IUGJEPS
Vol 28, No 6, 2020, pp 965- 991

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (27-07-2019)، تاريخ قبول النشر (12-10-2019)

أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثامن في الأردن

اسم الباحث الأول: أ. أيمن صالح أبو شحرور

اسم الباحث الثاني : أ.د. نصر محمد مقابله

اسم الباحث الثالث : د. خالد محمد العمري

[1]اسم الجامعة والبلد: المناهج والتدريس، التربية، اليرموك، الأردن

[2]اسم الجامعة والبلد:

[3]اسم الجامعة والبلد:

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: ayman.shahrour68@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة في أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات فهم المقروء، ولتحقيق ذلك أعد الباحثون اختبارًا لقياس أداء أفراد الدراسة في مهارات فهم المقروء في الفصل الدراسي الثاني من العام 2019/2018 ؛ إذ تكون أفراد الدراسة من (70) طالبًا من مدرسة ذكور مدينة إربد الإعدادية الأولى، التابعة لوكالة الغوث الأنروا، اختيروا بالطريقة المتيسرة، ووزعوا إلى شعبتين، اختيرت إحداهما عشوائياً مجموعة تجريبية، إذ بلغ عدد أفرادها (36) طالبًا، درسوا باستراتيجية الرؤوس المرقمة، والشعبة الأخرى مجموعة ضابطة وعدد أفرادها (34) طالبًا، درسوا بالاستراتيجية الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات فهم المقروء (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد) منفردة ومجتمعة، بين أداء أفراد مجموعتي الدراسة، لصالح أداء افراد المجموعة التجريبية.

كلمات مفتاحية: الرؤوس المرقمة، مهارات فهم المقروء، الصف الثامن.

The Effect of Numbered Heads Strategy in the Performance of Eighth Grade Students in Reading comprehension skills

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the effect of Numbered Heads strategy for the performance of eighth grade students in Jordan, To achieve this aim the researchers set atest to measure the Performance of Eighth Grade Studentsin reading comprehension skills in the second semester of the schooling year 2018/2019, the participants totaled (70) students from Irbid first preparatory school, UNRWA, selected through available sampling, then deivided into two groups, an experimental group of (36) students, studied through Numbered Heads strategy and a control group of (34) students studied through traditional strategy, the result of the study showed that there are a significant statistical difference in comprehension skills (literal, deductive and critical) separately and as a whole, between the performance of study groups, in favor of the experimental group.

Keywords: Numbered Heads. Reading Comprehension. Eighth Grade.

المقدمة:

تتمتع القراءة بأهمية بالغة في حياة الأفراد والجماعات؛ لأنها ترتبط بحياتهم ارتباطًا وثيقًا، وتجعل القارئ مُلمًا بالأحداث العالمية حوله، ويستطيع القارئ من خلالها أن يُنمي ثروته اللغوية، وتكوين اتجاهات إيجابيّة تساعده في المواقف الحياتية المختلفة، وتساعده على مواجهة التحديات وحل المشكلات، كما أنها تُشبع الحاجات الانفعالية والعقلية لدى القارئ، ومن هنا سعى القائمون على التربية في البلدان المختلفة إلى إيلاء القراءة أهمية وأولوية تعليمية، إذ أُفردت لها حصص خاصة في المدارس.

وأشارثومبسون (Thompson, 2000) أن القراءة تعمل على تكامل الخبرات للفرد مع ما لديه من معارف سابقة، وأن القارئ لا يستمتع بالقراءة إذا كان عاجزًا عن فهم ما يقرأ، وأضاف كوفمان (Kaufman, 1985) أن القراءة تقود القارئ إلى تقصي الآراء والأفكار المختلفة التي يطرحها الكاتب، ثم يحدث تفاعلاً بين ما هو في ذهن القارئ وما يطرحه الكاتب، ما يؤدي إلى استنتاجات خاصة لدى القارئ.

وقد عرّف نصر (1992) القراءة أنها: عمليات عقلية عليا، تفسح المجال لاكتشاف الأفكار، ثم بناء تصورات للقارئ حول النص المقروء، وعرفها عبده وعثمان (1995): أن القراءة هي الطريق نحو الثقافة، وتوسيع الخبرة للفرد، وتنشيط قواه العقلية وتساعده أكاديميًا، فهي السبيل السليم لتكيف الفرد مع ما يحيط به، إذ إنها تحقق التوافق الاجتماعيّ، وتنقل الخبرات المختلفة إليه.

ويرى الحاجي (2003) أن القراءة هي الأداة التي تربط الإنسان بعالمه الذي يعيش فيه، فتعمل على حل مشكلاته، وهي وسيلة للتسلية والاستمتاع. وأشار الدليمي والوائلي (2005) أن مفهوم القراءة حديثًا أصبح نشاطًا يشتمل على تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها، والفهم، والتحليل، والنقد، والتفاعل لحل المشكلات، والمتعة النفسية، وأضاف مصطفى (2005) بأنها إدراك للرموز المكتوبة، والنطق بها، وتفسيرها ثم تبدأ عملية التفاعل مع ما يقرأ، فالاستجابة لدلالة هذه الرموز المكتوبة.

وعدّ مدكور (2006) القراءة بأنها الفن الذي يعتمد على النظر، والاستبصار، وفهم ما تم قراءته، وتحليله، وتفسيره ونقده، وبالتالي وتقويمه، كما أشار الجعافرة (2011) الى أن مفهوم القراءة تعدى التعرف، والنطق، والفهم ليصبح أحد أساليب النشاط الفكريّ، والذي يبدأ بالإحساس بمشكلة، ثم يبدأ الإنسان بالقراءة لحل تلك المشكلة، وإشباع رغباته.

وتتجلى عملية تدريس القراءة للطلاب كما أشار عطا (2005) في عدة جوانب، أهمها الجوانب المعرفيّة، وذلك بفهم الأفكار، وتذوق النصوص، والصور الأدبية، والجوانب المهارية للقراءة، والتزود بمهارات الحياة المختلفة، وتنمية مهارات الكتابة المتنوعة، والجوانب الانفعالية المتمثلة في تكوين اتجاهات، وميول، واهتمام، نحو القراءة، وأضاف نصيرات (2006) أن القراءة مفيدة في المجال العمليّ في تمكين الطالب من قراءة النصوص، من حيث البنية، والتراكيب، والنصوص لبناء خلفية معرفية يستطيع الإفادة منها فيما بعد، كما أضاف الدليمي والوائلي (2005) أن مَن يفهم المقروء هو من يجيد القراءة، ومن أجاد القراءة فقد تمكن من أداء اللغة.

ونظرًا لأهمية القراءة فقد أولت الدراسات الحديثة مساحات واسعةً لها في المجال التربوي، وما زالت في طليعة الموضوعات؛ لأهميتها في الاتصال، وفهم محتوى الرسالة بين الكاتب والقارئ، فقد أشار عصر (2000) إلى عدة مراحل مر بها مفهوم القراءة، كما يأتي:

- المرحلة الأولى: مرحلة التعرف إلى الكلمات المكتوبة، والنطق بها، ويقتصر تعليم الطلاب في هذه المرحلة على الحروف، والكلمات كتابةً ونطقًا.
- المرحلة الثانية: تعرف الرموز المكتوبة، والمنطوقة، وترجمتها إلى دلالات معنوية، فيتم تعلُّم النطق، والفهم في هذه المرحلة.
- المرحلة الثالثة: إضافة إلى تعرف الرموز ونطقها، وفهما يبدأ التحليل، والمناقشة، والنقد للمقروء.
- المرحلة الرابعة: وتسعى إلى تمكين القارئ من استخدام ما فهمه في مواجهة المشكلات الحياتية.
- المرحلة الخامسة: يخلو فيها القارئ مع نفسه في وقت فراغه؛ ليشبع هواياته، وميوله.

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن القراءة هي مهارة يتم من خلالها الفهم، وتفسير الرموز وتحويلها إلى معانٍ، تظهر من خلال التفاعل المباشر مع النص المقروء، والإفادة منه في الحياة.

وقد تطرق الباحثون التربويون واللغويون كثيرًا الى مصطلح فهم المقروء، وبأشكال مختلفة تختلف حسب وجهات نظرهم، فقط أشار جونستون(Johnston, 1983) أن المعرفة مخزنة في بنى مخططاتية، وأن الفهم هو العمليات المتضمنة في التشكيل، والتوسع، والتعديل، وتكامل السياقات المعرفيّة، ولا يستطيع القارئ أن يستوعب إذا تم استظهار العناصر فقط، ولكن يمكن القول أن القارئ استوعب النص إذا استطاع أن يبني ارتباطات منطقية بين الأفكار، واستطاع أن يعبر عنها بأشكال مختلفة.

كما عَدَّ جودمان وبيرك (Goodman& Burke, 1983) أن فهم المقروء يتم من خلال اقتباس المعنى، سواء كان على شكل مادة مكتوبة أو محكية، إذ من الممكن أن يكون الفهم للمعنى ظاهرياً أو باطنياً؛ لأنه عملية تفكير يعي من خلالها القارئ الفكرة ويفهمها بدلالة خبرته ويفسرها، وبهذه الطريقة يتم اختبار المعلومات من النص، ويحدد المعنى الذي أراده الكاتب، ثم يستطيع الحكم عليها من خلال الفائدة المتحصلة.

وأضاف لطفي (1985) أن الفهم المقروء يحتاج إلى خلفية ثقافية، تقوم بمجموعة من العمليات كالإدراك السمعيّ، والبصريّ، والذهني، وهذا ما يفتقر إليه معظم الطلبة، أما حنا والناصر (1993) فقد أشارا إلى أن فهم المقروء مطلبٌ أساسيٌ وحيويّ أثناء عملية القراءة، فهو ذروة مهارتها، والأساس في عملياتها، من أجل السيطرة على باقي مهارات اللغة المتضمنة في التشكيل، والتوسع، والتعديل، وتكامل البنى المعرفيّة، إذ لا يمكن اعتبار أن القارئ استوعب شيئاً إذا تم استظهار العناصر فقط، ولكن يمكن القول أن القارئ استوعبه إذا استطاع أن يبني ارتباطات منطقية بين أفكار النص، وعبّر عنها بأشكال بديلة.

وأضاف كرويدينير(Kruidenier, 2002) أن فهم المقروء هو بناءٌ للمعنى من النص، من خلال الجمع بين الأفكار المعرفيّة المتواجدة في ذهن القارئ مع ما هو موجود في النص، وأما ثومبسون(Thompson, 2000) قد اعتبر أن الفهم هو عملية تفاعلية بين القارئ والنص والسياق، وهذه العملية تكون داخلية، وتختلف من شخص لآخر، بل قد تختلف لدى الشخص نفسه من فترة لأخرى، ومن مرحلة لأخرى، كما أكد مورو (Morro, 2004) أن عملية فهم المقروء غير قابلة للملاحظة؛ أي أنها عملية تفكير؛ لأن القارئ يفهم المعنى من خلال البناء الداخليّ للنص؛ أي ضمن نطاق الاتجاه المعرفيّ من خلال التفاعل مع النص، وهذا الشيء يتفق مع ما أشار إليه كولينزوكولينز(Collins & Collins, 2000) بأن الفهم هو بناء المعنى من خلال الجمع بين الأفكار المتواجدة في النص وخلفية القارئ المعرفيّة للموضوع.

وذكر الدليمي والوائلي (2005) بأن القارئ يستطيع أن يعي الفكرة ويفهمها من خلال خبرته، ويستطيع تفسيرها بدلالة حاجته وأغراضه، ويختار الطالب المعلومات والحقائق من النص بواسطة عملية التفكير، ويحدد المعنى الذي قصده الكاتب، ويقرر كيف ترتبط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة المختزنة لديه، ويستطيع الحكم على مدى الفائدة في تحقق الأهداف.

ويرى الباحثون أن فهم المقروء هو الهدف والغاية من عملية القراءة التي يمارسها القارئ؛ لاكتساب خبرات جديدة من النص وذلك للوصول إلى معنى فهم المقروء، والخروج باستنتاجات ومعارف جديدة، يضيفها إلى معارفه وخبراته السابقة.

ويعتمد فهم المقروء على الطلاقة الذهنية من خلال التعرف على الكلمات بسرعة، والقراءة الموصولة للكلمات والجمل والفقرات، وذلك لاستكمال المعنى الكامن في المادة المقروءة، فالقارئ الجيد يتعرف إلى الكلمات بسرعة وسهولة، وتكون قدرته على فهم النص والاستيعاب له بشكل أكبر (Mcneil, 1992) .

ويستنتج الباحثون أن عملية فهم المقروء عملية عقلية، نشطة تقوم على التفاعل بين ما يحتويه القارئ من خبرات سابقة والسياق المكتوب، والذي يدل على رأي الكاتب وفكره، تؤدي إلى بناء معنى، وتوليد أفكار جديدة، إذ يتحقق من خلالها الفهم للقارئ، ويختلف الفهم هنا من قارئ لآخر باختلاف الخبرة السابقة.

ويعدّ فهم المقروء هو محور وأساس العملية القرائيّة، التي يسعى نظام التعليم في أي مؤسسة تعليمية إكسابها للطلبة، فمن خلالها يستطيع الطالب أن يكون قارئًا وواعيًا لما يقرأ بشكل دقيق، وذلك من خلال إدراكه المعنى القريب والمعنى البعيد، والقدرة على الفهم، والتحليل، ومعرفة مغزى الكاتب، لإصدار الحكم وبشكل موضوعيّ على ما يقرأ (السيد، 1988)، وقد أشار مكنيل(McNeil, 1992) إلى أربعة مداخل للفهم القرائيّ، وهي:

1. النقل (Transmission): ويقوم أساساً على أن الكاتب هو مصدر المعنى، وأن حفظ القارئ واستظهاره والتسميع يشيران إلى أن القارئ قد وصل إلى ما يقصده الكاتب، وازدادت الأهمية لهذا التصور حتى شمل حفظ الشعر، وحوادث التاريخ، والسير، وحفظ العلوم، وعليه فإن الأهمية هنا تجاوزت الاستظهار إلى فهم غرض المؤلف، والكاتب، فالمعنى يكون لدى الكاتب، أما وظيفة القارئ استنتاج المعنى، وما زالت هذه النظرة قائمة عند التقليديين حتى وقتنا الحاضر.
2. الترجمة (Translation): تطور مفهوم فهم المقروء، فبدلاً من البحث عن رأي الكاتب وصوته، فقد صار القارئ يبحث عن تحديد المعاني المتضمنة في النص، بالتالي فقد ركز تعليم فهم المقروء هنا على مهارات ترجمة النص إلى معنى، وأصبحت مهارات القراءة ومهارات الفهم نشاطات صفية معتادة، وكان الاعتقاد أن الفهم الفعّال يعتمد على المهارات الأساسية، والتمرينات التي تركز على تحديد الأفكار، وتفسير علاقة السبب والنتيجة، ورسم الاستنتاجات، والتلخيص، وقد أكد دوركي (Durkie, 1981) على أنه لا يوجد تعليم للفهم وإنما تقييم للفهم، والاهتمام بالإجابات إذا كانت صحيحة أو غير صحيحة.
3. التفاعل (Interaction):بدأت النظرة التفاعلية مع النص تجذب اهتمام الباحثين إلى القراءة، وعلى عكس فهم المعنى الذي يقصده الكاتب، وتعلم المهارات لتحرير المعنى وإطلاقه في النص، فإن مفهوم التفاعل بين المعنى والنتيجة للمعلومات في النص، والخبرة والمعرفة السابقة لدى القارئ تؤثر في إدراك النص، وتوكيد المعنى، فكلما كان هناك تقارب بين ما تعلمه القارئ ومحتوى النص كان الفهم أكبر، إذ يقوم تعليم فهم المقروء من وجهة نظر التفاعل على تطوير استراتيجيات التعلم؛ لربط المعرفة المكتسبة السابقة مع الكلمات والمفاهيم في النص، ومراقبة فهم الشخص، وتعلم كيفية إعادة تنظيم المعرفة القديمة مع المعرفة الجديدة في النص.
4. التحول (Transaction): وهنا يعطى القارئ مسؤولية كبيرة في إنشاء المعنى أثناء الاستجابة للنص، وهذا الفهم ينطوي على نظريتين هما:

أ. نظرية استجابة القارئ، والتي تقول: إن المعنى موجود في النص، لكنه غير محدد، ذلك أن كل قارئ يستجيب بخلفية مختلفة للتفاعل مع القراءة.

ب. النظرية الأدبية لما بعد البنيوية: والتي تقول: إن النصوص مفتوحة دائمًا للتغييرات الجديدة في ضوء السياقات، وبناء على هذه النظرية فقد أخذ أصحابها يشجعون القارئ على إعادة إنشاء النصوص وبنائها تبعًا لأغراضه، والذين اتبعوا نظرية ما بعد البنيوية(Post Structural) آخذوا يقيمون القراءة من مختلف الجهات، وكذلك التحليل الناقد للنصوص، ويعتمد المعلم هنا على ما أنجزه، وأعده في المرحلة السابقة من تحديد للأهداف التربوية، ووضع تصور لأساليب التدريس، وتسجيل الخطوات التي سيتبعها، وإعداد الأسئلة، والقراءات، والنشاطات الإضافية، فالاعتماد على التخطيط المنظم يُمكّن المعلم من تنفيذ درسه، دون وجود قصور قد تربك سير العملية التعليمية.

وأضاف ديشين المشار إليه عند نصر (1995) أن عمليات فهم المقروء تمر بمجموعة من المراحل المتعددة، والمتسلسلة، والمترابطة والمتداخلة، لا يمكن فصلها، وهي:

الإدراك: وتتضمن فكًا للرمز عبر استخدام الرموز النحوية والدلالية للمادة المقروءة.

التنشيط: يسعى القارئ فيها إلى البحث في الذاكرة عن معلومات ملائمة للرموز التي تم تحليلها وتفسيرها.

الاستدلال: يتضمن قدرة القارئ على استثمار المعلومات المخزنة في الذاكرة، بهدف إثراء المعلومات الواردة في المادة المكتوبة ما يسهل عملية فهمها.

التنبؤ: يلجأ القارئ هنا إلى التخمين، من أجل تحديد المعنى الحقيقي لما تم قراءته.

الحفظ: ويتحقق بالتصور الدلالي. وتتوقف عملية الحفظ على المقروئية، وحداثة المعلومات، وأهميتها، وقيمتها الانفعالية.

الاسترجاع: وتتضمن قدرة القارئ على استرجاع المعلومات المخزنة.

وقد تباين الباحثون التربويون واللغويون واختلفت آراؤهم في تصنيف مستويات فهم المقروء. إذ أشار بلوم (Bloom, 1971) إلى مستويات ثلاثة، هي:

الشرح:وهو قدرة القارئ على تحويل معلومات من صيغة إلى صيغة أخرى بشكل دقيق، إذ يتم المحافظة على العناصر، والمعاني، والأفكار كافة للصيغة الأصلية.

التفسير: وهو قدرة القارئ على إعادة تنظيم الأفكار للمادة المقروءة، وعرضها، وشرحها وتلخيصها من خلال معالجة المعاني والأفكار، والتعرف إلى العلاقات القائمة بينها، والتمييز بين الفكرة الرئيسة والفكرة الثانوية في النص المقروء.

التنبؤ: وهو قدرة القارئ على تجاوز المعلومات المعطاة في النص، والاستنتاج، وما يترتب عليه من أثار واتجاهات وتضمينات.

أما بروك وكريمر (Broke & Kremer, 2000) فقد قسما مستويات فهم المقروء إلى ثلاثة مستويات، هي:

الفهم الحرفيّ: وتعني قراءة السطور والتقاط المعنى الحرفيّ المباشر للكلمة، أو الجملة، أو الفقرة، من خلال السياق.

الفهم الاستنتاجيّ: ويعني القدرة على قراءة ما بين السطور، أي التقاط المعاني الضمنية التي لم يذكرها النص صراحة، ثم استخلاص النتائج.

الفهم النقدي: ويعني قراءة ما وراء السطور إذ يصدر حكمًا على المادة المقروءة من حيث صدقها وجودتها.

وأما جودمان وبيرك (Good man & Burke, 1983) فقد صنفا مستويات فهم المقروء إلى أربعة عناصر، هي:

المستوى الحرفيّ: ويشتمل على تذكر الحقائق، والأفكار، والتفصيلات، والأسباب، والنتائج المتعلقة بالمادة المقروءة.

المستوى الاستنتاجيّ: ويتضمن إدراك الأفكار الضمنية، وغرض الكاتب، والتنبؤ بالنتائج، واستخلاص التعميمات.

المستوى التقويميّ: ويشتمل على تقويم المادة المقروءة، وإصدار الأحكام من حيث اللغة، والمضمون وفق معايير داخلية وخارجية.

مستوى الإعجاب والتذوق والتقدير: ويشير إلى استجابة القارئ الانفعالية للمادة المقروءة من حيث اللغة والمضمون.

وقد أشار جودمان وبيرك (Good man & Burke, 1983) إلى أربعة مستويات لفهم المقروء تتدرج من السهل إلى الصعب، إذ كان المستوى الأول هو الحرفيّ، وهو أبسطها والذي يشير إلى المعاني الحرفيّة المباشرة من النص، والمستوى الثاني هو المستوى الاستنتاجيّ، والذي يشير إلى قدرة القارئ على استخراج المعاني، وتفسيرها بلغة أخرى، وأما المستوى الثالث، فهو المستوى الناقد والذي يشير إلى قراءة النص قراءة معمقة، لإصدار الأحكام حول المادة المقروءة شكلاً ومضمونًا، والمستوى الرابع، والذي يتضمن اختيار عنوان مناسب للنص المقروء، وهو أعلى مستويات فهم المقروء، إذ يستطيع القارئ استخراج أكبر عدد ممكن من الأفكار.

وأما أوكرمان(Aukerman) المشار إليه عند حنا والناصر(1995) فقد أطلق عليها أنماط فهم المقروء، بدل مستويات فهم المقروء، إذ يتم فيها التركيز على الطريقة التي يتم من خلالها الفهم، وهي ستة أنماط، يرتبط كل نمط بالآخر ارتباطًا وثيقًا، وتتساوى في الأهمية، وهذه الأنماط الستة للفهم، هي:

النمط الحرفيّ المباشر:(Literal mode) يشير إلى المعنى الحرفيّ للكلمات والحقائق، والمعلومات التي يحتويها النص، والتوضيح لهذه النمط يكون من خلال تسمية الأشياء، وطرح الأسئلة، وملء الفراغات من الذاكرة.

النمط التفسيريّ (Interpretive, mode) ويتضمن الأسباب والنتائج، وله أساليب مختلفة منها: الأسئلة المساعدة، وتفسير اللغة المجازيّة.

النمط الاستيعابي (Assimilative mole) ويشير إلى استيعاب الحقائق، وتمثيل المعلومات في كلّ أكبر، وأسلوب آخر من خلال التصنيف، والتنظيم، والفهم كوحدة منفردة؛ أي كجزء من معنى كليّ.

النمط التطبيقيّ (Applicative mode): وهنا يتم تطبيق المعلومات التي التقطها القارئ من المادة المقروءة، ونقل المعرفة التي اكتسبها إلى حالات جديدة، والقدرة على الوصول إلى الاستنتاجات من خلال اتباع التعليمات والتوجيهات.

النمط النقديّ (Critical mode) ويتضمن إصدار أحكام تتعلق بمعلومات مستقاة من النص المقروء.

النمط الوجدانيّ والانفعالي (Affective mode) ويتضمن فهم المعاني الوجدانية؛ أي المشاعر والانفعالات، ويمكن تعريض الطلبة لموضوعات قرائية مختلفة، تجدد عواطفهم كالشعر والقصص والحكايا والنوادر.

ويتضح مما سبق أن تصنيف مستويات فهم المقروء مختلفة، وبالرغم من اختلاف الباحثين في هذه التصنيفات، إلا أنها تشابهت كثيرًا في مضمونها، فجمعيها تنظر إلى فهم المقروء على أنه عملية عقلية، تقوم على تذكر الحقائق واسترجاع التفاصيل، واستنتاج الأفكار العامة والجزئية، إذ أشار بعضها إلى نقد المقروء، واستخدامه في حل المشكلات، وقد أفاد الباحثون من استعراض هذه التصنيفات والمستويات في هذه الدراسة إذ ركزت هذه الدراسة على:

1. فهم المقروء بالمستوى الحرفيّ الذي يعد من أبسط المستويات، إذ يطلق عليه القراءة الحرفيّة أو قراءة السطور، وذلك من خلال التعرف إلى ظاهر النص، وتحديد الأفكار الرئيسة، بعد تعرف الرموز، وقراءة السطور تزيد من الثروة اللغوية، وفهم تفاصيل النص والمعاني، ومعرفة أحداث النص، ويستطيع القارئ أن يجيب عن الأسئلة الموجودة في النص، ويميز معنى الكلمة من خلال كلمات مترادفة.
2. فهم المقروءة بالمستوى الاستنتاجيّ: والذي يعني قراءة ما بين السطور، والتعمق في الأفكار، والمعاني الواردة، ويستطيع القارئ أن يقدم تفصيلات لمضمون المادة المقروءة، ويستخلص النتائج، ويفهم الأفكار الضمنية، ويفسر المعاني مجازيًا، والتعرف إلى الأفكار غير المصرح بها، وإكمال المضامين، وتحليل الشخصيّات وتفسير الكلمات مجازيًا.
3. فهم المقروء بالمستوى الناقد: والذي يركز على التفكير، والتحليل، وقراءة ما وراء السطور فقد أشار سبيرو(Spiro, 2000) أن عملية القراءة في هذا المستوى تعادل عملية التفكير فلا اختلاف بين العمليتين، فالقارئ يستطيع في هذا المستوى أن يفرق بين الخيال والواقع، ويحدد الآراء، ويميز بين الرأي والحقيقة، ويربط النتيجة بالسبب، ويحدد عناصر الاختلاف والاتفاق.

وعليه فإن النجاح في عملية القراءة يعتمد على مدى التزام القارئ بمجموعة من الأسس والمبادئ، والتي تقوده إلى فهم ما قرأ، فقد أشار الزيات (1998) , وحبيب الله (2000) , والدليمي والوائلي (2005) إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التي يعتمد عليها فهم المقروء لتحقيق الفهم القرائيّ، وهذه الأسس هي:تحديد هدف القارئ، لأن هدف القارئ يحدد المهارة القرائيّة، فالقراءة محكومة بالهدف، ومراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين، والمعرفة السابقة بموضوع النص، للوصول إلى المعرفة الجديدة، إذ إن الاختلاف في الفهم يعود سببه إلى تباين الاهتمام بالموضوع الذي يحتويه النص المقروء، والمستوى القرائيّ للقارئ، وثروته اللغوية، وواقعية القارئ، وموضوعيته، ووعي القارئ بالاستراتيجية اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه، وتحديد جوانب الفهم المهمة من خلال التركيز على الفكرة الرئيسة أكثر من الأفكار الثانوية، ومراقبة نشاط الفهم أثناء القراءة، واتخاذ الإجراء المناسب عند القصور في الفهم.

وينبغي على المعلم الناجح الذي يلم بهذه المبادئ والأسس أن يراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة، وقدراتهم ومستوياتهم، ونوعية المادة المراد قراءتها، واستخدام استراتيجية مناسبة لتقديم المحتوى بشكل يجذب الطلبة، ليزيد من مستوى فهمهم،حيث تتفاوت درجات الفهم لدى الطلبة، فما يفهمه طالب قد لا يفهمه آخر، وقد أشار أبو العزايم (1983) أن الفهم يحصل عليه القارئ

من خلال المعنى الحرفيّ للنص، وقراءة ما بين السطور، والتفاعل بين سياق الكاتب اللغوي والسياق العقلي للقارئ، وأن هناك قدرات متعددة للفهم ينبغي على القارئ أن يحسن استعمالها، وهذه القدرات تختلف من شخص لآخر، ويرجع هذا الاختلاف إلى ذكاء الأفراد، والسيطرة على حركة العين، والقدرة على تفهُّم المعنى إضافة إلى الحالة الانفعالية والعاطفية للقارئ.

وقد ذكر البسيوني (2001) أن فهم المقروء يتأثر بعوامل منها: طبيعة المادة المقروء وخصائصها، وشخصية القارئ، واهتماماته، إضافة إلى بيئة القارئ الخارجية كما أشار سميث (Smith, 1997) أي أن المفردات التي يمتلكها القارئ ويعرف معانيها ودلالاتها تساعده في عملية الفهم، فالتراكيب اللغوية التي تحتوي مفردات معروفة تكون عملية الفهم أكثر سهولة من غيرها التي لا تشتمل مثل هذه المفردات، وأما عصر (1999) فقد أشار إلى أن طريقة التدريس لها دور فاعل في مساعدة القارئ على الفهم والاستيعاب؛ إذ ينبغي على المعلم أن ينوع في طرائق تدريسه؛ ذلك لأنها تساعد على عملية الفهم، بينما ركز معتوق (1996) على خصائص السياق، وأسلوب تقديم النص، والأسئلة، والمعالجات اللغوية، والرسومات المرفقة التي تعتمد تساعد جميعها على الفهم. فيما أشار لافي (2012) إلى مجموعة من العوامل المرتبطة بالنص، ومنها: درجة ذكاء القارئ، ومستواه الثقافي والتعليمي، وسيطرته على العمليات القرائيّة، وخبرته السابقة، وامتلاكه استراتيجيات مناسبة لفهم المقروء، ولا يحصل الفهم إلا حين يحدث التوافق بين القارئ والنص من خلال معرفة هدف القارئ ومدى سهولة أو صعوبة النص.

ونظرًا للتطور الحاليّ في مختلف المجالات فقد رافق هذا التطور استحداثًا للطرائق والاستراتيجيات التعليمية التي تحفز الطالب، وتزيد دافعيته؛ للإفادة من العلوم المختلفة؛ كي تسهل تُعلُّمها، فقد أشار جوردن وبروس (Gordan& Prose, 1980) إلى الدور المهم للمتعلم في إنتاج الأفكار، وتقديم الحلول الناجمة للمشكلات، لذلك قامت الجهود التربوية الحديثة في التغلب على المشكلات، الناجمة عن استخدام الطرائق التقليدية، وذلك بهدف تحقيق تطور مستمر في العملية التربوية، وأسفرت هذه الجهود عن استحداث طرائق جديدة أكثر فاعلية، وأكثر مراعاة لحاجات الطلاب وميولهم، ومن هذه الطرائق، التعلم التعاونيّ.

وأكد الحيلة (2008) أن التقنيات التدريسية الحديثة لها أثر إيجابيّ في تنمية مهارات العمل الجماعيّ، لمساعدة الطلاب في تعلمهم، وذلك من خلال العمل التعاونيّ وإشراكهم في إنجاز العملّ وتحمل المسؤولية الفرديّة والجماعيّة لتحقيق الأهداف، لذلك أوصى بالأخذ باستراتيجية التعلم التعاونيّ، وتفعيلها داخل الغرف الضيقة.

استراتيجية الرؤوس المرقمة:

تعدّ استراتيجية الرؤوس المرقمة واحدة من أساليب التدريس التعاونيّ، التي طورها سبنسر كاجان عام (1994)، إذ تقوم على التعاون بين الأفراد داخل المجموعة الواحدة، بحيث يكون كل متعلم مسؤولاً عن تعلمه وتعلم غيره ما يحقق جوًا تعاونيًا يتسم بالألفة والفاعلية لإنجاز مهمة مطلوبة، بحيث تكون النتيجة استيعاباً أفضل وقدرة على حل المطلوب.

ويشير جونسون (Jonson, 1983) إلى أن البيئة التعليمية التعاونيّة تتسم باستقلالية إيجابيّة، إذ يسود عند الطلبة شعور بأنه لا يمكن تحقيق الأهداف التعليمية إلا إذا ساند الطلبة بعضهم بعضًا في الوصول إلى نفس الهدف، ويرى كاجان (Kagan, 1989) أنه لا يستحوذ فردًا واحدًا من المجموعة على كل المعلومات والمهارات، فالتعلم التعاونيّ ما هو إلا مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تتضمن تفاعلاً بين الطلبة حول موضوع معين ويعتبر التعاون هو المكون الأساسي للعملية التعليمية، حيث يعتمد على التبادل المنظم للمعلومة بين الطلبة داخل المجموعة، إذ يكون كل متعلم مسؤولاً عن تشجيع غيره لرفع مستوى الفهم والاستيعاب لدى الطلبة جميعاً.

وقد أشار سالفن (Salvin, 1995) إلى أن التعلم التعاونيّ هو أحد البدائل المتميزة للتعامل داخل غرفة الصف جماعيًا، وعدّه الكثير من علماء التربية بالإضافة إلى التعلم الإتقانيّ من أشهر الاستراتيجيات التعليمية المزدهرة حاليًا ومستقبلاً، وهو بمثابة ثورة في ميدان التربية وبخاصة في أمريكا، وقد أطلق عليه بعض التربويين " الثورة التعاونيّة" في التربية الأمريكية.

وأورد الصالح (1991) أن التعلم التعاونيّ يستند إلى أسس قديمة منذ زمن أفلاطون الذي نادى بضرورة مراعاة الفروق الفرديّة، وأنه لا يولد اثنان متشابهان، بل يختلف كل منهما عن الآخر في القدرات، وعلينا مراعاة هذا الاختلاف في إطار التعاون من خلال عملية التعليم. ويستند التعلم التعاونيّ في الثقافة العربية الإسلامية إلى الدين الإسلاميّ إذ جاء في القرآن الكريم" قوله تعالى: {وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ } المائدة: 2 ويؤكد هذا المعنى ما جاء على لسان سيدنا محمد ﷺ حين قال: المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً".

ويرى جونسون (Johnsom, 1983) أن التعاون هو الأكثر قيمة للإنسان خلال مراحل حياته، فالمجتمع عبارة عن كيان تعاوني، وجد لحفظ الإنسان في علاقة مع إنسان آخر، ودون هذه العلاقة يصبح المجتمع عرضةً للتدمير، فالمجتمع الإنساني يحفظ تماسكه بسبب التعاون بين أعضائه، والأفراد الأكثر حرصًا على الحياة هم الأكثر قدرة على العمل مع الآخرين، وأن الأفراد عندما ينوون القيام بعمل ما معتمدين على جهود بعضهم بعضًا من أجل تحقيق هدف مشترك فإن هذا الاعتماد يحفزهم على تشجيع بعضهم لمساعدة المجموعة على النجاح، فتنشأ الألفة والمحبة ويزيد التفاعل الإيجابيّ بينهم.

ويشير بدوي (2010) أن تعليم الطلاب يكون أفضل عندما يشاركون في التعلم بشكل نشط؛ لأنه لا يوجد طريقة سليمة لجعلهم ينخرطون بالعمل جماعيًا أفضل من تضمينهم أنشطة التعلم التعاونيّ، التي تحثهم على العمل في أزواج أو مجموعات؛ وذلك لأن الطلاب يفهمون أن العمل مع الآخرين يعطيهم أفكارًا جديدة، تساعدهم على توسيع تفكيرهم وتعلمهم، وأن المشاركة في العمل مع الآخرين هو أحد المعتقدات التأسيسية حول تعليم وتعلم القراءة، والكتابة، والرياضيات، والذي يميز توظيف استراتيجيات التعلم التعاونيّ كرسائل مفتاحية للمعلمين والطلبة.

وأما بالنسبة إلى استراتيجية الرؤوس المرقمة التي تعدّ إحدى استراتيجيات التعلم التعاونيّ فقد أشار سالفن (Salvin, 1995) أنها تهدف إلى تعزيز العمل الجماعيّ، لإتقان النتائج من خلال اشتراك الطلبة في العمل ضمن مجموعات، فيشعر الطالب بالمسؤولية من خلال الدور الذي يمارسه داخل مجموعته، وقد أوضح الأكلبي (2008) أن هذه الاستراتيجية تشترك في جوانب كثيرة مع التعلم التعاونيّ، وصممت للتأثير في أنماط التفاعلات للطلاب لإكسابهم مهارات جماعية واجتماعية لفهم وتناول ومراجعة محتوى الدرس.

ويرى كاجان (Kagan,1993) أن الطلبة يمكن أن يتعلموا بشكل أفضل عندما يتعاونون مع بعضهم بعضاً، لأن التحسن يظهر على الجميع، فالتعاون يتم من خلال مساعدة بعضهم بعضاً والتشارك من أجل تحقيق هدف معين، فالتعاون أسمى وأرقى من القرب الجسديّ بينهم، فهو يشمل المناقشة والحوار، والمساعدة، والرؤوس المرقمة هي واحدة من الاستراتيجيات التي تجمع بين التشارك التعلميّ والعمل كفريق وجماعة , كما أكد سالفن (Salvin, 1995) أن استراتيجية الرؤوس المرقمة هي استراتيجية تعليمية تعاونية، يتحمل كل طالب فيها مسؤولية التعلم، لأن الهدف منها هو الوصول إلى الفهم والتواصل، كما ويمكن للطلبة أن يطوروا تفكيرهم، ويراجعوا ما تعلموه ويتأكدوا من تعلمهم، وأن هذه الاستراتيجية يمكن أن تستخدم في الأنشطة الصفية كافة، ليتأكد المعلم بواسطتها من أن النشاط التعاونيّ قد تحقق، فالطلبة يعملون معًا، أي يضعون رؤوسهم معًا لحل مشكلة والتأكد أن كل فرد في المجموعة يعرف إجابة السؤال.

يرى الباحثون إن هذه الاستراتيجية مفيدة، تشجع النقاش، وتعلم المسؤولية الفرديّة والجماعيّة، وعادة ما يستفيد أغلب الطلبة من تطبيق هذه الاستراتيجية، فبعد أن يقوم المعلم بشرح المادة يحفز الطلبة بعضهم بعضاً، عن طريق إعطائهم فرصًا مناسبة للنقاش والتدريب على المحتوى للمادة المشروحة، فأسلوب التدريس باستخدام المجموعات يشجع الطلبة على تحمل المسؤولية لتعملهم، بحيث يتعلم الطالب من غيره ومن معلمه. كما ويمكن القول إن استراتيجية الرؤوس المرقمة تسمح لعدد كبير من الطلبة بالتفاعل بشكل عمليّ وإيجابيّ؛ لأن الطلبة قادرون على دعم بعضهم بعضاً خلال عملية التعلم، وفق هذه الاستراتيجية، بحيث تصبح عملية تحقيق الأهداف عملية سهلة، وقد أوضح كاجان (Kagan,1993) أن هذه الاستراتيجية بسيطة، لكنها مليئة

بالنشاط؛ لأنها تقوم على تدريب المتعلمين بطريقة غير مباشرة حتى يكونوا منتجين في تعلمهم ويتمكنوا من إتقان عدد من الكفايات الفرديّة من خلال عملهم داخل المجموعة، ففي هذه الاستراتيجية لا يعتمد الطلاب فقط على زملائهم، فكل فرد في المجموعة يجب أن يتمتع بحسٍ عالٍ من المسؤولية تجاه أي موضوع يتم نقاشه، وبالتالي فإن كل فرد يجب أن يكون مستعدًا كي يعكس أداء مجموعته في أي وقت، وأضاف إرندس(Arends,2004) أن أسلوب الرؤوس المرقمة يعمل على دمج الطلاب في مادة المراجعة التي تمت تغطيتها في الحصة الدراسية، وبالتالي يمكن التحقق من مدى استيعاب الطالب لمحتوى الدرس، ويمكن تطبيق هذا الأسلوب بطريقة متكررة على أي مادة دراسية، كما يمكن تطبيقه في مواد محصورة المجالات أو مفتوحة المجالات، وفي كل المستويات الدراسية، وفي كل الصفوف، وفي أي مكان وصل إليه المنهاج، أو في أي حصة.

وعدّ كارين، وإيفانز (Caren&Evans,2012)هذه الاستراتيجية من أساليب التعلم التعاونيّ، لأن الطلاب يتفاعلون معها بشكل نشط عند إجابة السؤال، كما تثري هذه الاستراتيجية المعرفة العلمية لدى الطلاب، ويتم العمل من خلالها بطريقة تعاونية، وتعمل هذه الاستراتيجية على زيادة مستوى الثقة لدى الطلاب خلال إجاباتهم عن السؤال، وتزيد من ديناميكية الصف ونشاطه، وللرؤوس المرقمة أهداف، منها: أنها تزيد من إبداع الطلبة وتقوي نشاطهم عند أداء الواجبات الأكاديمية، كما أنها تعمل على تطوير المهارات الاجتماعية للطلبة، وتعمل على رفع استعدادهم للتفاعل، وإعطائهم الفرصة للمناقشة الإيجابيّة، كما أنها تساعد الطلاب ذوي التحصيل المنخفض على أن يستفيدوا من زملائهم في عملية التفكير، وأخيرا تعمل هذه الاستراتيجية على دمج الطلاب ذوي الخلفيات المختلفة في مجموعة واحدة، وأما تريانتو(Trianto,2002). فقد ذكر أنها تساعد في تهيئة الطلبة للعثور على الجواب وتعمل على تهيئتهم لحل المشكلات، ويستطيع الطلبة الدخول في نقاش عميق، كما أنها تساعد الطلبة على أن يتأكدوا من مدى تقدمهم اعتمادًا على قدراتهم؛ ويستطيع الطالب ذو المستوى الأعلى تقديم المساعدة لزميله ذي المستوى الأقل، كما أن هذه الاستراتيجية تساعد على أن يصبح منهج التعليم مرتكزًا على الطالب بحيث يتساعد الطلاب فيما بينهم والمعلم هو المسهل والموجه، وتساعد في إعطاء المعلم حرية أكبر في تحقيق الأهداف التربوية، وأشار كاجان(Kagan,1992) إلى أن أسلوب الرؤوس المرقمة يهدف إلى تحقيق آثار تربوية ترمي إلى أهداف أبعد من الأهداف الأكاديمية، فهي ترمي إلى التقبل الجماعيّ، ومهارات العمل ضمن الفريق والمهارات الاجتماعية. وهذه الاستراتيجية يمكن أن تسهم في تحسين المشاعر الإيجابيّة لتزيد من دافعية الطلاب أثناء تعلمهم، كما أن هذه الأسلوب يكفل المشاركة العادلة لكل طالب داخل المجموعة مع وجود فرص متعادلة للجميع للمشاركة في حل الأسئلة، كما أنها تزيد من ثقة الطلاب الخجولين؛ بأنفسهم ما يقلل فرص الإحراج لديهم (Anjarsari,2013). كما أضاف ارندس(Arends,2004) أن هذه الاستراتيجية يمكن أن يتم استخدامها بشكل متكرر في مختلف المواد، ويمكن تطبيقها واستخدامها بغض النظر عن الفئة العمرية، وفي أي جزئية من جزئيات الدرس. وأضاف الشمري (2011). أن هذه الاستراتيجية تناسب جميع أنماط المتعلمين، ولا تحتاج من المعلم إلى ظروف خاصة أو إجراءات معقدة، أو مهارات معقدة سوى المناقشة وطرح الأسئلة، وتنمي ثقة المتعلم بنفسه، وشعوره بالمسؤولية، وتقضي على الاتكالية، ويربأمبو سعيدي والبلوشي (2009) أن هذه الاستراتيجية تنمي قدرات التفكير الإبداعيّ، وتوفر مساحات أكبر للتفكير، وتنمي القدرات اللفظية لدى الطلبة.

ويمكن القول إن أسلوب الرؤوس المرقمة قد يساعد في حل المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلبة، فهو أسلوب تعليمي فريد؛ لأنه يستخدم نظامًا من المهام التعليمية والمكافآت التربوية التي تهدف إلى الترويج للتعليم ويتطلب هذا الأسلوب عملاً جماعيًا، ونظامًا يشتمل على تعزيز جماعي إضافة إلى التعزيز الفرديّ، أسلوب الرؤوس المرقمة أسلوب تربوي نبع من البيئة التربوية الديمقراطية التي تشيع الآن في المجتمعات ذات الهوية الثقافية المتعددة في أساليب التعلم النشط والتعلم التعاونيّ، وثقافة الاحترام المتبادل، وتعميق مبدأ الممارسة، فأسلوب الرؤوس المرقمة يهدف إلى تحقيق تأثير تربوي يسعى إلى أهداف أبعد من الأهداف الأكاديمية، وبخاصة الترويج لمعنى التقبل الجماعيّ، ومهارات العمل ضمن فريق والمهارات الاجتماعية. فأسلوب الرؤوس

المرقمة نشاط تعلم جماعي يكون التعلم فيه معتمدًا على تبادل المعلومات، وعلى النظام الاجتماعيّ بين الطلبة في مجموعاتهم، ويعدّ كلُ متعلم مسؤولاً عن تعلمه الفرديّ، ومسؤولاً عن زيادة حماس تعلم الآخرين معه، فالمشاعر الإيجابيّة تساهم في تحسن ونجاح المهمة الموكلة إليهم ما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم(Kagan & Kagan, 2009).

وتضيف كاسيلوتا (kasyulita,2015) أن أسلوب الرؤوس المرقمة بدأ ينتشر بسرعة، لأنه لا يسهم فقط رفع مستوى أداء الطلبة وزيادة احترامهم لذاتهم فحسب، وإنما يعمل على تحسين قدراتهم المختلفة، فالطلبة الذين يتعلمون في صفوف تطبق مبدأ التعلم التعاونيّ يشعرون بالانتماء إلى صفهم أكثر، ويحبون المادة التعليمية أكثر، فإفساح المجال أمام الطلبة للعمل فيما بينهم على اختلاف أعراقهم وثقافاتهم يسمح بزيادة التفاعل والتعاون، فهدف الرؤوس المرقمة هو فتح المجال أمام الطلبة للقيام بأنشطة تعلم تعاونيّ يعمل على تحسين قدراتهم نحو تعلمهم، وتطورها.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

أشار كاجان(Kagan,1994) إلى مجموعة من الخطوات العامة لتنفيذ هذه الاستراتيجية، وذلك من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات، بحيث يأخذ كل طالب رقمًا داخل مجموعته، ثم يقوم المعلم بطرح السؤال وبشكل دقيق، فيقوم الطلبة بوضع رؤوسهم معًا لمناقشة سؤال المعلم، بحيث يعرف كل طالب داخل المجموعة الإجابة، ثم يقوم المعلم باختيار رقم عشوائيّ، ويطرح السؤال مرة أخرى، فيجيب الطالب صاحب الرقم المعنيّ من كل مجموعة عن السؤال، وإن حدث اختلاف في الإجابات يوضح الطالب هذا الأمر قبل تدخل المعلم.

وأما كاجان، وكاجان(Kagan, Kagan, 2009) فقد أشارا إلى ست خطوات أساسية لتطبيق هذه الاستراتيجية:

1. مرحلة الإعداد: يحضر المعلم خطته الدراسية، ويجهز أوراق العمل.
2. تشكيل المجموعات: يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعة من (3– 6) ثم يأخذ كل طالب رقمًا، وهنا يجب على المجموعة أن تتنوع في خلفيتها الأكاديمية، والعرقية، والجنسية، والقدرات التعليمية.
3. امتلاك الطلبة كتابًا يساعدهم في الحل، مثل، المعجم مثلاً.
4. طرح السؤال من قبل المعلم، وإعطاء الطلبة وقتًا للتفكير الفرديّ والجماعيّ ثم يشير الطلبة إلى استعدادهم للإجابة.
5. ينادي المعلم رقمًا عشوائيًا ويطرح السؤال مرة أخرى، فيقف الطلبة أصحاب هذا الرقم للإجابة.
6. إعطاء النتيجة من قبل المعلم بعد الانتهاء من آخر مجموعة، والتأكد أن جميع الطلبة استمعوا للإجابة الصحيحة فيعزز المعلم الطلبة وينتقل إلى السؤال الذي يليه.

كما أشار لي (Lei, 2002) إلى أن سهولة أسلوب الرؤوس المرقمة عند التطبيق داخل الصف، يجعل الطلاب متعلمين نشطين، وخطوات تطبيقها تبدأ بتقسيم الطلاب إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة طلاب، ثم يعطي المعلم رقمًا لكل طالب في المجموعة، ويقوم المعلم بطرح السؤال، ثم ينادي على الرقم بشكل عشوائيّ، فيقوم الطالب المعنيّ ليجيب، وعند إجابته يجب أن لا يتساعد الطلبة في هذه المرحلة، بل يستمعون إلى إجابة زملائهم، فيتأكد المعلم من الإجابات جميعها، ويعلق إذا استدعى الأمر ذلك، ثم ينتقل إلى السؤال الذي يليه.

وأضاف سالفن (Salvin,1995) أن أسلوب الرؤوس المرقمة يستخدم في الأنشطة الصفية كافة، ويجب عن المعلم منح الطلاب وقتًا كافيًا للإجابة على السؤال، ويعتمد المعلم في النهاية الإجابة الصحيحة، ويمكن للمعلم أن يستخدم طرائق أخرى لتفسير الجواب، منها: اختيار طالب واحد للإجابة، أو اختيار طالب يطرح سؤالاً وعلى الآخرين تفسير الجواب، أو سؤال مجموعة من الطلبة وكل طالب يعطي جزءًا من الإجابة، وأما تريانتو(Trianto,2007) فقد أشار إلى أربع مراحل يستخدمها المعلم أثناء تطبيق الاستراتيجية، وهي:

المرحلة الأولى: مرحلة الترقيم للطلاب داخل المجموعات.

المرحلة الثانية: مرحلة طرح الأسئلة أو المشكلة، ويعطي مهلة تتناسب مع السؤال المطروح ليجتمع الطلبة فيما بينهم.

المرحلة الثالثة: مرحلة الرؤوس، بحيث يقترب الطلاب من بعضهم بعضاً لتجتمع رؤوسهم (أفكارهم) للاتفاق على جواب واحد مناسب، مع التأكد أن كل فرد داخل المجموعة يعرف الجواب المتفق عليه.

المرحلة الرابعة: مرحلة الإجابة عن السؤال، بحيث ينادي المعلم على رقم بشكل عشوائي، والطالب الذي يحمل هذا الرقم تقع عليه مسؤولية الإجابة بشكل يعكس أداء المجموعة.

وبما أن أعضاء المجموعات لا يعرفون مسبقًا الرقم الذي سينادى عليه المعلم، يُفترض عليهم استخدام أسلوب المعلم الصغير للتأكد من أن كل طالب في المجموعة يعرف الإجابة، ومن هنا يمكن للطلبة ممارسة تبادل المعلومات فيما بينهم، ويقوم الطلبة ذوو الأداء المرتفع مشاركة إجاباتهم مع عناصر مجموعتهم؛ لأنهم يظنون أن رقمهم قد لا يتم استدعاؤه، فيوصلون الإجابات إلى زملائهم داخل المجموعة، أما الطلاب ذوو التحصيل المنخفض فسوف يركزون، ويستمعون بفاعلية ظنًا منهم أن المعلم سيختارهم عندما يتم استدعاء رقمهم، وهذا ما يمكن تسميته بالاستقلالية الإيجابيّة داخل المجموعة، وعندما يتم استدعاء رقم معين تحصل الاستقلالية الفرديّة أو الشخصيّة حيث يُظهر الطالب أفضل ما عنده(Anjarsaril, 2013).

ويرى الباحثون إن استراتيجية الرؤوس المرقمة أسلوب تعلمٍ تعاونيّ، صُمم لزيادة تفاعل الطلبة في الغرفة الصفية ويكون دور المعلم الموجه، والميسر، والمسهل، والمرشد، فهو يعطي التعليمات قبل البدء بالحصة، ثم يعمل الطلبة داخل مجموعاتهم لحل المشكلة، ويمكن لهذه الاستراتيجية أن تساعد الطلبة على تحسين مستواهم في الاستيعاب؛ لأن كل فرد في المجموعة يكون جاهزًا للإجابة، لأنهم يعملون معًا، ولا أحد يعرف الرقم الذي سيستدعيه المعلم، فيقوم الطلبة بدعم بعضهم بعضاً، وبالتأكيد على دور كل طالب في المجموعة، بحيث يكون قادرًا على الإجابة فيما لو تم استدعاء الرقم الذي يحمله، وتدفع هذه الاستراتيجية الطلبة إلى الاهتمام ببعضهم بعضاً، بخاصه الطلبة الضعاف، لأن نجاح الفرد في المجموعة هو نجاح المجموعة ككل، وإخفاقه في الإجابة سيؤدي إلى انخفاض أداء المجموعة مقارنة بالمجموعات الأخرى، ومن الممكن أن تُكسب هذه الاستراتيجية الطلبة عادات دراسية جيدة.

وقد تناول بعض الباحثين أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة على مهارات فهم المقروء.

فقد قام هادي (Hadi, 2011) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحسين القدرة على القراءة لدى طلاب الصف الثامن في أندونيسيا، إذ بلغ عدد أفراد الدراسة (50) طالبًا من الذكور، تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة قسموا بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وتجريبية دُرست باستراتيجية الرؤوس المرقمة، واستخدم بطاقة الملاحظة والمقابلة كأدوات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابيّ لصالح المجموعة التجريبيّة، مايشير إلى أهمية هذه الاستراتيجية ونجاحها.

وقام تانجول جُمبر(Tanggul, Jember, 2013) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في القراءة وفهم المقروء لدى طلاب الصف الثامن في اندونيسيا، وبلغ عدد أفراد الدراسة (70) طالبًا من الذكور، تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين: ضابطة دُرِّست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية درست باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبيّ، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الفهم القرائيّ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة في القراءة والفهم القرائيّ.

وهدفت دراسة محمدي، ودافربينا (Mohammadi, DavarBina, 2015)إلى الكشف عن أثر استراتيجية جيجو والرؤوس المرقمة في تحسين أداء الطلبة الإيرانيين في القراءة، والقدرة على الفهم القرائيّ للمرحلة الابتدائية إذ بلغ عدد أفراد الدراسة (63) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، قسموا إلى ثلاث مجموعات: تجريبية أولى درست باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة، ومجموعة تجريبية ثانية درست باستخدام استراتيجية جيجو، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدم

الباحثان المنهج شبه التجريبيّ. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار القراءة، وأظهرت النتائج أن المجموعة التي تم تدريسها باستخدام طريقة جيجو كان لها الأثر الإيجابيّ الأكبر في القراءة، والقدرة على الفهم من المجموعة التجريبيّة التي درست باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة، ومن المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى هدايات (Hidayat,2015) دراسة هدفت إلى قياس أثر استراتيجي الرؤوس المرقمة والحلقات الداخلية والخارجية على القراءة والاستيعاب (دراسة مقارنة)، إذ بلغ عدد أفراد الدراسة (64) طالبًا من المدرسة الإسلامية الثانوية في اندونيسيا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، وقسموا إلى مجموعتين: مجموعة درست بأسلوب الحلقات الداخلية والخارجية، ومجموعة درست باستراتيجية الرؤوس المرقمة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبيّ، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابيّ لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة في القراءة والاستيعاب.

وقام ريسنالدي، وعثمان، وديانا(Risnaldi, Usman, Diana, 2016). بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحسين مهارة القراء والاستيعاب من وجهة نظر الطلبة ومن وجهة نظر المعلم، والصعوبات وتم تطبيق الاستراتيجية على عينة مختلطة من طلاب جامعة (سياج كوالا) في اندونيسيا، تم اختيارهم بالطريقة المتيسره من شعب تعليم اللغة الإنجليزية تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية؛ واستخدم الباحثون الدراسة الوصفية النوعية، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام الاستبيانة، والمقابلة الشخصيّة، وبعد جمع البيانات توصل الباحثون إلى وجود أثر إيجابيّ لهذه الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وأوصى الباحثون إلى أمكانية استخدام أسلوب الرؤوس المرقمة من قبل معلمي اللغة الإنجليزية كبديل لأساليب التدريس الأخرى، وبخاصة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وأجرى ويلاندا، وإيمان (Wilanda, Iman, 2017). دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحسين مستوى القراءة، والاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر في اندونيسيا، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الميسرة، إذ تكونت من شعبتين: الأولى ضابطة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية والثانية تجريبية تم تدريسهم بواسطة استراتيجية الرؤوس المرقمة، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبيّ، وتكونت أداة الدراسة من اختبار مهارات القراءة والاستيعاب، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح أداء المجموعة التجريبيّة.

وقام رايانتو(Rayanto, 2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في تحسين مهارة القراءة والاستيعاب لدى عينة من طلبة الصف الثامن في اندونيسيا بلغ عددهم (27)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي، ركز البحث على نشاطات التعلم والتدريس داخل غرفة الصف، وأشار الباحث إلى نجاح هذا الأسلوب بحيث كان هناك تحسن مستمر في كل خطوة إجرائية، ثم حصل كل طالب في النهاية على العلامة المعيارية الدنيا التي رصدها الباحث.

وهدفت دراسة حنونة (2017) إلى تقصى أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى طلاب الصف الثاني الأساسي بغزة، وبلغ عدد أفراد الدراسة (76) طالبًا تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مدرسة دار الأرقم، وقد قُسموا إلى مجموعتين: ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية درست بطريقة الرؤوس المرقمة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختيار معرفي لمهارات القراءة الصامتة، وبطاقة ملاحظة للقراءة الجهرية، واعتمد الباحث المنهج شبه التجريبيّ، وأظهرت النتائج وجود أثر واضح لصالح المجموعة التجريبيّة.

مشكلة الدراسة:

بعد الاطلاع على نتائج الاختبارات التي أجرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية مثل اختبار (PIZA) الدوليّ، فقد أظهرت تلك النتائج أن مستوى المهارات القرائيّة أقل من المتوسط الدوليّ خلال السنوات (2006) إلى سنة (2015)، وهذا يشير الى وجود مشكلة في مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية، كما دلّت نتائج الاختبارات الوطنية التي تجريها وزارة التربية والتعليم

الأردنية على أن طلبة الصف الثامن يعانون من ضعف في مستويات مهارات اللغة، وبخاصة القراءة، (وزارة التربية و التعليم , 2011) كما أكدت بعض الدراسات على وجود ضعف في مهارات القراءة مثل دراسة حرب، (حرب،2011؛ والجراح،2012؛ والياسين، 2016)، إذ أظهرت نتائج هذه الدراسات قصورًا وخللاً واضحًا في طرائق التدريس في القراءة، فضلاً عن قلة الاهتمام بدور الطالب الإيجابيّ، ما استدعى الباحث أن يجرى هذه الدراسة التي تهدف الى استقصاء أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات طلاب الصف الثامن الاساسي في الأردن والتي يمكن من خلالها معالجة هذا الضعف لدى هذه الفئة العمرية.

ولعل ما يؤكد أهمية استراتيجية الرؤوس المرقمة في التدريس تلك الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع القراءة، مثل دراسة هادي(Hadi,2013) ومحمدي ودفربينا(Mohammadis,Davarting,2015). وكاسيلوتا (Kasyulita,2015)، وغيرها من الدراسات التي أثبتت نجاح هذه الاستراتيجية في التغلب على مشكلات القراءة، لذلك جاءت هذه الدراسة محاولةً لاستقصاء أثر هذه الاستراتيجية في مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثامن الاساسي.

ومن خلال عمل الباحثين في التدريس فقد تجلت مشكلة ضعف مهارات اللغة العربية بعامة، والقراءة بخاصه لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن، وذلك لأنها مهارة بنائية لها، أثر بالغ في تحصيل الطلاب في باقي المواد الدراسية الأخرى.

سؤال الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في مهارات فهم المقروء منفردة ومجتمعة تُعزى لاستراتيجية التدريس (الاعتيادية، والرؤوس المرقمة). ؟

وقد انبثق من هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في مهارات فهم المقروء منفردة ومجتمعة تُعزى لاستراتيجية التدريس (الاعتيادية، والرؤوس المرقمة)

أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في مهارات فهم المقروء.
- كما هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لطلبة الصف الثامن الأساسي.
- وهدفت الدراسة إلى تحسين مستويات الطلبة في فهم المقروء مما قد يسهم في تحسين مهاراتهم في التعامل مع عناصر الموقف التعليمي.
- كما هدفت الدراسة إلى تعميق وعي الطلبة بالمضامين والارتقاء بمستوياتهم الاستيعابية، ليس بفهم المقروء وحده بل في تعلم المحتويات الدراسية الأخرى.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من النتائج التي أسفرت عنها في تحسين أداء أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الصف الثامن الأساسي لمهارات فهم المقروء ؛ إذ انسجمت أهداف هذه الدراسة مع ما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم الأردنية في تحسين مستويات الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية و التي تدعو إلى الربط بين ما يتعلمه الطالب مع أفكاره، وخبراته، ومهاراته، لتنشيط معرفته، مع ما ينعكس إيجابيًا على الارتقاء بمستوياتهم التعليمية في باقي المواد الدراسية الأخرى، وقد تفيد معلمي اللغة العربية و المشرفين في تطوير إستراتيجياتهم و أساليبهم في مهارات القراءة ، التي لا يمكن الاستغناء عنها في باقي المواد المختلفة، كما

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات والأبحاث السابقة في مجال تعليم القراءة، وأساليب تدريسها، على ضرورة تبني استراتيجيات تعليمية حديثة تعود على الطالب بالفائدة، لأنه يعدّ محوراً للعملية التعلّمية التعليمية.

مصطلحات الدراسة، وتعريفاتها الإجرائية:

تناولت هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات التي لا بد من تعريفها، وذلك لتوضيح المقصود منها، وذلك على النحو الآتي:

فهم المقروء: عرفه تومبسون (Thompson, 2000) بأنه العملية البنائية التفاعلية التي يقوم بها القارئ، بحيث تتضمن ثلاثة عناصر: (القارئ، النص، السياق) وهي عمليات داخلية تختلف من شخص لآخر، بل قد تختلف لدى الفرد نفسه من فترة لأخرى، ومن مرحلة لأخرى.

ويعرفه الباحثون إجرائياً: أنه قدرة طلاب الصف الثامن علىفهم استيعاب مضامين النصوص المقروءة، وإدراك العلاقات بين أجزاء النص، ويُقاس بالدرجة المتحققة للطلاب على الاختبار المعدّ في هذه الدراسة من قبل الباحثين.

الرؤوس المرقمة: عرفها أبو حرب وآخرون (2004) أنها " إحدى استراتيجيات التعليم التعاونيّ التشاركيّ، التي يعمل الطلاب من خلالها معًا، لضمان أن الجميع يعرفون الإجابة الصحيحة، وتطبق وقف خطوات متسلسلة مترابطة , تبدأ بمرحلة الإعداد , و تشكيل المجموعات , و طرح السؤال من المعلم , و اختيار الرقم بشكل عشوائي , ووقوف الطلاب للإجابة , و إعطاء النتيجة النهائية من المعلم " .

ويعرفها الباحثون إجرائيًا أنها: إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي تقع تحت مظلة التعلم النشط، يتم من خلالها التعلم بشكل جماعيّ لعدد من الطلاب , و تسير وفق إجراءات متسلسلة .

الطريقة الاعتيادية: هي مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يقوم المعلم داخل الغرفة الصفية وفق دليل المعلم.

الصف الثامن: أحد صفوف المرحلة الأساسية في الأردن يكون عمر الطالب (14) عامًا.

حدود الدراسة:

- أفراد الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية على طلاب الصف الثامن الأساسي الذكور في مدرسة ذكور مدينة إربد الإعدادية الأولى، الأونروا , وكالة الغوث.
- زمن الدراسة: الفصل الدراسي الثاني للعام 2018/ 2019.
- المحتوى التعليميّ: يقتصر تطبيق هذه الدراسة على نصوص القراءة من كتاب الصف الثامن الأساسي في الوحدتين: العاشرة (يحدث في أجسامنا) والحادية عشرة (صديقتنا الشمس).
- أداة الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على قياس مهارات فهم المقروء في المستويات: (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، الناقد)

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية في إجراءاتها التصميم شبه التجريبيّ؛ لقياس أثر المتغير المستقل (الرؤوس المرقمة) في المتغير التابع:(فهم المقروء)، إذ تم تدريس المجموعة التجريبيّة باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة، بينما تم تدريب المجموعة الضابطة بالاستراتيجية الاعتيادية، وعلى قياسين: قبليّ وبعديّ لمتغير هذه الدراسة، فهم المقروء.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (70) طالبًا من طلاب الصف الثامن من مدرسة ذكور مدينة إربد الإعدادية الأولى التابعة لوكالة الغوث الدولية، وقد تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، ولتعاون إدارة المدرسة مع الباحثين، وتوفير التسهيلات اللازمة للتطبيق، كما قام الباحثون اختيار المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة بالطريقة العشوائيّة البسيطة، إذ بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبيّة (36) طالبًا، تم تدريسهم باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (34) طالبًا، تم تدريسهم بالاستراتيجية الاعتيادية.

أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة في تقصي أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثامن في الأردن.

أعد الباحثون اختباراً تحصيليًا من نوع الاختبار من متعدد، هدف إلى قياس أداء أفراد الدراسة لمهارات فهم المقروء في مستوياته الثلاثة (الحرفي، والاستنتاجي، الناقد)، وقد تكوّن الاختبار في صورته الأولية من نصين أدبيين قرائيين يلي كل منهما مجموعة من الأسئلة بلغت (25) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، تغطي هذه الاسئلة مهارات فهم المقروء في المستويات الثلاثة، وقد بلغت فقرات المستوى الحرفيّ (9) فقرات، والمستوى الاستنتاجيّ (8) فقرات، والمستوى الناقد (8)، واتبع الباحثون الإجراءات الآتية في إعداد الاختبار:

1. وضع قائمة مهارات فهم المقروء للمستويات الثلاثة الأولى (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والناقد)، حيث اشتمل المستوى الحرفيّ على مهارة ذكر معاني المفردات , و تنظيم الأحداث في النص , و استخراج الحقائق الواردة , و استنباط الأفكار الرئيسية و الفرعية , و أما المستوى الاستنتاجي فقد اشتمل على مهارة استنباط الأفكار الضمنية , و التمييز بين السبب و النتيجة , و توضيح المعاني مجازياً , و التعبير عن حالة الكاتب , و أما المستوى الناقد فقد اشتمل على مهارة التفريق بين الحقيقة و الرأي , و مهارة تحديد العبارات المنتمية للنص , و مهارة الحكم على موضوع النص , و مهارة إعطاء نتيجة وفق أحداث النص , وذلك بعد الاطلاع على الإطار العامّ والنتاجات الخاصة والعامة لمبحث اللغة العربية، والأدب التربويّ، والدراسات السابقة ذات الصلة(عبد الباري،2010، حبيب الله 2000، Thompson ، أبو سرحان 2014، بسيوني، 2015) وتحديد المهارات الدالة على كل مستوى.
2. الاطلاع على منهاج اللغة العربية، كتاب مهارات الاتصال، الذي تم تطويره والمعمول به في الأردن (2018– 2019)، وتحديد الوحدات التي جرى تدريب الطلاب عليها.
3. اختيار مهارات فهم المقروء بالمستويات الثلاثة.
4. اختيار نصين مناسبين لطلاب الصف الثامن الأساسيّ مكافئين لنصوص اللغة العربية المقرر في المنهاج من حيث درجة الصعوبة، والأفكار المتضمنة، والطول، وقد تم اختيارهما من منهاج اللغة العربية السابق.
5. بناء فقرات الاختبار بدلالة مهارات مستويات فهم المقروء, و الذي بلغ عدد فقراته (25) فقرة وزعت هذه المهارات بواقع فقرة واحدة لكل مهارة , بإستثناء مهارة التذكر في المستوى الحرفي التي خصص لها فقرتان .
6. عرض مهارات فهم المقروء، والنصوص، وفقرات الاختبار، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة.

صدق الاختبار:

وللتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وبعض أساتذة علم النفس في الجامعات الأردنية، وبعض مشرفي ومعلمي اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في الأردن، وقد طُلب منهم إبداء الرأي في مدى ملاءَمة المهارات لمستوياتها، ومدى

مناسبة المهارات لطلاب الصف الثامن الأساسي، ووضع الملاحظات: حذفًا، أو إضافة، أو تعديلاً، وطلب منهم إبداء أية ملحوظات يرونها مناسبة.

وقد أخذ الباحثون بكل الملحوظات والتوجيهات التي تمت الإشارة إليها من قبل المحكمين إذ تم اعتماد نسبة إتقان 80% من آراء المحكمين، وأجريت التعديلات في ضوء ملحوظاتهم واشتملت التعديلات ما يأتي:

1. دمج المهارات في المؤشرات للمستوى المطلوب، أي اعتبار أن المهارة نفسها كمؤشر سلوكيّ للمستوى المراد.
2. نقل مهارة تصنيف الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية من المستوى الناقد إلى المستوى الاستنتاجيّ.
3. تعديل الصياغة اللغوية في بعض الفقرات. (فقرة 19، فقرة 16. فقرة 22).
4. حذف بعض البدائل والاستعاضة عنها ببدائل أخرى أكثر ملائمة. (فقرة 11، فقرة 20، فقرة، 25).وبذلك أصبحت فقارات اختبار فهم المقروء في صورته النهائية مكوناً من (25) فقرة ولكل فقرة علامة واحدة، بواقع (25) درجة للاختبار ككل، وأخرج الاختبار في صورته النهائية.

ثبات الاختيار

بعد إجراء التعديلات على فقرات الاختبار بناءً على توجيهات السادة المحكمين، جرى تطبيقه بصورته النهائية على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثامن، تكونت من (34) طالبًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة من خارج أفراد الدراسة، وللتحقق من ثبات الاختبار فقد طبق بتاريخ 2019/3/12 ، على العينة الاستطلاعية، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى بتاريخ 2019/3/25 وبلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (معامل ارتباط بيرسون) كما في الجدول أدناه (1)

جدول (1): قيم معامل ارتباط بيرسون لاختبار فهم المقروء بمستوياته الثلاثة

مستويات فهم المقروء	عدد الفقرات	معامل الارتباط
مهارات المستوى الحرفيّ	9	0.82
مهارات المستوى التفسيريّ	8	0.81
مهارات المستوى الناقد	8	0.76
مهارات فهم المقروء مجتمعة		**0.86**

ويتضح من خلال الجدول (1)، أن معاملات الثبات لكل المهارات وعلى الاختبار ككل مناسبة لأغراض الدراسة وهذا يدلل على استقرار نتائج المفحوصين.

ولمزيد من الثبات لملاءمة فقرات الاختبار لأفراد الدراسة، فقد تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وتراوح مستوى الصعوبة للفقرات من (0.36– 0.73) في حين بلغت معاملات تمييز الفقرات ما بين (0.36– 0.57)، وهي مقبولة ومناسبة لأغراض الدراسة، والجدول (2) يبين معاملات الصعوبة والتمييز.

جدول (2): معاملات الصعوبة والتمييز الفقرات الاختبار

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.54	0.36

0.48	0.54	2
0.38	0.55	3
0.43	0.36	4
0.36	0.61	5
0.50	0.61	6
0.36	0.46	7
0.50	0.54	8
0.36	0.43	9
0.36	0.54	10
0.50	0.61	11
0.36	0.61	12
0.36	0.46	13
0.43	0.64	14
0.57	0.57	15
0.50	0.61	16
0.50	0.61	17
0.43	0.64	18
0.43	0.43	19
0.43	0.57	20
0.36	0.61	21
0.36	0.61	22
0.43	0.50	23
0.48	0.75	24
0.43	0.62	25

ولحساب الزمن المناسب لهذا الاختبار فقد تم حساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه أول خمسة طلاب للانتهاء من الاختبار وتسليم الورقة، والمتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه آخر خمسة طلاب، وأخذ المتوسط الحسابي حسب المعادلة الآتية:

$$\text{مدة الاختبار} = \frac{\text{المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه أول خمسة طلاب من الاختبار} + \text{المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه آخر خمسة طلاب من الاختبار}}{2}$$

وبذلك أصبح المتوسط الحسابي لمدة الاختبار 37.5 دقيقة، وهو الزمن الذي اعتمد في التطبيق.

$$\frac{\frac{45 + 45 + 43 + 44 + 42}{5} + \frac{35 + 34 + 30 + 29 + 28}{5}}{2} = 37.5 = \frac{43.8 + 31.2}{2}$$

تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار القبليّ على مجموعتي الدراسة بتاريخ 2019/3/28 وطبق الاختبار البعديّ بتاريخ2019/5/15، وطلب منهم الالتزام بتعليمات الاختبار، والزمن هو (40) دقيقة.

تصحيح الاختبار:

جرى تصحيح إجابات الطلاب وفق الإجابة النموذجية المحكمة المعدة لهذه الغاية، وتم رصد درجة لكل فقرة، وقد تم تصحيح الاختبار من قبل الباحثين، ثم أعيد التصحيح من قبل معلمين آخرين للتثبت من دقة الجمع، وسلامة التصحيح، ورصدت الدرجات المتحصلة على الاختبار في سجل خاص أعد لهذه الغاية؛ لإجراء التحليلات الإحصائية.

متغيرات الدّراسة:

تناولت هذه الدّراسة المتغير المستقل والتابع الآتيين:

- **المتغير المستقل:** وهو استراتيجية التدريس، ولها فئتان (الاعتيادية، والرؤوس المرقمة).
- **المتغير التابع،** واشتمل على:

أ)مهارات فهم المقروء مُجتمعةً، ويُعبر عنه بأداء الطالب في مهارات فهم المقروء مُجتمعةً. ومهارات فهم المقروء مُنفردةً، ويُعبر عنها بأداء الطالب على كل مهارة من مهارات فهم المقروء للمستويات (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والناقد).

المعالجة الإحصائية:

وللإجابة عن سؤال الدّراسة حُسبت المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة: الضابطة (التي دَرَسَ أفرادها بالاستراتيجية الاعتيادية) والتجريبيّة (التي دَرَسَ أفرادها باستراتيجية الرؤوس المرقمة) في مهارات فهم المقروء؛ ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعديّة وفقًا لاستراتيجية التدريس فقد استخدم تحليل التباين الأحاديّ المصاحب (ANCOVA). وحُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة: الضابطة والتجريبيّة على كل مهارة من مهارات فهم المقروء مُنفردةً، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقًا لاستراتيجية التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحاديّ المتعدد المصاحب (MANCOVA). واستخدم مؤشر مربع ايتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (Effect Size) لاستراتيجية التدريس.

إجراءات تنفيذ الدراسة

تضمنت إجراءات تنفيذ الدراسة ما يأتي:

1. اختيار أفراد الدراسة بالطريقة المتيسرة، وهم طلاب الصف الثامن الأساسي من مدرسة ذكور مدينة إربد الإعدادية الأولى التابعة لمدارس وكالة الغوث في منطقة إربد التعليمية.
2. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات فهم المقروء.
3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك لتطبيق الدراسة.
4. إعداد اختبار فهم المقروء بالمستويات الثلاثة: الحرفيّ، والاستنتاجيّ الناقد، وعرضها على المحكمين للتحقق من صدقها.
5. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكتوبة من (34) طالبًا من مجتمع الدراسة، ثم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد أسبوعين لحساب معاملات الثبات.

6. الالتقاء بأفراد الدراسة، لتوضيح أهداف الدراسة، وطريقة اجرائها.
7. تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين: الضابطة، والتجريبيّة قبل بدء التجربة، لإجراء التكافؤ بين المجموعتين.
8. تطبيق الاستراتيجية في الفصل الدراسي الثاني 2018/ 2019 على مدى (10) أسابيع باختيار نصين من نصوص القراءة للصف الثامن هما: الوحدة العاشرة بعنوان يحدث في أجسامنا، والوحدة الحادية عشرة بعنوان وصف غروب الشمس.
9. تدريس المجموعة الضابطة وفق الاستراتيجية الاعتيادية، وتدريس المجموعة التجريبيّة وفق استراتيجية الرؤوس المرقمة.
10. تطبيق الاختبار البعديّ لمهارات فهم المقروء بمستوياته الثلاثة: الحرفيّ، والاستنتاجيّ، الناقد.

نتائج سؤال الدراسة الذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في مهارات فهم المقروء منفردة ومجتمعة تُعزى لاستراتيجية التدريس (الاعتيادية، والرؤوس المرقمة) ؟ "

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في مهارات فهم المقروء منفردة ومجتمعة تُعزى لاستراتيجية التدريس (الاعتيادية، والرؤوس المرقمة)** "

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من فرضيته المصاحبة لا بُدَّ من التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في كل مهارة من مهارات فهم المقروء؛ منفردة وعليها مجتمعة وفق استراتيجية التدريس.

أ) مهارات فهم المقروء منفردة

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ والبعديّ المعدل في كل مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والناقد)، وفقًا لاستراتيجية التدريس (الاعتيادية، والرؤوس المرقمة)، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ، والبعديّ المعدل في كل مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء، وفقًا لاستراتيجية التدريس

المهارة	استراتيجية التدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ		الأداء البعديّ المعدل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الحرفيّ(ع=9)	الاعتيادية	3.42	1.96	4.33	1.64	4.34	0.14
	الرؤوس المرقمة	3.62	1.83	6.12	1.47	6.11	0.14
	الكلي	3.51	1.89	5.20	1.79		
الاستنتاجيّ (ع=8)	الاعتيادية	3.33	1.67	4.19	1.35	4.20	0.16
	الرؤوس المرقمة	3.18	1.45	5.24	1.21	5.24	0.16
	الكلي	3.26	1.56	4.70	1.38		
الناقد (ع=8)	الاعتيادية	2.36	1.25	3.33	1.59	3.34	0.14
	الرؤوس المرقمة	2.38	1.33	4.03	1.57	4.02	0.15
	الكلي	3.42	1.96	4.33	1.64		

يتبين من الجدول السابق (3) وجود فروق واضحة بين المتوسطات الحسابية القبليّة والبعديّة لأداء المجموعة التجريبيّة الذين دُرِّسوا باستراتيجية الرؤوس المرقمة، ووجود فروق واضحة بين المتوسطات الحسابية البعديّة لأداء مجموعتي الدراسة؛ الضابطة والتجريبيّة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة البعديّة وفقًا لاستراتيجية التدريس، بعد تحييد الفروق القبليّة في أداء أفراد مجموعتي الدراسة في كل مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحاديّ المتعدد المصاحب (OneWayMANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعديّ على كل مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء وفقًا لاستراتيجية التدريس

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الحرفيّ القبليّ)	الحرفيّ	13.548	1	13.548	20.079	0.000	
	الاستنتاجيّ	6.750	1	6.750	7.516	0.008	
	الناقد	7.957	1	7.957	11.082	0.001	
المصاحب (الاستنتاجيّ القبليّ)	الحرفيّ	16.760	1	16.760	24.840	0.000	
	الاستنتاجيّ	10.151	1	10.151	11.304	0.001	
	الناقد	8.532	1	8.532	11.883	0.001	
المصاحب (الناقد القبليّ)	الحرفيّ	5.463	1	5.463	8.096	0.006	
	الاستنتاجيّ	0.464	1	0.464	0.517	0.475	
	الناقد	21.713	1	21.713	30.242	0.000	
استراتيجية التدريس Hotelling's Trace=1.919 الدلالةالإحصائية= 0.000*	الحرفيّ	54.193	1	54.193	*80.319	0.000	0.553
	الاستنتاجيّ	18.635	1	18.635	*20.752	0.000	0.242
	الناقد	7.900	1	7.900	*11.003	0.001	0.145
الخطأ	الحرفيّ	43.857	65	0.675			
	الاستنتاجيّ	58.371	65	0.898			
	الناقد	46.669	65	0.718			
المجموع المعدل	الحرفيّ	221.200	69				
	الاستنتاجيّ	130.700	69				
	الناقد	177.443	69				

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول السابق (4) يُلاحظ أن قيم الدلالة الإحصائية لاستراتيجية التدريس ولجميع المهارات أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). وبذلك فقد رفضت الفرضية الصفرية الأولى، وقبلت البديلة التي تنص على: "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في كل مهارة من مهارات فهم المقروء منفردة (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والناقد) يُعزى لاستراتيجية**

التدريس (الاعتيادية، الرؤوس المرقمة)". ومن جدول المتوسطات الحسابية يتبين أن الفرق الدال احصائيًا لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة بمتوسطات حسابية معدلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدل لأداء المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا بالاستراتيجية الاعتيادية. وحُسب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا Eta Square، الذي بلغت قيمته لمهارات اختبار فهم المقروء (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والناقد) (0.553، 0.242، 0.145)على الترتيب؛ وهذا يعني أن (55.3%، 24.2%، 14.5%) من التباين (التحسّن) في أداء أفراد المجموعة التجريبيّة البعديّ في كل مهارة من مهارات فهم المقروء (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والناقد)يعود إلى استخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة.

ب) مهارات فهم المقروء مُجتمعةً

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ والبعديّ المعدل في مهارات فهم المقروء مُجتمعةً، وفقًا لاستراتيجية التدريس (الاعتيادية، والرؤوس المرقمة)، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ والبعديّ المعدل في مهارات فهم المقروء مُجتمعةً، وفقًا لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	الأداء القبليّ (عك=25)		الأداء البعديّ(عك=25)			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الاعتيادية	9.11	4.13	11.86	3.59	11.89	0.23
الرؤوس المرقمة	9.18	3.74	15.38	3.95	15.35	0.23

عك: العلامة الكلية

يتبين من الجدول السابق (5) وجود فرق واضح بين المتوسطين الحسابيين القبليّ والبعديّ لأداء المجموعة التجريبيّة الذين دُرِّسوا باستراتيجية الرؤوس المرقمة، إذ كانت قيمة المتوسط الحسابي البعديّ أعلى من المتوسط الحسابي القبليّ. ووجود فرق واضح بين المتوسطين الحسابيين البعديّين لأداء مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبيّة، إذ كانت قيمة المتوسط الحسابي البعديّ لأداء المجموعة التجريبيّة الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة أعلى من المتوسط الحسابي البعديّ لأداء المجموعة الضابطة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعديّة وفقًا لاستراتيجية التدريس، وذلك بعد تحييد الفروق القبليّة في أداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات فهم المقروء مُجتمعةً؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحاديّ المصاحب(OneWayANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعديّ في مهاراتفهم المقروء مُجتمعةً وفقًا لاستراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبليّ (المصاحب)	844.140	1	844.140	462.844	0.000	
استراتيجية التدريس	209.665	1	209.665	***114.960**	***0.000***	***0.632***
الخطأ	122.195	67	1.824			
المجموع المعدل	**1183.143**	**69**				

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)**

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول السابق (6) يُلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية لاستراتيجية التدريس بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).وبذلك فقد رفضت الفرضية الصفرية الثانية، وقبلت البديلة التي تنص على: "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة لكل مهارة من مهارات فهم المقروء مجتمعة يُعزى لاستراتيجية التدريس (الاعتيادية، الرؤوس المرقمة)**". ومن جدول المتوسطات الحسابية يتبين أن الفرق الدال احصائيًا لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة بمتوسط حسابيّ معدل أعلى من المتوسط الحسابيّ المعدل لأداء المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا بالاستراتيجية الاعتيادية. وحُسب حجم الأثر (EffectSize)باستخدام مربع إيتاEtaSquare، الذي بلغت قيمته (0.632)؛ وهذا يعني أن (63.2%) من التباين (التحسّن) في أداء أفراد المجموعة التجريبيّة البعديّ في مهارات فهم المقروء مُجتمعةً عائد لاستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة.

مناقشة نتائج الدراسة:

أ. مهارات فهم المقروء منفردة:

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعديّ لكل مهارة من مهارات فهم المقروء منفردة يعزى لمتغير استراتيجية التدريس (الاعتيادية، الرؤوس المرقمة) لصالح أداء المجموعة التجريبيّة، إذ جاءت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبيّة أعلى من المجموعة الضابطة، وبلغ حجم الأثر في المهارات على الترتيب للمستويات: (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، الناقد) كالآتي: (0.553، 0.242، 0.145).

وأما التحسن الذي طرأ على مهارات المستوى الحرفيّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة في الأداء البعديّ يمكن أن يُعزى إلى أثر الاستراتيجية في تنمية المهارات الحرفيّة المتضمنة معاني المفردات من السياق، وتنظيم الأحداث حسب ورودها، واستنباط الحقائق، وتحديد الفكرة الرئيسة من النص، فالاستراتيجية تعمل على تعزيز التعلم، وتتيح للطلاب الاعتماد على أنفسهم في بناء المعنى، وفهم النص، واسترجاع المعلومات، ما يساعد على حفظه في الذاكرة، وهذا قد يساعد في النمو المعرفيّ مثل: التذكر، والفهم الحرفيّ للنص المقروء، فالطالب هو المحور والأساس في العملية التعليمية التعلمية، إذ يحاول في البداية أن يعالج أخطاءه بنفسه قبل الانتقال إلى أفراد مجموعته، وعند العمل الجماعيّ تتحسن البيئة التعليمية، ما يؤدي إلى زيادة تفاعل الطلاب مع بعضهم وهذا قد يسهم في استيعابهم بشكل أفضل، فينظمون تعلمهم، ويفهمون ما يطرحه المعلم، وهذا قد يساعد في زيادة تعلمهم بشكل أفضل، قد أكد هذه النتيجة ماتيريو(Matiru, 1995) الذي يرى أن استخدام استراتيجية الرؤوس الرقمية توجد الترابط بين أفراد المجموعة، وتُحمّل الطالب مسؤولية نجاح أو عدم نجاح مجموعته، كما أن استخدام هذه الاستراتيجية تعمل على التحقق من الفهم، وتدفع الطلبة لتعزيز تعلمهم كما أشار ارندس(Arends,2004) وقد بين عطية (1995) والدليمي والوائلي (2005) بأن الفهم يساعد على تثبيت المعلومات، والاحتفاظ بها مدة طويلة، بينما يكون التعلم الذي يتم دون فهم ومعالجة هو تعلمًا آليًا ينتج عن طريق الحفظ والتكرار وبالتالي يكون عرضة للنسيان.

وأشار حبيب الله (1997) إلى أن المستوى الحرفيّ هو من أبسط المستويات، إذ يطلق عليه قراءة السطور، أو القراءة الحرفيّة، أي تعرف ما يحتويه النص في الظاهر، فيستطيع القارئ تطوير ثروته اللغوية، وتنظيم تعلمه، ومعرفة المعنى، ولا يستطيع الطالب أن يتقدم إلى المستوى التفسيريّ إلا بعد امتلاكه وإتقانه لمهارات هذه المستوى.

وأما التحسن الذي طرأ على المستوى الاستنتاجيّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة في الأداء البعديّ في استنباط الأفكار. والعلاقة بين السبب والنتيجة، والتوضيح المجازيّ لبعض الكلمات، ثم التعبير عن الحالة النفسية للكاتب، قد يُعزى إلى طريقة الحوار والمناقشة بين الطلاب وفقًا لإجراءات تنفيذ الاستراتيجية، فيكون التركيز بشكل إيجابيّ على زيادة دافعية الطلاب نحو

التعلم، ما يؤثر إيجابًا في مستوى تعلمهم، فمشاركة الطلاب الفاعلة وحرية النقاش الجماعيّ يساعدان الطالب على تحسن فهمه للنص، والطالب يأخذ وقته بشكل كافٍ في عملية التفكير الفرديّ، ثم التفكير الجمعيّ الذي يؤدي إلى زيادة فاعليته مع مجموعته، والطلاب داخل المجموعة الواحدة يدعمون بعضهم بعضًا خلال العمل، ويستطيع أي طالب أن يجيب عن السؤال الذي يطرحه المعلم، لأن المعلم سينادي على الرقم بشكل عشوائيّ، فيضمن كل طالب في المجموعة معرفته للإجابة، وبهذا يتحقق المراد لديهم، ويتفق هذا مع ما أشار إليه الحمداني والجرجي (2013) بأن استخدام هذه الاستراتيجية تطبق وفق خطوات متسلسلة ومنظمة، تضمن أن كل فرد من أفراد المجموعة يعرف الإجابة الصحيحة للسؤال المطروح من قبل المعلم. وقد أوضح حبيب الله (1997) أن مهارات فهم المقروء في المستوى الاستنتاجيّ (قراء ما بين السطور) تتمثل في المعاني المجازيّة، والمقارنات، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بأحداث، والتعرف إلى رأي الكاتب، ومعرفة الفكرة المركزية، وإكمال المضامين، وتحليل الشخصيّات، إذ يحاول القارئ تقديم تفسيرات، وتحليلات بسيطة لمضمون النص المقروء واستخلاص للنتائج.

وأما التحسن الذي طرأ على مهارات القراءة في المستوى الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبيّة في الأداء البعديّ فقد يعود لدور الاستراتيجية التي ساعدتهم على الفهم ,ما أدى إلى فهم أفضل للموضوعات في النصوص المقروءة، فعند إتاحة المزيد من الوقت للطلاب لتبادل الآراء والأفكار فيما بينهم عن طريق الحوار، فيصبح التنافس بينهم فاعلاً ومثمرًا، وله إيجابيّات كثيرة على تعلمهم، كما أن تدخل المعلم – أحيانًا – يعطي دافعًا قويًا من خلال التنويع في أسئلة المستوى الناقد، ما يؤدي إلى تنمية مهارتهم في هذا المستوى؛ وصولاً إلى تنمية قدراتهم في التفكير الناقد، فمشاركة المعلم تساعد الطلاب وتعينهم وتوجههم نحو الإجابة الصحيحة، فالمعلم هنا لا يفرض رأيه، أو فكره، بل يكون موجهًا ومسهلاً وهذا يتفق مع ما ذكره سبيرو(Spiro, 1998) الذي أشار إلى أن القراءة الناقدة قائمة على التفكير، والتحليل، وهي تماثل التفكير الناقد" قراءة تطبيقية تحليلية تركيبية تقويمية) فالقراءة تساوي التفكير، فلا اختلاف بين العمليتين، هذا وقد أشار كورلاند(kurland. 2000) إذا كانت القراءة تساوي التفكير فإن القراءة الناقدة تساوي التفكير الناقد بعينه.

ب. مهارات فهم المقروء مجتمعه:

وقد أبدى طلاب المجموعة التجريبيّة تفوقهم في مهارات فهم المقروء مجتمعة، وقد يُعزى ذلك إلى بساطة هذه الاستراتيجية، وسهولة تطبيقها، والعمل التعاونيّ المشترك، إذ حقق استخدام هذه الاستراتيجية المتعة والتشويق أثناء التطبيق، ما شجع الطلاب على ممارسة القراءة، والعمل على استيعاب وفهم ما يقرأون، فضلاً عن تعميق روح التعاون الجماعيّ، فالطلاب عملوا على تبادل الآراء بحرية، ما يساعد على خفض نسبة الخجل والخوف عند بعضهم، وهذا أسهم في استثمار خبرات الطلاب السابقة والطاقات الكامنة التي لها صلة بموضوع النص المقروء، كما عملت هذه الاستراتيجية على معالجة الخطأ الذي يمكن الوقوع به قبل اختيار المعلم للرقم عشوائيّا.

كما يمكن أن يعزى التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبيّة إلى شعور الطلاب بالحرية، والتفكير الفرديّ قبل النقاش الجماعيّ، والحوار الجماعي، وهذا انعكس إيجابًا على التفكير لدى الطلاب، فالرؤوس المرقمة تعمل على تنشيط الذاكرة، وربط التعلم السابق باللاحق، والتقليل من الخمول لدى الطلاب، والتشجيع على طرح أفكارهم بحرية، كما عملت هذه الاستراتيجية على إثارة مهارات التفكير العليا، والارتقاء بمستوى استيعاب الطلاب للنصوص المقروءة، وكذلك ساعدت على توليد الأفكار الجديدة التي أثّرت بشكل فاعل في أداء المجموعة الواحدة. وهذا يُدعم كلام إيرفن(Irvin,1990) الذي يدعو المربين والمهتمين بالعملية التعليمية إلى البحث عن وسائل تسهم في رفع القدرة القرائيّة، وإثراء العادات القرائيّة الصحيحة، ويعد الفهم القرائيّ أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعلمها.

ويمكن القول إن استراتيجية الرؤوس المرقمة أفادت الطلاب ودرّبتهم على المهارات القرائيّة، إذ عملت على تعميق فهم المقروء لديهم، وأدت إلى الانتباه الجيد عند طرح السؤال من قبل المعلم، والاستعداد الشخصيّ للإجابة، وتنمية الوعي بالمهارات المختلفة، والقدرة على تذكر التفاصيل الدقيقة، والأفكار الرئيسة وغيرها من المؤشرات الأخرى.

التوصيات:

- ضرورة تبني المعلمين استراتيجية الرؤوس المرقمة في تعليم فهم المقروء.
- تضمين أدلة المعلمين لصفوف المرحلة الأساسية تعريفًا عن استراتيجية الرؤوس المرقمة، وخطواتها، وإجراءات تنفيذها في غرفة الصف، لتدريس القراءة وفهم المقروء.
- إجراء دراسات أخرى حول أثر استخدام هذه الاستراتيجية في تنمية أداء طلبة صفوف أخرى في مهارات فهم المقروء.
- توجيه اهتمام القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية وتطويرها في وزارة التربية والتعليم، الأردنية إلى الاهتمام باستراتيجية الرؤوس المرقمة، كونها تزيد من دافعية الطلبة، وتسهم في معالجة الضعف في مهارات فهم المقروء.

المصادر والمراجع

الأكلبي , مفلح . (2008) . **فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث و الثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي و مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الأول ثانوي** , رسالة دكتوراه غير منشورة , جامعة أم القرى , السعودية .

أبو حرب، يحي، والموسوعي، علي، وابو الجين، عطاء. (2004). **الجديد في التعلم التعاونيّ لمراحل التعليم والتعليم العالي**، بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو العزايم، إسماعيل، (1999). **القراءة الصامتة والسريعة**، القاهرة: عالم الكتاب.

أمبو سعيدي، عبد الله ، والبلوشي سليمان. (2009). **طرق تدريس العلوم**. ط 1. عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.

بدوي، رمضان. (2010). **التعلم النشط**، دار الفكر: عمان، الأردن.

البسيوني، سامية. (2001). **قياس بعد جوانب القرائيّة في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، مصر.

الجراح، تيسير. (2012). **تصميم استراتيجية تدريس قائمة على العلاقة التبادلية بين القراءة والكتابة وقياس** أثرها **في تحسين الأداء الكتابي واستيعاب المقروء**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

الجعافرة، عبد السلام. (2011). **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع .

حاجي، علي. (2003). **واقع القراءة الحرة لدى الشباب في دول، مجلس التعاون الخليجي**، دراسة نظرية وميدانية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حبيب الله، محمد. (2000). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعليم (ط2). عمان: دار عمار للنشر و التوزيع .

حرب، ماجد. (2011). أثر استراتيجية التعليم التعاونيّ في الوعي القرائيّ لطلبة الصف العاشر في الأردن، **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، 38 (5). 740- 744.

الحسن، هشام. (2001). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. عمان : الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

حمداني، عمر، والجرجي خشمان. (2013). أثر طريقة الرؤوس المرقمة معًا في تحصيل تلاميذ التربية الخاصة في مادة الرياضيات، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**. جامعة الموصل , 86(5) , 413-428.

حنا، سامي، والناصر، محسن. (1995). **كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟** البحرين: دار الحكمة للنشر والتوزيع.

حنونة، أحمد. (2017). **أثر توظيف استراتيجية الرؤوس الحرفيّة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

حيلة، محمد. (2008). **تصميم التعليم نظرية وممارسة**. (ط4). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الدليمي، طه، والوائلي، سعاد. (2005). **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع .

ديشن، أندرية. (1991). **استيعاب النصوص وفهمها**. (هيثم لمع: مترجم)، الطبعة الأولى، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

الزيات، فتحي. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السيد، محمود. (1986). **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**، بيروت: دار العودة.

الشمري، ماشي. (2011). **استراتيجيات في التعلم النشط**. الدمام : دار الكتاب التربوي للنشر و التوزيع .

الصالح، فائقة سعيد. (1991). **مقابلات مترجمة في التعلم التعاونيّ البحرين**: وزارة التربية والتعليم. التوثيق التربوي.

عبد الحميد، عبد الله. (2000). فعالية استراتيجية معرفية في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول ثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**. القاهرة: جامعة عن شمس كلية التربية , 23 (1) , 31-52.

عبده، عبد الهادي، وعثمان فاروق. (1995). **سيكولوجية القراءة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عصر، حسني عبد الباري. (2000). **فنون اللغة العربية (تعلميها وتقويم تعلمها)**. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطا، إبراهيم. (2005). **المرجع في تدريس اللغة العربية**، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عطية، محسن. (1995). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، عمان: دار المناهج للنشر.

لافي، سعيد. (2012). **تنمية مهارات اللغة العربية**، القاهرة. عالم الكتاب.

لطفي، محمد. (1985). **التأخر في القراءة، تشخيصية وعلاجه في المدرسة الابتدائية**. (ط3). مصر: مكتبة مصر.

مدكور، علي. (2006). **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة: دار الكتاب.

مصطفى، رياض. (2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة**؛ التشخيص والعلاج. عمان : دار صفاء.

معتوق، أحمد. (1996). **الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها وسائل تنميتها**. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت.

نصر، حمدان. (1995). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى في المرحلة الأساسية بالأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية**، بجامعة قطر. العدد (7). 199- 277.

نصر، حمدان. (2003). الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح فطور. **مجلة جامعة الملك سعود**. 16(1). 189- 234. .

نصيرات، صالح. (2006). **طرق تدريس العربية**. عمان: دار الشروق.

وزارة التربية والتعليم. (2006). **دليل المعلم كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي وزارة التربية والتعليم**، منشورات وزارة التربية و التعليم . عمان: إدارة المنهاج، الكتب المدرسية.

وزارة التربية والتعليم. **الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية**. (2005). الإطار العام، والنتاجات العامة والخاصة (اللغة العربية) لمرحلتي التعليم الأساسي، والثانوي عمان: المديرية العامة للمناهج والكتب المدرسية

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2011). **منشورات قسم الامتحانات ضبط نوعية التعليم للمرحلة الإلزامية**، عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2015). **المؤتمر الوطني للتطوير التربوي:** عمان: الأردن.

الياسين، أمين. (2016). **أثر استراتيجية الجدول الذاتي (CWL) في تدريس نصوص القراءة على تحسين مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الثامن في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

يونس، فتحي، وآخرون. (1981). **أساسيات تعليم اللغة العربية**، القاهرة : دار الثقافة للنشر و التوزيع .

يونس، فتحي. (1996) **تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)**، القاهرة: الكتاب الجامعي.

يونس، فتحي. (2005). **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.** القاهرة: مطبعة دار الكتاب الحديث.

An jiarsari, E, (2013) Numberd Heads Together (NHT) degan Tugas Menulis Journal Belaigar Untuk IP A Siswakel as VIIIC SMP Negeri SE – Kabupaten Sukoharjo.

Arends, R. (2004). Learning to teach, New xork: MC Graw – Hill company. Inc.

Ackerman, J.M. (1991). Reading and writing and knowing. The Role of Disciplinary knowledge in com prehention and the composing Rsearch in the Teaching of English. Vol. 4.No. 25 PP 133-176.

Bloom, Benjamins (1971).Taxonomy of educational objectives. New York. David Mackay company.

Brock, P. Kremer, K.. (2000). The Mind inaction: What it Means Comprehend during Reading In B.M. Taylor M.E.G raves and P. V.P Brroek Reading of Meaning comprehension In the middle grades. 1- 31 New York. DE: International Reading Asscoiation.

Caren, N & Evans, D (2012). Cooperative Learning: module a. Florida: Virginia Department of Education.

Collins, D. & Collins, A (2000). Advancing Teachers of Reading Through collective study.

Goodman, y. & Burke, C (1983).Reading Stratgies Focus on comprehension Holt, Rinehart and Winston. New York.

Gordun, W, Prose, T. (1980). SES Synaptic and Gifted Education on Today Gifted. Quarterly.25(4). 147- 151.

Hadi, S. (2011). Using Numtered Heads logether to Improve the Reading Ability of the English Greaderd of MIS Al – Amin Migokerto. Unputlished Master Thesis, Facully of Letters English Department, State of Malang. Indonesia.

Hidayati, Ida, U. (2015). The effect of Inside outside circle and Numbered Heads Together Methods on High and low interest student's Reading Comprehension. A case At Bth Grade in NU High School of Ungrana BartaIn the Acadimc. Indonesic.

Irvin, J,L. (1990) Reading and the middle school student: strategies to enhance literacy. Boston, MA. Allyn and Bacon .

Johnston, peter. (1983). Reading comprehension Assessment: Acognitive Basis Reading.

Kagan, S (1989). The structural Approach to Cooperative learning Education leadership p.13- 15.

Kagan, S (1993) Cooperative language Ledrning: A Teachers Resource book Englewood cliffs, Nj: Prentice – Hall.

Kagan, (1994).Cooperative learning Publisher. Resource for teachers Singapore. SEAMEO Regional language – Center.

Kagan, S, & Kagan, M (2009) – Kagan Cooperative learning San Clementa, Kagan for Publishing.

Kasylita, Evi (2015). The Effect of Numberd Head Together on English writing descriptive paragraph University Islamic of Rain Journal of English Education Vol / No 1 June (2015).

Koufman, A &, N. (1985).Test of Educational Achievment, American Guidance Service. Inc.

Kruidenier, J. (2002). The partnership of reading Portsmouth: RMC Research Corporation.

Kurland, Dan. (2000). How The language Really works: the amentak of Critical Beading and Effective writing.

Lie, A..(2002). Cooperative learning Mempr ktikkan cooperative learning di Ruang Kelas. Jakarta: PT Gramedia.

Mcneil, J. (1992). Readking comprehension, New Direction for class room Practices, (2nded) Gleaniew, II, Scott, Forman and company.

Mohamadi, A. &Davarbina, M. (2015). The Effect of cooperative leaning Techniques on Reading Comprehension ability of Iranian EFL learners. International I Soc. Sci& Education.5 (3).

Morro,L, (1999). The Impact of a literatue based program on minority back ground: Reading Research Quarterly 27 (3).

Rayanto, X.H. (2017). Using Numbered Heads' Together to improve the Students' Reading comprehension in Narrative Text. IOSR Journal of Research and Methods in Education (Apr 2017). P.P. 107 – 114.

Rishald, F, Usman, B & Diana… (2016). Numbered Hend Together– Technique onlmpreving students

Reading comprehension .Syiah Kauala University, Bonda Aceh.

Salvin, R,E. (1995). Cooperative Learning Theory, Research and practice USA (2nded) NJ, prentice- Hall.

Spiro, R.S (2000). Constructive Processes in prose comprehension and Recall. Theoretical Issues in Reading comprehension. Hillsdale. MJ Lawrence Erblaum Associates. 254- 278.

Smith , G . (1997). Vocabulary Instrction and reading . New York : Stmantin Press . p.p: 165-161 .

Tonggul, S &= Jember, A (2013). The Effect of using Numbered Head together Teaching on the 8 th grade student reading comprehension achievement at smpn. Indonesia.

Thompson, S .(2000). Effective content Reading comprehension and Retention Strategies. Educational resource Information center (Eric), ed, 445372.

Trianto, S (2007). Medesain pembe lajaran Innowatif- progresif Jakarta kencana.

Willanda, Tri, Imam, Jana. (2017). The using of Numbered Heads' Together (NHT) Technique with Descriptive text to Improve the Tenth Grade students' Reading comprehension of SMA.