فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

د. عبد العزيز صادق العوض
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية الأساسية- الكويت

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. وقد اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي لمناسبته للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالصف التاسع، من منطقة مبارك الكبير التعليمية؛ وُزِّعت إلى مجموعتين ضابطة (١٧) تلميذاً، وتجريبية (١٥) تلميذاً، وقد تم تحديد الوحدة الثانية (المادة والطاقة) من كتاب العلوم المقرر في الفصل الدراسي الأول مادة تعليمية للتجربة. وقد أعدت في مجموعة من البطاقات بلغ عددها (١٧) بطاقة؛ نفذت خلال (١٧) حصة دراسية. وقد درست المجموعة الضابطة هذه الوحدة بالطريقة الاعتيادية، بينما درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني. وتم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي على المجموعتين من إعداد الباحث، وكذلك مقياس الثقة بالنفس لهانز أيزنك والذي أعد صورته العربية مصطفى (٢٠٠٩). وكشفت النتائج عن وجود فاعلية كبيرة لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فاعلية لاستخدام الاستراتيجية في تنمية مستوى الثقة بالنفس، لصالح المجموعة التجريبية؛ وكان ذلك بحجم أثر مستواه كبير.

الكلمات المفتاحية : الفاعلية- التعلم التعاوني، صعوبات التعلم، التحصيل الدراسي ، الثقة بالنفس.

The effectiveness of using the cooperative learning strategy In science teaching to developing academic achievement and self-confidence for intermediate students with learning disabilities in Kuwait.

Abstract

The study aimed to recognise the extent of the effectiveness of using cooperative education strategy in improving the level of academic achievement in science, and in developing self-confidence level of students with learning disabilities in intermediate schools in the State of Kuwait. The researcher relied on the semi-experimental approach due to its relevance of the study. The study sample is consisting of (32) students with learning disabilities from grade nine, from Mubarak Al-Kabeer Educational Area. It has been distributed into two groups, (17) students in the control group and (15) in the experimental group. The second unit (Matter and Energy) of the science book that scheduled for the first semester was determined as an educational material for the experiment, and a group of cards was prepared totalling (17) cards, it was implemented during (17) lessons. The control group studied the unit in a normal way, while the experimental group used the cooperative education strategy. The researcher prepared a post-achievement test which was applied for the two groups, as well as the self-confidence scale of Hans Eysenck which was prepared in Arabic virgin by Abdel-Motey (2009). The results showed a great effectiveness of using the cooperative education strategy in developing the level of the academic achievement, also there were statistically significant differences between the average results of the students in the two groups in the achievement test in favour of the experimental group. As well, there were an effective developing of using the strategy in the level of self-confidence in favour of the experimental group, It was a huge impact level.

Key words: Effectiveness, Cooperative education, Learning disabilities, Academic achievement, Self-confidence.

المقدمة

تكمن خطورة صعوبات التعلم في كونها صعوبات خفية، حيث إن الأفراد الذين يعانون صعوبات في التعلم يكونون عادة أسوياء، ولا يلاحظ عليهم أية مظاهرة شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة. وعلى الصعيد الدراسي المدرسي لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء، وتكون النتيجة الطبيعة لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب وبالتالي التسرب من المدرسة (الزراد، 1991).

يزيد من خطورتها أنها ترتبط بالقدرة على التحصيل الدراسي؛ فصعوبات التعلم عند الطفل لا تظهر إلا بعد التحاقه بالمدرسة، وبداية تعثره تظهر في عدم قدرته على مجاراة أقرانه العاديين داخل الفصل فيم يتعلق بتحصيل الدروس أو التجاوب مع المعلمين في أثناء المناقشات. كذلك عدم استطاعته القيام بالواجبات التي يُكلف بها من قبل المعلم، والتي تتطلب منه الاعتماد على نفسه؛ وهذا يسبب له الكثير من المشكلات داخل الأسرة من جهة، ومع المعلم والمدرسة من جهة أخرى(عمار، ٢٠١٦).

والتلميذ ذو صعوبات التعلم قد يفتقر إلى اللغة التي تعد أداة التواصل مع الآخرين، ويعاني من الانطواء والعزلة والشعور بالوحدة النفسية، وانخفاض ملحوظ في مستوى الثقة بالنفس نتيجة انخفاض المهارات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي (رشدي، 2004).

وعلى ذلك فالطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية أو أكاديمية يحتاجون إلى وسائل جديدة تساعدهم على التكيف الدراسي والاجتماعي؛ ولذلك كان من الضروري أن تسهم المدرسة في تطوير أساليب تدريس مناسبة تسهم في تنمية قدرات هؤلاء الطلبة على التفكير وأساليب التعامل؛ من خلال توفير الظروف البيئية المناسبة، وتيسر أساليب للتوافق مع ما يتعرضون له من نشاطات تعليمية (قطامي، ٢٠٠٧).

وهنا تبرز الحاجة إلى وجود أساليب تعليمية وتربوية متجددة تراعي خصائصهم وقدراتهم. إذ يحتاجون إلى وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين، ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها، وتعزيزها، وتقليص مواطن الضعف المحددة لديهم، لتعليمهم المهارات الأساسية التي سوف تساعدهم على السير في دراستهم وفقا لقدراتهم العقلية. وذلك على ضوء حاجة كل تلميذ؛ إذ إن علاج صعوبة التعلم عند كل تلميذ يبدأ من لحظة اكتشافه، وتعرف أنه يعاني صعوبة ما في عملية التعلم تؤثر على تحصيله الدراسي. كما أن نجاح البرامج التعليمية أو فشلها يرتبط بدرجة كبيرة باتجاهات معلمي الصف، وكفايتهم والدعم الذي يتلقونه في اكتشاف حالات صعوبات التعلم، وكيفية تقديم الدعم إليهم (عواد، ١٩٩٨).

ويأتي ذلك في سياق اهتمام التربية الخاصة بتوفير بدائل تربوية تأخذ بعين الاعتبار حاجات الأطفال بعد دراسة شاملة لكل حالة على حدة وتشخصيها. ومن أهم العوامل التي يأخذها التربويون بعين الاعتبار عند الإحالة إلى أحد البدائل التربوية تبعا لشدة الصعوبة أو المشكلة التي يعاني منها الطفل، كذلك تلبية حاجة الطفل التربوية في ذلك البديل، ومدى توافر فرصة الدمج والتفاعل مع الأقران الآخرين.

وانطلاقاً من تزايد الاهتمام باختيار أساليب التعليم والتعلم الأكثر فعالية في تمكين المتعلمين من تحقيق تعلم أفضل، أكثر من الاهتمام بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل، فقد برزت ضرورة الانتقال من الطرق والأساليب التعليمية التي تتمحور حول المعلم، إلى الطرق والأساليب التي تتمركز حول المتعلم (عبد الواحد، ٢٠١٣). في ضوء التطور الحادث في المجال التربوي الذي فرض تحديات جديدة تتعلق بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. حيث إن المتابع لهذا التطور يلاحظ تعدد البرامج التدريبية والاستراتيجية لحل مشكلات هؤلاء التلاميذ (الزعبي، ٢٠١٣)

وعلى ضوء ذلك فقد ظهرت على ساحة الألفية الثالثة أساليب حديثة تتلاءم مع مستويات وقدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ تعمل على تطوير دور التلميذ في العملية التعليمية، وتحويله من مجرد متلقٍ سلبي إلى متفاعل نشط، وتحول دور المعلم من مؤدٍ إلى موجه ومرشد مقيم؛ ومن أهم هذه الأساليب: أسلوب التعلم التعاوني. وقد زاد الاهتمام به خلال الثمانينات من القرن العشرين، وتم استخدامها بشكل واسع في التسعينات منه؛ بعدما أثبتت تحصيلاً جيداً في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية، وأثبت أنه بديل جيد للتعلم التقليدي؛ الذي قد لا يركز على إيجاد روح التعاون الملموس مثلما يتوافر في طريقة التعلم التعاوني (Manning & Lucking, 1991). وباتت تنادي به الاتجاهات الحديثة في التدريس بصفة عامة، وتدريس العلوم بصفة خاصة، وهو الأسلوب الذي يتطلب ضرورة التوجه إلى العمل الجماعي التعاوني في عمليتي التعلم والتعليم؛ نظراً لما يحققه من العديد من الأهداف التربوية (بن ياسين، ٢٠١٣).

ويعد التعلم التعاوني أحد استراتيجيات التعلم النشط؛ الذي يهدف إلى ربط التعلم بالعمل، والمشاركة الايجابية من جانب الطلاب، ليحل التدريب على اكتساب السلوك التعاوني محل سيطرة المعلم، كما يساعد على تعلم واكتساب المعلومات والقيم، والمشاعر، والسلوكيات الأخلاقية. ويساعد التلاميذ في أن يكون لهم دور إيجابي في عملية التعليم والتعلم، مما يخلق جواً تعليمياً يساعد على الفهم والاستيعاب وتحسن مستوى التحصيل الدراسي (الديب، 2004).

والتعلم التعاوني يتم من خلال تشجيع التلاميذ على العمل معا ضمن مجموعة غير متجانسة؛ متفاوتة القدرات، يسهم فيها التلاميذ ذوي القدرات العالية بفاعلية في تحسين قدرات باقي أفراد المجموعات ذوي القدرات المتوسطة والمنخفضة(Johnson , Johnson, 1992) ويكون لهذا الأسلوب فاعلية لتوفر المشاركة التعاونية التي تشعر التلميذ بأنه شريك فعال في الموقف التعليمي، وتكون عليه مسئولية وأدوار معينة لابد أن يمارسها حتى يتكامل العمل التعاوني للمجموعة

التي ينتمي إليها(Lee, Luck , 1991) ومن ثم يظهر اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين، وبشكل خاص فيما يتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية، والمعرفية والأكاديمية (William,1997). وهذا يستوجب استخدام أساليب تدريس، تعمل على تحفيز التلاميذ للمشاركة الفعالة في بيئة التعلم المنظمة والتفاعل مع البرامج المقدمة على حسب قدراتهم وإمكاناتهم والعمل على بذل أقصى جهد ممكن للوصول إلى الهدف المنشود.

فضلاً عن ذلك؛ فإن طريقة التعلم التعاوني يمكن أن تزيد من حماس التلاميذ وتدفعهم نحو المشاركة، وتمكنهم من الاعتماد على النفس، وتعينهم على اتخاذ القرارات، كما يمكن أن تعمل على تحسين العلاقات بين الزملاء، من خلال دمجهم مع الفاعلين منهم، وبالتالي تزيد من تقبل المجتمع لهم؛ الأمر الذي ينعكس على إحساسهم بزيادة الثقة في أنفسهم(الزعبي، ٢٠١٣).

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات عن فاعلية التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي والثقة بالنفس؛ حيث توصلت دراسة (Gunter et al,١٩٩٩) إلى أن استراتيجيات التعلم النشط تزيد من دافعية الطلاب للتعلم، وتنمي الثقة في نفوس المتعلمين، وتعطي الفرص لجميع المتعلمين للمشاركة بدلا من عدد محدود منهم في المناقشات العادية. وأشار (الديب وباشا، 2000) إلى أن استراتيجيات التعلم النشط لها تأثيرها المباشر على الفرد وعلى شخصيته، وعلى تقدير ثقته بنفسه. وقد أشارت دراسة النجدي وعبد الهادي وراشد (٢٠٠٣) إلى أهمية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي. وأكد الديب(٢٠٠٦) أن استراتيجيات التعلم النشط لها علاقة إيجابية بكل من الثقة في النفس والتحصيل الدراسي، لأن الطلاب يكون لديهم الوقت لتداول أفكارهم مع الفرد الآخر، والحصول على التعزيز من إجاباتهم، وأن المشاركة تعتبر مصدرا لمشاركة الآخرين، وتبادل آرائه أكثر من عملهم فرديا. وقد توصلت دراسة علام (2007) إلى فاعلية التعلم النشط في تنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الثانوي. كما توصلت دراسة السيد (٢٠٠٩) إلى فاعلية التعلم النشط في

تحسين التحصيل الدراسي وتنمية مستوى الثقة بالنفس للتعلم، وتحسين الاتجاه نحو دراسة مادة العلوم، والمهارات الاجتماعية، وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وهذا يؤكد أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني له علاقة وطيدة وأثر مباشر بتحسين التحصيل وتنمية الثقة بالنفس، وذلك انطلاقاً من إن استراتيجية التعلم التعاوني هي إحدى استراتيجيات التعلم النشط.

وإذا كان ذلك على صعيد التدريس للطلبة العاديين، فهل ينسحب ذلك الأمر على استخدام هذه الاستراتيجية في التدريس للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ وللإجابة على هذا التساؤل فقد برزت فكرة الدراسة الحالية التي يسعى الباحث من خلالها للوقوف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التحصيل الدراسي، وتعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحث أثناء زياراته لبعض المدارس المخصصة لذوي صعوبات التعلم، تكرار شكاوى المعلمين من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وانخفاض مستوى الثقة بالنفس لدى هؤلاء التلاميذ، وكذلك ضعف مقدرتهم على تكوين علاقات مع الرفاق.

وقد توصل (Mcconoughy, Rittre, 1986) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة اجتماعية من العاديين، وأنهم أقل مشاركة في الأنشطة، كما أنهم أقل في المشاركة الاجتماعية، وأقل من حيث الأداء المدرسي، ويعانون من مشكلات داخلية وخارجية تتعلق بالاكتئاب وعدم التواصل، ومشكلات الوسواس، والأفعال القهرية، والانسحاب الاجتماعي، والنشاط المفرط، والعدوانية. وقد ربط (wynand, 1994) ذلك بوجود بعض المشكلات اللغوية في المحادثة والتواصل، الأمر الذي ينعكس على الوظائف التعليمية والاجتماعية والنفسية، وكذلك بعض مشكلات القراءة التي تؤثر سلبا على قدراتهم في التحصيل الدراسي.

ويرى الباحث أن قصور استخدام الطرائق التدريسية المناسبة لتنمية قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامل مهم ومؤثر في ضعف امتلاك هؤلاء التلاميذ للمهارات المتعلقة بالتحصيل الدراسي، أو تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية. وهنا تبرز إشكالية الدراسة الحالية وتتمثل في ضعف تأثير طريقة التدريس الاعتيادية في تمكين هؤلاء التلاميذ من المهارات الدراسية، وكذلك المهارات الاجتماعية، الأمر الذي يدفع للبحث عن طرائق تدريسية واستراتيجيات فاعلة تُمَكّن هؤلاء التلاميذ من هذه المهارات. وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية :

(١) ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف التاسع بدولة الكويت؟ وما حجم أثر ذلك؟

(٢) ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتنمية مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف التاسع بدولة الكويت ؟ وما حجم أثر ذلك؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم تحسين مستوى التحصيل الدراسي ، وتنمية مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف التاسع بدولة الكويت، والوقوف على حجم أثر هذه الاستراتيجية في ذلك.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من خلال تأكيدها على :

- دور أساليب التدريس الحديثة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم.

- إبراز استراتيجية العلم التعاوني باعتبارها إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن لفت نظر المعنيين إليها، والتي يمكن أن تسهم في تحسين مقدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي.
- تطوير أساليب تدريسية جديدة لبناء العلاقات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم والتواصل مع الآخرين، مما يزيد من مستوى الثقة بالنفس لديهم، وتأكيد ذواتهم.
- أهمية مراجعة المناهج الدراسية وتطويرها بما ييسر استخدام أساليب التعلم النشط واستراتيجياته المختلفة ومنها استراتيجية التعلم التعاوني.
- ضرورة استخدام أساليب تدريس حديثة تناسب قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: تدريس وحدة المادة والطاقة من كتاب العلوم المقرر على طلبة الصف التاسع في الفصل الدراسي الأول بدولة الكويت باستخدام التعلم التعاوني .
- **الحدود البشرية:** التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدرسة الخندق المتوسطة للبنين.
- **الحدود المكانية:** منطقة مبارك الكبير التعليمية بدولة الكويت.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

مصطلحات الدراسة

- **الفاعلية Effectiveness** : يقصد بها إجرائيا في الدراسة الحالية تأثير استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى التحصيل في مادة العلوم لدى الطلاب وتنمية مستوى الثقة بالنفس لدى ذوي صعوبات التعلم في الصف التاسع بدولة الكويت .

- **استراتيجية التعلم التعاوني Cooperative learning** : يعرفه الباحث إجرائيا بأنه طريقة تدريس تقوم على تنظيم وتقسيم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعات تتكون كل منها من ستة تلاميذ غير متجانسين تحصيليا، ويكلف كل منهم بمهمة محددة ويتعاونون، لأجل إتمام المهام المكلفين بها، مع تحمل مسئولية تعلمهم وتعلم زملائهم وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.
- **التحصيل الدراسي Academic Achievement**: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي في مادة العلوم في الوحدة الثانية (المادة والطاقة) من الكتاب الدراسي المقرر على الصف التاسع بدولة الكويت في الفصل الدراسي الأول.
- **الثقة بالنفس Self confidence** : يعرفها الباحث إجرائيا بأنها شعور الطالب ذي صعوبات التعلم ويقينه بقدرته على اتخاذ قراراته، ومعرفة مدى إمكاناته للمشاركة مع الزملاء وإبداء الآراء لحل المشكلات والقيام بالمهام الدراسية المطلوبة منهم في الموقف التعليمي .
- **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم student's with learning disabilities**: يعرف الباحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إجرائيا في الدراسة الحالية بأنهم : الطلبة الملتحقون بالمدارس الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في منطقة مبارك الكبير بالصف التاسع بالمرحلة المتوسطة، الذين تنطبق عليهم شروط صعوبات التعلم وفق المعايير والاختبارات التي تطبقها وزارة التربية بدولة الكويت لتحديد ذوي صعوبات التعلم.

الإطار النظري

(١) التعلم التعاوني

ظهر التعلم التعاوني كفلسفة في مجالات التدريس؛ وهو بدوره ينقل المتعلم من التعليم الفردي إلى التعليم الجماعي، من خلال أساسيات يتطلب توافرها

لتحقيق أهداف هذا التعليم. وكأحد الاتجاهات الحديثة التي تهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب التلاميذ(الجسار والسنافي، ٢٠١٥).

وقد زاد الاهتمام في الوقت الحالي لاستخدام التعلم التعاوني في التدريس؛ نظراً لما له من مزايا في عملية التعلم؛ أهمها أن العمل في مجموعات صغيرة والتفاعل فيها يؤدي إلى تحقيق أهداف تعليمية مختلفة في جميع جوانب العملية التعليمية (كمب، ١٩٩٩).

وطريقة التعلم التعاوني من الطرق التدريسية التي تسعى إلى تعزيز وتشجيع التعاون والتفاعل بين الطلاب وإزالة نزعة التنافس القائمة بينهم التي لا تؤدي في الغالب إلى نتيجة إيجابية؛ بل تُوجِد نوعاً من التثبيط والفردية وانعدام مبدأ التعاون (Slavin, 1994). ويعد استراتيجية تدريس منهجية ومنظمة تعمل فيها مجموعة تعلم صغيرة من أجل إنجاز هدف مشترك، وبحيث يعمل الطلاب معاً لزيادة معدل تعلمهم وتعلم الآخرين داخل نفس المجموعة (عزمي، ٢٠١٤) حيث يقسم فيها المتعلمون لمجموعات يتراوح عدد أفرادها ما بين (4- 6) متعلمين يعملون معاً لتحقيق أهداف التعلم، وتكون العلاقة ارتباطية بين تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف الآخرين؛ إذ الكل يعمل من أجل الوصول إلى الحد الأعلى للتعلم (الدريني، 1989). وقد أصبح يمثل استراتيجية تعلم بديلة لنظام التعليم التقليدي حيث يعمل المتعلمون سوياً بغرض تحقيق أقصى استفادة تعليمية ممكنة (زيتون وزيتون، 2003) وتتحدد وظيفة المعلم في هذه الاستراتيجية في ملاحظة مجموعات التعلم وتوجيههم وإرشادهم وتقويمهم (حجازي، 2003).

وتعود فاعلية هذه الاستراتيجية إلى أن كل متعلم ليس مسئولاً فقط عن تعلم ما يجب أن يتعلمه؛ بل أن يساعد زملائه في المجموعة على التعلم، وتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف من المعلم (بن ياسين، ٢٠١٣).

ويذكر عزمي (٢٠١٤) أن أهداف التعلم التعاوني تتركز في: تحسين التحصيل الأكاديمي؛ حيث يقوم ذوي التحصيل المرتفع بمساعدة زملائهم ذوي

التحصيل المنخفض. وفي تنمية المهارات الاجتماعية؛ حيث يوفر الفرص لتنمية مهارات التعاون والتضافر، من خلال العمل في مواقف تعاونية تقضي على الخلافات الصغيرة بين الأفراد والمشاحنات والسخط وعدم الرضا. وكذلك في تقبل التنوع؛ فالتعلم التعاوني يتيح الفرصة للطلاب ذوي الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين على بعضهم البعض في مهام مشتركة.

وقد بين الهاشمي (١٩٩٦)؛ وأبوعميرة(١٩٩٧)؛ و(Laurence, 1998) أن أهمية التعلم التعاوني ترجع لمدى إسهامه في زيادة تحصيل الطلاب على مختلف مستوياتهم الدراسية، وتشجيع العمل والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب، ومساعدة ذوي التحصيل الضعيف وبطيئي التعلم على التعلم، والتشجيع على المشاركة، وزيادة ثقة الطالب بنفسه والتغلب على المشكلات التي تواجهه.

وقد أكد Avery (١٩٩٤) على وصف التعلم التعاوني بأنه طريقة تساعد على إحداث التفاعل الصفي خلال المشاركة وإيجاد الثقة في نفس الطالب والدقة في العمل الجماعي.

وقد حدد Shaffer & Mack (١٩٩٩) مجموعة من الجوانب الإيجابية عن التعلم التعاوني، كان من أهمها: إيجاد تركيبة أو بنية تعليمية عند الطلاب تعتمد على تعميق التعلم من خلال المشاركة الفعالة مع بعضهم بعضاً، وتعزيز الاحترام المتبادل بين الطلاب الذين لديهم بعض أفكار مختلفة مما يدعم العمل الجماعي والتعاوني بين الطلاب وتعززه، ويسهم في توفير الفرص التعليمية لاستخدام مجموعة من النماذج والأساليب التدريسية المناسبة، مما يعزز من تنمية أساليب التفكير الإبداعي.

وقد أورد Johnson & Johnson (١٩٩٢) عدد من المكتسبات التي يمكن أن يجنيها الطالب من خلال استخدام التعلم التعاوني: من أهمها رفع مستوى تحصيل الطالب وبالتالي ارتفاع معدل درجاته في الاختبارات الأكاديمية، وزيادة حدوث الاتصال الجماعي بين الطلاب من خلال البيئة التعليمية التي تحيط بهم، مما يؤدي

إلى وجود الشعور القوي بالانتماء للمجموعة، واكتساب اتجاهات إيجابية من خلال العمل الجاد مع الآخرين، والشعور بالراحة والرضا تجاههم.الأمر الذي يزيد من الاستعداد والرغبة للمساهمة والتفاعل إيجابياً مع المجموعة وبناء العلاقات الإيجابية مع الطلاب الذين هم من خلفيات عرقية مختلفة. مع وجود الرغبة الداخلية للتعلم، واكتساب القدرة على توضيح أفكار الطلاب ومناقشتها بشكل علني أمام زملائهم، الأمر الذي يسهم بشكل كبير في تعزيز الثقة بالنفس وفهم الذات .

علاوة على ذلك فقد ثبت جدوى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة مستوى تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الإضافة إلى تعزيز العلاقات الاجتماعية فيما بينهم؛ مقارنة بطرق التدريس الاعتيادية (المقدادي، ٢٠٠٦).

والدعوة إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تنسجم مع ما تدعو إليه النظرية البنائية الاجتماعية في التعلم، والتي تفترض أن أفضل الظروف لحدوث التعلم تأتي عندما يواجه المتعلم بمهمة حقيقية، وبالذات عندما تتاح له فرصة مناقشتها مع الآخرين، كالمعلم أو رفاق الصف، شريطة أن يتوفر لديه دافع ذاتي للتعلم، وأن تكون لديه المعرفة السابقة اللازمة للتعلم الجديد(زيتون وزيتون، ٢٠٠٣).

ولذا فإنه يقع على المتعلم دوراً فاعلاً ونشطاً ينبغي القيام به في استراتيجية التعلم التعاوني؛ تختلف عن المهام الروتينية التي كان يمارسها في الظروف التدريسية العادية في طريقة التعلم الاعتيادية، والتي عادة ما يكون فيها متلقياً أساسياً للمعلومة. ولكن في هذا النمط من التعلم يقوم المتعلم بمواقف فاعلة مختلفة وخصوصاً مع أفراد مجموعته.

ولكي يحقق التعلم التعاوني أهدافه كما ينبغي؛ فإن الأمر يستوجب ضرورة مراعاة بعض الجوانب المهمة عند استخدامه؛ من أهمها: أن تكون مجموعات الطلاب غير متجانسة بقدر الإمكان من حيث المعرفة ومستوى القدرات، وأن تحدد الأهداف الفردية والجماعية بوضوح في المجموعات من قبل المعلم والطلاب، مع تحديد المسئوليات الفردية أو ما هو مطلوب من كل فرد في كل مجموعة، بحيث يكون من

أهداف المجموعة الاعتماد المتبادل بين أفرادها، مع حدوث التفاعل والنقاش وجهاً لوجه في المجموعة(Stahl, 1992) .

(٢) صعوبات التعلم

يذكر هامينميل (Haminmil , 1990 , 79) " أن صعوبات التعلم تشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر بشكل واضح في اكتساب واستخدام الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة والاستدلال والحساب" .

وتعني صعوبات التعلم: " وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي قد تظهر في عدم القدرة علي الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية " (IDEA, 1997, 13)

ويذكر اللقاني والجمل (١٩٩٩، ١٥١) " أن صعوبات التعلم تتمثل في الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، قد تكون صعوبة مرتبطة بالطالب نفسه، سواء أكانت اجتماعية، أو اقتصادية، أو نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها من أساليب التدريس، أو شخصية أو المناخ السائد داخل المدرسة" .

ويعرفها الروسان (٢٠٠١، ٢٠٤) على أنها " اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر، وحل المشكلة، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة، والحساب، وما يترتب على ذلك سواء في المدرسة أساسا، أو فيما بعد، من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة ".

والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يقدرون على الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في حجرة الدراسة أو خارجها، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكنه الوصول إليه، على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء متوسط ولا يعانون من إعاقات جسمية أو انفعالية، إلا فرقاً بين تحصيلهم الدراسي

وقدرتهم الحقيقية على التحصيل بين ما هو كائن، وما يجب أن يكون (يحيى، ١٩٩٩) حيث تشير الأدبيات إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية عادية، إلا أنهم يعانون من مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه. ويعد التحصيل الأكاديمي الجانب الأضعف لديهم، مع أن الاختصاصين لا يجمعون على معيار محدد لتدني التحصيل بهدف تشخيص صعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٨).

وتتمثل أهم الخصائص النفسية والسلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم في : الحركة الزائدة بسبب قلة الانتباه، وإعاقة في الإدراك الحركي، وعدم الاتزان الانفعالي، وصعوبات في الاتزان العام، مع ظهور بعض السلوكيات القسرية اللاإرادية، والمعاناة من اضطراب في الانتباه، وفي الذاكرة والتفكير، وفي السمع والكلام، وكذلك من مشكلات أكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب (الخطيب، ١٩٩٧).

وتتمثل أهم الخصائص الاجتماعية والانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم في: تشتيت الانتباه والنشاط الزائد. والمعاناة من صعوبات في الحركة الكبيرة والدقيقة، والخمول وقلة النشاط، ونقص الشعور بالأمن، وسهولة الاستثارة بالمثيرات البصرية والسمعية، ونقص الثقة بالنفس، والعدوانية والقلق وضعف الثقة بالذات، والاكتئاب. كما أنهم غالبا يعتمدون على الآباء والمعلمين من حيث المساعدة الزائدة، ويتعرضون كثيراً لسلوك الانسحابية بالانفصال عن الآخرين في أغلب الأوقات لأسباب ليست ضمن سيطرة الفرد. وغالباً يعزون فشلهم لعوامل داخلية كالقدرة والذكاء، أما نجاحهم فيعزونه لعوامل خارجية كالحظ والصدفة، وذلك بعكس الأفراد العاديين (يحيى، ١٩٩٩).

أما أهم الخصائص التعليمية لذوي صعوبات التعلم فهي تتمثل في: الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب، والصعوبات في الإدراك البصري والسمعي وإدراك الحيز، وكذلك صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام، واضطرابات اللغة والكلام وعمليات التفكير والخصائص السلوكية (الزيات، ٢٠٠٨).

ويمكن حصر أهم أعراض صعوبات التعلم في: ضعف مستوى التمكن في المهارات أو المعلومات المحددة، والبطء في اكتساب مهارة أو مفهوم أو حل مشكلة، والاضطرابات في سير التعلم وعدم اليسر أو السلامة في التعلم، والتعرض للذبذبات الشديدة وارتفاعات وانخفاضات في الأداء، والإحساس بالعجز. وينشأ عن هذا الإحساس عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى عام للتمكن، حيث لا يستطيع المتعلم الوصول إليه كما وصل زملاءه (عثمان، ١٩٩٠).

(٣) الثقة بالنفس

تعتبر الثقة بالنفس إحدى سمات الشخصية التي تميز الفرد عن غيره، وتعد إحدى عوامل الشخصية السوية، وهي من السمات التي ينبغي أن تحظى بالاهتمام، كي يتمكن الفرد من التغلب على المصاعب التي تواجهه (خليفة،٢٠١٤).

وتعرف الثقة بالنفس بأنها " كفاءة الفرد في صنع القرار وتعديل الآراء في الذات والآخرين وإقناعهم والتأثير فيهم والتأثر بهم" (Pearon , 2002 , 283)

وعرف السليمان (٢٠٠٥، ١٢) الثقة بالنفس بأنها " حُسن اعتداد المرء بنفسه واعتباره لذاته وقدراته حسب الظرف الذي هو فيه دون إفراط بعجب أو كبر أو عناد، ودون تفريط من ذلة أو خضوع غير محمود" .

والثقة بالنفس هي: " إيمان الإنسان النابع من داخله بأنّه قادر على تحقيق ما يريد، وقادر على التخطيط لحياته بشكل واقعي يتناسب مع إمكانياته والظروف المحيطة به، إلى جانب امتلاكه قدر عالٍ من السيطرة والتحكم الذاتي على جوانب حياته، مع قبوله لنفسه ورضاه عنها دون شروط أو قيود" (Srivastava, 2013, 42).

والثقة بالنفس تتمثل في شعور الفرد بكفايته النفسية، والاجتماعية، وإدراك الفرد لكفاءته أو مهارته. وتتمثل في درجة عالية من اليقين والتأكد من أن تلك الكفاءة تمكنه من التغلب على الضغوط، ومواجهة المخاوف والأزمات التي تمر به (خليفة، ٢٠١٤).

أي أنها سمة شخصية داخل الفرد تجعله يعبر عن ذاته وإمكاناته وقدراته بإيجابية، ويمكن تحسين هذه السمة من خلال إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والتفاعل والمشاركة معهم في الأنشطة، مما ينعكس على الفرد في الشعور بالرضا عن الذات .

وتظهر أهمية الثقة بالنفس في عدة نقاط ذكرتها علي(٢٠٠٩) في :

١- الحفاظ على الحالة النفسية للفرد، وضمان عدم تقلب مزاجه بين حالات متناقضة، وتحصنه من الأمراض النفسية، وتجعله يشعر بالسعادة .

٢- استمرار اكتساب الخبرة، وتعلم الخبرات العلمية والعملية .

٣- النجاح في العلم، وتوظيفه عملياً من خلال إنجاز ما هو مطلوب منه وابتكار ما هو جديد .

٤- مواجهة الصعاب وإعطاء المشكلات التي تواجهه حجمها الحقيقي .

وذكر خليفة(٢٠١٤) أن مستويات الثقة بالنفس تتمثل في: الثقة بالنفس المنخفضة؛ ومن أهم خصائصها ضعف الانتباه، والشك في الفاعلية والكفاءة. والثقة بالنفس المعتدلة؛ ومن خصائصها تركيز الانتباه على الأداء، والثقة في الكفاءة والفاعلية، والقدرة الذاتية على تصحيح الأخطاء، وتحديد الأهداف بوضوح وواقعية. والثقة بالنفس المفرطة؛ وقد ينتاب المرء فيها الشعور بالغرور مما يقلل من مستوى توطيد العلاقات الإيجابية مع الآخرين. وأن هناك ثقة عامة بالنفس، وثقة في مجال من المجالات، وذلك تبعا لما يمتلكه الشخص من كفايات وقدرات في تلك المجلات.

وتؤثر مستويات الثقة بالنفس في أداء الفرد بصورة مباشرة؛ حيث إن الأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من الثقة بالنفس يكون لديهم قدرة على الأداء بشكل أفضل من الأفراد منخفضي الثقة بالنفس (Grau,٢٠١٤).

وقد ذكر غنيم (٢٠٠٨) أن مراحل تحقيق الثقة بالنفس؛ هي :

- مرحلة التفكير : وفيها يفكر الفرد سمعياً أو بصرياً أو حسيًا في المعاني التي تدل على الثقة بالنفس.

- مرحلة الشعور: وفيها تتم الاستجابات الانفعالية التي تنتج عن الأفكار، وهي أقرب ما تكون لها، وعلى ذلك فإن تغيير الاستجابات الانفعالية للثقة بالنفس تكون عن طريق تغيير نمط التفكير .
- مرحلة السلوك : التي تكشف عن وجود علاقة قوية بين الجسد والعقل، وأن أي تغيير يحدث في الجسم ينتجه تغيير في العقل ثم تغيير في الانفعالات.
- مرحلة القناعات: التي يقتنع فيها الفرد بالسلوكيات التي تعزز الثقة بالنفس، وبالتالي تتكرر ممارسته لها.
- المرحلة الروحية : وهي أرقى مرحلة يصل إليها الشخص الواثق بنفسه، وفيها تصدر الثقة بالنفس عند الشخص تلقائيا وتصحبها مشاعر السرور والإنجاز .

ومظاهر الثقة بالنفس تتمثل في الشعور بالكفاية وتقبل الآخرين، والاتزان الانفعالي، وإحساس الفرد بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة الراهنة والمستقبلية، والبت في الأمور، واتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول، وتقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم والشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتفاعل معهم. والشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الإيجابية، فضلاً عن الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة (أبو علام، ٢٠٠٨) أما مظاهر ضعف الثقة بالنفس فهي تتمثل في الإحساس بالعجز عند مواجهة المشكلات، والتردد والحساسية بالنقد والميل إلى التراجع والمغالاة في الحرص، والشك في أقوال الآخرين، والخوف من المنافسة، والترحيب بإطراء الآخرين ومدحهم والمسايرة خوفاً من النقد، والشعور بالخجل، وعدم التحدث بطلاقة في المواقف الاجتماعية (العنزي، ٢٠٠٤).

دراسات سابقة

أجرى الشريف (2000) دراسة استهدفت الكشف عن استخدام التعلم التعاوني في تنمية مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وطبقت الدراسة على عينة حجمها (١٢٩) تلميذا وتلميذة، وبلغ عدد تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (33) تلميذا وتلميذة منهم (١٩) ذكور و(١٤) إناث، والتلاميذ العاديين

(٩٦) تلميذا وتلميذة، منهم (57) ذكور و(39) إناث وتم تقسيمهم إلى ذكور وإناث وتحتوي المجموعة الواحدة على خمسة تلاميذ مختلفين في المستويات التحصيلية. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني أفاد في تحسين وزيادة تعلم وتحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وأن التعلم التعاوني أدى إلى تقوية التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وزيادة الفهم والنمو المعرفي. وارتفاع مستوى تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم .

وأجرى الغنام (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تعرف مدى فعالية التعلم التعاوني في تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم، وطبقت الدراسة على عينة (84) تلميذا وتلميذة، تم تقسمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واشتملت أدوات الدراسة على (اختبار الذكاء غير اللفظي – واختبار تحصيلي في العلوم – واختبار عمليات العلم)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات المجموعات الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي واختبار عمليات العلم الأساسية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Kuntz, Mclaughlim , Howard, 2001) إلى تعرف أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث إلى الصف السادس في مادة الرياضيات في واشنطن، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية طلاب من ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم من (9- 12) سنة تم توزيعهم عشوائية على مجموعات تتكون من (3- 4) طلاب. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة التعلم التعاوني والطريقة التقليدية لصالح طريقة التعلم التعاوني، وبدا التلاميذ أكثر استمتاعاً في حل المسائل الرياضية بأسلوب التعلم التعاوني، وأن التعلم التعاوني قد شجع على وجود قيم إيجابية مثل الإيثار.

وهدفت دراسة (Wolford , Heward,& Aklber 2001) إلى الوقوف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم. وقد عنيت الدراسة بتدريس مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، من خلال اعتماد نشاطات التعلم التعاوني، وتكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. سعت الدراسة إلى إبراز كيفية الحصول على المساعدة من الأقران خلال نشاطات التعلم التعاوني. وقد أسفرت النتائج عن أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني قد انعكس ذلك على مستوى التحصل الدراسي لذوي صعوبات التعلم بالزيادة والتحسن .

استهدفت دراسة (Amy 2003) معرفة تأثير التعلم التعاوني على خلق بيئة دراسية واجتماعية فعالة وجيدة داخل الفصل الدراسي العادي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم والطلاب الجانحين (الخطر) بالمرحلة الابتدائية، والقدرة على اكتساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم المهارات التعاونية والمشاركة الإيجابية في العملية الاجتماعية، وطبقت الدراسة على عينة واحدة مكونة من ثلاثة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وخلصت الدراسة إلى أهم النتائج التالية : أدى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني إلى تعلم وتحسين الإدراك الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم – أدى استخدام التعلم التعاوني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى رفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعي.

وهدفت دراسة جاد (2006) إلى الكشف عن فعالية برنامج للتعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين بالتساوي إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام الأدوات مجموعة من الأدوات فضلاً عن برنامج التعلم التعاوني. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد

المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الاختبار التحصيلي، وكذلك وجود فروق دالة على مقياس تقدير الذات وقبول النظير لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة العطار (٢٠٠٩) إلى معرفة أثر برنامج علاجي بالوسائط المتعددة لعلاج بعض صعوبات تعلم مبحث الصرف لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وتكونت العينة من (128) طالبا وطالبة، واستخدمت الدراسة أدوات الاستبانة والاختبار التشخيصي. وقد توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط كل من درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تعزى لمتغير للجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج، وكذلك لمتغير المستوى التحصيلي (متفوق، متوسط، متدن) لصالح المتفوقين .

وهدفت دراسة الزعبي(٢٠١٣) إلى الكشف عن فعالية برنامج باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، ومقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ومقياس المهارات الاجتماعية.

وهدفت دراسة إسماعيل (٢٠١٨) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم في الرياضيات (الديسكالكوليا)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية تضم (١٥) تلميذا وتلميذة تعرضوا للبرنامج، ومجموعة ضابطة تضم (١٥) تلميذا وتلميذة لم يتعرضوا

للبرنامج التدريبي، وتوصلت نتائج الدراسة لتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقدار التحسن على مقياس (صعوبات تعلم الرياضيات الديسكالكوليا – ومفهوم الذات).

وهدفت دراسة بن عمارة (٢٠١٩) إلى تقصي أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؛ تكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذ وتلميذة موزعين بالتساوي على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، طُبق على المجموعتين قبل المعالجة وبعدها اختبار التفكير الإبداعي العام. تم تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التفكير الإبداعي العام لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة خابور وخلف (٢٠١٩) إلى أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) طالباً وطالبة في المدارس الحكومية بمحافظة إربد في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة هناك أثر واضح لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في المجالات العملية التعلمية والأنشطة والمواد التعليمية بدرجة عالية، وأظهرت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى للجنس. في حين وجدت فروق تعزى لمتغير تقدير الطلبة لصالح الطلبة ذوي التقدير الجيد والجيد جداً.

من خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أن استراتيجية التعلم التعاوني لها فاعلية مرتفعة في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ بصفة عامة. كما تبرز الدراسات السابقة أهمية البحث في مجال استخدام استراتيجيات تدريس حديثة مع ذوي صعوبات التعلم، ويتفق الباحث مع تلك الدراسات في ذلك. وقد أفادت الدراسات السابقة الباحث في تكوين خلفية نظرية حول موضوع الدراسة ومتغيراتها، وكذلك في تحديد المنهجية المناسبة لها، وفي إعداد

أدواتها. وتختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة وحدودها الموضوعية والبشرية والزمنية والمكانية.

فروض الدراسة

تسعى الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا العلوم بالطريقة الاعتيادية ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا العلوم باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في القياس البعدي في الاختبار التحصيلي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا العلوم بالطريقة الاعتيادية ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا العلوم باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني على مقياس الثقة بالنفس.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة الحالية؛ حيث تم توظيفه من خلال اختيار مجموعتين ضابطة درست الوحدة الدراسية المقررة بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية درست تلك الوحدة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، مع قياس بعدي على المجموعتين، للوقوف على مستوى التحصيل الدراسي ومستوى الثقة بالنفس؛ بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي والثقة بالنفس قبل البدء بعملية التجريب.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف التاسع من المرحلة المتوسطة بمنطقة مبارك الكبير بدولة الكويت في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالباً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف التاسع، تم اختيارهم بأسلوب العينة المقصودة، حيث تم اختيار مدرسة الخندق المتوسطة للبنين، التابعة لمنطقة مبارك الكبير التعليمية بدولة الكويت، ومن داخل هذه المدرسة، تم اختيار مجموعة ضابطة (١٧) طالبا، وقد درست موضوعات العلوم من الكتاب المدرسي المقرر باستخدام الطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية(١٥) طالبا، درست الموضوعات المحددة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات الآتية:

(١) **اختبار تحصيلي بعدي**؛ من إعداد الباحث بالتعاون مع بعض معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ورؤساء الأقسام؛ لقياس التحصيل الدراسي في العلوم بعد تدريبهم على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في دراسة وحدة المادة والطاقة من كتاب العلوم المقرر على الصف التاسع في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وكان عبارة عن اختبار تحريري، اشتمل على (٢٠) سؤال اختيار من متعدد، مطلوب من الطالب الإجابة عليها؛ وخصص للاختيار الصحيح للإجابة درجة واحدة لكل سؤال (درجة واحدة)، وبالتالي كانت الدرجة الكلية للاختبار (٢٠) درجة.

- **صدق الاختبار:** تم التأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، من ذوي الاختصاص في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الأساسية؛ وكذلك مجموعة من موجهي ومدرسي العلوم وزارة التربية، حيث طلب منهم التأكد من وضوح الأسئلة، وتوفر الاختيارات

الصحيحة للحل، واشتمالها لما درس في الوحدة الدراسيةً، وقد أشار المحكمون إلى جودة الاختبار، وتمتعه بمواصفات الاختبار الجيد.

- **ثبات الاختبار:** تم التأكد من صدق الاختبار التحصيلي عن طريق تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلبة الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة، خارج العينة المختارة، إذ تم تطبيقه على (٣٠) طالب بمدرسة ابن النفيس المتوسطة للبنين التابعة لمنطقة حولي التعليمية. وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات للاختبار هو (0.897) وهو معامل مرتفع.

(٢) **مقياس الثقة بالنفس**؛ وهو من إعداد هانز أيزنك (١٩٦٧) وقد وضعه في الصورة العربية (مصطفى ، ٢٠٠٩). ويتكون هذا المقياس في صورته من (٤٢) عبارة، موزعة على (٦) أبعاد فرعية للثقة هي : الرضا عن الذات، الإحساس بالتفوق،اليقينية، القدرة على تحقيق الأهداف، التوجه التحصيلي، والثقة في العلاقات مع الآخرين. وتتم الإجابة عليه من خلال مدرج ثلاثي يأخذ الدرجات (١- ٢- ٣)، وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٤٢ – ١٢٦) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الثقة بالنفس.

- **صدق المقياس :** بالنسبة لمقياس الثقة بالنفس؛ فقد قام معد المقياس في صورته العربية بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحتوى بالعرض على المحكمين المختصين، وحصل على معدلات اتفاق تزيد عن ٨٠٪ في جميع بنود المقياس، كما تم حساب الصدق الإحصائي للمقياس وبلغ (٠,٩٢). كما تم حساب ثبات المقياس وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٢) .

وفي الدراسة الحالية؛ قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً بالصف التاسع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، من خارج العينة الأصلية للدراسة، حيث تم حساب معامل الارتباط

الخطي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على المقياس، وكانت النتائج على النحو الموضح في جدول (1) الآتي:

جدول(١)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٣٠)

البعد	الرضا عن الذات	الإحساس بالتفوق	اليقينية	القدرة على تحقيق الأهداف	التوجه التحصيلي	الثقة في العلاقات
المقياس الكلى	0.723**	0.764**	0.762**	0.761**	0.693**	0.604**
الرضا عن الذات		0.602**	0.703**	0.745*	0.684**	0.685**
الإحساس بالتفوق			0.614**	0.782**	0.602**	0.655**
اليقينية				0.598**	0.671**	0.601**
القدرة على تحقيق الأهداف					0.689**	0.607**
التوجه التحصيلي						0.599**

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

توضح القيم في مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبين درجة المقياس الكلى للثقة بالنفس وجود دلالة بين هذه المعاملات، وأن جميعها موجبة سواء بين أبعاد المقياس مع بعضها البعض، أو بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٩٩- ٠,٧٨٢) ومن ذلك يستدل على وجود صدق اتساق وتكوين جيد للمقياس.

- **ثبات المقياس** : تم التأكد من ثبات المقياس، من خلال تطبيق مقياس الثقة بالنفس على العينة الاستطلاعية، وحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد التطبيق، والجدول (2) يعرض قيم معاملات الثبات:

جدول (2) حساب ثبات مقياس الثقة بالنفس بطريقتي ألفا كرونباخ

المقياس	معامل ألفا كرونباخ
الرضا عن الذات	0.794
الإحساس بالتفوق	0.783
اليقينية	0.801
القدرة على تحقيق الأهداف	0.798
التوجه التحصيلي	0.803
الثقة في العلاقات	0.799
الدرجة الكلية	0.824

تشير النتائج في جدول(2) أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية إذ تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية (0.783 – 0.803) وبمعامل ثبات كلى (0.824).

المادة التعليمية المستخدمة لتنفيذ الاستراتيجية

تألفت من مجموعة من بطاقات العمل أعدت وفق منحي التعلم التعاوني للوحدة الثاني (المادة والطاقة) من الكتاب المقرر في مادة العلوم على الصف التاسع في الفصل الدراسي الأول بدولة الكويت في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وقد بلغ عدد البطاقات (١٧) بطاقة؛ نفذت خلال (١٧) حصة دراسية صفية، حسب توزيع المنهج المقرر من قبل التوجيه الفني، وقد غطت تلك الوحدة الموضوعات التالية الشغل والقدرة (٦) بطاقات، والنفط (٧) بطاقات، والصناعات النفطية (٤) بطاقات. وقد تم عرض هذه البطاقات على مجموعة من المحكمين عددهم (٩) ممن لديهم خبرة في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة. وقد أجريت عليها التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم إدخال البيانات للحاسب الآلي ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية : معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ثم استخدام اختبار (t–test) للعينتين المستقلتين والمرتبطتين لبحث دلالة الفروق بين المتوسطات. كما تم استخدام معادلة مربع إيتا للوقوف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية الثقة بالنفس. وكذلك معادلة حجم الأثر لتعرف حجم تأثير استخدام الاستراتيجية.

وفيما يتعلق بمقياس الثقة بالنفس فقد تمت إجابات مجموعة البحث وفق مدرج ثلاثي يكشف عن مستوى الثقة بالنفس (موافق بدرجة كبيرة) وقد أعطي لها الدرجة (٣) و(موافق بدرجة متوسطة) وقد أعطي لها الدرجة(٢)، و(موافق بدرجة قليلة) وقد أعطي لها الدرجة (١).

التكافؤ بين المجموعتين

(أ) التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني

تم الرجوع للسجلات المدرسية والحصول على بيانات الطلبة الخاصة بتاريخ ميلادهم، وتم حساب العمر الزمني لهم في ٢٠١٩/١٠/١. ومن ثم أدخلت البيانات للحاسوب، وتم حساب متوسط العمر الزمني والانحراف المعياري، وتم استخدام اختبار (t–test) لبحث الفروق بين متوسطات أعمار الطلاب مجموعة البحث في المجموعتين؛ وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (3) الآتي :

جدول (3) نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات المجموعتين في العمر الزمني

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي بالشهر	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
العمر الزمني بالشهر	الضابطة	١٧	175.61	5.317	0.071	30	0.943	غير دالة
	التجريبية	١٥	175.74	4.978				

تشير نتائج اختبار (t-test) في جدول (3) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أعمار الطلاب مجموعة البحث في المجموعتين، حيث كانت قيمة (ت) هي (0.071) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥). ومن ذلك يستدل على أن المجموعتين متكافئتين من حيث العمر الزمني.

(ب) التكافؤ بين المجموعتين في مستوى الذكاء

لبحث مدى وجود فروق في مستوى الذكاء، تم تطبيق اختبار مصفوفة "رافن" للذكاء؛ وهذا الاختبار مقنن على البيئة الكويتية. وبعد تصحيح الإجابات، تم حساب الفروق بين متوسطي درجة الذكاء للمجموعتين باستخدام اختبار (t-test)، وتم رصد النتائج في جدول (4) الآتي :

جدول (4) نتائج اختبار (t-test) لبحث دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في اختبار الذكاء

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
الذكاء	الضابطة	١٧	97.98	5.307	0.016	30	0.987	غير دالة
	التجريبية	١٥	98.01	5.312				

تكشف نتائج اختبار (t-test) في جدول (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في درجة الذكاء، وذلك تبعا لقيمة (ت) التي وجد أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ومن ذلك يستدل على تكافؤ المجموعتين في مستوى الذكاء.

(ج) التكافؤ بين المجموعتين في التحصيل الدراسي

تم الرجوع إلى سجلات المدرسة الخاصة بنتائج الطلبة مجموعة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ وتم حساب النسبة المئوية للنجاح لكل طالب واستخراج متوسط النسب المئوية لكل من المجموعتين، كما تم استخراج درجات الطلبة في المجموعتين في مادة العلوم، وحساب المتوسط الحسابي للمجموعتين، ثم استخدام اختبار (t–test) لحساب قيمة (ت) لتلك النتائج؛ وتم رصد نتائج ذلك في الجدول (5) الآتي :

جدول (5) نتائج اختبار (t-test) الفروق بين متوسطات نسب المجموعتين في التحصيل الدراسي (المجموع الكلي – درجة العلوم) في اختبار نهاية الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٨/٢٠١٩

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
المجموع الكلي	الضابطة	١٧	81.24	6.425	0.372	30	0.712	غير دالة
	التجريبية	١٥	82.06	5.998				
العلوم	الضابطة	١٧	73.35	7.307	0.212	30	0.833	غير دالة
	التجريبية	١٥	73.92	7.926				

تكشف نتائج اختبار (t-test) في الجدول (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية، سواء في نسبة المجموع الكلي، أو في نسبة مادة العلوم، في اختبارات الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، استناداً إلى قيم (ت)؛ حيث كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ومنها يستدل على تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي سواء في المواد الدراسية بصفة عامة، أو مادة العلوم بشكل خاص.

(ج) التكافؤ بين المجموعتين في مستوى الثقة بالنفس

تم تطبيق مقياس الثقة بالنفس على المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وتم بحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين، عن طريق استخدام اختبار (t–test)، وتم رصد نتائج ذلك في جدول (6) الآتي:

جدول (6) نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
الثقة بالنفس	الضابطة	١٧	68.95	3.125	0.253	30	0.801	غير دالة
	التجريبية	١٥	69.23	3.117				

تشير نتائج اختبار (t-test) في الجدول (٦)، إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس الثقة بالنفس حيث كانت قيمة (ت) هي (0.253) وعند درجة الحرية (30) وجد أنها غير دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

على الإجمال تعد تلك المؤشرات جيدة قبل البدء في عملية التجريب، حيث تكشف عن تكافؤ المجموعتين، في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، ومستوى التحصيل الدراسي، وكذلك في مستوى الثقة بالنفس.

خطوات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني :

تم استخدام الاستراتيجية من خلال الخطوات التالية:

- توزيع الطلاب في المجموعة التجريبية إلى (٣) مجموعات كل منها مكون من مجموعة من (٥) طلاب غير متجانسين في التحصيل الدراسي في العلوم.
- قام المعلم بإعطاء مقدمة وفكرة عن موضوع الدرس في بداية الحصة، وعن البطاقة المعدة للدرس في فترة زمنية حوالي (10) دقائق.
- توزيع بطاقات العمل على الطلاب للتفكير في المطلوب منهم خلال جلسات العمل التعاوني.
- قيام الطلاب في كل مجموعة بالنقاش والتفاعل فيما بينهم للتوصل إلى أداء المهمة الموكلة إليهم.

- قيام المعلم بملاحظة عمل المجموعات المختلفة، وتقديم المساعدة اللازمة لكل مجموعة حتى تتمكن من إنجاز المهمة المطلوبة منها. مع تقديم التعزيز الفوري في شكل تغذية راجعة .
- عرض الحلول التي توصلت إليها المجموعات الفرعية ومناقشتها، وذلك من أجل تعميق فهم الطلاب للحلول المختلفة للمهام الموزعة على المجموعات المختلفة.

عرض نتائج الدراسة

(١) نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي

للإجابة على السؤال الأول الذي نصّ على : ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف التاسع بدولة الكويت؟ وما حجم أثر ذلك؟ وللتحقق من صحة الفرض الأول الذي نص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا العلوم بالطريقة الاعتيادية ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا العلوم باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في القياس البعدي في الاختبار التحصيلي. تم استخدام اختبار (t-test) لبحث دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار التحصيلي المخصص لذلك. وقد تم رصد نتائج ذلك في الجدول (٧) الآتي :

جدول (٧) نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في (القياس البعدي)

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا	حجم الأثر
العلوم	الضابطة	١٧	12.84	2.174	8.995	30	0.000	0.7295	3.284
	التجريبية	١٥	18.35	1.003					

تشير النتائج في جدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار (العلوم) التحصيلي البعدي، استناداً إلى قيمة (ت)، حيث كانت (٨,٩٩٥) وعند درجة الحرية (٣٠) وجد

أنها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية.

كما تشير النتائج في الجدول إلى أن قيمة (مربع إيتا) هي (0.7295) وهذا يعني أن نسبة (72.95٪) من التباين الحادث في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) يمكن عزوه إلى أثر المتغير المستقل (استخدام استراتيجية التعلم التعاوني) وأن حجم أثر ذلك هو (3.284) وهو حجم أثر مستواه كبير، يزيد عن الحد الكبير لتصنيف مستويات حجم الأثر (حسن، ٢٠١٦).

وبناء على ذلك يرفض الباحث الفرض الصفري القائل بعدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي في الاختبار التحصيلي، ويقبل الفرض البديل الذي يقضي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح درجات المجموعة التجريبية.

ومن ذلك يستدل على أن استخدام طريقة التعلم التعاوني كانت ذات فعالية عالية فيما يتعلق بتحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف التاسع، وبحجم أثر كبير.

(٢) نتائج تطبيق مقياس الثقة بالنفس

للإجابة على السؤال الثاني الذي نصّ على : ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتنمية مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف التاسع بدولة الكويت ؟ وما حجم أثر ذلك؟ وللتحقق من صحة الفرض الثاني الذي نص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا العلوم بالطريقة الاعتيادية ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا العلوم باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني على مقياس الثقة بالنفس. تم استخدام اختبار (t-test) لبحث دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الثقة بالنفس؛ من خلال الخطوات الآتية:

(١) بحث دلالة الفروق بين متوسطي طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس في القياسين القبلي والبعدي، وتم رصد نتائج ذلك في الجدول (٨) التالي :

جدول (٨) نتائج اختبار (t-test) **للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس في القياسين (قبلي وبعدي)**

الاختبار	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
الثقة بالنفس	القبلي	١٧	68.95	3.125	0.180	16	0.858	غير دالة
	البعدي	١٧	69.14	3.045				

تكشف نتائج اختبار(t-test) في جدول (٨) عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي على مقياس الثقة بالنفس، استناداً إلى قيمة (ت)، حيث كانت (0.180) وعند درجة الحرية (16) تبين أنها غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).

(٢) بحث دلالة الفروق بين متوسطي الطلاب في المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس في القياسين القبلي والبعدي، وتم رصد نتائج ذلك في الجدول (٩) التالي :

جدول (٩) نتائج اختبار (t. test) **للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس (قبلي وبعدي)**

الاختبار	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
الثقة بالنفس	القبلي	١٥	69.23	3.117	24.828	14	0.000	دالة
	البعدي	١٥	112.04	5.906				

يتضح من الجدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي، استناداً إلى قيمة (ت)، حيث كانت (24.828)

وعند درجة الحرية (14) تبين أنها دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح متوسطات درجات الطلاب في القياس البعدي.

(٣) بحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الثقة بالنفس في القياس البعدي، وتم رصد نتائج ذلك في الجدول (10) الآتي :

جدول (10) نتائج (t-test) لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس الثقة بالنفس (القياس البعدي)

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا	حجم الأثر
الثقة بالنفس	الضابطة	١٧	69.14	3.045	26.288	30	0.000	0.9584	9.599
	التجريبية	١٥	112.04	5.906					

من الجدول (10) يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الثقة بالنفس ، استناداً إلى قيمة (ت)، حيث كانت (26.288) وعند درجة الحرية (30) وجد أنها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية.

كما تشير نتائج الجدول أن قيمة (مربع إيتا) هي (0.9584) وهذا يعني أن نسبة (95.84٪) من التباين الحادث في المتغير التابع (مستوى الثقة بالنفس) يمكن عزوه إلى أثر المتغير المستقل (استخدام استراتيجية التعلم التعاوني). وأن حجم أثر ذلك هو (9.599) وهو حجم أثر مستواه كبير، يزيد عن الحد (الكبير) في تصنيف مستويات حجم الأثر (حسن، ٢٠١٦).

وبناء على ذلك يرفض الباحث الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في مستوى الثقة بالنفس، ويقبل

الفرض البديل الذي يقضي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس لصالح درجات المجموعة التجريبية.

ومن ذلك يستدل على أن استخدام طريقة التعلم التعاوني كانت ذات فعالية عالية فيما يتعلق بتنمية مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبحجم أثر كبير.

مناقشة النتائج

كشفت النتائج عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وارتفاع مستوى الثقة بالنفس لديهم. حيث جاءت النتائج مؤكدة تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني على نتائج المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية سواء في التحصيل الدراسي، أو على مقياس الثقة بالنفس.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات الشريف (2000) والغنام (٢٠٠٠) و(Kuntz, Mclaughlim , Howard, 2001) و(Wolford , Heward,& Aklber 2001) و(Wolford , Heward,& Aklber 2001) التي كشفت عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي تنمية مستوى تقدير الذات. وتنمية المهارات الاجتماعية. وكذلك مع دراسات جاد (2006) والعطار (٢٠٠٩) والزعبي(٢٠١٣) وإسماعيل (٢٠١٨) التي كشفت عن فعالية استخدام برامج التعلم التعاوني في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي .

ويمكن عزو ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي وفي الثقة بالنفس إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني كان ذا فاعلية لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث يسر لهم توفير جو من التعارف والمودة بين التلاميذ ، وأتاح الفرصة لهم تنمية

روح المشاركة الاجتماعية والتقبل الاجتماعي وممارسة التعلم الفعال من خلال القيام بدور إيجابي مع الزملاء، إذ تيسرت فرص الانخراط في العمل التعاوني مع الزملاء، وتبادل الآراء والحوار الهادف أثناء مناقشة الدروس، وكذلك تهيئة المناخ التعليمي المناسب مع توفير عناصر الإثارة والتشويق، التي تنمي العمل الجماعي، وهذا كان له دور فاعل في تخفيف حدة السلوك التنافسي لدى الطلاب، وإظهار التحسن الواضح في نمو العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين ذوي صعوبات التعلم في موقف التعلم التعاوني، إذ كان العمل التعاوني يتم من خلال التشاور بين الطلاب؛ خاصة في حل المشكلات التي تواجههم، والتحكم في انفعالاتهم وتوجيه انتباههم للسلوك السليم، وتنمية الإحساس بالمسئولية، وإحساسهم بثقة المعلم بهم وتقبل زملائهم، الأمر الذي انعكس على رفع مستوى الثقة بأنفسهم. وعلى العكس من ذلك فإن إدراك ذوي صعوبات التعلم لضعفهم الأكاديمي ينعكس سلبا على مفهومهم لذواتهم؛ الأمر الذي يؤدي إلى الإحساس بالفشل لتعدد مظاهر الإحباط المحيطة بهم الأمر الذي يؤدي إلى ضعف شعورهم بالثقة في النفس .

كما يعزى ذلك إلى أن الطلاب في بيئة التعلم التعاوني كانوا يعملون معا بروح الفريق في بيئة للتعلم يسودها جو من احترام الاختلاف في وجهات النظر. وكانت بيئة التعلم التعاوني مشجعة على المشاركة الهادفة القائمة على أساس احترام وجهات النظر؛ مما يحفز كل طالب على طرح الأسئلة وطلب التوضيح من الآخرين، وكذلك محاولة إقناع الآخرين. وبالتالي أسهمت استراتيجية التعلم التعاوني في تخليص الطلبة من بعض عيوب التعلم الفردي والتعلم التنافسي؛ حيث كان يسعى أفراد المجموعة الواحدة لتحقيق أهداف مشتركة، تتمثل في الغالب في السعي لإنجاز المهمة الموكلة إليهم، وهذا ساعد في تحسن مستوى التحصيل الدراسي وساعد في تعزيز المهارات الاجتماعية.

وقد أتاح العمل من خلال مجموعات غير متجانسة الفرصة أمام الطلبة لتبادل الآراء لإنجاز المهام المطلوبة، وولد شعورا عند كل فرد من أفراد المجموعة

التعاونية بوجود علاقة إيجابية تربطه بأفراد مجموعته التعاونية في السعي نحو إنجاز المهمة المطلوبة، والذي بدوره أدى إلى إتاحة الفرصة لبناء الثقة بالنفس وبالآخرين من أفراد المجموعة.

توصيات الدراسة

على ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- تصميم برامج تعليمية على مستوى إدارة التربية الخاصة تهدف إلى تنمية التحصيل الدراسي وتحسين الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إعادة النظر في تصميم المناهج الدراسية المقررة على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم الدراسية.
- تدريب المعلمين في مدارس وزارة التربية الخاصة بذوي صعوبات التعلم لإكسابهم المزيد من الخبرة والخطط التعليمية للتعامل مع هؤلاء الطلبة.
- تنظيم دورات تنمية مهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم لإكسابهم مهارات استخدام استراتيجيات التعلم النشط داخل حجرة الدراسة وخاصة التي تناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها التعلم التعاوني.
- تنظيم دورات تدريبية إرشادية لآباء وأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بإشراف ذوي التخصص لزيادة الوعي لديهم لكيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال لتنمية الكفايات الشخصية والمهارات الاجتماعية لديهم.

ويقترح الباحث إجراء دراسات حول:

- فاعلية برامج قائمة على التعلم التعاوني في تحسين (مهارات التواصل اللفظي – المهارات الاجتماعية – مفهوم الذات - التفاعل الإيجابي مع الآخرين) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المواد الدراسية المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المختلفة.

المراجع

أبو علام، العادل محمد(٢٠٠٨). **قياس الثقة بالنفس لدى الطالبات**. الكويت: مؤسسة الصباح للنشر.

أبو عميرة، محبات (١٩٩٧). تجريب استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (٤٤)، ١٨١ – ٢١٩.

إسماعيل، إيمان إسماعيل محمد المغازي(٢٠١٨). **برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات(الديسكالكوليا)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس كلية التربية، جامعة عين شمس.

بن عمارة، مراد (٢٠١٩). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي العام خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، الجزائر، ١٢(١)، ١١٣- ١٢٩.

بن ياسين، ثناء محمد أحمد.(٢٠١٣). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم، الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ع(٤٤)، ج٢، ديسمبر، ٤٧- ١٠٤.

جاد، محمد إبراهيم (٢٠٠٦). **فعالية برنامج للتعلم التعاوني علي التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

الجسار، سلوى؛ والسنافي، سامية(٢٠١٥). **تدريس المواد الاجتماعية تطبيقات عملية**. الكويت : دار العلم للنشر والتوزيع.

حجازي، روجينا محمد (2003). **فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العمل الجماعي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٦). **الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج spss الإصدار ١٨**. القاهرة: دار الفكر العربي.

خابور، رشا سامي؛ وبني خلف، ميساء (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي في مادة التربية الإسلامية. **المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات**، ٢(٨)، ٨٩ - ١٠٧.

الخطيب، جمال(١٩٩٧). **مدخل إلى التربية الخاصة**. العين، الإمارات: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خليفة، وليد السيد أحمد (٢٠١٤) فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام الحاسوب في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل في مادة الرياضيات لدى التلاميذ الصم. في: خليفة، وليد السيد؛ ووهدان، سربناس ربيع(٢٠١٤). **التعلم النشط لدى المعاقين سمعيا**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الدريني، حسين عبد العزيز (1989). وضع مقياس للأسلوب المفضل في التعلم. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، ع(٦)، 59 – 88

الديب، محمد مصطفى (2004)، **دراسات في أساليب التعلم التعاوني**. القاهرة: عالم الكتب.

الديب، محمد مصطفى (2006). **استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني**. القاهرة : عالم الكتب.

الديب، محمد مصطفى؛ وباشا، صلاح عبد السميع (2000). الثقة بالنفس ومستوى التحصيل الدراسي عند طلاب وطالبات القسم العلمي والأدبي بالمرحلة

الثانوية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٤(٣)، 221 – 222.

رشدي، سري محمد (2004). **فاعلية برنامج إرشادي في تحسين التوافق النفسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها فرع جامعة الزقازيق.

الروسان، فاروق(٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة**. ط٥، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الزراد، فيصل(1991). صعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة مسحية تربوية نفسية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، ١١(٣٨)، مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي بالرياض.

الزعبي، سودان حمد(٢٠١٣). فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٧(١٠٨)، ١٥- ٦٠.

الزيات، فتحي (2008) قضايا معاصرة في صعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد (2003). **التعلم من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

السليمان، إبراهيم (٢٠٠٥). **الثقة بالنفس**. عمان: دار الإسراء للنشر والتوزيع.

السيد، امتثال نبيه (2009). **فاعلية التدريس علي التعلم النشط في ضوء أساليب التعلم المفضلة علي بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

الشريف، صلاح الدين حسين (٢٠٠٠). مدى فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ١٦(1)، 337 – 369.

عبد الواحد، إبراهيم توفيق إبراهيم(٢٠١٣). **فاعلية استخدام استراتيجيتين في التعلم النشط على تنمية مهارات الرسم الهندسي في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عثمان، سيد احمد (١٩٩٠). **صعوبات التعلم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عزمي، نبيل جاد (٢٠١٤). **تكنولوجيا التعلم الالكتروني**. القاهرة: دار الفكر العربي.

العطار، أنور (٢٠٠٩). **أثر برنامج علاجي بالوسائط المتعددة لعلاج بعض صعوبات تعلم مبحث الصرف لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

علام، ابتسام سعيد عبد اللطيف (٢٠٠٧). **أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في الثقة بالنفس والتحصيل النحوي عند طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية. جامعة الأزهر: القاهرة.

علي، سمية(٢٠٠٩). **فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية .

عمار، رنا سام (٢٠١٦). **أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

العنزي فريح عويد (٢٠٠٤). التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها. **مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت**، ٣٢(٢)، ٣٧٧- ٣٩٩.

عواد، أحمد أحمد (١٩٩٨). **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر .

الغنام، محرز عبده يوسف (٢٠٠٠). فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ع(44)، 3- 31 .

غنيم، سلامة(٢٠٠٨). الثقة بالنفس وآثارها على عمليتي التعليم والتعلم. **دورية التطوير التربوي**، (٤١)، سلطنة عمان.

قطامي، نايفة (٢٠٠٧). **نمو التفكير المهني للطفل**. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كمب،جيرلود(1999).**تصميم البرامج التعليمية**.ترجمة:أحمد خيري كاظم،القاهرة: دار النهضة العربية

اللقاني، أحمد والجمل، علي(١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط٢، القاهرة:عالم الكتب.

مصطفى، حسن عبد المعطي (٢٠٠٩). **المقاييس النفسية المقننة**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

المقدادي، أحمد محمد (٢٠٠٦). استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف عند حلهم المسائل الهندسية وأنماط التواصل اللفظي المستخدمة. **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠(٨٠)، ١٨٣- ٢١٨.

النجدي، أحمد عبد الرحمن؛ وعبد الهادي، مني؛ وراشد، علي(٢٠٠٣). **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الهاشمي، علي مرتضي (١٩٩٦). **تجربة في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم. المعلومات التربوية.** مركز المعلومات والتوثيق بقسم التوثيق التربوي، وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين، ع(٤)، ١١ – ١٨.

يحيى، خولة (١٩٩٩). الفروق في مفهوم الذات بين مجموعات الطلبة المضطربين انفعالياً وذوي صعوبات التعلم والمعاقين عقلياً إعاقة بسيطة والعاديين. **مجلة دراسات**، ٢٦(٢)، ٣٦٩- ٣٩٦.

Amy, E. (2003). Creating a Fully Inclusive Classroom Community; Utilizing Co-operative Learning Strategies to Students with special needs. *Diss, Abs. Int.*, 42(2-A). p 395.

Avery, B. (1994). You are there: Cooperative teaching makes history come alive. *Social Education*, 58(5), 271 – 272.

Grau, J. (2014*). The effect of breathing techniques and mental imagery training on pre competitive anxiety and self confidence of collegiate swimmers*. (Unpublished Master's thesis). Western Illinois University.

Gunter,M. , Estes, T. & Schwab, J.(1999). *Strategies for Eading to learn , think, pair, share, instruction; A models approach*. 3rd edition, Boston; Allyn & Bacon. 279-280.

Hamimial, D.D. (1990) : On Defining learning Disablities ; An emerging consensus. *J. Jearn. Disability* 32(2),pp 74 – 84

Individuals with Disabilities Education Act Amendments (IDEA) of 1997. (1997). Public Law. pp10-17.

Johnson, D. & Johnson, R. (1992). *Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom*. In Stahl, R. and Van Sickle, R. (Ed), Cooperative learning in the social studies classroom: An introduction to social study (PP.44-51) Washington, D. C.: National Council for the Social Studies.

Kuntz, K.J ; Mclaughlim , T.F. & Howard, V.F. (2001). a comparison of cooperative learning and small group individualized instructions of math in a slfef contained classroom for elementary students with disabilities. *education research quarterly*, 24 (3), 41 – 56

Laurence, R. (1998). Cooperative learning : Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal,* 35, 3, 419 – 454.

Lee. M. & Luck,R.(1991). What and How of Cooperative Learning, *The Social Studies*, 28(3), p137.

Manning, N. & lucking, R. (1991). The what, why, and how cooperative learning. *The Social Studies*, 82(3), 120.

Mcconaugly , S.H. & Ritter, D.R. (1986). Social competence and Behavior problem of learning Disabled Boys aged (6-11). *Journal of learning disabilities*, 19(1), 39 – 45

Pearson, D. (2002). Confidence and self-confidence ; Perceived and real. International *Journal Applied Mathematic Computer Science* , 12(2),277-283.

Shaffer, R. & Mack, T. (1999). Cooperative learning helps educators teach about the Vietnam War. *The Social Studies Professional*. (News Letter of National Council For the Social Studies), 150, 12 – 16.

Slavin, R. (1994). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. (2nd ed) Boston: Allyn and Bacon.

Srivastava, S. K. (2013). To Study the Effect of Academic Achievement on the Level of Self Confidence. *Journal of Psychosocial Research*, 8(1), 41.

Stahle, R. (1992). *Cooperative learning in the social studies classroom: A andbook for teachers*. Menlo Park: California: Addison-Wesley.

William, M. (1997). Implementing Cooperative Learning , *Diss, Abs*. In 59(9), 3799-3800.

Wolfrod particia L. and Heward, William L. & Aklber shilea. R(2001) teaching middles school student's with learning disabilities to recruit peer assistance, During cooperative group activities. *Learning disunities research & practice*, 16 (3),. 161 – 173

Wynand,W.(1994). Therapy with the deaf children , *Dissertation Abstract ; International*, 54(11),4034-4035.