

اثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في التحصيل لطلبة كلية المعلمين في مادة الجغرافية وتفكيرهم الناقد(*)

أ.م.د. علي عبد العباس

آ.د. فاضل خليل ابراهيم
جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية

د. حسين سالم عبد الجبار

ملخص البحث :

اعد الباحثان اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد تكون من (50) فقرة ، تم التأكد من دلالات صدقه من خلال عرضه على لجنة من المحكمين وحسب ثباته باستخدام معادلة كيودور ريتشاردسون اذ بلغ (0.87) .

وقد اجريت المعالجات الاحصائية الوصفية والتحليلية اللازمة ، واستخدم تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات لفحص أثر الطرائق في المتغيرات التابعة التي تمثلت في التحصيل والتفكير الناقد ، فكان من أهم هذه النتائج :

1. وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيلهم بمادة الجغرافية العامة ولصالح التعلم التعاوني .

2. وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في القدرة على التفكير الناقد ولصالح التعلم التعاوني .

وفي ضوء النتائج التي حصل عليها الباحث اوصى بعدد من التوصيات ، منها الاهتمام بطريقتي التعلم التعاوني والفردي في تدريس مادة الجغرافية في كليات المعلمين والتربية ، واجراء المزيد من الدراسات لفتح آفاق مستقبلية لبحوث اخرى تتناول متغيرات لم يتناولها البحث الحالي .

(*) بحث مستل من أطروحة دكتوراه .

The Impact of using Cooperative and individual learning methods on the achievement of College of teachers Pupils in geography and their critical thinking

Dr. Fadel Kalel Ibrahim

Dr. Husaen S. Abdul Jabar

College of Basic Education

College of Education

Ali Abdul Abas

Abstract:

The test is presented to panel pf experts to make sure of its validity. The reliability of the test is 0.87 calculated by using Kudor-Richardson Equation. Necessary analytical, descriptive and statistical treatments are used. Mono-variance and Scheffe's Test are also used for the purpose of comparison and to examine the influence of methods on the related variables as represented by achievement and critical thinking. The following results are arrived at:

1. There are statistically significant differences between the first experimental group which is taught by the cooperative learning method and the control group which is taught by the traditional method in their achievement in general geography and infavour of cooperative learning .
2. There are statistically significant differences between the first experimental group which is taught according to the cooperative learning method and the control group which is taught in the traditional method in the ability to think critically and in favour of cooperative learning .

In the light of previous results, the researcher recommends that special attention should be given to individual and cooperative learning methods in teaching geography in teacher's College of Education.

The researcher also recommends that further studies can be carried out to open new future horizons for further researchers related to the present work.

خلفية البحث :

تعددت المؤسسات التربوية المسؤولة عن اعداد المعلم كما تعددت برامجها العلمية والتربوية والمهنية الهادفة الى اعداد معلم كفاء بمؤهلاته الثقافية والعلمية والمهنية والتربوية ، وعلى الرغم من تعدد مثل هذه البرامج واختلافها فانها تتفق جميعاً على اهمية انتقاء طرائق التدريس الجيدة بوصفها احدى العناصر التي لاغنى عنها في عملية اعداد المعلم ، اذ ان اختيار الطرائق التدريسية الفعالة لا يقتصر تأثيرها على تحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة في اثناء اعدادهم ، بل يتعدى ذلك الى ان تصبح تلك الطرائق جزءاً من برنامج الاعداد ولتكون عوناً لهم لدى ممارستهم لمهنة التعليم مستقبلاً ، واستجابة لذلك فقد ركز كثير من التربويين على تدريب المعلمين على الطرائق الحديثة وتطبيقها ، ومن بين تلك الطرائق طريقتا التعلم التعاوني والتعلم الفردي .

لقد حظيت طريقة التعلم التعاوني باهتمام العديد من الباحثين ، اذ اشار ويلر وريان (Wheeler & Ryan, 1975) الى انها تنمي روح المحبة بين الافراد المتعلمين وتعمل على افادة بعضهم من بعض . وذكر سلافين (Slavin, 1993) ان للطلبة في التعلم التعاوني ادواراً مميزة لا تجدها في الطريقة التقليدية ، فهم يسلكون سلوكاً تعاونياً يساعد بعضهم بعضاً ولهم اسس حافزية (تكافؤ المجموعة حسب اداء كل اعضائها) وتركيبية مميزة لمهام التعاون (يجب على المجموعة ان تعمل معا لتحقيق الهدف النهائي) . (Slavin, 1983 : P435) ويتفق مرسى (1987) مع غيره من التربويين في اشارته الى انها طريقة توفر فرص التعاون بين الطلبة وتعلمهم كيفية التعبير عن انفسهم من خلال المشاركة الجماعية في المناقشة والحوار . (مرسى ، 1987 : ص100) . وتضيف روبين (Rubin, 1987) ان التعلم التعاوني طريقة تقضي على الملل وتجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة . (Rubin, 1987, P46) وتوصل كوك (Gook, 1991) الى انها طريقة تؤدي الى شعور الطلبة بالنجاح وتعزز الناحيتين : التحصيلية والاجتماعية . (Gook, 1991, P30) وتتفق لي (Li, 1990) وهل وآخرون (Hull, et al, 1988) على انها خير طريقة تخفف من انطوائية بعض الطلبة وعزلتهم (Hull & et al, 1975, P175) (Li, 1990, P35) وأشار مل من مننك ولاكنك (Manning & Lucking, 1991) الى ان تزايد الاهتمام بالتعلم التعاوني ربما يعود الى زيادة التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية واحترام الذات وتقديرها ، فبدلاً من المنافسة على تحصيل الدرجات فان الطلبة يساعد بعضهم بعضاً في التعلم في حين ان التعلم التنافسي يشجع على التنافس بدلاً من التعاون مما يولد نوعاً من الانانية والتعصب للراء .

(Manning & Lucking, 1991, P.112)

لقد بينت الدراسات مثل دراسة كل من : (Johanson & Johanson, 1993) و (Manning & Lucking, 1991) ان الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التعاونية يتكون لديهم حب اكبر لزملائهم وتقدير لذواتهم بما يؤدي الى تحسين الصحة النفسية والنمو العاطفي والعلاقات الاجتماعية والهوية الشخصية ، مما يجعلهم يمتلكون القدرة على الاتصال وتجمعهم معاً أنشطة مشتركة ، لانهم يعملون تجاه هدف جماعي وكلهم مسؤولون عن تحقيقه (Johanson & Johanson, 1993 : P49) (Manning & Lucking, 1991 : P132) .

وفي البيئة العربية اجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في عدد من المتغيرات ومنها دراسة مطر (1992) التي توصلت الى وجود تحسين دال احصائياً في ميول الطلبة نحو الفيزياء باستخدام التعلم التعاوني (مطر ، 1992 : ص225) ، ودراسة القاعود (1995) التي انتهت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبة ولمصلحة المجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة التعاونية (القاعود ، 1995 : ص170) ، ودراسة عابنة (1995) التي اظهرت نتائجها بانه ليس هناك فروق دالة احصائياً في الاتجاهات نحو مادة الرياضيات بين المجموعات التي استخدم في تدريسها التعلم التعاوني والطريقة التقليدية (عابنة ، 1995 : ص52) ، ودراسة الفيل (1995) التي ركزت على اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني مقابل الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة الجغرافية ، وانتهت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى لطريقة التدريس ولمصلحة الطريقة التعاونية (الفيل ، 1995 : ص97).

كما حظيت طريقة التعلم التعاوني باهتمام الباحثين في العراق اذ درست البزاز (1999) اثر التعلم التعاوني في بعض سمات الشخصية لدى الطلبة (البزاز ، 1999 : ص1-115) وتناولت الربيعي (1999) اثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية الاتجاهات لدى الطالبات نحو مادة العلوم العامة (الربيعي ، 1999 : ص1-60) وركز ابراهيم (1999) على اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل التلاميذ وميولهم نحو مادة التاريخ (ابراهيم ، 1999 : ص131-161) .

وعلى الرغم من المزايا العديدة لطريقة التعلم التعاوني فان هناك من يعارض استخدامها ، اذ اشار ترينزبرج وماكليد (Trinzenbertg & Mclead, 1972) الى ان الناس يتعلمون افراداً وليس جماعات ، وأشار آخرون الى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، وهذا لا يتحقق من خلال التعلم التعاوني بل من طرائق أخرى ، وبخاصة الطريقة التنافسية (Black & et el, 1976 : P2) ، وعليه فقد اكد عدد من البحوث النفسية والتربوية على اهمية مراعاة الفروق المادية في التعليم والتدريب ، كما ازداد الاهتمام مؤخراً بالتعلم المفرد (غزاوي وبدر ، 1988 : ص147) اذ يرى البعض ان التربية الحديثة تعنى بتقديم خبرات تربوية تمكن المتعلم

من تنمية امكانيات واستعداداته ، ولذلك فان على المدرسة ان تقدم للمتعلمين الانشطة التي تتحدى قدراتهم واستعداداتهم ، وعليه فاننا ينبغي ان نركز على تعلم الافراد افراداً مستقلين ما امكن به ان ينبغي ان يكون التعلم شخصياً ايضاً الى جانب العمل الجماعي ، ويندرج الاهتمام بالمتعلمين افراداً تحت اسم التعلم الفردي او افراد التعلم .

(سلامة، 195 : ص165)

ومن دواعي ظهور التعلم الفردي ما طرأ في السنوات الماضية من تغيرات وتطورات في مجال علم النفس السلوكي بعامة وفي مجال نظريات التعلم والتعليم بخاصة والتي كان لها انعكاسات جذرية على الاستراتيجيات والأساليب والطرائق المعتمدة في التدريس وعلى الادوار والوظائف التي يضطلع بها المعلم . كما ساهمت التطورات التي حصلت في مجال تكنولوجيا التعلم في بلورة وتعزيز دور المعلم بالمفهوم الجديد ، اذ لم يعد دوره ناقلاً للمعرفة بل اصبح دوره منظماً ، وموجهاً ، ومشرفاً ، ومرشداً ، ومعداً لظروف التعلم وشروطه واجوائه يتيح لطلبته فرص التفاعل الحر مع المواد والنشاطات التعليمية في البرنامج التعليمي، ونتيجة لهذه التغيرات والتطورات فقد تراجعت الاساليب والطرائق التقليدية التي كانت معتمدة في التدريس لتحل بدلاً منها اساليب وطرائق ترتكز على الفروق الفردية بين المتعلمين وعلى قدراتهم وحاجاتهم ودوافعهم المتميزة ، ومن ابرزها استراتيجية التعلم الفردي .

(الخطيب والخطيب ، د.ت ص171)

ولما كان من اهم ميزات العصر ثورة المعلومات ، اذ يواجه المدرسون والطلبة تزايداً سريعاً في هيكل المعرفة التي تزداد يوماً بعد اخر ، فضلاً عن العيش في ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية متغيرة مما قد ينتج ضعفاً في قدرة الطلبة على التعامل مع اختصاصهم التي تواجههم ، ويصعب على المختصين الاحاطة بكل المعرفة في مجال اختصاصهم ، فقد وجدت حاجة الى التأكيد على عمليات اكتساب المعرفة نفسها ، كما ويصبح من واجب المسؤولين عن تعلم الطلبة للعمل في عالم سريع التغير ايجاد طرائق واستراتيجيات تدريس تساعد على تنمية قدراتهم الخاصة ، وعلى التفكير الناقد والمبدع ، والمحاكمة العقلية ، والاستدلال لكي يستطيعوا مواجهة التحديات الشخصية ، ومساعدة مجتمعهم على التخطيط لتغيير مرغوب فيه (عليان ، 1991 : ص11) .

لقد نادى المهتمون بالتربية وعلم النفس بضرورة الاهتمام بعمليات التفكير واساليبه وضرورة العمل من اجل تنمية اساليب التفكير السليمة لدى الطلبة في مختلف المراحل ومن خلال مناهج متنوعة ، بغية تمكينهم من التعامل مع مشكلات الحياة اليومية ، اذ دعا (ديوي Dewey) في كتابه "كيف نفكر؟" الى الاهتمام بالتفكير ، واعد (دريسل Dressel) تنمية التفكير الناقد احد الاهداف الاساسية للتربية ، ووجد (نيوبورت Newpor) في دراسة مسحية

للاهداف العامة في الادبيات التربوية ان تنمية التفكير واستخدام الاسلوب العلمي فيه هو اكثر الاهداف تكراراً من مجموعة سبعة وثلاثين هدفاً عاماً (السامرائي، 1994: ص20) .

وتتاول عدد من الباحثين في دراساتهم اثر استخدام اساليب وطرائق تدريسية مختلفة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ، ومنها دراسة محمود (1966) ودراسة (الخراسي ، 1987 : ص136-160) ، ودراسة الخياط (1980) ودراسة بلاك (Black, 1976) اللتان اهتمتا بالطريقة الاستقصائية (الخياط ، 1980 : ص141-142) (Bkack, 1976 : P47).

ان فحص الادبيات وتقصي الدراسات في ميدان المواد الاجتماعية لاسيما مادة الجغرافية يشير الى وجود نقص في هذا المجال ، ويؤكد الحاجة الى مثل هذه الدراسات ، وكان ذلك مبرراً للبحث الحالي ، خاصة وان دراسة (الجنابي) (1992) اشارت الى ان مستوى طلبة جامعة بغداد في القدرة علىالتفكير الناقد يقع عند مستوى منخفض جداً تبعاً لمعيار اختبار واطسن - جليسر (الجنابي ، 1992 : ص123) كما توصلت دراسة ابراهيم (2001) الى ان اداء طلبة قسمي التاريخ في كليتي الاداب والتربية(الجنابي ، 1992 : ص123) كما توصلت دراسة ابراهيم (2001) الى ان اداء طلبة قسمي التاريخ في كليتي الاداب والتربية بجامعة الموصل اختبار التفكير الناقد يقع في المستوى المتوسط .

(ابراهيم ، 2001 : ص308)

وفي ضوء ما تقدم يمكننا القول ان اهمية البحث الحالي تتجلى في النقاط الاتية :

1. لاحظ الباحثان من خلال تجربتهما في تدريس ملدة الجغرافية اهتمام منهج الجغرافية وتركيزه على المعلومات اكثر من الاهتمام بمهارات التفكير الاساسية ولاسيما التفكير الناقد ، والاهتمام بطرائق التدريس التقليدية كالمحاضرة والاستجواب وغيرهما ، وبما ان التطوير التربوي يدعو الى تبني استراتيجيات تعليمية تعطي دوراً نشطاً وفاعلاً للمتعلم ، ويخصص للمعلم دور المهيم لبيئة التعلم والتعليم المناسبة ، فقد جاء البحث الحالي محاولة متواضعة لاستقصاء اثر استخدام التعلم التعاوني والتعلم الفردي في تدريس الجغرافية لطلبة كلية المعلمين في ضوء متغيرات التحصيل والتفكير الناقد .
2. ندرة الدراسات في البيئة العربية بعامة وفي العراق بخاصة - على حد علم الباحثين - التي تناولت اثر طرائق التدريس التعاوني والفردي في التفكير الناقد لدى الطلبة لاسيما في مادة الجغرافية .
3. امكانية الاستفادة من النتائج التي يسفر عنها البحث الحالي في تطوير طرائق التدريس لمادة الجغرافية ، وفي اعداد وتدريبهم المعلمين على الطرائق الفعالة .
4. وقد يفيد البحث الحالي المشرفين الاختصاصيين والتربويين في توجيه المدرسين والمعلمين للاخذ بالطرائق الفاعلة في تدريس مادة الجغرافية .

5. وقد يفيد البحث كليات المعلمين ، في نماذج اعداد المادة التعليمية بطريقة التعلم التعاوني والتعلم الفردي لتدريب الطلبة على مثل هذه الطرائق في التدريس ومحاولة تطبيقها في الميدان من خلال التربية العملية لطلبتها وكذلك تحسين اساليب التدريب في تلك الكليات .
6. واخيراً فان تعارض نتائج بعض الدراسات التربوية واتفاق بعضها الاخر حول فاعلية الطريقة التعاونية والطريقة الفردية في التحصيل كان مبرراً اخر لاهمية البحث الحالي .

مشكلة البحث :

تبلورت مشكلة البحث من خلال المعطيات الاتية :

1. غياب استخدام طرائق التدريس الحديثة ومنها التعلم التعاوني والفردي التي اشارت العديد من الدراسات التي فاعليتها في تدريس المواد الاجتماعية .
2. قناعة الباحثين بإمكانية تنفيذ الدرس باستخدام طريقة التعلم التعاوني القائم على اساس المجموعات ، وهذا ما دفع بهما الى تجاوز التصورات السلبية الموجودة لدى بعض التدريسيين حول صعوبة تطبيق طريقة التعلم التعاوني وعدم امكانية تنفيذ اسلوب المجموعات الصغيرة ضمن سياق البرنامج الدراسي التعاوني .
3. اهتمام عدد كبير من الباحثين العرب والاجانب باستخدام طريقتي التعلم التعاوني والفردي اذ كان ذلك حافزاً لتجريب هذه الطرائق في بيئتنا المحلية للوقوف على فاعلية هذه الطرائق في مجال تدريس الجغرافية ، وعليه تتم صياغة مشكلة البحث في السؤالين الآتيين :
أ . هل ان استخدام طريقتي التعلم التعاوني والفردي يحقق مستوى اعلى في تحصيل الطلبة في مادة الجغرافية مقارنة بالطريقة التقليدية ؟
ب. ما مدى فاعلية طريقتي التعلم التعاوني والفردي في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية .

هدف البحث :

يهدف البحث الى التعرف على اثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والفردي في تحصيل طلبة كلية المعلمين في مادة الجغرافية والتفكير الناقد لديهم قياسا بالطريقة التقليدية في التدريس .

فرضيات البحث :

- في ضوء هدف البحث صيغت الفرضيات الآتية :
- **الفرضية الرئيسية الاولى :** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيلهم في مادة الجغرافية العامة .
 - **الفرضية الفرعية الاولى :** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي في تحصيلهم في مادة الجغرافية العامة .
 - **الفرضية الفرعية الثانية :** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيلهم في مادة الجغرافية العامة .
 - **الفرضية الفرعية الثالثة :** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيلهم في مادة الجغرافية العامة .
 - **الفرضية الرئيسية الثانية :** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في القدرة على التفكير الناقد بوجه عام .
 - **الفرضية الفرعية الرابعة :** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي في القدرة على التفكير الناقد بوجه عام .
 - **الفرضية الفرعية الخامسة :** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في القدرة على التفكير الناقد بوجه عام .
 - **الفرضية الفرعية السادسة :** لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في القدرة على التفكير الناقد بوجه عام .

حدود البحث :

اقتصر البحث على :

- أ . طلبة الصف الاول في كلية المعلمين للعام الدراسي 2000/1999 م .
- ب. مفردات مادة الجغرافية العامة المقررة لطلبة الصف الاول في كليات المعلمين في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2000/1999 م .

تحديد المصطلحات :

أ. التعلم التعاوني : Cooperative Learning

طريقة يتعلم فيها الطلبة مع بعضهم البعض بحيث يتم توزيع طلبة الصف الى مجموعات صغيرة غير متجانسة تضم كل مجموعة (5-6) افراد يتعلمون من بعضهم البعض بشكل تعاوني لانجاز المهمات التعليمية في مادة الجغرافية يحددها المدرس من خلال الانشطة المقترحة لهم بموجب الخطة التدريسية التي اعددها المدرس ، ويتمثل دور المدرس بالاشراف العام والمراقبة والتعزيز لاداء المجموعات وتقديم المساعدة عند الحاجة اليها وتقديم التغذية الراجعة ، ويكون كل طالب مسؤولاً عن نجاح مجموعته .

ب. التعلم الفردي : Individual Learning

طريقة تدريسية تقوم على توجيه الطالب بان يعلم نفسه بنفسه على وفق قدراته واستعداداته الخاصة من خلال البرنامج تدريسه في مادة الجغرافية العامة وحسب الخطط التي اعددها الباحثان لتنفيذ هذه الطريقة .

ج. الطريقة التقليدية : Traditional Method

طريقة شائعة في التدريس يكون للمدرس فيها الدور الرئيس اذ يقوم بتزويد الطلبة بالمعلومات المقررة في المنهج وشرحها وتوضيحها وطرح الاسئلة ويكون دور الطالب فيها مستمعاً او مشاركاً عندما يطلب منه ذلك .

د . التحصيل : Achievement

ناتج ما يتعلمه الطالب بعد دراسته لمادة الجغرافية ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال اجاباته عن الاختبار التحصيلي الذي اعدده الباحثان بعد تدريسهما المادة المقررة في مدة التجربة .

هـ. التفكير الناقد : Critical Thinking

قدرة الطالب على الاستنباط والاستنتاج والتفسير وتقويم الحجج وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن اجاباته عن اختبار القدرة على التفكير الناقد المستخدم اداة في البحث الحالي .

اجراءات البحث :

المنهج والتصميم :

اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي لملاءمته لاهداف البحث . ولما كان البحث يهدف الى مقارنة ثلاث طرائق في التعليم والتعلم عليه ، فقد ضم تصميم البحث ثلاث مجموعات متكافئة اثنتين تجريبية والثالثة ضابطة ، اذ تم تدريس المجموعة التجريبية الاولى بطريقة التعلم التعاوني ، والمجموعة التجريبية الثانية بطريقة التعلم الفردي ، اما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة التقليدية . كما يتضمن هذا التصميم اجراء اختبار تحصيلي بعدي واختبار للتفكير الناقد لمجموعات البحث الثلاث عند انتهاء التجربة لقياس اثر المتغيرين المستقلين (طريقتي التعلم التعاوني والفردي) في المتغيرين التابعين (التحصيل الدراسي والتفكير الناقد) لدى طلبة كلية المعلمين في مادة الجغرافية العامة ، عليه اعتمد الباحثان على تصميم المجموعات المتكافئة لملاءمته واهداف البحث (فان دالين ، 1985 : ص364) ويمكن توضيح هذا التصميم كما في الشكل (1) .

الشكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

المعالجة التجريبية		المجموعة
المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	
طريقة التعلم التعاوني	التحصيل الدراسي والتفكير الناقد	التجريبية الاولى
طريقة التعلم الفردي	التحصيل الدراسي والتفكير الناقد	التجريبية الثانية
الطريقة التقليدية	التحصيل الدراسي والتفكير الناقد	الضابطة

مجتمع البحث وعينته :

1. مجتمع البحث :

لغرض تحديد مجتمع البحث حصل الباحثان على قوائم اسماء الطلبة من ادارة الصف الاول في كلية المعلمين بجامعة الموصل ، وتبين ان هناك (225) طالباً وطالبة في الصف الاول اذ كان عدد الذكور (151) طالباً فيما بلغ عدد الاناث (74) طالبة .

عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (65) طالبا وطالبة توزعوا على ثلاث مجموعات تبعا لتصميم البحث ، اذ مثلت المجموعة الاولى المكونة من (22) طالب وطالبة المجموعة التجريبية الاولى والتي تم تدريسها بطريقة التعلم التعاوني ، والمجموعة الثانية ضمت (21) طالباً وطالبة وهي المجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريسها بطريقة التعلم الفردي ، اما المجموعة الثالثة فتكونت

من (22) طالبا وطالبة وتمثل المجموعة الضابطة في البحث والتي تم تدريسها بالطريقة التقليدية ، وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية في اختيار العينة :

1. من اجل تحقيق التكافؤ بين جميع شعب الصف الاول والتي تمثل مجتمع البحث ، تم اختيار ثلاث شعب بالاسلوب العشوائي البسيط ، وذلك لاعطاء فرصة لكل الشعب لتمثيل المجتمع .

2. تم توزيع الشعب الثلاث التي تم اختيارها عشوائيا على مجموعات البحث واستبعد الطلبة الراسبون في هذه الشعب فلم يتم ادخال بياناتهم ضمن اجراءات التحليل وذلك لتجنب اثر الخبرة السابقة في مادة الجغرافية العامة التي سبق لهم دراستها في العام الماضي .

تكافؤ مجموعات البحث :

بعد ان تم اختيار العينة وتقسيمها الى ثلاث مجموعات ، وقبل البدء بتطبيق التجربة ، أجرى الباحثان عملية التكافؤ الاحصائي بين المجموعات في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع وهي : العمر الزمني للطلبة محسوبا بالاشهر ، والخلفية الدراسية ، والتحصيل المعرفي في موضوع الجغرافية ، ومتغير الذكاء ، والتحصيل الدراسي للاباء والامهات ، وقد دلت نتائج تحليل التباين الاحادي ان القيم الفائية المحسوبة لمتغيرات (العمر الزمني ، والتحصيل المعرفي ، والذكاء) كانت على التوالي (0.94 ، 2.62 ، 1.38) اقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3.15) .

وباستخدام مربع كاي ، فقد اشارت النتائج ان القيم المحسوبة لمتغيري التحصيل الدراسي للاباء والامهات كانت (5.30 ، 1.77) على التوالي وهي اقل من قيمة مربع كاي الجدولية والبالغة (12.59) . اما بخصوص متغير الخلفية الدراسية للطلاب فقد كانت قيمة مربع كاي المحسوبة (1.16) وهي اقل من القيمة الجدولية لها والبالغة (5.99) وعليه فان مجموعات البحث متكافئة في جميع المتغيرات موضوعية البحث والانفة الذكر .

وفي ضوء محتوى المادة المقررة قام الباحثان بتحدي الاهداف التدريسية لها وصياغتها سلوكياً ، فبعد اطلاع الباحثين على الاهداف المقررة لمادة الجغرافية العامة والتي وردت في دليل مناهج كليات المعلمين لسنة 1993 لاحظا انها تشير الى الانماط السلوكية التي يراد تنميتها لدى الطلبة ، اذ ان تحديد الاهداف يساعد على رسم الخطط التعليمية واختيار الخبرات والانشطة التعليمية وطرائق التدريس الملائمة وفي تقويم مدى فاعلية عملية التعلم والتعليم .

(الخطيب ، 1985 : ص23)

ولذلك اعد الباحثان (61) هدفا سلوكيا بالاعتماد على تصنيف (بلوم Bloom) في المجال المعرفي ، واقتصرت على المستويات الثلاثة الاولى (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق)

(محمد ، 1990 : ص85) وذلك لان طبيعة المفردات التي تتضمنها مادة الجغرافية العامة تركز على هذه المستويات ، فضلا عن ان افراد العينة من طلبة الصف الاول ولم يسبق لبعضهم دراسة مواضيع كثيرة في الجغرافية لاسيما خريجي الفرع العلمي ، ولهذا لم ياخذ الباحثان المستويات العليا في تصنيف (بلوم Bloom) لان تلك المستويات تتطلب امتلاك الطالب خبرة اولية ورصيداً معرفياً .

بعد لك تم عرض الاهداف السلوكية التي صاغها الباحثان على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية ، لمعرفة رأيهم في صحة صياغة تلك الاهداف وملاءمتها ضمن المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم والتي تمت الاشارة اليها ، واعتمد الباحثان على نسبة اتفاق 80% بين المحكمين معياراً لصلاحية الهدف وملاءمته . وفي ضوء ارائهم تم اجراء تعديل في صياغة بعض الاهداف ، ولم يتم حذف اذي منها ، وهي (61) هدفا سلوكيا والتي تم في ضوئها اعداد الخطط التدريسية وفقرات الاختبار التحصيلي .

2. اعداد الخطط التدريسية :

بعد تحديد المادة التدريسية وصياغة الاهداف السلوكية ، اطلع الباحثان على نماذج من الخطط التدريسية الموجودة في بعض الدراسات السابقة والنماذج المعروضة في كتب بعض طرائق التدريس (محمد ، 191 : ص47) لاسيما في مجال العلوم الاجتماعية (ابو الفتوح ، 1985 : ص61) وفي ضوئها قام الباحثان باعداد (3) خطط تدريسية لكل مجموعة على وفق الطرائق المستخدمة في البحث . ولجل التأكد من سلامة تلك الخطط وصلاحياتها تم عرض نماذج منها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية وطرائق التدريس وذلك لبيان ارائهم حول مدة ملائمة الخطط وانسجامها مع محتوى المادة وتلبيتها للاهداف السلوكية وتحقيقها لاغراض البحث ، وفي ضوء ارائهم تم تعديل بعض المفردات الواردة في الخطط ، وقد حصلت جميع تلك الخطط على نسبة الاتفاق المعتمدة وهي 80% ، ويعد هذا مؤشراً على سلامة الخطط وامكانية الاعتماد عليها .

3. اعداد الاختبار التحصيلي : أ . بناء الاختبار :

نظرا لعدم توافر اختبار تحصيلي جاهز في مادة الجغرافية العامة على وفق المفردات المقررة لطلبة الصف الاول في كليات المعلمين ، فقد اقتضى الامر اعداد اختبار تحصيلي يتميز بخصائص الصدق والثبات والموضوعية والشمولية .

اما فقرات الاختبار فقد اعدها الباحثان من نوع الاختيار من متعدد (Multiple Choice Items) لان هذا النوع من الاختبارات الموضوعية يعد من افضل انواع الاختبارات واكثرها شيوعاً واستعمالاً ويقيس بكفاءة نواتج التعلم (اللقاني ، 1980 : ص228) (حمدان ، 1980 : ص382) (Greenland) ، كما ان هذا النمط من الاختبارات يتميز بصدق وثبات عاليين ، اذ ان عنصر التخمين فيه ضعيف (عريفج وآخرون ، 1987 ، ص170) ، فضلاً عن كونه يمتاز بمزايا عديدة منها سهولة الاجراء وقلة التكاليف والاقتصاد في الجهد عند التصحيح (سمارة وآخرون ، 1989 : ص65) .

- كما قام الباحثان باعداد خارطة اختبارية (جدول مواصفات) وعلى وفق الخطوات الاتية :
1. تحديد الاهداف التعليمية للمادة الدراسية .
 2. تحديد العناصر التي يراد قياسها في المادة الدراسية .
 3. تحديد نسبة التركيز لكل جزء في المادة الدراسية وذلك من خلال معرفة عدد الحصص المقررة في الوحدة الدراسية مقسومة على عدد الحصص الكلية للمادة الدراسية مضروبة في 100% أي ان :

عدد الحصص للوحدة الدراسية

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد الحصص الكلي للمادة الدراسية}}{100} \times 100$$

عدد الحصص الكلي للمادة الدراسية

4. تحديد نسبة الاهداف من المستويات المختلفة ويتم من خلال التركيز على هذه الاهداف في اثناء عملية التدريس .
 5. تحديد عدد اسئلة الاختبار المراد وضعها .
 6. تحديد عدد الاسئلة لكل جزء من المادة وذلك باستخدام المعادلة الاتية :
- $$\text{عدد الاسئلة لكل جزء} = \text{عدد الاسئلة الكلي} \times \text{نسبة التركيز} \times \text{نسبة الهدف}$$

(الروسان وآخرون ، 1995 : ص51-52)

وتبعاً للخطوات المذكورة انفا تم وضع الخارطة الاختبارية التي تحتوي على عدد الاسئلة لكل فصل من فصول المادة الدراسية المقررة ، وتبعاً للمستويات المعرفية (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) وحددت فقرات الاختبار الكلي على اساس الاهداف السلوكية والبالغة (61) هدفاً سلوكياً والجدول (3) يوضح ذلك .

الجدول (3)

جدول المواصفات للاختبار التحصيلي البعدي

المجموع	المستويات المعرفية			النسبة المئوية	عدد الحصص	المواضيع	الفصل
	تطبيق	فهم	معرفة				
16.39	2	3	5	15.15	5	الخارطة ، تعريفها ، اهميتها انواعها ، شكل الارض ، حركتها ، خطوط الطول ، دوائر العرض	الاول
21.31	4	5	4	27.27	9	الغلاف الغازي ، المائي ، الصخري ، توزيع اليابس والماء	الثاني
21.31	6	8	10	24.24	10	الظواهر الطبيعية لليابس والماء ، الجبال ، والسهول ، والهضاب ، والوديان ، والانهار ، والبحار ، والخلجان ، والجزر ، والمضايق	الثالث
22.95	5	3	6	21.21	9	الطقس والمناخ ، عناصره الحرارة ، الرياح ، الضغط الجوي ، الرطوبة	الرابع
100	17	19	25	100	23	المجموع	

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) ان عدد الفقرات الخاصة بالمعرفة بلغ (25) فقرة ، والفهم (19) فقرة ، والتطبيق (17) فقرة . اما توزيع فقرات الاختبار على المستويات المعرفية الثلاثة فيتضح في الجدول (4) .

الجدول (4)

توزيع فقرات الاختبار حسب المستويات المعرفية

المستوى المعرفي	ارقام الفقرات
معرفة	3 ، 15 ، 18 ، 19 ، 23 ، 24 ، 28 ، 30 ، 39 ، 40 ، 41 ، 42 ، 43 ، 46 ، 47 ، 49 ، 50 ، 51 ، 52 ، 53 ، 54 ، 58 ، 59 ، 61 .
فهم	1 ، 2 ، 9 ، 10 ، 16 ، 17 ، 20 ، 22 ، 27 ، 29 ، 33 ، 34 ، 35 ، 36 ، 38 ، 44 ، 45 ، 48 ، 57 .
تطبيق	4 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 ، 21 ، 25 ، 26 ، 32 ، 37 ، 55 ، 56 ، 60 .

ولاجل التأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث صحتها وشمولها وتحقيقها للمستويات المعرفية المطلوبة ، تم عرض الاختبار بصورته الاولى على مجموعة من المحكمين ، واعتمدت نسبة اتفاق (80%) على صلاحية الفقرة ، فضلا عن استخدامها لمربع كاي وسيلة احصائية (Steel & Torrie, 1984 : P469) ولدى الكشف عن دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على كل فقرة من الفقرات المكونة للاختبار ، تبين ان هناك (7) فقرات غير دالة احصائيا ، اذ كانت قيمة مربع كاي المحسوبة اقل من القيمة الجدولية البالغة (3.48) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1) ، وهي الفقرات ذات الارقام (22 ، 24 ، 27 ، 49 ، 50 ، 53 ، 60) ، وعليه تم استبعادها ، وبذلك بقي الاختبار مكوناً من (54) فقرة .

ب. الدراسة الاستطلاعية للاختبار :

بعد ان انتهى الباحثان من بناء الاختبار واعداد ورقة الاجابة قاما باجراء دراسة استطلاعية وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالبا وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من شعبتين في الصف الاول في كلية المعلمين ومن غير الخاضعين للتجربة ، وهم عينة مماثلة لعينة البحث الاساسي ويدرسون المفردات نفسها في مادة الجغرافية العامة . وكان الغرض من اجراء الدراسة الاستطلاعية التأكد من وضوح الفقرات المكونة للاختبار وطريقة الاجابة عنها وتحديد الوقت المطلوب الذي يستغرقه الاختبار ، وكذلك بهدف الاستفادة من نتائج الاختبار في تحديد القوة التمييزية وايجاد معامل الصعوبة والسهولة للفقرات ،

وتبين ان الفقرات واضحة ان الوقت الذي استغرقه افراد العينة في الاجابة يتراوح بين (45-55) دقيقة .

ج . صدق الاختبار :

الصدق هو خاصية سيكومترية تكشف عن مدى تأدية الاختبار للغرض الذي اعد من اجله (عودة ، 1999 : ص163) والاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه (ابراهيم ، 1989 : ص72) وقد تحقق الباحثان من صدق الاختبار الذي اعد في البحث الحالي بالاعتماد على :

- **الصدق المنطقي** : اذ اعتمد على الصدق المنطقي بنوعيه : الصدق الظاهري وصدق المحتوى ، حيث قام الباحثان بعرض الاختبار بصيغته الاولى على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحية فقراته ، وسبقت الاشارة الى ذلك ضمن خطوات بناء الاختبار ، كذلك تحقق الباحثان من صدق المحتوى من خلال اعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) لضمان تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية والاهداف السلوكية ، وذلك لان صدق المحتوى على مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة المطلوبة تمثيلاً جيداً في فقرات الاختبار وممثلاً للاهداف التدريسية (الروسان واخرون ، 1995 : ص90) ، كما ان رأي المحكمين يعد مؤشراً للصدق الظاهري ، ذلك لان المصادر تشير الى ان الصدق الظاهري يتم التوصل اليه من خلال حكم المختص على درجة صلاحية الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها (عودة، 1999 : ص370) .

- **صدق البناء** : استخدم الباحثان التحليل الاحصائي للفقرات وذلك بايجاد معامل الصعوبة ومعامل التمييز ، اذ ان قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد الذين يمتلكون المعرفة والذين لا يمتلكون المعرفة تعد احد المؤشرات الدالة على صدق البناء ، وقد تحقق صدق البناء بالطريقة الاحصائية من خلال حساب القوة التمييزية للفقرات باسلوب المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا) .

د. ثبات الاختبار :

يعني الثبات دقة المقياس ، ويعرف احصائياً بأنه نسبة التباين الحقيقي الى التباين الكلي (عودة ، 1999 : ص345) ويقصد به كذلك دقة الاختبار في القياس او الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الفرد .

(ابو حطب واخرون ، 1987 : ص101)

ولما كان الاختبار الحالي هو اختبار تحصيلي ، فقد استخدم الباحثان معادلة كيودر وريتشاردسون (21) في حساب ثبات الاختبار ، اذ انها تستخدم في حالة الاسئلة الموضوعية (عودة ، 1999 : ص356) ومعامل الثبات المستخرج على وفق هذه المعادلة هو معامل ثبات داخلي تجانس الفقرات فيما بينهم (الغريب ، 1985 : ص261) ، اذ بلغ معامل الثبات (0.87) وهو مؤشر عال للثبات ويدل على امكانية الاعتماد على الاختبار اداة في البحث .

4. اختبار التفكير الناقد :

ولاجل قياس التفكير الناقد لدى افراد العينة لجأ الباحث الى استخدام اختبار جاهز ، وهو اختيار التفكير الناقد الذي اعده السامرائي (1994) وذلك للمبررات الاتية :

أ . ان هذا الاختبار تم اعداده في البيئة العراقية ، فضلاً عن كونه اختباراً حديثاً سبق ان استخدم في الدراسات العراقية .

ب. تمتع الاختبار بخصائص سكومترية عالية فيما يتعلق بصدقه وثباته .

ج . كون الاختبار اعتمد في اعداده على أطر نظرية فهو يقيس التفكير الناقد في الجوانب التي اشارت اليها النظريات .

د . اتفاق المحكمين على صلاحية الاختبار وامكانية الاعتماد عليه في القياس وذلك من خلال عرض الاختبار على عدد من المحكمين ، اذ اجمعت آراؤهم على ذلك .

وفيما يأتي وصف لاختبار التفكير الناقد :

يتكون اختبار التفكير الناقد من (33) موقفاً ، يضم (99) فقرة بواقع ثلاث فقرات لكل موقف، ويقيس الاختبار خمساً من قدرات التفكير الناقد وهي :

1. **الاستنتاج (Inference)** : وهو القدرة على تمييز الدرجات المختلفة من الصدق والكذب، واحتمال التوصل الى استنتاجات معينة على اساس حقائق وبيانات معطاة ، او هو نتيجة يستخلصها الشخص من حقائق معينة لوحظت او افترضت ، والفقرات التي تمثل هذه القدرة في الاختبار هي الفقرات من (1-18) .

2. **الافتراضات (Assumption)** : وتعني القدرة على تعرف افتراضات متضمنة في قضايا معطاة والافتراض هو شيء نرتئيه او نسلم به ، والفقرات التي تعبر عن هذه القدرة في الاختبار هي ذات الارقام من (19-30) .

3. **الاستنباط (Deduction)** : ويعني القدرة على التفكير على اساس مقدمات معينة ، لتوضيح العلاقة بين قضيتين ، كما يعني تطبيق قاعدة عامة على حالات جزئية ، والفقرات التي تمثل هذه القدرة في الاختبار تحمل الارقام من (31-63) .

4. **التفسير (Interpretation)** : وهو القدرة على وزن الادلة ، وتمييز التعميمات غير المسوغة ، والاستنتاج المحتمل المسوغ وان لم يكن دامغاً او ضرورياً والفقرات التي تعبر عن هذه القدرة هي ذات الارقام من (64-81) .

5. **تقويم الحجج (Argument)** : ويعني القدرة على تمييز الحجج القوية او المهمة فيما يخص السؤال المطروح ، من الحجج الضعيفة التي لا صلة لها بالموضوع . والفقرات التي تعبر عن هذه القدرة تتمثل بالفقرات ذات الارقام من (82-99) .

وجدير بالذكر ان معد الاختبار اوجد الخصائص السكومترية من خلال مؤشرات الصدق والثبات . اذ اوجد السامرائي (1994) الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرض الاختبار على عدد من المحكمين في التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية ، وكذلك استخدام الاسلوب التجريبي في ايجاد الصدق عن طريق التحليل الاحصائي للفقرات المكونة للاختبار . اذ قام بحساب القوة التمييزية للفقرات وايجاد صعوبة الفقرة وتاكّد من ثبات الاختبار باستخدام المعادلة العامة (الفارونباخ) . وذلك بسحب (50) ورقة اجابة عشوائية من عينة التمييز ، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار بشكل عام (0.81) وللقدرات الخمس (الاستنتاج والافتراضات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج) (0.79 و 0.80 و 0.85 و 0.78 و 0.83) . على التوالي (السامرائي ، 1994 : ص 88-98) ولغرض التاكّد من صلاحية هذا الاختبار لاهداف البحث الحالي وامكانية الاعتماد عليه في قياس المتغير التابع في البحث ، استخرج الباحثان مؤشرات صدقه وثباته ، اذ قاما باجراء بعض التعديلات اللغوية عليه لكون الصيغة الاصلية له تخاطب الاناث . ولما كانت عينة البحث الحالي تشمل كلا الجنسين عليه تطلب الامر اعادة صياغة الاختبار لتكون ملائمة لكل الجنسين ، وعندئذ تم عرض الاختبار على لجنة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية والعلوم الاجتماعية ، لبدء ارائهم في مدى صلاحية الفقرات الواردة في الاختبار في قياس التفكير الناقد الذي يعد متغيراً تابعاً ، واعتمد الباحثان على نسبة 80% اتفاق بين المحكمين مؤشراً لقبول الفقرة ، وفي ضوء ارائهم ابقيا جميع الفقرات والبالغ عددها (99) فقرة لاتفاقهم عليها اتفاقاً جماعياً ونسبة 80% فأكثر .

وفيما يخص ثبات الاختبار اعتمد الباحثان على اسلوب اعادة الاختبار في البحث الحالي حيث طبق الاختبار على عينة تألفت من (30) طالبا وطالبة تم اختيارهم من طلبة الصف الاول في كلية المعلمين من غير الخاضعين للتجربة ، وبعد مرور مدة (20) يوماً اعيد تطبيق الاختبار على الافراد انفسهم ، وعند حساب معامل الارتباط بين درجات الافراد في التطبيق الاول ودرجاتهم في التطبيق الثاني تبين معامل الثبات للاختبار الكلي يساوي (0.83) فيما بلغ معامل الثبات للقدرات الخمس المكونة للاختبار (الاستنتاج والافتراضات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج) على التوالي (0.77 و 0.84 و 0.80 و 0.87 و 0.85) وهي قيم عالية ومقاربة

لمعاملات الثبات التي توصل اليها السامرائي (1994) وتشير بوضوح الى ثبات الاختبار وامكانية الاعتماد عليه في القياس وبذلك اطمأن الباحثان الى سلامة الاداة التي تم اختيارها لاغراض القياس .

ولاجل ترشيد الوقت والاقتصاد في الجهد والتكاليف المطلوبة لتطبيق الاختبار قام الباحثان باعداد ورقة للاجابة ومفتاح تصحيح يتم بموجبه تصحيح استجابات افراد العينة ويمنح المفحوص درجة عن كل استجابة صحيحة ، وعليه فان الحد الادنى للدرجات على اختبار التفكير الناقد هو (صفر) والحد الاعلى هو (99) ، وفي ضوء ما تقدم تم حساب درجة الطالب في كل قدرة ثم الدرجة الكلية .

تطبيق التجربة والاختبارين : أ. تطبيق التجربة :

عند استكمال الباحثين متطلبات اجراء التجربة من اعداد المجاميع وتحقيق التكافؤ بينها وتحديد المادة العلمية التي سبقت الاشارة اليها ، بدأ بتطبيق التجربة بتاريخ 1999/10/23 حيث قام احد الباحثين بتدريس المجموعات المستخدمة في البحث وذلك لتلافي اثر تغير المدرس وما له من تاثير في نتائج التجربة ، واستخدم في تدريس المجموعة التجريبية الاولى طريقة التعلم التعاوني ، بينما استخدم في تدريس المجموعة التجريبية الثانية طريقة التعلم الفردي ، في حين استخدم الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة ، واستمر تدريس هذه المجموعات طوال الفصل الدراسي في العام الدراسي 2000/1999م وبواقع اسبوعاً وانتهى تدريس المفردات المقررة بتاريخ 2000/1/5م .

ب. تطبيق الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد :

بعد انتهاء الباحثين من تطبيق التجربة وذلك بتغطية المفردات المحددة قاما بتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي واختبار التفكير الناقد لغرض قياس المتغيرات التابعة في البحث وذلك في الاسبوع الذي تلا الانتهاء من التجربة ، وتم اجراء الاختبار التحصيلي للمجموعات الثلاث في يوم واحد بتاريخ 2000/1/11م وبإشراف الباحثين وبمساعدة بعض الزملاء التدريسيين في الكلية ، ولجل تحقيق التكافؤ بين المجموعات للاستعداد للاختبار تم اخبارهم بموعد الاختبار ، ولضمان ابعاد اثر وقت الاختبار تم جمع المجموعات الثلاث في قاعة كبيرة لاداء الاختبار في الوقت نفسه وذلك في الساعة (9.30) صباحاً . اما اختبار القدرة على التفكير الناقد فقد تم تطبيقه في اليوم التالي من اجراء الاختبار التحصيلي البعدي وبشكل جماعي ايضاً

، اذ قام الباحثان بتوضيح التعليمات وكيفية الاجابة وتوجيه الطلبة بعدم ترك اية فقرة من دون اجابة .

ج . تصحيح الاستجابات :

بعد الانتهاء من تطبيق اداتي البحث المستخدمتين في قياس المتغيرات التابعة في البحث وهما اختبار التحصيل البعدي واختبار التفكير الناقد قام الباحثان بتصحيح الاستجابات واعتمد في ذلك اعطاء (درجة واحدة) لكل اجابة صحيحة عن كل فقرة في كلا الاداتين ، واعطاء (صفر) للاجابة الخطأ ، ومن ثم جمع الدرجات التي حصل عليها كل فرد عن اجاباته الصحيحة ، وبذلك حصل كل طالب على درجتين الاولى للاختبار التحصيلي الذي يقيس تحصيله في مادة الجغرافية العامة ، والثانية درته في اختبار القدرة على التفكير الناقد الذي يقيس قدرة الطالب على التفكير الناقد بوجه عام .

سادساً. الوسائل الاحصائية :

استخدم الباحثان في معالجة البيانات احصائياً الوسائل الاتية :

1. تحليل التباين الاحادي (One Way Analysis Of Variance) لايجاد التكافؤ بين المجموعات .
2. مربع كاي لايجاد الفروق بين المحكمين حول اتفاقهم على الفقرات .
3. معادلة كيو درريتشاردسون (21) لحساب ثبات الاختبار التحصيلي .
4. اختبار شيفيه لاجراء المقارنات البعدية (Scheff's Post Comparison) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات لاختبار الفرضيات .

عرض النتائج ومناقشتها :

سيتم عرض نتائج البحث ومناقشتها على وفق اهداف البحث وفرضياته الخاصة بكل متغير من متغيرات البحث ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة وعلى النحو الاتي :

اولاً. متغير التحصيل الدراسي :

بعد الانتهاء من تدريس المجموعات الثلاث بالطرائق المحددة (التعلم العاوني ، والفردى ، والتقليدي) ، ومن ثم تطبيق الاختبار البعدي للتحصيل . تم تصحيح اجابات افراد العينة وتحليلها احصائياً وفيما يأتي عرض للنتائج تبعاً للفرضيات .

الفرضية الرئيسية الاولى : " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيلهم في مادة الجغرافية العامة " .

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي (One Way Analysis Of Variance) ، وقد تبين ان هناك فروقاً دالة معنوياً بين متوسط درجات المجموعات الثلاث ، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (6.89) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.07) المستخرجة بدرجات حرية (2.62) وعند مستوى دلالة (0.05) ، وحسب الجدول (3) الذي يوضح ذلك .

الجدول (3)

نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط المجموعات في التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				الجدولية	المحسوبة	
بين المجموعات	1585.37	2	792.68	3.072	6.89	0.05
داخل المجموعات	7132.22	62	115.01			
الكلي	8717.60	64				

ووفق الجدول (3) ترفض الفرضية الرئيسية ، وتقبل الفرضية البديلة القائلة : (يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيلهم في مادة الجغرافية العامة) .

ولما كانت النتيجة المعروضة في الجدول (3) تشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث ، ولجل التحقق من الفرضيات الفرعية تطلب الأمر استخدام اختبار شيفيه البعدي لاجراء المقارنات الزوجية بين المجاميع على وفق الآتي :

الفرضية الفرعية الاولى : " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي في تحصيلهم في مادة الجغرافية العامة " .
وبعد التحقق من الفرضية باستخدام اختبار شيفيه تبين ان قيمة شيفيه المحسوبة تساوي (3.81) وهي اصغر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (10.32) وكما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة الاولى ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية في الموصل

مستوى الدلالة	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	العدد	المقارنات
	الحرجة	المحسوبة			
غير دال عند مستوى 0.05	10.32	3.81	37.81	22	المجموعة التجريبية الاولى (تعلم تعاوني)
			34	21	المجموعة التجريبية الثانية (تعلم فردي)

تشير النتيجة المعروضة في الجدول (4) الى انه ليس هناك فرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي ، وعليه تقبل الفرضية الفرعية الاولى .
ويرى الباحثان ان عدم توافر فرق بين متوسط درجات المجموعتين اللتين درستتا بطريقتي التعلم التعاوني والفردي ربما يعود الى ان الخصائص الايجابية لكلتا الطريقتين قد اثارت اهتمام الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم ، فعلى الرغم من تناقض العمل الجماعي والعمل الفردي فانهما يستقطبان الطلبة كلا حسب استعداداته وقدراته وميوله ، وقد ترتب على ذلك حصول الطلبة في كلا المجموعتين على درجات متقاربة الى حد ما .

الفرضية الفرعية الثانية : " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيلهم في مادة الجغرافية العامة " .
وللتحقق من هذه الفرضية باستخدام اختبار شيفيه لاجراء المقارنة تبين ان هناك فرقاً ذو دلالة احصائية بين المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم

التعاوني وبفارق قدره (11.77) درجة ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة تساوي (11.77) وهي اكب من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (10.20) وكما هو موضح في الجدول (5) .

الجدول (5)

نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل

المقارنات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الحرجة	
المجموعة التجريبية الاولى (تعلم تعاوني)	22	37.81	11.77	10.20	0.05
المجموعة التجريبية الثانية (تعلم فردي)	22	26.04			

وفي ضوء نتائج الجدول (5) ترفض الفرضية الفرعية الثانية وتقبل الفرضية البديلة القائلة : (يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني وتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيلهم في مادة الجغرافية العامة) ويعني ذلك ان الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني كان تحصيلهم اعلى من الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ، وقد يعزى ذلك الى فاعلية استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة الجغرافية . ويبدو ان استخدام طريقة التعلم التعاوني يؤدي الى اكتساب المعرفة من المادة المقررة بطريقة ناجحة مما يمكن الطالب من تذكرها واستيعابها واسترجاعها بطريقة افضل من الطريقة التقليدية .

وقد يرجع تفوق طلبة مجموعة التعلم التعاوني في التحصيل مقارنة بتحصيل زملائهم في المجموعة الضابطة الى الالية التي تميزت بها طريقة التعلم التعاوني ومزايا هذا النمط من التعلم المتمثلة بالتعاون بين افراد المجموعة الواحدة وروح التنافس بين المجموعات وما اتاحته هذه الطريقة من فرص ايجابية للطلبة للتفاعل فيما بينهم والاعتماد المتبادل بين المتعلمين ، فضلاً عن ان اتباع طريقة التعلم التعاوني يؤدي الى زيادة الاهتمام بتنظيم المادة التعليمية تنظيمًا جيدًا من حيث التسلسل وحسب خطة الدرس المعدة لذلك .

وربما تعزى هذه النتيجة ايضاً الى اثر الاقران وتعزيزهم لبعضهم البعض لان المتعلمين في طريقة التعلم التعاوني يعملون بشكل فريق متكامل ، وكل فرد مسؤول عن نجاح او فشل المجموعة من خلال تحقيق المهمة الموكلة اليه ، والذي يؤدي الى قيام كل عضو بدوره بمتعة

ونشاط وحيوية ممثلة بتحديد الادوار ، وإدارة النقاش ، وتلخيص المعلومات ، وتقويمها ، وإعادة صياغتها ، والاجابة عن الاستفسارات فيما بينهم ، وقد يكون لحدثة هذه الطريقة اثر في تفوقها في مجال التحصيل مما قد يثير الرغبة والحماس لدى الطلبة ويشجعهم على التعلم والمذاكرة واكتساب المعرفة . وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت اثر التعلم التعاوني في التحصيل ومنها دراسة واطسن (Watson, 1991) وكيوان (1992) وكريدر (Kreider, 1993) والشيخ (1993) والقاعود (1995) والقبيل (1995) والمنسي (1995) وصباريني والخصاونة (1997) وابراهيم (1999) والربيعي (1999) ، والتي اجمعت على تفوق التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في مجال التحصيل ، الا ان الدراسة الحالية اختلفت مع دراسة كلاسمان (Classman, 1988) اذ لم يبرهن التعلم التعاوني على أي اثر في زيادة تحصيل الطلبة قياساً بالطريقة التقليدية .

(ابراهيم ، 1999 : ص114)

الفرضية الفرعية الثالثة: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيلهم في مادة الجغرافية العامة " .

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار شيفيه للمعالجة الاحصائية ، وتبين انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين في التحصيل ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة تساوي (7.95) وهي اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (10.32) وكما هو موضح في الجدول (6) .

الجدول (6)

نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل

مستوى الدلالة	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	العدد	المقارنات
	الحرجة	المحسوبة			
غير دال عند مستوى 0.05	10.32	7.95	34	21	المجموعة التجريبية الاولى (تعلم تعاوني)
			26.04	22	المجموعة التجريبية الثانية (تعلم فردي)

وعلى وفق النتيجة التي اظهرها الجدول (6) تقبل الفرضية الفرعية الثالثة ، والتي تؤكد ان ليس هناك فروق دالة احصائياً بين المجموعة التي درست بالتعليم الفردي والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية . ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول ان كلا الطريقتين تعتمدان بالدرجة الاساس على التنافس الفردي بين المتعلمين مما ينعكس على التحصيل ويعني ذلك ان طريقة التعلم الفردي لم تكن اكثر كفاية من حيث الاثر في التحصيل على الرغم من ان التعلم الفردي بوصفه طريقة للتدريس اثبتت كفايتها وفعاليتها في العديد من البيئات .

ويعزي الباحثان هذه النتيجة الى ان التعلم الفردي يقوم على الاستعانة بالمتعلمين المتفوقين ، وبما ان الطلبة عينة البحث الحالي هم من طلبة الصف الاول ومتماثلين في الغالب ، في امكانياتهم الدراسة لان قبولهم في الكلية يعتمد على معدلات درجاتهم المتقاربة اصلاً لذا فهم متساوون بمستوياتهم ، وعليه فقد يكون الطلبة مساعدون قليل الكفاية في التوجيه لاقارانه ، وهكذا لم يكن هناك فرق دال احصائياً بين التعلم الفردي والتقليدي ، وقد اختلفت نتائج البحث الحالي في هذا الجانب مع ما توصلت اليه بعض الدراسات السابقة . ومنها دراسة بيرتلي (Burtley, 1975) ونوح (1980) وتبس (Tipps, 1988) والخطيب (1993) ومرعي والحيلة (1998) ، اذ اشارت نتائجها الى تفوق طريقة التعلم الفردي على الطريقة التقليدية في مجال التحصيل الدراسي .

ثانياً . متغير التفكير الناقد :

بعد الانتهاء من تطبيق اختبار التفكير الناقد وتصحيح اجابات افراد العينة في المجموعات الثلاثة تم تحليل البيانات احصائياً باستخدام تحليل التباين الاحادي ، وفيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل اليها وتبعاً للفرضيات الخاصة بهذا المتغير .

الفرضية الرئيسية الثانية : " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التعلم الفردي في القدرة على التفكير الناقد بوجه عام " .
وقد تبين من المعالجة الاحصائية ان قيمة شيفيه المحسوبة تساوي (6.08) وهل اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (9.75) ويعني ذلك ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين ، وحسب الجدول (8) الذي يوضح ذلك .

الجدول (8)

نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية في القدرة على التفكير الناقد

مستوى الدلالة	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	العدد	المقارنات
	الدرجة	المحسوبة			
غير دال عند مستوى 0.05	9.75	6.08	53.31	22	المجموعة التجريبية الاولى (تعلم تعاوني)
			47.23	21	المجموعة التجريبية الثانية (تعلم فردي)

ان النتائج المعروضة في الجدول (8) تدعو الى قبول الفرضية الرابعة ويمكن تحليل نتيجة هذه الفرضية بالقول ان الاجواء التي وفرتها طريقتا التعلم التعاوني والفردي كانت سبباً في اتاحة الفرصة للطلاب لكي ينمي مهارة التفكير لديه من خلال التأمل في المواقف والنصوص ومناقشتها ومن ثم الاجابة عنها ، ففي الطريقة الاولى (التعلم التعاوني) تمتع الطالب بفرصة تبادل الاراء والاصغاء الى الراي الاخر ومن ثم تولدت لديه القدرة على رؤية المواقف والافكار ومعالجتها بعدة اوجه . اما طريقة التعلم الفردي فانها قد منحت الطالب فرصة للتعرف على اكثر من مصدر او بديل لاكتساب المعرفة ، وهذا يعني ان امامه فرصة للمقارنة ومعالجة الافكار بترو ، وهذا الموقف مدعاة لتعزيز التفكير الناقد لدى الفرد . ويرى الباحثان كذلك ان كلتا الطريقتين تتسمان بالجدة والحدثة مما انعكس بدوره على اثارة القدرات العقلية لدى الطلبة من افراد العينة وبخاصة قدرات التفكير الناقد .

الفرضية الفرعية الخامسة : " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التقليدية في القدرة على التفكير الناقد بوجه عام " . وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار شيفيه فظهر ان القيمة المحسوبة تساوي (12.95) وهي اكبر من قيمة شيفيه الدرجة البالغة (9.64) ، ويعني ذلك وجود فرق دال بين المجموعتين عند مستوى (0.05) ولمصلحة المجموعة التجريبية الاولى (التعلم التعاوني) التي حصلت على متوسط اعلى في القدرة على التفكير الناقد وبفارق قدره (12.95) درجة وكما موضح في الجدول (9) .

الجدول (9)

نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القدرة على التفكير الناقد

مستوى الدلالة	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	العدد	المقارنات
	الدرجة	المحسوبة			
0.05	9.64	12.95	53.31	22	المجموعة التجريبية الاولى (تعلم تعاوني)
			40.36	22	المجموعة التجريبية الثانية (تعلم فردي)

وعلى وفق نتائج الجدول (9) ترفض الرضية الفرعية الخامسة وتقبل الفرضية البديلة والتي تنص على : (وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في القدرة على التفكير الناقد بوجه عام) .

ويعني ذلك ان طريقة التعلم التعاوني كانت اكثر فاعلية في تفوق القدرة على التفكير الناقد لدى الطلبة ، وهذا يؤكد ان البيئة التعليمية الجماعية التعاونية التي توفرها هذه الطريقة تساهم في اثارة التفكير عموماً والتفكير الناقد بوجه خاص ، وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة السامرائي (1994) في ان طريقة المناقشة افضل من الطريقة الالقاءية (التقليدية) في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ، كما ايدت دراسة بفيفر (Pfeiffer, 1999) نتيجة الدراسة الحالية اذ اكدت ان المناقشة الجماعية لها دور مهم في اظهار مهارات التفكير الناقد (Pfeiffer, 1999 : P148) كما اكدت دراسة اندرسون (Anderson, 1999) ان التعلم داخل الغرف الصفية يعد المفتاح لتعلم مهارات التفكير الناقد .

(Anderson, 1999 : P1488)

الفرضية الفرعية السادسة : " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم الفردي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في القدرة على التفكير الناقد بوجه عام " .

وللتحقق من هذه الفرضية تمت المعالجة الاحصائية باستخدام اختبار شيفيه فظهرت النتائج ان قيمة شيفيه المحسوبة تساوي (6.87) وهي اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (9.75) ويعني ذلك ليس هناك فرق دال احصائياً بين المجموعتين ، والجدول (10) يوضح ذلك .

الجدول (10)

نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القدرة على التفكير الناقد

مستوى الدلالة	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	العدد	المقارنات
	الحرجة	المحسوبة			
غير دال عند مستوى 0.05	9.75	6.87	47.23	21	المجموعة التجريبية الاولى (تعلم فردي)
			40.36	22	المجموعة التجريبية الثانية (تعلم تقليدي)

في ضوء نتائج الجدول (10) تقبل الفرضية الفرعية السادسة ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الطريقة الفردية على الرغم مما لها من خصائص وميزات تؤكد على مراعاة الفروق الفردية ، فانها لا تختلف كثيراً ، من حيث الاثر ، عن الطريقة التقليدية في تنمية القدرة على التفكير الناقد ، ذلك لان كلتا الطريقتين تقومان على اساس التنافس الفردي بين المتعلمين وانعدام تبادل الافكار بين الطلبة بالصف ، وقد يكون التركيز على العملية التعليمية التنافسية والفردية على التحصيل المعرفي بوصفه هدفاً اساسياً واهمال مهارات التفكير بأوجهه المختلفة ، ومنها التفكير الناقد ، تفسرا اخر لنتيجة الفرضية السادسة المذكورة انفاً .

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات اولاً. الاستنتاجات :

- في ضوء نتائج البحث وضمن حدوده يستنتج الباحثان ما يأتي :
1. لن لطريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي اثرهما الفعال في التحصيل في مادة الجغرافية والقدرة على التفكير الناقد .
 2. تفوقت طريقة التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في التحصيل بمادة الجغرافية والقدرة على التفكير الناقد .
 3. لم تتفوق طريقة التعلم الفردي على الطريقة التقليدية في التحصيل في مادة الجغرافية والقدرة على التفكير الناقد ، وعليه فان لهما اثراً متساوياً في المتغيرين المذكورين انفاً .
 4. كان لطريقة التعلم التعاوني اثر ايجابي في التحصيل والتفكير الناقد اكثر من التعلم الفردي، اذ تفوقت الاولى على الطريقة التقليدية في هذين الجانبين ، ولم تتفوق الاخيرة في ذلك .
 5. ان تقسيم الطلبة الى مجموعات صغيرة وتشجيعهم على التعاون فيما بينهم ذو اثر ايجابي في مستواهم التحصيلي وقدرتهم على التفكير الناقد .

ثانياً. التوصيات :

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي :
1. ضرورة اهتمام اعضاء الهيئة التدريسية في كليات المعلمين والتربية باستخدام طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في تدريس المواد الاجتماعية بوجه عام ومادة الجغرافية بوجه خاص ، لما اثبته البحث الحالي من دور ايجابي لهما في رفع مستوى التحصيل والقدرة على التفكير الناقد .
 2. ضرورة اهتمام مركز طرائق التدريس الجامعي بطريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي وادخالهما ضمن برنامج دورات طرائق التدريس ، واقامة ورش العمل للتدريب على استخدام هاتين الطريقتين في تدريس المواد الاجتماعية بوجه خاص والمواد الدراسية الاخرى بوجه عام وتطبيقهما في الميدان .
 3. تضمين منهج طرائق تدريس الاجتماعيات في كليات المعلمين ، فضلاً عن منهج طرائق تدريس الجغرافية في كليات التربية ، اطاراً نظرياً لطريقة التعلم التعاوني واستراتيجياته والتعلم الفردي واساليبه ، فضلاً عن الأنشطة والتدريبات التي تشجع على استخدامها في التربية العملية او في اثناء ممارسة الطالب لمهنة التعليم .

ثالثاً. المقترحات :

- استكمالاً للبحث الحالي ، وبهدف فتح افاق مستقبلية لبحوث اخرى يقترح الباحثان ما يأتي :
1. اجراء المزيد من البحوث والاستقصاء حول فاعلية طريقة التعلم التعاوني والفردى في التحصيل والتفكير الناقد .
 2. اجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي في المواد الاجتماعية الاخرى ذات الصلة بمناهج كليات المعلمين .
 3. اجراء دراسات تتناول اثر طريقتي التعلم التعاوني والفردى في متغيرات اخرى كالميول والاتجاهات والتفكير الابداعي ومفهوم الذات .

المصادر :

اولا . المصادر العربية :

1. ابراهيم ، فاضل خليل (1999) : "اثر طريقة المناقشة باسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية" . مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد (15) ، ص 161-131 .
2. — (2001) : " مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الاداب والتربية في جامعة الموصل " . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، الاردن ، العدد (38) ، ص 332-274 .
3. ابراهيم ، عامر واخرون (1989) : مبادئ القياس والتقييم في التربية ، دار عمان ، عمان .
4. أبو حطب ، فؤاد واخرون (1987) : التقويم النفسى ، ط3 ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
5. ابو الفتوح ، رضوان فتحي (1985) : المواد الاجتماعية في التعلم العام ، دار المعارف ، القاهرة .
6. البزاز ، هيفاء هاشم (1999) : "اثر استخدام طريقة التعليم التعاوني في التجارب المختبرية في بعض سمات الشخصية في كلية التربية" . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الموصل .
7. الجنابي ، فاضل زامل صالح (1992) : التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته باساليبه المعرفية ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد .
8. حمدان ، محمد زياد (1980) : تقييم التعلم ، اسسه وتطبيقاته ، دار العلم للملايين ، بيروت .
9. الخطيب ، احمد والخطيب ، رداح (د.ت) : اتجاهات حديثة في التدريس . مطابع الفرزدق التجارية ، عمان .

10. الخياط عبد الكريم (1980) : " دراسة تحريبيه لاثار كل من الطريقة الاستقصائية والطريقة التقليدية في تعليم الدراسات الاجتماعية في ثانويتين في الكويت " . المجلة العربية للبحوث التربوية ، تونس ، المجلد (4) ، العدد (2) ، ص 141-142 .
11. داؤد ، عزيز حنا وعبد الرحمن ، انور حسين (1990) : ناهج البحث التربوي . دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .
12. الربيعي ، نجلة محمود حسن (1999) : اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة العلوم العامة . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، جامعة بغداد .
13. الروسان ، سليم سلامة واخرون (1995) : مبادئ القياس والتقييم وتطبيقاته التربوية والانسانية . جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان .
14. السامرائي ، قصي محمد لطيف (1994) : اثر استخدام طريقتي المناقشة والالقائية مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمين . اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد .
15. سلامة ، حس علي (1995) : طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق . دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة .
16. سمارة ، عزيز واخرون (1989) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر ، عمان .
17. الشيخ ، سامي صالح احمد (1993) : "مقارنة بين اثر استراتيجيه التعلم التعاوني والتعلم حسب الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الخامس الاساسي من مادة العلوم" . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة اليرموك .
18. صباريني ، محمد سعيد وخصاونة ، امل عبدالله (1997) : "اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي" . مجلة جامعة دمشق ، المجلد 13 ، العدد (2) ، ص 279-296 .
19. عبابنة ، عبدالله (1995) : "اثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع من التعلم الاساسي تجاه تعلم مادة الرياضيات في الاردن" . مجلة مركز البحوث التربوية ، السنة (4) ، العدد (8) ، ص 37-57 .
20. هريفيج سامي واخرون (1987) : "اثر طريقتي تدريس الجغرافية بالاكشاف والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع" . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة اليرموك .

22. عودة ، احمد سليمان (1999) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الامل ، عمان .
23. الغريب ، رمزية (1985) : التقويم والقياس النفسي والتربوي . مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
24. غزاوي ، محمد ذيبان وبدر ، قاسم يعقوب (1988) : "التصميم النظامي للمجمعات التعليمية " . مجلة العلوم الاجتماعية ، عدد خاص ، ص 147-179 .
25. فان دالين ، ديوبولد ب (1985) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ترجمة : محمد نبيل نوفل واخرون ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
26. القاعود ، ابراهيم (1995) : "اثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الاردن " . مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، العدد (7) ، ص 131-172 .
27. القبيل ، فايز محمد الفندي (1995) : "اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع الاساسي في مادة الجغرافية مقارنة بالطريقة التقليدية " . اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية .
28. كيوان ، حسن علي حسين عبدالله (1992) : "اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء " . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة اليرموك .
29. اللقاني ، احمد خسين وبرنس ، احمد رضوان (1984) : تدريس المواد الاجتماعية . عالم الكتب ، القاهرة .
30. محمد ، مجيد مهدي (1990) : المناهج وتطبيقاته التربوية ، دار الكتب للطباعة ، جامعة الموصل .
31. محمود ، ابراهيم وجيه (1996) : "دراسة تجريبية للعوامل المساهمة في تحسين التفكير الناقد " . اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
32. مرسي ، محمد منير (1987) : "اسس التدريس ونظرياته " . حولية كلية التربية ، العدد (5) ، ص 95-105 .
33. مرعي ، توفيق احمد والحيلة ، محمد محمود (1998) : "اثر خطة كيلر في تحصيل طلبة الصف العاشر الاساسي لمادة التاريخ في منطقة اربد التعليمية " . مجلة المعلم / الطالب ، العدد (1) ، ص 31-37 .
34. مطر ، فاطمة خليفة (1992) : "تأثير استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة في الحركة الموجبة على الجوانب الانفعالية لطلاب في برنامج اعداد المعلمين " . المجلة العربية للتربية ، المجلد (12) ، العدد (1) ، ص 198-227 .

35. المنسي ، حسن (1995) : "اثر التعلم التعاوني في التحصيل لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن " . اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة ام درمان الاسلامية ، السودان .
36. نوح ، محمد مسعد محمد فرج (1980) : "استخدام استراتيجية التدريس الفردي الارشادي في تدريس بعض المهارات الاساسية في رياضيات المرحلة الابتدائية " . اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

ثانياً. المصادر الاجنبية :

37. Anderson, D. (1999): "Mathematics Distance Education on the Internet" . D.A.I. Vol. 60, No. 5, P.1488.
38. Black, B. et al. (1976) : One at A Time All At One: The Creative Teachers Guide to Individualized Instruction with Out Anarchy.
39. Burtley, N. (1975): "A Comparison of Teacher Characteristics and Student Achievement in Individually Guided Education and Traditional Inner City Elementary Schools " D.A.I. Vol. 1.34, No. 9.
40. Cook, L. (1991): "Cooperative Learning : A Successful College Teaching Strategy" . Innovative higher Education, Vol. 16, No. 1, P.27-38.
41. Griunlund, N. E. (1981) : Measurement and Evaluation in Teaching . (4th ed), New York, Macmillan Publishing Co.
42. Hull, R. et al (1981) : "The Role of Individual Difference in the cooperative Learning of Teaching Material " J. of Educational Psychology, Vol. 80, No. 2, P.172-176.
43. Johanson, D. & Johanson, R. (1993) : "Goal Interdependence and interpersonal Attraction in Heterogeneous Classrooms : Ameta-analysis. Review of Educational Research , Vol. 53, No. 1, P.5-54.
44. Kreider, P. (1993) : "Achievement in Physical Science using cooperative Mastery Learning. D.A.L. Vol. 53, No. 11, P. 3861.

45. Li, X. (1990) : “Various ways of correcting written work “ A journal for the Teacher of English Outside the United State , Vol. 111, No. 1 . P. 35.
46. Manning, L. & Lucking, R. (1991) : “The what and how cooperative Learning . The Social Studies. Vol. 82, No. 3, P. 120-124.
47. Pfeiffer, P. (1999) : “Personal Response and Social Interaction in Reading Literature , “D.A.I. Vol. 60, No. 5, P.1948.
48. Rubin B. (1987) : “Advanced Level Reading Comprehension . “A journal for the Teacher of English Outside the United State’ Vol. XXX, No. 2, P.46-47 .
49. Slavin, R. (1983) : “When does cooperative Learning Increase student Achievement “Psychological Bulletin, Vol. 49, No. 3, P.429-445.
50. Steel, R. G. & Torrie, J. H. (1984) : Principles and the Procedures of statistics : A Biometrical Approach. (2nd ed), Singapore : McGraw Hill, Inc.
51. Tipps, C. R. (1988) : “Effectiveness of Teaching Methods (Groups Vs. Individualized) on Secondary Age Females In the physical Education Environment. D.A.I., Vol. 49, No. 12, P.3656.
52. Watson, S. B. (1991) : Cooperative Learning and Group Education Modules : Effect in Cognitive Achievement of High School Biology Students”J.of Research in Science Teaching, Vol.28, No.2, P.141-146.