



أثر أسلوب (الحل التعاوني) لتمارين قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف الخامس بمعاهد إعداد المعلمات

د. عبد محسن حمد العامري

تدريسي / المديرية العامة للتربية في بغداد / الكرخ 2

معهد إعداد المعلمات / البياض

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث :

أخذت اصوات المربين تتعالى في السنوات الماضية ، للحفاظ على
النوعية التربوية والراقي بها ، بعد إن شهد التعليم في البلاد توسعاً كبيراً في
مراحلته المختلفة ، مما أدى إلى انخفاض في مستويات الطلبة العلمية والفكرية ،
لهذا فقد التفت الانظمة التربوية إلى عناصر بنائها ، تفتش عن سبل للحفاظ على
مستوى التعليم ، وتحسين نوعيته ، في إيجاد نوع من التوازن بين الكم والنوع ،
وفي اعداد الجيل الجيد للمستقبل . (مدني ، 1981 : 7)

فقد اتجهت النظرة التربوية الحديثة إلى الاهتمام بدور المتعلم النشط
والفاعل والمشارك اقرانه بعمل تعليمي جماعي ، وقد ركزت على الاهتمام
بالاستيعاب المعرفي وباقي العمليات العقلية العليا . مبينة الآثار السلبية الناجمة
عن الاسلوب التقليدي والالقائي أو التركيز على الذاكرة والحفظ فقط ، ذلك
الاسلوب الروتيني التقليدي ، الذي ما زال يحدد دور الطالب باستقبال
المعلومات ، والجمود في مقعده كمعيار للانضباط .



لذا فقد اخذت التوجهات الحديثة تدعو إلى التحرر شيئاً فشيئاً من هذا النمط الرتيب ، مطلة بذلك إلى التنوع في الاستراتيجيات والطرائق التعليمية الأخرى ، التي تستند وبشكل مباشر إلى دور المتعلم في العملية التعليمية ، بوصفه نشيطاً فاعلاً ومشاركاً أقرانه بعمل تعليمي جماعي ، فهو عنصر ايجابي، يشارك في النقاش الصفّي من تحليل وتطبيق واستخلاص الافكار والمعاني والنتائج . (جاسم، 1996: 3)

إن قدرة الافراد على العمل مع الاخرين بشكل تعاوني يعد حجر الاساس في بناء مسافات ثابتة ، ومهن واسر .

ومما لاشك فيه إن القدرة على اداء القراءة والكتابة وحل المشكلات ذات أهمية كبرى في العملية التعليمية ، وتزداد هذه الاهمية في درس اللغة العربية والتربية الإسلامية بصفة خاصة ، لانها تحتل موقعاً متقدماً ومرموقاً في الميزان التربوي الاخلاقي ، فالتربية الإسلامية ضرورة نفسية واجتماعية ، إذ الدين في حقيقته إنما جاء لينقل الانسان من عبادة المادة إلى عبادة الله وحده لا شريك له .

إن اسلوب أو اتجاه حديث في التعلم إذ يتجاوز الطلاب فيما بينهم ويناقشون فتتلاقى المهارات والمعارف والقدرات ، مما يؤدي إلى زيادة في النمو والتحصيل، هذه العملية التعاونية التي تسهل على الطلاب مشكلة الحفظ وتيسر لهم اسباب التعلم ، فيقبل بعضهم بعضاً كما يتقبل افكارهم .

((ولن تستطيع التربية تحقيق اهدافها المنشودة ، ما لم تكن هناك أداة أو وسيلة تساعد على تحقيق الاهداف التربوية في الواقع الاجتماعي والتعليمي للفرد)). (الخرجي ، 2000 : 20) ، (الوائلي ، 1998 : 80)

ويعد المدرس ناجحاً إذا قام درسه على اسس علمية مدروسة وراعى فيها ميل الطلبة واستجابتهم إلى ما يرغبون ، مراعيّاً في ذلك عدم التجانس بين



إفراد المجموعة الواحد ، من حيث الطباع والميول والتحصيل ، محدداً الاهداف التي يوجه اليها نشاط الطلبة ، موفراً لهم الوسائل العلمية المطلوبة منتهزاً الفرص المناسبة لاثارة الطلاب ودافعيتهم . (إبراهيم، 1995 : 42)

ولما كان من اهداف العملية التعليمية التربوية ، العمل على تحقيق المشاركة والتفاعل الصفي بين الطالب ، والأنشطة المختلفة على النمو المنشود فان طريقة التعلم التعاوني هي خير وسيلة لايجاد مثل هذا التفاعل ومثل هذا النمو فهي وسيلة أو اداة ناقلة للعلم والمعرفة بوساطة الطالب للطالب اولاً والمعلم للطالب ثانياً ، فلما كانت الطريقة ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع ميول الطالب وقابلياته ، كانت الاهداف المحققة اوسع عمقاً واكثر فائدة (مركز البحوث والدراسات التربوية ، 1992: 38)

إن أفضل اساليب التدريس التي استخدمها المربون في مختلف المؤسسات التعليمية ترجع في أصولها إلى الأساليب التي كان الرسول (صلى الله عليه وسلم) يستخدمها في تعليم اصحابه .

فقد كان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) مثلاً اعلى في اعداد وتكوين تلامذته ليكونوا اساتذة الاجيال للانسانية ، فقد كانت اساليبه (صلى الله عليه وسلم) في التربية موسوعةً كاملةً لنماذج الطرائق التعليمية التي عرفت البشرية بعده .

فاسلوبه في المحاضرة كان يستقطب حواس سامعيه وانتباههم فيعطي الجمهور المستمع حقائق محددة واضحة ، وتقف خطبة حجة الوداع انموذجاً حياً للمحاضرات التربوية التعليمية إذ كان يعطي لاصحابه أقوالاً مركزة لم تكن وليدة برنامج تقليدي ، بل نتيجة عن موقف يستدعي ذلك العطاء في القول ، واذا



ما تأملنا أقواله وتوجيهاته (صلى الله عليه وسلم) نجدها تنساب إلى آذان سامعيها برفق وتأن وتواضع في الخطاب .

وكثيرة أساليبه (صلى الله عليه وسلم) التي كانت تطرح مثل هذه القضايا والافكار ، فمثلاً : كان يقول حينما يريد بحث فكرة أو مشكلة : اتدرون من ؟ (الشيباني، 1974 : 201) ، هل ادلكم ؟ (البخاري ، 1026 ، ج3) ، أو يبدأ حديثه بعبارة مستدركة ، تدعو للاستفسار والحوار ، أو انتظار التفاصيل مثل (انصر اخاك ظالماً أو مظلوماً) (الترمذي ، ب ت : 4) فكانت دعوة الحوار كيف ؟ ولماذا؟ وقوله : (الدين النصيحة) (البخاري ، 1987 ، ج2) ثم يصمت ليطالب منه كيف ولمن ؟

وإذا أراد أن يعرف أصحابه بكتاب الله تعالى ، كان يتم ذلك بتلاوة الايات المباركة ثم يطلب من كتاب الوحي تلاوتها ثم تكرر تلاوتها ، ويخرج تلاميذه بتوجيه دراسي جديد يعكفون عليه بأسلوب التعلم الذاتي افراداً أو مجموعات .

وفي أسلوب ما يعرف (التعلم بالقدوة) كان يقول (خذوا عني مناسككم) (النسائي ، 1991 : 436) (وصلوا كما رأيتموني أصلي) (البخاري ، 1987 : 226) وأساليبه في هذا المجال تكاد تفوق الحصر وفي هذا القدر كفاية . وانطلاقاً من هذه الأساليب النبوية التعليمية ، فقد تمكن المربون المسلمون

من تكوين طرائق تدريس عدة في المؤسسات التعليمية يمكن ايجاز أهمها على النحو الآتي :

1. طريقة تحفيظ القرآن الكريم ، كان يتم ذلك على التلقين ، بدءاً بالسورة القصيرة ، إذ يمر الطالب بمراحل الاستماع والحفظ والفهم .



2. طريقة المناظرة ، بين التلاميذ والمعلم ، وبين التلاميذ انفسهم .
 3. طريقة المحاضرة : إذ كان المعلم يدون معلوماته ، ويتكلم بها بأسلوب المتمكن من مادته ثم يوجه الطلبة لمناقشة المحاضرة .
 4. التطبيقات العملية : يعهد المعلم بهذه الطريقة إلى أحد طلابه المتفوقين بالتدريس إمامه وتحت إشرافه ، إذ يكتسب الطالب خبرة عملية وتجريبية ميدانية فالتطبيق العملي هو خير وسيلة لتحمل المسؤولية والتفاعل في مجال تخصصه وعمله . (جرادات ، 1986: 80 - 83)
- وتعد التربية الإسلامية أفضل أنواع التربية وأرقاها ، لأنها تربية مستوحاة من الشريعة الإسلامية (القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة) فاصولها ربانية نبوية ويحتاج مدرستها إلى طريقة أو أسلوب يستطيع من خلالها إيصال المعلومات والمعارف الصادقة والمعبرة إلى طلابه ، وذلك بأيسر الطريق وأوفرها جهداً ووقتاً، كما يجب إن يهتم بتدريس هذه المادة لأنها تربية للقيم التي وحدها صلاح المجتمع وسعادته وبها يتحقق التوازن الكامل في شخصية الفرد ، كذلك لأنها تجمع بين الانسان والخلق ، وبين العلم والعمل ، ولا معنى للتربية إذا أهملت هذه العناصر أو تنكرت لها .

ونجد في سورة العصر توكيداً قوياً عليها بوصفها عناصر أساسية للفوز والنجاح قال تعالى (وَالْعَصْرِ * إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ * إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَّصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَّصَوْا بِالصَّبْرِ) (العصر : 1-3) (التميمي ، 1985: 37)

ثانياً - أهمية البحث والحاجة اليه

تأتي أهمية البحث من الدور الذي تقوم به طرائق التدريس في إيصال المفاهيم للطلاب ، بالطريقة والاسلوب المناسبين ، كذلك الحاجة الى تحسين



طرائق التدريس وتطويرها باستمرار لمواكبة التطورات العلمية الحديثة ، وعلى أساس ان هذا البحث - الاسلوب التعاوني - من المواضيع النادرة والقليلة، إذ لم يجد الباحث دراسات تناولت هذا الاسلوب في مخزون مكتباتنا الوطنية إلا بعض الدراسات العربية والاجنبية التي استطاع الباحث الوصول اليها.

لقد جاءت محاولات عديدة تهدف الى تحقيق تطور فعلي لتحسين مستوى عملية التعلم والرقى بها الى الأفضل والاحسن ، كانت احدى اهم هذه المحاولات التي عملت على تصميم برامج تعليمية تستخدم لتدريس الصفوف غير المتجانسة التي تراعي الفروق الفردية بين طلاب الصف الواحد دون الحاجة الى برامج التعلم الخاص ، وقد تطلب على هذه المحاولة اسلوب التعلم التعاوني ، إذ تعمل هذه الطريقة على زيادة فاعلية الطالب في الصف باتباع الاسلوب غير المباشر من المدرس ، إذ يتم تقسيم طلبة الصف الواحد الى مجموعات عمل تعاونية يستطيع الطلاب من خلالها تبادل آرائهم وإحترامها ، وتقويم هذه الاراء والافكار .

واتخاذ القرارات الملائمة والمناسبة في فهم المادة العلمية واستيعابها بين الطلاب. (Christian , 1990 : 22-28)

وقد أوصى الله سبحانه وتعالى على التعاون في محكم كتابه العزيز اكثر من عشر مرات نحو قوله تعالى (....وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) (المائدة:2) . وفي السنة النبوية قال الرسول(صلى الله عليه وسلم): (يد الله مع الجماعة ومن شذ شذ في النار) (الترمذي، 466، ج4)

لذا كان لابد من إيجاد طريقة تدريسية مثلى بين يدي المدرسين ، من خلالها تدرس مادة قواعد اللغة العربية في المراحل الدراسية كافة لان سياسة



الدولة والنظرة التربوية الحديثة ، هي مراعاة ميول الطلبة واتجاهاتهم النفسية، فقد ظهرت استراتيجيات حديثة في طرائق التدريس ، مثل التعليم المبرمج ، والدراسة الذاتية والدروس الخاصة ، والتعليم بالحاسوب ومن أهمها التعليم التعاوني الرمزي (كاظم ، 1970 : 17-18) إذ تعمل هذه الطريقة على رفع مستوى التحصيل للطلاب المتخلفين دراسياً في تعلم المفاهيم واكتساب المهارات (عثمان، 1995: 3)

وان الأسلوب التعاوني ، ذو نتائج إيجابية وفاعلة في تحسين أداء الطلبة وتقبل أفكارهم ومقترحاتهم ، واتخاذ القرارات الواعية المشتركة ، كذلك وتكشف هذه الطريقة عن ميول الطلاب للاستماع والتفاعل مع الاقران والتأثير فيما بينهم. (عثمان ، 1995 : 1)

" ان البحث التربوي في مجال التعلم التعاوني ، يعيد الى الواجهة الامامية محاولات قديمة حول الايجابيات النسبية للمنافسة والتعاون وتفريد التعليم في غرفة الصف . فالمنافسات بين طلاب من اجل نيل إستحسان المدرس ومديحه وابتسامات وجهه وجوائز وما الى ذلك من تقدير ، وما تزال في مدارسنا ممارسات حظيت بالتقدير بمرور الزمن ونحن نعرف ان المنافسة بين الطلبة تؤدي إلى آثار سلبية ، مثل خلق الانانية ، لاسيما عندما يستطيع الطلاب التنافس فيما بينهم على أساس متساوٍ ، وقد أشارت الدراسات التي طبقت الأسلوب التعاوني يزداد بوجه عام في المواقف التعاونية بالمقارنة مع المواقف التنافسية او الفردية ، إلا أنّ الجهود التعاونية تؤدي على ما يبدو الى استعمال اكثر لاستراتيجيات التفكير ذات المستوى الأعلى والى أداء أفضل الامتحانات التي يتقدم اليها الطلبة بصورة فردية (96 : Massials, 1988)



فاعلية التعلم التعاوني :

لقد أكدت التجارب العلمية فاعلية التعلم التعاوني ، من الناحيتين الاجتماعية والتربوية إذ يشجع هذا النمط على قيام تعاون بين الطلاب من خلال مشاركتهم في النقاش والمحاورة ويكون باستطاعتهم بفضل هذه الطريقة إن يستوعبوا المنهاج بشكل أفضل ، ويتقبلوا الرأي الآخر ، وبالنتيجة يكون التعلم فاعلاً . (عثمان ، 1995 : 4)

كذلك فقد اشارت هذه التجارب إلى فاعلية أنماط التعلم التعاوني في زيادة التحصيل وتنمية الاتجاهات ، واكتساب المهارات في مراحل التعليم المختلفة وفي مواد دراسية مختلفة أيضا .

فقد جاء في دراسات كل من " (الشمالي والخطيب والقاعد وغباشنه) إن التعلم التعاوني يسهم في زيادة التحصيل في المراحل الدراسية كافة وفي الموضوعات المتعددة (غباشنه ، 1994 : 8)

إذ اشار الشمالي (1995) إن التعلم التعاوني يعمل على زيادة حماس الطلبة ورفع مستوى دافعيتهم نحو المشاركة مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم فضلاً عن إن تحسن العلاقات الاجتماعية بينهم ، ورفع قدراتهم في الاعتماد على النفس والثقة بها واتخاذ القرارات الخاصة بهم . (الشمالي، 1987 : 7)

أما الخطيب 1995 فقد صرّح إن التعلم التعاوني يصلح لجميع المباحث الدراسية وفي القرارات الخاصة بهم (الشمالي ، 1987 : 5)

ويشير القاعد (1995) " ان الطلاب الذين يتعلمون بالطريقة التعاونية لديهم حب اكبر لزملائهم وتقدير لذواتهم ، مما يؤدي الى تحسين الصحة النفسية والنمو العاطفي والعلاقات الاجتماعية ، والهوية الشخصية" (القاعد، 1995 : 133)



" وعندما سُئل بعض الطلبة الذين تعلموا بهذه الطريقة عن شعورهم نحوها اجابوا قائلين : انها طريقة فاعلة للتعلم ساعدتنا على استيعاب المفاهيم وطرح الاسئلة بين المجموعات وكتابة التقارير وتوليد الافكار الجديدة ، واكتساب الخبرات وتنمية القدرات ، وادت الى تعرف كل فرد على اعضاء مجموعته مما جعلنا نشعر اننا جميعاً في قارب واحد ، وكل منا مسؤول عن نجاحه والوصول الى بر الامان " (القاعود ، 1995: 134)

وافصحت غباشنة 1994 ان التعلم التعاوني يمتاز بعدد من المميزات التربوية والاجتماعية والنفسية ، فعن طريقته يتخلص الطلبة من مشاعر الاتجاهات السلبية نحو البيئة المدرسية كما تولد الثقة النفسية بقدرات الطلبة وامكاناتهم المخزونة ، وتولد مشاعر الانتماء والتعاون مع المجموعة وتمهد الطريق امام الطلبة ليعيشوا حياة اجتماعية صحيحة تربوياً خارج اسوار المدرسة ، كما تعودهم على تحمل المسؤولية منذ الصغر (غباشنة ، 1994: 15) وذهب كوك Cook, 1990 (امريكا) الى ما ذهب غيره بأن طريقة التعلم التعاوني تساعد في اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية والصف ، وشعور الطلبة بالنجاح عند تطبيقها ، كما انها تعزز الناحيتين التحصيلية والاجتماعية . (Cook, 1990)

- وقد اكدت روبين (Rubin , 1987) (امريكا) ان طريقة التعلم التعاوني مناسبة للطلبة في مستوياتهم التحصيلية المختلفة . (روبن ، 1987: 46-47)
- كما اوضح سلافين Slavin , 1987 (امريكا) ان للتعلم التعاوني فعالية ايجابية في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة بشكل عام وعزي ذلك الى ارتفاع مستوى المشاركة والتفاعل بين الطلبة للوصول الى استيعاب



المفاهيم والمبادئ والتعليمات من قبل أفراد المجموعة جميعاً
(سلافين ، 1987: 86)

ويؤيد الباحث رأي من سبقه ان التعلم التعاوني يزيد من تحصيل الطلاب
علمياً واجتماعياً اذا توافروا على الامكانيات المطلوبة من خبرة علمية طويلة
واعداد رصين، ووقت كافي وان دمج اسلوب التعلم التعاوني في درس التربية
الاسلامية واللغة العربية بشكل خاص ترجع اهميته لاسباب عدة منها :

1. ان طريقة التعلم التعاوني لها تأثير ايجابي في القبول الجماعي
(القاعد ، 1994 : 4)

2. تشجع الطلاب على التعاون معاً في العمل الهادف . (القضاة ، 1996: 8)

3. تراعي الفروق الفردية بين طلاب الصف الواحد باتباع الاسلوب غير
المباشر من المعلم (الشمالي ، 1987: 2)

4. تساعد الطلبة ذو التحصيل المتدني على أن يكونوا قادرين على التميز في
التحصيل (القضاة ، 1996: 8)

5. توفر للطلاب حرية المشاركة الصفية التفاعلية التبادلية ، وتهيئ الجو
المناسب للتداول والتخاطب عند الطلاب مما سهل عملية اكتساب المعرفة.

6. توفر هذه الطريقة فرصة اكثر لتصحيح الاخطاء عن طريق بقية الطلبة
والمبادرة في الاراء . (جرادات ، 1987: 188)

7. تؤكد هذه الطريقة على الثقة بالنفس داخل غرفة الصف وخارجها .

8. تعطي الفرصة للطلاب لطلب المساعدة عند الحاجة مما جعل اثر التغذية
الراجعة ايجابياً .

9. تشعر هذه الطريقة الطلبة بالرضا والمتعة داخل الصف



وفي التعلم التعاوني يأخذ الطلاب على عاتقهم تنفيذ جزء محدد من المهمة وعليهم ان يطلعوا باقي افراد مجموعاتهم على ما تعلموه ، ويمكن اعادة تشكيل المجموعات من وقت لآخر تبعاً للمهمة المراد انجازها ، ويستطيع ان يخصص للمجموعة كلها ولكل من افرادها ثناءً او تقديراً عندما تنجح المجموعة في الاداء او السلوك (Massias , 1988: 130)

وفي التعلم التعاوني يتعلم الطلبة الكثير من بعضهم البعض بسبب توافر الفرص الفعلية لما يتعلمونه من مهارات متعددة داخل غرفة الصف
كان التعلم التعاوني فكرة قديمة في التربية إذ تعرضت هذه الفكرة إلى إحياء ملموس في البحوث والدراسات التعليمية التطبيقية من خلال القرن الماضي إذ كان البحث المختبري قائماً على التعاون ، إلا أنه لم يتم تحويل مبادئ التعاون الى برامج علمية لاستخدامها في المدارس ولم يتم تقييمها الا حديثاً (سلافيين ، 1987 : 315-324)

الا انه في الثمانينات من القرن الماضي ، وفي أمريكا خاصة حظي التعليم التعاوني باهتمام متزايد في المدارس، اذ تمت دراسات تقارن بين طريقة التعلم التعاوني والطرائق التقليدية ، فقد اتجهت دراسات (سلافيين وكاروين وجنسون وماننج) الى نظرية التعلم التعاوني والى تطبيق هذه النظرية وتوكيدها (سلافيين ، 1987 : 33، 55)

وقد اظهرت نتائج أبحاثهم الميدانية فعالية التعلم التعاوني واثره الايجابي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة بشكل عام ، ويعزى الأمر في ذلك الى ارتفاع مستوى المشاركة والتفاعل بين الطلبة للوصول الى فهم واستيعاب المفاهيم والتعميمات من قبل جميع افراد المجموعة لان معلوماتهم تصب في حوض واحد ينهل منه الجميع .



وحتى لا نتخلف عن ركب الحضارة العلمية يجب علينا ان نبحث عن كل وسيلة مهما كانت كبيرة ام صغيرة سهلة ام صعبة، نتسلح بها وندخلها إلهامنا وتجاربنا ودراستنا ونحن بأمس الحاجة اليها فتكون لنا مناراً في الطريق، ندفع بها عبء الاحتلال الذي فرضه الاستعمار اللعين على بلدنا العراقي الحبيب هادفاً من وراء ذلك تخلف امتنا العربية وجعلها في مؤخرة الامم .

انماط التعلم التعاوني :

للتعلم التعاوني انماط مختلفة تتنوع الى الانواع الآتية :

1. تقسيم الطلبة وفقاً لتحصيلهم من (4-5) طلبة غير متجانسين في متوسط الاداء ثم يقوم المدرس بتقديم الدرس وتقديم مهمات المجموعة إذ يعمل الطلبة بشكل مجموعة يساعدون بعضهم بعضاً ويدخلون في مناقشات ويمكنهم ان يسألوا زملائهم من المجموعات الاخرى قبل التوجه لسؤال المدرس .

2. مباريات العاب الفرق إذ يتنافس الطلبة فيها مع طلاب مجموعات اخرى يحرزون نقاط تسجل لمجموعاتهم وتسجل المنافسة بجدول دورية بحيث يتنافس الطلبة ذو التحصيل المرتفع مع اقران لهم في المستوى نفسه وذوو التحصيل المنخفض مع بعضهم بعضاً .

3. تعلم المجموعات الصغيرة من (2-6) اعضاء (الخطيب ، 1995: 8) ويرى الباحث اضافة نمط آخر وهو مجموعة الورشة الفنية المتنوعة بكل اصنافها واشكالها من مختبر او مصنع او ورشة أو نجارة أو خياطة أو غيرها .

دور المدرس في الطريقة التعاونية :

يؤدي المدرس دوراً مهماً في هذه الطريقة ، فهو يوفر الظروف المناسبة للتعلم التعاوني التبادلي ويقصد بالتعلم التبادلي الذي يتبادل فيه المدرس



والطلبة ادوارهم فمرة يؤدي المدرس دور المنظم للتعليم واخرى يؤدي دور الطالب ويصدق ذلك على الطالب ايضاً .

ويمكن اجمال دور المدرس في طريقة التعلم التعاوني على النحو الاتي :

1. يهيئ البيئة التربوية المناسبة لنمو الطلبة ، فهو يثيرهم الى العمل الجماعي ويساعدهم في اكتشاف ميولهم والانتماء الى جماعات الصف ، ويبين الطلبة اهمية العمل في مجموعات والطلبة من أهمية التعاون .
2. يعد المدرس الادوات والوسائل الاولية اللازمة لعمل المجموعات ويتخذ القرار حول توزيع الطلبة من المجموعات .
3. يعطي المدرس نشاطاً جماعياً يزود به الطلبة بالتوجيهات المناسبة قبل بدء اعمالهم في المجموعات الخاصة بهم ، كأن يظهر لهم بعض المشكلات التي تصادفهم ، فقد يلجأ الى كتابة هذه التوجيهات والارشادات ليرجع اليها الطلبة في مختلف مراحل عملهم الجماعي ، ويحدد لهم أهداف الدروس ومدتها وما يتوقع تحقيقه منها .
4. يشرح بوضوح المهمة التي كلف بها المجموعة وان تكون المهمة تعاونية تقوم على المحاسبة الفردية ، ويتابع تنفيذ اعمالهم ويصحح أخطائهم إن عجزوا عن تصحيحها .
5. يتيح أمام الطلبة فرص مبادرة السلوك والنشاط ويقلل من شعورهم بالرهبة والخوف والخل ، ومن بلورة أفكارهم وتوضيحها والتحدث معها في إشاعة جوّاً من الراحة والاطمئنان ويساعد الطلبة على تطوير مشاعر ايجابية نحو انفسهم وقدراتهم (الوقفي ، 1979: 176)
6. يحدد معايير التقويم التي يجب استخدامها (رابين ، 1987 : 97)



الاسس التي تستند اليها طريقة التعلم التعاوني :

أ- الاسس التربوية :

اذ تجمع هذه الطريقة بين النمو الفردي والنمو الاجتماعي مما يؤدي الى
تربية متكاملة .

1. يتعلم الطالب في هذه الطريقة السلوك الجماعي والتعاوني وضرورته
لانجاز العمل ، هذا مما يساعد على التخلص من القيم الفردية السلبية التي
تقوم على الانانية والمنافسة والغرور وغيرها .

2. يتحمل الطالب فيها مسؤولية إنجاز العمل ، فالسلطة من حق الجماعة التي
تختار افرادها وانشطتها ، هذا يؤدي الى تعلم الطالب إحترام النظام الذي
ينبثق من داخله ، ويتعلم الانضباط الذاتي .

3. يشعر الطالب الذي يعمل ضمن المجموعة انه يعيش حياته العادية فهي
تساعده على ان يحب مدرسته ومادته ويبدل جهوده مع جماعته بشكل
مستمر لانجاز العمل .

ب-الاسس النفسية :

1. تهتم هذه الطريقة بحاجات الطلبة وتحاول إشباعها عن طريق العمل
الجماعي وتقوية دافع الانتماء للجماعة .

2. تساعد هذه الطريقة على اكتشاف ميول التلاميذ، فالمجموعات في الصف
الواحد متنوعة وتسمح لكل طالب أن يشارك في مجموعة أخرى ، كما
يسمح له بتغييرها إذا وجد انها لا تشبع رغبته .

3. يتعلم الطلبة عن طريق النشاط الذي يقومون به ، فالتعلم يغير في السلوك ،
هذا التغيير ناتج عن نشاط وخبرة يقوم بها المدرس فهذه الطريقة اذن
تراعي مبادئ علم النفس التربوي .



جـ- الاسس الاجتماعية :

1. يمارس الطالب حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة التي يعمل فيها فهو يعمل مع مجموعته ويواجه مشكلات معينة ، ويتعاون في حلها مع زملائه مما يؤدي الى الاحساس بضرورة الحياة الاجتماعية ، بصورة مستمرة وتزداد الرابطة بين الطالب وبين جماعته .
2. تثير الجماعة دوافع النشاط عند افرادها ، فيشعر الطالب أن عليه أن يساعدهم في تحقيق اهداف جماعته مما يدفعه الى بذل جهد اكبر لتنشيط العمل .
3. تزول المنافسات الفردية ، فالطالب يتعاون مع مجموعته ليدفعها الى النجاح (الوقفي ، 175-177)

ثالثاً - هدف البحث :

يرمي البحث إلى معرفة " اثر اسلوب الحل التعاوني في تحصيل طالبة الصف الخامس (قسم التربية الإسلامية واللغة العربية) في مادة قواعد اللغة العربية" بمعاهد إعداد المعلمين في مدينة بغداد .

رابعاً - فرضية البحث :

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة القواعد في الاختبار القبلي.
الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي .



خامساً - حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

1. طالبات الصف الخامس في معاهد اعداد المعلمات في مدينة بغداد للعام الدراسي 2011-2012 .

سادساً - تحديد المصطلحات :

1. التعلم التعاوني

من خلال إطلاع الباحث على الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني فإنه لم يجد تعريفاً محدداً وشاملاً أتى به أحد من الباحثين ، إلا إن هناك بعض التعاريف التي اقترحها مجموعة من المتخصصين لمفهوم التعلم التعاوني وأعرض بعضها .

عرفه الخطيب : هو : تقنيات صفية إذ يقوم الطلبة بالعمل ضمن مجموعات صغيرة تتكون من عضوين أو أكثر وتهدف إلى انجاز مهمات محددة لتحقيق هدف ما . (الخطيب ، 1995: 4)

في حين عرفه الشمالي : " التعلم التعاوني عبارة عن تنظيم زمري تعليمي يعمل على خلق تفاعل بين المتعلمين ، ويقوم على تقسيم طلبة الصف إلى مجموعات غير متجانسة يتم التعرف عليها من خلال اختبار قبلي يصمم لهذه الغاية . (الشمالي ، 1987: 5)

كذلك يرى اوسلن وكاجان (Oslen & Kajan 1992)

ان التعلم التعاوني نشاط تعليمي يتم تنظيمه كي يصبح التعلم معتمداً على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين من مجموعات إذ يكون كل متعلم مسؤولاً عن تعلمه ويتم تحفيزه بزيادة تعلم الآخرين " (اوسلن ، 1992: 52-53) .



وعرفت كرسشن (Christian , 1990)

التعلم التعاوني : " انه إستراتيجية صفية تستخدم لزيادة الدافعية والانتباه لمساعدة الطلبة على تنمية مفهوم ايجابي لهم وللطلبة الآخرين وتزويدهم بالوسائل اللازمة للتفكير الناقد وحل المشكلات وتشجيعهم على المشاركة لاكتساب المهارات" (كرسشن ، 6-9)

وعرفه سلافين (Slavin , 1983)

" هو تقنيات بواسطتها يعمل الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من (4-6) أشخاص يكتسبون المعرفة من خلال المجموعة ويحصلون على مكافآت وأحياناً يعطون درجات تعتمد على التحصيل الأكاديمي " (سلافين ، 10:1983-12) وفي ضوء التعريفات السابقة للتعلم التعاوني صاغ الباحث التعريف الإجرائي الآتي:

التعلم التعاوني : هو إن يتبادل الطلبة المعلومات ويكتسبوا المهارات فيما بينهم على وفق تنظيم معد سابقاً بحيث يمر الطالب بادوار الاستماع والقراءة والمشاهدة والإلقاء والحفظ مما يؤدي إلى زيادة في النمو .

2.التحصيل :

عرفه الحنفي : بأنه:"انجاز أو تحصيل تعليمي في المادة ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية الدراسية ، سواء في المدرسة أم في الجماعة ، ويحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة ، أو تقدير المدرسين أو الاثنان معاً (الحنفي، 1978: 11)

في حين عرفه وبستر (Webesters, 1971) بأنه : " انجاز الطالب نوعياً وكمياً خلال فصل دراسي معين " (وبستر ، 1971 : 16)



إما التعريف الإجراءي فهو : الكفايات العلمية والمهارات السلوكية التي يمتلكها الطالب في مادة دراسية ما بعد إخضاعه للتجربة وتقيس ذلك بواسطة الاختبارات البعيدة .

إجراءات البحث

أولاً. التصميم التجريبي :

يعد تحديد التصميم التجريبي للبحث خطوة أساسية في البحوث التجريبية لأنه يحدد العامل المستقل والعامل التابع وكيفية قياسه، إذ أن التصميم التجريبي يسمح للباحث الافتراض بأن أي تغيير يحصل في المتغير التابع يعزى إلى المتغير المستقل (عودة وملكاوي ، 1992، ص120) وبما أنه لا يوجد مقيم تقريبي ولا سيما في البحوث التربوية والنفسية يتسم بالضبط المحكم لصعوبة التحكم أو السيطرة على جميع المتغيرات، لذلك إعتد في هذا البحث لتصميم المجموعات العشوائية بمجموعتين واحدة تجريبية والآخرى ضابطة وباختبار بعدي والجدول التالي يوضح ذلك.

شكل (1)

التصميم التجريبي على وفق فرضية البحث

المجموعة	العدد	المتغير المستقل	المتغير التابع	قياس المتغير التابع
التجريبية	42	حل التمارين بالتعاون	التحصيل	اختبار
الضابطة	44	حل التمارين بشكل فردي	الدراسي بمادة القواعد	تحصيلي

اذ ان الباحث سيقوم بتدريس المجموعتين لمادة القواعد بالطريقة نفسها معتمد طريقة موحدة لكن الاختلاف في أسلوب حل التمارين بعد نهاية كل



درس، إذ سيقوم بعد الانتهاء من شرح المادة في نصف الساعة الأولى يطلب من المجموعة الضابطة بأن تقوم كل طالبة بحل التمارين بمفردها وتسليمها في دفتر خاص للباحث بينما تطلب من المجموعة التجريبية بعد أن توزع الشعبة إلى مجموعات بواقع (5) طالبات في كل مجموعة بحل التمارين بالتشاور والتعاون في أفراد المجموعة.

ثانياً. عينة البحث

إن طبيعة البحوث التجريبية ولاسيما في مجال التعليم لا تسمح للباحث بالاختيار العشوائي في جميع أفراد المجتمع وتجميعهم في صفوف جديدة لأن النظام التربوي أو التعليمي يلجأ عادة إلى إجراء التجربة في مدرسة تبدي تعاوناً مع الباحث وتتواز فيها شروط التجربة لذلك إختار الباحث معهد اعداد المعلمات في المنصور، لكون في المعهد أكثر من شعبة في الصف الخامس للغة العربية، وإن المعهد أبدى التعاون مع الباحث، وقد اختيرت شعبتان عشوائياً فكانتا شعبة (ب) و (أ) ثم وزعتا عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، فكانت الشعبة (ب) تجريبية والشعب (أ) ضابطة وفي هاتين الشعبتين على التوالي (42، 44) طالبة.

تكافؤ المجموعتين :

بما أن الاختيار العشوائي لم يكن تاماً من أفراد المجتمع بل اعتمد على الاختيار العشوائي للشعب الدراسية لذلك تم التحقق من تكافؤ المجموعتين احصائياً في بعض المتغيرات وهي:

1. التحصيل بمادة القواعد للصف الرابع : باستخدام اختبار (ت) t -test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات مادة القواعد للصف الرابع اتضح



ان الفرق لم يكن بدلالة احصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت قيمة (ت) المحسوبة (0.975) اصغر من الجدولية (1.99) بدرجة حرية (84).
2. معدل درجات الصف الرابع : باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين اتضح ان الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بمعدلات درجاتهم للصف الرابع لم يكن بدلالة احصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.003) اصغر من القيمة الجدولية (1.99) بدرجة حرية (84).
3. اعد الباحث (10) اسئلة عامة لقياس الموضوعات الثلاثة بواقع (3، 2، 5) على التوالي وتعطى عند التصحيح درجة واحدة للاجابة الصحيحة ودرجة (صفر) للاجابة الخاطئة وتأكدت من دقتها وصلاحيتها في قياس الخبرة للطالبات في هذه الموضوعات من خلال اراء المحكمين المتخصصين في اللغة العربية، ثم طبق مقياس الخبرة السابقة على المبحوثين (التجريبية والضابطة)، فكان متوسط درجات المجموعة التجريبية (4.43) وبانحراف معياري (0.830) ومتوسط المجموعة التائية (4.232) وبانحراف معياري (0.807) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق من هذين المتوسطين اتضح ان الفرق لم يكن بدلالة احصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.122) أصغر من القيمة الجدولية (1.99) مما تؤشر هذه النتيجة ان المجموعتين تكافئنا في الخبرة السابقة.

ثالثاً. اداة قياس المتغير التابع (التحصيل) :

ان قياس المتغير التابع (التحصيل) يتطلب اختبار تحصيلي بمادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الذي درست في التجربة، وقد اعد على وفق الخطوات الاتية :



1. تحديد المادة الدراسية : بما ان المادة المقررة لتدريس قواعد اللغة العربية للصف الخامس بمعاهد اعداد المعلمين والمعلمات تتكون من (5) موضوعات مع تدريبات عامة وكان عدد التمارين (التدريبات) في هذه الموضوعات الخمسة (31) تمريناً بواقع (5، 3، 10، 5، 8) على التوالي، لذلك حددت مادة التجربة التي تدرس خلال فصل دراسي بالموضوعات الثلاثة الأولى ويكون عدد تمريناتها (18) تمريناً وهي :
 - أ. موضوع ما ينوب عن المصدر (5) تمارين .
 - ب. موضوع النائب عن الظرف (3) تمارين.
 - ج. موضوع ما الاستفهامية والموصولة والزائدة والشرطية والعامة عمل ليس (10) تمارين .
2. بما ان التجربة تعتمد على الحل او التدريب على التمارين المحددة في الكتاب لكل موضوع إذ ان المادة تدرس للطالبات بالاسلوب نفسه لكن الاختلاف (المتغير المستقل) هو في اسلوب التدريب لذلك اعتمد الباحث التمرينات في اعداد الاختبار التحصيلي واعدت (22) فقرة ما هو مطلوب في التمارين (التدريبات) عدا فقرتا الاعراب فانهما تحتويان على (5) كلمات للاعراب .
وبذلك يصبح عدد فقرات الاختبار - باعتبار ان الاعراب يمثل خمس فقرات - هو (25) فقرة، تعطى كل فقرة عند التصحيح درجة واحدة اذ إن كل إجابة ستكون أما صحيحة وأما خاطئة، وبذلك فان اعلى درجة كلية هي (25) درجة واقل درجة كلية هي (صفر) .
3. للثبوت من دقة فقرات (اسئلة) الاختبار في تمثيل او قياس ما هو مطلوب من التمارين البالغ عددها (18) تمريناً للموضوعات الثلاثة، قدمت الفقرات مع



التمرينات الى (10) محكمين من المتخصصين في اللغة العربية ومدرسي هذه المادة ، اذ يشير (إيبل) Ebel الى ان افضلهم من يقوم بالتحكيم على الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وتقدير مدى صلاحيتها او تمثيلها للخاصية المراد قياسها هم الخبراء المتخصصون. (Ebel, 1972 :555) وفي ضوء ملاحظاتهم ورائهم عدلت صياغة بعض الاسئلة، ونالت جميعها موافقة المحكمين وبنسبة لم تقل عن 80% في أي سؤال كما أجمع المحكمون على صلاحية تعليماته ووضوحها ودقتها.

4. طبق الاختبار على (100) طالبة من طالبات الصف الخامس في معهد اعداد المعلمات في المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد / الرصافة الثانية، وفي معهد اعداد المعلمات في المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد / الرصافة الاولى بواقع (50) طالبة من كل معهد، وبعد الانتهاء من الاجابة وتصحيحها حللت الدرجات لحساب :

1. القوة التمييزية للفقرات : رتبت درجات عينة تحليل الفقرات احصائياً البالغ حجمها (100) طالبة من اعلى درجة كلية الى اقل درجة كلية ثم حددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية وبنسبة 27% اذ يشير (كيلي) Kelly ان هذه النسبة تعطينا افضل حجم في المجموعتين وثبات جديتهما (Anastasi, 1988 :209) ثم استخدمت معادلة التمييز في كل فقرة من المجموعتين المتطرفتين فكانت معاملات تميز فقرات الاختبار جميعها بنسبة لا تقل عن (0.40). والجدول (1) يوضح ذلك .

2. معاملات صدق الفقرات : تشير انستازي (Anastas) الى ان ارتباط الفقرة بمحك خارجي او داخلي مؤشر على معامل صدقها، وحينما لا يتوافر محك خارجي فان افضل محك داخلي هو الدرجة الكلية، لذلك حسبت معاملات صدق الفقرات باستخدام معامل ارتباط بايسريال الاصيل Point Biserial



فاتضح ان جميعها بدلالة احصائية عند مستوى لا يقل (0.5) والجدول (1) يوضح ذلك.

3. معاملات صعوبة الفقرات : حسبت معاملات صعوبة الفقرات باستخدام الاجابات الخاطئة لجميع اجابات عينة تحصيل الفقرات، فكانت معاملات الصعوبة تتراوح ما بين (0.38-0.71) وهي معاملات جيدة على وفق معيار (بلوم) الذي يرى ان معامل الصعوبة يعد مقبولا اذا تراوح بين (0.20-0.80) والجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1)

معاملات تمييز فقرات الاختبار ومعاملاتها وصعوبتها

معامل الصعوبة	معامل الصدق	معامل الأهمية	رقم الفقرة
0.39	0.45	0.40	1
0.40	0.58	0.53	2
0.53	0.66	0.57	3
0.64	0.71	0.60	4
0.71	0.39	0.38	5
0.44	0.75	0.81	6
0.50	0.76	0.83	7
0.38	0.53	0.48	8
0.48	0.60	0.51	9
0.56	0.73	0.67	10
0.54	0.55	0.80	11
0.41	0.49	0.45	12
0.47	0.80	0.78	13
0.39	0.55	0.47	14
0.40	0.37	0.67	15
0.47	0.46	0.75	16
0.54	0.54	0.76	17
0.58	0.52	0.43	18
0.60	0.28	0.42	19
0.61	0.37	0.77	20
0.53	0.49	0.68	21
0.58	0.51	0.75	22
0.67	0.67	0.82	23
0.38	0.32	0.41	24
0.42	0.28	0.48	25



4. معامل ثبات الاختبار : استخدمت معادلة (الفا-كرونباخ) على درجات عينة تحليل الفقرات في حساب ثبات الاختبار، فهي في المعادلات الشائعة في حساب ثبات الاختبارات التحصيلية التي تعتمد على تجزئة الاختبار الى اجزاء بحسب عدد فقراته وتقيس التجانس الداخلي بين هذه الفقرات. (عبد الرحمن، 1998، ص172) فكان معامل الثبات (0.88) .

5. صدق الاختبار : بما ان الفقرات اشتقت من المحتوى المراد قياسه لذا فإنّ المقياس صادق، في محتواه، وقد اكد ذلك المحكمون الذين استعان بهم الباحث في تقدير مدى صلاحية الفقرات في قياس المحتوى المراد قياسه.

طريقة تنفيذ التجربة وادخال المتغير المستقل :

1. بعد ان يدرس الباحث الموضوع للمجموعة التجريبية، يطلب من المجموعات التعاونية التي بلغ عددها (7) مجموعات بواقع (6) طالبات في كل مجموعة ان يجلسن على شكل مجموعة ويطلب منهن التعاون في حل تمارين (تدريبات) الموضوع أي من خلال الاتفاق عن الإجابة وتثبيتها في دفتر كل واحدة منهن. تطلب حل تمارين الموضوع الاول الذي يحتوي على (5) تمارين درسين بواقع (20) دقيقة لكل درس، فيما تطلب حل تمارين الموضوع الثاني الذي يحتوي على (3) تمارين درس واحد بواقع (40) دقيقة، اما الموضوع الثالث والذي يحتوي على (10) تمارين فان حلولها تطلب (3) دروس بواقع (40) دقيقة لكل درس.

اما بالنسبة للمجموعة الضابطة فكانت بعد الانتهاء من تدريس الموضوع الذي يتطلبه حصة واحدة (40) دقيقة يطلب الباحث من الطالبات حل التمارين بشكل منفرد، وخصص الوقت المطلوب لحل تمارين كل موضوع كما هو في المجموعة التجريبية.



2. بعد الانتهاء من التجربة التي تطالبت (6) ساعات لكل مجموعة في حل التمارين عدا ساعات تدريب الموضوعات الثلاثة، اختبرت المجموعتان بالاختبار التحصيلي المعد في هذا البحث.
3. حلت الاجابات وحسبت الدرجات ومتوسطاتها وانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

نتائج البحث :

اتضح من نتائج البحث ان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (16.24) درجة وبانحراف معياري مقداره (3.876) والمتوسط النظري للاختبار البالغ (12.5) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط التجريبي للدرجات والمتوسط النظري للمقياس استخدم الاختبار التائي t-test لعينة واحدة، فاتضح ان الفرق كان بدلالة احصائية عند مستوى (0.001) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (6.254) اكبر من القيمة التائية الجدولية (3.55) بدرجة حرية (41) .

أما متوسط درجات المجموعة الضابطة فكان (13.18) وبانحراف معياري (4.785) ولمعرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة، فاتضح ان الفرق لم يكن بدلالة احصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.943) أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.022) لذا تقبل الفرضية الصفرية الاولى من فرضيات البحث.

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اتضح ان الفرق كان بدلالة احصائية عند مستوى (0.01) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.248)



أكبر من الفئة الثانية الجدولية (2.641) لذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية،
وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية، والجدول (2) يوضح ذلك
الجدول (2)

القيمة الثانية لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة

في التحصيل الدراسي

دلالة الفرق	القيمة الثانية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دال لصالح التجريبية عند مستوى (0.01)	2.641	3.248	3.876	16.24	42	التجريبية
			4.685	13.18	44	الضابطة

وهذه النتيجة تؤكد ان التعاون في حل التمارين او التدريبات يسهم برفع
مستوى التحصيل بمادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس بمعاهد المعلمين
والمعلمات، وذلك لان الخبرات المشتركة والتفاعل بين الطلبة يسهم في اكتساب
المعلومات الجديدة ونقلها الى جهاز الذاكرة بدقة . (Peck, 1991, P.16-17).

الاستنتاجات :

1. ان التعاون بين مجموعات الطلبة في حل تمارين (تدريبات) قواعد اللغة
العربية المثبتة في الكتاب بعد كل موضوع يسهم مساهمة فاعلة في الارتقاء
بالتحصيل الدراسي في هذه المادة.
2. ان اعتماد الطالب على نفسه في حل التمارين قد يبقي الخبرة الخاطئة في
حين ان التعاون يعدل او يغير الخبرة الخاطئة، فالحلول هي نتيجة اكثر من
خبرة واحدة.



التوصيات والمقترحات :

1. التأكيد على مدرسي مادة القواعد لتوجيه الطلبة للتعاون اثناء حل التمارين وباشترائك الجميع وعلى شكل حلقات او مجموعات مناسبة.
2. تدريب المدرسين والمدرسات على كيفية استخدام هذا الاسلوب من الطلبة.
3. اجراء دراسات لاحقة على حل اسئلة موضوعات المواد الدراسية الاخرى المثبتة في نهاية كل فصل او وحدة دراسية.
4. اجراء دراسة على حل تمارين قواعد اللغة العربية في مراحل دراسية ا

المصادر

أولاً - القرآن الكريم :

ثانياً - الحديث النبوي الشريف :

ثالثاً - المصادر العربية :

1. ابراهيم ، عبد العليم (1973) : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط7، دار المعارف بمصر ، .
2. ——— البخاري ، محمد بن اسماعيل ابو عبد الله الجعفري (ت 256هـ) (1987): صحيح البخاري ، ط3 ، تحقيق مصطفى اديب البغا ، دار ابن كثير اليمامة، بيروت .
3. الترمذي ، محمد ابو عيسى السلمي ، (ت279هـ) ، سنن الترمذي ، تحقيق : احمد محمد شاكر واخرون ، دار احياء التراث العربي بيروت .
4. التميمي ، عز الدين واخرون (1985) : نظرات في التربية الإسلامية ، ط1 ، عمان، الاردن .
5. التميمي ، ميسون علي جواد (1999) : اثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في قواعد اللغة العربية / كلية التربية اين رشد جامعة بغداد - رسالة ماجستير غير منشورة
6. جاسم ، نجاح فاضل (1996) : الكفايات التعليمية اللازمة ، لمعلمي التربية الإسلامية في الحملة الايمانية الوطنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد .
7. جرادات ، عزت وآخرون (1992) : التدريس الفعال ، ط4 ، دار الفكر، الاردن .
8. الحنفي ، عبد المنعم (1978): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، ط2 ، دار العودة ، بيروت .
9. الخزرجي ، صباح ظاهر نصيف (1985): ، اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي العام في مادة الجغرافية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد .



10. الخطيب ، محمد ابراهيم احمد (1995): اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على التحصيل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الاردن .
11. الرامي ، اكرم محمد واخرون (1993): طريقة التدريس باستخدام العمل الجماعي " الزمري " ، عمان ، قسم المطبوعات التربوية ، العدد الأول ، المجلد الرابع والثلاثون .
12. الشمالي ، صباح ابراهيم (1978) : اثر اسلوب التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك - الاردن .
13. الشيباني ، احمد بن حنبل ، مسند الامام احمد ، قرطبة لنشر ، مصر
14. عثمان ، محمد يوسف احمد (1995): اثر طريقة التعلم التعاوني ونمو الشخصية على التحصيل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، الاردن .
15. العزوي ، حسن علي فرحان (1984): اثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في قواعد اللغة العربية ، جامعة بغداد - كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة .
16. عودة ، احمد سليمان (1985): القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط1 ، المطبعة الوطنية ، جامعة اليرموك ، الاردن .
17. غباشنة ، يسرى (1994): اثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي ، رسالة ماجستير غير منشور ، جامعة اليرموك ، الاردن.
18. القاعود ، ابراهيم (1995) : اثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الاردن .
19. القضاة ، بسام (1996): اثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الابداعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الاردن .
20. النسائي ، احمد بن شعيب ابو عبد الرحمن (1990): السنن الكبرى ، دار الكتب العلمية ، بيروت .
21. الوائلي ، سعاد عبد الكريم (1996): اثر أسلوب الندوة في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة الادب والنصوص ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد - كلية التربية .
22. الوقفي ، راضي وآخرون (1979): التخطيط للتربية ، (بلا طبعة) الاردن .

رابعاً - المصادر الاجنبية :

23. Bloom , B. S., Hastings, J. T al. and Madaus G. F. Hand book on formative. And summative Evaluation student learning , New York: megraw – Hill , 1971.
24. Christison, A. (1990) . Cooperative Learning in the Efl. Classroom : English Teaching forum 28 (24). October.
25. Massials, V. and J. Hurst Social studies in anw Eva logman , N. Y. P310-313 Browaedcounty public schools cooperative learning: Arcipe for succees , fig 191 , P. 4-5 -58- 62 and Olivia P. Developing the curriculum , tlarper Collins pub, N. y. 1988.
26. Peek, G. (199) The Effect of cooperative learning on the spelling achieve ment of in termediate elementary students, DAI –A. 52 (6).
27. Rapin, B. , (1987) advanced – level reading comprehend comprehend sio English teaching forum , 25 (2) April.
28. Slavin, R. E. (1980) Cooperative learning , Review of Educational Research, 50 (2).
29. Slavin , R. E. (1983) An Introduction cooperative learning , New York.