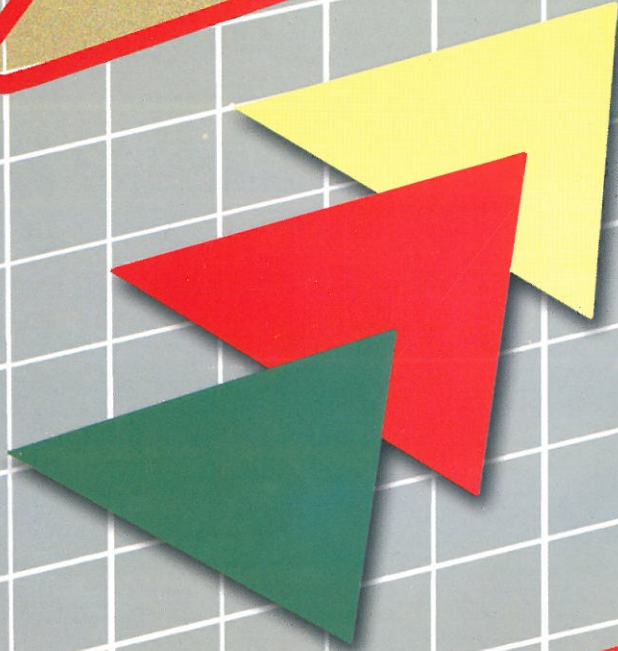


مجلة الإرشاد النفسي



علمية - تخصصية - مُحكمة - دورية

تصدر عن مركز الإرشاد النفسي
جامعة عين شمس



المناخ دبرائير

العدد السادس عشر السنة الحادية عشر ٢٠٠٣

إطار نظري لاستخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة في برامج الدمج بالمدارس العادية

د. زيد بن محمد البتال*

مقدمة :

خلال العقود القليلة الماضية، حدثت تطورات ذات أهمية في مجال تربية وتعليم التلاميذ غير العاديين exceptional students بشكل عام والتلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة mildly handicapped students على وجه الخصوص، إذ تم دمج mainstreamed هؤلاء التلاميذ في الفصول العادية لجزء من يومهم الدراسي أو لليوم الدراسي بأكمله؛ ولكن سرعان ما لاحظ المختصون في مجال التربية الخاصة أن هؤلاء التلاميذ لم يحظوا بقبول أقرانهم العاديين داخل الصف الدراسي وخارجه، الأمر الذي دفع بالباحثين إلى محاولة تطوير بعض الاستراتيجيات الرامية إلى تحسين مستوى القبول الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ. ومن هنا برز التعلم التعاوني كأحد الأساليب التي أثبتت فاعليته وقوة تأثيره في تعزيز العلاقة بين المتعاونين في عملية التعلم.

(Bender, 1992; Madden & Slavin, 1981; Slavin et al., 1982)

ويعتبر التعاون بصفة عامة - كمفهوم نظري وعملي - من المفاهيم الشائعة؛ إذ يستطيع المرء أن يقف في مختلف الثقافات على العديد من الآثار والأمثال التي تمجد التعاون، وتحض عليه، وتؤيد فكرة أن يعمل الناس معاً، وأن يساعد بعضهم بعضاً. وقد أضحت الحاجة إلى التعاون في الآونة الأخيرة أكثر إلحاحاً من أي وقت مضى نظراً لمتطلبات الحياة في المجتمعات الحديثة التي أصبحت أكثر تعقيداً من ذي قبل .

أما التعلم التعاوني cooperative learning بصفة خاصة ، فقد عُرِف لأول مرة في إنجلترا، حيث تم تطبيقه في أواخر القرن الثامن عشر في مدارس لانكستر. ثم انتقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة عندما تم فتح مدرسة على غرار مدارس لانكستر الإنجليزية في مدينة

* أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود

نيويورك الأمريكية عام ١٨٠٦م. وحدث بعد ذلك في أوائل القرن التاسع عشر تركيز شديد على استخدام أسلوب التعلم التعاوني في إطار الحركة المدرسية العامة.

(Johnson, Johnson & Holubec, 1990, P.6)

إن دراسة موضوع التعلم التعاوني وإمكانية تطبيقه في برامج الدمج في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية يعتبر أمراً حيوياً ، خاصة إن القائمين على شؤون التربية الخاصة في كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات يسعون إلى تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم التلاميذ غير العاديين وذلك من خلال دمج هؤلاء التلاميذ في تلك المدارس.

إن وضع التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة في فصول التعليم العام يعتبر خطوة أولية ومهمة يستحسن أن يتبعها خطوات أخرى تيسر تعلم هؤلاء التلاميذ وتوثق العلاقة بينهم وبين أقرانهم العاديين حتى لا ينعكس ذلك سلباً على هؤلاء التلاميذ من خلال تكريس الوصمة الاجتماعية stigmatization ، والنظرة النمطية stereotyping ، والنابذ الاجتماعي rejection (Johnson & Johnson, 1986). لذلك يجب على المعلمين ضمان سير عملية الدمج بصورة فعالة ليس من خلال التفاعل بينهم وبين التلاميذ وتقديم التدريس الملائم فحسب؛ بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى بناء العلاقات والاتجاهات الإيجابية بين التلاميذ أنفسهم من خلال استخدام أساليب التعلم الملائمة لإنجاح عملية الدمج. ومن هنا رأى الباحث القيام بإجراء دراسة حول مدى الاستفادة من أسلوب التعلم التعاوني للرفع من مستوى تعلم هؤلاء التلاميذ وتوثيق العلاقة بينهم وبين أقرانهم العاديين في برامج الدمج بالمدارس العادية.

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تزويد المعلم ببعض المعلومات وإلقاء الضوء على أساليب إكساب بعض المهارات عند استخدام أسلوب التعلم التعاوني في مجال تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة في الفصول العادية وذلك من خلال :

- ١ - تحديد مفهوم التعلم التعاوني في ضوء مناقشة تعريفاته الشائعة .

٢ - توضيح مدى فعالية أسلوب التعلم التعاوني في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة من خلال عرض ما كتب حول الموضوع ومراجعة ما ورد في الدراسات والأبحاث ذات الصلة.

٣ - توضيح الإجراءات التي تحكم عملية تطبيق أسلوب التعلم التعاوني في مجال تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة داخل الفصول العادية .

مبررات الدراسة وأهميتها :

مبررات الدراسة :

تكمن مبررات الدراسة في الحاجة الماسة لاستخدام أساليب جديدة لتدريس التلاميذ غير العاديين داخل فصول التعليم العام ، خاصة أن التدريس التقليدي (اللاتعاوني) والمتمثل في الإلقاء والمحاضرات أو التدريس الفردي أو ما في حكمهما، يشجع التنافس بين التلاميذ الذين يتسابقون-وقد يعمل بعضهم في اتجاه متقاطع مع البعض الآخر - لتحقيق الأهداف المؤدية إلى إحراز درجات عالية لا يتمكن منها إلا القلة منهم. (Johnson et al. 1990)

بالإضافة إلى ذلك ، وعند مطالبة التلاميذ بالعمل على أساس فردي، فإنهم يعملون على تحقيق أهداف دراسية لا صلة لها بالأهداف التي يسعى أقرانهم إلى تحقيقها؛ إذ أن لكل منهم مواد الخاصة به ، بغض النظر عن أعمال الآخرين في الفصل ونجاحاتهم وإخفاقاتهم . وفي هذه الحالة، يعتقد التلاميذ أن أهداف التعلم لديهم لا تمت بأي صلة لما يقوم به أقرانهم في الفصل الدراسي. (Deutsh, 1981)

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة في كونها من الدراسات العربية القليلة - في حدود علم الباحث - التي تحاول وضع تصور لعملية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في مجال تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة ، وذلك من خلال برامج الدمج التربوي المختلفة بمدارس التعليم العام. كذلك تبرز أهمية الدراسة في تركيزها على أسلوب التعلم التعاوني والذي يتميز بما يلي :

١ - رفع مستوى التحصيل الدراسي بصورة ملحوظة لدى التلاميذ عند الجمع بين الأهداف الجماعية والمسؤوليات الفردية على الصعيد ذاته. (Balkcom, 1992, P. 3)

٢ - زيادة درجة تقبل التلاميذ العاديين لأقرانهم غير العاديين، والتي تتحسن عندما يعمل التلاميذ كمجموعة واحدة في التحصيل الدراسي وفق أسلوب التعلم التعاوني، وينهون واجباتهم المدرسية وأوراق عملهم معاً ، ويحصلون نتيجة لذلك على الثناء والإطراء كمجموعة. (Cooper, Johnson, Johnson, & Wilderson, 1980)

٣ - تحقيق الانضباط في الحضور والمواظبة والمثابرة على الدرس، وزيادة جرعات الثقة في النفس، ودافعيه الدرس ، وتحسين السلوك ، وحب الأقران بالفصل الدراسي، والتعلق بالمدرسة ككل. (Balkcom, 1992, P. 3)

٤ - نمو السلوك التعاوني من خلال اعتماد التلاميذ بعضهم على بعض في إنجاز المهام الموكلة إليهم، أو الواجبات المدرسية المقررة عليهم . وبناءً عليه، فإن نجاح المجموعة يتوقف على مشاركة أفرادها بأكملهم، إضافة إلى رغبتهم الأكيدة في التعاون فيما بينهم، وقدرتهم على تحقيق ذلك. (Erven, 1991; Slavin, 1987)

٥ - تطور العلاقات المتبادلة بين التلاميذ (Johnson & Johnson, 1984)، حيث ثبت أن أسلوب التعلم التعاوني يعد أكثر إيجابية من التدريس التقليدي، ومن أسلوب التنافس الفردي، في نزوع التلاميذ العاملين معاً إلى أن يحب بعضهم بعضاً ، حيث ورد ذلك موثقاً في حوالي مائة بحث دراسي (Slavin, 1977). أيضاً، أشارت دراسات عديدة إلى رغبة التلاميذ في الاشتراك في أنشطة نهاية الحصة، والأنشطة غير المقيدة بزمان معين، أو وقت محدد، داخل الفصل الدراسي (Johnson & Johnson, & Maruyama, 1983). الأمر الذي يحدث تحسناً ملحوظاً في العلاقات بين التلاميذ غير العاديين وأقرانهم العاديين. (Balkcom, 1992)

٦ - مساعدة التلاميذ في التمكن من المهارات الأكاديمية الأساسية مثل مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، والتحدث، والاستماع، وحل المشكلات وهي المشكلات الرئيسة لدى التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة . وممارسة هذه المهارات بالتعاون مع الآخرين.

(Johnson & Johnson, 1990)

مصطلحات الدراسة :

أهم المصطلحات الواردة في الدراسة :

التلاميذ ذوو الإعاقات البسيطة : **students with mild handicaps** يطلق هذا المصطلح - عادة - على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، أو الإعاقة العقلية البسيطة، أو الإعاقة الانفعالية البسيطة بالإضافة إلى ضعف البصر أو ضعف السمع أو الإعاقة الجسمية البسيطة، أو اضطرابات التواصل البسيطة. (Morsink, Thomas, & Correa, 1999)

الدمج التربوي : **Mainstreaming** يشير مصطلح الدمج التربوي إلى الاستيعاب والتكامل التعليمي والاجتماعي للتلاميذ غير العاديين في الفصل العادي لجزء من اليوم الدراسي على الأقل (Hallahan & Kauffman, 2000). ولكي يتم الدمج بصورة صحيحة فإن هذا التعريف يشترط ما يلي :

- ١ - الاستيعاب البدني التام للتلميذ غير العادي داخل الفصل الدراسي العادي لفترة غير محددة من اليوم الدراسي.
- ٢ - الاستيعاب الوظيفي من خلال التكامل التعليمي والاجتماعي مع التلاميذ العاديين، حيث يجب أن يشمل هذا التكامل توثيق العلاقة بين الأقران وإتاحة الفرصة للقبول والشعور بالرضا والأمن كعضو من مجموعة الفصل له ما للمجموعة وعليه ما عليها من حقوق وواجبات ، ويعتبر احترام نواحي الضعف والقوة لدى كل تلميذ أساساً لهذا التكامل. (Turnbull, 1982)

تحديد مفهوم التعلم التعاوني : **The Concept of Cooperative Learning**

قدم الباحثون العديد من التعريفات لتوضيح معنى التعلم التعاوني ؛ حيث عرف جونسون وآخرون التعاون بأنه "العمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة . فمن خلال أنشطة التعاون، يسعى التلاميذ إلى تحقيق النتائج التي تعود بالفائدة عليهم وعلى أعضاء مجموعتهم في آن واحد" (Johnson et al., 1990, P.4). أما بالكوم ، فقد عرف التعلم التعاوني بأنه "أسلوب تدريس ناجح وفعال يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، قوام كل منها عدد من الأفراد ذوي القدرات المتباينة، وتمارس كل منها مجموعة من الأنشطة المختلفة بهدف رفع مستوى فهمها

لموضوع ما . ويكون كل عضو في الفريق مسؤولاً، ليس فقط عن تعلم واستيعاب ما درسه، ولكن أيضاً عن مساعدة أقرانه على التعلم؛ مما يفضي في نهاية المطاف إلى تهيئة الجو للإنجاز" (Balkcom, 1992, P.2). أما مكتب مقاطعة "مارين" للتربية Marin County Office Education ، فقد عرف التعلم التعاوني بأنه "أسلوب مفيد يؤدي فيه التلاميذ ذوو مستويات الأداء المختلفة أعمالاً يتوقف بعضها على بعض ويرتبط بعضها ببعض لتحقيق هدفين عامين، هما : المهمة (المضمون) والعملية (أسلوب المعالجة)" (Martinez, 1986, P. 6). وأما جونسون فيرى أن التعلم التعاوني هو أسلوب استخدام المجموعات الصغيرة بطريقة مفيدة بحيث يتمكن التلاميذ من العمل معاً لتحقيق المزيد من التعلم، أفراد ومجموعة على حد سواء" (Johnson et al., 1990, P.1). ويعرف دوتش (Deutsch, 1982) التعلم التعاوني بأنه طريقة تنظيم الفصل من أجل أن يعمل التلاميذ مع بعضهم لإنجاز هدف أكاديمي مشترك .

واستناداً على ما تقدم، يمكن القول إن التعلم التعاوني هو أسلوب لا يمكن فيه للتلاميذ الذين يعملون معاً أن يحققوا أهدافهم ما لم يتعاونوا مع بعضهم البعض في تحقيق هذه الأهداف جميعاً. كما أن مجرد توزيع التلاميذ على مجموعات وإبلاغهم بأن يعملوا معاً لا يندرج تحت مسمى التعلم التعاوني، حتى وإن كانت هذه العوامل من معالمه البارزة؛ إذ أن هنالك فرقاً بين توزيع التلاميذ على مجموعات للعمل وبين تأصيل مفهوم التعاون وترسيخه في أذهان التلاميذ.

أساليب التعلم التعاوني : يتمثل مفهوم التعلم التعاوني الذي تم تحديده مسبقاً في أساليب متعددة لعل من أهمها وأكثرها انتشاراً: أسلوب توزيع التلاميذ على مجموعات حسب التحصيل الدراسي student teams achievement divisions ، وأسلوب التوزيع على مجموعات واستخدام المسابقات teams games-tournament ، وأسلوب تحقيق الاحتياجات الفردية عن طريق العمل الجماعي team assisted individualization بالإضافة إلى الأسلوب التعاوني المتكامل للقراءة والإنشاء cooperative integrated reading & composition.

ويمكن توضيح تلك الأساليب على النحو التالي: (Slavin, 1987)

أسلوب تقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب التحصيل الدراسي : ويشمل هذا الأسلوب تقسيم تلاميذ الفصل الدراسي إلى مجموعات قوام كل منها أربعة أعضاء ذوي قدرات متفاوتة ، حيث يعمل التلاميذ معاً للتأكد من أن كل عضو في المجموعة قد استوعب المادة المشروحة جيداً.

ويشارك جميع أعضاء المجموعة في الإجابة عن الأسئلة وحلها معاً، ويتم اختبارهم على أساس فردي بعد أن ينجز التلاميذ المهام التعليمية المطلوبة .

أسلوب التوزيع على مجموعات واستخدام المسابقات : وفي هذا الأسلوب يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة بغرض فهم واستيعاب المادة الدراسية المشروحة ، وبعد ذلك وبشكل فردي يطبق التلاميذ ما تعلموه من خلال مجموعات متجانسة ، وذلك في مسابقات مختلفة. وبعد الانتهاء من المسابقات يعود التلاميذ إلى مجموعاتهم التعاونية بعد الحصول على درجاتهم الفردية ، حيث تجمع درجات المجموعة وتقارن مع درجات المجموعات الأخرى للإشادة بالمجموعة الفائزة.

أسلوب تحقيق الاحتياجات الفردية عن طريق العمل الجماعي : يتم في هذا الأسلوب تكوين مجموعات قوام كل منها ستة تلاميذ ؛ ويتم توزيع الموضوعات المدروس إلى أجزاء حيث يتعين على كل عضو في المجموعة إتقان جزءاً من الدرس ، ليصبح مرجعاً في هذا الجزء من الدرس. ومن ثم يعود إلى المجموعة ليشرح ما تعلمه . بعد ذلك يقدم اختباراً للتلاميذ فيما تعلموه أفراداً أو ضمن مجموعة. ويمكن استخدام هذا الأسلوب في المواد التي يسهل تقسيمها إلى وحدات دراسية.

الأسلوب التعاوني المتكامل للقراءة والإنشاء : وفي هذا الأسلوب يتم تقسيم تلاميذ الفصل الدراسي إلى مجموعات تقوم كل منها بتحقيق الأهداف الدراسية من خلال تقسيم عمل المجموعة التعاونية إلى مهمات اجتماعية أو أكاديمية فردية، حيث يصبح حصيلة عمل المجموعة مساهمة من جميع أعضاء الفريق.

وبعد أسلوبا تقسيم التلاميذ على مجموعات حسب التحصيل والتوزيع على مجموعات واستخدام المسابقات من الأساليب العامة، والتي يمكن استخدامها لتدريس جميع المواد بجميع المستويات الصفية تقريباً. أما الأسلوبان الآخران، فقد جرى تصميمهما بحيث يتسنى استخدامهما في تدريس مواد معينة بمستويات صفية محددة . فعلى سبيل المثال، درج المختصون على استخدام الأسلوب التعاوني المتكامل للقراءة والإنشاء لتدريس مادتي القراءة والكتابة في الصفوف من الثالث إلى الخامس (Balkcom, 1992; Manning & Baruth, 1995; Slavin, 1987)

فعالية التعلم التعاوني : The effectiveness of cooperative learning

يحاول الباحث استعراض عدداً من نتائج الدراسات حول أسلوب التعلم التعاوني وتأثيره في أداء التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة، وبصفة خاصة في إقامة علاقات بينهم وبين أقرانهم العاديين. وفيما يلي عرضاً لكل منها:

في دراسة لأرمسترونغ وجونسون وبالو، (Armstrong, Johnson, & Balow, 1986)

(P.102-109) تمت المقارنة بين أثر التعلم التعاوني والتعلم الفردي على كل من مستوى العلاقة بين التلاميذ العاديين وغير العاديين وتحصيلهم الدراسي ، وقد شملت عينة الدراسة (٢٦) تلميذاً (١٤) تلميذه منهم (١٠) تلاميذ لديهم صعوبات في التعلم. وقد تم توزيع التلاميذ على مجموعتين هما : المجموعة التعاونية والمجموعة الفردية . وقد وجه التلاميذ في المجموعة الأولى إلى العمل كفريق واحد والتأكد من أن جميع أعضاء الفريق أكملوا وفهموا ما هو مطلوب منهم . أما المجموعة الثانية فقد وجه أعضاؤها إلى العمل بطريقة فردية وتجنب التفاعل مع الأقران. وقد أمضى التلاميذ في كل مجموعة (٩٠) دقيقة يومياً ولمدة (١٧) يوم دراسي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى العلاقة بين التلاميذ العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، وكذلك زيادة مستوى التحصيل الدراسي في المجموعة التعاونية مقارنة بالمجموعة الفردية.

وفي دراسة أخرى، عقد جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1981)

(P.415-423) مقارنة بين التلاميذ العاديين وغير العاديين في مجال تأثير التعلم التعاوني والتدريس الفردي في مواقع التجاذب في العلاقات الشخصية بينهم . وقد أخضع (٢١) تلميذاً و(١٩) تلميذة بالصف الثالث للدراسة، من بينهم (٨) مصنفين من ذوي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية ؛ وتم توزيع جميع أفراد العينة (٤٠) تلميذاً وتلميذة، على مجموعتين ، هما مجموعة الدارسين بأسلوب التعلم التعاوني ومجموعة الدارسين بأسلوب التدريس الفردي. وتمثلت المتغيرات التي أخضعت للدراسة في :

- السلوك الخارج عن أداء المهمة off-task behavior .

- تفاعل التلاميذ غير العاديين مع غيرهم أثناء عملية التدريس.

- تفاعل التلاميذ غير العاديين فيما بينهم خلال الأنشطة غير المقيدة بأوقات محددة.
- قياس حالات الود المتبادل بين التلاميذ العاديين وغير العاديين باستخدام مقاييس العلاقات الشخصية .

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ العاديين في مجموعة التعلم التعاوني قد وجهوا مزيداً من الأسئلة والإرشادات والمقترحات إلى أقرانهم غير العاديين في المجموعة نفسها، كما أن حالات التفاعل بين التلاميذ غير العاديين وزملائهم العاديين في أسلوب التعلم التعاوني كانت أكثر مما هي عليه في أسلوب التدريس الفردي. إضافة إلى ما تقدم، كانت ديناميات أسلوب التعلم التعاوني زاخرة بعلاقات الصداقة بين التلاميذ - متفوقة في ذلك على طريقة التدريس الفردي. وأخيراً، كانت الأفضلية لصالح أسلوب التعلم التعاوني عند مقارنته مع أسلوب التعلم الفردي فيما يتعلق بمساندة التلاميذ بعضهم للبعض الآخر، والتشجيع المتبادل فيما بينهم للإقبال على التعلم، حيث شهد الأسلوب الأول مزيداً من الدعم والتشجيع بين التلاميذ .

وقام جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1984a, P. 257- 267) في دراسة ثانية بالكشف عن مدى تقبل التلاميذ العاديين أو عدم تقبلهم لأقرانهم غير العاديين، من خلال إخضاع (٤٨) تلميذاً بالصف الرابع للدراسة، من بينهم (١٢) تلميذاً من ذوي الإعاقة البسيطة. وقد تم توزيعهم جميعاً على مجموعتين ، هما : مجموعة التعلم التعاوني، ومجموعة التعلم الفردي. ففي مجموعة التلاميذ الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني، صدرت توجيهات للتلاميذ بالعمل معاً كفريق واحد. وفي المجموعة الأخرى، تم توجيه التلاميذ بالعمل على أساس فردي (كل على حدة) والحرص على عدم التفاعل مع الآخرين. وتمثلت المتغيرات التي أخضعت للدراسة في :

- التحصيل achievement .
- التفاعل الشفهي oral interaction .
- مواقع التجاذب في العلاقات الشخصية من حيث المسافة والكثافة distance-density of interpersonal attraction .
- العلاقات بين الأفراد فيما يتعلق بالمساعدة والعون أخذاً وعطاءً.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى التحصيل لدى التلاميذ في مجموعة المتعاونين أعلى من مستوى تحصيل أقرانهم في مجموعة الأداء على أساس فردي. أيضاً، تفوقت مجموعة التلاميذ الدارسين بأسلوب التعلم التعاوني على مجموعة الدارسين بأسلوب التدريس الفردي من حيث عدد التلاميذ المتجمعين معاً أثناء الأنشطة غير المقيدة بزمان محدد في الفصل الدراسي. وقل مثل هذا بالنسبة لعدد التلاميذ العاديين المشاركين مع زملائهم غير العاديين في ذات الأنشطة .

وقام كل من جونسون و جونسون (Johnson & Johnson, 1984b, P. 85-94) في دراسة ثالثة لهما بمقارنة التعاون بين أفراد المجموعة والتنافس بينهم لتحديد مدى وجود فروق منهجية في أنماط التفاعل والتواصل ومواقع التجاذب في العلاقات الشخصية بين التلاميذ غير العاديين والتلاميذ العاديين. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢٩) تلميذاً و(٢٢) تلميذة بالصف الرابع، يندرج (١٥) منهم تحت فئة ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة الانفعالية. وقد تم توزيع جميع التلاميذ والتلميذات عشوائياً على مجموعتين هما: مجموعة المتعاونين ومجموعة المتنافسين. وقد أمضى التلاميذ معاً مدة (٥٥) دقيقة يومياً ولفترة (١٠) أيام دراسية. وكانت المادة الدراسية المستخدمة عبارة عن دروس في العلوم. أما المتغيرات التي أخضعت للدراسة فتمثلت في :

- مستوى التحصيل .
- التفاعل من خلال التواصل الشفهي.
- مواقع التجاذب في العلاقات الشخصية بين الأفراد.

وأشارت النتائج إلى أن جميع التلاميذ الموزعين في مجموعة المتعاونين قد أبدوا مزيداً من الاستعداد للتعاون فيما بينهم، وبدرجة تفوق ما أبداه أقرانهم في مجموعة المتنافسين . أيضاً، كانت التوجيهات الصادرة للتلاميذ غير العاديين أكثر من تلك التي صدرت لأقرانهم العاديين في مجموعة المتعاونين. والعكس تماماً كان في مجموعة المتنافسين، حيث صدرت للتلاميذ العاديين توجيهات أكثر من تلك التي صدرت لغير العاديين. وصدرت إفادات اجتماعية للتلاميذ العاديين أكثر مما صدرت إلى غير العاديين في المجموعتين على حد سواء. وأخيراً،

لوحظ وجود المزيد من التجاذب بين التلاميذ في مجموعة المتعاونين، والذين كانوا يميلون إلى حب المجموعة أكثر من ميل التلاميذ إلى ذلك في المجموعة الأخرى .

أما ياجر، و سنيذر (Yager & Snider, 1985, P. 127-138)، فقد أجريا دراسة للمقارنة بين تأثيرات التعلم التعاوني والتعلم الفردي في العلاقة بين التلاميذ العاديين وغير العاديين ، وأيضاً لقياس مواقف التلاميذ وتوجهاتهم لعدد من المرات أثناء الدراسة . وقد شملت عينة الدراسة (٤١) تلميذاً و(٢٨) تلميذة بالصف الرابع، من بينهم (١٥) من ذوي صعوبات التعلم. وتم تقسيمهم على ثلاثة أساليب هي : أسلوب التعلم التعاوني، وأسلوب التعلم التعاوني مصحوباً بطريقة التعلم الفردي، وأسلوب التعلم الفردي. أما المتغيرات التي أخضعت للدراسة فقد تمثلت في :

- معطيات دراسة العلاقات الاجتماعية وقياسها لتحديد مواطن التجاذب في العلاقات الشخصية بين الأفراد sociomerric nominations of Interpersonal attraction .
- درجات قياس المواقف الشخصية، وعددها (١٢) وحدة قياسية .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن نظرة التلاميذ العاديين تجاه أقرانهم غير العاديين من أعضاء الفريق كانت سلبية في بداية الدراسة، ثم بادروا إلى إقامة علاقات معهم تطورت تدريجياً مع مرور الوقت إلى مزيد من الإيجابية، فأصبح التلاميذ العاديين ينظرون إلى أقرانهم غير العاديين نظرة مختلفة، وبطريقة مختلفة.

ومن جانب آخر، أجرى أندرسون (Anderson, 1985, P. 83-86) دراسة على (٢٨) تلميذاً من غير العاديين، قام بتوزيعهم على خمس مجموعات دونما التزام بأسس وضوابط معينة لعملية التوزيع . وقد أجرى قياس مستوى التعاون فيما بينهم عن طريق الاختيار الجبري لبطاقة المهمة forced choice card task قبل التدخل وبعده؛ فيما جرى قياس درجة تقبل التلاميذ العاديين لزملائهم غير العاديين من خلال استخدام قياس العلاقات الاجتماعية والعلاقات الشخصية ، وذلك قبل التدخل وبعده. وأشارت النتائج إلى حدوث تحسن ملحوظ في مجالي تقبل التلاميذ العاديين لغير العاديين والتعاون بين التلاميذ في مرحلتي ما قبل الاختبار وما بعده .

وعقد جونسون وآخرون (Johnson et al., 1986, P 247-252) مقارنة بين تأثيرات المستويات المختلفة لتعاون التلاميذ غير العاديين مع بعضهم البعض، والتفاعل فيما بينهم وذلك من خلال اختيار مجموعتين تجريبيتين بحيث اشتملت المجموعة التجريبية الأولى على (٣٢) تلميذاً و (٤٠) تلميذه بالصف الدراسي السادس ، ومن بينهم (٢٧) من ذوي المشكلات السلوكية. وتم توزيعهم على ثلاثة أساليب للتعلم التعاوني ، هي: الجدل التعاوني cooperative controversy، المناظرات التعاونية cooperative debates، والمجموعة الفردية (individualistic condition). وأما المجموعة التجريبية الثانية فقط شملت على (١٩) تلميذاً و (٢٢) تلميذة، من بينهم (١٥) تلميذاً وتلميذة من غير العاديين ، وتم توزيعهم جميعاً على أسلوبين للتعلم التعاوني هما: مجموعة المتعاونين intergroup cooperation، ومجموعة المتنافسين intergroup Competition . وتمثلت المتغيرات التي أخضعت للدراسة في :

- المقياس الخاص بتقارير الأنشطة activity report scale ، والذي غطى (١٥) نشاطاً شارك فيها التلاميذ على وجه التحديد.

وجاءت نتائج الدراسة امتداداً لنتائج الأبحاث السابقة، وكانت مؤيدة لها، في تقديم الإثبات وإقامة الدليل على إيجابية العلاقة القائمة بين التلاميذ غير العاديين وزملائهم العاديين أثناء عملية التدريس بأسلوب التعلم التعاوني. وهكذا يتضح للباحث أن لأسلوب التعلم التعاوني تأثيراً إيجابياً على تعلم التلاميذ غير العاديين وخاصة في إكسابهم المهارات الخاصة بتبادل العلاقات الشخصية interpersonal skills . الأمر الذي يسهل استخدام أسلوب تدريس الأقران peer teaching مع هؤلاء التلاميذ .

إجراءات تطبيق أسلوب التعلم التعاوني : The Implementation Procedures

يحاول الباحث في هذا الجزء أن يقدم شرحاً للإجراءات المتبعة في تطبيق أسلوب التعلم التعاوني في مجال تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة ، وفي هذا الصدد يلزم لتطبيق أسلوب التعلم التعاوني أن يقوم المعلم بالأدوار التالية :

أولاً - إكتساب المهارات الاجتماعية :

يجب بادئ ذي بدء تدريس التلاميذ كيفية فهم واستيعاب ما ينبغي عليهم عمله عند المشاركة في أنشطة المجموعات التعاونية، خاصة وأن معظم التلاميذ تنقصهم الخبرة في مجال التعلم التعاوني ولم يخوضوا غمار تجربته، لذلك ينبغي أن يتعلموا ثلاثة أمور أساسية هي : النقاش ، والحل ، والعمل ، حيث يتطلب الأمر عند اشتراكهم في نشاط جماعي معين قيامهم إما بمناقشة المعلومات الخاصة بمهمة ما ، أو حل المشكلات المتعلقة بهذه المهمة أو العمل على إنجاز بعض الأعمال الخاصة بهذه المهمة ككتابة تقرير للفصل (Schwenn & Goor, 1992). وقد ربط بعض الباحثين بين نجاح أسلوب التعلم التعاوني واكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعية، والتي اعتبرت متطلبات سابقة يجب تدريب التلاميذ عليها قبل تطبيق أسلوب التعلم التعاوني (Goodwin, 1999). وقد أشار جونسون وآخرون (Johnson, et al, 1990) إلى أربعة مستويات من المهارات الاجتماعية التعاونية على النحو التالي :

مهارات التشكيل : forming تعد مهارات التشكيل البداية في تكوين المجموعة وتأسيس المعايير السلوكية الملائمة ، ومن أهم المهارات في هذه الفئة ما يلي :

- التحرك إلى المجموعة بدون ضجيج أو إيذاء للآخرين .
- الجلوس مع أعضاء المجموعة .
- استخدام الصوت الهادئ والتحكم في التصرفات .
- تشجيع الزملاء في المجموعة على المشاركة.
- استخدام الأسماء عند التحدث والنظر إلى وجه المتحدث .

مهارات الأداء أو توظيف الجهد : functioning وتمثل المهارات في هذه الفئة المستوى الثاني من مهارات التعلم التعاوني وتحتوي هذه المهارات على إدارة جهود المجموعة لإكمال المهام المناطة بهم والمحافظة على علاقات عمل فعالة بين أعضاء الفريق. ومن أهم المهارات في هذه الفئة ما يلي :

- توجيه عمل المجموعة بتحديد هدف المهمة وزمنها .

- طلب المساعدة وعدم التواني عن توجيه السؤال من أجل مزيد من التوضيح .
- التعبير عن الدعم والقبول من حيث اللفظ والحركة.
- توضيح وشرح ما تم فهمه.
- تشجيع أعضاء المجموعة .
- مهارات الصياغة : **formulating** وهي مهارات ضرورية لتقديم العمليات العقلية المطلوبة للوصول إلى مستوى فهم أعمق . وتتمثل هذه المهارات في :
 - التلخيص بصوت واضح لما تم تعلمه بشكل متكامل .
 - البحث عن الدقة من خلال تصحيح ما يبيده الزملاء في المجموعة.
 - البحث عن طرق ذكية لتذكر الأفكار والحقائق .
 - تمحيص الفهم .
 - سؤال الزملاء في المجموعة للتخطيط بصوت مرتفع عن طريقة تدريسهم لما تعلموه.
- مهارات التعقق : **fermenting** وهي المهارات الضرورية للمحاورة والنقاش الأكاديمي بغرض إعادة صياغة المفاهيم المدروسة ووجهات النظر، ومن أهم هذه المهارات ما يلي :
 - نقد الأفكار لا الأفراد.
 - التمييز عندما يكون هناك عدم اتفاق داخل المجموعة .
 - دمج الأفكار المختلفة في وجهة نظر واحدة .
 - تطوير إجابات الأعضاء في المجموعة .
 - البحث عن إجابات أخرى .
 - التدقيق من خلال الأسئلة العميقة .
 - اختبار الحقيقة من خلال فحص عمل المجموعة .

بالإضافة لذلك كله يجب على التلاميذ أن يتعلموا عدم التردد عن طلب المساعدة من زملائهم في المجموعة ، حيث يتوقع من التلاميذ أن يتفاعلوا معاً، وأن يتبادلوا الرؤى والأفكار والمواد والأدوات، وأن يساند كل منهم الآخر ويشجعه على الدرس والتحصيل (Johnson et al., 1990). فضلاً عن ذلك، فإن من المهم جداً أن يكتسب التلاميذ مهارات التعاون لكي يتمكنوا من الأداء الفعال. وتشمل المهارات المطلوبة في هذا الصدد مهارات القيادة، والقدرة على اتخاذ القرارات، وبناء جسور الثقة، ومهارات تبادل الأفكار والآراء والمعلومات عن طريق الكلام أو الكتابة والإشارة، ومهارات إدارة النقاش، والجدل والعمل على فضه.

(Johnson & Johnson, 1986).

ثانياً - تشكيل مجموعات التعلم :

يأتي دور المعلم، بصفته مسؤولاً عن إدارة الفصل الدراسي، واستشارياً لتطوير العمل الجماعي. وعلى هذا، يقوم المعلم بتشكيل مجموعات التعلم والتي تتراوح عضويتها بين اثنين إلى خمسة أعضاء يتصفون بخصائص وسمات شخصية غير متجانسة، كما يقوم بتقديم العون اللازم عند اللزوم لأداء المهمة المطلوبة. وبصفة عامة، يشمل دور المعلم في تطبيق أسلوب التعلم التعاوني خمس خطوات رئيسية هي:

١ - تحديد أهداف الدرس .

٢ - توزيع التلاميذ على مجموعات تعليمية قبل بدء الدرس .

٣ - توضيح المهمة وهيكل الأهداف وشرحها للتلاميذ .

٤ - رصد أداء التلاميذ ومراقبة أعمالهم وتقديم المساعدة المطلوبة .

٥ - تقويم أعمال التلاميذ ومساعدتهم على مناقشة كيفية عملهم معاً.

(Johnson et al., 1990)

بالإضافة إلى ما سبق ينبغي للمعلم أن يحدد أنماط السلوك المرغوب فيه داخل مجموعة الدارسين كأن يطلب من التلاميذ البقاء ضمن المجموعة، وخفض الصوت عند التحدث مع الآخرين، وأخذ كل فرد دوره، وأن ينادي كل منهم زميله باسمه . فضلاً عن ذلك ينبغي أن

يؤدي المعلم دوراً مهماً في تحقيق العناصر الخمسة المشار إليها آنفاً. ولهذه الأسباب، ينبغي أن يكون اعتماد التلاميذ بعضهم على البعض الآخر إيجابياً من خلال المطالبة بإجابة واحدة من كل مجموعة، وأن يكون التفاعل المباشر بين أفراد المجموعة مبدأً ثابتاً ومضطرباً؛ وأن يتم تأسيس آلية للمسؤولية الفردية من خلال إجراء الاختبارات الفردية الموزعة (لكل فرد من أفراد المجموعة) عقب المهمة؛ وأن يتم التأكيد على أهمية مهارات العمل الجماعي والتعاون؛ وأن يتم تحقيق المعالجة والمباشرة الجماعية للمهمة من خلال تعليم التلاميذ كيفية العمل بكفاءة واقتدار.

(Johnson et al., 1990)

وفوق ذلك كله ينبغي أن يكون المعلم ملماً بمسؤولياته ومدرّكاً لها فيما يتعلق باتباع أسلوب التعلم التعاوني من حيث تصميم طريقة التدريس وتحديد الموضوعات التي تناسب قدرات التلاميذ، وشرح المهمة وأهدافها بطريقة واضحة، وإحاطة التلاميذ عامة بالكيفية التي سيتم بها تقويمهم؛ والعمل على تسيير عملية التعلم، وتسهيل مجرياتها، وتبسيط إجراءاتها، ومشاركة المجموعة في منتجاتها وسبل تعلم أفرادها.

(Schwenn & Goor, 1992)

وفي هذا الصدد أورد جونسون (Johnson et al., 1990) خمسة مقومات أساسية لا بد من توفرها في التعلم التعاوني، إذ بدونها يستحيل أن يكون التعلم تعاونياً وتتمثل هذه المقومات في الآتي :

(أ) الإيجابية في اعتماد التلاميذ على بعضهم البعض، ويتحقق هذا العامل عندما يستيقن التلاميذ في المجموعة من أنهم على متن سفينة واحدة "إن غرقت غرقوا جميعاً وإن نجت نجوا جميعاً" مما يستدعي منهم الحرص على تضافر جهودهم وتنسيقها مع جهود أقرانهم لإنهاء المهمة المنوطة بهم - أو الواجبات الدراسية المقررة عليهم - بنجاح، وتحقيق أكبر قدر من التعلم واكتساب المعارف لدى أفراد المجموعة كافة، وعلى حد سواء .

(ب) التفاعل المثمر من خلال التعامل المباشر وجهاً لوجه ، وفي هذا الصدد، يتعين على التلاميذ أن يتفاعلوا معاً على نحو يساعد على الارتقاء بمستوى التعلم لدى كل منهم .

(ج) المسؤولية الشخصية ، ويتحقق هذا العامل عندما يخضع أداء كل تلميذ للتقويم وتنتج التقويم بين جميع أعضاء المجموعة. ومن المهم هنا التأكد من تعريف كل المجموعة على العضو الذي يحتاج للمساعدة حتى يتمكن من إنجاز المهمة الموكلة إليه .

(د) مهارات التعامل مع الآخرين ومهارات العمل في مجموعات صغيرة ، ويتحقق من خلال الاستخدام الأمثل لهذه المهارات، إذ ينبغي أن يتمتع التلاميذ ببعض تلك المهارات كحد أدنى يتسنى معه العمل بطريقة مثمرة والتمكن من التغلب على المشكلات المختلفة .

(هـ) المعالجة الجماعية، وتتحقق عندما يناقش التلاميذ مدى نجاحهم في تحقيق المهام المنوطة بهم والمحافظة على علاقات عمل مثمرة فيما بينهم (P.10) .

وعلى كل حال، هنالك قواعد أساسية يتعين مراعاتها داخل كل درس يتم فيه استخدام أسلوب التعلم التعاوني ، وهي : اتخاذ كل عضو لدوره المحدد، والانهماك والاستغراق في المهمة، والمساهمة والمشاركة، والانتظار إلى أن ينتهي كل فرد ، ومراعاة عدم عزو النتيجة إلى فرد بعينه. (Martinez, 1986)

خلاصة

تعتبر التجارب والجهود العلمية التي بذلت في المجتمعات الحديثة كالمجتمع الأمريكي أموراً في غاية الأهمية ويجب الاستفادة منها بما يتفق مع قيمنا الإسلامية. ومن هذا المنطلق ركزت هذه الدراسة على بحث أسلوب التعلم التعاوني ، وإمكانية الاستفادة منه في برامج دمج التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية . فأسلوب التعلم التعاوني ، وكما أشارت إليه وبوضوح العديد من الدراسات التي تمت مراجعتها ، يتميز بقوة تأثيره كأداة فعالة لمساندة التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة من خلال رفع مستويات أدائهم الدراسي وتحسين تقبل التلاميذ العاديين لهم. وفوق ذلك كله يتميز أسلوب التعلم التعاوني بسهولة تطبيقه وقلة تكلفته. ولا شك في أن العمل الجماعي والتعاون مع الغير يمثلان حجر الزاوية في بناء علاقات تنسم بالإيجابية، والضبط والتحكم إلى حد بعيد في تقرير نوعية الحياة ومستواها العام.

وبما أن هذه الدراسة حاولت توضيح إجراءات تطبيق أسلوب التعلم التعاوني ومدى فعاليته مع التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة في برامج الدمج بمدارس التعليم العام ، فإنه من المؤمل أن يسعى معلمو تلك المدارس إلى الإلمام بهذا الأسلوب وكيفية تطبيقه، واستخدامه مع تلاميذ فصولهم سواء العاديين منهم أو غير العاديين كلما كان ذلك ممكناً أو متاحاً. كما يأمل الباحث أن تلفت هذه الدراسة نظر الباحثين في مجتمعنا العربي إلى إجراء دراسات تجريبية لتوضيح مدى فعالية أسلوب التعلم التعاوني في تعلم التلاميذ غير العاديين، بدلاً من التركيز الشديد والمبالغ فيه على أسلوب التدريس الفردي كأفضل أسلوب تدريس التلاميذ غير العاديين .

المراجع

- ١- موسى ، ناصر . (١٩٩٩م). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في خلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، الوكالة المساعدة للتعليم الموازي، مؤسسة الممتاز للطباعة والتجليد : الرياض .
- 2- Anderson M.A. (1985). Cooperative group tasks and their relationship to peer acceptance and cooperation. **Journal of Learning Disabilities**, 18 (2), 83-86.
- 3- Armstrong, B., Johnson, D., & Balow B. (1986). Effects of cooperative vs individualistic learning experiences on interpersonal attraction between learning disabled and normal progress elementary school students . **Contemporary Education Psychology**, 6, 102-109.
- 4- Balkcom S.D. (1992). **Cooperative learning**. Washington, DC : Education Research Consumer Guide (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 346 999).
- 5- Bender, W.N. (1992). **Learning disabilities : Characteristics, identification and teaching strategies**, Needham Hights, MA : Allyn and Bacon.
- 6- Brill, R.G., MacNeil, B., & Newman, R (1986) Framework for appropriate programs for deaf children. **American Annals of the Deaf**, 132 (2), 65-77.

- 7- Cooper, L., Johnson, D.W., Johnson, R., & Wilderson, F. (1980) Effects of cooperative, competitive, & individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers. **Journal of Social Psychology**, 111, 243-252.
- 8- Deutsch, M.(1981). **Cooperation & trust : Some theoretical notes**. In M. Jones, Nebraska symposium on motivation. Lincoln, NE : University of Nebraska press.
- 9- Erven J.L. (1991). **Increasing the social studies performance of middle school special education students using multi sensory strategies** (Master theses, Nova University).
- 10- Goodwin, M.W. (1999). Cooperative learning and social skills : what skills to teach and how to teach them. **Intervention in School and Clinic**, 35 (1) 29-33.
- 11- Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (2000) . **Exceptional Children**. Needham height . MA : Allyn and Bacon.
- 12- Johnson D.W., & Johnson R.T. & Holubec E.J. (1990). **Circles of learning : Cooperative in the classroom**. Edina, Minnesota: Interaction Book Company .
- 13- Johnson D.W., & Johnson R.T. (1984a). Building acceptance of differences between handicapped and nonhandicapped students : The effects of cooperative and individualistic instruction. **The Journal of Social Psychology**, 122, 257-267.
- 14- Johnson D.W., & Johnson R.T. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. **Exceptional children**, 52 (6), 553-561.
- 15- Johnson D.W., & Johnson R.T. & Maruyama G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individual : A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. **Review of Educational Research**, 53 (1), 5-54.
- 16- Johnson D.W., & Johnson R.T. (1984b). The effects of intergroup cooperation and intergroup competition on ingroup and outgroup cross-handicap relationships. **The Journal of Social Psychology**, 124, 85-94.

- 17- Johnson D.W., & Johnson R.T. Warring D., & Maruyama G. (1986). Different cooperative learning procedures and cross handicap relationship. **Exceptional Children**, 53 (3), 247-252.
- 18- Johnson R.T., & Johnson D.W. (1981). Building friendships between handicapped and nonhandicapped students : Effects of cooperative and individualistic instruction. **American Educational Research Journal**, 18 (4), 415-423.
- 19- Madden N.A., & Slavin R.E. (1981). Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. Washington, DC : Bureau of Education for the Handicapped. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 209 882).
- 20- Manning, M.L. & Baruth , L.G. (1995). Students at risk. Need ham height, MA : Allyn and Bacon.
- 21- Martinez C.R. (1986). Classroom observation of three behavior management program. Dominican college. (ERIC Document Service No. 269-164).
- 22- Morsink, C.V. Thomas, C.C., & Correa, V.I. (1999). **Interactive teaming : Consultation and Collaboration in Special Programs**. New York, NY : Macmillan Publishing company.
- 23- Reid, J., Forrestal, P., & Cook, J. (1989), **Small group learning in the classroom** . Portsmouth, NT : Heinemann.
- 24- Schwenn J., & Goor M. (1992). **Three strategies that enhance participation in cooperative learning activities for students with learning disabilities**. Paper presented at the annual convention of the Council for Exceptional Children, Baltimore, MD.
- 25- Slavin R.E. (1987). **Cooperative learning**. National Education Association of the United states, Washington, D.C.
- 26- Slavin R.E. et al . (1982). **Effects of cooperative learning and individualized instruction on the social acceptance, achievement, and behavior of mainstreamed students**. (Tech. Rep. No. 143). Washington, DC : Johns Hopkins University.

- 27- Slavin, R., E. (1977). Classroom reward structure : An analytic and practical review. **Review of Educational research**, 47 , (4) 633-650.
- 28- Turnbull, A.P. (1982). Preschool mainstreaming : A Policy and Implementation analysis. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 4 (3), 281-291.
- 29- Yager S., & Snider B. (1985). The effect of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cross-handicap relationships **Contemporary Educational Psychology**, 10, 127-138.

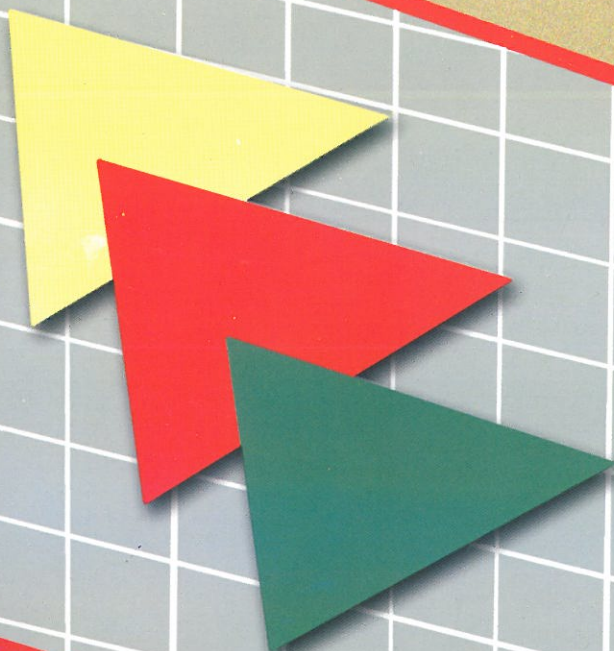


Journal of Counseling

Published by Centre of Counseling

Ain Shams University - Cairo

Quarterly Journal



توزيع
مكتبة زهراء الشرق
٠١٠/٣١٧٧٥١٠

Volume No. 16 2003

مجلة الإرشاد النفسي

العدد السادس عشر

السنة الحادية عشر ٢٠٠٣