أثر التعلم التعاوني في إجادة مهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت

إعداد
هدى فارس الشمري
وزاة التربية - دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية التعلم التعاوني في تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الرابع الابتدائي بالكويت. وتم استخدام المنهج التجريبي، والمناسب لأهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي بمنطقة العاصمة التعليمية بالكويت، تم تقسيمهم إلى مجموعتين حجم كل مجموعة ٣٠ تلميذة وتلميذة. واعتمدت الدراسة على إعداد بطاقة ملاحظة لبعض مهارات القراءة. كما تم استخدام اختبارات للعينات المرتبطة وغير المرتبطة. بينت النتائج أن استخدام التعلم التعاوني في التدريس ذو فاعلية في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث كانت جميع قيم (ت) المحسوبة عند المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي، كما بينت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني على تلاميذ المجموعة الضابطة، والتي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لجميع مهارات بطاقة الملاحظة.

الكلمات المفاتيح: التعلم التعاوني-القراءة-المرحلة الابتدائية-الكويت.

The impact of cooperative learning in reading skills of primary school students in Kuwait

Abstract:

The present study aimed at identifying the effects of the cooperative learning method in the improvement of reading comprehension skills among primary 4^{th} graders in Kuwait. The experimental method was used. The sample consisted of (60) pupils from the fourth grade of primary education in Kuwait, who were assigned to two groups, equally distributed. The study made use of observation cards for some reading skills. A "t" test was used, the results of which showed that there was a significance difference between the experimental group that studied through cooperative learning and the control group that was instructed in the conventional method on posttesting for all observation skills cards. These differences were in favour of the experimental group.

Keywords: cooperative learning - reading - primary-Kuwait.

المقدمة:

لقد اختلفت الآراء وتباينت وجهات النظر حول ماهية القراءة، وكيفية حدوثها لدى التلاميذ، وما إذا كانت عملية، أم ناتجا أم كلاهما معا، ولا شك أن الاختلاف في ماهية القراءة وكيفية حدوثها انعكس بشكل أو بآخر على كلّ من الطالب والمعلم وواضع المنهاج، باعتبار أن هذه المهارة اللغوية أهم المهارات الحياتية في هذا العصر الذي يوصف بعصر المعلوماتية وعصر الاتصال (نصر، ٢٠٠٣). وهناك ما يشير إلى أن خبراء مناهج تعليم القراءة وطرائق تدريسها في العديد من دول العالم يواجهون تحديات كبيرة، وصعوبات شديدة في سعيهم للوصول إلى تقنيات ومداخل أكثر تطورا في تعليم القراءة، وإكسابها للأطفال، ذلك أن القراءة في طبيعتها منظومة من المهارات الفرعية المتداخلة التي يصعب تعليمها وتعلّمها بمعزل عن المهارات اللغوية الأخرى. ويزداد الأمر صعوبة عندما تتطلب مواقف التعليم أن يعمل معلم اللغة في بيئات لغوية متنوعة تجعل الديناميات الاجتماعية مع التنوعات القرائية في الحصة الواحدة بيئة فريدة ومميزة، ومعلم القراءة هو المسئول المباشر عن إدارة هذه التنوعات، مما يجعل اتخاذ القرارات التدريسية في هذا الشأن غاية في الصعوبة (Michael & Susan & Bonnie, 1999; Roe,1992).

وتعدّ الاتجاهات المتوافرة لدى معلمي اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية نحو طبيعة القراءة، وكيفية امتلاك مهاراتها الفرعية، وعلاقة القراءة بالمهارات اللغوية الأخرى، ووظائف القراءة ودورها في الحياة المعاصرة من بين العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجيات تعليم القراءة الأكثر ملاءمة في تنفيذ دروس القراءة. فأصحاب النظرة البنائية يرون أن التعليم الفعّال للقراءة هو الذي يتيح للطلبة

فرصة ربط التعلم الجديد بما لديهم من خبرات سابقة، وان هذه الخبرات تؤدي دورا مهما في تيسير عمليات الفهم. كما أن أصحاب هذا الاتجاه يؤكدون دور التفاعلات الاجتماعية المصاحبة لعمليات التعلم القرائي، ويولون أهمية للعملية Process على حساب الناتج Product، ولذا يفضلون استخدام استراتيجيات مثل " التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والمسرحة، والتعلم التبادلي، ولعب الدور وما شابه ذلك" (عبيد، ٢٠٠٩؛ Tobin،1993).

ولعلّ القضية الكبرى في ميدان تعليم القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية في الصفوف الأربعة الأولى تكمن في ضعف، لا بل عجز معظم معلمي اللغة عن الأخذ باتجاه التنويع في استراتيجيات تدريس القراءة، وما يصاحب كلّ إستراتيجية من أسئلة وتدريبات أدائية، ومعالجات تحليلية وبنائية متنوعة تتيح للطلبة تعلم الآثار السلوكية للمهارة بشكل منظم وفاعل، بحيث تتوفر السياقات الاجتماعية والمواقف الحية الطبيعية. فضلا عن أن تعليم القراءة ما زال مهمة مسندة إلى معلم اللغة فقط، فيتحمل العبء منفرداً علما أن إكساب هذه المهارة واستخدامها في مواقف التعليم المختلفة هي مسؤولية جميع معلمي المواد الدراسية، ومن خلال تدريس المحتويات التعليمية الأخرى (الناقة،١٩٩٧؛ Sadler,2003).

وعلى الرغم من أهمية الأخذ بالمنحى التكاملي Integrative Approach في تفعيل دور الطلبة، ودور معلم القراءة في مواقف التعليم اللغوي غير أن معظم معلمي المرحلة الأساسية يعانون ضعفا في توظيف عمليات الربط والتداخل بين المهارات اللغوية الأربع في مواقف التدريس من ناحية، وفي استثمار ما لدى الطلبة من خبرات مكتسبة في مهارة معينة لخدمة تعلم بقية المهارات ذات العلاقة، ما أدى إلى تشكل اتجاهات سلبية نحو استخدام هذا المنحى ونحو الاستراتيجيات والمعالجات القرائية ذات الصلة (نصر،٢٠٠٣؛ Reuzel & Cotter, 1992).

لذا بدأ التربويون في إعادة النظر في فاعلية طرائق التدريس واستراتيجياته المستخدمة

في المدارس، كرد فعل لما حدث في السنوات الأخيرة في مجال التربية والتعليم وبيئات التعلُّم والمتعلمين، وعناصر العملية التربوية، من حيث ازدياد عدد المتعلمين، والتغيرات التي فرضتها الاتجاهات التربوية الحديثة في عصر المعلوماتية من اهتمام بالمعلم كمحور للعملية التعلُّمية، إلى الاهتمام بالمتعلم باعتباره فرداً عوضاً عن كونه رقماً بين مجموعة من المتعلمين (الحيلة، ٢٠٠٢).

لذلك، بدأ البحث عن استراتيجيات تدريسية خاصة تجعل المتعلم عنصراً فاعلاً في "القرية الصغيرة" التي أصبحنا نعيش فيها، أو تطوير لاستراتيجيات معروفة لتكون أكثر فاعلية. وجاء التعلُّم التعاوني بأشكاله المطورة والذي يعني ترتيب الطلبة في مجموعات، وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين، في أجواء مريحة خالية من التوتر والقلق، ترتفع فيهم الدافعية إلى أقصى حد ممكن (بني ارشيد، ٢٠٠٢).

ويعد التعلُّم التعاوني إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، التي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة (Ghaith, 2003; Cooper, et. al., 1999). ويقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معاً من أجل تحقيق هدف، أو أهداف تعلمهم الصفي بدرجة عالية من الإتقان. إن مثل هذا المفهوم ليس بجديد على المربين والمعلمين، ذلك أنهم يستخدمون التعلُّم الزمري كواحد من نشاطاتهم التعليمية المختلفة من وقت لآخر، والمشكلة التي تبرز باستمرار في هذا الأسلوب، اعتماد أعضاء المجموعة على طالب، أو طالبين ليؤديا العمل، ولكن ما جاء به التعلُّم التعاوني هو في إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة الطلبة، بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلُّم وفق أدوار واضحة ومحددة، مع تأكيد أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية ويتقنها إلى حد ما (القلقيلي، ٢٠٠٤).

وحتى يكون التعلُّم تعاونياً حقيقياً يجب أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية في تعلم المجموعات هي (Cooper, et. al., 1999؛ الحيلة، ٢٠٠٢):

- الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة الواحدة.
- التفاعل المباشر المشجع بين أفراد المجموعة الواحدة ومع أفراد المجموعات الأخرى.
- المساءلة الفردية، والمسؤولية الشخصية.
- المهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص وبالمجموعات الصغيرة.
- المعالجة الجمعية.

وقد أشارت نتائج البحوث التجريبية والميدانية إلى أهمية وفاعلية التعلُّم التعاوني بأنماطه المختلفة وأثره الإيجابي في تحصيل الطلبة، حيث أشار "سلافين" المشار إليه في "القلقيلي" (٢٠٠٤) إلى أهمية التعلُّم التعاوني وآثاره الإيجابية في رفع تحصيل الطلبة بشكل عام، ورفع مستوى المشاركة والتعاون بين الطلبة، وإثارة حماس الطلبة ودافعيتهم نحو المشاركة، وتحسن في علاقات الطلبة مع بعضهم بعضاً، إضافة إلى زيادة قدراتهم في الاعتماد على النفس وتنمية شخصياتهم، ومساعدتهم في اتخاذ قراراتهم المطلوبة في حياتهم، وتقليل الحساسية بين الطلبة، وأن كل ذلك يؤدي للوصول إلى فهم مجموعة الطلبة كاملة المفاهيم واستيعابها، وبالتالي زيادة التحصيل.

يرى كثيرون أن للتعلم التعاوني أثرا إيجابيا في العملية التربوية، فهو " يقضي على انطوائية بعض الطلاب وعزلتهم" (إسماعيل، ١٩٩٨م)، ويزيد من دافعية الطلاب للتعلم. كما " يمكن أن تساعد برامج التعلم التعاوني في حل بعض مشكلات التأخر الدراسي التي يعاني منها بعض الطلاب " (الشخيبي، ١٩٩١). وقد قام سلافن (Slavin, 1981) باستعراض نتائج ٢٧ دراسة أجريت بهدف التعرف إلى أثر التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي، فوجد أن ١٩ دراسة منها أظهرت نتائجها فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التعاونية، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة الضابطة في دراسة واحدة فقط، ولم تكن هناك فروق في الدراسات الباقية. كما يعمل التعلم التعاوني على تطوير قدرة المتعلم على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة حيث يمتد أثر هذا التعاون إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني في الأسرة والمهنة والمجتمع،

كما أن استخدام التعلم التعاوني يعالج مشكلة زيادة عدد الطلاب في الفصل (جونسون وجونسون، ١٩٩٨م: ٣٦). وهذا بدوره يتوافق مع نظرية تفريد التعليم ويوفر للمتعلم فرصة أكبر للتعلم. وقد تتبع جونسون وجونسون Johnson & Johnson ما يقارب ٦٠٠ دراسة تجريبية وأكثر من ١٠٠ دراسة ارتباطيه أجريت على التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي. وتم تصنيف النواتج المتعددة التي تمت دراستها إلى ثلاث فئات رئيسة هي: التحصيل، والعلاقات الإيجابية، والصحة النفسية. وتبين من البحوث التي أجريت أن العمل التعاوني بالمقارنة مع العمل التنافسي والعمل الفردي يؤدي عادة إلى: (أ) تنمية التحصيل والإنتاجية (ب) علاقات إيجابية تعبر عن الالتزام والدعم والاهتمام (ج) الصحة النفسية والكفاية الاجتماعية وتقدير الذات.

وأكد "العازمي" (٢٠٠٢) الأثر الكبير للتعلُّم التعاوني في زيادة التحصيل في مختلف مراحل التعليم والموضوعات الدراسية والمستويات المعرفية العليا، وفي البعد الانفعالي كالشعور بالآخرين واحترامهم والاستماع إليهم وتقبل الفروق بين الطلبة في المجموعة، وإطاعة القوانين والولاء للجماعة والاهتمام بمصالحها وتقبل الطالب للمسؤولية. في حين أكد القلقيلي (٢٠٠٤) أثره في البعد النفس حركي من حيث قيام الطالب بالنشاطات والتجارب والحلول. وأظهرت البحوث أن التعلم التعاوني يزيد من تقدير الذات عند الطلبة وينمي العاطفة بين أعضاء المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى، وينمي اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو أنفسهم ونحو المادة التعليمية التي تعلموها تعاونياً. كما أنه يزيد من الإبداع والمشاركة لدى الطلبة ويقلل القلق عندهم، ويؤدي إلى تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي (Cooper, et. al., 1999).

وهناك مزايا أخرى للتعلُّم التعاوني بأنماطه المختلفة تتمثل في الاستخدام الفعال للإمكانيات من مواد وأدوات مخبرية وحاسوب تعليمي (Alebiosu, 2001) إضافة إلى تفاعل عدد كبير من الطلبة مع المواد التعليمية القليلة في المجموعات الصغيرة، إذ يتاح لكل مجموعة جهاز حاسوب تعليمي مثلاً في حين لا يتاح لكل فرد مثل هذا الجهاز في

التعليم التقليدي، وكذلك يفيد في التغلب على مشكلة الأعداد الكبيرة في الصف الواحد (الهرش ومقدادي، ٢٠٠٠) ويخفف التعلُّم التعاوني من مسؤولية المعلم في إدارة الصف، إذ يعمل المعلم مع المجموعات الصغيرة التي تكوَّن الصف منها بدلاً من تعامله مع كل فرد على حدة، إضافة إلى مساعدة المعلم في التفاعل مع عدد أكبر من الطلبة، ويتيح له تشخيص صعوبات التعلم لديهم (القصيرين، ١٩٩٨؛ القلقيلي، ٢٠٠٤).

وقد أكد "غيث" و"المالك" (Ghaith and El-Malak, 2004) فوائد التعلم التعاوني، التي تشمل زيادة استقلالية المتعلمين، وتحسين التفاعل بينهم، وإمكانية استخدامه في صفوف متعددة المستويات وفي مواضيع متنوعة، إضافة إلى تعزيزه للمسؤولية الفردية والجماعية، وتجنب الهيمنة من جانب أي عضو في المجموعة، وخلق القبول والفهم لدى المتعلمين وتطوير المهارات الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق وفي ضوء أهمية التعلم التعاوني وأهمية مهارات القراءة فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما أثر التعلم التعاوني في إجادة مهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- هل يوجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات القراءة؟

٢- هل يوجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة؟

٣- هل يوجد فروق بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها:

- تأتي استجابة لما ينادي به التربويون بضرورة تحديث أساليب التدريس، وتغيير دور

المعلم وتفعيل دور الطالب كمحور رئيس للعملية التعليمية التعلمية وإثارة دافعيته.

- قد تفيد المدرسين في تحسين وتطوير أساليب التعليم المدرسي وتحديثها وتبنيها وبخاصة إذا أثبتت هذه الدراسة فاعليتها.
- تسهم في تنمية روح التعاون الجماعي بين التلاميذ وبخاصة إذا اكتسبوا هذه الاستراتيجية.
- غرس روح التفاضل وإبعادهم عن المناقشة الفردية التي قد تولد لديهم الأنانية. وإطلاق العنان للدوافع اللازمة للتفكير النقدي والإبداعي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التعلم التعاوني في تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الرابع الابتدائي بالكويت.

مصطلحات الدراسة:

التعلم التعاوني:

هو نتائج تعاون الطلبة فيما بينهم عن طريق تشكيل مجموعات عدد أفراد كل مجموعة من (٥-٦) أفراد تستند إلى التآزر بين أعضائها، أي الاعتماد الإيجابي المتبادل، ويتحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية فردية لإتقان تعلمه المادة المقررة، كما تتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضاً، وتتشكل مجموعات التعلُّم التعاوني من أعضاء متمايزين في قدراتهم الأكاديمية، ويجلس أعضاء المجموعة وجهاً لوجه، ولكل عضو فيها دور محدد، ويقتصر دور المعلم هنا على الإشراف العام وتشكيل المجموعات وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة والتقييم وإغلاق الدرس.

مهارات القراءة:

القراءة عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)،

وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية. على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين: الأولى: ميكانيكية: ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين، والنطق بها بواسطة جهاز النطق. والثانية: عقلية: ويتم خلالها تفسير المعنى وتشمل (الفهم الصريح، والاستنتاج)، والفهم الضمني (فهم ما بين السطور، والتذوق، والتحليل ونقد المقروء، وإبداء الرأي فيه).

الدراسات السابقة:

أجرى "وجيه" (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، بالطريقة التقليدية في التدريس. أظهرت نتائجها فروقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح طلبة التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات.

في حين قامت "القصيرين" (١٩٩٨) بدراسة هدفت استقصاء أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني والتعليم الشخصي (خطة كيلر) في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية. أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح الطلبة الذين تعلموا تعاونياً على التحصيل المباشر والمؤجل، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس الطلبة في التحصيل المباشر والمؤجل.

أما "البيوسو" (Alebiosu, 2001) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء (Jigsaw, 2) في تحصيل طلبة المدارس الثانوية في مادة الكيمياء التطبيقية في نيجيريا. أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي، ولصالح الطلبة الذين تعلموا الكيمياء التطبيقية تعاونياً.

أجرى "غيث" (Gaith, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في القراءة

والتحصيل والاتجاهات نحو القراءة لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة الإنجليزية. أظهرت نتائجها الآثار الإيجابية للتعلُّم التعاوني في القراءة والتحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج كذلك اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وقد كانت الفروق دالة إحصائياً أيضاً للطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل المتوسط، ولم تكشف الدراسة عن فروق في التحصيل بين الذكور والإناث.

أما "غيث" و"المالك" (Gaith and El-Malak, 2004) فقد قاما بدراسة استقصت أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحسين مهارات استيعاب القراءة في اللغة الإنجليزية. أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المتغيرات التابعة في مهارات استيعاب القراءة بشكل عام، ولكنها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح طلبة التعلُّم التعاوني في مهارات الاستيعاب القرائية العليا، مقارنة بالطريقة التقليدية.

وفي دراسة قام بها "القلقيلي" (٢٠٠٤) هدفت إلى استقصاء أثر طرائق التدريس (المحاضرة والتعلم التعاوني والاستقصاء) في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا المباشر والمؤجل واتجاهاتهم نحو التعليم في مادة التربية الإسلامية. أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين تعلموا تعاونياً على الطلبة الذين تعلموا بالاستقصاء وبأسلوب المحاضرة سواءً أكان التحصيل مباشراً أم مؤجلاً. وكانت اتجاهات طلبة مجموعات التعلم التعاوني إيجابية نحو مادة التربية الإسلامية وأظهرت الدراسة تفوق الإناث على الذكور في التحصيل المباشر والمؤجل.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمهارات الفهم القرائي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده بالنسبة لمهارات القراءة لصالح التطبيق البعدي.

إجراءات الدراسة:

أولا- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي، والمناسب لأهداف الدراسة.

ثانيا- مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع البحث جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالكويت بمنطقة العاصمة التعليمية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي بمنطقة العاصمة التعليمية بالكويت، تم تقسيمهم إلى مجموعتين حجم كل مجموعة ٣٠ تلميذة وتلميذة. كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١): توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموعة	النوع		المجموع
	ذكور	إناث	
التجريبية	١٥	١٥	٣٠
الضابطة	١٥	١٥	٣٠
المجموع	٣٠	٣٠	٦٠

أداة الدراسة: إعداد الباحثة (ملحق ٢)

تم إعداد بطاقة ملاحظة للدراسة والمرتبطة ببعض مهارات القراءة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والذي سبق وتناوله في عرض الدراسات السابقة. وقد تكونت بطاقة الملاحظة من ٣٦ عبارة موزعة على ٣ أبعاد، كل بعد يتكون من ١٢ عبارة، وهذه الأبعاد هي:

١- تعرف الحروف والكلمات

٢- النطق

٣- الفهم القرائي

والاستجابة على فقرات البطاقة بمقياس ليكرت الثلاثي كالآتي: كبيرة، متوسطة، ضعيفة تأخذ الدرجات: ٣، ٢، ١ على الترتيب.

صدق البطاقة:

تم عرض البطاقة على مجموعة من المختصين في تدريس اللغة العربية والبالغ عددهم (٥) (ملحق رقم ١) ممن لهم خبرة في مجال التربية واللغة العربية للتأكد من صدق الأداة من حيث: انتماء الفقرات للمجال، والصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وأي ملاحظات لإجراء أي تعديل أو حذف أو إضافة، وقد تم عمل الملاحظات والاقتراحات.

كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ٠.٧٤ إلى ٠.٨٢ وجميعها قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ حجمها (٣٧) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية.

ثبات البطاقة:

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لكل بعد، إذ بلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠.٨٩) كما هو مبين في جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢): معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل الثبات
تعرف الحروف والكلمات	٠.٨٣
النطق	٠.٨٢
الفهم القرائي	٠.٨٥

إجراءات الدراسة:

مر تنفيذ التجربة بعدة خطوات، هي:

ضبط المتغيرات غير التجريبية:

وذلك لضمان عدم تأثير هذه المتغيرات على مهارات القراءة (المتغير التابع)، وبذلك يتضمن الباحثة أن التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع إنما هي بسبب المتغير التجريبي (التعلم التعاوني)، وقد قامت الباحثة بضبط المتغيرات التالية:

- العمر الزمني:

حيث تم استخدام اختبار (ت) لحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي أعمار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت نتيجة ذلك أن قيمة ت= ١.٢٥ وهي غير دالة إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق للعمر الزمني.

- مهارات القراءة:

كذلك تم استخدام اختبار (ت) لحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في مهارات القراءة، وكانت النتيجة أن قيم ت غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥) يعني تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

- المحتوى الدراسي:

درس تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة المحتوى الدراسي نفسه، وهو وحدتين من وحدات الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م والمقررة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

- المعلم القائم بالتدريس:

طلبت الباحثة من معلم التلاميذ للقيام بالتدريس لكل من المجموعتين، وذلك ليضمن عدم انحياز المعلم القائم بالتدريس لأي من الطريقتين، لذا أسند التدريس لطرف مستقل.

- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

بعد إعداد أدوات البحث واختيار العينة وقبل البدء في إجراء تجربة البحث قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة، على جميع أفراد عينة البحث في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، بمساعدة معلم الفصل.

- التدريس للمجموعتين:

بعد أن قام الباحث بتحديد حجم المجموعات وتكوينها حيث تم تقسيم العينة التجريبية إلى ٦ مجموعات غير متجانسة يتراوح عدد الطلاب في كل مجموعة ما بين ٥-٦ طلاب، وبعد أن وزع الأدوار على الطلاب وشرح لهم المعلومات الضرورية عن التعلم التعاوني وكيفية تنفيذه، وبعد أن عرفهم المهارات الاجتماعية التعاونية المفترض استخدامها في التعليم التعاوني، وبعد التأكد من ملائمة الظروف داخل الفصل للتعلم التعاوني طلب الباحث من أحد المعلمين المتمكنين من التعلم التعاوني طلب منه التدريس للمجموعة التجريبية مراعياً كل ضوابط التعلم التعاوني، وكذلك مراعياً خطوات ومهام التعلم التعاوني؛ كالتالي:

العناصر الأساسي للتعلم التعاوني:

أولا: الاعتماد المتبادل الإيجابي:

يبدأ نظام استخدام المجموعات التعاونية ببناء الاعتماد المتبادل الإيجابي، فهو الذي يجعل أعضاء المجموعة يعملون معاً لإنجاز شيء ما يفوق النجاح الفردي. وهناك ثلاث خطوات لبناء الاعتماد المتبادل الإيجابي:

١- تعيين مهمة واضحة للمجموعة يمكن قياسها، حيث إن الأعضاء يجب أن يعرفوا ما يفترض أن يقوموا به.

٢- بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف، بمعنى أن يعرف الأعضاء بأنهم لا يستطيعون أن ينجحوا ما لم ينجح جميع أعضاء مجموعتهم.

٣- إضافة الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف إلى أنواع أخرى من الاعتماد المتبادل الإيجابي هي:

- الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على المكافأة
- الاعتماد المتبادل الايجابي لأداء الأدوار، ويمكن بناؤه بتعيين دور لكل عضو بحيث تكون الأدوار مكملة لبعضها البعض ومترابطة.
- الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على الموارد. ويبني هذا الاعتماد عندما يكون لدى العضو جزء من المعلومات أو المواد اللازمة لاستكمال المهمة.
- الاعتماد المتبادل الإيجابي في الهوية الذاتية. ويتم بناء هذا الاعتماد بوضع هوية مشتركة للمجموعة من خلال اختيار المجموعة لاسم أو رمز يمثلها.

إن الاعتماد المتبادل الإيجابي يشكل جوهر الجهود التعاونية وإذا ما تحقق لدى المجموعة فإنه يجعل الأعضاء يدركون جميعاً بأنهم:

١- يشتركون في مصير واحد.

٢- يكافحون لتحقيق فائدة مشتركة.

٣- يمتلكون إنتاجاً بعيد المدى.
٤- يمتلكون هوية مشتركة.

ثانيا: المسؤولية الفردية:

يشمل نظام استخدام المجموعات التعاونية بناء المسؤولية الفردية والجماعية. وتوجد المسؤولية الجماعية عندما يتم تقييم الأداء الشامل للمجموعة ويتم إعطاء النتائج لجميع الأعضاء من أجل مقارنتها مع محك أدائي معين. أما المسؤولية الفردية فتوجد عندما يتم تقييم أداء كل فرد على حدة، وتعاد النتائج إلى الفرد والمجموعة من أجل مقارنتها مع محك أدائي ما.

إن الغرض من المجموعات التعلمية التعاونية هو جعل كل عضو فرداً أقوى مما كان عليه. وتعتبر المسؤولية الفردية مفتاح ضمان تقوية جميع الأعضاء من خلال التعلم بشكل تعاوني، وبعد المشاركة في درس تعاوني فإنه يجب أن يكون جميع الأعضاء مستعدين أكثر لإنجاز مهام مماثلة بأنفسهم.

وتشمل الطرق الشائعة في بناء المسؤولية الفردية:

١- تقليل عدد أعضاء المجموعة، فكلما كان عدد أعضاء المجموعة أقل، كانت المسؤولية الفردية أكبر.
٢- إعطاء اختبار فردي لكل طالب.
٣- إعطاء اختبارات شفوية عشوائية.
٤- ملاحظة كل مجموعة وتسجيل عدد المرات التي أسهم فيها كل عضو في عمل المجموعة.
٥- أن يطلب من الطلاب تعليم أشخاص آخرين.

ثالثا: التفاعل وجها لوجه:

يشمل نظام استخدام المجموعات التعاونية التأكد من التقاء أعضاء المجموعة وجهاً لوجه لإنجاز المهام وزيادة نجاح بعضهم البعض.

وهناك أربع خطوات لتشجيع التفاعل وجهاً لوجه بين أعضاء المجموعة:

١- جلوس الطلاب في المجموعة الواحدة بشكل متقارب.

٢- جدولة وقت لاجتماع المجموعة.

٣- التركيز على الاعتماد المتبادل الإيجابي.

٤- تفقد المجموعات والاحتفال عندما تشاهد أمثلة تدل على التفاعل المعزز بين الأعضاء.

رابعا: المهارات الاجتماعية:

إذا لم يتم تعلم المهارات الاجتماعية فإنه لا يمكن إنجاز المهمة المطلوبة، وإذا كان أفراد المجموعة غير بارعين في استخدام هذه المهارات فإن أدائهم سيكون دون مستوى المحكات. ومن جهة أخرى كلما زاد عدد المهارات الاجتماعية عند الأعضاء كانت نوعية وكمية تعلمهم أفضل.

ومن أجل تنسيق جهود المجموعة لتحقيق الأهداف المشتركة فإنه يتعين على الطلاب القيام بالمهارات التالية:

١- الثقة ببعضهم البعض.

٢- التواصل فيما بينهم بالشكل الصحيح.

٣- تقبل ودعم بعضهم البعض.

٤- حل خلافاتهم بشكل بناء.

ويمكن بناء هذه المهارات من خلال توزيع الأدوار لأفراد المجموعة، وتغييرها بينهم دورياً من درس لآخر أو حتى خلال الدرس الواحد.

خامسا: معالجة عمل المجموعة:

إن الغرض من معالجة عمل المجموعة هو توضيح وتحسين فاعلية الأعضاء في الإسهام بالجهود التعاونية من أجل تحقيق أهداف المجموعة.

وهناك خمس خطوات لبناء معالجة عمل المجموعة هي:

١- تقييم نوعية التفاعل بين أعضاء المجموعة أثناء عملهم للوصول بتعلم بعضهم من بعض إلى حدوده القصوى.

٢- تقديم تغذية راجعة لكل مجموعة.

٣- وضع مجموعة من الأهداف تتعلق بكيفية تحسين فاعلية العمل.

٤- معالجة المجموعة لمدى فاعلية عمل الصف كله.

٥- إقامة احتفال على مستوى المجموعة وعلى مستوى الصف. حيث إن الشعور بالنجاح والتقدير والاحترام هو الذي يبني الالتزام بالتعلم والحماس إزاء العمل على شكل مجموعات.

ولمعالجة عمل المجموعة فوائد منها:

أ- تمكن المجموعة من التركيز على الحفاظ على علاقات عمل جيدة بين الأعضاء.

ب- تسهل تعلم المهارات التعاونية.

ج- تضمن تلقي الأعضاء تغذية راجعة بشأن مشاركتهم.

د- تجعل الطلاب يفكرون وفق مستويات التفكير العليا، كما تجعلهم يحللون تفكيرهم.

هـ- توفر الوسيلة للاحتفال بنجاح المجموعة وتعزيز السلوك الإيجابي للأعضاء.

ـ التدريس للمجموعة الضابطة:

قام المعلم نفسه بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة التي يتبعها أغلب المعلمين في التدريس وهي الطريقة التي تعتمد على الإلقاء والمناقشة والقيام ببعض الأنشطة بمشاركة قليل من الطلاب بالإضافة إلى عرض بعض النماذج أو الوسائل التعليمية المساعدة، ثم قراءة الدرس من الكتاب المدرسي، وبعد ذلك الإجابة عن أسئلة الكتاب، وقد حرص الباحث على أن يقدم المعلم القائم بالتدريس نفس المحتوى والأنشطة المقدمة للمجموعة التجريبية.

ـ التطبيق البعدي لمهارات القراءة:

بعد الانتهاء من تدريس الموضوعين قام الباحث بتطبيق مهارات القراءة بمساعدة المعلم على المجموعتين كلتيهما في الوقت نفسه، ثم قام الباحث برصد درجات الطلاب وتفريغ البيانات تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،
- اختبار "ت" للعينات المرتبطة وغير المرتبطة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

١- مهارات القراءة (تعرف الحروف والكلمات- النطق- الفهم القرائي).

٢- عينة عشوائية من تلاميذ وتلميذات في المرحلة الابتدائية من مدارس دولة الكويت.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمهارات الفهم القرائي. يوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات القراءة.

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمهارات القراءة

مهارات القراءة	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"
تعرف الحروف والكلمات	تجريبية	30	16.17	.913	.724
	ضابطة	30	16.00	.871	
النطق	تجريبية	30	15.87	.819	.721
	ضابطة	30	16.03	.964	
الفهم القرائي	تجريبية	30	16.33	.711	1.235
	ضابطة	30	16.07	.944	

* دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة لمهارات القراءة.

نتائج الفرض الثاني:

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. يوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة.

جدول رقم (٤): نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة

مهارات القراءة	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"
تعرف الحروف والكلمات	تجريبية	30	33.43	.817	23.20**
	ضابطة	30	28.90	.662	
النطق	تجريبية	30	33.66	.718	22.84**
	ضابطة	30	29.37	.712	
الفهم القرائي	تجريبية	30	33.85	.556	38.29**
	ضابطة	30	27.16	.759	

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كانت جميع قيم (ت) المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) فهي أكبر من ٢.٥٨.

نتائج الفرض الثالث:

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده بالنسبة لمهارات القراءة لصالح التطبيق البعدي. يوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمهارات القراءة.

جدول رقم (٥): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة

مهارات القراءة	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	الخطأ المعياري للفروق	"ت"
تعرف الحروف والكلمات	قبلي	16.17	17.26	2.285	.235	41.87**
	بعدى	33.43				
النطق	قبلي	15.87	17.79	2.165	.213	45.01**
	بعدى	33.66				
الفهم القرائي	قبلي	16.33	17.52	2.750	.137	34.89**
	بعدى	33.85				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة؛ حيث إن جميع قيم (ت) المحسوبة دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

مناقشة وتفسير النتائج:

إن النتائج السابقة تبين تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني على تلاميذ المجموعة الضابطة، والتي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لجميع مهارات بطاقة الملاحظة، حيث كانت جميع قيم (ت) المحسوبة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، أكبر من ٢.٥٨ وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١). كما أن استخدام التعلم التعاوني في التدريس ذو فاعلية في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت جميع قيم (ت) المحسوبة عند المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي، أكبر من ٢.٥٨ وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تلاميذ المجموعة التجريبية قد تأثروا بالبرنامج مما أدى إلى نمو مهارات القراءة لديهم نظرا لطبيعة البرنامج الذي درسوه، بينما المجموعة الضابطة فلم يطبق عليهم البرنامج، بل درسوا بالطريقة التقليدية، ونتيجة لذلك لم يحدث نمو لمهارات القراءة لديهم. كما إن تلاميذ المجموعة التجريبية قد استفادوا من دراستهم بطريقة التعلم التعاوني فتعلموا من خلالها التعمق في فهم ما يقرؤونه، وكيف يكونون على دراية ووعى بما يقرءون، والقدرة على تحديد ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، كل ذلك ساعد على زيادة فهمهم للمقروء، بينما تلاميذ المجموعة الضابطة لم يتعلموا ذلك لأنهم لم يدرسوا البرنامج.

إن الحصول على التغذية الراجعة من مصادر متعددة (المعلم، الزملاء، مصادر التعلم المختلفة) يكون له أثر في السلوك اللاحق، وخاصة عندما تكون التغيرات في الوضع داخل الإدراك المعرفي خلال عمليتي التمثل والتلاؤم. أي أن المتعلّم يستطيع أن يتحكم بسلوكه ببساطة عن طريق ما يفعل، فإذا رأى أن أداءه يصل إلى المستوى المرغوب فيه فإنه يحافظ على هذا الأداء ويرتقي به، ويعرف أي اتجاه يجب أن يأخذ، وهكذا تكون التغذية الراجعة مرشداً للطالب، وقد يساعد ذلك على تشكيل السلوك لدى المتعلّم بفعالية ويزيد من نشاطه مما قد يعمل على زيادة فعالية التعلّم وكفاءته، كما قد يساعد على الاحتفاظ بالتعلّم وانتقال أثره إلى مواقف جديدة لأن النجاح يقود إلى النجاح، ويُغري بمزيد من التعلم، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة فعالية التعلم التعاوني وتفوقه على التعلّم الاعتيادي.

إن ما حدث من نمو في مهارات القراءة لدى المجموعة التجريبية جاء نتيجة لتأثر التلاميذ بطريقة التعلم التعاوني في التدريس واستفادتهم منه في تعلم واكتساب مهارات القراءة، بالإضافة إلى ممارستهم للأنشطة المتعددة والتي ساهمت في تعزيز مهارات القراءة لديهم. ومن ثم فقد لاءمت طريقة التعلم التعاوني حاجات وميول التلاميذ فأقبلوا عليها لما فيها من تنوع وتشويق. كما أن إستراتيجية التدريس المتبعة تعد من عوامل جذب

التلاميذ، فهي تبدأ بتهيئة حافزة، وإتباع المعلم لطريقة تدريس تجعل التلاميذ نشطون في الدرس من البداية إلى النهاية، ثم الأنشطة المتعددة مما فتح مجالا للحوار والمناقشة وتبادل المعلومات والخبرات. وقد يكون للمسؤولية التي يتحملها كل عضو في المجموعة الأصلية، واعتباره المحور الرئيس الذي تدور حوله عملية التعليم والتعلم في طريقة التعلم التعاوني بالغ الأثر في المتعلم، وإثارة نشاطه ودافعيته. مما يجعل عملية التعلم ممتعة للمتعلمين، وتزيد من اهتمامهم بالتعلُّم، فهي توفر مُناخاً من الحرية والعمل والتعاون، كما أن اعتبار المتعلّم المحور الرئيس الذي تدور حوله عملية التعلّم في التعلم التعاوني والمعلم هو الموجه والمرشد والميسر والقائد لهذا التعلُّم، مما يجعله بالغ الأثر في المتعلم، وإثارة نشاطه ودافعيته، وتحقيق ذاته. مما يجعل عملية التعلّم ممتعة للمتعلمين وتزيد من اهتمامهم بالتعلم، فهذا النوع من التعلّم يوفر الأعمال والأنشطة والمهمات التعليمية مُفردة، ويوفر مناخاً من الحرية في العمل والتعامل الذي يناسب المستويات المختلفة من المتعلمين، كل ذلك يجعل المتعلّم ينافس ذاته وينافس غيره، ويستمتع بالاستكشاف والاستنتاج والبحث والتوصل إلى المعرفة، والقيام بالعمل المنظم. وبذلك تنمو ثقته بنفسه، وقدرته على التفكير، مما يزيد من اكتسابه لمهارات القراءة وتثبيت المعلومات التي تعلمها، وبالتالي انتقال أثرها إلى مواقف حياتية جديدة.

ومن ثم فإن ما توصلت إليه الدراسة الحالية يتفق مع كثير مما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة في أن للتعلم التعاوني دورا فعالا في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية. الحيلة (٢٠٠٥)؛ القلقيلي (٢٠٠٤)؛ (Gaith, 2003)؛ (Gaith & El-Malak, 2004). Mattigly and Vansickle, 1991؛ القصيرين (١٩٩٨)؛ Wedman, et. al., 1996؛ وجيه (١٩٩٨)؛ Abebiosu, 2001, Gaith and El-Malak, 2004.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- ضرورة حرص واضعي ومؤلفي مناهج اللغة العربية على صياغة الأهداف وطرق التدريس بطريقة تساعد على تنمية مهارات القراءة؛ وذلك باستخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة وذات نتائج فعالة مثل التعلم التعاوني والتعلم المشترك.

٢- تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة بمشاركة الزملاء أو الوالدين، وإتاحة الفرصة لاختيار ما يتناسب مع ميولهم القرائية، ثم عرضها في الفصل من دون تدخل المعلم.

٣- الحرص على استخدام مجموعات العمل التعاوني في تعليم القراءة؛ وذلك لمناسبتها للعمل مع الأعداد الكبيرة داخل الفصول وخارجها، ولما لها من فاعلية في تنمية المهارات اللغوية عند التلاميذ من خلال النقاش، وتبادل الأفكار، وبث التعاون والثقة فيما بينهم.

٤- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ باستخدام مداخل تعليمية متنوعة.

٥- الاهتمام بالتقويم الدوري والشامل لمستوى التلاميذ في مهارات القراءة لما تلعبه من دور في التحصيل في باق المواد بالمرحلة الابتدائية وغيرها من المراحل.

٦- ٦-الاهتمام بطرق التدريس في المرحلة الابتدائية، وحث المعلمين على ضرورة استخدام أساليب تعاونية متنوعة تكون أكثر فاعلية مثل إشراك أولياء الأمور في التعليم من خلال إعداد التقارير بالتعاون مع المجموعات التعاونية، أو القراءة الحرة، والتنافس في عرضها داخل الفصل أمام المجاميع الأخرى.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح البحوث التالية:

١- فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٢- أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- أثر استخدام التعلم التعاوني في اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٥- فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٦- أثر الشراكة المجتمعية في رفع المستوى التحصيلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجـع

أولا: المراجع العربية:

بني ارشيد، علي حسين، (٢٠٠٢). أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية الاستقصاء التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع ومستويات تفكيرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

جونسون، ديفيد، وروجر جونسون. (١٩٩٨م): التعلم التعاوني والفردي التعاون والتنافس والفردية. (ترجمة: رفعت محمد بهجات)، القاهرة: عالم الكتب.

الحيلة، محمد محمود، (٢٠٠٢). مهارات التدريس الصفي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ص١٩٠-١٩٣.

الشخيبي، على السيد. (١٩٩١م): المدرسة التعاونية كإستراتيجية لتجديد نظامنا التعليمي ـ دراسة تحليلية ـ المؤتمر العلمي السادس - "التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل" الجزء الأول، جامعة عين شمس، ص ص: ١٤٧ ـ ١٧٠.

العازمي، عائش ساير، (٢٠٠٢). أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عبيد، وليم، (٢٠٠٩)، استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة، عمان: دار المسيرة.

القصيرين، بسما ارشيد، (١٩٩٨). أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعليم الشخصي في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم التاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القلقيلي، عودة سليمان، (٢٠٠٤). أثر استخدام طرائق التدريس (المحاضرة، التعلم

التعاوني، الاستقصاء(في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحو التعليم في مادة التربية الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الناقة، محمود كامل، (١٩٩٧)، تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

نصر، حمدان علي، (٢٠٠٣)، الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطوّر، مجلة جامعة الملك سعود، ١٦(١) ١٨٩-٢٣٤.

الهرش، عايد ومقدادي، محمد، (٢٠٠٠). دراسة مقارنة بين أسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص ومقدرتهم على الاحتفاظ بها، المجلة التربوية، ٥٧ (١٥)، ص٧١-١١٤.

وجيه، وصفي، (١٩٩٨) أثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف التاسع في الرياضيات في محافظة طولكرم واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alebiosu, Kehinde (2001). Teaching Practical Chemistry to Nigerian Senior Secondary School Students Through the Use of Cooperative Learning. Instructional Models. 21 (3): 139-142,.

Cooper, J., et. al. (1999), Classroom Teaching Skills. (Sixth Edition) Houghton Mifflin. USA, p271,.

Ghaith, Ghazi (2003). Relationship between reading attitudes, achievement and learners perceptions of their Jigsaw 2 cooperative learning experience. Reading Psychology. 24 (2): 1-6,.

Ghaith. Ghazi and El-Malak, Mirno (2004). Effect of Jigsaw 2 on literal and higher order EFL reading comprehension. Educational Research and Evaluation. 10 (2): 105-116,.

Michael, S,. W, T., & Bonnie, B.Graves, (1999), Sensational, of Elementary Reading, Allyn and Bacon. UAS.

Reuzl, D.R.,& Cooter ,R.B.(1992), Teaching Children to Read from basal to books, meril,Inc.

Roe, M, F. (1992) Reading strategy instruction complexities and possibilities in middle school , Journal of Reading, 36,(3), 190-196.

Sadler, C R.,(2003), Comprehension Strategies for middle Grade learners, Handbook for content Area teachers, International Reading Association, USA.

Slavin, R. (1983). "When does Cooperative Learning Increase Student Achievement". Psychological Bulletin, 94(3), pp: 429-445.

Slavin, Robert & Karweit, Nancy, (1981): "Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience" The Journal of Experimental Education, 50 (1), p p: 29-35.

Tobin, K.,(1993),The Practice of Constructivism in Science Education, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

ملحق (١)

المحكـمــون

م	الاسم	الجهة
١	الدكتور عيسى عبدالله جابر	الكويت - التربية الأساسية - علم نفس وتربية الخاصة
٢	الدكتور محمد رشدي	الكويت - إدارة البحوث التربوية - علم نفس
٣	الدكتور عبدالرحمن عيد المطيري	الكويت - وزارة التربية - القياس والتقويم التربوي
٤	د. حياة عبد العزيز محمد نياز	السعودية - جامعة أم القري - أصول تربية
٥	د. امال محمد حسن عتيبة	السعودية - جامعة أم القري - أصول تربية

ملحق (٢)

بطاقة ملاحظة مهارات القراءة

اسم التلميذ: ..... الصف الدراسي: .....

م	المهـــــــارات	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
أولا: مهارة تعرف الحروف والكلمات:				
١	النطق الصحيح للحروف الهجائية.			
٢	النطق الصحيح لحركات الحروف.			
٣	التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل أو النطق.			
٤	قراءة الكلمات قراءة سليمة.			
٥	نطق التنوين نطقا صحيحا.			
٦	نطق المدود نطقا صحيحا			
٧	التمييز بين أل الشمسية والقمرية.			
٨	قراءة الجمل قراءة سليمة.			
٩	التمييز بين التاء المربوطة والهاء قراءة.			
١٠	التمييز بين الاسم والفعل والحرف			
١١	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.			
١٢	التمييز بين المذكر والمؤنث.			
ثانيا: مهارات النطق				
١	سلامه النطق للحروف الهجائية والكلمات			
٢	عدم إبدال الحروف في الكلمة			
٣	عدم إسقاط حرف أو أكثر من الكلمة			
٤	عدم إسقاط كلمة أو أكثر من السياق			

م	المهـــــــارات	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
٥	عدم إضافة حرف أو أكثر من الكلمة			
٦	عدم إضافة كلمة أو أكثر من السياق			
٧	عدم تكرار حرف أو أكثر من الكلمة			
٨	عدم تكرار كلمة أو أكثر من السياق			
٩	مراعاة الضبط النحوي في أثناء النطق			
١٠	تكوين جمل اسمية من مجموعة كلمات.			
١١	تكوين جمل فعلية من مجموعة كلمات.			
١٢	تحديد علامات الترقيم بين الجمل.			
ثالثا: مهارات الفهم القرائي				
١	فهم معاني الكلمات من خلال السياق واختيار المعنى الملائم لها.			
٢	فهم معنى الفقرة- الجملة - المضمون.			
٣	استنباط الفكرة الرئيسة للموضوع			
٤	استخراج الأفكار الفرعية			
٥	الربط بين الأسباب والنتائج.			
٦	فهم المعنى العام للنص.			
٧	التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية بالنص.			
٨	اقتراح فكرة أو أكثر يمكن إضافتها للنص.			
٩	تلخيص ما يقرأ مع الحفاظ على المعنى.			
١٠	إصدار أحكام على المادة المقروءة من حيث تركيبها اللغوي والأسلوب.			
١١	تكوين صورة خيالية عن المادة المقروءة.			
١٢	تحديد المغزى الذي يقصده الكاتب.			