٢٢

التعلّم التعاوني والطلاب ذوو القدرات العالية

آن روبنسون، جامعة آركنساس

ANN ROBINSON

لقد مرّ عقد من الزمان أو يزيد على مناقشة مسألة التعلّم التعاوني والطلاب النابغين، التي أجراها كل من روبنسون (Robinson, 1990b)، وسلافين (Slavin, 1990). وقد أولى الباحثون والمدافعون عن التعلّم التعاوني اهتمامًا قليلاً في تلك الآونة بمدى تأثير استراتيجية المجموعات هذه في المتعلمين ذوي القدرات العالية. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن الآن يتعلق بنتائج البحوث والملاحظات المتوافرة، التي تزودنا بالمعرفة والمعلومات المناسبة لتوجيه ممارساتنا في المستقبل.

سوف يتتبع هذا الفصل تطور البحث المركز على التعلّم التعاوني والمتعلمين النابغين منذ عام ١٩٩٠ م حتى الآن، وذلك من خلال استعراض بعض الدراسات الحديثة التي تُقدّم لنا معلومات عن قضايا دُرست سابقًا، وتطرح أسئلة جديدة لمربي النابغين والمدافعين عن التعلّم التعاوني.

التغيرات في تركيز البحوث الخاصة بالتعلّم التعاوني والمتعلمين ذوي القدرات العالية

لم يكن البحث المتصل بآثار التعلّم التعاوني في الطلاب النابغين، أو ما يُطلق عليهم ذوو القدرات العالية، موجودًا في عام ١٩٩٠ (Robinson, 1990a, 1991). وتشير البيانات المستندة إلى المعلومات المستقاة من البحث المتصل بقاعدتي البيانات النفسية (PSYCHINFO)، ومركز مصادر المعلومات التربوية (ERIC) قبل عام ١٩٩١، إلى وجود دراسة تجريبية واحدة تتناول هذا الجانب (Smith, Johnson, & Johnson, 1982).

يلاحظ أن هذه الدراسة لم تركز على حاجات المتعلمين الموهوبين، أو على قضايا متصلة بهم، بل احتوت على عينات فرعية لما مجموعه أربعة عشر طالبًا موهوبًا فقط.

وفي معرض تحديث هذه البحوث، أُجريت بحوث في هاتين المجموعتين من قواعد البيانات البحثية في الفترة الممتدة بين عامي ١٩٨٩ و ١٩٩٤ (Robinson, 1997). وقد عُثر في هاتين المجموعتين على ست مقالات منشورة؛ ببيانات نوعية أو كمية، في حين بلغ عدد الدراسات التي عُثر عليها في قاعدتي البيانات المذكورتين أعلاه، في الأعوام (١٩٩٤ - ٢٠٠١) اثنتين وعشرين مقالة منشورة في الدوريات المختلفة. ويلاحظ في هذه البحوث زيادة في عدد الدراسات التجريبية التي تعالج آثار التعلّم التعاوني في الطلاب النابغين. ومن خلال التفحص الدقيق لقاعدة البيانات البحثية عبر السنوات الماضية، تبين أن هناك تحولاً في مجال تركيز البحوث، في الوقت الذي بقيت فيه جوانب التركيز ثابتة. ويلاحظ أن هذه الاتجاهات ملخصة في الجدول (١: ٢٢).

تجدر الإشارة إلى أن بعض القضايا قد تراجعت أهميتها عبر الزمن، في حين حافظت قضايا أخرى على أهميتها. كما انتقلت مسائل أخرى إلى دائرة التركيز خلال السنوات الخمس الأخيرة؛ إذ أولى الباحثون والمدافعون عن التعلّم التعاوني عناية متزايدة حيال المتعلمين من ذوي القدرات العالية والطلاب الموهوبين. كما بدأ البحث العام في أدب التعلّم التعاوني الذي يشتمل على نتاجات التحصيل العالي، في حين اعتمدت البحوث السابقة على تعريف المهارات الأساسية للتحصيل. ومن الأمثلة على ذلك، أن بعض الدراسات الحديثة (e.g., Barron, 2000; Fuchs et al., 2000) استعملت مهمات معقدة. وبذا، فإن جانبي القلق هذين قلت أهميتهما؛ لأن المعنيين بدؤوا بمعالجتهما في الوقت الراهن.

يمكن القول إن أحد مجالات القلق التي ما تزال ثابتة منذ عام ١٩٩٠، يتمثل في فقدان الدافعية في المجموعات، والمشكلة المصاحبة لها، المتمثلة في تراجع خبرات المتعلمين من ذوي القدرات العالية. ولعل أفضل وسيلة لاستيعاب هذه

الهموم يأتي من خلال ما يُسمّى أثر الركوب المجاني (free rider effect)، وأثر الاحتكار (Sucker effect). وقد قادت بعض الدراسات النفسية الاجتماعية التقليدية إلى بحث جديد حول تفاعل الطلاب وسلوكهم (Fuchs et al.,1996; Webb, Nemer, Chizhik,& Sugrue, 1998)، وتركيبة الأهداف التنافسية والتعاونية (Feldhusen, Dai, & Clinkenbeard, 2000)، وتفضيلات الطلاب (Li &Adamson, 1992; Ram-say &Richards,1997;Rizza, 1998).

وختامًا، فهنالك مسألة أخرى ليست بالجديدة أو المفاجئة، وهي التركيز الكبير على المجموعات في محاور النقاش الدائرة حول التعلّم التعاوني والطلاب ذوي القدرات العالية. وتأخذ مسألة دراسات تشكيل المجموعات ثلاثة اتجاهات على الأقل (Fuchs et al., 2000; Melser, 1999; Webb, Welner, & Zuniga, 2001)، هي: المجموعات المتجانسة وغير المتجانسة، والأزواج والتشكيلات الثلاثية، والمجموعات المنظمة (تحديد أدوار الطلاب) مقابل المجموعات غير المنظمة.

الجدول (١: ٢٢): اتجاهات في البحوث الخاصة بالتعلّم التعاوني والطلاب الموهوبين

	قبل عام ١٩٩٠ م	الأعوام (م ١٩٩٤ – م ١٩٨٩)	الأعوام (م ٢٠٠١ – م ١٩٩٤)
قواعد البيانات التي شملها البحث	قاعدة المعلومات النفسية (PSYCHINFO)، ومركز البحوث التربوية (ERIC).	قاعدة المعلومات النفسية (PSYCHINFO)، ومركز البحوث التربوية (ERIC).	قاعدة المعلومات النفسية (PSYCHINFO)، ومركز البحوث التربوية (ERIC).
عدد المدخلات من البحوث.	٦	٤١	٥٨
عدد المدخلات المنشورة في بيانات	١	٦	١٠
الدراسات المنشورة الممثلة.	سميث، وجونسون، وجونسون، ١٩٨٢ م.	كلينكنبيرد، ١٩٩١ م، والموروزينوس، ١٩٩٤ م، ولاي، وأدامسون، ١٩٩٢ م، وماثيوس، ١٩٩٢ م.	فيلدهوزن، وداي، وكلينكنبيرد، ٢٠٠٠ م، وكيني وآخرون، ١٩٩٤ م، وفشس وآخرون، ١٩٩٨ م، وميلسر، ١٩٩٩ م.
قضايا وهموم ذات علاقة بالنابغين.	– قلة اهتمام البحوث بالمتعلمين من ذوي القدرات العالية. – عينات غير محددة بدقة تمثل الطلاب ذوي التحصيل العالي. – مقارنات ضعيفة. – التركيز على النتاجات ذات المستوى المتدني. – نتائج متناقضة للنتاجات ذات المستوى العالي (ملخص في روبنسون، ١٩٩٠/أ). – الوقت مصدر ثابت؛ فقدان فرص أخرى (ملخص في روبنسون، ١٩٩٠/ب).	– تطبيق المنهاج؛ يمكن أن يعيق الوقت المستنفد في مجموعات التعلّم التعاوني خطوات التسريع (روبنسون، ١٩٩١، ١٩٩٤). – أظهرت تفاعلات الطلاب استجابات سلبية للتعلّم في المجموعات. – فقدان الدافعية بسبب تأثير «الركوب المجاني»، والميل إلى الاحتفاظ بحد أدنى من المبادرة والمشاركة. – قد يخفي استخدام التقييم التعاوني تعلّم الطلاب الفردي (ملخص في روبنسون، ١٩٩٧).	– زيادة استعمال التعلّم التعاوني مقرونًا بتعليم ذوي التحصيل العالي لذوي التحصيل المتدني. – التركيز على قدرة تشكيل الأزواج والمجموعات. – النبوغ في الغرفة الصفية. – الإخلاص في التنفيذ. – عدم توافر دراسات حول أثر الامتصاص أو الاحتفاظ في فقدان الدافعية لدى الطلاب ذوي القدرات العالية.

الفروق في الدافعية والسلوك لدى المجموعات

لقد باتت مسألة دافعية الطلاب في المجموعات تشكل مصدر قلق مطرد لكل من المدافعين عن التعلّم التعاوني والنقاد على حد سواء، حيث لا يستجيب الطلاب جميعهم بنفس نسق التعلّم التعاوني في إطار المجموعات؛ إذ يكون بعضهم نشطًا، في حين يتصف آخرون بالسلبية.

تُعدّ الظروف والشروط التي تؤكد انعزالية الطلاب وسلبيتهم في المجموعات عاملاً مهمًا يجب أخذه بالحسبان. ولأن الانخراط في المجموعات يؤثر في التحصيل؛ فهو يُعدّ مؤشرًا ظاهريًا على الدافعية لدى الطلاب. ويتمثل مصدر آخر للقلق بهيمنة بعض الطلاب الكاملة على المجموعة. ولأن الهيمنة والسيطرة والمنفعة الشخصية هي انتقادات موجهة للمتعلمين الموهوبين؛ فإن تفاعل الطلاب ذوي القدرات العالية وسلوكاتهم هما أمران في غاية الأهمية (Johnson & Johnson, 1992, 1993; King, 1993).

دروس من علم النفس الاجتماعي

في معرض حديثنا عن فك الارتباط والسلبية، تبين أن للدراسات التي بحثت في فقدان الدافعية لدى المجموعات علاقة بطرائق التعلّم التعاوني المستعملة في أثناء تنفيذ الحصة الصفية. وقد لاحظ الباحثون الأوائل في عمليات المجموعة أن الأفراد تحت ظروف معينة يميلون إلى بذل جهد أقل في إطار العمل الجماعي. ويترتب على هذه الجهود القليلة أو الدافعية المتدنية إنتاج قليل.

التسكع الاجتماعي

يُعدّ مفهوم التسكع الاجتماعي (social loafing) أحد فروع الدراسة المتعلقة بسلوك الأفراد وفقدان الدافعية لديهم في أثناء العمل في مجموعات (Karau & Williams, 1993). وقد لاحظ عالم النفس الألماني رينجلمان، الذي سُمّي « أثر رينجلمان» (Ringelmann Effect) نسبة إليه، في أثناء سلسلة من التجارب التي اشترك فيها أشخاص في عملية شد الحبل، أنه كلّما كبر حجم المجموعة، عمد أفرادها إلى تقليل الجهد المبذول (Latane, Williams, & Harkins, 1979). في حين لاحظ باحثون آخرون في مسائل مثل الإيثار، أن الاحتياط نادرًا ما يُقدّم المساعدة لمستغيث إذا كانت مجموعة الاحتياط كبيرة لا صغيرة؛ إذ تبين أن انتشار المسؤولية الفردية يشجع الآخرين على انتظار غيرهم للقيام بالأمر.

وقد طور علماء نفس اجتماعيون عمل رينجلمان بشكل أوسع، حيث افترضوا ظاهرتين تتصلان بالأمر، تعينان على تفسير فقدان الدافعية في المجموعة، وهما: أثر «الركوب المجاني»، وأثر الاحتكار. ولكلتا هاتين الظاهرتين علاقة بخبرات المتعلمين الموهوبين ضمن مجموعات التعلّم التعاوني.

أثر «الصعود المجاني» Free-rider effect

يحدث أثر «الصعود المجاني» عندما لا يشارك الفرد في أنشطة المجموعة؛ لأنه يرى أن لا حاجة أو ضرورة لمشاركته، أو قيامه بذلك الفعل. وقد لاحظ كل من جونسون، وجونسون (Johnson and Johnson, 1992)، وسلافين (Slavin, 1992) إمكانية تأثير ظاهرة «الصعود المجاني»، وخصوصًا في نماذج التعلّم التعاوني التي يوجد فيها قليل من المساءلة الفردية. وقد أشار سلافين (Slavin) إلى أن تعبئة إحدى أوراق العمل أو تسليم منتج واحد باسم المجموعة كلها يُعدّ مثالاً على ممارسات التعلّم التعاوني التي تشجّع «الصعود المجاني».

وفي الوقت الذي يفترض فيه أن يكون مَنْ يمارس « الصعود المجاني» أقل أعضاء المجموعة أداء أو دافعية، إلاّ أن سلسلة من التجارب التي قام بها كير، وبرون (Kerr and Bruun, 1983)، أظهرت أن أعضاء المجموعات المختلفة يبذلون جهدًا في ظل أنواع مختلفة من المهمات. فعندما يعتمد تقويم المجموعة على أعلى علامة مسجلة، فإن أعضاء المجموعة ذوي القدرات العالية يبذلون ما بوسعهم من جهد. أمّا في حال اعتماد أسوأ العلامات كمقياس لتقويم المجموعة، فإن أعضاء المجموعة ذوي القدرات المتدنية يبذلون قصارى جهدهم. وعليه، فإن أعضاء المجموعة من ذوي القدرات العالية والمتدنية يمارسون «الصعود المجاني» في ظروف معينة، حتى عندما تكون إسهاماتهم قابلة للتحديد.

أثر الاحتكار Sucker Effect

لقد اقترح كل من أوربل، وداوس (Orbell and Dawes, 1981) ظاهرة «أثر الاحتكار» من أجل توضيح وتفسير مصدر ثان من مصادر فقدان الدافعية في المجموعة. وإذا توافرت إمكانية «الصعود المجاني» لأحد أفراد المجموعة، فهنالك خطر يتمثل في شعور أعضاء المجموعة الآخرين بأنهم مضطرين إلى حمل هذا «الراكب المجاني». وقد افترض كل من أوربل، وداوس أن الناس ينفرون من العمل مع مجموعة يُقلّل أفرادها من إسهاماتهم في العمل الجماعي؛ من أجل تفادي استغلالهم من قبل المجموعة.

وقد صَمّم كير (Kerr, 1983) سلسلة من التجارب بهدف التحقق من وجود مثل هذا التأثير. ورغم أنه أجرى دراسته على طلاب جامعيين يؤدون واجبًا حركيًا بدلاً من واجب أكاديمي، إلاّ أن تأثير الاحتكار كان واضحًا. وتبين في حقيقة الأمر أن الشركاء القادرين كانوا يفضلون أحيانًا الفشل في المهمة بدلاً من حمل راكب مجاني. وعلاوة على ذلك، ففي الوقت الذي يكون فيه تأثير الراكب المجاني فاعلاً مع بداية مجموعة من الواجبات التعلمية، فإن تأثير الاحتكار يكون أكثر قوة وفاعلية مع نهاية هذه الواجبات.

وفي المقابل، يكون أعضاء المجموعة متسامحين عندما يتبين لهم أن الأداء المتدني للفرد مرده تدني قدراته لا تدني الجهد المبذول في تحقيق المهمة. ففي المهمات قصيرة الأجل، يقوم أفراد المجموعة بدعم الأعضاء متدنيي الأداء والقدرات بكل سرور. وعلى أية حال، فإن الأعضاء ذوي الأداء العالي لا يرغبون في حمل الأعضاء الذين يبذلون جهدًا

ويتدنى مستوى أدائهم، ويفضلون الفشل على بذل مزيد من الجهد.

وقد أشار كل من روبنسون، وكلينكنبيرد (Robinson and Clinkenbeard, 1993) إلى وجود تداعيات للاحتكار على دافعية الطلاب ذوي التحصيل العالي ضمن نماذج التعلّم التعاوني المتعددة. وتفيد إحدى الفرضيات المنطقية التي لم تختبر، بأن التأثير المتراكم - مع مرور الزمن - لراكب مجاني ضمن مجموعة التعلّم التعاوني، قد يؤدي إلى تثبيط أداء الأعضاء الذين كان تحصيلهم ودافعيتهم عالية في السابق. وقد يكون التأثير قويًا إذا شعر ذوو التحصيل العالي بالعجز عن إثارة دافعية غيرهم ممّن تعوزهم الدافعية ضمن المجموعة.

ولكن، ما الدليل المتصل بعمل تأثيرات «الصعود المجاني» و«الاحتكار» ضمن مجموعات التعلّم التعاوني؟

إن الدراسات التي أُجريت بهذا الصدد؛ سواء أكانت تحت وضع رقابي مشدد أم ضمن بيئة صفية طبيعية، لم تخرج إلى حيز الوجود بعد. وعلى أية حال، فإن الدليل يشير في بعض الدراسات المتصلة بمجالات التعلّم التعاوني إلى أن سلبية الطلاب تظهر ضمن المجموعات ولأسباب عديدة (King, 1993; Mandel, 1991). فقد أفادت مولريان (Mulryan, 1992) بأن طلاب الصفين؛ الخامس، والسادس يستجيبون بطرائق مختلفة للتعلّم التعاوني. وقد بينت النتائج الرئيسة لدراستها أن بعض الطلاب، خاصة ذوي التحصيل المتدني، يظهرون مستوى عاليًا من السلوك السلبي ضمن مجموعات التعلّم التعاوني الصغيرة. ومع ذلك، فقد اكتشفت بعض الطلاب من ذوي التحصيل العالي الذين أظهروا سلوكًا سلبيًا، وقد يكون هؤلاء الطلاب قانطين، أو مالّين، أو متعالين فكريًا بحسب وجهة نظرها. كما أظهرت نصوص المقابلات بأن أحد الطلاب القانطين كان سلبيًا بسبب سماعه أشياء لا معنى لها قالها أحد أعضاء المجموعة، في حين أشار الطالب الذي يشعر بالضجر إلى أن سبب ضجره مرده سهولة المهمة على نحو كبير، في الوقت الذي أوضح فيه الطالب الذي صنفته مولريان بالمتعالي فكريًا أن سبب إحباطه يُعزى إلى سهولة المهمة الموكلة إليه وصعوبتها بالنسبة إلى غيره؛ الأمر الذي يضطره إلى التباطؤ في العمل.

وقد لاحظ ماندیل (Mandel, 1991) في دراسة ملاحظة مشتركة أن الطلاب ضمن نموذج مجموعة التعلّم الاستقصائي التعاوني أظهروا تفاعلاً عاليًا ومتدنيًا في كل من التعلّم التعاوني الفردي، والأعمال الفردية التقليدية المعتادة. وقد كان الذين برزوا كقادة في أثناء النقاش في المجموعة ضمن نموذج البحث الجماعي، يميلون إلى التفاعل الكبير في التعلّم التعاوني، وغير التعاوني، والأعمال التقليدية المعتادة، في حين أظهر الطلاب غير المشاركين في نقاشات المجموعة تفاعلاً متدنيًا مع الطلاب الآخرين، في كل من التعلّم التعاوني، والعمل الفردي. وقد خلص ماندیل (Mandel, 1991) إلى أن سلوكات التعاون لدى طلاب المجموعة تتأثر بشخصياتهم على نحو أكبر بكثير من تأثرها بمشاركتهم في التعلّم التعاوني.

بنية المهمة، وبنية الهدف

تؤثر الطريقة التي يُنظّم فيها المعلم مجموعة التعلّم التعاوني في فك الارتباط، أو مشاركة الأعضاء في المجموعة. وفيما يتصل بتنظيم الطلاب للتعلّم داخل الغرفة الصفية، فبوسع المعلمين أن ينوعوا من بنية المهمة، ونوع الهدف أو الحوافز التي يرغبون في استعمالها، علمًا بأن لهذه الفروق تداعيات على المتعلمين كافة، وأن المتعلمين ذوي القدرات العالية غير مستثنيين من أثر هذه التداعيات.

يتمثل الأمر المربك في التعلّم التعاوني في أن بنية كل من المهمة والهدف كثيرًا ما تكون مشوشة ومربكة. ومن الأهمية بمكان أن يصار إلى فصل هذين المجالين من تنظيم التعلّم؛ لأن بعض أشكال الدمج بين بنية الهدف وبنية المهمة قد تلبّي حاجات المتعلمين الموهوبين بطريقة أفضل من غيرها. وقد قدّم كل من جود، وبروفي (Good and Brophy, 2000) إطارًا مفيدًا لفهم الفروق بين المهمة التعاونية والهدف التعاوني. وقد أوضحا من خلال مصفوفة (3x3) إمكانية تنوع بنية الهدف لكل من المهمة الفردية، والتعاونية، والتنافسية.

تُعرف بنية المهمة استنادًا إلى كل من جود، وبروفي (Good and Brophy, 2000) أنها طبيعة المهمة والظروف والشروط المصاحبة لها. فعلى سبيل المثال، تتطلب بنية المهمة الفردية أن يعمل الطالب بمفرده. فقد كان الطالب يُعطى حزمة من المواد، ثم يُطلب إليه ألاّ يتحدث مع أحد، وأن يُنجز العمل بمفرده دون مساعدة. وتتطلب بنية المهمة التعاونية أن يعمل الطلاب معًا، وأن يساعدوا بعضهم بعضًا، فضلاً عن إنجاز أعمال جماعية مشتركة. أمّا النوع الثالث من أنواع بنية المهمة، فيتمثل في المهمة التنافسية. وهذا

النوع من المهمات عادة ما يكون على صورة مسابقات، ويمكن أن تُنجز على نحو فردي (مثل تهجئة كلمة)، أو ضمن مجموعة (مثل فريق حواري).

وعمومًا، فإن بنية المهمة تختلف عن بنية الهدف، ولهذا تُعدّ أوجه الاختلاف هذه على درجة كبيرة من الأهمية، علاوة على أنها تشكل مصدرًا من مصادر الاختلاف بين مؤيدي التعلّم التعاوني. فعلى سبيل المثال، يعارض جونسونز (Johnsons) بنية الهدف التنافسية، فيما يدخلها سلافين (Salvin) في بعض نماذجه، خاصة نموذج مسابقات الألعاب الرياضية.

وعادة ما تكون بنية الهدف أقل وضوحًا من بنية المهمة في الغرفة الصفية، إلاّ أنها تُعدّ مهمة في فهم تأثير التعلّم التعاوني في دافعية المتعلمين. وكما هو حال المهمات، فإن بنية الهدف قد تكون فردية، أو تعاونية، أو تنافسية. فإذا كانت بنية الهدف تنافسية، فإن الجائزة التي يحصل عليها الطالب؛ وسواء أكانت درجة، أم شهادة، أم مدحًا وإطراء من المعلم، تعتمد على نتائج المسابقة، حيث يتلقى الفائزون جوائز ومكافآت، في حين لا يتلقى الخاسرون شيئًا. أمّا إذا كانت بنية الهدف تعاونية، فإن الجائزة التي يتلقاها الطالب تعتمد على أداء المجموعة. فعلى سبيل المثال، إذا كانت علامة طالب في اختبار قصير تعتمد على علامته الشخصية، مضافًا إليها علامات الطلاب الآخرين في ذلك الاختبار القصير، فإن بنية الهدف تُعدّ تعاونية.

وفي حال كانت بنية الهدف فردية، فإن الجائزة أو المكافأة التي يحصل عليها الطالب تعتمد على أدائه الخاص. فعلى سبيل المثال، إذا أتم الطالب مهمة على نحو جيد، فإنه سينال علامة مرتفعة بصرف النظر عن أداءات الطلاب الآخرين في المهمة نفسها؛ إذ تُعدّ هذه الجائزة لهذا الطالب مستقلة عن الآخرين. وإذا أتم الطلاب جميعهم مهمة بصورة جيدة، فإنهم سيحصلون – دون استثناء – على علامة متميزة. توضح بنية الهدف وبنية المهمة في الجدول (٢: ٢٢) كيفية إنجاز بنية الهدف الفردي عبر أنواع المهمات الثلاث: الفردية، والتعاونية، والتنافسية. ويوضح هذا الجدول العلاقة بين المهمة وبنية الهدف، كما يعرض مثالاً على نشاط صفي لكل مزيج ممكن.

وبالنسبة إلى بنية المهمة وبنية الهدف، فإن المسألة الرئيسة التي تهم المربين وتشغل بالهم بخصوص المتعلمين ذوي القدرات العالية، تكمن في تحديد المزيج الذي يقلل من حدوث تأثيرات «الركوب المجاني» أو «الاحتكار»؛ مما يُسهم في الحفاظ على أكبر قدر ممكن من عناصر الاختيار للموضوعات والمواد والتفاعل. ويتضح من الجدول (٢: ٢٢) أن بنية الهدف الفردي يجب ألاّ تُفعّل بطريقة عقابية، كما هو حال البحوث التي نفذها جونسونز ورفاقه؛ إذ يستمتع العديد من الطلاب في قراءة كتب يختارونها بأنفسهم، ويتمون مشروعًا فنيًا ذا صلة بالأمر من أجل العرض؛ نظرًا إلى أن كلاً من المهمة والهدف قد بُني على نحو فردي. ويجب التنويه إلى أهمية احتفاظ الطلاب بحقهم في اختيار الموضوع والسرعة في نشاط القراءة.

أمّا فيما يتعلق بالمهمة التعاونية المتصلة ببنية الهدف الفردي، فإن العديد من الطلاب يستمتعون بعملية العصف الذهني والنقاشات، إلاّ أنهم يفضلون البحث المستقل المتعلق بعرض المجموعة برمتها. فهم بهذا يحصلون على فرصة تقديم التوضيحات وتلقيها فيما يتعلق بالمادة، ويُقدّمون تغذية راجعة، ويحصلون على المساعدة. ومع ذلك، فإن درجتهم تعتمد على عرضهم الخاص، وعلى جهودهم. ومن المحتمل أن يقلق المتعلمون ذوو القدرات العالية بدرجة أقل، عندما يتعلق الأمر بتحمل أعباء العمل ضمن بنية مهمة مجموعة تسمح ببنية أهداف فردية. ويتحكّم الطلاب في قدر معين من الاختيار للموضوعات والسرعة في المجموعات، ونشاط البحث المستقل. كما يشعرون بالسيطرة على نوعية منتجهم النهائي، ولا يتحتم عليهم تعويض إسهامات الأعضاء من ذوي الجهد المتدني.

تُعدّ المهمات التنافسية وبنية الهدف أقل الخيارات تفضيلاً بالنسبة إلى مؤيدي التعلّم التعاوني، رغم التداعيات التي تحدثها بنية التنافس على المتعلمين ذوي القدرات العالية. وفي إحدى الدراسات، استجاب المتعلمون الملتحقون ببرنامج الصيف الجامعي لاستبانة ترتكز على الهدف، في دراسة تحليلية تتعلق بتفضيلات التعاون والتنافس (Feldhu-sen, Dai, & Clinkenbeard, 2000)، حيث برز عاملان، أحدهما نتائج التنافس، والآخر عملية التنافس. وتُعدّ نتائج التنافس التفسير المعياري للتنافس من وجهة نظر مؤيدي التعلّم التعاوني؛ إنه الشعور الإيجابي الذي يُظهره النبوغ على الآخرين. أمّا العامل الثاني المتعلق بعملية المنافسة، فقد أكد الشعور بالتحدي لتحسين الذات، أو الاستمتاع بالمنافسة، بدلاً من النتائج. وأشار الباحثون إلى وجوب وجود مزيد من الدراسات لبحث تفسيرات الطلاب للتعلّم الفردي.

وبدلاً من إظهار التعلّم الفردي على أنه انعزالي، فقد يكون لدى المتعلمين من ذوي القدرات العالية تفسيرًا لبنية المهمة الفردية، والهدف الفردي. وإذا أخذنا التفضيلات الموضحة والآثار الإيجابية للتعلّم الفردي في الطلاب ذوي القدرات العالية بالحسبان، فإن هذه تُعدّ مرتعًا خصبًا للبحث (Clinkenbeard, 1989; Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Li & Adamson, 1992).

الاختلافات في تشكيل المجموعات

Differences in the Composition of Groups

هناك العديد من الدراسات التي تزامن ظهورها مع تقدم البحث في التعلّم التعاوني، وتدور حول آثار تشكيل المجموعات وسلوك الأعضاء في النتائج، مثل: التحصيل الفردي، والإنتاجية، إضافة التي التفاعل المعرفي

الجدول (٢: ٢٢): أمثلة على بعض الأنشطة المتصلة ببنية المهمة، وبنية الهدف

	بنية الهدف		
بنية المهمة	الهدف الفردي	الهدف التعاوني	الهدف التنافسي
فردية. (الطالب يعمل بمفرده).	يختار الطالب كتابًا، ويكمل ديوراما بناءً على هذا الكتاب. تعرض الديوراما التي تُقوّم بناءً على عنوانها لتشجيع الزملاء في الصف على قراءة مختارات غيرهم من الكتب.	يبحث الطلاب ضمن المجموعة رسم الخرائط باستخدام الحاسوب. ثم يقوم كل طالب في المجموعة المساندة بتصميم خريطة وإتمامها بمفرده للحصول على علامة فردية. بعد ذلك، تُجمع العلامة الفردية لتضاف إلى علامة الفريق، ثم تُعطى شهادة لجميع الفرق التي يُكمل أعضاؤها كافة الخريطة.	يُكمل كل طالب عمله في مادة الرياضيات، بحيث يتلقى الطالب الذي يُكمل عمله أولاً، وتكون كل إجاباته صحيحة جائزة صغيرة مقرونة بالمديح والإطراء من قبل المعلم.
تعاوني. (يعمل الطالب ضمن مجموعة)	تقوم مجموعة مؤلفة من خمسة أفراد بعملية عصف ذهني لموضوعات فرعية في كتاب نهضة حي هارليم، حيث يختار كل طالب في المجموعة موضوعًا فرعيًا (الفنون، موسيقى الجاز، العلاقات العرقية) ليكون مدار البحث، ثم يعرض النتائج التي يتوصّل إليها على المجموعة. بعد ذلك، يُقيّم المعلم التقرير الشفوي لكل طالب على حدة، ويضع له عنوانًا.	تقرأ مجموعة من الطلاب مواد عامة عن نهضة حي هارليم، حيث يُوجهها المعلم للعب دور الخبراء في الموضوع الفرعي. يلتقي الطلاب ويتباحثون بالموضوعات بصفتهم خبراء، ثم يلتقون زملاءهم في المجموعة لإطلاعهم على ما عرفوه. بعد ذلك، يخضع كل طالب في المجموعة لاختبار قصير، ثم تُجمع علامات الطلاب كافة.	بعد أن يعرض المعلم المادة الخاصة بعصر النهضة، تدرس مجموعة غير متجانسة المادة مع بعضها بعضًا، كما تتبادل الخبرات التعليمية، ثم يختبر أفرادها بعضهم بعضًا على مدار الأسبوع. وفي يوم الجمعة، يُختبر الطلاب في امتحان كتابي، حيث يحصل الطلاب على النقاط من خلال الإجابة الصحيحة عن السؤال. بعد ذلك، تُجمع علامات الطلاب الفردية لتضاف إلى علامات الفريق.
تنافسي. (يتنافس طلاب مع بعضهم بعضًا)	يشارك الطلاب بالتهجئة بنمطها التقليدي، ثم يختار الفائز نوع الجائزة المقدمة للصف.	تختار مجموعة من الطلاب موضوعًا فرعيًا عن نهضة حي هارليم، ثم يكملون منتجًا جماعيًا. بعد ذلك، يُنظّم الطلاب الحُكام «معرضًا للمنتوجات»، ويقلدون الفريق الفائز وشاحًا أزرق.	بعد اتمام دراسة نهضة حي هارليم، تتبارى فرق من الطلاب في مسابقة ألغاز حول الموضوع، ثم يختار الفريق الفائز نوع الجائزة المقدمة للصف.

والاجتماعي للطالب. وهنالك مجالان من البحوث الخاصة بتشكيل المجموعات، خلّفا تداعيات خاصة على الطلاب الموهوبين، هما: تفاوت القدرات في المجموعة، وحجم المجموعة.

أعضاء مجموعة التعلّم التعاوني

ينجم عن البحوث ذات الصلة بعضوية المجموعة تأثيرات مختلطة تعتمد على الطلاب الذين يشكلون عينة الدراسة. وتتوقع غالبية نماذج التعلّم التعاوني المعيارية أن يوضع الطلاب في مجموعات غير متجانسة، حيث يُعدّ هذا النمط من التجميع هدفًا معلنًا للعديد من المؤيدين. وبالرغم من ذلك، فإن ترتيب المجموعات ليس له تأثير مطرد على الطلاب. فقد خلص كل من ويب، وبالنسكار Webb 1996) and Palinscar,) إلى أن وضع الطلاب ذوي القدرات العالية والمتوسطة والمتدنية مع بعضهم بعضًا، يجعل الطالب ذو القدرة العالية يقوم بتعليم الطالب ذي القدرة المتدنية، في حين يُهمل الطالب ذو القدرة المتوسطة. كما توصلا إلى أن الطالب ذي القدرة المتوسطة يتعلّم على نحو أفضل ضمن المجموعات المتجانسة.

وقد أفادت بعض الدراسات التي حللت الفروق في القدرات بأن أداء الطلاب ذوي القدرات العالية يكون أفضل في المجموعات المتجانسة (Fuchs et al., 1998; Hooper & Hannafin, 1988; Webb et al., 1998)، في حين أفادت دراسات أخرى بأن أداء الطلاب ذوي القدرات العالية يكون متماثلاً في المجموعات أيًا كان نوعها (Kenny, archam-bault, & Hallmark, 1995). ومع أن الطلاب الموهوبين أنهوا عملاً كبير الحجم مقارنة بغيرهم، إلاّ أن المجموعة المتجانسة كانت أكثر انتاجية.

ومن الجدير بالملاحظة أن الدراسات التي تقارن مدى تأثير تشكيل المجموعة في التحصيل ضمن مجموعات العمل التعاوني، تستعمل المهمات، أو المنهاج، أو التقييم نفسه للطلاب كافة. وعليه، فإن تأثير الفرص المتسارعة في تحصيل الطلاب ضمن المجموعات المتجانسة، أو الأزواج المتجانسة، ما يزال مجهولاً. وبما أن التسارع دون تعلّم تعاوني يؤدي إلى تأثيرات واسعة في المتعلمين النابغين (Ku-lik & Kulik, 1984; Swiatek & Benbow, 1991)، فإننا قد نفترض أن مجموعات التعلّم التعاوني المتجانسة، من ذوي القدرات العالية، المشتركة في منهاج تسريع، ستحقّق مستوى تحصيل أكبر بكثير من تلك المجموعات التي تعمل ضمن مهمات الصف العادي.

حجم المجموعة، والتعلّم التعاوني، والمتعلمون النابغون

على النقيض من المراجعات السابقة للتعلّم التعاوني، التي ركزت على النماذج التي تضم مجموعات مؤلفة من ثلاثة أفراد أو أكثر (Robinson, 1990, 1991)، فقد اشتملت البحوث الحديثة على الأزواج الثنائية. وقد لاحظ فوتش وآخرون (Fuches ET AL., 2000) أن البحوث المتعلقة بحجم المجموعة ما تزال قليلة. ويرى الباحثون أن المجموعات الزوجية تميل إلى تسجيل علامات أعلى على مقياس المشاركة والمساعدة والتعاون ونوعية الحديث، إضافة إلى نوعية أداء المهمة. وقد أثمرت الأزواج الثنائية - بعد وضع أزواج من طلاب التحصيل العالي مع طلاب من ذوي التحصيل المتدني - عن نتائج أفضل، ممّا لو استبدل الطلاب من ذوي التحصيل المتوسط بالطلاب ذوي التحصيل العالي لتنفيذ المهمة نفسها. وقد كان الطلاب من غير ذوي القدرات العالية أكثر عرضة للصراع المعرفي واتخاذ القرار في المجموعات الكبيرة، التي تتوافر فيها فرص لتفاعل الطلاب ذوي التحصيل العالي مع أولئك الذين يتحدون قدراتهم الفكرية. ويخلص فوتش وآخرون إلى القول «إن تعامل ذوي التحصيل العالي مع مادة معقدة، ومع أقران مثلهم يزيد من فرص حدوث الصراع المعرفي واتخاذ القرار».

عمومًا، فإن التأكيدات التي يُقدّمها المؤيدون للتعلّم التعاوني تتناقض مع بعض دراساتهم عند الانتقال من المجموعات إلى الأزواج، خاصة تلك التي تشمل ذوي التحصيل العالي والتحصيل المتدني. وقد يكون من المفيد إجراء دراسة مقارنة للبحوث السابقة في مجال التعلّم التعاوني وتعليم الأقران باستخدام الأزواج في تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين خطين متوازيين من البحث.

إنتاجية المجموعة، ومجموعات التعلّم التعاوني

يُنظر إلى إنتاجية المجموعة بصفتها سببًا للتعلّم التعاوني في المدرسة (Webb et al., 1998)، ومع ذلك، لا يشير جميع الباحثين في التعلّم التعاوني إلى إنتاجية المجموعة باعتبارها مسوغ الاهتمام بالأمر. فقد أشار سلافين (Slavin, 1992) إلى أن بعض الدراسات المتصلة بالتعلّم

التعاوني خلقت نوعًا من الإرباك والتشويش بين إنتاجية المجموعة والتعلّم الفردي. وقد لقي مثاله الذي قدّمه صدى لدى المربين المهتمين بالمتعلمين ذوي القدرات العالية، حيث أوضح الآتي:

«بوسعي أن أكتب مع أيّ موسيقار معروف (كونشيرتو) رائعًا بجودة مضاعفة أفضل ممّا لو كتبته وحدي أو كتبه هو بصورة فردية؛ فأنا بالكاد أستطيع قراءة الموسيقى، لكن السؤال الذي يظل ماثلاً في الذهن، هو:

كم سنتعلم من مثل هذا العمل التعاوني؟

إنني أشك في أن هذا الموسيقار سوف يتعلم مني كتابة اللحن على نحو أفضل؛ وقد يكون من الأفضل أن أتلقى دروسًا في الموسيقى عوضًا عن مشاهدة مؤلف موسيقي يكتب (كونشيرتو).

يكمن الهدف من هذا المثال في توضيح أن التعلّم يختلف عن إنتاجية المجموعة اختلافًا تامًا. فقد يُسهم العمل مع المجموعة - في ظل ظروف معينة – في إثراء تعلّم أفرادها على نحو أكثر منه في حال العمل خارج إطار المجموعة، إلاّ أن مقياس إنتاجية المجموعة لم يُقدّم أيّ دليل على هذا البتة؛ إذ إن مقياس تعلّم الفرد الذي لا يتأثر بمساعدة المجموعة، هو وحده القادر على إعطاء مؤشر عن أفضل مقاييس التحفيز أو المهمة. فإذا أنتجت المجموعة تقريرًا مخبريًا رائعًا، ولكن لم يشارك فيه في الواقع سوى عدد قليل من الطلاب، فإنه من غير المحتمل أن تكون المجموعة كلها قد تعلمت بصورة أفضل؛ فيما لو قام كل فرد من أفرادها بكتابة تقرير بمفرده تحت مظلة البنية الفردية أو التنافسية.

إن ما يحدث في العمل الجماعي، هو قيام أفراد المجموعة المتميزين بمساعدة زملائهم الآخرين في المجموعة، وتقديم الإجابات والدعم لهم؛ الأمر الذي يُعدّ أكثر الطرائق فاعلية لتعزيز نوعية إنتاج المجموعة، إلاّ أن ذلك يظل استراتيجية هزيلة وهشة لتعلّم الفرد».

وبعبارة أخرى، إذا أراد المعلم معرفة ما يعرفه الطالب، فإن السبيل إلى ذلك يكون عن طريق استعمال المقياس الفردي للتعلّم. ولا شك في أن إخفاء الطلاب ذوي القدرات المتدنية ضمن مجموعة تضم طلابًا من ذوي القدرات العالية الذين سينجزون المهمة، يجعل الصف يبدو جيدًا في المتوسط. وعلى أية حال، فإن هذا لن يعين أو يسعف الطلاب ذوي القدرات المتدنية الذين لا يعرفون خبايا المادة التعليمية، ولا حتى الطلاب ذوي القدرات العالية الذين سيشعرون بالاستياء؛ جراء قيامهم بالمهمة التعليمية برمتها.

ولا شك في أن للإنتاجية الجماعية جدواها في مجموعات العمل الراشدة في الشركات الأمريكية التي يتركز هدفها على زيادة الإنتاجية والأرباح.

لكن الغرف الصفية ليست قاعات اجتماعات مشابهة لمجالس إدارة الشركات. ومع ذلك، يستطيع المربون مساعدة الطلاب فقط عندما يعرفون قدرات كل طالب وإمكاناته، وما هو قادر على فعله، ومن ثم يخططون للتعليم ويأخذون بيد الجميع إلى الأمام، بمَنْ فيهم الموهوبون. ففي البيئات التعلّمية التي تجمع بين الأطفال والبالغين، يمكن أن يؤدي مقياس إنتاجية المجموعة إلى إخفاء العديد من الأخطاء والمواقف السلبية للطلاب.

الانتشار وإخلاص المعلمين

من المعروف أن مؤيدي التعلّم التعاوني والنقاد يولون اهتمامًا لما يُسمّى فقدان الدافعية، ومشكلات أخرى. ومع ذلك، فإن عدم تنفيذ النماذج تنفيذًا صحيحًا يثير العديد من التساؤلات، مثل:

- ما حجم الضرر الناتج من ذلك على الطلاب ذوي القدرات العالية؟
- هل استُعمل التعلّم التعاوني بطريقة متوازنة؟
- كم عدد المرات التي يُنفّذ فيها المعلمون التعلّم التعاوني في الغرفة الصفية؟ وكيف يقومون بتنفيذه؟

عمومًا، فإن الدراسات المتعلقة بالانتشار ليست كثيرة، إلاّ أن هنالك دراستين مسحيتين على درجة كبيرة من الأهمية في هذا المجال.

فقد أجرى كل من ماكمانوس، وجيتنجر (McMa-nus and Gettinger, 1996) مسحًا على عينة صغيرة من معلمي الصف الثالث الأساسي، وتبين أنهم يستعملون التعلّم التعاوني على نحو واسع يوميًا. ومن حيث المحتوى، فقد احتلت القراءة مرتبة عالية في التكرار، حيث ذكرها (٢٤) معلمًا من بين (٢٦) معلمًا، وبنسبة وصلت إلى

(٩٢٪). كما أفاد (٨٨٪) من المعلمين الذين مارسوا التعلّم التعاوني، أنهم تلقوا تدريبًا على استعماله. وقد تباينت ردود المعلمين – في هذا المسح- حول استعمالهم صورتين تُعدّان مهمتين، هما: التجميع في مجموعات غير متجانسة، ونظام المكافأة المترابطة أو التكافلية؛ أي أن مكافأة المجموعة تعتمد على تحصيل الفرد التي يعتبرها سلافين مهمة جدًا. وقد أفاد المعلمون باستعمالهم المجموعات المتجانسة في أكثر الأحيان. وعلى النقيض من ذلك، فقد أفادوا بأنهم لا يستعملون نظام مكافأة المجموعة استنادًا إلى أداء الفرد بصورة كبيرة.

وقد توصلت مجموعة من الباحثين (Antil, Jenkins, Wayne & Vadasy, 1998) إلى نتائج مماثلة في دارسة شملت (٨٥) من معلمي المرحلة الابتدائية. وقد ذكر المعلمون أنهم يستخدمون التعلّم التعاوني على نطاق واسع. ولكن، دون المساءلة الفردية الهادفة إلى توثيق التعلّم الفردي، وتقليل تأثيرات «الراكب المجاني».

كما توصلت دراسة أخرى (Meloth Deering, 1994) إلى أن الأطفال يميلون إلى إشراك الآخرين في استراتيجية تعلّمهم في حال طُلِبَ إليهم ذلك، كما أن نظام المكافأة يحد من تواصل الطالب داخل المجموعات.

ونظرًا لأن المعلمين لا ينفذون الجوانب المعقدة من التعلّم التعاوني في الغالب، وأن بعض إجراءات بنية الهدف تُقلّل من خيارات الطالب؛ فإن هناك حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات لكشف النقاب عن جوانب التعلّم التعاوني الضرورية فعلاً.

الخلاصة

ما تزال البحوث في مجال التعلّم التعاوني تحتل درجة كبيرة من الأهمية؛ من أجل الوصول إلى فهم أفضل لمدى تأثير استراتيجية التجميع في الطلاب الموهوبين. ففي الوقت الذي لا يُشكل فيه الطلاب ذوو القدرات العالية عينة الدراسة المهمة بالنسبة إلى مؤيدي التعلّم التعاوني، فقد تزايدت أعداد الدراسات التي تبحث في تأثير التعلّم التعاوني في الطلاب الموهوبين، أو ذوي القدرات العالية.

أولاً، بدأت معالجة بعض المجالات التي وُصفت بأنها تُشكل مكامن ضعف في الدراسات البحثية حول التعلّم التعاوني. وبالرغم من أن غالبية الدراسات ما تزال تستعمل نتائج تحصيل المهارة الأساسية، إلاّ أن بعض الدراسات القليلة الجديدة تضمنت مهمات التعلّم المعقدة.

ثانيًا، ما تزال بعض الهموم التي أُشير اليها سابقًا تبرز كمشكلات للمتعلمين ذوي القدرات العالية. وقد ساعدت الدراسات الموثقة حول سلبية المتعلمين في المجموعات، على تقديم أدلة داعمة للقلق المتعلق بعمل «الركوب المجاني» ضمن مجموعات التعلّم التعاوني. وللأسف، لم يتم البحث بشكل منتظم في مدى تأثير «أثر الاحتكار» في فقدان الدافعية، وفك الارتباط. ويبدو أنه - حتى الآن - ما زالت الإجابات مجهولة حول إذا كان أثر الاحتكار يُعبّر عن نفسه بالفشل في المشاركة وإتمام المهمة المعينة، أم أنه يأخذ شكل الاستياء ويتجنب التفاعل أو الغش.

ثالثًا، تبدو بعض القضايا المزعجة واضحة للعيان، حيث تشير الدراسات المتعلقة بتشكيل المجموعة إلى أن المجموعات الزوجية المتجانسة تنبوغ عند أدائها المهمات العامة على الترتيبات الأخرى للمجموعات الصغيرة. وعلاوة على هذا، ينبوغ المتعلمون ذوو القدرات العالية في أدائهم ضمن المجموعات المتجانسة بوجه عام، وليس دائمًا، على ذوي القدرات العالية في المجموعات غير المتجانسة. وبالنظر إلى ما يقوله مؤيدو التعلّم التعاوني من أن المتعلمين ذوي القدرات العالية يعطون لأنفسهم ميزة دور المعلم والمفسر في المجموعات غير المتجانسة، فربما يمكن إيجاد توازن للقوى بخصوص القيادة الفكرية في مهمة ما، على نحو أسهل ضمن المجموعات الزوجية المتجانسة لذوي القدرات العالية.

وختامًا، فقد برزت تساؤلات جديدة حول التعلّم التعاوني والمتعلمين ذوي القدرات العالية. فعلى سبيل المثال، تدعم عمليات المسح والمقابلات التي توثق استخدام التعلّم التعاوني في الغرفة الصفية، جنبًا إلى جنب مع الغموض المصاحب لبنية الهدف وبنية المهمة؛ القلق المتصل بتجاهل بنية المهمة الفردية للمتعلمين الموهوبين. وعلى وجه التحديد، هل يمكن لبعض الفوائد التي يُقدّمها التعلّم التعاوني أن يُحقّقها الطلاب الموهوبون دون بنية الهدف التعاوني؟

أي، هل بوسع المهمة التعاونية أن تقوي من البنية الاجتماعية للمعرفة حتى لو رُبطت المهمة التعاونية ببنية هدف فردية بدلاً من تعاونية؟

هل بوسع المهمة التعاونية أن تُحسّن من بعض جوانب العمل الجماعي المملة بالنسبة إلى المتعلمين ذوي القدرات العالية؟

هل يمكن تحقيق المساءلة الفردية للطلاب جميعهم من خلال مهمة تعاونية ببنية هدف فردي؟

عمومًا، فإن هنالك الكثير الذي يجب معرفته وفهمه عن ديناميات التعلّم التعاوني المعقدة. فقد يبدو أن الطلاب منشغلون كثيرًا في تأدية المهمة، مع أنهم في حقيقة الأمر قد لا يكونون كذلك. وإذا وُجّه سؤال لهم حول أدائهم في التعلّم التعاوني، فإن عددًا قليلاً من الطلاب الحساسين اجتماعيًا سوف يعطون إجابات تجعلهم يبدون غير ودودين تجاه الآخرين، أو قد تؤدي بالمعلم إلى فرض قيود على مشاركة هؤلاء زملاءهم في الحديث.

يجب أن تتضمن الدراسات الأخرى أبحاثًا تقوم على الملاحظة في الغرف الصفية. كما أن هنالك حاجة إلى مزيد من التركيز على الطرائق والأسباب التي تؤدي إلى وجود تأثيرات « الركوب المجاني » و«الاحتكار». ويجب أن يصار إلى دراسة صور التعلّم التعاوني بكل دقة وعناية، مثل: المجموعات غير المتجانسة، والمكافئات المترابطة، التي لاقت اهتمامًا وقبولاً واسعًا من مؤيدي التعلّم التعاوني، خاصة مع وجود الدليل الذي يفيد بعدم تطبيق المعلمين النموذج على نحو دقيق. ويبدو أننا حتى هذه الأيام ما زلنا نتعامل مع التعلّم التعاوني بطريقة غير مناسبة.

أسئلة للتفكير والمناقشة

١. لخّص الصور والملامح الرئيسة للتعلّم التعاوني، ثم قارنها بنوع آخر من أنشطة التعلّم ضمن مجموعات صغيرة، مثل الحل الإبداعي للمشكلات.

٢. اشرح مصفوفة (3x3) التي تلخّص بنية المهمة وبنية الهدف (انظر الجدول ٢: ٢٢). أي مزيج من اثنين أو ثلاثة يناسب نمط التعليم الذي تمارسه أو يناسب شخصيتك؟ برّر إجابتك.

٣. هَبْ أنك معلم يحب استعمال مجموعات التعلّم التعاوني، فكيف ستحاول استيعاب وملاءمة حاجات الطلاب الموهوبين وقدراتهم لدى استعمال المجموعات التعاونية؟

٤. ضع جدولاً مفصلاً بمزايا ومساوئ مجموعات التعلّم التعاوني للطلاب ذوي القدرات العالية التي تجدها في فصل روبنسون (Robinson). اشرح كل واحدة منها شرحًا مختصرًا، ثم أضف ما تراه مناسبًا.

٥. اشرح مزايا استخدام الأزواج في عملية التعلّم.

REFERENCES

Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice, *American Educational Research Journal*, 35, 419- 454.

Barron, B. (2000). Problem solving in video-bused micro world: Collaborative and individual outcomes of high- achieving sixth – grade students. *Journal of Educational Psychology*, 92, 391 – 398.

Clinkenbeard, P. R. (1989). Motivation to win: Negative aspects of success at competition. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 293- 305.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen. S. (1993).*Talented teenagers: the roots of success and failure.* Cambridge University Press.

Felhusen, J. F., Dai, D. Y., & Clinkcnbeard, P. R. (2000). Dimensions of competitive and cooperative learning among gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 328-342.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Karns, K. (1998). High – achieving students' interactions and performance on complex mathematical tasks as a function of homogeneous and heterogeneous pairings. *American Educational Research Journal*, 35, 227-268.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C. L., Dutka, S., & Katzaroff, M. (1996). The relation between student ability and the quality and effectiveness of explanations. *American Educational Research Journal*, 33, 631-664.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S., Karns, K., Calhoon, M. B., Hamlett, C. L., & Hewlett, S. (2000). Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *Elementary School Journal*, 100(3), 183- 212.

Good, T. L., & Brophy, J. L. (2000). *Looking in classrooms.* (8th ed.). New York: Longman.

Hooper, S., Hannafin, M. J. (1988). Cooperative CBI: The effects of heterogeneous versus homogeneous grouping on the learning of progressively complex concepts. *Journal of Educational Computing Research*, 4, 413-424.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 174-199). New York: Cambridge University Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1993). Gifted students illustrate what isn't cooperative learning. *Educational Leadership*, 50, 60-61.

Karau, S.J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 681 -706.

Kenny, D. A., Archambault, F. X., & Hallmark, B. W. (1995). The effects of group composition on gifted and non-gifted elementary students in cooperative learning groups. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Kerr, N. L. (1983). Motivation losses in small groups: A social dilemma analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 819-828.

Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). The dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 78-94.

King, L. H. (1993). High and low achievers' perceptions and cooperative learning in two small groups. *Elementary School journal*, 93, 399-416.

Kulik, J. A., & Kulik, C-L C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54, 409- 426.

Latane, B., Williaims, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822-832.

Li, A. K. F., & Adamson, G. (1992). Gifted secondary students preferred learning style: Cooperative, competitive, or individualistic? *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 46-54.

Mandel, S. (1991). *Responses to cooperative learning processes among elementary-age students.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association.

McManus, S. M., & Gettinger, M. (1996). Teacher and students' evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviors. *Journal of Educational Research*, 90(1), 13-31.

Meloth, M. S., & Deering, P. D. (1994). Task talk and task awareness under different cooperative learning conditions. *American Educational Research Journal*, 31, 138-165.

Melser, N. A. (1999). Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies. *Roeper Review*, 21, 315.

Mulryan, C. M. (1992). Student passivity during cooperative small groups in mathematics. *Journal of Educational Research*, 85, 261-273.

Orbell, J., & Dawes, R. (1981). Social *dilemmas, in G. Stephenson & J. H. Davis (Eds.), Progress in applied social psychology*, vol. 1, (pp. 37- 65). Chichester, UK: Wiley.

Ramsay, S. G., & Richards, H. C. (1997). Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students. *Gifted Child Quarterly* , 41, 160-168.

Rizza, M. G. (1998). Exploring successful learning with talented female adolescents. *Dissertation Abstracts International, Section A.,* 58(8-A): 3003.

Robinson, A. (1990a). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 9-27.

Robinson, A. (1990b). Response to Slavin: Cooperation, consistency, and challenge for academically talented youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 31-36.

Robinson, A. (1991). Cooperative learning and the academically talented student. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Robinson, A. (1997*). Cooperative learning for talented students: Emergent issues and implications.* In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (2nd ed., pp. 243-252). Boston: Allyn & Bacon.

Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1993). *Cooperative learning and theories of motivation.* Paper presented at the Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development, Iowa City.

Slavin, R. E. (1990). Ability grouping, cooperative learning and the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 3-8.

Slavin, R. E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 145-173). New York: Cambridge University Press.

Smith, K., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1982). The effects of cooperative and individualistic instruction on the achievement of handicapped regular, and gifted students. *Journal of Social Psychology*, 116, 277-283.

Swiatek, M. A., & Benbow, C. P, (1991). A ten-year longitudinal follow-up of ability-matched accelerated and un-accelerated gifted students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 528- 538.

Webb, N. M., Nemer, K. M., Chizhik, A. W., & Sugrue, B. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: Group composition and performance. *American Educational Research Journa*l, 35, 607-651.

Webb, N. M., & Palincscar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (3rd ed., pp. 841-873). New York: Macmilan.

Webb, N., Welner, K. M., & Zuniga, S. (2001). *Short circuits or superconductors? Examining factors that encourage or undermine group learning and collaboration among high-ability students.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.