مجلة الأصالة للدراسات والبحوث
Al Assala Journal for studies & Researches
مجلد 02 عدد 03 سنة 2020
EISSN ..... ISSN 2710-8538

اقتراح نموذج تربوي تعليمي لتحسين التربية في الجزائر
التعلم التعاوني نموذجا

****

Towards The Improvement Of The Methods Of Teaching/ Learning
In The Algerian Educational System:
''Cooperative Learning As A Model''

****

علي تعوينات
أستاذ التعليم العالي
معهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2.
taouinet@hotmail.com

تمهيد

انتبهت المجتمعات القديمة منذ وقت مبكر إلى أن الحفاظ على كينونتها وشخصيتها وثقافتها، يتم عن طريق تربية الأجيال وتوجيهها وصقل شخصياتها، من خلال وضع وتخطيط برامج ومناهج تحقق الأهداف التي يسطرها كل مجتمع لنفسه القريبة والمتوسطة والبعيدة المدى.

وكانت المدرسة هي المؤسسة التي يُعتمد عليها في إنجاز المشروع التربوي الاجتماعي ومن خلالها تُشكّل التوجهات التي تُراد للنشء، والمعلم هو الشخص المنفذ والمحقق للمشروع عن طريق المنهاج الذي يطبقه على هذا النشء. لهذا عمدت فرنسا عند احتلالها للجزائر إلى القضاء التدريجي على معالم المشروع التربوي الذي وجدته في المدارس الجزائرية ولجأت إلى تجهيل المجتمع من جهة، وتعليم فئة صغيرة (أبناء الموالين لها) ليكونوا عمالا وإداريين في مؤسساتها. وانتشر الجهل والأمية في وسط المجتمع الجزائري بحيث بلغت 98% عند الإناث و95 % عند الذكور، لاعتقادها أن المجتمع الجاهل يسهل انقياده.

استقلت الجزائر وقد أثقل كاهلها الانحطاط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي، فسارعت إلى التحضير السريع لجزأرة الإطار التربوي والمضامين التعليمية، لكنها استعانت بداية بالإطار الفرنسي والعربي اللذان لم يكونا حياديين، بحيث استمر توجيه التربية حسب توجهات المعلمين وما يحملونه من أفكار ومعتقدات لم تكن سليمة حيادية. لكن المخططات التي قامت بها البلاد قد سمحت بالاستغناء التدريجي عن المعلم الأجنبي، رغم انخفاض مستوى المعلمين الذين تكونهم المؤسسات التكوينية (المعاد التكنولوجية) وسرعة تكوينهم.

وللعلم فالمضامين التربوية التي كانت تطبق في مختلف المستويات التعليمية بمدارسنا كانت معدة من قبل الإطارات الأجنبية –خاصة المواد العلمية منها-وكانت معدة إعدادا مرتجلا في أغلب الأحيان، مما تطلب الإسراع في إيجاد حل للوضعية التربوية، لذلك ظهرت أمرية 16 أفريل 1976، التي تضمنت نظام التعليم الأساسي، وهو نظام يحتوي على منهاج متواصل ومتماسك من التعليم التحضيري إلى نهاية التعليم الإعدادي. وهو نظام أسسته منظمة اليونسكو لعدد من الدول الفقيرة الأسيوية منها والإفريقية، والذي يسمح بمنح المتعلم الأرضية الأساسية للتعلم من خلال اكتساب آليات القراءة والكتابة والحساب والقدر الكافي من المعارف العلمية والثقافة الاجتماعية التي تسمح له بالاستقلالية عن الحاجة إلى الاستعانة بالغير في حياة هذا المتعلم. وقد شُرع في تطبيق النظام بشيء من الارتجالية بحيث انطلق في المرحلة الإعدادية منذ 1977 بينما طُبق في الابتدائي في بداية الثمانيات.

لم يُطبق نظام التعليم الأساسي حسب الشروط التي يتطلبها تطبيقه، إذ لم يُعد له بالشكل الصحيح، فمن ناحية المناهج والوثائق المدرسية لم تحضّر في وقتها، ولم يُكون المعلم التكوين الذي يسمح له بفهم النظام وتنفيذه، كما أن مستوى التعليم التحضيري لم يُتطرق له تماما في السنوات الأولى. وقد أدت هذه النقائص إلى ظهور نتائج تعليم ناقص هو الآخر؛ كما أن محتويات المواد الدراسية لم تستجيب للطموحات والأهداف المسطرة، مما أدى إلى الحصول على الفاقد في التعليم من جديد، من بعد أن أُتخذ التعليم الأساسي كوقاية من هذا الفاقد، رغم أنه دام لأكثر من عشرية من الزمن.

وفي أواخر التسعينيات تم التفكير في استبداله بنظام جديد، وفعلا استُبدل بالمقاربة بالكفاءات، دون اللجوء إلى التقييم الشامل للتعليم الأساسي، وقد عُممت المقاربة في بداية الألفية الثالثة (2003) دون تجريب ولا إعداد كاف للمعلم ولا المضامين. فقد وقع واضعو المناهج والبرامج في خطأ فادح في تطبيق المقاربة، بحيث يُخطط للكفاءة الختامية (التي من المفروض أن تبنى من خلال مختلف المواد الدراسية التي تشترك في بنائها) لكن المعدون للمناهج والبرامج كوّن كل فوج مادة كفاءات ختامية للمادة التي يُشرفون عليها وبالتالي صارت هناك زركشة من الكفاءات التي يُراد تحقيقها في كل مادة دراسية، وأصبح كل من المعلم والمتعلم منهمكين طول الوقت في الجري وراء الكفاءات التي لا تُعد ولا تُحصى مع نسيان المستوى التعليمي التربوي للمتعلم، وقد أُجريت عدة دراسات جامعية في إطار التعمق في المشكلات التربوية للمدرسة الجزائرية ولنظام الكفاءات وأظهرت الانحرافات الحقيقية التي توجد عليها التربية في الجزائر، لكن مع الأسف لم يُستفاد منها ولم تؤخذ في الحسبان لتصحيح الوضع.

ومن حيث توجيه المناهج الوجهات المختلفة –وأحيانا الأجنبية- فقد كانت المدرسة هي الأداة التي تُستغل لغرس الاتجاهات الإيديولوجية في المجتمعات، وأن القوة السياسية الحاكمة هي التي تفرض توجهها في المناهج الدراسية في كل زمان ومكان، وهذا ما حدث ويحدث في الجزائر أيضا وذلك منذ نشأتها، إلا أن المشكلة المطروحة في الدول المستعمرة (المستدمرة بالمفهوم الحقيقي)، أن المستدمر لا يترك البلد يتحرر، وأنه يتدخل بكل الأشكال

كي يضع الحُكام من جنسه، وأن يملي عليهم توجهاته وثقافته التي يريدها لهذه البلدان؛ وقد يقدم مساعدات مالية وإطارات (واضعو المناهج بالجزائر يستعينون بما يُسمون الكفاءات الأجنبية، وهي الفرنسية فقط في الجزائر)، ففي كل فترة من فترات إصلاح أو تعديل في النظام التربوي إلا ونجد الإطارات، التابعة للمستدمر تملي (بدعوى التوجيه والمساعدة) التوجهات التي لا يمكن أن تخرج عن نطاق ما يريده بلدهم، كما يضعون الأشخاص المطابقين لهم والتابعين للتربية من طينهم كي يسهروا على التنفيذ الحرفي لخططهم وفرض استراتيجياتهم ومحتوى تعليمهم. وهذا مطابق تماما على الجزائر، فلم تخل فترة من فترات الإصلاحات من (كفاءات فرنسية) تضع السيرورة التي تطبق في المدرسة الجزائرية. ولم يكون ذلك أوضح مثلما ظهر في زمن الوزيرة نورية بن غبريط.

إن الاستراتيجية التي يتبعها الموالون لفرنسا من قطاع التربية والمسؤولون عن البرامج تتمثل في تعيين أعضاء لجان المناهج الذين أغلبهم ليس لهم الكفاءات الخاصة بالتصورات والمبادئ والأسس التي تبنى عليها المناهج (لكونهم لم يتكونوا عليها)، ثم تقدم لهم التوجيهات والخطط والنماذج التي ينبغي تبنيها ويُكوّنون عليها (وهي متعلقة بمن أملاها على هؤلاء المسؤولين) ونظرا للمثل القائل "فاقد الشيء لا يعطيه" فما على هؤلاء الأعضاء إلا استقبال ما يملى عليهم وبعد ذلك يتبنونه وبالتالي يدخل ضمن الشرعية العلمية والبداغوجية للنظام التربوي الجزائري، وهكذا يُتبنى ويرسّم "المضمون المستورد" بالقوة والشرعية الوطنية.

ومن حيث جانب المستوى التعليمي الأكاديمي للمتعلمين، فالتقويم التربوي غالبا ما لا يعكس المستوى الفعلي الذي يكون عليه المتعلم؛ فقد عمد وزير التربية أبو بكر بن بوزيد وتابع ذلك من جاء بعده، إلى ترتيب المؤسسات التعليمية حسب نتائج الامتحانات الرسمية؛ وقد أدى هذا القرار إلى دفع مديري المؤسسات إلى تحريض المعلمين على رفع الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون في الاختبارات المدرسية الدورية التي غالبا ما تحسب في كل من الإعدادي والابتدائي. ثم يأتي النزول في معدلات النجاح في الامتحانات الرسمية في مختلف المراحل التعليمية لدرجة عدم انعكاس المستوى الأكاديمي للمتعلم على مستواه التعليمي في المدارس والجامعات.

إن تبني الأنظمة التعليمية في المدرسة الجزائرية: الأساسي مقاربة التدريس بالأهداف، ثم مقاربة التدريس بالكفاءات لم يتم عن أسس علمية تربوية صحيحة من جهة، ولم يُحضر لها الظروف والشروط التي تتطلبها في التنفيذ من جهة ثانية. كما أن علاج المشكلات التعليمية غالبا ما يكون غائبا في المسار المدرسي (إلا بعض حصص الاستدراك التي لا فعالية لها)، والرفع الآلي من مستوى إلى آخر قد أثر سلبا على المردود التربوي، وأصبح كل من الولي والمعلم والمجتمع عامة غير راض عن المنتوج التربوي للمدرسة في مختلف مراحلها. فرغم أن نظام الكفاءات يعتمد نظريا على التعليم الذاتي للمتعلم أكثر من اعتماده على التلقين المباشر للمعارف والذي من المفروض أن يشارك المتعلم في بناء تعلماته، إلا أن الأمر يجري عكس ذلك، مما أدى إلى الانخفاض الحاد في فعالية المقاربة بالكفاءات زيادة إلى عدم تحكم المعلم فيه.

لهذا ينبغي التفكير في الكيفية التي تصحح المسارات التربوية – التعليمة وتصحيح دور المعلم بالإضافة إلى ربط المتعلم بمجتمعه وثقافته وأصالته من خلال بناء مناهج تستجيب لبناء شخصية ناضجة متكاملة وكفأة، مع تطابق المستوى التعليم مع المستوى الأكاديمي له، وجعله مثل غيره من المتعلمين الكفاء الذين تظهر عليهم مؤشرات النشاط والقدرة والكفاءة الدافعية المستمرة للاستزادة من التعلمات المتنوعة.

لقد خلق الله الإنسان وخلق له جهازا لا حدود له في السعة وهو المخ، كما ألهمه استراتيجيات ذاتية في اكتساب المعارف الموجودة في البيئة المحيطة به، من خلال حواسه الخمس، زيادة عن الحياة الشعورية التي تنبئ بالحالة النفسية التي يكون عليها في كل موقف يعيشه. وألهمه أيضا الشعور بالرضا لكل موقف تعلم يُسعده، والألم والابتعاد عن كل موقف تعلم يؤلمه ويؤذيه. وهذا ما يسمى بقانون "المكافأة والعقاب" الذي طبقه السلوكيون في نظريتهم للتعلم، وهو قانون ينطبق على كل البشر وحتى الحيوانات.

إذا كان الإنسان يسعد لتعلماته التلقائية ولتعلماته القصدية، لكونه يستفيد من تلك التعلمات ويستغلها في تعامله مع المحيط وأن جهازه العصبي يُسهل له اكتساب الأنشطة والسيرورات التي يستخدمها في ذلك، فهذا يعني أنه لا يمكنه أن ينسى مكتسباته من جهة، وأنه لا يُكوّن ميولا سلبية نحو المواقف المراد تعلمها واكتسابها (إلا إذا كانت مؤلمة)، ويعني هذا أن هذا الإنسان المتعلم ستتكوّن لديه دافعية مستمرة لمجابهة ما يريد وينبغي أن يتعلمه، وإذا كان الأمر كذلك فلماذا نجد نسبة معتبرة من أطفالنا في المدارس يكوّنون اتجاهات سلبية نحو التعلمات المدرسية بمختلف أنواعها وموادها؟

الحقيقة التي تؤكدها البحوث العلمية أن المتعلم مستعد في كل وقت للتعلم ويمتلك دافعية فطرية لذلك سواء كان تلقائيا أو مقصودا، وأنه كلما تعلّم طلب المزيد وهذا فطري بطبعه، لكن ما يجري في المدرسة ليس بالضرورة مناسبا مناسبة تامة معه، فهناك عوامل متنوعة قد تجعله يعزف بلا إرادة عما يُقدم له من معارف، ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

1. بيّنت الدراسات النفس-التربوية العصبية أن هناك متعلمين يستخدمون النصف الكروي الأيمن للجهاز العصبي في تعلماتهم، وهناك من يستخدم النصف الكروي الأيسر، فكلما بُني المناهج واستخدم المعلم استراتيجية أحدهما على الآخر، أجحف أولئك الذين لا يناسبهم محتوى التعلم الذي يستخدم النصف الكروي الذي لا يناسبهم، وبيّنت هذه الدراسات أن أغلب المناهج الدراسية بُنيت على النصف الكروي الأيسر. ولم يفكر واضعو المناهج لهذا الفرق بين المتعلمين وسوف يبقى ذلك مطروحا إلا بعد علاجه[1].
2. توحيد طريقة التدريس بين المتعلمين باستمرار (الإلقاء في أغلب الأحيان) وهذا يجعل أولئك المتعلمين الفطنين ومحبي الممارسات العملية يملون من السرد الطويل

[1] جمال مثقال القاسم، 2015، ص: 115.

وبالتالي يشرد ذهنهم ويتوجهون إلى خارج الدرس، وعند تكرار هذه العملية تظهر لديهم مؤشرات التأخر الدراسي واضطرابات التعلم.

3. غلبة التجريد في المناهج الدراسية على الملموس واعتماد المحتويات على المعارف النظرية عوض المعارف العملية النشطة، مما يتطلب استخدام الذاكرة أكثر من الحواس واكتساب الخبرات العملية، ووجود تداخل في عدد من المواد لكن تدرس معزولة مما يُثقل كاهل المتعلم ويجعله يسأم من الحفظ (أغلبه ببغائي).
4. قلة ارتباط المعارف المتعلمة بحياة المتعلم والحقائق المعيشة في بيئته وقلة إمكانية استخدامها في حياته اليومية، هذا الأمر يجعله يشعر بغربة المعرفة المكتسبة في المدرسة وقلة فائدتها. ولا يشعر المتعلم بنمو معارفه وقدراته الخاصة وتطور ذاته بمرور الزمن الذي يقضيه في المدرسة.
5. رغم أن نظام المقاربة بالكفاءات يفرض جعل المواد الدراسية متكاملة ومتناسقة حتى لا يكرر تدريسها في كل مادة وهو ما سمي بالكفاءات العرضية (تقاطع المعارف) فإن المعلم لا يستخدم التكامل ولا الترابط بين هذه المواد وإنما يدرسها منعزلة وهو ما يسمى بمناهج المواد المنفصلة، وهذا قد ظهر نقصه منذ زمن طويل، ويساهم في ملل المتعلمين أيضا.

كما أنّ هناك عوامل أخرى يضيق المكان لذكرها. وانطلاقا مما ذكر أعلاه يمكن اقتراح نموذج تربوي وخصائص منهاج تعالج ما ذكرناه. وإن من أهم المبادئ والأسس التي ينبغي للنظام التربوي الجزائري أن يبنى عليها ما يأتي:

1. تربية الأجيال على الاستقلالية والحرية الذاتية ونبذ التبعية والاعتمادية مهما كانت أنواعها؛
2. تنشئة الأجيال على الاعتزاز والافتخار بالانتماء للأصل والمعتقد والدفاع عنه وتأصيل ذلك في ذريتهم؛
3. تربية الأجيال على حب العمل بكل أشكاله وتقديره وجعله مصدر الحياة الحرة المستقلة؛
4. تربية الأجيال على العمل الجماعي والتعاون وحب الغير ونبذ الأنانية الفرقة والكراهية؛
5. تنشئة الأجيال على الشجاعة والجرأة والمبادرة والدافعية والاستمرارية؛
6. تنشئة الأجيال على التفتح على الإقليم والوطن والعالم واحترام خصوصيات الأشخاص والجماعات والمجتمعات معتقداتهم وثقافاتهم ولغاتهم وأعراقهم؛
7. تنمية روح المحبة والاتجاهات الإيجابية نحو الغير ومشاركتهم في أفراحهم وأحزانهم ومواساتهم وتقدير ظروفهم؛
8. تربية الأجيال على تحمّل المسؤوليات وأداء الواجبات واحترام وتطبيق القوانين والأعراف الاجتماعية السائدة والتي لا تتناقض والمعتقدات الدينية؛
9. تنشئة الأجيال على الغيرة على الوطن ومحبته والدفاع عنه وخدمته؛
10. تنشئة الأجيال على العدالة الاجتماعية واحترام حق الغير والالتزام بالحدود.

مكونات المنهاج التربوي المنشود:

يمكن أن يتكون المنهاج التربوي مستقبلا من ثلاثة عناصر أساسية:
1. عنصر خاص بالمكونات الاجتماعية والثقافية والعقائدية،
2. عنصر متعلق بالمكونات الأكاديمية،
3. عنصر مكون من الانفتاح على العالم وتقنيات الإعلام والاتصال واللغات.

أولا: المكونات الاجتماعية والثقافية والعقائدية

يقول عالم الاجتماع الأمريكي رالف لينتون Ralph Linton [2] منذ منتصف الأربعينيات في كتابه "الأساس الثقافي للشخصية" (The Cultural Background of Personality) " أن كل شخص لا ينشأ في بيئته الاجتماعية والثقافية والعقائدية الأصلية سيصاب بانفصام الشخصية واضطراباتها لا محالة". ويرى أن الشخصية هي" المجموعة المتكاملة من صفات الفرد العقلية والنفسية أي المجموع الإجمالي لقدرات الفرد العقلية وإحساسا ته ومعتقداته وعاداته، واستجاباته العاطفية المشروطة". وإذا كانت الشخصية تتكون من عناصر بيولوجية كالطبع ومن عناصر اجتماعية-ثقافية وعقائدية بالأساس؛ وأن التنشئة الأسرية في المراحل الأولى للطفولة ترتكز على المحتويات الثقافية والاجتماعية والعقائدية، ومن أهمها: اللغة والمعايير الاجتماعية وقواعد السلوك والمعاملة السائدة في المجتمع القريب ثم البعيد.. وتتشكّل الشخصية خلال هذه المراحل (هناك من الباحثين الذين أكدوا أن تأسيس الشخصية يحدث خلال السنوات الست الأولى من عمر الطفل مثل فلتزوغ دودسون Filtzhugh Dodson في كتابها «Tout se joue avant 6 ans»). وإذا كان الأمر كذلك فإن التربية الرسمية ينبغي أن تدخل إلى البيوت والأسر لكي تقدم التوجيهات والإرشادات والمحتويات التي لا تتعارض والمنهاج الدراسي المطبق في المدارس، حتى يكون هناك انسجام بين المؤسستين. لذلك ينبغي للمنهاج أن يحتوي على المضامين الأصلية والواقعية للعناصر الثقافية والاجتماعية والعقائدية حتى ينشأ الفرد نشأة سوية وسليمة ومتزنة، وأن يشعر شعورا قويا بالانتماء إلى مجتمعه ويكون امتدادا له.

وللعلم فإن ما يحمله الشخص من أفكار وآراء واتجاهات وميول ومعتقدات ينبثق كله من التربية الأسرية والمدرسية بالأساس ثم المؤسسات الاجتماعية الأخرى فيما بعد ومحتواه في أغلب الحالات اجتماعي وثقافي وعقائدي. فلبناء شخصية أصيلة سوية ينبغي أن يترعرع صاحبها في المجتمع والأسرة اللذان يرسخان هذه المكونات لديه منذ ميلاده إلى أن يصبح راشدا.

فالقوى العظمى التي تريد الهيمنة على العالم وعلى الأجيال، إنما هدفها الأساسي غرس ثقافتها وقيمها ومعتقداتها في الغير لكي يدخل في بوتقتها وينسجم معها حتى لا يعارضها، بل ويساندها ويطبق كل ما تمليه عليه. وهذا ما يحدث في زماننا حيث غرست هذه القوى أثناء استعمارها لبلدان الجنوب سمومها ومازالت هذه السموم سارية المفعول من خلال تواطؤ أذيالها من الحكام وذوي السلطة والقرار في هذه البلدان.

[2] Ralph, Linton :The Cultural Background of Personality (1945) traduit en français par Andrée Lyotard, 1977, Paris

ثانيا: المكونات الأكاديمية

أما العنصر الثاني فيتعلق بالمضامين الأكاديمية (الجوانب المعرفية التي تقدم للمتعلمين في كل مستوى دراسي) للمواد الدراسية في مختلف المستويات التعليمية لنظام التعليم، إذ أن فالمحتويات الأكاديمية تحدد من خلال الأهداف التربوية التي يخططها واضعو المناهج الدراسية. فالمحتوى الأكاديمي يخضع لمجموعة من الشروط لانتقائه من بين نفس المجال في مختلف المراجع والكتب المدرسية التي يلجأ إليها مُعدو هذه المحتويات، ومن أهم هذه الشروط نجد:

1. أن يتوافق نوع المعرفة (المعلومات الأكاديمية) مع الأهداف التربوية المسطرة على مستوى المادة الدراسية؛
2. أن يتوافق نوع المعرفة مع العمر الزمني والعقلي للمتعلم؛
3. أن يتوافق نوع المعرفة مع المستوى التعليمي الذي تحضر من أجله هذه المعرفة؛
4. أن ترتبط المعرفة المنتقاة مع ما سبقها وما يلحقها من المعرفة في نفس المستوى؛
5. أن ترتبط المعرفة المنتقاة مع المستوى الحالي والمستوى الآتي لكي يحدث هناك تكامل؛
6. أن تحقق المعرفة المنتقاة هدفا أو أهدافا محددة مترابطة تُحدث تطورا في المنظومة الذهنية للمتعلم أو تطور خبرته العملية؛
7. إمكانية استعمال وسائل الإيضاح لتسهيل فهم وتمثُّل المعرفة المنتقاة؛
8. إمكانية ارتباط المعرفة المنتقاة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم أو إمكانية استخدامها في هذه البيئة؛
9. سهولة إجراء تقييم المتعلم في المعرفة المنتقاة سواء نظريا أو عمليا أو الإثنين معا؛
10. إمكانية استبدال المعرفة المنتقاة بمعرفة قريبة جدا لها في حال تعذر استيعاب الأولى.

هذه مجموعة من الشروط التي ينبغي لواضع المحتويات أن يطبقها لكي ينتقي المعرفة لكل درس ولكل محتوى مادة تعليمية ولكل مستوى تعليمي. إلا أن ما يجري في بلدنا لا يخضع لذلك إلا قليل بسبب عدم دراية واضعي المحتويات بذلك. ولهذا نجد الثغرات والنقائص التي تتصف بها مختلف محتويات المواد الدراسية ويبلغ الأمر إلى عدم تجانس المحتوى مع الهداف أو مع المستوى التعليمي الذي وُضعت من أجله، وبذلك نجد المتعلمين يعانون من صعوبات في مسايرة ومتابعة خطاب المعلم وبالتالي يصبحون ضحايا لاضطرابات التعلم وانخفاض مستواهم الدراسي

ثالثا: مكون الانفتاح على العالم وتقنيات الإعلام والاتصال واللغات.

دخلنا الألفية الثالثة منذ 20 سنة تقريبا، وقد تطوّر العلم والتقنية تطورا لم يسبق له مثيل، وتطوّرت وسائل التواصل لدرجة قضائها على كل الحدود الجغرافية الطبيعية والسياسية، وأن المجتمع الذي يبقى منغلقا على نفسه هو ذلك الذي يختنق ويتقهقر إلى درجة الاندثار؛ لذلك فمن الضروري أن ينفتح المجتمع إقليميا ودوليا ويكون المنهاج الدراسي أحد وسائل هذا الانفتاح الذي يساعد على إنشاء علاقات وتعاون وتشارك وتكامل اقتصادي..

ويكون ذلك من خلال الانفتاح على اللغات الأجنبية، واستخدام تكنولوجيات الاتصال المتنوعة، والتطلع على الثقافات الأجنبية المتنوعة، واستعارة التجارب الدولية في مختلف المجالات الحياتية.

لتحقيق هذا العنصر من المنهاج الدراسي ينبغي إدراج تعليم اللغات الجنبية الأكثر استخداما في مجال البحث العلمي والقوة الاقتصادية، والأكثر استعمالا في مجال الاتصالات. وإدراج المضامين التعليمية التي تتناول التكنولوجيات المعاصرة بمختلف مكوناتها، والأدوات التي تستخدم في ذلك، مع الأخذ بعين الاعتبار الإطار الثقافي والاجتماعي الخصوصي للمجتمع.

لتحقيق استراتيجيات المنهاج الدراسي الذي ذكرناه بمبادئه وأسسه وعناصره ينبغي اقتراح النموذج التعليمي الذي يناسب ذلك وهو التعلم والتعليم التعاوني وحل المشكلات الذي يجري في مجموعات يكوّنها المعلم في صفه ويستخدم الأسلوب التعليمي الذي يناسبه، ونتطرق فيما يلي إلى هذا النموذج.

التعلم والتعليم التعاوني واستراتيجياته (اقتراح نموذج تعليمي)

نقدم فيما يلي مضمونا مختصرا يحتوي على أساسيات هذا النموذج وطرق استخدامه.

1. مفهوم التعلم والتعليم التعاوني:

لقد ذكر ابن خلدون في مقدمته أن " التلميذ للتلميذ ألقن" أي أن التلاميذ يتعلمون فيما بينهم أحسن من تعلمهم مع المعلم. وهذا يشير إلى التعلم الذي يجري بين المتعلمين أنفسهم، وقد ظهر ذلك منذ جوهان آموس كومينيوس"(Johann Amos Comenius) (1592-1679 م) الذي رأى" أن الطلاب يمكن أن يستفيدوا أكثر من بعضهم البعض، عندما يتعلمون من الآخرين ويعلموهم، ويتبادلون عملية التعلم فيما بينهم". وتعاون ديفيد جونسون واخوه روجر جونسون في إنشاء مركز للتعلم التعاوني بجامعة مينسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، وكانت مهمة هذا المركز تطبيق بحوث التعلم التعاوني والتنافسي ومساعدة المناطق التعليمية والكليات والمؤسسات التربوية الأخرى لتنفيذ التعلم التعاوني في قاعات الدراسة.

عرّفت منظمة "اليونيسكو" (منظمة التربية والثقافة والعلوم) التعلم والتعليم التعاوني سنة 2007 بأنه "أحد نتاجات التربية المعاصرة، حيث يتعاون الطلبة من خلاله لتعليم أنفسهم بأنفسهم ضمن المجموعة الواحدة"[3].

وقد أجملت "عفت مصطفى الطناوي" في 2009 تعريفا للتعلم التعاوني بأنه:" أسلوب تعليمي يقوم على تنظيم الصف حيث يقسم المتعلمون إلى مجموعات صغيرة، يتعاونون مع

[3] جودت أحمد سعادة وآخرون، 2008، ص 23.

بعضهم البعض ويتفاعلون فيما بينهم ويناقشون الأفكار ويسعون لحل المشكلات بهدف إتمام المهام التي كُلفوا بها، ويكون كل فرد في المجموعة مسؤولا عن تعلمه وتعلم زملائه".

ويرى "سلافن" (1987) أن استراتيجيات التعلم التعاوني المختلفة اشتقت من منظورين أساسين هما:

أ. **المدخل التطوري:**
تأسس هذا المنظور على يد السيكولوجيين أمثال "بياجي" و"فيجوتسكي" وأتباعهما، ويركز على التفاعل الذي يحدث بين التلاميذ، وتقوم على افتراض أن التفاعلات المعرفية بين التلاميذ تتمركز في مهام معرفية ملائمة لهم من خلال خلق الصراع المعرفي عندهم، وهذا يتطلب حسب ما ورد عن جونسون وجونسون (1995) النقاط التالية:
1. تعليم التلاميذ الإجراءات والمهارات اللازمة لإدارة الصراعات الأكاديمية الفكرية الملازمة للجماعات التعليمية.
2. تعليم التلاميذ الإجراءات والمهارات اللازمة للتفاوض من أجل الوصول إلى حلول بناءة لصراعاتهم والتوسط في الصراعات القائمة بينهم داخل الجماعات التعليمية.

ب. **المدخل الدافعي:**
يعتمد على افتراض أن علاقات التلميذ الإيجابية المتبادلة في عملية التعلم تؤثر إيجابيا في كل من دافعية الإنجاز الذاتي والتعليم الأكاديمي لدى التلاميذ، ويؤكد هذا المدخل على المكافأة التي تقدم على أساس تحديد درجة تقدم الجماعة في التعلم[4]..

2. التعلم التعاوني وعناصره الأساسية:

مجموعة الطلبة المختارة المُحدِّدة للأهداف المرغوب تحقيقها:

في البداية يفترض بالمدرس البدء بالتخطيط وذلك بالوصف الدقيق عما يتوقع من الطلاب تعلمه ومدى قدرتهم على القيام به بعيدا عن المجموعة (بمفردهم) ثم بالتعاون داخل المجموعة، والنتائج تشدد وتؤكد على المحتوى (المضمون) الأكاديمي والمهارات التعليمية المطلوب اكتسابها، فالمدرسون ملزمون بوصف المعرفة التي على الطلاب اكتسابها وصفا واضحا.

المجموعات المتباينة:

يجب على المدرس تنظيم أعضاء المجموعات اعتمادا على قدراتهم الأكاديمية، ولا يجب أن يسمح بتشكيل هذه المجموعات على أساس الصداقة أو تقارب المستوى في التحصيل أو أماكن الجلوس، وبهذه الطريقة يمكن للتلاميذ أن يتفاعلوا وينجزوا ما يعجزون عنه بطرق أخرى.

الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة:

[4]محمد مصطفى الديب، 2005، ص 243 بتصرف.

ويقصد به إدراك التلميذ أن نجاحه مرتبط بنجاح زملائه بشكل مؤداه أنه لم ينجح إلا إذا نجحوا:" نحن بدلا عن أنا"، فكل فرد في المجموعة لا يهتم بتعلمه فقط بل ويهتم بتعلم باقي أفراد المجموعة أيضا. فالاعتماد الإيجابي المتبادل يتميز بوجود تبادلية بين عناصر المجموعة وأن الكل يساهم نحو إنجاز عمل المجموعة.[5]

ولكي يتحقق الاعتماد الإيجابي المتبادل ينبغي التأكد من:
- تحديد دور كل عضو من أعضاء المجموعة.
- مشاركة جميع أعضاء المجموعة في كتابة ورقة العمل أو التقرير النهائي.

التفاعل وجها لوجه:

ينشأ هذا التفاعل من خلال الاعتماد الإيجابي المتبادل، ويتمثل في تبادل الحوار أو المناقشة بين التلاميذ، وهو ما يؤثر في النواتج المعرفية والوجدانية لهم. فطريقة ترتيب الفصل من حيث تكوين المجموعات الصغيرة ومراعاة تنظيمها وشرح المهمة الأكاديمية ومعرفة الأدوار لها تأثير في إيجاد التفاعل بين أفراد المجموعة، لذلك لا يستطيع المعلم أن يبدأ تفاعل المجموعة التعاوني بجعل التلاميذ يساعد كل منهم الآخر في إكمال المهام الأكاديمية، فمن خلال هذا التفاعل يتعلم التلاميذ ويحققون النجاح. ولكي يكون التفاعل مثمرا يجب أن يكون حجم المجموعات صغيرا من عضوين إلى ستة (2 إلى 6) أعضاء في المجموعة الواحدة، وذلك لأن مشاركة العضو وجهوده تزدادان بنقصان حجم المجموعة[6].

المسؤولية الفردية:

بالرغم من أن العمل يتم في مجموعة إلا أن المحاسبة الفردية لكل فرد في المجموعة هي الدليل على أن كل فرد من المجموعة قد حقق الهدف، ويمكن تحقيق ذلك بعدة طرق منها: تطبيق اختبار لكل فرد من المجموعة أو يختار المعلم أحد التلاميذ عشوائيا ويوجه سؤالا له، أو أن يطلب من أحد التلاميذ أن يشرح لزملائه كيف قامت مجموعته بتحقيق الهدف المطلوب[7]. وتعتبر المسؤولية الفردية المفتاح الرئيسي للتعلم التعاوني ففيها يتم تحديد دور كل فرد في المجموعة.

المهارات الشخصية والتعاونية:

يحتاج كل فرد في المجموعة إلى جملة من المهارات للتعامل سويا بإيجابية مثل مهارات التفاعل بين الأفراد ومهارة الاستماع إلى الآخرين والتواصل... ويعتبر تعلم هذه المهارات ذو أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم التعاوني. وهناك أربع خطوات يتم اتباعها لتعليم المهارات الاجتماعية التعاونية:

1. التأكد من إدراك التلاميذ لحاجاتهم الفعلية للمهارة.
2. التأكد من فهم التلاميذ لماهية المهارة، ومتى يجب عليهم استخدامها؟
3. إيجاد مواقف تدريسية للتشجيع على إتقان المهارة.

---

[5] رضا مسعد السعيد وهويدا محمد الحسيني،2005، ص: 107.
[6] كريمان بدير، 2008، ص 102.
[7] مديحة حسن محمد، 2004، ص: 22.

4. التأكد من مثابرة التلاميذ على ممارسة المهارة إلى أن تصبح إجراء عاديا[8].

3.معالجة أعمال المجموعة

يناقش ويحلل أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهماتهم. ويمكن للتلاميذ أنفسهم تحليل أداءاتهم، كما يمكن للمعلم أيضا المساعدة وتقديم تغذية راجعة تصحيحية[9]. إن بناء الدروس على نحو يجعل التلاميذ يعملون بالفعل بشكل تعاوني مع بعضهم بعضا يتطلب فهما للعناصر التي تجعل العمل التعاوني عملا ناجحا، ولنجاحه يجب على المعلم أن يبين بوضوح في كل الدروس عناصر العمل التعاوني الأساسية المذكورة سابقا، والتي نلخصها فيما يلي:

1. التخطيط للدرس.
2. الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة.
3. مسؤولية كل فرد ضمن المجموعة ومسؤولية المجموعة أيضا.
4. تعزيز التفاعل بين الأفراد.
5. تعلم مهارات التفاعل مع المجموعة وأسلوب العمل الجماعي.
6. معالجة عمل المجموعات.

التعلم التعاوني وأنواعه:

بدأ الاهتمام بالتعلم التعاوني منذ عام 1900 م، إلا أن الدراسات والأبحاث لم تبدأ بالتركيز على تطبيقاته داخل الفصل الدراسي إلا مع بداية السبعينات من القرن العشرين، وقد تم تطوير أشكال مختلفة لتطبيق التعلم التعاوني في الفصل الدراسي، ضمن أهم هذه الأشكال:

تقسيم الطلاب وفقا لمستويات تحصيلهم:

طوّر هذه الطريقة " سلافن" عام 1980م، حيث يتم تقسيم التلاميذ وفق مستوياتهم التحصيلية في السنوات السابقة إلى ثلاث فئات (متفوق، متوسط، منخفض المستوى)، ثم يتم تكوين المجموعات بحيث تشمل كل مجموعة على فرد من كل فئة، وفي حالة زيادة عدد التلاميذ متوسطي المستوى يمكن إضافة تلميذ أو تلميذين لكل مجموعة بحيث لا يزيد عدد أفراد المجموعة عن خمسة، ويتم التقييم فرديا وجماعيا، حيث يتم إضافة درجة كل تلميذ إلى درجة مجموعته، أي أن التنافس يكون بين المجموعات، مما يستلزم تعاونا بين أفراد المجموعة الواحدة[10]. والمجموعة الفائزة هي التي تحصل على أعلى درجة[11].

التفرد بمساعدة الفريق

أسس هذه الطريقة " سلافن" عام 1985م، وهي قائمة على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة (الاختلاف في القدرات) ثم يقوم كل تلميذ بدراسة إحدى وحدات كتاب الرياضيات مثلا، ثم يقوم بشرح هذه الوحدة لباقي زملائه في المجموعة، وبذلك تتمكن

[8] سناء محمد سليمان، 2005، ص: 88.
[9] منى الحديدي وجمال الخطيب، 2005، ص: 278.
[10] مديحة حسن محمد، 2004، ص: 24.
[11] عبد المنعم أحمد الدردير، 2007، ص: 58.

المجموعة بأكملها من دراسة جميع وحدات الرياضيات بمفردها، ولا يلجأ التلاميذ إلى المعلم إلا إذا فشل جميع الطلاب في معرفة الإجابة، وتُحسَب درجة الفريق من خلال حساب متوسط الوحدات التي تمكّن منها الفريق خلال أربعة (4) أسابيع، ومن خلال درجاتهم في الاختبارات التي تتم في نهاية كل وحدة. والفريق الذي يصل إلى المستوى المطلوب يحصل على شهادة التفوق في ذلك[12].

أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني " التجميع:

وفيه يُقسَّم المتعلمون إلى مجموعات تتكون من خمسة أفراد للعمل في المادة الأكاديمية المقسمة إلى خمسة أجزاء، ثم يعاد تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، ويحدد لكل فرد من المجموعة جزء من الدرس يتعلمه مع مجموعة أخرى مكونة من خمسة (5) أفراد حيث يتعلمون الجزء نفسه من الدرس، ثم يرجع كل فرد إلى مجموعته الأصلية ويقوم بشرح الجزء الخاص به لباقي أفراد مجموعته الأصلية، وبذلك يحدث تبادل للمعلومات وتعاون بين أفراد المجموعة، ويكون التقييم فرديا حيث يقيم الفرد على مدى تحصيله للدرس ككل، وجماعيا بأن تضاف درجة الفرد إلى درجة مجموعته مما يسهم في رفعها أو خفضها[13].

استراتيجية التعلم معا:

صمم هذه الاستراتيجية " ديفيد جونسون" و" روجر جونسون" عام 1987م في مركز التعلم التعاوني بكلية التربية في جامعة مينسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتعد من أكثر الاستراتيجيات التعاونية استخداما في البحوث والدراسات التربوية والنفسية[14]. فيها يقسم المتعلمون إلى مجموعات غير متجانسة مكونة من أربعة إلى ستة (4-6) تلاميذ يقومون بإنجاز أوراق عمل، تسلم في النهاية كورقة عمل واحدة من طرف المجموعة ككل، ويتشاركون في تبادل الأفكار كما يساعد بعضهم بعضا. ويقوم المعلم بتقسيم العمل بين أعضاء كل مجموعة، متعاونين لتحقيق الأهداف المشتركة، ويراقب المعلم أداء المجموعات أثناء العمل ويتدخل كلما دعت الحاجة إلى ذلك، ويقوم أيضا بتقويم نتائج كل مجموعة. وتتم مقارنة أداء المجموعات ككل بأدائها السابق تبعا لمتوسط الأداء الفردي للأعضاء، فإذا زادت درجة متوسط الأداء اللاحق على السابق تحصل المجموعة المتقدمة على المكافأة[15].

مما سبق يتضح أن أشكال التعلم التعاوني باختلافها لها سمات وخصائص تميزها عن غيرها، كما أنه لا يمكن تطبيق طريقة ما من هذه الطرق إلا بعد دراسة خصائص التلاميذ لمعرفة ما يناسبهم. ولكن هذه الطرق تشترك في أنها جميعها تتيح للمتعلمين (التلاميذ) فرصا للعمل معا في مجموعات صغيرة يساعد أفرادها بعضهم بعضا، وبحثنا هذا يهتم بدراسة واختبار فعالية استراتيجية التعلم معا مع المستويات المختلفة للتلاميذ في تحسين أداء المهارات الحسابية وحل المشكلات الرياضية.

---

[12] مديحة حسن محمد، مرجع سابق، ص 24.
[13] عفت مصطفى الطناوي، 2009، ص: 215، بتصرف.
[14] محمد مصطفى الديب، 2005، ص: 19.
[15] سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2005، ص: 416.

التعلم التعاوني وتنفيذه:

دور المعلم في التعلم التعاوني:

يؤكد "ابن عبد البر" (978م) أنه يجب على المعلم أن ينمي شخصية التلميذ وأن يشجع تلامذته على طرح الأسئلة والمناقشة والمناظرة والاستفسار حتى يحيطوا بجوانب الموضوع، وأن يتقبل أسئلتهم بروح ودودة، وأن يشيع بينهم جوا من الحرية في النقاش والجدال.

فالمعلم هو محرك العملية التعليمية فهو الذي يعهد إليه المجتمع تحقيق الأهداف التربوية، لذا من اللازم الاهتمام به وإعداده إعدادا أكاديميا وتربويا قبل انخراطه في عمله، ثم توفير الدورات التربوية والخبرات له أثناء خدمته بغية تنمية مهاراته وسلوكه وتنمية كفاءته التدريسية.

وفي استراتيجية التعلم التعاوني يصبح دور المعلم توجيهيا وإرشاديا وميسرا لعملية التعلم، ويصبح المعلم مصدرا للمعرفة وليس ناقلا لها، فهو يؤدي دورا حساسا في مساعدة الفريق على وضع الأهداف وتقديم مصادر التعلم للفريق وتقديم التغذية الراجعة البنّاءة لأداء تلاميذه. [16]

ومن أهم أدوار المعلم خلال تنفيذه للتعلم التعاوني ما يلي:

اتخاذ القرارات:

أ. تحديد الأهداف والكفاءات التعليمية والأكاديمية: على المعلم أن يحدد المهارات التعاونية والمهام الأكاديمية التي يريد أن يحققها التلاميذ في نهاية الفترة من خلال عمل المجموعة. وعلى المعلم أن يبدأ بمعلومة سهلة أو سبق له معرفتها أو معلومة ترتبط بمحيط التلميذ وحياته اليومية[17].

ب. تقرير عدد أعضاء المجموعة وتعيينهم: يقرر المعلم عدد التلاميذ في المجموعة الواحدة، ويستمر المعلم في تعيين التلاميذ ذوي المستويات الأكاديمية المختلفة وفي تحديد عدد أعضاء المجموعات إلى أن يتمكن التلاميذ من إتقان مهارات التعلم التعاوني.

ت. ترتيب قاعة الصف: حتى يكون التواصل البصري سهلا، على المعلم توزيع التلاميذ داخل قاعة الصف بحيث يجلس طلاب كل مجموعة متقاربين في مقاعدهم.

ث. التخطيط للمواد التعليمية: عندما يشترك تلاميذ المجموعة الواحدة في مصدر تعلم واحد أو تتوزع أجزاؤه بين تلاميذ المجموعة الواحدة يتحقق هدف من أهداف التعلم التعاوني، لذلك يحسن بالمعلم أن يعطي ورقة واحدة مثلا ليشترك فيها كل أفراد المجموعة، أو يُجزئ المادة ويوزعها بين أعضاء المجموعة، بحيث يتعلم كل تلميذ جزءا معينا ثم يتبادل التلاميذ ما تعلموه[18].

---

[16] أحمد إسماعيل حجي، 2000، ص: 37.

[17] أحمد ماهر أبو حسن وآخرون، 2007، ص: 106.

[18] سناء محمد سليمان، مرجع سابق، ص: 156.

ج. تعيين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل: وفيه يتم شرح المهام التي يكلف بها المتعلمون، ويطلب منهم إعداد تقرير واحد عنها موضحا لهم الدرجات التي سيحصلون عليها مع تحديد مسؤولياتهم الفردية والجماعية من خلال توزيع الأدوار بين تلاميذ المجموعة الواحدة لكي يضمن أن يقوم التلاميذ بالعمل سويا.

إعداد الدروس:

أ. شرح المهمة الأكاديمية: على المعلم توضيح وشرح المهمة الأكاديمية للتلاميذ لكي يتعرفوا على العمل المطلوب أداؤه منهم، كما يعرفهم بالمفاهيم الأساسية ويربطها مع خبراتهم السابقة ويضرب لهم الأمثلة ويطرح الأسئلة للتأكد من فهمهم للمهمة الموكلة إليهم.

ب. بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي: وهو من أهم أسس التعلم التعاوني كما ذكرنا سابقا، فعلى المعلم الشرح والتوضيح للتلاميذ أن عليهم أن يفكروا بشكل تعاوني وأن يشعرهم بحاجتهم إلى بعضهم البعض كقوله: "نجاحك يفيدني ونجاحي يفيدك". وحتى يضمن المعلم حدوث التفاعل الإيجابي المتبادل ينبغي عليه صياغة هدف مشترك وتقديم مكافئات مشتركة وحث المجموعة على العمل بأدوات ومصادر مشتركة وتفعيل دور التشجيع في المجموعة من خلال تقديم التعزيز والحوافز لهم[19].

ت. بناء المسؤولية الفردية: يجب أن يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته الفردية ليتعلم المهام والمهارات الأكاديمية المسندة للمجموعة، كما أن عليه مساعدة أعضاء المجموعة الآخرين والتعاون والتفاعل معهم إيجابيا، ولاختبارهم يقوم المعلم بإعطاء اختبارات فردية عشوائيا[20].

شرح محكّات النجاح:

إن التقويم المستخدم في عمل المجموعات التعلّمية هو التقويم الذي يعتمد على أساس نظام محكّي المرجع، فإن على المعلم وضع معايير تقويم أداء التلاميذ في بداية الدرس، ومن الممكن وضع المحك على أساس مستوى التقدم والتحسن في إتقان المهارات أو إنجاز المهام

التفقد والتدخل:

على المتعلم أن يتأكد من أنماط التفاعل والتبادل اللفظي بين التلاميذ وجها لوجه، من خلال التجوال بين التلاميذ أثناء انشغالهم بأداء مهامهم وملاحظة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، ويقوم المعلم على ضوء ذلك بإعطاء تغذية راجعة وتشجيع الاستخدام الجيد للمهارات وإتقان المهام الأكاديمية.

التقييم وتقديم غلق للنشاط:

يعطي المعلم اختبارات للتلاميذ ويقيّم أداءهم وتفاعلهم في المجموعة، كما يختار أحد التلاميذ عشوائيا لكتابة الإجابة على السبورة وشرح إجابته. كما يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ

[19] جودت أحمد سعادة وآخرون، مرجع سابق ، ص: 137.
[20] سناء محمد سليمان، مرجع سابق، ص: 157، بتصرف.

على تبادل الإجابات وتلخيص النقاط الرئيسية في الدرس لتعزيز التعلم، وفي نهاية الدرس يجب أن يكون التلاميذ قادرين على تلخيص ما تعلموه ومعرفة المواقف التعلمية المستقبلية التي سيستخدمون فيها ما تعلموه. [21]

دور التلميذ في التعلم التعاوني:

يكمن دور التلميذ في تحمل المسؤولية في تعليم نفسه وتعليم زملائه داخل المجموعة الواحدة، كما يصبح إيجابيا في عملية التعلم، ويُسند لكل عضو في مجموعة التعلم التعاوني دور محدد على النحو التالي:

- **القائد:** وهو المسؤول عن توحيد أفراد المجموعة نحو تحقيق الهدف والتأكد من ذلك.
- **المستوضح:** وهو الذي يستوضح عن فهم وتعلم أفراد المجموعة للدرس، ويطلب منهم التوضيح أو الإضافة للتأكد من فهم كل فرد.
- **المقرر:** وهو الذي يكتب ويسجل كل ما يدور من مناقشات في سبيل التوصل إلى فهم مشكلة ما.
- **المراقب:** وهو الذي يتأكد من تقدم المجموعة نحو بلوغ الهدف، كما يتأكد من قيام كل فرد بدوره[22]كما يلاحظ مدى جودة التعاون في المجموعة[23].

من المهم أن يعمل المعلم على اكتساب المعارف والمعلومات الضرورية وأن ينمي مهاراته ويطورها باستمرار، وذلك لأن التعلم التعاوني بحاجة إلى مثل هذه المهارات المتجددة، لكي يقوم بدوره الحساس في مساعدة المجموعات وتوجيهها للعمل معا ومتابعتها وتقييمها، أما المتعلم فأصبح مسؤولا عن نفسه وعن زملائه في المجموعة، لأن لكل تلميذ دور أساسي داخل مجموعته.

الصعوبات التي تواجه عملية تطبيق التعلم التعاوني:

تتمحور صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في عدة جوانب تأتي في مقدمتها عناصر البيئة التعلمية من معلم وتلميذ ومنهج دراسي وإدارة وبيئة صفية ومدرسية، وتظهر هذه الصعوبات عادة نتيجة تطبيق مثل هذا النموذج الجديد من التعلم التعاوني في المدرسة وكسر المألوف المستخدم تقليديا فيها، ويمكن تلخيص الصعوبات التي تواجه عملية تطبيق التعلم التعاوني في المدارس في النقاط التالية:

1. عدم توفر المنهج الدراسي الملائم والزمن الكافي لتطبيق التعلم التعاوني[24].
2. إشكالية إلقاء تبعات الفشل على طرف دون آخر، ويحدث هذا عندما تقوم المجموعة بتقديم إجابة غير صحيحة، فيسعى كل تلميذ لإلقاء اللوم على زميله، وهذه ظاهرة تحدث لدى التلاميذ في مختلف الأعمار.

---

[21] ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص: 49.
[22] رضا مسعد السعيد وهويدا محمد الحسيني، مرجع سابق، ص: 125،
[23] حسن عمر منسي، 2000، ص: 51.
[24] خلف بن قليل العتري، 1429هـ، ص: 97.

3. يجد التلاميذ ذوو التحصيل المنخفض صعوبة في التكيف والاستفادة من العمل في مجموعات التعلم التعاوني الصغيرة، وقد لا يهتمون بالمشاركة الفعالة لأسباب عديدة.[25]
4. العمل في مجموعات لا يضمن أن يستخدم التلاميذ المهارات الاجتماعية اللازمة لعمل جماعي منتج، ومن بين الأنماط السلوكية:

- **السلبية الزائدة:** وتظهر في عدم انتباه التلميذ للدرس، وبالتالي عدم مشاركته في عمل المجموعة وانخفاض دافعيته نحو العمل.
- **الانعزال:** ويتمثل هذا السلوك عندما يعمل التلميذ بمفرده بعيدا عن المجموعة.
- **الاستحواذ على العمل:** ويظهر من خلال سيطرة عضو من الأعضاء على العمل والنقاش واتخاذ القرارات دون الرجوع إلى زملائه في المجموعة[26].

وللتصدي لهذه الصعوبات يرى العديد من الباحثين تقديم بعض النصائح التي يجب على المعلم أن يأخذ بها عند استخدامه استراتيجية التعلم التعاوني وهي:

- ✓ البدء بمجموعات صغيرة تحب أن تستخدم التعلم التعاوني، وأن تكون هذه المجموعات عبارة عن أزواج من التلاميذ تسند إليهم مهام بسيطة نسبيا.
- ✓ التنويع في الخبرات المقدمة للتلاميذ في حل المشكلات.
- ✓ تشجيع التلاميذ على مناقشة المشكلات التي تظهر في المجموعات وتقديم حلول لها مع ضرورة رصد التلميذ السلبي وتكليفه بدور من الأدوار مع اعتبار أن تنفيذ الدور شرط أساسي لنجاح عمل المجموعة ككل.
- ✓ حاجة المعلم للتكوين والتدريب لإنجاح استراتيجية التعلم التعاوني.
- ✓ على المعلم ملاحظة ومتابعة اندماج التلاميذ في عمل المجموعات[27].

التعاون قيمة كبرى من القيم الاجتماعية المهمة، لذا فإن نجاح أي مجتمع من المجتمعات أو مؤسسة من المؤسسات يتوقف بالدرجة الأساس على التعاون والتآزر بين أفرادها وجماعاتها، واستخدامنا للتعاون في التعلم بقاعات الدراسة كاستراتيجية وخطة تعلمية تقوم على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة بحيث يتعاون أفراد المجموعة من أجل تحقيق أهداف مشتركة وفقا لشروط وعناصر أساسية تشمل المعلم والمتعلم وتنميتهم للمهارات التعاونية لتنفيذ وإنجاح التعلم التعاوني من أجل رفع مستوى التحصيل في مختلف المقررات الدراسية.

---

[25] رضا مسعد السعيد وهويدا محمد الحسن،2007 ، ص: 122.

[26] جودت أحمد سعادة وآخرون، مرجع سابق، ص: 308.

[27] Effandi Zakaria and Zanaton Iksan, 2007, pp 36-37.

المراجع

1. أحمد إسماعيل حجي، **إدارة بيئة التعليم والتعلم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر. 2000.
2. أحمد ماهر أبو حسن وآخرون، **التدريس في التربية الرياضية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر2007.
3. جودت أحمد سعادة وآخرون(): **التعلم التعاوني**، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2008.
4. جمال مثقال القاسم، **أساسيات صعوبات التعلم**، ط3، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن،115، 2015.
5. حسن عمر منسي، **تصميم التدريس**، ط2، دار الكندي، إربد، الأردن، 2000.
6. ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، **الانضباط التعاوني**، ط1، اليازوري، عمان، الأردن، 2008.
7. رضا مسعد السعيد وهويدا محمد الحسيني، **استراتيجيات معلم الرياضيات الفعال**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2007.
8. سناء محمد سليمان، **التعلم التعاوني**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005.
9. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، **المرجع في صعوبات التعلم**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2010.
10. عبد المنعم أ<الدردير، **الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2007.
11. عفت مصطفى الطناوي، **التدريس الفعال**، دار المسيرة، الأردن، 2009.
12. محمد مصطفى الديب، **استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005.
13. محمد مصطفى الديب، **علم نفس التعلم التعاوني**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005.
14. مديحة حسن محمد، **اتجاهات حديثة في تربويات الرياضيات**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2004.
15. منى الحديدي وجمال الخطيب، **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2005.
16. كريمان بدير، **التعلم النشط**: ط1، دار المسيرة، الأردن، 2008.

المجلات والدوريات:

17 - Effandi Zakaria and Zanaton Iksan, " **Promoting cooperative Learning in Science and Mathematics Education**: A Malaysian Perspective", 3(1), *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2007.

[1]18. Ralph, Linton :**The Cultural Background of Personality** (1945) traduit en français par Andrée Lyotard , Paris, 1977.

19-Stahl, Robert, "T**he essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom** ,Educational Resources Information Centre. USA, 1994.