مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٨٠٥ – ٨٤٤، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد بالأردن وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم في مادة التاريخ

*** محمد جوارنه؛ ** أحمد ادعيس؛ *** علي جوارنه؛ **** عز الدين النعيمي**

** أستاذ مشارك بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية*

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ١٥٠٤٥٩ الرمز ١٣١١٥

E-mail: Jawarneh1234@yahoo.com

*** أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية، كلية الآداب، جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة*

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ١٣٠ الرمز ١١٧٣٣

E-mail: dr.ahmad_i@yahoo.com

**** مدرس بقسم التربية الابتدائية، كلية التربية، جامعة اليرموك*

إربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٥٦٦ الرمز ٢١١٦٣

E-mail: Dr.Ali_J@yahoo.com

***** أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود*

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: ezeldin90@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٦/١٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/١١/٩هـ)

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، التحصيل، العلاقات الاجتماعية، طلبة الصف العاشر، مادة التاريخ.

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد بالأردن وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم في مادة التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالب من طلبة الصف العاشر في تربية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، تم تقسيمهم إلى شعبتين الأولى ضابطة وعددها (٤٨) طالبا، والأخرى تجريبية وعددها (٥٣) طالبا، قام الباحثون ببناء أدوات الدراسة وتطبيقها قبليا وبعديا على عينة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر واضح لطريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ، وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم، ولصالح المجموعة التجريبية. وقدمت الدراسة عددا من التوصيات المرتبطة بنتائجها.

مقدمة

لا شك أن هناك اتفاقاً كاملاً على القيمة التربوية للتاريخ في المنهاج المدرسي، على الرغم من بعض محاولات التشكيك في تلك القيمة، التي انصبت على المحتوى الذي يتم فيه تعليم التاريخ، وبهذا فإنه كمادة دراسية له مكانته وقيمته المهمة في التربية. كما أن دراسة التاريخ على المستوى المدرسي أمر في غاية الأهمية، بحيث تتناول دراسة العقائد، والديانات، والكتابة، والطباعة، والاستكشاف، والطب، لنتذكر على الدوام ضرورة إحساس المتعلم بأن التاريخ علم حي له صلات بجميع أسباب الحياة المعاصرة، غير أنه يتضمن العديد من المشكلات التي تجعل منه مادة جافة غير ذات معنى، أو قيمة حقيقية للتلاميذ، ولعل السبب في ذلك يعود إلى الأسلوب التقليدي في تدريسه، هذا الأسلوب الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار لحقائق التاريخ ومعارفه، فضلاً على أنها لا تثير الميول ولا تحرك دوافع المتعلم لدراسته على نحو سليم، وهذا الأسلوب يؤدي إلى الملل. (اللقاني، ١٩٧٩، ص ٢٣).

ولما كان من الضروري ألا يعيش الإنسان منعزلاً عن الآخرين، لأنه يحتاج في حياته أن يتعامل ويتعاون معهم، وحتى يتم ذلك في إطار سليم، فعلى الفرد أن يتعلم بعض المهارات التي تمكنه من ممارسة نوع من الحياة التعاونية مع الآخرين. خاصة أن الإنسان كان سببا وراء نشوء بعض المشكلات المعقدة التي تتفاقم حدتها يوماً بعد يوم، ويحتاج حلها إلى أساليب تعاونية على مستوى عالمي، ولهذا فقد أصبح من الواجب أن يتعرف الطلاب على بعض المهارات التي تمكنهم من الإسهام، ولو جزئياً بالجهد التعاوني، الذي يهدف إلى حل مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه. ولذا فقد أصبح من الضروري أن تقوم المدرسة بإعداد طلابها لمثل هذه الحياة التعاونية بأساليب مختلفة،

ومن أهمها: أن يسود التعاون جميع أفراد العملية التربوية، وذلك يعني إقامة المجتمع المدرسي على أسس تعاونية، ومساعدة الطلاب في اكتساب مهارات تعاونية تخدمهم في حياتهم المستقبلية. وهذا لا يتأتى إلا من خلال استخدام طريقة التعلم التعاوني في التدريس، إذ إن هذه الطريقة تتيح للطلاب فرصة اكتساب المهارات التي يستفيدون منها فيما بعد، إضافة إلى تحسين أساليب الحياة التعاونية بينهم داخل المدرسة وخارجها (القضاة، ١٩٩٥، ص ٣).

هذا وقد تعددت تعريفات طريقة التعلم التعاوني؛ فقد عرفها (القاعود، ١٩٩٥، ص ٢٦) بأنها تنظيم زمري من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلاب المجموعة في فهم الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، وفي الإجابة عن الأسئلة، والقيام بالأنشطة ذات العلاقة، ويتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة، بحيث يعد كل طالب

مسئولا عن نجاح مجموعته، إيماناً بأنه ينبغي على المجموعة أن تعمل لتحقيق هدف مشترك. أما (السميري، ٢٠٠٣، ص١٧) فقد عرفتها بأنها طريقة تعليمية تقوم على استخدام مجموعة صغيرة غير متجانسة يتراوح عددها بين (٤ – ٦) طلاب وتعمل هذه المجموعة لإنجاز هدف مشترك، فيتعلم الأعضاء ويعلم بعضهم البعض ويحققون نواتج تعليمية مختلفة التحصيل الأكاديمي والمهارات والقيم والاتجاهات في اعتماد متبادل إيجابي وشعور بالمسؤولية الجماعية في تحقيق الهدف المشترك. في حين عرفها فلوز (Flows, 1997,p15) بأنها طريقة تشمل سلسلة من الفعاليات المنظمة الهادفة التي يديرها المعلم في الصف، ويوجه انتباه طلابه إليها بكل وسيلة، ويشاركهم في هذه الفعاليات والإجراءات لتؤدي بهم إلى تحقيق أهداف الدروس، ويذكر (الدريني، ١٩٨٩، ص٥٢) بأن التعلم التعاوني هو الموقف الذي تكون فيه العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد والآخرين علاقة موجبة، وبالتالي فإن تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه يسهل تحرك الآخرين نحو تحقيق أهدافهم.

ولطريقة التعلم التعاوني معايير عديدة تساعد على زيادة نجاح جماعات التعلم التعاوني، ومن هذه المعايير؛ أن يتوافر نوع من عدم التجانس بين أعضاء المجموعة الواحدة، وأن يستغل المعلم الوقت المتبقي من الحصة لإجراء نقاش بين الطلاب خلال استعراض أعمال المجموعات وتلخيص ما توصلت إليه كل مجموعة، وأن يتبادل أعضاء المجموعة المصادر والمعلومات خلال بحثهم عن المعلومات، وأن يؤدي التعاون إلى تحسين التفاعل الاجتماعي والصداقة وتقدير الذات والعلاقات الإيجابية، وأن تقدم كل مجموعة تغذية راجعة عن تقدمها الأكاديمي، وأن يحتوي التعلم التعاوني على الاستماع النشط لشرح أعضاء المجموعة مما يتيح الفرصة للإفادة من مصادر المعلومات الأخرى، وأن يحفز المعلم الطلاب على استمرار الاعتماد على أنفسهم وتعزيزهم إيجابياً وينبغي أن تكون غرفة الصف كبيرة، وعدد الطلاب متوسطي العدد (بدوي، ٢٠٠٢، ص٢٥).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أهمية التعلم في تنمية العلاقات الاجتماعية إلا أن معظم الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني، وخاصة العربية منها انصب على التحصيل وقليل منها تناول العلاقات الاجتماعية، لذا اتجه الباحثون نحو اختيار موضوع البحث، الأمر الذي يجعل الاهتمام بدراستها وتنميتها مطلباً تربوياً في عصر تزداد فيه العوامل المؤثرة على حياة الأفراد الاجتماعية وتكيفهم الاجتماعي، مثل ظاهرة العنف الطلابي والتمييز العرقي والطائفي، وظاهرة قضاء عدد من الساعات يومياً أمام القنوات الفضائية، أو مع الشبكة المعلوماتية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

– ما أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ؟

– ما أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

– الكشف عن أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ.

– الكشف عن أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي بحثته، فهو من الموضوعات المهمة في مجال تدريس التاريخ، وتأتي أهمية هذه الدراسة في محاولتها الإجابة عن أسئلتها، ومن كونها أول محاولة في حدود علم الباحثين في الأردن تناولت أثر هذه الطريقة في التحصيل وتنمية العلاقات الاجتماعية معا، ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تحقيق ما يلي:

– سد النقص الحاصل في الدراسات التي تناولت أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل وتنمية العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة في مادة التاريخ.

– تطوير وحدة تدريسية قائمة على طريقة التعلم التعاوني.

– تزويد مؤلفي كتب التاريخ والدراسات الاجتماعية بمعلومات ذات فائدة علمية عن طريقة التعلم التعاوني.

– إفادة معلمي التاريخ بكيفية استخدام طريقة التعلم التعاوني.

– تطوير مقياس للعلاقات الاجتماعية عند الطلبة.

– توضيح الرؤية لدى معلمي التاريخ حول تنمية العلاقات الاجتماعية عند الطلبة باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

– إبراز أهمية تطوير طرائق التدريس لتحقيق المزيد من جودة التعليم وشموليته.

– تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال تنمية العلاقات الاجتماعية عند الطلبة.

– تشجيع الباحثين للقيام بأبحاث ودراسات تجريبية وميدانية حول هذه الطريقة بمتغيرات أخرى، وبمواد ومراحل دراسية مختلفة.

محددات الدراسة:

– اقتصارها على طلبة الصف العاشر في تربية إربد الأولى في مادة التاريخ في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩.

– اقتصارها على الاختبار التحصيلي ومقياس العلاقات الاجتماعية اللذين أعدهما الباحثون، وعلى الوحدات الدراسية المختارة، لذا لا يجوز تعميم نتائج هذه الدراسة في حال استخدمت اختبارات ومقاييس أخرى.

التعريفات الإجرائية:

– طريقة التعلم التعاوني: طريقة تعلمية تقوم على استخدام مجموعة صغيرة غير متجانسة يتراوح عددها بين ٤ – ٦ طلاب تعمل هذه المجموعات لإنجاز هدف مشترك، فيتعلم الأعضاء ويعلم بعضهم بعضاً ويحققون نواتج تعلمية مختلفة كالتحصيل الأكاديمي والمهارات والقيم والاتجاهات في اعتماد متبادل إيجابي وشعور بالمسؤولية الجماعية في تحقيق الهدف المشترك. ملحق رقم (٢).

– العلاقات الاجتماعية: هي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي في داخل المجموعة، وتعرف إجرائيا بالعلامة التي يحرزها الطالب على المقياس المعد لهذه الغاية، ملحق رقم (١).

– التحصيل: هو ما يتعلمه الطالب بعد إجراء عملية التعلم والتعليم، ويقاس بالعلامة التي يحصلها الطالب في الاختبار المعد لهذه الغاية، ملحق رقم (٣).

الإطار النظري:

منذ أن ظهرت طريقة التعلم التعاوني بشكل واضح في السبعينات عمل المهتمون بها على تطويرها أمثال (Daived Johnson & R. Johnson; Robert J. Stahil; Robert. E. Slavin; E. Madden). فقد طوروا إستراتيجيات متعددة لتدريسها مثل:

– إستراتيجية التعاون من أجل التعاون.

– إستراتيجية فرق الطلاب – منفصلي التحصيل.

– إستراتيجية مباريات ألعاب الفرق.

– إستراتيجية جيكسو(الخبراء)(Jigsaw).

(Stahl, 1992,p.10; Manning & Lucking, 1994,p.65; Nelson, et al, 1991,p.11)

وتتشكل المجموعات التعاونية في الإستراتيجيات السابقة من (٢ – ٦) طلاب بشكل غير متجانس من حيث التحصيل، والعرق، والدين، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وتقع على المعلم مهمة تشكيل هذه المجموعات، خشية أن لا ينجح الطلبة في تشكيلها على وجه حسن، وعادة ما نفضل المجموعات الصغيرة (٢ – ٣) على الكبيرة في المهمات السهلة، بينما المجموعات الكبيرة يناط بها مهمات صعبة.

أما عن عناصر التعلم التعاوني فلا يعني فقط جلوس الطلاب جنباً إلى جنب على شكل مجموعات، ولا يعني أداء طالب واحد لكل أعمال المجموعة، وإنما هو تفاوض متبادل للمادة التعليمية. ولكي يكون التعلم تعاونياً يجب أن يتضمن العناصر الآتية، كما يرى ذلك كل من، (Johnson & Johnson, 1998, p.105)

– التفاعل المتبادل الإيجابي: فعلى أفراد

المجموعة التعاونية أن يدركوا أنهم يسبحون معاً لكي ينجوا من الغرق، وأنهم مرتبطون مع بعضهم البعض، بحيث لا ينجح أي واحد منهم إلا إذا نجحوا جميعاً، وإذا فشل فشلوا جميعاً. ومن هنا تدرك المجموعة أهمية عمل كل فرد الذي يمثل أساس إستراتيجية التعلم التعاوني، فإن لم يكن هناك اعتماد متبادلي إيجابي فلن يكون هناك تعاون.

– التفاعل المعزز وجهاً لوجه بين الطلاب: حيث يعد التفاعل بين الطلاب وجهاً لوجه وسيلة لتحقيق أهدافهم المشتركة، من خلال تقديم المساعدة والدعم والتشجيع، والثناء على الجهود التي يقوم بها كل فرد من أفراد المجموعة.

– المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية: إن الغرض من موقف التعلم التعاوني هو زيادة التحصيل الخاص بكل طالب إلى أقصى درجة ممكنة. فالمسؤولية الفردية تتطلب إسهام كل فرد في العمل ضمن مجموعته. وهناك مسؤولية جماعية تعود بالفائدة على جميع أفراد المجموعة، إذا حقق أهدافها.

– استخدام الطلاب مهارات إدارة المجموعة والمهارات الشخصية والاجتماعية: يجب أن يتعلم أفراد المجموعة مهارات القيادة واتخاذ القرارات، وهنا يجب على المعلم أن يثير دافعية الطلاب لاستخدام هذه المهارات لإنجاح التعاون.

– المعالجة الجماعية: وتعني أن المجموعة التعاونية تناقش وتقيم ما لديها، للوصول إلى الوضع الصحيح، وحصول النجاح في عملها.

ويحدد شتال (Stahl, 1994,p.47) عناصر التعلم التعاوني بالآتي:

– وضوح الأهداف.
– قبول الطلبة لهذه الأهداف.
– التبادل الإيجابي بين أعضاء المجموعة.
– العمل على بث جو من الاحترام.
– استخدام المجموعات غير المتجانسة.
– السماح بوقت كاف للتعلم.
– التفاعل وجهاً لوجه – تقديم المكافآت لنجاح المجموعة.

كما أن الحديث عن الأساليب التربوية الحديثة، والدور المحوري للطالب فيها، لا يعني إهمال دور المعلم وإنما يتحول دوره من ملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد، ومساعد للطالب في استنتاج هذه المعلومات والوصول إليها، وبناء عليه فإن دور المعلم في التعلم التعاوني من الممكن أن يتمحور في النقاط الآتية:

– الإشراف على تنظيم المجموعات.
– تشويق المجموعات.
– إثراء المناقشات بما لديه من معلومات وخبرات.
– تقديم التغذية الراجعة لكافة المجموعات عند الحاجة.
– التعزيز الجماعي لأداء المجموعات (جرادات

وزملاؤه، ١٩٨٣، ص ٦٥).

أما عن دور الطالب في التعلم التعاوني: فقد حددت (هاشم، ٢٠٠٧، ص ١٢٢) بعض أدوار الطلبة في التعلم التعاوني بالآتي:

- **شخص مبادر**: وهو الشخص الذي يقترح أفكاراً جديدة وأساليب مختلفة بالنسبة إلى مهمة جماعية أو توضيح كيفية أدائها.
- **طالب للمعلومات**: هو ذلك الذي يستوضح المقترحات، ويطلب بعض الحقائق والمعلومات والمفاهيم ذات العلاقة بالمهمة الموكلة.
- **طالب للآراء**: هو الشخص الذي يستوضح وجهة نظر معينة، أو اقتراحاً معيناً.
- **الموضح أو المفصل**: هو الشخص الذي يشرح الأفكار المختلفة، ويقدم تمثيلاً عليها.
- **المنسق**: هو الشخص الذي يوضح الأفكار المتنوعة ويحاول الربط بينها، ويعمل على التنسيق بين المجموعات من جهة وبين المعلم من جهة أخرى.
- **المقوم الناقد**: هو الشخص الذي يحاول تقييم إنجاز المجموعة ككل، وذلك بالإشارة إلى المهمة الموكلة إليها.
- **المسجل**: هو ذلك الشخص الذي يلعب دور «ذاكرة المجموعة» باحتفاظه بسجلات المقترحات والمقررات ونتائج مناقشات المجموعة، أو ما يسمى أحياناً بالكاتب.

أما فيما يتعلق بفوائد التعلم التعاوني فقد حدد (الديب، ٢٠٠٥، ص٧٧) فوائده بالآتي:

١ – يفيد التعلم التعاوني في أنه يؤدي إلى التحكم في عادات التفكير الناقد، والقدرة الإبداعية لدى التلاميذ، وتحسين القدرة على التفكير، وكذلك يفيد في أن التفكير يكون مرناً والتعود على النقد القائم على الحجة والبرهان.

٢ – ينمي التعلم التعاوني الإحساس بالثقة بالنفس لدى التلاميذ، وذلك من خلال العمل مع زملائه، كما يفيد أنه يؤدي إلى تناقص التعصب للرأي والذاتية، وتقبل الاختلافات واكتساب الثقة بالنفس.

٣ – كما يعمل التعلم التعاوني على تكوين صداقات من أجناس مختلفة، وبناء تفاعل على مدى الحياة، وعلى تحسين مهارات الاتصال، ويساعد على التعامل الإيجابي والتوافق مع البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ، ويفيد في أنه ينمي قدرة الطلاب على العمل الجماعي عن طريق الاحتكاك مع باقي أعضاء المجموعة والتخلي عن الأنانية، والتحيز لرأي زميل دون الآخر، ويفيد أيضاً في أنه يزيد الاتجاهات الجماعية كالتعاون والعمل بروح الفريق، والقدرة على تحمل المسؤولية وتحمل القيادة والمبادرة والمشاركة في اتخاذ القرار وروح الانتماء.

٤ – في حين يحقق التعلم التعاوني مهام تعاونية يصل التلميذ إلى مستويات أعلى من التحصيل، وزيادة القدرة على التذكر، وزيادة وقت المهمة التعلمية، ويساعد في فهم المفاهيم الأساسية العامة وإتقانها،

وينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة، ويؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية، والقدرة على التعبير.

ويحتل التحصيل الدراسي أهمية خاصة في حياة الطلبة في العملية التدريسية على اختلاف مستوياتها؛ لمعرفة مدى تحقق الأهداف، ومعرفة مستويات الطلبة وقدراتهم، وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، فهو بذلك الوسيلة المعتمدة في توزيع الطلبة على أنواع التعليم المختلفة في المراحل الدراسية، وقبولهم في مؤسسات التعليم العالي. ومن هنا جاء اهتمام الأسرة والمدرسة بتنشئة الطالب وحفزه لبلوغ أعلى درجات التحصيل.

ولما كان بلوغ مستويات مرتفعة في التحصيل ذا أهمية كبيرة في حياة الطالب والأسرة والمجتمع؛ فنجد العديد من الباحثين قد انصب اهتمامهم على دراسة التحصيل من جوانبه المختلفة، كما زاد الحديث بين أوساط أولياء الأمور والمعلمين والمشرفين التربويين والمهتمين في أمور التعليم في الأردن عن تدني مستوى التحصيل العام لدى الطلبة، وبخاصة المرحلة الأساسية العليا في كثير من المواد الدراسية، ومن ضمنها مادة التاريخ، وقد يعزى ذلك إلى أسباب عدة، قد تتمثل بالمعلم وإعداده، أو بالمنهاج وتخطيطه، أو بالكتاب المقرر، أو بالطرائق والأساليب المتبعة في التدريس، إضافة إلى دور التلميذ نفسه (عودات، ٢٠٠٦، ص٢٥). كما بينت بعض الدراسات ضعف الطلبة في التحصيل في الدراسات الاجتماعية كدراسة كل من(الخصاونة، ٢٠٠٤، ص ١٨؛ وعمايرة، ٢٠٠٥، ص٢١). ويعزو الكثير من الباحثين ضعف الطلبة في التحصيل إلى طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون داخل الغرفة الصفية؛ حيث يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس وابتعادهم عن استخدام الطرق المناسبة.(الزيادات، ٢٠٠٣)، وأظهرت الدراسات أيضاً بأن الطريقة التقليدية في التدريس، التي تقوم على أساس التلقين، وحشو أذهان الطلبة بالمعلومات تقلل من نسبة التحصيل لدى الطلبة (النابلسي، ١٩٩٥، ص٢٧).

من جهة أخرى يعول على التعلم التعاوني في تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، وتشير هذه العلاقات إلى السلوكيات الشخصية التي تسمح للفرد بالتفاعل بنجاح مع الآخرين في البيئة المحيطة به. لذلك فتوفر الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة عملية أساسية وهامة، لتحقيق النجاح في الحياة على مختلف المجالات، بل هي مفتاح النجاح والتعلم. كما تنشأ العلاقات الاجتماعية عادة من الخبرات والمخزون الثقافي للمجتمع، والراسخ في الذهن، ويعكسها النشاط القولي أو الفعلي حين يتعامل الفرد مع المواقف (Walker, 2004, p.14).

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين، وضبط النفس، والتعبير عن الإحساس أكثر أهمية للتعلم، فمن غير الممكن أن

يتعلم الطفل، ويتلقى التوجيهات، إذا كانت لديه مشكلات في الانتباه والسلوك (Elliott & Mroch, 2004, p. 89).

وفي العقدين السابقين تجمَع لدى الباحثين العديد من البراهين والأدلة المؤشرة على أنه إذا لم يكتسب الطفل مستوى مقبولاً من العلاقات الاجتماعية في حوالي السادسة من عمره، فإن احتمال تعرضه إلى مشكلات عديدة تعيق حياته ونجاحه تكون واردة، حيث إن العلاقات مع الأقران تسهم بشكل كبير في النجاح على المستويين الاجتماعي والمعرفي (Conger, 2003,p.32).

وتتضمن العلاقات الاجتماعية بشكل أساسي، اتصال الفرد مع الآخرين، وهي تشمل عناصر الإرسال، والاستقبال، وتفسير الرسالة، ويتطور هذا المضمون من خلال التعلم وتفاعلات الفرد مع الآخرين، وملاحظاته وتقليده لهم، وتشمل كذلك الرسائل اللفظية، وغير اللفظية. وإذا ما عززت هذه العلاقات من قبل الآخرين، فستزداد احتمالية تكرارها مستقبلاً، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تقدير الفرد لذاته ويشعره بالثقة، ويتأثر تعلم العلاقات الاجتماعية بالعمر والجنس والمكانة الاجتماعية (Possell, 1993, p.75).

ويعتبر تعليم العلاقات الاجتماعية للطلبة في المدارس ضرورة، لأن المدارس مواقع مهمة، كما أنها الوسيلة الوحيدة التي يمكن الوصول من خلالها إلى الأطفال الذين يعانون من مشكلات، ومحاولة جعلهم اجتماعيين إضافة إلى الاهتمام بتحصيلهم الأكاديمي (Wilson & Lipsey, 2004,p.16).

هذا وقد أجريت عدة دراسات لملاحظة وتحديد العلاقات الاجتماعية الأكثر فعالية للطلبة في المرحلة الأساسية، وأظهرت النتائج أن المهارات والعلاقات الاجتماعية الآتية على مستوى الأهمية في هذه المرحلة وهي: مهارات الاستماع، وبدء المحادثة، وطلب المساعدة، وتقدير الشكر، والمشاركة، وتجاهل الخلافات، والمناقشة، والتفاوض، وهي مهارات مهمة يجب أن تظهر لدى جميع الطلبة في هذه المرحلة، لما لها من تأثير في مشاركتهم مع الآخرين، ومساعدتهم على الاستماع، والحوار، وفهم التعليمات (McGinnis & Goldstein, 2003, p. 110).

كما يؤكد جريج (Gregg, 1996, p.14) على ضرورة أن تقوم المدارس بتطوير الطلبة اجتماعياً إضافة إلى تعليمهم الأكاديمي. حتى تجد أحياناً أن بعض الآباء مهتمون بجعل أبنائهم اجتماعيين أكثر من كونهم متعلمين. لهذا يرسل عدد منهم أبناءهم إلى مدارس لا تتسامح مع السلوكيات غير المناسبة.

الدراسات السابقة:

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني بجوانبه المختلفة وخاصة التحصيل، إلا أن الباحثين لم يجدوا إلا القليل من الدراسات المتعلقة

بأثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم، ومن بين تلك الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة التي أمكن الاطلاع عليها ما يلي:

أجرى **ماتنجلي وفانكسل (Matingly &Vansickle, 1991)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة الجغرافيا مقارنة بأثر الطريقة الاعتيادية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً في إحدى مدارس ألمانيا، وقسمت العينة إلى مجموعة تجريبية عدد أفرادها (٢٣) طالباً ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (٢٢) طالباً. وأظهرت النتائج إمكانية تحقيق إنجازات علمية عالية بالاستخدام الأمثل لطريقة التعلم التعاوني.

وأجرى **شنج (Sheng, 1991)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في زيادة تحصيل الطلاب في مادة العلوم الإنسانية للصف السادس الابتدائي في تايوان، وتكونت عينة الدراسة من (١١٧) طالباً، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متكافئة. وقد درست المجموعة الأولى بطريقة التعلم التعاوني مع القيام بالتدريب والتنظيم المسبقين، وكان لأعضاء المجموعة أدوار غير ثابتة مثل: قائد، قارئ، ملخص، مسجل، مقيم، ودرست المجموعة الثانية بطريقة التعلم التعاوني، ولكن من غير تدريب أو تنظيم مسبقين، ودرست المجموعة الثالثة بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل الطلاب الذين تعلموا بطريقة التعلم التعاوني وباستخدام التدريب والتنظيم المسبق أعلى من تحصيل الطلاب الذين درسوا بالطرق الأخرى. كما أن استخدام طريقة التعلم التعاوني المقترنة بالتدريب والتنظيم تعد أفضل من سائر طرق التعلم الأخرى التي جاءت في هذه الدراسة.

وأجرت **لامبي (Lampe, 1992)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني والجنس في تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الدراسات الاجتماعية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وشملت عينة الدراسة (١٤٣) طالباً في (٨) صفوف بمدرستين في جنوب غرب أمريكا. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها (٧٢) طالباً موزعين في (٤) صفوف درسوا بطريقة التعلم التعاوني، وضابطة عدد أفرادها (٧١) طالباً موزعين في (٤) صفوف أيضاً درسوا بالطريقة الاعتيادية، واستمرت التجربة لمدة (١٢) أسبوعاً. وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. وعدم ظهور أي أثر ذي دلالة إحصائية يعزى للجنس.ولقياس مفهوم الذات.

وأجرى **الشديفات** (١٩٩٢) دراسة للوقوف على أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها. مقارنة بأثر الطريقة التقليدية، تألفت عينة الدراسة من (٢٠٧) طالب

وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي وزعوا على ثمان شعب في أربع مدارس: اثنتين للذكور ومثلها للإناث، وتم اختيار شعبة تجريبية وشعبة ضابطة من كل مدرسة، درست الشعب التجريبية بطريقة التعلم التعاوني بينما درست الشعب الضابطة بالطريقة الاعتيادية ولمدة ثلاثة أسابيع، وقد تم قياس تحصيل الطلبة في هذه الدراسة بواسطة اختبار تحصيلي مكون من (٣٣) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما قيست اتجاهات الطلبة نحو مادة الجغرافيا، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى أي من طريقة التدريس أو الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس، كذلك لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية على مقياس الاتجاهات تعزى لكل من طريقة التدريس والتفاعل بين الطريقة والجنس، إلا أنها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث في هذا المتغير.

ومن الدراسات التجريبية التي حاولت الكشف عن أثر التعلم التعاوني في التفاعل اللفظي والتحصيل دراسة **لـــونـنج (Lonning, 1992)** حيث قاس أثره في التفاعل اللفظي بين تلاميذ المرحلة الثانوية والتحصيل أثناء تدريس التعبير المفاهيمي، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة المعتادة.

كما قام **دي بلفـــي (De – Bellefille, 1992)** بدراسة أثر أنشطة التعلم التعاوني في قدرة أطفال رياض الأطفال التعبيرية وفي سلوكياتهم الاجتماعية، وكشفت النتائج أن ممارسة أنشطة التعلم التعاوني تزيد من التفاعل اللفظي للأطفال أثناء الحديث واكتسابهم لبعض السلوكيات الاجتماعية.

وأجرى **برون وآخرون (Burron, et al, 1993)** دراسة هدفت إلى قياس أثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب ومهاراتهم الاجتماعية، حيث لم تكشف النتائج عن وجود فروق في التحصيل، بينما أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالمهارات التعاونية وهي: المشاركة بالأفكار والتشجيع على المساهمة مع المجموعة، والتحقق من الفهم، والاتصال الفعال، واتخاذ القرار الجماعي.

وقام **القـــاعود** (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر، وتنمية مفهوم الذات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين: تعلمت الأولى وحدة الأقاليم المناخية من كتاب الجغرافيا للصف العاشر بطريقة التعلم التعاوني، وتعلمت الثانية الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، وخضع جميع أفراد العينة لاختبار تحصيلي ولمقياس مفهوم الذات قبليا وبعديا.، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب، الذين تعلموا الجغرافيا بالطريقة التعاونية، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية لصالح طلاب الطريقة

التعاونية. وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط أداء المجموعتين على مقياس مفهوم الذات.

وأجرى **القضاة** (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني، في تنمية التفكير الإبداعي، عند طلبة الصف العاشر، في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن، وشملت عينة الدراسة (١٠٤) طلاب وقسمت إلى مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها (٥٣) طالباً، وضابطة عدد أفرادها (٥١) طالباً. واستخدم الباحثون مقياس التفكير الإبداعي (تورانس) صورة الألفاظ (أ) بصورته المعدلة للبيئة الأردنية، وبعد الانتهاء من التجربة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس التفكير الإبداعي تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالطريقة التعاونية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس التفكير الإبداعي تعزى لجنس المتعلم ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى **الشمالي** (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية لطلبة الصف العاشر مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست بطريقة التعلم التعاوني على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى **القبيل** (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة الاعتيادية التقليدية في الأردن، وشملت عينة الدراسة (٤٣٠) طالباً وطالبة موزعين على (١٢) مدرسة، منها ست مدارس للذكور وست مدارس للإناث بواقع شعبة في كل مدرسة اختيروا بطريقة قصدية، ومن ثم قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها (٢٢٠) طالباً وطالبة تعلموا باستخدام طريقة التعلم التعاوني وممثلين في ثلاث مدارس للذكور وثلاث مدارس للإناث، ومجموعة أخرى ضابطة عدد أفرادها (٢٠١) من الطلاب والطالبات ممثلين في ثلاث مدارس للذكور وثلاث مدارس للإناث، تعلموا بالطريقة التقليدية، واستمرت التجربة (٥) أسابيع وبعدها أعطيت المجموعتان اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل، تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التي درست بطريقة التعلم التعاوني. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل، تعزى للجنس ولصالح الإناث.ووجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

أما **هوليداي (Holliday, 1996)** فقد أجرى دراسة لتقصي أثر إستراتيجية الجيكسو، في التحصيل الأكاديمي في مادة الجغرافيا والعلاقات الاجتماعية

المتبادلة في صفوف الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، تألفت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً، قُسموا إلى مجموعتين: المجموعة الأولى (التجريبية) تعلمت بطريقة الجيكسو التعاونية، وأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التنافسية وذلك لمدة ستة أسابيع، خضع بعدها أفراد المجموعتين لاختبار تحصيلي قام الباحثون بتطويره. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للتعلم التعاوني عند تفاعله مع المستوى الأكاديمي والتحصيل.

وأجرت **القصيرين** (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام كل من: طريقة التعلم التعاوني، وطريقة التعلم الشخصي وطريقة التعلم الاعتيادي في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ في الأردن، وشملت العينة (١٧٢) طالباً وطالبة، منهم (٦٠)طالبا وطالبة درسوا بطريقة التعلم التعاوني، و(٥١) طالبا وطالبة درسوا بطريقة التعلم الشخصي، و(٦١) طالبا وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر بين طريقة التعلم التعاوني، وكل من طريقة التعلم الشخصي وطريقة التعلم الاعتيادي، وهذا يعني تفوق طلبة مجموعة التعلم التعاوني على طلبة مجموعتي طريقة التعلم الشخصي وطريقة التعلم الاعتيادي في اختبار التحصيل المباشر. وعدم وجود فروق في التحصيل بين أداء طلبة التعلم الشخصي والمجموعة الضابطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي المؤجل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التعلم الشخصي على الاختبار المؤجل مقارنة بالطريقة الاعتيادية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التعلم التعاوني مقارنة بطريقة التعلم الشخصي على الاختبار التحصيلي المؤجل.

أما في مجال إثارة الدافعية لتعلم الدراسات الاجتماعية فقد أجرت **فرينتش وزميلاتها** (**French et al, 1998**) دراسة حول استخدام برنامج لزيادة الاهتمام ودافعية الطلبة لتعلم الدراسات الاجتماعية، حيث طبقت ثلاثة أنماط على طلبة الصف الرابع لمقارنة أثرها عليهم، وهذه الأنماط هي:

- استخدام طريقة المعلومات متعددة المصادر.
- تطبيقات التعلم التعاوني.
- استخدام أفكار الطلاب حول المجلات.

تم إجراء مسح للطلاب بعد التجربة، حيث وجدت الدراسة أن هناك زيادة في اختيار الدراسات الاجتماعية كمبحث مفضل لديهم، كما أظهرت النتائج أن طريقة التعلم التعاوني وطريقة المعلومات متعددة المصادر كان لهما تأثير إيجابي في دافعية الطلبة مقابل أفكار الطلبة حول المجلات.

وقام كل من **جيليز وأشمان** (**Gillies & Ashman, 1998**) بدراسة للتعرف على أثر التعلم التعاوني على سلوك وتفاعلات أطفال الصفوف

الأولى والمتوسطة من المرحلة الابتدائية، وأثبتت الدراسة أن أفراد المجموعة التي تعلمت بالتعلم التعاوني حققت مهارات تعاونية أعلى من نظرائهم الذين تعلموا بالطريقة المعتادة، فقد حققوا مشاركة في الحوار في أثناء التعلم، كما أنهم يعملون معاً للوصول إلى الإجابة، ويساعد كل منهم الآخر حتى يصلوا إلى النتيجة المطلوبة.

وفي دراسة قامت بها **برهورن وزملاؤها (Burhorn, et al, 1999)** هدفت إلى تقصي أثر استخدام نشاطات التعلم التعاوني والذكاءات المتعددة "Multiple Intelligences" على دافعية التعلم عند تلاميذ رياض الأطفال والصف الثالث، تكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالباً تمثلوا في مجموعتين: الأولى مكونة من (٢٢) طالباً من طلاب الصف الثالث، بينما تكونت المجموعة الثانية من (٢٤) طالباً من طلاب رياض الأطفال، وقد استمرت التجربة (١٦) أسبوعا بواقع حصة تعاونية لمدة (٣٠) دقيقة في كل أسبوع، أظهرت النتائج تحسناً في الدافعية للتعلم لدى كل من طلبة الصف الثالث بنسبة (٦٦٪) وتلاميذ رياض الأطفال بنسبة (٨٤٪).

وهدفت دراسة **السميري** (٢٠٠٣) التعرف على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض بالسعودية، وللتحقق من فروض البحث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذي القياس القبلي والبعدي، وأعدت بطاقة ملاحظة للمهارات الاجتماعية مكونة من (١٨٠) مهارة موزعة على أربع مهارات رئيسة هي: مهارات القيادة، والمشاركة، والاتصال، والعمل الجماعي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالبة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01=a) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية ولصالح التطبيق البعدي في جميع المهارات الاجتماعية الفرعية، وفي المهارات الاجتماعية الأربعة الرئيسة مجتمعة، وأوصت الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعلمين والمعلمات في المدارس إلى استخدام هذه الإستراتيجية لأهميتها في تنمية المهارات الاجتماعية عند الطلبة أكثر من غيرها من طرق وإستراتيجيات التدريس.

وهدفت دراسة **هانكوك (Hancock, 2004)** إلى معرفة أثر التعلم التعاوني، وتوجيه الزملاء على الدافعية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعتين، الأولى (٢٣) طالباً وطالبة تعرضوا إلى إرشاد زميلي قوي، والثانية (٢٩) طالباً وطالبة تعرضوا إلى إرشاد زميلي ضعيف. وفي نهاية المشاركة جمعت البيانات حول الطلبة المشاركين. وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج أن هناك فروقا بين المجموعتين لم تكن ذات دلالة إحصائية، من حيث التحصيل

الدراسي والتوجيه الإرشادي. وتبين أن الدافعية كانت أعلى لدى أفراد المجموعة التي تلقت الإرشاد الزميلي القوي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثين للدراسات السابقة يتبين لهم ما يلي :

• تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ، ومعظمها هدف إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل ، وبعضها هدف إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في اتجاهات الطلبة مثل (الشديفات ، ١٩٩٢). وبعضها تناول تنمية التفكير الإبداعي (القضاه ، ١٩٩٥) ، وبعضها تناول التحصيل ومفهوم الذات (القاعود ، ١٩٩٥) ، وبعضها تناول التحصيل والدافعية للتعلم (French,1998; burhorn,1999; hancock, 2004) والقليل منها تناول التفاعل اللفظي وتنمية السلوكيات والمهارات الاجتماعية (Lonning, 1992 ; Burron et al, 1993 ; Gillies & Ashman, 1998 ; Holliday, 1996; De – Bellefille, 1992) ، (السميري ، ٢٠٠٣).

• تباينت الدراسات في مجتمعها فمعظمها ما كان مجتمعا ممثلاً لطلبة المرحلة الأساسية ، ومنها تمثل بطلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة (Holliday, 1996; Onning, 1992) والخولي ، ١٩٩٧) ، ومنها تمثل بطلبة المرحلة الجامعية مثل دراسة (Hancock,2004 والسميري ، ٢٠٠٣).

من الدراسات ما تناولت طريقة التعلم التعاوني في مبحث التاريخ مثل دراسة (القضاة ، ١٩٩٥ ؛ القصيرين ، ١٩٩٨) ومنها التي تناولت طريقة التعلم التعاوني في مبحث الجغرافيا مثل دراسة (القاعود ، ١٩٩٥ ؛ والشديفات ، ١٩٩٢ ؛ القبيل ، ١٩٩٥ ؛ Matingly & Vansickle, 1991; Holliday, 1996;) ، ومنها التي تناولت طريقة التعلم التعاوني في مادة الدراسات الاجتماعية مثل دراسة (French et al, 1998) الشمالي ١٩٩٥; Lampe, 1992 .

• تتشابه هذه الدراسة مع هذه الدراسات في أنها هدفت في جزء منها إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب في مبحث التاريخ مثل دراسة (القصيرين ، ١٩٩٨ ؛ Lampe, 1992 ؛ والشديفات ، ١٩٩٢).

• معظم الدراسات السابقة تناولت أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل وجزء منها اهتمت بأثر الطريقة في المهارات والسلوكيات الاجتماعية.

• تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في كل من تحصيل الطلبة في مادة التاريخ لطلبة الصف العاشر الأساسي وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم معا ، وهذا ما لم تبحثه أي من الدراسات السابقة.

وانسجاماً مع ما سبق ذكره طور عدد من

الباحثين بعض الإستراتيجيات والطرق الخاصة لزيادة التحصيل عند الطلبة، وتنمية العلاقات الاجتماعية لديهم، ومنها طريقة التعلم التعاوني، وهذا ما هدفت إليه هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة. لمعرفة أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ، وتنمية العلاقات الاجتماعية لديهم، من خلال مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور في مديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ والبالغ عددهم (٩٠١) طالب موزعين على (٢١) شعبة حسب إحصائية مديرية تربية إربد الأولى.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالب من طلاب الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية إربد الأولى في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ موزعين على شعبتين، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تقسيم الشعب عشوائياً إلى مجموعتين على النحو الآتي:

أ/ المجموعة التجريبية: تكونت المجموعة التجريبية من شعبة عددها (٥٣) طالبا، وقد درست وحدة اليقظة العربية، بالطريقة التعاونية كما هو موضح في ملحق رقم (٢)، واستغرقت دراسة الوحدة (٧) حصص.

ب/ المجموعة الضابطة: تكونت المجموعة الضابطة من شعبة عددها (٤٨) طالباً من طلاب الصف العاشر درست الوحدة نفسها بالطريقة العادية. والجدول رقم(١) يبين توزيع عينة الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة.

اسم المدرسة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	مجموع الشعب
خالد بن الوليد الثانوية للبنين	٤٨	٥٣	٢

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس العلاقات الاجتماعية:

قام الباحثون ببناء مقياس العلاقات الاجتماعية بالخطوات الآتية:

– اطلع الباحثون على الأدب النظري والدراسات السابقة الخاصة بموضوع العلاقات الاجتماعية.

– بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة قام الباحثون ببناء مقياس مكون من (٤٥) فقرة

بصورته الأولية.

صدق المقياس:

– للتأكد من صدق المقياس قام الباحثون بعرض المقياس على عدد من المختصين في علم النفس وعلم الاجتماع ومناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، وفي القياس والتقويم، وعلى مختص في اللغة العربية وجميعهم من حملة الدكتوراه.

– تم الأخذ بجميع آراء المحكمين، بحيث أصبحت فقرات المقياس (٣٧) فقرة ذات التدرج الخماسي ملحق (١).

ثبات المقياس:

– للتأكد من ثبات المقياس قام الباحثون بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، مكونة من (٦٠) طالبا من طلاب الصف العاشر، بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨١) وعدت هذه القيمة مناسبة ومقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

– تم تطبيق هذا المقياس على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبليا.

– بعد الانتهاء من تدريس الوحدة تم تطبيقه بعديا.

– تم تصحيح المقياس حسب الطريقة الآتية:

الفقرة الإيجابية	٥	٤	٣	٢	١
الفقرة السلبية	١	٢	٣	٤	٥

ولمعرفة الفروق القبلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس العلاقات الاجتماعية، تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن هذه الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة في تنمية العلاقات الاجتماعية، وكما هو مبين في جدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة في تنمية العلاقات الاجتماعية.

المجموعة	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ضابطة	٤٨	٨٠,٨٤	١٠,٨٩	٠,٣٨٩	٠,٦٩٨
تجريبية	٥٣	٧٩,٥٥	١٠,٩٢		

مستوى الدلالة (α= 0.05)

يشير الجدول رقم(٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين المتوسطات في تنمية العلاقات الاجتماعية بين المجموعتين، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ التجربة.

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

قام الباحثون ببناء اختبار تحصيلي للوحدة حسب الخطوات الآتية:

– تم تحليل الوحدة لتحديد أهم الأفكار والحقائق والمفاهيم والتطبيقات والمهارات والقيم الواردة في الوحدة.

– تم بناء الاختبار بصورته الأولية وكان مكونا

من (٢٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

صدق الاختبار:

– للتأكد من صدق الاختبار قام الباحثون بعرض هذا الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الدراسات الاجتماعية والقياس والتقويم واللغة العربية جميعهم من حملة الدكتوراه، بالإضافة إلى معلمي تاريخ.

– تم الأخذ بملاحظات المحكمين بحيث أصبح الاختبار بصورته النهائية مكونا من (٢٠) فقرة، وكما هو موضح في ملحق (٣)؛ حيث تم حذف (٤) فقرات وتم تعديل بعض البدائل، وأعطيت لكل فقرة (علامة) لتكون العلامة العظمى للاختبار (٢٠) علامة، والعلامة الدنيا للاختبار(صفر).

ثبات الاختبار:

– للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحثون بتطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة الصف العاشر بفارق أسبوعين، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٤).

– تم حساب معامل الصعوبة للفقرات بحيث تراوحت ما بين (٠,٣ – ٠,٧)، وكذلك تم حساب معامل التميز لفقرات الاختبار حيث تراوحت ما بين (٠,٣ – ٠,٧).

– تم تطبيق الاختبار على أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية قبليا وبعديا.

ولمعرفة الفروق القبلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل، تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن هذه الفروق، كما هو مبين في جدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة في التحصيل.

المجموعة	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ضابطة	٤٨	٣٢,٥٦	١١,٣٦	٠,٤٧٩	٠,٦٣٣
تجريبية	٥٣	٣٣,٦٤	٩,٨٥		

مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول رقم(٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في التحصيل بين المجموعتين مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ التجربة.

تصميم الدراسة:

تضمنت متغيرات الدراسة ما يلي:

– **المتغير المستقل:** طريقة التدريس ولها مستويان (طريقة التعلم التعاوني، الطريقة التقليدية).

– **المتغيرات التابعة:** (التحصيل، العلاقات الاجتماعية).

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثون طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية، تمثلت الوصفية باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتحصيل والعلاقات الاجتماعية، أما الطرق التحليلية، فقد تضمنت ما يلي:

– اختبار (ت) عند مستوى الدلالة(α=0.05) للتأكد من التكافؤ القبلي للمجموعتين.

– تحليل التباين الأحادي المتعدد حسب طريقة هوتلينج ت (Hottelling T) للكشف عن أثر الطريقة في التحصيل، وفي تنمية العلاقات الاجتماعية.

– تحليل التباين الأحادي لتحديد أي المتغيرين (التحصيل والعلاقات الاجتماعية) أسهم في الفروق الاجتماعية الدالة إحصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

وفي معرض الإجابة عن سؤالي الدراسة المتعلقين باختلاف تحصيل طلاب الصف العاشر، وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيلهم وتنمية العلاقات الاجتماعية لديهم كما هو موضح في الجدول(٤، ٥).

أولاً – نتائج السؤال الأول والذي نصه: ما أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ؟

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي.

المجموعة	العدد	الوسط	الانحراف المعياري
ضابطة	٤٨	٥٤,٦٧	١١,١٥
تجريبية	٥٣	٧١,٥٩	١١,٧٥

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن متوسط المجموعة التجريبية كان (٧١,٥٩) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة البالغة(٥٤,٦٧).

ثانياً – نتائج السؤال الثاني والذي نصه: ما أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ؟

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس العلاقات الاجتماعية البعدي.

المجموعة	العدد	الوسط	الانحراف المعياري
ضابطة	٤٨	٨٣,١١	١١,٢٢
تجريبية	٥٣	١٢٤,١٤	٢٨,٠٢

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٢٤,١٤) والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٨٣,١١) بمعنى أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أكبر من الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

ووصولاً للإجابة عن سؤالي الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد، أي للكشف عن الدلالة الإحصائية لأثر طريقة التدريس في التحصيل وفي تنمية العلاقات الاجتماعية كما هو موضح في جدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر طريقة التدريس في التحصيل وتنمية العلاقات الاجتماعية.

الاختبار	القيمة	قيمة (ف) التقريبية	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
هوتلينغ Hotling	١,٤٤٦	٦٢,١٧	٢	٨٦	٠٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن هناك دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة(ف) التقريبية تبعاً لاختبار هوتلينج (٦٢,١٧) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α= 0.05) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في تحصيلهم وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ولتحديد ومعرفة هذه الفروق الإحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وكما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧). نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر طريقة التدريس في التحصيل وتنمية العلاقات الاجتماعية.

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التحصيل					
التباين بين المجموعات	٦٣٧٢,٢٦	١	٦٣٧٢,٢٦	٤٨,٥٩	٠٠٠٠
التباين داخل المجموعات	١١٤٠٨,٦٤	٩٩	١٣١١٣		
التباين الكلي	١٧٧٨٠,٩٠	١٠٠			
العلاقات الاجتماعية					
التباين بين المجموعات	٣٧٤٤٣,٦١	١	٣٧٤٤٣,٦١	٨٢,٩١	٠٠٠٠
التباين داخل المجموعات	٣٩٢٨٩,٦٣	٩٩	٤٥١,٦١		
التباين الكلي	٧٦٧٣٣,٢٤	١٠٠			

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التحصيل وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

حيث أظهرت النتائج أثرا واضحا لطريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ، وأن هناك اختلافاً بين المجموعتين وبفارق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على اختبار التحصيل (٧١,٥٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل (٥٤,٦٧)، ويمكن القول إن الطريقة التعاونية، كان لها أثر في زيادة تحصيل طلبة الصف العاشر مقارنة بالطريقة التقليدية. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن طريقة التعلم التعاوني قد عملت على زيادة قدرة الطلبة على التذكر، وزيادة وقت المهمة التعلمية، والذي بدوره

لعب دورا بارزا في فهم المفاهيم الأساسية وإتقانها. وهذا ما يؤكده (الديب، ٢٠٠٥)، من أن التعلم التعاوني يؤدي إلى التحكم في عادات التفكير الناقد، والقدرة الإبداعية لدى التلاميذ، وتحسين القدرة على التفكير، والتعود على النقد القائم على الحجة والبرهان. هذا بالإضافة إلى أن الأدوار المتعددة للطالب في هذه الطريقة والمتمثلة في أنه شخص (مبادر، وموضح، ومقوم، ومنسق، وباحث، ومفكر) مما أدت إلى زيادة تعلمهم، وبالتالي تفوقهم في التحصيل على أفراد المجموعة الضابطة، وهذا ما تشير إليه(هاشم، ٢٠٠٧)، بتأكيدها على هذه الأدوار، والتي تزيد من فرص التعلم للطلبة وزيادة تحصيلهم.

كما أن طريقة التعلم التعاوني أدت إلى تحكم الطلبة في عادات تفكيرهم وتحسينها، وعلى حفز واستثارة الدافعية لديهم، والتي بدورها أدت إلى زيادة التحصيل. كما أن هذه الطريقة وفرت مناخا صفيا ملائما لأجواء التعلم والتفاعل بين أعضاء المجموعة الواحدة من خلال التركيز على نقاط القوة عند الطلبة، وتوفير تعليمات واضحة ومنطقية، تمتاز بالمرونة ومرتبطة بحاجات الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ووفرت قنوات اتصال فعالة، وفرصا للتفاعل والتشاور الديمقراطي بين المعلمين والطلبة من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى،

مما منح الطلبة درجة مناسبة من الحرية والمسئولية والاستقلالية، لاتخاذ القرارات المناسبة، وتحقيق التعلم الأكاديمي، وبالتالي أدى هذا كله إلى زيادة التحصيل لديهم (هارون، ٢٠٠٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الشمالي، ١٩٩٥؛ القاعود، ١٩٩٥؛ القبيل، ١٩٩٥؛ والقصيرين، ١٩٩٥؛ Frech, 1998; Holliday, 1996; Lonning, 1992 ; Matingly & Vansickle, 1991; Lampe, 1992; Sheng, 1991).

والتي أشارت إلى وجود أثر لطريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة في المواد الدراسية التي تناولتها.

وكذلك فقد أظهرت النتائج أثرا واضحا لهذه الطريقة في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر، وأن هناك اختلافاً بين المجموعتين وبفارق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس العلاقات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٢٤,١٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٨٣,١١). ويمكن القول إن الطريقة التعاونية كان لها أثر في تنمية العلاقات الاجتماعية مقارنة بالطريقة التقليدية. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن طريقة التعلم التعاوني قد عملت على تنمية الإحساس بالثقة بالنفس لدى الطلبة، وذلك من خلال العمل مع المجموعة، وعملت أيضا على تناقص التعصب للرأي والذاتية، وتقبل الاختلافات، وكذلك على تحسين مهارات الاتصال

التي بدورها تساعد الطالب على تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية، والتعامل الإيجابي مع أفراد المجموعة، وتحقيق التوافق مع البيئة الاجتماعية المحيطة به. وهذا ما يؤكده (الديب، ٢٠٠٥) من أن التعلم التعاوني يعمل على تكوين صداقات من أجناس مختلفة، وعلى تحسين مهارات الاتصال، ويساعد على التعامل الإيجابي والتوافق مع البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ، وتنمية قدرة الطلبة على العمل الجماعي عن طريق الاحتكاك مع باقي أعضاء المجموعة، والتخلي عن الأنانية، والتحيز لرأي زميل دون الآخر، ويزيد الاتجاهات الجماعية كالتعاون والعمل بروح الفريق، والقدرة على تحمل المسؤولية وتحمل القيادة والمبادرة والمشاركة في اتخاذ القرار وروح الانتماء. هذا بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تقوم على التبادل الإيجابي والتفاعل وجها لوجه، والعمل على بث روح الاحترام والأخوة والمحبة بينهم، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين العلاقات الاجتماعية (Stahl, 1994).

كما أن المناخ الصفي السائد بهذه الطريقة قد وفر فرصا للتفاعل والتعاون الإيجابي بين الطلبة، وقنوات اتصال فعالة بين المعلمين والطلبة وعلى كافة المستويات، مما أدى بدوره إلى تكوين اتجاهات وانفعالات وقيم وعلاقات اجتماعية بين الطلبة، كما أن المبادئ التي تقوم عليها هذه الطريقة مثل التعزيز، وتبادل الأدوار، والعمل بروح الفريق، والمسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية، والتعاون والتفاعل المستمرين، أدى إلى تطوير سلوكياتهم وتنمية علاقاتهم الاجتماعية (هارون، ٢٠٠٣). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Burron, et al, 1993; Lonning, 1992 ; Gillies & Ashman, 1998 ; Holliday, 1996; De – Bellefille, 1992) (السميري، ٢٠٠٣). والتي أشارت إلى وجود أثر واضح لطريقة العلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يقدم الباحثون التوصيات الآتية:

- ضرورة اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بتنمية العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة لتحقيق التكيف السليم مع المجتمع وزيادة تماسكه، وذلك باستخدام طريقة التعلم التعاوني.
- قيام المشرفين التربويين بتدريب معلمي التاريخ على إجراءات التعلم التعاوني لاستخدامها في الميدان.
- دعوة معلمي التاريخ إلى تفعيل استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني إلى جانب طرق التدريس الأخرى.
- دعوة المشرفين على مناهج وكتب التاريخ والدراسات الاجتماعية على ضرورة تضمين هذه الإستراتيجية في تنفيذ هذه المناهج والكتب.

- إجراء مزيد من الدراسات في هذا الجانب بمتغيرات أخرى، وفي فروع الدراسات الاجتماعية، والمواد الدراسية الأخرى.

الملحق (١)

مقياس العلاقات الاجتماعية

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أشعر بالقدرة على بناء صداقات جديدة.					
٢	أحب المشاركة بالأنشطة الاجتماعية.					
٣	أستطيع جلب انتباه الآخرين بسهولة.					
٤	أستشير الآخرين وآخذ بنصائحهم عند اتخاذ قرار ما.					
٥	أحاول الإبقاء على قدر من التناغم مع الآخرين بتجنب المواجهات.					
٦	يسرني رؤية الآخرين يعملون معا.					
٧	أسعى دوما إلى إبقاء علاقاتي جيدة مع الآخرين.					
٨	أستطيع التعبير عن نفسي جيدا أمام الآخرين.					
٩	أشعر بالخجل أثناء تعاملي مع أفراد المجموعة.					
١٠	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري للآخرين.					
١١	أستطيع تحقيق النجاح من خلال العمل بمفردي دون الحاجة إلى الآخرين.					
١٢	عندما أحتاج لمزيد من المعلومات لا أجد حرجا في الاستفسار من الآخرين.					
١٣	لا أجد صعوبة في إقناع الآخرين برأيي.					
١٤	أساعد زملائي في المجموعة على حل المشاكل.					
١٥	أحب الاستماع إلى ما يقوله الآخرون في مجموعتي.					
١٦	أقدر آراء أفراد مجموعتي وآخذ بها.					
١٧	أثير الفوضى والإزعاج أثناء العمل الجماعي.					
١٨	أطرح أسئلة مناسبة أثناء النقاش مع أفراد المجموعة.					
١٩	أمتلك مهارات لفظية مناسبة خلال العمل في المجموعة.					
٢٠	أتصرف دون تفكير عندما أغضب.					
٢١	أنسحب من المجموعة عندما يضايقني الآخرون.					
٢٢	لا أغضب عندما ينتقدني الآخرون.					
٢٣	أسخر من آراء زملائي التي لا تعجبني.					
٢٤	أضبط نفسي في المواقف الحرجة.					
٢٥	أغضب عندما تتخذ مجموعتي قرارات لا تتفق مع آرائي.					
٢٦	أشعر بالقدرة على التحكم بانفعالاتي.					
٢٧	أحسن التعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف المجموعة.					
٢٨	يلجأ إلى كثير من الزملاء للاستشارة وطلب النصيحة.					
٢٩	أشيع جوا من الثقة المتبادلة مع زملائي.					
٣٠	أحترم آراء الآخرين وإن كانت خاطئة.					
٣١	أمتلك الشجاعة لتوجيه التعليمات لزملائي أثناء العمل كمجموعة.					
٣٢	يعهد إلَيَ زملائي بتنظيم بعض جوانب الحوار.					

تابع جدول الملحق رقم (١).

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٣٣	أحاول استخدام طرق مختلفة للإجابة عن الأسئلة.					
٣٤	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني حتى أجد حلا لها.					
٣٥	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة للأسئلة الصعبة.					
٣٦	أستخدم طرقا متعددة لحل المشاكل التي تواجهني.					
٣٧	أتدبر الحلول المقترحة التي يدلي بها الآخرون.					

الملحق (٢)

– مذكرات تحضير الدروس – عنوان الوحدة: اليقظة العربية

الدرس الأول: اليقظة العربية: مفهومها، عوامل ظهورها، مظاهرها.

أولاً: عدد الحصص: حصتان.

ثانياً: النتاجات الخاصة: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة هذا الدرس أن يكون قادراً على أن:

١ – يعرف اليقظة العربية.

٢ – يبين عوامل اليقظة العربية.

٣ – يصنف عوامل اليقظة العربية إلى عوامل داخلية وخارجية.

٤ – يبين مظاهر اليقظة العربية.

٥ – تصنيف مظاهر اليقظة العربية إلى مظاهر قومية وإسلامية.

٦ – أن يقدر دور عبد الرحمن الكواكبي في اليقظة العربية.

ثالثاً: خطوات التدريس:

١ – يحدد المعلم النتاجات المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء من الدرس وتكتب على السبورة.

٢ – يقوم المعلم بتقسيم الطلبة بطريقة عشوائية في مجموعات مراعياً اللاتجانس بين أفراد المجموعة الواحدة.

٣ – يحدد المعلم عدد أفراد المجموعة ما بين (٤ – ٥) طلاب، ويحدد دور مهمة كل فرد من أفراد المجموعة على النحو الآتي: (قائد، كاتب، باحث، مقدم، معاون).

٤ – تجيز البيئة الصفية (ترتيب المقاعد بطريقة دائرية) أما المعلم فيكون دوره موجه ومرشد ومسهل الطلبة.

٥ – يوجه المعلم طلبة إلى طبيعة المهمة، ويقوم بتوضيح المفاهيم القبلية، ويشرح معهم أهداف الدرس، ويقدم بعض الأمثلة المساعدة.

٦ – تقوم كل مجموعة بإدارة نقاش حول ما يلي:

أ/ تعريف اليقظة العربية.

ب/ عوامل اليقظة العربية.

ج/ تصنيف عوامل اليقظة.

د/ مظاهر اليقظة.

هـ/ تصنيف مظاهر اليقظة.

١ – العرض: تعرض المجموعات ما توصلت إليه من نتاج مع باقي المجموعات.

٢ – يقوم المعلم بتقديم التغذية الراجعة للطلبة، ويجيب على تساؤلات الطلبة إن وجدت.

رابعاً: التقويم:

١ – بين معنى اليقظة العربية؟

٢ – بين عوامل اليقظة؟

٣ – صنف عوامل اليقظة؟

٤ – بين مظاهر اليقظة؟

٥ – صنف مظاهر اليقظة؟

الدرس الثاني: الحركة العربية وسياسة التتريك.

أولاً: عدد الحصص: حصة واحدة.

ثانياً: النتاجات الخاصة: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة هذا الدرس أن يكون قادراً على أن:

١ – يعرف سياسة التتريك.

٢ – يوضح ردة فعل العرب تجاه سياسة التتريك.

٣ – يذكر قرارات مؤتمر باريس العربي عام ١٩١٣.

٤ – يبين ردة فعل الدولة العثمانية تجاه مؤتمر باريس العربي.

٥ – يرسم سلماً زمنياً يبين فيه أهدم الأحداث الواردة في الدرس.

ثالثاً: خطوات التدريس:

١ – يحدد المعلم النتاجات المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء من الدرس وتكتب على السبورة.

٢ – يقوم المعلم بتقسيم الطلبة بطريقة عشوائية في مجموعات مراعياً اللاتجانس بين أفراد المجموعة الواحدة.

٣ – يحدد المعلم عدد أفراد المجموعة ما بين (٤ – ٥) طلاب، ويحدد دور مهمة كل فرد من أفراد المجموعة على النحو الآتي: (قائد، كاتب، باحث، مقدم، معاون).

٤ – تجيز البيئة الصفية (ترتيب المقاعد بطريقة دائرية) أما المعلم فيكون دوره موجها ومرشدا ومسهلا الطلبة.

٥ – يوجه المعلم طلبة إلى طبيعة المهمة، ويقوم بتوضيح المفاهيم القبلية، ويشرح معهم أهداف الدرس،

ويقدم بعض الأمثلة المساعدة.

٦ – تقوم كل مجموعة بإدارة نقاش حول ما يلي :

أ/ المقصود بسياسة التتريك؟

ب/ ردة فعل العرب تجاه مؤتمر باريس.

ج/ ذكر قرارات مؤتمر باريس.

د/ ردة فعل الدولة العثمانية تجاه مؤتمر باريس العربي.

هـ/ رسم سلم زمني يبين فيه أهدم الأحداث الواردة في الدرس.

١ – العرض : تعرض المجموعات ما توصلت إليه من نتائج مع باقي المجموعات.

رابعاً التقويم:

١ – عرف سياسة التتريك؟

٢ – وضح ردة فعل العرب تجاه سياسة التتريك؟

٣ – اذكر قرارات مؤتمر باريس؟

٤ – ارسم سلما زمنيا يوضح أهم الأحداث الواردة في الدرس؟

الدرس الثالث: الثورة العربية الكبرى.

أولاً: عدد الحصص: حصتان.

ثانياً: النتاجات الخاصة: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من هذا الدرس أن يكون قادراً على أن :

١ – يبين أهم عوامل قيام الثورة العربية الكبرى.

٢ – يوضح الدور الذي قام به الشريف حسين بن علي في قيادة الثورة العربية الكبرى.

٣ – يوضح مراسلات (الحسين مكماهون).

٤ – يوضح أهداف الثورة العربية الكبرى.

٥ – يصنف مجريات الثورة العربية الكبرى.

٦ – يعدد نتائج الثورة العربية الكبرى.

٧ – يصنف نتائج الثورة العربية الكبرى.

٨ – يقدر الدور الذي قام به الشريف حسين بن علي في تحرير العرب.

ثالثاً: خطوات التدريس:

١ – يحدد المعلم النتاجات المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء من الدرس وتكتب على السبورة.

٢ – يقوم المعلم بتقسيم الطلبة بطريقة عشوائية في مجموعات مراعياً اللاتجانس بين أفراد المجموعة الواحدة.

٣ – يحدد المعلم عدد أفراد المجموعة ما بين (٤ – ٥) طلاب، ويحدد دور مهمة كل فرد من أفراد المجموعة على النحو الآتي: (قائد، كاتب، باحث، مقدم، معاون).

٤ – تجيز البيئة الصفية (ترتيب المقاعد بطريقة دائرية) أما المعلم فيكون دوره موجها ومرشدا ومسهلا الطلبة.

٥ – يوجه المعلم طلبة إلى طبيعة المهمة، ويوضح المفاهيم القبلية، ويشرح أهداف الدرس، ويقدم بعض الأمثلة المساعدة.

٦ – تقوم كل مجموعة بإدارة نقاش حول ما يلي:

أ/ عوامل قيام الثورة العربية الكبرى.

ب/ دور الشريف حسين بن علي في قيادة الثورة العربية الكبرى.

ج/ أهداف الثورة العربية الكبرى.

د/ مراسلات (الحسين مكماهون).

هـ/ نتائج الثورة العربية الكبرى.

و/ نتائج الثورة العربية الكبرى.

ز/ تصنيف نتائج الثورة العربية الكبرى.

٧ – العرض: تعرض المجموعات ما توصلت إليه من نتائج مع باقي المجموعات.

رابعاً: التقويم:

١ – وضح عوامل قيام الثورة العربية؟

٢ – تحدث عن الدور الذي نصبه الشريف الحسين بن علي في قيادة الثورة؟

٣ – وضح أهداف الثورة العربية؟

٤ – تحدث عن مراسلات (الحسين مكماهون)؟

٥ – اذكر نتائج الثورة العربية الكبرى؟

٦ – صنف نتائج الثورة العربية الكبرى؟

الدرس الرابع: الحرب العالمية الأولى والمشرق العربي.

أولاً: عدد الحصص: حصتان.

ثانياً: النتاجات الخاصة: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من هذا الدرس أن يكون قادراً على أن:

١ – يعرف وعد بلفور.

٢ – يعرف اتفاقية سايكس بيكو.

٣ – يعرف مؤتمر سان بيمو.

٤ – يكتب بحدود السطرين عن مؤتمر الصلح في باريس ١٩١٩م.

٥ – يعطي أمثلة على تآمر الحلفاء على العرب.

٦ – يرسم خريطة توضح تقسيم بلاد الشام والعراق حسب اتفاقية سايكس بيكو ١٩١٦ م.

ثالثاً: خطوات التدريس.

١ – يحدد المعلم النتاجات المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء من الدرس وتكتب على السبورة.

٢ – يقوم المعلم بتقسيم الطلبة بطريقة عشوائية في مجموعات مراعياً اللاتجانس بين أفراد المجموعة الواحدة.

٣ – يحدد المعلم عدد أفراد المجموعة ما بين (٤ – ٥) طلاب، ويحدد دور مهمة كل فرد من أفراد المجموعة على النحو الآتي: (قائد، كاتب، باحث، مقدم، معاون).

٤ – تجيز البيئة الصفية (ترتيب المقاعد بطريقة دائرية) أما المعلم فيكون دوره موجها ومرشدا ومسهلا الطلبة.

٥ – يوجه المعلم طلبة إلى طبيعة المهمة، ويقوم بتوضيح المفاهيم القبلية، ويشرح معهم أهداف الدرس، ويقدم بعض الأمثلة المساعدة.

٦ – تقوم كل مجموعة بإدارة نقاش حول ما يلي:

أ/ تعريف وعد بلفور.

ب/ تعريف اتفاقية سايكس بيكو.

ج/ تعريف مؤتمرسان ريمو.

هـ/ كتاب بحدود السطرين عن مؤتمر الصلح في باريس ١٩١٩م.

و/ إعطاء أمثلة على تآمر الحلفاء على العرب.

ز/ رسم خريطة توضح تقسيم بلاد الشام والعراق حسب اتفاقية سايكس بيكو ١٩١٦ م.

١ – العرض: تعرض المجموعات ما توصلت إليه من نتائج مع باقي المجموعات.

رابعاً: التقويم:

١ – عرف ما يلي:

أ/ وعد بلفور. ب/ اتفاقية سايكس بيكو. ج/ مؤتمر سان ريمو.

٢ – اكتب سطرين عن مؤتمر الصلح في باريس؟

٣ – أعطِ أمثلة على تآمر الحلفاء على العرب؟

٤ – ارسم خريطة تقسيم بلاد الشام والعراق حسب اتفاقية سايكس بيكو ١٩١٦م.

الملحق (٣)

الاختبار التحصيلي

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

١ – من العوامل الداخلية التي أدت إلى ظهور اليقظة العربية:

أ/ حركات الإصلاح الإسلامي.

ب/ الحملة الفرنسية على مصر.

ج/ الحملة الفرنسية على الشام.

د/ إصلاحات محمد علي.

٢ – من مظاهر اليقظة العربية:

أ/ حركات الإصلاح الحديثة.

ب/ الإصلاح الوطنية.

ج/ حركات الإصلاح الإسلامية.

د/ الاتجاه الاشتراكي.

٣ – نشأت الحركة السنوسية في:

أ/ مصر. ب/ ليبيا.

ج/ السودان.

٤ – حصل أول انقسام بين العرب والاتحاديين بعد:

أ/ إجراء الانتخابات النيابية.

ب/ إعلان السلطان عبد الحميد إعادة العمل بالدستور.

ج/ حركات الإصلاح.

د/ الثورة العربية الكبرى.

٥ – من الشعارات التي رفعها الاتحاديون:

أ/ الحرية. ب/ العدالة

ج/ أ + ب. د/ التتريك.

٦ – كان مؤتمر باريس في عام:

أ/ ١٩٠٨م. ب/ ١٩٠٩م.

ج/ ١٩١٤م. د/ ١٩١٣م.

٧ – من مؤسسي الجمعية العربية الفتاة:

أ/ عزيز علي المصري. ب/ أحمد قدري.

ج/ محمود قدري. د/ عوني محمود.

٨ – من قرارات مؤتمر باريس العربي:

أ/ اللغة العربية لغة رسمية في الولايات العربية.

ب/ إلغاء الخدمة العسكرية.

ج/ التأكيد على الحكم المركزي.

د/ الثورة على الحكم التركي.

٩ – من العوامل المباشرة لقيام الثورة العربية الكبرى:

أ/ فساد الإدارة في الدولة العثمانية.

ب/ تدني المستوى التعلمي في الولايات العربية.

ج/ نفي العائلات العربية.

د/ ظهور حركة القومية العربية.

١٠ – وضع الاتحاديون خطة لتتريك العرب عام:

أ/ ١٩١٣م. ب/ ١٩١٢م.

ج/ ١٩١٤م. د/ ١٩١٥م.

١١ – من الأهداف المشتركة للأحزاب العربية:

أ/ المطالبة بالحكم المركزي.

ب/ المطالبة بالحكم اللامركزي.

ج/ الثورة على الأتراك.

د/ إلغاء الخدمة العسكرية.

١٢ – من أهدف الثورة العربية الكبرى:

أ/ القضاء على الأتراك.

ب/ التخلص من ظلم الاتحاديين.

ج/ الوقوف إلى جانب بريطانيا في الحرب العالمية الأولى.

د/ القضاء على الحكام الأتراك.

١٣ – أعلن الشريف الحسين بن علي الثورة في عام:

أ/ ١٩١٦م. ب/ ١٩١٧م.

ج/ ١٩١٥م. د/ ١٩١٤م.

١٤ – وضحت مراسلات «الحسين مكماهون»:

أ/ مطالب العرب.

ب/ مطالب بريطانيا.

ج/ مطالب الأردن.

د/ مطالب سوريا.

اقرأ بيت الشعر الآتي ثم أجب عن الفقرة رقم ١٥، ١٦:

الله أكبر تلك أمة يعرب نضرت من الأغوار والأنجاد

١٥ – قائل البيت هو:

أ/ الشريف حسين. ب/ فؤاد الخطيب.

ج/ عبد الرحمن الكواكبي. د/ عزيز على المصري.

١٦ – استنتج من هذا البيت:

أ/ اشتراك جميع العرب في الثورة العربية.

ب/ اقتصار مشاركة العرب في الثورة العربية على مكان بلاد الشام.

ج/ اقتصار مشاركة العرب في الثورة العربية على سكان شبه الجزيرة العربية.

د/ اشتراكم العرب مكان شبه الجزيرة وبلاد الشام في الثورة العربية.

١٧ – قال الشريف حسين: «لقد أخذ الإنجليز منا عهداً في القتال، وأقمنا العهد، وقطعوا لنا عهداً بالاستقلال والوحدة العربية، ولكنهم ويا للأسف نقضوا العهد».

يشير هذا النص إلى:

أ/ مؤامرة الحلفاء وألمانيا على العرب.

ب/ خيانة بريطانيا للعرب.

ج/ خيانة العثمانيين للعرب.

د/ خيانة ألمانيا للعرب.

١٨ – من الأدلة التاريخية على عدم التزام بريطانيا بوعودها للعرب:

أ/ وعد بلفور ١٩١٦م.

ب/ وعد بلفور ١٩١٧م.

ج/ مؤتمر سان ريمو ١٩٢١م.

د/ مؤتمر سايكس بيكو ١٩١٧م.

١٩ – التصريح الذي أعلنه وزير خارجية بريطانيا عام ١٩١٧م وعد فيه اليهود بإقامة وطن قومي لهم في فلسطين هو:

أ/ وعد بلفور. ب/ سان ريمو.

ج/ سايكس بيكو. د/ كينغ وكريت.

٢٠ – قسم مؤتمر سان ريمو الأراضي العربية بين:

أ/ فرنسا وأمريكا. ب/ فرنسا وألمانيا.

ج/ بريطانيا وألمانيا. د/ فرنسا وبريطانيا.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بدوي، محمود. *أثر المجادلة على بعض الاتجاهات.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٢م.

جرادات، عزت؛ وعبيدات، ذوقان؛ وأبو غزالة، هيفاء؛ وخيري، عبد اللطيف. *التدريس الفعال.* الأردن: دار الفكر، عمان، ١٩٨٣م.

جونسون، ديفيد روجرز. *التعلم الجماعي والفردي.* ترجمة: رفعت محمود بهجت، مصر: عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨م.

خصاونة، ريما. *تطوير منهاج التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعلية وحدة تعليمية مطورة في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٤م.

الدريني، حسين عبد العزيز. «أثر التعلم التعاوني والتنافس على التفكير الابتكاري، الكتاب السنوي في علم النفس»، *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، المجلد ٥، (١٩٨٦م)، ص ٧٣٤ – ٧٧٦.

الديب، محمد. *التعلم التعاوني.* مصر: عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٥م.

الزيادات، ماهر. *أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٣م.

سعادة، جودت؛ وعقل، فواز؛ وأبو علي، علي؛ والسرطاوي، عادل. *التعلم التعاوني: نظريات وتطبيقات ودراسات.* الأردن: دار وائل للنشر، عمان، ٢٠٠٨م.

السميري، لطيفة. «فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض». *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، المجلد ١٧، العدد (٦٨)، (٢٠٠٣م)، ص ١٣ – ٥٤.

شديفات، يعقوب. *أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن، ١٩٩٢م.

الشمالي، صياح. *أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية لطلبة الصف العاشر مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن، ١٩٩٥م.

عمايرة، أحمد عبد الكريم. *أثر دورة التعلم وخرائط*

المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٥م.

عودات، ميسر. *أثر استخدام طرائق العصف الذهني القبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٦م.

القاعود، إبراهيم. «أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر في الأردن». *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، المجلد ٤، العدد (١)، (١٩٩٥م)، ص ١٣١ – ١٧٢.

القبيل، فايز محمد. *أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التقليدية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن، ١٩٩٥م.

القصيرين، بسما. *أثر استخدام كل من طريقة التعلم التعاوني وطريقة التعلم الشخصي وطريقة التعلم الاعتيادي في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن، ١٩٩٨م.

القضاة، بسام. *أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن، ١٩٩٥م.

اللقاني، أحمد. *المواد الاجتماعية وتنمية التفكير*. مصر: عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٩م.

النابلسي، دون. *تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٥م.

هارون، رمزي. *الإدارة الصفية*. الأردن: دار وائل، عمان، ٢٠٠٣م.

هاشم، لينا. *التعلم التعاوني أسسه النظرية وميزاته وتوجيهاته التطبيقية*. فلسطين: منشورات مركز القطان، رام الله، ٢٠٠٧م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Burhorn, G & Harlow, B & Van, N & Jeanine, F. Improving student Motivation through the use of Multiple Intelligence's. (1999). *ERIC. ED* 433098.

Burron, B; James, M and Ambrosio, A. The Effect of Cooperative Learning in Physical Science for Elementary /Middle level Preservice Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7), (1993). 697 – 707.

Christopherson, E and Vanscoyoc, S.

Grade Student, *Journal of Research in Science Teaching*, 28, **.** (1992). p, 442 – 463.

Lonning, R, A. Effect of Cooperative Learning Strategies on student verbal interactions and Achievement during conceptual change instruction in 10th grade general sciences**.** *Journal of research in Science Teaching*, 30(9) , (1992). 3236 – 3267.

Manning, M, L and Lucking. *The Social Studies*, 82 (3), (1991). pp. 120 – 124.

Matingly, M. & Vansickle, R. Cooperative Learning and Achievement in Social Studies, JagsawII, *Social Education*, (1991). 55, 62078.

McGinnis, E & Goldstein, A. *Skills Treaming In Early Childhood*: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills. Bang Printing. Library of Congress, USA. (2003).

Nelson, M, R. *Children and Social Studies*, 2nd, fort wonth: Har Court Brace Jovanovich Inc. (1992).

Possell, L. Incorporating a brief social skills unit into the regular classroom setting. *School Psychology*. (1993).

Sheng, R. Cooperative Learning with Training and Organization in Science Class in Taiwan, *Social Education*, (1991). 55, 84 – 98.

Stahl, J. *Cooperative Learning is Social Studies A handbook for Teachers*, Arizona State University: Addison – Wesley Publishing Company. (1994).

Stahl, R. The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom. (1994). *ERIC*. ED3770881.

Walker, S. Teacher Reports of Social Behavior and Peer Acceptance in Early Childhood: Sex and Social Status Differences. Queensland University of New York. *Child Study Journal*, 34(1), (2004). 13 – 28.

Wilson, S and Lipsey, M. The Effects of School – based Social Information Processing Interventions on Aggressive Behavior. Strategies for Teaching Important Social Skills to Young Children. *American Academy of Pediatrics* . (2003).

De – Bllefille, B. The Influence of Cooperative Learning Activities and the Perspective Taking Ability and Persocial Behavior of Kindergarten students. (1992). *DAI*, 203 – 340.

Elliott, S; DiPema, J. & Morch, A Lang, S. Prevalence and Patterns of Academic Enabling Behaviors: An Analysis of teachers and students Rating for a National Sample of Students. University of Wisconsin – Madison. *School Psychology Review*, 33(2), (2004). 302 – 310.

Flowers, J. The Effects of Cooperative Learning Methods on Achievement Retention and Attitudes of home Economics Students in North Carolina, *Journal of Vocational Education*, 13, (1997). p 16 – 22.

French, J & Laurin, K & Mchmahan, C & Vickrey, J Factors that Influence Motivation in the Social Studies Classroom. **.** (1998). *ERIC ED*, 425094.

Gillies, R, M and Ashman, A, F. Behavior interactions of children in cooperative Groups in lower and middle Elementary Grades. *Journal of Education Psychology*, 90 (4), (1998). 746 – 757.

Gregg, S. Preventing Antisocial Behavior in Disabled and At – Risk Students. Policy Service. *http://www.ael.org/rel/policy*, (1996).

Hancock, D. Cooperative Learning and Peer Orientation effects on motivation and achievement. *Journal of Educational Research*. 97**.** (2004). 159 – 165.

Holliday, D. C. The Effects of the Cooperative Learning Strategy Jisaw II on Academic achievement and croos – race , relationships in a secondary social studies classroom. *DAI*, 57(1)m (1996). p. 206.

Lampe, J. The Effects of Cooperative Learning Groups on the Social Studies Achievement and Self – Esteem of Fourth

Center for Evolution Research and Methodology.International, 14(3), . (2004). 149 – 158.

The Impact of Cooperative Learning on the Academic Achievement and in Developing the Social Relations in History for 10th Grade Students from Irbid Directorate of Education in Jordan

*** Mohammad Jawarneh; ** Ahmad Ideis; *** Ali Jawarneh; **** Aizaldin Alnuaimy**
** Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction,*
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 150459, Postal Code: 13115
E-mail: Jawarneh1234@yahoo.com

*** Assistant Professor, Department of Educational Sciences,*
Faculty of Arts, Alzaituna Private University
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 130, Postal Code 11733
E-mail: dr.ahmad_i@yahoo.com

**** Instructor, Department of Basic Education,*
Faculty of Education, Yarmouk University
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 566, Postal Code 21163
E-mail: Dr.Ali_J@yahoo.com

*****Assistant Professor, Department of Psychology,*
Faculty of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: ezeldin90@yahoo.com

(Received 12/6/1431H; accepted for publication 9/11/1431H.)

Key words: Cooperative learning, academic achievement, social relations, 10th grade students, history.
Abstract: The primary purpose of this study is to investigate the impact of cooperative learning method of instruction on the academic and in developing the social relations in history for 10th grade students from Irbid first Directorate of Education. The sample of the study consisted of 101 students selected through random sampling techniques during the academic term of 2008 – 2009. This sample was randomly divided into two groups: A control group with 48 students and an experimental group with 53 students. A valid and reliable researchers' developed instrument was used as a pre – and – post test. The results of the study indicated that the cooperative method of instruction impacted academic achievement of students as well as developed their social relations in history for the favor of the experimental group. The study ended by providing a number of recommendations for the field of study.