אבני ראשה
המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

التعلُّم في مجموعات داخل غرفة التدريس

مايا بوزو شفارتس

الترجمة للعربية : جلال حسن- تواصل للترجمة والتعريب، مراجعة علمية: د. خنساء ذياب

مقدّمة

أمثلة

أدوات للحديث الجماعيّ الذي يعزّز التعلُّم

التعلّم في مجموعات داخل غرفة التدريس: صورة الوضع

أدوات للحديث الجماعيّ الذي يعزّز التعلُّم

التعلُّم في مجموعات: قواعد عمليّة

موجز

كلّ من يدخل إلى غرفة التدريس، ويشاهد مجموعات صغيرة تتوزّع في أرجاء الغرفة وتعمل كلّ منها على مَهَمّة معيّنة، بدل المشهد المعتاد المتمثّل في صفّ كبير يقابله المدرّس، سيفترض في الحال أنّ ما يمارَس في الصفّ هو " تعلُّم جماعيّ" أو "تعلُّم تعاوني"

على الرغم من أنّه شرط ضروريّ، فإنّ التغيير في التركيبة من صفّ كامل إلى مجموعات صغيرة غيرُ كافٍ ألبتّة، ولا يضمن تحقيق **تعلُّم** تعاوني، لأنّ ما يحصل **داخل** بِنْية المجموعة الصغيرة هو ما يصنع الفارق. وبما أنّ جُلّ ما يحصل في العمل الجماعيّ هو **التكلّم**، فإنّ جودة التعلُّم ودرجة التعاون تتعلّقان في الأساس بجودة التكلّم أو **الحديث الذي يدور في المجموعة**. هذا الحديث لا يتحقّق من تلقاء نفسه؛ وكي يصبح بالإمكان تحقيق الايجابيات البيداغوجيّة والاجتماعيّة للتعلّم في المجموعات، فثمّة حاجة إلى التخطيط والإعداد والتدرُّب والتعليمات المباشرة.

في هذه الشروط: العمل في المجموعات لا يعزّز التعلُّم:	في هذه الشروط: العمل في مجموعات يعزّز التعلّم:
• **المَهَمّة** الملقاة على عاتق المجموعة ليست مبنيّة، ولم يَجْرِ تخطيطها كي تلائم التفكير الجماعيّ- على النحو الذي يستوجب التفكير بمستوى عالٍ، ويتطلّب من كلّ مشارك طرحَ وجهة نظره والمساهمة بمعارفه. • **حجم المجموعة وتركيبة المجموعة** لا يلائمان المَهَمّة. • **المشاركة** جزئيّة، ولا تشمل جميع أعضاء المجموعة. • الحديث بين أعضاء المجموعة يأخذ **طابع المناكفة (الجدال الصاخب والعقيم)**، ولا يتّسم بالممارسة التشارُكيّة. • ثمّة **غياب لمعايير الإصغاء** للأفكار المختلفة واحترامها. • المجموعة مدفوعة بالرغبة في إنهاء المَهَمّة على وجه السرعة.	• **المَهَمّة** مبنيّة على نحوٍ جيّد، وجرى تخطيطها كي تلائم التفكير الجماعيّ- تتطلّب الكثير من التفكير، ويتطلّب تنفيذها الكامل الارتكازَ على معارف ووجهات نظر جميع المشاركين. • **حجم المجموعة وتركيبتها** يلائمان المَهَمّة. • **المشاركة** في الحديث الجماعيّ متساوية، وتشمل جميع الزملاء في المجموعة. • الحديث في المجموعة **يحمل طابعًا استقصائيًّا وتعاونياً** ، ويتميّز بالبحث عن التفسيرات والشروح، وطرح الأسئلة، والتطرّق إلى أفكار المشاركين وتحدّيها، والبناء المتراكم للمعرفة من خلال طرح الآراء والأفكار. • تسير المجموعة بحسب قواعد واضحة يعرفها الجميع: **الإصغاء واحترام التبايُن، ونقد الأفكار** لا الأفراد، و**إمكانيّة ارتكاب الخطأ** دون الخوف من إطلاق الأحكام. • تخصّص المجموعة ما يكفي ما الوقت للتعمُّق في المَهَمّة، ومراجعة وفحص الأفكار ووجهات النظر المختلفة والتعلّم الذي توفّره المَهَمّة الملقاة على عاتق المجموعة.

مدخل

ما هو التعلّم في مجموعات؟

مصطلح "التعلّم في مجموعات" شائع جدًّا، وهو يصف ظواهر يوميّة مختلفة داخل عالم التربية والتعليم وخارجه. ثمّة طريقتان لتوصيف ممارسة التعلُّم في مجموعات:

الطريقة الوصفيّة تتناول الموجود، حيث يتوزّع الطلاّب إلى مجموعات بغية تعلُّم أمر ما- هذا "تعلّم في داخل مجموعات". تتناول الطريقة الوصفيّة التنظيم الشكليّ للصفّ على نحوٍ مغاير.

الطريقة المعياريّة تتناول ما هو محبّذ. من وجهة نظر معياريّة، يشكّل الانتظام في مجموعات شرطًا ضروريًّا، لكنّه غير كافٍ لتحقّق التعلّم التشاركيّ بين أعضاء المجموعة. وكي يكون بمقدورنا القول إنّ هناك تعلُّمًا في المجموعة، على هذا التعلّم أن يتحلّى بخصائص جوهريّة من التحدّث التشارُكيّ سنتوقّف عندها لاحقًا.

أشكال الانتظام في مجموعات

ثمّة عدد من أشكال الانتظام المحتمل في غرفة التدريس من أجل التعلّم في مجموعات:

- العمل في أزواج
- العمل في مجموعات صغيرة (3-4 طلاّب)- بقيادة المدرّس أو بقيادة الطلاّب؛
- العمل في مجموعات كبيرة (5-10 طلاّب)- بقيادة المدرّس أو بقيادة الطلاّب؛
- الجلوس داخل مجموعات بينما يجري العمل على المَهَمّة على نحوٍ فرديّ، دون حصول تفاعلات موجّهة بين الطلاّب.

اختيار أشكال الانتظام ودرجة نجاعتها في التعلّم تتعلّق -غالبًا- بسنّ المتعلّمين، وبمرحلة التعلُّم، وبالمَهَمّة العينيّة المطروحة. على سبيل المثال، ثمّة فرق كبير بين التعلُّم الجماعيّ الذي يقوم المدرّس بتوجيهه، والتعلُّم دون وجود المدرّس في المجموعة، إذ يمكّن حضوره في المجموعة من ممارسة الحديث مطوّلاً وعلى نحوٍ عميق بين جميع أفراد المجموعة (مقارنة بالصّفّ الكامل)، والتحدّث لعدّة جولات مع طالب واحد (وهو أمر لا يمكن تنفيذه -في المعتاد- في الصفّ الكامل خوفًا من فقدان السيطرة على مجريات الأمور داخل الصفّ)، وحتّى إجراء متابعة عن كثب لوضع كلّ واحد من الطلاّب على المستويات التعليميّة والاجتماعيّة والوجدانيّة. على الرغم من ذلك، إنّ حضور المدرّس في المجموعة يلغي بدرجة معيّنة إمكانيّة تحقيق تعلّم الزملاء.

لماذا التعلُّم في مجموعات؟

ثمّة سببان رئيسيّان يجعلان التعلُّم في مجموعات يحمل في طيّاته فُرَصًا كبيرة للتعلّم: أ. **الطابع غير الرسميّ للتعلّم**؛ ب. **درجة التقارب الفكريّ بين الطلاّب**.

أ. الحديث الصفّيّ الرسميّ الذي تقوده المدرّسة يتأسّس على شكل هرميّ، فهي التي تحدّد من يتحدّث، وما هي الأمور التي يدور الحديث عنها، ومتى يحصل ذلك. في المقابل، إنّ **الحديث بين الشركاء قد يولّد شكلاً نِدِّيًّا ومتساويًا من التفاعل**، بدون فجوات المعرفة والمكانة التي تميّز حلبة الاتّصال بين الأولاد والكبار. من شأن هذه المساواة أن تولّد لدى المتعلّم مزيدًا من المشاركة، والحافزيّة، والانفتاح، والثقة، والفهم، وجميعها مكوّنات ضروريّة في عمليّة التعلّم (בלום-קולקה וחביב, 2010; Mercer et al., 2004; Blatchford et al., 2003):

- يُمنح كلّ طالب فرصةً للتعبير أفضلَ من تلك التي تُمنح له في الصفّ الكبير، من حيث عدد المرّات التي يتحدّث فيها وكذلك من حيث المدّة الزمنيّة للردّ.
- يوفّر العمل في إطار مجموعة لقاءً أكثر حميميّة، وتواصلاً أعمق بين الطلاّب.
- قد تخلق العلاقات في المجموعة انخراطًا وجدانيًّا وذهنيًّا أعلى من ذاك الذي يحصل في الصفّ الكامل.
- يمكن للمجموعة الصغيرة أن تشكّل إطارًا آمنًا أكثر لطرح الأفكار والتحدّث مع الآخرين حولها.

ب. ينبع السبب الثاني من الصعوبة الأساسيّة التي يواجهها الخبير (المدرّس) في "الوصول إلى المتعلّم" وتفسير الموضوع بمفاهيم قريبة من عالمه. في المعتاد، يحاول الخبير القيام بذلك بواسطة كلمات معيّنة، ومن خلال محاولة الاهتداء إلى نظريّات حدسيّة لدى المتعلّم، وعرض المعرفة بطريقة تُمكّنه من الفهم على نحوٍ أفضل (على سبيل المثال: من خلال استخدام الاستعارات والتشبيهات). إذا أخذنا بعين الاعتبار الصعوبات التي قد يواجهها الكبار خلال محاولتهم **ملاءَمة الأمور للنحو الذي يرى فيه الطلاّب الأمورَ**، "**فلن يكون من باب الاستفزاز أن ندّعي أنّ الزملاء يستطيعون خلق شروط أفضل للحديث التعليميّ، حيث إنّهم غالبًا يفهمون بعضهم البعض على نحو مباشر أكثر**" (Blatchford et al., 2003). مردّ ذلك هو أنّ مَواضع تطوّرهم قريبة من بعضها، وعليه فهم يستطيعون تبادل أدوات الشركاء الكبار والمبتدئين بسهولة.

- عندما تعلّم الآخرين، أنت تتعلّم على النحو الأفضل.
- من خلال محادثة مع زملائهم، قد يفهم الطلاّب على نحو أفضل أين أخطأوا أو ما هي الأمور التي يجب عليهم القيام بها الآن.
- يستطيع كلّ طالب تعليم طالب آخر أمرًا ما.

للتلخيص: في ممارستها لمبدأ المساواة، تتفوّق البنْية الجماعيّة على الصفّ الكامل، وتوفّر إمكانيّة إجراء تناوُب في الأدوار (كلّما تبوّأ فرد آخر دَوْر "العارف" وَ "الخبير" وَ "المقيّم"، وما شابه)- هذا التناوب يولّد لأفراد المجموعة فُرَصًا إضافيّة للتعلّم.

إذا أديرت الأمور على نحوٍ سليم، فإنّ البنْية المتساوية والحديث الذي يتّسم بالتشارُك **يتمخّضان عن ناتجٍ مشترَك** (فكرة، أو حلّ لمشكلة أو مشروع معيّن) **لم يكن ليرى حيّزَ النور لولا جلوس الطلاّب معًا**.

التعلّم في مجموعات في غرفة التدريس: صورة الوضع القائم

تظهر الأبحاث التربوية أن التعلّم في مجموعات يحمل في طيّاته فرصة كبيرة للنهوض بتعلّم الطلاّب، كما تشير إلى حقيقة أنّ التعلّم من هذا النوع يتحلّى بنجاعة وفاعليّة عالية في كلّ ما يتعلّق بتعزيز النموّ الذهنيّ، والحافزيّة، والتحصيل العلميّ (Blatchford et al., 2003; Gillies & Ashman, 2003; Johnson & Johnson, 2003). تبيّن كذلك أنّ فاعليّة العمل في مجموعات صغيرة من المتعلّمين تَفوق فاعليّة العمل الفرديّ على نفس المَهَمّة (Howe & Tolmie, 2003).

على الرغم من ذلك، تظهر بعض الأبحاث، التي تتمحور حول التعلّم الجماعيّ داخل الصف، أنّ هذا الشكل من التعلّم ليس مثمرًا أو فاعلاً في الطريقة التي يطبَّق فيها على أرض الواقع (Kutnick et al., 2006)، على الرغم من أنّ الطلاّب يتعلّمون في مجموعات صغيرة لفترات ليست قليلة، تبيّن أنّ **التفاعلات التعليميّة النوعيّة بينهم نادرة للغاية، ولا تُفْضي إلى بناء ناتج يتولّد عن التفكير والعمل المشتركين.**

الوضع القائم: ماذا يحصل بالفعل؟

في ما يلي نعرض النتائج المركزيّة التي توصّلت إليها أبحاث كثيرة في العَقد الأخير (Galton & Williamson, 1992; Galton et al., 1999; Mortimore et al., 1988; Pollard et al., 1994; Tizard et al, 1988):

- حتّى عندما يجلسون في إطار مشترك، الطلاّب يعملون في الغالب على نحوٍ فرديّ.
- عندما يتشارك الطلاّب في العمل على مَهَمّة معيّنة، حديثهم على الغالب لا يطوّر التعلّم.
- شهدت السنوات الأخيرة ارتفاعًا في نسبة العمل في مجموعات، لكن الأمر لم يؤثّر على جودة التفاعلات التي تدور في إطارها (Bennett & Dunne, 1992; Littleton et al., 2005). بكلمات أخرى: المكوث المتواصل داخل بنْية جماعيّة لا يحسّن بالضرورة قدرةَ أعضاء المجموعة على إدارة حديث نوعيّ مشترك لغرض التعلّم.
- جودة الحديث في المجموعات تختلف باختلاف السنّ، وترتفع كلّما كبر الطلاّب (على الرغم من أنّ التعلّم الجماعيّ في المدرسة الإعداديّة يقلّ عنه في المدرسة الابتدائيّة بكثير).

أنماط الحديث الجماعيّ الشائع بين الطلاّب

يمكن تقسيم التفاعلات التي رُصِدت بين الطلاّب إلى نوعين: كلام خارج عن المَهمّة، وكلام ضمن المَهَمّة. التحدّث في إطار المَهَمّة ضمّ أشكالاً مختلفة من الكلام (لا تحصل جميعها بالتزامن بالضرورة) وهي:

- تبادل معلومات من مرتبة متدنّية- يطرح الطلاّب شذرات معلومات قد تكون ذات صلة بالموضوع، لكنّها تُطرح بشكلها الخام، ولا يجري الربط بينها كي تتحوّل إلى فكرة متماسكة؛
- مناكفة تُبرز غياب الاتّفاق والافتقار لأدوات إدارة الخلافات بين الزملاء؛
- تقبُّل ما يقوله الزملاء دون طرح علامات استفهام أو آراء مضادّة؛
- غياب التحاور الفكري وغياب التطرّق المتراكم من قبل الطلاّب إلى أمور قالها زملاؤهم قبل ذلك؛
- عدم طرح مسوّغات وعدم تقديم حجج دقيقة تدعم الادّعاءات المطروحة؛
- غياب الشرح والتفسير؛
- انعدام التكافؤ في مشاركة أعضاء المجموعة.

تستنتج الأبحاث الحديثة من كلّ ذلك أنّ **التفاعلات الجماعيّة في صيغتها الحاليّة لا تدعّم التعلّم، لأسباب لا تتعلّق بطبيعتها وطابعها، بل لكونها لا تُقاد على النحو اللائق من قبل المدرّسين.**

في غياب تطوير مهارات الكلام التعليميّ في المجموعة، **لا يفهم الطلاّب الأمور التي يُتوقَّع منهم أن ينفّذوها، ويجهلون معايير النقاش الفعّال والجيّد**. غالبًا لا يُجري المدرّسون ملاءَمة توقّعات صريحة في ما يخصّ معايير النقاش الفعّال بين الطلاّب، ولا يقومون بإرشادهم حول أشكال الكلام الفعّالة والناجعة داخل المجموعات. في هذه النقطة، ثمّة أهمّيّة للإشارة إلى ما يلي: **إعلان المدرّس حول هدف الحديث ليس كافيًا ("تحدّثوا معًا كي تتوصّلوا إلى قرار"؛ "توصّلوا معًا إلى حلّ يتّفق عليه الجميع") كي نخلق لدى الطلاّب فهمًا واضحًا للكيفيّة التي يُدار فيها الكلام المشترك.**

يتّضح كذلك أنّ المدرّسين لم يتلقّوْا تدريبًا لهذا الجانب من وظيفتهم، وتُظهِر الأبحاث أنّ نسبة المدرّسين الذين يشاركون (قبل الانخراط في العمل وبعد ذلك) في تدريبات مُعَدّة لقيادة سيرورات جماعيّة في الصفّ هي في منتهى الضآلة. في المدارس الإعداديّة -على سبيل المثال- تبيّن أنّ مدرّسًا واحدًا من أصل عشرة مدرّسين تلقّى تدريبًا عميقًا على طرائق التدريس التي تشمل العمل بطريقة المجموعات. (Blatchford et al., 2001).

كشف البحث حول المدرّسين، في سياق العمل في مجموعات داخل الصفّ، عن مزيد من النتائج:

- يبدو أنّ ثمّة غيابًا لإستراتيجيّة تربويّة مبرمجة في صفوف المدرّسين. الوعي للإمكانيّات البيداغوجيّة- الاجتماعيّة الكامنة في العمل الجماعيّ هزيل للغاية.
- يتحدّث المدرّسون عن صعوبة في اختيار وتخطيط مَهَمّات من شأنها تأكيد صحّة التفاعلات الجماعيّة النوعيّة. (Blatchford et al., 2003).
- يعتقد الكثير من المدرّسين أن العمل الجماعيّ سيؤدّي إلى فقدان السيطرة على إدارة الصفّ، وزيادة الثرثرة والسلوكيّات الخارجة عن نطاق المَهَمّة.
- في الكثير من الحالات، لا يؤمن المدرّسون أن الطلاّب يستطيعون فعلاً التعلّم بعضهم من بعض، ويعتقدون أنّ العمل في المجموعات يُفْضي دائمًا إلى قيام الطلاّب الأقوياء بمساعدة الطلاّب الأضعف منهم؛ ويخْشَوْن من أن تقوم قلّة من الطلاّب بالتشويش على عمل المجموعة كلّها. (Cowie et al., 1994 ; Bennett & Dunne, 1992).

يجد المدرّسون صعوبة في التعامل مع التوتّر البيداغوجيّ العامّ- بين النقاشِ المفتوح العميق المتواصل داخل المجموعة والتزامِهم كمدرّسين بـِ "تغطية المادّة" المُدْرَجة في المنهاج.

الحديث الجماعيّ الذي يعزّز التعلّم

أنواع الحديث في المجموعة

على نحوٍ ما ذكرنا آنفًا، التقسيم إلى مجموعات يُطلب منها تنفيذ مَهَمّات أُلْقِيَتْ على عاتقها غيرُ كافٍ بحدّ ذاته لضمان التعلّم الأفضل في المجموعة. التأثير الأساسيّ هو **لجودة الحديث** الذي يجري بين الطلاّب.

يستطيع الطلاّب في المجموعات التحدّث بعدد من قوالب الحديث- بعضها "طبيعيّ" أكثر، وبعضها يتطلّب توجيهًا من قِبَل المدرّس. في هذا السياق يشخّص مارسير ثلاثة أنواع من الكلام (Mercer, 2000):

أنواع التحدّث	خصائص
تحدّث تجاديّ (Disputational talk)	التحدّث الذي يتميّز بالصدام والتراشق والانفراد في اتّخاذ القرارات حتّى عندما يكون الجلوس جماعيًّا وتكون المَهَمّة مشتركة. في هذه الطريقة من التحدّث، يتبادل الطلاّب الحديث باقتضاب وينصبّ هدفهم على تفنيد أقوال الآخرين وَ/أو قيام كلّ واحد من أفراد
تحدُّث تراكُميّ (Cumulative talk)	يتطرّق المتحدّثون إلى زملائهم ويتمّمون الواحد أفكار سِواه، لكنّهم يمارسون ذلك على المستوى البدائيّ دون طرح تحدّيات لأفكار زملائهم أو انتقادها. بكلمات أخرى: يقبل الطلاّب كلّ ما يقال دون تحفّظ.
تحدُّث استقصائي (Exploratory talk)	يمارس الطلاّب تفكيرًا نقديًّا ويتحدَّوْن (إيجابيًّا) أفكار زملائهم ويعرضون بدائل مسوّغَة، ويبنون الأفكار سويّة. يجري تطبيق حديث تشارُكيّ ينهض بتعلُّم المجموعة كلّها.

التحدُّث التجاديّ والتحدُّث التراكُميّ هما نوعا التحدّث الأكثر شيوعا، لكنّهما محدودان في قدرتهما على تطوير تعلُّم الطلاّب، لا يتولّد أيّ أمر جديد بدون وضع علامات الاستفهام والاستئناف على ما يُطرح أو بدون الاستمراريّة والبناء المشترك. نوع التحدُّث الثاني (أي الاستقصائيّ) ينهض بالتعليم؛ لأنّ الطلاّب عَبْرَهُ يفكّرون بصوت عالٍ ويتحمّلون مسؤوليّة مشتركة في العثور على المعرفة وتحليلها وتطويرها. ظاهريًّا، يبدو أنّ الحديث يدور فقط حول تعزيز الجانب الذهنيّ للعمل الجماعيّ في غرفة التدريس، **لكن البناء المشترك للمعرفة لا يتحقّق إلاّ ضمن شروط بيئيّة تخلق ثقافة إيجابيّة من الثقة والتشارُك**. هذه الثقافة ترتكز على الاحترام المتبادل والثقة بين الزملاء؛ ثمّة أهمّيّة لأن يشعر الطلاّب أنّ بمقدورهم عرض أفكار وحلول دون الخوف من أن يطولهم أذى أو دحض غير مبرَّر. بهذا المفهوم يمارَس التحدّث النوعيّ بين الزملاء **عندما يعرف المتعلّمون كيف يفصلون بين نقدِ الأفكار التي يطرحها المشاركون، والنقدِ الشخصيّ** (Littleton et al., 2005).

الحديث الجماعيّ الذي ينهض بالتعلُّم

تتشارك الأبحاث وبرامج التداخل التي تسعى إلى تطوير حديث نوعيّ بين الطلاّب في أربع فرضيّات مركزيّة مُهِمّة:
1. الحديث التشاركيّ النوعيّ بين الزملاء ضروريّ للتعلُّم.
2. يجب تعلُّم الحديث التشاركيّ النوعيّ بين الزملاء على نحوٍ مباشر في غرفة التدريس.
3. تؤثّر المَهَمّة التي تُلقى على عاتق المجموعة تأثيرًا حاسمًا على الحديث الذي يدور داخلها.
4. ثمّة أهمّيّة للتخطيط العينيّ للتعلُّم في المجموعات بمراعاة متغيّرات مختلفة.

1. الحديث التعاوني النوعيّ بين الزملاء

مميّزات الحديث التشاركيّ النوعيّ:

- المشاركة الواسعة والفعّالة من قِبَل جميع الزملاء في المجموعة؛
- الإصغاء المتبادل؛
- الإحساس بالحرّيّة لدى جميع الزملاء في تغيير الموضوع أو طرح اتّجاهات جديدة للتفكير؛
- يشرح الزملاء أفكارهم ويعلّلونها، ويطلبون شروحًا وتعليلات من زملائهم؛
- يقدّم الزملاء أدلّة على ادّعاءاتهم؛
- يهبّ الزملاءُ لمساعدة أصدقائهم، ويقدّمون لهم المساعدة عند الحاجة؛
- يسعى الزملاء إلى تحقيق توافُق جماعيّ قبل اتّخاذ قرار أو القيام بعملٍ ما؛
- يتطرّق الزملاء إلى ما طرَحَهُ مَن سَبَقهم في الحديث، من خلال المصادقة أو التفنيد أو الإضافة أو الاسترجاع بعد التحليل؛
- يحصل كلّ طالب على تغذية راجعة من قبل زملائه حول أفكاره وردود فعله.

2. تعليم صريح ومباشر للحديث التعاوني النوعيّ

ينبغي بالمدرّس أن يدرّس على نحوٍ جليّ كيفيّة العمل داخل المجموعات، كي يطوّر لدى الطلاّب مهارات الحديث التشارُكيّ الذي يحوّل الحديثَ داخل المجموعة إلى تعلُّم. يقترن التعلّم الذي من هذا النوع بتغيير في المفاهيم كخطوة على طريق الاعتراف بالأفضليّات البيداغوجيّة والاجتماعيّة للعمل الجماعيّ، والاستعداد العاطفيّ لـ "فقدان السيطرة" لصالح نقل المسؤوليّة عن التعلُّم إلى الطلاّب، وتحقيق "لا مَركزَة" (decentralization) للتعليم داخل الصفّ تعني أن كلّ مجموعة وكلّ تركيبة جماعيّة تتعلّم أمرًا مختلفًا بعض الشيء... وكذلك في التحكّم بممارسات تدريس الحديث الذي ينهض بالتعلُّم والذي يشمل تصميم المَهَمّة وكذلك طرق الحديث وقواعد الحديث والعمل في مجموعات.

راجِعوا أدوات للحديث الجماعيّ الذي يعزّز التعلّم

3. أهمّيّة المَهَمّة

التعليم الصريح والمباشر لقالب حديث جديد بين الزملاء هو أمر مهمّ، لكن المَهَمّة التي يطرحها المدرّس للعمل عليها داخل المجموعات لا تقلّ أهمّيّة عن ذلك. المَهَمّة الجماعيّة الجيّدة (تلك التي لا يقودها المدرّس) تتحلّى بهذه الخصائص:

أ. **تحتاج إلى موارد** (معرفة؛ مهارة؛ مواد) لا تتوافر لدى فرد واحد فقط، ويتطلّب النجاح في تنفيذ المَهَمّة مساهمة الكثيرين. على سبيل المثال: مَهَمّة ترتكز على مميّزات أماكن سكن الطلّاب لا يعرفها سِواهم.

ب. **تتطلّب اعتمادًا متبادلاً**. التبادليّة تعني أنّ نجاح كلّ واحد من الطلّاب يتعلّق بالمجموعة كلّها- حتّى الطلّاب الأقوياء يعتمدون على الطلّاب الأقلّ قوّة، لا العكس فقط، كما يحصل في المعتاد. على سبيل المثال: المَهَمّة التي ترتكز على معلومات تتوافر في كلّ مرّة لدى أفراد معيّنين داخل المجموعة، نحو تخطيط مَهَمّة معيّنة بحسب منطق لعبة الرباعيّات: كلّ طالب يملك أمرًا ما يحتاجه طالب آخر. مثلاً، يستطيع كلّ طالب في رباعيّة طلّاب تمثيلَ عمليّة حسابيّة معيّنة وهو وحده يستطيع تطبيقها؛ على هذا النحو يُطلب منهم حلّ مَهمّة مركّبة.

ج. **على المُهمّة أن تتطلّب الكثير من التفكير**- مَهَمّة غير روتينيّة، ولا تتوافر فيها إجابة واحدة، وتعالج أبعادًا مختلفة للموضوع الذي يجري تعلُّمه. على سبيل المثال: التعرُّف على الشكل الشاذّ من بين الأشكال التالية: مستطيل؛ مربّع؛ مثلّث قائم الزاوية؛ متوازي أضلاع. ثمّة أجوبة محتملة عديدة لهذا السؤال، وهو يتطلّب من الطلّاب أن يفكّروا معًا، وأن يعلّلوا، وأن يمثّلوا مواقف مختلفة، وهو يزيد من فرص ممارسة الحديث الاستكشافيّ في صفوف الطلّاب.

4. التخطيط العينيّ على ضوء متغيّرات مختلفة

خلال التخطيط، يجب أخذ متغيّرات عديدة بعين الاعتبار: وجود مدرّس (نعم/لا)؛ طابع المَهَمّة (مركّبة/ بسيطة)؛ تركيبة المجموعة (متجانسة/ غير متجانسة؛ أصدقاء/ ليسوا أصدقاء)؛ حجم المجموعة؛ توزيع الوظائف في المجموعة.

ثمّة عدد من المقاييس التي يفضّل أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط: سنّ الدارسين وحجم المجموعة؛ طابع المَهَمّة بالنسبة لحجم المجموعة؛ وجود المدرّس في المجموعة والمَهَمّة المشتقّة من ذلك؛ طابع المَهَمّة مع مراعاة المرحلة التي تكون فيها المجموعة؛ مجموعة متجانسة أو غير متجانسة.

تخطيط التعلُّم في مجموعات: مقاييس مركزيّة

	المرحلة التي تنوجد فيها المجموعة أولية / متقدّمة	حجم المجموعة صغيرة 2-3 كبيرة 4-8	من يقود المجموعة: المدرّس أو الطلاّب، طالب قويّ/ طالب آخر	تركيبة المجموعة متجانسة/ غير متجانسة
سنّ المتعلمين **صغار/ بالغون**		كلّما كان المتعلمون أصغر، فمن المفضّل أن يعملوا داخل مجموعات أصغر	في كلّ شريحة عمْريّة، يفضَّل بناء مجموعات يقودها الطلاّب أو المدرّس. عند اختياركم للطالب الذي يقود المجموعة، امنحوا الاعتبارات الاجتماعيّة وزنًا لا الاعتبارات التعلّميّة فقط.	ليس ثمّة أفضليّة لمجموعة متجانسة أو غير متجانسة في الأعمار المختلفة. تستطيعون اختيار كلّ نوع من التركيبة في جميع المراحل العمْريّة.
طابع المَهَمّة معرفة جديدة، حلّ مشكلات، تطبيق معارف جرى تعلُّمها سابقًا مهارة كتابة طرح أفكار	في المرحلة الأوّليّة، يفضَّل التمحْوُر في التدرّب على مهارات الحديث ومن المفضّل القيام بذلك حول مواضيع "صديقة" لا صعوبة في الاتّفاق حولها. في مرحلة متقدّمة، يمكن القيام بذلك في مواضيع خلافيّة أو في مَهَمّات مركّبة	في مجموعات كبيرة من الطلاّب، من المفضّل العمل على معلومات ومعارف جديدة؛ في المجموعات الصغيرة، يفضَّل تطبيق معارف جديدة جرى تعلُّمها للتوّ على مشكلات جديدة، وتصحيح مَهَمّات عينيّة	عندما يقود المجموعةَ المدرِّسُ، من المحبّذ العمل على إكساب مفهوم جديد أو تحسين مهارة يحتاجها أعضاء المجموعة. عند قيادة الطلاّب للمجموعة، يفضَّل إجراء نشاطات تتطلّب عصفًا ذهنيًّا وحلَّ مشكلات. ليس ثمّة ضرورة لأن يكون هناك قائد واحد للمجموعة، لكن إذا قمنا باختيار قائد فمن المهمّ أن يعرف بدقّة دَوْرَه في قيادة المحادثة في المجموعة (طلب شروح أو تفسيرات، وطرح أسئلة، والقيام بتلخيصات مرحليّة، وتوزيع أدوار الحديث وما إلى ذلك).	في سبيل تعزيز مجموعة ما في مجال معيّن، يجب العمل مع مجموعات متجانسة. في كلّ موضوع آخر وهدف آخر - لا سيّما عند العمل على فكرة أو حلّ مشكلة يتطلّبان وجهات نظر متعدّدة-، من المفضَّل العمل مع مجموعات غير متجانسة. تذكّروا: تَبيَّنَ أن **المجموعات غير المتجانسة أفضل بالنسبة للطلاّب** على المستويين الاجتماعيّ والدراسيّ.

التعلُّم في مجموعات: قواعد عامّة

1. **حافِظوا على بنْية المجموعات**: المجموعة الثابتة قد تكون ناجعة أكثر من المجموعة التي تتغيّر بين حين وآخر. ثبات المجموعة يمكّن أعضاءَها من التعامل مع الصراعات على امتداد الوقت، والعودة عند الحاجة إلى المراحل الأوّليّة من التفكير، والتدرّب سويّة على نحوٍ جارٍ على العمل المشترك.
2. **لائِموا المَهَمّة للنشاط الجماعيّ**. كي يتحوّل جميع الطلاّب إلى شركاء في الحديث داخل المجموعة/ ويتمكّنوا من عرض كفاءاتهم المختلفة، من المفضَّل أن تُمنَح المجموعةُ فرصةَ العمل على مَهَمّة تستدعي أشكال عمل متنوّعة، كبناء مجسّم، أو تحليل أعمال فنّيّة، وصولاً إلى وصف تحليليّ لحدث سببيّ.
3. **أعِدّوا للطلاّب "دوافع تحدُّث"**. في الإمكان مساعدة الطلاّب على إجراء حديث تشارُكيّ بواسطة أوراق مقولات تسبق حديثًا من هذا النوع. راجِعوا أدوات للحديث الجماعيّ الذي ينهض بالتعليم.
4. **استخدِموا تقسيم الأدوار في المجموعة بحنكة**. كي لا يدفع تقسيم الأدوار الطلاّبَ إلى العمل على انفراد، كلّ على حصّته من المَهَمّة. إذا اخترتم منح الأدوار، فاهتمّوا أن يتبوّأ كلّ واحد منهم في كلّ مرّة دورًا مختلفًا عن دوره في غيرها.
5. **تبنَّوْا طرقًا وقواعد تساعد كلّ عضو في المجموعة على أن يكون شريكًا**. على سبيل المثال، على كلّ واحد من الطلاّب أن يشارك في النقاش ويطرح فكرة واحدة على الأقلّ. يعرض كلّ واحد من الطلاّب جانبًا معيّنًا من عمل المجموعة في الهيئة العامّة للصفّ، وما شابه.
6. **اعرِضوا أمام الطلاّب نوع التفاعلات التي تتوقّعون حصولها في ما بينهم، واضربوا مثلاً على ذلك**. لا تفترضوا أنّ الطلاّب يفهمون كيف يجب عليهم التحدُّث بالطريقة المُثلى في داخل المجموعة.
7. **استغِلوا وقت التعلُّم بين الزملاء للمشاهدة والتأمُّل، لا للتداخل المباشر في نشاطهم**. سيمكّنكم القيامُ بذلك من إجراء استشفاف مدروس مع الطلاّب وتنفيذ إدراك فوق معرفي حول الطريقة التي تحدّثوا بها في ما بينهم.
8. **حتّى عندما تجلسون في الغرفة كمدرّسين، حاوِلوا الامتناع عن التحكُّم بمجرى الحديث**. حاوِلوا الامتناعَ عن إطلاق الأحكام، أو التطرُّق المتواتر إلى أقوال الطلاّب، وامتنِعوا عن توزيع الأدوار بين أعضاء المجموعة، وعن طرح الكثير من الأسئلة- كلّ ذلك كي يتمكّن الطلاّب من تحمُّل المسؤوليّة عن المسار.
9. **مكِّنوا الطلاّب من خوض الحديث الجماعيّ تدريجيًّا**. مكِّنوهم بدايةً من خوض التجربة في مَهَمّات بسيطة نسبيًّا، وانتقِلوا بَعدها إلى مَهَمّات مركّبة.

أمثلة للحديث الجماعيّ الذي لا يعزّز التعلُّم

جميع الأسماء الواردة في الأمثلة من صنع الخيال

المثال 1:

يعمل طالبان في المدرسة الابتدائيّة معًا على مَهَمّة العثور على إحداثيّات Coordinates في الرياضيّات.

يوسف: أفّ! مللت من كلّ هذا. أين رقمي، خمسة؟

سمير: لقد نفّذت لثمانية أخماس للتوّ. ها أنت تقترب. اقترب أكثر. لقد فعلت ذلك من قبل. لقد قمت بذلك لتوّك. يا لك من غبيّ- انظر!

يوسف: هذا ليس لي، لم أفعله.

سمير: آه، أنا قمت بهذا (يشير إلى جزء معيّن) وهذا (يشير إلى قسم آخر) ما قمت به أنت.

يوسف: انظر، سأثبت لك أنّني لم أفعل ذلك.

سمير: انظر: أنا نفّذت هذا وأنت نفّذت ذلك. أنا نفّذت ذلك،

الحديث يحمل طابع المناكفة، ويضع الطالبين في منافسة حول مَن يَصْدق في أقواله أكثر، وهما يعتبران المهمّة منافَسة يجب الفوز فيها على نحو منفرد. مضمون أقوالهما تحرّكه الحاجة إلى حماية مصالح كُلّ منهما أو دفعها قُدُمًا على نحو مُناف لمصالح الآخر. بهذا المفهوم، كلّ واحد منهما يعمل على انفراد.

المثال 2 :

مقطع من حصّة تدريسيّة في العلوم، حيث يقوم الطلّاب بفحص موادّ عازلة للضجيج بواسطة العمل مع الحاسوب. (يقوم الحاسوب في كلّ مرة بإسماع ارتفاع النغمة التي تُسْمَع خلف موادّ مختلفة، كالأقمشة، والمعادن والزجاج، ويفحصون إلى أيّ درجة تعزل هذه الموادّ الضجيج).

عماد: حافظوا على الهدوء (يقرأ من الشاشة)... "أيّ من الموادّ هي الأفضل للعزل؟ اضغطوا على كبّاس القياس من أجل سماع ارتفاع النغمة- هل يبدو مغايرًا؟

سلمى: لا نريد الأقمشة، هل تجرّب هذا؟ (تشير إلى الشاشة).

عماد: لا، هذه أقمشة.

سلمى: آه، أقمشة.

عماد: في واقع الأمر، الأمور تسير أفضل عندما تكون شادن معنا في المجموعة.

سلمى: ربّما معدن؟

عماد: نعم، جرّبي هذا.

سالم: تجرّب ماذا؟ ماذا؟

عماد: الزجاج.

سلمى: طيّب.

سالم: ولا واحد.

عماد: قِيسي الآن.

سلمى: هل أقيس؟

عماد: نحن بحاجة إلى نتائج الآن.

سلمى: يجب أن نذهب إلى شيء آخر الآن.

يُظهِر الحديث في المجموعة أنّ الطلّاب لا يعملون سويّة، إلاّ على المستوى السطحيّ، ولا يتقاسمون المعلومات والمعرفة، ولا يعتمد الواحد منهم على مقترَحات الآخر، ولا يقدّمون أسبابًا لمقترحاتهم ولا يحاولون الوصول إلى اتّفاقات مشتركة. مساهماتهم مقتضبة وموجزة، ولا يبدو أنّ المشاركين يتداخلون بعضهم في تفكير البعض. الافتقار إلى مهارات الحديث التشارُكيّ الذي ينهض بتعلُّم المجموعة يبدو واضحًا لديهم.

المثال 3:

في هذا المثال، حصل الطلّاب من أبناء 11-8 عامًا على بعض الرسومات المكوّنة من أشكال بيانية مركّبة. تمثّلت المَهَمّة الجماعيّة في التعرّف على الشكل المختلف وإحاطة الرقم الذي يقع تحته بدائرة.

سامية: هذا...

نوال: هذا، الرقم 2.

سامية: 2 هناك.

نوال: لا، إنّه 2.

سامية: الرقم 2 هناك يا نوال.

نوال: إنّه 2.

سامية: 2 هناك.

نوال: إذًا، أيّ رقم تريدين؟

سامية: هذا، لا يوجد اثنان منه.

نوال: الرقم 2. انظري: واحد، اثنان.

سامية: أستطيع العدّ. هل جميعنا متّفقون على ذلك؟ (هذه هي الإجابة الخاطئة).

منى: لا.

يحتوي هذا المقطع على تعابير خاطفة من قِبَل الطلّاب، وتشمل في الأساس جدالات ومناكفات بين طالبتين. فقط في نهاية المقطع نلاحظ وجود طالبة ثالثة (منى). سامية ونوال تتمترسان كلّ في موقفها دونما تفسير، باستثناء التفسير الوحيد الذي تطرحه سامية وهو "لا يوجد اثنان منهما" الذي يقابَل بتجاهل تامّ من قِبَل نوال. هذا التجاهل يدفع نوال إلى التنازل عن موقفها والموافقة على الإجابة التي قدّمتها سامية. في نهاية الأمر، كانت الإجابة خاطئة.

مثال لحديث تعاونيّ نوعيّ

بعد تنفيذ مسار التدخّل الذي جرى في الصفّ بغية تطوير الحديث التشارُكيّ، جاء الحديث بين هؤلاء الطلّاب حول المَهَمّة على النحو التالي:

منى: أصبح الأمر الآن أكثر تعقيدًا، عليه أن يكون...

سامية: سطر كهذا، سطر كهذا، ولا يوجد هنا سطر مع هذا.

نوال: إنّه هذا حتمًا. لأنّه يوجد هذا ويوجد هذا أيضًا.

سامية: إنّه على وشك أن يكون هذا بالذات. ألا تعتقدين؟ انظري، في كلّ الرسومات يوجد سطر كهذا وسطر كهذا؛ لذا أعتقد أنّه على وشك أن يكون هذا لأنّ...

نوال: أعتقد أنّه الرقم 6.

منى: لا، أعتقد أنّه الرقم 1.

سامية: لا، انتظروا. يوجد لدينا الرقم 6. انتظروا، توقّفوا. هل توافقون أنّه الرقم 1؟ لأنه يوجد واحد معتّم، هذا الذي أمسكهم، لذا حتمًا سيكون الرقم 1، لأنّه مماثل لهذا. نعم. هل أنتم موافقون؟

منى: حسنًا، إذا توصّلنا إلى النتيجة أنّه 1، فهل هذا صحيح؟

سامية ونوال: نعم، نعم.

يشمل المثال عددًا من مكوّنات الحديث النوعيّ- الاستقصائيّ: تعابير الطلّاب طويلة أكثر، ويتحدّث الطلّاب الحاضرون في المجموعة بطريقة يطغى عليها مزيد من التساوي. هذه المرة كذلك تفكّر سامية ونوال على نحوٍ مغاير، لكن سامية تتعامل هذه المرّة مع "معارضة" نوال، وتقدّم شرحًا متطوّرًا نسبيًّا للسؤال الذي يستفسر عن سبب اختيار الإجابة 1 إجابةً صحيحة. بعامّة، يمكن القول إنّ الطلّاب يستخدمون اللغة هذه المرّة ببلاغة أفضل بغية التعبير عن أفكارهم وإقناع الآخرين بقيمتها. في نهاية الأمر، تمكّن الطلّاب من التوصّل إلى الإجابة الصحيحة.

أمثلة للحديث الجماعيّ الذي يعزّز التعلُّم

المثال 1:

الطلاّب منخرطون في نشاط علميّ استقصائيّ لفحص فاعليّة الموادّ المختلفة في سدّ الضوء. المَهَمّة الملقاة على عاتقهم هي كالتالي: تحدّثوا معًا حول خطّة لفحص جميع أنواع الورق.

هدى: كم عدد المناديل الورقيّة التي نحتاجها برأيك؟

سامي: عشرة على الأقلّ،

لأنّ المناديل الورقيّة رقيقة للغاية. يمكن عبرها رؤية أشخاص آخرين وبمقدور الضوء السطوع فيه.

هدى: جيّد. شكرًا.

هدى (تتوجّه إلى فادي): لماذا تفكّر على هذا النحو؟

فادي: لأنّني فحصت الأمر من قبل.

هدى: لا أقصد يا سامي لماذا فكّرت، إنّما: كم فكّرت؟ ما هي كمّيّة المناديل الورقيّة التي نحتاجها كي نحجز الضوء؟

فادي: في البداية فكّرت أنّنا بحاجة إلى خمسة، لكن لاحقًا...

هدى: لماذا تفكّر على هذا النحو؟

فادي: لأنّه هكذا يكون تحت المصباح، من فوق رأينا قليلاً نسبيًّا عبر ذلك، لكن ليس كلّ شيء، لذا فكّرت أنّنا نحتاج إلى خمسة مناديل ورقيّة فقط لسدّ الضوء تمامًا.

هدى: هذا سبب جيّد. أعتقد، اعتقدت أنّنا سنحتاج خمسة إلى سبعة مناديل، لأنّني اعتقدت أنّه إذا كنت في البيت وإذا وضعته في الأعلى تمامًا، مع ورقة واحدة، فستظل ترى من خلاله، لكن إذا وضعت خمسة أو ستة مناديل لا تستطيع رؤية شيء من خلاله. لهذا السبب فكرت في خمسة أو ستة مَحارم.

حديث الطلاّب في هذا المقطع يشمل محادثة تشارُكيّة نوعيّة: يتوجّهون الواحد إلى الآخر في مسائل المعلومات والآراء. يبحثون عن تفسيرات ويقومون بتوفيرها. يشاركون الآخرين بأفكارهم ويقيّمون المقترَحات المطروحة. تُبنى التحدّيات من خلال النشاط، ويشارك أعضاء الفرقة كلّهم في العمل قُبَيْل اتّخاذ قرار مشترك.

على الرغم من أنّ استخدام الطلاّب لقواعد الحديث التشارُكيّ يبدو مصطنَعًا بعض الشيء (في حالة هدى على سبيل المثال، عندما تكرّر سؤالها "لماذا تفكّر على هذا النحو؟")، يلاحَظ أنّهم يستخدمون الإستراتيجيّات على نحوٍ ملائم للهدف.

يجري احترام الأفكار المختلفة، ويحصل كلّ متحدّث على فرصة لتطوير أفكاره عندما يقوم بإسماعها.

المثال 2

حصلت المجموعة في هذا المثال على المَهَمّة التالية: كتابة مقطع من قصّة تتمحور حول شخصيّة أدبيّة -فتاة في سنّ المراهقة يجب عليها أن تفسّر لوالدها الغاضب سبب عودتها إلى البيت في ساعة متأخّرة.

ديما: هيّا نتحدّث عن أنّها كانت في حفلة لدى سمر في بيتها.

سهى: لا.

فاتنة: هذا بدرجة مبالَغ فيها...

سهى: هذا حقيقيّ بدرجة مبالَغ فيها... [يضحكن]، عندها لن يُسمح لها بالخروج من المنزل بتاتًا.

فاتنة: نعم، يجب التفكير كذلك حول أمر يبدو حقيقيًّا بالنسبة للأب، ويمكّنه من مواصلة الثقة فيها والسماح لها بالخروج مرّة أخرى.

ديما: إذًا، يجب أن يكون أمرًا يوميًّا.

سهى: إذًا، ما الذي يمكننا قوله؟

فاتنة: ما هو المكان الذي يمكن له أن يكون حياديًّا وعاديًّا؟

سهى: ما رأيكم في الحديقة العامّة؟

فاتنة: لا، فهذا يحصل في ساعة متأخّرة من الليل. هل نسيت ذلك؟

ديما: آه، هذا ليس اقتراحًا جيّدًا...

فاتنة: إذًا، نحن نبحث عن مكان عاديّ، ويوميّ ويمكن للأب الاقتناع به.

ديما: آه، ذكاؤها ليس منقطع النظير، صحيح؟ ربّما نقوم باستخدام هذا الأمر؟

فاتنة: صحيح... كيف نقوم بذلك؟

فرحة: عندي فكرة. ربّما نقول إنّها اضطُرّت إلى البقاء في المدرسة؟

تقوم الفتيات، في هذا المثال، بالتساعُد في بناء عذرِ غياب ("أليبي") الفتاة المراهِقة في القصّة. بالإضافة إلى المشاركة المتساوية والتعابير الطويلة نسبيًّا، يبدو أنّ الفتيات يتطرّقن بعضهنّ إلى أقوال البعض من خلال قيامهنّ بفحص ما تقترحه كلّ واحدة منهنّ، ويبحثن عن بدائل ناجحة أكثر. التقدُّم في النقاش كان ممكنًا بفضل التحدّيات التي طرحَتْها كلّ واحدة منهنّ على زميلتها ("هذا ليس اقتراحًا جيّدًا، نحن نبحث عن شيء اعتياديّ")، والاتّفاقات التي صغنها وصولاً إلى تطوير الفكرة النهائيّة.

ملحق: أدوات للحديث الجماعيّ الذي يعزّز التعلُّم

1. أدوات أساسيّة للحديث داخل المجموعة

قامت مجموعة من الباحثين التربويّين (Dawes et al., 2004) بتطوير سلسلة من اثني عشر درسًا، يعلّم المدرّسون في إطارها الطلاّبَ مجموعةً من القواعد الأساسيّة للحديث داخل المجموعة. هذه القواعد الأساسيّة هي بمثابة مهارات لتطوير التفكير داخل المجموعة، وهدفها تدريب الطلاّب على تقاسُم المعرفة، وعلى التعبير الواضح عن أفكارهم في إطار التفاوض داخل المجموعة. من خلال ذلك، يتعلّم الطلاّب الأمور التالية:

- الإصغاء إلى تنويعة من الأفكار، والمقارنة بينها. الجميع قد يساعد على اتّخاذ قرار مدروس؛
- التفكير بصوت مرتفع مع الشركاء يساعد على التفكير الواضح؛
- عندما نساعد الآخرين على التعلّم، يمكن فهم الأفكار الجديدة.

في ما يلي مثال لاستمارة تشمل القواعد الأساسيّة التي يجب على المشاركين تطبيقها خلال عمليّة التعلّم في المجموعة:

القواعد الأساسيّة	المشارك الأوّل	المشارك الثاني	المشارك الثالث
طرح سؤال جيّد			
إسماع نقد لافت أو طرح تحدٍّ			
طرح اقتراح أفضل			
تغيير رأي شخصٍ ما			
طرح تفسير جيّد			
المشاركة في معلومات ذات صلة			
الإصغاء بدقّة			
محاولة الوصول إلى اتّفاق			

يمكن استخدام القواعد الأساسيّة من خلال تعيين أحد المشاركين في المجموعة بوظيفة "المُشاهد" الذي يوثّق سلوكيّات المشاركين ويقوم بتعبئة الجدول. وثمّة إمكانيّة أخرى تتمثّل في تخصيص وقت للتفكّر (reflection) في نهاية النقاش، وإجراء مراجعة مشتركة للسؤال التالي: إلى أيّ درجة طبّق كلّ واحد من المشاركين (والمجموعة بعامّة) القواعد الأساسيّة في الحديث التشارُكيّ النوعيّ. يمكن إجراء هذا النقاش في إطار المجموعة الصغيرة في نهاية المَهَمّة، أو في إطار الصفّ بقيادة المدرّس.

2. "سقالات" (Scaffold) للحديث داخل المجموعة

يقترح موقع http://www.teachingexpertise.com توفير "سقالات" للحديث المشترك على شاكلة كلمات وجُمَل يحبّذ استخدامها خلال النقاش الجماعيّ:

" أتّفق/ لا أتّفق معك؛ لأنّ..."
"ثمّة طريقة أخرى للتعامل مع الموضوع، وهي..."
"ما هي أسبابك/ تفسيراتك؟"
"هل أخذنا جميع المتغيّرات بعين الاعتبار؟"
"ما هي الأمور التي نستطيع الاتّفاق عليها"؟
"ما الذي سيحدث إذًا؟"
"سبب آخر قد يكون"
"عكس ذلك يمكن أن يكون"
"الآن تبدو الأمور أفضل؛ لأنّ..."
"هذا يُشبه/ مختلف لأنّ..."

هذه القواعد "تنحّي جانبًا" السلوكيّات الاجتماعيّة التي تحصل -في المعتاد- في داخل المجموعة (على سبيل المثال: قيادة الأمور من قِبل الطلّاب الأقوياء")، وتبطل المكانة الاجتماعيّة للأفراد من خلال طلب العمل بحسب قوانين مختلفة. تخلق هذه القوانين مُناخًا فكريًّا أكثر إنصافًا، لكنّها في الوقت ذاته موضوعيّة ونقديّة. على هذا النحو، يحظى الطلّاب من ذوي الثقة الذاتيّة العالية بفرصة الاستماع إلى مجموعة من الآراء، بينما يشعر الطلّاب الضعفاء (أو من تغيب ثقتهم بأنفسهم) أنّ آراءَهم وأصواتهم تحظى بتعامل جِدّيّ (Dawes et al., 2004).

من المحّبذ أن يعمَّم استخدام هذه "السقالات" على الحديث في الصفّ، وألاّ يقتصر على المجموعات الصغيرة. يتطلّب تبنّي هذا النوع من أساليب الحديث من قِبَل الطلّاب تدريبًا متكرّرًا في أُطر التعلّم المختلفة، وتجسيدًا متواصلاً من قِبَل المدرّس.

مَراجع

בלום קולקה, ש' וחביב, ט' (2010). "הסוד השמור של שיח עמיתים: התפתחות אוריינית חברתית בשיח דבור בין ילדים ובין מבוגרים לילדים". בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות). **ילדים מדברים**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית. עמ' 352-378.

וידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). **הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה**. משרד החינוך, האגף לחינוך יסודי http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/13C84CC0-35E1-4A59-B2B3-62EA2A69FE54/82132/horaotLemida.pdf

לזרוביץ, ר' וקרסנטי, ג' (1989). הוראת ביולוגיה בקבוצות עמיתים חוקרות לעומת הוראה פרונטאלית - הישגים לימודיים, מיומנויות חקר, אקלים כיתתי ודימוי עצמי. **עיונים בחינוך** 52-51, 133-156.

רון, ס' (1995). **הוראת אבולוציה בקבוצות חקר קטנות בכיתות י"א-י"ב: הישגים אקדמיים וסביבה לימודית**. עבודת דוקטור, חיפה: הטכניון.

Barnes, D. & Todd, F. (1977). **Communication and learning in small groups.** London: Routledge & Kegan Paul.

Bennett, N. & Dunne, E. (1992). **Managing groups.** Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.

Blatchford P., Kutnick P., Baines E., & Galton, M. (2003). "Toward a social pedagogy of classroom group work". **International Journal of Educational Research**, 39 (1-2), 153-175.

Blatchford, P., Kutnick, P., Clark, H., McIntyre, H., & Baines, E. (2001). **The nature and use of within-class groupings in secondary schools.** Final report to ESRC.

Cowie, H., Smith, P. K., Boulton, M., & Laver, R. (1994). **Cooperation in the multi-ethnic classroom.** London: David Fulton.

Dawes, L., Mercer, N, & Wegerif, R. (2004, second edition). **Thinking Together: a programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills.** Birmingham; Imaginative Minds Ltd.

Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, A. (1999). **Inside the primary classroom 20 years on.** London: Routledge.

Galton, M. & Williamson, J. (1992). **Group work in the primary classroom.** London: Routledge.

Gillies, R. & Ashman, A. (2003). **Cooperative Learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups.** London: Routledge Falmer.

Howe, C.J. & Tolmie, A. (2003). "Group work in primary school science: Discussion, consensus and guidance from experts". **International Journal of Educational Research**, 39, 51-72.

Johnson, D., & Johnson, F. (2003). **Joining Together. Group theory and group skills.** Boston: Allyn and Bacon.

Kutnick, P., Galton, M., S. Hodgkinson, et al. (2006). **Pupil Grouping Strategies and Practices at Key Stage 2 and 3: Case Studies of 24 Schools in England.** Research Report 796 . London.: The University of Brighton.

Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D., & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. **Early Years: An International Journal of Research and Development**, 25 (2), 167-182.

Mercer, N. (2000) **Words and Minds: How we use language to think together.** London: Routledge.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). **School matters.** Wells: Open Books.

Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P. Osborn, M., & Abbott, D. (1994). **Changing English primary schools?** London: Cassell.

Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003). "Scaffolding the development of effective collaboration and learning". **Journal of Educational Research**, 39 (1-2), 99-111.

Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., & Plewis, I. (1988). **Young children at school in the inner city.** Hove: LEA.

Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). "A dialogical framework for investigating talk". In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), **Computers and talk in the primary classroom.** Clevedon: Multilingual Matters.

חומרים מעשיים לעיון נוסף

مشروع "نفكّرُ معًا" (Thinking Together) - جرى تطوير هذا المنهج في جامعة كامبريدج، وهو يرتكز إلى الحوار الذي يرمي إلى تطوير تفكيرِ الطلاّب وتَعَلُّمِهم. يَعرض المشروع على المدرّسين في المدارس الابتدائيّة موارد نظريّة وبحثيّة وتطبيقيّة.

http://www.thinking-together.org.uk/

مشروع سبرينغ (spring-project)- دراسة بيداغوجيّة اجتماعيّة حول العمل في مجموعات. تشكّل هذه الدراسة جزءًا من بحث أشمل في مجال التدريس والتعلُّم. بالإضافة إلى البحث، يتضمّن المشروع عملاً تشارُكيًّا بين المدرّسين في الصفوف الأولى والثانية والثالثة. يعمل هذا المشروع برعاية قسم التربية والتعليم في جامعة لندن ودائرة التربية والتعليم في كامبريدج ومركز الأبحاث في جامعة بريغتون.

http://www.spring-project.org.uk/

موقع موارد التدريس **(teachingexpertise)**- موقع عامّ تابع للجامعة المفتوحة بالإنجليزيّة. يعالج الموقع التدريس بعامّة، ويشمل توجيهاتٍ وأمثلةً وموادَّ لتخطيط تدريس المجموعات في غرفة التدريس.

http://www.teachingexpertise.com/e-bulletins/language-developing-team-work-young-learners-4120

شريط مصوّر يُظهِر التدريس الذي يطوّر التفاعلات النوعيّة في داخل المجموعات
http://www.youtube.com/watch?v=5LWE2HF1v1Y&feature=related