أثر استراتيجية روبسن في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به عند طالبات الصف الرابع الأدبيّ

م. عدنان عبد الكريم محمود
جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية

الملخص:

اجريت هذه الدراسة في محافظة ديالى، واستهدفت تعرف أثر استراتيجية روبسن في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به عند طالبات الصف الرابع الأدبيّ ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عينة من احدى مدارس محافظة ديالى، بلغت ٥٤ طالبة، موزعة على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وبعد أن أجرى البحث التكافؤ الاحصائيّ بين طالبات المجموعتين، أعدّ مستلزمات التجربة من صياغة الاهداف السلوكية، وإعداد الخطط التدريسية، ثم أعدّ اختبارا تحصيليا لقياس التحصيل والاحتفاظ تكون من ٤٠ فقرة، اتسم بالصدق والثبات والموضوعية، طبقه على عينة البحث في نهاية التجربة، وتوصل الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة، وأوصى الباحث بالاهتمام بالطرائق التدريسية الحديثة في التدريس، وتأكيد أهمية استراتيجية روبسن في مناهج كليات التربية الأساسية وكليات التربية، بما يؤدي إلى فهم هذا الطريقة فهما جيدا. واقترح إجراء دراسات لاحقة مكملة لهذا البحث.

The Effect of Robinson's Strategy on the Achievement and Retain of Fourth Grade Primary School Students in Arabic Grammar

Lecturer. Adnan Abed Al-Kareem Mahmood
Diyala University – College of Education for Human Sciences

Abstract:

This study was conducted in the province of Diyala, targeted know the effect Robson strategy in the collection of Arabic grammar and keep it when students fourth grade literary, and to achieve the goal of research chose researcher sample from a school in Diyala province amounted to 54 students divided between experimental groups and the control group, and having done research, parity Statistical between the two students, a promising experiment kits of formulating behavioral objectives and prepare lesson plans, then a promising achievement test to measure achievement and retention be 40 paragraph characterized by honesty and consistency and objectivity, a layer on the sample at the end of the experiment, and reached higher than the experimental group students to the control group students and recommended researcher worthwhile teaching modern methods of teaching, and emphasize the importance Robson strategy in basic education colleges and colleges of education curricula so as to understand the way a good understanding. It was suggested that subsequent studies complement for this search.

الفصل الأول/ التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

على الرغم من تقادم الجهود المعنية بتعليم العربية، فما يزال المتعلمون ضعافاً في اللغة، وتتزايد الشكاوى من تدني مستواهم اللغويّ، وبخاصة قواعد اللغة العربية، وجهلهم بأولياته. ويكاد ضعف الطلبة في قواعد النحو أن يكون شاملاً وعاماً، فهو لا يقتصر على مرحلة دراسية من غير أخرى أو صف دراسي من غير آخر. (اللبدي، ١٩٩٩، ص ٨٢)

فيشكو المتعلمون من جفاف النحو المقدم إليهم في مراحل التعليم العام كلها، ويُلحظ عليهم كثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبونها، وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابة. (عبد الهادي، ٢٠٠٠، ص٣١٢-٣١٣).

وعلى الرغم من أنَّ الكثير من العلماء قد غالوا بالقواعد، ممّا جعل السمة الغالبة عليها الجفاف والصعوبة، وذلك؛ لأنها تتطلب قدرات عقلية تعتمد على فهم الطلبة وإدراكهم لأسسها جميعا . وإن النحو الذي يريده المعاصرون أن يكون سهل التناول، واضح القواعد، رائع الشواهد والأمثلة، بديع العرض والشرح، معبراً عن روح العصر. (مطلوب، ٢٠٠١، ص ٢١٤)

ويعتقد الباحث من خلال تجربته في مجال التدريس بأنّ الجزء الأكبر من المشكلة يقع على طرائق التدريس المتبعة، التي تعتمد على الحفظ والتلقين بالدرجة الأولى، فضلا عما يتصل بالإعداد النحوي لمدرسي اللغة العربية، وما يتصل بالمحتوى النحويّ، وعدم ملاءمته لمستويات الطلبة العقلية.

إنَّ السبب الذي يدفعنا الى الخوض في طرائق التدريس الحديثة هو تعرف أكبر قدر من الطرائق التربوية الفعالة في تقديم المعرفة، وبخاصة تلك التي تفعِّل دور المتعلم، وتجعله نشطاً، وليس فقط متلقٍ للمعرفة.

أهمية البحث:

قواعد اللغة العربية أهم فروع اللغة العربية وأكثرها اعتماداً على العقل والتفكير، ومنه ينطلق الطلبة أو المتعلمون الى بقية فنون الكلام، وفروعه، وبه يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة وتتكون لهم بقواعده رياضة لغوية ذهنية تعتمد على القياس منهجاً ، والتحليل أصولاً ، والتعليل تحقيقاً ، إذ يتوافر لهم بذلك حسّ لغويّ يمكنهم من هضم اللغة، واستيعابها، والتعبير بها، والانطلاق منها. (زاير ،وايمان، ٢٠١٤، ص ١٨١)

ولأهمية النحو فقد وصفه أرسطو بأنه منطق الكلام، فغايته أن يوضح علاقة الكلمة في الجملة بغيرها من الكلمات، وباتضاح هذه العلاقة يتضح المعنى المقصود الذي يراد نقله الى السامع (ابراهيم، ١٩٧٣، ص٨)

ويؤكد الفارابي " أنّ أهمية قوانين النحو من اجل تقويم اللسان وتجنب اللحن"، (خليفة،١٩٨٨،ص١٩) فالقواعد وسيلة لضبط الكلام، وتمكين الطلبة من لغتهم لإجادة التعبير والبيان، ودراسة النحو ليست غاية تقصد لذاتها، وترمي الى مقاصد علمية مجردة، وإنما وسيلة تعصم الألسنة والأقلام من اللحن، وتمكن من الفهم والإفهام بصورة جيدة. (دمعة، ١٩٧٧، ص ١١١) ولهذا عدَّ جومسكي النحو من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان، ولا يمكننا أن نتصور حياة لأيٍّ أحد من غير قلب. (المنظمة العربية،١٩٨٤، ص ٤٢) وتعين قواعد اللغة دارسها على تعرف خصائص اللغة العربية وإثراء صيغها؛ لأنَّ هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة، وصيغها المتنوعة والتغييرات التي تحدث في ألفاظها وتراكيبها. (عامر،٢٠٠٠، ص ١٢٥)

وتعدُّ طرائق تدريس قواعد اللغة العربية من الموضوعات التي اهتم بها المربون قديماً وحديثاً، فأخذوا يلتمسون الطرائق الناجحة والفضلى، لأنَّ غالبية طرائق التدريس التقليدية، والأساليب المتبعة لا تشجع الطلبة في الإقبال على تعلم قواعد لغتهم، لأنَّها عاجزة عن تلبية حاجاتهم، واتجاهاتهم، ولا تراعي الفروق الفردية بينهم، فضلاً عن أنّها تتسم بالطابع الإلقائي، أي إنَّ المدرس هو الذي يتحمل مسؤولية الدرس في داخل الصف، ويقتصر دور الطالب على الإصغاء والتلقي والحفظ لما يُلقى عليه، فأصبحت غير متوافقة مع الاتجاه التربوي الحديث. (الحلي، ١٩٨٤، ص ٣٨٥) وتؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة أهمية التعلم الذاتي الذي ينقل اثر العملية التربوية من المادة الدراسية الى الطالب نفسه، ويسلط عليه الأضواء من قبيل ميوله، واستعداداته، وقدراته، ومهاراته الذاتية بهدف التخطيط لتنميتها وتوجيهها. (سلامة، ٢٠٠٠، ص ٣٣٧)

وحتى تستطيع مادة قواعد اللغة العربية ان تحقق الاهداف التي وضعت من اجلها ومنها تنمية روح البحث والاستقصاء والاتصال الخارجيّ، وإتاحة الفرص امام الطلبة للتقصي عن الحقائق والمعلومات بأنفسهم، وتنمي قدراتهم على الاعتماد على انفسهم ،فانَّ تلك الاهداف تتفق مع ما توصلت اليه بعض البحوث والدراسات السابقة التي استخدمت بعض الاستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية، ويكون موقف المتعلم فيها ايجابيا لا سلبيا ،نشطا فاعلا، لا مستقبلاً لكل ما يلقى اليه من معلومات، ومسلما بصحتها، ويؤدي المدرس فيها دور الموجه والمرشد بدلا من التلقين .

لقد اتجهت التربية الحديثة الى اتباع الاستراتيجيات التدريسية والطرائق والأساليب الجديدة التي تحقق افضل تعلم ممكن في حجرة الدراسة، لذلك كانت الدعوة الى استخدام اساليب التعلم الذاتي، وطرائق التعلم بالاستكشاف، والاستقصاء ، والتعلم التعاوني الذي يميز طرائق التدريس هذه من غيرها من الطرائق القديمة، هو دور المدرس والطالب فيها .(شريف ،١٩٨٤، ص٨٠).

إنَّ التعلم التعاوني يؤكد الجوانب الانسانية بين الطلبة، لتحقيق الاهداف التعاونية من خلال اشراك الطلبة داخل حجرة الصف والتفاعل الايجابيّ بينهم، فانه خير وسيلة للحصول على هذا التفاعل، وان هذه الاستراتيجية التدريسية هي اداة ناقلة للعلم والمعرفة بوساطة الطالب للطالب أولا والمدرس للطالب ثانيا .

يتم التعلم التعاونيّ عن طريق اشراك مجموعة من الطلبة في انجاز عمل ما، يدركون أهميته ويسعون الى إتمامه بحيث يتحمل كل فرد في المجموعة نصيبه من المسؤولية لتحقيق اغراض الجماعة وتأدية واجبه في تنفيذ خطة المجموعة التعاونية.

إنّ مساعدة الطلبة على تنمية ميولهم واتجاهاتهم الايجابية نحو المادة الدراسية وغرفة الصف، والمدرسة، وشعور الطلبة بالارتياح في أثناء التعلم والتعاون الايجابيّ فيما بينهم، هي من السمات الاساسية للتعلم التعاونيّ عند تطبيقه، ويعزز النواحي العلمية والاجتماعية لدى الطلبة، "ويصلح لتدريس الموضوعات جميعها في المراحل الدراسية كافة". (Cook ,1990:p.139) أما (Wheeler and ryan,1973) فيشيرا الى أنَّ التعلم التعاوني طريقة تنمي روح المحبة بين الافراد المتعلمين، وتعمل على ان يستفيد بعضهم من بعضهم الاخر.

.(Wheeler and ryan,1973:pp.402-407)

ويرى جونسون (johnson,r.1992) ان استراتيجية التعلم التعاوني هي استراتيجية تتطلب من الطلبة ان يعملوا ويتدارسوا المادة المتعلمة سويا ، وكذلك يتعلمون ويتدربون على مهارات التفاعل الاجتماعي المشترك معا وفي الوقت نفسه، ولكي يحدث التعلم لا بدّ من تحديد اهداف التعلم المنشودة لمجموعات الطلبة، والعمل معا لتحقيقها ، بحيث يكون كل طالب مسؤولا عن نجاحه، ومسؤولا كذلك عن نجاح باقي زملائه (الدمنهوري، ٢٠٠٠: ١٠٤)، وأشارت دراسة (غباشنة، ١٩٩٤) الى انها طريقة تمتاز بعدد من المميزات التربوية والاجتماعية، والنفسية، فعن طريقها يتخلص الطلبة من مشاعر الاتجاهات السلبية نحو البيئة المدرسية، وانها تولد الثقة في نفوسهم، بقدراتهم وامكاناتهم المخزونة، وتولد مشاعر الانتماء والتعاون مع المجموعة مما ينسحب ذلك الى البيئة المدرسية والجو المدرسي الذي يعيشه الطلبة ممهدة الطريق أمامهم الى حياة اجتماعية صحية تربوية خارج اسوار المدرسة، وتسهم في تخليصهم من النوازع الفردية والأنانية، والتحول من التنافس الفردي الى المشاركة والتعاون على تحمل المسؤولية منذ الصغر من خلال تبادل الادوار. (غباشنة ،١٩٩٤: ١٥)

وقد وجد (johnson and johnson) أنّ التفاعل الصفيّ التعاونيّ يفوق التفاعل الصفيّ التنافسيّ من حيث معطياته التحصيلية، ومن حيث تقدير الاشخاص المتفاعلين لذواتهم ، ومن حيث ميل بعضهم للبعض الآخر (أبو هلال وآخرون ،١٩٩٣: ٣٥٥)

في حين تؤكد (Rubin,1987) بأنّ التعلم التعاوني استراتيجية تقضي على الملل، وتجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة (Rubin,1987:p.46) . كما تصف (christion,1990) التعلم التعاوني بالحكمة الصينية القائلة ((اخبرني انسى، ارني اتذكر ، اشكرني اتعلم))، ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات التي اشار اليها (القاعود ، ١٩٩٥) التي توصلت الى اننا نتعلم ١٠% ممّا نقرأ ، و٢٠% ممّا نسمع ، و٣٠% ممّا نرى ونسمع ، و٧٠% ممّا يشرحه الاخرون لنا ، و٨٠% من خبراتنا الشخصية ، و٩٠% ممّا نعلمه للآخرين (القاعود ،١٩٩٥: ١٣٤) .

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

واطلع الباحث على محاولتي (القاعود ،١٩٩٣) و(الهرمزي ،١٩٩٥) في جمع عدة دراسات اجريت على التعلم التعاوني واثره في زيادة تحصيل الطلبة، وتبين من مجموع (٢٧) دراسة اجريت على التعلم التعاوني كانت (١٩) دراسة منها تشير الى زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين (الهرمزي ،١٩٩٥: ٢٧) ،كما انه لاحظ ان (Slavin,1989) وثق (٤٥) دراسة تناولت اثر التعلم التعاوني في التحصيل ، واجريت هذه الدراسات على مختلف المستويات الصفية وتضمنت موادا دراسية مختلفة ،فأظهرت (٣٧) دراسة منها ان الصفوف التي تتعلم معاً تعاونياً تفوقت تفوقاً ذا دلالة احصائية على صفوف المجموعات الضابطة في التحصيل ، في حين لم تجد (٨) دراسات فروقا دالة بين المجموعات التعاونية والتقليدية، ومع هذا فإنها لم تظهر اثار سلبية للتعلم التعاوني (Slavin: 1989,P:11)

ومن الاستراتيجيات المهمة في التعلم التعاوني استراتيجية (روبسن) التي تعتمد على التعلم الذاتي ، وعلى التعلم التعاوني في وقت واحد.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي الى تعرف اثر استراتيجية (روبسن) في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات .

ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

– ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة القواعد باستعمال استراتيجية روبسن ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

– ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الاحتفاظ بالتحصيل عند طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة القواعد باستعمال استراتيجية روبسن ومتوسط درجات الاحتفاظ بالتحصيل عند طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

حدود البحث :

يتحدد البحث بـ :

١- المدارس الاعدادية والثانوية النهاية في محافظة ديالى.

٢- موضوعات الفصل الدراسي الأول في قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها من وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦.

٣- طالبات الصف الرابع الأدبيّ.

تحديد المصطلحات:

الاستراتيجية:

عرفها العلواني بأنها "مجموعة الخطوات والتحركات والأنشطة التي يستخدمها المدرس في تدريسه" (العلواني، ١٩٩٩:١٢).

وعرفها زاير وآخرون بأنها "مجموعة الطرائق والأساليب والبرامج المستعملة داخل حجرة الصف، ويختلف استعمال هذه المصطلحات بحسب نوع المادة العلمية المراد تدريسها" (زاير واخرون، ٢٠١٣، ص٣٣).

استراتيجية روبسن:

عرفها (Johnson and Johnson) بانها استراتيجية تدريس تتضمن مجاميع صغيرة من الطلبة يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها الى اقصى حد ممكن ، ويشجعون بعضهم بعضا للعمل معا في أي منهج او مرحلة عمرية (Johnson and Johnson,2000:92).

وعرفها المناصير بأنها "استراتيجية يقسم من خلالها الطلبة على مجموعات غير متجانسة في التحصيل القبلي والميول القبلي ، كل مجموعة تضم (٥) طلاب او طالبات يعملون معا 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" (المناصير،٢٠٠٢، ص٢٣).

التعريف الاجرائي:

وهو ان يتعلمن الطالبات بطريقة تعاونية مقسمات على مجموعات تعاونية كل مجموعة ٥ طالبات متباينات في التحصيل والتفوق العلمي، اعتمادا على استراتيجية المجموعات الكبيرة (استراتيجية روبسن).

التحصيل:

عّرفه الخضير بأنه "مدى ما تحقق لدى الطلبة من الأهداف التعليمية نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية" (الخضير ، ١٩٩٦، ص٨١).

وعّرفه علام بأنه " درجة الاكتساب التي يحققها فرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي أو تدريب معين" (علام، ٢٠٠٠، ص٣٠٥).

التعريف الإجرائي :

ويعني الدرجات التي تحصل عليها طالبات الصف الرابع – عينة البحث– في الاختبار التحصيلي البعدي في موضوعات قواعد اللغة العربية التي درسنها والمعد من الباحث لأغراض الدراسة الحالية.

الاحتفاظ :

عرفه عاقل بأنه "بقاء فعل المتعلم ، أو خبرة خلال مدة لا يجري فيها أي تدريب" (عاقل، ١٩٨٨، ص ٣٣٣).

وعرفه زاير بأنه "مقدار المعلومات المحتفظ بها لدى الطلبة (عينة البحث) للموضوعات التي درست خلال مدة التجربة، يقدر بدرجات الاختبار التحصيلي الذي يعاد تطبيقه بصورة مكافئة للصورة الأولى بعد ثلاثة أسابيع، من دون تعريض الطلبة لأية خبرات بين اختباري التحصيل والاحتفاظ" (زاير، ١٩٩٩، ص٣٤).

التعريف الإجرائي:

ويعني الدرجات التي تحصل عليها طالبات الصف الرابع – عينة البحث– في الاختبار التحصيلي بعد اعادة تطبيقه عليهنّ مرة اخرى بمرور اسبوعين على التطبيق الاول.

الفصل الثاني/ جوانب نظرية ودراسات سابقة:

الفرق بين التعلم الجماعي والتعلم التعاوني :

ويرى الباحث وجود عدد من الفروق بين التعلم الجماعي التقليدي ، والتعلم التعاوني انظر شكل (١) وكما يأتي :

شكل (١) موازنة بين التعلم الجماعي التقليدي والتعلم التعاوني

التعلم الجماعي التقليدي	التعلم التعاوني
تبنى اهداف التعليم التقليدي بحيث يبدي الطلاب اهتماما بادائهم واداء كل اعضاء المجموعة .	التعلم التعاوني مبنى على المشاركة الايجابية بين اعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية .
في التعلم التقليدي لا يعد الطلاب مسؤوليين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن اداء المجموعة عموما .	في التعلم التعاوني تظهر بصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الاعضاء .
اعضاء مجموعة التعلم التقليدية متماثلة في القدرات.	مجموعة التعلم التعاوني يتباين اعضاؤها في القدرات والسمات الشخصية .
في مجموعة التعلم التقليدية ، القائد يتم تعيينه وهو المسؤل عن مجموعته .	في مجموعات التعلم التعاونية يؤدي الاعضاء كلهم ادواراً قيادية .
في التعلم التقليدي يتجه اهتمام الطلاب فقط نحو اكمال المهمة المكلفين بها .	مجموعات التعلم التعاوني تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو الى الحد الاقصى فضلا عن الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الاعضاء .
في التعلم التقليدي فان المهارات الاجتماعية (القيادة، بناء الثقة ، مهارات الاتصال ، فن حل خلافات وجهات النظر) يفترض وجودها عند الطلاب وهو غالبا غير صحيح .	في مجموعات التعلم التعاوني يتم تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية التي يحتاجون اليها (القيادة ، بناء الثقة ، مهارات الاتصال ، فن حل خلافات وجهات النظر .
في التعلم التقليدي نادرا ما يتدخل المعلم في عمل المجموعات .	في مجموعات التعلم التعاوني نجد المعلم دائما يلاحظ الطلاب، ويحل المشكلة التي ينشغل بها الطلاب ويقدم لكل مجموعة تعاونية، تغذية راجعة حول ادائها.
لا يهتم المدرس في تحديد الاجراءات لمجموعات التعلم التقليدية .	في التعلم التعاوني يحدد المعلم للمجموعات الاجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها .

عناصر التعلم التعاوني :

يرى البعض ان التعلم التعاوني يسير وسهل التنفيذ ، بل ان كثيرا ممن يعتقدون انهم يستخدمون التعلم التعاوني ، هم في الواقع يفتقدون لجوهره . فهناك فرق جوهري بين وضع الطلاب في مجموعات ليتعلموا ، وبين صياغة موقف تعليمي تعاوني يسهم فيه الطلاب جميعا من خلال مشاركتهم الايجابية . فالتعلم التعاوني لا يعني تكليف الطلاب بتنفيذ مهمة محددة مع اشعارهم بان على اولئك الذين ينتهون أولا ، عليهم مساعدة زملائهم الاقل انجازاً كما انه لا يعني تكليف مجموعة من الطلاب بتنفيذ تقرير ينجزه طالب واحد ، في حين يكتفي بقية الطلاب بوضع اسمائهم على الجهد النهائي (Johnson and Johnson 1984) .

إنّ التعلم التعاوني ابعد من ان يكون مجرد طلاب متقاربين مكانيا من بعضهم يقتسمون المصادر ويتحاورون فيما بينهم، ويساعد بعضهم البعض. وعلى اهمية كل ذلك في التعلم التعاوني، فان بناء الدروس على نحو يجعل الطلاب يعملون بالفعل بنحوٍ تعاوني بعضهم مع بعض ، يتطلب ذلك فهما للعناصر التي تجعل العمل التعاوني عملا ناجحا ، ولكي يكون العمل التعاوني عملا ناجحا فانه يجب على المدرسين ان يبنوا بوضوح في كل الدروس ، عناصر العمل التعاوني الاساسية، كما اشار اليها جونسون وآخرون، وهذه العناصر هي:

١ – المشاركة الايجابية بين الطلاب (الاعتماد المتبادل الايجابي):

يجب ان يشعر اعضاء المجموعة جميعهم بارتباطهم حيال نجاح او فشل شركائهم وما لم يشعر الطلاب بأنهم في سفينة واحدة ، فأما ان يغرقوا جميعا او ينجوا جميعا ، فلا يمكن ان يوصف الدرس بأنه (تعاوني) ، ولكي يكون الموقف التعليمي تعاونيا يجب ان يدرك الطلاب انهم يشاركون ايجابيا زملاءهم في مجموعتهم التعليمية لان المشاركة الايجابية تشجع الطلاب على مراقبة زملائهم في المجموعة ومساعدتهم على ان يحققوا تقدما تعليميا .

٢-التفاعل المعزز (التفاعل المباشر):

يقصد بالتفاعل المعزز قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع وتسهيل جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا اهداف المجموعة ، ويشمل ذلك ايضا تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى كفاءة ممكنة وتقديم تغذية راجعة فيما بينهم .

٣-المسؤولية الفردية والزمرية (احساس الفرد بمسؤوليته تجاه افراد المجموعة)

المجموعة التعاونية يجب ان تكون مسؤولة عن تحقيق اهدافها ، وكل عضو في المجموعة يجب ان يكون مسؤولا عن الاسهام بنصيبه في العمل، وتظهر المسؤولية الفردية عندما يتم تقييم اداء كل طالب وتعاد النتائج الى المجموعة والفرد من اجل التثبت ممن هو به حاجة الى مساعدة .

٤-المهارات الاجتماعية :

ان وضع طلاب غير ماهرين اجتماعيا ضمن مجموعة تعلم تعاونية ، ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم ، فان ذلك لن يحقق نجاحا يذكر ، فيجب ان يتعلم الطلاب مهارات العمل ضمن المجموعة والمهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى راق من التعاون والحوار ، وان يتم تحفيزهم على استخدامها .

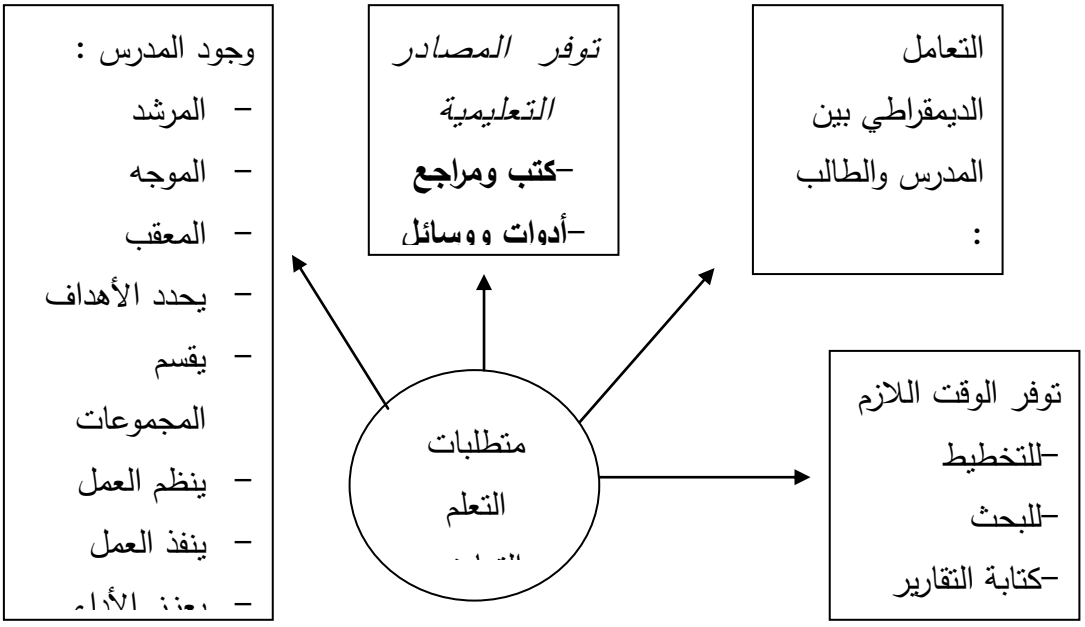
٥- معالجة عمل المجموعة :

تحتاج المجموعات الى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق اهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الاعضاء ، ويستطيع المدرسون ان يبنوا مهارة معالجة عمل المجموعة من خلال ذكر ثلاث تصرفات ايجابية قام بها عضو في المجموعة وساعد على نجاحها ، او الاشارة الى سلوك واحد يمكن اضافته لعمل المجموعة غدا لجعل المجموعة اكثر نجاحا .

ويتطلب العمل التعاوني ان يتأمل افراد المجموعة فيما اذا كان ما اتخذوه من اجراءات كان مفيدا أو لا ، لان الهدف النهائي هو تطوير فاعلية اسهام الاعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق اهداف المجموعة .(المقبل ،٢٠٠١ : ١-٥)

متطلبات التعلم التعاوني :

يرى الباحث ان من اهم متطلبات التعلم التعاوني هو توفر ديمقراطية المعاملة بين المدرس والطلاب ووجود المدرس المرشد والموجه ، وتوافر المصادر التعليمية المطلوبة لنجاح العمل، وكذلك توافر الوقت الكافي للتخطيط ، واعد الباحث الشكل رقم (٢) ليوضح ذلك .



شكل (٢) متطلبات التعلم التعاوني

خصائص التعلم التعاوني:

إنّ من اهم خصائص التعلم التعاوني ما يأتي :

-وجود هدف مشترك للمجموعة التعاونية .

-توزيع المهمات على افراد المجموعة التعاونية جميعهم .

-تفاعل افراد المجموعة بعضها مع بعض ،وكل فرد في المجموعة يكون مسؤولا عن نفسه وعن غيره في المجموعة التعاونية فيما يخص انجاز العمل .

-ممارسة مهارات التواصل والعمل التعاوني والتدرب عليها وإتقانها .

-اتاحة الفرصة لأفراد المجموعة الواحدة لتقويم جودة العمل .

<u>تشكيل المجموعات التعاونية وحجمها وبناء الثقة فيها :</u>

ويرى الباحث ان هناك عدة طرائق لتشكيل المجموعات التعاونية منها :

١- وضع قائمة بأسماء الطلبة مرتبة بحسب مستواهم التحصيلي ، ويكتب بجانب كل اسم (عال – متوسط – متدن) ، ثم يوضع الطلبة في المجموعات التعاونية كما يأتي : (عال مع متوسط – متوسط مع متدن – عال مع متدن) .

٢- يطلب من الطالب المتميز اعداد قائمة بأسماء ثلاثة زملاء له يفضل العمل معهم .

٣- تكوّن المجموعة التعاونية بوضع الطلبة ذوي الميول الاجتماعية الاعلى مع الطلبة ذوي الميول الاجتماعية الادنى .

ويتوقف عدد طلبة المجموعة التعاونية على عدة عوامل منها مستوى نضج الطلبة ، حجم الصف ،نوع المدرس ، المهمات الرئيسة والفرعية . وتبدأ المجموعات في التعلم التعاوني بطالبين اثنين الى اربعة طلاب ،ثم الى ستة ،وقد اخذ التربويون بين (٤-٦) وفضلوا ان يكون عدد المجموعة التعاونية بنحوٍ زوجي .

وحتى يتم التعاون مع اكبر شريحة من الطلبة بعضهم مع بعض وتزداد الثقة والصداقة والتعاون بعضهم مع بعض، فمن الافضل تغيير المجموعات التعاونية من حين لآخر .

وتعد الثقة عنصراً اساسياً في اية بيئة ناجحة للتعلم التعاوني ،على ان يقدم المدرس الانشطة اللازمة لبناء تلك الثقة ، فالطلبة الذين يعرف بعضهم بعضا ، وتجمعهم اشياء مشتركة، يثق بعضهم ببعض بقوة ويعملون معا بنحوٍ افضل .

الاسس التي يستند عليها التعلم التعاوني :

يستند التعلم التعاوني الى مجموعة من الاسس يمكن ايضاحها كما يأتي :

١-الأسس التربوية :

- تجمع هذه الاستراتيجية بين النمو الفردي للمتعلم والنمو الاجتماعي مما يؤدي الى تربية متكاملة .
- يتحمل الطالب في هذه الاستراتيجية السلوك الجماعي والتعاوني وضرورته لإنجاز عمله وهذا ما يؤدي الى التخلص من القيم الفردية السلبية التي تقوم على الأنانية والمنافسة والغرور وغيرها.
- يتحمل الطالب مسؤولية إنجاز العمل ، فالسلطة هي من حق الجماعة التي تختار أفرادها وأعمالها وأنشطتها وهذا يؤدي الى التعلم واحترام النظام الذي ينبثق من داخل الجماعة ويتعلم فيه الطالب الانضباط الذاتي .
- يشعر الطالب الذي يعمل داخل المجموعات بأنه يعيش حياته العادية وبهذا فان استراتيجية التعلم التعاوني تساعد الطالب على ان يحب مدرسته ويبذل جهوده مع جماعته بنحوٍ مستمر لإنجاز العمل.

٢- الأسس النفسية :

-تهتم هذه الاستراتيجية بحاجات الطلبة وتحاول إشباعها عن طريق العمل الجماعي وتقوية دافع الانتماء للجماعة .

-تساعد هذه الاستراتيجية على اكشاف ميول الطلبة ، فالمجموعات في الصف الواحد متنوعة ويسمح لكل طالب أن يشترك في مجموعة ما ، كما يسمح له بتغيرها إذا وجد أنها لم تشبع ميله.

-يتعلم الطلبة عن طريق النشاط الذي يقومونه به ، فالتعلم تغيير في السلوك ناجم عن النشاط والخبرة وهذه الاستراتيجية تراعي مبادئ علم النفس التربوي .

٣-الأسس الاجتماعية :

- يمارس الطالب حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة التي يعمل فيها فهو يعمل مع مجموعته وتواجهه مشكلات معينة ، ويتعاون في حلها مع زملائه مما يؤدي به الى الإحساس بضرورة الحياة الاجتماعية بصورة مستمرة وتزداد الرابطة بين الطالب وجماعته .

-تثير الجماعة دوافع النشاط عند أفرادها ، فيشعر الطالب بان عليه ان يساعد في تحقيق أهداف الجماعة مما يدفعه الى بذل جهد اكبر لتنشيط العمل .

-تزول المنافسات الفردية ، فالطالب يتعاون مع مجموعته ليدفعها الى النجاح .

(الوقفي واخرون ، ١٩٧٩ : ١٧٥-١٧٦)

دراسات سابقة:

١-دراسة (ويلر وراين ، ١٩٧٣) (Wheeler and Rayan) :

الموسومة بـ " اثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة مقارنة بالتعلم التنافسي (الاعتيادي) في القراءة واللغة والعمليات الحسابية " .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في ولاية مينيولي على طلبة الصف الرابع الابتدائي في مدارس هذه المقاطعة .

رمت الدراسة الى تعرف اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي موازنة بالتعلم التنافسي (الاعتيادي) في القراءة واللغة والعمليات الحسابية.

تألفت عينة الدراسة من (٨٨) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي وتم تطبيق اختبار (LOWA TEST FOR BASICS KILLS) على افراد العينة لتحديد مستوياتهم وقسمت العينة بعد ذلك بشكل عشوائي على مجموعتين درست احداهما بأسلوب التعلم التعاوني ، ودرست الأخرى بالطريقة الاعتيادية لأفراد الصف كله والمحتوى نفسه ، وتبع ذلك تقسيم مجموعة التعلم التعاوني على مجموعات صغيرة ضمت الواحدة منها خمس طلاب يعملون وحدةً واحدة واتبع اسلوب التعزيز الفردي مع افراد هذه المجموعة (مجموعة التعلم التعاوني) .

عند انتهاء التجربة طبق الباحثان اختبارا لقياس التحصيل من اعدادهما . واستخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية : الاختبار التائي (T – test) ، ومعادلة صعوبة الفقرات ، ومعادلة تمييز الفقرات ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون .

دلت النتائج على ان المجموعة التي درست بأسلوب التعلم التعاوني لم تظهر تفوق في التحصيل على المجموعة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية وفي الموضوعات كافة (القراءة ، واللغة ، والعمليات الحسابية) .(Wheeler and Rayan , 1973 : 402 – 403)

٢- دراسة عثمان (١٩٩٥ ، الاردن) :

الموسومة بـ " اثر اسلوب التعلم التعاوني ونمو الشخصية والجنس في تحصيل طلبة الصف الاساس " الثالث المتوسط " في مادة قواعد اللغة العربية " .

اجريت هذه الدراسة في – الاردن – جامعة اليرموك ، واستهدفت تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني ونمو الشخصية والجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة اللغة العربية .

تألفت عينة البحث من (١٢) شعبة بلغ عدد طلبتها (٢٣١) طالبا وطالبة، وزعوا على (٦) شعب تجريبية وتدرس على وفق اسلوب التعلم التعاوني و(٦) شعب ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية ، وقد كافا الباحث بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث نمو الشخصية والتحصيل القبلي والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية ودرس الباحث المجموعتين لثمان حصص تدريسية غطت وحدتين دراسيتين هما (التوكيد والنفي) من كتاب القواعد للصف نفسه .

اعد الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل واشتمل على مستويات (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، وقد غطى الاختبار الوحدتين الدراسيتين المذكورتين .

استخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي وسيلة احصائية ، وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى الى اسلوب التعلم التعاوني ولصالح المجموعة التجريبية.

– عدم توافر فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف التاسع الاساس على الاختبار التحصيلي تعزى لجنس المجموعة . (عثمان ، ١٩٩٥ ، ص ٣٧–٣٨)

٣–دراسة الخطيب (١٩٩٥ ، الاردن) :

الموسومة بـ " اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف الرابع الاساس (الابتدائي) في مبحث قواعد اللغة العربية) .

اجريت هذه الدراسة في جامعة اليرموك –الاردن – في مدارس (الذكور ، الاناث ، ومختلطة) التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الاولى والثانية للعام الدراسي ١٩٩٤ / ١٩٩٥ . ورمت الدراسة الى تعرف اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف الرابع الاساسي في مبحث قواعد اللغة العربية .

ولتحقيق هذه الدراسة تم اختيار (٤٨٨) طالبا وطالبة من طلبة الرابع الاساسي (الابتدائي) في مدارس (الذكور، والاناث ، والمختلط) في مدارس المديرية المذكورة موزعين على (٢٤) شعبة ، وزعت على (١٨) شعبة تجريبية و(٦) شعب ضابطة.

واعد الباحث اختباراً تحصيلياً في الوحدة التي درسها خلال مدة التجربة تالف الاختبار من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبأربع بدائل ، اتسم الاختبار بصدق المحتوى والصدق الظاهري والثبات

ومن اهم نتائج هذه الدراسة :

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الرابع الاساسي على الاختبار التحصيلي تعزى لجنس المجموعة .

٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الرابع على اختبار التحصيل تعزى الى حجم المجموعة ولمصلحة المجموعة الثنائية والرباعية .

٣- وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى الى اسلوب التعلم التعاوني ولصالح المجموعة التجريبية . (الخطيب ، ١٩٩٥ ، ص ١ – ٤٥)

الفصل الثالث/ منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً/ اختيار التصميم التجريبي:

جدول (١) يوضح التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية روبسن	التحصيل الاحتفاظ بالتحصيل
الضابطة	ـــــــــــــــــــــــــــــــ	

ثانياً/ مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الاعدادية والثانوية في محافظة ديالى/ تربية الخالص. ولجأ الباحث الى مديرية الاحصاء والتخطيط التربوي لمديرية تربية ديالى/ قضاء الخالص، لغرض تحديد المدارس الابتدائية التابعة لهذا القضاء في ناحية هبهب، اذ بلغ عددها (٣) مدارس اعدادية، وقد اختار الباحث اعدادية العراق الحر بصورة قصدية وذلك للأسباب الاتية :

أ- قرب المدرسة من سكن الباحث مما يسهل عملية الانتقال منها واليها بسبب الظروف الحالية .

ب- تعاون إدارة المدرسة مع الباحث قي تطبيق التجربة .

ج- طالبات المدرسة من منطقة سكنية واحدة ومن مستوى ثقافي واقتصادي متقارب .

د- تضم المدرسة ثلاث شعب للصف الرابع الادبي مما يتيح فرصة اكبر في اختيار الباحث المجموعتين التجريبية والضابطة .

وبعد أن حدد الباحث المدرسة؛ لغرض تطبيق تجربته فيها، زار المدرسة ووجدها تضم ثلاث شعب للصف الرابع الادبي بلغ عدد طالباتها (٨٧) طالبة تضم الشعبة "أ" (٢٨) طالبة والشعبة "ب" (٢٩) طالبة والشعبة "ج" (٣٠) طالبة، وبما أن البحث يحتاج إلى شعبتين لتكون إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة فقد اختار الباحث بالطريقة العشوائية [*] البسيطة شعبة "ب" مجموعة تجريبية وشعبة "أ" مجموعة ضابطة وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث في المجموعتين "٥٧" طالبة بعد استبعاد "٣" طالبات راسبات إحصائياً من المجموعتين (٢) طالبة من المجموعة التجريبية و(١) طالبة من المجموعة الضابطة . مع الإبقاء عليهن ضمن مجموعاتهن حفاظاً على نظام الصف والمدرسة وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عدد طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات الكلي	عدد الطالبات الراسبات	العدد النهائي
الضابطة	أ	٢٨	٢	٢٦
التجريبية	ب	٢٩	١	٢٨
المجموع الكلي		٥٧	٣	٥٤

ثالثاً/ تكافؤ مجموعتي البحث :

من أجل تحقيق التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث قبل تطبيق التجربة ، أجرى الباحث التكافؤ في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث معتمدة إجراءات الأسلوب الإحصائي على النحو الآتي :

١- التحصيل في العام السابق :

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي في متغير التحصيل للسنة الدراسية السابقة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
تجريبية	٢٦	٨٢,١٩٢	٨,٨٦٨	٢,٠١١	٠,٢٠٥	٥٢	غير دالة إحصائياً
ضابطة	٢٨	٨٢,٦٧٨	٨,٥٤٦				

٢- العمر الزمني :

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي في متغير العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
تجريبية	٢٦	٢١٨،٠٨	٣،٦٩	٢,٠١١	٠،٤٩٨	٥٢	غير دالة إحصائياً
ضابطة	٢٨	٢١٧،٥٢	٤،٨٢				

[*] السحب العشوائي :- توضع في كيس أوراق مكتوب عليها حروف الشعب الثلاثة ويتم سحب أول ورقة وهي تمثل المجموعة الضابطة والورقة الثانية تمثل المجموعة التجريبية . وهكذا يتم اختيار المجموعتين الضابطة والتجريبية .

٣- **التحصيل الدراسي للآباء:**

جدول (٥)

نتائج مربع (كا٢) للفرق بين المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للأب(٥)

المجموعة	التحصيل الدراسي للآباء					المجموع	قيمة كا٢		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
	ابتدائي فما دون	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٠	٥	٨	٤	٩	٢٦	٣,٧٩	٧,٨٢	غير دال
الضابطة	١	٥	٦	٣	١٣	٢٨			

٤- **التحصيل الدراسي للأمهات:**

جدول (٦)

نتائج مربع (كا٢) للفرق بين المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للأم (٥)

المجموعة	التحصيل الدراسي للآباء					مجموع	قيمة كا٢		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
	ابتدائي فما دون	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣	٧	٨	٣	٥	٢٦	٢,٧١	٧,٨٢	غير دال
الضابطة	٤	٥	١٠	٢	٧	٢٨			

رابعا/ ضبط المتغيرات الدخيلة:

إن البحوث التجريبية معرضة لتأثير بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في الصدق الداخلي والخارجي للتصميم التجريبي لذا عمل الباحث على ضبطها ومن هذه المتغيرات :

١- **الحوادث المصاحبة** : ويقصد بها ما قد يتعرض له أفراد العينة من حوادث في أثناء مدة التجربة قد تمنعهم من مواصلة التجربة، ولم يتعرض أفراد العينة لأي حادث يؤثر في المتغير التابع الى جانب الأثر الناجم عن أثر المتغير التجريبي.

٢- **الاندثار التجريبي** : يقصد بالاندثار التجريبي ، إذا ترك أو غاب عدد معين من أفراد العينة في إحدى المجموعتين (الضابطة والتجريبية) عن الدوام أو الانتقال خلال مدة التجربة فإن هذا الغياب يمكن أن يؤثر في نتائج التجربة، ولم تتعرض مجموعتا البحث الحالي إلى الترك أو الانقطاع أو الانتقال من شعبة إلى أخرى أو من المدرسة وإليها ، ما عدا حالات التغيب الفردي التي تكاد تكون مجموعتا البحث متساويتين فيه تقريباً .

٣- **الفروق في اختيار العينة** : حاول الباحث – قدر المستطاع – السيطرة على الفروق بين أفراد العينة وذلك بإجراء عمليات التكافؤ بينها في بعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لتداخلها مع

• - دمج الباحث الخليتين (ابتدائية ، ومتوسطة) والخليتين (معهد ، وكلية) مع بعضهما وبذلك أصبحت درجة الحرية (٣) .

• - دمج الباحث الخليتين (ابتدائية ، ومتوسطة) والخليتين (معهد ، وكلية) مع بعضهما وبذلك أصبحت درجة الحرية (٣) .

المتغير المستقل أثر في المتغير التابع ، فضلاً عن هذا تجانس أفراد العينة في النواحي الاجتماعية، والثقافية ، والاقتصادية وذلك لانتمائهن لبيئة اجتماعية واحدة .

٤- **العمليات المتعلقة بالنضج :** ويقصد بها عمليات النمو النفسي والبيولوجي وسيطر الباحث على هذا المتغير من خلال إجراء تكافؤ بين مجموعتي البحث بأعمار الطالبات ومن خلال إجراء الاختبارات في مُدد زمنية واحدة للمجموعتين وتحت ظروف متشابهة .

٥- **أداة القياس :** تحكم الباحث في هذا المتغير من خلال استعماله الأداة نفسها مع مجموعتي البحث.

٦- **أثر الإجراءات التجريبية :** حاول الباحث السيطرة على هذا المتغير من خلال الإجراءات الآتية:

أ- **سرية البحث :** حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرسة المادة فلم تخبر الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه ، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة ، مما يؤثر في سلامة النتائج .

ب- **المادة الدراسية :** كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي مادة قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها لطلبة الصف الرابع الادبي في الفصل الدراسي الاول للسنة الدراسية ٢٠١٥ – ٢٠١٦.

ج- **القائم بالتدريس :** لتفادي تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درست مدرسة المادة نفسها بعد تدريبها من الباحث طالبات مجموعتي البحث، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية، ولمراعاة التماثل بين أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في أثر عامل المدرس .

د- **توزيع الحصص :** تمت السيطرة على هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث، فقد كانت المدرسة تدرس اربع حصص أسبوعياً ، بمعدل حصتين لكل مجموعة ، بحسب منهج وزارة التربية وبالاتفاق مع إدارة المدرسة وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

توزيع حصص قواعد اللغة العربية على طالبات مجموعتي البحث

اليوم	الحصة الأولى	الحصة الثانية
الأحد	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الثلاثاء	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة

خامساً/ مستلزمات إجراء التجربة:

بعد تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من الجوانب المشار إليها في الفصل أجرى الباحث ما يأتي:

١- تحديد المادة العلمية:

قبل المباشرة في تطبيق التجربة حدد الباحث المادة الدراسية في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الرابع الادبي وهي مادة تدرس خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية (٢٠١٥ – ٢٠١٦) وتم ذلك من خلال لقاءاته بعدد من مدرسي ومدرسات قواعد اللغة العربية والاطلاع على خططهم السنوية وملاحظاتهم.

٢- صياغة الاهداف السلوكية :

صاغ الباحث (١٠٨) هدفا سلوكيا بصيغتها الأولية بالاعتماد على المصادر والأدبيات في تدريس مادة اللغة العربية وطرائق تدريسها وقد عُرضت الأهداف على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس والتربية وعلم النفس ، وكذلك بعض مدرسات اللغة العربية لبيان ملاحظاتهم وآرائهم في صلاحية هذه الأهداف ، واعتمد الباحث على نسبة اتفاق (٨٠%) معياراً لصلاحية كل هدف من هذه الأهداف وحذف بعضها وعدل بعضها وبقي (١٠٠) هدف سلوكي.

٣- إعداد الخطط التدريسية :

يعد إعداد الخطة التدريسية والالتزام بها من مستلزمات التدريس الضرورية ، وقد لجأ الباحث إلى وضع خطط يومية أنموذجية لتدريس مادة قواعد اللغة العربية لأفراد المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية روبسن، وخطط أخرى للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

٤- أداة البحث :

- تحديد الخريطة الاختبارية :

أعدَّ الباحث خريطة اختبارية في ضوء تحليل المحتوى- الموضوعات الدراسية المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة – والأهداف السلوكية الخاصة بها وللمستويات الأربعة الأولى من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل).

الجدول (٨)

الخريطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	الموضوعات	أهداف المحتوى	أهمية المحتوى	عدد الأهداف السلوكية				عدد الفقرات الاختيارية				المجموع
				معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	معرفة ١٨ %	فهم ٣٥ %	تطبيق ٢٩ %	تحليل ١٨ %	
١	بناء الفعل الماضي	١٤	١٤%	٣	٥	٤	٢	١	٢	٢	١	٦
٢	رفع الفعل المضارع	١٢	١٢%	٢	٣	٤	٣	١	٢	١	١	٥
٣	نصب الفعل المضارع	١٥	١٥%	٣	٦	٤	٢	١	٢	٢	١	٦
٤	جزم الفعل المضارع(الأدوات تجزم فعلا واحدا)	١٦	١٦%	٣	٥	٥	٣	١	٢	٢	١	٦
٥	جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلين)	١٦	١٦ %	٣	٦	٤	٣	١	٢	٢	١	٦
٦	بناء الفعل المضارع	١٥	١٥%	٣	٥	٤	٣	١	٢	٢	١	٦
٧	بناء فعل الأمر	١٢	١٢%	١	٥	٤	٢	١	٢	١	١	٥
	المجموع	١٠٠	١٠٠%	١٨	٣٥	٢٩	١٨	٧	١٤	١٢	٧	٤٠

- صياغة فقرات الاختبار:

اختار الباحث من الاختبارات الموضوعية ، الاختيار من متعدد لأنهُ يتصف بالموضوعية والشمولية والاقتصاد في الوقت والجهد، فضلاً عن أنه يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات (لندفل، ١٩٨٦ ، ص١٠٢)، ولموضوعية التصحيح وتعدد الأسئلة، كما أنه يستعمل في قياس المخرجات التعليمية المختلفة (العنبكي ، ١٩٨٦ ،ص٧٣)، وفي ضوء ذلك أعد الباحث الاختبار بصيغته الأولية، إذ تكون من (٤٥) فقرة .

- صدق الاختبار:

حرص الباحث على أن يكون اختباره صادقاً، ويحقق أهداف البحث، لذا استعمل الصدق الظاهري وصدق المحتوى، إذ عرض فقرات الاختبار بصيغتها الأولية البالغة (٤٥) فقرة على نخبة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس والمناهج والقياس والتقويم، لاستطلاع آرائهم في صلاحيتها من حيث صياغتها، وشمولها للمادة الدراسية، وانسجامها مع الأهداف السلوكية وتحديد المستوى المعرفي الذي تقيسه، واعتمد الباحث على نسبة موافقة (٨٠%) من أراء الخبراء أساسا لقبول فقراته ، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم أعيدت صياغة عدد من الفقرات وحذف عدد آخر وبهذا أصبح عدد فقرات الاختبار بصيغته النهائية (٤٠) فقرة ، لذا تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

التطبيق الاستطلاعيّ:

طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠٠) طالبة مجتمع البحث بعد أن تثب دراستهنَّ للمادة العلمية التي دُرست طالبات مجموعتي البحث، وقد رمى الباحث من ذلك إلى :

١. تحديد الزمن المناسب للاختبار .
٢. تحليل فقرات الاختبار واحتساب الآتي :

أ. مستوى صعوبة الفقرات .
ب. قوة تميز الفقرات .
ت. حساب معامل الثبات.

وفيما يأتي تفصيل ذلك

١. تحديد الزمن المناسب للاختبار .

من الإجراء السابق توصل الباحث إلى تحديد الزمن المناسب لإجراء الاختبار التحصيلي البعدي من طريق حساب متوسط زمن الطالبات ، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة الطالبة عند الانتهاء من الإجابة وقد استعمل المعادلة الآتية في استخراج زمن الإجابة :

متوسط زمن الإجابة عن الاختبار = زمن الطالبة الاولى+ زمن الطالبة الثانية +زمن الطالبة الثالثة + ...الخ / العدد الكلي

٣٠ +٣١ +٣٣ .....الخ / ١٠٠ = ٤٠ دقيقة

٢. تحليل فقرات الاختبار:

من المعايير الأساسية لبناء الاختبار الجيد إجراء عملية تحليل إحصائي لفقراته، لغرض تحسين نوعيته، من معرفة صعوبة الفقرات وقدرتها وقابليتها على قياس التمييز ومقداره ، واستبعاد غير الصالح منها ،ذلك باستخراج معامل الصعوبة والقوة التمييزية لكلِّ فقرة من فقرات الاختبار.

وفي ضوئه صحح الباحث إجابات طالبات العينة الاستطلاعية، ورتب درجاتهنَّ تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة (عبيدات ، ١٩٨٣ ، ص٢٢٥) ، وقسّم العينة الاستطلاعية على مجموعتين عليا ودنيا ، إذ تمثل المجموعة العليا الطالبات اللاتي حصلن على أعلى درجات ، وتمثل المجموعة الدنيا الطالبات اللاتي حصلن على أدنى الدرجات، واعتمد الباحث على نسبة (٢٧%) من أفراد كل مجموعة، (عودة، ١٩٩٨، ص٢٨٦) وبعدها نظم الدرجات في جدول ومن ثم احتسب معامل الصعوبة ومعامل التميز كالآتي :

أ- **معامل صعوبة الفقرات:** احتسب معامل الصعوبة باستعمال معادلة معامل الصعوبة وقد تراوحت قيمته ما بين (٠,٣٣ – ٠,٧٥) وهي معاملات جيدة، إذ إن الاختبار يعد جيداً إذا تراوحت فقراته

في نسبة صعوبتها بين (٠,٢٠-٠,٨٠) (عودة ، ١٩٩٨، ص٢٩٧) ، لذا فإن معامل صعوبة فقرات الاختبار جميعها مناسبة ومقبولة.

ب- معامل القوة التمييزية: بعد استعمال معادلة التميز في معرفة القدرة التمييزية لكل فقرة، اتضح أن فقرات الاختبار جميعها لها القدرة على التمييز ، إذ تراوحت ما بين (٠,٣٣- ٠,٥٥) ، وهو معامل تميز جيد ، إذ إن الاختبار يعد جيداً إذا تراوحت فقراته في نسبة قدرتها التمييزية (٠,٣٠) فما فوق (عودة ، ١٩٩٨ ، ص٢٩٣) .

٣- فعالية البدائل: يعد البديل الخاطئ فعالاً عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا اكثر من عدد الطلبة الذين اختاروا البديل نفسه في المجموعة العليا (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ص١٣١). وعند حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد وجد الباحث انها كانت ذات فعالية وهذا يعني ان البدائل الخاطئة جذبت اليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا اكثر من طالبات المجموعة العليا، وبناء على ذلك ابقى الباحث البدائل من دون تغيير .

جدول (٩)

معاملات صعوبة الفقرات وقوتها التمييزية

ت	معامل الصعوبة	القوة التمييزية	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث	ت	معامل الصعوبة	القوة التمييزية	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١	٠,٦٧	٠,٦٧	-٠,٧	-٠,٢٢	-٠,١٩	٢١	٠,٦٢	٠,٦٤	-٠,١١	-٠,١١	-٠,١١
٢	٠,٦٨	٠,٦٣	-٠,١٥	-٠,١٥	-٠,١١	٢٢	٠,٦١	٠,٦٥	-٠,٢٢	-٠,٣	-٠,٧
٣	٠,٦٢	٠,٧٣	-٠,١٥	-٠,٢٦	-٠,١٥	٢٣	٠,٦٢	٠,٦٣	-٠,١١	-٠,١١	-٠,٢٢
٤	٠,٦٢	٠,٧٤	-٠,١٩	-٠,٧	-٠,١٥	٢٤	٠,٦٠	٠,٦٧	-٠,٢٩	-٠,١١	-٠,٣
٥	٠,٦٥	٠,٦٧	-٠,١١	-٠,٧	-٠,١٩	٢٥	٠,٦٢	٠,٦٢	-٠,٢٢	-٠,٧	-٠,١١
٦	٠,٦٣	٠,٦٩	-٠,١٩	-٠,١٩	-٠,١٥	٢٦	٠,٦١	٠,٦٣	-٠,١٥	-٠,١٩	-٠,٧
٧	٠,٦٥	٠,٦٤	-٠,١٥	-٠,١٥	-٠,٧	٢٧	٠,٦١	٠,٦٠	-٠,١٥	-٠,١١	-٠,١١
٨	٠,٦٢	٠,٧٢	-٠,٧	-٠,٧	-٠,١٩	٢٨	٠,٦٠	٠,٦٢	-٠,٢٦	-٠,١١	-٠,٧
٩	٠,٦٢	٠,٦٨	-٠,١١	-٠,٧	-٠,١٩	٢٩	٠,٦٠	٠,٦٠	-٠,١٩	-٠,١٥	-٠,٧
١٠	٠,٦٣	٠,٦٧	-٠,٢٢	-٠,١١	-٠,١١	٣٠	٠,٦٠	٠,٥٩	-٠,٢٦	-٠,١١	-٠,١١
١١	٠,٦١	٠,٧٠	-٠,٧	-٠,٢٢	-٠,١٥	٣١	٠,٥٩	٠,٦٢	-٠,٧	-٠,١١	-٠,٣٣
١٢	٠,٦٢	٠,٦٧	-٠,٧	-٠,١١	-٠,١٩	٣٢	٠,٦٠	٠,٦٠	-٠,٢٢	-٠,١٩	-٠,٧
١٣	٠,٦١	٠,٦٨	-٠,١١	-٠,١١	-٠,١٥	٣٣	٠,٥٩	٠,٦٣	-٠,٣٣	-٠,١١	-٠,١١
١٤	٠,٦٠	٠,٧٠	-٠,١١	-٠,١١	-٠,١١	٣٤	٠,٦٠	٠,٦٣	-٠,١٥	-٠,٧	-٠,١١
١٥	٠,٦٣	٠,٦٣	-٠,٢٦	-٠,١١	-٠,١١	٣٥	٠,٦٠	٠,٦٢	-٠,١٩	-٠,٩	-٠,٧
١٦	٠,٦٣	٠,٦٤	-٠,١١	-٠,١٩	-٠,١١	٣٦	٠,٦٠	٠,٥٩	-٠,١١	-٠,٧	-٠,١٥
١٧	٠,٦٠	٠,٦٩	-٠,٧	-٠,١٥	-٠,١١	٣٧	٠,٥٩	٠,٦٥	-٠,٣٣	-٠,٧	-٠,١١
١٨	٠,٦٠	٠,٦٨	-٠,١١	-٠,١٥	-٠,٧	٣٨	٠,٥٩	٠,٦٠	-٠,٣٣	-٠,٧	-٠,٧
١٩	٠,٦١	٠,٦٥	-٠,٧	-٠,١٩	-٠,١٥	٣٩	٠,٦٠	٠,٦٢	-٠,١٩	-٠,١١	-٠,٢٢
٢٠	٠,٦٣	٠,٦٢	-٠,٧	-٠,٢٢	-٠,١١	٤٠	٠,٦٠	٠,٦٠	-٠,١٩	-٠,١٩	-٠,١٥

الثبات:

يعد ثبات الاختبار من شروط الاختبار الجيد يقصد بثبات الاختبار هو" أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه مرةً ثانية على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها" (عطية ، ٢٠٠١، ص٣٥٨) ويدل ثبات الاختبار على الاتساق والاتفاق والدقة في نتائجه في الحالات المتعددة التي يطبق فيها

هذا الاختبار وعلى الافراد انفسهم (دروزة، ١٩٩٧، ص ١٨٣). وقد حسب الباحث ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية، تعدّ هذه الطريقة من أكثر الطرائق الشائعة في قياس ثبات الاختبار، وتتصف بمزايا كثيرة منها: (قلة تكاليفها وسرعتها، وتوافر الوقت، وتقليل اثار الملل والتعب ولأنها تحدد الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار). (داود وانور، ١٩٩٠، ص ١٢٣)

لذا اختار الباحث (٥٠) طالبة من طالبات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، ثم قسم فقرات الاختبار على نصفين، احدهما ضم درجات الفقرات الفردية، والآخر ضم درجات الفقرات الزوجية وحسبت الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية (محمد، ١٩٨٨، ص ٧٠-٧١)، وقد بلغ معامل الثبات بين النصفين (٠,٨٦)، ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون (Spear man-Brown) ، فاصبح (٠,٩١) وهو معامل ثبات جيد، اذ تعد الاختبارات غير المقننة جيدة اذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٨) فاكثر (Willam, 1966, p:22) .

الصيغة النهائية للاختبار:

بعد أنْ أعدَّ الباحث الأهداف السلوكية وفقرات الاختبار، وتأكيد صلاحيتها، وإعداد تعليمات الاختبار، وتطبيقه على عينة استطلاعية لمعرفة الوقت المستغرق للاختبار، ووضوح التعليمات، وفقرات الاختبار، وحساب معامل الصعوبة والتمييز، والثبات، أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية وهو مؤلف من (٤٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد.

سابعاً/ الوسائل الإحصائية:

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (البياتي ، ١٩٧٧ ،ص ٢٦٠).

٢- مربع كاي (كا٢) (عطية ، ٢٠٠١، ص٣٨٠).

٣- معامل صعوبة الفقرة (عودة،١٩٩٨،ص١٢٤).

٤-معادلة تمييز الفقرة (الزوبعي، ١٩٨١، ص ٧٩).

٥- فعالية البدائل (البياتي وزكريا، ١٩٧٧، ص ١٨٣).

٦- معامل سبيرمان _ براون (علام، ٢٠٠٠، ص١٥٢).

الفصل الخامس/ نتائج البحث:

أولاً/ عرض النتائج:

الفرضية الصفرية الاولى:

طبق الباحث الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث، وبعد تصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث عن فقرات الاختبار التحصيلي، اظهرت النتائج أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٦,١٢) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٠,٣١). ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية متوسطي المجموعتين، استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين.

الجدول (١٠)

نتائج الاختبار التائي في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٦	٢٦,١٢	٢٥,٠٧	المحسوبة	الجدولية	٥٢	دالة إحصائية عند (٠,٠٥)
الضابطة	٢٨	٢٠,٣١	١٠,٣٧	٤,٤٧٣	٢,٠١١		

يلحظ من الجدول المذكور آنفاً أن متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (٢٦,١٢) ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة قد بلغ (٢٠,٣١) وباستعمال الاختبار التائي (t-test) للموازنة بين المتوسطين، ظهر أن القيمة التائية (المحسوبة) بلغت (٤,٤٧٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠١١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٢) ، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ترفض الفرضية الصفرية الاولى. وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية روبسن على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

الفرضية الصفرية الثانية:

اعاد الباحث تطبيق الاختبار التحصيلي بعد اسبوعين على التطبيق الاول على طالبات مجموعتي البحث، وبعد تصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث عن فقرات الاختبار، اظهرت النتائج أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٤,١٦) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٠,١٩) .

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي المجموعتين، استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين.

الجدول (١١)

نتائج الاختبار التائي في اختبار الاحتفاظ

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٦	٢٤,١٦	٢٢,٩٨	المحسوبة	الجدولية	٥٢	دالة إحصائية عند (٠،٠٥)
الضابطة	٢٨	٢٠,١٢	١٣,٥٣	٢,٩٣	٢,٠١١		

يلحظ من الجدول المذكور آنفاً أن متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (٢٤,١٦) ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة قد بلغ (٢٠,١٢) وباستعمال الاختبار التائي (t–test) للموازنة بين المتوسطين، ظهر أن القيمة التائية (المحسوبة) بلغت (٢,٩٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠١١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٥٢) ، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ترفض الفرضية الصفرية الثانية. وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية روبسن على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاحتفاظ بالتحصيل.

ثانيا / تفسير النتائج :

أسفرت نتائج البحث الحالي عن تفوق استراتيجية روبسن على الطريقة التقليدية في التحصيل والاحتفاظ به، وبما أن عدداً من المربين يرون أنه ليست هناك طريقة واحدة فضلى إلا أنهُ يمكننا القول إن استراتيجية روبسن أكثر أثرا وفاعلية في تحصيل الطالبات من الطريقة التقليدية ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى واحد أو اكثر من الأسباب الآتية :

١. تثير في الطالبات التفكير الواسع، والبحث عن حلول متعددة ينتخبن منها ما يؤدي الى الحل الصحيح، وهي بذلك تخلق عندهنَّ قدرات في النقد والتحليل والموازنة .
٢. تنمي استراتيجية روبسن روح التقصي ، والبحث العلمي لدى الطالبات ، وتدربهنَّ على خطوات الطريقة العلمية ، ومهارات البحث والتفكير العلمي .
٣. تكسب استراتيجية روبسن الطالبات القدرة على الربط بين الأشياء وإيجاد العلاقة فيما بينها .
٤. تعطي استراتيجية روبسن للطالبات حرية أكبر في تخطيط الانشطة وتنفيذها.

ثالثا/ الاستنتاجات:

١. إن استعمال استراتيجية روبسن في تدريس قواعد اللغة العربية يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في قواعد اللغة العربية موازنةً بالطريقة التقليدية.
٢. إن استعمال استراتيجية روبسن في تدريس قواعد اللغة العربية ساعد على تحقيق مستوى جيد من المعرفة لأنه يجعل من الطالبات محور العملية التربوية أي جعل موقف الطالبات ايجابياً و ليس سلبياً عن طريق البحث عن الحلول للمشكلة المطروحة موضوع الدرس وطرح عدد من الحلول المقترحة والمشاركة في الحوار داخل الصف.

٣. إن التدريس باستراتيجية روبسن يدفع الطالبات إلى فهم المعلومات ورفع مستوى التحصيل لديهنَّ.

٤. إن استعمال استراتيجية روبسن يجعل الطالبات أكثر حيوية وحماساً ومشاركة في الموقف الصفي عن طريق طرح الحلول المقترحة ومناقشتها وصولاً إلى القاعدة .

رابعا/ التوصيات:

١- الاهتمام بالطرائق التدريسية الحديثة في التدريس.

٢- تأكيد أهمية استراتيجية روبسن في مناهج كليات التربية الأساسية وكليات التربية بما يؤدي إلى فهم هذا الطريقة فهما جيدا .

٣-عقد دورات وندوات ومحاضرات لتوضيح استراتيجية روبسن للمدرسين والمدرسات والمشرفين التربويين لاكتسابهم المهارات اللازمة.

٤- ضرورة تأكيد المشرفين التربويين أهمية استعمال استراتيجية روبسن في تدريس قواعد اللغة العربية في أثناء زياراتهم الميدانية لمدرسي مادة اللغة العربية.

خامسا/ المقترحات:

١- دراسة تتناول اثر استعمال استراتيجية روبسن في تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية لدى طلبة كلية التربية الأساسية.

٢- دراسة تتناول أثر هذه الاستراتيجية في متغيرات أُخرى كالدافعية أو التفكير الإبداعي في فروع اللغة العربية الأخرى.

المصادر :

١. إبراهيم ، عبد العليم . **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط٧ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٣ .

٢. ابو هلال ، واخرون . **المرجع في مبادئ التربية** ، ط١ ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٩٣ .

٣. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ ٠

٤. الحلي ، احمد حقي . **اللغة العربية والوعي القومي بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية اللغة العربية وطرائق تدريسها** ، ط١ ، بيروت، لبنان ، ١٩٨٤ .

٥. الخضير ، خضير سعود . طرق واساليب تقويم وقياس تحصيل الطلبة ، المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، ع١٨ ، سنه ٢٥ ، سبتمبر ، ١٩٩٦ .

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

٧. داود ، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن . **مناهج البحث التربوي** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ،١٩٩٠.

٨. دروزة ، افنان نظير . **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي** ، ط٢ ، مكتبة الفارابي ، الاردن ، ١٩٩٧.

٩. دمعة ، مجيد إبراهيم ، واخرون . **اللغة العربية واصول تدريسها** ، ط١ ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٧٧ .

١٠. الدمنهوري ، ناجي محمد قاسم . فعالية استخدام كل من استراتيجية التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة بحوث كلية الاداب** ، الاسكندرية ، جامعة المنوفية ، العدد ٤١ ، ٢٠٠٠ .

١١. زاير، سعد علي، وايمان اسماعيل عايز. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، ٢٠١٣.

١٢. زاير، سعد علي، واخرون، **الموسوعة التعليمية المعاصرة**، دار نور الحسن للطباعة، بغداد ٢٠١٣.

١٣. زاير ، سعد علي . " **اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في قواعد اللغة العربية** " ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد، ٢٠٠٠ . (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

١٤. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم وآخرون . **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، ١٩٨١.

١٥. سلامة ، عبد الحافظ . **الوسائل التعليمية والمناهج** ، دار الفكر ، عمان ، ٢٠٠٠ .

١٦. شريف ، بديع . **أصول تدريس اللغة العربية** ، مطبعة المصباح ، بغداد ، ١٩٤٨ .

١٧. الظاهر، زكريا محمود وآخرون : **مبادىء القياس والتقويم في التربية**، ط١، مكتبة دار الثقافة للطباعة والنشر ، عمان ، ١٩٩٩ ٠

١٨. عاقل ، فاخر . **معجم العلوم النفسية** ، ط١ ، دار الرائد العربي ، بيروت ، ١٩٨٨ .

١٩. عامر ، فخر الدين . **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية** ، ط٢ ، عالم الكتب ، للطباعة والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٢٠. عبد الهادي ، حسني . **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

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

٢٢. عطية ، السيد عبد الحميد : **التحليل الإحصائي و تطبيقاته في دراسة الخدمة الاجتماعية** ، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية، ٢٠٠١ .

٢٣. علام ، صلاح الدين محمود . **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،٢٠٠٠.

٢٤. العنبكي ،علي مصطفى علي : **دراسة مقارنة بين طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في تحصيل طلبة الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء** ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة بغداد، ١٩٨٦ .

٢٥. عودة ، أحمد سليمان. **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، الإصدار الثاني،جامعة اليرموك ، كلية العلوم التربوية،دار الأمل للطباعة والنشر ، ١٩٩٨.

٢٦. غباشنة ، يسرى علي محمد . **أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك ، اربد ، الاردن ، ١٩٩٤ .

٢٧. القاعود ، ابراهيم . "اثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالاهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية في الاردن" ، **المجلة العربية للتربية** ، م١٢ ، ع٢ ، ١٩٩٥ .

٢٨. القاعود ، ابراهيم ، وهاشم السامرائي . **طرائق التدريس العامة وطرق التفكير** ، ط٢ ، دار الامل ، اربد ، ، ٢٠٠٠ .

٢٩. اللبدي ، محمد سعيد نجيب . " المتعلمون وقواعد النحو " ، **مجلة المعلم الطالب** ، العدد ٣ ، عمان ، ١٩٩٩ .

٣٠. لندفل ،س،م : أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ، ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل ، المؤسسة الوطنية للطباعة ، بيروت،١٩٨٦.

٣١. محمد ، محمد رمضان . **الاختبارات التعليمية والقياس النفسي والتربوي** ، ط١ ، دار القلم ، دبي ،١٩٨٨.

٣٢. مطلوب ، احمد . " الشاهد النحوي " ، **مجلة لغة الضاد** ، ج٤ ، منشورات المجمع العلمي ، ٢٠٠١ .

٣٣. المقبل ، عبد الله . **اثر برنامج تحسين اداء المعلم على تدريس رياضيات الصفوف ٧-١٢ من حيث المنهج والتقويم والتقنية** ، انترنت ، ٢٠٠٠ .

٣٤. المناصير ، حسين جدوع . **اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة القادسية ، كلية التربية ، ٢٠٠٢.

٣٥. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . " مركز قيادات تدريب الكبار لدول الخليج العربي " ، **مجلة التربية المستمرة** ، العدد ٥ ، السنة ٣ ، البحرين ، ١٩٨٤.

٣٦. الهرمزي ، جانيت نيسان متي . **اثر التعلم التعاوني في تغير مفاهيم الطلبة للصف السادس الاساسي للمفهوم البيولوجي أجهزة الجسم** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الاردنية ، ١٩٩٥ .

٣٧. الوقفي ، راضي ، وآخرون . **التخطيط للتربية** ، الاردن ، ١٩٧٩ .

38. Cook, L. The Impact of Cooperative Learning strategies on professional and Graduate Education students at California state. Dissertation Abstracts International. Vol. 51. (1) , 1990 .
39. Johnson & Johnson .stutemnt interaction : Ignored but power ful . Journal of Teacher Education .VoI. 30 No.(4) , 2000.
40. Johnson , D. Johnson . Learning to gether and alone 3ed ,Ed Englewood chill. Prentice Hall, 1984 .
41. Johnson ,R. T. The relation ship between cooperation and inquiryin science class rooms .Journal of research in Science Teaching , 13, (1) , 1976 .
42. Maning , H , "Teaching Social Studies in middle and Secondary School" , Macmillan Publishing New york , collier macmillan , Toronto , 1991 .
43. Rubin .Bella , " Advanced – Level reading comprehension" .a journal for the teacher of English outside the United states. Vo,N(2), 1987,
44. Slavin , R. E. and others, " Cooperative learning of student Achievement Education leader ship " , Elementary school journal .Vol. 46, No. (3), 1989.
45. Wheeler, R. Raygan ,F. "Effect of cooperative and competive class room Environments in the Attitudes and Achievement of elementary School students Engdents Engaged is Social studies Inquiry Activities . "journal of Educational psychology" VOL. (65), NO. (3) , 1973.