أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مستوى التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب كلية التربية بمحافظة عفيف في المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة المناهج وطرق التدريس العامة على مستوى وتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب كلية التربية بمحافظة عفيف في المملكة العربية السعودية.وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب مادة المناهج وطرق التدريس العامة في كلية التربية بعفيف للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي١٤٣٦\١٤٣٧هـ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً من طلاب كلية التربية بمحافظة عفيف؛ موزعين على مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست موضوع أسس بناء المنهج المدرسي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني،والأخرى ضابطة درست من خلال أسلوب التعليم الاعتيادي.

ولقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام اختبار تحصيلي صمم خصيصاً لأغراض الدراسة، واختبار يختص بالتفكير الناقد،وعند جمع البيانات وتحليلها إحصائياً تمخضت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين العلامات الكلية للطلبة تعزى إلى أثر التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل من جهة، وعلى التفكير الناقد من جهة أخرى، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من التوصيات، كضرورة الاهتمام بطرق التدريس الحديثة في تدريس المناهج العامة، وأهمية عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية حول استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس،بالإضافة إلى اقتراح بإجراء دراسات مماثلة في استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على متغيرات مختلفة كتنمية التفكير الإبداعي، وزيادة الدافعية.

The Effect of Using the Strategy of Cooperative learning in Teaching Curriculum and general teaching on Assessing and Developing Critical Thinking Skills among Students in the Faculty of Education in Saudi Arabia

By

Yousef Salem Al-Shammari

Abstract

This study aims at investigating the effect of using a Strategy of Cooperative learning in Teaching Curriculum and general teaching subject on achieving and developing critical thinking skills among students in the faculty of Education in Saudi Arabia. The study population consists of all curriculum and general teaching students in faculty of Education, subject for the second semester of the academic year 1436/ 1437 H.

The study sample consists of 62 students from Faculty of Education in Afif, distributing over two equal groups: the first is experimental that studied the subject of the goals of the educational curriculum by using the strategy of Cooperative learning and the other is a controller which studied the traditional method of education.

The study data were collected using an assessment test designed specifically for the purposes of the study and a test of a critical thinking. With collecting and analyzing data statistically, the study found the following results:

There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the total scores of the students due to the impact of teaching strategy of using Cooperative learning to think critically, and these differences in favor of the experimental group.

The researcher recommended that modern methodology of curriculum and Instruction , including Cooperative learning strategy, should be highlighted. It is also essential to hold training courses for faculty in college of Education on using of the skill of Cooperative learning in teaching methodology. He also proposes that similar studies in Cooperative learning strategy should be conducted on different variables, such as developing creative thinking and increasing motivation.

المقدمة:

يحتل التحصيل الجيد للطلاب مكانة بارزة لدى التربويين؛ لما له من علاقة تربطه مع الاتجاه الموجب نحو الدراسة بشكل عام، وانعكاس ذلك على سلوك الطلاب نحو المؤسسة التعليمية، حيث أن تدني التحصيل يتسبب في إحداث اتجاه سالب نحو التعليم لدى بعض الطلاب؛ الأمر الذي قد يتسبب في انقطاعهم عن الحضور وبالتالي يؤدي إلى رسوبهم أو تسربهم.وقد ذكر جزماوي (٢٠٠٣)، أن مشكلة تدني التحصيل الدراسي تعد مشكلة عالمية لا يخلو منها أي مجتمع من المجتمعات.

وتتعدد العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي بشكل عام، فقد أوضح باخوم (١٩٩٨)، أن نجاح العملية التعليمية يعتمد على عدة عوامل، وذكر منها: طرق التدريس، واستراتيجيات التعليم.

ويمثل التعلم التعاوني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس، ويهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الايجابية من جانب الطلاب. لذا لقي هذا الأسلوب اهتماماً كبيراً منذ ثمانينات القرن الماضي، وذلك لاستخدامه كبديل للأسلوب التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلا من روح التعاون. فعلى الرغم من تعدد الدراسات العلمية والتي أوضحت أهمية استخدام أسلوب التعلم التعاوني بدلاً من التعلم التنافسي التقليدي، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن نظام التعليم العربي ما زال يعاني من قصور في أساليب التدريس القادرة على مسايرة عصر التكنولوجيا المتقدمة، وذلك لاعتماده على الأسلوب التقليدي في التدريس والتقويم وهو أسلوب يقوم على مبدأ تلقين الطالب للمادة الدراسية، وقياس قدرته على الحفظ والاسترجاع وترديد المناهج المقررة الذي ينتهي بانتهاء الامتحان عوضا عن فهم الطالب للمادة وتطبيقها (الديب، ٢٠٠٤).

ومن هذا المنطلق ولكي تحقق عملية التعليم أهدافها العامة والخاصة،تعالت أصوات المهتمين بالتربية والتعليم على ضرورة أن يتنازل عضو هيئة التدريس عن شيء من طرق التدريس التقليدية – خاصة التي تركز على الحفظ والتلقين – لصالح طرق جديدة وفعالة؛تركز على نشاط الطالب وإيجابيته ومشاركته تحت إشراف عضو هيئة التدريس وتوجيهه.

ولعل ما سبق يدعو إلى البحث عن طرائق حديثة في تدريس المناهج وطرق التدريس العامة تركز على نشاط المتعلم وإيجابيته وتساعد في تنمية المهارات الأخرى لدى المتعلمين، وتعزز روح المشاركة والتعاون. وتعد طريقة التعلم التعاوني من أبرز الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال؛ "إذ أنها تتيح للمتعلمين فرص العمل في مجموعات، ويشعر كل تلميذ فيها بأنه شريك فاعل في الموقف التعليمي، وعليه مسؤولية وأدوار معينة لا بد أن يمارسها حتى يتكامل العمل الذي تحملت المجموعة

مسؤوليته، كما أنها توفر للمتعلمين مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف والاستقصاء، وتنمي لديهم العديد من المهارات كمهارات كسب المعرفة، والمهارات الاجتماعية". (الخولي، ١٩٩٧ :٣١)

وهناك من يرى أن بناء مجتمع قادر على التفكير بصفة عامة وعلى التفكير الناقد بصفة خاصة هدف من أهداف التربية، وقد ذكرت الخطيب (٤٢:١٤٢٩)، أن التفكير الناقد تتضح أهميته في عصر العولمة حيث يموج العالم بتيارات فكرية وثقافية متناقضة، فالتفكير الناقد بمثابة المصفاة التي تحدد للفرد ما الذي يقبله وما الذي يرفضه في ضوء معايير محددة، كما أنه يسهم في تحسين قدرة المتعلم على التحليل المنطقي للقضايا والمشكلات التي تواجههم، ويحسن من قدرتهم على اتخاذ القرارات في مواقف الحياة المختلفة.

لقد أصبح التفكير الناقد موضوعًا رئيسًا في التعليم المعاصر، بل يعد مطلبًا مسبقًا للتوافق الشخصي، فامتلاك الفرد القدرات الناقدة ترتبط بسلسلة من العمليات العقلية، مثل التذكر، وحل المشكلات، ومعالجة البيانات وتحليلها منطقيًا واقتراح البدائل، إذ يعد متطلبًا رئيسًا لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية، ومستوياتهم الثقافية، واختلاف أعمالهم ووظائفهم فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلاً في تفكيره وقادرًا على اتخاذ قرارات صائبة في حياته وواعيًا للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من التغيرات في وطنه.(علاء إبراهيم، ٢٠١٥، ٤٧٦)

ويمارس التفكير الناقد لأغراض متعددة، منها: الكشف عن العيوب والمحاسن، أو للتأكد من شيء فيه غموض، أو تحليل شيء معين أو حل مشكلة ما، وعلى هذا الأساس فإنه يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا المتمثلة بالتحليل والتركيب والتقويم، وتكمن أهميته في أنه يزيد من فعالية النشاط العقلي للطالب، ويؤدي إلى الإتقان وكذلك يدفعه إلى مراقبة تفكيره وضبطه. الأمر الذي يجعل أفكاره أكثر صحة ودقة، وكذلك يكسب الطالب القدرة على التعليل وربط العلل بأسبابها، وأيضًا يكتسب القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والإدعاءات والبراهين والحجج الواهية، وتعرف أوجه التناقض والتطابق في النص المقروء. (محسن علي،٢٠٠٩، ١٨١)

لذا بدأ الاهتمام العالمي يتزايد بالتفكير الناقد منذ منصف القرن الماضي فظهرت الدعوات إلى الاهتمام بالتربية الناقدة، والتعليم الناقد، لأنه يسهم في جعل المتعلم أكثر دقة وفهماً لكافة مجالات الحياة، ويكون أكثر قدرة على الدفاع عن وجهة نظره في أي موقف يتعرض له. (البكر، ١٤٢٣: ٧٥)

وقد أكدت صبحا (٢٠٠١:٥٦)، أن تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين يرفع من تقديرهم وثقتهم بذاتهم ويحسن من تحصيلهم، ويشجع على ممارستهم لمجموعة كبيرة من أنماط التفكير الأخرى، بالإضافة إلى تنمية قدرتهم على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أوضحت الكثير من الدراسات أن للتعلم التعاوني أثر إيجابي على العديد من المتغيرات باعتباره أسلوب جديد في التدريس عوضا عن الأسلوب التقليدي، ومن تلك المتغيرات التحصيل الدراسي ومدى استيعاب الطالب لبعض جوانب التعلم المتضمن في المادة الدراسية (الديب، ٢٠٠٤). وبينت الدراسات أن هناك أثراً واضحاً لممارسة التعلم التعاوني في المستوى العام للطلاب وإنتاجيتهم الدراسية، وروح المشاركة، وتطوير أداء الطلاب، وتؤكد تلك الدراسات بأن حسن أداء الطلاب التحصيلي ناتج عن المشاركة الجماعية في عملية التعلم والحصول على المعلومات، وتهيئة الفرص المناسبة لهم داخل العمل الجماعي والتفاعل فيما بينهم مما يخلق جوا تعليميا يساعد على الفهم والاستيعاب ويؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي.(Moore, ٢٠٠٧، Berger؛Hänze ؛2005 (Barrett, 2005; Hancock,2004

ودلت دراسات أخرى على الأثر الايجابي للتعلم التعاوني على اتجاهات الطلاب واستجاباتهم بالقبول أو الرفض في دراسة المواد الأكاديمية مع زملائهم، وتبادل الآراء والأفكار ومساعدة الآخرين ومشاركتهم، للتوصل إلى تعلم أفضل(الديب، ٢٠٠٤). وأجمعت تلك الدراسات بأن المواقف التعاونية لها أثر في العلاقة بين الطلاب وموظفي المدرسة والمدرسين، والالتزام بالأنشطة والاتجاهات نحو كل من التعلم الوجداني والمعرفي (الحذيفي، ٢٠٠٤ Obeidat,. 2005؛ Summers،. ٢٠٠٥).

وبالنظر إلى واقعنا اليوم نجد وبكل أسف أن أقل طرائق التدريس فاعلية كطريقة الإلقاء والمحاضرة هي الأكثر استخداماً في جامعاتنا؛ وهذا لا يعني الدعوة إلى تهميش هذه الطريقة وعدم الاعتراف بها، أو عدم استخدامها، بل على العكس تماماً، فلها العديد من الايجابيات والمزايا، ولكن اقتصار عضو هيئة التدريس على استخدامها دون التنويع في استخدام الطرائق والأساليب الأخرى يجعل من المتعلم متلقياً سلبياً.

وتعاني المؤسسات التربوية في العصر الحالي من تدني مخرجات التعليم بصفة عامة وفي مهارات التفكير النقاد بصفة خاصة، لذا يسعى التربويون إلى إيجاد طرق واستراتيجيات تدريس تساعد على تحسين مخرجات التعليم، وتعزز من توجه التربية والتعليم الحديث بأن الطالب هو محور العملية التعليمية، ونتيجة لذلك ظهرت الحاجة لاستخدام طرق واستراتيجيات تدريس تزيد من فاعلية المتعلم وتنمية مهارات التفكير

لديه، ومنها مهارات التفكير الناقد، ونظراً لأن الباحث قد قام بتدريس مادة المناهج وطرق التدريس في فصول سابقة؛ وكان تحصيل الطلاب متدني، فقد رأى محاولة التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة المناهج وطرق التدريس العامة على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب كلية التربية بمحافظة عفيف في المملكة العربية السعودية، وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤالين التاليين:

- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة المناهج وطرق التدريس العامة على تحصيل طلاب كلية التربية بمحافظة عفيف في المملكة العربية السعودية؟
- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة المناهج وطرق التدريس على تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب كلية التربية بمحافظة عفيف في المملكة العربية السعودية؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة تنمية مستوى تحصيل الطلاب في مهارات التفكير النقاد من خلال استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة المناهج وطرق التدريس العامة وبيان أثر ذلك على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب كلية التربية بمحافظة عفيف في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة في بيانها أهمية استراتيجية التعلم التعاوني في العملية التدريسية، وذلك بتقديم الأدب النظري المتعلق بهذه الاستراتيجية.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها العملية في تقديم استراتيجية التعلم التعاوني والتي يمكن تطبيقها على طلبة كلية التربية في مقرر المناهج وطرق التدريس العامة، وأهميتها في استثارة دافعية الإنجاز لديهم، وزيادة في تنمية التفكير الناقد، إذ يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئه التدريس الذين يدرسون مقرر المناهج وطرق التدريس العامة في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في العملية التدريسية.

أيضاً تبرز أهمية الدراسة في تقديمها أدوات لقياس مهارات التحصيل والتفكير الناقد لدى الطلاب.

مصطلحات الدراسة:

- **التعلم التعاوني:**

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

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

- **استراتيجية التعلم التعاوني:**

تعرف بأنها: " الطريقة التي يتعلم بها الطلبة بعضهم مع بعض ويشتركون جميعاً في تعلم المفاهيم والقيام بالتجارب المطلوبة، والحصول على المساعدة من بعضهم البعض وليس من المعلم، ويكون العمل ضمن مجموعات غير متجانسة في التحصيل، ويقتصر دور المعلم فيها على إعطاء فكرة عامة عن الدرس، وتقديم المساعدة عند الحاجة، وتفقد المجموعات التعليمية، وإعطاء التغذية الراجعة للمجموعات، وتقييم عملية التعلم" (الدعيسي، ١٩٩٨: ١١).

- **ويعرفها الباحث إجرائيا:**

"استراتيجية تعلم يقسم فيها الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة في التحصيل والذكاء تضم كل مجموعة (٥) طلاب يعين لكل طالب دوره الخاص (قائد، مقرر،كاتب، مشجع،ملاحظ) يتعاونون فيما بينهم لتحقيق أهداف الدرس ويقتصر دور عضو هيئة التدريس على الإشراف والتوجيه والتغذية الراجعة"

- **التفكير الناقد Critical Thinking:**

يعرف مصطفى (٢٠٠٢) التفكير الناقد بأنه " القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة وعقد المقارنات ودراسة الحقائق دراسة دقيقة وتصنيف الأفكار والتمييز بينها، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح

الذي يؤدي على حل المشكلة". وهو قرار مدروس بشكل جيد من الطالب لقبول موقف ما أور فضه بحيادية تامة وهو عملية تقويمية. (عبد العزيز، ٢٠٠٩، ٥٤)

ويعرفه الباحث إجرائيا:

هو تفكير يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الطالب أو يؤديه بعد الفحص والتدقيق. ويقصد به في هذه الدراسة مهارات التفكير الناقد التي تشمل: الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، وتقويم الحجج، والاستنتاج، والتفريق بين الرأي والحقيقة، والتصنيف، وجوانب الشخصية، وقد تم قياس مهارات التفكير إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار التفكير الناقد والذي طوره الباحث.

- **التحصيل الدراسي:**

عرفه (ربيع، ٢٠٠٧)، أنه كل أداء يقوم به الطلبة في موضوعات مدرسية مختلفة، ويمكن إخضاعه للقياس عن طريق الاختبار، أو تقديرات المدرسين أو كليهما معاً.

ويعرفه الباحث إجرائيا:

يقصد به في هذه الدراسة الجانب المعرفي بمختلف مستوياته الذي تم إعداده وفقاً للنتاجات التعليمية الواردة في مصفوفة المدى والتتابع لطلاب كلية التربية.

حدود الدراسة:

- اقتصر البحث على موضوع (أسس بناء المنهج المدرسي) من مقرر المناهج وطرق التدريس العامة.
- اقتصر البحث على شعبتين من طلاب مادة المناهج وطرق التدريس العامة في كلية التربية في محافظة عفيف.
- تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي١٤٣٦\١٤٣٧هـ.

الإطار النظري: (مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات تنميتها)

أولاً: التعلم التعاوني

للتعلم التعاوني دوراً بارزاً في تطوير قدرة المتعلم على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة؛ في الأسرة والمهنة والمجتمع، وعلى المستوى التربوي التعليمي فإن استخدام التعلم التعاوني يعالج مشكلة زيادة عدد الطلاب في الفصل. وقد ذكر

الشخيبي (١٩٩١)، أن برامج التعلم التعاوني تساعد في حل بعض مشكلات التأخر الدراسي التي يعاني منها بعض الطلاب.

وعند استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التدريس فإن لكل من المعلم والمتعلم أدوارا يقومان فيها. وحدد العيوني (٢٠٠٣) تلك الأدوار حيث يقوم المعلم بإعداد بيئة التعلم والمواد اللازمة التي تستخدم للمعالجة، وبتقسيم أفراد الصف وفق جماعات متعاونة وفق مهام محددة مسبقا، مع تزويد الطلاب بالمشكلات أو المواقف، ومساعدتهم على تحديد المشكلة مع متابعة تقدم أفراد المجموعة، وإسهامات كل فرد داخل كل مجموعة. ويرى العيوني أن دور المعلم ينحصر في تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها، وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها والمعالجة والتنظيم والاختيار للمعلومات، وتنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، والتفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني، وممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

وأكد (Slavin, 1981)، أن ١٩ دراسة من أصل ٢٧ دراسة أجريت بهدف التعرف على أثر التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي أظهرت وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التعاونية، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة الضابطة في دراسة واحدة فقط، ولم تكن هناك فروق في الدراسات الباقية.

العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني لدى الطلاب:

يمكن تلخيص خطوات العناصر الأساسية للتعلم التعاوني لدى الطلاب كما أوضح (جونسون وجونسون وهولبك، ١٩٩٥م: ف٤: ٨ ــ ٢٢) فيما يلي:

أولاً: الاعتماد المتبادل الإيجابي

يبدأ نظام استخدام المجموعات التعاونية ببناء الاعتماد المتبادل الإيجابي، فهو الذي يجعل أعضاء المجموعة يعملون معاً لإنجاز شيء ما يفوق النجاح الفردي.

وهناك ثلاث خطوات لبناء الاعتماد المتبادل الإيجابي:

- تعيين مهمة واضحة للمجموعة يمكن قياسها، حيث إن الأعضاء يجب أن يعرفوا ما يفترض أن يقوموا به.
- بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف، بمعنى أن يعرف الأعضاء بأنهم لا يستطيعون أن ينجحوا ما لم ينجح جميع أعضاء مجموعتهم.
- إضافة الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف إلى أنواع أخرى من الاعتماد المتبادل الإيجابي هي:
- الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على المكافأة

- **الاعتماد المتبادل الايجابي لأداء الأدوار، ويمكن بناؤه بتعيين دور لكل عضو بحيث تكون الأدوار مكملة لبعضها البعض ومترابطة.**
- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على الموارد. ويبني هذا الاعتماد عندما يكون لدى العضو جزء من المعلومات أو المواد اللازمة لاستكمال المهمة.**
- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في الهوية الذاتية. ويتم بناء هذا الاعتماد بوضع هوية مشتركة للمجموعة من خلال اختيار المجموعة لاسم أو رمز يمثلها.**

إن الاعتماد المتبادل الإيجابي يشكل جوهر الجهود التعاونية وإذا ما تحقق لدى المجموعة فإنه يجعل الأعضاء يدركون جميعاً بأنهم:

- **يشتركون في مصير واحد.**
- **يكافحون لتحقيق فائدة مشتركة.**
- **يمتلكون إنتاجاً بعيد المدى.**
- **يمتلكون هوية مشتركة.**

ثانياً: المسؤولية الفردية

يشمل نظام استخدام المجموعات التعاونية بناء المسؤولية الفردية والجماعية. وتوجد المسؤولية الجماعية عندما يتم تقييم الأداء الشامل للمجموعة ويتم إعطاء النتائج لجميع الأعضاء من أجل مقارنتها مع محك أدائي معين، أما المسؤولية الفردية فتوجد عندما يتم تقييم أداء كل فرد على حدة، وتعاد النتائج إلى الفرد والمجموعة من أجل مقارنتها مع محك أدائي ما.

إن الغرض من المجموعات التعليمية التعاونية هو جعل كل عضو فرداً أقوى مما كان عليه. وتعتبر المسؤولية الفردية مفتاح ضمان تقوية جميع الأعضاء من خلال التعلم بشكل تعاوني، وبعد المشاركة في درس تعاوني فإنه يجب أن يكون جميع الأعضاء مستعدين أكثر لإنجاز مهام مماثلة بأنفسهم.

وتشمل الطرق الشائعة في بناء المسؤولية الفردية:

- **تقليل عدد أعضاء المجموعة، فكلما كان عدد أعضاء المجموعة أقل، كانت المسؤولية الفردية أكبر.**
- **إعطاء اختبار فردي لكل طالب.**
- **إعطاء اختبارات شفوية عشوائية.**

- ملاحظة كل مجموعة وتسجيل عدد المرات التي أسهم فيها كل عضو في عمل المجموعة.
- أن يطلب من الطلاب تعليم أشخاص آخرين.

ثالثاً: التفاعل وجهاً لوجه

يشمل نظام استخدام المجموعات التعاونية التأكد من التقاء أعضاء المجموعة وجهاً لوجه لإنجاز المهام وزيادة فرص نجاح بعضهم البعض.

وهناك أربع خطوات لتشجيع التفاعل وجهاً لوجه بين أعضاء المجموعة:

- جلوس الطلاب في المجموعة الواحدة بشكل متقارب.
- جدولة وقت لاجتماع المجموعة.
- التركيز على الاعتماد المتبادل الإيجابي.
- تفقد المجموعات والاحتفال عندما تشاهد أمثلة تدل على التفاعل المعزز بين الأعضاء.

رابعاً: المهارات الاجتماعية

إذا لم يتم تعلم المهارات الاجتماعية فإنه لا يمكن إنجاز المهمة المطلوبة، وإذا كان أفراد المجموعة غير بارعين في استخدام هذه المهارات فإن أدائهم سيكون دون مستوى المحكات، ومن جهة أخرى كلما زاد عدد المهارات الاجتماعية عند الأعضاء كانت نوعية وكمية تعلمهم أفضل.

ومن أجل تنسيق جهود المجموعة لتحقيق الأهداف المشتركة فإنه يتعين على الطلاب القيام بالمهارات التالية:

- الثقة ببعضهم البعض.
- التواصل فيما بينهم بالشكل الصحيح.
- تقبل ودعم بعضهم البعض.
- حل خلافاتهم بشكل بناء.

ويمكن بناء هذه المهارات من خلال توزيع الأدوار لأفراد المجموعة، وتغييرها بينهم دورياً من درس لآخر أو حتى خلال الدرس الواحد.

خامساً: معالجة عمل المجموعة

إن الغرض من معالجة عمل المجموعة هو توضيح وتحسين فاعلية الأعضاء في الإسهام بالجهود التعاونية من أجل تحقيق أهداف المجموعة.

وهناك خمس خطوات لبناء معالجة عمل المجموعة هي:

- **تقييم نوعية التفاعل بين أعضاء المجموعة أثناء عملهم للوصول بتعلم بعضهم من بعض إلى حدوده القصوى.**
- **تقديم تغذية راجعة لكل مجموعة.**
- **وضع مجموعة من الأهداف تتعلق بكيفية تحسين فاعلية العمل.**
- **معالجة المجموعة لمدى فاعلية عمل الصف كله.**
- **إقامة احتفال على مستوى المجموعة وعلى مستوى القاعة الدراسية. حيث إن الشعور بالنجاح والتقدير والاحترام هو الذي يبني الالتزام بالتعلم والحماس إزاء العمل على شكل مجموعات.**

ولمعالجة عمل المجموعة فوائد منها:

- **تمكن المجموعة من التركيز على الحفاظ على علاقات عمل جيدة بين الأعضاء.**
- **تسهل تعلم المهارات التعاونية.**
- **تضمن تلقي الأعضاء تغذية راجعة بشأن مشاركتهم.**
- **تجعل المتعلمين يفكرون وفق مستويات التفكير العليا، كما تجعلهم يحللون تفكيرهم.**
- **توفر الوسيلة للاحتفال بنجاح المجموعة وتعزيز السلوك الإيجابي للأعضاء.**

دور عضو هيئة التدريس في التعلم التعاوني:

تتنوع أدوار عضو هيئه التدريس عند استخدام التعلم التعاوني من خلال توفير الظروف المناسبة لضمان الانسيابية في تحقيق هذا النوع من التعلم وتتحدد ادوار المعلم كما ذكرها التميمي (٢٠١٠)

بما يأتي:

- **تعريف المجموعات بأهداف الدرس وأهداف المجموعة.**
- **تهيئة المناخ التربوي السليم لعمل المجموعات من الناحية المادية والمعنوية.**

- توزيع المتعلمين على مجموعات غير متجانسة وتحديد عدد الأفراد في كل مجموعة.
- توضيح المهمة التي تكلف بها المجموعات ومتابعة التنفيذ.
- تقديم التعزيز والمكافئات المعنوية المناسبة لمجموعات العمل.
- رعاية المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة الذين يعزفون عن العمل التعاوني.
- تفقد المجموعات وتوفير التغذية الراجعة لجميع المجموعات.
- التدخل عند الحاجة وتقديم المساعدة للمتعلمين الذين بحاجة إلى مساعدة.
- تقويم عمل المجموعات والأفراد في كل مجموعة.

دور المتعلم في التعلم التعاوني:

ذكر الجبري وآخرون (١٩٩٨)، مجموعة من الأدوار التي يكون عليها المتعلم، كما يلي:

- يشترك مع زميله في النشاط.
- يبدي الحماسة في أثناء ممارسة النشاط (يظهر ذلك في سرعة العمل وبعدد المحاولات ويهتم بما يعمله ويثابر على ما يقوم به من عمل. .. الخ).
- يتعاون مع زملائه في المجموعة (يساعد زميله ويتبادلان الأدوار والأماكن ليقوم كل منهما بجزء من النشاط).
- يتنافس مع زملائه فيما يشتركون بعمله.
- يتجاذب الحديث بهدوء مع زملائه.
- يحث زميله على الاستمرار في النشاط حتى يكتمل.
- ينهمك في ممارسة الأنشطة مع زملائه.
- يتقبل أعمال زملائه ويعلق عليها.
- يستجيب إلى توجيهات المدرس وتعليماته.

ثانياً: التفكير الناقد

يعد التفكير الناقد أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يجعل الفرد يستخدم أقصى طاقاته وقدراته العقلية ويتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته،

ويواجه مشكلاتها وظروف الحياة التي تزداد فيها المطالب والأعباء، وذلك حتى يحقق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة.

مهارات التفكير الناقد:

أصبحت مهارات التفكير الناقد هدفاً تربوياً هاماً في التعليم الجامعي، إذ يتطلب من عضو هيئه التدريس أن يركز على هذا النوع من المهارات لما لها من فائدة في تنمية قدرات المتعلم الناقدة للجوانب العلمية والاجتماعية.

ويشير سالم (٢٠٠٣)، إلى أن (Mayhewe& Dresses) هما أول من وضعا قائمة بمهارات التفكير الناقد، وقد اشتملت على المهارات التالية:

- تحديد المشكلة.
- التعرف على الافتراضيات.
- صياغة الفروض وتقويمها.
- انتقاء المعلومات المتعلقة بالموضوع.
- الوصول إلى استنتاجات جديدة.
- تقويم المناقشات.

مقياس التفكير الناقد:

لقد تعددت الاتجاهات في دراسة التفكير الناقد وتعريفاته، ولهذا تتبنى الدراسة الحالية تعريف (واطسون–جليزر) للتفكير الناقد، كما استخدمت اختباره الذي نقله وأعده للبيئة العربية كل من جابر عبدالحميد جابر ويحيى هندام، والذي ينص على:

"المحاولة المستمرة لفحص الحقائق أو الآراء بكفاءة وفاعلية في ضوء الأدلة التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها، بدلاً من القفز إلى النتائج" (السعدي، ٢٠٠٩).

ويتضمن التفكير الناقد عند (واطسون – جليزر) القدرات التالية:

- الاستنتاجInference: وهي القدرة على التوصل إلى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الدقة بناء على حقائق وبيانات معطاة.
- معرفة الافتراضات Recognition of assumptions: وهي القدرة على معرفة افتراضات أو مسلمات متضمنة على قضايا معطاة.
- الاستنباط Deduction: وهي القدرة على التوصل إلى نتيجة ما بناء على وجود مقدمتين منطقيتين.

- **التفسير Interpretation: وهي القدرة على التي يحكم بها الفرد على ما إذا كان استنتاج مقترح يترتب بدرجة معقولة من اليقين على معلومات متوافرة على افتراض أن هذه المعلومات صحيحة.**
- **تقويم الحجج Evaluation of arguments: وهي القدرة التي يميز بها الفرد بين الحجج القوية والحجج الضعيفة بناء على أهميتها وصلتها بالسؤال المطروح**

أهمية تعليم التفكير الناقد:

إن تنمية مهارات التفكير الناقد من الأهداف التربوية التي تعمد الأنظمة التربوية إلى تطويرها لدى الطلبة، ويرجع الاهتمام بأهميتها للأسباب الآتية (جواد، ٢٠١٥، ٤٤٦):

- **تساعد الطلبة على التكيف مع الأوضاع المتغيرة، إذ أن المجتمعات تواجه تغيرات سريعة في جميع المجالات، وهذا يؤدي إلى خلقت حديات جديدة تتطلب من الطلبة مواجهتها، ومعالجتها والتكيف معها.**
- **تؤدي إلى فهم أعمق للتحديات والمشكلات وربط الخبرات معاً، وهذا يساعدهم على صنع القرارات المناسبة التي تلبي حاجاتهم وحاجة المجتمع.**
- **تزيد من قدرة الطلبة على التمييز بين الرأي والحقيقة، والتأكد من صدق مصادر المعلومات والخروج باستنتاجات منطقية سليمة.**
- **تساعد في التصدي للأفكار والابتعاد عن التطرف والتعصب والعادات الهدامة.**
- **تعمل على زيادة القدرة لدى الطلبة على التعامل بكفاءة مع المشكلات والمواقف التي تتطلب مهارات التفكير المجرد.**

طرق تنمية مهارات التفكير الناقد:

إن التفكير الناقد مهارة تتكون من مجموعة مهارات فرعية يمكن تحديدها، ووضعها على صورة مهمات صغيرة، يمكن التدرب على إتقانها. وفي سبيل تحقيق هذا الهدف قدم الباحثون عدة وجهات نظر بشأن طبيعة الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، منها (عرفه، ٢٠٠٦، ١٧٥-١٧٧):

- **استراتيجية التدريس المباشر:وتتضمن استرتيجية تحديد وجهات النظر واستراتيجية الكلمات المترابطة. وتتم من خلال معرفة خبرة التلاميذ ودراستهم السابقة، ومناقشة التلاميذ بصورة جماعية، التعزيز المستمر.**

- **استراتيجية الدفاع عن وجهة النظر والرأي: وتتم من خلال تحديد الموضوع الذي يدرسه التلاميذ، تطوير وجهات نظر التلاميذ المتنوعة، وتبني وجهة نظر معينة في ضوء مجموعة من الأسانيد التي تناقش مع التلاميذ.**
- **استرتيجية باير لتنمية التفكير الناقد: وتتم من خلال إعطاء التلاميذ الفرصة لاستيعاب أمثلة عديدة عن المهارة موضوع الدرس مع التركيز على نواتجها المعرفية، تقديم مكونات المهارة وعرضها بالتفصيل في حصة دراسية، التدريب الموجه لمكونات المهارة والتوسع بها في ضوء تطبيقاتها للوسائل والبيانات الجديدة عن المهارة، إعطاء فرصة لتطبيق المهارة.**
- **الاستراتيجية الاستقرائية: وتتم من خلال تقديم الموضوع أو المهارة للتلاميذ، التدريب على استخدام المهارة قدر الإمكان من جانب التلاميذ، معرفة ما يدور في أذهان التلاميذ خلال تطبيق المهارة، تطبيق معرفة التلاميذ الجديدة بالمهارة أو الموضوع باستخدامها مرة ثانية وثالثة.**
- **استراتيجية القضايا الجدلية: وتتم من خلال من خلال إقحام التلاميذ في مواقف يواجهون فيها قضايا ومشكلات تتطلب البحث عن معلومات وبيانات وتأملها بالفحص والرأي والمناقشة.**
- **استراتيجية الأسئلة: وفيه يستحث المعلم تلاميذه على التفكير الناقد من خلال أسئلة مفتوحة النهايات بحيث تحفز التلاميذ على التفكير، وأن تكون الأسئلة من المستويات العليا: التحليل، التركيب، التقويم، ويجب على المعلم تشجيع التلاميذ على تقديم أسئلة متنوعة.**

معوقات تنمية التفكير الناقد:

هناك بعض المعوقات التي تعترض تفكير الفرد وتجعله غير قادر على الوصول إلى حل المشكلات ومواكبة تغيرات العصر وكثرة المعلومات وثورة الاتصالات والانفجار المعرفي وما يترتب على كل ذلك، والتي تجعل الفرد يتخلف عن الركب وعدم مسايرة الأحداث العالمية السريعة من حوله، ومن هذه المعوقات ما يلي (فهيم مصطفى: ٢٠٠٢؛ ٢٤٢ – ٢٤٣):

٧-١ عدم كفاية المعلومات التي تتوافر عندما تعترض الفرد مشكلة ويلزمه أخذ قرار فيها: ونقص بعض المهارات الأساسية التي منها (حب الاطلاع، والمبادأة، والقدرة على تحمل المسئولية، وحل المشكلات).

٧-٢ التسرع في الفهم والاستيعاب: وذلك عندما يتسرع الفرد في فهم واستيعاب ما يواجهه من مشكلات فيكون القرار المتسرع دون تأنى، وجمع المعلومات اللازمة

حول الموضوع أو المشكلة، فالتسرع قد يعطل التفكير ويكون القرار رد فعل سريع دون فهم واستيعاب للموقف، وتتضح الأمور بعد ذلك بأكثر من بديل أفضل مما اتخذ فيه القرار.

٧-٣ التسرع في إصدار الأحكام: يعوق التفكير الناقد لأنه لم يعط الفرد لنفسه الفرصة للتفكير والتحليل والتدقيق، والتركيب، وصياغة الفروض وتفضيل أحد البدائل الأكثر نفعاً عن غيرها ثم تقويم الموضوع كله.

٧-٤ التعصب يعوق التفكير بشكل عام: لأن الفرد يبطل عقله ويبعد عن التفكير العلمي في المواقف الحياتية التي تواجهه، لأنه تعصب لرأى على حساب رأى آخر دون حيدة ودون النظر في الفروض المتاحة والمفاضلة فيما بينها، وبالتالي يكون القرار غير صحيح لأنه لا يطبق فيه التفكير العلمي السليم.

٧-٥ الانصياع للآراء التواترية (الآراء الشائعة الاستخدام بين الناس التي يتقبلها الفرد): فقد لا يفكر الفرد، حيث يفعل كما يفعل الآخرون في مثل هذه المواقف عندما يتعرضون لنفس المواقف دون إعمال للعقل أو محاولة في التفكير.

٧-٦ التركيز على بعض الجزئيات: فتركيز الفرد على بعض جزئيات الموضوع أو الموقف دون النظر إليه كاملاً ويكون القرار خاطئاً.

- الجمود: يعوق التفكير الناقد لأن الفرد ليس لديه القدرة على مواكبة التطور والثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات والتعامل مع كل هذه المتغيرات الحديثة والسريعة.
- التفكير الخرافي: وهو التفكير الخيالي غير الواقعي وغير الموضوعي، حيث يجعل
  الفرد يفكر في الموضوعات والمواقف والمشكلات بشكل غير واقعي، حيث يستحيل تطبيق أفكاره على أرض الواقع.
- البعد عن الموضوعية: وهو تعامل الفرد مع المواقف والأحداث الحياتية، والتي تقتضى الأمور منه أخذ قرار فيها فيكون القرار غير منطقي لم يستند على دلائل أو براهين، حيث ينظر للأمور بنظرة غير واقعية وغير موضوعية.
- خجل الفرد قد يعوق التفكير الناقد: وذلك يتسبب في الخوف من الفشل الذي قد يشعر به وسط زملائه ومع عدم القدرة على الحوار والمناقشة بسبب نقص المعلومات وعدم الاطلاع وزيادة المعرفة ومع عدم القدرة على ربط الأفكار ببعضها بحيث تشكل سلسلة تؤدى إلى الفكرة الأساسية التي يسعى إليها الفرد والتركيز على الكليات أكثر من الجزئيات.

- اعتناق وجهات النظر المتطرفة: والانقياد للمعاني والمؤثرات الانفعالية، ويتمثل ذلك في مدى ارتباط الموضوع أو المشكلة المعنية بالدراسة والتفكير بالجوانب الانفعالية للفرد والتي قد تؤثر في منحى تفكيره وتعوقه، أو قد تجعله ينقاد إلى آراء معينة تجاه هذا الموضوع أو المشكلة في إطار من الذاتية وعدم الموضوعية.

الدراسات السابقة:

دراسة (محمود، ٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى تحليل تجربة الولايات المتحدة في تطوير مهارات التفكير الناقد لمواطنيها من خلال الأنظمة التعليمية والوسائل والأدوات التي استخدمتها. وذلك لكون هذه التجربة تعد من أول التجارب مبادرة، وأكبرها من حيث المساحة، وأكثرها غنى من حيث التحليل والتطبيق. وقسم الباحث هذه التجربة إلى المحاور الأربعة الآتية: تطبيق التفكير الناقد في المؤسسات، البرامج التدريبية وورش العمل، الجوائز والفعاليات، البرامج الأكاديمية في الجامعات والمعاهد. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصل الباحث من خلال اطلاعه على مجموعة من تجارب تنمية مهارات التفكير الناقد في الولايات المتحدة إلى الاستنتاجات التالية: من الملاحظ أن الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة من رأس الهرم إلى أدناه اتفقت على الاهتمام بتنمية القدرات العقلية كهدف أساسي إلى جانب نقل المعارف والخبرات العلمية والإنسانية، طبقت سياسات تنمية القدرات العقلية مثل الذكاء والتفكير بشكل عملي ضمن المناهج والمقررات الدراسية، فضلا عن النشاطات والتعيينات، بدأت حملة تنمية القدرات العقلية وخاصة التفكير الناقد من المؤسسات الأكاديمية العليا وخاصة الجامعات والكليات وذلك من خلال تشكيل لجان خاصة بذلك أو إناطة الأمر بمراكز تطوير التعليم فيها. وهو ما كان له أثر إيجابي على قدرات الطلبة وبالتالي تحسين عمل وكفاءة المجتمع بشكل إجمالي، الاهتمام بعملية التقويم، وأن يكون التقويم واقعي أو حقيقيا في وصف مخرجات العملية التعليمية. والاهتمام بمفهوم ضمان جودة التعليم وإدخاله في سائر العملية التعليمية العليا منها والأولية.

دراسة (بابادیکسو هیجلیونHiglione&Papadakis، ٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى اقتراح أدوات تعليمية ونشاطات تدريبية باستخدام الحاسوب تعزز مهارات التفكير الناقد والتعلم التعاوني لدى الطلبة الذين يستخدمون الروابط الإلكترونية في دراستهم. وتكونت العينة من (٥٣) طالباً من طلبة المدرسة الثانوية العامة في مدينة باترس اليونانية.ووظفت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الدراسة استبياناً موجهاً إلى المعلم يضم أسئلة مفتوحة لتحديد أهم الأدوات التعليمية والنشاطات التي تعزز كلا من التعلم التعاوني والتفكير الناقد معاً ومقياس التفكير الناقد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى اقتراح الطلبة لعدد كبير من الأنشطة والتدريبات التي تعزز مهارات التفكير الناقد

والتعلم التعاوني لدى الطلبة، وقد استخدمها الباحث في بناء بوابة إلكترونية لتدعيم التفكير الناقد والتعلم التعاوني لدى الطلبة. وقد تبين بعد استخدام البوابة الإلكترونية من قبل عينة البحث حدوث تطور ملحوظ في أدائهم على التفكير الناقد والتعلم التعاوني.كما وجد ارتباط دال إحصائيا بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التعلم التعاوني.

أجرى عبد الله آل مبارك: ٢٠٠٤م دراسة هدفت التعرف على فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم التاريخية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار التفكير الناقد على عينة الدراسة قبل وبعد تدريس البرنامج المقترح، وتوصلت لنتائج أهمها: فعالية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم التاريخية من خلال اختبار المفاهيم التاريخية لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت ضعف أثر البرنامج فيما يختص في تنمية مهارات التفكير لدى عينة الدراسة.

أجرت فودة (٢٠٠٣)، دراسة هدفت إلى مقارنة أثر أسلوب التعلم التعاوني بالأسلوب التقليدي في التحصيل الدراسي، وعلاقته بالاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود خلال دراستهن لمقرر الحاسب الآلي. وقد تضمنت إجراءات الدراسة استخدام الأسلوب التجريبي، وذلك بتوزيع أربع شعب دراسية إلى مجموعتين: "مجموعه تجريبية" يتم تدريسها باستخدام أسلوب التعلم التعاوني، والمجموعة الثانية:"مجوعة ضابطة" يتم تدريسها بالطريقة التقليدية، وقد استخدم في هذه الدراسة مقياسان: الأول اختبار لقياس التحصيل الدراسي، والآخر استبانة لقياس الاتجاه نحو الحاسب الآلي، وتضمنت استبانة الاتجاه أربعة محاور، هي: الرأي تجاه الحاسب، القلق من الحاسب، والوعي بأهمية الحاسب، والخوف من دراسة المقرر، وأظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى تحصيل الطالبات، وفي الثلاثة محاور الأولى من مقياس الاتجاه نحو الحاسب وذلك لصالح المجموعة التجريبية. أما المحور الرابع" الخوف من دراسة المقرر" فلم يظهر فرق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين يمكن إرجاعه إلى أسلوب التعلم، غير أن الفرق ظهر في ارتفاع متوسط الدرجات لأغلب أفراد العينة ما بين بداية الفصل الدراسي ونهايته، أما الأسلوب التعاوني فكان عاملاً مساعداً في زيادة التحصيل الدراسي وبناء اتجاه جيد نحو الحاسب الآلي.

وأجرى الربيعي (٢٠٠٢)، دراسة هدفت إلى معرفة اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي، وتكونت عينت البحث من (٦٠) طالبة، و(٣٠) طالبة مثلت المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم التعاوني و(٣٠)طالبة أخرى مثلت المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، كوفئت المجموعتين بمستوى الذكاء ودرجة الكيمياء للصف الرابع

والمعلومات السابقة والعمر بالأشهر والتفكير العلمي، وقد أعدت الباحثة اختبار تحصيلي لهذا الغرض روعي فيه الصدق والثبات، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

أجرت العبيدو(٢٠٠٠)، أجريت الدراسة في العراق–جامعة بغداد كلية التربية وكانت ترمى إلى معرفة أثر أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، وبلغت عينة الدراسة (٧٣) طالباً بواقع (٣٧) طالب في المجموعة التجريبية و (٣٦) طالب في المجموعة الضابطة، وقد كافأ الباحث بين المجموعتين من حيث العمر الزمني والتحصيل الدراسي للوالدين ودرجات التربية الإسلامية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط،وقد درس الباحث المجموعتين بنفسه، أما أداة البحث فكانت اختباراً تحصيلياً يتكون من (٤) أسئلة اختيارية من نوع الاختيار من متعدد والتكملة والصواب والخطأ والمزواجة والمطابقة، واستعمل الباحث الاختبار الطائي ومعمل ارتباط بيرسون ومربع كاي، كوسائل إحصائية لمعالجة البيانات.

أما سمارة (١٩٩٨)، فقد أجرت دراسة هدفت إلى معرفة اثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم التعاوني في تحصيل طلبة السنة الجامعية الأولى في مادة الكيمياء العامة، وتكونت عينة الدراسة من(٢١٩) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل قصدي؛ وشملت كل طلبة السنة الجامعية الأولى من الكليات العلمية، وتم تقسيم الشعب التجريبية والضابطة بشكل عشوائي، فعدت شعبتان مجموعة ضابطه درست بالطريقة الاعتيادية، وشعبتان مثلتا المجموعة التجريبية الأولى، وشعبتان مثلتا المجموعة التجريبية الثانية، وقد اعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، وتم التأكد من صدقه وثباته باستخدام معادلة كودر– ريتشارد سون (٢٠)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى الطرائق المستخدمة في التدريس ولصالح المجموعات التجريبية، كما توجد فروق في التحصيل تعزى للجنس ولصالح الإناث.

كما أجرى فوستر وبينيك (١٩٨٥)،دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام التعلم التعاوني على القدرات الابتكارية للتحصيل الأكاديمي، لدى طلاب التعليم المتوسط وعن اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم، وتم تجريب هذه الدراسة لمدة شهرين، طبق خلالهما اختبارين لقدرات التفكير الابتكاري للتحصيل الأكاديمي على أفراد العينة البالغ عددها(٣٣٨) طالبا، وقد توصلت إلى عدة نتائج نذكر أهمها:تفوق مجموعات التعلم التعاوني الصغيرة على المجموعة الضابطة في متغيرات التحصيل الأكاديمي.

وقد أجرى (Warkentin١٩٩٥)، دراسة هدفت إلى الكشف عن اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية العليا في مادة الكيمياء في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً وطالبة، تم اختيارها عشوائياً من

قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية، وتم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تكونت من(٤٢) طالب وطالبة خضعوا إلى التعلم التعاوني، والمجموعة الثانية ضابطة تكونت من (٤٢) طالب وطالبة خضعوا إلى الطريقة الاعتيادية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة، توصل إلى عدد من الملاحظات، ومن أبرزها: اتفاقها بالمنهجية؛ حيث انتهجت جميعها منهجاً شبه تجريبي، وقد اقتصرت العينة في كل منها على الطلاب والطالبات في مختلف المراحل التعليمية، بالإضافة إلى التشابه في الأساليب الإحصائية المستخدمة، وأتت نتائجها مؤكدة لفعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد، وزيادة التحصيل الدراسي،وتنمية القدرة على حل المشكلات، كدراسة: (فودة، ٢٠٠٣) و (فوستر وبينيك، ١٩٨٥) و(سمارة، ١٩٩٨)، و(العبيدو، ٢٠٠٠)، و(الربيعي، ٢٠٠٢) و(Warkentin١٩٩٥). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهجية والعينة والأساليب الإحصائية، إلا إن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في المشكلة التي تتعرض لبحثها، إذ تهتم بالكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة المناهج وطرق التدريس العامة على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية في محافظه عفيف في المملكة العربية السعودية.

وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عرض بعض المفاهيم النظرية وفي إجراءاتها المنهجية وفي إعداد أدواتها، وتفسير نتائجها وتحليلها.

فروض الدراسة:- تتضمن الدراسة الفروض التالية:

١. الفرض الرئيس الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي بعد تطبيق الإستراتيجية.

٢. الفرض الرئيس الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للتفكير الناقد بعد تطبيق الإستراتيجية.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المناهج وطرق التدريس العامة في كلية التربية في محافظة عفيف في المملكة العربية السعودية، وذلك للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦\١٤٣٧هـ.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من كلية التربية، وذلك بطريقة عشوائية، وقد تم اختيارهم على مرحلتين – المرحلة الأولى: تمثل العينة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الناقد، واختبار التحصيل الدراسي، وقد بلغ عددها (٥٢) طالبا، والمرحلة الثانية: تمثل العينة الأساسية وبلغ عددها في صورتها الأولية (٧٠) طالبا من، وبعد استبعاد الطلاب الذين كانوا ضمن العينة ولم يحضروا التجربة ولم يكملوا الإجابة عن أدوات الدراسة أصبح عدد المشاركين (٦٢) طالبا مقسمين إلى (٣١) طالبا يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣١) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة.

والجدول التالي رقم (١) يوضح حجم أفراد المرحلتين طبقاً لمجموعات الدراسة

جدول (١) عدد الطلاب المشاركين في عينة التقنين وفى المجموعتين التجريبية والضابطة.

م	الكلية	نوع العينة	عدد الطلاب	الإجمالي
	كلية التربية بمحافظة عفيف	عينة التقنين	٥٢	١١٤ طالبا
		العينة الأساسية	٦٢	

يتضح من الجدول السابق أن عد الطلاب المشاركين في عينة التقنين (٥٢) طالبا، وللعينة الأساسية (٦٢) طالبا، (٣١) طالبا يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣١) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة.

ضبط المتغيرات المتدخلة:

قام الباحث بضبط المتغيرات المتداخلة والتي من شأنها أن تؤثر على متغيرات الدراسة (المتغير المستقل) وهو الإستراتيجية في تأثيره على المتغيرين التابعين (التحصيل– التفكير الناقد). وذلك كالآتي:

أولا: إجراء اختبار قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب المجموعتين على الاختبار القبلي للتحصيل، وإيجاد قيمة (ت) للفروق بين المتوسطات كما هو مبين في الجدول رقم (٢)، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب المجموعتين في الاختبار القبلي للتفكير الناقد، وإيجاد قيمة (ت) للفروق بين المتوسطات، كما هو مبين في الجدول رقم (٣)، للتأكد من تكافؤ المجموعتين.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتقديرات مجموعات عينة الدراسة في الاختبار القبلي للتحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣١	١٣,٣٨٧	١,٧٦٤	١,٢٦	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٣١	١٢,٨٣٨	١,٦٥٥		

يتضح من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار القبلي للتحصيل مما يعني تكافؤ المجموعتين.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لتقديرات مجموعات عينة الدراسة في الاختبار القبلي للتفكير الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣١	٥٥,٢٩	٨,١٨٢	٠,١٦٠	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣١	٥٤,٩٣	٩,٢٨٤		

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار القبلي للتفكير الناقد مما يعني تكافؤ المجموعتين.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأداتين التاليتين:

أولاً: اختبار التحصيل

قام الباحث بإعداد الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مقرر المناهج وطرق التدريس العامة، في وحدة (أسس بناء المنهج المدرسي)، لطلاب كلية التربية بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية.

وتم إعداد الاختبار التحصيلي في محتوى موضوعات الوحدة السابقة وفقاً للخطوات الآتية:

أ- الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار الحالي إلى قياس معرفة مدى تحصيل الطلاب لموضوعات وحدة (أسس بناء المنهج المدرسي)في مادة المناهج وطرق التدريس العامة. ومدى معرفتهم، وفهمهم، وتطبيقهم لتلك النواتج طبقا لتصنيف "بلوم" للجوانب المعرفية.

ب- إعداد جدول مواصفات الاختبار

قام الباحث بإعداد جدول المواصفات من خلال إتباع الباحث عدة خطوات من أجل تحديد الأوزان (الأهمية) النسبية لمحتوى الموضوعات موضوع التحليل، وهذه الخطوات هي:

- **تحديد محتوى الاختبار: تم تحديد محتوى الموضوعات من مقرر المناهج وطرق التدريس العامة "في وحدة (أسس بناء المنهج المدرسي).**
- **تحديد الوزن النسبي لصفحات المحتوى الدراسي المقرر: عن طريق تحديد الأهمية النسبية التي يشغلها كل موضوع بالنسبة لبقية الموضوعات الأخرى، وذلك عن طريق تحديد عدد الصفحات التي يشغلها كل موضوع في المحتوى الدراسي بالنسبة لعدد الصفحات الكلية لنفس المحتوى المحدد وتحويلها إلى نسبة مئوية.**

ج- صياغة مفردات الاختبار:

بعد تحديد النطاق المعرفي الذي يقيسه الاختبار التحصيلي في ضوء تحليل المحتـــــوى، وبناء عليه قام الباحث ببناء مفردات الاختبار المرتبطة بمستويات

(المعرفـــة، الفهم، التطبيق) في شكل اختبار موضوعي (الاختيار من متعدد) ووصل عددها(٣٠) سؤال.

د- وضع تعليمات الاختبار:

وتشتمل على الآتي:

- التنبيه على الطلاب وتذكيرهم بأن يجيبوا بعناية واهتمام ولا يستغرقن وقتاً طويلاً في الإجابة على أحد الأسئلة.
- عدم الإجابة على المفردات بأكثر من اختيار.

ه- التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي في صورته الأولية بعد تعديله على عينة استطلاعية بلغت (٥٢) طالبا للعام الدراسي ١٤٣٦\١٤٣٧هـــ، وذلك بهدف:

- حساب الزمن المناسب للاختبار

قام الباحث بحساب متوسط زمن الإجابة على الاختبار على العينة الاستطلاعية والذي بلغ (٣٠) دقيقة ،و ذلك بمعرفة وقت أول طالب انتهى من الإجابة وكان (٢٥) دقيقة، وكذلك معرفة وقت أخر طالب انتهى من الإجابة وكان (٣٥) دقيقة ثم جمعهما معا وقسمتهما على اثنين وبذلك يكون الزمن المناسب للإجابة على الاختبار ككل (٣٠) دقيقة.

- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار.

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي وذلك بهدف الوقوف على الأسئلة التي يجيب عنها أكثر من ٨٠% من الطلاب وحذفـــها، حيث تعتبر مفردة سهلة، وكذلك الأسئلة التي يجيب عنها أقل من ٢٠% من الطلاب حيث إنها تعتبر مفردة صعبة.

وفى ضوء ما هو متفق عليه أن معامل السهولة المرغوب هو (٠,٥) أو ما يقترب من هذا المستوى، أما معامل الصعوبة المرغوب هو لا يقل عن (٠,٢).

ولحساب معامل الصعوبة = (١ – معامل السهولة)

أما معامل التمييز = معامل السهولة × معامل الصعوبة.

وتتراوح معاملات السهولة بين (٠,٥٥: ٠,٦٧)، ومعامل الصعوبة بين (٠,٢٨: ٠,٥٤)، وبمتوسط معامل تمييز (٠,٢٧) وهو معامل تمييز معتدل يدل على مفردات الاختبار.

- حساب ثبات الاختبار.

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني ثلاثة أسابيع كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات الاختبار التحصيلي

المتغير	معامل الثبـــات	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	٠,٨٢١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بلغ (٠,٨٢١) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يتوصل إليها الاختبار التحصيلي.

كما تم حساب ثبات الاختبار بطريق أخرى مثل التجزئة النصفية، حيث كان معامل الثبات (٠,٧٩)، كما تم حساب معامل الفا فبلغ (٠,٨٨) مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات في الطريقتين.

(٤) حساب صدق الاختبار:

استخدم الباحث الطريقة التالية لحساب صدق الاختبار.

صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٣) محكما من أساتذة المناهج وطرق التدريس لإبداء آرائهم فيما يلي:

- مدى الصحة اللغوية لصياغة الأسئلة لعينة الدراسة.
- هل توحي الصياغة اللغوية للأسئلة بأكثر من معنى.
- مدى ملائمة التعليمات الخاصة بالاختبار لمستوى الطلاب.
- مدى تمثيل الأسئلة للأهداف التي يقيسها الاختبار.
- مدى ملائمة الاختبار لمستوى طلبة كلية التربية.
- مدى صحة إجابات أسئلة الاختبار ومطابقتها على مفتاح التصحيح.

- مدى صلاحية الاختبار للتطبيق. ويوضح الجدول التالي نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على عناصر تحكيم الاختبار التحصيلي.

جدول (٥)

النسب المئوية للاتفاق على عناصر التحكيم عند عرضها على المحكمين بالنسبة للاختبار.

م	عناصر التحكيم	عدد المحكمين	النسبة المئوية
١	مدى الصحة اللغوية لصياغة الأسئلة لعينة الدراسة.	١٣	٨٤,٦٢%
٢	هل توحي الصياغة اللغوية للأسئلة بأكثر من معنى.		٣١,٩٢%
٣	مدى ملائمة التعليمات الخاصة بالاختبار لمستوى الطلاب.		٩٢,٣١%
٤	مدى تمثيل الأسئلة للأهداف التي يقيسها الاختبار.		١٠٠%
٥	مدى ملائمة الاختبار لمستوى طلبة كلية التربية.		٨٤,٦٢%
٦	مدى صحة إجابات أسئلة الاختبار ومطابقتها على مفتاح التصحيح.		١٠٠%
٧	مدى صلاحية الاختبار للتطبيق.		٩٢,٣١%

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق عناصر التحكيم تراوحت بين (٦٢،٨٤ % - ١٠٠%)، وقد قام الباحث بإجراء بعض التعديلات في الاختبار بناءً على آراء المحكمين ومنها إعادة صياغة بعض الاختيارات.

ز- الصورة النهائية للاختبار:

اشتمل الاختبار التحصيلي على (٣٠) مفردة موزعة على موضوعات الوحدة (أسس بناء المناهج) ومشتملة على المستويات المعرفية الثلاثة (تذكر، فهم، تطبيق) داخل أسئلة الاختيار من متعدد، ومشتملة على أربعة بدائل.

ويتم تصحيح الاختبار عن طريق إعطاء (درجة واحدة) للإجابة الصواب، و(صفر) للإجابة الخطأ، وبذلك تصبح الدرجة النهائية للاختبار (٣٠) درجة

ثانياً: اختبار التفكير الناقد

إن اختبار التفكير الناقد ذو طبيعة تقويمية تتطلب مهارات معينة في التفكير المنطقي ، ومعرفة كثير من سمات الشخصية، ويعتمد على التوصل إلى ما هو صحيح أو وثيق الصلة بموضوع الأحداث الجارية ، وإصدار الأحكام ووزن قيم الأدلة، واستخدمت الدراسة الحالية اختبار التفكير الناقد الذي وضعه واطسون – جليزر (Watson–Glazier) وأعده في صورته العربية جابر عبد الحميد ويحيى هندام بعد تحليل الوحدة الدراسية حسب استراتيجية التعلم التعاوني، وبعد إدخال تعديل بسيط عليه ليتناسب والبيئة السعودية بناء على توصيات المحكمين.

ويقيس الاختبار خمس قدرات للتفكير الناقد من خلال خمسة اختبارات فرعية هي:

- **اختبار الاستنتاج: ويندرج ضمن (٤) مواقف يندرج تحتها (٢٠) سؤال، وعلى المفحوص أن يقرر مدى صحة كل استنتاج.**
- **اختبار معرفة الافتراضات: ويتكون من(٦) مواقف يندرج تحتها (١٦) فقرة تلي كلا منها عدة افتراضات مقترحة، وعلى المفحوص أن يقرر أي هذه الافتراضات متضمنة في الفقرة (وارد)، وأيها (غير وارد)**
- **اختبار الاستنباط: ويتكون من (٨) مواقف تتضمن(٢٥) فقرة كلا منها عبارتين تليهما استنتاجات مقترحة وعلى المفحوص أن يقرر أي هذه الاستنتاجات تترتب بالضرورة على المقدمتين وأيها (لا تترتب)**
- **اختبار التفسير: ويتكون من (٨)مواقف تتضمن(٢٤) فقرة تليها استنتاجات وعلى المفحوص أن يحدد على ضوء ما يرد في الفقرة، أي الاستنتاجات (مترتبة)على ما ورد في الفقرة من معلومات وأيها (غير مترتبة).**
- **اختبار تقويم الحجج:: وتتكون من (٥) مواقف تتضمن(١٤) فقرة كلا منها تليها إجابات تؤيد أو تعارض مع وجود الحجة التي تبرر الإجابة، وعلى المفحوص أن يقرر الإجابة، وما أن إذا كانت الحجة قوية أو ضعيفة.**

حساب الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الناقد:

(أ)صدق الاختبار:

اعتمد الباحث في حساب صدق الاختبار على صدق المحكمين: حيث تم عرض الاختبار والبالغ عدد عباراته (٩٩) فقرة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس، ذلك لإبداء الرأي حول عناصر التحكيم الواردة فى الجدول التالي

والجدول التالي (٦) يوضح نسب اتفاق المحكمين على جوانب التحكيم.

جدول (٦) نسب الاتفاق بين المحكمين على مفردات اختبار التفكير الناقد

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	صلاحية الاختبار من حيث وضوح صياغة تعليماته	%١٠٠
٢	مدى دقة صياغة عبارات الاختبار ووضوحها.	%٣١,٩٢
٣	مدى تمثيل كل عبارة للمهارة الفرعية التي تقيسها	%٦٢,٨٤
٤	مدى تمثيل الاختبار للهدف الذي وضع لقياسه.	%١٠٠
٥	مدى ملاءمة العبارات لمستوى طلاب كلية التربية.	%٣١,٩٢

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المُحكمين على الاختبار تراوحت ما بين (٦٢,٨٤% -١٠٠ %) وهي نسب عالية مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الاختبار لقياس ما يهدف إليه، هذا وقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وفقا لما أشار به بعض المحكمين، اعتبرت نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم معيارا لصدقه مما يدعو إلى الوثوق به في القياس، في النتائج التي يمكن التوصل إليه بعد تطبيقه على أفراد العينة.

(ب) ثبات الاختبار

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار، بعد تطبيق الاختبار على عينة التقنين البالغ عدد أفرادها (٥٢) طالبا من نفس أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية والجدول التالي (٧) يوضح معامل ثبات كل مكون من مكونات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ككل.

جدول (٧) معاملات الثبات لمهارات اختبار التفكير الناقد والدرجة الكلية باستخدام ألفا كرونباخ

م	المهارة	عدد العبارات	معامل الثبات
١	مهارة الاستنتاج	٢٠	٠,٦٥٥
٢	مهارة معرفة الافتراضات	١٦	٠,٧١٥
٣	مهارة الاستنباط	٢٥	٠,٨٠١
٤	مهارة التفسير	٢٤	٠,٦٨٩
٥	مهارة تقويم الحجج	١٤	٠,٧٣٢
٦	الدرجة الكلية	٩٩	٠,٧١٨

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لعبارات كل مهارة من مهارات اختبار التفكير الناقد، تراوحت بين (٠,٦٥٥- ٠,٨٠١) كما كان معامل ثبات عبارات الدرجة الكلية للاختبار (٠,٧١٨) وهي قيم ثبات مرتفعة مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليه عند تطبيق الاختبار لقياس مهارات التفكير الناقد.

تحديد الزمن المناسب لاختبار التفكير الناقد:

يستغرق الإجابة على الاختبار (٦٠) دقيقة وقد قام الباحث بتحديد ه بحساب متوسط زمن إجابات الطلاب على الاختبار.

استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني:

تم استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر المناهج وطرق التدريس العامة لطلاب كلية التربية في تدريس المجموعة التجريبية فقط ، واستخدام التعليم الاعتيادي في تدريس المجموعة الضابطة.

تم التصميم وفق الخطوات الآتية:

- اختيار المادة التعليمية: وهي وحدة أسس بناء المنهج المدرسي.
- تحليل الموضوعات الدراسية وتحديد الدروس التي تم استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدرسيها.

وتتلخص خطوات التحليل فيما يلي:

- اشتقاق الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من قبل الطلاب.
- بناء اختبار نهائي للتحصيل.
- مرحلة تطبيق الدراسة: تم تطبيق الدراسة في كلية التربية في محافظة عفيف وتم تحديد الطلاب (عينة الدراسة) وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، والتأكد من تكافؤ المجموعتين.

صدق الأداة:

تم عرض خطة التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على مجموعة من المحكمين: أساتذة المناهج وطرق التدريس وعددهم (١٣)؛ كذلك تم تزويد المحكمين خطة متكاملة للتدريس باستخدام طريقة التعلم ا، وفي ضوء اقتراحات المحكمين تم تعديل بعض أهداف خطة التدريس وإجراءاتها؛ لتظهر الخطة التدريسية بالشكل النهائي.

والجدول التالي (٨) يوضح نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصر التحكيم.

جدول (٨)نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة بإستراتيجية التعلم التعاوني. المقترح (ن = ١٣)

م	عناصر التحكيم	عدد الموافقين	نسب الاتفاق
١	ملاءمة الأنشطة والمهام الخاصة بالإستراتيجية لمستوى الطلاب	١١	%٦٢،٨٤
٢	مناسبة المحتوى التدريبي داخل كل جلسة بأهدافه	١٢	%٣١،٩٢
٣	مناسبة التقييم لأهداف الجلسات	١١	%٦٢،٨٤
٤	صلاحية الإستراتيجية لتطبيقها على عينة الدراسة	١٢	%٣١،٩٢
٥	ملاءمة العروض المستخدمة للتعبير عن المشكلة	١١	%٦٢،٨٤

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم الخمسة تراوحت ما بين (٦٢،٨٤% -٣١،٩٢%) وهي نسب مرتفعة، مما يشير إلى صلاحية الإستراتيجية ومناسبتها للتطبيق على عينة الدراسة من حيث ملاءمة المحتوى والأنشطة والمهام والإجراءات التدريبية فضلا على الصور المعبرة عن مشاكل البرنامج وأنواع التقييم المستخدمة.

إعداد المادة التعليمية الخاصة بطريقة التدريس الاعتيادية:

تكونت المادة التعليمية لهذه الطريقة من محتوى موضوعات أسس بناء المنهج المدرسي من مقرر المناهج وطرق التدريس العامة لطلاب كلية التربية، وتتكون هذه الخطة من: الأهداف، الإجراءات، الأمثلة، الأساليب المستخدمة، وطريقة التقييم. ثم قام أستاذ المقرر بتدريس الطلاب في المجموعة الضابطة ضمن حصص معينة ضمن الدوام الرسمي وبعد الانتهاء من التدريس جرى تطبيق الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد.

مرحلة التنفيذ:

١-تم استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المجموعة التجريبية.

٢- تم تعريض المجموعتين لنفس الدروس، حيث تم تدريسهم موضوعات أسس بناء المنهج المدرسي.

٣-تم تدريس المجموعتين لمدة خمس أسابيع،بمجموع (١٥) حصة (ثلاث ساعات في الأسبوع)

٤-مراعاة الزمن في تنفيذ التجربة، بحيث تم الانتهاء من تدريس المجموعتين معاً.

٥-قام أستاذ المقرر بتدريس المجموعتين، بحيث تم استخدم استراتيجية التعلم التعاونيفي تدريس المجموعة التجريبية، وأسلوب التدريس الاعتيادي في تدريس المجموعة الضابطة.

٦-قام أستاذ المقرر بإجراء الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد لكلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

٧-جمع النتائج وتحليلها التحليل الإحصائي المناسب.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: أسلوب التدريس ويتكون من

- استراتيجية التعلم التعاوني
- الطريقة الاعتيادية في التدريس.

المتغيرات التابعة:

- التحصيل في مقرر المناهج وطرق التدريسالعامة
- التفكير الناقد

المعالجة الإحصائية:

تم معالجة بيانات الدراسة إحصائيا باستخدام اختبار ت (t-test) للإجابة على أسئلة الدراسة، بهدف الكشف عن أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة المناهج وطرق التدريس العامة على تحصيل طلبة كلية التربية وتنمية تفكيرهم الناقد، وللمقارنة بين متوسطي درجات اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول

وينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي بعد تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة المناهج وطرق التدريس ".

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي ويبين الجدول رقم(٩)هذه الإحصائيات.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لاستجابة الطلاب على الاختبار البعدي للتحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣١	٢٤,١٩٣	٢,٢٤	١٣,٢٩٧	٠,٠١
الضابطة	٣١	١٦,٩٠٣	٢,٠٧		

يلاحظ من خلال الجدول (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثراً دالاً إحصائياً لتدريس أسس بناء المنهج المدرسي باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالتدريس بالطريقة التقليدية، ويعزى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التحصيل إلى الأسباب الآتية:

- أن التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ساعد على عرض المادة بطريقة شيقة أدت إلى جذب انتباه الطلاب، وزيادة الدافعية لاكتساب المفاهيم والحقائق والمعلومات المتضمنة في وحدة أسس بناء المنهج المدرسي.
- ساعدت استراتيجية التعلم التعاوني على تقديم موضوعات أسس بناء المنهج المدرسي بطريقة حديثة مما أضفى عليها حيوية وإثارة كبيرة، مما أدى إلى رفع الحصيلة المعرفية للطلاب.

- استراتيجية التعلم التعاوني عرضت الكثير من التفاصيل الدقيقة والواقعية مما أدى إلى زيادة فهم الطلاب للكثير من الخبرات التعليمية.
- استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، جعل التعلم أبقى أثراً، كما قلل من عمليات النسيان، ذلك أن الطلاب تعاملوا مع أحداث واقعية.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كلا من(فودة،٢٠٠٣) و(فوستر وبينيك، ١٩٨٥) و(سمارة، ١٩٩٨).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للتفكير الناقد بعد تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة المناهج وطرق التدريس.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات الطلاب على الاختبار البعدي للتفكير الناقد، ويبين الجدول رقم (١٠) ذلك.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣١	٧٣,٤١٩	٨,٠٦٩	٥,١٧٩	٠,٠١
الضابطة	٣١	٦٤,٢٩٠	٥,٥٨٦		

وبالرجوع إلى الجدول نجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر للتدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالتدريس بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الناقد.

ويعزى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد إلى الآتي:

- عملت إستراتيجية التعلم التعاوني إلى إثارة العمليات العقلية للطلاب مثل الانتباه والتفكر، الربط، الإدراك، الاستنتاج، النقد، وغيرها.

- قدمت إستراتيجية التعلم التعاوني الكثير من المفاهيم والأحداث والمفاهيم الغامضة بطريقة بسيطة، وعرضها في تسلسل منطقي.
- إن إجراءات التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني سهل للطلاب عملية التعلم، وولد لديهم الشعور بالمسؤولية، وزيادة تفكيرهم الناقد.
- إن مشاركة الطلاب في جمع الأحداث وطرح الأسئلة التي تثير التفكير والبحث، جعل الطلاب يخرجون من الروتين ويشعرون بالحيوية والنشاط.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (العبيدو،٢٠٠٠) و(الربيعي، ٢٠٠٢) و(Warkentin١٩٩٥،)

التوصيات:

- الاهتمام بطرق التدريس الحديثة في تدريس المناهج وطرق التدريس العامة، ومن بينها استراتيجية التعلم التعاوني.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس حول استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس.
- ضرورة تضمين مادة المناهج وطرق التدريس العامة بعض النصوص القائمة على التعلم التعاوني،على اعتبار أن التعلم التعاوني يبعد الملل والروتين عن الطلاب.
- توصية أعضاء هيئه التدريس على استخدام وسائل وأنشطة، تعمل على تنشيط التعلم التعاوني لدى المتعلمين في تدريس المناهج وطرق التدريس العامة.
- يقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة في استراتيجية التعلم التعاوني متغيرات مختلفة، مثل تنمية التفكير الإبداعي، وزيادة الدافعية.

المراجع

أولا: المراجع العربية

- باخوم، رأفت (١٩٩٨)، الأسباب المسئولة عن أداء طلاب المرحلة الثانوية العامة والفنية بمدينة المنيا في الامتحانات وأثرها على تحصيلهم الدراسي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس.
- البكر، رشيد النوري (١٤٢٣ه)، تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض، مكتبة الرشد.
- التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠١٠)، "طرائق التدريس العامة" (المألوف والمستحدث) المكتبة الوطنية، دار الحوراء، بغداد.
- الجبري، أسماء عبد العال، ومحمد مصطفى الديب (١٩٩٨م)، سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية. علم النفس الاجتماعي التربوي. القاهرة: عالم الكتب.
- جزماوي، أمل(٢٠٠٦)، ضعف التحصيل الدراسي وتدني نسبة النجاح لدى طالبات الاقتصاد المنزلي في الثانوية العامة، بحث إجرائي غير منشور، لواء الرصيفة، الأردن.
- جونسون، ديفيد، و روجر جونسون، وإديث جونسون هولبك (١٩٩٥م)،: التعلم التعاوني. (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية)، الظهران: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.
- الخطيب، وفاء (١٤٢٩)، فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الخولي، عبادة أحمد (١٩٩٧م)،" أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر الأجهزة والمعدات الكهربية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي الصناعي على التفاعل اللفظي وتحصيلهم الدراسي ". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع (١٣)، مج (١)، ص: ٣١ ــ ٥١.
- الدعيسي، زهرة عبد علي (١٩٩٨)، أثر التعلم التعاوني لدى طلبة المستوى الثاني الثانوي في مادة الفيزياء بدولة البحرين. أطروحة (ماجستير)–جامعة القديس يوسف.

- ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٧)، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الربيعي، أحلام علي (٢٠٠٢)، "اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي" رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية – ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- سالم، خضرة (٢٠٠٣)، برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التدريس لدى معلمات العلوم الشرعية وأثره على الأداء التدريبي والتفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة ، جامعة عين شمس.
- السعدي، سليمة (٢٠٠٩)، أثر استخدام الأحداث الجارية في التدريس على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الدراسات الاجتماعية وتنمية التفكير الناقد لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، الكرك، جامعة مؤتة.
- سمارة، نواف حسن (١٩٩٨)، " اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب في الكيمياء العامة رسالة ماجستير غير منشورة معهد الأدب الشرقية، بيروت.
- الشخيبي، على السيد (١٩٩١م): المدرسة التعاونية كإستراتيجية لتجديد نظامنا التعليمي ــ دراسة تحليلية ــ المؤتمر العلمي السادس – "التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل " الجزء الأول، جامعة عين شمس، ص ص: ١٤٧ ــ ١٧٠.
- صبحا، خولة (٢٠٠١)، تحليل محتوى منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال ومدى احتوائه على مهارات التفكير الناقد والإبداعي، مجلة رابطة التربية الحديثة، س (٤)، ع (١١). ص ص ٣٥-١١٢.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى (٢٠٠٠م): " تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية ". مجلة التربية العلمية، مج (٣)، ع (٢)، ص ص ٨١ ــ ١٧٨.
- العبيدو، عثمان عبد المنعم (٢٠٠٠م)، أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، كلية التربية، ابن رشد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- فودة، ألفت محمد (١٤١٩هـ / ١٩٩٩م): " قياس أثر كل من الأسلوب ا لتعاوني والتقليدي في تعلم مبادئ الحاسب الآلي والبرمجة على طالبات كلية التربية (دراسة ميدانية) ". مجلة جامعة الملك سعود، مج (١١) العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص: ١٠١ ــ ١٢٢.

- كوجك، كوثر حسين (١٩٩٧م)،: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، (ط ٢) القاهرة: عالم الكتب.
- مصطفى، فهيم(٢٠٠٢)، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام –رياض الأطفال–الابتدائي–الإعدادي (المتوسط) – الثانوي رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، مصر، دار الفكر.
- آل مبارك، عبدالله بن ناجى محمد (٢٠٠٤): "فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة المتوسط بالمملكة العربية السعودية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة.
- جواد، مهدي محمد (٢٠١٥): فاعلية استراتيجية الأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع ٢٢.
- الحذيفي، خالد: الناصر، نورة (٢٠٠٤). أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. مجلة كليات المعلمين، مجلد (٤)، عدد (١).
- الديب، محمد (٢٠٠٤) دراسات في أساليب التعلم التعاوني، القاهرة. عالم الكتاب.
- عبد السلام، مصطفى (٢٠٠٠) تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية، مجلد (٣)، عدد (٢) ص ٨١ – ١٧٨.
- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩): تعليم التفكير ومهاراته، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان.
- عرفه، صلاح الدين (٢٠٠٦): تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، عالم الكتب، القاهرة.
- العيوني، صالح (٢٠٠٣). أثر أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (بنين) بمدينة الرياض، المجلة التربوية كلية التربية، جامعة الكويت. العدد ٦٦، المجلد ١٧.
- محمود، أنور صباح(٢٠١٥): قراءة في التجربة الأمريكية لتنمية مهارات التفكير الناقد، مجلة آداب المستنصرية، ع ٦٩، الجامعة المستنصرية.

- مصطفى، فهيـــم (٢٠٠٢): مهارات التفكير الناقد في مراحل التعليم العام، رياض الأطفال الابتدائي والإعدادي والثانوي، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، (القاهرة، دار الفكر العربي).

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Slavin, Robert& Karweit, Nancy, (1981): " Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience " The Journal of Experimental Education, 50 (1), p p: 29 – 35.
- Foster, G. W. &Penick, J, E (1985), "creativity in a Cooperative group Setting journal of Re search in science teaching V. 22, No 1.
- Warkentin، R. W.(1995)، An exploration of the effect of cooperative learning on students knowledge structure. ، social studies social science education ،Vol (20) ،No.(1).
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of Sixth- Grade Physical Education Students. Journal of Teaching in Physical Education. Vol (24). PP.38-102.
- Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer Orientation Effects on Motivation and Achievement. The Journal of Educational Research. Vol (97). NO (3).
- Hänze, Martin;Berger, Roland (2007). *Cooperativelearning*, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing *cooperativelearning* and direct instruction in 12th grade physics classes. Learning & Instruction ؛Feb2007, Vol. 17 Issue 1, p29-41, 13p.
- Moore,J. (2005). Undergraduate Mathematics achievement in the emerging ethnics eng inners Programmer. International Journal of mathematical Education in science and Technology. Tol.36. Issue 5.
- Obeidat,. M. (2005) Field Student Teachers' Attitudes Toward Certain Pedagogic Dimensions Related to Cooperative Learning in the Hashemite University. The Educational Journal. No. 79- Vol. 19.

- **Papadakis S& .Higlione, G.: Improving participation and critical thinking of students using LAMS , Hellenic Open University, patras ,Greece, 2008.**
- **Summers, J. (2005). Evaluating Collaborative learning and Community. The Journal of Experimental Education, Vol (73). NO .(٣)**