فاعليّة التعلّم التعاونيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ

إعداد الطالب
غازي مفلح

إشراف الأستاذ الدكتور
أحمد كنعان

كلية التربية
جامعة دمشق

الملخّص

1– مشكلة الدراسة: تتحدّد مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الآتي:
ما أثر أسلوب التعلّم التعاونيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ ؟

2– هدف الدراسة:
هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام التعلّم التعاونيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ, بعد استخدامه في تدريس خمسة من موضوعات القراءة المقرّرة على طلاّب هذا الصفّ في الشعبة التجريبيّة.

3–خلفيّة الدراسة, وإجراءاتها: تضمّنت الدراسة:
أ– إطاراً نظريّاً: ركّز على ثلاثة محاور (الفهم القرائيّ ومستوياته, التعلّم التعاونيّ وأهمّيّته, والدراسات العربيّة والأجنبيّة ذات الصلة بالدراسة الحاليّة).

ب- جانباً تجريبيّاً: تضمّن بناء اختبار الفهم القرائيّ, واختيار عينة الدراسة, وتطبيق الاختبار قبل تدريس موضوعات القراءة المحدّدة في الشعبة التجريبيّة على عينة الدراسة, وبعد تدريسها.

4-نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج , من أبرزها:

- حدوث نمو واضح في مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة المجموعة التجريبيّة, دلّ على فاعليّة أسلوب التعلّم التعاونيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ, مقارنة بالأسلوب التقليديّ.

5-مقترحات الدراسة وتوصياتها: قدّمت الدراسة بعض المقترحات والتوصيات , من أبرزها:

- استخدام التعلّم التعاونيّ في تدريس مهارات الفهم القرائيّ في مختلف الصفوف الدراسيّة.

أوّلاً – مشكلة الدراسة وأهمّيتها:

مقدّمة:

تعدّ القراءة من أهمّ أدوات المعرفة الإنسانيّة , وإحدى الوسائل الرئيسة لإيجاد التوافق الاجتماعيّ "وتأتي في المرتبة الأولى من الشيوع بعد الحديث والاستماع , وهي بهذا أساس في عمليّة البناء الثقافيّ في حياة كل فرد , فالمعرفة التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير في تكوين شخصيّة الفرد الناضجة المتكاملة" (الناقة وحافظ , 2002, 200).

فالقراءة بالنسبة إلى الفرد نافذته إلى محيطه, ووسيلته للتنميَة الفكريَة والوجدانيَة، كما أنّها محطّة للمتعة والراحة النفسيَة في عصر اتّصف بالتقلّب في قيمه, والسرعة في تغيّراته, جعل الفرد دائم التعرّض للضغط.

أمّا بالنسبة إلى الجماعات فهي الأساس الذي تبنى عليه الوحدة الفكريّة للأفراد, التي تعدّ منطلقاً للوحدة الشعوريّة؛ ومن ثم فهي وسيلة من وسائل وحدة الجماعة, وركن أساسيّ من أركان تماسكها, وقوّتها, ومعيار محدّد لمستوى تقدّمها وازدهارها.

ولا شكّ في أنّ القراءة الواعية الفاهمة تتطلّب استجابة واعية للرمز المكتوب وفهماً لمعنى هذا الرمز، وإدراكاً للعلاقات بين هذه الرموز، كما تتطلّب فهماً للجمل والأساليب وإدراكاً لمعانيها وللعلاقات التي وراءها وللأفكار التي تعبّر عنها. (مجاور، 1998, 347).

"وقد ذكر جاي بوند وآخرون أنّه من الواجب أن يستهدف تعليم القراءة على كلّ المستويات تنمية القدرة على الفهم، ذلك أنّ الهدف الأساسيّ من إعداد القارئ الجيّد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادّة المطبوعة مهما كانت صعوبتها، وإذا كنّا ندرّب التلميذ على أن تكون له مفردات بصريّة، وأن يكتسب المهارة في تعرّف الكلمات وأن تنمو

لديه القدرة اللّفظيّة بوجه عام , فإنّ الهدف من وراء ذلك كلّه هو أن يصبح قادراً على الفهم الصحيح لمعاني تلك الرموز المطبوعة, و تتوقّف مهاراته في القراءة على مدى فهمه لتلك المعاني و دقّته في تفسيرها(عبد الحميد , 2002, 83).

ولعلّ السبيل الوحيد لنجاح الفرد في المدرسة والحياة هو إكسابه المهارات الأساسيّة للقراءة؛ ممَا يمهّد له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ, ويفهم ما يقرأ فهماً سليماً؛ وهذا ما يؤثّر بشكل إيجابيّ في تنمية شخصيّته وصقلها، لأنّه يقرأ, ويدرك ما يقرأ، ويصل من خلال قراءاته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه (فهيد، 1998, 42).

- مشكلة الدراسة:

وعلى الرغم من أهمّيّة القراءة, وتأثيرها الحاسم في حياة الأفراد والجماعات, واهتمام الجهات الرسميّة بتدريسها, وتنمية الميول نحوها, فإنّ الواقع يشير إلى ضعف كبير في اكتساب مهاراتها , سواء الأدائيّة منها أم العقليّة, وقد لمس الباحث هذا الضعف من خلال عمله مدرّساً لمادّة اللغة العربيّة في مختلف المراحل, وموجّهاً أوّل لتلك المادّة في وزارة التربية, ومشرفاً على بعض زمر دبلوم التأهيل التربويّ اختصاص اللغة العربيّة, وهذا الواقع الذي لمسه الباحث لمسه باحثون آخرون "فالمشاهدات الميدانيّة لتعليم القراءة توضح بجلاء تدنّي مستويات طلاّب التعليم العامّ في الفهم القرائيّ بأنماطه ومستوياته المختلفة, وأنّ هذا الضعف يزداد وضوحاً واتّساعاً في الأنماط والمستويات العليا من الفهم, وأنّ التلاميذ لا يتلقّون مساعدات تعليميّة كافية تعينهم على التغلّب على هذه الصعوبات والمشكلات (موسى, 2001, 80).

فهناك كثير من الطلبة –كما ذكر يونس والناقة ومدكور – لا يمتلكون مهارات القراءة، "بل يتخرّج كثير منهم من المدرسة الابتدائيّة وهم لا يكادون يقرؤون، ويضيف هؤلاء وألئك إلى الأميّين في الوطن العربيّ أعداداً هائلة تزداد عاماً بعد عام" (يونس وآخرون، 1998, 189).

وقد عبّرت إحدى الباحثات عن مشكلة تدنّي مستوى الطلبة في الفهم القرائيّ, بالتركيز على مظاهرها وأسبابها فذكرت:

- "أنّ عدداً غير قليل من تلاميذ الصفّ الأوّل الإعداديّ يجدون صعوبة في فهم موضوعات القراءة.
- تدنّي مستوى التلاميذ في الأسئلة المتعلّقة بالفهم القرائيّ من خلال نتائج الامتحانات الشهريَة.
- أنّ معظم المعلمين عند تدريس موضوعات القراءة يقدمون الأفكار جاهزة للتلاميذ دون مساعدتهم على استنتاج هذه الأفكار من أفواههم.
- اعتماد معظم المعلمين في تدريس موضوعات القراءة على الطريقة المعتادة, التي تعتمد على قراءة التلاميذ لموضوعات القراءة, الواحد تلو الآخر, و معرفة معاني الكلمات فقط.
- عدم الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائيّ من قبل المعلّمين وذلك لأنّهم يجهلون هذه المهارات, وكيفيَة تدريب تلاميذهم عليها.
- شكوى معلّمي الموادّ الأخرى من تعثّر التلاميذ القرائيّ, وعدم فهمهم لكثير ممّا يلقى عليهم، وعلى سبيل المثال, يشكو معلمو الرياضيَات من عدم فهم تلاميذهم للمسائل اللفظيَة.(عبد الحميد, 2002, 87).

ويعتقد الباحث أنّ من أسباب هذا الضعف الاستمرار في النهج التقليديّ في تدريس القراءة, وعدم استخدام استراتيجيّات حديثة تزيد من دافعيّة الطلبة نحو التعلّم, وتجعلهم يمارسون القراءة الوظيفيّة التي تشعرهم بقيمة ما يقرؤون.

ومن هذه الاستراتيجيّات استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ, "فالتعلّم التعاونيّ إحدى الاستراتيجيّات التي تبنّتها دراسات عديدة فحصاً وبحثاً وتجريباً, وتكاد هذه الدراسات

تجمع على الآثار الإيجابيّة للتعلّم التعاونيّ, ليس فقط في التحصيل المعرفيّ بصفة عامّة, بل في جوانب العلّم الأخرى أيضاً (محمّد ,1994, 172).

إنّ استمرار المدرّسين في الاعتماد الكلّيّ على الطرائق التدريسيّة التقليديّة يزيد من الضعف في الفهم القرائيّ لدى الطلبة ممّا يشكّل مشكلة جديرة بالبحث والدراسة, ويرى الباحث أنّ التصدّي لهذه المشكلة يكمن في تجريب إستراتيجيّات حديثة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائيّ للناشئة, ولذلك فقد قرّر الباحث القيام بهذه الدراسة التي تسعى إلى تعرّف أثر التعلّم التعاونيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى الطلبة.

- تحديد المشكلة:

تتمثّل مشكلة هذا البحث في التساؤل الآتي:

ما أثر أسلوب التعلّم التعاونيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ؟

- فروض الدراسة:

1- ليس هناك فرق دالّ إحصائيّاً بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في اختبار الفهم القرائيّ القبليّ.
2- ليس هناك فرق دالّ إحصائيّاً بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في اختبار الفهم القرائيّ البعديّ.
3- ليس هناك فرق دالّ إحصائيّاً بين درجات المجموعة التجريبيّة في الاختبارين القبليّ والبعديّ.
4- ليس هناك فرق في فاعليّة كلّ من الأسلوب التقليديّ وأسلوب التعلّم التعاونيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لطلبة الصفّ الأوّل الثانوي.

– أهمّيّة الدراسة:

تتجلّى أهمّيّة الدراسة فيما يأتي:

2– بالنسبة إلى الطلبة: تنمية مهارات الفهم القرائيّ لديهم , وزيادة مشاركتهم في عمليّة التعلّم من خلال تعاونهم على إنجاز المهامّ الموكلة إليهم ضمن المجموعات التعاونيّة.

3– بالنسبة إلى المدرّسين: تطوير أساليبهم التدريسيّة من خلال استخدامهم أساليب حديثة كأسلوب التعلّم التعاونيّ , وأساليب تقويمهم فهم طلاّبهم القرائيّ , من خلال اطّلاعهم على اختبار الفهم القرائيّ.

4– بالنسبة إلى معدّي المناهج , ومؤلّفي كتب القراءة: تطوير أهداف مناهج القراءة لتتضمّن إكساب الطلبة مهارات الفهم القرائيّ بمختلف مستوياته , ووضع أسئلة تقويميّة في كتب القراءة تنمّي تلك المهارات.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد بعض مهارات الفهم القرائيّ المناسبة لطلبة الصفّ الأوّل الثانويّ.
- تعرّف فاعليّة التعلّم التعاونيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ.

– حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

أ–طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ في ثانويّة الصدّيق في حائل بالسعوديّة.

ب– خمس من مهارات الفهم القرائيّ هي:

1– تحديد الفكرة العامّة , والفكر الرئيسيّة في المادّة المقروءة.

2- استنتاج المعنى الضمنيّ للجملة.

3- المقارنة بين مادّتين مقروءتين من حيث المضمون.

4- تعليل الأحداث في المادّة المقروءة.

5- تحديد هدف الكاتب.

ت- بعض موضوعات كتاب القراءة ذي الموضوعات المتعدّدة المقرّر في الفصل الدراسيّ الأوّل.

- أدوات الدراسة :

أ- اختبار الفهم القرائيّ.

ب- دليل المدرّس لتدريس موضوعات القراءة وفق أسلوب التعلّم التعاونيّ.

- منهج البحث: استخدم الباحث منهجين, الأوّل: المنهج الوصفيّ من خلال الإطار النظريّ للدراسة, والثاني: التجريبيّ من خلال تجريب أسلوب التعلّم التعاونيّ؛ لتعرّف فاعليّته في إكساب الطلبة مهارات الفهم القرائيّ.

- خطوات الدراسة :

1- تحديد مهارات الفهم القرائيّ الأكثر تواتراً في الدراسات التربويّة التي تناولت هذا الموضوع, وفي أهداف تدريس القراءة في بعض الدول العربيّة (سورية, مصر, السعوديّة), وفي كتب تدريس اللغة العربيّة.

2- اختيار النصّ المحوريّ الذي تدور حوله بنود اختبار الفهم القرائيّ, وهو نصّ (فاتح القدس) المقرّر على طالبات الصفّ الأوّل الثانويّ في المملكة العربيّة السعوديّة.

3- تصميم اختبار الفهم القرائيّ, وهو اختبار تحصيليّ موضوعيّ بأسلوب الاختيار من متعدّد , بلغ عدد بنوده 20 بنداً, و بلغت درجته العظمى 20 درجة, ووصلت درجة ثباته إلى 78.6 %

4- بناء دليل المدرّس الذي تناول أهداف تدريس الموضوعات الخمسة المختارة المقرّرة على طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ في المملكة العربيّة السعوديّة, وطريقة تدريس تلك الموضوعات بأسلوب التعلّم التعاونيّ, ووسائل التعلّم، وطرائق التقويم.

5- تطبيق اختبار الفهم القرائيّ تطبيقاً قبليّاً.

6- تدريس الموضوعات الخمسة في الشعبة التجريبيّة بأسلوب التعلّم التعاونيّ.

7- تطبيق اختبار الفهم القرائيّ تطبيقاً بعديّاً.

8- عرض نتائج البحث في ضوء فروضه.

9- تقديم المقترحات والتوصيات.

- مصطلحات البحث:

1- الفاعليّة: يقصد بالفاعليّة قدرة الأسلوب التدريسيّ على إحداث نسبة كسب معدّل وفق قانون بلاك تزيد على واحد.

2- التعلّم التعاونيّ: "استراتيجيّة تعلّم تقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة مؤلّفة من (5 إلى 7) طلبة متفاوتين في تحصيلهم العلميّ واللغويّ يعملون معاً نحو تحقيق هدف مشترك, ويعتمد بعضهم على بعض, ثمّ يتمّ تبادل الخبرة بين المجموعات, ويكون دور المعلّم التوجيه والإرشاد, وتنظيم الموقف التعليميّ" (اللقانيّ وآخرون , 1990, 7).

3-الفهم القرائيّ:عمليّة تفاعل بين القارئ والنصّ تتجلّى في القدرة على الفهم والمقارنة والاستنتاج والتعليل والحكم.

ثانياً – الإطار النظريّ للدراسة:

1- الفهم القرائيّ:

تتضمّن مهارات القراءة جانبين: أحدهما فيزيولوجيّ, والثاني عقليّ, وتتمثّل هذه المهارات في (التعرّف, والفهم, والسرعة, والحكم), وكلّ مهارة من هذه المهارات تشتمل على عدد من المهارات الفرعيّة, وتعدّ مهارة الفهم أبرز هذه المهارات, وهو أساس السيطرة على فنون اللّغة كلّها؛ ولذلك فقد حظي فهم المقروء بمكانة بارزة في تعليم اللّغة من قبل الباحثين والمتخصّصين والمربّين، فبيّنوا مهاراته، وحدّدوا درجاته, وذكروا أنماطه، كما بحثوا في أساليب تحسينه لدى الناشئة، وأسباب القصور فيه, فمن مهاراته: "تحصيل معاني الكلمة, اختيار الأفكار الرئيسيّة وفهمها , فهم التنظيم الذي اتّبعه الكاتب, تقويم المقروء, معرفة الأساليب الأدبيّة, القدرة على الاستنتاج, القدرة على فهم الاتّجاهات,... إلخ" (رحّال وآخرون, 1998/1997 , 143).

أمّا في مجال تحديد مستويات الفهم القرائيّ وأنماطه، فقد صنّف العلماء مهارات الفهم السابقة في مستويات متدرّجة، وظهرت عدّة تصنيفات للفهم القرائيّ، منها تصنيف كالاهان وكلارك Clark&Callahan, وفيه صنّفت مهارات الفهم القرائيّ إلى ثلاثة مستويات هي: قراءة ما على السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور. والمستوى الأوّل من هذه المستويات هو أساس الفهم، وهو يعني الفهم اللّفظيّ للكلمات والجمل والتراكيب. أمّا المستوى الثاني فيهتمّ بالبحث عن الأدلّة، وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج، ويشتمل المستوى الثالث القدرة على التوقّع واستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب. (Clark, 1982&Callahan :248).

وفي هذا المجال صنّف عبد الحميد مهارات الفهم القرائيّ في ثلاثة مستويات أخرى هي:

1- مهارات الفهم الأساسيّ للقراءة, وتشمل: تحديد دلالة الكلمة, تحديد الفكرة العامّة للموضوع, تحديد الأفكار الجزئيّة, قراءة الأشكال والرسوم البيانيّة.

2- مهارات الفهم الاستنتاجيّ أو الضمنيّ, وتشمل: استنتاج المعاني الضمنيّة، استنتاج معاني الكلمات من خلال السياق, استنتاج التنظيم الذي اتّبعه الكاتب, المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة, التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع والتي لم يشتمل عليها, تحديد الجمل الافتتاحيّة.

3- مهارات الفهم الناقد, وتشمل: اكتشاف وجهة نظر الباحث, التمييز بين الحقيقة والرأي, إبداء الرأي في المقروء والحكم عليه, تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج, تقويم الأدلّة والبراهين." (عبد الحميد, 2000 , 202–203).

وواجه تصنيف مهارات الفهم إلى مستويات انتقادات عديدة، نظراً للتداخل الكبير بين تلك المستويات, ولذلك فقد "اقترح أوكرمان وأوكرمان Aukerman&Aukerman R. (1993) تصنيف مهارات الفهم إلى أنماط، وفي هذه الأنماط يرتبط كلّ نمط بالنمط الآخر ارتباطاً وثيقاً، ويتمّ التركيز على الطريقة التي يتمّ فيها الفهم، كما أنّ هذه الأنماط متساوية في الأهميّة. وصنّف هذان العالمان مهارات الفهم إلى ستّة أنماط هي: النمط الحرفيّ Literal Mode، والنمط التفسيريّ Interpretive Mode، والنمط الاستيعابي Assimilative Mode، والنمط التطبيقيّ Applicative Mode، والنمط النقديّ Critical Mode، والنمط الوجدانيّ Affective Mode." (نقلاً عن حنا، والناصر، 1993: 176).

ولما كانت التربية الحديثة تشدّد على دور المتعلّم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة بشكل عامّ, فإنّ هذا الدور يزداد أهميّة في تعليم القراءة؛ لأنّ القراءة الحقيقيّة تتمثّل في التفاعل بين القارئ والنصّ, وهذا التفاعل هو الذي يغني القارئ بمزيد من المعاني

التي لا تطفو على سطح المادّة المقروءة, ويمكّنه من الغوص إلى ما وراء السطور؛ ولذلك فقد بدأ المتخصّصون يبحثون عن كلّ ما من شأنه زيادة ذلك التفاعل , وتحسين الفهم القرائيّ, واختيار أنسب الطرائق لتمكين الطلبة من مهارات الفهم القرائيّ.

وفي هذا المجال اقترح المتخصّصون والباحثون استخدام إستراتيجيّات تدريسيّة حديثة لتنمية الفهم القرائيّ, ومنهم من بيّن تأثير نوع المادّة المقروءة في زيادة الفهم القرائيّ, وأوصى بحسن اختيار مضمون الموضوع وأسلوبه لتحسين الفهم, ومنهم من أوصى بتقديم" تعليم مباشر وصريح لمهارات الفهم القرائيّ في الفصول الدراسيّة", ومنهم من اقترح أساليب جديدة في تدريس الفهم القرائيّ كالتدريس المتبادل, حيث يقوم المدرّس ومجموعة من الطلبة بإدارة المناقشة حول مادّة تمّت قراءتها قراءة صامتة، ويبدأ قائد الجلسة (مدرّساً كان أم طالباً) بطرح سؤال تتلوه أسئلة، ثمّ يختم الجلسة بالتلخيص, واقترح بعضهم تقديم ما يسمّى بالدعائم التعليميّة المساندة لتعليم الفهم، وهذه الدعائم يهيّئها المعلّم لمساعدة الطلبة على تجاوز المسافة بين قدراتهم الحاليّة والهدف المنشود، ويمكن التخلّي عنها تدريجيّاً كلّما أصبح المتعلّم أكثر استقلالاً، وكلّما زادت مهارة الطلاّب في الفهم، ومن أمثلة هذه الدعائم قوائم الأسئلة وقوائم المراجعة(موسى, 2001 , 70-71).

2- التعلّم التعاونيّ:

أ- مفهوم التعلّم التعاونيّ:

يشير مفهوم التعاون هنا إلى العمل معاً للوصول إلى أهداف مشتركة، وفي إطار الأنشطة التعاونيّة يسعى التلاميذ إلى تحقيق نواتج ذات جدوى لهم ولجميع أعضاء الجماعة." (Manning ،120 ،1991 -124).

وقد اشتملت الأدبيّات التربويّة على عدّة تعريفات للتعلّم التعاونيّ , ومن هذه التعريفات:

"تكنيكات صفّيّة ينشغل من خلالها الطلبة بنشاطات تعليميّة في مجموعات صغيرة, ويتلقّون من خلالها تعزيزاً أو تقديراً مستنداً إلى أدائهم في مجموعاتهم." (Slavin, 1980 , 315).

"أسلوب يعتمد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة, تتكوّن كلّ منها من(2 إلى 7) تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات, يعملون معاً على تحقيق هدف مشترك, ويعتمد بعضهم على بعض, ثمّ يتمّ تبادل الخبرة بين المجموعات, ويكون دور المعلّم التوجيه والإرشاد, وتنظيم الموقف التعليميّ." (اللقانيّ وآخرون, 1990 , 7).

"نموذج تدريس يتطلّب من التلاميذ العمل معاً, والحوار فيما بينهم فيما يتعلّق بالمادّة الدراسيّة, وأن يعلّم بعضهم بعضاً, وفي أثناء هذا التفاعل الفعّال تنمو لديهم مهارات شخصيّة واجتماعيّة إيجابيّة."(كوجك ,1992, 20).

ويعرّفه يعقوب بقوله:

"هو أسلوب في التدريس , يقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة, تتشكّل كلّ مجموعة من اثنين إلى خمسة طلاّب/ طالبات, غير متجانسة تحصيليّاً, ولكلّ منهم دور يقوم به, ولا يتمّ إنجاز العمل إلاّ إذا قام بهذا الدور, فالفرد في الجماعة يتحمّل مسؤوليّات عمله وعمل الجماعة ,ولا ينجح عمل الجماعة, وتتحقّق أهدافها إلاّ إذا اكتسب أعضاؤها مهارات العمل التعاونيّ التشاركيّ."(يعقوب, 1995, 4).

ويعرّف /ستيفن Stephen/ التعلّم التعاونيّ بأنّه "إستراتيجية تدريس ناجحة يتمّ فيها استخدام المجموعات الصغيرة، وتضمّ كلّ مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة متنوّعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكلّ عضو عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلّم، وبالتالي يخلق جوّاً من الإنجاز والتحصيل والمتعة في أثناء التعلّم " (لافي، 2000، 75)

أمّا التعريف الذي يأخذ به الباحث فهو:

التعلّم التعاونيّ أسلوب تدريسيّ يقوم على توزيع الطلبة ضمن مجموعات صغيرة تضمّ كلّ منها 4 إلى 6 طلبة من المتفاوتين في تحصيلهم الدراسيّ, يجلسون بشكل يسمح لهم بالحوار والمناقشة والتشاور, ويقومون بالعمل معاً في إنجاز المهامّ التي يكلّفونها, مع تبادلهم الأدوار, ويتأثّر تقويم كلّ فرد في المجموعة بنجاح الآخرين فيها أو إخفاقهم, ويقتصر دور المدرّس على تنظيم البيئة الصفّيّة , وتوفير مصادر التعلّم, وتوزيع المهام, وتوجيه الطلبة لإنجازها, ثمّ تقويم إنجازات المجموعات بحيث تحقّق المجموعات كافّة أهداف الدرس كافّة.

وقد لاقت إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ "اهتماماً كبيراً في أثناء التسعينيّات بسبب إمكان استخدامها بديلاً من الفصل التقليديّ الذي يؤدّي إلى التنافس بين المتعلّمين بدلاً من روح التعاون، ويشير مفهوم التعاون هنا إلى العمل معاً للوصول إلى أهداف مشتركة، وفي إطار الأنشطة التعاونيّة يسعى التلاميذ إلى تحقيق نواتج ذات جدوى لهم ولجميع أعضاء الجماعة. " (Manning,120،1991 –124).

كما أنّ التنافس في الفصل يؤدّي إلى كثير من المشكلات والصعوبات التي يشعر بها الطلاّب متوسّطو المستوى فالتنافس بين الأفراد, غالباً ما يؤدّي إلى مشكلات تضرّ بأغلب الأطفال , إذ يجعل الضعاف منهم يستسلمون إلى اليأس, أمّا روح التنافس بين مجموعات متوازنة كما ينبغي, فهو أمر مختلف تماماً, لأنّ النجاح والإخفاق يتوقّفان على تعاون المجموعة, وتماسكها, وبذلك يكون الأثر السلبيّ للتنافس ضعيفاً على الفرد.

فالتعلّم ضمن الفريق يتيح فرصاً غنيّة أمام الأطفال للتعلّم، فحتّى الطفل الأكثر حياء سيأخذ – إن عاجلاً أم آجلاً – دوراً، ليكون المتكلّم باسم المجموعة، ونظراً لأنّه يعبّر

عن الأفكار التي تكون المجموعة قد غذّته بها، فهو لن يشعر بالذنب إذا كانت إجابات مجموعته غير مثاليّة, ولن يوجّه النقد إليه بشكل مباشر.

ب– عناصر التعلّم التعاونيّ:

بيّن /جونسون Johnson/ العناصر الأساسيّة للتعلّم التعاونيّ فيما يأتي:

1. "الاعتماد الإيجابيّ لأعضاء الفريق على بعضهم البعض: حيث يؤمن الطالب بأنّه مسؤول عن نجاحه ونجاح المجموعة ككلّ.
2. التفاعل وجهاً لوجه: على اعتبار أنّ الطلاّب في حاجة إلى التفاعل عضويّاً ولفظيّاً لتحقيق التعلّم المرغوب فيه.
3. المسؤوليّة الفرديّة: على أن يتعلّم كلّ طالب المحتوى الدراسيّ المقدّم له ويعكس تمكّنه من المادّة فيما بعد. أي أنّ الفرد يعدّ مسؤولاً عمّا يعهد إليه من أعمال.
4. المهارات الاجتماعيّة: وهي تمثّل المهارات التعاونية الضروريّة لكلّ فرد في المجموعة.
5. متابعة مهام المجموعة وتقويم الأداء: وتعني التغذية الراجعة لتحسين الأداء وتطوير المهارات التعاونيّة" (سالم، 1998، 92).

ت– أهمّية التعلّم التعاونيّ:

أكّدت معظم الدراسات التربويّة التي تناولت التعلّم التعاونيّ وأثره في تنمية التفكير ومستويات الفهم القرائيّ لدى الطلبة فاعليّته في تحسين أنماط الفهم القرائيّ للطلبة, فقد "توصلّت ساندرا Sandra 1992 إلى أنّ إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ أكثر فعّاليّة في تنمية مهارات الفهم القرائيّ، حيث زاد التحصيل لدى المتعلّمين الذين درسوا وفق الإستراتيجيّة مقارنة بنظرائهم الذين لم يدرسوا وفقها" (Wilson، 1992, 32–34).

إضافة إلى أن بحوث بلاناس وفوجارتي Bellanace & Fogarty أثبتت "أن التعلّم التعاونيّ يعزّز عمليّات التفكير, حيث يوضّح التلميذ أفكاره لكلّ فرد من مجموعته, ويتشارك الجميع بتفاعل للحصول على المعلومات" (وزارة التربية والتعليم, 1996, 66)

وذكر كلّ من Slavin و Andrews و Goodson أنّ من مزايا التعلّم التعاونيّ ما يأتي:

- ينمّي القدرة على تطبيق ما يتعلّمه التلاميذ في مواقف جديدة.
- ينمّي القدرة الإبداعيّة لدى التلاميذ.
- يؤدّي إلى تحسين مهارات اللغة والقدرة على التعبير.
- يؤدّي إلى حبّ المادّة الدراسيّة والمعلّم الذي يدرّسها.
- يؤدّي إلى تزايد القدرة على تقبّل وجهات النظر المختلفة. (اليحيى وسالم,2000, 239).

وذكر آدمز Adams أنّ التلميذ يجد في التعلّم التعاونيّ فرصة للتعبير عن رأيه بحريّة ودون خوف, وإلقاء الأسئلة , والإجابة عن بعض التساؤلات, وعرض أفكاره, ويحصل على فرصة آمنة للمحاولة والخطأ, والتعلّم من خطئه, وتزداد دافعيّته ونشاطه للتعلّم, وينمو تفكيره, ويكتسب القدرة على التحكّم في وقته, ويكتسب كثيراً من التفاعل الاجتماعيّ, كما يوفّر التعلّم التعاونيّ الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلّم في عرض المادّة العلميّة ومناقشتها, إذ يستطيع أن يتابع من 9 إلى 10 مجموعات بدلاً من 40 إلى 50 تلميذاً " (Adams, 1990 , 24-25)

وبشكل عامّ فإنّ العمل داخل المجموعات يجعل المتعلّم يدرك أنّ معرفته ليست ملكاً خاصّاً به, بل هي ملك المجموعة التي يعمل فيها, وبذلك يكون شعار كلّ من في

المجموعة: إنّ معلوماتي ملك لمجموعتي, ونجاحي رهن بنجاح كلّ فرد فيها, وهذا ما يمكن أن نعدّه مسوّغاً أخلاقيّاً واجتماعيّاً للتعلّم التعاوني ّ .

ويرى الباحث أنّ من أبرز فوائد التعلّم التعاونيّ إكساب الطلبة كثيراً من المهارات اللغويّة, مثل مهارات الاستماع والحديث من خلال المناقشات التي تجري ضمن المجموعة, ومهارات القراءة والكتابة من خلال كتابة القرارات التي تتوصّل إليها المجموعة, وقراءة المهمّة المطلوب إنجازها, إضافة إلى قراءة التقرير المعدّ من قبل المجموعة بعد إنجاز المهمّة, هذا فضلاً عن المهارات الاجتماعيّة المتعدّدة التي تكتسب في أثناء العمل التعاونيّ, وزيادة الدافع نحو التعلّم نتيجة النجاح الذي يحقّقه أفراد المجموعة, والشعور بالراحة النفسيّة لزوال عوامل التوتّر الناتجة عن الغيرة في التعلّم التنافسيّ.

3–الدراسات السابقة:

أ–دراسة ألن (Allen 1972):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقّق من الفرضين الآتيين:

– ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين التدريب على القراءة الناقدة من خلال مدخل تعليميّ قائم على الفرق الطلاّبيّة, ومدخل تعليميّ قائم على الفصل الطلاّبيّ الكامل.

– ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استخدام أسئلة تشمل المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم, وأسئلة تقف عند مستوى المعرفة والفهم فقط.

وصمّم الباحث مجموعة من الدروس تتكوّن من قصص تليها أسئلة , وكانت الأسئلة على نوعين:

النوع الأوّل: يقيس المعرفة والفهم فقط.

النوع الثاني: يقيس المستويات المعرفيّة كافّة للمجال المعرفيّ حسب تصنيف بلوم.

وكان التصميم التجريبيّ مكوّناً من أربع مجموعات:

- مجموعتين تجريبيّتين استخدمت في تدريسهما أسئلة تتدرّج في مختلف مستويات المجال المعرفيّ كافّة, التي تهدف إلى الاستدلال على مهارات القراءة الناقدة.
- مجموعتين ضابطتين استخدمت في تدريسهما أسئلة التذكّر والفهم فقط.

وقد وزّع التلاميذ في المجموعة التجريبيّة الأولى والمجموعة الضابطة الأولى ضمن فرق, يتألّف كلّ فريق من ثلاثة إلى أربعة تلاميذ يعملون معاً مع المعلّم الذي يقوم بدور المساعد, أمّا المجموعة التجريبيّة الثانية, والمجموعة الضابطة الثانية فقد تكوّنت كلّ منهما من فصل طلاّبيّ كامل, وكان يشرف على الفصل في كلّ منهما مدرّس يقوم بإدارة كلّ درس من الدروس, وتوجيه الطلاّب.

وقد استخدم الباحث اختبار (ديلسيل) للقراءة الناقدة في القياسين القبليّ والبعديّ.

وكان من أبرز نتائج البحث:

- إنّ التدريب على القراءة الناقدة عن طريق المدخل التعليميّ القائم على الفريق لم يثمر عن فائدة كبيرة في القدرة على القراءة الناقدة, وليس هناك فرق بين هذا المدخل ومدخل التدريب على القراءة الناقدة من خلال الفصل العاديّ, ممّا يعني صحّة الفرض الأوّل.
- إنّ الأسئلة ذات المستوى العالي أسهمت بفعّاليّة في تحسين القدرة على القراءة الناقدة, ممّا يعني عدم صحّة الفرض الثاني.

ب– دراسة روث(Ruth 1975):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس العلاقة بين كلّ من القراءة الحرفيّة والقراءة التفسيريّة والقراءة الناقدة, وقد افترض الباحث أنّ هذه العلاقة هرميّة, وتبدأ بالقراءة الحرفيّة (وهي قاعدة الهرم) فالقراءة التفسيريّة (وتقع في وسط الهرم) وانتهاء بالقراءة الناقدة التي تقع في قمّة الهرم, كما افترض أنّ المستويين الحرفيّ والتفسيريّ للقراءة يوظّفان في القدرة على القراءة الناقدة.

وتكوّنت عيّنة الدراسة من 220 تلميذاً من تلاميذ الصفّين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائيّة, واختار الباحث بعض المهارات التي تندرج تحت تلك الأنواع الثلاثة من القراءة, ثمّ وضع اختباراً لقياس ثمان من هذه المهارات.

وبعد تطبيق الاختبار اكتشف الباحث وجود علاقة هرميّة بين مستويات القراءة الحرفيّة والتفسيريّة والناقدة, إذ إنّ القدرة على القراءة الناقدة تعتمد أساساً على قدرة التلميذ وتمكّنه من المستوى التفسيريّ, وهذا المستوى الأخير يعتمد بدوره على المستوى الحرفيّ.

وكان من نتائج هذه الدراسة أيضاً أنّ التلاميذ يمتلكون مهارات القراءة الآتية:

1) القدرة على التفاعل مع الكاتب.
2) القدرة على استخدام المعايير من أجل الحكم والتقويم.
3) القدرة على إصدار الأحكام.
4) عدم وجود فروق دالّة بين التلاميذ ناتجة عن متغيّرات السنّ والصفّ والجنس.

ت– دراسة أبي الهيجاء: (1989):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر تزويد طلبة الصفّ الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائيّ في تنمية قدراتهم اللغويّة بالمستويات: الحرفيّ والاستنتاجيّ والتقويميّ والتقديريّ، بحسب تصنيف باريت Barret،وقد اختار الباحث هذا التصنيف لأنّه الأكثر انتشاراً فيما يتعلّق بالاستيعاب القرائيّ.

وقد اختار الباحث عيّنته البالغة (180) طالباً بشكل عشوائيّ، وقسمها إلى مجموعتين: تجريبيّة وضابطة، كما وزّع كلاً من المجموعتين إلى ثلاث فئات بحسب المستوى التحصيليّ في الامتحان القبليّ: مرتفع، متوسّط، منخفض، وقام الباحث بتدريس المجموعتين، بعد أن زوّد المجموعة التجريبيّة بمهارات الاستيعاب القرائيّ، وقد استخدم طريقة واحدة في تدريس المجموعتين، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدتين السادسة عشرة والسابعة عشرة من كتاب اللغة العربيّة المقرّر على طلاّب الصفّ الثاني الإعداديّ، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيليّ المكوّن من خمسين فقرة، إضافة إلى اختبار تحصيليّ يقيس القدرة اللغويّة.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في اختبار القدرة اللغويّة تعزى إلى إستراتيجيّة التدريس لمصلحة المجموعة التجريبيّة التي زوّدت بمهارات الاستيعاب القرائيّ، وكانت استفادة مجموعة ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبيّة أعلى من استفادة مجموعة ذوي التحصيل المتوسط، واستفادة مجموعة ذوي التحصيل الضعيف.

ث- دراسة ويلسون (Wilson 1992):

هدفت هذه الدراسة إلى:

- معرفة الفروق بين الطلاّب المشاركين في إستراتيجيّات التعلّم التعاونيّ ونظرائهم الذين لم يشاركوا في هذه الإستراتيجيّات وذلك فيما يتعلّق بمهارات الفهم القرائيّ.
- بحث الفروق في الفهم القرائيّ بين الذكور والإناث في كلّ من حالات استخدام أسلوب التعلّم التعاونيّ وحالات عدم استخدامه.

وقد أشارت النتائج إلى ما يأتي:

- هناك فروق دالّة بدرجة كبيرة في فهم المقروء لمصلحة الطلبة الذين اشتركوا في التعلّم التعاونيّ.

– كلّما زاد استخدام الطلبة لأساليب التعلّم التعاونيّ زاد تحصيلهم، وزاد اكتسابهم مهارات الفهم القرائيّ.

– لم يكن هناك فرق دالّ إحصائيّاً بين الذكور والإناث في اختبار الفهم القرائيّ في المجموعتين التجريبيّة والضابطة.

– لم يكن هناك فرق دالّ بين الذكور المنضمّين للمجموعات التعاونيّة ونظرائهم غير المنضمّين في اختبار الفهم القرائيّ.

– هناك فرق دالّ بين البنات المنضمّات للمجموعات التعاونيّة وغير المنضمّات لهذه المجموعات في اختبار الفهم القرائيّ لمصلحة الطالبات المنضمّات.

ج– دراسة كوين (Quinn 1993):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الفعّاليّة الكليّة لبرنامج القراءة الجامعيّ المسمّى ELECT, ومقارنة استخدام معالجتين تجريبيتين وهما: المحادثة الثنائيّة (في جريدة مثلاً) ومجموعات التعلّم التعاونيّ الذي يعدّ اتّجاهاً يتمركز بصورة أكبر حول التلميذ من الاتّجاه التقليديّ الذي يتمحور حول المدرّس.

وكانت أدوات الدراسة المستخدمة هي:

– اختبار بعديّ في الفهم القرائيّ.

– مقياس لتقويم اتّجاهات الطلبة نحو المقرّر.

وبلغت عيّنة البحث 196 طالباً وزّعوا على ثلاثة فصول, وقد استخدمت تقنيّات فصليّة متنوّعة هي:

– أسلوب المحادثات الثنائيّة.

- أسلوب المجموعات التعاونيّة.

- أسلوب الفصل التقليديّ الكامل.

وقام بتدريس الطلبة في هذه الفصول مدرسون ذوو خلفيّات تربويّة متشابهة , كانوا دائماً تحت الملاحظة كيلا يكون لهم تأثير في نواتج التجربة.

وكان من أبرز نتائج الدراسة:

وجد أنّ استخدام المجلّة أفضل طريقة لتحسين فهم المقروء.

اتّجاهات الطلبة نحو المقرّر كانت أكبر من اتّجاهاتهم نحو تقويمه.

الفصل الذي استخدم المحادثات الثنائيّة كان لديه تقويم أعلى للمقرّر التعليميّ من التقويم للمقرّر في فصول التعلّم التعاونيّ أو في الفصول التقليديّة.

ح- دراسة السيّد (1999):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيتين من إستراتيجيّات التعلّم التعاونيّ في تنمية الفهم القرائيّ لدى طلاّب شعبة اللغة الإنجليزيّة بكليّة التربية في جامعة الأزهر, وهاتان الإستراتيجيّتان هما:

- استراتيجيّة تقسيم الطلاّب إلى مجموعات بحسب تحصيلهم.

- استراتيجيّة دوائر التعلّم.

وقد أعدّ الباحث قائمة ببعض مهارات الفهم القرائيّ, وتمّ التأكّد من صحّتها ومناسبتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين, وتمّ اختيار المهارات التي حصلت على أعلى معدّل اتّفاق بين المحكّمين, وهذه المهارات هي:

1-الفهم عند مستوى النصّ.

2–الفهم عند مستوى التفسير.

3–الفهم عند مستوى النقد.

4–الفهم الكلّيّ.

ثمّ قام الباحث ببناء البرنامج في الفهم القرائيّ, وتبنّى الباحث التصميم المنهجي للتعليم باستخدام (نموذج كمب).

وقد بلغت عيّنة الدراسة 120 طالباً , اختيروا بصورة عشوائيّة من طلاّب الفرقة الأولى بشعبة اللغة الإنجليزيّة بكليّة التربية/جامعة الأزهر, وقسمت العيّنة إلى ثلاث مجموعات, وبدئ بتنفيذ التجربة بتطبيق اختبار الفهم القرائيّ قبلياً على مجموعات الدراسة, تلا ذلك تطبيق برنامج الفهم القرائيّ, وأعقب تطبيق البرنامج تطبيق اختبار الفهم القرائيّ ثانية, ثمّ قام الباحث بتصحيح الاختبار, وتحليل النتائج, ومعالجتها إحصائيّاً.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- ثمة فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى 0.05 في الفهم القرائيّ بين متوسّطي درجات طلاّب مجموعة تقسيم الطلاّب إلى مجموعات بحسب تحصيلهم , وطلاّب المجموعة الضابطة لمصلحة الطلاّب المقسّمين إلى مجموعات بحسب تحصيلهم.
- ثمة فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى 0.05 في الفهم القرائيّ بين متوسّطي درجات مجموعة (دوائر التعلّم) وطلاّب المجموعة الضابطة لمصلحة طلاّب مجموعة (دوائر التعلّم).

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى 0.05 بين متوسّطي درجات طلاّب مجموعة تقسيم الطلاّب إلى مجموعات بحسب تحصيلهم, وطلاّب مجموعة (دوائر التعلّم) في الفهم القرائيّ.

خ- دراسة عبد الحميد (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر التدريس وفق إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ على اكتساب الطالبات مهارات القراءة الناقدة الخمس الآتية:

- القدرة على تمييز هدف الكاتب.
- القدرة على تمييز الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالموضوع.
- القدرة على التمييز بين الآراء الصحيحة والآراء الخاطئة.
- القدرة على التمييز بين الحجج القويّة والضعيفة.
- القدرة على الاستنتاج الصحيح.

وبعد أن أعدّت الباحثة الموادّ التعليميّة وفق إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ, وحدّدت الملامح العامّة للإستراتيجيّة, وبيّنت دور كلّ من المدرّسة والطالبة في هذه الإستراتيجيّة , قامت باختيار المجموعة التجريبيّة المكوّنة من 35 طالبة من طالبات الصفّ الثالث الإعداديّ, ثمّ طبّقت أداتي البحث وهما اختبار القراءة الناقدة (القبليّ / البعديّ) وبطاقة الملاحظة قبليّاً على المجموعة التجريبيّة, وتلا ذلك تدريس البرنامج طبقاً لإستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ من قبل إحدى طالبات التربية العمليّة بعد أن تلقّت تدريباً من الباحثة على التدريس وفق هذه الإستراتيجيّة, حيث وزّعت تلميذات المجموعة التجريبيّة على خمس مجموعات تتفاوت الطالبات في كلّ منها في

التحصيل, واستندت الباحثة في توزيع الطالبات على المجموعات إلى نتائج الطالبات في الاختبار التحصيليّ القبليّ, واستخدمت المعايير الآتية:

المتفوّقة هي التي تحصل على معدّل 85% فأكثر.

المتوسّطة هي التي تحصل على معدّل من 50% إلى 84%.

الضعيفة هي التي تحصل على معدّل يقلّ عن 50%.

وبعد الانتهاء من التدريس تمّ التطبيق البعديّ لاختبار القراءة الناقدة وبطاقة الملاحظة.

وبعد مضيّ أسبوعين طبّق اختبار القراءة الناقدة مرّة ثالثة ؛ للوقوف على بقاء أثر التعلّم للمجموعة التجريبيّة.

وقد بيّنت نتائج البحث وجود فروق دالةّ إحصائيّاً بين نتائج الطالبات قبل التدريس وبعده لمصلحة النتائج البعديّة, ممّا يثبت الأثر الإيجابيّ لاستخدام إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ, حيث بلغت نسبة الكسب المعدّل 1.01 وهي نسبة مقبولة تدلّ على فعاّليّة الإستراتيجيّة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لطالبات الصفّ الثالث الإعداديّ؛ لأنّها تزيد على الواحد الصحيح.

كما بيّنت النتائج احتفاظ الطالبات بالمعلومات والمهارات المكتسبة لمدة طويلة , وهذا راجع أيضاً إلى استخدام إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

ومن أبرز التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة:

- ضرورة الاهتمام بتدريس مهارات القراءة الناقدة على محاور جديدة تقوم على أساس التعلّم التعاونيّ في جميع المراحل الدراسيّة.
- تدريب معلّمي اللغة العربيّة على مهارات القراءة الناقدة وربط ذلك بفروع اللغة العربيّة.

– ضرورة إعداد برامج تدريبيّة للمعلّمين وطلاّب كليّة التربية لتدريبهم على استخدام أسلوب التعلّم التعاونيّ.

– ضرورة الاهتمام بتصميم الأدوات العديدة لقياس مهارات القراءة الناقدة.

ثالثاً – الجانب التجريبيّ ونتائج البحث ومقترحاته:

أ – اختيار العيّنة, والتصميم التجريبيّ:

اختار الباحث عيّنة بحثه من طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ الموزّعين في ستّ شعب بثانويّة الصدّيق في مدينة حائل السعوديّة بطريقة عشوائيّة, وبلغ عدد أفراد العيّنة 58 طالباً في الشعبتين الأولى والثالثة (27 طالباً في الشعبة التجريبيّة, تدرّس موضوعات القراءة فيها بأسلوب التعلّم التعاونيّ, و31 طالباً في الشعبة الضابطة , تدرّس موضوعات القراءة فيها بأسلوب التعلّم التقليديّ).

ب ــ تطبيق التجربة:

بعد تصميم أدوات البحث, والتأكّد من شروطها من حيث الصدق والثبات ومناسبة البدائل, تمّ تنفيذ التجربة وفق الخطوات الآتية:

– الاجتماع إلى مدرّس اللغة العربيّة في الصفّ الأوّل الثانويّ في ثانويّة الصدّيق , وتوضيح هدف البحث , وطريقة إجراء الاختبار , وأسلوب تنفيذ دروس القراءة وفق أسلوب التعلّم التعاونيّ.

- تطبيق اختبار الفهم القرائيّ قبليّاً في بداية العام الدراسيّ الحاليّ 1424–1425 هـ /2003–2004م.

- تدريس طلبة المجموعة التجريبيّة (في الشعبة الأولى) موضوعات القراءة الخمسة المختارة المقرّرة في الفصل الدراسيّ الأوّل في كتاب القراءة ذي الموضوعات

المتعدّدة بأسلوب التعلّم التعاونيّ دون أيّ تعديل في المضمون, بينما تـمّ تـدريس الطلبة في المجموعة الضابطة (في الشعبة الثالثة) بالأسلوب التقليديّ المعتاد.

- تطبيق اختبار الفهم القرائيّ تطبيقاً بعديّاً في المجموعتين التجريبيّة والضابطة بعـد خمسة أسابيع من التطبيق القبليّ للاختبار وذلك يوم الاثنين 15 رمـضان 1424 (10 تشرين الثاني 2003).

ت– نتائج البحث والتأكّد من صحّة فروضه:

– التأكّد من فروض البحث:

1– للتأكّد من صحّة الفرض الأوّل /**ليس هناك فرق دالّ إحصائيّاً بين المجمـوعتين التجريبيّة والضابطة في اختبار الفهم القرائيّ القبلـيّ**/ قـام الباحـث بحـساب المتوسّط الحسابيّ لدرجات الطلبة في اختبار الفهم القرائيّ القبليّ في المجموعتين التجريبيّة والضابطة, ثمّ طبّق اختبار T لحساب الفروق بين المجموعتين, وقد دلّ تطبيق الاختبار على عدم وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين المجموعتين, وهـذا مـا يجعل الفرض الأوّل من فروض البحث صحيحاً.

والجدول الآتي يبيّن متوسّط درجات الطلبة في المجموعتين في اختبار الفهم القرائـيّ القبليّ, ونتيجة تطبيق اختبار T لمعرفة الفروق بين المجموعتين.

المجموعة	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدوليّة	مستوى الدلالة
الضابطة	31	7.35	4.14	.,4	2.003	غير دالّة عند 0.5
التجريبيّة	27	7.81	4.6			

ومن خلال الجدول يتبيّن عدم وجود فـرق دالّ إحـصائيّاً عنـد مـستوى 0.5 بـين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة في اختبار الفهم القرائيّ القبليّ, وبذلك فإنّ الفـرض الأوّل من فروض البحث صحيح.

2- وللتأكّد من صحّة الفرض الثاني/ ليس هناك فرق دالّ إحصائيّاً بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في اختبار الفهم القرائيّ البعديّ/ قام الباحث بحساب المتوسّط الحسابيّ لدرجات الطلبة في اختبار الفهم القرائيّ البعديّ في المجموعتين التجريبيّة والضابطة, ثمّ طبّق اختبار T لحساب الفروق بين المجموعتين, وقد دلّ تطبيق الاختبار على وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين المجموعتين لمصلحة المجموعة التجريبيّة , وهذا ما يؤكّد عدم صحّة الفرض الثاني من فروض البحث.

والجدول الآتي يبيّن متوسّط درجات الطلبة في المجموعتين في الاختبار البعديّ للفهم القرائيّ, ونتيجة تطبيق اختبار T لمعرفة الفروق بين المجموعتين.

المجموعة	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدوليّة	مستوى الدلالة
الضابطة	31	12.35	3.3	5.2	2.003	دالّة عند مستوى0.5
التجريبيّة	27	16.11	1.9			

3- وللتأكّد من صحّة الفرض الثالث /ليس هناك فرق دالّ إحصائيّاً بين درجات المجموعة التجريبيّة في الاختبارين القبليّ والبعديّ /قام الباحث بمقارنة متوسّط درجات طلبة المجموعة التجريبيّة في اختبار الفهم القرائيّ البعديّ, بمتوسّط درجاتهم في اختبار الفهم القرائيّ القبليّ باستخدام اختبار T, فكانت النتيجة كما يوضّحها الجدول الآتي:

المجموعة التجريبيّة	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدوليّة	مستوى الدلالة
الاختبار ق	27	7.81	4.6	-8.64	2.007	دالّة عند مستوى0.5
الاختبار ب	27	16.11	1.9			

ومن ملاحظة الجدول السابق تتبيّن وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة في التطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار الفهم القرائيّ, وهذا ما يؤكّد عدم صحّة الفرض الثالث من فروض البحث.

4– وللتأكّد من صحّة الفرض الرابع /ليس هناك فرق في فاعليّة كلّ من الأسلوب التقليديّ وأسلوب التعلّم التعاونيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لطلبة الصفّ الأوّل الثانوي/ قام الباحث بحساب فاعليّة كلّ من الأسلوبين باستخدام قانون /بلاك/, فكانت النتائج كما يأتي:

المجموعة	متوسّط الاختبار القبليّ	متوسّط الاختبار البعديّ	نسبة الكسب المعدّل
التجريبيّة	7.81	16.11	1.07
الضابطة	7.35	12.35	6.8

ومن خلال الجدول يتبيّن فاعليّة التعلّم التعاونيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ , حيث تجاوزت نسبة الكسب المعدّل الرقم (1) وهو الرقم الدالّ على الحدّ الأدنى للفاعليّة, بينما لم تصل نسبة الكسب المعدّل في المجموعة الضابطة هذا الرقم , وهذا دليل على عدم فاعليّة الأسلوب التقليديّ في تنمية تلك المهارات , ومن هنا فإنّ الفرض الرابع للبحث مرفوض.

– نتائج البحث ومقترحاته:

كشفت نتائج البحث عن فاعليّة استخدام التعلّم التعاونيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ, وهذا ما يدفع الباحث إلى تقديم المقترحات والتوصيات الآتية:

1. استخدام أسلوب التعلّم التعاونيّ في تدريس مهارات الفهم القرائيّ في مختلف الصفوف الدراسيّة.

2. ضرورة إعداد برامج تدريبيّة للمعلّمين وطلاّب كلّيّة التربية لتدريبهم على استخدام أسلوب التعلّم التعاوني في أثناء دراستهم في الكلّيّات, وفي أثناء التربية العمليّة.

3. ضرورة تهيئة المناخ المدرسيّ والفصليّ لاستخدام إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، فمن دون هذه التهيئة قد لا تحقّق كلّ الأهداف المنشودة.

4. إجراء بحوث للمقارنة بين إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ وإستراتيجيّات أخرى لتنمية مهارات الفهم القرائيّ.

5. عقد مقارنة لاستخدام إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ بين المجموعات المتجانسة والمجموعات غير المتجانسة.

6. دراسة أثر استخدام استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ في تنمية اتّجاهات الطلاّب نحو العمل التعاونيّ.

7. بحث الصعوبات التي تواجه معلّمي اللّغة العربيّة عند استخدام هذه الإستراتيجيّة.

مراجع الدراسة

أ– العربيّة:

1– حنّا, سامي عياد، والناصر, حسين جعفر (1993): كيف أعلّم القراءة للمبتدئين؟ البحرين: دار الحكمة.

2– سالم، صلاح الدين علي (1998): أثر استخدام أسلوب التعلّم التعاونيّ في مجال تدريس التربية الدينيّة على التحصيل الدراسيّ والاتجاهات البيئيّة لدى طلاّب الصفّ الأوّل الثانويّ، المؤتمر العلميّ العاشر(كفاءة المؤسّسة التعليميّة رؤية مستقبليّة)، القاهرة.

3– السيّد, محمّد سليمان عبد (1999): أثر استخدام إستراتيجيتين من إستراتيجيّات التعلّم التعاونيّ في تنمية القراءة للفهم لدى طلاّب شعبة اللغة الإنجليزيّة بكلّيّات التربية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلّيّة التربية, جامعة الأزهر.

4– عبد الحميد, أماني حلمي (2001): أثر استخدام إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ على تنمية مهارات القراءة الناقدة, واكتساب أنماط السلوك التعاونيّ, وبقاء أثر التعلّم لدى تلاميذ الصفّ الثالث الإعداديّ, مجلّة القراءة والمعرفة, العدد 12, كلّيّة التربية بجامعة عين شمس.

5– عبد الحميد, أماني حلمي (2002): برنامج علاجيّ مقترح للتغلّب على صعوبات الفهم القرائيّ لدى تلاميذ الصفّ الأوّل الإعداديّ, مجلّة القراءة والمعرفة, العدد 16, كلّيّة التربية بجامعة عين شمس.

6– عبد الحميد , عبد الحميد عبد الله (2000): فعاليّة إستراتيجيّات معرفيّة معيّنة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ, مجلّة القراءة والمعرفة, العدد 2, كلّيّة التربية بجامعة عين شمس.

7- فهيد،مصطفى (1998): مهارات القراءة ــ قياساً وتقويماً – القاهرة: مكتبة الدار العربيّة للكتاب.

8- كوجك, كوثر (1992): التعلّم التعاونيّ إستراتيجيّة تدريس تحقّق هدفين, دراسات تربويّة, المجلّد السابع, الجزء الثالث والأربعون.

9- لافي, سعيد عبد الله (2000): برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة, وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاّب المرحلة الثانويّة, المؤتمر العلميّ الثاني عشر للجمعيّة المصريّة للمناهج وطرق التدريس "مناهج التعليم وتنمية التفكير", 25 – 26 يوليو (تمّوز), دار الضيافة , جامعة عين شمس.

10- اللقانيّ, أحمد حسين وآخرون (1990), تدريس الموادّ الاجتماعيّة, القاهرة, عالم الكتب.

11- مجاور. محمد صلاح الدين(1998): تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

12- محمّد, فتحيّة حسني (1994): فاعليّة أسلوب التعلّم التعاونيّ على التحصيل الدراسيّ في مادّة الدراسات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الصفّ الخامس الابتدائيّ, دراسات تربويّة, م 10, العدد 70.

13- موسى, مصطفى إسماعيل (2001):أثر إستراتيجيّة ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائيّ والوعي بما وراء المعرفة، وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة, مجلّة القراءة والمعرفة, بحوث المؤتمر العلميّ الأوّل للجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة, كلّيّة التربية بجامعة عين شمس.

14- الناقة, محمود كامل, وحافظ, وحيد السيّد (2002): تعليم اللغة العربيّة في التعليم العامّ , مداخله وفنّيّاته, ج 1, مطبعة الجامعة, بنها, جمهوريّة مصر العربيّة.

15– أبو الهيجاء, صلاح أحمد محمود (1989): أثر تزويد تلاميذ الصفّ الثاني الإعداديّ بمهارات الاستيعاب القرائيّ في تنمية قدراتهم اللغويّة, رسالة ماجستير غير منشورة, كليّة التربية, جامعة اليرموك, إربد, الأردن.

16– وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربيّة (1996):التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير، سلسلة الكتب المترجمة(2) , القاهرة.

17– اليحيى, عبد الله بن سعد وسالم, محمّد محمّد (2000): أثر استخدام إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ في اكتساب تلاميذ الصفّ السادس بعض مهارات التجويد في القرآن الكريم. مجلّة القراءة والمعرفة, العدد الأوّل, الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة, كليّة التربية, جامعة عين شمس , القاهرة.

18– يعقوب, حسين (1995): التعلّم التعاونيّ وتطبيقاته في اللغة العربيّة، الرئاسة العامّة لوكالة الغوث الدوليّة, دائرة التربية والتعليم, معهد التربية, عمّان /الأردن.

19– يونس , فتحي علي وآخرون(1998): أساسيّات تعليم اللغة العربية والتربية الدينيّة، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

ب– الأجنبيّة:

1. Adams ,Dennis &others (1990):Cooperative Learning and Education Media ,collaborating with technology and each other ,
New Jersey.

2. Allen , Ruth J. (1972): Teaching Critical Reading through pupil team Learning Approach ,Ed. D. Boston University , Dissertation Abstracts International

3. Callahan, & Clark (1982): Teaching in The Middle and secondary School. New York, Macmillan.

4- Manning,. and Lucking, R.(1991): The what, why, and How cooperative learning, the social studies, vol.82, No.3.

5- Quinn , Kathleen Benson (1993):The effect of dialogue Journals and cooperative learning groups on under prepared college students reading comprehension and course attitudes , diss , abst. ,Int ,Vol. 54, No.(2) , August , p.(462).

7- Ruth , Robbins (1975): Relationships Between Critical Reading and selected measures of literal and interpretive Reading , Ph.D. University of Chicago , Dissertation Abstracts International, A. Vol.6.
8- Slavin , R. E (1980):Cooperative Learning , Review of Educational Research , Vol , 50.
9- Wilson , S. L.(1992): The Effect of Cooperative Learning on Reading Comprehension , D. A.I. Marsh.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2004/1/12.