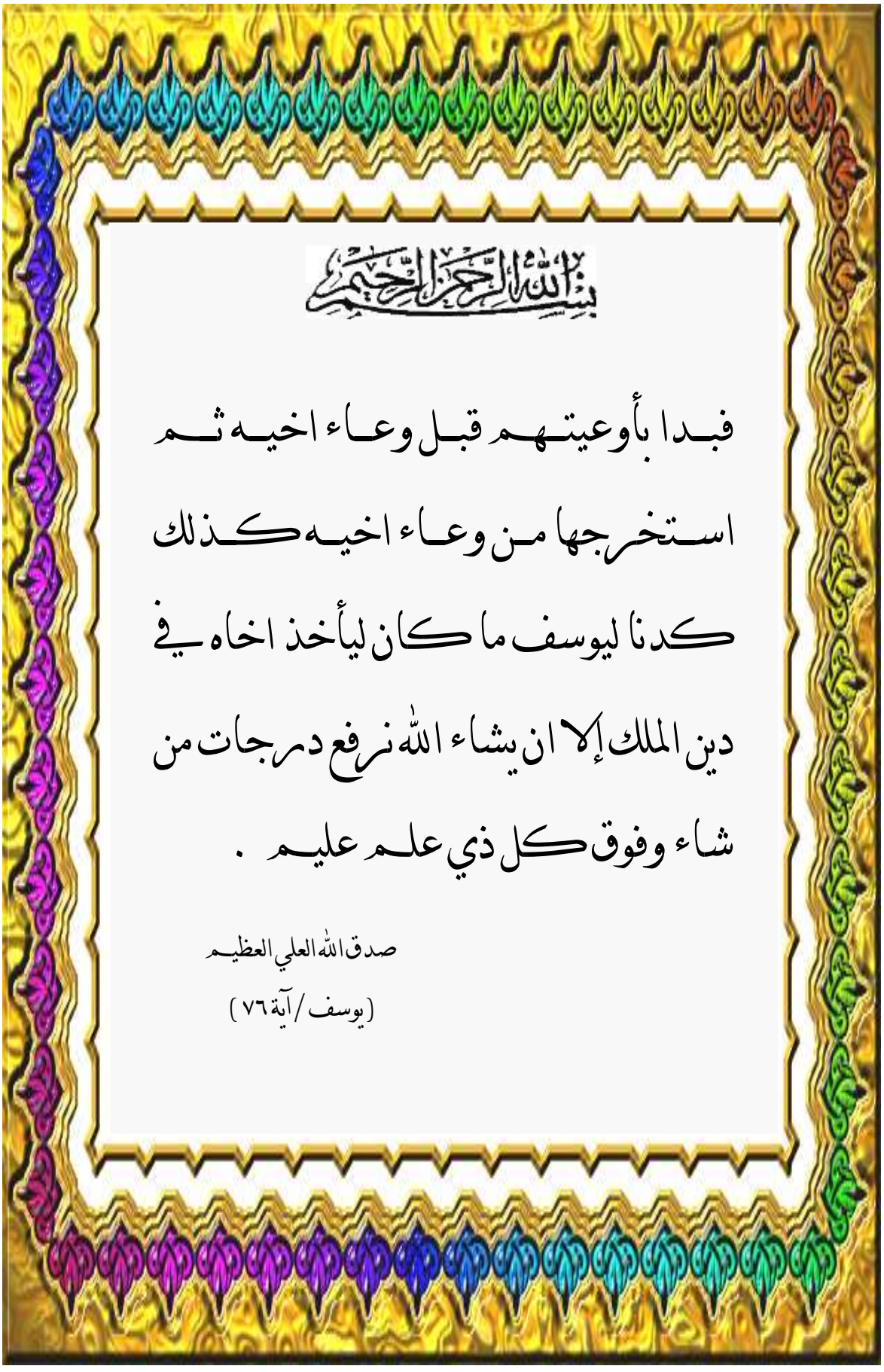
اثر
أسلوب التعلم التعاوني في تنمية
ميول
طلبة الصف الخامس الأدبي
نحو مادة التاريخ

رسالة مقدمة إلى
مجلس كلية التربية ـ جامعة القادسية
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية
(طرائق تدريس التاريخ)
من

حسين جدوع مظلوم ناجي المناصير

إشراف
الأستاذ المساعد
الدكتور جبار رشك شناوه الدايني

١٤٢٣ هـ **٢٠٠٢ م**


بسم الله الرحمن الرحيم
فبدا بأوعيتهم قبل وعاء اخيه ثم
استخرجها من وعاء اخيه كذلك
كدنا ليوسف ما كان ليأخذ اخاه في
دين الملك إلا ان يشاء الله نرفع درجات من
شاء وفوق كل ذي علم عليم .
صدق الله العلي العظيم
(يوسف / آية ٧٦)

إقرار المشرف

أشهد ان اعداد هذه الرسالة الموسومة بـ ((أثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ)) **و المقدمة من الطالب** (حسين جدوع مظلوم ناجي) ، **قد جرى تحت اشرافي في جامعة القادسية – كلية التربية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في** (طرائق تدريس التاريخ).

المشرف

الاستاذ المساعد الدكتور جبار رشك شناوه الدايني

/ / ١٤٢٣ هـ

/ / ٢٠٠٢ هـ

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة

الدكتور

هادي كطفان شون العبد الله

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ / ١٤٢٣ هـ

/ / ٢٠٠٢ هـ

الاهداء

إلى والدي براً وعرفاناً .
إلى من لها فضل الدعاء . أم عصام .
إلى اخوتي علي – صاحب – يونس وفاءً .
إلى زوجتي ... حباً واخلاصاً .
إلى ولدي عبد الله ... حباً واعتزازاً .

أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع .

الباحث

حسين جدوع

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنزل الكتاب على عبده المصطفى ، ابا القاسم محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه .

وبعد :

يسر الباحث ان يتقدم شكره وتقديره إلى استاذه الفاضل الدكتور جبار رشك شناوه الذي أشرف على اعداد هذه الرسالة .

كما يتوجه الباحث بشكره وتقديره إلى الاساتذة الافاضل اعضاء لجنة الحلقة الدراسية لأسهامهم في بلورة مقترح البحث .

ويقدم شكره وتقديره إلى الاساتذة الافاضل الدكتور ناجي محمود ناجي التواب والاستاذ المساعد كاظم جبر الجبوري والدكتور فاضل ناهي عبد عون والدكتور عبد الكريم جاسم المعموري والدكتور كريم بلاسم والدكتور عبد الكريم السوداني لما قدموه من عون كبير ومساعدة صادقة أنارت الطريق امام الباحث .

ويسر الباحث ان يتقدم شكره وتقديره إلى الاساتذة الافاضل جميعا (لجنة المحكمين) ولما ابدوه من مساعدة الباحث جزاهم الله خيراً واخص منهم الدكتور عبد الله حسن الموسوي والدكتورة نعيمة السامرائي والدكتور قصي محمد لطيف السامرائي والدكتوره حذام التكريتي ويعرب الباحث ان يسجل شكره وتقديره إلى الدكتور هادي كطفان شون العبد الله رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية جزاه الله خيراً . ويطيب للباحث ان يتقدم شكره وتقديره لطلاب دورته وزميلي الدراسة الزميل علي صكر جابر والزميل محمد جاسم جفات.

ويشكر الباحث مكتب الأقصى للحاسبات لطبع الرسالة واظهارها بشكلها النهائي واخص بالذكر الأخوين ضياء وكريم .

ويعرب الباحث عن شكره إلى ادارتي الاعدادية المركزية للبنين واعدادية الفردوس للبنات لمساعدتهم الباحث في انجاز التجربة وتقدين التسهيلات اللازمة له .

واخيراً شكري وتقديري إلى موظفات مكتبة كلية الاداب والمكتبة المركزية جامعة القادسية ، ومكتبة الجامعة المستنصرية .

والله ولي التوفيق .

الباحث

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الاهداء	
شكر وتقدير	
ملخص الباحث	أ – د

ثبت المحتويات	هـ – ز
قائمة الجداول	ح–ط
قائمة الاشكال	ي
قائمة الملاحق	ي
الفصل الاول	١
مشكلة البحث	٢–٤
أهمية البحث والحاجة إليه	٥–١٧
هدف البحث	١٨
حدود البحث	١٨
فرضيات البحث	١٨–١٩
تحديد المصطلحات	١٩–٢٤
الفصل الثاني **جوانب نظرية ودراسات سابقة**	٢٥
أ : جوانب نظرية حول التعلم التعاوني	٢٦
أولاً – تاريخ التعلم التعاوني	٢٦–٣٠
ثانياً – المسلمات التي يقوم عليها تعليم المهارات التعاونية	٣١–٣٢
ثالثاً – عناصر التعلم التعاوني	٣٣–٣٤
رابعاً – فوائد التعلم التعاوني	٣٤–٣٥
خامساً – الأسس التي يستند إليها التعلم التعاوني	٣٥–٣٧
سادساً – دور المدرس في التعلم التعاوني	٣٧–٣٩
سابعاً –دور الطالب في التعلم التعاوني	٣٩–٤١
ثامناً – أدوار الطلبة في التعلم التعاوني	٤١
تاسعاً – استراتيجيات التعلم التعاوني	٤٢–٤٩
عاشرا–خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم معاً	٥٠–٥١
احدى عشر – المكافئات في التعلم التعاوني	
ب–الميول	٥١–٥٣
أولاً – مفهوم الميول	٥٣
ثانياً – العوامل المؤثرة في تكوين الميول وتنميتها	٥٣–٥٦
ثالثاً – طرق اكتشاف الميول	٥٦–٥٩
رابعاً – موقف التربية الحديثة من ميول الطلبة د	٥٩–٦١

خامساً – الطرائق والاساليب التدريسية وعلاقتها بالميول	٦١-٦٣
ب : دراسات سابقة :	٦٣-٦٥
أولاً – الدراسات المتعلقة باستخدام التعلم التعاوني	٦٥-٦٦
١- دراسة القاعود ١٩٩٥ .	٦٦
٢- دراسة الشمالي ١٩٩٥	٦٦-٦٧
٣- دراسة الربيعي ١٩٩٩	٦٧-٦٨
٤- دراسة العمر ٢٠٠٠	٦٨-٦٩
٥- دراسة الفالح ٢٠٠٠	٦٩-٧٠
٦- دراسة الشياب ٢٠٠١	٧٠-٧١
٧- دراسة العزاوي ٢٠٠١	٧١-٧٢
٨- دراسة Slavin and Karweit , 1981	٧٢-٧٣
٩- دراسة Humphreys and others 1982	٧٣-٧٤
١٠- دراسة Tarkinton , 1989	٧٤-٧٥
١١- دراسة Estep , 1992	٧٥-٧٦
١٢- دراسة Amprosio and other , 1993	٧٦
ثانياً-الدراسات التي تناولت الميول .	٧٧
١- دراسة مطر ١٩٩٢	٧٧
٢- دراسة البياتي ١٩٩٤	٧٧-٧٨
٣- دراسة العبد الله ١٩٩٤	٧٨-٧٩
٤- دراسة ابو فضالة ١٩٩٥	٧٩-٨٠
٥- دراسة ابراهيم ١٩٩٩	٨٠-٨١
٦- دراسة القريشي ٢٠٠٠	٨١-٨٢
٧- دراسة الموسوي ٢٠٠١	٨٢-٨٤
٨- دراسة Beall , 1984	٨٤-٨٥
٩- دراسة Swanepoel , 1990	٨٥-٨٦
١٠- دراسة Hatch , 1989	٨٦-٨٧
١١- دراسة Lord , 1994	٨٧
ثالثاً : موازنة الدراسات السابقة	٨٨
	٨٩-٩٧
الفصل الثالث	٩٨

اجراءات البحث	
١- التصميم التجريبي	٩٩
٢- مجتمع البحث والعينة	١٠٠-١٠٢
٣- تكافؤ المجموعتين	١٠٢-١٠٨
٤- ضبط المتغيرات الدخيلة	١٠٨-١١٠
٥- تحديد المادة العلمية	١١١-١١٢
٦- صياغة الاهداف السلوكية	١١٢-١١٣
٧- اعداد الخطط التدريسية	١١٣
٨- اعداد صحائف العمل	١١٤
٩- اداة البحث (بناء مقياس الميول نحو مادة مادة التاريخ)	١١٥-١٢٥
١٠- اجراءات تطبيق التجربة	١٢٥-١٢٨
١١- الوسائل الاحصائية	١٢٩-١٣١
الفصل الرابع **عرض النتائج وتفسيرها**	١٣٢
١- عرض النتائج وتفسيرها	١٣٣-١٤٦
٢- الاستنتاجات	١٤٧-١٤٨
٣- التوصيات	١٤٩
٤- المقترحات	١٥٠
المصادر	١٥١
المصادر العربية	١٥٢-١٦٤
المصادر الاجنبية	١٦٤-١٦٨
الملاحق	**١٦٩-٢٠٥**
ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	

قائمة الجداول

الجدول	المحتوى	الصفحة
١	***التصميم التجريبي للبحث***	**٩٩**
٢	***اعداد طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد الاستبعاد موزعين حسب المدارس والطرائق التدريسية***	**١٠٢**

٣	***نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار التحصيل القبلي (المعلومات التاريخية السابقة)***	١٠٤
٤	**نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات مادة التأريخ الرابع العام-٢٠٠٠-٢٠٠١**	١٠٥
٥	**نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات المعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية،التاريخ، الجغرافية) للصف الرابع العام ٢٠٠٠-٢٠٠١**	١٠٦
٦	**نتائج تحليل التباين الثنائي لأختبار الميول القبلي لمجموعتي البحث وحسب الجنس**	١٠٧
٧	**الحصص الاسبوعية لمجوعات البحث**	١١٠
٨	**المادة العلمية من كتاب التأريخ الحديث للصف الخامس الادبي –الفصل الدراسي الاول**	١١٢
٩	**النسبة المئوية وقيم كا^{٢} لصلاحية المقياس**	١١٨
١٠	**عينة التحليل الاحصائي من المدارس الثانوية والاعدادية في مركز المحافظة والاطراف**	١٢٠
١١	**القيمة التميزية لفقرات المقياس بالاختبار التائي (t-test)**	١٢١
١٢	**القيمة التميزية لمعامل ارتباط بيرسون**	١٢٢
١٣	**توزيع طلبة المجموعات التجريبية وعدد اعضاءها وواجباتهم**	١٢٧
١٤	**نتائج اختبار الميول نحو مادة التاريخ القبلي والبعدي لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة**	١٣٣
١٥	**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (t-test) لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ**	١٣٤
١٦	**الفرق بين الوسطين الحسابيين و القيمة التائية (t-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلبة المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)**	١٣٥
١٧	**الفرق بين الوسطين الحسابيين و القيمة التائية (t-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلبة المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)**	١٣٥
١٨	**الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (t-test) لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ**	١٣٨

١٩	**الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (t-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلاب المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)**	١٣٩
٢٠	**الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (t-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلاب المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)**	١٣٩
٢١	**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (t-test) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ**	١٤١
٢٢	**الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (t-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطالبات المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)**	١٤٢
٢٣	**الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (t-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطالبات المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)**	١٤٣
٢٤	**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (t-test) لدرجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ**	١٤٥

قائمة الأشكال

رقم الشكل	المحتوى	الصفحة
١	فرق الصور المقطوعة	٤٤
٢	صحيفة عمل المجموعات التعاونية	١١٤

قائمة الملاحق

الملحق	المحتوى	الصفحة
١	**كتاب تسهيل مهمة**	١٧٠
٢	**المدارس الثانوية والاعدادية التي تحتوي على الصف الخامس الادبي التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية**	١٧١
٣	**نتائج الاختبار التحصيلي القبلي لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة**	١٧٢
٤	**درجات مادة التاريخ للصف الرابع العام لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة**	١٧٣
٥	**المعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية ، التاريخ ، الجغرافية) للصف الرابع العام لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة**	١٧٤
٦	**درجات الاختبار القبلي على مقياس الميول ومربعاتها لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة**	١٧٥
٧	**استبانة الخبراء والمتخصصين لبيان صلاحية الاهداف السلوكية**	١٧٦-١٨٧
٨	**استبانة الخبراء والمتخصصين لبيان صلاحية الخطط الدراسية**	١٨٨-١٩٨
٩	**مجموعة الخبراء والمحكمين حسب الالقاب العلمية الذين استرشد بارائهم**	١٩٩
١٠	**الثبات بطريقة اعادة الاختبار**	٢٠٠-٢٠١
١١	**مقياس الميول نحو مادة التاريخ**	٢٠٢-٢٠٤
١٢	**درجات الاختبار البعدي على مقياس الميول ومربعاتها لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة**	٢٠٥

ملخص البحث

يعيش الانسان اليوم في عالم كثير التغيير ، فنحن نعيش في عالم مليء بالانجازات المادية والعلمية ، وفي جميع مجالات الحياة ومنها مجال التربية والتعليم ، واصبح لزاماً ان تتواكب مناهج وطرائق التدريس للسير قدماً في هذا الاتجاه . ولذا شعر التربويون في مراكز البحوث التربوية والنفسية وفي المؤسسات العلمية وفي الجامعات بضرورة الأخذ بأساليب تدريسية حديثة ومنها اسلوب التعلم التعاوني ، لما له من اهمية في اتاحة الفرصة امام الطلبة في توظيف الطرائق والاساليب التدريسية في بيئة التعلم ، ولدوره وفاعليته في العملية التعليمية التعلمية ، فالتعلم يتم بصورة افضل إذا ما اعتمد على مشاركة المتعلم وجهده ، فإن من الطرائق والاساليب التدريسية هي ما يمكن فيها استثارة ميل الطلبة واهتماماتهم لبلوغ الاهداف التعلمية في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية .

فالطريقة الجيدة هي التي تعتمد على نشاط الطلبة ليتعلموا بانفسهم ولما كان الاهتمام بنشاط الطالب وتنمية ميوله من الاهداف الاساسية لتعلم مادة التاريخ ، لذا فان التعلم التعاوني يعد واحداً من الاساليب التدريسية التي توفر فرصاً اكثر ايجابية ، (ويدعم الطلبة بعضهم للبعض الآخر) ، ويسهم في تنمية ميولهم ويولد لديهم الرغبة للحب والانتماء لمجموعاتهم التعاونية مما يوثر ايجابياً في رفع مستواهم العلمي وتعلمهم المادة ، وتقوية علاقاتهم خارج نطاق المدرسة .

وعلى الرغم من قلة البحوث والدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في تنمية الميول فقد تباينت في نتائجها مما يدعو الى اجراء المزيد من الدراسات في هذا الجانب لذلك اجري البحث الحالي .

يهدف البحث تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي وذلك من خلال التحقق من الفرضيات الآتية :

١. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلبة الصف الخامس الادبي على مقياس الميول نحو ماد ة التاريخ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الميول نحو مادة التاريخ .

٣. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الميول نحو مادة التاريخ.

٤. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الميول نحو مادة التاريخ.

اقتصر البحث الحالي على طلبة الصف الخامس الادبي في محافظة القادسية في مدرستين اعداديتين ضمن المديرية العامة لتربية القادسية ، لتدريس الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) . وحددت بعض الجوانب النظرية فيما يخص التعلم التعاوني والميول وعرض ومناقشة الدراسات السابقة .

واتبع الباحث تصميماً تجريبياً ذو الضبط الجزئي (الاختبار القبلي والبعدي) ، واجرى تجربته في مدرستين (الاعدادية المركزية للبنين) ، و(اعدادية الفردوس للبنات) ، وبواقع شعبتين في كل مدرسة ، تم اختيار المدارس والشعب التابعة لها اختياراً عشوائيا لتمثل احداهما الشعبة التجريبية ، وتمثل الاخرى الشعبة الضابطة في كل مدرسة منهما ، بلغت عينة البحث (١٢٠) طالباً وطالبة وبواقع (٦٠) طالباً منهم (٣٠) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية و (٣٠) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة . و(٦٠) طالبة ، منهن (٣٠) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة .

تمت عمليات التكافؤ في المتغيرات الآتية (الاختبار التحصيلي القبلي ، درجة مادة التاريخ للصف الرابع العام ، المعدل العام للمواد الادبية . اللغة العربية ، التاريخ ، الجغرافية . للرابع العام ، اختبار الميول القبلي) .

اما اداة البحث فقد اعد الباحث مقياساً للميول نحو مادة التاريخ بلغ مجموع فقراته (٤٢) فقرة بصيغته النهائية ، تأكد من تمييز فقراته بطريقة الاختبار التائي (**T - test**) بين

المجموعتين المتطرفتين ، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية . وتم التحقق من صدقه الظاهري وصدق البناء ، وثباته بطريقة الاعادة والتجزئة النصفية ، فبلغ ثباته (٠،٨٤) بطريقة اعادة الاختبار و (٠,٩٢) بطريقة التجزئة النصفية .

طبقت التجربة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) واستغرقت (١٣) اسبوعاً ، وبواقع (٦) حصص اسبوعياً ، وقام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين .

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية تحليل التباين الثنائي ، الاختبار التائي (**T -test**) ، معادلة بيرسون ، معادلة سبيرمان . براون ، معادلة كتمان ، مربع كاي وكان من بين نتائج البحث ما يأتي :

١. وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلبة المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طلبة المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية .
٢. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة الضابطة .
٣. وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية .
٤. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية .

وفي ضوء نتائج البحث توصل الباحث الى توصيات ومنها :

أ. استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية .
ب. تدريب الهيئات التدريسية اثناء الخدمة على استخدام اسلوب التعلم التعاوني .

كما اقترح الباحث مقترحات منها الاتي :

أ. دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مواد اجتماعية اخرى .

ب. دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مراحل دراسية اخرى .

جـ. دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في متغيرات دراسية اخرى مثل الاستبقاء ، التفكير الناقد ، التفكير الابتكاري ، حب الاستطلاع .

الفصل الاول

-مشكلة البحث

-اهمية البحث

-هدف البحث

-فرضيات البحث

-حدود البحث

-تحديد المصطلحات.

الفصل الأول

مشكلة البحث :

تواجه مادة التأريخ المدرسية مشكلات عدة التي افرزتها طريقة تدريس هذه المادة ، فقد كان سائداً الاعتماد على الحفظ والتلقين في مجال تدريس مادة التأريخ مما جعل الطالب يقوم باستظهار هذه المادة وكثيراً ما كان الطالب يقع في الاشكالات ؛ ذلك لان طريقة تدريسه مبنية على الحفظ سطراً بعد سطر وكلمة بعد كلمة فأذا نسي الكلمة الاولى غاب عنه الدرس كله (عبيدات ، ١٩٨٥ :١٨) ، وعلى ذلك اصبح الهدف الرئيس في عملية تعليم مادة التاريخ هو اتقان الحقائق والمعلومات دون الاهتمام بمدى حاجة الطلبة، أو علاقتها بميولهم وقدراتهم أومدى افادتهم منها في حياتهم (ابراهيم وأحمد ، ١٩٦٨: ٤٧)زيادة على ذلك فأن اتباع المدرسين للأساليب التدريسية في عملية اعداد الطلبة لها تأثيرها الواضح في اتجاهاتهم وميولهم نحو المادة الدراسية ، فالطرائق والاساليب التدريسية تتوقف إلى حد كبير على نجاح المدرس او فشله في تحقيق رسالته التربوية (الامين واخرون ، ١٩٨٣ : ٩٤-٩٥).

واصبح المدرس نفسه يشعر بانعدام قيمة تلك المادة بالنسبة للطلبة سواء في حياتهم الحاضرة او المستقبلية ، ذلك لان طريقة التدريس المتبعة تعتمد على المحاضرة او الالقاء بقصد حشو اذهان الطلبة باكبر قدر ممكن من المعلومات ، والمدرس حينما يقصد ذلك فأنه يجعل من ذهن الطالب فهرساً يدون فيه اسماء الاعلام والتواريخ والاحداث بتفصيلاتها ونظم الحكم والتنظيمات السياسية والادارية واسماء المدن ... مما جعلها مادة سقيمة منفرة للطلبة ، علاوة على عدم اهتمام غالبية المدرسين بها ، مما يؤدي الى قصورهم عن البحث والتنقيب عن انسب الطرائق والاساليب لتدريس تلك المادة مما قد يبعدها عن الجفاف والصعوبة الملازمين لها (اللقاني ، ورضوان ، ١٩٧٦ : ١٠٠) .

وكثيراً ما كان الطلبة يشعرون بصعوبة المادة وجفافها وينصرفون عنها الى الملخصات او الكتب الخارجية للحفظ والاستظهار والتدريب على اسئلة الامتحانات ويرجع

ذلك إلى اجتماع البعد المكاني والبعد الزماني في بعض فروع المواد الاجتماعية مما يصعب على الطلبة ادراكه ، بينما لا توجد تلك الصعوبة في المواد الاخرى كالمواد العلمية ، واذا كان من الممكن ان يتلاشى البعد المكاني بالنسبة للجغرافية او التربية الوطنية فانه من الصعوبة تحقيق ذلك بالنسبة للتأريخ ؛ ذلك لان التاريخ متعلق بالماضي الذي لا يمكن الانتقال إليه او التعبير عنه الا في اطر لفظية تحتوي رموزاً تحاول ان تعبر بها عن مجريات احداث وامور وقعت في عصور مضت وانتهت (اللقاني ، رضوان، ١٩٧٦ : ١٠٠) .

اما البعد الزماني فان التواريخ الكثيرة التي ترهق الطلبة دون ان يكون لبعضها قيمة او مغزى واضح، على الرغم من ان التواريخ لا غنى عنها في دراسة مادة التأريخ ، ولكن الكثير منها قليل القيمة زيادة على انه مرهق للطلبة ومعطل للفهم لذلك ينبغي ان تكون القيمة النسبية في فهم التأريخ وتدريسه على اساس مستوى ادراك الطلبة ودرجة نضجهم وميولهم (السيد ، ١٩٦٢ : ٢١٦) لقد كانت الطرائق والاساليب التقليدية تركز اهتماماً على الجوانب المعرفية ، ولم تركز على الجانب الوجداني الا قليلاً ، مما جعل التعليم قاصراً اذ لم يتمكن من توظيف المعرفة في تنمية الشخصية وفي السلوك الاجتماعي (الرشدان وجعنيني ، ١٩٩٩ :٨٠).

ولقد اتجهت النظرة التربوية الحديثة الى دور وفاعلية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية ، فالتعلم يتم بصورة افضل عن طريق المشاركة ، اذ اثبتت الدراسات ان احسن النتائج يمكن الحصول عليها باستخدام اساليب التدريس التي تعتمد على ايجابية المتعلم ومشاركته (دنيا ، ١٩٨٢ : ٨٣) والى الاهتمام باساليب تدريسية حديثة والتي تراعي مستوى نمو الطلبة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم السابقة وتعتمد على نشاطهم الفردي والجماعي المتنوع الذي يشمل جمع المعلومات من اكثر من مصدر (ابراهيم و احمد ، ١٩٦٨ :٥١) فأن من الطرائق والاساليب التدريسية الجيدة التي يمكن فيها استثارة ميول الطلبة ونشاطاتهم واهتماماتهم هي ما يشترك فيه الطالب اشتراكاً تاماً لا ان تلقى عليهم القاء ، فقيامه بتحصيل المعلومات وشعوره بلذة التحصيل واحساسه بالحرية في اثناء التحصيل ونجاحه فيه له قيمة كبيرة في اقباله على المادة ورغبته بالاستزادة منها وحبه لها . فالطريقة الجيدة هي التي

تعتمد على نشاط الطلبة ليتعلموا بأنفسهم (سعادة ، ١٩٨٥ :٥٣) .

وقد ازداد الوعي باستخدام اساليب حديثة في التدريس تستند الى علم النفس التربوي الحديث وتتيح للطلبة فرصة الاشتراك في اساليب التدريس بدلاً من الطرائق التقليدية التي تعزز السلبية عندهم ، وذلك من خلال اشراكهم في العمل التعاوني وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية (ريان ،١٩٧١ : ٢١) .

ومن خلال خبرة الباحث المتواضعة في التدريس في المدارس الثانوية واتباع الطرائق التدريسية التي تولد التنافس وعدم التعاون واسترجاع المعلومات والهدف على تحصيل الدرجات وتخوف الطلبة من سلطة المدرس ولغرض تحجيم الاساليب التسلطية المعتمدة من بعض المدرسين (Hall , 1988 p :172) ومن اجل زيادة دافعية الطلبة وميولهم نحو المادة الدراسية ولحاجة الطلبة الى اتباع طرائق تدريسية حديثة ، وهذا ما اكدته دراسة (Moos and David , 1981 , P:156) ، من ان لطرائق التدريس الحديثة تأشير ايجابي في اتجاهات وميول الطلبة ، ارتأى الباحث دراسة أسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التأريخ للوقوف على مدى فاعلية استخدام هذا الاسلوب.

اهمية البحث :

تزايد اهتمام الامم والشعوب بالتربية بعد وضوح الرؤية وفاعلتيها في صياغة شخصية الانسان واكسابها مقومات تكاملها الاجتماعي والثقافي والوظيفي والمعياري والشخصي مع افراد المجتمع ؛ ذلك لان التربية تؤدي دورا وظيفياً في اكساب الفرد اهداف مجتمعه ونقل تراثه الثقافي بين الاجيال (شتا ، والجولاني ، ١٩٩٧ : ٩٨) فاالتربية ضرورة فردية من جهة ، وضرورة اجتماعية من جهة اخرى فلا الفرد يستطيع ان يستغني عنها ولا المجتمع وكلما ارتقى الانسان في سلم الحضارة ازدادت حاجته الى التربية وخرجت هذه الحاجة عن حد الكماليات الى حد الضروريات (العمايرة ، ٢٠٠٠ :١٢)

.

ان التربية ما هي الا عملية تأثير الانسان في الانسان لتحقيق غاية منشودة ووضوح هذه الغاية هو الضمان الوحيد لتوجيه عملية التعلم بطريقة علمية وعملية وانسانية لتحقيق هذه الغاية (الخطيب ، ١٩٨٧ : ٤٥) والمدرسة بوصفها احدى المؤسسات التربوية الضرورية لاي مجتمع ، ذلك لان وجود المجتمع واستمراره يعتمد على نقل تراثه الاجتماعي والثقافي بين اجياله من ناحية وغرس قيم المجتمع ومعايير تاكيدها لدى اعضائه من ناحية اخرى (شتا ،والجولاني ، ١٩٩٧ : ١٤٤) . فلم تعد مهمة المدرسة ومسؤوليتها قاصرة على الناحية العقلية او المعرفية فحسب بل شملت سلوك الطلاب واتجاهاتهم كما شملت العادات والقيم والمواطنة الصالحة (سليمان ، ١٩٧٧ : ٤٣) .

فالمدرسة اوجدها المجتمع عن قصد ، لتحقيق اغراض معينة لخدمته ولنقل المعرفة والاتجاهات والقيم الى الطلبة ، وهي المؤسسة المسؤولة عن ثقافة المجتمع واستمراره ، ويوصف المدرسة المؤسسة التربوية التي تسهم في تنشئة الاجيال الجديدة وتطبيعهم اجتماعياً ، كما توضح دور العمليات الجماعية في خلق وتهيئة مناخ التعلم (هندام وجابر ، ١٩٧٨ : ٥٠-٧١) . فان وظيفتها –ايضاً– ان تنسق داخل استعداد او ميل كل فرد بين تأثيرات البيئات الاجتماعية المتباينة التي يدخل فيها (ديوي ، ١٩٧٨ ، :٤٤) ومن مهامها ان تنظم

ميول الفرد وفعالياتها وتوجهها عن طريق استخدامها لتكون قوام العيش التعاوني (ديوي ، ١٩٧٨ :١١٧) . لذلك اصبح لزاماً على المدرسة ان ترتب امورها اهدافاً ومناهجاً ووسائل لخدمة اغراضها الجديدة والمتطورة (الحيلة ، ١٩٩٨ : ٣٨٥) فالمدرسة ما هي الا احدى وسائل عملية التربية المستديمة (الحيلة ، ومرعي ، ٢٠٠٠ : ٣١٠) واذا كانت المدرسة مؤسسة تعليمية تخدم المجتمع الذي توجد فيه فانها تستمد فلسفتها من فلسفة المجتمع الذي تنتمي اليه ، ومن ثم فانها تبني مناهجها وتصوغ طرائقها التربوية بحيث تنجح في رسالتها ازاء المجتمع (ابراهيم ، والكلزة ، ١٩٨٦ : ٣٩) ،.

والمنهج بمفهومة الحديث يعد المدرسة بيئة خاصة تمثل الحياة الحقيقية المتكاملة ، بصورة مبسطة منقحة ، تنمي لدى الطالب اثناء حياته فيها مكونات السلوك المختلفة التي تثري حياته وتمكنه من الاسهام في تطوير مجتمعه (ريان ، ١٩٧٢ : ١١) كما ان المنهج المدرسي يدرك ان المدرسة وثيقة الصلة بالمجتمع الذي انشأها لتربية ابنائه وان المجتمع حي متغير دائم التغير ، وان ما كان صالحاً للطلبة في الماضي من دراسات ونشاطات قد لا يكون صالحاً في الوقت الحاضر ، وما هو صالح في الوقت الحاضر قد لا يكون كله صالحاً في المستقبل (ابراهيم ، ١٩٦٧ : ٣٩-٤٠) .

ويؤكد المنهج المدرسي اهمية المتعلم ودوره الايجابي ، ويشجعه على التعاون مع زملائه بدلاً من التنافس الشديد المبني على الانانية ، كما ويدربه على الاساليب التحررية ، ويدرك المنهج المدرسي ما بين الطلبة من فروق فردية ويراعيها ، ويعني بأن يفهم كل طالب ما عنده من حاجات وميول وقدرات واستعدادات ومهارات ويعمل على تنميتها، ويهيىء المنهج فرصاً كثيرة تساعده على تنمية ميول جديدة مناسبة عند الطلبة ، ويعني المنهج المدرسي بأن تكون الحياة المدرسية حياة تسودها الروح الديمقراطية في علاقات الطلبة بعضهم للبعض الاخر ، وفي علاقاتهم مع المدرسين (ابراهيم ، ١٩٦٧ : ٤٥) .

ويؤكد الامين وآخرون (١٩٨٣) ان للمناهج الدراسية بعامة ومناهج الاجتماعيات بخاصة اهمية عظمى في النظام التربوي ، فأن مستقبل الاجيال وسماتها ومصير الامة وشكل المجتمع ورقيه وتقدمه يتوقف الى حد كبير على المناهج الدراسية التي يقدمها النظام التربوي لابنائه ، لكون المواد الاجتماعية تتصل بشكل مباشر بتراث الامة وامكانات المجتمع

وبفلسفته الاجتماعية والسياسية وسلوك المتعلمين ومناهجهم وقيمهم واخلاقهم وعاداتهم ، فانها تكسب اهميتها الخاصة ضمن المناهج الدراسية الاخرى (الامين واخرون ، ١٩٨٣ : ٧٨) ولما كان التعاون بعداً من ابعاد المجتمع الاشتراكي الديمقراطي فعلى المنهج ايضاً القيام بهذا الدور وذلك عن طريق :-

١-توضيح اهمية التعاون في حياة الطلبة والايمان بقيمة ذلك لتحقيق التنافس الشريف بين الجماعات الطلابية وليس بين الطلبة.

٢-توفير المواقف التربوية امام الطلبة من اجل غرس ممارسة التعاون في كافة ميادين الحياة.

٣-تهيئة الجو المدرسي بصفة عامة ، والفصل الدراسي بصفة خاصة ، لتدريب الطلبة على مهارات التعاون وذلك بتحديد الاغراض المقصودة من دراسة ابعاد المنهج الذي يساعدهم على تحقيق اهدافهم وتنفيذ الخطط المرسومة بتقسيم العمل وتوزيع مسؤولياتهم وفقاً لميولهم وقدراتهم ، واستخلاص النتائج وتقديمها بشكل جماعي تعاوني (ابراهيم والكلزة ، ١٩٨٦ : ٤٠) .

وحينما تتخذ ميول الطلبة اساساً من اسس اختيار المادة الدراسية واوجه النشاط المرتبط بها فأن الطلبة ينظرون الى اهداف دراستهم ونشاطهم بوصفها أهدافا شخصية لهم ، وتجدهم يقبلون على بلوغ تلك الاهداف وتصبح عملية التعلم ايسر واسرع وابقى اثراً ، ولذا يمكن ان يوجه المنهج المدرسي ميول الطلبة بحيث تصبح دافعاً رئيساً يجعلهم يقومون بعمليات الخلق والابتكار والابداع (ابراهيم ، ١٩٦٧ :٢٨٥) والمعروف ان ميول الفرد واتجاهاته تعبر عن شخصيته وتعد دليل دوافعه واستشاراته وحصيلة خبراته السابقة، ولذلك فان المتصدي للعملية التربوية يجب ان تكون لديه فكرة واضحة ودقيقة عن ميول الافراد او الجماعات التي يتعامل معها سواء بالتدريس ام بوضع المنهج حتى يمكنه ان يعمل على تكوين الميول وتربية الاتجاهات التي تساعد على التقدم واكتساب المعلومات النافعة (فوارة ، ١٩٧٧ : ١٥٢) . ولذلك فان رعاية الميول وتوجيهها يعد من الاهداف التربوية المهمة (الدمرداش ، ١٩٧٧ : ١٠٥) يشير بعض الباحثين والتربويين الى ان الميول تعطي بعض الدلالة على استعداد المتعلم للتعلم . فعندما يكون لدى الشخص ميلاً للتعلم ، فهذا يعني انه

مستعد لتعلم خبرات جديدة والتعلم في هذه الحالة يكون اكثر فائدة (الديب ، ومجاور ،١٩٧٣ : ٢٤٧) وبذلك اصبحت ميول المتعلمين واحتياجاتهم تحتل مكاناً بارزاً في بناء المنهج وتنفيذه ، واصبح نشاط المتعلم وايجابيته هي المحور الذي تركز عليه طرائق التدريس (اللقاني والديب ، ١٩٨٣ :٢٧٤) .

فالطريقة التدريسية هي وسيلة لنقل المعلومات والمعارف والمهارات للمتعلم ، فالطريقة بالمعنى الشامل لا تنفصل عن المادة الدراسية ، وهنا تكون الطريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية ، بحيث تكون غرفة الصف جزءاً من الحياة وفي سياقها ، ينمو الطالب فيها بتوجيه من المدرس وارشاده : (محمد ، ومحمد ، ١٩٩١ : ٣٩).

وهي بمفهومها العام تعني ترتيب وتنظيم الظروف الخارجية للمتعلم – كل ما يحيط بالمتعلم في اثناء ممارسة التعلم – واستخدام الاساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب بحيث يؤدي ذلك الى الاتصال الجيد مع المتعلمين من اجل تمكينهم من احراز تعلم شيء ما (محمد، ومحمد ، ١٩٩١ : ٣٩) . اما المفهوم الخاص لطريقة التدريس فيعني اعتماد استراتيجية معينة بانجاز موقف معين ضمن مادة دراسية معينة (محمد ومحمد ،١٩٩١ : ٤٠) .

ويرى الباحث ان طرائق التدريس اما ان تكون تقليدية تقع على عاتق المدرس وجهدة وتسلب جهد الطالب ونشاطه ، واما ان تكون جهداً مشتركاً بين المدرس وطلبته كطريقة المشروع ، والمناقشة ، وحل المشكلات ، والاستقصاء ، والاكتشاف ومهما تنوعت طرائق التدريس فأن على مدرس المواد الاجتماعية استخدام الطريقة او الاسلوب الذي يتلائم وطبيعة المادة واهداف تدريسها ومع مستوى نضج وخبرة الطلبة وميلهم وحاجاتهم وظروف واوضاع المدرسة التعليمية (الامين واخرون ، ١٩٨٣ : ٩٧) .

ان المواد الاجتماعية اكثر من غيرها ، تتطلب اعداداً معيناً لمن يقومون بتدريسها ؛ لان مدرسها يتعامل مع جوانب متعددة كثيرة في نمو النشيء ، فلم يعد الامر مجرد معلومات تلقى او حقائق تكتسب وانما اصبح الامر يتعلق بتكوين المواطن الصالح الواعي، الحريص على النهوض بمجتمعه ... وينبغي على مدرس المواد الاجتماعية ان يستمر في الدراسة والاطلاع والتحصيل في اثناء الخدمة ؛ لأن طبيعة المواد الاجتماعية تتطلب دوام

التجديد في المعرفة ولأن تجارب التربية وعلم النفس وبحوثهما تتطلب تتبعها والاستفادة منها في طرائق التدريس ، فكلما طال الزمن بالمدرس في مهنته احتاج الى دراسات تجديدية في المادة الدراسية وفي النواحي الفنية لها (ابراهيم واحمد ، ١٩٦٨ : ٢٤٧) فالمدرس الناجح ينبغي ان يظل طوال اشتغاله بالمهنة دارساً للتاريخ وطرق تدريسه (السيد ، ١٩٦٢ : ١٢٦).

ان درجة نجاح التعليم والتدريس تعتمد على الطرائق التي يستخدمها المدرس في تدريسه ، ولهذا تعد الطرائق احد الجوانب الاساسية في عملية التربية والتعليم ، والمشكلة الرئيسة في التدريس . فالطرائق الجيدة في تدريس المواد الاجتماعية التي تيسر التعلم وتجعله اكثر عمقاً واستدامة هي التي تراعي المعايير الاتية :

١-تقوم على النشاط الايجابي من جانب الطلبة.

٢-تثير اهتمام الطلبة وتحفزهم على العمل.

٣-تسمح بالتعاون والعمل الجمعي على أسس ديمقراطية . (السيد ، ١٩٦٢ : ١٣٧)

٤-الاهتمام بدوافع الطلبة وميولهم.

٥-التأكيد على دور الشعوب والقادة في صنع الاحداث التاريخية والاجتماعية والسياسية مع العناية بفكرة الترابط في الاحداث التاريخية والحرص على تفسيرها بالعوامل المختلفة (سياسية – جغرافية – اقتصادية ... الخ).

٦-التأكيد على حقيقة التغيير الاجتماعي وحتميته واهميته في حياة المجتمع والانسان واظهار التفاعل بين الحضارات وبيان دور العرب في بناء صرح الحضارات الانسانية (دنيا ، ١٩٨٢ : ١١-١٢) .

٧-ان تراعي طرائق التدريس ما بين الطلبة من فروق فردية في قدرتهم على التعلم.

٨-مراعاتها لمستوى نمو الطلبة . (ابراهيم واحمد ، ١٩٦٨ :٥١) .

٩-وضوح الهدف من التدريس امام الطلبة . (ابراهيم والكلزة ، ١٩٨٦: ١١٣) .

لذلك فأن طرائق تدريس المواد الاجتماعية تتمتع بأهمية مستمدة من مكانة المواد الاجتماعية نفسها كونها مواد تهدف الى ايجاد وتنشئة المواطن الصالح والقادر على صنع

القرارات وتقويم الامور دون تأجيل لاتخاذ القرارات المهمة التي غالباً ما تحتاجها المشكلات الملحة بشكل فوري وعاجل (سعادة ، ١٩٨٣ : ١٥٣).

والتاريخ يتفق مع المواد الاجتماعية بمادته الانسانية ، ولكنه يختلف عنها في انه ينصرف الى هذه المواد من وجهة نشوئها او تغيرها وتسلسلها الزمني (زريق ، ١٩٥٩ : ٥٢) .

والتأريخ بوصفه علماً كالعلوم الطبيعية كلاهما يهدف الى غاية واحدة هي الوصول الى الحقيقية وعرضها بشكل منظم مترابط ، وهي تبدأ بحثها بفرضيات تحاول تمحيصها والتثبت من صحتها ، وتبدأ بالبحث عن الجزئيات . ثم تخلص منها الى الاستنتاجات والى رسم الكليات . ونتيجة للتطور العلمي والتأكد على قوانين الطبيعة ، ظهر الاتجاه الى ربط التأريخ بالعلم ، فظهرت المدرسة التاريخية الحديثة في القرن التاسع عشر على يد (راتكة) وحاولت ان تجد للتأريخ ومن التاريخ قوانين لتطور المجتمعات ونماذج لذلك التطور (الدوري واخرون ، د.ت : ٢٠ – ٢١) ، (المخزومي ، ١٩٤٧ : ٣٣) .

ولعل اهم ما يبرر التأكيد بان التاريخ علم هو ان التأريخ يشارك العلوم الاخرى بوجه عام باهم ما يميزها وهو ان له منهجاً او طريقة خاصة به للبحث تمكنه من جمع مادته وحقائقه (باقر ، وحميد ، ١٩٨٠ : ١١) . والتاريخ ولاشك فيه فن وعلم وفلسفة لانه يتطلب من المؤرخ ومن المدرس الالمام بمواد كثيرة ، والاطلاع على شؤون العالم والقدرة على التعبير وتصور الحوادث والحقائق وهو بهذا علمً يقوم على اساس البحث العلمي والتفكير في المصادر والمراجع والوثائق الرسمية (المخزنجي ،١٩٤٧ :٣٣) ومما تقدم يمكننا ان نخلص الى القول ان التاريخ علم بحكم منهج البحث التاريخي الذي ينتهجه المؤرخون المعاصرون في ابحاثهم والذي يعكس الطابع العلمي ؛ لان العلم بحث من بحوث المعرفة يخضع لاسلوب او منهج البحث العلمي (الامين واخرون ، ١٩٨٣ : ٦-١١) وقد اهتم العرب المسلمون بالتاريخ وبينوا اهميته وفوائده .

فقد ذكر الاصفهاني (ت ٣٥٦ هـ) في مقدمته للأغاني ((ان القاريء اذا تأمل ما فيه من الفقر ونحوها لم يزل منتقلاً بها من فائدة إلى فائدة ، ومنصرفاً منها بين جد وهزل ، واثار واخبار ، وسير واشعار متصلة بأيام العرب المشهورة ، واخبارهم المأثورة ، وقصص

الملوك في الجاهلية والخلفاء في الاسلام ، تجمل بالمتأدبين معرفتها ، وتحتاج الاحداث الى دراستها) (سالم ، ١٩٨٧ :٢٩).

وذكر المؤرخ ابن الاثير (ت٦٣٠هـ) في كتابه (الكامل في التأريخ) الاشارة إلى فوائده ومنها (ما يحصل للانسان من التجارب والمعرفة بالحوادث وما تصير اليه عواقبها ، فانه لا يحدث امراً الا قد تقدم هو او نظيره ، فيزداد بذلك عقلاً ، ويصبح لأن يقتدى به اهلاً) (ابن الاثير ، ١٩٦٥ : ٧) .

اما ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) اشار في مقدمته في فضل علم التاريخ ((اعلم ان فن التاريخ فن عزيز المذهب جم الفوائد شريف الغاية اذ هو يوقفنا على احوال الماضين من الامم في اخلاقهم والانبياء في سيرهم . والملوك في دولهم وسياستهم حتى تتم الاقتداء في ذلك لمن يرومه في احوال الدين والدنيا)) (ابن خلدون ، د . ت : ٩).

واشار الكافيجي (ت ٨٧٩) في (المختصر في علم التاريخ) ((وبعد فان من جملة العلوم النافعة في المبدأ والمعاد وما بينهما علم التأريخ الذي فوائده وغرائبه لا تعد ولا تحصى وهو بحر الدرر والمرجان لا يحيط بمنافعه نطاق التحديد والتبيان وفيه عجائب الملك والملكوت وفيه ايصال الى جناب الحق ذي العظمة والجبروت)) (روزنتال ، ١٩٦٣ : ٣٢٥).

ومن هذا يتضح للباحث اهمية التاريخ وفوائده في اخذ التجارب والمعرفة بالحوادث الماضية وما تصير اليها امورها وهو فن وعلم غزير فضلاً عن فائدته السياسية والاخلاقية وهو حافظ تراث الانسانية من الضياع.

اما المؤرخون المعاصرون فقد اوضحوا فوائده بوصفه مدرسة للحكام والشعوب يستمدون جميعاً منه الدروس التي تساعدهم على مواجهة مشاكل الحاضر والتخطيط لمستقبل افضل (عاشور واخرون ، ١٩٨٦ :٦٣) فالتاريخ بمختلف فروعه هوعلم اجتماعي يختص بتدوين سلوك الافراد والجماعات وحوادثهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية بما في ذلك السلوك الفكري والتربوي فالتاريخ بهذا سجل للماضي (حمدان ، ١٩٨٢ :١٣٣) وهو يتسع الى تحرير العقل الانساني من الخرافة والغباء ، وذلك من اجل

شيوع الحرية والتنوير والمباحث العقلانية (فرحان ، ١٩٨٧ : ١١) .

ويقول الامين واخرون ،(١٩٨٣) (انه اداة وعلم لدراسة حركة الزمن ورصد اتجاهات التطور وبه ومن خلاله تقرر اصالة فلسفة التطور ، فالتاريخ يوضح لنا كيف تطورت الانسانية وكيف تغيرت معاييرها بتغير الزمن ، كما يوضح الاطار الذي تتطور فيه كل امة ومسيرة اتجاهاتها) (الامين واخرون ١٩٨٣ : ٤٩) .

ويؤكد (**Solomon , 1987**) ان الطلبة والمدرسين الذين يحصرون تفكيرهم عند دراسة التاريخ وتدريسيه في تذكر وحفظ الحقائق كما هي في الكتاب المدرسي لا يمكن ان يدركوا ان التاريخ هو جهود منظمة تجعل الماضي ذا معنى اعتماداً على تحليل الوثائق ، وتقارير الشهود ، وتفسيرات الاخرين (خريشة ، ٢٠٠١ : ١٧) وتبرز اهمية مادة التاريخ المدرسية في مراعاتها قدرات الطلبة (الذين تقرر عليهم هذه المادة) وميولهم ومستويات نضجهم ... كما ان مادة التاريخ تسهم في بلوغ الغرض العام من التربية في مجتمعنا العربي ، وهو تكوين مواطن عربي واع مستنير ، مخلص لوطنه العربي ، يدرك رسالته القومية والانسانية ويثق بنفسه وامته وهو دور يتماشى مع طبيعة التاريخ ولا تستطيع أي مادة دراسية اخرى ان تحل محله او ان ترقى في هذا الاداء الى مرتبة التاريخ (السيد ، ١٩٦٢ : ٢٤ –٤٨) ولهذا نرى الاهتمام الكبير من علماء النفس وابحاثهم في خصائص الافراد وصفاتهم التي اوضحت اختلاف الطلبة في النشأ والميول وادى هذا الى ادخال تعديلات كثيرة بالنسبة للتربية وطرائق التدريس ومن بينها استخدام طرائق مختلفة في وضع الطلبة في مجموعات ودراسة الصعوبات التي تعترضهم في عملية التعلم (طنطاوي والبستان ، ١٩٧٦ :٩٨) ونتيجة هذه المحاولات والعمل المستمر لإيجاد طرائق للتدريس اكثر فاعلية وانتاجاً من الطرائق القديمة طرأ تغيير جوهري وتغيرات واضحة على مفهوم طريقة التدريس وتحديد معناها (طنطاوي والبستان ، ١٩٧٦ : ٩٦).

وما نلحظه على تدريس التاريخ في مدارسنا انه يتجه نحو تحصيل المعلومات كغاية ، وغالباً ما تكون هذه المعلومات بعيدة عن تذوق الطلبة وميولهم ، كما ان معظمها ينسى بعد الامتحان الامر الذي يجعلها مادة لا تثير اهتمام اغلب الطلبة بل ولا تثير التقدير والاحترام

لدى الكثيرين (سعادة ، ١٩٨٥ : ٧) لذا اتجهت النظرة التربوية الحديثة الى اتباع طرق واساليب جديدة تحقق افضل تعلم ممكن في حجرة الدراسة لذلك كانت الدعوة الى استخدام اساليب التعلم الذاتي ، والتعلم بالاستكشاف ، والاستقصاء ، والتعلم التعاوني، والذي يميز هذه الطرائق والاساليب هو دور المدرس والطالب فيها (شريف ، ١٩٨٤ : ٨٠) .

والتعلم التعاوني الذي يؤكد الجوانب الاجتماعية والانسانية بين الطلبة لتحقيق اهداف تعاونية من خلال اشراك الطلبة داخل حجرة الصف والتفاعل الايجابي بينهم فانه خير وسيلة للحصول على هذا التفاعل ، وهو اداة ناقلة للعلم والمعرفة بوساطة الطالب للطالب اولاً والمعلم للطالب ثانياً . فكلما كانت الطريقة ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمه مع ميول الطلبة وقابلياتهم كانت الاهداف الحقيقية اوسع عمقاً واكثر فائدة (جمهورية ، ١٩٩٢ :٣٨) .

واسلوب التعلم التعاوني يتم عن طريق اشراك مجموعة من الطلبة في انجاز عمل ما يدركون اهميته ويسعون الى اتمامه بحيث يتحمل كل فرد نصيبه من المسؤولية لتحقيق اغراض الجماعة وتأدية واجبه وذلك بتنفيذ خطة المجموعة . (الدمرداش وكامل ،١٩٦٤ :١٦-٤٥).

ويؤدي استخدام اسلوب التعلم التعاوني الى مساعدة الطلبة في تنمية ميولهم واتجاهاتهم الايجابية نحو المادة الدراسية وغرفة الصف وشعور الطلبة بالارتياح عند تطبيقه وانه يصلح للموضوعات جميعها وفي كافة المراحل الدراسية كما انه يعزز الناحيتين العلمية والاجتماعية . (Cook , 1990 , P. 139) .

ويشير (Wheeler and Ryan , 1973) بانها طريقة تنمي روح المحبة بين الافراد المتعلمين ، وتعمل على ان يستفيد بعضهم من بعضهم الاخر. (Wheeler and Ryan , 1973 . PP .402 - 407) .

بينما تؤكد (Rubin , 1987) : بانها طريقة تقضي على الملل وتجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة .(Rubin , 1987 , P.46) وتصف (Christion , 1990) التعلم التعاوني بالحكمة الصينية القائلة ((اخبرني انسى ، ارني اتذكر ، اشكرني اتعلم)) .

ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات التي ذكرت الى اننا نتعلم ١٠% مما نقرأ ، و ٢٠% مما نسمع ، و ٣٠% مما نرى ونسمع ، و ٧٠% مما يشرحه الاخرون لنا ، و٨٠% من خبراتنا الشخصية ، و ٩٠% مما نعلمه للاخرين.(القاعود ، ١٩٩٥ :١٣٤).

وقد وجد (Johnson & Johnson) الى ان التفاعل الصفي التعاوني يفوق التفاعل الصفي التنافسي من حيث معطياته التحصيلية ومن حيث تقدير الاشخاص المتفاعلين لذواتهم ، ومن حيث ميل بعضهم للبعض الاخر (ابو هلال واخرون ، ١٩٩٣ :٣٥٥).

وعندما سئل بعض الطلبة الذين تعلموا بهذه الطريقة عن شعورهم نحوها اجابوا قائلين :انها طريقة فاعلة للتعلم ، ساعدتنا في 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 نجاته والوصول به الى بر الامان (القاعود ، ١٩٩٥: ١٣٥).

ويرى جونسون (Johnson , R . 1992) ان استراتيجية التعلم التعاوني هي استراتيجية تتطلب من الطلبة ان يعملوا ويتدارسوا المادة المتعلمة سوياً ، وكذلك يتعلمون ويتدربون على مهارات التفاعل الاجتماعي المشترك معاً وفي نفس الوقت ، ولكي يحدث التعلم لابد من تحديد اهداف التعلم المنشودة لمجموعات الطلبة والعمل معاً لتحقيقها ، بحيث يكون كل طالب مسؤولاً عن نجاحه ومسؤولاً كذلك عن نجاح باقي زملائه (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ :١٠٤) كما اشارت نتائج دراسة (غباشنه ١٩٩٥) بانها طريقة تمتاز بعدد من المميزات التربوية ، والاجتماعية والنفسية ، فعن طريقها يتخلص الطلبة من مشاعر الاتجاهات السلبية نحو البيئة المدرسية ، كما انها تولد الثقة في نفوسهم ، بقدراتهم وامكاناتهم المخزونة ، وتولد مشاعر الانتماء والتعاون مع المجموعة مما ينسحب ذلك الى البيئة المدرسية والجو المدرسي الذي يعيشه الطلبة ممهدة الطريق امامهم الى حياة اجتماعية صحية تربوياً خارج اسوار المدرسة ، كما تسهم في تخليصهم من النوازع الفردية والانانية ، والتحول من التنافس الفردي الى المشاركة والتعاون على تحمل المسؤولية منذ الصغر من خلال تبادل الادوار (غباشنه ١٩٩٥ :١٥).

ويؤكد (Kagan , 2000) العمل على جعل التعلم التعاوني جزءاً من عمل المدرسين في أي درس يقدمونه نتيجة لعوائده الايجابية في التعلم ومنه مادة التاريخ ، كما اكدت العديد من الدراسات تنفيذ اسلوب التعلم التعاوني في كل الموضوعات الدراسية وعند كل المستويات التعليمية وفي المدارس جميعها (Kagan , 2000 , p . 16).

واشارت الدراسات ان الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التعاونية يتكون لديهم حب اكبر لزملائهم ، وتقدير لذواتهم ، مما يؤدي الى تحسن الصحة النفسية ، والنمو العاطفي ، والعلاقات الاجتماعية ، ويجعلهم يمتلكون القدرة على الاتصال ، وتجمعهم معاً انشطة مشتركة ، لانهم يعملون تجاه هدف جماعي وكلهم مسؤولون عن تحقيقه . (Manning , 1991 , p.123)

ويرى الباحث ان اسلوب التعلم التعاوني ، عمل تعاوني منظم يقوم به الطلبة ويوفر فرصاً اكثر ايجابية لهم ، بدعم بعضهم البعض ويسهم في تنمية ميولهم الايجابية ويشجعهم على المشاركة في المناقشات الصفية ، ويولد لديهم الرغبة بالحب والانتماء لمجموعاتهم التعاونية مما يؤشر ايجاباً في رفع مستواهم الدراسي وتعلمهم مادة التاريخ . وكذلك له تأثيراته الايجابية خارج نطاق المدرسة بتقوية علاقاتهم الاجتماعية مع الغير.

وقام عدد من الباحثين باجراء دراسات تناولت اثر التعلم التعاوني في النتاجات الانفعالية والوجدانية كدراسة (Slavin & Karweit 1981) التي اظهرت تفوق المجموعة التي درست باسلوب التعلم التعاوني في النتاجات الانفعالية والاتجاه ، ودراسة (Humphreys & others , 1982) التي اظهرت نفوق المجموعة التعاونية في التحصيل والاتجاه. ودراسة (Amprosio and others , 1993) التي اظهرت تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل وزيادة في ميول الطلبة نحو العمل المخبري ، ودراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) ، و(الفالح ،٢٠٠٠) التي اظهرت نتائج دراستهما تفوق المجموعة التي درست بالتعلم التعاوني في الاتجاه نحو مادة العلوم . في حين اشارت دراسة (مطر، ١٩٩٢) ان طريقة التعلم التعاوني اثرت في تنمية ميول الطالبات في مادة الفيزياء ، ودراسة (Lord , 1994) التي دلت عن تفوق المجموعة التعاونية في الاتجاه والميول نحو استخدام اسلوب التعلم التعاوني في التدريس . في حين لم تظهر نتائج دراسة (ابو فضالة ، ١٩٩٥) وجود فروق

في استخدام التعلم التعاوني في تنمية الميول والاتجاه في مادة العلوم ، ودراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) التي لم تظهر نتائج دراسته اثر التعلم التعاوني في الميول نحو مادة التاريخ ونظراً لتباين الدراسات السابقة حول تحديد افضلية الطرائق التدريسية في النتاجات الوجدانية ، كالاتجاه والميول ، واختلاف وجهات النظر فيهما.

ولعدم توفر دراسات سابقة تناولت التعلم التعاوني في تنمية الميول كمتغير تابع وحسب متغير الجنس ارتأى الباحث دراسة هذه المشكلة دراسة علمية تجريبية ، ولقد جاء اختيار المرحلة الاعدادية لاجراء هذه الدراسة ؛ لان طلبة هذه المرحلة تعتريهم تغيرات معينة كالتغيرات (الجسمية ، الفسيولوجية ، العقلية ، والمزاجية) لا تتحقق الا اذا ترجمت بدورها إلى مطالبها بوضع خطة تعليمية تهدف إلى تحقيق الاهداف التربوية ، باكسابهم معارف ومعلومات ذات علاقات مترابطة ، وطريقة تفكير موضوعية ، وعادات تحمل المسؤولية ، والكشف عن ميولهم وتحديدها ، واكسابهم القيم الضرورية للمشاركة في المجتمع (صالح ،١٩٥٩ : ٢٨ –٣٣) . فطالب المرحلة الثانوية يأتي لمدارس هذه المرحلة وهو مزود بخبرات مختلفة تساعد المدرس لكي يستعملها للحصول على افضل النتائج (صالح ، ١٩٥٩ : ٢٨٧) ونتيجة للتغيرات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية وماله من تأثير كبير في حياتهم وفي عملية التفاعل مع العناصر المادية والانسانية للنظام الاجتماعي والتربوي الذي يعيش فيه الطالب ، بل حاجاته ودوافعه وميوله ونموه كلها تتأثر بذلك النظام ؛ لذلك على واضعي المنهج وطرائق التدريس ومن له علاقة بالعملية التربوية الاحاطة بالمتعلم وحاجاته وميوله التي تتأثر هي الاخرى بظروفه وظروف مجتمعه. (الديب ، ومجاور ، ١٩٧٣ : ٣٤٠) .

وبناء على ذلك يمكن للباحث ايجاز اهمية الدراسة بالاتي :-

- تسهم هذه الدراسة في تطوير طرائق واساليب تدريس مادة التاريخ و تضيف الى مدرسي المادة اسلوب جديدة من اساليب التدريس ، تفيد الطلبة عن طريق التفاعل الايجابي والاهتمام بالجوانب الوجدانية – كالميول – وليس التركيز فقط على الجوانب المعرفية في اثناء تعلمهم لمادة التاريخ.

- تسهم في اثارة دافعية الطلبة ورغبتهم في ممارسة النشاطات التي تتلائم وميولهم وحاجاتهم مما يوفر مناخاً تعلمياً ملائماً عن طريق استخدام اسلوب التعلم التعاوني.
- يأمل الباحث ان تفيد الجهات ذات العلاقة بالعملية التربوية من النتائج التي تتوصل اليها الدراسة في المناهج وطرائق تدريس المواد الاجتماعية عامة ومادة التاريخ خاصة.
- الاخذ بنظر الاعتبار ايجابية المتعلم ومشاركته وحماسه نحو التعلم نتيجة الاهتمام بميوله ورغباته وحبه لمادة الدرس مما يؤدي الى رفع مستواه التعليمي.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ.

فرضيات البحث :

من اجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيات الاتية :-

١-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلبة الصف الخامس الادبي على مقياس الميول نحو مادة التاريخ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

٢-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الميول نحو مادة التاريخ.

٣-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الميول نمو مادة التاريخ.

٤-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الميول نحو مادة التاريخ.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على :-

١-عينة من طلبة الصف الخامس الادبي في محافظة القادسية.

٢-مادة التاريخ الحديث المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي ،ط٣٨ ،٢٠٠٠ ، جمهورية العراق ، وزارة التربية.وتم اختيار تدريس الابواب الثلاثة الاولى من الكتاب المقرر.

٣-الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢.

تحديد المصطلحات:

١-التاريخ (History) :

عرفه ابن خلدون (ت٨٨٠هـ) في مقدمته :

انه (في ظاهره لا يزيد عن الايام والدول ، وسوابق من القرون الاول ... وفي باطنه نظر وتحقيق وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق وعلم بكيفيات الوقائع واسبابها عميق) (ابن خلدون ،د.ت :٤).

وعرفه زريق (١٩٥٩) هو :

(السعي لا دراك الماضي واحيائه) (زريق ،١٩٥٩ :٤٩).

اما الكافيجي (ت٨٧٩هـ) فعرفه بانه :

(علم يبحث عن الزمان واحواله وعن احوال ما يتعلق به من حيث تعيين ذلك وتوقيته)(روزنثال ،١٩٦٣ :٢٦)

وعرفه كار (١٩٨٠) بأنه :

(عملية مستمرة من التفاعل بين المؤرخ ووقائعه وحوار سرمدي بين الحاضر والماضي ... فهو سجل ما استطاعت الشعوب انجازه وليس ما عجزت عنه) (كار ،١٩٨٠ :٣٢-١٤٣).

ويعرفه الباحث لاغراض البحث الحالي :

ما يتضمنه كتاب التاريخ الحديث من حقائق ومعلومات ومفاهيم ومبادىء واحداث تاريخية وتطورات في مختلف الاصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بدأ من الثورة الفرنسية وحتى الحرب العالمية الثانية وما بعدها . المقرر تدريسه من وزارة التربية للعام ٢٠٠٠ لطلبة الصفوف الخامسة الادبي في جمهورية العراق.

ويعرف الباحث الخامس الادبي اجرائياً:

(انه الصف الثاني من المرحلة الاعدادية الاكاديمية في العراق ، وتغلب على مفرداته المواد الادبية والاجتماعية بالمقارنة مع المواد العلمية للصف الخامس العلمي).

٢-التعلم (Learning)

يعرفه الزيود واخرون (١٩٨٩) :

هو (كل ما يكتسبه الفرد عن طريق الممارسة والخبرة ، كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية). (الزيود ، ١٩٨٩ : ٩).

وتعرفه Munn ، (١٩٩٠)

(التعلم عبارة عن عملية تعديل في السلوك والخبرة) (الرشدان وجعنيني ،١٩٩٩: ٢٢٠-٢٢١).

ويعرفه عبد الهادي (١٩٩٩) بأنه :

(العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد الناجمة عن التفاعل مع البيئة او التدرب او الخبرة) . (عبد الهادي ، ١٩٩٩ :٤٤).

ويعرفه العمايرة (٢٠٠٠) بأنه:

(تغير ثابت نسبياً في السلوك او الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد) (العمايرة ، ٢٠٠٠ :٣١٨).

ويعرفه الباحث اجرائياً :

التعلم :عملية تؤدي الى تغير سلوك طلبة الصف الخامس الادبي ناجمة عن اكتسابهم الخبرة في مادة التاريخ الحديث.

٣-التعاون (Cooperate)

عرفه جلال (١٩٦٦) :

بأنه (سعي الافراد في سلوكهم الى تحقيق اهداف مشتركة) (جلال ، ١٩٦٦ :٧٨١).

وعرفه المنيزع والعتر (١٩٧٧) :

(العمل سوياً او تبادل العون لتحقيق هدف معين مثل تعاون شخصين او اكثر لاداء عمل من الاعمال لتحقيق نفع مشترك او خدمة مشتركة) (المنيزع والعتر ،١٩٧٣ :٤) .

ويعرفه الدمرداش (١٩٧٧):

(التعاون مهارة يقوم اكتسابها على الممارسة الناجحة والتوجيه السليم والقدوة الحسنة والايمان باهميتها وتقدير نتائجها) (الدمرداش ، ١٩٧٧ : ٦٠) .

وورد في قاموس (Oxfored , 2000) معنى التعاون (Cooperate) :

(اداء فعل او عمل مع شخص اخر او اشخاص اخرين لمنفعة متبادلة) (Oxfored , 2000 , p.257)

ويعرفه الباحث اجرائياً :

التعاون (تعاضد طلبة الصف الخامس الادبي الايجابي ومساندة بعضهم للبعض الاخر من اجل انجاز خطة مشتركة لدرس التعلم التعاوني)

٤-**الميول** : (**Interest**)

عرفها جلال (١٩٦٦) :

استعداد لدى الفرد يدفعه الى الانتباه باستمرار الى اشياء معينة او اوجه نشاط معينة تثير وجدانه . (جلال ، ١٩٦٦ :٥٢٨) .

ويعرفه صالح (١٩٧٩)

(الميل اتجاه موجب لدى الشخص نحو موضوع معين او نشاط ما) (صالح ،١٩٧٩ :٣٤٢).

وعرفه زيتون (١٩٨٧) :

(ما يهتم به الطلبة ويفضلونه من اشياء ونشاطات ودراسات وما يقومون به من اعمال ونشاطات علمية محببة) (زيتون ، ١٩٨٧ :١٦٧) .

وعرفها (هندي واخرون ،١٩٨٩) :

(الميل شعور او قوه تدفع الفرد الى الاهتمام بشيء معين وتفضليه على غيره والانصراف عما سواه) (هندي واخرون ، ١٩٨٩ :١٢٤) .

ويعرفه (Oxfored , 2000) :

(الميل يعني الاهتمام او الرغبة بشيء ما ، أو القيام بعمل ما او انجاز شيء ما) (Oxfored , 2000 , p. 40)

ويعرفه الباحث الميول اجرائياً :

بانها رغبة واهتمام طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ ومشاركتهم في النشاطات ذات الطابع التاريخي ، ومدى انجذابهم نحو الموضوعات التاريخية والمعبرة عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب او الطالبة على فقرات مقياس الميول الذي اعده الباحث لهذا الغرض.

٥-التعلم التعاوني : (Cooperative Learning)

تعريف (**Statman , 1980**) :

بأنه (اسلوب مميزه للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات ، يقسم فيها الطلاب على مجموعات تتكون كل مجموعة من (٢-٥) اعضاء ودور المدرس هو التأكيد على مشاركة جميع الاعضاء في العمل مع التغذية الراجعة)(Statman , 1980 , p.125).

تعريف (**Slavin , 1983**) :

التعلم التعاوني (بأنه تقنيات بواسطتها يعمل الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من (٤-٦) اشخاص يكتسبون المعرفة من خلال المجموعة ويحصلون على مكافأت واحيانا يعطون درجات تعتمد على التحصيل الاكاديمي لمجموعاتهم) . (Slavin , 1983 , p.432).

تعريف (**Oslen & Kagan , 1992**)

التعلم التعاوني (نشاط تعلمي يتم تنظيمه كي يصبح التعلم معتمداً على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين ، حيث يكون كل متعلم مسؤول عن تعلمه ويجري تحفيزه بزيادة تعلم الاخرين) (Oslen & Kagan , 1992 , p.52)

ويعرف(**Johuson & Johnson , 2000**) :

الـتعلم التعـاوني علـى انـه (اسـتراتيجية تـدريس تتضـمن مجـاميع صـغيرة مـن الطلبـة يعملـون سـوياً بهـدف تطـوير الخبـرة التعليميـة لكـل عضـو فيهـا الـى اقصـى حـد ممكـن ، ويشجعون بعضهم بعضاً للعمل معاً في أي منهج أو مرحلة عمرية).

(*Johuson & Johnson ,2000,p.)

ويعرف الباحث التعلم التعاوني اجرائياً :

انـه اسـتراتيجية يـتم مـن خلالهـا تقسـيم الطلبـة الـى مجموعـات غيـر متجانسـة فـي التحصـيل القبلـي والميل القبلـي ، كل مجموعـة تضـم (٥) طـلاب او طالبـات يعملـون معاً لتحقيق اهداف تعلمية ، ويكون دور المدرس تقديم اوراق عمل مصوغة على شكل صحائف ، ومراقبـة عمـل المجموعـات ، وتقـديم التغذيـة الراجعـة ،وعمـل امتحـان فـي نهايـة الـدرس للمجموعات ككل ، ويكون التنافس بين المجموعات لا بين الطلبة.

٦-الطريقة الاعتيادية :

عرفها اللقاني ورضوان (١٩٧٦) بانها :

(مجموع الانشطة والاجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو اثارها على ما يتعلمه الطلبة) (اللقاني ورضوان ،١٩٧٦ :١٧٨).

ويعرفها ملا عثمان (١٩٨٣) :

(تنظيم المواقف التعليمية وتهيئة الجو التعليمي للطلاب وتوجيه نشاطهم والاشراف عليه وتقويم نتائج هذا النشاط) (ملا عثمان ،١٩٨٣ :١٠٤) .

ويعرفها الامين واخرون (١٩٨٣) بأنها :

(الاسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط الطلبة والاشراف عليه من اجل احداث التعلم المنشود لديهم) (الامين واخرون ،١٩٨٣ :٩٤) .

ويعرفها الكلزة ومختار (١٩٨٥) بأنها :

---

* انترنيت .

(مجموعة الانشطة التي يقوم بها المدرس لتحقيق الاهداف التي تبدو اثارها على المتعلم كناتج لعملية التعليم) . (الكلزة ومختار ،١٩٨٥ :٧٤) .

وتعرف الطريقة الاعتيادية اجرائياً :

بانها مجموعة الاجراءات التي يقوم بها المدرس والذي يكون دوره محور العملية التعلمية التي يعتمد فيها الجمع بين المحاضرة والاستجواب والمناقشات القصيرة . ويمارس الطالب دور المتلقي والمستقبل للمعلومات ، ويكون التقويم فردياً وليس جماعياً ، ويقوم المدرس باعداد خططه اليومية التي تساعد على نقل المعلومات الى الطلبة والاعتماد على المنهج المدرسي .

الفصل الثاني

-جوانب نظرية

-دراسات سابقة

الفصل الثاني

أ-جوانب نظرية حول التعلم التعاوني

أولاً : تاريخ التعلم التعاوني

أن فكرة التعاون فكرة ليست جديدة في تاريخ البشرية ، بل هي فكرة قديمة قدم الجنس البشري نفسه ، وقد أيقن الفلاسفة والمفكرون قديماً بأهمية التعاون بالنسبة للإنسان، إذ يرى أرسطو (٣٨٤ – ٣٢٢ ق.م) أن الانسان حيوان اجتماعي ، كما يرى سقراط (٤٦٨ – ٣٩٩ ق.م) نقلاً عن أفلاطون (٤٣٠-٣٤٧ ق.م) أن الرابطة الصحيحة بين الناس هي الرابطة الناشئة من الحاجة إلى التعاون بالعدل . (الجبري ومصطفى الدين ، ١٩٩٨ : ١٨١) .

وجاء في اللغة العربية كلمة (عون) والعون المعين ، وما عونت فيه شيء أي : ما أعنت . والمعوان الحسن المعونة (ابن عباد ، ١٩٧٨ ، ٢٢٤) ولأهمية التعاون في حياة الأمة ، بوصفه صورة من صور الألفة والتعاضد الاجتماعي فقد زخر تاريخنا العربي والإسلامي بفكرة التعاون ، في عقيدتهم ، بوصف التعاون قيمة من قيم العرب ميزها الله سبحانه وتعالى أمة العرب بقوله سبحانه : ﴿ ***وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الأثم والعدوان*** *﴾ (سورة المائدة : آية ٢) . وكما ورد في الأحاديث النبوية الشريفة قول الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) : ((**الله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه**)) . (المنيزع والعتر ، ١٩٧٣ : ٣)*

يقول الفارابي (٣٣٩ هـ) في كتابه أراء أهل المدينة الفاضلة ((وكل واحد من الناس مفطور على انه يحتاج ، في قوامه ، وفي ان يبلغ افضل كمالاته ، إلى أشياء كثيرة لا يمكنه ان يقوم بها كلها هو وحده ، بل يحتاج إلى قوم له كل واحد منهم شيء مما يحتاج إليه)) (الفارابي ، د.ت : ٩٥)

ويرى ابن خلدون (٨٠٨ هـ) في مقدمته ((ان الاجتماع الانساني ضروري ، ويعبر الحكماء عن هذا بقولهم الانسان مدني بالطبع أي لابد له من الاجتماع الذي هو المدنية في اصطلاحهم) (ابن خلدون ، د.ت : ٤١).

ولولا هذا التعاون ما تقدمت البشرية وما وصلت إلى ما هي عليه الان من تقدم وحضارة بل ربما ما كانت هناك حياة بغير تعاون ، ولو كانت فما اشقاها وما ارهقها من حياة تلك التي يقوم بها الفرد لوحده (المنيزع والعتر،١٩٧٣: ٣).

ونحن في عصر أحوج ما نكون فيه إلى تنمية روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية من أي عصر مضى ، فالحياة معقدة والانسان لا يستطيع ان يحصل على ما يحتاجه بنفسه فلابد له من الاستعانة بأخيه الانسان ، ولم يعد البيت وحده قادراً على انماء هذه الروح فألقى العبء على عاتق المدرسة واصبحنا ننظر إليها وكأنها الوسيلة لتنمية هذه الروح بوساطة ما تتبع من الطرق والاساليب (آل ياسين ، ١٩٧٤: ١٣٧) .

ان القيمة الباعثة المتمثلة في تشجيع التعاون مع الأخرين ونيل تقديرهم والأسهام جميعاً في التخطيط واتخاذ القرارات ، يشكل تأثيراً ايجابياً قوياً على غرس روح التعاون مع الجماعة . (الأزيرجاوي ، ١٩٩١ : ٧١)

وتاريخ التعلم التعاوني تاريخ قديم ، وان نماذجه قد تطورت نتيجة تطور الفكر الانساني نفسه ونجد بداياته في الفكر اليوناني القديم (جابر ، ١٩٩٩ : ٨٣) إذ يشير تيلمود (Talmud) ((بأنه لكي تتعلم عليك ان تكون شريك تعلم)). وفي القرن الأول الميلادي ناقش (Quintillion) بأن الطلبة يمكن ان يستفيدوا من تعلم الواحد للأخر . وقد نصح الفيلسوف الروماني سقراط (Seneca) باستخدام التعلم التعاوني أذ يرى انه ((عندما تدرس فأنك تتعلم مرتان)) واعتقد جونان اموس كومننس (Johann Amos Comenins 1592-1976) بأن الطلبة يمكن ان يستفيدوا من التعليم وان يكونوا متعلمين من الأخرين . وفي أواخر عام ١٧٠٠ م اجرى كل من جوزيف لانكستر واندريوي بيل (Joseph Lancaster & Andew Bell) استخداماً واسعاً للتعلم التعاوني في انكلترا ، أما في امريكا وفي خضم حركة المدارس وفي مدينة نيويورك ١٨٠٠ كان هناك تأكيد قوي و تركيز كبير على استخدام ستراتيجية التعلم التعاوني عندما افتتحت مدرسة موفمانت (Movement School) في بداية عام ١٨٠٦م في مدينة نيويورك ، وفي العقود الثلاثة الاخيرة من القرن التاسع عشر أكد كولونيل فرانسيس باركر (Colonel Francis Parker) على التعلم التعاوني ورغبته الشديدة في الحرية والديمقراطية في المدارس العامة ، إذ اعتمدت نجاح هذه الطريقة من خلال ايجاد جو مدرسي ديمقراطي تعاوني ، وكان (Parker) مديراً للمدارس العامة في ولايتي (Massachnetts Quincy ,) من عام ١٨٧٥ م وحتى عام ١٨٨٠م وقد زاره خلال هذه الحقبة أكثر من (٣٠) الف زائر سنوياً لأختيار اجراءات التعلم التعاوني وقد أدت هذه الطريقة إلى زيادة التعلم التعاوني بين الطلبة في التربية الامريكية طيلة القرن التاسع عشر (Johnson & Johnson , 1989 , P.P 31-32) (Johnson & Johnson ,2001*) .

* انترنيت

وخلف باركر الفيلسوف جون ديوي (John Dewe) الذي كتب في عام ١٩١٦م وكان استاذاً بجامعة شيكاغو آنذاك كتابه (الديمقراطية والتربية) (Democracy & Education)

وفيه بين ان حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الاكبر ، وان تعمل كمختبر او معمل لتعلم الحياة الواقعية ، ولقد اقتضى فكر ديوي (Dewe) ان يجد المعلمون في بيئاتهم التعليمية نظاماً اجتماعياً يتسم بإجراءات ديمقراطية وبعمليات علمية ، وان مسؤولياتهم الاولى ان يستثيروا دوافع الطلبة ليعملوا متعاونين ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية المهمة ، زيادة على جهودهم التي يبذلونها في مجموعات صغيرة لحل المشكلات بتعلم الطلبة المبادئ الديمقراطية من خلال تفاعلاتهم اليومية الواحد مع الأخر (جابر ، ١٩٩٩ : ٨٣) .

وطور ديوي (Dewe) استخدام اسلوب مجموعات التعلم التعاوني بوصفها جزء من طريقته المشهورة في اساليب التعلم وذلك في أواخر عام ١٩٣٠ م ومع ذلك فقد تعرض دوب (Doop) وماي (May) عام ١٩٣٧م للتعاون والتنافس من خلال نظريتهما الاجتماعية والاقتصادية ، ووضع بارنارد (Barnard) عام ١٩٣٨م نظرية شاملة للنظم التعاونية مركزاً فيها على العوامل الاجتماعية التي تظهر المواقف التعاونية . ثم جاء دويتش (Deutsh) عام ١٩٤٩ م بتصورات نظرية حول التعاون والتنافس معتمداً في تصوراته النظرية على نظرية كيربت ليفين (Kurt Lewen) عام ١٩٣٧م في الدافع التي يفترض ان حالة التوتر في دوافع الشخص توجد عندما تتأثر نواتج كل شخص بأفعال الأخرين نحو تحقيق اهداف مطلوبة ومن نماذجه الهدف التعاوني المستقل ، الهدف التنافسي المستقل ، الهدف الفردي .

وفي عام ١٩٥٧م أهتم توماس (Tomas) بنظريته في مفهوم تسهيل تحرك الأعضاء لأداء أدوارهم في المواقف التعاونية المبنية على تقسيم العمل بين اعضاء الجماعة . (الجبري ومصطفى الدين ١٩٩٨ ، ١٨-٢٢) ، (Johnson & Johnson , 1989 , P. 31-32) .

ونظراً لما توصلت إليه نظريات علم النفس الاجتماعي الحديث من نتائج عن اهمية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، تأكدت اهمية التعلم التعاوني وفائدته في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة ، وبدأت المدارس الأمريكية في العودة إلى استخدام طرق التعلم التعاوني ، فقد أكد كورت كوفكا (Kurt Koffika) في بداية القرن العشرين على ان المجموعات هي كليات ديناميكية متفاعلة متقابلة فيما بينها وهذه الجماعات هي كيانات مختلفة (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ : ١٠٣) .

وطور هربرت شيلين (Herbert Thelen) عام ١٩٦٠م في جامعة شيكاغو اجراءات اكثر دقة لمساعدة الطلبة على العمل في جماعات ، وذهب شيلين (Thelen) إلى ان الدراسة ينبغي ان تكون معملاً أو مختبراً أو ديمقراطية مصغرة هدفها بحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات البينشخصية المهمة . ولقد كان شيلين

(Thelen) عاكفاً على دراسة ديناميات الجماعة ، وطور صيغة او صورة واضحة المعالم وتفصيلية لبحث الجماعة وقدم اساساً تصورياً ، مفاهيمياً للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني (جابر ، ١٩٩٩ : ٨٣-٨٤) .

وبدأت في أواخر الستينات دراسة التعلم التعاوني أذ عكف الباحثون بتحليل التفاعل في المواقف التعليمية وتشجيع المنافسة بين الطلبة (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ : ١٠٣) .

وفي بداية السبعينات وخلال مرحلة الثمانينات من القرن العشرين بدأ الاهتمام باستخدام التعلم التعاون وأمكن تطبيقه في الصفوف الدراسية وفي المعاهد والكليات (Robert , 1991 , P. 120) وهكذا توالت الجهود وتطور التعلم التعاوني وانتشر في دول عدة من العالم في الولايات المتحدة وكندا واستراليا وانشأت له مراكز واساليب متعددة (الجبري و مصطفى الدين ، ١٩٩٨ : ١٨ – ٢٢) . وأصبح استخدام مجموعات التعلم التعاوني اكثر انتشاراً واستخداماً خلال الخمس عشرة سنة الاخيرة في الدول الغربية والعربية التي تم تطوير العديد من استراتيجياته ، بعد ان طبق في تدريس مواد الرياضيات والعلوم ، ألا ان القليل من المدرسين استخدموه بوصفه أسلوبا تدريسا رئيس لأسباب خاصة تتعلق بتصميم القاعات الدراسية ، وتوفر الادوات والاجهزة والوسائل اللازمة ، زيادة على ضعف اعداد المدرسين وعدم تدريبهم على اجراءات تطبيق هذا الاسلوب (Battistich & others , 1993 , p. 91).

وفي قطرنا العراقي بدأ الاهتمام المتزايد بأسلوب التعلم التعاوني من خلال البحوث والدراسات التي تناولت استراتيجياته ، والتي تم تطبيقها بدءاً من المدارس الابتدائية وانتهاء بالمعاهد والكليات العراقية في التسعينات من القرن العشرين ، ونأمل ان يكون هذا الأسلوب أسلوباً متبعاً في مدارسنا وفي جامعاتنا على نطاق واسع .

ثانياً : المسلمات التي يقوم عليها تعليم المهارات التعاونية

يقوم تعليم المهارات التعاونية على اربع مسلمات أوردها جونسون واخرون (Johnson & others , 1986)

المسلمة الأولى :

قبل تعليم المهارات التعليمية لابد من ايجاد اطار للتعاون ، إذ لا يتوقع الطلبة ان يتعاونوا مع بعضهم اذا كانت النشاطات التعليمية مخططة ومنفذة بطريقة فردية . بحيث يعمل الطلبة فرادى ومنعزلين ومتنافسين . كذلك يجب على المدرس ان يسعى إلى ايجاد اطار للتعاون بين الطلبة فيشعر كل فرد في المجموعة انه عضو مكمل لها ، وان يسترشدوا معاً بالشعار (نسبح معاً أو نغرق معاً) (Swim together or sink together).

المسلمة الثانية :

ينبغي تعليم المهارات التعاونية بشكل مباشر ، أن تخطيط المعلم لدروسه تعاونياً هو أمر لا يحقق المهارات التعاونية لدى الطلبة تلقائياً ، فالمهارات التعاونية لا تتوافر لدى الطلبة منذ الولادة ، لأن تعلمها لا يختلف عن تعلم أي مهارة اخرى كالقراءة والكتابة .

المسلمة الثالثة :

ان الاعضاء في المجموعة التعاونية هم الذين يقررون بشكل مباشر المهارات التي يجري تعلمها واستيعابها ، مع ان المدرس هو الذي ينظم عملية التعلم داخل الصف وهو الذي يحدد اساس المهارات المطلوبة للتعاون . كما يعتمد المدرسون على الطلبة المشاركين في مجموعات التعلم التعاوني للمساعدة والمراقبة في استخدام المهارات ، وهم الذين يقدمون التغذية الراجعة حول درجة جودة المهارات المستخدمة ويعززون استخدامها المناسب .

المسلمة الرابعة :

كلما تعلم الطلبة مبكراً كان ذلك افضل لنجاح استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني كما يمكن تعليم الاطفال المهارات التعاونية وهم في السنوات الاولى من العمر قبل ان يدخلوا المدرسة ، وكما يمكن لمعلمة الروضة في رياض الأطفال ان تعلم اطفالها بعض المهارات التعاونية . وينسحب الامر كذلك على الطلبة في المستويات اللاحقة جميعها وعلى الراشدين في المجتمع . فعندما نطلب من الكبار ان يتعاونوا في أسرهم وعملهم ومجتمعاتهم المحلية نكون قد وصلنا متأخرين في تقديم هذه النصيحة ، وبالتالي يصعب تنفيذها ، إذ لابد من اعداد الاطفال ليعيشوا معاً متعاونين ويعملوا متأزرين لتحقيق المهمات المشتركة للوصول إلى الاهداف المنشودة . (Johnson, D. et- at , 1986 , P.P 34-36) .

ثالثاً : عناصر التعلم التعاوني .

يشير جونسون وأخرون انه لكي يكون الموقف التعليمي تعليماً تعاونياً يجب ان تتوافر فيه العناصر الاتية :

(١) الاعتماد المتبادل الايجابي :

يجب ان يشعر جميع اعضاء المجموعة بارتباطهم حيال نجاح أو فشل زملائهم وما لم يشعر الطلاب بأنهم أما ان يغرقوا جميعاً أو ينجو جميعاً . فلا يمكن ان يوصف الدرس بأنه (تعاونياً) فلكي يكون الموقف التعليمي تعاونياً يجب ان يدرك الطلاب بأنهم يشاركون ايجابياً زملائهم في مجموعتهم التعليمية . المشاركة الايجابية تشجع الطلبة على مراقبة زملائهم في المجموعة ومساعدتهم ليحققوا تقدماً تعليمياً .

(٢) التفاعل المعزز وجهاً لوجه :

يقصد بالتفاعل المعزز قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة ويشمل ذلك تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى

كفاءة ممكنة ، ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين افراد المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح والتلخيص الشفهي ولا يعد التفاعل وجهاً لوجه غاية في حد ذاته بل هون وسيلة لتحقيق اهداف مهمة مثل : تطوير التفاعل اللفظي في الصف ، وتطوير التفاعلات الايجابية بين الطلبة التي تؤثر ايجابياً على المردود التربوي .

(٣) المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية (الزمرية) :

كل عضو من اعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بنصيبه في العمل والتفاعل مع بقية افراد المجموعة بإيجابية ، وليس له الحق بالتطفل على عمل الأخرين . كما ان المجموعة مسؤولة عن استيعاب وتحقيق اهدافها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الاهداف وتقييم جهود كل فرد من أعضائها .

وعندما يقوم اداء كل طالب في المجموعة ثم تعاد النتائج للمجموعة تظهر المسؤولية الفردية . كما يمكن اختبار اعضاء المجموعة عشوائياً واختبارهم شفوياً إلى جانب اعطاء اختبارات فردية للطلاب ، والطلب منهم كتابة وصف للعمل أو أداء اعمال معينة كل بمفرده ثم احضارها للمجموعة . ولكي يتحقق الهدف من التعلم التعاوني على اعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج من افراد المجموعة إلى مساعدة اضافية لأنهاء المهمة وبذلك يتعلم الطلبة معاً لكي يتمكنوا من تقديم اداء أفضل في المستقبل .

(٤)المهارات البينشخصية والزمرية .

ان وضع الطلبة غير الماهرين اجتماعياً ضمن مجموعة تعلم ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم لن يحقق نجاحاً يذكر يجب ان يتعلم الطلبة مهارات العمل ضمن مجموعة كي يكون عمل المجموعة ناجحاً و المهارات الاجتماعية اللازمة لأقامة مستوى راق من التعاون والحوار ، وان يتم تحفيزهم على استخدامها . ويعد تعلم هذه المهارات ذا اهمية بالغة بنجاح مجموعات التعلم التعاوني .

(٥)معالجة عمل المجموعة :

اذا كان للطلاب في مجموعات التعلم التعاوني ان يحققوا انجازاً فيجب ان يعملوا مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة ، يتطلب التعلم التعاوني ان يتأمل افراد المجموعة فيما اذا كان ما اتخذوه من اجراءات كان مفيداً أم لا . الهدف هو تطوير فاعلية إسهام الاعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق اهداف المجموعة ، باستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم (العمر ، ٢٠٠٠ :٣) ، (المقبل ، ٢٠٠١ : ١ – ٥)

رابعاً : فوائد التعلم التعاوني

لقد دلت البحوث على ان التعلم التعاوني يزيد من تقدير الذات عند الطلبة ، وينمي العاطفة بين اعضاء المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى ، وينمي اتجاهات الطلبة الايجابية نحو انفسهم ونحو زملائهم في المدرسة ، كما انه يزيد الابداع والمشاركة لدى الطلبة ، ويقلل القلق عندهم ويؤدي إلى تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي (الشياب ، ٢٠٠١ : ٤٣) .

وقد حدد (Shroyer , 1989) عدداً من الفوائد التي ثبتت تجريبياً تحققها عند استخدام التعلم التعاوني وهذه الفوائد هي :

١- ارتفاع معدلات تحصيل الطلاب وزيادة القدرة على التذكر .

٢- تحسن قدرات التفكير عند الطلبة .

٣- زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم

٤- نمو علاقات ايجابية بين الطلاب .

٥- تحسين اتجاهات الطلاب نحو المنهج ، المدرس ، المدرسة .

٦- زيادة ثقة الطالب بنفسه .

٧- انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلاب .

٨- نمو المهارات التعاونية والمهارات الاجتماعية الأمر الذي يهيئ الطلبة للعمل في أطر تعاونية في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية . (العمر ، ٢٠٠٠ :٤)

كما ان للتعلم التعاوني فوائد أخرى يحققها من خلال مراعاة الفروق الفردية بالنسبة للطلبة في العمر ، ومراحل التطور الادراكي المعرفي ، والاتجاهات (الايجابية) ، و الميول ، والدافعية ، والخلفيات الثقافية ، ولكن التعلم التعاوني لا يزيل هذه الفوارق (الفردية) وانما يعالجها ويقلل منها ، كما انه يخفف من الجو التسلطي في الصف والذي يؤدي إلى ايجاد جواً من القلق ، والتحويل إلى جو ودي . (هاشم ، ٢٠٠١ : ٣)

خامساً : الأسس التي يستند إليها التعلم التعاوني

يستند التعلم التعاوني إلى مجموعة من الأسس يمكن ايضاحها كما يأتي :-

(١) الأسس التربوية :

- تجمع هذه الطريقة بين النمو الفردي للمتعلم والنمو الاجتماعي مما يؤدي إلى تربية متكاملة .
- يتحمل الطالب في هذه الطريقة السلوك الجماعي والتعاوني وضرورته لإنجاز عمله وهذا ما يؤدي إلى التخلص من القيم الفردية السلبية التي تقوم على الأنانية والمنافسة والغرور وغيرها .
- يتحمل الطالب مسؤولية انجاز العمل ، فالسلطة هي من حق الجماعة التي تختار افرادها واعمالها ونشاطاتها وهذا يؤدي إلى التعلم واحترام النظام الذي ينبثق من داخل الجماعة ويتعلم فيه الطالب الانضباط الذاتي .
- يشعر الطالب الذي يعمل داخل المجموعات بأنه يعيش حياته العادية وبهذا فأن طريقة التعلم التعاوني تساعد الطالب على ان يحب مدرسته ويبذل جهوده مع جماعته بشكل مستمر لأنجاز العمل .

(٢) الأسس النفسية :

- تهتم هذه الطريقة بحاجات الطلبة وتحاول اشباعها عن طريق العمل الجماعي وتقوية دافع الانتماء للجماعة .

- تساعد هذه الطريقة على اكتشاف ميول الطلبة ، فالمجموعات في الصف الواحد متنوعة ويسمح لكل طالب ان يشترك في مجموعة ما كما يسمح له بتغيرها اذا وجد انها لم تشبع ميله .
- يتعلم الطلبة عن طريق النشاط الذي يقومون به ، فالتعلم تغيير في السلوك ناتج عن النشاط والخبرة ، وهذه الطريقة تراعي مبادئ علم النفس التربوي .

(٣) الأسس الاجتماعية :

- يمارس الطالب حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة التي يعمل فيها الطالب فهو يعمل مع مجموعته وتواجهه مشكلات معينة ، ويتعاون في حلها مع زملائه مما يؤدي به الاحساس بضرورة الحياة الاجتماعية بصورة مستمرة وتزداد الرابطة بين الطالب وجماعته .
- تثير الجماعة دوافع النشاط عند افرادها ، فيشعر الطالب بأن عليه ان يساعد في تحقيق اهداف الجماعة مما يدفعه إلى بذل جهد اكبر لتنشيط العمل .
- تزول المنافسات الفردية ، فالطالب يتعاون مع مجموعته ليدفعها إلى النجاح . (الوقفي وأخرون ، ١٩٧٩ : ١٧٥-١٧٧)

سادساً : دور المدرس في التعلم التعاوني .

لقد أكد جون ديوي (Johne Dewey) (١٩١٦م) عل فكرة ان يكون دور (المدرس) موجه ومرشد، يقود السفينة ولكن الطاقة التي تدفعها ينبغي ان تصدر عن أولئك الذين يتعلمون ، فالعمل الحقيقي هو ان يضمن تقبل الطلبة لمسؤولية تعلمهم ، وذلك بأن ننمي فيهم تذوق التعلم والحماس له (جابر ، ١٩٧٩ :٢٥)

فالمدرس يهيئ البيئة التربوية المناسبة لنمو الطلاب ، ويثيرهم إلى العمل التعاوني الجماعي ، ويساعدهم على اكتشاف ميولهم ، والانتماء إلى جماعات الصف ، ويبين للطلاب اهمية التعاون والعمل في مجموعات تعاونية (الوقفي وأخرون ، ١٩٧٩ : ١٧٦)

ومن خلال عمل المجموعات التعاونية يتطلب التعلم التعاوني من المدرس دوراً يختلف عن الدور الذي يقوم به في التعليم التقليدي ، فدور المدرس هو دور الضابط (Control)

للمجموعات الجزئية التي ينقسم إليها الصف ، ومعيناً للطالب وقت الحاجة ومزوداً بالتغذية الراجعة وقت الضرورة ، وراصداً لعملية المشاركة في المجموعات الصغيرة (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٣٩) .

ويعد المدرس ناجحاً اذا قام درسه على اسس علمية سليمة وراعى فيها ميول الطلبة واستجاباتهم إلى ما يرغبون فيه ، مراعياً في ذلك عدم التجانس بين افراد المجموعة الواحدة ، من حيث الطباع والميول والتحصيل ، محدداً الاهداف التي يوجه إليها نشاطهم موفراً لهم الوسائل التعليمية المطلوبة منتهزاً الفرص المناسبة لأثارة الطلبة ودافعيتهم (ابراهيم ١٩٧٣ : ٤٢) .

ان الطريقة التي يتعامل فيها المدرس مع الطلبة في اثناء العمل في المجموعات تؤثر على التفاعل بين الطلبة وبالتالي على تعلمهم وتبادلهم للمعرفة ، ان دور المدرس مساعد للطلبة ومجيب للأسئلة في حالة عدم استطاعة المجموعة الاجابة على اسئلة يوجهها احد افراد المجموعة (هاشم ، ٢٠٠١ : ٤) .

فالتعلم التعاوني ينقل المدرس من دور الملقن إلى دور المشرف والمعزز لدور الطلبة فيه ، وهو يمنح الطلبة فرصة الاستقلالية بالتفكير وتحمل المسؤولية ويمكنهم من الوصول إلى مستوى اعلى من الفهم الذي قد يتوصل إليه بنفسه ويبرز المهارات والصفات القيادية عند الطلبة ويعودهم على حسن الاستماع إلى الغير ، كما أنه يوفر جواً من التنافس القوي بينهم وهو مناخ صحي للتعلم (جريدة ، ٢٠٠١ : ١).

ويذكر (الحيلة ، ١٩٩٩) ان للمدرس دوران رئيسان في التعلم التعاوني :

- ان يعمل باستمرار وبثبات على جعل مفهوم العمل في مجموعات مهارة حياتية ذات قيمة للطلبة .
- نمذجة التعلم التعاوني بالالتحاق بالمجموعة او المجموعات عند ظهور الحاجة . (الحيلة ، ١٩٩٩ :٣٤٥)

بينما يشير (Maylath , 1991) إلى ان دور المدرس في التعلم التعاوني هو دور الموجه الذي يدفع بالحوار للمتعلمين ليصلوا برغبة منهم إلى الأطر النظرية التي تدعم المناقشة وتثير الأنشطة فيهم (Maylath , 1991 , P.339) .

كما يحدد (Mc Enemey , 1989) إلى ان دور المدرس في التعلم التعاوني هو دور الوسيط بين (الطلبة وتقديم المعرفة) ، والملاحظ ، والمشجع (Mc Enemey , 1989 , P.2-3) .

ولا يقتصر دور المدرس في تنظيم مواقف التعلم التعاوني للطلبة وحسب بل انه يتضمن مجموعة استراتيجيات يمكن إيضاحها كالأتي :-

١) ان يحدد بوضوح هدف الدرس.
٢) اتخاذ قرارات بشأن توزيع الطلبة في مجموعات تعاونية قبل البدء في التعلم .
٣) يشرح بوضوح المهام المطلوبة من الطلبة ، وبناء الاهداف ، وتعلم الطلبة .
٤) مراقبة الفاعلية في مجموعات التعلم التعاوني والتدخل لتقديم المساعدة المنوطة لهم (كالأجابة على الاسئلة ، وتعليم المهارات ذات الصلة بهم ، أو لزيادة مهارات الطلبة البينشخصية ، أو مهارات العمل في زمر (مجموعات)) .
٥) تقويم انجاز الطلبة ومساعدتهم في ان يناقشوا معاً درجة الجودة التي تحققت نتيجة تعاون بعضهم بعضا بكفاءة .

(الجبري ، مصطفى الدين ، ١٩٩٨ : ٨٨ – ٨٩) (Johnson , et – at , 1986 , PP: 2-4)

وعلى الرغم من هذا الدور الذي يقوم به المدرس ألا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجهه في العمل بنظام التعلم التعاوني منها :-

- أن آراء المجموعة قد تنقسم اثناء المناقشة ويضطر المدرس اثنائها إلى ترجيح جانب منها فيتم احباط الجانب الأخر وعدم ارتياحه .
- قد يسهم بعض الطلبة في الحديث والمناقشة على حساب الأخرين .
- سيطرة طالب أو أكثر على بقية المجموعة .
- فشل افراد المجموعة الواحدة في مهمتها في الوقت المحدد لها .

في ضوء ذلك كله يترتب على المدرس دوراً أكبر مما يتطلب منه الحرص والمهارة ومراقبة الوقت وحسن ادارته . (جريدة ، ٢٠٠١ : ١)

وهذه العمليات تتطلب الاهتمام بالأعداد النظري والتطبيقي للمدرس مهنياً وعلمياً لكي يكون دوره فاعلاً في العملية التربوية .

سابعاً : دور الطالب في التعلم التعاوني .

يوفر التعلم التعاوني وسطاً تعلمياً ايجابياً لدى الطلبة من خلال تعاونهم ومشاركتهم في انجاز المهمات المطلوبة منهم ، وتترك هذه الطريقة اثرها على الطلبة سواء على البعد المعرفي او البعد الانفعالي نحو تعلم المادة وعلى طبيعة علاقاتهم مع زملائهم (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٣٩) .

فدور الطالب هو دور الفاعل والنشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية الصفية العادية ، التي يكون فيها الطالب عادة متلقياً اساسياً ، تتركز نشاطاته التعليمية على العمليات الذهنية الألية البسيطة المتضمنة الحفظ والتلقين في الجوانب المعرفية ، أذ يقوم الطلبة في التعلم التعاوني بمواقف فاعلة مختلفة منها :-

١- تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها .
٢- جمع وتنظيم البيانات والمعلومات .
٣- يعالجون وينظمون ويختبرون .
٤- ينشطون خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة .
٥- يتفاعلون ويحرصون على استمرار التفاعل الاجتماعي على ان لا يفقدوا فرديتهم .
٦- يبذلون جهدهم لكي ينالوا قبولاً من الأخرين ، ويسهمون بوجهات نظر سابقة تنشط الموقف الخبراتي .
٧- يؤدي الطالب دوراً متميزاً ، أنه عنصر مهم وفق ظروف اجتماعية تحكمه ديناميات يحافظ ضمنها على ان يعكس وجوده واهميته عن طريق ما يقدم من حلول واقتراحات وابدال جديدة في حل ومعالجة مشكلات ما جديدة . (قطامي و قطامي ، ١٩٩٨ : ٢٦٦)

بعد ان يتعين على الطلبة القيام بادوراهم التعاونية يتطلب منهم اتباع الارشادات الأتية :-

- الطالب مسؤول عن عمله وسلوكه .
- كل مجموعة تعاونية ستنتج تعيناً واحداً كاملاً .
- كل عضو في المجموعة يعين الاعضاء الأخرين في مجموعته على فهم المادة التعليمية .
- اذا كان لدى عضو المجموعة سؤال معين ، يتطلب من افراد المجموعة ان يطلبوا السؤال نفسه او المشكلة نفسها .
- لا يحق لأي عضو من اعضاء المجموعة تغيير آراءه ألا اذا اقتنع بذلك منطقياً.
- يعبر كل عضو في المجموعة عن قبوله للمهمة وملكيته لها ، واستعداده لإنهائها . (هاشم ، ٢٠٠١ : ٤)

ثامناً – أدوار (واجبات) الطلبة في التعلم التعاوني :

من الاهمية بمكان ان يعرف الطلبة بمهامهم وأدوارهم بحيث يتوافر لدى الطلبة فهم واضح لأدوارهم ولتوقعات المدرس منهم وهم يشاركون في درس التعلم التعاوني (جابر، ١٩٩٩ : ٩٧)

وفي التعلم التعاوني يسند لكل عضو مجموعة دوراً محدداً ، هذه الأدوار أو الواجبات توزع ليكمل بعضها بعضا ، ويفضل ان يقوم المدرس بنفسه بتوزيع الادوار أو الواجبات على الطلاب (Learning Group) بدلاً من ترك الأمر للطلاب (Social Group) أنفسهم ، ويتناوب اعضاء المجموعة واجباتهم في هذا النوع من التعلم ومنها :-

١) القائد : ودوره شرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع .
٢) المسجل : الذي يلعب دور (ذاكرة المجموعة) ويقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل إليه المجموعة من نتائج .
٣) الباحث : ويتلخص دوره في تجهيز كل المصادر والمواد التي تحتاج إليها المجموعة . (العمر،٢٠٠١ : ١١)

٤) المنسق : وهو عضو الارتباط بالمدرس ويقوم باستلام اوراق العمل من المدرس الخاصة بمجموعته وتوزيعها على الطلبة واعادتها بعد نهاية الدرس للمدرس .

٥) المقوم : ومهمته تصحيح الاخطاء التي تقع فيها المجموعة اثناء انجاز المهمة .
(هاشم ، ٢٠٠١ : ٥)

تاسعاً : استراتيجيات التعلم التعاوني .

أن تنفيذ التعلم التعاوني يتطلب فهم الانماط المختلفة ، وقد دلت الدراسات والابحاث ان التعلم التعاوني له استراتيجياته وفنياته المتعددة التي اذا ما تم تطبيقها داخل غرفة الصف بشكل منظم ومحدد فأنها ستحقق للطلبة تعلماً ايجابياً (الشياب ، ٢٠٠١ : ٤٧) .

وهناك انواع متعددة من استراتيجيات التعلم التعاوني تختلف هذه الاستراتيجيات في التسميات ولكنها تتفق في المبادئ والعناصر الرئيسة ومن هذه الاستراتيجيات هي :-

١-استراتيجية التعلم معاً :

طورت هذه الاستراتيجية على يد (Johnson & Johnson , 1975) وتؤكد هذه الاستراتيجية على مهارات التفاعل اللفظي ، وفيها يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة من (٢ – ٤) طلاب على تحقيق مهمات معينة ، ويعين لكل طالب دوراً معيناً مثل (القائد ، المسجل ، ...) وتعطي كل مجموعة خطة العمل المتضمنة الاهداف ، والاسئلة ، والانشطة التعليمية ، ويقوم المدرس بمكافأة المجموعة ككل ، ويخضع الطلبة فيها إلى اختبار فردي . فضلاً عن تقويم المجموعة ككل .

وقد طبق الباحث هذه الاستراتيجية وذلك لأسباب منها :-

أ-تعد هذه الاستراتيجية أكثر اتساقاً مع المناحي الانسانية في التربية .

ب–كانت موضع اهتمام علم النفس التطوري .

ج–تهدف الاستراتيجية إلى تحقيق مهارات الاتصال والعمل التعاوني زيادة على التحصيل الدراسي والاتجاهات الايجابية للطلبة . (Richard & Rebecca , 2001 , P.P 69-75)

د–سهولة تطبيق هذه الاستراتيجية في مادة التاريخ .

٢–استراتيجية فرق التعلم :

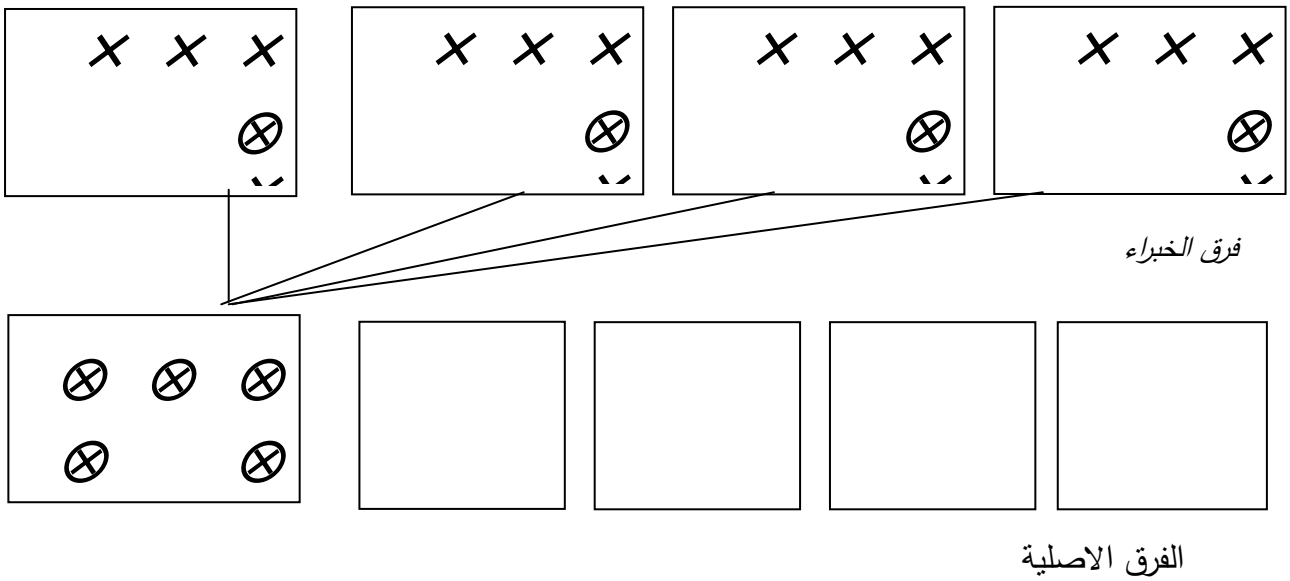
طورها (Slavin & others , 1988) في جامعة (جونز هوبكنيز) وتقوم هذه الاستراتيجية على تشجيع الاعتماد المتبادل ، وتحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الافراد ، ويعمل الطلبة معاً ، كمجموعة تعاونية على مهمات تعليمية ذات اهداف مشتركة ، وتعطي لكل مجموعة خطة عمل واحدة ، ويخضع الطلبة فيها إلى اختبار فردي وتعطي علامات الاختبار كنقاط للمجموعة ، فضلاً عن علامة فردية لكل طالب ، ولا توجد مكافأت للمجموعات (Slavin & others , 1988 , PP. 32-33) .

٣–الاستراتيجية التكاملية (طريقة الصور المقطوعة) : (Jigsaw)

لقد طورت هذه الطريقة واختبرت على يد اليوت ارنسون (Eiliot Arnson) وجماعته في جامعة تكساس ثم تبناها سلافين (Slavin) وجماعته ، ولأستخدام هذه الطريقة يقسم الطلبة إلى فرق غير متجانسة للدرس والاستذكار يتألف كل فريق من (٥ –٦) طلاب ويكون كل طالب مسؤولاً عن تعلم جزء من المادة : وعلى سبيل المثال، اذا كانت المواد التعليمية عن (التعلم التعاوني) مثلاً ، فأن طالباً في الفريق يكون مسؤولاً عن طريقة فرق التحصيل (STAD) ، وأخر عن طريقة الصور المقطوعة (Jigsaw) ، وثالثاً عن طريقة البحث الجماعي (Group Investigation) ويحتمل ان يصبح الاقران خبيرين في قاعدة البحث وتاريخ التعلم التعاوني ، ويلتقي الاعضاء من فرق مختلفة يعالجون نفس الموضوع (احياناً تسمى مجموعة الخبراء) للأستذكار ويساعد كل منهما الأخر على تعلم الموضوع ، ثم يعود الطلبة إلى فريقهم الاصلي (Home team) ويعلمون الاعضاء الاخرين ما تعلموه ، (ويوضح الشكل (١) العلاقة بين فرق الخبراء والفرق الاصلية) ، ويتبع

اجتماعات الفريق الاصلي والمناقشات ان يجيب الطلبة عن اختبارات قصيرة كل بمفرده عن المواد التي تعلموها . وفي هذه الطريقة تستخدم في تقديرات الفريق نفس الاجراءات التي يتم استخدامها في طريقة فرق التحصيل (STAD). ويتم الاعلان عن الفرق والافراد الذين حصلوا على تقديرات عالية في نشرة الصف الاسبوعية أو بطرق أخرى وتكون مهمة المدرس الاشراف والتوجيه .

(جابر ، ١٩٩٩ : ٨٩)،(الجبري ومصطفى الدين ، ١٩٩٨ : ٩٣ –٩٤)، (ابراهيم ، ١٩٩٩ : ٩٦ – ٩٧)



شكل (١)

فرق الصور المقطوعة

٤-الاستراتيجية البنيوية

وقد تم تطويرها على يد سبنسركاجان Spencer Kagen وجماعته عام (١٩٩٣م) وعلى الرغم من انهاتشترك في جوانب كثيرة مع الطرق الاخرى ، ألا ان الطريقة البنيوية

تؤكد على استخدام بنيات معينة صممت لتؤثر في انماط تفاعل الطلبة ، ولقد استهدفت البنيات التي طورها (Kagan) ان تكون بدائل لبنيات الصف الدراسي التقليدي، مثل التسميع ، حيث يطرح المدرس اسئلة على الصف كله ، ويقدم الطلبة اجابات برفع ايديهم وبالنداء عليهم ، وتقتضي النظم او البنيات التي وصفها (Kagan) ان يعمل الطلبة مستقلين في مجموعات او جماعات صغيرة تحضى بمكافأت تعاونية أكثر من المكافأت الفردية ، ولبعض النظم او البنيات هدف زيادة اكتساب الطلبة لمحتوى اكاديمي ، وبعضها الأخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية . (جابر ، ١٩٩٩ : ٩١) (Slavin & others , 1988 , PP. 32-33) .

٥-تقسيم الطلبة إلى فرق التحصيل:

Student Teams Achievement Divisions (STAD)

طورت هذه الطريقة على يد سلافين (Slavin) وجماعته في جامعة جون هوبكنز وهي ابسط طرق التعلم التعاوني ، وهي مباشرة واضحة ، يعرض المعلمون المعلومات الاكاديمية الجديدة على الطلبة كل اسبوع مستخدمين العرض الشفوي او النص ، ويقسم الطلبة في الصف إلى فرق تعلم ، يتألف كل فريق من (٤ – ٥) اعضاء يختلفون في الجنس والتحصيل ، فمنهم مرتفع التحصيل ومنهم متوسط ومنهم منخفض ، ويستخدم اوراق عمل ، او أي ادوات للدرس والمذاكرة لكي يتقنوا المواد الاكاديمية ، ثم يساعد الواحد منهم الاخرين على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي ، والاختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد الأخر وبالمناقشات في الفريق ، ويجيب الطلبة فردياً على اختبارات قصيرة كل اسبوع او مرتين في الاسبوع تتناول المواد الأكاديمية وتصحح هذه الاختبارات ويعطى لكل فرد درجة تحسن (Improvement score) ويستند تقدير التحسن هذا ليس على تقدير او درجة الطلبة المطلقة ، وانما بدلاً من ذلك على درجة تحسنه عن متوسطات الطالب الماضية . وتصدر نشرة في كل اسبوع تحتوي على اعلان عن الفرق التي حصلت على اعلى التقديرات ، والطلبة الذين حققوا اكبر تحسن في الدرجات أو الذين حصلوا على تقديرات نهائية على

الاختبارات القصيرة ، واحياناً يتم الاعلان عن جميع الفرق التي تصل إلى محك معين . (جابر ، ١٩٩٩ : ٨٨)

٦-طريقة جيكسو ٢ (Jigsaw 2)

عمل (Slavin , 1988) على تطوير طريقة معدلة عن جيكسو أطلق عليها جيكسو ٢ (Jigsaw 2) حيث يقوم كل طالب بعد اعداد مجموعة الخبراء بتدريس نظيره جزءاً معيناً من الموضوع ، وهناك امور عدة تميز بين الطريقة الثانية جيكسو 2 و الطريقة الأصلية جيكسو ، ففي الطريقة الثانية وبعد التدريس يقوم المدرسون باختبار الافراد فردياً واعطاء درجات للفريق وفق الأداء الفردي لكل طالب في الاختبار . ويستخدم المدرسون طريقة تسمى تقييم (الفرص المتساوية) وذلك لوضع درجات تستند إلى الأداء الفردي للطلبة نسبة إلى أدائهم السابق ، ولا يحدد المدرسون بالضرورة الدرجات بهذه الطريقة بل انهم عوضاً عن ذلك ، يقدمون نوعاً من الشهادة عن الإنجاز والتحصيل وفق التحصيل الاكاديمي الكلي للمجموعة ، هذه النسخة المعدلة الـ Jigsaw تلبي شرطي الهدف والمسؤولية الفردية (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٣٤٠)

٧-تعليم الاقران :

في هذه الاستراتيجية يقوم طالب بتعليم طالباً أخر مقدماً له العون ، لاكتساب مهارة جديدة ، أو لإتقان موضوع يعد ضعيفاً فيه وتستخدم هذه الاستراتيجية لأنها تتيح للمدرس مراقبة تقدم عدة طلبة في آن واحد . وكذلك تجعل الطلبة الاكثر قدرة يندمجون في عملهم على نحو نشيط ومنتج ، وتخصص وقتاً للمتعلمين الاقل قدرة لإتقان المهارات الاساسية، غير ان هناك خطراً في تعليم الاقران يتمثل في ان الطلبة المتعلمين قد يكلفون اكثر مما ينبغي بتعليم ذوي المهارات الضعيفة ، ومثل هذا العمل قد لا يكون ممتعاً ، أو منتجاً للمتعلم المعلم . (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٣٣٩-٣٤٠)

٨-طريقة البحث الجماعي (Group Investiation Gl)

لقد صممت كثير من الملامح الاساسية لهذه الطريقة على يد شيلين (Thelen) ولقد نقحت هذه الطريقة على يد شاران (Sharan) وجماعته ، ولعل هذه الطريقة هي أكثر طرق التعلم الجماعي تعقيداً و أكثرها صعوبة من حيث التطبيق ، وفي مقابل اندماج الطلبة في طريقة فرق التحصيل STAD وطريقة الصور المقطوعة في تخطيط موضوعات الدراسة وكيفية بحثها ، فأن طريقة البحث الجماعي تتطلب معايير صفية أكثر تقدماً وبنيات أكثر تعقيداً من الطرق التي تتمركز حول المدرس ، وهي تتطلب تدريس الطلاب مهارات اتصال جيدة ومهارات تفاعل جماعي (Group process skills) والمدرسون الذين يستخدمون طريقة البحث الجماعي (GI) يقسمون فصولهم عادة إلى جماعات غير متجانسة تتألف كل منها من (٥ –٦) اعضاء ، وفي بعض الحالات ، قد تتكون الجماعات على اساس الصداقة او الاهتمام بموضوع معين ، ويختار الطلبة موضوعات للدرس و المذاكرة ، ويتابعون الافكار الكبيرة أو الموضوعات الفرعية ببحث متعمق ثم يعدون تقريراً ويعرضونه على الصف كله .

اما الخطوات التي تتبعها هذه الطريقة فقد وصفها شاران Sharan بست خطوات هي

أ–اختيار الموضوع .

ب–التخطيط التعاوني .

ج–التنفيذ .

د–التحليل والتأليف او التركيب .

هـ–عرض الناتج النهائي .

و–التقويم . (جابر ، ١٩٩٩ : ٩٠–٩١)

٩–طريقة اللجان (The Commitlee Method) :

يمكن ان يتضمن العمل الجماعي التعاوني نشاطاً مصاحباً يتمثل في تشكيل لجان مختلفة لدراسة شاملة للجوانب المختلفة للموضوع او المشكلة أو الوحدة . ويجوز قيام المدرس بتعيين اعضاء هذه اللجان ، كما يجوز ان يقترح الطلبة تشكيلها او يتطوع للانضمام إلى كل لجنة من يشاء من الطلبة . ومهما كانت طريقة تشكيل اللجان فينبغي ان

توزع العضوية بحيث تشمل جميع طلبة الصف ، كما ينبغي ان يعاد تشكيل اللجان بين حين وأخر اثناء اداء العمل منعاً لتكوين تحزبات متعصبة .

ومن المفيد ان يراعي عند تشكيل اللجان ما لدى الطلبة من اهتمامات وقدرات وحاجات ، على ان هذا لا يعني الحرص على ان يكون اعضاء اللجان دائماً من نوع واحد ، فالعمل الذي يقوم به الفرد وهو عضو في جماعة مختلفة عنه ، يمكن ان يكون مصدر خبرة تعليمية قيمة له . وبعد تشكيل اللجنة يعمد الاعضاء إلى توضيح العمل المطلوب منهم ، ووضع خطتهم في العمل على اساس تعاوني ، مع مراعاة ان يكون توزيع الواجبات على اعضاء اللجنة توزيعاً متكافئاً (ريان ، ١٩٧١ : ٢٢١) .

١٠-المذاكرة الجماعية : تعليم الجماعات الصغيرة (Group Study)

تشير الخبرات الشخصية إلى ان الجماعات الصغيرة (٢ -٣) من الطلبة غير متجانسين والتي تتقابل للمناقشة والمذاكرة في العملية التعلمية كانت أكثر الطرق كفاءة عندما تمكن الطلبة مساعدة بعضهم البعض ، وعندما يتحول التعلم إلى عملية تعاونية يستفيد منها كل عضو يصبح اسلوب الجماعات الصغيرة في التعلم اكثر كفاءة .

ويتوقف الامر كثيراً على الفرص المتاحة لكل فرد لكي يعرض صعوباته ويصححها دون خفض عضو أو رفع أخر ، وتوفر الجماعة فرصاً للطلبة المتفوقين لتدعيم تعلمهم عن طريق مساعدة غيرهم على فهم فكره عن طريق الشرح والتطبيقات.

ويتم اختيار كل مجموعة ممثلاً عنها من بين اعضائها ، والهدف منها هو انجاز عمل مشترك تحت اشراف وتوجيه المدرس . (بلوم ، ١٩٨٣ : ٨٤) (مطر ، ١٩٩٢ : ٢٠١) (القاعود ، ١٩٩٥ : ١٣٧-١٣٨) ، (سعيد ، ١٩٩٩ : ٢٢)

١١-استراتيجية تعليم المجموعات الكبيرة .

يتم فيها تشكيل مجموعة تعليمية غير متجانسة من ناحية القدرات والخلفية العلمية ولكل طالب دوراً خاصاً به ويشترك الجميع للوصول إلى حل ، ويكون الهدف المشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها ، ويكون دور المدرس ضبط المجموعات واعانة

الطالب وقت الحاجة ومزوداً بالتغذية الراجعة وقت الضرورة ، وراصداً لعملية المشاركة الجماعية (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٤٦) (سعيد ، ١٩٩٩ : ٢٤) ، (الشياب ، ٢٠٠١ : ٣١) .

وهناك تصنيف أخر لمجاميع التعلم التعاوني حسب المدة الزمنية منها :

أ-المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية : (التعلم التعاوني الرسمي)

وهي مجموعات قد تدوم من حصة تدريسية واحدة إلى عدة اسابيع لأنجاز اهداف تعلمية مشتركة ومهام معينة كقرار لوضع مشكلة ، وأكمال وحدة منهجية ، كتابة تقرير ، اجراء تجربة ، قراءة مرجع ، تعلم مفردات ، أجابة على اسئلة في نهاية الفصل ، أو أي منهاج يمكن ان يبنى بشكل تعاوني أو اية متطلبات لأي درس أو مهمة يمكن ان تعاد صياغتها لتتلائم مع المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية. (Johnson & Johnson , 2001 , P*) .

ب-المجموعات التعلمية التعاونية غير الرسمية : (التعلم التعاوني غير الرسمي)

وتتألف من طلبة يعملون معاً لأنجاز هدف تعلمي بشكل مجاميع مؤقتة ، طارئة تستمر من عدة دقائق إلى وقت دراسي واحد ، ويستخدم هذا النوع من المجموعات اثناء التعلم المباشر الذي يشمل انشطة مثل المحاضرة ، عرض فيلم ، ويركز الطلبة انتباههم على المادة التي سيجري تعلمها ، وتهيئة الطلاب نفسياً على نحو يساعد على التعلم ، والمساعدة على وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة ، والتأكد من معالجة الطلبة للمادة فكرياً وتقديم غلق للدرس .

أن طلبة مجموعة التعلم غير الرسمي يمارسون بأنتباه المادة المدروسة بحيث يضمن عمل الطلبة بصورة مركزة في تلخيص واعطاء فكرة عن المحاضرة القادمة من خلال مناقشات تدوم من (٤- ٥) دقائق . (Johnson & Johnson,2001, P*) .

ج-المجموعات التعلمية التعاونية الاساسية : (مجاميع القاعدة التعاونية)

---

* P انترنيت .

* P انترنيت .

وهي مجموعات طويلة الاجل وغير متجانسة وتستمر من سنة إلى عدة سنوات وذات عضوية ثابتة وغرضها الرئيس هو ان يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع التي يحتاجونه لأحراز النجاح الاكاديمي .

ان مجاميع القاعدة ربما تكون مسؤولة لسماح اعضاء المجموعة ان تعرف ما يجري في الصف عندما يفقدون الجلسة وبشكل غير رسمي فأن الاعضاء يتفاعلون كل يوم ضمن الصفوف يناقشون التخصصات ويساعدون بعضهم بالواجب البيتي ، ويميل استخدام هذه الطريقة إلى تحسين الانتباه وتحسين نوعية وكمية التعلم .(Johnson & Johnson , 2001, P*).

عاشراً – خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم معاً :

أن أي طريقة أو أسلوب تدريسي لابد ان يعتمد على خطوات واضحة المعالم وان استراتيجية التعلم التعاوني تحدد خطواتها بما يأتي :

١- تحديد اهداف تعليمية توضح نتائج التعلم المتوقع الحصول عليها من الطلبة .

٢- اختيار وحدة او موضوع للدراسة ، يمكن تعليمه للطلبة في مدة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها ويستطيع المدرس عمل اختبار فيها .

٣- عمل ورقة (صحائف عمل) منظمة من قبل المدرس لكل موضوع دراسي يتم فيها تقسيم الموضوع الدراسي إلى وحدات صغيرة ، بحيث تحتوي هذه الورقة (الصحيفة) على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة .

٤- تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار ، بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة (صحيفة) عمل وتحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم وتقييم مخرجات الطلبة .

٥- تقسيم الطلبة الذين يدرسون باستخدام هذه الاستراتيجية إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص وتجمع المجموعة بين ذوي التحصيل

---

* P انترنيت .

العالي والمتدني والمتوسط وكذلك في ميولهم الاجتماعية حيث تبين ان الطلبة يتعلمون بشكل افضل من الناحية الاكاديمية و الاجتماعية عندما يكون اعضاء المجموعة مختلفين .(جريدة ، ٢٠٠١ : ٣) .

٦- يعطي كل شخص دوراً غير ثابت مثل (القائد ، الملخص ، القارئ ، المقوم ، الباحث ، المسجل ، المشجع ، الملاحظ ، ... ، الخ) .

٧- تشكل مجموعات تعاونية مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الاصلية فتتكون مجموعات تعاونية جديدة تقوم كل منها بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية .

٨- بعد ان تكمل مجموعات المندوبين دراستها ووضع خططها يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه امام مجموعته الاصلية ، وحسب أدوارهم أو واجباتهم ، وعلى كل مجموعة ضمان ان كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات المتضمنة في جميع المادة التعليمية .

٩- خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي حيث ان كل طالب او طالبة هو المسؤول شخصياً عن انجازه ، يتم تدوين العلامة في الاختبار لكل طالب على حده ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة للحصول على اجمالي درجات المجموعات .

١٠- حساب درجات التحصيل للمجموعات ، ثم تقدم المكافأت الجماعية للمجموعة المتفوقة بزيادة درجتين إلى علاماتها التي حصلت عليها المجموعة . (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٣٣٧).

ولقد افاد الباحث من خطوات استخدام استراتيجية التعلم معاً من خلال العرض النظري لتطبيق هذه الاستراتيجية في اجراءات التجربة التي تم تطبيقها على طلبة المجموعة التجريبية وفي وضع الخطط التدريسية اللازمة لكل موضوع دراسي .

احدى عشر : المكافأت في التعلم التعاوني :

أن بنية المكافأت داخل غرفة الصف الذي يدرس بالطريقة التعاونية يختلف تبعاً لأبعاد متعددة . فالمكافأت التي تمنح مثلاً للسلوك الصحيح المرغوب فيه ، قد تكون زيادة

في العلاقات او استحسان المعلم ورضاه او مكافأت مادية محسوسة او القيام برحلة ، كما ان تلك المكافأت قد تتنوع في مدى وفي قيمتها على وفق الاداء او نتاج التعلم ، فالمكافأت التعاونية تعد هدية تقدم إلى مجموعة تعاونية ، أو إلى فريق رياضي بكامله ، فمثلاً نجاح فريق رياضي في الفوز يعني ان الفريق لعب جيداً على الرغم من اعضاءه لم يلعبوا بالجودة نفسها ، إلا انهم واقرانهم معاً حصلوا في النهاية على جائزة الفوز . وعندما يرغب اعضاء المجموعة التعاونية في ان يحصلوا على مكافأة فأمامهم وسيلتين لزيادة الفرصة للحصول عليها :

الوسيلة الاولى : ان يقوم كل واحد منهم بدافع ذاتي يبذل اقصى جهده للوصول للنجاح واتقان التعلم وانجاز المهام الموكلة إليه .

الوسيلة الثانية : ان يقوم كل واحد منهم بحث رفاقه وتشجيعهم ومساعدتهم على بذل اقصى جهد لأنجاز المهام الموكلة اليهم ، وهذا يعني ان التركيبة التعاونية تخلق وضعاً يقوم فيه اعضاء المجموعة ببذل اقصى جهودهم لإيجاد الظروف التي تجعل من الممكن حصولهم على المكافأة بالتعاون فيما بينهم ؛ لأن نجاح الفرد هو نجاح المجموعة ، فأذا استطاع اعضاء المجموعة القيام بذلك فأنهم يتلقون الإحسان والثناء وإلا فأنهم سيتلقون اللوم والتقريع ، وحتى اذا لم يتم توجيه الثناء او التقريع اليهم بشكل مباشر ، فأن هيكل المكافأت التعاونية يؤدي إلى خلق الحافز الجماعي المرغوب فيه . (Slavin , 1980 , PP. 315-342).

فالتعلم التعاوني يستخدم بنية مكافأت مختلفة لتحسين تعلم الطلبة ، إذ ان بنية المهمة او تنظيمها يتطلب من الطلبة ان يعملوا معاً في جماعات صغيرة ، وان تراعي بنية المكافأة الجهد الجمعي والجهد الفردي . (جابر ، ١٩٩٩ ، ١٢٠-١٢١) .

وقد أظهرت الدراسات المتعددة في هذا الصدد ان الاثابة التعاونية (الجماعية) تعد أفضل الوان التعزيز لسلوك الجماعة في حين ان الاثابة التنافسية تعد اقلها فائدة (Johnson , Johnson , 1974 , PP. 213-240) .

وقد طور ديفيد وروجرز جونسون تقويم عمل المجموعات ، واطلقا عليه (التعلم معاً) وقد اقتبس من عنوان الكتاب الذي آلفه الباحثان المذكوران ويسمى (التعلم معاً و منفرداً) (

Learning together & Alone) وفي هذه المجموعات التعليمية ينظم الطلبة في مجموعات صغيرة غير متجانسة ويعملون معاً لأتمام ورقة عمل واحدة ثم يتم مكافأتهم بعد تقديم عملهم كمجموعة واحدة (سعيد ، ١٩٩٩ : ٤٧) .

فالمكافأت تعطي للمجموعة على اساس نتاج تعلمها عندما يعمل الطلبة معاً كمجموعة لأنتاج ورقة عمل مشتركة او اختبار واحد مشترك كوسيلة معتمدة لتقويم عمل المجموعة ، وتعطى المكافأت للمجموعة الفائزة ، ثم تعطى المجموعات التي اشتركت في تنفيذ اوراق عمل كان قد اعدها المدرس للطلبة من قبل ، حيث يقوم عمل الطلبة بشكل فردي باجراء اختبار في نهاية الحصة الدراسية (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٣٣٨) .

ومن الاهمية بمكان ، ومما يتفق مع مفهوم نظام المكافأة التعاوني ان يكافئ المدرس الناتج الجمعي كنتاج او منتج نهائي ، وكذلك السلوك التعاوني (الفردي) الذي انتجه ، ويحتاج المدرسون ايضاً ان يقوموا اسهام كل عضو على الناتج النهائي ، وهذا التقويم النهائي للمهام ، على اية حال يمكن ان يشير مشكلات للمدرسين حينما يحاولون تحديد كيف يقدرون ، أو يحددون درجات فردية من ناتج جماعي ، مثال ذلك ، احياناً يتحمل عدد محدود من الطلبة الطموحين جزءاً اكبر من مسؤولية اتمام المهمة وعندئذ يعبرون عن حقدهم وغيضهم نحو زملائهم في الصف الذين قدموا اسهامات قليلة ومع ذلك حصلوا على نفس التقدير ، وبالمثل فأن الطلبة الذين اهملوا مسؤولياتهم في الجهد الجماعي قد ينمون اتجاهات قوامها السخرية من نظام يكافئهم على عمل لم ينجزوه . (جابر ، ١٩٩٩ : ١١٢)

ولهذا وحلاً للأشكال الذي يقع فيه المدرس الذي يطبق فيه اسلوب التعلم التعاوني عمد الباحث إلى حساب تقويمين يعتمد احدهما على الجهد الجماعي والأخر يعتمد على الجهد الفردي وذلك من خلال اختبار فردي لمجموعة الصف ككل في نهاية الحصة الدراسية .

ب–الميول

أولاً – مفهوم الميول :

أن الفرد وفي أثناء نموه يتصل بالكثير من موضوعات العالم الخارجي عن طريق أوجه النشاط . فاذا ترتب على هذه الانشطة نوع من الراحة و السرور فأن الفرد يميل إلى تكرار الموقف الخارجي وشعور الفرد بنفس النتيجة من الراحة والمتعة فيكون ما يسمى بالميل (الكناني وأخرون ، ١٩٩٧ : ١٦٧) فالميول تتضمن المشاعر أكثر مما تتضمن المعتقدات ، وهي التي تجعل للحياة قيمة يعيش الانسان من أجلها ، لذا فأن غرس الميول والمساعدة على انمائها هدف هام من اهداف التربية ، وتعد مساعدة الطلاب على تحديد وتنمية ميول مرضية من أكثر الوظائف اهمية في التدريس (ايفانز،١٩٧٤: ١٤) .

والميول عادة ما تكون مكتسبة ، ولا تظهر إلا بعد مرور الفرد بمجموعة من الخبرات ، وليس لها إلا ناحية واحدة هي ناحية الايجاب ، والميول تدفع الافراد إلى نشاط معين (صالح ، ١٩٥٩: ٢٠٥) .

وحينما يتخذ الطلبة الميول عاملاً لأختيار المادة الدراسية وأوجه النشاط المرتبط بها فأنهم ينظرون إلى دراستهم ونشاطهم كأهداف شخصية لهم يدعوهم لبلوغها برغبة وشوق (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٣٤) .

ولا يعد التعليم مجدياً إلا اذا شارك فيه المتعلم بدور نشط وفعال ولا يستطيع المتعلم ان يأخذ هذا الدور إلا اذا رأى ان ما يدرسه ذو صلة بحاجاته وميوله الحقيقية (الخطيب ، ١٩٨٧ : ٤٩) .

فوجود الميل يخلق الاهتمام ويحفز الطالب للدراسة ويزيد اقباله عليها ويدفعه إلى بذل المزيد من الجهد فيها (السيد ، ١٩٦٢ : ٧٤) وتذكر الغريب (١٩٧١) بأن الطالب اقدر على حفظ المواد التي ترتبط قليلاً أو كثيراً بميوله والتي تشبع حاجاته اكثر من المواد التي لا يشعر بحاجته إليها ، ذلك ان القوى الدافعة للفرد على التعلم تعمل على حفظ الخبرات المتعلمة وسهولة الانتفاع بها في المواقف الجديدة (الغريب ، ١٩٧١ : ٢٥٨) .

والطلبة الذين لديهم اهتماماً بموضوع ما يميلون ان يعيروه اهتمامهم فهم يشعرون انه مفيد ويريدون ان يستوعبوا تفاصيله ويسرون في العمل فيه ، اما بسبب ما يقودهم من نتائج ، أو من الموضوع في بحد ذاته (النقيش ، ١٩٨٨ : ٢٣)

فالمادة التي تكون وثيقة الصلة بحياة الطالب وخبراته السابقة وذات الدلالة والمعنى لديه ، تجعل الطالب يميل إلى ممارستها والتقبل إليها بسرور ، كما انها تؤذي إلى حدوث التعلم بسهولة ويسر (زيدان و السمالوطي ، ١٩٨٠ : ٦٠) . لذا اهتمت طرائق التدريس الحديثة بميول الطلبة ، وتوظيفها كقوى دافعة تحفز الطالب إلى العمل وكسب الخبرة (جمهورية ، ١٩٩٢ : ٢٩٥) .

وتشكل الميول قوة دافعة للسلوك ومحركة له لا يمكن الاستهانة بها في التربية وتنظيم التعلم وكثيراً ما تكون مسؤولة عن كثير من تصرفات المرء وانماط سلوكه في المواقف الحياتية المختلفة ، ومسؤولة عن تكيفه ونجاحه واخفاقه في التكيف للوسط الذي يحيا فيه (بلقيس ومرعي ، ١٩٨٢ : ١٩٧). فالفرد الذي يؤدي عملاً أو نشاطاً ما ، ويكتسب مهارة في اتقانه وشعوره بلذة الفوز والنجاح في ادائه فأن ذلك مدعاة لأن يولد لديه الميل نحوه (راجح ، ١٩٧٠ : ١٤٢) .

كما ان المدرس يلعب دوراً هاماً واساسياً في تنمية ميول طلبته وتكوين ميول جديدة ، وتعديل الميول التي لا تتفق مع صالح الجماعة ، فالمدرس الذي يشعر طلابه بأهمية العمل الذي يقومون به ، ويهيء الفرص المناسبة لأنجازه ، سوف يؤدي ذلك إلى انجاز العمل بنجاح ونتيجة لتكرار هذا العمل ونجاحه يؤدي إلى تكوين الميول عند الطلبة (ابراهيم و الكلزه ، ١٩٨٦ : ٥٧) .

كما يذكر الحصري (١٩٦٢) انه يجب على المدرس اشاعة الميول الخيرة بين الطلبة عن طريق خلق جو اجتماعي صالح يغمر حياة المدرسة ويساعد على تنمية الروح الاجتماعية بين الطلبة . (الحصري، ١٩٦٢ : ١٤) .

كما تذكر الغريب (١٩٧١) إلى ان المدرس يستطيع ان ينمي ميول طلبته ، اذا توافرت الشروط الأتية :-

١- قيام الطلاب بنوع من النشاط ذي القيمة التربوية .

٢- يذكر ليفين (Lewin) انه لكي يتكون الميل نحو الخبرة المراد اكتسابها فلابد من ان يصبغ الطلبة بنوع من الصبغة الانفعالية المرضية ، وهذه قد تحدث اما نتيجة

لتشجيع المدرس المستمر لهم وأما لتبنيهم أن هذه الطريقة قد أوصلتهم إلى تحقيق هدف مرغوب فيه بطريقة سهلة محببة .

٣- لتكوين الميول لابد من تزويد الطلبة بالخبرة المعرفية بالموضوع المراد تكوين ميولهم نحوه . (الغريب ، ١٩٧١ ، ٥٠٦)

ومن هنا كان تحبيب الطلبة إلى دراسة التاريخ وتنمية ميلهم من أهم الاهداف التي يجب ان يهتم بها مدرس التاريخ (سعادة ، ١٩٨٥ : ٥٢) . فالمدرس يستطيع ان يستخدم الميول المختلفة للطلبة كدوافع قوية للعمل المدرسي وذلك اعتماداً على معرفة ميول الطلبة المسبقة والعمل على تنميتها (عبد ، ١٩٧٤ : ٤٤) .

كما ان ميل الطلبة لمادة التاريخ وتحمسهم في دراستها ، متابعتهم هذا الميل بعد ترك المدرسة وانصرافهم عنها وكراهيتهم لها وعجزهم عن فهمها انما يتوقف ذلك كله على نوع التاريخ الذي ندرسه ومدى ارتباطه بحاجات الطلبة ومستويات نضجهم ، وطريقة التدريس المتبعة من قبل المدرس (السيد ، ١٩٦٢ : ١٢٤) .

وخير للمدرس من أن يبدأ بالنشاط الموجود فعلاً لدى الطلبة من أن يعتمد على ميول كامنة ، لأن الميل الظاهر يمكن ان يؤخذ كنقطة بدء للعمل على اكتشاف ميول كامنة عند الطلبة وهذا هو لب عمل المدرس الناجح ، ولكن ذلك لا يعني استعمالنا لميول الطلبة كدوافع استغلالها إلى اقصى حد ممكن ، لأن ذلك يؤدي إلى انقلاب الميول إلى نفور (صالح ، ١٩٥٩ : ٣٤٤) .

وفي تعرف المدرس على ميول طلبته المشتركة فأنه قد يجد عند احدهم أو عند فريق منهم ميلاً هاماً يفيد في تعلمهم وفي تنمية قدراتهم واكتسابهم المهارات المرغوب فيها ، وفي مثل هذا الحال فان المدرس يستطيع ان يوجه الطالب او مجموعة الفريق توجيهات تؤدي إلى اشباع هذا الميل على نحو يجعله اساساً لدراسة أوجه نشاط خاصة فردية او جماعية ويهيء الظروف التي تؤدي إلى تقوية هذا الميل وتوجيهه وجهة ينمي فيها ميولاً جديدة مرغوباً بها (ابراهيم ، ١٩٦٧ : ٢٨٩) .

هذا وللمدرس دور بالغ الاهمية في العناية بميول الطالب يتحدد ذلك بضرورة قيامه بالبحث عن حاجات الطلاب الاساسية التي تنشأ الميول في خدمتها لأشباعها بطرق مناسبة

تخدمهم وتخدم مجتمعهم ، وبتنمية الميول المناسبة لديهم وغرس ميول جديدة اخرى في نفوسهم نحو الانشطة التي توفر لديهم القدرة على ممارستها واتاحة الفرصة امامهم لتذوق النجاح فيها . وارشادهم اثناء ذلك ، ومعاملتهم بالحسنى لما لنوعية علاقته بهم من أثر هام في ميلهم إلى الخبرة الدراسية او عزوفهم عنها (بحري وحبيب ، ١٩٨٥ : ١١٧) .

ثانياً – العوامل المؤثرة في تكوين الميول وتنميتها :

يشير ابراهيم (١٩٦٧) إلى ان هناك عوامل تؤثر في تكوين الميول وتختلف بأختلاف الافراد ، وتتأثر بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها ، كما تتاثر بعوامل مختلفة منها العادات والتقاليد السائدة والمهنة التي ينتمي إليها الفرد وبمستواه الاقتصادي والاجتماعي كما تتأثر بالظروف الثقافية والحضارية المختلفة التي يتفاعل معها الفرد ، كما تختلف كثير من الميول عند الذكور عنها عند الاناث وتختلف باختلاف السن ، والميول سواء تكتسب او تتعلم فأنها قابلة للتعديل والتغيير .(ابراهيم ، ١٩٦٧ : ٢٦٤-٢٦٥) .

أما السيد (١٩٦٢) فيشير إلى ان ميول الطلبة وحاجاتهم هي ميول شخصية واجتماعية في نفس الوقت ، فهي لا توجد كلية داخل الفرد او منعزلة عن المحيط الاجتماعي او النمط الثقافي الذي يعيش فيه الفرد ويكون جزءاً منه ، وانما يكتسبها الفرد عن طريق تفاعله في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه (السيد ، ١٩٦٢ : ٧٥) .

أما رايتستون و أخرون (١٩٦٥) فيؤكدون ان للمدرس دور في تكوين ميول الطلبة وتنميتها وان دور المدرس يكمن في :-

١) **تنمية الميول المرغوبة** : فالمدرس ينمي ميول طلبته بغض النظر عن أعمارهم .
٢) **غرس ميول جديدة** : اذا كانت ميول الطلاب محددة او ضيقة فأن من وظيفة المدرس غرس ميول جديدة .
٣) **تثبيط الميول غير المرغوب فيها** : فالطلبة يكتسبون ميول غير مرغوب فيها خارج نطاق الدرس وعلى المدرسة متمثلة في المدرس ان تأخذ الطالب ذا الميول الرديئة وان تعدلها بالوسائل التربوية الممكنة .

٤) **تنمية العلاقة بين المدرس وطلبته** : لا يزال الطالب ينظر إلى المدرس على انه مختلف عن غيره من الناس العاديين ، وهذا ما يولد فجوه بينه وبين طلبته تمنعهم من التعبير عن آرائهم بحرية ، واذا أريد للمدرس ان ينمي علاقة تعاونية مع طلبته ، فسوف تساعد المعرفة الصادقة لميولهم في تكوين علاقة تتسم بالصداقة والود .

٥) **اشاعة الحياة في المنهج** : لما كانت المواد الدراسية – في اساسها – وسيلة لتعلم امور اساسية مثل ضبط النفس ، والتوافق الاجتماعي ، والمبادأة الذاتية ، وعادات العمل الجيدة ، والمعرفة والمهارات فأن على المدرس ان يركز على ميول طلبته ويدخل هذه الميول كأجزاء في المنهج .

٦) **تقديم التوجيه التربوي والمهني** : يعد المدرس الشخص المسؤول على توجيه طلبته في اثناء الدرس ومساعدتهم على اختيار مهنتهم . (رايتستون وأخرون ، ١٩٦٥ : ٤٤٧-٤٤٨)

اما الغريب (١٩٧١) فتؤكد ان المؤثرات الثقافية والحضارية ، وكذلك الحاجات والدوافع والرغبات والأهداف تلعب دوراً كبيراً في تكوين الميول ، فهي القوى المحركة للفرد على العمل والنشاط وهي التي توجهه نحو الأشياء والأهداف المرغوب فيها ، كما تحدد مستويات نشاطه في الوسط الذي يعيش فيه ، كما أنها كثيراً ما تحدد مدى استفادته من المنبهات الثقافية والحضارية المحيطة به (الغريب ، ١٩٧١ : ٣٣٥-٣٣٦) .

أما صالح (١٩٧٩) فقد ذكر بأن الميول غالباً ما تكون نشطة ، تدفع الانسان إلى نشاط موجه نحو موضوع معين او غرض معين . ولدى الافراد في مختلف اعمارهم في البيئة الواحدة ميول مختلفة ، ولاشك ان التطور الحضاري والتقدم الثقافي يقوم بدور هام في تشكيل وتنمية الميول (صالح ، ١٩٧٩ : ٨٠) .

أما زيتون (١٩٨٧) اشار إلى ان الميول تؤدي إلى اشتراك المتعلم (الطالب) اشتراكاً تاماً في العملية التعليمية والتعلمية مما يؤدي إلى سرعة التعلم وزيادة الاحتفاظ به (زيتون ، ١٩٨٧ : ١٦٥) .

أما الالوسي (١٩٨٨) فيذكر ان ميول الافراد تتأثر بالإنتاجات العلمية والاختراعات والاكتشافات في مجال البر والبحر والفضاء : فكل حدث جديد يثير عند الناس (صغاراً وكباراً) رغبة في معرفته ومتابعته، وربما يخلق عندهم ميولاً تتعلق به تدفعهم إلى ممارسة أنشطة مناسبة (الالوسي ، ١٩٨٨ : ١٨٥) .

ويثير راجح (١٩٧٠) إلى ان هناك عوامل تؤدي إلى تكوين الميول منها :-

أ-قد يتكون الميل عن طريق عملية الارتباط ، ارتباط العمل الجاف الغليظ باخر مما يشوق الفرد ويهمه.

ب-قد يميل الفرد إلى مهنة معينة اذا كان يرى فيها ارضاء لبعض دوافعه الاساسية (كدافع الأمن ، او التقدير الاجتماعي . أو توكيد الذات)

ج-وكثيراً ما يؤدي كسب المهارة في اداء عمل ما إلى الميل إليه . (راجح ، ١٩٧٠ : ١٢٢)

أما نادر (١٩٩٢) فيشير إلى ان ميول الطلبة تتأثر في تكوينها واستمرارها بأعمارهم والخبرات التي يمرون بها ، والبيئة التي يعيشون فيها ، وما يتلقونه من رعاية وتشجيع (نادر ، ١٩٩٢ : ٣٨) .

ومما سبق يتضح للباحث بأن هناك عوامل عدة تؤثر في تكوين ميول الطلبة وتنميتها منها ما يتصل بالعوامل الثقافية والحضارية ، وبالبيئة التي يعيش فيها الطالب سواء كان المنزل ، المدرسة ، المجتمع وكذلك تؤدي حاجات الطالب ودوافعه ورغباته دوراً في تنشيط عمله وتنمية ميوله ، وخبراته السابقة عن طريق تفاعله بالمحيط الذي يعيش فيه ، وللمدرس الدور الفعال في تكوين ميول الطلبة عن طريق ايصاله المادة الدراسية واقامة علاقات اساسها الود والصداقة بينه وبين طلبته وتشجيعه لهم وتنمية ميولهم المرغوبة، واطفاء الميول غير المرغوبة لديهم ، ويتطلب من المدرس ان يؤكد على الميول بصورة مباشرة ولا يتركها تتكون بصورة غير مباشرة ، كما ان الميول تختلف بأختلاف السن والجنس .

ثالثاً – طرق اكتشاف الميول :

ان الكشف عن ميول الطلبة يعد أمراً ضرورياً لنجاح أي عملية تعليمية تعلمية ومنها –تدريس التاريخ – ان ذلك يعطي عملية التدريس قوة دافعة تعجز أي وسيلة اخرى عن ان تمدها بها ، وبالتالي يصبح من الضروري ان يتم اختيار المحتوى وجميع اوجه النشاط التعليمي التي يقوم بها الطلبة تحت اشراف المدرسة . على اساس مراعاة ميول الطلبة وحاجاتهم مع عدم تعارضها مع حاجات المجتمع (الخطيب ، ١٩٨٧ : ٤٩–٥٠).

وهناك طرق عدة للكشف عن ميول الطلبة منها :

١) **الميل المعبر عنه لغوياً** : فقد يعبر الفرد عن ميله او عدم ميله لشيء معين بمجرد القول بأنه يحب هذا ولا يحب ذلك .

٢) **الميل الظاهر** : وهو الميل الذي يتضح عن طريق انواع النشاط او العمل الذي يقوم به الفرد في حياته اليومية .

٣) **الميول التي تبنيها الاختبارات الموضوعية** : على افتراض ان الافراد الذين لديهم ميل نحو ناحية معينة سوف يكونون عليمين بها . وسوف تكون معلوماتهم عنها وافية .

٤) **الميل الحصري** : ونتعرف عليه بطريقة مشابهة لطريقة الاستفتاء أو الاستبانة بحيث يكون لكل سؤال في القائمة التي تختبر الميول درجة معينة ولا تكون درجة الشخص على الاختبار هي مجموع درجاته على المفردات كلها (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٦٧)

وهناك طرق اخرى لاكتشاف الميول منها :

أ–دراسة بطاقة الطلاب المدرسية دراسة مستفيضة تهدف إلى معرفة العوامل التي تؤثر على ميول الطلبة وانواعها .

ب–الزيارات الميدانية التي يقوم بها المدرس لجمع معلومات تساعد على معرفة ميول الطلبة .

ج–الملاحظة الدقيقة وتسجيل نتائجها . (ابراهيم ، ١٩٦٧ : ٢٩٢)

وهناك اساليب عامة يستطيع المدرس من خلالها معرفة ميول طلبته ومن هذه الأساليب ، المناقشات التي تتم داخل غرفة الصف ، أحاديث الطلبة ، المقابلات ، والاستفتاءات ... الخ) (رايتستون و اخرون، ١٩٦٥: ٤٥٠).

وسوف يعتمد الباحث الاستبانة كأداة لاختبار ميول طلبة الصف الخامس الأدبي نحو مادة التاريخ ، ذلك لأن جمع البيانات والمعلومات عن الطلاب وميولهم تتطلب استخدام الاستبيان للحصول على البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب (ملحم ، ٢٠٠٠ : ١٥٩ –١٦٠) . وما على المستجيب الا ان يذكر كلاً منها بمستوى رغبته او عدم رغبته بما يراه مناسباً من بين عدد من البدائل التي تضم في العادة معلومات ومواقف معينة التي ربما لم يفكر فيها الفرد مطلقاً وبالتالي فأنه لم يكون بعد ميلاً اتجاهها ، كما ان هناك العديد من البيانات او المعلومات لا يعرف عنها ذلك الشخص الا الشيء القليل ولذلك فأن استخدام الاستبانة كما يراه ثورندايك وهيجن (١٩٨٩) اكثر تفضيلاً لاكتشاف ميول الطلبة (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٩ : ٤٠١) .

رابعاً – موقف التربية الحديثة من ميول الطلبة

لم تكن التربية القديمة تعترف بالميول ، وكان ينظر إليها على انها استجابة للأهواء والشهوات ، ولذلك كانت التربية القديمة تعمل على أهمال الميول ومخالفتها ، بل ان الزام المتعلمين بما يكرهونه كان وسيلة لتقوية الارادة وزيادة في السيطرة على النفس .

وقد حاولت التربية الحديثة في بداية القرن العشرين ان تجعل الدراسة وفقاً لميول الطلبة ورغباتهم (الدمرداش ، ١٩٧٧ : ١٠٤) وقد انصب اهتمام التربية بميول الطلبة لأنها غايات ووسائل معاً ، بمعنى انها تعمل كأهداف ، وكذلك تعمل كقوى دافعة فيما يتصل بالخبرات لتحقيق تلك الاهداف .

فالميول هامة بالنسبة لأهداف التربية لأن ما يميل إليه الفرد يحدد بدرجة كبيرة إلى ما يهتم به وما يفعله ، ومن ثم فالميول توجه السلوك في اتجاهات معينة وهي كذلك محددات قوية لنوع الشخصية التي يتميز بها أي فرد (جابر وكاظم ، ١٩٨٩ : ٨٩) .

ولذا استندت التربية الحديثة إلى علم النفس الحديث الذي أكد الدور الاساس الذي يلعبه الاهتمام والميول في حياة الانسان وانعكاساته على التربية الحديثة فأصبحت اهتمامات الفرد وميوله محورها ورائدها ، وانطلقت من دوافع الفرد وحاجاته ، وأكدت على اهمية الانطلاق من الطفل نفسه من قابلياته وميوله فهو المركز الفعلي للعملية التربوية (الرشدان وجعنيني ، ١٩٩٩ : ١٦٣) .

وأذن فالميول لا تؤخذ في التربية على انها أوضاع ثابتة او ملزمة وانما تتخذ مصابيح تنير الطريق للمربين ووظيفة التربية هي ان تقوم بتهذيب هذه الميول فتنمي الصالح وتقضي على الضار وتعدل المنحرف وتخلق ما تستدعيه طبيعة الحياة في المجتمع (المهدي ، ١٩٦٠ : ٤٤) .

ولأجل ان تواجه التربية الاختلاف في ميول الطلبة عليها ان تؤكد أولاً على اشباع الميول المشتركة للطلبة ، وذلك بأمرارهم بمواقف مشتركة تساعدهم في اشباع تلك الميول ، وان تتضمن انواعاً مختلفة من النشاطات والفعاليات التي تسهم في مراعاة الميول المختلفة للطلبة . كما ان عليها عدم اهمال الميول التي تظهر عند فرد واحد او افراد قليلين اذا كانت تفيد في اكتساب مهارات جيدة ومفيدة (العاني ، ١٩٦٨ : ٣٥)

ومن هنا اصبح على التربية واجب الاهتمام بميول الطلبة الحاضرة اساساً من اسس وضع المنهج وتدريسه ، وهي في الوقت نفسه تنمي ميول الطلبة وتثير اهتمامهم بالأشياء ذات المغزى والقيمة في حياتهم الحاضرة والمستقبلية ، ان الطلبة يعرفون بعض الاشياء ويميلون إليها ، ولكنهم لا يعرفون بعضها الأخر لأنها لم تدخل في دائرة خبراتهم ، ووظيفة التربية ان توسع دائرة خبرات الطلبة ودائرة ميولهم واهتماماتهم (السيد ، ١٩٦٢: ٧٦) .

ويرى البعض ان وظيفة الميول في العملية التربوية هو تسهيل عملية التعلم وتيسيرها على المتعلم ، ودفعها نحو تحقيق غايتها بفاعلية وبسرعة أن ميول الافراد وحاجاتهم الحالية قد تكون نقطة بدء في عملية التعلم ، ولكن اشباعها ليس نقطة نهاية لهذه العملية ، بل الغاية هو تطوير الميول والحاجات لتلتقي مع حاجات المجتمع ومتطلباته وهنا يتحقق التكامل بين الفرد ومجتمعه (لبيب ، ١٩٧٤ : ١٣-١٤) .

ويتلخص موقف التربية الحديثة من ميول الطلبة فيما يأتي :-

١) اكتساب الطلبة الميول النافعة وتوجيه الميول المنحرفة والتخلص من الميول الضارة .
٢) تنمية الميول في الاهداف التربوية الهامة لما لها من دور اساس في التوجيه التربوي والمهني واكتساب العادات ، وتكوين الهوايات .
٣) الانتفاع مما لدى الطالب من ميول نافعة في العملية التعليمية التعلمية .
٤) اكتساب الميول المناسبة اساس التعلم الذاتي والتعلم الجماعي .
٥) اكتساب الميول يوفر فرص النجاح وقيام علاقات طيبة بين المدرس وطلبته .
٦) ينبغي على التربية ان تعمل على القضاء على الصراع بين الميول والاتجاهات تحقيقاً لتكامل الشخصية .
٧) تنشأ الميول في خدمة حاجات الانسان ، فهو يكتسب الميول عندما ينشط في بيئته .
٨) ان افضل وسيلة لبناء المناهج هي الانتفاع بالميول .(الدمرداش:١٩٧٧ : ٨٢)

خامساً – الطرائق والأساليب التدريسية وعلاقتها بالميول :

كان لانتشار الافكار الديمقراطية بين الشعوب في العصر الحديث ، وضرورة تحقيق مبدأ المساواة في التعامل مع المواطنين اثر كبير في تغير الاتجاه التربوي ، وفي طرائق التدريس ، ولما كان العالم يتغير ويتبدل بسرعة كبيرة ، وان المعلومات التي تعطى للطلبة لا تتسم بالثبات ، فأن طرائق التدريس اتجهت إلى تنمية الميول لدى الطلبة في مواجهة هذا العالم المتطور المتغير . (محمد و محمد ، ١٩٩١ : ١٩) .

ان ميول الطلبة ليست ثابتة جامدة ، بل هي في تطور مستمر (العاني ، ١٩٦٨ : ٣٤) ولعل أول من اثار اهمية الميل في طريقة التدريس هو المربي والفيلسوف الألماني يوهان هربارت (١٧٧٦–١٨٤١ م) الذي عاش في القرن التاسع عشر وبنى طريقته في التدريس على اساس اثارة ميول الطلبة ، وكانت فكرة هربارت نواة نظرية في علم النفس جذبت كثير من المربين لمدة طويلة من الوقت ولا زالت أثارها باقية حتى الأن (مطر و واصف ، ١٩٩٥ : ٣٦٩) وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية في أصول تدريس المواد

الاجتماعية والمواد الدراسية الاخرى والدراسات والابحاث النفسية اهمية الميول وتنميتها لدى الطلبة كأحد اهداف تدريس المواد الدراسية المختلفة في تنمية ميول الطلبة وتعديلها او تغييرها .

فقد ذكر السيد (١٩٦٢) ان اثارة ميل الطلبة لدراسة التاريخ تتوقف على نوع المادة التاريخية التي يدرسونها وطريقة تنظيمها ومدى ارتباطها بخبراتهم ، وتتوقف كذلك على الطرق والاساليب التي يستخدمها المدرس في تدريس هذه المادة وتوجيه نشاط طلبته في تعلمها (السيد ، ١٩٦٢ : ٩٠).

ويؤكد ابراهيم واحمد (١٩٦٨) ان نراعي في تدريس المواد الاجتماعية ميول الطلبة المشتركة منها والفردية وتقبله على موقف التعلم وتركيز انتباهه عليه دون ملل (ابراهيم واحمد ، ١٩٨ : ٥٠) .

بينما (الديب ومجاور ١٩٧٣) أشارا ان الدراسات اثبتت أن عملية تحديد الميول التي ترتبط بتدريس موضوع معين من الاهمية بحيث يمكن توجيه عملية التعليم والتعلم نحو تعليمها للطلبة بالطرق والوسائل المناسبة . (الديب و مجاور ، ١٩٧٣ : ٤٧١) .

أما لبيب (١٩٧٤) فقد ذكر ان وضع خطط التدريس أمر يتطلب الوعي بحاجات الطلبة وميولهم ، بحيث تتخذ هذه الحاجات والميول نقطة بدء يمكن تطويرها وانمائها في الاتجاه الذي يتفق مع اهداف التعليم (لبيب ، ١٩٧٤ : ١٣٠ – ١٣١) .

واكد دنيا (١٩٨٢) إلى انه ينبغي ان نسعى في تدريس المواد الاجتماعية إلى تنمية الميول المناسبة لمستوى الطلبة (دنيا ، ١٩٨٢ : ٤٢) .

ويشير الامين وأخرون (١٩٨٣) إلى ان الطريقة التدريسية لها تأثيرها الواضح في اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية ونحو من يقوم بتدريسها ، وهي وسيلة بالغة الاهمية في ترجمة اهداف المنهج المدرسي إلى المفاهيم والقيم والعادات والميول التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها (الأمين واخرون ، ١٩٨٣ : ٩٤) .

واشار سعادة (١٩٨٥) إلى ان الطريقة الجيدة في تدريس التاريخ تعتمد على اثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على العمل وبذل الجهد ، وتقوم على النشاط الايجابي من قبل

الطلبة والتوجيه والاشراف من قبل المدرس وتسمح بالتعاون والعمل الجماعي على اسس ديمقراطية (سعادة ، ١٩٨٥ : ٦٨) .

ويذكر الخطيب (١٩٨٧) ان نجاح عملية التدريس تعد قوة دافعة للكشف عن ميول الطلاب واحتياجاتهم وامراً ضرورياً لقيام أي عملية تعليمية (الخطيب ، ١٩٨٧ : ٥٠) .

بينما يشير الالوسي (١٩٨٨) بان ميول الطالب تتجلى في البيئة المدرسية إلى موضوع او عدة مواضيع بحيث يتابع الطالب دراسته فيه ويتحرى عن الحقائق والمعلومات التي تمثلها المادة الدراسية ويتوسع في موضوعاتها في حين لا يميل إلى الموضوعات الاخرى لدرجة التقصير فيها . (الالوسي ، ١٩٨٨ : ١٨٣)

وقد ذكر سعد (١٩٩٠) ان التدريس الجيد ينمي الميول المرغوب فيها ويوجه الاهتمام إلى مواد وموضوعات جديرة بالدراسة (سعد ، ١٩٩٠ : ٧٠) .

وفي ضوء ما سبق ملخص الباحث اهمية الطرائق والاساليب التدريسية في تنمية ميول الطلبة بما يأتي:-

- ارتباط ميول الطلبة بحاجاتهم كنقطة بدء في عملية التعلم .
- ان الطريقة الجيدة في التدريس تسهم في اثارة ميل الطالب واهتماماته وتحفزه على العمل والابداع.
- اقامة علاقات طيبة مع المدرس اساسها الاحترام وحب شخصية المدرس مما يولد لدى الطلبة تقبلهم للبيئة الصفية وتفاعلهم معها .
- ان افضل الطرائق والاساليب التدريسية هي التي تؤدي إلى فاعلية التعلم وتقبل الطالب لمادة الدرس وتركيز انتباهه عليها دون ملل .

ب-الدراسات السابقة .

حاول الباحث التقصي عن دراسات سابقة تلتقي مع هدف البحث الحالي المتضمن دراسة اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ ، وعلى الرغم من جهد الباحث تعذر الحصول على دراسات تناولت التعلم التعاوني (

كمتغير مستقل ، في الميول كمتغير تابع) إذ ان معظم الدراسات تناولت التعلم التعاوني في متغيرات دراسية اخرى ، ولذا يتناول هذا الفصل دراسات سابقة صنفت على محورين ورتبت حسب تسلسلها الزمني .

المحور الأول : الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني .

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت الميول

أولا: الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني :

١-دراسة القاعود (١٩٩٥)

اجريت هذه الدراسة في الأردن ، هدفت تعرف أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر ، وتنمية مفهوم الذات لديهم .

تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً من الصف العاشر الاساسي في مدرسة المنشية الثانوية قسمت إلى شعبتين شعبة (أ) وتدرس بطريقة التعلم التعاوني وشعبة (ب) وتدرس وفق الطريقة الاعتيادية .

درست المجموعتين وحدة الاقاليم المناخية من كتاب الجغرافية للفصل الدراسي الثاني للعام ١٩٩٢ / ١٩٩٣ ، قام معلم بالتدريس في الشعبتين .

استخدم الباحث اداتي قياس ، الاولى تمثل أختباراً تحصيلياً من اعداد الباحث نفسه مكوناً من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد تأكد من صدقه وثباته وحسب معامل الثبات فوجد انه يساوي (٠,٨٥) ومقياس مفهوم الذات الذي طوره صوالحة (١٩٩٠) في المجتمع الاردني مكوناً من (٩٠) فقره نصفها سلبي ونصفها ايجابي وتحقق من صدقه وثباته وبلغ معامل الثبات (٠,٩٤) .

طبقت الأداتين قبلياً وبعدياً على مجموعتي البحث وبعد ذلك تم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي ، ومقياس مفهوم الذات على افراد العينة . استمرت التجربة (٤) اسابيع،

استخدم الباحث المعالجات الاحصائية الملائمة ، الاختبار التائي (t-test) ، وتحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات المصاحب .

دلت نتائج التجربة عن تفوق المجموعة التي درست باسلوب التعلم التعاوني في مستوى التحصيل ، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين اداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر .

وأوصت الدراسة باهمية استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس الجغرافية وتدريب المعلمين على اجرائها. (القاعود ، ١٩٩٥ : ١٣١ – ١٥٥)

٢-دراسة الشمالي (١٩٩٥) :

اجريت الدراسة في الاردن ، جامعة اليرموك . هدفت تعرف اثر التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية على التحصيل في مادة التاريخ .

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبة من طالبات الصف العاشر الاساسي في مدرسة الشونة الثانوية للبنات التابعة لتربية لواء الاغوار الشمالية . قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين احداهما تجريبية وتدرس وفق طريقة التعلم التعاوني وعدد طالباتها (٣٦) طالبة والاخرى ضابطة وتدرس وفق الطريقة التقليدية وعدد طالباتها (٣٦) طالبة ، صنفت افراد المجموعتين إلى مستويين حسب قدراتهن القرائية . قام الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين ، واختار المدرسة قصدياً كونه عمل فيها مدرساً لمدة (٣) سنوات، زيادة على ان ادارة المدرسة ومعلماتها قد ابدين الاستعداد لمساعدة الباحث في اجراء بحثه ولقرب المدرسة من مكان عمله وسكنه في آن واحد ، أما ادوات الدراسة فقد طور الباحث اختباراً لقياس المقروئية ، واختباراً أخر لتصنيف افراد العينة حسب قدراتهن القرائية ، واختباراً قبلياً في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية .

استمرت التجربة (شهرين) للعام الدراسي ١٩٩٤ / ١٩٩٥ ، درست المجموعة التجريبية (بطاقات التفكير)، وكانت الوحدة الدراسية التي درست للمجموعتين هي (الاستعمار الاوربي للوطن العربي) .

طور الباحث في نهاية التجربة اختباراً بعدياً لقياس تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية مكوناً من (١٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل ، حسب معامل ثباته فبلغ (٠,٨٩) أما الوسائل الاحصائية ، استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) ومعامل ارتباط بيرسون .

دلت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وفي ضوء هذه النتيجة اوصى الباحث بتوصيات عدة . (الشمالي ، ١٩٩٥ : ٢٦-٥١)

٣-دراسة الربيعي (١٩٩٩) :

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق . جامعة بغداد هدفت تعرف اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني – معهد اعداد المعلمات ، وتنمية اتجاههن نحو مادة العلوم العامة.

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً لتمثل مجموعتين احداهما تجريبية وتضم (٣٠) طالبة والاخرى ضابطة وتضم (٣٠) طالبة مثلت المجموعة التجريبية شعبة (ج) لتدرس وفق التعلم التعاوني ، بينما مثلت المجموعة الضابطة شعبة (د) لتدرس وفق الطريقة الاعتيادية .

قامت الباحثة نفسها بتدريس المجموعتين ، كوفئت مجموعتا البحث في درجة التحصيل ، وفي مستوى الذكاء ، والمعلومات السابقة في العلوم . صممت الباحثة اداتي قياس ، الاولى تمثل اختباراً تحصيلياً من نوع اسئلة الاختيار من متعدد ، وأكمال العبارات ، مكوناً من (٦٤) فقرة ، منها (٤٩) فقرة اختيار من متعدد، و (١٥) فقرة من نوع اكمال العبارة ، تم التحقق من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) .

اما الأداة الثانية فهي بناء مقياس الاتجاه مكوناً من (٣٣) فقرة تم التحقق من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٥) استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (الاختبار البعدي) فيما يخص التحصيل ، و (الاختبار القبلي والبعدي) بالنسبة لقياس الاتجاه نحو مادة العلوم .

طبقت الباحثة التجربة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ واستغرقت التجربة (١٢) اسبوعاً .

اما المعالجات الاحصائية استخدمت الباحثة الاختبار التائي (T-test) ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل ارتباط بايسيريال ، ومعادلة رولون ، ومعادلة الصعوبة ، ومعامل تمييز الفقرة .

دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى اثر استخدام التعلم التعاوني في كل من التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم العامة مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

أوصت الباحثة بتوصيات عدة منها استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم وعمل دورات تدريبية لمدرسي مادة العلوم ومدرسات وغيرها من التوصيات . (الربيعي ، ١٩٩٩ : ١١-٥٤)

٤-دراسة العمر (٢٠٠٠) :

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية – الرياض . هدفت فيما اذا كان للتعلم التعاوني تأثيراً ايجابياً على تعلم واحتفاظ طلاب العلوم بكلية المعلمين بالرياض ، لمفاهيم الفيزياء وذلك من خلال تنفيذ التجارب في مختبر الفيزياء .

تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالباً من طلاب مقرر (١٠١) فيزياء في كلية المعلمين بالرياض ، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين احداهما تجريبية تنفذ التجارب في مختبر الفيزياء وفق اسلوب التعلم التعاوني ، بلغ عدد افرادها (٢١) طالباً ، والثانية مجموعة ضابطة تنفذ التجارب وفق الطريقة الاعتيادية ، بلغ عدد افرادها (٢١) طالباً ، تم تسجيلهم في مقرر الفيزياء . قام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين ، واستمرت التجربة (٨) اسابيع في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ .

صمم الباحث بناء اداة اختبار تحصيلي مكوناً من (٢٧) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد ، تم التأكد من صدقه وثباته وبلغ معامل الثبات (٠,٦٧) ، تم استخدام التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للتحصيل . وبعد اربعة اسابيع على الاختبار البعدي تم اختبار المجموعتين لغرض قياس القدرة على الاحتفاظ .

استخدم الباحث المعالجات الاحصائية ، اختبار (**T-test**) .

دلت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اداء مجموعتي الدراسة في قدرتهم على تعلم مفاهيم الفيزياء تعزى لطريقة التعلم التعاوني في نتائج الاختبار البعدي وفي القدرة على التذكر .

أوصى الباحث بتنفيذ المزيد من الدراسات حول اسلوب التعلم التعاوني في مراحل التعليم العام ، ومراعاة مدة الدراسة ، وان تكون حجم العينة اكبر من حجم العينة المستخدمة في هذه الدراسة . (*العمر ، ٢٠٠٠ : ١ – ١٤) .

٥-دراسة الفالح (٢٠٠٠) :

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية ، الرياض ، هدفت التعرف على استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني واستقصاء فاعليتها في تنمية تحصيل طالبات الصف الاول الثانوي في مدينة الرياض في وحدة الخلية والوراثة المقررة في مادة الاحياء ، واتجاهاتهن نحو هذه الوحدة .

تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبة وزعت عشوائياً إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وتمثل شعبتين دراسيتين بلغ عدد طالباتها (٦٨) طالبة درست وفق طريقة التعلم التعاوني الاتقاني ، ومجموعة ضابطة وتمثل شعبتين دراستين بلغ عدد طالباتها (٦٢) طالبة من طالبات الصف الاول الثانوي بالثانوية العاشرة بالرياض درست وفق الطريقة الاعتيادية ، استمرت التجربة (٨) اسابيع اعدت الباحثة اداتي اختبار ، الاولى اختباراً تحصيلياً ، والثانية مقياس الاتجاه نحو وحدة الخلية والوراثة .

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي . أما الوسائل الاحصائية ، استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي ، دلت نتائج الدراسة على ان :-

- استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني تؤدي إلى تنمية التحصيل الدراسي الكلي لوحدة الخلية والوارثة.

* انترنيت

- استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني تؤدي إلى تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة وذلك عند مستويات (الحفظ ، واعادة الصياغة ، والتفسير ، والمقارنة ، والتصميم ، والتطبيق) .
- استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني المقترحة تؤدي إلى تنمية الاتجاهات نحو وحدة الخلية والوراثة.

أوصت الباحثة باستخدام التعلم التعاوني الاتقاني في تدريس مادة علم الاحياء ، و اعداد معلمات العلوم في المملكة العربية السعودية لتطبيق هذه التجربة . (*الفالح ، ٢٠٠٠ : ١ –٩)

٦–دراسة الشياب (٢٠٠١) :

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة بغداد . هدفت تعرف اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف العاشر .

تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالبة من طالبات مدرسة حوارة الثانوية للبنات في الأردن للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠ ، قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية الاولى تدرس وفق طريقة التعلم التعاوني ، بلغ عدد طالباتها (٣٦) طالبة ، والثانية تدرس وفق طريقة المناقشة الجماعية ، بلغ عدد طالباتها (٣٥) طالبة ، والثالثة تدرس وفق الطريقة التقليدية ، بلغ عدد طالباتها (٣٦) طالبة .

كافأ الباحث في متغيرات الدراسة في العمر الزمني ، ودرجة الطالبات النهائية في مادة الجغرافية (معدل الفصل الاول) ، والمستوى التعليمي للأب والأم ، قام الباحث بنفسه بتدريس المجموعات الثلاث .

اعد الباحث اداة بناء اختبار للتفكير الناقد ، تم التأكد من صدقه وثباته ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) ، وتراوح معامل الثبات للقدرات ما بين (٨٠ – ٨٦) ، وتكون اختبار

* انترنيت

التفكير الناقد من (٣٤) موقفاً موزعة في (١٠٠) فقرة تقيس قدرات التفكير الناقد الخمس وهي (الاستنتاج ، الافتراضات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج) .

استخدم الباحث التصميم التجريبي من النوع العاملي (٢ × ١) .

إذ اعتمد الباحث مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، ذات الاختبارين القبلي والبعدي .

استخدم الباحث الوسائل الأحصائية معادلة تمييز الفقرة ، معادلة معامل صعوبة الفقرة ، معامل ارتباط بيرسون ، مربع كاي ، تحليل التباين الاحادي ، الاختبار التائي (T -test) .

دلت نتائج الدراسة على تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طالبات المجموعة الثالثة ، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الثالثة ، في حين اظهرت النتائج عن عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى والثانية .

أوصى الباحث باستخدام طريقة التعلم التعاوني والمناقشة الجماعية في تدريس مادة الجغرافية في تنمية مهارات التفكير الناقد ، وتدريب المشرفين التربويين . (الشياب ، ٢٠٠١ : ٣٠-١٧٩)

٧-دراسة العزاوي (٢٠٠١)

اجريت الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة بغداد . هدفت تعرف اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الفنون الجميلة في مادة تاريخ الفن الاسلامي .

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) من الطلبة ، مقسمة إلى مجموعتين اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تضم (٣٦) من الطلبة منهم (١٨) طالباً و (١٨) طالبة ، وتدرس على وفق اسلوب التعلم التعاوني ، وشعبة (ب) لتمثل المجوعة الضابطة التي تضم (٣٦) من الطلبة منهم (١٨) طالباً و (١٨) طالبة ، وتدرس وفق الطريقة الاعتيادية .

قامت الباحثة نفسها بتدريس المجموعتين ، استغرقت التجربة الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ ، ولمدة (٦) اسابيع مدة اجراء التجربة .

كافئت الباحثة متغيرات الدراسة في العمر الزمني ، ودرجة الامتحان النهائي لمادة تاريخ الفن للصف الاول ، والخلفية العلمية للطلبة ، ومتغيرات دخيلة اخرى .

اعدت الباحثة اداة بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد ، والصواب والخطأ ، والتطابق والمزاوجة ، والتكميل ، تم التأكد من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٨) .

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي للمجموعات العشوائية المتكافئة ذات الاختبار البعدي .

اما الوسائل الأحصائية استخدمت الباحثة معادلة معامل التمييز ، والاختبار التائي (T-test) وتحليل التباين الثنائي .

دلت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل واستبقاء المعلومات مقارنة بالمجموعة الضابطة كما دلت النتائج إلى تفوق مجموعة الذكور على مجموعة الاناث في الاختبار التحصيلي البعدي و للمجموعة التجريبية ، في حين لم تكن هناك فروق في اختبار الاستبقاء بين الذكور والاناث في المجموعة التجريبية . (العزاوي ، ٢٠٠١ : ٦ – ١٠٩) .

٨–دراسة سلافين وكارويت (Slavin & Karweit , 1981)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، هدفت تعرف اثر استخدام التعالم التعاوني في النتاجات المعرفية والانفعالية عند طلبة الصفين الرابع والخامس الابتدائيين .

وقد اجابت الدراسة على الاسئلة الاتية :–

- ما أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية ؟
- ما أثر استخدام التعلم التعاوني في مقاومة القلق ؟
- ما أثر استخدام التعلم التعاوني في اتجاهات الطلاب نحو المدرسة ؟

تكونت عينة الدراسة من (٤٥٦) طالباً من طلاب الصفين الرابع والخامس الابتدائيين للعام الدراسي ١٩٨١/١٩٨٠ . قام بتدريس المجموعات (١٧) معلماً من (٥) مدارس من مدارس مقاطعة ميرلندا الامريكية ، قسم الباحثان العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وطلب من المعلمين الذين درسوا المجموعة الضابطة القيام بالتدريس بالطريقة الاعتيادية ، والمعلمين الذين درسوا المجموعة التجريبية باستخدام التعلم التعاوني وتدريس الطلبة بشكل مجموعات تعاونية . شملت التجربة الموضوعات الدراسية الاتية : اللغات ، والرياضيات ، والدراسات الاجتماعية وبعد الانتهاء من التجربة طبقت المجموعتين اختباراً لقياس التحصيل في المجالات السابقة ، واختباراً لقياس الاتجاهات حسب تدرج ليكرت الخماسي .

أظهرت نتائج التجربة ان المجموعات التعاونية التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني أظهرت تفوقاً على المجموعة الضابطة في الوسط العام في الاختبار الذي عد لقياس النتاجات الانفعالية في النواحي الانفعالية في مجالات العلاقات الاجتماعية ومقاومة القلق ، واتجاهات الطلبة نحو المدرسة ، وتفوق المجموعة التجريبية في المجالات المعرفية والتحصيل على المجموعة الضابطة وفيما يخص القيام بالعمليات الاساسية بشكل صحيح . (Slavin & Karweit , 1981 , PP . 29-31)

٩-دراسة همفريز وأخرون (Humphreys & others , 1982)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، هدفت تعرف اثر التعلم التعاوني والتنافسي والفردي في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في العلوم وتنمية اتجاههم نحو هذه الطرائق .

تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً من طلاب الصف التاسع في مدارس ولاية منيسوتا الامريكية ، قسمت إلى ثلاث مجموعات ، الاولى تدرس بالتعلم التعاوني ، والثانية تدرس بالطريقة التنافسية ، والثالثة تدرس بالطريقة الفردية ، وكان جميع افراد العينة من ذوي القدرات المتوسطة ، استخدم اختبار تحصيلي مقنن طبق على الطلاب وبعد استبعاد اعلى وادنى (٥%) من افراد العينة قبل تطبيق الدراسة التي استمرت (٦) اسابيع حيث درس

الطلاب الموضوعات المتعلقة بالحرارة ، والصوت ، والضوء ، والطاقة الذرية في مختبر العلوم ، وفي نهاية كل موضوع دراسي يتم اختبار الطلاب اختباراً تحصيلياً ، ويقوم معلم واحد لتدريس كل موضوع دراسي على حده ولجميع المجموعات ، ويقوم معلم أخر بتدريس الموضوع الاخر ولجميع المجموعات وهكذا بالنسبة لبقية المواضيع ، فمثلاً يقوم معلم بتدريس موضوع الحرارة وحدها ولجميع المجموعات (التعاونية – التنافسية – الفردية) ويقوم معلم ثان بتدريس موضوع الصوت ولجميع المجموعات وهكذا بالنسبة لبقية المواضيع ، وبعد الانتهاء من التجربة تعطي المجموعات اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد .

صممت استبانة لقياس الاتجاهات نحو طرائق التدريس الثلاث طبقت مع الاختبار التحصيلي ، أستخدمت المعالجات الاحصائية ، تحليل التباين الاحادي لمقارنة اداء الطلبة على اختبار التحصيل والاتجاهات .

دلت نتائج الدراسة تفوق المجموعة الاولى في التحصيل والاتجاه على المجموعتين التنافسية والفردية ، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست بالتعلم الفردي على مجموعة التعلم التنافسي في اختبار التحصيل المقنن ، وتفوق مجموعة التعلم التعاوني في الاستبقاء الذي طبق بعد مرور اسبوع من الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين الثانية والثالثة وبفارق ذي دلالة احصائية .(Humphreys & others,1982,PP351-356)

١٠- دراسة تاركنجتون (Tarkington , 1989)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر اسلوب المناقشة في الفرق والتعلم التعاوني في القدرة على التفكير الناقد .

اختار الباحث مجموعتين احداهما تجريبية ودرست برنامجاً في تعليم الادب للصف السابع منتظماً على شكل محاضرات ومناقشات في فرق طلابية تعاونية والأخرى ضابطة ودرست بالطريقة التقليدية .

اجرى اختبار كورنيل للتفكير الناقد قبلياً وطبق الاختبار بعدياً وأظهرت نتائج الدراسة ان اداء الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار كورنيل تفوق على اداء الطلبة في المجموعة الضابطة .

واظهرت المقابلات التي اجريت على طلبة المجموعة التجريبية ان اسلوب التعلم التعاوني قد ادى إلى تفهم افضل للنص وزيادة في درجاتهم بالوظائف الكتابية ، وزيادة في ميلهم لقبول وجهات نظرهم نحو بعضهم البعض . (Tarkington , 1989 , P. 869)

١١-دراسة ستيب (Estep , 1992)

اجريت هذه الدراسة في المملكة المتحدة ، هدفت إلى اثر طريقة التدريس التقليدية مقارنة بالطرق التعاونية والقدرة القرائية في تحصيل طلبة الصف الرابع الاساسي في الدراسات الاجتماعية .

تكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالباً من طلاب الصف الرابع الاساسي للعام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩١ . قسمت إلى مجموعتين احداهما تجريبية تدرس وفق اسلوب التعلم التعاوني والأخرى ضابطة تدرس وفق الطريقة الاعتيادية .

وزعت العينتين عشوائياً بموجب اختبار أولي لتحديد القدرة القرائية . وقام الباحث بالاشتراك مع ثلاثة معلمين بتطبيق برنامج حول وحدة دراسية في ميدان الدراسات الاجتماعية تتعلق بمعلومات أساسية حول ثلاث عشرة مستعمرة بريطانية .

وبعد تطبيق البرنامج اعد اختبار تحصيلي لمجموعتي الدراسة بحيث تعطي علامة محددة لكل طالب على أدائه في هذا الاختبار .

دلت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والقدرة القرائية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني . (Estep , 1992 , P.14)

١٢-دراسة أمبروس وأخرون (Amprosio & others , 1993)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في جامعة كلورادو الشمالية ، هدفت التعرف على تحديد الفروق بين اسلوب التعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتطوير المهارات التعاونية واتجاهاتهم في مادة الفيزياء .

تكونت عينة الدراسة من (٣١) من الطلبة منهم (٢٣) طالباً و (٨) طالبات ، قسمت إلى مجموعتين احداهما تجريبية وتدرس وفق التعلم التعاوني ، تكونت من اربع مجموعات في كل مجموعة (٤) طلاب في مستويات تحصيلية غير متجانسة وفقاً لأجراء اختبار تحصيلي قبلي ، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية .

استمرت التجربة (١٦) اسبوعاً ، دلت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبة الذين درسوا بالتعلم التعاوني ، والذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ، في حين أظهرت المجموعات التعاونية سلوكيات تعاونية افضل من الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ، ومستوى عال من الارتياح والرضا عن استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة الجامعيين ، وزيادة في ميول الطلبة نحو التعلم المختبري . (Amprosio & others , 1993 , P.P 697-707)

ثانياً : الدراسات التي تناولت الميول .

١-دراسة مطر (١٩٩٢) :

اجريت هذه الدراسة في البحرين ، هدفت معرفة اثر استخدام اساليب التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجية في بعض الجوانب الانفعالية في مادة الفيزياء.

تكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالباً من طلاب السنة التمهيدية – معلم صف – قسم التربية / جامعة البحرين ، قسموا إلى خمس مجاميع كلها تجريبية ، اذ لم تستخدم الباحثة مجموعة ضابطة ، بسبب الخلفية الاكاديمية للطلاب التي استدعت تشكيل مجموعة تجريبية ذات الاختبارين القبلي والبعدي تخضع لطريقة التعلم التعاوني (التعلم معاً) .

قسمت الباحثة الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة ، درست الباحثة المجموعات بنفسها ، واستغرق تدريس الوحدة نحو شهر .

صممت الباحثة اداة مقياس الميول مؤلفاً من (٤١) فقرة تضمنت كل فقرة ثلاثة انشطة لفروع العلوم الثلاثة (الفيزياء ، الكيمياء ، الاحياء) تم التحقق من صدق الاداة وثباتها ، كما اعدت الباحثة اسئلة مفتوحة واسلوب الملاحظة .

طبقت الباحثة مقياس الميول قبلياً ثم طبقت المقياس بعدياً . استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية ، الاختبار التائي (T-test)لقياس الفروق بين متوسط ميول الطلبة قبل تدريس الوحدة وبعدها .

دلت نتائج الدراسة على :

- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في تحسين ميول الطلاب نحو مادة الفيزياء بعد تدريس الوحدة بالتعلم التعاوني (التعلم معاً) .
- دلت نتائج الاستطلاع على فعالية تدريس الوحدة في تنمية ميول الطلاب واتجاهاتهم الايجابية نحو مادة الفيزياء .
- دلت نتائج الاستطلاع والملاحظات التي دونتها الباحثة عن تفاعل الطلاب اثناء الدرس ، فقد أبدى الطلاب حماساً ومشاركة فعلية في النشاطات نمى ذلك من خلال النتائج الايجابية مما دل على استمتاع الطلاب بدراسة الوحدة . (مطر، ١٩٩٢ : ١٩٨ – ٢١٣)

٢–دراسة البياتي (١٩٩٤) :

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق / جامعة بغداد . هدفت إلى معرفة اثر تدريس تقنيات الهندسة الوراثية على تنمية الميول العلمية لدى طلاب الصف الثاني في معهد المعلمين / ديالى .

تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالباً منهم (٦٧) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية ، اختيرت عشوائياً شعبتي (أ) و (ج) لتدرس تقنيات الهندسة الوراثية ، والمجموعة الثانية وعدد طلابها (٦٧) طالباً اختيرت شعبتي (ب) و (د) كمجموعة ضابطة لتدرس المادة المقررة في كتاب العلوم المنهجي .

تأكد الباحث من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني ، ودرجة العلوم للصف الاول معهد اعداد المعلمين ، ودرجة الاختبار القبلي لمقياس الميول . وقام الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين صمم الباحث مقياس الميول العلمية مكوناً من (٤٠) فقرة ، تم التأكد من صدقه وثباته ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨١) ، قسم المقياس إلى (٧) مجالات رئيسة للميل العلمي وحددت فقرات كل مجال . استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط المحكم ، تصميم المجموعة الضابطة العشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي .

اما الوسائل الاحصائية فقد استخدم الاختبار التائي (T-test) معادلة سبيرمان – بروان – طبق الباحث دراسته في الفصل الدراسي الاول للعام ١٩٩٣/١٩٩٤ .

دلت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست تقنيات الهندسة الوراثية (ت – هـ – و) على المجموعة الضابطة في نمو الميول العلمية ، وظهور فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الميول العلمية للمجموعة التجريبية .

أوصى الباحث استخدام (ت – هـ – و) في مناهج علوم الحياة في المراحل الدراسية قبل الجامعية لتأثيرها الايجابي على تنمية الميول العلمية . (البياتي ، ١٩٩٤ : ٣–٩٣)

٣–دراسة العبد الله (١٩٩٤) :

اجريت الدراسة في جمهورية العراق جامعة بغداد ، هدفت تعرف اثر استخدام الافلام التعليمية في تنمية الميول العلمية والتحصيل لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الفيزياء .

تكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالباً ، بواقع (٦٠) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية يدرسون باستخدام الافلام التعليمية ، و (٦١) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة ويدرسون بالطريقة الاعتيادية .

كافئ الباحث في العمر الزمني ، التحصيل ، السعي السنوي لمادة الفيزياء في الصف الثالث المتوسط ، مهنة الوالدين ، المعلومات الفيزياوية السابقة .

صمم الباحث اداتي قياس الاولى اختبار تحصيلي مكوناً من (٥٠) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) ، والثانية اداة قياس الميول مكوناً من (٥٢) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٤) .

استغرقت التجربة الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤ ، قام الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين .

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط المحكم ، للأختبار القبلي والبعدي للميول العلمية وذي الاختبار البعدي للتحصيل .

أما الوسائل الاحصائية ، استخدم الاختبار التائي (T-test) ، ومربع كاي ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل التمييز.

دلت نتائج الدراسة على تفوق المجموعة التجريبية في تنمية الميول العلمية على المجموعة الضابطة ، وتفوق المجموعة التجريبية في التحصيل على المجموعة الضابطة ، وعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين درجات الميل العلمي والتحصيل لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كل على حده .

أوصى الباحث ضرورة استخدام الافلام التعليمية في تدريس مادة الفيزياء وادخال مقررات التقنيات التربوية ضمن الاعداد التربوي لطلبة كلية التربية وغيرها . (العبد الله، ١٩٩٤ ، ٢٨-٨٨)

٤-دراسة ابو فضالة (١٩٩٥) :

اجريت الدراسة في الاردن هدفت إلى تعرف اثر استراتيجية التعلم التعاوني على ميول واتجاهات طالبات الصف الثامن واثره على تحصيلهن المعرفي مقارنة بالطريقة التقليدية نحو مادة العلوم .

تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) طالبة من طالبات الصف الثامن اختارت الباحثة مدرستين احداهما تمثل مدرسة (دار الارقم الاسلامية) لتمثل المجموعة التجريبية وتدرس وفق التعلم التعاوني ، بلغ عدد طالباتها (٥٢) طالبة موزعة في شعبتين . والاخرى من

مدرسة (الكلية العلمية الاسلامية) لتمثل المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية ،بلغ عدد طالباتها (٧٢) طالبة موزعة في شعبتين .

أعدت الباحثة ادوات الدراسة وهي مذكرات التحضير ، اختبار تحصيلي ، مقياس الميول العلمية ، مقياس الاتجاه نحو العلم / العلوم .

تم اختبار المجموعتين قبلياً في مقياس الميول العلمي ، ومقياس الاتجاه نحو العلوم. قامت الباحثة بنفسها بتدريس المجموعتين ، وبعد الانتهاء من التجربة التي استمرت (٤) اسابيع ، اجرى اختبار بعدي للتحصيل في المجموعتين .

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاختبار التائي (T-test) في تحليل البيانات.

دلت نتائج البحث على وجود فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة للتحصيل في المجموعتين ولصالح المجموعة التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، في حين لم تظهر نتائج البحث اية فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة للمجموعتين على مقياس الميول والاتجاهات تعزى لطريقة التدريس .

أوصت الباحثة ببعض التوصيات ومنها ضرورة استخدام التعلم التعاوني في مراحل دراسية اخرى وفي متغيرات دراسية اخرى . (ابو فضالة ، ١٩٩٥ : ص.ج.د)

٥-دراسة ابراهيم (١٩٩٩)

اجريت الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة الموصل ، هدفت إلى تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني باستراتيجية (جيكسو) في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التاريخ وميولهم نحوها ، مقارنة بالأسلوب التقليدي في تدريس المادة .

تكونت عينة الدراسة من (٤٨) تلميذاً وتلميذة ، اختيرت مدرسة (قبة الصخرة) ، واختيرت عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية بلغ عدد تلاميذها (٢٤) تلميذاً وتلميذه ، لتدرس بأسلوب التعلم التعاوني (طريقة جيكسو) ، بينما اختيرت مدرسة (كلية المعلمين التطبيقية المختلطة) ، واختيرت عشوائياً شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة ، بلغ عدد تلاميذها (٢٤) تلميذاً وتلميذه ، لتدرس بالطريقة الاعتيادية قامت معلمتين بتدريس

المجموعتين من كلا المدرستين اعلاه ، استمرت التجربة فصلاً دراسياً واحداً (الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧) كافأ الباحث في العمر الزمني للتلاميذ ، ومعدل درجات امتحان نصف السنة في المواد الاجتماعية ، والمستوى التعليمي للأباء والأمهات .

أما اداة الدراسة فقد اعد الباحث أداتي قياس الاولى اختبار تحصيلي مكون من (٣٢) فقرة من نوع اختيار من متعدد تم التأكد من صدقه وثباته ، بلغ معامل الثبات (٠,٩٣٩) . والأداة الثانية بناء استبانه ميول استمد فكرتها من دراسة مطر (١٩٩٢) مكونة من (٢٥) فقرة ولكل فقرة ثلاثة بدائل ، تم التأكد من ثبات الاستبانة فبلغ معامل الثبات (٠,٨٦٧) استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط المحكم (تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي) أما الوسائل الاحصائية فقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التائي (T-test) .

دلت نتائج البحث عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني (جيكسو) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الاكاديمي ، ولم تظهر نتائج البحث تأثير اسلوب التعلم التعاوني في الميول نحو مادة التاريخ .

أوصى الباحث تبني معلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام اسلوب التعلم التعاوني باستراتيجية جيكسو في تدريس التاريخ ، ودعوة مؤسسات تدريب المعلمين اثناء الخدمة إلى ادخال اسلوب التعلم التعاوني في برنامج الدورات التدريبية . (ابراهيم ، ١٩٩٩ : ٩٥ – ١١٨)

٦–دراسة القريشي (٢٠٠٠) :

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق / جامعة بغداد هدفت الى معرفة اثر تدريس المفاهيم الفيزياوية باستخدام ثلاث استراتيجيات هي الا نموذج الشارح وانموذج دورة التعلم وانموذج المواجهة التصورية في الميول العلمية والتحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الفيزياء.

تكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالباً وزعت عشوائياً على ثلاث مجموعات. المجموعة التجريبية الاولى (شعبة ب) تدرس وفق الانموذج التفسيري او الشارح وبلغ عدد طلابها (٣١) طالباً ، والمجموعة التجريبية الثانية

(شعبة جـ) وتدرس وفق دورة التعلم وبلغ عدد طلابها (٣١) طالباً ، والمجموعة التجريبية الثالثة (شعبة أ) وتدرس وفق استراتيجية المواجهة التصورية بلغ عدد طلابها (٣١) طالباً.

كوفئت المجموعات في السعي السنوي للصف الثالث المتوسط في مادة الفيزياء ، معدل درجات الطلاب لجميع المواد في الامتحان الوزاري ، درجات الاختبار القبلي في مقياس الميول العلمية.

اعد الباحث اداتي قياس ، الاولى قياس الميول العلمية مكوناً من (٤٢) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته ، بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) . اما الاداة الثانية اختبار تحصيلي يتضمن مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق) ومن نوع الاختبارات الموضوعية والمقالية، حيث بلغت عدد فقرات الاختبار (٥٠) فقرة ، منها (٤٥) فقرة موضوعية و (٥) فقرات مقالية ، تألفت الفقرات الموضوعية من (١٣) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، و (١٢) فقرة من نوع اكمل العبارات ، و(١٠) فقرات من نوع الصواب والخطأ و (١٠) فقرات من نوع المطابقة ، تم التأكد من صدقها وثباتها فبلغ معامل الثبات (٠,٨٤) استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً للعام الدراسي ١٩٩٩/٩٨.

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي ، ذي الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للميول ، والاختبار البعدي بالنسبة للتحصيل والاستبقاء.

اما الوسائل الاحصائية استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي ، ومعادلة رولون ، ومعامل تمييز الفقرات ، ومعادلة كودر ريتشاردسون .

دلت نتائج البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الميول العلمية لمجموعات البحث الثلاث ، في حين وجدت فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل والاستبقاء في المجموعات الثلاث يعزى الى استراتيجيات التدريس المستخدمة في كل مجموعة.

اوصى الباحث ضرورة استخدام الاستراتيجيات الثلاث في تدريس الفيزياء ، ضرورة تنويع المدرسين لاستخدام اساليب التدريس وعدم الاقتصار على طرائق التي تعتمد على التلقين والاستذكار. (القريشي ، ٢٠٠٠ : ١٧-١١٥).

٧-دراسة الموسوي (٢٠٠١) :

اجريت الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة بغداد ، هدفت الكشف عن اثر استخدام الحاسوب لتدريس الفيزياء ، في التحصيل والاستبقاء وتنمية الميل نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العام.

تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً موزعين عشوائياً على شعبتين الاولى تمثل شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية وعدد طلابها (٢٦) طالباً ، والثانية شعبة (ب) وتمثل المجموعة التجريبية وتدرس باستخدام الحاسوب وعدد طلابها (٢٦) طالباً . اختارت الباحثة (ثانوية المتميزين للبنين) ، الرصافة الثانية

، بغداد بصورة قصدية ؛ وذلك لاحتواء المدرسة على مختبر متكامل للحاسوب ، وتعاون ادارة المدرسة مع الباحثه ، وقلة عدد الطلاب بالصف الواحد . وقامت بتدريس مجموعتي البحث بنفسها كافئت الباحثة مجموعتي البحث في العمر الزمني ، درجة الذكاء ، التحصيل الدراسي للفيزياء والكيمياء للسنة السابقة ، التحصيل الدراسي للفيزياء في نصف السنة ، اختبار المعلومات السابقة ، التحصيل الدراسي للوالدين. واستغرقت التجربة الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ ، واستمرت (١٢) اسبوعاً.

اعدت الباحثة اداتي قياس الاولى تمثل مقياس الميول نحو مادة الفيزياء مكوناً من (٣٤) فقرة ، وضعت ثلاث بدائل للاجابة على المقياس ، تم التأكد من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٩٢) ، والثانية اداة اختبار تحصيلي مكوناً من (٤٠) فقرة اختبارية ، تم التأكد من صدقها وثباتها ، وبعد مرور اسبوعين طبقت الباحثة قياس الاستبقاء على المجموعتين.

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي للميل ، والاختبار البعدي للتحصيل والاستيفاء .

اما الوسائل الاحصائية ، فقد استخدمت الباحثة ، تحليل التباين ، الاختبار التائي (T-test).

دلت نتائج الدراسة ان هناك اثراً ايجابياً لاستخدام الحاسوب في تدريس المجموعة التجريبية على تنمية ميلهم نحو الفيزياء مقارنة بالمجموعة الضابطة . وزيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بتحصيل طلاب المجموعة الضابطة نتيجة استخدام الحاسوب ، ووجود دلالة احصائية ذات اثر واضح في استبقاء تحصيل الطلاب (للمجموعة التجريبية) للمعلومات لمدة اطول مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة . اوصت الباحثة ببعض التوصيات منها ضرورة معرفة مدرسي المواد العلمية لاستخدام الحاسوب وبخاصة مدرسي الفيزياء . (الموسوي ، ٢٠٠١ :٤١-٨٦) .

٨-دراسة بيل (Beall , 1984) :

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، هدفت الى معرفة الاتجاه نحو العلوم ، الميول نحو العلوم ، وحب الاستطلاع العلمي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الابتدائية .

تكونت عينة الدراسة من (٦٨٣) تلميذاً من الصف السادس الابتدائي استخدمت الدراسة ادوات قياس جاهزة لقياس الاتجاهات العلمية ، والميول العلمية ، وحب الاستطلاع العلمي ، وطبق اختباران احداهما تحريري والاخر شفوي في العلوم لقياس التحصيل لدى تلاميذ السادس الابتدائي . استخدم الباحث ، تحليل التباين ؛

وذلك لتحديد مستويات التحصيل العلمي (العالي ، المتوسط ، الواطيء) ، ومعامل ارتباط بيرسون العلاقة بين مستويات التحصيل والمتغيرات الاخرى

دلت نتائج الدراسة على :-

-يتأثر التحصيل والاتجاه العلمي بالقدرات المعرفية (اللفظية ، الكمية ، غير اللفظية).

-كان هنالك اختلاف في مستويات التحصيل تقدر بـ (٥١%) ترجع الى الاختلاف في الاتجاه والميول العلمي ، وحب الاستطلاع والقدرات المعرفية (اللفظية ، الكمية ، غيراللفظية)

-وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)بين الاتجاه العلمي والتحصيل العلمي .

-وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القدرات المعرفية والتحصيل العلمي .

-وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مستويات التحصيل وحب الاستطلاع العلمي.

-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مستويات التحصيل وحب الاستطلاع العلمي.

(Beall , 1984 , P. 2387) .

٩-دراسة ساونبول (Swanepoel , 1990):

اجريت هذه الدراسة في بريتوريا في جنوب افريقيا . هدفت الى بناء مقياس للميل نحو دراسة العلوم الطبيعية ، ونوع ميول الطلبة نحو دروس العلوم الطبيعية ، ومقارنة بين ميول الطلاب والطالبات نحو دراسة العلوم الطبيعية.

تكونت عينة الدراسة من (٥٤٨) طالباً وطالبة من المرحلة السابعة في المدارس المتوسطة.

طور الباحث مقياس الميول نحو دراسة العلوم الطبيعية مؤلفاً من (١٤٠) فقرة تمثل اربعة مجالات للميل نحو دراسة المواد (الفيزياء ، الرياضيات ، وعلوم الحياة وعلوم الكومبيوتر) .

عرضت الفقرات على لجنة من المحكمين للتأكد من صدقها حيث تم حذف وتعديل عدد من الفقرات ليصبح بصيغته النهائية مكوناً من (١٠٠) فقرة تمثل مقياس ميول الطلبة نحو دراسة العلوم الطبيعية ، حسب ثبات المقياس ، فبلغ (٠,٩٧) و (٠,٩٦) للطلاب والطالبات على التوالي .

وبعد تطبيقه توصل الباحث الى النتائج الاتية :

١-تحديد ميول الطلبة نحو الاختصاصات العلمية التي يرغبون بدراستها.

٢-يميل الطلاب نحو دراسة الفيزياء وعلوم الكومبيوتر ، بينما تميل الطالبات لدراسة علوم الحياة وعلوم الكومبيوتر. (Swanepoel , 1990 , p. 2234).

١٠-دراسة هتك (Hatch , 1990) :

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، هدفت الى الكشف عن العلاقة بين قراءة المطبوعات (النشرات والكتيبات) الخارجية المتعلقة بموضوعات علوم الحياة ومستوى الميل للعلم لطلبة المرحلة الاولى من الدراسة الثانوية.

تكونت عينة الدراسة (١٨٥) من الطلبة في الصف الاول ومن المدارس الثانوية داخل المدينة واخرى في اطرافها.

كافئت الدراسة بعدد من المتغيرات ، يعتقد انها تؤثر على مستوى الميول العلمية للطلبة وهي (الجنس (ذكور –اناث) ، المجموعة العرقية ، المستوى الاجتماعي ، القدرة العلمية ، اتجاه العائلة نحو العلوم ، الاستمتاع بدروس العلوم في الطفولة ، التشجيع ، الخبرات العلمية العامة ، التحصيل نحو علوم الحياة).

تم توفير مجموعة من المطبوعات الخارجية المتعلقة بدرس علوم الحياة ، وللتأكد من ملائمتها والمستوى العلمي للطلبة تم عرض المطبوعات على لجنة من الخبراء من اساتذة متخصصين في علوم الحياة والتربية.

اعد برنامج لقراءة المطبوعات الخارجية ولمدة (٤) اشهر ، وبعد الانتهاء من البرنامج تم قياس ميل الطلبة للعلم باستخدام مقياس جاهز للميول العلمية ، وبعد تحليل البيانات احصائياً تم التوصل الى النتائج الاتية :-

-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الميول العلمية وعوامل التحصيل في علوم الحياة والتشجيع ، والاطلاع على المطبوعات الخارجية.

-اما بقية العوامل التي درست فلها علاقة ارتباطية ليست ذات دلالة مع مستوى الميول العلمية للطلبة . (Hatch , 1990 , P.2853) .

١١-دراسة لورد (Lord , 1994) :

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، ولاية بنسلفانيا . هدفت التعرف على اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم في الصفوف الثانوية العليا في الاتجاهات والميول لدى معلمي العلوم.

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً من معلمي العلوم في مختلف المدارس الثانوية في ولاية بنسلفانيا ، تم تدريبهم على اسلوب التعلم التعاوني واجراءاته وتطبيقاته في ثلاث جلسات ، طبق المعلمون التعلم التعاوني في صفوفهم الدراسية ، وتم تصوير الدرس التعاوني لكل صف ، وبعد انتهاء تطبيق المعلمين لاسلوب التعلم التعاوني ، تم اجراء لقاء للمعلمين المتدربين وخلال ثلاثة ايام للمناقشة وتبادل الخبرات ، وتم منح كل معلم متدرب (٧٥) دقيقة يقوم بها بعرض عمله امام بقية المعلمين المشاركين.

تم استخدام استبانة مطورة من قبل (Simmous , B , & Anderson) في جامعة ولاية جورجيا ، لقياس الاتجاهات والميول لدى معلمي العلوم ، تم تطبيق الاستبانة قبلياً وبعدياً استخدمت الوسائل الاحصائية اللازمة ، الاختيار التائي (t . test) .

دلت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة احصائية في الاتجاهات والميول نحو استخدام اسلوب التعلم التعاوني في التدريس . اوصت الدراسة باقامة دورات تدريب لمعلمي العلوم على استخدام التعلم التعاوني في التدريس. (Lord,1994,P.P . 280 . 284).

موازنة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظ الباحث مدى الاهتمام الذي حظي به اسلوب التعلم التعاوني ،كونه استراتيجية تدريسية اعتمدت على نشاط الطلبة وجهودهم بحيث نقل الطالب من موقع المتلقي والحافظ للمادة الى موقع المشارك الايجابي في دروس التعلم التعاوني.

وسيتناول الباحث ومن خلال عرض الدراسات السابقة الى :

١ –الهدف :

هدفت بعض الدراسات السابقة التعرف على اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في الجوانب الانفعالية كالميول ،كما في دراسة (مطر ، ١٩٩٢) ، وقسم اخر تناول الاتجاهات والميول معاً كما في دراسة (Lord , 1994) ، واخرى تناولت التحصيل فضلا عن الجوانب الانفعالية كمتغير تابع مثل دراسة Humphreys & others , 1982 ودراسة (ابو فضالة ، ١٩٩٥) ، ودراسة (ابراهيم ،١٩٩٩) و دراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) ، و(الفالح ، ٢٠٠٠).

وبحثت دراسات اخرى استخدام التعلم التعاوني مع متغيرات اخرى كالتحصيل مثل دراسة (العزاوي ، ٢٠٠١) ، وبحثت دراسات اخرى كدراسة (Estep , 1992) و (الشمالي ، ١٩٩٥) في التحصيل والقدرة القرائية في تعلم الدراسات الاجتماعية.

وهدفت دراسة (القاعود ، ١٩٩٥) في التحصيل وتنمية مفهوم الذات في مادة الجغرافية ، ودراسة (Tarkington , 1989) ، ودراسة (الشياب ، ٢٠٠١) في القدرة على التفكير الناقد ، ودراسة (Slavin & Karweit , 1981) في النتاجات المعرفية والانفعالية .

وكان غرض دراسات اخرى الكشف عن الاتجاه والميول وحب الاستطلاع العلمي نحو العلوم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي ، وهدفت دراسة (Hatch , 1990) العلاقة بين الميول العلمية والقراءات الخارجية.

اما دراسة (البياتي ، ١٩٩٤) فقد هدفت الى استخدام تقنيات الهندسة الوراثية في تنمية الميول العلمية ، وهدفت دراسة (العبد الله ، ١٩٩٤) الى استخدام الافلام التعليمية في تنمية الميول العلمية والتحصيل ، ودراسة (الموسوي ،٢٠٠١) في استخدام الحاسوب في التحصيل والاستبقاء وتنمية الميل .

وقد اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع دراسة (مطر ، ١٩٩٢) اذ انها هدفت الى بيان اثر التعلم التعاوني في تنمية الميول .

٢ –العينة:

اختارت معظم الدراسات السابقة العينة عشوائياً وهي متفقة مع الدراسة الحالية ، اما طريقة تقسيم العينة ، قسمت بعض الدراسات الى عينة تجريبية واحدة مثل دراسة (مطر ، ١٩٩٢) ودراسة (Lord , 1994). وبعضها الاخر قسمت الى مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة ،كدراسة (Slavin & Karweit , 1981) ودراسة (Tarkington , 1989) ودراسة (Estep, 1992) ودراسة (Amprosio & others , 1993)، (البياتي ، ١٩٩٤) و (العبد الله ، ١٩٩٤) و (القاعود ، ١٩٩٥) و (الشمالي ، ١٩٩٥) و (ابو فضالة ، ١٩٩٥) و (الربيعي ، ١٩٩٩) و (ابراهيم ، ١٩٩٩) و (العمر ،٢٠٠٠) و (الفالح ، ٢٠٠٠) و (العزاوي ، ٢٠٠١) و (الموسوي ، ٢٠٠١).

وبعضها قسمت العينة الى ثلاث مجموعات كما في دراسة (Humpherys & others , 1982) ودراسة (القريشي ، ٢٠٠٠) ودراسة (الشيات ، ٢٠٠١) .

واختلفت الدراسات في حجم العينة ، اذ تباينت اعدادها فبالنسبة للتعلم التعاوني ، تراوحت بين اكبر عينة بلغت (٤٥٦) طالباً كما في دراسة (Slavin & Karweit , 1981) واصغر عينة بلغت (٣١) طالباً وطالبة كما في دراسة (Amprosio & others , 1981) في حين تباينت اعداد حجم العينة للدراسات التي تناولت الميول بين اكبر عينة بلغت (٦٨٣) كما في دراسة (Beall , 1984) وبين اصغر عينة بلغت (٤٨) كما

في دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) ، وقد يعود هذا التباين الى المدة الزمنية للدراسة والمرحلة الدراسية ومنهجية البحث .

اما عينة الدراسة الحالية ، بلغت (١٢٠) طالباً وطالبة ، منهم (٦٠) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية ، و (٦٠) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة.

٣-متغير الجنس :

تباينت الدراسات السابقة في متغير الجنس فبعضها اتخذت الطلاب فقط مثل دراسات (Slavin & Karweit , 1981) و (Humphery & others , 1982) و (Estep , 1992) و (البياتي ، ١٩٩٤) و (العبد الله ، ١٩٩٤) ، و (القاعود ، ١٩٩٥) و (القريشي ، ٢٠٠٠) و (العمر ، ٢٠٠٠) و (الموسوي ، ٢٠٠١) .

وبعضها الاخر اتخذت الطالبات فقط كدراسات (ابو فضاله ، ١٩٩٥) و (الشمالي ، ١٩٩٥) و (الربيعي ، ١٩٩٩) و (الشياب ، ٢٠٠١) وقسم من الدراسات تناولت الطلاب والطالبات معاً كما في دراسات (Sawanepoel , 1990) و (Amprosio & others , 1993) و (ابراهيم ، ١٩٩٩) . وقسم اخر اتخذ من الهيئات التعليمية من المعلمين كدراسة(Lord, 1994).

من خلال الدراسات السابقة يرى الباحث ان جميع الدراسات لم تتخذ متغير الجنس، وكانت عيناتها من الطلاب فقط ، او من الطالبات ، او الاختلاط بين الطلاب والطالبات ، في حين اتخذت الدراسة الحالية متغير الجنس،عدا دراسة العزاوي (٢٠٠١) التي أتخذت الجنس متغير للدراسة.

٤-المواد الدراسية:

تباينت الدراسات السابقة في المواد الدراسية فبعض منها اتخذت مادة التاريخ كدراسة (الشمالي ، ١٩٩٥) و (ابراهيم ، ١٩٩٩) ، وبعضها الاخر تناولت الدراسات الاجتماعية الى جانب مواد دراسية اخرى كاللغات والرياضيات كدراسة (Slavin & Karweit , 1981) وبعضها تناول الدراسات الاجتماعية فقط كدراسة (Estep , 1992) ، تناولت دراسات اخرى مادة الجغرافية كدراسات (القاعود ، ١٩٩٥) و (الشياب ، ٢٠٠١) ، وتناولت دراسة (العزاوي ، ٢٠٠١) مادة تاريخ الفن الاسلامي ، في حين تناولت دراسات اخرى مادة العلوم ومنها دراسات (Humpherys &others, 1982) و (الفالح ،

٢٠٠٠) . وتناولت دراسات اخرى مادة الفيزياء ،كدراسات (Amprosio & others , 1993) و (مطر ، ١٩٩٢) و (العبد الله ، ١٩٩٤) و (العمر ، ٢٠٠٠) و (القريشي ، ٢٠٠٠) .

٥-المراحل الدراسية:

اجريت معظم الدراسات السابقة على مراحل دراسية مختلفة في التعليم العام ، وقسم من الدراسات اجريت في معاهد اعداد المعلمين كدراسة (البياتي ، ١٩٩٤) ، والقسم الاخر اجريت في معاهد اعداد المعلمات كدراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) ، وقسم من الدراسات اجريت في معاهد الفنون الجميلة كدراسة (العزاوي ، ٢٠٠١) ، واجريت بعض الدراسات على التعليم العالي كدراسات (Amprosio & others , 1993) و (مطر ، ١٩٩٢) و (العمر ، ٢٠٠٠)اما الدراسة الحالية فقد اجريت على طلبة المرحلة الاعدادية (الخامس الادبي) ؛ لان هذه المرحلة تعد من المراحل المتقدمة في نظام التعليم العام في القطر ، ولتخصص الطلبة في هذه المرحلة بالمواد الادبية ، ولعدم وجود دراسات سابقة تناولت هذه المرحلة حسب علم الباحث لذا اجريت هذه الدراسة.

٦-مدة التجربة:

تراوحت مدة الدراسة في الدراسات السابقة بين ثلاثة ايام كما في دراسة (Lord , 1994) ، وبين فصل دراسي كامل كما في دراسة (ابراهيم ،١٩٩٩) .

ويرى الباحث ان المدة الزمنية القصيرة وخاصة في الدراسات التجريبية لا تعطي نتائج دقيقة ، لذا من الافضل ان تكون مدة التجربة طويلة نسبياً حتى تمنح فرصة كافية لظهور اثر المتغير المستقل على المتغير التابع (خاصة اذا كان تنمية الجوانب الانفعالية –كالميول) وهذا ما عول عليه الباحث في الدراسة الحالية ، حيث كانت مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (الفصل الدراسي الاول)، ويرى الباحث ان عدم ظهور فروق ذات دلالة احصائية في الجوانب الانفعالية (الميول) في بعض الدراسات السابقة قد يعود الى قصر المدة الزمنية للتجربة.

٧-التدريس :

اختلفت الدراسات السابقة في تدريس مجموعات البحث ، فقسم من الدراسات قام الباحثون فيها بتدريس عينة البحث بانفسهم كما في دراسات (مطر ،١٩٩٢) و (البياتي ، ١٩٩٤) و (العبد الله ، ١٩٩٤) و (ابو فضالة ، ١٩٩٥) و (الشمالي ، ١٩٩٥) و (الربيعي ، ١٩٩٩) و (العمر ، ٢٠٠٠) و (الشياب ، ٢٠٠١) و (الموسوي ، ٢٠٠١).

وفي دراسات اخرى قام مدرسون اخرون بتدريس مجموعات البحث تم تدريبهم على اسلوب التعلم التعاوني ،كما في دراسات (Slavin & Karweit , 1981)و (Humpherys & others , 1982) و (Lord , 1994) و (القاعود ، ١٩٩٥) و (ابراهيم ، ١٩٩٩).

وفي دراسة (Estep , 1992) قام الباحث بالتعاون مع ثلاثة معلمين بتطبيق حول وحدة دراسية في ميدان الدراسات الاجتماعية وفي الدراسة الحالية قام الباحث بنفسه بتدريس مجموعتي البحث لضمان سير التجربة ولتلافي اثر اختلاف المدرسين في تطبيق التجربة.

٨-ادوات الدراسة :

تباينت الدراسات السابقة في ادوات بحثها ، فقد استخدمت قسم من الدراسات مقاييس جاهزة لقياس الميول كدراسة (Hatch , 1990) وقسم اخر استخدم مقياس جاهز للميول والاتجاهات العلمية كدراسة (Beall , 1984) ، وفي دراسات اخرى تم تطوير المقاييس الجاهزة للميول والاتجاهات كدراسة (Lord , 1994).

وفي دراسات اخرى استخدمت اداة قياس الميول من اعداد الباحث نفسه كما في دراسات (مطر ، ١٩٩٢) و (البياتي ، ١٩٩٤) و (العبد الله ، ١٩٩٤) و (القريشي ، ٢٠٠٠) ، (الموسوي ، ٢٠٠١).

وفي دراسات اخرى استخدمت اداة مقياس الاتجاه من اعداد الباحث نفسه كدراسات (الربيعي ، ١٩٩٩) و (الفالح ، ٢٠٠٠) .

ولعدم استطاعت الباحث الحصول على مقياس جاهز مناسب للميول لمادة التاريخ (عينة البحث) قام بعد افادته من الدراسات السابقة باعداد اداة قياس الدراسة الحالية.

٩-عدد فقرات المقاييس :

تباينت الدراسات السابقة في طول مقاييسها فمنها من بلغ عدد فقراته (٤١) فقرة كما في دراسة (مطر ، ١٩٩٢) و (٥٢) فقرة كما في دراسة (العبد الله ،١٩٩٤) و (٤٠) فقرة كما في دراسة (البياتي ، ١٩٩٤) و (٢٥) فقرة كما في دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) و (٣٣) فقرة كما في دراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) و (٤٢) فقرة كما في دراسة (القريشي،٢٠٠٠) و (٣٤) فقرة كما في دراسة (الموسوي ، ٢٠٠١).

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (القريشي ، ٢٠٠٠) في طول فقرات المقياس حيث بلغت فقرات مقياس الميول (٤٢) فقرة.

١٠-عمليات التكافؤ:

اغلب الباحثين في الدراسات السابقة قاموا باجراء عمليات التكافؤ في بعض المتغيرات بين افراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة كالعمر الزمني والجنس ، والمرحلة الدراسية ، والذكاء ، والتحصيل ، والمستوى التعليمي للوالدين ، ودرجات الطلبة السابقة ، ..... الخ .

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بتكافؤ مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي القبلي ، ودرجة مادة التاريخ للصف الرابع العام والمعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية ، الجغرافية) للصف الرابع العام ، واختبار الميول القبلي .

ويرى الباحث ان اجراء عملية التكافؤ يعد امراً ضرورياً وخاصة في البحوث التجريبية ، وذلك لغرض عزل المؤثرات التي يعتقد انها تؤثر في نتائج التجربة ، أي ان أي اثر يظهر في نتائج التجربة هو نتيجة لأثر العامل المستقل وليس للمؤثرات الاخرى.

١١-التصاميم التجريبية :

تباينت الدراسات السابقة في التصاميم التجريبية ، فمعظم الدراسات استخدمت التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي كما في دراسات (مطر ،١٩٩٢) و (البياتي ، ١٩٩٤) و (العبد الله ، ١٩٩٤) و (Lord , 1994) و (ابو فضالة ، ١٩٩٥) و (ابراهيم ، ١٩٩٩) و (الربيعي ، ١٩٩٩) و (القريشي ، ٢٠٠٠) و (الموسوي ، ٢٠٠١).

وبعضها الاخر استخدم التصميم التجريبي ذو الاختيار البعدي كدراسات (Humpherys & others 1982 ,) و (العزاوي ، ٢٠٠١) .

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي –البعدي لمعرفة اثر التعلم التعاوني في تنمية الميول نحو مادة التأريخ.

١٢-الوسائل الاحصائية :

اشارت الدراسات السابقة الى تنوع الوسائل الاحصائية التي استخدمها الباحثون في ضوء تحليل النتائج منها الاختبار التائي (T.test) ، معادلة سبيرمان – براون ، معامل الصعوبة ، معامل التمييز ، معامل ارتباط بيرسون ، معامل ارتباط بايسيريال ، تحليل التباين ، معادلة رولون .

ويرى الباحث ان استخدام الوسائل الاحصائية يعتمد على نوع البحث ، وهدفه، وفرضياته ، ونوع التصاميم التجريبية ، وعدد الافراد . وقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية – تحليل التباين الثنائي – الاختبار التائي (T-test) ، معادلة بيرسون ، معادلة سبيرمان – براون ، معادلة كتمان –كاي (X^2) .

١٣-نتائج الدراسات السابقة:

أ-النتائج المتعلقة بالمحور الاول (التعلم التعاوني):

تباينت الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التعاوني في نتائجها تبعاً لتباين المتغير التابع في الدراسة . فبالنسبة للتحصيل ، اشارت اغلب الدراسات ان للتعلم التعاوني اثراً في رفع مستوى تحصيل الطلبة ، اذ كان هناك فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية عدا دراسة (Amprosio & others , 1993) حيث لم تظهر فروقاً في التحصيل بين المجوعتين ، في حين اظهرت المجموعات التعاونية سلوكيات تعاونية ومستوى عال من الارتياح والرضا للتعلم التعاوني وزيادة في ميول الطلبة نحو العمل المختبري.

اما دراسة(Slavin & Karweit , 1981) فقد تفوقت المجموعة التجريبية في النتاجات الانفعالية في مجال العلاقات الاجتماعية ، ومقاومة القلق ، واتجاهات الطلبة نحو المدرسة . وفي دراسة (الشيات ، ٢٠٠١) اظهرت المجموعة التجريبية تفوق في تنمية التفكير الناقد.

اما دراسة (Tarkington , 1989) فقد ادى الطلبة فيها تفوقاً في اختبار كورنيل، وفهم افضل للنص ، وزيادة في درجاتهم بالوظائف الكتابية ، وزيادة في ميلهم لقبول وجهات نظرهم نحو بعضهم البعض ، وذلك من خلال المقابلات التي اجريت على طلبة المجموعة التجريبية.

ب-النتائج المتعلقة بالمحور الثاني (الميول).

اظهرت نتائج الدراسات السابقة تبايناً في تفوق المجموعة التجريبية نحو المواد الدراسية في تنمية الميول ، حيث لم تظهر نتائج دراسة (القريشي ، ٢٠٠٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية في الميول العلمية لمجوعات البحث ودراسة (ابو فضالة ، ١٩٩٥) التي لم تظهر دراسته عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في الميول والاتجاهات تعزى لطريقة التدريس ، وكذلك دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) التي لم تظهر تفوق المجموعة التجريبية في الميول نحو مادة التاريخ.

في حين أظهرت دراسات اخرى تفوق المجموعة التجريبية في ميول الطلبة نحو مادة الفيزياء كما في دراسة (مطر ، ١٩٩٢) ، اما دراسة (Lord, 1994) اظهرت وجود فرق ذو دلالة احصائية في الاتجاهات والميول نحو استخدام اسلوب التعلم التعاوني.

اما دراسة (Beall , 1984) اظهرت ان اختلاف مستويات التحصيل كان نتيجة لاختلاف الاتجاه والميول العلمية وحب الاستطلاع والقدرات العقلية ، واظهرت دراسات اخرى وجود علاقات ارتباطية بين مستوى الميول العلمي والتحصيل الدراسي كدراسة (Hatch , 1990) في حين توصلت نتائج دراسات (Swanepoel , 1990) الى وجود ميل لدى الطلاب نحو مادة الفيزياء وعلوم الكومبيوتر ، بينما تميل الطالبات لدراسة علوم الحياة والكومبيوتر ، واظهرت نتائج دراسة (الموسوي ، ٢٠٠١) عن تنمية ميول طلاب المجموعة التجريبية نحو مادة الفيزياء لاستخدام الحاسوب في تدريسهم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي ضوء ما تم عرضه من مناقشة الدراسات السابقة يمكن الاستنتاج بما يأتي:-

-الاهتمام المتزايد بدراسة الجوانب الوجدانية لدى الطلبة في الاتجاهات والميول.

-اغلب الدراسات العربية اعدت مقاييسها من قبل الباحثين انفسهم في حين اغلب الدراسات الاجنبية استخدمت مقاييس جاهزة او مطورة كاداة لبحثها.

-تميزت الدراسات السابقة باتباع المنهج التجريبي ، وقسم اخر اتبع المنهج الوصفي، اما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج التجريبي.

-انعدام الدراسات المحلية التي تناولت اثر التعلم التعاوني في تنمية الميول نحو طلبة المرحلة الثانوية في القطر.

وقد افاد الباحث من هذه الدراسات في الجانب النظري وفي اعداد اداة البحث واستخدام الوسائل الاحصائية وغيرها.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

الفصل الثالث

يتناول هذا الفصل عرضاً لاجراءات البحث من حيث التصميم التجريبي ، مجتمع البحث والعينة ، تكافؤ المجموعتين ، ضبط المتغيرات الدخيلة ، تحديد المادة العلمية ، صياغة الاهداف السلوكية ، اعداد الخطط التدريسية ، اعداد صحائف العمل ، اداة البحث، اجراءات تطبيق التجربة ، الوسائل الاحصائية لمعالجة بيانات البحث وسوف يتناولها الباحث بالتفصيل وكما يأتي:-

١-التصميم التجريبي :

المقصود بالتصميم التجريبي هو وضع هيكل اساسي للتجربة (العيسوي ،١٩٨٥ :٢٦٣) (رؤوف ، ٢٠٠١ : ١٥٢) ؛ ذلك ان التصميم التجريبي هو بمثابة المفهوم الذي يرشد إلى الاسس التجريبية التي تحدد معالم التجربة (رؤوف ، ٢٠٠١ : ١٧٩) وقد اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي وفيه تتعرض المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار قبلي ، وبعدها تتعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل ، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ، وفي نهاية التجربة يطبق اختبار بعدي لكلا المجموعتين ، وكما موضح في جدول(١) .

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	المتغير المستقل (التعلم التعاوني)	اختبار بعدي (مقياس الميول)
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	الطريقة الاعتيادية	اختبار بعدي (مقياس الميول)

٢-مجتمع البحث والعينة :

أ-مجتمع البحث :

يعد تحديد مجتمع البحث من المهام الرئيسة في التجربة فمجتمع البحث هو مجموعة العناصر او الافراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة او مجموعة المشاهدات او القياسات التي تم جمعها من تلك العناصر (صبحي واخرون ، ٢٠٠٠ : ١٨١) ويمثل مجتمع البحث الحالي طلبة الصف الخامس الادبي في مدارس محافظة القادسية (الذكور والاناث) الذين يدرسون مادة التاريخ للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) ، وقد لجأ الباحث الى المديرية العامة لتربية القادسية – قسم التخطيط التربوي – شعبة البحوث والدراسات بتأريخ ٢٠٠١/٩/٣ ودون الباحث المدارس الثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية ملحق (١) فوجد انها تضم (٣٧) مدرسة ثانوية واعدادية ، منها (١٥) مدرسة بنين ، (١٦) مدرسة بنات و (٦) مدارس مختلطة (ذكور ، اناث) ، وبعد استبعاد المدارس المسائية والمدارس التي تحتوي على صف دراسي واحد (الخامس الادبي) ، والمدارس التي تضم صفوف دراسية مختلطة (ذكور ، اناث) ملحق (٢).

اختيرت المدارس التي لا يقل فيها عدد الشعب عن اثنتين والتي تمثل (٩) مدارس ثانوية واعدادية وهذه المدارس هي :-

١-اعدادية العروبة للبنات.

٢-اعدادية دمشق للبنات.

٣-اعدادية الطليعة للبنات.

٤-اعدادية ١٧تموز للبنين.

٥-اعدادية الفردوس للبنات.

٦-ثانوية الزحف الكبير للبنات.

٧-اعدادية الخنساء للبنات.

٨-اعدادية غماس للبنين.

٩-الاعدادية المركزية.

ب-عينت البحث :

أولاً : عينة المدارس :

وبعد ان تم تحديد المدارس المشمولة بالدراسة اعلاه وقع الاختيار عشوائياً* على الاعدادية المركزية للبنين واعدادية الفردوس للبنات لتطبيق التجربة ، وبعد تحديد المدرستين اللتين ستطبق التجربة عليهما ، زار الباحث ادارتي المدرستين بعد ان زود بكتاب رسمي** من المديرية العامة لتربية القادسية تطلب فيه تسهيل مهمة الباحث في تطبيق بحثه في المدرستين ملحق (١) ، واتفق الباحث مع ادارة المدرستين في التدريس في كلا المدرستين بواقع (٦) حصص اسبوعياً لكل منهما طيلة الفصل الدراسي الاول للعام ٢٠٠١-٢٠٠٢ وضح الباحث فيهما طبيعة عمله وسرية التجربة.

ثانياً : عينة الطلبة:

اختار الباحث الشعب التجريبية من كلا المدرستين وفق الخطوات الاتية :

أ-الاعدادية المركزية للبنين : وفيها شعبتان للصف الخامس الادبي وقع الاختيار عشوائياً على شعبة الانتصار لتكون المجموعة التجريبية وشعبة البعث لتكون المجموعة الضابطة.

ب-اعدادية الفردوس للبنات: وفيها شعبتان للصف الخامس الادبي وتتوزع الطالبات فيهما حسب نظام القاعات الدراسية ، فوقع الاختيار عشوائياً على قاعة (٢) لتكون المجموعة التجريبية ، بينما اختيرت قاعة (١) لتكون المجموعة الضابطة.

---

* عمل الباحث على كتابة اسماء المدارس المشمولة بالدراسة من الذكور في قصاصات من الورق وبعد اجراء القرعة وجد مكتوباً فيها الاعدادية المركزية للبنين ، وعمل الباحث على كتابة المدارس المشمولة بالدراسة من الاناث في قصاصات من الورق وبعد اجراء القرعة وجد مكتوباً فيها اعداديةالفردوس للبنات.

** كتاب المديرية العامة لتربية القادسية / قسم التخطيط التربوي / شعبة البحوث والدراسات ذي العدد ٢١٠٠٢/٢/٦ في ٢٠٠١/١٠/١٠.

وتم استبعاد الطلبة الراسبين ، واستبعدت اوراق اجاباتهم ويعود السبب في ذلك حسب اعتقاد الباحث ان الطلبة الراسبون لديهم خبرة في الموضوعات الدراسية ، مع العلم ان عملية الاستبعاد تمت احصائياً فقط ، وبلغ مجموع الطلبة المستبعدين (٧) طلاب بواقع (٣) طلاب ، منهم (٢) راسباً من المجموعة الضابطة ، و(١) لعدم جدية اجابته في المجموعة التجريبية ، في حين استبعدت (٤) طالبات منهن (٢) راسبة من المجموعة الضابطة وطالبة واحدة استبعدت لعدم جدية اجابتها من المجموعة الضابطة واخرى استبعدت لنفس السبب اعلاه من المجموعة التجريبية لعدم جديتها في الاجابة على المقياس القبلي ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

اعداد طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

موزعين حسب المدارس والطرائق التدريسية

			الاعدادية المركزية للبنين				**اعدادية الفردوس للبنات**			
المجموعة	**الطريقة**	**شعبة**	**عدد الطلاب قبل الاستبعاد**	**عدد الطلاب المستبعدين**	**عدد الطلاب بعد الاستبعاد**	**القاعة**	**عدد الطالبات قبل الاستبعاد**	**عدد الطالبات المستبعدات**	**عدد الطالبات بعد الاستبعاد**
التجريبية	التعلم التعاوني	الانتصار	٣١	١	٣٠	٢	٣١	١	٣٠
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	البعث	٣٢	٢	٣٠	١	٣٣	٣	٣٠
المجموع			٦٣	٣	٦٠		٦٤	٤	٦٠

٣-تكافؤ المجموعتين:

تم اختيار المجموعتين عشوائياً من مجتمع البحث ، على الرغم من ان الاختيار العشوائي يحقق التكافؤ ، الا أن الباحث ارتأى ان يتأكد من تحقيق التكافؤ في المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع ولكي يضمن ضبط المتغيرات الاتية:

أ–الاختبار التحصيلي القبلي (المعلومات التاريخية السابقة).

ب–درجة مادة التاريخ للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٠–٢٠٠١ .

جـ–المعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية – التاريخ –الجغرافية) للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٠–٢٠٠١.

د–اختبار الميول القبلي نحو مادة التاريخ.

وقد استقى الباحث المعلومات السابقة من البطاقة المدرسية وسجلات الادارة ، وعلى النحو الاتي :

أ–الاختبار التحصيلي القبلي (المعلومات التاريخية السابقة) :

تم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وحسب الجنس مكون من (٢٠) فقرة اختبارية من نوع الاختبارات الموضوعية لغرض تحقيق التكافؤ ومعرفة الخلفية التاريخية السابقة لطلبة الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ التي سوف يدرسونها خلال مدة التجربة . تألف الاختبار من (٥) فقرات من نوع اختبارات الصح والخطأ ، و (٥) فقرات من نوع اختبارات الاختيار المتعدد ، و (٥) فقرات من نوع اختبارات املأ الفراغات ، و (٥) فقرات من نوع اختبارات الاجابة القصيرة . وتم عرض فقرات الاختبارات على مجموعة من مدرسي المادة*للتأكد من مدى وضوحها وملائمتها لطلبة الصف الخامس الادبي ، وقد عدلت بعض فقرات الاختبارات في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم ، وطبق الاختبار على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وحسب الجنس يوم السبت الموافق ٢٠٠١/١٠/١٣ (الذكور والاناث) وقد تم تصحيح الاختبارات ، وحصل طالب على اعلى درجة في الاختبار وهي (١٠) درجات في حين كان اقل طالب قد حصل على درجة واحدة ، وكانت اعلى درجة وضعت للأختبار هي (٢٠) درجة ملحق (٣)

---

* السيد جاسم محمود لازم مدرس التأريخ / ثانوية الجماهير للبنين.
السيد رحيم حسوني جبر مدرس التأريخ /اعدادية ١٧ تموز للبنين.
السيد عماد كاظم جبر مدرس التأريخ / اعدادية قتيبة للبنين.
الست فاطمة ناصر علوان مدرسة التأريخ /اعدادية الفردوس للبنات.

واستخدم الباحث تحليل التباين الثنائي لاختبار التحصيل القبلي وكما موضح في جدول (٣) .

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار التحصيل القبلي (المعلومات التاريخية السابقة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحتسبة	قيمة F الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين الجنس	١,٢٠٠	١	١,٢٠٠	٠,١٤٩	٣,٩٤	غير دالة
بين المجموعتين	٠,١٣٣	١	٠,١٣٣	٠,٠١٧		
التفاعل بين الجنس والمجموعتين	٠,٨٣٣	١	٠,٨٣٣	٠,١٠٣		
بين الخلايا (الخطأ)	٩٣٣,٨	١١٦	٨,٠٥			
الكلي	٩٣٥,٩٦٦	١١٩				

يتضح من الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير الاختبار التحصيلي القبلي بين الجنس (ذكور / اناث) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٤٩) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١١٦,١) ، ويتضح ان المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين في هذا المتغير ايضاً اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠١٧) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) ، واتضح تكافؤ المجموعات الاربعة في هذا المتغير اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٠٣) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) بمستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على تكافؤها في التحصيل القبلي.

ب-درجة مادة التأريخ للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١.

حصل الباحث على درجات مادة التاريخ من سجلات الطلبة للعام الدراسي الماضي ٢٠٠٠-٢٠٠١ ملحق (٤) . وباستخدام تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (٤) لغرض التكافؤ في هذا المتغير.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات مادة التأريخ -الرابع العام-٢٠٠٠-٢٠٠١

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحتسبة	قيمة F الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين الجنس	٠,٤٠٨	١	٠,٤٠٨	٠,٠٠٧	٣,٩٤	غير دالة
بين المجموعتين	٩,٠٧٥	١	٩,٠٧٥	٠,١٤٥		
التفاعل بين الجنس والمجموعتين	٦,٠٧٥	١	٦,٠٧٥	٠,٠٩٧		
بين الخلايا (الخطأ)	٧٢٥٢,٣٦٦٨	١١٦	٦٢,٥٢٠			
الكلي	٧٢٦٧,٩٢٤٨	١١٩				

يتضح من الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنس (ذكور/ اناث) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٠٧) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١ ، ١١٦) ، كما يظهر تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) اذ يتضح ان القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٤٥) اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) ، ويتضح ان المجموعات الاربعة متكافئة في هذا المتغير اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٩٧) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٩٤) . وهذا يدل على تكافؤها في هذا المتغير.

جـ-المعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية ، التاريخ ، الجغرافية) للصف الرابع للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١ :

حصل الباحث على درجات المواد الادبية من سجلات الطلبة للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١ ملحق (٥) ، ولأن قبول الطلبة بالفرعين الادبي والعلمي تحدده الدرجات التي يحصل عليها الطالب من المواد الادبية (اللغة العربية والتأريخ والجغرافية) ويتم التنافس للقبول في الفرعين (الادبي والعلمي) في ضوء درجات الطالب على المواد الادبية اعلاه.

ولغرض تحقيق التكافؤ في هذا المتغير استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي لايجاد القيمة الفائية وكما موضح في جدول (٥).

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات المعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية ، التاريخ، الجغرافية) للصف الرابع العام ٢٠٠٠-٢٠٠١

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحتسبة	قيمة F الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين الجنس	٧٢,٠٧٥	١	٧٢,٠٧٥	٢,٦٨٩	٣,٩٤	غير دالة
بين المجموعتين	٠,٦٧٥	١	٠,٦٧٥	٠,٠٢٥		
التفاعل بين الجنس والمجموعتين	٣٣,٠٧٥	١	٣٣,٠٧٥	١,٢٣٤		
بين الخلايا (الخطأ)	٣١٠٩,١	١١٦	٢٦,٨٠٣			
الكلي	٣٢١٤,٩٢٥	١١٩				

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنس (ذكور / اناث) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٦٨٩) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١ ، ١١٦) ، كما يتضح تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة(٠,٠٢٥)وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية

(٣,٩٤) ويتضح ان المجموعات الاربعة متكافئة في هذا المتغير اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٣٤) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٩٤) وهذا يدل على تكافؤها في هذا المتغير.

د-اختبار الميول القبلي نحو مادة التأريخ.

للتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) وحسب الجنس استخدم الباحث اداة لقياس الميول القبلي لطلبة الصف الخامس الادبي ملحق (٦) ولأن الميول هي المتغير التابع لمجموعات البحث التجريبية والضابطة والمطلوب معرفة تأثير المتغير المستقل عليه ، فقد طبق المقياس القبلي للميول قبل بدء التجربة يوم الأحد الموافق ٢٠٠١/١٠/١٤ ، ولغرض التأكيد من تكافؤ هذه المتغيلار على مجموعتي البحث استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي لأيجاد القيمة الفائية المحتسبة وكما موضح في جدول (٦).

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأختبار الميول القبلي لمجموعتي البحث وحسب الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحتسبة	قيمة F الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين الجنس	٩٠,١٣٤	١	٩٠,١٣٤	٠,٤٩٨	٣,٩٤	غير دالة
بين المجموعتين	٣٤,١٣٤	١	٣٤,١٣٤	٠,١٨٩		
التفاعل بين الجنس والمجموعتين	٩,٦٣٢	١	٩,٦٣٢	٠,٠٥٣		
بين الخلايا (الخطأ)	٢٠٩٨٩,٢٦٧	١١٦	١٨٠,٩٤٢			
الكلي	٢١١٢٣,١٦٧	١١٩				

ويتضح من الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنس (ذكور / أناث) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٤٩٨) أقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١١٦,١) ، ويتضح تكافؤ المجموعتين (التجريبية

والضابطة)اذ بلغت القيمة المحسوبة (٠,١٨٩) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) ويتضح ان المجموعات الاربعة متكافئة في هذا المتغير اذ بلغت القيمة المحسوبة (٠,٠٥٣) اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) وهذا يدل على تكافئها في هذا المتغير.

٤-ضبط المتغيرات الدخيلة:

المتغيرات الدخيلة هي تلك المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع (الميول) (رؤوف ، ٢٠٠١ :١٩٧) . لذا حاول الباحث الحد من تأثير هذه المتغيرات غير التجريبية التي قد تؤثر على سلامة التجربة ،زيادة على ما تقدم من اجراء التكافؤ في المتغيرات السابقة حاول الباحث ضبط المتغيرات الدخيلة التي تمثل :

أ-اختيار افراد العينة:

يعد اختيار افراد العينة من الخطوات المهمة للبحث وقد استطاع الباحث السيطرة على هذا العامل بالاختيار العشوائي ، زيادة على عمليات التكافؤ الاحصائي في الاختبار التحصيلي القبلي ودرجات مادة التاريخ للصف الرابع العام ودرجات المعدل العام للمواد الادبية واختبار الميول القبلي ، اتضح تكافؤ الطلبة في هذه المتغيرات.

ب-الاندثار التجريبي : (الترك في التجربة)

ويقصد به الترك الذي يتعرض له بعض الطلبة الخاضعين للتجربة او الانقطاع عن المدرسة اثناء مدة التجربة ، ولم يتعرض الطلبة لمثل هذا العامل ، سوى تغيب بعض الطلبة وبنسب ضئيلة جداً ، وبالتساوي في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ولكلا الجنسين.

جـ-النضج:

ان مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ولكلا الجنسين يتعرضون إلى عمليات النمو نفسها ، ولأن مدة التجربة ثلاثة اشهر وهي مدة قصيرة ومحددة بدأت يوم الاثنين الموافق ٢٠٠١/١٠/١٥ وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠٠٢/١/٣ زيادة على اجراء عمليات التكافؤ في المتغيرات لأفراد عينة البحث واخضاعهم المدة الزمنية نفسها من التجربة حدت من تأثير هذا العامل على المتغير التابع.

د-اداة القياس :

استعمل الباحث اداة قياس موحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) ولكلا الجنسين وقد اتصفت الاداة بالصدق والثبات ، ولاعتماد الاداة في الاختبارين القبلي والبعدي ولجميع افراد عينة البحث وهذا الاجراء قد حد من اثر هذا العامل.

هـ-اثر الاجراءات التجريبية:

من اجل الحد من الاجراءات التجريبية التي تؤثر على المتغير التابع حاول الباحث الحد من تأثير هذه الاجراءات وذلك عن طريق التدريس وحفاظاً على سلامة التصميم التجريبي قام الباحث بنفسه بتدريس مجموعات البحث (التجريبية والضابطة) ولكلا الجنسين وذلك للحد من اختلاف اساليب التدريس ومعاملة الطلبة.

و-المادة الدراسية:

قام الباحث بتدريس مجموعات البحث بنفس المادة الدراسية وحسب متغير الجنس حيث درست نفس الموضوعات الدراسية المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الادبي لمادة التاريخ الحديث الفصل الدراسي الاول وكما موضح في جدول (٨) .

ز-المدرسة:

طبق الباحث التجربة في مدرستين واحدة للذكور والاخرى للاناث وتكاد تكون كلا المدرستين متشابهتين في الصفوف الدراسية من حيث مساحة الصف والمقاعد والشبابيك والسبورات ومستلزمات اخرى غيرها.

ح-توزيع الحصص :

بالاتفاق مع ادارة المدرستين تم تنظيم الحصص الاسبوعية فكانت ساعات الحصص متقاربة في التوزيع ولكلا المدرستين والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

الحصص الاسبوعية لمجوعات البحث

المجموعة	الاعدادية المركزية للبنين			اعدادية الفردوس للبنات		
	اليوم	الشعبة	الدرس	اليوم	القاعة	الدرس
التجريبية	الاثنين	الانتصار	٣	الاحد	الثانية	٣
	الاربعاء	الانتصار	٤	الثلاثاء	الثانية	٣
	الخميس	الانتصار	٣	الاربعاء	الثانية	٢
الضابطة	الاثنين	البعث	٢	الاحد	الاولى	٤
	الاربعاء	البعث	٥	الثلاثاء	الاولى	٣
	الخميس	البعث	٢	الاربعاء	الاولى	١

ط-الوسائل التعليمية:

استخدم الباحث نفس الوسائل التعليمية في كلا المدرستين -السبورة ، الطباشير (الابيض والملون) ، الكتاب المدرسي ، المصور التاريخي للمرحلة الاعدادية ، الخرائط.

ي-المدة الزمنية للتجربة:

كانت المدة الزمنية للتجربة واحدة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولكلا المدرستين إذ بدأت التجربة يوم الاثنين الموافق ٢٠٠١/١٠/١٥ وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠٠٢/١/٣.

ك-سرية التجربة:

لضمان سلامة التجربة حرص الباحث على سرية التجربة وذلك بالاتفاق مع ادارة المدرستين ، وقد جرت التجربة بسرية تامة ولم يعرف الطلبة بانهم مبحوثون حتى نهاية التجربة ، ولان التجربة بدأت في الفصل الدراسي الاول ساعد ذلك على سرية التجربة ولكون الباحث عمل مدرساً في مدارس المحافظة لذا تمت التجربة بسرية تامة.

٥-تحديد المادة العلمية :

قبل بدء التجربة قام الباحث بتحديد المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها الى طلبة الصف الخامس الادبي خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ ، وبعد مراجعة الباحث ولقائه بالمشرف التربوي الاختصاصي*، ومراجعته لعدد من مدرسي المادة من المدارس الثانوية والاعدادية في المحافظة**واطلاعه على خططهم السنوية وملاحظاتهم ، وبعد الاطلاع على الخطط السنوية الموحدة لمناهج المرحلة الثانوية***،ولكون الباحث قد مارس تدريس المادة خلال عمله المهني فقد حددت المادة العلمية بثلاثة ابواب من كتاب التاريخ الحديث المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي****والجدول (٨) يوضح مفردات المادة العلمية.

جدول (٨)

المادة العلمية من كتاب التأريخ الحديث للصف الخامس الادبي –الفصل الدراسي الاول

---

* السيد جبار حبيب جبر /مشرف التاريخ الاختصاصي في المديرية العامة لتربية القادسية.

** السيد سعد عبد الواحد عبد الخضر / مدرس التأريخ –الاعدادية المركزية للبنين.

السيد جاسم محمود لازم / مدرس التأريخ –ثانوية الجماهير للبنين.

السيد رحيم حسوني جبر / مدرس التأريخ –اعدادية ١٧ تموز للبنين

السيد عماد كاظم جبر /مدرس التأريخ – اعدادية قتيبة للبنين.

الست فاطمة ناصر علوان / مدرسة التأريخ –اعدادية الفردوس للبنات.

*** الخطط السنوية الموحدة لمناهج المرحلة الثانوية ، وزارة التربية ، مديرية الاشراف التربوي ،ط١ ، مطبعة وزارة التربية رقم (٣) بغداد، ١٩٩٩م.

**** كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي ، لجنة في وزارة التربية ط٣٨ ٢٠٠٠ .

الباب	الفصل	الموضوعات	الصفحات	عددها
الاول	الاول	الثورة الفرنسية(١٧٨٩م-١٧٩٢م)	٩-١٣	٢٣
	الثاني	نابليون بونابرت	٣٢-٤٣	١١
	الثالث	اوربا بعد الثورة الفرنسية وسيادة الرجعية	٤٤-٥٠	٦
الثاني	الاول	الثورة الصناعي	٥٥-٦٥	١١
	الثاني	التطورات الاقتصادية والاجتماعية بعد الثورة الصناعية	٦٦-٧٢	٧
	الثالث	التقدم العـــلمي	٧٣-٨٤	١٢
الثالث	الاول	مقدمة في القومية والديمقراطية	٨٩-٩١	٣
	الثاني	بريطانيا والاصلاح الدستوري	٩٢-١٠٧	١٦
	الثالث	فرنســـا	١٠٨-١١٣	٦
	الرابع	الحركات القومية في ايطاليا والمانيا والنمسا	١١٤-١٣٧	٢١
	الخامس	التطورات السياسية والاقتصادية في روسيا	١٣٨-١٤٤	٧

من خلال ملاحظة الجدول يتضح ان المادة العلمية تشكل (١٢٣) صفحة من مجموع عدد صفحات الكتاب البالغة(٢١٠) صفحة ، وانها تمثل (٥٩%) من مجموع صفحات الكتاب المدرسي المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي.

٦-صياغة الاهداف السلوكية:

الاهداف السلوكية هي اهداف تحدد بدقة وتوضح ما تهدف ان يتعلمه المتعلم من دراسة موضوع معين ، في صياغة لاحداث سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه (البغدادي ،١٩٨٤: ١٨) فالاهداف السلوكية هي عبارات او جمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتعرف بها الطلبة في نهاية الوحدة الدراسية وهي بذلك تصف ما يتوقع من الطلاب انجازه (توق وعدس ،١٩٨٤ : ٣٢) ومن خلال الاهداف السلوكية فانه يتم تعرف التغيير المراد استحداثه في سلوك المتعلم او فكره او وجدانه (الحيلة ومرعي ، ٢٠٠٠ :١٩٩) فالهدف السلوكي هو وصف لما ينتظر من المتعلم ان يقوم به نتيجة للانشطة التي يمارسها (ابو الهيجا ، ٢٠٠١ : ٤٠) لذلك قام الباحث بصياغة الاهداف السلوكية في ضوء الاهداف العامة* ومحتوى المادة الدراسية المقررة لطلبة الصف الخامس الادبي معتمداً في ذلك على

* وزارة التربية ، منهج الدراسة الاعدادية ،ط١ ، شركة الفنون للطباعة المحدودة، ١٩٩٠م.

تصنيف بلوم المعرفي مقتصراً على المستويات الثلاثة الاولى منه وهي التذكر ، والفهم ، والتطبيق وقد بلغ عدد الاهداف السلوكية في ضوء المستويات الثلاثة (١٨٩) هدفاً سلوكياً غطت المادة المقررة ، ولبيان صلاحية الاهداف وتحديدها او عدم صلاحيتها وتعديلها فقد عرضت على مجموعة من الخبراء ، المتخصصين في مجال التاريخ والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة ، ملحق (٩) ، وفي ضوء ملاحظاتهم اعتمدت الاهداف التي نالت نسبة اتفاق اكثر من (٧٩%) وقد بلغ عددها (١٨٠) هدفاً سلوكياً ملحق (٧) موزعة على محتوى الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٠١ –٢٠٠٢) .

٧–اعداد الخطط التدريسية:

تعد خطة التدريس من العناصر الرئيسة المهمة في عملية التدريس اذ ان خطة التدريس الجيدة ضمانه اكيدة لتحقيق الاهداف التربوية والتعليمية للدرس (سعد ، ١٩٩٠ : ٢٤٩) وفي ضوء محتوى المادة المقررة من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي والاغراض السلوكية ، فقد تم اعداد (٣٣) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية وفق اسلوب التعلم التعاوني ، وتم وضع (٣٣) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية ملحق(٨) وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة ملحق (٩) وفي ضوء ارائهم وملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات عليها واعتمدت في تدريس الموضوعات المقررة لتدريس المادة.

٨–اعداد صحائف العمل :

من مستلزمات البحث الحالي اعداد صحائف عمل لطلبة المجموعة التجريبية التي تدرس باسلوب التعلم التعاوني ، لذلك استلزم اعداد (٦) صحائف عمل لكل حصة تدريسية تم توزيعها على المجموعات التعاونية وقد اشتملت صحائف العمل على الاهداف، والانشطة

وعدد من الاسئلة التي تقيس مجموعة من الاهداف السلوكية من المتوقع تحقيقها عند مرور الطلبة بالخبرات التعلمية المتعلقة بموضوع الدرس.

يتم تسليم كل مجموعة تعاونية اصلية من المجموعات صحيفة عمل بعد مناقشة ومداولة المجموعات الفرعية ، وتقوم كل مجموعة تعاونية اصلية بمناقشة صحيفة العمل الخاصة بها بتوزيع الادوار او الواجبات وفقاً لمجموعاتهم وبعد الانتهاء من مناقشة صحائف العمل للمجموعات التعاونية تسلم هذه الصحائف مع ورقة الاجابة للامتحان اليومي الذي تمارسه المجموعات بصورة فردية عند الانتهاء من مادة الدرس إلى المدرس والشكل (٢) يوضح ذلك .

شكل(٢)

صحيفة عمل المجموعة التعاونية

صحيفة عمل رقم (١)

اسماء المجموعة المدرسة /

١- ٢-

٣- ٤- الموضوع /

٥- التاريخ /

الهدف /

الانشطة/

الاسئلة ومنها /

س١ /

س٢/

س٣/

س٤/

س٥/

٩-اداة البحث :

(بناء مقياس الميول نحو مادة التأريخ)

لغرض التحقق من فرضيات البحث اقتضى ذلك بناء اداة مقياس الميول نحو مادة التاريخ لقياس ميول الطلبة قبل التجربة وبعدها ، واتبع الباحث الخطوات الاتية في بناء المقياس :-

أ-اعداد فقرات المقياس :-

من الخطوات الاساسية في بناء المقاييس النفسية هو اعداد فقرات مناسبة ، اذ ان الاختبار بوصفه اداة يجب ان يمثل جوانب السلوك المراد قياسه (احمد ، د.ت : ١٥٠) ومن اجل اعداد فقرات تقيس ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التأريخ فقد تم جمع (٥٦) فقرة بالاستعانة بالمصادر الاتية:

اولاً:استطلاع اراء عينة من طلبة الصف الخامس الادبي بلغ عددها (٥٠) طالباً ، بواقع (٢٥) طالباً من ثانوية الجماهير للبنين و(٢٥) طالبة من اعدادية الأمير للبنات ، بعد ان وجه اليهم استبياناً استطلاعياً طلب منهم بيان رأيهم في النشاطات الصفية واللاصفية التي يحبونها ويمارسونها ويهتموا بها من خلال دراستهم لمادة التاريخ.

ثانياً : مراجعة البحوث والادبيات وبعض الدراسات السابقة والمقاييس التي لها علاقة بموضوع الميول نحو المواد الدراسية .

ومن هذه المقاييس :

مقياس (العبد الله ، ١٩٩٤) المكون من (٥٢) فقرة ، مقياس (البياتي ، ١٩٩٤) المكون من (٤٠) فقرة ، ومقياس (ابراهيم ،١٩٩٩)المكون من ٢٨ فقرة ، ومقياس (القريشي ، ٢٠٠٠) المكون من (٤٢) فقرة ، ومقياس (الموسوي ، ٢٠٠١) المكون من (٣٤) فقرة ومقياس (مطر ، ١٩٩٢) المكون من (٤١) فقرة.

وكذلك المقاييس التي تناولت الاتجاه نحو المواد الدراسية كمقياس (الدايني ،١٩٩٤) المكون من (٤٨) فقرة ، ومقياس (الربيعي ، ١٩٩٩) المكون من (٣٣) فقرة ومقياس (عباينة ، ١٩٩٥) الصورة المعربة لمقياس (ايكن) لقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات المكون من (٢٠) فقرة.

وقد استخلص الباحث منها عدداً من الفقرات التي تتضمن مواقف ذات علاقة بمقياس الميول نحو المواد الدراسية ، ومنها مادة التاريخ.

ثالثاً : مناقشة مضامين الفقرات مع مجموعة من زملاء الباحث من طلبة الدراسات العليا*.

رابعاً : خبرة الباحث في مجال تدريس التاريخ –الصف الخامس الادبي–.

خامساً : مناقشة اراء ومقترحات الاساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس** حول فقرات المقياس وقد تمخض عن هذه المناقشات استبعاد عدد من الفقرات واسبقاء (٤٧) فقرة يعتقد بانها تمثل الميول نحو مادة التأريخ لدى طلبة الصف الخامس الادبي.

ب–التأكد من صدق المقياس وصلاحيته:

بعد ان تم اعداد فقرات المقياس وتعديلها واستبقاء (٤٧) فقرة من فقرات المقياس الـ(٥٦) تم التحقق من صدق المقياس وذلك لبيان مقدرته على قياس ما وضع من اجله ، فالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس الوظيفة التي يقيسها ولا يقيس شيئاً اخر او بالاضافة اليها (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٢٧٣) . وللتأكد من صدق المقياس اختار الباحث الصدق الظاهري الذي يمثل المظهر العام للاختبار او صورته الخارجية من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ، ويتناول ايضاً تعليمات الاختبار ومدى دقتها (الغريب ، ١٩٨٥ : ٦٨٠).

ويتم التوصل الى الصدق الظاهري عن طريق عرضه على المحكمين واستخراج النسبة المئوية لتحديد ما يتفق الخبراء عليه ، ويمكن استخراج (كاي التربيع) لاستخراج

---

* ١–حميد مهدي راضي البصري :طالب ماجستير طرائق تدريس التاريخ قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / القادسية.

٢–ابتسامة علوان شفيق :طالبة ماجستير طرائق تدريس التاريخ . قسم العلوم التربوية والنفسية /كلية التربية / القادسية.

** ١–أ.م.د.عبد الكريم عبد الصمد السوداني / قسم العلوم التربوية والنفسية /كلية التربية / القادسية.

٢–أ.م.د.ناجي محمود ناجي النواب / قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / ابن الهيثم.

٣–أ.م.د. عبد الكريم جاسم العمراني / قسم العلوم التربوية والنفسية /كلية التربية / القادسية.

صدق الاختبار (العجيلي واخرون ، ٢٠٠١ : ٧٣) ويشير (Eble,1972 ,p.555) ان افضل طريقة في استخراج الصدق الظاهري هو عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء او المحكمين الحكم على مدى صلاحية الخاصية المراد قياسها.

وتم عرض المقياس على مجموعة من الاساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس بلغ عددهم (٢٠) خبيراً ، ملحق (٩) لبيان ارائهم على كل فقرة من فقرات المقياس من حيث صلاحيتها في قياس الميول نحو مادة التاريخ وللتشبث من ان الفقرة تقيس ميلاً نحو المادة ومناسبة لطلبة الصف الخامس الادبي ، وقد وضع الباحث امام كل فقرة من فقرات المقياس حقلين لاختيارين (صالحة ، غير صالحة) وطلب من المحكمين وضع علامة (×) امام حقل صالحة اذا كان يعتقد بانها صادقة في قياس الميل ، ووضع نفس العلامة في حقل (غير صالحة) اذا كان يعتقد بانها غير صادقة في قياس الميل مع ابداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عليها ان وجدت.

ولقد ابدى الخبراء اراءهم وملاحظاتهم في فقرات المقياس ، وقد حذفت بعض الفقرات لتشابه معناها كما تم تعديل بعض الفقرات وقد حصلت غالبية الفقرات على نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر ، وباستخدام مربع كا^{٢} (^{2}×) لعينة واحدة لكل فقرة ، وذلك لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين اراء الخبراء عند مستوى دلالة (٠,٠٥)اذ عدت الفقرة صالحة اذا ايدها ما لا يقل عن (١٦) خبيراً فما فوق من اصل (٢٠) خبيراً من الخبراء وبذلك ابقيت (٤٢) فقرة من اصل (٤٧) فقرة ورفضت (٥) فقرات لعدم حصولها على مستوى الدلالة المذكورة ملحق (١٠) والجدول(٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

النسبة المئوية وقيم كأي لصلاحية المقياس

ارقام الفقرات	عدد الخبراء الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كا٢ المحسوبة	الدلالة المعنوية عند مستوى ٠,٠٥

١،٣،١٠،١٥،١٨،٢٢،٢٣،٣٠،٣٦،٤٣	٢٠	%١٠٠	٢٠	دالة*
٥،١١،١٢،١٤،٢٥،٢٦،٢٧،٣٣،٤٦	١٩	%٩٥	١٦,٢	دالة*
١٣،٢٠،٢٤،٢٩،٣٨،٣٩،٤٤،٤٥	١٨	%٩٠	١٢,٨	دالة*
٢،٤،٦،٣١،٣٢،٣٤،٤٠،٤١	١٧	%٨٥	٩,٨	دالة*
٧،٩،١٦،١٩،٣٥،٣٧،٤٧	١٦	%٨٠	٧,٢	دالة*
٨،١٧،٤٢	١٤	%٧٠	٣,٢	غير دالة*
٢١	١١	%٥٥	٠,٢	غير دالة*
٢٨	١٠	%٥٠	٠,٠	غير دالة*

جـ-اعداد تعليمات المقياس:

بعد التاكد من صدق المقياس وصلاحيته تم اعداد تعليمات المقياس التي توضح كيفية الاجابة على المقياس ، وانه ليس اختباراً ولكن استطلاعاً لاراء المستجيب على عبارات المقياس ، مع التمعن في قراءة فقراته والاجابة على بديل واحد من البدائل الثلاثة التي وضعت للمقياس حسب طريقة ليكرت لكل فقرة من فقراته ، وعدم ترك أي فقرة دون اجابة ، وقد وضع مثالاً توضيحياً يبين كيفية الاجابة على فقرات المقياس.

د-اختبار مدى وضوح التعليمات:

بعد اعداد فقرات المقياس وتعليماته تم عرض المقياس مع التعليمات على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً من طلبة الصف الخامس الادبي ، بواقع (٢٠) طالباً من اعدادية ١٧ تموز للبنين و (٢٠) طالبة من اعدادية الامير للبنات لغرض الكشف عن مدى وضوح التعليمات والوقت المحدد للاجابة عن الفقرات ، وقد تبين ان هناك بعض الكلمات كانت محط تساؤل الطلبة وبحاجة الى تعديل فعدلت ، أما الوقت الذي استغرقته الاجابة فكان بين (٢٥-٣٠) دقيقة.

هـ-تصحيح المقياس:

* القيمة الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية (١) هي ٨٤و ٣ .

لتصحيح فقرات المقياس حددت ثلاثة بدائل (موافق تماما ، موافق لحد ما ، غير موافق) وحددت الاوزان (٣،٢،١) على التوالي . وحسبت الدرجة الكلية للمقياس عن طريق جمع درجاته على جميع فقرات المقياس ، وبذلك اصبحت اعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (١٢٦) درجة وأوطأ درجة يحصل عليها المستجيب (٤٢) درجة . اما المتوسط النظري للمقياس فبلغ (٨٤) درجة.

و-التحليل الاحصائي للمقياس:-

ان تحليل الفقرات هو عبارة عن عملية اختبار استجابات الافراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٧٤) وتتضمن هذه العملية معرفة مدى فعالية او قدرة كل فقرة في التمييز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها (العجيلي واخرون ، ٢٠٠١ :٦٧) وبما ان عدد فقرات المقياس تتضمن (٤٢) فقرة فقد اعتمد الباحث حجم عينة التحليل الاحصائي مؤلفة من (٢٩٥) طالباً موزعين عشوائياً بواقع (١٤٧) طالباً و (١٤٨) طالبة من طلبة الصف الخامس الادبي ، حيث يشير نانلي (Naually , 1981 , p . 262) بأن كل فقرة من فقرات المقياس يقابلها بما لا يقل عن (٥) افراد من حجم عينة التحليل الاحصائي . وقد توزعت العينة الاستطلاعية للتحليل الاحصائي حسب الجدول (١٠) .

جدول (١٠)

عينة التحليل الاحصائي من المدارس الثانوية والاعدادية في مركز المحافظة والاطراف

ت	المدرسة	عدد الطلبة	الموقع البيئي
١	ثانوية فلسطين المختلطة	١٣	السدير –اطراف
٢	اعدادية الفتح المبين للبنين	١٧	دغارة– اطراف

٣	ثانوية الجماهير للبنين	٢٤	حي الوحدة العربية –مركز
٤	ثانوية ذات الصواري للبنات	٢٥	دغارة –اطراف
٥	اعدادية الطليعة للبنات	٣٠	حي الجديدة– مركز
٦	اعدادية قتيبة للبنين	٣٥	حي الزوراء – مركز
٧	اعدادية الامير للبنات	٤٠	حي الفاضلية – مركز
٨	اعدادية دمشق للبنات	٥٣	حي الزوراء – مركز
٩	اعدادية ١٧ تموز للبنين	٥٨	حي الوحدة العربية – مركز
	المجموع	٢٩٥	

طبق الباحث المقياس بتاريخ ٢٠٠١/٩/١٠ قبل اجراء التجربة ، بعد ذلك تم تصحيح الاجابات وحساب معامل تمييز الفقرات بطريقتين :

١–طريقة المجموعتين المتطرفتين:

قام الباحث بايجاد معامل تمييز الفقرات وذلك بترتيب الاستمارات ترتيباً تنازلياً من اعلى درجة حصل عليها الطلبة الى ادنى درجة في المقياس ، ثم قسمت الاستمارات الى مجموعتين متساويتين وذلك بأخذ الاستمارات التي حصلت على الدرجات العليا ومجموعة الاستمارات ذات الدرجات الدنيا حيث ان كل فقرة لابد ان تكون لها القدرة على التمييز بين من يحصلون على درجات واطئة ومن يحصلون على درجات عالية (العجيلي واخرون ، ٢٠٠١ : ٧٠) وبأخذ درجات (٢٧%) العليا والدنيا من درجات المجموعتين لتمثل افضل نسبة يمكن اخذها لانها تقدم لنا مجموعتين بافضل ما يمكن من حجم وتمايز(Ebel , 1972 , p.385) ولأجل الحصول على تمييز الفقرات فقد استخدمت (٢٩٥) استمارة من الاختبار الاستطلاعي وتم استبعاد (٢٥) استمارة لعدم جدية الاجابة على المقياس وبهذا اصبحت عدد الاستمارات للعينة الاستطلاعية (٢٧٠) استمارة بواقع (٧٣) استمارة لكل مجموعة عليا ودنيا ، واستخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتحقق من القوة التميزية للفقرة العليا والدنيا ، حيث تم ايجاد المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة واتضح بان القيمة

التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٤) والقيمة الجدولية (١,٩٨) والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

القيمة التميزية لفقرات المقياس بالاختبار التائي (t-test)

رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	اهمية التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية
١	٦,١٩٢	١٢	٦,٠٦٦	٢٣	٦,٨٢٧	٣٤	٧,٨٢١
٢	٦,٦٩٢	١٣	٩,٧٥١	٢٤	٣,٧٠٢	٣٥	٦,١١٨
٣	٧,٨٨١	١٤	٨,٥٣٩	٢٥	٦,٤٢٢	٣٦	١٠,١٦٨
٤	٥,٥٠٧	١٥	٤,٨٩٤	٢٦	٦,٧٩٨	٣٧	٦,١٨٧
٥	٥,٩٩١	١٦	٦,٥٦٨	٢٧	٦,٩٥٠	٣٨	٦,٢٣٢
٦	٧,٠١٦	١٧	٧,٣٣٩	٢٨	٣,١١٢	٣٩	٦,٩٦٥
٧	٧,٦٣٦	١٨	٣,٤٩٣	٢٩	١١,٦٧٢	٤٠	٥,٧٩٥
٨	٥,٠٧٢	١٩	١١,١٠٣	٣٠	٥,٨٨٠	٤١	٦,٦٩٧
٩	٤,٤٣٢	٢٠	٨,٣٣٥	٣١	١١,٢٩٧	٤٢	٣,٥٩٢
١٠	٤,٣٣٨	٢١	٣,١٠٧	٣٢	٦,١٦٦		
١١	٦,٩٤١	٢٢	٨,٠٣٤	٣٣	٧,٨٧٧		

٢-علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

يحسب معامل تمييز الفقرة عن طريق ايجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (الامام واخرون ،١٩٩٠ :١١٧) . وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس في تحليل الفقرات واستخراج القوة التميزية بحساب معامل ارتباط بيرسون (person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس فكانت جميع فقرات المقياس

ذات قوة تميزية حيث اظهرت معاملات الارتباط دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٦٨) والقيمة الجدولية (٠,١٢٤) والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

القيمة التميزية لمعامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤١٩	١٢	٠,٤١٣	٢٣	٠,٤٠٩	٣٤	٠,٤١٠
٢	٠,٤٧٥	١٣	٠,٥٢١	٢٤	٠,٣٥٤	٣٥	٠,٤٥٢
٣	٠,٤٨٥	١٤	٠,٤٤١	٢٥	٠,٤٠٤	٣٦	٠,٥٥١
٤	٠,٤٢٧	١٥	٠,٣١٠	٢٦	٠,٤١٥	٣٧	٠,٣٩٢
٥	٠,٤١٩	١٦	٠,٤٥١	٢٧	٠,٤٥٢	٣٨	٠,٥١٧
٦	٠,٤٢٧	١٧	٠,٤٦١	٢٨	٠,٣٠٢	٣٩	٠,٥٠٢
٧	٠,٤٧٢	١٨	٠,٤٥٥	٢٩	٠,٥١٤	٤٠	٠,٣٦٤
٨	٠,٣١٣	١٩	٠,٤٨٤	٣٠	٠,٤٥٧	٤١	٠,٣٩٥
٩	٠,٣٣١	٢٠	٠,٤١٦	٣١	٠,٥١٧	٤٢	٠,٣٠٢
١٠	٠,٣٤٢	٢١	٠,٣٠١	٣٢	٠,٣٣٥		
١١	٠,٤٥٣	٢٢	٠,٤٣٢	٣٣	٠,٤٢٧		

٣-الصدق : (The Validity)

يعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء الاختبارات النفسية والتربوية (السيد ، ٩٧٩ : ٥٥٠) . فالصدق مسألة في غاية الاهمية في تحديد قيمة الاختبار او مغزاه (ابو حطب ، وسيد ،١٩٧٦ : ٩٥) . فالاختبار الصادق هو الاختبار القادر على قياس السمة المراد قياسها ، أو مقدرته على قياس ما وضع لاجله (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٣٩)

(الامام واخرون ، ١٩٩٠ : ١٢٣) ولاجل التحقق من صدق الاختبار استخدم الباحث الصدق الظاهري وصدق البناء.

أ-الصدق الظاهري: (Face Validity)

يمكن تقييم درجة الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على اكثر من محكم ، وتقييم درجة الاختبار في ضوء التوافق بين تقديرات المحكمين ، فاذا كانت تقديرات المحكمين متدنية فأن ذلك يعد ضعفاً في الصدق الظاهري (عودة ، ١٩٨٥ : ١٥٧) فالصدق الظاهري هو الاشارة الى ما يبدو ان الاختبار يقيسه أي ان الاختبار يتضمن فقرات يبدو انها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه (الامام واخرون ، ١٩٩٠ : ١٣٠) .

وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وتم حذف الفقرات غير الصادقة كما تمت الاشارة اليه سابقاً في ص .

ب-صدق البناء : (Constract Validity)

يقصد بصدق البناء مدى قياس الاختبار للسمة المقاسة ، وهناك طرق عدة يمكن فيها الوصول الى صدق البناء ، منها العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ، على اعتبار ان الدرجة الكلية للمقياس تعد مصداقاً لصدق الاختبار ، وبايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية وبحذف الفقرة التي يكون ارتباطها بالدرجة الكلية واطئاً . وبما ان جميع فقرات المقياس بالدرجة الكلية ذات دلالة احصائية ينظر(صفحة ،) ، لذا يعد المقياس مؤشراً لصدق البناء كما يعد اختيار مجموعتين متطرفتين بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس من دلائل صدق البناء ، حيث يتم استخراجه بايجاد الفرق بين المجموعتين ، وبما ان جميع فقرات المقياس لها القدرة التميزية بين المجموعتين المتطرفتين لذا يعد المقياس مؤشراً لصدق البناء (ينظر صفحة ،١٢٠) ، (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٤٣) . (Anastas , 1976 , p. 154) .

٤-الثبات : (The Reliability)

يشير الثبات إلى الاتساق في تقدير المقياس لما يقيسه (جابر ، ١٩٨٣ : ٢١٦) ، (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٣٠). فثبات الاختبار هو درجة الدقة التي تقيس بها الاختبارات ما يراد قياسه (الرشدان وجعنيني ، ١٩٩٩ : ٣٢٥) ، وان تعطي نتائج مشابهة في كل مرة يطبق فيها المقياس على نفس الافراد (ابو لبدة ، ١٩٧٩ : ٢٥٣) وهناك عدة طرق لا يجاد ثبات المقياس ارتأى الباحث استخدام بعضها ومن هذه الطرق:-

أ-طريقة اعادة الاختبار : (Test – Retest – Method)

في هذه الطريقة يكرر تطبيق نفس الاختبار على مجموعة من الافراد (احمد ، د.ت: ٢٣٢) وبحصولهم على درجة الاختبار الاول ودرجة الاختبار الثاني وبحساب معامل ارتباط المرة الاولى بالمرة الثانية فاننا نحصل على معامل ثبات الاختبار (السيد، ١٩٧٩ : ٥١٩) ولحساب ثبات المقياس بهذه الطريقة طبق الباحث المقياس على عينة مؤلفة من (٥٠) طالباً بواقع (٢٥) طالباً من اعدادية ١٧ تموز للبنين و (٢٥) طالبة من اعدادية الطليعة للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية ملحق (١٠) ، وكانت المدة الزمنية للتطبيق هي (١٥) يوماً واستخرج معامل الثبات بطريقة بيرسون (Person) فبلغ معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد ، ذلك ان معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه كما يرى ليكرت (Likerk) يتراوح ما بين (٠,٦٢-٠,٩٣) (Lazarous ,1963 , P.228) .

ب-طريقة التجزئة النصفية :(معامل الاتساق الداخلي)

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار الى نصفين حيث تقسم فقرات المقياس الى قسمين متكافئين ويسمى معامل الثبات بينهما معامل الاتساق الداخلي . ويمكن الحصول على درجتين لكل فرد وذلك بتقسيم الاختبار الى نصفين فردي وزوجي ، ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة اختار الباحث (٥٠) استمارة من استمارات تحليل الفقرات عشوائياً وتم حساب معامل الثبات بطريقة بيرسون (Person) فبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٥) ولكن هذه الطريقة تحسب معامل الثبات من درجات الافراد على كل نصف من الاختبار بوصفه اختباراً كاملاً ولا تحسبه من درجات الافراد عن الاختبار ككل (احمد ، د.ت ، ٢٣٥) ولهذا استخدمت معادلة سبيرمان -براون لانها تضمن اطالة الاختبار الى الضعف

حينما تطبق على معامل الثبات المقدر بطريقة التجزئة النصفية ، فكان معامل الثبات بطريقة سبيرمان –براون (Sperman - Brown) هو (٠,٩١) (السيد ، ١٩٧٩ : ٨٨) ولكن هذه الطريقة تفترض بتساوي الانحراف المعياري لكل من النصفين ، فاذا لم تتساوى الانحرافات المعيارية بين الجزئين فاننا نلجأ الى طريقة اخرى مثل طريقة كتمان (احمد ، د.ت : ٢٣٦)حيث تصلح هذه الطريقة لحساب الثبات عندما لا تتساوى الانحرافات المعيارية لجزئي الاختبار (السيد ، ١٩٧٩ : ٥٣٠) وبلغ معامل الثبات بطريقة كتمان (٠,٩٢) وهو معامل ثبات عالية جدا .

١٠–اجراءات تطبيق التجربة:

اتبع الباحث اثناء تطبيق التجربة الاجراءات الاتية:

أ–تطبيق مقياس الميول نحو مادة التأريخ.

طبق الباحث مقياس الميول على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) شملت (شعبتي الانتصار ، والبعث بالنسبة للطلاب ، وقاعة (١) و (٢) بالنسبة للطالبات) مرتين الاولى قبل البدء في التجربة والثانية بعد الانتهاء من التجربة . ففي بداية العام الدراسي ، وقبل البدء في التجربة اجرى الباحث اختباراً قبلياً بتطبيق المقياس على الشعب المذكوره اعلاه ، واسندت عملية المراقبة الى مدرسي الشعب ، الذين لديهم درس في تلك الحصة ، وقام الباحث بشرح تعليمات الاجابة الى المدرسين قبل البدء بتطبيق المقياس على الطلبة واشرف الباحث بنفسه على سير عملية التطبيق والاجابة على الاستفسارات التي ترد من قبل الطلبة ، ولغرض معرفة مستوى ميول الطلبة نحو مادة التاريخ كخطوة اولى لتوزيع الطلبة ضمن مجموعات تعاونية غير متجانسة في الميول.

ب–قام الباحث بتعريف المجموعات التعاونية باسلوب التعلم التعاوني وخطواته واهميته ، وكيفية العمل في مجموعات تعاونية بوصف هذه الاستراتيجية طريقة جديدة لم تكن مألوفة عند الطلبة وخبراتهم التعلمية السابقة.

ج–تقسيم طلبة المجموعة التجريبية الى (٦) مجموعات تعاونية غير متجانسة في التحصيل القبلي والميول على ان يكون في كل مجموعة طالب من مستوى عال في

التحصيل القبلي وفي الميول القبلي ، وثلاثة طلاب في مستوى متوسط في التحصيل القبلي والميول القبلي ، وطالب في مستوى منخفض ، بناء على الدرجات الكلية التي حصل عليها الطلبة في اختبار التحصيل القبلي والميول القبلي ، اذ ان فئة الميول العالي تمثل ٣٣% من الدرجات النهائية ، وادنى ٣٣% من الدرجات النهائية تمثل فئة الميول المنخفض ، والباقي يمثل فئة الميول المتوسط.

د-يتم تعيين الادوار او الواجبات على طلبة المجموعة التعاونية عشوائياً ، وتتبدل هذه الادوار بشكل دوري ، ويكون لكل طالب في المجموعة دور معين يتحدد بموجبه المهمة الموكلة اليه وهذه الادوار هي :-

القائد – المسجل ، الباحث ، المنسق ، المقوم.

هـ-تقسيم الموضوع الدراسي الاول من الفصل الاول الثورة الفرنسية (١٧٨٩م-١٧٩٢م) الى خمسة اجزاء ، ويعطى كل جزء الى طالب من طلبة المجموعة التعاونية ، ووضع تعليمات للمجموعات التعاونية من قبل المدرس وهذه :

-تحضير الطلبة للموضوع الدراسي كواجب بيتي.

-تجتمع كل مجموعة تعاونية في بداية الدرس للاطلاع على صحيفة العمل الموزعة من قبل المدرس والمستلمة من قبل المنسق وتوزيع الواجبات فيما بينهم.

و-يشكل طلاب المهمة الجزئية مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الاصلية اعتماداً على ادوارهم في مجموعاتهم الاصلية ، لتكون مجموعات جزئية يقوم كل طالب بمناقشة الجزء المخصص له من المادة التعلمية والعودة الى مجموعاتهم الاصلية والقاء ما اكتسبه امام مجموعته الاصلية ، على اعتبار ان كل عضو يتقن المهمة الموكلة اليه من المادة التعلمية وتقوم كل مجموعة بمناقشة ومداولة وشرح المهمة الموكله اليها لتحقيق اغراض الدرس السلوكية وجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

توزيع طلبة المجموعات التجريبية وعدد اعضائها وواجباتهم

ت	المجموعة	عدد اعضائها	الواجبات

		الذكور	الاناث	
١	الاولى	٥	٥	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
٢	الثانية	٥	٥	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
٣	الثالثة	٥	٥	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
٤	الرابعة	٥	٥	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
٥	الخامسة	٥	٥	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
٦	السادسة	٦	٦	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
	المجوع	٣١	٣١	

ز-التقويم والمكافأت :

اعتمد الباحث على نوعين من التقويم : الاول التقويم الجماعي ، والثاني التقويم الفردي.

ويتم حساب درجات التقويم الجماعي في الاختبارات اليومية التي تؤديها المجموعة التعاونية الواحدة ، أي ان الدرجة التي تحصل عليها المجموعة تعد درجة كل فرد فيها . ومثال ذلك : اذا حصلت المجموعة الاولى على درجة (٦٠) من (١٠٠) في الاختبار الشفهي ، فأن كل عضو من اعضاء المجموعة سوف يحصل على الدرجة نفسها (٦٠) من (١٠٠) ، وهكذا الحال بالنسبة لبقية المجموعات . اما الاختبارات الفردية فيتم تقويمها فردياً ، فبعد الانتهاء من صحائف العمل يتم اختبار الطلاب بصورة فردية ودون مشاركة اعضاء مجموعته في الاجابة على الاسئلة التي تطرح في اختبار صحائف العمل ، ثم تؤخذ متوسط درجات الاعضاء في المجموعة الواحدة في اداء الاختبار الفردي وترصد على هيئة درجة واحدة للمجموعة.

ومثال ذلك اذا حصل اعضاء المجموعة الاولى في الاختبارات التحريرية الفردية على الدرجات المبينة ادناه :

القائد / ٦٩ المسجل /٦٨

الباحث /٦٥ المنسق/٦٦ المقوم /٦٧

فيتم اخذ متوسط درجات جميع اعضاء المجموعة الواحدة وترصد على هيئة درجة واحدة للمجموعة كلها.

اما المكافأت فتحصل كل مجموعة انجزت مهمتها بمعدل اعلى على مكافأة بزيادة درجتين على درجة كل عضو فيها زيادة على المكافأت المعنوية التي تحصل عليها المجموعة من قبل المدرس بتشجيع المجموعة ومدحها امام بقية الطلبة.

ح-يتعين على كل مجموعة تعاونية اقامة مشاريع عمل (نشاط لا صفي) ضمن مدة زمنية محددة كأن يكون هذا النشاط (اقامة نشرات جدارية ، رسم خرائط تاريخية...الخ)، كتابة بحوث تاريخية) توزع هذه النشاطات في بداية الفصل الدراسي الاول ، ويكون دور المدرس الموجه والمرشد لعمل الطلبة ضمن نشاطاتهم ، ويتم تقويم العمل الجماعي لحساب درجة المجموعة الفائزة في النشاط وتحسب على هيئة درجة للمجموعة.

ط-تطبيق التجربة /

-طبق الباحث مقياس الميول القبلي في يوم واحد هو يوم الاحد الموافق ٢٠٠١/١٠/١٤ وعلى طلبة مجموعات البحث (ذكور / اناث).

-انتهت التجربة يوم الخميس الموافق ٢٠٠٢/١/٣ حيث تم تطبيق مقياس الميول البعدي وصححت اجابات الطلبة وتم معالجة البيانات احصائياً.

-استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (الفصل الدراسي الاول) وتم تقديم (٣٣) حصة دراسية لكل مجموعة وبمعدل (٣) حصص دراسية لكل من الذكور والاناث اسبوعياً .

١١-الوسائل الاحصائية:

أ-تحليل التباين الثنائي : (Two way Anova)

وذلك لاختبار الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي ومعدل مادة التاريخ والمعدل العام للمواد الادبية واختبار الميول القبلي.(عودة والخليلي ،١٩٨٨ : ٤٠٦) .

ب-اختيار كاي (x^2) : (Chi-square)

وذلك لمعرفة درجة التوافق بين الخبراء في صلاحية فقرات المقياس.

$$كا^{٢} = \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

حيث ل =التكرار الملاحظ

ق=التكرار المتوقع (البياتي واثناسيوس،١٩٧٧ :٤٩٣)(الصوفي،١٩٨٥: ٤٠)

هـ-الاختبار التائي : (T. test) لعينتين مستقلتين :

وذلك لاختبار الدلالة الاحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا لحساب القوة التميزية لفقرات المقياس ، كما استخدم لبيان دلالة الفروق الاحصائية في متوسط درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على اختبار الميول البعدي .

$$ت\ (ن_{١} + ن_{٢} - ٢) = \frac{س_{١} - س_{٢}}{\sqrt{\frac{(ن_{١} - ١)\ ع٢ + (ن_{٢} - ١)\ ع٢}{(ن_{١} + ن_{٢} - ٢)} \left(\frac{١}{ن١} + \frac{١}{ن٢}\right)}}$$

حيث أن

(س١) = الوسط الحسابي للعينة الاولى .

(س٢) = الوسط الحسابي للعينة الثانية .

(ن١) = عدد افراد العينة الاولى .

(ن٢) = عدد افراد العينة الثانية .

(ع١) = التباين للعينة الاولى .

(ع٢) = التباين لعينة الثانية .

(البياتي واثناسيوس ١٩٧٧ : ٢٦٠) (رؤوف ، ٢٠٠١ : ٢٠٣)

د-الاختبار التائي : لعينتين مرتبطتين .

وذلك لبيان دلالة الفروق الاحصائية في متوسطات درجات الميول البعدي والقبلي .

$$ت = \frac{م\ ف}{\sqrt{\frac{مجـ\ ح^{2}\ ف}{ن\ (ن - ١)}}}$$

حيث أن :

م ف = متوسط الفروق

مجـ ح٢ ف = مربعات انحرافات الفروق عن متوسط تلك الفروق .

ن = عدد الافراد

(السيد ، ١٩٧٩ : ٤٦٩)

هـ- معادلة بيرسون : (Person correlation)

لأستخراج معامل الارتباط بطريقة اعادة الاختيار او طريقة التجزئة النصفية واستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للقياس .

$$ر = \frac{ن\ مجـ\ س\ ص - مجـ\ س \times مجـ\ ص}{\sqrt{[ن\ مجـ\ س^{٢} - (مجـ\ س)^{٢}]\ [ن\ مجـ\ ص^{٢} - (مجـ\ ص)^{٢}]}}$$

حيث ان

ر = معامل ارتباط بيرسون

ن= عدد الافراد

س ، ص = قيم المتغيرين

(البياتي واثناسيوس ١٩٧٧ : ١٨٣)

و- لأستخراج ثبات الاختبار استخدمت المعادلات الاتية :

١-معادلة بيرسون .

٢-معادلة سبيرمان – براون (Spearman - Brown)

وذلك لتصحيح ثبات الاختبار بعد ان حسب بطريقة التجزئة التصفية .

$$\text{ر} = \frac{2\,\text{ر}_1}{1 + \text{ر}_1}$$

حيث ان :

ر = معامل ثبات الاختبار .

ر١= معامل الارتباط بين درجات الافراد على نصفي الاختبار.

(احمد ، د. ت : ٢٣٦)

ح-معادلة كتمان : (Gatman Formula)

وذلك لحساب ثبات الاختبار بعد ان حسب بطريقة التجزئة النصفية .

$$\text{را} = 2\left(1 - \frac{\text{ع}_1^2 + \text{ع}_2^2}{\text{ع}^2}\right)$$

حيث ان :

ع_1^2 = تباين درجات الاسئلة الفردية .

ع_2^2 = تباين درجات الاسئلة الزوجية . (السيد ، ١٩٧٩ : ٥٣٠)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج وتفسيرها في ضوء معطيات التجربة التي تم تطبيقها وفقاً لهدف البحث وفرضياته مع بيان الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة .

١-عرض النتائج وتفسيرها :

تحقيقاً لهدف البحث وللاجابة عن الفرضيات التي تضمنها حللت البيانات لمعرفة الدلالة الاحصائية للفروق بين الاوساط الحسابية للدرجات جدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤)

نتائج اختبار الميول نحو مادة التاريخ القبلي والبعدي لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

البيانات		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الجنس	العمليات الاحصائية	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
ذكور	مجموع الدرجات	٣٠٥٣	٣٠٨٠	٣٠٠٤	٢٩٩٢
	المتوسط الحسابي	١٠١,٧٦٧	١٠٢,٦٦٧	١٠٠,١٣٣	٩٩,٧٣٣
	الانحراف المعياري	١٢,٥٩٠	١١,٤٦٤	١٠,٥٣٨	١٦,٣٦٩
	العدد	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
أناث	مجموع الدرجات	٢٩٨٤	٣٢٠٦	٢٩٦٩	٢٩٢٧
	المتوسط الحسابي	٩٩,٤٦٧	١٠٦,٨٦٧	٩٨,٩٦٧	٩٧,٥٦٧
	الانحراف المعياري	١١,١٠٨	٨,٦٥٩	١٧,٥١٣	٩,٢٩٠
	العدد	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠

وسيعرض الباحث النتائج المتعلقة بفرضيات البحث وتفسيرها في ضوء ما تم التوصل إليه :

أ-(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلبة الصف الخامس الادبي على مقياس الميول نحو مادة التاريخ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مقياس الميول البعدي (ملحق ١٢) ومن خلال استخراج الفرق بين متوسطي درجات اختبار الميول لمجموعتي

البحث وباستخدام (T-test) لعينتين مستقلتين وجد ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٢,٨٠٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨) وبدرجة حرية (١١٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) جدول (١٥) .

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٦٠	١٠٤,٧٦٧	١٠,٣٧٤	١١٨	٢,٨٠٢	١,٩٨	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
الضابطة	٦٠	٩٨,٦٥	١٣,٣٥٣				

يتبين من جدول (١٥) أن متوسط درجات ميول طلبة المجموعة التجريبية بلغ (١٠٤,٧٦٧) والانحراف المعياري (١٠,٣٧٤) ، وأما متوسط درجات ميول طلبة المجموعة الضابطة بلغ (٩٨,٦٥) والانحراف المعياري (١٣,٣٥٣) وهذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باسلوب التعلم التعاوني ، حيث كان المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الاولى .

ومن أجل معرفة مقدار الفرق في تنمية ميول الطلبة عند كل مجموعة من مجموعات البحث ارتأى الباحث حساب الفرق بين درجات كل طالب على مقياس الميول نحو مادة التاريخ وللمجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني باستخدام (T-test) لعينتين مرتبطتين ، ومن حساب الفرق بين درجات الاختبار البعدي والقبلي للميول نحو مادة التاريخ اتضح انه دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٩) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٢,١٢٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) مما يؤشر إلى نمو الميول نحو مادة التاريخ للمجموعة التجريبية كان نتيجة استخدام اسلوب التعلم التعاوني ، جدول (١٦) يوضح ذلك .

جدول (١٦)

الفرق بين الوسطين الحسابيين و القيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلبة المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلبة	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٦٠	٤,١٥	٢,١٢٢	٢,٠١	دالة

وعند حساب الفرق بين درجات اختبار الميول البعدي و القبلي وللمجموعة الضابطة تبين انه غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٩) ، أذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٤٥٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) جدول (١٧) ، مما يؤشر على نمو ميول ضعيفة عند طلبة المجموعة الضابطة .

جدول (١٧)

الفرق بين الوسطين الحسابيين و القيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلبة المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلبة	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
ضابطة	٦٠	٠,٩	٠,٤٥٥	٢,٠١	غير دالة

بينت النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فيما يخص الفرضية الصفرية الاولى ان استخدام اسلوب التعلم التعاوني له أثر ايجابي في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ ، ويمكن تفسير الدلالة الاحصائية للبيانات كما ياتي :

- *من جدول (١٥) يتبين ان الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، مما يدل على فاعلية هذا الاسلوب في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الأدبي نحو مادة التاريخ ، ولما لها من اثر إيجابي أتاح المجال امام الطلبة في المشاركة في المناقشات وابداء الاراء لكل عضو من اعضاء المجموعات لأبداء رأيه حيث يوفر التعلم التعاوني وسطاً تعلمياً ايجابياً لدى المتعلمين من خلال تعاونهم ومشاركتهم في انجاز المهمات التعلمية المطلوبة منهم (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٣٩).*

- *ويمكن ان يعزي تفوق المجموعة التجريبية إلى اهمية التعلم التعاوني في خلق جو من الألفة والارتياح عند الطلبة ، فعن طريق اسلوب التعلم التعاوني يتخلص الطلبة من مشاعر الاتجاهات السلبية نحو البيئة المدرسية (غباشنة ، ١٩٩٤ : ١٥) .*
- *وقد يعود ايضاً إلى ان اسلوب التعلم التعاوني احدث تنمية في ميول طلبة المجموعة التجريبية بحيث أسهمت الميول في احداث عملية التعلم لذا فان الميول المرغوب فيها تعد عناصر دفع نحو التعلم ومؤثرات سلوكية تؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب منه (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ١٣٠) .*
- *وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية إلى ان هذا الاسلوب يؤدي إلى اقامة علاقات صداقة بين الطلبة أذ اكدت بعض الدراسات ان الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التعاونية يتكون لديهم حب أكبر لزملائهم وتقدير لذواتهم (القاعود ، ١٩٩٥ : ١٣٣) وتتوطد علاقات الصداقة فيما بينهم اذا توافرت لديهم فرص العمل الجمعي (ريان ، ١٩٧١ : ١٤٣) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (مطر ، ١٩٩٢) ، و دراسة سلافين وكارويت (Slavin & Karweit, 1981)، لكنها تختلف عن دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) .*

ويشير جدول (١٦) إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية في اختبار مقياس الميول نحو مادة التاريخ عند مقارنة نتائج الاختبار البعدي ، والقبلي ، وهذا ما يؤكد فاعلية اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ . يذكر السيد نقلاً عن أراء بعض المربين حول تحديد اهمية ميول المتعلمين بالنسبة للأسس التي تراعى في تدريس مادة التاريخ إلى ان (ثمة فريق من المربين من يرى ان اثارة ميول الطلبة واهتماماتهم هي من صنع طريقة التدريس واساليبه ووسائله والجو العام الذي يسود الصف) (السيد ، ١٩٦١ : ٧٥)

وهذا ما يؤكد على ان اسلوب التعلم التعاوني أسهم في نمو ميول الطلبة نحو المادة الدراسية ، أذ عملت هذه الطريقة على زيادة نمو ميول الطلبة وهذا ما أكدته نتائج الاختبار البعدي لمقياس الميول ، أذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,١٢٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) بدرجة حرية (٥٩) .

أما جدول (١٧) فيشير إلى عدم وجود دلالة احصائية في ميول طلبة المجموعة الضابطة في الاختبارين البعدي والقبلي ، ولكنه يبين وجود ميول ضعيفة قد يعود ذلك إلى خبرات الطلبة السابقة ونشاطاتهم وتفاعلاتهم ، وللمادة التي تكون وثيقة الصلة بحياة الطالب وخبراته السابقة وذات الدلالة و المعنى لديه تجعل الطالب يميل إلى ممارستها والتقبل إليها بسرور (زيدان و السمالوطي ، ١٩٨٠ : ٦٠) ومنها ما يتصل بالمدرس وطريقته في عرض المادة الدراسية .

ب-فيما يخص الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على ان (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الميول نحو مادة التاريخ) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باسلوب التعلم التعاوني وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية (جدول ١٨) .

جدول (١٨)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات / المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٠٢,٦٦٧	١١,٤٦٤	٥٨	٠,٨٠٤	٢,٠١	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٩٩,٧٣٣	١٦,٣٦٩				

يتبين من الجدول (١٨) ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في اختبار الميول البعدي بلغ (١٠٢,٦٦٧) والانحراف المعياري (١١,٤٦٤) ، بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩٩,٧٣٣) والانحراف المعياري (١٦,٣٦٩) وباستخدام (T-test) لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٠٤) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) بدرجة حرية (٥٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الأعتيادية ولذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية .

ولغرض الكشف عن الفرق بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي للميول نحو مادة التاريخ وللمجموعتين التجريبية والضابطة كلاً على حده باستخدام (T-test) لعينتين مرتبطتين ، وعند حساب دلالة الفرق بين درجات الاختبارين البعدي والقلبي لمقياس الميول نحو مادة التاريخ لطلاب المجموعة التجريبية لمعرفة تأثير المتغير المستقل (التعلم التعاوني) في المتغير التابع (تنمية الميول نحو مادة التاريخ) ، اتضح انه غير دال عند

مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٣٤) وهي أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٥) جدول (١٩) .

جدول (١٩)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلاب المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلبة	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٠,٩	٠,٣٣٤	٢,٠٥	غير دالة

وعند حساب الفرق بين درجات اختبار الميول البعدي والقبلي وللمجموعة الضابطة تبين انه غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٩٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٥) لذا يتضح عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين الاختبار البعدي والقبلي للمجموعة الضابطة جدول (٢٠) يوضح ذلك .

جدول (٢٠)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلاب المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلاب	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٠,٤	٠,١٩٥	٢,٠٥	غير دالة

ويمكن تفسير الدلالة الاحصائية للفرضية الصفرية الثانية كما يلي :-

- يبين الجدول (١٨)عن عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باسلوب التعلم التعاوني وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية .
- وقد يعود ذلك إلى ان طلاب الصف الخامس الأدبي قد تشكلت لديهم ميول نحو مادة التاريخ نتيجة تفاعلهم مع محيطهم الاجتماعي على اساس دوافعهم واغراضهم الخاصة وقدراتهم ، يذكر ابراهيم نقلاً عن زيتون ان الميول لمجرد تشكلها وتكونها غالباً ما تميل إلى الاستقرار النسبي . (السيد ، ١٩٦١ : ٧٥)، (ابراهيم ، ١٩٩٩ : ١١٧) .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) ، التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة احصائية في ميول تلاميذ الصف السادس الابتدائي التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، ولكنها تختلف عن دراسة (Tarkington , 1989) التي اظهرت زيادة في ميول الطلاب لقبول وجهات نظرهم نحو بعضهم البعض .

ودراسة (مطر ، ١٩٩٢) التي اثبتت نتائجها عن وجود ميول نحو مادة الفيزياء تعزى إلى طريقة التعلم التعاوني ، ودراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) التي توصلت نتائج دراستها عن وجود اثر ايجابي في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم العامة .

ويشير جدول (١٩) عن عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعة طلاب البحث التجريبية في الاختبارين البعدي والقبلي ، وهذا ما يؤكد على وجود ميول ضعيفة وذلك من خلال نتائج اختبارهما ، حيث يؤكد عبد الرحمن ، (١٩٨٣) خلال نتائج الدراسات التي اجريت في البيئة العربية إلى ان الميول تبدأ بالظهور في سن (١٤) وتثبت في سن (١٨) (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٣١) .

ولكن بالرجوع إلى جدول (١٤) يتبين بأن الاوساط الحسابية لأختبار الميول البعدي والقبلي وللمجموعة التجريبية (الذكور) ، ان قيمة المتوسط الحسابي للأختبار البعدي يساوي (١٠٢,٦٦٧) فيما بلغ المتوسط الحسابي للأختبار القبلي (١٠١,٧٦٧) وهذا يعطي مؤشراً على ان اختبار طلاب المجموعة التجريبية البعدي افضل من الاختبار القبلي في تنمية ميول طلاب الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ .

ويشير جدول (٢٠) إلى عدم وجود فرق دال احصائياً بين طلاب مجموعة البحث الضابطة في الاختبارين البعدي والقبلي لمقياس الميول . وأكد هندي وأخرون ،(١٩٨٩) ان الميول تختلف باختلاف الافراد ،

فهي تتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد ، وبالعادات والتقاليد السائدة فيها ، وبمستواه الاقتصادي وبالظروف الثقافية والحضارية التي يتفاعل معها (هندي واخرون ، ١٩٨٩ : ١٢٤) .

ج–وفيما يخص الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على ان (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الميول نحو مادة التاريخ) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باسلوب التعلم التعاوني وبين درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية ومن حساب متوسط الفرق بين المجموعتين باستخدام (t-test) لعينتين مستقلتين وجد ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٤,٠١٠) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) بدرجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) جدول (٢١) يوضح ذلك .

جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات / المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٠٦,٨٦٧	٨,٦٥٩	٥٨	٤,٠١٠	٢,٠١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٩٧,٥٦٧	٩,٢٩٠				

يتبين من جدول (٢١) ان هناك أثراً واضحاً لأستخدام اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول الطالبات المجموعة التجريبية نحو مادة التاريخ مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة ، ولغرض الكشف عن مقدار الفرق في تنمية الميول نحو مادة التاريخ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة كل على حدة ارتأى الباحث حساب دلالة الفرق بين درجات الاختبار البعدي والقبلي باستخدام (t-test) لعينتين مرتبطتين وجدول (٢٢) يوضح ذلك .

جدول (٢٢)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطالبات المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطالبات	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٧,٤	٢,٧٠٧	٢,٠٥	دالة

يتبين من جدول (٢٢) ان الوسط الحسابي للفرق بين الاختبارين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية (٧,٤) وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مرتبطتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٢,٧٠٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩) .

وهذا يدل على وجود نمو في ميول طالبات المجموعة التجريبية نتيجة استخدام اسلوب التعلم التعاوني .

ويتبين من جدول (٢٣) نتائج تطبيق الفرق بين الاختبارين البعدي والقبلي للمجموعة الضابطة ان متوسط الفرق بلغ (١,٤) وان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٤١٠) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٥) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩) وهذا يدل على ضعف ميول طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية .

جدول (٢٣)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطالبات المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطالبات	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	١,٤	٠,٤١٠	٢,٠٥	غير دالة

ومن خلال نتائج المقارنات السابقة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية في اختبار الميول نحو مادة التاريخ اللواتي درسن المادة باسلوب التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة بالطريقة الاعتيادية ، وهذا ما يؤكد رفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في تنمية الميول نحو مادة التاريخ حيث تبين وجود فرق ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية ويمكن تفسير النتائج فيما ياتي :-

- قد يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى ان التعلم التعاوني اسلوب جديد للتدريس ادى إلى اثارة اهتمام الطالبات وتشوقهن مما زاد من رغبتهن في معرفة المادة وتحضيرهن واندماجهن مع بعضهن البعض بحيث اصبحت كل طالبة مسؤولة عن الدور الذي خصص لها مع طالبات مجموعاتها واسهم ذلك في تنمية ميولهن نحو المادة الدراسية ، واشارت نتائج بعض الدراسات إلى ان استخدام اسلوب التعلم التعاوني لا يحدث تأثيراً في الجوانب المعرفية للفرد فقط، بل في الجوانب الوجدانية ايضاً . (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ : ١٠٥) كما أكد زيتون على اهمية الميول في حياة الطالب بأنها تثير الاهتمام والرغبة وبالتالي تدفع الطالب (الطالبة) لدراسة المادة الدراسية (زيتون ، ١٩٨٧ ، ١٦٢) .
- وقد يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية إلى ان الطالبات لديهن الرغبة في الاتصال والتفاعل مع اقرانهن ، وان استمرارية هذا التفاعل يزيد من دافعيتهن للتعلم ، وهناك فرص متعددة للتفاعل الاجتماعي تعد طريقة التعلم التعاوني واحدة منه (سبايترز ، ١٩٩٨ : ٥٥) : وفي هذا الصدد اشار (Makeachie , W, and others , 1986 , P.63) أن أفضل اجابة لسؤال هو : ما هي افضل طريقة للتدريس ؟ أن ذلك يعتمد على هدف الدرس ، نوعية الطلاب ، المدرس . لكن افضل اجابة هي ((دع الطلاب يعلم بعضهم بعضاً)).
- وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية إلى دور المدرس في التعلم التعاوني ، حيث يؤدي المدرس دوراً معيناً للطالب (الطالبة) وقت الحاجة مزوداً بالتغذية الراجعة وقت الضرورة راصداً لعملية المشاركة الجماعية في المجموعات التعاونية (القاعود ، ١٩٩٥ : ١٣٣) (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٣٩): مما جعل طالبات المجموعات التعاونية يشعرن بالمدرس تجاههن وتقبلهن لبعضهن البعض . (Sharan .

S . 1980 , P.253) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Amprosio & Others , 1993) ودراسة (Lord, 1994) ودراسة (الفالح ، ٢٠٠٠) ودراسة (الربيعي ١٩٩٩)ولكنها تختلف عن دراسة (ابو فضالة ، ١٩٩٥) التي لم تظهر نتائج بحثها وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس الميول تعزى لطريقة التدريس .

د–وفيما يخص الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على انه ((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الميول نحو مادة التاريخ)) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلاب المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات المجموعة التجريبية في اختبار الميول البعدي وباستخدام الأختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (١,٦٠١) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) وجدول (٢٤) يوضح ذلك .

جدول (٢٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات المجموعة	الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	ذكور	٣٠	١٠٢,٦٦٧	١١,٤٦٤	٥٨	١,٦٠١	٢,٠١	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	أناث	٣٠	١٠٦,٨٦٧	٨,٦٥٩				

يتبين من الجدول (٢٤) ان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (الذكور) بلغ (١٠٢,٦٦٧) والانحراف المعياري (١١,٤٦٤) بينما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (الاناث) بلغ (١٠٦,٨٦٧) والانحراف المعياري (٨,٦٥٩) ، ويوضح الجدول

عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الذكور وبين المجموعة التجريبية الاناث ، ولهذا تقبل الفرضية الصفرية الرابعة .

وقد يعزى عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية (ذكور / أناث) إلى ما يأتي :-

- *ان اسلوب التعلم التعاوني اسهم في تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة (ذكور – اناث) نحو البيئة المدرسية (Stokes , 1991 , P.458) .*
- *وقد يعزى عدم فرق ذو دلالة احصائية إلى ان اسلوب التعلم التعاوني اسلوب عمل الطلبة بموجبه بتوجيه وتشجيع مستمر من المدرس ، أذ ان للمدرس دوراً مهماً في اكتشاف الطلاب ذوي الميول ، والتعرف عليها ، ومن ثم توجيه الطلاب إلى ممارسة النشاط المشبع لميولهم (القريشي ، ٢٠٠٠ ، ١١٠).*
- *وربما يعزى عدم فرق بين طلبة المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، بأن هذا الاسلوب استخدم مهارات التعاون التي يجب ان تعلم ، لأن مهارات مكتسبة وليست غريزية فطرية (غباشنة ، ١٩٩٤ : ١٣) . وهذا الحال ينطبق على الميول ايضاً حيث تعد الميول أموراً مكتسبة يمكن تعلمها (بحري وحبيب ، ١٩٨٥ : ١١٧) ادى ذلك إلى مساعدة الطلبة الوصول إلى نتائج متقاربة .*
- *وقد يعزى الاتفاق في نتائج طلبة المجموعة التجريبية إلى ان هذا الاسلوب يسمح بالتعاون والعمل الجمعي على اسس ديمقراطية ولا يهمل في الوقت نفسه العمل الفردي الاستقلالي (السيد ، ١٩٦١ : ١٣٨) .*
- *وقد يعزى عدم فرق ذو دلالة احصائية إلى ان هذا الاسلوب في تدريس التاريخ يعد من الاساليب الجديدة التي تعتمد على توجيه نشاط الطلبة ليتعلموا بأنفسهم ، عن طريق تنظيم المواقف التعلمية واستشارة ميول الطلبة (سعادة ، ١٩٨٥ : ٥٥ – ٥٦) (Slavin , 1984 , P.P. 53 , 63) .*

وعلى الرغم من عدم فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة المجموعة التجريبية (ذكور / اناث) إلى ان النتائج المعروضة في جدول (٢٤) تبين ان قيمة المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية اعلى من قيمة المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية ، وهذا يعطي مؤشراً على ان ميول طالبات المجموعة التجريبية افضل من ميول طلاب المجموعة التجريبية ، وقد يكون ذلك ناتجاً عن ان الطالبات اكثر مواظبة على التحضير والمتابعة والنشاط ، فضلا عن تمتعهن بوقت اكبر يقضيهن غالباً داخل البيت بحكم التقاليد الاجتماعية والمسؤولية الاسرية بحيث يقمن باستغلال الجزء الاكبر من وقتهن بالدراسة اذا ما قورن بالطلاب (الدايني ، ١٩٩٤ : ٢٣) .

٢ –الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج الاتي :-

أ–أفضلية استخدام اسلوب التعلم التعاوني على الطريقة الاعتيادية في تنمية ميول الطلبة نحو مادة التاريخ .

ب–اقتراب نتائج اسلوب التعلم التعاوني مع الطريقة الاعتيادية في تنمية ميول طلاب الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ ، وقد يعود السبب في ذلك إلى اثر المجتمع والبيئة التي يعيش فيها الطالب في خلق ميوله نحو المواد الانسانية بصورة عامة والتاريخ بصورة خاصة ، اذ اثرت في تنمية الميول لدى طلاب المجموعتين .

ج–افضلية استخدام اسلوب التعلم التعاوني على الطريقة الاعتيادية في تنمية ميول طالبات الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ .

د–عدم وجود فرق في ميول طالبات وطلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت اسلوب التعلم التعاوني نحو مادة التاريخ ، غير انه ظهر ان الطالبات اكثر تفوقاً من الطلاب في تنمية الميول .

هـ–شعور الطلبة في المجموعات التعاونية بأنهم يؤدون واجباتهم الصفية بصورة جماعية تعاونية ، واحساسهم بأنهم مسؤولون عن انجاز واجباتهم في مجموعاتهم نحو تحقيق اهدافهم ، فيقبلوا على التعلم بفاعلية اكثر من اقرانهم في الطريقة الاعتيادية .

و–ان اسلوب التعلم التعاوني اسهم في نمو ميول طلبة المجموعات التعاونية من خلال العمل التعاوني وزيادة اتجاهاتهم الايجابية نحو بعضهم البعض .

ز-يضع اسلوب التعلم التعاوني الطلبة امام مواقف تعلمية تتيح الفرصة امامهم للبحث عن الحقائق والاتجاهات الكثفية للتفكير العلمي ، فيصبح الطلبة امام مواقف تحتاج إلى ادوار متعددة على خلاف الطريقة الاعتيادية القائمة على دور الحفظ والتلقين دون الفهم والتطبيق .

ح-ان اسلوب التعلم التعاوني يعتمد على نشاط الطلبة ، وان نجاح الفرد في المجموعة يعني نجاح مجموعاتهم .

ط-حينما يشعر الطلبة في مجموعاتهم بانهم بحاجة إلى المعرفة ، وانها ترضي ميلهم فانهم سوف يبحثون عنها ويعفون المدرس من البحث ، وبالتالي شعورهم بلذة التحصيل وانها من عملهم واختصاصهم لا من عمل المدرس .

٣-التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما ياتي :-

أ-استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية .

ب-تدريب الهيئات التدريسية اثناء الخدمة على استخدام اسلوب التعلم التعاوني ، وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد على التلقين والحفظ ، واستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس .

ج-ضرورة تدريب المشرفين الاختصاص على تطبيق اسلوب التعلم التعاوني من خبراء مختصصين في هذه الاستراتيجية ، لغرض تدريب ا لمدرسين ومتابعتهم على استخدامها اثناء الخدمة .

د-اصدار كراس خاص وتوزيعه على المدارس الابتدائية والثانوية وتضمينه استراتيجيات تدريسيه حديثه في التعلم بما فيها استراتيجية التعلم التعاوني .

هـ-تهيئة الصفوف والقاعات الدراسية والاثاث والاجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرس على التدريس وفق اسلوب التعلم التعاوني .

و-تأكيد استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في مادة طرائق تدريس المواد الاجتماعية لطلبة اقسام التاريخ في كليات التربية .

ز- الأخذ بنظر الاعتبار ميول الطلبة واهتماماتهم ورغبتهم في التقديم إلى الفرع الذي يرونه مناسباً في الصف الخامس الاعدادي .

ح-الاهتمام بميول المتعلمين عند تدريس طلبة المرحلة الاعدادية من خلال الأهتمام بالنشاطات العلمية للمواد الدراسية وعدم الاقتصار على التحصيل المعرفي .

٤-المقترحات

أ-دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مواد اجتماعية اخرى .

ب-دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مراحل دراسية اخرى .

ج-دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في متغيرات اخرى ، مثل التفكير الناقد ، التفكير الابتكاري ، حب الاستطلاع .

د-دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في صفوف دراسية مختلطة (ذكور / اناث)

هـ-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تنمية اتجاهات طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ .

و-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في معرفة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية الميول لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج وتفسيرها في ضوء معطيات التجربة التي تم تطبيقها وفقاً لهدف البحث وفرضياته مع بيان الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة .

١-عرض النتائج وتفسيرها :

تحقيقاً لهدف البحث وللاجابة عن الفرضيات التي تضمنها حللت البيانات لمعرفة الدلالة الاحصائية للفروق بين الاوساط الحسابية للدرجات جدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤)

نتائج اختبار الميول نحو مادة التاريخ القبلي والبعدي لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

البيانات	العمليات الاحصائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الجنس		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
ذكور	مجموع الدرجات	٣٠٥٣	٣٠٨٠	٣٠٠٤	٢٩٩٢
	المتوسط الحسابي	١٠١,٧٦٧	١٠٢,٦٦٧	١٠٠,١٣٣	٩٩,٧٣٣
	الانحراف المعياري	١٢,٥٩٠	١١,٤٦٤	١٠,٥٣٨	١٦,٣٦٩
	العدد	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
أناث	مجموع الدرجات	٢٩٨٤	٣٢٠٦	٢٩٦٩	٢٩٢٧
	المتوسط الحسابي	٩٩,٤٦٧	١٠٦,٨٦٧	٩٨,٩٦٧	٩٧,٥٦٧
	الانحراف المعياري	١١,١٠٨	٨,٦٥٩	١٧,٥١٣	٩,٢٩٠
	العدد	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠

وسيعرض الباحث النتائج المتعلقة بفرضيات البحث وتفسيرها في ضوء ما تم التوصل إليه :

أ-(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلبة الصف الخامس الادبي على مقياس الميول نحو مادة التاريخ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مقياس الميول البعدي (ملحق ١٢) ومن خلال استخراج الفرق بين متوسطي درجات اختبار الميول لمجموعتي البحث وباستخدام (T-test) لعينتين مستقلتين وجد ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٢,٨٠٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨) وبدرجة حرية (١١٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) جدول (١٥) .

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٦٠	١٠٤,٧٦٧	١٠,٣٧٤	١١٨	٢,٨٠٢	١,٩٨	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
الضابطة	٦٠	٩٨,٦٥	١٣,٣٥٣				

يتبين من جدول (١٥) أن متوسط درجات ميول طلبة المجموعة التجريبية بلغ (١٠٤,٧٦٧) والانحراف المعياري (١٠,٣٧٤) ، وأما متوسط درجات ميول طلبة المجموعة الضابطة بلغ (٩٨,٦٥) والانحراف المعياري (١٣,٣٥٣) وهذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باسلوب التعلم التعاوني ، حيث كان المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الاولى .

ومن أجل معرفة مقدار الفرق في تنمية ميول الطلبة عند كل مجموعة من مجموعات البحث ارتأى الباحث حساب الفرق بين درجات كل طالب على مقياس الميول نحو مادة التاريخ وللمجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني باستخدام (T-test) لعينتين مرتبطتين ، ومن حساب الفرق بين درجات الاختبار البعدي والقبلي للميول نحو مادة التاريخ اتضح انه دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٩) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٢,١٢٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) مما يؤشر إلى نمو الميول نحو مادة التاريخ للمجموعة التجريبية كان نتيجة استخدام اسلوب التعلم التعاوني ، جدول (١٦) يوضح ذلك .

جدول (١٦)

الفرق بين الوسطين الحسابيين و القيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلبة المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلبة	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٦٠	٤,١٥	٢,١٢٢	٢,٠١	دالة

وعند حساب الفرق بين درجات اختبار الميول البعدي و القبلي وللمجموعة الضابطة تبين انه غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٩) ، أذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٤٥٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) جدول (١٧) ، مما يؤشر على نمو ميول ضعيفة عند طلبة المجموعة الضابطة .

جدول (١٧)

الفرق بين الوسطين الحسابيين و القيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلبة المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلبة	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
ضابطة	٦٠	٠,٩	٠,٤٥٥	٢,٠١	غير دالة

بينت النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فيما يخص الفرضية الصفرية الاولى ان استخدام اسلوب التعلم التعاوني له أثر ايجابي في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ ، ويمكن تفسير الدلالة الاحصائية للبيانات كما ياتي :

- *من جدول (١٥) يتبين ان الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، مما يدل على فاعلية هذا الاسلوب في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الأدبي نحو مادة التاريخ ، ولما لها من اثر إيجابي أتاح المجال امام الطلبة في المشاركة في المناقشات وابداء الاراء لكل عضو من اعضاء المجموعات لأبداء رأيه حيث يوفر التعلم التعاوني وسطاً تعلمياً ايجابياً لدى المتعلمين من خلال تعاونهم ومشاركتهم في انجاز المهمات التعلمية المطلوبة منهم (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٣٩).*
- *ويمكن ان يعزي تفوق المجموعة التجريبية إلى اهمية التعلم التعاوني في خلق جو من الألفة والارتياح عند الطلبة ، فعن طريق اسلوب التعلم التعاوني يتخلص الطلبة من مشاعر الاتجاهات السلبية نحو البيئة المدرسية (غباشنة ، ١٩٩٤ : ١٥) .*
- *وقد يعود ايضاً إلى ان اسلوب التعلم التعاوني احدث تنمية في ميول طلبة المجموعة التجريبية بحيث أسهمت الميول في احداث عملية التعلم لذا فان الميول المرغوب فيها تعد عناصر دفع نحو التعلم ومؤثرات سلوكية تؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب منه (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ١٣٠) .*
- *وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية إلى ان هذا الاسلوب يؤدي إلى اقامة علاقات صداقة بين الطلبة أذ اكدت بعض الدراسات ان الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التعاونية يتكون لديهم حب أكبر لزملائهم وتقدير لذواتهم (القاعود ، ١٩٩٥ : ١٣٣) وتتوطد علاقات الصداقة فيما بينهم اذا توافرت لديهم فرص العمل الجمعي (ريان ، ١٩٧١ : ١٤٣) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة*

(مطر ، ١٩٩٢) ، و دراسة سلافين وكارويت (Slavin & Karweit, 1981)، لكنها تختلف عن دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) .

ويشير جدول (١٦) إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية في اختبار مقياس الميول نحو مادة التاريخ عند مقارنة نتائج الاختبار البعدي ، والقبلي ، وهذا ما يؤكد فاعلية اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ . يذكر السيد نقلاً عن أراء بعض المربين حول تحديد اهمية ميول المتعلمين بالنسبة للأسس التي تراعى في تدريس مادة التاريخ إلى ان (ثمة فريق من المربين من يرى ان اثارة ميول الطلبة واهتماماتهم هي من صنع طريقة التدريس واساليبه ووسائله والجو العام الذي يسود الصف) (السيد ، ١٩٦١ : ٧٥)

وهذا ما يؤكد على ان اسلوب التعلم التعاوني أسهم في نمو ميول الطلبة نحو المادة الدراسية ، أذ عملت هذه الطريقة على زيادة نمو ميول الطلبة وهذا ما أكدته نتائج الاختبار البعدي لمقياس الميول ، أذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,١٢٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) بدرجة حرية (٥٩) .

أما جدول (١٧) فيشير إلى عدم وجود دلالة احصائية في ميول طلبة المجموعة الضابطة في الاختبارين البعدي والقبلي ، ولكنه يبين وجود ميول ضعيفة قد يعود ذلك إلى خبرات الطلبة السابقة ونشاطاتهم وتفاعلاتهم ، وللمادة التي تكون وثيقة الصلة بحياة الطالب وخبراته السابقة وذات الدلالة و المعنى لديه تجعل الطالب يميل إلى ممارستها والتقبل إليها بسرور (زيدان و السمالوطي ، ١٩٨٠ : ٦٠) ومنها ما يتصل بالمدرس وطريقته في عرض المادة الدراسية .

ب-فيما يخص الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على ان (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الميول نحو مادة التاريخ) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باسلوب التعلم التعاوني وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية (جدول ١٨) .

جدول (١٨)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٠٢,٦٦٧	١١,٤٦٤	٥٨	٠,٨٠٤	٢,٠١	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٩٩,٧٣٣	١٦,٣٦٩				

يتبين من الجدول (١٨) ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في اختبار الميول البعدي بلغ (١٠٢,٦٦٧) والانحراف المعياري (١١,٤٦٤) ، بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩٩,٧٣٣) والانحراف المعياري (١٦,٣٦٩) وباستخدام (T-test) لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٠٤) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) بدرجة حرية (٥٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الأعتيادية ولذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية .

ولغرض الكشف عن الفرق بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي للميول نحو مادة التاريخ وللمجموعتين التجريبية والضابطة كلاً على حده باستخدام (T-test) لعينتين مرتبطتين ، وعند حساب دلالة الفرق بين درجات الاختبارين البعدي والقلبي لمقياس الميول نحو مادة التاريخ لطلاب المجموعة التجريبية لمعرفة تأثير المتغير المستقل (التعلم التعاوني) في المتغير التابع (تنمية الميول نحو مادة التاريخ) ، اتضح انه غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٣٤) وهي أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٥) جدول (١٩) .

جدول (١٩)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلاب المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلبة	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٠,٩	٠,٣٣٤	٢,٠٥	غير دالة

وعند حساب الفرق بين درجات اختبار الميول البعدي والقبلي وللمجموعة الضابطة تبين انه غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٩٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٥) لذا يتضح عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين الاختبار البعدي والقبلي للمجموعة الضابطة جدول (٢٠) يوضح ذلك .

جدول (٢٠)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلاب المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلاب	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٠,٤	٠,١٩٥	٢,٠٥	غير دالة

ويمكن تفسير الدلالة الاحصائية للفرضية الصفرية الثانية كما يلي :-

- يبين الجدول (١٨)عن عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باسلوب التعلم التعاوني وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية .
- وقد يعود ذلك إلى ان طلاب الصف الخامس الأدبي قد تشكلت لديهم ميول نحو مادة التاريخ نتيجة تفاعلهم مع محيطهم الاجتماعي على اساس دوافعهم واغراضهم الخاصة وقدراتهم ، يذكر ابراهيم نقلاً عن

زيتون ان الميول لمجرد تشكلها وتكونها غالباً ما تميل إلى الاستقرار النسبي . (السيد ، ١٩٦١ : ٧٥)، (ابراهيم ، ١٩٩٩ : ١١٧) .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) ، التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة احصائية في ميول تلاميذ الصف السادس الابتدائي التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، ولكنها تختلف عن دراسة (Tarkington , 1989) التي اظهرت زيادة في ميول الطلاب لقبول وجهات نظرهم نحو بعضهم البعض .

ودراسة (مطر ، ١٩٩٢) التي اثبتت نتائجها عن وجود ميول نحو مادة الفيزياء تعزى إلى طريقة التعلم التعاوني ، ودراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) التي توصلت نتائج دراستها عن وجود اثر ايجابي في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم العامة .

ويشير جدول (١٩) عن عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعة طلاب البحث التجريبية في الاختبارين البعدي والقبلي ، وهذا ما يؤكد على وجود ميول ضعيفة وذلك من خلال نتائج اختبارهما ، حيث يؤكد عبد الرحمن ، (١٩٨٣) خلال نتائج الدراسات التي اجريت في البيئة العربية إلى ان الميول تبدأ بالظهور في سن (١٤) وتثبت في سن (١٨) (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٣١) .

ولكن بالرجوع إلى جدول (١٤) يتبين بأن الاوساط الحسابية لأختبار الميول البعدي والقبلي وللمجموعة التجريبية (الذكور) ، ان قيمة المتوسط الحسابي للأختبار البعدي يساوي (١٠٢,٦٦٧) فيما بلغ المتوسط الحسابي للأختبار القبلي (١٠١,٧٦٧) وهذا يعطي مؤشراً على ان اختبار طلاب المجموعة التجريبية البعدي افضل من الاختبار القبلي في تنمية ميول طلاب الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ .

ويشير جدول (٢٠) إلى عدم وجود فرق دال احصائياً بين طلاب مجموعة البحث الضابطة في الاختبارين البعدي والقبلي لمقياس الميول . وأكد هندي وأخرون ،(١٩٨٩) ان الميول تختلف باختلاف الافراد ، فهي تتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد ، وبالعادات والتقاليد السائدة فيها ، وبمستواه الاقتصادي وبالظروف الثقافية والحضارية التي يتفاعل معها (هندي واخرون ، ١٩٨٩ : ١٢٤) .

ج-وفيما يخص الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على ان (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الميول نحو مادة التاريخ) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باسلوب التعلم التعاوني وبين درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية ومن حساب

متوسط الفرق بين المجموعتين باستخدام (t-test) لعينتين مستقلتين وجد ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٤,٠١٠) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) بدرجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) جدول (٢١) يوضح ذلك .

جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات / المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٠٦,٨٦٧	٨,٦٥٩	٥٨	٤,٠١٠	٢,٠١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٩٧,٥٦٧	٩,٢٩٠				

يتبين من جدول (٢١) ان هناك أثراً واضحاً لأستخدام اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول الطالبات المجموعة التجريبية نحو مادة التاريخ مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة ، ولغرض الكشف عن مقدار الفرق في تنمية الميول نحو مادة التاريخ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة كل على حدة ارتأى الباحث حساب دلالة الفرق بين درجات الاختبار البعدي والقبلي باستخدام (t-test) لعينتين مرتبطتين وجدول (٢٢) يوضح ذلك .

جدول (٢٢)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطالبات المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطالبات	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٧,٤	٢,٧٠٧	٢,٠٥	دالة

يتبين من جدول (٢٢) ان الوسط الحسابي للفرق بين الاختبارين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية (٧,٤) وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مرتبطتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٢,٧٠٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩) .

وهذا يدل على وجود نمو في ميول طالبات المجموعة التجريبية نتيجة استخدام اسلوب التعلم التعاوني .

ويتبين من جدول (٢٣) نتائج تطبيق الفرق بين الاختبارين البعدي والقبلي للمجموعة الضابطة ان متوسط الفرق بلغ (١,٤) وان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٤١٠) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٥) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩) وهذا يدل على ضعف ميول طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية .

جدول (٢٣)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطالبات المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطالبات	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	١,٤	٠,٤١٠	٢,٠٥	غير دالة

ومن خلال نتائج المقارنات السابقة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية في اختبار الميول نحو مادة التاريخ اللواتي درسن المادة باسلوب التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة بالطريقة الاعتيادية ، وهذا ما يؤكد رفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في تنمية الميول نحو مادة التاريخ حيث تبين وجود فرق ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية ويمكن تفسير النتائج فيما ياتي :-

- قد يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى ان التعلم التعاوني اسلوب جديد للتدريس ادى إلى اثارة اهتمام الطالبات وتشوقهن مما زاد من رغبتهن في معرفة المادة وتحضيرهن واندماجهن مع بعضهن البعض بحيث اصبحت كل طالبة مسؤولة عن الدور الذي خصص لها مع طالبات مجموعاتها واسهم ذلك في تنمية ميولهن نحو المادة الدراسية ، واشارت نتائج بعض الدراسات إلى ان استخدام اسلوب التعلم التعاوني لا يحدث تأثيراً في الجوانب المعرفية للفرد فقط، بل في الجوانب الوجدانية ايضاً . (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ : ١٠٥) كما أكد زيتون على اهمية الميول في حياة الطالب بأنها تثير الاهتمام والرغبة وبالتالي تدفع الطالب (الطالبة) لدراسة المادة الدراسية (زيتون ، ١٩٨٧ ، ١٦٢) .
- وقد يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية إلى ان الطالبات لديهن الرغبة في الاتصال والتفاعل مع اقرانهن ، وان استمرارية هذا التفاعل يزيد من دافعيتهن للتعلم ، وهناك فرص متعددة للتفاعل الاجتماعي تعد طريقة التعلم التعاوني واحدة منه (سبايترز ، ١٩٩٨ : ٥٥) : وفي هذا الصدد اشار (Makeachie , W, and others , 1986 , P.63) أن أفضل اجابة لسؤال هو : ما هي افضل طريقة للتدريس ؟ أن ذلك يعتمد على هدف الدرس ، نوعية الطلاب ، المدرس . لكن افضل اجابة هي ((دع الطلاب يعلم بعضهم بعضاً)).
- وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية إلى دور المدرس في التعلم التعاوني ، حيث يؤدي المدرس دوراً معيناً للطالب (الطالبة) وقت الحاجة مزوداً بالتغذية الراجعة وقت الضرورة راصداً لعملية المشاركة الجماعية في المجموعات التعاونية (القاعود ، ١٩٩٥ : ١٣٣) (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٣٩): مما جعل طالبات المجموعات التعاونية يشعرن بالمدرس تجاههن وتقبلهن لبعضهن البعض . (Sharan .

S . 1980 , P.253) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Amprosio & Others , 1993) ودراسة (Lord, 1994) ودراسة (الفالح ، ٢٠٠٠) ودراسة (الربيعي ١٩٩٩)ولكنها تختلف عن دراسة (ابو فضالة ، ١٩٩٥) التي لم تظهر نتائج بحثها وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس الميول تعزى لطريقة التدريس .

د–وفيما يخص الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على انه ((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الميول نحو مادة التاريخ)) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلاب المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات المجموعة التجريبية في اختبار الميول البعدي وباستخدام الأختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (١,٦٠١) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) وجدول (٢٤) يوضح ذلك .

جدول (٢٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات المجموعة	الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	ذكور	٣٠	١٠٢,٦٦٧	١١,٤٦٤	٥٨	١,٦٠١	٢,٠١	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	أناث	٣٠	١٠٦,٨٦٧	٨,٦٥٩				

يتبين من الجدول (٢٤) ان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (الذكور) بلغ (١٠٢,٦٦٧) والانحراف المعياري (١١,٤٦٤) بينما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (الاناث) بلغ (١٠٦,٨٦٧) والانحراف المعياري (٨,٦٥٩) ، ويوضح الجدول

عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الذكور وبين المجموعة التجريبية الاناث ، ولهذا تقبل الفرضية الصفرية الرابعة .

وقد يعزى عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية (ذكور / أناث) إلى ما يأتي :-

- *ان اسلوب التعلم التعاوني اسهم في تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة (ذكور – اناث) نحو البيئة المدرسية (Stokes , 1991 , P.458) .*
- *وقد يعزى عدم فرق ذو دلالة احصائية إلى ان اسلوب التعلم التعاوني اسلوب عمل الطلبة بموجبه بتوجيه وتشجيع مستمر من المدرس ، أذ ان للمدرس دوراً مهماً في اكتشاف الطلاب ذوي الميول ، والتعرف عليها ، ومن ثم توجيه الطلاب إلى ممارسة النشاط المشبع لميولهم (القريشي ، ٢٠٠٠ ، ١١٠).*
- *وربما يعزى عدم فرق بين طلبة المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، بأن هذا الاسلوب استخدم مهارات التعاون التي يجب ان تعلم ، لأن مهارات مكتسبة وليست غريزية فطرية (غباشنة ، ١٩٩٤ : ١٣) . وهذا الحال ينطبق على الميول ايضاً حيث تعد الميول أموراً مكتسبة يمكن تعلمها (بحري وحبيب ، ١٩٨٥ : ١١٧) ادى ذلك إلى مساعدة الطلبة الوصول إلى نتائج متقاربة .*
- *وقد يعزى الاتفاق في نتائج طلبة المجموعة التجريبية إلى ان هذا الاسلوب يسمح بالتعاون والعمل الجمعي على اسس ديمقراطية ولا يهمل في الوقت نفسه العمل الفردي الاستقلالي (السيد ، ١٩٦١ : ١٣٨) .*
- *وقد يعزى عدم فرق ذو دلالة احصائية إلى ان هذا الاسلوب في تدريس التاريخ يعد من الاساليب الجديدة التي تعتمد على توجيه نشاط الطلبة ليتعلموا بأنفسهم ، عن طريق تنظيم المواقف التعلمية واستشارة ميول الطلبة (سعادة ، ١٩٨٥ : ٥٥ – ٥٦) (Slavin , 1984 , P.P. 53 , 63) .*

وعلى الرغم من عدم فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة المجموعة التجريبية (ذكور / اناث) إلى ان النتائج المعروضة في جدول (٢٤) تبين ان قيمة المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية اعلى من قيمة المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية ، وهذا يعطي مؤشراً على ان ميول طالبات المجموعة التجريبية افضل من ميول طلاب المجموعة التجريبية ، وقد يكون ذلك ناتجاً عن ان الطالبات اكثر مواظبة على التحضير والمتابعة والنشاط ، فضلا عن تمتعهن بوقت اكبر يقضيهن غالباً داخل البيت بحكم التقاليد الاجتماعية والمسؤولية الاسرية بحيث يقمن باستغلال الجزء الاكبر من وقتهن بالدراسة اذا ما قورن بالطلاب (الدايني ، ١٩٩٤ : ٢٣) .

٢ –الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج الاتي :-

أ–أفضلية استخدام اسلوب التعلم التعاوني على الطريقة الاعتيادية في تنمية ميول الطلبة نحو مادة التاريخ .

ب–اقتراب نتائج اسلوب التعلم التعاوني مع الطريقة الاعتيادية في تنمية ميول طلاب الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ ، وقد يعود السبب في ذلك إلى اثر المجتمع والبيئة التي يعيش فيها الطالب في خلق ميوله نحو المواد الانسانية بصورة عامة والتاريخ بصورة خاصة ، اذ اثرت في تنمية الميول لدى طلاب المجموعتين .

ج–افضلية استخدام اسلوب التعلم التعاوني على الطريقة الاعتيادية في تنمية ميول طالبات الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ .

د–عدم وجود فرق في ميول طالبات وطلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت اسلوب التعلم التعاوني نحو مادة التاريخ ، غير انه ظهر ان الطالبات اكثر تفوقاً من الطلاب في تنمية الميول .

هـ–شعور الطلبة في المجموعات التعاونية بأنهم يؤدون واجباتهم الصفية بصورة جماعية تعاونية ، واحساسهم بأنهم مسؤولون عن انجاز واجباتهم في مجموعاتهم نحو تحقيق اهدافهم ، فيقبلوا على التعلم بفاعلية اكثر من اقرانهم في الطريقة الاعتيادية .

و–ان اسلوب التعلم التعاوني اسهم في نمو ميول طلبة المجموعات التعاونية من خلال العمل التعاوني وزيادة اتجاهاتهم الايجابية نحو بعضهم البعض .

ز-يضع اسلوب التعلم التعاوني الطلبة امام مواقف تعلمية تتيح الفرصة امامهم للبحث عن الحقائق والاتجاهات الكثفية للتفكير العلمي ، فيصبح الطلبة امام مواقف تحتاج إلى ادوار متعددة على خلاف الطريقة الاعتيادية القائمة على دور الحفظ والتلقين دون الفهم والتطبيق .

ح-ان اسلوب التعلم التعاوني يعتمد على نشاط الطلبة ، وان نجاح الفرد في المجموعة يعني نجاح مجموعاتهم .

ط-حينما يشعر الطلبة في مجموعاتهم بانهم بحاجة إلى المعرفة ، وانها ترضي ميلهم فانهم سوف يبحثون عنها ويعفون المدرس من البحث ، وبالتالي شعورهم بلذة التحصيل وانها من عملهم واختصاصهم لا من عمل المدرس .

٣-التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما ياتي :-

أ-استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية .

ب-تدريب الهيئات التدريسية اثناء الخدمة على استخدام اسلوب التعلم التعاوني ، وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد على التلقين والحفظ ، واستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس .

ج-ضرورة تدريب المشرفين الاختصاص على تطبيق اسلوب التعلم التعاوني من خبراء مختصصين في هذه الاستراتيجية ، لغرض تدريب ا لمدرسين ومتابعتهم على استخدامها اثناء الخدمة .

د-اصدار كراس خاص وتوزيعه على المدارس الابتدائية والثانوية وتضمينه استراتيجيات تدريسيه حديثه في التعلم بما فيها استراتيجية التعلم التعاوني .

هـ-تهيئة الصفوف والقاعات الدراسية والاثاث والاجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرس على التدريس وفق اسلوب التعلم التعاوني .

و-تأكيد استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في مادة طرائق تدريس المواد الاجتماعية لطلبة اقسام التاريخ في كليات التربية .

ز- الأخذ بنظر الاعتبار ميول الطلبة واهتماماتهم ورغبتهم في التقديم إلى الفرع الذي يرونه مناسباً في الصف الخامس الاعدادي .

ح-الاهتمام بميول المتعلمين عند تدريس طلبة المرحلة الاعدادية من خلال الأهتمام بالنشاطات العلمية للمواد الدراسية وعدم الاقتصار على التحصيل المعرفي .

٤-المقترحات

أ-دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مواد اجتماعية اخرى .

ب-دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مراحل دراسية اخرى .

ج-دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في متغيرات اخرى ، مثل التفكير الناقد ، التفكير الابتكاري ، حب الاستطلاع .

د-دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في صفوف دراسية مختلطة (ذكور / اناث)

هـ-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تنمية اتجاهات طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ .

و-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في معرفة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية الميول لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ .

المصادر

المصادر العربية

المصادر الاجنبية

المصادر العربية

B القرآن الكريم

١- ابراهيم ، عبد العليم ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط٧ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٣ م .

٢- ابراهيم ، عبد اللطيف فؤاد ، **المناهج اسسها وتنظيمها وتقويم أثرها** ، مكتبة مصر ، ١٩٦٧ .

٣- ـــ، وسعد مرسي أحمد ، **المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨ م .

٤- ابراهيم ، فاضل خليل ، اثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ في مادة التاريخ وميولهم نحوها ، **المجلة العربية للتربية** ، العدد الاول ، المجلد التاسع عشر ، ١٩٩٩ م .

٥- ابراهيم ، فوزي طه ورجب احمد الكلزة ، **المناهج المعاصرة** ، ط٢ ، مكةالمكرمة ، مكتبة الجامعة ، ١٩٨٦ م .

٦- ابن الأثير ، ابو الحسن علي بن الكرم ، **الكامل في التاريخ** ، جـ١ ، القاهرة ، مطبعة البابي الحلبي ، ١٩٦٥ م .

٧- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد ، **المقدمة**، مطبعة الكتاب ، بيروت ، د.ت .

٨- ابن عباد ، الصاحب اسماعيل ، **المحيط في اللغة** ، تحقيق الشيخ محمد حسن ال ياسين ، بغداد دار الحرية للطباعة ، ١٩٧٨ م .

٩- ابو حطب ، فؤاد ، وسيد احمد عثمان ، **التقويم النفسي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٦ م .

١٠-ابو فضالة ، يسرى محمد ، أثر تعلم المجموعات التعاوني على ميول واتجاهات الصف الثامن نحو العلوم وأثره على تحصيلهن المعرفي ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، عمان ، الجامعة الاردنية ، ١٩٩٥ م ،

١١-أبو لبدة ، سبع محمد ، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي** ، ط١ ، عمان ، جمعية المطابع التعاونية ، ١٩٧٩ م .

١٢-ابو هلال وأخرون ، **المرجع في مبادئ التربية** ، ط١ ، عمان ، دار الشروق ، ١٩٩٣ م.

١٣-ابو الهيجا ، فؤاد ، **اساليب وطرق تدريس اللغة العربية واعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية** ، ط١ ، عمان ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ م.

١٤-أحمد ، محمد عبد السلام ، **القياس النفسي والتربوي** ، ط١ ، القاهرة ، مطبعة المعرفة ، د.ت .

١٥-الازيرجاوي ، فاضل حسين ، **اسس علم النفس التربوي** ، الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٩١ م .

١٦-ايفانز ، ك.م ، **الاتجاهات والميول في التربية** ، عالم المعرفة ، ١٩٧٤ م .

١٧-الالوسي ، جمال حسين ، **علم النفس العام** ، بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ١٩٨٨ م.

١٨-الامام ، مطصفى محمود وأخرون ، **التقويم و القياس** ، بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، ١٩٩٠م .

١٩-الامين ، شاكر محمود وأخرون ، **أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية معاهد المعلمين** ، ط٥ ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٨٣ م .

٢٠-آل ياسين ، محمد حسين ، **مبادئ في طرق التدريس العامة** ، بيروت ، المطبعة العصرية ، ١٩٧٤م.

٢١-باقر ، طه ، وعبد العزيز حميد ، **طرق البحث العلمي في التاريخ والأثار** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨٠ م .

٢٢-بحري ، منى يونس و عايف حبيب ، **المنهج والكتاب المدرسي** ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٥ م .

٢٣-البغدادي ، محمد رضا ، **الاهداف و الاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس** ، ط٢ ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٤ .

٢٤-بلقيس ، أحمد و توفيق مرعي ، **الميسر في علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الفرقان ، ١٩٨٢ م .

٢٥-بلوم ، بنيامين ، وأخرون ، **تقييم تعلم الطالب التجميعي** ، ترجمة محمد أمين المفتي واخرون ، دار ماكجر وهيل للنشر ، ١٩٨٣ .

٢٦-البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس ، **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، بغداد ، مطبعة الثقافة العمالية ، ١٩٧٧ م .

٢٧-البياتي ، ماجد عبد الستار عبد الكريم ، اثر تدريس تقنيات الهندسة الوراثية على تنمية الميول العلمية لطلاب معهد اعداد المعلمين ، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، جامعة بغداد ،كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٤ م .

٢٨-توق ، محي الدين وعبد الرحمن عدس ، **اساسيات علم النفس التربوي** ،دار جون وايلي وأولاده ، ١٩٨٤ م .

٢٩-ثور نديك ، روبرت واليزابيث هيجن ، **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني و عبد الرحمن عدس ، مركز الكتب الاردني ، ١٩٨٩ م .

٣٠-جابر ، عبد الحميد جابر ، **التعلم وتكنولوجيا التعليم** ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٩ م .

٣١-ـــ ، **التقويم التربوي والقياس النفسي** ، ط١ ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٣ م .

٣٢-ـــ، **استراتيجيات التدريس والتعليم** ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٩ م .

٣٣-ـــ، و أحمد خيري كاظم ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٩ م .

٣٤-الجبري ، اسماء ومحمد مصطفى الدين ، **سيكولوجية التعاون والتنافس و الفردية** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٨ م .

٣٥-جريدة البيان ، **اساليب تعلم حديثة يطبقها توجيه التاريخ برأس الخيمة** ، الامارات العربية المتحدة ، ٢٠ ديسمبر ، ٢٠٠١ م .

٣٦-جلال ، سعد ، **المرجع في علم النفس** ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٦ م .

٣٧-جمهورية العراق ، **مركز البحوث والدراسات التربوية** ، الوقائع الكاملة للندوة العلمية لمناقشة ورقة عمل البيان السياسي للمؤتمر القطري العاشر لحزب البعث العربي الاشتراكي واتجاهات ومؤشرات القطاع التربوي ، بغداد ١٩٩٢ م .

٣٨-الحصري ، ساطع ، **احاديث في التربية والاجتماع** ، بيروت ، دار القلم للملايين ، ١٩٦٢ م .

٣٩-حمدان ، محمد زياد ، **المنهج اصوله ، انواعه ، مكوناته** ، ط١ ، الرياض ، دار الرياض للنشر والتوزيع ، ١٩٨٢ م .

٤٠-الحيلة ، محمد محمود ، **تكنولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٨ م .

٤١-ـــ ، **التصميم التجريبي نظرية وممارسة** ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٩ م .

٤٢-ـــ ، وتوفيق احمد مرعي ، **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها** ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٠ م .

٤٣-خريشة ، علي كايد ، **مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم** ، مجلة مركز البحوث التربوية ، قطر ، العدد التاسع عشر ، السنة العاشرة ، ٢٠٠١م .

٤٤-الخطيب ، علم الدين عبد الرحمن ، **تدريس العلوم اهدافه واستراتيجياته نظمه وتقويمه** ،ط١ ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٧ م .

٤٥-الدايني ، جبار رشك شناوة ، اثر استخدام الوثائق والنصوص التاريخية بطريقتي المحاضرة والمناقشة في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي ، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة بغداد كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٤ م .

٤٦-الدمرداش ، عبد المجيد سرحان ، **المناهج المعاصرة** ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، ١٩٧٧ م .

٤٧-ـــ، ومنير كامل ، **الطريقة في التربية** ، ط٤ ، القاهرة ، دار الكتاب العربي ، ١٩٦٤ م .

٤٨-الدمنهوري ، ناجي محمد قاسم ، فعالية استخدام كل من استراتيجية التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة بحوث كلية الاداب** ،الاسكندرية ، جامعة المنوفية ، العدد ٤١ ، ٢٠٠٠ م .

٤٩-الدوري ، عبد العزيز واخرون ، **تفسير التاريخ** ، بغداد ، مطبعة الارشاد ، د.ت.

٥٠-دنيا ، محمود طنطاوي ، **استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية** ، ط١ ، الكويت ، مكتبة الفلاح، ١٩٨٢ م .

٥١-الديب ، فتحي عبد المقصود ومحمد صلاح الدين علي مجاور ، **المنهج المدرسي اسسه وتطبيقاته التربوية** ، ط١ ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٧٣ م .

٥٢-ديوي ، جون ، **الديمقراطية والتربية** ، ترجمة احمد حسن الرحيم ، دار مكتبة الحياة ، ١٩٧٨ م .

٥٣-ـ ، **المدرسة والمجتمع** ، ترجمة احمد حسن الرحيم واخرون ، ط٢ ، دار مكتبة الحياة ، ١٩٧٨ م .

٥٤-راجح ، أحمد عزت ، **اصول علم النفس** ، بيروت ، دار القلم للملايين ، ١٩٧٠م.

٥٥-رؤوف ، ابراهيم عبد الخالق ، **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية** ، ط١ ، عمان ، دار عمار للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ م .

٥٦-رايتستون ، ج داين واخرون ، **التقويم في التربية الحديثة** ، ترجمة محمد محمد عاشور واخرون ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٥ م .

٥٧-الربيعي ، نجلة محمود حسين ، اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات وتنمية اتجاههن نحو مادة العلوم العامة ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، جامعة بغداد ،كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٩ م

٥٨-الرشدان ، عبد الله ونعيم جعنيني ، **المدخل إلى التربية والتعليم** ، ط٣ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ١٩٩٩م .

٥٩-روزنشال ، فرانز ، **علم التاريخ عند المسلمين** ، ترجمة صالح احمد العلي ، بغداد ، مكتبة المثنى ، ١٩٦٣ م .

٦٠-ريان ، فكري حسن ، **التدريس اهدافه ، اسسه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧١ م .

٦١-ـــ ، **المناهج الدراسية** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ م .

٦٢-زريق ، قسطنطين ، **نحن والتاريخ** ، ط١ ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٥٩م .

٦٣-الزوبعي ، عبد الجليل واخرون ، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، جماعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨١ م .

٦٤-زيتون ، عايش ، **الميول العلمية عند طلبة الصفين الثالث الاعدادي والثالث الثانوي الاكاديمي في بعض المدراس الحكومية في الاردن** ، مجلة دراسات ، عمان ، العدد ٥ ، ١٩٨٧ م .

٦٥-زيدان ، محمد مصطفى ونبيل السمالوطي ، **علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ١٩٨٠ م .

٦٦-الزيود ، نادر فهمي واخرون ، **التعلم والتعليم الصفي** ، ط١ ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ م .

٦٧-سالم ، السيد عبد العزيز ، **التاريخ والمؤرخون العرب** ، مؤسسة شباب الجامعة ، ١٩٨٧ م .

٦٨-سبايتزر ، دنر ، **الدافعية العامل المهمول في تصميم التعليم** ، ترجمة محمد محمود الحيلة ، مجلة المعلم ، الطالب ، معهد التربية ، الاونرو ، العدد ٢ ، ١٩٩٨م.

٦٩-سعادة ، جودت احمد ، **المواد الاجتماعية وعلاقتها بالعلوم الاجتماعية** ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت ، العدد ٩ ، المجلد الثالث ، ١٩٨٣ م .

٧٠-سعادة ، يوسف جعفر ، **دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ** ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربي ، ١٩٨٥ م .

٧١-سعد ، نهاد صبيح ، **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية** ، جامعة البصرة ، مطابع التعليم العالي ، ١٩٩٠ م .

٧٢-سعيد ، عدنان حكمت عبد ، اثر استخدام انموذجين من نماذج التعلم التعاوني في الكيمياء في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الاول / قسم الكيمياء ، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة بغداد ،كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٩م.

٧٣-سليمان ، عرفات عبد العزيز ، **المعلم والتربية دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة** ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٧ م .

٧٤-السيد ، عبد الحميد ، **التاريخ في التعليم الثانوي – اهدافه – مناهجه – اسسه** ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٢ م .

٧٥-السيد ، فؤاد البهي ، **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري** ، ط٣ ، درا الفكر العربي ، ١٩٧٩ م .

٧٦-شتا ، علي ، وفادية عمر الجولاني ، **علم الاجتماع التربوي** ، الاسكندرية ، مكتبة الاشعاع ، ١٩٩٧ م .

٧٧-شريف ، نادية محمود ، **الاسس النفسية للتعلم في الجماعات الصغيرة** ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت ، العدد ١٣ ، ١٩٨٤ م .

٧٨-الشمالي ، صباح ابراهيم قاسم ، أثر التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الأجتماعية ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، الاردن ، ١٩٩٥م.

٧٩-الشياب ، فائز محمد فندي ، اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الاساسي في مادة الجغرافية ، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة بغداد ،كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠١ م .

٨٠-صالح ، احمد زكي ، **الاسس النفسية للتعليم الثانوي** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٩ م .

٨١- ـــ ، **علم النفس التربوي** ، ط١١ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٩ م .

٨٢-صبحي ، محمد واخرون ، **مقدمة في الطرق الاحصائية** ، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ م .

٨٣-الصوفي ، عبد المجيد رشيد ، **اختبار كاي (x^2) واستخداماته في التحليل الاحصائي** ، ط١ ، بيروت ، دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٨٥ م .

٨٤-طنطاوي ، محمد واحمد البستان ، **تدريس المواد الاجتماعية مصادرة واسسه واساليبه التطبيقية** ، ط١ ، الكويت، دار البحوث العلمية ، ١٩٧٦ م .

٨٥-عاشور ، عبد الفتاح واخرون ، **دراسات في تاريخ الحضارة الاسلامية العربية** ، ط٢ ، الكويت ، ذات السلاسل ، ١٩٨٦م .

٨٦-العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، منهج العلوم العامة للصف الاول المتوسط في ضوء ميول التلاميذ وحاجات المجتمع العراقي (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، الدائرة العلمية للتربية وعلم النفس ، ١٩٦٨ م .

٨٧-عبابنة ، عبد الله ، اثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع من التعليم الاساسي تجاه مادة الرياضيات في الاردن ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر ، العدد الثامن ، السنة الرابعة ، ١٩٩٥ م .

٨٨-عبد الرحمن، أنور حسين ، الميول القرائية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الاعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، ١٩٨٣ م .

٨٩-العبد الله ، هادي كطفان شون ، اثر استخدام الافلام التعليمية في تنمية الميول العلمية والتحصيل لدى طلاب الصف الرابع العام نحو مادة الفيزياء ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، جامعة بغداد ،كلية التربية ، ابن الهيثم ١٩٩٤ م .

٩٠-عبد الهادي ، نبيل ، **النمو المعرفي عند الطفل** ، ط١ ، عمان ، دار وائل ، ١٩٩٩ م.

٩١-عبد ، محمد عبد العزيز ، **في علم النفس التربوي** ، ط١ ، الكويت ، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٤ م .

٩٢-عبيدات ، سليمان احمد ، **اساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية** ، ط١ ، عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، ١٩٨٥ م .

٩٣-العجيلي ، صباح حسين واخرون ، **مبادئ القياس والتقويم التربوي** ، مكتبة احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ ، ٢٠٠١ م .

٩٤-العزاوي ، علياء محسن عبد الحسين محمد ، اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة معاهد الفنون الجميلة في مادة تاريخ الفن ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) جامعة بغداد ،كلية الفنون الجميلة ، ٢٠٠١م .

٩٥-العمايرة ، محمد حسن ، **اصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية** ، ط٢ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٠ م .

٩٦-العمر ، عبد العزيز سعود ، اثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية ، **رسالة الخليج العربي** ، الرياض ،كلية المعلمين ، ٢٠٠٠ م .

٩٧-عودة ، احمد سليمان ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، المطبعة الوطنية ، ١٩٨٥ م .

٩٨-ـــ ، وخليل يوسف الخليلي ، **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٨ م .

٩٩-العيسوي ، عبد الرحمن ، **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٨٥ م .

١٠٠- غباشنة ، يسرى على محمود ، أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، الاردن ، ١٩٩٤ .

١٠١- الغريب ، رمزية ، **التعلم دراسة نفسية ، تفسيرية ، توجيهية** ، ط٤ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧١ م .

١٠٢- ـــ ، **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٥ م .

١٠٣- الفارابي ، ابو نصر محمد ، **اراء اهل المدينة الفاضلة** ، قدم له وترجمه ابراهيم جزيني ، بيروت ، دار القاموس الحديث ، د.ت .

١٠٤- الفالح ، سلطانه قاسم ، استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني واستقصاء فاعليتها في تنمية تحصيل طالبات الصف الاول الثانوي في مدينة الرياض في وحدة الخلية والوراثة في مادة الاحياء واتجاهاتهن نحو هذه الوحدة ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، الرياض ،كلية التربية للبنات ، ٢٠٠٠ .

١٠٥- فرحان محمد جلوب ، **الفيلسوف والتاريخ** ، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨٧م .

١٠٦- فوارة ، حسين سلمان ، **الاصول التربوية في بناء المناهج** ، ط٥ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٧م.

١٠٧- القاعود ، ابراهيم ، اثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الاردن ، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر ، العدد السابع ، السنة الرابعة ، ١٩٩٥ م .

١٠٨- اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس احمد رضوان ، **تدريس المواد الأجتماعية** ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٦ م .

١٠٩- ـــ ، وفتحي الديب ، **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت ، العدد العاشر ، المجلد الثامن ، ١٩٨٣م .

١١٠- القريشي ، مهدي علوان عبود ، اثر استخدام ثلاث استراتيجيات لتدريس المفاهيم الفيزيائية في الميول العلمية والتحصيل والاستبقاء لطلبة الصف الرابع العام ، (**اطروحة دكتوراة غير منشورة**) ، جامعة بغداد ،كلية التربية ، ابن الهيثم ، ٢٠٠١ .

١١١- قطامي ، يوسف ونايفة قطامي ، **نماذج التدريس الصفي** ، ط١ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٨ م .

١١٢- كار ، أدوارد ، **ما هو التاريخ** ، ترجمة ماهر كيالي وبيار عقل ، ط٢ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٨٠ م .

١١٣- **كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي** ، ط٣٨ ، لجنة في وزارة التربية ، ٢٠٠٠ م .

١١٤- الكلزة ، رجب احمد وحسن على مختار ، **المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق** ، ط١ ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٥ م .

١١٥- الكناني ، ابراهيم حسن واخرون ، **علم النفس العام للصف الثاني معاهد اعداد المعلمين** ، ط٨ ، مطبعة الصفدي ، ١٩٩٧ م .

١١٦- لبيب ، رشدي ، **التغيير في الميول العلمية بين جيلين من التلاميذ** ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٤ م .

١١٧- محمد ، داود ماهر ومجيد مهدي محمد ، **اساسيات في طرائق التدريس العامة** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، ١٩٩١ م .

١١٨- المخزنجي ، محمد حسين ، **الطرق الخاصة لتدريس الجغرافية والتاريخ** ، القاهرة ، مطبعة البابي الحلبي ،١٩٤٧م .

١١٩- مطر ، فاطمة خليفة ، اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجية على الجوانب الانفعالية للطلاب في برنامج اعداد المعلمين ، **المجلة العربية للتربية** ، جامعة البحرين ، العدد الاول ، ١٩٩٢ م .

١٢٠- ـــ ، و واصف عزيز واصف ، العوامل المؤثرة على ميول تلاميذ الصف الثالث الاعدادي نحو العلوم حسب آراءهم : اثر عوامل المنزل والمدرسة والاعلام ، **حولية كلية التربية** ، جامعة قطر ، العدد الثاني عشر ، ١٩٩٥ م .

١٢١- المقبل ، عبد الله صالح ، **التعلم التعاوني** ، الرياض ، ٢٠٠١ م .

١٢٢- ملحم ، سامي ، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٠ م .

١٢٣- ملا عثمان ، حسن ، **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، ط١ ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٩٨٣ م .

١٢٤- المنيزع ، عبد الحميد نصر و محمد كمال العتر ، **التعاون** ، الاسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٧٣ م .

١٢٥- المهدي ، احمد ، ميول الكبار للقراءة في منطقة ريفية ، مركز التربية الاساسية في العالم العربي ، ١٩٦٠ م .

١٢٦- الموسوي ، عواطف ناصر ، اثر استخدام الحاسوب لتدريس الفيزياء في التحصيل والاستبقاء وتنمية الميل نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العام (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، ابن الهيثم، ٢٠٠١ م .

١٢٧- نادر ، سعيد عبد الوهاب واخرون ، **تدريس العلوم للصف الرابع معاهد اعداد المعلمين والمعلمات** ، ط١٢ ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٩٢ م .

١٢٨- النقيش ، احمد علي ، **الاسس النفسية للتربية** ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٨٨م.

١٢٩- هاشم ، ليانا جابر ، **التعلم التعاوني ، اسسه النظرية وميزاته وتوجيهات لتطبيقه** ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، الامارات العربية المتحدة ، ٢٠٠١ .

١٣٠- هندام ، يحيى حامد وجابر عبد الحميد جابر ، **المناهج ، اسسها وتخطيطها وتقويمها** ، ط٣ ، القاهرة ، دار النهضة المصرية ، ١٩٧٨ م .

١٣١- هندي ، صالح ذياب واخرون ، **اسس التربية** ، ط١ ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ م .

١٣٢- وزارة التربية ، **منهج الدراسة الاعدادية** ، ط١ ، شركة الفنون للطباعة المحدودة ، ١٩٩٠ .

١٣٣- وزارة التربية ، مديرية الاشراف التربوي ، **الخطط السنوية الموحدة لمناهج المرحلة الثانوية** ، ط١ ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٩٩ م .

١٣٤- الوقفي ، راضي، اخرون ، **التخطيط للتربية** ، الاردن ، ١٩٧٩ م .

المصادر الاجنبية :

135-Ambrosio , , Anthony , L.Burron , Bruce , James M. , Luynn. , "The effects of cooperative learning in physical science course for Elementary , Middle level presrvice teacher " , **Journal of Research Science Teaching** , vol. 30 (7) , 1993 . (PP. 697 – 707)

136-Anastasi , A. , **Psychological testing** , New york , Ma cmillan , 1976 . (P.154).

137-Battistich. S. and other . " Instruction Proeesses and student out comes In cooperative learning Groups " **The Elementary school Journal** Vol. (51) , No (4) , Apr , 1993 . (P.91)

138-Beal. Dwicht Allen , " Attiude toward science , Interest in science curcostiy as they relate to science achievement of upper elementary student . **Dissertation Abstracts international.** , Vol. 45 No.(8), (1984) . (P.2387)

*139-Cook, Li , The impact of cooperative learning strategies on professional and gradute education student at californio state , **Dissertation Abstracts International**. Vol . (51) , No (1) , 1990 .*

*140-Eble , R. L. , **Essentials of educational measurement** , New Jersey , prentice Hall , 1972 .*

*141- Estep , David , F. , **Aninvestion of the Effects of direct Intruction and cooperative learning Groups on the performance of fourth – grade readers in social studies (reading Instruction)** D.A.I , A 53 (5) , 1992 . (P.14) .*

*142- Hall , R , Rocklin T. Danserall , D. Donnell , Alambione , J , and young M. , The role of Individual differnces in the cooprative learning of teahing material " **Journal of education psychology** " Vo. So , N. (2) , 1988 . (P.173) .*

*143- Hatch , phyllis Hess. , " Extra Currieular correlates of interest in science for first year biology students ",**Dissertation Abstracts International** , Vol, 50 , No.(9), 1990 . (P.2853)*

*144- Humphrys , B. Johnson , R Johuson , D. " Effect of cooperative competitive Individualistic Learning on students Achievement in science class " , **Journal of Research in science** , vol , 19, No. (5) , 1982 . (PP : 351- 356) .*

*145- Johnson , D. et. al , **circles of learning cooperation in the class room** (Minnestota) , 1986 . (PP 34 , 36) .*

*146- Johnson , et. al , **circles of learning cooperation in the class room** (Minnestota) , 1986 . (PP. 2-4) .*

*147- Johnson , D. V. and Johnson , R.T. , Instructional goal structure . cooperative competitive , or individualistic , **Review educational research** , spring , Vol (44) , No (2) , 1974 . (P P . 213 – 240) .*

*148- Johnson , D. W. and Johnson , R. cooperative and competition: Theory and resarch Edina , M N : **Interaction Book Company** , 1989 . P: 31-32 .*

*149- Johnson , D. W. and Johnson , R. **Cooperative , Values and culturally plural classrooms** . (2001).*

*150- Kagan , S. " Putting cooperative learning to the test " . **Harvard Education letter** , 2000 , P. 16 .*

*151- Lazarous , R. **Personality and Adjustment prentice** . Hall , New yurk , 1963 .(P. 228).*

*152- Lord , Thomas , R. " Using cooperative learning in the teaching of High school Biology " , **The American Bioligy ,teacher** , Vol. (56) , No. (5) , 1994 . (PP. 280-284)*

*153- Manning , Lee and Luching , R. , **" The what and why , and How of cooperative learning** " The social studies . Vol, 82 , N (3) , 1991 , (PP 120 – 125).*

*154- Maylath , B**. Using collaborative learning to help promote conceptual change in Science** . Boston , MA , 1991 , (P. 339).*

*155- McEnemey , K. **Cooperative learning as a stratagy in clinical laboratory science education clinical laboratory science** , 1989 , P. 2-3*

*156- Mckeachie , w. , Pintrich , P. , Lin , Y. , and smith , D. Teaching and learning in the college classroom . **A Review of Research literature paperback** , U. S. A. 1986 .*

*157- Moos and David , T**. Evaluation and changing classroom setting** . In J. L. Epsteint (Education) . The Quality of school life lexingtion , 1981 .*

158- *Nunally , J. C. **Psychometric Theory** , New york . Mcgraw – Hill , 1981 , (P. 262).*

159- *Oslen and Kagan , **about cooperative learning carolyn (Eds) cooperative language learning prentice** . Hall Regent Englewood cliffs . Eric , 1992 (P.52) .*

160- *Oxford , word power dictionary . **Thired Edition by Miranda steel** . Univerisity press , 2000 .*

161- *Richard M. Felder and Rebecca Brent . **Effective strategies for cooperative learning** . North carolina stste University , J . Cooperation and collaboration in collage Teaching , 10 , (2) 2001 , P. 69-75.*

162- *Robert , Lee. , the what , why , and How of copperative learning " **The social studies** , Vol. (12) , No. (5.6) May / Jun , 1991 , (P.120) .*

163- *Rubin , Bella , " Advanced – Level reading comprehension " . **A Journal for the teacher of English outside the United states** . Vo, N (2) , 1987 , (P. 46-47)*

164- *Sharan , S. " Cooperative learning in small groups . Recent Methods and effects on Achievement , Attiudes , and Ethnic Relations " , **Review of Educational Research** , 50 (2) , 1980 (P.253) .*

165- *Slavin and Karweit , N. congnitive and effective outcomes of Intensive student Education , **Journal of Expeimental Education** , Vol . 50 , No (1) , 1981 , (PP. 29-31).*

166- *Slavin , R. Cooperative learning , **Review of education research ,** 50 . (2) , 1980 .(PP 315 – 342) .*

167- *Slavin , **R. When does cooperative learning in creas student Achievement**. New yurk , 1983 ,(p 432).*

168- *Slavin , R. E. Students motivating students to Excel : cooperative in centives cooperative reasks , and student achievement . **The Elementary school Journal** , 85 (1) , 1984 . (PP 53-63)*

169- *Slavin , R.E. and others , " **Cooperative learning of student Achievement. Education leader ship** " , Elementary school Journal , Vol 46 , No (3) , 1988 ,(PP 23-33).*

170- *Stokes . Cooperative Vs traditional approaches to teaching mathematics in the thired – grade university of southern Mississippi , **Dissertation abstract international** , 52 (2) , 1991 , (P. 458)*

171- *Statman , stell . " Peer teaching and group work " . **English language teaching journal** , vol , (34) , No (2) , Feb 1980 . (P125).*

172- *Swanepoel , Caper Heudrik , " The nature and measurment of the Interest of standard (7) Pupils . in the natural science field of study , **Dissertation Abstract international** , vol 50 No , 7 , 1990 . (P2234) .*

173- *Tarkington , stephanie Ann . " **Improving critical thinking skills using paideia seminars in seventh Grad literature curriculum** ". Vol . 50 , No (4) , 1989 . (P.869)*

174- *Wheeler and Ruan . Effects of cooperative and competitive classroom environmentson the attitude and achievements of elementory school students engaed in social studies ". **Tournal of educational pasychology** . Vo. 65 . N (3) . 1973 . (PP 402 –407).*

الملاحق

ملحق (١)
كتاب تسهيل مهمة

محلق (٢)

يبين المدارس الثانوية والاعدادية التي تحتوي على الصف الخامس الادبي التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية

ت	المدارس التي تحتوي على صف دراسي واحد للخامس الادبي		ت	المدارس التي تحتوي على صفين دراسيين أو أكثر للخامس الادبي	
	اسم المدرسة	موقعها		اسم المدرسة	موقعها
١	ثانوية صنعاء للبنات	حي رفعت	١	اعدادية العروبة للبنات	حي العروبة
٢	ثانوية الجماهير للبنين	حي الوحدة العربية	٢	اعدادية دمشق للبنات	حي الزوراء
٣	ثانوية الكرامة للبنين	حي رفعت	٣	اعدادية الطليعة للبنات	حي الجديدة
٤	ثانوية القائد المسائية للبنات	حي الجديدة	٤	اعدادية ١٧ تموز للبنين	حي الوحدة
٥	اعدادية قتيبة للبنين	حي الزوراء	٥	اعدادية الفردوس للبنات	حي النهضة
٦	ثانوية التأميم المسائية للبنين	جانب الشامية	٦	ثانوية الزحف الكبير للبنين	دغارة
٧	اعدادية الأمير للبنات	حي الفاضلية	٧	ثانوية الكندي المختلطة	السنية
٨	اعدادية الراية للبنات	حي التأميم	٨	اعدادية الخنساء للبنات	الشامية
٩	ثانوية حلب للبنات	سومر	٩	اعدادية غماس للبنين	غماس
١٠	ثانوية ٧ نيسان المختلطة	سومر	١٠	الاعدادية المركزية للبنين	حي الفاضلية
١١	ثانوية ذات الصواري للبنات	دغارة	١١	ثانوية اليرموك المختلطة	غماس
١٢	اعدادية الفتح المبين للبنين	دغارة			
١٣	اعدادية الحمزة للبنين	الحمزة			
١٤	ثانوية بورسعيد المسائية للبنين	الحمزة			
١٥	اعدادية سكينة للبنات	الحمزة			
١٦	ثانوية فلسطين المختلطة	السدير			
١٧	ثانوية الثورة المختلطة	الشامية			
١٨	ثانوية واحد اذار للبنين	الصلاحية			

١٩	ثانوية يافا للبنات	غماس			
٢٠	ثانوية العبور المسائية للبنين	غماس			
٢١	ثانوية زنوبيا للبنات	المهناوية			
٢٢	ثانوية المصطفى المختلطة	المهناوية			
٢٣	ثانوية عفك للبنين	عفك			
٢٤	ثانوية خديجة للبنات	عفك			
٢٥	ثانوية الشعلة للبنين	البدير			
٢٦	ثانوية الرسالة الخالدة للبنات	البدير			

ملحق (٣)

يبين نتائج الاختبار التحصيلي القبلي لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				الملاحظات
	الذكور		الاناث		الذكور		الاناث		
	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	
١	١٠	١٠٠	٩	٨١	٨	٦٤	٦	٣٦	
٢	١٠	١٠٠	٦	٣٦	٩	٨١	٦	٣٦	
٣	٩	٨١	٥	٢٥	٢	٤	١٠	١٠٠	
٤	٩	٨١	١٠	١٠٠	٦	٣٦	١٠	١٠٠	
٥	٨	٦٤	٨	٦٤	١٠	١٠٠	٩	٨١	
٦	٦	٣٦	٧	٤٩	٩	٨١	٩	٨١	
٧	٧	٤٩	٤	١٦	١٠	١٠٠	٨	٦٤	
٨	٨	٦٤	٣	٩	٨	٦٤	٨	٦٤	
٩	١	١	٢	٤	٧	٤٩	٧	٤٩	
١٠	٢	٤	٦	٣٦	٦	٣٦	٦	٣٦	
١١	٦	٣٦	٥	٢٥	٤	١٦	٢	٤	
١٢	٥	٢٥	١٠	١٠٠	٣	٩	٤	١٦	
١٣	٤	١٦	٨	٦٤	١	١	٣	٩	
١٤	٤	١٦	١٠	١٠٠	١	١	٥	٢٥	
١٥	٤	١٦	٨	٦٤	٢	٤	٧	٤٩	
١٦	٣	٩	٦	٣٦	٣	٩	٦	٣٦	
١٧	٣	٩	٦	٣٦	٢	٤	٨	٦٤	
١٨	٢	٤	٤	١٦	٥	٢٥	٩	٨١	
١٩	١	١	٣	٩	٦	٣٦	٨	٦٤	
٢٠	١	١	٢	٤	٦	٣٦	٧	٤٩	
٢١	٥	٢٥	١	١	٨	٦٤	٦	٣٦	
٢٢	٦	٣٦	١	١	٧	٤٩	٣	٩	
٢٣	٨	٦٤	٢	٤	٦	٣٦	١	١	
٢٤	٤	١٦	١	١	٢	٤	١	١	

٢٥	٢	٤	٣	٩	٤	١٦	٢	٤	
٢٦	٦	٣٦	٤	١٦	١	١	١	١	
٢٧	٤	١٦	٦	٣٦	١	١	٣	٩	
٢٨	٣	٩	٧	٤٩	٢	٤	١	١	
٢٩	٧	٤٩	٥	٢٥	٧	٤٩	٤	١٦	
٣٠	٦	٣٦	٣	٩	٥	٢٥	٢	٤	
المجموع	١٥٤	١٠٠٤	١٥٥	١٠٢٥	١٥١	١٠٠٥	١٦٢	١١٢٦	

ملحق (٤)

يبين درجات مادة التاريخ للصف الرابع العام لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				الملاحظات
	الذكور		الاناث		الذكور		الاناث		
	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	
١	٦٨	٤٦٢٤	٧٢	٥١٨٤	٦٦	٤٣٥٦	٦٥	٤٢٢٥	
٢	٦٣	٣٩٦٩	٨٩	٧٩٢١	٦٩	٤٧٦١	٦٩	٤٧٦١	
٣	٦٧	٤٤٨٩	٦٣	٣٩٦٩	٦٥	٤٢٢٥	٦٠	٣٦٠٠	
٤	٦٨	٤٦٢٤	٦٤	٤٠٩٦	٧٥	٥٦٢٥	٧٦	٥٧٧٦	
٥	٧٤	٥٤٧٦	٧٠	٤٩٠٠	٥٩	٣٤٨١	٦٩	٤٧٦١	
٦	٧٥	٥٦٢٥	٧٧	٥٩٢٩	٦٤	٤٠٩٦	٧٩	٦٢٤١	
٧	٧٥	٥٦٢٥	٥١	٢٦٠١	٥٦	٣١٣٦	٦٠	٣٦٠٠	
٨	٨٠	٦٤٠٠	٧١	٥٠٤١	٧٧	٥٩٢٩	٦٠	٣٦٠٠	
٩	٦٨	٤٦٢٤	٧٠	٤٩٠٠	٧١	٥٠٤١	٦٣	٣٩٦٩	
١٠	٦٤	٤٠٩٦	٥٦	٣١٣٦	٥٢	٢٧٠٤	٦٩	٤٧٦١	
١١	٧٢	٥١٨٤	٦٨	٤٦٢٤	٦٧	٤٤٨٩	٧٣	٥٣٢٩	
١٢	٦٣	٣٩٦٩	٦٤	٤٠٩٦	٥٣	٢٨٠٩	٧٥	٥٦٢٥	
١٣	٦١	٣٧٢١	٦٨	٤٦٢٤	٦٣	٣٩٦٩	٦٦	٤٣٥٦	
١٤	٦٣	٣٩٦٩	٨٥	٧٢٢٥	٧٣	٥٣٢٩	٧٦	٥٧٧٦	
١٥	٦٦	٤٣٥٦	٧٠	٤٩٠٠	٦٩	٤٧٦١	٦٧	٤٤٨٩	
١٦	٦٤	٤٠٩٦	٨٣	٦٨٨٩	٨٤	٧٠٥٦	٧١	٥٠٤١	
١٧	٧٠	٤٩٠٠	٦٧	٤٤٨٩	٦٨	٤٦٢٤	٧٦	٥٧٧٦	
١٨	٥٤	٢٩١٦	٦٩	٤٧٦١	٥٩	٣٤٨١	٧٣	٥٣٢٩	
١٩	٧٨	٦٠٨٤	٨٠	٦٤٠٠	٦١	٣٧٢١	٥٤	٢٩١٦	
٢٠	٦٤	٤٠٩٦	٧٦	٥٧٧٦	٧٨	٦٠٨٤	٧٣	٥٣٢٩	
٢١	٦٠	٣٦٠٠	٥٤	٢٩١٦	٦٥	٤٢٢٥	٦٢	٣٨٤٤	
٢٢	٧٧	٥٩٢٩	٦٠	٣٦٠٠	٦٩	٤٧٦١	٦٢	٣٨٤٤	
٢٣	٥٧	٣٢٤٩	٨١	٦٥٦١	٧٠	٤٩٠٠	٥٩	٣٤٨١	
٢٤	٦٦	٤٣٥٦	٧١	٥٠٤١	٦١	٣٧٢١	٧٣	٥٣٢٩	
٢٥	٧٥	٥٦٢٥	٦٤	٤٠٩٦	٧٣	٥٣٢٩	٥٧	٣٢٤٩	

٢٦	٦٩	٤٧٦١	٦٤	٤٠٩٦	٥٩	٣٤٨١	٧٥	٥٦٢٥	
٢٧	٧٢	٥١٨٤	٥٥	٣٠٢٥	٦٦	٤٣٥٦	٧٢	٥١٨٤	
٢٨	٦٢	٣٨٤٤	٥٤	٢٩١٦	٨٤	٧٠٥٦	٥٦	٣١٣٦	
٢٩	٦٥	٤٢٢٥	٦٠	٣٦٠٠	٧٠	٤٩٠٠	٦٦	٤٣٥٦	
٣٠	٦٤	٤٠٩٦	٦٥	٤٢٢٥	٧٥	٥٦٢٥	٥٥	٣٠٢٥	
المجموع	٢٠٢٤	١٣٧٧١٢	٢٠٤١	١٤١٥٣٧	٢٠٢١	١٣٨٠٣١	٢٠١١	١٣٦٣٣٣	

ملحق (٥)

يبين المعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية – التاريخ – الجغرافية) للصف الرابع العام لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				الملاحظات
	الذكور		الاناث		الذكور		الاناث		
	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	
١	٦٣	٣٩٦٩	٧١	٥٠٤١	٦١	٣٧٢١	٦٤	٤٠٩٦	
٢	٥٦	٣١٣٦	٧٧	٥٩٢٩	٦٢	٣٨٤٤	٦٧	٤٤٨٩	
٣	٦٣	٣٩٦٩	٦١	٣٧٢١	٦٤	٤٠٩٦	٦٤	٤٠٩٦	
٤	٦٨	٤٦٢٤	٦٥	٤٢٢٥	٦٩	٤٧٦١	٦٦	٤٣٥٦	
٥	٦٣	٣٩٦٩	٧٠	٤٩٠٠	٧٥	٥٦٢٥	٦٣	٣٩٦٩	
٦	٦٥	٤٢٢٥	٧٣	٥٣٢٩	٦٤	٤٠٩٦	٦٨	٤٦٢٤	
٧	٦٦	٤٣٥٦	٥٣	٢٨٠٩	٦٤	٤٠٩٦	٦٩	٤٧٦١	
٨	٧٢	٥١٨٤	٦٦	٤٣٥٦	٦٩	٤٧٦١	٦٨	٤٦٢٤	
٩	٦٧	٤٤٨٩	٦٨	٤٦٢٤	٦٣	٣٩٦٩	٦١	٣٧٢١	
١٠	٦٧	٤٤٨٩	٥٧	٣٢٤٩	٦٥	٤٢٢٥	٦٦	٤٣٥٦	
١١	٦٤	٤٠٩٦	٦٤	٤٠٩٦	٦٣	٣٩٦٩	٦٩	٤٧٦١	
١٢	٦٨	٤٦٢٤	٦٢	٣٨٤٤	٦٧	٤٤٨٩	٧٢	٥١٨٤	
١٣	٦٥	٤٢٢٥	٦٧	٤٤٨٩	٦٤	٤٠٩٦	٦٣	٣٩٦٩	
١٤	٥٥	٣٠٢٥	٧٩	٦٢٤١	٦٥	٤٢٢٥	٧٢	٥١٨٤	
١٥	٦١	٣٧٢١	٦٣	٣٩٦٩	٦٣	٣٩٦٩	٦٤	٤٠٩٦	
١٦	٦٤	٤٠٩٦	٨٢	٦٧٢٤	٧٥	٥٦٢٥	٦٧	٤٤٨٩	
١٧	٦٢	٣٨٤٤	٦٥	٤٢٢٥	٦٢	٣٨٤٤	٧٤	٥٤٧٦	
١٨	٦١	٣٧٢١	٦٨	٤٦٢٤	٦٠	٣٦٠٠	٦٣	٣٩٦٩	
١٩	٦٤	٤٠٩٦	٧٤	٥٤٧٦	٦٢	٣٨٤٤	٦٣	٣٩٦٩	
٢٠	٦١	٣٧٢١	٦٦	٤٣٥٦	٦٧	٤٤٨٩	٦٩	٤٧٦١	
٢١	٦٧	٤٤٨٩	٥٣	٢٨٠٩	٦٥	٤٢٢٥	٦٣	٣٩٦٩	
٢٢	٦٨	٤٦٢٤	٦٢	٣٨٤٤	٦٧	٤٤٨٩	٦٢	٣٨٤٤	
٢٣	٥٦	٣١٣٦	٧٤	٥٤٧٦	٦٢	٣٨٤٤	٦١	٣٧٢١	
٢٤	٧٢	٥١٨٤	٦٨	٤٦٢٤	٥٩	٣٤٨١	٦٠	٣٦٠٠	
٢٥	٦٠	٣٦٠٠	٦١	٣٧٢١	٦٣	٣٩٦٩	٦٠	٣٦٠٠	
٢٦	٦٠	٣٦٠٠	٦١	٣٧٢١	٦٠	٣٦٠٠	٦١	٣٧٢١	
٢٧	٦٥	٤٢٢٥	٦٤	٤٠٩٦	٦٢	٣٨٤٤	٦٩	٤٧٦١	

٢٨	٦٩	٤٧٦١	٥٨	٣٣٦٤	٧٨	٦٠٨٤	٦٣	٣٩٦٩	
٢٩	٦٢	٣٨٤٤	٦٤	٤٠٩٦	٦٠	٣٦٠٠	٦٨	٤٦٢٤	
٣٠	٦٠	٣٦٠٠	٧٦	٥٧٧٦	٦١	٣٧٢١	٥٧	٣٢٤٩	
المجموع	١٩١٤	١٢٢٦٤٢	١٩٩٢	١٣٣٧٥٤	١٩٤١	١٢٦٢٠١	١٩٥٦	١٢٨٠٠٨	

ملحق (٦)

يبين درجات الاختبار القبلي على مقياس الميول ومربعاتها لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				الملاحظات
	الذكور		الاناث		الذكور		الاناث		
	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	
١	٩٩	٩٨٠١	٩٨	٩٦٠٤	٩١	٨٢٨١	١٢٦	١٥٨٧٦	
٢	١٠٥	١١٠٢٥	٨٥	٧٢٢٥	٩٥	٩٠٢٥	٩٦	٩٢١٦	
٣	١٠٨	١١٦٦٤	٩٥	٩٠٢٥	٩٢	٨٤٦٤	١١٠	١٢١٠٠	
٤	٧٦	٥٧٧٦	٩٤	٨٨٣٦	٨٩	٧٩٢١	٩٣	٨٦٤٩	
٥	١٠٧	١١٤٤٩	٩٢	٨٤٦٤	١٠٤	١٠٨١٦	٨٨	٧٧٤٤	
٦	١١٣	١٢٧٦٩	٨٨	٧٧٤٤	١٠٣	١٠٦٠٩	٩٥	٩٠٢٥	
٧	١٠٢	١٠٤٠٤	١٠٥	١١٠٢٥	١١١	١٢٣٢١	٨٥	٧٢٢٥	
٨	٨٨	٧٧٤٤	١٠٢	١٠٤٠٤	١٠٤	١٠٨١٦	١٢٠	١٤٤٠٠	
٩	١٠٦	١١٢٣٦	٨٩	٧٩٢١	١٠٧	١١٤٤٩	١٠٥	١١٠٢٥	
١٠	١٠٠	١٠٠٠٠	٩٥	٩٠٢٥	٩٩	٩٨٠١	٩٣	٨٦٤٩	
١١	١١٨	١٣٩٢٤	٩٢	٨٤٦٤	١١٥	١٣٢٢٥	١١٨	١٣٩٢٤	
١٢	١١٧	١٣٦٨٩	١٠٩	١١٨٨١	٨٠	٦٤٠٠	٩٩	٩٨٠١	
١٣	١١٢	١٢٥٤٤	١١٣	١٢٧٦٩	٩٩	٩٨٠١	٩٣	٨٦٤٩	
١٤	١١٣	١٢٧٦٩	٦٥	٤٢٢٥	١٠٢	١٠٤٠٤	١١٣	١٢٧٦٩	
١٥	١١٥	١٣٢٢٥	١٠٥	١١٠٢٥	١١٩	١٤١٦١	٧٦	٥٧٧٦	
١٦	٩٦	٩٢١٦	٩٢	٨٤٦٤	١١٠	١٢١٠٠	١٢٤	١٥٣٧٦	
١٧	٩٦	٩٢١٦	١١١	١٢٣٢١	١٠١	١٠٢٠١	١١٩	١٤١٦١	
١٨	١١٢	١٢٥٤٤	١١٠	١٢١٠٠	٩٨	٩٦٠٤	٨٣	٦٨٨٩	
١٩	١٠٩	١١٨٨١	١٠١	١٠٢٠١	١٠٦	١١٢٣٦	١١١	١٢٣٢١	
٢٠	٩٩	٩٨٠١	٩٧	٩٤٠٩	١٠٣	١٠٦٠٩	١٠٣	١٠٦٠٩	
٢١	١١٠	١٢١٠٠	١٠٧	١١٤٤٩	٩٧	٩٤٠٩	٥٦	٣١٣٦	
٢٢	٩٨	٩٦٠٤	١٠٩	١١٨٨١	١١٠	١٢١٠٠	٨٤	٧٠٥٦	
٢٣	٩٨	٩٦٠٤	١٠٦	١١٢٣٦	١١٥	١٣٢٢٥	١٠٥	١١٠٢٥	
٢٤	١٠١	١٠٢٠١	٨٥	٧٢٢٥	٩٥	٩٠٢٥	١٠٢	١٠٤٠٤	
٢٥	١٠٠	١٠٠٠٠	١٢٠	١٤٤٠٠	١١٢	١٢٥٤٤	١٢١	١٤٦٤١	
٢٦	٩٩	٩٨٠١	١١١	١٢٣٢١	٩٠	٨١٠٠	٨٧	٧٥٦٩	
٢٧	١١١	١٢٣٢١	١١٢	١٢٥٤٤	٩٤	٨٨٣٦	١١٠	١٢١٠٠	
٢٨	٨٦	٧٣٩٦	٩٢	٨٤٦٤	١٠٧	١١٤٤٩	٥٧	٣٢٤٩	
٢٩	٥٦	٣١٣٦	٩٧	٩٤٠٩	٨٢	٦٧٢٤	١١٠	١٢١٠٠	

٣٠	١٠٣	١٠٦٠٩	١٠٧	١١٤٤٩	٧٤	٥٤٧٦	٨٧	٧٥٦٩	
المجموع	٣٠٥٣	٣١٥٤٤٩	٢٩٨٤	٣٠٠٥١٠	٣٠٠٤	٣٠٤١٣٢	٢٩٦٩	٣٠٣٠٣٣	

ملحق (٧)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القادسية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

استبانة الخبراء والمتخصصين لبيان صلاحية الاهداف السلوكية

الاستاذ الفاضل *المحترم*

تحية طيبة :

يروم الباحث إلى اجراء بحثه الموسوم بـ **(اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ) .**

وقد اعد الباحث اهدافاً سلوكية للباب الاول والثاني والثالث من كتاب التاريخ الحديث – الصف الخامس الادبي – وبما ان لآرائكم وتوجيهاتكم دور فاعل وكبير في هذا المجال ، فأن الباحث يضع بين ايديكم الاهداف السلوكية لتكونوا من بين السادة الخبراء الذين يقررون صلاحية الاهداف او عدم صلاحيتها ووضع علامة (X) في الحقل المناسب . وحذف واضافة وتعديل ما ترونه مناسباً .

مع شكر الباحث وتقديره

والله ولي التوفيق

الباحث

حسين جدوع مظلوم

طرائق تدريس التاريخ

الأهداف السلوكية – الباب الأول

ت	الاهداف السلوكية	تذكر	فهم	تطبيق	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	يعدد مميزات اليقظة الفكرية في أوربا	X					
٢	يعلل حرق محكمة باريس العليا كتاب فولتير (١٦٩٤-١٧٧٨م) ،(رسائل عن الانكليز)		X				
٣	يوضح آراء فولتير في عالم الفكر		X				
٤	يسمى أشهر مؤلفات مونتسكيو (١٦٨٩ – ١٧٥٥م) .	X					
٥	يسمي أشهر مؤلفات جان جاك روسو(١٧١٢-١٧٧٨م)	X					
٦	يذكر أشهر المفكرين الموسوعيين (الأنسكلوبيديين) .	X					
٧	يوضح أبرز الأفكار الاقتصادية التي وضعها الاقتصاديون الطبيعيون .		X				
٨	يشرح أثر اليقظة الفكرية في فرنسا .		X				
٩	يحدد على الخارطة موقع فرنسا بين الدول الأوربية .			X			
١٠	يوضح نظرية الحق الألهي في الحكم .		X				
١١	يعدد الأعمال التي قام بها ملك فرنسا .	X					
١٢	يذكر انواع الضرائب المفروضة على الطبقة العامة .	X					
١٣	يعرف باسلوبه الخاص نظام الالتزام .		X				
١٤	يلخص الامتيازات التي منحت لطبقة النبلاء قبيل الثورة الفرنسية .		X				
١٥	يعلل وقوف رجال الدين مع صغار القساوسة إلى جنب طبقة عامة الشعب .		X				
١٦	يعرف معاهدة (أرتاخت) .	X					
١٧	يلخص الامتيازات التي منحت لطبقة النبلاء قبيل الثورة الفرنسية .		X				
١٨	يوضح أهم الاجراءات التي اتخذها الملك الفرنسي لويس السادس عشر بحق الجمعية الوطنية .		X				
١٩	يوضح الأهمية السياسية لسقوط حصن الباستيل .		X				

٢٠	يستنتج ان لهرب الملك الفرنسي لويس السادس عشر وعائلته اثر سيء في الرأي العام الفرنسي .		X					
٢١	يوضح أراء اعضاء الجمعية الوطنية من الملكيين الدستوريين حول هروب الملك الفرنسي لويس السادس عشر .		X					
٢٢	يصف دستور (١٧٩١ م) دستور السنة الاولى.	X						
٢٣	يعرف كل من جماعة اليعاقبة ، (الجيروندين).	X						
٢٤	يعلل رغبة ملك فرنسا الاشتراك بالحرب الخارجية .		X					
٢٥	يرسم مخطط يبين فيه تقدم الجيوش المشتركة (النمساوية والبروسية) نحو فرنسا .			X				
٢٦	يعرف مصطلح (الكومون) .	X						
٢٧	يوضح اسباب توقف الحرب بين الجيوش المشتركة وبين فرنسا .		X					
٢٨	يعدد واجبات المؤتمر الوطني .	X						
٢٩	يعرف نظرية الحدود الطبيعية .	X						
٣٠	يسمي الدول التي اشتركت في التحالف الاوربي الأول ضد فرنسا .	X						
٣١	يعلل ان سياسة الشدة التي اتبعها اليعاقبة ، سببت انشقاقاً بين الزعماء الثوريين .		X					
٣٢	يعدد اعمال المؤتمر الوطني .	X						
٣٣	يذكر ممن تألفت السلطة التشريعية في فرنسا .	X						
٣٤	يوضح نصوص دستور (١٧٩٥ م) في فرنسا.		X					
٣٥	يسمي اشهر الانتصارات الحربية التي خاضها نابليون بونابرت في عهد حكومة الأدارة .	X						
٣٦	يعلل تأييد فرنسا للثورة الأيرلندية سنة (١٧٩٨ م) .		X					
٣٧	يعرف معاهدة (كومبوفورميو) .	X						
٣٨	يعين على الخارطة مسار الحملة الفرنسية على مصر			X				
٣٩	يعطي أمثلة عن دور العراقيين خلال الغزو الفرنسي لمصر			X				
٤٠	يسمى الدول التي اشتركت في التحالف الأوربي الثاني ضد فرنسا	X						
٤١	يذكر اعمال مجلس التربيون	X						
٤٢	يعلل عدم تمكن نابليون من مقاومة بريطانيا بحراً		X					
٤٣	يعرف معاهدة أميان	X						
٤٤	يؤشر على الخارطة موقع فرنسا خلال فترة حكم نابليون بونابرت			X				

٤٥	يوضح أسباب اعلان بريطانيا الحرب على فرنسا سنة (١٨٠٤ م)		X					
٤٦	يعرف التحالف الثلاثي	X						
٤٧	يؤشر على الخارطة مواقع الدول التي خاضت الحرب ضد فرنسا سنة (١٨٠٥ م)			X				
٤٨	يعلل انسحاب النمسا من التحالف الثالث		X					
٤٩	يعلل انسحاب الجيش الروسي أمام الجيش الفرنسي إلى داخل روسيا		X					
٥٠	يعرف الحرب المسماة بحرب التحرير	X						
٥١	يعرف معركة الامم .	X						
٥٢	يفسر عدم رغبة الشعب الفرنسي بعودة الملك الفرنسي لويس الثامن عشر		X					
٥٣	يوضح الخطة العسكرية التي استخدما نابليون بونابرت في حربه مع دول الحلفاء		X					
٥٤	يعرف معركة واترلو	X						
٥٥	يعين على الخارطة المواقع التي احتلتها الجيوش الفرنسية خلال فترة المائة يوم .			X				
٥٦	يعدد اسباب سقوط نابليون بونابرت	X						
٥٧	يعلل دعوة فرنسا لحضور مؤتمر فينا بالغرم مما سببه نابليون بونابرت من الاخلال بالتوازن الدولي		X					
٥٨	يعدد المبادئ التي سار عليها مؤتمر فينا في ضوء مقرراته	X						
٥٩	يلخص الانتقادات التي وجهت إلى مؤتمر فينا (١٨١٥م)		X					
٦٠	يعلل عدم بقاء حكومة المعتدلين في فرنسا بعد سنة (١٨٢٠م)		X					

الأهداف السلوكية – الباب الثاني

ت	الاهداف السلوكية	تذكر	فهم	تطبيق	صالحة	غير صالحة	تحتاج ال تعديل
٦١	يذكر أول ثورة صناعية ظهرت في تاريخ الانسانية	X					
٦٢	يسمي أهم الانجازات الحضارية في حضارة وادي الرافدين في المجال الصناعي	X					
٦٣	يعطي أمثلة يوضح سبق انكلترا غيرها من دول القارة الأوربية في الثورة الصناعية			X			
٦٤	يذكر الأسس التي تقوم عليها الثورة الصناعية	X					
٦٥	يستنتج بطريقته الخاصة اهمية دراسة الاختراعات في مجال التعاون		X				
٦٦	يوضح التجارب التي استفادت منها دول غرب القارة الاوربية من الحركة الصناعية		X				
٦٧	يسمي أول الدول الأوربية التي استخدمت المحرك البخاري	X					
٦٨	يعلل ان سهولة المواصلات وسرعتها اهم مظاهر الثورة الصناعية		X				
٦٩	يذكر الاسس التي يقوم عليها نظام المعامل	X					
٧٠	يبين حسنات نظام المعامل الجديد	X					

٧١	يسمي ابرز المدن الأوربية التي عدت من المدن الصناعية الكبرى	X						
٧٢	يذكر السنة التي قامت فيها الثورة الجليلة في انكلترا	X						
٧٣	يبين على الخارطة اهمية موقع انكلترا بالنسبة لبقية دول القارة الاوربية			X				
٧٤	يعلل انتشار الثورة الصناعية في غرب القارة الاوربية عنها في شرقها		X					
٧٥	يسمي ابرز الاكتشافات العلمية التي نجح فيها العالم الكيمياوي الفرنسي باستور	X						
٧٦	يعرف الحركة الجارتية	X						
٧٧	يوضح بأسلوبه الخاص الوسائل التي تقلل من الاصابة بالمكروبات			X				
٧٨	يعطي أمثلة تبين أهمية الطب في التمتع بحياة أمن وأفضل			X				
٧٩	يوضح الأفكار النظرية التي تاثرت بها التربية والتعليم بدأ من القرون الوسطى وعصر النهضة حتى الثورة الصناعية		X					
٨٠	يذكر ابرز العلماء الذين اشتغلوا في مجال التربية	X						
٨١	يوصف حالة المرأة العاملة خلال الثورة الصناعية		X					
٨٢	يعطي امثلة تبرز دور العرب في مجال التقدم العلمي			X				
٨٣	يوضح مضامين فلسفة ديكارت		X					
٨٤	يعطي أمثلة عن اكتشافات العلماء في حقول المعارف العلمية			X				
٨٥	يعطي امثلة تبين دور العرب المسلمين في علم الكيمياء			X				
٨٦	يسمى أشهر كتب البريطاني شارلس ليل	X						
٨٧	يوضح فكرة شارلس ليل عن تكوين الأرض وانواع الصخور		X					
٨٨	يسمى أهم مؤلفات نيبور التاريخية	X						
٨٩	يسمي أشهر مؤلفات الفرنسي ماكولي في مجال التاريخ	X						
٩٠	يسمي ابرز من يمثل المذهب الاقتصادي الحر في أوربا	X						
٩١	يبين دور الاحصاء في الدراسات الاجتماعية		X					
٩٢	يعرف النزعة الرومانتيكية	X						
٩٣	يسمي أشهر الادباء الواقعيين في أوربا	X						
٩٤	يوضح أراء نيتشه الفلسفية		X					
٩٥	يسمي أشهر الموسيقيين الأوربيين	X						
٩٦	يسمي أشهر الرسامين الأوربيين	X						

الاهداف السلوكية – الباب الثالث

ت	الاهداف السلوكية	تذكر	فهم	تطبيق	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
٩٧	يعرف القومية	X					
٩٨	يبين عوامل ظهور الحركة القومية الحديثة في اوربا	X					
٩٩	يوضح تأثير الكتاب والادباء في اثارة الروح القومية		X				
١٠٠	يشرح الحركة الديمقراطية في القارة الاوربية		X				
١٠١	يعدد عناصر الحركة القومية في اوربا	X					
١٠٢	يعلل ظهور جورج كننك في عالم السياسة دوره الفعال في تعديل نظام الحكم في بريطانيا		X				
١٠٣	يعدد النقاط الاساسية التي تضمنتها لائحة الاصلاح البريطانية لسنة (١٨٣٢ م)	X					
١٠٤	يعلل قيام العمال في الاشتراك في الجمعيات التعاونية		X				
١٠٥	يلخص مطاليب الحركة الجارتية		X				
١٠٦	يعدد اللوائح الاصلاحية التي حصل فيها العمال على حقوق واسعة في التمثيل البرلماني	X					
١٠٧	يوضح الاجراءات التي اتخذتها الحكومات لغرض تحسين احوال العمال		X				
١٠٨	يبين اثر لائحة التأمين القومي في افادة الطبقة العاملة في انكلترا		X				
١٠٩	يذكر ممن تألف الحكومة البريطانية	X					
١١٠	يوضح دور الاحزاب السياسية في انكلترا		X				
١١١	يعرف المعضلة الأيرلندية	X					
١١٢	يعدد اسباب المعضلة الايرلندية	X					
١١٣	يبين اثر الاصلاح الديني في ظهور المعضلة الايرلندية		X				
١١٤	يوضح سياسة المستر كلاد ستون اتجاه الايرلنديين		X				
١١٥	يلخص لائحة الحكم الذاتي في ايرلندا		X				
١١٦	يشرح اسباب الثورة الايرلندية عام (١٩١٩م-١٩٢١م)		X				
١١٧	يسمي ابرز الاحزاب السياسية التي ظهرت في ايرلندا	X					
١١٨	يوضح الاجراءات التي اتخذها دي فاليرا بعد انتخابات عام (١٩٢٣م)		X				
١١٩	يعلل فرض انكلترا حرباً اقتصادية ضد ايرلندا		X				

١٢٠	يعلل اقتصار ثورة (١٨٤٨ م) العمالية على باريس وحدها		X				
١٢١	يعلل معارضة الحكومة الفرنسية للنزعة الاشتراكية في فرنسا		X				
١٢٢	يلخص اوجه الاختلاف بين لويس نابليون وبين الجمعية الوطنية		X				
١٢٣	يعدد نصوص دستور (١٨٥٢ م) في فرنسا	X					
١٢٤	يعلل تمتع نابليون الثالث بسمعة جيدة مدة الاعوام الثمانية الاولى من حكمه		X				
١٢٥	يعدد أهم اعمال نابليون الثالث غي عهد الامبراطورية	X					
١٢٦	يسمي الدولة التي خسر معها نابليون الثالث عرشه وانهت حياته السياسية وحكم عائلته لفرنسا	X					
١٢٧	يصف الاقتراح الذي قدم للجمعية الوطنية (١٨٧٥ م) في كيفية انتخاب رئيس الجمهورية		X				
١٢٨	يعرف الزعيم غامبتا	X					
١٢٩	يعلل اهتمام الحكومة الفرنسية في عهد الجمهورية الثالثة إلى الاهتمام بالجيش		X				
١٣٠	يعلل اثرت حادثة دريفوس إلى اضعاف نفوذ الكنيسة في فرنسا		X				
١٣١	يذكر القوانين التي سنتها الحكومة الفرنسية لأضعاف نفوذ الكنيسة	X					
١٣٢	يربط بين استغلال الحركة الصهيونية لقضية دريفوس وبين الاعمال العدائية للصهاينة في أرضنا العربية فلسطين			X			
١٣٣	يؤشر على خارطة اوربا موقع نابولي وجزيرة صقلية			X			
١٣٤	يعدد أشهر الحركات القومية في ايطاليا خلال المدة (١٨٣٠م-١٨٤٨م)	X					
١٣٥	يعرف جمعية (ايطاليا الفتاة)	X					
١٣٦	يعرف موقعة كستوزا	X					
١٣٧	يصف نتائج ثورة (١٨٤٨ م) في ايطاليا		X				
١٣٨	يوضح الوسائل التي استخدمها مترنيخ في القضاء على الحركة القومية في المانيا		X				
١٣٩	يؤشر على خارطة اوربا موقع المانيا بين دول القارة الاوربية			X			
١٤٠	يذكر مطاليب احرار المانيا خلال سنة (١٨٤٨ م)	X					
١٤١	يعلل فشل مجلس فرانكفورت الألماني في منح التاج إلى الملك فريدرك وليم الرابع		X				

١٤٢	يعلل عدم استطاعت مترنيخ ايقاف النزعة الحرة في معقل سياسته الرجعية وعاصمة امبراطوريته		X				
١٤٣	يؤشر على خارطة العالم موقع النمسا والمجر في اوربا			X			
١٤٤	يعلل استطاعة النمسا القضاء بسهولة على الثورات القومية في المناطق التابعة لها		X				
١٤٥	يعرف مؤتمر سلافي	X					
١٤٦	يعين على خارطة اوربا مملكة سردينيا			X			
١٤٧	يعدد الاساليب التي استخدمها الملك البوربوني فرديناند في مملكة الصقليتين	X					
١٤٨	يسمي زعماء الوحدة الايطالية	X					
١٤٩	يسمي الجريدة التي اشترك كافور في تحريرها	X					
١٥٠	يعدد أهم أعمال كافور	X					
١٥١	يعلل انسحاب الجيوش الفرنسية عام (١٨٥٩م) من الجبهة النمساوية		X				
١٥٢	يعرف معاهدة فيلا فرانكا	X					
١٥٣	يسمي الدوقيات الشمالية في سردينيا	X					
١٥٤	يعلل عداء الدوقيات الشمالية من انشاء اتحاد تحت رئاسة البابا.		X				
١٥٥	يعرف معاهدة تورين	X					
١٥٦	يشرح الحملة التي قام بها غاريبا لدى ضم مملكة الصقليتين		X				
١٥٧	يسمي العاصمة التي عقد فيها أول برلمان يمثل الوحدة الايطالية	X					
١٥٨	يعين على خارطة اوربا كل من البندقية – روما			X			
١٥٩	يعلل ان دخول ايطاليا خلال المدة (١٨٨٢-١٩١٥م) الحلف الثلاثي افقدها كثيراً من سمعتها		X				
١٦٠	يعلل كانت النزعة الشوفينية (العدائية) ابرز مظاهر الدولة الايطالية الحديثة		X				
١٦١	يعرف الاتحاد الكمركي (الالماني)	X					
١٦٢	يعلل كانت الارجحية في تحقيق الوحدة الألمانية إلى جانب روسيا خلافاً للنمسا		X				
١٦٣	يعدد ابرز الاعمال التي قام بها الملك وليم الاول	X					
١٦٤	يعدد ابرز الاعمال التي قام بها بسمارك في حكم النمسا	X					

١٦٥	يعلل يرى بسمارك ان الحرب مع النمسا تؤدي إلى تزعم بروسيا الوحدة الايطالية		X					
١٦٦	يعلل قيام الحرب بين الدنمارك والنمسا ساعدت بسمارك في تحقيق اهدافه لتزعم الوحدة الالمانية		X					
١٦٧	يشرح النتائج التي ترتبت على هزيمة النمسا امام بروسيا في حرب الاسابيع السبعة		X					
١٦٨	يعلل كانت النزعة العسكرية ابرز ما اتصفت به الامبراطورية الالمانية		X					
١٦٩	يعلل نظرت كل من طبقتي النبلاء (Jnukers) والبرجوازية الوسطى نظرة ارتياح واعجاب إلى النزعة العسكرية القومية الالمانية		X					
١٧٠	يسمي زعيم الحركة السلمية في المجر	X						
١٧١	يوضح بنود وفاق عام (١٨٦٧ م) بين النمسا والمجر		X					
١٧٢	يعدد مطاليب الحزب المجري	X						
١٧٣	يذكر اصلاحات القيصر الروسي بطرس الاكبر عام (١٦٧٢ – ١٧٢٥م) .	X						
١٧٤	يعين على خارطة العالم موقع روسيا			X				
١٧٥	يعدد الاعمال التي قام بها الاسكندر الثاني في مجال السياسة الداخلية في روسيا	X						
١٧٦	يشرح اسباب النمو السريعه الذي شهدته روسيا في مجال الصناعة		X					
١٧٧	يعدد الاعمال التي قام بها وزير المواصلات الروسي الكونت (ويت)	X						
١٧٨	يوضح سياسة القيصر الروسي نيقولا الثاني الداخلية والخارجية		X					
١٧٩	يسمي الشخصية التي تقلدت زمام الامور في روسيا (تشرين الاول /١٩١٧ م)	X						
١٨٠	يوضح اسباب ثورة (١٩١٧ م) الروسية		X					

ملحق (٨)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القادسية
كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

استبانة الخبراء والمتخصصين لبيان صلاحية الخطط الدراسية

الاستاذ الفاضل *المحترم*

تحية طيبة

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ **(اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ) .**

إذ يتطلب هذا البحث اعداد خطط تدريسية للباب الاول والثاني والثالث من كتاب التاريخ الحديث – الصف الخامس الادبي – ونظراً لما تتمتعون به من سعة الاطلاع والخبرة في هذا المجال ، يضع الباحث بين ايديكم خطط تدريسية إنموذجية لبيان رأيكم وملاحظاتكم القيمة السديدة عليها .

مع شكر الباحث وتقديره

والله ولي التوفيق

الباحث

حسين جدوع مظلوم

طرائق تدريس التاريخ

انموذج لخطة تدريسية للمجموعة التجريبية

((التعلم التعاوني))

اسم المدرسة :

المادة / التاريخ الحديث

الصف والشعبة : **الموضوع / الثورة الصناعية**

التاريخ :

١-اهداف الدرس السلوكية :

يتوقع بعد انتهاء الدرس ان يكون الطالب قادراً على ان :

أ.يسمي أول دولة في القارة الأوربية ظهرت فيها الثورة الصناعية .

ب.يوضح التجارب التي استفادت منها دول غرب اوربا من الحركة الصناعية .

ج.يلخص الشروط اللازمة لنشأة وانتشار الصناعة .

د.يعلل :

أولاً : احدثت الثورة الصناعية زيادة في الثروة في كل من (فرنسا و المانيا) ولكنها على نطاق اضيق منه في انكلترا ؟

ثانياً : تعد سهولة المواصلات وسرعتها أهم مظهر من مظاهر الثورة الصناعية ؟

ثالثاً : يعد انتشار مذهب حرية التجارة مظهر من مظاهر توسع الحركة التجارية ؟

رابعاً : تحسن حالة العمال بعد منتصف القرن التاسع عشر ؟

هـ.من خلال صفحة (٦٢) – الكتاب المدرسي – والذي يمثل مقارنة بين سكان الدول الأوربية الكبرى عام (١٨٠٠ م) وما أصبح عددهم في عام (١٨٧٠ م) يستطيع الطالب ان :

أولاً : يستنتج اثر الثورة الصناعية في عدد السكان .

ثانياً : يوضح اسباب زيادة السكان .

ثالثاً : يعدد العوامل التي ساعدت على زيادة السكان في المدن .

و.يؤشر على خارطة اوربا الجدارية الدول التي سبقت غيرها في الثورة الصناعية .

ز.يوضح اراء الاقتصادي الانكليزي ادم سمث في علم الاقتصاد

ح.يبين حالة العمال في بدء الثورة الصناعية .

٢-الوسائل التعليمية :

أ-خارطة قارة أوربا

ب-المصور التاريخي للمرحلة الاعدادية .

٣-خطوات الدرس :

أ-**التمهيد :** (دقيقتان)

احاول اثارة دوافع الطلبة وانتباههم للدرس الجديد وربطه بالدرس السابق حيث يبدأ المدرس بتمهيد يوضح فيه انتقال الثورة الصناعية إلى القارة الاوربية عن طريق انكلترا التي سبقت الدول الأوربية في الثورة الصناعية ومنها اقتبست حركة الاختراعات ونظام المعامل ، وما انتجته الثورة الصناعية من تقدم في جميع مرافق الحياة في أوربا وعدم اقتصارها على الصناعة وحدها .

ب-**عرض المادة :** (٣٨ دقيقة)

نبدأ درسنا بالتعرف على الاغراض السلوكية التي يجب ان تحققها كل مجموعة تعاونية وكتابة الاغراض السلوكية على السبورة ثم يقوم منسق كل مجموعة باستلام صحائف العمل من المدرس والرجوع إلى مجموعاتهم التعاونية . (٣ دقائق)

يطلب المدرس من كل طالب في المجموعات – بعد تحديد المهمة التعلمية لكل طالب ضمن مجموعته – ان يلتقي مع نظراء له من الطلاب اصحاب المهمات التعلمية الواحدة في المجموعات الاخرى لمناقشة ومداولة وشرح صحيفة العمل وتبادل الأراء والأفكار حولها والرجوع إلى مجموعاتهم الأصلية للمناقشة والمداولة في صحائف العمل وما توصل إليه مع زملائه من المجاميع الأخرى . (٥ دقائق)

(صحائف العمل)

صحيفة عمل رقم (١)

الهدف / معرفة الطلبة انتشار الثورة الصناعية إلى القارة الأوربية .

الانشطة / عزيزي الطالب امامك نص ارجو قراءته بتمعن والاجابة عن الاسئلة التي تحته :

(سبقت دول غرب القارة الاوربية في الثورة الصناعية عنها في دول شرق القارة)

الاسئلة ومنها :

س١/سمي اول الدول الاوربية التي ظهرت فيها الثورة الصناعية ؟

س٢/أذكر ابرز الدول الأوربية التي انتشرت فيها الصناعة بصورة واسعة ؟

س٣/وضح طرق انتشار الصناعة إلى بقية اجزاء القارة الأوربية ؟

س٤/اذكر أهم الاقتباسات التي استفادت منها دول غرب القارة من انتشار الثورة الصناعية فيهما ؟

س٥/لخص العوامل اللازمة لنشأة وانتشار الصناعة في غرب القارة ووسطها ؟

صفيحة عمل رقم (٢)

الهدف / معرفة الطلبة بزيادة الثروة كمظهر من مظاهر الثورة الصناعية .

الانشطة / عزيزي الطالب امامك نص ارجو قراءته بتمعن والاجابة عن الاسئلة التي تحته .

(لم تقتصر نتائج الثورة الصناعية التي حدثت في بعض دول القارة الاوربية على الصناعة وحدها بل تعدتها إلى جميع مرافق الحياة)

الاسئلة ومنها :

س١/وضح العوامل التي ادت إلى زيادة الثروة في الدول الصناعية ؟

س٢/علل ان تقدم الصناعة في فرنسا والمانيا ساهم في زيادة الثروة ولكنه على نطاق اضيق مما حدث في بريطانيا ؟

س٣/أذكر السنة التي ظهرت فيها الصناعة في فرنسا ؟

س٤/علل ان نشاط الصناعة في المانيا قد ظهر بعد عام (١٨٦٧ م) ؟

س٥/علل اصبحت المانيا من أعظم الدول الصناعية في اوربا .؟

صحيفة عمل رقم (٣)

الهدف / معرفة الطلبة بزيادة السكان .

الانشطة / عزيزي الطالب امامك جدول يمثل مقارنة بين سكان الدول الكبرى في عام (١٨٠٠ م) وما اصبح عددهم في عام (١٨٧٠ م)

المطلوب قراءته بتمعن والاجابة عن الاسئلة التي تحته :

جدول يمثل مقارنة بين سكان الدول الكبرى في عام ١٨٠٠ م وما اصبح عددهم عام ١٨٧٠ م[*]

الدولة	عدد السكان عام ١٨٠٠ م	عدد السكان عام ١٨٧٠ م
بريطانيا	١٤ مليوناً	٣١ مليوناً
فرنسا	٢٧ مليوناً	٣٦ مليوناً

[*] كتاب (التاريخ الحديث – الصف الخامس الادبي – ص٦٢)

المانيا	٢١ مليوناً	٣٨ مليوناً
ايطاليا	١٨ مليوناً	٢٧ مليوناً

الاسئلة ومنها :

س١/من ملاحظة الجدول اعلاه بين أثر الثورة الصناعية في زيادة السكان ؟

س٢/سمي الدولة الاوربية التي ازداد فيها السكان أكثر من غيرها ؟

س٣/عدد العوامل التي ساعدت على زيادة السكان في أوربا ؟

س٤/وضح اسباب هجرة الفلاحين من الريف إلى المدينة ؟

س٥/ من خلال ملاحظة الجدول اعلاه اشر على خارطة اوربا مواقع اهم المدن التي اصبحت اليوم من أمهات المدن الصناعية الكبرى في أوربا ؟

صحيفة عمل (٤)

الهدف / معرفة الطلبة سهولة المواصلات التي احدثتها الثورة الصناعية .

الانشطة / عزيزي الطالب امامك نص ارجو قراءته بتمعن والاجابة عن الاسئلة التي تحته :

(لم يكن تأثير المحرك البخاري مقتصراً على تغيير طريقة الانتاج بل تعداه إلى المواصلات ايضاً)

الاسئلة ومنها :

س١/ علل تعد سهولة المواصلات وسرعتها من أهم مظاهر الثورة الصناعية ؟

س٢/ سمي اول الدول الأوربية التي استخدمت المحرك البخاري ؟

س٣/ اذكر أول سكة حديد ظهرت في العالم ؟

س٤/ وضح حركة الخطوط الحديدية في فرنسا ؟

س٥/ وضح ابرز نتائج تطور حركة المواصلات في أوربا ؟

صحيفة عمل (٥)

الهدف / معرفة الطلبة بتوسع التجارة في أوربا .

الانشطة / عزيزي الطالب من خلال قراءتك لموضوع الدرس أجب عن الاسئلة الاتية :

الاسئلة ومنها :

س١/ أذكر العوامل التي ساعدت على توسع نطاق التجارة ؟

س٢/ وضح معوقات توسع التجارة الفرنسية ؟

س٣/بين نتائج توسع التجارة الخارجية على اوربا ؟

س٤/ وضح ابرز مظاهر توسع التجارة ؟

س٥/وضح الاثار التي تركتها اراء الاقتصادي الانكليزي ادم سمث في عالم التجارة ؟

صحيفة عمل رقم (٦)

الهدف / معرفة الطلبة بحالة العمال .

الانشطة / *عزيزي الطالب اجب عن الاسئلة الاتية .*

الاسئلة ومنها :

س١/ صف حالة العمال في بدء الثورة الصناعية ؟

س٢/علل تحسنت حالة العمال نسبياً بعد منتصف القرن التاسع عشر ؟

س٣/ صف وضع المدن الصناعية في بدء الثورة الصناعية في أوربا ؟

س٤/ أعط امثلة توضح فيها حالة العمال في المدن الصناعية أول الأمر ؟

س٥/ وضح الاجراءات التي اتخذتها الحكومات بحق الطبقة العاملة في أوربا ؟

٤.**التقويم** : (٥ دقائق)

بعد الانتهاء من الموضوع الدراسي ولغرض معرفة مدى استيعاب الطلبة للدرس الجديد يقوم المدرس بطرح اسئلة يتعين على كل طالب من طلاب المجموعات التعاونية الاجابة على الاسئلة بصورة فردية ومن هذه الاسئلة :

س١/ اذكر عوامل قيام انشاء وانتشار الصناعة في اوربا ؟

س٢/ سمي اول الدول الاوربية التي ظهرت فيها الثورة الصناعية ؟

س٣/ ما هي ابرز مظاهر توسع التجارة ؟

س٤/ سمي أشهر كتب الاقتصادي الانكليزي ادم سمث ؟

س٥/ أذكر سنة الغاء قانون التجمهر في بريطانيا ؟

س٦/ أذكر ابرز نشاطات جمعيات العمال ونقاباتهم ؟

٥. الواجبات والنشاطات :

تحضير الدرس القادم

(التطورات الاقتصادية والاجتماعية بعد الثورة الصناعية)

٦.المصادر والمراجع :

أ.بالنسبة للمدرس /

- *لجنة في وزارة التربية ، التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي ، ط٣٨ ، مطبعة الندى ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٠ م .*

- *النعنعي ، عبد المجيد ، أوربا في بعض الازمنة الحديثة والمعاصرة ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨١ م .*
- *سليمان ، علي حيدر ، تاريخ الحضارة الاوربية الحديثة ، دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع ، بغداد ، ١٩٩٠ م .*

ب.بالنسبة للطلبة /

- *لجنة في وزارة التربية ، التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي ، ط٣٨ ، مطبعة الندى ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٠ م .*

انموذج لخطة تدريسية للمجموعة الضابطة

((الطريقة الأعتيادية))

اسم المدرسة :

المادة / التاريخ الحديث

الصف والشعبة : **الموضوع / الثورة الصناعية**

التاريخ :

١-اهداف الدرس السلوكية :

(نفس الاهداف المذكورة في خطة التعلم التعاوني)

٢-الوسائل التعليمية :

(نفس الوسائل التعليمية المذكورة في خطة التعلم التعاوني)

٣-طريقة التدريس :

يستخدم المدرس الطريقة الاعتيادية (الجمع بين المحاضرة والاستجواب والمناقشة القصيرة)

٣-خطوات الدرس :

أ.التمهيد *(دقيقتان)*

أحاول اثارة دوافع الطلبة وانتباههم للدرس الجديد عن طريق ذكر أوجه الترابط بين الدرس الماضي والدرس الحالي حيث يبدأ المدرس بتمهيد فيقول درستم في الدرس الماضي انتقال الثورة الصناعية إلى القارة الاوربية عن طريق انكلترا التي سبقت الدول الاوربية في الثورة الصناعية ومنها اقتبست حركة الاختراعات ونظام المعامل ، وما انتجته الثورة الصناعية من تقدم في جميع مرافق الحياة في اوربا وعدم اقتصارها على الصناعة وحدها والذي هو موضوع درسنا لهذا اليوم ، مستخدماً الطريقة الألقائية مصحوباً بالأستجواب الهادف وبمناقشات قصيرة وحسب طبيعة سير الدرس .

ب-عرض المادة **(٣٨ دقيقة)**

يبدأ المدرس بعرض المادة بعد تسجيل محاورها الرئيسة على السبورة وهي :-

- *انتقال الثورة الصناعية إلى القارة الاوربية .*
- *مظاهر الثورة الصناعية .*

أولاً – زيادة الثروة .

ثانياً – زيادة السكان .

ثالثاً – سهولة المواصلات .

رابعاً – توسع التجارة .

خامساً – حالة العمال .

ثم يبدأ المدرس بتناول تلك المحاور بالشرح والتوضيح والتفسير حيث يبين المدرس ظهور الثورة الصناعية في انكلترا وانتقالها إلى بقية اجزاء القارة الاوربية ، ويوجه السؤال الاتي إلى الطلبة :

- ما هي الطرق التي انتقلت فيها الثورة الصناعية إلى بقية اجزاء القارة الأوربية ؟

وبعد تلقيه الجواب من قبل الطلبة يوضح المدرس وعلى ضوء التجارب انتشار الحركة الصناعية إلى بقية اجزاء القارة الاوربية . ثم يوجه المدرس السؤال الاتي :

-ما هي الشروط الواجب توفرها لنشأة وانتشار الصناعة ؟

وبعد تلقيه الجواب من قبل الطلبة يوضح المدرس تأخر انتشار الصناعة في بعض اقسام اوربا الشرقية نظراً لفقدان عوامل قيام وانشاء الصناعة في هذه الدول . ثم ينتقل المدرس إلى مظاهر الثورة الصناعية التي لم يقتصر اثرها على الصناعة وحدها بل تعداه إلى مرافق الحياة الاخرى ، حيث صاحب ذلك زيادة في الثروة نتيجة لأستعمال الالات والادوات وتوسع حركة انشاء المعامل مما ساهم في زيادة الانتاج ووجود فائض ادى إلى رخص البضائع وانتشارها وحصول اصحاب المعامل على الارباح الطائلة ، بعد ذلك يوجه المدرس السؤال الاتي إلى الطلبة :

-ان نشاط الصناعة في المانيا ظهر بعد سنة ١٨٦٧ م ؟

وبعد تلقيه الجواب ينتقل إلى المحور الاخر وهو (زيادة السكان) وبالأعتماد على جدول (ص ٦٢) الكتاب المدرسي – (بعد كتابته على السبورة) يطلب المدرس من الطلبة التأشير على خارطة اوربا عواصم الدول الموجودة في الجدول . وبعد ذلك يوجه المدرس السؤال الاتي :

-من خلال قراءتك للجدول بين العوامل التي ادت إلى زيادة السكان في اوربا ؟

وبعد تلقيه الجواب يوضح المدرس اهمية هذه العوامل في زيادة السكان وكيف اصبحت المدن الصناعية تنمو وتتسع ويزداد سكانها والتي لم تكن تلك المدن سوى مدن صغيرة او قرى وبعد ذلك يوجه المدرس سؤله إلى الطلبة طالباً ذكر تلك المدن التي اصبحت اليوم من امهات المدن الكبرى في اوربا ، ويطلب المدرس تعين تلك المدن على الخارطة الجدارية .

بعد ذلك ينتقل المدرس إلى المحور الاخر وهو (سهولة المواصلات) حيث أظهرت الحاجة إلى وجود مواصلات صالحة وسريعة لنقل المواد الاولية إلى المعامل وبسرعة ، وساهم ذلك إلى تقليل المسافات بين دول القارة ، ثم ادى البحث عن الاسواق لتصريف الفائض من المنتجات إلى ظهور الحركة الاستعمارية .

ثم يناقش المدرس مع الطلبة اهمية المواصلات ويبين اهمية النقل البحري في تقليل المسافة وانخفاض اجور الشحن وتوسع التجارة وضبط مواعيد النقل وتحديد اوقات المسافرين .

ثم ينتقل إلى المحور الاخر وهو (توسع التجارة) مبيناً اهمية المواصلات في توسع التجارة موجهاً سؤاله إلى الطلبة :

-ما هي الدول التي استفادت اكثر من غيرها من هذا التوسع ؟

وبعد تلقيه الجواب ينتقل المدرس إلى اثر التجارة في تاسيس المصارف الكبرى وتقديمها خدمات كبرى للشركات التجارية ، وبعد ذلك يوجه المدرس السؤال الاتي إلى الطلبة :

-أتبعت الدول الاوربية في القرن الثامن عشر سياسة الحماية التجارية ؟

وبعد تلقيه الجواب من الطلبة يبين المدرس اهمية اراء الاقتصادي الانكليزي ادم سمث في عالم التجارة بازالة الحواجز الكمركية داخل الدولة الواحدة ، ثم ينتقل إلى المحور الاخر وهو (حالة العمال) حيث يصف حالتهم في بدء الثورة الصناعية وينتقل إلى وصف حالة المدن التي كانت مزدحمة بالسكان ثم اخذت تتحسن شيئاً فشيئاً حتى اخذت الحكومات تتدخل في حماية مواطنيها وبعد مناقشة الطلبة لدور الحكومات في حماية العمال يوضح دور هذه الحكومات في اصدار قوانين وضعت بموجبها تأليف جميعات ونقابات تسهر على مصالح الطبقة العاملة ، ثم قيام الحكومات وعلى نطاق واسع بشؤون الاسعاف والاحسان والتي عدت اليوم من الاعمال الخيرية المهمة .

٥ .**التقويم** (٥ دقائق)

بعد الانتهاء من موضوع الدرس يوجه المدرس بعض الاسئلة لمعرفة مدى فهم الطلبة واستيعابهم لمادة الدرس وتحقيقهم اغراضة السلوكية .

المدرس / اذكر عوامل قيام انشاء الصناعة في اوربا ؟

المدرس / سمي اول الدول الأوربية التي ظهرت فيها الثورة الصناعية ؟

المدرس ما هي ابرز مظاهر توسع التجارة ؟

المدرس / سمي اشهر كتب الاقتصادي الانكليزي ادم سمث ؟

المدرس / اذكر سنة الغاء قانون التجمهر في بريطانيا ؟

٦ .الواجبات والنشاطات :

تحضير الدرس القادم

(التطورات الاقتصادية والاجتماعية بعد الثورة الصناعية)

٧.المصادر والمراجع :

أ.بالنسبة للمدرس /

- *لجنة في وزارة التربية ، التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي ، ط٣٨ ، مطبعة الندى ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٠ م .*
- *النعنعي ، عبد المجيد ، أوربا في بعض الازمنة الحديثة والمعاصرة ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨١ م .*
- *سليمان ، علي حيدر ، تاريخ الحضارة الاوربية الحديثة ، دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع ، بغداد ، ١٩٩٠ م .*

ب.بالنسبة للطلبة /

- لجنة في وزارة التربية ، التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي ، ط٣٨ ، مطبعة الندى ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٠ م .

ملحق (٩)

يبين مجموعة الخبراء والمحكمين حسب الالقاب العلمية الذين استرشد بارائهم

ت	اللقب العلمي	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	نوع الاستشارة		
					مقياس الميول	الخطط الدراسية	الاهداف السلوكية
١	استاذ	أحمد عبد اللطيف السامرائي	علم نفس	بغداد/آداب	✘		
٢	استاذ	بثينة منصور الحلو	علم نفس	بغداد/ آداب	✘		
٣	استاذ	طارق صالح ابراهيم السامرائي	مناهج طرائق تدريس	بغداد/ابن رشد	✘		✘
٤	استاذ	عبد الله حسن الموسوي	مناهج طرائق تدريس	بغداد/ابن رشد	✘		
٥	استاذ	محمد هليل الجابري	تاريخ حديث	القادسية/التربية	✘		✘
٦	استاذ	نعيمة عبد اللطيف السامرائي	مناهج طرائق تدريس	بغداد/ابن رشد	✘	✘	✘
٧	استاذ مساعد	احسان عليوي الدليمي	قياس وتقويم	ديالى /التربية	✘		
٨	استاذ مساعد	حذام عثمان يوسف التكريتي	طرائق تدريس التاريخ	بغداد/ابن رشد		✘	✘
٩	استاذ مساعد	سلام هاشم حافظ	علم نفس	القادسية/آداب	✘		
١٠	استاذ مساعد	عبد الكريم عبد الصمد السوداني	طرائق تدريس علوم حياة	القادسية/التربية	✘	✘	✘
١١	استاذ مساعد	عباس عبد علي الباوي	طرائق تدريس الجغرافية	بابل/ك.المعلمين			✘
١٢	استاذ مساعد	عبد الكريم جاسم العمراني	قياس وتقويم	القادسية/التربية	✘		✘
١٣	استاذ مساعد	علي عبد الامير	علم الاجتماع	القادسية/اداب			
١٤	استاذ مساعد	علي عظم محمد	تاريخ حديث	الكوفة /تربية			✘
١٥	استاذ مساعد	عبد حمزة محسن	تاريخ حديث	بابل/تربية		✘	✘
١٦	استاذ مساعد	فاضل كاظم صادق	تاريخ اسلامي	القادسية/التربية	✘		✘

١٧	استاذ مساعد	فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	القادسية/التربية	×		
١٨	استاذ مساعد	فاطمة عبد الامير	طرائق تدريس علوم حياة	بغداد/ابن الهيثم	×		
١٩	استاذ مساعد	فرحان عبيد عبيس خضير	طرائق تدريس الجغرافية	بابل/تربية		×	×
٢٠	استاذ مساعد	قصي محمد لطيف السامرائي	طرائق تدريس التاريخ	بغداد/ابن رشد	×	×	
٢١	استاذ مساعد	كاظم جبر جفيم الجبوري	علم نفس	القادسية/التربية	×		
٢٢	استاذ مساعد	ناجي محمود ناجي النواب	علم نفس	بغداد/ابن الهيثم	×		
٢٣	استاذ مساعد	ناجح حمزة خلخال	علم نفس	بابل/ت الفنية	×		
٢٤	استاذ مساعد	نادية حسين العفون	علم نفس	بغداد/ابن الهيثم	×		×
٢٥	مدرس دكتور	كريم بلاسم	طرائق تدريس علوم الحياة	بابل/المعلمين		×	×
٢٦	مدرس دكتور	هادي كطفان ثون العبد الله	طرائق تدريس الفيزياء	القادسية/التربية		×	×
٢٧	مشرف	جبار حبيب جبر	تاريخ	الاشراف		×	×
٢٨	اختصاص	جاسم محمود لازم	تاريخ	التربوي		×	×
٢٩	مدرس	رحيم حسوني جبر	تاريخ	ث الجماهير		×	×
٣٠	بكالوريوس	سعد عبد الواحد عبد الخضر	تاريخ	للبنين		×	×
٣١	مدرس بكالوريوس مدرس بكالوريوس مدرسة بكالوريوس	فاطمة ناصر علوان	تاريخ	ع ١٧ تموز للبنين ع المركزية للبنين ع الفردوس للبنين			

ملحق (١٠)

يبين الثبات بطريقة اعادة الاختبار

ت	س	ص	س٢	ص٢	س ص
١	١١٩	١٢٤	١٤١٦١	١٥٣٧٦	١٤٧٥٦
٢	١١٨	١٢٢	١٣٩٢٤	١٤٨٨٤	١٤٣٩٦
٣	١٠٨	١٢١	١١٦٦٤	١٤٦٤١	١٣٠٦٨
٤	١١٤	١٢٠	١٢٩٩٦	١٤٤٠٠	١٣٦٨٠
٥	١١٩	١١٨	١٤١٦١	١٣٩٢٤	١٤٠٤٢
٦	١٢٢	١١٦	١٤٨٨٤	١٣٤٥٦	١٤١٥٢
٧	١١٠	١١٧	١٢١٠٠	١٣٦٨٩	١٢٨٧٠
٨	١٠٦	١١٥	١١٢٣٦	١٣٢٢٥	١٢١٩٠
٩	٨٤	١١٣	٧٠٥٦	١٢٧٦٩	٩٤٩٢
١٠	١٠١	١١٣	١٠٢٠١	١٢٧٦٩	١١٤١٣
١١	١١٠	١١٣	١٢١٠٠	١٢٧٦٩	١٢٤٣٠
١٢	١١٥	١١٣	١٣٢٢٥	١٢٧٦٩	١٢٩٩٥
١٣	١٠٦	١١٠	١١٢٣٦	١٢١٠٠	١١٦٦٠
١٤	١١٣	١١٠	١٢٧٦٩	١٢١٠٠	١٢٤٣٠

١٥	٩٦	١١٠	٩٢١٦	١٢١٠٠	١٠٥٦٠	
١٦	١٠٢	١٠٩	١٠٤٠٤	١١٨٨١	١١١١٨	
١٧	١١١	١٠٨	١٢٣٢١	١١٦٦٤	١١٩٨٨	
١٨	٩٨	١٠٧	٩٦٠٤	١١٤٤٩	١٠٤٨٦	
١٩	١٠٦	١٠٢	١١٢٣٦	١٠٤٠٤	١٠٨١٢	
٢٠	٩٧	١٠٠	٩٤٠٩	١٠٠٠٠	٩٧٠٠	
٢١	٩٢	٩٧	٨٤٦٤	٩٤٠٩	٨٩٢٤	
٢٢	٩٣	٩٤	٨٦٤٩	٨٨٣٦	٨٧٤٢	
٢٣	٩٩	٩٤	٩٨٠١	٨٨٣٦	٩٣٠٦	
٢٤	١٠٥	٩٢	١١٠٢٥	٨٤٦٤	٩٦٦٠	
٢٥	١٠٣	٨٩	١٠٦٠٩	٧٩٢١	٩١٦٧	
٢٦	٦٤	٦٦	٤٠٩٦	٤٣٥٦	٤٢٢٤	
٢٧	١٢٠	١٢٦	١٤٤٠٠	١٥٨٧٦	١٥١٢٠	
٢٨	١١٨	١٢٠	١٣٩٢٤	١٤٤٠٠	١٤١٦٠	
٢٩	١٢٢	١٢٢	١٤٨٨٤	١٤٨٨٤	١٤٨٨٤	
٣٠	١١٧	١٢٢	١٣٦٨٩	١٤٨٨٤	١٤٢٧٤	
٣١	١٢٣	١٢١	١٥١٢٩	١٤٦٤١	١٤٨٨٣	
٣٢	١١٩	١١٩	١٤١٦١	١٤١٦١	١٤١٦١	
٣٣	٩٨	١٠٠	٩٦٠٤	١٠٠٠٠	٩٨٠٠	
٣٤	١٢١	١١٧	١٤٦٤١	١٣٦٨٩	١٤١٥٧	
٣٥	١١٠	١١٥	١٢١٠٠	١٣٢٢٥	١٢٦٥٠	
٣٦	١١٠	١١٠	١٢١٠٠	١٢١٠٠	١١٢١٠٠	
٣٧	١٠٣	١٠٤	١٠٦٠٩	١٠٨١٦	١٠٧١٢	
٣٨	١١٨	١٢٠	١٣٩٢٤	١٤٤٠٠	١٤١٦٠	
٣٩	١٢٢	١٢٣	١٤٨٨٤	١٥١٢٩	١٥٠٠٦	
٤٠	١٠٩	١١٣	١١٨٨١	١٢٧٦٩	١٢٣١٧	
٤١	١١٠	١١٢	١٢١٠٠	١٢٥٤٤	١٢٣٢٠	
٤٢	١١٩	١٢٠	١٤١٦١	١٤٤٠٠	١٤٢٨٠	
٤٣	١١٧	١١٦	١٣٦٨٩	١٣٤٥٦	١٣٥٧٢	
٤٤	١٠٥	١٠٥	١١٠٢٥	١١٠٢٥	١١٠٢٥	
٤٥	١١٤	١١٥	١٢٩٩٦	١٣٢٢٥	١٣١١٠	
٤٦	١٠٥	١٠٨	١١٠٢٥	١١٦٦٤	١١٣٤٠	
٤٧	٨٨	٩٠	٧٧٤٤	٨١٠٠	٧٩٢٠	
٤٨	١٠٤	١٠٦	١٠٨١٦	١١٢٣٦	١١٠٢٤	
٤٩	١١٣	١١٤	١٢٧٦٩	١٢٩٩٦	١٢٨٨٢	
٥٠	١١٨	١٢٠	١٣٩٢٤	١٤٤٠٠	١٤١٦٠	

ن=٥٠

مجـ س = ٥٤١٤

مجـ ص = ٥٥٣١

مجـ س٢ = ٥٩٢٧٢٦

مجـ ص٢ = ٦١٨٢١١

مجـ س ص = ٦٠٤٢٧٨

(مجـ س)٢ = ٢٩٣١١٣٩٦

(مجـ ص)٢ = ٣٠٥٩١٩٦١

-

ملحق (١١)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجنس :

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة

ليس هذا اختباراً ولكن استطلاع لرأيك في بعض العبارات المطلوب منك ان تقرأ كل عبارة بدقة وعناية ثم تبدي رايك فيها بوضع علامة ( ) في المربع الذي يعبر عن وجهة نظرك وتحت كل بديل علماً أنه ليس هناك وقتاً محدد للأجابة ، وان لا تترك أي عبارة دون اجابة وتكون الاجابة واحدة مما ياتي :-

١- موافق تماما اذا كنت ترى انه يحسن وجودها .

٢- موافق لحد ما اذا كنت لا تستطيع ان تقطع براي فيها ، ولم تكون معنى حول الفقرة.

٣- غير موافق اذا كنت لا ترى داعياً لوجودها .

مع الشكر والتقدير

والمثال التالي يوضح لك ذلك :

ت	الفقرة	موافق تماماً	موافق لحد	غير موافق

			ما	
١	احب كتابة البحوث التاريخية			

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق لحد ما	غير موافق
١	أشعر بالأستمتاع في قراءة مادة التاريخ			
٢	احب مناقشة الأحداث التاريخية			
٣	أرغب بمطالعة الكتب التاريخية			
٤	تجعلني دراسة مادة التاريخ ملماً بالأحداث التاريخية المعاصرة			
٥	تعجبني دراسة الشخصيات التاريخية			
٦	دراسة التاريخ تساعد على صقل مواهبي الأدبية			
٧	اميل إلى الفرع الادبي لمحبتي لمادة التاريخ			
٨	يعجبني ان اقوم مقام مدرسي في تدريس مادة التاريخ			
٩	تعجبني مشاهدة المسلسلات والافلام التاريخية			
٠	ارغب في زيارة المواقع والاثار التاريخية			
١	ارغب باقتناء الكتب التاريخية			
٢	تنمي دراسة التاريخ روح التعاون والمحبة مع الاخرين			
٣	استمتع في رسم المخططات والخرائط التاريخية			
٤	تستهويني دراسة الاحداث التاريخية			
٥	ارغب في مشاركة زملائي العمل في النشاطات التاريخية المختلفة			
٦	تعجبني قراءة الروايات التاريخية			
٧	استقصي العبر من دراسة مادة التاريخ في فهم الواقع			
٨	ارى من الضروري دراسة الفرد للتاريخ			
٩	لدي الرغبة في التوسع لدراسة الموضوعات التاريخية			

٠	استغل أوقات فراغي لقراءة القصص و الروايات التاريخية			
١	يسرني ان احصل على درجات عالية في مادة التاريخ			
٢	افضل زيادة حصص مادة التاريخ في الجدول المدرسي			
٣	يعجبني حضور الندوات والمؤتمرات التاريخية داخل المدرسة وخارجها			

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق لحد ما	غير موافق
٢٤	مادة التاريخ تنمي لدي القيم الوطنية والقومية والانسانية			
٢٥	تحفزني مادة التاريخ على السعي طلباً للعلم والمعرفة			
٢٦	مادة التاريخ تولد لدي الرغبة في التعرف على التراث الأنساني			
٢٧	ارى ان دراسة التاريخ تنمي قيم الفرد والجماعة			
٢٨	ارى من الضروري المحافظة والعناية بالأثار والمواقع التاريخية			
٢٩	استمتع بجمع الوثائق والمصادر التاريخية			
٣٠	لدي القدرة على ربط الاحداث التاريخية بالأحداث المعاصرة			
٣١	احرص على حضور حصة التاريخ بفارغ الصبر			
٣٢	اشجع زملائي على قراءة الكتب التاريخية			
٣٣	من المهم استخدام الامثلة والشواهد التاريخية حتى في الموضوعات غير التاريخية			
٣٤	لا أشعر بالقلق والرهبة عندما أؤدي امتحانات مادة التاريخ			
٣٥	أرى ان دراسة التاريخ جزء من الاهتمام بثقافة الفرد والجماعة			
٣٦	اشعر بالأرتياح عندما يتطلب مني تحضير واجباتي المدرسية لمادة التاريخ			
٣٧	ارى ان دراسة التاريخ تنمي لدي مهارات التفكير (كالتحليل ، المقارنة ، ربط الاحداث التاريخية)			
٣٨	اجد ان موضوعات مادة التاريخ مناسبة لقدراتي وقابلياتي			
٣٩	لدي الرغبة في جمع الصور والرسوم التاريخية			
٤٠	استمتع كثيراً بمطالعة مادة التاريخ مع الزملاء			
٤١	اسهم مع أي مجموعة تناقش الموضوعات التاريخية			
٤٢	اميل إلى الزملاء الذين لديهم اهتمامات التاريخية			

ملحق (١٢)

يبين درجات الاختبار البعدي على مقياس الميول ومربعاتها لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				الملاحظات
	الذكور		الاناث		الذكور		الاناث		
	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	
١	٩٨	٩٦٠٤	٩٥	٩٠٢٥	٨٨	٧٧٤٤	٩٢	٨٤٦٤	
٢	١١٣	١٢٧٦٩	١٢٠	١٤٤٠٠	١٠٨	١١٦٦٤	١٠٥	١١٠٢٥	
٣	٩٧	٩٤٠٩	١٠٨	١١٦٦٤	٩٤	٨٨٣٦	١٠٨	١١٦٦٤	
٤	٨٦	٧٣٩٦	١٠٩	١١٨٨١	٨٧	٧٥٦٩	٨٩	٧٩٢١	
٥	١٠٣	١٠٦٠٩	٩٦	٩٢١٦	١١٥	١٣٢٢٥	٩٨	٩٦٠٤	
٦	٩٩	٩٨٠١	١١٦	١٣٤٥٦	١٠٦	١١٢٣٦	٩٧	٩٤٠٩	
٧	١١٤	١٢٩٩٦	١١٦	١٣٤٥٦	١٠٣	١٠٦٠٩	٩٥	٩٠٢٥	
٨	١١٩	١٤١٦١	١٢٠	١٤٤٠٠	١١٢	١٢٥٤٤	١٠٩	١١٨٨١	
٩	١١٠	١٢١٠٠	١٢٠	١٤٤٠٠	١٠٦	١١٢٣٦	٨٠	٦٤٠٠	
١٠	١٠٥	١١٠٢٥	١١٣	١٢٧٦٩	٧١	٥٠٤١	٩٣	٨٦٤٩	
١١	١١٦	١٣٤٥٦	٩١	٨٢٨١	١١٤	١٢٩٩٦	١٠٢	١٠٤٠٤	
١٢	١١٣	١٢٧٦٩	٩٩	٩٨٠١	٦٠	٣٦٠٠	٩٨	٩٦٠٤	
١٣	١١٠	١٢١٠٠	٩٩	٩٨٠١	٩٥	٩٠٢٥	١١١	١٢٣٢١	
١٤	٩٢	٨٤٦٤	١٠٤	١٠٨١٦	١٢٥	١٥٦٢٥	٩٤	٨٨٣٦	
١٥	١١٠	١٢١٠٠	١٠٧	١١٤٤٩	١٢٠	١٤٤٠٠	١١٢	١٢٥٤٤	
١٦	٨٩	٧٩٢١	١٠٤	١٠٨١٦	١٠٥	١١٠٢٥	٨٠	٦٤٠٠	
١٧	١٠٠	١٠٠٠٠	١٠٧	١١٤٤٩	١٠٦	١١٢٣٦	١٠٦	١١٢٣٦	
١٨	١١٩	١٤١٦١	١٠١	١٠٢٠١	١٠٢	١٠٤٠٤	١٠٩	١١٨٨١	
١٩	١١١	١٢٣٢١	٩٧	٩٤٠٩	١١٢	١٢٥٤٤	٩١	٨٢٨١	
٢٠	١٠٥	١١٠٢٥	١١٣	١٢٧٦٩	١٠٣	١٠٦٠٩	٩٨	٩٦٠٤	
٢١	١١١	١٢٣٢١	١١٦	١٣٤٥٦	٧٦	٥٧٧٦	٨٨	٧٧٤٤	
٢٢	١٠٤	١٠٨١٦	١٠٤	١٠٨١٦	١٠٩	١١٨٨١	٩٢	٨٤٦٤	
٢٣	١١٣	١٢٧٦٩	١٢١	١٤٦٤١	١٢١	١٤٦٤١	٩٧	٩٤٠٩	
٢٤	٩٣	٨٦٤٩	٩٧	٩٤٠٩	٨٤	٧٠٥٦	١٠٣	١٠٦٠٩	
٢٥	٦٩	٤٧٦١	١١٠	١٢١٠٠	١٢٦	١٥٨٧٦	١٠٦	١١٢٣٦	
٢٦	١١٠	١٢١٠٠	٩٥	٩٠٢٥	٨٠	٦٤٠٠	١٠٢	١٠٤٠٤	
٢٧	٩٤	٨٨٣٦	١٠٣	١٠٦٠٩	٧٨	٦٠٨٤	٩٩	٩٨٠١	
٢٨	٨٧	٧٥٦٩	١١٨	١٣٩٢٤	١٠٩	١١٨٨١	٨٥	٧٢٢٥	
٢٩	١٠٢	١٠٤٠٤	١٠٤	١٠٨١٦	٩١	٨٢٨١	١٠٩	١١٨٨١	
٣٠	٨٨	٧٧٤٤	١٠٣	١٠٦٠٩	٨٦	٧٣٩٦	٧٩	٦٢٤١	
المجموع	٣٠٨٠	٣٢٠١٥٦	٣٢٠٦	٣٤٤٨٦٤	٢٩٩٢	٣٠٦٤٤٠	٢٩٢٧	٢٨٨١٦٧	

ABSTRACT

Man lives today in a very changeable world; we live in a world filled with material and scientific achievements which cover every aspect in life. Among these aspects is the aspect of education and learning. So teaching methods and curricula should be developed in order to meet

the changings in this direction. Educationists in the centers of educational and psychological researches, scientific institutes and universities feel the necessity to adopt the modern teaching method, specially the method of cooperative learning for its great importance in allowing pupils and students to make use of teaching methods in the environment of learning ; due to the high role that learning plays in the teaching – learning operation, it will be most effective if it is to depend on the participation and the effort of the learner . Methods of teaching are that pant of learning operation that we could regard the interest and tendencies of learners about in order to reach the aims of learning in the aspects of knowledge, affection and skill.

Successful method is that which depends on the efforts of students to get learning by themselves. Since paying attention to the efforts of students and in creasing their interests is one of the essential aims in the learning of history , Cooperative learning is one of the teaching methods that grants pupils more positive opportunities to support one another because it increases their interest and make . them love their cooperative groups and feel that they are essential parts in them . this will raise the level of there knowledge and strengthen the ties between them outside schools .

Despite the fact that researches and studies that deal with cooperative learning and its effects are very few , there is a great variety in their findings , so due to the necessity of making more studies in this field, study has been done .

The study aims to identify the effects of cooperative learning in increasing the interests of the pupils in the fifth literary class in history through demonstrating the following hypotheses:

1. There's no difference of a statistical importance (0.05) in the interests of pupils in history between the control group and the experimental group according the measure of interests.
2. According to the measure of interests in history, there's no difference of a statistical importance (0.05) between the degrees of interest of the pupils in the control group and pupils in the experimental group.
3. There's no difference of a statistical importance (0.05) between the degrees of interest of the female pupils in the experimental group and the others in the control group according the measure of interests in history.
4. There's no difference of a statistical importance (0.05) between the degrees of interest of the male pupils in the experimental group and that of the female pupils in the experimental group.

The current study is carried on the pupils of the fifth literary class in two preparatory schools in the province of Al- Qaddissiya and is limited to the first three chapters of the history text book decided for the school year 2001-2002. The study defines some of the theoretical aspects of the cooperative learning and reviews and discusses previous studies. The researcher follows the experimental method of the partial control (the test of after and before).

The researcher carried out this study in Al-Markazya preparatory school for boys and Al-Firdous for girls, taking to the experiment two groups in each school, so that a group will be the control and the other the experimental. Schools and groups were chosen randomly. The sample of the research was (120) pupils, (60) male pupils, (30) of them represent the control group and (30) the experimental group; and (60) female pupils divided according to the same order.

Equivalence operations were done in the following variables: (the scholastic test of before, The mark that the pupils got in history in the previous year, the general degree in literary subjects "i.e. Arabic, history, geography", in the previous year, the test interest of before). In order to achieve this study the researcher made a scale to measure the interest in history consist of (42) points and he made sure to distinguish between its points by using the T-test method between the two terminal groups and he demonstrated its prima facie validity and structure validity and its consistence by the method of hemi-partition and restitution.

According to the retest method its consistence was 0.84, and, 0.92 according to the hemi-partition and restitution method. The experiment was carried out in the first semester of the school

year 2001-2002 and it took 13 weeks – taking 6 lessons weekly for two groups. The researcher himself taught the two groups.

The statistical means used by the researcher were: the bi-difference analysis, T-test, Berson equation, Sbearman-Brown equation and Guntman equation.

Among the other findings of the researcher were the following:

1. There's a difference of a statistical importance (0.05) between the degree of interests of the experimental group of pupils and that of control group; the difference was to the advantage of the experimental group.
2. No difference of a statistical importance (0.05) detected between the degree of interests among the pupils in the experimental group and these of the pupils in the control group.
3. There are differences of a statistical importance (0.05) detected between the degrees of the female pupils in the experimental group and these of their classmates in the control one , and were to the advantage of the experimental group.
4. There are No differences of statistical importance (0.05) detected between the degrees of the male pupils in the experimental group and the degrees of the females in the same group.

Accordingly the researcher suggest:

A. The use of cooperative learning method in teaching history in preparatory stage.
B. Teachers must be trained how to use cooperative learning method and not restrict them to the old methods.

The researcher also suggests studying the effect of cooperative learning methods in studying other subjects , other stages and other scholastics variants like critical thinking , creative thinking and tendency to know more and pupils ability to remember his subject .

THE EFFECT
OF
COOPERATIVE LEARENING MANNER
IN DEVELOPING THE INTERESTS OF PUPILS
IN THE FIFTH LITERARY CLASS TOWARDS HISTORY

A Thesis

Submitted to the council of the college of Education\University of Ai-Qaddissiya as a part fulfillment to get the Master Degree in Education \ Methods of teaching history

By

Hussein Jaddu' Madhlum Naji Al-Menasiri

Supervised by
Prof. assi.
Jabbar Reshag Shnawa Al-Diyni ph.D.

1423 A.H **2002 A.D**

الفصل الاول

-مشكلة البحث

-اهمية البحث

-هدف البحث

-فرضيات البحث

-حدود البحث

-تحديد المصطلحات.

الفصل الأول

مشكلة البحث :

تواجه مادة التأريخ المدرسية مشكلات عدة التي افرزتها طريقة تدريس هذه المادة ، فقد كان سائداً الاعتماد على الحفظ والتلقين في مجال تدريس مادة التأريخ مما جعل الطالب يقوم باستظهار هذه المادة وكثيراً ما كان الطالب يقع في الاشكالات ؛ ذلك لان طريقة تدريسه مبنية على الحفظ سطراً بعد سطر وكلمة بعد كلمة فأذا نسي الكلمة الاولى غاب عنه الدرس كله (عبيدات ، ١٩٨٥ :١٨) ، وعلى ذلك اصبح الهدف الرئيس في عملية تعليم مادة التاريخ هو اتقان الحقائق والمعلومات دون الاهتمام بمدى حاجة الطلبة، أو علاقتها بميولهم وقدراتهم أومدى افادتهم منها في حياتهم (ابراهيم وأحمد ، ١٩٦٨: ٤٧)زيادة على ذلك فأن اتباع المدرسين للأساليب التدريسية في عملية اعداد الطلبة لها تأثيرها الواضح في اتجاهاتهم وميولهم نحو المادة الدراسية ، فالطرائق والاساليب التدريسية تتوقف إلى حد كبير على نجاح المدرس او فشله في تحقيق رسالته التربوية (الامين واخرون ، ١٩٨٣ : ٩٤-٩٥).

واصبح المدرس نفسه يشعر بانعدام قيمة تلك المادة بالنسبة للطلبة سواء في حياتهم الحاضرة او المستقبلية ، ذلك لان طريقة التدريس المتبعة تعتمد على المحاضرة او الالقاء بقصد حشو اذهان الطلبة باكبر قدر ممكن من المعلومات ، والمدرس حينما يقصد ذلك فأنه يجعل من ذهن الطالب فهرساً يدون فيه اسماء الاعلام والتواريخ والاحداث بتفصيلاتها ونظم الحكم والتنظيمات السياسية والادارية واسماء المدن ... مما جعلها مادة سقيمة منفرة للطلبة ، علاوة على عدم اهتمام غالبية المدرسين بها ، مما يؤدي الى قصورهم عن البحث والتنقيب عن انسب الطرائق والاساليب لتدريس تلك المادة مما قد يبعدها عن الجفاف والصعوبة الملازمين لها (اللقاني ، ورضوان ، ١٩٧٦ : ١٠٠) .

وكثيراً ما كان الطلبة يشعرون بصعوبة المادة وجفافها وينصرفون عنها الى الملخصات او الكتب الخارجية للحفظ والاستظهار والتدريب على اسئلة الامتحانات ويرجع

ذلك إلى اجتماع البعد المكاني والبعد الزماني في بعض فروع المواد الاجتماعية مما يصعب على الطلبة ادراكه ، بينما لا توجد تلك الصعوبة في المواد الاخرى كالمواد العلمية ، واذا كان من الممكن ان يتلاشى البعد المكاني بالنسبة للجغرافية او التربية الوطنية فانه من الصعوبة تحقيق ذلك بالنسبة للتأريخ ؛ ذلك لان التاريخ متعلق بالماضي الذي لا يمكن الانتقال إليه او التعبير عنه الا في اطر لفظية تحتوي رموزاً تحاول ان تعبر بها عن مجريات احداث وامور وقعت في عصور مضت وانتهت (اللقاني ، رضوان، ١٩٧٦ : ١٠٠) .

اما البعد الزماني فان التواريخ الكثيرة التي ترهق الطلبة دون ان يكون لبعضها قيمة او مغزى واضح، على الرغم من ان التواريخ لا غنى عنها في دراسة مادة التأريخ ، ولكن الكثير منها قليل القيمة زيادة على انه مرهق للطلبة ومعطل للفهم لذلك ينبغي ان تكون القيمة النسبية في فهم التأريخ وتدريسه على اساس مستوى ادراك الطلبة ودرجة نضجهم وميولهم (السيد ، ١٩٦٢ : ٢١٦) لقد كانت الطرائق والاساليب التقليدية تركز اهتماماً على الجوانب المعرفية ، ولم تركز على الجانب الوجداني الا قليلاً ، مما جعل التعليم قاصراً اذ لم يتمكن من توظيف المعرفة في تنمية الشخصية وفي السلوك الاجتماعي (الرشدان وجعنيني ، ١٩٩٩ :٨٠).

ولقد اتجهت النظرة التربوية الحديثة الى دور وفاعلية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية ، فالتعلم يتم بصورة افضل عن طريق المشاركة ، اذ اثبتت الدراسات ان احسن النتائج يمكن الحصول عليها باستخدام اساليب التدريس التي تعتمد على ايجابية المتعلم ومشاركته (دنيا ، ١٩٨٢ : ٨٣) والى الاهتمام باساليب تدريسية حديثة والتي تراعي مستوى نمو الطلبة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم السابقة وتعتمد على نشاطهم الفردي والجماعي المتنوع الذي يشمل جمع المعلومات من اكثر من مصدر (ابراهيم و احمد ، ١٩٦٨ :٥١) فأن من الطرائق والاساليب التدريسية الجيدة التي يمكن فيها استثارة ميول الطلبة ونشاطاتهم واهتماماتهم هي ما يشترك فيه الطالب اشتراكاً تاماً لا ان تلقى عليهم القاء ، فقيامه بتحصيل المعلومات وشعوره بلذة التحصيل واحساسه بالحرية في اثناء التحصيل ونجاحه فيه له قيمة كبيرة في اقباله على المادة ورغبته بالاستزادة منها وحبه لها . فالطريقة الجيدة هي التي

تعتمد على نشاط الطلبة ليتعلموا بأنفسهم (سعادة ، ١٩٨٥ :٥٣) .

وقد ازداد الوعي باستخدام اساليب حديثة في التدريس تستند الى علم النفس التربوي الحديث وتتيح للطلبة فرصة الاشتراك في اساليب التدريس بدلاً من الطرائق التقليدية التي تعزز السلبية عندهم ، وذلك من خلال اشراكهم في العمل التعاوني وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية (ريان ،١٩٧١ : ٢١) .

ومن خلال خبرة الباحث المتواضعة في التدريس في المدارس الثانوية واتباع الطرائق التدريسية التي تولد التنافس وعدم التعاون واسترجاع المعلومات والهدف على تحصيل الدرجات وتخوف الطلبة من سلطة المدرس ولغرض تحجيم الاساليب التسلطية المعتمدة من بعض المدرسين (Hall , 1988 p :172) ومن اجل زيادة دافعية الطلبة وميولهم نحو المادة الدراسية ولحاجة الطلبة الى اتباع طرائق تدريسية حديثة ، وهذا ما اكدته دراسة (Moos and David , 1981 , P:156) ، من ان لطرائق التدريس الحديثة تأشير ايجابي في اتجاهات وميول الطلبة ، ارتأى الباحث دراسة أسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التأريخ للوقوف على مدى فاعلية استخدام هذا الاسلوب.

اهمية البحث :

تزايد اهتمام الامم والشعوب بالتربية بعد وضوح الرؤية وفاعلتيها في صياغة شخصية الانسان واكسابها مقومات تكاملها الاجتماعي والثقافي والوظيفي والمعياري والشخصي مع افراد المجتمع ؛ ذلك لان التربية تؤدي دورا وظيفياً في اكساب الفرد اهداف مجتمعه ونقل تراثه الثقافي بين الاجيال (شتا ، والجولاني ، ١٩٩٧ : ٩٨) فاالتربية ضرورة فردية من جهة ، وضرورة اجتماعية من جهة اخرى فلا الفرد يستطيع ان يستغني عنها ولا المجتمع وكلما ارتقى الانسان في سلم الحضارة ازدادت حاجته الى التربية وخرجت هذه الحاجة عن حد الكماليات الى حد الضروريات (العمايرة ، ٢٠٠٠ :١٢) .

ان التربية ما هي الا عملية تأثير الانسان في الانسان لتحقيق غاية منشودة ووضوح هذه الغاية هو الضمان الوحيد لتوجيه عملية التعلم بطريقة علمية وعملية وانسانية لتحقيق هذه الغاية (الخطيب ، ١٩٨٧ : ٤٥) والمدرسة بوصفها احدى المؤسسات التربوية الضرورية لاي مجتمع ، ذلك لان وجود المجتمع واستمراره يعتمد على نقل تراثه الاجتماعي والثقافي بين اجياله من ناحية وغرس قيم المجتمع ومعايير تاكيدها لدى اعضائه من ناحية اخرى (شتا ،والجولاني ، ١٩٩٧ : ١٤٤) . فلم تعد مهمة المدرسة ومسؤوليتها قاصرة على الناحية العقلية او المعرفية فحسب بل شملت سلوك الطلاب واتجاهاتهم كما شملت العادات والقيم والمواطنة الصالحة (سليمان ، ١٩٧٧ : ٤٣) .

فالمدرسة اوجدها المجتمع عن قصد ، لتحقيق اغراض معينة لخدمته ولنقل المعرفة والاتجاهات والقيم الى الطلبة ، وهي المؤسسة المسؤولة عن ثقافة المجتمع واستمراره ، ويوصف المدرسة المؤسسة التربوية التي تسهم في تنشئة الاجيال الجديدة وتطبيعهم اجتماعياً ، كما توضح دور العمليات الجماعية في خلق وتهيئة مناخ التعلم (هندام وجابر ، ١٩٧٨ : ٥٠-٧١) . فان وظيفتها –ايضاً– ان تنسق داخل استعداد او ميل كل فرد بين تأثيرات البيئات الاجتماعية المتباينة التي يدخل فيها (ديوي ، ١٩٧٨ ، :٤٤) ومن مهامها ان تنظم

ميول الفرد وفعالياتها وتوجهها عن طريق استخدامها لتكون قوام العيش التعاوني (ديوي ، ١٩٧٨ :١١٧) . لذلك اصبح لزاماً على المدرسة ان ترتب امورها اهدافاً ومناهجاً ووسائل لخدمة اغراضها الجديدة والمتطورة (الحيلة ، ١٩٩٨ : ٣٨٥) فالمدرسة ما هي الا احدى وسائل عملية التربية المستديمة (الحيلة ، ومرعي ، ٢٠٠٠ : ٣١٠) واذا كانت المدرسة مؤسسة تعليمية تخدم المجتمع الذي توجد فيه فانها تستمد فلسفتها من فلسفة المجتمع الذي تنتمي اليه ، ومن ثم فانها تبني مناهجها وتصوغ طرائقها التربوية بحيث تنجح في رسالتها ازاء المجتمع (ابراهيم ، والكلزة ، ١٩٨٦ : ٣٩) ،.

والمنهج بمفهومة الحديث يعد المدرسة بيئة خاصة تمثل الحياة الحقيقية المتكاملة ، بصورة مبسطة منقحة ، تنمي لدى الطالب اثناء حياته فيها مكونات السلوك المختلفة التي تثري حياته وتمكنه من الاسهام في تطوير مجتمعه (ريان ، ١٩٧٢ : ١١) كما ان المنهج المدرسي يدرك ان المدرسة وثيقة الصلة بالمجتمع الذي انشأها لتربية ابنائه وان المجتمع حي متغير دائم التغير ، وان ما كان صالحاً للطلبة في الماضي من دراسات ونشاطات قد لا يكون صالحاً في الوقت الحاضر ، وما هو صالح في الوقت الحاضر قد لا يكون كله صالحاً في المستقبل (ابراهيم ، ١٩٦٧ : ٣٩-٤٠) .

ويؤكد المنهج المدرسي اهمية المتعلم ودوره الايجابي ، ويشجعه على التعاون مع زملائه بدلاً من التنافس الشديد المبني على الانانية ، كما ويدربه على الاساليب التحررية ، ويدرك المنهج المدرسي ما بين الطلبة من فروق فردية ويراعيها ، ويعني بأن يفهم كل طالب ما عنده من حاجات وميول وقدرات واستعدادات ومهارات ويعمل على تنميتها، ويهيىء المنهج فرصاً كثيرة تساعده على تنمية ميول جديدة مناسبة عند الطلبة ، ويعني المنهج المدرسي بأن تكون الحياة المدرسية حياة تسودها الروح الديمقراطية في علاقات الطلبة بعضهم للبعض الاخر ، وفي علاقاتهم مع المدرسين (ابراهيم ، ١٩٦٧ : ٤٥) .

ويؤكد الامين وآخرون (١٩٨٣) ان للمناهج الدراسية بعامة ومناهج الاجتماعيات بخاصة اهمية عظمى في النظام التربوي ، فأن مستقبل الاجيال وسماتها ومصير الامة وشكل المجتمع ورقيه وتقدمه يتوقف الى حد كبير على المناهج الدراسية التي يقدمها النظام التربوي لابنائه ، لكون المواد الاجتماعية تتصل بشكل مباشر بتراث الامة وامكانات المجتمع

وبفلسفته الاجتماعية والسياسية وسلوك المتعلمين ومناهجهم وقيمهم واخلاقهم وعاداتهم ، فانها تكسب اهميتها الخاصة ضمن المناهج الدراسية الاخرى (الامين واخرون ، ١٩٨٣ : ٧٨) ولما كان التعاون بعداً من ابعاد المجتمع الاشتراكي الديمقراطي فعلى المنهج ايضاً القيام بهذا الدور وذلك عن طريق :-

١-توضيح اهمية التعاون في حياة الطلبة والايمان بقيمة ذلك لتحقيق التنافس الشريف بين الجماعات الطلابية وليس بين الطلبة.

٢-توفير المواقف التربوية امام الطلبة من اجل غرس ممارسة التعاون في كافة ميادين الحياة.

٣-تهيئة الجو المدرسي بصفة عامة ، والفصل الدراسي بصفة خاصة ، لتدريب الطلبة على مهارات التعاون وذلك بتحديد الاغراض المقصودة من دراسة ابعاد المنهج الذي يساعدهم على تحقيق اهدافهم وتنفيذ الخطط المرسومة بتقسيم العمل وتوزيع مسؤولياتهم وفقاً لميولهم وقدراتهم ، واستخلاص النتائج وتقديمها بشكل جماعي تعاوني (ابراهيم والكلزة ، ١٩٨٦ : ٤٠) .

وحينما تتخذ ميول الطلبة اساساً من اسس اختيار المادة الدراسية واوجه النشاط المرتبط بها فأن الطلبة ينظرون الى اهداف دراستهم ونشاطهم بوصفها أهدافا شخصية لهم ، وتجدهم يقبلون على بلوغ تلك الاهداف وتصبح عملية التعلم ايسر واسرع وابقى اثراً ، ولذا يمكن ان يوجه المنهج المدرسي ميول الطلبة بحيث تصبح دافعاً رئيساً يجعلهم يقومون بعمليات الخلق والابتكار والابداع (ابراهيم ، ١٩٦٧ :٢٨٥) والمعروف ان ميول الفرد واتجاهاته تعبر عن شخصيته وتعد دليل دوافعه واستشاراته وحصيلة خبراته السابقة، ولذلك فان المتصدي للعملية التربوية يجب ان تكون لديه فكرة واضحة ودقيقة عن ميول الافراد او الجماعات التي يتعامل معها سواء بالتدريس ام بوضع المنهج حتى يمكنه ان يعمل على تكوين الميول وتربية الاتجاهات التي تساعد على التقدم واكتساب المعلومات النافعة (فوارة ، ١٩٧٧ : ١٥٢) . ولذلك فان رعاية الميول وتوجيهها يعد من الاهداف التربوية المهمة (الدمرداش ، ١٩٧٧ : ١٠٥) يشير بعض الباحثين والتربويين الى ان الميول تعطي بعض الدلالة على استعداد المتعلم للتعلم . فعندما يكون لدى الشخص ميلاً للتعلم ، فهذا يعني انه

مستعد لتعلم خبرات جديدة والتعلم في هذه الحالة يكون اكثر فائدة (الديب ، ومجاور ،١٩٧٣ : ٢٤٧) وبذلك اصبحت ميول المتعلمين واحتياجاتهم تحتل مكاناً بارزاً في بناء المنهج وتنفيذه ، واصبح نشاط المتعلم وايجابيته هي المحور الذي تركز عليه طرائق التدريس (اللقاني والديب ، ١٩٨٣ :٢٧٤) .

فالطريقة التدريسية هي وسيلة لنقل المعلومات والمعارف والمهارات للمتعلم ، فالطريقة بالمعنى الشامل لا تنفصل عن المادة الدراسية ، وهنا تكون الطريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية ، بحيث تكون غرفة الصف جزءاً من الحياة وفي سياقها ، ينمو الطالب فيها بتوجيه من المدرس وارشاده : (محمد ، ومحمد ، ١٩٩١ : ٣٩).

وهي بمفهومها العام تعني ترتيب وتنظيم الظروف الخارجية للمتعلم – كل ما يحيط بالمتعلم في اثناء ممارسة التعلم – واستخدام الاساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب بحيث يؤدي ذلك الى الاتصال الجيد مع المتعلمين من اجل تمكينهم من احراز تعلم شيء ما (محمد، ومحمد ، ١٩٩١ : ٣٩) . اما المفهوم الخاص لطريقة التدريس فيعني اعتماد استراتيجية معينة بانجاز موقف معين ضمن مادة دراسية معينة (محمد ومحمد ،١٩٩١ : ٤٠) .

ويرى الباحث ان طرائق التدريس اما ان تكون تقليدية تقع على عاتق المدرس وجهدة وتسلب جهد الطالب ونشاطه ، واما ان تكون جهداً مشتركاً بين المدرس وطلبته كطريقة المشروع ، والمناقشة ، وحل المشكلات ، والاستقصاء ، والاكتشاف ومهما تنوعت طرائق التدريس فأن على مدرس المواد الاجتماعية استخدام الطريقة او الاسلوب الذي يتلائم وطبيعة المادة واهداف تدريسها ومع مستوى نضج وخبرة الطلبة وميلهم وحاجاتهم وظروف واوضاع المدرسة التعليمية (الامين واخرون ، ١٩٨٣ : ٩٧) .

ان المواد الاجتماعية اكثر من غيرها ، تتطلب اعداداً معيناً لمن يقومون بتدريسها ؛ لان مدرسها يتعامل مع جوانب متعددة كثيرة في نمو النشيء ، فلم يعد الامر مجرد معلومات تلقى او حقائق تكتسب وانما اصبح الامر يتعلق بتكوين المواطن الصالح الواعي، الحريص على النهوض بمجتمعه ... وينبغي على مدرس المواد الاجتماعية ان يستمر في الدراسة والاطلاع والتحصيل في اثناء الخدمة ؛ لأن طبيعة المواد الاجتماعية تتطلب دوام

التجديد في المعرفة ولأن تجارب التربية وعلم النفس وبحوثهما تتطلب تتبعها والاستفادة منها في طرائق التدريس ، فكلما طال الزمن بالمدرس في مهنته احتاج الى دراسات تجديدية في المادة الدراسية وفي النواحي الفنية لها (ابراهيم واحمد ، ١٩٦٨ : ٢٤٧) فالمدرس الناجح ينبغي ان يظل طوال اشتغاله بالمهنة دارساً للتاريخ وطرق تدريسه (السيد ، ١٩٦٢ : ١٢٦).

ان درجة نجاح التعليم والتدريس تعتمد على الطرائق التي يستخدمها المدرس في تدريسه ، ولهذا تعد الطرائق احد الجوانب الاساسية في عملية التربية والتعليم ، والمشكلة الرئيسة في التدريس . فالطرائق الجيدة في تدريس المواد الاجتماعية التي تيسر التعلم وتجعله اكثر عمقاً واستدامة هي التي تراعي المعايير الاتية :

١-تقوم على النشاط الايجابي من جانب الطلبة.

٢-تثير اهتمام الطلبة وتحفزهم على العمل.

٣-تسمح بالتعاون والعمل الجمعي على أسس ديمقراطية . (السيد ، ١٩٦٢ : ١٣٧)

٤-الاهتمام بدوافع الطلبة وميولهم.

٥-التأكيد على دور الشعوب والقادة في صنع الاحداث التاريخية والاجتماعية والسياسية مع العناية بفكرة الترابط في الاحداث التاريخية والحرص على تفسيرها بالعوامل المختلفة (سياسية – جغرافية – اقتصادية ... الخ).

٦-التأكيد على حقيقة التغيير الاجتماعي وحتميته واهميته في حياة المجتمع والانسان واظهار التفاعل بين الحضارات وبيان دور العرب في بناء صرح الحضارات الانسانية (دنيا ، ١٩٨٢ : ١١-١٢) .

٧-ان تراعي طرائق التدريس ما بين الطلبة من فروق فردية في قدرتهم على التعلم.

٨-مراعاتها لمستوى نمو الطلبة . (ابراهيم واحمد ، ١٩٦٨ :٥١) .

٩-وضوح الهدف من التدريس امام الطلبة . (ابراهيم والكلزة ، ١٩٨٦: ١١٣) .

لذلك فأن طرائق تدريس المواد الاجتماعية تتمتع بأهمية مستمدة من مكانة المواد الاجتماعية نفسها كونها مواد تهدف الى ايجاد وتنشئة المواطن الصالح والقادر على صنع

القرارات وتقويم الامور دون تأجيل لاتخاذ القرارات المهمة التي غالباً ما تحتاجها المشكلات الملحة بشكل فوري وعاجل (سعادة ، ١٩٨٣ : ١٥٣).

والتاريخ يتفق مع المواد الاجتماعية بمادته الانسانية ، ولكنه يختلف عنها في انه ينصرف الى هذه المواد من وجهة نشوئها او تغيرها وتسلسلها الزمني (زريق ، ١٩٥٩ : ٥٢) .

والتأريخ بوصفه علماً كالعلوم الطبيعية كلاهما يهدف الى غاية واحدة هي الوصول الى الحقيقية وعرضها بشكل منظم مترابط ، وهي تبدأ بحثها بفرضيات تحاول تمحيصها والتثبت من صحتها ، وتبدأ بالبحث عن الجزئيات . ثم تخلص منها الى الاستنتاجات والى رسم الكليات . ونتيجة للتطور العلمي والتأكد على قوانين الطبيعة ، ظهر الاتجاه الى ربط التأريخ بالعلم ، فظهرت المدرسة التاريخية الحديثة في القرن التاسع عشر على يد (راتكة) وحاولت ان تجد للتأريخ ومن التاريخ قوانين لتطور المجتمعات ونماذج لذلك التطور (الدوري واخرون ، د.ت : ٢٠ – ٢١) ، (المخزومي ، ١٩٤٧ : ٣٣) .

ولعل اهم ما يبرر التأكيد بان التاريخ علم هو ان التأريخ يشارك العلوم الاخرى بوجه عام باهم ما يميزها وهو ان له منهجاً او طريقة خاصة به للبحث تمكنه من جمع مادته وحقائقه (باقر ، وحميد ، ١٩٨٠ : ١١) . والتاريخ ولاشك فيه فن وعلم وفلسفة لانه يتطلب من المؤرخ ومن المدرس الالمام بمواد كثيرة ، والاطلاع على شؤون العالم والقدرة على التعبير وتصور الحوادث والحقائق وهو بهذا علمً يقوم على اساس البحث العلمي والتفكير في المصادر والمراجع والوثائق الرسمية (المخزنجي ،١٩٤٧ :٣٣) ومما تقدم يمكننا ان نخلص الى القول ان التاريخ علم بحكم منهج البحث التاريخي الذي ينتهجه المؤرخون المعاصرون في ابحاثهم والذي يعكس الطابع العلمي ؛ لان العلم بحث من بحوث المعرفة يخضع لاسلوب او منهج البحث العلمي (الامين واخرون ، ١٩٨٣ : ٦-١١) وقد اهتم العرب المسلمون بالتاريخ وبينوا اهميته وفوائده .

فقد ذكر الاصفهاني (ت ٣٥٦ هـ) في مقدمته للأغاني ((ان القاريء اذا تأمل ما فيه من الفقر ونحوها لم يزل منتقلاً بها من فائدة إلى فائدة ، ومنصرفاً منها بين جد وهزل ، واثار واخبار ، وسير واشعار متصلة بأيام العرب المشهورة ، واخبارهم المأثورة ، وقصص

الملوك في الجاهلية والخلفاء في الاسلام ، تجمل بالمتأدبين معرفتها ، وتحتاج الاحداث الى دراستها) (سالم ، ١٩٨٧ :٢٩).

وذكر المؤرخ ابن الاثير (ت٦٣٠هـ) في كتابه (الكامل في التأريخ) الاشارة إلى فوائده ومنها (ما يحصل للانسان من التجارب والمعرفة بالحوادث وما تصير اليه عواقبها ، فانه لا يحدث امراً الا قد تقدم هو او نظيره ، فيزداد بذلك عقلاً ، ويصبح لأن يقتدى به اهلاً) (ابن الاثير ، ١٩٦٥ : ٧) .

اما ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) اشار في مقدمته في فضل علم التاريخ ((اعلم ان فن التاريخ فن عزيز المذهب جم الفوائد شريف الغاية اذ هو يوقفنا على احوال الماضين من الامم في اخلاقهم والانبياء في سيرهم . والملوك في دولهم وسياستهم حتى تتم الاقتداء في ذلك لمن يرومه في احوال الدين والدنيا)) (ابن خلدون ، د . ت : ٩).

واشار الكافيجي (ت ٨٧٩) في (المختصر في علم التاريخ) ((وبعد فان من جملة العلوم النافعة في المبدأ والمعاد وما بينهما علم التأريخ الذي فوائده وغرائبه لا تعد ولا تحصى وهو بحر الدرر والمرجان لا يحيط بمنافعه نطاق التحديد والتبيان وفيه عجائب الملك والملكوت وفيه ايصال الى جناب الحق ذي العظمة والجبروت)) (روزنتال ، ١٩٦٣ : ٣٢٥).

ومن هذا يتضح للباحث اهمية التاريخ وفوائده في اخذ التجارب والمعرفة بالحوادث الماضية وما تصير اليها امورها وهو فن وعلم غزير فضلاً عن فائدته السياسية والاخلاقية وهو حافظ تراث الانسانية من الضياع.

اما المؤرخون المعاصرون فقد اوضحوا فوائده بوصفه مدرسة للحكام والشعوب يستمدون جميعاً منه الدروس التي تساعدهم على مواجهة مشاكل الحاضر والتخطيط لمستقبل افضل (عاشور واخرون ، ١٩٨٦ :٦٣) فالتاريخ بمختلف فروعه هوعلم اجتماعي يختص بتدوين سلوك الافراد والجماعات وحوادثهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية بما في ذلك السلوك الفكري والتربوي فالتاريخ بهذا سجل للماضي (حمدان ، ١٩٨٢ :١٣٣) وهو يتسع الى تحرير العقل الانساني من الخرافة والغباء ، وذلك من اجل

شيوع الحرية والتنوير والمباحث العقلانية (فرحان ، ١٩٨٧ : ١١) .

ويقول الامين واخرون ،(١٩٨٣) (انه اداة وعلم لدراسة حركة الزمن ورصد اتجاهات التطور وبه ومن خلاله تقرر اصالة فلسفة التطور ، فالتاريخ يوضح لنا كيف تطورت الانسانية وكيف تغيرت معاييرها بتغير الزمن ، كما يوضح الاطار الذي تتطور فيه كل امة ومسيرة اتجاهاتها) (الامين واخرون ١٩٨٣ : ٤٩) .

ويؤكد (**Solomon , 1987**) ان الطلبة والمدرسين الذين يحصرون تفكيرهم عند دراسة التاريخ وتدريسيه في تذكر وحفظ الحقائق كما هي في الكتاب المدرسي لا يمكن ان يدركوا ان التاريخ هو جهود منظمة تجعل الماضي ذا معنى اعتماداً على تحليل الوثائق ، وتقارير الشهود ، وتفسيرات الاخرين (خريشة ، ٢٠٠١ : ١٧) وتبرز اهمية مادة التاريخ المدرسية في مراعاتها قدرات الطلبة (الذين تقرر عليهم هذه المادة) وميولهم ومستويات نضجهم ... كما ان مادة التاريخ تسهم في بلوغ الغرض العام من التربية في مجتمعنا العربي ، وهو تكوين مواطن عربي واع مستنير ، مخلص لوطنه العربي ، يدرك رسالته القومية والانسانية ويثق بنفسه وامته وهو دور يتماشى مع طبيعة التاريخ ولا تستطيع أي مادة دراسية اخرى ان تحل محله او ان ترقى في هذا الاداء الى مرتبة التاريخ (السيد ، ١٩٦٢ : ٢٤ –٤٨) ولهذا نرى الاهتمام الكبير من علماء النفس وابحاثهم في خصائص الافراد وصفاتهم التي اوضحت اختلاف الطلبة في النشأ والميول وادى هذا الى ادخال تعديلات كثيرة بالنسبة للتربية وطرائق التدريس ومن بينها استخدام طرائق مختلفة في وضع الطلبة في مجموعات ودراسة الصعوبات التي تعترضهم في عملية التعلم (طنطاوي والبستان ، ١٩٧٦ :٩٨) ونتيجة هذه المحاولات والعمل المستمر لإيجاد طرائق للتدريس اكثر فاعلية وانتاجاً من الطرائق القديمة طرأ تغيير جوهري وتغيرات واضحة على مفهوم طريقة التدريس وتحديد معناها (طنطاوي والبستان ، ١٩٧٦ : ٩٦).

وما نلحظه على تدريس التاريخ في مدارسنا انه يتجه نحو تحصيل المعلومات كغاية ، وغالباً ما تكون هذه المعلومات بعيدة عن تذوق الطلبة وميولهم ، كما ان معظمها ينسى بعد الامتحان الامر الذي يجعلها مادة لا تثير اهتمام اغلب الطلبة بل ولا تثير التقدير والاحترام

لدى الكثيرين (سعادة ، ١٩٨٥ : ٧) لذا اتجهت النظرة التربوية الحديثة الى اتباع طرق واساليب جديدة تحقق افضل تعلم ممكن في حجرة الدراسة لذلك كانت الدعوة الى استخدام اساليب التعلم الذاتي ، والتعلم بالاستكشاف ، والاستقصاء ، والتعلم التعاوني، والذي يميز هذه الطرائق والاساليب هو دور المدرس والطالب فيها (شريف ، ١٩٨٤ : ٨٠) .

والتعلم التعاوني الذي يؤكد الجوانب الاجتماعية والانسانية بين الطلبة لتحقيق اهداف تعاونية من خلال اشراك الطلبة داخل حجرة الصف والتفاعل الايجابي بينهم فانه خير وسيلة للحصول على هذا التفاعل ، وهو اداة ناقلة للعلم والمعرفة بوساطة الطالب للطالب اولاً والمعلم للطالب ثانياً . فكلما كانت الطريقة ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمه مع ميول الطلبة وقابلياتهم كانت الاهداف الحقيقية اوسع عمقاً واكثر فائدة (جمهورية ، ١٩٩٢ :٣٨) .

واسلوب التعلم التعاوني يتم عن طريق اشراك مجموعة من الطلبة في انجاز عمل ما يدركون اهميته ويسعون الى اتمامه بحيث يتحمل كل فرد نصيبه من المسؤولية لتحقيق اغراض الجماعة وتأدية واجبه وذلك بتنفيذ خطة المجموعة . (الدمرداش وكامل ،١٩٦٤ :١٦-٤٥).

ويؤدي استخدام اسلوب التعلم التعاوني الى مساعدة الطلبة في تنمية ميولهم واتجاهاتهم الايجابية نحو المادة الدراسية وغرفة الصف وشعور الطلبة بالارتياح عند تطبيقه وانه يصلح للموضوعات جميعها وفي كافة المراحل الدراسية كما انه يعزز الناحيتين العلمية والاجتماعية . (Cook , 1990 , P. 139) .

ويشير (Wheeler and Ryan , 1973) بانها طريقة تنمي روح المحبة بين الافراد المتعلمين ، وتعمل على ان يستفيد بعضهم من بعضهم الاخر. (Wheeler and Ryan , 1973 . PP .402 - 407) .

بينما تؤكد (Rubin , 1987) : بانها طريقة تقضي على الملل وتجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة .(Rubin , 1987 , P.46) وتصف (Christion , 1990) التعلم التعاوني بالحكمة الصينية القائلة ((اخبرني انسى ، ارني اتذكر ، اشكرني اتعلم)) .

ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات التي ذكرت الى اننا نتعلم ١٠% مما نقرأ ، و ٢٠% مما نسمع ، و ٣٠% مما نرى ونسمع ، و ٧٠% مما يشرحه الاخرون لنا ، و٨٠% من خبراتنا الشخصية ، و ٩٠% مما نعلمه للاخرين.(القاعود ، ١٩٩٥ :١٣٤).

وقد وجد (Johnson & Johnson) الى ان التفاعل الصفي التعاوني يفوق التفاعل الصفي التنافسي من حيث معطياته التحصيلية ومن حيث تقدير الاشخاص المتفاعلين لذواتهم ، ومن حيث ميل بعضهم للبعض الاخر (ابو هلال واخرون ، ١٩٩٣ :٣٥٥).

وعندما سئل بعض الطلبة الذين تعلموا بهذه الطريقة عن شعورهم نحوها اجابوا قائلين :انها طريقة فاعلة للتعلم ، ساعدتنا في 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 نجاته والوصول به الى بر الامان (القاعود ، ١٩٩٥: ١٣٥).

ويرى جونسون (Johnson , R . 1992) ان استراتيجية التعلم التعاوني هي استراتيجية تتطلب من الطلبة ان يعملوا ويتدارسوا المادة المتعلمة سوياً ، وكذلك يتعلمون ويتدربون على مهارات التفاعل الاجتماعي المشترك معاً وفي نفس الوقت ، ولكي يحدث التعلم لابد من تحديد اهداف التعلم المنشودة لمجموعات الطلبة والعمل معاً لتحقيقها ، بحيث يكون كل طالب مسؤولاً عن نجاحه ومسؤولاً كذلك عن نجاح باقي زملائه (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ :١٠٤) كما اشارت نتائج دراسة (غباشنه ١٩٩٥) بانها طريقة تمتاز بعدد من المميزات التربوية ، والاجتماعية والنفسية ، فعن طريقها يتخلص الطلبة من مشاعر الاتجاهات السلبية نحو البيئة المدرسية ، كما انها تولد الثقة في نفوسهم ، بقدراتهم وامكاناتهم المخزونة ، وتولد مشاعر الانتماء والتعاون مع المجموعة مما ينسحب ذلك الى البيئة المدرسية والجو المدرسي الذي يعيشه الطلبة ممهدة الطريق امامهم الى حياة اجتماعية صحية تربوياً خارج اسوار المدرسة ، كما تسهم في تخليصهم من النوازع الفردية والانانية ، والتحول من التنافس الفردي الى المشاركة والتعاون على تحمل المسؤولية منذ الصغر من خلال تبادل الادوار (غباشنه ١٩٩٥ :١٥).

ويؤكد (Kagan , 2000) العمل على جعل التعلم التعاوني جزءاً من عمل المدرسين في أي درس يقدمونه نتيجة لعوائده الايجابية في التعلم ومنه مادة التاريخ ، كما اكدت العديد من الدراسات تنفيذ اسلوب التعلم التعاوني في كل الموضوعات الدراسية وعند كل المستويات التعليمية وفي المدارس جميعها (Kagan , 2000 , p . 16).

واشارت الدراسات ان الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التعاونية يتكون لديهم حب اكبر لزملائهم ، وتقدير لذواتهم ، مما يؤدي الى تحسن الصحة النفسية ، والنمو العاطفي ، والعلاقات الاجتماعية ، ويجعلهم يمتلكون القدرة على الاتصال ، وتجمعهم معاً انشطة مشتركة ، لانهم يعملون تجاه هدف جماعي وكلهم مسؤولون عن تحقيقه . (Manning , 1991 , p.123)

ويرى الباحث ان اسلوب التعلم التعاوني ، عمل تعاوني منظم يقوم به الطلبة ويوفر فرصاً اكثر ايجابية لهم ، بدعم بعضهم البعض ويسهم في تنمية ميولهم الايجابية ويشجعهم على المشاركة في المناقشات الصفية ، ويولد لديهم الرغبة بالحب والانتماء لمجموعاتهم التعاونية مما يؤشر ايجاباً في رفع مستواهم الدراسي وتعلمهم مادة التاريخ . وكذلك له تأثيراته الايجابية خارج نطاق المدرسة بتقوية علاقاتهم الاجتماعية مع الغير.

وقام عدد من الباحثين باجراء دراسات تناولت اثر التعلم التعاوني في النتاجات الانفعالية والوجدانية كدراسة (Slavin & Karweit 1981) التي اظهرت تفوق المجموعة التي درست باسلوب التعلم التعاوني في النتاجات الانفعالية والاتجاه ، ودراسة (Humphreys & others , 1982) التي اظهرت نفوق المجموعة التعاونية في التحصيل والاتجاه. ودراسة (Amprosio and others , 1993) التي اظهرت تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل وزيادة في ميول الطلبة نحو العمل المخبري ، ودراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) ، و(الفالح ،٢٠٠٠) التي اظهرت نتائج دراستهما تفوق المجموعة التي درست بالتعلم التعاوني في الاتجاه نحو مادة العلوم . في حين اشارت دراسة (مطر، ١٩٩٢) ان طريقة التعلم التعاوني اثرت في تنمية ميول الطالبات في مادة الفيزياء ، ودراسة (Lord , 1994) التي دلت عن تفوق المجموعة التعاونية في الاتجاه والميول نحو استخدام اسلوب التعلم التعاوني في التدريس . في حين لم تظهر نتائج دراسة (ابو فضالة ، ١٩٩٥) وجود فروق

في استخدام التعلم التعاوني في تنمية الميول والاتجاه في مادة العلوم ، ودراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) التي لم تظهر نتائج دراسته اثر التعلم التعاوني في الميول نحو مادة التاريخ ونظراً لتباين الدراسات السابقة حول تحديد افضلية الطرائق التدريسية في النتاجات الوجدانية ، كالاتجاه والميول ، واختلاف وجهات النظر فيهما.

ولعدم توفر دراسات سابقة تناولت التعلم التعاوني في تنمية الميول كمتغير تابع وحسب متغير الجنس ارتأى الباحث دراسة هذه المشكلة دراسة علمية تجريبية ، ولقد جاء اختيار المرحلة الاعدادية لاجراء هذه الدراسة ؛ لان طلبة هذه المرحلة تعتريهم تغيرات معينة كالتغيرات (الجسمية ، الفسيولوجية ، العقلية ، والمزاجية) لا تتحقق الا اذا ترجمت بدورها إلى مطالبها بوضع خطة تعليمية تهدف إلى تحقيق الاهداف التربوية ، باكسابهم معارف ومعلومات ذات علاقات مترابطة ، وطريقة تفكير موضوعية ، وعادات تحمل المسؤولية ، والكشف عن ميولهم وتحديدها ، واكسابهم القيم الضرورية للمشاركة في المجتمع (صالح ،١٩٥٩ : ٢٨ –٣٣) . فطالب المرحلة الثانوية يأتي لمدارس هذه المرحلة وهو مزود بخبرات مختلفة تساعد المدرس لكي يستعملها للحصول على افضل النتائج (صالح ، ١٩٥٩ : ٢٨٧) ونتيجة للتغيرات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية وماله من تأثير كبير في حياتهم وفي عملية التفاعل مع العناصر المادية والانسانية للنظام الاجتماعي والتربوي الذي يعيش فيه الطالب ، بل حاجاته ودوافعه وميوله ونموه كلها تتأثر بذلك النظام ؛ لذلك على واضعي المنهج وطرائق التدريس ومن له علاقة بالعملية التربوية الاحاطة بالمتعلم وحاجاته وميوله التي تتأثر هي الاخرى بظروفه وظروف مجتمعه. (الديب ، ومجاور ، ١٩٧٣ : ٣٤٠) .

وبناء على ذلك يمكن للباحث ايجاز اهمية الدراسة بالاتي :-

- تسهم هذه الدراسة في تطوير طرائق واساليب تدريس مادة التاريخ و تضيف الى مدرسي المادة اسلوب جديدة من اساليب التدريس ، تفيد الطلبة عن طريق التفاعل الايجابي والاهتمام بالجوانب الوجدانية – كالميول – وليس التركيز فقط على الجوانب المعرفية في اثناء تعلمهم لمادة التاريخ.

- تسهم في اثارة دافعية الطلبة ورغبتهم في ممارسة النشاطات التي تتلائم وميولهم وحاجاتهم مما يوفر مناخاً تعلمياً ملائماً عن طريق استخدام اسلوب التعلم التعاوني.
- يأمل الباحث ان تفيد الجهات ذات العلاقة بالعملية التربوية من النتائج التي تتوصل اليها الدراسة في المناهج وطرائق تدريس المواد الاجتماعية عامة ومادة التاريخ خاصة.
- الاخذ بنظر الاعتبار ايجابية المتعلم ومشاركته وحماسه نحو التعلم نتيجة الاهتمام بميوله ورغباته وحبه لمادة الدرس مما يؤدي الى رفع مستواه التعليمي.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ.

فرضيات البحث :

من اجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيات الاتية :-

١-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلبة الصف الخامس الادبي على مقياس الميول نحو مادة التاريخ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

٢-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الميول نحو مادة التاريخ.

٣-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الميول نمو مادة التاريخ.

٤-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الميول نحو مادة التاريخ.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على :-

١-عينة من طلبة الصف الخامس الادبي في محافظة القادسية.

٢-مادة التاريخ الحديث المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي ،ط٣٨ ،٢٠٠٠ ، جمهورية العراق ، وزارة التربية.وتم اختيار تدريس الابواب الثلاثة الاولى من الكتاب المقرر.

٣-الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢.

تحديد المصطلحات:

١-التاريخ (History) :

عرفه ابن خلدون (ت٨٨٠هـ) في مقدمته :

انه (في ظاهره لا يزيد عن الايام والدول ، وسوابق من القرون الاول ... وفي باطنه نظر وتحقيق وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق وعلم بكيفيات الوقائع واسبابها عميق) (ابن خلدون ،د.ت :٤).

وعرفه زريق (١٩٥٩) هو :

(السعي لا دراك الماضي واحيائه) (زريق ،١٩٥٩ :٤٩).

اما الكافيجي (ت٨٧٩هـ) فعرفه بانه :

(علم يبحث عن الزمان واحواله وعن احوال ما يتعلق به من حيث تعيين ذلك وتوقيته)(روزنثال ،١٩٦٣ :٢٦)

وعرفه كار (١٩٨٠) بأنه :

(عملية مستمرة من التفاعل بين المؤرخ ووقائعه وحوار سرمدي بين الحاضر والماضي ... فهو سجل ما استطاعت الشعوب انجازه وليس ما عجزت عنه) (كار ،١٩٨٠ :٣٢-١٤٣).

ويعرفه الباحث لاغراض البحث الحالي :

ما يتضمنه كتاب التاريخ الحديث من حقائق ومعلومات ومفاهيم ومبادىء واحداث تاريخية وتطورات في مختلف الاصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بدأ من الثورة الفرنسية وحتى الحرب العالمية الثانية وما بعدها . المقرر تدريسه من وزارة التربية للعام ٢٠٠٠ لطلبة الصفوف الخامسة الادبي في جمهورية العراق.

ويعرف الباحث الخامس الادبي اجرائياً:

(انه الصف الثاني من المرحلة الاعدادية الاكاديمية في العراق ، وتغلب على مفرداته المواد الادبية والاجتماعية بالمقارنة مع المواد العلمية للصف الخامس العلمي).

٢-التعلم (Learning)

يعرفه الزيود واخرون (١٩٨٩) :

هو (كل ما يكتسبه الفرد عن طريق الممارسة والخبرة ، كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية). (الزيود ، ١٩٨٩ : ٩).

وتعرفه Munn ، (١٩٩٠)

(التعلم عبارة عن عملية تعديل في السلوك والخبرة) (الرشدان وجعنيني ،١٩٩٩: ٢٢٠-٢٢١).

ويعرفه عبد الهادي (١٩٩٩) بأنه :

(العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد الناجمة عن التفاعل مع البيئة او التدرب او الخبرة) . (عبد الهادي ، ١٩٩٩ :٤٤).

ويعرفه العمايرة (٢٠٠٠) بأنه:

(تغير ثابت نسبياً في السلوك او الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد) (العمايرة ، ٢٠٠٠ :٣١٨).

ويعرفه الباحث اجرائياً :

التعلم :عملية تؤدي الى تغير سلوك طلبة الصف الخامس الادبي ناجمة عن اكتسابهم الخبرة في مادة التاريخ الحديث.

٣-التعاون (Cooperate)

عرفه جلال (١٩٦٦) :

بأنه (سعي الافراد في سلوكهم الى تحقيق اهداف مشتركة) (جلال ، ١٩٦٦ :٧٨١).

وعرفه المنيزع والعتر (١٩٧٧) :

(العمل سوياً او تبادل العون لتحقيق هدف معين مثل تعاون شخصين او اكثر لاداء عمل من الاعمال لتحقيق نفع مشترك او خدمة مشتركة) (المنيزع والعتر ،١٩٧٣ :٤) .

ويعرفه الدمرداش (١٩٧٧):

(التعاون مهارة يقوم اكتسابها على الممارسة الناجحة والتوجيه السليم والقدوة الحسنة والايمان باهميتها وتقدير نتائجها) (الدمرداش ، ١٩٧٧ : ٦٠) .

وورد في قاموس (Oxfored , 2000) معنى التعاون (Cooperate) :

(اداء فعل او عمل مع شخص اخر او اشخاص اخرين لمنفعة متبادلة) (Oxfored , 2000 , p.257)

ويعرفه الباحث اجرائياً :

التعاون (تعاضد طلبة الصف الخامس الادبي الايجابي ومساندة بعضهم للبعض الاخر من اجل انجاز خطة مشتركة لدرس التعلم التعاوني)

٤-**الميول** : (**Interest**)

عرفها جلال (١٩٦٦) :

استعداد لدى الفرد يدفعه الى الانتباه باستمرار الى اشياء معينة او اوجه نشاط معينة تثير وجدانه . (جلال ، ١٩٦٦ :٥٢٨) .

ويعرفه صالح (١٩٧٩)

(الميل اتجاه موجب لدى الشخص نحو موضوع معين او نشاط ما) (صالح ،١٩٧٩ :٣٤٢).

وعرفه زيتون (١٩٨٧) :

(ما يهتم به الطلبة ويفضلونه من اشياء ونشاطات ودراسات وما يقومون به من اعمال ونشاطات علمية محببة) (زيتون ، ١٩٨٧ :١٦٧) .

وعرفها (هندي واخرون ،١٩٨٩) :

(الميل شعور او قوه تدفع الفرد الى الاهتمام بشيء معين وتفضليه على غيره والانصراف عما سواه) (هندي واخرون ، ١٩٨٩ :١٢٤) .

ويعرفه (Oxfored , 2000) :

(الميل يعني الاهتمام او الرغبة بشيء ما ، أو القيام بعمل ما او انجاز شيء ما) (Oxfored , 2000 , p. 40)

ويعرفه الباحث الميول اجرائياً :

بانها رغبة واهتمام طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ ومشاركتهم في النشاطات ذات الطابع التاريخي ، ومدى انجذابهم نحو الموضوعات التاريخية والمعبرة عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب او الطالبة على فقرات مقياس الميول الذي اعده الباحث لهذا الغرض.

٥-التعلم التعاوني : (Cooperative Learning)

تعريف (**Statman , 1980**) :

بأنه (اسلوب مميزه للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات ، يقسم فيها الطلاب على مجموعات تتكون كل مجموعة من (٢-٥) اعضاء ودور المدرس هو التأكيد على مشاركة جميع الاعضاء في العمل مع التغذية الراجعة)(Statman , 1980 , p.125).

تعريف (**Slavin , 1983**) :

التعلم التعاوني (بأنه تقنيات بواسطتها يعمل الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من (٤-٦) اشخاص يكتسبون المعرفة من خلال المجموعة ويحصلون على مكافأت واحيانا يعطون درجات تعتمد على التحصيل الاكاديمي لمجموعاتهم) . (Slavin , 1983 , p.432).

تعريف (**Oslen & Kagan , 1992**)

التعلم التعاوني (نشاط تعلمي يتم تنظيمه كي يصبح التعلم معتمداً على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين ، حيث يكون كل متعلم مسؤول عن تعلمه ويجري تحفيزه بزيادة تعلم الاخرين) (Oslen & Kagan , 1992 , p.52)

ويعرف(**Johuson & Johnson , 2000**) :

الـتعلم التعـاوني علـى انـه (اسـتراتيجية تـدريس تتضـمن مجـاميع صـغيرة مـن الطلبـة يعملـون سـوياً بهـدف تطـوير الخبـرة التعليميـة لكـل عضـو فيهـا الـى اقصـى حـد ممكـن ، ويشجعون بعضهم بعضاً للعمل معاً في أي منهج أو مرحلة عمرية).

(*Johuson & Johnson ,2000,p.)

ويعرف الباحث التعلم التعاوني اجرائياً :

انـه اسـتراتيجية يـتم مـن خلالهـا تقسـيم الطلبـة الـى مجموعـات غيـر متجانسـة فـي التحصـيل القبلـي والميل القبلـي ، كل مجموعـة تضـم (٥) طـلاب او طالبـات يعملـون معاً لتحقيق اهداف تعلمية ، ويكون دور المدرس تقديم اوراق عمل مصوغة على شكل صحائف ، ومراقبـة عمـل المجموعـات ، وتقـديم التغذيـة الراجعـة ،وعمـل امتحـان فـي نهايـة الـدرس للمجموعات ككل ، ويكون التنافس بين المجموعات لا بين الطلبة.

٦-الطريقة الاعتيادية :

عرفها اللقاني ورضوان (١٩٧٦) بانها :

(مجموع الانشطة والاجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو اثارها على ما يتعلمه الطلبة) (اللقاني ورضوان ،١٩٧٦ :١٧٨).

ويعرفها ملا عثمان (١٩٨٣) :

(تنظيم المواقف التعليمية وتهيئة الجو التعليمي للطلاب وتوجيه نشاطهم والاشراف عليه وتقويم نتائج هذا النشاط) (ملا عثمان ،١٩٨٣ :١٠٤) .

ويعرفها الامين واخرون (١٩٨٣) بأنها :

(الاسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط الطلبة والاشراف عليه من اجل احداث التعلم المنشود لديهم) (الامين واخرون ،١٩٨٣ :٩٤) .

ويعرفها الكلزة ومختار (١٩٨٥) بأنها :

---

* انترنيت .

(مجموعة الانشطة التي يقوم بها المدرس لتحقيق الاهداف التي تبدو اثارها على المتعلم كناتج لعملية التعليم) . (الكلزة ومختار ،١٩٨٥ :٧٤) .

وتعرف الطريقة الاعتيادية اجرائياً :

بانها مجموعة الاجراءات التي يقوم بها المدرس والذي يكون دوره محور العملية التعلمية التي يعتمد فيها الجمع بين المحاضرة والاستجواب والمناقشات القصيرة . ويمارس الطالب دور المتلقي والمستقبل للمعلومات ، ويكون التقويم فردياً وليس جماعياً ، ويقوم المدرس باعداد خططه اليومية التي تساعد على نقل المعلومات الى الطلبة والاعتماد على المنهج المدرسي .

الفصل الثاني

-جوانب نظرية

-دراسات سابقة

الفصل الثاني

أ-جوانب نظرية حول التعلم التعاوني

أولاً : تاريخ التعلم التعاوني

أن فكرة التعاون فكرة ليست جديدة في تاريخ البشرية ، بل هي فكرة قديمة قدم الجنس البشري نفسه ، وقد أيقن الفلاسفة والمفكرون قديماً بأهمية التعاون بالنسبة للإنسان، إذ يرى أرسطو (٣٨٤ – ٣٢٢ ق.م) أن الانسان حيوان اجتماعي ، كما يرى سقراط (٤٦٨ – ٣٩٩ ق.م) نقلاً عن أفلاطون (٤٣٠-٣٤٧ ق.م) أن الرابطة الصحيحة بين الناس هي الرابطة الناشئة من الحاجة إلى التعاون بالعدل . (الجبري ومصطفى الدين ، ١٩٩٨ : ١٨١) .

وجاء في اللغة العربية كلمة (عون) والعون المعين ، وما عونت فيه شيء أي : ما أعنت . والمعوان الحسن المعونة (ابن عباد ، ١٩٧٨ ، ٢٢٤) ولأهمية التعاون في حياة الأمة ، بوصفه صورة من صور الألفة والتعاضد الاجتماعي فقد زخر تاريخنا العربي والإسلامي بفكرة التعاون ، في عقيدتهم ، بوصف التعاون قيمة من قيم العرب ميزبها الله سبحانه وتعالى أمة العرب بقوله سبحانه : ﴿ **وتعاونوا على البر والتقوى و لا تعاونوا على الأثم والعدوان** ﴾ (سورة المائدة : آية ٢) . وكما ورد في الأحاديث النبوية الشريفة قول الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) : ((**الله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه**)) . (المنيزع والعتر ، ١٩٧٣ : ٣)

يقول الفارابي (٣٣٩ هـ) في كتابه أراء أهل المدينة الفاضلة ((وكل واحد من الناس مفطور على انه يحتاج ، في قوامه ، وفي ان يبلغ افضل كمالاته ، إلى أشياء كثيرة لا يمكنه ان يقوم بها كلها هو وحده ، بل يحتاج إلى قوم له كل واحد منهم شيء مما يحتاج إليه)) (الفارابي ، د.ت : ٩٥)

ويرى ابن خلدون (٨٠٨ هـ) في مقدمته ((ان الاجتماع الانساني ضروري ، ويعبر الحكماء عن هذا بقولهم الانسان مدني بالطبع أي لابد له من الاجتماع الذي هو المدنية في اصطلاحهم) (ابن خلدون ، د.ت : ٤١).

ولولا هذا التعاون ما تقدمت البشرية وما وصلت إلى ما هي عليه الان من تقدم وحضارة بل ربما ما كانت هناك حياة بغير تعاون ، ولو كانت فما اشقاها وما ارهقها من حياة تلك التي يقوم بها الفرد لوحده (المنيزع والعتر،١٩٧٣: ٣).

ونحن في عصر أحوج ما نكون فيه إلى تنمية روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية من أي عصر مضى ، فالحياة معقدة والانسان لا يستطيع ان يحصل على ما يحتاجه بنفسه فلابد له من الاستعانة بأخيه الانسان ، ولم يعد البيت وحده قادراً على انماء هذه الروح فألقى العبء على عاتق المدرسة واصبحنا ننظر إليها وكأنها الوسيلة لتنمية هذه الروح بوساطة ما تتبع من الطرق والاساليب (آل ياسين ، ١٩٧٤: ١٣٧) .

ان القيمة الباعثة المتمثلة في تشجيع التعاون مع الأخرين ونيل تقديرهم والأسهام جميعاً في التخطيط واتخاذ القرارات ، يشكل تأثيراً ايجابياً قوياً على غرس روح التعاون مع الجماعة . (الأزيرجاوي ، ١٩٩١ : ٧١)

وتاريخ التعلم التعاوني تاريخ قديم ، وان نماذجه قد تطورت نتيجة تطور الفكر الانساني نفسه ونجد بداياته في الفكر اليوناني القديم (جابر ، ١٩٩٩ : ٨٣) إذ يشير تيلمود (Talmud) ((بأنه لكي تتعلم عليك ان تكون شريك تعلم)). وفي القرن الأول الميلادي ناقش (Quintillion) بأن الطلبة يمكن ان يستفيدوا من تعلم الواحد للأخر . وقد نصح الفيلسوف الروماني سقراط (Seneca) باستخدام التعلم التعاوني أذ يرى انه ((عندما تدرس فأنك تتعلم مرتان)) واعتقد جونان اموس كومننس (Johann Amos Comenins 1592-1976) بأن الطلبة يمكن ان يستفيدوا من التعليم وان يكونوا متعلمين من الأخرين . وفي أواخر عام ١٧٠٠ م اجرى كل من جوزيف لاونكستر واندروي بيل (Joseph Lancaster & Andew Bell) استخداماً واسعاً للتعلم التعاوني في انكلترا ، أما في امريكا وفي خضم حركة المدارس وفي مدينة نيويورك ١٨٠٠ كان هناك تأكيد قوي و تركيز كبير على استخدام ستراتيجية التعلم التعاوني عندما افتتحت مدرسة

موفمانت (Movement School) في بداية عام ١٨٠٦م في مدينة نيويورك ، وفي العقود الثلاثة الاخيرة من القرن التاسع عشر أكد كولونيل فرانسيس باركر (Colonel Francis Parker) على التعلم التعاوني ورغبته الشديدة في الحرية والديمقراطية في المدارس العامة ، إذ اعتمدت نجاح هذه الطريقة من خلال ايجاد جو مدرسي ديمقراطي تعاوني ، وكان (Parker) مديراً للمدارس العامة في ولايتي (Massachnetts , Quincy) من عام ١٨٧٥ م وحتى عام ١٨٨٠م وقد زاره خلال هذه الحقبة أكثر من (٣٠) الف زائر سنوياً لأختيار اجراءات التعلم التعاوني وقد أدت هذه الطريقة إلى زيادة التعلم التعاوني بين الطلبة في التربية الامريكية طيلة القرن التاسع عشر (Johnson & Johnson , 1989 , P.P 31-32) (Johnson & Johnson ,2001 [*]) .

وخلف باركر الفيلسوف جون ديوي (John Dewe) الذي كتب في عام ١٩١٦م وكان استاذاً بجامعة شيكاغو آنذاك كتابه (الديمقراطية والتربية) (Democracy & Education) وفيه بين ان حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الاكبر ، وان تعمل كمختبر او معمل لتعلم الحياة الواقعية ، ولقد اقتضى فكر ديوي (Dewe) ان يجد المعلمون في بيئاتهم التعليمية نظاماً اجتماعياً يتسم بإجراءات ديمقراطية وبعمليات علمية ، وان مسؤولياتهم الاولى ان يستثيروا دوافع الطلبة ليعملوا متعاونين ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية المهمة ، زيادة على جهودهم التي يبذلونها في مجموعات صغيرة لحل المشكلات بتعلم الطلبة المبادئ الديمقراطية من خلال تفاعلاتهم اليومية الواحد مع الأخر (جابر ، ١٩٩٩ : ٨٣) .

وطور ديوي (Dewe) استخدام اسلوب مجموعات التعلم التعاوني بوصفها جزء من طريقته المشهورة في اساليب التعلم وذلك في أواخر عام ١٩٣٠ م ومع ذلك فقد تعرض دوب (Doop) وماي (May) عام ١٩٣٧م للتعاون والتنافس من خلال نظريتهما الاجتماعية والاقتصادية ، ووضع بارنارد (Barnard) عام ١٩٣٨م نظرية شاملة للنظم التعاونية مركزاً فيها على العوامل الاجتماعية التي تظهر المواقف التعاونية . ثم جاء دويتش (Deutsh)

---

[*] *انترنيت*

عام ١٩٤٩ م بتصورات نظرية حول التعاون والتنافس معتمداً في تصوراته النظرية على نظرية كيربت ليفين (Kurt Lewen) عام ١٩٣٧م في الدافع التي يفترض ان حالة التوتر في دوافع الشخص توجد عندما تتأثر نواتج كل شخص بأفعال الأخرين نحو تحقيق اهداف مطلوبة ومن نماذجه الهدف التعاوني المستقل ، الهدف التنافسي المستقل ، الهدف الفردي .

وفي عام ١٩٥٧م أهتم توماس (Tomas) بنظريته في مفهوم تسهيل تحرك الأعضاء لأداء أدوارهم في المواقف التعاونية المبنية على تقسيم العمل بين اعضاء الجماعة . (الجبري ومصطفى الدين ١٩٩٨ ، ١٨-٢٢) ، (Johnson & Johnson , 1989 , P. 31-32) .

ونظراً لما توصلت إليه نظريات علم النفس الاجتماعي الحديث من نتائج عن اهمية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، تأكدت اهمية التعلم التعاوني وفائدته في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة ، وبدأت المدارس الأمريكية في العودة إلى استخدام طرق التعلم التعاوني ، فقد أكد كورت كوفكا (Kurt Koffika) في بداية القرن العشرين على ان المجموعات هي كليات ديناميكية متفاعلة متقابلة فيما بينها وهذه الجماعات هي كيانات مختلفة (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ : ١٠٣) .

وطور هربرت شيلين (Herbert Thelen) عام ١٩٦٠م في جامعة شيكاغو اجراءات اكثر دقة لمساعدة الطلبة على العمل في جماعات ، وذهب شيلين (Thelen) إلى ان الدراسة ينبغي ان تكون معملاً أو مختبراً أو ديمقراطية مصغرة هدفها بحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات البينشخصية المهمة . ولقد كان شيلين (Thelen) عاكفاً على دراسة ديناميات الجماعة ، وطور صيغة او صورة واضحة المعالم وتفصيلية لبحث الجماعة وقدم اساساً تصورياً ، مفاهيمياً للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني (جابر ، ١٩٩٩ : ٨٣-٨٤) .

وبدأت في أواخر الستينات دراسة التعلم التعاوني أذ عكف الباحثون بتحليل التفاعل في المواقف التعليمية وتشجيع المنافسة بين الطلبة (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ : ١٠٣) .

وفي بداية السبعينات وخلال مرحلة الثمانينات من القرن العشرين بدأ الاهتمام باستخدام التعلم التعاون وأمكن تطبيقه في الصفوف الدراسية وفي المعاهد والكليات (Robert

1991 , P. 120 ,) وهكذا توالت الجهود وتطور التعلم التعاوني وانتشر في دول عدة من العالم في الولايات المتحدة وكندا واستراليا وانشأت له مراكز واساليب متعددة (الجبري و مصطفى الدين ، ١٩٩٨ : ١٨ – ٢٢) . وأصبح استخدام مجموعات التعلم التعاوني اكثر انتشاراً واستخداماً خلال الخمس عشرة سنة الاخيرة في الدول الغربية والعربية التي تم تطوير العديد من استراتيجياته ، بعد ان طبق في تدريس مواد الرياضيات والعلوم ، ألا ان القليل من المدرسين استخدموه بوصفه أسلوبا تدريسا رئيس لأسباب خاصة تتعلق بتصميم القاعات الدراسية ، وتوفر الادوات والاجهزة والوسائل اللازمة ، زيادة على ضعف اعداد المدرسين وعدم تدريبهم على اجراءات تطبيق هذا الاسلوب (Battistich & others , 1993 , p. 91).

وفي قطرنا العراقي بدأ الاهتمام المتزايد بأسلوب التعلم التعاوني من خلال البحوث والدراسات التي تناولت استراتيجياته ، والتي تم تطبيقها بدءاً من المدارس الابتدائية وانتهاء بالمعاهد والكليات العراقية في التسعينات من القرن العشرين ، ونأمل ان يكون هذا الأسلوب أسلوباً متبعاً في مدارسنا وفي جامعاتنا على نطاق واسع .

ثانياً : المسلمات التي يقوم عليها تعليم المهارات التعاونية

يقوم تعليم المهارات التعاونية على اربع مسلمات أوردها جونسون واخرون (Johnson & others , 1986)

المسلمة الأولى :

قبل تعليم المهارات التعليمية لابد من ايجاد اطار للتعاون ، إذ لا يتوقع الطلبة ان يتعاونوا مع بعضهم اذا كانت النشاطات التعليمية مخططة ومنفذة بطريقة فردية . بحيث يعمل الطلبة فرادى ومنعزلين ومتنافسين . كذلك يجب على المدرس ان يسعى إلى ايجاد اطار للتعاون بين الطلبة فيشعر كل فرد في المجموعة انه عضو مكمل لها ، وان يسترشدوا معاً بالشعار (نسبح معاً أو نغرق معاً) (Swim together or sink together).

المسلمة الثانية :

ينبغي تعليم المهارات التعاونية بشكل مباشر ، أن تخطيط المعلم لدروسه تعاونياً هو أمر لا يحقق المهارات التعاونية لدى الطلبة تلقائياً ، فالمهارات التعاونية لا تتوافر لدى الطلبة منذ الولادة ، لأن تعلمها لا يختلف عن تعلم أي مهارة اخرى كالقراءة والكتابة .

المسلمة الثالثة :

ان الاعضاء في المجموعة التعاونية هم الذين يقررون بشكل مباشر المهارات التي يجري تعلمها واستيعابها ، مع ان المدرس هو الذي ينظم عملية التعلم داخل الصف وهو الذي يحدد اساس المهارات المطلوبة للتعاون . كما يعتمد المدرسون على الطلبة المشاركين في مجموعات التعلم التعاوني للمساعدة والمراقبة في استخدام المهارات ، وهم الذين يقدمون التغذية الراجعة حول درجة جودة المهارات المستخدمة ويعززون استخدامها المناسب .

المسلمة الرابعة :

كلما تعلم الطلبة مبكراً كان ذلك افضل لنجاح استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني كما يمكن تعليم الاطفال المهارات التعاونية وهم في السنوات الاولى من العمر قبل ان يدخلوا المدرسة ، وكما يمكن لمعلمة الروضة في رياض الأطفال ان تعلم اطفالها بعض المهارات التعاونية . وينسحب الامر كذلك على الطلبة في المستويات اللاحقة جميعها وعلى الراشدين في المجتمع . فعندما نطلب من الكبار ان يتعاونوا في أسرهم وعملهم ومجتمعاتهم المحلية

نكون قد وصلنا متأخرين في تقديم هذه النصيحة ، وبالتالي يصعب تنفيذها ، إذ لابد من اعداد الاطفال ليعيشوا معاً متعاونين ويعملوا متأزرين لتحقيق المهمات المشتركة للوصول إلى الاهداف المنشودة . (Johnson, D. et- at , 1986 , P.P 34-36) .

ثالثاً : عناصر التعلم التعاوني .

يشير جونسون وأخرون انه لكي يكون الموقف التعليمي تعليماً تعاونياً يجب ان تتوافر فيه العناصر الاتية :

(١) الاعتماد المتبادل الايجابي :

يجب ان يشعر جميع اعضاء المجموعة بارتباطهم حيال نجاح أو فشل زملائهم وما لم يشعر الطلاب بأنهم أما ان يغرقوا جميعاً أو ينجو جميعاً . فلا يمكن ان يوصف الدرس

بأنـه (تعاونيـاً) فلكـي يكـون الموقـف التعليمـي تعاونيـاً يجـب ان يـدرك الطـلاب بـأنهم يشاركون ايجابياً زملائهم في مجموعتهم التعليمية . المشاركة الايجابية تشجع الطلبة على مراقبة زملائهم في المجموعة ومساعدتهم ليحققوا تقدماً تعليمياً .

(٢) التفاعل المعزز وجهاً لوجه :

يقصد بالتفاعل المعزز قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة ويشمل ذلك تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى كفاءة ممكنة ، ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين افراد المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح والتلخيص الشفهي ولا يعد التفاعل وجهاً لوجه غاية في حد ذاته بل هون وسيلة لتحقيق اهداف مهمة مثل : تطوير التفاعل اللفظي في الصف ، وتطوير التفاعلات الايجابية بين الطلبة التي تؤثر ايجابياً على المردود التربوي .

(٣) المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية (الزمرية) :

كل عضو من اعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بنصيبه في العمل والتفاعل مع بقية افراد المجموعة بإيجابية ، وليس له الحق بالتطفل على عمل الأخرين . كما ان المجموعة مسؤولة عن استيعاب وتحقيق اهدافها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الاهداف وتقييم جهود كل فرد من أعضائها .

وعندما يقوم اداء كل طالب في المجموعة ثم تعاد النتائج للمجموعة تظهر المسؤولية الفردية . كما يمكن اختبار اعضاء المجموعة عشوائياً واختبارهم شفوياً إلى جانب اعطاء اختبارات فردية للطلاب ، والطلب منهم كتابة وصف للعمل أو أداء اعمال معينة كل بمفرده ثم احضارها للمجموعة . ولكي يتحقق الهدف من التعلم التعاوني على اعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج من افراد المجموعة إلى مساعدة اضافية لأنهاء المهمة وبذلك يتعلم الطلبة معاً لكي يتمكنوا من تقديم اداء أفضل في المستقبل .

(٤)المهارات البينشخصية والزمرية .

ان وضع الطلبة غير الماهرين اجتماعياً ضمن مجموعة تعلم ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم لن يحقق نجاحاً يذكر يجب ان يتعلم الطلبة مهارات العمل ضمن مجموعة كي يكون عمل المجموعة ناجحاً و المهارات الاجتماعية اللازمة لأقامة مستوى راق من التعاون والحوار ، وان يتم تحفيزهم على استخدامها . ويعد تعلم هذه المهارات ذا اهمية بالغة بنجاح مجموعات التعلم التعاوني .

(٥)معالجة عمل المجموعة :

اذا كان للطلاب في مجموعات التعلم التعاوني ان يحققوا انجازاً فيجب ان يعملوا مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة ، يتطلب التعلم التعاوني ان يتأمل افراد المجموعة فيما اذا كان ما اتخذوه من اجراءات كان مفيداً أم لا . الهدف هو تطوير فاعلية إسهام الاعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق اهداف المجموعة ، باستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم (العمر ، ٢٠٠٠ :٣) ، (المقبل ، ٢٠٠١ : ١ – ٥)

رابعاً : فوائد التعلم التعاوني

لقد دلت البحوث على ان التعلم التعاوني يزيد من تقدير الذات عند الطلبة ، وينمي العاطفة بين اعضاء المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى ، وينمي اتجاهات الطلبة الايجابية نحو انفسهم ونحو زملائهم في المدرسة ، كما انه يزيد الابداع والمشاركة لدى الطلبة ، ويقلل القلق عندهم ويؤدي إلى تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي (الشياب ، ٢٠٠١ : ٤٣) .

وقد حدد (Shroyer , 1989) عدداً من الفوائد التي ثبتت تجريبياً تحققها عند استخدام التعلم التعاوني وهذه الفوائد هي :

١- ارتفاع معدلات تحصيل الطلاب وزيادة القدرة على التذكر .

٢- تحسن قدرات التفكير عند الطلبة .

٣- زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم

٤- نمو علاقات ايجابية بين الطلاب .

٥- تحسين اتجاهات الطلاب نحو المنهج ، المدرس ، المدرسة .

٦- زيادة ثقة الطالب بنفسه .

٧- انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلاب .

٨- نمو المهارات التعاونية والمهارات الاجتماعية الأمر الذي يهيئ الطلبة للعمل في أطر تعاونية في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية . (العمر ، ٢٠٠٠ :٤)

كما ان للتعلم التعاوني فوائد أخرى يحققها من خلال مراعاة الفروق الفردية بالنسبة للطلبة في العمر ، ومراحل التطور الادراكي المعرفي ، والاتجاهات (الايجابية) ، و الميول ، والدافعية ، والخلفيات الثقافية ، ولكن التعلم التعاوني لا يزيل هذه الفوارق (الفردية) وانما يعالجها ويقلل منها ، كما انه يخفف من الجو التسلطي في الصف والذي يؤدي إلى ايجاد جواً من القلق ، والتحويل إلى جو ودي . (هاشم ، ٢٠٠١ : ٣)

خامساً : الأسس التي يستند إليها التعلم التعاوني

يستند التعلم التعاوني إلى مجموعة من الأسس يمكن ايضاحها كما يأتي :-

(١) الأسس التربوية :

- تجمع هذه الطريقة بين النمو الفردي للمتعلم والنمو الاجتماعي مما يؤدي إلى تربية متكاملة .
- يتحمل الطالب في هذه الطريقة السلوك الجماعي والتعاوني وضرورته لإنجاز عمله وهذا ما يؤدي إلى التخلص من القيم الفردية السلبية التي تقوم على الأنانية والمنافسة والغرور وغيرها .
- يتحمل الطالب مسؤولية انجاز العمل ، فالسلطة هي من حق الجماعة التي تختار افرادها واعمالها ونشاطاتها وهذا يؤدي إلى التعلم واحترام النظام الذي ينبثق من داخل الجماعة ويتعلم فيه الطالب الانضباط الذاتي .

- يشعر الطالب الذي يعمل داخل المجموعات بأنه يعيش حياته العادية وبهذا فأن طريقة التعلم التعاوني تساعد الطالب على ان يحب مدرسته ويبذل جهوده مع جماعته بشكل مستمر لأنجاز العمل .

(٢) الأسس النفسية :

- تهتم هذه الطريقة بحاجات الطلبة وتحاول اشباعها عن طريق العمل الجماعي وتقوية دافع الانتماء للجماعة .
- تساعد هذه الطريقة على اكتشاف ميول الطلبة ، فالمجموعات في الصف الواحد متنوعة ويسمح لكل طالب ان يشترك في مجموعة ما كما يسمح له بتغيرها اذا وجد انها لم تشبع ميله .
- يتعلم الطلبة عن طريق النشاط الذي يقومون به ، فالتعلم تغيير في السلوك ناتج عن النشاط والخبرة ، وهذه الطريقة تراعي مبادئ علم النفس التربوي .

(٣) الأسس الاجتماعية :

- يمارس الطالب حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة التي يعمل فيها الطالب فهو يعمل مع مجموعته وتواجهه مشكلات معينة ، ويتعاون في حلها مع زملائه مما يؤدي به الاحساس بضرورة الحياة الاجتماعية بصورة مستمرة وتزداد الرابطة بين الطالب وجماعته .
- تثير الجماعة دوافع النشاط عند افرادها ، فيشعر الطالب بأن عليه ان يساعد في تحقيق اهداف الجماعة مما يدفعه إلى بذل جهد اكبر لتنشيط العمل .
- تزول المنافسات الفردية ، فالطالب يتعاون مع مجموعته ليدفعها إلى النجاح . (الوقفي وأخرون ، ١٩٧٩ : ١٧٥-١٧٧)

سادساً : دور المدرس في التعلم التعاوني .

لقد أكد جون ديوي (Johne Dewey) (١٩١٦م) على فكرة ان يكون دور (المدرس) موجه ومرشد، يقود السفينة ولكن الطاقة التي تدفعها ينبغي ان تصدر عن أولئك

الذين يتعلمون ، فالعمل الحقيقي هو ان يضمن تقبل الطلبة لمسؤولية تعلمهم ، وذلك بأن ننمي فيهم تذوق التعلم والحماس له (جابر ، ١٩٧٩ :٢٥)

فالمدرس يهيئ البيئة التربوية المناسبة لنمو الطلاب ، ويثيرهم إلى العمل التعاوني الجماعي ، ويساعدهم على اكتشاف ميولهم ، والانتماء إلى جماعات الصف ، ويبين للطلاب اهمية التعاون والعمل في مجموعات تعاونية (الوقفي وأخرون ، ١٩٧٩ : ١٧٦)

ومن خلال عمل المجموعات التعاونية يتطلب التعلم التعاوني من المدرس دوراً يختلف عن الدور الذي يقوم به في التعليم التقليدي ، فدور المدرس هو دور الضابط (Control) للمجموعات الجزئية التي ينقسم إليها الصف ، ومعيناً للطالب وقت الحاجة ومزوداً بالتغذية الراجعة وقت الضرورة ، وراصداً لعملية المشاركة في المجموعات الصغيرة (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٣٩) .

ويعد المدرس ناجحاً اذا قام درسه على اسس علمية سليمة وراعى فيها ميول الطلبة واستجاباتهم إلى ما يرغبون فيه ، مراعياً في ذلك عدم التجانس بين افراد المجموعة الواحدة ، من حيث الطباع والميول والتحصيل ، محدداً الاهداف التي يوجه إليها نشاطهم موفراً لهم الوسائل التعليمية المطلوبة منتهزاً الفرص المناسبة لأثارة الطلبة ودافعيتهم (ابراهيم ١٩٧٣ : ٤٢) .

ان الطريقة التي يتعامل فيها المدرس مع الطلبة في اثناء العمل في المجموعات تؤثر على التفاعل بين الطلبة وبالتالي على تعلمهم وتبادلهم للمعرفة ، ان دور المدرس مساعد للطلبة ومجيب للأسئلة في حالة عدم استطاعة المجموعة الاجابة على اسئلة يوجهها احد افراد المجموعة (هاشم ، ٢٠٠١ : ٤) .

فالتعلم التعاوني ينقل المدرس من دور الملقن إلى دور المشرف والمعزز لدور الطلبة فيه ، وهو يمنح الطلبة فرصة الاستقلالية بالتفكير وتحمل المسؤولية ويمكنهم من الوصول إلى مستوى اعلى من الفهم الذي قد يتوصل إليه بنفسه ويبرز المهارات والصفات القيادية عند الطلبة ويعودهم على حسن الاستماع إلى الغير ، كما أنه يوفر جواً من التنافس القوي بينهم وهو مناخ صحي للتعلم (جريدة ، ٢٠٠١ : ١).

ويذكر (الحيلة ، ١٩٩٩) ان للمدرس دوران رئيسان في التعلم التعاوني :

- ان يعمل باستمرار وبثبات على جعل مفهوم العمل في مجموعات مهارة حياتية ذات قيمة للطلبة .
- نمذجة التعلم التعاوني بالالتحاق بالمجموعة او المجموعات عند ظهور الحاجة .

(الحيلة ، ١٩٩٩ :٣٤٥)

بينما يشير (Maylath , 1991) إلى ان دور المدرس في التعلم التعاوني هو دور الموجه الذي يدفع بالحوار للمتعلمين ليصلوا برغبة منهم إلى الأطر النظرية التي تدعم المناقشة وتثير الأنشطة فيهم (Maylath , 1991 , P.339) .

كما يحدد (Mc Enemey , 1989) إلى ان دور المدرس في التعلم التعاوني هو دور الوسيط بين (الطلبة وتقديم المعرفة) ، والملاحظ ، والمشجع (Mc Enemey , 1989 , P.2-3) .

ولا يقتصر دور المدرس في تنظيم مواقف التعلم التعاوني للطلبة وحسب بل انه يتضمن مجموعة استراتيجيات يمكن إيضاحها كالأتي :-

١) ان يحدد بوضوح هدف الدرس.
٢) اتخاذ قرارات بشأن توزيع الطلبة في مجموعات تعاونية قبل البدء في التعلم .
٣) يشرح بوضوح المهام المطلوبة من الطلبة ، وبناء الاهداف ، وتعلم الطلبة .
٤) مراقبة الفاعلية في مجموعات التعلم التعاوني والتدخل لتقديم المساعدة المنوطة لهم (كالأجابة على الاسئلة ، وتعليم المهارات ذات الصلة بهم ، أو لزيادة مهارات الطلبة البينشخصية ، أو مهارات العمل في زمر (مجموعات)) .
٥) تقويم انجاز الطلبة ومساعدتهم في ان يناقشوا معاً درجة الجودة التي تحققت نتيجة تعاون بعضهم بعضا بكفاءة .

(الجبري ، مصطفى الدين ، ١٩٩٨ : ٨٨ – ٨٩) (Johnson , et – at , 1986 , PP: 2-4)

وعلى الرغم من هذا الدور الذي يقوم به المدرس ألا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجهه في العمل بنظام التعلم التعاوني منها :-

- أن آراء المجموعة قد تنقسم اثناء المناقشة ويضطر المدرس اثنائها إلى ترجيح جانب منها فيتم احباط الجانب الأخر وعدم ارتياحه .
- قد يسهم بعض الطلبة في الحديث والمناقشة على حساب الأخرين .
- سيطرة طالب أو أكثر على بقية المجموعة .
- فشل افراد المجموعة الواحدة في مهمتها في الوقت المحدد لها .

في ضوء ذلك كله يترتب على المدرس دوراً أكبر مما يتطلب منه الحرص والمهارة ومراقبة الوقت وحسن ادارته . (جريدة ، ٢٠٠١ : ١)

وهذه العمليات تتطلب الاهتمام بالأعداد النظري والتطبيقي للمدرس مهنياً وعلمياً لكي يكون دوره فاعلاً في العملية التربوية .

سابعاً : دور الطالب في التعلم التعاوني .

يوفر التعلم التعاوني وسطاً تعلمياً ايجابياً لدى الطلبة من خلال تعاونهم ومشاركتهم في انجاز المهمات المطلوبة منهم ، وتترك هذه الطريقة اثرها على الطلبة سواء على البعد المعرفي او البعد الانفعالي نحو تعلم المادة وعلى طبيعة علاقاتهم مع زملائهم (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٣٩) .

فدور الطالب هو دور الفاعل والنشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية الصفية العادية ، التي يكون فيها الطالب عادة متلقياً اساسياً ، تتركز نشاطاته التعليمية على العمليات الذهنية الألية البسيطة المتضمنة الحفظ والتلقين في الجوانب المعرفية ، أذ يقوم الطلبة في التعلم التعاوني بمواقف فاعلة مختلفة منها :-

١- تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها .
٢- جمع وتنظيم البيانات والمعلومات .
٣- يعالجون وينظمون ويختبرون .
٤- ينشطون خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة .

٥- يتفاعلون ويحرصون على استمرار التفاعل الاجتماعي على ان لا يفقدوا فرديتهم .

٦- يبذلون جهدهم لكي ينالوا قبولاً من الأخرين ، ويسهمون بوجهات نظر سابقة تنشط الموقف الخبراتي .

٧- يؤدي الطالب دوراً متميزاً ، أنه عنصر مهم وفق ظروف اجتماعية تحكمه ديناميات يحافظ ضمنها على ان يعكس وجوده واهميته عن طريق ما يقدم من حلول واقتراحات وابدال جديدة في حل ومعالجة مشكلات ما جديدة . (قطامي و قطامي ، ١٩٩٨ : ٢٦٦)

بعد ان يتعين على الطلبة القيام بادوراهم التعاونية يتطلب منهم اتباع الارشادات الأتية :-

- الطالب مسؤول عن عمله وسلوكه .
- كل مجموعة تعاونية ستنتج تعيناً واحداً كاملاً .
- كل عضو في المجموعة يعين الاعضاء الأخرين في مجموعته على فهم المادة التعليمية .
- اذا كان لدى عضو المجموعة سؤال معين ، يتطلب من افراد المجموعة ان يطلبوا السؤال نفسه او المشكلة نفسها .
- لا يحق لأي عضو من اعضاء المجموعة تغيير آراءه ألا اذا اقتنع بذلك منطقياً.
- يعبر كل عضو في المجموعة عن قبوله للمهمة وملكيته لها ، واستعداده لإنهائها . (هاشم ، ٢٠٠١ : ٤)

ثامناً – أدوار (واجبات) الطلبة في التعلم التعاوني :

من الاهمية بمكان ان يعرف الطلبة بمهامهم وأدوارهم بحيث يتوافر لدى الطلبة فهم واضح لأدوارهم ولتوقعات المدرس منهم وهم يشاركون في درس التعلم التعاوني (جابر، ١٩٩٩ : ٩٧)

وفـي الـتعلم التعـاوني يسـند لكـل عضـو مجموعـة دوراً محـدداً ، هـذه الأدوار أو الواجبات توزع ليكمل بعضـها بعضـا ، ويفضـل ان يقوم المدرس بنفسه بتوزيـع الادوار أو الواجبات على الطلاب (Learning Group) بدلاً من ترك الأمر للطلاب (Social Group) أنفسهم ، ويتناوب اعضاء المجموعة واجباتهم في هذا النوع من التعلم ومنها :-

١) القائد : ودوره شرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع .

٢) المسـجل : الـذي يلعـب دور (ذاكـرة المجموعـة) ويقـوم بتسـجيل الملاحظـات وتدوين كل ما تتوصل إليه المجموعة من نتائج .

٣) الباحـث : ويـتلخص دوره فـي تجهيـز كـل المصـادر والمـواد التـي تحتـاج إليهـا المجموعة . (العمر،٢٠٠١ : ١١)

٤) المنسق : وهو عضو الارتباط بالمدرس ويقوم باستلام اوراق العمل من المدرس الخاصة بمجموعته وتوزيعها على الطلبة واعادتها بعد نهاية الدرس للمدرس .

٥) المقوم : ومهمته تصحيح الاخطاء التي تقع فيها المجموعة اثناء انجاز المهمة . (هاشم ، ٢٠٠١ : ٥)

تاسعاً : استراتيجيات التعلم التعاوني .

أن تنفيذ التعلم التعاوني يتطلب فهم الانماط المختلفة ، وقد دلت الدراسات والابحاث ان التعلم التعاوني له استراتيجياته وفنياته المتعددة التي اذا ما تم تطبيقها داخل غرفة الصف بشكل منظم ومحدد فأنها ستحقق للطلبة تعلماً ايجابياً (الشياب ، ٢٠٠١ : ٤٧) .

وهناك انواع متعددة من استراتيجيات التعلم التعاوني تختلف هذه الاستراتيجيات في التسميات ولكنها تتفق في المبادئ والعناصر الرئيسة ومن هذه الاستراتيجيات هي :-

١-استراتيجية التعلم معاً :

طورت هذه الاستراتيجية على يد (Johnson & Johnson , 1975) وتؤكد هذه الاستراتيجية على مهارات التفاعل اللفظي ، وفيها يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة من (٢ – ٤) طلاب على تحقيق مهمات معينة ، ويعين لكل طالب دوراً معيناً مثل (القائد ، المسجل ، ...) وتعطي كل مجموعة خطة العمل المتضمنة الاهداف ، والاسئلة ، والانشطة التعليمية ، ويقوم المدرس بمكافأة المجموعة ككل ، ويخضع الطلبة فيها إلى اختبار فردي . فضلاً عن تقويم المجموعة ككل .

وقد طبق الباحث هذه الاستراتيجية وذلك لأسباب منها :-

أ-تعد هذه الاستراتيجية أكثر اتساقاً مع المناحي الانسانية في التربية .

ب-كانت موضع اهتمام علم النفس التطوري .

ج-تهدف الاستراتيجية إلى تحقيق مهارات الاتصال والعمل التعاوني زيادة على التحصيل الدراسي والاتجاهات الايجابية للطلبة . (Richard & Rebecca , 2001 , P.P 69-75)

د-سهولة تطبيق هذه الاستراتيجية في مادة التاريخ .

٢-استراتيجية فرق التعلم :

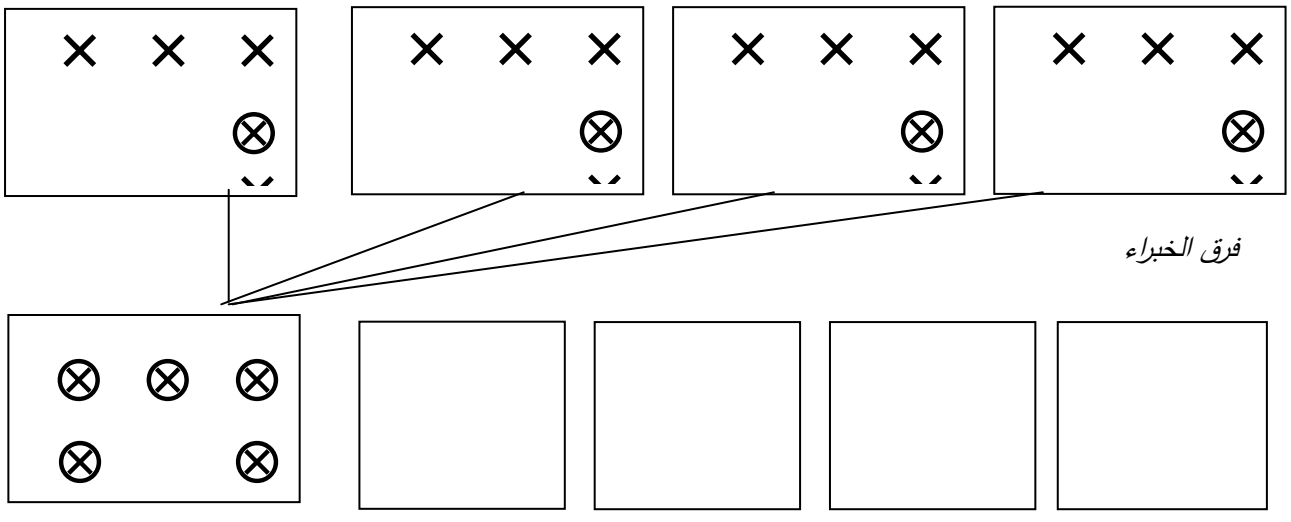
طورها (Slavin & others , 1988) في جامعة (جونز هوبكنيز) وتقوم هذه الاستراتيجية على تشجيع الاعتماد المتبادل ، وتحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الافراد ، ويعمل الطلبة معاً ، كمجموعة تعاونية على مهمات تعليمية ذات اهداف مشتركة ، وتعطي لكل مجموعة خطة عمل واحدة ، ويخضع الطلبة فيها إلى اختبار فردي وتعطي علامات الاختبار كنقاط للمجموعة ، فضلاً عن علامة فردية لكل طالب ، ولا توجد مكافأت للمجموعات (Slavin & others , 1988 , PP. 32-33) .

٣-الاستراتيجية التكاملية (طريقة الصور المقطوعة) : (Jigsaw)

لقد طورت هذه الطريقة واختبرت على يد اليوت ارنسون (Eiliot Arnson) وجماعته في جامعة تكساس ثم تبناها سلافين (Slavin) وجماعته ، ولأستخدام هذه الطريقة يقسم

الطلبة إلى فرق غير متجانسة للدرس والاستذكار يتألف كل فريق من (٥ –٦) طلاب ويكون كل طالب مسؤولاً عن تعلم جزء من المادة : وعلى سبيل المثال، اذا كانت المواد التعليمية عن (التعلم التعاوني) مثلاً ، فأن طالباً في الفريق يكون مسؤولاً عن طريقة فرق التحصيل (STAD) ، وأخر عن طريقة الصور المقطوعة (Jigsaw) ، وثالثاً عن طريقة البحث الجماعي (Group Investigation) ويحتمل ان يصبح الاقران خبيرين في قاعدة البحث وتاريخ التعلم التعاوني ، ويلتقي الاعضاء من فرق مختلفة يعالجون نفس الموضوع (احياناً تسمى مجموعة الخبراء) للأستذكار ويساعد كل منهما الأخر على تعلم الموضوع ، ثم يعود الطلبة إلى فريقهم الاصلي (Home team) ويعلمون الاعضاء الاخرين ما تعلموه ، (ويوضح الشكل (١) العلاقة بين فرق الخبراء والفرق الاصلية) ، ويتبع اجتماعات الفريق الاصلي والمناقشات ان يجيب الطلبة عن اختبارات قصيرة كل بمفرده عن المواد التي تعلموها . وفي هذه الطريقة تستخدم في تقديرات الفريق نفس الاجراءات التي يتم استخدامها في طريقة فرق التحصيل (STAD). ويتم الاعلان عن الفرق والافراد الذين حصلوا على تقديرات عالية في نشرة الصف الاسبوعية أو بطرق أخرى وتكون مهمة المدرس الاشراف والتوجيه .

(جابر ، ١٩٩٩ : ٨٩)،(الجبري ومصطفى الدين ، ١٩٩٨ : ٩٣ –٩٤)، (ابراهيم ، ١٩٩٩ : ٩٦ – ٩٧)



الفرق الاصلية

شكل (١)

فرق الصور المقطوعة

٤-الاستراتيجية البنيوية

وقد تم تطويرها على يد سبنسركاجان Spencer Kagen وجماعته عام (١٩٩٣م) وعلى الرغم من انهاتشترك في جوانب كثيرة مع الطرق الاخرى ، ألا ان الطريقة البنيوية تؤكد على استخدام بنيات معينة صممت لتؤثر في انماط تفاعل الطلبة ، ولقد استهدفت البنيات التي طورها (Kagan) ان تكون بدائل لبنيات الصف الدراسي التقليدي، مثل التسميع ، حيث يطرح المدرس اسئلة على الصف كله ، ويقدم الطلبة اجابات برفع ايديهم وبالنداء عليهم ، وتقتضي النظم او البنيات التي وصفها (Kagan) ان يعمل الطلبة مستقلين في مجموعات او جماعات صغيرة تحضى بمكافأت تعاونية أكثر من المكافأت الفردية ، ولبعض النظم او البنيات هدف زيادة اكتساب الطلبة لمحتوى اكاديمي ، وبعضها الأخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية . (جابر ، ١٩٩٩ : ٩١) (Slavin & others , 1988 , PP. 32-33) .

٥-تقسيم الطلبة إلى فرق التحصيل:

Student Teams Achievement Divisions (STAD)

طورت هذه الطريقة على يد سلافين (Slavin) وجماعته في جامعة جون هوبكنز وهي ابسط طرق التعلم التعاوني ، وهي مباشرة واضحة ، يعرض المعلمون المعلومات الاكاديمية الجديدة على الطلبة كل اسبوع مستخدمين العرض الشفوي او النص ، ويقسم الطلبة في الصف إلى فرق تعلم ، يتألف كل فريق من (٤ – ٥) اعضاء يختلفون في الجنس والتحصيل ، فمنهم مرتفع التحصيل ومنهم متوسط ومنهم منخفض ، ويستخدم اوراق عمل ، او أي ادوات للدرس والمذاكرة لكي يتقنوا المواد الاكاديمية ، ثم يساعد الواحد منهم

الاخرين على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي ، والاختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد الأخر وبالمناقشات في الفريق ، ويجيب الطلبة فردياُ على اختبارات قصيرة كل اسبوع او مرتين في الاسبوع تتناول المواد الأكاديمية وتصحح هذه الاختبارات ويعطى لكل فرد درجة تحسن (Improvement score) ويستند تقدير التحسن هذا ليس على تقدير او درجة الطلبة المطلقة ، وانما بدلاً من ذلك على درجة تحسنه عن متوسطات الطالب الماضية . وتصدر نشرة في كل اسبوع تحتوي على اعلان عن الفرق التي حصلت على اعلى التقديرات ، والطلبة الذين حققوا اكبر تحسن في الدرجات أو الذين حصلوا على تقديرات نهائية على الاختبارات القصيرة ، واحياناً يتم الاعلان عن جميع الفرق التي تصل إلى محك معين . (جابر ، ١٩٩٩ : ٨٨)

٦-طريقة جيكسو ٢ (Jigsaw 2)

عمل (Slavin , 1988) على تطوير طريقة معدلة عن جيكسو أطلق عليها جيكسو ٢ (Jigsaw 2) حيث يقوم كل طالب بعد اعداد مجموعة الخبراء بتدريس نظيره جزءاً معيناً من الموضوع ، وهناك امور عدة تميز بين الطريقة الثانية جيكسو 2 و الطريقة الأصلية جيكسو ، ففي الطريقة الثانية وبعد التدريس يقوم المدرسون باختبار الافراد فردياً واعطاء درجات للفريق وفق الأداء الفردي لكل طالب في الاختبار . ويستخدم المدرسون طريقة تسمى تقييم (الفرص المتساوية) وذلك لوضع درجات تستند إلى الأداء الفردي للطلبة نسبة إلى أدائهم السابق ، ولا يحدد المدرسون بالضرورة الدرجات بهذه الطريقة بل انهم عوضاً عن ذلك ، يقدمون نوعاً من الشهادة عن الإنجاز والتحصيل وفق التحصيل الاكاديمي الكلي للمجموعة ، هذه النسخة المعدلة الـ Jigsaw تلبي شرطي الهدف والمسؤولية الفردية (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٣٤٠)

٧-تعليم الاقران :

في هذه الاستراتيجية يقوم طالب بتعليم طالباً أخر مقدماً له العون ، لاكتساب مهارة جديدة ، أو لإتقان موضوع يعد ضعيفاً فيه وتستخدم هذه الاستراتيجية لأنها تتيح للمدرس مراقبة تقدم عدة طلبة في آن واحد . وكذلك تجعل الطلبة الاكثر قدرة يندمجون في عملهم

على نحو نشيط ومنتج ، وتخصص وقتاً للمتعلمين الاقل قدرة لإتقان المهارات الاساسية، غير ان هناك خطراً في تعليم الاقران يتمثل في ان الطلبة المتعلمين قد يكلفون اكثر مما ينبغي بتعليم ذوي المهارات الضعيفة ، ومثل هذا العمل قد لا يكون ممتعاً ، أو منتجاً للمتعلم المعلم . (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٣٣٩-٣٤٠)

٨-طريقة البحث الجماعي (Group Investiation Gl)

لقد صممت كثير من الملامح الاساسية لهذه الطريقة على يد شيلين (Thelen) ولقد نقحت هذه الطريقة على يد شاران (Sharan) وجماعته ، ولعل هذه الطريقة هي أكثر طرق التعلم الجماعي تعقيداً و أكثرها صعوبة من حيث التطبيق ، وفي مقابل اندماج الطلبة في طريقة فرق التحصيل STAD وطريقة الصور المقطوعة في تخطيط موضوعات الدراسة وكيفية بحثها ، فأن طريقة البحث الجماعي تتطلب معايير صفية أكثر تقدماً وبنيات أكثر تعقيداً من الطرق التي تتمركز حول المدرس ، وهي تتطلب تدريس الطلاب مهارات اتصال جيدة ومهارات تفاعل جماعي (Group process skills) والمدرسون الذين يستخدمون طريقة البحث الجماعي (Gl) يقسمون فصولهم عادة إلى جماعات غير متجانسة تتألف كل منها من (٥ -٦) اعضاء ، وفي بعض الحالات ، قد تتكون الجماعات على اساس الصداقة او الاهتمام بموضوع معين ، ويختار الطلبة موضوعات للدرس و المذاكرة ، ويتابعون الافكار الكبيرة أو الموضوعات الفرعية ببحث متعمق ثم يعدون تقريراً ويعرضونه على الصف كله .

اما الخطوات التي تتبعها هذه الطريقة فقد وصفها شاران Sharan بست خطوات هي

أ-اختيار الموضوع .

ب-التخطيط التعاوني .

ج-التنفيذ .

د-التحليل والتأليف او التركيب .

هـ-عرض الناتج النهائي .

و-التقويم . (جابر ، ١٩٩٩ : ٩٠-٩١)

٩-طريقة اللجان (The Commitlee Method) :

يمكن ان يتضمن العمل الجماعي التعاوني نشاطاً مصاحباً يتمثل في تشكيل لجان مختلفة لدراسة شاملة للجوانب المختلفة للموضوع او المشكلة أو الوحدة . ويجوز قيام المدرس بتعيين اعضاء هذه اللجان ، كما يجوز ان يقترح الطلبة تشكيلها او يتطوع للانضمام إلى كل لجنة من يشاء من الطلبة . ومهما كانت طريقة تشكيل اللجان فينبغي ان توزع العضوية بحيث تشمل جميع طلبة الصف ، كما ينبغي ان يعاد تشكيل اللجان بين حين وأخر اثناء اداء العمل منعاً لتكوين تحزبات متعصبة .

ومن المفيد ان يراعي عند تشكيل اللجان ما لدى الطلبة من اهتمامات وقدرات وحاجات ، على ان هذا لا يعني الحرص على ان يكون اعضاء اللجان دائماً من نوع واحد ، فالعمل الذي يقوم به الفرد وهو عضو في جماعة مختلفة عنه ، يمكن ان يكون مصدر خبرة تعليمية قيمة له . وبعد تشكيل اللجنة يعمد الاعضاء إلى توضيح العمل المطلوب منهم ، ووضع خطتهم في العمل على اساس تعاوني ، مع مراعاة ان يكون توزيع الواجبات على اعضاء اللجنة توزيعاً متكافئاً (ريان ، ١٩٧١ : ٢٢١) .

١٠-المذاكرة الجماعية : تعليم الجماعات الصغيرة (Group Study)

تشير الخبرات الشخصية إلى ان الجماعات الصغيرة (٢ -٣) من الطلبة غير متجانسين والتي تتقابل للمناقشة والمذاكرة في العملية التعلمية كانت أكثر الطرق كفاءة عندما تمكن الطلبة مساعدة بعضهم البعض ، وعندما يتحول التعلم إلى عملية تعاونية يستفيد منها كل عضو يصبح اسلوب الجماعات الصغيرة في التعلم اكثر كفاءة .

ويتوقف الامر كثيراً على الفرص المتاحة لكل فرد لكي يعرض صعوباته ويصححها دون خفض عضو أو رفع أخر ، وتوفر الجماعة فرصاً للطلبة المتفوقين لتدعيم تعلمهم عن طريق مساعدة غيرهم على فهم فكره عن طريق الشرح والتطبيقات.

ويتم اختيار كل مجموعة ممثلاً عنها من بين اعضائها ، والهدف منها هو انجاز عمل مشترك تحت اشراف وتوجيه المدرس . (بلوم ، ١٩٨٣ : ٨٤) (مطر ، ١٩٩٢ : ٢٠١) (القاعود ، ١٩٩٥ : ١٣٧-١٣٨) ، (سعيد ، ١٩٩٩ : ٢٢)

١١-استراتيجية تعليم المجموعات الكبيرة .

يتم فيها تشكيل مجموعة تعليمية غير متجانسة من ناحية القدرات والخلفية العلمية ولكل طالب دوراً خاصاً به ويشترك الجميع للوصول إلى حل ، ويكون الهدف المشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها ، ويكون دور المدرس ضبط المجموعات واعانة الطالب وقت الحاجة ومزوداً بالتغذية الراجعة وقت الضرورة ، وراصداً لعملية المشاركة الجماعية (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٤٦) (سعيد ، ١٩٩٩ : ٢٤) ، (الشياب ، ٢٠٠١ : ٣١) .

وهناك تصنيف أخر لمجاميع التعلم التعاوني حسب المدة الزمنية منها :

أ-المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية : (التعلم التعاوني الرسمي)

وهي مجموعات قد تدوم من حصة تدريسية واحدة إلى عدة اسابيع لأنجاز اهداف تعلمية مشتركة ومهام معينة كقرار لوضع مشكلة ، وأكمال وحدة منهجية ، كتابة تقرير ، اجراء تجربة ، قراءة مرجع ، تعلم مفردات ، أجابة على اسئلة في نهاية الفصل ، أو أي منهاج يمكن ان يبنى بشكل تعاوني أو اية متطلبات لأي درس أو مهمة يمكن ان تعاد صياغتها لتتلائم مع المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية. (Johnson & Johnson , 2001 , P*) .

ب-المجموعات التعلمية التعاونية غير الرسمية : (التعلم التعاوني غير الرسمي)

وتتألف من طلبة يعملون معاً لأنجاز هدف تعلمي بشكل مجاميع مؤقتة ، طارئة تستمر من عدة دقائق إلى وقت دراسي واحد ، ويستخدم هذا النوع من المجموعات اثناء التعلم المباشر الذي يشمل انشطة مثل المحاضرة ، عرض فيلم ، ويركز الطلبة انتباههم

---

* *P انترنيت .*

على المادة التي سيجري تعلمها ، وتهيئة الطلاب نفسياً على نحو يساعد على التعلم ، والمساعدة على وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة ، والتأكد من معالجة الطلبة للمادة فكرياً وتقديم غلق للدرس .

أن طلبة مجموعة التعلم غير الرسمي يمارسون بأنتباه المادة المدروسة بحيث يضمن عمل الطلبة بصورة مركزة في تلخيص واعطاء فكرة عن المحاضرة القادمة من خلال مناقشات تدوم من (٤- ٥) دقائق . (Johnson & Johnson,2001, P[*]) .

ج-المجموعات التعلمية التعاونية الاساسية : (مجاميع القاعدة التعاونية)

وهي مجموعات طويلة الاجل وغير متجانسة وتستمر من سنة إلى عدة سنوات وذات عضوية ثابتة وغرضها الرئيس هو ان يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع التي يحتاجونه لأحراز النجاح الاكاديمي .

ان مجاميع القاعدة ربما تكون مسؤولة لسماح اعضاء المجموعة ان تعرف ما يجري في الصف عندما يفقدون الجلسة وبشكل غير رسمي فأن الاعضاء يتفاعلون كل يوم ضمن الصفوف يناقشون التخصصات ويساعدون بعضهم بالواجب البيتي ، ويميل استخدام هذه الطريقة إلى تحسين الانتباه وتحسين نوعية وكمية التعلم .(Johnson & Johnson , 2001, P[*]).

عاشراً – خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم معاً :

أن أي طريقة أو أسلوب تدريسي لابد ان يعتمد على خطوات واضحة المعالم وان استراتيجية التعلم التعاوني تحدد خطواتها بما يأتي :

١- تحديد اهداف تعليمية توضح نتائج التعلم المتوقع الحصول عليها من الطلبة .

---

[*] *P انترنيت .*

[*] *P انترنيت .*

٢- اختيار وحدة او موضوع للدراسة ، يمكن تعليمه للطلبة في مدة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها ويستطيع المدرس عمل اختبار فيها .

٣- عمل ورقة (صحائف عمل) منظمة من قبل المدرس لكل موضوع دراسي يتم فيها تقسيم الموضوع الدراسي إلى وحدات صغيرة ، بحيث تحتوي هذه الورقة (الصحيفة) على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة .

٤- تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار ، بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة (صحيفة) عمل وتحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم وتقييم مخرجات الطلبة .

٥- تقسيم الطلبة الذين يدرسون باستخدام هذه الاستراتيجية إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص وتجمع المجموعة بين ذوي التحصيل العالي والمتدني والمتوسط وكذلك في ميولهم الاجتماعية حيث تبين ان الطلبة يتعلمون بشكل افضل من الناحية الاكاديمية و الاجتماعية عندما يكون اعضاء المجموعة مختلفين .(جريدة ، ٢٠٠١ : ٣) .

٦- يعطي كل شخص دوراً غير ثابت مثل (القائد ، الملخص ، القارئ ، المقوم ، الباحث ، المسجل ، المشجع ، الملاحظ ، ... ، الخ) .

٧- تشكل مجموعات تعاونية مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الاصلية فتتكون مجموعات تعاونية جديدة تقوم كل منها بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية .

٨- بعد ان تكمل مجموعات المندوبين دراستها ووضع خططها يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه امام مجموعته الاصلية ، وحسب أدوارهم أو واجباتهم ، وعلى كل مجموعة ضمان ان كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات المتضمنة في جميع المادة التعليمية .

٩- خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي حيث ان كل طالب او طالبة هو المسؤول شخصياً عن انجازه ، يتم تدوين العلامة في الاختبار لكل طالب على حده ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة للحصول على اجمالي درجات المجموعات .

١٠- حساب درجات التحصيل للمجموعات ، ثم تقدم المكافأت الجماعية للمجموعة المتفوقة بزيادة درجتين إلى علاماتها التي حصلت عليها المجموعة . (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٣٣٧).

ولقد افاد الباحث من خطوات استخدام استراتيجية التعلم معاً من خلال العرض النظري لتطبيق هذه الاستراتيجية في اجراءات التجربة التي تم تطبيقها على طلبة المجموعة التجريبية وفي وضع الخطط التدريسية اللازمة لكل موضوع دراسي .

احدى عشر : المكافأت في التعلم التعاوني :

أن بنية المكافأت داخل غرفة الصف الذي يدرس بالطريقة التعاونية يختلف تبعاً لأبعاد متعددة . فالمكافأت التي تمنح مثلاً للسلوك الصحيح المرغوب فيه ، قد تكون زيادة في العلاقات او استحسان المعلم ورضاه او مكافأت مادية محسوسة او القيام برحلة ، كما ان تلك المكافأت قد تتنوع في مدى وفي قيمتها على وفق الاداء او نتاج التعلم ، فالمكافأت التعاونية تعد هدية تقدم إلى مجموعة تعاونية ، أو إلى فريق رياضي بكامله ، فمثلاً نجاح فريق رياضي في الفوز يعني ان الفريق لعب جيداً على الرغم من اعضاءه لم يلعبوا بالجودة نفسها ، إلا انهم واقرانهم معاً حصلوا في النهاية على جائزة الفوز . وعندما يرغب اعضاء المجموعة التعاونية في ان يحصلوا على مكافأة فأمامهم وسيلتين لزيادة الفرصة للحصول عليها :

الوسيلة الاولى : ان يقوم كل واحد منهم بدافع ذاتي يبذل اقصى جهده للوصول للنجاح واتقان التعلم وانجاز المهام الموكلة إليه .

الوسيلة الثانية : ان يقوم كل واحد منهم بحث رفاقه وتشجيعهم ومساعدتهم على بذل اقصى جهد لأنجاز المهام الموكلة اليهم ، وهذا يعني ان التركيبة التعاونية تخلق وضعاً يقوم فيه اعضاء المجموعة ببذل اقصى جهودهم لإيجاد الظروف التي تجعل من الممكن

حصولهم على المكافأة بالتعاون فيما بينهم ؛ لأن نجاح الفرد هو نجاح المجموعة ، فأذا استطاع اعضاء المجموعة القيام بذلك فأنهم يتلقون الإحسان والثناء وإلا فأنهم سيتلقون اللوم والتقريع ، وحتى اذا لم يتم توجيه الثناء او التقريع اليهم بشكل مباشر ، فأن هيكل المكافأت التعاونية يؤدي إلى خلق الحافز الجماعي المرغوب فيه . (Slavin , 1980 , PP. 315-342).

فالتعلم التعاوني يستخدم بنية مكافأت مختلفة لتحسين تعلم الطلبة ، إذ ان بنية المهمة او تنظيمها يتطلب من الطلبة ان يعملوا معاً في جماعات صغيرة ، وان تراعي بنية المكافأة الجهد الجمعي والجهد الفردي . (جابر ، ١٩٩٩ ، ١٢٠-١٢١) .

وقد أظهرت الدراسات المتعددة في هذا الصدد ان الاثابة التعاونية (الجماعية) تعد أفضل الوان التعزيز لسلوك الجماعة في حين ان الاثابة التنافسية تعد اقلها فائدة (Johnson , Johnson , 1974 , PP. 213-240) .

وقد طور ديفيد وروجرز جونسون تقويم عمل المجموعات ، واطلقا عليه (التعلم معاً) وقد اقتبس من عنوان الكتاب الذي آلفه الباحثان المذكوران ويسمى (التعلم معاً و منفرداً) (Learning together & Alone) وفي هذه المجموعات التعليمية ينظم الطلبة في مجموعات صغيرة غير متجانسة ويعملون معاً لأتمام ورقة عمل واحدة ثم يتم مكافأتهم بعد تقديم عملهم كمجموعة واحدة (سعيد ، ١٩٩٩ : ٤٧) .

فالمكافأت تعطي للمجموعة على اساس نتاج تعلمها عندما يعمل الطلبة معاً كمجموعة لأنتاج ورقة عمل مشتركة او اختبار واحد مشترك كوسيلة معتمدة لتقويم عمل المجموعة ، وتعطى المكافأت للمجموعة الفائزة ، ثم تعطى المجموعات التي اشتركت في تنفيذ اوراق عمل كان قد اعدها المدرس للطلبة من قبل ، حيث يقوم عمل الطلبة بشكل فردي باجراء اختبار في نهاية الحصة الدراسية (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٣٣٨) .

ومن الاهمية بمكان ، ومما يتفق مع مفهوم نظام المكافأة التعاوني ان يكافئ المدرس الناتج الجمعي كنتاج او منتج نهائي ، وكذلك السلوك التعاوني (الفردي) الذي انتجه ، ويحتاج المدرسون ايضاً ان يقوموا اسهام كل عضو على الناتج النهائي ، وهذا التقويم النهائي للمهام ، على اية حال يمكن ان يشير مشكلات للمدرسين حينما يحاولون تحديد

كيف يقدرون ، أو يحددون درجات فردية من ناتج جماعي ، مثال ذلك ، احياناً يتحمل عدد محدود من الطلبة الطموحين جزءاً اكبر من مسؤولية اتمام المهمة وعندئذ يعبرون عن حقدهم وغيضهم نحو زملائهم في الصف الذين قدموا اسهامات قليلة ومع ذلك حصلوا على نفس التقدير ، وبالمثل فأن الطلبة الذين اهملوا مسؤولياتهم في الجهد الجماعي قد ينمون اتجاهات قوامها السخرية من نظام يكافئهم على عمل لم ينجزوه . (جابر ، ١٩٩٩ : ١١٢)

ولهذا وحلاً للأشكال الذي يقع فيه المدرس الذي يطبق فيعه اسلوب التعلم التعاوني عمد الباحث إلى حساب تقويمين يعتمد احدهما على الجهد الجماعي والأخر يعتمد على الجهد الفردي وذلك من خلال اختبار فردي لمجموعة الصف ككل في نهاية الحصة الدراسية .

ب-الميول

أولاً – مفهوم الميول :

أن الفرد وفي أثناء نموه يتصل بالكثير من موضوعات العالم الخارجي عن طريق أوجه النشاط . فاذا ترتب على هذه الانشطة نوع من الراحة و السرور فأن الفرد يميل إلى تكرار الموقف الخارجي وشعور الفرد بنفس النتيجة من الراحة والمتعة فيكون ما يسمى بالميل (الكناني وأخرون ، ١٩٩٧ : ١٦٧) فالميول تتضمن المشاعر أكثر مما تتضمن المعتقدات ، وهي التي تجعل للحياة قيمة يعيش الانسان من أجلها ، لذا فأن غرس الميول والمساعدة على انمائها هدف هام من اهداف التربية ، وتعد مساعدة الطلاب على تحديد وتنمية ميول مرضية من أكثر الوظائف اهمية في التدريس (ايفانز،١٩٧٤: ١٤) .

والميول عادة ما تكون مكتسبة ، ولا تظهر إلا بعد مرور الفرد بمجموعة من الخبرات ، وليس لها إلا ناحية واحدة هي ناحية الايجاب ، والميول تدفع الافراد إلى نشاط معين (صالح ، ١٩٥٩: ٢٠٥) .

وحينما يتخذ الطلبة الميول عاملاً لأختيار المادة الدراسية وأوجه النشاط المرتبط بها فأنهم ينظرون إلى دراستهم ونشاطهم كأهداف شخصية لهم يدعوهم لبلوغها برغبة وشوق (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٣٤) .

ولا يعد التعليم مجدياً إلا اذا شارك فيه المتعلم بدور نشط وفعال ولا يستطيع المتعلم ان يأخذ هذا الدور إلا اذا رأى ان ما يدرسه ذو صلة بحاجاته وميوله الحقيقية (الخطيب ، ١٩٨٧ : ٤٩) .

فوجود الميل يخلق الاهتمام ويحفز الطالب للدراسة ويزيد اقباله عليها ويدفعه إلى بذل المزيد من الجهد فيها (السيد ، ١٩٦٢ : ٧٤) وتذكر الغريب (١٩٧١) بأن الطالب اقدر على حفظ المواد التي ترتبط قليلاً أو كثيراً بميوله والتي تشبع حاجاته اكثر من المواد التي لا يشعر بحاجته إليها ، ذلك ان القوى الدافعة للفرد على التعلم تعمل على حفظ الخبرات المتعلمة وسهولة الانتفاع بها في المواقف الجديدة (الغريب ، ١٩٧١ : ٢٥٨) .

والطلبة الذين لديهم اهتماماً بموضوع ما يميلون ان يعيروه اهتمامهم فهم يشعرون انه مفيد ويريدون ان يستوعبوا تفاصيله ويسرون في العمل فيه ، اما بسبب ما يقودهم من نتائج ، أو من الموضوع في بحد ذاته (النقيش ، ١٩٨٨ : ٢٣)

فالمادة التي تكون وثيقة الصلة بحياة الطالب وخبراته السابقة وذات الدلالة والمعنى لديه ، تجعل الطالب يميل إلى ممارستها والتقبل إليها بسرور ، كما انها تؤذي إلى حدوث التعلم بسهولة ويسر (زيدان و السمالوطي ، ١٩٨٠ : ٦٠) . لذا اهتمت طرائق التدريس الحديثة بميول الطلبة ، وتوظيفها كقوى دافعة تحفز الطالب إلى العمل وكسب الخبرة (جمهورية ، ١٩٩٢ : ٢٩٥) .

وتشكل الميول قوة دافعة للسلوك ومحركة له لا يمكن الاستهانة بها في التربية وتنظيم التعلم وكثيراً ما تكون مسؤولة عن كثير من تصرفات المرء وانماط سلوكه في المواقف الحياتية المختلفة ، ومسؤولة عن تكيفه ونجاحه واخفاقه في التكيف للوسط الذي يحيا فيه (بلقيس ومرعي ، ١٩٨٢ : ١٩٧). فالفرد الذي يؤدي عملاً أو نشاطاً ما ، ويكتسب مهارة في اتقانه وشعوره بلذة الفوز والنجاح في ادائه فأن ذلك مدعاة لأن يولد لديه الميل نحوه (راجح ، ١٩٧٠ : ١٤٢) .

كما ان المدرس يلعب دوراً هاماً واساسياً في تنمية ميول طلبته وتكوين ميول جديدة ، وتعديل الميول التي لا تتفق مع صالح الجماعة ، فالمدرس الذي يشعر طلابه بأهمية العمل الذي يقومون به ، ويهيء الفرص المناسبة لأنجازه ، سوف يؤدي ذلك إلى انجاز العمل بنجاح ونتيجة لتكرار هذا العمل ونجاحه يؤدي إلى تكوين الميول عند الطلبة (ابراهيم و الكلزه ، ١٩٨٦ : ٥٧) .

كما يذكر الحصري (١٩٦٢) انه يجب على المدرس اشاعة الميول الخيرة بين الطلبة عن طريق خلق جو اجتماعي صالح يغمر حياة المدرسة ويساعد على تنمية الروح الاجتماعية بين الطلبة . (الحصري، ١٩٦٢ : ١٤) .

كما تذكر الغريب (١٩٧١) إلى ان المدرس يستطيع ان ينمي ميول طلبته ، اذا توافرت الشروط الأتية :-

١- قيام الطلاب بنوع من النشاط ذي القيمة التربوية .

٢- يذكر ليفين (Lewin) انه لكي يتكون الميل نحو الخبرة المراد اكتسابها فلابد من ان يصبغ الطلبة بنوع من الصبغة الانفعالية المرضية ، وهذه قد تحدث اما نتيجة لتشجيع المدرس المستمر لهم وأما لتبنيهم أن هذه الطريقة قد أوصلتهم إلى تحقيق هدف مرغوب فيه بطريقة سهلة محببة .

٣- لتكوين الميول لابد من تزويد الطلبة بالخبرة المعرفية بالموضوع المراد تكوين ميولهم نحوه . (الغريب ، ١٩٧١ ، ٥٠٦)

ومن هنا كان تحبيب الطلبة إلى دراسة التاريخ وتنمية ميلهم من أهم الاهداف التي يجب ان يهتم بها مدرس التاريخ (سعادة ، ١٩٨٥ : ٥٢) . فالمدرس يستطيع ان يستخدم الميول المختلفة للطلبة كدوافع قوية للعمل المدرسي وذلك اعتماداً على معرفة ميول الطلبة المسبقة والعمل على تنميتها (عبد ، ١٩٧٤ : ٤٤) .

كما ان ميل الطلبة لمادة التاريخ وتحمسهم في دراستها ، متابعتهم هذا الميل بعد ترك المدرسة وانصرافهم عنها وكراهيتهم لها وعجزهم عن فهمها انما يتوقف ذلك كله على نوع التاريخ الذي ندرسه ومدى ارتباطه بحاجات الطلبة ومستويات نضجهم ، وطريقة التدريس المتبعة من قبل المدرس (السيد ، ١٩٦٢ : ١٢٤) .

وخير للمدرس من أن يبدأ بالنشاط الموجود فعلاً لدى الطلبة من أن يعتمد على ميول كامنة ، لأن الميل الظاهر يمكن ان يؤخذ كنقطة بدء للعمل على اكتشاف ميول كامنة عند الطلبة وهذا هو لب عمل المدرس الناجح ، ولكن ذلك لا يعني استعمالنا لميول الطلبة كدوافع استغلالها إلى اقصى حد ممكن ، لأن ذلك يؤدي إلى انقلاب الميول إلى نفور (صالح ، ١٩٥٩ : ٣٤٤) .

وفي تعرف المدرس على ميول طلبته المشتركة فأنه قد يجد عند احدهم أو عند فريق منهم ميلاً هاماً يفيد في تعلمهم وفي تنمية قدراتهم واكتسابهم المهارات المرغوب فيها ، وفي مثل هذا الحال فان المدرس يستطيع ان يوجه الطالب او مجموعة الفريق توجيهات تؤدي إلى اشباع هذا الميل على نحو يجعله اساساً لدراسة أوجه نشاط خاصة فردية او جماعية ويهيء الظروف التي تؤدي إلى تقوية هذا الميل وتوجيهه وجهة ينمي فيها ميولاً جديدة مرغوباً بها (ابراهيم ، ١٩٦٧ : ٢٨٩) .

هذا وللمدرس دور بالغ الاهمية في العناية بميول الطالب يتحدد ذلك بضرورة قيامه بالبحث عن حاجات الطلاب الاساسية التي تنشأ الميول في خدمتها لأشباعها بطرق مناسبة تخدمهم وتخدم مجتمعهم ، وبتنمية الميول المناسبة لديهم وغرس ميول جديدة اخرى في نفوسهم نحو الانشطة التي توفر لديهم القدرة على ممارستها واتاحة الفرصة امامهم لتذوق النجاح فيها . وارشادهم اثناء ذلك ، ومعاملتهم بالحسنى لما لنوعية علاقته بهم من أثر هام في ميلهم إلى الخبرة الدراسية او عزوفهم عنها (بحري وحبيب ، ١٩٨٥ : ١١٧) .

ثانياً – العوامل المؤثرة في تكوين الميول وتنميتها :

يشير ابراهيم (١٩٦٧) إلى ان هناك عوامل تؤثر في تكوين الميول وتختلف بأختلاف الافراد ، وتتأثر بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها ، كما تتاثر بعوامل مختلفة منها العادات والتقاليد السائدة والمهنة التي ينتمي إليها الفرد وبمستواه الاقتصادي والاجتماعي كما تتأثر بالظروف الثقافية والحضارية المختلفة التي يتفاعل معها الفرد ، كما تختلف كثير من الميول عند الذكور عنها عند الاناث وتختلف باختلاف السن ،

والميول سواء تكتسب او تتعلم فأنها قابلة للتعديل والتغيير .(ابراهيم ، ١٩٦٧ : ٢٦٤-٢٦٥) .

أما السيد (١٩٦٢) فيشير إلى ان ميول الطلبة وحاجاتهم هي ميول شخصية واجتماعية في نفس الوقت ، فهي لا توجد كلية داخل الفرد او منعزلة عن المحيط الاجتماعي او النمط الثقافي الذي يعيش فيه الفرد ويكون جزءاً منه ، وانما يكتسبها الفرد عن طريق تفاعله في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه (السيد ، ١٩٦٢ : ٧٥) .

أما رايتستون و أخرون (١٩٦٥) فيؤكدون ان للمدرس دور في تكوين ميول الطلبة وتنميتها وان دور المدرس يكمن في :-

١) **تنمية الميول المرغوبة** : فالمدرس ينمي ميول طلبته بغض النظر عن أعمارهم .
٢) **غرس ميول جديدة** : اذا كانت ميول الطلاب محددة او ضيقة فأن من وظيفة المدرس غرس ميول جديدة .
٣) **تثبيط الميول غير المرغوب فيها** : فالطلبة يكتسبون ميول غير مرغوب فيها خارج نطاق الدرس وعلى المدرسة متمثلة في المدرس ان تأخذ الطالب ذا الميول الرديئة وان تعدلها بالوسائل التربوية الممكنة .
٤) **تنمية العلاقة بين المدرس وطلبته** : لا يزال الطالب ينظر إلى المدرس على انه مختلف عن غيره من الناس العاديين ، وهذا ما يولد فجوه بينه وبين طلبته تمنعهم من التعبير عن آرائهم بحرية ، واذا أريد للمدرس ان ينمي علاقة تعاونية مع طلبته ، فسوف تساعد المعرفة الصادقة لميولهم في تكوين علاقة تتسم بالصداقة والود .
٥) **اشاعة الحياة في المنهج** : لما كانت المواد الدراسية – في اساسها – وسيلة لتعلم امور اساسية مثل ضبط النفس ، والتوافق الاجتماعي ، والمبادأة الذاتية ، وعادات العمل الجيدة ، والمعرفة والمهارات فأن على المدرس ان يركز على ميول طلبته ويدخل هذه الميول كأجزاء في المنهج .

٦) **تقديم التوجيه التربوي والمهني** : يعد المدرس الشخص المسؤول على توجيه طلبته في اثناء الدرس ومساعدتهم على اختيار مهنتهم . (رايتستون وأخرون ، ١٩٦٥ : ٤٤٧-٤٤٨)

اما الغريب (١٩٧١) فتؤكد ان المؤثرات الثقافية والحضارية ، وكذلك الحاجات والدوافع والرغبات والأهداف تلعب دوراً كبيراً في تكوين الميول ، فهي القوى المحركة للفرد على العمل والنشاط وهي التي توجهه نحو الأشياء والأهداف المرغوب فيها ، كما تحدد مستويات نشاطه في الوسط الذي يعيش فيه ، كما أنها كثيراً ما تحدد مدى استفادته من المنبهات الثقافية والحضارية المحيطة به (الغريب ، ١٩٧١ : ٣٣٥-٣٣٦) .

أما صالح (١٩٧٩) فقد ذكر بأن الميول غالباً ما تكون نشطة ، تدفع الانسان إلى نشاط موجه نحو موضوع معين او غرض معين . ولدى الافراد في مختلف اعمارهم في البيئة الواحدة ميول مختلفة ، ولاشك ان التطور الحضاري والتقدم الثقافي يقوم بدور هام في تشكيل وتنمية الميول (صالح ، ١٩٧٩ : ٨٠) .

أما زيتون (١٩٨٧) اشار إلى ان الميول تؤدي إلى اشتراك المتعلم (الطالب) اشتراكاً تاماً في العملية التعليمية والتعلمية مما يؤدي إلى سرعة التعلم وزيادة الاحتفاظ به (زيتون ، ١٩٨٧ : ١٦٥) .

أما الالوسي (١٩٨٨) فيذكر ان ميول الافراد تتأثر بالإنتاجات العلمية والاختراعات والاكتشافات في مجال البر والبحر والفضاء : فكل حدث جديد يثير عند الناس (صغاراً وكباراً) رغبة في معرفته ومتابعته، وربما يخلق عندهم ميولاً تتعلق به تدفعهم إلى ممارسة أنشطة مناسبة (الالوسي ، ١٩٨٨ : ١٨٥) .

ويثير راجح (١٩٧٠) إلى ان هناك عوامل تؤدي إلى تكوين الميول منها :-

أ-قد يتكون الميل عن طريق عملية الارتباط ، ارتباط العمل الجاف الغليظ باخر مما يشوق الفرد ويهمه.

ب-قد يميل الفرد إلى مهنة معينة اذا كان يرى فيها ارضاء لبعض دوافعه الاساسية (كدافع الأمن ، او التقدير الاجتماعي . أو توكيد الذات)

ج–وكثيراً ما يؤدي كسب المهارة في اداء عمل ما إلى الميل إليه . (راجح ، ١٩٧٠ : ١٢٢)

أما نادر (١٩٩٢) فيشير إلى ان ميول الطلبة تتأثر في تكوينها واستمرارها بأعمارهم والخبرات التي يمرون بها ، والبيئة التي يعيشون فيها ، وما يتلقونه من رعاية وتشجيع (نادر ، ١٩٩٢ : ٣٨) .

ومما سبق يتضح للباحث بأن هناك عوامل عدة تؤثر في تكوين ميول الطلبة وتنميتها منها ما يتصل بالعوامل الثقافية والحضارية ، وبالبيئة التي يعيش فيها الطالب سواء كان المنزل ، المدرسة ، المجتمع وكذلك تؤدي حاجات الطالب ودوافعه ورغباته دوراً في تنشيط عمله وتنمية ميوله ، وخبراته السابقة عن طريق تفاعله بالمحيط الذي يعيش فيه ، وللمدرس الدور الفعال في تكوين ميول الطلبة عن طريق ايصاله المادة الدراسية واقامة علاقات اساسها الود والصداقة بينه وبين طلبته وتشجيعه لهم وتنمية ميولهم المرغوبة، واطفاء الميول غير المرغوبة لديهم ، ويتطلب من المدرس ان يؤكد على الميول بصورة مباشرة ولا يتركها تتكون بصورة غير مباشرة ، كما ان الميول تختلف بأختلاف السن والجنس .

ثالثاً – طرق اكتشاف الميول :

ان الكشف عن ميول الطلبة يعد أمراً ضرورياً لنجاح أي عملية تعليمية تعلمية ومنها –تدريس التاريخ – ان ذلك يعطي عملية التدريس قوة دافعة تعجز أي وسيلة اخرى عن ان تمدها بها ، وبالتالي يصبح من الضروري ان يتم اختيار المحتوى وجميع اوجه النشاط التعليمي التي يقوم بها الطلبة تحت اشراف المدرسة . على اساس مراعاة ميول الطلبة وحاجاتهم مع عدم تعارضها مع حاجات المجتمع (الخطيب ، ١٩٨٧ : ٤٩–٥٠).

وهناك طرق عدة للكشف عن ميول الطلبة منها :

١) **الميل المعبر عنه لغوياً** : فقد يعبر الفرد عن ميله او عدم ميله لشيء معين بمجرد القول بأنه يحب هذا ولا يحب ذلك .

٢) **الميل الظاهر** : وهو الميل الذي يتضح عن طريق انواع النشاط او العمل الذي يقوم به الفرد في حياته اليومية .

٣) **الميول التي تبنيها الاختبارات الموضوعية** : على افتراض ان الافراد الذين لديهم ميل نحو ناحية معينة سوف يكونون عليمين بها . وسوف تكون معلوماتهم عنها وافية .

٤) **الميل الحصري** : ونتعرف عليه بطريقة مشابهة لطريقة الاستفتاء أو الاستبانة بحيث يكون لكل سؤال في القائمة التي تختبر الميول درجة معينة ولا تكون درجة الشخص على الاختبار هي مجموع درجاته على المفردات كلها (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٦٧)

وهناك طرق اخرى لاكتشاف الميول منها :

أ–دراسة بطاقة الطلاب المدرسية دراسة مستفيضة تهدف إلى معرفة العوامل التي تؤثر على ميول الطلبة وانواعها .

ب–الزيارات الميدانية التي يقوم بها المدرس لجمع معلومات تساعد على معرفة ميول الطلبة .

ج–الملاحظة الدقيقة وتسجيل نتائجها . (ابراهيم ، ١٩٦٧ : ٢٩٢)

وهناك اساليب عامة يستطيع المدرس من خلالها معرفة ميول طلبته ومن هذه الأساليب ، المناقشات التي تتم داخل غرفة الصف ، أحاديث الطلبة ، المقابلات ، والاستفتاءات ... الخ) (رايتستون و اخرون، ١٩٦٥: ٤٥٠).

وسوف يعتمد الباحث الاستبانة كأداة لاختبار ميول طلبة الصف الخامس الأدبي نحو مادة التاريخ ، ذلك لأن جمع البيانات والمعلومات عن الطلاب وميولهم تتطلب استخدام الاستبيان للحصول على البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب (ملحم ، ٢٠٠٠ : ١٥٩ –١٦٠) . وما على المستجيب الا ان يذكر كلاً منها بمستوى رغبته او عدم رغبته بما يراه مناسباً من بين عدد من البدائل التي تضم في العادة معلومات ومواقف معينة التي ربما لم يفكر فيها الفرد مطلقاً وبالتالي فأنه لم يكون بعد ميلاً اتجاهها ، كما ان هناك العديد من البيانات او المعلومات لا يعرف عنها ذلك الشخص

الا الشيء القليل ولذلك فأن استخدام الاستبانة كما يراه ثورندايك وهيجن (١٩٨٩) اكثر تفضيلاً لاكتشاف ميول الطلبة (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٩ : ٤٠١) .

رابعاً – موقف التربية الحديثة من ميول الطلبة

لم تكن التربية القديمة تعترف بالميول ، وكان ينظر إليها على انها استجابة للأهواء والشهوات ، ولذلك كانت التربية القديمة تعمل على أهمال الميول ومخالفتها ، بل ان الزام المتعلمين بما يكرهونه كان وسيلة لتقوية الارادة وزيادة في السيطرة على النفس .

وقد حاولت التربية الحديثة في بداية القرن العشرين ان تجعل الدراسة وفقاً لميول الطلبة ورغباتهم (الدمرداش ، ١٩٧٧ : ١٠٤) وقد انصب اهتمام التربية بميول الطلبة لأنها غايات ووسائل معاً ، بمعنى انها تعمل كأهداف ، وكذلك تعمل كقوى دافعة فيما يتصل بالخبرات لتحقيق تلك الاهداف .

فالميول هامة بالنسبة لأهداف التربية لأن ما يميل إليه الفرد يحدد بدرجة كبيرة إلى ما يهتم به وما يفعله ، ومن ثم فالميول توجه السلوك في اتجاهات معينة وهي كذلك محددات قوية لنوع الشخصية التي يتميز بها أي فرد (جابر وكاظم ، ١٩٨٩ : ٨٩) .

ولذا استندت التربية الحديثة إلى علم النفس الحديث الذي أكد الدور الاساس الذي يلعبه الاهتمام والميول في حياة الانسان وانعكاساته على التربية الحديثة فأصبحت اهتمامات الفرد وميوله محورها ورائدها ، وانطلقت من دوافع الفرد وحاجاته ، وأكدت على اهمية الانطلاق من الطفل نفسه من قابلياته وميوله فهو المركز الفعلي للعملية التربوية (الرشدان وجعنيني ، ١٩٩٩ : ١٦٣) .

وأذن فالميول لا تؤخذ في التربية على انها أوضاع ثابتة او ملزمة وانما تتخذ مصابيح تنير الطريق للمربين ووظيفة التربية هي ان تقوم بتهذيب هذه الميول فتنمي الصالح وتقضي على الضار وتعدل المنحرف وتخلق ما تستدعيه طبيعة الحياة في المجتمع (المهدي ، ١٩٦٠ : ٤٤) .

ولأجل ان تواجه التربية الاختلاف في ميول الطلبة عليها ان تؤكد أولاً على اشباع الميول المشتركة للطلبة ، وذلك بأمرارهم بمواقف مشتركة تساعدهم في اشباع تلك الميول ،

وان تتضمن انواعاً مختلفة من النشاطات والفعاليات التي تسهم في مراعاة الميول المختلفة للطلبة . كما ان عليها عدم اهمال الميول التي تظهر عند فرد واحد او افراد قليلين اذا كانت تفيد في اكتساب مهارات جيدة ومفيدة (العاني ، ١٩٦٨ : ٣٥)

ومن هنا اصبح على التربية واجب الاهتمام بميول الطلبة الحاضرة اساساً من اسس وضع المنهج وتدريسه ، وهي في الوقت نفسه تنمي ميول الطلبة وتثير اهتمامهم بالأشياء ذات المغزى والقيمة في حياتهم الحاضرة والمستقبلية ، ان الطلبة يعرفون بعض الاشياء ويميلون إليها ، ولكنهم لا يعرفون بعضها الأخر لأنها لم تدخل في دائرة خبراتهم ، ووظيفة التربية ان توسع دائرة خبرات الطلبة ودائرة ميولهم واهتماماتهم (السيد ، ١٩٦٢: ٧٦) .

ويرى البعض ان وظيفة الميول في العملية التربوية هو تسهيل عملية التعلم وتيسيرها على المتعلم ، ودفعها نحو تحقيق غايتها بفاعلية وبسرعة أن ميول الافراد وحاجاتهم الحالية قد تكون نقطة بدء في عملية التعلم ، ولكن اشباعها ليس نقطة نهاية لهذه العملية ، بل الغاية هو تطوير الميول والحاجات لتلتقي مع حاجات المجتمع ومتطلباته وهنا يتحقق التكامل بين الفرد ومجتمعه (لبيب ، ١٩٧٤ : ١٣-١٤) .

ويتلخص موقف التربية الحديثة من ميول الطلبة فيما يأتي :-

١) اكتساب الطلبة الميول النافعة وتوجيه الميول المنحرفة والتخلص من الميول الضارة .
٢) تنمية الميول في الاهداف التربوية الهامة لما لها من دور اساس في التوجيه التربوي والمهني واكتساب العادات ، وتكوين الهوايات .
٣) الانتفاع مما لدى الطالب من ميول نافعة في العملية التعليمية التعلمية .
٤) اكتساب الميول المناسبة اساس التعلم الذاتي والتعلم الجماعي .
٥) اكتساب الميول يوفر فرص النجاح وقيام علاقات طيبة بين المدرس وطلبته .
٦) ينبغي على التربية ان تعمل على القضاء على الصراع بين الميول والاتجاهات تحقيقاً لتكامل الشخصية .
٧) تنشأ الميول في خدمة حاجات الانسان ، فهو يكتسب الميول عندما ينشط في بيئته .

٨) ان افضل وسيلة لبناء المناهج هي الانتفاع بالميول .(الدمرداش:١٩٧٧ : ٨٢)

خامساً – الطرائق والأساليب التدريسية وعلاقتها بالميول :

كان لانتشار الافكار الديمقراطية بين الشعوب في العصر الحديث ، وضرورة تحقيق مبدأ المساواة في التعامل مع المواطنين اثر كبير في تغير الاتجاه التربوي ، وفي طرائق التدريس ، ولما كان العالم يتغير ويتبدل بسرعة كبيرة ، وان المعلومات التي تعطى للطلبة لا تتسم بالثبات ، فأن طرائق التدريس اتجهت إلى تنمية الميول لدى الطلبة في مواجهة هذا العالم المتطور المتغير . (محمد و محمد ، ١٩٩١ : ١٩) .

ان ميول الطلبة ليست ثابتة جامدة ، بل هي في تطور مستمر (العاني ، ١٩٦٨ : ٣٤) ولعل أول من اثار اهمية الميل في طريقة التدريس هو المربي والفيلسوف الألماني يوهان هربارت (١٧٧٦-١٨٤١ م) الذي عاش في القرن التاسع عشر وبنى طريقته في التدريس على اساس اثارة ميول الطلبة ، وكانت فكرة هربارت نواة نظرية في علم النفس جذبت كثير من المربين لمدة طويلة من الوقت ولا زالت أثارها باقية حتى الأن (مطر و واصف ، ١٩٩٥ : ٣٦٩) وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية في أصول تدريس المواد الاجتماعية والمواد الدراسية الاخرى والدراسات والابحاث النفسية اهمية الميول وتنميتها لدى الطلبة كأحد اهداف تدريس المواد الدراسية المختلفة في تنمية ميول الطلبة وتعديلها او تغييرها .

فقد ذكر السيد (١٩٦٢) ان اثارة ميل الطلبة لدراسة التاريخ تتوقف على نوع المادة التاريخية التي يدرسونها وطريقة تنظيمها ومدى ارتباطها بخبراتهم ، وتتوقف كذلك على الطرق والاساليب التي يستخدمها المدرس في تدريس هذه المادة وتوجيه نشاط طلبته في تعلمها (السيد ، ١٩٦٢ : ٩٠).

ويؤكد ابراهيم واحمد (١٩٦٨) ان نراعي في تدريس المواد الاجتماعية ميول الطلبة المشتركة منها والفردية وتقبله على موقف التعلم وتركيز انتباهه عليه دون ملل (ابراهيم واحمد ، ١٩٨ : ٥٠) .

بينما (الديب ومجاور ١٩٧٣) أشارا ان الدراسات اثبتت أن عملية تحديد الميول التي ترتبط بتدريس موضوع معين من الاهمية بحيث يمكن توجيه عملية التعليم والتعلم نحو تعليمها للطلبة بالطرق والوسائل المناسبة . (الديب و مجاور ، ١٩٧٣ : ٤٧١) .

أما لبيب (١٩٧٤) فقد ذكر ان وضع خطط التدريس أمر يتطلب الوعي بحاجات الطلبة وميولهم ، بحيث تتخذ هذه الحاجات والميول نقطة بدء يمكن تطويرها وانمائها في الاتجاه الذي يتفق مع اهداف التعليم (لبيب ، ١٩٧٤ : ١٣٠ – ١٣١) .

واكد دنيا (١٩٨٢) إلى انه ينبغي ان نسعى في تدريس المواد الاجتماعية إلى تنمية الميول المناسبة لمستوى الطلبة (دنيا ، ١٩٨٢ : ٤٢) .

ويشير الامين وأخرون (١٩٨٣) إلى ان الطريقة التدريسية لها تأثيرها الواضح في اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية ونحو من يقوم بتدريسها ، وهي وسيلة بالغة الاهمية في ترجمة اهداف المنهج المدرسي إلى المفاهيم والقيم والعادات والميول التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها (الأمين واخرون ، ١٩٨٣ : ٩٤) .

واشار سعادة (١٩٨٥) إلى ان الطريقة الجيدة في تدريس التاريخ تعتمد على اثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على العمل وبذل الجهد ، وتقوم على النشاط الايجابي من قبل الطلبة والتوجيه والاشراف من قبل المدرس وتسمح بالتعاون والعمل الجماعي على اسس ديمقراطية (سعادة ، ١٩٨٥ : ٦٨) .

ويذكر الخطيب (١٩٨٧) ان نجاح عملية التدريس تعد قوة دافعة للكشف عن ميول الطلاب واحتياجاتهم وامراً ضرورياً لقيام أي عملية تعليمية (الخطيب ، ١٩٨٧ : ٥٠) .

بينما يشير الالوسي (١٩٨٨) بان ميول الطالب تتجلى في البيئة المدرسية إلى موضوع او عدة مواضيع بحيث يتابع الطالب دراسته فيه ويتحرى عن الحقائق والمعلومات التي تمثلها المادة الدراسية ويتوسع في موضوعاتها في حين لا يميل إلى الموضوعات الاخرى لدرجة التقصير فيها . (الالوسي ، ١٩٨٨ : ١٨٣)

وقد ذكر سعد (١٩٩٠) ان التدريس الجيد ينمي الميول المرغوب فيها ويوجه الاهتمام إلى مواد وموضوعات جديرة بالدراسة (سعد ، ١٩٩٠ : ٧٠) .

وفي ضوء ما سبق ملخص الباحث اهمية الطرائق والاساليب التدريسية في تنمية ميول الطلبة بما يأتي:-

- ارتباط ميول الطلبة بحاجاتهم كنقطة بدء في عملية التعلم .
- ان الطريقة الجيدة في التدريس تسهم في اثارة ميل الطالب واهتماماته وتحفزه على العمل والابداع.
- اقامة علاقات طيبة مع المدرس اساسها الاحترام وحب شخصية المدرس مما يولد لدى الطلبة تقبلهم للبيئة الصفية وتفاعلهم معها .
- ان افضل الطرائق والاساليب التدريسية هي التي تؤدي إلى فاعلية التعلم وتقبل الطالب لمادة الدرس وتركيز انتباهه عليها دون ملل .

ب-الدراسات السابقة .

حاول الباحث التقصي عن دراسات سابقة تلتقي مع هدف البحث الحالي المتضمن دراسة اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ ، وعلى الرغم من جهد الباحث تعذر الحصول على دراسات تناولت التعلم التعاوني (كمتغير مستقل ، في الميول كمتغير تابع) إذ ان معظم الدراسات تناولت التعلم التعاوني في متغيرات دراسية اخرى ، ولذا يتناول هذا الفصل دراسات سابقة صنفت على محورين ورتبت حسب تسلسلها الزمني .

المحور الأول : الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني .

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت الميول

أولا: الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني :

١-دراسة القاعود (١٩٩٥)

اجريت هذه الدراسة في الأردن ، هدفت تعرف أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر ، وتنمية مفهوم الذات لديهم .

تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً من الصف العاشر الاساسي في مدرسة المنشية الثانوية قسمت إلى شعبتين شعبة (أ) وتدرس بطريقة التعلم التعاوني وشعبة (ب) وتدرس وفق الطريقة الاعتيادية .

درست المجموعتين وحدة الاقاليم المناخية من كتاب الجغرافية للفصل الدراسي الثاني للعام ١٩٩٢ / ١٩٩٣ ، قام معلم بالتدريس في الشعبتين .

استخدم الباحث اداتي قياس ، الاولى تمثل أختباراً تحصيلياً من اعداد الباحث نفسه مكوناً من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد تأكد من صدقه وثباته وحسب معامل الثبات فوجد انه يساوي (٠,٨٥) ومقياس مفهوم الذات الذي طوره صوالحة (١٩٩٠) في المجتمع الاردني مكوناً من (٩٠) فقره نصفها سلبي ونصفها ايجابي وتحقق من صدقه وثباته وبلغ معامل الثبات (٠,٩٤) .

طبقت الأداتين قبلياً وبعدياً على مجموعتي البحث وبعد ذلك تم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي ، ومقياس مفهوم الذات على افراد العينة . استمرت التجربة (٤) اسابيع، استخدم الباحث المعالجات الاحصائية الملائمة ، الاختبار التائي (t-test) ، وتحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات المصاحب .

دلت نتائج التجربة عن تفوق المجموعة التي درست باسلوب التعلم التعاوني في مستوى التحصيل ، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين اداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر .

وأوصت الدراسة باهمية استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس الجغرافية وتدريب المعلمين على اجرائها. (القاعود ، ١٩٩٥ : ١٣١ – ١٥٥)

٢-دراسة الشمالي (١٩٩٥) :

اجريت الدراسة في الاردن ، جامعة اليرموك . هدفت تعرف اثر التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية على التحصيل في مادة التاريخ .

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبة من طالبات الصف العاشر الاساسي في مدرسة الشونة الثانوية للبنات التابعة لتربية لواء الاغوار الشمالية . قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين احداهما تجريبية وتدرس وفق طريقة التعلم التعاوني وعدد طالباتها (٣٦) طالبة والاخرى ضابطة وتدرس وفق الطريقة التقليدية وعدد طالباتها (٣٦) طالبة ، صنفت افراد المجموعتين إلى مستويين حسب قدراتهن القرائية . قام الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين ، واختار المدرسة قصدياً كونه عمل فيها مدرساً لمدة (٣) سنوات، زيادة على ان ادارة المدرسة ومعلماتها قد ابدين الاستعداد لمساعدة الباحث في اجراء بحثه ولقرب المدرسة من مكان عمله وسكنه في آن واحد ، أما ادوات الدراسة فقد طور الباحث اختباراً لقياس المقروئية ، واختباراً أخر لتصنيف افراد العينة حسب قدراتهن القرائية ، واختباراً قبلياً في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية .

استمرت التجربة (شهرين) للعام الدراسي ١٩٩٤ / ١٩٩٥ ، درست المجموعة التجريبية (بطاقات التفكير)، وكانت الوحدة الدراسية التي درست للمجموعتين هي (الاستعمار الاوربي للوطن العربي) .

طور الباحث في نهاية التجربة اختباراً بعدياً لقياس تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية مكوناً من (١٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل ، حسب معامل ثباته فبلغ (٠,٨٩) أما الوسائل الاحصائية ، استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) ومعامل ارتباط بيرسون .

دلت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وفي ضوء هذه النتيجة اوصى الباحث بتوصيات عدة . (الشمالي ، ١٩٩٥ : ٢٦-٥١)

٣-دراسة الربيعي (١٩٩٩) :

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق . جامعة بغداد هدفت تعرف اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني – معهد اعداد المعلمات ، وتنمية اتجاههن نحو مادة العلوم العامة.

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً لتمثل مجموعتين احداهما تجريبية وتضم (٣٠) طالبة والاخرى ضابطة وتضم (٣٠) طالبة مثلت المجموعة التجريبية شعبة (ج) لتدرس وفق التعلم التعاوني ، بينما مثلت المجموعة الضابطة شعبة (د) لتدرس وفق الطريقة الاعتيادية .

قامت الباحثة نفسها بتدريس المجموعتين ، كوفئت مجموعتا البحث في درجة التحصيل ، وفي مستوى الذكاء ، والمعلومات السابقة في العلوم . صممت الباحثة اداتي قياس ، الاولى تمثل اختباراً تحصيلياً من نوع اسئلة الاختيار من متعدد ، وأكمال العبارات ، مكوناً من (٦٤) فقرة ، منها (٤٩) فقرة اختيار من متعدد، و (١٥) فقرة من نوع اكمال العبارة ، تم التحقق من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) .

اما الأداة الثانية فهي بناء مقياس الاتجاه مكوناً من (٣٣) فقرة تم التحقق من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٥) استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (الاختبار البعدي) فيما يخص التحصيل ، و (الاختبار القبلي والبعدي) بالنسبة لقياس الاتجاه نحو مادة العلوم .

طبقت الباحثة التجربة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ واستغرقت التجربة (١٢) اسبوعاً .

اما المعالجات الاحصائية استخدمت الباحثة الاختبار التائي (T-test) ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل ارتباط بايسيريال ، ومعادلة رولون ، ومعادلة الصعوبة ، ومعامل تمييز الفقرة .

دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى اثر استخدام التعلم التعاوني في كل من التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم العامة مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

أوصت الباحثة بتوصيات عدة منها استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم وعمل دورات تدريبية لمدرسي مادة العلوم ومدرسات وغيرها من التوصيات . (الربيعي ، ١٩٩٩ : ١١-٥٤)

٤-دراسة العمر (٢٠٠٠) :

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية – الرياض . هدفت فيما اذا كان للتعلم التعاوني تأثيراً ايجابياً على تعلم واحتفاظ طلاب العلوم بكلية المعلمين بالرياض ، لمفاهيم الفيزياء وذلك من خلال تنفيذ التجارب في مختبر الفيزياء .

تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالباً من طلاب مقرر (١٠١) فيزياء في كلية المعلمين بالرياض ، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين احداهما تجريبية تنفذ التجارب في مختبر الفيزياء وفق اسلوب التعلم التعاوني ، بلغ عدد افرادها (٢١) طالباً ، والثانية مجموعة ضابطة تنفذ التجارب وفق الطريقة الاعتيادية ، بلغ عدد افرادها (٢١) طالباً ، تم تسجيلهم في مقرر الفيزياء . قام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين ، واستمرت التجربة (٨) اسابيع في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ .

صمم الباحث بناء اداة اختبار تحصيلي مكوناً من (٢٧) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد ، تم التأكد من صدقه وثباته وبلغ معامل الثبات (٠,٦٧) ، تم استخدام التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للتحصيل . وبعد اربعة اسابيع على الاختبار البعدي تم اختبار المجموعتين لغرض قياس القدرة على الاحتفاظ .

استخدم الباحث المعالجات الاحصائية ، اختبار (**T-test**) .

دلت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اداء مجموعتي الدراسة في قدرتهم على تعلم مفاهيم الفيزياء تعزى لطريقة التعلم التعاوني في نتائج الاختبار البعدي وفي القدرة على التذكر .

أوصى الباحث بتنفيذ المزيد من الدراسات حول اسلوب التعلم التعاوني في مراحل التعليم العام ، ومراعاة مدة الدراسة ، وان تكون حجم العينة اكبر من حجم العينة المستخدمة في هذه الدراسة . (*العمر ، ٢٠٠٠ : ١ – ١٤) .

٥–دراسة الفالح (٢٠٠٠) :

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية ، الرياض ، هدفت التعرف على استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني واستقصاء فاعليتها في تنمية تحصيل طالبات الصف

---

* *انترنيت*

الاول الثانوي في مدينة الرياض في وحدة الخلية والوراثة المقررة في مادة الاحياء ، واتجاهاتهن نحو هذه الوحدة .

تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبة وزعت عشوائياً إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وتمثل شعبتين دراسيتين بلغ عدد طالباتها (٦٨) طالبة درست وفق طريقة التعلم التعاوني الاتقاني ، ومجموعة ضابطة وتمثل شعبتين دراستين بلغ عدد طالباتها (٦٢) طالبة من طالبات الصف الاول الثانوي بالثانوية العاشرة بالرياض درست وفق الطريقة الاعتيادية ، استمرت التجربة (٨) اسابيع اعدت الباحثة اداتي اختبار ، الاولى اختباراً تحصيلياً ، والثانية مقياس الاتجاه نحو وحدة الخلية والوراثة .

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي . أما الوسائل الاحصائية ، استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي ، دلت نتائج الدراسة على ان :-

- استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني تؤدي إلى تنمية التحصيل الدراسي الكلي لوحدة الخلية والوارثة.
- استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني تؤدي إلى تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة وذلك عند مستويات (الحفظ ، واعادة الصياغة ، والتفسير ، والمقارنة ، والتصميم ، والتطبيق) .
- استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني المقترحة تؤدي إلى تنمية الاتجاهات نحو وحدة الخلية والوراثة.

أوصت الباحثة باستخدام التعلم التعاوني الاتقاني في تدريس مادة علم الاحياء ، و اعداد معلمات العلوم في المملكة العربية السعودية لتطبيق هذه التجربة . (*الفالح ، ٢٠٠٠ : ١ -٩)

٦-دراسة الشياب (٢٠٠١) :

---

* *انترنيت*

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة بغداد . هدفت تعرف اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف العاشر .

تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالبة من طالبات مدرسة حوارة الثانوية للبنات في الأردن للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠ ، قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية الاولى تدرس وفق طريقة التعلم التعاوني ، بلغ عدد طالباتها (٣٦) طالبة ، والثانية تدرس وفق طريقة المناقشة الجماعية ، بلغ عدد طالباتها (٣٥) طالبة ، والثالثة تدرس وفق الطريقة التقليدية ، بلغ عدد طالباتها (٣٦) طالبة .

كافأ الباحث في متغيرات الدراسة في العمر الزمني ، ودرجة الطالبات النهائية في مادة الجغرافية (معدل الفصل الاول) ، والمستوى التعليمي للأب والأم ، قام الباحث بنفسه بتدريس المجموعات الثلاث .

اعد الباحث اداة بناء اختبار للتفكير الناقد ، تم التأكد من صدقه وثباته ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) ، وتراوح معامل الثبات للقدرات ما بين (٨٠ – ٨٦) ، وتكون اختبار التفكير الناقد من (٣٤) موقفاً موزعة في (١٠٠) فقرة تقيس قدرات التفكير الناقد الخمس وهي (الاستنتاج ، الافتراضات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج) .

استخدم الباحث التصميم التجريبي من النوع العاملي (٢ × ١) .

إذ اعتمد الباحث مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، ذات الاختبارين القبلي والبعدي .

استخدم الباحث الوسائل الأحصائية معادلة تمييز الفقرة ، معادلة معامل صعوبة الفقرة ، معامل ارتباط بيرسون ، مربع كاي ، تحليل التباين الاحادي ، الاختبار التائي (T -test) .

دلت نتائج الدراسة على تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طالبات المجموعة الثالثة ، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الثالثة ، في حين اظهرت النتائج عن عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى والثانية .

أوصى الباحث باستخدام طريقة التعلم التعاوني والمناقشة الجماعية في تدريس مادة الجغرافية في تنمية مهارات التفكير الناقد ، وتدريب المشرفين التربويين . (الشياب ، ٢٠٠١ : ٣٠-١٧٩)

٧-دراسة العزاوي (٢٠٠١)

اجريت الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة بغداد . هدفت تعرف اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الفنون الجميلة في مادة تاريخ الفن الاسلامي .

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) من الطلبة ، مقسمة إلى مجموعتين اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تضم (٣٦) من الطلبة منهم (١٨) طالباً و (١٨) طالبة ، وتدرس على وفق اسلوب التعلم التعاوني ، وشعبة (ب) لتمثل المجوعة الضابطة التي تضم (٣٦) من الطلبة منهم (١٨) طالباً و (١٨) طالبة ، وتدرس وفق الطريقة الاعتيادية .

قامت الباحثة نفسها بتدريس المجموعتين ، استغرقت التجربة الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ ، ولمدة (٦) اسابيع مدة اجراء التجربة .

كافئت الباحثة متغيرات الدراسة في العمر الزمني ، ودرجة الامتحان النهائي لمادة تاريخ الفن للصف الاول ، والخلفية العلمية للطلبة ، ومتغيرات دخيلة اخرى .

اعدت الباحثة اداة بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد ، والصواب والخطأ ، والتطابق والمزاوجة ، والتكميل ، تم التأكد من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٨) .

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي للمجموعات العشوائية المتكافئة ذات الاختبار البعدي .

اما الوسائل الأحصائية استخدمت الباحثة معادلة معامل التمييز ، والاختبار التائي (T-test) وتحليل التباين الثنائي .

دلت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل واستبقاء المعلومات مقارنة بالمجموعة الضابطة كما دلت النتائج إلى تفوق مجموعة الذكور على مجموعة

الاناث في الاختبار التحصيلي البعدي و للمجموعة التجريبية ، في حين لم تكن هناك فروق في اختبار الاستبقاء بين الذكور والاناث في المجموعة التجريبية . (العزاوي ، ٢٠٠١ : ٦ – ١٠٩) .

٨–دراسة سلافين وكارويت (Slavin & Karweit , 1981)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، هدفت تعرف اثر استخدام التعالم التعاوني في النتاجات المعرفية والانفعالية عند طلبة الصفين الرابع والخامس الابتدائيين .

وقد اجابت الدراسة على الاسئلة الاتية :–

- ما أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية ؟
- ما أثر استخدام التعلم التعاوني في مقاومة القلق ؟
- ما أثر استخدام التعلم التعاوني في اتجاهات الطلاب نحو المدرسة ؟

تكونت عينة الدراسة من (٤٥٦) طالباً من طلاب الصفين الرابع والخامس الابتدائيين للعام الدراسي ١٩٨٠/١٩٨١ . قام بتدريس المجموعات (١٧) معلماً من (٥) مدارس من مدارس مقاطعة ميرلندا الامريكية ، قسم الباحثان العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وطلب من المعلمين الذين درسوا المجموعة الضابطة القيام بالتدريس بالطريقة الاعتيادية ، والمعلمين الذين درسوا المجموعة التجريبية باستخدام التعلم التعاوني وتدريس الطلبة بشكل مجموعات تعاونية . شملت التجربة الموضوعات الدراسية الاتية : اللغات ، والرياضيات ، والدراسات الاجتماعية وبعد الانتهاء من التجربة طبقت المجموعتين اختباراً لقياس التحصيل في المجالات السابقة ، واختباراً لقياس الاتجاهات حسب تدرج ليكرت الخماسي .

أظهرت نتائج التجربة ان المجموعات التعاونية التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني أظهرت تفوقاً على المجموعة الضابطة في الوسط العام في الاختبار الذي عد لقياس النتاجات الانفعالية في النواحي الانفعالية في مجالات العلاقات الاجتماعية ومقاومة القلق ، واتجاهات الطلبة نحو المدرسة ، وتفوق المجموعة التجريبية في المجالات المعرفية

والتحصيل على المجموعة الضابطة وفيما يخص القيام بالعمليات الاساسية بشكل صحيح (Slavin & Karweit , 1981 , PP . 29-31) .

٩-دراسة همفريز وأخرون (Humphreys & others , 1982)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، هدفت تعرف اثر التعلم التعاوني والتنافسي والفردي في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في العلوم وتنمية اتجاههم نحو هذه الطرائق .

تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً من طلاب الصف التاسع في مدارس ولاية منيسوتا الامريكية ، قسمت إلى ثلاث مجموعات ، الاولى تدرس بالتعلم التعاوني ، والثانية تدرس بالطريقة التنافسية ، والثالثة تدرس بالطريقة الفردية ، وكان جميع افراد العينة من ذوي القدرات المتوسطة ، استخدم اختبار تحصيلي مقنن طبق على الطلاب وبعد استبعاد اعلى وادنى (٥%) من افراد العينة قبل تطبيق الدراسة التي استمرت (٦) اسابيع حيث درس الطلاب الموضوعات المتعلقة بالحرارة ، والصوت ، والضوء ، والطاقة الذرية في مختبر العلوم ، وفي نهاية كل موضوع دراسي يتم اختبار الطلاب اختباراً تحصيلياً ، ويقوم معلم واحد لتدريس كل موضوع دراسي على حده ولجميع المجموعات ، ويقوم معلم أخر بتدريس الموضوع الاخر ولجميع المجموعات وهكذا بالنسبة لبقية المواضيع ، فمثلاً يقوم معلم بتدريس موضوع الحرارة وحدها ولجميع المجموعات (التعاونية – التنافسية – الفردية) ويقوم معلم ثان بتدريس موضوع الصوت ولجميع المجموعات وهكذا بالنسبة لبقية المواضيع ، وبعد الانتهاء من التجربة تعطي المجموعات اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد .

صممت استبانة لقياس الاتجاهات نحو طرائق التدريس الثلاث طبقت مع الاختبار التحصيلي ، أستخدمت المعالجات الاحصائية ، تحليل التباين الاحادي لمقارنة اداء الطلبة على اختبار التحصيل والاتجاهات .

دلت نتائج الدراسة تفوق المجموعة الاولى في التحصيل والاتجاه على المجموعتين التنافسية والفردية ، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست بالتعلم الفردي على

مجموعة التعلم التنافسي في اختبار التحصيل المقنن ، وتفوق مجموعة التعلم التعاوني في الاستبقاء الذي طبق بعد مرور اسبوع من الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين الثانية والثالثة وبفارق ذي دلالة احصائية .(Humphreys & others,1982,PP351-356)

١٠- دراسة تاركنجتون (Tarkington , 1989)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر اسلوب المناقشة في الفرق والتعلم التعاوني في القدرة على التفكير الناقد .

اختار الباحث مجموعتين احداهما تجريبية ودرست برنامجاً في تعليم الادب للصف السابع منتظماً على شكل محاضرات ومناقشات في فرق طلابية تعاونية والأخرى ضابطة ودرست بالطريقة التقليدية .

اجرى اختبار كورنيل للتفكير الناقد قبلياً وطبق الاختبار بعدياً وأظهرت نتائج الدراسة ان اداء الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار كورنيل تفوق على اداء الطلبة في المجموعة الضابطة .

واظهرت المقابلات التي اجريت على طلبة المجموعة التجريبية ان اسلوب التعلم التعاوني قد ادى إلى تفهم افضل للنص وزيادة في درجاتهم بالوظائف الكتابية ، وزيادة في ميلهم لقبول وجهات نظرهم نحو بعضهم البعض . (Tarkington , 1989 , P. 869)

١١-دراسة ستيب (Estep , 1992)

اجريت هذه الدراسة في المملكة المتحدة ، هدفت إلى اثر طريقة التدريس التقليدية مقارنة بالطرق التعاونية والقدرة القرائية في تحصيل طلبة الصف الرابع الاساسي في الدراسات الاجتماعية .

تكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالباً من طلاب الصف الرابع الاساسي للعام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩١ . قسمت إلى مجموعتين احداهما تجريبية تدرس وفق اسلوب التعلم التعاوني والأخرى ضابطة تدرس وفق الطريقة الاعتيادية .

وزعت العينتين عشوائياً بموجب اختبار أولي لتحديد القدرة القرائية . وقام الباحث بالاشتراك مع ثلاثة معلمين بتطبيق برنامج حول وحدة دراسية في ميدان الدراسات الاجتماعية تتعلق بمعلومات أساسية حول ثلاث عشرة مستعمرة بريطانية .

وبعد تطبيق البرنامج اعد اختبار تحصيلي لمجموعتي الدراسة بحيث تعطي علامة محددة لكل طالب على أدائه في هذا الاختبار .

دلت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والقدرة القرائية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني . (Estep , 1992 , P.14)

١٢-دراسة أمبروس وأخرون (Amprosio & others , 1993)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في جامعة كلورادو الشمالية ، هدفت التعرف على تحديد الفروق بين اسلوب التعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتطوير المهارات التعاونية واتجاهاتهم في مادة الفيزياء .

تكونت عينة الدراسة من (٣١) من الطلبة منهم (٢٣) طالباً و (٨) طالبات ، قسمت إلى مجموعتين احداهما تجريبية وتدرس وفق التعلم التعاوني ، تكونت من اربع مجموعات في كل مجموعة (٤) طلاب في مستويات تحصيلية غير متجانسة وفقاً لأجراء اختبار تحصيلي قبلي ، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية .

استمرت التجربة (١٦) اسبوعاً ، دلت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبة الذين درسوا بالتعلم التعاوني ، والذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ، في حين أظهرت المجموعات التعاونية سلوكيات تعاونية افضل من الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ، ومستوى عال من الارتياح والرضا عن استخدام التعلم التعاوني مع

الطلبة الجامعيين ، وزيادة في ميول الطلبة نحو التعلم المختبري . (
Amprosio & others , 1993 , P.P 697-707)

ثانياً : الدراسات التي تناولت الميول .

١-دراسة مطر (١٩٩٢) :

اجريت هذه الدراسة في البحرين ، هدفت معرفة اثر استخدام اساليب التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجية في بعض الجوانب الانفعالية في مادة الفيزياء.

تكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالباً من طلاب السنة التمهيدية – معلم صف – قسم التربية / جامعة البحرين ، قسموا إلى خمس مجاميع كلها تجريبية ، اذ لم تستخدم الباحثة مجموعة ضابطة ، بسبب الخلفية الاكاديمية للطلاب التي استدعت تشكيل مجموعة تجريبية ذات الاختبارين القبلي والبعدي تخضع لطريقة التعلم التعاوني (التعلم معاً) .

قسمت الباحثة الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة ، درست الباحثة المجموعات بنفسها ، واستغرق تدريس الوحدة نحو شهر .

صممت الباحثة اداة مقياس الميول مؤلفاً من (٤١) فقرة تضمنت كل فقرة ثلاثة انشطة لفروع العلوم الثلاثة (الفيزياء ، الكيمياء ، الاحياء) تم التحقق من صدق الاداة وثباتها ، كما اعدت الباحثة اسئلة مفتوحة واسلوب الملاحظة .

طبقت الباحثة مقياس الميول قبلياً ثم طبقت المقياس بعدياً . استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية ، الاختبار التائي (T-test)لقياس الفروق بين متوسط ميول الطلبة قبل تدريس الوحدة وبعدها .

دلت نتائج الدراسة على :

- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في تحسين ميول الطلاب نحو مادة الفيزياء بعد تدريس الوحدة بالتعلم التعاوني (التعلم معاً) .
- دلت نتائج الاستطلاع على فعالية تدريس الوحدة في تنمية ميول الطلاب واتجاهاتهم الايجابية نحو مادة الفيزياء .

- دلت نتائج الاستطلاع والملاحظات التي دونتها الباحثة عن تفاعل الطلاب اثناء الدرس ، فقد أبدى الطلاب حماساً ومشاركة فعلية في النشاطات نمى ذلك من خلال النتائج الايجابية مما دل على استمتاع الطلاب بدراسة الوحدة . (مطر، ١٩٩٢ : ١٩٨ – ٢١٣)

٢–دراسة البياتي (١٩٩٤) :

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق / جامعة بغداد . هدفت إلى معرفة اثر تدريس تقنيات الهندسة الوراثية على تنمية الميول العلمية لدى طلاب الصف الثاني في معهد المعلمين / ديالى .

تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالباً منهم (٦٧) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية ، اختيرت عشوائياً شعبتي (أ) و (ج) لتدرس تقنيات الهندسة الوراثية ، والمجموعة الثانية وعدد طلابها (٦٧) طالباً اختيرت شعبتي (ب) و (د) كمجموعة ضابطة لتدرس المادة المقررة في كتاب العلوم المنهجي .

تأكد الباحث من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني ، ودرجة العلوم للصف الاول معهد اعداد المعلمين ، ودرجة الاختبار القبلي لمقياس الميول . وقام الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين صمم الباحث مقياس الميول العلمية مكوناً من (٤٠) فقرة ، تم التأكد من صدقه وثباته ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨١) ، قسم المقياس إلى (٧) مجالات رئيسة للميل العلمي وحددت فقرات كل مجال . استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط المحكم ، تصميم المجموعة الضابطة العشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي .

اما الوسائل الاحصائية فقد استخدم الاختبار التائي (T-test) معادلة سبيرمان – بروان – طبق الباحث دراسته في الفصل الدراسي الاول للعام ١٩٩٣/١٩٩٤ .

دلت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست تقنيات الهندسة الوراثية (ت – هـ – و) على المجموعة الضابطة في نمو الميول العلمية ، وظهور فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الميول العلمية للمجموعة التجريبية .

أوصى الباحث استخدام (ت – هـ – و) في مناهج علوم الحياة في المراحل الدراسية قبل الجامعية لتأثيرها الايجابي على تنمية الميول العلمية . (البياتي ، ١٩٩٤ : ٣-٩٣)

٣-دراسة العبد الله (١٩٩٤) :

اجريت الدراسة في جمهورية العراق جامعة بغداد ، هدفت تعرف اثر استخدام الافلام التعليمية في تنمية الميول العلمية والتحصيل لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الفيزياء .

تكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالباً ، بواقع (٦٠) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية يدرسون باستخدام الافلام التعليمية ، و (٦١) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة ويدرسون بالطريقة الاعتيادية .

كافئ الباحث في العمر الزمني ، التحصيل ، السعي السنوي لمادة الفيزياء في الصف الثالث المتوسط ، مهنة الوالدين ، المعلومات الفيزياوية السابقة .

صمم الباحث اداتي قياس الاولى اختبار تحصيلي مكوناً من (٥٠) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) ، والثانية اداة قياس الميول مكوناً من (٥٢) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٤) .

استغرقت التجربة الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤ ، قام الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين .

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط المحكم ، للأختبار القبلي والبعدي للميول العلمية وذي الاختبار البعدي للتحصيل .

أما الوسائل الاحصائية ، استخدم الاختبار التائي (T-test) ، ومربع كاي ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل التمييز.

دلت نتائج الدراسة على تفوق المجموعة التجريبية في تنمية الميول العلمية على المجموعة الضابطة ، وتفوق المجموعة التجريبية في التحصيل على المجموعة الضابطة ،

وعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين درجات الميل العلمي والتحصيل لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كل على حده .

أوصى الباحث ضرورة استخدام الافلام التعليمية في تدريس مادة الفيزياء وادخال مقررات التقنيات التربوية ضمن الاعداد التربوي لطلبة كلية التربية وغيرها . (العبد الله، ١٩٩٤ ، ٢٨-٨٨)

٤-دراسة ابو فضالة (١٩٩٥) :

اجريت الدراسة في الاردن هدفت إلى تعرف اثر استراتيجية التعلم التعاوني على ميول واتجاهات طالبات الصف الثامن واثره على تحصيلهن المعرفي مقارنة بالطريقة التقليدية نحو مادة العلوم .

تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) طالبة من طالبات الصف الثامن اختارت الباحثة مدرستين احداهما تمثل مدرسة (دار الارقم الاسلامية) لتمثل المجموعة التجريبية وتدرس وفق التعلم التعاوني ، بلغ عدد طالباتها (٥٢) طالبة موزعة في شعبتين . والاخرى من مدرسة (الكلية العلمية الاسلامية) لتمثل المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية ،بلغ عدد طالباتها (٧٢) طالبة موزعة في شعبتين .

أعدت الباحثة ادوات الدراسة وهي مذكرات التحضير ، اختبار تحصيلي ، مقياس الميول العلمية ، مقياس الاتجاه نحو العلم / العلوم .

تم اختبار المجموعتين قبلياً في مقياس الميول العلمي ، ومقياس الاتجاه نحو العلوم. قامت الباحثة بنفسها بتدريس المجموعتين ، وبعد الانتهاء من التجربة التي استمرت (٤) اسابيع ، اجرى اختبار بعدي للتحصيل في المجموعتين .

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاختبار التائي (T-test) في تحليل البيانات.

دلت نتائج البحث على وجود فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة للتحصيل في المجموعتين ولصالح المجموعة التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، في حين لم تظهر

نتائج البحث اية فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة للمجموعتين على مقياس الميول والاتجاهات تعزى لطريقة التدريس .

أوصت الباحثة ببعض التوصيات ومنها ضرورة استخدام التعلم التعاوني في مراحل دراسية اخرى وفي متغيرات دراسية اخرى . (ابو فضالة ، ١٩٩٥ : ص.ج.د)

٥-دراسة ابراهيم (١٩٩٩)

اجريت الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة الموصل ، هدفت إلى تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني باستراتيجية (جيكسو) في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التاريخ وميولهم نحوها ، مقارنة بالأسلوب التقليدي في تدريس المادة .

تكونت عينة الدراسة من (٤٨) تلميذاً وتلميذة ، اختيرت مدرسة (قبة الصخرة) ، واختيرت عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية بلغ عدد تلاميذها (٢٤) تلميذاً وتلميذه ، لتدرس بأسلوب التعلم التعاوني (طريقة جيكسو) ، بينما اختيرت مدرسة (كلية المعلمين التطبيقية المختلطة) ، واختيرت عشوائياً شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة ، بلغ عدد تلاميذها (٢٤) تلميذاً وتلميذه ، لتدرس بالطريقة الاعتيادية قامت معلمتين بتدريس المجموعتين من كلا المدرستين اعلاه ، استمرت التجربة فصلاً دراسياً واحداً (الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧) كافأ الباحث في العمر الزمني للتلاميذ ، ومعدل درجات امتحان نصف السنة في المواد الاجتماعية ، والمستوى التعليمي للأباء والأمهات .

أما اداة الدراسة فقد اعد الباحث أداتي قياس الاولى اختبار تحصيلي مكون من (٣٢) فقرة من نوع اختيار من متعدد تم التأكد من صدقه وثباته ، بلغ معامل الثبات (٠,٩٣٩) . والأداة الثانية بناء استبانه ميول استمد فكرتها من دراسة مطر (١٩٩٢) مكونة من (٢٥) فقرة ولكل فقرة ثلاثة بدائل ، تم التأكد من ثبات الاستبانة فبلغ معامل الثبات (٠,٨٦٧) استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط المحكم (تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي) أما الوسائل الاحصائية فقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التائي (T-test) .

دلت نتائج البحث عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني (جيكسو) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الاكاديمي ، ولم تظهر نتائج البحث تأثير اسلوب التعلم التعاوني في الميول نحو مادة التاريخ .

أوصى الباحث تبني معلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام اسلوب التعلم التعاوني باستراتيجية جيكسو في تدريس التاريخ ، ودعوة مؤسسات تدريب المعلمين اثناء الخدمة إلى ادخال اسلوب التعلم التعاوني في برنامج الدورات التدريبية . (ابراهيم ، ١٩٩٩ : ٩٥ – ١١٨)

٦–دراسة القريشي (٢٠٠٠) :

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق / جامعة بغداد هدفت الى معرفة اثر تدريس المفاهيم الفيزياوية باستخدام ثلاث استراتيجيات هي الا نموذج الشارح وانموذج دورة التعلم وانموذج المواجهة التصورية في الميول العلمية والتحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الفيزياء.

تكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالباً وزعت عشوائياً على ثلاث مجموعات. المجموعة التجريبية الاولى (شعبة ب) تدرس وفق الانموذج التفسيري او الشارح وبلغ عدد طلابها (٣١) طالباً ، والمجموعة التجريبية الثانية (شعبة جـ) وتدرس وفق دورة التعلم وبلغ عدد طلابها (٣١) طالباً ، والمجموعة التجريبية الثالثة (شعبة أ) وتدرس وفق استراتيجية المواجهة التصورية بلغ عدد طلابها (٣١) طالباً.

كوفئت المجموعات في السعي السنوي للصف الثالث المتوسط في مادة الفيزياء ، معدل درجات الطلاب لجميع المواد في الامتحان الوزاري ، درجات الاختبار القبلي في مقياس الميول العلمية.

اعد الباحث اداتي قياس ، الاولى قياس الميول العلمية مكوناً من (٤٢) فقرة تم التأكد من صدقه وثباته ، بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) . اما الاداة الثانية اختبار تحصيلي يتضمن مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق) ومن نوع الاختبارات الموضوعية والمقالية، حيث

بلغت عدد فقرات الاختبار (٥٠) فقرة ، منها (٤٥) فقرة موضوعية و (٥) فقرات مقالية ، تألفت الفقرات الموضوعية من (١٣) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، و (١٢) فقرة من نوع اكمل العبارات ، و(١٠) فقرات من نوع الصواب والخطأ و (١٠) فقرات من نوع المطابقة ، تم التأكد من صدقها وثباتها فبلغ معامل الثبات (٠,٨٤) استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً للعام الدراسي ١٩٩٩/٩٨.

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي ، ذي الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للميول ، والاختبار البعدي بالنسبة للتحصيل والاستبقاء.

اما الوسائل الاحصائية استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي ، ومعادلة رولون ، ومعامل تمييز الفقرات ، ومعادلة كودر ريتثاردسون .

دلت نتائج البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الميول العلمية لمجموعات البحث الثلاث ، في حين وجدت فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل والاستبقاء في المجموعات الثلاث يعزى الى استراتيجيات التدريس المستخدمة في كل مجموعة.

اوصى الباحث ضرورة استخدام الاستراتيجيات الثلاث في تدريس الفيزياء ، ضرورة تنويع المدرسين لاستخدام اساليب التدريس وعدم الاقتصار على طرائق التي تعتمد على التلقين والاستذكار. (القريشي ، ٢٠٠٠ : ١٧-١١٥).

٧-دراسة الموسوي (٢٠٠١) :

اجريت الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة بغداد ، هدفت الكشف عن اثر استخدام الحاسوب لتدريس الفيزياء ، في التحصيل والاستبقاء وتنمية الميل نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العام.

تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً موزعين عشوائياً على شعبتين الاولى تمثل شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية وعدد طلابها (٢٦) طالباً ، والثانية شعبة (ب) وتمثل المجموعة التجريبية وتدرس باستخدام الحاسوب وعدد طلابها (٢٦) طالباً . اختارت الباحثة (ثانوية المتميزين للبنين) ، الرصافة الثانية ، بغداد بصورة

قصدية ؛ وذلك لاحتواء المدرسة على مختبر متكامل للحاسوب ، وتعاون ادارة المدرسة مع الباحثه ، وقلة عدد الطلاب بالصف الواحد . وقامت بتدريس مجموعتي البحث بنفسها كافئت الباحثة مجموعتي البحث في العمر الزمني ، درجة الذكاء ، التحصيل الدراسي للفيزياء والكيمياء للسنة السابقة ، التحصيل الدراسي للفيزياء في نصف السنة ، اختبار المعلومات السابقة ، التحصيل الدراسي للوالدين. واستغرقت التجربة الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ ، واستمرت (١٢) اسبوعاً.

اعدت الباحثة اداتي قياس الاولى تمثل مقياس الميول نحو مادة الفيزياء مكوناً من (٣٤) فقرة ، وضعت ثلاث بدائل للاجابة على المقياس ، تم التأكد من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٩٢) ، والثانية اداة اختبار تحصيلي مكوناً من (٤٠) فقرة اختبارية ، تم التأكد من صدقها وثباتها ، وبعد مرور اسبوعين طبقت الباحثة قياس الاستبقاء على المجموعتين.

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي للميل ، والاختبار البعدي للتحصيل والاستيفاء .

اما الوسائل الاحصائية ، فقد استخدمت الباحثة ، تحليل التباين ، الاختبار التائي (T-test).

دلت نتائج الدراسة ان هناك اثراً ايجابياً لاستخدام الحاسوب في تدريس المجموعة التجريبية على تنمية ميلهم نحو الفيزياء مقارنة بالمجموعة الضابطة . وزيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بتحصيل طلاب المجموعة الضابطة نتيجة استخدام الحاسوب ، ووجود دلالة احصائية ذات اثر واضح في استبقاء تحصيل الطلاب (للمجموعة التجريبية) للمعلومات لمدة اطول مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة . اوصت الباحثة ببعض التوصيات منها ضرورة معرفة مدرسي المواد العلمية لاستخدام الحاسوب وبخاصة مدرسي الفيزياء . (الموسوي ، ٢٠٠١ :٤١-٨٦) .

٨-دراسة بيل (Beall , 1984) :

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، هدفت الى معرفة الاتجاه نحو العلوم ، الميول نحو العلوم ، وحب الاستطلاع العلمي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الابتدائية .

تكونت عينة الدراسة من (٦٨٣) تلميذاً من الصف السادس الابتدائي استخدمت الدراسة ادوات قياس جاهزة لقياس الاتجاهات العلمية ، والميول العلمية ، وحب الاستطلاع العلمي ، وطبق اختباران احداهما تحريري والاخر شفوي في العلوم لقياس التحصيل لدى تلاميذ السادس الابتدائي . استخدم الباحث ، تحليل التباين ؛ وذلك لتحديد مستويات التحصيل العلمي (العالي ، المتوسط ، الواطيء) ، ومعامل ارتباط بيرسون العلاقة بين مستويات التحصيل والمتغيرات الاخرى

دلت نتائج الدراسة على :-

-يتأثر التحصيل والاتجاه العلمي بالقدرات المعرفية (اللفظية ، الكمية ، غير اللفظية).

-كان هنالك اختلاف في مستويات التحصيل تقدر بـ (٥١%) ترجع الى الاختلاف في الاتجاه والميول العلمي ، وحب الاستطلاع والقدرات المعرفية (اللفظية ، الكمية ، غيراللفظية)

-وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)بين الاتجاه العلمي والتحصيل العلمي .

-وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القدرات المعرفية والتحصيل العلمي .

-وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مستويات التحصيل وجب الاستطلاع العلمي.

-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مستويات التحصيل وحب الاستطلاع العلمي.

. (Beall , 1984 , P. 2387)

٩-دراسة ساونبول (Swanepoel , 1990):

اجريت هذه الدراسة في بريتوريا في جنوب افريقيا . هدفت الى بناء مقياس للميل نحو دراسة العلوم الطبيعية ، ونوع ميول الطلبة نحو دروس العلوم الطبيعية ، ومقارنة بين ميول الطلاب والطالبات نحو دراسة العلوم الطبيعية.

تكونت عينة الدراسة من (٥٤٨) طالباً وطالبة من المرحلة السابعة في المدارس المتوسطة.

طور الباحث مقياس الميول نحو دراسة العلوم الطبيعية مؤلفاً من (١٤٠) فقرة تمثل اربعة مجالات للميل نحو دراسة المواد (الفيزياء ، الرياضيات ، وعلوم الحياة وعلوم الكومبيوتر) .

عرضت الفقرات على لجنة من المحكمين للتأكد من صدقها حيث تم حذف وتعديل عدد من الفقرات ليصبح بصيغته النهائية مكوناً من (١٠٠) فقرة تمثل مقياس ميول الطلبة نحو دراسة العلوم الطبيعية ، حسب ثبات المقياس ، فبلغ (٠,٩٧) و (٠,٩٦) للطلاب والطالبات على التوالي .

وبعد تطبيقه توصل الباحث الى النتائج الاتية :

١-تحديد ميول الطلبة نحو الاختصاصات العلمية التي يرغبون بدراستها.

٢-يميل الطلاب نحو دراسة الفيزياء وعلوم الكومبيوتر ، بينما تميل الطالبات لدراسة علوم الحياة وعلوم الكومبيوتر. (Swanepoel , 1990 , p. 2234).

١٠-دراسة هتك (Hatch , 1990) :

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، هدفت الى الكشف عن العلاقة بين قراءة المطبوعات (النشرات والكتيبات) الخارجية المتعلقة بموضوعات علوم الحياة ومستوى الميل للعلم لطلبة المرحلة الاولى من الدراسة الثانوية.

تكونت عينة الدراسة (١٨٥) من الطلبة في الصف الاول ومن المدارس الثانوية داخل المدينة واخرى في اطرافها.

كافئت الدراسة بعدد من المتغيرات ، يعتقد انها تؤثر على مستوى الميول العلمية للطلبة وهي (الجنس (ذكور –اناث) ، المجموعة العرقية ، المستوى الاجتماعي ، القدرة

العلمية ، اتجاه العائلة نحو العلوم ، الاستمتاع بدروس العلوم في الطفولة ، التشجيع ، الخبرات العلمية العامة ، التحصيل نحو علوم الحياة).

تم توفير مجموعة من المطبوعات الخارجية المتعلقة بدرس علوم الحياة ، وللتأكد من ملائمتها والمستوى العلمي للطلبة تم عرض المطبوعات على لجنة من الخبراء من اساتذة متخصصين في علوم الحياة والتربية.

اعد برنامج لقراءة المطبوعات الخارجية ولمدة (٤) اشهر ، وبعد الانتهاء من البرنامج تم قياس ميل الطلبة للعلم باستخدام مقياس جاهز للميول العلمية ، وبعد تحليل البيانات احصائياً تم التوصل الى النتائج الاتية :-

-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الميول العلمية وعوامل التحصيل في علوم الحياة والتشجيع ، والاطلاع على المطبوعات الخارجية.

-اما بقية العوامل التي درست فلها علاقة ارتباطية ليست ذات دلالة مع مستوى الميول العلمية للطلبة . (Hatch , 1990 , P.2853) .

١١-دراسة لورد (Lord , 1994) :

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، ولاية بنسلفانيا . هدفت التعرف على اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم في الصفوف الثانوية العليا في الاتجاهات والميول لدى معلمي العلوم.

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً من معلمي العلوم في مختلف المدارس الثانوية في ولاية بنسلفانيا ، تم تدريبهم على اسلوب التعلم التعاوني واجراءاته وتطبيقاته في ثلاث جلسات ، طبق المعلمون التعلم التعاوني في صفوفهم الدراسية ، وتم تصوير الدرس التعاوني لكل صف ، وبعد انتهاء تطبيق المعلمين لاسلوب التعلم التعاوني ، تم اجراء لقاء للمعلمين المتدربين وخلال ثلاثة ايام للمناقشة وتبادل الخبرات ، وتم منح كل معلم متدرب (٧٥) دقيقة يقوم بها بعرض عمله امام بقية المعلمين المشاركين.

تم استخدام استبانة مطورة من قبل (Simmous , B , & Anderson) في جامعة ولاية جورجيا ، لقياس الاتجاهات والميول لدى معلمي العلوم ، تم تطبيق الاستبانة قبلياً وبعدياً استخدمت الوسائل الاحصائية اللازمة ، الاختيار التائي (t . test) .

دلت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة احصائية في الاتجاهات والميول نحو استخدام اسلوب التعلم التعاوني في التدريس . اوصت الدراسة باقامة دورات تدريب لمعلمي العلوم على استخدام التعلم التعاوني في التدريس. (Lord,1994,P.P . 280 . 284).

موازنة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظ الباحث مدى الاهتمام الذي حظي به اسلوب التعلم التعاوني ، كونه استراتيجية تدريسية اعتمدت على نشاط الطلبة وجهودهم بحيث نقل الطالب من موقع المتلقي والحافظ للمادة الى موقع المشارك الايجابي في دروس التعلم التعاوني.

وسيتناول الباحث ومن خلال عرض الدراسات السابقة الى :

١-الهدف :

هدفت بعض الدراسات السابقة التعرف على اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في الجوانب الانفعالية كالميول ، كما في دراسة (مطر ، ١٩٩٢) ، وقسم اخر تناول الاتجاهات والميول معاً كما في دراسة (Lord , 1994) ، واخرى تناولت التحصيل فضلا عن الجوانب

الانفعالية كمتغير تابع مثل دراسة Humphreys & others , 1982 ودراسة (ابو فضالة ، ١٩٩٥) ، ودراسة (ابراهيم ،١٩٩٩) و دراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) ، و(الفالح ، ٢٠٠٠).

وبحثت دراسات اخرى استخدام التعلم التعاوني مع متغيرات اخرى كالتحصيل مثل دراسة (العزاوي ، ٢٠٠١) ، وبحثت دراسات اخرى كدراسة (Estep , 1992) و (الشمالي ، ١٩٩٥) في التحصيل والقدرة القرائية في تعلم الدراسات الاجتماعية.

وهدفت دراسة (القاعود ، ١٩٩٥) في التحصيل وتنمية مفهوم الذات في مادة الجغرافية ، ودراسة (Tarkington , 1989) ، ودراسة (الشياب ، ٢٠٠١) في القدرة على التفكير الناقد ، ودراسة (Slavin & Karweit , 1981) في النتاجات المعرفية والانفعالية .

وكان غرض دراسات اخرى الكشف عن الاتجاه والميول وحب الاستطلاع العلمي نحو العلوم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي ، وهدفت دراسة (Hatch , 1990) العلاقة بين الميول العلمية والقراءات الخارجية.

اما دراسة (البياتي ، ١٩٩٤) فقد هدفت الى استخدام تقنيات الهندسة الوراثية في تنمية الميول العلمية ، وهدفت دراسة (العبد الله ، ١٩٩٤) الى استخدام الافلام التعليمية في تنمية الميول العلمية والتحصيل ، ودراسة (الموسوي ،٢٠٠١) في استخدام الحاسوب في التحصيل والاستبقاء وتنمية الميل .

وقد اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع دراسة (مطر ، ١٩٩٢) اذ انها هدفت الى بيان اثر التعلم التعاوني في تنمية الميول .

٢-العينة:

اختارت معظم الدراسات السابقة العينة عشوائياً وهي متفقة مع الدراسة الحالية ، اما طريقة تقسيم العينة ، قسمت بعض الدراسات الى عينة تجريبية واحدة مثل دراسة (مطر ، ١٩٩٢) ودراسة (Lord , 1994). وبعضها الاخر قسمت الى مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة ، كدراسة (Slavin & Karweit , 1981) ودراسة (Tarkington , 1989) ودراسة (Estep, 1992) ودراسة (Amprosio & others , 1993)، (البياتي ، ١٩٩٤

) و (العبد الله ، ١٩٩٤) و (القاعود ، ١٩٩٥) و (الشمالي ، ١٩٩٥) و (ابو فضالة ، ١٩٩٥) و (الربيعي ، ١٩٩٩) و (ابراهيم ، ١٩٩٩) و (العمر ،٢٠٠٠) و (الفالح ، ٢٠٠٠) و (العزاوي ، ٢٠٠١) و (الموسوي ، ٢٠٠١).

وبعضها قسمت العينة الى ثلاث مجموعات كما في دراسة (Humpherys & others , 1982) ودراسة (القريشي ، ٢٠٠٠) ودراسة (الشيات ، ٢٠٠١) .

واختلفت الدراسات في حجم العينة ، اذ تباينت اعدادها فبالنسبة للتعلم التعاوني ، تراوحت بين اكبر عينة بلغت (٤٥٦) طالباً كما في دراسة (Slavin & Karweit , 1981) واصغر عينة بلغت (٣١) طالباً وطالبة كما في دراسة (Amprosio & others , 1981) في حين تباينت اعداد حجم العينة للدراسات التي تناولت الميول بين اكبر عينة بلغت (٦٨٣) كما في دراسة (Beall , 1984) وبين اصغر عينة بلغت (٤٨) كما في دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) ، وقد يعود هذا التباين الى المدة الزمنية للدراسة والمرحلة الدراسية ومنهجية البحث .

اما عينة الدراسة الحالية ، بلغت (١٢٠) طالباً وطالبة ، منهم (٦٠) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية ، و (٦٠) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة.

٣-متغير الجنس :

تباينت الدراسات السابقة في متغير الجنس فبعضها اتخذت الطلاب فقط مثل دراسات (Slavin & Karweit , 1981) و (Humphery & others , 1982) و (Estep , 1992) و (البياتي ، ١٩٩٤) و (العبد الله ، ١٩٩٤) ، و (القاعود ، ١٩٩٥) و (القريشي ، ٢٠٠٠) و (العمر ، ٢٠٠٠) و (الموسوي ، ٢٠٠١) .

وبعضها الاخر اتخذت الطالبات فقط كدراسات (ابو فضاله ، ١٩٩٥) و (الشمالي ، ١٩٩٥) و (الربيعي ، ١٩٩٩) و (الشياب ، ٢٠٠١) وقسم من الدراسات تناولت الطلاب والطالبات معاً كما في دراسات (Sawanepoel , 1990) و (Amprosio & others , 1993) و (ابراهيم ، ١٩٩٩) . وقسم اخر اتخذ من الهيئات التعليمية من المعلمين كدراسة(Lord, 1994).

من خلال الدراسات السابقة يرى الباحث ان جميع الدراسات لم تتخذ متغير الجنس، وكانت عيناتها من الطلاب فقط ، او من الطالبات ، او الاختلاط بين الطلاب والطالبات ، في حين اتخذت الدراسة الحالية متغير الجنس،عدا دراسة العزاوي (٢٠٠١) التي أتخذت الجنس متغير للدراسة.

٤-المواد الدراسية:

تباينت الدراسات السابقة في المواد الدراسية فبعض منها اتخذت مادة التاريخ كدراسة (الشمالي ، ١٩٩٥) و (ابراهيم ، ١٩٩٩) ، وبعضها الاخر تناولت الدراسات الاجتماعية الى جانب مواد دراسية اخرى كاللغات والرياضيات كدراسة (Slavin & Karweit , 1981) وبعضها تناول الدراسات الاجتماعية فقط كدراسة (Estep , 1992) ، تناولت دراسات اخرى مادة الجغرافية كدراسات (القاعود ، ١٩٩٥) و (الشياب ، ٢٠٠١) ، وتناولت دراسة (العزاوي ، ٢٠٠١) مادة تاريخ الفن الاسلامي ، في حين تناولت دراسات اخرى مادة العلوم ومنها دراسات (Humpherys &others, 1982) و (الفالح ، ٢٠٠٠) . وتناولت دراسات اخرى مادة الفيزياء ، كدراسات (Amprosio & others 1993 ,) و (مطر ، ١٩٩٢) و (العبد الله ، ١٩٩٤) و (العمر ، ٢٠٠٠) و (القريشي ، ٢٠٠٠) .

٥-المراحل الدراسية:

اجريت معظم الدراسات السابقة على مراحل دراسية مختلفة في التعليم العام ، وقسم من الدراسات اجريت في معاهد اعداد المعلمين كدراسة (البياتي ، ١٩٩٤) ، والقسم الاخر اجريت في معاهد اعداد المعلمات كدراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) ، وقسم من الدراسات اجريت في معاهد الفنون الجميلة كدراسة (العزاوي ، ٢٠٠١) ، واجريت بعض الدراسات على التعليم العالي كدراسات (Amprosio & others , 1993) و (مطر ، ١٩٩٢) و (العمر ، ٢٠٠٠)اما الدراسة الحالية فقد اجريت على طلبة المرحلة الاعدادية (الخامس الادبي) ؛ لان هذه المرحلة تعد من المراحل المتقدمة في نظام التعليم العام في القطر ، ولتخصص الطلبة في

هذه المرحلة بالمواد الادبية ، ولعدم وجود دراسات سابقة تناولت هذه المرحلة حسب علم الباحث لذا اجريت هذه الدراسة.

٦-مدة التجربة:

تراوحت مدة الدراسة في الدراسات السابقة بين ثلاثة ايام كما في دراسة (Lord , 1994) ، وبين فصل دراسي كامل كما في دراسة (ابراهيم ،١٩٩٩) .

ويرى الباحث ان المدة الزمنية القصيرة وخاصة في الدراسات التجريبية لا تعطي نتائج دقيقة ، لذا من الافضل ان تكون مدة التجربة طويلة نسبياً حتى تمنح فرصة كافية لظهور اثر المتغير المستقل على المتغير التابع (خاصة اذا كان تنمية الجوانب الانفعالية – كالميول) وهذا ما عول عليه الباحث في الدراسة الحالية ، حيث كانت مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (الفصل الدراسي الاول)، ويرى الباحث ان عدم ظهور فروق ذات دلالة احصائية في الجوانب الانفعالية (الميول) في بعض الدراسات السابقة قد يعود الى قصر المدة الزمنية للتجربة.

٧-التدريس :

اختلفت الدراسات السابقة في تدريس مجموعات البحث ، فقسم من الدراسات قام الباحثون فيها بتدريس عينة البحث بانفسهم كما في دراسات (مطر ،١٩٩٢) و (البياتي ، ١٩٩٤) و (العبد الله ، ١٩٩٤) و (ابو فضالة ، ١٩٩٥) و (الشمالي ، ١٩٩٥) و (الربيعي ، ١٩٩٩) و (العمر ، ٢٠٠٠) و (الشياب ، ٢٠٠١) و (الموسوي ، ٢٠٠١).

وفي دراسات اخرى قام مدرسون اخرون بتدريس مجموعات البحث تم تدريبهم على اسلوب التعلم التعاوني ، كما في دراسات (Slavin & Karweit , 1981)و (Humpherys & others , 1982) و (Lord , 1994) و (القاعود ، ١٩٩٥) و (ابراهيم ، ١٩٩٩).

وفي دراسة (Estep , 1992) قام الباحث بالتعاون مع ثلاثة معلمين بتطبيق حول وحدة دراسية في ميدان الدراسات الاجتماعية وفي الدراسة الحالية قام الباحث بنفسه بتدريس مجموعتي البحث لضمان سير التجربة ولتلافي اثر اختلاف المدرسين في تطبيق التجربة.

٨-ادوات الدراسة :

تباينت الدراسات السابقة في ادوات بحثها ، فقد استخدمت قسم من الدراسات مقاييس جاهزة لقياس الميول كدراسة (Hatch , 1990) وقسم اخر استخدم مقياس جاهز للميول والاتجاهات العلمية كدراسة (Beall , 1984) ، وفي دراسات اخرى تم تطوير المقاييس الجاهزة للميول والاتجاهات كدراسة (Lord , 1994).

وفي دراسات اخرى استخدمت اداة قياس الميول من اعداد الباحث نفسه كما في دراسات (مطر ، ١٩٩٢) و (البياتي ، ١٩٩٤) و (العبد الله ، ١٩٩٤) و (القريشي ، ٢٠٠٠) ، (الموسوي ، ٢٠٠١).

وفي دراسات اخرى استخدمت اداة مقياس الاتجاه من اعداد الباحث نفسه كدراسات (الربيعي ، ١٩٩٩) و (الفالح ، ٢٠٠٠) .

ولعدم استطاعت الباحث الحصول على مقياس جاهز مناسب للميول لمادة التاريخ (عينة البحث) قام بعد افادته من الدراسات السابقة باعداد اداة قياس الدراسة الحالية.

٩-عدد فقرات المقاييس :

تباينت الدراسات السابقة في طول مقاييسها فمنها من بلغ عدد فقراته (٤١) فقرة كما في دراسة (مطر ، ١٩٩٢) و (٥٢) فقرة كما في دراسة (العبد الله ،١٩٩٤) و (٤٠) فقرة كما في دراسة (البياتي ، ١٩٩٤) و (٢٥) فقرة كما في دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) و (٣٣) فقرة كما في دراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) و (٤٢) فقرة كما في دراسة (القريشي،٢٠٠٠) و (٣٤) فقرة كما في دراسة (الموسوي ، ٢٠٠١).

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (القريشي ، ٢٠٠٠) في طول فقرات المقياس حيث بلغت فقرات مقياس الميول (٤٢) فقرة.

١٠-عمليات التكافؤ:

اغلب الباحثين في الدراسات السابقة قاموا باجراء عمليات التكافؤ في بعض المتغيرات بين افراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة كالعمر الزمني والجنس ، والمرحلة الدراسية ، والذكاء ، والتحصيل ، والمستوى التعليمي للوالدين ، ودرجات الطلبة السابقة ، ..... الخ .

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بتكافؤ مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي القبلي ، ودرجة مادة التاريخ للصف الرابع العام والمعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية ، الجغرافية) للصف الرابع العام ، واختبار الميول القبلي .

ويرى الباحث ان اجراء عملية التكافؤ يعد امراً ضرورياً وخاصة في البحوث التجريبية ، وذلك لغرض عزل المؤثرات التي يعتقد انها تؤثر في نتائج التجربة ، أي ان أي اثر يظهر في نتائج التجربة هو نتيجة لأثر العامل المستقل وليس للمؤثرات الاخرى.

١١-التصاميم التجريبية :

تباينت الدراسات السابقة في التصاميم التجريبية ، فمعظم الدراسات استخدمت التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي كما في دراسات (مطر ،١٩٩٢) و (البياتي ، ١٩٩٤) و (العبد الله ، ١٩٩٤) و (Lord , 1994) و (ابو فضالة ، ١٩٩٥) و (ابراهيم ، ١٩٩٩) و (الربيعي ، ١٩٩٩) و (القريشي ، ٢٠٠٠) و (الموسوي ، ٢٠٠١).

وبعضها الاخر استخدم التصميم التجريبي ذو الاختيار البعدي كدراسات (Humpherys & others , 1982) و (العزاوي ، ٢٠٠١) .

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي –البعدي لمعرفة اثر التعلم التعاوني في تنمية الميول نحو مادة التأريخ.

١٢-الوسائل الاحصائية :

اشارت الدراسات السابقة الى تنوع الوسائل الاحصائية التي استخدمها الباحثون في ضوء تحليل النتائج منها الاختبار التائي (T.test) ، معادلة سبيرمان – براون ، معامل الصعوبة ، معامل التمييز ، معامل ارتباط بيرسون ، معامل ارتباط بايسيريال ، تحليل التباين ، معادلة رولون .

ويرى الباحث ان استخدام الوسائل الاحصائية يعتمد على نوع البحث ، وهدفه، وفرضياته ، ونوع التصاميم التجريبية ، وعدد الافراد . وقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية – تحليل التباين الثنائي – الاختبار التائي (T-test) ، معادلة بيرسون ، معادلة سبيرمان – براون ، معادلة كتمان – كاي (X^2) .

١٣–نتائج الدراسات السابقة:

أ–النتائج المتعلقة بالمحور الاول (التعلم التعاوني):

تباينت الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التعاوني في نتائجها تبعاً لتباين المتغير التابع في الدراسة . فبالنسبة للتحصيل ، اشارت اغلب الدراسات ان للتعلم التعاوني اثراً في رفع مستوى تحصيل الطلبة ، اذ كان هناك فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية عدا دراسة (Amprosio & others , 1993) حيث لم تظهر فروقاً في التحصيل بين المجوعتين ، في حين اظهرت المجموعات التعاونية سلوكيات تعاونية ومستوى عال من الارتياح والرضا للتعلم التعاوني وزيادة في ميول الطلبة نحو العمل المختبري.

اما دراسة(Slavin & Karweit , 1981) فقد تفوقت المجموعة التجريبية في النتاجات الانفعالية في مجال العلاقات الاجتماعية ، ومقاومة القلق ، واتجاهات الطلبة نحو المدرسة . وفي دراسة (الشيات ، ٢٠٠١) اظهرت المجموعة التجريبية تفوق في تنمية التفكير الناقد.

اما دراسة (Tarkington , 1989) فقد ادى الطلبة فيها تفوقاً في اختبار كورنيل، وفهم افضل للنص ، وزيادة في درجاتهم بالوظائف الكتابية ، وزيادة في ميلهم لقبول وجهات نظرهم نحو بعضهم البعض ، وذلك من خلال المقابلات التي اجريت على طلبة المجموعة التجريبية.

ب–النتائج المتعلقة بالمحور الثاني (الميول).

اظهرت نتائج الدراسات السابقة تبايناً في تفوق المجموعة التجريبية نحو المواد الدراسية في تنمية الميول ، حيث لم تظهر نتائج دراسة (القريشي ، ٢٠٠٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية في الميول العلمية لمجوعات البحث ودراسة (ابو فضالة ، ١٩٩٥) التي لم تظهر دراسته عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في الميول والاتجاهات تعزى لطريقة

التدريس ، وكذلك دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) التي لم تظهر تفوق المجموعة التجريبية في الميول نحو مادة التاريخ.

في حين أظهرت دراسات اخرى تفوق المجموعة التجريبية في ميول الطلبة نحو مادة الفيزياء كما في دراسة (مطر ، ١٩٩٢) ، اما دراسة (Lord, 1994) اظهرت وجود فرق ذو دلالة احصائية في الاتجاهات والميول نحو استخدام اسلوب التعلم التعاوني.

اما دراسة (Beall , 1984) اظهرت ان اختلاف مستويات التحصيل كان نتيجة لاختلاف الاتجاه والميول العلمية وحب الاستطلاع والقدرات العقلية ، واظهرت دراسات اخرى وجود علاقات ارتباطية بين مستوى الميول العلمي والتحصيل الدراسي كدراسة (Hatch , 1990) في حين توصلت نتائج دراسات (Swanepoel , 1990) الى وجود ميل لدى الطلاب نحو مادة الفيزياء وعلوم الكومبيوتر ، بينما تميل الطالبات لدراسة علوم الحياة والكومبيوتر ، واظهرت نتائج دراسة (الموسوي ، ٢٠٠١) عن تنمية ميول طلاب المجموعة التجريبية نحو مادة الفيزياء لاستخدام الحاسوب في تدريسهم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي ضوء ما تم عرضه من مناقشة الدراسات السابقة يمكن الاستنتاج بما يأتي:-

-الاهتمام المتزايد بدراسة الجوانب الوجدانية لدى الطلبة في الاتجاهات والميول.

-اغلب الدراسات العربية اعدت مقاييسها من قبل الباحثين انفسهم في حين اغلب الدراسات الاجنبية استخدمت مقاييس جاهزة او مطورة كاداة لبحثها.

-تميزت الدراسات السابقة باتباع المنهج التجريبي ، وقسم اخر اتبع المنهج الوصفي، اما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج التجريبي.

-انعدام الدراسات المحلية التي تناولت اثر التعلم التعاوني في تنمية الميول نحو طلبة المرحلة الثانوية في القطر.

وقد افاد الباحث من هذه الدراسات في الجانب النظري وفي اعداد اداة البحث واستخدام الوسائل الاحصائية وغيرها.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

الفصل الثالث

يتناول هذا الفصل عرضاً لاجراءات البحث من حيث التصميم التجريبي ، مجتمع البحث والعينة ، تكافؤ المجموعتين ، ضبط المتغيرات الدخيلة ، تحديد المادة العلمية ، صياغة الاهداف السلوكية ، اعداد الخطط التدريسية ، اعداد صحائف العمل ، اداة البحث، اجراءات تطبيق التجربة ، الوسائل الاحصائية لمعالجة بيانات البحث وسوف يتناولها الباحث بالتفصيل وكما يأتي:-

١-التصميم التجريبي :

المقصود بالتصميم التجريبي هو وضع هيكل اساسي للتجربة (العيسوي ،١٩٨٥ :٢٦٣) (رؤوف ، ٢٠٠١ : ١٥٢) ؛ ذلك ان التصميم التجريبي هو بمثابة المفهوم الذي يرشد إلى الاسس التجريبية التي تحدد معالم التجربة (رؤوف ، ٢٠٠١ : ١٧٩) وقد اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي وفيه تتعرض المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار قبلي ، وبعدها تتعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل ، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ، وفي نهاية التجربة يطبق اختبار بعدي لكلا المجموعتين ، وكما موضح في جدول(١) .

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	المتغير المستقل (التعلم التعاوني)	اختبار بعدي (مقياس الميول)
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	الطريقة الاعتيادية	اختبار بعدي (مقياس الميول)

٢-مجتمع البحث والعينة :

أ-مجتمع البحث :

يعد تحديد مجتمع البحث من المهام الرئيسة في التجربة فمجتمع البحث هو مجموعة العناصر او الافراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة او مجموعة المشاهدات او القياسات التي تم جمعها من تلك العناصر (صبحي واخرون ، ٢٠٠٠ : ١٨١) ويمثل مجتمع البحث الحالي طلبة الصف الخامس الادبي في مدارس محافظة القادسية (الذكور والاناث) الذين يدرسون مادة التاريخ للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) ، وقد لجأ الباحث الى المديرية العامة لتربية القادسية – قسم التخطيط التربوي – شعبة البحوث والدراسات بتأريخ ٢٠٠١/٩/٣ ودون الباحث المدارس الثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية ملحق (١) فوجد انها تضم (٣٧) مدرسة ثانوية واعدادية ، منها (١٥) مدرسة بنين ، (١٦) مدرسة بنات و (٦) مدارس مختلطة (ذكور ، اناث) ، وبعد استبعاد المدارس المسائية والمدارس التي تحتوي على صف دراسي واحد (الخامس الادبي) ، والمدارس التي تضم صفوف دراسية مختلطة (ذكور ، اناث) ملحق (٢).

اختيرت المدارس التي لا يقل فيها عدد الشعب عن اثنتين والتي تمثل (٩) مدارس ثانوية واعدادية وهذه المدارس هي :-

١-اعدادية العروبة للبنات.

٢-اعدادية دمشق للبنات.

٣-اعدادية الطليعة للبنات.

٤-اعدادية ١٧تموز للبنين.

٥-اعدادية الفردوس للبنات.

٦-ثانوية الزحف الكبير للبنات.

٧-اعدادية الخنساء للبنات.

٨-اعدادية غماس للبنين.

٩-الاعدادية المركزية.

ب-عينت البحث :

أولاً : عينة المدارس :

وبعد ان تم تحديد المدارس المشمولة بالدراسة اعلاه وقع الاختيار عشوائياً* على الاعدادية المركزية للبنين واعدادية الفردوس للبنات لتطبيق التجربة ، وبعد تحديد المدرستين اللتين ستطبق التجربة عليهما ، زار الباحث ادارتي المدرستين بعد ان زود بكتاب رسمي** من المديرية العامة لتربية القادسية تطلب فيه تسهيل مهمة الباحث في تطبيق بحثه في المدرستين ملحق (١) ، واتفق الباحث مع ادارة المدرستين في التدريس في كلا المدرستين بواقع (٦) حصص اسبوعياً لكل منهما طيلة الفصل الدراسي الاول للعام ٢٠٠١-٢٠٠٢ وضح الباحث فيهما طبيعة عمله وسرية التجربة.

ثانياً : عينة الطلبة:

اختار الباحث الشعب التجريبية من كلا المدرستين وفق الخطوات الاتية :

أ-الاعدادية المركزية للبنين : وفيها شعبتان للصف الخامس الادبي وقع الاختيار عشوائياً على شعبة الانتصار لتكون المجموعة التجريبية وشعبة البعث لتكون المجموعة الضابطة.

ب-اعدادية الفردوس للبنات: وفيها شعبتان للصف الخامس الادبي وتتوزع الطالبات فيهما حسب نظام القاعات الدراسية ، فوقع الاختيار عشوائياً على قاعة (٢) لتكون المجموعة التجريبية ، بينما اختيرت قاعة (١) لتكون المجموعة الضابطة.

---

* عمل الباحث على كتابة اسماء المدارس المشمولة بالدراسة من الذكور في قصاصات من الورق وبعد اجراء القرعة وجد مكتوباً فيها الاعدادية المركزية للبنين ، وعمل الباحث على كتابة المدارس المشمولة بالدراسة من الاناث في قصاصات من الورق وبعد اجراء القرعة وجد مكتوباً فيها اعداديةالفردوس للبنات.

** كتاب المديرية العامة لتربية القادسية / قسم التخطيط التربوي / شعبة البحوث والدراسات ذي العدد ٢١٠٠٢/٢/٦ في ٢٠٠١/١٠/١٠.

وتم استبعاد الطلبة الراسبين ، واستبعدت اوراق اجاباتهم ويعود السبب في ذلك حسب اعتقاد الباحث ان الطلبة الراسبون لديهم خبرة في الموضوعات الدراسية ، مع العلم ان عملية الاستبعاد تمت احصائياً فقط ، وبلغ مجموع الطلبة المستبعدين (٧) طلاب بواقع (٣) طلاب ، منهم (٢) راسباً من المجموعة الضابطة ، و(١) لعدم جدية اجابته في المجموعة التجريبية ، في حين استبعدت (٤) طالبات منهن (٢) راسبة من المجموعة الضابطة وطالبة واحدة استبعدت لعدم جدية اجابتها من المجموعة الضابطة واخرى استبعدت لنفس السبب اعلاه من المجموعة التجريبية لعدم جديتها في الاجابة على المقياس القبلي ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

اعداد طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

موزعين حسب المدارس والطرائق التدريسية

			الاعدادية المركزية للبنين				**اعدادية الفردوس للبنات**			
المجموعة	**الطريقة**	**الشعبة**	**عدد الطلاب قبل الاستبعاد**	**عدد الطلاب المستبعدين**	**عدد الطلاب بعد الاستبعاد**	**القاعة**	**عدد الطالبات قبل الاستبعاد**	**عدد الطالبات المستبعدات**	**عدد الطالبات بعد الاستبعاد**
التجريبية	التعلم التعاوني	الانتصار	٣١	١	٣٠	٢	٣١	١	٣٠
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	البعث	٣٢	٢	٣٠	١	٣٣	٣	٣٠
المجموع			٦٣	٣	٦٠		٦٤	٤	٦٠

٣-تكافؤ المجموعتين:

تم اختيار المجموعتين عشوائياً من مجتمع البحث ، على الرغم من ان الاختيار العشوائي يحقق التكافؤ ، الا أن الباحث ارتأى ان يتأكد من تحقيق التكافؤ في المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع ولكي يضمن ضبط المتغيرات الاتية:

أ-الاختبار التحصيلي القبلي (المعلومات التاريخية السابقة).

ب-درجة مادة التاريخ للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١ .

جـ-المعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية – التاريخ –الجغرافية) للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١.

د-اختبار الميول القبلي نحو مادة التاريخ.

وقد استقى الباحث المعلومات السابقة من البطاقة المدرسية وسجلات الادارة ، وعلى النحو الاتي :

أ-الاختبار التحصيلي القبلي (المعلومات التاريخية السابقة) :

تم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وحسب الجنس مكون من (٢٠) فقرة اختبارية من نوع الاختبارات الموضوعية لغرض تحقيق التكافؤ ومعرفة الخلفية التاريخية السابقة لطلبة الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ التي سوف يدرسونها خلال مدة التجربة . تألف الاختبار من (٥) فقرات من نوع اختبارات الصح والخطأ ، و (٥) فقرات من نوع اختبارات الاختيار المتعدد ، و (٥) فقرات من نوع اختبارات املأ الفراغات ، و (٥) فقرات من نوع اختبارات الاجابة القصيرة . وتم عرض فقرات الاختبارات على مجموعة من مدرسي المادة* للتأكد من مدى وضوحها وملائمتها لطلبة الصف الخامس الادبي ، وقد عدلت بعض فقرات الاختبارات في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم ، وطبق الاختبار على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وحسب الجنس يوم السبت الموافق ٢٠٠١/١٠/١٣ (الذكور والاناث) وقد تم تصحيح الاختبارات ، وحصل طالب على اعلى درجة في الاختبار وهي (١٠) درجات في حين كان اقل طالب قد حصل على درجة واحدة ، وكانت اعلى درجة وضعت للأختبار هي (٢٠) درجة ملحق (٣)

---

* السيد جاسم محمود لازم مدرس التأريخ / ثانوية الجماهير للبنين.

السيد رحيم حسوني جبر مدرس التأريخ /اعدادية ١٧ تموز للبنين.

السيد عماد كاظم جبر مدرس التأريخ / اعدادية قتيبة للبنين.

الست فاطمة ناصر علوان مدرسة التأريخ /اعدادية الفردوس للبنات.

واستخدم الباحث تحليل التباين الثنائي لاختبار التحصيل القبلي وكما موضح في جدول (٣) .

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار التحصيل القبلي (المعلومات التاريخية السابقة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحتسبة	قيمة F الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين الجنس	١,٢٠٠	١	١,٢٠٠	٠,١٤٩	٣,٩٤	غير دالة
بين المجموعتين	٠,١٣٣	١	٠,١٣٣	٠,٠١٧		
التفاعل بين الجنس والمجموعتين	٠,٨٣٣	١	٠,٨٣٣	٠,١٠٣		
بين الخلايا (الخطأ)	٩٣٣,٨	١١٦	٨,٠٥			
الكلي	٩٣٥,٩٦٦	١١٩				

يتضح من الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير الاختبار التحصيلي القبلي بين الجنس (ذكور / اناث) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٤٩) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١١٦,١) ، ويتضح ان المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين في هذا المتغير ايضاً اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠١٧) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) ، واتضح تكافؤ المجموعات الاربعة في هذا المتغير اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٠٣) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) بمستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على تكافؤها في التحصيل القبلي.

ب-درجة مادة التأريخ للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١.

حصل الباحث على درجات مادة التاريخ من سجلات الطلبة للعام الدراسي الماضي ٢٠٠٠-٢٠٠١ ملحق (٤) . وباستخدام تحليل التباين الثنائي وكما موضح في جدول (٤) لغرض التكافؤ في هذا المتغير.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات مادة التأريخ -الرابع العام-٢٠٠٠-٢٠٠١

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحتسبة	قيمة F الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين الجنس	٠,٤٠٨	١	٠,٤٠٨	٠,٠٠٧	٣,٩٤	غير دالة
بين المجموعتين	٩,٠٧٥	١	٩,٠٧٥	٠,١٤٥		
التفاعل بين الجنس والمجموعتين	٦,٠٧٥	١	٦,٠٧٥	٠,٠٩٧		
بين الخلايا (الخطأ)	٧٢٥٢,٣٦٦٨	١١٦	٦٢,٥٢٠			
الكلي	٧٢٦٧,٩٢٤٨	١١٩				

يتضح من الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنس (ذكور/ اناث) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٠٧) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١ ، ١١٦) ، كما يظهر تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) اذ يتضح ان القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٤٥) اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) ، ويتضح ان المجموعات الاربعة متكافئة في هذا المتغير اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٩٧) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٩٤) . وهذا يدل على تكافؤها في هذا المتغير.

جـ-المعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية ، التاريخ ، الجغرافية) للصف الرابع للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١ :

حصل الباحث على درجات المواد الادبية من سجلات الطلبة للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١ ملحق (٥) ، ولأن قبول الطلبة بالفرعين الادبي والعلمي تحدده الدرجات التي يحصل عليها الطالب من المواد الادبية (اللغة العربية والتأريخ والجغرافية) ويتم التنافس للقبول في الفرعين (الادبي والعلمي) في ضوء درجات الطالب على المواد الادبية اعلاه.

ولغرض تحقيق التكافؤ في هذا المتغير استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي لايجاد القيمة الفائية وكما موضح في جدول (٥).

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات المعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية ، التاريخ، الجغرافية) للصف الرابع العام ٢٠٠٠-٢٠٠١

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحتسبة	قيمة F الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين الجنس	٧٢,٠٧٥	١	٧٢,٠٧٥	٢,٦٨٩	٣,٩٤	غير دالة
بين المجموعتين	٠,٦٧٥	١	٠,٦٧٥	٠,٠٢٥		
التفاعل بين الجنس والمجموعتين	٣٣,٠٧٥	١	٣٣,٠٧٥	١,٢٣٤		
بين الخلايا (الخطأ)	٣١٠٩,١	١١٦	٢٦,٨٠٣			
الكلي	٣٢١٤,٩٢٥	١١٩				

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنس (ذكور / اناث) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٦٨٩) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١ ، ١١٦) ، كما يتضح تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة(٠,٠٢٥)وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية

(٣,٩٤) ويتضح ان المجموعات الاربعة متكافئة في هذا المتغير اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٣٤) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٩٤) وهذا يدل على تكافؤها في هذا المتغير.

د-اختبار الميول القبلي نحو مادة التأريخ.

للتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) وحسب الجنس استخدم الباحث اداة لقياس الميول القبلي لطلبة الصف الخامس الادبي ملحق (٦) ولأن الميول هي المتغير التابع لمجموعات البحث التجريبية والضابطة والمطلوب معرفة تأثير المتغير المستقل عليه ، فقد طبق المقياس القبلي للميول قبل بدء التجربة يوم الأحد الموافق ٢٠٠١/١٠/١٤ ، ولغرض التأكيد من تكافؤ هذه المتغيلار على مجموعتي البحث استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي لأيجاد القيمة الفائية المحتسبة وكما موضح في جدول (٦).

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأختبار الميول القبلي لمجموعتي البحث وحسب الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحتسبة	قيمة F الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين الجنس	٩٠,١٣٤	١	٩٠,١٣٤	٠,٤٩٨	٣,٩٤	غير دالة
بين المجموعتين	٣٤,١٣٤	١	٣٤,١٣٤	٠,١٨٩		
التفاعل بين الجنس والمجموعتين	٩,٦٣٢	١	٩,٦٣٢	٠,٠٥٣		
بين الخلايا (الخطأ)	٢٠٩٨٩,٢٦٧	١١٦	١٨٠,٩٤٢			
الكلي	٢١١٢٣,١٦٧	١١٩				

ويتضح من الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنس (ذكور / أناث) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٤٩٨) أقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١١٦,١) ، ويتضح تكافؤ المجموعتين (التجريبية

والضابطة)اذ بلغت القيمة المحسوبة (٠,١٨٩) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) ويتضح ان المجموعات الاربعة متكافئة في هذا المتغير اذ بلغت القيمة المحسوبة (٠,٠٥٣) اقل من القيمة الجدولية (٣,٩٤) وهذا يدل على تكافئها في هذا المتغير.

٤-ضبط المتغيرات الدخيلة:

المتغيرات الدخيلة هي تلك المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع (الميول) (رؤوف ، ٢٠٠١ :١٩٧) . لذا حاول الباحث الحد من تأثير هذه المتغيرات غير التجريبية التي قد تؤثر على سلامة التجربة ،زيادة على ما تقدم من اجراء التكافؤ في المتغيرات السابقة حاول الباحث ضبط المتغيرات الدخيلة التي تمثل :

أ-اختيار افراد العينة:

يعد اختيار افراد العينة من الخطوات المهمة للبحث وقد استطاع الباحث السيطرة على هذا العامل بالاختيار العشوائي ، زيادة على عمليات التكافؤ الاحصائي في الاختبار التحصيلي القبلي ودرجات مادة التاريخ للصف الرابع العام ودرجات المعدل العام للمواد الادبية واختبار الميول القبلي ، اتضح تكافؤ الطلبة في هذه المتغيرات.

ب-الاندثار التجريبي : (الترك في التجربة)

ويقصد به الترك الذي يتعرض له بعض الطلبة الخاضعين للتجربة او الانقطاع عن المدرسة اثناء مدة التجربة ، ولم يتعرض الطلبة لمثل هذا العامل ، سوى تغيب بعض الطلبة وبنسب ضئيلة جداً ، وبالتساوي في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ولكلا الجنسين.

جـ-النضج:

ان مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ولكلا الجنسين يتعرضون إلى عمليات النمو نفسها ، ولأن مدة التجربة ثلاثة اشهر وهي مدة قصيرة ومحددة بدأت يوم الاثنين الموافق ٢٠٠١/١٠/١٥ وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠٠٢/١/٣ زيادة على اجراء عمليات التكافؤ في المتغيرات لأفراد عينة البحث واخضاعهم المدة الزمنية نفسها من التجربة حدت من تأثير هذا العامل على المتغير التابع.

د-اداة القياس :

استعمل الباحث اداة قياس موحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) ولكلا الجنسين وقد اتصفت الاداة بالصدق والثبات ، ولاعتماد الاداة في الاختبارين القبلي والبعدي ولجميع افراد عينة البحث وهذا الاجراء قد حد من اثر هذا العامل.

هـ-اثر الاجراءات التجريبية:

من اجل الحد من الاجراءات التجريبية التي تؤثر على المتغير التابع حاول الباحث الحد من تأثير هذه الاجراءات وذلك عن طريق التدريس وحفاظاً على سلامة التصميم التجريبي قام الباحث بنفسه بتدريس مجموعات البحث (التجريبية والضابطة) ولكلا الجنسين وذلك للحد من اختلاف اساليب التدريس ومعاملة الطلبة.

و-المادة الدراسية:

قام الباحث بتدريس مجموعات البحث بنفس المادة الدراسية وحسب متغير الجنس حيث درست نفس الموضوعات الدراسية المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الادبي لمادة التاريخ الحديث الفصل الدراسي الاول وكما موضح في جدول (٨) .

ز-المدرسة:

طبق الباحث التجربة في مدرستين واحدة للذكور والاخرى للاناث وتكاد تكون كلا المدرستين متشابهتين في الصفوف الدراسية من حيث مساحة الصف والمقاعد والشبابيك والسبورات ومستلزمات اخرى غيرها.

ح-توزيع الحصص :

بالاتفاق مع ادارة المدرستين تم تنظيم الحصص الاسبوعية فكانت ساعات الحصص متقاربة في التوزيع ولكلا المدرستين والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

الحصص الاسبوعية لمجوعات البحث

المجموعة	الاعدادية المركزية للبنين			اعدادية الفردوس للبنات		
	اليوم	الشعبة	الدرس	اليوم	القاعة	الدرس
التجريبية	الاثنين	الانتصار	٣	الاحد	الثانية	٣
	الاربعاء	الانتصار	٤	الثلاثاء	الثانية	٣
	الخميس	الانتصار	٣	الاربعاء	الثانية	٢
الضابطة	الاثنين	البعث	٢	الاحد	الاولى	٤
	الاربعاء	البعث	٥	الثلاثاء	الاولى	٣
	الخميس	البعث	٢	الاربعاء	الاولى	١

ط-الوسائل التعليمية:

استخدم الباحث نفس الوسائل التعليمية في كلا المدرستين -السبورة ، الطباشير (الابيض والملون) ، الكتاب المدرسي ، المصور التاريخي للمرحلة الاعدادية ، الخرائط.

ي-المدة الزمنية للتجربة:

كانت المدة الزمنية للتجربة واحدة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولكلا المدرستين إذ بدأت التجربة يوم الاثنين الموافق ٢٠٠١/١٠/١٥ وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠٠٢/١/٣.

ك-سرية التجربة:

لضمان سلامة التجربة حرص الباحث على سرية التجربة وذلك بالاتفاق مع ادارة المدرستين ، وقد جرت التجربة بسرية تامة ولم يعرف الطلبة بانهم مبحوثون حتى نهاية التجربة ، ولان التجربة بدأت في الفصل الدراسي الاول ساعد ذلك على سرية التجربة ولكون الباحث عمل مدرساً في مدارس المحافظة لذا تمت التجربة بسرية تامة.

٥-تحديد المادة العلمية :

قبل بدء التجربة قام الباحث بتحديد المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها الى طلبة الصف الخامس الادبي خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ ، وبعد مراجعة الباحث ولقائه بالمشرف التربوي الاختصاصي*، ومراجعته لعدد من مدرسي المادة من المدارس الثانوية والاعدادية في المحافظة**واطلاعه على خططهم السنوية وملاحظاتهم ، وبعد الاطلاع على الخطط السنوية الموحدة لمناهج المرحلة الثانوية***،ولكون الباحث قد مارس تدريس المادة خلال عمله المهني فقد حددت المادة العلمية بثلاثة ابواب من كتاب التاريخ الحديث المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي****والجدول (٨) يوضح مفردات المادة العلمية.

جدول (٨)

المادة العلمية من كتاب التأريخ الحديث للصف الخامس الادبي –الفصل الدراسي الاول

---

* السيد جبار حبيب جبر /مشرف التاريخ الاختصاصي في المديرية العامة لتربية القادسية.

** السيد سعد عبد الواحد عبد الخضر / مدرس التأريخ –الاعدادية المركزية للبنين.

السيد جاسم محمود لازم / مدرس التأريخ –ثانوية الجماهير للبنين.

السيد رحيم حسوني جبر / مدرس التأريخ –اعدادية ١٧ تموز للبنين

السيد عماد كاظم جبر /مدرس التأريخ – اعدادية قتيبة للبنين.

الست فاطمة ناصر علوان / مدرسة التأريخ –اعدادية الفردوس للبنات.

*** الخطط السنوية الموحدة لمناهج المرحلة الثانوية ، وزارة التربية ، مديرية الاشراف التربوي ،ط١ ، مطبعة وزارة التربية رقم (٣) بغداد، ١٩٩٩م.

**** كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي ، لجنة في وزارة التربية ط٣٨ ٢٠٠٠ .

الباب	الفصل	الموضوعات	الصفحات	عددها
الاول	الاول	الثورة الفرنسية(١٧٨٩م-١٧٩٢م)	٩-١٣	٢٣
	الثاني	نابليون بونابرت	٣٢-٤٣	١١
	الثالث	اوربا بعد الثورة الفرنسية وسيادة الرجعية	٤٤-٥٠	٦
الثاني	الاول	الثورة الصناعي	٥٥-٦٥	١١
	الثاني	التطورات الاقتصادية والاجتماعية بعد الثورة الصناعية	٦٦-٧٢	٧
	الثالث	التقدم العـــلمي	٧٣-٨٤	١٢
الثالث	الاول	مقدمة في القومية والديمقراطية	٨٩-٩١	٣
	الثاني	بريطانيا والاصلاح الدستوري	٩٢-١٠٧	١٦
	الثالث	فرنســـا	١٠٨-١١٣	٦
	الرابع	الحركات القومية في ايطاليا والمانيا والنمسا	١١٤-١٣٧	٢١
	الخامس	التطورات السياسية والاقتصادية في روسيا	١٣٨-١٤٤	٧

من خلال ملاحظة الجدول يتضح ان المادة العلمية تشكل (١٢٣) صفحة من مجموع عدد صفحات الكتاب البالغة(٢١٠) صفحة ، وانها تمثل (٥٩%) من مجموع صفحات الكتاب المدرسي المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي.

٦-صياغة الاهداف السلوكية:

الاهداف السلوكية هي اهداف تحدد بدقة وتوضح ما تهدف ان يتعلمه المتعلم من دراسة موضوع معين ، في صياغة لاحداث سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه (البغدادي ،١٩٨٤: ١٨) فالاهداف السلوكية هي عبارات او جمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتعرف بها الطلبة في نهاية الوحدة الدراسية وهي بذلك تصف ما يتوقع من الطلاب انجازه (توق وعدس ،١٩٨٤ : ٣٢) ومن خلال الاهداف السلوكية فانه يتم تعرف التغيير المراد استحداثه في سلوك المتعلم او فكره او وجدانه (الحيلة ومرعي ، ٢٠٠٠ :١٩٩) فالهدف السلوكي هو وصف لما ينتظر من المتعلم ان يقوم به نتيجة للانشطة التي يمارسها (ابو الهيجا ، ٢٠٠١ : ٤٠) لذلك قام الباحث بصياغة الاهداف السلوكية في ضوء الاهداف العامة* ومحتوى المادة الدراسية المقررة لطلبة الصف الخامس الادبي معتمداً في ذلك على

* وزارة التربية ، منهج الدراسة الاعدادية ،ط١ ، شركة الفنون للطباعة المحدودة، ١٩٩٠م.

تصنيف بلوم المعرفي مقتصراً على المستويات الثلاثة الاولى منه وهي التذكر ، والفهم ، والتطبيق وقد بلغ عدد الاهداف السلوكية في ضوء المستويات الثلاثة (١٨٩) هدفاً سلوكياً غطت المادة المقررة ، ولبيان صلاحية الاهداف وتحديدها او عدم صلاحيتها وتعديلها فقد عرضت على مجموعة من الخبراء ، المتخصصين في مجال التاريخ والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة ، ملحق (٩) ، وفي ضوء ملاحظاتهم اعتمدت الاهداف التي نالت نسبة اتفاق اكثر من (٧٩%) وقد بلغ عددها (١٨٠) هدفاً سلوكياً ملحق (٧) موزعة على محتوى الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٠١ –٢٠٠٢) .

٧–اعداد الخطط التدريسية:

تعد خطة التدريس من العناصر الرئيسة المهمة في عملية التدريس اذ ان خطة التدريس الجيدة ضمانه اكيدة لتحقيق الاهداف التربوية والتعليمية للدرس (سعد ، ١٩٩٠ : ٢٤٩) وفي ضوء محتوى المادة المقررة من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي والاغراض السلوكية ، فقد تم اعداد (٣٣) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية وفق اسلوب التعلم التعاوني ، وتم وضع (٣٣) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية ملحق(٨) وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة ملحق (٩) وفي ضوء ارائهم وملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات عليها واعتمدت في تدريس الموضوعات المقررة لتدريس المادة.

٨–اعداد صحائف العمل :

من مستلزمات البحث الحالي اعداد صحائف عمل لطلبة المجموعة التجريبية التي تدرس باسلوب التعلم التعاوني ، لذلك استلزم اعداد (٦) صحائف عمل لكل حصة تدريسية تم توزيعها على المجموعات التعاونية وقد اشتملت صحائف العمل على الاهداف، والانشطة

وعدد من الاسئلة التي تقيس مجموعة من الاهداف السلوكية من المتوقع تحقيقها عند مرور الطلبة بالخبرات التعلمية المتعلقة بموضوع الدرس.

يتم تسليم كل مجموعة تعاونية اصلية من المجموعات صحيفة عمل بعد مناقشة ومداولة المجموعات الفرعية ، وتقوم كل مجموعة تعاونية اصلية بمناقشة صحيفة العمل الخاصة بها بتوزيع الادوار او الواجبات وفقاً لمجموعاتهم وبعد الانتهاء من مناقشة صحائف العمل للمجموعات التعاونية تسلم هذه الصحائف مع ورقة الاجابة للامتحان اليومي الذي تمارسه المجموعات بصورة فردية عند الانتهاء من مادة الدرس إلى المدرس والشكل (٢) يوضح ذلك .

شكل(٢)

صحيفة عمل المجموعة التعاونية

صحيفة عمل رقم (١)

اسماء المجموعة المدرسة /

١- ٢-

٣- ٤- الموضوع /

٥- التاريخ /

الهدف /

الانشطة/

الاسئلة ومنها /

س١ /

س٢/

س٣/

س٤/

س٥/

٩-اداة البحث :

(بناء مقياس الميول نحو مادة التأريخ)

لغرض التحقق من فرضيات البحث اقتضى ذلك بناء اداة مقياس الميول نحو مادة التاريخ لقياس ميول الطلبة قبل التجربة وبعدها ، واتبع الباحث الخطوات الاتية في بناء المقياس :-

أ-اعداد فقرات المقياس :-

من الخطوات الاساسية في بناء المقاييس النفسية هو اعداد فقرات مناسبة ، اذ ان الاختبار بوصفه اداة يجب ان يمثل جوانب السلوك المراد قياسه (احمد ، د.ت : ١٥٠) ومن اجل اعداد فقرات تقيس ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التأريخ فقد تم جمع (٥٦) فقرة بالاستعانة بالمصادر الاتية:

اولاً:استطلاع اراء عينة من طلبة الصف الخامس الادبي بلغ عددها (٥٠) طالباً ، بواقع (٢٥) طالباً من ثانوية الجماهير للبنين و(٢٥) طالبة من اعدادية الأمير للبنات ، بعد ان وجه اليهم استبياناً استطلاعياً طلب منهم بيان رأيهم في النشاطات الصفية واللاصفية التي يحبونها ويمارسونها ويهتموا بها من خلال دراستهم لمادة التاريخ.

ثانياً : مراجعة البحوث والادبيات وبعض الدراسات السابقة والمقاييس التي لها علاقة بموضوع الميول نحو المواد الدراسية .

ومن هذه المقاييس :

مقياس (العبد الله ، ١٩٩٤) المكون من (٥٢) فقرة ، مقياس (البياتي ، ١٩٩٤) المكون من (٤٠) فقرة ، ومقياس (ابراهيم ،١٩٩٩)المكون من ٢٨ فقرة ، ومقياس (القريشي ، ٢٠٠٠) المكون من (٤٢) فقرة ، ومقياس (الموسوي ، ٢٠٠١) المكون من (٣٤) فقرة ومقياس (مطر ، ١٩٩٢) المكون من (٤١) فقرة.

وكذلك المقاييس التي تناولت الاتجاه نحو المواد الدراسية كمقياس (الدايني ،١٩٩٤) المكون من (٤٨) فقرة ، ومقياس (الربيعي ، ١٩٩٩) المكون من (٣٣) فقرة ومقياس (عباينة ، ١٩٩٥) الصورة المعربة لمقياس (ايكن) لقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات المكون من (٢٠) فقرة.

وقد استخلص الباحث منها عدداً من الفقرات التي تتضمن مواقف ذات علاقة بمقياس الميول نحو المواد الدراسية ، ومنها مادة التاريخ.

ثالثاً : مناقشة مضامين الفقرات مع مجموعة من زملاء الباحث من طلبة الدراسات العليا*.

رابعاً : خبرة الباحث في مجال تدريس التاريخ –الصف الخامس الادبي–.

خامساً : مناقشة اراء ومقترحات الاساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس** حول فقرات المقياس وقد تمخض عن هذه المناقشات استبعاد عدد من الفقرات واسبقاء (٤٧) فقرة يعتقد بانها تمثل الميول نحو مادة التأريخ لدى طلبة الصف الخامس الادبي.

ب–التأكد من صدق المقياس وصلاحيته:

بعد ان تم اعداد فقرات المقياس وتعديلها واستبقاء (٤٧) فقرة من فقرات المقياس الـ(٥٦) تم التحقق من صدق المقياس وذلك لبيان مقدرته على قياس ما وضع من اجله ، فالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس الوظيفة التي يقيسها ولا يقيس شيئاً اخر او بالاضافة اليها (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٢٧٣) . وللتأكد من صدق المقياس اختار الباحث الصدق الظاهري الذي يمثل المظهر العام للاختبار او صورته الخارجية من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ، ويتناول ايضاً تعليمات الاختبار ومدى دقتها (الغريب ، ١٩٨٥ : ٦٨٠).

ويتم التوصل الى الصدق الظاهري عن طريق عرضه على المحكمين واستخراج النسبة المئوية لتحديد ما يتفق الخبراء عليه ، ويمكن استخراج (كاي التربيع) لاستخراج

---

* ١–حميد مهدي راضي البصري :طالب ماجستير طرائق تدريس التاريخ قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / القادسية.

٢–ابتسامة علوان شفيق :طالبة ماجستير طرائق تدريس التاريخ . قسم العلوم التربوية والنفسية /كلية التربية / القادسية.

** ١–أ.م.د.عبد الكريم عبد الصمد السوداني / قسم العلوم التربوية والنفسية /كلية التربية / القادسية.

٢–أ.م.د.ناجي محمود ناجي النواب / قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / ابن الهيثم.

٣–أ.م.د. عبد الكريم جاسم العمراني / قسم العلوم التربوية والنفسية /كلية التربية / القادسية.

صدق الاختبار (العجيلي واخرون ، ٢٠٠١ : ٧٣) ويشير (Eble,1972 ,p.555) ان افضل طريقة في استخراج الصدق الظاهري هو عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء او المحكمين الحكم على مدى صلاحية الخاصية المراد قياسها.

وتم عرض المقياس على مجموعة من الاساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس بلغ عددهم (٢٠) خبيراً ، ملحق (٩) لبيان ارائهم على كل فقرة من فقرات المقياس من حيث صلاحيتها في قياس الميول نحو مادة التاريخ وللتشبث من ان الفقرة تقيس ميلاً نحو المادة ومناسبة لطلبة الصف الخامس الادبي ، وقد وضع الباحث امام كل فقرة من فقرات المقياس حقلين لاختيارين (صالحة ، غير صالحة) وطلب من المحكمين وضع علامة (×) امام حقل صالحة اذا كان يعتقد بانها صادقة في قياس الميل ، ووضع نفس العلامة في حقل (غير صالحة) اذا كان يعتقد بانها غير صادقة في قياس الميل مع ابداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عليها ان وجدت.

ولقد ابدى الخبراء اراءهم وملاحظاتهم في فقرات المقياس ، وقد حذفت بعض الفقرات لتشابه معناها كما تم تعديل بعض الفقرات وقد حصلت غالبية الفقرات على نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر ، وباستخدام مربع كا^{٢} (^{2}×) لعينة واحدة لكل فقرة ، وذلك لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين اراء الخبراء عند مستوى دلالة (٠,٠٥)اذ عدت الفقرة صالحة اذا ايدها ما لا يقل عن (١٦) خبيراً فما فوق من اصل (٢٠) خبيراً من الخبراء وبذلك ابقيت (٤٢) فقرة من اصل (٤٧) فقرة ورفضت (٥) فقرات لعدم حصولها على مستوى الدلالة المذكورة ملحق (١٠) والجدول(٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

النسبة المئوية وقيم كأي لصلاحية المقياس

ارقام الفقرات	عدد الخبراء الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كا٢ المحسوبة	الدلالة المعنوية عند مستوى ٠,٠٥

١،٣،١٠،١٥،١٨،٢٢،٢٣،٣٠،٣٦،٤٣	٢٠	%١٠٠	٢٠	دالة*
٥،١١،١٢،١٤،٢٥،٢٦،٢٧،٣٣،٤٦	١٩	%٩٥	١٦,٢	دالة*
٤٥،١٣،٢٠،٢٤،٢٩،٣٨،٣٩،٤٤	١٨	%٩٠	١٢,٨	دالة*
٢،٤،٦،٣١،٣٢،٣٤،٤٠،٤١	١٧	%٨٥	٩,٨	دالة*
٧،٩،١٦،١٩،٣٥،٣٧،٤٧	١٦	%٨٠	٧,٢	دالة*
٨،١٧،٤٢	١٤	%٧٠	٣,٢	غير دالة*
٢١	١١	%٥٥	٠,٢	غير دالة*
٢٨	١٠	%٥٠	٠,٠	غير دالة*

جـ-اعداد تعليمات المقياس:

بعد التاكد من صدق المقياس وصلاحيته تم اعداد تعليمات المقياس التي توضح كيفية الاجابة على المقياس ، وانه ليس اختباراً ولكن استطلاعاً لاراء المستجيب على عبارات المقياس ، مع التمعن في قراءة فقراته والاجابة على بديل واحد من البدائل الثلاثة التي وضعت للمقياس حسب طريقة ليكرت لكل فقرة من فقراته ، وعدم ترك أي فقرة دون اجابة ، وقد وضع مثالاً توضيحياً يبين كيفية الاجابة على فقرات المقياس.

د-اختبار مدى وضوح التعليمات:

بعد اعداد فقرات المقياس وتعليماته تم عرض المقياس مع التعليمات على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً من طلبة الصف الخامس الادبي ، بواقع (٢٠) طالباً من اعدادية ١٧ تموز للبنين و (٢٠) طالبة من اعدادية الامير للبنات لغرض الكشف عن مدى وضوح التعليمات والوقت المحدد للاجابة عن الفقرات ، وقد تبين ان هناك بعض الكلمات كانت محط تساؤل الطلبة وبحاجة الى تعديل فعدلت ، أما الوقت الذي استغرقته الاجابة فكان بين (٢٥-٣٠) دقيقة.

هـ-تصحيح المقياس:

* القيمة الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية (١) هي ٨٤و ٣ .

لتصحيح فقرات المقياس حددت ثلاثة بدائل (موافق تماما ، موافق لحد ما ، غير موافق) وحددت الاوزان (٣،٢،١) على التوالي . وحسبت الدرجة الكلية للمقياس عن طريق جمع درجاته على جميع فقرات المقياس ، وبذلك اصبحت اعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (١٢٦) درجة وأوطأ درجة يحصل عليها المستجيب (٤٢) درجة . اما المتوسط النظري للمقياس فبلغ (٨٤) درجة.

و-التحليل الاحصائي للمقياس:-

ان تحليل الفقرات هو عبارة عن عملية اختبار استجابات الافراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٧٤) وتتضمن هذه العملية معرفة مدى فعالية او قدرة كل فقرة في التمييز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها (العجيلي واخرون ، ٢٠٠١ :٦٧) وبما ان عدد فقرات المقياس تتضمن (٤٢) فقرة فقد اعتمد الباحث حجم عينة التحليل الاحصائي مؤلفة من (٢٩٥) طالباً موزعين عشوائياً بواقع (١٤٧) طالباً و (١٤٨) طالبة من طلبة الصف الخامس الادبي ، حيث يشير نانلي (Naually , 1981 , p . 262) بأن كل فقرة من فقرات المقياس يقابلها بما لا يقل عن (٥) افراد من حجم عينة التحليل الاحصائي . وقد توزعت العينة الاستطلاعية للتحليل الاحصائي حسب الجدول (١٠) .

جدول (١٠)

عينة التحليل الاحصائي من المدارس الثانوية والاعدادية في مركز المحافظة والاطراف

ت	المدرسة	عدد الطلبة	الموقع البيئي
١	ثانوية فلسطين المختلطة	١٣	السدير –اطراف
٢	اعدادية الفتح المبين للبنين	١٧	دغارة– اطراف

٣	ثانوية الجماهير للبنين	٢٤	حي الوحدة العربية –مركز
٤	ثانوية ذات الصواري للبنات	٢٥	دغارة –اطراف
٥	اعدادية الطليعة للبنات	٣٠	حي الجديدة– مركز
٦	اعدادية قتيبة للبنين	٣٥	حي الزوراء – مركز
٧	اعدادية الامير للبنات	٤٠	حي الفاضلية – مركز
٨	اعدادية دمشق للبنات	٥٣	حي الزوراء – مركز
٩	اعدادية ١٧ تموز للبنين	٥٨	حي الوحدة العربية – مركز
	المجموع	٢٩٥	

طبق الباحث المقياس بتاريخ ٢٠٠١/٩/١٠ قبل اجراء التجربة ، بعد ذلك تم تصحيح الاجابات وحساب معامل تمييز الفقرات بطريقتين :

١–طريقة المجموعتين المتطرفتين:

قام الباحث بايجاد معامل تمييز الفقرات وذلك بترتيب الاستمارات ترتيباً تنازلياً من اعلى درجة حصل عليها الطلبة الى ادنى درجة في المقياس ، ثم قسمت الاستمارات الى مجموعتين متساويتين وذلك بأخذ الاستمارات التي حصلت على الدرجات العليا ومجموعة الاستمارات ذات الدرجات الدنيا حيث ان كل فقرة لابد ان تكون لها القدرة على التمييز بين من يحصلون على درجات واطئة ومن يحصلون على درجات عالية (العجيلي واخرون ، ٢٠٠١ : ٧٠) وبأخذ درجات (٢٧%) العليا والدنيا من درجات المجموعتين لتمثل افضل نسبة يمكن اخذها لانها تقدم لنا مجموعتين بافضل ما يمكن من حجم وتمايز(Ebel , 1972 , p.385) ولأجل الحصول على تمييز الفقرات فقد استخدمت (٢٩٥) استمارة من الاختبار الاستطلاعي وتم استبعاد (٢٥) استمارة لعدم جدية الاجابة على المقياس وبهذا اصبحت عدد الاستمارات للعينة الاستطلاعية (٢٧٠) استمارة بواقع (٧٣) استمارة لكل مجموعة عليا ودنيا ، واستخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتحقق من القوة التميزية للفقرة العليا والدنيا ، حيث تم ايجاد المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة واتضح بان القيمة

التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٤) والقيمة الجدولية (١,٩٨) والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

القيمة التميزية لفقرات المقياس بالاختبار التائي (t-test)

رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	اهمية التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية
١	٦,١٩٢	١٢	٦,٠٦٦	٢٣	٦,٨٢٧	٣٤	٧,٨٢١
٢	٦,٦٩٢	١٣	٩,٧٥١	٢٤	٣,٧٠٢	٣٥	٦,١١٨
٣	٧,٨٨١	١٤	٨,٥٣٩	٢٥	٦,٤٢٢	٣٦	١٠,١٦٨
٤	٥,٥٠٧	١٥	٤,٨٩٤	٢٦	٦,٧٩٨	٣٧	٦,١٨٧
٥	٥,٩٩١	١٦	٦,٥٦٨	٢٧	٦,٩٥٠	٣٨	٦,٢٣٢
٦	٧,٠١٦	١٧	٧,٣٣٩	٢٨	٣,١١٢	٣٩	٦,٩٦٥
٧	٧,٦٣٦	١٨	٣,٤٩٣	٢٩	١١,٦٧٢	٤٠	٥,٧٩٥
٨	٥,٠٧٢	١٩	١١,١٠٣	٣٠	٥,٨٨٠	٤١	٦,٦٩٧
٩	٤,٤٣٢	٢٠	٨,٣٣٥	٣١	١١,٢٩٧	٤٢	٣,٥٩٢
١٠	٤,٣٣٨	٢١	٣,١٠٧	٣٢	٦,١٦٦		
١١	٦,٩٤١	٢٢	٨,٠٣٤	٣٣	٧,٨٧٧		

٢-علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

يحسب معامل تمييز الفقرة عن طريق ايجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (الامام واخرون ،١٩٩٠ :١١٧) . وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس في تحليل الفقرات واستخراج القوة التميزية بحساب معامل ارتباط بيرسون (person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس فكانت جميع فقرات المقياس

ذات قوة تميزية حيث اظهرت معاملات الارتباط دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٦٨) والقيمة الجدولية (٠,١٢٤) والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

القيمة التميزية لمعامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤١٩	١٢	٠,٤١٣	٢٣	٠,٤٠٩	٣٤	٠,٤١٠
٢	٠,٤٧٥	١٣	٠,٥٢١	٢٤	٠,٣٥٤	٣٥	٠,٤٥٢
٣	٠,٤٨٥	١٤	٠,٤٤١	٢٥	٠,٤٠٤	٣٦	٠,٥٥١
٤	٠,٤٢٧	١٥	٠,٣١٠	٢٦	٠,٤١٥	٣٧	٠,٣٩٢
٥	٠,٤١٩	١٦	٠,٤٥١	٢٧	٠,٤٥٢	٣٨	٠,٥١٧
٦	٠,٤٢٧	١٧	٠,٤٦١	٢٨	٠,٣٠٢	٣٩	٠,٥٠٢
٧	٠,٤٧٢	١٨	٠,٤٥٥	٢٩	٠,٥١٤	٤٠	٠,٣٦٤
٨	٠,٣١٣	١٩	٠,٤٨٤	٣٠	٠,٤٥٧	٤١	٠,٣٩٥
٩	٠,٣٣١	٢٠	٠,٤١٦	٣١	٠,٥١٧	٤٢	٠,٣٠٢
١٠	٠,٣٤٢	٢١	٠,٣٠١	٣٢	٠,٣٣٥		
١١	٠,٤٥٣	٢٢	٠,٤٣٢	٣٣	٠,٤٢٧		

٣-الصدق : (The Validity)

يعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء الاختبارات النفسية والتربوية (السيد ، ٩٧٩ : ٥٥٠) . فالصدق مسألة في غاية الاهمية في تحديد قيمة الاختبار او مغزاه (ابو حطب ، وسيد ،١٩٧٦ : ٩٥) . فالاختبار الصادق هو الاختبار القادر على قياس السمة المراد قياسها ، أو مقدرته على قياس ما وضع لاجله (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٣٩)

(الامام واخرون ، ١٩٩٠ : ١٢٣) ولاجل التحقق من صدق الاختبار استخدم الباحث الصدق الظاهري وصدق البناء.

أ-الصدق الظاهري: (Face Validity)

يمكن تقييم درجة الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على اكثر من محكم ، وتقييم درجة الاختبار في ضوء التوافق بين تقديرات المحكمين ، فاذا كانت تقديرات المحكمين متدنية فأن ذلك يعد ضعفاً في الصدق الظاهري (عودة ، ١٩٨٥ : ١٥٧) فالصدق الظاهري هو الاشارة الى ما يبدو ان الاختبار يقيسه أي ان الاختبار يتضمن فقرات يبدو انها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه (الامام واخرون ، ١٩٩٠ : ١٣٠) .

وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وتم حذف الفقرات غير الصادقة كما تمت الاشارة اليه سابقاً في ص .

ب-صدق البناء : (Constract Validity)

يقصد بصدق البناء مدى قياس الاختبار للسمة المقاسة ، وهناك طرق عدة يمكن فيها الوصول الى صدق البناء ، منها العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ، على اعتبار ان الدرجة الكلية للمقياس تعد مصداقاً لصدق الاختبار ، وبايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية وبحذف الفقرة التي يكون ارتباطها بالدرجة الكلية واطئاً . وبما ان جميع فقرات المقياس بالدرجة الكلية ذات دلالة احصائية ينظر(صفحة ،) ، لذا يعد المقياس مؤشراً لصدق البناء كما يعد اختيار مجموعتين متطرفتين بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس من دلائل صدق البناء ، حيث يتم استخراجه بايجاد الفرق بين المجموعتين ، وبما ان جميع فقرات المقياس لها القدرة التميزية بين المجموعتين المتطرفتين لذا يعد المقياس مؤشراً لصدق البناء (ينظر صفحة ،١٢٠) ، (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٤٣) . (Anastas , 1976 , p. 154) .

٤-الثبات : (The Reliability)

يشير الثبات إلى الاتساق في تقدير المقياس لما يقيسه (جابر ، ١٩٨٣ : ٢١٦) ، (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٣٠). فثبات الاختبار هو درجة الدقة التي تقيس بها الاختبارات ما يراد قياسه (الرشدان وجعنيني ، ١٩٩٩ : ٣٢٥) ، وان تعطي نتائج مشابهة في كل مرة يطبق فيها المقياس على نفس الافراد (ابو لبدة ، ١٩٧٩ : ٢٥٣) وهناك عدة طرق لا يجاد ثبات المقياس ارتأى الباحث استخدام بعضها ومن هذه الطرق:-

أ-طريقة اعادة الاختبار : (Test – Retest – Method)

في هذه الطريقة يكرر تطبيق نفس الاختبار على مجموعة من الافراد (احمد ، د.ت: ٢٣٢) وبحصولهم على درجة الاختبار الاول ودرجة الاختبار الثاني وبحساب معامل ارتباط المرة الاولى بالمرة الثانية فاننا نحصل على معامل ثبات الاختبار (السيد، ١٩٧٩ : ٥١٩) ولحساب ثبات المقياس بهذه الطريقة طبق الباحث المقياس على عينة مؤلفة من (٥٠) طالباً بواقع (٢٥) طالباً من اعدادية ١٧ تموز للبنين و (٢٥) طالبة من اعدادية الطليعة للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية ملحق (١٠) ، وكانت المدة الزمنية للتطبيق هي (١٥) يوماً واستخرج معامل الثبات بطريقة بيرسون (Person) فبلغ معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد ، ذلك ان معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه كما يرى ليكرت (Likerk) يتراوح ما بين (٠,٦٢-٠,٩٣) (Lazarous ,1963 , P.228) .

ب-طريقة التجزئة النصفية :(معامل الاتساق الداخلي)

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار الى نصفين حيث تقسم فقرات المقياس الى قسمين متكافئين ويسمى معامل الثبات بينهما معامل الاتساق الداخلي . ويمكن الحصول على درجتين لكل فرد وذلك بتقسيم الاختبار الى نصفين فردي وزوجي ، ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة اختار الباحث (٥٠) استمارة من استمارات تحليل الفقرات عشوائياً وتم حساب معامل الثبات بطريقة بيرسون (Person) فبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٥) ولكن هذه الطريقة تحسب معامل الثبات من درجات الافراد على كل نصف من الاختبار بوصفه اختباراً كاملاً ولا تحسبه من درجات الافراد عن الاختبار ككل (احمد ، د.ت ، ٢٣٥) ولهذا استخدمت معادلة سبيرمان -براون لانها تضمن اطالة الاختبار الى الضعف

حينما تطبق على معامل الثبات المقدر بطريقة التجزئة النصفية ، فكان معامل الثبات بطريقة سبيرمان –براون (Sperman - Brown) هو (٠,٩١) (السيد ، ١٩٧٩ : ٨٨) ولكن هذه الطريقة تفترض بتساوي الانحراف المعياري لكل من النصفين ، فاذا لم تتساوى الانحرافات المعيارية بين الجزئين فاننا نلجأ الى طريقة اخرى مثل طريقة كتمان (احمد ، د.ت : ٢٣٦)حيث تصلح هذه الطريقة لحساب الثبات عندما لا تتساوى الانحرافات المعيارية لجزئي الاختبار (السيد ، ١٩٧٩ : ٥٣٠) وبلغ معامل الثبات بطريقة كتمان (٠,٩٢) وهو معامل ثبات عالية جدا .

١٠–اجراءات تطبيق التجربة:

اتبع الباحث اثناء تطبيق التجربة الاجراءات الاتية:

أ–تطبيق مقياس الميول نحو مادة التأريخ.

طبق الباحث مقياس الميول على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) شملت (شعبتي الانتصار ، والبعث بالنسبة للطلاب ، وقاعة (١) و (٢) بالنسبة للطالبات) مرتين الاولى قبل البدء في التجربة والثانية بعد الانتهاء من التجربة . ففي بداية العام الدراسي ، وقبل البدء في التجربة اجرى الباحث اختباراً قبلياً بتطبيق المقياس على الشعب المذكوره اعلاه ، واسندت عملية المراقبة الى مدرسي الشعب ، الذين لديهم درس في تلك الحصة ، وقام الباحث بشرح تعليمات الاجابة الى المدرسين قبل البدء بتطبيق المقياس على الطلبة واشرف الباحث بنفسه على سير عملية التطبيق والاجابة على الاستفسارات التي ترد من قبل الطلبة ، ولغرض معرفة مستوى ميول الطلبة نحو مادة التاريخ كخطوة اولى لتوزيع الطلبة ضمن مجموعات تعاونية غير متجانسة في الميول.

ب–قام الباحث بتعريف المجموعات التعاونية باسلوب التعلم التعاوني وخطواته واهميته ، وكيفية العمل في مجموعات تعاونية بوصف هذه الاستراتيجية طريقة جديدة لم تكن مألوفة عند الطلبة وخبراتهم التعلمية السابقة.

ج–تقسيم طلبة المجموعة التجريبية الى (٦) مجموعات تعاونية غير متجانسة في التحصيل القبلي والميول على ان يكون في كل مجموعة طالب من مستوى عال في

التحصيل القبلي وفي الميول القبلي ، وثلاثة طلاب في مستوى متوسط في التحصيل القبلي والميول القبلي ، وطالب في مستوى منخفض ، بناء على الدرجات الكلية التي حصل عليها الطلبة في اختبار التحصيل القبلي والميول القبلي ، اذ ان فئة الميول العالي تمثل ٣٣% من الدرجات النهائية ، وادنى ٣٣% من الدرجات النهائية تمثل فئة الميول المنخفض ، والباقي يمثل فئة الميول المتوسط.

د-يتم تعيين الادوار او الواجبات على طلبة المجموعة التعاونية عشوائياً ، وتتبدل هذه الادوار بشكل دوري ، ويكون لكل طالب في المجموعة دور معين يتحدد بموجبه المهمة الموكلة اليه وهذه الادوار هي :-

القائد – المسجل ، الباحث ، المنسق ، المقوم.

هـ-تقسيم الموضوع الدراسي الاول من الفصل الاول الثورة الفرنسية (١٧٨٩م-١٧٩٢م) الى خمسة اجزاء ، ويعطى كل جزء الى طالب من طلبة المجموعة التعاونية ، ووضع تعليمات للمجموعات التعاونية من قبل المدرس وهذه :

-تحضير الطلبة للموضوع الدراسي كواجب بيتي.

-تجتمع كل مجموعة تعاونية في بداية الدرس للاطلاع على صحيفة العمل الموزعة من قبل المدرس والمستلمة من قبل المنسق وتوزيع الواجبات فيما بينهم.

و-يشكل طلاب المهمة الجزئية مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الاصلية اعتماداً على ادوارهم في مجموعاتهم الاصلية ، لتكون مجموعات جزئية يقوم كل طالب بمناقشة الجزء المخصص له من المادة التعلمية والعودة الى مجموعاتهم الاصلية والقاء ما اكتسبه امام مجموعته الاصلية ، على اعتبار ان كل عضو يتقن المهمة الموكلة اليه من المادة التعلمية وتقوم كل مجموعة بمناقشة ومداولة وشرح المهمة الموكله اليها لتحقيق اغراض الدرس السلوكية وجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

توزيع طلبة المجموعات التجريبية وعدد اعضائها وواجباتهم

ت	المجموعة	عدد اعضائها	الواجبات

		الذكور	الاناث	
١	الاولى	٥	٥	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
٢	الثانية	٥	٥	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
٣	الثالثة	٥	٥	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
٤	الرابعة	٥	٥	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
٥	الخامسة	٥	٥	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
٦	السادسة	٦	٦	القائد،المسجل،الباحث، المنسق، المقوم
	المجوع	٣١	٣١	

ز-التقويم والمكافأت :

اعتمد الباحث على نوعين من التقويم : الاول التقويم الجماعي ، والثاني التقويم الفردي.

ويتم حساب درجات التقويم الجماعي في الاختبارات اليومية التي تؤديها المجموعة التعاونية الواحدة ، أي ان الدرجة التي تحصل عليها المجموعة تعد درجة كل فرد فيها . ومثال ذلك : اذا حصلت المجموعة الاولى على درجة (٦٠) من (١٠٠) في الاختبار الشفهي ، فأن كل عضو من اعضاء المجموعة سوف يحصل على الدرجة نفسها (٦٠) من (١٠٠) ، وهكذا الحال بالنسبة لبقية المجموعات . اما الاختبارات الفردية فيتم تقويمها فردياً ، فبعد الانتهاء من صحائف العمل يتم اختبار الطلاب بصورة فردية ودون مشاركة اعضاء مجموعته في الاجابة على الاسئلة التي تطرح في اختبار صحائف العمل ، ثم تؤخذ متوسط درجات الاعضاء في المجموعة الواحدة في اداء الاختبار الفردي وترصد على هيئة درجة واحدة للمجموعة.

ومثال ذلك اذا حصل اعضاء المجموعة الاولى في الاختبارات التحريرية الفردية على الدرجات المبينة ادناه :

القائد / ٦٩ المسجل /٦٨

الباحث /٦٥ المنسق/٦٦ المقوم /٦٧

فيتم اخذ متوسط درجات جميع اعضاء المجموعة الواحدة وترصد على هيئة درجة واحدة للمجموعة كلها.

اما المكافأت فتحصل كل مجموعة انجزت مهمتها بمعدل اعلى على مكافأة بزيادة درجتين على درجة كل عضو فيها زيادة على المكافأت المعنوية التي تحصل عليها المجموعة من قبل المدرس بتشجيع المجموعة ومدحها امام بقية الطلبة.

ح-يتعين على كل مجموعة تعاونية اقامة مشاريع عمل (نشاط لا صفي) ضمن مدة زمنية محددة كأن يكون هذا النشاط (اقامة نشرات جدارية ، رسم خرائط تاريخية...الخ)، كتابة بحوث تاريخية) توزع هذه النشاطات في بداية الفصل الدراسي الاول ، ويكون دور المدرس الموجه والمرشد لعمل الطلبة ضمن نشاطاتهم ، ويتم تقويم العمل الجماعي لحساب درجة المجموعة الفائزة في النشاط وتحسب على هيئة درجة للمجموعة.

ط-تطبيق التجربة /

-طبق الباحث مقياس الميول القبلي في يوم واحد هو يوم الاحد الموافق ٢٠٠١/١٠/١٤ وعلى طلبة مجموعات البحث (ذكور / اناث).

-انتهت التجربة يوم الخميس الموافق ٢٠٠٢/١/٣ حيث تم تطبيق مقياس الميول البعدي وصححت اجابات الطلبة وتم معالجة البيانات احصائياً.

-استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (الفصل الدراسي الاول) وتم تقديم (٣٣) حصة دراسية لكل مجموعة وبمعدل (٣) حصص دراسية لكل من الذكور والاناث اسبوعياً .

١١-الوسائل الاحصائية:

أ-تحليل التباين الثنائي : (Two way Anova)

وذلك لاختبار الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي ومعدل مادة التاريخ والمعدل العام للمواد الادبية واختبار الميول القبلي.(عودة والخليلي ،١٩٨٨ : ٤٠٦) .

ب-اختيار كاي (x^2) : (Chi-square)

وذلك لمعرفة درجة التوافق بين الخبراء في صلاحية فقرات المقياس.

$$كا^{٢} = \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

حيث ل =التكرار الملاحظ

ق=التكرار المتوقع (البياتي واثناسيوس،١٩٧٧ :٤٩٣)(الصوفي،١٩٨٥: ٤٠)

هـ-الاختبار التائي : (T. test) لعينتين مستقلتين :

وذلك لاختبار الدلالة الاحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا لحساب القوة التميزية لفقرات المقياس ، كما استخدم لبيان دلالة الفروق الاحصائية في متوسط درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على اختبار الميول البعدي .

$$ت\ (ن_{١} + ن_{٢} - ٢) = \frac{س_{١} - س_{٢}}{\sqrt{\frac{(ن_{١} - ١)\ ع٢ + (ن_{٢} - ١)\ ع٢}{(ن_{١} + ن_{٢} - ٢)} \left(\frac{١}{ن١} + \frac{١}{ن٢}\right)}}$$

حيث أن

(س١) = الوسط الحسابي للعينة الاولى .

(س٢) = الوسط الحسابي للعينة الثانية .

(ن١) = عدد افراد العينة الاولى .

(ن٢) = عدد افراد العينة الثانية .

(ع١) = التباين للعينة الاولى .

(ع٢) = التباين لعينة الثانية .

(البياتي واثناسيوس ١٩٧٧ : ٢٦٠) (رؤوف ، ٢٠٠١ : ٢٠٣)

د-الاختبار التائي : لعينتين مرتبطتين .

وذلك لبيان دلالة الفروق الاحصائية في متوسطات درجات الميول البعدي والقبلي .

$$ت = \frac{م\ ف}{\sqrt{\frac{مجـ\ ح^{2}\ ف}{ن\ (ن - ١)}}}$$

حيث أن :

م ف = متوسط الفروق

مجـ ح٢ ف = مربعات انحرافات الفروق عن متوسط تلك الفروق .

ن = عدد الافراد

(السيد ، ١٩٧٩ : ٤٦٩)

هـ- معادلة بيرسون : (Person correlation)

لأستخراج معامل الارتباط بطريقة اعادة الاختيار او طريقة التجزئة النصفية واستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للقياس .

$$ر = \frac{ن\ مجـ\ س\ ص - مجـ\ س \times مجـ\ ص}{\sqrt{[ن\ مجـ\ س^{٢} - (مجـ\ س)^{٢}]\ [ن\ مجـ\ ص^{٢} - (مجـ\ ص)^{٢}]}}$$

حيث ان

ر = معامل ارتباط بيرسون

ن= عدد الافراد

س ، ص = قيم المتغيرين

(البياتي واثناسيوس ١٩٧٧ : ١٨٣)

و- لأستخراج ثبات الاختبار استخدمت المعادلات الاتية :

١-معادلة بيرسون .

٢-معادلة سبيرمان – براون (Spearman - Brown)

وذلك لتصحيح ثبات الاختبار بعد ان حسب بطريقة التجزئة التصفية .

$$\text{ر} = \frac{2 \text{ ر}_1}{1 + \text{ر}_1}$$

حيث ان :

ر = معامل ثبات الاختبار .

ر ١= معامل الارتباط بين درجات الافراد على نصفي الاختبار.

(احمد ، د. ت : ٢٣٦)

ح-معادلة كتمان : (Gatman Formula)

وذلك لحساب ثبات الاختبار بعد ان حسب بطريقة التجزئة النصفية .

$$\text{راا} = 2\left(1 - \frac{\text{ع}_1^2 + \text{ع}_2^2}{\text{ع}^2}\right)$$

حيث ان :

ع$_1^2$ = تباين درجات الاسئلة الفردية .

ع$_2^2$ = تباين درجات الاسئلة الزوجية . (السيد ، ١٩٧٩ : ٥٣٠)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج وتفسيرها في ضوء معطيات التجربة التي تم تطبيقها وفقاً لهدف البحث وفرضياته مع بيان الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة .

١-عرض النتائج وتفسيرها :

تحقيقاً لهدف البحث وللاجابة عن الفرضيات التي تضمنها حللت البيانات لمعرفة الدلالة الاحصائية للفروق بين الاوساط الحسابية للدرجات جدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤)

نتائج اختبار الميول نحو مادة التاريخ القبلي والبعدي لطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

البيانات / الجنس	العمليات الاحصائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
ذكور	مجموع الدرجات	٣٠٥٣	٣٠٨٠	٣٠٠٤	٢٩٩٢
	المتوسط الحسابي	١٠١,٧٦٧	١٠٢,٦٦٧	١٠٠,١٣٣	٩٩,٧٣٣
	الانحراف المعياري	١٢,٥٩٠	١١,٤٦٤	١٠,٥٣٨	١٦,٣٦٩
	العدد	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
أناث	مجموع الدرجات	٢٩٨٤	٣٢٠٦	٢٩٦٩	٢٩٢٧
	المتوسط الحسابي	٩٩,٤٦٧	١٠٦,٨٦٧	٩٨,٩٦٧	٩٧,٥٦٧
	الانحراف المعياري	١١,١٠٨	٨,٦٥٩	١٧,٥١٣	٩,٢٩٠
	العدد	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠

وسيعرض الباحث النتائج المتعلقة بفرضيات البحث وتفسيرها في ضوء ما تم التوصل إليه :

أ-(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلبة الصف الخامس الادبي على مقياس الميول نحو مادة التاريخ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مقياس الميول البعدي (ملحق ١٢) ومن خلال استخراج الفرق بين متوسطي درجات اختبار الميول لمجموعتي البحث وباستخدام (T-test) لعينتين مستقلتين وجد ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٢,٨٠٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨) وبدرجة حرية (١١٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) جدول (١٥) .

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات / المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٦٠	١٠٤,٧٦٧	١٠,٣٧٤	١١٨	٢,٨٠٢	١,٩٨	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
الضابطة	٦٠	٩٨,٦٥	١٣,٣٥٣				

يتبين من جدول (١٥) أن متوسط درجات ميول طلبة المجموعة التجريبية بلغ (١٠٤,٧٦٧) والانحراف المعياري (١٠,٣٧٤) ، وأما متوسط درجات ميول طلبة المجموعة الضابطة بلغ (٩٨,٦٥) والانحراف المعياري (١٣,٣٥٣) وهذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باسلوب التعلم التعاوني ، حيث كان المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الاولى .

ومن أجل معرفة مقدار الفرق في تنمية ميول الطلبة عند كل مجموعة من مجموعات البحث ارتأى الباحث حساب الفرق بين درجات كل طالب على مقياس الميول نحو مادة

التاريخ وللمجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني باستخدام (T-test) لعينتين مرتبطتين ، ومن حساب الفرق بين درجات الاختبار البعدي والقبلي للميول نحو مادة التاريخ اتضح انه دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٩) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٢,١٢٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) مما يؤشر إلى نمو الميول نحو مادة التاريخ للمجموعة التجريبية كان نتيجة استخدام اسلوب التعلم التعاوني ، جدول (١٦) يوضح ذلك .

جدول (١٦)

الفرق بين الوسطين الحسابيين و القيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلبة المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلبة	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٦٠	٤,١٥	٢,١٢٢	٢,٠١	دالة

وعند حساب الفرق بين درجات اختبار الميول البعدي و القبلي وللمجموعة الضابطة تبين انه غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٩) ، أذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٤٥٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) جدول (١٧) ، مما يؤشر على نمو ميول ضعيفة عند طلبة المجموعة الضابطة .

جدول (١٧)

الفرق بين الوسطين الحسابيين و القيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلبة المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلبة	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
ضابطة	٦٠	٠,٩	٠,٤٥٥	٢,٠١	غير دالة

بينت النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فيما يخص الفرضية الصفرية الاولى ان استخدام اسلوب التعلم التعاوني له أثر ايجابي في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ ، ويمكن تفسير الدلالة الاحصائية للبيانات كما ياتي :

- من جدول (١٥) يتبين ان الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، مما يدل على فاعلية هذا الاسلوب في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الأدبي نحو مادة التاريخ ، ولما لها من اثر إيجابي أتاح المجال امام الطلبة في المشاركة في المناقشات وابداء الاراء لكل عضو من اعضاء المجموعات لأبداء رأيه حيث يوفر التعلم التعاوني وسطاً تعلمياً ايجابياً لدى المتعلمين من خلال تعاونهم ومشاركتهم في انجاز المهمات التعلمية المطلوبة منهم (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٣٩).
- ويمكن ان يعزي تفوق المجموعة التجريبية إلى اهمية التعلم التعاوني في خلق جو من الألفة والارتياح عند الطلبة ، فعن طريق اسلوب التعلم التعاوني يتخلص الطلبة من مشاعر الاتجاهات السلبية نحو البيئة المدرسية (غباشنة ، ١٩٩٤ : ١٥) .
- وقد يعود ايضاً إلى ان اسلوب التعلم التعاوني احدث تنمية في ميول طلبة المجموعة التجريبية بحيث أسهمت الميول في احداث عملية التعلم لذا فان الميول المرغوب فيها تعد عناصر دفع نحو التعلم ومؤثرات سلوكية تؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب منه (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ١٣٠) .
- وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية إلى ان هذا الاسلوب يؤدي إلى اقامة علاقات صداقة بين الطلبة أذ اكدت بعض الدراسات ان الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التعاونية يتكون لديهم حب أكبر لزملائهم وتقدير لذواتهم (القاعود ، ١٩٩٥ : ١٣٣) وتتوطد علاقات الصداقة فيما بينهم اذا توافرت لديهم فرص العمل الجمعي (ريان ، ١٩٧١ : ١٤٣) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (مطر ، ١٩٩٢) ، و دراسة سلافين وكارويت (Slavin & Karweit, 1981)، لكنها تختلف عن دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) .

ويشير جدول (١٦) إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية في اختبار مقياس الميول نحو مادة التاريخ عند مقارنة نتائج الاختبار البعدي ، والقبلي ، وهذا ما يؤكد فاعلية اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ . يذكر السيد نقلاً عن أراء بعض المربين حول تحديد اهمية ميول المتعلمين بالنسبة للأسس التي تراعى في تدريس مادة التاريخ إلى ان (ثمة فريق من المربين من يرى ان اثارة ميول الطلبة واهتماماتهم هي من صنع طريقة التدريس واساليبه ووسائله والجو العام الذي يسود الصف) (السيد ، ١٩٦١ : ٧٥)

وهذا ما يؤكد على ان اسلوب التعلم التعاوني أسهم في نمو ميول الطلبة نحو المادة الدراسية ، أذ عملت هذه الطريقة على زيادة نمو ميول الطلبة وهذا ما أكدته نتائج الاختبار البعدي لمقياس الميول ، أذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,١٢٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) بدرجة حرية (٥٩) .

أما جدول (١٧) فيشير إلى عدم وجود دلالة احصائية في ميول طلبة المجموعة الضابطة في الاختبارين البعدي والقبلي ، ولكنه يبين وجود ميول ضعيفة قد يعود ذلك إلى خبرات الطلبة السابقة ونشاطاتهم وتفاعلاتهم ، وللمادة التي تكون وثيقة الصلة بحياة الطالب وخبراته السابقة وذات الدلالة و المعنى لديه تجعل الطالب يميل إلى ممارستها والتقبل إليها بسرور (زيدان و السمالوطي ، ١٩٨٠ : ٦٠) ومنها ما يتصل بالمدرس وطريقته في عرض المادة الدراسية .

ب–فيما يخص الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على ان (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الميول نحو مادة التاريخ) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باسلوب التعلم التعاوني وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية (جدول ١٨) .

جدول (١٨)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٠٢,٦٦٧	١١,٤٦٤	٥٨	٠,٨٠٤	٢,٠١	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٩٩,٧٣٣	١٦,٣٦٩				

يتبين من الجدول (١٨) ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في اختبار الميول البعدي بلغ (١٠٢,٦٦٧) والانحراف المعياري (١١,٤٦٤) ، بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩٩,٧٣٣) والانحراف المعياري (١٦,٣٦٩) وباستخدام (T-test) لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٠٤) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) بدرجة حرية (٥٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الأعتيادية ولذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية .

ولغرض الكشف عن الفرق بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي للميول نحو مادة التاريخ وللمجموعتين التجريبية والضابطة كلاً على حده باستخدام (T-test) لعينتين مرتبطتين ، وعند حساب دلالة الفرق بين درجات الاختبارين البعدي والقلبي لمقياس الميول نحو مادة التاريخ لطلاب المجموعة التجريبية لمعرفة تأثير المتغير المستقل (التعلم التعاوني) في المتغير التابع (تنمية الميول نحو مادة التاريخ) ، اتضح انه غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٣٤) وهي أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٥) جدول (١٩) .

جدول (١٩)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلاب المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلبة	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٠,٩	٠,٣٣٤	٢,٠٥	غير دالة

وعند حساب الفرق بين درجات اختبار الميول البعدي والقبلي وللمجموعة الضابطة تبين انه غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٩٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٥) لذا يتضح عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين الاختبار البعدي والقبلي للمجموعة الضابطة جدول (٢٠) يوضح ذلك .

جدول (٢٠)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطلاب المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطلاب	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٠,٤	٠,١٩٥	٢,٠٥	غير دالة

ويمكن تفسير الدلالة الاحصائية للفرضية الصفرية الثانية كما يلي :-

- يبين الجدول (١٨)عن عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باسلوب التعلم التعاوني وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية .

- وقد يعود ذلك إلى ان طلاب الصف الخامس الأدبي قد تشكلت لديهم ميول نحو مادة التاريخ نتيجة تفاعلهم مع محيطهم الاجتماعي على اساس دوافعهم واغراضهم الخاصة وقدراتهم ، يذكر ابراهيم نقلاً عن زيتون ان الميول لمجرد تشكلها وتكونها غالباً ما تميل إلى الاستقرار النسبي . (السيد ، ١٩٦١ : ٧٥)، (ابراهيم ، ١٩٩٩ : ١١٧) .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) ، التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة احصائية في ميول تلاميذ الصف السادس الابتدائي التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، ولكنها تختلف عن دراسة (Tarkington , 1989) التي اظهرت زيادة في ميول الطلاب لقبول وجهات نظهرهم نحو بعضهم البعض .

ودراسة (مطر ، ١٩٩٢) التي اثبتت نتائجها عن وجود ميول نحو مادة الفيزياء تعزى إلى طريقة التعلم التعاوني ، ودراسة (الربيعي ، ١٩٩٩) التي توصلت نتائج دراستها عن وجود اثر ايجابي في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم العامة .

ويشير جدول (١٩) عن عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعة طلاب البحث التجريبية في الاختبارين البعدي والقبلي ، وهذا ما يؤكد على وجود ميول ضعيفة وذلك من خلال نتائج اختبارهما ، حيث يؤكد عبد الرحمن ، (١٩٨٣) خلال نتائج الدراسات التي اجريت في البيئة العربية إلى ان الميول تبدأ بالظهور في سن (١٤) وتثبت في سن (١٨) (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٣١) .

ولكن بالرجوع إلى جدول (١٤) يتبين بأن الاوساط الحسابية لأختبار الميول البعدي والقبلي وللمجموعة التجريبية (الذكور) ، ان قيمة المتوسط الحسابي للأختبار البعدي يساوي (١٠٢,٦٦٧) فيما بلغ المتوسط الحسابي للأختبار القبلي (١٠١,٧٦٧) وهذا يعطي مؤشراً على ان اختبار طلاب المجموعة التجريبية البعدي افضل من الاختبار القبلي في تنمية ميول طلاب الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ .

ويشير جدول (٢٠) إلى عدم وجود فرق دال احصائياً بين طلاب مجموعة البحث الضابطة في الاختبارين البعدي والقبلي لمقياس الميول . وأكد هندي وأخرون ،(١٩٨٩) ان الميول تختلف باختلاف الافراد ، فهي تتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد ، وبالعادات

والتقاليد السائدة فيها ، وبمستواه الاقتصادي وبالظروف الثقافية والحضارية التي يتفاعل معها (هندي واخرون ، ١٩٨٩ : ١٢٤) .

ج–وفيما يخص الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على ان (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الميول نحو مادة التاريخ) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باسلوب التعلم التعاوني وبين درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية ومن حساب متوسط الفرق بين المجموعتين باستخدام (t-test) لعينتين مستقلتين وجد ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٤,٠١٠) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١) بدرجة حرية (٥٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) جدول (٢١) يوضح ذلك .

جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات / المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٠٦,٨٦٧	٨,٦٥٩	٥٨	٤,٠١٠	٢,٠١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٩٧,٥٦٧	٩,٢٩٠				

يتبين من جدول (٢١) ان هناك أثراً واضحاً لأستخدام اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول الطالبات المجموعة التجريبية نحو مادة التاريخ مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة ، ولغرض الكشف عن مقدار الفرق في تنمية الميول نحو مادة التاريخ بين

مجموعتي البحث التجريبية والضابطة كل على حدة ارتأى الباحث حساب دلالة الفرق بين درجات الاختبار البعدي والقبلي باستخدام (t-test) لعينتين مرتبطتين وجدول (٢٢) يوضح ذلك .

جدول (٢٢)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطالبات المجموعة التجريبية (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطالبات	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٧,٤	٢,٧٠٧	٢,٠٥	دالة

يتبين من جدول (٢٢) ان الوسط الحسابي للفرق بين الاختبارين البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية (٧,٤) وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مرتبطتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٢,٧٠٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩) .

وهذا يدل على وجود نمو في ميول طالبات المجموعة التجريبية نتيجة استخدام اسلوب التعلم التعاوني .

ويتبين من جدول (٢٣) نتائج تطبيق الفرق بين الاختبارين البعدي والقبلي للمجموعة الضابطة ان متوسط الفرق بلغ (١,٤) وان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٤١٠) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٥) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩) وهذا يدل على ضعف ميول طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية .

جدول (٢٣)

الفرق بين الوسطين الحسابيين والقيمة التائية (T-test) المحسوبة بين درجات الاختبارين البعدي والقبلي لطالبات المجموعة الضابطة (لعينتين مرتبطتين)

المجموعة	عدد الطالبات	الفرق بين الوسطين الحسابيين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	١,٤	٠,٤١٠	٢,٠٥	غير دالة

ومن خلال نتائج المقارنات السابقة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية في اختبار الميول نحو مادة التاريخ اللواتي درسن المادة باسلوب التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة بالطريقة الاعتيادية ، وهذا ما يؤكد رفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في تنمية الميول نحو مادة التاريخ حيث تبين وجود فرق ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية ويمكن تفسير النتائج فيما ياتي :-

- قد يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى ان التعلم التعاوني اسلوب جديد للتدريس ادى إلى اثارة اهتمام الطالبات وتشوقهن مما زاد من رغبتهن في معرفة المادة وتحضيرهن واندماجهن مع بعضهن البعض بحيث اصبحت كل طالبة مسؤولة عن الدور الذي خصص لها مع طالبات مجموعاتها واسهم ذلك في تنمية ميولهن نحو المادة الدراسية ، واشارت نتائج بعض الدراسات إلى ان استخدام اسلوب التعلم التعاوني لا يحدث تأثيراً في الجوانب المعرفية للفرد فقط، بل في الجوانب الوجدانية ايضاً . (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ : ١٠٥) كما أكد زيتون على اهمية الميول في حياة الطالب بأنها تثير الاهتمام والرغبة وبالتالي تدفع الطالب (الطالبة) لدراسة المادة الدراسية (زيتون ، ١٩٨٧ ، ١٦٢) .

- وقد يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية إلى ان الطالبات لديهن الرغبة في الاتصال والتفاعل مع اقرانهن ، وان استمرارية هذا التفاعل يزيد من دافعيتهن للتعلم ، وهناك فرص متعددة للتفاعل الاجتماعي تعد طريقة التعلم التعاوني واحدة منه (سبايترز ، ١٩٩٨ : ٥٥) : وفي هذا الصدد اشار (Makeachie , W, and others , 1986 , P.63) أن أفضل اجابة لسؤال هو : ما هي افضل طريقة للتدريس ؟ أن ذلك يعتمد على هدف الدرس ، نوعية الطلاب ، المدرس . لكن افضل اجابة هي ((دع الطلاب يعلم بعضهم بعضاً)).
- وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية إلى دور المدرس في التعلم التعاوني ، حيث يؤدي المدرس دوراً معيناً للطالب (الطالبة) وقت الحاجة مزدوداً بالتغذية الراجعة وقت الضرورة راصداً لعملية المشاركة الجماعية في المجموعات التعاونية (القاعود ، ١٩٩٥ : ١٣٣) (عبابنة ، ١٩٩٥ : ٣٩): مما جعل طالبات المجموعات التعاونية يشعرن بالمدرس تجاههن وتقبلهن لبعضهن البعض . (Sharan . S . 1980 , P.253) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Amprosio & Others , 1993) ودراسة (Lord, 1994) ودراسة (الفالح ، ٢٠٠٠) ودراسة (الربيعي ١٩٩٩)ولكنها تختلف عن دراسة (ابو فضالة ، ١٩٩٥) التي لم تظهر نتائج بحثها وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس الميول تعزى لطريقة التدريس .

د–وفيما يخص الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على انه ((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات ميول طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات ميول طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الميول نحو مادة التاريخ)) .

وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلاب المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات المجموعة التجريبية في اختبار الميول البعدي وباستخدام الأختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (

١,٦٠١) وهـي أقـل مـن القيمـة التائيـة الجدوليـة (٢,٠١) عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) وجدول (٢٤) يوضح ذلك .

جدول (٢٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (T-test) لدرجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في اختبار الميول البعدي نحو مادة التاريخ

البيانات المجموعة	الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	ذكور	٣٠	١٠٢,٦٦٧	١١,٤٦٤	٥٨	١,٦٠١	٢,٠١	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	أناث	٣٠	١٠٦,٨٦٧	٨,٦٥٩				

يتبين من الجدول (٢٤) ان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (الذكور) بلـغ (١٠٢,٦٦٧) والانحـراف المعيـاري (١١,٤٦٤) بينمـا المتوسـط الحسـابي للمجموعـة التجريبية (الاناث) بلغ (١٠٦,٨٦٧) والانحراف المعياري (٨,٦٥٩) ، ويوضح الجدول عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الذكور وبين المجموعة التجريبية الاناث ، ولهذا تقبل الفرضية الصفرية الرابعة .

وقد يعزى عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية (ذكور / أناث) إلى ما يأتي :-

- ان اسلوب التعلم التعاوني اسهم في تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة (ذكور – اناث) نحو البيئة المدرسية (Stokes , 1991 , P.458) .
- وقد يعزى عدم فرق ذو دلالة احصائية إلى ان اسلوب التعلم التعاوني اسلوب عمل الطلبة بموجبه بتوجيه وتشجيع مستمر من المدرس ، أذ ان للمدرس دوراً مهماً في اكتشاف الطلاب ذوي الميول ، والتعرف عليها ، ومن ثم توجيه الطلاب إلى ممارسة النشاط المشبع لميولهم (القريشي ، ٢٠٠٠ ، ١١٠).

- وربما يعزى عدم فرق بين طلبة المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني ، بأن هذا الاسلوب استخدم مهارات التعاون التي يجب ان تعلم ، لأن مهارات مكتسبة وليست غريزية فطرية (غباشنة ، ١٩٩٤ : ١٣) . وهذا الحال ينطبق على الميول ايضاً حيث تعد الميول أموراً مكتسبة يمكن تعلمها (بحري وحبيب ، ١٩٨٥ : ١١٧) ادى ذلك إلى مساعدة الطلبة الوصول إلى نتائج متقاربة .
- وقد يعزى الاتفاق في نتائج طلبة المجموعة التجريبية إلى ان هذا الاسلوب يسمح بالتعاون والعمل الجمعي على اسس ديمقراطية ولا يهمل في الوقت نفسه العمل الفردي الاستقلالي (السيد ، ١٩٦١ : ١٣٨) .
- وقد يعزى عدم فرق ذو دلالة احصائية إلى ان هذا الاسلوب في تدريس التاريخ يعد من الاساليب الجديدة التي تعتمد على توجيه نشاط الطلبة ليتعلموا بأنفسهم ، عن طريق تنظيم المواقف التعلمية واستشارة ميول الطلبة (سعادة ، ١٩٨٥ : ٥٥ – ٥٦) (Slavin , 1984 , P.P. 53 , 63) .

وعلى الرغم من عدم فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة المجموعة التجريبية (ذكور / اناث) إلى ان النتائج المعروضة في جدول (٢٤) تبين ان قيمة المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية اعلى من قيمة المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية ، وهذا يعطي مؤشراً على ان ميول طالبات المجموعة التجريبية افضل من ميول طلاب المجموعة التجريبية ، وقد يكون ذلك ناتجاً عن ان الطالبات اكثر مواظبة على التحضير والمتابعة والنشاط ، فضلا عن تمتعهن بوقت اكبر يقضيهن غالباً داخل البيت بحكم التقاليد الاجتماعية والمسؤولية الاسرية بحيث يقمن باستغلال الجزء الاكبر من وقتهن بالدراسة اذا ما قورن بالطلاب (الدايني ، ١٩٩٤ : ٢٣) .

٢-الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج الاتي :-

أ-أفضلية استخدام اسلوب التعلم التعاوني على الطريقة الاعتيادية في تنمية ميول الطلبة نحو مادة التاريخ .

ب-اقتراب نتائج اسلوب التعلم التعاوني مع الطريقة الاعتيادية في تنمية ميول طلاب الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ ، وقد يعود السبب في ذلك إلى اثر المجتمع والبيئة التي يعيش فيها الطالب في خلق ميوله نحو المواد الانسانية بصورة عامة والتاريخ بصورة خاصة ، اذ اثرت في تنمية الميول لدى طلاب المجموعتين .

ج-افضلية استخدام اسلوب التعلم التعاوني على الطريقة الاعتيادية في تنمية ميول طالبات الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ .

د-عدم وجود فرق في ميول طالبات وطلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت اسلوب التعلم التعاوني نحو مادة التاريخ ، غير انه ظهر ان الطالبات اكثر تفوقاً من الطلاب في تنمية الميول .

هـ-شعور الطلبة في المجموعات التعاونية بأنهم يؤدون واجباتهم الصفية بصورة جماعية تعاونية ، واحساسهم بأنهم مسؤولون عن انجاز واجباتهم في مجموعاتهم نحو تحقيق اهدافهم ، فيقبلوا على التعلم بفاعلية اكثر من اقرانهم في الطريقة الاعتيادية .

و-ان اسلوب التعلم التعاوني اسهم في نمو ميول طلبة المجموعات التعاونية من خلال العمل التعاوني وزيادة اتجاهاتهم الايجابية نحو بعضهم البعض .

ز-يضع اسلوب التعلم التعاوني الطلبة امام مواقف تعلمية تتيح الفرصة امامهم للبحث عن الحقائق والاتجاهات الكثفية للتفكير العلمي ، فيصبح الطلبة امام مواقف

تحتاج إلى ادوار متعددة على خلاف الطريقة الاعتيادية القائمة على دور الحفظ والتلقين دون الفهم والتطبيق .

ح–ان اسلوب التعلم التعاوني يعتمد على نشاط الطلبة ، وان نجاح الفرد في المجموعة يعني نجاح مجموعاتهم .

ط–حينما يشعر الطلبة في مجموعاتهم بانهم بحاجة إلى المعرفة ، وانها ترضي ميلهم فانهم سوف يبحثون عنها ويعفون المدرس من البحث ، وبالتالي شعورهم بلذة التحصيل وانها من عملهم واختصاصهم لا من عمل المدرس .

٣-التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما ياتي :-

أ-استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية .

ب-تدريب الهيئات التدريسية اثناء الخدمة على استخدام اسلوب التعلم التعاوني ، وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد على التلقين والحفظ ، واستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس .

ج-ضرورة تدريب المشرفين الاختصاص على تطبيق اسلوب التعلم التعاوني من خبراء مختصصين في هذه الاستراتيجية ، لغرض تدريب ا لمدرسين ومتابعتهم على استخدامها اثناء الخدمة .

د-اصدار كراس خاص وتوزيعه على المدارس الابتدائية والثانوية وتضمينه استراتيجيات تدريسيه حديثه في التعلم بما فيها استراتيجية التعلم التعاوني .

هـ-تهيئة الصفوف والقاعات الدراسية والاثاث والاجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرس على التدريس وفق اسلوب التعلم التعاوني .

و-تأكيد استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في مادة طرائق تدريس المواد الاجتماعية لطلبة اقسام التاريخ في كليات التربية .

ز- الأخذ بنظر الاعتبار ميول الطلبة واهتماماتهم ورغبتهم في التقديم إلى الفرع الذي يرونه مناسباً في الصف الخامس الاعدادي .

ح-الاهتمام بميول المتعلمين عند تدريس طلبة المرحلة الاعدادية من خلال الأهتمام بالنشاطات العلمية للمواد الدراسية وعدم الاقتصار على التحصيل المعرفي .

٤ –المقترحات

أ–دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مواد اجتماعية اخرى .

ب–دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مراحل دراسية اخرى .

ج–دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في متغيرات اخرى ، مثل التفكير الناقد ، التفكير الابتكاري ، حب الاستطلاع .

د–دراسة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في صفوف دراسية مختلطة (ذكور / اناث)

هـ–اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تنمية اتجاهات طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ .

و–اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في معرفة اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية الميول لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ .

المصادر

المصادر العربية

المصادر الاجنبية

المصادر العربية

Bالقرآن الكريم

١- ابراهيم ، عبد العليم ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط٧ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٣ م .

٢- ابراهيم ، عبد اللطيف فؤاد ، **المناهج اسسها وتنظيمها وتقويم أثرها** ، مكتبة مصر ، ١٩٦٧ .

٣- ـــ، وسعد مرسي أحمد ، **المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨ م .

٤- ابراهيم ، فاضل خليل ، اثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ في مادة التاريخ وميولهم نحوها ، **المجلة العربية للتربية** ، العدد الاول ، المجلد التاسع عشر ، ١٩٩٩ م .

٥- ابراهيم ، فوزي طه ورجب احمد الكلزة ، **المناهج المعاصرة** ، ط٢ ، مكةالمكرمة ، مكتبة الجامعة ، ١٩٨٦ م .

٦- ابن الأثير ، ابو الحسن علي بن الكرم ، **الكامل في التاريخ** ، جـ١ ، القاهرة ، مطبعة البابي الحلبي ، ١٩٦٥ م .

٧- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد ، **المقدمة**، مطبعة الكتاب ، بيروت ، د.ت .

٨- ابن عباد ، الصاحب اسماعيل ، **المحيط في اللغة** ، تحقيق الشيخ محمد حسن ال ياسين ، بغداد دار الحرية للطباعة ، ١٩٧٨ م .

٩- ابو حطب ، فؤاد ، وسيد احمد عثمان ، **التقويم النفسي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٦ م .

١٠- ابو فضالة ، يسرى محمد ، أثر تعلم المجموعات التعاوني على ميول واتجاهات الصف الثامن نحو العلوم وأثره على تحصيلهن المعرفي ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، عمان ، الجامعة الاردنية ، ١٩٩٥ م ،

١١- أبو لبدة ، سبع محمد ، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي** ، ط١ ، عمان ، جمعية المطابع التعاونية ، ١٩٧٩ م .

١٢- ابو هلال وأخرون ، **المرجع في مبادئ التربية** ، ط١ ، عمان ، دار الشروق ، ١٩٩٣ م.

١٣- ابو الهيجا ، فؤاد ، **اساليب وطرق تدريس اللغة العربية واعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية** ، ط١ ، عمان ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ م.

١٤- أحمد ، محمد عبد السلام ، **القياس النفسي والتربوي** ، ط١ ، القاهرة ، مطبعة المعرفة ، د.ت .

١٥- الازيرجاوي ، فاضل حسين ، **اسس علم النفس التربوي** ، الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٩١ م .

١٦- ايفانز ، ك.م ، **الاتجاهات والميول في التربية** ، عالم المعرفة ، ١٩٧٤ م .

١٧- الالوسي ، جمال حسين ، **علم النفس العام** ، بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ١٩٨٨ م.

١٨- الامام ، مطصفى محمود وأخرون ، **التقويم و القياس** ، بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، ١٩٩٠م .

١٩- الامين ، شاكر محمود وأخرون ، **أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية معاهد المعلمين** ، ط٥ ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٨٣ م .

٢٠- آل ياسين ، محمد حسين ، **مبادئ في طرق التدريس العامة** ، بيروت ، المطبعة العصرية ، ١٩٧٤م.

٢١- باقر ، طه ، وعبد العزيز حميد ، **طرق البحث العلمي في التاريخ والأثار** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨٠ م .

٢٢- بحري ، منى يونس و عايف حبيب ، **المنهج والكتاب المدرسي** ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٥ م .

٢٣- البغدادي ، محمد رضا ، **الاهداف و الاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس** ، ط٢ ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٤ .

٢٤- بلقيس ، أحمد و توفيق مرعي ، **الميسر في علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الفرقان ، ١٩٨٢ م .

٢٥- بلوم ، بنيامين ، وأخرون ، **تقييم تعلم الطالب التجميعي** ، ترجمة محمد أمين المفتي واخرون ، دار ماكجر وهيل للنشر ، ١٩٨٣ .

٢٦- البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس ، **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، بغداد ، مطبعة الثقافة العمالية ، ١٩٧٧ م .

٢٧- البياتي ، ماجد عبد الستار عبد الكريم ، اثر تدريس تقنيات الهندسة الوراثية على تنمية الميول العلمية لطلاب معهد اعداد المعلمين ، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٤ م .

٢٨- توق ، محي الدين وعبد الرحمن عدس ، **اساسيات علم النفس التربوي** ،دار جون وايلي وأولاده ، ١٩٨٤ م .

٢٩- ثور ندايك ، روبرت واليزابيث هيجن ، **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني و عبد الرحمن عدس ، مركز الكتب الاردني ، ١٩٨٩ م .

٣٠- جابر ، عبد الحميد جابر ، **التعلم وتكنولوجيا التعليم** ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٩ م .

٣١- ـــــ ، **التقويم التربوي والقياس النفسي** ، ط١ ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٣ م .

٣٢- ـــــ، **استراتيجيات التدريس والتعليم** ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٩ م .

٣٣- ـــــ، و أحمد خيري كاظم ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٩ م .

٣٤- الجبري ، اسماء ومحمد مصطفى الدين ، **سيكولوجية التعاون والتنافس و الفردية** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٨ م .

٣٥- جريدة البيان ، **اساليب تعلم حديثة يطبقها توجيه التاريخ برأس الخيمة** ، الامارات العربية المتحدة ، ٢٠ ديسمبر ، ٢٠٠١ م .

٣٦- جلال ، سعد ، **المرجع في علم النفس** ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٦ م .

٣٧- جمهورية العراق ، **مركز البحوث والدراسات التربوية** ، الوقائع الكاملة للندوة العلمية لمناقشة ورقة عمل البيان السياسي للمؤتمر القطري العاشر لحزب البعث العربي الاشتراكي واتجاهات ومؤشرات القطاع التربوي ، بغداد ١٩٩٢ م .

٣٨- الحصري ، ساطع ، **احاديث في التربية والاجتماع** ، بيروت ، دار القلم للملايين ، ١٩٦٢ م .

٣٩- حمدان ، محمد زياد ، **المنهج اصوله ، انواعه ، مكوناته** ، ط١ ، الرياض ، دار الرياض للنشر والتوزيع ، ١٩٨٢ م .

٤٠- الحيلة ، محمد محمود ، **تكنولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٨ م .

٤١- ـــــ ، **التصميم التجريبي نظرية وممارسة** ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٩ م .

٤٢- ـــــ ، وتوفيق احمد مرعي ، **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها** ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٠ م .

٤٣- خربشة ، علي كايد ، **مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم** ، مجلة مركز البحوث التربوية ، قطر ، العدد التاسع عشر ، السنة العاشرة ، ٢٠٠١م .

٤٤- الخطيب ، علم الدين عبد الرحمن ، **تدريس العلوم اهدافه واستراتيجياته نظمه وتقويمه** ،ط١ ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٧ م .

٤٥- الدايني ، جبار رشك شناوة ، اثر استخدام الوثائق والنصوص التاريخية بطريقتي المحاضرة والمناقشة في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ لدى طلبة الصف الرابع

الاعدادي ، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة بغداد كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٤ م .

٤٦- الدمرداش ، عبد المجيد سرحان ، **المناهج المعاصرة** ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، ١٩٧٧ م .

٤٧- ـــــ، ومنير كامل ، **الطريقة في التربية** ، ط٤ ، القاهرة ، دار الكتاب العربي ، ١٩٦٤ م .

٤٨- الدمنهوري ، ناجي محمد قاسم ، فعالية استخدام كل من استراتيجية التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة بحوث كلية الاداب** ،الاسكندرية ، جامعة المنوفية ، العدد ٤١ ، ٢٠٠٠ م .

٤٩- الدوري ، عبد العزيز واخرون ، **تفسير التاريخ** ، بغداد ، مطبعة الارشاد ، د.ت.

٥٠- دنيا ، محمود طنطاوي ، **استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية** ، ط١ ، الكويت ، مكتبة الفلاح، ١٩٨٢ م .

٥١- الديب ، فتحي عبد المقصود ومحمد صلاح الدين علي مجاور ، **المنهج المدرسي اسسه وتطبيقاته التربوية** ، ط١ ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٧٣ م .

٥٢- ديوي ، جون ، **الديمقراطية والتربية** ، ترجمة احمد حسن الرحيم ، دار مكتبة الحياة ، ١٩٧٨ م .

٥٣- ـــ ، **المدرسة والمجتمع** ، ترجمة احمد حسن الرحيم واخرون ، ط٢ ، دار مكتبة الحياة ، ١٩٧٨ م .

٥٤- راجح ، أحمد عزت ، **اصول علم النفس** ، بيروت ، دار القلم للملايين ، ١٩٧٠م.

٥٥- رؤوف ، ابراهيم عبد الخالق ، **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية** ، ط١ ، عمان ، دار عمار للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ م .

٥٦- رايتستون ، ج داين واخرون ، **التقويم في التربية الحديثة** ، ترجمة محمد محمد عاشور واخرون ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٥ م .

٥٧- الربيعي ، نجلة محمود حسين ، اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات وتنمية اتجاههن نحو مادة العلوم العامة ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٩ م

٥٨- الرشدان ، عبد الله ونعيم جعنيني ، **المدخل إلى التربية والتعليم** ، ط٣ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ١٩٩٩م .

٥٩- روزنشال ، فرانز ، **علم التاريخ عند المسلمين** ، ترجمة صالح احمد العلي ، بغداد ، مكتبة المثنى ، ١٩٦٣ م .

٦٠- ريان ، فكري حسن ، **التدريس اهدافه ، اسسه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧١ م .

٦١- ـــــ ، **المناهج الدراسية** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ م .

٦٢- زريق ، قسطنطين ، **نحن والتاريخ** ، ط١ ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٥٩م .

٦٣- الزوبعي ، عبد الجليل واخرون ، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، جماعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨١ م .

٦٤- زيتون ، عايش ، **الميول العلمية عند طلبة الصفين الثالث الاعدادي والثالث الثانوي الاكاديمي في بعض المدارس الحكومية في الاردن** ، مجلة دراسات ، عمان ، العدد ٥ ، ١٩٨٧ م .

٦٥- زيدان ، محمد مصطفى ونبيل السمالوطي ، **علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ١٩٨٠ م .

٦٦- الزيود ، نادر فهمي واخرون ، **التعلم والتعليم الصفي** ، ط١ ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ م .

٦٧- سالم ، السيد عبد العزيز ، **التاريخ والمؤرخون العرب** ، مؤسسة شباب الجامعة ، ١٩٨٧ م .

٦٨- سبايتزر ، دنر ، **الدافعية العامل المهمول في تصميم التعليم** ، ترجمة محمد محمود الحيلة ، مجلة المعلم ، الطالب ، معهد التربية ، الاونرو ، العدد ٢ ، ١٩٩٨م.

٦٩- سعادة ، جودت احمد ، **المواد الاجتماعية وعلاقتها بالعلوم الاجتماعية** ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت ، العدد ٩ ، المجلد الثالث ، ١٩٨٣ م .

٧٠- سعادة ، يوسف جعفر ، **دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ** ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربي ، ١٩٨٥ م .

٧١- سعد ، نهاد صبيح ، **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية** ، جامعة البصرة ، مطابع التعليم العالي ، ١٩٩٠ م .

٧٢- سعيد ، عدنان حكمت عبد ، اثر استخدام انموذجين من نماذج التعلم التعاوني في الكيمياء في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الاول / قسم الكيمياء ، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٩م.

٧٣- سليمان ، عرفات عبد العزيز ، **المعلم والتربية دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة** ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٧ م .

٧٤- السيد ، عبد الحميد ، **التاريخ في التعليم الثانوي – اهدافه – مناهجه – اسسه** ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٢ م .

٧٥- السيد ، فؤاد البهي ، **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري** ، ط٣ ، درا الفكر العربي ، ١٩٧٩ م .

٧٦- شتا ، علي ، وفادية عمر الجولاني ، **علم الاجتماع التربوي** ، الاسكندرية ، مكتبة الاشعاع ، ١٩٩٧ م .

٧٧- شريف ، نادية محمود ، **الاسس النفسية للتعلم في الجماعات الصغيرة** ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت ، العدد ١٣ ، ١٩٨٤ م .

٧٨- الشمالي ، صباح ابراهيم قاسم ، أثر التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الأجتماعية ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، الاردن ، ١٩٩٥م.

٧٩- الشياب ، فائز محمد فندي ، اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الاساسي في مادة الجغرافية ، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠١ م .

٨٠- صالح ، احمد زكي ، **الاسس النفسية للتعليم الثانوي** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٩ م .

٨١- ـــ ، **علم النفس التربوي** ، ط١١ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٩ م .

٨٢- صبحي ، محمد واخرون ، **مقدمة في الطرق الاحصائية** ، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ م .

٨٣- الصوفي ، عبد المجيد رشيد ، **اختبار كاي (x^2) واستخداماته في التحليل الاحصائي** ، ط١ ، بيروت ، دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٨٥ م .

٨٤- طنطاوي ، محمد واحمد البستان ، **تدريس المواد الاجتماعية مصادرة واسسه واساليبه التطبيقية** ، ط١ ، الكويت، دار البحوث العلمية ، ١٩٧٦ م .

٨٥- عاشور ، عبد الفتاح واخرون ، **دراسات في تاريخ الحضارة الاسلامية العربية** ، ط٢ ، الكويت ، ذات السلاسل ، ١٩٨٦م .

٨٦- العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، منهج العلوم العامة للصف الاول المتوسط في ضوء ميول التلاميذ وحاجات المجتمع العراقي (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، الدائرة العلمية للتربية وعلم النفس ، ١٩٦٨ م .

٨٧- عبابنة ، عبد الله ، اثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع من التعليم الاساسي تجاه مادة الرياضيات في الاردن ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر ، العدد الثامن ، السنة الرابعة ، ١٩٩٥ م .

٨٨- عبد الرحمن، أنور حسين ، الميول القرائية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الاعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، ١٩٨٣ م .

٨٩- العبد الله ، هادي كطفان شون ، اثر استخدام الافلام التعليمية في تنمية الميول العلمية والتحصيل لدى طلاب الصف الرابع العام نحو مادة الفيزياء ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ١٩٩٤ م .

٩٠- عبد الهادي ، نبيل ، **النمو المعرفي عند الطفل** ، ط١ ، عمان ، دار وائل ، ١٩٩٩ م.

٩١- عبد ، محمد عبد العزيز ، **في علم النفس التربوي** ، ط١ ، الكويت ، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٤ م .

٩٢- عبيدات ، سليمان احمد ، **اساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية** ، ط١ ، عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، ١٩٨٥ م .

٩٣- العجيلي ، صباح حسين واخرون ، **مبادئ القياس والتقويم التربوي** ، مكتبة احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ ، ٢٠٠١ م .

٩٤- العزاوي ، علياء محسن عبد الحسين محمد ، اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة معاهد الفنون الجميلة في مادة تاريخ الفن ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة ، ٢٠٠١م .

٩٥- العمايرة ، محمد حسن ، **اصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية** ، ط٢ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٠ م .

٩٦- العمر ، عبد العزيز سعود ، اثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية ، **رسالة الخليج العربي** ، الرياض ، كلية المعلمين ، ٢٠٠٠ م .

٩٧- عودة ، احمد سليمان ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، المطبعة الوطنية ، ١٩٨٥ م .

٩٨- ـــــ ، وخليل يوسف الخليلي ، **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٨ م .

٩٩- العيسوي ، عبد الرحمن ، **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٨٥ م .

١٠٠- غباشنة ، يسرى على محمود ، أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، الاردن ، ١٩٩٤ .

١٠١- الغريب ، رمزية ، **التعلم دراسة نفسية ، تفسيرية ، توجيهية** ، ط٤ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧١ م .

١٠٢- ـــــ ، **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٥ م .

١٠٣- الفارابي ، ابو نصر محمد ، **اراء اهل المدينة الفاضلة** ، قدم له وترجمه ابراهيم جزيني ، بيروت ، دار القاموس الحديث ، د.ت .

١٠٤- الفالح ، سلطانه قاسم ، استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني واستقصاء فاعليتها في تنمية تحصيل طالبات الصف الاول الثانوي في مدينة الرياض في وحدة الخلية والوراثة في مادة الاحياء واتجاهاتهن نحو هذه الوحدة ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، الرياض ، كلية التربية للبنات ، ٢٠٠٠ .

١٠٥- فرحان محمد جلوب ، **الفيلسوف والتاريخ** ، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨٧م .

١٠٦- فوارة ، حسين سلمان ، **الاصول التربوية في بناء المناهج** ، ط٥ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٧م.

١٠٧- القاعود ، ابراهيم ، اثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الاردن ، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر ، العدد السابع ، السنة الرابعة ، ١٩٩٥ م .

١٠٨- اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس احمد رضوان ، **تدريس المواد الأجتماعية** ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٦ م .

١٠٩- ـــــ ، وفتحي الديب ، **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت ، العدد العاشر ، المجلد الثامن ، ١٩٨٣م .

١١٠- القريشي ، مهدي علوان عبود ، اثر استخدام ثلاث استراتيجيات لتدريس المفاهيم الفيزيائية في الميول العلمية والتحصيل والاستبقاء لطلبة الصف الرابع العام ، (**اطروحة دكتوراة غير منشورة**) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، ٢٠٠١.

١١١- قطامي ، يوسف ونايفة قطامي ، **نماذج التدريس الصفي** ، ط١ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٨ م .

١١٢- كار ، أدوارد ، **ما هو التاريخ** ، ترجمة ماهر كيالي وبيار عقل ، ط٢ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٨٠ م .

١١٣- **كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي** ، ط٣٨ ، لجنة في وزارة التربية ، ٢٠٠٠ م .

١١٤- الكلزة ، رجب احمد وحسن على مختار ، **المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق** ، ط١ ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٥ م .

١١٥- الكناني ، ابراهيم حسن واخرون ، **علم النفس العام للصف الثاني معاهد اعداد المعلمين** ، ط٨ ، مطبعة الصفدي ، ١٩٩٧ م .

١١٦- لبيب ، رشدي ، **التغيير في الميول العلمية بين جيلين من التلاميذ** ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٤ م .

١١٧- محمد ، داود ماهر ومجيد مهدي محمد ، **اساسيات في طرائق التدريس العامة** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، ١٩٩١ م .

١١٨- المخزنجي ، محمد حسين ، **الطرق الخاصة لتدريس الجغرافية والتاريخ** ، القاهرة ، مطبعة البابي الحلبي ،١٩٤٧م .

١١٩- مطر ، فاطمة خليفة ، اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجية على الجوانب الانفعالية للطلاب في برنامج اعداد المعلمين ، **المجلة العربية للتربية** ، جامعة البحرين ، العدد الاول ، ١٩٩٢ م .

١٢٠- ـــ ، و واصف عزيز واصف ، العوامل المؤثرة على ميول تلاميذ الصف الثالث الاعدادي نحو العلوم حسب آراءهم : اثر عوامل المنزل والمدرسة والاعلام ، **حولية كلية التربية** ، جامعة قطر ، العدد الثاني عشر ، ١٩٩٥ م .

١٢١- المقبل ، عبد الله صالح ، **التعلم التعاوني** ، الرياض ، ٢٠٠١ م .

١٢٢- ملحم ، سامي ، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٠ م .

١٢٣- ملا عثمان ، حسن ، **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، ط١ ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٩٨٣ م .

١٢٤- المنيزع ، عبد الحميد نصر و محمد كمال العتر ، **التعاون** ، الاسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٧٣ م .

١٢٥- المهدي ، احمد ، ميول الكبار للقراءة في منطقة ريفية ، مركز التربية الاساسية في العالم العربي ، ١٩٦٠ م .

١٢٦- الموسوي ، عواطف ناصر ، اثر استخدام الحاسوب لتدريس الفيزياء في التحصيل والاستبقاء وتنمية الميل نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العام (**رسالة ماجستير غير منشور**ة) ، جامعة بغداد ، ابن الهيثم، ٢٠٠١ م .

١٢٧- نادر ، سعيد عبد الوهاب واخرون ، **تدريس العلوم للصف الرابع معاهد اعداد المعلمين والمعلمات** ، ط١٢ ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٩٢ م .

١٢٨- النقيش ، احمد علي ، **الاسس النفسية للتربية** ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٨٨م.

١٢٩- هاشم ، ليانا جابر ، **التعلم التعاوني ، اسسه النظرية وميزاته وتوجيهات لتطبيقه** ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، الامارات العربية المتحدة ، ٢٠٠١ .

١٣٠- هندام ، يحيى حامد وجابر عبد الحميد جابر ، **المناهج ، اسسها وتخطيطها وتقويمها** ، ط٣ ، القاهرة ، دار النهضة المصرية ، ١٩٧٨ م .

١٣١- هندي ، صالح ذياب واخرون ، **اسس التربية** ، ط١ ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ م .

١٣٢- وزارة التربية ، **منهج الدراسة الاعدادية** ، ط١ ، شركة الفنون للطباعة المحدودة ، ١٩٩٠ .

١٣٣- وزارة التربية ، مديرية الاشراف التربوي ، **الخطط السنوية الموحدة لمناهج المرحلة الثانوية** ، ط١ ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٩٩ م .

١٣٤- الوقفي ، راضي، اخرون ، **التخطيط للتربية** ، الاردن ، ١٩٧٩ م .

المصادر الاجنبية :

135-Ambrosio , , Anthony , L.Burron , Bruce , James M. , Luynn. , "The effects of cooperative learning in physical science course for Elementary , Middle level presrvice teacher " , **Journal of Research Science Teaching** , vol. 30 (7) , 1993 . (PP. 697 – 707)

136-Anastasi , A. , **Psychological testing** , New york , Ma cmillan , 1976 . (P.154).

137-Battistich. S. and other . " Instruction Proeesses and student out comes In cooperative learning Groups " **The Elementary school Journal** Vol. (51) , No (4) , Apr , 1993 . (P.91)

138-Beal. Dwicht Allen , " Attiude toward science , Interest in science curcostiy as they relate to science achievement of upper elementary student . **Dissertation Abstracts international.** , Vol. 45 No.(8), (1984) . (P.2387)

139-Cook, Li , The impact of cooperative learning strategies on professional and gradute education student at californio state , **Dissertation Abstracts International**. Vol . (51) , No (1) , 1990 .

140-Eble , R. L. , **Essentials of educational measurement** , New Jersey , prentice Hall , 1972 .

141- Estep , David , F. , **Aninvestion of the Effects of direct Intruction and cooperative learning Groups on the performance of fourth – grade readers in social studies (reading Instruction)** D.A.I , A 53 (5) , 1992 . (P.14) .

142- Hall , R , Rocklin T. Danserall , D. Donnell , Alambione , J , and young M. , The role of Individual differnces in the cooprative

learning of teahing material " **Journal of education psychology** " Vo. So , N. (2) , 1988 . (P.173) .

143- Hatch , phyllis Hess. , " Extra Currieular correlates of interest in science for first year biology students ",**Dissertation Abstracts International** , Vol, 50 , No.(9), 1990 . (P.2853)

144- Humphrys , B. Johnson , R Johuson , D. " Effect of cooperative competitive Individualistic Learning on students Achievement in science class " , **Journal of Research in science** , vol , 19, No. (5) , 1982 . (PP : 351- 356) .

145- Johnson , D. et. al , **circles of learning cooperation in the class room** (Minnestota) , 1986 . (PP 34 , 36) .

146- Johnson , et. al , **circles of learning cooperation in the class room** (Minnestota) , 1986 . (PP. 2-4) .

147- Johnson , D. V. and Johnson , R.T. , Instructional goal structure . cooperative competitive , or individualistic , **Review educational research** , spring , Vol (44) , No (2) , 1974 . (P P . 213 – 240) .

148- Johnson , D. W. and Johnson , R. cooperative and competition: Theory and resarch Edina , M N : **Interaction Book Company** , 1989 . P: 31-32 .

149- Johnson , D. W. and Johnson , R. **Cooperative , Values and culturally plural classrooms** . (2001).

150- Kagan , S. " Putting cooperative learning to the test " . **Harvard Education letter** , 2000 , P. 16 .

151- Lazarous , R. **Personality and Adjustment prentice** . Hall , New yurk , 1963 .(P. 228).

152- Lord , Thomas , R. " Using cooperative learning in the teaching of High school Biology " , **The American Bioligy ,teacher** , Vol. (56) , No. (5) , 1994 . (PP. 280-284)

153- Manning , Lee and Luching , R. , **" The what and why , and How of cooperative learning** " The social studies . Vol, 82 , N (3) , 1991 , (PP 120 – 125).

154- Maylath , B**. Using collaborative learning to help promote conceptual change in Science** . Boston , MA , 1991 , (P. 339).

155- McEnemey , K. **Cooperative learning as a stratagy in clinical laboratory science education clinical laboratory science** , 1989 , P. 2-3

156- Mckeachie , w. , Pintrich , P. , Lin , Y. , and smith , D. Teaching and learning in the college classroom . **A Review of Research literature paperback** , U. S. A. 1986 .

157- Moos and David , T**. Evaluation and changing classroom setting** . In J. L. Epsteint (Education) . The Quality of school life lexingtion , 1981 .

158- Nunally , J. C. **Psychometric Theory** , New york . Mcgraw – Hill , 1981 , (P. 262).

159- Oslen and Kagan , **about cooperative learning carolyn (Eds) cooperative language learning prentice** . Hall Regent Englewood cliffs . Eric , 1992 (P.52) .

160- Oxford , word power dictionary . **Thired Edition by Miranda steel** . Univerisity press , 2000 .

161- Richard M. Felder and Rebecca Brent . **Effective strategies for cooperative learning** . North carolina stste University , J . Cooperation and collaboration in collage Teaching , 10 , (2) 2001 , P. 69-75.

162- Robert , Lee. , the what , why , and How of copperative learning " **The social studies** , Vol. (12) , No. (5.6) May / Jun , 1991 , (P.120) .

163- Rubin , Bella , " Advanced – Level reading comprehension " . **A Journal for the teacher of English outside the United states** . Vo, N (2) , 1987 , (P. 46-47)

164- Sharan , S. " Cooperative learning in small groups . Recent Methods and effects on Achievement , Attiudes , and Ethnic Relations " , **Review of Educational Research** , 50 (2) , 1980 (P.253) .

165- Slavin and Karweit , N. congnitive and effective outcomes of Intensive student Education , **Journal of Expeimental Education** , Vol . 50 , No (1) , 1981 , (PP. 29-31).

166- Slavin , R. Cooperative learning , **Review of education research ,** 50 . (2) , 1980 .(PP 315 – 342) .

167- Slavin , **R. When does cooperative learning in creas student Achievement**. New yurk , 1983 ,(p 432).

168- Slavin , R. E. Students motivating students to Excel : cooperative in centives cooperative reasks , and student achievement . **The Elementary school Journal** , 85 (1) , 1984 . (PP 53-63)

169- Slavin , R.E. and others , " **Cooperative learning of student Achievement. Education leader ship** " , Elementary school Journal , Vol 46 , No (3) , 1988 ,(PP 23-33).

170- Stokes . Cooperative Vs traditional approaches to teaching mathematics in the thired – grade university of southern Mississippi , **Dissertation abstract international** , 52 (2) , 1991 , (P. 458)

171- Statman , stell . " Peer teaching and group work " . **English language teaching journal** , vol , (34) , No (2) , Feb 1980 . (P125).

172- Swanepoel , Caper Heudrik , " The nature and measurment of the Interest of standard (7) Pupils . in the natural science field of

study , **Dissertation Abstract international** , vol 50 No , 7 , 1990 . (P2234) .

173- Tarkington , stephanie Ann . " **Improving critical thinking skills using paideia seminars in seventh Grad literature curriculum**". Vol . 50 , No (4) , 1989 . (P.869)

174- Wheeler and Ruan . Effects of cooperative and competitive classroom environmentson the attitude and achievements of elementory school students engaed in social studies ". **Tournal of educational pasychology** . Vo. 65 . N (3) . 1973 . (PP 402 – 407).

الملاحق

ملحق (١)
كتاب تسهيل مهمة

محلق (٢)

يبين المدارس الثانوية والاعدادية التي تحتوي على الصف الخامس الادبي التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية

ت	المدارس التي تحتوي على صف دراسي واحد للخامس الادبي		ت	المدارس التي تحتوي على صفين دراسيين أو أكثر للخامس الادبي	
	اسم المدرسة	موقعها		اسم المدرسة	موقعها
١	ثانوية صنعاء للبنات	حي رفعت	١	اعدادية العروبة للبنات	حي العروبة
٢	ثانوية الجماهير للبنين	حي الوحدة العربية	٢	اعدادية دمشق للبنات	حي الزوراء
٣	ثانوية الكرامة للبنين	حي رفعت	٣	اعدادية الطليعة للبنات	حي الجديدة
٤	ثانوية القائد المسائية للبنات	حي الجديدة	٤	اعدادية ١٧ تموز للبنين	حي الوحدة
٥	اعدادية قتيبة للبنين	حي الزوراء	٥	اعدادية الفردوس للبنات	حي النهضة
٦	ثانوية التأميم المسائية للبنين	جانب الشامية	٦	ثانوية الزحف الكبير للبنين	دغارة
٧	اعدادية الأمير للبنات	حي الفاضلية	٧	ثانوية الكندي المختلطة	السنية
٨	اعدادية الراية للبنات	حي التأميم	٨	اعدادية الخنساء للبنات	الشامية
٩	ثانوية حلب للبنات	سومر	٩	اعدادية غماس للبنين	غماس
١٠	ثانوية ٧ نيسان المختلطة	سومر	١٠	الاعدادية المركزية للبنين	حي الفاضلية
١١	ثانوية ذات الصواري للبنات	دغارة	١١	ثانوية اليرموك المختلطة	غماس
١٢	اعدادية الفتح المبين للبنين	دغارة			
١٣	اعدادية الحمزة للبنين	الحمزة			
١٤	ثانوية بورسعيد المسائية للبنين	الحمزة			
١٥	اعدادية سكينة للبنات	الحمزة			
١٦	ثانوية فلسطين المختلطة	السدير			
١٧	ثانوية الثورة المختلطة	الشامية			
١٨	ثانوية واحد اذار للبنين	الصلاحية			
١٩	ثانوية يافا للبنات	غماس			
٢٠	ثانوية العبور المسائية للبنين	غماس			
٢١	ثانوية زنوبيا للبنات	المهناوية			
٢٢	ثانوية المصطفى المختلطة	المهناوية			
٢٣	ثانوية عفك للبنين	عفك			
٢٤	ثانوية خديجة للبنات	عفك			
٢٥	ثانوية الشعلة للبنين	البدير			
٢٦	ثانوية الرسالة الخالدة للبنات	البدير			

ملحق (٣)

يبين نتائج الاختبار التحصيلي القبلي لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				الملاحظات
	الذكور		الاناث		الذكور		الاناث		
	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	
١	١٠	١٠٠	٩	٨١	٨	٦٤	٦	٣٦	
٢	١٠	١٠٠	٦	٣٦	٩	٨١	٦	٣٦	
٣	٩	٨١	٥	٢٥	٢	٤	١٠	١٠٠	
٤	٩	٨١	١٠	١٠٠	٦	٣٦	١٠	١٠٠	
٥	٨	٦٤	٨	٦٤	١٠	١٠٠	٩	٨١	
٦	٦	٣٦	٧	٤٩	٩	٨١	٩	٨١	
٧	٧	٤٩	٤	١٦	١٠	١٠٠	٨	٦٤	
٨	٨	٦٤	٣	٩	٨	٦٤	٨	٦٤	
٩	١	١	٢	٤	٧	٤٩	٧	٤٩	
١٠	٢	٤	٦	٣٦	٦	٣٦	٦	٣٦	
١١	٦	٣٦	٥	٢٥	٤	١٦	٢	٤	
١٢	٥	٢٥	١٠	١٠٠	٣	٩	٤	١٦	
١٣	٤	١٦	٨	٦٤	١	١	٣	٩	
١٤	٤	١٦	١٠	١٠٠	١	١	٥	٢٥	
١٥	٤	١٦	٨	٦٤	٢	٤	٧	٤٩	
١٦	٣	٩	٦	٣٦	٣	٩	٦	٣٦	
١٧	٣	٩	٦	٣٦	٢	٤	٨	٦٤	
١٨	٢	٤	٤	١٦	٥	٢٥	٩	٨١	
١٩	١	١	٣	٩	٦	٣٦	٨	٦٤	
٢٠	١	١	٢	٤	٦	٣٦	٧	٤٩	
٢١	٥	٢٥	١	١	٨	٦٤	٦	٣٦	
٢٢	٦	٣٦	١	١	٧	٤٩	٣	٩	
٢٣	٨	٦٤	٢	٤	٦	٣٦	١	١	
٢٤	٤	١٦	١	١	٢	٤	١	١	
٢٥	٢	٤	٣	٩	٤	١٦	٢	٤	
٢٦	٦	٣٦	٤	١٦	١	١	١	١	
٢٧	٤	١٦	٦	٣٦	١	١	٣	٩	
٢٨	٣	٩	٧	٤٩	٢	٤	١	١	
٢٩	٧	٤٩	٥	٢٥	٧	٤٩	٤	١٦	
٣٠	٦	٣٦	٣	٩	٥	٢٥	٢	٤	
المجموع	١٥٤	١٠٠٤	١٥٥	١٠٢٥	١٥١	١٠٠٥	١٦٢	١١٢٦	

ملحق (٤)

يبين درجات مادة التاريخ للصف الرابع العام لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				الملاحظات
	الذكور		الاناث		الذكور		الاناث		
	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	
١	٦٨	٤٦٢٤	٧٢	٥١٨٤	٦٦	٤٣٥٦	٦٥	٤٢٢٥	
٢	٦٣	٣٩٦٩	٨٩	٧٩٢١	٦٩	٤٧٦١	٦٩	٤٧٦١	
٣	٦٧	٤٤٨٩	٦٣	٣٩٦٩	٦٥	٤٢٢٥	٦٠	٣٦٠٠	
٤	٦٨	٤٦٢٤	٦٤	٤٠٩٦	٧٥	٥٦٢٥	٧٦	٥٧٧٦	
٥	٧٤	٥٤٧٦	٧٠	٤٩٠٠	٥٩	٣٤٨١	٦٩	٤٧٦١	
٦	٧٥	٥٦٢٥	٧٧	٥٩٢٩	٦٤	٤٠٩٦	٧٩	٦٢٤١	
٧	٧٥	٥٦٢٥	٥١	٢٦٠١	٥٦	٣١٣٦	٦٠	٣٦٠٠	
٨	٨٠	٦٤٠٠	٧١	٥٠٤١	٧٧	٥٩٢٩	٦٠	٣٦٠٠	
٩	٦٨	٤٦٢٤	٧٠	٤٩٠٠	٧١	٥٠٤١	٦٣	٣٩٦٩	
١٠	٦٤	٤٠٩٦	٥٦	٣١٣٦	٥٢	٢٧٠٤	٦٩	٤٧٦١	
١١	٧٢	٥١٨٤	٦٨	٤٦٢٤	٦٧	٤٤٨٩	٧٣	٥٣٢٩	
١٢	٦٣	٣٩٦٩	٦٤	٤٠٩٦	٥٣	٢٨٠٩	٧٥	٥٦٢٥	
١٣	٦١	٣٧٢١	٦٨	٤٦٢٤	٦٣	٣٩٦٩	٦٦	٤٣٥٦	
١٤	٦٣	٣٩٦٩	٨٥	٧٢٢٥	٧٣	٥٣٢٩	٧٦	٥٧٧٦	
١٥	٦٦	٤٣٥٦	٧٠	٤٩٠٠	٦٩	٤٧٦١	٦٧	٤٤٨٩	
١٦	٦٤	٤٠٩٦	٨٣	٦٨٨٩	٨٤	٧٠٥٦	٧١	٥٠٤١	
١٧	٧٠	٤٩٠٠	٦٧	٤٤٨٩	٦٨	٤٦٢٤	٧٦	٥٧٧٦	
١٨	٥٤	٢٩١٦	٦٩	٤٧٦١	٥٩	٣٤٨١	٧٣	٥٣٢٩	
١٩	٧٨	٦٠٨٤	٨٠	٦٤٠٠	٦١	٣٧٢١	٥٤	٢٩١٦	
٢٠	٦٤	٤٠٩٦	٧٦	٥٧٧٦	٧٨	٦٠٨٤	٧٣	٥٣٢٩	
٢١	٦٠	٣٦٠٠	٥٤	٢٩١٦	٦٥	٤٢٢٥	٦٢	٣٨٤٤	
٢٢	٧٧	٥٩٢٩	٦٠	٣٦٠٠	٦٩	٤٧٦١	٦٢	٣٨٤٤	
٢٣	٥٧	٣٢٤٩	٨١	٦٥٦١	٧٠	٤٩٠٠	٥٩	٣٤٨١	
٢٤	٦٦	٤٣٥٦	٧١	٥٠٤١	٦١	٣٧٢١	٧٣	٥٣٢٩	
٢٥	٧٥	٥٦٢٥	٦٤	٤٠٩٦	٧٣	٥٣٢٩	٥٧	٣٢٤٩	
٢٦	٦٩	٤٧٦١	٦٤	٤٠٩٦	٥٩	٣٤٨١	٧٥	٥٦٢٥	
٢٧	٧٢	٥١٨٤	٥٥	٣٠٢٥	٦٦	٤٣٥٦	٧٢	٥١٨٤	
٢٨	٦٢	٣٨٤٤	٥٤	٢٩١٦	٨٤	٧٠٥٦	٥٦	٣١٣٦	
٢٩	٦٥	٤٢٢٥	٦٠	٣٦٠٠	٧٠	٤٩٠٠	٦٦	٤٣٥٦	
٣٠	٦٤	٤٠٩٦	٦٥	٤٢٢٥	٧٥	٥٦٢٥	٥٥	٣٠٢٥	

المجموع	٢٠٢٤	١٣٧٧١٢	٢٠٤١	١٤١٥٣٧	٢٠٢١	١٣٨٠٣١	٢٠١١	١٣٦٣٣٣	

ملحق (٥)

يبين المعدل العام للمواد الادبية (اللغة العربية – التاريخ – الجغرافية) للصف الرابع العام لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				الملاحظات
	الذكور		الاناث		الذكور		الاناث		
	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	
١	٦٣	٣٩٦٩	٧١	٥٠٤١	٦١	٣٧٢١	٦٤	٤٠٩٦	
٢	٥٦	٣١٣٦	٧٧	٥٩٢٩	٦٢	٣٨٤٤	٦٧	٤٤٨٩	
٣	٦٣	٣٩٦٩	٦١	٣٧٢١	٦٤	٤٠٩٦	٦٤	٤٠٩٦	
٤	٦٨	٤٦٢٤	٦٥	٤٢٢٥	٦٩	٤٧٦١	٦٦	٤٣٥٦	
٥	٦٣	٣٩٦٩	٧٠	٤٩٠٠	٧٥	٥٦٢٥	٦٣	٣٩٦٩	
٦	٦٥	٤٢٢٥	٧٣	٥٣٢٩	٦٤	٤٠٩٦	٦٨	٤٦٢٤	
٧	٦٦	٤٣٥٦	٥٣	٢٨٠٩	٦٤	٤٠٩٦	٦٩	٤٧٦١	
٨	٧٢	٥١٨٤	٦٦	٤٣٥٦	٦٩	٤٧٦١	٦٨	٤٦٢٤	
٩	٦٧	٤٤٨٩	٦٨	٤٦٢٤	٦٣	٣٩٦٩	٦١	٣٧٢١	
١٠	٦٧	٤٤٨٩	٥٧	٣٢٤٩	٦٥	٤٢٢٥	٦٦	٤٣٥٦	
١١	٦٤	٤٠٩٦	٦٤	٤٠٩٦	٦٣	٣٩٦٩	٦٩	٤٧٦١	
١٢	٦٨	٤٦٢٤	٦٢	٣٨٤٤	٦٧	٤٤٨٩	٧٢	٥١٨٤	
١٣	٦٥	٤٢٢٥	٦٧	٤٤٨٩	٦٤	٤٠٩٦	٦٣	٣٩٦٩	
١٤	٥٥	٣٠٢٥	٧٩	٦٢٤١	٦٥	٤٢٢٥	٧٢	٥١٨٤	
١٥	٦١	٣٧٢١	٦٣	٣٩٦٩	٦٣	٣٩٦٩	٦٤	٤٠٩٦	
١٦	٦٤	٤٠٩٦	٨٢	٦٧٢٤	٧٥	٥٦٢٥	٦٧	٤٤٨٩	
١٧	٦٢	٣٨٤٤	٦٥	٤٢٢٥	٦٢	٣٨٤٤	٧٤	٥٤٧٦	
١٨	٦١	٣٧٢١	٦٨	٤٦٢٤	٦٠	٣٦٠٠	٦٣	٣٩٦٩	
١٩	٦٤	٤٠٩٦	٧٤	٥٤٧٦	٦٢	٣٨٤٤	٦٣	٣٩٦٩	
٢٠	٦١	٣٧٢١	٦٦	٤٣٥٦	٦٧	٤٤٨٩	٦٩	٤٧٦١	
٢١	٦٧	٤٤٨٩	٥٣	٢٨٠٩	٦٥	٤٢٢٥	٦٣	٣٩٦٩	
٢٢	٦٨	٤٦٢٤	٦٢	٣٨٤٤	٦٧	٤٤٨٩	٦٢	٣٨٤٤	
٢٣	٥٦	٣١٣٦	٧٤	٥٤٧٦	٦٢	٣٨٤٤	٦١	٣٧٢١	
٢٤	٧٢	٥١٨٤	٦٨	٤٦٢٤	٥٩	٣٤٨١	٦٠	٣٦٠٠	
٢٥	٦٠	٣٦٠٠	٦١	٣٧٢١	٦٣	٣٩٦٩	٦٠	٣٦٠٠	
٢٦	٦٠	٣٦٠٠	٦١	٣٧٢١	٦٠	٣٦٠٠	٦١	٣٧٢١	
٢٧	٦٥	٤٢٢٥	٦٤	٤٠٩٦	٦٢	٣٨٤٤	٦٩	٤٧٦١	
٢٨	٦٩	٤٧٦١	٥٨	٣٣٦٤	٧٨	٦٠٨٤	٦٣	٣٩٦٩	
٢٩	٦٢	٣٨٤٤	٦٤	٤٠٩٦	٦٠	٣٦٠٠	٦٨	٤٦٢٤	
٣٠	٦٠	٣٦٠٠	٧٦	٥٧٧٦	٦١	٣٧٢١	٥٧	٣٢٤٩	

المجموع	١٩١٤	١٢٢٦٤٢	١٩٩٢	١٣٣٧٥٤	١٩٤١	١٢٦٢٠١	١٩٥٦	١٢٨٠٠٨	

ملحق (٦)

يبين درجات الاختبار القبلي على مقياس الميول ومربعاتها لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				الملاحظات
	الذكور		الاناث		الذكور		الاناث		
	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	
١	٩٩	٩٨٠١	٩٨	٩٦٠٤	٩١	٨٢٨١	١٢٦	١٥٨٧٦	
٢	١٠٥	١١٠٢٥	٨٥	٧٢٢٥	٩٥	٩٠٢٥	٩٦	٩٢١٦	
٣	١٠٨	١١٦٦٤	٩٥	٩٠٢٥	٩٢	٨٤٦٤	١١٠	١٢١٠٠	
٤	٧٦	٥٧٧٦	٩٤	٨٨٣٦	٨٩	٧٩٢١	٩٣	٨٦٤٩	
٥	١٠٧	١١٤٤٩	٩٢	٨٤٦٤	١٠٤	١٠٨١٦	٨٨	٧٧٤٤	
٦	١١٣	١٢٧٦٩	٨٨	٧٧٤٤	١٠٣	١٠٦٠٩	٩٥	٩٠٢٥	
٧	١٠٢	١٠٤٠٤	١٠٥	١١٠٢٥	١١١	١٢٣٢١	٨٥	٧٢٢٥	
٨	٨٨	٧٧٤٤	١٠٢	١٠٤٠٤	١٠٤	١٠٨١٦	١٢٠	١٤٤٠٠	
٩	١٠٦	١١٢٣٦	٨٩	٧٩٢١	١٠٧	١١٤٤٩	١٠٥	١١٠٢٥	
١٠	١٠٠	١٠٠٠٠	٩٥	٩٠٢٥	٩٩	٩٨٠١	٩٣	٨٦٤٩	
١١	١١٨	١٣٩٢٤	٩٢	٨٤٦٤	١١٥	١٣٢٢٥	١١٨	١٣٩٢٤	
١٢	١١٧	١٣٦٨٩	١٠٩	١١٨٨١	٨٠	٦٤٠٠	٩٩	٩٨٠١	
١٣	١١٢	١٢٥٤٤	١١٣	١٢٧٦٩	٩٩	٩٨٠١	٩٣	٨٦٤٩	
١٤	١١٣	١٢٧٦٩	٦٥	٤٢٢٥	١٠٢	١٠٤٠٤	١١٣	١٢٧٦٩	
١٥	١١٥	١٣٢٢٥	١٠٥	١١٠٢٥	١١٩	١٤١٦١	٧٦	٥٧٧٦	
١٦	٩٦	٩٢١٦	٩٢	٨٤٦٤	١١٠	١٢١٠٠	١٢٤	١٥٣٧٦	
١٧	٩٦	٩٢١٦	١١١	١٢٣٢١	١٠١	١٠٢٠١	١١٩	١٤١٦١	
١٨	١١٢	١٢٥٤٤	١١٠	١٢١٠٠	٩٨	٩٦٠٤	٨٣	٦٨٨٩	
١٩	١٠٩	١١٨٨١	١٠١	١٠٢٠١	١٠٦	١١٢٣٦	١١١	١٢٣٢١	
٢٠	٩٩	٩٨٠١	٩٧	٩٤٠٩	١٠٣	١٠٦٠٩	١٠٣	١٠٦٠٩	
٢١	١١٠	١٢١٠٠	١٠٧	١١٤٤٩	٩٧	٩٤٠٩	٥٦	٣١٣٦	
٢٢	٩٨	٩٦٠٤	١٠٩	١١٨٨١	١١٠	١٢١٠٠	٨٤	٧٠٥٦	
٢٣	٩٨	٩٦٠٤	١٠٦	١١٢٣٦	١١٥	١٣٢٢٥	١٠٥	١١٠٢٥	
٢٤	١٠١	١٠٢٠١	٨٥	٧٢٢٥	٩٥	٩٠٢٥	١٠٢	١٠٤٠٤	
٢٥	١٠٠	١٠٠٠٠	١٢٠	١٤٤٠٠	١١٢	١٢٥٤٤	١٢١	١٤٦٤١	
٢٦	٩٩	٩٨٠١	١١١	١٢٣٢١	٩٠	٨١٠٠	٨٧	٧٥٦٩	
٢٧	١١١	١٢٣٢١	١١٢	١٢٥٤٤	٩٤	٨٨٣٦	١١٠	١٢١٠٠	
٢٨	٨٦	٧٣٩٦	٩٢	٨٤٦٤	١٠٧	١١٤٤٩	٥٧	٣٢٤٩	
٢٩	٥٦	٣١٣٦	٩٧	٩٤٠٩	٨٢	٦٧٢٤	١١٠	١٢١٠٠	
٣٠	١٠٣	١٠٦٠٩	١٠٧	١١٤٤٩	٧٤	٥٤٧٦	٨٧	٧٥٦٩	

المجموع	٣٠٥٣	٣١٥٤٤٩	٢٩٨٤	٣٠٠٥١٠	٣٠٠٤	٣٠٤١٣٢	٢٩٦٩	٣٠٣٠٣٣	

ملحق (٧)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القادسية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

استبانة الخبراء والمتخصصين لبيان صلاحية الاهداف السلوكية

الاستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث إلى اجراء بحثه الموسوم بـ (**اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ**) .

وقد اعد الباحث اهدافاً سلوكية للباب الاول والثاني والثالث من كتاب التاريخ الحديث – الصف الخامس الادبي – وبما ان لآرائكم وتوجيهاتكم دور فاعل وكبير في هذا المجال ، فأن الباحث يضع بين ايديكم الاهداف السلوكية لتكونوا من بين السادة الخبراء الذين يقررون صلاحية الاهداف او عدم صلاحيتها ووضع علامة (X) في الحقل المناسب . وحذف واضافة وتعديل ما ترونه مناسباً .

مع شكر الباحث وتقديره

والله ولي التوفيق

الباحث

حسين جدوع مظلوم

طرائق تدريس التاريخ

الأهداف السلوكية – الباب الأول

ت	*الاهداف السلوكية*	تذكر	فهم	تطبيق	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	يعدد مميزات اليقظة الفكرية في أوربا	X					
٢	يعلل حرق محكمة باريس العليا كتاب فولتير (١٦٩٤-١٧٧٨م) ،(رسائل عن الانكليز)		X				
٣	يوضح آراء فولتير في عالم الفكر		X				
٤	يسمى أشهر مؤلفات مونتسكيو (١٦٨٩ – ١٧٥٥م) .	X					
٥	يسمي أشهر مؤلفات جان جاك روسو(١٧١٢-١٧٧٨م)	X					
٦	يذكر أشهر المفكرين الموسوعيين (الأنسكلوبيديين) .	X					
٧	يوضح أبرز الأفكار الاقتصادية التي وضعها الاقتصاديون الطبيعيون .		X				
٨	يشرح أثر اليقظة الفكرية في فرنسا .		X				
٩	يحدد على الخارطة موقع فرنسا بين الدول الأوربية .			X			
١٠	يوضح نظرية الحق الألهي في الحكم .		X				
١١	يعدد الأعمال التي قام بها ملك فرنسا .	X					
١٢	يذكر انواع الضرائب المفروضة على الطبقة العامة .	X					
١٣	يعرف باسلوبه الخاص نظام الالتزام .		X				
١٤	يلخص الامتيازات التي منحت لطبقة النبلاء قبيل الثورة الفرنسية .		X				
١٥	يعلل وقوف رجال الدين مع صغار القساوسة إلى جنب طبقة عامة الشعب .		X				
١٦	يعرف معاهدة (أرتاخت) .	X					
١٧	يلخص الامتيازات التي منحت لطبقة النبلاء قبيل الثورة		X				

	الفرنسية .						
١٨	يوضح أهم الاجراءات التي اتخذها الملك الفرنسي لويس السادس عشر بحق الجمعية الوطنية .		X				
١٩	يوضح الأهمية السياسية لسقوط حصن الباستيل .		X				
٢٠	يستنتج ان لهرب الملك الفرنسي لويس السادس عشر وعائلته اثر سيء في الرأي العام الفرنسي .		X				
٢١	يوضح أراء اعضاء الجمعية الوطنية من الملكيين الدستوريين حول هروب الملك الفرنسي لويس السادس عشر .		X				
٢٢	يصف دستور (١٧٩١ م) دستور السنة الاولى.	X					
٢٣	يعرف كل من جماعة اليعاقبة ، (الجيروندبين).	X					
٢٤	يعلل رغبة ملك فرنسا الاشتراك بالحرب الخارجية .		X				
٢٥	يرسم مخطط يبين فيه تقدم الجيوش المشتركة (النمساوية والبروسية) نحو فرنسا .			X			
٢٦	يعرف مصطلح (الكومون) .	X					
٢٧	يوضح اسباب توقف الحرب بين الجيوش المشتركة وبين فرنسا .		X				
٢٨	يعدد واجبات المؤتمر الوطني .	X					
٢٩	يعرف نظرية الحدود الطبيعية .	X					
٣٠	يسمي الدول التي اشتركت في التحالف الاوربي الأول ضد فرنسا .	X					
٣١	يعلل ان سياسة الشدة التي اتبعها اليعاقبة ، سببت انشقاقاً بين الزعماء الثوريين .		X				
٣٢	يعدد اعمال المؤتمر الوطني .	X					
٣٣	يذكر ممن تألفت السلطة التشريعية في فرنسا .	X					
٣٤	يوضح نصوص دستور (١٧٩٥ م) في فرنسا.		X				
٣٥	يسمي اشهر الانتصارات الحربية التي خاضها نابليون بونابرت في عهد حكومة الأدارة .	X					

٣٦	يعلل تأييد فرنسا للثورة الأيرلندية سنة (١٧٩٨ م) .		X					
٣٧	يعرف معاهدة (كومبوفورميو) .	X						
٣٨	يعين على الخارطة مسار الحملة الفرنسية على مصر			X				
٣٩	يعطي أمثلة عن دور العراقيين خلال الغزو الفرنسي لمصر			X				
٤٠	يسمى الدول التي اشتركت في التحالف الأوربي الثاني ضد فرنسا	X						
٤١	يذكر اعمال مجلس التربيون	X						
٤٢	يعلل عدم تمكن نابليون من مقاومة بريطانيا بحراً		X					
٤٣	يعرف معاهدة أميان	X						
٤٤	يؤشر على الخارطة موقع فرنسا خلال فترة حكم نابليون بونابرت			X				
٤٥	يوضح أسباب اعلان بريطانيا الحرب على فرنسا سنة (١٨٠٤ م)		X					
٤٦	يعرف التحالف الثلاثي	X						
٤٧	يؤشر على الخارطة مواقع الدول التي خاضت الحرب ضد فرنسا سنة (١٨٠٥ م)			X				
٤٨	يعلل انسحاب النمسا من التحالف الثالث		X					
٤٩	يعلل انسحاب الجيش الروسي أمام الجيش الفرنسي إلى داخل روسيا		X					
٥٠	يعرف الحرب المسماة بحرب التحرير	X						
٥١	يعرف معركة الامم .	X						
٥٢	يفسر عدم رغبة الشعب الفرنسي بعودة الملك الفرنسي لويس الثامن عشر		X					
٥٣	يوضح الخطة العسكرية التي استخدما نابليون بونابرت في حربه مع دول الحلفاء		X					
٥٤	يعرف معركة واترلو	X						
٥٥	يعين على الخارطة المواقع التي احتلتها الجيوش			X				

	الفرنسية خلال فترة المائة يوم .						
٥٦	يعدد اسباب سقوط نابليون بونابرت	X					
٥٧	يعلل دعوة فرنسا لحضور مؤتمر فينا بالغرم مما سببه نابليون بونابرت من الاخلال بالتوازن الدولي		X				
٥٨	يعدد المبادئ التي سار عليها مؤتمر فينا في ضوء مقرراته	X					
٥٩	يلخص الانتقادات التي وجهت إلى مؤتمر فينا (١٨١٥م)		X				
٦٠	يعلل عدم بقاء حكومة المعتدلين في فرنسا بعد سنة (١٨٢٠م)		X				

الأهداف السلوكية – الباب الثاني

ت	***الاهداف السلوكية***	تذكر	فهم	تطبيق	صالحة	غير صالحة	تحتاج ال تعديل
٦١	يذكر أول ثورة صناعية ظهرت في تاريخ الانسانية	X					
٦٢	يسمي أهم الانجازات الحضارية في حضارة وادي الرافدين في المجال الصناعي	X					
٦٣	يعطي أمثلة يوضح سبق انكلترا غيرها من دول القارة الأوربية في الثورة الصناعية			X			
٦٤	يذكر الأسس التي تقوم عليها الثورة الصناعية	X					
٦٥	يستنتج بطريقته الخاصة اهمية دراسة الاختراعات في مجال التعاون		X				
٦٦	يوضح التجارب التي استفادت منها دول غرب القارة الاوربية من الحركة الصناعية		X				
٦٧	يسمي أول الدول الأوربية التي استخدمت المحرك البخاري	X					
٦٨	يعلل ان سهولة المواصلات وسرعتها اهم مظاهر الثورة الصناعية		X				
٦٩	يذكر الاسس التي يقوم عليها نظام المعامل	X					
٧٠	يبين حسنات نظام المعامل الجديد	X					
٧١	يسمي ابرز المدن الأوربية التي عدت من المدن الصناعية الكبرى	X					
٧٢	يذكر السنة التي قامت فيها الثورة الجليلة في انكلترا	X					
٧٣	يبين على الخارطة اهمية موقع انكلترا بالنسبة لبقية دول القارة الاوربية			X			

٧٤	يعلل انتشار الثورة الصناعية في غرب القارة الاوربية عنها في شرقها		X				
٧٥	يسمي ابرز الاكتشافات العلمية التي نجح فيها العالم الكيمياوي الفرنسي باستور	X					
٧٦	يعرف الحركة الجارتية	X					
٧٧	يوضح بأسلوبه الخاص الوسائل التي تقلل من الاصابة بالمكروبات			X			
٧٨	يعطي أمثلة تبين أهمية الطب في التمتع بحياة أمن وأفضل			X			
٧٩	يوضح الأفكار النظرية التي تاثرت بها التربية والتعليم بدأ من القرون الوسطى وعصر النهضة حتى الثورة الصناعية		X				
٨٠	يذكر ابرز العلماء الذين اشتغلوا في مجال التربية	X					
٨١	يوصف حالة المرأة العاملة خلال الثورة الصناعية		X				
٨٢	يعطي امثلة تبرز دور العرب في مجال التقدم العلمي			X			
٨٣	يوضح مضامين فلسفة ديكارت		X				
٨٤	يعطي أمثلة عن اكتشافات العلماء في حقول المعارف العلمية			X			
٨٥	يعطي امثلة تبين دور العرب المسلمين في علم الكيمياء			X			
٨٦	يسمى أشهر كتب البريطاني شارلس ليل	X					
٨٧	يوضح فكرة شارلس ليل عن تكوين الأرض وانواع الصخور		X				
٨٨	يسمى أهم مؤلفات نيبور التاريخية	X					
٨٩	يسمي أشهر مؤلفات الفرنسي ماكولي في مجال التاريخ	X					
٩٠	يسمي ابرز من يمثل المذهب الاقتصادي الحر في أوربا	X					
٩١	يبين دور الاحصاء في الدراسات الاجتماعية		X				
٩٢	يعرف النزعة الرومانتيكية	X					
٩٣	يسمي أشهر الادباء الواقعيين في أوربا	X					
٩٤	يوضح أراء نيتشه الفلسفية		X				
٩٥	يسمي أشهر الموسيقيين الأوربيين	X					
٩٦	يسمي أشهر الرسامين الأوربيين	X					

الاهداف السلوكية – الباب الثالث

ت	الاهداف السلوكية	تذكر	فهم	تطبيق	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
٩٧	يعرف القومية	X					
٩٨	يبين عوامل ظهور الحركة القومية الحديثة في اوربا	X					
٩٩	يوضح تأثير الكتاب والادباء في اثارة الروح القومية		X				
١٠٠	يشرح الحركة الديمقراطية في القارة الاوربية		X				
١٠١	يعدد عناصر الحركة القومية في اوربا	X					
١٠٢	يعلل ظهور جورج كننك في عالم السياسة دوره الفعال في تعديل نظام الحكم في بريطانيا		X				
١٠٣	يعدد النقاط الاساسية التي تضمنتها لائحة الاصلاح البريطانية لسنة (١٨٣٢ م)	X					
١٠٤	يعلل قيام العمال في الاشتراك في الجمعيات التعاونية		X				
١٠٥	يلخص مطاليب الحركة الجارتية		X				
١٠٦	يعدد اللوائح الاصلاحية التي حصل فيها العمال على حقوق واسعة في التمثيل البرلماني	X					
١٠٧	يوضح الاجراءات التي اتخذتها الحكومات لغرض تحسين احوال العمال		X				
١٠٨	يبين اثر لائحة التأمين القومي في افادة الطبقة العاملة في انكلترا		X				
١٠٩	يذكر ممن تألف الحكومة البريطانية	X					
١١٠	يوضح دور الاحزاب السياسية في انكلترا		X				
١١١	يعرف المعضلة الأيرلندية	X					
١١٢	يعدد اسباب المعضلة الايرلندية	X					
١١٣	يبين اثر الاصلاح الديني في ظهور المعضلة الايرلندية		X				
١١٤	يوضح سياسة المستر كلاد ستون اتجاه الايرلنديين		X				

١١٥	يلخص لائحة الحكم الذاتي في ايرلندا		X				
١١٦	يشرح اسباب الثورة الايرلندية عام (١٩١٩م-١٩٢١م)		X				
١١٧	يسمي ابرز الاحزاب السياسية التي ظهرت في ايرلندا	X					
١١٨	يوضح الاجراءات التي اتخذها دي فاليرا بعد انتخابات عام (١٩٢٣م)		X				
١١٩	يعلل فرض انكلترا حرباً اقتصادية ضد ايرلندا		X				
١٢٠	يعلل اقتصار ثورة (١٨٤٨ م) العمالية على باريس وحدها		X				
١٢١	يعلل معارضة الحكومة الفرنسية للنزعة الاشتراكية في فرنسا		X				
١٢٢	يلخص اوجه الاختلاف بين لويس نابليون وبين الجمعية الوطنية		X				
١٢٣	يعدد نصوص دستور (١٨٥٢ م) في فرنسا	X					
١٢٤	يعلل تمتع نابليون الثالث بسمعة جيدة مدة الاعوام الثمانية الاولى من حكمه		X				
١٢٥	يعدد أهم اعمال نابليون الثالث غي عهد الامبراطورية	X					
١٢٦	يسمي الدولة التي خسر معها نابليون الثالث عرشه وانهت حياته السياسية وحكم عائلته لفرنسا	X					
١٢٧	يصف الاقتراح الذي قدم للجمعية الوطنية (١٨٧٥ م) في كيفية انتخاب رئيس الجمهورية		X				
١٢٨	يعرف الزعيم غامبتا	X					
١٢٩	يعلل اهتمام الحكومة الفرنسية في عهد الجمهورية الثالثة إلى الاهتمام بالجيش		X				
١٣٠	يعلل اثرت حادثة دريفوس إلى اضعاف نفوذ الكنيسة في فرنسا		X				
١٣١	يذكر القوانين التي سنتها الحكومة الفرنسية لأضعاف نفوذ الكنيسة	X					
١٣٢	يربط بين استغلال الحركة الصهيونية لقضية دريفوس وبين الاعمال العدائية للصهاينة في أرضنا العربية			X			

	فلسطين						
١٣٣	يؤشر على خارطة اوربا موقع نابولي وجزيرة صقلية			X			
١٣٤	يعدد أشهر الحركات القومية في ايطاليا خلال المدة (١٨٣٠م-١٨٤٨م)	X					
١٣٥	يعرف جمعية (ايطاليا الفتاة)	X					
١٣٦	يعرف موقعة كستوزا	X					
١٣٧	يصف نتائج ثورة (١٨٤٨ م) في ايطاليا		X				
١٣٨	يوضح الوسائل التي استخدمها مترنيخ في القضاء على الحركة القومية في المانيا		X				
١٣٩	يؤشر على خارطة اوربا موقع المانيا بين دول القارة الاوربية			X			
١٤٠	يذكر مطاليب احرار المانيا خلال سنة (١٨٤٨ م)	X					
١٤١	يعلل فشل مجلس فرانكفورت الألماني في منح التاج إلى الملك فريدرك وليم الرابع		X				
١٤٢	يعلل عدم استطاعت مترنيخ ايقاف النزعة الحرة في معقل سياسته الرجعية وعاصمة امبراطوريته		X				
١٤٣	يؤشر على خارطة العالم موقع النمسا والمجر في اوربا			X			
١٤٤	يعلل استطاعة النمسا القضاء بسهولة على الثورات القومية في المناطق التابعة لها		X				
١٤٥	يعرف مؤتمر سلافي	X					
١٤٦	يعين على خارطة اوربا مملكة سردينيا			X			
١٤٧	يعدد الاساليب التي استخدمها الملك البوربوني فرديناند في مملكة الصقليتين	X					
١٤٨	يسمي زعماء الوحدة الايطالية	X					
١٤٩	يسمي الجريدة التي اشترك كافور في تحريرها	X					
١٥٠	يعدد أهم أعمال كافور	X					
١٥١	يعلل انسحاب الجيوش الفرنسية عام (١٨٥٩م) من الجبهة النمساوية		X				

١٥٢	يعرف معاهدة فيلا فرانكا	X					
١٥٣	يسمي الدوقيات الشمالية في سردينيا	X					
١٥٤	يعلل عداء الدوقيات الشمالية من انشاء اتحاد تحت رئاسة البابا.		X				
١٥٥	يعرف معاهدة تورين	X					
١٥٦	يشرح الحملة التي قام بها غاريبا لدى ضم مملكة الصقليتين		X				
١٥٧	يسمي العاصمة التي عقد فيها أول برلمان يمثل الوحدة الايطالية	X					
١٥٨	يعين على خارطة اوربا كل من البندقية – روما			X			
١٥٩	يعلل ان دخول ايطاليا خلال المدة (١٨٨٢-١٩١٥م) الحلف الثلاثي افقدها كثيراً من سمعتها		X				
١٦٠	يعلل كانت النزعة الشوفينية (العدائية) ابرز مظاهر الدولة الايطالية الحديثة		X				
١٦١	يعرف الاتحاد الكمركي (الالماني)	X					
١٦٢	يعلل كانت الارجحية في تحقيق الوحدة الألمانية إلى جانب روسيا خلافاً للنمسا		X				
١٦٣	يعدد ابرز الاعمال التي قام بها الملك وليم الاول	X					
١٦٤	يعدد ابرز الاعمال التي قام بها بسمارك في حكم النمسا	X					
١٦٥	يعلل يرى بسمارك ان الحرب مع النمسا تؤدي إلى تزعم بروسيا الوحدة الايطالية		X				
١٦٦	يعلل قيام الحرب بين الدنمارك والنمسا ساعدت بسمارك في تحقيق اهدافه لتزعم الوحدة الالمانية		X				
١٦٧	يشرح النتائج التي ترتبت على هزيمة النمسا امام بروسيا في حرب الاسابيع السبعة		X				
١٦٨	يعلل كانت النزعة العسكرية ابرز ما اتصفت به الامبراطورية الالمانية		X				
١٦٩	يعلل نظرت كل من طبقتي النبلاء (Jnukers) والبرجوازية الوسطى نظرة ارتياح واعجاب إلى النزعة		X				

	العسكرية القومية الالمانية						
١٧٠	يسمي زعيم الحركة السلمية في المجر	X					
١٧١	يوضح بنود وفاق عام (١٨٦٧ م) بين النمسا والمجر		X				
١٧٢	يعدد مطاليب الحزب المجري	X					
١٧٣	يذكر اصلاحات القيصر الروسي بطرس الاكبر عام (١٦٧٢ – ١٧٢٥م) .	X					
١٧٤	يعين على خارطة العالم موقع روسيا			X			
١٧٥	يعدد الاعمال التي قام بها الاسكندر الثاني في مجال السياسة الداخلية في روسيا	X					
١٧٦	يشرح اسباب النمو السريعه الذي شهدته روسيا في مجال الصناعة		X				
١٧٧	يعدد الاعمال التي قام بها وزير المواصلات الروسي الكونت (ويت)	X					
١٧٨	يوضح سياسة القيصر الروسي نيقولا الثاني الداخلية والخارجية		X				
١٧٩	يسمي الشخصية التي تقلدت زمام الامور في روسيا (تشرين الاول /١٩١٧ م)	X					
١٨٠	يوضح اسباب ثورة (١٩١٧ م) الروسية		X				

ملحق (٨)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القادسية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

استبانة الخبراء والمتخصصين لبيان صلاحية الخطط الدراسية

الاستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ (**اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ**) .

إذ يتطلب هذا البحث اعداد خطط تدريسية للباب الاول والثاني والثالث من كتاب التاريخ الحديث – الصف الخامس الادبي – ونظراً لما تتمتعون به من سعة الاطلاع والخبرة في هذا المجال ، يضع الباحث بين ايديكم خطط تدريسية إنموذجية لبيان رأيكم وملاحظاتكم القيمة السديدة عليها .

مع شكر الباحث وتقديره

والله ولي التوفيق

الباحث

حسين جدوع مظلوم

طرائق تدريس التاريخ

انموذج لخطة تدريسية للمجموعة التجريبية

((التعلم التعاوني))

اسم المدرسة : ***المادة / التاريخ الحديث***

الصف والشعبة : ***الموضوع / الثورة الصناعية***

التاريخ :

<u>١-اهداف الدرس السلوكية :</u>

يتوقع بعد انتهاء الدرس ان يكون الطالب قادراً على ان :

أ.يسمي أول دولة في القارة الأوربية ظهرت فيها الثورة الصناعية .

ب.يوضح التجارب التي استفادت منها دول غرب اوربا من الحركة الصناعية .

ج.يلخص الشروط اللازمة لنشأة وانتشار الصناعة .

د.يعلل :

أولاً : احدثت الثورة الصناعية زيادة في الثروة في كل من (فرنسا و المانيا) ولكنها على نطاق اضيق منه في انكلترا ؟

ثانياً : تعد سهولة المواصلات وسرعتها أهم مظهر من مظاهر الثورة الصناعية ؟

ثالثاً : يعد انتشار مذهب حرية التجارة مظهر من مظاهر توسع الحركة التجارية ؟

رابعاً : تحسن حالة العمال بعد منتصف القرن التاسع عشر ؟

هـ.من خلال صفحة (٦٢) – الكتاب المدرسي – والذي يمثل مقارنة بين سكان الدول الأوربية الكبرى عام (١٨٠٠ م) وما أصبح عددهم في عام (١٨٧٠ م) يستطيع الطالب ان :

أولاً : يستنتج اثر الثورة الصناعية في عدد السكان .

ثانياً : يوضح اسباب زيادة السكان .

ثالثاً : يعدد العوامل التي ساعدت على زيادة السكان في المدن .

و.يؤشر على خارطة اوربا الجدارية الدول التي سبقت غيرها في الثورة الصناعية .

ز.يوضح اراء الاقتصادي الانكليزي ادم سمث في علم الاقتصاد

ح.يبين حالة العمال في بدء الثورة الصناعية .

<u>٢-الوسائل التعليمية :</u>

أ-خارطة قارة أوربا

ب-المصور التاريخي للمرحلة الاعدادية .

٣-خطوات الدرس :

أ-**التمهيد :** (دقيقتان)

احاول اثارة دوافع الطلبة وانتباههم للدرس الجديد وربطه بالدرس السابق حيث يبدأ المدرس بتمهيد يوضح فيه انتقال الثورة الصناعية إلى القارة الاوربية عن طريق انكلترا التي سبقت الدول الأوربية في الثورة الصناعية ومنها اقتبست حركة الاختراعات ونظام المعامل ، وما انتجته الثورة الصناعية من تقدم في جميع مرافق الحياة في أوربا وعدم اقتصارها على الصناعة وحدها .

ب-**عرض المادة :** (٣٨ دقيقة)

نبدأ درسنا بالتعرف على الاغراض السلوكية التي يجب ان تحققها كل مجموعة تعاونية وكتابة الاغراض السلوكية على السبورة ثم يقوم منسق كل مجموعة باستلام صحائف العمل من المدرس والرجوع إلى مجموعاتهم التعاونية . (٣ دقائق)

يطلب المدرس من كل طالب في المجموعات – بعد تحديد المهمة التعلمية لكل طالب ضمن مجموعته – ان يلتقي مع نظراء له من الطلاب اصحاب المهمات التعلمية الواحدة في المجموعات الاخرى لمناقشة ومداولة وشرح صحيفة العمل وتبادل الأراء والأفكار حولها والرجوع إلى مجموعاتهم الأصلية للمناقشة والمداولة في صحائف العمل وما توصل إليه مع زملائه من المجاميع الأخرى . (٥ دقائق)

(صحائف العمل)

صحيفة عمل رقم (١)

الهدف / معرفة الطلبة انتشار الثورة الصناعية إلى القارة الأوربية .

الانشطة / عزيزي الطالب امامك نص ارجو قراءته بتمعن والاجابة عن الاسئلة التي تحته :

(سبقت دول غرب القارة الاوربية في الثورة الصناعية عنها في دول شرق القارة)

الاسئلة ومنها :

س١/سمي اول الدول الاوربية التي ظهرت فيها الثورة الصناعية ؟

س٢/أذكر ابرز الدول الأوربية التي انتشرت فيها الصناعة بصورة واسعة ؟

س٣/وضح طرق انتشار الصناعة إلى بقية اجزاء القارة الأوربية ؟
س٤/اذكر أهم الاقتباسات التي استفادت منها دول غرب القارة من انتشار الثورة الصناعية فيهما ؟
س٥/لخص العوامل اللازمة لنشأة وانتشار الصناعة في غرب القارة ووسطها ؟

صفيحة عمل رقم (٢)

الهدف / معرفة الطلبة بزيادة الثروة كمظهر من مظاهر الثورة الصناعية .
الانشطة / عزيزي الطالب امامك نص ارجو قراءته بتمعن والاجابة عن الاسئلة التي تحته .
(لم تقتصر نتائج الثورة الصناعية التي حدثت في بعض دول القارة الاوربية على الصناعة وحدها بل تعدتها إلى جميع مرافق الحياة)
الاسئلة ومنها :
س١/وضح العوامل التي ادت إلى زيادة الثروة في الدول الصناعية ؟
س٢/علل ان تقدم الصناعة في فرنسا والمانيا ساهم في زيادة الثروة ولكنه على نطاق اضيق مما حدث في بريطانيا ؟
س٣/أذكر السنة التي ظهرت فيها الصناعة في فرنسا ؟
س٤/علل ان نشاط الصناعة في المانيا قد ظهر بعد عام (١٨٦٧ م) ؟
س٥/علل اصبحت المانيا من أعظم الدول الصناعية في اوربا .؟

صحيفة عمل رقم (٣)

الهدف / معرفة الطلبة بزيادة السكان .
الانشطة / عزيزي الطالب امامك جدول يمثل مقارنة بين سكان الدول الكبرى في عام (١٨٠٠ م) وما اصبح عددهم في عام (١٨٧٠ م)
المطلوب قراءته بتمعن والاجابة عن الاسئلة التي تحته :

جدول يمثل مقارنة بين سكان الدول الكبرى في عام ١٨٠٠ م وما اصبح عددهم عام ١٨٧٠ م*

الدولة	عدد السكان عام ١٨٠٠ م	عدد السكان عام ١٨٧٠ م
بريطانيا	١٤ مليوناً	٣١ مليوناً
فرنسا	٢٧ مليوناً	٣٦ مليوناً
المانيا	٢١ مليوناً	٣٨ مليوناً
ايطاليا	١٨ مليوناً	٢٧ مليوناً

الاسئلة ومنها :

س١/من ملاحظة الجدول اعلاه بين أثر الثورة الصناعية في زيادة السكان ؟

س٢/سمي الدولة الاوربية التي ازداد فيها السكان أكثر من غيرها ؟

س٣/عدد العوامل التي ساعدت على زيادة السكان في أوربا ؟

س٤/وضح اسباب هجرة الفلاحين من الريف إلى المدينة ؟

س٥/ من خلال ملاحظة الجدول اعلاه اشر على خارطة اوربا مواقع اهم المدن التي اصبحت اليوم من أمهات المدن الصناعية الكبرى في أوربا ؟

صحيفة عمل (٤)

الهدف / معرفة الطلبة سهولة المواصلات التي احدثتها الثورة الصناعية .

الانشطة / عزيزي الطالب امامك نص ارجو قراءته بتمعن والاجابة عن الاسئلة التي تحته :

(لم يكن تأثير المحرك البخاري مقتصراً على تغيير طريقة الانتاج بل تعداه إلى المواصلات ايضاً)

الاسئلة ومنها :

س١/ علل تعد سهولة المواصلات وسرعتها من أهم مظاهر الثورة الصناعية ؟

س٢/ سمي اول الدول الأوربية التي استخدمت المحرك البخاري ؟

س٣/ اذكر أول سكة حديد ظهرت في العالم ؟

س٤/ وضح حركة الخطوط الحديدية في فرنسا ؟

س٥/ وضح ابرز نتائج تطور حركة المواصلات في أوربا ؟

---

* *كتاب (التاريخ الحديث – الصف الخامس الادبي – ص٦٢)*

صحيفة عمل (٥)

الهدف / معرفة الطلبة بتوسع التجارة في أوربا .

الانشطة / عزيزي الطالب من خلال قراءتك لموضوع الدرس أجب عن الاسئلة الاتية :

الاسئلة ومنها :

س١/ أذكر العوامل التي ساعدت على توسع نطاق التجارة ؟

س٢/ وضح معوقات توسع التجارة الفرنسية ؟

س٣/بين نتائج توسع التجارة الخارجية على اوربا ؟

س٤/ وضح ابرز مظاهر توسع التجارة ؟

س٥/وضح الاثار التي تركتها اراء الاقتصادي الانكليزي ادم سمث في عالم التجارة ؟

صحيفة عمل رقم (٦)

الهدف / معرفة الطلبة بحالة العمال .

الانشطة / *عزيزي الطالب اجب عن الاسئلة الاتية .*

الاسئلة ومنها :

س١/ صف حالة العمال في بدء الثورة الصناعية ؟

س٢/علل تحسنت حالة العمال نسبياً بعد منتصف القرن التاسع عشر ؟

س٣/ صف وضع المدن الصناعية في بدء الثورة الصناعية في أوربا ؟

س٤/ أعط امثلة توضح فيها حالة العمال في المدن الصناعية أول الأمر ؟

س٥/ وضح الاجراءات التي اتخذتها الحكومات بحق الطبقة العاملة في أوربا ؟

٤.**<u>التقويم</u>** : (٥ دقائق)

بعد الانتهاء من الموضوع الدراسي ولغرض معرفة مدى استيعاب الطلبة للدرس الجديد يقوم المدرس بطرح اسئلة يتعين على كل طالب من طلاب المجموعات التعاونية الاجابة على الاسئلة بصورة فردية ومن هذه الاسئلة :

س١/ اذكر عوامل قيام انشاء وانتشار الصناعة في اوربا ؟

س٢/ سمي اول الدول الاوربية التي ظهرت فيها الثورة الصناعية ؟

س٣/ ما هي ابرز مظاهر توسع التجارة ؟

س٤/ سمي أشهر كتب الاقتصادي الانكليزي ادم سمث ؟

س٥/ أذكر سنة الغاء قانون التجمهر في بريطانيا ؟

س٦/ أذكر ابرز نشاطات جمعيات العمال ونقاباتهم ؟

٥. الواجبات والنشاطات :

تحضير الدرس القادم

(التطورات الاقتصادية والاجتماعية بعد الثورة الصناعية)

٦.المصادر والمراجع :

أ.بالنسبة للمدرس /

- لجنة في وزارة التربية ، التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي ، ط٣٨ ، مطبعة الندى ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٠ م .
- النعنعي ، عبد المجيد ، أوربا في بعض الازمنة الحديثة والمعاصرة ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨١ م .
- سليمان ، علي حيدر ، تاريخ الحضارة الاوربية الحديثة ، دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع ، بغداد ، ١٩٩٠ م .

ب.بالنسبة للطلبة /

- لجنة في وزارة التربية ، التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي ، ط٣٨ ، مطبعة الندى ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٠ م .

انموذج لخطة تدريسية للمجموعة الضابطة

((الطريقة الأعتيادية))

اسم المدرسة : ***المادة / التاريخ الحديث***

الصف والشعبة : ***الموضوع / الثورة الصناعية***

التاريخ :

١-اهداف الدرس السلوكية :

(نفس الاهداف المذكورة في خطة التعلم التعاوني)

٢-الوسائل التعليمية :

(نفس الوسائل التعليمية المذكورة في خطة التعلم التعاوني)

٣-طريقة التدريس :

يستخدم المدرس الطريقة الاعتيادية (الجمع بين المحاضرة والاستجواب والمناقشة القصيرة)

٣-خطوات الدرس :

أ.التمهيد (دقيقتان)

أحاول اثارة دوافع الطلبة وانتباههم للدرس الجديد عن طريق ذكر أوجه الترابط بين الدرس الماضي والدرس الحالي حيث يبدأ المدرس بتمهيد فيقول درستم في الدرس الماضي انتقال الثورة الصناعية إلى القارة الاوربية عن طريق انكلترا التي سبقت الدول الاوربية في الثورة الصناعية ومنها اقتبست حركة الاختراعات ونظام المعامل ، وما انتجته الثورة الصناعية من تقدم في جميع مرافق الحياة في اوربا وعدم اقتصارها على الصناعة وحدها والذي هو موضوع درسنا لهذا اليوم ، مستخدماً الطريقة الألقائية مصحوباً بالأستجواب الهادف وبمناقشات قصيرة وحسب طبيعة سير الدرس .

ب-عرض المادة (٣٨ دقيقة)

يبدأ المدرس بعرض المادة بعد تسجيل محاورها الرئيسة على السبورة وهي :-

- انتقال الثورة الصناعية إلى القارة الاوربية .
- مظاهر الثورة الصناعية .

أولاً – زيادة الثروة .

ثانياً – زيادة السكان .

ثالثاً – سهولة المواصلات .

رابعاً – توسع التجارة .

خامساً – حالة العمال .

ثم يبدأ المدرس بتناول تلك المحاور بالشرح والتوضيح والتفسير حيث يبين المدرس ظهور الثورة الصناعية في انكلترا وانتقالها إلى بقية اجزاء القارة الاوربية ، ويوجه السؤال الاتي إلى الطلبة :

- ما هي الطرق التي انتقلت فيها الثورة الصناعية إلى بقية اجزاء القارة الأوربية ؟

وبعد تلقيه الجواب من قبل الطلبة يوضح المدرس وعلى ضوء التجارب انتشار الحركة الصناعية إلى بقية اجزاء القارة الاوربية . ثم يوجه المدرس السؤال الاتي :

–ما هي الشروط الواجب توفرها لنشأة وانتشار الصناعة ؟

وبعد تلقيه الجواب من قبل الطلبة يوضح المدرس تأخر انتشار الصناعة في بعض اقسام اوربا الشرقية نظراً لفقدان عوامل قيام وانشاء الصناعة في هذه الدول . ثم ينتقل المدرس إلى مظاهر الثورة الصناعية التي لم يقتصر اثرها على الصناعة وحدها بل تعداه إلى مرافق الحياة الاخرى ، حيث صاحب ذلك زيادة في الثروة نتيجة لأستعمال الالات والادوات وتوسع حركة انشاء المعامل مما ساهم في زيادة الانتاج ووجود فائض ادى إلى رخص البضائع وانتشارها وحصول اصحاب المعامل على الارباح الطائلة ، بعد ذلك يوجه المدرس السؤال الاتي إلى الطلبة :

–ان نشاط الصناعة في المانيا ظهر بعد سنة ١٨٦٧ م ؟

وبعد تلقيه الجواب ينتقل إلى المحور الاخر وهو (زيادة السكان) وبالأعتماد على جدول (ص ٦٢) الكتاب المدرسي – (بعد كتابته على السبورة) يطلب المدرس من الطلبة التأشير على خارطة اوربا عواصم الدول الموجودة في الجدول . وبعد ذلك يوجه المدرس السؤال الاتي :

–من خلال قراءتك للجدول بين العوامل التي ادت إلى زيادة السكان في اوربا ؟

وبعد تلقيه الجواب يوضح المدرس اهمية هذه العوامل في زيادة السكان وكيف اصبحت المدن الصناعية تنمو وتتسع ويزداد سكانها والتي لم تكن تلك المدن سوى مدن صغيرة او قرى وبعد ذلك يوجه المدرس سؤله إلى الطلبة طالباً ذكر تلك المدن التي اصبحت اليوم

من امهات المدن الكبرى في اوربا ، ويطلب المدرس تعين تلك المدن على الخارطة الجدارية .

بعد ذلك ينتقل المدرس إلى المحور الاخر وهو (سهولة المواصلات) حيث أظهرت الحاجة إلى وجود مواصلات صالحة وسريعة لنقل المواد الاولية إلى المعامل وبسرعة ، وساهم ذلك إلى تقليل المسافات بين دول القارة ، ثم ادى البحث عن الاسواق لتصريف الفائض من المنتجات إلى ظهور الحركة الاستعمارية .

ثم يناقش المدرس مع الطلبة اهمية المواصلات ويبين اهمية النقل البحري في تقليل المسافة وانخفاض اجور الشحن وتوسع التجارة وضبط مواعيد النقل وتحديد اوقات المسافرين .

ثم ينتقل إلى المحور الاخر وهو (توسع التجارة) مبيناً اهمية المواصلات في توسع التجارة موجهاً سؤاله إلى الطلبة :

-ما هي الدول التي استفادت اكثر من غيرها من هذا التوسع ؟

وبعد تلقيه الجواب ينتقل المدرس إلى اثر التجارة في تاسيس المصارف الكبرى وتقديمها خدمات كبرى للشركات التجارية ، وبعد ذلك يوجه المدرس السؤال الاتي إلى الطلبة :

-أتبعت الدول الاوربية في القرن الثامن عشر سياسة الحماية التجارية ؟

وبعد تلقيه الجواب من الطلبة يبين المدرس اهمية اراء الاقتصادي الانكليزي ادم سمث في عالم التجارة بازالة الحواجز الكمركية داخل الدولة الواحدة ، ثم ينتقل إلى المحور الاخر وهو (حالة العمال) حيث يصف حالتهم في بدء الثورة الصناعية وينتقل إلى وصف حالة المدن التي كانت مزدحمة بالسكان ثم اخذت تتحسن شيئاً فشيئاً حتى اخذت الحكومات تتدخل في حماية مواطنيها وبعد مناقشة الطلبة لدور الحكومات في حماية العمال يوضح دور هذه الحكومات في اصدار قوانين وضعت بموجبها تأليف جميعات ونقابات تسهر على مصالح الطبقة العاملة ، ثم قيام الحكومات وعلى نطاق واسع بشؤون الاسعاف والاحسان والتي عدت اليوم من الاعمال الخيرية المهمة .

٥.**التقويم** (٥ دقائق)

بعد الانتهاء من موضوع الدرس يوجه المدرس بعض الاسئلة لمعرفة مدى فهم الطلبة واستيعابهم لمادة الدرس وتحقيقهم اغراضة السلوكية .

المدرس / اذكر عوامل قيام انشاء الصناعة في اوربا ؟

المدرس / سمي اول الدول الأوربية التي ظهرت فيها الثورة الصناعية ؟

المدرس ما هي ابرز مظاهر توسع التجارة ؟

المدرس / سمي اشهر كتب الاقتصادي الانكليزي ادم سمث ؟

المدرس / اذكر سنة الغاء قانون التجمهر في بريطانيا ؟

٦.الواجبات والنشاطات :

تحضير الدرس القادم

(التطورات الاقتصادية والاجتماعية بعد الثورة الصناعية)

٧.المصادر والمراجع :

أ.بالنسبة للمدرس /

- لجنة في وزارة التربية ، التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي ، ط٣٨ ، مطبعة الندى ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٠ م .
- النعنعي ، عبد المجيد ، أوربا في بعض الازمنة الحديثة والمعاصرة ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨١ م .
- سليمان ، علي حيدر ، تاريخ الحضارة الاوربية الحديثة ، دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع ، بغداد ، ١٩٩٠ م .

ب.بالنسبة للطلبة /

- لجنة في وزارة التربية ، التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي ، ط٣٨ ، مطبعة الندى ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٠ م .

ملحق (٩)

يبين مجموعة الخبراء والمحكمين حسب الالقاب العلمية الذين استرشد بارائهم

ت	اللقب العلمي	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	نوع الاستشارة		
					مقياس الميول	الخطط الدراسية	الاهداف السلوكية
١	استاذ	أحمد عبد اللطيف السامرائي	علم نفس	بغداد/آداب	×		
٢	استاذ	بثينة منصور الحلو	علم نفس	بغداد/ آداب	×		
٣	استاذ	طارق صالح ابراهيم السامرائي	مناهج طرائق تدريس	بغداد/ابن رشد	×		×
٤	استاذ	عبد الله حسن الموسوي	مناهج طرائق تدريس	بغداد/ابن رشد	×		
٥	استاذ	محمد هليل الجابري	تاريخ حديث	القادسية/التربية	×		×
٦	استاذ	نعيمة عبد اللطيف السامرائي	مناهج طرائق تدريس	بغداد/ابن رشد	×	×	×
٧	استاذ مساعد	احسان عليوي الدليمي	قياس وتقويم	ديالى /التربية	×		
٨	استاذ مساعد	حذام عثمان يوسف التكريتي	طرائق تدريس التاريخ	بغداد/ابن رشد		×	×
٩	استاذ مساعد	سلام هاشم حافظ	علم نفس	القادسية/آداب	×		
١٠	استاذ مساعد	عبد الكريم عبد الصمد السوداني	طرائق تدريس علوم حياة	القادسية/التربية	×	×	×
١١	استاذ مساعد	عباس عبد علي الباوي	طرائق تدريس الجغرافية	بابل/ك.المعلمين			×
١٢	استاذ مساعد	عبد الكريم جاسم العمراني	قياس وتقويم	القادسية/التربية	×		×
١٣	استاذ مساعد	علي عبد الامير	علم الاجتماع	القادسية/اداب			
١٤	استاذ مساعد	علي عظم محمد	تاريخ حديث	الكوفة /تربية			×
١٥	استاذ مساعد	عبد حمزة محسن	تاريخ حديث	بابل/تربية		×	×
١٦	استاذ مساعد	فاضل كاظم صادق	تاريخ اسلامي	القادسية/التربية	×		×
١٧	استاذ مساعد	فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	القادسية/التربية	×		
١٨	استاذ مساعد	فاطمة عبد الامير	طرائق تدريس علوم حياة	بغداد/ابن الهيثم	×		
١٩	استاذ مساعد	فرحان عبيد عبيس خضير	طرائق تدريس الجغرافية	بابل/تربية		×	×
٢٠	استاذ مساعد	قصي محمد لطيف السامرائي	طرائق تدريس التاريخ	بغداد/ابن رشد	×	×	
٢١	استاذ مساعد	كاظم جبر جفيم الجبوري	علم نفس	القادسية/التربية	×		
٢٢	استاذ مساعد	ناجي محمود ناجي النواب	علم نفس	بغداد/ابن الهيثم	×		
٢٣	استاذ مساعد	ناجح حمزة خلخال	علم نفس	بابل/ت الفنية	×		
٢٤	استاذ مساعد	نادية حسين العفون	علم نفس	بغداد/ابن الهيثم	×		×
٢٥	مدرس دكتور	كريم بلاسم	طرائق تدريس علوم الحياة	بابل/المعلمين		×	×
٢٦	مدرس دكتور	هادي كطفان ثون العبد الله	طرائق تدريس الفيزياء	القادسية/التربية		×	×
٢٧	مشـــــــرف	جبار حبيب جبر	تاريخ	الاشـــــراف		×	×
٢٨	اختصاص	جاسم محمود لازم	تاريخ	التربوي		×	×
٢٩	مـــــــدرس	رحيم حسوني جبر	تاريخ	ث الجمـــــاهير		×	×
٣٠	بكالوريوس	سعد عبد الواحد عبد الخضر	تاريخ	للبنين		×	×
٣١	مـــــــدرس بكالوريوس مـــــــدرس بكالوريوس مدرســـــــة بكالوريوس	فاطمة ناصر علوان	تاريخ	ع ١٧ تمـــــوز للبنين ع المركزيـــــة للبنين ع الفـــــردوس للبنين			

ملحق (١٠)

يبين الثبات بطريقة اعادة الاختبار

ت	س	ص	س٢	ص٢	س ص	
١	١١٩	١٢٤	١٤١٦١	١٥٣٧٦	١٤٧٥٦	
٢	١١٨	١٢٢	١٣٩٢٤	١٤٨٨٤	١٤٣٩٦	
٣	١٠٨	١٢١	١١٦٦٤	١٤٦٤١	١٣٠٦٨	
٤	١١٤	١٢٠	١٢٩٩٦	١٤٤٠٠	١٣٦٨٠	
٥	١١٩	١١٨	١٤١٦١	١٣٩٢٤	١٤٠٤٢	
٦	١٢٢	١١٦	١٤٨٨٤	١٣٤٥٦	١٤١٥٢	
٧	١١٠	١١٧	١٢١٠٠	١٣٦٨٩	١٢٨٧٠	
٨	١٠٦	١١٥	١١٢٣٦	١٣٢٢٥	١٢١٩٠	
٩	٨٤	١١٣	٧٠٥٦	١٢٧٦٩	٩٤٩٢	
١٠	١٠١	١١٣	١٠٢٠١	١٢٧٦٩	١١٤١٣	
١١	١١٠	١١٣	١٢١٠٠	١٢٧٦٩	١٢٤٣٠	
١٢	١١٥	١١٣	١٣٢٢٥	١٢٧٦٩	١٢٩٩٥	
١٣	١٠٦	١١٠	١١٢٣٦	١٢١٠٠	١١٦٦٠	
١٤	١١٣	١١٠	١٢٧٦٩	١٢١٠٠	١٢٤٣٠	
١٥	٩٦	١١٠	٩٢١٦	١٢١٠٠	١٠٥٦٠	
١٦	١٠٢	١٠٩	١٠٤٠٤	١١٨٨١	١١١١٨	
١٧	١١١	١٠٨	١٢٣٢١	١١٦٦٤	١١٩٨٨	
١٨	٩٨	١٠٧	٩٦٠٤	١١٤٤٩	١٠٤٨٦	
١٩	١٠٦	١٠٢	١١٢٣٦	١٠٤٠٤	١٠٨١٢	
٢٠	٩٧	١٠٠	٩٤٠٩	١٠٠٠٠	٩٧٠٠	
٢١	٩٢	٩٧	٨٤٦٤	٩٤٠٩	٨٩٢٤	
٢٢	٩٣	٩٤	٨٦٤٩	٨٨٣٦	٨٧٤٢	
٢٣	٩٩	٩٤	٩٨٠١	٨٨٣٦	٩٣٠٦	
٢٤	١٠٥	٩٢	١١٠٢٥	٨٤٦٤	٩٦٦٠	
٢٥	١٠٣	٨٩	١٠٦٠٩	٧٩٢١	٩١٦٧	
٢٦	٦٤	٦٦	٤٠٩٦	٤٣٥٦	٤٢٢٤	
٢٧	١٢٠	١٢٦	١٤٤٠٠	١٥٨٧٦	١٥١٢٠	
٢٨	١١٨	١٢٠	١٣٩٢٤	١٤٤٠٠	١٤١٦٠	
٢٩	١٢٢	١٢٢	١٤٨٨٤	١٤٨٨٤	١٤٨٨٤	
٣٠	١١٧	١٢٢	١٣٦٨٩	١٤٨٨٤	١٤٢٧٤	
٣١	١٢٣	١٢١	١٥١٢٩	١٤٦٤١	١٤٨٨٣	
٣٢	١١٩	١١٩	١٤١٦١	١٤١٦١	١٤١٦١	
٣٣	٩٨	١٠٠	٩٦٠٤	١٠٠٠٠	٩٨٠٠	

٣٤	١٢١	١١٧	١٤٦٤١	١٣٦٨٩	١٤١٥٧
٣٥	١١٠	١١٥	١٢١٠٠	١٣٢٢٥	١٢٦٥٠
٣٦	١١٠	١١٠	١٢١٠٠	١٢١٠٠	١١٢١٠٠
٣٧	١٠٣	١٠٤	١٠٦٠٩	١٠٨١٦	١٠٧١٢
٣٨	١١٨	١٢٠	١٣٩٢٤	١٤٤٠٠	١٤١٦٠
٣٩	١٢٢	١٢٣	١٤٨٨٤	١٥١٢٩	١٥٠٠٦
٤٠	١٠٩	١١٣	١١٨٨١	١٢٧٦٩	١٢٣١٧
٤١	١١٠	١١٢	١٢١٠٠	١٢٥٤٤	١٢٣٢٠
٤٢	١١٩	١٢٠	١٤١٦١	١٤٤٠٠	١٤٢٨٠
٤٣	١١٧	١١٦	١٣٦٨٩	١٣٤٥٦	١٣٥٧٢
٤٤	١٠٥	١٠٥	١١٠٢٥	١١٠٢٥	١١٠٢٥
٤٥	١١٤	١١٥	١٢٩٩٦	١٣٢٢٥	١٣١١٠
٤٦	١٠٥	١٠٨	١١٠٢٥	١١٦٦٤	١١٣٤٠
٤٧	٨٨	٩٠	٧٧٤٤	٨١٠٠	٧٩٢٠
٤٨	١٠٤	١٠٦	١٠٨١٦	١١٢٣٦	١١٠٢٤
٤٩	١١٣	١١٤	١٢٧٦٩	١٢٩٩٦	١٢٨٨٢
٥٠	١١٨	١٢٠	١٣٩٢٤	١٤٤٠٠	١٤١٦٠

ن=٥٠

مجـ س = ٥٤١٤

مجـ ص = ٥٥٣١

مجـ س٢ = ٥٩٢٧٢٦

مجـ ص٢ = ٦١٨٢١١

مجـ س ص = ٦٠٤٢٧٨

(مجـ س)٢ = ٢٩٣١١٣٩٦

(مجـ ص)٢ = ٣٠٥٩١٩٦١

-

ملحق (١١)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجنس :

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة

ليس هذا اختباراً ولكن استطلاع لرأيك في بعض العبارات المطلوب منك ان تقرأ كل عبارة بدقة وعناية ثم تبدي رايك فيها بوضع علامة ( ) في المربع الذي يعبر عن وجهة نظرك وتحت كل بديل علماً أنه ليس هناك وقتاً محدد للأجابة ، وان لا تترك أي عبارة دون اجابة وتكون الاجابة واحدة مما ياتي :-

١- موافق تماما اذا كنت ترى انه يحسن وجودها .

٢- موافق لحد ما اذا كنت لا تستطيع ان تقطع براي فيها ، ولم تكون معنى حول الفقرة.

٣- غير موافق اذا كنت لا ترى داعياً لوجودها .

مع الشكر والتقدير

والمثال التالي يوضح لك ذلك :

ت	الفقرة	موافق تماماً	موافق لحد ما	غير موافق
١	احب كتابة البحوث التاريخية			

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق لحد ما	غير موافق
١-	أشعر بالأستمتاع في قراءة مادة التاريخ			
٢-	احب مناقشة الأحداث التاريخية			
٣-	أرغب بمطالعة الكتب التاريخية			
٤-	تجعلني دراسة مادة التاريخ ملماً بالأحداث التاريخية المعاصرة			
٥-	تعجبني دراسة الشخصيات التاريخية			
٦-	دراسة التاريخ تساعد على صقل مواهبي الأدبية			
٧-	اميل إلى الفرع الادبي لمحبتي لمادة التاريخ			
٨-	يعجبني ان اقوم مقام مدرسي في تدريس مادة التاريخ			
٩-	تعجبني مشاهدة المسلسلات والافلام التاريخية			
١٠-	ارغب في زيارة المواقع والاثار التاريخية			
١١-	ارغب باقتناء الكتب التاريخية			
١٢-	تنمي دراسة التاريخ روح التعاون والمحبة مع الاخرين			
١٣-	استمتع في رسم المخططات والخرائط التاريخية			
١٤-	تستهويني دراسة الاحداث التاريخية			
١٥-	ارغب في مشاركة زملائي العمل في النشاطات التاريخية المختلفة			
١٦-	تعجبني قراءة الروايات التاريخية			
١٧-	استقصي العبر من دراسة مادة التاريخ في فهم الواقع			
١٨-	ارى من الضروري دراسة الفرد للتاريخ			
١٩-	لدي الرغبة في التوسع لدراسة الموضوعات التاريخية			
٢٠-	استغل أوقات فراغي لقراءة القصص و الروايات التاريخية			
٢١-	يسرني ان احصل على درجات عالية في مادة التاريخ			
٢٢-	افضل زيادة حصص مادة التاريخ في الجدول المدرسي			
٢٣-	يعجبني حضور الندوات والمؤتمرات التاريخية داخل المدرسة وخارجها			

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق لحد ما	غير موافق
٢٤-	مادة التاريخ تنمي لدي القيم الوطنية والقومية والانسانية			
٢٥-	تحفزني مادة التاريخ على السعي طلباً للعلم والمعرفة			
٢٦-	مادة التاريخ تولد لدي الرغبة في التعرف على التراث الأنساني			
٢٧-	ارى ان دراسة التاريخ تنمي قيم الفرد والجماعة			
٢٨-	ارى من الضروري المحافظة والعناية بالأثار والمواقع التاريخية			
٢٩-	استمتع بجمع الوثائق والمصادر التاريخية			
٣٠-	لدي القدرة على ربط الاحداث التاريخية بالأحداث المعاصرة			
٣١-	احرص على حضور حصة التاريخ بفارغ الصبر			
٣٢-	اشجع زملائي على قراءة الكتب التاريخية			
٣٣-	من المهم استخدام الامثلة والشواهد التاريخية حتى في الموضوعات غير التاريخية			
٣٤-	لا أشعر بالقلق والرهبة عندما أؤدي امتحانات مادة التاريخ			
٣٥-	أرى ان دراسة التاريخ جزء من الاهتمام بثقافة الفرد والجماعة			
٣٦-	اشعر بالأرتياح عندما يتطلب مني تحضير واجباتي المدرسية لمادة التاريخ			
٣٧-	ارى ان دراسة التاريخ تنمي لدي مهارات التفكير (كالتحليل ، المقارنة ، ربط الاحداث التاريخية)			
٣٨-	اجد ان موضوعات مادة التاريخ مناسبة لقدراتي وقابلياتي			
٣٩-	لدي الرغبة في جمع الصور والرسوم التاريخية			
٤٠-	استمتع كثيراً بمطالعة مادة التاريخ مع الزملاء			
٤١-	اسهم مع أي مجموعة تناقش الموضوعات التاريخية			
٤٢-	اميل إلى الزملاء الذين لديهم اهتمامات التاريخية			

ملحق (١٢)

يبين درجات الاختبار البعدي على مقياس الميول ومربعاتها لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				الملاحظات
	الذكور		الاناث		الذكور		الاناث		
	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	الدرجة	التربيع	
١	٩٨	٩٦٠٤	٩٥	٩٠٢٥	٨٨	٧٧٤٤	٩٢	٨٤٦٤	
٢	١١٣	١٢٧٦٩	١٢٠	١٤٤٠٠	١٠٨	١١٦٦٤	١٠٥	١١٠٢٥	
٣	٩٧	٩٤٠٩	١٠٨	١١٦٦٤	٩٤	٨٨٣٦	١٠٨	١١٦٦٤	
٤	٨٦	٧٣٩٦	١٠٩	١١٨٨١	٨٧	٧٥٦٩	٨٩	٧٩٢١	
٥	١٠٣	١٠٦٠٩	٩٦	٩٢١٦	١١٥	١٣٢٢٥	٩٨	٩٦٠٤	
٦	٩٩	٩٨٠١	١١٦	١٣٤٥٦	١٠٦	١١٢٣٦	٩٧	٩٤٠٩	
٧	١١٤	١٢٩٩٦	١١٦	١٣٤٥٦	١٠٣	١٠٦٠٩	٩٥	٩٠٢٥	
٨	١١٩	١٤١٦١	١٢٠	١٤٤٠٠	١١٢	١٢٥٤٤	١٠٩	١١٨٨١	
٩	١١٠	١٢١٠٠	١٢٠	١٤٤٠٠	١٠٦	١١٢٣٦	٨٠	٦٤٠٠	
١٠	١٠٥	١١٠٢٥	١١٣	١٢٧٦٩	٧١	٥٠٤١	٩٣	٨٦٤٩	
١١	١١٦	١٣٤٥٦	٩١	٨٢٨١	١١٤	١٢٩٩٦	١٠٢	١٠٤٠٤	
١٢	١١٣	١٢٧٦٩	٩٩	٩٨٠١	٦٠	٣٦٠٠	٩٨	٩٦٠٤	
١٣	١١٠	١٢١٠٠	٩٩	٩٨٠١	٩٥	٩٠٢٥	١١١	١٢٣٢١	
١٤	٩٢	٨٤٦٤	١٠٤	١٠٨١٦	١٢٥	١٥٦٢٥	٩٤	٨٨٣٦	
١٥	١١٠	١٢١٠٠	١٠٧	١١٤٤٩	١٢٠	١٤٤٠٠	١١٢	١٢٥٤٤	
١٦	٨٩	٧٩٢١	١٠٤	١٠٨١٦	١٠٥	١١٠٢٥	٨٠	٦٤٠٠	
١٧	١٠٠	١٠٠٠٠	١٠٧	١١٤٤٩	١٠٦	١١٢٣٦	١٠٦	١١٢٣٦	
١٨	١١٩	١٤١٦١	١٠١	١٠٢٠١	١٠٢	١٠٤٠٤	١٠٩	١١٨٨١	
١٩	١١١	١٢٣٢١	٩٧	٩٤٠٩	١١٢	١٢٥٤٤	٩١	٨٢٨١	
٢٠	١٠٥	١١٠٢٥	١١٣	١٢٧٦٩	١٠٣	١٠٦٠٩	٩٨	٩٦٠٤	
٢١	١١١	١٢٣٢١	١١٦	١٣٤٥٦	٧٦	٥٧٧٦	٨٨	٧٧٤٤	
٢٢	١٠٤	١٠٨١٦	١٠٤	١٠٨١٦	١٠٩	١١٨٨١	٩٢	٨٤٦٤	
٢٣	١١٣	١٢٧٦٩	١٢١	١٤٦٤١	١٢١	١٤٦٤١	٩٧	٩٤٠٩	
٢٤	٩٣	٨٦٤٩	٩٧	٩٤٠٩	٨٤	٧٠٥٦	١٠٣	١٠٦٠٩	
٢٥	٦٩	٤٧٦١	١١٠	١٢١٠٠	١٢٦	١٥٨٧٦	١٠٦	١١٢٣٦	
٢٦	١١٠	١٢١٠٠	٩٥	٩٠٢٥	٨٠	٦٤٠٠	١٠٢	١٠٤٠٤	
٢٧	٩٤	٨٨٣٦	١٠٣	١٠٦٠٩	٧٨	٦٠٨٤	٩٩	٩٨٠١	
٢٨	٨٧	٧٥٦٩	١١٨	١٣٩٢٤	١٠٩	١١٨٨١	٨٥	٧٢٢٥	
٢٩	١٠٢	١٠٤٠٤	١٠٤	١٠٨١٦	٩١	٨٢٨١	١٠٩	١١٨٨١	
٣٠	٨٨	٧٧٤٤	١٠٣	١٠٦٠٩	٨٦	٧٣٩٦	٧٩	٦٢٤١	
المجموع	٣٠٨٠	٣٢٠١٥٦	٣٢٠٦	٣٤٤٨٦٤	٢٩٩٢	٣٠٦٤٤٠	٢٩٢٧	٢٨٨١٦٧	

ABSTRACT

Man lives today in a very changeable world; we live in a world filled with material and scientific achievements which cover every aspect in life. Among these aspects is the aspect of education and learning. So teaching methods and curricula should be developed in order to meet the changings in this direction. Educationists in the centers of educational and psychological researches, scientific institutes and universities feel the necessity to adopt the modern teaching method, specially the method of cooperative learning for its great importance in allowing pupils and students to make use of teaching methods in the environment of learning ; due to the high role that learning plays in the teaching – learning operation, it will be most effective if it is to depend on the participation and the effort of the learner . Methods of teaching are that pant of learning operation that we could regard the interest and tendencies of learners about in order to reach the aims of learning in the aspects of knowledge, affection and skill.

Successful method is that which depends on the efforts of students to get learning by themselves. Since paying attention to the efforts of students and in creasing their interests is one of the essential aims in the learning of history , Cooperative learning is one of the teaching methods that grants pupils more positive opportunities to support one another because it increases their interest and make . them love their cooperative groups and feel that they are essential parts in them . this will raise the level of there knowledge and strengthen the ties between them outside schools .

Despite the fact that researches and studies that deal with cooperative learning and its effects are very few , there is a great variety in their findings , so due to the necessity of making more studies in this field, study has been done .

The study aims to identify the effects of cooperative learning in increasing the interests of the pupils in the fifth literary class in history through demonstrating the following hypotheses:

1. There’s no difference of a statistical importance (0.05) in the interests of pupils in history between the control group and the experimental group according the measure of interests.
2. According to the measure of interests in history, there’s no difference of a statistical importance (0.05) between the degrees of interest of the pupils in the control group and pupils in the experimental group.
3. There’s no difference of a statistical importance (0.05) between the degrees of interest of the female pupils in the experimental group and

the others in the control group according the measure of interests in history.

4. There's no difference of a statistical importance (0.05) between the degrees of interest of the male pupils in the experimental group and that of the female pupils in the experimental group.

The current study is carried on the pupils of the fifth literary class in two preparatory schools in the province of Al- Qaddissiya and is limited to the first three chapters of the history text book decided for the school year 2001-2002. The study defines some of the theoretical aspects of the cooperative learning and reviews and discusses previous studies. The researcher follows the experimental method of the partial control (the test of after and before).

The researcher carried out this study in Al-Markazya preparatory school for boys and Al-Firdous for girls, taking to the experiment two groups in each school, so that a group will be the control and the other the experimental. Schools and groups were chosen randomly. The sample of the research was (120) pupils, (60) male pupils, (30) of them represent the control group and (30) the experimental group; and (60) female pupils divided according to the same order.

Equivalence operations were done in the following variables: (the scholastic test of before, The mark that the pupils got in history in the previous year, the general degree in literary subjects "i.e. Arabic, history, geography", in the previous year, the test interest of before). In order to achieve this study the researcher made a scale to measure the interest in history consist of (42) points and he made sure to distinguish between its points by using the T-test method between the two terminal groups and he demonstrated its prima facie validity and structure validity and its consistence by the method of hemi-partition and restitution.

According to the retest method its consistence was 0.84, and, 0.92 according to the hemi-partition and restitution method. The experiment was carried out in the first semester of the school year 2001-2002 and it took 13 weeks – taking 6 lessons weekly for two groups. The researcher himself taught the two groups.

The statistical means used by the researcher were: the bi-difference analysis, T-test, Berson equation, Sbearman-Brown equation and Guntman equation.

Among the other findings of the researcher were the following:

1. There's a difference of a statistical importance (0.05) between the degree of interests of the experimental group of pupils and that of control group; the difference was to the advantage of the experimental group.
2. No difference of a statistical importance (0.05) detected between the degree of interests among the pupils in the experimental group and these of the pupils in the control group.
3. There are differences of a statistical importance (0.05) detected between the degrees of the female pupils in the experimental group and these of their classmates in the control one , and were to the advantage of the experimental group.
4. There are No differences of statistical importance (0.05) detected between the degrees of the male pupils in the experimental group and the degrees of the females in the same group.

Accordingly the researcher suggest:

A. The use of cooperative learning method in teaching history in preparatory stage.

B. Teachers must be trained how to use cooperative learning method and not restrict them to the old methods.

The researcher also suggests studying the effect of cooperative learning methods in studying other subjects , other stages and other scholastics variants like critical thinking , creative thinking and tendency to know more and pupils ability to remember his subject .

THE EFFECT
OF
COOPERATIVE LEARENING MANNER
IN DEVELOPING THE INTERESTS OF PUPILS
IN THE FIFTH LITERARY CLASS
TOWARDS HISTORY

A Thesis

Submitted to the council of the college of Education\University of Ai-Qaddissiya as a part fulfillment to get the Master Degree in Education \ Methods of teaching history

By
Hussein Jaddu' Madhlum Naji Al-Menasiri

Supervised by
Prof. assi.
Jabbar Reshag Shnawa Al-Diyni ph.D.

1423 A.H **2002 A.D**