

فاعلية تدريس القراءة العربية باستعمال استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف السابع الأساسي

د. حمدان علي نصر*

د. رائدة صلاح حمّاد**

الملخص

تهدف الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة في تدريس نص القراءة لتنمية مهارات التفكير الناقد، والتواصل الاجتماعي اللازمة للتفاعل بين طالبات المجموعة الواحدة.

ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عشوائياً (٥٩) طالبة ممن يدرسن في مدرسة رابعة العدوية بمديرية تربية إربد الأولى، بواقع شعبتين أولاهما (أ) تجريبية وتضم (٣٠) طالبة، وثانية (ج) ضابطة وتضم (٢٩) طالبة .

واستخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا نموذج ٢٠٠٠ المعدل للبيئة الأردنية لقياس مهارات التفكير الناقد (الاستدلال، والتقييم، والتحليل، والاستنتاج والاستقراء). و استخدمتا بطاقة ملاحظة من إعدادهما صممت لقياس مدى امتلاك الطالبات لمهارات التواصل الاجتماعي (الاستئذان عند الاستفسار، والثناء على الزميلة، والتفاعل برضى، والبشاشة عند المعارضة، والتوفيق بين الآراء، واستخدام العبارات الاحتمالية، والاستماع، والسؤال وتقبل النقد). وقد أجريت للأداة معاملات الصدق والثبات اللازمة حيث بلغ معامل ثبات الأداة (٠,٨٤). و أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ على جميع مهارات التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى أثر استعمال استراتيجيات التدريس بالتعلم التعاوني.

* كلية التربية، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن.

** وزارة التربية والتعليم، الأردن.

١- خلفية الدراسة وأهميتها:

يشهد العالم في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تطورات هائلة ومتسارعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والاتصالات مما يجعله يوصف بعصر الانفتاح والمعلوماتية والاتصالات. وقد انعكس ذلك بشكل أو بآخر على المناهج المدرسية وطرائق تدريسها، وأصبحت الحاجة ماسة إلى تزويد الطلبة بمهارات التفكير العليا، وأساليب التعامل والتواصل اللغوي والفكري مع الأفراد والجماعات، ومع المعارف والعلوم، وتوظيفها لحلّ القضايا والمشكلات الطارئة.

ويكاد يجمع العلماء التربويون في هذا العصر على ضرورة إيلاء التفكير ولاسيما التفكير الناقد اهتماماً كبيراً، إذ عدّ هدفاً رئيساً من أهداف التربية المعاصرة، ومدخلاً فاعلاً للتعامل بوعي مع نتائج الثورة العلمية والتكنولوجية (Eggan, 2001; ; Shahera, 2004, نصر، ٢٠٠٣).

وقد أضحى العالم اليوم بفعل الاتصالات الإلكترونية، والثورة المعرفية، وتشابك المصالح قرية صغيرة، وأصبح التعاون والتفاهم وتبادل الآراء بين الأفراد ضرورة ملحة، وعمليات يمكن تعلمها وتعليمها عبر المناهج الدراسية المقررة، وأصبح تزويد الطلبة بمهارات التواصل الاجتماعي والفكري، أو ما يطلق عليه المهارات الاجتماعية Social Skills أحد أبرز أهداف التربية المعاصرة (Farria , 1997; Banks , 1999).

ويظهر الأدب التربوي وجود علاقة منطقية بين مهارات التفكير ومؤشراته السلوكية من جهة، والمهارات الاجتماعية أو مهارات التواصل من جهة ثانية، فالقدرة على النقد أو إصدار الأحكام وتقصّي جوانب القوة والضعف في محتوى المقروء لا تتشكل وتنمو إلا عبر سياقات اجتماعية ومواقف حيّة وطبيعية (نصر، ١٩٩٨).

ويعدّ التفكير الناقد الذي عني بجعل الفرد قادراً على النقد، والتحليل والتقييم وسوق الآراء والمقترحات حيال القضايا والمشكلات، أحد المداخل المهمة للعيش في مجتمع دائم التغيير، وهو الأداة التي بها يستطيع الفرد نقد المعلومات والآراء، وممارسة عمليات الاختيار والانتقاء في عصر أصبحت فيه إمكانية ملاحقة ما يستجد في عالم المعرفة المختصة أمراً صعباً (نوفل، ١٩٩٨; Craig, 1997; Robertson & Szgstack, 1996).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية دور المتعلم بوصفه محوراً للعملية التعليمية، ومصدراً رئيساً لإنتاج الأفكار ومعالجة المعلومات، والقيام بالاستدراكات، واستخدام المتناقضات وتوظيف الأفكار غير المألوفة في توليد الأفكار المألوفة، لتسهم في تقديم حلول ناجعة للمشكلات المعاصرة (Gordon & Prose, 1980).

وقد بذلت الكثير من الجهود في المجال التربوي للتغلب على المشكلات الناجمة عن استخدام طرائق التدريس التقليدية، بهدف إحداث تطور في عمليات التعلم والتعليم أسفرت عن طرائق أكثر حداثة وفاعلية، وأكثر مراعاة لحاجات الطلبة وميولهم. ولعل أبرزها استراتيجيات التعلم التعاوني (التدريس

بالمجموعات الصغيرة)، الذي يستدعي من الطلبة العمل مع بعضهم بعضا في إطار من الحوار الهادف، والتفاعل الاجتماعي والذهني، لتنمو من خلاله مهاراتهم اللغوية والتفكيرية والاجتماعية الهادفة (Adams & Mamma, 1990؛ عبد الله، ٢٠٠٣).

وفي هذا الصدد يرى نصر (٢٠٠٣: ١٩٢) أن تعليم القراءة الفعّال هو الذي يتيح للطلبة فرصة المشاركة، وتبادل الآراء والأفكار، والانخراط في محاوره الكاتب لتطوير مواقف عقلانية تجاه النص المقروء ومشكلاته. وقد يتطلب ذلك استخدام استراتيجيات تدريس تقوم على المنحى التفاعلي، وما يوفره من فرص المشاركة، والحوار، وتبادل الآراء حيال القضايا والمشكلات موضع التناول والمعالجة.

ولعلّ من بين العوامل المؤثرة في تحديد كفاءة تعليم القراءة ، إلمام المعلم بالمفاهيم الجديدة للقراءة، والنظر إليها بصفتها عملية وناجما في آن واحد، فضلا عن دقة تصوره لكيفية حدوث هذه العملية العقلية المركبة، فهناك من يبني النماذج التي تؤكد أن نصّ القراءة ما هو إلا وسيلة لمساعدة القارئ في صناعة الأفكار والمعاني ذات الصلة. فيما ينظر آخرون إلى القراءة على أنها عملية اجتماعية تقوم على التفاعل بين كلّ من القارئ والكاتب والبيئة الصفية . ولا شك أن هذا التباين في وجهات النظر أدى إلى الاختلاف، والاجتهاد في تقدير أيّ الاستراتيجيات والممارسات أكثر نفعاً في تحقيق أهداف تدريس القراءة (Ruddle & Harris , 1989).

وفي هذا الإطار توصل عدد من الباحثين إلى وجود علاقة بين ما يجري داخل غرف التدريس، والكيفية التي يتعلم بها الطلبة، واكتشاف طرائق جديدة للتفكير، وتمّ تحديد ما يجب أن يتوافر لدى معلم اللغة من خبرات لغوية لتنمية مهارات التفكير الناقد، والتواصل الاجتماعي مدار البحث. ولعل أبرزها التدريس القائم على حل المشكلات، والتعلم التعاوني عبر المجموعات الصغيرة، فضلا عن أساليب الاستقراء والتدريس التفاعلي (Slavin, 1991; Eggan, 2001; Dollman & Morgan & Pergola & Watts, 2007).

ويذهب بعضهم إلى أن أبرز ما يحتاجه الطلبة في المدرسة هو مقدرتهم على التواصل مع بعضهم البعض ومع الآخرين، حيث تتلاشى القيود التي تحدّ من القدرة على العمل والتفكير والإبداع (Dollman et al., 2007). بل إن بعضهم يرى أن الأجواء الاجتماعية المريحة في مواقف تعلم القراءة وتعليمها هي المدخل للتفكير المتعمق في مضامين النص ، ومعانيه الصريحة منها والضمنية (القيوتي، ١٩٩٣؛ عطيه، سلامه، غباري، ١٩٩١؛ Siegel, 2005).

وعلى الرغم من الجهود التي بذلت وما زالت تبذل بغرض تطوير مداخل تدريس القراءة لكي تأخذ بالاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغات الحية، والتقدّم التقني في هذا الميدان إلا أن الشكوى وفق ما يراه بعض خبراء منهاج اللغة العربية، وطرائق تدريسها ما تزال قائمة، تؤكد انخفاض كفاءة الإجراءات والنشاطات القرائية اللازمة للتدريس الفعال (شحاته، ١٩٩٢؛ عبد الحليم، ١٩٩٩؛ نصر، ٢٠٠٣).

وتأتي هذه الدراسة في سعيها لتقصّي أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة في تنفيذ دروس القراءة، منسجمة مع ما أكدته ندوة التطوير التربوي التي عقدت في عمّان عام ١٩٩٤، والتي

أقترحت بوجوب العمل على تطوير طرائق تدريس موضوعات اللغة العربية، ومهاراتها المختلفة بحيث تأخذ بالاعتبار دور الطالب المتجدد.

ولعلّ التركيز في الدراسة على متغيري مهارات التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي باعتبارها أبرز نتائج تدريس القراءة يأتي منسجماً مع الجهود المبذولة في تطوير مناهج اللغة العربية في الأردن خلال السنوات الثلاث الماضية، وفق مبادئ الاقتصاد المعرفي التي تعلي من شأن المعارف المتوفرة لدى الناشئة من أبناء الأمة، وما يمتلكون من مهارات وقدرات تفكيرية ولغوية، واجتماعية في التعامل مع المعارف الحديثة، ومع مواقف الحياة الآنية والمتجددة.

وعلى الرغم من محاولات التنوع في أساليب التدريس والتقييم وتطويرها، فضلاً عن محاولات استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، ما زال معظم الطلبة في مراحل التعليم العام في المدارس لا يمتلكون مهارات التفكير الناقد، ومؤشراته السلوكية بصورة جيدة، وإن وجدت لدى بعضهم فإن استخدامهم لها في مواقف القراءة والكتابة ما زال محدوداً (نصر، ١٩٩٨؛ Hedge, ٢٠٠٠)

وفي هذا الصدد كشفت عدة دراسات عن أن نسبة كبيرة من طلبة المدارس في العالم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التواصل مع أقرانهم بفاعلية. وربما يعود ذلك إلى إهمال هذه المهارات في المناهج المدرسية، ومن قِبَل المعلمين، وقد أظهرت بعض الدراسات إمكانية تشكيل أو تنمية هذه المهارات لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم. فقد أشارت دراسة كارتر وماكسويل (Ollmann, 1996; Carter & Maxwell, 1998) إلى وجود تحسّن لدى طلبة المرحلة الأساسية في مهارات التواصل اللفظي، والاجتماعي نتيجة استخدام آليات التدريس المباشر. وأظهرت كذلك دراسة ناث وروز (Nath & Ross, 2001) فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية عبر المجموعات الصغيرة، ولاسيما في إلقاء الأسئلة والاستماع وتقديم التعليقات، واستخدام العبارات والألفاظ المناسبة لمواقف النقاش والحوار، والمعارضة والتأييد، والنقد والتقييم، وكون الطلبة في الصفوف العليا أكثر استجابة في هذه المواقف من أقرانهم في الصفوف الدنيا.

ويؤكد تلك النتائج ما توصلت إليه دراسة حديثة من إمكان تنمية المهارات الاجتماعية عبر النشاطات القرائية التعاونية أو التشاركية، وعبر قراءة الأقران (Dollman et al. , 2007)، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه جهود مؤسسة البحث National Association of School Psychologist في الولايات المتحدة الأمريكية في هذا الشأن، من أن أسباب عجز بعض الطلبة في استخدام مهارات التواصل، قد يعود بالدرجة الأولى إلى إهمال معلمي اللغات الأولى والثانية لهذه المهارات، بعدم الالتفات إليها كنتائج أساسية في التخطيط لمواقف تدريس اللغة (NASP, 2007).

ويعتقد خبراء تدريس اللغات في كثير من دول العالم أن تعليم القراءة باستخدام التعلم التعاوني تارة، وبالتعلم التشاركي Collaboration Learning تارة أخرى، يساهم في تنمية قدرات الطلبة على الاستماع الواعي، وممارسة عمليات الشرح والتفسير والتوسيع، والتعليق والتعقيب، والتلخيص، والنقد البناء

وما شابه ذلك، واستخدام اللغة التواصلية المناسبة عند الغضب أو معارضة الآخر في الرأي، وهي مهارات لازمة وضرورية في مواقف التعليم الجماعي (Bremer & Smith, 2004; Siegel, 2005; Croon & Davis, 2006).

وفي هذا الإطار اقترحت بعض الدراسات الحديثة التي أجريت في ميدان القراءة بضرورة توفير مواقف تدريس مناسبة، تسمح بتبادل الطلبة القراء وجهات النظر في إطار من الحرية المسؤولة، والنقد البناء أثناء تنفيذ دروس القراءة إذا ما أريد للتنمية الذهنية والاجتماعية أن تأخذ طريقهما عبر دروس القراءة (Siegel, 2005)، بينما يجزم بعضها الآخر أن غياب هذا النوع من المهارات الذهنية والاجتماعية قد يقلل من انشغال الطلبة بمواقف التعليم، وقد يحول دون جعلهم قادرين على تبادل الآراء والخبرات، والمعلومات، وتوظيفها بفاعلية في مواقف الدرس والحياة (Bremer & Smith, 2004).

وفي هذا الصدد يرى بعض خبراء تدريس اللغة أن الاهتمام بالمهارات الاجتماعية بصفتها هدفا من أهداف التدريس، يجب ألا يقل عن الاهتمام بالجوانب المعرفية للغة؛ لأنها المدخل الفعال للتقدم والنجاح (Dollman et al., 2007; Carter & Maxwell, 1998).

ويتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تعميق الوعي بمستلزمات تصميم مناهج اللغة العربية وإعدادها، ولفت انتباه القائمين على ذلك إلى أهمية التركيز على مهارات التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي، باعتبارها أحد أبرز نتائج التعلم اللغوي، وأحد وسائل الإعداد والتكوين للقارئ الاستراتيجي الفعال، كما ينتظر أن تؤكد نتائج هذه الدراسة أهمية التوسع في استخدام استراتيجيات التدريس بالمجموعات الصغيرة في تناول نصوص القراءة في المرحلة الأساسية. وأن تسهم في سدّ جانب من النقص في الدراسات المتعلقة في هذه المهارات في البيئة العربية.

٢- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في ضعف طلبة المرحلة الأساسية في القدرة على ممارسة التفكير الناقد في أثناء تناولهم نصوص القراءة العربية بالدرس والتحليل، وانعكس ذلك على انخفاض أدائهم في فهم المقروء بالمستوى الناقد والذي أكدته عدد من الدراسات والبحوث التي وردت في مقدمة هذه الدراسة (شحاتة، ١٩٩٢؛ نصر، ١٩٩٨؛ القريوتي، ١٩٩٣). فضلاً عن ضعف طلبة المرحلة الأساسية في الأردن عن التفاعل الإيجابية في مواقف التدريس القائمة على المنحى التفاعلي، وعزوف بعضهم عن التواصل مع أقرانه في أثناء تنفيذ المهمات اللغوية بطريقة تعاونية أو تشاركية عبر مواقف تدريس القراءة نتيجة عدم توافر مهارات التواصل الاجتماعي لديهم. وقد لاحظ أحد الباحثين قصور طالبات عينة الدراسة في هذين النوعين من المهارات عبر مواقف التدريس حيث تدرس اللغة العربية لعينة الدراسة.

وقد حاولت الدراسة الحالية الاجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل هناك اختلاف بين درجات طالبات الصف السابع الأساسي في اختبار مهارات التفكير الناقد تعزى إلى استراتيجية تدريس القراءة العربية؟

- هل هناك اختلاف بين درجات طالبات الصف السابع الأساسي في اختبار مهارات التواصل الاجتماعي تعزى إلى استراتيجية تدريس القراءة العربية؟

٣- فرضيات الدراسة:

في ضوء السؤالين السابقين سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيتين الآتيتين:
٣-١- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي أداء طالبات الصف السابع الأساسي عينة الدراسة في اختبار مهارات التفكير الناقد تعزى إلى استراتيجية التدريس (المجموعات الصغيرة، الطريقة الاعتيادية).

٣-٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي أداء طالبات الصف السابع الأساسي عينة الدراسة في اختبار مهارات التواصل الاجتماعي يعزى إلى استراتيجية التدريس (المجموعات الصغيرة، الطريقة الاعتيادية).

٤- أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في الآتية:

٤-١- سعيها إلى تعميق وعي معلمي اللغة العربية ولاسيما، معلمي القراءة بمهارات التفكير الناقد، وكيفية تنميتها لدى الطلبة عبر مواقف تدريس نصوص القراءة.

٤-٢- دعوتها إلى تبصير معلمي اللغة العربية بمهارات التواصل الاجتماعي، أو ما يطلق عليها بالمهارات الاجتماعية اللازمة لتمكين الطلبة من التفاعل، والتواصل بفاعلية فيما بينهم أثناء تنفيذ المهمات القرائية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني مدار البحث.

٤-٣- دعوتها إلى الاهتمام بتعميق وعي معلمي القراءة بأهمية توفير المناخ الاجتماعي داخل غرف التدريس لتحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس نصوص القراءة.

٥- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتية:

٥-١- الوقوف على أثر استعمال استراتيجية التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة لتدريس نصوص القراءة بقصد تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة.

٥-٢- الوقوف على أثر استعمال استراتيجية التعلم التعاوني لتدريس القراءة العربية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي أحد أبرز نتائج تدريس القراءة.

٥-٣- الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن نصوص القراءة باستراتيجية التعلم التعاوني، ومتوسطات أداء أقرانهن في المجموعة الضابطة اللواتي درسن النصوص ذاتها بالطريقة العادية في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومهارات التواصل الاجتماعي مدار البحث.

٦- التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

عرّفت المصطلحات الأساسية في الدراسة إجرائياً على النحو الآتي:

- **التفكير الناقد:** ويقصد به في الدراسة تلك القدرة الذهنية الأدائية المركبة التي تتيح لطالبة الصف السابع عينة الدراسة التعامل بوعي مع الأفكار والمعاني المتضمنة في النص المقروء، عن طريق ممارسة عمليات التحليل، والاستنتاج، والتقييم، والاستدلال، وإبداء الرأي حيال القضايا والمشكلات الواردة في النص المقروء، ويعبر عنه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار كاليفورنيا نموذج (٢٠٠٠) لقياس مهارات التفكير الناقد.

- **التواصل الاجتماعي:** مجموعة المهارات التي تتيح للفرد التفاهم مع أقرانه وزملائه في مواقف العمل، وإنجاز المهمات المشتركة في إطار من الاحترام والتقدير، وحسن تقبل الآخرين. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في بطاقة الملاحظة المستخدمة لرصد مدى استخدام طالبات الصف السابع عينة الدراسة مهارات التواصل الاجتماعي موضوع البحث في أثناء تناول نص القراءة عبر استراتيجية التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة.

- **استراتيجية التعلم التعاوني:** إجراءات تعلم وتعليم منظمة تقوم على جهد الطالب، وتعاونه مع زملائه عبر مجموعات صغيرة، لإنجاز مهمات قرائية محددة ضمن ظروف مضبوطة ومخطط لها، تتمّ تحت إشراف المعلم/ المعلمة، وتتوقف درجة فاعليتها على مدى اشتراك طلبة المجموعة الواحدة، وتعاونهم، وحسن تواصلهم اللغوي والفكري في أثناء العمل، لإنجاز المهمة أو المهمات الموكلة لهم.

٧- حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

٧-١- أفراد الدراسة هم عبارة عن شعبتين من طالبات الصف السابع اختيرتا عشوائياً من بين شعب الصف السابع في مدرسة رابعة العدوية الأساسية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى.

٧-٢- أدوات الدراسة هما اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج ٢٠٠٠ المعرّب، والمعدل للبيئة الأردنية، وبطاقة ملاحظة من إعداد الباحثين لقياس مهارات التواصل الاجتماعي مدار البحث التي تضم تسع مهارات فرعية، اختيرت من دون غيرها لأهميتها في تحقيق التفاعل اللغوي والذهني في مواقف تعلم القراءة وتعليمها.

٧-٣- أجريت الدراسة على خمسة نصوص أدبية من كتاب مهارات الاتصال المطوّر المقرر لأفراد الدراسة، وبواقع خمس عشرة حصة صفية.

٨- الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً للعينة والأدوات، والمعالجات الإحصائية للبيانات المحصلة من تطبيق التجربة، تمهيداً لمناقشتها في ضوء فرضيتي الدراسة، ومن ثمّ تقديم التوصيات المناسبة.

- أفراد الدراسة:

طبقت الدراسة على (٥٩) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي يدرسن في مدرسة رابعة العدوية بمدينة إربد في شمال الأردن. اختيرت عشوائياً بطريقة القرعة بواقع شعبتين من خمس شعب في المدرسة. حددت شعبة (أ) وعددها (٣٠) طالبة مجموعة تجريبية، وشعبة (ج) وعددها (٢٩) طالبة مجموعة ضابطة. واختيرت المدرسة قصدياً من بين المدارس التابعة لمديرية إربد الأولى لتوفر الإمكانيات والتسهيلات المتاحة للباحثين لتطبيق التجربة.

- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان ثلاث أدوات بحثية هي:

- اختبار كاليفورنيا لقياس التفكير الناقد:

وقد استخدم النموذج (٢٠٠٠) من الاختبار الذي عرّب وعدّل للبيئة الأردنية من الباحثة مريم الرضي الملحق رقم (١). يتكوّن الاختبار من (٣٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تغطي خمس مهارات فرعية تمثل أبعاد التفكير الناقد ومؤشراته السلوكية وهي: التحليل والاستقراء والاستنتاج والتقييم. واختلفت الأوزان النسبية لهذه المهارات في الاختبار من حيث عدد الفقرات، والدرجات باختلاف المؤشرات السلوكية الدالة عليها، حيث أعطيت لمهارة التحليل (خمس درجات)، ومهارة الاستقراء (درجتان)، مهارة الاستنتاج (درجتان)، ومهارة الاستدلال (درجتان)، مهارة التقييم (ثلاث درجات). وتمّ التحقق من ثبات النموذج المعدّل للاختبار بطريقة الإعادة، إذ طبق الباحثان الاختبار المعدّل على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الحالية مكونة من (٢١) طالبة من الصف السابع الأساسي في مدرسة طبريا للإناث، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين، وحسب معامل الارتباط بين أداء الطالبات في الاختبار في التطبيقين، باستخدام معامل بيرسون حيث بلغ (٠,٨٠)، وهو معامل ارتباط مقبول لأغراض هذه الدراسة.

- بطاقة الملاحظة:

وهي استبانة من تصميم الباحثين، أعدت لرصد المهارات الاجتماعية التي ينبغي أن تستخدمها طالبات كل مجموعة في مواقف تدريس القراءة العربية باستراتيجية التعلم التعاوني، والكشف عن مدى توافر هذه المهارات لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وممارستهن لها في مواقف تنفيذ دروس القراءة باستراتيجية التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة. اشتملت البطاقة على (تسع) مهارات فرعية الملحق رقم (٢)، اشتقت من الأدب التربوي، وبنيت البطاقة على غرار مقياس ليكرت، حيث وضع أمام كل مهارة مقياس خماسي متدرج من (١-٥) يقيس مدى ممارسة الطالبة لسلوك المهارة عبر تنفيذ المهمات القرائية، وتفاعلها مع زميلاتها في المجموعة الصغيرة التي تراوح عدد أفرادها بين (٤-٦). وللتحقق من صدق البطاقة عرضت على خمسة من المختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقييم في كلية التربية بجامعة اليرموك طلب إليهم إبداء الرأي في مدى انتماء المهارات التسع المتضمنة لمفهوم التواصل

الاجتماعي، وأبعاده عبر مواقف تدريس القراءة، وإجراء التعديلات اللازمة. وأخذ الباحثان بالمهارات التي أجمع عليها ٨٠٪ من المحكمين، وأعيد تنظيم البطاقة في ضوء الآراء المقترحة.

- ثبات بطاقة الملاحظة:

بعد التحقق من صدق البطاقة أجريت تجربة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تألفت من (٢١) طالبة من طالبات الصف السابع في مدرسة طبريا الأساسية، حيث تمت ملاحظة أدائهنّ في دراسة القراءة بالمجموعات الصغيرة، ووضعت درجة لكل طالبة على كل مهارة من المهارات التسع من الباحثة مصححة أولى، ومن معلمة اللغة العربية في المدرسة مصححة ثانية، وقد وضعت الدرجات في موقف التدريس على انفراد ثم حسب ثبات الأداء باعتماد معادلة هولستي المشار إليها في طعيمة (١٧٨): (١٩٨٧) لاستخراج معامل الاتفاق بين المصححين إذ بلغ معامل الارتباط (٨٠,٩٢)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

$$\text{معامل الاتفاق للبطاقة} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المصححين}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$
$$\text{معامل الاتفاق للبطاقة} = \frac{17}{21} \times 100\% = 80,92\%$$

- البرنامج المدروس (نصوص القراءة):

عبارة عن أربعة نصوص أدبية هي: "الحرية" و"اللغة العربية" و"العين معجزة في الخلق" و"الأرصاء الجويّة" أخذت من الوحدات الدراسية ذوات الأرقام (٢,٣,٤,٥) من وحدات الفصل الأول في كتاب "لغتنا العربية" المطوّر المقرر لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. الملحق رقم (٣)، وجاءت النصوص متنوعة من حيث مجال المعرفة، والموضوع والطول، ودرجة الصعوبة (أبو شريف والسالم والهاشمي وعوض، ٢٠٠٦).

- إجراءات الدراسة:

اتبع الباحثان في تطبيق هذه الدراسة الاجراءات الآتية:

- أخذت موافقة وزارة التربية والتعليم لتطبيق التجربة في مدرسة رابعة العدوية الأساسية بمدينة إربد.
- حددت الشعبة (أ) من طالبات الصف السابع الأساسي في المدرسة مجموعة تجريبية تدرس نصوص القراءة وفق مبادئ وإجراءات التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة، والشعبة (ج) مجموعة ضابطة تدرس النصوص ذاتها وفق إجراءات الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم المعتمد.
- أعدت الخطط الدراسية بواقع خمس خطط تنفذ كل خطة في ثلاث حصص صفية لطالبات المجموعة التجريبية، روعي في إعدادها إجراءات تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة.
- عرّفت معلمة المجموعة التجريبية بإجراءات تطبيق استراتيجية التعليم بالمجموعات الصغيرة من حيث: تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة، والتهيئة لتنفيذ درس القراءة، وتوزيع بطاقات الأعمال بالمهام القرائية، وما تتطلبه من نشاطات وأداءات لغوية وتفكيرية، واجتماعية، وكيفية المتابعة واستخدام أدواتها من

ملاحظة وتدوين، وكيفية الاحتفاظ بأعمال الطالبات، ورصد أساليب تفاعلهنّ، ومدى ممارستهنّ لمهارات التواصل الاجتماعي باستخدام بطاقة الملاحظة.

- طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٦/٢٠٠٧ بواقع (١٥) حصة صفية، تناولت نصوص القراءة الأربعة التي تستهل بها الوحدات الدراسية ذوات الأرقام (٢، ٣، ٤، ٥)، من وحدات كتاب "لغتنا العربية" المقرر لأفراد العينة.

- طبّقت أداتا الدراسة على طالبات المجموعتين قبل تطبيق التجربة للتحقق من تكافؤ المجموعتين من حيث امتلاكهن لمهارات التفكير الناقد، ومهارات التواصل الاجتماعي مدار البحث، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعتين في أيّ من مهارات التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي مدار البحث.

- أما التكافؤ بين معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة بخصوص القدرة على التدريس، فقد كانتا من حملة بكالوريوس اللغة العربية بالإضافة إلى دبلوم التربية، والتقارير السنوي لكل منهما للعام المنصرم "جيد جداً"، فضلاً عن أن سنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية لكلّ منهما بلغت خمس سنوات، ولدى كلّ منهما دورة في استخدام استراتيجية التعلم التعاوني عقدت بإشراف مديرة التربية والتعليم/ إربد الثانية.

- طبقت أداتا الدراسة على طالبات المجموعتين بعد الانتهاء من التجربة بالإجراءات والظروف ذاتها التي طبقت فيها الأداتان في القياس القبلي.

- أخذت البيانات وأدخلت في الحاسوب، وتمت معالجتها وفق فرضيات الدراسة ومتغيراتها، ثم عرضت النتائج في جداول وفق الأصول، وتمت مناقشتها وقدمت المقترحات اللازمة.

- المعالجة الإحصائية:

استخدمت رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS في معالجة البيانات الحاصلة من تطبيق أداتي الدراسة الأوليان بعد الإنتهاء من تطبيق التجربة، حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مهارات التفكير الناقد، ومهارات التواصل الاجتماعي. ولمعرفة دلالة الفروق بين أداء الطالبات في المجموعتين، ولصالح أيّ من طالبات المجموعتين مدار البحث استخدم اختبار (ت).

٩- نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرضت نتائج هذه الدراسة ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها كالاتي :

- ما يتعلق بالسؤال الأول فقد نصّ على: "هل هناك فروق بين أداء طالبات الصف السابع الأساسي في مهارات التفكير الناقد تعزى إلى استراتيجية تدريس نص القراءة (بالمجموعات الصغيرة)/ الطريقة الاعتيادية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت الفرضية الأولى التي نصّت على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ بين متوسطي أداء طالبات الصف السابع الأساسي عينة الدراسة في اختبار مهارات التفكير الناقد يعزى إلى استراتيجية التدريس (المجموعات الصغيرة، الطريقة الاعتيادية)، حيث

استخرجت المتوسطات الحسابية في ضوء الدرجات المحددة لفقرات كل مهارة من مهارات التفكير الناقد الخمس موضع الدراسة، وعليها مجتمعة، والانحرافات المعيارية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (١) الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير الناقد وفق استراتيجية تدريس نص القراءة

المهارة والدرجة	الاستراتيجية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحليل (٥ درجات)	المجموعات الصغيرة	٣٠	٤,٢١	١,٢٩١
	الطريقة العادية	٢٩	٢,٨٦	١,٤٣٢
الاستقراء (درجتان)	المجموعات الصغيرة	٣٠	١,٨٥	٠,٥٨٤
	الطريقة العادية	٢٩	١,٣٤	٠,٦٢٧
الاستنتاج (درجتان)	المجموعات الصغيرة	٣٠	١,٧٦	٠,٤٩٢
	الطريقة العادية	٢٩	١,٢٩	٠,٦٢٥
الاستدلال (درجتان)	المجموعات الصغيرة	٣٠	١,٦٨	٠,٥٣٤
	الطريقة العادية	٢٩	١,٢١	٠,٦٨٢
التقويم (ثلاث درجات)	المجموعات الصغيرة	٣٠	١,٥٩	٠,٣٧٨
	الطريقة العادية	٢٩	١,٠٥	٠,٥١٧
الكلي (١٤ درجة)	المجموعات الصغيرة	٣٠	١,٠٩	٢,٠٦٩
	الطريقة العادية	٢٩	٧,٧٥	٢,٨٤١

يظهر الجدول أعلاه فوقاً ظاهرية في متوسطات درجات الطالبات أفراد الدراسة بخصوص كل مهارة من مهارات التفكير الناقد، وبخصوص المهارات ككل. ولتحديد مستوى الدلالة لتلك الفروق، ولصالح أي من طالبات مجموعتي الدراسة، فقد استخدم اختبار (ت) وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٢).
الجدول رقم (٢) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات مجموعتي الطالبات في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي وفق استراتيجية التدريس المتبعة

المهارة	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحليل	المجموعات الصغيرة	٤,٢١	١,٢٩١	٥٧	٣,٠٨٠٦	٠,٠١١
	الطريقة العادية	٢,٨٦	١,٤٣٢			
الاستقراء	المجموعات الصغيرة	١,٨٥	٠,٥٨٤	٥٧	٣,٢٣٩	٠,٠٠٨
	الطريقة العادية	١,٣٤	٠,٦٢٧			
الاستنتاج	المجموعات الصغيرة	١,٧٦	٠,٤٩٢	٥٧	٣,٢١٥	٠,٠٠٩
	الطريقة العادية	١,٢٩	٠,٦٢٥			
الاستدلال	المجموعات الصغيرة	١,٦٨	٠,٥٣٤	٥٧	٢,٩٥٣	٠,٠١٦
	الطريقة العادية	١,٢١	٠,٦٨٢			
التقييم	المجموعات الصغيرة	١,٥٩	٠,٣٧٨	٥٧	٤,٠٥٩	٠,٠٠١
	الطريقة العادية	١,٠٥	٠,٥١٧			

الكلي	المجموعات الصغيرة	11,09	2,069	57	5,174	0,001
	الطريقة العادية	7,75	2,841			

يظهر الجدول رقم (2) فروقاً دالة إحصائياً ($\alpha = 0,05$) على جميع مهارات التفكير الناقد لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ولعل ذلك يعزى إلى تأثير استراتيجية التعلم التعاوني التي أتاحت لطالبات المجموعات الصغيرة المشاركة الفعلية في إنجاز المهمات القرائية المسندة لكل مجموعة، وتنفيذ أوراق العمل ذات الصلة بها، حيث ركزت التدريبات والنشاطات القرائية على عمل تنبؤات واستنتاجات حول الأحداث والشخصيات الواردة في النصوص مدار القراءة في إطار من التعاون والتفاعل الإيجابي، وقد انعكس ذلك بشكل أو بآخر على تنمية مهارات الاستقراء، والاستنتاج، والتقييم لدى الطالبات المشاركات، وهو ما لم يتوفر لأقرانهن طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن النصوص ذاتها بالطريقة العادية، والتي غلب عليها طابع التعليم الفردي. ويتفق ذلك مع ما توصل إليه هيدج (Hedge, 2000) من أن التدريبات والمناقشات التي تجري بين أفراد المجموعة الصغيرة تنمي لديهم مهارات التفكير ولاسيما التفكير الناقد. وقد تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما يراه فايغوتسكي (Vygotsky, 1978) من أن اللغة هي أحد أبرز العوامل في مساعدة الطلبة على تطوير وظائف ذهنية عليا كمهارات التفكير الناقد، إذا ما تم استخدامها في ظروف طبيعية، وسياقات اجتماعية.

وتتوافق هذه النتيجة أيضاً مع ما يراه بعض خبراء المناهج و التدريس من أن الحوارات، وتبادل الآراء بين أفراد المجموعة الواحدة في مواقف التعلم التعاوني تؤثر وتعمل على تشكيل وتنمية مهارات التفكير الناقد، وأن الطلبة في هذه الاستراتيجية هم أقدر على حل المشكلات، وممارسة أشكال التحليل بحثاً عن الأسباب والدواعي وراء بروز المشكلة أو الظاهرة (Shaw & Claudia's, 1996).

وهناك من يرى أن أسئلة قائد المجموعة لزملائه أثناء تنفيذ المهمة الخاصة بمجموعته، ومتابعة المعلم والعروض التي تقدمها كل مجموعة بعد الانتهاء من إنجاز المهمات القرائية المسندة، وما يجري من تعليقات وتعليقات شفاهية، تؤثر كلها مباشرة في تنمية المؤشرات السلوكية لمهارات التقويم والاستقراء. وربما شجعت الطالبات في الدراسة الحالية على إبداء وجهات نظرهن في أعمال زميلاتهن، وربما ساعد هذا في تدعيم قدراتهن على التفكير بصورة ناقدة. حيث تمكن من التعبير عن افتراضاتهن، واستنتاجاتهن خلافاً لمواقف التدريس المباشر الذي لم يتح لأقرانهن في المجموعة الضابطة ممارسة مثل هذه النشاطات الذهنية (Slavin, 1991; Gage & Berliner, 1988).

وربما أسهمت الأسئلة التي أثيرت من الطالبات في المجموعة التجريبية من ناحية، ومن المعلمة من ناحية ثانية، خلال محاولة إنجاز المهمة القرائية المسندة إليهن، وما تولد عنها من استجابات وتعليقات وآراء مصاحبة في تنمية مهارات الاستقراء، والتحليل، والاستنتاج، التي تشكل أبعاداً أساسية للتفكير الناقد (Shahera, 2004).

وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بفاعلية التدريس بالمجموعات الصغيرة في تنمية مهارات التفكير الناقد عبر تناول نصوص القراءة، مع ما توصلت إليه بعض الدراسات ذات الصلة كدراسة (شطناوي،

٢٠٠١؛ نصر، ١٩٩٨؛ Miller, 1990) من أن استراتيجية التعلم التعاوني تؤسس في العادة لثقافة فكرية لدى طلبة المجموعة الواحدة، وتعمق لديهم الوعي بالنصوص المقروءة، وما تشتمل عليه من مضامين، وتشجع في الوقت ذاته على اتخاذ مواقف محددة من أفكار وآراء الكتاب حيال القضايا والموضوعات مدار التناول.

ولا بد من الإشارة هنا إلى العلاقة المنطقية القائمة بين مهارات التفكير الناقد، ومهارات التواصل الاجتماعي. فالقدرة على النقد وإصدار الأحكام على المقروء أو كاتب النص لا تتشكل إلا عبر سياقات اجتماعية، ومواقف حية وطبيعية (Kozulin, 1990). فضلاً عن تأثير التعبيرات اللغوية الاجتماعية، المصاحبة للمناقشات والحوارات التي كانت تدور بين طالبات المجموعة التجريبية في التعامل مع المهمات القرائية، والأعمال الكتابية المصاحبة، والتوصل إلى الحلول المناسبة، بالإضافة إلى تأثير التباين في المكتسبات والخبرات اللغوية السابقة المتوافرة لدى طالبات هذه المجموعة، والاختلاف في القدرة على الفهم المتوافر لديهن، التي أسهمت في تنمية قدرات عقلية عليا لديهن ذات صلة بالتفكير الناقد (Vincent, 1999; Kozulin, 1990).

- وفيما يتعلق بالسؤال الثاني فقد نصّ على: "هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ بين متوسطات درجات الطالبات على مهارات التواصل الاجتماعي، تعزى إلى استراتيجية تدريس القراءة (المجموعات الصغيرة/ الطريقة الاعتيادية)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت الفرضية الثانية ونصّها: "لا يوجد فرق دال إحصائياً $(\alpha = 0,05)$ بين متوسطي أداء طالبات الصف السابع الأساسي عينة الدراسة في اختبار مهارات التواصل الاجتماعي يعزى إلى استراتيجية تدريس القراءة (المجموعات الصغيرة، الطريقة الاعتيادية). حيث استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة الملاحظة أداة الدراسة الخاصة برصد درجة استخدام الطالبة لكل مهارة من مهارات التواصل الاجتماعي التسع مدار البحث في مواقف تنفيذ دروس القراءة العربية، وعبر الحوارات والمناقشات الشفوية الدائرة بين طالبات المجموعة الصغيرة الواحدة، كما هو في المجموعة التجريبية، أو بين طالبات الصف كما هو في المجموعة الضابطة، وما قد يصاحبها من اختلاف في الآراء والأفكار والمواقف التي يمكن ملاحظتها، وتقدير الدرجات المستحقة في ضوء سلم التقدير المعتمد في البطاقة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في استخدام مهارات التواصل الاجتماعية وفق استراتيجية التدريس المستخدمة

المهارة	الاستراتيجية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يستأذن الزملاء عند الاستفسار	المجموعات الصغيرة	٣٠	٠,٨٦	٠,٢٩
	الطريقة العادية	٢٩	٠,٥٣	٠,٣٧

٠,٣٤	٠,٨٤	٣٠	المجموعات الصغيرة	يثني على زميله عند الإجابة
٠,٤٨	٠,٥٦	٢٩	الطريقة العادية	
٠,٣١	٠,٨٩	٣٠	المجموعات الصغيرة	يتقبل معارضة الزميل للرأي
٠,٤٦	٠,٥١	٢٩	الطريقة العادية	
٠,٤٣	٠,٨٧	٣٠	المجموعات الصغيرة	لا يتفاعل عند معارضة الرأي
٠,٢٤	٠,٥٢	٢٩	الطريقة العادية	
٠,٥١	٠,٨٤	٣٠	المجموعات الصغيرة	يوفق بين الآراء المختلفة
٠,٣٣	٠,٤٣	٢٩	الطريقة العادية	
٠,٤٩	٠,٨٠	٣٠	المجموعات الصغيرة	يستخدم الكلمات غير الجازمة
٠,٥١٧	٠,٥١	٢٩	الطريقة العادية	
٠,٨٦	٠,٨٣	٣٠	المجموعات الصغيرة	يستمتع باهتمام لمناقشة زملائه
٠,٤٦	٠,٤١	٢٩	الطريقة العادية	
٠,٢١	٠,٧٩	٣٠	المجموعات الصغيرة	يسأل ويجيب بلغة واضحة
٠,٣٩	٠,٤٢	٢٩	الطريقة العادية	
٠,٢١	٠,٧٦	٣٠	المجموعات الصغيرة	يمارس النقد دون انفعال
٠,٥٨	٠,٣٧	٢٩	الطريقة العادية	
٢,٠٦	٦,٧٢	٢٩	المجموعات الصغيرة	المهارات ككل
٢,٨٤	٣,٨٩	٣٠	الطريقة العادية	

يبين الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين الطالبات في مهارات التواصل الاجتماعي في مواقف تدريس نصوص القراءة العربية. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، ولصالح أي من طالبات مجموعتي الدراسة، استخدام اختبار (ت) وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين درجات طالبات مجموعتي الدراسة في استخدام مهارات التواصل الاجتماعي وفق استراتيجية التدريس

المهارة	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
يستأذن الزملاء عند الاستفسار	المجموعات الصغيرة	٠,٨٦	٠,٢٩	٥٧	٣,٨١٩	٠,٠٠٥
	الطريقة العادية	٠,٥٣	٠,٣٧			
يثني على زميله عند الإجابة	المجموعات الصغيرة	٠,٨٤	٠,٣٤	٥٧	٢,٥٩٢	٠,٠٢١
	الطريقة العادية	٠,٥٦	٠,٤٨			
يتقبل معارضة الزميل للرأي	المجموعات الصغيرة	٠,٨٩	٠,٣١	٥٧	٣,٧٣٢	٠,٠٠٤
	الطريقة العادية	٠,٥١	٠,٤٦			
لا يتفاعل عند معارضة الرأي	المجموعات الصغيرة	٠,٨٧	٠,٢٤	٥٧	٣,٨٧٧	٠,٠٠٥
	الطريقة العادية	٠,٥٢	٠,٤٣			

٠,٠٠٣	٣,٩٧١	٥٧	٠,٢٤	٠,٨٤	المجموعات الصغيرة	يوفق بين الآراء المختلفة
			٠,٥١	٠,٤٣	الطريقة العادية	
٠,٠٢٠	٢,٦٧٤	٥٧	٠,٣٣	٠,٨٠	المجموعات الصغيرة	يسـتخدم الكلمات غير الجازمة
			٠,٤٩	٠,٥١	الطريقة العادية	
٠,٠٢٥	٢,٣٢٧	٥٧	٠,٨٦	٠,٨٣	المجموعات الصغيرة	يستمتع باهتمام مناقشة زملائه
			٠,٤٦	٠,٤١	الطريقة العادية	
٠,٠٠١	٤,٥٥٧	٥٧	٠,٢١	٠,٧٩	المجموعات الصغيرة	يسأل ويجيب بلغة واضحة
			٠,٣٩	٠,٤٢	الطريقة العادية	
٠,٠٠٦	٣,٤٥٦	٥٧	٠,٢١	٠,٧٦	المجموعات الصغيرة	يمارس النقد دون انفعال
			٠,٥٨	٠,٣٧	الطريقة العادية	
٠,٠٠١	٤,٣٨٤	٥٧	٢,٠٦	٦,٧٢	المجموعات الصغيرة	المهارات ككل
			٢,٨٤	٣,٨٩	الطريقة العادية	

ويظهر الجدول أعلاه وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بخصوص جميع مهارات التواصل الاجتماعي مدار البحث لصالح استراتيجية التعلم بالمجموعات الصغيرة المتعاونة. ولعلّ هذه الفروق تعزى إلى العوامل والمتغيرات ذات الصلة باستراتيجية تدريس القراءة العربية بالمجموعات الصغيرة، سواء ما تعلق منها بالعمليات التنظيمية المتصلة بالاختيار العشوائي لطالبات المجموعة الواحدة، ومنها ما اتصل بالأعمال والمهارات القرائية المحددة لكل مجموعة، وفيما يتعلق بالتفاعلات الأكاديمية التي كانت تجري بين طالبات المجموعة الصغيرة الواحدة لتنفيذ المهمة القرائية الخاصة بها، فقد كانت تقتضي أن تستمع الطالبات إلى قائدة المجموعة، وأن تصغي بدورها إلى آراء زميلاتها فيما قدمت كل واحدة في المجموعة من استجابات، وتقتضي أيضاً أن تحترم آراء الزميلات لكي يحترم رأيها (Vincent, 1999). وقد أتاح إجراء المهمات المسندة لطالبات المجموعة تقاسم الأفكار، وتبادل الآراء وممارسة عمليات الوصف والسردي، والتحليل والنقد. وهذه الممارسات كلها طوّرت لدى كل منهن مهارات التواصل الاجتماعي ممثلة في الثناء، والتوفيق بين الآراء المختلفة حيال بعض الأفكار والحلول الواردة في المقروء.

وتتفق بعض النتائج المرتبطة بهذا السؤال مع ما أشار إليه سلافين في أن المناقشات داخل المجموعة الصغيرة تشجع على بناء حوارات منطقية، يمكن أن تشكّل جزءاً في شخصية المتعلم، وعليه يجب أن تكون موضوعات النقاش البيئي مشار جدد، وعدم اتفاق لتسهم في التطور الذهني، والقيمي للمتعلم (Slavin, 1991).

ويأتي التحسّن في المهارات الاجتماعية التسع موضع الدراسة مع التباين في ذلك متفقاً مع نتائج بعض الدراسات الحديثة التي أظهرت أن مثل هذه المهارات يمكن تنميتها، وتطويرها عبر استخدام مواقف تدريس قائمة على التفاعل، والحوار، والعصف الذهني كاستراتيجية التعلم التعاوني في المجموعات الصغيرة التي

تهدف إلى تنمية منظومة المهارات الاجتماعية، وأهمها تقبل الرأي والرأي الآخر برضى وبشاشة (Dollman et al., 2007; Krantz & Schaefer & Snyder, 2003).

وربما يعود النمو في المهارات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية إلى التفاعل الذي حدث بين الأقران داخل المجموعة الصغيرة، حيث ترك آثاراً إيجابية على نمو هذا النوع من المهارات، أكثر من تأثير التدريس المباشر أو من النصح والإرشاد، حيث تأثرت كل طالبة بآراء زميلاتها، وبذلك أصبح التفاعل بين الأفراد في المجموعة الواحدة عملية لنتاج التواصل الاجتماعي (Kagan, 1989).

ويتفق تقدّم طالبات المجموعة التجريبية في مهارات التواصل الاجتماعي في الدراسة الحالية مع ما يراه عدد من خبراء التدريس أن استراتيجية التعلم التعاوني هي الاستراتيجية الأكثر تأثيراً في تشكيل مهارات التواصل البيئي والاجتماعي بين الطلبة في غرف التدريس (Bremer & Smith, 2004; Croon & Davis, 2006; Siegel, 2005).

ولا شك في أن نماذج التواصل اللغوي والاجتماعي والفكري التي استخدمتها معلمة القراءة في تفاعلها مع طالبات المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية، سواء أكان ذلك في إطار الشرح والتفسير، أم في مواقف التقييم التكويني، وممارسة أشكال الرصد والمتابعة، وما صاحبها من أشكال التغذية الراجعة الملفوظة والمكتوبة، وقد أسهمت جميعها في تشجيع طالبات المجموعات الصغيرة على التواصل الفعّال مع كاتب النص من ناحية، ومع الزميلات في مجموعة العمل من ناحية ثانية، وهو ما يدل على وجود فاعلية لاستعمال استراتيجية التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة في تناول نصوص القراءة، وتشكيل وتنمية مهارات كلّ من التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي مدار البحث ودونها لن يتمكن الطالب في مراحل التعليم المختلفة من بلوغ المستويات العليا من الاستيعاب القرائي، والتفاعل بوعي مع أقرانه في مواقف التعلم سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم في مواقف الحياة المختلفة.

١٠- المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يقترح الباحثان ما يلي:

١٠-١- دعوة القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية إعطاء مزيد من الاهتمام لمهارات التفكير الناقد، والتواصل الاجتماعي مستقبلاً باعتبارها أبرز نتائج تدريس القراءة.

١٠-٢- إجراء الدراسة على صفوف أخرى لمعرفة مدى ثبات التأثير الإيجابي لهذه الاستراتيجية في تنمية منظومة المهارات الاجتماعية، ومهارات التفكير الناقد مدار البحث والتناول.

١٠-٣- إجراء دراسة مماثلة لتقصّي أثر متغير الجنس في تشكيل و/أو تنمية مهارات التفكير الناقد والمهارات الاجتماعية، عبر تعليم نصوص القراءة.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو شريف، محمد محمود والسالم، عبد الكريم سعد والهاشمي، جواهر عودة وعوض، إيناس حسن. (٢٠٠٦). لغتنا العربية، عمان، الأردن: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- الربضي، مريم. (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها. أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- شحاتة، حسن. (١٩٩٢). أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي. القاهرة: الدار البيضاء اللبنانية.
- شطناوي، بهيسة علي. (٢٠٠١). أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة اليرموك، اردن.
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحليم، أحمد المهدي. (١٩٩٩). رؤية جديدة لتعلم اللغة العربية وتعليمها، ورقة عمل قدمت في مؤتمر أعلام دمياط، المنعقد في الفترة من ٥ - ٦ ابريل - كلية التربية، جامعة أسيوط.
- عبد الله، محمد قاسم. (٢٠٠٣). سيكولوجية المذاكرة، عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.
- عطية، عبد المجيد؛ سلامة، محمد؛ غباري، محمد. (١٩٩١). الاتصال ووسائله بين النظرية والتطبيق، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- القريوتي، محمد قاسم. (١٩٩٣). السلوك التنظيمي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- نصر، حمدان علي. (١٩٩٨). أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ١٣ (١)، ١٠٣-١٣٣.
- نصر، حمدان علي. (٢٠٠٣). الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع في المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح، مجلة كلية العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٦ (١).
- نوفل، محمد. (١٩٩٨). إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

المراجع الأجنبية :

- Adams, D.N & Mamma, M. E. (1990) Cooperative learning critical thinking and collaboration across the curriculum, spring field, TL: Charles c. Thomas, Pearson. Education Company.
- Banks, J.A. (1999). An Introduction to multicultural education, 2nd and (ed), Boston: Flagon and Bacon.
- Bremer, C., & Smith, (2004) Teaching social skills, national center on secondary education and transition: [http// www. Nest, org.](http://www.Nest.org)
- Carter, M., & Maxwell, K. (1998). Promoting interaction with children using argumentative communication through a peer- directed intervention international disability: Development and Education, 45 (1), 75-96.
- Craig, R, F. (1997) Model of integrated scientific method and its application for the analysis of instruction .Dissertation Abstracts International.58 (5)
- Croon. L., & Davis, B. H. (2006). It's not polite to interrupt, and other rules of classroom etiquette. Kappa Delta, 109- 113.
- Dolman. Lucinda & Morgan, Catherine & Pergola, Jennifer & Russia. William & watts, Jennifer, (2007) Improving social skills through the use of cooperative learning, Dissertation (ED 6112).
- Eggan, P. (2001) Strategies for teachers: Teaching content. Boston: flagn and bacon..
- Farria, P., (1997). Language arts, process, product and assessment, Brown and Benchmark.
- Gage, N.L, & Berliner. D.C. (1988) Educational Psychology, Boston: Houghton Mifflin.
- Gordon, W., & Prose, T. (1980) Synaptic and gifted education on today, *Gifted Quarterly*, 25(4), 147- 151..
- Hedge, T. (2000) Teaching and Learning in the language classroom. Oxford: Oxford University press.
- Kagan, S. (1989) Cooperative Learning Resources for Teachers, Sara Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers..
- Kozulin, A .(1990) Vygotsky Psychology: A biography of Idea. Cambridge , MA : Harvard University press.
- Krantz. S., & Schaefer, L., & Snyder. M.A., (2003) Improving student social skills through the use of cooperative learning strategies, Dissertation (Ed 48 1016).
- Miller S.(1990).Critical thinking in classroom discussion of texts: An ethnographic perspective. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.

- Nath, L. R & ,.Ross, S. M. (2001) The influence of a peer- tutoring training mode for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49, 44- 55.
- National Association of school psychologist (2007) social skills: promoting positives behavior, academic success and school safety. Retrieved June 6, 2006, from <http://www.Napscenter.org/factsheets/socialskillsfest.html>
- Ollmann, H. (1996) Creating higher level thinking with reading response, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39(7) , 576-581
- Robertson, J. F., & Szgstad, D. R., (1996) Using dialogues to develop Critical thinking skills: A practical approach. *Journal of a descent and adult literacy*, 39 (7) 553- 555
- Ruddel, R.B. & Harris, P. (1989) A study of the relationship between influential teachers prior knowledge and beliefs and teaching Effectiveness: developing higher order thinking in content areas. In, Mc Comic & outsell (eds) *Cognitive and social perspective for literacy research and instruction*, 461- 472, Chicago, National Reading Conference.
- Shahera J. (2004) Teaching critical thinking through literature *Journal of Research* , 5, 32-38.
- Shaw, D., G., & Claudia's, R., (1996) *Integrating science and language arts*, Englewood cliffs, NJ: prentice Hall.
- Siegel, c. (2005) Implementing a research based nodal of cooperative learning, *Journal of Educational Research*, 98 (6), 339-349.
- Slavin, R. E. (1991). Research on cooperative learning: An international perspective, Scandinavian, *Journal of Education on Research*, 33 (4), 231- 143.
- Vincent, P. (1999) *Developing character in students: a primer for teachers, parents, and communities*, 2nd and (ed). Chapel, Hill, Nc: character development publishing .
- Vygotsky, L. (1978). *Society of mind*. Cambridge MA: Harvard University Press.