



أثر التعلم التعاوني في تعلم مبادئ المحاسبة المالية: دراسة تجريبية

د. خالد عبدالله العنزي*

ملخص:

الدراسة الحالية توثق إجراءات تطبيق ونتائج تجربة عملية اختبرت مدى فعالية استخدام طريقة الفرق الطلابية للإنجاز الجماعي (STAD)، وهي إحدى طرق تقنية التعلم التعاوني، في تعليم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني - كبديل للتعليم بالطريقة التقليدية. تكتسب الدراسة أهميتها من أنها تملأ فراغاً موجوداً في أدبيات التعليم المحاسبي المحلي والإقليمي في هذا المجال، ولكونها تسعى إلى تطوير وتحسين مستوى مخرجات كلية الدراسات التجارية أحد روافد التعليم المحاسبي بدولة الكويت. تم اختبار معدلات الطلبة قبل التجربة وبعدها إحصائياً، وخلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروقات في معدلات ما قبل التجربة، وأن استخدام تقنية التعلم التعاوني في تعليم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني - فعال، ويعود بالفائدة على الطلبة، ويحسن من مستويات تحصيلهم العلمي. توصي الدراسة بالاستمرار في استخدام هذه التقنية في تعليم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني - والتوسع في عمل دراسات مشابهة لها في مقررات محاسبية أخرى وفي بيئات تعليمية مختلفة.

مقدمة :

تعالّت الأصوات المنادية بإصلاح النظام التعليمي المحاسبي منذ خمسينيات القرن الماضي وستينياته (Dosch and Wambsganss, 2006)

* دكتوراه المحاسبة المالية، جامعة ولوينجوج، عام ٢٠٠٠م، أستاذ مساعد في قسم المحاسبة، كلية الدراسات التجارية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، دولة الكويت.

(Hurt, 2007). وقد شهد العقد الأخير من القرن المنصرم إصدارات وإعلانات عن بيان مواقف لبعض المؤسسات المهنية الأمريكية والدولية التي توصي بجعل التعليم المحاسبي تعلماً لمدى الحياة Lifelong Learning من خلال تفعيل دور الطالب وإشراكه في العملية التعليمية وتعليمه كيفية اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها بدلاً من نقل المعرفة إليه، وذلك بتزويده ببعض المهارات اللازمة (AECC, 1990: IFAC, 1996). وتصر هذه المؤسسات المهنية على أن يكون بناء المهارات اللازمة واكتسابها في أثناء مرحلة التعليم المحاسبي وليس بعد تخرج الطالب وانخراطه بالمهنة، كما تصر على أن تشمل مناهج التعليم المحاسبي طرق بناء وتطوير المهارات الفكرية ومهارات الاتصال ومهارات التعامل مع الآخرين، بالإضافة إلى بعض المعارف والعلوم التخصصية والعامّة.

خير ما يبدأ به إصلاح نظام التعليم المحاسبي هو إصلاح تعليم مبادئ المحاسبة المالية؛ كونه يمثل اللبنة الأولى وحجر الزاوية الذي يقوم عليه بناء النجاح الأكاديمي والمهني اللاحق (AECC, 1992)، ويعتبر بوابة الدخول إلى عالم المهنة في المحاسبة، ويؤدي دوراً مهماً في جذب مدخلات المهنة أو طردها، من خلال اختيار الطالب أو لعدم اختياره لتخصص المحاسبة (Mladenovic, 2000: Jones and Fields, 2001)، فالاختيار الخاطئ قد يؤثر على القيمة المضافة للمهنة ومستقبلها. وقد أدركت لجنة تغيير التعليم المحاسبي الأمريكية AECC هذه الحقيقة وأهمية تعلم مبادئ المحاسبة المالية الجوهرية التي لا تقتصر على طلبة تخصص المحاسبة فقط، بل تتجاوزهم لتشمل طلبة التخصصات التجارية الأخرى، فخصتها بإصدار خاص بها (AECC, 1992).

يتضح مما سبق أن الدعوة إلى مغادرة التعليم بالطريقة التقليدية وتبني طريقة تعليم بديلة باتت واضحة وجلية، ويتضح وجوب قدرة الطريقة البديلة على تزويد الطالب بالمهارات اللازمة والمطلوبة من المؤسسات المهنية. كما يتضح أن البداية يجب أن تكون بتزويد طالب مبادئ المحاسبة المالية بالمهارات اللازمة مثل مهارات الاتصال ومهارات التعامل مع الآخرين، التي يمكن أن

تتحقق من خلال استخدام إحدى طرق تقنية التعلم التعاوني Cooperative Learning المتعددة والمنتشرة. ويعود الانتشار الواسع لاستخدام هذه التقنية إلى أن أساسها النظري صلد وقابل للتطبيق ومثبت بالأبحاث المنتشرة بكثرة في شتى مجالات المعرفة وتنوع طرق تطبيقها (Johnson et al., 2000)

ويمكن تعريف التعلم التعاوني بأنه تقنية تعليمية تتطلب من الطالب العمل في مجموعات صغيرة وثابتة لإنجاز مهام تعليمية محددة، يكون فيها الطالب مسؤولاً عن تعليم نفسه وتعليم زملائه بهدف تعظيم التحصيل العلمي لكل طالب في المجموعة. وقد أثبتت نتائج مئات الدراسات السابقة في أدبيات شتى أنواع العلوم والمعرفة، وفي مختلف البلدان - أن طرق التعلم التعاوني تنمي بعض المهارات لدى الطلبة مثل مهارات الاتصال ومهارات التعامل مع الآخرين، وأن تطبيقها له تأثير إيجابي وفعال ويحسن من مستوى التحصيل العلمي للطلبة (Johnson et al., 2000: Güvenç and Ün Açıkgöz 2007). وتلعب البيئة المحيطة بمجتمع البحث دوراً أساسياً في تحديد طريقة التعليم المتبعة. ويمكن تقسيم البيئات - بحسب أنماط السلوك الطلابي في التعلم داخل قاعات المحاضرات - إلى ثلاث بيئات؛ فردانية وتنافسية وتعاونية (Johnson et al., 2000: Jianhua and Akahori, 2001).

ويؤكد المجلس الدولي لمعايير التعليم المحاسبي IAESB التابع للاتحاد الدولي للمحاسبين IFAC أن جميع ثقافات الشعوب وعاداتها موجودة في بيئات دائمة التغيير (IFAC, 2009). وقد أثبت الواقع ذلك في حالة طلبة كلية الدراسات التجارية؛ حيث لوحظ تغير على سلوك الطلبة في الآونة الأخيرة، وأن الطلبة أصبحوا ميالين إلى الانعزالية والفردانية، وهذه ظاهرة لم تكن موجودة منذ عقدين من الزمن، وهي ما يعرف بـ "جيل الـ أنا أو جيل الـ i-Pod" (Nelson et al., 2008). فعلى سبيل المثال، في حالات كثيرة ومتكررة، يأتي الطالب عند الاقتراب من انتهاء الفصل الدراسي ويطلب منه الرجوع إلى أحد زملائه بالمحاضرة لمساعدته، فيجيب بعدم معرفته لأي طالب في مجموعته

الدراسية، وعليه يمكن تصنيف نمط سلوك طلبة الكلية في الوقت الحاضر بالفرداني **Individualistic**.

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقيق في مدى فاعلية استخدام تقنية التعلم التعاوني عند تعليم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني، من خلال تطبيق تجربة يتم فيها استخدام إحدى طرق التعلم التعاوني، طريقة الفرق الطلابية للإنجاز الجماعي (STAD)، في تعليم إحدى المجموعات الدراسية ذات البيئة الفردانية والإبقاء على استخدام الطريقة التقليدية في تعليم مجموعة دراسية أخرى ومقارنة أداء الطلبة في كلتا المجموعتين. يتوقف تحقيق هذا الهدف على الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الآتي:

هل يختلف أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني عن أداء طلبة مجموعة التعلم التقليدي عند تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني؟

شملت الدراسة ٧٩ طالباً مسجلاً في مجموعتين دراسيتين لمقرر مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني - بكلية الدراسات التجارية. اعتبرت إحداها مجموعة التجربة والأخرى مجموعة التحكم (الضبط)، وتم استخدام طريقة الفرق الطلابية للإنجاز الجماعي (STAD) في تعليم مجموعة التجربة، في حين استمر استخدام الطريقة التقليدية في تعليم مجموعة التحكم. المتغير المستقل **Independent Variable** في هذه الدراسة تمثل في طريقة التعلم (تعاوني - تقليدي)، في حين اعتبر أداء الطلبة كمتغير تابع (مرتبط) **Dependent Variable**. لم يظهر التحليل الإحصائي المتمثل في اختبار تحليل الاختلافات **t-test** وجود فروقات في معدلات الطلبة قبل التجربة ولكنه أظهر اختلافاً ذا أهمية إحصائية بين أداء المجموعتين لصالح مجموعة التعلم التعاوني (مجموعة التجربة).

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أنها تملأ فراغاً في أدبيات التعليم المحاسبي؛ نظراً للقصور الموجود في الدراسات السابقة وخاصة على الصعيدين المحلي والإقليمي في مجال التعلم التعاوني. كما أنها تفتح آفاقاً جديدة لأعضاء هيئة التدريس بالتوجه إلى الاستفادة من تطبيق طرق تدريس

غير تقليدية، خاصة طريقة التعلم التعاوني، في تعليم مقررات المحاسبة المختلفة لمواكبة متطلبات المؤسسات المهنية العالمية. بالإضافة إلى أنها تسعى إلى تطوير التعليم المحاسبي بكلية الدراسات التجارية؛ مما سيعود بالنفع على مهنة المحاسبة بدولة الكويت. للمساهمات الثلاث السابقة، يعتقد بأنه يوجد حيز لهذه الدراسة، وأنها ستشكل إضافة علمية واضحة، وتترك بصمة جليلة في أدبيات التعليم المحاسبي.

فيما تبقى من هذه الدراسة سيوزع على أربعة أجزاء بالإضافة إلى "المقدمة" السابقة. الجزء التالي مخصص لـ "الدراسات السابقة وبناء الفروض"، وسيتم فيه بناء فروض البحث التي ستختبر إحصائياً لقبولها أو رفضها على ضوء ما خلصت إليه الدراسات السابقة. بينما خصص الجزء الذي يليه لـ "طريقة البحث"، ويناقش مصادر البيانات وكيفية معالجتها وشرح الإجراءات التطبيقية للتجربة. وخصص الجزء الرابع من الدراسة لـ "النتائج والتحليل"، ويتم فيه تحليل نتائج البحث ومناقشتها. وأخيراً خصص الجزء الخامس لـ "الخلاصة والتوصيات".

الدراسات السابقة وبناء الفروض:

يهدف الجزء الحالي من هذه الدراسة إلى بناء الفروض الخاصة بمدى فعالية استخدام تقنية التعلم التعاوني عند تعليم مبادئ المحاسبة المالية – الجزء الثاني – كطريقة بديلة للتعليم المحاسبي في ضوء الدراسات السابقة. لم تتفق الدراسات السابقة على توحيد تعريف التعلم التعاوني؛ فقد اختلف الباحثون المهتمون بهذا المجال على وضع تعريف موحد للتعلم التعاوني، وتوجد تعريفات للتعلم التعاوني بعدد الباحثين في هذا المجال (Ravenscroft et al., 1999). فعلى سبيل المثال لا الحصر، عرّف التعلم التعاوني على أنه النهج التعليمي الذي يكون للتفاعل الشخصي، بين طلبة المجموعة الواحدة، دور جوهري في عملية التعلم مع الإبقاء على الهدف والمحتوى العملي دون تغيير (Ravenscroft et al., 1999). كما عرّف على أنه وسيلة تعليمية لمجموعة صغيرة

من الطلبة للعمل بعضهم مع بعض بهدف تعظيم التحصيل العلمي لكل طالب على حدة وللمجموعة ككل (Johnson and Johnson, 1999). وعُرف على أنه طريقة يتم فيها عمل الطلبة بعضهم مع بعض في مجموعات صغيرة ومنظمة لتحقيق هدف محدد. (Ballantine and McCourt Larres, 2007). وتم تعريفه أيضاً على أنه طريقة يتم فيها تعلم طلبة المجموعة الواحدة من خلال عملهم بعضهم مع بعض ومساعدة بعضهم بعضاً، وذلك بمشاركتهم في المعلومات والمهارات الشخصية (Cheng and Chen, 2008).

على الرغم من عدم اتفاق الباحثين المهتمين بهذا المجال على توحيد تعريف للتعلم التعاوني، فإنه يمكن تعريف التعلم التعاوني بأنه تقنية تعليمية تتطلب من الطالب العمل في مجموعات صغيرة وثابتة لإنجاز مهام علمية محددة يكون فيها الطالب مسؤولاً عن تعليم نفسه وتعليم زملائه بهدف تعظيم التحصيل العلمي لكل طالب في المجموعة. وهذا التعريف لا يعني أنه بمجرد وضع عدد من الطلبة في مجموعة والطلب منهم التعاون، يكون قد تم تشكيل مجموعة للتعليم التعاوني (Johnson and Johnson, 1999)؛ فتفاعل أفراد المجموعة بعضهم مع بعض وأداؤهم يعتمد على كيفية تشكيل المجموعة. لذا يجب معرفة البيئة المحيطة بمجتمع البحث وتحديد نمط السلوك الطلابي، ثم اختيار طريقة التعلم التعاوني المناسبة ومراعاة العناصر الأساسية الخمسة التي تحقق التعاون بين الطلبة (Johnson and Johnson 1999)، وهي:

١ - الترابط الإيجابي **Positive Interdependence**: الإدراك بأن نجاح الجميع مرتبط بتعاون الجميع.

٢ - المساءلة الشخصية **Individual Accountability**: من خلال التقييم الفردي.

٣ - التفاعل الشخصي **Face-to-Face Interaction**: من خلال الاتصال الشخصي وجهاً لوجه.

٤ - المهارات الاجتماعية Social Skills: من خلال تعليم الطلبة المهارات الشخصية والجماعية.

٥ - تقدم المجموعة Group Processing: من خلال مناقشة خطوات التقدم نحو تحقيق الأهداف.

تنوعت اهتمامات الباحثين في مجال التعلم التعاوني؛ فممنهم من اهتم بالتنظير ومنهم من اهتم بالتطبيق. وتنوعت مجالات التطبيق من حيث تنوع حقول المعرفة التي تستخدم هذه التقنية ومن حيث تنوع البيئات التي تستخدم بها. انعكس هذا التنوع في مجالات التطبيق على عدد الطرق المستخدمة في التعلم التعاوني، التي أوجز (Johnson et al. (2000 أكثرها شيوعاً بثمانى طرق، هي:

- الفرق الطلابية للإنجاز الجماعي Student-Team-Achievement-Divisions
- فرق التعلم الجماعي Learning Together
- فرق الجدل الأكاديمي Academic Controversy
- فرق بطولات الألعاب Teams-Games-Tournaments
- فرق التحقيق (الاستقصاء) الجماعي Group Investigation
- فرق المساعدة الفردية Teams-Assisted-Individualization
- فرق النظرة الشمولية (البانوراما) Jigsaw
- فرق القراءة والإنشاء التعاوني المتكامل Cooperative Integrated

Reading and Composition

أول ظهور لطريقة الفرق الطلابية للإنجاز الجماعي Student-Team-Achievement-Divisions (STAD) كان من قبل Slavin في عام ١٩٧٨م، وتعتبر هذه الطريقة أكثر طرق التعلم التعاوني انتشاراً واستخداماً؛ نظراً لتقاربها من الطريقة التقليدية من حيث معاييرها ومحتواها ونظام التقييم المعتمد فيها (Cheng and Chen 2008). وتمتاز هذه الطريقة بكونها أكثر طرق التعلم التعاوني ملاءمة لبيئة البحث الحالي؛ نظراً لانسجامها مع اللوائح الرسمية التي تنظم

العمل بالكلية، لذا تم اختيارها لتستخدم في الدراسة الحالية. ولهذه الطريقة خمس خصائص (Cheng and Chen 2008)، هي:

- ١ - عرض المحاضرة **Class Presentation**: يكون بقيادة المدرس.
 - ٢ - المجموعة **Group**: التوزيع إلى فرق صغيرة.
 - ٣ - الاختبارات القصيرة **Quizzes**: تكون على أساس التقييم الفردي.
 - ٤ - التطور الفردي **Individual Improvement**: بمتابعة تطور كل طالب في المجموعة.
 - ٥ - تقدير الفريق **Team Recognition**: بالإعلان عن أفضل الفرق أمام الجميع.
- يعود انتشار استخدام تقنية التعلم التعاوني الواسع إلى أن أساسها النظري صلد وقابل للتطبيق ومثبت بالأبحاث المنتشرة بكثرة في أدبيات شتى مجالات المعرفة وتنوع طرق تطبيقها (Johnson et al., 2000). وعلى الرغم من أن مئات الدراسات السابقة قد خلصت إلى أن استخدام هذه التقنية فعال ويحسن من مستوى التحصيل العلمي للطلبة (Johnson et al., 2000; Güvenç and Ün Açıkgöz 2007)، فإن تباین نتائج بعض الدراسات (Gabbın and Wood, 2008)، أدى إلى انقسام المهتمين في مجال دراسة التعلم التعاوني بين مؤيد ومعارض لاستخدام هذه التقنية، والتشكيك في جدواها (Edmond and Tiggeman, 2009). وعلى الرغم من التشكيك في جدوى ومدى فعالية استخدام هذه التقنية وعدم تأييد البعض لاستخدامها، فإن أدبيات التعليم المحاسبي لم تخل من بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بمجال التعلم التعاوني، وفيما يلي بعضها:

دراسة (Ravenscroft et al., 1995)، وقد هدفت إلى مقارنة الأداء بين مجموعتين من الطلبة. الدراسة شملت ٣٦ طالباً مسجلاً في مجموعتين دراسيتين لمقرر مبادئ المحاسبة المالية خلال الفصل الصيفي من عام ١٩٩٢م في إحدى الجامعات الأمريكية؛ اعتمدت إحدى المجموعتين على أن تكون مجموعة التجربة، وبلغ عدد طلابها ١٩ طالباً، في حين اعتبرت المجموعة

الأخرى مجموعة التحكم، وبلغ عدد طلابها ١٧ طالباً. وقسم الطلبة إلى فرق دراسية صغيرة، مكونة من ٤-٥ طلاب في كل من المجموعتين على أساس نتيجة الاختبار الفصلي الأول؛ أي بدأت التجربة بعد الانتهاء من الاختبار الفصلي الأول. درست المجموعتان المنهج العلمي نفسه، وبطريقة الاختبار نفسها، ومن قبل المدرس نفسه. كان الاختلاف الوحيد بين المجموعتين هو نظام التقييم، بحيث قيّم أداء طلبة مجموعة التحكم على أساس الأداء الفردي (١٠٠٪) "نظام التقييم التقليدي"، في حين قيّم أداء طلبة مجموعة التجربة على أساس مختلط بين تقييم الأداء الفردي (٧٠٪) والأداء الجماعي (٣٠٪)، "نظام التقييم التعاوني"؛ فبالإضافة إلى الاختبار الفردي يتم اختبار مجموعة التجربة في اليوم التالي على أساس العمل الجماعي. خلصت الدراسة إلى أن أداء طلبة مجموعة التجربة كان أفضل بكثير من أداء طلبة مجموعة التحكم.

وهناك دراسة أخرى لـ (Tanner and Lindquist, 1998) شملت ٣٦ طالباً أيضاً من تخصص المحاسبة في المستوى الثالث الجامعي، مسجلين في مقر المحاسبة المالية المتوسطة - الجزء الأول - (دون مجموعة تحكم) في إحدى الجامعات الأمريكية. وزع الطلبة بحسب اختيارهم الشخصي على مجموعات صغيرة، مكونة من ٣-٤ طلاب لكل مجموعة للمشاركة في مشروع دراسي، من خلال تطبيق مسابقة (بطولة) تربط لعبة المنابولي بالمشروع الدراسي كتمرين يهدف إلى الاستفادة منه باعتبار ذلك أداة لإيجاد بيئة تعليمية تعاونية. احتسب ١٥٪ من الدرجة الكلية للتمرين الذي استغرق مدة ثلاثة أسابيع. وقيّم سلوك الطلبة وتوقعاتهم تجاه المحاسبة المالية وتجاه التعلم وتجاه التعلم التعاوني من خلال استبانة وزعت على الطلبة بعد الانتهاء من التمرين. أخذت الدراسة بعين الاعتبار تأثير نوع الجنس وقدرات الطالب الشخصية، مقيسة بالمعدل التراكمي على سلوكه تجاه التمرين. خلصت الدراسة إلى أن سلوك الطلبة تجاه المحاسبة المالية وتجاه التعلم وتجاه التعلم التعاوني كان إيجابياً. كما خلصت الدراسة إلى

أن نوع الجنس وقدرات الطالب لهما علاقة مؤثرة على حضور المحاضرات؛ فالذكور أكثر غياباً من الإناث، والطلبة ذوو المعدلات التراكمية المتدنية أكثر غياباً من ذوي المعدلات التراكمية العالية.

وفي تجربة أخرى لـ (Lancaster and Strand, 2001) هدفت إلى مقارنة أداء الطلبة وسلوكهم تجاه التعلم التعاوني بين مجموعتين من الطلبة المسجلين في أربعة مجاميع دراسية في إحدى الجامعات الأمريكية. طبق نموذج للتعلم الجماعي **Team-Learning Model (TLM)** على مجموعة التجربة المكونة من ٨١ طالباً مسجلين في مجموعتين دراسيتين لمقرر المحاسبة الإدارية في فصل الخريف ١٩٩٨م. وشملت مجموعة التحكم ٨٢ طالباً مسجلين في المقرر نفسه في مجموعتين دراسيتين في فصل الربيع من العام الدراسي نفسه. استخدم الكتاب الدراسي والمحتوى العلمي أنفسهما وقام المدرس نفسه بتدريس جميع المجاميع، واختلف نظام تقييم الأداء بين مجموعة التجربة ومجموعة التحكم. خلصت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في الأداء وإلى عدم وجود اختلاف في السلوك، بين مجموعة التجربة ومجموعة التحكم.

وهناك دراسة أخرى لـ (Jones and Fields, 2001) طبقا فيها استراتيجية التدريس الإضافي **Supplemental Instruction (SI)** (فصول تقوية) لمن يحتاج إليها من الطلبة في بداية الفصل الدراسي للتغلب على ارتفاع نسبة الرسوب والانسحاب من مقرر مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الأول. شملت دراستهما ١٣٥٩ طالباً موزعين على ٩ مجموعات دراسية كبيرة في إحدى الجامعات الأمريكية خلال فصول الخريف والشتاء والربيع من العام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨م، انسحب منهم ٩٣ طالباً وأكمل الباقي. تعتمد طريقتهما على التعلم التعاوني من خلال تدريب ١٤ طالباً سبق لهم دراسة المقرر والتفوق فيه للقيام بدور المدرسين في فصول التقوية. خلصت الدراسة إلى أن تطبيق هذه الاستراتيجية ناجح ويحسن من مستوى أداء الطلبة في المقرر.

وفي دراسة تجريبية قام بها (Hwang et al., 2005) لاختبار إذا ما كان

التعلم التعاوني يطور من التحصيل العلمي للطلبة في بيئات ذات طبيعة غير تعاونية (تنافسية). شملت الدراسة ١٧٣ طالباً من تخصص محاسبة مسجلين في مقرر المحاسبة المالية المتوسطة في إحدى جامعات هونج كونج. قسّم الطلبة إلى مجموعتين؛ مجموعة التجربة ومجموعة التحكم. طبقت التجربة من خلال شرح موضوع ربحية السهم للطلبة في كلتا المجموعتين في يومين مختلفين خلال الأسبوع نفسه. استخدمت استراتيجيات التعلم التعاوني لطلبة مجموعة التجربة التي قسمت إلى فرق دراسية صغيرة مكونة من ٥-٨ طلاب لكل فرقة من اختيار الطلبة بأنفسهم. وتم شرح الموضوع نفسه بالطريقة التقليدية لمجموعة التحكم، ثم اختبر جميع الطلبة في الموضوع على أساس التقييم الفردي لجميع الطلبة. خلصت الدراسة إلى أن أداء مجموعة التجربة (التعلم التعاوني) كان أفضل من أداء مجموعة التحكم (التعلم التقليدي)، وكان الاختلاف بين الأداءين ذا أهمية إحصائية. كما خلصت الدراسة إلى أن أداء مجموعة التجربة كان أفضل في الإجابة عن الأسئلة غير المباشرة.

وفي دراسة أخرى لـ (Ballantine and McCourt Larres, 2007) هدفت لمعرفة سلوك (موقف) الطلبة تجاه التقييم الجماعي كأداة لتعزيز التعلم في بيئة تعليمية تعاونية، تم دراسة سلوك الطلبة ومعرفة مواقفهم من حيث الديناميكية الجماعية وتطوير المهارات الشاملة بالإضافة إلى احتفاظ كل طالب لسجل فردي يحتوي على المشاركات والمساهمات وأوقاتها وصعوبات هذه المشاركات. شملت الدراسة ٨٤ طالب محاسبة في السنة الأخيرة للتخرج، مسجلين في مقرر المحاسبة الإدارية المتقدمة، وتم تقسيمهم إلى فرق دراسية صغيرة تتكون كل واحدة من أربعة طلبة. تم استقصاء رأي الطلبة لتقييم سلوكهم ومواقفهم تجاه نظام التقييم الجماعي الذي اتبع في تقييم أدائهم من خلال استبانة وزعت عليهم عند اقتراب نهاية الفصل الدراسي، وخلصت الدراسة إلى أن سلوك الطلبة تجاه الديناميكية الجماعية وتطوير المهارات الشاملة كان إيجابياً، في حين لم يكن مشجعاً بالنسبة إلى مسك سجل الطالب.

وفي تجربة قام بها (Gabbini and Wood, 2008) بإعادة تجربة (Hite, 1996) التي تختبر طريقة إعادة الاختبارات بطريقة جماعية مع محاولة تجنب عيوب الدراسة الأولى. شملت الدراسة ٦٨ طالباً من تخصص محاسبة، مسجلين في مقرر المحاسبة المالية المتوسطة - الجزء الثاني - في إحدى الجامعات الأمريكية. قام بتدريسهم المدرس نفسه، واعتمد التقييم على ثلاثة اختبارات فصلية، بالإضافة إلى اختبار نهائي شامل وبحتين قصيرين. أعيد تقسيم الطلبة إلى مجموعتين؛ مجموعة التجربة (إعادة الاختبارات) التي تم تقسيم طلبتها الـ ٤٠ طالباً إلى عدة مجموعات (فرق) دراسية صغيرة، تراوح أعداد الطلبة في كل واحدة بين ٤-٦ طلبة، ومجموعة التحكم البالغ عدد طلبتها ٢٨ طالباً. اعتمدت الطريقة على أن يعطى طلبة مجموعة التجربة فرصة لإعادة الاختبار نفسه مباشرة بعد الانتهاء منه والسماح لهم بالمناقشة فيما بينهم وإعادة الإجابة. احتسبت ١٠ درجات إضافية للاختبارات المعادة تضاف إلى إجمالي الدرجات المحصلة للطلاب في مجموعة التجربة، في حين أضيفت ١٠ درجات موزعة بالنسبة والتناسب على إجمالي الدرجات المحصلة للطلاب في مجموعة التحكم. خلصت الدراسة إلى أنه لا يوجد اختلاف ذو أهمية إحصائية بين أداء طلبة مجموعة التجربة وأداء طلبة مجموعة التحكم في الاختبارات الفصلية أو في الاختبار النهائي الشامل، على العكس مما خلصت إليه دراسة (Hite, 1996).

وفي دراسة شبه تجريبية قام بها (Cheng and Chen, 2008) لمعرفة أثر التعلم التعاوني على سلوك الطلبة تجاه مقرر المحاسبة وتجاه تعلم المحاسبة وتجاه المشاركة في نشاطات محاسبية. شملت الدراسة ٩٨ طالب محاسبة من الكلية التقنية بتايوان، موزعين على مجموعتين. المجموعة الأولى كانت مجموعة التجربة وعدد طلابها ٥٣ طالباً، في حين اعتبرت المجموعة الثانية كمجموعة تحكم (ضبط) وعدد طلابها ٤٥ طالباً. طبقت استراتيجية التعلم التعاوني على مجموعة التجربة، في حين درّس طلبة مجموعة التحكم بالطريقة التقليدية. تم الاعتماد على استقصاء رأي الطلبة في كلتا المجموعتين لجمع بيانات الدراسة

من خلال استبانة وزعت على الطلبة، مرة في بداية الفصل ومرة أخرى في نهايته، وتم مقارنة نتائجهما واختبارهما إحصائياً. خلصت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني طور وحسن من سلوك طلبة مجموعة التجربة تجاه مقرر المحاسبة وتجاه تعلم المحاسبة، ولكنه لم يظهر اختلاف ذو أهمية إحصائية بين المجموعتين بالنسبة إلى سلوك الطلبة تجاه المشاركة في نشاطات محاسبية.

في دراسة لـ (Ballantine and McCourt Larres, 2009) هدفت إلى إثبات أن التعلم التعاوني يشكل نموذجاً ينمي ويطور مهارات الاتصال ومهارات التعامل مع الآخرين بفعالية أكبر من التعليم التقليدي أو التعليم الجماعي البسيط، من وجهة نظر الطالب نفسه. ولتحقيق هذا الهدف تم مقارنة معتقدات وسلوك وتوقعات طلبة المحاسبة المسجلين في مقرر المحاسبة المالية المتقدمة في إحدى الجامعات البريطانية تجاه التعلم التعاوني؛ كونه نموذجاً يعزز مهارات الاتصال ومهارات التعامل مع الآخرين لدى الطلبة أنفسهم، وذلك بتقسيم الطلبة إلى مجموعتين؛ مجموعة طلبة التعلم الجماعي البسيط (مجموعة التحكم) ومجموعة طلبة التعلم التعاوني الموجه (مجموعة التجربة). شملت الدراسة ٧٩ طالباً في مجموعة التحكم و٧٣ طالباً في مجموعة التجربة. تم تدريس كلتا المجموعتين من قبل المدرس نفسه في سنتين دراسيتين مختلفتين، ثم تم استقصاء رأي الطلبة من خلال استبانة، وزعت على جميع الطلبة في كلتا المجموعتين عند اقتراب الانتهاء من كل فصل دراسي. خلصت الدراسة إلى أن مجموعة طلبة التعلم التعاوني اكتسبت خبرات تعليمية أفضل من مجموعة طلبة التعلم الجماعي البسيط من خلال تعزيز مهارات الاتصال ومهارات التعامل مع الآخرين.

على ضوء ما سبق من الدراسات السابقة ذات الصلة بمجال الدراسة الحالية وللإجابة عن سؤال البحث الرئيسي سيتم بناء فروض البحث في الجزء الحالي. يتضح أن اهتمامات الباحثين في هذا المجال قد تنوعت، وأن نتائج دراستهم قد تباينت، وأن البيئات المعمولة بها هذه الدراسات قد اختلفت. وتلعب

البيئة المحيطة بمجتمع البحث دوراً أساسياً في تحديد نوع الطريقة المستخدمة في أي دراسة في مجال التعلم التعاوني، كما تلعب بيئة المحاضرات دوراً مؤثراً في التحصيل العلمي للطلبة. ومن المهم بمكان أن يتم التأكد من أن المقارنات بين أداء الطلبة في أي مجموعتين أن تكونا في بيئة موحدة، أو على الأقل أن تكونا في بيئة متشابهة إلى حد كبير، عدا المتغير المستقل، لتكون عادلة ومنطقية وذات مصداقية، ويمكن الاعتماد على نتائجها. وعليه، يجب التأكد من تكافؤ قدرات الطلبة ومستوى تأهيلهم في أي مجموعتين قبل البدء في إجراء أي مقارنة؛ فقد أثبتت نتائج الكثير من الدراسات السابقة في مجال العوامل المؤثرة في الأداء الطلابي أن للسجل التاريخي للطلاب علاقة ارتباط بمستوى تأهيله، واعتبر الباحثون في هذا المجال أن المعدل التراكمي ونتيجة المقرر المسبق من العوامل المؤثرة في مستوى تأهيل الطالب (Eskew and Faley, 1988: Wooten, 1998: Al-Rashed, 2001: Al-Twajry, 2010). لذا يجب مقارنة تكافؤ قدرات الطلبة ومستوى تأهيلهم على أساسهما قبل البدء في القيام بالتجربة المزمع تطبيقها في الدراسة الحالية، وعليه سيتم بناء فرض العدم (النفى) الأول الآتي:

فرض العدم الأول: لا يوجد اختلاف بين قدرات طلبة مجموعة التعلم التعاوني ومستوى تأهيلهم وقدرات طلبة مجموعة التعلم التقليدي ومستوى تأهيلهم قبل البدء في تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني.

على الرغم من تباين نتائج بعض الدراسات السابقة، وبغض النظر عن عدم تأييد البعض لاستخدام تقنية التعلم التعاوني، فإن نتائج مئات الدراسات السابقة في أدبيات شتى أنواع العلوم والمعرفة وفي مختلف البلدان أثبتت أن طرق التعلم التعاوني تنمي بعض المهارات في الطلبة، مثل مهارات الاتصال ومهارات التعامل مع الآخرين، وأن تطبيقها له تأثير إيجابي وفعال، ويحسن من مستوى التحصيل العلمي للطلبة (Johnson et al., 2000: Güvenç and Ün Açıkgöz 2007). وعلى ضوء ذلك، فإذا كانت تقنية التعلم التعاوني فعالة في بيئة البحث الحالية (الفردانية)، فإن أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني سيكون أفضل من أداء طلبة

مجموعة التعلم التقليدي. وعادة ما يقاس أداء الطلبة بمستوى التحصيل العلمي المتمثل في النتيجة الكلية النهائية للطلبة، وعليه سيتم بناء فرض العدم (النفي) الثاني الآتي:

فرض العدم الثاني: لا يوجد اختلاف بين أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني وأداء طلبة مجموعة التعلم التقليدي في النتيجة الكلية النهائية عند تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني.

المقارنة بين أداء الطلبة في المجموعتين مقيساً بالنتيجة الكلية النهائية فقط قد تكون مضللة في بعض الأحيان. فعلى سبيل المثال، قد يكون متوسط درجات أعمال الفصل لطلبة مجموعة التعلم التعاوني أفضل من متوسط درجات أعمال الفصل لطلبة مجموعة التعلم التقليدي، ولكن متوسط درجات الاختبار النهائي لطلبة مجموعة التعلم التقليدي أفضل من متوسط درجات الاختبار النهائي لطلبة مجموعة التعلم التعاوني؛ ففي هذه الحالة قد لا يكون هناك اختلاف ذو أهمية إحصائية بين أداء الطلبة في المجموعتين مقيساً بالنتيجة الكلية النهائية. لذا يجب ألا تقتصر المقارنة على أداء الطلبة في المجموعتين مقيساً بالنتيجة الكلية النهائية فقط. وبما أن الاختبار النهائي شامل وموحد، ويوضع من قبل لجنة مكلفة من القسم العلمي، فإنه يجب ألا يغفل عنه كونه يعتبر مؤشراً دقيقاً ومحياداً وفعالاً للمقارنة بين أداء الطلبة في المجموعتين، وعليه سيتم بناء فرض العدم (النفي) الثالث الآتي:

فرض العدم الثالث: لا يوجد اختلاف بين أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني وأداء طلبة مجموعة التعلم التقليدي في نتيجة الاختبار النهائي عند تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني.

قد تكون تقنية التعلم التعاوني فعالة على مستوى درجة أعمال الفصل فقط؛ مما يؤثر على النتيجة الكلية النهائية، كما سبق ذكره، لذلك استوجب عدم إغفال المقارنة بين متوسط درجات أعمال الفصل لطلبة مجموعة التعلم التعاوني

ومتوسط درجات أعمال الفصل لطلبة مجموعة التعلم التقليدي. وبناء على ذلك سيتم بناء فرض العدم (النفي) الرابع التالي:

فرض العدم الرابع: لا يوجد اختلاف بين أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني وأداء طلبة مجموعة التعلم التقليدي في نتيجة أعمال الفصل عند تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني.

ولاختبار الفروض السابقة لقبولها أو رفضها، ولتحقق الهدف من هذه الدراسة سيتم مناقشة طريقة البحث في الجزء التالي:

طريقة البحث:

يهدف الجزء الحالي من هذه الدراسة إلى مناقشة مصادر البيانات وكيفية معالجتها والإجراءات التطبيقية للتجربة؛ فقد شملت الدراسة ٧٩ طالباً مسجلين في مجموعتين دراسيتين لمقرر مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني - في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م في كلية الدراسات التجارية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. شملت المجموعة الأولى ٤٠ طالباً، اختيرت عشوائياً لتكون مجموعة التجربة / Experimental Treatment group، التي تم استخدام طريقة الفرق الطلابية للإنجاز الجماعي (STAD) في تعليم طلبتها، في حين اعتبرت المجموعة الثانية مجموعة التحكم (الضبط) Control Group، التي شملت ٣٩ طالباً، واستخدمت الطريقة التقليدية المعتادة والمتبعة بالكلية في تعليم طلبتها.

تم اختيار هاتين المجموعتين تحديداً لتجنب عوامل الارتباك Confounding Effects التي قد تؤثر على نتائج التجربة، فكلتا المجموعتين تم تدريسها في الفصل الدراسي نفسه ومن قبل عضو هيئة التدريس (الباحث) نفسه، ودرست المنهج المقرر في المحتوى العلمي نفسه. كما أن الطلبة في كلتا المجموعتين خضعوا لمعايير التقييم نفسها من حيث الاختبارات الفصلية والاختبار النهائي الموحد، وكان الجنس موحداً (ذكوراً) في كلتا المجموعتين؛ أي كانت الظروف البيئية نفسها لكلتا المجموعتين. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة بالكلية تعتمد

على نظام الساعات المعتمدة أو المقررات، وعلى فصل الجنسين (الذكور والإناث)، وباللغة العربية، وتستغرق الدراسة فيها مدة عامين دراسيين، كل عام دراسي ينقسم إلى فصلين دراسيين إجباريين وفصل صيفي اختياري، بالإضافة إلى تدريب ميداني إلزامي على جميع الطلبة. ويشترط في جميع الطلبة التفرغ التام للدراسة (عدم الجمع بين العمل والدراسة) والتسجيل الكامل Full-Time للدراسة بالحد الأدنى للوحدات الدراسية.

تعتبر مبادئ المحاسبة المالية من المقررات الإلزامية على جميع طلبة الكلية من مختلف التخصصات، وتنقسم إلى جزأين؛ تتم دراستهما على مدى فصلين دراسيين، ويستثنى من دراسة الجزء الثاني طلبة تخصص القانون فقط، ويشترط النجاح في الجزء الأول للتسجيل في الجزء الثاني. كما تعتبر مبادئ المحاسبة المالية ضمن المتطلبات المسبقة لجميع المقررات المحاسبية المتقدمة التي تدرس لاحقاً لطلبة تخصص المحاسبة وبعض التخصصات التجارية الأخرى. وتنص اللوائح الرسمية للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب على أن يتم تقييم أداء الطلبة في جميع الكليات بتخصيص ٥٠٪ من الدرجة الكلية لأعمال الفصل (٤٠٪ للاختبارات الفصلية و ١٠٪ للمشاركة) والباقي للاختبار النهائي. تجدر الإشارة إلى أن الاختبار النهائي لمقررات مبادئ المحاسبة المالية شامل وموحد، وتضعه لجنة مكلفة من القسم العلمي؛ مما يجعل المقارنة بين نتائج أعمال الفصل والاختبار النهائي والمقارنة بين نتائج المجموعتين في الاختبار النهائي عادلة وفعالة وذات مصداقية.

تمثلت إجراءات التجربة بتوزيع طلبة مجموعة التجربة إلى عشر فرق دراسية صغيرة مكونة من (٣ - ٥ طلبة) عند بداية الفصل الدراسي، مع مراعاة التجانس بين الطلبة بإعطائهم حرية اختيار تشكيل فرقهم الدراسية. وتم إبلاغ طلبة مجموعة التجربة فقط بالطريقة المتبعة في تعليم هذا المقرر، وأن أجزاء من العمل ستكون جماعية (تعاونية)؛ تحقيقاً لعنصر الترابط الإيجابي. بعد انقضاء فترة السماح للانسحاب تم إعادة تشكيل الفرق الدراسية الصغيرة؛ حيث

انسحب ستة طلبة من مجموعة التجربة (وسبعة من مجموعة التحكم)، وتم توزيعهم على ثماني فرق أكملت الدراسة حتى نهاية الفصل.

اختيرت طريقة الفرق الطلابية للإنجاز الجماعي (STAD) لملاءمتها لبيئة البحث الحالية، ولتوافقها مع نظام التقييم المنصوص عليه في اللوائح الرسمية للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب؛ حيث تتطلب هذه الطريقة أن يكون التعلم جماعياً (تعاونياً) والتقييم فردياً. كما أن استخدام هذه الطريقة يحقق مبدأ التفاعل الشخصي المباشر بين أعضاء الفريق والفرق الأخرى ومبدأ المسألة الشخصية، وتحد مما يعرف بالراكب المجاني Free-Rider.

استمر التدريس بالطريقة المعتادة فيما تبقى من الفصل الدراسي باستثناء أنه كان يتم تشجيع طلبة مجموعة التجربة فقط وحثهم على التعاون فيما بينهم من خلال تذكيرهم ببعض الآيات القرآنية الكريمة وبعض الأحاديث الشريفة وبعض الأمثال الشعبية التي تحث على التعاون بين المسلمين، في حين تركت مجموعة التحكم دون أي تشجيع للتعاون بينهم. وبهذا الطريقة المشجعة على التعاون وبناء علاقات اجتماعية بين أفراد طلبة مجموعة التجربة يتم تحقيق عنصر تطوير المهارات الاجتماعية وتنميتها.

تمثل التعاون بين طلبة مجموعة التجربة في الحل الجماعي (التعاوني) للواجبات المنزلية التي يكلف القيام بها جميع الطلبة في كلتا المجموعتين، مع متابعة طلبة مجموعة التجربة والتأكد من أن الفرق تجتمع خارج أوقات الدراسة وتتفاعل اجتماعياً وتتعلم جماعياً. تجدر الإشارة إلى أن اللوائح الرسمية للهيئة تمنع إعطاء مكافآت للطلبة مثل الـ Bonus، وكانت المكافأة الوحيدة لمجموعة التجربة هي تشجيع الطلبة والرفع من معنوياتهم وحضهم على بذل المزيد من الجهد، وإطلاعهم على تطور أدائهم في الاختبارات القصيرة، وإعلان نتائج أفضل المجموعات أداء في الاختبارات القصيرة وفي الاختبارات الفصلية؛ مما كان مشجعاً ومحفزاً بحد ذاته. احتسبت ٦ درجات (من أصل ١٠ درجات مخصصة للمشاركة) للواجبات المنزلية والاختبارات القصيرة التي تعطى

بمعدل أسبوعي لجميع الطلبة في كلتا المجموعتين، والدرجات الأربع الباقية للحضور والغياب، ولم تختلف طريقة التدريس ولا طريقة التقييم ولا مستوى الاختبارات الفصلية بين المجموعتين، والاختبار النهائي كان شاملاً وموحداً. اعتمدت أدوات البحث على نتائج الطلبة في كلتا المجموعتين، المتمثلة في نتائج أعمال الفصل ونتائج الاختبار النهائي والدرجة الكلية النهائية ومعدلات الطلبة التراكمية والتقارير التي حصلوا عليها في الجزء الأول من مبادئ المحاسبة المالية المستخرجة من سجلاتهم الدراسية. المتغير المستقل **Independent Variable** في هذه الدراسة تمثل في طريقة التعليم (٠ تعاوني، ١ تقليدي)، في حين اعتبرت نتائج الطلبة كمتغير تابع (مرتبط) **Dependent Variable** (٠ - ٥٠ أعمال الفصل، ٠ - ٥٠ الاختبار النهائي، ٠ - ١٠٠ الدرجة الكلية النهائية). واعتمد التحليل الإحصائي على استخدام الإحصاء الوصفي **Descriptive Statistics** لوصف نتائج البحث واختبارات **t-test** لتحليل الاختلافات بين مجموعتين مستقلتين؛ مجموعة التجربة ومجموعة التحكم.

النتائج والتحليل:

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى مناقشة النتائج واختبار الفروض إحصائياً لقبولها أو رفضها، وسيتم استخدام الإحصاء الوصفي لوصف نتائج البحث، في حين سيتم استخدام اختبارات **t-test** لتحليل الاختلافات بين بيانات مجموعة التجربة وبيانات مجموعة التحكم، واختبار فروض البحث إحصائياً لقبولها أو رفضها.

التحليل الوصفي:

الجدول (١) يوضح البيانات الإحصائية قبل بداية التجربة الخاصة بالوسط الحسابي **Mean** والانحراف المعياري **Standard Deviation** الخاص بالمعدل التراكمي وتقارير الطلبة في مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الأول - لكل من مجموعة التجربة ومجموعة التحكم. وقد بلغ الوسط الحسابي للمعدل التراكمي لطلبة مجموعة التجربة ٢,١٦ نقطة من سلم أربع نقاط بانحراف

معياري قدره ٠,٧٣ نقطة، في حين بلغ الوسط الحسابي للمعدل التراكمي لطلبة مجموعة التجربة ٢,٠٤ نقطة، بانحراف معياري ٠,٨١ نقطة. وقد بلغ الوسط الحسابي لتقديرات طلبة مجموعة التجربة في مقرر مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الأول - ٢,٦١ نقطة من سلم أربع نقاط، بانحراف معياري قدره ١,٠١ نقطة، في حين بلغ الوسط الحسابي لطلبة مجموعة التحكم ٢,٧٢ نقطة، بانحراف معياري قدره ٠,٨٥ نقطة.

الجدول (١) البيانات الإحصائية قبل التجربة

الانحراف المعياري لمجموعة التحكم	الانحراف المعياري لمجموعة التجربة	الوسط الحسابي لمجموعة التحكم	الوسط الحسابي لمجموعة التجربة	
٠,٨١٠٧	٠,٧٢٧٠	٢,٠٤١٣	٢,١٥٥٣	المعدل التراكمي (GPA)*
٠,٨٥١٢	١,٠١٣٣	٢,٧٢٣٩	٢,٦٠٩٧	التقدير في محاسبة ١٠١*

* من ٤ نقاط.

الجدول (٢) يوضح البيانات الإحصائية بعد التجربة الخاصة بالوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة أعمال الفصل والاختبار النهائي والدرجة الكلية النهائية لطلبة كل من مجموعة التجربة ومجموعة التحكم؛ فقد بلغ الوسط الحسابي لدرجة أعمال الفصل لطلبة مجموعة التجربة ٣٢,٥٢ درجة من أصل ٥٠ درجة بانحراف معياري قدره ٦,٢٧ درجة، في حين بلغ الوسط الحسابي لدرجة أعمال الفصل لطلبة مجموعة التحكم ٢٧,٨٣ درجة، بانحراف معياري قدره ٦,٠٤ درجة. وبلغ الوسط الحسابي لدرجة الاختبار النهائي لطلبة مجموعة التجربة ٣٢,٨٧ درجة من أصل ٥٠ درجة، بانحراف معياري قدره ٧,٤٩ درجة، في حين بلغ الوسط الحسابي لدرجة الاختبار النهائي لطلبة مجموعة التحكم ٢٦,٠٠ درجة، بانحراف معياري قدره ٥,٧٩ درجة. وقد بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية النهائية لطلبة مجموعة التجربة ٦٥,٣٨ درجة من أصل ١٠٠ درجة، بانحراف معياري قدره ١٢,٣٠ درجة، في حين بلغ الوسط الحسابي

للمدرسة الكلية النهائية لطلبة مجموعة التحكم ٥٣,٨٣ درجة، بانحراف معياري قدره ١٠,٣٠ درجة.

الجدول (٢) البيانات الإحصائية بعد التجربة

الانحراف المعياري لمجموعة التحكم	الانحراف المعياري لمجموعة التجربة	الوسط الحسابي لمجموعة التحكم	الوسط الحسابي لمجموعة التجربة	
٦,٠٣٧٠	٦,٢٦٦٣	٢٧,٨٢٦١	٣٢,٥١٦٧	درجة أعمال الفصل
٥,٧٩١٨	٧,٤٩١٣	٢٦,٠٠٠٠	٣٢,٨٦٦٧	درجة الاختبار النهائي
١٠,٢٩٩٦	١٢,٣٠٢٧	٥٣,٨٢٦١	٦٥,٢٨٢٣	الدرجة الكلية النهائية

يتضح مما سبق أن الوسط الحسابي للمعدل التراكمي الخاص بطلبة مجموعة التجربة لا يختلف كثيراً عن الوسط الحسابي للمعدل التراكمي الخاص بطلبة مجموعة التحكم. كما أنه لا يوجد اختلاف كبير بين الوسطين الحسابيين لتقارير الطلبة في مقرر مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الأول. ويلاحظ وجود اختلافات كبيرة بين المتوسطات الحسابية الخاصة بأداء الطلبة في المجموعتين على مستوى درجة أعمال الفصل ودرجة الاختبار النهائي والدرجة الكلية النهائية. كما يلاحظ أن أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني كان أفضل من أداء طلبة مجموعة التعلم التقليدي، بفارق قدره ١١,٥٥٪ من الدرجة الكلية النهائية. ولمعرفة إذا ما كانت الاختلافات ذات أهمية إحصائية، يستخدم تحليل الاختلافات في الجزء التالي.

تحليل الاختلافات:

الجدول (٣) يوضح نتائج اختبارات t-test لتحليل الاختلافات الخاصة ببيانات المعدل التراكمي وتقارير الطلبة في مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الأول - الخاص بطلبة كل من مجموعة التجربة ومجموعة التحكم. وقد بلغت درجة الاختلاف بين متوسطات المعدل التراكمي للطلبة ($t = 0.5384$, $P = 0.5927$)؛ مما يعني أن الاختلاف بين المتوسطات ليس ذا أهمية إحصائية. وبلغت درجة

الاختلاف بين متوسطات تقادير الطلبة في كلتا المجموعتين في مقرر مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الأول - ($t = 0.4354, P = 0.6651$)؛ مما يعني أن الاختلاف بين المتوسطات ليس ذا أهمية إحصائية أيضاً. وعليه سيتم قبول فرض العدم (النفي) الأول الناص على عدم وجود اختلاف بين قدرات طلبة مجموعة التعلم التعاوني ومستوى تأهيلهم وقدرات طلبة مجموعة التعلم التقليدي ومستوى تأهيلهم قبل البدء في تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني.

الجدول (٣) درجات الاختلاف قبل التجربة

Standard error of difference	T-Test	Two-tailed P value	الأهمية الإحصائية	درجة الاختلاف بين مجموعة التجربة ومجموعة التحكم في:
٠,٢١٢	٠,٥٣٨٤	٠,٥٩٢٧	غير مهم	المعدل التراكمي (GPA)
٠,٢٦٢	٠,٤٣٥٤	٠,٦٦٥١	غير مهم	التقدير في محاسبة ١٠١

الجدول (٤) يوضح نتائج اختبارات t-test لتحليل الاختلافات الخاصة بمقارنة أداء الطلبة في كلتا المجموعتين على مستوى درجات أعمال الفصل ودرجات الاختبار النهائي والدرجة الكلية النهائية. فقد بلغت درجة الاختلاف بين متوسط الدرجات الكلية النهائية لطلبة مجموعة التجربة ومتوسط الدرجات الكلية النهائية لطلبة مجموعة التحكم ($t = 3.6319, P = 0.0007$)؛ مما يعني أن الاختلاف بين المتوسطين كان بالغ الأهمية إحصائياً. وعليه، سيتم رفض فرض العدم (النفي) الثاني الناص على عدم وجود اختلاف بين أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني وأداء طلبة مجموعة التعلم التقليدي في النتيجة الكلية النهائية عند تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني.

كما يوضح الجدول (٤) أيضاً نتائج اختبارات t-test لتحليل الاختلافات الخاصة بمقارنة أداء طلبة المجموعتين في نتيجة الاختبار النهائي؛ فقد بلغت درجة الاختلاف بين متوسط درجات الاختبار النهائي الشامل والموحد لطلبة

مجموعة التجربة ومتوسط درجات الاختبار النهائي الشامل والموحد لطلبة مجموعة التحكم ($t = 3.6380, P = 0.0006$)؛ مما يعني أن الاختلاف بين المتوسطين كان بالغ الأهمية إحصائياً. وعليه، سيتم رفض فرض العدم (النفي) الثالث الناص على عدم وجود اختلاف بين أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني وأداء طلبة مجموعة التعلم التقليدي في نتيجة الاختبار النهائي عند تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني.

ويوضح الجدول (٤) أيضاً نتائج اختبارات t-test لتحليل الاختلافات الخاصة بمقارنة أداء طلبة المجموعتين في نتيجة أعمال الفصل؛ فقد بلغت درجة الاختلاف بين متوسط درجات أعمال الفصل لطلبة مجموعة التجربة ومتوسط درجات أعمال الفصل لطلبة مجموعة التحكم ($t = 2.7437, P = 0.0084$)؛ مما يعني أن الاختلاف بين المتوسطين كان مهماً جداً إحصائياً. وعليه، سيتم رفض فرض العدم (النفي) الرابع الناص على عدم وجود اختلاف بين أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني وأداء طلبة مجموعة التعلم التقليدي في نتيجة أعمال الفصل عند تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني.

الجدول (٤)
درجات الاختلاف بعد التجربة

Standard error of difference	T-Test	Two-tailed P value	الأهمية الإحصائية	درجة الاختلاف بين مجموعة التجربة ومجموعة التحكم في:
١,٧١٠	٢,٧٤٣٧	٠,٠٠٨٤	مهم جداً	درجة أعمال الفصل
١,٨٨٧	٣,٦٣٨٠	٠,٠٠٠٦	بالغ الأهمية	درجة الاختبار النهائي
٣,١٨٢	٣,٦٣١٩	٠,٠٠٠٧	بالغ الأهمية	الدرجة الكلية النهائية

يتضح مما سبق أن اختبارات تحليل الاختلاف أدت إلى قبول فرض العدم (النفي) الأول لعدم وجود اختلاف بين قدرات الطلبة ومستوى تأهيلهم في كلتا المجموعتين قبل بداية التجربة. كما يتضح عدم قبول (رفض) فروض العدم الثاني والثالث والرابع لوجود اختلاف بين أداء الطلبة. وكان أداء طلبة مجموعة

التعلم التعاوني أفضل من أداء طلبة مجموعة التعلم التقليدي عند تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني.

الخلاصة والتوصيات:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقيق في مدى فعالية استخدام تقنية التعلم التعاوني عند تعليم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني - من خلال تجربة تم فيها استخدام طريقة الفرق الطلابية للإنجاز الجماعي (STAD)؛ إحدى طرق تقنية التعلم التعاوني، في تعليم مجموعة التجربة، في حين استمر تعليم مجموعة التحكم (الضبط) بالطريقة التقليدية. وقسمت الدراسة إلى أربعة أجزاء بالإضافة إلى الجزء الحالي "الخلاصة والتوصيات". الجزء الأول خصص للمقدمة، واشتمل على بيان أهمية الدراسة وإعطاء فكرة عامة عن الدراسة، واهتم الجزء الثاني بالدراسات السابقة وبناء فروض البحث، في حين اهتم الجزء الثالث بطريقة البحث وبيان كيفية تجميع البيانات وكيفية تحليلها والإجراءات التطبيقية للتجربة، واهتم الجزء الرابع بمناقشة نتائج البحث وتحليلها.

افترضت الدراسة عدم وجود اختلاف بين أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني وأداء طلبة مجموعة التعلم التقليدي عند تعلم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني، وأدت الاختبارات الإحصائية إلى رفض هذا الفرض، حيث وجدت الدراسة اختلافاً ذا أهمية إحصائية بين أداء طلبة مجموعة التعلم التعاوني وأداء مجموعة التعلم التقليدي. اختبرت معدلات الطلبة قبل التجربة وبعدها إحصائياً، ولم تظهر النتائج أي فروقات في معدلات ما قبل التجربة. خلصت الدراسة إلى أن التجربة حققت الهدف المرجو من تطبيقها، وأن تقنية التعلم التعاوني بسيطة في تطبيقها، فعالة بنتائجها، وتعود بالفائدة على الطلبة وتحسن من مستوى تحصيلهم العلمي؛ فقد بلغ الفرق بين متوسط الدرجة الكلية النهائية لطلبة مجموعة التعلم التعاوني ومتوسط الدرجة الكلية النهائية لطلبة مجموعة التعلم التقليدي ١١,٥٥٪. وتأتي نتائج هذه الدراسة متوازنة مع نتائج مئات الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال (Johnson et al., 2000; Güvenç and Ün Açıkgoz 2007).

وقد يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة أنها طبقت على مجموعة واحدة من الطلبة فقط ولمرة واحدة، واقتصرت على تعاون الطلبة في حل الواجبات المنزلية فقط؛ مما يستوجب تكرار التجربة في مجموعات دراسية أخرى. لذلك توصي الدراسة بالاستمرار في استخدام تقنية التعلم التعاوني في تعليم مبادئ المحاسبة المالية - الجزء الثاني - مع تكرار التجربة للاستفادة من هذه التقنية في تعليم المقررات المحاسبية الأخرى التي تدرس بكلية الدراسات التجارية، وتكررها في بيئات بحثية أخرى. وتوصي الدراسة أيضاً بالتوجه إلى الاستفادة من التطور التكنولوجي الهائل في عالم الاتصالات الذي يشهده عالمنا في الوقت المعاصر من خلال مزج التعلم التعاوني مع التعليم الإلكتروني E-Learning مثل دراسة (Huang et al. (2011 التايوانية - إذا سمحت الظروف البيئية بذلك.

المراجع

- Accounting Education Change Commission (AECC). (1990). Objective of education for accountants: Position statement number one. Issues in Accounting Education, 5 (2), 307-312.
- _____. (1992). The first course in accounting: Position statement number two. Issues in Accounting Education, 7 (2), 249-251.
- Al-Rashed, W. I.. (2001). Determinates of Accounting Students' Performance in Kuwait University. Journal of King Abulaziz University: Econ. & Adm., 15 (2), 3-17.
- Al-Twajjry, A. A. (2010). Student Academic Performance in Undergraduate Managerial-Accounting Courses. Journal of Education for Business, 85, 311-322.
- Ballantine, J. and McCourt Larres, M. (2007). Final Year Accounting Undergraduates' Attitudes to Group Assessment and the Role of Learning Logs. Accounting Education: an international journal, 16 (2), 163-183.
- _____ and _____. (2009). Accounting Undergraduates' Perceptions of Cooperative Learning as a Model for Enhancing their Interpersonal and Communication Skills to Interface Successfully with Professional Accountancy Education and Training. Accounting Education: an international journal, 18 (4-5), 387-402.
- Cheng, K. W. and Chen, Y. F. (2008). Effects of Cooperative Learning in a College Course on Student Attitudes toward Accounting: A Quasi-Experimental Study. International Journal of Management, 25 (1), 111-118.
- Dosch, R. J. and Wambsganss, J. R. (2006). The Blame Game: Accounting Education Is Not Alone. Journal of Education for Business, (May/June), 250-254.
- Edmond, T. and Tiggeman, Th. (2009). Accounting Experiences In Collaborative Learning. American Journal of Business Education, 2 (7), 97-100.

- Eskew, R. K. and Faley, R. H. (1988). Some Determinants of Student Performance in the First College-Level Financial Accounting Course. *The Accounting Review*, 63 (1), 137-147.
- Gabbin, A. L. and Wood, L. I. (2008). An Experimental Study of Accounting Majors' Academic Achievement Using Cooperative Learning Groups. *Issues in Accounting Education*, 23 (3), 391-404.
- Güvenç, H. and Ün Açıkgoz. (2007). The Effects of Cooperative Learning and Concept Mapping on Learning Strategy Use. *Educational Science: Theory & Practice*, 7 (1), 117-127.
- Hite, p. (1996). A treatment study of the effectiveness of group exams in an individual income tax class. *Issues in Accounting Education*, 11 (1), 61-75.
- Huang, T. -C.; Huang, Y. -M. and Yu, F. -Y. (2011). Cooperative Weblog Learning in Higher Education: Its Facilitating Effects on Social Interaction, Time Lag, and Cognitive Load. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 95-106.
- Hurt, B. (2007). Teaching What Matters: A New Conception of Accounting Education. *Journal of Education for Business*, (May/June), 295-299.
- Hwang, N.; Lui, G. and Tong, M. (2005). An Empirical Test of Cooperative Learning in a Passive Learning Environment. *Issues in Accounting Education*, 20 (2), 151-165.
- International Federation of Accountants (IFAC). (1996). Prequalification Education, Assessment of Professional Competence and Experience of Professional Accountants (Revised). IFAC International Education Guideline No. 9. New York, NY: IFAC
- _____. (2009). Handbook of International Education Pronouncements, 2009 Edition, (New York: IFAC), Accessed on 8/10/2011. Available at:
<http://www.ifac.org/sites/default/files/publications/files/handbook-of-international-e.pdf>
- Jianhun, Z. and Akahori, K. (2001). Web-Based Collaborative Learning Methods and Strategies in Higher Education. *Proceeding of 2nd International Conference on Information Technology Based*

- Higher Education and Training, Kumamoto, Japan, (4-6 / 7 / 2001), Accessed on 8/10/2011. Available at:
<http://www.eecs.kumamoto-u.ac.jp/ITHET01/proc/139.pdf>
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. Theory into Practices, 38 (2), 67-73.
 - Johnson, D. W.; Johnson, R. T. and Stanne, M. B., (2000), Co-operative Learning Methods: A Meta-Analysis. Accessed on 1/10/2011. Available at:
<http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>
 - Jones, J. P. and Fields, K. T. (2001). The Role of Supplemental Instruction in the First Accounting Course. Issues in Accounting Education, 16 (4), 531-547.
 - Lancaster, K. A. and Strand, C. A. (2001). Using the Team-Learning Model in a Managerial Accounting Class: An Experiment in Cooperative Learning. Issues in Accounting Education, 16 (4), 449-567.
 - Mladenovic, R. (2000). An investigation into ways of challenging introductory accounting students' negative perceptions of accounting. Accounting Education, 9 (2), 135-155.
 - Nelson, I. T.; Vondryk, V. P.; Quirin, J. J. and Kovar, S. E. (2008). Trend in Accounting Student Characteristics: Results from a 15-Year Longitudinal Study at FSA Schools. Issues in Accounting Education, 23 (3), 373-389.
 - Ravenscroft, S. P.; Buckless, F. A.; McCombs, G. B. and Zuckerman, G. J. (1995). Incentives in Student Team Learning: An Experiment in Cooperative Group Learning. Issues in Accounting Education, 10 (1), 97-109.
 - Ravenscroft, S. P.; Buckless, F. A. and Hassal, T. (1999). Cooperative Learning- a literature guide. Accounting Education, 8 (2), 163-176.
 - Tanner, M. M. and Lindquist, T. M. (1998). Using MONOPOLY and Teams-Games-Tournaments in accounting education: a cooperative learning resource. Accounting Education, 7 (2), 139-162.

- Wooten, C. T. (1998). Factor Influencing Student Learning in Introductory Accounting Classes: A Comparison of Traditional and Nontraditional Students. Issues in Accounting Education, 13 (2), 357-373.

