أثر استخـــدام إستراتيجيتي التعـــلم التعاونـي والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن فـي مـــادة الجغـرافيـة

أطروحة قدمها

إلى مجلس كلية التربية /ابن رشد في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة

في التربية (طرائق تدريس الجغرافية)

بلاسم كحيط حسن الكعبي

بأشراف

الأستاذ الدكتور

عبد الله حسن الموسوي

١٤٢٦هـ ٢٠٠٥م

بسم الله الرحمن الرحيم

((نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَنْ نَشَاءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ))

صدق الله العلي العظيم

سورة يوسف : من الآية ٧٦

الإهداء

الى من استباحه الظلاميون فغادرته طريداً وعدت إليه واضعاً قلبي فيه..... وطن الشهداء ...وطني الحبيب العراق

الى من علماني الصبر والتضحية والحب والوفاء..... والديّ طيب الله ثراهما

الى اللذين حفرا في ذاكرتي خريطة الحب والصدق وغادراني دون وداع .... أخويَّ (أبي عدنان) و (حسن)

أسكنهما الله فسيح جناته

الى شهداء الوطن من أسرتي

أخي عبد الرضا وأبن أخي عدنان الطائر الحزين الذي تحقق حلمه الآن واولاد اخي صلاح ومهدي طيب الله ثراهم

واسكنهم فسيح جناته ...

الى إشراقة الصباح التي أنارت لي الدرب .... رمز الحب والمودة والتفاني والاخلاص .... والى من شدَّ أزري في الايام الصعاب وأثارت همتي وأستطالت هامتي بها .... زوجتي الحبيبة ... ألقاً وحباً ووفاءً الى مصابيح جنتي ... أبنائي حيدر ونورس وشمس ...

أهدي جهدي هذا

دعاءً ووفاءً

بلاسم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

إقرار المشرف

اشـهد ان هـذه الاطروحـة الموسـومة بـ**(اثـر اسـتخدام اسـتراتيجيتي الـتعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن فـي مادة الجغرافية)** التي قدمها الطالب بلاسم كحيط حسن الكعبي ، قد جرى تحت إشرافي في جامعة بغداد - كلية التربية / ابن رشد ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (طرائق تدريس الجغرافية) .

التوقيع

المشرف أ . د . عبد الله حسن الموسوي

التاريخ : / / ٢٠٠٥

بناءُ على التوصيات المتوافرة ارشح هذه الاطروحة للمناقشة

الاستاذ الدكتور

عبد الله حسن الموسوي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ : / / ٢٠٠٥

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

أشهد بأني قد قرأت هذه الاطروحة الموسومة بـ **(اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية)** التي قدمها **(بلاسم كحيط حسن الكعبي)** الى كلية التربية / جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في التربية **(طرائق تدريس الجغرافية)** وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

الاستاذ المساعد الدكتورة

سوسن صائب المعاضيدي

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

أشهد بأني قد قرأت هذه الاطروحة الموسومة بـ **(اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية)** التي قدمها **(بلاسم كحيط حسن الكعبي)** الى كلية التربية / جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في التربية **(طرائق تدريس الجغرافية)** وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

الاستاذ المساعد الدكتورة

نبأ عبد الحسين

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين الذي دلنا على جادة النجاة وهدانا الى ما يوجب علو الدرجات والصلاة والسلام على سيد الأنام وخاتم النبيين محمد (صلى الله عليه وسلم وعلى اله الطيبين الطاهرين) .

وله الحمد الذي منحني القدرة على إنجاز هذه الأطروحة ، وعرفاناً من الباحث بالجميل ، يسره ان يتقدم بجزيل شكره وعظيم امتنانه الى أستاذه الفاضل الأستاذ الدكتور عبد الله حسن الموسوي الذي اشرف على أعداد هذه الأطروحة وذلك لتوجيهاته وآرائه السديدة ، وبذله للجهد المتواصل للسير بالبحث في الطريق العلمي الصحيح ، ولما بذله من عطاء ونصح لي ، أسهم في تذليل الصعوبات التي واجهتني ، وأحاطني برعاية أخوية هيأت لي المناخات المناسبة لإنجاز هذه الأطروحة ، لما يتمتع به من سعة صدر وتعظيم للعلم وحب للخير ، فزادني ذلك قوة وإصرارا وعزيمة على إنجاز بحثي هذا ... فله مني كل الشكر لصبره على عنادي وتحمله لي ، وخالص دعائي له بموفور الصحة والعافية ، راجياً من الله ان يوفقه لخدمة العلم والمسيرة العلمية في عراقنا الجديد .

كما يتوجه الباحث بوافر شكره وتقديره للأستاذ الدكتور حسن العزاوي عضو لجنة الحلقة الدراسية والأستاذ الدكتورة نعيمة السامرائي (تغمدها الله بفسيح جناته) ، والتي كانت الام والأخت التي قدمت لي كل عون وبمحبة لغرض إنجاز بعض متطلبات البحث .

ويتقدم الباحث بالشكر والتقدير الى الأستاذ المساعد الدكتور صفاء طارق حبيب الذي كان كريماً معي في كل شيء فلم يبخل بوقت اقتطعته منه وهو ثمين بالنسبة له لانشغاله دوماً،أو جهدٍ قدمه لي ... فجزاه الله خير الجزاء .وشكري الجزيل للأخ العزيز الدكتور مقداد اسماعيل الدباغ .

كما لا أنسى الجهود الرائعة التي بذلها الأخ الدكتور سعد علي زاير ، من نصح مخلص أعانني في إنجاز هذه الأطروحة ، كما واتقدم بالشكر الى كل من

الدكتور رحيم علي صالح والدكتور ضياء عبد الله احمد ، لتعاونهما معي في تذليل بعض صعوبات البحث .

ولا يفوت الباحث الا ان يسجل شكره الى الأساتذة الأفاضل والخبراء والمحكمين ، والى إدارة إعدادية الفضيلة للبنات ، لمساعدتها له في إنجاز التجربة وتقديم كل التسهيلات اللازمة له .

وختاماً يشكر الباحث أسرته الكريمة لما قدمته من عون مادي ومعنوي ساعدته على تحمل أعباء الدراسة وإنجاز بحثه بوقت مناسب ، كما ويشكر الذين ساهموا بتقديم العون والمساعدة له في إنجاز هذا البحث جميعهم .. ومن الله التوفيق .

الباحث

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	**ب**
إقرار المشرف	**ج**
إقرار الخبيرين العلمي واللغوي	**د**
إقرار لجنة المناقشة	**هـ**
الإهداء	**و**
الشكر والامتنان	**ز–ح**
ملخص الأطروحة	**ط–س**
ثبت المحتويات	**ع**
ثبت الجداول	**ق**
ثبت الملاحق	**ت**
ثبت الأشكال	**خ**
الفصل الأول – التعريف بالبحث –	**١–٣٥**
مشكلة البحث	**٢**
أهمية البحث والحاجة اليه	**٥**
هدف البحث	**٢٢**
فرضيات البحث	**٢٢**
حدود البحث	**٢٣**
تحديد المصطلحات	**٢٣**
الفصل الثاني – خلفية نظرية –	**٣٦–١٠١**
أولا / استراتيجية التعلم التعاوني	**٣٧**
ثانيا / استراتيجية التقارير القصيرة	**٧٠**
ثالثا / التفكير الناقد	**٨٣**

الفصل الثالث – دراسات سابقة –	**١٠٢-١٥٣**
الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني: أ – دراسات عربية ب– دراسات أجنبية	**١٠٣**
الدراسات التي تناولت استراتيجية التقارير القصيرة أ – دراسات عربية ب– دراسات أجنبية	**١٢٩**
الدراسات التي تناولت التفكير الناقد أ – دراسات عربية ب– دراسات أجنبية	**١٣٤**
موازنة الدراسات السابقة ومناقشتها	**١٤١**
الفصل الرابع – منهجية البحث واجراءاته –	**١٥٤-٢٠٣**
<u>التصميم التجريبي</u>	**١٥٥**
أعداد الاختبار التحصيلي البعدي	**١٥٦**
أعداد اختبار التفكير الناقد	**١٦٢**
مجتمع البحث وعينته	**١٧١**
تكافؤ المجموعات	**١٧٣**
ضبط المتغيرات الدخيلة	**١٨٥**
تحديد المادة العلمية	**١٨٨**
أعداد الخطط التدريسية	**١٩٠**
صياغة الأهداف العامة والأهداف السلوكية	**١٩٠**
الوسائل التعليمية	**١٩١**
أعداد صحائف العمل للمجموعات التعاونية	**١٩١**
اختيار موضوعات التقارير القصيرة	**١٩٢**
إجراءات تطبيق التجربة	**١٩٣**

الوسائل الاحصائية	٢٠١
الفصل الخامس – عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات –	٢٠٥-٢٢٩
عرض النتائج	٢٠٦
تفسير النتائج	٢١٩
الاستنتاجات	٢٢٧
التوصيات	٢٢٨
المقترحات	٢٢٩
المصادر	٢٣٠-٢٤٨
المصادر العربية	٢٣١
المصادر الاجنبية	٢٤٢
الملاحق	٢٤٩-٣٤٢
ملخص الاطروحة باللغة الانكليزية	1-4

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	القدرات التي تقيسها اختبارات التفكير الناقد	٨٨
٢	سمات الأفراد ذوي التفكير الناقد	١٠٠
٣	التصميم التجريبي للبحث	١٥٦
٤	الخريطة الاختبارية لنسبة اهمية الفصول وعدد اهداف كل مستوى	١٥٨
٥	عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي موزعة بحسب الفصول وللمستويات الثلاثة	١٥٩
٦	عدد المواقف والفقرات موزعة حسب القدرات	١٧٠
٧	اسماء المدارس الاعدادية والثانوية التي حددها الباحث	١٧٢
٨	عدد طالبات مجموعات البحث	١٧٣
٩	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار المعرفة الجغرافية السابقة	١٧٥
١٠	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار المعرفة الجغرافية السابقة	١٧٦
١١	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في مادة الجغرافية للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣	١٧٦
١٢	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في مادة الجغرافية للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣	١٧٧
١٣	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاعمار طالبات المجموعات الثلاث (بالاشهر)	١٧٨
١٤	نتائج تحليل التباين الاحادي لاعمار طالبات المجموعات الثلاث	١٧٨
١٥	قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية ودلالتها الاحصائية لمتغير	١٧٩

	التحصيل الدراسي للاب او ولي الامر	
١٦	قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية ودلالتها الاحصائية لمتغير التحصيل الدراسي للام	١٨٠
١٧	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الذكاء لطالبات المجموعات	١٨١
١٨	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في متغير الذكاء	١٨١
١٩	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي	١٨٢
٢٠	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي	١٨٣
٢١	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي في التفكير الناقد	١٨٤
٢٢	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي في التفكير الناقد	١٨٤
٢٣	توزيع الحصص الاسبوعية على مجموعات البحث الثلاث	١٨٧
٢٤	المادة العلمية في كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي المشمولة بالبحث	١٨٩
٢٥	توزيع طالبات المجموعات التعاونية وعدد اعضائها وواجباتهنّ	١٩٦
٢٦	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	٢٠٦
٢٧	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	٢٠٨
٢٨	اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي	٢٠٩
٢٩	اختبار شيفيه بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية	٢١٠

	والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي	
٣٠	اختبار شيفيه بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي	٢١١
٣١	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي	٢١٢
٣٢	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات المجموعات الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي	٢١٤
٣٣	اختبار شيفيه بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي	٢١٥
٣٤	اختبار شيفيه بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي	٢١٦
٣٥	اختبار شيفيه بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار التفكير الناقد البعدي	٢١٧

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	الاختبار التحصيلي	٢٥٠
٢	أسماء الخبراء والمحكمين	٢٦٦
٣	يوضح (٢٧ %) من الإجابات الصحيحة العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي	٢٦٧
٤	معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي	٢٦٨
٥	معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي	٢٦٩
٦	الدرجات الكلية ودرجة الفقرات الفردية والزوجية عند استخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية في الاختبار التحصيلي البعدي	٢٧٠
٧	اختبار التفكير الناقد	٢٧١
٨	معاملات صعوبة فقرات اختبار التفكير الناقد	٢٩٢
٩	معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الناقد	٢٩٣
١٠	فقرات اختبار المعرفة السابقة في المعلومات الجغرافية	٢٩٤
١١	درجات الطالبات في اختبار (المعرفة الجغرافية السابقة)	٢٩٦
١٢	درجات الطالبات في مادة الجغرافية للصف الرابع العام	٢٩٧
١٣	الأعمار الزمنية لطالبات مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالأشهر	٢٩٨
١٤	المستوى التعليمي للأب أو ولي أمر الطالبة	٢٩٩
١٥	المستوى التعليمي للام	٣٠٠
١٦	درجات الطالبات في اختبار الذكاء	٣٠١
١٧	درجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي	٣٠٢
١٨	درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد القبلي	٣٠٣

١٩	أنموذج خطة دراسية رقم (١) لتدريس مادة الجغرافية الطبيعية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني	٣٠٤
٢٠	أنموذج خطة دراسية رقم (٢) لتدريس مادة الجغرافية الطبيعية باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة	٣١٨
٢١	أنموذج خطة دراسية رقم (٣) لتدريس الجغرافية الطبيعية باستخدام الطريقة التقليدية	٣٢٤
٢٢	استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية صياغة الاهداف العامة للمادة المشمولة بالبحث	٣٢٧
٢٣	استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية صياغة الأهداف السلوكية للمادة المشمولة بالبحث	٣٣٢
٢٤	اختيار الموضوعات الجغرافية لكتابة التقارير القصيرة	٣٤٠
٢٥	درجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	٣٤١
٢٦	درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي	٣٤٢

ثبت الاشكال

ت	عنوان الشكل	الصفحة
١	موازنة بين التعلم الجماعي التقليدي والتعلم التعاوني	٤٥
٢	متطلبات التعلم التعاوني	٤٩
٣	انموذج (أ) وانموذج (ب) ملاحظة لاداء المجموعات في التعلم التعاوني	٥٢
٤	فرق الصور المقطوعة	٥٨
٥	المهارات الفرعية للقدرة الكتابية	٧١
٦	العوامل التي تنمي التفكير	٧٣
٧	المهارات الفرعية لاستراتيجية التقارير القصيرة	٧٥
٨	خطوات كتابة التقرير القصير	٨١
٩	صحيفة عمل المجموعات التعاونية	١٩٢
١٠	يوضح نتائج متوسط الدرجات للمجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	٢٠٧
١١	يوضح نتائج متوسط الدرجات للمجموعات الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي	٢١٣
١٢	يوضح متغيرات البحث الحالي ونتائج المتوسطات في الاختبار التحصيلي البعدي واختبار التفكير الناقد	٢١٨

ملخص الأطروحة

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية .

يقتصر البحث الحالي على :

١- عينة من طالبات الصف الخامس الادبي في المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الاولى .

٢- مادة الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها للصف الخامس الادبي، ط٢٣،٢٠٠١م من قبل وزارة التربية في العراق .وتم اختيار تدريس الفصل الاول والثاني والثالث والرابع من الكتاب المذكور .

٣- الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

من اجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيات الاتية :

١-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥%) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استرتيجية التعلم التعاوني ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التحصيل .

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥%) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استرتيجية التقارير القصيرة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التحصيل .

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥%) ،بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادةالجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة في التحصيل.

٤-لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥%) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ،ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تنمية التفكير الناقد .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥%) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تنمية التفكير الناقد .

٦-لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥%) بين متوسط درجات المجوعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد .

وبعد ان اختار الباحث اعدادية الفضيلة للبنات بصورة عشوائية لتطبيق التجربة ، حدد عينته بثلاث مجموعات هي :

- المجموعة التجريبية الاولى وعدد طالباتها (٣٠) طالبة وتدرس مادة الجغرافية باستراتيجية التعلم التعاوني .
- المجموعة التجريبية الثانية وعدد طالباتها (٣٠) طالبة وتدرس مادة الجغرافية باستراتيجية التقارير القصيرة .
- المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (٣٠) طالبة وتدرس مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية .

وكافأ الباحث بين المجموعات الثلاث في متغيرات (اختبار المعرفة الجغرافية السابقة ، درجات الطالبات في مادة الجغرافية للصف الرابع العام ، والعمر الزمني ، المستوى التعليمي للاب (او ولي الامر) ، والمستوى التعليمي للام ، والذكاء ، والاختبار التحصيلي القبلي ، والاختبار القبلي في التفكير الناقد)

واعد الباحث اختبارين الاول في التحصيل يتكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وتثبت الباحث من صدقه وثباته وتمييز فقراته وصعوبتها

وسهولتها ، ومن ثم اعد اختباراً في التفكير الناقد يتكون من خمسة اختبارات رئيسة هي : الاستنتاج ، ومعرفة الافتراضات او المسلمات ، والاستنباط ، والتفسير ، وتقويم الحجج . تثبت الباحث من صدق فقراته ومعاملات صعوبتها وقوة تمييزها .

وبعد ان درس الباحث نفسه المجموعات الثلاث مادة الجغرافية في الفصل الدراسي الاول ، طبق الاختبارين على عينة البحث (طالبات المجموعات الثلاث : المجموعة التجريبية الاولى ، والمجموعة التجريبية الثانية ، والمجموعة الضابطة) .

ومن ثم حلل الباحث البيانات التي حصل عليها واستخرج متوسطات اجابات الطالبات في الاختبارين . وتعامل معهما باستعمال تحليل التباين الاحادي للتثبت من صحة الفرضيات الصفرية الستة فظهر لديه ما يأتي :

١- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل .
٢- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل .
٣- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى و طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار التحصيل .
٤- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد .
٥- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد .
٦- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار التفكير الناقد .

وفي ضوء نتائج البحث اوصى الباحث بتوصيات متعددة منها :

١- استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الجغرافية للمرحلة الاعدادية لغرض زيادة تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهنّ .

٢- استخدام استراتيجية التقارير القصيرة في تدريس مادة الجغرافية للمرحلة الاعدادية لغرض زيادة تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهنّ .

ومن ثم اقترح الباحث عددا من المقترحات التي يرى ضرورة دراستها إكمالا للبحث الحالي الذي مازال أرضاً خصبة لدراسات من هذا النوع ، منها :

١- اجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية اخرى ، وعلى كلا الجنسين ، لمعرفة اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية وتنمية التفكير الناقد لديهنّ .

٢- اجراء دراسات اخرى لمعرفة اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في متغيرات اخرى غير التحصيل والتفكير الناقد ، مثل الاتجاهات نحو مادة الجغرافية واستبقاء المعلومات .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- اهمية البحث والحاجة اليه
- هدف البحث
- فرضيات البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

مشكلة البحث :

تواجه مادة الجغرافية ،العديد من المشكلات التي افرزتها طرائق تدريس هذه المادة ، فقد ساد الاعتماد على الحفظ والتلقين في تدريس مادة الجغرافية من مدرسيها في معظم مدارسنا ،مما أوقع الطلبة في اشكالات عديدة منها ، انهم أصبحوا أسيري مبدأ استظهار المادة الدراسية في أثناء الاختبارات فقط ،واصبح الهدف الرئيس في عملية تعليم مادة الجغرافية هو إتقان الحقائق والمعلومات دون أدنى اهتمام بمدى حاجة الطلبة ، وعلاقة التعليم ، بميولهم وقدراتهم ، او مدى الافادة منها في حياتهم ،على الرغم من اتباع المدرسين للاساليب والطرائق التدريسية في عملية اعداد الطلبة التي لها تأثيرها الواضح في اتجاهاتهم وميولهم نحو المادة الدراسية، فان تلك الطرائق ،تتوقف الى حد كبير ،على نجاح المدرس او فشله في تحقيق رسالته التربوية (*) .

وتمثل عملية التدريس ،جانباً بالغ الاهمية من جوانب التعليم ،مما يستدعي العناية بها من خلال تطوير مكوناتها واليات عملها ، وبالرغم من ان العملية التدريسية ترتكز بشكل أساس على اختيار طرائق وأساليب ملائمة للمواقف التدريسية ،فأننا نلاحظ أحيانا ان فاعلية وتأثير التدريس قد يكون ضعيفاً ، مما يتطلب من المدرس ان يكون ملماً بالظروف التي يتعلم بها الطالب بشكل أفضل ،فضلا عن إلمامه بالجوانب المهمة من سيكولوجية التعليم ،وهذا الإلمام يساعده على اختيار الطرائق والأساليب التدريسية الأكثر فاعلية .

ان مدرس مادة الجغرافية اصبح يشعر الان بانعدام قيمة تلك المادة للطلبة سواءاً في حياتهم الحاضرة ام المستقبلية ،ذلك لان طريقة التدريس المتبعة في مدارسنا الحالية تعتمد على الحفظ والتلقين التي تحشو أذهان الطلبة ،باكبر قدر ممكن من المعلومات ،والمدرس الذي يتبع هذه الطريقة التدريسية ،فانه يجعل من ذهن الطالب وعاءاً ،يدونّ فيه أسماء البلدان ومدنها وتضاريسها ،وأسماء السهول

والجبال والأنهار فيها ،وطبيعة المناخ في كل منها ،مما يجعل مادة الجغرافية ،مادة سقيمة مملة ومنفرة للطلبة ، ومن ثم يؤدي الى قصورهم عن البحث والتنقيب والتحليل والاستنتاج والتقويم التي تتبناها طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة.

(*) وزع الباحث استبانة على عينة من مدرسي مادة الجغرافية في المديريات العامة للتربية الاربع في بغداد بواقع مدرسة واحدة ثانوية او اعدادية في كل منها .

ان طرائق التدريس التقليدية تركز اهتمامها دوما على الجوانب المعرفية ، ولا تركز على الجوانب الوجدانية الا قليلا ،مما جعل التعليم قاصراً في تمكين الطلبة من توظيف المعرفة في تنمية شخصياتهم وطبعها بالطابع المرغوب فيه .

ان استقراءً سريعا لما اظهرته بعض البحوث والدراسات في مجال طرائق واساليب تدريس المواد الاجتماعية ولا سيما الجغرافية ، يشير الى ان طرائق التدريس ما زالت اسيرة المفهوم التقليدي الضيق الذي يعتمد على الحفظ والتلقين ، وهذا ما اكدته دراسات كل من (أرمسترونج،١٩٧٠) و(واتسون،١٩٩١) و(أستيب،١٩٩٢) و(شريفات ،١٩٩٢) و(القاعود ،١٩٩٣) و(الكعبي ،٢٠٠٢).

ان الطريقة المتبعة في تدريس مادة الجغرافية وشيوع استخدامها في معظم مدارسنا لا تساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم العقلية وبشكل خاص مهارات التفكير الناقد ، بل تعينهم في استرجاع المعلومات وتذكرها فقط ،وهذا ما يتناقض مع الاسس الحديثة للتربية التي تؤكد ضرورة تنمية المهارات العقلية للطلبة .

ان اتجاه التربية الحديثة نحو المتعلم وتفعيل دوره وتنشيط فاعليته التعليمية يركز في اعتماد التعلم فيها على أيجابية المتعلم ومشاركته الفاعلة،والتي يتم التعليم فيها بصورة فضلى كذلك اهتمامها الواضح بأساليب وطرائق وإستراتيجيات التدريس الحديثة التي تراعي مستوى نمو الطلبة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم السابقة،واعتمادها على نشاطهم الفردي والجماعي المتنوع الذي يشمل جمع المعلومات من اكثر من مصدر التي تؤدي الى اثارة ميول الطلبة ونشاطاتهم وأهتماماتهم نحو المادة الدراسية ،وتعينهم في تحصيل المعلومات، وتشعرهم بلذة التحصيل وأحساسهم بالحرية في اثنائه،ونجاحهم في التحصيل يمثل قيمة كبيرة لهم ،ويؤدي الى اقبالهم نحو المادة الدراسية،ويزيد من رغبتهم بالاستزادة منها وحبهم لها،فطرائق التدريس الجيدة والفعالة هي التي يكون فيها نشاط الطلبة محورياً وأساسياً ،ويقتصر دور المدرس فيها على المتابعة والتوجيه .

وقد ازداد الاهتمام والوعي ،باستخدام الاساليب الحديثة في التدريس ،التي تتيح للطلبة فرصة الاشتراك الفعال فيها بدلا من الطرائق التقليدية التي تعزز السلبية عندهم ،وذلك من خلال اشراكهم في العمل التعاوني وتحمل المسؤلية الفردية والجماعية .(ريان ،١٩٧١:٥٣)

وقد لاحظ الباحث ان الكثير من البحوث والدراسات التربوية اتجهت نحو تحديد الطرائق والاساليب التدريسية المناسبة لتنمية التفكير لدى الطلبة في حقل الدراسات الاجتماعية ،لاسيما تلك التي اهتمت اهتماما متعاظما بالتفكير الناقد ، وأكد المربون والمهتمون بالتربية ،ان التفكير الناقد يمثل المجال والمساحة المناسبة التي تتيح فرصاً كثيرة لتدريس المهارات في مجال الدراسات الاجتماعية ،إذ عليها تقع مسؤولية اعداد الطلبة إعداداً اجتماعياً وتكوين الاتجاهات الايجابية لديهم نحو القضايا الاساسية لوطنهم .

لقد تناولت العديد من الدراسات موضوع التفكير الناقد وتنميته بالبحث والاستقصاء مثل دراسة (كلاسر،١٩٤٤) التي استخدمت اسلوب المناقشة لتحديد العوامل المعوقة للتفكير الناقد، (اسكندر،١٩٨٤: ٤٨-٤٩) ودراسة (أرمسترونج ،١٩٧٠) التي استخدمت طريقتين من طرائق الاستقصاء في تدريس المواد الاجتماعية وأثرهما في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل (Armstrng,1970:p.1611)، وكذلك دراسة (الخياط ،١٩٨٠) التي استخدمت الطريقة الاستقصائية والطريقة التمهيدية وأثرهما في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ ومهارات التفكير الناقد (التميمي،١٩٩٥: ٨-١١) ، وأستخدم (السامرائي ،١٩٩٤) طريقتي المناقشة والإلقاء مع الاحداث الجارية للتعرف على اثرها في تنمية التفكير الناقد (السامرائي،١٩٩٤: ٢٠-٢٩)

وقد لاحظ الباحث من خلال تتبعه للدراسات المتعددة التي استخدمت طرائق تدريسية مختلفة لمعرفة آثرها في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة ، عدم تناول تلك الدراسات لأستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة ودراسة أثرهما في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية ، لكون التعلم التعاوني استراتيجية تدريس ونشاطاً تعلمياً يتم تنظيمه ليصبح التعلم معتمداً على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين أنفسهم ،إذ يكون كل متعلم مسؤولاً عن تعلمه ويجري تحفيزه بزيادة تعلم الاخرين ،وكذلك التقارير القصيرة لكونها استراتيجية تدريس ونشاطاً تعليمياً ووسيلة تعليمية وثقافية تزود الطلبة بالمعلومات التي لا تحتويها الكتب المدرسية المقررة ،من خلال القراءات الخارجية ،إذ تعد التقارير من الانشطة الحرة التي تقوم بها الطالبات .

ولعدم عثور الباحث على دراسات سابقة تناولت التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد والتحصيل متغيرين تابعين ،في مادة الجغرافية،أرتاى الباحث دراسة هذه المشكلة دراسة علمية تجريبية. ومما سبق، تبلورت مشكلة البحث لدى الباحث . .

أهمية البحث والحاجة اليه:

ان تقدم الحياة ورقيها يؤدي الى أزدياد مشاكلها وتعقيداتها ،فتحتاج الى حلول لتلك التعقيدات ،وقد واجه مجتمعنا تحدياً حضارياً في المرحلة الحالية ، ادى الى إعادة النظر والتفكير في إصلاح التعليم جذرياً .

لقد سخر الانسان المخلوقات والطبيعة التي يعيش فيها لصالحه من خلال قدرته على استخدام تفكيره الذي ينبغي أن لا ينتهي عند حدود معينة ،فالثورة العلمية والتكنولوجية والتقدم الهائل الذي احرزته البشرية خلال القرنين الماضيين ، يرجعان الى الطريقة العلمية والاساليب السليمة في تفكير الانسان المعاصر ، فـ " روح العصر التي نتلمسها في مختلف مجالات حياتنا انما تعود الى تطور ونتاج تفكير لعقول بشرية تعاقبت أجيالها لزمن طويل " (زكريا،١٩٧٨: ٦) .

ولان التربية تؤدي دوراً وظيفياً في اكساب الفرد أهداف مجتمعه ونقل تراثه الثقافي بين الاجيال ،فقد ازداد اهتمام الامم والشعوب بالتربية بعد وضوح فاعليتها في صياغة شخصية الإنسان وإكسابها مقومات تكاملها الاجتماعي والثقافي والوظيفي والشخصي مع بقية أفراد المجتمع ،فأصبحت التربية ذات ضرورة على الصعيد الفردي من جهة والاجتماعي من جهة اخرى ،وكلما ارتقى الانسان في سلم الحضارة ازدادات حاجته الى التربية فتخطت حدود الكماليات الى الضروريات .

إن التربية عبارة عن عملية تأثير الانسان في الانسان الاخر ،لتحقيق الغايات المنشودة ،وان وضوح هذه الغايات هو الضمان الوحيد لتوجيه عملية التعلم بطريقة علمية وعملية إنسانية لتحقيق هذه الغايات ،والمدرسة لكونها إحدى المؤسسات التربوية الضرورية لأي مجتمع ،فان مسؤوليتها ومهمتها لم تعد قاصرة على الناحية المعرفية او العقلية فحسب بل شملت عادات وقيم وسلوك الطلبة واتجاهاتهم .

ان المدرسة التي أوجدها المجتمع لكونها المؤسسة المسؤولة عن ثقافة المجتمع وتطوره واستمراره وبوصفها المؤسسة التربوية التي تسهم في تنشئة الاجيال الجديدة وتطبيعهم اجتماعياً ،وتنظيم العمليات الجماعية في خلق وتهئية مناخ التعليم ،فان وظيفتها ان تنسق وتنظم استعدادات وميول الطلبة بين تاثيرات البيئات الاجتماعية المتباينة ،وتوجيهها عن طريق استخدامها لتكون أسساً للتعلم التعاوني الموجه والمدرس ،لذلك صار لزاماً على المدرسة أن تنظم أهدافها ومناهجها ووسائلها لخدمة أهدافها الجديدة ،لانها إحدى الوسائل العملية للتربية المستديمة .

ولما كانت المدرسة مؤسسة تعليمية وجدت لخدمة المجتمع الذي توجد فيه ، فانها تستمد فلسفتها من فلسفة المجتمع الذي تنتمي اليه ،ومن ثم فأنها تبني مناهجها وتصوغ طرائقها التربوية بحيث تنجح رسالتها ازاء المجتمع (ابراهيم ،والكلزة ،١٩٨٦: ٣٩) .

أن المنهج المدرسي يدرك ان المدرسة وثيقة الصلة بالمجتمع الذي أنشأها لتربية أبنائه، وان المجتمع حي دائم التغير ،فالمنهج بمفهومه الحديث يعد المدرسة بيئة خاصة تمثل الحياة الحقيقية المتكاملة ،بصورة مبسطة منقحة ،والتي تنمي لدى طلبتها مكونات السلوك المختلفة التي تثري حياتهم وتمكنهم من المساهمة الفاعلة في تطوير مجتمعهم .

والمنهج الحديث يدرك ان ما كان صالحاً للطلبة في الماضي ،من أنشطة ومواد دراسية لايكون صالحاً في الوقت الحاضر ،وماهو صالح منها حالياً قد لايكون كله صالحاً في المستقبل ،ويؤكد المنهج ذاته اهمية المتعلم ودوره الإيجابي،ويعمل على زيادة روح التعاون بين المتعلمين ،بدلاً من التناقض الشديد بينهم والمبني على الأنانية ،ويدرك ما بينهم من فروق فردية ويراعيها ،ويعني بفهم كل فرد ما عنده من حاجات وميول وقدرات ومهارات واستعدادات ويعمل على تنميتها ،كذلك يعني المنهج المدرسي بتهيئة الفرص اللازمة للطلبة التي تسهم بتنمية الميول الجديدة المناسبة لديهم ،لخلق حياة مدرسية تسودها الروح الديمقراطية في علاقات الطلبة بعضهم ببعض ،وفي علاقاتهم مع مدرسيهم .

وتتبؤأ المناهج الدراسية للمواد الاجتماعية بعامة ومناهج الجغرافية بخاصة ، أهمية كبيرة في المنظومة التربوية ،لان مستقبل الاجيال وسماتها ومصير الوطن ومستقبله ،وشكل المجتمع وتطوره ورقيه يتوقف الى حد كبير على المناهج الدراسية التي تقدمها تلك المنظومة والنظام التربوي لأبنائه ،بوصف ان المواد الاجتماعية تعني بشكل مباشر بتراث الوطن وإمكانات المجتمع وبفلسفته السياسية والاجتماعية وسلوك الطلبة ومناهجهم وأخلاقهم وعاداتهم وقيمهم ، وبذلك تكسب مادة الجغرافية من بين المواد الاجتماعية أهميتها الخاصة ضمن المناهج الدراسية الأخرى .

ويرى الباحث إن تهيئة الجو المدرسي بصفة عامة ،والفصل الدراسي بصفة خاصة ، لتدريب الطلبة على مهارات التعاون من خلال تحديد الاهداف المقصودة من دراسة أبعاد المنهج الذي يعينهم على تحقيق أهدافهم وتنفيذ الخطط المرسومة ، بتقسيم العمل وتوزيع المسؤوليات على وفق ميول الطلبة وقدراتهم واستخلاصهم للنتائج النهائية وتقديمها بشكل جماعي تعاوني ولن يتم تحقيق ذلك إلا من خلال الدور الذي يؤديه المنهج ،ويتعدى المنهج هذا الدور ،ليوضح أهمية التعاون في حياة الطلبة والأيمان بغية تحقيق التنافس الإيجابي بين المجموعات الطلابية التعاونية وليس بين الطلبة انفسهم ،وتوفير المواقف التربوية لهم من اجل غرس وممارسة التعاون في ميادين حياتهم كافة.

ان ميول الطلبة عندما تتخذ اساساً من أسس اختيار المادة الدراسية وأوجه النشاط المرتبط بها ،فأن الطلبة ينظرون الى أهداف دراستهم ونشاطهم أهدافاً شخصية لهم ، فتجدهم يقبلون على بلوغ تلك الأهداف وتصبح عملية التعلم ايسر وأسرع وأبقى أثراً ،لذلك فان رعاية تلك الميول وتوجيهها يعد من الأهداف التربوية المهمة . (الدمرداش ،١٩٧٧: ١٠٥)

وبذلك أصبحت ميولهم واحتياجاتهم تتبوأ مكاناً بارزاً في بناء المنهج وتنفيذه ، وأصبح نشاط المتعلم وإيجابيته هو المحور الذي تركز عليه.

ان طرائق التدريس ينبغي ان تتباين حسب اعمار الدارسين سواءاً كانت ابتدائية ام ثانوية ام حسب المديات العمرية الاتية " من ٣ –٨ ، ٥–٨ ، ٧–١٢ ، ١١–١٨ ، ٢٢– " (الموسوي ، ٢٠٠٤ ، :١٩٢)

ان الطريقة التدريسية هي وسيلة لنقل المعلومات والمهارات والمعارف للمتعلم ، فالطريقة بالمعنى الشامل لاتنفصل عن المادة الدراسية ،فهي الوسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية ،بحيث يكون الصف الدراسي جزءاً من الحياة وفي سياقاتها ، ينمو الطالب فيها ويطور قدراته تحت توجيه المدرس وأشرافه –وطرائق التدريس بمفهومها العام تعني ترتيب الظروف الخارجية للمتعلم وتنظيمها – وكل ما يحيط بالمتعلم في أثناء ممارسته التعلم – واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب لتحقيق الاتصال الجيد مع المتعلمين وتمكينهم من اكتساب مهارات التعلم المطلوبة . أما المفهوم الخاص لطريقة التدريس فيعني (اعتماد استراتيجية معينة بانجاز موقف تعليمي معين ضمن مادة دراسية معينة) (محمد ومجيد،١٩٩١: ٤٠) .

ان طرائق التدريس تعد أحدى الجوانب الاساسية في عملية التعلم والتعليم ،وان درجة نجاح التدريس والتعلم تعتمد على مدى فعالية تلك الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المدرسون ، فطرائق التدريس وأستراتيجياته الجيدة هي التي تيسر التعلم وتجعله أكثر عمقاً واستدامة عندما تراعي المعايير الاتية :

١–الاهتمام بدوافع الطلبة وميولهم .
٢–تسمح بالتعاون والعمل الجمعي على أسس ديمقراطية .
(السيد ،١٩٦٢: ١٣٧)
٣–تقوم على النشاط الايجابي من جانب الطلبة.
٤–تستثير أهتمام الطلبة وتحفزهم على العمل .
٥–آن تراعي ما بين الطلبة من فروق فردية في قدرتهم على التعلم .
٦–وضوح الهدف من التدريس أمام الطلبة .
(أبراهيم والكلزة ،١٩٨٦: ١١٣)
٧–مراعاتها لمستوى نمو الطلبة .

ويرى الباحث انه مهما تنوعت طرائق التدريس ،فأن مدرس المواد الاجتماعية لاسيما مادة الجغرافية عليه استخدام الطريقة أو الأسلوب أو الأستراتيجية التدريسية التي

تتلاءم وطبيعة تلك المادة وأهداف تدريسها وكذلك مستوى نضج الطلبة وخبراتهم وميولهم وحاجاتهم والظروف والاوضاع التعليمية للمدرسة .

ان رغبة الانسان في المعرفة وفهم الكون الذي يعيش فيه ،ظلت ملازمة له منذ المراحل الاولى لتطور البشرية ،فهو بما يتمتع به من إمكانات وقدرات وطاقات كامنة أستطاع عن طريق تفاعله وأحتكاكه الدائم والمستمر والخلاق مع البيئة المحيطة به ،أن يلاحظ ،ويتخيل ،ويتذكر ،ويفكر ،ويخطط ،ويبتكر ، مستفيداً من أخطائه في تعرفها ، وفي زيادة قدرته على التحكم فيها وتحسينها وتطويرها ،محاولة منه لتأمين حاضره ومستقبله ،وشكل كل هذا، اللبنة الاولى لبناء العقلية البحثية للانسان ،قوامها البحث والتقصي والتنبؤ والاستنتاج (عبد المنعم ، ١٩٨٤ : ١١) .

وقد تلاحقت المتغيرات عالمياً وعجز الإنسان المعاصر عن اللحاق والإمساك بها ، إذ أحرزت العقلية البحثية تقدما هائلاً خلال القرنين الماضيين يفوق بمراحل كل ما حققته البشرية منذ آلاف السنين ،فثورة الاتصالات والمعلومات ،وما ترتب عليها من سيطرة الالة على عالم المعرفة متمثلة بالعقول الإلكترونية وشبكة الإنترنت وما الى ذلك ،قد يّسر وسهل انتقال المعرفة من دولة الى أخرى بلا حواجز ،ألغى المسافات والحدود بينها ، وأسهم ذلك في أمتلاك وإتقان مهارات الوصول للمعرفة واستخدامها ،والتفكير بتطبيقها والإفادة من نتائجها في حل الكثير من مشكلات الفرد والمجتمع من أجل النمو والتطور نحو الأفضل ،وقد أصبح المجتمع المنشود مجتمع العقل والمعرفة التقنية ، إذ رافق هذه التغيرات حدوث تغيرات اجتماعية وسياسية وأقتصادية وتعليمية ،حتم على مراكز البحوث والمؤسسات التعليمية وأوكل لها مهمة تصنيع العناصر البشرية والمتخصصة معرفياً وعلمياً للإفادة من نواتج تلك الثورات ،وفي حل ما يطرأ على المجتمع من مشكلات .

أن بعض المجتمعات ومنها مجتمعنا لم تكن مزودة بالمعارف والمهارات العلمية التي تمكنها من التعامل والتفاعل مع تلك التطورات العلمية المتسارعة ، والكم الهائل من المعرفة الوافدة ، فصار لزاماً على التربية أن تنهض بدورها في تعويد الطلبة على استخدام أساليب التفكير السليمة، ،وأن تنمي المنهج العلمي في تفكيرهم وان تضع الأهداف والبرامج التعليمية التي من شأنها تحقيق هذه المهمات الكبيرة . لذلك أكد المهتمون

بالتربية وعلم النفس أهمية التفكير ،سواءاً في مجال الفلسفة العامة ام في مجال التربية . (Georye,1958:85).

ان تنمية قدرات الطلبة العقلية لم تعد حاجة مهمة للفرد فحسب وانما هي ضرورة اجتماعية تفرضها مطالب المجتمع في التقدم ومواكبة التطور الحضاري والتحولات الاجتماعية المتسارعة ،وان تنامي الحاجة الى تطوير قدرات الافراد العقلية في ضوء الثورة العلمية والتقدم التقني الهائل الذي يشهده عالمنا المعاصر ، وما تعتريه من تحولات فكرية وسياسية واجتماعية ،تضع على عاتق التربية، تحمل مسؤوليات كبيرة في اعداد الطلبة اعدادا شاملا متكاملا مع متطلبات الحياة المعاصرة ،وتمكينهم من التعامل مع مشكلات مجتمعهم ،السياسية والاقتصادية والاجتماعية ،بعقلية ناقدة ،وباسلوب علمي يستند الى تحليل هذه المشكلات في ضوء الواقع ومعطياته ،وايجاد الحلول المناسبة لها باسلوب منطقي سليم (الكعبي ،٢٠٠٢: ٥).

وقد فرضت عملية التفكير ولاسيما مشكلة التفكير النقدي نفسها على العملية التعليمية في مؤسساتنا التربوية ،ويرى الباحث ان تلك المؤسسات لا زالت تعاني من حالة التخلف العام في طرائق اعداد طلبتها ،فهي ما زالت في طور التلقين وليس الابداع والتثقيف ،ومحاطة باسوار تفصلها عن حركة التغيير والتجديد والتفاعل مع متغيرات العصر ومتطلباته وطموحاته ، قياسا لما يجري في دول العالم المتقدم ، التي تولي اهتماما كبيرا منذ قيام الثورة الصناعية حتى الان ،بتطوير مؤسساتها التربوية وتنميتها من اجل هندسة ابنائها وتصنيعهم فكرا وعملا لايمانها واعتقادها ، بان الانسان هو القوة المفكرة الدافعة للتقدم والتحضر ،مؤمنة بان التعامل مع التغيير والتطور يحتاجان الى اشخاص غير متشابهين في الفكر والتطبيق ،أفراد ذوي خيال خصب وطموح علمي ،مدركين ان البحث العلمي مرتبط ارتباطا شديدا بحركة المجتمع وقدرته على اشباع حاجاته الحاضرة والمستقبلية ،مؤمنين بأهمية التفكير الناقد وتنميته لارتباطه الوثيق بالعملية التعليمية وتطبيقاتها التربوية .

ويرى الباحث ان التفكير الناقد يتجاوز الاشياء الظاهرة ،ليصف كيف يتم التفكير فيها ،فهو تفكير فيما وراء الاحداث ،او هو تفكير في التفكير، وان تعلم التفكير الناقد يعني : تعلم كيف نسأل ؟ ومتى؟ ،وعن ماذا نسأل ؟ وهو تعلم كيفية استخدام المنطق

او المحاكاة العقلية ،وهو كذلك تعلم كيف تختار الوقت المناسب للمحاكمات العقلية ؟ وكيف تختار نوع المنطق الذي تحاكم به الامور ؟ . وان الطالب الذي يرغب في ان يصبح مفكرا ناقدا ،عليه ان يتحلى بالصبر في البحث عن الحقيقة اولا ،ثم عليه ان ينمي اتجاه التفكير المنطقي نحو الاهداف ،وان ينمي الرغبة في التحدي الذهني بهدف اكتشاف الحقيقة ،ومن علامات المفكر الناقد ،استعداده لتحدي افكارالاخرين ، وهذا يعني تشجيع الطلبة على تحدي افكارنا ،اذا اردنا لهم ان يتعلموا التفكير الناقد ومهاراته ،وفي الوقت نفسه ينبغي ان نشجعهم على تقبل النقد المنطقي الموجه لافكارهم ،والامر الاخير صعب على نفوس الناس عامة ،وعلى نفوس الطلبة خاصة،لان الطلبة في الغالب يعدون افكارهم امتدادا لانفسهم وان تحديها يشكل تحديا لهم،ومن الامور التي تتحدى عمليات تعليم التفكير للطلبة ومساعدتهم لاكتشافها هي ان عملية تقويم افكار شخص ما وقبولها او رفضها هي عملية صحية وطبيعية ،وان عملية النقد الذاتي تقوي ثقة الشخص بنفسه ،ومن جهة ثانية ،فان الانفتاح العقلي عند الطالب هو مبدأ ،او ان لا يعتقد في شيء ،او ان يكون انسانا هلاميا بلا مبادئ : وان الطلبة الذين يتحلون بالانفتاح العقلي ،يعني انهم يستمعون الى الادلة بلا تحيز ،وراغبون في تغيير اعتقادهم اذا توافرت الادلة الكافية . (الحارثي ، ١٩٩٩ : ٨٣) .

وتعد القدرة على الانفتاح العقلي وعدم التحيز من اهم سمات التفكير الناقد ، الذي يعرفه البعض بانه القدرة على ايجاد وجهة نظر متوازنة وغير منحازة في اطار من العدالة والانفتاح العقلي ،ولذا لايكفي ان يتعرف الطلبة تفكيرهم بل لابد من تعرف افكار الاخرين ،فالمفكر الناقد بحاجة الى معرفة نفسه ومعرفة الاخرين وفهم افكارهم والانفتاح العقلي من الصفات الجيدة للانسان المفكر ، لكنه ليس غريزة او ميلا فطريا عند الانسان ((اذ لابد ان يعلم الانسان منذ الصغر ،على الانفتاح العقلي ،ويدرب عليه ،ليخرج من سجن انانيته وينطلق في عالم الافكار الرحب ،ليتعرف الاخرين ويفهم مقاصدهم)) . (الحارثي ،١٩٩٩: ١١٩-١٢٠).

ان كثيراً من العلماء في حقل الدراسات الاجتماعية يتفقون على ان المتعلم الفاعل ،هو المتعلم الذي لديه القدرة على التفكير في قضايا مجتمعه ومشكلاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية بعقلية ناقدة عبر توفيره المعلومات المتصلة بها ، للوصول الى

الحلول والنتائج على وفق اسلوب منطقي وسليم ،على ان القدرة على التفكير الناقد قد لاتخلق وحدها المواطن الفاعل ، ولكن (من الصعب تصور شخص تنقصه هذه القدرة ،يكون قادرا على اداء واجبات المواطنة) (ريان ،١٩٨٤: ٤٣٩-٤٤٠) .ويؤكد (ديوي) انه قد تتوافر لدينا الحقائق بلا تفكير ،ولكننا لانستطيع ان نفكر بلا حقائق، فالمعلومات التي يحتاج اليها الفرد تكون عادة متوافرة في المدرسة والمكتبات العامة ، وبرغم ذلك فان اغلب الطلبة يكونون بحاجة الى مدرسيهم ليدربوهم على البحث عن الحقائق وتقدير قيمتها وحجمها وتنظيمها .(العطار ،١٩٨١: ٩٩)

لقد اصبح تصميم المواقف التعليمية التي تنمي انماط التفكير لدى الطلبة ، والبحث عن العوامل التي تسهل ممارسة هذه الانماط ومنها نمط التفكير الناقد ضروريا ... وانه بالامكان تنميته من خلال المواد الدراسية المختلفة ومنها الجغرافية باستخدام طرائق واساليب تدريسية مناسبة .(Smith ,1977,:P:180) وقد بلورت بعض الدراسات التربوية في هذا المجال، تصورا شاملا عن التنظيم العقلي والمعرفي ومكانة التفكير بين القدرات الاخرى التي يشتمل عليها هذا التنظيم ، وقدمت انماطا متعددة من التفكير مؤكدة اهميته ،وعدت تنميته هدفا تربويا ، وقدمت مفاهيم وطرائق متعددة لتحسينه ،وتحديد البرامج والوسائل المناسبة لتحقيق هذا الهدف .

ان مصادر المعلومات قد تعددت وتطورت اساليبها مما جعل الطلبة بحاجة الى مهارات التفكير الناقد التي تمكنهم من تقويم ما يعرض عليهم ،وتمييز الحقيقة من وجهه النظر الشخصية، مما هو مجرد دعاية ،فالتفكير الناقد يساعد الطلبة على تنمية قدراتهم العقلية ،وامتلاك القدرة على تمييز الافكار والمعلومات المقبولة وغير المقبولة ،وقدرتهم على التفريق بين الافكار والمعلومات المفيدة والمشوهة والمسمومة وتنمية خبراتهم ومهاراتهم في القراءة الناقدة ،وتقصي الخطأ وتشخيصه ومعالجته بدقة وموضوعية .

وتأتي أهمية التفكير الناقد وتنميته وما يحتاج اليه من خبرات ومعلومات واهداف تربوية تسعى العملية التربوية الى تحقيقها في عصرنا الحاضر ،وما يتسم به من تقدم علمي وثورة تكنولوجية تعيش فيها البشرية في حضارتها المعاصرة ، من خلال تعاظم حجم المعرفة ليس في مادة الجغرافية بل في مختلف مجالات المعرفة واتجاهاتها ، فعملية

التعلم للطلبة اصبحت عملية تفاعلية مع التطور التكنولوجي والمعرفي .(أبو حلو ،١٩٨٨: ٢٦٨)

فالتفكير البناء في رأي دو بونو (Do Bono) هو التفكير الذي ينظر الى الافكار المخالفة على قدم المساواة مع الفكر الشخصي ،ويتحرر فيه الشخص من عقدة "الأنا" .(الحارثي ،١٩٩٩: ١٢١)

ان طرائق الحصول على المعرفة الجغرافية يكسب الطلبة مهارات واتجاهات فكرية تنمي قدراتهم العقلية في مهارات الوصف والتفسير والاستنتاج والاستقصاء وتقويم الحجج والقدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الاحكام التي تشكل بجماعها مهارات التفكير الناقد .

ان تدريس مادة الجغرافية يرمي الى دراسة الظواهر الطبيعية ، مثل الجبال ، والسهول ،والاودية، والمدن، وأحواض الانهار ،والصحاري ،والاقاليم المدارية وشبه المدارية ،ودراسة المناخ والطقس ،وحركة السكان وتوزيعهم ،وتطوير المدن وتخطيطها ،وطرق النقل والمواصلات ،البرية والبحرية والجوية كون الجغرافية علماً ، يسعى الى وصف علاقة الانسان بالبيئة التي يعيش فيها ، وتطويرها وتفسيرها .

ان مادة الجغرافية بوصفها مادة دراسية تتبوأ مركزا متميزا بين المواد الدراسية الاخرى وتاخذ مكانتها بين هذه المواد ،بوصفها علما يتبوأ بين فروع المعرفة الانسانية الصدارة ،وينبغي ان يركز في تدريسها ،على تزويد الطلبة اساليب التفكير السليمة ،واكسابهم المهارات التي تعدهم في حل ما يقابلهم من مشكلات ،وتوصل الطلبة الى المعلومات من مصادرها المختلفة بانفسهم ، اذ لم تعد مادة الجغرافية مادة دراسية تستهدف جمع المعلومات والحقائق الجغرافية ، وحشو اذهان الطلبة بها دون معرفة السبيل الى كيفية الافادة منها ،بل اصبحت تستهدف تنمية المهارات العقلية العليا كالتركيب والتحليل والتطبيق مما جعل مادة الجغرافية ذات قيمة تربوية بالنسبة الى التربية ،لأن التركيز على القدرات العقلية العليا التي تعتمد على التذكر فقط جعلت مادة الجغرافية تفقد اهميتها من خلال تركيز الطلبة على المعلومات والحقائق الجغرافية، بهدف اجتياز امتحان اخر العام .

وقد اكد بوركي (Burke) ضرورة اتباع المدرسين ،استراتيجيات وطرائق واساليب تدريسية تلائم مهارات التفكير الناقد وتزيدها وتغذيها ،لان القدرة على التفكير الناقد لاتنمو تلقائيا وانما تحتاج الى توجيه عملية التدريس باتجاه هذا الهدف (Burke,1949:1026).

وحتى تستطيع مادة الجغرافية ان تحقق الاهداف التي وضعت من اجلها ومنها ، تنمية روح البحث والاستقصاء والاتصال الخارجي واتاحة الفرص امام الطلبة للتقصي عن الحقائق والمعلومات بانفسهم، وتنمي قدراتهم في الاعتماد على انفسهم ،فان تلك الاهداف تتفق مع ما توصلت اليه بعض البحوث والدراسات السابقة التي استخدمت بعض الإستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية ،ويكون موقف المتعلم فيها ايجابيا لا سلبيا ،نشطا فاعلا ،لا مستقبلاً لكل ما يلقى اليه من معلومات ومسلما بصحتها، ويؤدي المدرس فيها دور الموجه والمرشد بدلا من التلقين .

لقد اتجهت التربية الحديثة الى اتباع الاستراتيجيات التدريسية والطرائق والاساليب الجديدة التي تحقق افضل تعلم ممكن في حجرة الدراسة ، لذلك كانت الدعوة الى استخدام اساليب التعلم الذاتي ،وطرائق التعلم بالاستكشاف ، والاستقصاء ، والتعلم التعاوني، والذي يميز طرائق التدريس هذه عن غيرها من الطرائق القديمة هو دور المدرس والطالب فيها .(شريف ،١٩٨٤: ٨٠).

ان التعلم التعاوني الذي يؤكد الجوانب الاجتماعية والانسانية بين الطلبة لتحقيق الاهداف التعاونية من خلال اشراك الطلبة داخل حجرة الصف والتفاعل الايجابي بينهم ، فانه خير وسيلة للحصول على هذا التفاعل ، وان هذه الاستراتيجية التدريسية هي اداة ناقلة للعلم والمعرفة بوساطة الطالب للطالب اولا والمدرس للطالب ثانيا .

يتم التعلم التعاوني عن طريق اشراك مجموعة من الطلبة في انجاز عمل ما، يدركون اهميته ويسعون الى اتمامه بحيث يتحمل كل فرد في المجموعة نصيبه من المسؤولية لتحقيق اغراض الجماعة وتأدية واجبه في تنفيذ خطة المجموعة التعاونية .

ان مساعدة الطلبة في تنمية ميولهم واتجاهاتهم الايجابية نحو المادة الدراسية وغرفة الصف ،والمدرسة ،وشعور الطلبة بالارتياح في اثناء التعلم والتعاون الايجابي فيما بينهم

،هي من السمات الاساسية للتعلم التعاوني عند تطبيقه، ويعزز النواحي العلمية والاجتماعية لدى الطلبة ، " ويصلح لتدريس الموضوعات جميعها في المراحل الدراسية كافة " .(Cook ,1990:p.139) اما (Wheeler and ryan,1973) فيشيرا الى ان التعلم التعاوني طريقة تنمي روح المحبة بين الافراد المتعلمين ،وتعمل على ان يستفيد بعضهم من بعضهم الاخر . (Wheeler and ryan,1973:pp.402-407)

ويرى جونسون (johnson,r.1992) ان استراتيجية التعلم التعاوني هي استراتيجية تتطلب من الطلبة ان يعملوا ويتدارسوا المادة المتعلمة سويا ، وكذلك يتعلمون ويتدربون على مهارات التفاعل الاجتماعي المشترك معا وفي الوقت نفسه ، ولكي يحدث التعلم لابد من تحديد اهداف التعلم المنشودة لمجموعات الطلبة ،والعمل معا لتحقيقها ،بحيث يكون كل طالب مسؤولا عن نجاحه ومسؤولا كذلك عن نجاح باقي زملائه .(الدمنهوري ،٢٠٠٠: ١٠٤) . واشارت دراسة (غباشنة ،١٩٩٤) بانها طريقة تمتاز بعدد من المميزات التربوية والاجتماعية ، والنفسية ، فعن طريقها يتخلص الطلبة من مشاعر الاتجاهات السلبية نحو البيئة المدرسية ، و انها تولد الثقة في نفوسهم ، بقدراتهم وامكاناتهم المخزونة ، وتولد مشاعر الانتماء والتعاون مع المجموعة مما ينسحب ذلك الى البيئة المدرسية والجو المدرسي الذي يعيشه الطلبة ممهدة الطريق أمامهم الى حياة اجتماعية صحية تربوية خارج اسوار المدرسة ، وتسهم في تخليصهم من النوازع الفردية والأنانية ،والتحول من التنافس الفردي الى المشاركة والتعاون على تحمل المسؤولية منذ الصغر من خلال تبادل الادوار .(غباشنة ،١٩٩٤: ١٥)

وقد وجد (johnson and johnson) ان التفاعل الصفي التعاوني يفوق التفاعل الصفي التنافسي من حيث معطياته التحصيلية، ومن حيث تقدير الاشخاص المتفاعلين لذواتهم ، ومن حيث ميل بعضهم للبعض الاخر (أبو هلال وآخرون ،١٩٩٣: ٣٥٥)

بينما تؤكد (Rubin,1987) بان التعلم التعاوني استراتيجية تقضي على الملل وتجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة (Rubin,1987:p.46) . كما تصف (christion,1990) التعلم التعاوني بالحكمة الصينية القائلة ((اخبرني انسى ،ارني

اتذكر ، اشكرني اتعلم)) ،ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات التي اشار اليها (القاعود ، ١٩٩٥) التي توصلت الى اننا نتعلم ١٠% مما نقرأ ، و ٢٠% مما نسمع ،و ٣٠% مما نرى ونسمع ،و ٧٠% مما يشرحه الاخرون لنا ، و ٨٠% من خبراتنا الشخصية ،و ٩٠% مما نعلمه للاخرين (القاعود ،١٩٩٥: ١٣٤) .

وقد اشارت بعض الدراسات عند (Manning ,1991) ، ان الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التعاونية يتكون لديهم حب اكبر لزملائهم، وتقدير لذواتهم ، مما يؤدي الى تحسن الصحة النفسية ، والنمو العاطفي ، والعلاقات الاجتماعية ، ويجعلهم يمتلكون القدرة على الاتصال ، ويجمعهم معا في انشطة مشتركة ، لانهم يعملون تجاه هدف جماعي وكلهم مسؤولون عن تحقيقه .(Manning,1991,p.123)

ولدى عرض الباحث للبحوث والدراسات التي تناولت التعلم التعاوني، لاحظ تأثير استخدام هذه الاستراتيجية في التدريس على النتاجات الانفعالية والوجدانية نحو دراسة (Slavin and karweit,1981) التي اظهرت تفوق المجموعة التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني في النتاجات الانفعالية والاتجاه، ودراسة (Humphreys and others ,1982) التي اظهرت تفوق المجموعة التعاونية في التحصيل والاتجاه، ودراسة (Amprosio and others, 1993) التي اظهرت تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل وزيادة في ميول الطلبة نحو العمل المختبري ،ودراسة (الربيعي ،١٩٩٩) ، و(الفالح ،٢٠٠٠) التي اظهرت نتائجهما عن تفوق المجموعة التي درست بالتعلم التعاوني في الاتجاه نحو مادة العلوم ،في حين اشارت دراسة (مطر ، ١٩٩٢) الى تاثير التعلم التعاوني في تنمية ميول الطالبات في مادة الفيزياء ودراسة (Lord,1994) التي دلت على تفوق المجموعة التعاونية في الاتجاه والميول نحو استخدام اسلوب التعلم التعاوني في التدريس ،في حين لم تظهر نتائج دراسة (ابو فضالة ،١٩٩٥) وجود فروق في استخدام التعلم التعاوني في تنمية الميول والاتجاه في مادة العلوم ، ودراسة (أبراهيم ،١٩٩٩) التي لم تظهر اثر التعلم التعاوني في الميول نحو مادة التاريخ .

وقد لاحظ الباحث ان بعض الدراسات تناولت اثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل واكدت فعالية هذا التعلم على زيادة تحصيل الطلبة ،كدراسة (العبيدو ،٢٠٠٠) في تحصيل الطلاب في مادة التربية الاسلامية، ودراسة (الغزالي ،٢٠٠١) في

تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية ، ودراسة (العزاوي ،٢٠٠٣) في تحصيل الطلاب في مادة الادب والنصوص .

واطلع الباحث على محاولتي (القاعود ،١٩٩٣) و(الهرمزي ،١٩٩٥) في جمع دراسات عدة اجريت على التعلم التعاوني واثره في زيادة تحصيل الطلبة ، وتبين من مجموع (٢٧) دراسة اجريت على التعلم التعاوني كانت (١٩) دراسة منها تشير الى زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين (الهرمزي ،١٩٩٥: ٢٧) ،كما انه لاحظ ان (Slavin,1989) وثق (٤٥) دراسة تناولت اثر التعلم التعاوني في التحصيل ،واجريت هذه الدراسات على مختلف المستويات الصفية وتضمنت موادا دراسية مختلفة ،فاظهرت (٣٧) دراسة منها ان الصفوف التي تتعلم معاً تعاونياً تفوقت تفوقاً ذا دلالة احصائية على صفوف المجموعات الضابطة في التحصيل ، بينما لم تجد (٨) دراسات فروقا دالة بين المجموعات التعاونية والتقليدية ،ومع هذا فانها لم تظهر اثار سلبية للتعلم التعاوني (Slavin: 1989,P:11)

ويرى الباحث ان استراتيجية التعلم التعاوني ،عمل تعاوني منظم يقوم به الطلبة ويوفر فرصا اكثر ايجابية لهم ، يدعم بعضهم البعض ويسهم في تنمية ميولهم الايجابية ويشجعهم على المشاركة في المناقشات الصفية ،ويولد لديهم الرغبة بالحب والانتماء لمجموعاتهم التعاونية ،مما يؤشر ايجابا في رفع مستواهم الدراسي وتعلمهم مادة الجغرافية ،وكذلك له تأثيراته الايجابية خارج نطاق المدرسة بتقوية علاقاتهم الاجتماعية مع غيرهم .

وحتى تستطيع الجغرافية ان تحقق الاهداف التي وضعت من اجلها ومنها تنمية روح البحث والاتصال الخارجي واتاحة الفرص امام الطلبة للتقصي عن الحقائق والمعلومات بانفسهم ، فان تلك الاهداف تتفق مع ما توصلت اليه بعض البحوث والدراسات السابقة من ان التقارير القصيرة تعد من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية قدرات الطلبة في الاعتماد على انفسهم ، وتدريبهم على مهارات الكتابة المختلفة ،كمهارة جمع المعلومات وتدوينها ،وترتيبها ،والتعامل مع المصادر والمراجع المختلفة فضلا عن ان التقارير القصيرة ،تشجع الطلبة على التعلم مع زملائهم الاخرين وتعد خير استراتيجية تدريسية لتحفيزهم على الاندفاع والعمل ،وتبعد عنهم الملل والسأم والضجر ((وتنمي

لديهم الجرأة الادبية والشجاعة في ابداء الرأي واحترام اراء الاخرين حتى ولو اختلفت وجهات النظر)) (التكريتي ،٢٠٠١: ج).

ويرى الباحث ان كتابة التقارير القصيرة من الطالبات ، تعد من الوسائل التي تحقق تنمية المهارات العقلية ذات المستويات العليا مثل التحليل والترتيب والربط والتعليل واصدار الاحكام والاستنتاج ، اذ ان الطالبات لا يركزن في اثناء كتابة التقارير القصيرة على المادة التعليمية في حد ذاتها ،بقدر ما يركزن على العمليات العقلية العليا من مهارات التفكير ،من خلال ما حصل من مواقف وممارسات تحتاج الى الملاحظة والاستنتاج والتفسير ،وربط المعلومات وتنظيمها وترتيبها واستنساخ بعض الاحكام وغير ذلك من العمليات ذات المستويات العليا من التفكير.

ان كتابة التقارير القصيرة تدفع الطالبات الى التخيل والابتكار وتترك المجال رحبا امام الطالبة للابداع ،فيزيدها ذلك استقلالا فكريا ويعمل على تنمية شخصيتها عن طريق التعبير عن النفس وتوكيد الذات .

ان قراءة كتب الجغرافية ، والكتابة عن موضوعاتها بشكل تقارير قصيرة تعّود الطالبات على العمل الحقيقي والمنظم والتفكير المتواصل ،وتقوي في انفسهن خصالا مهمة مثل المبادرات والاقدام والانتظام والاستقلال والابتكار في الاعمال وبذلك تتيح الفرصة امامهن للتعبير عن أرائهن وابراز قابلياتهن ونشاطاتهن ، وتحررهن مما يتصفن به من تردد وخجل ،وتغرس فيهن روح التعاون والانسجام والتفاهم ،وفي كتابة التقارير يتعاونن الطالبات تعاونا فكريا ايضا ويتحملن المسؤولية (لفنجستون،١٩٤٨: ٣٢)

وتعد كتابة التقارير القصيرة من الاهداف التي تسعى الجغرافية الى تحقيقها ، والتي تقع ضمن الاهداف التي حددت لتدريس هذه المادة ،ومنها اكتساب مهارات الدراسة الذاتية وابراز اهمية العمل الجماعي ،وتنمية القدرة على تحليل الاحداث وابدأ الراي والقدرة على استخلاص النتائج والعبر ،والقدرة على تكوين الاراء الحرة (العراق ،١٩٧٩: ١٥)

وكتابة التقارير القصيرة تدرب الطالبة على اسلوب البحث الجغرافي وتعودها على استخدام المصادر المختلفة واستخراج المعلومات منها وجمعها وترتيبها بشكل منطقي ، وتسهم في تنمية المهارات المختلفة لدى الطالبات ، وان الحصول على المعلومات

والحقائق من مصادر مختلفة ابقى أثراً من المعلومات التي تحصل عليها الطالبة في اثناء مدة بقائها في المدرسة ، واكثر فائدة لها .

ان كتابة الطالبات للتقارير القصيرة ،يجعلها ذا أهمية خاصة في التدريس ومنها تدريس مادة الجغرافية ،وذلك لاكسابها الطالبات ، المهارات في تقدير قيمة المصدر والبحث في المكتبة، وتدريبهن على اسس كتابة التقارير القصيرة وتعويد المدرس على تقويم تلك الكتابات خلال تكليف الطالبات بها ،وتكمن أهميتها في انها تزيد من قدرة الطالبات على مسايرة العملية التعليمية وتطوير مخرجاتها بالتقدم الدراسي الذي يحرزنه في المادة الدراسية.

ان اختيار الباحث لطالبات الصف الخامس الادبي الاعدادي جاء لانهن يتمتعن بمستوى مناسب من العمر والنضج العقلي ويجعلهن اكثر فهما لدور التعليم واهمية العلوم في بناء مستقبلهن ، فطالبة المرحلة الاعدادية تاتي لمدارس هذه المرحلة وهي مزودة بخبرات مختلفة تساعد المدرس عند استخدامها للحصول على نتائج افضل .

ان التدريس باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة يحتاج الى مرحلة دراسية تكون الطالبة فيها في مرحلة التفكير المجرد ،الذي يوفر لها تصورات واواصر يمكن ان تستعملها في دمج التعلم الجديد في بنيتها المعرفية، فضلا عن ان المرحلة الاعدادية بموقعها في السلم التعليمي ، تكون فيها الطالبة بحاجة الى القدرة على التفكير الصحيح والابتكار وكذلك سعة الافق والاعتماد على النفس ،ولان هذه المرحلة تمثل مرحلة تكوين شخصية الطالبة والتي تؤهلها لدخول قنوات التعليم الجامعي حتى تسهم بشكل فاعل في خدمة بلدها امام تحديات العصر .

وتزداد قدرة الطالبة في هذه المرحلة على التفكير المجرد والتصميم والانتباه والقدرة على استنساخ العلاقات بحسب ما يقول (فيكوتسكي) ، فضلا عن ان الطالبة لم تعد تسير في هذه المرحلة على وفق طريقة المحاولة والخطأ الا اذا كانت المعرفة والمشكلة فوق طاقتها ، وان تذكرها يستند الى الفهم ،اكثر منه الى الحفظ والاستظهار ،كما وتمتاز المتعلمة في هذه المرحلة بنموها الجسمي والنفسي المفاجئ ،وتبدا فيها بفهم ذاتها وعلاقاتها مع الاخرين فهما جيدا ، مما يتطلب هذا اعطاء المتعلمات فرصة للابداع والتعبير عن القدرات والقابليات واشباع الحاجات (بشارة ،١٩٨٣: ٣٤)

ويعتقد الباحث ان استخدام استراتيجية التقارير القصيرة في تدريس طالبات الصف الخامس الادبي لمادة الجغرافية ،يشكل اضافة نوعية للدراسات والبحوث في تدريس هذه المادة ودراسة اثر هذه الاستراتيجية في التحصيل وتنمية التفكير الناقد للطالبات في هذه المرحلة ، والتفكير الناقد الذي بدوره لم يجد العناية الكافية في البحث فيه بشكل كبير في العراق ،لاسيما في مجال تنميته لدى الطالبات .

وتبرز اهمية هذا البحث والحاجة اليه ،استجابة لما ينادي به المربون بضرورة استخدام الطرائق والإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعتمد المشاركة الفعلية للطلبة في العملية التعليمية ، ويعتقد الباحث ان هذه الدراسة تعد اول دراسة رائدة في العراق – على حد علم الباحث واطلاعه – والتي تبحث في فاعلية استخدام استراتيجيتين تدريسيتين – التعلم التعاوني والتقارير القصيرة – وأثرهما في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية للصف الخامس الادبي .

ويأمل الباحث ان تفيد هذه الدراسة بنتائجها وتوصياتها واضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية في وزارة التربية ومدرسي الجغرافية في تطوير تدريس هذه المادة الدراسية .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر استخدام إستراتيجتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية .

فرضيات البحث:

من اجل تحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الاتية :

١-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥%) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم

التعاوني ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التحصيل .

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥%) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استرتيجية التقارير القصيرة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التحصيل .

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥%) ، بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادةالجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة في التحصيل.

٤-لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥%) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ،ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التفكير الناقد .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥%) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التفكير الناقد .

٦-لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥%) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد .

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على :

١-عينة من طالبات الصف الخامس الادبي في المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الاولى .

٢-مادة الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها للصف الخامس الادبي، ط ٢٠٠١،٢٣م من قبل وزارة التربية في العراق .وتم اختيار تدريس الفصل الاول والثاني والثالث والرابع من الكتاب المذكور .

٣-الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

تحديد المصطلحات :

١- **الاستراتيجية :**

-عرفها (موسى ،١٩٩١) بأنها :

(تتابع منتظم ومتسلسل من خطوات تدريس المعلم) . (موسى،١٩٩١:١٢٠)

-وعرفها (محمد ومجيد ،١٩٩١) على انها :

(الاهداف التعليمية والتحركات التي يقوم بها المدرس وينظمها ليسير وفقها في التدريس) . (محمد وحيد ،١٩٩١:٤٨)

-وعرفها (العلواني ،١٩٩٩) بأنها :

(مجموعة الخطوات والتحركات والانشطة التي يستخدمها المدرس في تدريسه) (العلواني ،١٩٩٩:١٢)

٢-**التعلم (Learning):**

-يعرفه(الزيود واخرون ،١٩٨٩).

(التعلم هوكل ما يكتسبه الفرد عن طريق الممارسة والخبرة ،كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية) (الزيود، ١٩٨٩ ،٩).

-وتعرفه(munn ،١٩٩٠).

(التعلم عبارة عن عملية تعديل في السلوك والخبرة). (الرشدان وجعنيني ،١٩٨٩، ٢٢٠-٢٥١)

-ويعرفه(عبد الهادي ،١٩٩٩) بانه.

(العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد الناجمة عن التفاعل مع البيئة او التدرب او الخبرة). (عبد الهادي ،١٩٩٩: ٤٤) .

-ويعرفه (العمايرة ، ٢٠٠٠) بانه .

(تغير ثابت نسبيا في السلوك او الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد) . (العمايرة،٢٠٠٠ : ٣١٨)

-ويعرفه الباحث (التعلم) بانه :

(مجموع المهارات والخبرات التي يكتسبها الفرد عن طريق النشاط الذي يمارسه وتفاعله مع عناصر البيئة مما يؤدي الى التعديل في سلوكه وخبرته) .

-ويعرفه الباحث اجرائيا بانه :

عملية تؤدي الى تغير سلوك طالبات الصف الخامس الادبي ناجمة عن اكتسابهن الخبرة في مادة الجغرافية الطبيعية .

٣- التعاون (Cooperation) :

-عرفه (جلال ، ١٩٦٦) بانه :

(سعي الافراد في سلوكهم الى تحقيق اهداف مشتركة) . (جلال ، ١٩٦٦ : ٧٨١)

-عرفه (المنيزع والعتر ، ١٩٧٣)

(العمل سويا او تبادل العون لتحقيق هدف معين مثل تعاون شخصين او اكثر لاداء عمل من الاعمال لتحقيق نفع مشترك او خدمة مشتركة) . (المنيزع والعتر ، ١٩٧٣ :٤)

-ويعرفه (الدمرداش ، ١٩٧٧) :

(التعاون مهارة يقوم اكتسابها على الممارسة الناجمة والتوجيه السليم والقدوة الحسنة والايمان باهميتها وتقدير نتائجها) . (الدمرداش ، ١٩٧٧ : ٦٠)

-وورد في قاموس (Oxfored ، ٢٠٠٠)معنى التعاون :

(اداء فعل او عمل مع شخص اخر او اشخاص اخرين لمنفعة متبادلة)

(OXFored,2000:257)

-ويعرف الباحث (التعاون) بانه :

(عمل الافراد معا عبر سلوك تعاوني مشترك وتبادل العون فيما بينهم لتحقيق منافع متبادلة او اهداف مشتركة) .

-ويعرفه الباحث اجرائيا بانه :

(تعاضد طالبات الصف الخامس الادبي الايجابي ومساندة بعضهن للبعض الاخر من اجل انجاز خطة مشتركة لدرس التعلم التعاوني) .

٤- التعلم التعاوني (cooperative l earning)

-يعرفه ستيتمان (Statman , 1980)

(استراتيجية مميزة للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات ، يقسم فيها الطلاب على مجموعات تتكون كل مجموعة من (٢-٥) اعضاء ودور المدرس هو التأكيد على مشاركة جميع الاعضاء في العمل مع التغذية الراجعة).

(Statman,1980:125)

-يعرفه سلافين (Slavin,1983) :

(بانه تقنيات بواسطتها يعمل الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من (٤-٦) اشخاص يكتسبون المعرفة من خلال المجموعة ويحصلون على مكافات واحيانا يعطون درجات تعتمد على التحصيل الاكاديمي لمجموعاتهم) . (Slavin,1983:432)

-يعرفه اوسلن وكاجن (Oslen and kagan,1992):

(التعلم التعاوني نشاط تعليمي يتم تنظيمه كي يصبح التعلم معتمدا على ترتيب جماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين ، حيث يكون كل متعلم مسؤول عن تعلمه

ويجري تحفيزه بزيادة تعلم الاخرين) . (Oslen and kagan,1992:52)

-ويعرفه (Johnson and Johnson,2000) بانه :

(استراتيجية تدريس تتضمن مجاميع صغيرة من الطلبة يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها الى اقصى حد ممكن ، ويشجعون بعضهم بعضا للعمل معا في أي منهج او مرحلة عمرية) . (Johnson and Johnson,2000:92)

-ويعرفه (العبيدو ، ٢٠٠٠)

(هو ان يتبادل الطلاب المعلومات ويكتسبوا المهارات فيما بينهم على وفق تنظيم معد سابقا بحيث يمر الطالب بادوار الاستماع والقراءة والمشاهدة والالقاء والحفظ مما يؤدي الى زيادة في النمو) . (العبيدو،٢٠٠٠: ١٨)

-ويعرفه (الغزالي ، ٢٠٠١) :

(هو عملية توزيع الطالبات على مجموعات تتالف كل منها من (٦) طالبات غير متجانسات من حيث القدرة والخلفية العلمية ، اذ يكون لكل طالبة دور خاص بها ويشترك الجميع من اجل الوصول الى المتبقي وتقديم ملخص بالموضوع مع الاسئلة التي طرحها عليهن الباحث ، وتعطى درجات للمجموعة ككل) . (الغزالي ،٢٠٠١: ٢٩)

-يعرفه(المناصير ، ٢٠٠٢) بانه :

(استراتيجية يقسم من خلالها الطلبة على مجموعات غير متجانسة في التحصيل القبلي والميول القبلي ، كل مجموعة تضم (٥) طلاب او طالبات يعملون معا لتحقيق اهداف تعليمية ، ويكون دور المدرس تقديم اوراق عمل مصوغة على شكل صحائف ومراقبة عمل المجموعات ، وتقديم التغذية الراجعة ، وعمل اختبار في نهاية الدرس للمجموعات ككل ، ويكون التنافس بين المجموعات لا بين الطلبة) . (المناصير،٢٠٠٢: ٢٣)

ويعرف الباحث (التعلم التعاوني) بانه :

(بيئة تعلم صفي ،تقسم الطالبات فيها الى مجموعات صغيرة متباينة القدرات وغير متجانسة ،يعمل افرادها متعاونين متضامنين ،مسؤولين عن تعلم بعضهم بعضا ،لتحقيق اهداف تعليمية مشتركة ،ويتخذون قرارهم بالاجماع).

ويعرف الباحث التعلم التعاوني اجرائيا :

(انه استراتيجية يتم من خلالها تقسيم الطالبات الى مجموعات غير متجانسة في التحصيل القبلي والتفكير الناقد ،كل مجموعة تضم (٥) طالبات يعملن معا لتحقيق اهداف تعليمية ، ويكون دور المدرس تقديم اوراق عمل مصوغة على شكل صحائف ، ومراقبة عمل المجموعات ، وتقديم التغذية الراجعة ، وعمل امتحان في نهاية الدرس للمجموعات ككل ، ويكون التنافس بين المجموعات لابين الطالبات) .

٥-التقارير القصيرة (The shorts reports)

-عرفها (ابراهيم ، ١٩٩٩) .

(عرض كتابي او شفوي للحقائق والبيانات الخاصة ، بموضوع معين او مشكلة معينة ، وقد يمتد هذا العرض الى التحليل العلمي واستخلاص النتائج ، ومن ثم التوصل الى توصيات ومقترحات تتعلق بالموضوع الذي تم عرضه وتحليله ، او الى حل مشكلة قائمة) . (أبو شيخة ،١٩٩٩: ١٥)

-عرفها (احمد بدر، ١٩٩٩) :

(عرض للحقائق الخاصة بموضوع معين ، او مشكلة معينة ، عرضا تحليليا بطريقة سلسة مبسطة ، مع ذكر المقترحات التي تتناسب مع النتائج التي تم التوصل اليها بالبحث والتحليل) . (أبو شيخة ،١٩٩٩: ١٥)

-عرفها (احمد محمد ، ١٩٩٩) :

(عرض لفظي ، عادة ما يكون مكتوبا واحيانا يكون شفويا ، لظروف او احداث او احوال معينة تسود منظمة ما ، او عرض لنتائج بحث ، او دراسة لمشكلة محددة ، وتقديم مقترحات تؤدي الى حل المشكلة) . (أبو شيخة ،١٩٩٩: ١٥).

-ويعرفها (Good,1985) بانها :

(بذل الجهد في موضوع ما ، وجمع المسائل المتصلة به) (Good,1985:294) .

-ويعرفها (zakib,1985) بانها :

(تنقيب منظم،من اجل زيادة المعلومات،او الفهم او الاثنين معا). (التكريتي ،٢٣:٢٠٠١).

-او انها (عملية تقصي عن الحقائق او جمعها بالنسبة لموضوع ما او لمشكلة ما ، لإظهار حقيقة المشكلة واسباب ما يناسبها من حلول بطريقة محايدة).

-وعرفها (زيتون ، ٢٠٠١) بانها :

(نوع من الاعمال التحريرية التي يعدها الطالب في احد الموضوعات او المشكلات او القضايا (النظرية او الميدانية) بالاستعانة بالمراجع المتخصصة ونحوها من مصادر المعرفة الاخرى) . (زيتون ،٢٠٠١: ٥٧٥)

-وعرف (الكعبي ، ٢٠٠٢) التقارير القصيرة بانها :

(اختيار الطالبة موضوعا ما ، وتقصي الحقائق والمعلومات عنه ، وجمعها وتدوينها وتنظيمها وتحريرها بتقرير لايقل عن صفحتين ولايزيد عن عشرين صفحة ، بغرض زيادة معلوماتها واكسابها مهارات الاعتماد على النفس ، وتنمية القراءات الخارجية ، ومهارة القراءة الناقدة لتنمية التفكير الناقد وتعميق الجانب المعرفي والفكري لديها ، من خلال العرض الكتابي التحليلي المبسط عن الموضوع الذي تقوم به الطالبة بالاستعانة بالمراجع ومصادر المعرفة الاخرى) .

(الكعبي ، ، ٢٠٠٢ ، : ٢٥)

ويعرف الباحث التقارير القصيرة اجرائيا :

(هو عملية جمع الطالبة المعلومات وتدوينها وتنظيمها ، في صورة موضوع متكامل العناصر على هيئة تقرير قصير في احد الموضوعات لمادة الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي ، على ان تعتمد الطالبة اعتمادا كليا على نفسها في اعداد هذا التقرير وتنفيذه).

٦- **الطريقة الاعتيادية (التقليدية) :**

-عرفها (اللقاني ورضوان ،١٩٧٦) :

(مجموع الانشطة والاجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو اثارها على ما يتعلمه الطلبة) . (اللقاني ورضوان ، ١٩٧٦ : ١٧٨)

-عرفها (ملا عثمان ، ١٩٨٣) :

(تنظيم المواقف التعليمية وتهيئة الجو التعليمي للطلاب وتوجيه نشاطهم والاشراف عليه وتقويم نتائج هذا النشاط) . (ملا عثمان ، ١٩٨٣ : ١٠٤)

-ويعرفها(الامين واخرون ، ١٩٨٣) بانها :

(الاسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط الطلبة والاشراف عليه من اجل احداث التعلم المنشود لديهم) . (الامين واخرون ، ١٩٨٣ : ٩٤)

-ويعرفها(الكلزة ومختار، ١٩٨٥) بانها :

(مجموع الانشطة التي يقوم بها المدرس لتحقيق الاهداف التي تبدو اثارها على المتعلم كناتج لعملية التعليم) . (الكلزة ومختار ، ١٩٨٥ : ٧٤)

-وتعرف الطريقة الاعتيادية (التقليدية) اجرائيا بانها :

(مجموعة الاجراءات التي يقوم بها المدرس والذي يكون دوره محور العملية التعليمية التي يعتمد فيها الجمع بين المحاضرة والاستجواب والمناقشات القصيرة وتمارس الطالبة دور المتلقي والمستقبل للمعلومات ، ويكون التقويم فرديا وليس جماعيا ، ويعد المدرس خططه اليومية التي تساعده على نقل المعلومات الى الطالبات والاعتماد على المنهج المدرسي) .

٧- **التحصيل (achievement) :**

-عرفه وبستر (1971, webester) بانه :

(انجاز الطالب نوعيا وكميا خلال فصل دراسي معين) (Webester,1971:16)

-عرفه كود (1973,Good) بانه :

(انجاز او كفاية في اداء مهارة او معرفة ما) . (Good,1973:7)

-عرفه اتل (1977,Etal) بانه :

(نتيجة لنشاط عقلي او معرفي) . (Etal,1977:16)

-عرفه (الكلزة ، ١٩٨٩) بانه :

(مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي) (الكلزة ،١٩٨٩: ١٠٢)

-عرفه (القاعود ، ١٩٩٢) بانه :

(ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التحصيل) (القاعود ،١٩٩٢:١٠٠)

-عرفه (الخضير ، ١٩٩٦) بانه :

(مدى ما تحقق لدى الطالب من الاهداف التعليمية نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية) . (الخضير ،١٩٩٦: ٨١)

-ويعرف الباحث التحصيل اجرائيا بانه :

(ما تحصل عليه الطالبات من درجات في الاختبار المعد لهذه الدراسة بعد انهاء تدريس الموضوعات المختارة لهذا البحث) .

٨- **التفكير (Thinking) :**

-عرفه همفري (humphrey , 1951) بانه :

(ما يحدث في خبرة الكائن العضوي سواءاً كان انسانا أم حيوانا حين يواجه مشكلة او يتعرف عليها او يسعى لحلها) . (أبو حطب ،١٩٧٢: ٢٠٠)

-عرفه فراير واخرون (1981) بانه :

(عملية سيكولوجية تعني بصورة اساسية بالسلوك في موقف فيه مشكلة ، اذ يندمج السلوك بجميع اشكاله لتحقيق شيء من الاشياء ، وعندما يعترض هذا السلوك عارض ، سواءاً كان ذلك العارض ماديا أو غير مادي تحدث المشكلة) . (أبو حطب ،١٩٧٢: ٢٥٠)

-عرفه ليلي (LYLE,1971) بانه :

(عملية معقدة متعددة الابعاد ، عملية داخلية (فرضية) ، تبدو رمزية تستحضر الاحداث والموضوعات ليس في صيغتها الحاضرة فحسب ، وانما تهدف الانتاج والتحكم في السلوك) ٠(LYLE,1971:4-17) . ومن هنا يعد LYLE التفكير دالة للسلوك الفردي .

-عرفه جرسوف (CHRISOF ،1939) بانه :

(مجموعة محددة من الافكار ، رمزية في خصائصها ، تبدأ بمشكلة او جهد وتقود الى الانتاج) (CHRISOF ،1939:165-185)

- وعرفه روبرت سولسو (ROBERT SOLSO) بانه :

(عمليات عقلية معرفية للاستجابات للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل واصدار الاحكام وحل المشكلات . (قطامي ،٢٠٠١ : ٢٠)

-عرفه (مجدي حبيب) بانه :

(عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الاخرى كالادراك والاحساس والتخيل ، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم ، والتمييز ، والمقارنة ، والاستدلال ، وكلما اتجهنا من المحسوس الى االمجرد كان التفكير اكثر تعقيدا . (قطامي ،٢٠٠١: ١٤)

-وعرفه (عبد الحليم ، ١٩٦٦) بانه :

(مفهوم افتراضي يشير الى عملية داخلية تعزى الى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو حل مسالة ما ، او اتخاذ قرار معين ، او اشباع رغبة في الفهم او ايجاد معنى او اجابة عن سؤال ما) (قطامي ،٢٠٠١: ١٤-١٥)

٩- التفكير الناقد (CRITICAL THINKING)

سيتطرق الباحث الى بعض التعريفات المتداولة لمفهوم التفكير الناقد نظرا لتعدد تعريفات هذا المفهوم واختلافها :

- عرفه جونسون (JOHNSON,1955) ٠

بانه : (استخدام قواعد الاستدلال المنطقي ، وتجنب الاخطاء الشائعة في الحكم) (جونسون ،١٩٦٥: ٢٠)

-عرفه راسل (Rassel , 1956) بانه :

(عملية فحص المادة سواء لفظية ام غير لفظية ، وتقويم الادلة والبراهين ، ومقارنة القضية موضوع المناقشة بمعيار او محك ، ثم الوصول الى اصدار حكم في ضوء الفحص والتقويم والمقارنة .

-عرفه نوفاك (NOVAK,1960) بانه :

(منهج في التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج ، ويقوم هذا المنهج على الادلة المناسبة ، ويرفض الخرافات ويقبل علاقة السبب بالنتيجة ، ويقر بان النتائج لابد ان تتغير في ضوء الادلة والبراهين الجديدة) (NOVAK,1960:323)

-عرفه برتون وكمبال(BURTON AND KIMBAL,1960) بانه :

(التفكير التاملي الذي يوصلنا الى الاستنتاج الصحيح ، والذي يؤدي بنا الى حل المشكلة) (BURTON AND KIMBAL,1960:240)

-عرفه واطسون وكلاسر (watson and glasser , 1964) بانه :

(مركب من الاتجاهات والمعارف والمهارات ويتضمن هذا المركب :

-اتجاهات التقصي (inguiry) التي تتضمن القدرة على التعرف على ابعاد المشكلة وقبول الادلة والبراهين الصحيحة .

- المعارف المرتبطة بطبيعة الاستدلال المعتمد على قواعد المنطق .

- المهارة في استخدام الاتجاهات والمعارف السابقة وتطبيقها .

(Watson and glassier,1964:15)

-عرفه (محمود ، ١٩٧١) بانه :

(عملية تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بموضوعات المناقشة وتقويمها والتقيد باطار العلاقة الصحيحة التي تنتمي اليها هذه الوقائع واستخلاص النتائج

منها بطريقة منطقية سليمة ، ومراعاة موضوعية العملية كلها ، وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثر بالنواحي العاطفية او الافكار السابقة او الاراء التقليدية) (محمود ، ١٩٧١: ١١٥)

-عرفه كود (GOOD,1972) بانه :

(نوع من التفكير يقوم على اساس من التقويم الدقيق للمقدمات والشواهد ، والوصول منها الى النتائج بمنتهى الحذر مع الاخذ بالحسبان العوامل كلها ذات العلاقة بالموقف) (GOOD,1972:424)

-وعرفه (رزوق ، ١٩٧٧) بانه :

(التمحيص الدقيق للمقدمات والادلة كافة ثم يستند الى التدرج البطيء خطوة خطوة ويسترشد بالموضوعية الى اقصى حد ممكن بغية التوصل الى نتائج سليمة تتصف بالصحة والثبات والصدق فهو لا يقبل الامور والمعطيات دونما أي تدقيق ، بل يضعها في ميزان النقد ويوزنها ويقومها) (رزوق،١٩٧٧: ٨٥)

- عرفه بيري (1985، perey) بانه : (الحكم على العبارات المبنية على معايير مقبولة) (1985:271، perey)

-عرف (الكعبي ، ٢٠٠٢) التفكير الناقد بانه :

(الدقة في فحص المقدمات والادلة والتقيد بالموضوعية في اقصاها بغية التوصل الى النتائج التي تتصف بالصحة والصدق والثبات باستخدام وسائل المنطق والاعتماد على تقدير الادلة والبراهين ، مع الاخذ بكل العوامل التي لها علاقة بالموقف ، وتقويم الاجراءات باصدار الاحكام للوصول الى النتائج السليمة بحذر) (الكعبي ، ٢٠٠٢ ، ٢٣)

التعريف الاجرائي للتفكير الناقد :

(هو قدرة الطالبة على الاستجابة الصحيحة لمواقف الاختبار الذي اعده الباحث معبرا عنه بالدرجات التي تحصل عليها الطالبة في الاختبارات الفرعية وهي الاستنتاج ، تقويم الحجج ، معرفة الافتراضات الاستنباط ، تفسير النتائج)

١٠ – الجغرافية (Geography)

عرف الجغرافية كل من :

–ابراهيم (١٩٦٨) : (هي دراسة المجتمع الانساني بالنسبة للبيئة الطبيعية) . (ابراهيم ، ١٩٦٨ : ٦)

–ديب (١٩٧٤) : (دراسة الارض دراسة علمية على انها الحيز المكاني الذي هو موطن الانسان ، ودراسة العلاقة بين هذا الموطن والانسان الذي يعد اهم سكانه ، واكثرهم تفاعلا معه وتاثيرا به) . (ديب ، ١٩٧٤ : ٢٠٦)

–شلش (١٩٧٩) : (العلم الذي يتناول تحليل العلاقات المكانية للظاهرات الموجودة على سطح الارض منها الطبيعية والبشرية) . (شلش ، ١٩٧٩ : ١) .

–دبور والخطيب (١٩٨٠) : (دراسة الارض وما عليها من ظواهر طبيعية وعلاقات التاثير بينها وبين الناس وهي تعني بدراسة محاولات الانسان لمواجهة مشكلات البيئة الطبيعية وحلها) .(دبور والخطيب ، ١٩٨٠ :٩) .

–طنطاوي (١٩٨٠) : (دراسة علاقة الانسان ببيئته الطبيعية والبشرية واساليب تفاعله واياها وبيان هذا التفاعل مع الفرد بوصفه عضواً في الجماعة ومن الجماعة) (طنطاوي ، ١٩٨٠ : ١٨–١٩) .

–عثمان (١٩٨٣) : (دراسة الانسان من حيث علاقته بالارض التي يعيش فيها والناس الذين يعاملهم ، والمؤثرات الطبيعية التي يتاثر بها) . (عثمان ، ١٩٨٣: ٢٥) .

–اللقاني ورضوان (١٩٨٤) : دراسة علاقة الانسان ببيئته الطبيعية واساليب تفاعله معها وآثار ذلك التفاعل) .(اللقاني ورضوان ، ١٩٨٤ :٢٤) .

–ابراهيم (١٩٨٦) : (دراسة المجتمع الانساني بالنسبة للبيئة الطبيعية) . (ابراهيم ، ١٩٨٦ :١٦) .

–الكلزة (١٩٨٧) : (العلم الذي يختص بدراسة المكان وعلاقة الانسان بهذا المكان) .(الكلزة ، ١٩٨٧ :٢٦) .

-الامين (١٩٨٨) : (دراسة توزيع الظاهرات المختلفة (طبيعية وبشرية) ، على سطح الارض او على جزء منه وتحليل العلاقات والارتباطات الموجودة بينها مكانيا). (الامين ، ١٩٨٨ : ٢٣) .

-الكعبي (٢٠٠٢) : (العلم الذي يدرس علاقات الانسان المكانية بالارض والظواهر الطبيعية المختلفة على سطحها ، وتاثيرها فيه ، وتاثره بها ، واساليب تفاعله مع بيئته الطبيعية لحل مشكلاتها ، وآثار ذلك على حياته) .(الكعبي ، ٢٠٠٢ : ٢٦).

التعريف الاجرائي للجغرافية :

تعني الجغرافية في هذا البحث (مادة الجغرافية الطبيعية) التي تدرسها الطالبات في الصف الخامس الادبي ، التي يتضمنها كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية .

١١- الصف الخامس الادبي الاعدادي :

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الاعدادية والتي تلي مرحلة الدراسة المتوسطة ، والتي تسبق المرحلة الجامعية ، وهو صف تخصصي تقدم فيه موضوعات علمية وادبية .

الفصل الثاني

خلفيـــة نظـــرية

- إستراتيجية التعلم التعاوني
- إستراتيجية التقارير القصيرة
- التفكير الناقد

خلفية نظرية :

سيحاول الباحث تحديد بعض المنطلقات النظرية التي تستند اليها الدراسة الحالية من خلال تحديد مفهوم متغيراتها وطبيعتها ، وهي استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية التقارير القصيرة والتفكير الناقد .

أولاً – استراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative Learning) :

خلق الله – سبحانه وتعالى – الانسان ، وخلق فيه صفات وسمات تميزه عن سائر المخلوقات الموجودة على سطح الارض ، ومع ذلك ظلت قدرات الانسان الجسدية والعقلية محدودة ، وغير مؤهلة لان تحقق له كل ما يطمح اليه من رغبات واحتياجات، ومن اجل ذلك كان لزاما عليه ان يتعاون مع الاخرين ، من اجل تحقيق الاهداف المشتركة ، وان الرغبة لتحقيق هذه الاهداف من خلال التعاون والعمل الكفء ليست مقصورة فقط على الانسان الفرد ،لكنها ايضا تمتد الى المجموعات في أي مجتمع كان ، وحين ينتظم عقد مجموعة من الطلبة من اجل تحقيق هدف معين فانه يصبح من الضروري عندئذ ، قيام المدرس بتهيئة الظروف وتنظيم الجهود من اجل الوصول الى الاهداف المشتركة المطلوبة ، وهذه الجهود تتمثل في قيامه بدوره التربوي المهني في تنسيق الانشطة الصفية واللاصفية المختلفة لمجموعة الطلبة ، من خلال ممارسة استراتيجية التعلم التعاوني داخل هذه المجموعات .

ان التعلم التعاوني له تاريخ غني بالنظريات والدراسات والاستخدام الفعلي في الفصول الدراسية ، فنظرية التعلم الاجتماعي ، ونظرية التعلم المعرفي ، ونظرية التعلم السلوكي جميعها عبارة عن منظور نظري ذي ابعاد نسبية ، قاد البحث العلمي في استراتيجية التعلم التعاوني ، لان التعلم التعاوني يعتمد على التعلم الاجتماعي ، والذي افترض فيه المربي (كوفكا) ان العمل في المجموعة هو عبارة عن عمل

ديناميكي ذي تفاعل مستمر ومشاركة متنوعة ، وقد عزز كذلك (لوين) هذا الافتراض ، واكد ان المشاركة في المجموعة هو الذي يجعلها ذات تكامل ديناميكي .

ان نظرية التعلم الاجتماعي تفترض ان مشاركة الفرد تعتمد على الطريقة التي تتم بها تلك المشاركة فالمشاركة الايجابية (التعاون) تعزز التفاعل الفردي خلال المجموعة الذي يشجع على السعي للمشاركة ، اما المشاركة السلبية (المنافسة) فهي تسبب الخلافات عند تفاعل الافراد ، ويحاول كل فرد تثبيط همة واعاقة محاولات الاخرين للنجاح وبلوغ الهدف ، اما في حالة غياب المشاركة (الفردية) فان ذلك يؤدي الى عمل كل فرد بمعزل عن الاخرين . (Johnson ,Johnson ,and Holabec,1994 :6)

اما نظرية التطور المعرفي المعتمدة على افكار بياجيه (piaget) وفيجوتسكي (vygotsky) فلها نصيب ايضا في استراتيجية التعلم التعاوني ، فبياجية يؤمن بان اكتساب القيم ، اللغة ، النظم ، القوانين ، والاخلاق يتم من خلال التفاعل مع الاخرين إذ ان الاختلاف في المعرفة يسبب عدم التوازن المعرفي ومن خلال المناقشات والمناظرات العقلية يتم حل حالة عدم التوازن وتعديل الاستنتاجات الناقصة ، فضلاً عن ذلك فان (بياجيه) يدعم الخبرة الفعلية العملية ، النضج ، ضبط النفس ، والنقلة الاجتماعية لكونها عوامل للتطور المعرفي ، وقد وضح فيجوتسكي ايضا اهمية العلاقة بين التفاعل الاجتماعي والتطور المعرفي إذ ذكر ان تعلم الفرد يفترض طبيعة اجتماعية وتقدم معرفي للاطفال من خلال الحياة الفكرية والطبيعة العقلية للافراد حول هؤلاء الاطفال ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الفرق ما بين المستوى الفعلي لاداء الفرد والمستوى المحتمل له في حالة توافر ارشاد من المعلم او التعاون مع اطفال اخرين بالسن بنفسها . وان مؤيدي النظرية المعرفية يؤمنون بان بقاء المعلومة في الذاكرة تحتاج الى المشاركة التطبيقية والتكرار من خلال التدريب العقلي واعادة تركيب المادة العلمية .

(johnson ,johnson , and holabec , 1994 : 6) (slavin 1995)

وتركز النظرية السلوكية على المكافأة الجماعية والتاكيد على التعلم ، إذ تفترض بان العمل المصحوب بمكافأة سوف يتكرر وهو ما ركز عليه سكنر (skinner) حديثا . كما اكد سلافن (slavin) اهمية المكافاة الجماعية لتشجيع الطلبة على العمل ضمن مجموعات مؤكدا ان المكافاة الجماعية المعتمدة على العمل الجماعي تخلق تشجيعاً داخلياً من كل فرد في المجموعة لافراد المجموعة (slavin,1995) .

وعند البحث في الجذور العملية لاستراتيجية التعلم التعاوني ، نرى ان القران الكريم قد حث على التعاون على البر ، إذ قال الله تعالى : ((وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ))(سورة المائدة : من الآية٢) كما نفهم اهمية التعاون من قول الرسول عليه الصلاة والسلام : ((والله في عون العبد ما كان العبد في عون اخيه)) رواه مسلم .

<u>تاريخ التعلم التعاوني :</u>

ان فكرة التعاون فكرة ليست جديدة في تاريخ البشرية ، بل هي فكرة قديمة قدم الجنس البشري نفسه ، وقد ايقن الفلاسفة والمفكرون قديما باهمية التعاون بالنسبة للانسان ، اذ يرى ارسطو (٣٨٤ – ٣٢٢ ق.م) ان الانسان حيوان اجتماعي ، كما يرى سقراط (٤٦٨ – ٣٩٩ ق.م) نقلا عن افلاطون (٤٣٠ – ٣٤٧ ق.م) ان الرابطة الصحيحة بين الناس هي الرابطة الناشئة من الحاجة الى التعاون بالعدل . (الجبري ومصطفى الدين ، ١٩٩٨ : ١٨١)

وجاء في اللغة العربية كلمة (عون) والعون المعين ، وما عونت فيه شي أي : ما اعن والمعوان الحسن المعونة (ابن عباد ، ١٩٧٨ ، ٢٢٤) . ولاهمية التعاون في الحياة ، بوصفه صورة من صور الالفة والتعاضد الاجتماعي فقد زخر تاريخنا العربي والاسلامي بفكرة التعاون في عقيدتهم ، بوصف التعاون قيمة من القيم ميزها الله سبحانه وتعالى بقوله ((وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ))(سورة المائدة : من الآية٢) .

يقول الفارابي (٣٣٩ هـ) في كتابه اراء اهل المدينة الفاضلة (وكل واحد من الناس مفطور على انه يحتاج ، في قوامه ، وفي ان يبلغ افضل

كمالاته ، الى اشياء كثيرة لا يمكن ان يقوم بها كلها هو وحده ، بل يحتاج الى قوم له كل واحد منهم شي مما يحتاج اليه) (الفارابي ،د. ت : ٩٥) .

ويرى ابن خلدون (٨٠٨ .) في مقدمته " ان الاجتماع الانساني ضروري ، ويعبر الحكماء عن هذا بقولهم الانسان مدني بالطبع أي لا بد له من الاجتماع الذي هو المدينة في اصلاحهم " (ابن خلدون ، د. ت : ٤١) .

ولولا هذا التعاون ما تقدمت البشرية وما وصلت الى ما هي عليه الان من تقدم وحضارة بل ربما ما كانت هناك حياة بغير تعاون ، ولو كانت ، فما اشقاها وما ارهقها من حياة ، تلك التي يقوم بها الفرد لوحده .

ونحن في عصر احوج ما نكون فيه الى تنمية روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية من أي عصر مضى ، فالحياة معقدة والانسان لا يستطيع ان يحصل على ما يحتاجه بنفسه فلا بد له من الاستعانة باخيه الانسان ، ولم يعد البيت وحده قادرا على انماء هذه الروح فالقى العبء على عاتق المدرسة واصبحنا ننظر اليها وكانها الوسيلة لتنمية هذه الروح بوساطة ما تتبع من الطرائق والاساليب (آل ياسين ، ١٩٧٤ : ١٣٧) .

وان القيمة الباعثة المتمثلة في التعاون مع الاخرين ونيل تقديرهم والاسهام جميعا في التخطيط واتخاذ القرارات ، يشكل تاثيرا ايجابيا قويا في غرس روح التعاون مع الجماعة .

وتاريخ التعلم التعاوني تاريخ قديم ، وان نماذجه قد تطورت نتيجة الفكر الانساني نفسه ونجد بداياته في الفكر اليوناني القديم (جابر ، ٩٩٩ : ٨٣) . اذ يشير تيلمود (talmud) (بانه لكي تتعلم عليك ان تكون شريك تعلم) . وفي القرن الاول الميلادي ناقش (quintillion) بان الطلبة يمكن ان يستفيدوا من تعلم الواحد للاخر . وقد نصح الفيلسوف الروماني سقراط (seneca) باستخدام التعلم التعاوني ، اذ يرى انه (عندما تدرس فانك تتعلم مرتين) . وفي اواخر عام (١٧٠٠م) اجرى كل من جوزيف لانكستر واندیوي بيل (Joseph Lancaster and Andew Bell) استخداما واسعا للتعلم التعاوني في دراساتهم في انكلترا ، امافي امريكا وفي خضم حركة المدارس وفي مدينة نيويورك

(١٨٠٠ م) كان هناك تاكيد قوي وتركيز كبير على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني عندما افتتحت مدرسة موفمانت (school movement) في بداية عام ١٨٠٦ م فيها ، وفي العقود الثلاثة الاخيرة من القرن التاسع عشر ، اكد كولونيل فرانسيس باركر (colonel francis parker) التعلم التعاوني والرغبة الشديدة في الحرية والديمقراطية في المدارس العامة ، اذ اعتمدت نجاح هذه الطريقة من خلال ايجاد جو مدرسي ديمقراطي تعاوني ، وكان (perker) مدير للمدارس العامة في ولايتي (massachnetts , quincy) من عام ١٨٧٥ م الى عام ١٨٨٠ م وقد زاره خلال هذه الحقبة اكثر من (٣٠) الف زائرسنويا لاختيار اجراءات التعلم التعاوني وقد ادت هذه الطريقة الى زيادة التعلم التعاوني بين الطلبة في التربية الامريكية طوال القرن التاسع عشر .

.(johnson and ohnson , 1989 , p.p31-32)

وخلف باركر الفيلسوف جون ديوي (johndewey) الذي عزز استخدام المجموعات التعاونية حتى اصبح جزء من اسلوبه المشهور في التعلم وذلك في اواخر عام ١٩٣٠ م ومع ذلك تعرض دوب (doop) وماي (may) عام ١٩٣٧ للتعاون والتنافس من خلال نظريتهما الاجتماعية والاقتصادية ، ووضع بارنارد (barnard) عام ١٩٣٨م نظرية شاملة للنظم التعاونية مُركزاً فيها على العوامل الاجتماعية التي تظهر المواقف التعاونية .

ثم جاء دويتش (deutsh) عام ١٩٤٩ بتصورات نظرية حول التعاون والتنافس معتمدا في تصوراته النظرية على نظرية كيريت ليفين (kurtleven) عام ١٩٣٧ في الدافع الذي يفترض ان حالة التوتر في دوافع الشخص توجد عندما تتاثر نواتج كل شخص بافعال الاخرين نحو تحقيق اهداف مطلوبة ومن نماذجه الهدف التعاوني المستقل ، الهدف التنافسي المستقل ، الهدف الفردي .

وفي عام ١٩٥٧ اهتم توماس (Tomas) بنظريته في مفهوم تسهيل تحرك الاعضاء لاداء ادوارهم في المواقف التعاونية المبنية على تقسيم العمل بين اعضاء الجماعة (الجبري ومصطفى البين ، ١٩٩٨ : ١٨-٢٢) .

ونظرا لما توصلت اليه نظريات علم النفس الاجتماعي الحديث من نتائج عن اهمية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، تاكدت اهمية التعلم التعاوني وفائدته في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة ، وبدأت المدارس الامريكية في العودة الى استخدام طرائق التعلم التعاوني ، فقد اكد كورت كوفكا (kurt koffika) في بداية القرن العشرين على ان المجموعات هي كليات ديناميكية متفاعلة متقابلة في ما بينها وهذه الجماعات هي كيانات مختلفة (الدمنهوري ، ٢٠٠٠: ١٠٣) .

وطور هربرت شلين (herbert thelen) عام ١٩٦٠ في جامعة شيكاغو اجراءا اكثر دقة لمساعدة الطلبة على العمل في جماعات ، وذهب ثيلين (thelen) الى ان الدراسة يجب ان تكون معملا او مختبرا او ديمقراطية مصغرة هدفها بحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات البينشخصية الهامة . ولقد كان شيلين (thelen) عاكفا على دراسة ديناميات الجماعة وطور صيغة او صورة واضحة المعالم وتفصيلية لبحث الجماعة وقدم اساسا تصوريا ، مفاهيميا للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني (جابر ، ١٩٩٩ : ٨٣-٨٤) .

وفي بداية السبعينات وخلال مرحلة الثمانينات من القرن العشرين بدأ الاهتمام باستخدام التعلم التعاوني وامكن تطبيقه في الصفوف الدراسية وفي المعاهد (Bert , 1991 , : 120) وهكذا توالت الجهود وتطور التعلم والتعاون وانتشر في دول عدة من العالم في الولايات المتحدة وكندا واستراليا وانشئت له مراكز واساليب متعددة (الجبري ومصطفى الدين ، ١٩٩٨ : ١٨-٢٢) .

واصبح استخدام مجموعات التعلم التعاوني اكثر انتشارا واستخداما خلال السنوات الاخيرة من القرن العشرين في العالم والذي تم تطوير العديد من استراتيجياته ، بعد ان طبق في تدريس مواد الرياضيات والعلوم ، الا ان القليل من المدرسين استخدموه استراتيجيةً تدريسية لاسباب تتعلق بتصميم القاعات الدراسية ، وتوفر الادوات والاجهزة والوسائل اللازمة زيادة على ضعف اعداد المدرسين وعدم تدريبهم

على اجراءات تطبيق هذا الاسلوب . (Battistich and Others ,1993,p.91) .

وبالمقارنة مع التعلم التنافسي والعمل الفردي فان التعلم التعاوني ، يؤدي الى زيادة في التحصيل والانتاجية وقوة في الايجابية واهتمام بالصحة النفسية من اجل رفع الكفاية الاجتماعية وتقدير الذات وهذا يؤدي الى ان التعلم التعاوني من الاساليب التربوية الاكثر اهمية بالنسبة للمدربين في مجال التربية والتعليم وفي تطوير الاداء داخل الصف الدراسي .

ويرى (Johnson and Smith ,1991) ان التعلم التعاوني " استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها الى اقصى حد ممكن " .

واوردت (Mcenerney,1994) تعريفا للتعلم التعاوني على انه " استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب إذ يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك " .

وفي اطار وصفه للتعلم التعاوني يشير(Johnson, and Johnson,1989) الى ان الطلاب يشعرون احيانا بالعجز او باليأس والاحباط ، وعندما تتهيأ لهم الفرصة ليعملوا مع زملاء لهم ضمن فريق عمل فان ذلك يفتح نوافذ من الفرص ويعطيهم الامل ويجعلهم يشعرون انهم ذوو قدرة اكثر والتزاما نحو عملهم .

اما (Dori,y,yersolavski,o.,and Lazarowitz,r.1995) فقد اكدا ضمن ورقتهما المقدمة للمؤتمر السنوي للجمعية الوطنية للبحث في مجال تدريس العلوم ان " التعلم التعاوني هو بيئة تعلم صفية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية ، وينشدون المساعدة من بعضهم البعض ويتخذون قراراتهم بالاجماع " .

واشار المرسي (١٩٩٥) الى ان التعلم التعاوني " اسلوب للتعلم الصغير يتم بموجبه تقسيم الطلاب الى مجموعات صغيرة غير متجانسة يعمل افرادها متعاونين متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم وصولا الى تحقيق اهدافهم التعليمية التي هي في الوقت نفسه اهداف المجموعة " (المرسي ،١٩٩٥ :٤٥).

واكدت مطر(١٩٩٢) ،انه " اسلوب في تنظيم الصف حيث يقسم الطلاب الى مجموعات صغيرة غير متجانسة يجمعها هدف مشترك هو انجاز المهمة المطلوبة وعلى تحمل مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم ،(مطر ، ١٩٩٢ : ٥٥).

كما اكدت محمد (١٩٩٤) ان التعلم التعاوني هو " نوع من التعلم الذي ياخذ مكانه في بيئة التعلم حيث يعمل الطلاب فيها سويا في مجموعات صغيرة غير متجانسة تجاه انجاز مهام اكاديمية محددة إذ تعكف المجموعة الصغيرة على التعيين الذي كلفت به الى ان ينجح الاعضاء جميعهم في فهم واتمام العمل ومن ثم يلمس الطلاب ان لكل منهم نصيبا في نجاح بعضهم البعض وعليه يصبحون مسؤولين عن تعلم بعضهم البعض " (محمد ، ١٩٩٤ : ٧٨).

اسباب اهدار فرص الافادة من قوة عمل المجموعات التعاونية في المدارس :

يرى الباحث ان نمط اهدار الفرص للافادة من قوة عمل المجموعات التعاونية في المؤسسات التربوية يعود الى الاسباب الأتية :

١- عدم وضوح العناصر التي تجعل عمل المجموعات التعاونية عملا ناجحا ، فمعظم المربين لا يعرفون الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات العمل التقليدي
٢- عدم ادراك المربين ان العمل المعزول هو نظام غير طبيعي في العالم ، وان الفرد الواحد لا يستطيع ان يبني سكنا له بمفرده .
٣- عدم تحمل المسؤولية في فكرة التطوير لدى مجموعة المتعلمين ، وبالتالي تصل الى عدم تحمل المتعلمين مسؤولية تعليم الطلاب لاقرانهم داخل الصف الدراسي وخارجه .
٤- هيمن على عقول المربين فكرة ان عمل اللجان والمجموعات غير ناجح ، وبالتالي يرددون قولا: اذا اردت ان تعيق موضوعا ما فما عليك الا ان تحيله الى لجنة لدراسته .
٥- الخوف وعدم توافر العزيمة لدى المربين وعدم الرغبة في استخدام المجموعات التعليمية التعاونية ، لان استخدام تلك المجموعات التعاونية يتطلب منهم تطبيق

ما هو معروف عن المجموعات الفاعلة بطريقة منضبطة ، ومثل هذا العمل المنضبط ربما يولد تلك الرهبة لدى المربين والتي توهن عزيمتهم .

الفرق بين التعلم الجماعي والتعلم التعاوني :

ويرى الباحث وجود عدد من الفروق بين التعلم الجماعي التقليدي ، والتعلم التعاوني انظر شكل (١) وكما ياتي :

شكل (١) موازنة بين التعلم الجماعي التقليدي والتعلم التعاوني

التعلم الجماعي التقليدي	التعلم التعاوني
تبنى اهداف التعليم التقليدي بحيث يبدي الطلاب اهتماما بادائهم واداء كل اعضاء المجموعة .	التعلم التعاوني مبنى على المشاركة الايجابية بين اعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية .
في التعلم التقليدي لا يعد الطلاب مسؤولين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن اداء المجموعة عموما .	في التعلم التعاوني تظهر بصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الاعضاء .
اعضاء مجموعة التعلم التقليدية متماثلة في القدرات.	مجموعة التعلم التعاوني يتباين اعضاؤها في القدرات والسمات الشخصية .
في مجموعة التعلم التقليدية ، القائد يتم تعيينه وهو المسؤل عن مجموعته .	في مجموعات التعلم التعاونية يؤدي الاعضاء كلهم ادواراً قيادية .
في التعلم التقليدي يتجه اهتمام الطلاب فقط نحو اكمال المهمة المكلفين بها .	مجموعات التعلم التعاوني تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو الى الحد الاقصى فضلا عن الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الاعضاء .
في التعلم التقليدي فان المهارات الاجتماعية (القيادة ، بناء الثقة ، مهارات الاتصال ، فن حل خلافات وجهات النظر) يفترض وجودها عند الطلاب وهو غالبا غير صحيح .	في مجموعات التعلم التعاوني يتم تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية التي يحتاجون اليها (القيادة ، بناء الثقة ، مهارات الاتصال ، فن حل خلافات وجهات النظر .
في التعلم التقليدي نادرا ما يتدخل المعلم في عمل المجموعات .	في مجموعات التعلم التعاوني نجد المعلم دائما يلاحظ الطلاب ، ويحل المشكلة التي ينشغل بها الطلاب ويقدم لكل مجموعة تعاونية ، تغذية راجعة حول ادائها .
لا يهتم المدرس في تحديد الاجراءات لمجموعات التعلم التقليدية .	في التعلم التعاوني يحدد المعلم للمجموعات الاجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها .

عناصر التعلم التعاوني :

يعتقد البعض ان التعلم التعاوني يسير وسهل التنفيذ ، بل ان كثيرا ممن يعتقدون انهم يستخدمون التعلم التعاوني ، هم في الواقع يفتقدون لجوهره . فهناك فرق جوهري بين وضع الطلاب في مجموعات ليتعلموا ، وبين صياغة موقف تعليمي تعاوني يسهم فيه الطلاب جميعا من خلال مشاركتهم الايجابية . فالتعلم التعاوني لا يعني تكليف الطلاب بتنفيذ مهمة محددة مع اشعارهم بان على اولئك الذين ينتهون أولا ، عليهم مساعدة زملائهم الاقل انجازاً كما انه لا يعني تكليف مجموعة من الطلاب بتنفيذ تقرير ينجزه طالب واحد ، في حين يكتفي بقية الطلاب بوضع اسمائهم على الجهد النهائي (Johnson and Johnson 1984) .

ان التعلم التعاوني ابعد من ان يكون مجرد طلاب متقاربين مكانيا من بعضهم يقتسمون المصادر ويتحاورون ، ويساعد بعضهم البعض . وعلى اهمية كل ذلك في التعلم التعاوني ، فان بناء الدروس على نحو يجعل الطلاب يعملون بالفعل بشكل تعاوني مع بعضهم البعض ، يتطلب ذلك فهما للعناصر التي تجعل العمل التعاوني عملا ناجحا ، ولكي يكون العمل التعاوني عملا ناجحا فانه يجب على المدرسين ان يبنوا بوضوح في كل الدروس ، عناصر العمل التعاوني الاساسية ، كما اشار اليها جونسون واخرون ، وهذه العناصر هي :

١- **المشاركة الايجابية بين الطلاب (الاعتماد المتبادل الايجابي) :**

يجب ان يشعر اعضاء المجموعة جميعهم بارتباطهم حيال نجاح او فشل شركائهم وما لم يشعر الطلاب بانهم في سفينة واحدة ، فاما ان يغرقوا جميعا او ينجوا جميعا ، فلا يمكن ان يوصف الدرس بانه (تعاوني) ، ولكي يكون الموقف التعليمي تعاونيا يجب ان يدرك الطلاب انهم يشاركون ايجابيا زملاءهم في مجموعتهم التعليمية لان المشاركة الايجابية تشجع الطلاب على مراقبة زملائهم في المجموعة ومساعدتهم ليحققوا تقدما تعليميا .

٢-التفاعل المعزز (التفاعل المباشر) :

يقصد بالتفاعل المعزز قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع وتسهيل جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا اهداف المجموعة ، ويشمل ذلك ايضا تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم باقصى كفاءة ممكنة وتقديم تغذية راجعة فيما بينهم .

٣-المسؤولية الفردية والزمرية(احساس الفرد بمسؤوليته تجاه افراد المجموعة)

المجموعة التعاونية يجب ان تكون مسؤولة عن تحقيق اهدافها ، وكل عضو في المجموعة يجب ان يكون مسؤولا عن الاسهام بنصيبه في العمل ، وتظهر المسؤولية الفردية عندما يتم تقييم اداء كل طالب وتعاد النتائج الى المجموعة والفرد من اجل التاكد ممن هو في حاجة الى مساعدة .

٤-المهارات الاجتماعية :

ان وضع طلاب غير ماهرين اجتماعيا ضمن مجموعة تعلم تعاونية ، ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم ، فان ذلك لن يحقق نجاحا يذكر ، فيجب ان يتعلم الطلاب مهارات العمل ضمن المجموعة والمهارات الاجتماعية اللازمة لاقامة مستوى راق من التعاون والحوار ، وان يتم تحفيزهم على استخدامها .

٥- معالجة عمل المجموعة :

تحتاج المجموعات الى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق اهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الاعضاء ، ويستطيع المدرسون ان يبنوا مهارة معالجة عمل المجموعة من خلال ذكر ثلاث تصرفات ايجابية قام بها عضو في المجموعة وساعد في نجاحها ، او الاشارة لسلوك واحد يمكن اضافته لعمل المجموعة غدا لجعل المجموعة اكثر نجاحا .

ويتطلب العمل التعاوني ان يتامل افراد المجموعة فيما اذا كان ما اتخذوه من اجراءات كان مفيدا أو لا ، لان الهدف النهائي هو تطوير فاعلية اسهام الاعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق اهداف المجموعة .(المقبل ،٢٠٠١ : ١-٥)

<u>لماذا يستخدم التعلم التعاوني :</u>

يرى الكثير من المربين ومنهم الباحث ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني يؤدي الى :

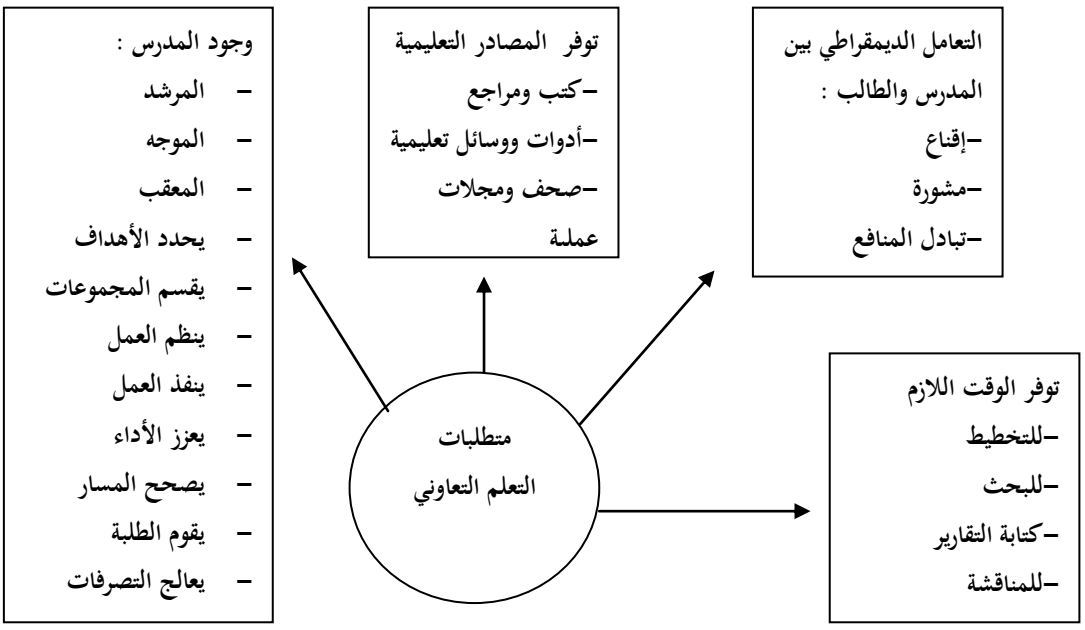
- تحقيق التحصيل والتعليم االمرغوب فيهما .
- يقلل من السلوك المعرقل للتعليم ويزيد من الوقت المصروف على المهمة التعليمية.
- اكساب المتعلمين اتجاهات سليمة ومهارات ايجابية مثل مهارة التفكير الناقد .
- يزيد من مهارات المشاركة ، والمهارات اللازمة للعمل الفعال مع الاخرين وتعزيز الصداقة والتفاهم بين الطلاب .
- يعلم الطلبة الكثير من القيم مثل التعاون ، بناء الثقة بالنفس ، اتخاذ القرارات ، احترام اراء الاخرين ، والالتزام بالادوار .

متطلبات التعلم التعاوني :

يرى الباحث ان من اهم متطلبات التعلم التعاوني هو توفر ديمقراطية المعاملة بين المدرس والطلاب ووجود المدرس المرشد والموجه ، وتوفير المصادر التعليمية المطلوبة لنجاح العمل،وكذلك توفير الوقت الكافي للتخطيط ، واعد الباحث الشكل رقم (٢) ليوضح ذلك .

شكل (٢)

متطلبات التعلم التعاوني



<u>خصائص التعلم التعاوني :</u>

ان من اهم خصائص التعلم التعاوني هي :

–وجود هدف مشترك للمجموعة التعاونية .

–توزيع المهمات على افراد المجموعة التعاونية جميعهم .

–تفاعل افراد المجموعة بعضها مع بعض ،وكل فرد في المجموعة يكون مسؤولا عن نفسه وعن غيره في المجموعة التعاونية فيما يخص انجاز العمل .

–ممارسة مهارات التواصل والعمل التعاوني والتدرب عليها واتقانها .

–اتاحة الفرصة لافراد المجموعة الواحدة لتقويم جودة العمل .

تشكيل المجموعات التعاونية وحجمها وبناء الثقة فيها :

ويرى الباحث ان هناك طرائق عدة لتشكيل المجموعات التعاونية منها :

١- وضع قائمة باسماء الطلبة مرتبة بحسب مستواهم التحصيلي ، ويكتب بجانب كل اسم (عال – متوسط – متدن) ، ثم يوضع الطلبة في المجموعات التعاونية كما يأتي : (عال مع متوسط – متوسط مع متدن – عال مع متدن) .

٢- يطلب من الطالب المتميز اعداد قائمة باسماء ثلاثة زملاء له يفضل العمل معهم .

٣- تكوِّن المجموعة التعاونية بوضع الطلبة ذوي الميول الاجتماعية الاعلى مع الطلبة ذوي الميول الاجتماعية الادنى .

ويتوقف عدد طلبة المجموعة التعاونية على عوامل عدة منها مستوى نضج الطلبة ، حجم الصف ،نوع المدرس ، المهمات الرئيسة والفرعية . وتبدا المجموعات في التعلم التعاوني بطالبين اثنين الى اربعة طلاب ،ثم الى ستة ،وقد اخذ التربويون بين (٤-٦) وفضلوا ان يكون عدد المجموعة التعاونية بشكل زوجي .

وحتى يتم التعاون مع اكبر شريحة من الطلبة مع بعضهم البعض وتزداد الثقة والصداقة والتعاون مع بعضهم البعض ،فمن الافضل تغيير المجموعات التعاونية من حين لاخر .

وتعد الثقة عنصراً اساسياً في اية بيئة ناجحة للتعلم التعاوني ،على ان يقدم المدرس النشاطات اللازمة لبناء تلك الثقة ،فالطلبة الذين يعرف بعضهم بعضا ، وتجمعهم اشياء مشتركة ، يثق بعضهم ببعض بقوة ويعملون معا بشكل افضل .

مراحل التعلم التعاوني :

يتم التعلم التعاوني حسب رأي الباحث بصورة عامة على وفق المراحل الأتية :

المرحلة الاولى – مرحلة التعرف :

في هذه المرحلة يتم تفهم المشكلة او المهمة المطروحة وتحديد معطياتها وما هو المطلوب عمله ازاءها ،والوقت المخصص للعمل التعاوني المشترك لحلها .

المرحلة الثانية – مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي :

يتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الادوار وكيفية التعاون ، وتحديد المسؤولية الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك ،وكيفية الاستجابة لاراء افراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة .

المرحلة الثالثة – الإنتاجية :

يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز العمل المطلوب على وفق الأسس والمعايير المتفق عليها .

المرحلة الرابعة – الإنهاء :

يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير (إن كانت المهمة تتطلب ذلك) ، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعات في جلسة الحوار العام .

المرحلة الخامسة : التقويم :

يقوم المدرس بتشجيع الطلبة على تبادل الإجابات والأوراق وتلخيص النقاط الرئيسة في الدرس لتعزيز التعلم ،وكما يشجع الطلبة على طرح الأسئلة على المدرس ،وفي نهاية الدرس يجب ان يكون الطلبة قادرين على تلخيص ما تعلموه ويقوم المدرس بتقويم أداء الطلبة من خلال الاختبارات او استخدام نموذجي ملاحظة اداء مجموعة الطلبة في التعلم التعاوني واداء المجموعات فيه (نموذج أ ، نموذج ب) .

شكل (٣) نموذج (أ) ملاحظة أداء مجموعة الطلبة في التعلم التعاوني

رقم	التقدير	التعاون مع	الفاعلية	المشاركة	تناوب الأدوار	إنجاز	استخدام	التفاهم	المحافظة على	الالتزام

المجموعة		الأفراد المجموعة		بالأفكار		المهمة	الأدوات		النظام		بالهدوء
١	جيد										
	متوسط										
	ضعيف										
٢	جيد										
	متوسط										
	ضعيف										
٣	جيد										
	متوسط										
	ضعيف										
٤	جيد										
	متوسط										
	ضعيف										
٥	جيد										
	متوسط										
	ضعيف										

نموذج (ب) ملاحظة لأداء المجموعات في التعلم التعاوني

البيان	المجموعة الأولى			المجموعة الثانية			المجموعة الثالثة			المجموعة الرابعة			المجموعة الخامسة		
	جيد	متوسط	ضعيف	جيد	متوسط	ضعيف	جيد	متوسط	ضعيف	جيد	متوسط	ضعيف	جيد	متوسط	ضعيف
دور القائد															
دور المسجل															
المشاركة الفعالة															
التعبير عن الآراء															
إنجاز المهمة															
التفاهم والتفاعل															
تناوب الأدوار															
استخدام الأدوار															
الالتزام بالهدوء															
احترام آراء الآخرين															
التخلي عن الأنانية															

الاسس التي يستند عليها التعلم التعاوني :

يستند التعلم التعاوني الى مجموعة من الاسس يمكن ايضاحها كما ياتي :

١-الأسس التربوية :

-تجمع هذه الاستراتيجية بين النمو الفردي للمتعلم والنمو الاجتماعي مما يؤدي الى تربية متكاملة .

-يتحمل الطالب في هذه الاستراتيجية السلوك الجماعي والتعاوني وضرورته لإنجاز عمله وهذا ما يؤدي الى التخلص من القيم الفردية السلبية التي تقوم على الأنانية والمنافسة والغرور وغيرها .

-يتحمل الطالب مسؤولية إنجاز العمل ، فالسلطة هي من حق الجماعة التي تختار أفرادها واعمالها ونشاطاتها وهذا يؤدي الى التعلم واحترام النظام الذي ينبثق من داخل الجماعة ويتعلم فيه الطالب الانضباط الذاتي .

-يشعر الطالب الذي يعمل داخل المجموعات بأنه يعيش حياته العادية وبهذا فان استراتيجية التعلم التعاوني تساعد الطالب على ان يحب مدرسته ويبذل جهوده مع جماعته بشكل مستمر لإنجاز العمل .

٢- الأسس النفسية :

-تهتم هذه الاستراتيجية بحاجات الطلبة وتحاول إشباعها عن طريق العمل الجماعي وتقوية دافع الانتماء للجماعة .

-تساعد هذه الاستراتيجية على اكشاف ميول الطلبة ، فالمجموعات في الصف الواحد متنوعة ويسمح لكل طالب أن يشترك في مجموعة ما ، كما يسمح له بتغيرها إذا وجد أنها لم تشبع ميله .

-يتعلم الطلبة عن طريق النشاط الذي يقومونه به ، فالتعلم تغيير في السلوك ناجم عن النشاط والخبرة وهذه الاستراتيجية تراعي مبادئ علم النفس التربوي .

٣-الأسس الاجتماعية :

-يمارس الطالب حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة التي يعمل فيها فهو يعمل مع مجموعته وتواجهه مشكلات معينة ، ويتعاون في حلها مع زملائه مما يؤدي به الى الإحساس بضرورة الحياة الاجتماعية بصورة مستمرة وتزداد الرابطة بين الطالب وجماعته .

-تثير الجماعة دوافع النشاط عند أفرادها ، فيشعر الطالب بان عليه ان يساعد في تحقيق أهداف الجماعة مما يدفعه الى بذل جهد اكبر لتنشيط العمل .

-تزول المنافسات الفردية ، فالطالب يتعاون مع مجموعته ليدفعها الى النجاح .

(الوقفي واخرون ، ١٩٧٩ : ١٧٥-١٧٦)

استراتيجيات التعلم التعاوني :

ان تنفيذ التعلم التعاوني يتطلب فهم الانماط المختلفة له ، وقد دلت الدراسات والابحاث ان التعلم التعاوني له استراتيجياته العديدة التي اذا ما تم تطبيقها داخل الصف بشكل منظم ومحدد فانها ستحقق للطلبة تعلما ايجابيا (الشياب ،٢٠٠١-٤٧) .

وتوجد انواع متعددة من استراتيجيات التعلم التعاوني وهي تختلف في التسميات ولكنها تتفق في العناصر والمبادئ الاساسية ومن هذه الاستراتيجيات :

١-استراتيجية فرق التعلم :

طور هذه الاستراتيجية (slavin and others ,1988) في جامعة (جونز هوبكنيز) ، وتقوم هذه الاستراتيجية على تشجيع الاعتماد المتبادل ، وتحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الافراد ، ويعمل الطلبة معا ، عمل مجموعة تعاونية على مهمات تعليمية ذات اهداف مشتركة ، وتعطي لكل مجموعة خطة عمل واحدة ، ويخضع الطلبة فيها الى اختبار فردي وتعطي علامات الاختبار نقاطاً للمجموعة ، فضلا عن علامة فردية لكل طالب ، ولا توجد مكافئات للمجموعات (slavin and others, 1988 : 32-33) .

٢-الاستراتيجية البنيوية :

قام سبنسر كاجان (spenar kagan and others) وجماعته بتطوير هذه الاستراتيجية عام ١٩٩٣م ، وعلى الرغم من انها تشترك في جوانب كثيرة مع الطرائق الاخرى ، الا ان الاستراتيجية البنيوية تؤكد استخدام بنيات معينة صممت لتؤثر في انماط تفاعل الطلبة ، ولقد استهدفت البنيات التي طورها (Kagan) ان تكون بدائل لبنيات الصف الدراسي التقليدي ،مثل التسميع ، إذ يطرح المدرس اسئلة على الصف كله ، ويقدم الطلبة اجابات برفع ايديهم وبالنداء عليهم ، وتقتضي النظم او البنيات التي وصفها (Kagan)ان يعمل الطلبة مستقلين في مجموعات او جماعات اوجماعات صغيرة تحضى بمكافات تعاونية اكثر من المكافئات الفردية،ولبعض النظم او البنيات هدف زيادة اكتساب الطلبة لمحتوى أكاديمي وبعضها الآخر صمم لتدريس المهارات

الاجتماعية والجماعية (جابر ،١٩٩٩ : ٩١) ، (slavin and others ,1988,pp32-33) .

٣- استراتيجية التعلم معا :

طورت هذه الاستراتيجية على يد (johnson and johnson,1975) ،وتؤكد هذه الاستراتيجية مهارات التفاعل اللفظي ،وفيها يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة من (٢-٤) طلاب على تحقيق مهمات معينة ، ويعين لكل طالب دورا معينا مثل القائد ، ... الخ ، وتعطى كل مجموعة خطة العمل المتضمنة ، الاهداف ، والاسئلة ، والانشطة التعليمية ويكافأ المدرس المجموعة عامة ، ويخضع الطلبة فيها الى اختبار فردي ، فضلا عن تقويم المجموعة عامة .

٤- تقسيم الطلبة الى فرق التحصيل (Student Teams Achieve ment Divisons(STAD

طورت هذه الطريقة على يد سلافين (Slavin) وجماعته في جامعة جون هوبكنز وهي ابسط طرائق التعلم التعاوني ، وهي مباشرة واضحة ، يعرض المعلمون المعلومات الاكاديمية الجديدة على الطلبة كل اسبوع مستخدمين العرض الشفوي أو النص ، ويقسم الطلبة في الصف الى فرق التعلم ،يتالف كل فريق من (٤-٥) اعضاء يختلفون في الجنس والتحصيل ، فمنهم مرتفع التحصيل ومنهم متوسط ومنهم منخفض ،ويستخدم اوراق عمل ، او أي ادوات للدرس والمذاكرة لكي يتقنوا المواد الاكاديمية ، ثم يساعد الواحد منهم الاخرين على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي والاختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد منهم الاخر وبالمناقشات في الفريق ، ويجيب الطلبة فرديا على اختبارات قصيرة كل اسبوع او مرتين في الاسبوع تتناول المواد الاكاديمية وتصحح هذه الاختبارات ويعطى لكل فرد درجة تحسن (Improvemunt Score) ويستند تقدير التحسن هذا ليس على تقدير او درجة الطلبة المطلقة ،وانما بدلا من ذلك على درجة تحسنه عن متوسطات الطالب الماضية . وتصدر نشرة في كل اسبوع تحتوي على اعلان عن الفرق التي حصلت على اعلى التقديرات ،والطلبة الذين حققوا اكبر تحسن في الدرجات او الذين حصلوا على تقديرات نهائية على الاختبارات القصيرة ،واحيانا يتم الاعلان عن الفرق جميعها التي تصل الى محك معين . (جابر ، ١٩٩٩ : ٨٨)

٥- تعليم الاقران :

في هذه الاستراتيجية يقوم طالب بتعليم طالب اخر ، مقدما له العون لاكتساب مهارة جديدة ، او لاتقان موضوع معين يعد فيه ضعيفا ، وتستخدم هذه الاستراتيجية لانها تتيح للمدرس مراقبة تقدم طلبة عدة في ان واحد . وكذلك تجعل الطلبة الاكثر قدرة يندمجون في عملهم على نحو نشيط ومنتج ، وتخصص وقتا للمتعلمين الاقل قدرة لاتقان المهارات الاساسية ، غير ان هناك خطرا في تعليم الاقران يتمثل في ان الطلبة المتعلمين قد يكلفون اكثر مما ينبغي بتعليم ذوي المهارات الضعيفة ، ومثل هذا العمل قد لايكون ممتعا او منتجا للمتعلم المعلم (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٣٣٩ –٣٤٠) .

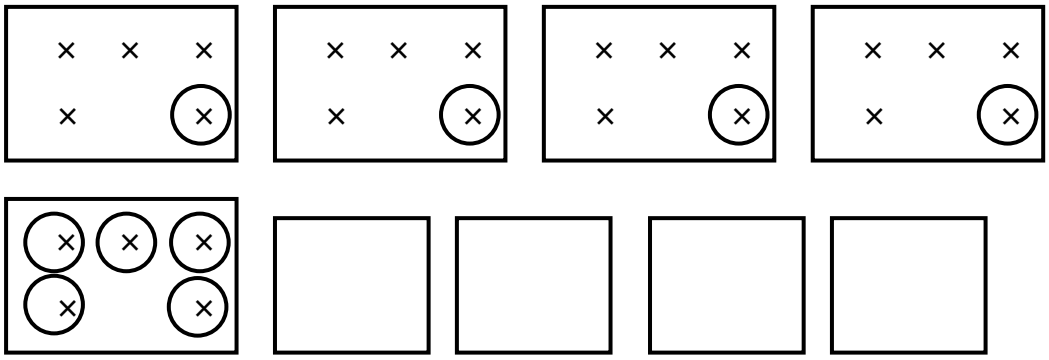
٦-الاستراتيجية التكاملية (طريقة الصور المقطوعة) Jigsaw :

لقد طورت هذه الاستراتيجية واختبرت على يد اليوت ارنسون(Eiliot Arnson) وجماعته في جامعة تكساس ثم تبناها سلافين (Slavin) وجماعته ، ولاستخدام هذه الاستراتيجية تعين الطلبة الى فرق غير متجانسة للدرس والاستذكار ، يتالف كل فريق من (٥-٦) طالب ويكون كل طالب مسؤولا عن تعلم جزء من المادة : وعلى سبيل المثال ، اذا كانت المواد التعليمية عن (التعلم التعاوني) مثلا ، فان طالبا في الفريق يكون مسؤولا عن طريقة فرق التحصيل (STAD) ، واخر عن طريقة الصور المقطوعة (Jigsaw) ، وثالثا عن طريقة البحث الجماعي (Group Investigation) ويحتمل ان يصبح الاقران خبراء في قاعدة بحث تاريخ التعلم التعاوني ، ويلتقي الاعضاء من فرق مختلفة يعالجون الموضوع نفسه (احيانا تسمى مجموعة الخبراء) للاستذكار ويساعد كل منهما الاخر على تعلم الموضوع ، ثم يعود الطلبة الى فريقهم الاصلي (Home team) ويعلمون الاعضاء الاخرين ما تعلموه ، ويوضح الشكل (٤) العلاقة بين فرق الخبراء والفرق الاصلية ، ويتبع عن اجتماعات الفريق الاصلي والمناقشات ان يجيب الطلبة عن اختبارات قصيرة كل بمفرده عن المواد التي تعلموها . وفي هذه الطريقة تستخدم في تقديرات الفريق الاجراءات نفسها التي يتم استخدامها في طريقة فرق التحصيل (STAD) ويتم الاعلان عن الفرق والافراد الذين حصلوا على تقديرات عالية في نشرة الصف الاسبوعية او بطرائق اخرى وتكون مهمة المدرس الاشراف والتوجيه (

جابر ، ١٩٩٩ : ٨٩) ، (الجبري ومصطفى الدين ،١٩٩٨: ٩٣-٩٤) ، (ابراهيم ، ١٩٩٩ :٩٦ –٩٧) .

شكل (٤)

يوضح فرق الصور المقطوعة



٨- **المذاكرة الجماعية (تعليم الجماعات الصغيرة) (Group study) :**

تشير الخبرات الشخصية الى ان الجماعات الصغيرة (٢-٣) من الطلبة غير متجانسين التي تتقابل للمناقشة والمذاكرة في العملية التعليمية كانت اكثر الطرائق كفاية عندما تمكن الطلبة مساعدة بعضهم البعض ، وعندما يتحول التعلم الى عملية تعاونية يستفيد منها كل عضو يصبح اسلوب الجماعات الصغيرة في التعلم اكثر كفاية .

ويتوقف الامر كثيرا على الفرص المتاحة لكل فرد لكي يعرض صعوباته ويصححها دون خفض عضو او رفع اخر ، وتوفر الجماعة فرصا للطلبة المتفوقين لتدعيم تعلمهم عن طريق مساعدة غيرهم على فهم فكرة عن طريق الشرح والتطبيقات .

ويتم اختيار كل مجموعة ممثلا عنها من بين اعضائها ، والهدف منها هو انجاز عمل مشترك تحت اشراف وتوجيه المدرس (بلوم ، ١٩٨٣ : ٨٤) (القاعود ، ١٩٩٠ :١٣٧ –١٣٨) ،(مطر ،١٩٩٢ :٢٠١) ،(سعيد ، ١٩٩٩ :٢٢)

٩- **طريقة اللجان (The Commitlee Method) :**

يمكن ان يتضمن العمل الجماعي التعاوني نشاطا مصاحبا يتمثل في تشكيل لجان مختلفة لدراسة شاملة للجوانب المختلفة للموضوع او المشكلة او الوحدة ، ويجوز قيام

المدرس بتعيين اعضاء هذه اللجان ، ويجوز ان يقترح الطلبة تشكيلها او يتطوع للانضمام الى كل لجنة من يشاء من الطلبة ومهما كانت طريقة تشكيل اللجان فينبغي ان توزع العضوية بحيث تشمل طلبة الصف جميعهم ، كما ينبغي ان يعاد تشكيل اللجان بين حين واخر في اثناء اداء العمل منعا لتكوين تحزبات متعصبة .

ومن المفيد ان يراعى عند تشكيل اللجان مالدى الطلبة من اهتمامات وقدرات وحاجات ، على ان هذا لايعني الحرص على ان يكون اعضاء اللجان دائما من نوع واحد ، فالعمل الذي يقوم به الفرد وهو عضو في جماعة مختلفة عنه ، يمكن ان يكون مصدر خبرة تعليمية قيمة له ،وبعد تشكيل اللجنة يعمد الاعضاء الى توضيح العمل المطلوب منها ووضع خطتهم في العمل على اساس تعاوني ، مع مراعاة ان يكون توزيع الواجبات على اعضاء اللجنة توزيعا متكافئا (ريحان ، ١٩٧١ : ٢٢١) .

١٠- طريقة البحث الجماعي (Group Investigation GI) :

لقد صممت كثير من الملامح الاساسية لهذه الطريقة على يد شلين (Shelen) ولقد نقحت هذه الطريقة على يد شاران (Sharan) وجماعته ، ولعل هذه طرائق هي اكثر طرق التعلم التعاوني تعقيدا واكثرها صعوبة من حيث التطبيق وفي مقابل اندماج الطلبة في طريقة فرق التحصيل STAD وطريقة الصور المقطوعة في تخطيط موضوعات الدراسة وكيفية بحثها ، فان طريقة البحث الجماعي تتطلب معايير صفية اكثر تقدما وبنيات اكثر تعقيدا من الطرائق التي تتمركز حول المدرس ، وهي تتطلب تدريس الطلاب مهارات اتصال جيدة ومهارات تفاعل جماعي (Group process skills) ، والمدرسون الذين يستخدمون طريقة البحث الجماعي (GI) يقسمون فصولهم عادة الى جماعات غير متجانسة تتالف كل منها (٥-٦) اعضاء ، وفي بعض الحالات ، قد تتكون الجماعات على اساس الصداقة او الاهتمام بموضوع معين ، ويختار الطلبة موضوعات للدرس والمذاكرة ، ويتابعون الافكار الكبيرة او الموضوعات الفرعية ببحث متعمق ثم يعدون تقريرا ويعرضونه على الصف كله .

اما الخطوات التي تتبعها هذه الاستراتيجية فقد وصفها شاران (Sharan) بست خطوات هي :

أ- اختيار الموضوع .

ب- التخطيط التعاوني .

جـ- التنفيذ .

د- التحليل والتاليف او التركيب .

هـ- عرض الناتج النهائي .

و- التقويم . (جابر ، ١٩٩٩ :٩٠ -٩١)

١١- استراتيجية تعليم المجموعات الكبيرة :

يتم في هذه الاستراتيجية تشكيل مجموعة تعليمية غير متجانسة من ناحية القدرات والخلفية العلمية ، ولكل طالب دور خاص به ويشترك الجميع للوصول الى حل ،ويكون الهدف المشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها ، ويكون دور المدرس ضبط المجموعات واعانة الطالب وقت الحاجة ومُزوداً بالتغذية الراجعة وقت الضرورة ، وراصدا لعملية المشاركة الجماعية (عباينة ، ١٩٩٥ :٤٦)،(سعيد ، ١٩٩٩ : ٢٤)،(الشباب ، ٢٠٠١ :٣١) .

وهناك تصنيف اخر لمجاميع التعلم التعاوني حسب المدة الزمنية منها :

أ. المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية :

ان المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية هي مجموعات قد تدوم من حصة صفية واحدة الى عدة اسابيع ، ويعمل الطلبة فيها معا للتاكد من انهم وزملاءهم في المجموعة قد اتموا بنجاح المهمة التعلمية التي اسندت اليهم ، وان أي مهمة تعلمية في أي مادة دراسية لاي منهاج يمكن ان تبنى بشكل تعاوني ،كما ان اية متطلبات لاي مهمة يمكن

ان تعاد صياغتها لتتلاءم مع المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية . (جونسون ، وهولبك ، ١٩٩٥ : ١-٩)

ب- المجموعات التعلمية التعاونية غير الرسمية :

ان المجموعات التعلمية التعاونية غير الرسمية ، هي مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بضع دقائق الى حصة صفية واحدة ، ويستخدم هذا النوع من المجموعات اثناء التعليم المباشر الذي يشمل انشطة مثل محاضرة ، وتقديم عرض ، او عرض شريط فديو بهدف توجيه انتباه الطلبة الى المادة التي سيتم تعلمها وتهيئة الطلبة نفسيا على نحو يساعد على التعلم ،والمساعدة في وضع توقعات بشان ما سيتم دراسته في الحصة ،والتاكد من معالجة الطلبة للمادة فكريا وتقديم غلق للحصة . (جونسون ، وجونسون ، وهوليك ، ١٩٩٥) .

جـ. المجموعات التعلمية التعاونية الاساسية :

ان المجموعات التعلمية التعاونية الاساسية هي مجموعات طويلة الاجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة ، وغرضها الرئيس هو ان يقوم اعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع التي يحتاجون اليها لاحراز النجاح الاكاديمي .

ان المجموعات التعاونية الاساسية تزود الطالب بالعلاقات الملتزمة والدائمة وطويلة الاجل والتي تدوم سنة على الاقل وربما تدوم حتى يتخرج اعضاء المجموعة جميعهم . (جونسون ، وجونسون ، وهونيك ، ١٩٩٥ : ١-١٠)

توزيع الادوار بين المدرس والطالب في التعلم التعاوني :

١- دور المدرس في التعلم التعاوني :

ان دور المدرس في التعلم التعاوني هو دور الموجه لا دور الملقن ،وعلى المدرس ان يتخذ القرار بتحديد الاهداف التعلمية وتشكيل المجموعات التعلمية ، كما ان عليه شرح المفاهيم الاستراتيجية الاساسية ، ومن ثم تفقد عمل المجموعات التعاونية وتعليم الطلبة

مهارات العمل في المجموعات الصغيرة ، وعليه ايضا تقييم تعلم طلبة المجموعة باستخدام اسلوب تقييم محكي المرجع ، ويمكن تحديد ادوار المدرس كما يرى الباحث بما ياتي :

اولا : دور المدرس قبل الدرس :

١- اعداد وتجهيز الادوات والخامات اللازمة للدرس .
٢- اعداد بيئة التعلم او الغرفة الصفية .
٣- تحديد الاهداف التعليمية المطلوبة لكل درس بوضوح شديد بهدف التعرف على السلوك الذي ينبغي على كل طالب في المجموعة التعاونية ان يكون قادرا على ادائه في نهاية الدرس .
٤- تحديد حجم مجموعات العمل والعدد الذي ارتضاه الباحث في دراسته الحالية للمجموعة التعاونية هو (٤-٦) طلاب ، فهذا يضيف فرصا اكبر للتفاعل والتعاون والقيام بالانشطة المختلفة .
٥- تحديد الادوار لافراد المجموعة ، فالمدرس يحدد دورا لكل فرد في المجموعة التعاونية ، على ان يتناول الافراد تلك الادوار من درس لاخر ، من خلال الدرس الواحد ، ومن هذه الادوار قائد المجموعة –المستوضح –مقرر المجموعة – المشجع –الناقد .
٦- ترتيب الفصل وتنظيم جلوس المجموعات .
٧- تحديد وتوصيف العمل المطلوب .
٨- تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب التركيز عليه .
٩- اعداد بطاقة ملاحظة او اية اداة اخرى تمكن المدرس من مراقبة اداء الطلبة على مشاركتهم ومدى تفوقهم .
١٠- تزويد الطلبة بمشكلات او مواقف .
١١- مساعدة الطلبة على تحديد المشكلة .

ثانيا : دور المدرس في اثناء الدرس :

١- مراقبة الحوار ومراقبة المناقشة التي تدور بين افراد كل المجموعة ومدى قيامهم بادوراهم .
٢- تجمع البيانات عن اداء الطلبة في مجموعة ، اما بالملاحظة او بتدوين بعض الملاحظات عن المجموعة .
٣- إمداد الطلبة بتغذية راجعة عن سلوكهم اثناء العمل وقد يكون ذلك عن طريق لفظي او غير لفظي .
٤- متابعة سير افراد المجموعة .
٥- متابعة اسهامات افراد ضمن الجماعة .
٦- حث الطلبة على التقدم وفق خطوات محددة تتعلق بحل المشكلة .
٧- مساعدة الطلبة على تغيير النشاطات وتنوعها وتقديمها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم .
٨- يتدخل المدرس اثناء الدرس في المواقف التي يكون تدخله فيها ضروريا وهي :

- الحالات التي يسيطر فيها افراد قلائل على الجماعة .
- الحالات التي ينعزل فيها بعض الافراد عن المشاركة .
- الحالات التي تعجز فيها المجموعة تماما عن التقدم .
- الحالات التي تخلق فيها الجماعة موقفا فوضويا أو خارجاً عن المألوف .
- الحالات التي يتضح فيها قصور المجموعة فيها عن امتلاك المتطلبات المسبقة لانجاز المهمة موضع الدراسة .

ثالثا – دور المدرس بعد الدرس :

بعد انتهاء المجموعة من المهمة والعمل الذي كلفوا به تتاح له فرصة مناقشة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض ،ويكون للدروس التي يستخدم فيها التعلم التعاوني خاتمتان .

أ. الخاتمة الاولى تركز على اهداف المادة التعليمية اتي يدرسها الطلبة .

ب. الخاتمة الثانية تركز على المهارات الاجتماعية التي تعلموها في الموقف ، ومن المفضل ان يقوم الطلبة انفسهم بهذا العمل وليس المدرس .

وفي النهاية يعلق المدرس بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عن ما لاحظه على المجموعات اثناء عملها وما يقترحه للمستقبل . ويستطيع المدرس تهيئة المناخ ليتحقق هذا الاعتماد المتبادل بين افراد المجموعات عن طريق :

١-المشاركة في المكافاة ، فاما ان يكافا الكل او لا يكافئ احدا .

٢-مشاركة كل افراد المجموعة في الموارد المتاحة .

٣-تحقيق وحدة الهدف لجميع افراد المجموعة ، أي يحدد هدف كل فرد يرغب ان يتحقق .

٤-تذليل العقبات التي تواجه التنفيذ وصولا الى اعلى درجة من الفاعلية .

٥-تدريب الطلبة وتوجيههم نحو عناصر التعاون الاساسية وعدم الاكتفاء بتوزيعهم في مجموعات شكلية .

٦- يختار بعض الطرائق لاستخدام الدرجات وسيلة للتقويم داخل موقف التعلم التعاوني وغالبا ما يحصل كل عضو مجموعة على درجة تعادل متوسط درجات مجموعته والذي يتم احتسابه بقسمة مجموع درجات افراد المجموعة على عدد افرادها .

الصفات التي يجب ان يتحلى بها المدرس في التعلم التعاوني :

١-**التفوق الجسماني** : يعد هذا التفوق لدى المدرس شيئا اساسيا ومهما ، وتاريخ التدريس يدل على تدخل التفوق الجسماني ، الذي كان باستمرار اسلوبا اساسيا في الضبط ، وفي بداية القرن التاسع عشر الميلادي كانت المدارس عراكا بين المديرين والطلبة من اجل اظهار من ستكون له السلطة ، وقلت اهمية هذا الاسلوب في المدارس الحديثة ، وان كانت الاساس في الضبط لدى بعض المدرسين .

٢- **السلطة الرسمية** : تقيد القوانين والانظمة والتعليمات الحكومية نظام التعليم ، وهذا التقييد اكسب المدرس ما يسمى بالسلطة ،والتي تستخدم بصورة واسعة واساس في الضبط

والارشاد في وضع حد للطالب والمدرس ، من خلال فرض عقوبات رسمية عند تجاوزهما الحدود ، وتمثل الواجبات الرسمية وتنظيم الفصل الدراسي والجداول الرسمية ،واختيار الكتب وعمليات التدريس جزءا من سلطة المدرس .

٣-**السلطة العاطفية** : وهي التي تشير الى العلاقة الشخصية بين المدرس وطلبته ، والتي تتسم بالايجابية وتدفق العاطفة ،وتشجع على التعرف على الحالة النفسية له ، فيقبل الطالب على تقليد المدرس واتباع ارشاداته ،ويصبح المدرس مثالا ابويا محبوبا ، ومثل هذا النوع من السلطة قوي جدا في الصفوف الدراسية الاولى وتقل درجته مع ازدياد نضوج المتعلم .

٤-**الحالة النفسية** : وهي ارقى من العلاقة العاطفية وان كانت تقترب منها فالمدرس المتعمق في فهم الطلبة ودوافعهم ومشاكلهم ،لديه سلطة تجريبية عظيمة ، ومثل هذه الحكمة تستخدم لمساعدة المتعلمين على النمو باحسن مالديهم من قدرات .

٥-**تفوق المعرفة** : عندما يكون المدرس قويا بمعلومات فانه يمنح نفسه سلطة عظيمة ، فيصبح خبيراً في مجال عمله الذي يبحث عنه للحصول على اجابات دقيقة ، فيصبح محترما بينهم ويملك السيطرة عليهم ، والمدرس الذي لا يعلم ويخطئ في تقديم المعلومات ، يفقد الاحترام ويواجه مشاكل ، ولهذا لا ينبغي ان يعرف كل شيء ، بل ان تكون من ابرز صفاته الجهد والرضا بالبحث عن الجواب الصحيح .

٦-**التفوق في العمليات الفكرية** : ان الرغبة في البحث عن الاجابة يؤدي الى النوع السادس من السلطة ، وهو التفوق في العمليات الفكرية الذي يتميز بما فيه من قدرة على التحليل والتركيب ، وادراك العلاقات ، وتنظيم تسلسل الافكار ، والقدرة على مواجهة المشكلات يوفر له نوعين من السلطة الاضافية في تفاعله مع الطلبة .

٧-**المهارة في العملية التربوية** : ان الخبرة في طرائق التدريس من اهم السلطات البارزة التي يمتلكها المدرس في التعبير عن قدرته المعرفية ، والمدرس الذي يسيطر على مهارات التدريس بدرجة عالية له كل السلطة داخل الفصل ، اخذين بعين الاعتبار مدى التباين بين المدرس الذي لا يشكو ابدا من النظام ، والمدرس الذي يفقد التحكم دائما ولا يقوى على ادارة فصله ، والسلطة تفاعل بين المدرس والطلبة ، وهو تفاعل يستدعى

انماطا متعددة من السلطة في ان واحد وبنسب مختلفة تعتمد في مجموعها على المدرس والطالب والموقف ،ومن هذا المنطلق فان التطبيق يعتمد على مدى كفاءة انواع خاصة انواع خاصة من السلطة في مواقف محددة .

٢-دور الطالب في التعلم التعاوني :

عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، يسند لكل عضو في المجموعة التعاونية ، دوراً محدداً ، وهذا الادوار توزع ليكمل بعضها بعضا . ومن الافضل ان يقوم المدرس بتوزيع الادوار على الطلبة (Learning Group) بدلا من ترك الامر للطلبة انفسهم . (Social Group) وهذه الادوار هي :

أ- **القيادي** (Leader) : ودوره يتمثل بشرح المهمة وقيادة الحوار والتاكد من مشاركة الجميع .

ب- **المسجل** (Recorder) : ويقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل اليه المجموعة التعاونية من نتائج ونسخ من التقرير النهائي .

جـ- **الباحث** (Researcher) :ويتلخص دوره في تجهيز كل المصادر والمواد التي تحتاج اليها المجموعة التعاونية .

ويمكن حصر وتحديد الادوار الاخرى التي يؤديها طالب المجموعة التعاونية عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وكما ياتي :

١- مشاركته للاخرين في الافكار والمشاعر على ان يكون لديه القدرة على تقبل افكار الاخرين ومشاعرهم .

٢- تعبيره عن الفكرة بوضوح وبفعالية بحيث يفهمها الاخرون بسهولة .

٣- توجيه الاخرين نحو انجاز المهمات مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والايجابية بين الافراد .

٤- حل الخلافات بين الافراد وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم او تعارض بين ارائهم .

٥- تقديره للمساهمة مع الاخرين في العمل والتخلي عن الانانية والتحيز .

٦- تنشيطه للخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة .

٧- جمعه للمعلومات والبيانات وتنظيمها .

٨- تنظيمه للخبرات وتحديدها وقيامه بصياغتها .

المميزات العامة لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني :

يمكن تحديد عدد من الفوائد كما يرى الباحث التي ثبت تجريبيا تحققها عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وهذه الفوائد هي :

١- تحسين قدرات التفكير عند الطلبة .

٢- ارتفاع معدلات تحصيل الطلبة ، وكذلك زيادة القدرة على التذكر .

٣- نمو علاقات ايجابية بين الطلبة .

٤- زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم .

٥- تحسن اتجاهات الطلبة نحو المنهج ، التعلم ، والمدرسة .

٦- نمو مهارات التعاون بين الطلبة .

٧- تكوين مواقف افضل تجاه المدرسين .

٨- تكوين مواقف افضل تجاه المدرسة .

٩- زيادة ثقة الطالب بذاته ونفسه .

١٠- انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلبة .

١١- زيادة السلوكيات التي تركز على العمل .

١٢- زيادة التوافق النفسي الايجابي .

١٣- يقلل من القلق والتوتر عند بعض الطلبة .

١٤- قد يتعلم الطالب من زميله افضل من أي مصدر تعلم اخر .

١٥- يخفف من انطوائية بعض الطلبة خاصة في نهاية المرحلة المتوسطة وبداية المرحلة الاعدادية .

١٦- ينمي المهارات الاجتماعية مثل التعاون ، والتنظيم ، تحمل المسؤولية ، المشاركة .

١٧- ينمي ويعزز التفاعل الايجابي بين الطلبة ،مما يساهم في نمو القدرات الابداعية لديهم .

١٨- يؤدي الى تحسين المهارات اللغوية والقدرة على التعبير .

١٩- يحقق ارتفاعاً مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه .

٢٠- ينمي القدرة على حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرارات .

٢١- يساعد على فهم واتقان المفاهيم والاسس العامة .

٢٢- يؤدي الى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة .

٢٣- ينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه الطلبة في مواقف جديدة .

٢٤- انماء التقدير والتعاون والعلاقات الشخصية بين الافراد .

٢٥- يؤدي الى تزايد حب المادة الدراسية والمدرس الذي يدرسها .

٢٦- يؤدي الى تناقص التعصب للرأي والذاتية ، وتقبل الاختلاف بين الافراد .

المعايير العامة لقياس كفاية استراتيجية التعلم التعاوني :

- ان تُنظم المجموعات بصيغ تمكن افرادها من رؤية بعضهم وجها لوجه .
- ان يتراوح عدد افراد المجموعة (٤-٦) لانه ان قل عن ذلك ، فسيقلل من وجود اراء متعددة وكافية للنقاش ، وان زاد العدد عن ذلك فسيمنع توفير فرص كافية لاعضاء المجموعة للتفاعل وتبادل الاراء .
- ان يكون الدرس قابلاً للنقاش والتطبيق العملي .
- ان يراعى في تنظيم المجموعة تنوع قدرات افرادها .
- ان يستخدم اسلوب المباراة الصفية عندما يراد ترجيح معرفة او خبرة احدى المجموعات على الاخرى .
- عمل اختبار قبلي واختبار بعدي للوقوف على مدى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني ومدى تاثيرها على الطلبة .

محددات ومعوقات استراتيجية التعلم التعاوني :

يرى الباحث ان هناك العديد من المعوقات التي تعترض عملية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني منها :

١-ضيق مساحة الصفوف مع كثرة اعداد الطلبة في الصف الواحد (المقبل ، ٢٠٠٠) ، يضاف الى ذلك نوع اثاث الفصل الدراسي من الكراسي والطاولات (او الرحلات) .

٢- عدم حصول المدرسين على التدريب الكافي لاستخدام التعلم التعاوني إذ يفضل (جونسون ، وهوليك ، ١٩٩٥ : ١-١٥) مدة ثلاث سنوات لتدريب المدرس على كيفية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني .

٣- يرى البعض ان هذا التعلم لايهتم بذاتية المتعلم ومن ثم يذوب المتعلم في الجماعة التعاونية .

٤- قد يولِّد عند بعض الطلبة نوعا من الاتكالية على زملائهم في المناقشة والاجابة والرد عنهم .

٥- الجماعات غير المستجيبة قد يتميز اعضاؤها بالعدوانية والاكثر من ذلك انهم قد يتميزون بالسلبية وتثبيط الهمم ، وايضا المجموعة الهادئة غير المستجيبة يمكن ان تكون اكثر احباطا للتعلم .

٦- عدم استجابة بعض افراد المجموعة التعاونية بالشكل المطلوب .

٧- امكانية فرض احد افراد المجموعة رأيه او ارادته على بقية الافراد .

٨- قد تتفوق على التعلم التعاوني ، اساليب تدريس اخرى، في زيادة التحصيل لدى المتعلمين

٩- اسلوب عرض الكتاب المدرسي ،لابد ان يعرض بطريقة تساعد على التعلم التعاوني من خلال الاسئلة والتدريبات .

١٠- المجموعة غير المثمرة قد تفشل في الحصول على أي نتائج لاسباب تختلف عن العدوانية والسلبية ، والمجموعات غير المثمرة قد تنجز القليل لانها غير قادرة على متابعة الموضوع او لا تعير المدرس انتباها اثناء شرح المهمة .

١١- المجاملات والصراعات داخل المجموعة تنقسم على قسمين متعارضين يحاول كل منهما ان يفرض ارادته على الاخر .

ثانيا – استراتيجية التقارير القصيرة (The shorts Reports)

يرى الخبراء ان الكلام والكتابة حالتان للتعبير اللغوي ، الا انهما منفصلان فالكلام هو وضع الافكار في اصوات او تحويل الافكار الى اصوات مسموعة ، اما الكتابة فهي رسم الافكار على الورق من خلال تحويل الافكار الى لغة مكتوبة .

وتعد الكتابة ذات طبيعة اكثر تعقيدا من حيث البناء والتركيب ، من الكلام او اللغة المسموعة الا انها اكثر وضوحا من الكلام ، ونقصد بالكلام هنا ، التعبير الشفوي عن الافكار او القدرة على النطق والتحدث ، واذا سلمنا ان مهارة التحدث منفصلة عن مهارة الكتابة ، فانه من المعقول ان لايكون الشخص الماهر في الكتابة ، ماهراً بالضرورة في الكلام او التحدث ، والعكس صحيح (الحارثي ، ١٩٩٩ : ٣-٢١٠) .

ان القدرة اللغوية ، هي القدرة على الفهم والقدرة على التعبير ، فالقدرة على الفهم هي فهم ما نسمع وفهم ما نقرا . اما القدرة على التعبير فهي تشمل التعبير الشفوي والتعبير الكتابي ، والاخير هو السائد في حياة الطالبة ، ومن هنا يستمد اهميته الخاصة .

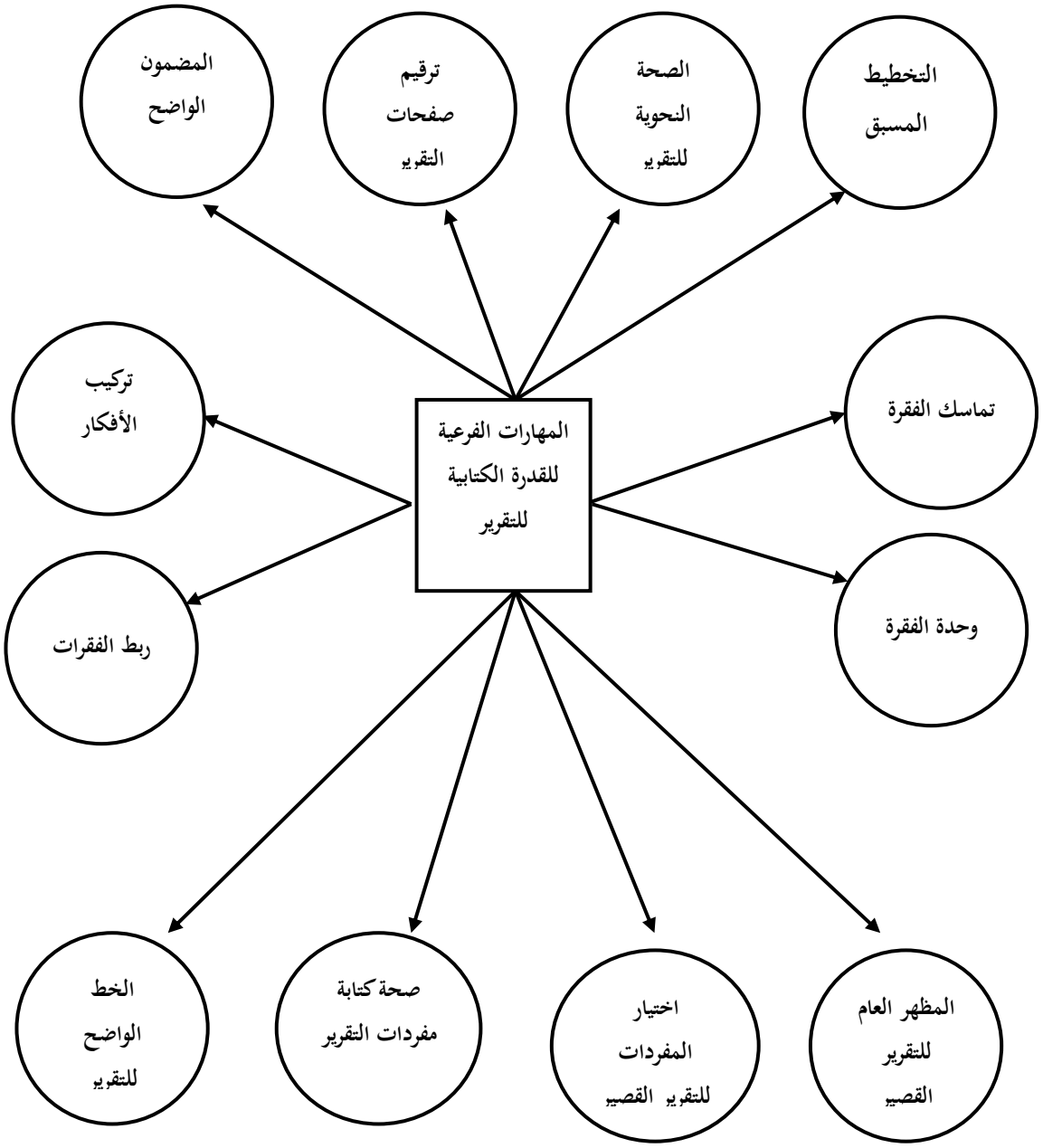
وبما ان الكتابة احدى وسائل التعبير الرئيسة ، فلابد ان تتقن الطالبة هذه الوسيلة لتنقل افكارها الى الاخرين بوضوح وكفاءة وفاعلية .

ان القدرة الكتابية هي مهارة مركبة من عدة مهارات فرعية واساسية ، ينبغي على الطالبات جميعهنَّ ، التدرب على اتقانها واكتسابها لانها تؤدي اثرا مهما في كتابة التقارير القصيرة الفاعلة في مختلف الموضوعات الجغرافية ، ومن هذه المهارات ان تكون الكتابة ذات مضمون سليم وواضح ومحدد وان تكون مرتبة وتعرض بترتيب معين متسلسل ، وفقراتها موحدة تعبر عن افكار محددة ورئيسة ، لتصبح ذات معنى مستقل ومترابط ، وجملها متماسكة ، ومفرداتها صحيحة ومناسبة ومعبرة ، تعكس فعالية الكتابة وينبغي ان تكون صحيحة المفردات وخالية من الأخطاء الإملائية ، وتمتاز بصحة تراكيبها اللغوية وترقيم صفحاتها وتثبيت النقط والفواصل وعلامات الاستفهام اللازمة.

ويرى الباحث انه ينبغي ان تمتاز القدرة الكتابية بالخط الواضح والجميل ، لان التقرير القصير مضمون مرتب في فقرات متحدة متماسكة ، ذات جمل سليمة نحويا تضم مفردات صائبة في الاختيار . واعد الباحث الشكل (٥) ليمثل المهارات الفرعية للقدرة الكتابية .

شكل (٥)

المهارات الفرعية للقدرة الكتابية للتقارير



ان الكتابة هي عملية تفكير معقدة ، وان من الصعوبات الكبرى التي تواجه تعليم الكتابة هي الضعف في مهارات التحويل والتكييف والتعديل ، أي مهارات بث الافكار

في عملية الكتابة او تركيب الافكار وتسلسلها وتكييفها لتلائم الموقف الجديد او تحويلها الى موقف وسلوك . (الحارثي ، ١٩٩٩: ٢١١)

فالكتابة هي تجسيد لعملية التفكير التي يتم فيها التفاعل بين الطالبة من جهة والموضوع الذي تريد الكتابة فيه ، وبين الوسيلة التي ستحمل هذا الموضوع سواء كانت هذه الوسيلة مقالة ام تقريرا قصيرا ، والتركيب اللغوي والادراك والتخطيط والاخراج الجيد للتقرير القصير من ناحية اخرى. وان من الأنشطة التي تساعد الطالبات في تنمية مهاراتهن الفكرية وتحسين قدراتهن على الكتابة هي :

- النشاطات القبلية : مثل التفكير في موضوع الكتابة ومناقشته مع الاخرين وجمع الملاحظات والمشاركة في جلسات العصف الفكري ، وعمل التصنيفات ووضع خطة للكتابة .
- النشاطات في اثناء الكتابة : مثل تهيئة موضوعات الكتابة ، وتوسيع الافكار ، ومراجعتها .
- النشاطات البعدية : مثل طلب ابداء الراي من الاخرين ولاسيما الخبراء والمتخصصون والمشاورات مع المدرسين .

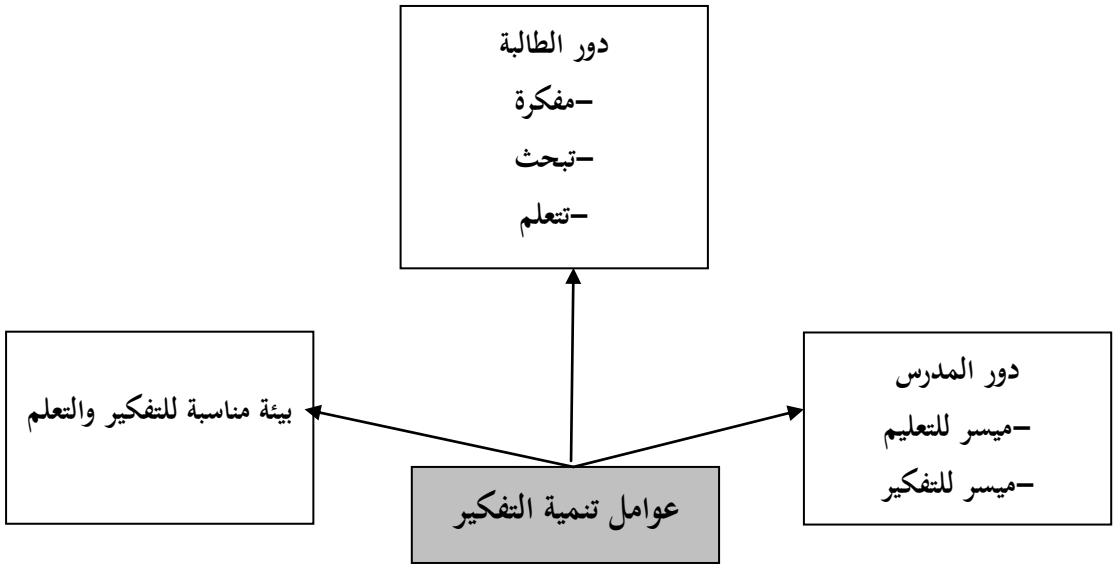
وان الرغبة في الكتابة هي الشرط الضروري للطالبة الناجحة ، ولكن هذا الشرط غير كافٍ فهناك عوامل مؤثرة في نجاحها ، منها طبيعة الموضوع المراد الكتابة فيه ونوعية الكتابة وغرضها ونوعية الطالبات . كما ان من العوامل التي تؤدي دورا حاسما في تنمية التفكير لدى الطالبات هي :

- الطالبة والدور الذي تراه لنفسها وفكرتها عن قدراتها وامكاناتها .
- المدرس والطرائق والاساليب التدريسية التي يستعملها في التدريس .
- البيئة التي تجري فيها عملية التعلم والتعليم .

ولذا يرى الباحث ان الطالبة التي تؤدي دور المفكر المتعلم والمدرس الذي يؤدي دور المسهل والميسر للتعلم والتفكير في ان واحد ، والبيئة المناسبة لعمليات التعلم والمثيرة للتفكير سنرى ان تنمية التفكير لدى الطالبات تصبح امرا واقعا ، كما في الشكل (٦) الذي اعد من قبل الباحث .

شكل (٦)

العوامل التي تنمي التفكير



ان التفاعل مع الاشياء والاحداث والاشخاص يشكل احدى قواعد التفكير المهمة ، لذلك فان من واجبات المدرسة المهمة ، تهيئة الظروف الملائمة للطالبات لكي يتعلمن من خبراتهن ويستعملن عقولهن في التفاعل مع الانشطة والخبرات التي تعرض لهن في مواقف تستدعي التفكير . وبهذا الصدد يقول جون ديوي " اننا اذا قدمنا للاطفال الافكار والتعابير جاهزة ، اعقنا نموهم وكبتنا افكارهم الشخصية ، ونحن يجب ان نساعدهم على تعلمها وواجبنا ان نجعل عقولهم خصبة " . (اللقاني وابو سنينه ، ١٩٩٩ : ١٢٨)

لذلك فان ممارسة كتابة التقارير القصيرة نشاط من الانشطة الفكرية التي تمارسها الطالبات احيانا ، تؤدي الى زيادة معلوماتهن عن المادة الدراسية واكسابهن مهارات متعددة تساعدهنَّ في تعرف كفاياتهنَّ المتنامية وتشعرهن باحترامهن لانفسهن وتقديرهن لانجازاتهن ، وتنمي مهارات التعاون والعمل بروح الفريق الواحد واحترام اراء الاخرين ، وتساعدهن في تنمية ثقتهن بانفسهن واحساسهن باستقلاليتهن وتنمية شعورهن بالمسؤولية بالاعداد للحياة الواقعية ، التي يجب ان يكونَنَّ فيها متعلمات مستقلات فاعلات قادرات على التعلم الذاتي ، وعلى تنظيم شؤونهنَّ الحياتية الخاصة ، وان

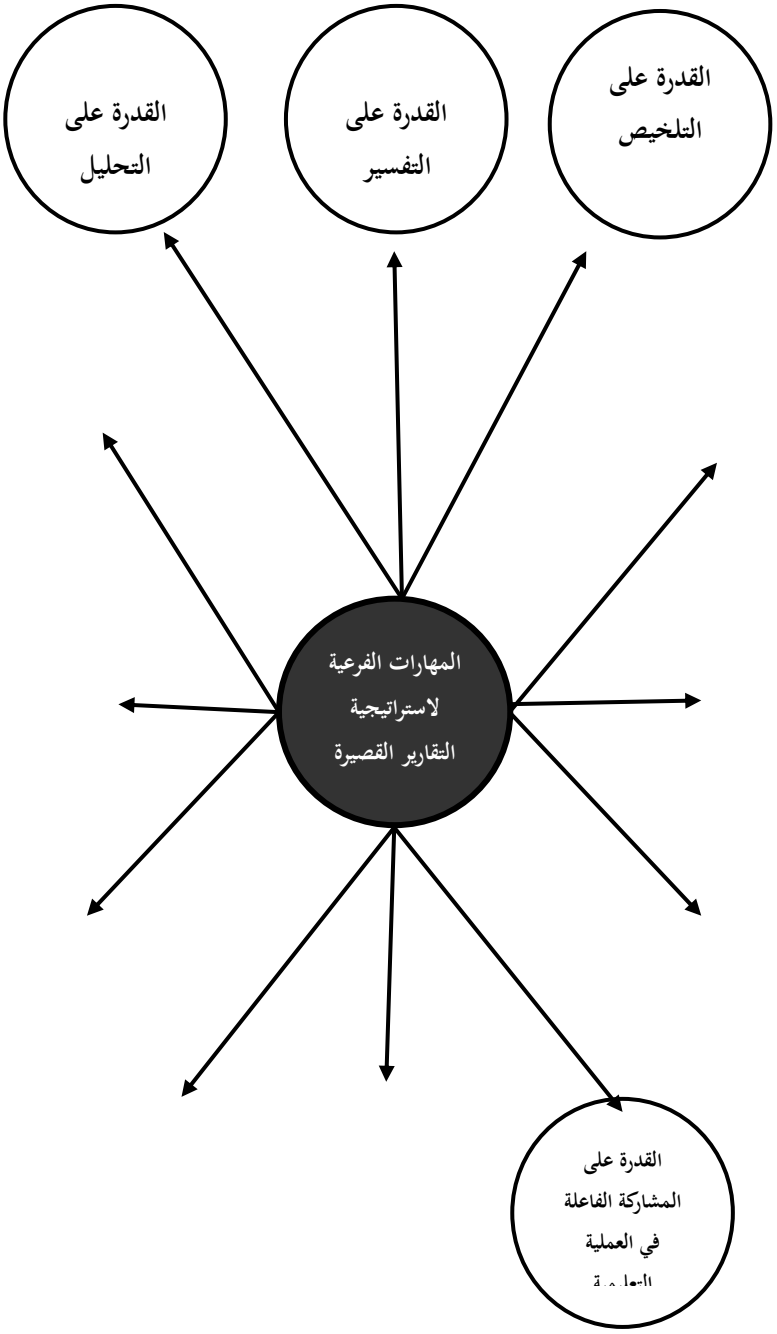
يكونَنُ افراداً منتجات في المجتمع متعاونات ، او مبادئات ، ويتمتعنَ بالقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة وبالقدرة على الابتكار والابداع والتفكير في الخيارات المتعددة.

ان ما يزيد من القراءات الخارجية التي تزود الطالبات بالافكار والمعاني الجديدة وتنمي قدرتهن على الفهم والنقد والتحليل والتفسير ، هو استخدام التقارير القصيرة فهي خير وسيلة لتنمية التفكير لديهن وتدريبهن على استخدام المصادر والمراجع والتعامل معها ، واعتمادهن على انفسهن ٠في البحث والتقصي عن الحقائق والمعلومات بشكل يسير وكذلك فان استخدام استراتيجية التقارير القصيرة في التدريس تساعد الطالبات في تشكيل شخصياتهن وطبعها بالطابع المرغوب فيه .

وان استخدام استراتيجية التقارير القصيرة استراتيجية تدريسية حديثة في المواد الاجتماعية ولاسيما مادة الجغرافية ، تنمي القدرة على الابداع من خلال تنمية المهارات في حل المشكلة لان كتابة موضوع التقرير القصير هي مشكلة تحاول الطالبة الوصول الى حل لها وتنمي لديها مهارات القدرة على التلخيص والتحليل والتخطيط ، وهذا يتاتى من خلال مشاركتها الفاعلة في العملية التعليمية ، اذ ان كتابة التقارير القصيرة تتيح مثل هذه المشاركة (الكعبي ، ٢٠٠٠: ٣٨) . ويوضح (الشكل ٧) بعض المهارات الفرعية التي تكتسبها الطالبات من خلال ممارسة كتابة التقارير القصيرة الذي اعد من قبل الباحث .

شكل (٧)

المهارات الفرعية لاستراتيجية التقارير القصيرة


القدرة على التحليل
القدرة على التفسير
القدرة على التلخيص
المهارات الفرعية لاستراتيجية التقارير القصيرة
القدرة على المشاركة الفاعلة في العملية

العوامل المؤثرة في كتابة التقارير القصيرة :

من خلال المقابلات التي اجراها الباحث مع عدد من المدرسين الذين جربوا استراتيجية التقارير القصيرة تبين له انها تحقق مزايا لم تتوافر في اساليب وطرائق التدريس الاخرى ، وان بعضا من آرائهم يشير الى وجود الصعوبات التي تواجه التدريس في هذه الاستراتيجية ، لم تكن موجودة في اسلوب التدريس التقليدي ، الا ان هناك ما بين المزايا والصعوبات ، عوامل تؤثر في كتابة التقارير القصيرة ومنها (الكعبي ، ٢٠٠٢ :٤٣) :

اولا : خبرات الطالبات :

١-الخلفية الثقافية .

٢-خبرة العمر .

٣-المعرفة ببعض استراتيجيات حل المشكلات .

٤-المعرفة السابقة لبعض المشكلات .

ثانيا : قدرات الطالبات :

١-القدرة على القراءة والحفظ .

٢-الذكاء اللغوي للطالبة .

٣-القدرة على المعرفة .

٤-التفكير الناقد للطالبة .

٥-التفكير الابداعي للطالبة .

٦-القدرة على التذكر .

ثالثا : اتجاهات الطالبات :

١-الثقة بالنفس .

٢-الاهتمام والرغبة لدى الطالبة .

٣-الدافعية .

استراتيجية التقارير القصيرة وطبيعة مادة الجغرافية :

تعد كتابة التقارير القصيرة ، حيوية وفاعلة ، اذا انها قائمة على حاجات الطالبات واهتمامهن وقدراتهن العقلية وتراعي الفروق الفردية بينهن ، وتعبر عن نشاطاتهن وايجابياتهن في الحصول على المعرفة من مصادر التعليم المختلفة ، زيادة على انها مهارة اساسية تنمي القدرات الذاتية والعقلية وقدرات التفكير الناقد وتنميتها لدى الطالبات في مادة الجغرافية ، ويرى مايك نوط (Maik Not) ان الطلبة بممارساتهم المختلفة يكتسبون التربية العلمية من خلال تتبعهم الخطوات التي يعمل بها الباحث العلمي فتنموا مفهوماتهم العلمية ومهارات العمليات العلمية ، وتتيح الفرصة للطلبة لبناء الاتجاهات العلمية اللازمة للباحث العلمي ، مثل حب الاستطلاع والحماسة للعمل والمواظبة عليه من اجل تحقيق الهدف دون ملل أو يأس (الحارثي ، ١٩٩٩ :١٤٥) .

ان استراتيجية التقارير القصيرة واستخدامها في التدريس ، تسهم في تحقيق ما يسعى اليه علم الجغرافية ، لانها تنسجم مع دعوات التربويين والاتجاهات الحديثة التي تطالب بتعزيز دور الطلبة ونشاطهم واظهار ايجابياتهم في العملية التعليمية ، من خلال تعويدهم الاعتماد على النفس في اكتساب المعرفة ، فضلا عن انها تتلاءم وطبيعة علم الجغرافية الذي يستهدف جمع المعلومات وتحقيقها وتفسيرها بالاستناد الى اساليب البحث ومهاراته التي يمارسها الدارسون بانفسهم ليصلوا الى فهم المعرفة واستيعابها والتفاعل مع مصادرها ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تكليف الطالبات بكتابة التقارير القصيرة عن بعض الظواهر والموضوعات الجغرافية المختلفة ، لانهن سيمارسن من خلالها اساليب الدراسة الذاتية ومهارات البحث في اثناء الكتابة ، من خلال عملية جمع المعلومات وتدوينها وتنظيمها وعرضها عرضا منطقيا ، وان ما يقمن به في اثناء كتابة التقارير يتلاءم وطبيعة مادة الجغرافية التي يجدن فيها مجالا اوسع عند كتابة التقارير ، لتدريبهن على كيفية الرجوع الى المصادر والمراجع وتمييزها بحسب اهميتها ، وتتيح لهن فرصة المشاركة النشطة في ممارسة عدد من

المواقف التي تحتاج الى الملاحظة وتدوين المعلومات ، وابداء الراي والمناقشة والقيام بدور ايجابي في تناول المصادر والتوصل الى الحقيقة .

عوامل مهمة يجب ان تُراعى في تدريس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة :

يرى الباحث ان من العوامل المهمة التي يجب على المدرسين ان يعوها ، عند استخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، في تدريس مادة الجغرافية ، ارشادات لابد منها هي :

١-ينبغي ان يعرف المدرس ، ان استخدامه استراتيجية التقارير القصيرة في التدريس ، له تبعات ادارية واجراءات عليه تاديتها واكتساب مهارة اتقانها .

٢-يجب ان يتفحص الفروق الفردية بين الطالبات لتحديد القوة الدافعة التي يولدها اسلوب التدريس باستخدام التقارير القصيرة في نفوسهن ، وتحديد مدى ما تثيره فيهن من حب استطلاع ورغبة في البحث وجمع المعلومات .

٣-ينبغي ان تكون اهداف استخدام استراتيجية التقارير القصيرة واضحة جدا للمدرس الذي يستخدمها ، وان تكون نتائج التعلم التي ستحصل عليها الطالبات واضحة ايضا ومحدودة ويكون من المناسب ان تصاغ اهداف استخدامها سلفا.

٤-ينبغي ان يضع المدرس امامه هدفا اساسيا عند استخدامه استراتيجية التقارير القصيرة في التدريس ، وان يضع الطالبات امام وضع جديد يتطلب منهن ان يفكرن في طرائق مختلفة وخيارات متعددة للحصول على المصادر والمراجع والمعلومات المتعلقة بموضوعات التقارير الجغرافية ، وان يجربن الكتابة بانفسهن ويقومن نتائجهن .

٥-يجب ان يثير استخدام استراتيجية التقارير القصيرة في التدريس ، اهتمام الطالبات بالموضوعات الجغرافية المختارة ، وان تثير حب الاستطلاع لديهن وتشويقهن للاقبال على التعلم .

٦- ينبغي ان ياخذ المدرس الخبرة السابقة للطالبات بالحسبان ، قبل شروعه باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة في التدريس ، فان تبين انهن لم يمررن

بهذه الخبرة سابقا فسيكون من المناسب استخدامها لانها ستشكل تحديا جديدا لقدراتهن .

دور الطالبة في مراعاة النواحي الشكلية عند الشروع بكتابة التقرير القصير :

هناك عدة امور تتعلق بالنواحي الشكلية او الشكل العام للتقرير القصير التي يجب ان تراعيها الطالبة عند الشروع بالكتابة ومنها (الخولي ، ٢٠٠١ :١٩٣) . ان تترك الطالبة هامشا على يمين الصفحة او على جانبي الصفحة ، وان تضع عنوانا محددا او مناسبا للتقرير القصير ، وتثبت تاريخ انجاز التقرير في اعلى الصفحة ، وتترك فراغا بين الهامش وبداية الفقرة لا يتعدى البوصة الواحدة ، على ان تكتب على وجه واحد من الورقة لا على الوجهين لضمان الوضوح في الكتابة ، ويفضل طبعه بالالة الكاتبة ان امكن ذلك ، وان تستخدم الطالبة اللونين الازرق والاسود عند الكتابة وتضع علامات الترقيم اللازمة ، لكي لا تجعل الفقرة تبدو وكانها جملة واحدة ، مع قيام الطالبة بكتابة التقرير القصير بخط واضح وعلى ورق مخطط لغرض التحكم في اتجاه الكتابة .

خطوات كتابة التقرير القصير :

ان عملية كتابة التقارير القصيرة في مادة الجغرافية يمر بخطوات متعددة ومتسلسلة ، ينبغي ان تراعى من قبل المدرسين والطالبات ، لكي تكون تلك التقارير رصينة وقوية ومعبرة عن الاهداف التربوية لموضوعاتها ، ومدى ما تحققه من اهداف ومن اهم خطوات كتابة التقارير القصيرة ما ياتي :

١-الاطلاع :

ان من اهم الخطوات الاساسية لكتابة التقرير القصير ، هو الاطلاع على الموضوع المراد الكتابة فيه ، وتتمثل هذه العملية في القراءة الناقدة للكتب والمجلات او المراجع المتوافرة في مكتبة المدرسة عن الموضوع ، لغرض تكوين رصيد فكري لدى الطالبة عنه ، ورصيد مضاف للموضوع نفسه ، لمحتوى المادة الدراسية .

٢- التفكير والتفاعل :

وهي الخطوة التي تلي خطوة الاطلاع على اهمية الموضوع والقراءة وجمع المعلومات عنه ، إذ لابد من ان تقوم الطالبة بالتفكير في فهم ما قرأته واطلعت عليه ، ودمجه بطريقة تكاملية ، واحداث التفاعل المطلوب بين تلك القراءات والتعلم السابق ، لغرض تكوين اعداد الموقف الخاص والواضح لديها .

٣- التخطيط :

وهو عملية وضع الافكار على الورق على شكل مخطط هيكلي للتقرير القصير ، ولكل فقرة من فقراته على حدة ، ويحدد هذا المخطط ، التقرير القصير من ناحية الكم (كم فقرة وكم جملة في الفقرة) ومن ناحية المحتوى (الافكار الرئيسة والافكار الثانوية) .

٤-كتابة (مسودة) التقرير القصير :

تقوم الطالبة في هذه الخطوة ، بتحويل المخطط الهيكلي بافكاره المتعددة الى تقرير قصير بجملة ، أي تقوم بتحويل كل فكرة الى جملة ، على ان تراعي في الوقت نفسه ، شروط التماسك والتوكيد والمستوى والوضوح والصحة ، والتي هي من سمات التقرير الجيد .

٥- مراجعة (مسودة) التقرير القصير :

تقوم الطالبة في هذه المرحلة بمراجعة النسخة الاولية (المسودة) للتقرير القصير ، بغية تحسين صياغة هذه النسخة وتصحيح الاخطاء النحوية او الاملائية المحتملة او الفكرية ، وتقوية التماسك بين جمل التقرير القصير وفقراته .

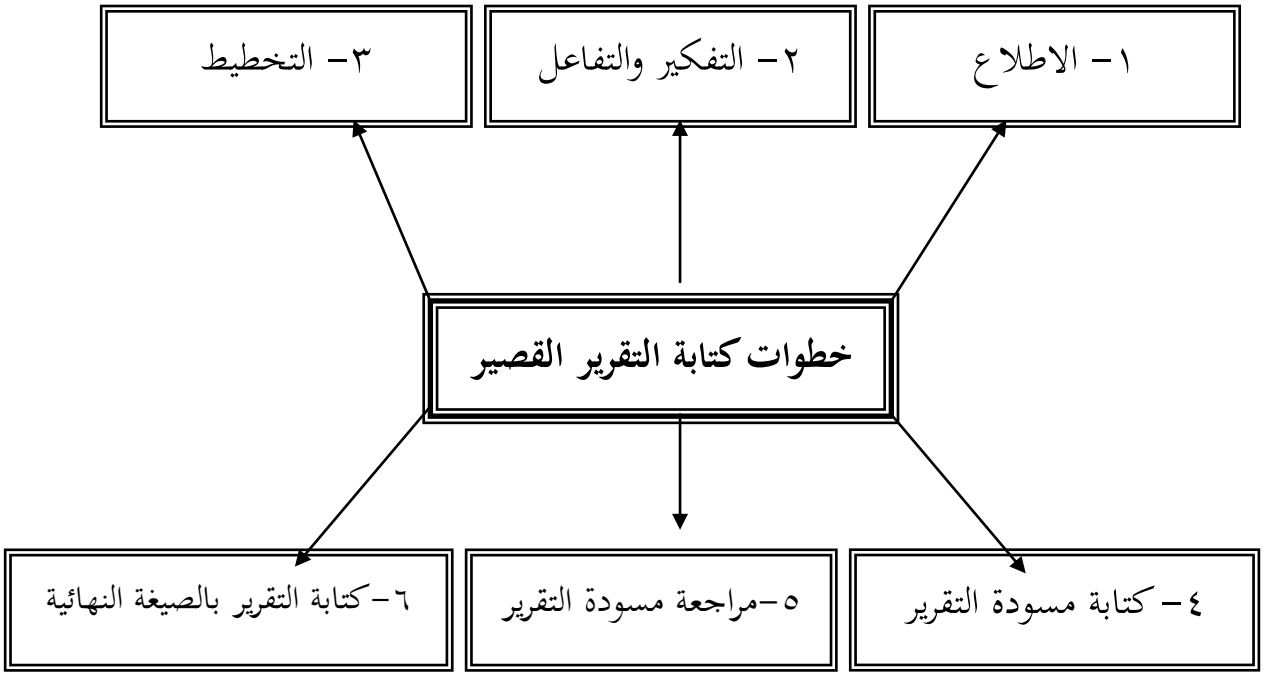
٦- كتابة التقرير القصير بصيغته النهائية :

وهي الخطوة الاخيرة في كتابة التقرير القصير ، اذ تعيد الطالبة في هذه المرحلة كتابة التقرير القصير من جديد ، في ضوء التصحيحات التي اجرتها لبعض الفقرات وتلافي بعض الاخطاء الاملائية والنحوية في الخطوات السابقة لكتابة التقرير

، لكي يظهر بشكله النهائي كما موضح في الشكل (٨) الذي اعد من قبل الباحث .

شكل (٨)

خطوات كتابة التقرير القصير



<u>اسس كتابة التقارير القصيرة ومصادر اشتقاقها :</u>

ان معرفة الطالبة والمدرس لاسس كتابة التقرير القصير ومصادر اشتقاقها ، واتقانهما ، تعدّ من الامور المهمة التي تؤدي الى بناء عملية الكتابة على اسس علمية سليمة لغرض تحقيق اهدافها ، وهذه الاسس هي :

<u>اولا : اختيار الموضوع واهميته :</u>

١-اختيار الموضوع المناسب الذي يتلاءم ومحتوى المنهج الدراسي .

٢-معرفة الجوانب الاساسية للموضوع .

٣-معرفة الموضوع وتحديد اهميته .

٤- القراءات حول الموضوع .

٥- حوار الطالبة والمدرس حول الموضوع .

٦-عرض الموضوع بصورة بسيطة وواضحة .

٧- قدرة الطالبة على ابداء الراي في الموضوع .

ثانيا : حصر المصادر والمعلومات عن موضوع التقرير :

١- التعرف على المصادر وتحديد اهميتها لموضوع التقرير .

٢- كيفية كتابة قائمة بمصادر المعلومات .

٣- كيفية كتابة اسم المصدر او المجلد وغير ذلك .

ثالثا : تدوين الملاحظات :

١-القدرة على تسجيل المعلومات (داخل دفتر الملاحظات) .

٢- القدرة على ترتيب المعلومات (داخل دفتر الملاحظات) .

٣-القدرة على استنساخ بعض المعلومات .

٤-القدرة على تكوين صورة شاملة وواضحة عن الملاحظات التي حصلت عليها الطالبة داخل دفتر المسودة .

رابعا : كتابة التقرير القصير بصورته الاولية :

١- القدرة على جمع اجزاء التقرير ووضعها تحت موضوع واحد .

٢- القدرة على تنظيم محتويات الغلاف .

٣- تنظيم جدول محتويات التقرير القصير .

٤- القدرة على كتابة المقدمة التي تخدم التقرير .

٥- القدرة على عرض الموضوع ومناقشته .

٦- كتابة المراجع (كتب ، ومجلات ، ومقالات) .

خامسا : مراجعة الصورة الاولية للتقرير ووضعه بصورته النهائية :

١- العرض المنطقي للموضوع .

٢- التسلسل .

٣- ربط المحتوى .

٤- مناقشة الموضوعات وجمعها والخروج باراء واستنتاجات عنها .

٥- مراجعة القواعد النحوية .

٦- مراجعة الاخطاء النحوية .

٧- مراجعة اسلوب الكتابة وصياغتها اللغوية .

٨- توثيق المصادر التي اعتمدت عليها الطالبة بكتابة التقرير القصير.

٩- مراجعة الشكل العام للتقرير .

٣-التفكير الناقد (Critical Thinking)

ان تحديد طبيعة نمط التفكير الناقد ،يعد امرا في غاية الصعوبة ،بسبب تعدد المفاهيم التي قدمتها الدراسات التربوية والنفسية للتفكير الناقد ،وعدم اتفاق الباحثين على طبيعته ، وتحديد قدراته ،واساليب قياسه (السامرائي ،١٩٩٤: ٣٠) اذ يعد احد انماط التفكير المهمة التي قدمتها تلك الدراسات في مجال تحديد القدرات العقلية .

ان الكلمات الخمس (انا افكر ،اذا انا موجود) التي اطلقها (رينيه ديكارت) والتي سبقتها مقولته الشهيرة (انا اشك ،اذا انا افكر) ، هذه الكلمات تشكل جوهر التفكير الناقد ، اذا ماأخذت لتعني التساؤل والتوغل في جوهر الموضوع والموقف الفكري . (Gane,1981:p.8)

ان دراسة كارول (Carroll,1988) التي تضمنت مسحا للبحث التربوي المتصل بالتفكير الناقد ،خلصت الى ان التعريفات الإجرائية اختلفت اختلافا جوهريا في تحديد مفهوم التفكيرالناقد ومعناه (Carroll,1988:p.36,39,45) وفي السياق نفسه ،يرى (سكنر) ان تحديد مفهوم محدد للتفكير الناقد امر في غاية الصعوبة ان لم يكن مستحيلا (Skinner,1971:p296) ،فعلى الرغم من وجود مجموعة كثيرة من التعاريف ،فانها تستخدم بمعان متعددة وغامضة لدى بعض الباحثين (Peck,1981:p.162).

لذا فأن مفهوم التفكير الناقد ،لازال مفهوما غامضا وصعب التعريف ،وقد جمع احد الباحثين قائمة ضمت (٣٥) تعريفا للتفكير الناقد في مجالات تربوية فقط . (Jouce and weil,1989:p.178)

مفهوم التفكير الناقد :-

يعرف التربويون التفكير الناقد ،انه عبارة عن القدرة على تقويم المعلومات وفحص الآراء مع الاخذ بالحسبان وجهات النظر المختلفة في الموضوع قيد البحث ، ويرى آخرون ان التفكير الناقد عبارة عن مهارة تمييز الفرضيات والتعميمات من الحقائق والادعاءات والمعلومات المنقحة والمعلومات غير المنقحة ،في حين يرى بعضهم الاخر بانه تقدير حقيقة المعرفة ودقتها والحكم على المعلومات المستندة الى مصادر معقولة وفحص الامور في ضوء الدليل ،ومقارنة الحوادث والاخبار ثم الاستنتاج .

ويرى (Norris ,1985) ان التفكير الناقد ما هو الا خليط بين اعتبارات متعددة توجه الفرد لاخذ وجهات نظر الاخرين بالحسبان ،وتحثه للبحث عن بدائل وجهات النظر هذه لتكوين وجهة نظر خاصة بالفرد ،كما انه مهارة للتصرف الصحيح والمقبول والمبني على التأمل في مسائل او مواقف معينة ، كما يرى ذلك (Ennis,1985) ،كما ان التفكير الناقد كما يراه (Sternbery,1986) يشكل العمليات العقلية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يستخدمها الناس لحل المشاكل وصنع القرارات وتعلم مفاهيم جديدة .

ويعد التفكير الناقد هدفا اساسيا من اهداف التربية والتعليم في كثير من الدول وذلك ضمن توجه الجهود نحو تحسين عمليات التعليم والتعلم ،وقد اصبح شعارا لعدد من رجال التربية ومسعى عاما للتربية والتعليم . (Swartz,1990,p.90)

وكانت بداية تحديد الباحثين والمربين مفهوم التفكير الناقد ،قد اكدت الجوهر المنطقي للتفكير الناقد ،فيراه جونسون (Johnson) انه استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الاخطاء الشائعة (Johnson,1943:p.457) ، ويرى بعضهم ان التفكير الناقد تقويم وحكم ،ومن انصار هذه النظرة (Rassel) الذي يراه بأنه ((عملية تقويم او تصنيف في مصطلحات بدلالة معايير مقبولة)) ويؤكد انه ((عملية فحص المادة سواء أكانت لفظية ام غير لفظية ،وتقويم الادلة والبراهين ،ومقارنة القضية موضوع المناقشة بمعيار او محك ، ثم الوصول الى اصدار حكم في ضوء الفحص والتعميم والمقارنة))

ويرى الباحث ان هناك حاجة الى تعريض المدرسين قبل الخدمة لبيئات تعليمية معززة لمهارات التفكير الناقد من خلال تدريبهم ليكونوا على دراية بالاستراتيجيات التي توضح سلوكيات التفكير هذه ،كما هناك ضرورة لزيادة التفكير لدى كل من المعلم والطالب في الوقت نفسه ،وتحسين الاتجاهات والمهارات لدى المتعلمين .

واعد كل من فوجرتي وبيلانكا (Fogorty and Ballanca,1993) دليلاً ليكون جزء من برنامج صمم لتعليم المهارات المعرفية (مهارات التفكير) ، والاستراتيجيات المعرفية (اجراءات التفكير) اللازمة لحل المشكلات بشكل جيد ، وصنع القرارات والإبداعات لدى التلاميذ جميعهم ابتدءً من الروضة .

ويعد التفكير الناقد من قبل الكثير من الباحثين في الدراسات الاجتماعية ، صورة من حل المشكلات ،إذ يرى المربي إدوارد أنجلو (Edward A ngelo) ان التفكير الناقد في جوهرة يتألف أساسا من تقويم عبارات او مناقشات او خبرات ،ويتضمن في معظمه ، التقويم الصحيح للعبارات ، وفي صيغته الشديدة ،تعيين الاخطاء ،وانه يتضمن تحليلا دقيقا ومستمرا وموضوعيا لاية معرفة او رأي للحكم على صدقه وقيمته .

ان التفكير الناقد القوي ،كما يرى بول poul ،لايكتفي بمساعدة الفرد على ادراك وجهات نظر الاخرين بل يجعله يدرك أهمية وضع افكاره تحت تصرف الاخرين ليقوموا باختبارها وتفحصها (poul,1987:p.3)

ان القدرة على الانفتاح العقلي وعدم التحيز تعد من اهم سمات التفكير الناقد ، لدرجة ان بعضهم عرف التفكير الناقد بأنه القدرة على ايجاد وجهة نظر متوازنة غير منحازة في اطار من العدالة والانفتاح العقلي ،وقد لايكفي الطلبة ان يتعرفوا على تفكيرهم فقط بل لابد من التعرف على افكار الاخرين ،لانهم يعيشون في بيئة تعليمية وفي عالم اجتماعي هو مزيج من العمل والتفكير ، فالطالب المفكر الناقد بحاجة الى معرفة نفسه ومعرفة الاخرين وفهم افكارهم . وان الانفتاح العقلي ليس غريزة او ميلا فطريا عند الانسان ،بل صفة من الصفات الجيدة للأنسان المفكر ،ولابد ان يدرب ويعلم الطلبة منذ الصغر على الانفتاح العقلي ،ليخرجوا من سجن انانيتهم وينطلقوا في عالم الافكار الرحب ليتعرفوا على الاخرين ويعرفوا مقاصدهم ،من خلال تشجيعهم على التوسع في المطالعة والقراءة المستمرة لاستبقاء الخزين المناسب من المعلومات عن مختلف الظواهر ومنها الظواهر الجغرافية ،لتكون عونا لهم في التفسير والتحليل والحكم على بعض المواقف الحياتية التي تجابههم سواء في الدراسة او في الحياة العامة .

ان التفكير الناقد لانقصد به تفكير التحدي الذي لايقبل التعايش مع الاخرين وينطلق من (الانا) ويهدف الى نسف الفكر الاخر ،والقضاء عليه والاحلال محله ،بل ان التفكير الناقد ،هو التفكير البناء والهادئ الذي يعترف بالفكر الاخر ويحترمه ،ويدعو الى البحث في الافكار المختلفة لتبيان الفائدة منها ،من اجل تحسين الوضع القائم وزيادة فعاليته لتحقيق الخير للجميع .

وقد جاءت اولى التصورات لمفهوم التفكير الناقد من خلال الدراسات التي اهتمت بدراسة المنطق ،فبقيت حدود الاستدلال المنطقي متلازمة تقريبا مع التعاريف التي توالت لتفسر هذا المفهوم ،ومنها تعريف كود للتفكير الناقد بأنه ((نوع من التفكير يقوم على اساس من التقويم الدقيق للمقدمات والشواهد ، للوصول منها الى نتائج بمنتهى الحذر ،مع الاخذ بنظر الاعتبار كل العوامل ذات العلاقة بالموقف))(Good,1973:424) وينسجم هذا مع تعريف جونسون للتفكير الناقد والذي يأخذ موقفا تقويميا ،وعملية التقويم هذه تكون الجانب الختامي والحاسم في عملية التفكير حسب تعريف جلفورد (أبو حطب ،١٩٨٣: ٢٤٩) وحسب هرم التفكير المعرفي الذي جاء به بلوم .

ان التوصل الى الاستنتاجات العلمية الصحيحة قد اقترن بمفهوم التفكير الناقد من خلال تعريف كل من نوفاك ،ودرزل ،وبورتن وكمبال .

ويعتقد واطسون وكلاسر ان التفكير الناقد مفهوم مركب من الاتجاهات والمعارف والمهارات التي تعتمد على المنطق بالدرجة الاساس ومهارات التقصي (Watson-Glasser,1964:p.10)

وقد سار وفق هذا المنهج العديد من الباحثين العرب الذين تناولوا التفكير الناقد ومنهم (محمود ،١٩٧١) و(صالح ،١٩٧٢) و(جابر وهندام ،١٩٧٢) و(خيرالله،١٩٧٨) وقد ركزوا في تفسيرهم للتفكير الناقد على ما يأتي :

-استخدام قواعد المنطق

-الدقة في ملاحظة الوقائع

-الموضوعية في الحكم

-التقيد بأطار العلاقات الصحيحة للوقائع .

ويقسم باول ضمن التصورات الحديثة ،التفكير الناقد ،على ثلاثة انواع من الاستراتيجيات هي : مهارات دقيقة ،وقابليات او قدرات رئيسة ،وإستراتيجيات وجدانية . (Fisher,1990:p.72) ،بينما أنيس ،يفصله بجملة من المهارات تضم أثنتي عشرة خطوة يتبعها المتعلم للوصول الى هذا النوع من التفكير ،تبدأ بتحديد معنى الحالة وتنتهي بالحكم على الحالة اذا كانت الحجة مقبولة (Ennis,1962,p.68) .

ويرى الباحث من خلال عرضه السابق لبعض الاراء حول مفهوم التفكير الناقد ،انه مفهوم متعدد الجوانب من خلال تعدد تعريفاته ،ولكن رغم هذا التعدد يمكننا ،ان نشخص نقاط اتفاق بينها حول هذا المفهوم كونه يعبر عن حكم موضوعي يتصف بالدقة على قضايا يتعرض اليها الفرد ،ويتوصل الى هذا الحكم عن طريق الاستدلال المنطقي الصحيح بحرية رأي كاملة .

قدرات التفكير الناقد من خلال الاختبارات التي تقيسه :

توجد طائفة من الاختبارات في ميدان القياس التربوي والنفسي تعرف باسم التفكير الناقد ،وقد قامت الباحثة رست بتطبيق ثلاثة من الاختبارات وهي :

واطسن –كلاسر– ودريزل – ميهيو ،ورست ،ثم اجرت تحليلا عامليا عليها فتوصلت الى انها تقيس ثلاثة عوامل هي : الاستدلال العام ،والتميز المنطقي ، والفهم اللفظي (Rust,1960:pp.177-182) وقد اعتبر بعض الباحثين ان اختبارات التفكير الناقد هي اختبارات تعني بالاستدلال المنطقي .

ان ظهور اختبارات عديدة لقياس هذا النوع من التفكير يعزوها الباحث الى اختلاف وجهات النظر في مسألة تعريف التفكير الناقد ،وقد اتفقت هذه الاختبارات على تعددها بتعدد القدرات فيها ،أي ان كل اختبار منها يضم عدد من المجالات ،كل مجال يقيس قدرة معينة من قدرات التفكير الناقد ،وتشابهت هذه الاختبارت في بعض مجالاتها ، واختلفت في مجالات اخرى ،كما اشار الى ذلك ابو حطب وكما موضح في الجدول (١) (ابو حطب ، ١٩٧٢: ٩٧) إذ استعرض اهم ستة اختبارات اجنبية ظهرت في مجال التفكير الناقد ،وكان من ضمنها اختبار واطسن –كلاسر ،الذي يعتقد الباحث انه اكثرالاختبارات الستة ديمومة وكثرة استخدام الباحثين له في الدراسات المهتمة بالتفكير الناقد ، وقد اعتمد الباحث عليه في بناء مقياس التفكير الناقد الخاص بالبحث الحالي ،لانه يعتقد من خلال المقارنات مع الاختبارات الاخرى بان اختبار واطسن – كلاسر يعدّ مناسباً في عدد مجالاته ونوع القدرات التي يقيسها .

الجدول (١)

القدرات التي تقيسها اختبارات التفكير الناقد

اختبار سمث-تايلر ١٩٤٢		اختبار أدواردز ١٩٥٠		اختبار ماسي — وود ١٩٥١		اختبار واطسن-كلاسر ١٩٥٢		اختبار درزل-مايهيبو ١٩٥٤		اختبار رست ١٩٦٠	
١	الاستدلال المنطقي	١	الحكم على قيمة النتيجة المنطقية	١	الوصول الى الاستنتاجات	١	الاستباط	١	استخراج النتائج		
٢	تطبيق المبادئ العامة										
٣	تفسير البيانات					٢	التفسير				
٤	طبيعة البرهان	٢	تمييز الحجج			٣	تقويم الحجج			١	تقويم الدليل
		٣	الحكم على الرأي								
		٤	المزاوجة بين الحقائق والمبادئ			٤	تعرف الافتراضات	٢	تعرف الافتراضات	٢	تعرف الافتراضات
						٥	تقويم الاستنتاجات	٣	تقويم الاستنتاجات	٣	تقويم الاستنتاجات
				٢	العلاقةبين السبب والنتيجة			٤	تحديد المشكلات	٤	معرفة قواعد المنطق
				٣	مكونات اخرى غير عقلية			٥	صياغة وتقويم العروض	٥	تعرف المغالطات
								٦	انتقاء المعلومات	٦	حل المسائل الخلافية
										٧	معرفة معنى الافتراض
										٨	معرفة معنى المحك
										٩	تعرف التعريف

الصحيح																			

تنمية التفكير الناقد :

لقد اكدت العديد من الدراسات المختلفة ان تنمية وتحسين التفكير الناقد يصبح ممكنا وفي مختلف الاختصاصات ،بأستخدام طرائق واساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة ،وبرامج تساعد على تحسينه لدى الطلبة .

وان ارساء انماط التفكير المختلفة لدى الطلبة ،يتم من خلال دور المدرسة في ذلك ، لانها المسيطرة اولا على اذهان الطلبة فيها وثانياً لتأثير طرائق التعلم فيها ودور ذلك في ارساء انماط التفكير السليم لدى طلبتها ،فأثر المدرسة لاينحصر على (ماهية) تفكير الطلبة بل كذلك على (كيفية) تفكيرهم ،الان مركزيتها التي تمارسها انتقدت من بعض المربين كـ(رومانش) لانها قد تؤثر بشكل او بأخر في جمود افكار الطلبة وبالتالي قدرتهم على التفكير الناقد . (Romanish,1989:pp.52-59) .

ان استخدام بعض طرائق التدريس وإستراتيجياته والتي يكون فيها دور الطالب محوريا وفاعلا واكثر نشاطا و تفاعلا ، مثل التعلم التعاوني والتقارير القصيرة وطريقة حل المشكلات والطريقة الاستكشافية ،يمكن ان تزيد وتنمي من قدرته على التفكير الناقد ،كما ان الاسئلة الفكرية الموجهة تساعد الطالب في تنمية قدرته على هذا النوع من التفكير ،كما يعتقد البعض ان الاسئلة غير المألوفة يمكن ان تثير تفكير الطالب وتنمي قدرته على التفكير الناقد ،شأنها شأن الاسئلة ذات الاجوبة المفتوحة ،والتي تبحث دائما عن السببية ومنها اسئلة (لماذا؟) .

وهناك من يرى ان التفكير الناقد يمكن ان ينمى عند الطلبة ليس عن طريق استخدام مقررات متنوعة فقط ،وانما عن طريق استخدام وتوظيف مقرر خاص بذلك ايضا ،وقد اشارت بعض الدراسات السابقة الى امكانية تدريس التفكير الناقد وتنميته وبخاصة في ميدان الدراسات الاجتماعية ،وذلك عن طريق تحديد خطوات وأسس ولوازم وبرامج متنوعة لتحقيق هذا الهدف المهم (Beyer ,1985:pp.270-276).

ويذكر الباحثان مونرو وسالتر ان تحقيق تنمية التفكير الناقد تتطلب من المدرس ان يضع خططا تدريسية خاصة ،يتبع فيها ومن خلالها خطوات معينة تمثل منهجا تدريسيا للتفكير الناقد . (Munro and salter,1985:p.284) .

وثمة اسباب عديدة تدعونا الى الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة لتطوير قدرات التفكير وتحسينها لدى الطلبة بصورة منظمة وهادفة منها : (Rath,1986:p.78)

- ان التفكير لاينمو تلقائياً ،كما انه ليس نتاجا عرضيا للخبرة .ان التفكير يتطلب تعليما منظما هادفا توجيهيا ومرانا مستمرا حتى يمكن ان يبلغ اقصى مدى له ،مثل القدرة على التسلق او التسابق بالركض لمسافات بعيدة كما يقول (ديفيد بيركز) وهي جميعها اداءات فنية قوامها الصحة والتدريب فضلاً عن القدرة الطبيعية للفرد .
- والتعلم الهادف يمكن ان يؤدي دورا فاعلا في تنمية عمليات التفكير ومهاراته التي يمكن الافادة منها في تطوير الكفايات التفكيرية .
- ان تعليم المدرس لمهارات التفكير وعملياته لطلبته ،يعدّ اهم انجاز يقوم به وذلك لان التعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير ومهاراته المتنوعة يساعد في رفع مستوى الكفاية التفكيرية للطلبة ويحسن من مستوى تحصيلهم ،ودلت الدراسات التي اجريت في هذا المجال ان تعليم المحتوى الدراسي مقرونا بتعليم عمليات ومهارات التفكير يؤدي الى الزيادة في التحصيل مقارنة مع تعليم المحتوى فقط . (Langrehr,1988,p.58) كما انه يعطي الطالب احساسا بالسيطرة الواعية على تفكيره وينمي لديه الشعور بالثقة بالنفس يرافقه انجاز في التحصيل المدرسي وفي الحياة العملية وهذا يعني تحقيق الاهداف التعليمية ،فضلاً عن ذلك فان تعليم التفكير يفيد المدرس ايضا فهو يرفع من درجة الاثارة والجذب للخبرات الصفية .
- والتفكير يمثل قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معا في عالم اليوم والغد ، وامام هذا الواجب تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير وعملياته التي تبقى صالحة متجددة من حيث قدراتها واستخدامها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها .(Beyer,1987,p.27)
- ويؤدي التفكير دورا حيويا في نجاح الافراد وتقدمهم الدراسي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها وان اداءهم في المهام التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية في اثناء الدراسة وبعد انهائها هي نتاجات تفكيرهم .

- وبما ان الهدف الاساسي للتعليم هو خلق الانسان القادر على الابداع وليس اعادة ما فعلته الاجيال السابقة ،فان كل من (سيجر وأهينبرج) (Seiger-Ehrenberg,1984,p.71) يؤكدان اننا اذا اردنا طلبة يسعون لتطوير سلوكهم فعلينا ان نبني معهم منهجا يحقق لهم التطوير الذي يسعون اليه عندئذ يتخرج الطلبة ولديهم نشاط ذكي مميز يبين سلوكا مخططا يكون تحت التنفيذ نتيجة حتمية تمر من خلال عمليات عقلية لهم مثل توضيح ما الذي سوف يتم انجازه ويتحقق ولماذا ؟والمقاييس والمعايير لمقابلة ذلك ولماذا ؟ والحصول على قانون كافٍ مناسب ومعلومات موثوقة لفرض موقف عام وتحليل الموضوعات البديلة للنشاط في مدة عملية ممكنة لنتائج طويلة المدى ،واختيار الموضوعات الدراسية الاكثر ملاءمة ومرغوب فيها النشاط بسبب ان ما سوف يتحقق من خير وسعادة للمشتركين فيه .

يواجه المدرس في مهنة التعليم عددا من المشكلات التي تعوق عمله وبالتالي تعوق مسيرة التعلم وتحول بينه وبين بلوغ الاهداف المخططة التي ينشدها مما يتطلب حلولا صحيحة تعطي لمسيرة التعلم بعدا ايجابيا جديدا وتحقق الاهداف المنشودة له .وتقع المشكلات التي يواجهها المدرسون والمتعلمون في نطاق مهنة التدريس والحياة المدرسية في المجالات التعليمية التعلمية (المعرفية) وفي المجالات الشخصية الذاتية (الانفعالية) وفي مجال العلاقات الاجتماعية (القيمية) كما في مجالات المهنة والعمل والمهارات العملية (النفس حركية) .

ولاشك ان القدرة على التفكير والتخيل المنطقي والتحليل والاستدلال تعد متطلبات اساسية للحياة الانسانية المثمرة وتكاد لا تخلو زاوية من زوايا الحياة الانسانية من الحاجة الى التفكير والاستدلال واتخاذ القرارات وحل المشكلات ، ومن اجل ذلك فان الهدف الاول للتربية والتعليم ينبغي ان يوجه نحو تنمية قدرات المتعلمين على ممارسة هذه العمليات ذاتيا وبصورة وظيفية ابداعية . (بلقيس ومرعي ،١٩٨٥: ١٠١)

ويرتبط عدد من مهارات التفكير المختلفة بشكل كبير مع التفكير الناقد ومع العديد من المصطلحات ذات العلاقة مثل التفكير الابداعي –صنع القرار – حل المشكلات –التفكير التأملي –قدرات التفكير العليا بحسب تصنيف بلوم –التفكير العلمي –الذكاء وغيرها ، بسبب

ان عملية التفكير عملية ذهنية يطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل التي يشترك فيها، المواد الدراسية ،والخبرات والمواقف ،والاحداث ،بهدف تطوير البنية المعرفية والوصول الى استنتاجات وافتراضات معان وتوقعات جديدة .

ويرى الباحث انه حتى يمكن تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ،فان ذلك يتطلب مراعاة عدد من العوامل المتصلة وهي :

١-النقد العلمي ،وعدم الانقياد للاراء الشائعة التي يتناقلها الناس .

٢-عدم النظر الى الامور من وجهة النظر الخاصة والتعصب لها .

٣-الابتعاد عن الاخذ بوجهات النظر المتطرفة .

٤-عدم القفز الى النتائج

٥-التمسك بالمعاني الموضوعية ،وعدم الانقياد لمعان عاطفية .

ويمكن تحديد العديد من الخطوات التي يمكن ان يسير بها الطالب لكي تتحقق لديه مهارات التفكير الناقد وعلى النحو الأتي :

١-جمع الدراسات والابحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة

٢-استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع .

٣-مناقشة الاراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح .

٤-تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الاراء المتعارضة

٥-تقييم الاراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية .

٦-البرهنة وتقديم الحجة على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه .

٧-الرجوع الى مزيد من المعلومات اذا ما استدعى البرهان والحجة ذلك

أساليب التفكير (Thinking Styles) :

التفكير هو نشاط عقلي راق يعكس فيه الانسان الواقع الموضوعي بطريقة مختلفة عما يجب في الاحساس والادراك ،ففيهما تنعكس الظواهر الخارجية وتؤثر على اعضاء الحس من اللون او الشكل او الحركة التي تميز بين هذه الظواهر ،ولكن ،حينما نفكر في هذه الظواهر والاشياء او الاحداث ،فان وعينا يعكس جوهر هذه الظواهر او الاشياء او الاحداث

،بمعنى اخر ان الوعي سيعكس العلاقات المتبادلة التي تحدد ماهية الظاهرة او الشيء او الحدث .

والتفكير عملية عقلية معرفية وهو انعكاس للعلاقات والروابط والظواهر او الاشياء او الاحداث في وعي الانسان ومن ثم فان أي عملية تفكير في أي موضوع تتضمن جانبين متكاملين هما ،انعكاس الظاهرة او الحدث او الشيء من حيث الجوهر ،والتبصر بالظاهرة او الحدث او الشيء من حيث العمومية .

ولان موضوع التفكير من الموضوعات المحورية في علم النفس ،فان هذا المفهوم يعد من اكثر المفاهيم اتساعا وشمولا إذ يتراوح في دلالته بين عملية الحفظ الالي وعمليات التفكير النقدي والابداعي ،ويمكن التعبير عن كل عمليات التفكير باساليب شديدة التنوع من السلوك .وان من اهم ما يميز التفكير الانساني من ملامح انه :

-**ذاتي** : اذ يتميز بانه ضمني وخاص أوذاتي ،وقد يحدث بمعزل عن التنبيه الخارجي بين العلاقات والاستجابة ،ففي الاحساس نركز انتباهنا على معالجة التغيير في مستوى الطاقة الخارجية وفي المسائل الوجدانية نهتم بالمصاحبات السلوكية او بالتغيرات الفيزيولوجية المصاحبة للاستجابات ،اما التفكير فيتميز بانه يحدث في ظل غياب التنبيه الخارجي او ظهور استجابات سلوكية .

-**تصوري** : أي يتناول عمليات وبناءات معرفية ،ويتميز التفكير عن باقي الوظائف الاخرى (الخبرات الحسية والانفعالية) ومن حيث وظيفته فكل أنواع التفكير تتضمن تناولا لعمليات تصورية مثل البناءات المعرفية والأفكار والصور ، وان التفكير بمعناه العام هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز ،بمعنى انه يستعين الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية ،واما التفكير بمعناه الخاص فانه يقتصر على حل المشكلات بالذهن لا بالفعل وهذا ما يعرف بالاستدلال او التفكير الاستدلالي .

-**علاقي** :يتصف التفكير بانه علاقي أي يهتم بالعلاقة بين الموضوعات والاحداث عندما لايكون لهذه الموضوعات وجود مادي في البيئة الخارجية .

لقد اصبح التفكير ذا اهمية كبيرة في حياة الانسان خاصة وانه يتم باستخدام الرمز ،ومن اهم الوسائل التي يستعين بها في عمليات التوافق والتكيف في حياته اليومية ،فهو يحرر

الانسان من قيود الزمان والمكان ويعالج بطريقة رمزية الاشياء والاحداث جميعها التي تقع في المستقبل .

ولمفهوم التفكير والفكر دلالات ومعان متعددة مثل الحكم والاعتقاد والتقويم ، ويستخدم التفكير للاشارة الى كل من النية والقصد ، او التوقع او الاستدلال ،او التحقق او التذكر ، او الاسترجاع ،او استحضار الخبرات الماضية او اتخاذ القرار ،او حل مشكلة ،او التعبير عن التخيل والابداع .

وقد ذهب الباحثون في تعريف التفكير مذاهب شتى منها : ان التفكير عبارة عن تصور عقلي داخلي للاحدث او الأشياء ،او وسيلة عقلية يستطيع الإنسان ان يتعامل بها مع الأشياء والوقائع والاحداث من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات ،وعرف البعض التفكير ،هو ما يحدث في خبرة الانسان حين يواجه مشكلة او يتعرف عليها او يسعى لحلها ، وكذلك التفكير عبارة عن عملية تجميع للادلة بشكل ملائم بحيث يتم ملء الفجوات او الثغرات التي توجد فيه ،بالسير في خطوات مترابطة يمكن التعبير عنها في حينها او يتم التعبير عنها فيما بعد .

ويتميز التفكير بوصفه عملية عقلية معرفية بالعديد من الخصائص (منصور ،١٩٨٤، ٨٧) منها:

- التفكير نشاط عقلي غير مباشر : فلكي نتوصل الى إقرار علاقات بين الاشياء ،فاننا لا نعتمد على إحساساتنا وادراكاتنا المباشرة فقط ،وعلى سبيل المثال فانك لو رأيت صباحا في بداية احد ايام فصل الشتاء ، الشوارع والازقة وهي مليئة بالمياه الغزيرة فماذا تستنتج ؟ سوف تستنتج ان الامطار قد هطلت في اثناء الليل ، ويساعدك على اقرار هذه العلاقة ما استقر في ذاكرتك من تصورات عن الاحداث السابقة ،فاذا لم تتوفر لديك هذه التصورات ،فانك لا تستطيع تحديد الاسباب التي تكمن وراء هذه الظاهرة الجغرافية .
- يعتمد التفكير على ما أستقرفي ذهن الانسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر :

فالانسان في عملية التفكير يستخدم ما توافر لديه من خبرة عملية سابقة من معلومات عن القوانين والقواعد العامة التي تعكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط بنا ، وعلى

سبيل المثال : انك لو تركت اناء به ماء لعدة ايام ،ثم وجدت ان الاناء قد اصبح فارغا ،فانك تستنتج ان الماء قد تبخر بتأثير الحرارة

- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية ،ولكنه لاينحصر فيها ولايقتصر عليها : فاذا كانت عملية التفكير تعكس العلاقات والروابط بين الظواهر ،فاننا ننزع دائما الى التفكير في هذه العلاقات والروابط في شكلها التجريدي والمعمم على اساس المعنى العام للظواهر المتشابهة من فئة معينة ،وليس على اساس معنى ملاحظة ظاهرة معينة.
- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والاحداث والاشياء في شكل لفظي ، رمزي : فالتفكير واللغة يرتبطان دائما في وحدة لاتنفصم ،فاللغة هي الواقع المباشر للفكرة ،وهما يمثلان اساسا مظاهر للحياة الموضوعية .
- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للانسان : إذ يعتمد التفكير بحكم جوهره على النشاط العملي والاجتماعي الذي يقوم به الانسان وهو يمثل انعكاسا للعالم الخارجي في تكوين وبناء الفرد ذاته إذ تواجهه مشكلات يحاول حلها .
- التفكير دالة الشخصية : فالتفكير الانساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل ، فنظام الحاجات والدوافع والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وقيمه وميوله وخبرته السابقة واحباطاته واشباعاته ،كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه ،وان اسلوب الفرد في التفكير كثيرا ما يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة .

ويرى الباحث ان مؤسساتنا التربوية تشكو في الوقت الحاضر من نقص واضح في تدريب الطلبة وتعليمهم مهارات التفكير الضرورية اللازمة النافعة لحياتهم الدراسية ، ويعزو الباحث اسباب حدوث هذه الظاهرة الى جملة من الاسباب منها ، وصول ودخول الكثير من الطلبة الى مقاعد الدراسة في الجامعات وهم عاجزون عن الكتابة السليمة بسبب اعتمادهم الى حد كبير على الاختبارات الموضوعية في تقويم تحصيلهم المعرفي ،وتدني قدرات الطلبة في التفكير الاستنتاجي وذلك بسبب عدم امتلاكهم مهارات التفكير التي تساعدهم على التصنيف والمقارنة والاستدلال وصياغة الفرضيات والخروج بالنتائج المناسبة وتقويم الحجج والاستنتاج ،واعتماد الكتب المدرسية المقررة على تقديم المعلومات باسلوب (الوجبات الجاهزة) ،ذلك ان هذه الكتب انما تقيس قدرة الطالب على التذكر دون الاخذ بعين الاعتبار ان قدرة

الطالب هذه تبقى محدودة المجال مهما عظمت ،مما يشكل ذلك خطرا جسيما على قدرة الفرد في اكتساب المعلومات وتطويرها ،وكذلك عجز المدرسين والمعلمين عن تعليم طلبتهم كيف يتعلمون بانفسهم ،وذلك من خلال تحديد حاجات كل فرد منهم وحفزه على العمل .

ويشير في هذا الخصوص كل من (تايجي وسكولنبرجر) (Tighe and schollenberger) الى اهمية الطلبة وحاجتهم الى تعلم مهارات التفكير وعملياته وادخالها ضمن مناهجهم الدراسية وتخصيص المصادر لدعم تعليم مهارات التفكير لديهم ،مشيرين بذلك الى ان مستوى التطور الثقافي الحضاري في بلد ما يعزى الى مقدار التطور في المستوى الثقافي لاهله . (Tighe and schollenberger,1987:p.87)

مهارات التفكير الناقد :

بالرغم من تعدد الاتجاهات النظرية في دراسة التفكير الناقد وتعريفه ،الا انه يمكن اجمال بعض مهارات التفكير الناقد فيما يأتي :

- تحديد مصداقية ومصدر المعلومات.
- تحديد مستوى دقة المعلومات او العبارات.
- التمييز بين الحقائق التي يمكن اثباتها والادعاءات او المزاعم القيمية.
- التمييز بين المعلومات والادعاءات والاسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة بالموضوع .
- التعرف على الافترضات غير المصرح بها.
- التعرف على المغالطات المنطقية .
- التعرف على الادعاءات والحجج او المعطيات الغامضة.
- تحديد قوة البرهان او الادعاء .
- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء ارضية سليمة للقيام باجراء عملي.
- التنبؤ بمترتبات القرار او الحل .
- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير او الاستنتاج.
- تحري التحيز.

العوامل المؤثرة في عملية التفكير الناقد :

يرى الباحث ان هناك العديد من العوامل المؤثرة في التفكير الناقد يمكن ان تصنف الى مجموعتين رئيستين هما :

أ- **العوامل الشخصية** : ومن ابرز هذه العوامل والتي يمكن ان تؤثر في عملية التفكير الناقد اثناء عملية التدريس ما يأتي :

- **الحماس المفرط** : قد تؤدي الرغبة القوية في النجاح والحماس الزائد للطالب لتحقيق الانجازات الى استعجال النتائج قبل نضج الحالة وقد يؤدي القفز الى مرحلة متأخرة في عملية التفكير ،دون استكمال المتطلبات السابقة التي تحتاج الى وقت اطول ،مما تشكل سببا في اعاقة عملية التفكير الناقد .
- **الثقة بالنفس** : وهي عامل مهم في عملية التفكير الناقد ،فضعف الثقة بالنفس يقود البعض من الطلبة الى الخوف من الاخفاق وتحسب المخاطر الناتجة عن ذلك .
- **التفكير المنطقي** : ان التفكير المنطقي يعدّ من ابرز العوامل المعوقة لعملية التفكير الناقد لانه يمثل نوعاً من أنواع التفكير المقيد بسبب ميل العديد من الأفراد لممارسة انماط محددة من التفكير ،واستعمال الاشياء المألوفة دون البحث عن جديد ،مما لا يسمح لفكرهم في التطور والتجديد ،وقد وصف العلماء هذا الأسلوب في التفكير بالجمود او الثبات الوظيفي Functional Fixedness
- **ضعف الحساسية او الشعور بالفخر** : عندما تضعف حساسية الطالب ازاء موقف تعليمي او موضوع معين نتيجة عدم الاثارة او قلة التحدي ،فانه يصبح اكثر ميلا للبقاء في دائرة ردود الفعل لما يدور حوله ،فيتخلى عن المبادأة في معرفة ابعاد المشكلة والابتعاد عن الاحساس بها وايجاد الحلول اللازمة لها .
- **التسرع وعدم احتمال الغموض** : يرتبط هذا العامل برغبة الطالب في التوصل الى جوانب المشكلة من خلال انتهاز اول فرصة سانحة دون استيعابه جوانب المشكلة جميعها والعمل على تطوير حلول عدة لها ومن ثم اختيار افضلها .

- **الميل لمجاراة** Con Formity : ان نزعة الطالب للامتثال للمعايير السائدة تؤدي الى عرقلة استخدام المدخلات الحسية وتحد بالتالي من احتمالات التخيل والتوقع ، وتضع حدودا لعملية التفكير الناقد.
- **نقل العادة :** عندما تترسخ لدى الطالب انماط وابنية ذهنية كانت فعالة في التعامل مع مواقف جديدة ومتنوعة فانه غالبا ما يتم تجاهل استراتيجيات اخرى قد تكون اكثر فاعلية من سابقتها وبالتالي تقلل من فرص التفكير النقدي عند الطالب .
- **التشبع** Saturation : يقصد بعامل التشبع ،الوصول الى حالة من الاستغراق الزائد الذي قد يؤدي الى تقليل الوعي بحيثيات الوضع الراهن ،وعدم دقة المشاهدات ، والتشبع عكس عامل الاحتضان Lncubation او الاختزان المرحلي للفكرة او المشكلة .

ب- **العوامل الظرفية :** نقصد بالعوامل الظرفية للتفكير الناقد تلك العوامل المتعلقة بالموقف ذاته او الجوانب الثقافية والاجتماعية السائدة ،ومن اهم هذه العوامل :

- **عدم التوازن بين التنافس والتعاون :** ان التوازن بين التنافس والتعاون شرط من شروط التفكير الناقد ،ونحن بحاجة الان للمزج بين روح التنافس وروح التعاون من اجل تحقيق انجازات ذات قيمة .
- **عدم التوازن بين الجدل والهزل :** قد يعتقد بعض الطلبة ان التفكير الناقد تفكير منطقي وعملي وعقلاني وجدي ولامكان فيه للحدس والتامل والتخيل والمرح ،اعتقادا منهم ان في ذلك مضيعة للجهد والوقت معا ،الا ان اللعب عند الاطفال قد يوفر فرصة لهم للتخيل والتامل للتفكير ،لذلك فان تنمية التفكير النقدي يتطلب نوعا من التوازن الدقيق بين كل عناصر الجد والهزل واللعب .
- **مقاومة التغير :** قد نجد لدى الطلبة نزعة لمقاومة الافكار الجديدة والحفاظ على الوضع الراهن خوفا من انعكاساتها على امنهم واستقرارهم ،ولاجل ذلك نجدهم يحافظون على افكارهم التي الفوها واستخدموها في السابق ، ويرفضون أي تجديد او تغيير لها .

<u>سمات الطلبة ذوي التفكير الناقد :</u>

يجب على الطلبة ان يعرفوا ان هناك ميلا طبيعيا لدى الناس لاخذ قيمنا ونظرتنا المتكونة عن الاخرين بعين الاعتبار ،وينبغي علينا ان نفاضل باستمرار للتغلب على هذا

الميل ،لان التفكير الناقد بطبيعته ،يشكل العمليات العقلية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يستخدمها الناس لحل المشاكل وصنع القرارات وتعلم مفاهيم جديدة ،كم انه يعد خليط بين اعتبارات متعددة نتوجه الفرد لاخذ وجهات نظر الاخرين بالحسبان ،وتحثه للبحث عن بدائل وجهات النظر هذه ، لتكوين وجهه نظر خاصة بالفرد .

وان التفكير الناقد القوي ،كما يرى بول (PouL,1987,P.3) ،لايكتفي بمساعدة الفرد على ادراك وجهات نظر الاخرين بل يجعله يدرك اهمية وضع افكاره تحت تصرف الاخرين ليقوموا باختبارها وتفحصها .

ويميز بولPouL بين (المعنى الضعيف) و(المعنى القوي) للتفكير الناقد ، اذ يرى ان الافراد الذين يستخدمون مهاراتهم في التحليل والمحاورة ويهدفون من ذلك ،مهاجمة وتقليل اهمية اراء اولئك الذين لا يتفقون معهم ،انما يمارسون (المعنى الضعيف) ،اما التفكير الناقد ذوي المعنى القوي فهو الذي يحرر الفرد من حالة العجز عن ادراك وجهات نظر الاخرين ،ووضع فرضياته لفحص قوى الاراء المعارضة لأرائه .

ويرى الباحث ان اعادة تشكيل شخصيات الطلبة داخل المدرسة ،لا يتحقق الا بتنمية خبراتهم ومهارتهم في القراءة الناقدة واكسابهم قدرات التفكير الناقد ،الامر الذي يجعلهم قادرين على تقصي الخطأ وتشخيصه ومعالجته بدقة وموضوعية وبأسلوب منطقي وسليم ويكسبهم سمات الشخصية الناقدة .

وقد قام العديد من الباحثين بتحديد العديد من سمات الشخصية الناقدة عبر دراساتهم المختلفة ، والجدول (٢) الآتي يبين هذه السمات ومصادرها .

(Poul ,1987 ,P: 30)

جدول (٢)
سمات الأفراد ذوي التفكير الناقد

ت	السمات	المصدر
١	قادر على الملاحظة	Green,M,1986
٢	قادر على النقد الموضوعي	Livingstone,DW.,1987 Hallet ,C.L.,1984
٣	قادر على التحرير —المرونة العقلية يمتلك قدرة على التخيل —لديه حساسية اتجاه المشكلات القدرة على تحديد المشكلات	Sternberg,r.T.,W.,1985 De Bone .E.1970
٤	يمتلك القدرة على التنظيم	Kretovices,g.r.,1987
٥	يمتلك قدرة على الابداع يمتلك القدرة على وضع افتراضات منطقية عند حل المشكلات	Neumann ,F.,1985 Hechinger,E.S.,1987
٦	القدرة على اتخاذ القرار القدرة على حل المشكلات	New mann,A.,1986 Mezirow,g.,1985
٧	يهتم بالدوار الاجتماعية بطريقة منطقية يهتم بالمنطق العقلاني في التفكير القدرة على ربط المتغيرات القدرة على تقبل اراء الاخرين القدرة على اعادة الحلول القدرة على الاكتشاف	Brook Field,s.D.,1985 Garvis,p.1985 Smith,D.G.1977
٨	يمتلك قدرة على الفهم والتحليل والتركيب القدرة على تمييز الحجج القدرة على التفسير وتقويم المناقشات والاستنتاج والاستنباط	Hopson,B.and Adams,1977 Classer,EM.,1985
٩	القدرة على الاستدلال المنطقي تجنب الاخطاء الشائعة	Argis,C.,1982
١٠	معرفة العلاقات التي تحاول فهم الاهداف المستقبلية	Halpern,DF.,1984
١١	القدرة على التناسق القدرة على الحوار القدرة على الجدل القدرة على الاستدلال القدرة على الفحص	Ennis,R.H.,1962

١٢	يمتلك القدرة على الخيال المرونة والامانة النقدية القدرة على توليد الافكار القدرة على اختبار المعنى	D.Angelo,1971
١٣	القدرة على التعامل القدرة على استخدام المرونة القدرة على التحدي الميل الى المناقشة	Kollen,p.p,1984

ويرى الباحث ان الطالب الناقد هو الطالب الذي تجاوز في متطلباته الذهنية ،الحفظ والتلقين وتقديس لغة الكتاب والمدرس ،وانتقل الى فكرة ((انه يصعب التفكير والعمل وفق اطر وتفكير الاخرين)) وان وجود التمايز بين الافراد يجب ان لايعني انهم يفكرون بطريقة واحدة ،وعلى هذا فعلى المدرسين ان لا يجبروهم على فعل ذلك مما يؤدي الى خلق طلبة مفكرين ناقدين يسهمون في بعث الدفء في اوصال العملية التعليمية .

الفصل الثالث

دراسات سابقة

اولا : دراسات تناولت استراتيجية التعلم التعاوني

أ : دراسات عربية

ب - دراسات أجنبية

ثانيا : دراسات تناولت استراتيجية التقارير القصيرة

أ - دراسات عربية

ب - دراسات أجنبية

ثالثا : دراسات تناولت تنمية التفكير الناقد

أ - دراسات عربية

ب - دراسات أجنبية

رابعا : موازنة الدراسات السابقة ومناقشتها

أ – الدراسات السابقة :

حاول الباحث التقصي والبحث عن دراسات سابقة تلتقي وهدف البحث الحالي المتضمن معرفة اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية ، وعلى الرغم من جهد الباحث تعذر عليه الحصول على دراسات تناولت التعلم التعاوني والتقارير القصيرة (كمتغيرين مستقلين) ،اذ لاحظ الباحث ان معظم الدراسات (على قلتها) تناولت التعلم التعاوني في متغيرات دراسية أخرى وينطبق ذلك على استراتيجية التقارير القصيرة ، ولذا سيتناول الباحث في هذا الفصل الدراسات السابقة والتي صنفت على محورين ورتبت بحسب تسلسها الزمني .

أولاً:- الدراسات التي تناولت أستراتيجية التعلم التعاوني:

أ – دراسات عربيــة :

١- دراسة مرباح (١٩٨٧ ، السعودية) :

الموسومة بـ " تعلم العلوم بالاسلوب التعاوني " .

أجريت هذه الدراسة في جامعة الرياض في المملكة العربية السعودية على طلاب المرحلة المتوسطة الذكور فقط للعام الدراسي ١٩٨٦-١٩٨٧.

هدفت هذه الدراسة الى مقارنة تأثير اسلوب التعلم التعاوني القائم على اللعب ، وأسلوب التعلم التقليدي المتمركز على المعلم في تحصيل الطلاب في العلوم ، واتجاهاتهم والتفاعل الاجتماعي داخل الصف .

تكونت عينة الدراسة من (٧) مدارس متوسطة في الرياض من الذكور تم اختيارها عشوائيا ، وأُختير من كل مدرسة عشوائيا معلم من معلمي العلوم ، كما اختيرت عشوائيا شعبتان من شعب هذه المدارس ، وفي كل مدرسة تم تحديد الشعبتين الضابطة والتجريبية .

وتم تدريب المعلمين على استعمال الأسلوب التعاوني ، وتدريس (وحدة القدرة) ولمدة (٨) ثمانية أسابيع استخدمت فيها ورقات عمل ، ورقات لعب بالأسلوب التعاوني استنبطها الباحث نفسه .

وبعد انتهاء التجربة استخدم الباحث اختباراً للتحصيل ، وبينت النتائج ان أسلوب التعلم التعاوني اكثر فاعلية من الأسلوب التقليدي الذي يركز على المعلم في تعزيز تحصيل الطلاب في مادة العلوم كذلك أظهرت النتائج بأن التعلم التعاوني يعزز تحصيل الطلاب في العلوم على المستوى التحصيلي العالي والمتوسط اكثر من الاسلوب التقليدي .

وفي ضوء نتائج الدراسة اوصى الباحث بالتوصيات والمقترحات اللازمة .

(بعارة ، ١٩٨٧ ، ص١٧٣)

٢-دراسة شريفات (١٩٩٢ ، الاردن) :

الموسومة بـ " أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافية واتجاهاتهم نحوها " .

أجريت هذه الدراسة في جامعة اليرموك -الاردن- على طلبة الصف العاشر الاساسي (الرابع العام) في (٤) مدارس تابعة لمنطقة المفرق في محافظة اربد للعام الدراسي ١٩٩١-١٩٩٢.

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافية مقارنا بأثر الطريقة التقليدية .

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) طالبا وطالبة موزعين على (٨) ثمان شعب في (٤) مدارس ، مدرستان للذكور ومدرستان للاناث ، وقد تم اختيار شعبة تجريبية وشعبة ضابطة بالطريقة التقليدية وتم قياس تحصيل الطلبة في هذه الدراسة بواسطة اختبار تحصيلي من اعداد الباحث بعد ان استغرقت التجربة شهراً .

فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى الى أي من طريقة التدريس او الجنس او التفاعل بين الطريقة والجنس .

وقد اوصى الباحث في ضوء نتائج دراسته بالتوصيات والمقترحات اللازمة .

(الشمالي ، ١٩٩٥ ، ص١٩)

٣- دراسة القاعود (١٩٩٣ ، الاردن) :

الموسومة بـ " اثر اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر (الاعدادي) وتنمية مفهوم الذات لديهم في مادة الجغرافية " .

اجريت هذه الدراسة في الاردن – جامعة اليرموك ، واستهدفت الى تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر الاساسي وتنمية مفهوم الذات لديهم في مادة الجغرافية

تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالبا من الصف العاشر الاساسي في مدرسة المنشية الثانوية قسمت على شعبتين ، شعبة (أ) وتدرس باسلوب التعلم التعاوني وشعبة (ب) وتدرس على وفق الطريقة الاعتيادية (الاستقرائية) درست المجموعتان وحدة الاقاليم المناخية ، وقام مدرس بتدريس المجموعتين ، واستمرت التجربة (٤) اسابيع .

استخدم الباحث اختبارا تحصيليا من اعداده تألف من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد تثبت من صدقه وثباته فوجد انه يساوي (٠,٨٥) والثاني بناء مقياس لمفهوم الذات طوره (صوالحة ، ١٩٩٠) في المجتمع الاردني تألف من (٩٠) فقرة نصفها سلبي ونصفها ايجابي وتحقق من صدقه وثباته وبلغ معامل الثبات (٠,٩٤) طبقت الأداتين قبلياً وبعدياً على مجموعتي البحث وبعد ذلك تم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي ومقياس مفهوم الذات على افراد العينة .استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية :

الاختبار التائي (t – test) ومعادلة صعوبة الفقرات ومعادلة تميز الفقرات ، ومعادلة مربع كاي وتحليل التباين الاحادي .

وتوصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني في مستوى التحصيل على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (الاستقرائية) ، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين

اداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر .

(القاعود ، ١٩٩٥ ، ص ١٣١ –١٥٥)

٤–دراسة عثمان (١٩٩٥ ، الاردن) :

الموسومة بـ " اثر اسلوب التعلم التعاوني ونمو الشخصية والجنس في تحصيل طلبة الصف الاساس " الثالث المتوسط " في مادة قواعد اللغة العربية " .

اجريت هذه الدراسة في – الاردن – جامعة اليرموك ، واستهدفت تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني ونمو الشخصية والجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة اللغة العربية .

تالفت عينة البحث من (١٢) شعبة بلغ عدد طلبتها (٢٣١) طالبا وطالبة على (٦) شعب تجريبية وتدرس على وفق اسلوب التعلم التعاوني و(٦) شعب ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية ، وقد كافا الباحث بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث نمو الشخصية والتحصيل القبلي والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية ودرس المجموعتين لثمان حصص تدريسية غطت وحدتين دراسيتين هما (التوكيد والنفي) من كتاب القواعد للصف نفسه .

اعد الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد باربع بدائل واشتمل على مستويات (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، وقد غطى الاختبار الوحدتين الدراسيتين المذكورتين .

استخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي وسيلة احصائية ، وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

–وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى الى اسلوب التعلم التعاوني ولصالح المجموعة التجريبية .

–عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف التاسع الاساس على الاختبار التحصيلي تعزى لجنس المجموعة .

(عثمان ، ١٩٩٥ ، ص ٣٧–٣٨)

٥- دراسة أبو فضالة (١٩٩٥ ، الاردن) :

الموسومة بـ " أثر استراتيجية التعلم التعاوني على ميول واتجاهات طالبات الصف الثامن نحو مادة العلوم على تحصيلهن المعرفي مقارنة بالطريقة التقليدية " .

أجريت هذه الدراسة في الاردن عام ١٩٩٥ ، وشملت عينة الدراسة (١٢٤) طالبة في الصف الثامن تم توزيعهن على اربعة شعب في مدرستين ، شعبتين في مدرسة الارقم الاسلامية بلغ عدد طالباتها (٥٢) طالبة ومثلتا المجموعة التجريبية التي درست التعلم التعاوني ، وشعبتين في مدرسة الكلية العلمية الاسلامية بلغ عدد طالباتها (٧٢) طالبة ومثلتا المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية .

استغرقت هذه الدراسة مدة قدرها (٣٠) يوماً ، استخدم فيها الباحث اربعة أدوات هي : مذكرات التحضير ، اختبار تحصيلي ، مقياس الميول العلمية ، مقياس الاتجاه نحو المادة ، وتم اختبار المجموعتين قبليا في قياس الميول العلمية ومقياس الاتجاه نحو المادة ، وقامت الباحثة بتدريس المجوعتين بنفسها ، وفي نهاية التجربة اجرت اختبارا تحصيليا بعديا للمجموعتين .

استخدمت الباحثة الوسيلة الاحصائية المتمثلة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي في تحليل البيانات .

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطالبات في المجموعتين ولكلا الطريقتين التدريسيتين .

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين على مقياس الميول والاتجاهات تعزى لطريقة التدريس .

أوصت الدراسة بتأكيد استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على مراحل دراسية ومتغيرات أخرى .

(ابو فضالة ، ١٩٩٥ ، ص ١)

٦-دراسة الشمالي (١٩٩٥ ، الاردن) :

الموسومة بـ " اثر التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية على التحصيل في مادة التاريخ " .

اجريت هذه الدراسة في الاردن جامعة اليرموك ، واستهدفت تعرف اثر التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية على التحصيل في مادة التاريخ .

تكونت عينة البحث من (٧٢) طالبة من طالبات الصف العاشر الاساسي (الاعدادي) في مدرسة الشونة ، قسمت العينة عشوائيا على مجموعتين احداهما تجريبية تدرس على وفق اسلوب التعلم التعاوني وعدد طالباتها (٣٦) طالبة والاخرى ضابطة تدرس على وفق الطريقة التقليدية (القياسية) وعدد طالباتها (٣٦) طالبة . صنفت افراد المجموعتين على مستويين بحسب قدراتهن القرائية ، قام الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين واختار المدرسة قصديا اما ادوات الدراسة فقد طور الباحث اختبارا لقياس المقروئية ، واختبارا اخر لتصنيف افراد العينة بحسب قدراتهن القرائية واختبار قبليا في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية استمرت التجربة شهرين للعام الدراسي ١٩٩٤ / ١٩٩٥ ، درست المجموعة التجريبية (بطاقات التفكير) وكانت الوحدة الدراسية التي درست للمجموعتين هي (الاستعمار الاوربي للوطن العربي) .

طور الباحث في نهاية التجربة اختبارا بعديا لقياس تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية تالف من (١٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد باربع بدائل ، اتسم

الاختبار بالصدق الظاهري وصدق المحتوى وبحسب معامل ثباته فبلغ (٠,٨٩) .

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية : الاختبار التائي (t- test) ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل صعوبة الفقرات ، ومعامل تمييز الفقرات ، ومربع كاي . دلت نتائج البحث على تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية .

(الشمالي ، ١٩٩٥ ، ص٢٦ –٥١)

٧–دراسة الهرمزي (١٩٩٥ ، الاردن) :

الموسومة بـ " أثر استخدام التعلم التعاوني في تغيير مفاهيم الطلبة للصف السادس الاساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية " .

أجريت الدراسة في الاردن عام ١٩٩٥ وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالبة في الصف السادس الاساسي في المدرسة الاهلية للبنات في مديرية التعليم الخاص لعمان الثانية ، وقسمت العينة على ثلاث مجموعات هي التجريبية الاولى وعددها (٣١) طالبة درست وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني (فرق التعلم) والمجموعة الثانية وعددها (٢٨) طالبة درست وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) والمجموعة الثالثة الضابطة وعددها (٢٨) طالبة ايضا ، درست بالطريقة التقليدية .

استغرقت هذه الدراسة فصلا دراسيا كاملا هو الفصل الثاني للعام الدراسي ١٩٩٤/١٩٩٥ وقد تم تدريب مدرسة من قبل الباحثة على تدريس المجموعات الثلاث واستخدام اختبار خرائط المفاهيم لقياس البنية المعرفية وتم حساب ثباته باستخدام معادلة كرونباخ –الفا وبلغ (٠,٨٨) .

تم استخدام الوسيلة الاحصائية المتمثلة بتحليل التغاير (ANOVA) لمعرفة اثر استراتيجيتي التعلم التعاوني في تغيير المفاهيم ، واستخدام الاختبار التائي ، للمقارنة بين نسب الطالبات اللواتي امتلكن بنيه معرفية لمفاهيم متماسكة في المجموعات الثلاث .

وتوصلت الدراسة الى وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين الاولى والثانية والمجموعتين الثانية والثالثة .

وقد أوصت الدراسة بأجراء المزيد من الابحاث والدراسات للمقارنة بين مختلف استراتيجيات التعلم التعاوني واثرها في اكتساب وتصحيح الفهم الخاطئ لمفاهيم علمية مختلفة باستخدام صفوف ووحدات دراسية وادوات مغايرة لما استخدمته هذه الدراسة .

(الهرمزي ، ١٩٩٥ ، ص ١٠٣)

٨-دراسة الخطيب (١٩٩٥ ، الاردن) :

الموسومة بـ " اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف الرابع الاساس (الابتدائي) في مبحث قواعد اللغة العربية) .

اجريت هذه الدراسة في جامعة اليرموك –الاردن – في مدارس (الذكور ، الاناث ، ومختلطة) التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الاولى والثانية للعام الدراسي ١٩٩٤ / ١٩٩٥ .

رمت الدراسة الى تعرف اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف الرابع الاساسي في مبحث قواعد اللغة العربية .

ولتحقيق هذه الدراسة تم اختيار (٤٨٨) طالبا وطالبة من طلبة الرابع الاساسي (الابتدائي) في مدارس (الذكور ، والاناث ، والمختلط) في مدارس المديرية المذكورة موزعين على (٢٤) شعبة وفي (١١) مدرسة منهم(٢٧٠) طالبا (٢١٨) طالبة ، واختيرت الشعب بالطريقة العنقودية والمدارس بالطريقة العشوائية ، وقد كان التوزيع على النحو الاتي : (٣) مدارس ذكور في (٨) شعب و(٣) مدارس اناث في (٨) شعب و(٥) مدارس مختلطة في (٨) شعب وزعت الشعب على (١٨) شعبة تجريبية وعلى ثلاث مجموعات تمثل مستويات حجم المجموعة ، وجنسها وتالفت كل مجموعة اما من عضوين او اربعة

او ستة ذكور فقط او اناث فقط او مختلطة و(٦) شعب ضابطة ودرست هذه المجموعات وحدة دراسية في مبحث من مباحث قواعد اللغة العربية ودرست المجموعة التجريبية باسلوب التعلم التعاوني بواسطة نمط (بطاقات تدوين المعلومات لكل مجموعة) ، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وضمت كل مجموعة مستويات متباينة في التحصيل واستغرقت التجربة (٨) حصص صفية .

واعد الباحث اختباراً تحصيلياً في الوحدة التي درسها خلال مدة التجربة تالف الاختبار من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وباربع بدائل ، اتسم الاختبار بصدق المحتوى والصدق الظاهري والثبات

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية : تحليل التباين ، وارتباط بيرسون ومعامل صعوبة الفقرات ، ومعامل تمييز الفقرات ، ومعامل فاعلية البدائل .

ومن اهم نتائج هذه الدراسة :

١- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الرابع الاساسي على الاختبار التحصيلي تعزى لجنس المجموعة .

٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الرابع على اختبار التحصيل تعزى الى حجم المجموعة ولمصلحة المجموعة الثنائية والرباعية .

٣- وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى الى اسلوب التعلم التعاوني ولصالح المجموعة التجريبية .

(الخطيب ، ١٩٩٥ ، ص ١ – ٤٥)

٩-دراسة الربيعي (١٩٩٩ ، العراق) :

الموسومة بـ " أثر اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني - معهد أعداد المعلمات - وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة العلوم العامة " .

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – العراق – على طالبات الصف الثاني – معهد اعداد المعلمات – للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩.

هدفت هذه الدراسة الى تعرف اثر استعمال اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة العلوم العامة .

تألفت عينة البحث من (٦٠) طالبة تم اختيارهن عشوائيا لتمثل مجموعتين احداهما تجريبية وتضم (٣٠) طالبة ، والاخرى ضابطة وتضم (٣٠) طالبة ، ومثلت المجموعة التجريبية شعبة (ج) لتدرس على وفق اسلوب التعلم التعاوني ،بينما مثلت المجموعة الضابطة شعبة (د) لتدرس على وفق الطريقة الاعتيادية .

درست الباحثة نفسها المجموعتين ، بعد ان اجرت عمليات التكافؤ بين المجموعتين في دراسة العام السابق لمادة العلوم وفي مستويات الذكاء والمعلومات السابقة لمادة العلوم .

صممت الباحثة اداتي قياس ، الاولى تمثل اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد واكمال العبارات مكونة من (٦٤) فقرة ، منها (٤٩) فقرة من نوع الاختيار من متعدد و(١٥) فقرة من نوع اكمال العبارة ، تم التحقق من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) .

اما الاداة الثانية فهي بناء مقياس للاتجاه مكونا من (٣٣) فقرة اختبارية تحقق صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٥) واستعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (الاختبار البعدي) فيما يخص التحصيل و(الاختبار القبلي والبعدي) بالنسبة لقياس الاتجاه نحو مادة العلوم .

طبقت الباحثة التجربة في الفصل الدراسي الاول من العام المذكور واستغرقت (١٢) اسبوعا باستعمال الوسائل الاحصائية المتمثلة بالاختبار التائي (T-test) ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط بايسيريال ومعادلة رولون ، توصلت الباحثة الى النتائج الاتية :

– وجود فرق ذي دلالة احصائية يعزى الى اثر استعمال التعلم التعاوني في التحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فرق ذي دلالة احصائية يعزى الى اثر استعمال التعلم التعاوني في الاتجاه نحو مادة العلوم العامة مقارنة بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء هذه النتائج اوصت الباحثة بتوصيات عدة منها استعمال اسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم وعمل دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات المادة حول كيفية استعماله في التدريس .

(الربيعي ، ١٩٩٩ : ١١–٤٥)

١٠–دراسة عدنان (١٩٩٩ ، العراق) :

الموسومة بـ " اثر استخدام انموذجي من نماذج التعلم التعاوني في تحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الاول ـ قسم الكيمياء " .

اجريت هذه الدراسة في كلية التربية / ابن الهيثم – جامعة بغداد للعام الدراسي ١٩٩٨ / ١٩٩٩ تكونت هذه الدراسة من (١٨٦) من طلبة الصف الاول ـ قسم الكيمياء ، وتم تحديد ثلاث شعب من الصف المذكور ، لتمثل الشعبة (أ) المجموعة التجريبية الاولى وعددها (٦٢) طالبا وطالبة تتعلم على وفق انموذج التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة ، وتمثل الشعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية وعددها (٦٤) طالبا وطالبة تتعلم على وفق نموذج التعلم التعاوني بالمجموعات الكبيرة ، وتمثل الشعبة (ج) المجموعة الضابطة وعددها (٦٠) طالبة وطالبة تتعلم على وفق الطريقة التقليدية .

استغرقت الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً ، كافأ الباحث في اثنائه بين المجموعتين في بعض المتغيرات واستبعد الطلبة الراسبين احصائيا من نتائج البحث ، وقد هيأ

الباحث اختبارا تحصيليا موضوعيا ، واختباراً للتفكير الاستدلالي وتحقق من صدقهما وثباتهما .

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة والمتمثلة في تحليل التباين لتحليل البيانات احصائيا .

توصلت الدراسة الى ان التعلم على وفق التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة افضل من التعلم بالمجموعات الكبيرة سواء بالتحصيل او التفكير الاستدلالي .

أوصت الدراسة بتاكيد استخدام التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة وتدريب المعلمين والمدرسين على استخدام التعلم التعاوني .

(عدنان ، ١٩٩٩ : ٣ – ٧)

١١– دراسة العمر (٢٠٠٠،السعودية) :

الموسومة بـ " اثر التعلم التعاوني على تعلم واحتفاظ طلاب العلوم بكلية المعلمين بالرياض لمفاهيم الفيزياء " .

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية –الرياض ، وهدفت الدراسة فيما اذا كان للتعلم التعاوني تأثير ايجابي على تعلم واحتفاظ طلاب العلوم بكلية المعلمين بالرياض ، لمفاهيم الفيزياء وذلك من خلال تنفيذ التجارب في مختبر الفيزياء .

تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبا من طلاب مقرر (١٠١) فيزياء في كلية المعلمين بالرياض ، قسمت عشوائيا على مجموعتين احداهما تجريبية تنفذ التجارب في مختبر الفيزياء على وفق اسلوب التعلم التعاوني بلغ عدد افرادها (٢١) طالباً ، والثانية مجموعة ضابطة تنفذ التجارب على وفق الطريقة الاعتيادية ، بلغ عدد افرادها (٢١) طالبا تم تسجيلهم في مقرر الفيزياء ، قام الباحث بنفسه بتدريس

المجموعتين ، واستمرت التجربة (٨) أسابيع في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٩٩٩/٢٠٠٠ .

صمم الباحث بناء اداة اختبار تحصيلي مكونا من (٢٧) سؤالاً من نوع الاختبار من متعدد ،تم التأكد من صدقه وثباته وبلغ معامل الثبات (٠,٦٧) ، تم استخدام التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للتحصيل ، وبعد (٤) اسابيع على الاختبار البعدي تم اختبار المجموعتين لغرض قياس القدرة على الاحتفاظ .

أستخدم الباحث في المعالجات الاحصائية اختبار (T-test) ، ودلت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اداء مجموعتي الدراسة في قدراتهم على تعلم مفاهيم الفيزياء تعزى لطريقة التعلم التعاوني في نتائج الاختبار البعدي وفي القدرة على التذكر .

أوصى الباحث بتنفيذ المزيد من الدراسات حول اسلوب التعلم التعاوني في مراحل التعلم العام ،ومراعاة مدة الدراسة ، وان تكون حجم العينة اكبر من حجم العينة المستخدمة في هذه الدراسة . (العمر ،٢٠٠٠: ١-١٤)

١٢- دراسة العبيدو (٢٠٠٠،العراق) :

الموسومة بـ " أثر اسلوب التعلم التعالوني في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الاسلامية " .

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد - العراق - على طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الاسلامية .

تألفت عينة الدراسة من (٧٣) طالباً، بواقع (٣٧) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٦) طالباً في المجموعة الضابطة .

وبعد ان كأفا الباحث بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث العمر الزمني والتحصيل الدراسي للاب والام ، ودرجات التربية الاسلامية في الامتحان النهائي للصف الاول المتوسط ،درس الباحث نفسه المجموعتين مدة التجربة بكاملها والبالغة (١٢) اسبوعا غطت (١٠) موضوعات من الكتاب المقرر لهذه المرحلة ،

وقد اعد الباحث اختبارا تحصيليا يتكون من (٤) فقرات اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ، والتكملة والصواب والخطأ ، والمزاوجة والمطابقة ، للمجموعتين (التجريبية والضابطة) .

وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات والمتمثلة بتحليل التباين لعينتين مستقلتين (T-test) توصلت الدراسة الى النتيجة الاتية :

– وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية .

وقد اوصى الباحث باعتماد اسلوب التعلم التعاوني في التدريس وللمراحل الدراسية كافة .

(العبيدو،٢٠٠٠ : ١–٧٥)

١٣– دراسة الفالح (٢٠٠٠،السعودية) :

الموسومة بـ " أثر استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني واستقصاء فاعليتها في تنمية تحصيل طالبات الصف الاول الثانوي " .

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية ،الرياض ، هدفت هذه الدراسة التعرف على استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني واستقصاء فاعليتها في تنمية تحصيل طالبات الصف الاول الثانوي في مدينة الرياض ، في وحدة الخلية والوراثة المقررة في مادة الاحياء ، واتجاهاتهن نحو هذه الوحدة .

تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبة وزعت عشوائيا الى مجموعتين ، المجموعة التجريبية وتمثل شعبتين دراستين بلغ عدد طالباتها (٦٨) طالبة درست وفق طريقة التعلم التعاوني الاتقاني ، ومجموعة ضابطة وتمثل شعبتين دراستين بلغ

عدد طالباتها (٦٢) طالبة من طالبات الصف الاول الثانوي ، بالثانوية العاشرة بالرياض درست على وفق الطريقة الاعتيادية ناستمرت التجربة (٨) اسابيع ،اعدت الباحثة اداتي اختبار الاولى اختبارا تحصيليا ، والثانية مقياس الاتجاه نحو وحدة الخلية والوراثة .

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي،واما الوسائل الاحصائية استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي،ودلت نتائج الدراسة على ان :

- استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني تؤدي الى تنمية التحصيل الدراسي الكلي لوحدة الخلية والوراثة .
- استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني تؤدي الى تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة وذلك عند مستويات (الحفظ ، واعادة الصياغة ، والتفسير ، والمقارنة ، والتصميم ، والتطبيق) .
- استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني تؤدي الى تنمية الاتجاهات نحو وحدة الخلية والوراثة .

اوصت الباحثة باستخدام التعلم التعاوني الاتقاني في تدريس مادة علم الاحياء ، واعداد معلمات العلوم في المملكة العربية السعودية لتطبيق هذه التجربة .

(الفالح ، ٢٠٠٠ : ١-٩)

١٤-دراسة الشياب (٢٠٠١ ، العراق) :

الموسومة بـ " اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف العاشر " .

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق في جامعة بغداد ، واستهدفت تعرف اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف العاشر .

تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالبة من طالبات مدرسة الحوارة الثانوية للبنات في الاردن للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ ، قسمت العينة على ثلاث مجموعات تجريبية الاولى تدرس على وفق طريقة التعلم التعاوني

بلغ عدد طالباتها (٣٦) طالبة ، والثانية تدرس على وفق طريقة المناقشة الجماعية بلغ عدد طالباتها (٣٥) طالبة ، والثالثة تدرس على وفق الطريقة التقليدية بلغ عدد طالباتها (٣٦) طالبة ، وكافا الباحث في متغيرات الدراسة في العمر الزمني ودرجة الطالبات النهائية في مادة الجغرافية (معدل الفصل الاول) والمستوى التعليمي للام وللاب ، وقام الباحث بنفسه بتدريس المجموعات الثلاث .

اعد الباحث اختبارا للتفكير الناقد تم التاكد من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) ، وتراوح معامل الثبات للقدرات بين (٠,٨٠ – ٠,٨٦) وتالف اختبار التفكير الناقد من (٣٤) موقفا موزعة في (١٠٠) فقرة تقيس قدرات التفكير الناقد الخمس وهي (الاستنتاج ، والافتراضات ، والاستنباط ، والتفسير ، وتقويم الحجج) ، واعتمد الباحث تصميماً للمجموعتين التجريبيتين ومجموعة ضابطة ،ذات الاختبارين القبلي والبعدي .

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية : معامل صعوبة الفقرات ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي ، وتحليل التباين الاحادي ، والاختبار التائي (t-test).

دلت نتائج الدراسة على تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق اسلوب التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الثالثة(الضابطة) وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية على طالبات المجموعة الثالثة (الضابطة) في حين اظهرت النتائج عن عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست باسلوب التعلم التعاوني والثانية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية .

(الشياب ، ٢٠٠١ ، ص٣٠)

١٥-دراسة العزاوي (٢٠٠١ ، العراق) :

الموسومة بـ " اثر استعمال اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلبة كلية الفنون الجميلة في مادة تاريخ الفن الاسلامي " .

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق – جامعة بغداد ، واستهدفت تعرف اثر استعمال اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلبة كلية الفنون في مادة تاريخ الفن الاسلامي .

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبا مقسمة على مجموعتين اختيرت شعبة (أ) لتمثيل المجموعة التجريبية التي تضم (٣٦) من الطلبة منهم (١٨) طالبا و(١٨) طالبة وتدرس على وفق اسلوب التعلم التعاوني وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تضم (٣٦) من الطلبة منهم (١٨) طالبا و (١٨) طالبة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية . قامت الباحثة بنفسها بتدريس المجموعتين استغرقت التجربة (٦) اسابيع ، وكافات الباحثة في العمر الزمني ، ودرجة الامتحان النهائي لمادة تاريخ الفن الاسلامي للصف الاول والخلفية العلمية للطلبة ومتغيرات دخيلة اخرى .

اعدت الباحثة اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد ، والصواب والخطا ، والتطابق والمزاوجة ، والتكميل ، تم التاكد من صدقه وثباته فبلغ معامل الثبات (٠,٨٨) ، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي للمجموعات العشوائية المتكافئة ذات الاختبار البعدي .

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية : معادلة معامل الصعوبة ، ومعادلة معامل التمييز ، والاختبار التائي (t- test) ، وتحليل التباين الثنائي .

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- دلت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل واستبقاء المعلومات على المجموعة الضابطة

٢- تفوق مجموعة الذكور على مجموعة الاناث في الاختبار التحصيلي البعدي وللمجموعة التجريبية

٣- لم تكن هناك فروق في اختبار الاستقصاء بين الذكور والاناث في المجموعة التجريبية .

(العزاوي ، ٢٠٠١ : ٦- ١٠٩)

ب – دراسات اجنبيـة :

١–دراسة (ويلر وراين ، ١٩٧٣) (Wheeler and Rayan) :

الموسومة بـ " اثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة مقارنة بالتعلم التنافسي (الاعتيادي) في القراءة واللغة والعمليات الحسابية " .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في ولاية مينيولي على طلبة الصف الرابع الابتدائي في مدارس هذه المقاطعة .

رمت الدراسة الى تعرف اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي مقارنة بالتعلم التنافسي (الاعتيادي) في القراءة واللغة والعمليات الحسابية.

تالفت عينة الدراسة من (٨٨) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي وتم تطبيق اختبار (LOWA TEST FOR BASICS KILLS) على افراد العينة لتحديد مستوياتهم وقسمت العينة بعد ذلك بشكل عشوائي على مجموعتين درست احداهما باسلوب التعلم التعاوني ، والاخرى بالطريقة الاعتيادية لافراد الصف كله والمحتوى نفسه ، وتبع ذلك تقسيم مجموعة التعلم التعاوني على مجموعات صغيرة ضمت الواحدة منها خمس طلاب يعملون وحدةً واحدة واتبع اسلوب التعزيز الفردي مع افراد هذه المجموعة (مجموعة التعلم التعاوني) .

عند انتهاء التجربة طبق الباحثان اختبارا لقياس التحصيل من اعدادهما . واستخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية : الاختبار التائي (T – test) ، ومعادلة صعوبة الفقرات ، ومعادلة تمييز الفقرات ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون .

دلت النتائج على ان المجموعة التي درست باسلوب التعلم التعاوني لم تظهر تفوق في التحصيل على المجموعة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية وفي الموضوعات كافة (القراءة ، واللغة ، والعمليات الحسابية) .

(Wheeler and Rayan , 1973 : 402 – 403)

٢- دراسة (همفريز وآخرون ١٩٨٢) (Humphreys and others) :

الموسـومة بــ " اثـر الـتعلم التعـاوني والتنافسـي والفـردي فـي تحصـيل طلبـة المرحلة الثانوية في العلوم وتنمية اتجاهاتهم نحو هذه الطرائق " .

اجريـت هـذه الدراسـة فـي الولايـات المتحـدة الاميركيـة ،هـدفت التعـرف علـى اثـر الـتعلم التعـاوني والتنافسـي والفـردي فـي تحصـيل طلبـة المرحلـة الثانويـة فـي العلـوم وتنمية اتجاهاتهم نحو هذه الطرائق .

تكونـت عينـة الدراسـة مـن (٤٤) طالبـا مـن طـلاب الصـف التاسـع فـي مـدارس ولايـة مينسـوتا الاميركيـة ،قسـمت علـى ثـلاث مجموعـات ،الاولـى تـدرس بـالتعلم التعـاوني ،والثانيـة تـدرس بالطريقـة التنافسية ، والثالثـة تـدرس بالطريقـة الفرديـة،وكان افراد العينة جميعهم من ذوي القدرات المتوسطة ،استخدم اختباراً تحصيلياً مقنناً طبق علـى الطـلاب وبعد استبعاد اعلـى وأدنـى (٥%) من افراد العينـة قبل تطبيق الدراسـة التي استمرت (٦) اسابيع إذ درس الطلاب الموضوعات المتعلقة بالحرارة ، والصوت ، والضـوء ، والطاقـة الذريـة فـي مختبـر العلـوم ،وفـي نهايـة كـل موضـوع دراسـي يـتم اختبار الطلاب اختبارا تحصيليا ، ويقوم معلم واحد لتدريس كل موضوع دراسي على حــدة ، وللمجموعــات جميعهــا ، ويقــوم معلــم آخــر بتــدريس الموضــوع الاخــر وللمجموعات جميعها وهكذا بالنسبة لبقية المواضيع،فمثلا يقوم معلم بتدريس موضوع الحرارة وحدها وللمجموعات جميعها (التعاونيـة -التنافسـية-الفرديـة) ويقوم معلم ثـان بتدريس موضوع الصوت وللمجموعات جميعها وهكذا بالنسبة لبقية المواضيع ،وبعد الانتهاء من التجربة تعطي المجموعات اختبـاراً تحصـيلياً من نوع الاختيـار من متعدد .

صـممت اسـتبانة لقيـاس الاتجاهـات نحـو طرائـق التـدريس الـثلاث طبقـت مـع الاختبــار التحصــيلي ،اســتخدمت المعالجــات الاحصــائية ،تحليــل التبــاين الاحــادي لمقارنة اداء الطلبة على اختبار التحصيل والاتجاهات .

دلت نتائج الدراسة تفوق المجموعة الاولى في التحصيل والاتجاه على المجموعتين التنافسية والفردية ،كما اظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست بالتعلم الفردي على مجموعة التعلم التنافسي في اختبار التحصيل المقنن ،وتفوق مجموعة التعلم التعاوني في الاستبقاء الذي طبق بعد مرور اسبوع من الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين الثانية والثالثة وبفارق ذي دلالة احصائية .

(Humphreys and others,1982,pp.351-356)

٣-دراسة (سلافين وكارويت ١٩٨١) (Slavin and karweit)

الموسومة بـ " أثر استخدام التعلم التعاوني في النتاجات المعرفية والانفعالية عند طلبة الصفين الرابع والخامس الابتدائيين " .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الاميركية ،هدفت التعرف على اثر استخدام التعلم التعاوني في النتاجات المعرفية والانفعالية عند طلبة الصفيين الرابع والخامس الابتدائيين .

وقد اجابت الدراسة عن الاسئلة الاتية :

- ما أثر استخدام التعلم التعاوني على تنمية العلاقات الاجتماعية ؟
- ما اثر استخدام التعلم التعاوني على مقاومة القلق ؟
- ما اثر استخدام التعلم التعاوني على اتجاهات الطلاب نحو المدرسة ؟

تكونت عينة الدراسة من (٤٥٦) طالبا من طلاب الصفين الرابع والخامس الابتدائيين للعام الدراسي ١٩٨٠/١٩٨١. قام بتدريس المجموعات (١٧) معلما من (٥) مدارس من مدارس مقاطعة ميرلندا الاميركية ، قسم الباحثان العينة عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة ،وطلب من المعلمين الذين درسوا المجموعة الضابطة القيام بالتدريس بالطريقة الاعتيادية ،والمعلمين الذين درسوا المجموعة التجريبية باستخدام التعلم التعاوني وتدريس الطلبة بشكل مجموعات تعاونية شملت التجربة الموضوعات الدراسية الاتية : اللغات ، والرياضيات ، والدراسات الاجتماعية

،وبعد الانتهاء من التجربة طبقت المجموعتين اختبارا لقياس التحصيل في المجالات السابقة ،واختبارا لقياس الاتجاهات حسب تدرج ليكرت الخماسي .

اظهرت نتائج التجربة ان المجموعات التعاونية التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني اظهرت تفوقا على المجموعة الضابطة في الوسط العام في الاختبار الذي عد القياس القلق ،النتاجات الانفعالية في النواحي الانفعالية في مجالات العلاقات الاجتماعية ومقاومة القلق ،واتجاهات الطلبة نحو المدرسة ،وتفوق المجموعة التجريبية في المجالات المعرفية والتحصيل على المجموعة الضابطة وفيما يخص القيام بالعمليات الاساسية بشكل صحيح .

(Slavin and karweit,1981,pp.29-31)

٤-دراسة (تاركنجستون ١٩٨٩) (Tarkington) :

الموسومة بـ " أثر أسلوب المناقشة في الفرق والتعلم التعاوني في القدرة على التفكير الناقد " .

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر اسلوب المناقشة في الفرق والتعلم التعاوني في القدرة على التفكير الناقد .

اختار الباحث مجموعتين احداهما تجريبية ودرست برنامجا في تعليم الادب للصف السابع منتظما على شكل محاضرات ومناقشات في فرق طلابية تعاونية والاخرى ضابطة ودرست بالطريقة التقليدية .

اجرى الباحث اختبار كورنيل للتفكير الناقد قبليا وطبق الاختبار بعديا واظهرت نتائج الدراسة ان اداء الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار كورنيل تفوق على اداء الطلبة في المجموعة الضابطة .

واظهرت المقابلات التي اجريت على طلبة المجموعة التجريبية ان اسلوب التعلم التعاوني قد ادى الى تفهم افضل للنص وزيادة في درجاتهم بالوظائف الكتابية ، وزيادة في ميلهم لقبول وجهات نظرهم نحو بعضهم البعض .

(Tarking ton ,1989,p.869)

٥- دراسة (ستوكس ١٩٩٠) (Stokes) :

الموسومة بـ " أثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات " .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الاميركية للعام الدراسي ١٩٨٩/١٩٩٠ .

تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طلاب في الصف الثالث الابتدائي ، وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة ، تتعلم الاولى تعاونيا ، وتتعلم الثانية تقليديا .

توصلت هذه الدراسة الى النتيجة الاتية :

- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التعاونية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التقليدية ولصالح طريقة التعلم التعاوني .

(Stokes , 1990 : 25-63)

٦- دراسة (واتسون ١٩٩١) (Watson) :

الموسومة بـ " اختبار فعالية طريقة التعلم التعاوني ونماذج المجموعات على تحصيل الطلبة في الدراسات الاجتماعية " .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الاميركية للعام الدراسي ١٩٩٠ / ١٩٩١ .

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اختبار فعالية طريقة التعلم التعاوني ونماذج المجموعات على تحصيل الطلبة في الدراسات الاجتماعية .

تكونت عينة الدراسة من (٧١٥) طالبا و(١١) معلما ، وقد تم توزيعهم على (٣٦) صفا في المرحلة الثانوية العليا ، وبعد ان قسم الباحث عينة الدراسة على المجموعة الاولى التجريبية وتتعلم بطريقة التعلم التعاوني ، والثانية ضابطة

وتتعلم بالطريقة التقليدية ، قام المعلمون بتعليم كل المادة الدراسية المطلوبة ، وبعد الانتهاء من التجربة تم اخضاع المجموعات الى اختبار تحصيلي .

توصلت الدراسة الى النتيجة الاتية :

– وجود فرق ذي دلالة احصائية في التحصيل بين الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التعاونية ، والطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية وكانت لصالح الطريقة التقليدية . (Watson , 1991 : 37-95)

٧– دراسة (بيك ١٩٩١) (Peek) :

الموسومة بـ " اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في التهجي " .

اجريت هذه في الولايات المتحدة الأمريكية في جامعة اترج (Utrech-univer Sity) على طلاب المرحلة الابتدائية للعام الدراسي ١٩٩٠ / ١٩٩١ .

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمتدني ،وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالبا موزعين على (٦) شعب ، ثلاث شعب منها تجريبية درست بطريقة تعاونية لتعليم الاملاء وثلاث شعب ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية وحاولت الدراسة تحديد اية اثار معالجة ناتجة عن تجميع الطلبة بمجموعات التعلم التعاوني لتعليم الاملاء على مدى اسابيع .

وقد تم استخدام نتائج اختبار تحصيلي مقنن مسبقا شكلت علامات نتائج الاختبار منحني ذا توزيع طبيعي لتصنيف الطلبة بحسب مستويات ثلاثة (عالي ، ومتوسط ، ومنخفض) ، وكان المتغير المستقل هو عدد الكلمات التي قام الطلاب بتهجيها بشكل صحيح .

وقد استخدم الباحث اختبار (T-test) لفحص الدرجات في منحنى التوزيع الطبيعي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة لاثبات عدم وجود فروق ذات

دلالة احصائية بين المجموعات قبل الدراسة ، وتم تدريب المعلمين في سلسلة من اربع جلسات لتطبيق التعلم التعاوني ،واشارت نتائج الدراسة الى ما ياتي :

- يتمتع طلبة الصفوف الابتدائية العليا بدرجة من التساوي بغض النظر عن طريقة توزيعهم في مجموعات لدروس الاملاء .
- حصلت مستويات التحصيل جميعها (العالي ، المتوسط ، والمنخفض) على نتائج متساوية تقريباً بغض النظر عن طريقة التجميع .

وفي ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحث بعض المقترحات والتوصيات اللازمة .

(Peek,1991,p.16-52)

٨-دراسة (هارت ١٩٩١) (Hart) :

الموسومة بـ " استقصاء العلاقة الايجابية بين استعمال التعلم التعاوني وتطوير مهارات كتابة الانشاء لدى طلبة المرحلة الثانية في (Freshman College) في الولايات المتحدة الامريكية .

رمت الدراسة الى استقصاء العلاقة الايجابية بين استعمال التعلم التعاوني وتطوير مهارات كتابة الانشاء لدى طلبة المرحلة الثانية في (Freshman College) .

تالفت عينة الدراسة من (٤٠) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا وقسموا على مجموعتين احداهما تجريبية تضم (٢٠) طالبا وطالبة ودرست باسلوب التعلم التعاوني ، والاخرى تمثل المجموعة الضابطة وتضم (٢٠) طالبا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية ، وأُختبرت المجموعتان التجريبية والضابطة في كتاب الانشاء قبليا لاغراض التكافؤ ، واظهرت نتائج الاختبار القبلي عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، واستغرقت الدراسة فصلا دراسيا كاملا قام الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين .

واعد الباحث اختبارا تحصيليا تالف من (٣٥) فقرة اتسم بصدقه وثابته . واستخدم الباحث تحليل التباين في معالجة البيانات احصائيا ، فتوصلت الدراسة الى

وجود فرق ذودلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية . (Hart , 1991 : 340 –345)

٩-دراسة (أستيب ١٩٩٢) (Estep) :

الموسومة بـ " اثر اسلوب التعلم التعاوني والقدرة القرائية مقارنة بالطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الرابع الاساسي في الدراسات الاجتماعية " .

اجريت هذه الدراسة في المملكة المتحدة (بريطانيا) ، واستهدفت تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني والقدرة القرائية مقارنة بالطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الرابع الاساسي في الدراسات الاجتماعية .

تكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالبا قسمت العينة على مجموعتين احداهما تجريبية تدرس وفق اسلوب التعلم التعاوني والاخرى ضابطة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية وزعت العينتان عشوائيا بموجب اختبار اولي لتحديد القدرة القرائية ، وقام الباحث بتطبيق برنامج حول وحدة دراسية في ميدان الدراسات الاجتماعية تتعلق بمعلومات اساسية حول (١٣) مستعمرة بريطانية .

وبعد تطبيق البرنامج اعد الباحث اختبارا تحصيليا لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بحيث تعطي علامة محددة لكل طالب على ادائه في هذا الاختبار .

دلت نتائج الدراسة على وجود فرق ذي دلالة احصائية في تحصيل الطلبة يعزى الى التفاعل بين طريقة التدريس والقدرة القرائية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باسلوب التعلم التعاوني .

(Estep, 1992 : 14)

١٠-دراسة (أمبروس وآخرون ١٩٩٣) (Amprosio and Others) :

الموسومة بـ " تحديد الفروق بين اسلوب التعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتطوير المهارات التعاونية واتجاهاتهم في مادة الفيزياء " .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في جامعة كلوراد والشمالية ، واستهدفت التعرف على تحديد الفروق بين اسلوب التعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتطوير المهارات التعاونية واتجاهاتهم في مادة الفيزياء .

تكونت عينة الدراسة من (٣١) من الطلبة منهم (٢٣) طالبا و(٨) طالبات ، قسمت على مجموعتين احداهما تجريبية وتدرس على وفق التعلم التعاوني ، وتكونت من اربع مجموعات في كل مجموعة (٤) طلاب في مستويات تحصيلية غير متجانسة وفقا لاجراء اختبار تحصيلي قبلي ، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية .

استمرت التجربة (١٦) اسبوعا ، دلت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبة الذين درسوا بالتعلم التعاوني ، والذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ، في حين اظهرت المجموعات التعاونية سلوكيات تعاونية افضل من الطلبة الذين درسو بالطريقة الاعتيادية ، ومستوى عال من الارتياح والرضا عن استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة الجامعيين ، وزيادة في ميول الطلبة نحو التعلم المختبري .

(Amprosio and others,1993,p.p.697-707)

١١-دراسة (وركنتن ١٩٩٥) (Warkentin) :

الموسومة بـ " اثر التعلم التعاوني في البنية المعرفية لدى الطلبة) .

وهدف البحث الى التحقق من صحة الفرضية الاتية : يكون تحصيل الطلبة الذين يخضعون الى التعلم التعاوني افضل من الطلبة الذين لايخضعون للتعلم التعاوني .

تالفت عينة الدراسة من (٨٤) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية وقسمت العينة عشوائيا على مجموعتين احداهما تجريبية تكونت من (٤٢) طالبا وطالبة خضعوا الى التعلم التعاوني والمجموعة الثانية ضابطة تكونت من (٤٢) طالبا وطالبة خضعوا الى الطريقة الاعتيادية .

واعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً من نوع الاختبار من متعدد ، استعمل الباحث تحليل التباين المصاحب لاجراء المقارنة الاحصائية بين المجموعتين في تحصيل البنية المعرفية .

وتوصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق اسلوب التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية .

(warkantn,1995,p.p 18-22)

١٢-دراسة (هولجن ١٩٩٧) (Holguin) :

الموسومة بـ " اثر اختبار ثلاث نظريات تتعلق باللغة الشفوية والمهارات الاجتماعية واحترام الذات باستعمال اسلوب التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة الاعتيادية " .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في ولاية مينو سوتا ، ورمت الى تعرف اثر اختبار ثلاث نظريات تتعلق باللغة الشفوية والمهارات الاجتماعية واحترام الذات باستعمال اسلوب التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

تالفت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي إذ قسموا على مجموعتين مجموعة تجريبية وفيها (١٠) طلاب درسوا اللغة باسلوب التعلم التعاوني ومجموعة تجريبية وفيها (١٠) طلاب درسوا اللغة بالطريقة الاعتيادية (القياسية) استمرت التجربة لمدة ست اشهر بواقع (ساعة) او خمسين دقيقة في اليوم الواحد .

واعد الباحث اختبارا تحصيليا (قبليا وبعديا) ، واستعمل مقياس احترام الذات والمهارات الاجتماعية القبلية والبعدية ومقاييس الذات والمهارات الاجتماعية .

ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة ما ياتي :

- وجود اثر دال احصائيا على تحصيل الطلبة في اللغة الشفوية يعزى الى اسلوب التعلم التعاوني مقارنة مع الطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية .
- وجود اثر دال احصائيا فيما يتعلق باحترام الذات والمهارات الاجتماعية يعزى الى اسلوب التعلم التعاوني ولصالح المجموعة التجريبية .

((Holguin ,1997, P.366)

ثانياً- الدراسات التي تناولت أستراتيجية التقارير القصيرة :-

أ - دراسات عربية :

١- دراسة التكريتي (٢٠٠١ ، العراق) :

الموسومة بـ " اثر استعمال التقارير القصيرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ " .

رمت هذه الدراسة تعرف اثر استعمال التقارير القصيرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ . ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة عشوائيا ثانوية المنهل للبنات التابعة لمديرية تربية بغداد / الكرخ الثانية لتكون ميدانا لتطبيق تجربتها،ومن هذه المدرسة اختارت شعبتين لتمثلان مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، واختارت تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي لمجمعتين (تجريبية وضابطة) ، وكان عدد طالبات المجموعة التجريبية (٤٥) طالبة درست التاريخ باستعمال التقارير القصيرة في حين كان عدد طالبات المجموعة الضابطة (٤٥) طالبة أيضا لكنها درست التاريخ بالطريقة التقليدية .

وكافأت الباحثة بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في المتغيرات الآتية : العمر الزمني ، والذكاء ،

والمعرفة السابقة ، ودرجة التحصيل النهائية لمادة التاريخ للصف الأول المتوسط . واستعمال مربع كاي في متغير التحصيل الدراسي للآباء والأمهات،فظهر انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المتغيرات المذكورة آنفا .

واعدت الباحثة اختبارا تحصيليا تكون من (٥٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد في ضوء الأهداف السلوكية التي صاغتها لموضوعات المادة العلمية التي درستها في أثناء التجربة تمثلت بالفصلين الأول والثاني من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط ، وقد اتسم الاختبار بالصدق والثبات .

وقد أظهرت نتائج الدراسة باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست التاريخ باستعمال التقارير القصيرة .

وفي ضوء نتائج البحث أكدت الباحثة ضرورة استعمال التقارير القصيرة عند تدريس مادة التاريخ ، وضرورة تعريف المدرسين والمدرسات بخطوات كتابة التقارير القصيرة والمهارات الفرعية المرتبطة بها .

(التكريتي ، ٢٠٠١ : ث-ح)

٢-دراسة الكعبي (٢٠٠٢ ، العراق) :

الموسومة بـ " اثر استخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية " .

اجريت هذه الدراسة في العراق ، وهدفت الى تعرف تاثير استخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية .

ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عينة مكونة من (٦٠) طالبا ، بواقع (٣٠) طالبا في المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال التقارير القصيرة ، و (٣٠) طالبا في المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية ، اذ اختار الباحث عشوائيا شعبتين من الشعب الثلاث في اعدادية الكرخ للبنات .

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث احصائيا في بعض المتغيرات (الاختبار القبلي في التفكير الناقد ، والعمر ، والذكاء ، الدرجة النهائية في العام السابق في مادة الجغرافية) ، واعد اختبارا للتفكير الناقد بناه بنفسه ، وطبقه قبليا وبعديا على عينة البحث ، وبعد تحليل النتائج باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، توصل الى النتيجة الاتية :

– تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة .

(الكعبي ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٠-٩٤)

ب – دراسات اجنبية :

١– دراسة (جوليان ١٩٨٠) (Julian) :

الموسومة بـ " أثر تدريس الكتابة في الفصول الكثيفة العدد والتعرف على المشكلات التي تواجه المعلم والطلاب عند الكتابة وتقديم حل لها " .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الاميركية ،في نيويورك ،على عينة مكونة من (٤) مجموعات من فصول الرحلة الاخيرة من العملية التعليمية .

هدفت الدراسة معرفة اثر تدريس الكتابة في الفصول الكثيفة العدد والتعرف على المشكلات التي تواجه المعلم والطلاب عند الكتابة وتقديم حل لها وقد تناولت هذه الدراسة مشكلتين تواجه المعلم عند القيام بالعمليات الكتابية :

–المشكلة الاولى : عدم قدرة المعلم والطلاب على مناقشة العمل المكتوب .

–المشكلة الثانية : تثبيط همة المعلم امام الكميات الكبيرة من الاعمال الكتابية .

وقد صمم الباحث مدخلا لحل هاتين المشكلتين وذلك باعداد برنامج محدد فيه انواع الكتابة ومنها كتابة التقارير .

وقد قسمت مجموعات البحث على (٤) مجموعات هي :

–المجموعة الاولى : قسمت على مجموعات بعدد انواع الكتابة .

-المجموعة الثانية : لا تقوم بعملية الكتابة .

-المجموعة الثالثة : تقوم في اثناء الحصة بشرح ومناقشة عملية الكتابة مع الدرس قبل البدء بالكتابة .

-المجموعة الرابعة : يجمع المعلم ما يكتبه الطلاب ثم يبدأ بمناقشته وتقويمه ، ويشير المعلم فقط الى نوع الخطأ بدون تصحيحه .

وقد توصلت نتائج الدراسة الى ان المجموعة التي تمارس عملية الكتابة وتناقشها لديها القدرة على التحصيل ،وتملك مجموعة من المهارات سوف تساعدهم في مواصلة الدراسة بعد الانتهاء من المراحل التعليمية اكثر من غيرها من المجموعات الاخرى .

(Julion edge,1980,p.46)

٢- دراسة (لندا ١٩٨٢) (Bullock Linda) :

الموسومة بـ " معرفة اسس كتابة التقارير القصيرة والمهارات الفرعية المرتبطة بها على مراحل مختلفة من مراحل التعليم " .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الاميركية في جامعة (Wissconsin) في ولاية واشنطن وقد هدفت هذه الدراسة الى معرفة اسس كتابة التقارير القصيرة والمهارات الفرعية المرتبطة بها على مراحل مختلفة من مراحل التعليم ، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية :

- أوضحت اسس كتابة التقارير في مراحل مختلفة من التعليم (الصف السابع ، الثامن ، التاسع) .
- حددت هذه الدراسة المهارات البحثية التي يتطلبها الطلاب لكي يصبحوا مستقلين في كتابة التقارير .
- بينت الدراسة التطور الذي مرت به مهارة كتابة التقارير .
- حددت المعايير التي يمكن في ضوئها الحكم على التقارير والبحوث القصيرة .
- عرضت الدراسة نماذج متطلبات التقارير في مراحل مختلفة في التعليم

- حددت كيفية الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة .
- عرضت الدراسة بعض المقترحات لمساعدة الطلاب على كتابة التقارير القصيرة .
- حددت طريقة تقويم التقارير والبحوث القصيرة وعرضت نماذج لذلك .

(Bullock Linda,1982,p.48)

٣- دراسة (ديوس ١٩٨٧) (Dewees kirs) :

الموسومة بـ " معرفة مهارات كتابة التقارير القصيرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة وأثرها في التحصيل " .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الاميركية في ولاية تكساس ، هدفت هذه الدراسة معرفة مهارات كتابة التقارير القصيرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة واثرها في التحصيل .

اختار الباحث مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة عشوائيا، بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (٢٣) طالبا ، وطلاب المجموعة الضابطة (٢٣) طالبا ، واجرى التكافؤ بينهم في متغيري ، التحصيل ، والعمر الزمني .

ثم درس الباحث اسس كتابة التقارير القصيرة والخطوات التي ينبغي لن يمر بها الطلاب عند كتابة التقارير وذلك في غضون مدة (٦) اسابيع ، في حين تلقت المجموعة الضابطة ، معلومات عن كتابة التقارير القصيرة بطريقة عشوائية غير منظمة .

وكانت نتائج الدراسة حصول المجموعة التجريبية درجات اعلى في المهارات البحثية والتحصيل الدراسي نمن درجات طلاب المجموعة الضابطة التي حصلت على المهارات وأسس كتابة التقارير بالطريقة العشوائية.

(Dewees kirs,1987,p.55)

ثالثا : الدراسات التي تناولت التفكير الناقد :

أ - دراسات عربيـة :

١- دراسة جابر وهندام (١٩٧٢ ، مصر) :

اجريت الدراسة في مصر والموسومة بـ " **تعرف بعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانوية** . طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (١٣٠) طالبة في السنة الاولى في المرحلة الثانوية ، توزعت على اربعة صفوف في مدرستين ، واجري التكافؤ بين افراد المجموعتين في متغيرات العمر والتحصيل والذكاء . واستعملت الدراسة الادوات الاتية (اختبار الاستعداد العقلي ، اختبار واطسن - كلاسر) وتوصلت الى النتائج الاتية :

- عدم ظهور فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين بالنسبة الى التحسن في التفكير الناقد ، اذ ظهرت فروق ولكنها لم تكن ذات دلالة احصائية .
- هناك علاقة بين التفكير الناقد واليقظة العقلية .

(جابر وهندام ، ١٩٧٢ ، ص٧٦-٨٧)

٢- دراسة سليمان (١٩٧٦ ، مصر) :

اجريت الدراسة في مصر والموسومة بـ " **مقارنة اثر تدريس الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية في تنمية كل من التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لتلاميذ الصف الاول والثاني** " .

وشملت عينة البحث (٢٩٤) طالبا من طلاب الصف الاول الثانوي القسم العلمي ، اذ قسمت على مجموعتين بواقع (١٤٧) طالبا في كل مجموعة ، درست المجموعة الاولى الرياضيات الحديثة ، في حين درست المجموعة الاخرى الرياضيات التقليدية ، وقد اعد الباحث اختبارا للتفكير الناقد في ضوء اختبار واطسون- كلاسر ، وطبق على مجموعتي البحث مرتين ، الاولى في بداية العام الدراسي ، والثانية في نهايته .

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية بالنسبة الى التفكير الناقد :

- حصل نمو في الدرجة الكلية للتفكير الناقد ، وفي القدرات الفرعية الخمس لدى مجموعة الرياضيات الحديثة .
- حصل نمو في القدرات " معرفة الافتراضات " " التفسير " " الاستنباط " لدى مجموعة الرياضيات التقليدية .

(سليمان ، ١٩٧٦ ، ص٩٨)

٣- دراسة التميمي (١٩٩٥ ، العراق) :

الموسومة بـ " أثر استعمال طريقة الاستكشاف الموجه في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لطلاب الصف الخامس الثانوي في مادة الجغرافية " .

أجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تعرف أثر استعمال طريقة الاستكشاف الموجه في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لطلاب الصف الخامس الثانوي في مادة الجغرافية . بلغت عينة البحث (١٢٤) طالبا قسمت على مجموعتين، مجموعة تجريبية ودرست بطريقة الاستكشاف ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية . واستمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا ،كان الباحث خلالها يدرس المجموعتين التجريبية والضابطة بنفسه .

اعد الباحث اختبارا تحصيليا بعديا مكوناً من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واعد اختبارا للتفكير الناقد تثبت من صدقه وثباته وتحليل فقراته ،وطبق قبليا وبعديا على أفراد عينه البحث واستعمل الاختبار التائي ، توصل الباحث الى ما يأتي:

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة بطريقة الاستكشاف الموجه على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي .

– تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة بطريقة الاستكشاف الموجهة على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الناقد .

(التميمي ، ١٩٩٥ : ٦٥)

٤– دراسة الجبوري (١٩٩٦ ، العراق) :

اجريت هذه الدراسة في العراق الموسومة بـ " **تعرف اثر استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات** . واختار الباحث عشوائيا معهد اعداد المعلمات / الرصافة ، واجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين ، وبنى اختبارا في التفكير الناقد واستخرج صدق الاختبار وثباته بطريقة اعادة الاختبار ، واستعمل الباحث تحليل التباين وسيلة احصائية ، وكانت النتائج على النحو الآتي :

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الناقد بين متوسط درجات المجموعة التي تدرس مادة الجغرافية بطريقة الاستقصاء ومتوسط درجات المجموعة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية ولمصلحة طريقة الاستقصاء .

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الناقد بين متوسط درجات المجموعة التي تدرس مادة الجغرافية بطريقة المناقشة الجماعية ومتوسط درجات المجموعة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) ولمصلحة المناقشة الجماعية.

– ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التي تدرس مادة الجغرافية بطريقة الاستقصاء ومتوسط درجات المجموعة التي تدرس المادة نفسها بطريقة المناقشة الجماعية .

(الجبوري ، ١٩٦٦ ، ص ١١٦ - ١١٧)

٥– دراسة السامرائي (١٩٩٧ ، العراق) :

الموسومة بـ " اثر استخدام الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الاعدادي في مادة التاريخ ".

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد واستهدفت تعرف اثر استعمال الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الاعدادي في مادة التاريخ ، وتكونت عينة البحث من (٥٧) طالباً بواقع (٢٩) طالبا يمثلون المجموعة التجريبية و(٢٨) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة ، استعملت الاحداث الجارية في تدريس المادة بالنسبة الى المجموعة التجريبية ، واستعمل الطريقة التقليدية في تدريس المادة بالنسبة الى المجموعة الضابطة .

اجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات العمر الزمني والتحصيل الدراسي، والذكاء ، والتفكير الناقد ، واستعمل اختباراً جاهزاً في التفكير الناقد من اعداد الباحث نفسه اتصف الاختبار بالصدق والثبات. واستغرقت مدة التجربة فصلا دراسياً كاملاً انتهت بتطبيق اختبار التفكير النقدي البعدي على مجموعتي البحث ، استعمل الباحث تحليل التباين والاختبار التائي وسيلة احصائية ، وبعد تحليل النتائج ظهر :

– وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الاحداث الجارية في اختبار التفكير الناقد البعدي .

(السامرائي ، ١٩٩٧ ، ص ١٢٦ –١٢٧)

ب – دراسات اجنبية :

١– دراسة كريتز وگيزي Cretus & Jezi 1962 :

الموسومة بـ " اثر تدريس الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد " .

اجريت الدراسة في ولاية كاليفورنيا ، واستهدفت التعرف فيما اذا كان تدريس الاحداث الجارية مع تأكيد تنمية المهارات المتصلة بالتفكير الناقد يؤدي االى تحسين

تلك المهارات وهي : التقويم ، والاستعمال الفاعل لمصادر المعلومات ، والتفسير ، والوعي بالاتجاهات .

اختار الباحثان عينتهما من الصفين التاسع والعاشر في مدرسة (بافرلي هل) الثانوية في كاليفورنيا في مادتي (تاريخ العالم) و (جغرافية العالم) ، وقد قسما عينتهما على مجموعتين الاولى تجريبية بلغ عدد افرادها (٣٠) طالبا ، والاخرى ضابطة بلغ عدد افرادها (٢٢) طالبا .

كافأ الباحثان بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات : الخلفية الاقتصادية والاجتماعية ، وتحصيلهم الدراسي ، واتجاهاتهم نحو الاحداث الجارية ، والعمر ، والذكاء) .

طبق الباحثان اختبارا قبليا في التفكير الناقد يتالف من (٥٠) سؤالا موضوعيا ، وقد صيغت فقراته في ضوء اختبار واطسن - كلاسر للتفكير الناقد ، وان معظم فقراته مستنبطة الى حد كبير من الاحداث الجارية ، واحتوى كل جزء من الاختبار على عشرة اسئلة صممت لتقويم مهارات التفسير ، وتقويم الحجج ، ووعي الاتجاهات ، واستعمال مصادر المعلومات ، وتمييز العلاقات السببية .

درست المجموعة التجريبية الاحداث الجارية بوساطة ملازم اعدت خصيصا لهذا الغرض تضمنت تمرينات مصممة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد ، اما المجموعة الضابطة فقد درست الاحداث الجارية بالطريقة الاعتيادية .

استمرت التجربة عشرة اسابيع ، وتوصلت بعد تحليل البيانات احصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين الى النتائج الاتية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في الاختبار القبلي .

٢- تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على المجموعة الضابطة .

(Cretus & Jezi , 1962 , p: 366-368)

٢-دراسة ارمسترونج (Armstrong , 1970) :

الموسومة بـ " اثر طريقتين من طرائق الاستقصاء عند تدريس المواد الاجتماعية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل عند طلاب الصف الثاني الاعدادي " .

وهي دراسة تجريبية موازنة استهدفت تعرف اثر طريقتين من طرائق الاستقصاء عند تدريس المواد الاجتماعية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل عند طلاب الصف الثاني الاعدادي في الولايات المتحدة الامريكية ، قسم الطلاب الى مجموعتين ، كانت معدلات المجموعة الاولى (٦٦ %) فما فوق وصنفت على انها ذات القدرة المرتفعة ، في حين كانت معدلات المجموعة الثانية تتراوح بين (٣٣% و ٦٦%) وصنفت على انها ذات القدرة المنخفضة ، واستعمل الباحث اختبارا تحصيليا واختبار (واطسن - كلاسر) لقياس التفكير الناقد ، وبعد تحليل النتائج ظهر :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب ذوي القدرة المرتفعة وذوي القدرة المنخفضة في اختبار التحصيل لمصلحة ذوي القدرة المنخفضة .
- ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الناقد بين المجموعتين الاولى والثانية .

(Armstrong , 1970, p 194)

٣-دراسة (أوليفر وبيكر ١٩٨٢) (Oliver and Baker) :

الموسومة بـ " دراسة مقارنة بين طريقة الحالة وطريقة المحاضرة واثرهما في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية " .

اجريت هذه الدراسة في مدينة بوسطن ، ولاية ماتشوستس ، واستهدفت معرفة فيما اذا كانت طريقة الحالة افضل لتدريس الاجتماعيات مقارنة بطريقة المحاضرة الكتاب المنهجي (التقليدية) في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتالفت عينة البحث من (٥٤) تلميذ قسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة تالفت كل

مجموعة من (٢٧) تلميذ ، تلقت التجريبية التعليم بطريقة دراسة الحالة في حيث تلقت الضابطة التعليم بطريقة المحاضرة (التقليدية) .

اجرى الباحثان التكافؤ بين المجموعتين من حيث الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والانجاز ، استمرت التجربة (١٦) يوماً دراسيا ، قام احد الباحثين بتدريس كلتا المجموعتين ، اعطيت المجموعة التجريبية الحالات التي كانت ذات علاقة بمجالات دراسات اجتماعية متنوعة تخص الاقتصاد ، والمساواة ، والمواطنة وحركة الكلام والعبادة ، واعطي التلاميذ (٣٠) دقيقة تقريبا لقراءة كل حالة والاجابة عن الاسئلة المعطاة في نهاية الحالة وبعد ان كان التلاميذ ينهون عملهم كانت تناقش اجاباتهم لاعطاء التلاميذ فرصة لتحليل الاسباب الكامنة خلف اجابتهم وعدت المناقشة النقطة التي كان التلاميذ يتلقون فيها التدريب الفاعل في مجال تطوير مهارات التفكير الناقد ، وفي التدريس استعملت المناقشات الصفية ، وتقارير الكتاب الشفهية ، والتقارير المكتوبة ، والقراءات الخارجية والنصوص الاضافية ، لتوفير الخلفية الضرورية لتحليل الحالات ، واستعمل الباحثان اختبارات معيارية قبل المدة التجريبية ، وبعدها ، كانت عبارة عن الاشكال B , A في سجل التفضيل السلوكي .

وقد عدت هذه الاختبارات ملائمة لقياس قابليات التفكير الناقد لدى التلاميذ ، وقاست هذه الاختبارات مدى جودة تحليل التلاميذ للحالة ، وثبات افعالهم فيما يخص اختباراتهم ، وبعد تحليل النتائج ظهر ما ياتي :

- ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية اذ كانت طريقة الحالة فاعلية في تحفيز قابليات التفكير الناقد اكثر من طريقة المحاضرة .
- بينت النتائج ان التلاميذ في المدرسة الابتدائية يمكن تعليمهم التفكير الناقد .

(Oliver and Baker , 1982 . P . 25-28)

رابعا - موازنة الدراسات السابقة ومناقشتها :

من خلال استعراض الدراسات السابقة ،لاحظ الباحث مدى الاهتمام الذي حظيت به استراتيجيتا التعلم التعاوني والتقارير القصيرة ، كونهما استراتيجيتين تدريستين اعتمدتا نشاط الطلبة وجهودهم بحيث تنقل الطالب من موقع المتلقي الى موقع المشارك الفعال والايجابي في العملية التربوية .

وسيتناول الباحث ومن خلال عرض الدراسات السابقة كل من :

١ –الهدف :

اولاً – هدفت بعض الدراسات السابقة التعرف على اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تعلم وتدريس بعض المواد الدراسية ،كما في دراسة (مرباح ،١٩٨٧) في تعلم العلوم ودراسة (العمر ،٢٠٠٠) في تعلم الفيزياء ، وقسم آخر هدف التعرف على اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة كما في دراسة (عثمان ،١٩٩٥) ودراسة (الشمالي ،١٩٩٥) ، ودراسة (الخطيب ،١٩٩٥) ودراسة (العبيدو،٢٠٠٠) ، ودراسة (الفالح،٢٠٠٠) ، ودراسة (العزاوي ،٢٠٠١) ودراسة (ويلر وراين،١٩٧٣) ، ودراسة (ستوكس،١٩٩٠) ، ودراسة (واتسون

١٩٩١،) ودراسة (بيك،١٩٩٠) ودراسة (أستيب ،١٩٩٢) ، وقسم من الدراسات هدف التعرف على اثر استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية الاتجاهات لدى الطلبة ،كما في دراسة (شديفات ،١٩٩٢) ودراسة (أبو فضالة ١٩٩٥،) ، ودراسة (الربيعي ،١٩٩٩) ، ودراسة (همفريز وآخرون ١٩٨٢،) ، ودراسة (أمبروس وآخرون ،١٩٩٣) ، وقسم من الدراسات هدف التعرف على اثر استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية مفهوم الذات في مادة الجغرافية ، كدراسة (القاعود ،١٩٩٣) وهدفت دراسة (الشياب ٢٠٠١،) ودراسة (تاركنجستون ،١٩٨٩) في تنمية التفكير الناقد ،ودراسة (وركنتن ١٩٩٥،) في تنمية البنية المعرفية لدى الطلبة ، ودراسة (الهرمزي ، ١٩٩٥) في تغيير مفاهيم الطلبة ، ودراسة (سلافين وكارولیت ،١٩٨١) في النتاجات المعرفية والانفعالية ، ودراسة (عدنان ،١٩٩٩) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلبة ودراسة (هارت ،١٩٩١) لاستقصاء العلاقة الايجابية بين استعمال التعلم التعاوني وتطوير مهارات كتابة الانشاء لدى الطلبة ، ودراسة (هولجن ، ١٩٩٧) باستخدام التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

اما الدراسة الحالية هدفت الى معرفة اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية .

ثانيا – هدفت بعض الدراسات السابقة التعرف على اثر استراتيجية التقارير القصيرة في تحصيل الطلبة كدراسة (التكريتي ،٢٠٠١) ودراسة (ديوس،١٩٨٧) واثر استراتيجية التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد ،كدراسة (الكعبي،٢٠٠٢) وفي التعرف على المشكلات التي تواجه المعلم والطلبة عند الكتابة كدراسة (جوليان ١٩٨٠،) ،ومعرفة اسس كتابة التقارير القصيرة والمهارات الفرعية المرتبطة بها في المراحل المختلفة للتعليم كدراسة (Bullock Lind,1982) .

ثالثا – هدفت بعض الدراسات السابقة التعرف على اثر استخدام بعض الطرائق والاستراتيجيات التدريسية في تنمية التفكير الناقد ،كدراسة (الجبوري ،١٩٩٦)

،ودراسة (السامرائي ،١٩٩٧) ودراسة (كريتزوكيزي ،١٩٦٢) ودراسة (أوليفر وبيكر ،١٩٨٢) .

كما هدفت بعض الدراسات ،كدراسة (التميمي ،١٩٩٥) ودراسة (آرمسترونج ،١٩٧٠) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ، وهدفت دراسة (جابر وهندام ،١٩٧٢) في معرفة بعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الناقد ، ودراسة (سليمان ،١٩٧٦) هدفت الى تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى الطلبة .

٢- العينة :

اختارت معظم الدراسات السابقة العينة عشوائيا وهي متفقة مع الدراسة الحالية ، اما طريقة تقسيم العينة ، قسمت بعض الدراسات على عينة تجريبية واحدة مثل دراسة (Lord , 1994) .

وبعضها الاخر قسمت على مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة كدراسة (Weeler & Rayan ,1973) و (Slavin & karweit , 1981) و(Tarkinton , 1989) و (Stokes , 1990) و (Hart , 1991) و (Estep ,1992) و (Aprosio & others , 1993) و (القاعود ، ١٩٩٣) و (Warkentin ,1995) و(الشمالي ، ١٩٩٥) و (ابو فضالة ، ١٩٩٥) و (Holguin ,1997) و (الربيعي ، ١٩٩٩) و (العمر ، ٢٠٠٠) و(الفالح ، ٢٠٠٠) و (العبيد ، ٢٠٠٠) و(العزاوي ، ٢٠٠١)

وبعض الدراسات قسمت العينة على ثلاث مجموعات كما في دراسة (Humpherys & others , 1982) و(الهرمزي ، ١٩٩٥) و (عدنان ، ١٩٩٩) ، ودراسة (الشياب ، ٢٠٠١) .

وبعضها قسمت العينة على اربع مجموعات فاكثر كما في دراسة (مرباح ، ١٩٨٧) و(Peck,1991)و(شديفات ، ١٩٩٢) و (عثمان ، ١٩٩٥) و (الخطيب ، ١٩٩٥) .

واختلفت الدراسات في حجم العينة ، اذ تناولت اعدادها ، فبالنسبة للتعلم التعاوني تراوحت بين اكبر عينة بلغت (٤٥٦) طالبا كما في دراسة (Slavin & karweit ,1981) واصغر عينة بلغت (٣١) طالبا وطالبة كما في دراسة (Amprosio & others m 1981) .

في حين تباينت اعداد حجم العينة للدراسات التي تناولت التقارير القصيرة ، بين اكبر عينة بلغت (٩٠) طالبة كما في دراسة (التكريتي ، ٢٠٠١) ، وبين اصغر عينة بلغت (٤٦) طالبا كما في دراسة (Dewees ,1987) كما ان اعداد حجم العينة تباينت هي الاخرى في الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الناقد ، بين اكبر عينة بلغت (٢٩٤) طالبا كما في دراسة (سليمان ، ١٩٧٦) وبين اصغر عينة بلغت (٥٢) طالبا كما في دراسة (كريتز وكيزي ، ١٩٦٢) .

٣- متغير الجنس :

تباينت الدراسات السابقة في متغير الجنس فبعضها اتخذت الطالبات فقط مثل دراسات (جابر وهندام ،١٩٧٢) (ابو فضالة ،١٩٩٥) و(الشمالي ،١٩٩٥) و(الهرمزي ،١٩٩٥) و(الجبوري ،١٩٩٦) و(الربيعي ،١٩٩٩) و(الفالح ،٢٠٠٠) و(الشياب ،٢٠٠١) و(التكريتي ،٢٠٠١) و(الكعبي ،٢٠٠٢) .وبعضها الاخر اتخذت الطلاب فقط ، كدراسات (أرمسترونج ،١٩٧٠) و(سليمان ،١٩٧٦) و(Salvin and karweit,1981) و(Bullock Linda,1982) و(1982، أوليفر وبيكر) و(Humpherys and others,1982) و(Dewees,1987) و(مرباح ،١٩٨٧) و(Stokes,1990) و(Watson,1991) و(peek,1991) و(Estep,1992) و(القاعود ،١٩٩٣) و(التميمي ،١٩٩٥) و(السامرائي ،١٩٩٧) و(العمر ،٢٠٠٠) و(العبيدو،٢٠٠٠) .

وقسم من الدراسات تناولت الطلاب والطالبات معا كما في دراسات (1962،كريتز وكيزي) و(Wheeher and Rayan , 1973)

و(Tarkington , 1989) و(Hart , 1991) و(شريفات ،١٩٩٢) و(Amprosio and Others , 1993) و(Warkentin , 1995) و(الخطيب ، ١٩٩٥) و(عثمان ،١٩٩٥) و(Holguin , 1997) و(عدنان ،١٩٩٩) و(العزاوي ،٢٠٠١) .

وقسم آخر من الدراسات اتخذ من الهيئات التعليمية من المعلمين كدراسة (Lord , 1994) والاخر اتخذ من المعلمين والطلاب عينة في الدراسة مثل (Julion , 1980) .

ومن خلال الدراسات السابقة يرى الباحث ان الدراسات جميعها لم تتخذ متغير الجنس ، وكانت عيناتها من الطلاب فقط ،او من الطالبات او من الطلاب والطالبات معا في حين اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة واتخذت الطالبات عينة لها .

٤- المواد الدراسية :

تباينت الدراسات السابقة في المواد الدراسية فبعض منها اتخذت مادة التاريخ كدراسة (الشمالي ،١٩٩٥) و(السامرائي ،١٩٩٧) و(العزاوي ،٢٠٠١) و(التكريتي ،٢٠٠١) وبعضها تناولت مادة الجغرافية كدراسة (شديفات ،١٩٩٢) و(القاعود ،١٩٩٣) و(التميمي ،١٩٩٥) و(الجبوري ،١٩٩٦) و(الشياب ،٢٠٠١) و(الكعبي،٢٠٠٢) .

وقسم من الدراسات السابقة تناولت الدراسات الاجتماعية مثل دراسة (1970،أرمسترونج) و(1991،واتسون) و(Estep،1992) .

ومن الدراسات ما تناولت اللغة العربية كدراسة (عثمان ،١٩٩٥) و(الخطيب ،١٩٩٥) ومن الدراسات ما تناولت العلوم العامة كدراسة (Humphreys and Others , 1982) ودراسة (مرباح ،١٩٨٧،) و(ابو فضالة ،١٩٩٥) و(الربيعي ،١٩٩٩) .

واتخذت بعض الدراسات مادة الرياضيات كدراسة (سليمان ،١٩٧٦) و(Stokes , 1990)

ومن الدراسات ما تناولت مادة الفيزياء كدراسة (Amprosio and Others , 1993) و(العمر ،٢٠٠٠) ومادة الكيماء كدراسة (عدنان ،١٩٩٩) ،ومادة التربية الاسلامية كدراسة (العبيدو ،٢٠٠٠) ،ومادة الاحياء كدراسة (الفالح ،٢٠٠٠) ، وادة اللغة كدراسة (Holguin , 1997) ، ومادتي الاملاء وكتابة الانشاء كدراستي (Peek , 1991) و(Hart , 1991) والقراءة واللغة والعمليات الحسابية كدراسة (Wheeler and Rayan , 1973) ومادة الادب كدراسة (Tarkington , 1989) .

وتناولت الدراسة الحالية مادة الجغرافية وبذا اتفقت مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت المادة نفسها .

٥- المراحل الدراسية :-

اجريت معظم الدراسات السابقة على مراحل دراسية مختلفة في التعليم العام ، فقسم منها اجريت في المرحلة الابتدائية كدراسة (Wheeler and Rayan , 1973) و(Stavin and Karweit , 1981) و(اوليفر وبيكر ، ١٩٨٢) و(Stokes , 1990) و(PeeK , 1991) و(Estep , 1992) و(الهرمزي ،١٩٩٥) و(الخطيب ،١٩٩٥) و(Holguin , 1997) .

والقسم الاخر من الدراسات اجريت في المرحلة المتوسطة كدراسة (كريتز وكيزي ، ١٩٦٢) و(جابر وهندام ،١٩٧٢) و(سليمان،١٩٧٦) و(Humphreys and Others , 1982) و(Bullock Linde , 1982) و(Dewees , 1987) و(مرباح ،١٩٨٧) و(Tarkington , 1989)

و(عثمان ،١٩٩٥) و(ابو فضالة ،١٩٩٥) و(العبيدو،٢٠٠٠) و(الفالح ،٢٠٠٠) و(التكريتي ،٢٠٠٠) .

واجريت بعض الدراسات السابقة في المرحلة الاعدادية كدراسة (أرمسترونج ، ١٩٧٠) و (واتسون ، ١٩٩١) و(شديفات ،١٩٩٢) و(القاعود ،١٩٩٣) و(الشمالي ،١٩٩٥) و(التميمي ،١٩٩٥) و(السامرائي ،١٩٩٧) و(الكعبي ،٢٠٠٢) .

واجريت بعض الدراسات في معاهد اعداد المعلمين كدراسة (الجبوري ،١٩٩٦) و(الربيعي ،١٩٩٩) ،وفي معهد الفنون الجميلة كدراسة (العزاوي ،٢٠٠١) .

واجريت بعض الدراسات في المرحلة الجامعية كدراسة (Hart , 1991) ودراسة (Amprosio and Others , 1993) و(Warkentin , 1995) و(عدنان ،١٩٩٩) و(العمر ،٢٠٠٠) .

اما الدراسة الحالية فقد اجريت على طالبات المرحلة الاعدادية (الخامس الادبي)، لان هذه المرحلة تعد من المراحل المتقدمة في برنامج التعليم العام في العراق ،ولبدء التخصص بالمواد الادبية في هذه المرحلة ،وكذلك لقلة الدراسات السابقة التي تناولت هذه المرحلة حسب علم الباحث .

٦- مدة التجربة :-

تراوحت مدة الدراسة في الدراسات السابقة بين ثلاثة ايام كما في دراسة (Lord , 1994) ، وبين فصل دراسي واحد فقط كدراسة (الشياب ،٢٠٠١) وسنة دراسية كاملة كدراسة (جابر وهندام ،١٩٧٢) .

ويرى الباحث ان المدة الزمنية القصيرة وخاصة في الدراسات التجريبية لاتعطى نتائج دقيقة ،لذا من الافضل ان تكون مدة التجربة طويلة نسبيا حتى تمنح فرصة كافية لظهور اثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (كالتحصيل وتنمية التفكير الناقد) وهذا ما عول عليه الباحث في الدراسة الحالية ،إذ كانت مدة التجربة فصلا دراسيا كاملا (الفصل الدراسي الاول) ،ويرى الباحث ان عدم ظهور فروق

ذات دلالة احصائية في المتغير التابع في بعض الدراسات احيانا قد يعود الى قصر المدة الزمنية للتجربة .

٧-التدريس :

اختلفت الدراسات السابقة في تدريس مجموعات البحث ،فقسم من الدراسات قام الباحثون فيها بتدريس عينة البحث بأنفسهم كما في دراسات (كريتز وكيري ، ١٩٦٢) و(أرمسترونج ، ١٩٧٠) و(سليمان ،١٩٧٦) و(Dewees, 1987) و(شديفات ،١٩٩٢) و(القاعود،١٩٩٣) و(ابو فضالة ،١٩٩٥) و(الشمالي ،١٩٩٥) و(عثمان ،١٩٩٥) و(الخطيب ،١٩٩٥) و(التميمي ،١٩٩٥) و(الجبوري ،١٩٩٥) و(السامرائي ،١٩٩٧) و(عدنان ،١٩٩٩) و(الربيعي،١٩٩٩) و(العمر ،٢٠٠٠) و(الشياب،٢٠٠٠) و(الفالح ،٢٠٠٠) و(العبيدو،٢٠٠٠) و(العزاوي ،٢٠٠١) و(التكريتي ،٢٠٠١) و(الكعبي ،٢٠٠٢) .

وفي دراسات اخرى قام مدرسون آخرون بتدريس مجموعات البحث ،تم تدريبهم من قبل الباحثين ،كما في دراسات (Slavin and karweit ,1981) و(Humphreys and others,1992) و(مرباح ،١٩٨٧) و(Tarkington,1989) و(واتسون ، ١٩٩١) و(Peek,1991) و(الهرمزي ،١٩٩٥)

وفي دراسة (Estep,1992) قام الباحث بالتعاون مع ثلاثة معلمين بتطبيق وحدة دراسية في ميدان الدراسات الاجتماعية .

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بنفسه بتدريس مجموعات البحث الثلاث لضمان سير التجربة ولتلافي اثر اختلاف المدرسين في تطبيق التجربة .

٨-أدوات الدراسة :

تباينت الدراسات السابقة في ادوات بحثها ،فقد استخدمت قسم من الدراسات مقاييس جاهزة في تنمية التفكير الناقد كدراسة (جابر وهندام ،١٩٧٢) ودراسة (Tarkington , 1989) و(السامرائي ،١٩٩٧) وقسم من الدراسات السابقة استخدمت اختبارات تحصيلية مقننة كدراسة (Peek , 1991) .

واستخدمت قسم من الدراسات مقاييس من اعداد الباحثين انفسهم في التفكيرب الناقد كدراسات (كريتز وكيزي ، ١٩٦٢) و(سليمان ،١٩٧٦) و(الجبوري ،١٩٩٦) و(الشياب ،٢٠٠١) و(الكعبي ،٢٠٠٢) وقسم من الدراسات استخدمت اختبار تحصياي ومقياس للتفكير الناقد من اعداد الباحثين انفسهم كدراسات (ارمسترونج ، ١٩٧٠) و(التميمي ،١٩٩٥) واستخدم القسم الاخر من الدراسات اختبارا تحصيليا فقط من اعداد الباحث كدراسات (مرباح ،١٩٨٧) و(شديفات ن١٩٩٢) و(Esteep 1992 ,) و(عثمان،١٩٩٥) و(الشمالي،١٩٩٥) و(الخطيب ،١٩٩٥) و(Warkentin , 1995) و(العمر ،٢٠٠٠) و(العبيدو ،٢٠٠٠) و(التكريتي ،٢٠٠١)و(الكعبي ، ٢٠٠٢) .

واستخدمت بعض الدراسات السابقة اختبارين في التحصيل والاتجاه من اعداد الباحث كدراسة (Slaven and Karweit , 1981) و(Humphreys and Others , 1982) و(القاعود ،١٩٩٣) و(الربيعي ،١٩٩٩) و(الفالح ،٢٠٠٠) .

ولعدم وجود مقياس جاهز مناسب للتفكير الناقد في مادة الجغرافية لعينة البحث (طالبات الصف الخامس) قام الباحث ببناء مقياس للتفكير الناقد بنفسه وكذلك قيامه باعداد الاختبار التحصيلي البعدي في المادة نفسها من خلال افادته من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية .

٩- عدد فقرات المقاييس :

تراوح عدد فقرات مقاييس التفكير الناقد بين (٩٩-١٠٠) فقرة لاعتمادها على مقياس واطسون –كلاسر للتفكير الناقد المؤلف من (٩٩) فقرة كدراسات (جابر وهندام ،١٩٧٢) و(سليمان ،١٩٧٦) و(الكعبي ،٢٠٠٢) و(السامرائي ،١٩٧٢) و(الجبوري ،١٩٧٦) و(الشياب ،٢٠٠١) .

وتراوح عدد فقرات الاختبار التحصيلي في الدراسات السابقة بين (٤) فقرات و(٦٤) فقرة كدراسات (الخطيب ،١٩٩٥) و(الربيعي ،١٩٩٩) و(العمر ،٢٠٠٠) و (العبيدو،٢٠٠٠) و(التكريتي ،٢٠٠١) .

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (جابر وهندام ،١٩٧٢) في عدد فقرات مقياس التفكير الناقد إذ بلغت (٩٩) فقرة ،ودراسة (التكريتي ،٢٠٠١) في عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي حيث بلغت (٥٠) فقرة .

١٠-عمليات التكافؤ :

قام أغلب الباحثين بالدراسات السابقة باجراء عمليات التكافؤ في بعض المتغيرات بين افراد مجموعات البحث التجريبية والضابطة ،مثل العمر الزمني والجنس ،والمرحلة الدراسية والذكاء والتحصيل والمستوى العلمي للوالدين ودرجات الطلبة السابقة ٠٠٠الخ .

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بتكافؤ مجموعات البحث الثلاثة في الاختبار التحصيلي القبلي ،ودرجة مادة الجغرافية للصف الرابع العام واختبار التفكير الناقد القبلي ، والذكاء ، والمستوى العلمي للوالدين واختبار المعلومات السابقة .

ويرى الباحث ان اجراء عملية التكافؤ يعد امرا ضروريا وخاصة في البحوث التجريبية ،وذلك لغرض عزل المؤثرات التي يعتقد انها تؤثر في نتائج التجربة أي ان أي اثر يظهر في نتائج التجربة ، هو نتيجة لاثر العامل المستقل وليس للمؤثرات الاخرى .

١١- التصاميم التجريبية :

تباينت الدراسات السابقة في التصاميم التجريبية ، فمعظم الدراسات استخدمت التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي كما في دراسات (١٩٦٢، كريتز وكيزي) و(Hart , 1991) و(Amprosio and Others , 1982) و(Lord , 1994) و(ابو فضالة ،١٩٩٥) و(الجبوري ،١٩٩٦) و(Holguin , 1997) و(الربيعي ،١٩٩٩) و(الشياب ،٢٠٠١) و(التكريتي ،٢٠٠١) و(الكعبي،٢٠٠٢)

وبعضها الاخر استخدم التصميم التجريبي ذي الاختبارالبعدي كدراسات (Humphreys and Others , 1982) و(Tarkigton, 1989)

و(واتسون ، ١٩٩١) و(Esteep , 1992) و(Warkentin , 1995) و(التميمي ،١٩٩٥) و(العزاوي ،٢٠٠١) .

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي – البعدي لمعرفة اثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية وتنمية التفكير الناقد لديهن .

١٢-الوسائل الإحصائية :

أشارت الدراسات السابقة الى تنوع الوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحثون في ضوء تحليل النتائج ،منها الاختبار التائي (T-test) ،معادلة سبيرمان –براون معامل الصعوبة ،معامل التمييز ، معامل ارتباط بيرسون ، معامل ارتباط بايسيريال ، تحليل التباين ،معادلة رولون .

ويرى الباحث ان استخدام الوسائل الإحصائية يعتمد على نوع البحث ، وهدفه ، ونوع التصاميم التجريبية ، وفرضياته ، وعدد الأفراد . وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية ، تحليل التباين الاحادي ، معامل صعوبة الفقرة ، معامل تمييز الفقرة ، مربع كاي ، معامل ارتباط بيرسون ، معامل سبيرمان – براون ، وطريقة شيفيه.

١٣-نتائج الدراسات السابقة :

<u>أ- النتائج المتعلقة بالمحور الأول (استراتيجية التعلم التعاوني) :</u>

تباينت الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التعاوني في نتائجها تبعا لتباين المتغير التابع في الدراسة .

فبالنسبة للمتغير التابع (التحصيل) أشارت اغلب الدراسات أن التعلم التعاوني أثر في رفع مستوى تحصيل الطلبة ،اذ كان هناك فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية ، كدراسات (مرباح ،١٩٨٧) و(Stokes , 1990) و(Peek , 1991) و(شريفات ،١٩٩٢) و(Esteep , 1992) و(عثمان ، ١٩٩٥) و(الشمالي ،١٩٩٥)

و(الخطيب ،١٩٩٥) و(Warkentin , 1995) و(العمر ،٢٠٠٠) و(العبيدو،٢٠٠٠) و(التكريتي ،٢٠٠١) و(العزاوي ،٢٠٠١) ، عدا دراسة (Amprosio and Others , 1993) اذ لم تظهر فروق في التحصيل بين المجموعتين ، في حين اظهرت المجموعات التعاونية سلوكيات تعاونية ومستوى عال من الارتياح والرضا للتعلم التعاوني وزيادة في ميول الطلبة نحو العمل المختبري .

وبالنسبة للدراسات التي جمعت المتغيرين التابعين (التحصيل والاتجاه نحو المادة) اظهرت تلك الدراسات ان للتعلم التعاوني اثرا في رفع مستوى تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو المادة كدراسات (Slavin and Karweit , 1981) و(Hamphreys and Others , 1982) و(القاعود ،١٩٩٣) و(الربيعي،١٩٩٩) و(الفالح ،٢٠٠٠) .

وقسم من الدراسات التي تناولت المتغير التابع (التفكير الاستدلالي) اظهرت ان للتعلم التعاوني اثرا في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلبة كدراسة (عدنان ،١٩٩٩) .

كما اظهرت الدراسات التي تناولت المتغير التابع (التفكير الناقد) ان للتعلم التعاوني اثرا في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة كدراسات (Tarkington , 1989) و(الشياب ن٢٠٠١) .

ب-<u>النتائج المتعلقة بالمحور الثاني (استراتيجية التقارير القصيرة):</u>

اظهرت الدراسات السابقة التي تناولت التقارير القصيرة تبايناً في نتائجها تبعاً لتباين المتغير التابع في الدراسة .

فبالنسبة للمتغير التابع (التحصيل) اشارت بعض الدراسات ان للتقارير القصيرة اثرا في رفع مستوى تحصيل الطلبة ،اذ كان هناك فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية كدراسات (Dewees,1987) و(التكريتي ،٢٠٠١) .

اما الدراسات التي تناولت المتغير التابع (التفكير الناقد)اشارت ان للتقارير القصيرة اثرا في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات كدراسة (الكعبي ،٢٠٠٢) وهي

اول دراسة على حد علم الباحث تناولت اثر التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة الجغرافية .

ج-<u>النتائج المتعلقة بالمحور الثالث (التفكير الناقد):</u>

اما الدراسات التي تناولت المتغير التابع (التفكير الناقد) و(التحصيل) باستخدام بعض الطرائق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل طريقة الاستكشاف الموجه والاستقصاء والمناقشة والاحداث الجارية وطريقة الحالة والمحاضرة ،فقد اظهرت اثر تلك الطرائق والاستراتيجيات في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة وزيادة تحصيلهم في المادة الدراسية مثل دراستي (١٩٧٠،أرمستترونج)و(التميمي ،١٩٩٥).

والقسم الاخر من الدراسات تناول تنمية التفكير الناقد فقط لدى الطلبة كدراسات (كريتزوكيزي ، ١٩٦٢) و(جابر وهندام ،١٩٧٢) و(سليمان ،١٩٧٦) (أوليفر وبيكر، ١٩٨٢) و(الجبوري ،١٩٦٢) و(السامرائي ،١٩٩٧) .

اما الدراسة الحالية فاستخدمت استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة معاً في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة الجغرافية .

د-<u>الاستنتاج من الدراسات السابقة :</u>

وفي ضوء ما تم من مناقشة الدراسات السابقة يمكن الاستنتاج بما يأتي :

-الاهتمام المتزايد بدراسة تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة .

-اغلب الدراسات الاجنبية استخدمت مقاييس جاهزة او مطورة أداة لبحثها في حين أن اغلب الدراسات العربية اعدت مقاييسها من قبل الباحثين انفسهم .

-تميزت الدراسات السابقة باتباع المنهج التجريبي ،وقسم اخر اتبع المنهج الوصفي ،اما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج التجريبي .

-انعدام الدراسات المحلية العربية والاجنبية التي تناولت اثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة الجغرافية في المرحلة الاعدادية .

وقد افاد الباحث من الدراسات السابقة في الجانب النظري وفي اعداد اداتي البحث واستخدام الوسائل الاحصائية وغيرها .

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

اولاً ـ التصميم التجريبي
ثانياً ـ اداتي البحث
- الاختبار التحصيلي
- اختبار التفكير الناقد

ثالثاً ـ عينة البحث
- عينة المدارس
- عينة الطالبات

رابعاً ـ تكافؤ المجموعات
خامساً ـ تحديد المادة العلمية
سادساً ـ اعداد الخطط التدريسية
سابعاً ـ صياغة الاهداف العامة والاهداف السلوكية
ثامناً ـ الوسائل التعليمية
تاسعاً ـ اعداد صحائف العمل لطالبات المجموعات التعاونية
عاشراً ـ اختيار موضوعات التقارير القصيرة
حادي عشر ـ اجراءات تطبيق التجربة
ثاني عشر ـ الوسائل الاحصائية

سيتناول هذا الفصل عرضا لمنهجية البحث وإجراءاته من حيث التصميم التجريبي ، ومجتمع البحث وعينته ، وتكافؤ المجموعات ، وضبط المتغيرات الدخيلة ، وتحديد المادة العلمية ، وصياغة الاهداف السلوكية ، واعداد الخطط التدريسية ، واداتا البحث ، واجراءات تطبيق التجربة ، والوسائل الاحصائية المستعملة في معالجة البيانات ، وسوف يتناولها الباحث بالتفصيل على النحو الاتي :

اولاً - التصميم التجريبي :

التصميم التجريبي عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ ذلك العمل (داوود وانور ، ١٩٩٠ : ٢٥٦) ، وهو بمثابة المفهوم الذي يرشد الى الاسس التجريبية التي تحدد معالم التجربة (رؤوف ، ٢٠٠١ : ١٧٩) ، ويوصل الباحث الى نتائج يمكن ان يعول عليها في الاجابة عما طرحته مشكلة البحث من اسئلة ، والتحقق من فروض البحث (الزوبعي ، ١٩٨٥ : ١٠٢)

وقد اختار الباحث تصميم المجموعات المتكافئة ذوات الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعدي ، فقد تم اختيار مجموعتين تجريبيتين احداهما تدرس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني والاخرى تدرس باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، ومجموعة ضابطة ثالثة تدرس بالطريقة التقليدية ، وفي هذا التصميم تتعرض المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) لاختبار قبلي وبعدها تتعرض المجموعتان التجريبيتان للمتغيرين المستقلين (التعلم التعاوني ، والتقارير القصيرة) ، في حين تدرس المجموعة الثالثة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وفي نهاية التجربة يطبق الاختبار البعدي للمجموعات الثلاث ، وعلى ما موضح في جدول (٣) .

جدول (٣)

التصميم التجريبي للبحث

مجموعات البحث	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية الاولى	الاختبار التحصيلي + التفكير الناقد	التعلم التعاوني	الاختبار التحصيلي + التفكير الناقد
التجريبية الثانية	الاختبار التحصيلي + التفكير الناقد	التقارير القصيرة	الاختبار التحصيلي + التفكير الناقد
الضابطة	الاختبار التحصيلي + التفكير الناقد	الطريقة التقليدية	الاختبار التحصيلي + التفكير الناقد

ثانياً ـ اداتا البحث :

استخدم الباحث اداتي قياس هما الاختبار التحصيلي البعدي ، واختبار التفكير الناقد ، وقد اعدهما الباحث بنفسه ، وفيما ياتي توضيح لبناء الاداتين :

أ- اعداد الاختبار التحصيلي البعدي :

لغرض قياس التحصيل الدراسي لمجموعات البحث الثلاث من اجل تعرف اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهنّ في مادة الجغرافية ، اعدّ الباحث اختبارا تحصيليا في ضوء الاهداف السلوكية ومستوياتها ، ومحتوى المادة الدراسية المحددة في التجربة ، لان الاختبارات تعدّ واحدة من الوسائل المهمة التي تستخدم في قياس التحصيل الدراسي . ويتضمن الاختبار تقديم مجموعة قياسية موحدة من الاسئلة يجيب عنها الافراد المفحوصون (الزوبعي ، ١٩٨١ : ٨) .

واختار الباحث فقرات الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار المتعدد (Multiple Choice) لانها من الاختبارات الموضوعية الفضلى ، وانها اكثر مرونة ويمكن ان تصاغ بطرائق كثيرة ، وانها تصلح لقياس نواحي كثيرة مثل التحصيل اللغوي والمعلومات العامة والفهم والتطبيقات العملية اذ هي تصلح لقياس نواحي التعلم . وهي كثيرة الدقة ، وتقل فيها الصدفة الى درجة كبيرة (احمد ، ب.ت : ٤٤١ ـ ٤٤٢) ، فضلا عن انها اكثر الاختبارات الموضوعية صدقا وثباتا (Harrison , 1983 : 110) .

اعتمد الباحث في صياغة فقرات الاختبار وبنائها على تصنيف بلوم (Bloom) من مستويات المجال المعرفي الثلاثة الاولى وهي (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق) لان هذه المستويات تكون ملائمة للطلبة في هذه المرحلة الدراسية ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة ، فضلا عن انها شائعة الاستعمال اكثر من المستويات الاخرى (Bloom , 1971 : 177) .

وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٥٠) فقرة اختبارية ، واتبع الباحث عددا من الخطوات في اعدادها وعلى النحو الاتي :

١- اعداد الخريطة الاختبارية :

من اجل توفير درجة من الصدق وتوزيع فقرات الاختبار على الافكار الرئيسة للمادة ، وعلى الاهداف السلوكية ، اعدّ الباحث خريطة اختبارية ضمت محتوى المادة الدراسية والاهداف السلوكية لمستوياتها (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم ، واستخرج متوسط الوقت بعد تحديده عدد من المدرسين الذين درسوا المادة ، ولكل فصل دراسي على وفق الوقت المحدد للدرس الواحد (٤٥) دقيقة لتدريسها .

وقد حددت نسبة اهمية مستويات الاهداف في ضوء عدد الاهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة . وجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

الخريطة الاختبارية لنسبة اهمية الفصول وعدد اهداف كل مستوى

الفصول (المحتوى)	عدد الحصص	متوسط الوقت بالدقائق	نسبة اهمية الفصول (المحتوى)	عدد اهداف كل مستوى			المجموع
				معرفة	فهم	تطبيق	
الكون	٦	٢٧٠	% ١٦,٦٧	١	٩	١	١١
المجموعة الشمسية	٧	٣١٥	% ١٩,٤٤	٤	١٤	٧	٢٥
علاقة الارض بالشمس والقمر	٩	٤٠٥	% ٢٥	٤	١٥	٨	٢٧
نشأة الارض	٩	٤٠٥	% ٢٥	٣	١٢	٢	١٧
الغلاف الغازي	٥	٢٢٥	% ١٣,٨٩	٤	٧	٢	١٣
المجموع	٣٦	١٦٢٠	%١٠٠	١٦	٥٧	٢٠	٩٣
نسبة اهمية المستويات				%١٧,٣	%٦٢,٣	%٢٠,٤	**%١٠٠**

ان تحديد الزمن المستغرق للتدريس تم على وفق العلاقة الاتية :

مجموع اوقات المحكمين

متوسط الوقت = ـــــ

عدد المحكمين

اما نسبة اهمية الفصول (المحتوى) فتم ايجاده على وفق العلاقة الاتية :

زمن تدريس كل فصل

نسبة اهمية الفصول(المحتوى)= ـــــ × ١٠٠

الزمن الكلي

واما نسبة اهمية المستوى فتم استخراجها على وفق العلاقة الاتية :

عدد الاهداف في المستوى

نسبة اهمية المستوى = ـــــ × ١٠٠

عدد الاهداف الكلي

(البكري ، ١٩٩٩ : ٥٣)

٢- تحديد فقرات الاختبار :

حدد الباحث عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي بـ (٥٠) فقرة ، واستخرج عدد فقرات كل مستوى من مجموع الفقرات الاختبارية في ضوء وزنه المئوي في الخريطة الاختبارية ، وتم تحديد عدد الفقرات لكل فصل وللمستويات الثلاثة (معرفة ، وفهم ، وتطبيق) ، وجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

عدد اهداف فقرات الاختبار التحصيلي البعدي موزعة بحسب الفصول وللمستويات الثلاثة

ت	الفصول (المحتوى)	عدد الفقرات			المجموع
		معرفة	فهم	تطبيق	
١	الكون	١	٥	٢	٨
٢	المجموعة الشمسية	٢	٦	٢	١٠
٣	علاقة الارض بالشمس والقمر	٢	٨	٣	١٣
٤	نشأة الارض	٢	٨	٣	١٣
٥	الغلاف الغازي	١	٤	١	٦
	المجموع	٨	٣١	١١	٥٠

وقد تم استخراج عدد الفقرات لكل مستوى على وفق العلاقة الاتية :

عدد الفقرات لكل مستوى = الوزن النسبي × عدد الفقرات الكلي

اما عدد الفقرات لكل فصل فتم استخراجه على وفق العلاقة الاتية :

عدد الفقرات لكل فصل=عدد الفقرات الكلي×نسبة اهمية المحتوى×نسبة اهمية الهدف

(البكري ، ١٩٩٩ : ٥٣)

صدق الاختبار :

ان صدق الاختبار هو مدى قياس الاختبار للشيء الذي وضع من اجل قياسه (Adams , 1966 : 683) .

ولاجل التحقق من صدق الاختبار ، تم عرض فقرات الاختبار مع الاهداف السلوكية على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس المواد الاجتماعية ومادة القياس والتقويم ومادة الجغرافية (ملحق ٢) ، لبيان ملاءمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه وسلامة صياغتها ، وفي ضوء ارائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات التي عدّت صالحة بعد التعديل ، ولما كان الصدق الظاهري للاختبار هو الذي يقرره عدد من الخبراء والمتخصصين ومدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها (Eble ,1972,P:155) فقد حصلت الفقرات على نسبة (٨٠ %) من اراء الخبراء ، وبذلك عدّت الفقرات الاختبارية جميعها صالحة لقياس التحصيل الدراسي .

<u>العينة الاستطلاعية للاختبار :</u>

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الخامس الاعدادي في اعدادية خولة بنت الازور للبنات واعدادية القناة للبنات . وبلغ عدد طالبات العينة الاستطلاعية (٢٥٠) طالبة وذلك لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الطالبات في الاجابة عن فقرات الاختبار ، وكذلك لتحليل فقرات الاختبار احصائيا .

وتوصل الباحث الى معرفة الوقت الذي تستغرقه الطالبات في الاجابة عن فقرات الاختبار من خلال تحديد الزمن الذي استغرقته اسرع طالبة ، والزمن الذي استغرقته ابطأ طالبة في الاجابة عن الفقرات الاختبارية ، وتم حساب متوسط الوقت باستخدام المعادلة الاتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن اسرع طالبة + زمن ابطأ طالبة}}{٢}$$

٤٥د + ٦٥ د ١١٠

= ـ = ـ = ٥٥ دقيقة

٢ ٢

(البكري ، ١٩٩٩ : ٥٦)

تحليل فقرات الاختبار :

ان تحليل فقرات الاختبار عبارة عن عملية فحص او اختبار استجابات الافراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وتضم هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييز الفقرة (الزوبعي ، ١٩٨١ : ٧٤) .

صحح الباحث اجابات العينة الاستطلاعية البالغة (٢٥٠) اجابة ، ثم رتب الدرجات تنازليا من اعلى درجة الى ادنى درجة . واختيرت الـ (٢٧ %) العليا ، والـ (٢٧ %) الدنيا لتمثلا المجموعتين في حساب صعوبة الفقرات وقوة تمييزها ، وقد اختيرت هذه النسبة لانها تمثل مجموعتين باقصى ما يمكن من حجم وتمايز (الزوبعي ، ١٩٨١ : ٧٤) .

وقد بلغ عدد الطالبات في كل من المجموعتين العليا والدنيا (٦٨) طالبة تراوحت درجات المجموعة العليا بين (٦٤) درجة و (٣٠) درجة ، في حين تراوحت درجات المجموعة الدنيا بين (٤٣) درجة و (٨) درجات (ملحق ٣) ثم حسبت صعوبة الفقرات وقوة تمييزها على النحو الاتي :

أ- مستوى صعوبة الفقرة :

ان مستوى صعوبة الفقرة هو النسبة المئوية لعدد المختبرين الذين اجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة ، وتفسر درجة الصعوبة بانه كلما كانت درجة الصعوبة للاجابة اكبر كانت الفقرة سهلة (سمارة ، ١٩٨٩ : ١٠٥ ـ ١٠٦) .

وقد تم حساب مستوى الصعوبة لفقرات الاختبار فتبين انها تتراوح بين (٠,٢٨) و (٠,٧٨) (ملحق ٤) . ويرى بلوم (Bloom) ان الاختبار يعدّ جيدا اذا كانت مستويات صعوبة فقراته تتراوح بين (٠,٢٠) و (٠,٨٠) (Bloom , 1971 : 66) .

ب- قوة التمييز :

ان قوة تمييز الفقرات تعني مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار (عبد الدائم ، ١٩٨١ : ٤٥) .

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة وجد انها تتراوح بين (٠,٣٠) و (٠,٥٧) (ملحق ٥) . ويرى بلوم ان فقرات الاختبار تعدّ جيدة اذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فاكثر (Ebel , 1972 : 406) .

ثبات الاختبار :

ان ثبات الاختبار يعني ان يعطي الاختبار النتائج نفسها اذا ما اعيد تطبيقه على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها (الغريب ، ١٩٨٥ : ٦٥٣) . وبناء على ذلك اذا اعطى الاختبار نتائج مختلفة عن النتائج الاولى عند تطبيقه على العينة نفسها ، فهذا يؤكد ان الاداة التي استخدمت فيها ضعف ويستلزم تغييرها (ابراهيم ورجب ، ١٩٨٦ : ١٢٧) .

وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ، اذ تعد اكثر الطرائق استخداما لثبات الاختبار ، ويرجع سبب ذلك الى انها تتلافى عيوب الطرائق الاخرى المستخدمة في قياس ثبات الاختبار كما انها ارخص واسرع (داوود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ : ١٢٣) .

وتعتمد طريقة التجزئة النصفية على تقسيم فقرات الاختبار على قسمين ، فقرات فردية وفقرات زوجية لدرجات طالبات العينة الاستطلاعية . فقد سحبت (٥٠) ورقة عشوائيا لحساب ثبات الاختبار ، وتم استخراج معامل الارتباط بمعادلة (Pearson) فكان (٠,٦٧) بين نصفي الاختبار ، ثم صحح باستخدام معادلة (Spearman - Brown) اذ بلغ (٠,٨٠) (ملحق ٦) . وهو معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي يجب ان يتراوح معامل الارتباط للاختبار الثابت ما بين (٠,٧٠) و (٠,٩٠) (عيسوي ، ١٩٧٤ : ٥٨) .

ب- اعداد اختبار التفكير الناقد :

من اجل قياس التفكير الناقد ، راجع الباحث عددا من اختبارات التفكير الناقد المعدة باللغة العربية ، وهي :

١- اختبار واطسون – كلاسر للتفكير الناقد :

اعدّ هذا الاختبار في الولايات المتحدة الامريكية من قبل (واطسون – كلاسر) (W - G) عام ١٩٥٢ ، لقياس خمس قدرات للتفكير الناقد وهي : الاستنتاج ، والافتراضات ، والاستنباط ، والتفسير ، وتقويم الحجج . وتكون من (٩٩) فقرة بواقع (٢٠ ، ١٦ ، ٢٥ ، ٢٤ ، ١٤) فقرة لكل قدرة من القدرات الخمس على التوالي . وقام جابر وهندام عام ١٩٧٢ بتعريب الاختبار وتقنينه على البيئة المصرية (جابر وهندام ، ١٩٧٢ : ١ – ٧) .

٢- اختبار محمود للتفكير الناقد :

قام محمود بتقنين هذا الاختبار بنفسه على البيئة المصرية عام ١٩٧٥ بعد ان بناه في عام ١٩٦٦ في ضوء اختبار (W - G) للتفكير الناقد . ويتكون هذا الاختبار من ست قدرات هي : الدقة في فحص الوقائع ، وادراك الحقائق الموضوعية ، وادراك العلاقات الصحيحة ، والاستدلال ، والاستنتاج ، وتقويم الحجج) ، وتالف الاختبار من (٢٣٨) فقرة (محمود ، ١٩٧١ : ١٠١)

قام التكريتي بتعديل هذا الاختبار عام ١٩٩٣ بعد ان عرضه على مجموعة من الخبراء ، وحذف مجال تقويم المناقشات لصعوبة فهمه على الطلبة ، واستبعد الفقرات غير المناسبة لغرض تطبيقه على البيئة العراقية ، وبعد استخراج القوة التمييزية للفقرات ابقى على خمس قدرات تضمنت (١٠٠) فقرة ، وحسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان – براون ، اذ بلغ (٠,٨٤) ، وللقدرات الفرعية تراوح بين (٠,٧٨) و (٠,٨٦) (التكريتي ، ١٩٩٣ : ٢٢٧ – ٢٤٨) .

٣- اختبار كورنيل للتفكير الناقد :

اعدّ كل من ميلمان وانس (J. Miliman and R. Ennis) اختبار كورنيل للتفكير الناقد (C C T T) عام ١٩٧١ ، لقياس سبع قدرات هي : استنباط

النتيجة ، والافتراضات ، والاعتماد على الملاحظة ، والتعميمات ، وملاءمة السبب ، والاعتماد على السلطة ، والفروض . وتكون الاختبار من اربعة مواقف تضمنت (٥٦) فقرة ، واعدّه للبيئة المصرية ابو زيد عام ١٩٨٨ (ابو زيد ، ١٩٨٨ : ٢٤٢) .

٤- اختبار السامرائي للتفكير الناقد :

اعدّ السامرائي هذا الاختبار عام ١٩٩٤ لقياس خمس قدرات للتفكير الناقد هي : الاستنتاج ، والافتراضات ، والاستنباط ، والتفسير ، وتقويم الحجج ، وفي ضوء القدرات التي يقيسها اختبار (W - G) ، وقد اعد الباحث (٣٣) موقفا اختباريا ضمت (٩٩) فقرة بواقع (٣) فقرات لكل موقف ، وحسب الثبات باستخدام معادلة الفاكرونباخ ، اذ بلغ (٠,٨١) ، وللقدرات الفرعية : (٠,٧٩ ، ٠,٨٠ ، ٠,٨٥ ، ٠,٧٨ ، ٠,٨٣) على التوالي بوسط (٠,٨٠) (السامرائي ، ١٩٩٤ : ٩٨) .

٥- اختبار الكعبي للتفكير الناقد :

اعدّ الكعبي هذا الاختبار عام ٢٠٠٢ لقياس خمس قدرات للتفكير الناقد هي : الاستنتاج ، والافتراضات ، والاستنباط ، والتفسير ، وتقويم الحجج وفي ضوء القدرات التي يقيسها اختبار (W - G) ، وقد اعد الباحث (٣٣) موقفا اختباريا ضمت (٩٩) فقرة بواقع (٣) فقرات لكل موقف ، واعد تعليمات للطالبات توضح طريقة الاجابة ، واعطى مثالا توضيحيا لكل قدرة من قدرات الاختبار ، وقد ضمن الفقرات بعض المواقف الجدلية والموضوعات الجغرافية وبعض المواقف الحياتية التي لها صلة بالجغرافية . وحسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفا كرونباخ ، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٧٩) (الكعبي ، ٢٠٠٠ : ٧٠-٧٤)

ان الباحث لم يجد في الاختبارات الخمس للتفكير الناقد المذكورة انفا ما يلائم بحثه الحالي للاسباب الاتية :

١- ان اختبار (W - G) (١٩٥٢) للتفكير الناقد كان مشبعا بالثقافة الامريكية ، وان غالبية فقراته لا تلائم البيئة العراقية .

٢- ان النسخة المعربة لاختبار محمود (١٩٦٢) اعدت للطلبة الذكور ، فضلا عن طوله ، اذ بلغت فقراته (٢٣٨) فقرة ، وبذلك فهو لا يلائم خصائص عينة البحث الحالي .

٣- ان اختبار كورنيل (١٩٧٢) مشبع بالثقافة الغربية ، وان غالبية فقراته معدّة للبيئة الغربية وغريبة عن طلبتنا .

٤- ان اختبار السامرائي (١٩٩٤) اعدّ لطالبات المرحلة الثانية لمعهد اعداد المعلمات ، وان غالبية فقراته عامة واجتماعية وبعضها يعالج موضوعات تاريخية لا علاقة لها بمادة الجغرافية ، وبذلك فهو لا يناسب خصائص مادة الجغرافية .

٥- ان اختبار الكعبي (٢٠٠٢) اعدّ لطالبات الصف الرابع العام ، وبنيت غالبية فقراته على الموضوعات الجغرافية المقررة في مادة الجغرافية للصف المذكور نفسه ، وهو بذلك لا يناسب خصائص مادة الجغرافية للصف الخامس الادبي وطالباته .

واستنادا الى تلك الاسباب أعدّ الباحث اختباراً للتفكير الناقد على وفق الخطوات الاتية :

اولا : تحديد قدرات الاختبار :

في ضوء التعريف النظري الذي وضعه الباحث للتفكير الناقد ، والاختبارات السابقة لاسيما اختبارا السامرائي (١٩٩٤)والكعبي(٢٠٠٢)،بنى الباحث اختبار التفكير الناقد في ضوء اختبار (واطسون – كلاسر) (W - G) في تحديد القدرات التي سيقيسها الاختبار الحالي ، لان (٥٠%) من الدراسات السابقة قد اعتمدته بوصفه مقياسا جاهزا ، كما ان اختبار محمود (١٩٦٢) واختبار السامرائي

(١٩٩٤) صمماه لقياس قدرات (W - G) نفسها ، لان اختبار (W - G) سهل الاستخدام ويمتاز بالصدق والثبات (Ennis , 1958 : 255) ، زيادة على ان القدرات التي يقيسها موجودة في عدد كبير من الاختبارات ، فضلا عن مواقفه تضع المفحوص امام مشكلات حياتية واجتماعية يمكن ان تشكل عينات لقياس قدراته على التفكير الناقد ، وهذه القدرات هي :

١- الاستنتاج (Inference) : وهو القدرة على تمييز الدرجات المختلفة من الصدق والكذب احتمال التوصل الى استنتاجات معينة على اساس حقائق وبيانات معطاة ، او هو نتيجة يستخلصها الشخص من حقائق معينة لوحظت او افترضت .

٢- الافتراضات (Assumption) : وتعني القدرة على تعريف افتراضات متضمنة في قضايا معطاة ، والافتراض هو الشيء الذي نرتئيه او نسلم به .

٣- الاستنسباط (Deduction) : ويعني القدرة على التفكير استنباطياً على اساس مقدمات معينة ، وتعرف العلاقة بين قضيتين ، ويعني تطبيق قاعدة عامة على حالات جزئية .

٤- التفسير (Interoperation) : وهو القدرة على وزن الادلة ، وتمييز التعميمات غير المسوغة ، والاستنتاج المحتمل المسوغ وان لم يكن دافعاً او ضرورياً .

٥ – تقويم الحجج (Argument) : ويعني القدرة على تمييز الحجج القوية والمهمة بالنسبة الى السؤال المطروح ، من الحجج الضعيفة وغير ذات صلة بالموضوع .

ثانيا : اعداد الصيغة الاولية لاختبار التفكير الناقد :

في ضوء مفهوم التفكير الناقد والقدرات الخمس التي حُددت ، ومراجعة مواقف اختبارات (واطسون – كلاسر ، ومحمود ، وكورنيل ، والسامرائي ، والكعبي) وفقراتها ، وكذلك الموضوعات الجدلية التي تدفع الفرد الى التفكير الناقد ، مثل الظاهرات الجغرافية واسباب حدوثها وبعض المواقف الحياتية التي لها صلة بمادة الجغرافية ، لاسيما ان غالبية الاختبارات السابقة تناولت مواقف حياتية اجتماعية ، وسياسية ، واقتصادية عامة ، ولم تتناول المواقف التي تنمي التفكير الناقد لدى

الطلبة في الموضوعات الخاصة بدراستهم ، ما عدا المواقف في اختبار الكعبي (٢٠٠٢) . اعدّ الباحث (٣٣) موقفا اختباريا ضمت (٩٩) فقرة ، بواقع (٣) فقرات لكل موقف ، واعد تعليمات الى الطالبات توضح طريقة الاجابة ، واعطى مثالا توضيحيا لكل قدرة من قدرات الاختبار .

ثالثا : صدق الاختبار :

يعدّ أي اختبار صادقا من خلال كفايته في قياس ما وضع لاجل قياسه (Guilford , 1956 : 470) ، والصدق الظاهري هو الذي يقرره عدد من الخبراء والمتخصصين ومدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها (مادوس واخرون ، ١٩٨٣ : ١٢٥ – ١٢٦) .

لذلك عرض الاختبار بمواقفه وفقراته وتعليماته بصيغته النهائية من قبل الباحث على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس وعلم الجغرافية (ملحق ٧) لايجاد الصدق الظاهري لمواقف الاختبار من خلال الحكم على ما ياتي :

١- وضوح التعليمات والامثلة ومدى صلاحيتها للهدف الذي وضعت من اجله .

٢- صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار في مدى قياسها لقدرات التفكير الناقد .

٣- الحلول المقترحة مفتاح تصحيح لفقرات الاختبار .

وقد نالت فقرات الاختبار موافقة الخبراء والمحكمين جميعهم بنسبة (١٠٠ %) ولم تحذف اية فقرة عدا بعض التعديلات التي اجريت على عدد من الفقرات والاخطاء اللغوية التي عولجت .

رابعا : التحليل الاحصائي لفقرات اختبار التفكير الناقد :

طبق الباحث الاختبار بتاريخ ١ / ١٠ / ٢٠٠٣ ، على عينة بلغت (١٥٠) طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي في ثانويتي (خولة بنت الازور ، والبتول) التابعتين لتربية بغداد / الرصافة الاولى ، وقد هدف الباحث من ذلك تحقيق ما ياتي :

١- معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار .

٢- تحليل فقرات الاختبار من حيث وضوحها ، ومستوى صعوبتها ، وقوة تمييز كل فقرة منها .

ويصف الباحث فيما ياتي الخطوات التي اتبعت لتنفيذ ذلك :

١- تحديد زمن اختبار التفكير الناقد :

لقد تراوح الزمن الذي استغرق في اجابة الطالبات عن فقرات الاختبار جميعها بين (٤٥) و (٥٥) دقيقة ، وقد بلغ متوسط الوقت للاجابة عنه (٥٠) دقيقة من خلال استخدام المعادلة الاتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقته اسرع طالبة} + \text{الزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة}}{٢}$$

$$= \frac{٤٥ + ٥٥}{٢} = \frac{١٠٠}{٢} = ٥٠ \text{ دقيقة}$$

(الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٧٤)

٢- تحليل فقرات اختبار التفكير الناقد :

ان اجراء عملية التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار ، تعدّ من المتطلبات الاساسية في بناء الاختبار الجيد ، وهي عملية فحص ، واختبار استجابات الافراد عن كل فقرة من فقراته (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٧٤) . والغاية من ذلك تحسين نوعية الاختبار والكشف عن جودة الفقرات وفاعليتها ومعرفة مستوى

صعوبتها ، وقوة تمييزها بقصد اعادة صياغتها واستبعاد الفقرات غير الصالحة منها ، ومن اجل تحقيق ذلك اتبع الباحث الاجراءات الاتية :

- تصحيح اجابات الطالبات .
- ترتيب الدرجات تنازليا من اعلى درجة الى اوطأ درجة .
- اختيار مجموعتين من الدرجات ، تمثل احداهما (٢٧ %) من الافراد الذين حصلوا على اعلى الدرجات في الاختبار ، وتمثل المجموعة الثانية (٢٧ %) من الافراد الذين حصلوا على اوطأ الدرجات ، بوصفها افضل نسبة يمكن اخذها في ايجاد الصعوبة وقوة التمييز للفقرات ، لانها تقدم لنا مجموعتين باقصى ما يمكن من حجم وتباين (الامام واخرون ، ١٩٩٠ : ١٥١) . وقد بلغ عدد افراد المجموعة العليا (٣٢) طالبة ، والمجموعة الدنيا (٣٢) طالبة ، وبذلك يكون مجموع طالبات المجموعتين العليا والدنيا (٦٤) طالبة ، ثم حُسب مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار على النحو الاتي :

أ- مستوى الصعوبة (Difficulty Level) :

يدل مستوى صعوبة الفقرة على النسبة المئوية للطالبات اللواتي يتمكّن من الاجابة عن كل فقرة اختبارية اجابة صحيحة .

وان الغاية من حساب صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة ، وحذف الفقرات السهلة جدا او الصعبة جدا (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٧٧) .

وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة الصعوبة تبين انها تتراوح بين (٠,٧٠) و (٠,٥٠) . (ملحق ٨)

وهذا يدل على انها جميعا مقبولة ، اذ يشير بلوم (Bloom) الى ان فقرات الاختبار تعدّ مقبولة اذا كانت نسبة صعوبتها تتراوح بين (٠,٢٠) و (٠,٨٠) (Bloom , 1971 : 66) .

ب- قوة التمييز :

يقصد بقوة تمييز الفقرات الاختبارية ، مدى قدرتها على تمييز الطلبة ذوي المستويات العليا من الدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٧٧ – ٧٩) . وهي القيمة الناتجة عن قسمة الفرق بين مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا على نصف مجموع افراد هاتين المجموعتين ، وعلى النحو الاتي :

مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا+مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

قوة التمييز = ــــــــ

٢/١ (مجموع افراد المجموعتين العليا والدنيا)

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة تمييز الفقرات اتضح للباحث انها تتراوح بين (٠,٣٤) و (٠,٥٩) وهذا يدل على ان هذه الفقرات مميزة ، اذ يشير (Eble) الى ان فقرات الاختبار تعد صالحة اذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فاكثر (سمارة واخرون ، ١٩٨٩ : ٦٢) . (ملحق ٩) .

<u>٣- حساب معامل الثبات لاختبار التفكير الناقد :</u>

يعد الاختبار ثابتا عندما يقيس ما بني من اجل قياسه ، ويشير (Gilbert Sax) الى ان الثبات يمثل الدرجة التي يمكن ان تقاس فيها الفروق الفردية بانسجام وتجانس (سعادة ، ١٩٨٤ : ٥٤١ – ٥٤٢) . وحُسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفاكرونباخ (Cronbach , 1951) (فرج ، ١٩٨٠ : ٣٧٤) ، وذلك بسحب (٦٠) ورقة اجابة عشوائية من عينة التمييز ، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار عامة (٠,٧٩) .

" وصف لاختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية "

يتكون اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية (*) من (٣٣) موقفا تضم (٩٩) فقرة بواقع (٣) فقرات لكل موقف ، ويقيس الاختبار خمسا من قدرات

(*) انظر ملحق رقم (٧)

التفكير الناقد هي : الاستنتاج ، والافتراضات ، والاستنباط ، والتفسير ، وتقويم الحجج ، وجدول (٦) يتضمن عدد المواقف والفقرات موزعة حسب القدرات الخمس للتفكير الناقد .

جدول (٦)

يوضح عدد المواقف والفقرات موزعة حسب القدرات

ت	القدرات	عدد المواقف	الفقرات	
			العدد	تسلسل الفقرات
١	الاستنتاج	٥	١٥	١-١٥
٢	الافتراضات	٦	١٨	١٦-٣٣
٣	الاستنباط	٧	٢١	٣٤-٥٤
٤	التفسير	٨	٢٤	٥٥-٧٨
٥	تقويم الحجج	٧	٢١	٧٩-٩٩
المجموع الكلي		٣٣	٩٩	

ثالثا : مجتمع البحث وعينته :

يعد تحديد مجتمع البحث من المهمات الرئيسة في التجربة ، فمجتمع البحث هو مجموعة العناصر او الافراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة او مجموعة المشاهدات او القياسات التي تم جمعها من تلك العناصر (صبحي واخرون ، ٢٠٠٠ : ١٨١) . ويمثل مجتمع البحث الحالي طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الاولى اللائي يدرسن مادة الجغرافية للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ .

١- عينة المدارس :

اختار الباحث تربية الرصافة الاولى من بين المديريات العامة الاربع في بغداد بصورة عشوائية مرحلية ، وتعرف على اسماء المدارس التابعة لها . وبعد التعرف على اسماء المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات ، حدد الباحث الشروط التي يجب توافرها في المدرسة التي سيتم اختيارها ميدانا للدراسة الحالية وعلى ما ياتي :

أ- ان تضم المدرسة الفرع الادبي .

ب- ان تضم المدرسة ثلاث شعب فاكثر للصف الخامس الادبي .

ج- ان تبدي ادارة المدرسة استعدادا للتعاون مع الباحث .

وبعد زيارة المدارس والاتصال باداراتها ومدرسات مادة الجغرافية للصف الخامس الادبي فيها ، وفي ضوء الشروط السابقة الذكر حدد الباحث ثماني مدارس اعدادية وثانوية يمكن ان تكون ميدانا للبحث الحالي . وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

اسماء المدارس الاعدادية والثانوية التي حددها الباحث

ت	اسم المدرسة	الموقع
١	**الشموخ**	حي جميلة الثانية-محلة ٥٢٤ – قرب نادي الجولان
٢	**النداء**	مدينة الصدر – الكيارة-محلة ٥٣٦ ز ٤٩- قرب المركز الصحي
٣	**الفضيلة**	حي اشبيلية –محلة ٥١٣ ز ٤ – قرب مديرية المرور
٤	**الامة**	مدينة الصدر –محلة ٥٢٠ ز ٤ – قطاع ٥٨
٥	**الثورة العربية**	حي اور – قرب جامع الفردوس
٦	**القناة**	شارع فلسطين – قرب قناة الجيش
٧	**خولة بنت الازور**	مدينة الصدر – حي الاكراد –محلة ٥٤٧ ز ٢٥
٨	**البتول**	حي القدس –محلة ٥١٨ ز ٤٩ – قرب بدالة ١٤ تموز

وبطريقة السحب العشوائي البسيط ، اختار الباحث اعدادية الفضيلة للبنات لتكون ميدانا للبحث الحالي .

٢- <u>عينة الطالبات :</u>

تضم اعدادية الفضيلة للبنات ثلاث شعب للصف الخامس الادبي على وفق التصميم التجريبي للبحث .

اعتمد الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط لتحديد مجموعات البحث ، اذ اختيار شعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، وشعبة (ج) لتكون المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، ووقع الاختيار على شعبة (أ) عشوائيا لتكون المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية .

وكان عدد طالبات المجموعة التجريبية الاولى (٣٤) طالبة ، وعدد طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٣٣) طالبة ، وعدد طالبات المجموعة الضابطة (٣١) طالبة ، بضمنهن الطالبات الراسبات ، اذ انهن يشاركن في تجربة البحث ويؤدينّ الاختبارات ايضا الا ان اجاباتهنّ تستثنى من اجراءات البحث والتكافؤ .

وقد تعرض عدد عينة الطالبات الى بعض التغيير ، على ما في جدول (٨) .

جدول (٨)

عدد طالبات مجموعات البحث

ت	المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات الكلي	عدد الراسبات	عدد المستبعدات لاسباب اخرى(*)	العدد النهائي
١	التجريبية الاولى	ب	٣٤	٢	٢	٣٠
٢	التجريبية الثانية	ج	٣٣	٢	١	٣٠
٣	الضابطة	أ	٣١	١	–	٣٠
المجموع الكلي			٩٨	٥	٣	٩٠

- **– استبعدت طالبة واحدة من طالبات المجموعة التجريبية الاولى لانقطاعها عن الدوام ثلاثة اسابيع لاسباب صحية ، وطالبة اخرى لانتقالها الى مدرسة اخرى .**
- **استبعدت طالبة واحدة من طالبات المجموعة التجريبية الثانية لانتقالها الى مدرسة اخرى .**

رابعا : تكافؤ المجموعات :

على الرغم من اختيار المجموعات عشوائيا من مجتمع البحث ، وان الاختيار العشوائي يحقق التكافؤ ، الا ان الباحث ارتأى التاكد من تحقيق التكافؤ في المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع ولكي يضمن ذلك ، فقد كافأ بين طالبات المجموعات الثلاث عن طريق تحديد متغيرات البحث وضبطها على النحو الاتي :

١- المتغير المستقل : ويتمثل في استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة .

٢- المتغير التابع : ويتمثل في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي وتنمية التفكير الناقد لديهنّ في مادة الجغرافية .

٣- المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) : وهي المتغيرات او العوامل التي تشارك المتغير المستقل في احداث تغييرات في المتغير التابع .

ومن اهم الواجبات التي يجب ان يقوم بها الباحث عند التخطيط لتجربته ، هي ان يتمكن من ضبط العوامل جميعها التي تؤثر في المتغير التابع (فان دالين ، ١٩٦٩ : ٤٠٢) .

ولكي يتمكن الباحث من ارجاع الاختلاف بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة الى اثر المتغيرين المستقلين وحدهما ، قام الباحث بتحديد هذه المتغيرات ثم محاولة ضبطها على ما ياتي :

أ- متغيرات ترجع الى مجتمع العينة نفسها :

ونعني بها المتغيرات المرتبطة بخصائص افراد التجربة التي تنتقل من متغيرات المجتمع الاصلي ، ولانها كذلك ، فقد قام الباحث بضبط هذه المتغيرات من خلال الاختيار العشوائي لعينتي المدارس والطالبات ، وكذلك اجراء التكافؤ لطالبات المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في المتغيرات الاتية :

١- الاختبار التحصيلي القبلي (اختبار المعرفة الجغرافية السابقة) :

تم تطبيق هذا الاختبار القبلي على طالبات المجموعات الثلاث ، من اجل معرفة ما تمتلكه طالبات عينة الدراسة من معلومات سابقة عن مادة الجغرافية التي ستدرس خلال التجربة .

تكون الاختبار من (٢٥) فقرة اختبارية من نوع الاختبارات الموضوعية ، وتالف الاختبار من (٥) فقرات من نوع الاختيار من متعدد ، و (١٠) فقرات من نوع اختبارات الصواب والخطأ ، و (١٠) فقرات من نوع الفراغات ، وتم عرض الاختبار على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص (ملحق ٢) للتاكد من مدى وضوحها وملاءمتها لطالبات الصف الخامس الادبي ، وقد عدلت بعض فقرات الاختبار في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم (ملحق ١٠) ، وطبق الاختبار على طالبات المجموعات الثلاث (المجموعتين التجريبيتين والضابطة) يوم ٢ / ١٠ / ٢٠٠٣ وتم تصحيح فقرات الاختبار ، وكانت درجات الطالبات على ما في ملحق (١١) .

وقد استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي بوصفه وسيلة احصائية ، وعند اجراء الموازنات بين متوسطات المجموعات ، وجد ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى قد بلغ (٣٤,١٠) بانحراف معياري (٨,٢٤٨) ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٣٣,٩٣) بانحراف معياري (٥,٢٣٩) ، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٣٣,٧٧) بانحراف معياري (٥,٦٨٥) ، وجدول (٩) يبين ذلك .

جدول (٩)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار المعرفة الجغرافية السابقة

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	٣٤,١٠	٨,٢٤٨
التجريبية الثانية	٣٠	٣٣,٩٣	٥,٢٣٩

الضابطة	٣٠	٣٣,٧٧	٥,٦٨٥

ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي ، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي (اختبار المعرفة الجغرافية السابقة) ، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٢٠) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢ ، ٨٧) ، وجدول (١٠) يبين ذلك .

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار المعرفة الجغرافية السابقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١,٦٦٧	٢	٠,٨٣٣	٠,٠٢٠	٣,٠٧١٨	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٣٧٠٥,٩٣٣	٨٧	٤٢,٥٩٧			
المجموع	٣٧٠٧,٦٠٠	٨٩				

٢- درجات الطالبات في مادة الجغرافية للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ :

حصل الباحث على درجات مادة الجغرافية من سجلات الطالبات للعام الدراسي الماضي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ . وباستخدام تحليل التباين الاحادي ، وعند اجراء

الموازنات بين متوسطات درجات المجموعات (ملحق ١٢) ، وجد ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى قد بلغ (٧٠,٠٣) بانحراف معياري (٨,٠٤٥) ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٦٩,٨٠) بانحراف معياري (١٠,٢٥٣) ، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٦٩,٧٣) بانحراف معياري (٨,١٤٥) ، وجدول (١١) يبين ذلك .

جدول (١١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في مادة الجغرافية للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	٧٠,٠٣	٨,٠٤٥
التجريبية الثانية	٣٠	٦٩,٨٠	١٠,٢٥٣
الضابطة	٣٠	٦٩,٧٣	٨,١٤٥

ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي ، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في درجات الطالبات في مادة الجغرافية للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ ، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٠٩) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢ ، ٨٧) ، وجدول (١٢) يبين ذلك .

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في مادة الجغرافية للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١,٤٨٩	٢	٠,٧٤٤	٠,٠٠٩	٣,٠٧١٨	غير دالة عند مستوى
داخل المجموعات	٦٨٤٩,٦٣٣	٨٧	٧٨,٧٣١			

المجموع	٦٨٥١,١٢٢	٨٩				٠,٠٥

٣- العمر الزمني :

حسب الباحث اعمار الطالبات بالاشهر لغاية بدايتهنّ بتطبيق التجربة ، وعند اجراء الموازنات بين متوسطات المجموعات (ملحق ١٣) ، وجد ان متوسط اعمار طالبات المجموعة التجريبية الاولى قد بلغ (٢٠٠,٨٣) بانحراف معياري (٨,٢٢٦) ، في حين بلغ متوسط اعمار طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٢٠٠,٥٠) بانحراف معياري (٧,٦٤٦) ، وبلغ متوسط اعمار طالبات المجموعة الضابطة (٢٠٠,٨٠) بانحراف معياري (٨,٣٢٣) ، وجدول (١٣) يبين ذلك .

جدول (١٣)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاعمار طالبات المجموعات الثلاث (بالاشهر)

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	٢٠٠,٨٠	٨,٢٢٦
التجريبية الثانية	٣٠	٢٠٠,٥٠	٨,٦٤٦
الضابطة	٣٠	٢٠٠,٨٠	٨,٣٢٣

ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي ، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في متغير العمر الزمني ، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠١٦) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢ ، ٨٧) ، وجدول (١٤) يبين ذلك .

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي لاعمار طالبات المجموعات الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢,٠٢٢	٢	١,٠١١	٠,٠١٦	٣,٠٧١٨	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٥٦٦٦,٤٦٧	٨٧	٦٥,١٣٢			
المجموع	٥٦٦٨,٤٨٩	٨٩				

٤- المستوى التعليمي للاب (او ولي الامر) :

قام الباحث بجمع البيانات المتعلقة بتحصيل الاب (او ولي الامر) لطالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة (ملحق ١٤) ، ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعات الثلاث استعمل الباحث اختبار مربع كاي ، فظهرت قيمة مربع كاي المحسوبة (٥,١٣٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤) ، وبذلك تعد المجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير ، وجدول (١٥) يبين ذلك .

وقد دمج الباحث الخليتين (يقرأ ويكتب + ابتدائية) لكون التكرار المتوقع فيهما اقل من (٥) .

جدول (١٥)

قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية ودلالتها الاحصائية لمتغير التحصيل الدراسي للاب او ولي الامر

المتغير	المجموعة	العينة	مستوى التعليم			قيمة كاي		درجة الحرية
			يقرأ ويكتب + ابتدائية	ثانوية	كلية فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
التحصيل	التجريبية الاولى	٣٠	١١	١٤	٥	٥,١٣٦	٩,٤٩	غير

الدراسي للاب او ولي الامر	التجريبية الثانية	٣٠	١٠	٨	١٢			دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٣٠	١٠	٩	١١			
المجموع		٩٠	٣١	٣١	٢٨			

٥- المستوى التعليمي للام :

بعـد ان جُمِعَـتْ البيانـات المتعلقـة بتحصـيل الام لطالبـات المجمـوعتين التجـريبيتين والمجموعـة الضـابطة (ملحـق ١٥) ، ولمعرفـة دلالـة الفـرق بـين المجموعات الثلاث استعمل الباحث اختبار مربع كاي ، فظهرت قيمة مربع كاي المحسوبة (٩,٤٣٦) وهـي اصـغر مـن القيمـة الجدوليـة البالغـة (٩,٤٩) عنـد مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤) ، وبذلك تعد المجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير ، وجدول (١٦) يبين ذلك .

وقـد دمـج الباحـث الخليتـين (امـي + تقـرأ وتكتـب) ، وكـذلك دمـج الخلايـا (ثانوية + كلية فما فوق) ، لكون التكرار المتوقع فيهما اقل من (٥) .

جدول (١٦)

قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية ودلالتها الاحصائية لمتغير التحصيل الدراسي للام

المتغير	المجموعة	العينة	مستوى التعليم			قيمة كاي		درجة الحرية
			امي + تقرأ وتكتب	ابتدائية	ثانوية+ كلية فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
التحصيل الدراسي للام	التجريبية الاولى	٣٠	١٢	٤	١٤	٩,٤٣٦	٩,٤٩	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	التجريبية الثانية	٣٠	٩	١٤	٧			
	الضابطة	٣٠	٩	١٣	٨			
المجموع		٩٠	٣٠	٣١	٢٩			

٦- الذكاء :

لغرض تكافؤ طالبات مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير ، استخدم الباحث اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة لكونه من الاختبارات التي تم تقنينها على البيئة العراقية (الدباغ ، ١٩٨٣ : ١ – ٦٠) . فضلا عن ان الاختبار المذكور غير لغوي ويقيس قابلية الفرد الحالية ونشاطه العقلي ويمكن تطبيقه على الفئات العمرية الخاصة بالبحث .

تم تطبيق الاختبار على طالبات المجموعات الثلاث ، وعند اجراء الموازنات بين متوسطات الدرجات التي حصلن عليها الطالبات (ملحق ١٦) ، وجد الباحث ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى قد بلغ (٣٣,٣٧) بانحراف معياري (٥,٣٨٥) ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٣٢,٨٧) بانحراف معياري (٥,١١١) ، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٣٣,٦٠) بانحراف معياري (٤,٤٢٣) ، وجدول (١٧) يبين ذلك .

جدول (١٧)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الذكاء لطالبات المجموعات

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	٣٣,٣٧	٥,٣٨٥
التجريبية الثانية	٣٠	٣٢,٨٧	٥,١١١
الضابطة	٣٠	٣٣,٦٠	٤,٤٢٣

ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي ، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في متغير الذكاء ، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٦٩) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند

مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢ ، ٨٧) ، وجدول (١٨) يبين ذلك .

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات المجموعات في متغير الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٨,٤٢٢	٢	٤,٢١١	٠,١٦٩	٣,٠٧١٨	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٢١٦٥,٦٣٣	٨٧	٢٤,٨٩٢			
المجموع	٢١٧٤,٠٥٦	٨٩				

٧- **الاختبار التحصيلي :**

طبق الباحث الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية على طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل بدء التجربة للتثبت فيما اذا كانت المجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير ام لا . وقد طبق الاختبار بتاريخ ٥ / ١٠ / ٢٠٠٣ . وعند اجراء الموازنات بين متوسطات درجات المجموعات (ملحق ١٧) ، وجد الباحث ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى قد بلغ (٢٨,٧٠) بانحراف معياري (٢,٦٥٤) ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٢٨,٦٠) بانحراف معياري (٢,٨٢٤) ، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢٨,٦٣) بانحراف معياري (٣,١٤٦) ، وجدول (١٩) يبين ذلك .

جدول (١٩)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	٢٨,٧٠	٢,٦٥٤

التجريبية الثانية	٣٠	٢٨,٦٠	٢,٨٢٤
الضابطة	٣٠	٢٨,٦٣	٢,١٤٦

ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي ، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي ، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٠٩) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢ ، ٨٧) ، وجدول (٢٠) يبين ذلك .

جدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٠,١٥٦	٢	٠,٠٧٨	٠,٠٠٩	٣,٠٧١٨	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٧٢٢,٤٦٧	٨٧	٨,٣٠٤			
المجموع	٧٢٢,٦٢٢	٨٩				

٨- الاختبار القبلي في التفكير الناقد :

طبق الباحث اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية لقياس التفكير الناقد لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل بدء التجربة للتثبت فيما اذا كانت المجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير ام لا . وقد طبق الاختبار بتاريخ ٦ / ١٠ / ٢٠٠٣ . وعند اجراء الموازنات بين متوسطات درجات المجموعات (ملحق ١٨) ، وجد الباحث ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى قد بلغ (٦٨,٧٠) بانحراف معياري (٧,٧٠٦) ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٦٢,٩٧) بانحراف معياري (٥,٥٨٦) ، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٦٥,١٧) بانحراف معياري (٨,٠٩٩) ، وجدول (٢١) يبين ذلك .

جدول (٢١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي في التفكير الناقد

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	٦٨,٧٠	٧,٧٠٦
التجريبية الثانية	٣٠	٦٢,٩٧	٥,٥٨٦
الضابطة	٣٠	٦٥,١٧	٨,٠٩٩

ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي ، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي للتفكير الناقد ، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٤,٨٢١) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة

(٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢ ، ٨٧) ، وجدول (٢٢) يبين ذلك .

جدول (٢٢)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي في التفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٥٠١,٩٥٦	٢	٢٥٠,٩٧٨	٤,٨٢١	٣,٠٧١٨	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٤٥٢٩,٤٣٣	٨٧	٥٢,٠٦٢			
المجموع	٥٠٣١,٣٨٩	٨٩				

ب- ضبط المتغيرات الدخيلة (المتغيرات في اثناء اجراء التجربة) :

المتغيرات الدخيلة هي تلك المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع (التحصيل ، والتفكير الناقد) . لذا حاول الباحث الحد من تاثير هذه المتغيرات غير التجريبية التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، فضلا عن قيامه باجراء التكافؤ في المتغيرات الخاصة بعينة البحث من خلال ضبط المتغيرات الدخيلة التي تمثل :

١- اختيار افراد العينة :

يعد اختيار افراد العينة من الخطوات المهمة للبحث ، وقد استطاع الباحث السيطرة على هذا العامل بالاختيار العشوائي ، فضلا عن عمليات التكافؤ الاحصائي في (الاختبار التحصيلي القبلي للمعلومات الجغرافية السابقة ، والعمر الزمني ، والمستوى التعليمي للاب ، والمستوى التعليمي للام ، ودرجات مادة

الجغرافية في العام السابق ، والذكاء ، والاختبار التحصيلي القبلي ، واختبار التفكير الناقد القبلي) ، واتضح ان طالبات المجموعات الثلاث متكافئة في هذه المتغيرات .

٢- الاندثار التجريبي (الانقطاع عن التجربة) :

ويقصد به تغيب وعدم حضور بعض الطالبات الخاضعات للتجربة وانقطاعهنّ عن الدوام في المدرسة في اثناء مدة التجربة ، ولم تتعرض طالبات البحث الحالي لمثل هذا العامل ، سوى تغيب عدد من الطالبات وبنسب ضئيلة جدا ، وبالتساوي بين مجموعات البحث الثلاث .

٣- النضج :

ان طالبات مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) يتعرضن الى عمليات النمو نفسها ، ولان مدة التجربة البالغة ثلاثة اشهر ، قصيرة ومحددة ، فضلا عن اجراء عمليات التكافؤ في المتغيرات لافراد عينة البحث واخضاعهنّ للمدة الزمنية نفسها من التجربة ، كل ذلك حدّ من تاثير هذا العامل في المتغير التابع .

٤- اثر الاجراءات التجريبية :

من اجل الحد من الاجراءات التجريبية التي تؤثر في المتغير التابع ، حاول الباحث الحد من تاثير هذه الاجراءات من خلال قيامه بنفسه بتدريس مجموعات البحث الثلاث (المجموعتين التجريبيتين والضابطة) وذلك للحد من تاثير اختلاف اساليب التدريس ومعاملة الطالبات .

٥- المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها معتمدا كتاب مادة الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي من قبل وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ . واستشار الباحث عددا من الخبراء والمتخصصين حول المادة الدراسية الملائمة لمدة التجربة ، فضلا عن الاطلاع على الخطط السنوية

واليومية لبعض مدرسي مادة الجغرافية ، فتم الاتفاق على الموضوعات الاتية التي درست لمجموعات البحث الثلاث :

- الفصل الاول : الكون .
- الفصل الثاني : المجموعة الشمسية .
- الفصل الثالث : علاقة الارض بالشمس والقمر .
- الفصل الرابع : نشأة الارض .

٦- اداة القياس :

استعمل الباحث اداتي قياس موحدتين للمجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) وقد تميزت الاداتان بالصدق والثبات ، ولاعتماد هاتين الاداتين في الاختبارين القبلي والبعدي ولافراد العينة جميعهم ، فقد حدّ ذلك من اثر هذا العامل في التجربة .

٧- توزيع الحصص الدراسية :

قام الباحث بتدريس طالبات مجموعات البحث الثلاث بنفسه ، وبواقع (٣) حصص اسبوعيا لكل مجموعة ، في كل يوم من ايام الاحد والثلاثاء والاربعاء وبالاتفاق مع ادارة المدرسة . وجدول (٢٣) يوضح ذلك .

جدول (٢٣)

توزيع الحصص الاسبوعية على مجموعات البحث الثلاث

ت	اليوم	الدرس الاول	الدرس الثاني	الدرس الثالث
١	الاحد	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
٢	الثلاثاء	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
٣	الاربعاء	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة

٨- بناية المدرسة :

طبق الباحث التجربة في مدرسة واحدة ، وهي متشابهة في قاعاتها الدراسية ومن حيث مساحة القاعة الدراسية والمقاعد والشبابيك والسبورات والمستلزمات الاخرى .

٩- الوسائل التعليمية :

استخدم الباحث الوسائل التعليمية نفسها عند تدريس مجموعات البحث الثلاث وهي : السبورة ، والطباشير (الابيض والملون) ، والكتاب المدرسي ، والخرائط الجغرافية .

١٠- المدة الزمنية للتجربة :

كانت المدة الزمنية للتجربة واحدة في المجموعة التجريبية الاولى ، والمجموعة التجريبية الثانية ، والمجموعة الضابطة ، اذ بدأت التجربة يوم الثلاثاء ٧ / ١٠ / ٢٠٠٣ ، وانهيت يوم الاثنين ٥ / ١ / ٢٠٠٤ .

١١- سرية التجربة :

لضمان سلامة التجربة ، حرص الباحث على سريتها وذلك بالاتفاق مع ادارة المدرسة بان الباحث (المدرس) كلف من وزارة التربية للتدريس في المدرسة ، لمعرفة امكانية قيام المدرسين من الذكور للتدريس في مدارس البنات ، كما طلب الباحث من ادارة المدرسة والملاك التدريسي فيها عدم اخبار الطالبات بهدف الباحث والدراسة لكي لا يشعرن بانهنّ موضع ملاحظة او دراسة مما قد يؤثر في نتائج الدراسة ، كما ان الاسباب الحقيقية لقناعة الجميع بصحة ذلك هو معرفتهم الشخصية للباحث كونه يعمل في ديوان وزارة التربية .

خامسا : تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث قبل بدء التجربة المادة العلمية التي سيدرسها ، وقد تضمنت الفصول (الاول ، والثاني ، والثالث ، والرابع) من الباب الاول من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ . وجدول (٢٤) يوضح ذلك .

جدول (٢٤)

المادة العلمية في كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي

ت	الباب	الفصل	عنوان ومحتويات	الصفحات	عددها
١	الاول	الاول	**الكون:** - نظرة الانسان قديما الى الكون - نظرة الانسان في العصور الحديثة الى الكون	٧-١٤	٨
٢	الاول	الثاني	**المجموعة الشمسية :** - مكونات المجموعة الشمسية - الشمس	١٥-٢٤	١٠

			- الكواكب السيارة - التوابع او الاقمار - الكويكبات - المذنبات والنيازك		
٣	الاول	الثالث	**علاقة الارض بالشمس والقمر :** - دوران الارض - الليل والنهار - دورة الارض حول الشمس–الفصول الاربعة– - علاقة الارض بالقمر - اوجه القمر - الخسوف والكسوف - المد والجزر	٢٥–٤٢	١٨
٤	الاول	الرابع	**نشأة الارض :** - الطريقة التي تكونت بها الارض - النظرية السديمية - نظرية الكويكبات - نظرية النجوم المزدوجة - تصلب قشرة الارض - اغلفة الارض : – الغلاف الغازي – الغلاف المائي – الغلاف الصلب	٤٣–٥٤	١٢

سادسا : اعداد الخطط التدريسية :

ان التخطيط الدراسي هو تصور عقلي يصف ما يجريه المدرس وما يستخدمه من وسائل وادوات تعليمية ، لانجاز مهمات معينة ولتحقيق اهداف سبق تحديدها ، فالخطة تتضمن تحديد الاهداف واختيار طرائق واساليب تنفيذها وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الاهداف (الامين واخرون ، ١٩٩٢ : ١٣٣) ، واستنادا الى ذلك اعد الباحث الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية الاولى التي درست مادة الجغرافية المقررة والمحددة لها باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، واعد كذلك

الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية الثانية التي درست مادة الجغرافية نفسها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، واعد الباحث ايضا الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية) .

وقام الباحث بعرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من المحكمين (ملحق ٢) ، وجرى تعديلها على وفق ملاحظاتهم ، وفي ضوء ذلك اعدت الخطط التدريسية للموضوعات التي درست في اثناء التجربة ولكل المجموعات الثلاث . (الملاحق ١٩ ، ٢٠ ، ٢١) .

سابعا : صياغة الاهداف العامة والاهداف السلوكية للمادة الدراسية المشمولة بالبحث :

صاغ الباحث الاهداف العامة للمادة الدراسية المشمولة بالبحث ، وصاغ الاهداف السلوكية التي تتلاءم مع طبيعة محتوى المادة الدراسية المشمولة بمدة تجربة البحث ، وقام الباحث بعرض تلك الاهداف مع نسخة من الكتاب المقرر على لجنة من المحكمين (ملحق ٢) من ذوي الخبرة والاختصاص للتثبت من صحة صياغتها ومدى تمثيلها السلوك المراد تنميته لدى طالبات عينة البحث ، وتحقق الباحث من مدى شمول هذه الاهداف لمحتوى المادة الدراسية . (ملحقي ٢٢ ، ٢٣) .

ثامنا : الوسائل التعليمية :

استخدم الباحث الخرائط الطبيعية ، واستعان بجهاز العارض فوق الراس (Over – Head - Projector) لتوضيح نقاط الدرس المهمة للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة ، واستخدم الطباشير الملون في رسم بعض الاشكال على السبورة .

تاسعا : اعداد صحائف العمل لطالبات المجموعة التجريبية الاولى :

من مستلزمات البحث الحالي اعداد صحائف عمل لطالبات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، لذلك قام الباحث باعداد (٦) صحائف عمل لكل حصة دراسية تم توزيعها على المجموعات التعاونية ، وقد احتوت صحائف العمل على الاهداف والانشطة وعدد من الاسئلة التي تقيس مجموعة من الاهداف السلوكية من المتوقع تحقيقها عند مرور الطالبات بالخبرات التعليمية المتعلقة بموضوع الدرس .

يتم تسليم كل مجموعة تعاونية اصلية من المجموعات ، صحيفة عمل بعد مناقشة ومداولة المجموعات الفردية ، وتقوم كل مجموعة تعاونية اصلية بمناقشة صحيفة العمل الخاصة بها بتوزيع الادوار او الواجبات وفقا لمجموعاتهنّ ، وبعد الانتهاء من مناقشة صحائف العمل للمجموعات التعاونية ، تسلم هذه الصحائف مع ورقة الاجابة للاختبار اليومي الذي تمارسه المجموعات التعاونية بصورة فردية عند الانتهاء من مادة الدرس الى المدرس ، والشكل (٩) يوضح ذلك .

شكل (٩)

صحيفة عمل المجموعات التعاونية

صحيفة عمل رقم (١)

-اسماء المجموعة التعاونية المدرسة :

١- الموضوع :

٢- التاريخ :

٣-

٤-

٥-

-الهدف :

-الانشطة :

-الاسئلة ومنها :

س١:

س٢:

س٣:

س٤:

س٥:

عاشرا : اختيار موضوعات التقارير القصيرة لطالبات المجموعة التجريبية الثانية :

لغرض معرفة اثر استخدام استراتيجية التقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهنّ في مادة الجغرافية ، ولان التقارير القصيرة هي المتغير المستقل المستخدم في التجربة فقد تطلب البحث الحالي اختيار مجموعة من الموضوعات الجغرافية لتكون مادة التقارير القصيرة بوصفها استراتيجية تعليمية يمكن استخدامها لزيادة التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية .

وقد روعي عند اختيار الموضوعات الجغرافية (ملحق ٢٤) ان تكون من ضمن المقررات الدراسية لكتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي . وقد اختار الباحث هذه الموضوعات قبل بداية العام الدراسي حتى يتمكن من تهيئتها بوقت مناسب ، ومناقشة مدى اهميتها وشمولها مفردات المادة الدراسية المقررة جميعها والمحددة للبحث الحالي في بداية العام الدراسي الجديد ، لانها تحتاج الى مدة دراسية تمتد الى ثلاثة اشهر .

ولغرض معرفة صلاحية تلك الموضوعات والحكم عليها ، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق ٢) لابداء الراي فيها وعلى وفق المعايير الاتية :

١- ان تكون الموضوعات الجغرافية المختارة للتقارير القصيرة لها علاقة واضحة ووثيقة الصلة بالمادة الدراسية .
٢- ان تكون هذه الموضوعات ضرورية ومهمة في تزويدها الطالبات بمعلومات اضافية واساسية عن الجغرافية .
٣- ان يتوافر للموضوعات الجغرافية المختارة الكثير من الكتب والمراجع التي يمكن ان تستعين بها الطالبات عند الشروع بكتابة التقارير .
٤- ان تتيح هذه الموضوعات للطالبات ابداء ارائهنّ في ما يكتبن .
٥- ان تكون هذه الموضوعات ذات فائدة وملائمة للاهداف التربوية .
٦- ان لا تكون هذه الموضوعات طويلة تستغرق كتابتها وقتا وجهدا كبيرين .
٧- ان تكون عناوين هذه الموضوعات وافكارها واضحة ومناسبة لمستويات طالبات هذه المرحلة .

حادي عشر : اجراءات تطبيق التجربة :

بعد ان استكمل الباحث متطلبات التجربة جميعها ، باشر بتطبيقها يوم الثلاثاء ٧ / ١٠ / ٢٠٠٣ ، وانهيت يوم الاحد ٤ / ١ / ٢٠٠٤ . واستغرقت التجربة (١٢) اسبوعا ، وخصص الباحث اليوم الاول للتعارف مع طالبات مجموعات البحث

(المجموعة التجريبية الاولى ، والمجموعة التجريبية الثانية ، والمجموعة الضابطة) ، واتبع الباحث في اثناء تطبيق التجربة الاجراءات الاتية :

١- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي :

طبق الباحث الاختبار التحصيلي القبلي على عينة الدراسة (مجموعات البحث الثلاث) قبل بدء التجربة ، واسندت عملية المراقبة الى مدرسات الشعب اللائي لديهنّ دروس في تلك الحصص ، وشرح الباحث تعليمات الاجابة الى المدرسات قبل البدء بتطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على الطالبات ، واشرف الباحث بنفسه على سير عملية التطبيق ، والاجابة عن الاستفسارات التي ترد من الطالبات .

٢- تطبيق مقياس التفكير الناقد القبلي :

قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير الناقد القبلي على مجموعات البحث الثلاث (المجموعة التجريبية الاولى ، والمجموعة التجريبية الثانية ، والمجموعة الضابطة) قبل بدء التجربة ، وفي اليوم التالي لتطبيق الاختبار التحصيلي القبلي بعد ان شرح الباحث لطالبات مجموعات البحث الثلاث التعليمات الخاصة بالاجابة عن فقرات الاختبار ، واسندت مهمة المراقبة الى مدرسات الشعب انفسهنّ ، واشرف الباحث بنفسه على سير عملية التطبيق واجابة الطالبات عن استفساراتهنّ بخصوص مواقف الاختبار وفقراته .

٣- الاجراءات الخاصة بعينة الدراسة :

أ- المجموعة التجريبية الاولى :

طبقا لمتطلبات استراتيجية التعلم التعاوني ومفهومها ، فقد اتبع الباحث الاجراءات التجريبية على وفق ما ياتي :

١- شرع الباحث بتعريف طالبات المجموعة التعاونية باستراتيجية التعلم التعاوني وخطواتها واهميتها ، وكيفية العمل في مجموعات تعاونية ، بوصف هذه الاستراتيجية طريقة جديدة لم تكن مالوفة عند الطالبات وخبراتهنّ التعليمية السابقة .

٢- تقسيم طالبات المجموعة التجريبية الاولى على (٦) مجموعات تعاونية غير متجانسة في التحصيل القبلي ، والتفكير الناقد ، على ان يكون في كل مجموعة طالبة ذا مستوى عالٍ في التحصيل والتفكير الناقد القبلي ، وثلاث طالبات ذا مستوى متوسط ، وطالبة واحدة في مستوى منخفض ، استنادا الى الدرجات الكلية التي حصلن عليها في اختباري التحصيل والتفكير الناقد القبلي .

٣- اختيار اسماء للمجموعات التعاونية لغرض تمييزها مثل مجموعة السلام ، ومجموعة التضامن ، ٠٠٠ وهكذا .

٤- يتم تعيين الادوار او الواجبات على طالبات المجموعة التعاونية عشوائيا ، وتتبدل هذه الادوار بشكل دوري ، ويكون لكل طالبة في المجموعة دور معين تتحدد بموجبه المهمة الموكلة اليها ، وهذه الادوار هي : القائدة ، والمسجلة ، والباحثة ، والمنسقة ، والمقوّمة .

٥- تقسيم الموضوعات الدراسية على (٦) اجزاء ، ويعطى كل جزء الى طالبة من طالبات المجموعات التعاونية ، بحسب تسلسل هذه الموضوعات في الكتاب المقرر ، ووضع تعليمات للمجموعات التعاونية من قبل المدرس للعمل في ضوئها وهذه التعليمات هي :

- تحضير الطالبات للموضوع الدراسي واجباً بيتياً من خلال لقائهنّ مع بعضهنّ خارج اوقات الدوام .
- واجتماع كل مجموعة من المجموعات التعاونية في بداية الدرس للاطلاع على صحيفة العمل الموزعة من قبل المدرس والمستلمة من قبل الطالبة (المنسقة) وتوزيع الواجبات فيما بينهنّ .

٦- تشكل طالبات المهمة الجزئية (الثانوية) مندوبات عنها للعمل مع مندوبات من المجموعات التعاونية الاصلية جميعها اعتمادا على ادوارهنّ في مجموعاتهنّ الاصلية لتكون مجموعات جزئية تقوم كل طالبة بمناقشة الجزء المخصص لها من المادة الدراسية والعودة الى مجموعاتهنّ الاصلية ، والقاء ما اكتسبته من معلومات امام طالبات مجموعتها الاصلية ، على اعتبار ان كل عضوة يجب ان تتقن المهمة

الموكلة اليها من المادة التعليمية ، وتقوم كل مجموعة بمناقشة ومداولة وشرح المهمة الموكلة اليها لتحقيق اهداف الدرس السلوكية ، وجدول (٢٥) يوضح ذلك .

جدول (٢٥)

توزيع طالبات المجموعات التعاونية وعدد اعضائها وواجباتهنّ

ت	المجموعة	عدد اعضائها	الواجبات
١	الاولى	٥	القائدة–المسجلة–الباحثة–المنسقة–المقوّمة
٢	الثانية	٥	القائدة–المسجلة–الباحثة–المنسقة–المقوّمة
٣	الثالثة	٥	القائدة–المسجلة–الباحثة–المنسقة–المقوّمة
٤	الرابعة	٥	القائدة–المسجلة–الباحثة–المنسقة–المقوّمة
٥	الخامسة	٥	القائدة–المسجلة–الباحثة–المنسقة–المقوّمة
٦	السادسة	٥	القائدة–المسجلة–الباحثة–المنسقة–المقوّمة
المجموع		٣٠	

٧– يقوم المدرس بمتابعة عمل المجموعات التعاونية كافة والاطلاع على سير العمل واداء الطالبات في داخل مجموعاتهن التعاونية ، فان كان هناك سؤال او استفسار لدى اية مجموعة لموضوع تصعب الاجابة عنه تتولى احدى طالبات المجموعة بتوجيه السؤال الى المدرس الذي يقوم بدوره بتوجيه السؤال الى المجموعات التعاونية كافة ، والمجموعة التي تتسم اجابتها بالتكامل تكافأ من قبل المدرس .

٨– التقويم والمكافآت : اعتمد الباحث نوعين من التقويم : الاول هو التقويم الجماعي ، والثاني التقويم الفردي .

ويتم حساب درجات التقويم الجماعي من خلال الاختبارات اليومية التي تؤديها المجموعة التعاونية الواحدة ، أي ان الدرجة التي تحصل عليها المجموعة تعد درجة كل فرد فيها ، ومثال ذلك : اذا حصلت المجموعة الاولى على درجة (٧٥) من (١٠٠) في الاختبار الشفهي ، فان كل عضوة من اعضاء المجموعة سوف

تحصل على الدرجة نفسها (٧٥) من (١٠٠) ، وهكذا الحال بالنسبة الى بقية المجموعات .

اما الاختبارات الفردية فيتم تقويمها فرديا ، فبعد الانتهاء من صحائف العمل يتم اختبار الطالبات بصورة فردية من دون مشاركة اعضاء مجموعتها في الاجابة عن الاسئلة التي تطرح في اختبار صحائف العمل ، ثم تؤخذ متوسط درجات الاعضاء في المجموعة الواحدة في اداء الاختبار الفردي وترصد على هيئة درجة واحدة للمجموعة .

اما المكافآت ، فتحصل كل مجموعة انجزت مهمتها بمعدل اعلى ، على مكافأة بزيادة درجتين على درجة كل عضوة فيها ، زيادة على المكافآت المعنوية التي تحصل عليها المجموعة من قبل المدرس بتشجيع المجموعة ومدحها امام بقية المجموعات الاخرى .

٩- يتعين على كل مجموعة تعاونية اقامة مشروع عمل (نشاط لا صفي) ، ضمن مدة زمنية محددة كأن يكون هذا النشاط (اقامة نشرات جدارية ، رسم خرائط جغرافية ، كتابة بحوث وتقارير جغرافية) ، توزع هذه النشاطات في بداية الفصل الدراسي الاول ويكون دور المدرس المرشد والموجه لعمل الطالبات ضمن نشاطاتهنّ ، ويتم تقويم العمل الجماعي لحساب درجة المجموعة الفائزة في النشاط ، وتحسب على هيئة درجة للمجموعة .

ب- المجموعة التجريبية الثانية :

وضح الباحث لطالبات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة منذ اليوم الاول لتنفيذ التجربة الاسلوب التدريسي لتقديم الموضوعات الجغرافية ومفردات محتوى الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي وعرضها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة .

وقبل المباشرة بتكليف الطالبات بكتابة التقارير القصيرة ، واجهت الباحث بعض الصعوبات وحاول قدر الامكان تذليلها لغرض تسهيل عملية كتابة تلك التقارير على الوجه الاكمل ، ومن هذه الصعوبات :

١- عدم المعرفة لاسس كتابة التقارير القصيرة ومعايير الحكم عليها :

استطاع الباحث حل هذه المشكلة من خلال قيامه بتدريس الموضوعات بنفسه باستخدام التقارير القصيرة لمعرفة الباحث بخطواتها واسسها وتطبيقها ، وتابع الباحث الطالبات في اثناء قيامهنّ بكتابة التقارير القصيرة خطوة خطوة ، وتمثلت تلك الخطوات بالمشاركة والحوار والمناقشة بينه وبين الطالبات حتى الوصول الى المرحلة النهائية لكتابة التقارير القصيرة .

٢- قلة المصادر والمراجع عن الموضوعات المراد الكتابة فيها :

حاول الباحث التغلب على هذه المشكلة عن طريق زيارة مكتبة المدرسة برفقة طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، وتزويدهنّ بقائمة تتضمن المصادر والمراجع التي يمكن ان تستعين بها الطالبات عند كتابتهنّ التقارير القصيرة المرتبطة بموضوع البحث ، وعرفهنّ باماكن حفظ الكتب والمراجع واسماء الكتب التي يحتجن اليها ، الى جانب قسم من الكتب والمراجع التي وفرها الباحث بنفسه لتزويدهنّ بها والافادة منها في اثناء شروعهنّ بعملية كتابة التقارير القصيرة .

وقد قرر الباحث اختيار موضوعات التقارير ليكون ذلك مرتبطا بمدى توافر مراجعها ومصادرها في مكتبة المدرسة نفسها لتسهيل مهمة كتابة التقارير القصيرة وتنفيذها بصورة سليمة ودقيقة ، وطالب الباحث طالبات المجموعة التجريبية الثانية قبل شروعهنّ بالكتابة استعارة الكتب التي لها علاقة بالموضوع الذي يرغبن في الكتابة فيه ، لغرض تدريبهنّ على عملية حصر بعض المراجع والمصادر التي يمكن ان يفدنَ منها عند كتابة التقارير القصيرة .

٣- نظم الامتحانات :

في نظم الامتحانات التقليدية المتبعة حاليا تسعى الطالبات دائما الى الحفظ واستظهار المعلومات ، والتي تستظهرها الامتحانات في مادة الجغرافية ، لذلك ركز الباحث على قياس قدرتهنّ في كتابة تقارير قصيرة لا تتعدى عدة صفحات وتنمية بعض المهارات الفرعية المرتبطة بها لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية ،

فادخل الباحث تلك التقارير ضمن الاختبارات الشهرية ليعطي التقارير القصيرة اهميتها ويبرز دورها الايجابي عند القيام بالكتابة .

٤- مرحلة المتابعة :

تمثل مرحلة المتابعة المرحلة الاخيرة من مراحل التجربة ، اذ انجزت طالبات المجموعة التجريبية الثانية التقارير القصيرة في المدة المحددة لهنّ لانجازها ، وقد تابع الباحث في هذه المرحلة خطوات الطالبات في كتاباتهنّ للتقارير القصيرة خطوة خطوة ، حتى يتمكنّ من تلافي اخطائهنّ في اثناء الكتابة والتثبت من انجازهنّ عملية كتابة التقارير القصيرة بالصورة الصحيحة وعلى وفق الخطوات الاساسية لعملية كتابتها .

<u>ج- المجموعة الضابطة :</u>

دأب الباحث منذ اليوم الاول للتجربة بتدريس طالبات المجموعة الضابطة الموضوعات الجغرافية المحددة للتجربة ضمن كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي ، وعرضها باستخدام الطريقة التقليدية (الاعتيادية) من خلال تكليف طالبات المجموعة الضابطة بالواجبات البيتية قبل بداية كل حصة مع استخدام نفس الوسائل التعليمية التي استخدمت مع المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية طيلة مدة التجربة .

<u>٤- تطبيق الاختبارين (التحصيلي والتفكير الناقد) البعدي :</u>

قبل نهاية التجربة باسبوع واحد ، اخبر الباحث طالبات المجموعات الثلاث (التجريبية الاولى ، والتجريبية الثانية ، والضابطة) بان هناك اختبارين (اختبار تحصيلي ، واختبار التفكير الناقد) سيجرى لهنّ في الموضوعات الجغرافية للفصول الاربعة التي درست خلال المدة الماضية (مدة التجربة) ، وقد طبق الباحث الاختبارين في يومين متتاليين ، على وفق ما ياتي :

١- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي :

خصص الباحث الصفحة الاولى من الاختبار التحصيلي البعدي لكتابة اسم الطالبة والصف والشعبة وتعليمات الاختبار ، وانموذج توضيحي للاجابة ، وتضمنت الصفحات الاخرى فقرات الاختبار البالغ عددها (٥٠) فقرة اختبارية .

طبق الباحث الاختبار على طالبات المجموعات الثلاث يوم الاحد الموافق ٤ / ١ / ٢٠٠٤ في الساعة (٨,٥٠) الدرس الثاني ، وكان الوقت المخصص للاختبار خمسين دقيقة ، وقد اسند الباحث عملية المراقبة الى بعض مدرسات المدرسة ، لتسهيل عملية الاشراف من الباحث على سير عملية الاختبار للمجموعات الثلاث (المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية والمجموعة الضابطة) وقد سارت عملية الاختبار سيرا طبيعيا .

اما طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي البعدي ، فقد جرت بقيام الباحث بتصحيح اجابات الطالبات باعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وصفرا للاجابة غير الصحيحة ، وقد عامل الباحث الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها اكثر من اشارة ، وكذلك الفقرات التي لم تكن الاشارات على بدائلها واضحة والاجابات الناقصة معاملة الاجابة غير الصحيحة . وعلى هذا الاساس كانت الدرجة العليا للاختبار (٥٠) درجة ، والدرجة الدنيا (صفراً) ، وكانت الدرجة (٤٨) بوصفها اعلى درجة والدرجة (٢٥) بوصفها ادنى درجة ، وملحق (٢٥) يوضح ذلك .

٢- تطبيق اختبار التفكير الناقد البعدي :

خصص الباحث الصفحة الاولى من الاختبار لتعريف الطالبات باختبار التفكير الناقد ومواقفه وفقراته ، وكذلك التعليمات المتبعة للاجابة عن فقرات الاختبار ، وانموذج منفصل يمثل ورقة الاجابة للاختبار ، وتضمنت الصفحات الاخرى فقرات الاختبار ومواقفه ، إذ تضمن الاختبار (٩٩) فقرة اختبارية .

طبق الاختبار على طالبات المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في يوم الاثنين الموافق ٥ / ١ / ٢٠٠٤ ، وهو اليوم التالي لتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي ، وخصص الباحث (٥٠) دقيقة للاجابة عن فقرات الاختبار ، واسند

عملية مراقبة الطالبات لبعض مدرسات المدرسة ، لتسهيل عملية اشرافه على سير عملية الاختبار للمجموعات الثلاث .

صححت اجابات طالبات المجموعات الثلاث عن فقرات الاختبار باعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وصفراً للاجابة غير الصحيحة ، وعدت الفقرات التي وضعت لها اكثر من اجابة والفقرات المتروكة عدت اجابات غير صحيحة . وعلى هذا الاساس كانت الدرجة العليا للاختبار (٩٩) درجة ، والدرجة الدنيا (صفراً) ، وكانت الدرجة (٩٧) بوصفها اعلى درجة والدرجة (٢٢) بوصفها ادنى درجة ، وملحق (٢٦) يوضح ذلك .

<u>٥ – مدة التجربة :</u>

استغرقت التجربة (١٢) أسبوعا .

<u>ثاني عشر : الوسائل الاحصائية :</u>

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية :

١- تحليل التباين الاحادي :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات ، وفي تحليل النتائج النهائية .

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ٣١٦)

٢- معادلة مستوى صعوبة الفقرة :

ص = م / ك

حيث ان :

ص = صعوبة الفقرة .

م=مجموع الطالبات اللائي اجبن إجابة غير صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

ك = مجموع الطالبات في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(الزوبعي ، ١٩٨١ : ٧٥)

٣- معامل تمييز الفقرة :

مج ص ع – مج ص د

معامل التمييز = ――――――――

½ (ع + د)

حيث ان :

مج ص ع = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا .

مج ص د = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا .

ع = عدد افراد المجموعة العليا .

د = عدد افراد المجموعة الدنيا .

(الامام ، ١٩٩٠ : ١١٥)

٤- مربع كاي :

استخدمت هذه الوسيلة لاجراء التكافؤ بين المجموعات في متغيري المستوى التعليمي للاب والام .

$$ك = \frac{(ن - ق)^2}{ق}$$

إذ ان :

ن = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

(داوود وانور ، ١٩٩٠ : ١٥٦)

٥- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) :

استخدمت هذه الوسيلة من اجل التعرف على ثبات الاختبار .

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - (مج\ س)\ (مج\ ص)}{\sqrt{ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2 \quad ن\ مج\ ص^2\ (مج\ ص)^2}}$$

إذ تمثل :

ن = عدد أفراد العينة .

س = قيم المتغير الاول (الفقرات الفردية) .

ص = قيم المتغير الثاني (الفقرات الزوجية) .(داوود وانور ، ١٩٩٠ : ١٤٩)

٦- معامل سبيرمان – براون (Spearman - Brown) :

$$ر ث ث = \frac{٢ ر}{١ + ر}$$

اذ ان :

ر ث ث = معامل الثبات الكلي للاختبار

ر= معامل الثبات النصفي للاختبار

(ابراهيم واخرون ، ١٩٨٩ : ٧٦)

٧- طريقة شيفيه :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة اتجاه الفروق الإحصائية بين المجموعات الثلاث في نتائج الاختبار التحصيلي البعدي واختبار التفكير الناقد .

$$ف\ المحسوبة = \frac{س ١ - س ٢}{م.ع د \times \frac{١}{ن_١} + \frac{١}{ن_٢}}$$

اذ ان :

س = المتوسط الحسابي .

ن = عدد افراد العينة .

(Glass,1970,p.394)

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا - عرض النتائج
ثانيا - تفسير النتائج
ثالثا - الاستنتاجات
رابعا - التوصيات
خامسا - المقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل اليها الباحث ، في ضوء الاهداف وفرضيات البحث التي تم وضعها ، وتفسير النتائج التي تم التوصل اليها ، فضلا عن الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية وعلى النحو الاتي :

اولا : عرض النتائج :

أ- الاختبار التحصيلي البعدي :

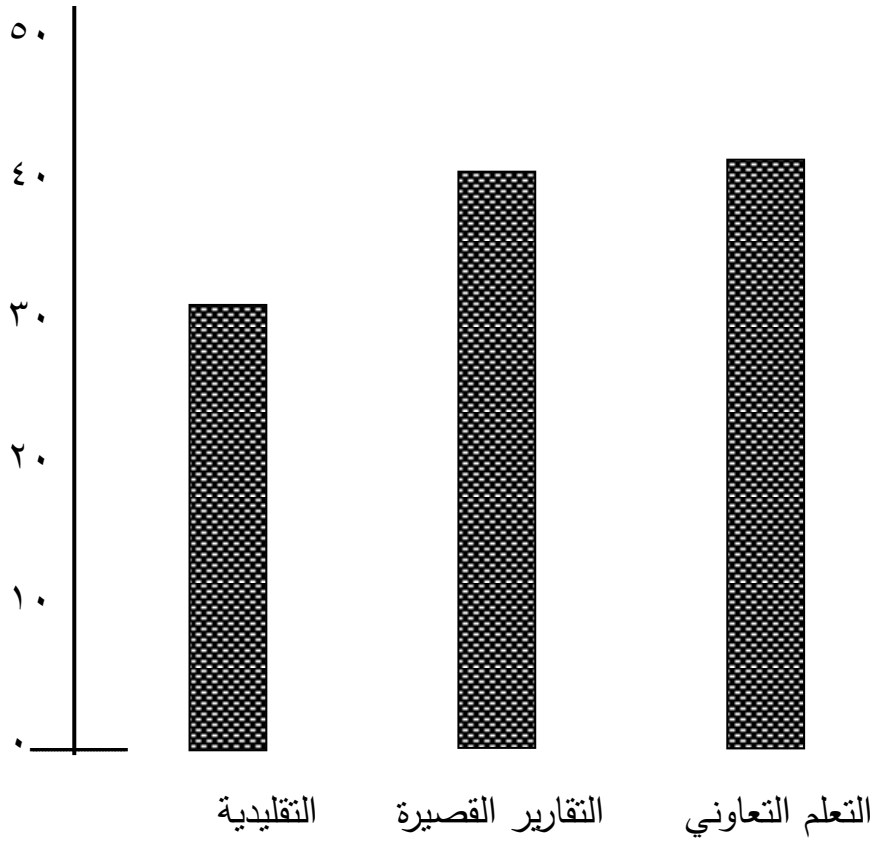
بعد تطبيق التجربة واختبار افراد مجموعات البحث الثلاث بالاختبار التحصيلي البعدي ، صححت اجابات الطالبات ، وعند اجراء الموازنات بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها الطالبات (ملحق ٢٥) لكل المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي (ملحق ١) ، وجد ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (٤٠,٨٠) بانحراف معياري (٣,٥٠٦) ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة (٤٠,٢٧) بانحراف معياري (٤,٤٩٥) ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية (٣٠,٣٣) بانحراف معياري (٣,٣٨٧) ، وجدول (٢٦) يبين ذلك .

جدول (٢٦)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	٤٠,٨٠	٣,٥٠٦
التجريبية الثانية	٣٠	٤٠,٢٧	٤,٤٩٥
الضابطة	٣٠	٣٠,٣٣	٣,٣٨٧

ويتضح من جدول (٢٦) ان المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني جاءت المرتبة الاولى ، في حين جاءت المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة المرتبة الثانية ، واخيرا المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ، وشكل (١٠) يوضح نتائج متوسط الدرجات للمجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي الذي اعد من قبل الباحث .



شكل (١٠)

يوضح نتائج متوسط الدرجات للمجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

ولاختبار معنوية الفروق بين المجموعات الثلاث ، استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي (One Way Analysis of Variance) ، وجدول (٢٧) يوضح ذلك .

جدول (٢٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٠٨٥,٠٦٧	٢	١٠٤٢,٥٣٣	٧٠,٠٢١	٣,٠٧١٨	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
داخل المجموعات	١٢٩٥,٣٣٣	٨٧	١٤,٨٨٩			
المجموع	٣٣٨٠,٤٠٠	٨٩				

يتضح من جدول (٢٧) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (٧٠,٠٢١) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند درجتي حرية (٢ ، ٨٧) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) .

وعليه فان الفروقات في درجات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) ، وللكشف عن مصادر الفروقات بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث ، تم استعمال المقارنات المتعددة بطريقة (شيفيه) (Scheffe Test) ، وحسب فرضيات البحث :

الفرضية الاولى :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التحصيل) .

جدول (٢٨)

اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الاولى	تعلم تعاوني	٤٠,٨٠	٣,٦٠٥	٢،٨٧	٦٥,٢٧	٤,٢٤	٠,٠٥	١٠,٤٧
الضابطة	تقليدية	٣٠,٣٣	٣,٣٨٧					

يتبين من جدول (٢٨) ان الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية هو (١٠,٤٧) وهو اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٤,٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وعليه فان هناك فرقا دالا بين متوسط المجموعتين التجريبية الاولى والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، لذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى .

الفرضية الثانية :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التحصيل) .

جدول (٢٩)

اختبار شيفيه بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الثانية	تقارير قصيرة	٤٠,٢٧	٤,٤٩٥	٢،٨٧	٨٠,٦٧	٤,٢٤	٠,٠٥	٩,٩٤
الضابطة	تقليدية	٣٠,٣٣	٣,٣٨٧					

يتبين من جدول (٢٩) ان الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية هو (٩,٩٤) وهو اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٤,٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وعليه فان هناك فرقا دالا بين متوسط المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، لذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

الفرضية الثالثة :

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، في التحصيل) .

جدول (٣٠)

اختبار شيفيه بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الاولى	تعلم تعاوني	٤٠,٨٠	٣,٦٠٥	٢،٨٧	٩٠,٤٣	٤,٢٤	٠,٠٥	٠,٥٣
التجريبية الثانية	تقارير قصيرة	٤٠,٢٧	٤,٤٩٥					

يتبين من جدول (٣٠) ان الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة هو (٠,٥٣) وهو اصغر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٤,٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وعليه فانه ليس هناك فرق دال بين متوسط المجموعتين التجريبية الاولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، لذلك لا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

ب- اختبار التفكير الناقد البعدي :

بعد الانتهاء من الاختبار التحصيلي البعدي ، قام الباحث بتصحيح اجابات الطالبات في اختبار التفكير الناقد البعدي ، وعند اجراء الموازنات بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها الطالبات (ملحق ٢٦) لكل المجموعات الثلاث في

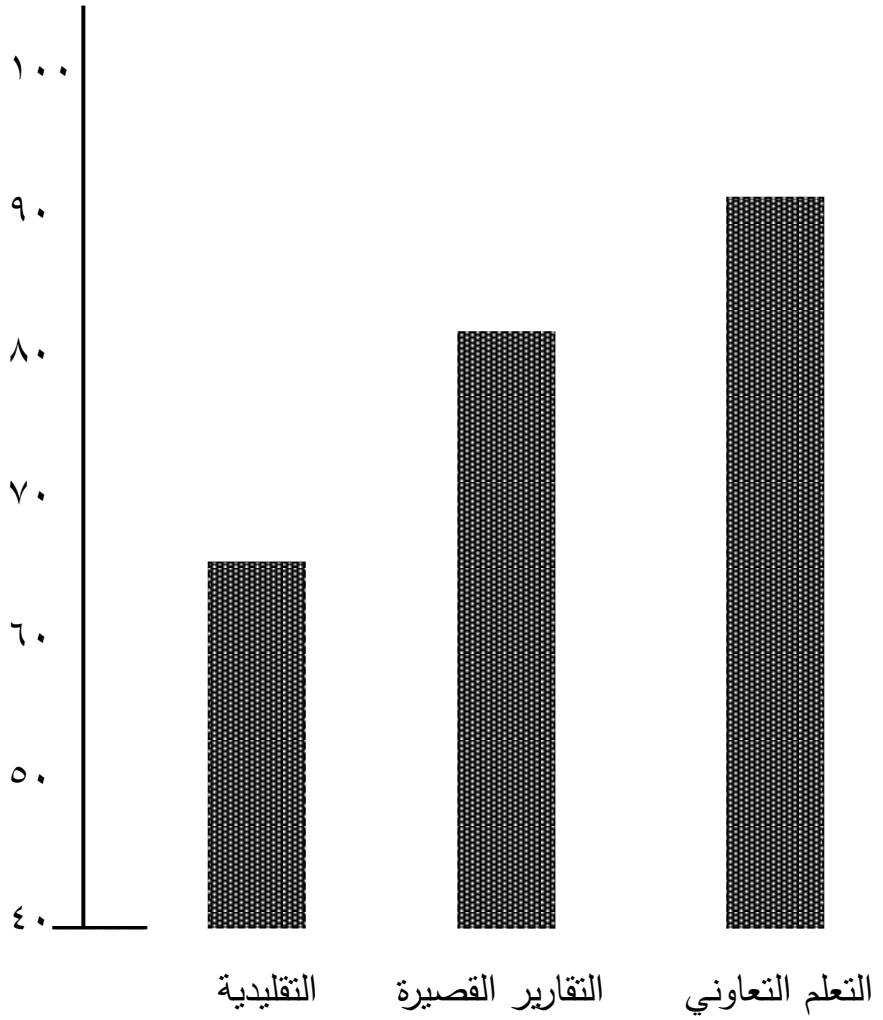
اختبار التفكير الناقد البعدي (ملحق ٧) ، وجد ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (٩٠,٤٣) بانحراف معياري (٤,٨٢٦) ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة (٨٠,٦٧) بانحراف معياري (٦,٧٣٨) ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية (٦٥,٢٧) بانحراف معياري (٧,٧٠١) ، وجدول (٣١) يبين ذلك .

جدول (٣١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	٩٠,٤٣	٤,٨٢٦
التجريبية الثانية	٣٠	٨٠,٦٧	٦,٧٣٨
الضابطة	٣٠	٦٥,٢٧	٧,٧٠١

ويتضح من جدول (٣١) ان المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني جاءت المرتبة الاولى ، في حين جاءت المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة المرتبة الثانية ، واخيرا المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ، وشكل (١١) يوضح نتائج متوسط الدرجات للمجموعات الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي الذي اعد من قبل الباحث.



شكل (١١)

يوضح نتائج متوسط الدرجات للمجموعات الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي

ولاختبار معنوية الفروق بين المجموعات الثلاث ، استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي (One Way Analysis of Variance) ، وجدول (٣٢) يوضح ذلك .

جدول (٣٢)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات المجموعات الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٩٦٥٩,٠٨٩	٢	٤٨٢٩,٥٤٢	١١٣,١٩٥	٣,٠٧١٨	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
داخل المجموعات	٣٧١١,٩٠٠	٨٧	٤٢,٦٦٦			
المجموع	١٣٣٧٠,٩٨٩	٨٩				

يتضح من جدول (٣٢) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (١١٣,١٩٥) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند درجتي حرية (٢ ، ٨٧) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) .

وعليه فان الفروقات في درجات المجموعات الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) ، وللكشف عن مصادر الفروقات بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث ، تم استعمال المقارنات المتعددة بطريقة (شيفيه) (Scheffe Test) ، وحسب فرضيات البحث :

الفرضية الرابعة :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تنمية التفكير الناقد) .

جدول (٣٣)

اختبار شيفيه بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الاولى	تعلم تعاوني	٩٠,٤٣	٤,٨٢٦	٢،٨٧	٣٠,٣٣	٤,٢٤	٠,٠٥	٢٥,١٦
الضابطة	تقليدية	٦٥,٢٧	٧,٧٠١					

يتبين من جدول (٣٣) ان الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية هو (٢٥,١٦) وهو اكبر من قيمة شيفيه البالغة (٤,٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وعليه فان هناك فرقا دالا بين متوسط المجموعتين التجريبية الاولى والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد ، لذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

الفرضية الخامسة :

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تنمية التفكير الناقد) .

جدول (٣٤)

اختبار شيفيه بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الثانية	تقارير قصيرة	٨٠,٦٧	٦,٧٣٨	٢،٨٧	٤٠,٢٧	٤,٢٤	٠,٠٥	١٥,٤٠
الضابطة	تقليدية	٦٥,٢٧	٧,٧٠١					

يتبين من جدول (٣٤) ان الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية هو (١٥,٤٠) وهو اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٤,٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وعليه فان هناك فرقا دالا بين متوسط المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد ، لذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة .

الفرضية السادسة :

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، في تنمية التفكير الناقد) .

جدول (٣٥)

اختبار شيفيه بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الاولى	تعلم تعاوني	٩٠,٤٣	٤,٨٢٦	٢،٨٧	٤٠,٨٠	٤,٢٤	٠,٠٥	٩,٧٦
التجريبية الثانية	تقارير قصيرة	٨٠,٦٧	٦,٧٣٨					

يتبين من جدول (٣٥) ان الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة هو (٩,٧٦) وهو اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٤,٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وعليه فان هناك فرقا دالا بين متوسط المجموعتين التجريبية الاولى

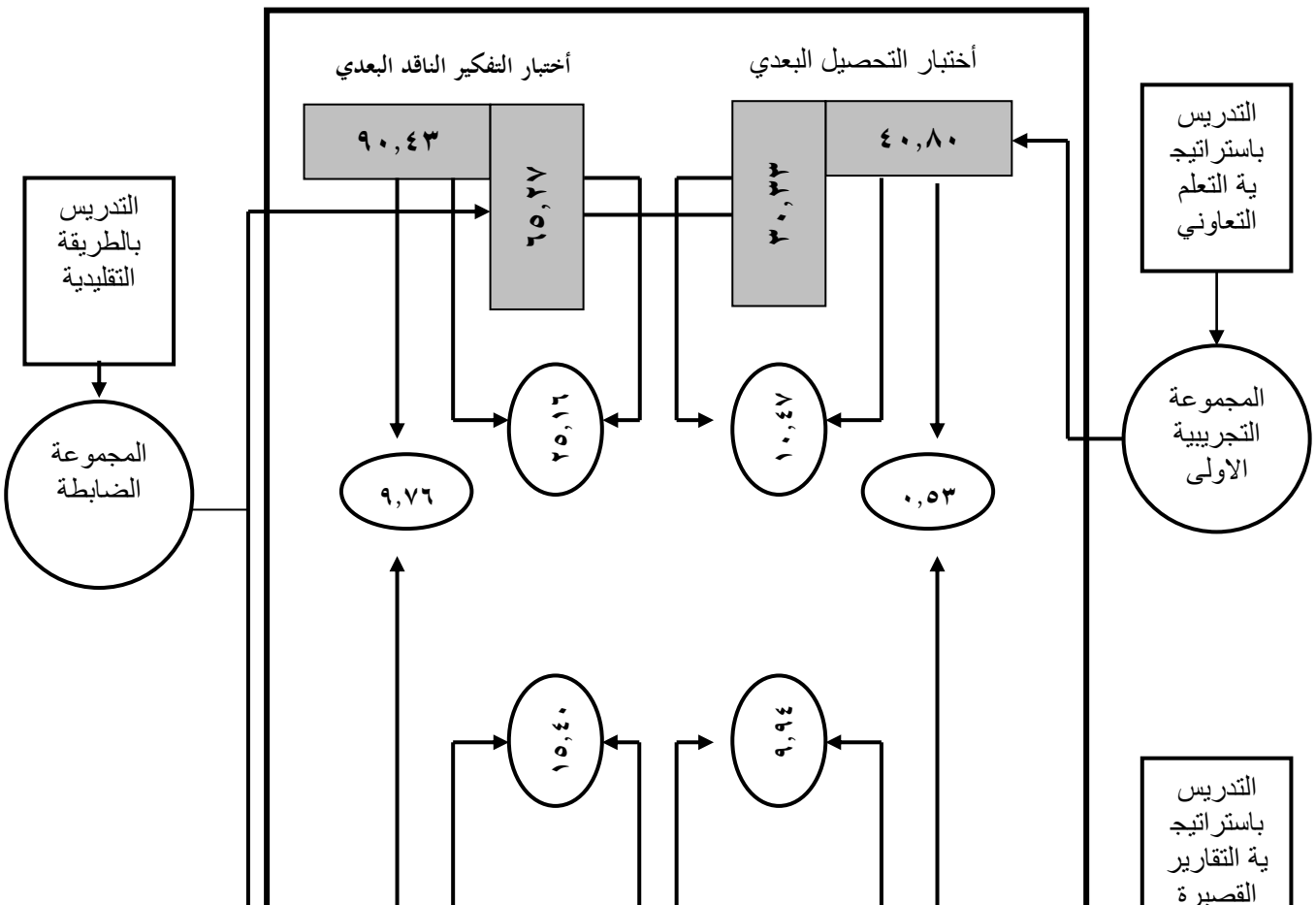
والتجريبية الثانية ، ولمصلحة المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، لذلك ترفض الفرضية الصفرية السادسة .

وشكل (١٢) يوضح النتائج التي اسفر عنها البحث الحالي في الاختبار التحصيلي البعدي واختبار التفكير الناقد مقارنة بعضها ببعض والذي اعد من قبل الباحث:

شكل (١٢)

يوضح متغيرات البحث الحالي ونتائج المتوسطات في الاختبار التحصيلي البعدي واختبار التفكير الناقد

نتائج متوسطات مجموعات البحث الثلاثة بالمقارنة



ثانيا : تفسير النتائج :

يعتقد الباحث ان الاسلوب الامثل الذي يجب ان يتبعه في عملية تفسير نتائج بحثه يكون على وفق فرضيات البحث وعلى النحو الاتي :

أ- لقد اظهرت النتائج التي اسفر عنها البحث الحالي ، تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية (التقليدية) في التحصيل ، ويعزو الباحث ذلك الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية :

١- ان التعلم التعاوني استراتيجية جديدة ادت الى اثارة الطالبات واهتمامهنّ وتشوقهنّ لمادة الجغرافية ، وزاد من رغبتهنّ في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهنّ لها ، واندماجهنّ مع بعضهنّ مما ادى الى زيادة تحصيلهنّ .

٢- ان استراتيجية التعلم التعاوني خلقت جوا من الالفة والتعاون بين الطالبات وادت الى تعزيز الاتجاهات الايجابية لديهنّ نحو البيئة المدرسية والتخلص من المشاعر السلبية نحوها مما اثر في زيادة تحصيلهنّ .

٣- ان التعلم التعاوني ادى الى اقامة علاقات صداقة بين الطالبات ، ووطّد تلك العلاقات بينهنّ من خلال عملهنّ الجمعي ، وكوّن لديهنّ حبا اكبر لزميلاتهنّ وتقديرا لذواتهنّ ، مما زاد من تقبلهنّ للمادة الدراسية وتحسين تحصيلهنّ فيها .

٤- ان التعلم التعاوني ساعد في زيادة مستوى المشاركة بين الطالبات والتعاون فيما بينهنّ لتحقيق الاهداف التعليمية ، وادى ذلك الى استيعابهنّ للمفاهيم والمبادئ العلمية والمعرفية للمادة ضمن المجموعات التعاونية فزاد ذلك من تحصيلهنّ .

٥- ان الطالبات لديهنّ الرغبة في الاتصال والتفاعل مع اقرانهنّ في المجموعات التعاونية ، وان استمرارية هذا التفاعل زاد من دافعيتهنّ للتعلم وفي زيادة تحصيلهنّ .

٦- ان الجو التعاوني الذي ساد عمل طالبات المجموعات التعاونية بعيدا عن المنافسات والقلق من الوقوع في الخطا او الفشل يعدّ عاملا مهما في تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى في التحصيل .

٧- ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ادى الى تنمية بعض المهارات الاجتماعية بين الطالبات مثل التعاون والتنظيم وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعالة ، وتحسين المهارات اللغوية لديهنّ ، والقدرة على التعبير مما اثر ايجابيا في تحصيلهنّ .

٨- ان التعلم التعاوني ادى الى تقليل ظاهرة التعصب للراي والذاتية لدى الطالبات وتقبل الاختلاف بينهنّ ، وكذلك زيادة قدرتهنّ على تقبل وجهات النظر المختلفة مما زاد في تحصيلهنّ .

٩- ادى استخدام التعلم التعاوني في تدريس مادة الجغرافية الى انخفاض المشكلات السلوكية بين الطالبات ، وتنمية السلوكيات التي تركز على العمل وزاد من التوافق النفسي الايجابي لديهنّ ، وبالنتيجة زيادة تحصيلهنّ .

١٠- ان التعلم التعاوني الذي ينقل المدرس من دور الملقن الى دور الموجه والمشرف والمعزز ولّد لدى طالبات المجموعات التعاونية شعورا بانهنّ مصادر

مهمة للمعلومات والحقائق المتبادلة فيما بينهنّ كونهنّ مجموعات تعاونية مما اثر ايجابيا في تحصيلهنّ .

ب- ان تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل ، يمكن ان يعزوها الباحث الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية :

١- ان التدريس باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة يبعث على الحركة والبحث والتنقيب عن المواقف التعليمية التي تقوم بها الطالبات بانفسهنّ وتجعلهنّ مليئات بالحيوية والجدية التي تحتاج اليها عملية تدريس الجغرافية مما زاد من تحصيلهنّ .

٢- ان تدريب الطالبات على كتابة التقارير القصيرة في مادة الجغرافية ادى الى فهمهنّ للمادة وتثبيت المعلومات وترسيخها في اذهانهنّ ، ومن ثم زيادة شعورهنّ باهمية هذه التقارير مما انعكس ايجابا إلى تحصيلهنّ .

٣- ان كتابة التقارير القصيرة ادت الى تدريب الطالبات على اساليب البحث الجغرافي ، واكتسابهنّ مهارة استخدام المصادر المختلفة ، واستخراج المعلومات منها وجمعها وترتيبها بشكل منطقي ، ونمّت لديهنّ مهارات جمع المعلومات ، وتدوين الملاحظات عنها ، مما جعلها ابقى اثرا من المعلومات التي يحصلن عليها طيلة مدة بقائهنّ في المدرسة واكثر فائدة لهنّ على مر الايام .

٤- ان تدريس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة يبعث الحياة والحركة في اوصال المواقف التعليمية ، ويجعلها مليئة بالجدة والحيوية التي تحتاج اليها عملية تدريس تلك المادة مما اثر ايجاباً في تحصيل الطالبات .

٥- ان التقارير القصيرة ادت الى ازدياد ميل الطالبات للاطلاع الخارجي والبحث عن المصادر والمراجع الجغرافية ، مما زاد من اثارة الوعي الجغرافي لديهنّ ،

واكسبهنّ مهارات القراءة الفاحصة وتنظيم المعلومات والافكار على شكل تقارير قصيرة ومناقشتها وابداء الراي فيها ، فزاد كل ذلك من تحصيلهنّ في المادة الدراسية .

٦- ان الموضوعات الجغرافية التي درست في اثناء التجربة قد تكون ملائمة لاستخدام استراتيجية التقارير القصيرة وكتابتها مما ادى الى زيادة تحصيل الطالبات في تلك الموضوعات .

٧- ان الطريقة التقليدية في تدريس مادة الجغرافية لا تثير دافعية الطالبات لتعلم تلك الموضوعات ومتابعتها والاندماج معها وفهمها واستيعابها ولا تتيح لهنّ فرص المشاركة في المواقف التعليمية المختلفة على عكس استخدام استراتيجية التقارير القصيرة التي اثارت الدافعية لدى الطالبات لتعلم المادة الدراسية وفهمها واستيعابها واتاحت لهنّ فرص المشاركة الواسعة في المواقف التعليمية المختلفة .

ج- ان عدم ظهور فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية الاولى التي درست مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، والمجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة في التحصيل ، يمكن ان يعزوها الباحث الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية :

١- ان استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة تشتركان في تنمية الكثير من العوامل التي تركز بشكل اساسي على التقصي عن المعلومات والبحث عنها وتحليلها وتنظيمها وتذكرها ، مما ادى الى تساوي طالبات المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية في التحصيل ، واللتين تدرسان مادة الجغرافية بهاتين الاستراتيجيتين .

٢- ان استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة اثارتا دافعية طالبات المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية لتعلم المادة الدراسية ومتابعتها ومناقشة محتواها ، وان هذا التشابه في الدافعية والتعلم بين طالبات المجموعتين ادى الى تساوي افرادهما في التحصيل .

٣- ان استخدام التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في التدريس ادى الى اتاحة مساحة اكبر لطالبات المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية في فهم وامتلاك المهارات التعليمية المختلفة ، واتاحت لهنّ كذلك توجيه الاسئلة المثيرة للتفكير التي تتصل ببعض القضايا والمفاهيم والتعليمات التي تتضمنها المادة الدراسية مما ادى الى تساوي افراد هاتين المجموعتين في التحصيل .

د- ان تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تنمية التفكير الناقد ، يمكن ان يعزوها الباحث الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية :

١- ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الجغرافية لطالبات الصف الخامس الادبي ادى الى تحسين قدرات التفكير لدى الطالبات وتوسيع مداركهنّ واعطائهنّ فرص الابداع والتعبير عن القدرات والقابليات واشباع حاجاتهنّ المختلفة مما اثر في تنمية التفكير الناقد لديهنّ .

٢- ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ادى الى تنمية القدرة على حل المشكلات ، وتنمية مهارات اتخاذ القرارات لدى الطالبات وهي من المهارات الفرعية للتفكير .

٣- ادى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الى تحسين اتجاهات الطالبات نحو التعلم والمنهج والمدرسة وتكوين مواقف افضل اتجاه المدرسين والمدرسة والمادة الدراسية .

٤- عزز استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الجغرافية للطالبات التفاعل الايجابي بينهنّ ، مما اسهم في نمو القدرات العقلية للطالبات وبالنتيجة تنمية التفكير الناقد لديهنّ .

٥- ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني عمل على جعل الافكار خصبة والمعلومات حيّة لدى الطالبة ، واثار فيها الميل للتفكير والتفسير والاستنتاج وتقويم الحجج وهي من قدرات التفكير الناقد .

٦- ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ادى الى تنمية حب الاستطلاع والبحث والتقصي عن الحقائق ، ودفع الطالبات الى استيضاح ما يسمعن ، والكشف عن الغموض لديهنّ في محتوى المادة الدراسية في اثناء قراءتها واستنتاج ما هو صحيح والحكم على صحة المعلومات فيها .

٧- ان تدريس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ادى الى اكساب الطالبات مهارة التفكير التاملي الذي يقودهنّ الى الاستنتاجات الصحيحة والتي تؤدي الى حل المشكلات التي تعترضهنّ في اثناء الدراسة .

٨- ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ادى الى تحسين العمليات العقلية المعرفية والوجدانية العليا لدى الطالبات والتي اعتمدت على تطور محصلة العمليات النفسية الاخرى لديهنّ مثل الادراك والاحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية مثل التذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال .

٩- ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الجغرافية لطالبات الصف الخامس الادبي ادى الى تعزيز القدرة لديهنّ على تعرف ابعاد المشكلة وقبول الادلة والبراهين الصحيحة لحلها وفهم المعارف المرتبطة بطبيعة الاستدلال او المعتمدة على قواعد منطقية ، وعزز التعلم لديهنّ .

هـ- ان تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الناقد ، يمكن ان يعزوها الباحث الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية :

١- ان كتابة التقارير القصيرة من قبل الطالبات ادى الى تحفيز افكارهنّ واثارتها للتوصل الى الحلول الصحيحة او الفرضيات المقنعة التي تسندها الادلة

والبراهين والشواهد الجغرافية ، لان التقارير تطلبت منهنّ اجابات تتعدى حدود التذكر للحقائق او حفظها الى التفكير بالمعلومات وتحليلها واستنباط ما هو صحيح فيها مقارنة بالواقع ، مما ادى الى تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات .

٢- ان استخدام استراتيجية التقارير القصيرة في تدريس مادة الجغرافية ادى الى اكساب الطالبات مهارات المقارنة بين بعض الموضوعات الجغرافية ، وربط الاسباب بالنتائج ، وتقويم الادلة والشواهد ، والتثبت من صحة الفرضيات وتعميم ذلك على مواقف مشابهة ، مما زاد في تنمية التفكير الناقد لديهنّ .

٣- ولّد استخدام التقارير القصيرة في تدريس مادة الجغرافية لدى الطالبات الرغبة في التفكير والاستنتاج والتفسير وجمع المعلومات وفحصها وتحليلها والحكم عليها ، والربط بين الحقائق وادراك العلاقات بينها .

٤- ان كتابة واستخدام التقارير القصيرة في التدريس دفع الطالبات الى التخيل والابتكار ، وترك المجال رحبا امامهنّ للابداع فزاد ذلك من استقلالهنّ فكريا وعمل على تنمية شخصياتهنّ من خلال التعبير عن النفس وتوكيد الذات ، ونمّت التقارير لدى الطالبات مهارات جمع المعلومات وكشف الغموض فيها وتفسيرها والحكم عليها ، مما ادى الى تنمية التفكير الناقد لديهنّ .

٥- ان كتابة التقارير القصيرة ، وتعلمهنّ المباشر من المصادر والمراجع والبحث والتقصي عن المعلومات بانفسهنّ من خلال القراءة الناقدة لعب دورا مهما في توسيع مداركهنّ واعطائهنّ فرص الابداع والتعبير عن القدرات والقابليات واشباع حاجاتهنّ ايجابيا في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات .

٦- ان الطريقة التقليدية في تدريس مادة الجغرافية لا تثير دافعية الطالبات لتعلم المادة ومتابعتها ومناقشة محتوى المادة الدراسية ، وانها تؤكد حفظ المادة واستظهار معلوماتها ، مما يمنع الطالبات من امتلاك مهارات التفكير التي تتيحها مساحة مادة الجغرافية ، على عكس استراتيجية التقارير القصيرة التي تتيح للطالبات مساحة اكبر في فهم وامتلاك مهارات التفكير المختلفة ، وتتيح توجيه اسئلة مثيرة للتفكير تتصل ببعض القضايا والتعميمات التي تتضمنها

المادة الدراسية ، مما ادى الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الناقد .

و- اظهرت نتائج البحث الحالي فيما يخص الفرضية السادسة تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد ، ويمكن ان يعزي الباحث ذلك الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية :

١- ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس ، ادى بشكل واضح الى تنامي العديد من العوامل المؤثرة منها : اتجاهات الطالبات التي تمثلت بالاهتمام والرغبة ، والدافعية ، والثقة بالنفس ، وقدرات الطالبات مثل القدرة على التذكر ، والقدرة على المعرفة ، والقراءة الناقدة ، والحفظ ، والذكاء اللغوي ، والتفكير الابداعي والناقد لديهنّ ، وكذلك خبراتهنّ المتمثلة بالخلفية الثقافية ، والعمر ، والمعرفة السابقة لبعض المشكلات ، واستراتيجيات حل بعض المشكلات ، ومن ثم ادى كل ذلك الى تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد .

٢- ان زيادة وتيرة النمو في مهارات التعاون بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، كان اقوى مما هو بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية التقارير القصيرة ، وكذلك كان اقوى على مستوى نمو العلاقات الايجابية بينهنّ في هذه المجموعة لان طبيعة العمل في داخل المجموعات التعاونية كان عملا جمعيا ، فاما ان ينجحوا معا او يفشلوا معا ، وهذا المبدأ لم يكن موجودا في المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية

التقارير القصيرة في التدريس ، مما ادى الى ظهور هذا التفاوت في نتائج المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية في تنمية التفكير الناقد .

٣- ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس ادى الى زيادة التوافق النفسي بين طالبات المجموعات التعاونية ، وقلّل من القلق والتوتر بينهنّ ، وادى الى تزايد قدراتهنّ على تقبل وجهات النظر المختلفة ، مما زاد في قدراتهنّ على التذكر وتحسين قدرات التفكير الناقد لديهنّ اكثر مما كان بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت استراتيجية التقارير القصيرة في التدريس .

ثالثا : الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما ياتي :

١- زيادة تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية وتنمية التفكير الناقد لديهنّ من خلال استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

٢- شعور الطالبات في المجموعات التعاونية بانهنّ يؤدينّ واجباتهنّ الصفية بصورة جماعية تعاونية واحساسهنّ بانهنّ مسؤولات عن انجاز واجباتهنّ في مجموعاتهنّ باتجاه تحقيق الاهداف ، يؤدي الى التعلم بفاعلية اكثر من الطريقة الاعتيادية .

٣- ان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني يعتمد على نشاط الطالبات وان نجاح الطالبة في المجموعة يعني نجاح مجموعتها .

٤- صحة ما تذهب اليه معظم الادبيات في التاكيد على جعل الطالبة محور العملية التدريسية ، منها تبتدئ وبها تنتهي ، مؤكدة مشاركة الطالبة الفاعلة في عملية التعلم ، وهذا ما اكدته استراتيجية التعلم التعاوني .

٥- استخدام التقارير القصيرة يؤدي الى رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية وتنمية التفكير الناقد لديهُنّ.

٦- ان ممارسة كتابة التقارير القصيرة من الطالبات كنشاط من الانشطة الفكرية يؤدي الى زيادة معلوماتهنّ عن المادة الدراسية واكسابهنّ مهارات متعددة كالقدرة على التلخيص والتحليل والتخطيط ، وتنمي لديهنّ مهارات التعاون والعمل بروح الفريق الواحد ، واحترام اراء الاخرين .

٧- ان استخدام استراتيجية التقارير القصيرة تساعد الطالبات على تنمية ثقتهنّ بانفسهنّ واحساسهنّ بالاستقلالية وتنمية شعورهنّ بالمسؤولية في الاعداد للحياة الواقعية .

٨- ان استخدام استراتيجية التقارير القصيرة يؤدي الى خلق طالبات متعلمات مستقلات ، وفاعلات ، وقادرات على التعلم الذاتي ، ومتعاونات ، ومتمتعات بالقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة ، والقدرة على الابتكار والابداع والتفكير في الخيارات المتعددة .

٩- ان التقارير القصيرة تزود الطالبات بالافكار والمعاني الجديدة ، وتنمي قدراتهنّ على الفهم والنقد والتحليل والتفسير ، والاعتماد على انفسهنّ في البحث والتقصي عن الحقائق والمعلومات بشكل يسير ، وتساعدهنّ على تشكيل شخصياتهنّ وطبعها بالطابع المرغوب فيه .

رابعا : التوصيات :

في ضوء ما توصل اليه الباحث في هذه الدراسة من نتائج ، فانه يوصي بما يأتي :

١- استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الجغرافية للمرحلة الاعدادية لغرض زيادة تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهنّ .

٢- العمل على تدريب الملاكات التدريسية في اثناء الخدمة على كيفية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وعدم الاقتصار على طرائق التدريس التي تعتمد الحفظ والتلقين .

٣- تهيئة الصفوف والقاعات الدراسية ، وتوفير الاثاث والاجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين على التدريس وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني .

٤- استخدام استراتيجية التقارير القصيرة في تدريس مادة الجغرافية للمرحلة الاعدادية لغرض زيادة تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهنّ .

٥- ايلاء الاهتمام الجدي باستراتيجية التقارير القصيرة ، وتدريب مدرسي مادة الجغرافية سواء أكانوا في مرحلة الاعداد ام في اثناء الخدمة على كيفية استخدام التقارير القصيرة في التدريس ، واسسها العامة ومهاراتها الفرعية .

خامسا : المقترحات :

في ضوء نتائج البحث ، يقترح الباحث ما يأتي :

١- اجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية اخرى ، وعلى كلا الجنسين ، لمعرفة اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية وتنمية التفكير الناقد لديهنّ .

٢- اجراء دراسات اخرى لمعرفة اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في متغيرات اخرى غير التحصيل والتفكير الناقد ، مثل الاتجاهات نحو مادة الجغرافية واستبقاء المعلومات .

٣- اجراء دراسات اخرى لمعرفة اثر استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية اخرى مع استراتيجيتي التعلم والتعاوني والتقارير القصيرة للتثبت من اثرها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الجغرافية .

٤- اجراء دراسات اخرى لمعرفة اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مواد دراسية اخرى غير الجغرافية .

ثانيا : المصادر الأجنبية :

1. Adams , georgia – sacbc .Measurement and Evaluation in Education psychology and guidance, New York , hoit, 1966, P: 683.
2. Amprosio. Anthony, L. Burron .Bruce, James . M. Luynn. " The effects of cooperative learning in physical science course for elementary . Middle level presrvice teacher". Journal of Research science Teaching ,Vol. 30(7), 1993. (PP:697-707) .
3. Armstrong ,a. " The effects of two instructional inguiry strategies on critical thinking and achievement in eighth grate social student diss- abs, int. Vol. 31, No.(4) , 1970, P; 1611.
4. Battistich. S. and others. " Instruction proeesses and student out comes in cooperative learning Groups " The Elementary school journal" ,Vol. (51) ,No.(4), April ,1993, P:91.
5. Berey. Barry. K. Critical thinking .what is it? Journal of social education .Vol. 49. No. 4. April 1985. P: 271.
6. Beyer, B. K. ; practical strategies for the teaching of thinking. boston .MA. allyn and Bacon .Lnc. 1987. P: 27.
7. Beyer, Barry k. ; critical Thinking what is it? Journal of social Education ,Vol. 49. No. 4. April 1985 . PP: 270-276.
8. Bloom, B. S. and others. Hand book on formative and sumative evaluation of students Learning , New York. Mc.Grow hill. 1991, P: 177.
9. Bloom, B. S. and others. Hand book on formative and sumative evaluation of students learning , New York. Mc.Grow hill. 1991, P: 66.
10. Bullock linda .R.A. training Model for helping high students learn pracess k. killer in school research and corpositively involving students in important social lssues

.Atlanta ceargia emory unive contr for research in social change. 1977, P: 48.

11. Burton, W.H. and kimball, R.b. Education for effective teaching appleton century crofts ins. New jersey, 1960. P: 240.
12. Carol, i. 1988. Extending talents unlimited to secondary schools. Educational Leader ship,ppp 45-36-39.
13. Chrisof , C, " The formulation and elaboration of thought problems, amercan journal of psychology, Vol.52, 1939. Cited in Rassel, ref .No.183. P:165-185.
14. Creutz. G.R. and i.c. Kalil ; developing critical thinking in the carnet events class , The journal of educational research , Vol. 58. No. 8, April ,1962. PP: 336-338.
15. Dewees kirs .B. The effect of teaching library skills using the pooh step by step .Gude for writing the report paper. 1987. P: 55.
16. Ennis, R.H. ; A concept of critical Thinking .Harvard Education Review, Vol.32. 1962, P: 68.
17. Ennis. R. An appasial of the watson – glasser critical thinking appaisal .Gournal of educational research . Vol. 52, No. (4). 1958. P: 255.
18. Ernest, R.H. : Introduction to psychology U.S.A. : harrourt brace world inc., 1962. P:366.
19. Estep, David ,F. (1992), An invitation of the effects direct introduction and cooperative learning group on the Derformance of fourth – grad readers in social studies. (reading instruction). D.A. 1, A.53.(5) (PP: 14-54) .
20. Etal. E.senck. H. Encyclopedia of psychology ,Vol.(1)No.(1) . London , 1977.
21. Fisher , Robert ; Teaching children to Think. Basil Black well ltd., London ,1990. P: 72 .
22. Gane. R. M. : The conditions of Learning .2nd ed. Hait rinehart and wiston , New York , 1981, P.:8 .

23. Georye r. Geiger. John Dewey in perspective a reassessment Oxford university ,1958, P: 85.
24. Good, g. Dictionary of Education ,3rd , New York , McGrow hill , 1972, P: 424 .
25. Good, V.C. Dictionary of Education .3rd ,Ed.. Mc. Grow hill . New York .1973 .
26. Good, V.C. Dictionary of education .U.A. Mc.Grow hill 1985. P:294.
27. Good. G. ; Dictionary of education ,3rd ed. McGraw – hill .New York , 1973, P: 424 .
28. Guilford, J. p. fundamental statisties in psychology and education .New York . MC.Grow –hill. 1956. P: 470.
29. Harrison ,Andrew. A language testing hand book . London .the MC ltd. 1983. P: 110.
30. Hart. Robert ,T. An Investigation of the Effect of cooperative learning on the writing skills of composition" . applied Educational Research and Evaluation Seminer. Vol. (16). No.(2). Feb ,1991 (PP: 340-345) .
31. Holguin, C. A. Study of cooperative learning as and organizational Desging in the Accusation of English as a second language in Third Crad Billingud class room (Language Equisition), New Mexico state university .Disseration Abstracts international .Vol. (58) , No. (2). 1997, P: 366.
32. Humphreys, B. Johnson , R. johunson ,D: Effect of cooperative competitive individualistic Learning on students Achievement in science class. " journal of Research in science ,Vol. 19. No. (5). 1982. (pp:351-356) .
33. Johnson , D.W. and Johnson, r. cooperative .values and culturally plural classrooms. (2000) .
34. Johnson. D. W. and Johnson ,R. cooperative and competition Theory and research Edina, MN. :interaction book company , 1989. P: 31-32.

35. Jouce b. and weil, marsha : Models of teaching , 3rd .prentice –Hall ,inc, New jersey ,1989. P: 178 .
36. Julion edge; teaching writing in large classes English language .Teaching journal Vol. Xxxv, No.2, jan. ,1980, P: 46 .
37. Langrehr, J. : Teaching students to think. Bloomington , IN. : National educational service ,1988. P: 58.
38. Lyle,e.b. : "The psychology of thinking" ,New jersey ,prentice- hall, inc. 1971. P: 4-17 .
39. Mctighe and schollenberger ,J. why Teach Thinking A statement or educational , in costa , A. L. ;Techniques for Teaching Thinking . pacific Grove .Midwest publication .1987. P. 87 .
40. Munro. G. and satter , A. :The know –how of Teaching critical Thinking . journal of social Education ,Vol. 49,No.4. 1985. P: 284.
41. Novak, B. j. : "clarifying Language in science education , journal of science education , Vol. 40, No.10, 1960. P: 32.
42. Oliver , donald and baker. Susan the case –method social education VOL. 111, 1982. PP: 25-28.
43. Oslen and kagan , about cooperative Learning carolyn (Eds) cooperative Language Learning prentice .Hall Regent Englewood Cliffs . Eric ,1992 (p:52) .
44. Oxford , Word power dictionary . thired Edition by Miranda stecl . University press, 2000.
45. Peck. J. E. critical thinking and education .Oxford .Martin rebertson, 1981. P: 162.
46. Peek, G., (1991) The Effect of Cooperative learning on the spelling achievement of in termediate elementary students . DAl. A. 52, (6). (PP:16-52) .

47. Poul ,r.W. (1987) critical thinking and the eritical person ,thinking , report on research ,hillsdal . N.L. ed,. U.S.A. P:3.
48. Rassel, D.H. children thinking, New York ,cinnor company Boston, 1956, P:285.
49. Rath, et al. :Teaching for thinking : Theory ,strategies and activities for the classroom ,(2nd ed). New York and London Teachers collage , columbia university .1986. P: 78.
50. Robert. Lee, The What ,Why ,and How of cooperative Learning "The social studies", Vol.(12) ,No.(5.6) May /June .1991, P: 120 .
51. Romanish ,Bruce; The American school and propects for critical Thought . JET. Vol.23. NO.1. 1989, PP:52-59.
52. Rubin .Bella , " Advanced – Level reading comprehension" .a journal for the teacher of English outside the United states. Vo,N(2), 1987, P.46-47.
53. Rust, V. I. ; Factor Analysis of Three tests of critical Thinking , The journal of Expermental Education , Vol. XXIX, No. 2. 1960. PP: 177-182.
54. Seiger- Ehrenberg .S. ; Educational outcomes for a k-12curriculum , in : cost A.L. Teachniques for teaching thinking .pacific Grove , CA: Mid puplication ,1984, P: 71 .
55. Skinner. B. The Myth of teaching for critical thinking in education and psychology . ohio abell and howell col, 1971, P. 296.
56. SLavin , R. When does cooperative learning in crease students achievement . New York , 1983 ,(P: 432) .
57. Slavin , R. E. and others, " Cooperative learning of student Achievement Education leader ship " , Elementary school journal .Vol. 46, No. (3), 1988. P.P; (32-33) .
58. Slavin ,R. E. and others " cooperative Learning of students Achievement ,Education Leader ship elementary school journal ,Vol. (46) , No. (3), 1988.

59. Slavin and karweit, N. congnitive and effective outcomes of intensive student education .journal of Experimental Education. Vol. 50. No. (1), 1981. (PP:29-31) .
60. Statman , stell . " pecr teaching and group work "English Language teaching journal . Vol.(34).No.(2) , Feb 1980. P: 125 .
61. Stokes, dorotyy, B.(1991) . cooperative Traditional Addroaches to teaching Mathematics in Third Grad dissertation Abstracts international ,Vol. (52). No. 1 ,(PP:25-63).
62. Swartz, robert .j. and perkins ,d.N. (1990) : Teaching thinking issuse and approaches . Critical thinking press and soft ware .P. 90 .
63. Trakington , stephanie Ann. "Improving critical thinking skills using paideia seminars in seventh Card literature curriculum" Vol. 50, No.(4), 1989. (P:896).
64. Warkentin ,Robert. W. " An Exploration of the effect of cooperative learning on students knowledge structur social studies / social seience Education ,Vol. (20) .No.(1) Jan. ,1995. (PP:18-22) .
65. Watson .G. B. and Glassier .E.M. ; Watson –Classer Thinking appraisal . Harcourt, Brace and world .Inc. New York. 1964. P: 10 .
66. Watson, G.B. and Glassier ,E.H. Watson –Glassier critical thinking appraisal .New York world book Co. 1964. P: 10 .
67. Watson. S. B. Cooperative learning and Group Educational and Modules .Effect on cognitive Achievement of High school Biology students. Journal of Research in science Teaching Vol. (28). No. (2) Feb 1991 .(PP: 37-95) .
68. Wbel, Robert. Essential of Education and Measurement 2nd .E.D. Engl –wood cliffs , n.j. printice hall, 1972. P: 406.

69. Webester , A. Merriam .The New international dictionary of English language in Abridged with seven language .McGraw- Hill, New York, 1971.
70. Wheeler and Ryan . Effects of Cooperative and Competitive classroom environments on the attitude and achievement of elementary school students engaed in social studies. Journal of Educational psychology . Vol. 65. NO.(3) .1973, PP: 402-407.
71. Wheeler, R. Rayan ,F.(1973) "Effect of cooperative and competive class room Environments on the Attitudes and achievement of elementary school students Engaged is social studies inquiry Activities. "Journal of Educational psychology" . Vol. (65) .No. (3) , 1973. (pp.402-403).

المصادر

اولا : المصادر العربية

ثانيا :المصادر الاجنبية

اولا : المصادر العربية :

١-آل ياسين ، محمد حسين . **مبادئ في طرق التدريس العامة** ، بيروت ، المطبعة العصرية ، ١٩٧٤ .

٢-ابراهيم ، عاهد ، واخرون . **مبادئ القياس والتقييم في التربية** ، دار عمان للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٩ .

٣-ابراهيم ، عبد اللطيف فؤاد . **تدريس الجغرافية** ، ط٢ ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٨٦ .

٤-ابراهيم ، فاضل خليل . اثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ في مادة التاريخ وميولهم نحوها ، **المجلة العربية للتربية** ، العدد الاول ، المجلد التاسع عشر ، ١٩٩٩ .

٥-ابراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة . **المناهج المعاصرة** ، ط٢ ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، ١٩٨٦ .

٦-ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد . **المقدمة** ، مطبعة الكتاب ، بيروت ، ب.ت .

٧-ابن عباد ، الصاحب اسماعيل . **المحيط في اللغة** ، تحقيق الشيخ محمد حسن ال ياسين ، بغداد ، دار الحرية للطباعة ، ١٩٧٨ .

٨-ابو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ، وعثمان السيد احمد . **التفكير دراسة نفسية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

٩-ـــ . **القدرات العقلية** ، ط٤ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ .

١٠-ابو زيد ، محمود . **تأثير المنطق الرياضي على تنمية التفكير الناقد في مرحلة الثانوية** ، (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٨١ .

١١-ابو شيخة ، نادر احمد . **كتابة التقارير** ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، الاردن ، عمان ، ١٩٩٩ .

١٢-ابو فضالة ، يسرى محمد عبد القادر . **اثر تعلم المجموعات التعاوني على ميول واتجاهات طالبات الصف الثامن نحو العلوم واثره على تحصيلهن المعرفي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الاردنية ، عمان ، ١٩٩٥ .

١٣-ابو هلال ، واخرون . **المرجع في مبادئ التربية** ، ط١ ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٩٣ .

١٤-احمد ، محمد عبد السلام . **القياس النفسي والتربوي** ، المجلد الاول ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ب.ت .

١٥-اسكندر ، كمال يوسف ، ومعين حلمي الجملان . بعض اساليب البرمجة التفاعلية للدروس التلفزيونية لرفع بثها عبر الشبكة الفضائية العربية ، **تكنولوجيا التعليم** ، العدد ١٣ ، السنة السابعة ، الكويت ، حزيران ، ١٩٨٤ .

١٦-الامام ، مصطفى محمود ، واخرون . **التقويم والقياس** ، دار الحكمة للنشر والتوزيع ، بغداد ، ١٩٩٠ .

١٧-الامين ، شاكر محمود ، واخرون . **اصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية معاهد اعداد المعلمين** ، ط٥ ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٣ .

١٨-ـــ . **اصول تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع لمعاهد اعداد المعلمين** ، ط١ ، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (٣) ، بغداد ، ١٩٨٨ .

١٩-ـــ . **اصول تدريس المواد الاجتماعية** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٢ .

٢٠-بشارة ، جبرائيل . **المنهج العلمي** ، دار الرائد العربي ، بيروت ، ١٩٨٣ .

٢١-بعارة ، حسين عبد اللطيف . أثر ورشة عمل في اساليب تدريس العلوم في تطوير وجهات نظر معلمي العلوم لاستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس العلوم للمرحلة الاساسية ، **مجلة كلية التربية** ، العدد٣ ، ١٩٩٨ .

٢٢-البكري ،عبد الكريم عبد الله يحيى . **اثر استخدام كل من الشفافيات والمصورات التعليمية في تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة التاريخ في**

اليمن ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٩ .

٢٣-بلقيس ، أحمد ، ومرعي توفيق . **الميسر في علم النفس الاجتماعي** ، عمان دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٥ .

٢٤-بلوم ، بنيامين واخرون . **تقييم تعلم الطالب التجميعي** ، ترجمة محمد امين المفتي واخرون ، دار ماكجروهيل ، للنشر ، ١٩٨٣ .

٢٥-البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .

٢٦-التكريتي ، سحر سعيد صالح . **اثر استخدام التقارير القصيرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠١ .

٢٧-التكريتي ، مجاز توفيق غفار . اختبار التفكير الناقد ، **ملحق اطروحة دكتوراه** ، مطبوع بالرونيو (غير منشور) ، ١٩٩٣ .

٢٨-التميمي ، كريم مهدي ابراهيم . **اثر استخدام طريقة الاسكتشاف الموجه في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لطلاب الصف الخامس في مادة الجغرافية** ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٥ .

٢٩-جابر ، جابر عبد الحميد . **استراتيجيات التدريس والتعليم** ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٩ .

٣٠-ـــ ، وهندام يحيى هندام . دراسة ميدانية لبعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانية ، **صحيفة التربية** ، العدد الاول ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

٣١-الجبري ، اسماء ، ومحمد عبد مصطفى الدين . **سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٨ .

٣٢-الجبوري ، صبحي ناجي عبد الله . **اثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات / دراسة تجريبية** ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٦ .

٣٣-جلال ، سعد . **المرجع في علم النفس** ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٦ .

٣٤-جونسون ، ديفد ، وجونسون روجر ، وهولبك اديث جونسون . **التعلم التعاوني** ، ترجمة مدارس الظهران الاهلية ، الظهران ، السعودية ، مؤسسة ، التركي للنشر والتوزيع ، ١٩٩٥ .

٣٥-جونسون ، هنري . **تدريس التاريخ** ، ترجمة ابو الفتوح رضوان ، القاهرة ، ١٩٦٥ .

٣٦-الحارثي ، ابرهيم احمد مسلم . **تعليم التفكير** ، السعودية ، الرياض ، ,١٩٩٩

٣٧-الحيلة ، محمد محمود . التصميم التجريبي نظرية وممارسة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٩٩٩ .

٣٨-الخطيب ، محمد ابراهيم أحمد . **اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على التحصيل** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك ، الاردن ، ١٩٩٥ .

٣٩-الخضير ، خضير سعود ، طرق واساليب تقويم وقياس تحصيل الطلبة ، **المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم** ، ع١٨ ، السنة ٢٥ ، سبتمبر ، ١٩٩٦ .

٤٠-الخولي ، محمد علي . **المهارات الدراسية** ، الاردن ، عمان ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ .

٤١-داؤود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن . **مناهج البحث التربوي** ، مطابع دار الحكمة للطباعة النشر ، بغداد ، ١٩٩٠ .

٤٢-الدباغ ، فخري ، واخرون . **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للعراقيين** ، مطبعة جامعة الموصل ، الموصل ، ١٩٨٣ .

٤٣-دبور ، مرشد وابراهيم الخطيب . **أساليب تدريس المواد الاجتماعية** ، ط٢ ، عمان ، دار العدوي ، ١٩٨٠ .

٤٤-الدمرداش ، عبد المجيد سرحان . **المناهج المعاصرة** ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، ١٩٧٧ .

٤٥-الدمنهوري ، ناجي محمد قاسم . فعالية استخدام كل من استراتيجية التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة بحوث كلية الاداب** ، الاسكندرية ، جامعة المنوفية ، العدد ٤١ ، ٢٠٠٠ .

٤٦-ديب ، الياس . **مناهج واساليب في التربية والتعليم** ، ط٢ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٤ .

٤٧-الربيعي ، نجلة محمود حسين . **اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة العلوم العامة** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ،جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٩ .

٤٨-رزوق ، اسعد . **موسوعة علم النفس** ، مراجعة عبد الله عبد الدايم ، الموسوعة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٧ .

٤٩-الرشدان ، عبد الله ، ونعيم جعنيني . **المدخل الى التربية والتعليم** ، ط٣ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ١٩٩٩ .

٥٠-رؤوف ، ابراهيم عبد الخالق . **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية** ، ط١ ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠١ .

٥١-ريان ، فكري حسن . **التدريس ، اهدافه ، اسسه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧١ .

٥٢-ـــ . **التدريس ، اهدافه ، اسسه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط٣ ، القاهرة ، عالم الكتب المصرية ، ١٩٨٤ .

٥٣-زكريا ، فؤاد . التفكير العلمي ، **عالم المعرفة** ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب ، الكويت ، ١٩٧٨ .

٥٤-الزوبعي ، عبد الجليل ، واخرون . **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، ١٩٨١ .

٥٥-زيتون ، حسن حسين . **تصميم التدريس - رؤية منظومية** ، ط٢ ، الجزء الثاني ، عالم الكتب ، ٢٠٠١ .

٥٦-الزيود ، نادر فهمي ، واخرون . **التعلم والتعليم الصفي** ، ط١ ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ .

٥٧-السامرائي ، قصي محمد لطيف . **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) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٤ .

٥٨-ـــ . **اثر استخدام الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الادبي في مادة التاريخ** ، (بحث منشور في مجلة الاستاذ) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٧ .

٥٩-سعادة ، جودة احمد . **مناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨٤ .

٦٠-سعيد ، عدنان حكمت عبد . **اثر استخدام انموذجين من نماذج التعلم التعاوني في الكيمياء في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الاول / قسم الكيمياء** ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن الهيثم ، ١٩٩٩ .

٦١-سليمان ، ممدوح محمد . " **دراسة مقارنة بين الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري** " ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، ١٩٧٦ .

٦٢-سمارة ، عزيز ، واخرون . **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٩ .

٦٣-السيد ، عبد الحميد . **التاريخ في التعليم الثانوي - اهدافه - مناهجه - اسسه** ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

٦٤-شريف ، نادية محمود . الاسس النفسية للتعلم في الجماعات الصغيرة ، **المجلة العربية للعلوم الانسانية** ، العدد ١٣ ، الكويت ، ١٩٨٤ .

٦٥-شلش ، علي حسين . **الكرة الارضية من الوسائل المساعدة في تدريس الجغرافية** ، منشورات جامعة البصرة ، ١٩٧٩ .

٦٦-الشمالي ، صباح ابراهيم . **اثر اسلوب التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك ، الاردن ، ١٩٩٥ .

٦٧-الشياب ، فايز محمد فندي . **اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الاساسي في مادة الجغرافية** ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / أبن رشد ، ٢٠٠١ .

٦٨-صبحي ، محمد وآخرون . **مقدمة في الطرق الاحصائية** ، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ .

٦٩-صفوت ، فرج . **القياس النفسي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

٧٠-العباينة ، عبد الله . اثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع من التعليم الاساسي تجاه مادة الرياضيات في الاردن ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر ، العدد الثامن ، السنة الرابعة ، ١٩٩٥ .

٧١-عبد الدائم ، عبد الله . **التربية التجريبية والبحث التربوي** ، ط٤ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨١ .

٧٢-عبد الهادي ، نبيل . **النمو المعرفي عند الطفل** ، ط١ ، عمان ، دار وائل ، ١٩٩٩ .

٧٣- عبد المنعم ، بليغ . صناعة التقدم ، عرض للمنهج العلمي ودوره في تقدم البشرية ، دار املطبوعة الجديدة ، الاسكندرية ، ١٩٨٤ .

٧٤-العبيدو ، عثمان عبد المنعم . **اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٠ .

٧٥-عثمان ، حسن ملا . **طرق تدريس المواد الاجتماعية** ، الجزء ٢ ، الرياض ، مكتبة الرشيد ، ١٩٨٣ .

٧٦-عثمان ، محمد يوسف أحمد . **اثر طريقة التعلم التعاوني ونمو الشخصية على التحصيل** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك ، الاردن ، ١٩٩٥ .

٧٧-العراق ، وزارة التربية . **منهج الدراسة المتوسطة** ، المديرية العامة للمناهج ، ١٩٧٩ .

٧٨-العزاوي ، علياء محسن عبد الحسين محمد . **أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة معاهد الفنون الجميلة في مادة تاريخ الفن** ،(رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة ، ٢٠٠١ .

٧٩-العطار ، عباس علي ، وعبد العزيز احمد الشيخ . نمو التفكير المنطقي عند المراهقين العراقيين في ضوء التجربة الكيمياوية الاولى لأنهلدر وبياجيه ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، العدد ٣ ، بغداد ، ١٩٧٩ .

٨٠-العلواني ، سامي مهند . **اثر استخدام استراتيجية كلوزماير والاحداث المتناقضة في تعليم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن الهيثم ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ١٩٩٩ .

٨١-العمايرة ، محمد حسن . **اصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية** ، ط٢ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٠ .

٨٢-العمر ،عبد العزيز سعود . اثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية ، **رسالة الخليج العربي** ، الرياض ، كلية المعلمين ، ٢٠٠٠ .

٨٣-العيسوي ، عبد الرحمن محمد . **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٧٤ .

٨٤-غباشنة ، يسرى علي محمود . **اثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية ، في الاستيعاب القرائي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) الاردن ، ١٩٩٤ .

٨٥-الغريب ، رمزية . **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

٨٦-الغزالي ، جميل رشيد تهوم . **اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠١ .

٨٧-الفارابي ، ابو نصر محمد . **اراء اهل المدينة الفاضلة** ، قدم له وترجمه ابراهيم جزيني ، بيروت ، دار القاموس الحديث ، ب.ت .

٨٨-الفالح ، سلطانة قاسم . **استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني واستقصاء فاعليتها في تنمية تحصيل طالبات الصف الاول الثانوي في مدينة**

٨٩-فان دالين ، ديوبولد ، ب . **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩ .

٩٠-القاعود ، ابراهيم . اثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالاهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية في الاردن ، **المجلة العربية للتربية** ، م ١٢ ، ع٢ ، ١٩٩٣ .

٩١-ـــ . اثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الاردن ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر ، العدد السابع ، السنة الرابعة ، ١٩٩٥ .

٩٢-قطامي ، نايفة . **تعليم التفكير للمرحلة الاساسية** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠١ .

٩٣-الكعبي ، بلاسم كحيط حسن . **اثر استخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٢ .

٩٤-الكلزة ، رجب احمد ، وحسن علي مختار . **المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٥ .

٩٥-ـــــ ، اثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الاساسي واتجاههم نحو التعلم الذاتي ، **مجلة كلية التربية** ، م ٣ ، ع ١٠ ، المنصورة ، ١٩٨٩ .

٩٦-لفنجستون ، سير ريتشارد . **التربية والمستقبل** ، ترجمة وديع الضبع ، وزارة المعارف العمومية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٤٨ .

٩٧-اللقاني ، أحمد حسين ، وبرنس احمد رضوان . **تدريس المواد الاجتماعية** ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

٩٨-ـــ ، وابو سنينة عودة عبد الجواد . **اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية** ، عمان ، مكتبة دار الثقافة والنشر ، ١٩٩٩ .

٩٩-مادوس ، جورج ف ، وآخرون . **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني** ، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون ، مطابع المكتب المصري الحديث ، القاهرة ، ١٩٨٣ .

١٠٠-المرسي ، محمد حسن . المؤتمر العلمي السابع ، تحديات القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، اغسطس ، ١٩٩٥ .

١٠١-محمد ، داود ماهر ، وحميد مهدي محمد . **اساسيات في طرائق التدريس العامة** ، جامعة الموصل ، ١٩٩١ .

١٠٢- محمد ، فتحية حسني . **دراسات تربوية** ، المجلد ١٠ ، ج٧٠ ، ١٩٩٤ .

١٠٣-محمود ، ابراهيم وجيه . **التعليم** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧١ .

١٠٤-مطر ، فاطمة خليل . اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجبة على الجوانب الانفعالية للطلاب في برنامج اعداد المعلمين ، **المجلة العربية للتربية** ، المجلد ١٢ ، العدد الاول ، جامعة البحرين ، ١٩٩٢ .

١٠٥- المقبل ، عبد الله صالح . **التعلم التعاوني** ، السعودية ، الرياض ، ٢٠٠١ .

١٠٦-المقبل ، عبد الله صالح . **اثر برنامج تحسين اداء المعلم على تدريس رياضيات الصفوف ٧-١٢ ، من حيث المنهج والتقنية والتقويم** ، الولايات المتحدة الامريكية ، جامعة اوهايو ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، ٢٠٠٠,

١٠٧-المناصير ، حسين جدوع . **اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي نحو مادة التاريخ** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة القادسية ، كلية التربية ، ٢٠٠٢ .

١٠٨-منصور ، طلعت ، وآخرون . **أسس علم النفس العام** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٤ .

١٠٩-المنيزع ، عبد الحميد ، ومحمد كمال العتر . **التعاون** ، الاسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٧٣ .

١١٠-موسى ، فؤاد محمد . أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس على تحصيل التلاميذ لتعميمات الرياضيات التي يبرهن عليها ، **المجلة العربية للتربية** ، المجلد ١١ ، العدد ١ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩١ .

١١١- الموسوي ، عبد الله حسن . **في التربية المقارنة والتربية الدولية** ، عالم الكتب الحديثة ، الاردن ، ٢٠٠٤ .

١١٢-الهرمزي ، جانيت نيسان متي . **اثر التعلم التعاوني في تغير مفاهيم الطلبة للصف السادس الاساسي للمفهوم البيولوجي أجهزة الجسم** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الاردنية ، ١٩٩٥ .

١١٣-الوقفي ، راضي واخرون . **التخطيط للتربية** ، الاردن ، ١٩٧٩ .

ثانيا : المصادر الأجنبية :

114. Adams , georgia – sacbc .Measurement and Evaluation in Education psychology and guidance, New York , hoit, 1966.

115. Amprosio. Anthony, L. Burron .Bruce, James . M. Luynn. " The effects of cooperative learning in physical science course for elementary . Middle level presrvice teacher". Journal of Research science Teaching ,Vol. 30(7), 1993.

116. Armstrong ,a. " The effects of two instructional inguiry strategies on critical thinking and achievement in eighth grate social student diss- abs, int. Vol. 31, No.(4) , 1970.

117. Battistich. S. and others. " Instruction proeesses and student out comes in cooperative learning Groups

" The Elementary school journal" ,Vol. (51) ,No.(4), April ,1993.

118. Berey. Barry. K. Critical thinking .what is it? Journal of social education .Vol. 49. No. 4. April 1985.

119. Beyer, Barry k. ; critical Thinking what is it? Journal of social Education ,Vol. 49. No. 4. April 1985 .

120. Beyer, B. K. ; practical strategies for the teaching of thinking. boston .MA. allyn and Bacon .Lnc. 1987.

121. Bloom, B. S. and others. Hand book on formative and sumative evaluation of students Learning , New York. Mc.Grow hill. 1991.

122. Bullock linda .R.A. training Model for helping high students learn pracess k. killer in school research and corpositively involving students in important social lssues .Atlanta ceargia emory unive contr for research in social change. 1977.

123. Burton, W.H. and kimball, R.b. Education for effective teaching appleton century crofts ins. New jersey, 1960.

124. Carol, i. 1988. Extending talents unlimited to secondary schools. Educational Leader ship,ppp 45-36-39.

125. Chrisof , C, " The formulation and elaboration of thought problems, amercan journal of psychology, Vol.52, 1939. Cited in Rassel, ref .No.183.

126. Creutz. G.R. and i.c. Kalil ; developing critical thinking in the carnet events class , The journal of educational research , Vol. 58. No. 8, April ,1962.

127. Dewees kirs .B. The effect of teaching library skills using the pooh step by step .Gude for writing the report paper. 1987.

128. Eble, r.L. Essentials of educational measurement ,2nd ed . Englewood eliffs : n.j. parentice –hall ,1972.
129. Ennis. R. An appasial of the watson – glasser critical thinking appaisal .Gournal of educational research . Vol. 52, No. (4). 1958..
130. Ennis, R.H. ; A concept of critical Thinking .Harvard Education Review, Vol.32. 1962.
131. Ernest, R.H. : Introduction to psychology U.S.A. : harrourt brace world inc., 1962..
132. Estep, David ,F. (1992), An invitation of the effects direct introduction and cooperative learning group on the Derformance of fourth – grad readers in social studies. (reading instruction). D.A. 1, A.53.(5).
133. Etal. E.senck. H. Encyclopedia of psychology ,Vol.(1)No.(1) . London , 1977.
134. Fisher , Robert ; Teaching children to Think. Basil Black well ltd., London ,1990.
135. Gane. R. M. : The conditions of Learning .2nd ed. Hait rinehart and wiston , New York , 1981,.
136. Georye r. Geiger. John Dewey in perspective a reassessment Oxford university ,19585.
137. Good, g. Dictionary of Education ,3rd , New York , McGrow hill , 1972.
138. Good, V.C. Dictionary of Education .3rd ,Ed.. Mc. Grow hill . New York .1973 .
139. Good. G. ; Dictionary of education ,3rd ed. McGraw –hill .New York , 1973,.
140. Guilford, J. p. fundamental statisties in psychology and education .New York . MC.Grow – hill. 1956.
141. Harrison ,Andrew. A language testing hand book . London .the MC ltd. 1983.

142. Hart. Robert ,T. An Investigation of the Effect of cooperative learning on the writing skills of composition" . applied Educational Research and Evaluation Seminer. Vol. (16). No.(2). Feb ,1991
143. Holguin, C. A. Study of cooperative learning as and organizational Desging in the Accusation of English as a second language in Third Crad Billingud class room (Language Equisition), New Mexico state university .Disseration Abstracts international .Vol. (58) , No. (2). 1997,.
144. Humphreys, B. Johnson , R. johunson ,D: Effect of cooperative competitive individualistic Learning on students Achievement in science class. " journal of Research in science ,Vol. 19. No. (5). 1982.
145. Johnson , D.W. and Johnson, r. cooperative .values and culturally plural classrooms. (2000) .
146. Johnson. D. W. and Johnson ,R. cooperative and competition Theory and research Edina, MN. :interaction book company , 1989..
147. Jouce b. and weil, marsha : Models of teaching , 3rd .prentice –Hall ,inc, New jersey ,1989. P: 178 .
148. Julion edge; teaching writing in large classes English language .Teaching journal Vol. Xxxv, No.2, jan. ,1980.
149. Langrehr, J. : Teaching students to think. Bloomington , IN. : National educational service ,1988..
150. Lyle,e.b. : "The psychology of thinking" ,New jersey ,prentice- hall, inc. 1971.
151. Mctighe and schollenberger ,J. why Teach Thinking A statement or educational , in costa , A. L. ;Techniques for Teaching Thinking . pacific Grove .Midwest publication .1987.

152. Munro. G. and satter , A. :The know –how of Teaching critical Thinking . journal of social Education ,Vol. 49,No.4. 1985..
153. Novak, B. j. : "clarifying Language in science education , journal of science education , Vol. 40, No.10, 19602.
154. Oliver , donald and baker. Susan the case – method social education VOL. 111, 1982.
155. Oslen and kagan , about cooperative Learning carolyn (Eds) cooperative Language Learning prentice .Hall Regent Englewood Cliffs . Eric ,1992 (p:52) .
156. Oxford , Word power dictionary . thired Edition by Miranda stecl . University press, 2000.
157. Peck. J. E. critical thinking and education .Oxford .Martin rebertson, 1981..
158. Peek, G., (1991) The Effect of Cooperative learning on the spelling achievement of in termediate elementary students . DAl. A. 52, (6).
159. Poul ,r.W. (1987) critical thinking and the eritical person ,thinking , report on research ,hillsdal . N.L. ed,. U.S.A.
160. Rassel, D.H. children thinking, New York ,cinnor company Boston, 1956,
161. Rath, et al. :Teaching for thinking : Theory ,strategies and activities for the classroom ,(2nd ed). New York and London Teachers collage , columbia university .1986..
162. Robert. Lee, The What ,Why ,and How of cooperative Learning "The social studies", Vol.(12) ,No.(5.6) May /June .1991,.

163. Romanish ,Bruce; The American school and propects for critical Thought . JET. Vol.23. NO.1. 1989.
164. Rubin .Bella , " Advanced – Level reading comprehension" .a journal for the teacher of English outside the United states. Vo,N(2), 1987,
165. Rust, V. I. ; Factor Analysis of Three tests of critical Thinking , The journal of Expermental Education , Vol. XXIX, No. 2. 1960.
166. Seiger- Ehrenberg .S. ; Educational outcomes for a k-12curriculum , in : cost A.L. Teachniques for teaching thinking .pacific Grove , CA: Mid puplication ,1984 .
167. Skinner. B. The Myth of teaching for critical thinking in education and psychology . ohio abell and howell col, 1971.
168. Slavin and karweit, N. congnitive and effective outcomes of intensive student education .journal of Experimental Education. Vol. 50. No. (1), 1981.
169. SLavin , R. When does cooperative learning in crease students achievement . New York , 1983 .
170. Slavin , R. E. and others, " Cooperative learning of student Achievement Education leader ship " , Elementary school journal .Vol. 46, No. (3), 1988.
171. Smith, d.g.: collage classroom interaction an critical thinking." Journal of educational psychology. Vol. 69. No.2. 1977.
172. Statman , stell . " pecr teaching and group work "English Language teaching journal . Vol.(34).No.(2) , Feb 1980.
173. Stokes, dorotyy, B.(1991) . cooperative Traditional Addroaches to teaching Mathematics in

Third Grad dissertation Abstracts international ,Vol. (52). No. 1.

174. Swartz, robert .j. and perkins ,d.N. (1990) : Teaching thinking issuse and approaches . Critical thinking press and soft ware.

175. Trakington , stephanie Ann. "Improving critical thinking skills using paideia seminars in seventh Card literature curriculum" Vol. 50, No.(4), 1989.

176. Warkentin ,Robert. W. " An Exploration of the effect of cooperative learning on students knowledge structur social studies / social seience Education ,Vol. (20) .No.(1) Jan. ,1995..

177. Watson, G.B. and Glassier ,E.H. Watson – Glassier critical thinking appraisal .New York world book Co. 1964..

178. Watson. S. B. Cooperative learning and Group Educational and Modules .Effect on cognitive Achievement of High school Biology students. Journal of Research in science Teaching Vol. (28). No. (2) Feb 1991) .

179. Wbel, Robert. Essential of Education and Measurement 2nd .E.D. Engl –wood cliffs , n.j. printice hall, 1972.

180. Webester , A. Merriam .The New international dictionary of English language in Abridged with seven language .McGraw- Hill, New York, 1971.

181. Wheeler and Ryan . Effects of Cooperative and Competitive classroom environments on the attitude and achievement of elementary school students engaed in social studies. Journal of Educational psychology . Vol. 65. NO.(3) .1973,

182. Wheeler, R. Rayan ,F.(1973) "Effect of cooperative and competive class room Environments

on the Attitudes and achievement of elementary school students Engaged is social studies inquiry Activities. "Journal of Educational psychology" . Vol. (65) .No. (3) , 1973.