أثر إسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص

رسالة قدمها

عدنان عبد الكريم محمود العزاوي

إلى

مجلس كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

اشراف

الاستاذ المساعد

الدكتور خليل ابراهيم القيسي

رجب ١٤٢٤هـ أيلول ٢٠٠٣م

اقرار المشرف

اشهد أن اعداد هذهِ الرسالة الموسومة بـ ((أثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص)) التي تقدم بها الطالب (عدنان عبد الكريم محمود) قد جرى تحت اشرافي في كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

المشرف

الاستاذ المساعد الدكتور

خليل ابراهيم القيسي

/ / ٢٠٠٣م

بناءاً على التوصيات المتوافرة، ارشح هذهِ الرسالة للمناقشة.

الاستاذ المساعد الدكتور

صفاء طارق حبيب

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ / ٢٠٠٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن اعضاء لجنة المناقشة اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ ((**أثر استعمال اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص**))

وناقشنا الطالب (**عدنان عبد الكريم محمود العزاوي**) في محتوياتها ، وفيما له علاقة بها ونعتقد بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في (**طرائق تدريس اللغة العربية**).

وبتقدير (مستوفٍ).

رئيس اللجنة

الاستاذ الدكتور

حسن علي فرحان العزاوي

الاستاذ المساعد الدكتور	المدرسة الدكتوره	الاستاذ المساعد الدكتور
مثنى علوان الجشعمي	**رقية عبد الائمة عبد الله العبيدي**	**خليل ابراهيم القيسي**
عضواً	عضواً	عضواً / مشرفاً

صدق الرسالة مجلس كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد.

الاستاذ الدكتور

عبد الامير عبد دكسن

عميد الكلية

/ / ٢٠٠٣

أثر إسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص

ملخص رسالة قدمها

عدنان عبد الكريم محمود العزاويّ

إلى

مجلس كلية التربية/ ابن رشد/ جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

اشراف

الاستاذ المساعد

الدكتور خليل ابراهيم القيسي

رجب ١٤٢٤هـ أيلول ٢٠٠٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَٱبۡتَغُوٓاْ إِلَيۡهِ ٱلۡوَسِيلَةَ وَجَٰهِدُواْ فِي سَبِيلِهِۦ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ٣٥

صدق الله العظيم

سورة المائدة آية (٣٥)

الاهداء

إلى من علماني الصبر والتضحية والديّ
وفاءً وعرفاناً

إلى سندي وقوتي اخويّ
حباً واعتزازاً

إلى من شدَّ ازري واستشار همتي اخواتي
حباً وحناناً

إلى اشراقة الصباح التي انارت لي الدرب نوراً واملاً
اولاد اخوتي واخواتي

الباحث

شكر وامتنان

الحمد للهِ رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد (ﷺ) خاتم الانبياء وعلى آلهِ وصحبهِ اجمعين.

وبعد حمد الله والثناء عليه على توفيقهِ بأعداد هذا الجهد العلمي المتواضع يسرني ان اتقدم بالشكر الجزيل إلى من كان رمزاً للعون والصبر، الاستاذ الفاضل الدكتور خليل ابراهيم القيسيّ المشرف على الرسالة لما بذلهُ من جهود علمية وآراء سديدة.

وعرفاناً بالجميل لا يسعني إلا أن اتقدم بالشكر والعرفان إلى الاساتذة الفضلاء اعضاء لجنة الحلقة الدراسية لاسهامهم في بلورة مقترح البحث.

ويزيدني اعتزازاً أن اتقدم بالشكر الخالص إلى الاساتذة الفضلاء (لجنة المحكمين) لما ابدوه من مساعدة للباحث واخص منهم الاستاذ الدكتور عبد الله حسن الموسوي والاستاذ الدكتور حسن علي فرحان العزاوي والاستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي والاستاذ المساعد الدكتور صفاء طارق حبيب رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية، وإلى الهيأة التدريسية في هذا القسم.

كما اطيل الوقوف في ميدان الشاكرين للأعراب عن فائق شكري وامتناني إلى المدرس الدكتور رحيم علي صالح والمدرس الدكتور سعد علي زاير والمدرس الدكتور ضياء عبد الله والمدرسة الدكتورة سلافة صائب العزاوي والمدرسة الدكتورة سوسن صائب المعاضيدي والمدرسة الدكتورة رقية عبد الائمة العبيدي والمدرسة الدكتورة شذى عادل فرمان الحيالي.

واثمن بأخلاص جهود طلبة دورتي وزملاء الدراسة، لتعاونهم المستمر معي في تخطي صعوبات البحث.

واقدم الشكر الجزيل إلى الخال العزيز عبد الهادي عبد الامير والاخ العزيز جاسم محمد محمود لما ابدياه من عون في انجاز الرسالة.

واسجل امتناني وشكري إلى اخويّ عثمان وعمر واختي العزيزة نبراس لما قدموه من عون وتشجيع.

واعرب عن شكري الجزيل إلى ادارة مدرسة ثانوية ابن ماجة والهيأة التدريسية في هذهِ المدرسة التي كانت ميداناً رحباً للباحث.

ويسرني أن اقدم شكري إلى موظفات المكتبة المركزية في جامعة بغداد (موقع الوزيرية) وموظفات مكتبة كلية التربية/ ابن رشد، لما قدمنهُ من عون وتسهيل.

كما واشكر مكتب ليث للطباعة لطبع الرسالة واظهارها بشكلها النهائي.

واخيراً ادعو الله ان يوفق الجميع لما فيهِ الخير والصلاح.

والله من وراء القصد.

الباحث

ملخص البحث

تُعد مشكلة ضعف الطلبة في مادة الادب والنصوص، من المشكلات التي افرزتها طريقة تدريس هذهِ المادة، فقد عزت بعض الدراسات هذا الضعف إلى الطرائق التدريسية التي تعتمد على الحفظ والتلقين في مجال تدريس مادة الادب والنصوص، مما جعل الطالب يستظهر هذهِ المادة، وكثيراً ما كان الطالب يقع في مشكلات؛ لأن طريقة تدريسهُ مبنية على الحفظ سطراً بعد سطر وكلمة بعد كلمة فإذا نسي الكلمة الاولى، غاب عنهُ الدرس كلهُ؛ لذا شعرَ التربويون في مراكز البحوث التربوية والنفسية وفي المؤسسات العلمية وفي الجامعات ضرورة الأخذ بأساليب تدريسية حديثة، ومنها اسلوب التعلم التعاوني لما لهُ من اهمية في اتاحة الفرص امام الطلبة في توظيف الطرائق والاساليب التدريسية في بيئة التعلم.

وقد تناول البحث الحالي مادة الادب والنصوص للصف الرابع العام ميداناً لهُ لأهمية الادب والنصوص للصلة الموجودة بينهُ وبين اللغة من جهة، وبينهُ وبين الحياة من جهة اخرى، ومالهُ من اهمية في تحديد الافكار الرئيسة للأجيال، ومالهُ من علاقة ومستقبلها، وسماتها وشكل المجتمع ورقيهِ وتقدمهِ.

وقد حاول العديد من الدراسات التعرف على أثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة في بعض من المواد الدراسية، ولمختلف المراحل. اذ بينت دراسات بعض الباحثين فاعلية اسلوب التعلم التعاوني في تعلم الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي، في حين بينت دراسات أخرى عدم فاعلية اسلوب التعلم التعاوني في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

وبناء على عدم وجود اتفاق واضح بين الباحثين حول امكانية استعمال اسلوب التعلم التعاونيّ في عملية التدريس، وتأثيرهُ في تحصيل الطلبة، فقد ارتأى الباحث ان يخوض هذهِ التجربة التي لم تنل حظها من البحث – على حد علمهِ – في مادة الادب والنصوص. وتنبثق اهمية البحث الحالي من:

١- اهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم.

٢- اهمية مادة الادب والنصوص.
٣- اهمية اسلوب التعلم التعاوني بوصفهِ اسلوباً يجعل من الطالب محوراً للعملية التدريسية فيبدأ بهِ وينتهي بهِ.
٤- اهمية المرحلة الاعدادية بوصفها المرحلة التي يعد فيها الطالب إلى حياة الدراسة الجامعية.
٥- افادة الجهات المختصة من نتائج البحث الحالي.

يرمي البحث الحالي إلى تعرف أثر استعمال اسلوب التعلم التعاونيّ في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص.

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الادب والنصوص باستعمال اسلوب التعلم التعاونيّ، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الادب والنصوص بالطريقة الاعتيادية)).

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

١- مدرسة ثانوية ابن ماجة للبنين الواقعة في مركز ناحية هبهب/ التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى.
٢- طلاب الصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣.
٣- تسعة موضوعات من كتاب الادب والنصوص للصف الرابع العام المقرر تدريسهُ للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣.

لتحقيق هدف البحث اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا مجموعتين، مجموعة ضابطة، وأخرى تجريبية واختبار تحصيلي بعدي، واختار قصدياً ثانوية ابن ماجة الواقعة في مركز ناحية هبهب والتابعة لمديرية تربية محافظة ديالى، التي تضم شعبتين للصف الرابع العام لتكون ميداناً لتطبيق التجربة، أُختيرت شعبة (أ) عشوائياً لتمثل المجموعة الضابطة في حيث مثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية التي دُرست بأسلوب التعلم التعاوني. وبلغت عينة البحث

(٥٩) طالباً بواقع (٢٩) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في بعض المتغيرات وهي: (درجات اللغة العربية للصف الثالث المتوسط، ومستوى الذكاء، وتحصيل الدراسي للأبوين). وبعد أن حدد موضوعات المادة العلمية التي سيدرسها في اثناء التجربة صاغ اهداف سلوكية لهذهِ الموضوعات في ضوء الاهداف العامة للمادة ومحتوى المادة الدراسية حيث شملت المستويات الستة من تصنيف بلوم في المجال المعرفي وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم). وقد بلغت (١٢٤) هدفاً سلوكياً بصيغتها النهائية بعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين، واعد الخطط التدريسية المناسبة لهذهِ الموضوعات وفق اسلوب التعلم التعاوني للمجموعة التجريبية، وبالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، وعرض أنموذجاً منها على مجموعة من الخبراء والمحكمين وفي ضوء آرائهم اجريت بعض التعديلات الطفيفة عليها وباشر التدريس بنفسهِ في التجربة التي استمرت (١٢) اسبوعاً ابتداءاً من ٢٠٠٢/١٠/٦م وانهيت يوم الأحد الموافق ٢٠٠٣/١/٥م.

ومن أجل قياس تحصيل طلاب المجموعتين في الموضوعات التي درسها الباحث واختيروا في نهاية التجربة بأختبار تحصيلي، اشتمل على (٤٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد وتم التثبت من صدق الاختبار وثباته وأستخرجت قوته التمييزية ومعامل صعوبته زيادة على ما تمتاز بهِ بدائلهِ الخاطئة على جذب الطلاب اليها؛ لذا فقد ابقي على فقرات الاختبار جميعها مع بدائلها الخاطئة.

وبعد ان طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث وصحح اجابتهم بأعطاء درجة واحدة للأجابة الصحيحة وصفراً للأجابة الخاطئة حلل النتائج احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق عند مستوى (٠,٠٥) بين مجموعتي البحث فأتضح ما يأتي:

((وجـود فـرق ذي دلالـة احصـائية بـين متوسـط تحصـيل طـلاب المجموعـة التجريبيـة ومتوسـط تحصـيل طـلاب المجموعـة الضـابطة، ولمصـلحة طـلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الأدب والنصوص بأسلوب التعلم التعاوني)).

وفـي ضـوء نتـائج البحـث اسـتنتجَ الباحـث عـدة اسـتنتاجات منهـا، أن استعمال اسلوب التعلم التعاوني يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص.

وأوصـى الباحـث بضـرورة اسـتعمال اسـلوب الـتعلم التعـاوني فـي تـدريس مـادة الادب والنصـوص للمرحلـة الاعداديـة، وضـرورة تـدريب الهيئـات التدريسـية علـى اسـتعمال اسـلوب الـتعلم التعـاوني، واقتـرحَ اجـراء دراسـات مماثلـة للدراسـة الحالية في فروع اللغة العربية الاخرى ولمراحل دراسية مختلفة.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الاهداء	أ
شكر وامتنان	(ب – ج)
ملخص البحث	(د – ز)
ثبت المحتويات	(ح – ط)
ثبت الجداول	ي
ثبت الأشكال	ي
ثبت الملاحق	ك
الفصل الأول: التعريف بالبحث	(١– ٢٩)
مشكلة البحث	(١ – ٣)
أهمية البحث والحاجة إليه	(٤ – ٢٣)
هدف البحث	٢٣
فرضية البحث	٢٣
حدود البحث	٢٣
تحديد المصطلحات	(٢٤ – ٢٩)
الفصل الثاني: دراسات سابقة	(٣٠ – ٤٦)
أولاً: دراسات في مجال اللغة.	(٣٢ – ٣٦)
١. دراسة (ويلر وراين، ١٩٧٣)، (Wheeler & Rayan, 1973).	٣٢
٢. (هارت، ١٩٩١)، (Hart, 1991).	(٣٢ – ٣٣)
٣. دراسة (عثمان، ١٩٩٥).	(٣٣ – ٣٤)
٤. دراسة (الخطيب، ١٩٩٥).	(٣٤ – ٣٥)
٥.(هولجن، ١٩٩٧)، (Holguin, 1997).	(٣٥ – ٣٦)
ثانياً: دراسات في مجالات أخرى	(٣٦ – ٤١)
١. دراسة (القاعود، ١٩٩٣).	(٣٦ – ٣٧)
٢. دراسة (وركنتن، ١٩٩٥)، (Warkentin, 1995)	(٣٧ – ٣٨)
٣. دراسة (الشمالي، ١٩٩٥)	(٣٨ – ٣٩)
٤. دراسة (الربيعي، ١٩٩٩)	(٣٩ – ٤٠)
٥. دراسة (العبيدو، ٢٠٠٠)	(٤٠ – ٤١)

الموضوع	الصفحة
ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة	(٤١ – ٤٦)
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	(٤٧ – ٧٤)
أولاً: اختيار التصميم التجريبي	(٤٨ – ٤٨)
ثانياً: مجتمع البحث وعينته	(٤٨ – ٤٩)
ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث	(٥٠ – ٥٣)
رابعاً: ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)	(٥٤ – ٥٧)
خامساً: مستلزمات البحث	(٥٨ – ٦٨)
١- تحديد المادة العلمية	٥٨
٢- صياغة الأهداف السلوكية للمادة	(٥٨ – ٦٠)
٣- اعداد الخطط التدريسية	(٦٠ – ٦١)
٤- تحديد اداة البحث (الاختبار التحصيلي)	(٦١ – ٦٨)
سادساً: إجراءات تطبيق التجربة	(٦٨ – ٧٠)
سابعاً: تطبيق الاختبار البعدي	(٧٠ – ٧١)
ثامناً: الوسائل الاحصائية	(٧١ – ٧٤)
الفصل الرابع: عرض نتائج البحث وتفسيرها	(٧٥ – ٧٨)
عرض النتائج	(٧٥ – ٧٦)
تفسير النتائج	(٧٦ – ٧٨)
الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	(٧٩ – ٨٠)
أولاً: الاستنتاجات	٧٩
ثانياً: التوصيات	(٧٩ – ٨٠)
ثالثاً: المقترحات	٨٠
المصادر	(٨١ – ٩٢)
المصادر العربية	(٨١ – ٩٠)
المصادر الأجنبية	(٩١ – ٩٢)
الملاحق	(٩٣ – ١٣١)
ملخص الرسالة باللغة الأنكليزية	**(1-3)**

ثبت الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
١	التصميم التجريبي.	٤٧
٢	يوضح عدد افراد العينة قبل الاستبعاد وبعدهِ.	٤٩
٣	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية للامتحان النهائي للصف الثالث المتوسط.	٥٠
٤	الوسط الحسابي والانحراف المعياريّ والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الذكاء.	٥١
٥	تكرارات التحصيل الدراسي لاباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية.	٥٢
٦	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث، وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية.	٥٣
٧	توزيع حصص مادة الأدب والنصوص لمجموعتي البحث.	٥٦
٨	عدد الاهداف السلوكية شكلها النهائي لموضوعات الادب والنصوص المقرر تدريسها في مدة التجربة موزعة بحسب مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم.	٦٠
٩	الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات).	٦٣
١٠	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.	٧٦

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
١	الكتاب الصادر من المديرية العامة للتربية/ ديالى/ تسهيل مهمة الباحث.	٩٣
٢	درجات طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية للعام السابق.	٩٤
٣	اختبار المصفوفات المتتابعة لـ(رافن) استمارة الأجابات والنتائج و درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء.	(٩٥ – ٩٦)
٤	يوضح اسماء الخبراء الذين استرشد بهم الباحث مرتبة بحسب الدرجة العلمية والحروف الهجائية.	٩٧
٥	الأهداف العامة لتدريس مادة الأدب والنصوص للصف الرابع العام.	٩٨
٦	يبين الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية.	(٩٩ – ١٠٨)
٧	خطة انموذجية لتدريس موضوع الشاعر (عمرو بن كلثوم) للمجموعة التجريبية لطلاب المجموعة التجريبية بأسلوب التعلم التعاوني.	(١٠٩ – ١١٢)
٨	خطة انموذجية لتدريس موضوع الشاعر (عمرو بن كلثوم) لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.	(١١٣ – ١١٧)
٩	التوجيهات والتعليمات للمجموعة التجريبية.	(١١٨ – ١١٩)
١٠	معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيليّ البعديّ وقوة تمييزها.	١٢٠
١١	فعالية البدائل الخاطئة.	١٢١
١٢	يبين درجات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية.	١٢٢
١٣	يبين فقرات الأختبار البعديّ بصيغتهِ النهائية.	(١٢٣– ١٣٠)
١٤	درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.	١٣١

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

أن مشكلة ضعف مستوى الطلبة في مادة الأدب والنصوص ليس وليد الوقت الحاضر بل أنه لاحقهم في دراستهم مدة طويلة، ولهُ جذورهُ، فمنذُ بداية القرن الماضي نادى المربون بضرورة معالجة ضعف الطلبة في درس الأدب والنصوص، قال الدكتور طه حسين: ((لم يتقدم درس الأدب في المدارسِ، وانحط، وكان نتيجة هذا كله أنك تستطيع أن تنظر إلى الوان العلم التي تدرس في مدارسنا على اختلافها، فإذا كلها قد ارتقى وتقدم تقدماً يختلف قوة وضعفاً، إلا لوناً واحداً من الوان العلم لم يتقدم اصبعاً، بل لست أشك أنهُ تأخر تأخراً منكراً، وهو الأدب العربي)). (٢٥: ص١١ – ١٢).

وفي الاربعينات من ذات القرن تَساءل النويهي قائلاً: ((بمَ يخرج الطلبة من مدارسهم من تعلمهم الأدب العربي))؟. ثم أجاب: ((بأشتاتٍ مشوهة مخلطة من المعلومات والفاظٍ فارغة، وطلاسم تشيت بها اذهانهم فزادتها دوراناً وهذياناً)). (٩٦: ص٣٠).

وفي السبعينات كشفت نتائج الاستفتاء الذي وجهتهُ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى وزارات التربية والتعليم في الدول العربية؛ لتحديد مشكلات تدريس اللغة العربية في التعليم العام عن قصور دراسة الأدب والنصوص، فدراستهُ لا تصل الطالب بنتاج حاضرهِ وتراث ماضيهِ وصلاً يظهر اثره في حياتهِ. (١٠٢: ص٢٣٠).

وقد عزت بعض الادبيات هذا الضعف إلى عدة اسباب، منها أن الطرائق والاساليب التي اتبعت في تعليم الأدب والنصوص عقيمة لا تكسب الطالب ذوقاً، ولا تغذي منهُ شعوراً بالجمال، ولا تزيده فهماً بالحياة وتجادبها. (٢٩: ص٨٤)، وبهذا الصدد ذكر العزاوي: ((أن النص الأدبي يعرض على الطلاب عرضاً جافاً، والطالب لا يطالبً بأكثر من حفظ النص وسردهِ على مسامع المدرس، وأن هذهِ الطريقة لا

تجدي في تكوين الذوق الأدبي، ولا في قدرة الطالب على دقة الفهم، وجودة التحليل، وصحة الاستنباط)). (٦٤: ص١٠ – ١١).

يتضح مما تقدم أن واقع تدريس الأدب والنصوص لا يسير على الوجه المرضي إذ أن طرائق تدريسهُ غالباً ما تتسم بالطابع التقليدي من حيث القاء الدروس على الطلبة، وهم سلبيون منفعلون لا ايجابيون فعالون في احيانٍ كثيرةٍ، ومهمتهم الاستماع، ومهمة المدرس سرد الحقائق والاحكام؛ لذا فهي تعود الطالب المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيرهِ، وتضعف فيهِ روح الابداع والرأي. (٥٣: ص٢٠٢)، وأن الحقائق التي تقدم في خلالها تبقى مزعزعة في الذهن؛ لأن الطالب لم يبذل جهداً في اكتشافها، وانما كان موقفهُ يتسمُ بالسلبية. (٣٢: ص٢٩٢)، في الوقت الذي تؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على موقف الطالب الايجابي في العملية التدريسية، وتدعوا إلى اثارة تفكيرهِ وفسح المجال لهُ لاعداد مادة الدرس والخوض في نقاش هذهِ المادة التي قام بتحضيرها واعدادها من الكتاب المقرر، ومن المصادر التي تهيأت لهم بتوجيه من المدرس وبذلك تنمو في الطالب قابلية البحث والتنقيب والابتكار والابداع. (١: ص١٢٩ – ١٣٠)، زيادةً على ان من ابرز ملامح العصر الذي نعيشه ذلك التقدم السريع الذي اشتمل على شتى ميادين الحياة منها ميدان البحث العلمي وبخاصة ميدان التربية والتعليم، فظهرت اتجاهات حديثة تدعو إلى البحث والتقصي عن اساليب تدريسية تزيد فعالية العملية التدريسية وقدرتها، وجاء ذلك مطابق تماماً لما اكدتهُ بعض الدراسات "وكما اشرنا سابقاً" بأن هناك تركيزاً واضحاً عند تدريس مختلف المواد على حفظ المعلومات وتلقينها والاكثار من استعمال الطريقة التقليدية بدلاً من استيعاب المادة باستعمال طرائق واساليب تدريسية حديثة. (٢٤: ص١١)، (٣١: ص٤٣).

نخلص مما سبق أن هناك ضعف في المام الطلبة بالتراث الأدبي للأمة وضعف قدرتهِ على فهم النصوص الأدبية وتحليلها لأن همهم الوحيد هو حفظ المادة واستظهارها.

لذا فمشكلة البحث الحالي تكمن في ضعف طلبة المرحلة الأعدادية (الرابع العام) في مادة الأدب والنصوص على ما شخصته الدراسات السابقة زيادة على عدم

قدرة استخدام مدرسي اللغة العربية للطرائق التدريسية الحديثة في تدريس الأدب والنصوص لطلاب المرحلة الأعدادية.

أهمية البحث والحاجة إليهِ:

تعد اللغة من اهم الظواهر الاجتماعية. التي انتجها التطور البشري، وهي مركب معقد، وتمس فروعاً مختلفة من المعرفة. ولقد أدت اللغة دوراً هاماً في تحقيق المنزلة العليا للأنسان بين الكائنات الأخرى، وهي على خلاف الاشكال الأخرى للحياة الانسانية، فقد تطورت بسرعة في حقب متلاحقة وهي في تطورها تزود الاجيال الانسانية بالادوات الفعالة للتقدم والتطور. (١٠٣: ص١١).

واللغة بالنسبة للمجتمع هي الاداة التي تربط افرادهُ بعضهم ببعض، فيقضون مطالبهم، ويوجهون نشاطهم، ويدور بها التعامل بينهم، ولا يقف الأمر باللغة إلى حد التفاهم والاتصال بأفراد المجتمع في الوقت الحاضر، بل انها الوسيلة لنقل التراث من الماضي إلى الحاضر ومن الحاضر إلى المستقبل، فهي الجسر الذي تعبر عليه الثقافة عبر الاجيال، بالاضافة إلى انها تحتفظ بالتراث والتقاليد الانسانية جيلاً بعد جيل اذ أن كل كلمة تحمل في طياتها خبرات بشرية. ولولا لغات الاقدمين لما عرفنا شيء عن خبراتهم، فاللغة تحفظ التراث، وتنقل الحضارة، ولهذا كانت لغات الامم الحية مثلها، ولغات الامم الميتة ميتة مثلها، ولو كان اهلها يروحون ويجيؤونَ، في حين امتازت اللغة العربية بما يضمن لها البقاء ألا وهو القرآن الكريم الذي حمل هذهِ اللغة إلى الاقطار المفتوحة المختلفة. (٥٢: ص١٢)، (٢٣: ص٣٤ – ٣٥).

فاللغة العربية لغة القرآن الكريم، قال تعالى: ((إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ(٢))) (سورة يوسف: آية ٢)، وهي لغة العرب وهم خير امة اخرجت للناس، وقد وسعت هذهِ اللغة كتاب الله لفظاً وغايةً، فكانت الاداة الرئيسة لدى الانسان العربي في اكتساب معارفهِ ومهاراتهِ، واتجاهاتهِ، كما انها ذلك الرباط المقدس الذي يربط المواطن العربي منذ نشأتهُ الاولى بغيرهِ من الناس في مجتمعهِ ووطنه وامتهِ. وهي كذلك وعاء وجدان العربي. فيها يتحقق التعاطف المشترك بينهِ وبين افراد وطنهِ الصغير وامتهِ الكبرى. (٨٧: ص١٣).

وبذلك فإن العربية السمحة هي سيدة لغات العالم، وسلاحٍ ماضٍ يقلق المستعمرين؛ لأنها اداة الوحدة وسبيل القوة والقومية الشاملة ووعاء الثقافة العربية الاسلامية. (٢١: ص١٤٩)، (٤٦: ص٤٢٨).

فاللغة العربية لغتنا القومية ومن مقومات امتنا العربية الهامة، واقوى عوامل بقائها ووحدتها. ولقد شهد كثير من علماء العربية بأهميتها، قال ابن جني: ((اذا تأملتُ حال هذهِ اللغة الشريفة، الكريمة اللطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدقة والارهاف والرقة، ما يملك عليَّ جانب الفكر، فقويَ في نفسي اعتقادُ كونها توفيقاً من الله سبحانهُ وتعالى، وانها وحي)). (٤: ص٤٧).

وفضلَ اللغة العربية كثيرة من غير الناطقين بها على لغاتهم، لعذوبة جرسها، وجمالها وغناها، حتى قال (البيرونيّ) مقولته المشهورة: ((لأن اهجى بالعربية أحبُ الي من أن امدح بالفارسية). (١٠٠: ص٢)، وقال القاص الفرنسيّ (جون فرن): ((أن اللغة العربية لغة المستقبل، ولاشك انهُ سيموت غيرها في حين تبقى هي حية)). (٥٢: ص١٣)

وقد شهد الكثير بأهمية اللغة العربية وما تتمتع بهِ من خصائص ومزايا تجعلها مكانة مرموقة بين لغات العالم، ومنهم (ابن شبرمة) اذ قال: ((اذا سركَ ان تعظم في عين من كنت في عينيهِ صغيراً ويصغر في عينيك من كان في عينيك عظيماً، فتعلم العربية)) (١٨٦: ص١٦١)، وعلى الرغم من اختلاف اللهجات المحلية في اقطار الوطن العربي تبقى العربية لساناً قومياً، ووسيلة تفاهم مشترك، واداة اتصال فكري لابناء الأمة العربية. (١٦: ص٣١).

ويذهب الباحث مع الرأي القائل أن اللغة العربية فضلاً عن انها لغة العروبة، ومستودع تاريخ الامة وعقائدها وثقافتها ورمز وحدتها، فإنها اداة التثقيف التي يعتمد عليها الطالب في تحصيل معارفهِ، والاساس الذي يقوم عليهِ تدريس المواد الدراسية جميعها، فأذا كان الطالب ضعيفاً فيها صَعُبَ عليهِ فهم دروسهِ، كما يستعصب عليه فهم ما يقرأ ساعة الدرس والمطالعة، فيؤدي ضعفهُ فيها إلى ضعفهِ في بقية المواد. (٦٠: ص٢).

وقد اعتادَ مدرسو اللغة العربية عند تدريسها ان يقسموها على فرع مختلفة يأخذ كل فرع منها حظهُ مستقلاً عن باقي الفروع، وغني عن البيان ان فروع اللغة العربية كلها تسهم في تحقيق الاهداف المرسومة لتدريس اللغة وان كان الادب يحتل منم بين تلك الفروع اهمية خاصة لانهُ اساس اللغة واللغة اساس القومية. (٢٣:

ص٥٩)، وتعد الصلة بين فروع اللغة العربية صلة جوهرية وطبيعية؛ لأن الفروع جميعها متعاونة فيما بينها على تحقيق الغرض الاساس وهو اتقان التعبير. وللأدب من بين هذهِ الفروع اهمية متميزة للصلة الموجودة بين اللغة والادب من جهة، وبين الادب والحياة من جهة اخرى، فالصلة بين اللغة والادب تتجلى في ان الادب في اللغة العربية وفي كل لغة ((عماد مرصوص لحفظ كيان تلك اللغة، وما بقيت اللغة محفوظة يبقى كيان الامة رصيناً وان إنْهارَ كيان اللغة تنهار الامة بدداً لا يجمعها شيء)). (٥٦: ص١٢٣).

اما الصلة بين الادب والحياة فتظهر في كون الادب تعبيراً عن الحياة فهو مرآة لها يكشف عن خصائصها وحال اهلها وبين ما تأثروا بهِ من احداث عامةِ وظروف خاصة. (٥٧: ص١١)، ولا نزاع في أن صنعنا ادباً عربياً يعبر عن بيئتنا، ومجتمعنا ويترجم عن احساسنا ووجداننا، ادب فيه يسر وطلاقة، وبيان ووضوح. (١٠٣: ص٢٠١)، ولابد للادب أن يلمس مشاعر الناس ويصورها تصويراً حياً رائعاً وصادقاً، بحيث يشعر القارئ ان الاديب قد عبر عما في نفسهِ تعبيراً واقعياً دقيقاً. (٢١: ص٨١)، ولا يقتصر دورهِ على تصوير الواقع فحسب انما يستشرف امالِ الغد، ويستشرف اشراقات المستقبل، فيجسد طموحات الناس، محاولاً تخطي العقبات، مبدداً ضباب التقاعس الذي يخيم على دروب الامة في مسيرتها الطويلة. (٥٢: ص١١٧).

وكم كان للادب من اثار ظاهرة في صنع احداث التاريخ لما يحتويهِ من معاني التوجيه والتحفيز والاثارة والقيم الروحية والاخلاقية والوطنية والانسانية. (٤٩: ص٥٣٤)، والادب وسيلة من وسائل الاصلاح والتغيير، فرب خطبة أو مقالة ايقضت الجماهير من سباتها فدفعتها إلى الثورة على استعمار بغيض، أو حاكم فاسدٍ مستبد، ورب نشيد حماسي خلق من الجند المترددين شجعاناً. (٧: ص٥٠).

وليس بمنكر ما للادب من فضلٍ كبير في تمثيل نفسية الامة وشخصيتها ومالها من تقاليد وعادات ومآثر وامجاد ومعتقدات، وما مرَ بها من مصائب ونكبات وما اصابها عبر التأريخ من استعباد وما قامت بهِ من نضال وكفاح. وكثيراً ما اثار

الادب احساساً عنيفاً وعبأ شعور الامة لانجاز هدف عامٍ يخص اهل البلاد جميعاً. (٤١: ص٦٤).

وقد ادرك المربون اهمية الادب واخذوا ينظرون إلى تدريسهِ نظرة شاملة، يحيطون فيها بكل ما يتعلمه التلاميذ والطلبة من فنون في مراحل التعليم المختلفة، فدرس الادب والنصوص هو الفرصة المحببة التي تستروح عقول الطلبة نسمات الحرية والرأي والانطلاق في التفكير، والاعراب عما يجدون من الطلبات نفسية ازاءَ ما يقرؤون من قصائد رائعة أو قطع نثرية مؤثرة.

وتبرز اهمية مادة الادب والنصوص في كونها من المواد التي ترمي إلى تكوين الميل إلى مكامن الجمال وتقديرها والتمتع بها، كالفنون الجميلة والموسيقى والغناء، وقد تعددت مداخل دراسة الادب فهناك مدخل العصور الذي يعتمد على التسلسل التأريخي ابتداءاً من العصر الجاهلي اولاً، فالاسلامي، فالاموي، فالعباسي، إلى ان يصل إلى العصر الحديث أو بالعكس. (١٠٣: ص٢٠١ – ٢١٠).

في حين أن المدخل الاخر وهو مدخل الاقاليم يدرس الادب وفق البيئات فيدرس ادب الجزيرة العربية في كل العصور، وكذلك ادب العراق، وادب الشام، وادب مصر، وادب الاندلس، وادب المغرب، في حين ان المدخل الآخر هو مدخل الفنون الادبية يدرس كل فن من فنون الادب دراسة متصلة متماسكة في العصور جميعها منذ الجاهلية حتى العصر الحديث، ويتخذ الدارسون في هذهِ الطريقة فنون الادب محوراً لتاريخهم فيستعرضون فنونهُ من وصف أو غزل او مدح او هجاء او رثاء او قصة او مسرحية او رواية او مقالة او خطابة او نحو ذلك...، ثم يعالجونها فناً، وهذا المدخل نوع من تجميع المعلومات حول محور واحد. (٩: ص٧٢ – ٧٦).

والمدخل الرابع هو مدخل التذوق الادبي وفيهِ تنتقى نصوص من روائع التراث الادبي اي تدرس النصوص الادبية اولاً دراسة تحليلية ناقدة، تستنبط من خلالها الاحكام الادبية، اذ يكون التركيز على النصوص الادبية نفسها. (٥٤: ص١٨٩).

والمدخل الذي اعتمدتهُ مناهج الادب في مدارسنا في الوقت الحاضر هو مدخل العصور، اذ تقدم النصوص ابتداءاً بعصر ما قبل الاسلام وانتهاءاً بالعصر الحديث، ويرى الباحث ان هذا التسلسل تسلسل منطقي وتربوي في آن واحد فهو

يتيح للطالب الاحاطة بتراث امتهِ ومخزونها الفكري والادبي والحضاري وصولاً إلى عصرها الحديث، ولكي يتسنى لهُ ربط ماضي الامة بحاضرها ومستقبلها.

وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس، لأن الطريقة ركن من اركانهِ، او كما يصفها (كلباتريك): ((ان الطريقة ساق من سيقان التربية والتعليم، والساق الاخرى هي المنهج فلا يستطيع التعليم السير على ساق واحدة)). (١: ص٤٩)، وطريقة التدريس الناجحة تثير اهتمام الطلبة وميولهم، وتحفزهم على العمل الايجابي والنشاط الذاتي، والمشاركة الفعالة في الدروس، وهي التي تكون فيها مشاركة الطلاب مشاركة جماعية مع وجود المسؤولية الفردية لكل طالب.

ويتفق الباحث مع ما يذهب اليهِ المربون في ان المعلم الناجح هو الذي في حقيقتهِ طريقة ناجحة، اذ يقاس نجاح المدرسون في قدرته على ايصال المعلومات إلى أذهان طلبتهِ لا بمقدار ما يعرف من هذهِ المعلومات. (٣٥: ص٣١)، (٩: ص٢٨٥)، والطريقة الجيدة في تدريس الادب هي ان يترك الطلبة ليعبروا عن ارائهم بالانتاج الادبي، وينبغي ان يربي المدرس في طلبتهِ اتجاهات معينة، مستندين في ذلك إلى حس ادبي كسبوهُ بالمرانِ والتدريب، وإلى ذوق صافٍ افادوهُ من اسلوب المدرس الاديب المتذوق. (٢١: ص٢٨٢).

لهذا فقد حظيت العملية التعليمية باهتمام الباحثين من اجل ايجاد سبل لتطوير التعلم من شأنها تسهيل عملية تعلم الطلبة للمواد الدراسية فضلا عن زيادة مقدرتهم العقلية على خزن المعلومات واسترجاعها بشكل صحيح، من خلال تقديم انماط جديدة من التعلم تحل محل الانماط التقليدية التي اصبحت عاجزة عن تلبية حاجات المجتمع في تنشائت اجيالهِ على وفق الاهداف المرسومة لها.

وهنا تتجلى اهمية البحث الحالي اذ انتقى الباحث اسلوباً لم يحظ بأهتمام الباحثين – على حد علم الباحث – في مادة الادب والنصوص ويرى ان ايجاد اسلوباً مناسباً في التدريس يؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية.

ولا تقل اهمية اسلوب التعلم التعاوني عن اهمية استراتيجيات وطرائق واساليب التدريس الاخرى في التعلم. فكان لزاماً جعلهِ اسلوباً تدريسياً امثلاً لوضعهِ بين ايدي المدرسين تدرس من خلاله مادة الادب والنصوص في المراحل الدراسية كافة،

لمراعاة ميول الطلبة واتجاهاتهم النفسية؛ لذا فقد ظهرت استراتيجيات حديثة في طرائق التدريس مثل التعلم بالحاسوب، والدراسة الذاتية، والتعليم المبرمج، ومن اهمها اسلوب التعلم التعاوني. (٨١: ص١٧ – ١٨).

أن هذا الاسلوب يستعمل لزيادة الانتباه لدى الطلبة بهدف مساعدتهم في معرفة طريقة تفكيرهم وتفكير زملائهم وتزويدهم بالوسائل الملائمة للتفكير والمشاركة وحل المشكلات واكتساب المهارات. وعلى الرغم من أن المربين وعلماء النفس قد نادوا منذ قرنٍ من الزمان بأهمية التعاون بين الطلبة وضرورة مراعاة الفروق الفردية بينهم، ولدى بعضهم تقدير كبير للتعلم التعاوني ولديهم توقعات كبيرة وما زالوا يعقدون آمالاً عِراضاً عليه كوسيلة فعالة للتعلم، فمنذُ عام (١٩٠٠) بدأت الاتجاهات تنصبُ حول دور التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة مما زاد الاهتمام بهِ خلال العقدين الماضيين، ويتوقع تزايد الاهتمام بهِ خلال العقود القادمة. (٨٣: ص١٧٢).

واسلوب التعلم التعاوني يتم عن طريق اشتراك مجموعة من الطلبة في انجاز عمل ما يدركون اهميتهُ ويسعون إلى اتمامهِ بحيث يتحمل كل فرد نصيبهُ من المسؤولية لتحقيق اهداف الجماعة وتأدية واجبه وذلك بتنفيذ خطة المجموعة التي ينتمي اليها. (٣٧: ص١٦).

ويشير ((ويلر وراين، ١٩٧٣)) ((Wheeler & Rayan, 1973)) : بأنه اسلوب ينمي روح المحبة بين الافراد المتعلمين، ويعمل على ان يستفيد بعضهم من بعضهم الآخر. (125: P.P 402 – 407).

بينما تؤكد ((روبين، ١٩٨٧) ((Rubin, 1987)): على أنه اسلوب يقضي على الملل ويجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة، وتصف ((كرسشن، ١٩٩٠)) ((Christion, 1990)): التعلم التعاوني بالحكمة الصينية القائلة (اخبروني انسى، ارني اتذكر، اشكرني اتعلم)، ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات التي ذكرت إلى اننا نتعلم (١٠%) مما نقرأ، و(٢٠%) مما نسمع، و(٣٠%) مما نرى و(٧٠%) مما يشرحهُ الاخرون لنا، و(٨٠%) من خبراتنا الشخصية، و(٩٠%) مما نعلمهُ للآخرين. (٧٩: ص٣٥٥).

ويرى جونسون (Johnson, 1992) أن اسلوب التعلم التعاوني هو اسلوب يتطلب من الطلبة ان يعملوا ويتدارسوا المادة المتعلمة سوياً، وكذلك يتعلمون ويتدربون على مهارات التفاعل الاجتماعي المشترك معاً، وفي الوقت نفسه ولحدوث التعلم لابد من تحديد اهداف التعلم المنشوة لمجموعات الطلبة والعمل معاً لتحقيقها، بحيث يكون كل طالبٍ مسؤولاً عن نجاحهِ ومسؤولاً كذلك عن نجاح باقي زملائهِ. (٣٨: ص١٠٤)، كما اشارت دراسة (غباشنة، ١٩٩٤) بأنهُ اسلوب يمتاز بعدد من المميزات التربوية، والاجتماعية والنفسية، فعن طريقه يتخلص الطلبة من مشاعر الاتجاهات السلبية نحو البيئة المدرسية، كما انهُ يولد الثقة في نفوسهم، وبقدراتهم وامكاناتهم المخزونة، ويولد مشاعر الانتماء والتعاون مع المجموعة مما ينسحب ذلك إلى البيئة المدرسية والجو المدرسي الذي يعيشهُ الطلبة، ممهداً الطريق امامهُ إلى حياة اجتماعية صحية تربوياً خارج اسوار المدرسة كما يسهم في تخليصهم من النوازع الفردية والانانية، والتحول من التنافس الفردي إلى المشاركة والتعاون على تحمل المسؤولية منذ الصغر من خلال تبادل الادوار. (٧٠: ص٩٤ – ٩٥).

ويؤكد ((كاجن، ٢٠٠٠)) ((Kagan, 2000)): العمل على جعل التعلم التعاوني جزءاً من عمل المدرسين في اي درس يقدمونهُ نتيجةً لعوائدهِ الايجابية في التعلم، كما اكدت العديد من الدراسات تنفيذ اسلوب التعلم التعاوني في كل الموضوعات الدراسية وعند كل المستويات التعليمية وفي جميع المدارس (114: P.16) .

واشارت الدراسات إلى ان الطلبة الذين يتعلمون بأسلوب التعلم التعاوني يتكون لديهم حب اكبر لزملائهم وتقديراً لذواتهم، مما يؤدي إلى تحسن الصحة النفسية والنمو العاطفي والعلاقات الاجتماعية ويجعلهم يمتلكون القدرة على الاتصال، وتجمعهم معاً انشطة مشتركة؛ لأنهم يعملون حيال هدف جماعي وكلهم مسؤولون عن تحقيقهِ. (115: P.123).

وقد حاول ((القاعود، ١٩٩٣)) و((الهرمزي، ١٩٩٥)) جمع دراسات عدة اجريت على التعلم التعاوني ماهيتهُ في زيادة تحصيل الطلبة وتبين ان من مجموع (٢٧) دراسة اجريت على التعلم التعاوني كانت (١٩) دراسة منها تشير إلى زيادة

التحصيل الدراسي للمتعلمين (٩٨: ص٢٧)، كما وثق (سلافين، ١٩٨٩)، (Slavin, 1989) (٤٥) دراسة تناولت اثر التعلم التعاوني في التحصيل. واجريت هذهِ الدراسات على مختلف المستويات الصفية وتضمنت مواداً دراسية مختلفة، فأظهرت (٣٧) دراسة منها ان الصفوف التي تتعلم معاً تعاونياً تفوقت تفوقاً ذا دلالة احصائية على صفوف المجموعات الضابطة في التحصيل، بينما لم تجد (٨) دراسات فروقاً دالة بين المجموعات التعاونية والتقليدية، ومع هذا فأنها لم تظهر اثار سلبية للتعلم التعاوني (120: P.11)، وقد اثبتت نتائج البحوث والدراسات التطبيقية التي اجريت في مجال التعلم التعاوني ان استعماله في الصف الدراسي يؤدي إلى تحصيل اعلى ويدعم كفايات اكبر في التفكير ويساعد على تكوين اتجاهات اكثر ايجابية نحو المادة، كما يؤدي بالطلبة إلى الاعتقاد بأن نظام التصحيح والتقويم اكثر عدلاً. (١١: ص١٢).

ويرى الباحث ان اسلوب التعلم التعاوني، عمل تعاوني منظم، يساعد فيهِ الطلاب بعضهم بعضاً، ويوفر فرصاً اكثر ايجابية لهم، ويشجعهم على المشاركة في المناقشات الصفية، ويولد لديهم الرغبة بالحب والانتماء لمجموعاتهم التعاونية مما يؤثر ايجابياً في رفع مستواهم الدراسي وتعلمهم مادة الادب والنصوص، وكذلك لهُ تأثيرات ايجابية خارج نطاق المدرسة لتقوية علاقاتهم الاجتماعية مع بعضهم البعض ومع الغير.

ويؤكد هذا الاسلوب على مسؤولية كل فرد ضمن مجموعتهِ بما ينمي لديهِ من اتجاهات ايجابية نحو دراسة المواد العلمية، مما يؤدي إلى زيادة في تحصيلهم العلمي. (125: P.115).

والتعلم التعاوني التام ضمن افراد المجموعة الواحدة غير المتجانسة وما يوفرهُ من تعزيز لافراد المجموعة للعمل بشكل متكامل، واستغلال قدرات الافراد ضمن المجموعة الواحدة يكون ذا اثر فعّال في زيادة تماسك البنية المعرفية لدى الطلبة للموضوع الدراسي الذي بدرسونهُ. (٣٠: ص٥٢).

ويعتمد هذا الاسلوب على تقسيم الطلبة على مجموعات تعاونية غير متجانسة تعمل معاً من اجل تحقيق هدف أو مجموعة اهداف على ان لا يزيد عدد

الطلاب في المجموعة الواحدة عن (٦) طلاب يعملون وفق واجبات واضحة ومحددة مع التأكيد على ان كل طالب في المجموعة الواحدة يتعلم المادة التعليمية بكاملها. (٩٢: ص٤٣).

أن العمل بالمجموعات التعاونية اصبحَ اكثر انتشاراً واستعمالاً خلال الخمس عشرة سنة الاخيرة في الدول العربية والغربية التي طُورت خلالها العديد من اشكال وانماط واستراتيجيات التعلم التعاوني وقد طبق التعلم التعاوني فعلياً في تدريس مختلف المواد الدراسية، إلا أن القليل من المدرسين استعملوه كأسلوب رئيس في التدريس لجملة اسباب منها ما يتعلق بتصميم القاعات الدراسية، وتوفر الادوات والاجهزة والوسائل اللازمة، ومنها ما يتعلق بضعف اعداد المدرسين وعدم تدريبهم على اجراءات هذا الاسلوب. (105: P.77).

وتؤكد الدراسات التي قام بها كل من ((سلافين، ١٩٨٤))، ((Slaving, 1984) و ((شيرمان، ١٩٨٦))، ((Sherman, 1986))، أن التعلم التعاوني يستند على مسلمتين اساستين هما:

١- **<u>الاهداف الجماعية</u>**: ان التعلم التعاونيّ يساعد المتعلمين على تحقيق المعرفة سوياً، وهو ما ينجز خلاله الاعمال والمكافآت التي يحصلون عليها مما يعطي ثقة في النفس لجميع افراد الجماعة.

٢- **<u>المسؤولية الفردية</u>**: أن التعلم التعاونيّ لا يلغي الفردية فنجاح الجماعة يعتمد على تعلم كل عضو من اعضائها فردياً مثل نجاح الجماعة الذي يكون على مجموع درجات كل افرادها أو على تقويم التقرير الذي اشترك فيهِ جميع افراد الجماعة. (٥١: ص١٩٥).

كما اشارت البحوث والدراسات على أن التعلم التعاونيّ يستند على مجموعة من الاسس التربوية والاجتماعية والنفسية والعلمية التي لها دور هام في تفعيل عملية التعلم لدى الطلبة، حيث تعد الاسس التربوية من الركائز العامة في تشكيل المجموعات التعاونية لعدة اسباب:

١- يجمع هذا الاسلوب بين النمو الفردي للمتعلم والنمو الاجتماعي، مما يؤدي إلى تربية متكاملة.

٢- يتعلم التلميذ من خلال هذا الاسلوب السلوك الاجتماعي والتعاون، ويساعدهُ على التخلص من القيم الفردية السلبية كالانانية والمنافسة والغرور.
٣- يتحمل المتعلم مسؤولية انجاز العمل، الذي يؤدي إلى الانضباط الذاتي.
٤- يؤدي هذا الاسلوب إلى الانجاز المستمر من قبل المتعلم ضمن المجموعة الواحدة فالاساس التربوي لهذا الاسلوب (التعلم التعاوني) يؤدي إلى تذهيب الذات ويجعلها قادرة على ان تعمل ضمن النسق الجماعي الذي تنتمي اليهِ.

اما الاسس الاجتماعية فتعد من مقومات انجاح هذا الاسلوب لاسيما انها تشكل الركيزة الأساس في تشكيل روح التعاون بين الفرد وجماعتهِ التي يعمل معها ويتعلم من خلالها، وتعد الاسس الاجتماعية هامة للأسباب التالية:

١- يمارس المتعلم حملة اجتماعية عادية داخل المجموعة ويتعاون مع افرادها في حل المشكلات التعليمية.
٢- يثير العمل الجماعي دوافع النشاط لدى المتعلمين فيشعرهم بأن عليهم الانخراط في المشاركة وعملية النقاش وتقبل آراء الآخرين.
٣- يهتم هذا الاسلوب بحاجات المتعلمين، ويحاول عن طريق العمل الجماعي تقوية دافع الانتماء إلى الجماعة.
٤- يتعلم المتعلمون عن طريق النشاطات التي يقومون بها بحسب التعاون والتفاعل فيما بينهم.

وتعد الاسس النفسية من ركائز هذا الاسلوب حيث:

١- يتعلم المتعلمون التفاعل الايجابي وتفعيل مستوى نشاطهم.
٢- يهتم بأشباع حاجات المتعلمين النفسية والمعرفية ويحاول معرفتها واشباعها عن طريق العمل الجماعي وتقوية الانتماء للجماعة.
٣- يساعد على اكتشاف ميول المتعلمين من المجموعة الواحدة؛ لأن لكل متعلم حرية في التعبير عن نفسهِ بطريقة ديمقراطية.

كما ترتكز الأسس العلمية على:

١- تطوير المهارات العلمية في مراحل التعليم المختلفة وفي مواد دراسية متعددة.

٢- الاسـهام بفاعليـة فـي زيـادة مسـتوى التحصـيل وفـي المراحـل الدراسـية كافـة ولمختلف المواد الدراسية. (٩٤: ص١٨٧ – ١٩٠).

وبنـاءً علـى المسـلمات والاسـس التـي يرتكـز عليهـا اسـلوب الـتعلم التعـاونيّ حُدِدَت عناصر رئيسة للتعلم التعاوني المثمر وهي:

١- **المشـاركة الايجابيـة بـين الطلبـة**: شـعور جميـع اعضـاء المجموعـة بأرتبـاطهم حيال نجـاح أو فشـل افراد مجموعتهم ومـا لـم يشـعر الطلبـة بأنـهُ امـا ان يفشـلوا جميعاً أو ينجحوا جميعاً، فلا يمكن ان يوصف الدرس بأنـهُ تعاونياً. فلكـي يكون الموقف التعليمـي تعاونياً يجب ان يدرك الطلبـة بـأنهم يشـاركون إيجابياً زملائهم في مجموعتهم التعليمية، والمشاركة الايجابية تشجع الطلبة على مراقبـة زملائهم في المجموعة ومساعدتهم ليحققوا تقدماً تعليمياً.

٢- **التفاعـل المعـزز**: يقصـد بالتفاعل المعزز قيـام كل فرد فـي المجموعـة بتشـجيع وتسـهيل جهـود زملائـهِ ليكملـوا المهمـة فيحققوا هـدف المجموعـة، ويشـتمل ذلـك على تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصـى كفاءة ممكنـة وتقديم تغذيـة راجعـة لبعضـهم الـبعض، ويمكـن التأكـد مـن هـذا التفاعـل مـن خـلال ملاحظـة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين افراد المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح. ولا يعد التفاعل وجهاً لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق اهداف هامة مثل: تطـوير التفاعـل اللفظـي فـي الصـف، وتطـوير التفـاعلات الايجابيـة بـين الطلبة التي تؤثر ايجابياً على المردود التربوي.

٣- **المسؤوليـة الفرديـة والمسؤوليـة الجماعيـة**: ويعني استشعار الفرد مسؤولية تعلمـهِ وحرصـهِ علـى انجـاز المهمـة الموكلـة اليـهِ اضـافة إلـى تقديم مـا يمكنـهُ لمسـاعدة زملائهِ في المجموعة، والافراد هنا لا يستشعرون مسؤوليتهم اما المعلم فقط بل وامام افراد مجموعتهم ايضاً.

٤- **المهـارات البينشخصـية والمهـارات الزمريـة**: ان وضـع الطلبـة غيـر المـاهرين اجتماعياً ضمن مجموعة تعلم ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم لم يحقق نجاحاً يـذكر، بـل يجـب ان يـتعلم الطلبـة مهـارات العمـل ضـمن المجموعـة كـي يكـون عمل المجموعة ناجحاً، وان يتعلم المهارات الاجتماعية اللازمة لاقامة مستوى

راقٍ من التعاون والحوار، وان يتم تحفيزهم على استعمالها. ويعد تعلم هذهِ المهارات ذو اهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم التعاونيّ.

٥- **معالجة عمل المجموعة:** اذا كان للطلبة في مجموعات التعلم التعاوني ان يحققوا انجازاً ما فيجب ان يعملوا مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة، ويتطلب التعلم التعاونيَ ان يتأمل افراد المجموعة فيما اذا كان ما اتخذوه من اجراءات كان مفيداً ام لا، والهدف من هذا تطوير فاعلية مساهمة الاعضاء في العمل التعاوني لتحقيق اهداف المجموعة. (٦٥: ص١٧)، (٨٩: ص١-٥).

وتطبيقاً لعناصر التعلم التعاوني وضعت عدة استراتيجيات لهُ تشترك جميعها في اتاحة الفرصة للطلبة للعمل معاً في مجموعات صغيرة ويمكن وصف بعض هذهِ الاستراتيجيات بصورة مختصرة وكما يأتي:

١- **الاستراتيجية التكاملية (طريقة الصور المقطوعة):** ((جيكسو))، ((Jigsaw)):

تتكون المجموعة في هذا النظام من (٥ – ٦) اعضاء يوزعون على مجموعات غير متجانسة من حيث مستوى التحصيل وتقسم المادة المراد اعطاؤها على اجزاء أو اهداف، وكل عضو في المجموعة يقرأ جزءاً من المادة بحيث يصبح كل عضو في المجموعة مصدراً للمعلومات، ثم يبدأ الطلبة بدراسة الاجزاء مع اعضاء المجموعات الاخرى الذين لديهم المهمة نفسها، ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموا الاعضاء الاجزاء التي تعلموها، واخيراً يختبر كل اعضاء المجموعات بكل المادة الدراسية بشكل فردي. (١٩: ص٨٩).

٢- **((جيكسو ٢))، ((Jigsaw -2):**

عمل ((سلافين، ١٩٨٨))، ((Slavin, 1988)) على تطوير حيكسو واطلق عليها ((جيكسو -٢)) اذ يقوم كل طالب بعد اعداد مجموعة الخبراء بتدريس مثيله جزءاً معيناً من الموضوع، وهناك عدة امور تميز بين جيكسو -٢ والطريقة الاصلية جيكسو، ففي الثانية وبعد التدريس يقوم المدرسون بأختبار الافراد فردياً واعطاء درجات للفريق وفق الاداء الفردي لكل طالب في الاختبار، ويستخدم المدرسون طريقة تسمى تقويم الفرص المتساوية؛ لوضع درجات تستند على الاداء الفردي للطلبة نسبة إلى ادائهم في السابق، ولا يحدد المدرسون بالضرورة الدرجات بهذهِ

الطريقة بل انهم عوضاً عن ذلك، يقدمون نوعاً من الشهادة عن الانجاز والتحصيل وفق التحصيل الاكاديمي الكلي للمجموعة، هذهِ النسخة المعدلة عن جيكسو تلبي شرطي الهدف والمسؤولية الفردية. (٢٦: ص٣٤٠).

وقد طبق الباحث هذهِ النسخة المعدلة لأسباب منها:

- تزيل العزلة والانطواء لدى الطلبة بطيىء التعلم، مما يؤدي إلى تفعيل دورهم في النشاطات الصفية وزيادة مستوى تحصيلهم.
- تبعد الملل لدى الطلبة ضمن اطار الصف، بحيث تجعل الطلبة قادرين على استمرار متابعة الحصة الصفية.
- التفاعل والحرص على استمرار التفاعل الجماعي مع الحفاظ على فرديتهِ.
- ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي. (٩٤: ص١٩٢).
- سهولة تطبيق هذهِ النسخة المعدلة في مادة الادب والنصوص.

٣- استراتيجية التعلم معاً:

طورت هذهِ الاستراتيجية على يد (جونسون وجونسون، ١٩٧٥) وتؤكد هذهِ الاستراتيجية على مهارات التفاعل اللفظي، وفيها يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة من (٢ – ٤) طلبة على تحقيق مهمات معينة، ويعين لكل طالب دوراً معيناً مثل (القائد، المسجل، -----) وتعطى كل مجموعة خطة العمل المتضمنة الاهداف والاسئلة والانشطة التعليمية، ويخضع الطلبة فيها إلى اختبار فردي، وتهدف هذهِ الاستراتيجية إلى تحقيق مهارات الاتصال والعمل التعاوني زيادة على التحصيل الدراسي والاتجاهات الايجابية للطلبة. (117: PP. 69 – 75).

٤- استراتيجية فرق التعلم:

وقد طورها ديفرز وسلافين وزملائهم في جامعة جون هويكنز، اذ شجعوا على الاعتماد المتبادل، وتحسن العلاقات الاجتماعية وسلوك الافراد وتعتمد هذهِ الاستراتيجية على فرق من الطلبة يتكون الفريق من (٣ – ٤) اعضاء يدرسون الموضوع معاً كمجموعة تعاونية ومهمات تعليمية ذات اهداف مشتركة وتعطى لكل مجموعة واحدة. يتسابق كل ثلاثة أو اربعة طلاب متجانسين تحصيلياً في الموضوع الذي درسوه كل واحد يمثل مجموعتهِ، وهكذا في كل موقف يتعلم الطالب من فريقهِ

ثم يتسابق مع آخرين من فريق آخر، ويخضع الطلبة لاختبار فردي وتترجم علامات الاختبار إلى نقاط للمجموعة فضلاً عن علامة فردية لكل طالب. (19: PP. 32 – 33) .

٥- فرق التحصيل:

طور (روبرت سلافين واعوانه) في جامعة جونز هويكنز هذا الاسلوب وهو ابسط اساليب التعلم التعاوني. يقسم الطلبة في هذا الاسلوب على فرق يتكون كل فريق من (٤ – ٥) اعضاء يختلفون في الجنس والتحصيل ويستخدم الاعضاء اوراث عمل أو أي ادوات للدراسة لكي يتقنوا المواد الاكاديمية، ثم يساعد الواحد منهم الآخر على تعلم المواد بالتدريس والاختبارات القصيرة التي يختبر بها احدهم الآخر وبالمناقشات الجماعية، وفي هذا الاسلوب يجيب المتعلمون فردياً عن اختبارات قصيرة كل اسبوع أو مرتين في الاسبوع تتناول المواد الاكاديمية وتصحح هذهِ الاختبارات ويعطى لكل فرد درجتهُ ويستند تقدير التحسن ليس على تقديرات درجة التلميذ المطلقة وانما بديلاً عن ذلك على درجة تحسنهِ في متوسط درجاتهِ الكلية في الاختبارات. (١٩: ص٨٨).

٦- طريقة اللجان:

يمكن ان يتضمن العمل الجماعي التعاوني نشاطاً مصاحباً يتمثل في تشكيل لجان مختلفة لدراسة شاملة للجوانب المختلفة للموضوع أو المشكلة أو الوحدة. ويجوز قيام المدرس بتعيين اعضاء هذهِ اللجان، كما يجوز ان يقترح الطلبة تشكيلها أو يتطوع للانضمام إلى كل لجنة من يشاء من الطلبة. ومهما كانت طريقة تشكيل اللجان فينبغي ان توزع العضوية بحيث تشتمل على جميع طلبة الصف، كما ينبغي ان يعاد تشكيل اللجان بين حين وأخر اثناء اداء العمل منعاً لتكوين تمزجات متعصبة.

ومن المفيد ان يراعى عند تشكيل اللجان ما لدى الطلبة من اهتمامات وقدرات وحاجات، على أن هذا لا يعني الحرص على ان يكون اعضاء اللجان دائماً من نوع واحد، فالعمل الذي يقوم بهِ الفرد وهو عضو في جماعة مختلفة عنه، يمكن ان يكون مصدر خدمة تعليمية قيمة لهُ. وبعد تشكيل اللجنة يعمد الاعضاء إلى

توضيح العمل المطلوب منهم، بوضع خطتهم في العمل على اساس تعاوني، مع مراعاة ان يكون توزيع الواجبات على اعضاء اللجنة توزيعاً متكافئاً. (٤٢: ص٢٢١).

٧- **المذاكرة الجماعية: تعليم الجماعات الصغيرة:**

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

ويتوقف الامر كثيراً على الفرص المتاحة لكل فرد لكي يعرض صعوباتهِ ويصححها دون خفظ عضو أو رفع آخر، وتوفر الجماعة فرصاً للطلبة المتفوقين لتدعيم تعلمهم عن طريق مساعدة غيرهم على فهم فكرة عن طريق الشرح والتطبيقات.

ويُختار من كل مجموعة ممثلاً عنها من بين اعضائها، والهدف منه هو انجاز عمل مشترك تحت اشراف وتوجيه المدرس. (١٥: ص٨٤).

٨- **تعلم المجموعات الكبيرة:**

تُشكَل فيها مجموعة تعليمية غير متجانسة من ناحية القدرة والخلفية العلمية ولكل طالب دوراً خاصاً بهِ ويشترك الجميع للوصول إلى حل ويكون الهدف المشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها، ويكون دور المدرس ضبط المجموعات واعانة الطلبة وقت الحاجة، ومزوداً بالتغذية الراجعة وقت الضرورة وراصداً لعملية المشاركة الجماعية. (٦١: ص٤٩).

٩- **دور المدرس في التعلم التعاونيّ:**

لقد اكد جون ديوي (Johne Dewey) (١٩١٦) على فكرة ان يكون دور (المدرس) موجه ومرشد، يقود السفينة ولكن الطاقة التي تدفعها ينبغي ان تصدر عن اولئك الذين يتعلمون، فالعمل الحقيقي هو ان يضمن تقبل الطلبة لمسؤولية تعلمهم، بأن ننمي فيهم تذوق التعلم والحماس لهُ. (١٨: ص٢٥).

فالمدرس يهيء البيئة التربوية المناسبة لنمو الطلاب، ويثيرهم إلى العمل التعاونيّ الجماعي، ويساعدهم على اكتشاف ميولهم والانتماء إلى جماعات الصف، ويبين للطلاب اهمية التعاون والعمل في مجموعات تعاونية. (١٠١: ص١٧٦).

ومن خلال عمل المجموعات التعاونية يتطلب التعلم التعاوني من المدرس دوراً يختلف عن الدور الذي يقوم بهِ في التعليم التقليدي، فدور المدرس هو دور الضابط للمجموعات الجزئية التي يقسم عليها الصف، ومعيناً للطالب وقت الحاجة. (٦١: ص٣٩).

اما الطريقة التي يتعامل فيها المدرس مع الطلبة في اثناء عمل المجموعات تؤثر على التفاعل بين الطلبة وبالتالي على تعلمهم وتبادلهم للمعرفة، أن دور المدرس مساعد للطلبة ومجيب للأسئلة في حالة عدم استطاعة المجموعات الاجابة على اسئلة يوجهها احد الطلبة. (٩٧: ص٤).

ويمكن تحديد دور المدرس في تنظيم مواقف التعلم التعاوني وادارة الصف بمجموعة استراتيجيات يمكن اتباعها كالآتي:

- اتخاذ قرارات بشأن توزيع الطلبة في مجموعات تعاونية قبل البدء في التعلم.
- يشرح بوضوح المهام المطلوبة من الطلبة.
- مراقبة الفعالية في مجموعات التعلم التعاوني والتدخل لتقديم المساعدة لهم ((كالاجابة على الاسئلة، وتعليم المهارات ذات الصلة بهم، أو لزيادة مهارات الطلبة البينشخصية، أو مهارات العمل في نثر (مجموعات))).
- تقويم انجازات الطلبة ومساعدتهم في أن يناقشوا معاً درجة الجودة التي تحققت نتيجة تعاون بعضهم مع بعض بكفاءة. (٢٠: ص٨٨ – ٨٩).

وفي ضوء ذلك كله يترتب على المدرس دوراً أكبر مما يتطلب منهُ الحرص والمهارة ومراقبة الوقت وحسن ادارتهِ.

١٠- <u>دور الطالب في التعلم التعاوني</u>:

يوفر التعلم التعاوني وسطاً تعليمياً ايجابياً لدى الطلبة من خلال تعاونهم ومشاركتهم في انجاز المهمات المطلوبة منهم، وتترك هذهِ الطريقة اثرها على الطلبة

سواءاً على البعد المعرفي أو البعد الانفعالي نحو تعلم المادة أو على طبيعة علاقاتهم مع زملائهم.

فدور الطالب هو دور الفاعل والنشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية الصفية العادية، التي يكون فيها الطالب عادةً متلقياً سلبياً، تتركز نشاطاتهُ التعليمية على العمليات الذهنية الآلية البسيطة المتضمنة الحفظ والتلقين في الجوانب المعرفية، بينما يقوم الطلبة في التعلم التعاوني بمواقف فاعلة مختلفة منها:

- تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها.
- جمع وتنظيم البيانات والمعلومات.
- ينشطون خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة.
- يتفاعلون ويحرصون على استمرار التفاعل الاجتماعي على ان لا يفقدوا فرديتهُ.
- يبذلون جهدهم لكي ينالوا قبولاً من الآخرين ويسهمون بوجهات نظر سابقة تنشط موقف الخبرة.
- يؤدي الطالب دوراً متميزاً، كونهِ عنصراً مهماً على وفق ظروف اجتماعية تحكمهُ ديناميات يحافظ ضمنها على ان يظهر وجوده واهميته عن طريق ما يقدم من حلول واقتراحات وابدال جديدة في حل ومعالجة مشكلات ما جديدة. (٨٠: ص٢٦٦).

١١- <u>خطوات تنفيذ جيكسو ٢ (Jigsaw 2)</u>:

ان اي طريقة أو اسلوب تدريسي لابد ان يعتمد على خطوات واضحة المعالم وان خطوات تنفيذ جيكسو ٢ كالآتي:

١- اختيار وحدة تعليمية من كتاب وتقسيمها على عدة موضوعات أساس.
٢- تشكيل مجموعات تعاونية مكونة من (٥ – ٦) افراد للمجموعة الواحد تكون متباينة في التحصيل.
٣- توزيع نسخ من ورقة الخبير على كل مجموعة اصلية تحتوي على قائمة بالموضوعات التي تتظمنها الوحدة.

٤- تعين جزءاً من المادة لكل عضو من المجموعة وعَدُ هؤلاء الاعضاء خبراء في الموضوعات الخاصة بهم.
٥- تكليف طلبة المجموعات بدراسة الوحدة في الصف أو المنزل مع التركيز على الموضوع الخاص بكل عضو.
٦- بعد ذلك يطلب من خبراء المجموعات المختلفة الذين لهم نفس الموضوع بالاجتماع ومناقشة الموضوع الخاص بهم.
٧- بعد الانتهاء من مناقشة الموضوع بين اعضاء مجموعة الخبراء يعود الخبراء إلى مجموعاتهم حيث يقومون بتدريس المعلومات المتعلقة بموضوعاتهم للأعضاء الآخرين.
٨- بعد الانتهاء من التدريس يخضع كل طالب لاختبار يغطي الاجزاء جميعها وعلى الطلبة جميعهم الاجابة عن الاسئلة جميعها.
٩- تعامل نتائج الاختبار على انها درجات للمجموعة بعدها يعلن عن النتائج.
١٠- تكرار الخطوات الثمانية الاولى لكل الموضوعات اللاحقة ضمن الوحدة وبعد كل اختبار تُحسب درجات المجموعة استناداً إلى تحسن الطلبة كأفراد ويعلن عن موقف المجموعة ودرجاتها ثم عن المجموعة التي حققت اعلى الدرجات. (٢٦: ص٣٤١).

وقد اختار الباحث الصف الرابع العام لاهميتهِ، فالطلبة في هذا الصف يكونون في مرحلة المراهقة التي يتعرضون فيها لنمو جسمي وعقلي واجتماعي وانفعالي تجعلهم ينفتحون على العالم المحيط بهم بعين شغوفة إلى المعرفة بعد ان يقتربوا من النضج العقلي ويودعوا المرحلة التي كانوا يتلقون فيها من دون ان يناقشوا، فهم في هذهِ المرحلة بسبب ما بلغوه من نمو عقلي ان يأخذوا الامور قضايا مسلمة، ان هذا النضج العقلي وبجانبهِ الحصيلة اللغوية التي توفرت لهم بعد الدراسة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة يساعدهم على قراءة النصوص وفهمها واستنباط الاحكام الادبية منها، وادراك مواطن الجمال فيها، وتذوقها وتحليلها ونقدها، والحكم عليها. (١٠: ص٢٢٤)، فضلاً على أن الطالب في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة

قد تكونت لديهِ مهارات اللغة العربية مما يساعدهُ على ادراك مواطن الجمال في النص الادبي وتذوقهُ.

ومما سبق تتجلى اهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

١- اهمية اللغة العربية.
٢- اهمية مادة الادب والنصوص.
٣- اهمية اسلوب التعلم التعاوني.
٤- اهمية المرحلة الاعدادية (الصف الرابع العام).
٥- افادة الجهات المختصة من نتائج الدراسة الحالية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف اثر استعمال اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص.

فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسّون الادب والنصوص باستعمال اسلوب التعلم التعاوني، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسّون مادة الادب والنصوص بالطريقة التقليدية)).

حدود البحث:

تتحدد حدود البحث بالآتي:

١- طلاب الصف الرابع العام للعام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) في ثانوية ابن ماجة للبنين الواقعة في ناحية هبهب (المركز) التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى.
٢- تسعة موضوعات من كتاب الادب والنصوص المقرر تدريسهُ للعام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) وهي: ((الاعشى، وعمرو بن كلثوم، وعنترة ابن شداد، وحاتم الطائي، ودريد بن الصمة، والنثر (الامثال)، والخطابة، والوصاية، والقصص)).

تحديد المصطلحات:

١- التعلم التعاوني (Sooperative Learning)

أ- عرفه ((ستيتمان، ١٩٨٠))، ((Statman, 1980)):

بأنهُ ((استراتيجية مميزة للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات، يقسم فيها الطلبة على مجموعات تتكون كل مجموعة من (٢ -٥) اعضاء ودور المدرس هو التأكيد على مشاركة جميع الاعضاء في العمل مع التغذية الراجعة)). (122: P.125).

ب- وعَرفهُ ((سلافين، ١٩٨٣))، ((Slavin, 1983)):

بأنهُ ((تقنيات بواسطتها يعمل الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من (٤ – ٦) اشخاص يكتسبون المعرفة من خلال المجموعة ويحصلون على مكافأت واحياناً يعطون درجات تعتمد على التحصيل الاكاديمي لمجموعاتهم)). (118: P.432).

ج- وعرفه ((اوسلن وكاجن، ١٩٩٢))، ((Oslen & Kagan, 1992)):

((ان التعلم التعاوني نشاط تعلمي يُنظم كي يصبح التعلم معتمداً على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين، حيث يكون كل متعلم مسؤول عن تعلمهِ ويجري تحفيزهُ بزيادة تعلم الآخرين)). (116: P.52) .

د- وعرفهُ ((العبيدو، ٢٠٠٠)):

((هو أن يتبادل الطلاب المعلومات ويكتسب المهارات فيما بينهم على وفق تنظيم معد سابقاً بحيث يمر الطالب بأدوار الاستماع والقراءة والمشاهدة والالقاء والحفظ مما يؤدي إلى زيادة في النمو)). (٦٢: ص١٨).

هـ- وعرفهُ ((الغزالي، ٢٠٠١)):

((هو عملية توزيع الطالبات على مجموعات تتألف كل منها من (٦) طالبات غير متجانسات من حيث القدرة الخلفية العلمية، اذ يكون لكل طالبة دور خاص بها

ويشترك الجميع من اجل الوصول إلى المتبقى وتقديم ملخص بالموضوع مع الاسئلة التي طرحها عليهن الباحث، وتعطى درجات للمجموعة ككل. (٧٣: ص٢٩).

و- وعرفهُ ((المناصير، ٢٠٠٢)):

((انهُ استراتيجية يقسم من خلالها الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة في التحصيل القبلي والميول القبلي، كل مجموعة تضم (٥) طلاب أو طالبات يعملون معاً لتحقيق اهداف تعليمية، ويكون دور المدرس تقديم اوراق عمل مصوغة على شكل صحائف ومراقبة عمل المجموعات، وتقديم التغذية الراجعة، وعمل اختبار في نهاية الدرس للمجموعات ككل، ويكون التنافس بين المجموعات لا بين الطلبة)). (٩١: ص٢٣).

ويعرف الباحث التعلم التعاوني اجرائياً:

بأنه ((اسلوب يُقسم من خلالهِ الطلاب على مجموعات غير متجانسة من حيث التحصيل، تضم الواحدة منها (٦) طلاب. يتلقونَ المساعدة من بعضهم مباشرةً حيث يعد كل طالب مسؤول عن نجاح مجموعتهِ. ويكون دور المعلم تقسيم المادة التعليمية واعطائها إلى المجموعات، وتقديم التعزيز لكل مجموعة بحسب ادائها، وعمل اختبار في نهاية الحصة واعطاء درجات لطلاب المجموعة الواحدة، ويكون التنافس بين المجموعات لا بين الطلاب.

٢- التحصيل (Achievement):

أ- عرفهُ (وبستر، ١٩٧١)، (Webester, 1971):

بأنهُ ((انجاز الطالب نوعياً وكمياً خلال فصل دراسي معين)). (124: P.16)

ب- وعرفهُ (كود، ١٩٧٣) ، (Good, 1973):

بأنه ((انجاز أو كفاءة في اداء مهارة أو معرفة ما)). (110: P.7).

ج- وعرفه (اتل، ١٩٧٧) ، (Etal, 1977):

بأنهُ ((نتيجة لنشاط عقلي أو معرفي)). (109: P.16).

د- وعرفهُ (الكلزة، ١٩٨٩):

بأنهُ ((مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي)). (٨٢: ص١٠٢).

هـ- وعرفهُ (القاعود، ١٩٩٢):

بأنهُ ((ناتج ما يتعلمهُ الطلبة بعد التعلم ويقاس بالعلاقة التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التحصيل)). (٧٨: ص١٠٠).

و- وعرفهُ (الخضير، ١٩٩٦):

بأنهُ ((مدى ما تحقق لدى الطالب من الاهداف التعليمية نتيجة دراستهِ لموضوع من الموضوعات الدراسية)). (٢٧: ص٨١).

ويعرف الباحث التحصيل اجرائياً:

بأنهُ ((ما يحصل عليهِ الطلاب من درجات في الاختبار المعد لهذهِ الدراسة بعد انهاء تدرس الموضوعات المختارة لهذا البحث)).

٣- <u>الادب</u>:

أولاً: التعريف اللغوي:

أ- جاء في (لسان العرب) مادة (ادب) ((أن: (ادب) معناه الادب الذي يتأدب فيهِ الاديب من الناس، سمي ادباً لانهُ يأدبُ الناس إلى المحامد، وينهاهم عن المقابح، واصل الادب الدعاء، والادب: ادب النفس والدرس)). (٥: ص٢٠٦).

ب- وجاء في (المصباح المنير): ((وادبتهُ ادباً: من باب ضربَ، علمتهُ رياضة النفس ومحاسن الاخلاق)). (٧٧: ص١١).

ج- وجاء في (القاموس المحيط): ((الادبُ: الظُرف وحسن التناول، وآدبُ البلادِ ايداباً: ملأها عدلاً، وادب البحر كثرةُ مائهُ)). (٧٥: ص١٢٢).

د- وجاء في (تاج العروس): ((والادبُ: ملكة تعصمُ من قامت بهِ عما يشينهُ، والادب: هو استعمال ما يحمد قولاً وفعلاً، والادب: حسن الاخلاق وفعل المكارم، واطلاقهِ على علوم العربية مولد حدث في الاسلام)). (٤٣: ص١٢).

ثانياً: التعريف الاصطلاحيّ:

لقد عرف الادب تعريفات عدة منها ما يأتي:

أ- عرفهُ (الابراشيّ، ١٩٥٨):

يأنهً ((المعنى الرقيق في اللفظ الانيق، يتخذهُ الاديب للتعبير عما يجيش في صدره من فكرة أو خاطرة أو عاطفة)). (٢: ص٩٧).

ب- وعرفهُ (النص، ١٩٧٣):

بأنهُ ((فن من الفنون الانسانية الرفيعة يحقق هدفهُ بوساطة العبارة ويضم انتاج الادباء من العصر الجاهلي حتى العصر الحديث، تيضم الآداب العالمية كلها)). (٩٥: ص٢٢)

ج- وعرفهُ (سمك، ١٩٧٥):

بأنهُ ((التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيهِ من جمال التصوير، وروعة الخيال وسحر البيان، ودقة المعنى، واصابة الغرض)). (٤٩: ص٥٣٤).

د- وعرفهُ (احمد، ١٩٨٣):

بأنه ((الكلام الانسانيّ البليغ الذي يقصد بهِ إلى التأثير في عواطف القراء والسامعين أو في عقولهم بالاقناع سواءاً أكان منضوماً أو منثوراً)). (٨:ص٩٠)

هـ- وعرفهُ (يونس، ١٩٨٧):

بأنهُ ((فن من الفنون الرفيعة، تصاغ فيهِ المعاني في قوالب من اللغة، وفيهِ جمال وفيهِ متعة ولهُ سحر قوي الاثر في النفوس)). (١٠٤: ص٢٠٢)

و- وعرفهُ (الدليمي، ١٩٩٩):

بأنهُ ((الاعمال الادبية التي يقصد بها التأثير في عواطف القراء أو السامعين سواء اكانت تلك الاعمال شعراً أم نثراً)). (٣٦: ص١٥١)

ويعرف الباحث الادب اجرائياً:

بأنهُ ((الكلام الجميل الذي يمثل خلاصة تجربة الاديب، والمعبر عن افكارهِ واحساسهِ ومشاعرهِ، والمودع في كتاب الادب والنصوص للصف الرابع العام المقرر تدريسهُ للعام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣))).

٤- <u>النصوص</u>:

أولاً: التعريف اللغويّ:

النص: رفعك الشيء، نص المتاع نصاً: جعل بعضهُ على بعض، واصل النص: اقصى الشيء وغايتهِ، والنص: الاسناد إلى الرئيس الاكبر، والنص التعيين على شيء ما، ونص الامر: شدتهُ (٥: ص٣٦٦ – ٣٦٧)، ونصيص القوم عددهم، والنص العصفورة، وبالضم الخصلة من الشعر، أو الشعر الذي يقع على وجهها من مقدم رأسها. (٧٥: ص٣٣١)، ونص النساء العروس نصى من باب قتل رفعتها على المنصة. (٧٧: ص٨٣٥)

ثانياً: التعريف الاصطلاحيّ

أ- عرفها (الابراشيّ، ١٩٥٨):

بأنها ((مادة الادب، والاساس الفذ في تربية الذوق الادبي والوسيلة الموحدة للاتصال بالكتاب والشعراء، وهي المادة التي نستطيع بها ان نعرف مميزات اللغة العربية وخصائصها في كل عصر من العصور)). (٢: ص٢٠٩).

ب- وعرفها (الرحيم، ١٩٧١):

بأنها ((قطع من الانتاج الادبي الجيد ذات فكرة تامة أو ذات عدة افكار يكمل بعضها بعضاً فيتكون منها اطار فكري تام لفكرة موحدة)) (٤١: ص٦٩).

ج- وعرفها (ابراهيم، ١٩٧٣):

بأنها ((قطع تختار من التراث الادبي يتوافر لها حظاً من الجمال الفني وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة أو عدة افكار مترابطة وتزيد في طولها على ما نسميه بـ (المحفوظات))). (٣: ص٢٥١).

د- وعرفها (الجنبلاطيّ، ١٩٧٥):

بأنها ((فن من فنون الادب أو ظاهرة من الظواهر الادبية، أو الحقائق الادبية التي يراد معرفتها)). (٢١: ص٣١٠).

هـ- وعرفها (ظافر، ١٩٨٤):

بأنها ((مختارات الشعر والنثر التي تظهر بهذا الاسم مع المرحلة المتوسطة، وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية، وتتنوع بين المقطوعة الشعرية، والقصيدة، والخطبة، والرسالة، والمقالة، والقصة، والمسرحية)). (٥٨: ص٢٤٦).

و- وعرفها (الدليميّ، ١٩٩٩):

بأنها ((مقطوعات ادبية ممتازة يتوافر لها حظ من الجمال الفني، تحمل الطلبة على التذوق الادبي ولدراستها قيمة تربوية كبيرة فهي ترمي إلى تهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق، وارهاف الاحساس)). (٣٦: ص١٣٩).

ويعرف الباحث النصوص اجرائياً:

بأنها ((محتوى كتاب الادب والنصوص من القصائد الشعرية، والقطع النثرية، المقرر تدريسها للصف الرابع العام والتي يطلب من الطلاب حفظها وتذوقها تذوقاً ادبياً)).

٥- الصف الرابع العام:

هو الصف الاول من صفوف المرحلة الاعدادية، التي تلي الدراسة المتوسطة، وتسبق المرحلة الجامعية، وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات السابقة (عربية، واجنبية) ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، ومنها ما يتعلق بتدريس اللغة ومنها ما يتعلق بتدريس مواد دراسية اخرى، وقد افادت الدراسة الحالية من بعض جوانب هذهِ الدراسات في تصميم منهج البحث، وفي بعض اجراءاتهِ، واختيار الوسائل الاحصائية المناسبة.

وقد صنف الباحث تلك الدراسات على مجموعتين وفقاً لترتيبها الزمني:

اولاً: دراسات فى مجال اللغة.

١.دراسة (ويلر وراين، ١٩٧٣)، (Wheeler & Rayan, 1973)

٢.(هارت، ١٩٩١)، (Hart, 1991).

٣.دراسة (عثمان، ١٩٩٥).

٤.دراسة (الخطيب، ١٩٩٥).

٥. دراسة (هولجن، ١٩٩٧).

ثانياً: دراسات فى مجالات أخرى.

١.دراسة (القاعود، ١٩٩٣).

٢.دراسة (وركنتن، ١٩٩٥)، (Warkentin, 1995).

٣.دراسة (الشمالي، ١٩٩٥).

٤.دراسة (الربيعي، ١٩٩٩).

٥. دراسة (العبيدو، ٢٠٠٠).

اولاً: دراسات في مجال اللغة.

١. دراسة (ويلر وراين، ١٩٧٣)، (Wheeler & Rayan, 1973):

اجريت هذهِ الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، في ولاية مينيو لي على طلبة الصف الرابع الابتدائي مدارس هذهِ المقاطعة.

هدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر التعلم التعاونيّ في تحصيل الطلبة مقارنةً بالتعلم التنافسي (الاعتيادي) في القراءة واللغة والعمليات الحسابية.

تألفت عينة الدراسة من ثمانية وثمانين طالباً وطالبةً من الصف الرابع الابتدائي وتم تطبيق اختبار (Iowa Test for Basics Kills) على افراد العينة لتحديد مستوياتهم وقسمت العينة بعد ذلك بشكل عشوائي على مجموعتين، درسّت احداهما بأسلوب التعلم التعاوني والاخرى بالطريقة الاعتيادية لأفراد الصف كلهُ والمحتوى نفسه، وتبع ذلك تقسيم مجموعة التعلم التعاونيّ على مجموعات صغيرة ضمت الواحدة منها خمسة طلاب يعملون كوحدة واحدة واتبع اسلوب التعزيز الفردي مع افراد هذهِ المجموعة.

وعند انتهاء التجربة طبق اختبار لقياس التحصيل واستخدم الباحثان (T test)– وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- دلت النتائج على أن المجموعة التي درسّت باستعمال اسلوب التعلم التعاوني لم تظهر تفوقاً في التحصيل على المجموعة التي درسّت باستعمال الطريقة الاعتيادية وفي الموضوعات كافة (القراءة، واللغة، والعمليات الحسابية). (125: PP. 402-403).

٢. دراسة (هارت، ١٩٩١)، (Hart, 1991):

اجريت هذهِ الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية.

هدفت هذهِ الدراسة إلى استقصاء العلاقة الايجابية بين استعمال التعلم التعاونيّ وتطوير مهارات كتابة الانشاء لدى طلبة المرحلة الثانية في (Freshman College).

تألفت عينة الدراسة من اربعين طالباً وطالبةً اختيروا عشوائياً، وقسموا على مجموعتين احداهما تجريبية تضم عشرين طالباً وطالبةً درسّت بأسلوب التعلم

التعاوني، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وتضم (٢٠) طالباً وطالبةً درسّت بالطريقة الاعتيادية.

اختيرت المجموعتين التجريبية والضابطة في كتابة الانشاء قبلياً لأغراض التكافؤ واظهرت نتائج الاختبار القبلي عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً وفي نهاية التجربة تم تطبيق اختباراً بعدياً على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة والمتمثلة بتحليل التباين لاستخراج النتيجة التي توصل اليها الباحث وهي:

- وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

واوصى الباحث بضرورة استعمال التعلم التعاونيّ في تطوير مهارات اخرى لدى الطلبة. (111: PP. 340 – 345).

٣. <u>دراسة (عثمان، ١٩٩٥)</u>:

اجريت هذهِ الدراسة في جامعة اليرموك – الاردن – على طلبة الصف التاسع الأساس "الثالث المتوسط" الملتحقين بالمدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة للعام الدراسيّ (٩٤/٩٥م).

وهدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني ونمو الشخصية والجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة قواعد اللغة العربية.

تألفت عينة الدراسة من (١٢) شعبة بلغ عدد طلبتها (٣٣١) طالباً وطالبةً قسمت على (٦) شعب تجريبية تدرس وفق اسلوب التعلم التعاوني و(٦) شعب ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

وبعد ان كافأ الباحث بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث نمط الشخصية والتحصيل القبلي والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية درس المجموعتين لثمان حصص تدريسية غطت وحدتين دراسيتين هما (التوكيد والبدل) من كتاب القواعد للصف نفسهِ، وقد اعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد

وبأربعة بدائل، اشتمل على مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، وقد غطى الاختبار الوحدتين الدراسيتين المذكورتين.

وبعد تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً باستعمال تحليل التباين الثلاثي توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل، تعزى إلى اسلوب التعلم التعاوني ولصالح المجموعة التجريبية.

نوقشت الدراسة على ضوء النتائج التي ظهرت واتخذت التوصيات اللازمة لذلك. (٦٣: ص، ي-ك).

٤. دراسة (الخطيب، ١٩٩٥):

اجريت هذهِ الدراسة في جامعة اليرموك – الاردن – على طلبة الصف الرابع الاساس "الابتدائي" في مدارس (الذكور ، والاناث ، والمختلطة) التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة أربد الاولى والثانية للعام الدراسي ٩٥/٩٤.

هدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساس في مبحث اللغة العربية.

وسعياً لتحقيق هدف هذهِ الدراسة تم اختيار (٤٨٨) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الرابع الأساس في مدارس (الذكور، والاناث، والمختلطة) في مدارس المديرية المذكورة موزعين على (٢٤) شعبة في (١١) مدرسة منهم (٢٧٠) طالباً و(٢١٨) طالبةً، واختيرت الشعب بالطريقة العنقودية والمدارس بالطريقة العشوائية، وقد كان التوزيع على النحو الآتي: (٣) مدارس ذكور في (٨) شعب و(٣) مدارس للأناث في (٨) شعب و(٤) مدارس مختلطة في (٨) شعب وزعت الشعب على (١٨) شعبة تجريبية وعلى ثلاث مجموعات تمثل مستويات حجم المجموعة، وجنسها، وتألفت كل مجموعة أما من عضوين أو اربعة أو ستة، ذكور فقط أو اناث نقط أو مختلطة، و(٦) شعب ضابطة وتعلمت هذهِ المجموعات وحدة دراسية في مبحث من مباحث قواعد اللغة العربية.

درسّت المجموعة التجريبية بأسلوب التعلم التعاوني بواسطة نمط (بطاقات تدوين المعلومات لكل مجموعة)، ودرسّت المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية،

وضمت كل مجموعة مستويات متباينة في التحصيل واستغرقت التجربة (٨) حصص صفية اخضع الطلبة بعدها إلى اختبار تحصيلي في الوحدة نفسها من اعداد الباحث مؤلف من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل وبعد تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً وباستعمال تحليل التباين توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الرابع الاساس على اختبار التحصيلي تعزى لجنس المجموعة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الرابع على اختبار التحصيل تعزى إلى حجم المجموعة ولمصلحة المجموعة الثنائية والرباعية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل، تعزى إلى اسلوب التعلم التعاونيّ ولصالح المجموعة التجريبية.

وقد اوصى الباحث من خلال نتائج الدراسة بتوصيات ومقترحات بشأن اعتماد التعلم التعاونيّ في التدريس. (٢٨: ص،ي-٤٥).

٥. **دراسة (هولجن، ١٩٩٧)، (Holguin, 1997)**:

اجريت هذهِ الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في ولاية مينيو سوتا.

هدفت هذهِ الدراسة إلى اختبار اثراً لثلاث نظريات تتعلق باللغة الشفوية والمهارات الاجتماعية واحترام الذات. باستعمال اسلوب التعلم التعاونيّ مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

تألفت عينة الدراسة من عشرين طالباً وطالبةً من طلاب الصف الثالث الابتدائي، حيث قسموا على مجموعتين مجموعة ضابطة وفيها عشرة طلاب دُرسّوا اللغة بالطريقة الاعتيادية ومجموعة تجريبية وفيها عشرة طلاب دُرسّوا اللغة بالطريقة التعاونية.

استمرت التجربة لمدة ستة اشهر بواقع (ساعة) أو خمسين دقيقة في اليوم الواحد. وبعد اجراء المقارنات على الاختبارات القبلية والبعدية واستعمال مقايس احترام الذات والمهارات الاجتماعية ومعالجة البيانات احصائية دلت النتائج التي توصل اليها الباحث على الآتي:

- وجود اثر دال احصائياً على تحصيل الطلبة في اللغة الشفوية يعزى إلى اسلوب التعلم التعاونيّ مقارنة مع الطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود اثر دال احصائياً فيما يتعلق بأحترام الذات والمهارات الاجتماعية يعزى إلى اسلوب التعلم التعاونيّ ولصالح المجموعة التجريبية. (113: P.366).

ثانياً: دراسات في مجالات أخرى.

١. دراسة (القاعود، ١٩٩٣):

اجريت هذهِ الدراسة في جامعة اليرموك – الاردن – على طلاب الصف العاشر الأساس "الرابع العام" للعام الدراسي (٩٣/٩٢).

هدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر.

تألفت عينة الدراسة من (٤١) طالباً من الصف العاشر الأساس في مدرسة المنشية الثانوية وقسمت على شعبتين شعبة (أ) وتدرس وفق الطريقة الاعتيادية.

درسّت المجموعتين وحدة الاقاليم المناخية من كتاب الجغرافية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي المذكور.

استعمل الباحث اداتي قياس، الاولى تمثل اختباراً تحصيلياً من اعداد الباحث نفسهِ مكوناً من (٣٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، تأكد الباحث من صدقهِ وثباتهِ وحسب معامل الثبات فوجد انهُ يساوي (٠,٨٥) ، والثانية تمثل مقياس مفهوم الذات الذي طورهُ (صوالحة، ١٩٩٠) في المجتمع الاردني مكوناً من (٩٠) فقرة نصفها سلبي ونصفها ايجابي وتحقق من صدقهِ وثباتهِ فبلغ معامل الثبات (٠,٩٤).

طبقت الاداتين قبلياً وبعدياً على مجموعتي البحث وبعد ذلك تم تطبيق اختباراً تحصيلياً بعدياً ومقياس مفهوم الذات على افراد العينة. استمرت التجربة لمدة (٤) اسابيع.

وباستعمال الوسائل الاحصائية لمعالجة البيانات المتمثلة بالاختبار التائي (T-test) ، وتحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات المصاحب توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- تفوق المجموعة التي درست بأسلوب التعلم التعاوني في مستوى التحصيل على المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين اداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات.

وفي ضوء هذهِ النتائج اوصى الباحث بأهمية استعمال التعلم التعاوني في تدريس مادة الجغرافية وتدريب المعلمين على اجراءات استعمال هذا الاسلوب. (٧٩: ص١٣١ – ١٥٥).

٢. <u>دراسة (وركنتن، ١٩٩٥)، (Warkentin, 1995)</u>:

اجريت هذهِ الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في ولاية سان فرانسيسكو.

هدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر التعلم التعاوني في البنية المعرفية لدى الطلبة بوضع الفرضية التالية:

يكون تحصيل الطلبة الذين يخضعون إلى التعلم التعاونيّ افضل من تحصيل الطلبة الذين لا يخضعون للتعلم التعاونيّ.

تألفت عينة الدراسة من أربعة وثمانين طالباً وطالبةً اختيروا عشوائياً من قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية، وقسموا العينة عشوائياً على مجموعتين احداهما تجريبية تكونت من اثنين وأربعين طالباً وطالبةً، خضعوا إلى التعلم التعاونيّ والمجموعة الثانية ضابطة تكونت من اثنين واربعين طالباً وطالبةً، خضعوا إلى الطريقة الاعتيادية.

كانت اداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي بعدي من نوع الاختيار من متعدد، وبعد استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة والمتمثلة بتحليل التباين المصاحب لاجراء المقارنة الاحصائية بين المجموعتين في تحصيل البنية المعرفية فكانت النتيجة التي توصلَ اليها الباحث كالآتي:

– تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

واوصى الباحث باستعمال التعلم التعاونيّ على متغيرات اخرى مثل الاتجاه والميل نحو العلوم. (22 – 18 .PP :123).

٣. **دراسة (الشمالي، ١٩٩٥):**

اجريت هذهِ الدراسة في جامعة اليرموك – الاردن – على طالبات الصف العاشر الأساس "الرابع العام" للعام الدراسي (٩٤/٩٥).

هدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر التعلم التعاونيّ والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية على التحصيل في مادة التأريخ.

تألفت عينة الدراسة من (٧٢) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساس في مدرسة الشونة الثانوية للبنات التابعة لتربية لواء الاغوار الشمالية، وقسمت العينة عشوائياً على مجموعتين احداهما تجريبية تدرس وفق اسلوب التعلم التعاوني وعدد طالباتها (٣٦) طالبة، والاخرى ضابطة تدرس على وفق الطريقة التقليدية وعدد طالباتها (٣٦) طالبة، وصنفت افراد المجموعتين إلى مستويين بحسب قدرتهن القرائية. درس الباحث نفسه المجموعتين، واختار المدرسة قصدياً كونهُ عمل فيها مدرساً، زيادة على ان ادارة المدرسة ومعلماتها قد ايدين الاستعداد لمساعدة الباحث في اجراء بحثهِ ولقرب المدرسة من سكنه، اما ادوات الدراسة فقد طورَ الباحث اختباراً لقياس المقروئية، واختباراً آخراً لتصنيف افراد العينة بحسب قدراتهن القرائية، واختباراً قبلياً في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية.

استمرت التجربة لمدة ثمانية اسابيع، درسّت المجموعة التجريبية بأسلوب التعلم التعاونيّ (بطاقات التفكير)، ودرسّت المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وكانت الوحدة الدراسية التي دُرسّت للمجموعتين هي (الاستعمار الاوربي للوطن العربي)، اذ غطت الوحدة الدراسية مدة التجربة بكاملها.

طور الباحث في نهاية التجربة اختباراً بعدياً لقياس تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية مكوناً من ست عشرة فقرة من نوع الاختبار من متعدد وبأربعة بدائل أو حسب معامل ثباتهِ فبلغ (٠,٨٩).

وباستعمال الوسائل الاحصائية الملائمة والمتمثلة بالاختبار التائي (T test) – ومعامل ارتباط بيرسون توصل الباحث إلى النتيجة الآتية:

– تفوق المجموعة التجريبية التي درسّت بالتعلم التعاونيّ على المجموعة الضابطة التي درسّت بالطريقة التقليدية.

وفي ضوء هذهِ النتيجة اوصى الباحث بتوصيات عدة بشأن اعتماد اسلوب التعلم التعاونيّ في التدريس. (٥٥: ص٢٦–٥١).

د– **دراسة (الربيعي، ١٩٩٩):**

اجريت هذهِ الدراسة في جامعة بغداد – العراق – على طالبات الصف الثاني – معهد اعداد المعلمات – للعام الدراسي (٩٨/٩٩).

هدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر استعمال اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني – معهد اعداد المعلمات – وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة العلوم العامة.

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

درست الباحثة نفسها المجموعتين، بعد ان اجرت عمليات التكافؤ بين المجموعتين في دراسة العام السابق لمادة العلوم، وفي مستوى الذكاء، والمعلومات السابقة لمادة العلوم. صممت الباحثة اداتي قياس، الاولى تمثل اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، واكمال العبارات مكونة من (٦٤) فقرة، منها (٤٩) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(١٥) فقرة من نوع اكمال العبارة، ثم التحقق من صدقهِ وثباتهِ فبلغَ معامل الثبات (٠,٨٣).

اما الاداة الثانية فهي بناء مقياس للاتجاه مكوناً من (ثلاث وثلاثين) فقرة اختبارية تُحقق صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٥) واستعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (الاختبار البعدي) فيما يخص التحصيل، (والاختبار القبلي والبعدي) بالنسبة لقياس الاتجاه نحو مادة العلوم.

طبقت الباحثة التجربة في الفصل الدراسي الاول من العام المذكور واستغرقت اثنا عشر اسبوعاً.

وباستعمال الوسائل الاحصائية المتمثلة بالاختبار التائي (T – test)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط بايسيريال، ومعادلة رولون. توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- وجود فرق ذي دلالة احصائية يعزى إلى اثر استعمال التعلم التعاونيّ في التحصيل مقارنةً بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فرق ذي دلالة احصائية يعزى إلى اثر استعمال التعلم التعاوني في الاتجاه نحو مادة العلوم العامة مقارنةً بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء هذهِ النتائج اوصت الباحثة بتوصيات عدة منها استعمال اسلوب التعلم التعاونيّ في تدريس مادة العلوم وعمل دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات المادة حول كيفية استعمالهُ في التدريس. (٣٩: ص١١-٥٤).

هـ- <u>دراسة (العبيدو، ٢٠٠٠)</u>:

اجريت هذهِ الدراسة في جامعة بغداد – العراق – على طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (١٩٩٩/٢٠٠٠).

هدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر اسلوب التعلم التعاونيّ في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الاسلامية.

تألفت عينة الدراسة من ثلاثة وسبعين طالباً، بواقع سبعة وثلاثين طالباً في المجموعة التجريبية وستة وثلاثين طالباً في المجموعة الضابطة.

وبعد ان كافأ الباحث بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث العمر الزمني والتحصيل الدراسي للأب والام، ودرجات التربية الاسلامية في الامتحان النهائي للصف الاول المتوسط، درسّ الباحث نفسهُ المجموعتين مدة التجربة بكاملها والبالغة اثنا عشر اسبوعاً غطت عشرة موضوعات من الكتاب المقرر لهذهِ المرحلة، وقد اعد الباحث اختباراً تحصيلياً يتكون من أربع فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، والتكملة، والصواب والخطأ، والمزاوجة والمطابقة، للمجموعتين (التجريبية والضابطة).

وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات والمتمثلة بتحليل التباين لعينتين مستقلتين (T – test) توصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية:

- وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية.

وقد اوصى الباحث بأعتماد اسلوب التعلم التعاونيّ في التدريس وللمراحل الدراسية كافة. (٦٢: ص هـ – ط).

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة:

كشف الباحث في هذهِ الموازنة اوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، التي يمكن اجمالها بما يأتي:

١- اتبعت الدراسات السابقة جميعها منهج البحث التجريبي، وهذا ما اعتمدهُ البحث الحالي.

٢- هدفت بعض هذهِ الدراسات إلى معرفة اثر استعمال اسلوب التعلم التعاونيّ في تحصيل الطلبة مقارنةً بالطريقة التقليدية كدراسة (عثمان، ١٩٩٥)، ودراسة (الخطيب، ١٩٩٥)، ودراسة (الشماليّ، ١٩٩٥)، ودراسة (العبيدو، ٢٠٠٠)، ودراسة (Wheeler & Rayan, 1973)، ودراسة (Warkentin, 1995)، في حين هدفت دراسة (القاعود، ١٩٩٣) إلى تعرف اثر استعمال التعلم التعاونيّ في التحصيل ومفهوم الذات، وهدفت دراسة (الربيعي، ١٩٩٩) إلى تعرف اثر استعمال التعلم التعاونيّ في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم، وهدفت دراسة (Holguin, 1997) إلى تعرف اثر التعلم التعاونيّ مقارنةً بالطريقة التقليدية على تحصيل الطلبة فيما يتعلق باللغة الشفوية واحترام الذات والمهارات الاجتماعية، اما دراسة (Hart, 1991) فهدفت إلى تقصي العلاقة بين التعلم التعاونيّ في تطوير مهارة كتابة الانشاء. والدراسة الحالية تهدف إلى تعرف اثر استعمال اسلوب التعلم التعاونيّ في التحصيل.

٣- تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة التي طبقت عليها التجربة، اذ تراوح عدد افراد العينات بين عشرين طالباً وطالبةً كأصغر عينة، كما في دراسة (Holguin, 1997) و (٤٨٨) طالباً وطالبةً كأصغر عينة كما في دراسة (الخطيب، ١٩٩٥). وقد يكون مرد هذا الأختلاف في حجم العينات إلى طبيعة المجتمع أو طبيعة الدراسة أو تباين اهداف الدراسة أو قد يعود هذا الاختلاف إلى امكانية الباحث نفسهُ. اما عينة الدراسة الحالية فقد ضمت تسعة وخمسين طالباً قسموا على مجموعتين ففي الاولى تسعة وعشرون طالباً وهي مجموعة تجريبية وفي الثانية ثلاثون طالباً وهي مجموعة ضابطة.

٤- الدراسات التي اجريت تجربتها على الطلاب فقط هي دراسة (القاعود، ١٩٩٣)، ودراسة (العبيدو، ٢٠٠٠)، اما الدراسات التي اجريت على الطالبات فقط فهي دراسة (الشماليّ، ١٩٩٥)، ودراسة (الربيعيّ، ١٩٩٩)، وقسم من الدراسات تناولت كِلا الجنسين معاً كما في دراسة (عثمان، ١٩٩٥)، ودراسة (الخطيب، ١٩٩٥)، ودراسة (Wheeler & Rayan, 1973)، ودراسة (Hart, 1991)، ودراسة (Workentin, 1995)، ودراسة (Holguin, 1997)، اما الدراسة الحالية فقد طبقت على الطلاب فقط.

٥- اجريت الدراسات السابقة في اماكن مختلفة وعلى مراحل دراسية متنوعة، فقد اجريت دراسة (الخطيب، ١٩٩٥) في الاردن، ودراسة (Wheeler & Rayan, 1973)، ودراسة (Holguin, 1997)، في امريكا على المرحلة الابتدائية، في حين اجريت دراسة (عثمان، ١٩٩٥) في الاردن، ودراسة (العبيدو، ٢٠٠٠) في العراق على المرحلة المتوسطة، واجريت دراسة (القاعود، ١٩٩٣)، ودراسة (الشماليّ، ١٩٩٥) في الاردن على المرحلة الاعدادية، اما دراسة (الربيعيّ، ١٩٩٩) فأجريت على الصف الثاني – معهد اعداد المعلمات – واجريت دراسة (Hart, 1991)، ودراسة (Workentin, 1995)، في امريكا على المراحل الجامعية. اما دراسة الحالية أجريت في العراق على المرحلة الاعدادية.

٦- تناولت الدراسات السابقة مواداً دراسية مختلفة، فدراسة (عثمان، ١٩٩٥)، ودراسة (الخطيب، ١٩٩٥) في مادة قواعد اللغة العربية، ودراسة (العبيدو، ٢٠٠٠) في مادة التربية الاسلامية، ودراسة (Wheeler & Rayan, 1973)، في القراءة واللغة والعمليات الحسابية، اما دراسة (Hart, 1991)، فهي على تطوير مهارة كتابة الانشاء، ودراسة (Holguin, 1997) تتعلق باللغة الشفوية والمهارات الاجتماعية، ودراسة (القاعود، ١٩٩٣)، ودراسة (الشماليّ، ١٩٩٥) في مادة الجغرافية اما دراسة (الربيعيّ، ١٩٩٩)، ودراسة (Warkentin, 1995) في مادة العلوم. اما المادة الدراسية التي تناولتها الدراسة الحالية فهي مادة الادب والنصوص.

٧- لجأ الباحثون في الدراسات السابقة إلى اجراء عمليات التكافؤ بين افراد عيناتهم المختارة عشوائياً في بعض المتغيرات التي يعتقدون انها تؤثر في سلامة التجربة، ومنها دراسة (عثمان، ١٩٩٥)، التي كافأ فيها الباحث بين متغيرات (نمط الشخصية، والتحصيل في درجات العام السابق، والحالة الاجتماعية والاقتصادية)، في حين كافأت دراسة (العبيدو، ٢٠٠٠) في متغيرات (درجات الطلاب للعام السابق، والعمر الزمني والتحصيل الدراسيّ للأب والام)، اما دراسة (الربيعيّ، ١٩٩٩) فقد كافأت في متغيرات (درجات الطالبات للعام السابق، ومستوى الذكاء، واعتماد اختباراً قبلياً)، اما دراسة (الخطيب، ١٩٩٥) فقد كافأت في مستوى التحصيل الدراسيّ، في حين كافأت دراسة (الشماليّ، ١٩٩٥) في متغير (القدرة القرائية)، اما دراسة (Wheeler & Rayan, 1973)، ودراسة (Hart, 1991)، ودراسة (Holguin, 1997)، فقد اجرت اختباراً قبلياً لاغراض التكافؤ. في حين لم تشر دراسة (القاعود، ١٩٩٣)، ودراسة (Warkentin, 1995)، إلى اجراءات التكافؤ فالمتوفر عنها مجرد ملخصات ولم تتطرق هذهِ الملخصات إلى اجراء عمليات التكافؤ، وفي الدراسة الحالية أُجريت عمليات التكافؤ من حيث (التحصيل الدراسي للعام السابق في مادة اللغة العربية، ودرجات الذكاء والتحصيل الدراسيّ للأب والأم).

ويرى الباحث ان من الضروري اجراء عمليات التكافؤ الاحصائيّ في المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة النتائج ودقتها؛ لان اهمال مثل هذهِ المتغيرات قد يؤثر في نتائج التجربة.

٨- تباينت الدراسات السابقة في المدة التي استغرقتها لاجراء التجربة فقد استغرقت ثماني حصص كما في دراسة (عثمان، ١٩٩٥)، ودراسة (الخطيب، ١٩٩٥)، وستة اشهر كما في دراسة (Holguin, 1997)، اما دراسة (القاعود، ١٩٩٣) ودراسة (الربيعي، ١٩٩٩)، ودراسة (العبيدو، ٢٠٠٠)، ودراسة (Hart, 1991) فأستمرت لمدة فصل دراسي كامل، في حين استمرت دراسة (الشمالي، ١٩٩٥) مدة ثمانية اسابيع، اما دراسة (Wheeler & Rayan, 1973)، ودراسة (Warkentin, 1995)، فلم تذكر ملخصاتهما مدة التجربة التي استغرقتاها. وفي الدراسة الحالية كانت مدة التجربة اثنا عشر اسبوعاً. ويعتقد الباحث ان هذهِ المدة مدة كافية لاجراءات بحثهِ.

٩- استعملت الدراسات السابقة التي تطرقت إليها الدراسة الحالية (التعلم التعاونيّ مقارنة بالطريقة التقليدية)، والدراسة الحالية استخدمت (التعلم التعاونيّ مقارنة بالطريقة التقليدية).

١٠- الخطط التدريسية كانت مختلفة فمن الباحثين من استعمل بطاقات تدوين المعلومات كدراسة (الخطيب، ١٩٩٥)، ومنهم من استعمل بطاقات التفكير وهي دراسة (الشماليّ، ١٩٩٥)، ومنهم من استعمل خطة الاسئلة الشفهية وهي دراسة (العبيدو، ٢٠٠٠)، واما القسم الآخر لم تظهر دراساتهم كيف كانت خططهم التدريسية في الصف. واما في الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث خطة تقسيم الموضوع الدراسي الواحد على عدة اجزاء، ومناقشتهِ بين اعضاء المجموعة الواحدة بالاضافة إلى تقويم في نهاية كل حصة دراسية يشتمل على الطلاب في موضوع الدرس.

١١- لم تشر الدراسات السابقة التي تطرق اليها الباحث إلى عدد الطلبة الذين يعملون في مجموعة تعاونية واحدة فيما عدا دراسة (الخطيب، ١٩٩٥)، فقد اشارت هذهِ الدراسة إلى عدد الطلبة داخل المجموعات التعاونية الذي كان ما

بين (٢ – ٦) طلاب في المجموعة الواحدة، اما في الدراسة الحالية فكان عدد الطلاب في المجموعة الواحدة (٦) طلاب.

١٢- اعتمدت معظم الدراسات السابقة التي تناولها الباحث اختبارات تحصيلية موضوعية بناها الباحثون انفسهم في الموضوعات التي اخضعت للتجربة، من نوع (الاختيار من متعدد، أو الصواب والخطأ، أو التكملة)، وقد تباينت من حيث عدد فقراتها بحسب حجم المادة الدراسية المعطاة إلى الطلاب. وفي الدراسة الحالية بُني اختبار موضوعي من اعداد الباحث نفسهِ مكوناً من اربعين فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل.

١٣- تباينت الدراسات السابقة التي ذكرها الباحث في الشخص التي تولى مهمة التدريس اثناء التجربة، اذ عهد بعض الباحثون مهمة التدريس إلى مدرسي المواد انفسهم كما هي الحال في دراسة (عثمان، ١٩٩٥)، ودراسة (الخطيب، ١٩٩٥)، في حين درس الباحثون الآخرون انفسهم مجموعاتهم (التجريبية والضابطة)، وفي الدراسة الحالية درس الباحث نفسهُ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لضمان سلامة سير التجربة، ولتلافي اثر اختلاف المدرسين في تطبيق التجربة.

١٤- تباينت الدراسات السابقة في اختيارها الوسائل الاحصائية لتحليل بيانات الاختبار تبعاً لاهداف تلك الدراسات، فقسم منها اعتمدت وسيلة تحليل التباين كما في دراسة (عثمان، ١٩٩٥)، ودراسة (الخطيب، ١٩٩٥)، ودراسة (Hart, 1995)، ودراسة (Warketin, 1995)، وقسم منها اعتمدت الاختبار التائي (T –test) وسيلة احصائية كما حصل في دراسة (العبيدو، ٢٠٠٠) ودراسة (Wheeler & Rayan, 1973)، في حين اعتمدت دراسات اخرى على اكثر من وسيلة احصائية كدراسة (القاعود، ١٩٩٣) فقد استعملت الاختبار التائي (T-test) وتحليل التباين الاحادي، ودراسة (الشماليّ، ١٩٩٥) التي استخدمت معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي (T-test)، واما في دراسة (الربيعيّ، ١٩٩٩) فقد استعملت معامل ارتباط بيرسون وبايسيريال والاختبار التائي (T-test)، ولم تشر دراسة (Holguin, 1997) إلى الوسيلة

الاحصائية التي استخدمت لتحليل بيانات الاختبار. وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) للمقارنة بين نتائج البحث لمجموعتين مستقلتين.

١٥- اشارت معظم الدراسات السابقة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال (التعلم التعاونيّ) على انماطِهِ المختلفة واشكالهِ على المجموعة الضابطة التي درسّت (بالطريقة التقليدية) عدا دراسة (Wheeler & Rayan, 1973) التي توصلت إلى عدم وجود اثر لهذا الاسلوب اي عدم وجود فرق ذات دلالة.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاتهِ

يتناول هذا الفصل المنهج الذي اختارهُ الباحث والاجراءات التي اتبعها للتحقق من هدف بحثهِ وفرضياتهِ التي تشتمل على ما يأتي:

اولاً: اختيار التصميم التجريبي:

اتبع الباحث المنهج التجريبي، الذي تتمثل فيهِ معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة فهو منهج استعملت فيهِ التجربة للتحقق من صحة الفروض التي تربط بين الظاهرة والعوامل المسببة لها. (٥٠: ص٢١).

لذلك يعد التصميم التجريبي بمثابة الاستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة وضبط العوامل أو المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في هذهِ المعلومات، ومن ثم اجراء التحليل المناسب للاجابة عن اسئلة البحث ضمن خطة شاملة. (٦٧: ص١٢٩)، وينبغي الاعتراف من البداية ان البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط، لأن توفير درجة كافية من ضبط المتغيرات امر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها. (٤٤: ص٥٨ – ٦٨)، لذا فإن عملية الضبط في هذهِ البحوث تضل جزئية مهما اتخذت فيها من اجراءات وذلك لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية. (٣٣: ص٢٥٠)، لذلك اعتمد الباحث واحداً من تصاميم الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين احداهما تجريبية، والاخرى ضابطة، بأختبار بعدي، فجاء التصميم على الشكل (١) الآتي:

الجدول (١) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	اسلوب التعلم التعاونيّ	التحصيل
الضابطة	ــــــــــــــــ	التحصيل

ان المقصود بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم، المجموعة التي يتعرض افرادها للمتغير المستقل (اسلوب التعلم التعاونيّ) خلال مدة التجربة، اما المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي لم يتعرض افرادها للمتغير المستقل، بل تدرس بالطريقة الاعتيادية، اما الاختبار البعدي فيقيس المتغير التابع (التحصيل الدراسي) لمعرفة اثر استعمال اسلوب التعلم التعاونيّ فيهِ.

ثانياً: مجتمع البحث وعينتهِ:

١- مجتمع البحث:

يعد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية وهي تتطلب دقة بالغة اذ يتوقف عليها اجراء البحث وتصميم ادواتهِ وكفاية نتائجهِ. (٨٤: ص١٨٤)، ولما كان البحث الحالي محدداً لطلاب الصف الرابع العام، فإن مجتمع البحث الحالي يشمل طلاب الصف الرابع العام في مدارس محافظة ديالى التابعة إلى المديرية العامة لتربية ديالى للعام الدراسيّ (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣).

٢- عينة البحث:

أ- عينة المدارس:

اختار الباحث ثانوية ابن ماجة للبنين الواقعة في ناحية هبهب (المركز) التابعة إلى المديرية المذكورة بصورة قصدية لتكون ميداناً لتطبيق التجربة وذلك للأسباب الآتية:

١- قرب موقع المدرسة من سكن الباحث.
٢- ابداء ادارة المدرسة الرغبة الصادقة للتعاون مع الباحث في تطبيق التجربة.
٣- طلاب المدرسة من حي سكني واحد ذي مستوى متقارب اقتصادياً وثقافياً.
٤- طلاب المدرسة من حي واحد (مساكنهم متقاربة) مما يتيح فرصة للقاء الطلاب مع بعضهم خارج اوقات الدوام في المدرسة للتعاون في انجاز الواجب البيتي.

ب- عينة الطلاب:

بعد ان حدد الباحث ثانوية ابن ماجة مدرسة لتطبيق تجربتهِ فيها زار تلك المدرسة ومعهُ امر تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية ديالى الملحق

(١). وكانت المدرسة تضم شعبتين للصف الرابع العام، فأختيرت شعبة (أ) عشوائياً لتمثل المجموعة الضابطة، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية.

بلغ عدد عينة البحث اثنان وستون طالباً بواقع ثلاثين طالباً في المجموعة التجريبية واثنان وثلاثين طالباً في المجموعة الضابطة وقد استبعد الباحث الطلاب الراسبين في الصف الرابع العام من عينتهِ وكان عددهم ثلاثة طلاب منهم طالب واحد في المجموعة التجريبية وطالبان في المجموعة الضابطة، وقد استبعد الطلاب الراسبين لأعتقاد الباحث بأن لديهم خبرة في الموضوعات التي تدرس خلال مدة التجربة، وهذهِ الخبرة قد تؤثر في دقة النتائج، مما حدى بالباحث إلى استبعادهم من النتائج النهائية فقط؛ اذ ابقى عليهم في الصف حفاظاً على النظام المدرسيّ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

يوضح عدد افراد العينة قبل الاستبعاد وبعدهِ

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٠	١	٢٩
الضابطة	أ	٣٢	٢	٣٠
المجموع	٢	٦٢	٣	٥٩

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

على الرغم من ان افراد العينة من مدرسة واحدة، ومن منطقة سكنية واحدة، ومن الجنس نفسهِ، ومن وسط متقارب اقتصادياً وثقافياً إلى حدٍ ما، حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ افراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي يعتقد انها قد تؤثر في نتائج التجربة، وهذهِ المتغيرات هي:

١- التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط:

حصل على الدرجة النهائية لطلاب عينة البحث في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط، للعام الدراسي (٢٠٠٠ – ٢٠٠١م) من السجلات المدرسية. الملحق (٢). اذ بلغَ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦٩,٣١) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٦٦,٦) درجة، وعند استعمال معادلة الاختبار التائي (T-test)، لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات مادة اللغة العربية بينهما، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٣٩٣)، اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠)، وبدرجة حرية (٥٧)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية للامتحان النهائي للصف الثالث المتوسط

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٩	٦٩,٣١	١٢,٢٥٨	١٥٠,٩٣	٥٧	٠,٨٣٩٣	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٦٦,٦	١٢,٦٥٣	١٦٠,١١				

٢- مستوى الذكاء:

تكشف اختبارات الذكاء عن المستوى العقلي العام للفرد خلال ادائهِ للمهمات عقلية معينة على افتراض انها تمثل الوظائف التي ينطوي عليها مفهوم الذكاء. (٩٣: ص٢٤٥)، لذلك تمت الاستعانة بأختبار المصفوفات المتتابعة الذي وضعهُ رافن (Raven, 1983). لكونهِ من الاختبارات التي قننت على البيئة العراقية. (٣٤: ص١–

٦٠) زيادة على كونهِ اختباراً غير لفظياً ويمكن تطبيقهِ على مجموعات كبيرة من الافراد في آن واحد، ويصلح للفئات العمرية التي تنتمي اليها عينة البحث.

طبق اختبار الذكاء قبل البدء بالتجربة بتاريخ (٢٠٠٢/٩/٢٨) وقد اعد الباحث استمارة خاصة للاجابة عن المصفوفات وزعت على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ملحق (٣) وتألف من ستين سؤالاً واستغرق ستين دقيقة وصحح بواقع درجة واحدة لكل سؤال والملحق (٣) يبين ذلك، حسب متوسط درجات الذكاء للمجموعتين فبلغَ الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤٩,٢٠٧) درجة في حين بلغ الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٤٨,٣٣٣) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لمعرفة دلالة الفرق في درجات اختبار الذكاء بين المجموعتين ظهر انهُ ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣١٣٠) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٧). وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير. الجدول (٤)

الجدول (٤)

الوسط الحسابي والانحراف المعياريّ والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الذكاء

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٩	٤٩,٢٠٧	١١,٦٩٩	١٣٦,٨٤٨	٥٧	٠,٣١٣٠	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٤٨,٣٣٣	٩,٨٢٤	٩٦,٥٠٥				

٣- التحصيل الدراسي للاب :

استخدم الباحث مربع كاي (كا^{٢}) وسيلة احصائية لمعالجة البيانات الخاصة بهذا المتغير لمجموعتي البحث، ويبدو من الجدول (٥) ان مجموعتي البحث

متكافئتان احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأب(•)، اذ اظهرت نتائج البيانات ان قيمة (كا٢) المحسوبة (٢,١٨٦) اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٧,٨١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣).

الجدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لاباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة كا٢		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		امي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٩	٣	٧	٦	٨	٤	١	٣	٢,١٨٦	٧,٨١	غير دالة
الضابطة	٣٠	٢	٦	٩	٥	٦	٢				
المجموع	٥٩	٥	١٣	١٥	١٣	١٠	٣				

٤- التحصيل الدراسي للام :

استعمل الباحث مربع كاي (كا٢) وسيلة احصائية لمعالجة البيانات الخاصة بهذا المتغير لمجموعتين البحث ويبدو من الجدول (٦). ان مجموعتي البحث

(•) دمجت تكرارات الخلايا (امي)، (ويقرأ ويكتب)، في خلية واحدة، وتكرارات الخلايا (اعدادية)، (جامعة فما فوق) في خلية واحدة ايضاً. لكون التكرار المتوقع لهذهِ الخلايا اقل من (٥) وبذلك اصبح عدد الخلايا (٤) ودرجة الحرية (٣).

منكافئتان احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للام(•)، اذ أظهرت نتائج البيانات ان قيمة (كا٢) المحسوبة (١,٦٢٩٩)، اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٧,٨١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية(٣).

الجدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث، وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة كا٢		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		امي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٩	٧	٩	٦	٣	٢	٢	٣	١,٦٢٩٩	٧,٨١	غير دالة
الضابطة	٣٠	٨	٧	١٠	٢	٢	١				
المجموع	٥٩	١٥	١٦	١٦	٥	٤	٣				

رابعاً: ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية):

(•) دمجت تكرارات الخلايا (متوسطة) و (اعدادية أو معهد) و (جامعة فما فوق) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع لهذهِ الخلايا اقل من (٥) وبذلك اصبح عدد الخلايا (٤) ودرجة الحرية (٣).

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بركب العلوم الطبيعية في دقة الإجراءات، وفي كثرة استعمال المختصين في هذا المجال للمنهج التجريبي، إلا انهم يدركون الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها؛ لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك. (٩٩: ص٢٠٣-٢٠٤).

وزيادة على ما تقدم من اجراء التكافؤ الاحصائي بين مجموعتي البحث في اربعة متغيرات ذات التأثير في المتغير التابع (التحصيل)، حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سير التجربة وبالتالي نتائجهِ.

وفيما يأتي عرض لهذهِ المتغيرات وكيفية ضبطها:

أ- العمليات المتعلقة بالنضج:

ويقصد بها عمليات النمو الجنسي والفكري والاجتماعي للطلاب الخاضعون للتجريب. (٤٥: ص٩٥)، وفي هذا البحث لم يكن لهذا العامل اثر لأن التصميم التجريبي الذي اعتمدهُ الباحث كان ذا مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، وما قد يحدث من نمو سيعود على طلاب مجموعتي البحث، زيادة على ان مدة التجربة كانت متساوية بين مجموعتي البحث.

ب- الاندثار التجريبي :

المقصود بالاندثار التجريبي هو ((الاثر الناتج عن ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) الدراسة أو انقطاعهم في اثناء التجربة)). (٤٥: ص٩٥).

ج- الحوادث المصاحبة:

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في اثناء مدة التجربة مثل الزلازل، والفيضانات، والاعاصير، والحوادث الاخرى كالحروب والاضطرابات، وغيرها من الحوادث التي قد تعرقل سير التجربة، ولم تتعرض التجربة إلى أي حادث يؤدي إلى عرقلتها ويكون ذا تأثير في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل؛ لذا يمكن القول بأن أثر هذا العامل امكن تفاديه.

د- اختيار افراد العينة:

حاولَ الباحث قدر المستطاع السيطرة على الفروق في اختيار افراد العينة وذلك بإجراء التكافؤ احصائياً بين افراد العينة في بعض المتغيرات التي يمكن أن

يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع (التحصيل)، زيادة على تجانس افراد العينة في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية إلى حد كبير، وذلك لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة.

هـ- اداة القياس:

استعمل الباحث اداة موحدة لقياس تحصيل طلاب المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وهذهِ الاداة هي (الاختبار التحصيلي). الذي اتصف بالموضوعية، والصدق، والثبات، وبهذا يكون الباحث قد سيطر على هذا العامل.

و- اثر الإجراءات التجريبية:

حاولَ الباحث الحد من أثر هذا العامل في سير التجربة وتمثل ذلك في:

١- **الحرص على سرية البحث:** حرص الباحث على سرية التجربة وذلك بالأتفاق مع ادارة المدرسة على عدم اخبار الطلاب بطبيعة البحث، إذ أن الباحث قد أوحى لهم بأنهُ مدرس جديد على ملاك المدرسة لضمان عدم تغيير نشاطهم وتعاملهم مع التجربة مما يؤثر في سلامة التجربة ودقة النتائج.

٢- **المدرس:** درس الباحث نفسهُ مجموعتي البحث (التجريبية، الضابطة)، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية، لأن إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل، فقد تعزى إلى تمكن احد المدرِسَين من المادة اكثر من الآخر، أو إلى صفاتهِ الشخصية أو إلى غير ذلك من العوامل.

٣- **المادة الدراسية:** كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث، وعددها تسع موضوعات هي: ((الاعشى، وعمرو بن كلثوم، وعنترة بن شداد، وحاتم الطائيّ، ودريد بن الصمة، والنثر (الامثال)، والخطابة، والوصاية، والقصص)).

٤- **الخطط التدريسية:** اعد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات التسع المقرر تدريسها خلال مدة التجربة في ضوء محتوى الكتاب المدرسي المقرر والمتغير المستقل.

٥- **توزيع الحصص:** نُظم الجدول الاسبوعي بالاتفاق مع ادارة المدرسة بحيث تدرس مجموعتي البحث مادة الادب والنصوص في الأيام نفسها (الأحد، والأربعاء)، وفي درسين متتاليين لكل يوم من هذين اليومين وبواقع حصتين اسبوعياً لكل مجموعة. الجدول (٧).

الجدول (٧)

توزيع حصص مادة الأدب والنصوص لمجموعتي البحث

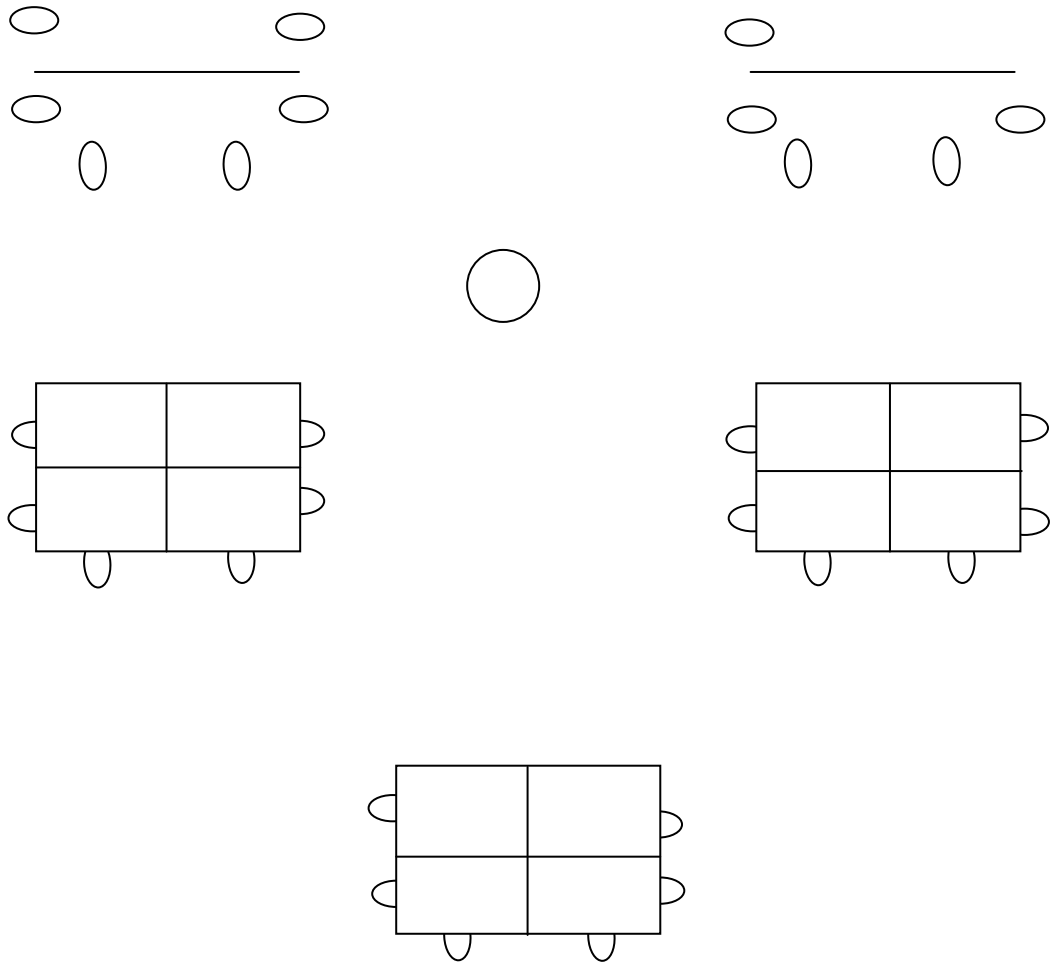
اليوم	المجموعة	الحصة	الوقت
الأحد	التجريبية	الثانية	٨,٥٠
	الضابطة	الثالثة	٩,٤٥
الاربعاء	الضابطة	الثانية	٨,٥٠
	التجريبية	الثالثة	٩,٤٥

٦- **الوسائل التعليمية:** حرص الباحث على ان يقدم المراجع والمصادر التي اعتمدها في التجربة، إلى طلاب مجموعتي البحث بشكل متساوٍ، واستخدم الطباشير الملون والعادي، زيادةً على تشابه السبورتين من حيث اللون والحجم.

٧- **غرفة التدريس:** درست المجموعتين في مدرسة واحدة وفي صفوف متجاورة ومتشابهة من حيث المساحة والتهوية والانارة وعدد مقاعد الدراسة ونوعها وحجمها، حيث تم ترتيب مقاعد تلاميذ المجموعة التجريبية بحيث تنتظم كل ثلاث مقاعد وعلى شكل الترتيب العنقودي كما في الشكل (١)، وهو تنظيم مفيد في التعلم التعاونيّ، تحسباً من الارتباك وحدوث أي مشكلة في ادارة الصف وضبطهِ. (١٩: ص٩٨). اما المجموعة الضابطة فكما هو الحال بالطرق الاعتيادية.

شكل (١)

الترتيب العنقودي لمقاعد طلاب المجموعة التجريبية كل عنقود (٦) طلاب



٨- **المـدة الزمنيـة:** كانـت المـدة الزمنيـة لتـدريس موضـوعات مـن مـادة الأدب والنصـوص متسـاوية للمجمـوعتين فقـد اسـتغرقت التجربـة أثنـا عشـر اسـبوعاً إذ بـدأت يـوم الاحـد الموافـق ٢٠٠٢/١٠/٦ وانهيـت يـوم الاحـد الموافـق ٢٠٠٣/١/٥.

خامساً: مستلزمات البحث:

يتطلب البحث الحالي إجراء الآتي:

١- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها اثناء مدة التجربة، بعد ان استشار مجموعة من مدرسي ومدرسات المادة والاطلاع على خططهم السنوية واليومية. وملاحظاتهم عن عدد من الموضوعات التي يمكن أن تدرس خلال مدة التجربة، وقد

حُدِدَت الموضوعات التي ستدرس على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في كتاب الادب والنصوص المقرر تدريسهُ للصف الرابع العام للعام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)(•). فكانت الموضوعات على ما يأتي:

الموضوع الأول : الشاعر (الاعشى).
الموضوع الثاني : الشاعر (عمرو بن كلثوم).
الموضوع الثالث : الشاعر (حاتم الطائي).
الموضوع الرابع : الشاعر (عنترة بن شداد).
الموضوع الخامس : الشاعر (دريد بن الضمة)
الموضوع السادس : النثر (والامثال).
الموضوع السابع : الخطابة.
الموضوع الثامن : الوصايا.
الموضوع التاسع : القصص.

٢- صياغة الأهداف السلوكية للمادة:

أن الاصل والأساس لكل مستويات الأهداف هو فلسفة التربية بما فيها من قيم ومُثُل، وتشتق الأهداف التربوية العامة العريضة من هذهِ الفلسفة ثم تصاغ الأهداف التعليمية بشكل سلوكي محدود. لذا يمكن تعريف الهدف السلوكي على أنه: عبارة لغوية تصف رغبة في احداث تغيير متوقع حدوثهُ في سلوك المتعلم، قابل للقياس، ومن الممكن تحقيقهُ وملاحظتهِ. (٤٧: ص٦٧ – ٦٨).

وعند اطلاع الباحث على الاهداف التعليمية التي أعدتها وزارة التربية لمادة الأدب والنصوص. (٢٢: ص٣٠)، الملحق (٥). وجدها عامة وشاملة ولا تشر إلى الانماط السلوكية المراد تنميتها لدى الطلبة، وصعبة القياس، لذلك جُزئت هذهِ الاهداف العامة إلى اهداف سلوكية، ولكل موضوع من الموضوعات المقرر تدريسها خلال مدة التجربة، وبلغ عدد الاهداف السلوكية بصيغتها الاولية (١٢٩) هدفاً اصيغت بالاعتماد على تصنيف بلوم (Bloom) ، للأهداف التربوية في البعد

(•) تأليف: د. يونس أحمد السامرائي، وآخرون، ط١، بغداد، ١٩٩٩م.

المعرفي بمستوياتهِ الستة (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)؛ لأن مستويات هذا المجال تلائم الطلبة في مرحلة الدراسة الاعدادية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة.

عرض الباحث الاهداف السلوكية على عدد من المختصين والخبراء الملحق (٤). بلغ عددهم ستة عشر خبيراً في اللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، والمناهج الاجتماعية، ومدرسي ومدرسات اللغة العربية. لمعرفة آرائهم في سلامة صياغة الاهداف السلوكية ومدى تغطيتها للأهداف العامة ومحتوى المادة الدراسية.

وبعد اطلاعهِ على آرائهم، أُجريت التعديلات اللازمة، وَحُذِفَت الاهداف التي لم تبلغ نسبة الاتفاق عليها (٨٠%) من الخبراء، وهي النسبة التي اعتمدها الباحث اساساً لابقاء الاهداف السلوكية؛ لذا فقد ابقي على الاهداف السلوكية التي حصلت على نسبة موافقة (٨٠%) فما فوق.

وبذلك اصبح عدد الاهداف السلوكية بصيغتها النهائية مئة واربعة وعشرين هدفاً سلوكياً الملحق (٦)، بواقع ستة وثلاثين هدفاً لمستوى التذكر، وسبعة وعشرين هدفاً لمستوى الفهم، واحد وعشرين هدفاً لمستوى التطبيق، وثمانية عشر هدفاً لمستوى التحليل، واحد عشر هدفاً لمستوى التركيب، وأحد عشر هدفاً لمستوى التقويم والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨)

عدد الاهداف السلوكية شكلها النهائي لموضوعات الادب والنصوص المقرر تدريسها في مدة التجربة موزعة بحسب مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم

ت	الموضوعات	عدد الاهداف السلوكية						المجموع
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
١	الاعشى	٣	٢	٢	٢	١	١	١١

٢	عمرو بن كلثوم	٥	٤	٣	٣	١	١	١٧
٣	عنترة بن شداد	٣	٣	٣	١	٢	١	١٣
٤	حاتم الطائيّ	٣	٢	٣	٤	١	٢	١٥
٥	دريد بن الصمة	٤	٣	٢	٣	١	٢	١٥
٦	النثر (والامثال)	٦	٥	٢	١	١	١	١٦
٧	الخطابة	٤	٣	٣	٢	١	١	١٤
٨	الوصايا	٥	٢	٢	١	٢	١	١٣
٩	القصص	٣	٣	١	١٩	١	١	١٠
المجموع		٣٦	٢٧	٢١	١٨	١١	١١	١٢٤

٣- اعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والاجراءت التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبتهِ لتحقيق اهداف تعليمية معينة، وتتضمن هذهِ العملية تحديد الاهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها، واختيار اساليب تنفيذها، وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الاهداف. (١٣: ص١٣٣).

ولما كان اعداد الخطط التدريسية يُعد واحد من متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث، فأما المجموعة التجريبية فقد أُعِدَت لها خططاً وفق الاسلوب التعاوني، واما المجموعة الضابطة فقد أُعِدَت لها خططاً في ضوء التدريس بالطريقة التقليدية والملحق (٧) يوضح خطة لدرس انموذجي باستعمال اسلوب التعلم التعاوني في تدريس المجموعة التجريبية، والملحق (٨) يوضح خطة لدرس انموذجي باستعمال الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة.

وقد عُرِضَت نماذج هذهِ الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين الملحق (٤)، باللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، والمناهج الاجتماعية، ومدرسي اللغة العربية ومدرساتِها، للافادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن

نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم اجراء بعض التعديلات عليها واصبحت جاهزة للتنفيذ.

٤- تحديد أداة البحث (الاختبار التحصيلي):

تعد الاختبارات التحصيلية طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب للمعلومات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية، من خلال اجاباتهِ عن عينة من الاسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية. (٦٩: ص٥٢).

ويعد الاختبار من اكثر اساليب التقويم، وادواتهِ شيوعاً، واستعمالاً في قياس نواتج التعلم، ويمكن الاستفادة منهُ في تحسين اساليب التعلم، كما يسهم في تقويم النواتج، واجادة التخطيط والسيطرة على التنفيذ. وهو ما يزال من اهم ادوات التقويم نفعاً للعملية التعليمية. (١٤: ص١٦٠).

ولأجل قياس التحصيل الدراسي لطلاب مجموعتي البحث، ولمعرفة أثر استعمال اسلوب التعلم التعاونيّ في التحصيل، اعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً في ضوء الاهداف السلوكية ومحتوى الموضوعات المحدد للتجربة.

وقد اختيرت فقرات الاختبار بصيغة الاختيار من متعدد (Multiple Choice) لأنهُ افضل انواع الاختبارت الموضوعية واكثرها مرونة ويمكن ان تصاغَ فقراتهُ بطرائق كثيرة، زيادة على انهُ يصلح لقياس نواحي كثيرة كالتحصيل اللغوي والمعلومات العامة والتطبيقات العملية، فهو يصلح لقياس نواحي التعليم وهو اكثر دقة وتقل فيهِ الصدفة بدرجة كبيرة. (٦: ص٤٤١ – ٤٤٢). وانها اكثر ثباتاً في صدق الاحكام، واقتصاداً في الوقت. (٦٨: ص٦١). وبلغَ عدد فقرات الاختبار بصيغتهِ الاولية (٤٠) فقرة اختبارية وقد اتبع الباحث في عملية اعدادها وتهيئتها خطوات عدة وكما يأتي:

أ- اعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):

تعد الخارطة الاختبارية عنصراً مهماً واساساً في اعداد الاختبارات التحصيلية لذا اعدت الخارطة الاختبارية بهدف توزيع فقرات الاختبار التحصيلي على اجزاء المادة العلمية وعلى الاغراض السلوكية المحددة بصورة متجانسة، فالاختبار الجيد هو الذي يوفق بين الاهداف السلوكية من ناحية والمحتوى التعليمي من ناحية اخرى

(107: P.73) . اذ اشتملت على الخارطة الاختبارية للموضوعات التسع المختارة للبحث الحالي من كتاب مادة الادب والنصوص للصف الرابع العام، والاهداف السلوكية للمستويات الست من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم). وقد حسبت اوزان محتوى الموضوعات والعدد الكلي لفقرات الاختبار لكل موضوع ولكل مستوى الجدول (٩)، وعلى النحو الآتي:

$$\text{وزن المحتوى لكل موضوع} = \frac{\text{عدد اهداف الموضوع}}{\text{عدد الاهداف الكلي}} \times \frac{\text{س}}{١٠٠}$$

$$\text{عدد الفقرات الاختبارية لكل موضوع} = \frac{\text{وزن المحتوى}}{١٠٠} \times \frac{\text{س}}{\text{العدد الكلي لفقرات الاختبار}}$$

وحددت عدد فقرات الاختبار بـ أربعين فقرة اختبارية وزعت على كل مستوى من المستويات المعرفية ولكل موضوع وعلى النحو الآتي:

$$\textbf{عدد الفقرات الاختبارية لكل مستوى} = \frac{\text{نسبة اهمية المستوى}}{١٠٠} \times \frac{\text{س}}{\textbf{عدد الفقرات الاختبارية للموضوع}}$$

$$\text{نسبة اهمية المستوى} = \frac{\text{عدد الاهداف السلوكية لكل مستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} \times ١٠٠$$

(٦٩: ص١٤٨ – ١٥٢)

الجدول (٩)

الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)

ت	الموضوعات	عدد الاهداف						وزن المحتوى	عدد الفقرات						عدد الفقرات الكلي
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
١	الاعشى	٣	٢	٢	٢	١	١								
٢	عمرو بن كلثوم	٥	٤	٣	٣	١	١								
٣	عنترة بن شداد	٣	٣	٣	١	٢	١								
٤	حاتم الطائي	٣	٢	٣	٤	١	٢								
٥	دريد بن الصمة	٤	٣	٢	٣	١	٢								
٦	النثر	٦	٥	٢	١	١	١								
٧	الخطابة	٤	٣	٣	٢	١	١								
٨	الوصايا	٥	٢	٢	١	٢	١								
٩	القصص	٣	٣	١	١	١	١								
المجموع		٣٦	٢٧	٢١	١٨	١١	١١								
نسبة اهمية المستوى															

ب- بناء فقرات الاختبار:

لأجل الابتعاد عن الاحكام الذاتية في التصحيح فقد اختار الباحث احد انواع الاختبارات الموضوعية وهو الاختيار من متعدد، الذي يتصف بمزايا عدة منها المرونة الكبيرة التي يتميز بها هذا الاختبار وقدرتهِ على قياس العديد من مخرجات التعلم، ويتميز بأنهُ من الاختبارات الصادقة، والموضوعية، والثابتة. (٨٥: ص١٧).

زيادة على ان هذا النوع من الاختبارات يقتبس اهدافاً عقلية عليا يصعب على الاختبارات الموضوعية الاخرى قياسها. (٥٩: ص١٠١).

حدد الباحث عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي بـ اربعين فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل، وقد وُزع موضع الاجابة الصحيحة عشوائياً بين فقرات الاختبار.

جـ- صدق الاختبار:

من صفات الاختبار الجيد ان يكون صادقاً، والاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلاً القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسهِ. (٧٦: ص٢٣).

وللتحقق من صدق الاختبار عُرِضَت فقراتهِ البالغة اربعون فقرة اختبارية على عدد من المتخصصين الملحق (٤) في اللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، والمناهج الاجتماعية، ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها، لاستطلاع آراءهم لبيان ملاءمة كل فقرة للمستوى الذي وضعت لقياسهِ، وسلامة صياغتها، ثم عُدِلَت بعض الفقرات في ضوء آرائهم وملاحظاتهم والتي اصبحت صالحة بعد التعديل.

وقد اعتمد الباحث نسبة (٨٠%) من الخبراء اساساً لقبول فقرات الاختبار. لذا ابقي على فقرات الاختبار جميعها والبالغة اربعون فقرة لحصولها على أكثر من نسبة (٨٠%) الملحق (١٣).

د- عينة الاختبار الاستطلاعية:

طبق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من مئة طالب من طلاب اعدادية (الخالص للبنين) بتاريخ ٢٠٠٢/١٢/١٩ بعد الانتهاء من دراسة الموضوعات التسعة من الكتاب المقرر. وقد اعلم الطلاب بأستعداد المدرس للاجابة عن اي استفسار أو توضيح للفقرات الغامضة اذا لزم الأمر.

استغرق الطلاب (٤٥ – ٥٥) دقيقة للاجابة عن جميع فقرات الاختبار وبناءاً على ذلك حُدِدَ وقت الاجابة لعينة البحث على الاختبار التحصيلي بمعدل متوسط هذين الرقمين فكان خمسون دقيقة باستعمال المعادلة الآتية:

زمن اسرع طالب + زمن ابطأ طالب ٤٥ + ٥٥ ١٠٠

زمن الاختبار = ——————————————— = ——————— = ———

٢ ٢ ٢

= ٥٠ دقيقة.

هـ- تحليل فقرات الاختبار: (Test Items Analysis):

ان الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين نوعيتهِ من خلال كشف المآخذ في فقراتهِ من حيث القوة والضعف والصياغة، من اجل اعادة صياغتها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منهُ من خلال فحص أو اختبار استجابات الافراد عن كل فقرة. (٤٥: ص٧٤).

وبعد ان طبق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية صحح اجابات الطلاب وذلك بأعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفراً للأجابة غير الصحيحة، وعُومِلتَ الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها اكثر من اجابة معاملة الاجابات غير الصحيحة، وبعد تصحيح اجابات الطلاب رُتِبت درجاتهم تنازلياً، ثم اختيرت اعلى واوطأ (٢٧%) منها بوصفها افضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات، اذ اشار كيلي (Kelly) إلى اختيار هذهِ النسبة من التوزيع تعطي إلى تميز بَعِدِّهما المجموعتين المتطرفتين شرط اعتدالية التوزيع. (٧٤: ص١٤٩). لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (٤٥: ص٧٤). وقد بلغ عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا كلتيهما اربعة وخمسون طالباً، وبلغت اعلى درجات المجموعة العليا (٣٩)، فيما كانت اوطأ درجات المجموعة الدنيا (٨) درجات، ثم حسب مستوى الصعوبة وقوة التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وفعالية البدائل الخاطئة وكما يأتي:

١- مستوى الصعوبة: (Difficulty Level):

هو النسبة المئوية لعدد الذين اجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة (٤٨: ص١٠٥ – ١٠٦).

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (٠,٣٣) و (٠,٧٤)، الملحق (١٠).

وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة اذ يرى بلوم (Bloom) ان الاختبارات تعد جيدة وصالحة للتطبيق اذا كان معامل صعوبتها بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠). (106: P.66).

٢- قوة تمييز الفقرات: (Discrimination Power):

نعني بقوة تمييز الفقرات مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (121: P.450).

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها كانت تتراوح بين (٠,٣٣) و(٠,٥٩) الملحق (١٠).

ويستدل من ذلك ان فقرات الاختبار تمييز بين المجموعتين (العليا والدنيا) في تحصيلهم الدراسي، اذ يرى ايبل (Eble) أن فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر. (108: P.406).

وقد اعتبر الباحث مستوى صعوبة الفقرات وقدرتها على التمييز اساساً في اختيار فقرات الاختبار، وبعد حسابها وجد أن فقرات الاختبار جميعها صالحة وذات قدرة تمييزية جيدة، لذا ابقيت عليها جميعاً.

٣- فعالية البدائل الخاطئة:

تعتمد صعوبة فقرة الاختيار من متعدد على درجة التشابه والتقارب الظاهري بين البدائل، مما يشتت المفحوص غير المتمكن من المادة الدراسية عن الاجابة الصحيحة، ويحكم على صلاحية البديل من خلال اعداد المجيبين عليه من بين افراد المجموعتين (العليا والدنيا)، والشيء المثالي في اي بديل ان يكون عدد افراد الفئة الدنيا الذين اختاروهُ اعلى من عدد افراد المجموعة العليا (٥٩: ص١٣١).

وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة وِجِدَ ان البدائل الخاطئة كانت قد جذبت اليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا يزيدون على طلاب المجموعة العليا، الملحق (١١)، وبهذا تقرر الابقاء على البدائل من دون تغيير.

و- حساب معامل الثبات:

يقصد بثبات الاختبار اتساق نتائج الاختبار مع نفسها لو أُعيد تطبيقهُ مرة، أو عدة مرات على الافراد انفسهم. (٤٨: ص١١٤)، ويعد الاختبار ثابتاً عندما تكون النتائج التي نحصل عليها عند اعادة الاختبار على الافراد انفسهم، وتحت الظروف نفسها، وفي اماكن واوقات مختلفة، متساوية تقريباً. (٧٢: ص٦٥٣).

وهناك طرائق عدة لحساب ثبات الاختبار منها: طريقة اعادة الاختبار، وطريقة الصور المتكافئة، وطريقة التجزئة النصفية. (٩٠: ص٢٨١ – ٢٨٢). لذلك استعمل الباحث طريقة واحدة لحساب ثبات الاختبار وهي طريقة التجزئة النصفية. وكما يأتي:

- طريقة التجزئة النصفية:

تعد هذهِ الطريقة من اكثر طرائق ثبات الاختبار شيوعاً ويرجع ذلك إلى انها تتلافى عيوب بعض الطرائق (٣١: ص١٥٢). ذلك أنها تتميز بأقتصادها في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار اذ يطبق دفعة واحدة، ويجنب اعطاء خبرة الطلاب كما هو الحال في طريقة اعادة الاختبار. (٥٩: ص١٤٢).

ولحساب الثبات بهذهِ الطريقة، اعتمد الباحث درجات تطبيق الاختبار الاستطلاعي في اعدادية (الخالص للبنين)، وقد سُحَبِت خمسون ورقة اجابة بصورة عشوائية من اجابات اولئك الطلاب ثم جمعت الفقرات الفردية لكل طالب من جهة والفقرات الزوجية من جهة اخرى. اي قسمت هذهِ الفقرات على مجموعتين، احداهما تمثل درجات الفقرات الفردية، والاخرى تمثل درجات الفقرات الزوجية. الملحق (١٢)..

وحسب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية (٨٨: ص٧٠ – ٧١)، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٦٧) ثم صحح بمعادلة (سبيرمان – براون)، (Spearman Brown)، فأصبح (٠,٨٠) وهو معامل ثبات عالٍ وجيد بالنسبة للأختبارات غير المقننة التي اذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) فما فوق فأنها تعد جيدة. (112: P.22).

سادساً: إجراءات تطبيق التجربة:

بعد استكمال متطلبات التجربة جميعها، باشر الباحث بتطبيقها يوم الاحد ٢٠٠٢/١٠/٦م وانهيت بتاريخ ٢٠٠٣/١/٥م وبهذا استغرقت الدراسة (١٢) اسبوعاً، وخصص اليوم الاول للتعارف مع طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وقد اتبع الباحث اجراءات معينة قبل البدء بالتجربة لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وكما يأتي:

١- المجموعة التجريبية:

طبقاً لمتطلبات مفهوم التعلم التعاونيّ أُتمت الإجراءات التجريبية على وفق ما يأتي:

أ. في بدء الدراسة عرف الباحث طلاب المجموعة التجريبية بمفهوم التعلم التعاونيّ بوصفهِ اسلوباً جديداً لم يتعرض لهُ الطلاب من قبل، وابرزَ لهم اهميتهُ في حياتهم الاكاديمية والاجتماعية، ولحث الطلاب على معرفة المردود الايجابي وزع الباحث على طلاب المجموعة التجريبية ورقة التوجيهات والتعليمات المتعلقة باجراءات التعلم التعاونيّ. الملحق (٩).

ب. تقييم المجموعة التجريبية على خمس مجموعات، بواقع ستة طلاب في كل مجموع غير متجانسين في مستوى تحصيلهم، ولمعرفة مستوى تحصيلهم تم الرجوع إلى سجلات طلاب المجموعة التجريبية للحصول على معدلاتهم للصف الثالث المتوسط بحيث تضمنت كل مجموعة تعاونية طلاب من مستويات متباينة في التحصيل، والهدف من ايجاد ذلك التنوع في القدرة هو زيادة التفاعل بين اعضاء كل مجموعة.

ج. اعطاء اسم لكل مجموعة وكالآتي: (مجموعة السلام، ومجموعة المحبة، ومجموعة الدعم، ومجموعة التضامن، ومجموعة التعاون). وتم اعطاء رقم لكل طالب ضمن مجموعتهِ من (١ – ٦)، ويُغير اعضاء هذهِ المجموعات بشكل مستمر.

د. تعيين الواجبات على طلاب المجموعة الواحدة عشوائياً، وتبدل هذهِ الواجبات بشكل دوري ويكون لكل طالب جزءاً معيناً من المادة تتحدد بموجبهِ المهمة

الموكلة اليهِ عن طريق توزيع المدرس لنسخة من ورقة تتحدد فيها الواجبات على المجموعات في درس سابق للدرس الذي نُوقش فيه الموضوع.

هـ . تقسيم الموضوعات الدراسية على ستة اجزاء ويعطى كل جزء إلى طالب من طلاب المجموعة التعاونية، بحسب تسلسل هذهِ الموضوعات في الكتاب المقرر، ووضع تعليمات للمجموعات التعاونية من قبل المدرس للعمل في ضوئها وهذهِ التعليمات هي:

- تحضير الطلبة للموضوع الدراسي واجباً بيتياً بلقاء الطلاب مع بعضهم البعض خارج أوقات الدوام.
- تجتمع كل مجموعة غير اصلية (مجموعة ثانوية) الذين لهم نفس الجزء في الدرس لتبادل الآراء والمعلومات حول الجزء المخصص لهذهِ المجموعة، ولمدة عشر دقائق.
- بعد الانتهاء من الجزء المخصص للطلاب في مجموعاتهم الثانوية يعودون إلى مجموعاتهم الاصلية حيث يتداولون المعلومات التي تم التوصل اليها عن طريق المجموعات الثانوية، ولمدة عشرين دقيقة.

و. يمر المدرس على المجموعات كافة والاطلاع على عملهم داخل مجموعاتهم التعاونية وان كان هناك سؤالاً أو استفساراً في الموضوع تصعب الاجابة عليهِ من المجموعة يتوجه طالب منها بالسؤال إلى المدرس الذي يوجه السؤال إلى المجموعات كافة والمجموعة التي تكون اجابتها متكاملة تكافأ من المدرس.

ز. التقويم والمكافئات: في نهاية كل حصة تعاونية دراسية يتم تقويم الطلاب فردياً ثم يؤخذ متوسط درجات الاعضاء في المجموعة الواحدة في اداء الاختبار وترصد على هيأة درجة واحدة للمجموعة ومثال ذلك اذا حصل اعضاء مجموعة السلام في الاختبارات التحريرية الفردية على الدرجات المبينة ادناه: الطالب الاول (٦٩)، الطالب الثاني (٦٨)، الطالب الثالث (٨٥)، الطالب الرابع (٨٤)، الطالب الخامس (٧٠)، الطالب السادس (٦٥). فيتم اخذ متوسط الدرجات لجميع اعضاء هذهِ المجموعة وترصد على هيأة درجة واحدة للمجموعة كلها.

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

٢- المجموعة الضابطة:

حصل لقاء بطلاب المجموعة الضابطة وطلب تحضير الموضوع الاول (الاعشى) كواجب بيتي لغرض شرحهِ وتوضيحهِ في الدرس القادم.

سابعاً: تطبيق الاختبار البعدي:

قبل نهاية التجربة بسبعة ايام اخبر الباحث طلاب المجموعتين بأن هناك اختباراً سيجرى لهم في الموضوعات التسعة التي درست خلال المدة الماضية (مدة التجربة).

خصصت الصفحة الاولى لكتابة اسم الطالب، والصف والشعبة، وتعليمات الاختبار، وانموذج توضيحي للاجابة، وتضمنت الصفحات الاخرى فقرات الاختبار البالغ عددها (٤٠) فقرة اختبارية.

طبق الباحث الاختبار على طلاب مجموعتي البحث في يوم الاحد الموافق ٢٠٠٣/١/٥م في الساعة (٨,٥٠) الدرس الثاني، وكان الوقت المخصص للأختبار خمسون دقيقة، وقد اسند الباحث عملية المراقبة إلى مدرسين من مدرسي المدرسة، ليسهل على الباحث الاشراف على سير عملية الاختبار للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وقد سارت عملية الاختبار سيراً طبيعياً.

- طريقة تصحيح الاختبار:

صححت اجابات الطلاب بأعطاء درجة واحدة للأجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وصفراً للأجابة غير الصحيحة، وقد عوملت الفقرات المتروكة، والفقرات التي وضعت لها اكثر من اشارة، والفقرات التي لم تكن الاشارات على بدائلها واضحة، والاجابات الناقصة معاملة الاجابات غير الصحيحة. وعلى هذا الاساس كانت الدرجة العليا للأختبار (٤٠) درجة والدرجة الدنيا (صفراً) وكانت الدرجة (٣٨) بوصفها اعلى درجة والدرجة (١٠) بوصفها اوطأ درجة. الملحق (١٤).

ثامناً: الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحث في إجراءات بحثهِ، وتحليل نتائجهِ الوسائل الاحصائية الآتية:

١- <u>الاختبار التائي (T-test). ذو النهايتين لعينتين مستقلتين</u>:

وقد استخدم للتكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات وفي حساب دلالات الفروق بينهما في الاخبار التحصيلي البعدي.

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{(N_1-1)S_1^2 + (N_2-1)S_2^2}{(N_1+N_2)-2}\left(\frac{1}{N_1}+\frac{1}{N_2}\right)}}$$

اذ تمثل:

(X_1) الوسط الحسابي للعينة الاولى.

(X_2) الوسط الحسابي للعينة الثانية.

(N_1) عدد افراد العينة الاولى.

(N_2) عدد افراد العينة الثانية.

(S_1) التباين للعينة الاولى.

(S_2) التباين للعينة الثانية.

(١٧: ص٢٦٠)

٢- <u>اختبار مربع كاي (كا٢): (Chi – square)</u>:

استخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للأب والام.

$$كا^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

اذ تمثل:

(ل) التكرار الملاحظ

(ق) التكرار المتوقف (١٧: ص٢٩٣)

٣- **معامل ارتباط بيرسون: (Pearson Correlation Cofficient)**

استخدم في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (التجزئة النصفية).

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

اذ تمثل:

(ر) معامل ارتباط بيرسون.

(ن) عدد افراد العينة

(س) قيم المتغير الاول

(ص) قيم المتغير الثاني (٦٦: ص١٤١)

٤- **معادلة سبيرمان براون: (Spearman Brown)**

استخدمت في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد ان استخرج بمعامل ارتباط بيرسون.

$$ر \text{ ث} = \frac{٢ر}{١ + ر}$$

اذ تمثل:

(ر ث) معامل الارتباط الكلي.

(ر) معامل الارتباط بين النصف الاول والنصف الثاني من الاختبار

(٥٩: ص١٤٥)

٥- **النسبة المئوية:**

استخدمت لمعرفة نسبة الموافقين على صلاحية الاهداف السلوكية، ونسبة الموافقين على صلاحية الاختبار التحصيلي.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{العدد الكلي}} \times ١٠٠$$

(٧١: ص١١٢)

٦- **معادلة معامل الصعوبة:**

استخدمت لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

اذ تمثل:

(ص) صعوبة الفقرة.

(م) مجموع الافراد الذين اجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(ك) مجموع الافراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا

(٤٥: ص٧٧)

٧- **معامل تمييز الفقرة:**

استخدمت لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي

$$\text{ت} = \frac{\text{ع م} - \text{د م}}{\frac{1}{2} \times \text{ك}}$$

اذ تمثل:

(ت) قوة تمييز الفقرة.

(ع م) مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

(د م) مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

(١× ٢ك) نصف مجموع الافراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا

(٤٥: ص٧٩ – ٨٠)

٨- **معادلة فعالية البدائل:**

استخدمت لايجاد فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار المتكون من الاختيار من متعدد.

$$\text{فعالية البدائل} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{٢/١ ن}}$$

اذ تمثل:

(ن ع م) عدد الذين اختاروا البديل من المجموعة العليا

(ن د م) عدد الذين اختاروا البديل من المجموعة الدنيا

(٦٩: ص٢٩١)

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل الباحث اليها، وتفسيرها، لمعرفة اثر استعمال اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص ثم معرفة دلالة الفرق الاحصائي بين متوسطات درجات مجموعتي البحث للتحقق من فرضية البحث، وعلى ما يأتي:

- عرض النتائج:

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (١٠) ان متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٣١,٤١٤)، ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة بلغ (٢٦,٧٣٣). وعند استعمال الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,٥١٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٧) في حين كانت القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠). ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية فأن هذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة. وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على انهُ: ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسَّون الادب والنصوص بأسلوب التعلم التعاوني، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسَّون الادب والنصوص بالطريقة التقليدية)).

الجدول (١٠)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٩	٣١,٤١٤	٤,٣٤٦	١٨,٨٩٤	٥٧	٣,٥١٢	٢,٠٠٠	دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	٢٦,٧٣٣	٥,٨١٩	٣٣,٨٥٧				

- تفسير النتائج:

يتبين من النتائج التي توصل اليها البحث الحالي ان استعمال اسلوب التعلم التعاوني لهُ اثر ايجابي في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص، مما يدل على فاعليتهِ في مساعدة الطلاب على تحقيق الاهداف السلوكية، ويعزي الباحث ذلك إلى ما يأتي:

١- ان التعلم التعاوني اسلوب جديد للتدريس ادى إلى اثارة الطلاب واهتمامهم وتشوقهم مما زاد من رغبتهم في معرفة المادة، وتحضيرهم لها، واندماجهم مع بعضهم البعض.

٢- ان التعلم التعاوني يساعد في زيادة مستوى المشاركة بين الطلاب والتعاون فيما بينهم للتحقيق الاهداف التعليمية وهذا بالتالي يؤدي الى استيعاب المفاهيم والمباديء العلمية والمعرفية من قبل اعضاء المجموعة الواحدة.

((ولقد اكدت النظريات المعرفية ان المشاركة الجماعية في البيئة الصفية تساعد على نمو عمليات الادراك، والانتباه والذاكرة، والفهم وتجعل المتعلم راغباً في التعلم وقادراً عليه)) .(114: PP: 108-109).

٣- وقد يعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الى ان الطلاب لديهم الرغبة في الاتصال والتفاعل مع اقرانهم، وان استمرارية هذا التفاعل يزيد من دافعيتهم للتعلم.

((وهناك فرص متعددة للتفاعل الاجتماعي يعد التعلم التعاوني واحداً منها)). (113: P.55)

٤- ان الجو التعاوني الذي يسوء عمل افراد مجموعة التعلم التعاوني بعيد عن المنافسات والقلق من الوقوع في الاخطاء ان الفشل، يعد عاملاً هاماً في تفوقهم على افراد المجموعة الضابطة في التحصيل .

٥- ان دور المدرس في التعلم التعاوني هو دور الموجه والمشرف الذي يدفع بالحوار للمتعلمين ليصلوا برغبة منهم الى الاطر النظرية التي تدعم المناقشة فالتعلم التعاوني ينقل المدرس من دور الملقن الى دور المشرف والمعزز، وبهذا يشعر الطلاب بانهم المصادر الهامة للمعلومات والحقائق المتبادلة فيما بينهم كونهم مجموعة تعاونية.

ولقد جاءت نتيجة هذه الدراسة تأكيداً لنتائج دراسات عراقية اجريت على مستويات دراسية مختلفة منها دراسة (ابراهيم ، ١٩٩٩) التي اجريت على طلاب الصف السادس الابتدائي ودراسة (الربيعيّ ، ١٩٩٩م)، ودراسة (الغزاليّ، ٢٠٠١) اللتان اجريتا على طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات، كما عززت نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسات اجريت في دول عربية ولمستويات دراسية مختلفة كما في دراسة (ابوهولا ، ١٩٨٩م)، ودراسة (عثمان، ١٩٩٥)، ودراسة (سمارة، ١٩٩٨م)، كما عززت نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسات اجريت في دول اجنبية ولمستويات دراسية مختلفة كما في دراسة (Hart, 1991) ودراسة (Keys, 1994)، ودراسة (Mwrinds & Ebert ,1996).

واخيراً تعد هذهِ الدراسة اضافة يسيرة الى مجموعة الدراسات التي قام بتحليلها (Johnson & Maruyama, 1981) فقد بينت نتائج تحليل مائة وعشرين دراسة نفذت في الفصول والمختبرات الدراسية وعن كل المستويات العمرية، ان استراتيجيات

التعلم التعاوني كانت افضل من غيرها في اثراء تحصيل الطلاب، وانها من اكثر الاستراتيجيات نجاحاً في تحسن التحصيل. (114: PP: 30-32).

وقد اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة

(Wheeler & Rayan,1973) التي توصلت الى عدم وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة اي عدم وجود اثر للاسلوب التعاوني في تحصيل الطلبة ويعتقد الباحث ان سبب هذهِ النتيجة ربما يعود إلى ما يأتي:

١- اختلاف طبيعة المادة الدراسية التي اخضعت للتجربة .
٢- تباين المراحل الدراسية التي طُبقت فيها هذه الدراسة تجربتها، اذ طُبقت الدراسة الحالية على طلاب الصف الرابع العام، بينما طُبقت دراسة (Wheele & Rayan, 1973) على تلامذة الصف الخامس الابتدائي.
٣- اختلاف البيئة اذ طُبقت الدراسة الحالية في العراق، في حين طُبقت دراسة (Wheele &Rayan, 1973) في الولايات المتحدة الامريكية.
٤- تباين العينات في التركيب الاجتماعيّ والبنى الثقافية، والمستوى الاقتصاديّ.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

١- أن استعمال اسلوب التعلم التعاوني يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص.

٢- شعور الطلاب 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 أكثر من اقرانهم في الطريقة الاعتيادية.

٣- أن اسلوب التعلم التعاوني يعتمد على نشاط الطلبة، وأن نجاح الفرد في المجموعة يعني نجاح مجموعاتهم.

٤- صحة ما تذهب اليهِ معظم الادبيات في تأكيدها على جعل الطالب محوراً للعملية التدريسية منهُ تبتدأ، وبهِ تنتهي، مؤكدةً مشاركة الطالب في عملية التعلم، وهذا ما اكدتهُ خطة التعلم التعاوني.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء ما توصل اليهِ الباحث في هذهِ الدراسة من نتائج، فأنهُ يوصي بما يأتي:

١- استعمال اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة الادب والنصوص للمرحلة الاعدادية.

٢- تدريب الهيئات التدريسية اثناء الخدمة على استعمال اسلوب التعلم التعاوني، وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد على التلقين والحفظ.

٣- اصدار كراس خاص وتوزيعهُ على المدارس الابتدائية والثانوية وتضمينهُ اساليب وطرائق واستراتيجيات حديثة في التعلم بما فيها اسلوب التعلم التعاوني.

٤- تهيأة الصفوف والقاعات الدراسية والاثاث والاجهزة والوسائل التعليمية اللازمة، لمساعدة المدرس على التدريس وفق اسلوب التعلم التعاوني.

ثالثاً: المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، واستكمالاً لهُ يقترح الباحث اجراء:

١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فرع آخر من فروع اللغة العربية.

٢- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية اخرى.

٣- دراسة مماثلة لمعرفة اثر استعمال اسلوب التعلم التعاوني في متغيرات اخرى، مثل التفكير الناقد، تنمية الميول، حب الاستطلاع.

٤- دراسة مماثلة لمعرفة أثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في صفوف دراسية مختلطة (ذكور – اناث).

٥- دراسة للمقارنة بين نمطين أو أكثر من انماط التعلم التعاوني للتعرف إلى اكثرهما فاعلية في الجوانب المعرفية والانفعالية لدى الطلبة.

المصادر

المصادر العربية:

١- آل ياسين، محمد حسين. **المبادئ الاساسية في طرق التدريس العامة**، دار القلم، بيروت، ١٩٧٤م.

٢- الابراشي، محمد عطية. **الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين**، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٨م.

٣- ابراهيم، عبد العليم. **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط٧، دار المعارف، مصر، ١٩٧٣م.

٤- ابن جني، ابو الفتح عثمان. **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ١٩٥٢م.

٥- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**، م١، م٧، م٨، م١١، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٥٦م.

٦- احمد، محمد عبد السلام. **القياس النفسي والتربوي**، م١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، بدون سنة طبع.

٧- احمد، محمد عبد القادر. **طرق تعليم اللغة العربية**، ط١، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٣م.

٨- ----------. **دراسات في ادب ونصوص العصر الجاهلي**، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٣م.

٩- ----------. **طرق تعليم اللغة العربية**، ط٤، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥م.

١٠- ----------. **طرق تعليم الادب والنصوص**، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨م.

١١- ألن جلاتهورن. **قيادة المنهج**، ترجمة احمد سلام وآخرون، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ١٩٩٥م.

١٢- الامام، مصطفى محمود، وآخرون. **التقويم والقياس**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، ١٩٩٠م.

١٣- الامين، شاكر، وآخرون. **اصول تدريس المواد الاجتماعية**، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٢م.

١٤- البجة، عبد الفتاح حسن. **اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

١٥- بلوم، بنيامين، وآخرون. **تقييم تعلم الطالب التجميعي**، ترجمة محمد امين المفتي وآخرون، دار ماكجر للنشر، ١٩٨٣م.

١٦- بنت الشاطيء، عائشة عبد الرحمن. **لغتنا والحياة**، مطبعة الجبلاوي، مصر، ١٩٦٩م.

١٧- البياتيّ، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناثيوس. **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، ١٩٧٧م.

١٨- جابر، عبد الحميد جابر. **التعلم وتكنولوجيا التعليم**، دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.

١٩- ----------. **استراتيجيات التدريس والتعليم**، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٩م.

٢٠- الجبريّ، اسماء، محمد مصطفى الدين. **سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٨م.

٢١- الجمبلاطيّ، علي ابو الفتوح التوانسيّ. **الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، ط٢، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٧٥م.

٢٢- جمهورية العراق، وزارة التربية. **منهج الدراسة الاعدادية**، ط١، مطبعة وزارة التربية، ١٩٩٠م.

٢٣- الجنديّ، احمد. كيف يدرس الادب العربي؟ **مجلة التربية**، قطر، ع٨٨، ١٩٨٨م.

٢٤- الحسن، محمد ابراهيم طاهر. **مشكلات تدريس الجغرافية من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة لهم**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٧م.

٢٥- حسين، طه. **في الادب الجاهلي**، ط١٦، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٨٩م.

٢٦- الحيلة، محمد محمود. **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٩م.

٢٧- الخضير، خضير سعود. طرق واساليب تقويم وقياس تحصيل الطلبة، **المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم**، ع١٨، سنة ٢٥، سبتمبر، ١٩٩٦م.

٢٨- الخطيب، محمد ابراهيم احمد. **اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على التحصيل**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، الاردن، ١٩٩٥م.

٢٩- خفاجي، محمد عبد المنعم. درس النص الادبي، **مجلة التربية**، قطر، ع٧٩، ١٩٨٦م.

٣٠- خندقجي، نواف عبد الجبار عبد الرحمن. **اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر الاساس في مادة الرياضيات**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، أربد، ١٩٩٢م.

٣١- الخوالدة، محمد محمود. **دراسة تحليلية لمحتوى كتب الاجتماعيات للمرحلة الاعدادية في الاردن**، جامعة اليرموك، مركز البحث والتطوير التربوي، الاردن، ١٩٨٦م.

٣٢- ----------، وآخرون. **طرق التدريس العامة**، ط١، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، مطابع الكتاب المدرسي، ١٩٩٣م.

٣٣- داود، عزيز حنة، وانور حسين عبد الرحمن. **مناهج البحث التربوي**، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٠م.

٣٤- الدباغ، فخري وآخرون. **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للعراقيين**، مطبعة جامعة الموصل، ١٩٨٣م.

٣٥- الدليمي، طه حسين. تدريس اللغة العربية، **مجلة الاستاذ**، ع٦، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٩٥م.

٣٦- الدليميّ، كامل محمود نجم، وطه حسين. **طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٩م.

٣٧- الامرداش، عبد المجيد سرحان، ومنير كامل. **الطريقة في التربية**، ط٤، القاهرة، دار الكتاب العربي، ١٩٦٤م.

٣٨- الدمنهوريّ، ناجي محمد قاسم. فاعلية استخدام كل من استراتيجية التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة بحوث كلية الآداب**، الاسكندرية، ع٤١، ٢٠٠٠م.

٣٩- الربيعيّ، نجلة محمود حسين. **اثر استخدام اسلوب التعلم التعاونيّ في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة العلوم العامة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، ١٩٩٩م.

٤٠- الرحيم، احمد حسن. **الطرق العامة في التربية**، مطبعة الآداب، النجف الاشرف، ١٩٦٥م.

٤١- ----------. **اصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، مطبعة الآداب، النجف الاشرف، ١٩٧١م.

٤٢- ريان، فكري حسن. **التدريس، اهدافه، اسسه، تقويم نتائجه، وتطبيقاتهُ**، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧١م.

٤٣- الزبيديّ، محمد مرتضى الحسيني. **تاج العروس**، تحقيق علي الهلالي، ج٢، مطبعة الكويت، ١٩٦٢م.

٤٤- الزوبعيّ، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام. **مناهج البحث في التربية**، ج٢، بغداد، ١٩٦٨م.

٤٥- ----------، وآخرون. **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨١م.

٤٦- السامرائيّ، ابراهيم. **اللغة والحضارة**، ط١، بيروت، ١٩٧٧م.

٤٧- سلامة، عبد الحافظ محمد. **تصميم التدريس**، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠١م.

٤٨- سمارة، عزيز، وآخرون. **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط٢، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٩م.

٤٩- سمك، محمد صالح. **فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العلمية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٥م.

٥٠- السيد، خير الله، وممدوح عبد المنعم الكناني. **سيكولوجية التعليم**، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٣م.

٥١- السيد، فاروق عثمان. **القلق وادارة الضغوط النفسية**، القاهرة، دار الفكر، ٢٠٠١م.

٥٢- السيد، محمود احمد. **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**، ج١، ط١، دار العودة، بيروت، ١٩٨٠م.

٥٣- ----------. **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح**، ط١، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ١٩٨٨م.

٥٤- شحاتة، حسن. **تعليم العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٣م.

٥٥- الشماليّ، صباح ابراهيم قاسم. **اثر التعلم التعاونيّ والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الاردن، ١٩٩٥م.

٥٦- الشيرازيّ، السيد حسن. **العمل الادبي**، دار الصادق، بيروت، ١٩٦٩م.

٥٧- ضيف، شوقي. **البحث الادبي، طبيعتهُ، مناهجهُ، اصولهُ، مصادرهُ**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٢م.

٥٨- ظافر، محمد اسماعيل. **التدريس في اللغة العربية**، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٨٤م.

٥٩- الظاهر، زكريا محمد، وآخرون. **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن، ١٩٩٩م.

٦٠- العادلي، شاكر غني. **القراءة واصول تدريسها للمشرفين والمعلمين**، المديرية العامة للاعداد والتدريب، معهد التدريب والتطوير التربوي، بغداد، بدون سنة طبع، (بحث مسحوب بالرونيو).

٦١- عبابنة، عبد الله. اثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع من التعلم الاساس تجاه مادة الرياضيات في الاردن، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ع٨، السنة الرابعة، ١٩٩٥م.

٦٢- العبيدو، عثمان عبد المنعم. **اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ٢٠٠٠م.

٦٣- عثمان، محمد يوسف احمد. **اثر اسلوب التعلم التعاوني ونمو الشخصية على التحصيل**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، الاردن، ١٩٩٥م.

٦٤- العزاوي، نعمة رحيم. **اصول تدريس النصوص الادبية**، وزارة التربية المديرية العامة للأعداد والتدريب، معهد التدريب والتطوير التربوي، بغداد، ١٩٨٨م.

٦٥- العمر، عبد العزيز سعود. **اثر استخدام التعلم التعاونيّ على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية المعلمين، الرياض، ٢٠٠١م.

٦٦- عودة، احمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي. **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٨م.

٦٧- ----------، وفتحي حسن مكاوي. **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية (عناصر البحث، ومناهجهُ، والتحليل الاحصائي لبياناتهِ)**، أربد، مكتبة الكناني، ١٩٩٢م.

٦٨- ----------. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط١، دار الامل للنشر والتوزيع، أربد، الاردن، ١٩٩٣م.

٦٩- ----------. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، دار الامل للنشر والتوزيع، أربد، الاردن، ١٩٩٨م.

٧٠- غباشنة، يسرى علي محمود. **اثر اسلوب التعلم التعاونيّ والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الاردن، ١٩٩٤م.

٧١- الغريب، رمزية. **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ١٩٧٧م.

٧٢- ----------. **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ١٩٨٨م.

٧٣- الغزاليّ، جميل رشيد. **اثر استخدام اسلوب التعلم التعاونيّ في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، ٢٠٠١م.

٧٤- فرج، صفوت. **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠م.

٧٥- الفيزوز آباديّ، محي الدين محمد بن يعقوب. **القاموس المحيط**، تصنيف واعداد الظاهر احمد الزاوي، م١، م٢، ج١ – ج٣، دار الفكر، ١٩٧٠م.

٧٦- فيصل، عباس. **الاختبارات النفسية وتقنياتها واجراءاتها**، ط١، بيروت، دار الفكر العربي، ١٩٩٦م.

٧٧- الفيوميّ، احمد بن محمد بن علي المقري. **كتاب المصباح المنير**، م١، م٢، ط٤، المطبعة الاميرية، القاهرة، ١٩٢١م.

٧٨- القاعود، ابراهيم. اثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالاهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية في الاردن، **المجلة العربية للتربية**، م١٢، ع٢، ١٩٩٢م.

٧٩- ----------. اثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الاردن، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ع٧، ١٩٩٥م.

٨٠- قطاميّ، يوسف، ونايفة قطامي. **نماذج التدريس الصفي**، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، ١٩٩٨م.

٨١- كاظم، عباس. **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**، ١٩٧٠م.

٨٢- الكلزة، رجب احمد. اثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الاساس واتجاههم نحو التعلم الذاتي، **مجلة كلية التربية**، م٣، ع١٠، المنصورة، ١٩٨٩م.

٨٣- لومان، جوزيف. **اتساق اساليب التدريس**، ترجمة حسين عبد الفتاح، عمان، مركز الكتب والادب، ١٩٨٩م.

٨٤- محمد، شفيق. **البحث العلمي والخطوات المنهجية لأعداد البحوث الاجتماعية**، الاسكندرية، المكتبة الجامعية، ٢٠٠١م.

٨٥- محمد، صباح محمود، **التقويم، مفهومهُ، اهدافهُ، ادواتهُ**، بغداد، ١٩٩٩م.

٨٦- محمد، عبد العزيز عبد الله. **سلامة اللغة العربية**، ط١، جامعة الموصل، ١٩٨٥م.

٨٧- محمد، علي اسماعيل. **نحو تيسير القراءة والكتابة في اللغة العربية**، ط١، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٨٠م.

٨٨- محمد، محمد رمضان. **الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي**، ط١، دار القلم للنشر والتوزيع، الامارات، ١٩٨٨م.

٨٩- المقبل، عبد الله صالح. **التعلم التعاوني**، الرياض، ٢٠٠١م.

٩٠- ملحم، سامي محمد. **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠١م.

٩١- المناصير، حسين جدوع. **اثر استخدام اسلوب التعلم التعاونيّ في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التأريخ**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القادسية، ٢٠٠٢م.

٩٢- منسي، حسن عمر. **تصميم التدريس**، دار الكندي، أربد، ١٩٩٦م.

٩٣- ميخائيل، امطانيوس، **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، دمشق، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٧م.

٩٤- نبيل، احمد عبد الهادي. **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، ط١، عمان، دار وائل للطباعة والنشر، ٢٠٠٠م.

٩٥- النص، احسان. **الرائد في تاريخ الادب العربي**، مطبعة العلوم والآداب، دمشق، ١٩٧٣م.

٩٦- النويهيّ، محمد. **ثقافة الناقد الادبي**، ط١، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٩م.

٩٧- هاشم، ليانا جابر. **التعلم التعاوني، أسسه النظرية، وميزاتهُ، وتوجهات لتطبيقه**، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠١م.

٩٨- الهرمزي، جانيت متي. **أثر استخدام التعلم التعاونيّ في تغيير مفاهيم الطلبة للصف السادس الاساس للمفهوم البيولوجي**، اجهزة الجسم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، طلبة الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، ١٩٩٥م.

٩٩- همام، طلعت. **سين وجيم عن مناهج البحث العلمي**، ط٢، مؤسسة الرسالة، دار عمان، الاردن، ١٩٨٤م.

١٠٠-وزارة التربية، لجنة وضع اهداف المواد الدراسية للغة العربية. **طبع بالرونيو**، بغداد، ١٩٨٤م.

١٠١-الوقفيّ، راضي وآخرون. **التخطيط التربوي**، الاردن، ١٩٧٩م.

١٠٢-يونس، فتحي علي، ومحمود كامل الناقة. **اساسيات تعليم اللغة العربية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٧م.

١٠٣----------، وآخرون. **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨١م.

١٠٤----------. **تعليم اللغة العربية، أسسه، وإجراءاته**، ج٢، مطابع الطوبجي التجارية، ١٩٨٧م.

المصادر الأجنبية:

105- Battistch and others. Instruction Processes and Student out Comes in Cooperative Learning Groups. **The Elementary School Journal**, Vol. (51), No. 4, Apr., (1993).

106- Bloom, B.S., Hastings, J.T and M adaus, G.f. **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning,** New York: McGraw – Hill, 1971.

107- Garson, C. and V.Ruth, "**Applying Instructional Design Theory to Bibliography Instruction, MoCro – Theory, Research Strategies,** Vol. (45), No. (4), Spring, 1991.

108- Eble, R.L. **Essentials of Educational Measurement Englewood Cliffs**, New Jersey, 1972.

109- Etal. E. Senck. H. **Encyclopdia of Psychology,** Vol. (1). No. (1), London, 1977.

110- Good, C.V. **Dictionary of Education,** 3rd , Ed., McGraw – Hill, New York, 1973.

111- Hart, Robert, T. "An Investigation of the Effect of Cooperative Learning on the Writing Skills of Composition", **Applied Educational Research and Evaluation Seminar**, Vol. (16). No. (2). Feb. 1991.

112- Hedges, W.D. **Testing and Evaluation for the Sciences**, California: Word Worth, 1966.

113- Holguin, C.A Study of Cooperative Learning as and Organizational Desging in the Accusation of English as a Second Language in Third Grad Billingud Class Room (Language Equisition), New Mexico State

University. **Disseration Abstracts International**. Vol. (58), No. (2), 1997, P. 366.

114- Kagan, S. "Putting Cooperative Learning to the test" **Harvard Education Letter**, 2000.

115- Manning, Lee and Luching, R. "The What, Why and How of Cooperative Learning" **The Social Studies**. Vol. (82), No. (3), 1991.

116- Oslen and Kagan, **About Cooperative Learning Carolyn (Eds) Cooperative Language Learning Prentice**. Hall Regent Englewood Cliffs. Eric, 1992.

117- Richard M. Felder and Rebecca Brent. Effective Strategies for Cooperative Learning. North Carolina State University, J. **Copperation and Collaboration in Collage Teaching**, 109 (2), 2001.

118- Slavin, R. **When does Cooperative Learning in Creas Student Achievement**. New York, 1983.

119- Slavin, R.E. and Others, "Cooperative Learning of Student Achievement. **Education Leader Ship Elementary School Journal**, Vol. (46), No. (3), 1988.

120- Slavin, R.E. "Research on Cooperative Learning, Consensus and Controversy", **Educational Leader ship, Elementary School Journal**, Vol. (46), No. (2), 1989.

121- Stanley, J.C. and Kenneth, D.H. **Educational and Psychological Measurement and Evaluation**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, Inc., 1972.

122- Stat man, Stella, Peer Teaching and Group Work, **English Language Teaching Journal**, Vol. (34), No. (2), Feb., 1980.

123- Warkentin, Robert W "An Exploration of the effect of cooperative learning on students knowledge structure" social studies/ **Social Science Education**, Vol. (20), No. (1) Jan, 1995.

124- Webester, A, Merriam. **The New International Dictionary of English Language in Abridged with Seven Language**. McGraw – Hill, New York, 1971.

125- Wheeler, R. Rayan, F. (1973) "Effect of Cooperative and Competive Class room Environments on the Attitudes and Achievement of Elementary School Students Engaged is Social Studies Inquiry Activities. **"Journal of Educational Psychology"**, Vol. (65), No.(3), 1973.

الملحق (٢)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية للعام السابق

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٧٦	٢٢	٦٦	١	٩٠	٢٢	٥٣
٢	٩١	٢٣	٢٨	٢	٧٠	٢٣	٨٠
٣	٧٠	٢٤	٦٦	٣	٥٤	٢٤	٨٠
٤	٥٣	٢٥	٨٩	٤	٩٠	٢٥	٥٢
٥	٥٩	٢٦	٧٥	٥	٥٠	٢٦	٦١
٦	٥٦	٢٧	٦٠	٦	٨٠	٢٧	٦٠
٧	٥٨	٢٨	٥٩	٧	٦٥	٢٨	٧٠
٨	٧٢	٢٩	٧٣	٨	٧١	٢٩	٧٥
٩	٦٩	الوسط الحسابي=٦٩,٣١		٩	٥٥	٣٠	٧٠
١٠	٥٢	الانحراف المعياري=١٢,٢٥٨		١٠	٧٥	الوسط الحسابي = ٦٦,٦	
١١	٥٦	التباين = ١٥٠,٩٣		١١	٦٠	الانحراف المعياري = ١٢,٦٥٣	
١٢	٧٠	المحسوبة = ٠,٨٣٩٣		١٢	٧٢	التباين = ١٥٠,٩٣	
١٣	٨٠	الجدولية = ٢,٠٠٠		١٣	٥٠	القيمة المحسوبة = ٠,٨٣٩٣	
١٤	٥٦	عدد افراد العينة = ٢٩		١٤	٥٥	القيمة الجدولية = ٢,٠٠٠	
١٥	٥٢			١٥	٨٠	عدد افراد العينة = ٣٠	
١٦	٩٢			١٦	٦٢		
١٧	٦٠			١٧	٥٠		
١٨	٨٠			١٨	٩١		
١٩	٧٨			١٩	٥٤		
٢٠	٧٢			٢٠	٦٣		
٢١	٨٢			٢١	٦٠		

الملحق (٣)

اختبار المصفوفات المتتابعة لـ(رافن) استمارة الأجابات والنتائج

أ		ب		ج		د		هـ	
١		١		١		١		١	
٢		٢		٢		٢		٢	
٣		٣		٣		٣		٣	
٤		٤		٤		٤		٤	
٥		٥		٥		٥		٥	
٦		٦		٦		٦		٦	
٧		٧		٧		٧		٧	
٨		٨		٨		٨		٨	
٩		٩		٩		٩		٩	
١٠		١٠		١٠		١٠		١٠	
١١		١١		١١		١١		١١	
١٢		١٢		١٢		١٢		١٢	

الوقت: ٦٠ دقيقة **الدرجة:** **المرتبة:**

أسم الطالب:

الملحق (٣)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٥	٢٢	٤٦	١	٤٢	٢٢	٥٢
٢	٥٥	٢٣	٥٤	٢	٤٤	٢٣	٤٤
٣	٤٠	٢٤	٥٨	٣	٥٠	٢٤	٥٠
٤	٢٠	٢٥	٦٠	٤	٥٢	٢٥	٢٥
٥	٤٢	٢٦	٢٠	٥	٥٨	٢٦	٦٠
٦	٣٨	٢٧	٤٢	٦	٦٠	٢٧	٤٨
٧	٥٨	٢٨	٤٨	٧	٣٢	٢٨	٤٤
٨	٥٤	٢٩	٦٠	٨	٣٨	٢٩	٤٥
٩	٥٦	الوسط الحسابي=٤٩,٢٠٧		٩	٥٢	٣٠	٤٨
١٠	٦٠	الانحراف المعياري=١١,٦٩٩		١٠	٥٢	الوسط الحسابي = ٤٨,٣٣٣	
١١	٥٢	التباين = ١٣٦,٨٤٨		١١	٢٠	الانحراف المعياري = ٩,٨٢٤	
١٢	٥٢	المحسوبة = ٠,٣١٣٠		١٢	٥٤	التباين = ٩٦,٥٠٥	
١٣	٦٠	الجدولية = ٢,٠٠٠		١٣	٥٤	القيمة المحسوبة = ٠,٣١٣٠	
١٤	٥٤	عدد افراد العينة = ٢٩		١٤	٥٨	القيمة الجدولية = ٢,٠٠٠	
١٥	٤٩			١٥	٤٦	عدد افراد العينة = ٣٠	
١٦	٢٢			١٦	٦٠		
١٧	٥٠			١٧	٥٤		
١٨	٥٢			١٨	٥٦		
١٩	٦٠			١٩	٤٨		
٢٠	٥٠			٢٠	٦٠		
٢١	٦٠			٢١	٤٤		

الملحق (٤)

يوضح اسماء الخبراء الذين استرشد بهم الباحث مرتبة بحسب الدرجة العلمية والحروف الهجائية

ت	الدرجة العلمية	الاسم	التخصص	اهداف سلوكية	خطط تدريسية	اختبار بعدي
١	أ. د	حسن علي فرحان العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٢	أ. د	عبد الله حسن الموسوي	مناهج عامة		×	
٣	أ. م. د	حذام عثمان يوسف التكريتي	طرائق تدريس التأريخ	×		
٤	أ. م. د	عبد الرحمن عبد علي الهاشمي	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٥	أ. م. د	عبد السلام محمد رشيد	لغة عربية/ أدب	×		
٦	أ. م. د	قصي محمد السامرائي	طرائق تدريس التأريخ		×	×
٧	أ. م. د	مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	
٨	م. د	تحسين عبد الرضا الوزان	لغة عربية		×	
٩	م. د	رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٠	م. د	رقية عبد الائمة العبيدي	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١١	م. د	سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٢	م. د	سلافة صائب العزاوي	لغة عربية/ أدب		×	
١٣	م.د	سوسن صائب المعاضيدي	لغة عربية/ أدب		×	
١٤	م. د	شذى عادل فرحان الحيالي	طرائق تدريس اللغة الكردية	×	×	×
١٥	م. د	صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	×		×
١٦	م. د	محمد انور السامرائي	قياس وتقويم	×		×
١٧	م. م	حسن خلباص حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٨	م. م	علي متعب جاسم العبيدي	لغة عربية/ أدب	×	×	×
١٩	م	أحمد رشيد حمود	مدرس لغة عربية	×	×	×
٢٠	م	سامح عبد اللطيف النعيمي	مدرس لغة عربية		×	×
٢١	م	سلام هادي محمد	مدرس لغة عربية	×	×	×
٢٢	م	سهاد جاسم احمد	مُدرسة لغة عربية	×	×	×
٢٣	م	فاطمة صالح عبد الله	مُدرسة لغة عربية		×	×

الملحق (٥)

الأهداف العامة لتدريس مادة الأدب والنصوص للصف الرابع العام

١- تدريب المتعلم على جودة النطق وسلامة الاداء، وتمثيل المعاني، ودقة فهمها.

٢- تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية، ونقدها.

الملحق (٦)

يبين الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بغداد

كلية التربية (أبن رشد)

قسم العلوم التربوية والنفسية

(الدراسات العليا)

م/استبانة آراء الخبراء

حول صلاحة الاهداف السلوكية ومدى ملاءمتها للأهداف العامة ومحتوى المادة الدراسية.

الأستاذ الفاضل ---------- المحترم

تحية طيبة

يرمي الباحث إلى إجراء دراستهِ الموسومة بـ(أثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص).

ولما يجدهُ فيكم من خبرة علمية يرجى التفضل بأبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة حول صلاحية الأهداف السلوكية ومدى شموليتها لموضوعات التجربة والأهداف العامة المرجوة من هذهِ الموضوعات.

ولكم مني جزيل الشكر والاحترام

طالب الماجستير/عدنان عبد الكريم محمود العزاوي

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٦)

يبين الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

الموضوع الأول: الاعشى

ت	الهدف السلوكيّ: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى الذي يقيسهُ الهدف
١	يعرف الطالب بسبب تسمية الشاعر بهذا الأسم.	تذكر
٢	يعدد الفنون الشعرية التي برع فيها الشاعر.	فهم
٣	يقرأ القصيدة قراءة مضبوطة بالشكل.	تطبيق
٤	يفسر معاني المفردات الصعبة.	فهم
٥	يعطي مثالاً لدولة عربية أنتصرت على الفرس مثلما أنتصرت عليهم القبائل العربية في يوم ذي قار.	تطبيق
٦	يبين الاسباب التي جعلت الاعشى يبرع في فن الفخر.	فهم
٧	يشير إلى أهم الأساليب البلاغية التي وردت في القصيدة.	تحليل
٨	يحلل القصيدة بأسلوب أدبي.	تحليل
٩	ينشئ علاقة بين لفظة الليل التي استخصها الشاعر وبين جيش الفرس.	تركيب
١٠	يبدي رأيهُ في النص.	تقويم
١١	يقرأ أبيات القصيدة بصورة غيبية (الدرس القادم).	تذكر

الموضوع الثاني: عمرو بن كلثوم

ت	الهدف السلوكيّ: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى الذي يقيسهُ الهدف
١٢	يعرف اسم ونية صاحب النص.	تذكر
١٣	يعدد أسباب اشتهار قصيدة عمرو بن كلثوم.	تذكر
١٤	يذكر الفنون الشعرية التي اشتهر بها الشاعر.	تذكر
١٥	يقرأ القصيدة قراءة مضبوطة بالشكل.	تطبيق
١٦	يوضح الغرض الشعري الذي يدور حولهُ النص.	فهم
١٧	ينشد مطلع معلقة عمرو بن كلثوم.	تذكر
١٨	يبين اسباب افتتاح قصيدة عمرو بن كلثوم يذكر الاقداح والخمر.	فهم
١٩	يستخرج معاني المفردات الصعبة التي وردت في النص.	فهم
٢٠	يحلل القصيدة تحليلاً ادبياً.	تحليل
٢١	يوضح كيف صور الشاعر رايات قومهِ قبل الحرب وبعدها.	تحليل
٢٢	يبين السبب الذي دفع الشاعر لأستعمال الضمير (نا) في القصيدة.	فهم
٢٣	يتمكن من اعراب بعض الكلمات التي وردت في القصيدة.	تطبيق
٢٤	يشير إلى البيت الذي وصف فيه الشاعر قومهِ بالكرم والشجاعة.	تحليل
٢٥	يستطيع التعبير بأسلوبه الخاص عن معنى أجمل بيت يختارهُ.	تركيب
٢٦	يقارن بين فخر الشاعر بقومهِ وفخرنا بجنودنا في معاركنا العادلة.	تطبيق
٢٧	يبدي رأيهُ في النص.	تقويم
٢٨	يقرأ أبيات القصيدة قراءة غيبية (الدرس القادم).	تذكر

الموضوع الثالث: عنترة بن شداد

ت	الهدف السلوكيّ: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى الذي يقيسهُ الهدف
٢٩	يعرف أسم ونية صاحب النص.	تذكر
٣٠	يوضح النشأة التي نشأها عنترة بن شداد.	فهم
٣١	يسمي المعارك التي خاضها عنترة بن شداد.	تذكر
٣٢	يبين الاسباب التي جعلت الرسول محمد (ﷺ) يقول قولهُ المشهور بحق معركة ذي قار (هذا أول يوم أنتصف فيه العرب من العجم).	فهم
٣٣	يقرأ أبيات القصيدة قراءة مضبوطة بالشكل.	تطبيق
٣٤	يعدد الأغراض الشعرية التي اشتهر بها الشاعر.	تذكر
٣٥	يفسر معاني المفردات الصعبة الواردة في النص.	فهم
٣٦	يميز البيت الشعري الذي وصف به الشاعر نفسهُ بالكرم.	تحليل
٣٧	يعبر بأسلوبه الخاص عن معنى أجمل بيت شعري يختارهُ في النص.	تركيب
٣٨	يبدي رأيهُ في النص.	تقويم
٣٩	يتمكن من اعراب بعض الكلمات الواردة في النص.	تطبيق
٤٠	يستطيع الربط بين شجاعة الشاعر وبين شجاعة جنودنا في معاركنا دفاعاً عن الوطن.	تطبيق
٤١	يعبر بأسلوبه الخاص عن شجاعة الشاعر.	تركيب

الموضوع الرابع: حاتم الطائي

ت	الهدف السلوكيّ: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى الذي يقيسهُ الهدف
٤٢	يعرف اسم صاحب النص.	تذكر
٤٣	يسمي اجواد العرض الثلاثة.	تذكر
٤٤	يذكر المحادثة التي جرت بين الرسول محمد (ﷺ) وبين سفانة ابنة حاتم الطائي.	تذكر
٤٥	يقرأ القصيدة قراءة مضبوطة بالشكل.	تطبيق
٤٦	يوضح السبب الذي جعل الشاعر يختار لفظة الليل في البيت الأول من القصيدة.	تحليل
٤٧	يفسر معاني المفردات الصعبة التي وردت في النص.	فهم
٤٨	يحلل أبيات القصيدة بأسلوب أدبي.	تحليل
٤٩	يستخرج الافكار التي وردت في النص.	فهم
٥٠	يشير إلى البيت الذي افتخر فيهِ الشاعر بشجاعتهِ.	تحليل
٥١	يميز البيت الذي صور فيه حاتم الطائي بخل البخلاء.	تحليل
٥٢	يربط معنى النص بالواقع الذي يعيش فيهِ في ظل الحصار الجائر على قطرنا المناضل.	تطبيق
٥٣	يكتب بيت أو أكثر من الشعر في الموضوع نفسه.	تركيب
٥٤	يبدي رأيه في النص.	تقويم
٥٥	يتمكن من اعراب بعض الكلمات الواردة في النص.	تطبيق
٥٦	يثمن قدرة الشاعر في تصويرهِ لكرمهِ وشجاعتهِ.	تقويم

الموضوع الخامس: دريد بن الصمة

ت	الهدف السلوكيّ: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى الذي يقيسهُ الهدف
٥٧	يعرف اسم صاحب النص.	تذكر
٥٨	يعدد مميزات شعر دريد بن الصمة.	تذكر
٥٩	يعرف نهاية حياة الشاعر.	تذكر
٦٠	يقرأ أبيات القصيدة قراءة مضبوطة بالشكل.	تطبيق
٦١	يوضح الغرض الذي تناولهُ الشاعر في النص.	فهم
٦٢	يستخلص الافكار الرئيسية التي وردت في النص.	فهم
٦٣	يستخرج معاني المفردات الصعبة الواردة في النص	فهم
٦٤	يحلل أبيات القصيدة تحليلاً ادبياً.	تحليل
٦٥	يعين الصور البلاغية التي وردت في النص.	تحليل
٦٦	يبين سبب معرفة الشاعر أن الذي اردتهُ الخيل قتيلاً كان اخاهُ.	تحليل
٦٧	يعبر بأسلوبهِ الخاص عن معنى أجمل بيت يختارهُ في النص.	تركيب
٦٨	يبدي رأيهُ في مدى نجاح الشاعر في رسم صورة المعركة التي خاضها مع اخيهِ.	تقويم
٦٩	يتمكن من اعراب بعض الكلمات الواردة في النص.	تطبيق
٧٠	يعطي رأيهُ في النص.	تقويم
٧١	يقرأ النص قراءة غيبية (الدرس القادم).	تذكر

الموضوع السادس: النثر (الامثال)

ت	الهدف السلوكيّ: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى الذي يقيسهُ الهدف
٧٢	يعدد انواع النثر.	تذكر
٧٣	يميز الفرق بين الشعر والنثر.	فهم
٧٤	يوضح اسباب اهتمام العرب قبل الاسلام بالشعر أكثر من اهتمامهم بالنثر.	فهم
٧٥	يعرّف الامثال .	تذكر
٧٦	يعدد مميزات الامثال في عصر ما قبل الاسلام.	تذكر
٧٧	يذكر المصدر الذي يتمخض عنهُ المثل.	تذكر
٧٨	يستخلص الفكرة الاساس لكل مثل.	فهم
٧٩	قراءة الموضوع قراءة مضبوطة بالشكل.	تطبيق
٨٠	يفسر معاني المفردات الصعبة التي وردت في الامثال ضمن الكتاب المقرر.	فهم
٨١	يسمي مؤلف كتاب (مجمع الامثال).	تذكر
٨٢	يوضح الاسباب التي ادت إلى جمع الامثال وشرحها من قبل الباحثين والمختصين من أهل اللغة.	فهم
٨٣	يحدد مثلاً يمثل قناعتهُ	تقويم
٨٤	يدرك الفكرة الاساس لكل مثل.	تحليل
٨٥	يعبر عن معنى المثل الذي يختارهُ بلغتهِ الخاصة.	تركيب
٨٦	يتمكن من اعراب بعض الكلمات الواردة في الامثال.	تطبيق
٨٧	يقرأ خمسة امثال قراءة غيبية (الدرس القادم).	تذكر

الموضوع السابع: الخطابة: خطبة هاني بن قبيصة الشيباني

ت	الهدف السلوكيّ: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى الذي يقيسهُ الهدف
٨٨	يعدد اسباب ازدهار فن الخطابة في عصر ما قبل الاسلام	تذكر
٨٩	يعرف معنى الوفادة.	فهم
٩٠	يذكر الموضوعات التي تناولتها الخطابة.	تذكر
٩١	يعرف مناسبة الخطبة التي قالها هانيء بن قبيصة الشيباني.	تذكر
٩٢	يقرأ النص قراءة مضبوطة بالشكل.	تطبيق
٩٣	يفسر معاني المفردات الصعبة الواردة في الخطبة.	فهم
٩٤	يستخرج الفكرة الاساس في النص.	فهم
٩٥	يبين الغرض من خطبة هانيء بن قبيصة الشيباني.	تحليل
٩٦	يشير إلى الاسلوب البلاغي البارز في النص.	تحليل
٩٧	يثمن نجاح هانيء بن قبيصة في اثارة محاسن قومهِ في يوم ذي قار.	تقويم
٩٨	يعطي آية كريمة تصف أن الموت حق.	تطبيق
٩٩	يكتب عدة اسطر بلغتهِ الخاصة يثير فيها حماس زملائهِ للصمود وتحقيق النصر على الاعداء.	تركيب
١٠٠	يربط بين تأكيد هانيء بن قبيصة الشيباني على الصبر وتأكيدنا على الصمود لدحر الاعداء وكسر الحصار الظالم.	تطبيق
١٠١	يقرأ النص قراءة غيبية (الدرس القادم).	تذكر

الموضوع الثامن: الوصايا: وصية ذي الاصبع العدواني لابنهِ اسيد.

ت	الهدف السلوكيّ: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى الذي يقيسهُ الهدف
١٠٢	يعرّف الوصايا.	تذكر
١٠٣	يعدد مميزات الوصايا في عصر ما قبل الاسلام.	تذكر
١٠٤	يذكر صفات الاشخاص الذين تصدر عنهم الوصايا.	تذكر
١٠٥	يعرف مناسبة وصية ذي الاصبع العدواني لابنهِ اسيد.	تذكر
١٠٦	يقرأ النص قراءة مضبوطة بالشكل.	تطبيق
١٠٧	يفسر معاني المفردات الصعبة الواردة في النص.	فهم
١٠٨	يطبق بعض قواعد كتابة الهمزة	تطبيق
١٠٩	يلخص الفكرة الرئيسة في النص.	فهم
١١٠	يبين كيفَ يمكن للأنسان أن يكسب احترام الكبار ومحبة الصغار.	تحليل
١١١	يستخلص الحكمة من النص.	تركيب
١١٢	يبدي رأيه في النص.	تقويم
١١٣	يعبر عن عبارة اعجبتهُ في النص بأسلوبهِ الخاص.	تركيب
١١٤	يقرأ النص بصورة غيبية (الدرس القادم).	تذكر

الموضوع التاسع: القصص: مثال من القصص

ت	الهدف السلوكيّ: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى الذي يقيسهُ الهدف
١١٥	يعرّف القصص.	تذكر
١١٦	يوضح سبب اشغال القصص ساحة واسعة من حياة العرب.	فهم
١١٧	يعرف ما كانت ترويه القصص	فهم
١١٨	يقرأ مثالاً من القصة قراءة مضبوطة بالشكل.	تطبيق
١١٩	يعرف العصر الذي دونت فيهِ القصص.	تذكر
١٢٠	يعرف نهاية ابرهة	تذكر
١٢١	يستخرج معاني المفردات الصعبة الواردة في النص.	فهم
١٢٢	يدرك الافكار الاساس في النص.	تحليل
١٢٣	يحدد الشخصية التي اعجبتهُ في النص.	تقويم
١٢٤	يحاول الربط بين القصة ونص قرآني يذكر موضوعها.	تركيب

الملحق (٧)

جامعة بغداد

كلية التربية (أبن رشد)

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الماجستير

استبانة الخبراء والمتخصصين لبيان صلاحية الخطط الانموذجية

الأستاذ الفاضل ---------- المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث إجراء بحثهِ الموسوم بـ(أثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص)، ويتطلب هذا البحث وضع خطط تدريسية لخمسة نصوص شعرية وأربعة نصوص نثرية من كتاب الادب والنصوص.

ونظراً لما تتمتعون بهِ من سعة الاطلاع والخبرة في هذا المجال، يضع الباحث بين أيديكم هذهِ الخطط لبيان رأيكم وملاحظاتكم القيمة عليها.

مع شكر الباحث وامتنانهِ.

طالب الماجستير

عدنان عبد الكريم محمود العزاوي

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٧)

خطة انموذجية لتدريس موضوع الشاعر (عمرو بن كلثوم) للمجموعة التجريبية لطلاب المجموعة التجريبية بأسلوب التعلم التعاوني

الصف والشعبة: الرابع عام (ب) **المادة: الادب والنصوص**

اليوم والتاريخ: الأحد ٢٠٠٢/١٠/٢٠ **الحصة: الثانية**

الموضوع/ الشاعر عمرو بن كلثوم

أولاً: الاهداف العامة: (أنظر الملحق ٥)

ثانياً: الاهداف السلوكية: (أنظر الملحق ٦).

ثالثاً: الوسائل التعليمية:

١- السبورة.

٢- الطباشير.

خطوات الدرس

العرض (٣٥ دقيقة)

أولاً: المقدمة (دقيقتان).

المدرس (الباحث): درستم في الدرس السابق شاعراً من شعراء ما قبل الاسلام والذي اغنى ادبنا العربي بالاشعار الجميلة والرائعة وهو الشاعر الاعشى وقد جاءت قصيدتهُ على ما عرفتم تخليداً ليوم من أيام العرب الخوالد وهو يوم ذي قار، واليوم نتناول شاعراً آخر من شعراء ذلك العصر نفسه والذي اتحفنا واغنى ادبنا العربي بأشعاره وقصائدهِ وهو الشاعر عمرو بن كلثوم وهو من شعراء الفخر الذين بقيت الجزيرة العربية تتغنى بقصائدهِ حتى يومنا هذا لروعتها وجمالها الفني والادبي فلنقف معاً على النتاج الثر لهذا الشاعر في درسنا لهذا اليوم.

ثانياً: سير الدرس: (٣٣ دقيقة)

نبدأ درسنا بكتابة المدرس للنص على السبورة (ثلاث دقائق) يطلب المدرس من الطلاب المسؤولين عن الجزء الأول من الموضوع وهو (حياة الشاعر عمرو بن كلثوم ونسبهِ ومناسبة قول النص) من كل مجموعة بالالتقاء للشرح ومناقشة الجزء المخصص لهم، وكذلك الحال بالنسبةِ إلى الطلاب عن الجزء الثاني وهو (استخراج معاني المفردات الصعبة الواردة في النص)، والطلاب المسؤولين عن الجزء الثالث وهو (قراءة النص قراءة مضبوطة بالشكل وبأسلوب ادبي معبر)، والطلاب المسؤولين عن الجزء الرابع وهو (تحليل النص تحليلاً ادبياً مع تعيين الصور البلاغية التي استخدمها الشاعر)، والطلاب المسؤولين عن الجزء الخامس وهو (ما الافكار التي عالجها الشاعر من خلال النص، وهل نجح في ذلك ام لا)، والطلاب المسؤولين عن الجزء السادس وهو (تهيئة اسئلة للمناقشة حول الموضوع بصورة عامة).

وبعد مرور (عشر دقائق) يرجع كل طالب إلى مجموعتهِ الاصلية ويشرح ويوضح ما توصل اليهِ مع زملائهِ من المجاميع الأُخر ويُناقش الموضوع بجميع اجزائهِ داخل المجموعة التعاونية الاصلية في عشرين دقيقة.

س: من المجموعة التعاونية الثانية (مجموعة المحبة).

---------- **يا أستاذ أن شاعرنا لهذا اليوم أفتتح قصيدته بذكر الاقداح والخمر، فلماذا هذهِ البداية؟**

المدرس (الباحث): اوجه السؤال إلى كافة المجاميع فأي مجموعة من الطلاب تستطيع الاجابة عن سؤال المجموعة الثانية؟

ج/ المجموعة الاولى (مجموعة السلام): أن الشاعر افتتح قصيدتهُ بذكر الاقداح والخمر ذلك أنهُ شاعراً من شعراء ما قبل الاسلام وقد التزموا ذلك العصر بتقليد معين وهو ذكرهم للخمر في بداية قصائدهم.

ج/ المجموعة الثالثة (مجموعة الدعم): أن ذكرهِ للخمر في بداية القصيدة هي تعبير عن طبيعة حياة الشاعر التي كان يحياها فهو يعبر من خلال شعرهِ عن بيئتهِ وحياتهِ، ولذلك فهو يذكرها حتى في شعره.

ج/المجموعة الرابعة (مجموعة التضامن): ان ذكرهِ للخمر قد يثير في نفسهِ مشاعر معينة تساعدهُ على قول ابيات القصيدة الاخرى.

ج/ المجموعة الخامسة (مجموعة التعاون): ذلك انهُ تقليد شاع بين شعراء ذلك العصر عندما يريدون ان يفخروا بأنفسهم أو بقومهم، وليس من باب الاستئناس بذكرها ولكن من باب الانتشاء بما يثيرهُ ذكرها في نفس الشاعر فيستطيع ان يعبر عما اراد التعبير عنهُ من ذكرهِ لصفات قومهِ ومفاخرهم وايامهم وطباعهم لذا اننا نلاحظ أن قصيدة شاعرنا كانت تعبيراً صادقاً عن حبه لقومهِ، واعتزازهِ بهم، وهذا يذكرنا بحبنا لوطننا واعتزازنا بأمتنا العربية المجيدة.

وبعد استعراض اجابات المجموعات، وتحديد الاجابة الشاملة فيها، وهي اجابة المجموعة التعاونية (مجموعة التعاون)، واثني على المجوعة لاجابتها الصحيحة الشاملة وتعاون افرادها واكافيء المجموعة جميعها عن طريق حساب درجات اضافية لها.

– التقويم: (عشر دقلئق) بعد الانتهاء من مناقشة الموضوع الدراسية يقوم كل طالب في كل مجموعة تعاونية بحل الاسئلة الآتية وتسليم ورقة الاجابة لمدرس المادة.

الاسئلة:

س١/ ما سبب اكثار الشاعر من استعمال الضمير (نا) في القصيدة؟

س٢/ ما اعراب كلمة (ابتلينا)؟ الواردة في البيت الشعري:

بأنا المطمعون اذا قدرنا وانا المهلكون اذا ابتلينا

س٣/ عبر عن معنى اجمل بيت تختارهُ في القصيدة؟

س٤/ ما البيت الذي وصف فيهِ الشاعر قومهِ بالكرم والشجاعة؟

الواجب البيتي: حفظ ثمانية ابيات من القصيدة في الدرس القادم.

الملحق (٨)

خطة انموذجية لتدريس موضوع الشاعر (عمرو بن كلثوم) لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية

الصف والشعبة: الرابع عام (أ) **المادة: الادب والنصوص**

اليوم والتاريخ: الأحد ٢٠٠٢/١٠/٢٠ **الحصة: الثالثة**

الموضوع/ الشاعر عمرو بن كلثوم

أولاً: الاهداف العامة: (أنظر الملحق ٥)

ثانياً: الاهداف السلوكية: (أنظر الملحق ٦).

ثالثاً: الوسائل التعليمية:

١- السبورة.

٢- الطباشير.

خطوات الدرس

أولاً: التمهيد (خمس دقائق).

المدرس (الباحث)

احاول اثارة انتباه الطلاب واهتمامهم للدرس الجديد عن طريق ربط الدرس الجديد بالدرس السابق، فأقول:

عرفتم في الدرس السابق شاعراً من شعراء ما قبل الاسلام وحفظتم جزءاً من قصيدتهِ التي فخر فيها بأيام العرب وتغنى بأمجاد القبائل التي شاركت في ملاحمها البطولية وقد جاءت قصيدتهِ كما عرفتم شاهداً في يوم ذي قار، واليوم نتناول شاعراً آخر من شعراء نفس ذلك العصر والذي لا يقل براعة عن الاعشى وهو عمرو بن كلثوم التغلبي. فهل انتم على استعداد أن نتعرف على شاعر هذهِ القبيلة والذي يعد من الشعراء الذين بقيت الجزيرة العربية تتغنى بقصائدهم حتى يومنا هذا؟

الطلاب: نعم على استعداد.

المدرس (الباحث): من عمرو بن كلثوم؟ وإلى أي قبيلة ينتمي؟

طالب: هو ابو عباد عمرو بن كلثوم، وينتمي إلى قبيلة تغلب.

المدرس (الباحث): احسنت، شاعرنا هو ابو عباد عمرو بن كلثوم التغلبي، وامهُ ليلى بنت المهلهل، كان اعز الناس واكثر العرب ترفاً، ساد القبيلة وهو في الخامسة عشر من عمرهِ، ومعلقتهِ هي الخامسة في المعلقات.

والآن من ينشد لنا مطلع معلقتهِ؟

طالب: الاهبي بصحتك فأصبحينا

ولا تبقي خمور الاندرينا

المدرس (الباحث): احسنت، هذا هو مطلع معلقتهِ المشهورة التي قالها في حضرة الملك عمرو بن هند ملك الحيرة بعد قصة مشهورة تحكي حرب طاحنة بين العرب (بكر وتغلب) وهي حرب البسوس.

والآن لنقرأ القصيدة.

ثانياً: القراءة الجهرية

يقرأ المدرس القصيدة قراءة جهرية انموذجية وهذهِ خطوة مهمة لأنها تذلل صعوبة قراءة الشعر وفهمه على الطلاب وهي ذات فائدة في ضبط القراءة المصورة للمعنى ليشعروا وجدانياً بالجمال الفني ويفهموه فهماً دقيقاً ولمدة خمس دقائق.

ثالثاً: قراءة الطلاب الصامتة (خمس دقائق)

يهيء الباحث (المدرس) الجو الهاديء في اثناء القراءة الصامتة ويخبرهم بعدم تحريك الشفاه اثناء القراءة، والغاية من هذهِ القراءة ان يترك للطلاب الفرصة لتلفظ الكلمات الصعبة والتدريب عليها.

رابعاً: القراءة الجهرية الاولى للطلاب (خمس دقائق)

يقرأ بعض الطلاب الجيدون النص قراءة جهرية، ويفضل ان يقرأ الطالب الواحد عدد من الابيات لا تتجاوز ثلاثة أو أربعة ابيات لفسح المجال أمام اكبر عدد ممكن من الطلاب لقراءة النص.

خامساً: شرح القصيدة وتحليلها (خمس عشرة دقائق)

يقسم الباحث القصيدة على وحدات كل وحدة منها تمثل فكرة معينة، وتوضيح معاني المفردات الغامضة الواردة في كل وحدة وتثبيتها على السبورة من قبل المدرس ويتم توضيحها للطلاب.

المفردات الغامضة في الوحدة الاولى:

ابا هند : هو عمرو بن هند ملك الحيرة انظرنا : انتظرنا

نورد : نأتي بالرايات نصدرهن : نردها

العز : البيض المحجرين : الذين لجئوا إلى مضيق وحصروا فيهِ

عاكفة : واقفة صفونا : الفرس القائمة على ثلاثة.

والآن نعود إلى النص (الوحدة الاولى) واطلب من احد الطلاب قراءة جهرية.

الطالب: قال عمرو بن كلثوم يذكر أيام قومهِ ويفخر بهم من مطولتهِ:

ابا هند فلا تعجل علينا وانظرنا نخبرك اليقينا

بأنا نورد الرايات بيضاً ونصدرهن حمراً قد روينا

وايام لنا غر طوال عصينا الملك فيها ان ندينا

وسيد معشر قد توجوه بتاج الملك يحمي المحجرينا

تركنا الخيل عاكفة عليه مقلدة اعنتها صفونا

المدرس (الباحث): أحسنت والآن من يوضح لنا ماذا اراد الشاعر في البيت الأول؟

الطالب: هذا البيت فيهِ تهديد ووعيد من قبل الشاعر لعمرو بن هند ملك الحيرة.

المدرس (الباحث): وأين نجد هذا التهديد؟

الطالب: نجد التهديد في قولهِ: انظرنا بمعنى انتظرنا وستعلم عندها من نحن.

المدرس (الباحث): نعم احسنت الشاعر هنا يوجه خطابه لعمرو بن هند بهذهِ اللهجة ثم يتبع ذلك التهديد والوعيد بالفخر بقومهِ واعتدادهِ بهم، فكيف صور لنا ذلك؟

طالب: في الابيات التي تلت البيت الاول اراد أن يقول الشاعر أن رايات قومهِ بيضاء قبيل المعركة وحمراً وقد ارتوت من دماء الاعداء والخصوم بعد المعركة.

المدرس (الباحث): نعم احسنت فقد اجاد الشاعر حينما عبر عن هذهِ المعاني بذكرهِ للألوان فالأبيض يدعو للمفاخر وهذا ما اعتاد الشعراء على ذكرهِ لعلوها وامتناعها.

والآن من يوضح لنا البيت الآخر؟.

طالب: صور لنا الشاعر ايام نصرهم وهي بيضاء طويلة لهم طويلة على اعدائهم كالسنين لشدتها وقساوتها عليهم بسبب فتك قوم الشاعر بهولاء الخصوم.

المدرس (الباحث): احسنت، الايام بيضاء لهم لعلوهم على الملك وامتناعهم منه لغرهم فأيامه غر لهم، لكنها طول على اعدائهم.

والآن من يوضح ماذا اراد الشاعر بالبيتين الرابع والخامس؟

طالب: اراد الشاعر أن يقول أن سيد القوم المتوج بتاج الملك حام للملجئين قهرناه بعد أن تركنا الخيل مقيمة عليهِ.

المدرس (الباحث): نعم فشاعرنا في هذا البيت عاود الفخر وهو يذكر المقصود في حديثه (عمرو بن هند فيقول: أننا غلبنا الملك وتركنا الخيل عاكفة عليه وهي متأهبة ومستعدة للقتال).

ثم نتقل إلى شرح الوحدة الثانية وذلك بأتباع الخطوات آنفة الذكر في شرح وتحليل الوحدة الاولى فأثبت المعاني للمفردات الغامضة الواردة في النص وغير موجود في الكتاب المقرر على السبورة واطلب من أحد الطلاب قراءة جهرية، ثم بعد ذلك نحلل أبيات القصيدة.

اعزائي الطلاب لو حاولنا أن نجد مثالاً حياً يحيى في اذهاننا امجاد الماضي ويجعل من الحاضر صور مشرقة في نفوسنا وضمائرنا فأننا سنجد الماضي التليد في حاضر العراقيين المشرق المشرف فالعرب الامس الذين لا يقبلون الذل والمهانة ولا يهابون الخصوم والاعداء وهم حاضرون في عقولنا وضمائرنا وهم ماثلون امام انظارنا وانظار العالم ممثلين بشعب العراق الأبي الذي يواجه هجمة استعمارية ويقاوم الاعداء وينتصر عليهم بقوة البأس وصلابة الموقف وعزيمة لا تلين فما

انقضى الماضي إلا وقد اصبح حاضراً حياً أمام انظارنا لأننا اصحاب حق وتاريخ وحاضر ومستقبل.

سادساً: القراءة الجهرية الثانية للطلاب (خمس دقائق)

وفيها يقرأ الطلاب الذين لم يقرأوا في القراءة الاولى مع التركيز على أن تكون القراءة بصوت واضح وبشكل مضبوط.

سابعاً: التقويم (خمس دقائق)

بعد الانتهاء من الدرس اقوم بتوجيه بعض الاسئلة للطلاب وذلك لمعرفة مدى استيعابهم للدرس الجديد ومن هذهِ الاسئلة:

١- من يذكر لنا أسم ونسب صاحب النص؟

٢- بماذا افتتح الشاعر قصيدتهِ؟

٣- ما السبب الذي جعل الشاعر يتكلم بصيغة الجماعة؟

ثامناً: الواجب البيتي

تحديد الواجب البيتي، حفظ ثمانية أبيات من قصيدة عمرو بن كلثوم للدرس القادم.

الملحق (٩)

التوجيهات والتعليمات للمجموعة التجريبية

عزيزي الطالب:

يجتهد المدرس ليهيء لك افضل الظروف التي سوف تساعدك على كسب تعلم راقٍ يجعل منك طالب متميز أن شاء الله.

لقد وجد كثير من التربويين والباحثين أن تعلم الطلبة يتحسن كثيراً عندما يتعاونون فيما بينهم. فعندما يتعاون الطلبة فأن الجميع سوف يتعلم بشكل أفضل، هذا خلاف التعلم التنافسي الذي غالباً ما يتعلم فيهِ طرف أكثر من الطرف الآخر.

اذا كانت لديك معرفة وترى انها يمكن أن تعين زملاؤك فعليك بتقديمها لهم، واذا كانت تواجه صعوبة في فهم بعض الموضوعات فلا تتردد عن سؤال زملائكَ، فسوفَ تجدهم خير عون لك، فتعاونك مع زملائك سوف لن يثري معرفتك العلمية فقط بل سوف يقوي علاقاتك الاجتماعية بزملائك، وينمي لديك القدرة على الحوار مع الآخرين والثقة بنفسك.

وحتى يكون تعلمنا تعلماً تعاونياً آمل أن تلاحظ ما يأتي والعمل بهِ:

١- تعرّف جيداً على مجموعتك التي تعمل معها، وكن عضواً فاعلاً في مجموعتك تساهم معها في تحقيق اهداف الدرس.
٢- يجب أن تعلم أن كل طالب مسؤول عن تعلم افراد المجموعة وأن عليك تقديم ما يمكنك من مساعدة لها.
٣- يجب أن لا يتولى طالب أو طالبات المشاركة والتفاعل في حين يكتفي الآخرون بالاستماع فقط.
٤- الدرجة التي سوف تحصل عليها في اختبار التقويم اليومي سوف تكون متوسط درجات افراد مجموعتك، أي أن درجة زميلك المنخفضة سوف تؤثر على درجتك الفعلية.

اما إجراءات سير الدرس فستكون بالشكل التالي:

سيقوم المدرس بإعطاء مقدمة قصيرة وملخصة تتضمن موضوع مادة الدرس وشيء مختصر عن الدرس السابق، ثم يسمح بعد ذلك للطلاب بتكوين المجاميع الثانوية وبعد مرور مدة من الوقت يرجع كل طالب إلى مجموعتهِ الاصلية ويوضح ما توصل اليهِ مع زملائهِ من المجاميع الاخر، وفي اثناء ذلك يمر المدرس على كافة المجاميع ويطلع على عمل الطلاب داخل مجموعاتهم وأن كان هناك ثمة سؤال أو استفسار من قبل مجموعة من المجاميع لا يستطيعون الاجابة عليهِ داخل المجموعة يسألون المدرس، والمدرس بدوره يطرحه على كافة المجاميع والمجموعة التي ستجيب عن هذا السؤال ستكافأ، وبعد الانتهاء من مناقشة الموضوع الدراسي يجري المدرس اختبار لكافة المجاميع وتعطى الدرجات للفريق على وفق الاداء الفردي لكل طالب في الاختبار.

الملحق (١٠)

معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيليّ البعديّ وقوة تمييزها

ت	درجات عليا	درجات دنيا	صعوبة	تمييز	ت	درجات عليا	درجات دنيا	صعوبة	تمييز
١	٢١	٨	٥٣	٤٨	٢٥	٢٤	١٢	٦٧	٤٤
٢	١٥	٦	٣٩	٣٣	٢٦	٢٣	١٢	٦٥	٤١
٣	٢٢	١٢	٦٣	٣٧	٢٧	٢٤	١٥	٧٢	٣٣
٤	٢٢	١٢	٦٢	٣٧	٢٨	٢٢	٩	٥٧	٤٨
٥	٢٤	١٣	٦٨	٤٠	٢٩	٢٤	١١	٦٥	٤٨
٦	٢٢	١٠	٥٩	٤٤	٣٠	٢٠	٩	٥٤	٤٠
٧	٢٥	١٥	٧٤	٣٧	٣١	١٩	١٠	٥٤	٣٣
٨	١٤	٥	٣٥	٣٣	٣٢	٢٦	١٠	٦٧	٥٩
٩	٢٥	١١	٦٧	٥٢	٣٣	٢١	٨	٥٤	٤٨
١٠	٢٠	٥	٤٦	٥٦	٣٤	٢٠	٦	٤٨	٥٢
١١	١٨	٩	٤٣	٣٣	٣٥	٢٤	١٠	٦٣	٥٢
١٢	٢٣	١٢	٦٥	٤١	٣٦	٢٤	١٤	٧٠	٣٧
١٣	١٩	٦	٤٦	٤٨	٣٧	٢٠	٩	٥٤	٤١
١٤	١٩	١٠	٥٤	٣٣	٣٨	١٣	٥	٣٣	٣٠
١٥	١٨	٥	٤٣	٤٨	٣٩	٢٥	١١	٦٧	٥٢
١٦	٢١	٥	٤٨	٥٩	٤٠	٢٠	١٠	٥٦	٣٧
١٧	١٨	٧	٤٦	٤١					
١٨	١٩	٩	٥٢	٣٧					
١٩	٢٣	١٠	٦١	٤٨					
٢٠	١٩	٧	٤٨	٤٤					
٢١	٢٢	٦	٥٢	٥٩					
٢٢	٢٤	١٠	٦٣	٥٢					
٢٣	١٦	٨	٤٤	٣٠					
٢٤	١٨	٦	٤٤	٤٤					

الملحق (١١)

فعالية البدائل الخاطئة

ت	فعالية البديل الخطأ الأول	فعالية البديل الخطأ الثاني	فعالية البديل الخطأ الثالث	ت	فعالية البديل الخطأ الأول	فعالية البديل الخطأ الثاني	فعالية البديل الخطأ الثالث
١	– ١٤	– ١	– ٣	٢٥	– ١١	– ١٤	– ١٤
٢	– ١	– ١٨	– ١٨	٢٦	– ٢٢	– ١٨	– ١٤
٣	– ١٨	– ٢٥	– ١٨	٢٧	– ٢٦	– ١١	– ١٨
٤	– ١١	– ١٤	– ١٤	٢٨	– ١٩	– ١٥	– ٧
٥	– ١١	– ١١	– ١١	٢٩	– ٧	– ١١	– ١٥
٦	– ١٤	– ٢٢	– ٢٥	٣٠	– ٣٣	– ١٤	– ١٨
٧	– ٧	– ٢٢	– ١١	٣١	– ٣٣	– ٧	– ١٤
٨	– ١١	– ١٩	– ١١	٣٢	– ١١	– ١٨	– ١٨
٩	– ١٨	– ١١	– ١٨	٣٣	– ١٤	– ١٨	– ٢٢
١٠	– ١٤	– ٢٢	– ١١	٣٤	– ١١	– ١١	– ٢٢
١١	– ١٤	– ١٤	– ١٤	٣٥	– ١٥	– ٧	– ٧
١٢	– ١٤	– ٢٢	– ١٨	٣٦	– ٣٣	– ٧	– ١١
١٣	– ١١	– ١٩	– ١٥	٣٧	– ١٨	– ١٤	– ١١
١٤	– ١٥	– ١٥	– ٧	٣٨	– ١٩	– ٢٢	– ٧
١٥	– ١٩	– ٧	– ٢٢	٣٩	– ١١	– ١٤	– ١٨
١٦	– ١٥	– ١٥	– ١٩	٤٠	– ١١	– ١٤	– ١٤
١٧	– ٢٢	– ٧	– ٣				
١٨	– ٢٢	– ٧	– ١١				
١٩	– ١٦	– ١٥	– ١٩				
٢٠	– ٧	– ٧	– ١٥				
٢١	– ١٤	– ١٨	– ١٥				
٢٢	– ١٩	– ٩	– ٧				
٢٣	– ٣٣	– ١١	– ٧				
٢٤	– ٣٣	– ٣٣	–١٨				

الملحق (١٢)

يبين درجات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

ت	الدرجة الكلية	درجات س	درجات ص	ت	الدرجة الكلية	درجات س	درجات ص
١	٢٦	١٢	١٤	٢٦	٢٨	١٦	١٢
٢	٣٤	١٨	١٦	٢٧	٣٠	١٦	١٤
٣	٣٠	١٦	١٤	٢٨	٣١	١٦	١٥
٤	٢٨	١٣	١٥	٢٩	٢٦	١٢	١٤
٥	٢٥	١٣	١٢	٣٠	٣٠	١٦	١٤
٦	٣١	١٧	١٤	٣١	٢٥	١٣	١٢
٧	٣١	١٥	١٦	٣٢	٢٩	١٥	١٤
٨	٣٥	١٨	١٧	٣٣	٣٥	١٨	١٧
٩	٢٥	١١	١٤	٣٤	٣١	١٦	١٥
١٠	٢٨	١٣	١٥	٣٥	٢٣	١٠	١٣
١١	٢٦	١٤	١٢	٣٦	٣٣	١٧	١٦
١٢	٢٣	١١	١٢	٣٧	٢٩	١٤	١٥
١٣	٢٧	١٤	١٣	٣٨	٣١	١٦	١٥
١٤	٢٨	١٣	١٥	٣٩	٢٤	١٢	١٢
١٥	٢١	١١	١٠	٤٠	٢١	١١	١٠
١٦	٣٤	١٨	١٦	٤١	٢٥	١٢	١٣
١٧	٢٤	١١	١٣	٤٢	٢٧	١٥	١٢
١٨	٢٠	٩	١١	٤٣	٣٦	١٧	١٩
١٩	٢٦	١٤	١٢	٤٤	٢٨	١٣	١٥
٢٠	٢٣	١٠	١٣	٤٥	٢٥	١٤	١١
٢١	٣٣	١٦	١٧	٤٦	٣١	١٥	١٦
٢٢	٣٢	١٨	١٤	٤٧	٣٠	١٤	١٦
٢٣	٢٩	١٤	١٥	٤٨	٢٧	١٣	١٤
٢٤	٣٣	١٥	١٨	٤٩	٣٣	١٥	١٨
٢٥	٣٧	١٩	١٨	٥٠	٢٠	٩	١١

حيث س تمثل درجات الفقرات الزوجية.

ص تمثل درجات الفقرات الفردية.

مج ص = ٧,٩

مج س = ٧,٧

مج ص٢ = ١,٢٨١

مج س٢ =١,٣٤٤

مج س × ص = ١,٢١٤

مج (س٢) = ٤٩٩٨٤٩

مج (ص٢) = ٥,٢٦٨١

ر نصفيّ = ٠,٦٧

ر كليّ = ٠,٨٠

الملحق (١٣)

يبين فقرات الأختبار البعديّ بصيغتهِ النهائية

اسم الطالب: .....

الصف والشعبة: .....

المدرسة: .....

تعليمات الأختبار

عزيزي الطالب

بين يديك أربعون فقرة أختبارية تدور حول الموضوعات التسعة التي درسناها من مادة الأدب والنصوص، المطلوب منكَ الأجابة عن جميع فقرات الأختبار بدقة، إذ ستجد أربعة أجوبة لكل سؤال، وهنالك جواب واحد صحيح وثلاثة أجوبة غير صحيحة، ضع دائرة حولَ الحرف الذي يسبق الأجابة التي تراها صحيحة.

وإليك المثال التوضيحيّ:

يعد أمرؤ القيس من شعراء

أ- المفضليات ب- المعلقات جـ الأصمعيات د- الخوارزميات

وقت الأجابة خمسون دقيقة

درجة الأختبار اربعون درجة (لكل سؤال درجة واحدة فقط).

١- لقد لقب الشاعر (بالأعشى) وذلك بسبب:

أ – قوة بصرهِ ب- افراطهِ في وصف ممدوحيهِ.

جـ – ضعف بصرهِ د – قدرتهِ على أرتجال الشعر

٢- وإنا المهلكون إذا ابتلينا هذا عجز بيت صدرهُ:

أ – وقد علم القبائل من معدٍ ب- وانا العاصمون اذا اطعنا

جـ- وانا المطعمون إذا قدرنا د- وانا التاركون اذا صخطنا

٣- أحد الأبيات الآتية كان مطلع لقصيدة عمرو بن كلثوم:

أ- ملأنا البرَ حتى ضاق عنا وماءُ البحرِ نملؤهُ سفينا

ب- ابا هند فلا تعجل علينا وأنضرنا نخبرك اليقينا

جـ- أرث جديد الحبلِ من أم معبد بعاقبة أم أخلفت بحل موعد؟

د- أمرتهم امري بمنعرج اللوى فلم يتبينوا النصحَ إلا ضحى الغدِ

٤- معنى كلمة (جحاجح) في بيت الأعشى هو:

أ – السيد الكريم ب- السيد الكريم والشجاع

جـ- السيد الشجاع د- السيد المسارع إلى الكلام

٥- أستهل عمرو بن كلثوم قصيدته على ما كان سائداً في عصرهِ يذكر:

أ – الحبيبة ب- الأقداح

جـ- هجر الحبيبة د- الديار

٦- أعراب كلمة (الهنديّ) الواردة في البيت الشعري:

قالوا البقية: والهنديّ يحصرهم ولا بقية إلا التاز فأنكشفوا

أ- حال ب- صفة جـ- مفعول به د- فاعل

٧- من هو الشاعر المشابه لقصة عنترة في حبه لمحبوبتهِ:

أ – قيس أبن الملوح ب- عمرو بن كلثوم

جـ- النابغة الذبياني د- امرؤ القيس

٨- لقد خرج (الأعشى) عن المألوف من صور التشبيهات للنساء التي كانت شائعة على ألسن معاصريه من الشعراء في البيت الشعري:

أ- وضعننا خلفنا كحلاً مدامعها أكبادها وجفُ مما ثرى تجفُ

ب- حوائر عن خدود عاانيت عبراً ولامها وعلاها غبرة كسفُ

جـ- من كل مرجانة في البحرِ اخرجها غواصها ووقاها طينها الصدفُ

د- إذا امالوا إلى النشاب ايديهم ملنا بيض فظل الهامُ يختطفُ

٩- لقد أبدع عمرو بن كلثوم عندما صور رايات قومهِ في قصيدتهِ بأنها:

أ - بيضاء قبل الحرب وبعدها ب- صحراء قبل الحرب وبعدها

جـ- بيضاء قبل الحرب وصحراء بعدها د- صحراء قبل الحرب وبيضاء بعدها

١٠- الشاعر الذي وصف بكرمهِ هو:

أ - زهير إبي سلمى. ب- الأعشى

جـ- امرؤ القيس بن حجر د- حاتم بن عبد الله الطائي

١١- لقد برع عنترة بن شداد في فنين من فنون الشعر هما:

أ - الغزل والمدح ب- الغزل والحماسة

جـ- الرثاء والحماسة د- الحماسة والهجاء

١٢- قال الرسول محمد (ﷺ) ((هذا أول يوم أخذت فيه العربُ من العجم)) بحق معركة:

أ - اليرموك ب- ذي قار

جـ- القادسية د- حطين

١٣- أرادَ الشاعر من لفظة الليل التي وردت في البيت الشعري:

وعاذلة هبت بليل تلومني وقد غاب عيوق الثريا قعردا

أ- لكثرة النجوم والكواكب التي تظهر في السماء اثناء الليل.

ب- كناية عن كرمهِ لكثرة ضيوفهِ في الليل.

جـ- لما يعوز الأنسان فيهِ من مشاعر الحزن ويثير في نفسهِ المخاوف.

د- لأن القمر لا يظهر إلا في الليل.

١٤- تعرب كلمة (البخيل) في قول الشاعر:

تلـوم علـى اعطـائي المـالُ خِلَّـة إذا ظـن بالمـال البخيـلُ وصـردا

أ – خبراً ب- مفعولاً به أول

جـ- مفعول به ثاني د- مفعولاً به

١٥- لقد جزم الفعل (أصمدْ) في بيت دريد حين قال:

ويـاتن ولـم أصـمد إليـك نوالهـا ولـم تـرج فينـا رده اليـوم أو غـدِ

أ- لأنهُ مسبوق بأداة شرط جازمة

ب- لأنهُ مسبوق بأداة شرط غير جازمة

جـ- لأنهُ مسبوق بأداة جزم.

د- لأنهُ مسبوق بأداة نصب.

١٦- البيت الشعري الذي صور فيه الشاعر حاتم الطائي بخل البخلاء، ووصفهم بأنهم قليلوا العطاء هو:

أ- أريني جواداً مات هزلاً لعلني أرى ما ترين أو بخيلاً مخلدا

ب- سأذخرُ من مالي دلاصاً وسابحاً وأسمر خطياً وعصباً مهنداً

جـ- تلوم على أعطائي المال خلة إذا ضن بالمالِ البخيل وصردا

د- تقول: إلا أمسك عليكَ فأنني أرى المال عند الممسكين معبدا

١٧- أشترق الجمل مثل يضرب لمن:

أ – من لا رأي لهُ ب- من كان رأيهُ سديداً

جـ- من يظهر أن عندهُ رأياً ثم يتضح عجزهُ د- من يتعصب لرأيه

١٨- الأسلوب البلاغي البارز في خطبة هانيء بن مسعود:

أ – التشبيه ب- الجناس

جـ- الكناية د- السجع

١٩- الفكرة التي أرادَ عمرو بن كلثوم أيصالها إلى السامع في قصيدتهِ التي مرت علينا هي:

أ – هم أهل ذلك الوادي ب- هم سادة العرب وأشرافهم

جـ- هم من أول من سكن ذلك الوادي د- لا يسمحون لأحدٍ أن يسكن في ذلك الوادي

٢٠- أن المفردات التي استعملها حاتم الطائي في قصيدتهِ في ضوء مفردات العصر الذي قيلت فيه هي:

أ – معقدة ب- صعبة

جـ- غامضة د- سهلة

٢١- شاعر انتهت حياتهُ يوم حنين هو:

أ – امرؤ القيس ب- النابغة الذبياني

جـ- زهير بن إبي سلمى د- دريد بن الصمة

٢٢- من الأمثال التي تضرب لمن لهُ حسن منظر ولا معنى وراءهُ

أ – أستنوق الجمل ب- حلب الدهرُ أشطرهُ

جـ- مقتل الرجل بيت فكيهِ د- برق لو كان لهُ مطر

٢٣- من الأسباب التي جعلت من الشاعر دريد بن الصمة في مقدمة الشعراء الفرسان هو:

أ – لمشاركتهِ في كثير من المعارك. ب- لأنهُ من الفرسان الشجعان

جـ- لقلة الشعراء الفرسان. د- لكثرة قصائدهِ حول المعارك

٢٤- مررت بمحنة ووقف صديقُ إلى جانبك إي مثل يمكن أن ينطبق عليهِ؟

أ – حلب الدهرُ أشطرهُ ب- يخبطُ ضبط عشواء

جـ- أول الشجرة النواة د- أن أخاك من اساك

٢٥- قال هانئ في خطبتهِ (يا آل بكر قاتلوا فما للمنايا من بد) أرادَ هنا:

أ – قاتلوا بشجاعة تهزم الموت ب- قاتلوا لأجل الغنيمة والمال

جـ- قاتلوا فالنصر لا يأتي إلا بالقتال د- قاتلوا فلا يوجد مهرب من الموت

٢٦- سورة قرآنية تناولت قصة محاولة إبرهة هدم الكعبة:

أ – سورة البقرة ب- سورة العنكبوت

جـ- سورة الفيل د- سورة النمل

٢٧- نجتاز مرحلة الحصار المفروض على قطرنا ونكسر طوقهُ، نضع نصب أعيننا قول هانئ:

أ – الحضر لا ينجي من القدر. ب- أستقبال الموت خير من استدبارهِ

جـ- قاتلوا فما للمنايا من بد د- أن الصبر من أسباب الظفر

٢٨- أشارَ ذو الأصبع العدواني في وصيتهِ إلى انهُ يمكن للأنسان أن يكسب احترام الكبار ومودة الصغار بقولهِ:

أ – أكرم صغارهم يكرمك كبارهم ب- أعن من أستعان بك

جـ- تواضع لهم يرفعوك د- إلن جانبك لقومك يحبوك

٢٩- مؤلف كتاب مجمع الأمثال هو:

أ- الجاحظ ب- الميداني جـ الأصمعي د- المفضل الضبي

٣٠- من أبرز الفنون النثرية في عصر ما قبل الأسلام:

أ- المقالة ب- الرواية جـ- المسرحية د- الخطابة

٣١- مناسبة وصية ذي الأصبع العدواني لأبنه اسيد هي:

أ – احتقار ذو الأصبع العدواني ب- سفر ابنه اسيد

جـ- سفر ذو الاصبع العدواني د- تولي ابنه منصباً

٣٢- دونت القصص في:

أ – القرن الأول الهجري ب- القرن الثاني الهجري

جـ- منتصف القرن الأول الهجري د- بداية القرن الثالث الهجري

٣٣- من أبرز الشخصيات التي كانت مثال حياً على روح الدفاع عن الأرض وقاومه ابرهة هي شخصية:

أ- ابو رغال ب- حناطة الحميري جـ- تقيل بن حبيب الخثعمي د- اونيس

٣٤- أنهى ذو الأصبع العدواني وصيته بـ (فبذلك يتم سؤددك) إي:

أ – بذلك تستحوذ على المسلك ب- بذلك تتم سيطرتك على القبيلة

جـ- بذلك يتم نصرك على الاعداد د- بذلك يعلو شأنك

٣٥- شغلت القصص مساحة واسعة من حياة العرب:

أ – لأنها كانت وسيلة للتسلية ب- لم يكن لديهم إي لون أوفق ادبي يتناولوهُ سوى القصص

جـ- لأنها كانت مدعاة للفكاهة والضحك د- لأن فيها تاريخهم واستذكارهم لأيامهم وأخبارهم

٣٦- أرادَ عنترة بن شداد تقبيل السيوف وذلك لأن:

أ- لمعانها بذكرهُ بثغر الحبيبة

ب- حبيبتهُ كانت مبارزة ماهرة بالسيف

جـ- قسوة المحبوبة كقسوة السيف في احتراقهِ في قلب الفارس

د- لأن السيف يمثل رمزاً من رموز الفرسان

٣٧- تجوع الحرة ولا تأكل بثدييها: اعراب الحرة:

أ- فاعلاً ب- نائب فاعل جـ- بدل د- مبتدأ

٣٨- أرادَ الشاعر دريد بن الصمة في قصيدتهِ أن يصور لنا قيم التضحية والتحدي والخلود فهل أنهُ:

أ- نجح في تصويرهِ لهذهِ القيم.

ب- نجح في تصويرهِ لهذهِ القيم بصورة جزئية.

جـ- لم ينجح في تصويره لهذه القيم

د- لم ينجح في تصويرهِ إلا لقيمة الخلود.

٣٩- من مميزات الوصايا:

أ – الأيجاز والبلاغة ب- الايجاز فقط

جـ- طول عباراتها د- البلاغة فقط

٤٠- خصائص تميز بها شعر دريد بن الصمة هي:

أ – صعوبة مفرداتهِ ب- تعدد الفنون الشعرية.

جـ- اسهابهُ في التعبير د- اسهابهُ في المعالجة

الملحق (١٤)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٣٤	٢٢	٣١	١	٣٠	٢٢	٣٤
٢	٣٣	٢٣	٣٢	٢	٣٢	٢٣	٢٦
٣	٣٧	٢٤	٣٤	٣	٣٦	٢٤	٢٣
٤	٣٥	٢٥	٣٨	٤	٢٨	٢٥	٣١
٥	٣٣	٢٦	٣٣	٥	٢٦	٢٦	١٩
٦	٣٢	٢٧	٢٤	٦	٢٤	٢٧	٢٥
٧	٣٦	٢٨	٢٤	٧	٢٤	٢٨	١٠
٨	٣٨	٢٩	٢١	٨	١٠	٢٩	٢٨
٩	٣١	المجموع = ٩١٢		٩	٢٨	٣٠	٢٦
١٠	٣٤	الوسط الحسابي=٣١,٤١٤		١٠	٣٠	المجموع = ٨٠٢	
١١	٢٩	الانحراف المعياري=٤,٣٤٦		١١	٣١	الوسط الحسابي = ٢٦,٧٣٣	
١٢	٣٠	التباين = ١٨,٨٩٤		١٢	٢٩	الانحراف المعياري = ٥,٨١٩	
١٣	٢٨	المحسوبة = ٣,٥١٢		١٣	٣١	التباين = ٣٣,٨٥٧	
١٤	٣٧	الجدولية = ٢,٠٠٠		١٤	٢٨	القيمة المحسوبة = ٣,٥١٢	
١٥	٣٤	عدد افراد العينة = ٢٩		١٥	٢٧	القيمة الجدولية = ٢,٠٠٠	
١٦	٢٧			١٦	٢٩	عدد افراد العينة = ٣٠	
١٧	٣٣			١٧	٣١		
١٨	٣١			١٨	٣٠		
١٩	٢٧			١٩	٢٤		
٢٠	٢٧			٢٠	٢٢		
٢١	٢٩			٢١	٣٠		