الفروق في بعض خصائص الشخصية والتحصيل الدراسي في ضوء أسلوبي التعلم التعاوني والمحاضرة لتدريس مادة علم أحكام التجويد لدى عينة من طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د. سطوحي سعد رحيم اللواج

مدرس الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الأزهر

مقدمة البحث:

لقد ازداد الاهتمام بدراسة الشخصية منذ الثلاثينيات من القرن الماضي وحتى الوقت الراهن زيادة كبيرة، وذلك منذ بداية الاستخدام المنظم للتحليل العاملي، ويظهر ذلك جليا من خلال الزيادة المضطردة في كمية البحوث المنشورة والدراسات في الدوريات السيكولوجية التي اهتمت بدراسة الشخصية، وسيظل الاهتمام بدراسة الشخصية وخصائصها وسماتها إلى ما شاء الله.

كذلك والمتأمل للتطورات التاريخية يجد أن دراسة الشخصية قد حظيت باهتمام علماء النفس والاجتماع وغيرهما فنجد أن ألبورت Allport , 1937 يرى أن الشخصية هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية والجسمية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه مع بيئته، في حين نرى أن جيلفورد Guliford , 1959 يركز على أن شخصية الفرد هي ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سماته، بينما كاتل Cattell , 1943 يرى أن الشخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين، ولكن أيزنك Eusinck , 1960 يرى أن الشخصية هي ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما بطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه، والذي يحدد توافق الفرد مع بيئته، ويكاد يتفق علماء النفس المحدثين

على ان الشخصية هي نمط سلوكي مركب، ثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الأفراد، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا والتي تضم القدرات العقلية والانفعالية والأسلوب المميز للتكيف مع البيئة.(بدر محمد الأنصاري،٢٠٠٠: ٣٠- ٣١)

بينما يرى أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٧: ٦٧) أن خصائص الشخصية هي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض أي أن هناك فروقا فردية فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية.

والحكم على الشخصية يكون بدراسة جميع سماتها، وعلى ذلك فإننا لكي نتعرف على شخصية فرد ما، فإننا نطبق عليه عددا كبيرا من الاختبارات التي تقيس سماته الشخصية أو أبعاد شخصيته لأن الفرد الواحد يسلك سلوكا متشابها في المواقف المتشابهة، وكذلك اختلاف الأفراد فيما يملكون من سمات وخصائص ومواقف مختلفة وفي طريقة التعبير، وقد وجد علماء النفس ان هناك سبع سمات أساسية تميز الفرد هي: ١- مفكر انطوائي. ٢- ودود. ٣- ثابت انفعاليا. ٤- لديه ميول ذكرية. ٥- قائد. ٦- نشيط. ٧- مندفع. (عبد الرحمن العيسوي، د- ت: ٢١٥، ٢١٦).

وتفيد دراسة سمات وخصائص شخصية الفرد في معرفة تكيفه الشخصي، وأهدافه ووجهاته، ومستوى طموحه،ومدى كفاحه، ومعرفة الكثير عن دوافعه، وبذلك نستنتج وجود الدوافع أو القوى التي تكمن وراء الأنماط السلوكية لأننا لو درسنا الفرد دراسة كاملة ودقيقة لاستطعنا أن نعطي نظرة شاملة عن الفرد وعن مكونات شخصيته ودوافعه. (عبد الرحمن العيسوي، مرجع سابق: ٢٢٠). فقد يوصف الإنسان بأنه خجول، عدواني،

خانع، كسول، سوداوي، سهل المعاشرة، طموح، إلى غير ذلك. فالسمات قد تشير إلى تعبيرات ظاهرة أو سطحية أو صفات أعمق، أو أكثر إستدلالية كالقدرة على التحكم في التعبير وغيره من العمليات المعرفية (ريتشارد س. لازاروس د- ت: ٥٤)

وقد أكد الباحثون في مجال التعلم على أثر المؤثرات البيئية على السلوك، وعلى الرغم من وجود تعريفات عديدة للتعلم إلا أن انسبها يتضمن أن التعلم هو تغيير في السلوك يدوم طويلا أو قليلا ويحدث كنتيجة للممارسة. ويتكون التعلم من بعض أشكال الاتصال أو الارتباط بين المثير والاستجابة،كما اهتم التربويون بتطوير أساليب التدريس، وذلك بالاستفادة من نظريات التعلم التي تتضمن نماذج تدريسية، ومن الاستراتيجيات الحديثة في التدريس إستراتيجية التعلم التعاوني والذي بدأ يأخذ مكانة هامة في بيئة التعلم، حيث يتعلم المتعلمون فيها سويا في مجموعات صغيرة بهدف انجاز مهام تعليمية أكاديمية محددة.

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة أن التلاميذ الذين اشتركوا كثيرا في دروس للتعلم كالتعلم التعاوني مثلا كانت درجاتهم أعلى في مقياس مفهوم الذات، كما أن مفهوم الذات الأكاديمي ارتبط بالتحصيل الأكاديمي ارتباطا موجبا.(لانش روبينك (Lynsh,RobinK1991) وكذلك دلت بعض الدراسات علي فاعلية المعالجة التعاونية مما يدل علي أهمية كل من المعالجة التنافسية و التعاونية وأثرهما الايجابي علي التحصيل.(محمد مصطفى الديب ١٩٩٢). كما أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد، و يزيد من دافعية الطلاب، واتجاهاتهم الإيجابية وهناك أمثلة من التعلم التعاوني تتمثل في فريق العمل والتعلم التعاوني(جونسون وسلافن Johnson & Slvin 1987 (بريدهوفت Bredehoft. 1991)،

وأظهرت النتائج أن معرفة الطلاب بمبادئ التعلم التعاوني ساهمت في إشباع حاجاتهم الخاصة باعتبار الذات والانتماء، وكذلك حاجتهم إلى قبول الأخر (ستراهم Strahm , 2007) كما ان العلاقات بين الأقران أوجدت إسهاماً في تقدير الذات (محمد محمد شوكت، ١٩٨٨)

وتعد إستراتيجية التعلم التعاوني من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة والتي من شأنها زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، حيث تتيح الفرصة للطلاب للعمل والقيام بدور إيجابي ونشط للتفاعل في المواقف التي تقابلهم لتحصيل المعلومات والحقائق بأنفسهم.

كما أن لهذه الاستراتيجة تأثير واضح في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل الجماعي، فهم حين يشتركون في التعلم من خلال أسلوب المشاركة الجماعية تتاح لهم فرص جمع البيانات والأدلة والشواهد، كما يجدون المجال متاحا لهم لتقويم الأشياء، وإصدار الأحكام بأنفسهم ولو بدرجة ما، الأمر الذي يؤدي إلى تنمية اتجاهات إيجابية في العمل الجماعي (عبد الرحيم دفع السيد ٢٠٠٧: ١٣٧).

وقد أصبح التربويون في القرن الحادي والعشرين يعتنون بالكيفية التي تمكن الطلاب من تحقيق تعلم أفضل أكثر من عنايتهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل، ولقد نجم عن هذا التبدل في التوجه حدوث انتقال من الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول المعلم مثل الإلقاء والمناقشة التي يقودها عادة المعلم، إلى الأنشطة التي تتمحور حول الطالب نفسه، مثل أسلوب حل المشكلات أو التعلم التعاوني Cooperative Learning والتعلم التعاوني هو أحد استراتيجيات التعلم التي شاع استخدامها،و في هذا النمط من التعلم حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات صغيرة لإنجاز مهمة

مشتركة يكون لها أثر إيجابي على عملية التعلم (صالح عبد الله جاسم ٢٠٠١: ١٣-٤٧)

ويختلف دور المعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني عن الدور الذي يقوم به في التعليم التقليدي، فالمعلم هنا هو المنظم للمجموعات والمرشد والمعين للمتعلم وقت الحاجة، كما أن التعلم التعاوني يوفر وسطا تعليميا إيجابيا لدى المتعلمين من خلال مشاركتهم معا في انجاز المهام المحددة والمطلوبة منهم، وقد تترك هذه الطريقة أثرها في المتعلمين سواء على البعد المعرفي أو الوجداني نحو المادة المتعلمة وفي طبيعة علاقاتهم مع زملائهم.(خيرية رمضان سيف ٢٠٠٤: ١١-٤٠)

ويشكل التعلم التعاوني حجر الزاوية في العملية التعليمية، فكل تعلم فعال ينشأ عن جهد الفريق، حيث يعمل الطلاب معا بصورة رسمية وغير رسمية فينشئوا مجموعات تعاونية أساسية ليصلوا بتعلمهم وتعلم بعضهم بعضا إلى أقصى حد درجات الفعالية، هذا العمل لا يزيد من انجازات الطلاب الأكاديمية فقط بل إنه يهيأ لعلاقات أكثر إيجابية اجتماعية فيما بينهم ويحسن حالتهم النفسية والأكاديمية بصورة عامة، وكذلك فإن التعلم التعاوني مقدمة منطقية وأساس لمعظم الابتكارات التدريسية الأخرى بما في ذلك المنهج الذي يدور حول محور معين واللغة الكلية والتفكير النقدي والقراءة النشطة وعملية الكتابة والرياضيات القائمة على حل المشكلات وكل تعلم جماعي. (حمزة حمزة أبو النصر، محمد جهاد جمل ٢٠٠٥: ١٦١)

ويمتاز التدريس المعاصر عن التدريس التقليدي بعدة ميزات نجملها في الآتي:

١- يعتبر التلميذ – لا المعلم، أو المنهج – محور عملية التربية، فعلى أساس خصائصه يتم فيها تطوير الأهداف، واختيار المادة الدراسية، والأنشطة

التربوية، وطرق التدريس، والوسائل اللازمة لذلك. أما في التعليم التقليدي فإن الأهداف تتحدد حسب رغبة المجتمع، أو من ينوب عنه، ثم يتم اختيار المادة الدراسية، والأنشطة، والطرق المصاحبة لذلك، ومن هنا ندرك أن التعليم التقليدي يرتكز حول المعلم أو المنهج.

٢- التدريس المعاصر عملية شاملة، تتولى تنظيم وموازنة كافة معطيات العملية التربوية، من معلم وتلاميذ، ومنهج، وبيئة مدرسية، لتحقيق الأهداف التعليمية، دون تسلط واحدة على الأخرى، أما في التدريس التقليدي فإن العملية التربوية محصورة غالبا في المعلم والمنهج.

٣- التدريس المعاصر عملية إيجابية هادفة تتولى بناء المجتمع، وتقدمه عن طريق بناء الإنسان الصالح، أو المتكامل فكرا وعاطفة وحركة/مهارة بينما التدريس التقليدي ــ في أغلب الأحوال ــ عملية اجتهادية تهتم بتعلم التلاميذ لمادة المنهج، أو ما يريده المعلم دون التحقق من فاعلية هذا التعلم، أو أثره على التلاميذ أو المجتمع.

٤- التدريس المعاصر عملية انتقائية، تختار من المعلومات والأساليب، والمبادئ ما يتناسب مع التلاميذ ومتطلبات روح العصر.

٥- التدريس المعاصر عملية اجتماعية تعاونية نشطة، يساهم فيها المعلم والمتعلمين، كل حسب قدراته، ومسؤولياته، وحاجاته الشخصية، أما التدريس التقليدي فيمثل عملية إلزامية مباشرة، تبدأ بأوامر المعلم ونواهيه، وتنتهي بتنفيذ التلاميذ جميعا لهذه المتطلبات.(سعيد المنوفي، د- ت:٦-٧)

والتدريس بالطريقة التقليدية (المحاضرة) أو الإلقاء هو أسلوب واكب مفهوم التربية قديما ويركز على المعلم كمحور للتدريس وعلى المحتوى العلمي كهدف في حد ذاته، ولكنه أسلوب يعتمد على المحاضرة، وحشو عقل المتعلم بأكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف وللأسف

الشديد ما زال هذا الأسلوب متبعا لدى بعض المعلمين في مؤسساتنا التعليمية برغم التقدم في علم التربية ونظرياته (ماهر إسماعيل، ٢٠٠٤: ١٦).

ويعد الإلقاء (المحاضرة) من أقدم الطرق المعروفة للتدريس، وأكثرها شيوعاً في تدريس معظم المقررات في مدارسنا العربية حتى وقتنا الراهن، وتعتمد هذه الطريقة على جانبين هما:

١. الإلمام الواسع بالمادة العلمية من قبل المعلم.

٢. مهارة المعلم في تنظيم المادة العلمية في سياق مبسط ومتسلسل.

ويهتم المعلم في طريقة المحاضرة بتهيئة الصف للدرس، بحيث يتأكد من صمت جميع الطلاب حتى يتمكنوا من الاستماع إليه، ويعد المعلم في هذه الطريقة محورا للعملية التعليمية، إذ يقع عليه العبء الأكبر في العمل، بينما يقف المتعلمون موقف المستمع الذي يتوقع في أي لحظة آن يطلب منه المعلم إعادة أو تسميع أي جزء من المادة التي ألقاها(سعيد جابر المنوفي، مرجع سابق:٤٣).

وقد تطور التدريس خلال العقود الماضية تطورا كبيرا حتى صار علما له أصوله، حيث يعرف علم أصول التدريس(بيداجوجيا) Pedagogy بأنه: ذلك العلم المعني بدراسة أسس وعناصر منظومة التأسيس وإجراءات تصميم التدريس الناجح، وطرق وأساليب واستراتيجيات ونماذج التدريس وكل ما يتعلق بعملية التدريس من قريب أو بعيد (ماهر إسماعيل، مرجع سابق:١٤).

وعلى الرغم الانتقادات الكثيرة التي توجه إلى طريقة المحاضرة في التدريس لكن لها مميزات عديدة منها أنها: طريقة تدريس جماعية يمكن من خلالها تعليم مجموعة كبيرة من المتعلمين في وقت واحد، كم أنها مفيدة عند تدريس الموضوعات الجديدة، بالإضافة إلى أنها طريقة تدريس اقتصادية وغير مكلفة ولا تحتاج إلى تجهيزات وإن كانت كبيرة وتحقق أهدافها

بسرعة، لكن على الجانب الأخر يوجد عدد من السلبيات لطريقة المحاضرة منها أنها تركز على المعلم دون المتعلم، كم أن مسار الاتصال التعليمي يسير في اتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم، كما أنها تجعل المتعلم مجرد متلقي مما يزيد من سلبيته في الوقف التعليمي وتعتمد بشكل أساسي على الاتصال اللفظي فقط، وتركز على الجوانب التعليمية في أدنى مستوياتها وتهتم بالكم على حساب الكيف، ولا تتيح قدر من التفاعل أو المتعة والجاذبية بين المعلم والمتعلم. (ماهر إسماعيل، مرجع سابق: ٢٤٦)كما أن المحاضرة لا توفر المشاهدة للتلميذ، أيضا لا تساعد المحاضرة على تذكر المادة العلمية والاحتفاظ بها،ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب لان جميع المعلومات تقدم لجميع الطلاب وبنفس الأسلوب حيث وجد أن الطالب لا يتذكر أكثر من ٢٠% مما يسمعه أثناء المحاضرة(زيد الهويدي، ٢٠٠٥:١٥٠)

بيد أن الناظر في الواقع الحالي لتدريس العلوم الشرعية يجده لم يواكب الاهتمام بالمهارات المختلفة وتنميتها لدى المتعلمين، إذ ما زال معظم معلمي العلوم الشرعية في ممارساتهم التدريسية يركزون على المعارف دون المهارات باستخدام طرق التدريس التقليدية، والتي تتطلب من التلاميذ حفظ المعلومات أو المعرفة التي يلقيها المعلم واستظهارها دون فهم.(يس قنديل، ١٩٩١: ١٠٩-١٤٠).

مشكلة البحث:

تسهم دراسة سمات وخصائص شخصية الفرد في معرفة نوع تكيفه الشخصي وأهدافه ووجهاته ومستوى طموحه ومدى كفاحه ومعرفة الكثير عن دوافعه، وبذلك نستنتج وجود الدوافع أو القوى التي تكمن وراء الأنماط السلوكية لأننا لو درسنا الفرد دراسة كاملة ودقيقة لاستطعنا أن نعطي نظرة

شاملة عن الفرد وعن مكونات شخصيته ودوافعه. (عبد الرحمن العيسوي، مرجع سابق: ٢٢٠).

وعلى الجانب الأخر اهتم التربويون بتطوير أساليب التدريس، وذلك بالاستفادة من نظريات التعلم التي تتضمن نماذج تدريسية، ومن الاستراتيجيات الحديثة في التدريس إستراتيجية التعلم التعاوني والذي بدأ يأخذ مكانة هامة في بيئة التعلم، حيث يتعلم المتعلمون فيها سويا في مجموعات صغيرة بهدف انجاز مهام تعليمية أكاديمية محددة.

فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة أن التلاميذ الذين اشتركوا كثيرا في دروس للتعلم، كالتعلم التعاوني مثلا كانت درجاتهم أعلى في مقياس مفهوم الذات، كما أن مفهوم الذات الأكاديمي ارتبط بالتحصيل الأكاديمي ارتباطا موجبا.(لانش روبينك (Lynsh,RobinK1991)، وكذلك دلت بعض الدراسات علي فاعلية المعالجة التعاونية مما يدل علي أهمية كل من المعالجة التنافسية و التعاونية وأثرهما الايجابي علي التحصيل.(محمد مصطفى الديب ١٩٩٢)

كما حاولت بعض الدراسات الربط بين التحصيل الدراسي و تقدير الذات مثل دراسة محمد محمد شوكت ١٩٨٨، ودراسة بريدهوفت Bredehoft 1991 ودراسة ميد جيت وآخرين Midgett, et al., 2002 ودراسة صلاح الدين حسين ٢٠٠٥ ودراسة ستراهم Strahm , 2007.

وتناولت دراسات أخرى التعلم التعاوني وأثره على التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة لانش Lynch 1991، ودراسة محمد مصطفى الديب (١٩٩٢)، ودراسة محمد العارف (١٩٩٦).

وقد ربطت دراسات بين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة أحمد مهدي مصطفى(١٩٩٢)، ودراسة وورل Worrell, 2007، ودراسة

هانز وبرجر Hanze & Berger 2007 ودراسة غسان عبد العزيز،وزكريا حسن(٢٠٠٧). في حين قارنت دراسة بانرجي وفيديابتي Banerjee & Vidyapati 1997بين أسلوب التعلم التعاوني والمحاضرة على التحصيل.

من ناحية أخرى فقد توصل الباحث في دراسة سابقة عن صعوبات تعلم علم أحكام التجويد في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، أن الطلاب يعانون من صعوبات في تعلم مقرر علم أحكام التجويد، مما حدا بالباحث إلى التفكير في استخدام أساليب تربوية حديثة كأسلوب التعلم التعاوني في تدريس هذا المقرر مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس وعلاقة الأسلوبين (التعلم التعاوني/ المحاضرة) بخصائص شخصية الطلاب.

كما لم تعد ضرورة تعلم أحكام قراءة وتلاوة وتجويد القرآن الكريم موضع نقاش لدى الكثير من الأفراد، إنما تكمن المشكلة في عزوف أو تخوف الكثير من تعلم علم أحكام التجويد، وكذلك قلة معرفة الكثير بأحكام وقواعد وأصول هذا العلم، وقد تقع المسؤولية على المسئولين سواء كانوا معلمي قراءات أو محفظين لكتاب الله – عز وجل – أو تربويين، بينما تقع المسئولية بدرجة كبيرة على المعلمين والمتعلمين داخل الفصول الدراسية، غير أن تدريس مادة علم أحكام التجويد يكون إجباريا داخل الجامعات السعودية، الأمر الذي يهدف إلى بناء ثقافة شرعية داخل الفرد، وقد لاحظ الباحث أن كثيرا من الطلاب الذين يدرسون علم أحكام التجويد يعانون الكثير، مما قد ينتج عنه اتجاه سلبي نحو هذا المقرر، وقد يؤثر ذلك في دافعية الطلاب نحو تعلم علم أحكام التجويد، مما دفع الباحث إلى محاولة التفكير في طريقة أو أسلوب تدريس يتناسب مع خصائص شخصية الطلاب – الباحث يقوم بتدريس مادة التربية الخاصة في جامعة الملك خالد – وقد

فكر الباحث في أسلوب تعلم القرآن الكريم في العصور السابقة – نظام الكتاتيب – هذا التفكير دفع الباحث إلى تبني أسلوب تعلم عصري يتماشى مع تعلم القرآن الكريم وهو أسلوب التعلم التعاوني في مقابل المحاضرة أو الطريقة التقليدية في تدريس علم أحكام تجويد القرآن الكريم وعلاقتهما ببعض خصائص شخصية الطلاب مما قد يساعد في زيادة التحصيل الدراسي وبالتالي يؤثر على شخصية الطلاب ويقلل من الشعور بالخوف والانطواء والقلق من دراسة علم أحكام التجويد.

ونتيجة للانخفاض الملحوظ فى تحصيل الطلاب ونتيجة لتضارب نتائج البحوث والدراسات السابقة حول فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني فى تحقيق بعض الأهداف التعليمية، وأيضاً نتيجة لانتشار روح المنافسة والنزاع بين التلاميذ فى المدارس والجامعات، حاول الباحث استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني للتغلب على هذه النواحي.

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة – تناولت الفروق فى خصائص شخصية الطلاب (تقدير الذات – ومفهوم الذات الأكاديمي – الانبساطية – العصابية) والتحصيل فى ضوء أسلوبي التعلم التعاوني والمحاضرة فى العلوم الشرعية عامة وعلم أحكام التجويد بصفة خاصة.

وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- هل توجد فروق بين مجموعة الطلاب الذين يدرسون بطريقة التعلم التعاوني ومجموعة الطلاب الذين يدرسون بطريقة المحاضرة مادة علم أحكام التجويد في (الانبساطية – العصابية) اثناء الدراسة لمادة علم أحكام التجويد ؟

٢- هل توجد فروق بين مجموعة الطلاب الذين يدرسون بطريقة التعلم التعاوني ومجموعة طلاب المحاضرة مادة علم أحكام التجويد في تقدير الذات ؟

٣- هل توجد فروق بين مجموعة الطلاب الذين يدرسون بطريقة التعلم التعاوني ومجموعة الطلاب الذين يدرسون بطريقة المحاضرة مادة علم أحكام التجويد مادة علم أحكام التجويد في مفهوم الذات الأكاديمي؟

٤- هل توجد فروق بين مجموعة الطلاب الذين يدرسون بطريقة التعلم التعاوني ومجموعة الطلاب الذين يدرسون بطريقة المحاضرة في التحصيل الأكاديمي لمادة علم أحكام التجويد؟

أهمية البحث:

على الرغم من العناية الفائقة التي توليها الدول الإسلامية لكتاب الله عز وجل من طباعة للمصحف وترجمته إلى لغات عديدة، وبذل الجهد في تعليمه في المدارس والجامعات، إلا أنه مازال ينظر لعلم أحكام التجويد على أنه علم صعب أو خاص بالمتخصصين فقط، وبالتالي نرى في الجامعات معاناة تخصص القرآنية وإنجازهم إنجاز أقل في علم التجويد. الأمر الذي قد يؤثر على دراسة علم أحكام التجويد، وهذا يدل على أن محاولة تيسير تدريس مقرر علم أحكام التجويد إلى نفوس الطلاب يعد مكسبا تربويا.

وتقوم الدراسة الحالية بتدريس علم أحكام التجويد بطريقة مختلفة عما تعوده الطلاب، وذلك باستخدام أسلوب التعلم التعاوني في مقابل الطريقة التقليدية أو المحاضرة،حيث أظهرت العديد من الدراسات أن لأسلوب التعلم التعاوني أثر جيد على التحصيل في مواد ومقررات أخرى، وبالتالي نبعث الأمل في بناء اتجاه إيجابي نحو دراسة علم أحكام التجويد، كما أنه يمكن أن نتعرف على خصائص شخصية الطلاب أثناء دراسة هذا المقرر سواء كان الطلاب لديهم تقدير ذات أو انطواء أو خصائص شخصية أخرى ترتبط بالتحصيل في هذا المقرر.

هدف البحث:

يهدف البحث الراهن الى معرفة الفروق في خصائص شخصية الطلاب الذين يدرسون بطريقة التعلم العاوني، والطلاب الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي أو المحاضرة عند دراستهم لمقرر علم أحكام التجويد، وكذلك الفروق في التحصيل الدراسي لهؤلاء الطلاب.

حدود البحث:

حدود تعميم نتائج البحث الحالي: تتحدد نتائج البحث الحالي بالاتي:

١- الأدوات المستخدمة فيه وتشمل: اختبار التحصيل في مادة علم أحكام التجويد(من إعداد الباحث)، ومقياس خصائص الشخصية من إعداد أيزنك وترجمة محمد فخر الإسلام وجابر عبد الحميد، ومقياس تقدير الذات من إعداد حسين عبد العزيز الدريني، ومحمد أحمد سلامة، وعبد الوهاب محمد كامل، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي(من إعداد الباحث).

٢- أسلوب التعلم التعاوني، وأسلوب المحاضرة (الطريقة التقليدية).

٣- العينة المستخدمة من طلاب (قسم القرآنية كلية المعلمين في بيشة- جامعة الملك خالد)ممن يعانون من صعوبات في تعلم علم أحكام التجويد،ممن تتراوح أعمارهم مابين ١٩-٢٤ سنة، وطبقا للمستوى الثقافي والاقتصادي، فان الطلاب ينتمون إلى مستوى يكاد يكون واحدا في الجوانب الثقافية والاقتصادية والجغرافية.

مصطلحات البحث: يتعرض الباحث لخصائص الشخصية على النحو التالي:

- **خصائص الشخصية:Personality Characteristics**

هي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض أي أن هناك فروق فردية فيها وقد تكون

السمة وراثية أو مكتسبة ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو إفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية. أحمد محمد عبد الخالق(١٩٨٧: ٦٧)

- **الانبساطية: Extraversion**

يرى ايزنك أن الشخص المنبسط شخص اجتماعي محب للحفلات وله أصدقاء كثيرون ويحتاج إلى أناس حوله يتحدث معهم ولا يحب القراءة أو الدراسة منفردا، ويسعى وراء الاستثارة، ويتطوع لعمل أشياء ليس من المفروض أن يقوم بها وهو شخص يتصرف بسرعة دون تروٍ، وهو شخص مندفع على وجه العموم، ويحب التغيير عادة ويأخذ الأمور ببساطة، ويفضل أن يكون دائم النشاط.

- **العصابية: Neuroticism**

العصابي هو شخص قلق ظاهرا يعاني من التوتر الشديد ويجد صعوبة في الاتزان الانفعالي ويعاني من بعض الاضطرابات النفس جسمية (جابر عبد الحميد، ومحمد فخر الإسلام د. ت: ٥).

- **تقدير الذات: Self-Esteem**

يرى كل من حسين الدريني ومحمد أحمد سلامة، وعبد الوهاب كامل (د. ت) أن تقديرالذات هو تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته ومدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفؤ.

- **مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self Concept**

هو الاعتقاد الذي يحمله المتعلم عن قدراته الأكاديمية ويقاس ذلك بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لعلم أحكام التجويد الذي قام الباحث بإعداده.

- **التحصيل:Achievement**

يشير مصطلح التحصيل الدراسي في مجال علم النفس التربوي إلى مستوى من الحذق والكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسي، سواء بصفة عامة أو في مهارة معينة.(جابر عبد الحميد وعلاء كفافي، ١٩٨٨). ووفقا لطبيعة الدراسة الحالية هو عبارة عن نتاج ما يتعلمه الطلاب في مادة علم أحكام التجويد من معارف وقواعد ومفاهيم وتطبيقات في مجموعة أبواب من علم التجويد من المفردات الدراسية المقررة عليهم وذلك أثناء خضوعهم لطريقة التدريس الجديدة والتقليدية، ويعبر عن ذلك بالعلامة الكلية للطالب على الاختبار التحصيلي.

- **التعلم التعاوني: Cooperative Learning**

يعرف التعلم التعاوني بأنه إستراتيجية تدريس تعتمد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة مكونة من (٤-٦) تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات يعملون معا لتحقيق أهداف مشتركة ويتفاعلون فيما بينهم ويعتمدون بعضهم على بعض متحملين مسئولية تعلمهم وتعلم زملائهم، ثم يتم تبادل الخبرات بين المجموعات على أن يكون دور المعلم هو التوجيه والإرشاد وتنظيم الموقف التعليمي والتقويم (عبد الرحيم دفع السيد ٢٠٠٧:١٣٨).

- **المحاضرة: Lecture**

هي احد طرق وأساليب التدريس القديمة جدا والتقليدية،ويكون المعلم خلالها هو محور الارتكاز في العملية التعليمية،فهو الذي يلقي دروسه،بينما يكون المتعلم متلقيا ومستقبلا فقط لكل ما يقوله المعلم (ماهر إسماعيل صبري ٢٠٠٤:٢٤٣).

- **علم التجويد: Intonation**

هو علم يبحث في الكلمات القرآنية من حيث: ضبط الكلمات والحركات وإعطاء الحروف حقها من الصفات اللازمة التي لا تفارقها كالاستعلاء والاستفال،أو مستحقها من الأحكام الناشئة عن تلك الصفات كالتفخيم والترقيق والإدغام والإظهار وغير ذلك. (فهد بن مطني القمعان ٢٠٠٢: ١٨).

- **علم أحكام التجويد: Intonation**

معرفة قواعد وأحكام التجويد العلمية والعملية (سطوحي سعد،٢٠٠٧: ١٧٢).

المفاهيم الأساسية للدراسة:

الإطار النظري للدراسة:

١- خصائص الشخصية:

يرى ألبورت (Allport , 1937) أن الشخصية هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية،والجسمية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه مع بيئته، بينما جيلفورد Guliford , 1959، يركز على أن شخصية الفرد هي ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سماته. بينما كاتل , Cattell 1943 يرى أن الشخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين، ولكن أيزنك Eusinck , 1960 يرى أن الشخصية هي ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما بطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه، والذي يحدد توافق الفرد مع بيئته، ويكاد يتفق علماء النفس المحدثين على ان الشخصية هي نمط سلوكي مركب، ثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الأفراد، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا والتي تضم القدرات العقلية والانفعالية والأسلوب المميز للتكيف مع البيئة.(بدر محمد الأنصاري،٢٠٠٠: ٣٠- ٣١)

بينما يرى أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٧: ٦٧) أن خصائص الشخصية هي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض أي أن هناك فروق فردية فيها وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو إفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية.

بعض التوجهات النظرية المفسرة للشخصية:

ترى نظرية الأنماط أن الفرد حين يتعرض لتفسير مواقف مختلفة فإنه يلجأ إلى خبراته السابقة للتصرف في هذه المواقف وقد صنف العلماء الناس على أنماط مزاجية وجسمانية ونفسية واجتماعية كثيرة. ونظرا لما يوجه لنظرية الأنماط من انتقادات فإن هناك بعض العلماء الذين يرون أن الحكم على الشخصية يكون بدراسة جميع سماتها وعلى ذلك فإن الشخصية من وجهة نظر أصحاب نظرية السمات عبارة عن مجموع ما لدى الفرد من خصائص وسمات وهذا ما تراه نظرية السمات وتنقسم السمات من وجهة نظرهم إلى نوعين ١- السمات العصابية المنطلقة. ٢- السمات العصابية العكسية. بينما ترى نظرية التحليل العاملي في تفسير الشخصية أنه يمكن تحديد العوامل المسئولة عن السلوك ومعرفة أنواع السلوك المترابطة وإمكانية تجميع هذه العوامل المترابطة بدلاً من تعددها وتشعبها وبذلك تصبح السامات محدودة نسبيا، ولا شك أن هذا يؤدي إلى البساطة بدلا من التعدد، وترى نظريات ديناميكية الشخصية أن الشخصية تتكون من مكونات جسمية فسيولوجية، وتتأثر هذه المكونات بالظروف البيئية، وتحدد العوامل الجسمية كثيرا من جوانب شخصية الفرد كما أنه من العوامل المؤثرة في شخصية الفرد العوامل الاجتماعية، فكل ثقافة من الثقافات تطبع أفرادها بطابع معين. والمعروف أن المجتمع وجماعاته المختلفة ونظم تعليمه تؤثر في تكوين

شخصية الفرد وتصقلها بطابع معين. ويمتاز الاتجاه التحليلي النفسي بأنه يتجاوز مجرد وصف الشخصية ويهتم بطبيعتها الديناميكية وذلك بمعرفة الدوافع التي تكمن وراء السلوك بغية التمكن من التنبؤ بسلوك الفرد في المستقبل (عبد الرحمن العيسوي د – ت: ٢٠٧ – ٢٣١).

وتنقسم سمات الشخصية إلى سمات مصدرية او أساسية وسمات ظاهرية أو سطحية، وهذا هو التصنيف الذي وضعه (كاتل). والسمات السطحية هي تلك التي يمكن ملاحظتها مباشرة وتظهر في العلاقات بين الأفراد، كما يتضح من طريقة الشخص في إنجاز عمل ما أو في الإجابة عن الاختبارات، وتعد السمة السطحية أكثر قابلية للتعديل تحت ضغط الظروف البيئية، بينما السمات الأساسية يرى كاتل أنها هي التكوينات الحقيقية الكامنة خلف السمات السطحية والتي تساعد على تحديد السلوك الإنساني وتفسيره. وعلى هذا فالسمات الأساسية ثابتة وذات أهمية بالغة، والسمات الأساسية يمكن أن تنقسم إلى سمات تكوينية وسمات تشكلها البيئة فالأولى داخلية وذات أساس وراثي، والثانية تصدر عن البيئة وتتشكل بالأحداث التي تجري في البيئة التي يعيش فيها الفرد (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٦: ٧٤).

٢ – تقدير الذات:

لا يكاد يكون هناك إجماع على تعريف محدد لتقدير الذات، لكن هذا المفهوم غالبا ما يعرف على انه احترام الفرد لذاته مع ميل ورغبه لهذا الاحترام، وفيما يلي عرض لتعريفات تقدير الذات:

ترى عزة عبد الكريم (١٩٨:٢٠٠٢) أن تقدير الذات يعني أن ينظر الفرد لذاته نظرة تتضمن ثقته في نفسه بدرجة عالية ،والشعور بالكفاءة والجدارة والاستعداد لتقبل الخبرات الجديدة، والقدرة على إدارة

وتصريف الأمور، كما يعد ذلك حكما من الفرد على قيمته الذاتية في أثناء تفاعله مع الآخرين.

وترى عزيزة السيد (٢٠٠٣: ٢٦) أن تقدير الذات عبارة عن تقدير الآخرين للفرد،ويشمل ذلك التقبل والمكانة والمركز والشهرة، واحترام الفرد لذاته مع ثقته في نفسه وقوة شخصيته.(في بدير السيد بدير ٢٠٠٣:١٠٣)

يرى فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقي(١٩٩١) أن تقدير الذات هو الحكم الشخصي للفرد عن قيمته الذاتية والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد عن نفسه.

يرى حسين الدريني ومحمد أحمد سلامة، وعبد الوهاب كامل (د. ت) أن تقدير الذات هو تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته ومدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفؤ.

وهناك من يؤكد على أن تقدير الذات يتمخض عن وعي أو رؤية سليمة موضوعية للذات، فقد يغالي الفرد في تقديره لذاته ويصاب بما يمكن أن نسميه بسرطان الذات أو تضخم مرضي في ذات الفرد يجعله غير مقبول من الآخرين، ويبحث عن الكلام بدون عمل والعدوانية اللفظية أو أن الفرد قد لا يعطي نفسه حقها ويحط من قدرها وبالتالي ينحدر بذاته نحو الونية والإحساس بالنقص. (في عبد الله عسكر ١٩٩١: ٩)

ويتبنى الباحث تعريف حسين الدريني ومحمد أحمد سلامة، وعبد الوهاب كامل (د. ت) والذي يعرف بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته ومدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفؤ.

٣- مفهوم الذات الأكاديمي:

يُعرف جابر عبد الحميد وعلاء كفافي (١٩٩٥: ٤٨٣٨) مفهوم الذات بأنه مفهوم الفرد وتقييمه لنفسه بما يشتمل عليه من قيم وقدرات وأهداف واستحقاق شخصي.

يرى حامد زهران (١٩٩١: ٧٣) أن مفهوم الذات ما هو إلا تكوين معرفي منظم متعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات وتظهر في وصف الفرد لذاته وهو ما يسمى مفهوم الذات المدرك.

ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وكامل وتنظيم وبورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه. ولذا فإنه ينظم ويحدد سلوكه. وينمو مفهوم الذات تكوينيا كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات (حامد زهران، مرجع سابق: ٧٤)

ويشير حامد زهران (١٩٩١: ٧٤) إلى أن هناك جوانب لمفهوم الذات هي الذات الواقعية، الذات المدركة، الذات الاجتماعية.

وينمو مفهوم الذات ويتطور عبر مراحل نمو الفرد ففي مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ تكون هذا المفهوم من اللحظة الأولى من الميلاد، فيبدأ الطفل في استكشاف جسمه عبر حواسه المختلفة، ويبدأ في بناء الأفكار، وتتكون المشاعر التي يستطيع أن يصف بها ذاته، ويرجع ذلك غلى دور التنشئة الاجتماعية، والظروف الأسرية في تشكيل هذا المفهوم (محمود حسين ١٩٨٧: ١٠٣ – ١٢٨).

وبناء على ما سبق فأن الباحث الحالي يرى أن مفهوم الذات الأكاديمي هو: الاعتقاد الذي يحمله المتعلم عن قدراته الأكاديمية، ويقاس ذلك بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لعلم أحكام التجويد الذي قام الباحث بإعداده.

٤- مفهوم التعلم التعاوني:

بدأ الاهتمام بالتعلم التعاوني منذ عام ١٩٠٠م إلا أن الدراسات والأبحاث لم تبدأ بالتركيز على تطبيقاته داخل الفصل الدراسي إلا في بداية السبعينات، وقد طور طرق التعلم التعاوني سلفيان معتمدا على نظريات علم النفس، وطور ديفيد روجرز طريقة التعلم معا بناءا على نظريات علم النفس الاجتماعي، وطور جونسون أسلوب التدريس لمجموعات العمل معتمدا على نظريات علم الاجتماع. (الفت محمد فوده: ٢٠٠٣: ص: ١- ٣٧).

ومن أهم الأشخاص الذين دعموا فكرة التعلم التعاوني بطريقة غير مباشرة جان بياجيه، العالم النفسي الشهير، والذي كان له أكبر الأثر على المناهج وتنظيم سلم التعليم، حيث أن نظرية بياجيه تؤكد على أن التعلم عند الفرد ينتج من خلال التعاون الجماعي بين الأقران، وقد أوضح بياجيه أن الأطفال يكتشفون المعنى ويكونون شخصيتهم بناء على أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين الآخرين وأن ذلك التفاعل ينتج عنه كثير من التفاوت والمناقشة مما يؤدي إلى تنمية مهارة الاستماع وغرس وتشجيع المهارات اللازمة لبناء الفرد. (الفت محمد فوده: مرجع سابق: ص: ١-٣٧)

تعرف (كوثركوجك، ١٩٩٧:٣١٥) التعلم التعاوني بأنه: نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية.

يرى سليفن (Slavin,1987) في بريدهوفت (Bredehoft,B. 1991) أن التعلم التعاوني هو عملية تعليمية يعمل فيها التلاميذ معا بكل مستويات الأداء داخل مجموعات صغيرة نحو هدف واحد للمجموعة وأهم خاصية من خصائص التعلم التعاوني هو أن نجاح طالب واحد يؤدي إلى نجاح باقي الطلاب.

ويرى إبراهيم احمد مسلم (د-ت) أن التعلم التعاوني عبارة عن التعلم في مجموعات تعاونية غير متجانسة مكونة من ٣-٤ أشخاص يعملون معا تحت إشراف المعلم أو ضمن إطار من التعاون الذاتي داخل المجموعة من اجل أن يساعد بعضهم بعضا في عملية التعلم.

ويرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson 1985) في بريدهوفت Bredehoft, 1991 أن الحوار التعاوني يحدث عندما تتعارض أفكار ومعلومات ونظريات ووجهات نظر شخص ما مع شخص أخر ويحاول الاثنين معا الوصول إلى اتفاق.

و يعرفه عبد السلام (٢٠٠٠: ٨١ ــ ١٧٨) بأنه: أسلوب أو نموذج تدريس يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم من بعضهم البعض في مجموعات صغيرة عن طريق الحوار والتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم، واكتساب خبرات التعلم بطريقة اجتماعية، ويقومون معاً بأداء المهام والأنشطة التعليمية تحت توجيه ومساعدة المعلم، وتؤدي بهم في النهاية لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات بأنفسهم وتحقيق الأهداف المرغوبة.

كما يرى جونسون وزملاؤه (١٩٩٥) أن التعلم التعاوني هو الاستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة، بحيث يعلم الطلاب بعضهم بعضا بقصد زيادة تعلمهم إلى أقصى حد ممكن، حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات مكونة

من ٢ – ٥ طلاب بعد أن يتلقوا تعليمات بذلك من المعلم، ويبدءون في العمل حتى يفهمه وينجزه جميع أعضاء المجموعة. (في رشيد بن النوري البكر ٢٠٠٢: ٢٢٥)

ويعرف برنس مايكل (Prince, Michael (2004 pp:1-10 التعلم التعاوني بأنه أسلوب يشمل أي طريقة تدريس يقوم فيها الطلاب بالتعلم من خلال مجموعات صغيرة ذات هدف مشترك واحد، ولهذا يرى أن التعلم التعاوني يشمل جميع طرق التدريس التي تعتمد على المجموعات ويكون فيها التقويم لكل طالب على حدى.

ويرى حمزة أبو النصر ومحمد جهاد جمل (٢٠٠٥: ٧٥) أن التعلم التعاوني هو أسلوب في تنظيم الصف، ويتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يجمعها هدف مشترك هو إنجاز المسؤولية مع تحمل مسؤولية تعلمهم.

ويرى محمد نجيب مصطفى (٢٠٠٦: ١٩٤) أن التعلم التعاوني نموذج تدريسي يعمل فيه الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة في كل منها؛ لتحقيق أهداف مشتركة وهي إنجاز المهام المطلوبة منهم، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم، ويكون كل عضو في المجموعة مسئولا عن تعلمه وتعلم زملائه، وذلك بما يقدمه من إسهامات في سبيل إنجاز هذه المهمة.

فالتعلم التعاوني لا يعني أن يجلس الطلاب متجاورين ليتحدثوا مع بعضهم البعض ويقوم طالب واحد منهم بإنجاز العمل بينما يقوم الآخرون بمراقبته بل أن الكل يشارك وكل له دور.

وعرف عبد الرحيم دفع السيد (٢٠٠٧: ١٣٨) التعلم التعاوني بأنه إستراتيجية تدريس تعتمد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة مكونة من (٤-٦) تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات يعملون معا

لتحقيق أهداف مشتركة ويتفاعلون فيما بينهم ويعتمدون بعضهم على بعض متحملين مسئولية تعلمهم وتعلم زملائهم، ثم يتم تبادل الخبرات بين المجموعات على أن يكون دور المعلم هو التوجيه والإرشاد وتنظيم الموقف التعليمي والتقويم.

خصائص التعلم التعاوني:

من خلال العرض السابق لتعريفات التعلم التعاوني أمكن استخلاص الخصائص التالية للتعلم التعاوني:

١. تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتراوح ما بين (٢- ٧) طلاب.
٢. توزيع العمل على كل مجموعة وإعطاءهم التعليمات الخاصة بالعمل.
٣. توزيع الأدوار على أعضاء كل مجموعة بحيث يكلف كل عضو بمهمة ما هي جزء من العمل.
٤. يتعاون أعضاء المجموعة فيما ينهم حول فهم العمل المطلوب منهم وإنجازه بنجاح.
٥. تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه أمام باقي المجموعات لتقييم النتائج.
٦. يتحمل كل عضو في الجماعة وكذلك الجماعة مسئولية العمل الذي تم إنجازه.
٧. تتم جميع الأعمال تحت إشراف وتوجيه المعلم.

(جودة السيد شاهين ٢٠٠٧: ١٩٤)

ويذكر كل من رامسدن وانتوسل Ramsden & Entwistle 1981 (pp: 368 – 383) ثمانية عناصر للوصول لبيئة تعليمية إيجابية هي:

١- التدريس الجيد.
٢ الانفتاح على الطلاب.
٣- حرية التعلم.

٤- وضوح الأهداف.

٥- التوافق المهني.

٦- البيئة الاجتماعية.

٧- العبئ التدريسي.

٨- وسائل التدريس الرسمية.

ولتكون بيئة التعلم مناسبة ذكرا تشكرنج وجامسون Chickering & Gamson 1987) ستة مبادئ لخلق بيئة تعليمية مناسبة:

١- حفز الاهتمام وتوفير الشرح المناسب

٢- إظهار الاهتمام والاحترام للطلاب وما يتعلمونه

٣- استخدام اسلوب التقييم المناسب والتغذية المرتجعة والمشجعة

٤- وجود أهداف واضحة ذات تحدي فكري ويمكن للطلاب الوصول إليها

٥- وضع الطلاب أمام اختيار لأسلوب التعلم التعاوني المناسب لهم

٦- التركيز على تعلم الطالب وليس تدريس المعلم بقياس التعلم وليس التدرس وتعديل التدريس بناء على ذلك.

ويذكر زيد الهويدي(٢٠٠٥:٢٥٦) انه لكي يكون التعلم تعاونيا لابد أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية هي:

١- الاعتماد المتبادل الايجابي.

٢- الاعتماد المباشر المشجع.

٣- المساعدة الفردية

٤- تكوين المهارات الخاصة للعلاقات بين الأشخاص.

٥- المعالجة الجمعية.

الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعلم التقليدي:

لخص (جونسون وجونسون ١٩٩٨: ٣٤ ــ ٣٥) الفروق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعليم التقليدي في النقاط التالية:

١- **التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة:** وهذه مفتقدة في التعلم التقليدي، حيث يقوم التعلم التعاوني على أساس التفاعل الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة، بينما تفتقر مجموعات التعليم التقليدي لمثل هذا التفاعل.

٢- **المسؤولية الفردية** أما التعلم التقليدي فلا توجد مسؤولية على الفرد: تحدد مجموعات التعلم التعاوني مسؤولية معينة لكل فرد في المجموعة، أما في مجموعات التعليم التقليدي فقد لا تقع أدنى مسؤولية على الفرد ولا تكون له مساهمة في الموقف التعليمي

٣- **الخصائص الشخصية لأعضاء المجموعة:** في مجموعات التعلم التعاوني يختلف أعضاء المجموعة الواحدة في خصائصهم الشخصية وقدراتهم بعكس مجموعات التعليم التقليدي التي يلاحظ فيها التجانس.

٤- **قيادة المجموعة:** يقود المجموعة جميع الأعضاء في حالة التعلم التعاوني بعكس المجموعة التي يقودها فرد واحد في حالة التعليم التقليدي.

٥- **التدعيم والتشجيع:** يكون المتعلم في مجموعة التعلم التعاوني مسؤولاً عن تعليم غيره ومن ثم فإن أعضاء المجموعة الواحدة يتوقعون الحصول على التدعيم والتشجيع من بعضهم البعض، أما في حالة مجموعات التعليم التقليدي فمن النادر أن يتحمل طالب مسؤولية تعليم طالب آخر داخل المجموعة.

٦- **أغراض الطالب:** في مجموعات التعلم التعاوني تتلخص الأغراض التي يرجى من الطالب الوصول إليها في وصوله إلى أقصى درجة من

علاقات العمل مع غيره من الطلاب، بينما في مجموعات التعليم التقليدي فالتركيز ينصب على إتمام المهمة فقط.

٧- **المهارات الاجتماعية:** لكي يعمل الطالب بشكل تعاوني فإنه يحتاج إلى بعض المهارات الاجتماعية مثل: القيادة، الاتصال،... وغيرها، أما في حالة التعليم التقليدي فقد لا يحتاج الطالب لمثل هذه المهارات بل يحتاج إلى مهارات شخصية تعلم في أغلب الأحوال بطريقة خاطئة.

٨- **دور المعلم:** يقوم المعلم في مجموعات التعلم التعاوني بملاحظة أعضاء المجموعة، وتحليل المشكلات التي تواجههم أثناء العمل، ثم إبلاغهم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالكيفية المثلى لإدارة العمل، بعكس الحال في مجموعات التعليم التقليدي التي تفتقر في كثير من الأحيان لذلك.

٩- **الطريقة التي تعمل بها المجموعة:** يقوم المعلم في مجموعات التعلم التعاوني بصياغة الإجراءات المتعلقة بالكيفية التي تعمل بها المجموعة، أما في حالة مجموعات التعليم التقليدي فقد لا يعطي المعلم انتباهاً للطريقة التي تعمل بها المجموعة.

ويختلف التعلم التعاوني عن التعلم الجماعي التقليدي في بعض الأمور أهمها:

- يبنى التعلم التعاوني على المشاركة الإيجابية من أعضاء المجموعة، لكن في التعلم التقليدي يكتفي الطلاب بقيام طالب واحد منهم بتنفيذ العمل.
- يظهر في التعلم التعاوني مسؤولية كل عضو تجاه تعلم نفسه وتعلم الأخرين والتعلم الجماعي التقليدي على العكس من ذلك.
- يؤدي كل الأعضاء أدوار قيادية في التعلم التعاوني، ولكن في التعلم الجماعي التقليدي يتم تعيين قائد واحد مسؤول عن تعلم المجموعة.

- يستهدف التعلم التعاوني الإرتقاء بتحصيل كل عضو في المجموعة إلى الحد الأقصى، ولكن يهتم الطلاب في التعلم الجماعي التقليدي بإكمال المهمة المكلفين بها.
- يتباين الطلاب في مجموع التعلم التعاوني في القدرات والتحصيل، ولكن قد تكون مجموعة التعلم الجماعي التقليدي متماثلة في القدرات والتحصيل.
- يصلح إستخدام التعلم التعاوني في حل المشكلات وتدريب الطلاب على التفكير المفتوح وإتاحة الفرصة للطلاب لمساعدة بعضهم البعض (محمد نجيب مصطفى،مرجع سابق: ١٩٤ – ١٩٥).

٥- المحاضرة:

يمكن تعريف طريقة المحاضرة بأنها: (طريقة التدريس التي تعتمد على قيام المعلم بإلقاء المعلومات على الطلاب، مع استخدام السبورة أحيانا في تنظيم بعض الأفكار وتبسيطها، في حين يجلس الطالب هادئا، مستمعاً، مترقبا دعوة المعلم له لترديد بعض ما سمعه من المعلم). (سعيد جابر المنوفي، مرجع سابق:٤٣.)

وتعرف استراتيجة المحاضرة بأنها احدي استراتيجيات التدريس التي تجمع بين طريقتي التدريس الشرحي والمناقشة بمعنى أنها تنضوي على قيام المعلم بإلقاء المعلومات أو شرحه لها- أولاً –وعلى قيامه بالحوار مع طلابه ثانياً (حسن حسين زيتون ٢٠٠٣: ١١١)

وهي الطريقة التي يقوم فيها المعلم بشرح بعض المعلومات (حقائق – مفاهيم- قوانين وغيرها)، ويستخدم السبورة أحياناً أو وسيلة أخري، بينما يجلس الطلاب داخل حجرة الدراسة هادئين يستمعوا وينصتوا لما يقوله المعلم حول موضوع الدرس. ولكن ينبغي أن يكون

لدى هؤلاء الطلاب القدرة والخبرة التي تساعدهم على متابعة الإلقاء وفهم ما يقدم لهم (محمد نجيب مصطفى عطية،٢٠٠٦: ١٤٥)

كما أنها إحدى طرق وأساليب التدريس القديمة جدا والتقليدية، ويكون المعلم خلالها هو محور الارتكاز في العملية التعليمية،فهو الذي يلقي دروسه،بينما يكون المتعلم متلقيا ومستقبلا فقط لكل ما يقوله المعلم (ماهر إسماعيل صبري ٢٤٣:٢٠٠٤)

وتعد المحاضرة إحدى طرق التدريس التقليدية، وهي طريقة تقوم على نقل المعلومات أو المادة العلمية من قبل المعلم من الكتاب الدراسي إلى التلميذ، كما أن المعلم يقوم بشرح وتفسير المادة مستعينا بالسبورة والطباشير، بينما يكون دور المتعلم للاستماع وتسجيل الملاحظات أو بعض ما يقوله المعلم (زيد الهويدي، ٢٠٠٥: ١٤٩)

ويشير الأدب التربوي إلى بعض ميزات المحاضرة التي من بينها: أنها طريقة اقتصادية، ويمكن استخدامها في الصفوف المزدحمة التي تزدحم فيها الصفوف الدراسية، كما أنها تساعد في عرض المادة التعليمية عرضا منظما، وكذلك فان مجالات استخداماتها واسعة كالندوات والمؤتمرات ولا تتطلب أجهزة أو أدوات مخبريه يتعذر شراؤها (زيد الهويدي، مرجع سابق:١٤٩)

٦- علم التجويد:

هو علم يبحث في الكلمات القرآنية من حيث: ضبط الكلمات والحركات وإعطاء الحروف حقها من الصفات اللازمة التي لا تفارقها كالاستعلاء والاستفال، أو مستحقها من الأحكام الناشئة عن تلك الصفات كالتفخيم والترقيق والإدغام والإظهار وغير ذلك. (فهد بن مطني القمعان ٢٠٠٢: ١٨).

أ. علم أحكام التجويد:

معرفة قواعد وأحكام التجويد العلمية والعملية (سطوحي سعد، ٢٠٠٧: ١٧٢).

ب: علم التجويد

علم التجويد هو العلم المدون على شكل قواعد وأحكام تعرف به كيفية النطق بالكلمات القرآنية، وأدائها جيدة خالية من الرداءة، أما تجويد التلاوة؛ هو عملية إتقان النطق الصحيح لألفاظ القرآن الكريم عند تلاوته، وتجويد الحروف؛ هو أداؤها جيدة اللفظ، تطابق أو تتابع أجود نطق لها، وهو نطق رسول الله (صلى الله عليه وسلم). (حسني شيخ عثمان ٢٠٠٤: ٥٩).ويرى أبو عبد الرحمن جمال إبراهيم القرش (١٤٢٥) أن التجويد: لغة: التحسين، والإتقان. واصطلاحا: إعطاء كل حرف حقه ومستحقه.وغايته: صون اللسان عن الخطأ في كتاب الله (جل وعلا) وموضوعه: كلمات القرآن الكريم. وفضله: من أشرف العلوم لتعلقه بأشرف كتاب وهو القرآن الكريم. وعن أهمية علم التجويد فيرى أبو عبد الرحمن جمال إبراهيم القرش (١٤٢٥) أنه يساعد على تجنب اللحن والتحريف في كتاب الله تعالى من تأثير اللهجات المحلية، واللبس بين الحروف، والمحافظة على أدائه من استبدال الحركات، كضم المكسور، وفتح المضموم، وتسكين المتحرك، وفيما يتعلق بحكمه:فمن الناحية النظرية: فرض كفاية، إذا قام به البعض سقط عن الباقين. ومن الناحية التطبيقية: واجب لقوله تعالى ﴿ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً ﴾(سورة المزمل الآية ٤) ومن معاني التجويد أيضا: فهو مصدر من جود تجويدا: إذا أتى بالقراءة مجودة الألفاظ بريئة من الجور في النطق بها، ومعناه انتهاء الغاية في إتقانه، وبلوغ الغاية في تحسينه، ولهذا يقال: جود فلان في كذا إذا فعل ذلك (جيدا) والاسم من الجودة. فالتجويد هو حلية التلاوة وزينة القراءة، وهو

إعطاء الحروف حقوقها وترتيبها مراتبها ورد الحرف إلى مخرجه وأصله، وإلحاقه بنظيره، وإشباع لفظه وتلطيف النطق به على صيغته وهيئته، من غير إسراف ولا تعسف، ولا إفراط ولا تكلف (علي حسين البواب ١٩٨٥ ٤٧-٤٨) ويرى (فهد بن مطني القمعان ٢٠٠٢) أن التجويد لغة: التحسين والإتقان: يقال جودت الشئ تجويدا أي حسنته تحسينا واصطلاحا: علم يبحث في الكلمات القرآنية من حيث: ضبط الكلمات والحركات وإعطاء الحروف حقها من الصفات اللازمة التي لا تفارقها كالاستعلاء والاستفال، أو مستحقها من الأحكام الناشئة عن تلك الصفات كالتفخيم والترقيق والإدغام والإظهار وغير ذلك. (فهد بن مطني القمعان ٢٠٠٢: ١٨)، ويعرفه فهد عبد الرحمن الرومي، ومحمد السيد الزعبلاوي (١٩٩٦) في اللغة:بأن التجويد مصدر من جود تجويدا، والاسم منه الجودة (لضم الجيم وفتحها)، ومعنى جود: أتقن، والجيد ضد الرديء،ومعناه في الاصطلاح: علم يبحث في الكلمات القرآنية من حيث إعطاء حقها من الصفات اللازمة التي لا تفارقها ومستحقها من الأحكام الناشئة عن تلك الصفات.

ويذكر أبو عبد الرحمن جمال القرش (المرجع السابق)الأدلة على وجوب التجويد العملي:

١- إن التقصير غي تعلم كيفية القراءة يساعد على التحريف في كتاب الله.

٢- التجويد العملي لا يمكن أن يؤخذ من المصحف مهما بلغ من الضبط والإتقان وذلك مثل الإخفاء والإقلاب والإدغام.

٣- أن النبي ﷺ صلى الله عليه وسلم لم يكن مخولا له القراءة على سجيته بل كان يعرضه على جبريل عليه السلام فيعلمه، والنبي أفصح الفصحاء، فغيره أولى بذلك.

٤- أن الصحابة رضوان الله عليهم لم يكن مخولا لهم القراءة على سجيتهم بل حدد لهم الرسول ﴿صلى الله عليه وسلم﴾ من يقرؤون عليه قال ﴿صلى الله عليه وسلم﴾:"خذوا القرآن عن أربع: عبد الله بن مسعود وسالم، ومعاذ، وأبي بن كعب" (رواه البخاري)

٥- العناية بتجويد القرآن يحافظ على تواتره كما أنزله الله تعالى غضا طريا.

٦- أن العناية بأداء القرآن الكريم من تعظيم شعائر الله قال الله تعالى ﴿ ذَلِكَ وَمَن يُعَظِّمْ شَعَائِرَ اللَّهِ﴾ (سورة الحج الآية ٣٢).

٧- أن التقصير والإهمال يؤدي إلى التخبط والعشوائية عند قراءة القرآن الكريم (أبو عبد الرحمن جمال إبراهيم القرش ١٤٢٥هـ ١١- ١٣).

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث وسيقوم بعرضها على النحو التالي:

قام جونسون وسلافن (1987) Johnson & slvin بتحليل نتائج بحثية تدعم فاعلية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة والطريقة الفردية، وأوضحت أكثر من (٦٣) دراسة أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحصيل أكبر مقارنة بالطريقة التنافسية التقليدية فيظهر الطلاب اعتبار للذات، كما أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد، كما يزيد من دافعية الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية وهناك أمثلة من التعلم التعاوني تتمثل في فريق العمل والتعلم التعاوني. (في بريدهوفت Bredehoft.B 1991).

أجرى محمد محمد شوكت (١٩٨٨) دراسة لتقدير الذات من حيث علاقته بالذكاء والتحصيل الدراسي، والعلاقات بين الأقران. هدف البحث إلي دراسة العلاقة بين تقدير الذات لكل من الذكاء والتحصيل الدراسي والعلاقات بين الأقران ، ودراسة القيم التنبؤية لهذه المتغيرات في تقدير الذات ،

ودراسة الفروق بين الجنسين في تقدير الذات، ودراسة الفروق في تقدير الذات في مراحل عمرية مختلفة، وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات ومتغيرات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلي أن الذكاء والتحصيل الدراسي والعلاقات بين الأقران أوجدت إسهاماً في تقدير الذات وأن أكثرها أسهاما العلاقات بين الأقران، كما توصلت إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وتناول لانش، روبين(Lynsh,Robin K ,1991) التعلم التعاوني ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي: دراسة نظرية عن مفهوم الذات كمتغير بسيط في العلاقة بين التعلم التعاوني والتحصيل الأكاديمي، هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي استخدمت الدراسة التعلم التعاوني كمتغير مستقل ومفهوم الذات وأهداف التلميذ كمتغيرات وسيطة، والتحصيل الأكاديمي كمتغير تابع، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقمص الطلاب لأدوار التعلم التعاوني يؤثر على مفهوم الذات لدى هؤلاء الطلاب داخل المجموعة فهو يؤدي إلى تبني أهداف المجموعة وتوقعات المجموعة، وهذا يؤثر على قدرة المتعلمين في التعلم، وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين اشتركوا كثيرا في دروس التعلم التعاوني كانت درجاتهم أعلى في مقياس مفهوم الذات كما أن مفهوم الذات الأكاديمي ارتبط بالأكاديمية ارتباطا موجبا.

أجرى بريدهوفت (Bredehoft, B. 1991pp.120-122) دراسة استهدفت التعرف على النقاش التعاوني داخل الفصل، حيث قرر أن في المنافسة أو النقاش قد يكسب البعض ويخسر الآخرون وقد تحدث لهم بعض الأشياء مثل الغضب، وانخفاض تقدير الذات وضعف الانجاز، وعلى الجانب الأخر من الممكن التعاون داخل الفصل، وبهذا يمكن أن نصل إلى القمة بدون

مساعدة الآخرين، ربما يكون أفضل درس يتعلمه الطلاب في أي مجال اليوم هو أن يكون لديهم مهارة في كيفية العمل مع الآخرين، ومع التحول من النموذج التنافسي إلى النموذج التعاوني، فإن الفصل داخل الجماعة يمكن أن يصبح معملاً تستفيد منه المجموعات، وأكد بريدهوفت (Bredehoft,1991) أنه لا يوجد كثير من البحوث التي تمت في مجال التعلم التعاوني في المرحلة الجامعة مقارنة بالمرحلة الابتدائية والثانوية.

وتناول أحمد مهدي (١٩٩٢) "بعض السمات الوجدانية والدافعية لدى عينة من تلاميذ ذوي مستويات متفاوتة في كل من القدرة والتحصيل الدراسي هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في بعض السمات الوجدانية والمعرفية مثل مفهوم الذات الأكاديمي، موضع الضبط الأكاديمي، والاتجاه نحو الدراسة، لدى مجموعات من تلاميذ الصف السادس، الثامن، والأول الثانوي من الجنسين (ذكور، إناث) ذوي مستويات متفاوتة في القدرة والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة النهائية من ١٩٣ تلميذاً وتلميذة من عدد من المدارس التابعة لإدارة شبرا الخيمة التعليمية بمحافظة القليوبية، يتصف أداء العينة بأنهم دون الوسيط في التحصيل الدراسي وأعلى من المتوسط في الذكاء. وقد استخدم الباحث عدداً من الأدوات وهي مقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد الباحث، ومقياس المسئولية عن التحصيل إعداد كرندال وآخرون، وقد أعده باللغة العربية، جابر عبد الحميد، وكذلك مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة الذي أعده كل من جابر عبد الحميد، سليمان الخضري الشيخ، وقام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لجميع الأدوات بالطرق الإحصائية المناسبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف السادس والصف الثامن لصالح تلاميذ الصف السادس في مفهوم الذات الأكاديمي. عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثامن وتلاميذ الصف الأول الثانوي في مفهوم الذات الأكاديمي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصفوف الدراسية الثلاثة (السادس، الثامن، الأول الثانوي) في مفهوم الذات الأكاديمي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف السادس وتلاميذ الصف الثامن لصالح تلاميذ الصف الثامن في موضع الضبط الأكاديمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف السادس وتلاميذ الصف الأول الثانوي في موضع الضبط الأكاديمي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثامن وتلاميذ الصف الأول الثانوي في موضع الضبط الأكاديمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصفوف الدراسية الثلاثة (السادس، الثامن، الأول الثانوي) في موضع الضبط الأكاديمي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف السادس وتلاميذ الصف الثامن في الاتجاه نحو الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف السادس وتلاميذ الصف الأول الثانوي في الاتجاه نحو الدراسة لصالح تلاميذ الصف السادس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثامن وتلاميذ الصف الأول الثانوي في الاتجاه نحو الدراسة لصالح تلاميذ الصف الثامن. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصفوف الدراسية الثلاثة (السادس، الثامن، الأول الثانوي) في الاتجاه نحو الدراسة.

أجرى محمد مصطفي الديب (١٩٩٢) دراسة هدفت إلي الكشف عن اثر كل من التنافس والتعاون علي تحصيل النصوص الأدبية لدي تلاميذ الصف السابع وافترضت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل للنصوص الأدبية بين كل من مجموعة التنافس ومجموعة التعاون، وقد أوضحت النتائج ارتفاع نسب تكرار استجابات التلاميذ في

المواقف التنافسية، وكذلك دلت النتائج علي فاعلية المعالجة التعاونية مما يدل علي أهمية كل من المعالجة التنافسية و التعاونية وأثرهما الايجابي علي التحصيل في حين تفوق التلاميذ في الأسلوب التعاوني حيث وجدت فروق دالة بين التنافس والتعاون علي التحصيل.

وأجرى حسن محمد العارف (١٩٩٦) دراسة هدفت إلي التعرف علي اثر استخدام التعلم التعاوني علي التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا في مادة العلوم وزعوا علي مجموعتين إحداهما تجريبية وقسموا إلي (١١) مجموعة غير متجانسة يدرس لها باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني والمجوعة الأخرى ضابطة يدرس لها بالطريقة التقليدية وأشارت الدراسة إلي فاعلية استخدام التعلم التعاوني في ارتفاع مستوي التحصيل الدراسي لدي أفراد المجموعة التجريبية كما أوضحت الدراسة اكتساب أفراد المجموعة التجريبية لعدة مهارات منها الثقة بالنفس – القدرة علي التفاهم – الاتصال تقدير العمل التعاوني.

وتناول بانرجي وفيديابتي (Banerjee & Vidyapati 1997, pp.903-910) أثر أسلوب المحاضرة وإستراتيجية التعلم التعاوني علي التحصيل في كيمياء عند طلاب قبل التخرج وهدفت الدراسة إلى مقارنة مدى تأثير أسلوب المحاضرة وإستراتيجيات التعلم التعاوني على التحصيل في الكيمياء العامة للطلاب في سن ما قبل التخرج، تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن نتائج التحصيل كانت متشابهة في الفصلين بعد استخدام الطريقتين، ولا يوجد أثر دال للخلفية الثقافية للطالب سواء كان طالبا تخصص رياضيات أو طالبا تخصص بيولوجي، وكذلك لا يوجد أثر دال للجنس. بمعنى أن خلفية الطالب الثقافية غير دالة في

علاقتها بالتحصيل، وكذلك نوع الطالب (ذكر / أنثى) غير دالة في علاقتها بالتحصيل.

كما هدفت دراسة ملكة حسين صابر (١٧٠:١٩٩٩) إلي الكشف عن اثر التعلم التعاوني الجمعي في اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوي/أدبي لبعض مفاهيم مادة علم النفس واتجاهاتهن نحو معالجة التعلم التعاوني وتكونت المجموعة المشاركة في الدراسة من وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ طالبة من طالبات السنة الثانية ثانوي وتم تقسيمهن إلي مجموعتين قوام كلا منهما إلي (٤٠) طالبة إحداهما تجريبية درست وفق معالجة التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية، (المجموعة التجريبية) وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق الطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة كلين وشناكنبرج (Klein & Schnackenberg 2000 :p.332) إلى الكشف عن اثر التعلم التعاوني والدافع للانتماء علي التحصيل الأكاديمي والاتجاهات والتفاعلات بين الطلاب، وتكونت المجموعة المشاركة من ٢٢ طالباً جامعيا تم تصنيفهم علي أنهم (مرتفعين –منخفضين) في الحاجة إلي الانتساب أو الانتماء، وتم استخدام معالجة التعلم التعاوني ومعالجة التعلم الفردي إثناء تلقي درس تعليمي تلفزيوني و أسفرت نتائج الدراسة عن اكتساب الطلاب الذين تعلموا بطريقة التعلم التعاوني لمعلومات اقل من الطلاب الذين تعلموا بطريقة التعلم الفردي كما أنهم اظهروا مزيداً من الدافعية المستمرة للعمل الفردي ولم تؤثر معالجة التعلم علي الأداء في الجانب التطبيقي من الدرس في الاختبار البعدي، كما أوضحت النتائج أن الطلاب ذوي الدافع المرتفع الانتساب اظهروا مزيدا من

الدافعية للعمل مع زميل أكثر من الطلاب ذوي الدافع المنخفض للانتساب في حين أن الطلاب ذوي الدافع المنخفض للانتساب اظهروا مزيدا من الدافعية للعمل بمفردهم.

وتناول خالد عبد اللطيف محمد عمران (٢٠٠٢)..."التعلم التعاوني و تنمية الوعي هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم قام الباحث بتحليل محتوى وحدة "الصناعة والتجارة" بمقرر الدارسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي لتحديد أهم المشكلات الاقتصادية المتضمنة بها والتي يعانى منها الوطن العربي، وقام الباحث بإعداد دليل للمعلم وأوراق عمل للتلميذ وفقاً لإستراتيجية التعلم التعاوني، كما قام ببناء اختبار تحصيلي وأيضاً مقياس المشكلات الاقتصادية، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين، ثم أجريت التجربة الاستطلاعية لضبط أدوات الدراسة. تم تطبيق الاختبار والمقياس على مجموعتي الدراسة تطبيقاً قبلياً، ثم درست المجموعة الضابطة الوحدة المختارة بالطريقة المعتادة ودرست المجموعة التجريبية الوحدة نفسها بإستراتيجية التعلم التعاوني، كما تم إجراء التطبيق البعدي للاختبار والمقياس على مجموعتي الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ان تدريس الدراسات الاجتماعية أدى إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى التحصيل والوعي ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم،كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدي للاختبار التحصيلي ودرجاتهم فى مقياس الوعي بالمشكلات

الاقتصادية المحيطة بهم والمتضمنة فى وحدة الدراسة، ومن ثم يمكن التنبؤ بالوعي فى ضوء نتائج التحصيل.

وتناول ميد جيت وآخرون - Midgett, et,al ,2002 ,pp.132 (143) التحليل المركب وتقدير الذات: تناول التأثيرات المتعددة خصائص الطفل والوالدين والتفاعل بينهما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل مع متغيرات خصائص شخصية الطالب وشخصية الوالدين، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٤ تلميذا بالصف الابتدائي، و١٥٢ تلميذا بالصف السابع مع والديهم، واستخدمت الدراسة نموذج المعادلة المركبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة موجبة بين تقدير الذات والتحصيل، كما أظهرت النتائج أن العلاقات بين العمليات الأسرية والتحصيل عاملا مشتركا في الفاعلية الأكاديمية لدى التلاميذ، بينما لم ترتبط العلاقات الأسرية بتقدير الذات، كما لم توجد علاقة دالة بين تقدير الذات والتحصيل عند دراستها ككل.

وتناول ملتزر (Meltzer 2002 ,pp. 639 -654) إمكانية تحويل بيئة المحاضرة من بيئة مغلقة إلى بيئة تعاونية مليئة بالمثيرات ورأت هذه الدراسة أن التحصيل الدراسي في مقررات لفيزياء التمهيدية في الجامعة ربما يزداد بدرجة كبيرة باستخدام طرق التعلم النشط وهذه الطرق تولد نشاط ذهني كبير لدى التلاميذ وتفعل بين التلميذ والتلميذ من جهة والتلميذ والمدرس من جهة أخرى أكثر من طريقة المحاضرة التقليدية، لكن هناك صعوبات تواجه هذا الأسلوب وهو صعوبة تطبيقه داخل المحاضرات التي بها أعداد كبيرة من الطلاب، استخدمت الدراسة أسلوب التعلم التعاوني الذي تميز بحوارات بين المدرس والطالب والتي تشبه حوار شخص لشخص، وعرضت هذه الدراسة أمثلة لمثل هذه الحوارات وطريقة إجراءها

والمادة العلمية المستخدمة فيها، واختتمت الدراسة بأن طرق التعلم التعاوني في تدريس الفيزياء طرق عملية وفعالة ويمكن توسيع تطبيقاتها لتشمل علوم أخرى.

وقام كاباروست(caparoset.oI,2002) بدراسة هدفت إلي التحقق من فاعلية برنامج قائم علي التعلم التعاوني في تحسين المهارات الاجتماعية للطلاب وتحسين مستوي التحصيل الأكاديمي وتكونت المجموعة المشاركة من طلاب الصف الأول الثانوي حتى الصف الثالث من أماكن مختلفة من شمال ايلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية وأكمل ٨٧ مدرسا مسحا يوضح معالجات التعلم التعاوني المستخدمة في فصولهم الدراسية وأكمل ١٠٥ طالبا يعكس اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني في مقابل التعلم الفردي وقد أوضح تحليل البيانات المرتبطة بأسباب المشكلة يساهم في حدوث السلوكيات الخارجة عن المهمة وأوضحت الدراسات أن هذا السلوك الخارج يمكن أن ينشأ عن ضعف المهارات الاجتماعية وان معظم الطلاب لا يأتون إلي المدرسة بقيم متشابهة وقد تطبيق برنامج مكون من ١٢ أسبوع يتكون من عدة دروس قائمة علي أسلوب حل المشكلة ومعتمدة علي معالجة التعلم التعاوني بهدف التأكيد علي المهارات الاجتماعية الايجابية وتحسين مستوي التحصيل الأكاديمي وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوي التحصيل الأكاديمي والوعي بالمهارات الاجتماعية المناسبة والشعور القوي بالانتماء مع أن العمل مع أفراد من غير الأصدقاء في مجموعات من اختيار المدرسة أوجدت صعوبة للطلاب موضع الدراسة بعد تنفيذ البرنامج كما أن هناك انخفاض ملحوظ للسلوكيات الخارجة للطلاب.

وأجرى أحمد يوسف عبد الرحيم، وزهيه بنت ناصر الشكيلي (٢٠٠٥:٤٧:٦١) دراسة هدفت إلى تحديد أثر إستراتيجية التعلم التعاوني

كتقنية عمليات على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات واتجاهات الطلاب نحوها، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم اختبار الطلاب بامتحان تحصيلي، وكما استخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات، واختبار تحصيلي لقياس الاحتفاظ بالمعلومات بعد مضي ثلاثة أسابيع من الاختبار ألتحصيلي الأول، واستخدمت الدراسة اختبار ت لمعرفة الفروق بين الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل أو الاحتفاظ بالمعلومات بين مجموعتي الدراسة (التعاوني / التقليدية) بينما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في اتجاهات الطلاب نحو الطريقة التدريسية لصالح مجموعة إستراتيجية التعلم التعاوني.

واستخدمت نهى بنت محمد الملا(٢٠٠٤) فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات هدف هذا البحث استقصاء فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات وهذه الكفايات هي: كفايات معرفية، كفايات مهارية، كفايات وجدانية.و استخدمت التصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي فقط عشوائية الاختيار Randomized Post-Test only Control Group Desig وتكونت عينة البحث (٥٠) طالبة معلمة في الفرقة الثالثة قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، ووزعن في مجموعتين: أحداهما تجريبية وعددها (٢٥) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (٢٥) طالبة، وقد طبق البرنامج على المجموعة التجريبية بينما لم يطبق على المجموعة الضابطة.أعدت الباحثة اختباراً تحصيلاً، وبطارية تقويم مهارات التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني وتضمنت: بطاقة ملاحظة

لأداء الطالبة المعلمة في التخطيط لدرس بالتعلم التعاوني،بطاقة ملاحظة لأداء الطالبة المعلمة في تنفيذ إجراءات الدرس بالتعلم التعاوني، بطاقة ملاحظة لأداء الطالبة المعلمة في تحضير البيئة المادية (الفيزيقية) للتدريس بالتعلم التعاوني. بطاقة ملاحظة لأداء الطالبة المعلمة في تنفيذ أساليب تقويم تعلم التلميذات بالتعلم التعاوني.كما أعدت مقياسًا للاتجاه نحو التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني، وطبقت الأدوات-بعد انتهاء البرنامج التدريبي- على أفراد المجموعتين.، تم معالجتها إحصائيًا باستخدام اختبار "ت" t-test. كما تم استخدام أحد مقاييس حجم التأثير المعروف باسم مربع إيتا (٢h) لمعرفة فاعلية البرنامج المقترح على المتغيرات التابعة. و أسفرت نتائج البحث عن ما يلي:وجود فرق ذي دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي عن التعلم التعاوني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة مربع إيتا (٩٣,٢٠%) وهي نسبة مرتفعة التأثير تبين ما للبرنامج من أثر في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني.وجود فرق ذي دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الأدائية الخاصة بالتخطيط والتنفيذ والتحضير والتقويم بإستراتيجية التعلم التعاوني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة مربع إيتا (٨٨,٤٦%) وهي نسبة مرتفعة التأثير تبين ما للبرنامج من أثر في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني، وجود فرق ذي دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تخطيط الدروس بإستراتيجية التعلم التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة مربع إيتا (٦٨,٣٧%) وهي نسبة مرتفعة التأثير تبين ما

للبرنامج من أثر في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني وجود فرق ذي دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تنفيذ إجراءات الدرس بإستراتيجية التعلم التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة مربع إيتا (٨٥,١٨%) وهي نسبة مرتفعة التأثير تبين ما للبرنامج من أثر في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني.

وتناول صلاح الدين حسين وآخرون(٢٠٠٥) مدى فعالية إستراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات وتكونت عينة الدراسة من ١٩٢ تلميذا وتلميذة وكانت أعمارهم تبدأ من ١٠٤ شهرا إلى ١١٨ شهرا بمتوسط ١١٥,٨٣ شهرا وانحراف معياري قدره ٩,٥٤ ، وبلغ عدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ٣٣ تلميذا (١٩ تلميذا ، ١٤ تلميذة)، والتلاميذ العاديين ٩٦ تلميذا وتلميذة (٥٧ تلميذا، ٣٩ تلميذة)، تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات التحصيلية، واختبار تقدير الذات للأطفال ومقياس القابلية للعمل التعاوني، واستخدمت الدراسة القياسات المتكررة، وطريقة شافيه للمقارنات المتعددة، واختبار "ت" لدلالة فروق المتوسطات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن دال عند المستويين ٠,٠١، ٠,٠٥ في تحصيل الرياضيات نتيجة استخدام الإستراتيجية لكل من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين (بنين / بنات) كما لم توجد فروق دالة بين البنين والبنات في تحصيل الرياضيات باستخدام الإستراتيجية لكل من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، بينما وجدت فروق دالة عند المستويين ٠,٠٥ ٠,٠١ في كل من تقدير الذات والقابلية للعمل التعاوني قبل

وبعد استخدام الإستراتيجية لكل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح بعد الاستخدام.

وهدفت دراسة محمد محي الدين عبيدات (٢٠٠٥: ١-٣٦) إلى معرفة اتجاهات طلبة معلم المجال نحو بعض إبعاد التعلم التعاوني في الجامعة الهاشمية وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالبا وطالبة من تخصص معلم مجال في مواد اللغة الإنجليزية واللغة العربية والعلوم والرياضيات (٣٧ طالبا وطالبة، ٣٩ طالبا وطالبة، ٣٧ طالبا وطالبة، و٣٧ طالبا وطالبة) واستخدمت الدراسة أداة لقياس التعلم التعاوني، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة مجال المواد الإنسانية (إنجليزي / عربي) وطلبة مجال المواد العلمية (علوم / رياضيات) نحو أبعاد التعلم التعاوني المستخدمة في الدراسة بشكل عام، كما وجدت فروق بين اتجاهات طلبة معلم مجال اللغة العربية واللغة الإنجليزية وبين طلبة مجال اللغة العربية والعلوم نحو إبعاد التعلم التعاوني لصالح اللغة الإنجليزية واللغة العربية.

وهدفت دراسة محمد حسن عمران (٢٠٠٥) إلي التعرف علي فعالية استخدام طريقة التعلم التعاوني لتدريس بعض موضوعات التعلم العلاجي في تنمية الدافعية والتحصيل لدي طلاب كلية التربية شعبة علم النفس وتم صياغة الوحدات التي تم استخدامها في مادة التعليم العلاجي المقررة علي طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس وفق معالجة الفروق المتعاونة كما تم استخدام مقياس الدافعية لطارق عبد الفتاح لمعرفة دافعية الطلاب وكذلك تم إعداد اختبار تحصيلي في الوحدات المصاغة وتكونت مجموعتا الدراسة من ٦٠ طالبا وتم تقسيمهم إلي مجموعتين (ضابطة وتجريبية) قوام كلا منها (٣٠) طالب، وتم تطبيق المقياس والاختبار التحصيلي علي مجموعتي

الدراسة وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية علي طلاب المجموعة الضابطة في كلاً من مقياس الدافعية والاختبار التحصيلي.

واهتمت دراسة حسين الغمري (٢٠٠٧: ١ - ٢٦) ببحث أثر استراتيجيين للتعلم الفردي والتعلم التعاوني على تحصيل الطلاب في مقرر طرق تدريس اللغة الإنجليزية، تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة الإنجليزية كلية التربية بالإسماعيلية، تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين، مجموعة التعلم التعاوني، (ن = ١٥) ومجموعة التعلم الفردي (ن = ١٥)، واستخدمت الدراسة اختبار T- test، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق مجموعة التعلم التعاوني على مجموعة التعلم الفردي في تحسين تحصيل الطلاب في مقرر طرق تدريس اللغة الإنجليزية،ويعزى هذا التفوق إلى طريقة التعلم التعاوني، والتي تشجع الطلاب على الاعتماد الإيجابي المتبادل وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية من أجل تحقيق أهداف الجماعة، كما أظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء أفراد مجموعة التعلم الفردي، حيث كان يعتمدون على أنفسهم بدلاً من الاعتماد على المعلم كمصدر وحيد للتعلم.

وتناول مورل ستراهم (trahm,2007:pp.63-67)التعلم التعاوني: معالجة المجموعة وحاجات الطلاب لاعتبار الذات والانتماء، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إدراك الطلاب بأن التعلم التعاوني يؤدي إلى إشباع حاجاتهم لتقدير الذات والانتماء، تكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب في المرحلة قبل الجماعية حيث قاموا باستكمال استبيان، وكذلك المشاركة في مقابلات جماعية بعد دراسة استمرت لمدة ١٢ أسبوع باستخدام التعلم التعاوني، وأظهرت النتائج أن معرفة الطلاب بمبادئ التعلم التعاوني ساهمت في إشباع حاجاتهم الخاصة باعتبار الذات والانتماء، وكذلك حاجتهم إلى قبول الأخر

وأوصى الباحث بضرورة إجراء بحوث أخرى في علاقة التعلم التعاوني في مدى قبول الأخر.

وأجرى وورل (Worrell 2007, pp.23-38) دراسة استهدفت التعرف على الهوية العرقية والتحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى أربعة مجموعات من المراهقين الموهوبين أكاديميا، تكونت عينة الدراسة من طلاب موهوبين أكاديميا (٢٨) أمريكان أفارقة و(١٧١) أمريكان أسيويين و(٢٨) أمريكان ملونين و(٩٢) أمريكان بيض جميعهم من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية وقد تم مقارنتهم على أساس الهوية العرقية والاتجاهات، واستخدمت الدراسة مقياس الهوية العرقية للمجموعات المتعددة، وتناولت الدراسة مدى تأثير المتغيرات على تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجموعات الأقلية العرقية لديهم هوية أعلى من أقرانهم البيض، ولكن لم يختلفوا عنهم في الاتجاهات، كما ارتبطت الهوية العرقية بتقدير الذات عند الطلاب الملونين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الاتجاهات وتقدير الذات للطلاب الأمريكان الأفارقة، أما بالنسبة للمجموعتين فلا يوجد أثر دال لمتغير الهوية على تقدير الذات، وبالنسبة للتحصيل اعتبرت الهوية العرقية والاتجاهات مؤشرات سلبية للتحصيل المدرسي على التوالي لدى الطلاب الأمريكان الأفارقة.

وأجرت ميرفت محمد جمال حلمي (٢٠٠٧) دراسة للكشف عن اثر تفاعل الذكاء الوجداني مع معالجتين للتعلم التعاوني في تحصيل الحديث النبوي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري) وهدفت الدراسة الحالية إلي الكشف عن اثر تفاعل الذكاء الوجداني (مرتفع –منخفض) مع معالجتي التعليم (التعاوني الإتقاني – تكامل المعلومات المجزأة) في تحصيل مادة الحديث النبوي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي، و قد قامت الباحثة باختيار

معهدين من معاهد منطقة أسيوط الأزهرية بمحافظة أسيوط وهما معهد أبو تيج ومعهد فتيات موشا وتم توزيع المعالجتين المستخدمتين في الدراسة الحالية، حيث تم التدريس بطريقة (التعلم التعاوني الإتقاني) في معهد أبو تيج الأزهري وبلغ حجم العينة في صورتها النهائية ٨٤ طالبة، ٤٥ طالبة في معهد فتيات أبو تيج الأزهري، و ٣٩ طالبة في معهد فتيات موشا تراوحت أعمارهم من (١٧-١٨)، وحرصت الباحثة علي ألا تستخدم المعالجتين داخل المعهد الواحد منعا لانتقال اثر المعالجة من طالبة أخرى مما يؤثر في الصدق الداخلي للتجربة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: الاختبار التحصيلي، مقياس الذكاء الوجداني إعداد فارق عبد السلام وفؤاد الدواش، اختبار الذكاء العالي السيد محمد خيري -صحيفة الملاحظة الصفية أثناء تنفيذ معالجة التعلم التعاوني -دليل معلم، دليل طالب،وقد أسفرت الدراسة عن وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين مستوي الذكاء الوجداني (مرتفع – منخفض) ومعالجتي التعلم التعاوني (الإتقاني-تكامل المعلومات المجزأة) من حيث الأثر في متوسط درجات الطالبات في تحصيل مادة الحديث النبوي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري وذلك في مستوي التذكر والفهم التطبيق وذلك لصالح مجموعة التعلم التعاوني الإتقاني.

وتناول مارتن هانز (Hanze Marten 2007 , pp. 29 - 41) التعلم التعاوني وتأثيرات الدافعية وخصائص شخصية الطلاب، هدفت الدراسة إلى مقارنة التعلم التعاوني وأسلوب المحاضرة لدى طلاب الصف الثاني عشر (الثالث الثانوي)، تكونت عينة الدراسة من ١٣٧ طالبا في الصف الثالث الثانوي يدرسون مقرر فيزياء، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الطريقتين في التحصيل لمقرر الفيزياء، بينما أظهرت النتائج وجود فروق في خبرة الطلاب في ثلاثة محاور رئيسة هي

(الاستقلالية – الكفاءة – الولاء الاجتماعي)، وكذلك في درجة الدافع الداخلي. وارتبطت الزيادة في الشعور بالكفاءة مع طريقة التعلم التعاوني بأداء أفضل في الفيزياء، وقامت الدراسة بتحليل أربعة جوانب شخصية لدى الطلاب وهي (الخلفية الثقافية – مفهوم الذات الأكاديمي – ووضوح الهدف الأكاديمي – وغموض بعض الجوانب الأكاديمية)، كما أظهرت النتائج أن طريقة التدريس تتفاعل مع مفهوم الذات حيث استفاد الطلاب الذين لديهم مفهوم ذات أكاديمي أقل كثيرا باستخدام طريقة التعلم التعاوني عن استخدام طريقة المحاضرة وذلك لأنهم شعروا بكفاءة أكثر.

وهدفت دراسة غسان عبد العزيز سرحان، زكريا حسن نصر الله (٢٠٠٧: ١٦٩: ٢١٥) إلى استقصاء أثر استخدام دورة التعلم في تدريس العلوم على التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في فلسطين. تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٣/٢٠٠٤. تكونت عينة الدراسة، التي تم اختيارها بصورة قصدية، من ثلاث شعب دراسية، تم توزيعها بصورة عشوائية بسيطة، شعبة ضابطة ودرست بالطريقة التقليدية، وشعبتان تجريبيتان درستا بطريقة دورة التعلم. ضمت كل شعبة ٣١ طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً، وإستبانة لتحديد مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، وإستبانة مفتوحة النهاية للتعرف على وجهة نظر الطلبة حول طريقة المعلم المتبعة في التدريس. إضافة إلى ذلك، قام الباحثان بإعادة تنظيم وصياغة المحتوى العلمي للوحدة المختارة "الكهرباء في حياتنا" من كتاب العلوم، ووضعها في صورة دليلين أحدهما للمعلم والآخر للطالب. ولتحليل البيانات، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي واختبار أقل الفروقات المعنوية (L. S. D.) ومعامل ارتباط

بيرسون، ومعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)،. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل ونمو مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكذلك احتفاظهم بالمفاهيم والمعلومات الواردة في الوحدة الدراسية المختارة لفترة أطول. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي الفوري والمتوسطات الحسابية لدرجات نفس الطلبة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة.

أجرى كولا ول (Kolawale. E.P 2008: pp. 33 - 37) دراسة بعنوان إستراتيجيات التعلم التنافسي وأستراتيجيات التعلم التعاوني على التحصيل في مادة الرياضيات لدى عينة من التلاميذ النيجيرين، استهدفت الدراسة بحث استراتيجيات التعلم التنافسي واستراتيجيات التعلم التعاوني بغرض اكتشاف ومعرفة التأثير الأكبر لأي استراتيجية، تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالبا من طلاب الصف الثالث الثانوي (٢٤٠ طالبا، ١٦٠ طالبة) تم اختيارهم عشوائيا من ٥ ولايات في نيجريا، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل قبلي واختبار تحصيل بعدي في مادة الرياضيات، واستخدمت الدراسة اختبار T- Test، وأظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجية التعلم التعاوني أكثر فاعلية من إستراتيجية التعلم التنافسي، وأن أداء الطالب أفضل عن أداء الطالبات في كلتا الإستراتيجيتين، وأوصت الدراسة بإدخال إستراتيجيات التعلم التعاوني في المدارس الثانوية في نيجيريا.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة تبين ما يلي:

١- لم توجد دراسة – في حدود علم الباحث – تناولت التعلم التعاوني وخصائص شخصية الطلاب (تقدير الذات – ومفهوم الذات الأكاديمي – وخصائص الشخصية (الانبساطية – العصابية).

٢- لم توجد دراسة قارنت بين طريقة التعلم التعاوني وطريقة المحاضرة في تحصيل العلوم الشرعية بصفة عامة فضلا عن علم التجويد بصفة خاصة والفروق في خصائص شخصية الطلاب باستثناء دراسة نهى بنت محمد الملا (٢٠٠٤) التي تناولت التعلم التعاوني لدى طالبات شعبة دراسات إسلامية مقارنة بمجموعة ضابطة.

٣- وجود العديد من الدراسات أجريت على طلاب جامعة مثل دراسة محمد مصطفى الديب ١٩٩٢، ودراسة بانرجي وفيديابتي Banerjee & Vidyapati 1997) ودراسة كلين وشناكنبرج (Klein & p.332 Schnackenberg 2000 ودراسة ملتزر Meltzer,2002ودراسة نهى بنت محمد الملا(٢٠٠٤) ودراسة محمد محي الدين عبيدات(٢٠٠٥)، ودراسة محمد حسن عمران (٢٠٠٥) ودراسة حسين الغمري(٢٠٠٧)، مما يعطي مبررا قويا لإجراء مثل هذه الدراسة.

٤- وجدت دراسات ربطت بين التحصيل الدراسي و تقدير الذات مثل دراسة محمد محمد شوكت ١٩٨٨، ودراسة بريدهوفت Bredehoft 1991 ودراسة ميد جيت وآخرون Midgett, et al., 2002 ودراسة صلاح الدين حسين ٢٠٠٥ ودراسة ستراهم Strahm, 2007.

٥- وجدت دراسات تناولت التعلم التعاوني وأثره على التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة لانش Lynch 1991، ودراسة محمد مصطفى الديب (١٩٩٢)، ودراسة محمد العارف (١٩٩٦).

٦- وجدت دراسات ربطت بين التحصيل ومفهود الذات الأكاديمي مثل دراسة أحمد مهدي مصطفى (١٩٩٢) ودراسة وورل Worrell, 2007 ودراسة هانز وبرجر Hanze & Berger 2007 ودراسة غسان عبد العزيز،وزكريا حسن(٢٠٠٧).

٧- دراسات قارنت بين أسلوب التعلم التعاوني والمحاضرة على التحصيل مثل دراسة بانرجي وفيديابتي Banerjee & Vidyapati 1997 ودراسة حسين الغمري(٢٠٠٧).

٨- دراسات تناولت التعلم التعاوني وأثره على التحصيل مثل دراسة كلين وشناكنبرج (Klein & Schnackenberg 2000 : p.332 ودراسة حسين الغمري(٢٠٠٧).

فروض البحث:

بعد الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية أمكن صياغة فروض البحث على النحو التالى:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة أسلوب التعلم التعاوني و متوسطات درجات طلاب مجموعة المحاضرة في خصائص الشخصية (الانبساطية - العصابية).

٢- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة التعلم التعاوني و متوسطات درجات طلاب مجموعة المحاضرة في تقدير الذات.

٣ -لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة التعلم التعاوني متوسطات درجات طلاب مجموعة المحاضرة في مفهوم الذات الأكاديمي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة طلاب التعلم التعاوني و متوسطات درجات مجموعة طلاب المحاضرة في تحصيل مادة علم أحكام التجويد.

إجراءات البحث:

أولاً:عينة التقنيين:

قام الباحث بتقنيين أدوات الدراسة على عينة من طلاب كلية المعلمين في بيشة بالمملكة العربية السعودية من قسم الدراسات القرآنية بلغ قوامها (٤٠ طالبا) تراوحت أعمارهم بين٢١-٢٤ سنة ممن يدرسون مقرر علم أحكام التجويد بمتوسط عمري قدره (٢١,٧٢) وانحراف معياري قدره (١,٦١).

ثانياً: عينة الدراسة (العينة الأساسية):

تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبا من قسم الدراسات القرآنية في كلية المعلمين في محافظة بيشة ممن يعانون من تأخر في تحصيل علم أحكام التجويد، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تم التدريس لها بطريقة التعلم التعاوني تكونت من (١٦) طالبا طبق عليها اختبار التحصيل في مادة تجويد القرآن الكريم من إعداد الباحث، ومقياس تقدير الذات من إعداد حسين عبد العزيز الدريني، محمد احمد سلامة،عبد الوهاب كامل (د- ت)، و ومقياس خصائص الشخصية لايزنك من إعداد محمد فخر الإسلام،جابر عبد الحميد (د-ت)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد الباحث، ومجموعة تم التدريس لها بالطريقة التقليدية (المحاضرة) تكونت من (١٦) طالبا طبق عليها نفس الأدوات المذكورة سابقا.

ثانياً: أدوات البحث:

١- اختبار التحصيل في مادة علم أحكام تجويد القرآن الكريم من اعداد الباحث*:مر بناء الاختبار بالخطوات التالية:

١- إعداد اختبار تحصيلي في مادة علم أحكام التجويد.

وقد تم بناء الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات التالية:

▪ تحديد الهدف من الاختبار:

تم إعداد الاختبار التحصيلي ليقيس تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لمحتوى المادة العلمية المتضمنة في موضوعات علم أحكام التجويد (٤٥ سؤالاً) عند ستة مستويات معرفية فقط من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وهي التذكر، والفهم،والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وذلك لمعرفة فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل.

▪ صيغة الاختبار:

تمت صياغة الاختبار التحصيلي على هيئة اختبار موضوعي من نوع الاختبار من متعدد، وقد تكون الاختبار من(٤٥) سؤالاً لكل سؤال أربعة خيارات اختيار واحد هو الاختيار الصيح من بين هذه الاختيارات.

▪ طريقة تصحيح الاختبار:

ليتأكد الباحث من موضوعية تصحيح الاختبار، رصد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار(٤٥) درجة،حيث إن عدد مفرداته ٤٥ مفردة.

---

* يشكر الباحث كل من فضيلة الشيخ خليل عمرو والشيخ محمد عبد الظاهر عطا والشيخ محمود علام والشيخ السيد رزق معلمي القراءات والتجويد بكلية المعلمين في بيشة بالمملكة العربية السعودية على مساعدتهم للباحث في اعداد الاختبار التحصيلي والمعالجة التجريبية للبحث.

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في قسمي التربية وعلم النفس وقسم المناهج وطرق التدريس في كلية المعلمين في بيشة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وكذلك مجموعة من معلمي القراءات في قسم الدراسات القرآنية في ذات الكلية لمعرفة مدى مناسبة الاختبار لعينة الدراسة، ولإمكانية حذف أو إضافة أو تعديل ما يراه السادة المحكمين غير مناسبا في مفردات الاختبار، وقد قام الزملاء بطلب إعادة صياغة بعض الأسئلة، وقام الباحث بتعديلها.

ثانيا: مقياس تقدير الذات:

أعد هذا المقياس حسين عبد العزيز الدريني، ومحمد احمد سلامة،عبد الوهاب محمد كامل (د.ت) ويتكون المقياس من ٣٠ عبارة وصممت الصورة الأولية للمقياس في ثلاثة أجزاء وتم تطبيقها على مجموعة من طلبة وطالبات جامعة قطر وقام معدوا المقياس بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام تحليل الوحدات، وتم حساب صدق الاختبار باستخدام الصدق التكويني والذي تضمن تقدير الذات والخجل، تقدير الذات والاتزان الانفعالي، تقدير الذات والاجتماعية، كما قام معدوا المقياس بحساب ثبات لاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ الثبات ٠,٧٦ وهو معامل ثبات مرتفع، زنظرا لاختلاف طبيعة عينة البحث الحالي عن العينة التي قام معدوا المقياس بالتقنين عليها قام الباحث الحالي بإعادة حساب ثبات المقياس.

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس تقدير الذات الذي أعده حسين عبد العزيز الدريني، ومحمد احمد سلامة، عبد الوهاب محمد (د- ت) باستخدام معادلة جويتمان (فؤاد البهي السيد ١٩٧٨ص ص ٣٨٧-٣٨٨) فبلغ

معامل الثبات ٠,٩٠ وهو مرتفع مما يسمح بتطبيق المقياس بدرجة عالية من الاطمئنان.

ثالثا: مقياس خصائص الشخصية:

أعد هذه القائمة في الأصل ايزنك وقام بإعدادها للعربية محمد فخر الإسلام، وجابر عبد الحميد (د. ت) وقائمة ايزينك ما هي إلا صورة متطورة من مقياس سابق للشخصية ولهذا المقياس يحاول قياس بعدين أساسيين من أبعاد الشخصية هما الانبساط والعصابية وكما يحتوي على مقياس للكذب يمكن أن يستخدم للتخلص من الأشخاص الذين لديهم استعداد لاختيار الإجابات المستحسنة اجتماعيا وعن طبيعة الانبساط يرى ايزينك أن المنبسط شخص اجتماعي محب للحفلات وله أصدقاء كثيرون ويحتاج إلى أناس حوله يتحدث معهم ولا يحب القراءة أو الدراسة منفردا، ويسعى وراء الاستثارة، ويتطوع لعمل أشياء ليس من المفروض أن يقوم بها وهو شخص يتصرف بسرعة دون تروٍ، وهو شخص مندفع على وجه العموم، ويحب التغيير عادة ويأخذ الأمور ببساطة، ويفضل أن يكون دائم النشاط. أما العصابي: هو شخص قلق ظاهرا يعاني من التوتر الشديد ويجد صعوبة في الاتزان الانفعالي ويعاني من بعض الاضطرابات النفس جسمية.

الخصائص السيكومترية لقائمة ايزينك:

أولا: صدق المقياس:

قام مترجموا المقياس إلى العربية بتطبيق المقياس على مجموعة من المتقدمين للعمل الكهربائي من الذين يحملون شهادات متوسطة فنية، كما استخدمت المقابلة الشخصية، وقد اتفقت أحكامها في معظم الحالات مع ما أسفرت عنه نتائج الاختبار.

ثانيا: ثبات المقياس:

توجد صيغتان للثبات تحددان جودة المقياس أما الأولى فهي تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه والثانية هي التجزئة النصفية وقد طبق الاختبار على مجموعتين من الأسوياء وكان الفاصل بين التطبيق وإعادة التطبيق سنة بالنسبة للمجموعة الأولى وتسع شهور بالنسبة للثانية، وقد تراوح الثبات عن طريق إعادة التطبيق بين ٠,٨٤ و ٠,٩٤(ويكتفي الباحث في الدراسة الحالية بما قام به مترجمي المقياس إلى العربية من تقنين لهذا المقياس).

رابعا: مقياس مفهوم الذات الأكاديمي(لعلم أحكام التجويد) من إعداد الباحث:

أولاً: بناء مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

قام الباحث بإعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (لعلم أحكام التجويد) بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية، فقد قام الباحث بصياغة عبارات المقياس، فتكونت من ٤٥ عبارة تعكس مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب في مادة تجويد القران الكريم، وقد مر بناء المقياس بخطوات عديدة هي:

١- طرح سؤال مفتوح على الطلاب كان عبارة عن: ما الذي تحتاجه من مساعدات لكي تفهم مادة علم التجويد ؟

٢- تم جمع استجابات الطلاب ووضعها في صورة علامات تكرارية بحيث يسهل اخذ العبارات الأكثر شيوعا وتكرارا للاستفادة منها في بناء عبارات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

٣- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة الخاصة بمفهوم الذات بصفة عامة ومفهوم الذات الأكاديمي بصفة خاصة.

٤- الرجوع إلى المقاييس المستخدمة لقياس مفهوم الذات الأكاديمي كمقياس احمد مهدي مصطفى (١٩٩٢) ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد

عادل ريان (١٩٩٩) ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد محمد أحمد صوالحة (٢٠٠٢) ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد غسان عبد العزيز سرحان وزكريا حسين نصر الله (٢٠٠٧).

الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لعلم أحكام التجويد

أولا: صدق المقياس:

أ- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الصحة النفسية و علم النفس ممن يعملون في قسم التربية وعلم النفس في كليتي التربية للبنات، وكلية المعلمين في محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي عن طريق ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١) يوضح معاملات الارتباط ومستوى الدلالة
لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لعلم أحكام التجويد

م	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	١	٠,٣٤	٠,٠٥
٢	٢	٠,٠٣٤-	غ.د
٣	٣	٠,٥٨	٠,٠١
٤	٤	٠,١١٧	غ.د
٥	٥	٠,٢٥٤	غ.د
٦	٦	٠,٦١	٠,٠١
٧	٧	٠,٤٢	٠,٠١
٨	٨	٠,٤٩	٠,٠١
٩	٩	٠,٤٠	٠,٠١
١٠	١٠	٠,٤٩	٠,٠١
١١	١١	٠,٢٦	غ.د
١٢	١٢	٠,٤٢	٠,٠١
١٣	١٣	٠,٣٨	٠,٠١

م	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٤	١٤	٠,٤٦	٠,٠١
١٥	١٥	٠,٤٦	٠,٠١
١٦	١٦	٠,٦٢	٠,٠١
١٧	١٧	٠,٤٤	٠,٠١
١٨	١٨	٠,٤١	٠,٠١
١٩	١٩	٠,٠٧٥	غ.د
٢٠	٢٠	٠,٤٣	٠,٠١
٢١	٢١	٠,٠٠١	غ.د
٢٢	٢٢	٠,٢٨	٠,٠٥
٢٣	٢٣	٠,٢١	غ.د
٢٤	٢٤	٠,٣٩	٠,٠١
٢٥	٢٥	٠,٤٥	٠,٠١
٢٦	٢٦	٠,٣٧	٠,٠٥
٢٧	٢٧	٠,٤٨	٠,٠١
٢٨	٢٨	٠,١٤	غ.د
٢٩	٢٩	٠,٥٠	٠,٠١
٣٠	٣٠	٠,٥٣	٠,٠١
٣١	٣١	٠,٠٣٣	غ.د
٣٢	٣٢	٠,٠٣٥	غ.د
٣٣	٣٣	٠,٣٥	٠,٠٥
٣٤	٣٤	٠,٥٨	٠,٠١
٣٥	٣٥	٠,٧٠	٠,٠١
٣٦	٣٦	٠,٣٨	٠,٠١
٣٧	٣٧	-٠,٠٣٠	غ.د
٣٨	٣٨	٠,١٥	غ.د
٣٩	٣٩	٠,٣٩	٠,٠١
٤٠	٤٠	٠,٦٧	٠,٠١
٤١	٤١	٠,٢٤	غ.د
٤٢	٤٢	٠,٤٥	٠,٠١
٤٣	٤٣	٠,٣٥	٠,٠٥
٤٤	٤٤	٠,٤٨	٠,٠١
٤٥	٤٥	٠,٤٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (١) أن العبارات أرقام ٢، ٤، ٥، ١١، ١٩، ٢١،٢٣ ٢٨، ٣١، ٣٢،٣٧، ٣٨، ٤١ لم تصل إلى حد الدلالة

الإحصائية، لذا قام الباحث بحذفها ليصبح عدد عبارات المقياس ٣٢ عبارة. (والمقياس قبل وبعد حساب الخصائص السيكومترية ملحق رقم (١).

ثانيا: ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لعلم أحكام التجويد بطريقة الفا لكرونباخ فبلغ معمل الثبات ٦٨,٩٢،وهو معامل ثبات مرتفع،وهذا يسمح بإمكانية تطبيق المقياس بدرجة عالية من الاطمئنان.

المعالجة التجريبية:

طبقا لمتطلبات مفهوم التعلم التعاوني تمت المعالجة التجريبية وفقا لما يلي:

١- تم توزيع مجموعة طلاب التعلم التعاوني إلى ٤ مجموعات عمل بواقع ٤ طلاب في كل مجموعة، أما مجموعة المحاضرة فقد نفذت تدريس المقرر وفق الأسلوب التقليدي المتبع.

٢- تم اختيار مجموعة طلاب التعلم التعاوني ومجموعة طلاب المحاضرة من الطلاب الذين يجدون صعوبات في تعلم علم أحكام التجويد وترتب على تلك الصعوبات تعثر ورسوب هؤلاء الطلاب لمرات متكررة.

٣- تم الرجوع إلى السجلات الأكاديمية لطلاب مجموعة التعلم التعاوني، بحيث تم توزيع الطلاب حسب التباين في القدرات التحصيلية، وذلك لإيجاد نوع من التفاعل بين أعضاء كل مجموعة.

٤- في بداية التجربة قام الباحث بتعريف طلاب مجموعة التعلم التعاوني بمفهوم التعلم التعاوني، وأبرز لهم أهميته في حياتهم الأكاديمية والاجتماعية،كما حثهم على إقامة علاقة زمالة مع بعضهم البعض، كما وزع الباحث مطوية على طلاب مجموعة التعلم التعاوني تضمنت المفاهيم والتعليمات المتعلقة بالتعلم التعاوني وأثره على التعلم.

٥- أخبر الباحث طلاب مجموعة التعلم التعاوني بأن كل طالب يتحمل مسؤوليته تجاه تعلم طلاب المجموعة التي هو بها، وقد كان بعض الطلاب يخبر الباحث إذا حدث تقصير من أحد أفراد المجموعة.

٦- ولتنفيذ تدريس التعلم التعاوني قام الباحث بمساعدة بعض أساتذة علم القراءات في عقد مسابقة دينية بين الطلاب، دارت حول أسئلة في القرآن الكريم.

٧- تم تحديد أدوار ومهام كل طالب داخل مجموعة التعلم التعاوني (طالب مسئول مجموعة - طالب مسجل - طالب قارئ لما يتعلق بدرس أحكام التجويد الذي يدرس في كل لقاء).

٨- أثناء التدريس كان الباحث يمر على الطلاب للتأكد من أن كل طالب يقوم بالدور المكلف به، وكذلك لمعرفة مدى تفاعل أفراد مجموعة التعلم التعاوني.

٩- عند استفسار أي طالب من طلاب مجموعة التعلم التعاوني كان الباحث يحيل الطالب إلى زملائه.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث اختبار T- test وذلك للتعرف على الفروق في خصائص الشخصية،والتحصيل الدراسي لمجموعة طلاب التعلم التعاوني، ومجموعة طلاب المحاضرة.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول والذي ينص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة أسلوب التعلم التعاوني و متوسطات درجات طلاب مجموعة المحاضرة في خصائص الشخصية (الانبساطية -العصابية).

جدول (٢) الفروق بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة في الانبساطية.(ن = ٣٢)

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	مستوى الدلالة
التعلم التعاوني	١٢,٤٣٧٥	٢,٣٦٥٦	٣,٦٤	٠,٠١
المحاضرة	١٥,٢٥٠٠	١,٨٤٣٩		

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة في الانبساطية لصالح مجموعة المحاضرة حيث بلغ متوسط درجات مجموعة المحاضرة ١٥,٢٥٠٠ بينما بلغ متوسط درجات مجموعة التعلم التعاوني ١٢,٤٣٧٥ وبلغت قيمة " ت " ٣,٦٤ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وربما يكون سبب تفوق طلاب المحاضرة في الانبساطية أن الطالب يأخذ راحته في المحاضرة لأنه يتعامل مع الملم مباشرة بعيدا عن الزملاء،وقد تكون طبيعة المجتمع لها دور كبير فقد تكون التنشئة الاجتماعية هي الأساس، أو قد يكون أسلوب وطريقة التدريس التي تعود عليها الطلاب منذ المراحل الأولى في التعليم فالطالب له علاقة بالمعلم ولم يتعود التواصل مع الزملاء،وعلى كل فخصائص الشخصية لها دور، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة هانز وبرجر Hanze & Berger 2007 من دور خصائص الشخصية في التعلم التعاوني.

جدول (٣) الفروق بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة في العصابية.(ن = ٣٢)

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	مستوى الدلالة
التعلم التعاوني	١٤,٢٥٠٠	٢,٩٥٥٢	٢,٧٩	٠,٠٥
المحاضرة	١١,٦٨٧٥	٢,٠٢٣٨		

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة في العصابية لصالح مجموعة التعلم التعاوني حيث بلغ متوسط درجات مجموعة التعلم التعاوني ١٤,٢٥٠٠ بينما بلغ متوسط درجات مجموعة المحاضرة ١١,٦٨٧٥ وبلغت قيمة ت ٢,٧٩ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ وقد يكون مجموعة طلاب التعلم التعاوني غلب عليهم نوع من القلق الظاهر ونوع من التوتر الشديد و الصعوبة في الاتزان الانفعالي بسبب تجربة التعلم التعاوني لان الطلاب لم يتعودوا على مثل هذا النوع من التدريس، وربما ان طلاب التعلم التعاوني لديهم توتر بسبب الخوف من التعرض للسؤال والمناقشة وانه دائما معرض للتساؤل والمشاركة من قبل أعضاء المجموعة وتلك خصائص شخصية الفرد العصابي وسماته كما أشار إلى ذلك(جابر عبد الحميد، ومحمد فخر الإسلام د. ت: ٥).

نتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه:

لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة التعلم التعاوني ومتوسطات درجات طلاب مجموعة المحاضرة في تقدير الذات.

جدول (٤) الفروق بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة في تقدير الذات.(ن = ٣٢)

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	مستوى الدلالة
التعلم التعاوني	٦٦,٣٧٥٠	٦,٤٥٨٨	٠,٥٢	غ- د
المحاضرة	٦٥,٣١٢٥	٤,٣٩٢٧		

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة في تقدير الذات لصالح

مجموعة التعلم التعاوني حيث بلغ متوسط درجات مجموعة التعلم التعاوني ٦٦,٣٧٥٠ بينما بلغ متوسط درجات مجموعة المحاضرة ٦٥,٣١٢٥ وبلغت قيمة "ت" ٠,٥٢ وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقد يرجع ذلك إلى دراسة هؤلاء الطلاب في تخصص واحد، وكذلك دراستهم لعلوم نفسية وتربوية موحدة مما أدى إلى اختلاف البنية المعرفية عند المجموعتين، وقد يرجع ذلك الى طبيعة التنشئة الاجتماعية لأفراد المجموعتين حيث يغلب على هذه البيئة الحياة البدوية والاعتزاز الذات، ويختلف هذا مع نتائج دراسة محمد محمد شوكت(١٩٨٨)، ودراسة بريدهوفت Bredehoft,1991،ودراسة ميد جيت واخرون Midgett, et al., 2002،ودراسة صلاح الدين حسين(٢٠٠٥)، ودراسة ستراهم Strahm , 2007.

نتائج الفرض الثالث والذي ينص على انه:

لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة التعلم التعاوني متوسطات درجات طلاب مجموعة المحاضرة في مفهوم الذات الأكاديمي

جدول (٥) الفروق بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة في مفهوم الذات الأكاديمي لمادة علم أحكام التجويد.(ن = ٣٢)

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	مستوى الدلالة
التعلم التعاوني	٩٩,٣٧٥٠	٩,٨٦٤٩	٢,٢٢	٠,٠٥
المحاضرة	٩١,٨١٢٥	٨,٨٠٣٢		

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة في مفهوم الذات الأكاديمي لمادة علم أحكام التجويد لصالح مجموعة التعلم التعاوني حيث بلغ متوسط درجات مجموعة التعلم التعاوني ٩٩,٣٧٥٠ بينما بلغ

متوسط درجات مجموعة المحاضرة ٩١,٨١٢٥ وبلغت قيمة " ت " ٢,٢٢ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ مما يدل على أن الطالب قد يجد قدرا من الراحة في الكلام مع الزملاء في المجموعة التعاونية أفضل من التلقي من المعلم في المحاضرة،وهذا يدل فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في نمو مفهوم الذات الأكاديمي، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة أحمد مهدي مصطفى١٩٩٢، ودراسة غسان عبد العزيز،وزكريا حسين ٢٠٠٧، ودراسة فرنك وريل Worrell, 2007، ودراسة هانز وبرجر Hanze & Berger 2007.وربما يرجع تفوق مجموعة التعلم التعاوني على مجموعة المحاضرة في أن الطلاب في التعلم التعاوني أحبوا المادة، ووجدوا راحة في هذه الطريقة من مشاركة، وتحضير مسبق لدروس التجويد، وكذلك الشعور بالقرب من الزملاء ومن المعلم، وكذلك شعور الطلاب في التعلم التعاوني بتحمل المسؤولية عن تعلمهم وتعلم الزملاء، كما أشار إلى ذلك (محمد نجيب مصطفى عطية ٢٠٠٦: ١٩٤) من أن الطلاب مطالبون بتحقيق أهداف مشتركة تحت أشراف المعلم.

نتائج الفرض الرابع والذي ينص على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة طلاب التعلم التعاوني و متوسطات درجات مجموعة طلاب المحاضرة في تحصيل مادة علم أحكام التجويد.

جدول (٦) الفروق بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة في التحصيل الدراسي لمادة علم أحكام التجويد.(ن = ٣٢)

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	مستوى الدلالة
التعلم التعاوني	٢٨,١٢٥٠	٣,٠٠٨٣	٨,٠٤	٠,٠١
المحاضرة	٢٠,٥٠٠٠	٢,٠٣٣١		

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة المحاضرة في تحصيل علم أحكام التجويد لصالح مجموعة التعلم التعاوني حيث بلغ متوسط درجات مجموعة التعلم التعاوني ٢٨,١٢٥٠ بينما بلغ متوسط درجات مجموعة المحاضرة ٢٠,٥٠٠٠ وبلغت قيمة " ت " ٨,٠٤ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن هذا العلم (علم أحكام التجويد) في حاجة إلى أن يتم تدريسه بطريقة التعلم التعاوني، حيث ثبت فاعليتها في التدريس، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة كلين وشناكنبرج (Klein & Schnackenberg 2000 : p.332 .،ودراسة محمد مصطفى الديب (١٩٩٢)، ودراسة حسين العارف(١٩٩٦)،ودراسة ملكة حسين صابر(١٩٩٩)،ودراسة ملتزر(2002), Meltzer ودراسة كاباروست (2002),Caparost، ودراسة حسين الغمري (٢٠٠٧) ودراسة كولا ول 2008, Kolawale. ويعزى هذا التفوق إلى طريقة التعلم التعاوني، والتي تشجع الطلاب على الاعتماد الإيجابي المتبادل، وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية من أجل تحقيق أهداف الجماعة،ويمكن القول أن التدريس بطريقة التعلم التعاوني فعال ويحقق نتائج جيدة في غالبية المواد التي استخدم فيها وأولى بذلك العلوم الشرعية بصفة عامة، فضلا عن علم التجويد بصفة خاصة، وهو من أصعب العلوم الشرعية، إذ يحتاج إلى وقت وجهد وبالدرجة الأولى حفظ كتاب الله عز وجل بإتقان.

توصيات البحث:

١- العمل على تدريس علوم القرآن الكريم والعلوم الشرعية بصفة عامة باستخدام طرق تدريس حديثة.

٢- ضرورة فهم الخصائص النفسية والتعامل مع الطالب وفقا لخصائص شخصيته.

٣- ضرورة تنمية مفهوم الذات الأكاديمي بصفة عامة وطلاب العلوم الشرعية بصفة خاصة.

٤- العمل على عقد دورات تدريبية تربوية ونفسية لمعلمي علوم القرآن الكريم لإكسابهم مهارات تدريسية ومهارات التعامل الناجح مع الطلاب.

٥- ضرورة تطوير طريقة التدريس بالمحاضرة عن طريق استخدام تقنيات حديثة في تدريس العلوم الشرعية لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

١- فاعلية برنامج إرشادي ديني في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من الطلاب تخصص علوم شرعية.

٢- أثر متغيري الجنس والتخصص الدراسي على مفهوم الذات الأكاديمي لدي طلاب الدراسات الإسلامية.

٣- علاقة تقدير الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية بالتحصيل الدراسي لدى طلاب العلوم الشرعية.

٤- دراسة تنبؤية للكشف عن خصائص شخصية طلاب العلوم الشرعية.

٥- تقدير الذات وعلاقته بالذكاء والتحصيل الدراسي في مقرر تجويد القرآن الكريم.

المراجع

أولا: المرجع العربية:

١- إبراهيم احمد مسلم الحارثي (د - ت) تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني، المملكة العربية السعودية، مكتبة الشقري.

٢- أبو عبد الرحمن جمال إبراهيم القرش (١٤٢٥هـ): التمهيد لدراسة علم التجويد للمبتدئين، ط١، الرياض، دار بن الجوزي،.

٣- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٦): الأبعاد الأساسية للشخصية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٤- أحمد محمد سالم، أبو هاشم عبد العزيز حبيب (٢٠٠١): فعالية استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في تدريس مادة المناهج على التحصيل الأكاديمي والأداء التدريسي لطلاب كلية التربية، المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة"، ٢٥/٢٤ يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

٥- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٧): الأبعاد الأساسية للشخصية، ط ٤، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٦- أحمد مهدي مصطفى إبراهيم (١٩٩٢): "بعض السمات الوجدانية والدافعية لدى عينة من تلاميذ ذوي مستويات متفاوتة في كل من القدرة والتحصيل الدراسي". دراسة مستعرضة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد ٢٨

٧- أحمد يوسف عبد الرحيم، وزهيه بنت ناصر الشكيلي (٢٠٠٥): فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في المدارس العمانية مجلة التربية العدد، ٧٥، مجلد (١٩) ص ص ٤٧: ٦١.

٨- ألفت محمد فوده (٢٠٠٣): التعلم التعاوني وأثره على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية جامعة الملك سعود، رسالة الخليج العربي، العدد السادس والثمانون السنة الثالثة والعشرون، ص ص:١-٣٧.

٩- بدر محمد الأنصاري(٢٠٠٠): قياس الشخصية،الكويت، دار الكتاب الحديث.

١٠- بدير السيد بدير (٢٠٠٣): اثر برنامج للإرشاد النفسي على القلق وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين الصم والبكم، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية البنات، جامعة عين شمس.

١١- جابر عبد الحميد،علاء كفافى(١٩٨٨): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الأول، القاهرة. النهضة العربية.

١٢- جابر عبد الحميد وعلاء كفافى(١٩٩٥): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الخامس، القاهرة، النهضة العربية.

١٣- جابر عبد الحميد، محمد فخر الإسلام (د. ت): قائمة إيزنك للشخصية، كراسة التعليمات، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٤- جودة السيد جودة شاهين (٢٠٠٧): مهارات التفكير الأسس والاستراتيجيات، الرياض، مكتبة الرشد.

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

١٦- حامد عبد السلام زهران (١٩٩١): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

١٧- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): استراتيجيات التدريس – رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم،القاهرة، عالم الكتب.

١٨- حسن محمد العارف (١٩٩٦): اثر استخدام التعلم التعاوني علي التفكير ألابتكاري في التحصيل الدراسي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا في مادة العلوم، المؤتمر الثامن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس من ٢٥-٢٧سبتمر.

١٩- حسين الدريني ومحمد أحمد سلامة، وعبد الوهاب كامل (د. ت) مقياس تقدير الذات (كراس التعليمات)، القاهرة، دار الفكر العربي

٢٠- حسين الغمري محمد (٢٠٠٧): أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والفردي في تحصيل الطلاب في مقرر طرق تدريس اللغة الإنجليزية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، المجلد الخامس، العدد الرابع، ص ص ١-٢٦.

٢١- حمزة حمزة أبو النصر، محمد جهاد جمل(٢٠٠٥): تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية ط١، العين، دار الكتاب الجامعي.

٢٢- خالد عبد اللطيف محمد عمران(٢٠٠٢): أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم المجلة التربوية. مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادي –

العدد السابع عشر – يناير. (كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادي – ٢٠٠١ م).

٢٣- خيرية رمضان سيف (٢٠٠٤): فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدولة الكويت، المجلة التربوية (تصدر عن المجلس العلمي للنشر العلمي، جامعة الكويت)، العدد ٧٢،المجلد ١٨ص ص:١١-٤٠.

٢٤- رشيد بن النوري البكر(٢٠٠٢): تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، ط ١، الرياض، مكتبة الرشيد.

٢٥- ريتشارد س. لازاروس (١٩٨٥): الشخصية – ترجمة سيد محمد غنيم،القاهرة، دار الشروق

٢٦- زيد الهويدي (٢٠٠٥): الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، العين، دار الكتاب الجامعي.

٢٧- سطوحي سعد رحيم (٢٠٠٧): صعوبات تعلم علم أحكام التجويد في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٦٤، ص ص ١٦٣ -٢٢٤.

٢٨- سعيد جابر المنوفي (د-ت) إطار التربية العملية – مرشد في التدريس، مشروع تطوير التربية العملية، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٢٩- صلاح الدين حسين الشريف، وإيمان مصطفى سيد، وعلي أحمد سيد (٢٠٠٥): الاتجاهات المعاصرة في البحوث النفسية والتربوية،ط١،، الرياض، مكتبة الرشد.

٣٠- عادل ريان (١٩٩٩): اثر طريقة التعلم التعاوني على التحصيل في الرياضيات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة القدس، فلسطين.

٣١- عبد الرحمن العيسوي،(د- ت)علم النفس العام، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٢- عبد الرحيم دفع السيد (٢٠٠٧): طرق تدريس العلوم. الرياض، مكتبة الرشد.

٣٣- عبد السلام عبد السلام مصطفى (٢٠٠٠م): " تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية". مجلة التربية العلمية، مج (٣)، ع (٢)، ص ص ٨١ ــ ١٧٨.

٣٤- عبد الله عسكر (١٩٩١): اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٥- عزة عبد الكريم (٢٠٠٢): تقييم الذات وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين، دراسات عربية في علم النفس،القاهرة،،مجلد ١،العدد ٢ ص ص:١٨٥-٢٠٩.

٣٦- علي حسين البواب(١٩٨٥): التمهيد في علم التجويد. للإمام "محمد بن الجذري " ط ١. الرياض، مكتبة المعارف،.

٣٧- غسان عبد العزيز سرحان، زكريا حسن نصر الله (٢٠٠٧): استخدام دورة التعلم في تدريس العلوم وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في فلسطين) المجلة التربوية عدد (٨٤) مج٢١ ،سبتمبر ٢٠٠٧ ص ص ١٦٩-٢١٥.

٣٨- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري،القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٩- فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقي(١٩٩١): مقياس تقدير الذات، كراسة التعليمات،ط ٤، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٤٠- فهد بن مطني القمعان(٢٠٠٢): علم التجويد. حائل، المملكة العربية السعودية،مطابع المعرفة

٤١- فهد عبد الرحمن الرومي، محمد السيد الزعبلاوي(١٩٩٦): طرق تدريس التجويد وأحكام تعلمه وتعليمه. ط١.، الرياض، مكتبة التوبة.

٤٢- كوثر حسين كوجك (١٩٩٧م): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، (ط ٢) القاهرة: عالم الكتب.

٤٣- ماهر إسماعيل صبري (٢٠٠٤): التدريس مبادؤه ومهاراته، الرياض، مكتبة الرشد.

٤٤- محمد احمد صوالحة (٢٠٠٢): اثر التغذية الراجعة على أداء تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية م ١٤ (١)، ص ص ٢٣٥ - ٢٦٥.

٤٥- محمد حسن عمران (٢٠٠٥): فعالية طريقة التعلم التعاوني لتدريس بعض موضوعات التعليم العلاجي في تنمية الدافعية والتحصيل لدي طلاب كلية التربية رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط

٤٦- محمد محمد شوكت(١٩٨٨): دراسة لتقدير الذات من حيث علاقته بالذكاء والتحصيل الدراسي، والعلاقات بين الأقران. القاهرة. مكتبة الإنجلو المصرية،

٤٧- محمد محي الدين عبيدات(٢٠٠٥): اتجاهات طلبة معلم المجال نحو بعض أبعاد التعلم التعاوني في الجامعة الهاشمية. المجلة التربوية

تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت العدد ٧٦، مجلد ١٩، ص ص ١ – ٣٩.

٤٨- محمد مصطفي الديب (١٩٩٢): اثر صور مختلفه من التعاون و التنافس علي اتجاهات التلاميذ واحتفاظهم ببعض مفاهيم اللغة العربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.

٤٩- محمد نجيب مصطفي عطيو(٢٠٠٦): طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، الرياض، مكتبة الرشد.

٥٠- محمود حسين (١٩٨٧): مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية. مجلة العلوم الاجتماعية العدد (١٥) مجلد (٣) ص ص: ١٠٣ – ١٢٨.

٥١- ملكة حسين صابر (١٩٩٩): اثر التعلم التعاوني الجمعي في اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوي أدبي لبعض مفاهيم مادة علم النفس واتجاهاتهم نحو إستراتيجية التعلم التعاوني، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس كلية التربية، العدد الستون، أكتوبر، ص ١٧٠.

٥٢- ميرفت محمد جمال حلمي (٢٠٠٧): اثر تفاعل الذكاء الوجداني مع معالجتين للتعلم التعاوني في تحصيل الحديث النبوي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية للبنات، جامعة الأزهر.

٥٣- نهى بنت محمد الملا(١٤٢٥هـ – ٢٠٠٤): فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات رسالة دكتوراه، قسم التربية وعلم النفس، كليات البنات – كلية التربية الرياض.

٥٤- يس قنديل (١٤١١هـ / ١٩٩١م): "مستوى الأداء الكمي والنوعي في مهارة الملاحظة العلمية لدى التلاميذ في نهاية الدراسة بالمرحلة الابتدائية ". بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص ص: ١٠٩ ـ ١٤٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

55- Banerjee, Anil C &, T. J. Vidyapati (1997) Effect of Lecture & Cooperative Learning Strategies on Achievement in Chemistry in Undergraduate Classes. International, Journal Of Science Education. Vol.19, N. 8, pp. 903 – 910.

56- Bredehoft, David J. (1991) Cooperative Controversies in the Classroom. College Teaching, Vol. 39, pp. 120-122.

57- Caparoset, J, et al. (2002): Improving Student's Social Skills and Achievement Through Cooperative Learning. ERIC, ED 468873.

58- Chickering, A & Z.F.Gamson (1987) Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education, AAHE Bulletin, March, pp. 3-7.

59- Hanze, Marten & Ronald Berger (2007) Cooperative Learning Motivational Effects & Students Characteristics: Experimental Study Comparing Cooperative Learning & Direct Instruction. Learning & Instruction, Vol.17, N. 1, pp 29- 41.

60- Klein, James D. & Heidi L. Schnackenberg (2000) Effects of Informal Cooperative Learning and the Affiliation Motive on Achievement Attitude: Attitude and Student Interaction. Contemporary Education Psychology, Vol. 25, N. 3, p.332

61- Kolawale. E.P (2008) Effects of Competitive & Cooperative Learning Strategies on Academic Performance of Nigerian Students in Mathematics. Educational Research & Review, Vol. 3, N.1 pp. 33-37.

62- Lynsh, Robin (1991) Cooperative Learning Self–Concept & Academic Achievement: A Theoretical Argument for Self-Concept as Mediating The Relationship Between Cooperative Learning & Academic Achievement. ERIC, ED 359278.

63- Meltzer, David E. (2002) Transforming the Lecture–Hall Environment: The Fully Interactive Physics Lecture. American Journal of Physics, Vol. 70, N. 6, pp. 639-654.

64- Midgett, et al. (2002) Complicating Achievement and Self-Steem Considering the Joint Effects of Child Characteristics and Parent-Child Interaction. Contemporary Educational Psychology. Vol. 27, N. 1, pp. 132-143.

65- Prince, Michael (2004) Does Active Learning Work? A Review Of The Research. Journal of Engineering Education, July 2004: pp.1-10

66- Ramsden & Entwistle (1981) Effects Of Academic Departments on Students Approaches to Studying. British Journal of Educational Psychology, Vol. 51, pp. 368 – 383

67- Strahm, Muriel F. (2007) Cooperative Learning: Group Processing & Students Needs for Self–Worth & Belonging. Alberta Journal of Educational Research, Vol. 53, N. 1, pp 63-76.

68- Worrell, Frank (2007) Ethnic Identity, Academic Achievement, & Global Self–Concept in Four Groups Of Academically Talented Adolescents. Gifted Child Quarterly, Vol. 51, N.1, pp 23- 38.