

تاريخ الإرسال (2018-01-20)، تاريخ قبول النشر (2018-02-07)

أ. ابتسام عبد النبي الشوابكة¹ *
أ. عبد الكريم سليم الحداد¹
¹ كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: ebtesamshawabkh@yahoo.com

أثر برنامج تدريسي يستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى كشف أثر برنامج تدريسي يستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (67) طالبة من مدرسة جريئة الثانوية للبنات التابعة لمديرية تربية مادبا، اختيرت المدرسة قصدياً، ووُزعت الشعب عشوائياً على مجموعتين: تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان البرنامج التدريسي واختبار الاستيعاب القرائي. طبق اختبار الاستيعاب القرائي على المجموعتين قبل التدريس وبعده. درست المجموعة التجريبية مدة ستة أسابيع وفق البرنامج التدريسي، ودرست المجموعة الضابطة المدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية. وللإجابة عن سؤال الدراسة، استخدمت الأساليب الإحصائية الوصفية، وتحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين تُعزى إلى أثر البرنامج التدريسي في جميع مستويات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث، أوصت الدراسة باعتماد البرنامج التدريسي المقترح المستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية، الذي توصلت إليه الدراسة الحالية في تدريس النصوص القرائية لطالبات الصف التاسع الأساسي.

كلمات مفتاحية: النظرية التفاعلية الاجتماعية، الاستيعاب القرائي، الصف التاسع الأساسي.

The Effectiveness of an Instructional Program Based on Social Interactional Theory on Reading Comprehension in Arabic Language among Ninth Grade Female Students in Jordan

Abstract:

This study aims at explaining the impact of an instructional program based on social interactive theory in reading comprehension of grade ninth female students in Jordan. The participants of the study consist of (67) female students from jirina High school for Girls under the Directorate of Madaba District. This school was purposely selected, where sections of grade nine were distributed randomly into two groups: an experimental group and a control group.

To achieve the goals of the study, the researchers developed an instructional based on the social interactive theory a reading comprehension test. The reading comprehension test was applied regarding the two groups, before and after the implementation of instruction. The experimental group underwent six weeks of instruction using the developed instructional program, while the control group was exposed to the currently running instructional program for these six weeks.

To respond to the questions of the study, the two researcher utilized descriptive statistical analysis and MANCOVA. Results showed statistically significant differences at ($\alpha = 0.50$) among the two groups that can be attributed to the impact of the instructional program at all reading comprehension levels in favor of the experimental group.

In light of the research results, the two researcher recommends conducting further research concerning the educational applications of the social interactive theory in teaching Arabic language skills for a variety of age groups and to both sexes. The researchers also recommend adopting the suggested instructional program based on the social interactive theory that has been developed for teaching reading comprehension for grade nine students.

Keywords: interactive theory, reading comprehension, grade nine.

المقدمة:

اللغة نافذة كبيرة تطلّ على تراث الأمم وتحفظ هويّتهم، ومن خلالها يتفاعلون، ويتواصلون ويعمّقون الصلّات والروابط بينهم. وهي أساس الحياة الاجتماعيّة، ووسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته، ومن خلالها يُحصّل المعرفة فهي الأداة للاتّصال والتّواصل.

وتعدّ القراءة إحدى مهارات اللغة العربيّة المهمّة وهي عمليّة عقليّة ذهنيّة تأملية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم مغزى الرّسالة وإدراكها (الرشيدي، 2011م). وقد عرّف يونس والناقّة (1997م) القراءة بأنّها عمليّة عقليّة تشمل تفسير الرّموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلّب هذه الرّموز فهم المعاني، والرّبط بينها وبين الخبرة الشخصيّة. ولتعليم القراءة مدخلان رئيسان يقتصر الأول فيهما على فكّ الرّموز وفهمها بإعطاء القارئ نصوصاً متنوعة بأسئلة تقيس مدى فهمه للنّص وثانيهما التّفاعل مع النّص وإنتاج المعنى وتدريب القارئ على الاستيعاب العميق والناقد (طعيمة والناقّة، 2006م). كما تعدّ القراءة نوعاً من أنواع النشاط اللغويّ، ووسيلة من وسائل التّواصل مع الآخرين يشبع الفرد من خلالها حاجاته ويغني خبراته، وهي عمليّة نفسيّة لغويّة يبني القارئ فيها المعنى بتفاعله مع النّص (شاكر، 2011م). وتدرّس القراءة يهتم بالدرجة الأولى بتحديد الهدف من القراءة، ومساعدة القارئ على الإدراك المتعمق للنّص المقروء، كما يركّز على تدريب القارئ على استخدام القرائن لاستيعاب النّص المقروء (طعيمة والناقّة، 2006م).

ويحتاج القارئ الجيّد أن يربط معرفته السابقة بما قرأ، ليستوعب ما يقرأ، ويقيم العلاقات التي تربط بين أجزاء النّص بعين الناقد (Bolukbas, 2013). والقراءة تتيح الفرصة أمام القراء لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم، واستفساراتهم، ومحاولات الاستكشاف، واستخدام الخيال، وتحقيق النّقة بالنفس، والقراءة من أهم العوامل المؤثرة في النّمو العقليّ، والانفعاليّ، والاجتماعيّ للمتعلم، كما إنها من أهم المعايير التي يُقاس بها تطوّر المجتمع (الشهري، 2012م).

ويُعدّ الاستيعاب القرائيّ محور عملية القراءة وأساسها، والهدف الذي يسعى النّظام التّعليميّ لتحقيقه؛ لأنّه مهارة عقليّة تهتم بفهم المعنى واكتسابه. وهو عمليّة تفاعليّة بين خبرة القارئ السابقة وأفكار الكاتب. وقد ذكر العليمات (2007م) أنّه يمثل نشاطاً عقلياً يقوم به الطّالب فيحول مدلولات الرّموز الى معاني ذهنيّة، وتتضمن إدراك القارئ وفهمه لما يقرأ، وتوظيفه ضمن سياقات جديدة.

ويرى الرّبيّحات (2009م) أنّ الحاجة تزداد للاسْتيعاب كلما تعدّدت أغراض القراءة، فهو ينمو طردياً مع نمو القارئ اللغويّ والمعرفيّ، وبه يتحقّق النّجاح للمتعلم في مختلف الموادّ الدّراسية. كما بيّن سميث (smith, 1997) أنّ الاستيعاب القرائيّ عمليّة معقّدة، تتضمّن ربط المعلومات التي يكتشف عنها النّص المقروء بخبرات ومعارف القارئ السابقة، وتحلّيّل العلاقات التي تربط بين أجزائه. كما عرّفه الحداد (2006م) بأنّه حالة الاتّزان التي يصل إليها القارئ عن طريق إجابته عن أسئلته الذاتيّة.

وذكرت النّث (1992م) أنّ الاستيعاب القرائيّ عبارة عن تفكير قصديّ تقوم باستثارتها المادة المكتوبة، يبدأ بالإدراك الحسيّ للرّموز، ويعتمد على الإدراك العقليّ من تركيز وانتباه وتحليل وتركيب للعناصر.

والاستيعاب القرائي مهارة متعددة الأبعاد تتضمّن مجموعة من العمليات ضمن عدّة مستويات، تبدأ بمهارة فكّ الرّموز (Burgoyne, Kelly, Whiteley and Spooner, 2009)، ثمّ تفسير المفردات الجديدة التي قد تُشكّل عائقاً أمام عمليّة الاستيعاب، وصولاً إلى تعرّف الدلالات وإدراك المعاني المجازيّة.

ويرى Ruddell المشار إليه في الحجوج (2003م) أنّ العمليّات الاستيعابيّة متسلسلة يرتبط بعضها ببعض، فإدراك معاني الكلمات من خلال السياق يؤدي إلى الفهم، واستخلاص الأفكار. وبعد الانتهاء من قراءة النصّ كاملاً يتمكّن القارئ من إصدار حكم على ما تمّ استيعابه.

ويشير ليبسون وويكسون المذكورين في القواسمي (2012م) إلى أنّ الاستيعاب القرائي يتحقق من خلال قراءة النصّ وتفسيره والتي تتم بالتّكامل بين المعرفة السّابقة للقارئ وبين المعلومات الجديدة في النصّ؛ مما يؤدي إلى بناء تمثيل متكامل من المعلومات المناسبة للهدف من القراءة.

وقد صنّف العلماء مستويات الاستيعاب القرائي وفق مستويات متدرجة على شكل هرمي، وبرزت عدّة تصنيفات، أشهرها تصنيف كالاها وكلارك المشار إليهما في مفلح وكنعان (2005م) حيث صنّفت إلى ثلاثة مستويات هي: قراءة ما على السّطور وأساسه الفهم المباشر لمعاني الكلمات، والثاني قراءة ما بين السّطور والذي يهتم بالتعميمات والتطبيقات، أمّا الثالث فهو قراءة ما وراء السّطور حيث يهتم بالأدلة وإصدار الأحكام.

وفي تصنيف آخر، قسّم حبيب الله (2000م) مهارات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات هي: المستوى الحرفي: ويتضمن تعرّف معاني الكلمات الجديدة، وتعرّف الأفكار الرئيسيّة والفرعيّة في النصّ، والمستوى الاستنتاجي: ويتضمن تفسير عبارات ذُكرت في النصّ، واستنتاج العلاقة بين السّبب والنتيجة، وفهم اللغة المجازيّة والمستوى التّطبيقي: ويتضمن إصدار حكم على النصّ، والتّمييز بين الحقيقة والرّأي، واقتراح حلول جديدة واجادة التّصرف في مواقف مماثلة.

كما بيّن حبيب الله (2000م) دور القارئ وتمكّنه من مهارات تعينه على استيعاب ما يقرأ. كإدراك المعاني والأفكار الموجودة في النصّ المقروء، وربطها بخبرته، وتفاعله معها وحكمه عليها.

وقد اعتمدت هذه الدّراسة التصنيف الثلاثي (المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والتطبيقي) إذ تبدو أهميّة هذه المستويات في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة؛ فتمثّل حجر الأساس لما تبقى من مستويات، وفي الوقت ذاته، يمكن أن تُعدّ الأكثر انسجاماً مع النظريّة التّفاعليّة الاجتماعيّة ومركزاتها وما قد ينتج عن توظيف تطبيقاتها التّربويّة في تدريس النّصوص القرائيّة.

واكتساب مهارة الاستيعاب القرائي يتطلب مواقف حيّة وطبيعيّة تتيح للمتعلّم التّفاعل مع أقرانه لإصدار الأحكام وتبني المواقف، وإبداء الآراء ضمن سياق اجتماعيّ تفاعليّ، يقوم على الحوار بين الطّلبة والمعلم من جهة والطّلبة أنفسهم من جهة أخرى. لذا كانت النظريّة التّفاعليّة الاجتماعيّة لفيجوتسكي التي لديها نظرة شموليّة حول العمليّة التعليميّة وتدرّس المهارات اللغويّة؛ فهي تؤكد أن الطبيعة الديناميكيّة للتّفاعل بين المعلمين والمتعلّمين والتي تتوسّط التّعلّم هي السّقالة لأداء المهام الجديدة بنجاح (Vygotsky, 1978).

وتعدّ اللغة في النظريّة التفاعليّة الاجتماعيّة الأساس في تكوين المعرفة، فالمعنى الذي يسعى الطالب الى إيجاده هو نتيجة التفاعل بين اللغة والبيئة الاجتماعيّة وتحديدًا عمليّات الحوار والمناقشة والتفاوض بينه وبين أقرانه (Cooter and Reutzel, 2004).

كما ذكر ابو عبيد وجرادات (2009م) أنّ فيجوتسكي أكد بدء التّعلّم من خلال التّفاعلات الاجتماعيّة، فهو يركّز على دور المعلم كمرشد اجتماعي، يسهم في تقديم طلبته، وينظّم العمل داخل الغُرفة الصّقيّة، ويعطي الفرصة لهم للعمل من خلال مجموعات صغيرة، ويشجّع على انجاز الأنشطة ويثير لديهم الاحساس بدورهم وذاتهم، وينمّي الصّلات والعلاقات الايجابية بينهم وتستند التّفاعليّة الاجتماعيّة على أنّ بناء المعاني للنّص المقروء يتم من خلال عمليّة اجتماعيّة نشطة، ويعد التّفاوض الأساس في إصدار الأحكام والآراء والتّعميمات. كما يحافظ فيجوتسكي على أنشطة تعاونيّة يتشارك فيها كل من الطالب والمعلم. فالتّعلّم يمكن أن يتم من خلال التّعليم المباشر والعمل المشترك بين المتعلّم وزملائه. ويتوجب على المعلّمين ان يساعّدوا بقوة ويعزّزوا نمو طلبتهم، حتى يمكنهم من تطوير المهارات التي يحتاجونها ليسهموا بفاعليّة في مجتمعتهم (Cooter and Reutzel, 2004).

وبينّ الكريم (2011) إن فيجوتسكي يرى أن الإنسان لا يتعلّم إلا بتفاعل اجتماعي، فالتّعلّم وبناء المعرفة لا يتم إلا في سياق اجتماعي. فالمتعلّم يعيش داخل مجموعات من البشر يتفاعل ويتواصل معهم، ويتأثر بهم، فما يكتسبه من القيم والمعارف والمهارات ينمو من خلال تفاعله مع الآخرين، وهذا التّفاعل يؤثر على عمليّاته العقليّة وينميها. والنمو العقليّ يبدأ من الخارج متجهًا إلى الدّاخل، فالمتعلّم يشاهد التّفاعل بين النّاس، ويتفاعل مع من حوله. ويقدم فيجوتسكي مثالاً لطفلين في المرحلة النّمائيّة ذاتها، لكن أحدهما يتفاعل مع زملائه فيؤدي أشياء لا يمكن أن يؤديها الطّفل الآخر الذي لم يتعرض لتفاعل اجتماعيّ مشابه. وتقتضي طبيعة التّفاعل الاجتماعيّ للتّعلّم عدم فصل المتعلّم عن المجتمع في بناء السّياق المعرفيّ وتشجيع التّعلّم من خلال النّشاط الجماعيّ التعاوني بين الطالب والمعلم وبين الطّلاب بعضهم البعض. ويشير لتل (Little, 1999) إنّ بناء المعرفة وفقاً لنظريّة فيجوتسكي يتم في الغُرفة الصّقيّة كعمليّة اجتماعيّة لتوجيه تفكير الطّلاب وتكوين المعنى، فالمعرفة تأتي بداية من خلال تفاعل اجتماعيّ للمتعلّم مع شخص أكثر معرفة، ثم بعد ذلك تبنى ذاتياً كنشاط فردي. إنّ وجهة النّظر التّفاعليّة الاجتماعيّة تعترف بأن الغُرفة الصّقيّة هي بالتحديد نوع البيئة التعليميّة التي تتطلبها الطبيعة البشريّة. حيث ينشأ التّعلّم من علاقة تكافليّة تفاعليّة اجتماعيّة بين الطالب وزملائه يتبادلون المعرفة، ويقومون بالأنشطة المختلفة.

وعلى الرغم من إمكانيّة الإفادة من هذه النظريّة ومبادئها في الاستيعاب القرائي؛ فهناك ندرة في البحوث التي تسعى إلى اقتراح برامج تدريسيّة تهدف إلى تحسين المهارات اللغويّة، علماً بأنّ واقع تدريس المهارات اللغويّة يُظهر ضعفاً عاماً لدى المتعلّمين، وذلك لأنّ معلمي اللغة العربيّة يستخدمون استراتيجيات تدريسيّة تقليديّة (حسن، 2010م؛ العلوان والتل، 2010م؛ الشّديفات، 2010م). وفي تقرير الوكالة الأمريكيّة للتنمية الدوليّة (2012م: 28)، وضمن تقييم أداء الطّلبة في مهارات القراءة للصفوف الأولى، رُصدت المهام الفرعيّة للقراءة كالآتي: معرفة أصوات الأحرف، قراءة الكلمات غير المألوفة، والطلاقة في القراءة الشّفويّة، والفهم القرائي، وقد أشارت النتائج أنّ مهارات القراءة للطّلبة أفراد الدّراسة في الأردنّ كانت ضعيفة حسب كل مقاييس تقييم القراءة للصفّوف الأولى.

ومن هنا، فمهارات الاستيعاب القرائي ركائز يقوم عليها التعلم، ولما كانت النظرية التفاعلية الاجتماعية تغني مناخ الغرفة الصفية بالتعاون والمتعة والحس بالمسؤولية، مما يهيئ الفرد لاستيعاب النصوص؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة لمواكبة الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة وسعيًا إلى الارتقاء بمهارة الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

كشفت الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها عن ضعف الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة، كدراسة العلوان والتل (2010م)، والقضاة (2011م)، ومفلح وكنعان (2005م).

وهذا ما أشارت إليه التقييمات الدولية المتعددة، ففي دراسة للمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2011م) حول مستويات إتقان الطالبات لمهارات اقتصاد المعرفة في محور "القرائية" بهدف التعرف إلى مستويات إتقان طلبة الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر للكفايات الرئيسة في مجال القرائية، فقد حددت خمسة مستويات للأداء، من المستوى الأول الذي يمثل مستوى الأداء المنخفض، إلى المستوى الخامس الذي يمثل مستوى الأداء المتقدم، وقد بينت الدراسة أن (1.2%) من طلبة الصف الخامس و(0.3%) من طلبة الصف التاسع و(1.8%) من طلبة الصف الحادي عشر قد بلغوا المستوى الخامس في النسبة المئوية لأفراد الدراسة، في حين أن نسبة الطلبة الذين وقعوا في مستوى الأداء المنخفض، في الصف الخامس (18%) وفي الصف التاسع (13.7%) وفي الصف الحادي عشر (8.5%).

كما بين (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2014م) أن مشاركة الأردن في دورة PISA وضمن محور القرائية الذي شاركت فيه (65) دولة وكان متوسط تحصيل طلبة الأردن في المهارات القرائية هو من بين أدنى المتوسطات للدول المشاركة فكان ترتيب الأردن (58) بمتوسط (399) في حين بلغ المتوسط الدولي (496).

من هنا، فهذه الدراسة تهدف إلى بناء برنامج تدريسيّ يستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن وتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تدريسيّ يستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن؟ ويتفرع من هذا السؤال، السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. ما مكونات البرنامج التدريسيّ المستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية لتعرف مستوى الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟

2. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طالبات الصف التاسع الأساسي في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية يُعزى إلى البرنامج التدريسيّ (البرنامج التدريسيّ المستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية، والبرنامج الاعتيادي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

1. بناء برنامج تدريسيّ يستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية لمساعدة الطالبات تعلم مهارات الاستيعاب القرائي.
2. بيان أثر البرنامج التدريسيّ في تعلم مهارة الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

ترفد هذه الدراسة الأدب التربوي بمعرفة أساسية حول النظرية التفاعلية الاجتماعية وتطبيقاتها التربوية؛ وقد يكون من شأنها أن ترتقي بمهارات الاستيعاب القرائي لدى الطالبات؛ خاصة مع قلة الدراسات التي تناولت التطبيقات التربوية لهذه النظرية، كما قد تسهم في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المماثلة لهذه الدراسة في مراحل التعليم المختلفة.

الأهمية التطبيقية

من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة كلاً من:

- أعضاء المناهج الدراسية وذلك عند بناء مناهج اللغة العربية أو تطويرها بتضمين المناهج الاستراتيجية وادوار المعلمين والمتعلمين وفق البرنامج التدريسي المستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية.
- مشرفي اللغة العربية بتزويدهم برؤى جديدة لتدريس النصوص القرائية ونقلها إلى معلمهم عند متابعتهم الميدانية للمعلمين وتنفيذ فعاليات إشرافية من شأنها أن تسهم في تمثّل المعلمين للبرنامج التدريسيّ المستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية.
- معلمي اللغة العربية بتقديم برنامج مبني على النظرية التفاعلية الاجتماعية في تدريس الطالبات مهارة الاستيعاب القرائي.
- الطلبة بتحسين الاستيعاب القرائي لديهم.

التعريفات الإجرائية:

تتضمن هذه الدراسة عدداً من المصطلحات يُمكن تعريفها على النحو الآتي:

البرنامج التدريسيّ المستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية: مجموعة من الأهداف والمسوغات والمحتويات والخبرات التعليمية والأنشطة واستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم القائمة على النظرية التفاعلية الاجتماعية، مرفقةً بدليل يبيّن كيفية التعامل مع هذه النصوص القرائية وكيفية تنفيذها.

الاستيعاب القرائي: مهارة طالبة الصف التاسع الأساسي في الأردن في استيعاب النصوص القرائية بمستوياته الثلاث الحرفي والتفسيري والتطبيقي حيث تصبح واعية للفكرة، وتفهمها بناء على خبرتها ومعارفها السابقة، وتفسرها بناء على حاجاتها وأغراضها، وقيست بالدرجة المتحققة للطالبة في اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعدّه الباحثان.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتناول هذه الدراسة أثر برنامج تدريسيّ يستند إلى النظريّة التفاعليّة الاجتماعيّة في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصفّ التاسع الأساسيّ في الأردنّ ؛ ولذا فإنّها تحدّد بما يلي:

- 1- **الحدود البشرية:** اقتصرّت الدراسة على شعبتين من طالبات الصفّ التاسع الأساسيّ في مديرية تربية مادبا (مدرسة جريئة الثانوية الشاملة للبنات) للعام الدراسي 2017 - 2018.
 - 2- **الحدود الموضوعية:** اقتصرّت الدّراسة على النّصوص القرائيّة المذكورة في كتاب اللغة العربيّة الذي يُدرّس لطالبات الصفّ التاسع الأساسيّ في مدارس المملكة الأردنيّة الهاشميّة للعام الدراسي 2017 - 2018. كما اقتصرّت الدراسة على اختبار بعض مستويات الاستيعاب القرائيّ (الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والتطبيقي).
 - 3- **الحدود الزمانيّة:** وتتمثّل في زمن إجراء هذه الدراسة (الفصل الدّراسيّ الأوّل للعام 2017/2018).
 - 4- **الحدود المكانية:** مدرسة حكوميّة (مؤنّثة) في محافظة مادبا (مدرسة جريئة الثانوية للبنات).
 - 5- يتحدّد تعميم نتائج هذه الدّراسة بمدى ملائمة أداة الدّراسة المستخدمة، ودرجة صدقها وثباتها.
- الدّراسات السّابقة**

تمّ الرجوع إلى الأدب التربويّ بغرض الحصول على دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة الحاليّة ومتغيّراتها؛ علماً أنّ هناك نقصاً في الدراسات التي تناولت أثر برامج تدريسيّة تستند إلى النظريّة التفاعليّة الاجتماعيّة في تحسين الاستيعاب القرائيّ. وفيما يلي عرض موجز لبعض الدراسات العربيّة والأجنبيّة التي أمكن الاطلاع عليها:

دراسة **الحجوج (2003م)** التي هدفت إلى فحص أثر برنامج تعليميّ مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائيّ في النّصوص الشعريّة والنثريّة لطلبة الصفّ التاسع الأساسيّ في الأردنّ. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (136) طالباً وطالبة توزّعوا على (4) شعب دراسيّة من مدرستين ثانويّتين. درست المجموعة التجريبيّة وفق البرنامج المقترح، في حين درست المجموعة الضابطة وفق البرنامج الاعتياديّ، ولتحقيق هدف الدراسة طوّر الباحث اختباراً للاستيعاب القرائيّ. كشفت النّتايج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الاستيعاب القرائيّ للنّصوص الشعريّة والنثريّة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وأجرى **مفلح وكنعان (2005م)** دراسة هدفت إلى بيان فاعليّة التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصفّ الأوّل الثانويّ في السّعوديّة. تمثّلت عينة الدراسة في مجموعة من طلبة الصفّ الأوّل الثانوي في حائل بالسّعوديّة، موزعين على مجموعتين أحدهما تجريبيّة والأخرى ضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً للفهم القرائيّ، وقد كشفت نتائج التحليل فاعليّة استراتيجيّة التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائيّ، مقارنة بالطريقة الاعتياديّة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وفي دراسة **تشو واينغ واحمد (Choo, Eng and Ahmad, 2011)** التي هدفت إلى تقصي أثر استراتيجيّة التّعليم التّبادلي في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة من الجامعة الماليزيّة، بلغ عدد أفراد الدراسة (68) طالباً وطالبة من الجامعة الماليزيّة، موزعين على مجموعتين أحدهما تجريبيّة والأخرى ضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحثون اختباراً للفهم

القرائيّ، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي.

كما قام الشديفات (2012م) بدراسة هدفت إلى إعداد برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية دوائر الأدب، والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصفّ الرابع في الأردن، بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبا وطالبة، موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين، وشعبتين ضابطتين، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً، وقد كشفت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على دوائر الأدب، مقارنة بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت أبو الهيجاء (2014م) دراسة هدفت إلى تقصّي أثر برنامج تعليمي في القراءة قائم على المنحى التفاعلي في تحسين مهارة الاستيعاب القرائي ومهارة التفكير الناقد لدى طالبات الصفّ التاسع الأساسيّ في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبارين للاستيعاب القرائي والتفكير الناقد. طبقت الدراسة على (80) طالبة، توزعن على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطالبات في جميع مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد تُعزى إلى البرنامج التعليمي المستند إلى المنحى التفاعلي.

وقام أبو سرحان (2014م). بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر من مديرية الزرقاء الأولى. بلغ عدد أفراد الدراسة (144) طالبا وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين، وشعبتين ضابطتين. استخدم الباحث اختباراً لقياس مهارات الاستيعاب الناقد. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي.

وقام بلتن (Pilten, 2016) بدراسة هدفت إلى بيان فاعلية التدريس التبادلي في استيعاب النصوص القرائية في طلاب الصف الرابع في تركيا. بلغ عدد أفراد الدراسة (54) طالبا موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. استخدم الباحث اختباراً لقياس الاستيعاب القرائي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي.

التعليق على الدراسات السابقة

أكدت الدراسات السابقة ذات الصلة فاعلية الاستراتيجيات التفاعلية الاجتماعية المنبثقة من النظرية التفاعلية الاجتماعية لفيجوتسكي، حيث هدفت الدراسات إلى تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة من خلال استراتيجيات مختلفة مثل التعلم التعاوني، كما في دراسة مفلح وكنعان (2005م)، والمنحى التفاعلي كدراسة أبو الهيجاء (2014م)، ودوائر الأدب كدراسة الشديفات (2012م)، والتعليم التبادلي كدراسة تشو واينغ واحمد (Choo, Eng and Ahmad, 2011؛ بلتن، Pilten, 2016؛ أبو سرحان، 2014م)، والحوار والمناقشة كدراسة الحجوج (2003م).

وهناك جوانب عدة أفادت الباحثين من خلال الدراسات السابقة؛ تتمثل في التوصل إلى منهجية الدراسة، وإعداد قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي، وبناء الأدوات وتطويرها، والإجراءات المتبعة في تطبيق الدراسة. واختيار الأساليب الإحصائية التي تيسر عملية تحليل البيانات وصولاً إلى النتائج.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة ذات الصلة في سعيها إلى فحص فاعلية الاستراتيجيات التفاعلية الاجتماعية المنبثقة من النظرية التفاعلية الاجتماعية لفيجوتسكي بغرض تحسين المهارات القرائية، وتتميز عنها في أنها جمعت في هذه الدراسة برنامجاً تدريسياً يستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية مع متغير الاستيعاب القرائي والذين لم يجمعاً معاً في دراسة واحدة في حدود علم الباحثين.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي قام على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وعلى قياسين: قبلي وبعدي لمستويات الاستيعاب القرائي وذلك لمناسبة هذا المنهج لأغراض الدراسة. أفراد الدراسة: تألف أفراد الدراسة من (67) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة جريئة الثانوية الشاملة للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017-2018م، اختيرت المدرسة قصدياً؛ لوجود معلمة تتمتع بالخبرة والكفاية، واستعدادها للتعاون مع الباحثين لتنفيذ إجراءات الدراسة، وسهولة الوصول إليها، واحتوائها على شعبتين للصف التاسع الأساسي.

اختيرت شعبتي أفراد الدراسة بطريقة عشوائية، فمثلت الشعبة (أ) المجموعة الضابطة وعدد أفرادها (34) طالبة ومثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (33) طالبة.

أداة الدراسة

لغرض جمع البيانات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان اختباراً للاستيعاب القرائي، كما اقتضت الدراسة إعداد مجموعة من المواد التعليمية التي من شأنها تحقيق أهداف الدراسة والمساعدة في إعداد أداتها (كإعداد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي، واشتقاق قائمة مهارات من مركات النظرية ومفاهيمها الأساسية، وتصميم برنامج تدريسي).

اختبار الاستيعاب القرائي

أعد اختبار الاستيعاب القرائي وفق الإجراءات الآتية:

1. وضع قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته تتضمن المستويات: (الحرفي، والاستنتاجي والتطبيقي)، بحيث تناسب طالبات الصف التاسع الأساسي، وقد اعتمد الباحثان عند إعداد القائمة على مجموعة من المصادر منها: الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والاستيعاب القرائي كدراسة كل من: الحداد (2006م) وعمر و الناطور (2006م) وابو الهيجاء (2014م). كما اعتمد الباحثان أهداف تدريس مبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية كما حدتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، وقام الباحثان في ضوء ذلك كله بحصر مجموعة من مهارات الاستيعاب القرائي وتصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسية، يندرج تحت كل مستوى منها مجموعة من المهارات.

2. اختار الباحثان نصوصاً ملائمة من حيث: الموضوعات، الشّكل العام، والنّوع الأدبي، ومراعاة مكافأته للنّصوص القرائية المقرّرة في منهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي.
3. تحليل النّصوص (وضع جدول المواصفات).
4. إعداد اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطالبات، اختيرت ثلاثة نصوص قرائية من خارج نصوص الكتاب المدرسي لتكون مادة اختبار الاستيعاب القرائي، اشتمل الاختبار على ثلاثين فقرة، من نوع الاختيار من متعدّد، أربعة بدائل واحدة منها صحيحة، وقد وُزعت هذه الفقرات على مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة المُعتَمَدة في هذه الدّراسة (الحرفي، والاستنتاجي والتطبيقي) وفق جدول مواصفات أعدّ لهذا الغرض، على النحو الآتي: (11) فقرة في المستوى الحرفي و(10) فقرات في المستوى الاستنتاجي، و(9) فقرات في المستوى التطبيقي.
5. وضع والتّعليمات الخاصّة بالاختبار ونموذج تفريغ الإجابة، وإخراجه في صورته الأولى.

صدق الاختبار

للتحقّق من صدق محتوى الاختبار، عُرض في صورته الأولى على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية، والمتخصّصين في القياس والتقويم التربوي، واللغة العربية وآدابها، وعدد من مشرفات اللغة العربية ومعلماتها، لإبداء آرائهم من حيث مدى ملائمة الاختبار لطالبات الصف التاسع، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة ومدى انتماء الفقرات إلى السلوك المقيس، ومدى انتماء البدائل إلى الفقرة، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرويه مناسباً. وفي ضوء ملحوظات السّادة المحكّمين وآرائهم أُجريت التعديلات المطلوبة، إذ أُعيدت صياغة بعض الفقرات، كما في فقرة (3) "الأسلوب الأدبي الذي أطلق على عبارة"، لتصبح: "المحسن البديعي الوارد في عبارة"، والفقرة (21) "يعدّ يوم العيد برأي الرافعي"، لتصبح: "واحدة مما يأتي ليست من صور العيد التي ذكرها الرافعي"، كما استُبدلت بعض البدائل ببدائل عدّت غير جاذبة، كاستبدال "كل إنسان الحق في حياة كريمة" في الفقرة (9) بالبديل "النفس البشريّة لا تخاف من الفناء"، واستُبدلت "اللغة العربية تخاف أن يهجرها أهلها" في الفقرة (22) بالبديل "أهل اللغة العربية يستخدمون الفصيحة في الصحف اليوميّة"، وعُدّلت بعض المؤشّرات بتغييرها إلى مؤشّر أعلى أو أدنى، كما حُذفت بعض الفقرات التي عدّت أعلى من مستوى الطالبات.

ثبات الاختبار

بعد إعداد الصّورة المبدئيّة للاختبار وتحكيمها وتعديلها، أجرى الباحثان تجربة استطلاعية على عينة من طالبات الصفّ التاسع الأساسي في مدرسة أم أيمن الثانوية للبنات التابعة لمديرية تربية لواء قصبة مادبا، عددها (41) طالبة؛ بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا الاختبار، وتمّ التأكّد من مناسبة الموضوعات لمستوى الطالبات، وتقبّلها لها، ووضوح تعليمات الاختبار، وتحديد زمن الاختبار.

وتمّ التّحقّق من ثبات اختبار الاستيعاب القرائي، من خلال ما يأتي:

الاتساق الداخلي: تمّ حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفاء، حيث بلغت قيم الاتساق الداخلي للدرجة الكلية (0.92) وتراوحت للمجالات ما بين (0.83) و (0.90) وفق مستويات الاستيعاب القرائي، وتعدّ هذه القيم مقبولة إحصائيّاً لأغراض الدّراسة الحاليّة.

الاختبار وإعادة الاختبار: تم التطبيق على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة قوامها (41) طالبة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على أفراد الدراسة أنفسهم، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (0.86)، وتراوح قيم الثبات للمستويات بين (0.79) إلى (0.84) وتعدّ هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة (Nunnally, 1994). والجدول (1) يوضح ذلك:

الجدول (1): قيم معاملات الثبات والاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب القرائي

المستوى	كرونباخ ألفا	الاختبار-إعادة الاختبار(بيرسون)
الحرفي	0.83	0.79
الاستنتاجي	0.88	0.84
التطبيقي	0.90	0.80
الدرجة الكلية	0.92	0.86

تطبيق الاختبار

بعد أن عُزل الاختبار في صورته النهائية، طبق قبلًا وبعديًا على أفراد الدراسة بتاريخ 2017/10/19، وطبق بعدًا بتاريخ 2017/11/29. مع تأكيد ضرورة الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها على ورقة الإجابة المحددة، وفق التعليمات المرفقة. وصححت الباحثة أوراق الاختبار القبلي والبعدي، حيث خصصت للإجابة الصحيحة علامة واحدة، وللإجابة الخطأ صفر.

تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي

بغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي، استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت (t-test) لعينة مُستقلة لأداء الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي. والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): نتائج اختبار (ت) لعينة مستقلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الحرفي	تجريبية	33	4.53	2.51	-0.497	65	0.621
	ضابطة	34	4.82	2.23			
الاستنتاجي	تجريبية	33	5.71	1.47	-0.598	65	0.552
	ضابطة	34	5.91	1.31			
التطبيقي	تجريبية	33	3.94	1.28	-0.478	65	0.634
	ضابطة	34	4.90	1.28			
الدرجة الكلية	تجريبية	33	14.88	3.92	0.703	65	0.485
	ضابطة	34	15.52	3.42			

يبين الجدول (2) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، فقد بلغت قيمة (ت) (0.703) وبمستوى دلالة (0.485)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعات الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

البرنامج التدريسيّ

يتضمن البرنامج التدريسيّ إرشادات مخططة للنصوص القرائية في منهاج اللغة العربية للصفّ التاسع الأساسي في الأردنّ للعام الدراسي 2017/2018. التي تقوم على مرتكزات النظريّة التفاعلية الاجتماعيّة، والتي من شأنها الارتقاء بمهارات الاستيعاب القرائي؛ من أجل إيجاد متعلّم قادر على عرض أفكاره، مدلل إياها بالحجج، والبراهين، متمكن من فهم النصوص، وما تتضمنه من معلومات، مبدع في إصدار الأحكام.

إجراءات بناء البرنامج التدريسيّ

تتلخص إجراءات بناء البرنامج التدريسيّ وفق الآتي:

- 1- الاطلاع على منهاج اللغة العربية، ودليل المعلم، والإطار العام للنتائج العامّة، والخاصّة وتحديد عناوين الوحدات، واستراتيجيات التدريس والتّقييم، والأنشطة، ومصادر التّعلّم.
- 2- مراجعة الأدب التربويّ، والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة الشّديفات (2012م)، والشّهري (2012م)، والخوالدة (2012م) للوقوف على كفيّة بناء برنامج تدريسيّ مُحكّم.
- 3- مراجعة الأدب التربويّ والمصادر والمراجع للوقوف على أسس ومبادئ النظريّة التفاعليّة الاجتماعيّة لفيجوتسكي كدراسة كل من (Ernest, 1994; Turuk, 2008).
- 4- اعتماد الوحدات الدراسيّة التي ستدرّس وفقاً للنظريّة التفاعليّة الاجتماعيّة وهي: قصّة وعبرة، أمّتي، أبواب السعادة، ومن مآثر البادية. من كتاب اللغة العربية للصفّ التاسع الأساسي.

وفيما يأتي عرض لمحاوّر البرنامج التدريسيّ:

أولاً: فلسفة البرنامج

ينطلق البرنامج الحالي من مبدأ جوهرّيّ تقوم عليه النظريّة التفاعليّة الاجتماعيّة يتمثل في تركيزها على القارئ وجعله المحور الأساسي في عمليّة القراءة، بما لديه من معارف وخبرات سابقة، وتحول دوره من المستهلك إلى دور المنتج المبدع للمعاني والأفكار، كما وتركز على عمليات التفاوض التي تتم بين المعلم والطّلاب، وبين الطّـلاب أنفسهم، كعمليّة اجتماعيّة لتوجيه تفكير الطّـالبة، وبناء المعاني والأفكار، ويكون للغة دور أساسي في نقل الخبرة الاجتماعيّة، وتحتسب عملية التّعلّم لدى المتعلّمين.

ويهدف البرنامج الحال إلى تحسين مستويات الطالبات في الاستيعاب القرائي، إذ تقوم على مرتكزات النظريّة التفاعليّة الاجتماعيّة ومحاوّرهما ومفاهيمها الأساسيّة، ورؤيتها للقارئ والنص وتطبيقاتها التربويّة المختلفة.

ثانياً: مسوّغات بناء البرنامج:

مسوغات بناء البرنامج التدريسيّ ما يأتي:

- الحاجة إلى تطوير برامج تدريسية قائمة على النظرية التفاعلية الاجتماعية لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطالبات.
- بيان فعالية البرنامج التدريسيّ المستند إلى التفاعلية الاجتماعية في تحسين مستوى أداء الطالبات في مهارات الاستيعاب القرائي.
- الاتجاه نحو تفعيل دور المتعلم ليكون محور العملية التعليمية.
- الانفجار المعرفي وما رافقه من تطوير لاستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم.
- الدراسات السابقة التي أشارت إلى ضعف الطلاب في مهارة الاستيعاب القرائي.

ثالثاً: أسس بناء البرنامج التدريسيّ.

1. النتاجات التعليمية لمبحث اللغة العربية، والنتاجات العامة لمحور القراءة للصف التاسع الأساسي، والنتاجات العامة والخاصة للصف التاسع الأساسي.
 2. أسس ومُرتكزات النظرية التفاعلية الاجتماعية.
 3. الخصائص النمائية لطالبات الصف التاسع الأساسي.
 4. حاجات الطالبات وميولهن واهتماماتهن.
- وفي ضوء هذه الأسس تمّ التخطيط للبرنامج وإعداد دروسه وتنفيذها وتقويمها لتحقيق الأهداف المرجوة.

رابعاً: مكونات البرنامج

فيما يأتي عرض لأهم مكونات البرنامج التدريسيّ:

أ- الهدف العام للبرنامج التدريسيّ:

تتمثل الأهداف العامة للبرنامج في تحسين المخرجات العملية لمهارات الاستيعاب القرائي، في ضوء النظرية التفاعلية الاجتماعية والتي يتوقع وصول الطالبات إليها بعد تنفيذ الدروس المقررة، وتندرج تحتها الأهداف الخاصة الآتية:

- استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية من النص.
- تعرف المعنى الظاهر للكلمات.
- ذكر التفاصيل والأحداث.
- تتبع ترتيب الأحداث وفق تسلسلها الزمني.
- فهم اللغة المجازية.
- استنتاج غرض الكاتب.
- تحديد علاقات السبب والنتيجة.

- إصدار أحكام على بعض المواقف.

- غرس بعض القيم والاتّجاهات في نفوس الطالبات.

وتسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف العامّة من خلال ترجمتها إلى أهداف خاصّة، وبناء معالجات وأنشطة واستراتيجيات تدريس واستراتيجيات تقويم منسجمة مع مرتكزات النظريّة.

ب- محتوى البرنامج التدريسيّ

يتكون البرنامج مجموعة من الدروس المقررة في كتاب اللغة العربيّة، أختيرت من الفصل الدّراسيّ الأوّل، للصفّ التاسع الأساسيّ في الأردنّ للعام الدّراسيّ 2017-2018م في طبعته الأولى 2015م. ويتوقع بها تحسين مهارات الاستيعاب القرآنيّ.

د- مصادر التّعلّم

تسهم مصادر التّعلّم المختلفة في تنفيذ البرنامج، وروعي فيها أن تحقق النتائج المرجوّ منها، وتراعي الفروق الفرديّة للطّالبات، وتناسب الموقف التّعليميّ، ويمكن توفيرها؛ مما يزيد الإقبال على الدّرس، ويرفع فاعليّة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

هـ- استراتيجيات التّدريس

يتبنّى البرنامج الحاليّ، استراتيجيات تدريسيّة تناسب ومرتكزات النظريّة التّفاعليّة الاجتماعيّة، وتعدّ تطبيقاً لها، وتنسجم مع المهارات المشتقّة منها. وذلك استناداً إلى الأدب التربويّ، والدراسات السّابقة كدراسة (أبو الهيجاء، 2014م، الرشيد، 2011م). وهذه الاستراتيجيات هي:

أولاً: استراتيجية التّدريس التّبادليّ:

يعكس التّدريس التّبادليّ نظرية فيجوتسكيّ فهو يعدّ تعلماً تعاونياً مبنياً على النقاش والحوار والتفاوض بين الطّلبة أنفسهم، وبين الطّلبة والمعلم، كما يمكن تبادل الأدوار بين المعلم والطّلبة، ويجعل تعلمهم ذا معنى، بحيث يصبحون قادرين على مراقبة استيعابهم، ويعينهم على التّليخيص، الذي يشير إلى الفهم والتّمكن (Cooper, Greive, 2004).

ثانياً: استراتيجية التعلّم التعاوني

يتيح التعلّم التعاوني المشاركة والتعلّم من خلال مجموعات صغيرة (4-6) طالبات تتحاور وتتفاعل فيها الطالبات مع بعضهن، لأداء المهام والأنشطة المطلوبة منهن. ويقتصر دور المعلمة على تنظيم البيئة الصفية، وتوزيع المهام، وتوفير مصادر التعلّم (مفلح وكنعان، 2005م).

ثالثاً: الحوار والمناقشة

أكد فيجوتسكي على استراتيجية الحوار والمناقشة التي تعزز الفهم، وأشار في نظريته إلى التفاعل الاجتماعي الذي يعزز التعلّم من خلال التفاعلات الحوارية.

و- استراتيجيات التقويم أدواته

يتمّ التّقيّم وفق استراتيجيات التّقيّم الواقعي وأدواته، والذي يتميز بأنّه يقيس انجازات الطالبة في مواقف حقيقيّة. فهو يبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبار. تمارس فيه الطالبات مهمات ذات معنى؛ تساعدن على معالجة المعلومات، ونقدّها، وتحليلها. واستُخدم التّواصل، والقلم والورقة، والتّقيّم المعتمد على الأداء، والتّقيّم المعتمد على الملاحظة في البرنامج الحالي.

ز- زمن البرنامج

تمّ تنفيذ البرنامج التدريسيّ على أربعة موضوعات من الفصل الدراسي الأول لكتاب اللغة العربية للصفّ التاسع الأساسي في الأردنّ للعام 2017/2018.

ح- القائمون على التدريس

تقوم معلّمة اللغة العربية في المدرسة بتدريس المجموعتين التجريبيّة والضابطة، بعد أن تلقّت تدريباً مكثّفاً على البرنامج، عبر لقاءات دورية بواقع (3) لقاءات قبل التطبيق و(5) لقاءات أثناء التطبيق لتزويد معلّمة المادة بأوراق العمل وقوائم التّقيّم المتعلقة بكل وحدة. كما قام الباحثان بحضور أربعة مواقف صفيّة، وكان هناك لقاء بعد الانتهاء من التطبيق نوقشت فيه الجهود المبذولة، ومدى تحسن أداء الطالبات.

ط- المستهدفون في البرنامج

استهدف هذا البرنامج التدريسيّ طالبات الصفّ التاسع الأساسي في المدارس الحكوميّة في الأردن، وتحديداً في مدرسة جريّة الثانوية الشاملة للبنات في محافظة مادبا.

صدق البرنامج

للتحقّق من صدق محتوى البرنامج، عُرض في صورته الأولى على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنيّة، والمتخصّصين في اللغة العربية العربيّة وآدابها، وعدد من مشرفات اللغة العربيّة، لإبداء آرائهم من حيث شموليّة البرنامج وتكامل عناصره ومدى وضوح الصياغة وسلامة اللغة، وملاءمة التسلسل والإخراج. وقد اقترح المحكّمون مجموعة من المقترحات تتضمّن بعض التعديلات اللغويّة، والإملائيّة، كما تمّ استبدال "استراتيجيّة التدريس المباشر" باستراتيجية "الحوار والمناقشة" لمناسبتها للنظريّة التفاعليّة الاجتماعيّة.

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن سؤال الدراسة، استخدّم الباحثان الإحصاء الوصفي والإحصاء التحليلي، حيث أُستخدِمت - المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة. - تحليل التّباين المتعدد (MANCOVA).

نتائج الدراسة

تتضمن هذه الدراسة عرضاً للنتائج التي توصلت إليها بعد تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات وتحليلها، بهدف تحديد أثر البرنامج التدريسيّ المقترح. وتعرض النتائج وفق سؤالي الدراسة كالآتي:

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصّه: ما مكونات البرنامج التدريسيّ المستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية لتعرف مستوى الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعد برنامج تدريسيّ يستند إلى النظرية التفاعلية الاجتماعية، وتضمن الآتي:

أهداف البرنامج، وأساسه، ومسوّغاته، ومحتواه، واستراتيجيات التدريس وأساليبه، والأنشطة، ومصادر التعلم، واستراتيجيات التقويم وأدواته. ويقدم البرنامج التدريسيّ مجموعة مخطّطة من المعالجات لمجموعة من النصوص القرائية المذكورة في منهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في الأردن للعام الدراسي (2016-2017)، والقائمة على مرتكزات النظرية التفاعلية الاجتماعية، إذ من المتوقع أن يسهم البرنامج في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطالبات؛ وذلك بتبني توجه جديد في تدريس النصوص القرائية يؤكد أنّ القراءة عملية فهم الألفاظ والمعاني والأفكار التي يتضمنها النص، وهي عملية عقلية ذهنية تأملية، تتطلب من القارئ ربط ما يقرأ بخبراته السابقة.

ويهدف البرنامج إلى تحسين مستويات الطالبات في الاستيعاب القرائي، إذ يقوم على مرتكزات النظرية التفاعلية الاجتماعية ومحاورها ومفاهيمها الأساسية، وتطبيقاتها التربوية المختلفة.

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصّه: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طالبات الصف التاسع الأساسي في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية يُعزى إلى البرنامج التدريسيّ (البرنامج التدريسيّ القائم على النظرية التفاعلية الاجتماعية، والبرنامج الاعتيادي) ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي لدى أفراد الدراسة وفق المجموعة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي وفق المجموعة (ضابطة، وتجريبية).

المستوى	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحرفي	التجريبية	33	4.58	2.54	8.09	2.08
	الضابطة	34	4.76	2.22	4.74	2.34
الاستنتاجي	التجريبية	33	5.79	1.41	8.33	1.36
	الضابطة	34	5.82	1.38	5.62	1.48
التطبيقي	التجريبية	33	3.94	1.30	6.36	1.37
	الضابطة	34	4.09	1.26	4.00	1.28

المستوى	المجموعة	العدد	القبليّ		البعديّ	
			المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	33	15.00	3.92	23.70	3.73
	الضابطة	34	15.38	3.46	15.06	3.70

يُبيّن الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار الاستيعاب القرائي، كما يُلاحظ أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية قد ارتفع بشكل ملحوظ مقارنة مع المتوسط الحسابي لعلامات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاختبار الاستيعاب القرائي الكليّ (23.70) للمجموعة التجريبية، بينما بلغ المتوسط الحسابي الكليّ للمجموعة الضابطة (15.06)، كذلك الحال في المستويات الثلاث للاختبار الاستيعاب القرائي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على المستوى (الحرفي) للمجموعة التجريبية (8.09)، وللمجموعة الضابطة بلغ (4.74)، كذلك بالنسبة للمستوى (الاستنتاجي) إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (8.33) وللمجموعة الضابطة (5.62)، وبالنسبة للمستوى (التطبيقي) فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (6.36) وللمجموعة الضابطة (4.00). حصلت المجموعة التجريبية على متوسطات حسابية أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائيًا، تمّ استخراج تحليل التباين المشترك مُتعدّد المتغيرات (MANCOVA)، والجدول (4) يُبيّن ذلك.

الجدول (4): نتائج تحليل التباين المشترك المتعدّد المتغيرات (MANCOVA) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعديّ بحسب المجموعة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
التطبيق القبليّ للاختبار الاستيعاب القرائي	27.270	1	27.270	5.975	.017	
	4.912	1	4.912	2.486	.120	
	2.285	1	2.285	1.314	.256	
	81.205	1	81.205	6.372	.014	
المجموعة	195.639	1	195.639	42.869	.000	.401
	125.758	1	125.758	63.650	.000	.499

مربع ابتا	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسّط المربّعات	درجات الحرية	مجموع المربّعات	مصدر التّباين
						الاستنتاجيّ
.460	.000	54.510	94.839	1	94.839	المستوى التطبيقي
.550	.000	100.415	1279.743	1	1279.743	الدرجة الكلّيّة
			4.564	64	292.075	المستوى الحرفيّ
			1.976	64	126.451	المستوى الاستنتاجيّ
			1.740	64	111.351	المستوى التطبيقي
			12.744	64	815.647	الدرجة الكلّيّة
				67	3242.000	المستوى الحرفيّ
				67	3496.000	المستوى الاستنتاجيّ
				67	1994.000	المستوى التطبيقي
				67	27138.000	الدرجة الكلّيّة

*الفرق دال إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha=0.05$)

تُشير نتائج الجدول (4) أن قيمة (ف) بالنسبة للمجموعة بلغت (100.415) وهي دالّة إحصائيّاً عند ($\alpha=0.05$)، وفي حالة المستوى الحرفيّ بلغت قيمة (ف) (42.869) وهي دالّة إحصائيّاً عند ($\alpha=0.05$)، كما بلغت قيمة ف (63.650) للمستوى الاستنتاجيّ وهي دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، كما بلغت قيمة ف (54.510) للمستوى التطبيقي وهي دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، كما يلاحظ من الجدول أن قيمة مربع ابتا للمجموعة قد تراوحت ما بين (0.401 – 0.550) وتعدّ قيمة هذا التّباين المُفسّر بين الدرجة المتوسطة والدرجة المرتفعة (Brown, 2008)، ولمعرفة عاندية الفروق بالنسبة للمجموعة تمّ استخراج المتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعياريّة كما يبيّن الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على اختبار الاستيعاب القرائيّ

البعديّ وفق المجموعة

المستوى	المجموعة	البعديّ	
		المتوسّط الحسابيّ	الخطأ المعياريّ
الحرفيّ	تجريبية	8.13	.372
	ضابطة	4.70	.367
الاستنتاجي	تجريبية	8.35	.245
	ضابطة	5.60	.241
النقدي	تجريبية	6.37	.230
	ضابطة	3.99	.226
الدرجة الكلية	تجريبية	23.76	.622
	ضابطة	15.00	.613

يُلاحظ من الجدول (5) أن المتوسّط الحسابيّ المعدل للدرجة الكلية للمجموعة الضابطة (23.76)، بينما بلغ المتوسّط الحسابيّ (15.00) للمجموعة التجريبية، إذ يُلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أعلى منها للضابطة للمستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والتطبيقي).

مناقشة النتائج والتوصيات

- مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدّراسة: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طالبات الصفّ التاسع الأساسي في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية يُعزى إلى البرنامج التدريسيّ (البرنامج التدريسيّ القائم على النظريّة التفاعليّة الاجتماعيّة، والبرنامج الاعتياديّ) ؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائيّ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين، التجريبية التي درست وفقاً للبرنامج التدريسيّ المقترح المستند إلى النظريّة التفاعليّة الاجتماعيّة والضابطة التي درست وفقاً للبرنامج الاعتياديّ في التطبيق البعديّ لاختبار الاستيعاب القرائي وفي مستوياته جميعها لصالح المجموعة التجريبية. ويستدلّ من هذه النتائج على أثر البرنامج التدريسيّ المقترح في تحسين الاستيعاب القرائيّ بدليل الفرق في الاختبار البعديّ بين متوسّط أداء المجموعة التجريبية البالغ (23.76) ومتوسّط أداء المجموعة الضابطة البالغ (15).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى البرنامج التدريسيّ المقترح الذي يتفق مع التوجّهات الحديثة في نظرتها إلى مفهوم القراءة كعملية عقليّة تعني إدراك القارئ للرموز المكتوبة، والنطق بها وصولاً إلى فهم المعاني، وتنظيمها والتفاعل معها، والإفادة منها في حلّ مشكلاته. كما تتفق مع النظرة الحديثة إلى الطالب كقارئ واع قادر على الفهم والتحليل وإصدار الأحكام. فالبرنامج

التدريسيّ المقترح قائم على نظرية حديثة لها مرتكزات خاصة انبثقت منها مجموعة من التطبيقات التربوية التي تشجع الطالبات الانخراط في الأنشطة داخل الغرف الصفية، كما يوفر للمعلمة الظروف التي تشجع المناقشات الشفوية في صفها والتي تمكن الطالبات من خلالها التفاعل بحرية والتعبير عن أفكارهنّ وتحمل المسؤولية عن تعلمهنّ؛ فتنفذ أنشطة ذات مغزى، ومهام، وتمارين تهدف إلى تشجيع التفاعل في الغرف الصفية حرر طالبات المجموعة التجريبية من حفظ المعلومات، وزاد من دافعيتهنّ للتعلم، وحسن من استيعابهنّ للنصوص القرائية مقارنة بزميلاتهنّ اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

وقد يُعزى ذلك إلى وضوح خطوات تدريس النصوص القرائية المذكورة في البرنامج التدريسيّ ووضوح إجراءاتها في صورة إرشادات تضمنتها دليل المعلمة؛ مما ساعد على التنفيذ الدقيق للبرنامج. وقد يعزى أيضاً إلى البيئة التعليمية النشطة التي توفر تعلماً ذا معنى تشارك فيه الطالبات مع المعلمة مما يحفز التفكير، ويدفع بالطالبات إلى التساؤل وطرح المشكلات، وابتكار الحلول وتبريرها، والاستماع إلى الأفكار والآراء الأخرى.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى توظيف البرنامج التدريسيّ المقترح مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة التي تتسجم مع النظرية التفاعلية الاجتماعية ومع نظرة الدراسات المعاصرة للقراءة والتي يتم فيها توظيف خبرات الطالب السابقة في معالجة ما يقرأ والتفاعل معه لتحقيق الاستيعاب القرائي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات تناولت استراتيجيات تفاعلية اجتماعية منبثقة من النظرية التفاعلية الاجتماعية، كدراسة الحجوج (2003م)، والشديفات (2012م)، وأبو الهيجاء (2014م) التي بينت أنّ مستويات الاستيعاب القرائي تتّمي إذا عولجت باستراتيجيات مناسبة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- اعتماد البرنامج التدريسيّ المقترح القائم على النظرية التفاعلية الاجتماعية الذي توصلت إليه الدراسة الحالية في تدريس النصوص القرائية لطلبة الصف التاسع الأساسي.
- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أثر استخدام البرنامج التدريسيّ المقترح القائم على النظرية التفاعلية الاجتماعية في الاستيعاب القرائي على صفوف أخرى لكلا الجنسين.

المصادر والمراجع

- أبو سرحان، عايد عبد. (2014). أثر استراتيجيّة التّعليم التّبادليّ في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ الناقد والإبداعيّ لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ. *مجلة المنارة*، 20(2)، 179-200.
- أبو عبيد، أحمد وجرادات، ماهر. (2009). أثر استخدام استراتيجيّة تعليميّة مستندة على التّفاعل الاجتماعيّ من خلال التّعلم التعاونيّ في تنمية مهارات الاتصال اللفظيّ لدى طلبة الصفّ السادس الأساسيّ في مادة الرياضيّات في الأردنّ. *مجلة دراسات نفسيّة وتربويّة*، جامعة الملك سعود، 1(2)، 1-37.
- أبو الهيجاء، سوسن محمد أحمد. (2014). بناء برنامج تعليميّ في القراءة قائم على المنحى التّفاعليّ وقياس أثره في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ والتّفكير الناقد لدى طالبات الصفّ التاسع الأساسيّ في الأردنّ، (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلاميّة، عمّان، الأردنّ.
- التّل، شادية. (1992). أثر الصّورة القرائيّة ومستوى المقروئيّة والجنس في الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصفّ الثامن. *مجلة أبحاث البيرومك*، 8(4)، 9-44.
- الخواندة، نجاح علي (2012). فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على إستراتيجيّة التّدرّس التّبادليّ لتنمية مهارات الفهم القرائيّ لذوي صعوبات التّعلّم بالمرحلة الأساسيّة في الأردنّ. *المجلّة التربويّة المتخصّصة*، 1(4)، 127-145.
- حبيب الله، محمد. (2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتّطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتّفكير والتّعلم. (ط 2)، عمان: دار عمار.
- الحجوج، صالح عبد القادر. (2003). فاعليّة برنامج تعليميّ مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لطلبة الصفّ التاسع في محافظة الكرك. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة عمان العربيّة، عمّان، الأردنّ.
- الحداد، عبد الكريم. (2006). فاعليّة استراتيجيّة قرائيّة مقترحة في الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصفّ الثامن الأساسيّ. *مجلة جامعة دمشق*، 20(1)، 157 - 162.
- حسن، حسن (2010). فاعليّة استخدام التّدرّس التّبادليّ في تنمية المهارات اللغويّة لدى طلاب الأول الثانوي، *مجلة كلية التربية بأسبوط*، 26(1)، 337-386.
- الربيعات، غازي محمّد. (2009). أثر التّدرّس وفقاً لاستراتيجيّة تنال القمر في استيعاب النّصّ الأدبيّ والتّفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردنّ. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا، عمّان، الأردنّ.
- الرشيّد، إبراهيم. (2011). فاعليّة تدرّس القراءة باستخدام إستراتيجيّة التّدرّس التّبادليّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصفّ السادس الابتدائيّ، (رسالة ماجستير)، جامعة الامام محمد بن سعود، كلية العلوم الاجتماعيّة.
- شاكّر، مها شفيق كايد. (2011). أثر استراتيجيّتي روبنسون الأصليّة والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ والدافعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليا في الأردنّ. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربيّة، عمان، الأردنّ.

- الشديفات، أشجان. (2012). برنامج تعليمي قائم على استراتيجيه دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(1)، 161 – 185.
- الشهري، محمد بن هادي. (2012). فاعليّة برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتّجاه نحوهما لدى تلاميذ الصفّ السادس. *مجلة جامعة أم القرى، كلية التربية*.
- طعيمة، رشدي أحمد والناقّة، محمود. (2006). تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو.
- العلوان، احمد والتل، شادية. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب، *مجلة جامعة دمشق*، 26(3)، 237-404.
- العليمات، حمود محمد. (2007). أثر استراتيجيّة دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتّفكير الاستدلاليّ لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردنّ. *مجلة الدّراسات الاجتماعيّة - اليمن*، 33، 71-121.
- العليمات، حمود محمد. (2011). أثر استراتيجيّة دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتّفكير الاستدلاليّ لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردنّ. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمّان العربيّة، عمّان، الأردن.
- عمرو، منى والناطور، ميّادة. (2006). أثر تنشيط المعرفة السّابقة على الاستيعاب القرائيّ لدى عينة من الطّلبة ذوي صعوبات التعلّم في مدينة عمان. *دراسات العلوم التّربويّة*، 33(1)، 113-133.
- الكريم، راشد حسين. (2011). النّظرية البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها التّربويّة في المنهج. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
- القضاة، يحيى. (2011). أثر إستراتيجيتي التعلّم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعيّة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمّان العربيّة، عمّان، الأردن .
- القواسمي، وفاء عبد الحليم. (2012). الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في ضوء نوع القراء ومستوى التّحصيل الأكاديميّ ومستوى الدّافعيّة للقراءة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمّان جامعة اليرموك، إربد.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2014). دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة *PISA 2012*، عمّان، الأردن .
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2011). الدراسة الوطنيّة التّقويمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة، عمّان، الأردنّ.
- مفلح، غازي وكنعان، أحمد. (2005). فاعليّة التّعلّم التّعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصف الأول الثّانويّ. *مجلة جامعة دمشق*، 31(2)، 209 – 269.
- الوكالة الأمريكيّة للتنمية الدوليّة. (2012). أداء الطلّبة في القراء والحساب، والممارسات التّربويّة، والإدارة المدرسيّة في الأردن. معهد ترانجل العالميّ، أمريكا.
- يونس، فتحي علي والناقّة، محمود كامل. (1997). أساسيات تعليم اللغة العربيّة. القاهرة: دار الثقافة.

المراجع الأجنبية

- Boloukbas, F. (2013). The Effect of Reading Strategies on Reading Comprehension in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Academic Journal Educational Research and Reviews*, 8(21), 2147-2154.
- Burgoyne, J. Kelly, H. Whiteley, E. and Spooner, A. (2009). The Comprehension Skills of Children Learning English as an Additional Language. *British Journal of Educational Psychology*, (79) 747-735.
- Brown, J. (2008). Questions and answers about language testing statistics: Sample size and power. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 11(1), 31-35.
- Choo, T, and Eng, T, and Ahmad, N. (2011). Effects of Reciprocal Teaching Strategies on Reading Comprehension. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 11(2) ,140-149
- Cooter, R, and Reutzel, R. (2004). Teaching children to read: Putting the Pieces together. Upper Sadle River, NJ: *Pearson Education, Inc.*
- Ernest, E.(1994). Social Constructivism and the Psychology of Mathematics Education. In: P. Ernest.(Ed).Constructing Mathematical Knowledge: *Epistemology and Mathematics Education*. London: Falmer Press.
- Little, D.(1999). Developing Learner Autonomy in The Foreign Language Classroom: A Social-Interactive View of Learning and Three Fundamental Pedagogical Principles. *Revista Canaria*.
- Nunally, J.C. (1994). *Psychometric Theory*. NewYork. Mc Graw Hill, Book Company.
- Pilten, G. (2016). The Evaluation of Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategies on Comprehension of Expository Texts. *Journal of Education and Training Studies*.4(10), 2324-8068.
- Smith.G. (1997). Vocabulary instruction and reading comprehension. *School Journal*. 34 (1) 169 - 184.
- Turuk, M. (2008). The Relevange And Implications Of Vygotskys Socioultral. *Arecls*, 5(1), 244-262.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.