتماعياً ضعيفاً على عينة الدراسة الحالية من المعلمين لاستخدام طريقة التعلم التعاوني.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات المعيارية حول التعلم التعاوني

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الضغط الاجتماعي
١- المعلم الأول للمادة	١,٥١	١,٦٩	متوسط
٢- المشرف التربوي	١,٤٩	١,٧٦	متوسط
٣- مدير المدرسة	٠,٨٩	١,٤٤	ضعيف
٤- مصممو المناهج في وزارة التربية والتعليم	٠,٧٩	٣,٢٩	ضعيف
٥- الزملاء من المعلمين	٠,٧٧	١,٣٧	ضعيف
٦- الطلاب في المدرسة	٠,٧٧	١,٦٧	ضعيف

أما بالنسبة لمعتقدات السيطرة التي يعرضها جدول رقم (٥) فإن أعلى القيم كانت للمعوقات: "أقوم بتدريس عدد كبير من الحصص" (متوسط حسابي=١,٢٢، انحراف معياري=٢,٠٧)، و"وجود عدد كبير من الطلاب في الصف" (متوسط حسابي = ١,٠٨، انحراف معياري = ٢,٢٧)، و"اتصاف

الطلاب بالفوضى وعدم الهدوء" (متوسط حسابي = ٠,٩٤، انحراف معياري = ١,٩٠)، التي مثلت سيطرة ضعيفة على هذه المعوقات. وفيما يخص أدنى القيم فقد كانت للمعوقات: "قلة الخبرة الكافية لكيفية إدارة الصف في ظل وجود عدد كبير من المجموعات" (متوسط حسابي = -٠,٥٣، انحراف معياري = ٥,٥٠)، و"اتصاف الطلاب بالأنانية وعدم تقبل النقد من زملائهم" (متوسط حسابي = -٠,٣٨، انحراف معياري = ٣,٥٢) مثلت عجزاً ضعيفاً عن السيطرة على هذه المعوقات. لم تظهر النتائج أي سيطرة إيجابية متوسطة أو عالية على أية معوقات، ولعل هذه النتيجة تُظهر ما يشبه المعاناة من وجهة نظر عينة الدراسة فيما يتعلق بتطبيق التعلم التعاوني. كما أن بعضاً من هذه المعوقات ظهرت في الدراسات السابقة كتوافر الإمكانيات وفرص التدريب (Lumpe et al., 1998) وحجم المجموعات (Obeidat, 2005) وعدم توافر الوقت الكافي (Dyson, 2002) بسبب المهام المختلفة الملقاة على عاتق المعلم.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات السيطرة حول التعلم التعاوني

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة السيطرة على المعيق
١- أقوم بتدريس عدد كبير من الحصص	١,٢٢	٢,٠٧	سيطرة ضعيفة
٢- وجود عدد كبير من الطلاب في الصف	١,٠٨	٢,٢٧	سيطرة ضعيفة
٣- اتصاف الطلاب بالفوضى وعدم الهدوء	٠,٩٤	١,٩٠	سيطرة ضعيفة
٤- عدم توافر مساعد فني يساعدني في المرور على المجموعات	٠,٨٦	٢,٠٦	سيطرة ضعيفة
٥- وجود نقص في عدد الأدوات اللازمة لتوزيعها على المجموعات	٠,٦٩	٢,١٢	سيطرة ضعيفة
٦- كثافة محتوى المنهج الدراسي	٠,٦٩	١,٩٣	سيطرة ضعيفة
٧- عدم توافر الوقت الكافي لتخطيط التعلم التعاوني وتنفيذه	٠,٤٠	١,٧٨	سيطرة ضعيفة

تابع/ جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات السيطرة حول التعلم التعاوني

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة السيطرة على المعيق
٨- عدم تشجيع إدارة المدرسة ومشرف المادة لي	٠,٤٠	٣,٧٠	سيطرة ضعيفة
٩- نقص ثقافة الطلاب لكيفية تبادل الأدوار والعمل في المجموعات	٠,٠٥٧	١,٤٨	سيطرة ضعيفة
١٠- قلة المعرفة الكافية لدى لكيفية تطبيق التعلم التعاوني	٠,٠٣٥	١,٦١	سيطرة ضعيفة
١١- عدم امتلاك لإستراتيجيات أكثر فاعلية لكيفية التعامل مع المجموعات وفك المشكلات التي تتجم عنها	٠,٠٠٨	١,٦٩	سيطرة ضعيفة
١٢- ندرة التدريب الكافي للطلاب لكيفية تطبيق أسلوب التعلم التعاوني	٠,٠٠٣	١,٣٩	سيطرة ضعيفة
١٣- اتصاف الطلاب بالأنانية وعدم تقبل النقد من زملائهم	-٠,٣٨	٣,٥٢	عجز ضعيف عن السيطرة
١٤- قلة الخبرة الكافية لكيفية إدارة الصف في ظل وجود عدد كبير من المجموعات	-٠,٥٣	٥,٥٠	عجز ضعيف عن السيطرة

ثانياً: النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: هل تختلف معتقدات معلمي العلوم ومعلمي التربية البدنية نحو طريقة التعلم التعاوني طبقاً للتخصص والجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبارات للمقارنة بين المجموعات المستقلة سواء حسب التخصص أو الجنس، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ - معتقدات المعلمين تبعاً للتخصص:

أشارت نتائج اختبارات في جدول رقم (٦) للمقارنة بين معتقدات المعلمين في تخصصي العلوم والتربية البدنية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين في أي نوع من أنواع المعتقدات حول استخدام طريقة التعلم التعاوني، وجاءت هذه النتائج مشابهة لنتائج دراسة عبيدات (Obeidat, 2005)

التي أظهرت عدم وجود فروق بين التخصصات الإنسانية والعلمية فيما يتعلق بالاتجاهات العامة حول التعلم التعاوني، كما أظهرت قناعة أكبر لدى التخصصات الإنسانية بفائدة التعلم التعاوني، الأمر الذي ظهر أيضا في الدراسة الحالية حيث كان متوسط المعتقدات السلوكية التي تمثل الاتجاه نحو فوائد التعلم التعاوني أكبر لدى تخصص التربية البدنية (متوسط حسابي = ١٩,٣٥، انحراف معياري = ١٣,٩٦)، عن تخصص العلوم (متوسط حسابي = ١٧,٥٢، انحراف معياري = ١١,٢٧)، على الرغم من أن هذا الفرق غير دال إحصائياً.

جدول رقم (٦)

نتائج اختبارات للمقارنة بين معتقدات المعلمين حول التعلم التعاوني
حسب التخصص

المعتقدات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- السلوكية	تربية بدنية	٧٧	١٩,٣٥	١٣,٩٦	٢٦٤	١,١٢	٠,٢٦٤
	علوم	١٨٩	١٧,٥٢	١١,٢٧			
٢- المعيارية	تربية بدنية	٧٧	٥,٠٠	٧,٧٩	٢٦٤	١,٧٥	٠,٠٨٢
	علوم	١٨٩	٦,٥٤	٥,٩٧			
٣- السيطرة	تربية بدنية	٧٧	٦,٧٥	١٦,٢٠	٢٦٤	٠,٨٩	٠,٣٧٣
	علوم	١٨٩	٤,٨١	١٦,٠٧			
المجموع	تربية بدنية	٧٧	٣١,١٠	٢٢,٤٥	٢٦٤	٠,٧٩	٠,٤٣١
	علوم	١٨٩	٢٨,٨٧	٢١,٧٢			

إثراء لهذه النتائج، تم النظر إلى القيمة التي حصلت عليها الجوانب المختلفة ضمن كل نوعية من المعتقدات. لكن نظرا لضيق المساحة فإنه سيكتفى بالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى الفقرات وأدناها دون سرد جداول تفصيلية لذلك. بالنظر في الفقرات الفردية ضمن المعتقدات السلوكية، فإنه يمكن ملاحظة أن مميزات التعلم التعاوني التي حصلت على أعلى قيم للاتجاه الإيجابي من قبل معلمي التربية البدنية فكانت:

"تنمية القيادة وتبادل الأدوار" (متوسط حسابي = ٢,٩٣، انحراف معياري = ٩,٩٤)، و"المساهمة في القضاء على الملل والروتين التدريسي" (متوسط حسابي = ٢,٠٨، انحراف معياري = ١,٥٥)، وهما أمران تسعى التربية البدنية إلى تحقيقهما بشكل مستمر في حصصها الدراسية؛ لذلك فإن تصدرهما لقائمة فوائد التعلم التعاوني بالنسبة لمعلمي البدنية المدرسية يعتبر أمراً طبيعياً. أما بالنسبة لمعلمي العلوم فقد كانت أعلى قيمة للاتجاه الإيجابي للفقرات: "تبادل الخبرات بين الطلاب" (متوسط حسابي = ٢,٢٣، انحراف معياري = ١,٥٠)، و"نمو القيم الاجتماعية" (متوسط حسابي = ٢,٠٧، انحراف معياري = ١,٥٠)، وبعد تبادل الخبرات بين الطلاب قيمة تسعى مادة العلوم إلى تحقيقها، وقد يدل ارتفاع قيمتها كمعتقد سلوكي لديهم إلى تمثلها كنتيجة إيجابية عند تطبيقهم التعلم التعاوني، الأمر الذي قد ينسحب على ميزة نمو القيم الاجتماعية.

أما بالنسبة لأدنى القيم فقد اتفق معلمو التخصصين أنها للفقرات: "استغلال وقت التدريس في العناية بكل طالب على حدة" ((متوسط حسابي = -٠,٣٤، انحراف معياري = ١,٩٤) للتربية البدنية، و((متوسط حسابي = -٠,٠٩، انحراف معياري = ١,٥٥) للعلوم، و"قصر وقت إعداد الدروس وتطبيقها" ((متوسط حسابي = ٠,٦٥، انحراف معياري = ١,٥٧) للرياضة المدرسية، و((متوسط حسابي = ٠,٥٥، انحراف معياري = ٣,٥٠) للعلوم). إن اتفاق معلمي التخصصين على تدني هذين الجانبين من جوانب التعلم التعاوني قد يوحي بعدم تمثلهما على أرض الواقع سواء لمعلمي التربية البدنية أو العلوم، ويدفع بالحاجة إلى زيادة في تدريب المعلمين، ليتمكنوا من استغلال التعلم التعاوني للعناية بكل طالب، ولتعويدهم على اختصار وقت إعداد الأنشطة التعاونية.

وفيما يخص المعتقدات المعيارية فقد كان المشرف التربوي (متوسط حسابي = ١,٣٦، انحراف معياري = ١,٩٧) هو أعلى الأشخاص الذين مثلوا ضغطاً اجتماعياً إيجابياً لاستخدام طريقة التعلم التعاوني بالنسبة لمعلمي

التربية البدنية، يليه المعلم الأول (متوسط حسابي = ١,١٦، انحراف معياري = ١,٧٢)، أما بالنسبة لمعلمي العلوم فقد كان المعلم الأول (متوسط حسابي = ١,٦١، انحراف معياري = ١,٦٨) هو أكثر الأشخاص الذين مارسوا ضغطاً اجتماعياً لتطبيق الطريقة، تلاه المشرف التربوي (متوسط حسابي = ١,٥٠، انحراف معياري = ١,٦٤). ومرجع ذلك هو التركيبة العددية لمعلمي هذين التخصصين، فكثير من المدارس لا تحتاج سوى معلم واحد للتربية البدنية، الأمر الذي حدا بالمسؤولين في وزارة التربية بالسلطنة إلى تعيين معلم أول واحد لتخصصات التربية البدنية والتربية الفنية والموسيقى. ونظراً للتباين بين طبيعة هذه التخصصات فقد لا يكون للمعلم الأول تأثير كبير كالتأثير الذي يمثله المشرف التربوي على معلمي التربية البدنية، والذي يكون عادة متخصصاً في التربية البدنية. في المقابل وبسبب وجود عدد لا يقل عن ثلاثة في كل مدرسة من معلمي العلوم فإن المعلم الأول هو من نفس تخصصهم، وعليه فإن تأثيره يكون مباشراً عليهم نتيجة قيامه بمهامه الإشرافية المتمثلة في الزيارات الصفية التقويمية التي يقوم بها لهؤلاء المعلمين، والورش التدريبية التي يعقدها حول الطرائق والأساليب المختلفة للتدريس (القطيطي، ٢٠٠٧)، لذلك فقد يبرر هذا ارتفاع قيمة ضغطه الاجتماعي على معلميه لاستخدام طريقة التعلم التعاوني.

أما بالنسبة لأقل الأشخاص ضغطاً على معلمي التربية البدنية فكان مصممو المناهج (متوسط حسابي = ٠,٣٦، انحراف معياري = ٠,٦٦)، والزملاء من المعلمين (متوسط حسابي = ٠,٧٥، انحراف معياري = ١,٣٩) بالنسبة لمعلمي العلوم. إن ظهور منهج مخطط له لمادة التربية البدنية في مدارس السلطنة كان حديثاً في العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨). وتمثل ذلك في وجود أدلة للمعلم احتوت على عدد من الأنشطة والدروس المصممة للتدريس في مختلف حلقات التعليم الأساسي، من هنا فمن الواضح من نتائج الدراسة الحالية أن مصممي المناهج بما يمثلونه من تعليمات واقتراحات تظهر في المنهج لا يشكلون سوى ضغط اجتماعي ضعيف على معلمي التربية البدنية لتطبيق طريقة التعلم التعاوني.

أما بالنسبة للسيطرة على المعينات فقد اتفق معلمو التخصصين أن لديهم سيطرة أعلى على: "أقوم بتدريس عدد كبير من الحصص" (متوسط حسابي = ١,١٩، انحراف معياري = ٢,٠٩) للرياضة المدرسية، و(متوسط حسابي = ١,٢٩، انحراف معياري = ٢,١٠) للعلوم. وفي المرتبة الثانية جاء المعيق "وجود نقص في عدد الأدوات والأجهزة اللازمة لتوزيعها على المجموعات" (متوسط حسابي = ١,٠٨، انحراف معياري = ٢,١٦) بالنسبة لمعلمي التربية البدنية، والمعيق "وجود عدد كبير من الطلاب في الصف" (متوسط حسابي = ١,١٦، انحراف معياري = ٢,٢٧) بالنسبة لمعلمي العلوم. وجميعها مثلت سيطرة ضعيفة. إن توافر الأدوات البدنية لمعلم التربية البدنية لكل مجموعة هو أمر محوري لتطبيق التعلم التعاوني، وضعف السيطرة على هذا الأمر يوحى بضعف توافر هذه الأدوات في المدارس، لكن سيطرتهم عليه أعلى من سيطرتهم على بقية المعينات، كما أن سيطرة معلمي العلوم على عائق وجود عدد كبير من الطلاب في الصف جاءت أكبر من بقية المعينات على الرغم من ضعف السيطرة عليه.

أما بالنسبة للمعوقات التي مثلت عجزا عن السيطرة فقد اتفق معلمو التخصصين أن أعلى قيم العجز عن السيطرة كانت للعائق: "قلة الخبرة الكافية لكيفية إدارة الصف في ظل وجود عدد كبير من المجموعات" (متوسط حسابي = ٠,٢١، انحراف معياري = ١,٩٠) للرياضة المدرسية، و(متوسط حسابي = ٠,٧٥، انحراف معياري = ٦,٥٧) للعلوم. إن هذا الاتفاق يقدم دلالة على ضعف التدريب الذي يتلقاه المعلمون لتطبيق هذه الطريقة، وهو أمر مهم للتمكن من أي طريقة تدريسية، فلا يكفي الطرح النظري لها.

كما تدعم هذه النتائج القيم التي أفرزتها المعتقدات السلوكية التي بينت أن جوانب من التعلم التعاوني لم تتمثل على أرض الواقع؛ منها: العناية بكل طالب وقصر فترة إعداد الدروس، مما يدعو إلى الحاجة إلى تدريب المعلمين على ممارسة التعلم التعاوني حتى يتمكنوا من تحقيق الفوائد المرجوة من هذه الطريقة.

ب - معتقدات المعلمين تبعاً للجنس:

يبين جدول رقم (٧) نتائج اختبارات للمقارنة بين معتقدات المعلمين حسب الجنس، إذ أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المعتقدات المعيارية والمجموع الكلي الذي يمثل النية نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني، وذلك لصالح الإناث، وعلى الرغم من أن قيمة المعتقدات المعيارية دلت على وجود ضغط اجتماعي ضعيف على كل من الذكور والإناث لاستخدام التعلم التعاوني، إلا أن هذا الضغط كان أكبر لدى الإناث وبفارق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). كما أشارت النتائج إلى وجود نية إيجابية ضعيفة لدى لاستخدام التعلم التعاوني لدى الجنسين، إلا أن هذه النية كانت أعلى لدى الإناث وبفارق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). إن هذه الفروق تتوافق مع نتائج عدد من الدراسات التي أجريت على المجتمع العماني التي أشارت إلى تفوق المعلمات وحماسن في تطبيق طرائق التدريس، كدراسة العزري (٢٠٠٨) التي أشارت إلى تفوق المعلمات على المعلمين في تطبيق الأنشطة والأساليب والطرائق التدريسية التي تعزز التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، ودراسة الزدجالي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى ارتفاع معتقدات المعلمات عن التدريس في ضوء النظرية البنائية عن معتقدات المعلمين بصورة دالة إحصائياً، ودراسة الريامي (٢٠٠٤) التي بحثت في وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول صعوبات العمل المخبري، وأشارت نتائجها إلى وجود صعوبات أقل لدى المعلمات في تطبيق أنشطة العمل المخبري عن المعلمين. لقد جاءت الدراسة الحالية لتقدم تفسيراً جزئياً لتفوق الإناث المتكرر على الذكور في عدد من المجالات التربوية والتعليمية، حيث إن ظهور فروق دالة إحصائية فقط في معتقدات السيطرة يدل على تأثر الإناث بالضغط الاجتماعي الذي يفرضه المحيطون بهن بصورة أكبر من الذكور، ووجود دافعية للامتثال لدى المعلمات لتوجيهات المحيطين بهن بصورة أعلى من المعلمين.

جدول رقم (٧)

نتائج اختبارات للمقارنة بين معتقدات المعلمين حول التعلم التعاوني

حسب الجنس

المعتقدات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- السلوكية	ذكر	١٠٤	١٧,٣٦	١٤,٠٨	٢٥٩	١,٠٨	٠,٢٨١
	أنثى	١٥٧	١٩,٠٣	١٠,٨٩			
٢- المعيارية	ذكر	١٠٤	٥,١٠	٦,٠١	٢٥٩	٢,٢٠*	٠,٠٢٩
	أنثى	١٥٧	٦,٩٧	٧,٢٠			
٣- السيطرة	ذكر	١٠٤	٣,٨٨	١٩,٥٣	٢٥٩	١,١١	٠,٢٦٧
	أنثى	١٥٧	٦,٢١	١٤,١٩			
المجموع	ذكر	١٠٤	٢٦,٣٤	٢٢,٩٧	٢٥٩	٢,١٧*	٠,٠٣١
	أنثى	١٥٧	٣٢,٢٢	٢٠,٢٩			

* ذات دلالة على مستوى $\alpha = ٠,٠٥$

وبالنظر إلى قيم الفقرات المتضمنة ضمن كل نوعية من أنواع المعتقدات، فإن أعلى الفقرات ضمن المعتقدات السلوكية لدى الإناث كانت: "تبادل الخبرات بين الطلاب" (متوسط حسابي = ٢,٣٦، انحراف معياري = ١,٤٤)، و"نمو القيم الاجتماعية" (متوسط حسابي = ٢,٢٢، انحراف معياري = ١,٤٤). بينما كانت أعلى الفقرات لدى الذكور كانت: "تنمية القيادة" (متوسط حسابي = ٢,٣٧، انحراف معياري = ٨,٦٠)، و"نمو القيم الاجتماعية" (متوسط حسابي = ١,٩٠، انحراف معياري = ١,٥٧). أما أدنى القيم فكانت لدى الإناث والذكور للفقرة: "استغلال وقت التدريس في العناية بكل طالب على حدة" (متوسط حسابي = ٠,٠٣، انحراف معياري = ١,٦٩) للإناث و (متوسط حسابي = -٠,٤٢، انحراف معياري = ١,٦٠) للذكور، ثم جاءت الفقرة: "قصر وقت إعداد الدروس وتطبيقها" (متوسط حسابي = ٠,٣٢، انحراف معياري = ٣,٧٢) للإناث، والفقرة: "انضباط المجموعات وعدم حدوث الفوضى" (متوسط حسابي = ٠,٧٧،

انحراف معياري = ١,٥٧) للذكور. ولعل هذه الفقرة الأخيرة تعكس واقعا ملموسا في مدارس الذكور من حيث زيادة معدل الفوضى وعدم الانضباط، مما يعيق تطبيق المعلمين للطرائق الحديثة، فيلجأون إلى طريقة المحاضرة والتلقين كأسهل طريقة يتحقق بها ضبط الصف.

أما بالنسبة للمعتقدات المعيارية فالأشخاص الذين مثلوا ضغطا اجتماعيا أكبر لاستخدام طريقة التعلم التعاوني، جاء المعلم الأول (متوسط حسابي = ١,٧٦، انحراف معياري = ١,٧١) في المرتبة الأولى لدى الإناث، بينما جاء المشرف التربوي (متوسط حسابي = ١,١٦، انحراف معياري = ١,٨٢) في المرتبة الأولى لدى الذكور. وقد يوحي هذا الفرق بتأثير أكبر للمعلم الأول في مدارس الإناث عن تأثيره على المعلمين في مدارس الذكور. وتتقاطع هذه النتيجة مع نتائج دراسة القطيطي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى تفوق تقديرات المعلمات للدور الذي تقوم به معلماتهن الأوائل في مجال التدريب والنمو المهني في مدارس السلطنة على تقديرات المعلمين الذكور لمعلميهم الأوائل. في حين كان الطلاب (متوسط حسابي = ١,٢٩، انحراف معياري = ١,٦٨) في المرتبة الثالثة لدى الإناث، كان الطلاب (متوسط حسابي = ٠,٥٣، انحراف معياري = ١,٧٠) في المرتبة الأخيرة لدى الذكور، وتعطي هذه النتيجة مسوغا آخر للتفوق شبه المستمر في الأدب التربوي للإناث على الذكور في المجالات التربوية والتعليمية، إذ توحي هذه النتيجة إلى اهتمام أكبر توليه المعلمات للمتعلم من الاهتمام الذي يوليه المعلمون، الأمر الذي قد ينعكس على الممارسات الصفية فيما يخص تطبيق الأساليب والطرائق التدريسية الحديثة. وجاء مصممو المناهج (متوسط حسابي = ٠,٧٢، انحراف معياري = ٤,٠٩) بالنسبة للإناث في المرتبة الأخيرة.

وبالنظر إلى معتقدات السيطرة فإن أعلى المعتقدات التي اعتقدت الإناث أنهم يملكون أعلى سيطرة عليها فكانت: "وجود عدد كبير من الطلاب في الصف" (متوسط حسابي = ١,٢٩، انحراف معياري = ١,٩٦)، ثم "أقوم بتدريس عدد كبير من الحصص" (متوسط حسابي = ١,١٥، انحراف معياري =

(٢,١٧). وبالنسبة للذكور فقد كانت " أقوم بتدريس عدد كبير من الحصص" (متوسط حسابي = ١,٢٨، انحراف معياري = ٢,٠٠)، و" عدم توافر مساعد فني يساعدني في المرور على المجموعات" (متوسط حسابي = ١,٠٨، انحراف معياري = ١,٩٧). أما بالنسبة للمعلمات التي مثلت عجزاً عن السيطرة عليها لدى الإناث والذكور معا فقد كانت: "قلة الخبرة الكافية لكيفية إدارة الصف في ظل وجود عدد كبير من المجموعات" ((متوسط حسابي = -٠,١٩، انحراف معياري = ١,٨٣) للإناث؛ و(متوسط حسابي = -١,٠٩، انحراف معياري = ٨,٧٥) للذكور)، و" اتصاف الطلاب بالأنانية وعدم تقبل النقد من زملائهم" ((متوسط حسابي = -٠,٢٤، انحراف معياري = ١,٥٠) للإناث؛ و(متوسط حسابي = -٠,٦٣، انحراف معياري = ٥,٥٠) للذكور)، ولعل هاتين النتيجتين تدفعان بالحاجة إلى تدريب كل من المعلمين والمتعلمين على التعامل مع الجوانب المختلفة للتعليم التعاوني، سواء المتعلقة بالعملية الإدارية والتنظيمية بالنسبة للمعلمين، أو اكتساب المتعلمين للصفات التعاونية الضرورية لإنجاح أنشطة التعلم التعاوني.

خلاصة النتائج

يتضح مما سبق:

- أن هناك نية إيجابية ضعيفة لدى عينة الدراسة نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني في الصف الدراسي، فعبرت المعتقدات السلوكية عن اتجاه إيجابي ضعيف نحو ميزات التعلم التعاوني، بينما دلت المعتقدات المعيارية على وجود ضغط اجتماعي ضعيف على المعلم لاستخدام الطريقة، كما اتضح من معتقدات السيطرة أن هناك سيطرة ضعيفة لدى المعلمين على العوامل المعيقة لتطبيق الطريقة في غرفة الصف.
- شكل "تبادل الخبرات" و"نمو القيم الاجتماعية" أعلى فوائد التعلم التعاوني التي كان للمعلمين اتجاه إيجابي نحوها، بينما كان "العناية بكل طالب" و"قصر فترة إعداد الدروس" أدناها.

- شكّل المعلم الأول والمشرف التربوي أعلى ضغط اجتماعي على المعلم لاستخدام التعلم التعاوني، بينما شكّل الطلاب والزملاء من المعلمين أدنى ضغط اجتماعي. إن تدني الضغط الاجتماعي الذي يمثله المتعلم على المعلم فيما يخص تطبيق طرائق التدريس يقدم دلالة على ضعف محورية العملية التعليمية حول المتعلم، رغم المناداة بذلك على مدار عقود من الزمن ووجوده ضمن الأهداف العامة لأنظمتنا التربوية منذ فترة غير قصيرة.
- كان "تدريس عدد كبير من الحصص" و"وجود عدد كبير من الطلاب في الصف" أعلى المعوقات سيطرة من قبل المعلم في سبيل تطبيق طريقة التعلم التعاوني، بينما شكّل "اتصاف الطلاب بالأنانية وعدم تقبل النقد من زملائهم" و"قلة الخبرة الكافية لكيفية إدارة الصف في ظل وجود عدد كبير من المجموعات" عجزا عن السيطرة.
- لم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين معتقدات معلمي التربية البدنية والعلوم حول التعلم التعاوني.
- كانت هناك فروق دالة إحصائية بين الإناث والذكور في النية السلوكية لتطبيق التعلم التعاوني، وفي المعتقدات المعيارية، مما يدل على تأثر الإناث بصورة أكبر من الذكور بالضغط الاجتماعي الذي يفرضه المحيطون، ووجود دافعية أعلى لديهن للامتثال لآراء وتوجيهات المحيطين بهن.
- في الوقت الذي كان المعلم الأول هو أعلى الأشخاص الذين مثلوا ضغطا اجتماعيا على الإناث لاستخدام التعلم التعاوني، كان المشرف التربوي هو أعلى أولئك الأشخاص بالنسبة للذكور، كما احتل الطلبة المرتبة الثالثة بالنسبة للإناث، في الوقت الذي احتلوا فيه المرتبة الأخيرة بالنسبة للذكور. ويظهر هذا الفرق في مقدار الضغط الاجتماعي وطبيعته والدافعية للامتثال لآراء وتوجيهات المحيطين بالمعلمين بين الذكور والإناث تفسيراً لتفوق الإناث على الذكور في عدد من الجوانب التربوية، خاصة فيما يتعلق بتطبيق الطرائق الحديثة والمتنوعة في التدريس.

التوصيات والمقترحات

- بناء على نتائج هذه الدراسة فيمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:
- زيادة الجرعات التدريبية للمعلمين للوقوف على كيفية تطبيق التعلم التعاوني وبالأخص فيما يتعلق بالعناية بكل طالب أثناء إدارة أنشطة التعلم التعاوني واختصار فترة إعداد وتنفيذ الدروس التعاونية، والتعامل مع المجموعات الكبيرة في الصف.
 - التركيز أثناء تصميم أنشطة المنهج والبرامج التدريبية ضمن برامج النمو المهني على ضرورة وضع المتعلم كمحور للعملية التعليمية، حتى يصبح هذا المتعلم وخصائصه المعرفية نقطة البداية التي ينطلق منها المعلم أثناء اختيار الطرق والأساليب التدريسية.
 - تصميم أنشطة تدريبية للمتعلمين لتعلم السلوكيات التعاونية السليمة كتقبل النقد والبعد عن الأنانية، وكذلك تدريب المعلمين لكيفية التعامل مع هذه السلوكيات وتصحيحها.
 - العمل على تفعيل أكبر لدور المعلم الأول في مدارس الذكور، خاصة في برامج النمو المهني والدروس التطبيقية للطرائق المختلفة ليصبح له تأثير اجتماعي أكبر على المعلمين فيما يخص تطبيق هذه الطرق.
 - إجراء بحوث نوعية باستخدام المقابلات والملاحظات الصفية من أجل استقصاء أكثر عمقا للجوانب المختلفة للتعلم التعاوني، خاصة تلك المتعلقة بتدني الضغط الاجتماعي للمتعلم، والمعوقات التي شكلت عجزا عن السيطرة لدى المعلمين.
 - إجراء بحوث تجريبية لاستقصاء فاعلية أساليب جديدة للتعلم التعاوني بهدف إدخالها في المدارس العمانية، وذلك بهدف التغلب على المعوقات التي شكلت سيطرة ضعيفة، أو عجزا عن السيطرة بناء على نتائج الدراسة الحالية.

Investigating Omani Physical Education and Science Teachers' Beliefs in Cooperative Learning Using the Theory of Planned Behavior

Dr. Sulaiman M. Albloushi

Dr. Naser Y. Al-Rowahi

College of Education Sultan Qabus University
Saltanate of Oman

Abstract

The aim of the study is to investigate teachers' beliefs regarding cooperative learning in Oman. The sample included 266 teachers: 77 physical education teachers and 189 science teachers. A questionnaire was developed based on Ajzen's theory of planned behavior which estimates individual's intention to do something by calculating three types of beliefs: behavioral, normative and control beliefs. The results indicated that the teachers' intention to use the cooperative learning is low but positive. There is a low positive tendency towards using cooperative learning (behavioral beliefs), a low social pressure on teachers to use the strategy (normative beliefs) and a weak teachers' control on the factors that limit using this strategy (control beliefs). No statistically significant differences can be found between the two majors (physical education and science). However, female teachers' intention to use the cooperative learning and the value of their normative beliefs were significantly higher than the males'. The female teachers were more affected by the social pressure from the surrounding persons. In addition, the learners made more social pressure on female teachers than male teachers. According to the value of normative beliefs, the learners were at the third rank for the females and the least rank for the males. Based on these results, the current study justifies (partially) females' out-performance in several educational aspects, as documented in the literature, especially what is related to the implementation of modern teaching strategies.

المراجع

- ١ - أبو حرب، يحيى والموسوي، علي وأبو الجبين، عطا (٢٠٠٤). الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي. عمان، الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٢ - أمبوسعيدى، عبدالله خميس والبلوشي، سليمان محمد (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية (ط١). عمان، الأردن: دار المسيرة.
- ٣ - جونسون، ديفيد وجونسون، روجر (١٩٩٥). التعلم التعاوني. الظهران، المملكة العربية السعودية: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.
- ٤ - الحارثي، علي (٢٠٠٨). العلاقة بين معتقدات معلمي العلوم حول استخدام إستراتيجية التعلم المبني على الاستقصاء وممارساتهم الصفية لها. رسالة ماجستير غير منشورة. مسقط، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
- ٥ - الريامي، خديجة (٢٠٠٤). صعوبات العمل المخبري في مرحلة التعليم العام (١٠-١٢) من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. مسقط، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
- ٦ - الزدجالي، أحلام (٢٠٠٦). معتقدات معلمي العلوم عن التدريس في ضوء النظرية البنائية وعلاقتها بالممارسة الصفية. رسالة ماجستير غير منشورة. مسقط، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
- ٧ - العزري، محمود (٢٠٠٧). مدى ممارسة معلمي العلوم لمهارات تنمية التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية وانعكاسها على ملفات أعمال الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة. مسقط، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
- ٨ - القطيطي، محمد (٢٠٠٧). مدى ممارسة معلمي العلوم الأوائل لمهامهم

الإشرافية من وجهة نظرهم ونظر معلمي العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة. مسقط، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

٩ - وزارة التربية والتعليم (١٩٩٨). دليل المعلم لمادة التربية البدنية للصفوف الأول والثاني والثالث من التعليم الأساسي. مسقط، سلطنة عمان: المديرية العامة للمناهج.

- 10 - Ajzen, I. (1985). From intention to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Bechmann (Eds), **Action-control: From cognition to behavior**. Heidelberg, Springer, pp. 11-39.
- 11 - Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 50, 179-211.
- 12 - Ajzen, I. (2006). Constructing TpB Questionnaire: Conceptual and methodological considerations. (Electronic version) Retrieved December, 12, 2008, From World wide: from <http://www.people.umass.edu/ajzen/index.html> .
- 13 - Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 14 - Ambusaidi, A., & Elzain, M. (2008). The science curriculum in Omani schools: Past, present and future. In R.K. Coll and N. Taylor. (eds.), **Science Education in Context: An International Examination of the Influence of Context on Science Curricula Development and Implementation**, (pp. 85-97). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- 15 - Bryan, L. (2003). Heatedness of beliefs: Examining a prospective elementary teachers' belief system about science teaching and learning. **Journal of Research in Science Teaching**, 40(9), 835-868.
- 16 - Doolittle, S.A., Dodds, P., & Placek, J.H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, 12(4), 355-365.
- 17 - Dyson, B. (2002) The implementation of cooperative learning in an elementary physical education programme. **Journal of Teaching in Physical Education**, 22, 69-85.

- 18 - Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research**, 38 (1), 47-64.
- 19 - Foss, D. H., & Kleinsasser, R. C. (1996) Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. **Teaching and Teacher Education**, 12 (4), 429-442.
- 20 - Grawley, F. E. (1990). Intentions of science teachers to use invistegative teaching methods: A test of the theory of planned behavior. **Journal of Research in Science Teaching**, 27(7), 685-697.
- 21 - Lumpe, A., T; Haney, J. J. & Czerniak, C. M. (1998). Science teacher beliefs and intentions regarding the use of cooperative learning. **Journal of Research in Science Teaching**, 98 (3), 123-135.
- 22 - Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, 19 (4), 317-328
- 23 - Obeidat, M. M. (2005). Field student teachers' attitudes toward certain pedagogic dimensions related to cooperative learning in the Hashemite University. **The Educational Journal** (University of Kuwait), 19(76), 11-44.
- 24 - O'Sullivan, M. (2003). Learning to teach physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), **Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction** (2nd Ed.) (pp. 275-294). Champiagn, IL: Human Kinetics
- 25 - Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 62(3), 307-332.
- 26 - Rokeach, M. (1968). **Beliefs, attitudes and values**. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- 27 - Rovegno, I. (2003). Teachers' knowledge construction. In S. Silverman & C. Ennis (Eds), **Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction** (2nd ed) (pp.259-310). Champaign, IL: Human Kinetics
- 28 - Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. In D. Kirk., D. Macdonald & M. O'Sullivan(Eds.), **The Handbook of Physical Education** (pp.486-501). London: Sage Publications
- 29 - Veal, W.R. (2004). Beliefs and knowledge in chemistry teacher development. **International Journal of Science Education**, 26(3), 329-251.