الجمهورية التركية
جامعة إسطنبول آيدن
معهد العلوم الاجتماعية

أهميّةُ أُسْلُوبِ التَّعْلِيم التَّعَاوِنيّ و دَورُهُ في كفايةِ مُعلِّم اللُّغَةِ العَربيّة لِغيرِ النَّاطِقِينَ بِهَا

أطروحة للحصول على درجة الماجستير

مُصْطَفَى يَاسِين أُوغلُو

قسم اللُّغَة العربيَّة
برنامج الدراسات العليا

إشراف الأستاذ الدكتور حُسَيْن أَلْمَالي

شباط، 2019

الجمهورية التركية
جامعة إسطنبول آيدن
معهد العلوم الاجتماعية

أهميّةُ أُسْلُوبِ التَّعْلِيم التَّعَاوِنيّ و دَورُهُ في كفايةِ مُعلِّم اللُّغَةِ العَربيّة لِغيرِ النَّاطِقِينَ بِهَا

أطروحة للحصول على درجة الماجستير

مُصْطَفَى يَاسِين أُوغلُو
Y1612.320018

قسم اللُّغَة العربيَّة
برنامج الدراسات العليا

إشراف الأستاذ الدكتور حُسَيْن أَلْمَالي

شباط، 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı **Y1612.320018** numaralı öğrencisi **Mustafa BROO**'ın "**YABANCILARA ARAPÇA ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİĞİNİ ARTIRMA KONUSUNDA İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİMİN ETKİSİ VE ROLÜ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 28.01.2019 tarih ve 2019/02 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile Tezli Yüksek Lisans tezi 22.02.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	Unvan	Adı Soyadı	Üniversite	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Hüseyin ELMALI	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Asıl Üye	Prof. Dr.	Abityaşar KOÇAK	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Asıl Üye	Doç. Dr.	Cemal Abdullah AYDIN	İstanbul Üniversitesi	
Yedek Üye	Doç. Dr.	Ömer İSHAKOĞLU	İstanbul Üniversitesi	
Yedek Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet ALTUN	İstanbul Aydın Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

معلومات قبول الرسالة

مصطفى ياسين برّو طالب ماجستير في جامعة إسطنبول آيدن- قسم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الدراسات العليا، نجح في أطروحته (أهميّةُ التَّعلُّمِ التّعاونيّ و دَورُهُ في كفايةِ مُعلِّمِ اللّغةِ العربيّة لِغيرِ النّاطقين بها) التي أعدّها بعد استيفاء كلّ المتطلبات وفق التّشريعات المحدَّدَة أمام لجنة المناقشة وفق توقيعاتهم.

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور البرفيسور: حسين أَلْمَالي مشرفاً، جامعة إسطنبول آيدن

الأستاذ الدكتور البرفيسور:عابد ياشار كوتشاك مناقشاً، إسطنبول آيدن

الأستاذ الدكتور المساعد : جمال آيدن مناقشاً، جامعة إسطنبول

فهرس المحتويات

1. المدخل 1

1.1 أهميّة البحث وأسباب اختياره 1

1.2 الهدف من البحث 1

1.3مشكلة البحث 1

1.4أسئلة البحث 2

1.5 الفرضيّة 2

1. 6 حدود البحث 2

1. 6.1 حدود موضوعية 2

1.6.2 حدود زمانية : 2017/2018 وشملت الجانبين النّظري والتّطبيقي 2

1.6.3 حدود مكانية 3

1.7 منهج البحث 3

1.8خطوات البحث وإجراءاته 3

1.8.1 الجزء النّظريّ من البحث 3

1.8.2 الجزء التطبيقي من البحث 4

1.9مصطلحات البحث 4

2 الدراسات السابقة 4

2.1 الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني بشكل عام 4

2.2الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في مجال اللغات 6

2.2 الدراسات التي تناولت كفاية المعلم 8

2.3 التعقيب على الدّراسات السابقة وموقع البحث منها 10

3 الجانب النظري 13

3.1 مفهوم التّعلّم التّعاوني 13

3.2 تعريف التعلم التعاوني 14

3.3 نشأة التعلم التعاوني 18
3.4 أسس التعلم التعاوني 19
3.5 أنواع المجموعات التّعاونيّة.....22
3.6 تشكيل المجموعات التعاونية.....24
3.7 دور المعلم في التعلم التعاوني.....25
3.8 دور المتعلم في التعلم التعاوني.....29
3.9 مراحل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.....29
3.10 أنواع استراتيجيات التعلم التعاوني 30
3.11 إجراءات الدّرس التّعاوني قبل وبعد.....35
3.12 تقويم التعلم التعاوني 37
3.13 عوائق التعلم التعاوني.....37
3.13.1 العوائق المرتبطة بالمدرسة..... 38
3.13.2 العوائق المرتبطة بالمعلّم..... 38
3.13.3 العوائق المرتبطة بالمتعلّم..... 30
3.14 التّعلّم التّعاوني ونظريات التّعلّم 40
3.14.1 النظرية السلوكية 41
3.14.2 النظرية البنائية..... 46
3.15 التّعلّم التّعاوني وطرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 50
3.15.1 الطّريقة الاتّصاليّة..... 51
3.16 وظائف التَّعلُّم التَّعاونيّ في تعليم اللُّغة العربيّة للنَّاطقين بغيرها 53
3.16.1 التعلم التعاوني ومهارة الاستماع..... 55
3.16.2التعلم التعاوني ومهارة المحادثة 59
3.16.3 التعلم التعاوني ومهارة القراءة..... 63
3.16.4 التعلم التعاوني ومهارة الكتابة..... 66
.4 الكفايات المهنيّة للمعلم..... 70
4.1 مفهوم الكفاية 70

4.2 تعريف الكفاية..... 71
4.3 نشأة الكفاية وتطوّرها..... 73
4.4 إعداد برنامج قائم على الكفايات..... 75
4.5 أساليب تحديد الكفايات..... 75
4.5 تصنيف الكفايات..... 76
4.5.1 الكفايات المعرفيّة..... 76
4.5.2 الكفايات الأدائيّة..... 76
4.5.3 الكفايات الإنتاجيّة..... 77
4.5.4 كفايات التّخطيط..... 77
4.5.5 كفايات تنفيذ الدّرس والإدارة الصّفيّة..... 80
4.5.6 كفايات التقويم..... 82
4.5.7 الكفاية اللّغويّة..... 84
4.5.8 الكفاية الثّقافيّة..... 85
4. 6 التّعلّم التّعاوني وكفاية معلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها..... 87
5 التّطبيق الميداني..... 88
5.1 أداة البحث..... 89
5.2 تحليل عيّنة مجتمع الدّراسة..... 89
5.2.1 طبيعة عيّنة مجتمع الدّراسة..... 89
5.2.2 الدرجة العلميّة لأفراد عيّنة مجتمع الدّراسة..... 90
5.2.3 تخصص الإجازة الجامعيّة لإفراد عيّنة مجتمع الدّراسة..... 91
5.2.4 سنوات الخبرة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها..... 91
5.2.5 التوزع الجغرافي لأفراد العيّنة..... 92
5.3 صدق الاستبانة..... 93
5.3.1 الصدق الظاهري..... 93
5.3.2 الصدق الداخلي للدّراسة..... 93

5.5 تحليل محاور الاستبانة وبنودها.....103
6 نتائج البحث وتوصياته 123
6.1 نتائج البحث بناء على أسئلته 123
6.2 مناقشة نتائج الدّراسة.....124
6.3 التوصيات.....125
المصادر والمراجع 127
الملاحق 134
الملحق 1 طلب تحكيم الاستبانة.....134

فهرس الجداول الإحصائيّة

جدول 1 حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية 94
جدول 2 مقياس الإحصائية..... 94
جدول 3 معامل ألفا كرونباخ..... 95
جدول 4 حساب الثبات لمجموع الفقرات بواسطة ألفا كرونباخ..... 96
جدول 5 / 6 حساب معدل الارتباط لبنودالاستبانة 97/ 98
جدول 7 نتائج المحور الأول..... 100
جدول 8 نتائج المحور الثاني..... 101
جدول 9 نتائج المحور الثالث 103
جدول 10 القيم الحسابية لمحاور الاستبيان..... 103

فهرس الأشكال التوضيحيّة لبيانات بنود الاستبانة

الشكل 1..... 90
الشكل 2..... 90
الشكل 3..... 91
الشكل 4..... 92
الشكل 5..... 92
الشكل 6..... 104
الشكل 7..... 105
الشكل 9/8..... 106
الشكل 10..... 107
الشكل 11..... 108
الشكل 12..... 108
الشكل 13..... 109
الشكل 14..... 110
الشكل 15..... 111
الشكل 16..... 111
الشكل 17..... 112
الشكل 18..... 113
الشكل 19..... 114
الشكل 20..... 114
الشكل 21..... 115
الشكل 22..... 116
الشكل 23..... 117
الشكل 24..... 119
الشكل 25..... 119
الشكل 26..... 120
الشكل 27..... 121
الشكل 28..... 122
الشكل 29..... 122

الشكل 30..... 123

ملخص البحث

يعالج هذا البحث إحدى المشكلات الأساسية التي تعترض سير العملية التعليمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بأسلوب التعلم التعاوني حيث تشير الدراسات والأبحاث إلى الضعف في المهارات اللغوية و استخدام اللغة تواصليّاً ، والسبب في ذلك تعليم اللغة بطريقة تقليدية جافة والتي تجعل المتعلم يشعر بصعوبة اللّغة فيقترب من الملل والنفور من تعلمها سريعاً إضافة إلى خوفه من الوقوع في الخطأ أمام الآخرين فتتكوّن عنده رغبة عن ممارسة اللغة .

ويهدف البحث في جانبه النظري إلى التّعريف بدور أسلوب التّعلّم التّعاوني في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها , مع الإشارة إلى كفاءات المعلّم اللازمة لتنفيذه داخل الصّفّ ثمّ بيان أثرهما في حلّ المشكلات التي تعرقل سير العمليّة التّعليميّة . ويعتمد البحث على عرض مفاهيم التعلم التعاوني والكفايات التعليمية اللازمة ثمّ يفسر العلاقات بينهما مبيّناً أهميتها في تعلم اللغة ومدى الحاجة إليهما في مجال اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية مع توقع نتائج إيجابيّة تسهم في إتقان المتعلمين للمهارات اللغوية والقدرة على استخدام اللغة تواصليّاً

وأمّا في الجانب العملي من البحث فقد صُمِّم له استبيان وتمّ اختيار عينة البحث من المعلمين الذين يعملون في هذا المجال وقد أشارت النتائج إلى أنّ الخبرة اللغوية والخبرة التطبيقية لعيّنة البحث في الجانبين النظري والعملي كانت خبرة جيِّدة .

الكلمات المفتاحيّة: التّعلّم التّعاونيّ – الكفايات التعليمية – معلمو اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها.

المقدمة

كانت وما زالت وستبقى اللغة كذلك أبرز الظّواهر الإنسانيّة وأوضحها على الإطلاق في تمييز الإنسان عن سائر المخلوقات , مرآة باطنه وظاهره . ذلك القالب المقدّس الذي حفظ معرفته على مرّ الأزمان والدّهور ؛ ولذلك لا نستغرب ظهور الكثير من النّظريّات التي اهتمت بها ففسّرت مفاهيمها وتناولت نشأتها وبيّنت طرق اكتسابها . و لا يختلف اثنان على أنّها أعرق اللّغات العالميّة ،ذات بنية لغويّة متينة ،صاحبة تاريخ عظيم وحضارة إنسانيّة وصلت إلى أصقاع الدّنيا إنّها اللّغة العربيّة التي شرّفها الله تعالى فجعلها لغة القرآن الكريم حتى صارت لغة المعرفة ،فبها يُبلَغُ العلم وتُنَال العلوم الدّينيّة والكونيّة .فما أجملها من لغةٍ ! وأجمل بها !

بدأت تجربتي مع تدريس اللّغة العربيّة قبل خمس عشرة سنة تقريباً , حيث عملت مدرّساً لأبناء اللّغة. ولأنّ دوام الحال من المحال تبدّل الأمر فبعد أن كنت مدرّساً للنّاطقين بالعربيّة صرت مدرّساً لغير النّاطقين بالعربيّة وما زلت أذكر تلك العبارة بعد انتهاء أوّل درسٍ :(هنا الأمر مختلف جدّاً) .طبعاً في بداية الأمر كنت أُدرّس بالطّريقة التّقليديّة والّتي تعوَّدنا عليها وبعد فترةٍ وجيزةٍ اكتشفتُ أنّها لا تجني نفعاً ولا تقدّم ولا تُؤَخّر عندها فكّرتُ بالتّغيير وباستخدام أساليب تّعليميّة حديثة و الذي أتذكّره أنّني جرّبتُ أساليبَ كثيرةً وفي كلّ أسلوب كنت ألاحظ تقدّماً في مجال تعلّم اللّغة إلّا أنّ الأمر كان مختلفاً بالنّسبة إلى التّعلّم التّعاوني حيث كانت النّتائج أفضل وأجود وهذا لا يعني أنّنا ننكر فضل الأساليب الأخرى , ولعلّ من أفضل النّتائج التي وصلت إليها كسر حاجز الخوف والقلق من الوقوع في الخطأ أثناء تعلّم اللّغة لدى المتعلّمين.

1. المدخل

1.1 أهميّة البحث وأسباب اختياره

تأتي أهميّة البحث من كونه :

1. يسلّط الضوء على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأسلوب تعليمي حديث مختلف عن الأساليب التعليميّة القديمة حيث يسهّل تعلّم اللّغة دون الشعور بالصعوبة والملل

2. يشجّع المتعلمين ويحفّزهم لتعلّم اللّغة واستخدامها تواصليّاً دون الشّعور بالقلق والخوف من الوقوع بالخطأ.

3. يقدّم حلولاً عمليّة لبعض المشكلات الّتي تعترض سير العمليّة التعليميّة داخل صفوف اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها .

4. يساعد في زيادة كفايات معلّم اللغة العربية وتعزيزها وتقويتها.

1.2 الهدف من البحث

الهدف من البحث: يهدف البحث إلى التّعريف بدور أسلوب التّعلّم التّعاوني في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، مع الإشارة إلى كفايات المعلّم اللازمة لتنفيذه داخل الصّفّ ثمّ بيان أثرهما في حلّ المشكلات التي تعرقل سير العمليّة التّعليميّة لتعلّم اللّغة العربيّة فالتّعلّم التّعاوني له دورٌ فعّالٌ في تعلّم المهارات الأربع وخاصّةً أنّه يقوّي ثقة المتعلّمين بأنفسهم حيث يمارسون اللّغة تعلّماً وتواصلاً ضمن مجموعاتٍ تعاونيّةٍ يسودها روح التّعاون وحبّ التّعلّم . كما ويوضّح هذا البحث فعاليّة التّعلّم التّعاوني في إثراء كفايات معلّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها فمن خلال تطبيق المعلم لهذا الأسلوب تزداد خبرته في معالجة تلك المشكلات التي تعترضه أثناء تنفيذ الدّرس ممّا يؤدّي إلى تأثّر المتعلّمين إيجاباً في إتقانهم للمهارات اللّغويّة ولا يقف الأمر عند هذا بل يتعدّى لمعرفة مدى قدرة معلّمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في تنفيذ هذا الأسلوب الحديث في صفوفهم.

1.3 مشكلة البحث

تنبثقُ مشكلة البحث من واقع ميدان اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها وقد أكّدَتها الكثير من الدراسات و الأبحاث، وتتجلّى واضحةً في نفور المتعلّمين من الأسلوب التقليدي القديم الذي تُدَرَّسُ به اللّغة العربية

كلغةٍ ثانية دون الاعتماد على الحدِّ الأدنى من الكفايات التّعليميّة اللازمة فيشعر المتعلمون بالملل والصعوبة ومن ثمّ القلق والخوف من ممارسة اللّغة تَوَاصُلِيَّاً .

1.4 أسئلة البحث

1. ما مدى أهميّة التّعلّم التّعاوني في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ؟
2. هل يقوم معلّمو اللّغة العربيّة بتطبيقه داخل الصّفّ ؟
3. إذا كان المعلّمون ينفّذونه ويُفعّلونه فهل لديهم الكفايات اللّازمة لتطبيقه؟

1.5 الفرضيّة

يقوم البحث على الغرض الموجّه التّالي:
إنّ تطبيق التّعلّم التّعاوني في تعليم اللّغة العربيّة كلغةٍ ثانيةٍ يساهم في تمكين وإثراء كفايات معلّم اللّغة العربيّة ممّا يؤدّي إلى نتائج إيجابيّة تظهر في أداء المعلّمين للمهارات اللّغويّة.

1. 6 حدود البحث

1. 6.1 حدود موضوعية

أولاً: الجانب النّظري: ويتمثّل في معرفة أسلوب التّعلّم التّعاوني(مفهومه وفلسفته وفكره وأسسه وطرق تنفيذه)، وما هي أهمّ نظريّات التّعلّم التي يستند إليها؟ ثمّ تحديد مفهوم الكفايات اللّازمة لمعلّم اللّغة العربيّة لتطبيق التّعلّم التّعاوني، وبعد ذلك الانتقال للحديث عن مدى فعاليّة التّعلّم التّعاوني في تطوير وتنمية كفايات معلّم اللّغة العربيّة وخاصّةً كفايات الأداء والتّخطيط والتّقويم إضافةً إلى الكفاية الثّقافية واللّغوية والإدارة الصّفيّة.
ثانياً: الجانب العملي: يركّز البحث في جانبه العملي على المشاكل التي تعترض تعليم اللّغة العربيّة فتعرقل سير الدّرس وتجعل المتعلّمين يشعرون بجفاف اللّغة وصعوبتها وسبب ذلك عدم امتلاك المعلّم للكفايات اللّازمة وعدم استخدامه للأساليب التّعليميّة الحديثة.

1.6.2 حدود زمانية

2017/2018 وشملت الجانبين النّظري والتّطبيقي.

1.6.3 حدود مكانية

يتمثّل في الجانب التّطبيقي من البحث حيث طُبّقَت أداة البحث على (80) من معلِّمي ومعلّمات اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها الذّين يدرسون اللّغة العربيّة في مدارس ومراكز وجامعات تعليم اللّغة العربيّة في تركيا.

1.7 منهج البحث

اعتمد الجانب النّظريّ على المنهج الوصفيّ التّحليلي الذي يهدف إلى وصف الظّاهرة كما هي في الواقع ومناقشتها، أمّا الجانب العمليّ فقد اعتمد الباحث على المنهج الاستقرائي والاستنباطي حيث سيقوم الباحث بدراسة مجمع الدّراسة وتحليل البيانات التي نتجت ومن ثمّ العمل على إثبات الفرض الذي ذكر في بداية البحث.

1.8خطوات البحث وإجراءاته

1.8.1 الجزء النّظريّ من البحث

بدايةً عمل الباحث على قراءة الدّراسات السّابقة وبعد القراءة النّقديّة تبيّن للباحث أنّ الأبحاث التي تناولت التّعلّم التّعاوني في مجال اللّغة العربيّة كلغةٍ ثانيةٍ قليلة، أمّا عن الكفايات اللّازمة لتطبيق هذا الأسلوب فليست موجودة أصلاً ولذلك كان الأمر صعباً على الباحث فاعتمد على ما جاء في الكتب و الأبحاث و الدّراسات المشابهة التي أمكن مشابهتها من خلال مبدأ الإسقاط.

1.8.2 الجزء التطبيقي من البحث

أجرى الباحث دراسته العمليّة من البحث استبياناً هدفه التّعرّف على آراء الباحثين والدّارسين في مجال التّعلّم التّعاوني وتطبيقه في صفوف اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ومدى أهميته وفعاليته وعلاقته بالكفايات التّعليمية كما وعرض الباحث هذا الاستبيان على أهل الاختصاص والخبرة في هذا المجال لتحكيمه، ثمّ عمل الباحث على انتقاء مجموعةٍ مؤلّفةٍ من ثلاثين فرداً، وقام بتوزيع الاستبيان عليهم لمعرفة صدق الأداة الدّراسيّة، وبعد التّحقّق من صدق الأداة ثمّ توزيع الاستبانة على أهل الاختصاص والخبرة وحلّلت نتائج الاستبيان.

1.9مصطلحات البحث

معلمو اللّغة العربيّة: المدرّسون الذين يمتلكون الخبرة التي تؤّهلهم لتدريس اللّغة العربيّة كلغةٍ ثانيةٍ فتمكّنهم من مهارات اللّغة الأربعة .

التّعلّم التّعاونيّ: أسلوب تعليمي يُقَسّمُ فيه المتعلّمون إلى مجموعات بحيث يكون المتعلمون مختلفي المستوى. يعملون معاً لإنجاز عملٍ واحدٍ وأهدافٍ

مشتركة بالاعتماد على بعضهم البعض، أمّا وظيفة المعلّم فهي الإرشاد والتّوجيه وعدم التّدخّل في عمل المجموعة إلّا في حالات الضّرورة.

الكفايات التّعليميّة : مختلف أشكال الأداء الّتي تمثّل الحدّ الأدنى الذي يلزم لتحقيقٍ هدفٍ

ما. وبعبارةٍ أخرى وبتفصيلٍ أكثر: مجموع الاتّجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تُيَسِّرَ للعمليّة التّعليميّة تحقيق أهدافها العقليّة والوجدانيّة والنّفس الحركيّة.

كفايات معلّم اللّغة العربيّة : مجموعةٌ من المعارف والاتّجاهات والمهارات والخبرات التي يمتلكها معلّمو اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ويوظّفونها في أداء مهمّاتهم التّعليميّة وعلى درجةٍ عاليةٍ من الإتقان من أجل تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة.

2 الدِّرَاسَات السَّابقة

2.1 الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني بشكل عام

أولا: دراسة (رياض عبد الرحمن محمد الحسن):

أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني مقارنة بأساليب التدريس التقليدية.

إنّ الهدف من وراء هذه الدّراسة هو التّوصّل إلى معرفة مدى أثر هذه الاستراتيجيّة في تحصيل الطّلاب لمهارات الحاسوب وذلك عن طريق إجراء مقارنةٍ بين مجموعتين من الطّلاب المجموعة الأولى : تلقّى فيها الطّلاب مهارات الحاسوب عن طريق هذه الاستراتيجيّة (استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني)، و المجموعة الثّانية : عن طريق استخدام طرق التّدريس التّقليديّة وتوصّلت النّتائج إلى تفوّق طلاب المجموعة الأولى الذين استخدموا استراتيجيّة التعلم التعاوني على طلّاب المجموعة الثّانية، وإذا صحّ التّعبير يمكننا القول: إنّ نتائج هذه الدّراسة أظهرت فاعليّة استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني في إكساب الطّلاب لمهارة الحاسوب. وبعدها أُخْتُتِمَتْ هذه الدّراسة بالتوصية من أجل إعداد الطّلاب في مجال هذه الاستراتيجيّة في مناهج الحاسوب .

ثانياً: دراسة (عمر الماحي) استراتيجية التعلم التعاوني ومدى فاعليتها في إدارة الصف وزيادة التحصيل الدراسي

تهدف هذه الدّراسة التّعرّف على أثر استخدام استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني في إدارة الصّف والتحصيل الدّراسي.

استخدم الباحث المنهج الوصفي والتّجريبي لمناسبتهما لهذه الدّراسة، تمّ اختيار عيّنة الدّراسة من (30) تلميذة في الصّف الثّامن بمدرسة القادسيّة الأساسية بنات وقُسِّمَتِ العينة إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة وتمّ استخدام استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني للتّحقق من فروض الدّراسة.

استخدم الباحث برنامج التّحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات. وتوصّلت الدّراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

ـ توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين أفراد المجموعة التجريبية في المستوى التحصيلي للتلاميذ نتيجة استخدام استراتيجيّة التّعلم التعاوني . بالإضافة إلى أنّه يساعد في إدارة الصف وزيادة التحصيل الدراسي.

وبناءً على ذلك اقترح الباحث إجراء المزيد من الدّراسات حول التّعلّم التعاوني وأوصى بضرورة الاهتمام بالأنشطة التّعليميّة والاستفادة منها في تدعيم فكرة التّعلم التعاوني.

ثالثاً : دراسة (شهد سفيان أحمد جرّار):

فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بفاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين .
الدراسة تجيب عن فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع في مدارس الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية.
وقد تكّون مجتمع الدراسة من طلبة ذكور الصف في التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين، وتألّفت عينة الدراسة من (64) طالباً من مدرسة ذكور حطين الأساسية جنين، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،

حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام التعلم التعاوني، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية.
ولتحقيق الدّراسة تمّ تصميم برنامج تعليمي يتكوّن من أهداف تدريسيةٍ للدّرسين المختارين وأسئلة وعرض شرائح وغيرها وذلك من أجل تسهيل القيام بالأنشطة و تمّ إعداد اختبار تحصيليٍّ يقيس مهارة القراءة . وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة وقد أثّر هذا البرنامج في مهارات الطّلاب (المعرفة والتّذكّر والتّطبيق والتّركيب والتّحليل والفهم) ممّا زاد من تحصيل الطّلبة في اختبار القراءة، وقد أوصت الباحثة إجراء المزيد من البحوث حتّى يتمّ تعميمها بشكلٍ أكبر.

2.2 الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في مجال اللغات

أولاً : دراسة (هند الريباوي) أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة الانكليزية في المرحلة الابتدائية .

إنّ الهدف من تطبيق الاستراتيجيّة هو رفع التّحصيل الدّراسي وبناء قيم وسلوك واتّجاهات لدى الطّلاب في المرحلة الابتدائيّة . وقد اعتمدت الدّراسة على أدواتٍ منها :

1. يجب الوصول إلى مدى معرفة المعلّمين بدراسة التّعلّم التّعاوني وأهميّته واستخدامه في التّدريس.
2. دراسة اتّجاهات الطّلاب نحو التّعلّم التّعاوني.
3. إجراء اختبار لقياس درجات تحصيل الطّلاب أكاديميّاً للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.

وقد أجريت دراسة على المجموعة التّجريبيّة وكان من أهمّ نتائجها:

4. أهميّة التّعلّم التّعاوني عند معلّم اللّغة الإنكليزيّة لما له من أثرٍ في التّعلّم السّريع لكلّ مستويات الطّلاب.
5. اندماج الطّلاب بهذا النّوع من التّعلّم بدليل المشاركة والتّفاعل في الصّف.
6. فاعليّة التّعلّم التّعاوني مقارنةً بالطّرق التّدريسيّة التّقليديّة عن طريق تفوّق الطّلاب في مادّة اللّغة الإنكليزيّة مراعية الفروق الفرديّة بينهم، بالإضافة إلى تعزيز اتّجاهات سلوكيّة بين الطّلاب وبثّ روح الفريق ة والتّعاون وتحمّل المسؤوليّة.

وأخيراً التّوصيات بالتّأكيد على ضرورة تطبيق التّعلّم التّعاوني في مادّة اللّغة الإنكليزيّة لفاعليّته (أكاديميّاً واجتماعيّاً).

رابعاً: دراسة توفيق مرزوقي (طريقة التّعلّم التّعاوني وفعاليّتها في تنمية مهارة الكتابة)

أهداف البحث :

1. معرفة طريقة تطبيق أسلوب تقسيم الطّلبة إلى مجموعات لتحسين مهارة الكتابة في المدرسة الثّانويّة الإسلاميّة الحكوميّة الأولى فالمبانج.
2. معرفة فعاليّة تطبيق أسلوب تقسيم الطّلبة إلى مجموعات في تنمية مهارة كفاءة الطّلبة من ناحية ترجمة الأفكار، واختيار المفردات الصّحيحة ، واستخدام الصّيغ النّحويّة وتطبيق الإملاء العربي.
3. انتقاء نوع المهارة المناسبة باستخدام أسلوب تقسيم الطّلبة إلى مجموعات.

وقد اعتمد هذا البحث على المنهج التّجريبي ، وقد اختير مجموعة من طلاب هذه المدرسة حيث قسّموا لمجموعتين ضابطة وتجريبيّة واختير من كلّ مجموعةٍ (25) طالباً بطريقةٍ عشوائيّةٍ
أمّا نّتائج هذا البحث فتتلخّص في الآتي : إنّ أسلوب اعتماد طريقة تقسيم الطّلبة إلى مجموعات أسلوبٌ فعالٌ ومتفوّقٌ على الطريقة التّقليديّة التي يستخدمها المدرّس في المجموعة الضّابطة , وهو فعّالٌ في تنمية مهارة الكتابة من ناحية ترجمة الأفكار واستخدام الصّيغ النّحويّة وتطبيق الإملاء العربي وقد تبيّن أنّ المهارة الكتابيّة الأنسب تعليمها باستخدام أسلوب تقسيم الطّلبة إلى مجموعات هي اختبار المفردات الصّحيحة .

ثانياً : دراسة (إبراهيم الربابعة) أثر التّعلّم التّعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلّمي اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها .

هدف هذه الدّراسة هو بيان أثر التّعلّم التّعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في جامعة آل البيت . وتقوم على المنهج التّجريبي وهي في ثلاثة أقسام: فقد بيّن القسم الأوّل مشكلة الدّراسة وأهميّتها وتبيّن فرضيّاتها والأداة والإجراءات المتّبعة بها.

أمّا القسم الثّاني ففيه التّوصّل إلى نتائجها حسب الفرضيّات ,وأمّا القسم الثّالث فخصّص لمناقشة وتفسير النّتائج في ضوء فرضيّات الدّراسة . وقد

توصّلت هذه الدّراسة إلى أنّ طريقة التّعلّم التّعاوني كانت لها أكثر فاعليّة في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها مقارنةً مع طرائق التعلّم التّقليديّة، وإلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ تعزى إلى الجنس (ذكر أو أنثى) وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى التّفاعل بين الجنس وطريقة التّدريس.

2.3 الدراسات التي تناولت كفاية المعلم

أولاً :دراسة الرّبابعة (2017) الكفايات التّعليميّة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ومدى ممارستهم له .

إنّ الهدف من هذه الدّراسة هو تحديد الكفايات التّعليميّة لمعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها , ومدى ممارستهم لتلك الكفايات , وقد اهتمّت هذه الدّراسة بكفايات التّقويم وذلك عن طريق :

1. إعداد اختباراتٍ وأسئلةٍ تقويميّةٍ تنمّي مهارات اللّغة واختباراتٍ تحدّد مستوى تحصيل الطّلبة للمادّة التّعليميّة.

2. تحديد العلاقة بين أساليب التّقويم وأهداف تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

3. بناء اختبار لغوي شامل على مستوى الطّلاب.

4. تعيين جدول مواصفات والاهتمام بمراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة أثناء عمليّة التّقويم.

بعد الانتهاء من هذه الدّراسة تبيّنت أنها قد مُورِسَتْ بدرجةٍ متوسّطةٍ والسّبب في ذلك يعود إلى عدم امتلاك المعلّمين للوقت الكافي وعدم اهتمامهم بقواعد الاختبارات وتحليل النّتائج وكثرة عدد الطّلبة .

ثانياً : معايير (ACTFL) (2014) إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللّغات الأجنبيّة .

عيّنت هذه الإرشادات مجموعة من المعايير الأساسيّة الموجّهة لمعلّم اللغات الأجنبيّة , وهذه المعايير تدور حول معرفته الكافية لمعارف اللّغة بالإضافة إلى كفاءته اللّغويّة

وقدرته على توظيف التّقابل اللّغوي بين اللّغة الهدف واللّغات الأخرى .

كما حدّدت المعايير أهميّة الثّقافة والأدب والاطّلاع على نظريّات التّعلّم وتوظيف المعايير العالميّة بما يخدم التّعليم . ويتوجّب على معلّم اللّغة أن يكون على معرفةٍ بأنواع التّقويم وأن يستخدمها بطريقةٍ فعّالةٍ مع مراعاة الفروق بين الطّلبة من حيث العمر والمستوى وأن يكون قادراً على تبيّن النّتائج للاستفادة منها في تطوير الطّلاب من خلال معالجة النّقص والضّعف لديهم وأن يكون المعلّم قادراً على تطوير تعليم اللّغة وإدراك أهمّيتها .

ثالثاً : الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات (2008) مجلس التّعاون الثّقافي الأوروبي.

اعتبر هذا الإطار أنّ التّقييم من أهمّ معايير معلّم اللغات الأجنبيّة , وقد قدّم ثلاثة إمكاناتٍ يمكن للمعلّمين أن يستفيدوا منها وهي:

1. الوصف الدّقيق لما يتمّ قياسه.

2. تحديد المعايير لمعرفة ما إذا كان قد تحقق الهدف من هذا التعلّم أم لم يتحقّق.

3. تحديد مستوى الكفاءة للاختبارات وإجراء المقارنات بين الطّلبة.

وقد عرض هذا الإطار أنواع التّقييم التي يجب على معلّم اللّغات الأخرى الإلمام بها لاكتمال العمليّة التّعليميّة ونجاحها . كما قام الإطار المرجعيّ الأوروبّي بتقديم أمثلةٍ لتقييم الأداء الشّفهي تتضمّن : الطّلاقة والمرونة وصحّة القواعد وإجادة النّطق والنّبر وغيرها.

رابعاً : دراسة (جبر والعبيدي 2010) الكفايات التعليميّة اللازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة لغة أجنبيّة.

إنّ الهدف من هذه الدّراسة هو تحديد الكفايات التّعليميّة اللازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة، فقد مُوْرِسَتْ هذه الدّراسة عن طريق توجيه أسئلةٍ لمعلّمي اللّغة العربيّة كلغةٍ أجنبيّة في معهد تعليم اللغة العربيّة في الجامعة المستنصريّة وبعض المتخصّصين لتحديد الكفايات التّعليمية عن طريق دراسة بعض الأدبيّات العربيّة والأجنبيّة المهتمّة بموضوع الكفايات.

وقد أنهت هذه الدّراسة بحثها بضرورة الاعتماد على الكفايات التّعليميّة الواردة فيها في تقويم أداء معلّمي اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة , واطّلاع مدرّسي اللّغة على قائمة الكفايات التعليميّة الواردة في الدّراسة.

2.4 التعقيب على الدّراسات السابقة وموقع البحث منها

الواضح أنّ الدراسات السابقة قد أثبتت فاعلية التعلم التعاوني ومدى نجاحه في العملية التعليمية و تقدّمه على الطرق التقليدية والملاحظ أيضاً أنه فعال في كل المواد الدراسية وليس في مادة دراسية فحسب. أما بالنسبة إلى التعلم التعاوني في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فقد كانت الدراسات السابقة قليلة إلا أن هذه الدراسات أثبتت مدى فعاليته وقدرته على إحداث تغيير في تعليم اللغة العربية ومن هنا تأتي أهميّة هذه الدراسة في إضافة شيء جديد في تعليم اللغة العربية وخاصة أن الباحث عمل على ربط التعلم التعاوني بكفايات معلم اللغة العربية وإظهاره قدرة التعلم التعاوني في تحسين وتطوير هذه الكفايات.

3 الجانب النّظري

3.1 مفهوم التّعلّم التّعاوني

سنقدِّم في هذا الفصل عرضاً مفصلاً نتناول فيه التَّعلم التّعاوني فلسفته ونشأته وأهميته

وأسسه ومبادئه وأنواعه ومهاراته قال الله تعالى : " وَتَعَاوَنُوا عَلَى البِرِّ والتَّقْوَى ولَا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ والعُدْوَان " [1](المائدة : 2)

تظهر لنا الآية الكريمة أمراً إلهيّاً ربانيَّاً ودعوة صريحة لاريب فيها إلى التَّعاون الإيجابي وترك التعاون السّلبي وهذا إنَّ دلَّ على شيء فإنّه يدّل على أنَّ التَّعاون حاجة إنسانية واجتماعية ولذلك نرى رسول الله صلى الله عليه وسلم يحثنا على التّعاون قائلا: ((والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه)). رواه مسلم

[1]- المائدة، 5/2

والتعلم التعاوني في فلسفته وفكره ومفهومه ليس جديداً بل هو قديم قدم الإنسان حيث كان القدامى ينظِّمون جهودهم ويرتِّبونها على أساس التعاون لإنجاز أعمالهم وأشغالهم والتي من خلالها يُؤَمِّنُون كل ما يحتاجون إليه .

وهذا يعني أنّه لا يمكن لمجتمع من المجتمعات أن يستمرّ محافظاً على كيانه المتماسك دون تعاون. ولقد بين (جونسون وجونسون) أنّ التعاون كان سبباً في بقاء المجتمع الإنساني واستمرار وجوده فالفرد لا يمكنه أن يحافظ على حياته منفرداً وقد أثبت التجارب أنّ المجموعات التي كان أفرادها يعملون متعاونين بفعاليّة إيجابيّة قد استمرّت وصمدت أمام كل الصعوبات.[2]

ولقد زاد اهتمام التربويّين بالتَّعلم التَّعاوني كأحد الأساليب التي تهدف إلى تحسين نمط

التّعليم وتنشيط أفكار التَّلاميذ واستثارة دافعيّتهم نحو التّعلم من خلال عملهم في

مجموعات حيث يعلّم بعضهم بعضاً الأمر الذي يؤدي إلى تنمية المهارات وروح الإبداع واكتشاف المواهب وتكوين الاتّجاهات السّليمة لديهم فيزداد تحصيلهم الدِّراسي وثقتهم بأنفسهم ويكونون بذلك أكثر تحصيلاً الأمر الذي يجعل البيئة التّعليمية مشوقة ومرغّبة ومُحفّزة للدراسة وعليه يصير التّلميذ محور العملية التربوية وأساسها والمعلم هو الموجِّه والمرشد يعني على عكس ما كان سائداً. وقد بيّنت نتائج البحوث أنّ:

"التّعلّم التّعاونيّ من الاتّجاهات الحديثة في التّعليم"[3]. والتي لها فاعليّة إيجابيّة ودور بنّاء في تطوير تقنيّات العمل الجماعيّ لدى المتعلِّمين وزيادة تحصيلهم ورفع ناتجهم الدِّراسيّ ولذلك تبنّت الحركات التّربوية الحديثة التّعلّم التّعاونيّ ودعت إلى تطبيقه داخل الغرف الصّفيّة.

3.2 تعريف التعلم التعاوني

إذا كانت التّعاملات الطّبيعيّة والعاديّة للنّاس تقوم على أساس العمل الجماعيّ والتّعاون فيما بينهم فمن باب أولى أن يقوم التّعلم على أساس التّعاون وذلك للوصول إلى نهج متكامل شامل يخلِّص المجتمع من الفرديّة القائمة على الأنانيّة ويصبغه بصبغة الجماعة التي تفكّر بأنّ نجاح أي فرد

[2] - الرّيامي، سعود ، *التّعلّم التّعاوني لمراحل التّعليم والتعليم العالي*، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 2004، ص 80.
[3] - عطيّة ، محسن علي، *أنماط ونماذج حديثة* ، دار صفاء ، عمان ،2016، ص 207.

في الجماعة مرهون بمساعدة الآخرين له . وفيما يلي سنذكر أهمّ التّعريفات الّتي وردت عن التّعلّم التّعاونيّ .

عرّفه (جونسون وجونسون) بأنّه: خطّة حديثة واستراتيجيّة متقدّمة يجري تنفيذها والعمل بها داخل الغرفة الصّفيّة بين مجموعات صغيرة قوامها يتراوح بين (2- 6) وأساس العمل بين هذه المجموعات قائم على المساعدة لتحقيق سويّة مرتفعة لكل فرد من الأفراد ومن ثمّ الوصول إلى الهدف التّعليمي الّذي نريد أن ننجزه ونحقِّقه وطبعاً يرافق هذه العمليّة جداول أعدّت بشكل مسبق من قبل المعلّم حيث يقوم بواسطتها لتقييم مستوى أفراد المجموعة في تحقيق هدف تعليميّ مشترك [4].

وبالتّالي فالتّعلّم التّعاوني يساعد على تنمية روح الجماعة وتفعيل أفكارهم والعمل على تنشيطها وتحسينها والسّبب فرص المناقشة التي تقوم بينهم أثناء العمل حيث يصبحون من خلال الاعتماد على أنفسهم والتّعاون المتبادل قادرين على إدارة صّفهم.

عرَّفه (حسن وخطّاب) بأنه: أسلوب تعليمي يُقَسَّمُ فيه المتعلِّمون إلى مجموعات بحيث يكون المتعلِّمون مختلفي المستوى والقدرات العقليّة يعملون معاً لإنجاز عمل واحد وأهداف مشتركة بالاعتماد على بعضهم البعض أمّا وظيفة المعلّم فهي الإرشاد والتّوجيه وعدم التّدخل في عمل المجموعة إلاّ في حالات الضرورة [5].

عرَّفه (غباشنة) بأنّه: طريقة تعليميّة حديثة وأسلوب تدريسيّ متطوّر من خلال عمل المتعلمين في مجموعات تعاونيّة ليست متجانسة لتحقيق هدف تعليمي يحدّده المعلّم ولكلّ مجموعة قائد يختاره أفراد المجموعة حيث يقوم هذا القائد بعرض أعمال المجموعة وما وصلت إليه من نتائج ودور المعلّم هنا تجهيز أوراق العمل وإعدادها لتقديمها للمجموعات[6].

عرَّفه (الحيلة) بأنّه: عمل منظّم يشترك فيه مجموعة من الطّلاب بحيث ينغمسون في العمل فيما بينهم وفق آليّة وأدوار محدّدة ومبينة بشرط أن يتعلّم كل فرد من المجموعة المادّة

---

[4] - أبو الفتوح، عمار، *استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الكمبيوتر*، سلطنة عمان، 1997، ص41 .

[5] حسن و خطاب، عبد المنعم و محمد ، *أثر أسلوب التّعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصّف الثّاني الإعدادي في العلوم واتجاههم نحوها* ، مجلة التربية للأبحاث التربوية، جامعة الأزهر، العدد الثامن والعشرون ، ص89 .

6 غباشنة ، يسري، *أثر طريقة التعلم التّعاوني والقدرة القرائيّة في الاستيعاب القرائي،جامعة اليرموك*، الاردن، 1994،ص .18.

المدروسة[7]. ومن المؤكّد أن طريقة التعلم بطريقة التعلم التعاوني الجماعي ستؤدي إلى الجمع بين النمو الفردي والاجتماعي للمتعلمين بهذه الطريقة وبالتالي الوصول إلى تربية قائمة على التكاملية ثم إنّ التعلم الجماعي التنافسي يساعد على التخلص من الصفات الفردية السلبية.

(كوجك) تعرفه بأنه: " نموذج تدريسي يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية وأن يعلم بعضهم بعضا، وفي أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لهم مهارات شخصية واجتماعية "[8]

ويرى الباحث أن التعلم التعاوني : هو نموذج تعليمي متطور يقوم على نشاط تعاوني منظم لتحقيق غايات تعليمية , وهو نموذج عملي يساعد على فتح آفاق تعليمية جديدة يرجى أن يكون لها نتائج إيجابية.

من خلال ما تقدم من تعريفات يمكن التوصل إلى السمات العامة للتعلم التعاوني :

1 ـ التعلم التعاوني هو تعلم جماعي مفيد فعال نشط ينفّذ في بيئة مناسبة

2 ـ المجموعة التعاونية تتكون من (2- 6) أفراد ولكلّ فرد في المجموعة مهمتان فردية وجماعية.

3 ـ في المجموعة التعاونية المسؤولية تقع على جميع أفراد المجموعة حيث ينبغي على فرد أن يقدم جهداً واضحاً يسهم في نجاح المجموعة.

4 ـ التعاون بين أفراد المجموعة هو الأمر السائد بين أفراد المجموعة.

5 ـ يسير العمل بين أفراد المجموعة وفق خطة علمية منظمة مدروسة تحفز المتعلمين. وتحرضهم على استعمال المهارات الاجتماعية الجماعية .

6 ـ الخطة التعاونية بين أفراد المجموعة تقوم على الحوارات والمناقشات والتحليلات بحيث يعلم المتعلمون بعضهم.

---

7 الحيلة، محمد محمود، *التصميم التّعليمي نظرية وممارسة*، دار الميسرة ، عمان ، 1999، ص23.

8 - كوجك ، كوثر، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق تدريسها ، عالم الكتب ، الكويت ، 1997، ص 58.

7 ـ تختلف قدرات مستويات الطلاب التعليمية وقدراتهم العقلية في المجموعة الواحدة من طالب لآخر ولكن يجب من خلال التعاون أن يتعلم الجميع المادة التعليمية.

8 ـ يعمل جميع أفراد المجموعة على تحقيق الأهداف معا (ننجو معاً أو ننغرق معاً).

9 ـ يزيد التعلم التعاوني من التحصيل العلمي الدراسي للمتعلمين والسبب هو اندماج المتعلمين من ذوي المستويات الضعيفة مع من هم أفضل منهم وهنا تحصل الاستفادة.

10 ـ يدرّب التعلم التعاوني الأفراد على مهارات التفكير فهو ـ أي التعلم التعاوني ـ يمنحهم فرصة للنقد والإبداع.

وبناء على ما تقدم نستنتج أن التّعليم التّعاوني هو أسلوب تدريسي محور ارتكازه الرئيسي هو المتعلم وهذا ما يؤدي إلى تقوية ثقة المتعلمين بأنفسهم ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم وبذلك يكون مردود ناتج التّعلم أفضل وأحسن في نتائجه ومخرجاته.

3.3 نشأة التعلم التعاوني

لا يكفي أن يتعاون عدد من المتعلمين في مجموعة ما ونقول إنّ هذه المجموعة تعمل بمبدأ التّعلّم التّعاوني فحتّى نقول هكذا يجب أن نحقق أسس التعلم التّعاون الخمسة . وربما استطاعت هذه المجموعة أن تحقق نجاحاً في مجال ما ولكنها لم تركّز على تقدم كل فرد من أفراد المجموعة وهنا نسمّي هذا النّوع من التّعلم بالتعلم الجماعي .

يشير (جونسون) إلى أن أصل فكرة التعلم التعاوني نشأت في بريطانيا في أواخر القرن الثامن عشر تحت مسمى المجموعات التعليمية التعاونية وقد كان لها انتشار واسع في تلك الفترة بعد ذلك تم نقل هذه الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية حيث قامت مدرسة أمريكية في مدينة نيويورك عام 1806 باتباع أسلوب المجموعات التعليمية التعاونية وفي أوائل القرن التاسع عشر ثم توسيع هذه الفكرة ونشرها في المدارس الأمريكية بشكل مركز وهذا ما ساعد العالم باركر

(parker)على تطوير هذه الفكرة وإبداع شيء جديد اسمه التعلم التعاوني المركز ليتابع بعده في نفس الفكرة جون ديوي (john dewey) والذي

عمل بشكل احترافي على فكرة المجموعات التعاونية حتى أنه اشتهر بها (Beth 1996).

أما (slavin) فيبين أن فكرة التعلم التعاوني تعود إلى نهاية الثمانينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة حيث لوحظ من خلال دراسات بحثية إلى تَدَنِّي مستوى التحصيل العلمي عند بعض الجماعات العرقية فالطلاب في المدارس الأمريكية بالنظر إلى أعراقهم وألوانهم ليسوا منسجمين في التعلم معا علما أنهم أبناء وطن واحد مما دعا إلى التفكير في إبداع وإيجاد طرق يمكن من خلالها مساعدة الطلاب على الاندماج المدرسي قولا وفعلا والتشجيع على خلق بيئة تربوية تعليمية بعيدة عن العصبية التي تقف عثرة في الطريق[9].

وتشير بعض الدراسات إلى أنه تم معرفة الجذور العملية للتعلم التعاوني في أواخر الأربعينيات (1949) حيث ظهرت فكرة التعلم التعاوني المعزز للروح الجماعية ليواجه التعلم التنافسي المعزز للروح الفردية . وقد انتشرت دعوات تدعو إلى الاهتمام بالمناهج وتحديد محتواها وأهدافها وأنشطتها إضافة إلى جداول التقييم ودعمت هذه الفكرة بأبحاث وكتب ظهرت في تلك الفترة منها كتاب تايلر (taylor)وبحث لدويتش (deutsch) الذي كان من أهم المحاولات في مجال التعلم التعاوني المتربط بالأنشطة والذي طور فيه أفكار كيرت ليفين إلى نظرية التعاون والتنافس[10].

وبالنسبة إلى البلدان العربية فقد بدأ الاهتمام بالتعلم التعاوني بشكل متأخر إذ لم يستخدم إلا في ثمانينيات القرن الماضي وكانت العربية السعودية في مقدمة الدول العربية حيث قامت مدارس الظهران بترجمة (cooperaton In classroom) إلى اللغة العربية[11].

3.4 أسس التعلم التعاوني

[9] - سعود الريامي ، التّعلّم التّعاوني لمراحل التّعليم والتعليم العالي، ص 82

[10]- سليمان ، سناء محمد ، التّعلّم التّعاوني أسسه واستراتيجيّاته وتطبيقاته ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2005، ص 34

[11]- محسن علي عطية ، أنماط ونماذج حديثة، ص208.

ذكر العاملون في مجال التعلم التعاوني من باحثين ومؤلفين كثيراً من الأسس وسنذكر أهمها :

أولاً : الاعتماد الإيجابيّ المتبادل : وهو من أهم أسس التعلم التعاوني ويعني أن يهيمن على كل طالب في المجموعة شعور أنه لايستطيع أن ينجز أي جزء من المهمة بدون زملائه أي النجاح سويّاً والفشل سويّاً وطبعا يتم بناء هذا الشعور من خلال تحديد هدف واحد للمجموعة وهو أن يتعلّم جميع أعضاء المجموعة كما أنه يمكن تنمية وتطوير الاعتماد الإيجابيّ المتبادل وتقويته من خلال المكافآت المشتركة لأفراد المجموعة حيث يقوم المعلم بإعطاء أفراد المجموعة نقاط إضافيّة عند تكون نسبة النجاح أكبر من النسبة المحدّدة[12].

ثانياً : التفاعل وجهاً لوجه:

يعمل كل فرد في المجموعة على مساعدة الآخرين ويتفاعل معهم بشكل إيجابي وجهاً لوجه فيتولّد تفاعل مباشر بنّاء لفظي أو عملي ويتحقق هذا التّفاعل من خلال رؤية الحوارات والنقاشات والشروحات وصولاً إلى التّلخيص الشّفوي وطبعاً الهدف من هذا التّفاعل هو تفتيح مواهب المتعلمين للمناقشة والتّكلم وليس من أجل معرفة أخطاء الآخرين وتثبيتها ويمكن أن نستفيد من التفاعل وجهاً لوجه من أمور ثلاثة:

1. عندما يعمل أفراد المجموعة مع بعضهم ويتفاعلون وجهاً لوجه فإنّ أفراد المجموعة يطّلعون على أفكار بعضهم البعض ويتناقلون معرفتهم واستنتاجاتهم فيما بينهم بشكلٍ لفظيٍّ وهذا يعتبر بمثابة تغذية راجعة.

2. كما أنّه أي – التّفاعل وجهاً لوجه – يشجع أعضاء المجموعة ويحفّزهم للتّكلم والنقاش.

3. ولا ننسى أنّ هناك الكثير من الطلاب المبدعين وعندهم من المواهب ولكن بسبب قلقهم وتوترهم لا يستطيعون أن يخرجوا هذه المواهب إلا بمساعدة الآخرين ؛ ولذلك كان التّفاعل وجهاً لوجه ضروريّاً فهو فرصة لتطوير التّفاعل اللفظي والتّفاعلات الإيجابية.

ثالثاً : المسؤولية الفردية والمحاسبة الفردية : لا يعني التّعلم التّعاوني أن المسؤولية تلقى على عاتق المجموعة ككل وغض النّظر إذا ترك بعض المتعلمين أدوارهم معتمدين على الآخرين فلكل فرد مهمة يعمل على

[12] سناء محمد سليمان، التّعلّم التّعاوني أسسه واستراتيجيّاته وتطبيقاته، ص 34.

إنجازها وهي جزء من المهمة الكليّة للمجموعة وهنا يتوجب على كل فرد أن يقوم بمهمته على أتمّ وجه ويتقن المادة التعليمية وواجب المعلم هنا أن ينظر إلى أداء كل فرد داخل المجموعة للمهمة التي وكّل بها يعني كيف كان أداؤه ؟ هل أتقن عمله وقدّمه بجودة عالية ؟

كما يمكن للمعلم أن يختار بشكل عشوائي بعض الأفراد ويجري لهم اختباراً شفهيّاً فيطلب من أحد المتعلّمين مثلاً أن يتحدّث عن مهمته وكيف توصّل إلى حلّها ؟ وإذا شعر المعلّم بضعف أو خلل في أداء المهام فيجب عليه أن يؤكد لأعضاء المجموعات على ضرورة أن

يتعلّم جميع أعضاء المجموعة من خلال التّعاون والمساعدة فيما بينهم مبيناً لهم أنّ النتيجة

النهائية للمجموعة تتمّ بناءً على مدى إتقان كل فرد للعمل الذي وكل به[13] .

رابعاً:التمكن من المهارات الفردية ومهارات العمل الجماعية : وهنا يجب على المتعلم أن يتفنّن في إتقان المهام الأكاديمية ويضاف إلى ذلك مهارات أخرى هي القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة ومن المؤكد هذه المهارات تسهم في نجاح المجموعات التعليمية بشكل كبير, وحتى يتمكن المتعلمين من العمل مع بعضهم البعض بفعاليّة ونشاط وبشكل إيجابي بنّاء يجب عليهم أن يتقنوا المهارات الاجتماعيّة اللازمة وأن يوظفوها بشكل سليم عند الحاجة ؛ ولذلك كان واجباً على المعلم أن يدرّب متعلميه على مهارات مثل القيادة واتخاذ القرار والتّواصل مع الآخرين المبني على الثّقة والوضوح والعمل على إيجاد حل للمشكلات والخلافات وتبادل الأدوار وتقبل الآراء إضافة إلى الثّقة بالنّفس. وهذه المهارات أساسيّة لايمكن تجاوزها أبداً ،ويجب على المعلم أن يركّز عليها وأن يجعلها من أساس العمل لأنّه إذا لم يعمل المتعلمون بهذه المهارات ولم يمارسوها بشكل فعلي وعملي أثناء سير العملية التعاونية فإنّ النتائج لن تكون جيّدة ولن تكون كما خُطّط لها أن تكون وكلما فَعّلت المجموعة هذه المهارات وعملت على تنفيذها تنفيذاً جدّيّاً كانت النّتائج أجود وأحسن بشرط هو "حسن إدارة الحوار المجنّب للصراع والتنافس بين أعضاء المجموعة "[14] .

---

[13] - كوثر كوجك ، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق تدريسها ، ص 58 .

[14] - ابن حسن فرج ، عبد اللطيف ، *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*، دار الميسرة ، عمّان2005 ، ص28.

خامساً: المعالجة التطويرية : في هذه المرحلة يقوم أفراد الجماعة من خلال النقاش بتحليل تصرفاتهم أثناء القيام بمهمات العمل ثم يتخذ أفراد المجموعة قراراً حول إبعاد التصرفات الإيجابية المفيدة وتغيير التصرفات اللامفيدة عن طريق إبعادها أو تعديلها .

المعالجة التّطويريّة هي مرحلة تحليليّة جماعيّة أساسها المناقشة يقوم بها أفراد المجموعة لمعرفة مدى النّجاح الذي حقّقوه وماهي الجودة التي وصلوا إليها ؟ وكيف كانت جدّية العمل والتّنظيم والتّنسيق والتّواصل والتّفاعل بين أفراد المجموعة ؟ ثمّ ماهي الكيفيّة الواجب اتباعها لتحسين الأداء وتحقيق درجات متقدّمة ؟ وبكلام آخر: إنّ هدف المعالجة التطويرية تتلخّص في " تحسين فاعلية الأعضاء "[15]

3.5 أنواع المجموعات التّعاونيّة

1. المجموعات التّعليمية التّعاونيّة الرّسميّة: يخصّص لهذا النّوع من المجموعات وقت يمتدّ من حصّة دراسيّة واحدة إلى عدّة أسابيع "وقد تدوم هذه المجموعات مدة طويلة"[16] .

حيث يعمل المتعلّمون في هذه المجموعات على حلّ مشكلات متعدّدة مثل إجراء تجربة أو تحليل نص شعري أو كتابة قصّة .... وهنا يجب على المعلم أن يحدّد الطلاب الذين سيشاركون في هذه المجموعات ويجهز لهم الوسائل والأدوات اللازمة ثمّ يوضّح لهم المفاهيم والمصطلحات التي سيشتغلون عليها.

2. المجموعات التّعليميّة التّعاونيّة غير الرّسميّة: وهذا النّوع من المجموعات يكون عادةً لغرض خاص ولذلك يكون الوقت ليس طويلاً يمتدّ من خمسة دقائق إلى حصّة درسيّة واحدة وهذا النّوع يمكن استخدامه والاعتماد عليه أثناء التعليم بشكل مباشر كإلقاء محاضرة أو شرح درس عن طريق عرض صور أو لوحات أو مقطع فيديو والهدف من ذلك هو لفت أنظار المتعلّمين وشدّ انتباههم وجذبهم نحو المادّة التّعليميّة الهدف وتحسين الحالة النفسيّة للمتعلّمين بشكل يساعد على إنجاح التّعليم ويساعد

[15] - سعود الريامي، التّعلّم التّعاوني لمراحل التّعليم والتعليم العالي، ص 114.
[16] - المصدر السابق ، ص 216

على توقّع ما يحدث ثمّ التأكّد من تمكّن المتعلّمين من المعالجة الفكريّة والعمليّة [17] .

3. المجموعات التّعليمية الأساسيّة: وهي مجموعات تمتدّ لفترات طويلة وهي ليست متجانسة وهدفها هو أن يعمل أفرادها سويّة ويساندون ويشجعون بعضهم البعض حتّى تحقيق النّجاح الأكاديمي. إنّ هذه المجموعات مفيدة جدّاً فهي تعمل على تزويد المتعلّم بكل

أشكال العلاقات والتي تستمر لمدة سنة على الأقل وربما حتى انتهاء مرحلة دراسيّة معيّنة وتستمر هذه المجموعات بحضور الاجتماعات دون انقطاع ففي المرحلة الابتدائية مثلاً يجتمع أفراد المجموعة بشكل يومي أمّا في المرحلة الثّانوية فتكون الاجتماعات مرتين في الأسبوع على الأقل وفي حال غياب بعض الأفراد يطلعهم الآخرون على ما تمّ فعله وإنجازه .

إنّ استخدام هذا النّوع من المجموعات يطوّر العمل ويضفي عليه من صفات أفراد المجموعة والسبب هو طول المدة والفترة الزمنية والتي تمكِّن المتعلمين من معالجة المشكلة بشكل جذري ولهذا السبب كان استخدام هذه المجموعات لدراسة المواد الصعبة أنجح في الحل والعلاج[18].

3. 6 تشكيل المجموعات التّعاونيّة

قبل البدء بتشكيل المجموعات يجب على المعلّم أن يعي بعض الأمور كمعرفة شخصيّة كل متعلّم من كافة الجوانب (الاجتماعيّة والثّقافيّة والنّفسيّة) وتكون كل مجموعة متجانسة مع الأخرى , ويجب فهم الموضوع المراد تعلّمه من أجل تحديد الأدوار والمسؤوليّات .

وعند انتهاء المعلّم من هذه الأمور يقوم المعلّم بتشكيل المجموعات عن طريق مايلي :

ـ تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات مع الأخذ بعين الاعتبار تكافؤ المجموعات من كافّة النّواحي.

ـ تثبيت الأسماء بالإضافة إلى تعيين منسق لكل مجموعة .أمّا توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة فهو كالتالي :

---

[17] ـ المصدر السابق ، ص 217.

[18] ـ المصدر السابق ، ص 218.

1. القائد: وهو المسؤول عن قيادة أفراد المجموعة وتنظيم أعمالها وضبط الوقت والحرص على مشاركة جميع أفراد المجموعة في المهمّة التّعليمية.

2. المستوضح: وهو المسؤول عن تسهيل عمل المجموعة من خلال التّوضيح عن أيّ شيء يدور في عقل أفراد المجموعة.

3. المقرّر: وهو المسؤول عن تسجيل ما توصّلت إليه المجموعة من قرارات.

4. المسجّل: هو من يتولّى عمليّة جمع المعلومات أثناء إلقائها وتسجيلها على (ورقة- قلم-أشرطة) وهو عنصر مهم في المجموعة لأنّها تعتمد عليه في صياغه للأفكار ليسهل تقديمها للجميع.

5. النّاقد: مهمته إظهار جوانب الضّعف عن طريق إظهار نقد هادف.

6. المشجّع: وهو الذي يزرع في نفوس أفراد المجموعة الهمّة والدّعم والثّقة ويحثّهم على إنجاز المهمّة قبل باقي المجموعات[19] .

3. 7 دور المعلم في التعلم التعاوني

المهمّة الأساسيّة للمعلم عند تطبيق استراتيجية التّعلم التّعاوني هي أن يكون مرشداً ودليلاً وليس ملقّناً يدلي بالمعلومات جاهزةً فتمتلئ بها عقول المتعلّمين وكأنّها أوعية فارغة وليس

"المصدر الأوحد للمعلومة بل يعدّ موجه ومعيناً على تحقيق الأهداف المرسومة "[20] بل هو مستشار يعود إليه أفراد المجموعة عند الحاجة كما أنّه يجب أن يكون صاحب قرار يستطيع أن يحدّد الأهداف التّعليميّة ويعرف كيف يشكّل المجموعات وكيف يوضح ويفسّر المصطلحات اللّازمة والمفاهيم المطلوبة ويجب عليه أن يكون نشيطاً يتفقّد عمل المجموعات ويحفّز المتعلّمين دائماً للعمل بالمهارات الاجتماعيّة التّفاعليّة

[19] سناء محمد سليمان، التّعلّم التّعاوني أسسه واستراتيجيّاته وتطبيقاته، ص 39.

[20] عبد اللطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص31.

وبعد ذلك يقوم بتقييم عمل المجموعات ومدى وصولهم إلى الأهداف التّعليميّة من خلال جداول تحكيميّة معدّة سابقاً .

وبناء على ما تقدّم يكون دور المعلّم في استراتيجية التّعلم التّعاوني :

1. تعيين الأهداف المراد تحقيقها تعليماً وأكاديميّاً والتي تبدأ أوّلاً بتحديد المهمّات

والمهارات الاجتماعيّة اللازمة لتحقيقها.

2. فرز المتعلمين في مجموعات وهنا يجب أن يكون الفرز عشوائيّاً وقد أثبتت التّجارب أنّ المجموعات غير المتجانسة هي أقوى وأجود في الكشف عن المعلومات والتّحصيل الدّراسي من المجموعات القائمة على التّجانس وعلى المعلّم أن يكون حريصاً في اختيار وانتقاء المتعلّمين من فئات يختلفون في قدراتها العقليّة وتحصيلها الدراسي.

3. تحديد عدد أفراد كل مجموعة: ففي بداية الأمر يشكل مجموعات صغيرة تبدأ بطالبين أو بثلاثة ومن ثمّ يزيد هذا العدد حتّى يصل إلى ستّة أو سبعة وذلك بعد أن يتعلم المتعلمون المهارات التّعاونية ويتقنوها وبذلك يكون الأمر أسهل[21] .

4. تجهيز الغرفة الصّفيّة وترتيبها بما يتلاءم مع عدد المجموعات التّعاونيّة حتّى يكون التّواصل بينه وبين المجموعات أسهل وأسرع.

5. تنسيق المادّة التّعليمية والتخطيط المسبق حيث يمكن للمعلم أن يوزّع ورقة لكل متعلم داخل المجموعة وهذه الورقة هي جزء من المهمّة الكليّة وبذلك يشترك جميع أعضاء المجموعة بحلّ المشكلة وإنجاز المهمّة.

6. إسناد الأدوار لأفراد المجموعة لضمان الاعتماد المتبادل، فعندما يوزّع المعلّم الأدوار فإنّه يضمن بذلك مشاركة جميع أفراد المجموعة فلا يتواكل فرد على حساب آخر فللقارئ مهمة وللمسجل مهمة وللقائد مهمة كما أن تحديد الأدوار يساعد كثيراً في نجاح التعلم التعاوني[22]

---

[21] - الحريري، هاشم بكر، *إدارة الفصل بأسلوب التّعلّم التّعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي*، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التّربوية والاجتماعية والإنسانية ، مكة المكرمة ، 2001، المجلد الثالث عشر ، العدد الثاني ، ص19.

[22] كوثر كوجك، *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق تدريسها*، ص 329.

7. تحضير الدروس والمادة التعليمية وشرح المهمة التحصيلية قبل تنفيذ الدروس التعاونية يجب على المعلم أن يبين للمتعلمين الأهداف التعليمية المراد الوصول إليها وتحصيلها وهنا يشرح المعلم للمتعلمين ويفسر لهم المصطلحات والمفاهيم اللازمة مع التّأكيد على ربطها بما تعلّموه سابقاً أي بخبراتهم السّابقة وكي يثبت المعلم هذه المعلومات عليه أن يطرح أمام المجموعات بعض الأمثلة التي توضح المهمة ويسأل الأسئلة المناسبة لمعرفة مدى فهم المتعلمين للمهمّة واستيعابها.

8. التأكيد على التبادل الإيجابي والمهارات التّعاونية : فهذا التّبادل والاعتماد هو من أسس التّعلم التّعاوني وهنا يقول المعلّم للمتعلمين يجب عليهم أن يفكروا بطريقة إيجابية جماعيّة تعاونية وليس بطريقة فرديّة وإلا فالنتيجة لن تكون محمودة العواقب وكما يجب عليه أن ينمّي لديهم شعور الحاجة لبعضهم البعض وأيضاً يؤكّد لهم أن كل فرد مسؤول عن تعلم الجزء التّعليمي الذي خصّص له وهو مسؤول أيضاً عن تعلّم جميع أعضاء المجموعة وما وكّلوا به مع التّأكيد لهم على وجوب أن تحقق المجموعة الهدف المشترك من أجل الحصول على المكافأة معاً وبكلام آخر تقديم التوجيهات والإرشادات لنجاح المهمة[23] .

9. تفقّد عمل الطّلاب : ويكون ذلك من خلال التّجوّل بين المتعلّمين وهم يقومون بأداء المهام المطلوبة منهم وهنا يبدأ المعلّم بمراقبة مدى فعاليتهم وتفاعلهم بين بعضهم البعض وهنا يعمل المعلم على تشجيع الطالب الخجول وينبه الطلاب محتكري المناقشة أنّ من حق كل طالب بيان وجهة نظره وأن الأدوار ينبغي أن تكون متساوية [24] وهذا التّفقّد يؤكّد للمعلّم مدى فهم المتعلّمين للمهمّة وهل يحسنون استخدام الوسائل والأدوات والمراجع التي قُدِّمت والمناقشة الهادفة التي لا تشتت الموضوع وبناء على تلك المراقبة والجولة التّفقّديّة يحدّد المعلم كيف ستتكون التّغذية الرّاجعة.

10. التَّدخَّل: يتدخّل عندما "تظهر بعض المشكلات في أثناء عمل المجموعات التعاونية" [25]و يرى أن هناك خللاً ما يعرقل سير العمل داخل

---

[23]سناء محمد سليمان ، *التّعلّم التّعاوني أسسه واستراتيجيّاته وتطبيقاته*، ص 40.

[24] - ريّان ، حسن فكري ، *التّدريس أهدافه - أسسه - أساليبه - تقويم نتائجه - تطبيقاته*، عالم الكتب، القاهر ة 2004، ص 283.

[25] - سعود الريامي، التّعلّم التّعاوني لمراحل التّعليم والتعليم العالي، ص 156.

المجموعة أي أنّ تدخله لتقديم المساعدة واستمرار عملية الكشف والحل طبعاً مع هذا التّدخل يستطيع المعلم أن يعلم طلابه مهارات المهمة وكيف يحسّنون مهاراتهم الشخصيّة.

11. بعد غلق الدّرس يقيّم المعلّم نتائج الطّلاب بشكل جماعي من خلال متابعة صحيفة العمل ومقارنتها بالدروس الماضية[26] بطريقة النّقاش المفتوح فيبين مدى التّقدّم الذّي تمّ نتيجة العمل بمبدأ التّعاون والمهارات الجماعيّة التّعاونيّة وهنا يبدأ المعلم بتقديم التّغذية الرّاجعة المناسبة لكلّ مجموعة بما يناسب تحسنها وتقدمها وعندما تكون التّغذية على مستوى المجموعة الصغيرة تكون المعالجة من خلال مناقشات الطلاب ضمن المجموعة أمّا عندما تكون التّغذية على مستوى الصّف فإنّه - أي المعلّم – يلخّص الملاحظات ويدوّنها على السّبورة بشكل مرتّب ومنظّم وفي هذه الحالة يكون قد قدّم تغذية راجعة للصّف ككل.

12. تقديم المكافآت لأعضاء المجموعة كلّها بشرط نجاح كلّ الأعضاء في أداء مهامهم ويشير جونسون وجونسون إلى أنّه يجب على المعلّم بعد الانتهاء من العمل وإنجاز المهمّة أن يقيم حفلة بسيطة تعبيراً عن الفرح بنجاح العمل وإتمام المهمّة بسلام[27].

3.8 دور المتعلم في التعلم التعاوني

وكما للمعلّم دور مهمّ في سير العمليّة التعليميّة بطريقة التّعلّم التّعاوني أيضاً للمتعلّم دور مهم فنجاح العمل ضمن المجموعات مرتبط إلى حدّ كبير بمدى مشاركة المتعلّمين الجدّيّة وبقدر الالتزام بالمهام الفرديّة والمهام الجماعيّة وتفعيلها بشكل أساسي فالمتعلّم ضمن خريطة التّعلّم التّعاوني له دوران متعلّم ومعلّم فهو يتعلّم ويعلّم تحت مراقبة واشراف معلم الصّف وطبعاً هذه الازدواجية في الدّور هي من الشّروط الأساسيّة ليصبح التّعلم جيّداً إضافة إلى المشاركة في العمل التّعاوني وممارسته بحماس وهمّة وبناءً على ما تقدّم نلخّص دور المتعلّم في النّقاط التّالية:

---

[26] - أبو النصر و جمل، حمزة ومحمد، التّعلّم التّعاوني الفلسفة والممارسة. دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربيّة المتّحدة،العين 2005، ص192.

[27] - سعود الريامي، *التّعلّم التّعاوني لمراحل التّعليم والتعليم العالي*، ص 219.

1. المساهمة والاشتراك في صوغ أهداف التّعلّم في المجموعة التّعاونيّة.

2. رسم خطط الأنشطة التّعاونيّة والعمل على تنفيذها بكلّ حذافيرها.

3. الاندماج الفعّال في عمليّتي التّقييم الفردي والتّقييم الجماعي.

3.9 مراحل تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني

مرحلة التّعرّف: وفيها يتمّ تفهّم المهمّة المطروحة وتحديد معطياتها.
مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: ويتمّ فيها الاتّفاق على توزيع الأدوار والمهام وكيفيّة اتّخاذ القرارات المشتركة.
مرحلة الإنهاء: يتمّ فيها كتابة التقرير والتّوقف عن العمل المشترك تمهيداً لعرض ما توصلّت إليه المجموعة[28].

3.10 أنواع استراتيجيات التعلم التعاوني

أولاً: استراتيجية التّعلّم معاً **:**هذه المجموعة تقوم على التّعاون القائم بين أفرادها حيث تتراوح من (2 ,6) متعلّمين يساهمون في تبادل الأفكار والرّأي ولكلّ متعلّم فيها دور معيّن يقوم به على أكمل وجه ويخضع المتعلّمون إلى اختبار فردي فضلاً عن تقويم المجموعة كلّها

مراحل تطبيقها: يرى (جونسون وجونسون 2000) أنّ التّدريس وفق هذه الاستراتيجية يتمّ وفق المراحل التّالية:

1. تحديد أهداف تعليمية تبين نتائج التّعلّم المتوقّع حصوله من المتعلّمين.

2. اختيار مناسب لموضوع الدّراسة يستطيع المتعلّمون من خلاله تحضير فقراتهم.

3. يقوم المعلّم بوضع ورقة عمل للموضوع وتنظم فقرات التّعلم.

4. تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات مختلفة من حيث المستوى والميول ليتبين فيما بعد أنّهم يتعلّمون بشكل أفضل عندما يكون أعضاء المجموعة مختلفين.

[28] سناء محمد سليمان، التّعلّم التّعاوني أسسه واستراتيجيّاته وتطبيقاته، ص 39.

5. تشكّل المجموعات التعاونية مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات.

6. يقوم كل عضو بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصليّة حسب أدوارهم.

7. خضوع جميع المتعلمين لاختيار فردي ويتم تدوين العلامة في الاختبار.

وفي النّهاية يتمّ حساب درجات التّحصيل للمجموعات وتقدّم المكافأة للمجموعة المتفوّقة وتكون عن طريق زيادة درجتين إلى علامتها التي حصلت عليها.

ثانياً: طريقة الطّاولة المستديرة : نمط من أنماط التّعلّم التّعاوني حيث يقوم أفراد المجموعة بالإجابة على السّؤال المطروح متناوبين الأوّل فالثّاني وهكذا وهم يتناقشون حول الإجابة.

وهذه الاستراتيجيّة تفيد في حلّ سؤال متعدد الإجابات أو مشكلة لها عدّة حلول.

يحدّد المعلّم طالب البداية ويقدّم له قلم و ورقة ويكتب جوابه ثمّ يدفع هذه الورقة لتنتقل إلى الطّالب الثّاني وبهذا الشّكل تدور الورقة دائريّاً والمعلّم طبعاً يراقب العمل ويتدخّل لتيسيره ضمن فترة زمنيّة محدّدة وأخيراً يطلب المعلّم قراءة الأجوبة لمعرفة النّتيجة التي وصلت إليها المجموعة .

ثالثاً : استراتيجيّة (فكّر – زاوج – شارك) :استراتيجيّة تعاونيّة تمكّن المتعلّمين من التّفكير أوّلاً بطريقة تشاركيّة وبالتّالي تسمح لجميع أفراد المجموعة بالمشاركة كما أنّها تنمّي مهارة التّفكير عندهم وتتيح لهم فرصة أطول في استحضار الجواب . ينصت المتعلّمون إلى شرح المعلّم ويستمعون إلى عرضه جيّداً وما المهمّة التي يريد إنجازها مركّزين على المفاهيم والمصطلحات التي يوردها . بعد أن يطرح المعلّم المشكلة يبدأ المتعلّمون بالتّفكير فرادى وعلى المعلّم أن يعطيهم الوقت اللازم للتّفكير العميق في بيئةٍ دراسيّةٍ وجوّ مناسب مانعاً الكلام الجانبي والإجابات السّريعة وهذه فرصة جيّدة للتّفكير العميق ،وبعد ذلك يطلب المعلّم من المتعلّمين أن يتشاركوا على هيئة ثنائيّات ويتناقش كلُّ متعلمَين ويتشاوران فيما توصّلا إليه وإذا رأى المعلّم أنّ هناك صعوبة في إنجاز المهمّة فإنّه

يطلب من المتعلّمين بالتّجمّع مع ثنائيّات أخرى فتصبح كل مجموعة مؤلّفة من أربعة طلاب[29] .

رابعاً استراتيجيّة الرّؤوس المعدودة: ولهذه الاستراتيجية ميّزة خاصّة فهي تضمن مشاركة كل فرد من أفراد المجموعة ومعرفته للجواب الصحيح ،أمّا طريقة تنفيذها فهي كالتّالي يشكّل المعلم مجموعات تتكوّن كل مجموعة من أربعة متعلّمين ثمّ يطرح المعلّم سؤالاً ويحدّد الوقت اللازم للإجابة عنه وهنا يقترب أعضاء كل مجموعة من بعضهم ويضعون رؤوسهم سويّة ويتناقشون حتّى يتوصلوا إلى الجواب ويتّفقون عليه وفي حال وجود صعوبة في التّواصل إلى الجواب تطالب المجموعة بمزيد من الوقت حتّى تتأكّد المجموعة أنّ كلّ فرد أصبح يعرف الجواب الصحيح ،وبعد ذلك يقف المدرس أمام المجموعات وينادي رقماً عشوائيّاً فيقف أصحاب هذا الرّقم وهنا يطلب من أحدهم الإجابة ويطلب من الآخرين التّوسّع إذا كان عندهم إضافات، وبعد ذلك ينتقل المعلّم إلى طرح سؤال جديد.

الفائدة من هذه الاستراتيجية : تمكن كل متعلّم من المشاركة والتّعلم الفعّال النّشط بصفات إيجابيّة متبادلة بين الأفراد كما أنّها تنمّي القدرات الاتّصاليّة[30].

أولاً: استراتيجيّة قبّعات التّفكير السّت: في هذه الاستراتيجية يعمل المعلم على تقسيم الصف إلى ست مجموعات قوام المجموعة ثلاثة طلاب مثلاً ويطلب من كل مجموعة أن ترتدي قبعة لها لون مختلف عن ألوان المجموعات الأخرى فمثلاً إذا أردنا أن ننفّذ درس المنزل وأثاثه فإنه سيكون كالتّالي :

1. المجموعة رقم واحد صاحبة القبعة البيضاء مهمتها الإجابة عن السّؤال: ممَّ يتكوّن بيتك؟

2. المجموعة رقم اثنان صاحبة القبعة الأرجوانية مهمّتها الإجابة عن السّؤال:

ما الأثاث الموجود في غرفة الجلوس ؟

[29] سناء محمد سليمان، التّعلّم التّعاوني أسسه واستراتيجيّاته وتطبيقاته، ص 47.
[30] سعود الريامي ، التّعلّم التّعاوني لمراحل التّعليم والتعليم العالي، ص124.

3. المجموعة رقم ثلاثة صاحبة القبعة الصفراء مهمّتها جمع معلومات عن الأثاث الموجود في غرفة النّوم.

4. المجموعة رقم أربعة صاحبة القبّعة الحمراء وظيفتها التّعرف على الأثاث الموجود في غرفة الضّيوف.

5. المجموعة رقم ستة صاحبة القبعة الزرقاء مهمّتها جمع معلومات عن الحديقة.

وبعد الانتهاء من إنجاز المهام يتقدّم قائد كل مجموعة ويخبر المجموعات الأخرى بالنّتائج التي توصّلت إليها مجموعته وهكذا .

الفائدة الرّئيسية لهذه الطّريقة : تفيد في تحصيل المجموعات التّعاونيّة لمعلومات كثيرة وقيّمة في زمن قصير وقياسي [31].

سادساً :استراتيجيّة جيسكو : وهي استراتيجية مهمّة جداً ولها دور فعّال جدّاً والسّبب أنّ المتعلم يعمل في مجموعتين هما : المجموعة الأساسيّة (الأم) و مجموعة الخبراء (التّخصصّ)

يقسّم المعلم الصف إلى مجموعات تتكوّن من أربعة أفراد ويجعل مهمّة واحدة لكلّ المجموعات وهذه المجموعة تقسم إلى أربعة أجزاء ثمّ يوزّع هذه المهام على المجموعات الأساسيّة وبعد إنجاز المهمّة ضمن المجموعة الأساسيّة يتجمّع الطلاب المكلّفون بنفس الجزء في مجموعات جديدة اسمها مجموعات الخبراء وهذا يعني أنّه صارت كل مجموعة خبراء تبحث في جزء من المهمّة وبعد إنجاز المهمّة ضمن مجموعات الخبراء يعود كل خبير إلى مجموعته ويناقش مع مجموعته النّتائج التي توصّل إليها من خلال النّقاش مع الخبراء الآخرين وبكلام آخر قام الطالب الخبير بدور المعلّم وأصبح يعلّم جماعته الموضوع الذي وكّل به.

ومن هنا فإنّ كل فرد تخصّص بجزء من المهمّة ليس ليتعلّمه وحده وإنما ليتعلمه جميع أفراد المجموعة ولهذا كان يتطلّب منه جهداً إضافيّاً في سبيل إنجاز المهمّة وإتقانها [32].

---

[31]- سعود الريامي، التّعلّم التّعاوني لمراحل التّعليم والتعليم العالي، ص135.

[32] زاير و داخل، *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، الطبعة الأولى، الدار المنهجية، عمّان 2015.

وهنا نشير إلى أنّ المتعلّم ضمن الخطّة التّعاونيّة تغيّر دوره حيث كان من قبل متلقٍ سلبي وبفضل التّعلّم التّعاوني صار باحثاً إيجابيّاً يعمل على ابتكار أفكار جديدة ويقدّم أسئلة تدّل على مدى اندماجه في حلّ المشكلة التّي أسندت إليه.

3.11 إجراءات الدّرس التّعاوني قبل وبعد

لا يمكن للدّرس التّعاوني أن ينجح إلا إذا ضبطت إجراءاته ضبطاً صحيحاً ونوجز هذه الإجراءات كالتّالي :

1. ينتقي المعلّم موضوع الدّراسة انتقاءً سليماً والأهم أن يحتوي هذه الموضوع على أفكار يستطيع المتعلّمون من خلالها أن يتفاعلوا معها ويمكن أن ينجزوها ضمن الفترة المحدودة.

2. إعداد الوسائل والأدوات اللازمة.

3. يعدّ المعلم أوراق عمل منظمة لكلّ وحدة تعليميّة حيث تتمّ في هذه الأوراق تقسيم الوحدة التّعليمية الكبيرة إلى وحدات صغيرة ويجب أن تسجّل في هذه الأوراق النّقاط المهمّة التي يجب التّركيز عليها في كلّ وحدة.

4. الفصل بين أوراق التّعلّم وأوراق الاختبارات ففي أوراق التّعلّم تسجّل المفاهيم والمصطلحات التي تسير من خلالها إجراءات الدّرس أمّا أوراق الاختبارات فهي للتّقييم ومعرفة مدى تحصيل الطّلبة.

5. تقسيم الطّلاب إلى مجموعات وإسناد الأدوار لكلّ فرد داخل المجموعة ثمّ ترتيب وضعيّة جلوسهم ضمن هذه المجموعات ونشير هنا إلى أنّ التّرتيب يجب أن يكون عشوائيّاً مع مراعاة اختلاف مستوياتهم التّعليميّة أمّا عن وضعيّة الجلوس فيفضّل أن تكون أشكال الجلوس مشجّعة على المشاركة والنّقاش ،كما أنّه يجب أن تكون المسافات كافية بين المجموعات بحيث تكون هناك حريّة في الحركة والتّنقّل بين المجموعات متاح.

6. إسناد المهام لكلّ مجموعة وإنجازها ضمن الفترة لمحدّدة للتّنفيذ والإنجاز وهذه المهام فرديّة وجماعيّة حيث يكون لكلّ فرد مهمّة ينجزها وهي جزء من المهمّة الكبيرة الجماعيّة للمجموعة ،وطبعاً خلال هذه العمليّة يكون المعلّم ميسِّراً وموجّه ومرشداً.

7. بعد إنجاز المهام يتقدّم خبير كل مجموعة ليجتمع مع خبراء المجموعات الأخرى ويناقشون النّتائج.

8. تقويم عمل المجموعات: وهو الحكم على عمل المجموعة حيث يخضع كل فرد لاختبار فرديّ يحدّد من خلاله مد فهمه واستيعابه لمهمّته وتسجّل درجته ثمّ تجمع درجات أعضاء المجموعة وتسجّل المحصّلة النّهائيّة للمجموعة.

9. يكرّم المعلّم المجموعات المتفوّقة ويقدّم لها المكافآت الجماعيّة مع الاحتفال والتهنئة على النجاح [33] .

3.12 تقويم التعلم التعاوني

وهو من أصعب الخطوات التي يقوم بها المعلّم ،والأهمّ في هذا التّقويم أن يكون تقويماً لجماعة وليس لأفراد يريدون أن يحصلوا على درجات عالية ترضي إعجابهم وإعجاب ذويهم ولذلك كان لابدّ أوّلاً عند التّقويم النظر إلى إتقان أعضاء المجموعة المادّة التّعليميّة ومدى قدرتهم على العمل بشكل جماعي ويمكن للمعلم قبل إصداره للنّتائج أن يدمج بين التّقويم المباشر وغير المباشر. التقويم المباشر: ويكون عن طريق المقابلات الفرديّة والجماعيّة التي يجريها المعلّم ثمّ يقدّر النّتيجة استناداً إلى نتيجة المقابلة وطريقة التّفكير والمهارة.

التّقويم غير المباشر:_وفيه يعتمد المعلّم على ملاحظاته التي سجّلها ودوّنها أثناء سير الدّرس وتنفيذ الخطوات والإجراءات ، و هل التزم أفراد المجموعة بمبادئ التّعلّم التّعاوني ؟

وهل كانوا جدّيين حتى إتمام المهام ؟ وهل التزم كل واحد بمهمته فأنجزها دون تواكل ؟ وطبعاً المعلم يستطيع أن يضبط هذه الأمور لأنّه مهمّته أثناء سير العمل المراقبة وتسجيل الملاحظات وتدوينها .

ويمكن أن يكون التّقويم غير المباشر عن طريق استبانة يعدّها المعلم مسبقاً تسهم في تقدير النّتيجة وهذه الاستبانة فيها مجموعة الأسئلة حول أداء العمل وسيره بشكل منتظم حيث يقومون بملئها وبذلك يكون لنتيجة الاستبانة دورٌ في التّقويم .

[33] - سعود الريامي ، التّعلّم التّعاوني لمراحل التّعليم والتعليم العالي ، ص145

3.13 عوائق التعلم التعاوني

من الطّبيعي أثناء تطبيق التّعلّم التّعاوني أن نواجه بعض الصّعوبات والعوائق وهي مرتبطة بالمدرسة والمعلم والمتعلم .

3.13.1. العوائق المرتبطة بالمدرسة

1. هيكليّة الصّف أو الغرفة الدّراسيّة من حيث المساحة والاثاث من طاولات وكراسي.
2. عدم امتلاك المدرسة للوسائل والأدوات اللازمة لإنجاز المهام التّعليميّة.
3. الأعداد الكبيرة التي لا تسعها الغرفة الصّفيّة سيكون لها أثراً سلبي على المرود التّعليمي.
4. عدم وجود مكتبة مدرسيّة تحتوي على جميع المصادر والمراجع التي تلزم لنجاح التّعلم التّعاوني وتحقيق أهدافه .
5. ضعف الدّعم المادّي المقدّم من قبل المدرسة.
6. عدم امتلاك المدرسة للوسائل والأدوات اللازمة لإنجاز المهام التّعليميّة.
7. قصر مدّة التّدريب داخل الغرفة الصّفيّة التي لا تكفي لأداء المتعلّمين للمهارات . التّعاونيّة كما أن " تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس يحتاج إلى وقت إضافي مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس "[34] .

3.13.2. العوائق المرتبطة بالمعلّم

ضعف جاهزية بعض المعلّمين لهذا النّوع الجديد من التّعلّم وقلّة إدراكهم لمفهوم التّعلّم التّعاوني بعض المعلّمين ليس عنده القناعة والكفاية بمرود التّعلّم التّعاوني والسبب هو ذلك الجهد الكبير الذي يتطلّبه التّعلّم التّعاوني وتلك الإجراءات الواجب إتقانها إتقاناً دقيقاً ؛ ولذلك تكون دافعيّة المعلّم لتطبيق التّعلّم التّعاوني ضعيفة. نقص المعلومات لدى بعض المعلّمين عن ماهية التّعلّم التّعاوني حيث يظنّون أنّ التعلّم التّعاوني هو تجميع الطّلاب في مجموعات والتّقريب بينهم مكانيّاً إلا أنّ تشكيل المجموعات التّعاونيّة هو أبعد من ذلك بكثير فالأمر يتطلّب دقّةً واستيعاباً للطّرائق المختلفة التي

[34] -سناء محمد سليمان ، التّعلّم التّعاوني أسسه واستراتيجيّاته وتطبيقاته ، ص 41

يجب استعمالها وتطبيقها على أرض الواقع ،ثمّ ما هي العناصر الواجب توفّرها حتّى يكون التّقسيم والتّنظيم دقيقاً ؟ قلّة خبرة بعض المعلّمين في تنظيم الوقت وإدارته أثناء تنفيذ العمل .تجاهل تقصير المتعلّمين من قبل المعلّم فلا يجوز أن يعمل فرد ويبقى الآخر متفرّجاً ثمّ يكتب في التّقرير أسماء الذين أنجزوا والذين لم ينجزوا.

عدم الثّقة والتّحري من انتقاء المهام المناسبة لعمل المتعلّمين داخل المجموعات التّعاونيّة وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم[35].

3.13.3. العوائق المرتبطة بالمتعلّم

ربما يقدّم بعض المتعلّمين معلومات خاصّة لزملائهم والسّبب أنّ المتعلّم يمارس دور المعلّم والمتعلّم معاً وهنا يجب على المعلّم المراقبة والمتابعة. يشعر بعض المتعلّمين بالضّعف وهذا ما يسبّب الإحباط لديهم فبعض المتعلّمين يرفض فكره أن يكون زميله معلّماً له. العمل التّعاوني يقوّم النّقاش وأحياناً قد يتحوّل إلى فوضى نتيجة اختلاف الآراء بين المتعلّمين. أحياناً يكون العمل في مجموعات تعاونيّة سبب لتضييع الوقت وخاصّةً في المراحل الأولى أو أثناء المناقشة حيث يسهب بعضهم في المناقشة ظنّاً منه أن يحقق ذاته. بعض الطّلاب لا يقبلون أن يعملوا ضمن مجموعات بل يفضّلون أن يعملوا بمفردهميبقى التّعلّم التّعاوني أسلوباً وربّما هناك أساليب أخرى لها مردود إيجابي أكثر في عمليّة التّعلم يؤدّي إلى زيادة في التّحصيل العلمي. النّزعة التّقليديّة عند أولياء الأمور الذين يرون أنّ أولادهم هم في طور التّعلّم وليسوا في طور التّعليم. الاتّكاليّة التي قد تنشأ عن بعض المتعلّمين. قد تتولّد عند بعض المتعلّمين نزعة استبداديّة والسبب معرفتهم وتمييزهم بها عن غيرهم من المتعلّمين فيكون ذلك سبباً لهيمنة هؤلاء الطلاب على باقي أفراد المجموعات [36].

3.14 التّعلّم التّعاوني ونظريات التّعلّم

إنّ لنظريات التّعلّم أهميّة كبيرة لكونها تقدّم أفكاراً وأسساً وفرضيّات تسهّل عمليّة التّعلّم بالنّسبة إلى الدّارسين والباحثين وقد أحدثت هذه النّظريّات

---

[35] خالد مظهر العدواني , التّعلّم التّعاوني , 2009, ص 33

[36] - العدواني خالد مظهر , *التّعلّم التّعاوني* ، 2009,.ص 33

تغييراً ملحوظاً في سلوكيّات المتعلّمين ويشير القطامي أنّ للنّظريّة أدواراً متعدّدة تسهم في مساعدة الباحث وتطوير دراسته منها : النّظريّة توجه العمل: إنَّ النّظريّة تمدّ الباحث بالتَّوجيه في العمل ،أمّا النّظرية التي تعجز عن القيام بذلك فإنّها تعتبر نظريّة فقيرة حيث أنّ النّظريّة عادة تقدّم المساعدة للباحث وذلك من خلال تزويده بما سيحدث عندما يفعل شيئاً معيّناً إذا فعلت كذا ...فإنّ كذا ... يمكن أن يحدث ..... أي أنّ النّظريّة تتناول مترتبات الحدث أو ما ينتج عنه. النّظريّة دليل للمعرفة الجديدة: إنَّ النّظريّة تزوّدنا بالمعرفة الجديدة التي توصّلت إليها الأبحاث السَّابقة فالنّظريّة التي تقتصر على وصف ما هو معروف تعتبر نظريّة قاصرة كذلك فإنّ النّظريّة تقدّم اقتراحات أو تطرح فروضاً قابلة للاختيار والتّحقق. النّظريّة تساعد على النّمو من خلال الخبرة: إنّ النّظريّة الحيّة هي النّظريّة التي تعدّ الباحث وتهيئه وتساعده على مزيد من النّمو خلال الخبرة التي يمرّ بها وذلك بأن تقدّم له الأساليب الأكثر اقتصاديّة للتوظيف[37].

3.14.1 النظرية السلوكية

"تعريف السّلوك: هو مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات مصدرها المحيط الخارجي فهو إمّا أن يدعّم فيقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقّى هذا الدّعم فيقلّ احتمال حدوثه وبكلام آخر : هو نشاط يصدر عن الكائن الحي كنتيجة طبيعية لعلاقته بظروف وأحوال بيئية معينه[38] .وعليه فإنّ أصحاب هذه النّظريّة يسلمون بأنّ وحدة المثير والاستجابة هي أساس تفسير السّلوك أي أنّ لكلّ مثير استجابة خاصّة به.

نشأة النظرية السلوكية: نشأت المدرسة السُّلوكيَّة على يد [39](جون واطسون) عام 1913 م الذي تأثَّر بأعمال العالم الرُّوسي (بافلوف)[40] تأثُّراً

37 - القطامي ، يوسف محمود، نظريات التعلم والتعليم ، الطبعة الأولى ، دار الفكر ،2005

38 -إسماعيل ، محمد عماد الدين, المنهج العلمي وتفسير السلوك ، النّهضة المصريّة , القاهرة 1978، ص189

39 - جون برورداس واطسون: السلوكي الأمريكي ولد عام 1878م وتوفي عام 1958م ، له الريادة في صياغة المذهب السلوكي والدعوة له من خلال وسائل الإعلام الأمريكية ، حصل على شهادة الدكتوراه في علم النفس من جمعة شيكاغو ، وكان موضوعها: التعلم عند الحيوان اكتسب شهرة. أستاذ ومؤلف من أهم كتبه : السلوك مقدمة لعلم النفس التقاربي ، علم النفس من وجهة نظر السلوكي ، السلوكية . من كتاب مشاهير العالم ، ج 2 ، ص 457.

40 - بافلوف: إيفان بافلوف عالم روسي ولد سنة 1849م وتوفي سنة 1936م اشتهر في مجال علم النفس باكتشافه للإشراط وتطويره لا حظ أثناء تجاربه على اللعاب أن الكلب يفرز لعابه لدى رؤيته الطعام أخذ هذه الملاحظة وبدأ بحثاً منهجيّاً حول الاستجابات المكيفة. من كتاب مشاهير العالم ، ج 2 ، ص58

عظيماً وقد جعل السُّلوكيَّة علم النفَّس الوحيد ، ثمَّ جاء (سكنر) [41]الذَّي " اهتمَّ بدراسة كتابات واطسون و بافلوف حول سلوك الإنسان والحيوان وقد عرَّف سلوك الاستجابة بأنَّه: ردُّ فعلٍ من الكائن للبيئة ثمَّ جاء (ثورانديك) الذي اعتقد أنَّ تأثير التَّعزيز هو تقوية الرَّابط بين المنبِّه والاستجابة "[42].
العناصر الأساسية التي تقوم عليها هذه النّظرية السُّلوك في الأصل هو متعلّم وهو نوعان إيجابي وسلبي لهذا يمكن إكساب المتعلّم سلوك إيجابي وتعديل سلوكه السلبي. الدَّافعيَّة: هي المسؤولة عن توجيه سلوك المتعلّم ليشبع حاجاته. المثير والاستجابة: إنَّ السُّلوك عبارة عن ردّة فعل أو استجابة لمثير قد تعرَّض له. التَّعزيز والممارسة: إنَّ تعزيز الاستجابة الايجابيَّة يقوّي السلوك ويثبّته وهذا يدفعه في المستقبل إلى ممارسته عند مواجهة مثيرٍ مشابهٍ . التَّعليم وفق هذه المدرسة: التَّدريس يختلف من مدرسة إلى أخرى فالتَّدريس وفق المدرسة السُّلوكيَّة على النَّحو الآتي
المتعلِّم : عند السُّلوكيين مجرد مستجيب لمثيرات أو معالج للمعلومات و دوره سلبي غير إيجابي في عمليَّة التَّعلم.المعلِّم : وهو مركز عمليَّة التَّعلّم و المتحكّم فيها وتقع عليه مسؤوليَّة بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك المتعلم كما يقوم بتعزيز هذا السُّلوك وتعديله مستخدماً مبادئ تعديل السُّلوك كما أنّ المعلم مراقب ومتابع لعمليَّة التَّعليم الفردي.

بيئة التَّعليم : هي التي تحدّد غالباً نتائج التَّعلم , وتقوم لجنة المعلّمين بتصميم بيئة تعلّم مناسبة للمتعلّم , يتمّ فيها حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التَّعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة الصحيحة.

التَّقويم : تتحدَّد مراحل التقويم لتشمل: التّقويم المبدئي , التَّقويم الآتي , التَّقويم الختامي , تسود فيه الاختبارات مرجعيَّة المحك أي فيما يخصُّ محكاً معيناً إذا وصل إليه المتعلّم فقد تفوَّق وإذا لم يصل إليه أعاد الدِّراسة حتَّى يصل إلى المحك المطلوب. دور المعلّم في التَّدريس: يقوم المعلّم بدوره في التَّدريس وفق هذه النَّظرية من خلال: دراسة الشّروط الخارجيّة المتعلّقة بالبيئة التَّعليمية التّي تجري فيها عمليّة التّعليم. وضع الأهداف التَّربويّة و السّلوكيّة للمادة المراد تعلّمها.تحليل محتوى المادّة المراد تعلّمها

---

[41] - بورهوس فريديك سكنر: ولد عام 1904م ، وتوفي عام 1990م ، اقتفى أثر بافلوف وواطسون ، أسس مدرسة البحث التجريبي في علم النفس وهي التحليل التجريبي للسلوك. من كتاب موسوعة مشاهير العالم ، ص 139 ، مرجع سابق

[42] - العصيلي ، عبد الرحمن النّظريات اللغويّة والنفسيّة وتعليم اللغة العربية ، مكتبة الملك فهد الوطنيّة ، الرياض ،1420هـ .

وتصميم الاختبارات لها تنظيم الخطّة التي سينطلق منها المعلّم في تدريس المادّة المراد تعلّمها. أخيراً القيام بعمليَّات التَّقويم البنائي.

تحتاج هذه المهام من المعلّم أن يكون مؤهّلاً أكاديميّاً في تخصّصٍ معيّن وأن يكون اجتماعيّاً قادراً على الاتّصال والتّواصل , وإداريَّاً قادراً على ضبط سير العمليَّة التَّعليميّة , وأن يكون قادراً على التَّقييم لتحديد مدى نجاح المتعلّم في تحقيق الأهداف المنشودة[43]. دور المعلّم في تفعيل دور المتعلّم في الدَّرس: حتَّى يكون دور المعلّم فعَّالاً في الدَّرس يجب أن ينظّم عمليَّة التَّدريس وهذه العمليّة تتضمن عدّة أمور: التَّعليمات : يجب أن تقدّم التعليمات بلغة واضحة ويجب أن تكون اللغة مناسبة لمستوى استيعاب المتعلم , بالإضافة إلى ترتيب المواد التَّعليميَّة لكي يفهمهما المتَّعلم وعدم تقديم المواد دفعة واحدة. الملقّنات : لها عدَّة أشكال منها : التَّلقين الجسدي : حيث يمسك المعلّم بيد المتعلّم لكتابة حرف ما . و التَّلقين اللفظي : كأن يقول المعلّم للمتعلّم (ارسم مربّعاً). المجهود الموزّع : يجب أن يكون التَّعليم على فترات متباعدة وتكون فترات الرَّاحة فيها مناسبة أفضل من أن يكون على فترات متقاربة. الثَّواب والعقاب : يقصد بالثَّواب يعني ما يحصل عليه الفرد من مدحٍ وشكرٍ ومكافأةٍ من قبل فردٍ آخر أو جماعة وهذا يعطي شعوراً بالفرح والسُّرور ويعزّز الدَّافع لديه من أجل تكرار الاستجابة النَّاجحة أمَّا العقاب فهو يعطي شعوراً بالألم فيضطرّ المتعلّم إلى كبت الاستجابة مدّة معيّنة , فمهمّة المعلّم هنا أن يكتشف المعزّزات الخاصّة بكلّ متعلّم حتَّى يستطيع إيجاد تأثير لهذه المعزَّزات ومنها : المعزّزات الطبيعيّة مثل الثّناء والمدح , أو تقديم شيء يعزّز نشاطه وسلوكه [44]. والسؤال الذي يطرح نفسه الآن بعد هذا التقديم للنظرية السلوكية : أين موقع اللغة في النظرية السلوكية ؟ وهل يمكن أن يكون لها دور في تعليم اللغة الأجنبية من خلا ل الأسلوب التعاوني ؟ ثمّ أين موقع المثير في التّعلم التّعاوني ومن أين يأتي؟

للإجابة على هذه الإسئلة لا بدّ من التعرف إلى موقف السلوكيين من اللغة ومفهوم السلوك الاجتماعي يرى أصحاب المدرسة السلوكية أنّ اللغة عادة يمكن التحكم بها حتى درجة السيطرة وهي ـ أي اللغة ـ جزء من السلوك الإنساني حيث تؤثر البيئة المحيطة به وتعمل على تكوينه وتشكيله لا بل

---

[43] ـ المصدر السابق، ص 31.

44-سليمان،علي السّيّد، نظريّات التّعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة ,ط1، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض 2000، ص34.

إنها تسيطر عليه ولذلك هي السبب في الاختلافات اللغوية وليست الوراثة [45].السلوك الاجتماعي: تلك الأفعال والتصرفات التي يعمل المجتمع على صياغتها وتكوينها وهو سلوك يحصل عليه الفرد بالاكتساب وليس بالوارثة أي أنّ الفرد يدركه ويتعلمه من بيئته الاجتماعية المحيطة به كالأسرة والحي والمدرسة والجامعة والأصدقاء والزملاء[46]

ولذلك نرى سنكر يدعو إلى إنشاء بيئة اجتماعية تكون سبباً في جعل الفرد يتصرف بسلوك اجتماعي وبالتالي تعلم القيم الاجتماعية.

وهنا يمكن الربط بين التعلم التعاوني والسلوكية والرابط هو السلوك الاجتماعي الذي قوّى الصلة والارتباط بينهما.

يتمثّل المثير في التّعلّم التّعاوني من خلال الأسئلة والمشاكل التي يطرحها المعلّم على المجموعات المتعاونة فهي بحدّ ذاتها مثيرات ينتج عنها تحفيز ورغبة في الحصول على المعرفة المطلوبة ويجب على المعلم قبل أن يعطي المثير للطلاب أن يحدد الهدف الذي يريده فتكون استجابة المتعلمين بعد تلقي المثير هي نفس الهدف الذي حدّده فمثلاً لو كان هدف المعلّم في درس من الدّروس هو تعليم الصّفات (صغير- كبير- طويل- قصير ....) فإنّه يستطيع أن يفعل ذلك من خلال بعض الأسئلة الحسّيّة المثيرة التي يوزعها على أفراد المجموعة التعاونية:

هل شعرك طويل ؟ هل رأسك كبير ؟

هل شعر صديقك قصير ؟ هل رأسك صغير ؟

ومثلاً لو كان هدف المعلم هو تعليم الإشارات الضوئية عن طريق أفعال الأمر فإنّه يبدأ أولاً بتقسيم الطلاب إلى مجموعات ثم يوكل كل طالب بمهمة وبعد ذلك يبدأ بعرض المشكلة والمشكلة هنا طبعاً هي المثير و يمكن أن يكون المثير مقطع فديو أو مجموعة من الصور حيث يعطي لكل طالب صورة فمثلاً في الصورة الأولى طفل يريد أن يقطع الشارع والإشارة حمراء فتأتي ردّة الفعل من الطالب انظر إلى الإشارة الضوئية قبل أن تقطع الشارع ، انظر إلى الإشارة الضوئية هي حمراء ، لا تقطع

45- عبد الرحمن العصيلي ، النّظريات اللغويّة والنفسيّة وتعليم اللغة العربية ، الرياض ، ص50.

46- قصير و العمر ، مليحة عوني و معن خليل ، مدخل إلى علم الاجتماع ، جامعة بغداد ، بغداد 1981، ص9.

الشارع ، احذر فالإشارة ليست خضراء ، انظر إلى يمينك ، توقف ، لا تخالف الإشارات الضوئية ، اقطع بسرعة وهكذا في كل صورة وبعد ذلك يقوم قائد المجموعة بجمع الاستجابات وردة فعل كل فرد ثم يدور النقاش حولها ثم يسلمها إلى المعلم لتبدأ عملية التقويم والتعزيز.

وبناء على ما تقدم يتبيّن تأثير المدرسة السلوكية في تطوير بعض المهارات من خلال التّعزيز والممارسة والتَّكرار ولكنَّها أخفقت في المهام التي تحتاج إلى أساليب معقدة لا يمكن تعلّمها باستخدام المنهج السّلوكي في التَّعليم بل تحتاج إلى المزيد من الفهم والمعرفة لطريقة إدراك وتحليل وفهم المتعلم لما يخوضه من تجارب تعليمية.

3.14.2 النظرية البنائية

لو ينظر الإنسان إلى النّبات ويتفكّر كيف يبني غذاءه معتمداً على نفسه من خلال عمليّة التّركيب الضوئي علماً أنّ النبات كائن حي لا يملك عقلاً لصار حال لسانه يقول أليس حَرّيّ بي – وأنا الذي كرّمني الله بالعقل – أن أبني معرفتي بذاتي ونفسي ؟

لقد جاءت النّظريّة البنائيّة لتقدّم تصوّراً جديداً للتّعلّم على أنّه عمليّة بناء داخل المتعلّم من خلال التّفاعل مع الآخرين .

ولذلك تعدّ النّظريّة البنائيّة من أكثر النّظريّات التّربويّة الحديثة اعتماداً وانتشاراً.

أولاً : تعريف النّظريّة البنائيّة:

يؤكّد كثير من الباحثين أنّ النّظريّة البنائيّة هي نظريّة تعليميّة تقوم على فكرة مفادها أنّه "يوجد دوافع فطريّة لدى الفرد لفهم العالم من حوله "[47] أي أنّ اكتساب المعرفة يكون من خلال خبرات المتعلّمين ومن خلال مشاركتهم بالأنشطة التي تعتمد على أساليب التّعلّم التّعاوني والمناقشات العلميّة وهذا يعني أنّ المعرفة بحسب النّظريّة البنائيّة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلّم وهو – أي المتعلّم – لا يتلّقها بصورة سلبيّة من البيئة المحيطة فبدلاً من النّظر إلى التّعلّم على أنّه عمليّة نقل يقوم بها المعلم

[47]- زيتون عايش محمود , النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم ، ط1, دار الشروق , عمان 2007، ص20

بالدّرجة الأولى صار ينظر إلى التّعلّم على أنّه عمليّة بناء يتولّى المتعلّم الدّور الأكبر فيها.

وعليه فإنّ النّظريّة البنائيّة تعمل على تشجيع المتعلّم و تحفيزه لابل إنّها تمنحه استقلاليّة كاملة وتجعل منه مبدعاً ناقداً في مجال ما يمتلكه من خبرة .

ويعدّ جان بياجيه من أوائل الذين قدّموا إسهامات كثيرة في مجال البحث حيث يرى أنّ : التّعلّم هو حالة خاصّة من التّطوّر وإنّ هذا التّطّور يؤدّي إلى وعي المتعلّم بالإجراءات التّي تستعمل لمعرفة الأشياء [48].

إنّ من أهمّ ما قامت به النّظريّة البنائيّة هي تغيير وتحويل تلك النّظرة التي تنظر إلى المعلّم على أنّه الأساس الكلّي المعتمد عليه في عمليّة التّعلّم إلى المتعلّم الذي أصبح بفضل البنائيّة هو الأساس والمحور الذي يُرتَكز عليه في عمليّة التّعلّم حيث يقوم ببناء معارفه بطريقة تفاعليّة مهاريّة نشطة مع معلومات وخبرات ولا يكون ذلك طبعاً من خلال نسخ الواقع نسخاً حرفيّاً كما لو كان صورة فوتوغرافيّة وعليه لم يعد التّعلّم عبارة عن عمليّة يتم فيها اكتساب وتلقّي ونقل المعلومات لا بل هو عمليّة بناء المعرفة و ما يتمّ لتلك المعلومات من بناء داخل ذهن المتعلّم حيث يتمّ إنشاء وبناء المعاني من خلال العمليّات العقليّة وهذا يعني أنّ المعرفة هي عمليّة ربط بين معلومات قديمة موجودة داخل المتعلّم ومعلومات جديدة ثمّ تجرى عمليّة دمج وخلط منظم يؤدّي إلى اكتشاف معلومات لم يكن المتعلّم يعرفها من قبل بل إنّه قام باكتشافها بنفسه معتمداً على تخطيطه العقلي وبالتّالي نماء بنيته المعرفيّة فتكون البنائيّة بذلك هي عمليّة التّعقّل والتّفهم لتلك المعلومات وليس مجرد تلقّيها وتخزينها في الذّاكرة أمّا في مجال المنهج فيتحول الاهتمام من المحتوى والأهداف المحدّدة الموّظفة لتغيير السّلوك إلى النّظر بوصفه خبرات تعلّم نشط واجتماعي تساعد في تقدّم المتعلّم فكريّاً واجتماعيّاً [49] . وبناء على ما تقدّم يمكن أن نلخّص أسس البنائيّة كالتّالي:

التّعلّم عمليّة بنائيّة نشطة فعّالة تعتمد على معارف سابقة موجودة داخل المتعلّم ليبني تراكيب معرفيّة جديدة يعني المعرفة بناء موجود داخل المتعلّم يتطّور وينمو من خلال: التّخطيط العقلي للمتعلّم ضمن سياق

[48]- المصدر السابق ، ص 24

[49] - عايش محمود زيتون , النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم , ص44–45

اجتماعي العمل على تحفيز المتعلّمين وتشجيع استقلالهم وجعلهم مبدعين من خلال البحث والاستقصاء بعيداً عن المعلّم الملقّن.

ثانياً : تؤكّد النّظريّة البنائية على:

1. استخدام المفاهيم المعرفيّة (التّنبّؤ – الإبداع – التّحليل).
2. صُلْبُ العمل في النّظريّة البنائيّة هو الاشتراك الجماعي والتّعاون والمناقشات العلميّة
3. إعطاء المتعلّمين فرصاً ليتمكّنوا من خلالها بناء معارفهم.

ثالثاً : دور المعلّم في النّظريّة البنائيّة:

1.لم يعد المعلّم في النّظرية البنائيّة يمتلك تلك السّلطة التّحكميّة التي كان يمتلكها من قبل فما عاد مصدر المعرفة الوحيد وما عاد عمله هو الإلقاء فقط بل أصبح دوره أكثر إيجابيّة .

2. فهو الموجه والمرشد المنظم الذي يعمل مع المتعلّمين في بيئة اجتماعية هو من عمل على تهيئتها.

3. يقدّم للمتعلّمين الأنشطة التّعاونيّة التّشاركيّة التي تساعدهم على بناء تراكيب معرفيّة جديدة.
4. يحضّر الأسئلة والمشكلات التي سيطرحها على المتعلّمين من أجل الوصول إلى المعرفة.
5. يعمل على التّنسيق والتّرتيب والتّنظيم بين المتعلّمين وخاصّة إذا كان النّظام الذي يحكم المتعلّمين هو نظام المجموعات التّعاونيّة [50] .

ثالثاً : دور المتعلّم :

لم يعد المتعلّم في النّظريّة البنائيّة هو ذلك المتلقّي السّلبي الذي يجلس في مقعده وحيداً يستمع ويتلقي ثمّ يسجّل بل أصبح فعّالاً نشطاً اجتماعيّاً يكتسب المعرفة معتمداً على معرفته الموجودة في ذهنه.
المتعلّم في البنائية هو إنسان مبدع يجدّ ويعمل باجتهاد لاكتشاف المعرفة.
المتعلّم في البنائيّة هو ناقد يعتمد في بناء معرفته على خبرته التي اكتسبها من معلوماته القديمة .إبداعه إبداع اجتماعي يبدع للوصول إلى المعرفة فهو ما عاد معزولاً كما كان من قبل ؛ ولذلك نراه يبدع من أجل الوصول إلى المعرفة [51].

---

[50] - المصدر السابق ، ص 61
[51] - المصدر السابق ، ص 56

وبعد هذه الدراسة لنظريّات التّعلّم وعلاقة الأساليب التّعاونيّة بها نجد أنّ البنائيّة هي أكثر النّظريّات دعماً للتّعلم التّعاوني لا بل إنّ التّعاون هو أحد أسسها الرّئيسة التي لا يمكن الاستغناء عنها أبداً حيث كان أصحاب هذه النّظريّة في كل خطوة يخطونها في بناء نظريّتهم يركّزون على فكرة الأنشطة التّعاونيّة والمناقشات الجماعيّة ولكن هذا لا يجعلنا ننكر فضل النّظريّات الأخرى ولكنّ الفصل في هذا الموضوع يعود على ما رشح من نتائج إيجابيّة لكلّ نظريّة على أرض الواقع ، ولابدّ للقارئ والباحث والمتفحّص لنتائج التّعليم على مدى سنوات طويلة أنّه سيرى أنّ النّتائج التّعليميّة التّي قدّمتها البنائيّة هي أفضل النّتائج حيث أنّها توّفر وقتاً وجهداً كان المعلّم يقضيه لإيصال المعلومات للمتعلّمين والعمل على ترسيخها بشكل قديم جدّاً كما أنّها خرّجت متعلمين يعتمدون على ذواتهم ليكونوا باحثين ثمّ نقّاد ثم مبدعين .

3.15 التعلم التعاوني وطرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

لا شكّ أنّ تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ليس بالأمر الهيّن أو السّهل بل يحتاج إلى جهدٍ كبير يعتمد على أسس علميّة لها أصول تستند إلى نظريّة علميّةٍ وطريقةٍ تعليميّة وكنّا درسنا في فصل سابق ارتباط التّعلّم التّعاوني بالنّظريّات العلميّة حيث كان هذا الاختلاف

يتغيّر من نظريّة إلى أخرى والآن لا بدّ لنا أن ندرس علاقة الأسلوب التّعاوني بطرق تدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ومن خلال قراءتي ودراستي لطرائق تدريس اللغة العربية للنّاطقين بغيرها وجدت أنّ التّعلّم التّعاوني يرتبط ببعض الطّرائق كطريقة القراءة والطّريقة الطّبيعيّة والطّريقة المباشرة والطّريقة الاتّصاليّة وأيضاً كانت تتفاوت درجة الارتباط من طريقة إلى أخرى تقوى في طريقة وتضعف في أخرى إلا أنّ الارتباط الأقوى كان مع الطّريقة الاتّصاليّة ولذلك سنتوقّف عند هذه الطّريقة.

3.15.1 الطّريقة الاتّصاليّة

إنّ معنى التّواصل هو استخدام اللغة في أغراضٍ ومواقف حياتيّة مختلفة ولاشكّ أنّ تفعيل الوظيفة الاتّصاليّة هو من أهمّ وظائف اللّغة وإتقانها يعني التّمكّن من اللغة ولذلك نرى الكثير من الدّارسين والباحثين يركّزون على

هذه الوظيفة ويرون أنّ تحقّقها عند المتعلّم يعني وصوله إلى درجاتٍ متقدّمة في تعليم اللغة مؤكّدين أنّ الهدف النهائي لمتعلم اللغة الثانية هو استخدام أشكالها المختلفة في الاتصال . وهذه الطّريقة لا تنظر إلى اللغة على أنّها قواعد وجمل لغويّة قائمة بذاتها وإنّما هي تراكيب لغويّة تؤدّي دوراً وظيفيّاً هو الاتّصال والتّواصل في هذه الطّريقة " تعتمد طريقة التّدريس على خلق مواقف واقعيّة حقيقيّة " [52] .

أولاً : ظهور الطريقة التواصلية : لقد ظهرت هذه الطّريقة مع ظهور علم اللغة الاجتماعي الذي يقوم على أساسٍ هو أنّ اللغة نشاطٌ اجتماعي حيث لا يمكن دراسة لغة ما وفهمها واستيعابها دون فهم حركة المجتمع الذي نشأت وترعرعت فيه ثمّ دراسة علاقة الاحتكاك والتّفاعل بينها وبينه ويؤكّد هذا العلم أنّ تعلم اللغة يكون عن طريق التفاعلات والتي تتم عن طريق االاتصال. وبناءً على ما تقدّم نجد أنّ أسلوب التّعلّم التّعاوني يرتبط بالطّريقة التّواصليّة .

ثانياً: دور المعلّم والمتعلّم في هذه الطّريقة : يختلف دور المعلّم في هذه الطّريقة عن دوره في الطّرائق الأخرى فهو (أي المعلّم) موجّه ومرشد ودليل يعني ما عاد كما كان يقول كل شيء ويفعل كل شيء وما عاد المتعلّم متلقّياً مستقبلاً عبارة عن صندوق مفتوح يقوم المعلّم بملء هذا الصّندوق، وإنّما صار المتعلّم عنصراً فعّالاً نشطاً يعمل على حلّ المشكلات وفهمها بالاعتماد على نفسه أوّلاً ثم التّعاون مع رفاقه.

ما النّتيجة المتوقّعة إذا كانت الطّريقة تواصليّة والأسلوب تعاوني ؟

إنّ تطبيق المعلّم لاستراتيجيّة التّعلّم التّعاوني عند استخدامه الطّريقة التّواصليّة يساعد المتعلّمين على التّقدّم كثيراً في مهارة المحادثة والكلام والسّبب في ذلك أنّ اللغة تمارس بوظيفتها الحقيقيّة (الاتّصال) في بيئةٍ اجتماعيّة تفاعليّة والتي هي بحسب آراء كثير من الدّارسين والباحثين أفضل البيئات لتعلّم التّكلّم فالمعلّم وبعد أن يحدد هدفه ماذا يريد أن يتعلّم المتعلّمين يقسم الطّلاب إلى مجموعاتٍ تعاونيّةٍ غير متجانسةٍ ثمّ يطرح مشكلة أو مسألة تفيد في إنتاج تواصل حقيقي فمثلاً يستطيع أن يطلب من

---

[52] – الفوزان ، عبد الرحمن , إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع ، الرّياض 1435، ص211

متعلّميه أن يكوّنوا حواراً عن الحياة اليوميّة أو عن الأسرة أو عن أي موضوعٍ شائقٍ يثير النّقاش والجدل في الصّف وطبعاً كل طالب له دور في هذا الحوار وهنا يضع المعلّم شرطاً يجب أن يتقيّد به جميع المتعلّمين وهو لا يجوز استخدام كلمة واحدة باللغة الأم وطبعاً الهدف من هنا إعمال عقول المتعلّمين في إنتاج أكبر قدرٍ ممكن من الجمل والتّراكيب باللغة الهدف.

3.16 وظائف التَّعلُّم التَّعاونيّ في تعليم اللُّغة العربيّة للنَّاطقين بغيرها

تمرُّ العمليَّة التَّعليمية بثلاث مراحل هي التَّخطيط فالتَّنفيذ ثمَّ التَّقييم وطبعاً خلال هذه المراحل يكون للتَّعلّم والتَّطبيق وظائف وأدوار ولكن ماهي هذه الوظائف التي يمكن أن يؤدّيها التَّعلم التَّعاوني أثناء تدريس اللّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها ؟؟

يساعد التَّعلّم التَّعاوني على تطوير المهارات اللّغويَّة الأربع وذلك لاعتماده على أدوات ووسائل تعين على تحقيق هذه الغاية .

يجمع الدّارسون والباحثون في مجال اللغات أنّ لكلّ لغة أربع مهارات هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وقد يختلف الباحثون اللغويّون في ترتيب هذه المهارات بحسب أهميتها فمنهم من يقدم الاستماع على الكلام ومنهم من يفعل العكس ولهم في ذلك آراؤهم ويقسّم الدّارسون المهارات اللغوية الأربع إلى قسمين هما: القسم الأوّل: ويتضمّن مهارتي الاستماع والقراءة على اعتبار أنّهما مهارتا الاستقبال. القسم الثّاني: ويتضمّن مهارتي الكلام والكتابة على اعتبار أنّهما مهارتا إنتاج[53].

وتكمن أهمّيّة المهارات اللّغويّة كونها تمثّل الأساس الذي لا يمكن الاستغناء عنه للتّمكّن من اللّغة فإذا تمكّن المتعلّم من إتقانها والسيطرة عليها سَهُلَ عليه استخدام اللغة وتوظيفها دون جهدٍ أو تعب ومن الخطأ الفصل بين المهارات اللغوية فهي مترابطة ترابط السلسلة الواحدة فلا يمكن الاستغناء عن حلقة واحدة من حلقاتها يعني لا يمكن أن تكون المهارات اللغوية منفصلة لأنّ فصلها يعني التّخلّي عن إطارها الوظيفي ولذلك يُفَضَّل أن يستخدم المعلم أكثر من مهارة لغويّة في الحصّة الدّرسيّة.

[53] - عبد الرحمن الفوزان ، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها , ص66

وتعليم هذه المهارات هو الهدف الأسمى لمعلّم اللّغة الأجنبيّة وذلك حتّى الوصول إلى إتقانها أي أنّ المتعلّم أصبح يفهم ويستوعب ما يسمعه من نصوص هذه اللغة ويعرف نظامها الصّوتي جيّداً ويستطيع أن يعبّر بطريقة سهلة ليس فيها صعوبة أو تكلّف بالإضافة إلى إجادة القراءة والكتابة وطبعاً هذا الإتقان يحتاج إلى تعاون بنّاءٍ مشترك بين المعلّم والمتعلّم أساسه التّدريب المتواصل.

أمّا تدريس وتعليم المهارات اللّغويّة فإنّه يمرُّ بثلاث مراحل وهي :

مرحلة التّخطيط: وفيها يركّز المعلّم على المهارة التي يريد أن يدرسها مع عدم الفصل بين المهارات قدر المستطاع ثمّ يحدّد المخرجات والأهداف والوسائط والوسائل إضافة إلى

الأسلوب الذي يستخدمه في تعليم هذه المهارة.

مرحلة التّنفيذ : وهي التّنفيذ العملي لما خطّط له المعلّم مسبقاً مع وضع آليّة عمل يضبط من خلالها عمليّة التّنفيذ.
مرحلة التّقويم : في هذه المرحلة ينظر المعلّم إلى النّتائج التي توصّل إليها ثمّ يقوم

3.16.1 التعلم التعاوني ومهارة الاستماع

قال الله تعالى " إنّ السَّمْعَ والبَصَرَ و الفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولَا " [54]
تذكر لنا الآية الكريمة الحواس التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلّمها والملاحظ تقديم السّمع على باقي الحواس وهذا إن دلّ على شيء فإنّه يدلّ على مدى الدور الهام لهذه الحاسّة وتأكيداً لذلك ظهور الكثير من المبدعين والشّعراء والعلماء والفقهاء الذين فقدوا أبصارهم ولكنهم استطاعوا بفضل استماعهم المركّز الوصول إلى ما وصل إليه الآخرون بل إنّهم سبقوا المبصرين في بعض الأحيان ثمّ ما التّفسير العلمي لأفراد حفظوا القرآن الكريم علماً أنّهم لا يعرفون القراءة والكتابة ؟ !
وأيضاً إذا ما نظرنا من حولنا فإنّنا نرى أنّ معظم الأنشطة الاجتماعيّة قائمة على الاستماع

[54] - الإسراء ، 17/36

وتؤكّد نتائج بعض الدّراسات أنّ المهارات اللغوية موزّعة عند الأفراد بنسبٍ متفاوتةٍ فهم يستهلكون (45%) من أوقاتهم في الاستماع و (30%) في التّكلّم والتّحدّث و

(16%) في القراءة و (9%) في الكتابة " أمّا في العملية التواصلية فحسب بيرسن وآخرين فيشكّل الاستماع (53%) من العملية التواصلية "[55].

ولذلك لا نستغرب إذا جعل الاستماع أوّل المهارات اللّغويّة بدليل أنّ أوّل احتكاك مباشر باللغة للطّفل بعد الولادة هو الاستماع وهنا تكمن العلاقة القوية بين اللغة والاستماع .

تحتاج مهارة الاستماع إلى تدريب وتكرار كثير حتى يتقن المتعلّم هذه المهارة فيصل إلى درجة الإنصات قال الله تعالى : " وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُون " [56]

إنّ إهمال مهارة الاستماع والتّقصير في تعليمها والتّدريب عليها سيؤدّي بالمتعلّم إلى عدم فهمه واستيعابه لما يسمع وأيضاً عدم تمكّنه من الإنصات لفترة طويلة.

ومما تقدّم نستطيع أن نعرف الاستماع بأنّه : " عملية عقلية معقّدة ومقصودة تعتمد على التركيز والانتباه والفهم بقصد فهم المسموع وتحليله ونقده واستيعابه " [57].

وبكلام آخر الاستماع : عمليّة حركيّة داخليّة تبدأ أوّلاً بتلقي الرّموز الصّوتيّة من المرسل ثمّ تبدأ عمليّة الإنصات لتبدأ عمليّة الفهم وبعد ذلك يكون الرّد وهو عبارة عن التّفاعل بين المرسل والمرسل إليه.

أولاً : أهداف مهارة الاستماع :

55 - (بيرسن وآخرون ، 2003 ،ص143) نقلاً عن كتاب المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، إسطنبول 2017 ، ص451

56- الأعراف ، 7/204.

57 - أحمد كمال عماد الدين ، أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها ، رسالة ماجستير منشورة ، 2012 ، ص 54.

ونقصد هنا الأهداف التي يجب تحقيقها عند المتعلم كي نقول إنّه متقن لمهارة الاستماع .

أن يتمكن من التّركيز والانتباه عند الاستماع.
أن يستطيع التّمييز بين الأصوات المتشابهة.
أن يجيد التمييز بين نغمات المتكلم فيعرف أن هذه النغمة هي للاستفهام أو للتعجب

أن يكون قادراً على فهم الحديث ومتابعته واستيعابه.
أن يستطيع إكمال الحديث قدر الإمكان إذا سكت المتكلم.
أن يمتلك القدرة على تكوين ملخصٍ سريع وشامل لمستوى الموضوع المستمع إليه.
أن يستطيع التّمييز بين الأصوات المتشابهة.
أن يستنتج النقاط الأساسية التي يدور حولها النص.
أن يكون قادراً على توقع وتخمين ما سيقوله المتعلم[58] .

ثانياً : دور المعلم في تعليم الاستماع بأسلوب التعلم التعاوني :

عندما كنت أدرّس مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية كنت أجد مشكلة متكررة وهي عدم إنصات كثير من المتعلمين حتى النهاية فكنت أتساءل بيني وبين نفسي هل السبب هو طول المقطع الصوتي أو سرعته أو صعوبة كلماته وجمله أو أن نطقه ليس سليماً ؟؟ تعددت الأسباب والعلة واحدة وبعد الدراسة والتجريب من أجل الوصول إلى الحل وجدت أن التعلم التعاوني يمكن أن ينمي مهارة الاستماع لا بل هو فرصة جديدة لتطوير الاستماع المركّز حيث يقوم المعلم بتجهيز نص الاستماع الهدف و صوغ أسئلة على هذا النص بلغة تتناسب مع مستوى الطلاب اللغوي مع التنويع في المفردات التي يستخدمها وتهيئة المتعلمين ثمّ يعطي الأسئلة التي يريد الإجابة عنها لقائد المجموعة التعاونية وقائد المجموعة بدوره يقوم بتوزيع المهام على الطلاب حيث يوكل كل طالبين بمهمة الإجابة عن سؤال واحد وبعد استماع عناصر المجموعة إلى النص يقوم قائد المجموعة

---

58 – الناقة ، محمود كامل ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه ـ مداخله ـ طرق تدريسه، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة 1985 ، ص124.

بتوثيق الإجابات وتقديمها للمعلم وهنا قد يسأل سائل ربما هناك سؤال لم تستطع المجموعة الإجابة عنه في هذه الحالة يطلب قائد المجموعة من المعلم بتكرار نص الاستماع ويتعاون الجميع من أجل الوصول إلى الإجابة.

ثالثاً : بعض الأنشطة الاستماعية القائمة على التعاون:

القصص الشائقة : ففي الاستماع إلى القصة متعة ولذة يحبّها الكبار والصغار وخاصة إذا حكيت بشكل جميل ونسجت نسجاً مترابطاً بحيث يتشوّق المتعلم لسماع أحداثها المتتالية أمّا بالنسبة إلي فقد كنت أختار مجموعة من القصص المثيرة والمسجلة بشكل فني جيد يحتوي على مؤثرات صوتية مناسبة وبعد الاستماع للقصة أقدم لكل مجموعة تعاونية الأسئلة التي يجب الإجابة عليها متعاونين ومن ثم يقرأ قائد كل مجموعة الإجابات التي توصلت إليها مجموعته أمام الجميع. النصوص الشعرية والأناشيد المناسبة : وهنا أقصد بكلمة المناسبة سهولة مفرداتها وتراكيبها وفهمها بشكل عام من قبل المتعلمين مع الحرص على إلقائها بشكل جميل وصحيح وإذا كان بالإمكان إنشادها مع التنغيم المناسب فهذا أفضل لأن الذي يشد المتعلم في هذه النصوص بشكل عام هو موسيقا النص وهنا يمكن للمتعلم أن يتفنن في النص الشعري فيخرجه إخراجاً فنيّاً جميلاً .

الحوداث الهادفة ذات الطابع المشوّق أو الفكاهي : وهنا نحاول أن نجعل المتعلم يستمع من أجل أمرين هما : الفائدة والمتعة فمن أمثلة التشويق كأن يطلب المعلم من ثلاثة متعلمين أن يقرؤوا معلومات خاطئة عن موضوع معين يهتم به المتعلمين ثم يطلب المعلم من كل مجموعة تصحيح أخطاء أحد القارئين وهنا نكون قد وصلنا إلى المتعة والفائدة [59].

3.16.2 التعلم التعاوني ومهارة المحادثة

قال الله تعالى : " يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ خَلَقْنَاكُم مِنْ ذَكَرٍ وَ أُنْثَى وَ جَعَلْنَاكُم شُعُوبَاً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُم عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُم إِنَّ اللهَ عَلِيمٌ خَبِير " [60]

تبيّن لنا الآية الكريمة أنّ الله عزّ وجل خلق البشر شعوباً وقبائل مختلفة للتّعارف والتّواصل وليس للعزلة وهنا السّؤال : كيف نتعرّف على شعبٍ ونتواصل معه ونحقق مزيداً من المصالح المشتركة ونحن لانعرف لغته ؟

---

[59] - المصدر السابق ، ص 145

[60] - الأعراف ، 49/13

وبناء على ذلك كان التّواصل هو الأصل الوظيفي الذي يبنى عليه تعلّم اللغات

الكلام ذلك الفنّ الجميل الذي منحه الله تعالى للإنسان وميّزه به عن سائر المخلوقات وجعله وسيلةً للتّواصل فيما بينهم والذي يتقن هذا الفن يكون صاحب الحجّة الأقوى في الإقناع فهذا نبي الله موسى في قصّته مع فرعون يدعو الله أن يطلق لسانه وفي آية أخرى يدعوه أن يرسل معه أخاه هارون لأنّه أفصح منه لساناً " واحلل عقدةً من لساني " [61] " وَأَخِي هَارُونَ هُوَ أَفْصَحُ مِنّي لِسَاناً فَأَرْسِلْهُ مَعِي رِدْءاً يُصَدِّقُنِي إنّي أخافُ أنْ يُكَذِّبُون "[62] . إنّ مهارة الكلام هي من أهم المهارات والأنشطة في الممارسات اللغويّة فهي " تمثّل الجانب التّطبيقي لاكتساب اللغة " [63] .

وهي المهارة الأكثر استخداماً في أي لغة حيث تجد أنّ كثيراً من متعلمي اللغة الثّانية كباراً أو صغاراً يجعلونها هدفهم الرّئيسي وغايتهم المنشودة من تعلّم اللغة الثّانية و ذريعتهم في ذلك " النّاس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم "[64].

"فالهدف الأوّل – وإن لم يكن الأخير – من تعليم اللغات هو إكساب المتعلم القدرة على التّواصل مع متحدّثي اللغة الهدف " [65].

وإتقان المتعلم لهذه المهارة يجعلك تظنّ للوهلة الأولى أنّه متقن لباقي المهارات والدّليل على ذلك أننا إذا أردنا أن نمتحن قدرة متعلّم ما لغويّاً فإنّه أوّل ما يتبادر إلى أذهاننا قدرته التّواصليّة لا بل إنّ بعض النّقاد يعتبرون أنّ إتقان مهارة الكلام هو المعيار والمقياس الحقيقي لإصدار النّتيجة النّهائيّة.

أولاً : أهداف مهارة الكلام :

ونقصد هنا الأهداف التي يجب تحقيقها عند المتعلّم كي نقول انّه أتقن مهارة المحادثة

---

[61] - طه ، 20/27

[62] - القصص ، 28/34

[63] - محمود كامل الناقة ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه ، ص151

[64] - علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ،القاهرة 1997 ، ص107

[65] - رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية - مستوياتها - تدريسها - صعوباتها ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2004 ، ص151

أن يتمكّن من النّظام الصّوتي للغة بنسبة جيّدة فيحسن نطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة واستعمال حركات المد القصيرة والطّويلة وإعطاء النّبر والتّنغيم حقّه. يجيد التّعبير عن نفسه بشكل واضح ومفهوم في مواقف حياتيّة عامّة. يعبّر عن أفكاره بجملٍ مركّبة تركيباً صحيحاً من حيث المفردات والتّراكيب والصّيغ النّحويّة. يمتلك ذخيرة لغويّة يستطيع من خلالها التّعبير عن حاجاته التّواصليّة والأدوار التي يمارسها بشكل يومي.أن يستطيع التّكلّم عن الأشخاص وصفاتهم وأعمالهم والأوقات والمواعيد والأماكن العامة. أن يكون قادراً على إنشاء حكاية بسيطة يسردها بجمل صحيحة مرتّبة. أن يكون قادراً على التّواصل مع أبناء اللغة من خلال فتح حديث مع الآخرين سواءً وجهاً لوجه أو على الهاتف. أن يلّم بالثّقافة العربية والإسلاميّة بما يناسب عمله وعمره ومستواه الثّقافي[66].

ثانياً : دور المعلّم في تعليم مهارة الكلام :

قبل أن يبدأ المعلّم بتدريس مهارة المحادثة يجب عليه أن يرسم خطّة يحدّد فيها الأهداف وكيفيّة تحقيق هذه الأهداف. يتعرّف على المجال الذي ستدور حوله مهارة المحادثة بشكل دقيق. أن يبتكر مواقف داخل الغرفة الصّفيّة تحاكي المواقف التي سيتعرّض لها المتعلّمين على أرض الواقع. يتّبع أسلوب التّدرّج بحسب حاجات المتعلمين وقدراتهم العقلية فتارة يجعل المهارة حركيّة وتارة أخرى يجعلها عقليّة. يكثر من عمليّات التّدريب والتّكرار والمحاكاة في بيئةٍ لغويّة قريبة من البيئة الحقيقية قدر المستطاع. يعمل على تصميم تمرينات مرنة تراعي الفروق الفرديّة وتنمّي قدرات المتعلّمين يتشاور مع متعلّميه من أجل تحفيزهم وتعزيز دوافعهم لتعلّم المهارة بسرعة حتّى إتقانها[67].

ثالثاً: من تجربتي مع التّعلّم التّعاوني في مهارة المحادثة :

ومن خلال تجربتي في تدريس النّاطقين بغيرها وجدت أنّ كثيراً من المتعلّمين رفضوا التّحدّث في الصّف خشية القلق والوقوع في الخطأ

---

[66] – الرحمن الفوزان ، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها , ص85

[67] – محمود كامل الناقة ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه ، ص179.

والظهور بمظهر الغباء أمام زملائهم ولذلك يلتزمون الصّمت وهنا كنت أتدخّل وأفهّم المتعلمين أنّ هذا الأمر طبيعي جدّاً ويمكن تجاوزه من خلال التّدريب المستمر والتّكرار وهنا كنت أضرب لهم مثلاً عن نفسي من تعلّمي للغة التّركيّة . تساءلت عمّا إذا كان هناك أسلوب علمي يمكن استخدامه لتشجيع الطّلاب على التّحدّث والتّكلّم وبعد التّجربة والتّطبيق على أرض الواقع وجدت أن أنشطة التّعلّم التّعاوني يمكن أن تساعد في حلّ هذه المشكلة وتسهم في تحقيق مستوى أعلى من إتقان اللغة تواصليّاً وخاصّةً أنّ أنشطة التّعلم التّعاوني تركّز على المشاركة الفعّالة لكل الطلاب ؛ وذلك لأنّ المجموعات التّعاونيّة تمنح المتعلّمين فرصاً أكثر للتّكلّم والتّحدّث مع أفراد المجموعة وحتّى نصل إلى فائدة ومهارة كبيرة تواصليّة جيّدة لدى المتعلّم يجب على المعلّم أن يكوّن مجموعات تعاونيّة تعتمد في تواصلها على جملٍ قصيرةٍ تحتوي الكلمات الجديدة للدّرس وطبعاً لا ننسى أنّ دور المعلّم هو التّوجيه والإرشاد واختيار الموضوعات التي تشدّ انتباه المتعلّمين وتحفّزهم للتّحدّث والتّواصل باللغة الهدف بحيث تكون هذه المحادثة ماتعة شائقة وخاصّةً عند فترات الصّمت التي تتخلل كلام المتعلّمين ،كما يجب على المعلّم أن يكون واسع الصّدر عنده الكثير من الصّبر يتقبّل أخطاء المتعلّمين وعثراتهم ويتركهم يتحدّثون دون مقاطعة لأنّ ذلك قد يسبب لهم الارتباك وأحياناً الامتناع عن أداء المهمّة.

3.16.3 التعلم التعاوني ومهارة القراءة

قال الله تعالى: " اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الّذي خَلَق" يبين لنا القرآن الكريم أهمية القراءة وقد أشار إلى ذلك في أوّل آية نزلت على رسول الله (ص).

القراءة هي تحويل النظام اللغوي من الرموز المرئية (الحروف) إلى مدلولاتها وهذا يعني أنّ مفهوم القراءة ليس إجادة نطق الحروف وإلّا لَأَصْبَح معظم العرب يجيدون اللغة الفارسية والأردية لأنهم يستطيعون قراءة حروفهما "[68] .

وهذا يعني أنّ القراءة هي مزيج من عمليتين الأولى بصريّة يتمّ فيها التقاط صورة للرّموز البصريّة والثّانية عقليّة يتمّ فيها تحليل هذه الرّموز وفهمها وعليه فإنّ العمليتين متكاملتان.

وكما أشرنا سابقاً إلى عدم إمكانيّة الفصل بين المهارات اللّغوية فإنّه لا يمكن التّخلّي عن مهارة القراءة لأنها من الأعمدة الأساسيّة التي يقوم عليها

[68] - عبد الرحمن الفوزان ، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص90

تعلّم اللّغة ، وهي مهمّة جدّاً في سير عجلة الحياة اليوميّة ،وهي الباب الذّي ندخل منه إلى مدن العلم فنتعرّف على ثقافات وأفكار الآخرين.

وقد يقول أحد المتعلمين أنا أريد أن أتعلّم المحادثة فقط ولا أحتاج إلى القراءة أنا مسافر إلى بلد عربي بقصد العمل والذي يهمّني هو الكلام ولكن ماذا لو أراد هذا المتعلّم أن يفتح حساباً في مصرف أو أراد أن يحجز موعداً في دائرة الهجرة أو في المستشفى عن طريق الإنترنت فكيف سيتعامل في هذه الحالة مع الرّسائل المكتوبة إلكترونيّاً باللغة العربية ؟ ومن المؤكّد أنّه سيحتاج إلى بعض الأوراق الرسميّة لضمان حقّه في العمل فهل سيفهم مضمون هذه الأوراق وهو لا يعرف القراءة ثمّ كيف سيتواصل مع أصدقائه الجدد على وسائل التّواصل الاجتماعي والتي تعتمد رسائلها اعتماداً كلّيّاً على القراءة ؟

لقد أصبح تعلّم القراءة في أيّامنا ضرورة ملحّة لا يمكن الاستغناء عنها أبداً.

أولاً: نوعا القراءة :

1. القراءة الصّامتة (البصريّة): وفيها يصل القارئ إلى المعاني من خلال الرّموز المكتوبة ولا يحتاج إلى الرّموز الصّوتيّة أو إلى تحريك الشّفتين فالقارئ يقرأ بعينيه ويحلّل ويفهم بعقله ليكوّن الاستيعاب دون تلفّظ وهدا يعني أنّ هناك عنصران يشتركان في العمليّة وهما البصر والعقل. و للقراءة الصّامتة أهميّة كبيرة في حياتنا المعاصرة والسبب المواقف الحياتية الكثيرة التي نحتاج فيها إلى القراءة الصّامتة مثل قراءة الجرائد والمجلّات ومتابعة وسائل التّواصل الاجتماعي.

2. القراءة الجهريّة: وهي عمليّة انتقال من الرّموز الكتابيّة إلى الصّوتيّة حيث يقوم القارئ بعد أن ينظر إلى الرّموز المكتوبة بنطقها بصوت مسموع مُؤَدَّىً بشكلٍ جيّد من خلال تحريك اللّسان والشّفتين ، وتأتي أهميّة القراءة الجهريّة من كونها وسيلة لها فعاليّة قويّة في إجادة النّطق و الكشف السّريع والمبكّر عن أخطاء المتعلّم النّطقيّة كما تساعد على التّخلّص من الارتباك والخجل والاضطراب وذلك من خلال الممارسة والمران[69].

ثانياً : دور المعلم في تعليم مهارة القراءة بأسلوب التّعلّم التّعاوني : من خلال تجربة الكثير من الباحثين في تعليم القراءة للنّاطقين بغير العربيّة

[69] - عبد الرحمن الفوزان ، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها , ص95

تبيّن أنّ هناك ضعفاً في مهارة القراءة بنوعيها , ففي القراءة الصّامتة لا يمتلك المعلّم زمام الأمر ولا تتاح له الفرصة للتّدخّل وحلّ المشكلات التي تعيق تقدّم المتعلّم في مهارة القراءة (كسوء النّطق والطّلاقة وعدم التّركيز .....).أمّا في القراءة الجهريّة الإفراديّة فيعدّ خجل المتعلّمين وخوفهم من القلق والارتباك والاضطراب مشكلة كبيرة إضافة إلى شرود ذهن المتعلّمين الآخرين ،كما أنّها ـ القراءة الجهريّة ـ تسبّب التّعب للمعلّم فعليه أن يتابع القارئ ويصحّح له ويراقب باقي المتعلّمين خوفاً من شرودهم أثناء الدّرس وصرف الانتباه عن المحتوى .

ولذلك نحتاج في تعليم مهارة القراءة إلى التّعاون والتّشارك والتّواصل وطبعاً هذا لا يتحقّق ولا يتعزّز من خلال النّهج التّقليدي الذي لا يعتمد على استراتيجيات حديثة كالتّعلّم التّعاوني مثلاً . والملاحظ في صفوف اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها أنّ كثيراً من المتعلّمين يرفضون القراءة الجهريّة بشكل فرديّ خوفاً من الارتباك والقلق والاضطراب وهنا يمكن لاستراتيجيّات التّعلّم التّعاوني أن تساعد المعلّم على تطوير مهارات الطّلاب وكفاءاتهم القرائيّة وخاصّة أنّ التّعلم التّعاوني يسهّل التّطوّر الفردي لطّلاب من خلال إعطاء مهمّة فرديّة ودور لكلّ طالب داخل المجموعة وبالتّعاون تكتمل المهمّة الجماعيّة للمجموعة استناداً إلى عناصر الاعتماد المتبادل الإيجابي أو المسؤوليّة الفرديّة فمثلاً لو نظرنا إلى صفّ لتعلّم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها يعتمد التّعلّم التّعاوني أسلوباً في درس القراءة فيمكننا أن نرى المعلم وهو يقسّم درس القراءة إلى أجزاء متعدّدة ثمّ يوكّل كل مجموعة بجزء . وبعد انتهاء كل مجموعة من دراستها يجتمع قوّاد المجموعات في مجموعة تسمّى مجموعة الخبراء ليقوم كلّ خبير بشرح فكرة مجموعته وهكذا ثمّ يعود كلّ خبير إلى مجموعته ويشرح لهم أفكار المجموعات الأخرى ومثالنا على ذلك درس البيت .

3.16.4 التعلم التعاوني ومهارة الكتابة

الكتابة : هي تحويل الأصوات التي تنطقها إلى أشكال ورموز تكتب بشكل مرتّب ومنتظم فتتشكّل الكلمات والجمل والتي بدورها تتناسق مع بعضها ككل واحد ليتكوّن بعد ذلك نصّاً مترابطاً واضحاً صحيح المعنى .لا تقلّ أهميّة مهارة الكتابة عن باقي المهارات فكما المحادثة والاستماع والقراءة فنون لغويّة أيضاً الكتابة فن لغوي . صحيح أن الإنسان عن طريق المحادثة يستطيع أسن يقضي حاجاته ويعبّر عن مشاعره وانفعالاته وما

يجول في داخله ، وعن طريق الاستماع يفهم ما يقوله الآخرون , وعن طريق القراءة يتعرّف على ثقافات الشّعوب ، أمّا عن طريق الكتابة فإنّه يستطيع أن يدوّن كل ماسبق يعني الكتابة أداة حفظ بها الإنسان تراثه . وكما أنّ متعلّم اللغة العربيّة كلغة ثانية يتطلّع لأن يتحدّث ويقرأ باللغة العربية كلغة أجنبيّة يتطلّع أيضاً لأن يكتب باللغة العربية كلغة أجنبيّة. والكتابة وسيلة مساعدة ومعينة في تعلّم اللغة الثّانية إلا أنّها لم تحظ باهتمام واسعٍ من قبل الباحثين والدّارسين فكلّ الدّراسات في مجال تعلّم اللغات تنصبّ على الجانب الشّفوي والمدخل السّمعي.[70]

يستطيع المتعلّم من خلال الكتابة أن يكتشف المفردات ويتعلّم التّراكيب ويتعرّف كيفيّة استعمالها فهي تفتح الباب أمام الطّلاب لاستخدام ما تعلّموه في سياقاتٍ مختلفةٍ ، وإتقان المتعلّم لمهارة الكتابة يعني أنّه استطاع أن يحصل على ذخيرة لغويّةٍ من المفردات والتّراكيب والجمل وبالتّالي هو يستطيع أن يوظّف هذه الذّخيرة اللغوية فهو عندما يريد أن يتحدّث أو يستمع أو يقرأ فإنّه يستطيع أن ينتج في هذا المجال من خلال تذكّر الأشكال الكتابيّة وبالتّالي فإنّ الكتابة تساعد على الإنتاج وهنا تكون الكتابة قد حقّقت وظيفة اتّصاليّة وهذا ما يعرف بالكتابة الوظيفيّة والكتابة هي وسيلة وأسلوب علمي وعملي في تعلّم اللغات وهي ضرورة اجتماعيّة يحتاج إليها الإنسان طيلة مدّة بقائه [71] .

و كلما تعرّض الطالب للكتابة قلت فرص وقوعه في الخطأ بسبب التّدريب والتعلم.

أولاً: إنَّ مهارة الكتابة هامة بمكان لأنّها:

تساعد إلى حد بعيد في تعزيز القواعد النَّحويّة والتّعبيرات والمفردات لدى الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية. تجعل الطالب عندما يستخدم يده وعينيه مع إعمال الفكر في الكتابة، فكل ذلك يقوي ارتباط الطالب باللغة ويجعله أكثر ألفةً بها بالإضافة إلى ذلك فإنَّ الهدف الأساسي من الكتابة هو تمكين الطالب من التعبير عن نفسه بطريقة واضحة وسليمة".

---

[70] محمود كامل الناقة ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه، ص299.

[71] ـ رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية ـ مستوياتها ـ تدريسها ـ صعوباتها ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2004 ، ص588

ثانياً : ويعاني متعلمو اللّغة العربيّة من ضعف في مهارة الكتابة لسببين :

1. إنَّ اللّغة الأم لكثير من هؤلاء المتعلّمين هي بالأحرف اللّاتينية والتي تُكْتَب فيها حروف الكلمات منفصلة عن بعضها وهذا ليس ممكناً في اللغة العربية، فالحروف العربية عند كتابتها في كلمات مختلفة تكتب بأشكال مختلفة وذلك حسب موقع الحرف في الكلمة.

2. عدم وجود معين (طريقة – أسلوب) يساعد على تطوير هذه المهارة حتى أنّ بعض المتعلمين يتذمرون من الكتابة وقد يصلون في بعض الأحيان إلى التّخلّي عنها متذرّعين بعدم الحاجة إليها أي أنّهم تخلّوا عنها بسبب صعوبتها وأن تتخلّى عن مهارة من المهارات فهذا ليس مقبولاً فكلّنا يعلم أنّ المهارات اللغويّة سلسلة حلقات متصلة لا يمكن فصلها؛ ولذلك كانت مهارة الكتابة بالنسبة إلى كثير من الدارسين مهارة ليست مريحة

ثالثاً : التعلم التعاوني ومهارة الكتابة:

تعتمد استراتيجيات التَّعلّم التَّعاوني على الكتابة بشكل كبير لأنّه لابدّ أن تدوّن كل مجموعة إجاباتها فمثلاً لو فرضنا أنّ عدد المتعلّمين الموجودين في الصّفّ هو عشرون طالباً وأراد المعلّم أن يراقب كتابة كل طالب ومدى تعلّمه وتقدّمه فكما من الوقت سيستغرق ويستهلك أمّا عندما يطبق المعلم أسلوب التّعلّم التّعاوني فإنّ ذلك سيساعده كثيراً ويوفّر عليه هدر الكثير من الوقت فمثلاً في درس الطّعام والشّراب وبعد تقسيم الطلاب وتوزيع المهام يطلب المعلم من المجموعة الأولى كتابة أسماء الفواكه ومن المجموعة الثانية كتابة أسماء الخضراوات ومن المجموعة الثّالثة كتابة أسماء وجبة الطّعام وبعد انتهاء الوقت يسجل المعلم الإجابات على السّبورة لتبدأ بعد ذلك المناقشة بين المجموعات ومن ثمّ تصحيح الأخطاء . إنّ التّعلم التّعاوني هو خيار جيّد لتنمية المهارات اللّغويّة حيث يوفّر داخل الغرفة الصّفيّة جوّاً مريحاً وتشجيعاً وتحفيزاً للتّعلّم

4. الكفايات المهنيّة للمعلم

4.1 مفهوم الكفاية

ظهر مفهوم كفايات المعلم في المجال التربوي والتّعليمي حديثاً حيث أصبح نجاح المعلّم يقترن بمدى تمكّنه من الكفايات اللّازمة في العمليّة التّعليمية ولأنّ المعلّم هو من الرّكائز الأساسيّة لنجاح هذه العمليّة كان من الضّروري إعداده على أساس الكفايات وتطويرها بحيث يصبح المرشد والموجّه والدّليل وكما هو معلوم أن العلاقة بين المعلّم وكفاياته هي علاقة

تناسبية فكلّما امتلك المعلّم الكفايات امتلاكاً حقيقيّاً زادت خبرته ودرايته التّعليمية ولذلك كان من الواجب أن تتوفّر في المعلّم مجموعةً من الكفايات حتّى نضمن أنّ العمليّة التّعليمية تسير بشكلٍ حسنٍ وللعلم أيضاً تفقد العمليّة التّعليميّة جودتها ورونقها وحيويّتها ما لم يتوفّر لها معلّمٌ عنده مؤهّلاتٌ علميّةٌ وكفايات تعليمية تجعله أهلاً لهذه المهمّة ولذلك لا نستغرب أن تجعل الدّراسات الحديثة التي تبحث في تطوير العمليّة التّعليميّة من الكفايات محكّاً أساسيّاً ترتكز عليه عمليّة إعداد المعلّم وتدريبه وقد أكّد هذا الأمر كثيرٌ من الباحثين من خلال دراساتٍ تجريبيّة تبيّن أثر الكفايات حيث أظهرت نتائج هذه الدّراسات تفوّق المجموعة التّجريبيّة التي اعتمدت في دراستها على الكفايات على المجموعة الضّابطة التي درست بطريقةٍ تقليديّة اعتياديّة ومن هنا كانت التّوصيات بوجوب الاهتمام بالكفايات والتّركيز عليها . ولعلّ المشكلة الكبيرة في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها هو افتقار المعلّمين إلى الكفايات والمهارات التّعليميّة اللّازمة وهذا ما انعكس سلباً على المتعلّمين أنفسهم .

4.2 تعريف الكفاية

1. الكفاية لغةً:

تذكر معاجم اللّغة أنّ من معاني الكفاية القدرة على القيام بالأمر والتّمكّن من تحقيقه وقد عرّفها ابن منظور في لسان العرب بأنّها مشتقّةٌ من الفعلِ (كفى ، يكفي ، كفاية) إذا قام بالأمر [72] ، فكفايةُ الشّيء تعني إذا حصل به الاستغناء عن سواه . قال الله تعالى : " وأَرْسَلْنَاكَ لِلنّاسِ رَسُولًا وكَفَى باللهِ شَهيداً "[73] .

وقد جاء في الحديث الشّريف " من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلةٍ كفتاه " أي أغنتاه عن قيام اللّيل . وقيل أنّهما أقلُّ ما يجزئ من القراءة في قيام اللّيل وقيل تكفيان الشّر وتقيان المكروه.

وعليه فإنّ مفهوم الكفاية هو أن يستطيع الفرد القيام بعملٍ ما على أتمّ وجهٍ دون الحاجة إلى غيره مستغنياً عن مساعدة الآخرين .

2. الكفاية اصطلاحاً:

72 - ابن منظور ،أبو الفضل جمال الدين ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت.
73 - النساء ، 4/79.

يعرّفها مرعي بأنّها: المقدرة على عمل شيءٍ بكفاءةٍ وفاعليّةٍ بمستوى معيّن من الأداء [74] . ويعرّفها طعيمة بأنّها : مختلف أشكال الأداء الّتي تمثّل الحدّ الأدنى الذي يلزم لتحقيقٍ هدفٍ ما .إنّها بعبارةٍ أخرى وبتفصيلٍ أكثر: مجموع الاتّجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسّر للعمليّة التّعليميّة تحقيق أهدافها العقليّة والوجدانيّة والنّفس الحركيّة [75].

وتعرّفها الفتلاوي بأنّها : قدرات نعبّر عنها بعبارات سلوكيّةٍ تشمل مجموعة مهامٍ (معرفيّةٍ، مهاريّةٍ ، وجدانيّةٍ) تكوّن الأداء النّهائي المتوقّع إنجازه بمستوى معيّنٍ مرضٍ من ناحية الفاعليّة والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة [76] .

أمّا الرّبابعة فيعرّف المثير ـ الاستجابة ـ التعزيز من خلال الممارسة والتكرار

بأنّها : مجموعةٌ من المعارف والاتّجاهات والمهارات والخبرات التي يمتلكها معلّمو اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ويوظّفونها في أداء مهمّاتهم التّعليميّة وعلى درجةٍ عاليةٍ من الإتقان من أجل تحقيق الأهداف المنشودة [77]ويتبيّن لنا ممّا تقدّم أنّ الكفاية لها ارتباطاتٌ عديدةٌ بما يلي:

الكفاية مهمّةٌ عمليّةٌ يستطيع المعلّم أن ينفّذها في مواقف تعليميّةٍ مختلفةٍ.
قدرة المعلّم على إظهار السّلوك المراد منه أداؤه ، وذلك حسب الدّور والمهمّة.
إتقان الدّور والقدرة على تأديته بتقنيّةٍ عاليةٍ.
التّمكّن من المهارات والمعارف والمصطلحات الكافية لأداء الأدوار المراد تنفيذها.
تقويم هذا الأداء من خلال معايير علميّة موضوعيّةٍ.
3. الفرق بين مفهوم الكفاية والكفاءة:

---

74 - مرعي ، توفيق ، الكفايات التّعليميّة في ضوء النّظم ، دار الفرقان ، عمان 1983، ص21

75- طعيمة، رشدي أحمد ، المعلّم كفاياته ـ إعداده ـ تدريبه ، دار الفكر العربي، الطّبعة الثّانية، القاهرة 2006، ص33.

76 - الفتلاوي ،سهيلة الكفايات التّدريسيّة ـ المفهوم ـ التّدريب ـ الأداء ، الطّبعة الأولى، دار الشّروق، فلسطين 2003، ص27.

77 - الرّبابعة ، إبراهيم حسن ، *الكفايات التّعليميّة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها* ، دراسات في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلّد 43، ملحق 4 ، 2006.

77- رشدي طعيمة وحسين غريب، *الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي بين الحاضر والمستقبل* ، جامعة حلوان 1986، ص67.

صحيح أنّ هناك الكثير من الدّراسات العربيّة والأجنبيّة تناولت موضوع الكفاية , إلا أنّ هذه الدّراسات لم تتّفق على تعريفٍ واحدٍ ومحدّدٍ وصريحٍ للكفاية حيث كان كلّ باحثٍ يعرّفها بما يتّفق مع بحثه معتمداً على ما قدّمه الآخرون الذين سبقوه في هذا المجال وأيضاً لا تفرّق هذه الدّراسات بين مفهومي الكفاية والكفاءة , مع العلم أنّ الكفاية هي الحدّ الأدنى الواجب أن يتوفّر في شيء كشرطٍ أساسي لقبوله , أمّا الكفاءة فإنّها تُمثّل الحدّ الأقصى والأعلى للأداء من عملٍ ما.

4.3 نشأة الكفاية وتطوّرها

ظهرت حركة التّربية القائمة على الكفايات في خمسينات وستّينات القرن الماضي كردّة فعلٍ

ونتيجةٍ طبيعيّةٍ للبرامج الّتي كانت متّبعة في إعداد المعلّمين حيث كانت تلك البرامج تعتمد على إعطاء المعلّم شيئاً من الثّقافة العامّة إضافةً إلى المعلومات التّخصّصيّة .

إنّ عمليّة إصلاح التّربية وتنميتها هو من الأهداف الرّئيسيّة لإصلاح المجتمع وطبعاً يأتي في مقدّمة هذا الإصلاح (المعلّم) ؛ولذلك كان من الواجب أن يمتلك القوّة والقدرة لتحقيق أهداف التّنمية إضافةً إلى أنّ إصلاح التّعليم يتطلّبُ معلّماً متطوّراً في إعداده وتدريبه وذلك عن طريق وضع معايير معيّنة تسهم في تحقيق الجودة في أدائه.

بدأت الكفاية كفكرةٍ ثمّ تطوّرت فأصبحت بحثاً فدراسةً ثمّ علماً وعلى هذا الأساس قامت بعض الجامعات الأمريكيّة بتحضير مجموعةٍ من القوائم تتضمّن الكفايات التّربويّة اللّازمة لتكوين معلّمي المدارس الابتدائيّة . وقد عمل فريقٌ من جامعة فلوريدا على إثبات خمس مهامٍ يجب على المعلّم القيام بها وهي : تحمّل المسؤوليّة الكاملةِ ، التّخطيط المسبق للدّرس ، انتقاء المادّة العلميّة ، العمل على استخدام أساليب تساعد في تحقيق الأهداف المرسومة ، اتّباع آليّةٍ لتقويم نتاجاتِ العمليّة التعليميّة.

والواضح أنّ هذه الحركة استطاعت أن تواجه التّحدّيات التي تقف عائقاً أمام الحركة التّربويّة , وتواكب المتغيّرات من خلال اعتقادها أنّ الأداء المهاريّ الفعّال للمعلّم ينطلق من داخل الحجرة الصّفيّة ؛ ولذلك اعتبرت الكفايات من الأساسيّات التي يجب أن يتّصف بها المعلّمون بشكلٍ عام ، فكلّما ازدادت الكفايات لديهم ازداد إنتاجهم , وأثّروا بشكلٍ إيجابيٍّ في

سلوك المتعلّمين . وقد أخذ مفهوم الكفاية شهرةً أوسع , وانتشاراً أكبر في الأوساط التّربويّة كنتيجةٍ طبيعيّةٍ لما يتطلّبه التّنافس المهني في سبيل تحقيق الجودة في الإنتاج عن طريق التّحديث والإبداع . وقد تأثّر مفهوم الكفاية عبر تطوّره بالاتّجاه السّلوكيّ والاتّجاه المعرفيّ .فالاتّجاه السّلوكيّ : ينظر إلى كفايات المعلّم على أنّها عادات سلوكيّة قابلة للملاحظة حيث يقابل هذه السّلوكيّات ما يتوقّع أن ينجزه المعلّم بشكلٍ فعليّ، ثمّ ترفق هذه الكفايات بمقاييس معياريّةٍ يمكن من خلالها إعداد المعلّمين بسلوكيّاتٍ مطابقةٍ لهذه المقاييس.

أمّا الاتّجاه المعرفيّ : فيبيّن أنّ امتلاك الكفاية يعني أن يقوم هذا المعلّم بأداء مجموعة المهارات والنّشاطات والمصطلحات التي لها تأثيرٌ إيجابي في إنجاز المهمّة الموكلة إليه[78] .

4.4 إعداد برنامج قائم على الكفايات

إنّ التّدريس عمليّةٌ معقّدةٌ تتطلّب الكثير من المهارات للتّواصل والتّفاعل مع الطّلاب فإعداد برنامج قائم على الكفايات يتطلّب منطلقات خاصّة بالدّراسة منها:

1. يمكن تحديد مهارات التّدريس وتحليلها فهذا يؤدّي إلى النّجاح في عمليّة التّدريس عن طريق اكتساب هذه المهارات بكفاءة.

2. كثيرٌ من الأنماط السّلوكيّة التي اعتاد عليها المعلّمون لا تتّفق مع التي يمارسوها في العمليّة التّعليميّة ؛ لذلك ينبغي تزويد المعلّمين بالمهارات التي تساعدهم على أن يعلّموا أنفسهم ذاتيّاً.

3. يمكن الوثوق بآراء المعلّمين فيما يتعلّق بالكفايات التّربويّة اللّازمة لمعلّم العربيّة كلغةٍ ثانية[79].

4.5 أساليب تحديد الكفايات

أساليب تحديد الكفايات : ذكر الدّكتور رشدي أحمد طعيمة أساليب عدّة لتحديد الكفايات:

---

78 - أحمد و سعيد ، شوق و محمد، معلم القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة 2001 ، ص27

79 طعيمة ، رشدي أحمد ، المعلم ـ كفاياته ـ إعداده ـ تدريبه ،الطبعة الثانية ، دار الفكر العربي ، القاهرة 2006، ص33.

1. ترجمة محتوى المقرّرات الدّراسيّة إلى كفاياتٍ يجب أن تتوافر عند المعلّم ويجب أن نترجم دور المعلّم إلى كفاياتٍ يتدرّب عليها.

2. يجب ترجمة حاجات التّلاميذ وقيمهم وطموحاتهم إلى كفاياتٍ تتوافر عند المعلّم المتّصل بهم.

3. التّحليل المنطقي لأبعاد التّصوّر النّظري لمهنة التّدريس.

4. تصنيف المجالات في مجموعات تضمّ كلّ منها موضوعاً مشتركاً وبعدها تترجم المجالات إلى كفاياتٍ للمعلّمين. وتتلخّص أساليب تحديد الكفايات من وجهة نظر الباحثين كالآتي : الاطّلاع على رأي المعلّمين والموجّهين والأساتذة , والسّؤال عن المهارات التي يجب أن تتوفَّر عند المعلّم ، بالإضافة إلى الاقتباس من قوائم قد حدّدت مسبقاً من قبل الكفايات التّربويّة اللّازمة ، وأن يقوم الباحث بتحليل عمليّة التّدريس بعنايةٍ تيسّر حدوث عمليّة التّعلّم [80]

4.5 تصنيف الكفايات

4.5.1 الكفايات المعرفيّة

وتتمثّل في أنواع المعارف والمعلومات والمهارات العمليّة الضّروريّة التي يتزوّد المعلّم بها سواءً حول مادّته التي يدرسها أو البيئة المحيطة به أو الطّالب الذي يتعامل معه . وهذه الكفايات لا تقتصر على المعلومات والمعارف بل تمتدّ إلى استخدام أدوات المعرفة في الميادين العلميّة , وهي ضرورة لا غنى عنها للمعلّم على أن تشكّل بكفاياتٍ أدائيّةٍ تمكّنه من أداء متطلّبات العمل.

4.5.2 الكفايات الأدائيّة

وتخصّ سلوك المعلّم المتوقّع ممارسته في المواقف التّعليميّة أي قدرته على إظهار سلوك ما في مواقف صفّيّةٍ معيّنةٍ , معتمداً على ما حصّله من كفاياتٍ معرفيّةٍ سابقةٍ، فيكون بذلك قادراً على استخدام أدوات التّقويم المختلفةِ , ووضع خطّةٍ يحقّق فيها الأهداف عن طريق أدائه.

4.5.3 الكفايات الإنتاجيّة

وتتحدّث عن النّتائج التي يحقّقها المعلّم بعد تعليمه لطلابه معرفيّاً و مهاريّاً و انفعاليّاً وهنا يجب على المعلّم أن يعدّ اختباراتٍ تحصيليّةٍ للقياس والتّقويم

82 رشدي أحمد طعيمة ، المعلم ـ كفاياته ـ إعداده ـ تدريبه ، ص34.

. ويتميّز هذا النّوع من الكفايات بدخول عناصر تتمثّل في الحماس والثّقة بالنّفس والقدرة على الوصول إلى النّتائج كما وترتبط بالكفايات المعرفيّة والأدائيّة , يعني بعد أن يكون المعلّم قد امتلك الكفايات المعرفيّة التي تدلّ على أنّه امتلك المعرفة والمعلومات والمهارات والكفاية الأدائيّة التي تدّل على أنّه أصبح قادراً على إظهار قدراته في مهارات التّعليم . وللعلم قد يمتلك المعلّم جميع المعارف دون أن يكون فاعلاً في إحداث النّتائج المتوقّعة.

"وعليه فقد أضاف محمود (1988م) الكفايات الوجدانيّة (الانفعاليّة) مشيراً إلى أنّها نوعٌ من الكفايات المتّصلة بالاستعدادات والميول والاتّجاهات والقيم الأخلاقيّة والمثل العليا , ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقيّة والمبادئ السّائدة في أيّ نظامٍ، وتستخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النّوع من الكفايات وتكاد تجمع البحوث والدّراسات السّابقة على صعوبة تحديد هذه الكفايات وقياسها. بينما أضاف الهرمة (1996) نوعاً خامساً وهو الكفايات الاستكشافيّة مبيّناً أنّها : " الكفايات التي تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها المعلّم أو المشرف التّربوي للتّعرّف على النّواحي المتعلّقة بعمله ".

وأمّا أبو نمرة (2003) فقد أشار إلى أنّ أهمّ الكفايات اللّازمة للمعلّمين (كفايات التّخطيط و كفايات التّنفيذ وكفايات التّقويم) [81].

4.5.4 كفايات التّخطيط

التّخطيط : مفهوم ومصطلح تربوي حديث نال اهتمام كثير من الدّارسين وقد ورد فيه تعاريف كثيرة مختلفة بعض الشّيء والسّبب هو اختلاف المداخل والأساليب التي تستخدمه وتعرّفه الفتلاوي بأنّه : " تصوّر المعلّم المسبق للموقف و الإجراءات التّدريسيّة التي يضطلّع بها والمتعلّمين لتحقيق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة المنشودة " [82]

وهو أن يتمكّن المعلّم من تحديد نقاط سير الدرس من خلال وضع الأهداف العامّة والخاصّة وترتيبها حسب تسلسل الأفكار ودعمها بالمعلومات التي توجّه المعلّم عند شرحه للدّرس من بدايته إلى نهايته.

---

[81] - الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصّين.

[82] - فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية ، باسم مصطفى العجرمي.

في حين تعرّفه (وكالة الغوث) بأنّه : عمليّة تصوّر مسبق للمواقف التّعليمية التّربويّة عمادها تحديد الأهداف واختيار الفعاليّات وتعيين المواد والوسائل التّعليميّة المساعدة على تحقيق تلك الأهداف وتقويم درجة تحقيقها في فترة زمنيّة معلومة ولمستوى محدّد من الطّلبة [83].

وبكلامٍ آخر : فكفاية التّخطيط: هي عمليّة تعتمد الإعداد المسبق المرتّب والمحكم إحكاماً جيّداً من قبل المعلّم فيعمل على تحديد كلّ خطوة من خطوات الدّرس وكلّ مرحلة من مراحل الدّرس بدقّة وعناية كاملتين مع التّوفيق في الاختيار المناسب للوسائل المعيّنة وللأنشطة المناسبة التي ستساعد على تحقيق الأهداف التي خُطِّطَ لها.

إنّ كفاية التّخطيط ضروريّة لنجاح عمل المعلم في أداء مهامه فمن خلالها يكون المعلّم أكثر فهماً للأهداف المرسومة والمراد تحقيقها فمثلاً عندما يقسم الوقت المعطى بشكلٍ يناسب فقرات الدّرس كلّها ويصمّم جدولاً محكّماً يحدّد فيه عدد الحصص والأسابيع اللّازمة لتنفيذ الخطّة يكون بذلك قد ابتعد عن التّوتّر والعشوائيّة وفوضى الأفكار التي تعرقل مسار الدّرس إذا تمكّن المعلم من كفاية التّخطيط فإنّ ذلك يوفّر له الطّمأنينة والخبرة التّعليميّة فيدخل وكلّه ثقة بأنّ الدّرس سيكون ناجحاً.

وقد حدّد الرّبابعة مجالات كفاية التّخطيط لمعلّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها وهي :

1. العمل على صوغ الأهداف العامّة والخاصّة لتعليم اللّغة العربيّة ضمن جدول اسمه (البرنامج التّعليمي).

2. الدّقّة في تحديد عناصر الخطّة (المحتوى ـ الأهداف ـ الوسائل ـ الأنشطة ـ التّقويم ـ الزّمن).

3. تقسيم الوقت بشكلٍ يتناسب مع تنفيذ الخطّة.

4. صوغ الأهداف السّلوكيّة للمهارات اللّغويّة مع قابليّتها للقياس.

5. تعيين الطّرق اللّازمة للتّدريس والتي تكفل تحقيق الأهداف التّعليميّة.

6. اختيار أدوات التّقويم المناسبة التي تقيس درجة تحقيق الأهداف بشكلٍ دقيق.

7. تحديد خطوات تنفيذ الموقف التّعليمي[84].

4.5.5 كفايات تنفيذ الدّرس والإدارة الصّفيّة

كفايات تنفيذ الدّرس: ويقصد بها السّلوكيّات والتّصرّفات التي يقوم بها المعلّم داخل الحجرة الصّفيّة من أجل تحقيق الأهداف التّعليميّة لدى المتعلّمين , ولهذه الكفايات أهميّة تتمثّل في كونها المحكّ العملي الذي يقيس مدى قدرة المعلّم ومدى نجاحه في المهمّة .

كفاية الإدارة الصّفيّة : من أهمّ كفايات تنفيذ التّدريس , وبدونها لن يكون التّدريس ناجحاً ومتقدّماً , كما أنّ ضبط الصّفّ مهارة تتحقّق عند المعلّم مع تقدّم الوقت , الإدارة الصّفيّة عمليّة هدفها إيجاد تنظيم فعّال داخل الصّفّ والمحافظة

على حدّ معقولٍ من النّظام دون إفراطٍ أو تفريط ، وهي واجبٌ أساسي للمعلّم وبدونها تسود الفوضى التي تمنع التّعلّم. إنّ ضبط الصّفّ يؤدّي إلى تعلّمٍ حقيقي وفعّال. [85]

حتّى يتمكّن المعلّم من هذا النّوع من الكفايات لا بدّ أن يكون قادراً على أداء المهمّات التّالية:

`1. تهيئة المتعلّمين لموضوع الدّرس، وإثارة ولفت انتباههم، ويكون ذلك من خلال مقدّمة تمهيديّة كسرد قصّةٍ شائعةٍ بأسلوب جذّاب أو عرض مجموعة من الصّور و الفيديوهات التي تحفّز الطلّاب وتشدّهم إلى موضوع الدّرس أو القيام بأمرٍ غير معتادٍ عليه له علاقة بموضوع الدّرس وهكذا.

2. استخدام طريقةٍ تدريسيّة أو أكثر من طريقة شرط أن تكون مناسبة لموضوع الدّرس وتحقّق الأهداف الموضوعة.
3. استخدام المواد والوسائل والأجهزة التّعليميّة التي تجعل دور الطّالب واضحاً وفعّالاً.
4. استخدام الأمثلة المناسبة مع التّنويع بحيث يتسنّى للمعلّم من خلالها التّأكّد من فهم الطّلاب مع مراعاة الفروق الفرديّة.

---

[84] - الرّبابعة ، إبراهيم حسن ، الكفايات التّعليميّة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها ، دراسات في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة 2006, المجلّد 43 , ملحق 4

[85] - عبد الرحمن الفوزان ، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ،ص318

5. العمل على زرع روح التّعاون بين المتعلّمين أثناء تنفيذ الدّرس ، وتنمية السّلوك الإيجابي وتعديل السّلوك السّلبي بالطّريقة المناسبة.

6. تسجيل الملاحظات والأخطاء التي وقعت أثناء تنفيذ الدّرس والعمل على تخطّيها في الدّروس القادمة.

7. إعطاء الفرصة للمتعلّمين لاكتشاف المعلومات بأنفسهم فتكون وظيفة المعلّم في هذه الحالة التّوجيه والإرشاد.
8. تسجيل الملاحظات والأخطاء التي وقعت أثناء تنفيذ الدّرس والعمل على تخطّيها في الدّروس القادمة.

9. العمل على إنهاء الدّرس ضمن الوقت المخصّص له بشكل يضمن تكوين فكرة كليّةٍ عنه.

أمّا بالنّسبة لمعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها فقد أشار العبيدي إلى مجالات كفايات التّنفيذ والإدارة الصّفيّة في ثلاث نقاط وهي:(الدّافعيّة والطّريقة التّدريسيّة والتّقنيّات التّعليميّة)

1. الدّافعيّة: فعلى المعلّم أن يحدّد دوافع المتعلمين الأجانب ويعمل على استثارة هذه الدوافع وصوغها حتى تصبح مشاركة إيجابية في العملية التعلمية التعليمية ضمن بيئة صفية مناسبة.

2. الطريقة التدريسية: وحتى تكون هذه الطريقة ناجحة يجب أن تستند إلى نظرية لغوية أو مدخل مناسب وينبغي أيضاً على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن ينوع باستخدام الطرق وينتقي الطريقة المناسبة لموضوع الدرس مع العمل على تشجيع المعلمين الأجانب على المشاركة الفعالة من خلال استخدام الأساليب التعليمية الحديثة دون أن يهمل مراعاة الفروق الفردية أثناء تنفيذ الدرس ثمّ يصحح أخطاء المتعلمين في الوقت المناسب ويعمل على تلافيها من خلال استخدام تدريبات متنوعة.
3. التِّقنيّات التعلمية: لا يمكن للمعلم أن يسير في درسه ويحقق له النجاح إلا إذا أجاد استخدام التقنيات التعلمية فهي من أهم العوامل المساعدة على ذلك و أوّل شيء يفعله هنا هو الاختيار المناسب للوسائل والمبني على أسس علميّة وإجادة استخدامها مع التنويع وطبعاً يكون ذلك ضمن مخبر لغويّ إن أمكن وفي حال عدم توافر وسائل تعليمية أو عدم وجود مخبر

لغوي فإنّه يجب على المعلم في هذه الحالة أن يعمل على تصميم وسائل تعليمية في بيئته المحلية وهنا يصدق قول القائل (الحاجة أمّ الاختراع) [86].

4.5.6 كفايات التقويم

يعرّف (الحريري) التقويم بأنّه : عملية مستمرّة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية وذلك بغية تحقيق الأهداف المرجوة وتهدف

العمليّة إلى التّطوير والتّجديد إضافةً إلى معرفة ما تحقّق من الأهداف ووضع المقترحات لتحقيق ما لم يتمّ تحقيقه منها . [87]

وبناءً على ذلك تعرّف كفايات التّقويم بأنّها : مجموعةٌ من الخطوات والإجراءات يعمل المعلّم على القيام بها قبل بداية الدّرس و أثنائه وبعد الانتهاء منه والهدف من ذلك هو الحصول على بياناتٍ توضّح نتائج التّعلّم التي تمّ التّوصّل إليها , ومن ثمّ معرفة مدى التّغيّرات التي حدثت وأثّرت في سلوك المتعلّمين من خلال معرفة مواضع الضّعف والقوّة عند المتعلّمين وطبعاً كلّ ذلك يكون عن طريق استخدام المعلّم لمجموعةٍ من أدوات التّقويم المتنوّعة (الملاحظة،الاختبارات الشّفهيّة والكتابيّة، مراقبة أداء سلوكٍ معيّنٍ).

4.5.7 الكفاية اللّغويّة

وهي أن يمتلك المعلّم علماً وخبرةً ومعرفةً باختصاصه بحيث يكون مدركاً لنظام اللّغة الصّوتي والدّلالي مع إتقانه لمهارات اللّغة الأربع تحدّثاً واستماعاً وقراءةً وكتابةً يضاف إلى ذلك معرفته بثقافة اللّغة وتاريخها [88] .

4.5.8 الكفاية الثّقافيّة

---

[86] - جبر والعبيدي، سعد وعلي، تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، مجلة كليّة التربية الأساسية 2010، العدد 66 ، ص168.

[87] - دحلان، إيمان أحمد سعيد ، فاعليّة برنامج مقترح في ضوء المعايير المهنيّة للمعلم الفلسطيني الجديد لإكساب الكفايات التّدريسيّة للطّالبات المعلّمات تعليم أساسي بجامعة الأزهر بغزة 2016م ، ص 40، رسالة ماجستير منشورة .

[88] - عبد الرحمن الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ص13

وهي أن يدرك المعلم مفهوم الثّقافة بشكلٍ عام وشامل (القيم ، الأفكار، العادات، المعتقدات، العلاقات الاجتماعيّة) يعني الأسلوب الكلّي لحياة الجماعة.

ولهذه الكفاية أهمية كبيرة فهي من الكفايات الأساسيّة التي يجب أن تتوافر في معلّم اللغات وإنّ إغفالها وعدم التّمكّن منها بشكلٍ فعّالٍ فإنّ ذلك سيترك فراغاً وبعداً بين المعلّم ومتعلّميه وخاصّةً أنّ معلّم اللّغة الأجنبيّة سيتعرّض لطلابٍ من ثقافاتٍ أخرى . كما أنّ اختلاف الثّقافات له دورٌ كبيرٌ في تغيير المعنى .

ولا يخفى لأحدٍ أنّ اللّغة والثّقافة ورقة واحدة لا يمكن الفصل بين وجهيها . وعليه فإنّ تدريس اللّغة لا يمكن أن يتحقّق إلا من خلال ثقافتها ثمّ كيف للمتعلّم الأجنبي أن يتواصل مع أبناء اللّغة وهو لا يعرف ثقافتهم ؟

"يجب على المعلّمين معرفة ثقافة اللّغات المراد تعليمها فهماً وممارسة , ومعرفة القواسم المشتركة بين ثقافة اللّغات المختلفة والإلمام بوجهات النّظر المنبثقة من هذه الثّقافات وتوظيفها في ممارسة اللّغة في منأى عن قيود النّحو والخوف من الخطأ في المراحل الأولى , والإلمام في الوقت نفسه بالأحداث الجارية على الصّعيدين المحلّي والعالمي بغية توظيفها في العمليّة التّعليمية التّعلميّة[89].

6 .4 التّعلّم التّعاوني وكفاية معلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها

بعد العرض السّابق لوظائف التّعلّم التّعاوني من العمليّة التّعاونيّة في كافّة مراحلها بدايةً من التّخطيط إلى الأداء وصولاً إلى التّقييم وعرض الكفايات اللّازمة لمعلّم اللّغة العربيّة نستنتج :

1. لا يكفي أن نقول إنّ الكفايات التّعليميّة لمعلّم اللّغة العربيّة تجتمع في معلوماته ومعارفه وثقافته، بل إنّ هذه الكفايات لا يمكن أن تكون فعّالة في الأساليب الحديثة.

[89] السيد ، محمود ، مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق ـ المجلّد (89) الجزء (4)

2. إنّ الكفاية اللّغوية لمعلّم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها لا تعني إتقانه للأصوات والطّلاقة والمهارات اللّغويّة وبعيداً عن الأساليب التّعليميّة الحديثة (أسلوب التّعلّم التّعاوني مثالاً)
3. لا يمكن للمعلّم أن يتملك الكفاية الثّقافيّة فقط لمجرّد فهمه للثّقافة العربيّة ومقارنتها بثقافة المتعلّمين وإنما الامتلاك الحقيقي بكيفيّة تحديد وظيفتها واستمراريّة أثرها التّعليمي والتّعلّم التّعاوني خير معينٍ لذلك.
4. كفايات التّخطيط تبرز واضحة وجليّة بتطبيق أسلوب التّعلّم التّعاوني.
5. المعنى الحقيقي للكفايات الإدائيّة لا يعني فقط المهارات والحركات والتّصرّفات التي يقوم بها المعلّم أثناء الدّرس وإنّما كيفيّة توظيفها في تعليم اللّغة ، والتّعلّم التّعاوني أسلوب يساعد المعلّم على امتلاك هذا النّوع من الكفايات.
6. كفايات التّقويم خلال مراحلها الثلاثة تتحقّق باستخدام التّعلّم التّعاوني.
7. يسهم التّعلّم لتّعاوني في تحقيق كفايات الإدارة الصّفيّة المرنة البعيدة عن الجمود والرّتابة والتّقليد.

8. الضّعف والخلل في تطبيق أسلوب التّعلّم التّعاوني عند تعليم اللّغة يعدّ نقصاً وضعفاً في كفايات المعلم.

9. التّطبيقات التّعليميّة لمعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها تتطور من خلال أسلوب التّعلّم التّعاوني. وبناءً على ما تقدّم نستطيع أن نحكم بوجوب تفعيل دور أسلوب التّعلّم التّعاوني في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها انطلاقاً من الكفايات التّعليميّة لأنّه سيقدّم حلولاً علميّة لكثيرٍ من الصّعوبات التي تعرقل عمليّة تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها . فاعتماد المعلّم على الطّريقة التّقليديّة وابتعاده عن الأساليب الحديثة سيقوده إلى الفشل في تفعيل كفاياته ونشاطاته داخل الحجرة الصّفيّة وبالتّالي فشل المتعلّم في التّعلّم .

5 التّطبيق الميداني

يأتي هذا الجزء التّطبيقي لإتمام أهداف البحث ولمعرفة أهميّة التعلم التعاوني في كفاية معلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ولهذا السبب أعدّت هذه الأداة وهي عبارة عن استبانة

عُرضت على معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها والذين يدرّسون في مدارس ومعاهد وجامعات تركيّة لمعرفة مدى خبرتهم في تطبيق التعلم

التعاوني في أثناء ممارساتهم التدريسيّة وللاطّلاع على أهميّة الموضوع لديهم.

5.1 أداة البحث

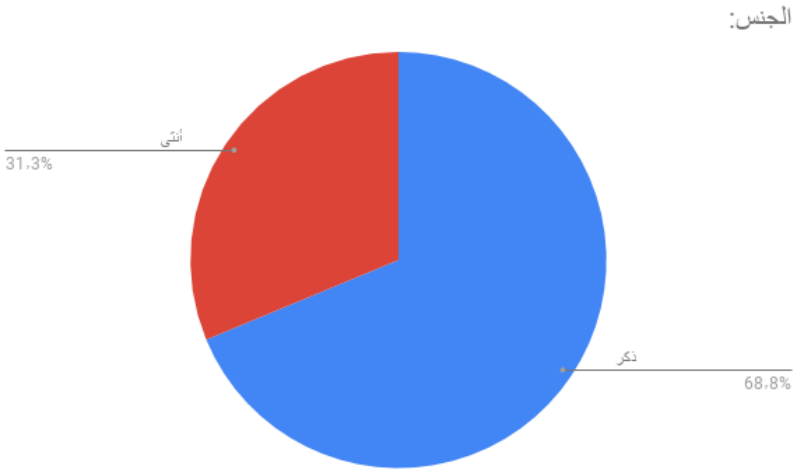
ضمّت الاستبانة 29 بنداً موزعةً على ثلاثة محاور ، و عملت على أن تكون سهلة و واضحة من حيث شكلها ومضمونها وعرضتها على السادة المحكمين، فعملت بتوجيهاتهم ، واعتمدت على مقياس ليكرت (1- موافق بشدّة،2 - موافق، 3- محايد، 4- غير موافق، 5- غير موافق بشدّة)

5.2 تحليل عيّنة مجتمع الدّراسة

حوت الاستبانة في أولها خمسة عناصر تُحدد طبيعة وصفات مجتمع الدّارسة، وعملت على تحليل هذه العناصر كالتالي:

5.2.1 طبيعة عيّنة مجتمع الدّراسة

توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة على الجنسين بنسبة 68.8% من المعلمين، و38.9% من المعلمات، كما هو واضح في الشكل (1) ، ولأن الخبرة التعليمية العملية لا تنسب إلى جنس معيّن يعني لا يوجد فرق بين مدرّس ومدرّسة ، فإنّ هذا الفارق بين النسبتين ليس له أيُّ تأثير في الفروض التي ينتهجها البحث.

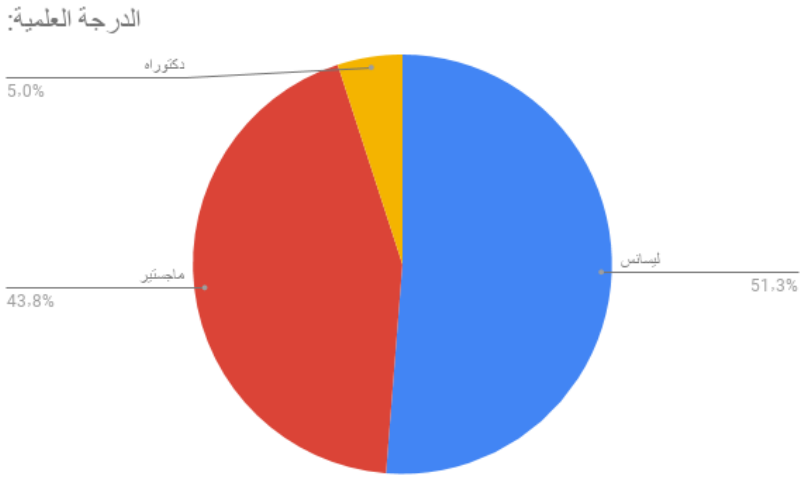


الشكل *1*

5.2.2 الدرجة العلميّة لأفراد عيّنة مجتمع الدّراسة

توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة من حيث الدرجة العلميّة بنسبة 5.0 % من حملة الدكتوراه و نسبة 43.8% من حملة الماجستير، ونسبة 51.3% من حملة الإجازة الجامعيّة، كما هو واضح في الشكل (2) وعليه تكون نسبة

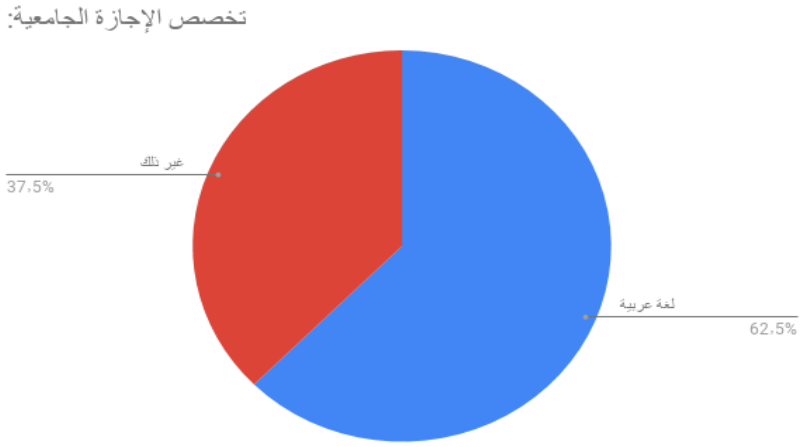
من تجاوزوا الدّراسات العليا 56.3% وهي نسبة جيدة إلى حّد ما ، يمكن أن تكّون تصوراً واضحاً عن مجتمع الدّراسة من حيث المؤهل العلمي العالي،وهذا يجعله مناسباً للتطبيق و التجريب والاستفادة منه.



الشكل 2

5.2.3 تخصص الإجازة الجامعيّة لإفراد عيّنة مجتمع الدّراسة

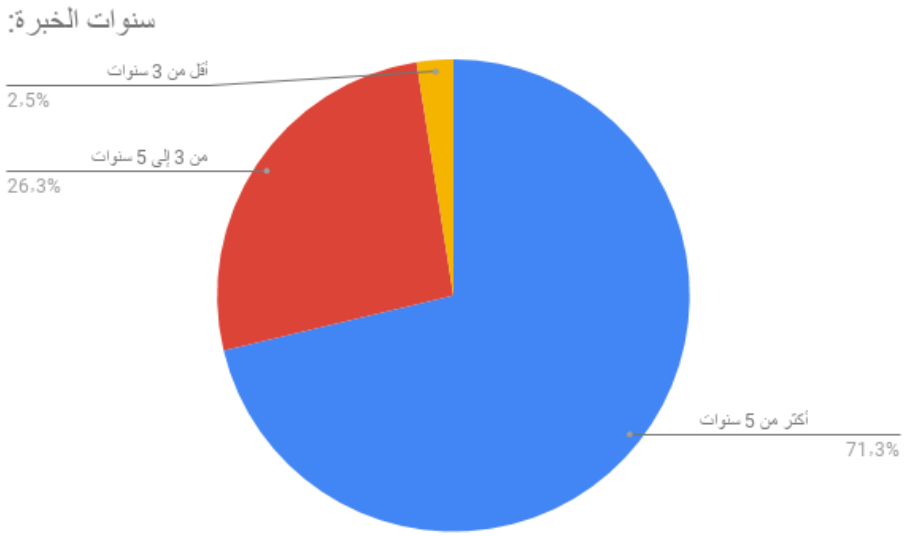
توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة من حيث التخصص في الإجازة الجامعية على مجموعتين بنسبة 62.5% للمعلمين الذين درسوا علوم اللغة العربيّة وآدابها في مرحلة الليسانس، و37.5% من المعلمين الذين لم يختصوا بدراسة اللغة العربيّة وعلومها وآدابها في مرحلة الليسانس، كما هو موضح في الشكل (3) وعليه يكون قد شمل هذا البند كل فئات المعلمين ولم ينحصر فيمن درسوا اللغة العربيّة في مرحلة الليسانس، وهذا يمنح الدّراسة صفتين هما الشمولية والحيادية.



الشكل 3

5.2.4 سنوات الخبرة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها

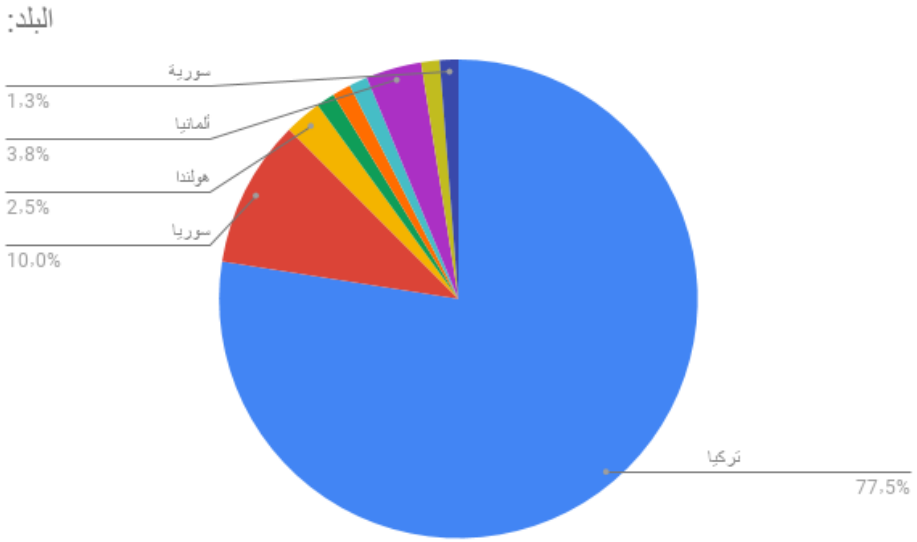
توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة بالنسبة إلى سنوات الخبرة التدريسية في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها على النحو التالي: 71.3% أكثر من خمس سنوات، و26.3% أكثر من ثلاث سنوات، و2.5% أقلّ من ثلاث سنوات، كما هو واضح في الشكل (4)وزادت نسبة الذين كانت خبرتهم أكثر من خمس سنوات على النسب الباقية، وهذا يعطي الدراسة مصداقية و في نقل صورة عن واقع تعليم اللغة العربية .



الشكل 4

5.2.5 التوزع الجغرافي لأفراد العيّنة

توزّع أفراد عينة مجتمع الدّراسة على المناطق الجغرافيّة وفق النتائج الموضحة في الشكل(5)، بنسبة 77.5 % من المعلمين في تركيا، ونسبة 22.5% من سوريا وألمانيا و هولندا.



الشكل 5

5.3 صدق الاستبانة

يُقصد بالصدق قدرة الاستبانة على قياس ما صمّمت له حقيقةً من ناحية سهولة فهمها ،وضوح فقراتها ومفرداتها، ومناسبتها للتحليل الإحصائي، وللتأكد من ذلك اتّبعت الخطوات التالية:

5.3.1 الصدق الظاهري

عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين من أهل الاختصاص والخبرة التعليمية في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وذلك من أجل التّأكد من قدرتها و دقتها و مناسبتها للأهداف التي خصّصت لها

5.3.2 الصدق الداخلي للدّراسة

ويقصد به الاتساق الدّاخلي، أي اتساق كلّ فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه، وللتأكد من صدق ثبات الدّراسة، قُمتُ بحسابه على برنامج spss الإحصائي.

	المتوسط	التباين	الانحراف	عدد العناصر
الجزء(1)	57.01	23.537	4.852	14[a]
الجزء(2)	58.04	31.111	5.578	14[b]
كلا الجزأين	115.05	99.848	9.992	28

جدول *1* مقياس الإحصائية

قام الباحث بدراسة ثبات الدراسة عن طريق حساب معامل التجزئة النصفية وذلك بواسطة استخدام معامل جيتمان للتجزئة النصفية عن طريق التطبيق المعادلة التالية:

معامل ألفا كرونباخ للاستبيان

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
28	.869

جدول *2* معامل ألفا كرونباخ

كما تم قياس نسبة الثبات في الاستبيان عن طريق معامل ألفا كرونباخ وقد كانت نسبة

الثبات وفقا للمعامل المذكور سابقا 0,869 وهي نسبة جيدة ومناسبة لاعتماد الاستبيان في الدراسات العلمية.

- حساب الثبات عن طريق معامل كرونباخ لكل فقرة

الفقرة	مقياس المتوسط في حال حذف فقرة	مقياس التباين في حال حذف فقرة	معامل التمييز لكل فقرة	معامل ألفا كرونباخ في حال حذف فقرة
VAR00001	110.74	92.194	.517	.862
VAR00002	110.56	90.900	.624	.859
VAR00003	110.73	90.875	.614	.859
VAR00004	110.74	90.969	.539	.861
VAR00005	111.72	91.631	.371	.867
VAR00006	110.99	91.137	.586	.860
VAR00007	110.80	91.610	.597	.860
VAR00008	111.17	88.745	.577	.859

VAR00009	110.83	91.695	.600	.860
VAR00010	111.69	96.141	.131	.875
VAR00011	111.20	93.285	.541	.862
VAR00012	110.79	92.118	.431	.864
VAR00013	110.68	92.421	.503	.862
VAR00014	110.99	92.937	.510	.862
VAR00015	110.96	94.661	.311	.867
VAR00016	110.70	93.761	.462	.864
VAR00017	111.63	104.261	-.265-	.887
VAR00018	111.46	93.976	.271	.869
VAR00019	111.31	97.716	.094	.873
VAR00020	110.73	92.825	.455	.863
VAR00021	110.79	92.218	.500	.862
VAR00022	110.69	94.416	.367	.866
VAR00023	110.77	93.432	.506	.863
VAR00024	110.64	93.108	.460	.863
VAR00025	110.68	93.896	.500	.863
VAR00026	110.91	94.105	.410	.865
VAR00027	110.85	93.528	.420	.864
VAR00028	110.59	93.669	.529	.863

جدول 3 حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ لكل فقرة

في الجدول (4) يظهر العمود الرابع معامل التمييز لكل فقرة و يُظهر العمود الأخير قيمة معامل ألفا كرونباخ في حال حذف كل فقرة ، و يستحسن حذف الفقرات ذات معامل التمييز الضعيف و التي حذفها سيزيد من قيمة المعامل و بالتالي يزيد من ثبات أداة الدراسة ، ومنه يستحسن حذف الفقرات(VAR00010) و (VAR00017) و (VAR00019)، و لكن بما أن حذفها لن يؤثر برفع قيمة معامل ألفا كرونباخ بشكل كبير ، لذا نبقي على هذه الفقرات لأهميّة محتواها .

معاملات الارتباط بين كل مجال والمعدل الكلي لبنود الاستبيان

		المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	الكل
المحور الأول	ارتباط بيرسون	1	.484**	.572**	.886**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	81	81	81	81

المحورالثاني	ارتباط بيرسون	.484**	1	.603**	.760**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	81	81	81	81
المحورالثالث	ارتباط بيرسون	.572**	.603**	1	.843**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	81	81	81	81
الكل	ارتباط بيرسون	.886**	.760**	.843**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	81	81	81	81

جدول *4*معدل الارتباط بين كل مجال و المعدل الكلي لبنود الاسنبيان

يوضح الجدول معامل الارتباط بين محاور الاستبيان مع بعضها و مع المعدل الكلي لبنود الاستبيان وبه يتضح الاتساق الداخلي للاستبيان.

تشير إشارة (**) إلى وجود ارتباط قوي، فنجد أن جميع معدلات الارتباط في الجدول قويّة

وبهذا يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات بنود الاستبيان

معاملات الارتباط بين كل مجال والمعدل الكلي لبنود الاستبيان

		المحورالأول	المحورالثاني	المحورالثالث	الكل
المحورالأول	ارتباط بيرسون	1	.484**	.572**	.886**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	81	81	81	81
المحورالثاني	ارتباط بيرسون	.484**	1	.603**	.760**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	81	81	81	81
المحورالثالث	ارتباط بيرسون	.572**	.603**	1	.843**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	81	81	81	81
الكل	ارتباط بيرسون	.886**	.760**	.843**	1

Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
N	81	81	81	81

جدول 5معدل الارتباط بين كل مجال و المعدل الكلي لبنود الاسنبيان

يوضح الجدول معامل الارتباط بين محاور الاستبيان مع بعضها و مع المعدل الكلي لبنود الاستبيان وبه يتضح الاتساق الداخلي للاستبيان.

تشير إشارة (**) إلى وجود ارتباط قوي، فنجد أن جميع معدلات الارتباط في الجدول قويّة

وبهذا يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات بنود الاستبيان

نتائج الاستبيان

سيتم إيجاد القيم الحسابية لكل محور على حِدا، وهذه القيم هي:

أ .المتوسط الحسابي: وهو القيمة التي تتجمع حولها مجموعة قيم، ومن خلالها نستطيع الحكم على كلّ قيم المجموعة.

ب .الانحراف المعياري: وهو قياس كيفية تغير كل قيمة من قيم بنود محور الاستبيان عن المتوسط الحسابي لهذا المحور.

ت .النسبة المئوية: وهي النسبة المئوية للمتوسط الحسابي، حيث توضح قيمة المتوسط الحسابي المئوية.

ث .الترتيب: وهو ترتيب البند من خلال قيم المتوسطات الحسابية، بالمقارنة مع باقي بنود المحور.

القيم الحسابية لمحاور الاستبيان

المحور	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	الترتيب	الدرج

	المعياري				ة
المحور الأول	4.119	0.122	82.377	2	عالية
المحور الثاني	4.035	0.145	80.696	3	عالية
المحور الثالث	4.310	0.065	86.200	1	عالية

جدول 6 القيم الحسابية لمحاور الاستبيان

5.5 تحليل محاور الاستبانة وبنودها

صمّمت الاستبانة على ثلاثة محاور، وكل محور يقيس جزءاً هامّاً في العمليّة التعليميّة وهي كما يلي:

1. أهميةُ أسلوبِ التّعلُّمِ التّعاوني في تعليم اللّغةِ العربيّة لغير النّاطقين بها.

2. دورُ المُعَلِّم في تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها بأسلوب التّعلّم التّعاونيّ.

3. كفايات معلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها و دَورُ التّعلّم التّعاونيّ في تنميتِها.

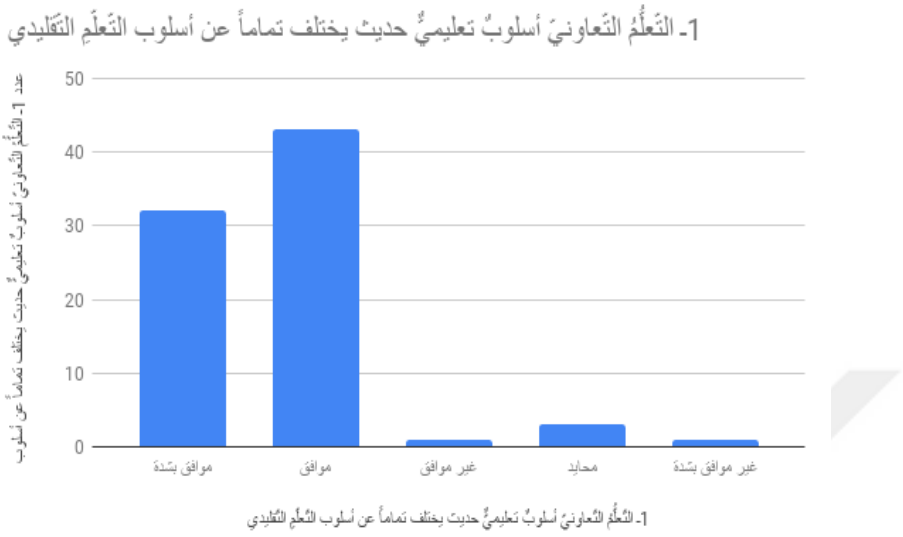
5.5.1 أهمية أسلوبِ التّعلُّمِ التّعاوني في تعليم اللّغةِ العربيّة لغير النّاطقين بها

يقيس هذا المحور رؤية المعلمين لأهمية التعلّم التعاوني في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ومدى إدراكهم لفعاليّتة في كفاية المتعلم.

5.5.1.1 التّعلُّمُ التّعاونيّ أسلوبٌ تعليميٌّ حديث يختلف تماماً عن أسلوب التّعلّمِ التّقليدي.

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 98.6% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل (6)، و هذه النتيجة إن دلت على شيء فإنها تدل على وعي المعلمين حول أهميّة التعلم التعاوني كأسلوب حديث في التعليم ،

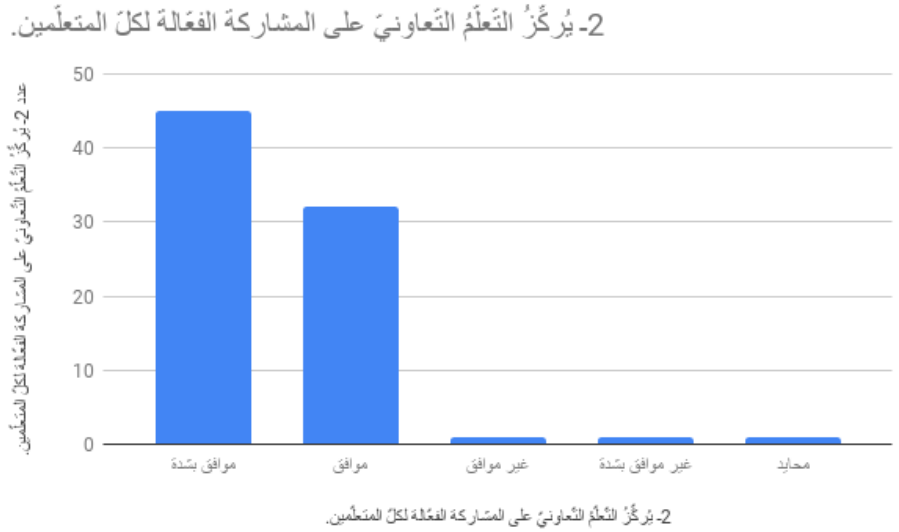
وهي نسبة شبه كلّية، أما نسبة الذين لم يوفقوا على هذا البند فقد كانت ضئيلة جداً .



الشكل (6)

5.5.1.2 يُركِّزُ التّعلّمُ التّعاونيّ على المشاركة الفعّالة لكلّ المتعلّمين .

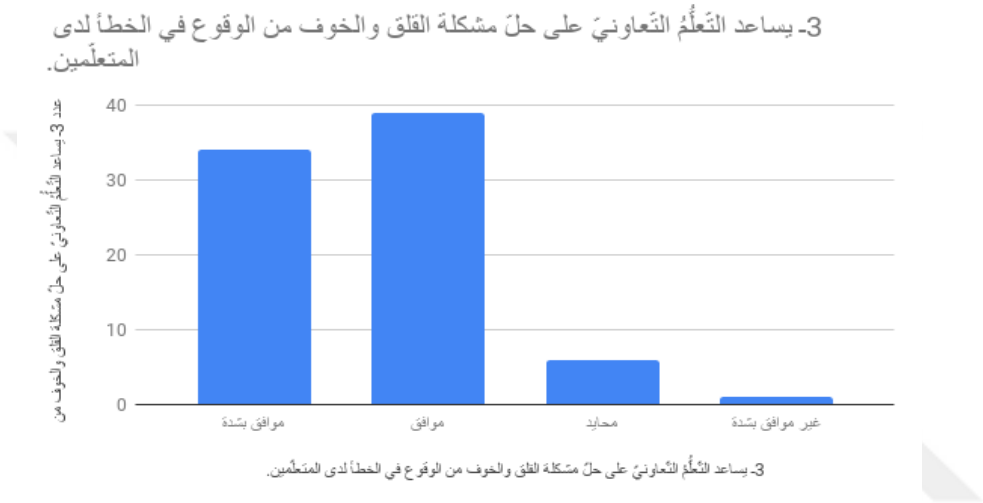
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 100% بين موافق وموافق بشدّة، كما واضح في
الشكل (7) وتدّل هذه النتيجة على وعي المعلمين دور التعلم التعاوني في إشراك جميع المتعلمين



الشكل (7)

5.5.1.3 يساعد التّعلُّمُ التّعاونيّ على حلّ مشكلة القلق والخوف من الوقوع في الخطأ لدى المتعلّمين

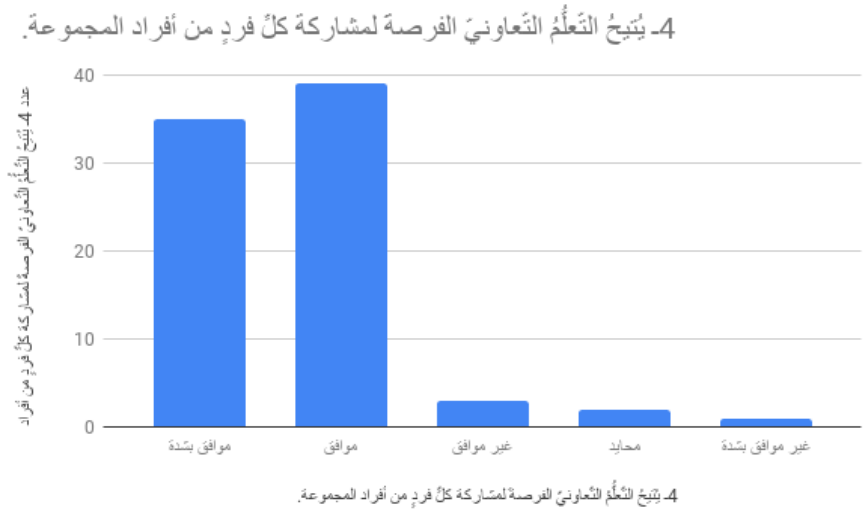
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 76.13%بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل (8) وتدّل هذه النسبة الجيّدة على معرفة المعلمين بدور التعلم التعاوني في حلّ هذه المشكلة التي تؤرّقهم داخل الغرفة الصفية.



الشكل (8)

5.5.1.4 يُتيحُ التّعلُّمُ التّعاونيّ الفرصةَ لمشاركة كلِّ فردٍ من أفراد المجموعة.

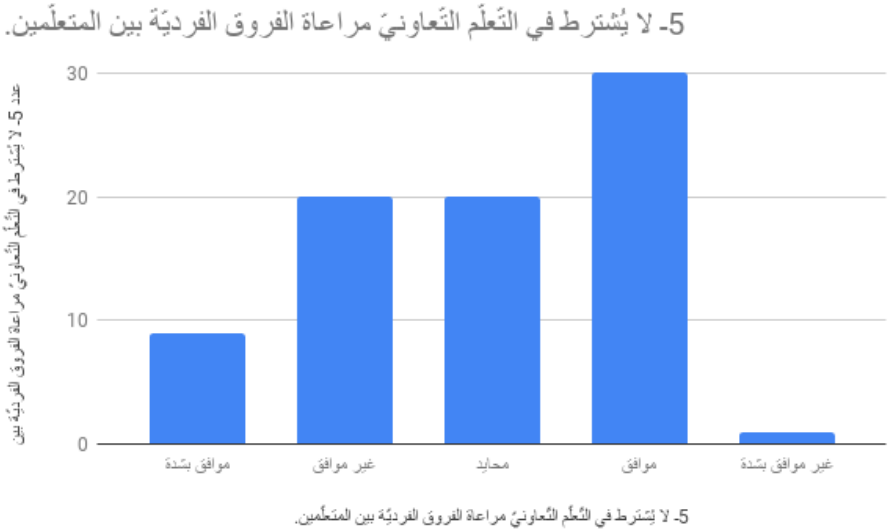
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 98.6% وهي نسبة مرتفعة ، كما هو واضح في الشكل (9) تدل على إدراك المعلمين لدور التعلم التعاوني في إتاحة الفرصة الفعالة لمشاركة جميع المتعلمين وهو أمر ضروري لنجاح العملية التعليمية.



الشكل رقم (9)

5.5.1.5 لا يُشترط في التّعلّم التّعاونيّ مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

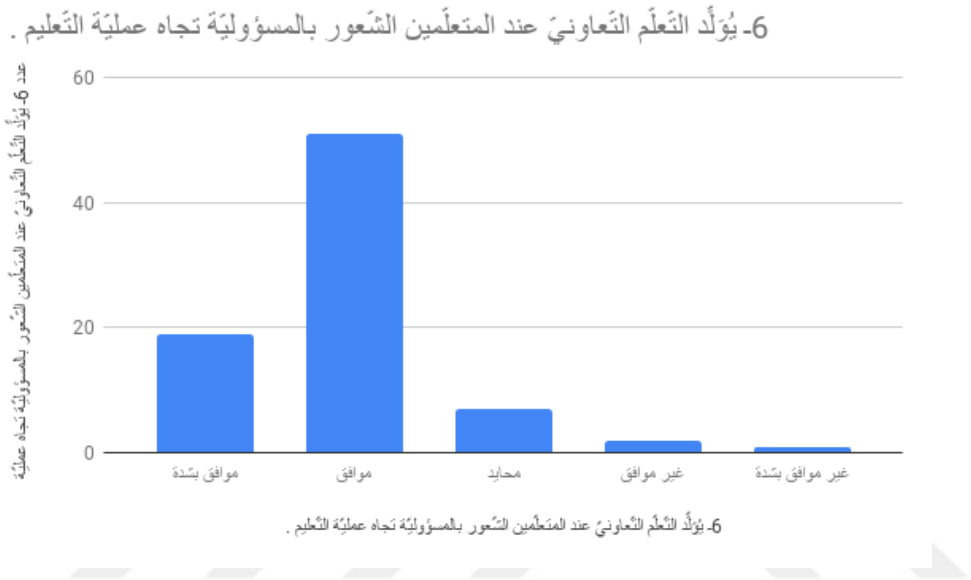
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 48.8% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(10) ، أما نسبة غير الموافقين فبلغت 50%،وتشير هذه النسبّة إلى انخفاض الوعي بأهميّة بعدم مراعاة الفروق الفردية لا بل هذا من الشروط الأساسية لنجاح التعلم التعاوني.



الشكل رقم (10)

5.5.1.6 يُوَلِّد التّعلّم التّعاونيّ عند المتعلّمين الشّعور بالمسؤوليّة تجاه عمليّة التّعليم

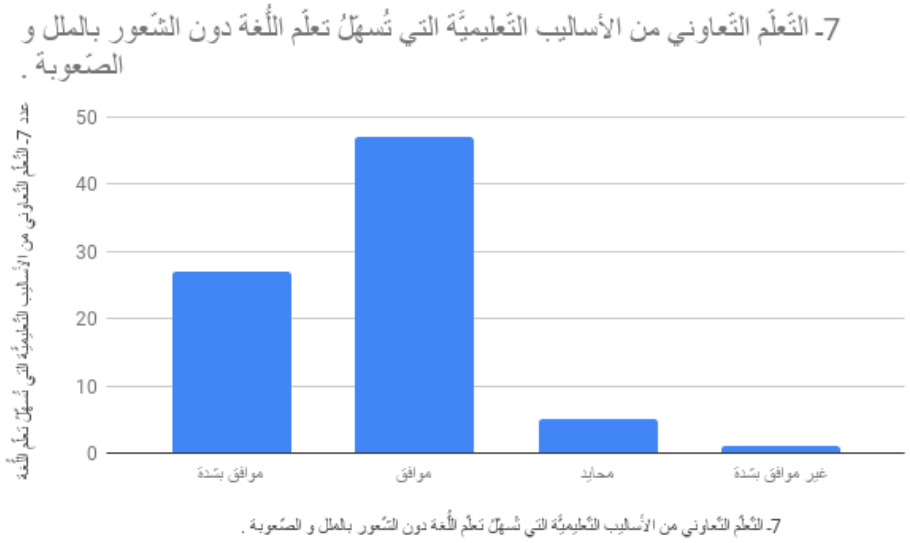
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 87.5% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (11)، وهي نسبة مرتفعة تدّل على وعي لدى المعلمين ، وتؤكّد أهميّة هذا البند.



الشكل رقم (11)

5.5.1.7 التّعلّم التّعاوني من الأساليب التّعليميَّة التي تُسهّلُ تعلّم اللُّغة دون الشّعور بالملل و الصّعوبة.

بلغت، نسبة الموافقين على هذا البند92.6% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل (12)، وهي نسبة عالية جداً، تشير إلى أن اهتمام المعلمين بهذا البند وضرورة توظيفه في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية .

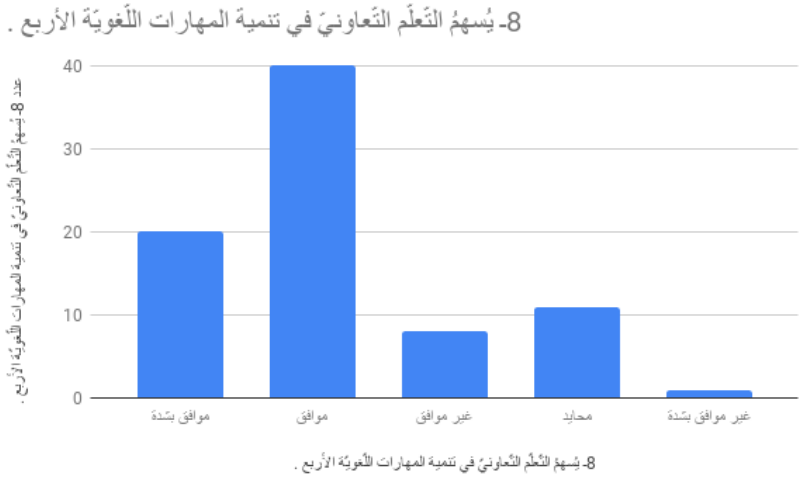


7- التّعلّم التّعاوني من الأساليب التّعليميّة التي تُسهّل تعلّم اللّغة دون الشّعور بالملل و الصّعوبة .

الشكل رقم (12)

5.5.1.8 يُسهمُ التّعلّم التّعاونيّ في تنمية المهارات اللّغويّة الأربع.

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند75% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(13)، وهي نسبة جيدة تعكس خبرة المعلمين بهذا الجانب أما نسبة محايد فبلغت 13.7%، وتشير أيضا إلى عدم الخبرة في دور التعلم التعاوني في تنمية مهارات اللغة ، وهو أمر لابُدّ من انعكاسه بشكل سلبي إلى حدٍّ ما على واقع العمليّة التعليميّة، ولابُدّ من إجراء دورات تدريبيّة لهذه الفئة بإشراف أساتذة وخبراء متخصصين بهذا الجانب .

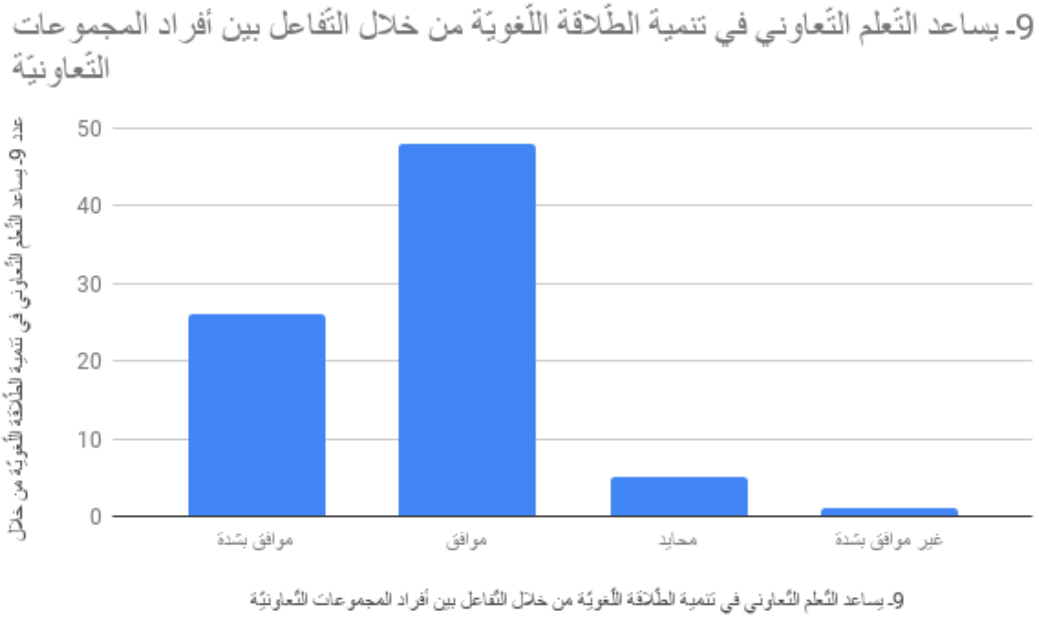


8- يُسهمُ التّعلّم التّعاونيّ في تنمية المهارات اللّغويّة الأربع .

الشكل رقم (13)

5.5.1.9 يساعد التّعلم بالتّعاون في تنمية الطّلاقة اللّغويّة من خلال التّفاعل بين أفراد المجموعات التّعاونيّة

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند92.5% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل 14)، وهي هامّة جدّاً تعكس أهميّة التعلم التعاوني وخاصة في مجال الطلاقة اللغوية والتي هي من أهم الأشياء التي يسعى إليها المتعلمون حتى أنها الشغل الشاغل لهم ، وبالتالي تعكس ضرورة التعلم التعاوني في برامج تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وأمّا نسبة محايد فبلغت 4.2% ونسبة غير موافق بلغت 6.3%، وهي نسبة منخفضة إلاّ أنها تعكس صورة عن واقع تعليم اللغة العربيّة، فبعض المعلمين ليس لديهم الوعي بقضية الطلاقة اللغوية ، ويتوّجب عليهم العودة إلى المصادر اللغويّة ومعرفة أهميّة الطلاقة اللغوية ، ثم معرفة فعالية التعلم التعاوني في تنميتها .



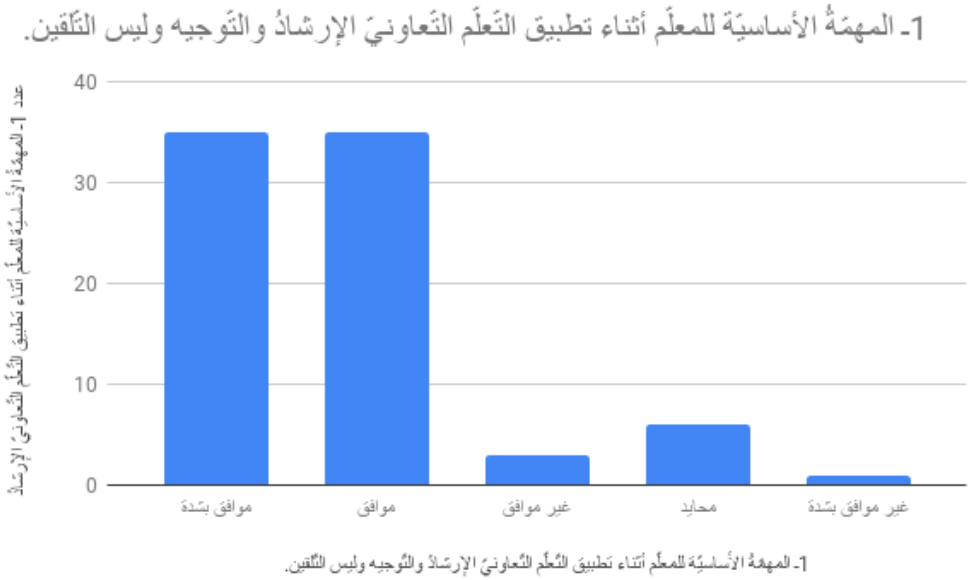
9- يساعد التّعلم التّعاوني في تنمية الطّلاقة اللّغويّة من خلال التّفاعل بين أفراد المجموعات التّعاونيّة

الشكل رقم (14)

5.5.2 المحور الثّاني في الاستبانة: المحور الثّاني: دورُ المُعَلِّم في تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها بأسلوب التّعلّم التّعاونيّ.

5.5.2.1 المهمّةُ الأساسيّة للمعلّم في أثناء تطبيق التّعلّم التّعاونيّ الإرشادُ والتّوجيه وليس التّلقين.

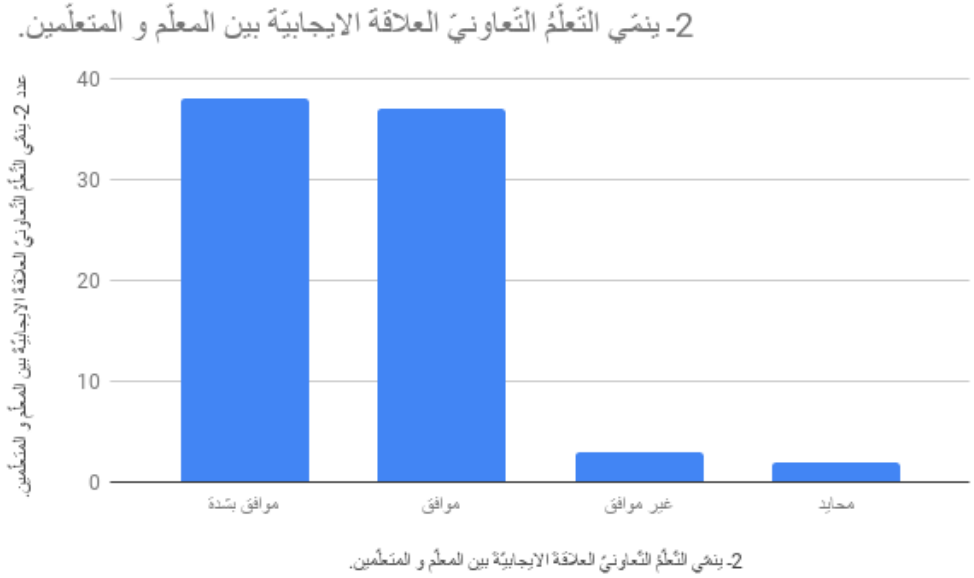
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 87.6% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(15)، وتدّل هذه النسبة على دور المعلم الإرشادي في العمليّة التعليميّة، وأهميّة التزامه بتلك المهمة وإذا لم تتوفر فيه هذه الصفات فإن ذلك سينعكس على أداء الطلاب حتماً وبلغت نسبة غير الموافقين على هذا البند 4.9%وهي الفئة التي ترى أنّ على المعلم أن يكون ملقناً ، أمّا نسبة محايد فبلغت 7.5%.



الشكل(15)

5.5.2.2ينمّي التّعلّمُ التّعاونيّ العلاقةَ الإيجابيّةَ بين المعلّم و المتعلّمين.

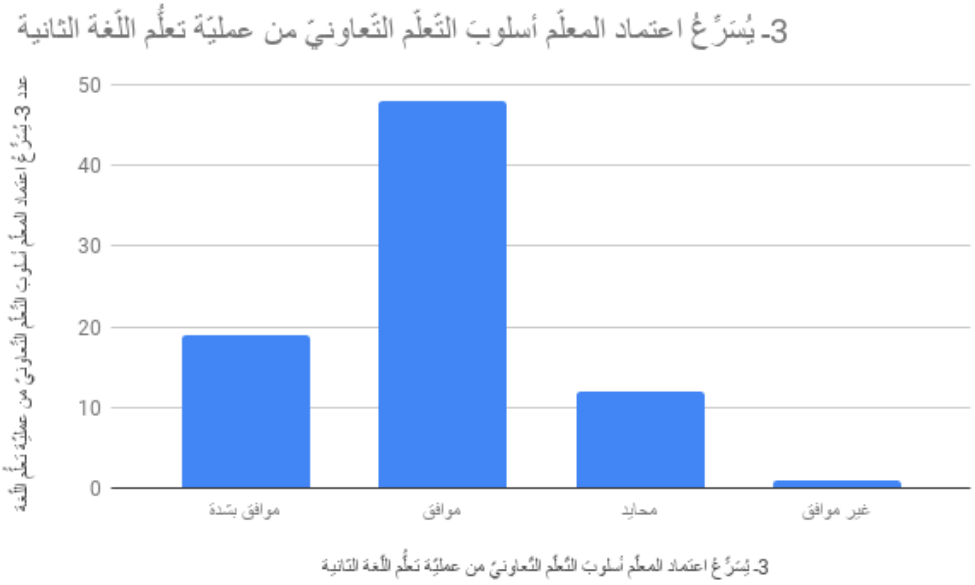
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 93.8% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل (16) وتدّل هذه النتيجة على وعي المعلمين بأهميّة التعلم التعاوني في تطوير العلاقة الإيجابية بين المعلم ومتعلميه .



الشكل (16)

5.5.2.3يُسَرِّعُ اعتماد المعلّم أسلوبَ التّعلّم التّعاونيّ من عمليّة تعلُّم اللّغة الثانية

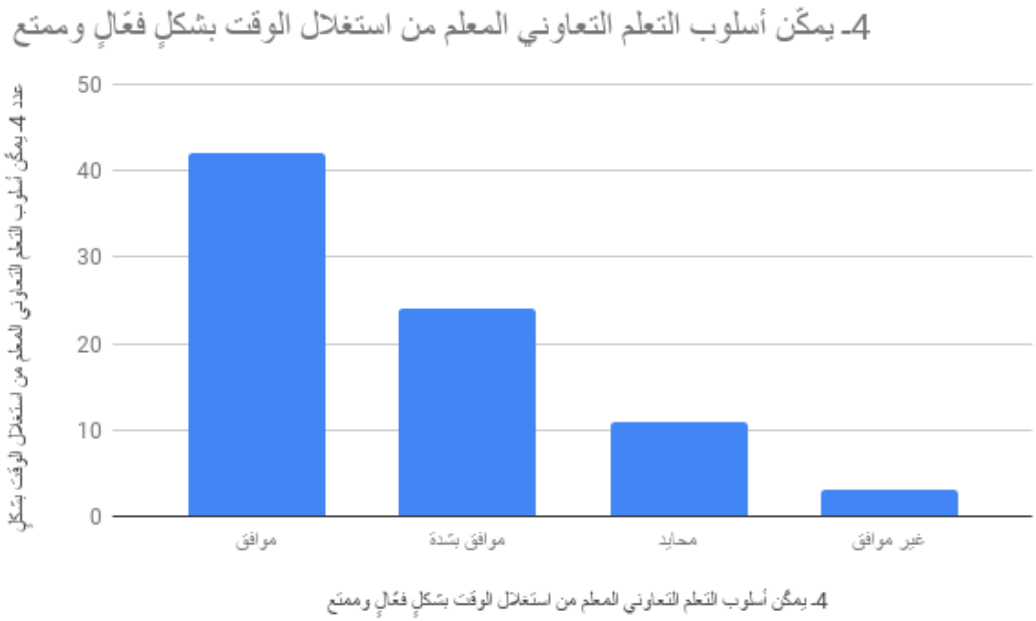
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 83.8% بين موافق وموافق بشدة، كما هو واضح في الشكل (17)، وتدّل هذه النسبة على إدراك المعلمين لدورهم في اعتمادهم التعلم التعاوني لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية



الشكل (17)

5.5.2.4 يُمَكِّنُ أسلوبُ التّعلم التّعاونيّ المعلمَ من استغلال الوقت بشكلٍ فعّالٍ وممتع

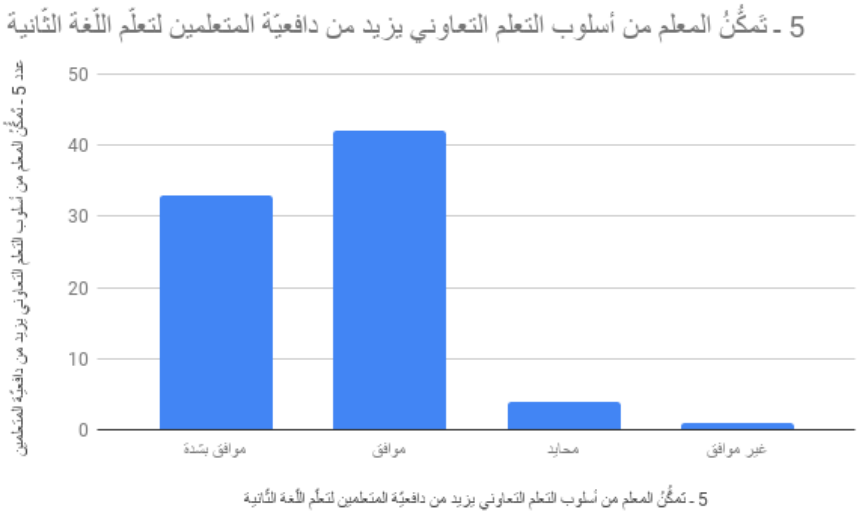
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 82.5% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل (18)، وهي نسبة مرتفعة وتؤكّد أهميّة الوقت



الشكل (18)

5.5.2.5تَمكُّنُ المعلم من أسلوب التعلم التعاوني يزيد من دافعيّة المتعلمين لتعلّم اللّغة الثّانية

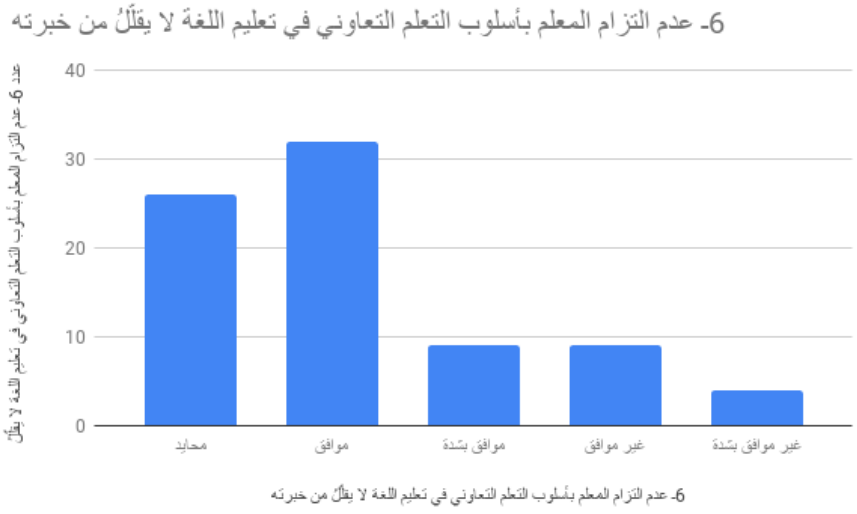
بلغت نسبة الموافق على هذا البند 93.8% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل (19)، وهي نسبة مرتفعة جداً، تدّل على أهميّة الأسلوب التعاوني بين الأساليب التعليمية ، والتي تُسهم في .زيادة دافعية المتعلمين تجاه تعلم اللغة الثانية وتقوي صلتهم بها، أما نسبة غير الموافقين فبلغت 1.2% في نسبة تكاد لا تُذكر، ونسبة محايد بلغت 5%، ورغم قلّة النسبتين محايد وغير موافق إلاّ أنها تدل على بعض المعلمين لا يعرفون أهمية التعلم التعاوني في تعلم اللغات .



الشكل (19)

5.5.2.6عدمُ التزام المعلّم بأسلوب التعلم التعاوني في تعليم اللغة لا يقلّلُ من خبرته

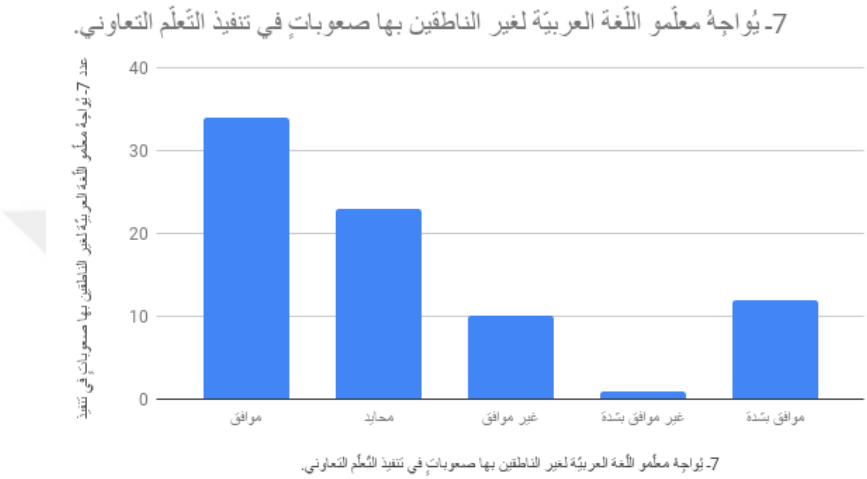
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 72.5% بين موافق وموافق بشدة، كما هو موضح في الشكل (20) أمّا نسبة غير الموافقين على هذا البند فبلغت 11.3% وهي نسبة قليلة، ورغم قلتها إلاّ أنّها تشير إلى رفض هذه الفئة لتخلّي معلّم اللغة عن أسلوب التعلم التعاوني أثناء تعليم اللغة ،و يعود سبب ذلك إلى اطلاعهم على أهميّة التعاوني



الشكل (20)

5.5.2.7يُواجِهُ معلّمو اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها صعوباتٍ في تنفيذ التّعلّم التعاوني.

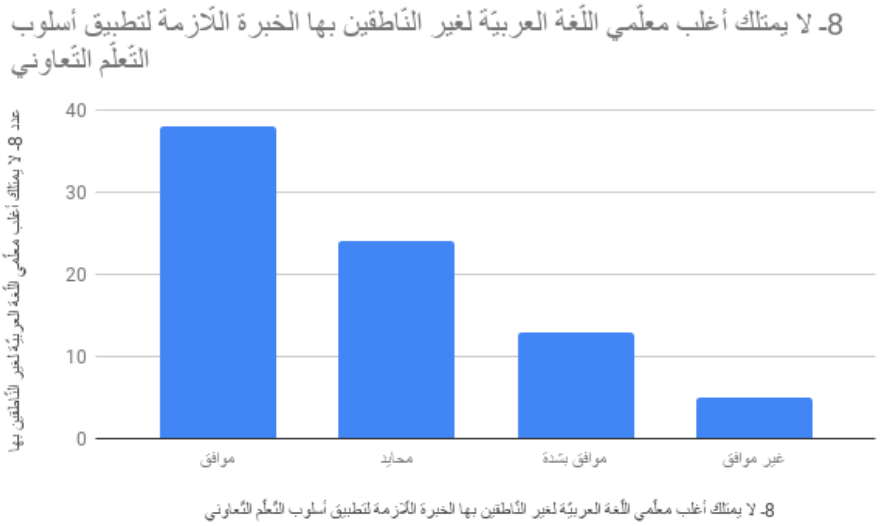
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 57,5% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل(21)،وهي نسبة لا بأس بها إلى حدّ ما وتشير في نفس الوقت إلى أنّ هناك صعوبات عند تنفيذ التعلم التعاوني في دروس اللغة ولذلك وجب العمل على تذليل هذه الصعوبات



الشكل(21)

5.5.2.8لا يمتلك أغلب معلّمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها الخبرة اللّازمة لتطبيق أسلوب التّعلّم التّعاوني

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 63.8% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل(22)، وهي نسبة فوق الوسط تشير إلى أنّ معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يمتلكون الخبرة الازمة التي تؤهلهم لتنفيذ التعلم التعاوني

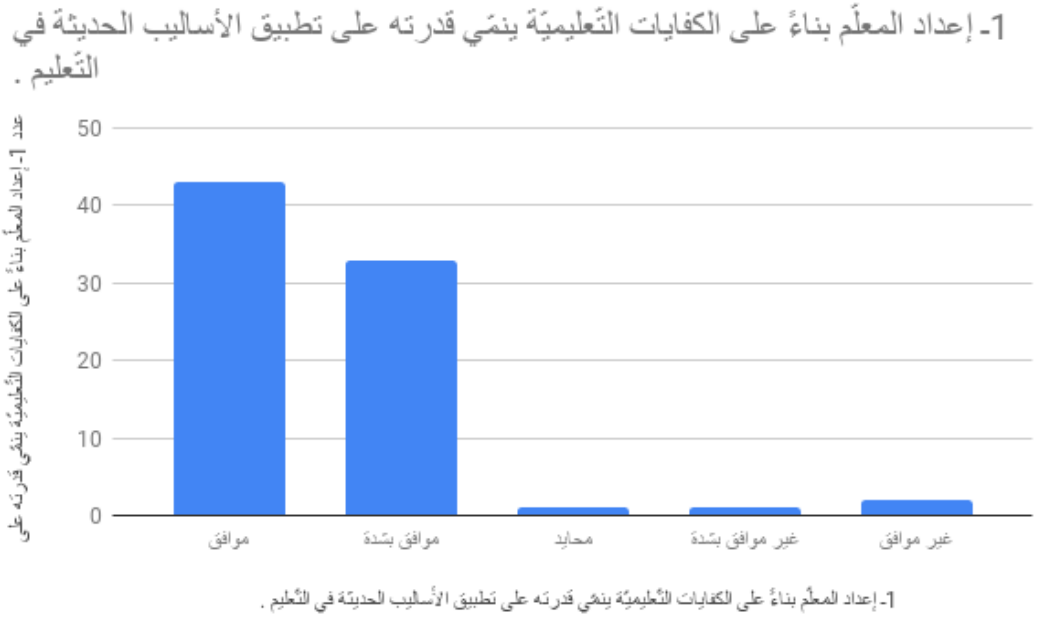


الشكل(22)

5.5.3 المحور الثالث: كفايات معلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها و دَورُ التّعلّم التّعاونيّ في تنميتِها.

5.5.3.1 إعداد المعلّم بناءً على الكفايات التّعليميّة ينمّي قدرته على تطبيق الأساليب الحديثة في التّعليم.

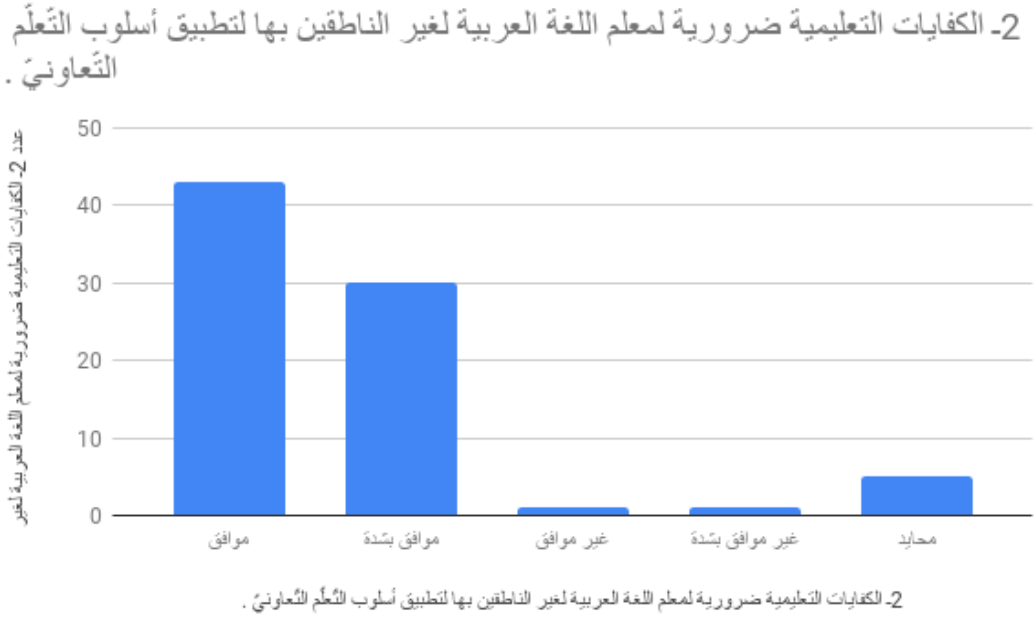
بلغت نسبة الموافق على هذا البند 94.11% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل (23)، وهي نسبة مرتفعة جداً، تدّل على أهمية الكفايات وضرورة إعداد المعلمين بناء عليها أما نسبة غير الموافقين فبلغت 3.7% في نسبة تكاد لا تُذكر، ونسبة محايد بلغت 1.2%، ورغم قلّة النسبتين محايد وغير موافق إلاّ أنها تدل على بعض المعلمين لا يعرفون أهمية الكفايات ودورها في إعداد المعلمين .



الشكل (23)

5.5.3.2الكفايات التعليمية ضرورية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لتطبيق أسلوب التّعلّم التّعاونيّ

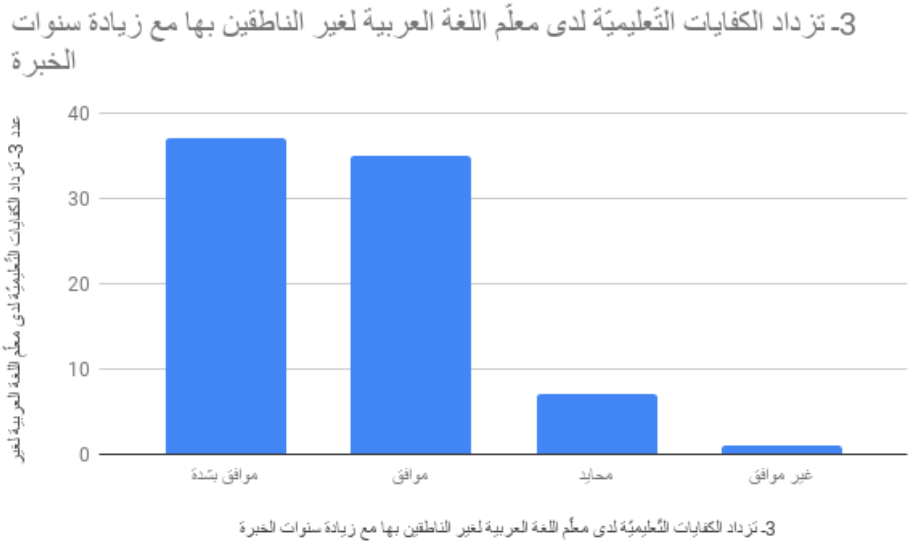
بلغت نسبة الموافق على هذا البند 90.11% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل (23)، وهي نسبة مرتفعة جداً، تدّل على أهمية الكفايات وضرورة إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بناء عليها أما نسبة غير الموافقين فبلغت 1.2% في نسبة تكاد لا تُذكر، ونسبة محايد بلغت 6.3%، ورغم قلّة النسبتين محايد وغير موافق إلاّ أنها تدل على بعض المعلمين لا يعرفون أهمية الكفايات ودورها في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها .



الشكل (23)

5.5.3.3تزداد الكفايات التّعليميّة لدى معلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع زيادة سنوات الخبرة

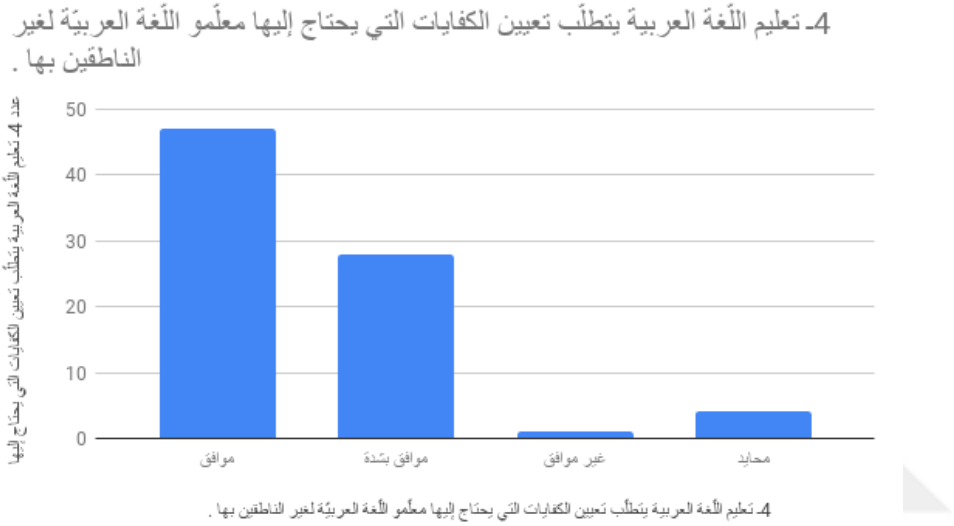
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 90.1% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل(24)، وهي نسبة تدّل على أنّ هذه الفئة من المعلمين تعتمد على الكفايات ، وهو أمر لابُدّ منه في العمليّة التعليميّة اللغوية ، أمّا نسبة المعترضين على هذا البند فبلغت 1.2% ، وهي نسبة قليلة جداً، وبلغت نسبة محايد 8.8%.



الشكل(24)

5.5.3.4 تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها يتطلّب تعيين الكفايات التي يحتاج إليها معلّمو اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها

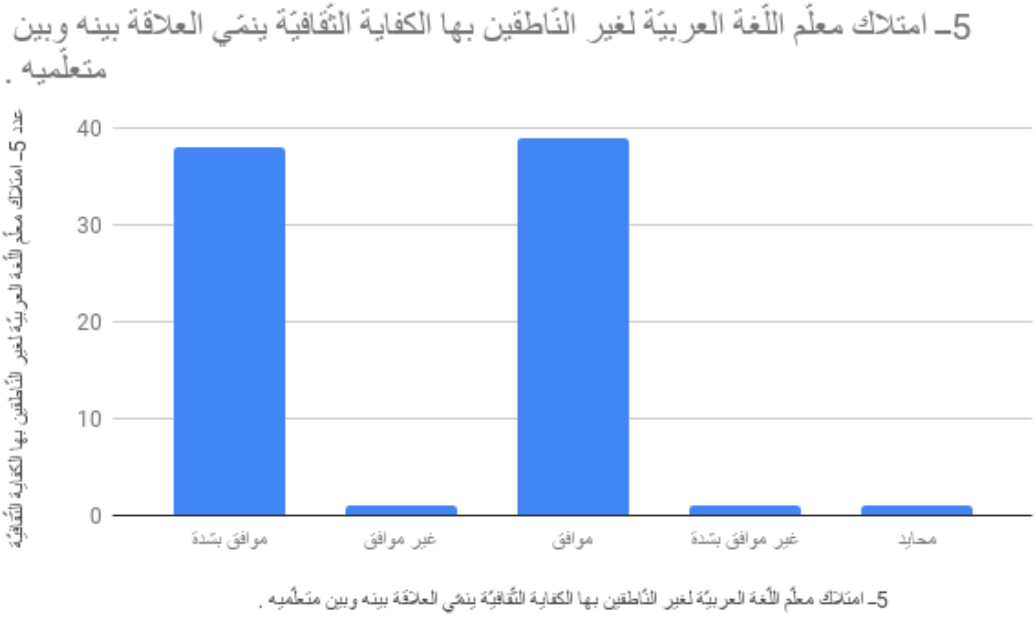
بلغت نسبة الموافق على هذا البند 93.8% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (25)، وهي نسبة مرتفعة جداً، تدّل على ضرورة تحديد كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بل أمر لا بد منه من أجل نجاح العملية التعليمية.



الشكل (25)

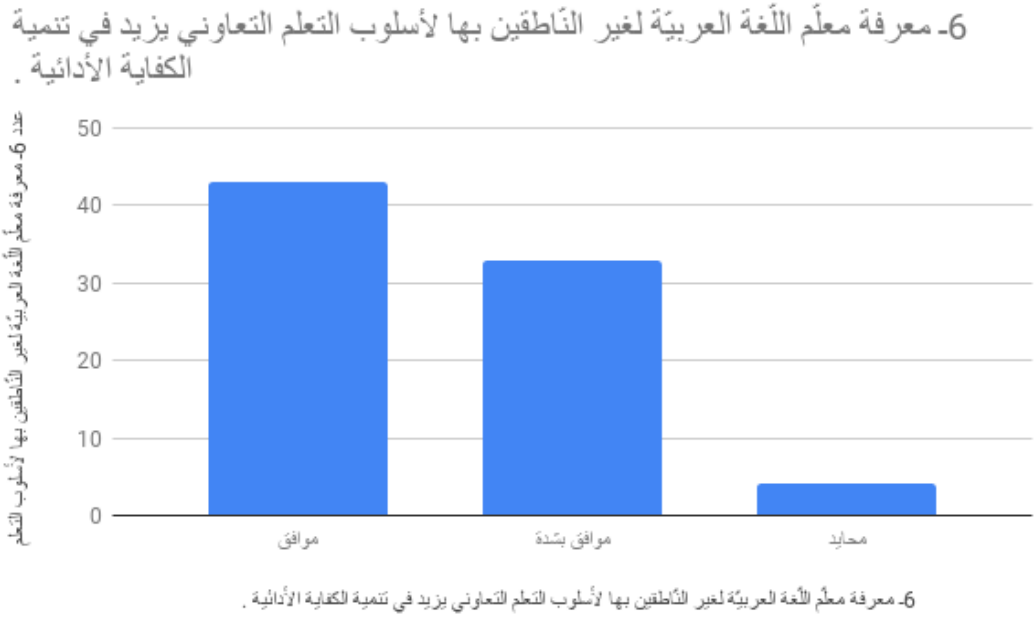
5.5.3.5 امتلاك معلّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها الكفاية الثّقافيّة ينمّي العلاقة بينه وبين متعلّميه

وافقت نسبة96.2 % على هذا البند ، ,وهذا يعني أنهم يجدون ضرورة في أن يكون معلم اللغة العربية على اطلاع باللغة الأم للدارسين، فيما وجد 2.4% أن هذا الأمر غير ضروري ، وبناء على ذلك نجد أن الغالبية من عينة الدراسة بيّنوا من خلال خبرتهم ضرورة الإلمام بثقافة الدراسين لأن هذا الأمر يسهل عملية المقارنة بين الثقافتين وبالتالي تسهيل عملية تعليم اللغة .



الشكل (26)

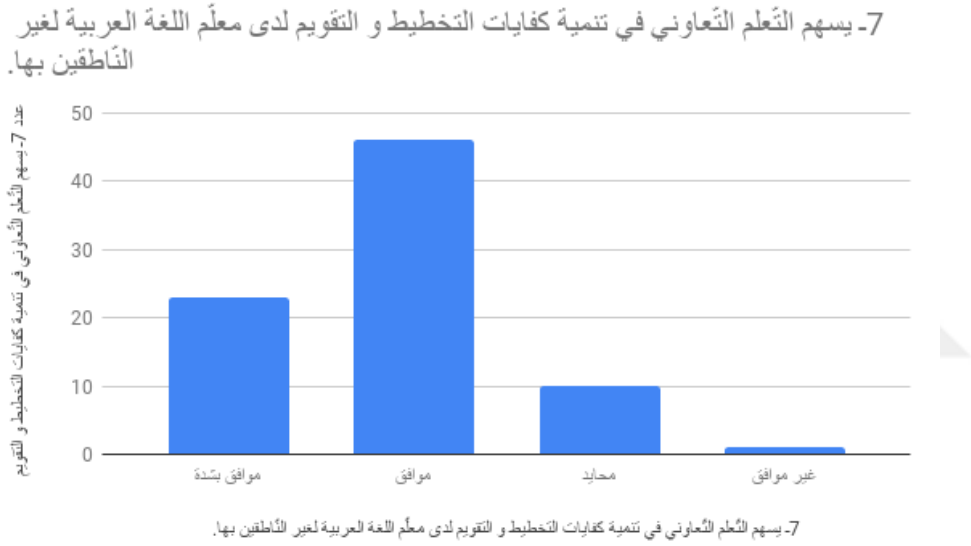
5.5.3.6 معرفة معلّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها لأسلوب التعلم التعاوني يزيد في تنمية الكفاية الأدائية. بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 95.8% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل (27)، وهي نسبة مرتفعة تدّل على وعي ودراية مع
التأكيد على أهميّة الارتباط الوثيق بين الكفاية الإدائية والتعلم التعاوني .



الشكل (27)

5.5.3.7 يسهم التّعلم التّعاوني في تنمية كفايات التخطيط و التقويم لدى معلّم اللغة العربية لغير النّاطقين بها.

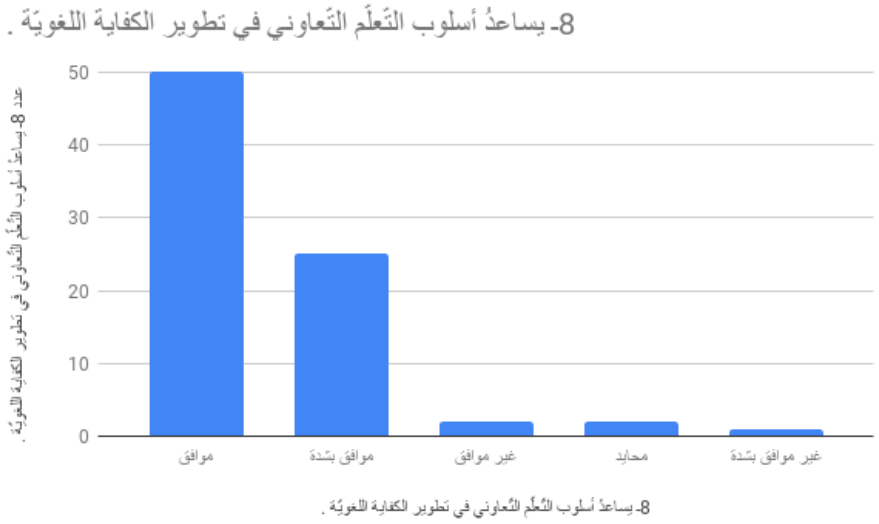
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند86.2% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو واضح في الشكل (28)، وتدّل هذه النتيجة على أهميّة كفايات التخطيط والتقويم لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، حيث يمكّن التعلم التعاوني المعلم من هذه الكفايات ، وبلغت نسبة غير الموافقين على هذا البند1.2% بين غير موافق وغير موافق بشدّة، وهي الفئة التي لا ترى أيّة فائدة للتعلم التعاوني في تطوير الكفايات الصوتية ، وبالتأكيد فإن هذه الفئة من المعلمين لا يطبّقون التعلم التعاوني أمّا نسبة محايد فبلغت 12.5%.



الشكل (28)

5.5.3.8يساعدُ أسلوب التّعلّم التّعاوني في تطوير الكفاية اللغويّة.

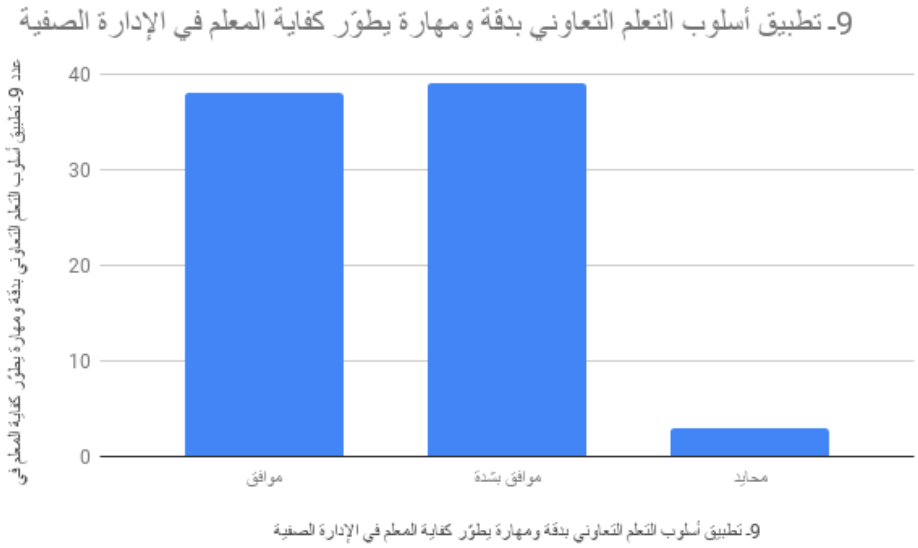
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 93.8% بين موافق وموافق بشدة، كما هو موضح في الشكل 29)، وهي نسبّة جيدة تؤكدّ أهميّة التعلم التعاوني وعلاقته بكفاية المعلم اللغوية ومدى الدور الذي يؤديه في رفد هذه الكفاية



الشكل (29)

5.5.3.9تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بدقة ومهارة يطوّر كفاية المعلم في الإدارة الصفية

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 96.3% بين موافق وموافق بشدة، كما هو واضح في الشكل (30)، وهي نسبّة عالية جدا تؤكدّ على أنّ التعلم التعاوني يدعّم كفاية الإدارة الصفية بل إنّه فعّال جدّاً في تطويرها.



الشكل 30)

6 نتائج البحث وتوصياته

6.1 نتائج البحث بناء على أسئلته

للإجابة على أسئلة البحث تمّ استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلّ مجال من المجالات، كما يوضح الجدول رقم (9).

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
المحور الأول	4.119	0.122	82.377	2	عالية
المحور الثاني	4.035	0.145	80.696	3	عالية
المحور الثالث	4.310	0.065	86.200	1	عالية

6.2 مناقشة نتائج الدّراسة

هدفت الدّراسة إلى معرفة دور التعلم التعاوني في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر معلميها ، ومعرفة مدى أهمّيته في تحسين وتطوير كفايات معلم اللغة العربية العربيّة لغير الناطقين بها، وجعله أكثر خبرة ودراية بمعالجة المشكلات اللغوية التي تقف عائقاً أمام متعلمي اللغة ، ومعرفتة كيفية توظيفه نظريات التعلّم وما توصّلت إليه من طُرق وأساليب أثناء تعليم اللغة

وقد توصلّت الدّراسة إلى النتائج التالية هي:

أولاً: أهميّة التعلم التعاوني ودوره في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها ، وقد أثبتت نتائج الدّراسة أنّ عند المعلمين دراية بأهميّة التعلم التعاوني في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، كما أكدت فعاليّته في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين .

ثانياً: بيّنت نتائج الدّراسة أنّ خبرة المعلمين بأساليب التعلم الحديثة وخاصة أسلوب التعلم التعاوني كانت خبرة جيدة ، وطبعاً هذه النتيجة أعطت

البحث مصداقية وأكدت طلبه في الدعوة إلى تطبيق هذا الأسلوب الحديث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ثالثاً: بيّنت نتائج الدّراسة أنّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يساعد في تمكّن المعلم من كفاياته وتطويرها وتنميتها نحو الأفضل وفي إثراء كفاية المتعلم وإشباعها.

6.3 التوصيات

بناء على النتائج التي تمّ التوصّل إليها من خلال الجانب التّطبيقي للبحث نستطيع أن نحدد المقترحات التي يمكن أن يكون لها مردود إيجابي في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وفي تحسين كفايات معلمي اللغة العربية فيرتد ذلك علماً وفائدة على المتعلمين، ونوجز التوصيات والمقترحات كالآتي :

أوّلاً: دعوة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتشجيعهم إلى الاستعانة بأسلوب التعلم التعاوني واتباعه والتدرب على استعماله وتطبيقه داخل الحجرة الصفية بالإعداد والتخطيط المسبق لا بل إلى إنجاز أبحاث علمية تخدم هذا الأسلوب وخاصة في ميدان تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

ثانياً: الاهتمام ببرامج إعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات اللازمة مع الإلحاح على تطبيقها.

ثالثاً : تبادل الخبرات بين الجامعات والمعاهد ومراكز تعليم اللغة، بما يُحقق الفائدة المرجوّة في تعليم اللغة بأساليب وطرق حديثة .

رابعاً : دعوة معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية كلغة أحنبية إلى الاستفادة من النتائج التي وصلت إليها هذه الدراسة في مجال الكفايات.

خامساً: الاعتناء بتصميم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أساس الكفايات التعليمية من قبل مختصين لغويين و تربويين.

سادساً : إجراء المزيد من الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها واطلاعهم على كيفية إتقان الكفايات المهنية.

سابعاً : العمل على إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية عن التعلم التعاوني والكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بما يخدم تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1- ابن منظور ، أبي الفضل ،*لسان العرب* ، دار صادر، بيروت.

2- أبو النّصر وجمل ، حمزة و محمد، *التّعلّم التّعاوني الفلسفة والممارسة* ، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيّة المتحدة ـ العين ، 2005م.

3- أبو عميرة ، محبات ، *تجريب استخدام استراتيجتي التعلم التّعاوني الجمعي والتّعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسات في المناهج وطرق التدريس*, العدد 44 ، 1996م.

4- أحمد وسعيد ، شوق ومحمد ، *معلم القرن الحادي والعشرين* ، دار الفكر العربي، القاهرة 2001م.

5- إسماعيل وكيتا ، محمد زيد و جاكاريجا ، *الكفايات التّربويّة لمعلّمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين*.

6- إسماعيل ، محمد عماد الدّين ، *المنهج العلمي وتفسير السّلوك* ، النّهضة المصريّة ، القاهرة، 1987م.

7- الحريري ، رافدة ، *طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد* ، دار الفكر ، عمّان ـ الأردن، 2010م.

8- الحريري، هاشم بكر، *إدارة الفصل بأسلوب التّعلّم التّعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التّربوية والاجتماعية والإنسانية*، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، مكة المكرمة، 2001م.

9- الحسن، رياض عبد الرحمن محمد، *أثر استخدام استراتيجيات التّعلّم التّعاوني مقارنةً بأساليب التّدريس التّقليديّة على دافعيّة الطلاب واكتسابهم لمهارات الحاسوب الآلي*، مجلّة العلوم التّربوية ، المجلّد رقم 25 ، العدد 25 ، جامعة الملك سعود ، 1433هـ.

10- الحيلة ، محمد محمود, *التصميم التّعليمي نظرية وممارسة* ، دار الميسرة للنشر والتوزيع, الطبعة الأولى ، عمّان ـ الأردن ، 1999م.

11- الرّبابعة ، ابراهيم حسن ، *الكفايات التّعليميّة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها ـ دراسات في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة* ، الجلّد 43، ملحق 4، 2016م.

12- الرّفاعي، عالية علي، *أثر استخدام استراتيجيّة التّعلم التّعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية* ، 2007م.

13- الرّيامي، سعود، *التّعلّم التّعاوني لمراحل التّعليم والتعليم العالي*، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، الكويت ، 2004م. -

14- الريباوي ، هند ، *أثر تطبيق استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني في تدريس اللّغة الانجليزيّة في المرحلة الابتدائيّة.*

15- العجرمي، صالح مصطفى، *فعاليّة برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنيّة لطلبة معلّمي التّعليم الأساسي بجامعة الأزهر من ضوء استراتيجية إعداد المعلّمين*، غزّة ، 2008م.

16- العدواني ، خالد مظهر ، *التّعلّم التّعاوني*، بإشراف الدكتور عبد الرّزاق الأشول، ص 33، 2009م.

17- العصيلي، عبد الرحمن بن ابراهيم ، *النّظريات اللغويّة والنفسيّة وتعليم اللغة العربية* ، مكتبة الملك فهد الوطنيّة ، الرياض ، 1420هـ.

18- الفتلاوي، سهيلة محسن، *الكفايات التّدريسيّة ـ المفهوم ـ التّدريب ـ الأداء*، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، الطّبعة الأولى ، فلسطين ، 2003م.

19- الفوزان، عبد الرحمن بن ابراهيم، إضاءات *لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*، الرّياض، 1435هـ.

20- الماحي، عمر، *استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني ومدى فاعليّتها في إدارة الصّف وزيادة التّحصيل الدّراسي.*

21- النّاقة ، محمود كامل، *تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغاتٍ أخرى ـ أسسه ـ مداخله ـ طرق تدريسه* ، معهد اللّغة العربيّة بجامعة أم القرى ، مكة ، 1985م.

22- الهاشمي والغزاوي، عبد الرحمن وفائزة، *تدريس مهارات الاستماع من منظورٍ واقعي*، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الطّبعة الأولى، عمّان ـ الأردن، 2005م.

23- الوادعي، عبد الحكيم، أثر *استخدام طريقة التّعلم التّعاوني في تحصيل مادة النحو لدى طلبة المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة صنعاء، كلية التربية ، 2007م.

24- براون، دوجلاس، ترجمة (عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان) *أسس تعلّم اللّغة وتعليمها*، دار النّهضة العربيّة ، بيروت، 1994م.

25- بلهامل، خديجة، *تقدير مستوى الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة* ، رسالة ماجستير منشورة.

26- جابر ، وليد أحمد، *طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربويّة*، دار الفكر، الطّبعة الثّانية، عمّان، 2005م.

27- جبر والعبيدي، محمد سعد وعلي محمد، *تحديد الكفايات التّعليميّة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة لغة أجنبيّة*.

28- جرّار، شهد، *فاعليّة برنامج تعليمي في اللّغة العربيّة مستند إلى التّعلّم التّعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسي في محافظة جنين الحكوميّة*، رسالة ماجستير منشورة، 2014م.

29- جونسون، ديفيد ، *التّعلّم التّعاوني*، ترجمة مدارس الظهران الأهليّة، مؤسسة التّركي للنشر والتّوزيع، 1995م.

30- حسن وخطّاب، عبد المنعم أحمد و محمد، *أثر أسلوب التّعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصّف الثّاني الإعدادي في العلوم واتجاههم*

نحوها، مجلة التربية للأبحاث التربوية جامعة الأزهر ، العدد الثامن والعشرون ، 1993م.

31- دحلان ، إيمان أحمد سعيد، *فاعليّة برنامج مقترح في ضوء المعايير المهنيّة للمعلم الفلسطيني الجديد لإكساب الكفايات التّدريسيّة للطّالبات المعلّمات تعليم أساسي بجامعة الأزهر بغزة*، رسالة انترنت منشورة 2016م.

32- ريّان، حسن فكري، *التّدريس أهدافه ـ أسسه ـ أساليبه ـ تقويم نتائجه ـ تطبيقاته*، عالم الكتب، الطّبعة الرّابعة، القاهرة، 2004م.

33- زاير و داخل ، سعد علي وسماء تركي ، *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية* , الدّار المنهجيّة ، الطبعة الأولى , عمّان ، 2015م .

32- زيتون ، حسن وكمال , *التّعليم والتّدريس من منظور البنائيّة* , دار عالم الكتب ، الاسكندريّة ، 2003م .

34- زيتون , عايش محمود , *النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم* , دار الشروق , الطّبعة الأولى , عمّان ـ الأردن ، 2007م .

35- سلمان ، سميحة محمد , *التّعلم النشط ، فلسفته ـ استراتيجياته ـ تطبيقاته ـ تقويم نواتجه* ، الطّبعة الأولى ، الرّياض ـ قصر السبيل ,2015م.

36- سليمان ، سناء محمد , *التّعلّم التّعاوني أسسه واستراتيجيّاته وتطبيقاته* ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، 2005م .

37- سليمان ، علي السّيّد , *نظريّات التّعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة* , مكتبة الصفحات الذهبية , الطّبعة الأولى ، الرّياض ، 2000م .

38- طعيمة ، رشدي أحمد ، *المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى* ، معهد اللّغة العربيّة جامعة أم القرى ، مكة ، 1987 م .

39- طعيمة ، رشدي أحمد ، *المعلّم كفاياته ـ إعداده ـ تدريبه* , دار الفكر العربي ، الطبعة الثّانية ، القاهرة ، 2006م .

40- طعيمة ، رشدي أحمد ، *المهارات اللّغويّة مستوياتها - تدريسها - صعوباتها* , دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2004 م .

41- طعيمة وغريب ، رشدي أحمد وحسين ، *الكفايات التّربوية اللّازمة لمعلّم التّعليم الأساسي بين الحاضر والمستقبل* ، جامعة حلوان ، 1986م .

42- عطيّة ، محسن علي , *أنماط ونماذج حديثة* , دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان , 2016م.

43- عطيّة ، محسن علي ، *الكافي في أساليب اللّغة العربيّة* ، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، 2006 م.

44- عماد الدّين ، د. أحمد كمال ، *أثر استخدام السّرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصّفّ الرّابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها* ، رسالة ماجستير منشورة ، 2012 م .

45- غباشنة ، يسري , *أثر طريقة التعلم التّعاوني والقدرة القرائيّة في الاستيعاب القرائي* , رسالة ماجستير , جامعة اليرموك , الأردن ، 1994م .

46- فرج ، عبد اللطيف بن حسن , *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين* , دار الميسرة , الطبعة الأولى ، عمّان ، 2005م .

47- قصير والعمر ، مليحة عوني و معن خليل ، *مدخل إلى علم الاجتماع* , جامعة بغداد , 1981م .

48- كوثر ، حسين , *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق تدريسها* , عالم الكتب ، القاهرة , 1997م .

49- مجلس أوروبا مجلس التّعاون الثقافي ، *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات* , دراسة تدريس تقييم , دار إلياس العصريّة ، القاهرة , 2008م.

50- مدكور ، علي أحمد ، *تدريس فنون اللّغة العربيّة* ، دار الفكر العربي،القاهرة ،1997 م .

51- مرعي ، توفيق ، *الكفايات التّعليميّة في ضوء النّظم* ، دار الفرقان ، عمّان ـ الأردن ، 1983م .

52- يوسف ، حديد ، *تقويم الأداء التّدريسي لأساتذة التّعليم الثّانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفيّة* ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، رسالة دكتوراه منشورة على .

الملاحق

الملحق 1 طلب تحكيم الاستبانة

جامعة اسطنبول أيدن

الدّراسات العليا

قسم اللغة العربية

طلب تحكيم استبانة

الأستاذ الدكتور الفاضل:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم طالب الماجستير مصطفى ياسين برّو تحت إشرافي بإعداد دراسة للحصول على درجة الماجستير في تخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية التربية بجامعة إسطنبول آيدن تحت عنوان:" أهمية التعليم التعاوني ودوره في كفاية معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، وتهدف هذه الدراسة إلى ببيان أهمية التعلم التعاوني ، كيفيتة و أوقات اتباعه في

الفصل ، مع ذكر إيجابياته و سلبياته، وأثر اتباع هذا الأسلوب في كفاية معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد أعد الباحث أسئلة الاستبيان وفق معايير لايكرت.

وتشملُ الاستبانة ثلاثة محاور موافقة لمحاور البحث في الجانب النّظري منه ، ومحاور الاستبانة هي: المحور الأوّل: أهميةُ أسلوبِ التّعلُّمِ التّعاوني في تعليم اللّغةِ العربيّة لغير النّاطقين بها .

المحور الثّاني: دورُ المُعَلِّم في تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها بأسلوب التّعلّم التّعاونيّ .

المحور الثّالث:كفايات معلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها و دَورُ التّعلّم التّعاونيّ في تنميتِها.

ومن خلال خبرتكم يرجو منكم الباحث التكرم بوضع علامة (√) أمام العبارات التي يحتاجها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها لتكوين نظرة دقيقة عن أسلوب التعلم التعاوني وكيفية تطبيقه داخل الحجرة الصفية ، وفي نهاية كل محور تتفضلون بتبيان اقتراحاتكم والتي سيستفيد منه الباحث عند إعداد بحثه لتلافي نقاط النقص التي غفل عنها . وستوضع ملاحظاتكم القيمة ضمن تقييم الدراسة..

مع جزيل الشكر

لكم

ملحق 2 أسماء الأساتذة الذين حكّموا أداة البحث

الاسم	الجامعة	البلد
الأستاذ الدكتور عادل ببك	إسطنبول آيدن	تركيا
الأستاذ الدكتور عابد يشار	إسطنبول آيدن	تركيا
الأستاذ الدكتور عمر إسحاق أوغلو	جامعة إسطنبول	تركيا
الدكتور عارف جمعة	الجامعات السورية	سورية
الدكتور عبد الرزاق خلف	الجامعات السورية	سورية

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Mustafa Yasinoğlu.

Doğum Tarihi ve Yeri : Suriye 15.10.1977.

E-posta : abodeem2000@gmail.com.

ÖĞRENİM DURUMU

• Lisans : Tişrin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.

•Yüksek Lisans : İstanbul Aydın Üniversitesi Arap dili eğitimi.

• MESLEKİ DENEMYİM : Özel sektörde Arapça öğretmeni.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "YABANCILARA ARAPÇA ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİĞİNİ ARTIRMA KONUSUNDA İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİMİN ETKİSİ VE ROLÜ " adlı çalışmanın, tezin ön çalışma safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün aşamalarında bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yola başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu onurumla beyan ederim (9/1/2019).

Mustafa Yasinoğlu

THE IMPORTANCE OF COLLABORATIVE LEARNING METHOD AND ITS ROLE IN THE ADEQUACY OF THE ARABIC LANGUAGE TEACHER FOR NON-NATIVE SPEAKERS

ABSTRACT

This research discusses, through collaborative learning, one of the basic problems which blockages the educational process to non-native speakers of Arabic. Researches and studies refer to weakness in the language skills and using language communicatively. The reason of that weakness is the traditional way of teaching the language, which lets the learner feel that language is difficult and gets bored of learning quickly and may be indispose of it. Moreover, fearing to make mistakes let the learner unwilling to practice the language.

Theoretically, the research aims to define the role of collaborative learning method in teaching Arabic to non-native speakers. It also aims to refer to sufficient teacher's skills to enforce it inside the classroom and show its effect to solve the problems that blockages the learning teaching process. The research depends on showing the collaborative learning concept and sufficient teaching skills; then it explains the relations between them and show its importance in learning the language. In addition, the need of the skills in Arabic as a foreign language with the expectation of positive results that help learners to be perfect in linguistic skills and the ability to use the language communicatively.

As for the practical part, a questionnaire was done by on-duty teachers. The results proved that practical and linguistic experience for the research sample on the two parts (theoretical and practical) was a good experience

Keywords: *Collaborative learning, Collaborative learning competencies, Arabic language teachers for non-native speakers.*

YABANCILARA ARAPÇA ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİĞİNİ ARTIRMA KONUSUNDA İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİMİN ETKİSİ VE ROLÜ

ÖZET

Bu çalışma Arapça konuşmayanlara Arapça öğretiminde eğitim akışına engel olan sorunlardan birini, yardımlaşma eğitimi metoduyla ortadan kaldırmaktadır. Araştırma ve çalışmalar dil maharetlerinde ve iletişimde dili kullanmada zaafa işaret etmektedir. Sebebi ise dilin geleneksel metotla öğretilmesi ki bu gibi metotlar dilin zor olduğunu hissettirerek bıkkınlık ve nefretin yanı sıra diğerlerinin karşısında hataya düşme endişesi taşıyarak dilden uzaklaşma isteği oluşturmaktadır.

Bu çalışma teorik yönden, Arapça konuşmayanlara Arapça öğretiminde yardımlaşma eğitim metodunun rolünü tanıtmaktadır. Bunun yanı sıra öğreticinin sınıf uygulaması için yeterliliğine işaret etmekte ve daha sonra eğitim öğretim işlemi akışına engel olan sorunların çözümü üzerinde etkilerini açıklamaktadır. Bu çalışma yardımlaşma öğretimi kavramlarını ve lazım gelen öğretim yeterliliğini açıklamaya dayanmaktadır. Ardından Arapça öğretimi ehemmiyetini ve onlara yabancı dil olarak ne kadar ihtiyaç duyulduğunu ve dil öğreniminde aralarındaki ilişkileri açıklamaktadır. Bunları belirtirken öğreticilerin iletişim olarak dil kullanma yeteneği ve dil maharetlerini iyileştirmede olumlu katkısının olacağı kanaati taşımaktadır.

Araştırmanın uygulama yönünden ise, bir anket düzenlenmiş ve öğreticilerden, işin başında olanlardan birkaç kişi seçilerek çalışma yapılmış ve araştırmanın teorik ve uygulamalı sonuçları dil uzmanlığı ile uygulama uzmanlığında olumlu bir sonuç elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *İşbirlikli öğretim, yardımlaşmalı eğitim, Arapça konuşmayanlar için Arapça öğretmenliği*

İSTANBUL AYDIN ÜNIVRSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA ARAPÇA ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİĞİNİ ARTIRMA KONUSUNDA İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİMİN ETKİSİ VE ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA YASİNOĞLU

Y1612.320018

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Arap Dili Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin ELMALI

ŞUBAT, 2019