

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام

إعداد

الباحث/ أحمد عابد إبراهيم الزارع
باحث بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة جدة

د/ عبد الناصر الأشعل فيصل الحسيني
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة جدة

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020. 70620

المجلة التربوية. العدد الواحد السبعون . مارس ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض من وجهة نظر معلمهم؛ وعليه، فقد تم تطوير استبانة تكونت من (٣١) عبارة تقيس أبرز معوقات استخدام التعلم التعاوني التي ورد ذكرها في الأدب التربوي، وهي: معوقات خاصة بالمحتوى الدراسي، ومعوقات خاصة بالبيئة الصفية، ومعوقات خاصة بمعلم الصف في التعليم العام، ومعوقات خاصة بالطلبة أنفسهم. حيث قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على (٩٥) معلمًا من معلمي الصف الرابع الابتدائي في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم التي بلغ عددها (١٩) مدرسة؛ وذلك لمعرفة الفروق فيما بينهم في تقدير معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي وفقًا لعدد من المتغيرات، وهي: عدد سنوات الخبرة، والدرجات العلمية التي يحملونها، وتخصصاتهم العلمية. وقد أسفرت النتائج عن أن أبرز معوقات استخدام التعلم التعاوني شيوعًا كانت على النحو التالي: (١) المعوقات المتعلقة بالطلبة، (٢) المعوقات المتعلقة بالمعلم، (٣) المعوقات المتعلقة في البيئة الصفية، (٤) المعوقات المتعلقة بالمحتوى. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين يمكن أن تُعزى لمتغيري الخبرة العملية والتخصص الأكاديمي. وفي المقابل، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الدرجة العلمية كانت لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس على حساب حملة الدبلوم العالي والماجستير. وقد أوصى الباحثان بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم سواء قبل أو أثناء الخدمة؛ فضلًا عن إجراء مزيدًا من الدراسات حول هذه المشكلة البحثية لما لذلك من فوائد كبيرة لعل من أهمها استخدام التعلم التعاوني في الصفوف غير المتجانسة والتي تحتوي على بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بشكل فعال.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، الطلبة ذوي صعوبات التعلم، معلمي التعليم العام

Obstacles Using Cooperative Learning with Students with Learning Disabilities in the Fourth Grade of Elementary Schools in Qurayyat from General Education Teachers' Perspectives

Abdulnasser A. Alhusaini
Assistant Professor in Department
of Special Education, University of
Jeddah

Ahmah Abead Ibrahim Alzarea
Researcher in the Department of
Special Education, University of
Jeddah

Abstract

The aim of this study was to identify the obstacles of using cooperative learning with students with learning disabilities in the fourth grade of elementary school in schools in Qurayyat city from the point of view of their teachers. Therefore, the researchers designed a questionnaire consisting of (31) items measuring the most important obstacles that was mentioned in the literature as: obstacles that were related to the curriculum, obstacles that were related to the classroom environment, obstacles were related to the teachers in the general education classrooms, and obstacles that were to related to the students themselves. The researchers selected (95) fourth grade classroom teachers all of whom their (19) schools contained learning disabilities to find out the differences among them in estimating the obstacles of using cooperative learning with students with learning disabilities based on the following independent variables: The degrees they hold, their years of experience, and their specialties. The results revealed that the most commonly obstacles to the use of cooperative learning were as following: (1) student-related obstacles, (2) teacher-related obstacles, (3) classroom-related obstacles, and (4) content-related obstacles. The results also showed that there were no statistically significant differences between teachers that can be explained by the variables of their years of experience and academic specialization. On the other hand, the results showed that there were statistically significant differences between teachers that can be explained by the variables their academic degrees as those who hold bachelor's degrees were higher in estimating the obstacles more than those who hold higher diplomas and master's degrees. The researchers recommended that a review the teacher preparation programs, both pre-serves and in-serves. In addition, the researchers recommended that more studies need to be done in this topic in the future.

Keywords: cooperative learning, students with learning disabilities, general education teachers

المقدمة

منذ مطلع القرن المنصرم كرس الباحثون والفلاسفة - في مجالات التربية والدراسات الاجتماعية - جل اهتمامهم في الدراسة والتنظير لأدوار المدرسة باعتبارها اليد الطولى للمجتمع وأداته الفاعلة لحفظ ونقل ثقافة، وقيم، ومعارف المجتمع التراكمية من جيل لآخر؛ فضلاً عن كونها المؤسسة التي تضطلع بمسؤولية إنتاج المواطنين الصالحين الذين سيسهمون في دفع عجلة التنمية والازدهار ويحققون التنافسية العالمية لمجتمعاتهم. وبناء على ما سبق، فقد كان للدراسات والأبحاث التي تتناول الطرق والأساليب التي يمكن من خلالها أن تحقق المدرسة أهدافها نصيباً وافراً في النشر والتداول بين أنظمة التعليم في جميع دول العالم. ومع مطلع عقد التسعينيات - من القرن المنصرم - قام عدد من الباحثين في التأطير لعدد من الممارسات التربوية الفعّالة التي من أهمها ما يسمى بالتعلم النشط الذي يهدف إلى تحقيق أقصى نموّ يمكن أن يصل إليه كلُّ متعلم في كلِّ جانب من جوانب النمو العقلية، والنفسية، والاجتماعية، والجسمية (البصير وأبو هدره، ٢٠١٥). ولعله من المتعارف عليه - في الأدب التربوي المعاصر - بأن أحد أهم ممارسات التعلم النشط ما يسمى بالتعلم التعاوني **Cooperative Learning** ويطلق عليه - أحياناً - بالعمل الجماعي **Group-work** والذي يسعى إلى إخراج العملية التعليمية من قالبها التقليدي القائم على التلقين والحفظ إلى فضاءات حل المشكلات، والإبداع، والانهماك بالعمل الجماعي الممتع ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة (Cohen & Lotan, 2014; Johnson, Johnson, & Smith, 1991; Johnson & Johnson, 2009).

ولعل من أبرز الاختلافات التي يتميز بها التعلم التعاوني عمّا سواه من الاستراتيجيات التقليدية للتدريس كونه يجعل من الطالب مركزاً للعملية التعليمية التعليمية بينما يتحول دور المعلم من مصدر وحيد للمعرفة ومركز للعملية التعليمية التعليمية إلى ميسر ومهيئ لها. فالتعلم التعاوني - إذاً - يركز على التفاعل بين مجموعات صغيرة من الطلبة من أجل تدريبهم مبكراً. على العمل في بيئات مشابهة لبيئات العمل التي سيلتحقون بها مستقبلاً بعد تخرجهم من النظام المدرسي والتي تتطلب تعزيزاً لبعض القيم الاجتماعية الهامة جداً كالتفكير الناقد، والتعاون، والتنظيم، وتحمل المسؤولية، والمشاركة الفعّالة، ودعم مهارات التواصل، ومهارات القيادة، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وتعزيز مفهوم الذات، وزيادة الثقة بالنفس، ومهارات

الحوار والتواصل. وعليه، فقد أثبتت الكثير من الدراسات أن للتعلم التعاوني عدد من الفوائد الجمة التي يمكن تحقيقها من خلال استخدامه، ومنها: رفع مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة الدافعية، والقدرة على التذكر، وتحسين المهارات التعبيرية (سليمان، وإبراهيم، ونافع، ٢٠١٢). ومن الضروري التأكيد على أن الممارسات المتراكمة والأبحاث التجريبية حول التعلم التعاوني تؤكد جميعها أنه لا يمكن أن تتحقق تلك الفوائد ما لم يتم تحديد مهام وأدوار كل عضو في المجموعات الصغيرة أثناء أداء الأنشطة الصفية واللاصفية بشكل دقيق؛ كي لا يسيطر طالب أو مجموعة من الطلبة على المجموعة ويقف البقية موقف المتفرج (Cohen & Lotan, 2014). فالمعلم . إذا . دوره هام جدا، ليس فقط كونه ميسراً للعملية التعليمية بل . أيضاً . كونه منظماً لها من خلال إعداد وتصميم بطاقات الأنشطة الصفية واللاصفية التي تضمن مشاركة جميع الطلبة (البهادلي، ٢٠١١).

وفي المقابل، أكدت العديد من الدراسات التربوية على فوائد أخرى جراء استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وخصوصاً في الصفوف غير المتجانسة وهي تلك الصفوف الدراسية التي تحتوي على بعض الطلبة من ذوي الإعاقة وخصوصاً ذوي صعوبات في التعلم (Cohen & Lotan, 2014). ففي صفوف التعليم العام . غير المتجانسة . يتفاعل الطلبة بشكل فعال وتلقائي مما يكسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم الكثير من السلوكيات والمهارات الاجتماعية والأكاديمية المرغوب فيها (خوجه والحسيني، 2019)؛ فضلاً عن كون استراتيجية التعلم التعاوني . كقالب تربوي . تعد نسقاً تربوياً مناسباً يمكن من خلاله تفريد التعليم، وتقديم تعليم متميز يراعي الفروق الفردية، ويضمن مشاركة جميع الطلبة، ويعزز ثقة الطلبة بأنفسهم، كما أنه يسهم في خلق اتجاهات إيجابية لطلبة التعليم نحو أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم. وعليه، فقد بينت بعض الدراسات إلى وجود علاقة طردية دالة احصائياً بين الكفاءة الاجتماعية في الصف والتحصيل الأكاديمي لطلبة (Saggers, 2016). إلا أن استخدام التعلم التعاوني بفعالية في الصفوف غير المتجانسة يتوقف على توافر عدد من المتطلبات التي يشكل غيابها عائقاً دون تنفيذه أو تحقيق الفوائد المرجوة من استخدامه، ومنها: عدم توفر مصادر تعليمية خاصة، أو أدوات ووسائل تدريسية مناسبة، أو غياب لوجود سجلات التخطيط والتقييم والمتابعة، أو ضعف تأهيل وتدريب المعلمين في تصميم

الأنشطة الصفية والملاصية الجماعية، أو ضعف مهارات التواصل والتعاون بين الطلبة ورفض التقييم الجماعي، وغيرها (الأستاذ، 2013).

مشكلة الدراسة

في الثلاث عقود الماضية نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية دعوات جادة لضرورة تدريب الطلبة على مهارات العمل الجماعي في مرحلة مبكرة من حياتهم كردة فعل حازمة ضد النزعة الفردانية *individualism* والتنافسية العالية التي تتسم بها الثقافة الغربية إجمالاً (Johnson & Johnson, 2009)). ومع تطور المعرفة الإنسانية وتشعب التخصصات العلمية الدقيقة أصبحت الشركات الخاصة والمؤسسات العامة تعتمد في إنجاز مشاريعها على فرق العمل متعددة التخصصات والمهارات. ومن هنا، بدأ التأطير للتعلم التعاوني كأحد أهم محاور التعليم النشط الذي ينادي بضرورة إشراك الطلبة في مجموعات صغيرة لتأدية مهام أو حل المشكلات بطريقة جماعية حيث يتبادل الطلاب الأفكار والمهارات فيما بينهم؛ مما يعزز قيمة الجماعة ويخرج الطلبة من دائرة التفكير في ذاتهم إلى التفكير في المجتمع الذي ينتمون إليه (Cohen & Lotan, 2014). وعليه، فما فتى الممارسين التربويين في المرحلة الابتدائية - بشكل عام - من محاولة استخدامه مع طلبتهم بمدارس التعليم العام ذات الصفوف غير المتجانسة؛ لجني ثماره وتعظيم فوائده مع جميع طلبتهم بما فيهم ذوي صعوبات التعلم.

إلا أن مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بالتعلم التعاوني تشير - بوضوح - إلى أن بعض التجارب التي حاولت التحقق من فوائده لم تحقق النجاح المرجو منها نظراً لبعض المشكلات التطبيقية كعدم مشاركة جميع الطلبة في المجموعة بالأنشطة الصفية والملاصية، أو ضعف تأهيل الكوادر البشرية وقلة التنسيق فيما بينها، أو عدم توفر بعض التجهيزات اللوجستية، وغيرها (Cohen & Lotan, 2014). وعليه، يوصي مجموعة من الباحثين بأهمية البدء بتدريب طلبة الصفوف الابتدائية الأولية على بعض المناشط التعاونية؛ إلا أن استخدامه بشكل فعلي ودائم يكون أكثر نجاحاً مع بداية الصف الرابع الابتدائي، إذ أورد صادق وأبو حطب (1999) بأن الطلبة - في هذه المرحلة - يكونون أكثر قدرة على المحاكمات العقلية والتفكير المجرد؛ وفي المقابل، ذكرت ويندلنق ومذر *Wendling and Mather* (2009) تحديات أخرى - قد - تحد من نجاحه إذا لم يطبق بالشكل الصحيح وتختص

تحديدًا بهذه المرحلة كوضوح التأخر الدراسي بين طلبة التعليم العام وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، حيث يظهر التباين الحاد بين ما هو متوقع منهم وأدائهم الفعلي. ونظراً لقلّة الدراسات التي أجريت في عالمنا العربي، برزت مشكلة الدراسة الحالية والتي تسعى لتقصي معوقات استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في صفوف الرابع الابتدائي غير المتجانسة والتي تحتوي عل بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم.

أسئلة الدراسة

١- ما أبرز المعوقات التي تحد من استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام؟

٢- ما مدى اختلاف معلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعًا لتخصصاتهم العلمية (اجتماعيات، ودراسات إسلامية، رياضيات، وعلوم، ولغة عربية)؟

٣- ما مدى اختلاف معلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعًا لخبراتهم العملية (أقل من ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر)؟

٤- ما مدى اختلاف معلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعًا لمؤهلاتهم العلمية (دبلوم عالي، وبكالوريوس، وماجستير)؟

أهداف الدراسة

- ١- معرفة أبرز المعوقات التي تحد من استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام.
- ٢- معرفة الفروق بين معلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعًا لتخصصاتهم العلمية (اجتماعيات، ودراسات إسلامية، رياضيات، وعلوم، ولغة عربية).
- ٣- معرفة الفروق بين معلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعًا لخبراتهم العملية (أقل من ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر).
- ٤- معرفة الفروق بين معلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعًا لمؤهلاتهم العلمية (دبلوم عالي، وبيكالوريوس، وماجستير).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها . بحدود علم الباحثان . الأولى من نوعها سواء في موضوعها أو البيئة التي أجريت عليها. وعليه، فإن نتائجها وتوصياتها ستقدم للممارسين وصناع القرار التربوي في المملكة العربية السعودية معلومات ثرية حول ما يعيق تفعيل واستخدام التعلم التعاوني داخل فصول التعليم العام غير المتجانسة والذي من شأنها رفع مستوى جميع الطلبة فيها بما فيهم أولئك الذين هم من ذوي صعوبات التعلم، واكسابهم سلوكيات ومهارات تعليمية مفيدة، وغرس حب التعلم والاكتشاف لديهم، وتطوير مهارات التفكير والتواصل بجميع أشكاله، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتمكينهم من خلال شعورهم بالاستقلالية والأهمية وعدم الاعتماد على الغير؛ فضلا عن كون الدراسة الحالية . أيضًا . تقدم

لمعلمي التعليم العام فرصة فريدة لمعرفة المعوقات التي يمكن أن تحد من الإفادة من استخدام التعلم التعاوني أو تجعل بعض تجاربه غير ناجحة بما فيه الكفاية.

حدود الدراسة

- ١- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على التعرف على المعوقات التي تحد من استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام
- ٢- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على معلمي الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية الملحقة بها برامج صعوبات تعلم في مدينة القريات وعددهم حوالي (٩٥) معلمًا.
- ٣- الحدود المكانية: تم جمع البيانات في المدارس الحكومية الملحقة بها برامج صعوبات تعلم في مدينة القريات وعددها حوالي (١٩) مدرسة.
- ٤- الحدود الزمانية: تم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٨م - ٢٠١٩م.

مصطلحات الدراسة

أولاً، المعوقات Obstacles. ويتم تعريفها . مفهومياً، بأنها تتمثل في وجود أو غياب أدوات، أو فئات، أو مهارات، أو ممارسات معينة مما يكرس أنماط عمل تقليدية مما يحد من التخطيط بشكل أفضل، أو تطور الممارسات، أو تحقيق التنمية المستدامة في مجال ذو أهمية اجتماعية (عتيق، ٢٠٠٢). وعليه، فقد عرفها الباحثان . إجرائياً. بأنها كل ما يعرقل فعلاً أو عملاً أو طريقة للوصول إلى الهدف المطلوب. ويمكن قياسها في الدراسة الحالية من خلال الاستبانة التي صممها الباحثان والمتمحورة حول الأبعاد التالية: معوقات خاصة بالمحتوى الدراسي، ومعوقات خاصة بالبيئة الصفية، ومعوقات خاصة بمعلم الصف في التعليم العام، ومعوقات خاصة بالطلبة أنفسهم.

ثانياً، التعلم التعاوني Cooperative Learning. ويتم تعريفه . مفهومياً . بأنه عبارة عن سياق حر لتنظيم التفاعل الاجتماعي داخل الصف يتم من خلاله تحقيق العملية التعليمية التعلمية على الوجه الأكمل وجعلها متمركزة حول الطلبة إذ يتم توزيعهم إلى

مجموعات صغيرة حيث تتخذ كل مجموعة شكل الجلسة الدائرية ويسود بينهم نقاشات بناءة وأعمال يدوية تشاركية يؤدي كل فرد منهم مهام محددة تصب بالنهاية في تحقيق الهدف المحدد الذي تسعى المجموعة لتحقيقه (سليمان، ٢٠٠٤). وبعبارة أخرى، يعرف . أيضًا . بأنه استراتيجية تعليمية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلبة تتراوح أعدادهم من ٢ إلى ٤ طلاب أو طالبات غير متجانسين في قدراتهم المعرفية والسلوكية، والانفعالية، أو من الطلبة ذوي الإعاقة وطلبة التعليم العام، ويُسمح لهم بالتفاعل والعمل سويًا بشكل تشاركي؛ لتحقيق هدفٍ تعليمي مشترك (الطراونة، ٢٠١٦)، وعليه فقد عرفه الباحثان . إجرائيًا . بأنه استراتيجية غير تقليدية يقوم المعلم فيها بجعل الطلبة مركزًا للعملية التعليمية التعليمية وذلك من خلال توزيعهم إلى فرق صغيرة يكون لكل عضو فيها أدوار ومهام محددة تصب بالنهاية في تحقيق الهدف الذي يسعى فريقه لتحقيقه. وخلال استخدام هذه الاستراتيجية يتبادل الطلبة النقاشات، والأدوار، والأعمال اليدوية، والمعارف، والخبرات فيما بينهم بشكل تفاعلي.

ثالثًا، الطلبة ذوو صعوبات التعلم Learning Disabilities. ويتم تعريفهم .

مفهومياً . بأنهم أولئك الذين يعانون من اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه، والإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وعدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المرحلة الابتدائية أو فيما بعدها (غني، ٢٠١٠). كما ورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (٢٠٠١) على أن صعوبات التعلم هي: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات: الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والإملاء، والتعبير، والخط، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية. ويعرّف الباحثان الطلبة ذوي صعوبات التعلم . إجرائيًا . بأنهم: الطلبة الذين لديهم صعوبة في واحدة أو أكثر من مواد التعلم الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب)، ولا يعانون من أي إعاقة أو حرمان بيئي، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في غرفة مصادر التعلم الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية.

الإطار النظري والأدب التربوي السابق

صعوبات التعلم

تعد صعوبات التعلم اضطرابًا يظهر بشكٍّ جليٍّ في منتصف المرحلة الابتدائية ويتمثل بتباين حاد بين ما هو متوقع منهم قياسًا بقدراتهم العقلية وأدائهم الأكاديمي الفعلي على ألا يفسر ذلك التباين بسبب إعاقة عقلية، أو حسية، أو حرمان بيئي، أو اضطراب انفعالي (البطانية والجراح، ٢٠٠٧). وعليه، فقد تم تصنيف صعوبات التعلم مفهوميًا إلى نوعين، وهما: صعوبات التعلم النمائية كالانتباه، والإدراك، والتفكير، والتذكر، وحل المشكلات (كريم، ٢٠٠٩؛ شريت وحسني، ٢٠٠٨)؛ وصعوبات التعلم الأكاديمية والتي تشمل على صعوبات القراءة *Dyslexia*، والكتابة *Dysgraphia*، والحساب *Dyscalculia*. ويمكن تفسير العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بأنها علاقة سببية أي أن وجود صعوبات التعلم النمائية لدى الطفل قبل دخول المدرسة يجعله أكثر عرضة للصعوبات الأكاديمية عند دخوله للمدرسة (خوجة والحسيني، 2019). ولا يوجد - حتى الآن - معرفة دقيقة للأسباب التي قد تقود للإصابة بصعوبات التعلم، إلا أن الكثير من الباحثين حصروا أهم العوامل التي قد تزيد من فرص ظهورها، ومنها: أسباب وراثية، وإصابات الدماغ سواء قبل عملية الولادة أو أثنائها، وعوامل كيميائية، وسوء التغذية، والحرمان البيئي الحسي المبكر، وغيرها (أبو العزائم، ٢٠٠٤؛ الحمد، ٢٠٠٥؛ خير الزاد، ١٩٩٨).

أشار الزارع والحسيني (2019) إلى وجود نموذجين بارزين يمكن استخدامهما في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن ثم تقديم الخدمات التربوية لهم، هما: الطريقة التقليدية المتمثلة بنموذج محك التباين الحاد بين قدرات الطلبة وأدائهم الفعلي والذي يعاب عليه بأنه يؤخّر تلقي الطلبة لخدمات التربية الخاصة إلى يكونوا مؤهلين - قانونيًا - لها، وكردة فعل على نموذج محك التباين والذي يسمى -مجازًا- بالإنظار حتى الفشل *wait to fail* ظهر نموذج الاستجابة للتدخل *Response to Intervention (RTI)* والذي يتم من خلاله تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم أو المعرضون لخطرها بشكل مبكر قبل أن يتخلفون عن أقرانهم في اتقان المهارات اللازمة وفق ثلاث مستويات رئيسية هي: المستوى الأول (تعليم فعال وعالي الجودة في صفوف التعليم العام)، ثم المستوى الثاني (تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة مع تقديم تدخلات تربوية مكثفة)، ثم المستوى الثالث

(برامج وخدمات التربية الخاصة الفردية). وفي المملكة العربية السعودية، يتبنى النظام التعليمي . حتى الآن . محك التباين والذي يتطلب إحالة الطالب أو الطالبة للتقييم من قبل الوالدين أو المعلم/ة، ثم تقوم لجنة من المعلمين أو المعلمات بما فيهم معلم/ة التربية الخاصة بتحديد ما إذا كان هنالك ضرورة لقيام فريق متعددة التخصصات بتقييم الطالبة/ة، وبعد أن يتم تأكيد التقييم وأخذ الموافقات اللازمة لإجرائه يقوم فريق التربية الخاصة متعدد التخصصات بإجراء التقييم، ثم يعقد أعضاء الفريق اجتماعًا ويقررون مدى أهلية الطالبة/ة لتلقي خدمات التربية الخاصة الفردية في غرفة مصادر التعلم.

التعلم التعاوني وعوامل نجاحه

على الرغم من أن وضع الأطر الدقيقة، والشروحات المفصلة، والممارسات المنضبطة، والتجارب المتماسكة لما يسمى . حاليًا . بالتعلم التعاوني قد بدأت مع تسعينيات القرن الماضي؛ إلا أن جذوره وأصوله الفعلية قديمة جدًا. ففي الأدب التربوي الموثق يمكن أن نجد بأن الكولونيل فرانسيس باركر Francis Parker في أواخر القرن ما قبل الماضي كان من أكبر مؤيدي التعلم التعاوني لما له من دور كبير إثارة الحماس، والمثالية، والتعاون، وتعزيز الإخلاص في سلوك المتعلم (الجبري والديب، ١٩٩٨). كما يمكن أن نلتقط الكثير من مظاهر ما نطلق عليه اليوم بالتعلم التعاوني في مقال الفيلسوف الأمريكي ديوي Dewey (1905) والمعنون بالطفل والمنهج The child and the curriculum فقد كان ديوي يتحدث في مقاله بوضوح على أهمية أن يكون التعليم متمركزًا حول الطلبة، وأن يجرب ويكتشف الطلبة المعرفة بأنفسهم وفق اهتماماتهم وضمن مجموعة من الأقران الذين يشاطرونهم الاهتمام ذاته. كما يمكن . أيضًا . أن نجد بعض المؤشرات في طروحات عالم النفس المعرفي الشهير جان بياجيه حيث كان له الأثر الكبير في المناهج التعليمية وتنظيم سلم التعليم، إذ أن نظريته تؤكد على أن التعلم والتطور عند الفرد ينتج من خلال التعاون بين الأقران (الطائي، ٢٠١٤).

وتكمن أهمية التعلم التعاوني في أن نتائجه الإيجابية تنعكس على المتعلمين من حيث اكتساب المعرفة، وتنمية المهارات، وتعزيز الاتجاهات، وتكثيف الخبرات وهذه النتائج أكدتها ودعمتها البحوث والدراسات التي أجريت حول التعلم النشط بشكل عام والتعلم التعاوني على وجه الخصوص، حيث وجد بأنه يسهم في زيادة نسبة بقاء المعرفة لدى الطلبة، وزيادة

تفاعل الطلبة فيما بينهم داخل الصف، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو المادة التعليمية ونحو أنفسهم وأقرانهم (الربيعي، ٢٠١١؛ جبران، ٢٠٠٢؛ عباينه، ١٩٩٥)، كما أنه يمكن الطلبة من التحدث عما يتعلمونه، ويكتبونه، ويربطونه، ويطبّقونه بحياتهم اليومية، وكذلك يساهم في تعلم الطلبة المفاهيم الرياضية، والمعلومات التي تثير اهتماماتهم (الطنطاوي، ٢٠٠٩؛ عويس، ٢٠٠٠). وفي المقابل، يتميز التعلم التعاوني بعدة خصائص مهمة، منها: (أ) يتم تنفيذه من خلال مجموعة من الاستراتيجيات وليس من خلال استراتيجية واحدة، و(ب) مواقف التعلم التعاوني مواقف اجتماعية حيث تعمل مجموعة صغيرة من الطلبة معاً لتحقيق أهداف مشتركة مع ضمان مشاركة جميع أعضاء المجموعة، و(ج) يقوم الطالب في مجموعته بدورين متكاملين يؤكدان نشاطه وهما التعليم والتعلم (البغدادي، ٢٠٠٥؛ الحيلة، ١٩٩٩؛ السنجاري، ١٩٩٧؛ مطر، ١٩٩٢).

وبناء على ما تقدم، فإن نجاح التعلم التعاوني وتحقيق أهدافه يتوقف على عدة عوامل ضرورية لا بد أن تتوافر في الموقف التعليمي ومن أهمها: وجود معلم مؤهل ومدرب بأن يكون له دور فعّال في تيسير العملية التعليمية المتعلمة مبتدئاً عن كونه معلماً تقليدياً ملتقناً لطلّبه؛ ثم طالب لديه اتجاهات إيجابية وله دور مهم في اكتشاف وإنتاج المعرفة؛ وبيئة صفية واسعة، ومنظمة، ومهيأة، وجاذبة، وتحتوي على جميع المتطلبات والتسهيلات الضرورية؛ وتوفر مناهج دراسية متطورة تحتوي على أنشطة تعليمية صفية أو لا صفية مناسبة لعمل المجموعات، ووجود إدارة مدرسية واعية ومؤمنة بأهمية هذه الاستراتيجية على الطلبة في حاضرهم ومستقبلهم، ثم توفر مصادر ووسائل تعليمية داخل الصف من شأنها أن تجعل الطالب لا يعتمد في تلقيه للمعلومات من المعلم، بل يتنوع في طريقة اكتسابه للمعلومات (انظر الشكل رقم ١). وفيما يلي شرح موجز لتلك العوامل:

أولاً، دور المعلم. تتنوع أدوار المعلم عند استخدام التعلم التعاوني من خلال توفير الظروف المناسبة لضمان اكتساب الطلبة للمعارف، وممارستهم للمهارات، وإتقانهم وتبادلهم للخبرات بشكل ميسر؛ لتحقيق الأهداف المطلوبة منهم. وعليه، يجب على المعلم أن يقوم بتصميم بطاقات أنشطة توضيح الأهداف والمهام الموكلة لكل مجموعة بل لكل فرد داخل المجموعات بما يضمن مشاركة الجميع، كما يجب أن يبذل جهداً كبيراً في تهيئة المناخ التربوي السليم لعمل المجموعات وتفاعل الطلبة في كل مجموعة بما يضمن مشاركة الجميع

وتفقد المجموعات عن طريق التدخل عند الحاجة وتقديم المساعدة، وتوفير التغذية الراجعة لجميع الأفراد، وتقييم عمل المجموعات والأفراد (التميمي، ٢٠١٠).

ثانياً، دور المتعلم. تتنوع أدوار المتعلم عند استخدام التعلم التعاوني من خلال لعب الأدوار كونه معلماً ومتعلماً بنفس الوقت من خلال المشاركة والتعاون مع زملائه كما يمكن يجب أن يكون له دوراً إدارياً في مجموعته كأن يكون مؤقتاً، أو متحدثاً، أو مقررًا، وغيرها. فضلاً عن كونه مصدر حماسة وتشجيع لزملائه الآخرين من خلال نمذجة السلوكيات المرغوب كالسرعة في العمل، وإدارة الوقت، والمثابرة في أداء المهمات، والمحاولات المتكررة، وإدارة الحوار ومهارات التواصل. كما يقوم الطلبة بتبادل الأدوار والأماكن والمهام ليقوم كلٌّ منهما بجزء من النشاط وتحقيق الهدف المحدد لهم سلفاً من قبل المعلم (الجبري والديب، ١٩٩٨).

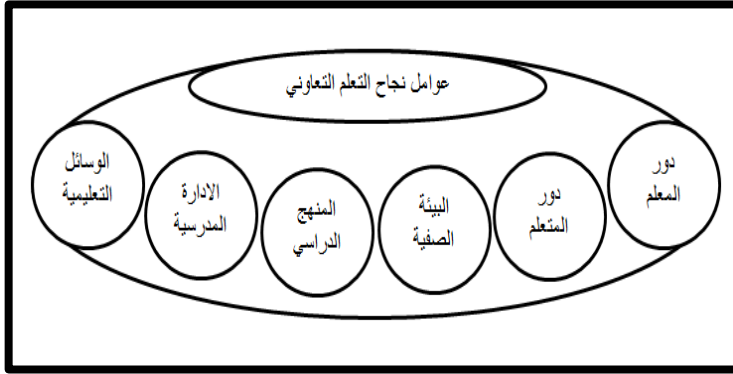
ثالثاً، البيئة الصفية. يلعب المكان الذي يتلقى فيه الطلبة تعليمهم دوراً هاماً جداً على تحصيلهم الأكاديمي، واكتسابهم السلوكيات المرغوبة، وحالتهم النفسية والاجتماعية، فمن المهم أن تكون البيئة الصفية آمنة، وهادئة، ونظيفة، ومرتبطة (خوجه والحسيني، 2019) حيث ينعكس ذلك على دافعية الطلبة للتعلم وسلوكياتهم داخل البيئة الصفية. كما أن نجاح تطبيق التعلم التعاوني يتحدد بملاءمة البيئة الصفية من خلال وجود مساحة كافية داخل الصف، ويجب أن يكون شكل الصف مناسباً يعمل على تيسير الاتصال بين الطالب والمعلم والطالب وزميله في المجموعة، كما يجب توفر الإضاءة، والتهوية، والتكييف المناسبة داخل الصف، بالإضافة إلى اختيار الطلاب المناسب الذي لا يسهم في تشتيت انتباه الطلبة (زيتون، ٢٠٠١).

رابعاً، المنهج الدراسي. للمنهج الدراسي دوراً بالغاً في نجاح استخدام التعلم التعاوني، حيث أنه نظام مركب من مجموعة من العناصر التي يتم تحديدها لبلوغ هدف ما، والمحتوى الدراسي هو المعرفة التي يقدمها المنهج بأشكالها المتنوعة، ولنجاح التعلم التعاوني داخل الصف لا بد أن يكون المحتوى الدراسي مرتبطاً بالأهداف، وأن يكون صحيحاً وذا أهمية، بحيث يكون صادقاً له دلالات، وأن تكون معارفه حديثة، وصحيحة، وأساسية من الناحية العلمية، وقابلة للتطبيق على مجالات واسعة، كما يجب أن يكون المحتوى الدراسي ملائماً

للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلمون متوازنًا في شموله وعمقه مراعيًا لميول الطلبة وحاجاتهم (الأسدي، ٢٠١١).

خامساً، الإدارة المدرسية. تمثل الإدارة المدرسية رأس الهرم في المدرسة، وهي المسؤولة عن خلق بيئة مدرسية جاذبة بغية تحقيق الأهداف التعليمية، ويتحدد نجاح تطبيق التعلم التعاوني بنجاح الإدارة المدرسية من خلال توفير المتابعة اليومية للمعلمين والطلبة، من خلال الانضباط المدرسي، والوقوف على ما يلزم ذلك من احتياجات، وتوفير مناخ مدرسي مناسب للتعليم من خلال تحسين جودة التعليم، والاهتمام بالمعلم من خلال إرساله لحضور دورات كافية تزيد من مهاراته داخل الصف لتطبيق التعلم التعاوني، كما يجب على الإدارة المدرسية توضيح الأهداف التعليمية والمرنة في الخطوات المتبعة لتحقيقها، إضافةً إلى توفير التكنولوجيا داخل الصفوف الدراسية وجعلها جزءًا من البيئة الصفية وأسلوبًا من أساليب التدريس لتحقيق تعليم نوعيٍّ مميز، كما أنه من المهم توفير التعزيز المادي والمعنوي للمعلمين الذين يطبقون التعلم التعاوني داخل الصفوف الدراسية، بهدف تشجيعهم لتقديم المزيد من العطاء (الياسين والمسيليم، ٢٠١٤).

سادساً، الوسائل التعليمية. تعد الوسائل التعليمية جزءًا لا يتجزأ من عملية التعليم، نظرًا لكونها تستقطب وتستهدف حواس المتعلم، وأفضل هذه الوسائل ما كان يحاكي واقع الطلبة وبيئتهم، وهناك من ينظر إليها على أنها تقوم مقام المعلم، إلا أنها تعدُّ وسيلة مساندة تساعد الطلبة على اكتساب المعرفة بشكل غير تقليدي، ويعتمد نجاحها داخل الصف عند تطبيق التعلم التعاوني على وضوح الوسيلة التعليمية، سواء كانت صوتية أم كتابية، كما يجب أن تكون الوسيلة التعليمية متناسقة ومنظمة مع مدة العرض أثناء تطبيق التعلم التعاوني داخل الصف الدراسي، وسهلة الاستخدام، وغير معقدة، وقليلة التكاليف المادية، وأن تكون ملائمة لخصائص الطلبة واحتياجاتهم، وأفكارهم، وخبراتهم السابقة، إضافةً إلى تناسبها مع الأنشطة داخل المنهج الدراسي، وتحقيق الأهداف التعليمية داخل المجموعات، وتناسبها مع طريقة تخطيط المعلم للدرس أثناء تطبيق التعلم التعاوني داخل الصف الدراسي (زهاني، ٢٠١٧).



الدراسات السابقة

بالرغم من حداثة الدراسة الحالية إلا أنه يمكن استعراض العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والتي أُجريت في بيئات عربية وأجنبية مختلفة، حيث أجرى علي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في تحصيل مادة الأحياء والسلوك التئمري لدى طلاب الصف الثاني متوسط، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط، وقُسمت العينة إلى مجموعتين عشوائيًا، مثلت إحداهما المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم التعاوني والمكونة من (٢٦) طالبًا، ومجموعة ضابطة تتكون من (٢٧) طالبًا درست بالطريقة الاعتيادية، وقد تكافأت المجموعتان في العمر الزمني بالأشهر، والذكاء، والتحصيل السابق لمادة الأحياء للصف الأول المتوسط، ومقياس الطالب المتمر وضحيته، حيث قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي يتكون من (٥٠) فقرة اختبارية، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة بمتغير التحصيل وانخفاض مستوى السلوك التئمري لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما أجرى لازاروس Lazuras (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني ومقارنتها بطريقة التعلم من خلال الأقران على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبًا، حيث تم جمع البيانات باستخدام مقياس الانبساط والانقلاب، وقائمة مرجعية للبيئة المدرسية، وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أدى إلى زيادة تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات مقارنةً باستراتيجية تعلم الأقران، كما بينت النتائج عن عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية للشخصية والبيئة المدرسية.

بالإضافة إلى ذلك فقد أجرى كلٌّ من الياسين والمسيليم (٢٠١٤) دراسة وصفية تحليلية هدفت إلى التعرف على تأثير تطبيق التعلم التعاوني كاستراتيجية تعليمية لزيادة فاعلية الإدارة الصفية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) معلمًا ومعلمة من المرحلة الثانوية، حيث صمم الباحثان استبانة مكونة من (٣١) فقرة حول الإدارة الصفية والتعلم التعاوني، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بشكل صحيح وزيادة فاعلية الإدارة الصفية بشكل يسمح للمعلمين بالتعامل مع طلبتهم بكل فاعلية ومرونة.

وفي المقابل هدفت الدراسة التجريبية التي أجراها كلاً من بخاري ومشرف (٢٠١٥) إلى دراسة فاعلية التعلم التعاوني في تحسين قدرات المتعلمين في مادة قواعد اللغة العربية للصف السادس، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبًا و (٦٨) طالبة من طلبة الصف السادس، تم تقسيمها إلى مجموعتين لكل فئة أحدهما تجريبية تم تدريسها بطريقة التعلم التعاوني، والأخرى وضابطة تم تدريسها بطريقة التقليدية، حيث قام الباحثان بإجراء اختبار تحصيلي بعد التجريب للتحقق من فرضيات الدراسة، وقد أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في متوسط الدرجات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أما دراسة العتوم، وخليل، والصمادي (٢٠١٦) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وقد بلغت العينة (٤٠) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث قام الباحثون بإعداد اختبار تحصيلي في مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق) لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات تُعزى إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

وقد أجرت كعوان (٢٠١٧) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية حل المشكلات في رفع الكفاية الاجتماعية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي بمدينة الجلفة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبًا وطالبة من طلبة الصف

الثالث الابتدائي، حيث استخدمت الباحثة جزء الكفاية الاجتماعية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الذي طوّره ميريل (١٩٩٣)، وقامت الزبيدي (١٩٩٥) بتطويره إلى العربية، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في مقياس الكفاية الاجتماعية تُعزى إلى استراتيجيات التعلم التعاوني وحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت الدراسة النوعية التي أجراها يونال وشاكير Unal & Cakir (2017) إلى معرفة آراء الطلبة حول بيئة التعلم التعاوني بدعم من تقنيات الويب الديناميكية لتصميم بيئة تعليمية تعاونية قائمة على المشكلات تدعمها تقنيات الويب الديناميكية وفحص آراء الطلبة حول بيئة التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالبًا، عملوا في بيئة تعليمية مدعومة بتقنيات الويب الديناميكية من أجل حل المشكلات، حيث تم إعداد استمارة مقابلة شبه منظمة تتألف من أسئلة حول بيئة التعلم التي تدعمها تقنيات الويب الديناميكية، وفي نهاية الدراسة أُجريت المقابلات الجماعية المركزة مع مجموعات التعلم التعاوني، وقد أظهرت النتائج أن هناك أربعة موضوعات تركزت عليها استجابات العينة وهي: الجوانب الإيجابية لبيئة التعلم، والصعوبات التي تواجه بيئة التعلم، ومزايا بيئة التعلم، والمهارات المكتسبة نتيجة للمشروع.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح بأنه يوجد العديد من الدراسات التجريبية، والوصفية، والنوعية التي تطرقت للتعلم التعاوني، حيث اهتمت دراسات (علي، ٢٠١٤؛ ولازاروس Lazrus، ٢٠١٤؛ وبخاري ومشرف، ٢٠١٥) بمعرفة أثر التعلم التعاوني على العديد من المتغيرات كالتحصيل الدراسي في بعض المواد الدراسية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى مقارنة فعالية استراتيجية التعلم التعاوني بعدد من الاستراتيجيات الأخرى، كذلك فقد تطرقت دراسة الياسين والمسيليم (٢٠١٤) إلى معرفة تأثير استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على زيادة فاعلية الإدارة الصفية، إضافةً إلى ذلك فقد حاولت بعض الدراسات السابقة دراسة تأثير استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على الكفاءة الاجتماعية مثل دراسة كعوان (٢٠١٧)، إضافةً إلى أن دراسة يونال وشاكير Unal & Cakir (٢٠١٧) قد تطرقت إلى دراسة آراء الطلبة حول

بيئات التعلم التعاوني.

ومن خلال ذلك فإن الدراسات السابقة تؤكد على أهمية استخدام التعلم التعاوني في انخفاض مستوى السلوك التمرري لدى الطلبة، وأفضليته على بعض استراتيجيات التعلم الأخرى، كما أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني قد كان له تأثيرًا إيجابيًا على التحصيل الدراسي والكفاءة الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك فقد أثبتت الدراسات السابقة اتجاهات إيجابية من الطلبة وأساتذة الجامعة نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

وقد كان التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في عينة الدراسة الحالية وبعض متغيراتها، وفي المقابل يظهر الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في كونها تدرس معوقات استخدام استراتيجية التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية، كما أنها تناقش ندرة استخدام التعلم التعاوني، الأمر الذي لم تتطرق له الدراسات السابقة على الرغم من أنها قد أثبتت فعالية استخدام هذه الاستراتيجية في بيئات التعلم المختلفة، مما يؤكد وجود مؤشرات حقيقة تدعم دراسة معوقات استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وأهمية حصر تلك المعوقات والتعرف عليها في سبيل تطبيق التعلم التعاوني وتفعيله -تطبيقًا احترافيًا- سعيًا لزيادة فاعلية الاستراتيجية في البيئات التعليمية المختلفة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي وبالأخص المسح الاجتماعي من خلال إجراء حصر شامل لمعلمي الصف الرابع الابتدائي في جميع المدارس الملحقة بها برامج صعوبات التعلم في مدينة القريات للتعرف على معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات. ويُعرف المسح الاجتماعي بأنه شكل من أشكال الدراسات المسحية التي تسعى إلى محاولة تسجيل وجمع البيانات وتحليلها وتأويلها للوصول إلى خلاصات حول الوضع الراهن لنظام اجتماعي أو لجماعة معينة (عماد، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلّمي الصف الرابع الابتدائي والبالغ عددهم (٩٥) معلماً في (١٩) مدرسة ملحق بها غرفة مصادر خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وعليه فإن عينة الدراسة هو ذاته مجتمعها. وفي الجدول رقم (١) يظهر وصف تفصيلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول ١:

وصف تفصيلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة

عدد أفراد العينة	فئات المتغير	المتغير المستقل
١٧	- اجتماعيات	• التخصصات العملية للمشاركين
٢٢	- دراسات إسلامية	
١٥	- رياضيات	
١٦	- علوم	
٢٥	- لغة عربية	• الخبرة العملية للمشاركين
١٤	- أقل من ٥ سنوات	
١٨	- من ٦ إلى ١٠ سنوات	
٦٣	- من ١١ سنة فأكثر	• الدرجات العلمية للمشاركين
٧٤	- بكالوريوس	
٧	- دبلوم عالي	
١٤	- ماجستير	
٩٥		المجموع الكلي لأفراد العينة

أداة الدراسة

تم تصميم استبانة تتضمن (٣١) فقرة على مدرج لكيرت الخماسي (أوافق بشدة، وأوافق، ومحايد، ولا أوافق، ولا أوافق بشدة) تتضمن الأبعاد التالية: معوقات خاصة بالمحتوى الدراسي بواقع (٦) عبارات، ومعوقات خاصة بالبيئة بواقع (٨) عبارات، ومعوقات خاصة بواقع (١١) عبارة. كما تتضمن قسم خاص بالمتغيرات المستقلة للدراسة، وهي: عدد سنوات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي الذي يحمله المعلمون، وتخصصاتهم العلمية.

الصدق والثبات

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري من خلال تحكيمها من قبل (٨) من الخبراء. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لها، والجدول رقم (٢) يوضح مؤشرات الاتساق الداخلي. كما تم - أيضاً - التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٣) يبين مؤشرات الثبات.

جدول ٢:

صدق الاتساق الداخلي للأداة الدراسية

معامل الارتباط	محاور الاستبانة
٠,٧٠	• البعد الأول: معوقات خاصة بالمحتوى الدراسي
٠,٨٥	• البعد الثاني: معوقات خاصة بالبيئة الصفية
٠,٧٧	• البعد الثالث: معوقات خاصة بالمعلم
٠,٨١	• البعد الرابع: معوقات خاصة بالطالب

جدول ٣:

معاملات ثبات أداة الدراسة

كرونباخ ألفا	محاور الاستبانة
٠,٨٥	• البعد الأول: معوقات خاصة بالمحتوى الدراسي
٠,٧٩	• البعد الثاني: معوقات خاصة بالبيئة الصفية
٠,٨١	• البعد الثالث: معوقات خاصة بالمعلم
٠,٨٤	• البعد الرابع: معوقات خاصة بالطالب
٠,٩٠	الثبات العام لأداة الدراسة

أساليب المعالجة الإحصائية

- الإحصاء الوصفي كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.
- الإحصاء الاستدلالي كمعامل الارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ ألفا، وتحليل التباين الأحادي متبوعاً باختبار شيفيه التتبعي لمعرفة اتجاهات الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال البحثي الأول، ما أبرز المعوقات التي تحد من استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد العينة على العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد الاستبانة. ويلخص الجدول رقم (٤) النتائج مرتبة من حيث الأكثر شيوعاً إلى الأقل شيوعاً.

جدول ٤:

ترتيب معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام من حيث نسبة شيوعها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القريات
٤	٠,٨٦	٣,٩٠	• البعد الأول: معوقات خاصة بالمحتوى الدراسي
٣	٠,٦٧	٤,٠٢	• البعد الثاني: معوقات خاصة بالبيئة الصفية
٢	٠,٦١	٤,٠٤	• البعد الثالث: معوقات خاصة بالمعلم
١	٠,٧٣	٤,١٠	• البعد الرابع: معوقات خاصة بالطالب

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (٤) يتبين بأن المعوقات المتعلقة بالطلبة كانت هي الأكثر شيوعاً حيث أنها أتت في المرتبة الأولى، والمعوقات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الثانية، ثم المعوقات الخاصة في البيئة الصفية في المرتبة الثالثة، وأخيراً المعوقات الخاصة بالمحتوى الدراسي في المرتبة الرابعة والأقل شيوعاً بين باقي المعوقات. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهر لديهم . غالباً . التباين الحاد بين ما هو متوقع منهم وأدائهم الفعلي ويصبحون مؤهلين لخدمات التربية الخاصة قانونياً ما بين الصف الثالث والرابع. ولعل تأخر تقديم

خدمات التربية الخاصة بحسب النموذج المستخدم في المملكة العربية السعودية والمستند إلى محك التباين يفاقم مشكلاتهم السلوكية الاجتماعية ويعقد من صعوباتهم الأكاديمية مما يجعل فرص نجاح استخدام التعلم التعاوني معهم محدودة، كما أن ضعف برامج التنمية المهنية في مدينة القريات . قد . يفسر ظهور المعوقات الخاصة بالمعلم في المرتبة الثانية. إلا أن النتيجة المثيرة للاهتمام والإيجابية بنفس الوقت تمثلت في كون المعوقات الخاصة بالبيئة الصفية والمحتوى الدراسي لم تكن شائعة إذ أنها جاءت في المرتبتين الثالثة والرابعة.

نتائج السؤال البحثي الثاني، ما مدى اختلاف معلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعاً لتخصصاتهم العلمية (اجتماعيات، ودراسات إسلامية، رياضيات، وعلوم، ولغة عربية)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على مدى تأثير تخصص المعلمين (اجتماعيات، ودراسات إسلامية، رياضيات، وعلوم، ولغة عربية) على استجاباتهم في تقدير لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات. والجدول رقم (٥) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول ٥ :

دور متغير التخصص العلمي لمعلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحتوى الدراسي	بين المجموعات	١,٥٤	٤	٠,٣٨	٠,٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٧,٥٩	٩٠	٠,٧٥		
	المجموع	٦٩,١٣	٩٤			
البيئة الصفية	بين المجموعات	٠,٨١	٤	٠,٢٠	٠,٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠,١٠	٩٠	٠,٤٦		
	المجموع	٤١,٨١	٩٤			
المعلم	بين المجموعات	١,٦٦	٤	٠,٤١	١,١٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣,٢٠	٩٠	٠,٣٧		
	المجموع	٣٤,٨٦	٩٤			
الطالب	بين المجموعات	٢,٩٢	٤	٠,٧٣	١,٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧,٠٤	٩٠	٠,٥٢		
	المجموع	٤٩,٩٥	٩٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٢٤	٤	٠,٣١	١,٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥,٤٥	٩٠	٠,٨٢		
	المجموع	٢٦,٦٨	٩٤			

*فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعًا لتخصصاتهم العلمية (اجتماعيات، ودراسات إسلامية، ورياضيات، وعلوم، ولغة عربية)، وهذا يشير . بعبارة أوضح . إلى أن تخصصات المعلمين العلمية والتي . غالبًا . تنسجم مع المقررات التي يدرسونها في المدارس لا تؤثر في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم متطلبات. ويعزو الباحثان هذه النتيجة . على الأغلب . إلى أن جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم لديهم . تقريبًا . نفس التدريب والاتجاهات نحو استخدام التعلم التعاوني في صفوفهم غير المتجانسة والتي تحتوي على بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بلال (٢٠١٨) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تُعزى لتخصص العلمي لهم.

نتائج السؤال البحثي الثالث، ما مدى اختلاف معلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعًا لخبراتهم العملية (أقل من ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على مدى تأثير خبرة المعلمين (أقل من ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر) على استجاباتهم في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات. والجدول رقم (٦) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول ٦:

دور متغير خبرة معلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات

الأبعاد	المجموعات	مجموع المرعات	درجات الحرية	متوسط المرعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحتوى الدراسي	بين المجموعات	٤,٠٨	٢	٢,٠٤	٢,٨٩	٠,٠٦
	داخل المجموعات	٦٥,٠٥	٩٢	٠,٧١		
	المجموع	٦٩,١٣	٩٤			
البيئة الصفية	بين المجموعات	٠,٠٨٥	٢	٠,٠٤	٠,٠٩	٠,٩١
	داخل المجموعات	٤١,٧٣	٩٢	٠,٤٥		
	المجموع	٤١,٨١	٩٤			
المعلم	بين المجموعات	٠,٦٢	٢	٠,٣١	٠,٨٣	٠,٤٤
	داخل المجموعات	٣٤,٢٤	٩٢	٠,٧٣		
	المجموع	٣٤,٨٦	٩٤			
الطالب	بين المجموعات	١,٠٧	٢	٠,٥٤	١,٠١	٠,٣٧
	داخل المجموعات	٤٨,٨٨	٩٢	٠,٥٣		
	المجموع	٤٩,٩٥	٩٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٦٦٢	٢	٠,٣٣	١,١٧	٠,٣٢
	داخل المجموعات	٢٦,٠٢١	٩٢	٠,٢٨		
	المجموع	٢٦,٦٨٣	٩٤			

*فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (٦) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعًا لخبراتهم العلمية (أقل من ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر)، وهذا يشير . بعبارة أوضح . إلى أن خبرات المعلمين العملية لا تؤثر في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم متطلبات. ويعزو الباحثان هذه النتيجة . على الأغلب . إلى أن غالبية أفراد العينة هم من المعلمين الخبرات الذين تزيد خبرتهم عن ١١ سنة مما . قد . يسهم في عدم ظهور الفروق بينهم وبين باقي بشكل جلي ودال إحصائياً . ولعل من نافلة القول الإشارة إلى أن الفروق بين المعلمين تبعًا لمتغير الخبرة كانت قريبة إلى الدلالة الإحصائية في بعد المحتوى الدراسي لصالح المعلمين الأقل خبرة، وهذه قد تكون مؤشرًا معقولًا نظرًا لمحدودية خبرتهم التدريسية في الصفوف غير المتجانسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بلال (٢٠١٨) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تُعزى للخبرة العلمية.

نتائج السؤال البحثي الرابع، ما مدى اختلاف معلمي التعليم العام في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات تبعًا لمؤهلاتهم العلمية (دبلوم عالي، وبكالوريوس، وماجستير)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على مدى تأثير المؤهلات العلمية للمعلمين (دبلوم عالي، وبكالوريوس، وماجستير) على استجاباتهم في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات. والجدول رقم (٧) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي

جدول ٧:

دور متغير مؤهلات معلمي التعليم العام العلمية في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحتوى الدراسي	بين المجموعات	٦,٦٠	٢	٣,٣٠	٤,٨٥	٠,٠١ دالة
	داخل المجموعات	٦٢,٥٣	٩٢	٠,٦٨		
	المجموع	٦٩,١٣	٩٤			
البيئة الصفية	بين المجموعات	٣,٧٩	٢	١,٩٠	٤,٩٥	٠,٠١ دالة
	داخل المجموعات	٣٨,٠٢	٩٢	٠,٤١		
	المجموع	٤١,٨١	٩٤			
المعلم	بين المجموعات	١,٤٢	٢	٠,٧١	١,٩٦	٠,١٥ دالة غير
	داخل المجموعات	٣٣,٤٣	٩٢	٠,٣٦		
	المجموع	٣٤,٦٨	٩٤			
الطالب	بين المجموعات	٥,٨٠	٢	٠,٧١	٦,٠٤	٠,٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٤٤,١٦	٩٢	٠,٣٦		
	المجموع	٤٩,٩٥	٩٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣,٩٩	٢	١,٩٩	٨,٠٩	٠,٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٢٢,٦٩	٩٢	٠,٢٥		
	المجموع	٢٦,٨٦	٩٤			

*فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات في أبعاد المحتوى الدراسي، والبيئة الصفية، والطالب، والدرجة الكلية تعزى لمؤهلاتهم العلمية (دبلوم عالي، وبكالوريوس، وماجستير)، وهذا يشير - بعبارة أوضح - إلى أن مؤهلات المعلمين العملية كان لها أثر دال إحصائياً في تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم متطلبات، ولمعرفة إلى أي فئة من فئات الدرجات العلمية (دبلوم عالي، وبكالوريوس، وماجستير) تتجه تلك الفروق، قام الباحثان بإجراء الاختبار التبعي شيفيه للمقارنة بين المتوسطات، والجدول رقم (٨) يلخص النتائج المتعلقة بهذا التحليل.

جدول ٨:

نتائج اختبار شيفيه التبعي لتحديد لصالح أي من فئات الدرجة العلمية (دبلوم عالي، وبكالوريوس، وماجستير) يمكن أن تعزى الفروق الدالة إحصائياً

البعد	الدرجة العلمية	العينة	المتوسط	دبلوم عالي	بكالوريوس	ماجستير
المحتوى الدراسي	• دبلوم عالي	٧	٤,٠٠	-	-	-
	• بكالوريوس	٧٤	٣,٩٧	-	-	*٠,٧٤٠
	• ماجستير	١٤	٣,٢٣	-	*-٠,٧٤٠	-
البيئة الصفية	• دبلوم عالي	٧	٣,٨٦	-	-	-
	• بكالوريوس	٧٤	٤,١٢	-	-	*٠,٥٥٢
	• ماجستير	١٤	٣,٥٧	-	*-٠,٥٥٢	-
الطالب	• دبلوم عالي	٧	٤,٢٩	-	-	-
	• بكالوريوس	٧٤	٤,٢٠	-	-	*٠,٦٨٦
	• ماجستير	١٤	٣,٥١	-	*-٠,٦٨٦	-
الدرجة الكلية	• دبلوم عالي	٧	٤,٠٤	-	-	-
	• بكالوريوس	٧٤	٤,١٠	-	-	*٠,٥٨١
	• ماجستير	١٤	٣,٥٢	-	*-٠,٥٨١	-

*فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (٨) يتبين بأن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي أظهرها تحليل التباين الأحادي في استجابات معلمي التعليم العام عند تقديرهم لمعوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات والتي تعزى لاختلاف الدرجة العلمية للمعلمين الدرجة العلمية كانت لصالح المعلمين من حملة البكالوريوس في جميع الأبعاد. ويمكن تفسير هذه النتيجة . بواقعية . كون المعلمين من حملة درجة البكالوريوس كانوا أغلب أفراد عينة الدراسة مما . قد . يرجح كفتهم أثناء المقارنات الإحصائية. وفي المقابل، أيضًا يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وجود فجوة كبيرة . نسبيًا . في التأهيل العلمي والنضج المعرفي والخبرة العلمية بين المعلمين من حملة البكالوريوس والمعلمين من حملة الماجستير وهذا ما جعل المعلمين من حملة البكالوريوس أكثر حدة في تقدير المعوقات وإبرازها من أقرانهم من حملة الماجستير، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بلال (٢٠١٨) التي لم تثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الخبرة التعليمية لعينة الدراسة.

التوصيات

لعل من أهم التوصيات التي يقدمها الباحثان بعد إنجاز هذه الدراسة هي ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة لتكثيف مهارات الإدارة الصفية الفعالة وتصميم بطاقات الأنشطة بما يساهم في تفعيل استخدام التعلم التعاوني في الصفوف غير المتجانسة والتي تحتوي على بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. كما يوصي الباحثان إلى أهمية إعادة النظر في أساليب التقويم المستخدمة حاليًا حيث أنها تعتمد على الاختبارات التحصيلية التقليدية ولا تعتمد منتجات الطلبة الإبداعية أو مهاراتهم الأدائية. كما أنه من الأهمية بمكان التأكيد على ضرورة العناية في البيئة الصفية على كافة الأصعدة وتوفير متطلبات استخدام أساليب واستراتيجيات تدريس متنوعة. وأيضًا، يوصي الباحثان على أهمية إعادة النظر في المناهج الدراسية بحيث تعزز مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم والترتيب بما يساهم في تنمية قدرات الطلبة في التفكير الناقد وحل المشكلات. كما يوصي الباحثان المعلمين والممارسين على تطوير مهاراتهم وتنمية قدراتهم التدريسية في جميع مجالات التعلم النشط وعلى وجه الخصوص استخدام التعلم التعاوني في دروسهم مما سيقود بالنهاية إلى تحفيز الطلبة على الإحساس بالمسؤولية، واكتسابهم مهارات التواصل، وقيم العمل الجماعي، وإدارة الوقت، وغيرها.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو العزائم، محمود جمال (٢٠٠٤). *اضطرابات التعلم*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الأستاذ، أحمد (٢٠١٣). *أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة* (رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة). استرجعت من
- <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=109148>
- الأسدي، سعيد جاسم (٢٠١١). *استراتيجية تربوية لتطوير المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية، مجلة آداب ذي قار، (٣)، ٦٩-٧٠*.
- بخاري، عبير ومشرف، طارق (٢٠١٥). *التعلم التعاوني في تحسين قدرات المتعلمين في مادة قواعد اللغة العربية للصف السادس بمرحلة الأساس*. السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- البصير، نشوة عبد المنعم عبد الله وأبو هدر، سوزان محمود سعيد (٢٠١٥). *أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية*. مصر: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل.
- البطانية، أسامة محمد والجراح، عبد الناصر (٢٠٠٧). *علم نفس الطفل غير العادي*، عمان: دار المسيرة للنشر.
- البغدادي، محمد رضا (٢٠٠٥). *التعلم التعاوني*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- بلال، نجمة (٢٠١٨). *اتجاهات الأساتذة نحو التدريس باستراتيجيات التعلم التعاوني في التعليم الجامعي دراسة ميدانية على عينة من اساتذة القطب الجامعي*. مجلة العلوم الاجتماعية، (٧) ٨٨-٩٨.
- البهادلي، أمل مهدي (٢٠١١). *أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي*. مجلة *ابحاث البصرة للعلوم الانسانية*، ٣٦ (١)، ١٢٥-١٥٢.
- التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠١٠). *طرائق التدريس العامة (المألوف والمستحدث)*. بغداد: المكتبة الوطنية - دار الحوراء.
- جبران، وحيد (٢٠٠٢). *التعلم النشط الصف كمرکز تعلم حقيقي*. رام الله: مركز الإعلام والتنسيق.
- الجبري، أسماء عبد العال والديب، محمد مصطفى (١٩٩٨). *سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- الحمدة، الجوهرة (٢٠٠٥). الحاجات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات معالجتها. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم بالرياض: ادارة التربية الخاصة في تعليم البنات بالمنطقة الشرقية.
- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خير الزاد، فيصل محمد (١٩٩٨). صعوبات التعلم. مجلة الثقافة النفسية، ٩ (٣٤).
- خوجه، آلاء والحسيني، عبد الناصر (٢٠١٩). العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التعليم العام بمدينة مكة المكرمة (دراسة غير منشورة)، جامعة جدة، جدة.
- الربيعي، محمود داوود (٢٠١١). استراتيجيات التعلم التعاوني. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- الزراع، أحمد والحسيني، عبد الناصر (٢٠١٩). مدى توافر متطلبات الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم (دراسة غير منشورة)، جامعة جدة، جدة.
- زهاني، مريم (٢٠١٧). الوسائل التعليمية وأهميتها في مرحلة التعليم الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة محمد بوضياف).
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١). مهارات التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- السنجاري، عبد الرزاق ياسين (١٩٩٧). أثر استخدام ثلاث استراتيجيات تدريسية في تصحيح المفاهيم الفيزيائية الخاطئة لدى طالبات المرحلة الجامعية. بغداد: جامعة بغداد.
- شريت، أشرف محمد وحسني، مروة (٢٠٠٨). تنمية الإبداع للأطفال ذوي صعوبات التعلم. مصر: مؤسسة حورس الدولية.
- الطائي، فالح عبد الحسن (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بمادة الكيمياء، مجلة كلية التربية الأساسية، (١٨)، ٣٦٧.
- الطراونة، أحلام عبد الحميد (٢٠١٦). أثر استخدام التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية في لواء المزمار الجنوبي (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، مؤتة). استرجعت من search.mandumah.com
- الطنطاوي، عفت مصطفى (٢٠٠٩). التدريس الفعال. ط٢، عمان: دار المسيرة.
- عبابنة، عبد الله (١٩٩٥). أثر استخدام أنموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع الأساسي تجاه تعلم الرياضيات في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، ٤ (٨).

العتوم، نعيم علي؛ وخليل، ياسر فارس؛ والصمادي، علي محمد (٢٠١٦). أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، مجلة الدراسات العربية في التربية

وعلم النفس، (٣٦)، ١-٢١.

عتيق، أحمد محمد (٢٠٠٢). معوقات التنمية الاجتماعية في اليمن (رسالة ماجستير، جامعة بغداد، بغداد). استرجعت من ecat.kfni.gov.

علي، توفيق سليم (٢٠١٤). أثر التعلم التعاوني في تحصيل مادة الأحياء والسلوك التمرري لدى طلاب الصف الثاني متوسط، مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٥ (١٠٤)، ٢٢٥-٢٨٠.

عماد، عبد الغني (٢٠١٦). علم الاجتماع والبحث العلمي " الإشكالية، المنهج، المقاربات. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

عويس، سالم (٢٠٠٠). تجارب تربوية عالمية في التعلم النشط. مركز الإعلام والتنسيق التربوي، رام الله: معهد تدريب المدرسين.

غني. مثال عبد الله (٢٠١٠). صعوبات التعلم لدى الطلبة، مجلة دراسات تربوية، ٣ (١٠)، ١٤٧. كريم، ليلي يوسف (٢٠٠٩). تشخيص القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية الطلبة الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. تعز: جامعة تعز.

كعوان، فاطمة (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية حل المشكلات في رفع الكفاية الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدينة الجلفة. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، ٢ (١٠).

مطر، فاطمة خليفة (١٩٩٢). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجبة على الجوانب الانفعالية للطلاب في برنامج إعداد المعلمين. المجلة العربية للتربية، (١)، ٢٣٦.

الياسين، وفاء سالم والمسيليم، محمد يوسف (٢٠١٤). استراتيجية التعليم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥ (١)، ٣٩-٨٧.

المراجع الأجنبية

- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom Third Edition*: Teachers College Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Research, 38*(5), 365-379.
- Lazarus. K (2014). Effect of peer tutoring and cooperative learning instructional strategies on mathematics achievement of student with learning disabilities in OYO State Nigeria. *African journal for psychological and social sciences, 17*(1).
- Saggers, B. (2016). Supporting students with autism in the classroom: what teachers need to know. *The Conversation*. Retrieved November 5, 2018, from <https://theconversation.com/supporting-students-with-autism-in-the-classroom-what-teachers-need-to-know-64814>.
- Unal, E., & Cakir, H. (2017). Students' Views about the Problem Based Collaborative Learning Environment Supported by Dynamic Web Technologies. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 5*(2), 1-19.
- <https://eric.ed.gov/?q=CollaborativeLearning&ft=on&id=EJ1142387>
- Wendling, B. J., & Mather, N. (2008). *Essentials of evidence-based academic interventions*: John Wiley & Sons.