



**فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس التبادلي  
لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب التربية الفكرية**

إعداد

**د / محمد صبري غنيم**

دكتورة علم النفس التربوي

## فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب التربية الفكرية

إعداد

د / محمد صبري غنيم

دكتورة علم النفس التربوي

### ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى الكشف عن تأثير برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب التربية الفكرية من (الذكور - الإناث)، وطُبق هذا البحث على عينة مكونة من (٥٤) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من طلاب التربية الفكرية بواقع عدد (٢٧) تلميذ مجموعة تجريبية وعدد (٢٧) تلميذ مجموعة ضابطة.

واستخدم الباحث اختبار الاستيعاب القرائي من (إعداد/ الباحث)، وفي التحليل الإحصائي للبيانات اعتمد الباحث على اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة وغير المرتبطة وحجم التأثير مربع إيتا ( $\eta^2$ ).

وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأوصى الباحث بإجراء دراسات تكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب التربية الفكرية من فئات عمرية أخرى. وايضا دراسة أثر استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة على مستويات الاستيعاب الأخرى كالاستيعاب التقييمي ومع فئات عمرية أكبر.

**الكلمات المفتاحية:** (التدريس التبادلي - الاستيعاب القرائي - طلاب التربية الفكرية)

**المقدمة:**

أولى التربويون اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة للأساليب والاستراتيجيات المناسبة التي تجعل المتعلم محوراً لعملية التعليم والتعلم، ومساهمًا فعالاً في تحقيق الأهداف التعليمية. ومن أبرز ما توصلت إليه البحوث والدراسات أسلوب التدريس التبادلي الذي يعتمد في التدريس على حث المتعلمين على التعلم، ورفع أدائهم التحصيلي (الأحمد، ويوسف، ٢٠٠١، ص ١١٥)

والتعليم التبادلي سهل التطبيق، يمكن أن يتقنه الطلبة والمعلمون بسهولة، ويتضمن التعليم التبادلي تعلمًا تعاونيًا مبنياً على الحوار، والنقاش بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلم، كما يمكن تبادل الأدوار بين المعلم والطلبة، حيث يشعر الطلبة بدورهم في العملية التعليمية، ويجعل تعلمهم ذا معنى، وتمكّنهم من مراقبة استيعابهم، وتعينهم على التلخيص، ومن المعلوم أن التلخيص يحمل دلالة كبيرة تشير إلى الفهم.

(Gruenbaum, Jeffrey, 2000, 2012)

وتأتي مهارات الاستيعاب في مقدمة الموضوعات المتعمقة بالدارسات اللغوية، لما يمثله من أهمية في التواصل، وفهم المقروء، ومن هذا المنطلق يعد الاستيعاب مجرد معرفة الحقائق المتضمنة في الرموز المكتوبة، بل أصبح ينظر إليه بأنه نشاطاً ذهنياً ذا ابعاد متعددة ينطوي على تكوين بنية ذهنية مطابقة للبنية التي قصد الكاتب نقلها.

والاستيعاب القرائي عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، وهو عملية مركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، حيث يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السابقة، فالاستيعاب عملية تفاعل بين القارئ والكاتب، وهو عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب التركيز، والانتباه، والتحليل، والاستنتاج، والربط، والنقد، وإصدار الأحكام.

ويعد الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابه للطلبة؛ ليرقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، فيعدّ قارئاً يمتلك مهارات القراءة الفعلية الوظيفية التي تمكنه من استيعاب المقروء، ضمن المستويات المتقدمة، التي تقوده لأن يكون على درجة من الوعي، والاستيعاب الأدق للمقروء والقدرة على فهم هدف الكاتب وتحليله؛ لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأه في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ (السيد، ٢٠٠٤)

**٢- مشكلة الدراسة:**

استنادا الى المؤشرات الدالة على وجود أشكال من الضعف فى الاستيعاب القرائى من طلاب التربية الفكرية وما تطلبة هذه المهارة من معايير، فان مشكلة الدراسة الحالية تتحدد فى تدنى مستوى الاطفال من هذه الفئة القدرات والمهارات ، ويمكن ملاحظة هذه المشكلة من خلال رصد الشكاوى التى يثيرها المعلمون والمشرفون التربويون فى المدارس حول ضعف الاطفال فى القدرة على الاستيعاب القرائى.

**ب: وعليه تتمثل مشكلة البحث الحالى :****حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:**

- ١- ما أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الاستيعاب القرائى لدى عينة من طلاب التربية الفكرية.
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الاستيعاب القرائى لدى طلاب التربية الفكرية تعزى لمتغير الصف الدراسى؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الاستيعاب القرائى لدى طلاب التربية الفكرية بعد اختبار المتابعة تعزى لمتغير الصف الدراسى؟

**هدف الدراسة:**

إن الغرض من هذه الدراسة التعرف على مدى فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي، لتنمية مهارات الاستيعاب القرائى لطلاب التربية الفكرية.

**أهمية الدراسة:**

تأتى أهمية الدراسة فى كونها تهدف إلى استقصاء أثر إستراتيجية التدريس التبادلي فى تنمية الاستيعاب القرائى، لدى طلاب التربية الفكرية ومن المتوقع أن يفيد برنامج التدريس العلاجي المقترح العاملين والمهتمين فى الحقل التربوي. ومن المتوقع أن تشكل هذه الدراسة حافزا لقيام بدارسات أخرى وتتناول فاعلية برامج وطرق تدريس علاجية أخرى فى تنمية الاستيعاب القرائى  
- البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الاستيعاب القرائى (إعداد الباحث) وظروف تطبيقه.

## التعريفات الإجرائية:

إستراتيجية التدريس التبادلي: عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ مع بعضهم البعض، بحيث يتباين الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة. التنبؤ والتوضيح و طرح الأسئلة والتلخيص ( بهدف فهم النص المقروء).

هو قدرة القارئ على استخلاص المعنى من نص مكتوب لغاية معينة. الاستيعاب القرائي: (Verlution, F., 2003)

البرنامج التعليمي: مجموعة من الوحدات التدريسية المختارة من كتاب اللغة العربية ( بواقع ثلاثة وحدات دراسية، تحتوي على مجموعة من التدريبات الصفية والأنشطة التعليمية (نصوص قرائية، قصص ثقافية، تمثيل أدوار، زيارات ميدانية، أنشطة إثرائية ) والواجبات البيتية التي تعمل على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، بحيث تم رسم البرنامج ضمن نتائج تعليمية واضحة ومحددة، ومجموعة من الأنشطة التعليمية والتقويم المناسب لكل مهارة.

## الإطار النظري:

ان الاهتمام بتدريس الاستيعاب القرائي ليس كافياً، وهناك حاجة فعلية لتدريس استراتيجيات حديثة وفعالة تساعد الطلبة على اكتساب مهارات الاستيعاب القرائي، ومن هذه الاستراتيجيات، إستراتيجية التدريس التبادلي، او استراتيجية تفريد التعميم، واستراتيجية التدريس المباشر، واستراتيجية التعليم التعاوني، وغيرها من الاستراتيجيات الأخرى.

والتعليم التبادلي سهل التطبيق، يمكن أن يتقنه الطلبة والمعلمون بسهولة، ويتضمن التعليم التبادلي تعلماً تعاونياً مبنياً على الحوار، والنقاش بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلم، كما يمكن تبادل الأدوار بين المعلم والطلبة، حيث يشعر الطلبة بدورهم في العملية التعليمية، ويجعل تعلمهم ذا معنى، وتمكنهم من مراقبة استيعابهم، وتعيينهم على التلخيص، ومن المعلوم أن التلخيص يحمل دلالة كبيرة تشير إلى الفهم والتمكن .

(Jeffrey, 2000؛ Gruenbaum, 2012.)

ويتكون التعليم التبادلي من أربع استراتيجيات فرعية هي:

- التنبؤ (Predicting): هذه الإستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلبة أن يتوقعوا ما سيتضمنه النص من معلومات وأفكار، وهذا يتأتى بعد مسح النص والاطلاع على عنوانه الرئيس والعناوين الفرعية، وما يحويه من أشكال ورسوم وتوضيحات، مستفيداً من خبراته السابقة حول الموضوع.

- **التساؤل (Questioning):** هذه الإستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلبة أن يطرحوا أسئلة مباشرة واستدلالية حول النص المقروء والإجابة عنها بهدف تعلمها، حتى إذا ما بدؤوا بالقراءة توجهوا للبحث عن إجابات لتلك الأسئلة، وهذا يعني أنهم سيقروون بشيء من التركيز، وهذا يقودهم إلى فهم أوسع، واستيعاب أعمق، وأثناء القراءة ربما وقف الطلبة على فكرة غامضة، أو مفردة مبهمة وهنا تأتي الإستراتيجية الثالثة.
- **التوضيح (Clarifying):** هذه الإستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلبة أن يتنبهوا إلى ما يمكن أن يجعل المادة صعبة الفهم كوجود فكرة غامضة، أو مفاهيم غير مألوفة، أو صور لم يعتد عليها، أو مفردات مبهمة، وهذا يحفزهم على استخدام العمليات العقلية العليا، وحين لا يسعفه مخزونه المعرفي يسأل معلمه، ويحاول زملاءه، وربما استعان بمرجع خارجي.
- **التلخيص (Summarizing):** هذه الإستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلبة أن يعبروا عما فهموه بأسلوبهم الشخصي وكلماتهم الخاصة ليصلوا إلى لب الموضوع، بعد تجريده من الزوائد والإضافات والتكرار. (Palinscar & Brown, 1984).

### أسس التعليم التبادلي:

- يوكد (ليدر، ٢٠٠٤): أن التعليم التبادلي يستند إلى أربعة أسس هي :-
- **التشاركية:** فالمسؤولية مشتركة بين المعلم والطلبة في اكتساب وتطبيق الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التعليم التبادلي.
- **النمذجة:** بالرغم من تحمل المعلم المسؤولية المبدئية للتعليم ونمذجة الاستراتيجيات الفرعية، فإن المسؤولية يجب أن تنتقل تدريجياً إلى الطلبة.
- **الفاعلية:** يتوقع مشاركة جميع الطلبة في الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلم التأكد من ذلك، وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة، آخذاً بعين الاعتبار مناسبة الواجبات والمهمات لمستوى الطلبة.
- **البنائية:** ينبغي أن يتذكر الطلبة أن الاستراتيجيات المتضمنة تساعدهم في تطوير فهمهم لما يقرؤون، وتنشيط معارف الطالب وخبراته السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة وإعادة بنائها وإصدار الحكم عليها.

**الأهداف التي تحققها استراتيجية التعليم التبادلي :**

يبين الأدب التربوي والدراسات الميدانية أن استراتيجية التعليم التبادلي تحقق أهدافاً عدة أبرزها:

- ١- تنمية مهارات الاستيعاب باستخدام الاستراتيجيات الفرعية للتعليم التبادلي: (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص).
  - ٢- إرشاد الطلبة كي يكونوا على وعي وتأمل بالاستراتيجيات التي تستخدم قبل القراءة، وأثناءها وبعدها.
  - ٣- مساعد الطلبة في مراقبة فهمهم للنص القرائي باستخدام استراتيجيات التعليم التبادلي الفرعية.
  - ٤- أنها تمثل جزءاً من استراتيجيات الفهم القرائي مثل: العرض والتساؤل الذاتي، والتنبؤ، والربط، وتعرف دلالة الكلمات، والمراقبة، والتلخيص، والتقويم.
  - ٥- تحسين الجانب الاجتماعي و التعلم التعاوني بين أفراد المجموعة الواحدة من جهة والتعلم التنافسي بين المجموعات من جهة أخرى (فهد زايد، 2006؛ Kelly, 2011).
- يتضح مما سبق أهمية استراتيجية التعليم التبادلي والأهداف التي تحققها، وما توفره للقارئ من إجراءات ذهنية وتعاونية تساعد في فهم النص، من خلال توظيفه للاستراتيجيات الفرعية: (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص).

**خصائص استراتيجية التعليم التبادلي ومميزاتها :**

يذكر كل من 2012؛ السليتي، Spivey & Cuthbert, 2006؛ Oczkus, 2003) أن

- أن استراتيجية التعليم التبادلي تمتاز بميزات عدة تميزها عن غيرها، أهمها:
- ١- أنها استراتيجية تجعل الطلبة محور العملية التعليمية التعلمية ويقع عليهم العبء الأكبر لفهم المعنى المطلوب، ويقتصر دور المعلم فيها على النمذجة والتوجيه والإرشاد والمساندة حتى يتمكن الطلبة من أداء الإستراتيجية على الوجه المطلوب.
  - ٢- أنها استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة، تلك الاستراتيجيات التي تؤكد على وعي الطلبة عندما ينفذون مهمة معينة، ومراقبتهم لأدائهم، و لمستوى فهمهم، و حكمهم على مدى التقدم الذي أحرزوه لبلوغ الهدف، أي أنها استراتيجية من الاستراتيجيات التي تدرب الطلبة على التفكير التأملي العميق، لما يدور من عمليات عقلية في أذهانهم.

٣- الحوار والمناقشة عنصران أساسيان من عناصر استراتيجية التّعليم التّبادلي؛ لأنّهما يساعدان على تنشيط المعارف السّابقة التي يمتلكها الطّلبة حول الموضوع المقروء، ومن ثمّ يتم تبادل هذه المعلومات والخبرات، ثم يقوم الطّلبة بإدخال المعلومات الجديدة المكتسبة في بنيتهم المعرفية، بحيث تساعد في تكامل المعلومات لدى القارئ، وإعادة تنظيمها بما يحقق الفهم.

٤- التعاون عنصر أساسي من عناصر الإستراتيجية، حيث يتمّ تنظيم الطّلبة في مجموعات صغيرة، بحيث يكون لكل مجموعة قائد يتحدث باسمها، ويعرض وجهة نظرها، وهذا يدعم ويقوي الجانب الاجتماعي من جانب، و تقدم كل مجموعة أفضل ما لديها من معارف ومعلومات ترتبط بالموضوع القرائي من جانب آخر.

٥- المساندة والدعم عنصران أساسيان يقدمهما المعلم لطلّبه، حتى يتمكنوا من تطبيق الاستراتيجيات الفرعية على النّحو المراد، حيث يقوم المعلم بتقديم نموذج واقعي لكيفية تنفيذ الاستراتيجيات أمام طّلبته، ثم يقوم الطّلبة بتنفيذ هذه الاستراتيجيات تنفيذاً مقيداً، تحت إشراف المعلم وتوجيهه، ثم يبدأ المعلم بالانسحاب التّدرجي كلما شعر بمدى تمكن الطّلبة من تنفيذ الإستراتيجية على النّحو المطلوب.

٦- المرونة، فهي مناسبة للمجموعات الصّغيرة والصّفوف ذات الأعداد الكبيرة، ومناسبتها لكافة الأعمار ومختلف المواد الدّراسية، وتصلح لجميع النّصوص والأجناس الأدبية.

بعد الاستيعاب القرائي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة، والعملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى. فالاستيعاب هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليات القراءة جميعها، فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على استيعاب القارئ لما يقرأ، بل إن الاستيعاب عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها

(سامي حناوحسين الناصر، ١٩٩٣)

ويمكن توضيح عملية الاستيعاب القرائي بالقولة ان عملية القراءة تبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ ومن خلال فهمه المفردات والعلاقات التي بينها، ومن خلال تجميع هذه المفردات مع بعضها البعض فإنه يدركها كجملة متكاملة ويحاول استخراج المعنى الوارد فيها، ثم من خلال فهمه لهذه الجمل وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب ووظيفة كل جملة والعلاقات التي بينها يمكن للقارئ أن يفهم النص القرائي والغرض الذي يرمي إليه



الكاتب، ويمكن له أن يتوصل إلى استنتاجات حول النص القرائي في ضوء الخبرات والمعارف السابقة التي لديه.

(Baumann and Johnson, 1984; Burns, Roe and Ross, 1988)

والاستيعاب قدرة القارئ على استخلاص النص من معنى مكتوب لغاية معينة .

Verlution, F. (2003)

ومن هنا فان الاستيعاب هو القدرة على تنظيم المعرفة السابقة وتفاعلها مع المعلومات

الواردة في النص لاستتباط المعنى الذي ارادة الكاتب.

(Andrew, J.P. 2002)

ويعد الاستيعاب القرائي عملية معقدة، تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها

على الإدراك الحسي. وعلى الرغم من أنها تبدأ بإدراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كل واحد متكامل ومترابط (شادية التل، ١٩٩٢). أي أنها تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة، الصريح منها

والضمني. وتتضمن عملية استيعاب النص القرائي استيعاب ثلاثة مكونات أساسية هي:

(Durkin and Dolores, 1995)

١- استيعاب المفردات: إذ يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها

وتفسيرها استناداً إلى خلفيته المعرفية.

٢- استيعاب الجملة: إذ يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها وما من

شك أن معرفة القارئ بقواعد النحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة.

٣- استيعاب الفقرة: إذ يتوجب على القارئ فهم الجمل وإدراك تنظيمها وترتيبها والعلاقات

التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص.

أن عملية الاستيعاب القرائي (Burns, Jaonn, & Kelebhan, 1999) أما بيرنز وجاون

وكيلبان فيرون (١٩٩٩) يتكون من :-

١- معرفة القارئ بعلم الأصوات والمفردات

٢- استيعاب المعنى الحرفي للمفردات

٣- استيعاب المعنى الضمني المشتق من السياق.

### العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي :

١- خصائص النص المقروء: ويقصد بذلك تركيب الجمل داخل النص، ومعاني المفردات

ودلالاتها، فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والنظام النحوي، يحسن من قدرته على استيعاب

النصوص، بالإضافة إلى امتلاك القارئ لحصيلة وافرة من المفردات، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من استيعاب النصوص بشكل أفضل. فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الاستيعاب، فالجملة التي تحتوي مفردات غير مألوفة تكون عملية استيعابها أكثر صعوبة من تلك التي لا تشتمل مثل هذه المفردات ( حمدان نصر ويوسف المناصر، 2010).

٢- **خصائص القارئ** : ويقصد بذلك الذكاء، والخلفية المعرفية، والتمكن من اللغة وقواعدها، والقدرة على التركيز والتحليل، والاستقصاء، وقد وجد أن القراء الأصغر سناً وخبرة يركزون على خصائص النص بدرجة أقل، لأنهم لا يعرفون أهمية بنية النص ودورها في الفهم القرائي، وقد أظهرت الدراسات أن القراء المحترفين ينفذون عادة مهارة أو أكثر من المهارات فوق المعرفية أثناء قراءتهم. وأن القراء الضعاف لا يفهمون ما يقرأون ولا يستطيعون تمييز الأفكار الرئيسية من الأفكار الفرعية .

(Swanson & Delapaz, 1998)

٣- **استراتيجيات فهم المقروء**: إذ تشير الدراسات إلى أن استراتيجيات التدريس مهمة في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه، لذا ينصح المعلم بتنوع طرائق تدريسه لتسهيل عملية الاستيعاب بشكل أفضل.

( ماهر عبد الباري، 2010؛ طه الدليمي، 2014).

٤- **الهدف من القراءة**: فالطالبة يقرأون النصوص لأغراض متنوعة وأهداف متعددة، منها: القراءة لاكتساب معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للمتعة، والقراءة للدراسة والتحصيل (فراس السلتي، 2012)

يصنف روي Roe, Stodt, & Burns الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات هي :-

وستويت وبييرنز ١٩٩٧

١- **قراءة السطور**: وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بتجميع المفردات مع بعضها مدركاً إياها كوحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلاً منها وزنها الحقيقي في السياق، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معاني.

٢- **قراءة ما بين السطور**: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ التعرف إلى قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من مفردات وأفكار

٣- **قراءة ما وراء السطور**: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه.

American Academic Support: Centre, 2004) ويصنف خبراء مركز الدعم

الأكاديمي الأمريكي

### الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات هي:-

المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسة

١- المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في

٢- المستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على قراءة ما بين السطور لتحديد هدف

الكاتب. كما يتضمن قدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة

المستوى التطبيقي: ويشير إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها على

معلومات أخرى.

### الدراسات السابقة:

أجرى ديوي وإيوي (٢٠١٣) دراسة هدفت تعرف فاعلية تقنيات التدريس التبادلي في

تحليل النصوص السردية، وتفصي المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطلبة في فهم وتحليل

النصوص من خلال، واستخدام الباحثان منهجية البحث النوعي، حيث تم الحصول على

البيانات عن طريق الملاحظة والمقابلة، وكان أفراد الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر

في أندونيسيا، وتعرض أفراد الدراسة لاختبار قبلي، حيث كان متوسط أدائهم في

الاجتبار (٤٥,٦٧) في حين كان متوسط أدائهم في الاجتبار البعدي (٦٤,٦٥)، وخلصت

الدراسة إلى أن تزيد من قدرة الطلبة في فهم النصوص السردية وتحليلها.

وتقصت دراسة تشيباني وتوماس (٢٠١١) أثر التعليم التبادلي والمتابعة الذاتية في

تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في إسبانيا، وتكونت عينة

الدراسة من (٥٩) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، درست المجموعة الأولى

وفق استراتيجية التعليم التبادلي، ودرست المجموعة الثانية وفق استراتيجية التعليم التبادلي

والمتابعة الذاتية، ودرست المجموعة الثالثة بالطريقة الاعتيادية، وأعد الباحث اختباراً لقياس

الاستيعاب القرائي، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعتين اللتين درستتا بطريقة التعليم

التبادلي، والتعليم التبادلي والمتابعة الذاتية، على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية،

ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين كما لم توجد فروق ذات

دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس.

وحاولت دراسة حرب (2011) فحص أثر استراتيجيات التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من (77) طالباً من الصف العاشر الأساسي في الأردن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التعليم التبادلي، وأعد الباحث اختبار الوعي القرائي المكون من (20) فقرة موزعة على أربعة مجالات: التخطيط للقراءة، وتنظيم الوعي القرائي، وتنظيم النشاط القرائي، والتقويم، والمعرفة الشرطية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي بمجالاته الأربعة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باستخدام استراتيجيات التعليم التبادلي، وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجيات التعليم التبادلي في تدريس النصوص القرائية والمباحث كافة.

وأجرى صديقة البوسميط (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى دراسة استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التدريس المباشر في تنمية مهارة التمسك في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين تكونت عينة الدراسة من (٨) تلميذات في الصف الرابع. وقد استغرق التطبيق - الابتدائي، وقد تراوحت أعمارهم من (٩-١١)، ستة أسابيع. وقد استخدمت الدراسة الأدوات مقياس المصفوفات المتتابعة الممونة لرلفن) إعداد: عبد الفتاح القرشي، (١٩٨٧)، و اختبار مهارات الفهم القرائي المطبقة لمهارة التمسك (إعداد الباحثة) واختبار مهارة التمسك في الفهم القرائي (إعداد الباحثة) برنامج التدريس المباشر.

وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مهارة التسلسل لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة التمسك في الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك لصالح التطبيق البعدي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار مهارة التسلسل في الفهم القرائي، وذلك لدى أفراد المجموعة الضابطة.

وأجرى الزيد، شافية (١٩٩٧) دراسته هدفت إلى علاج طلاب التربية الفكرية في فهم القراءة، وتناولت طريقة التدريس المباشرة، لمعرفة أثرها في تنمية مهارات الفهم والاستيعاب لدى تلميذات التربية الفكرية في الصف الأول المتوسط بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (٨)

تلميذات من الصف الأول المتوسط بدولة الكويت للعام الدراسي) استخدم ٩٥/١٩٩٦

وتراوحت أعمار ما بين (١٠-١٣) الدراسة والأدوات الآتية:-

- مقياس الاستدلال على الأشكال، تأليف دانيمز، إعداد:- فتحي السيد عبد الرحيم ١٩٨٣
- اختبار القراءة، إعداد إدارة المناهج - وزارة التربية والتعليم - دولة البحرين ( ١٩٩١
- اختبار الفهم القرائي للصف الأول المتوسط،) إعداد الباحثة( . برنامج تدريس علاجي ) إعداد الباحثة

#### أسفرت النتائج عن:-

- ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج بين نتائج الاختيار البعدي، وكذلك بين نتائج الاختبار التتبعي الأول والاختيار التتبعي الثاني لفهم الفكرة الرئيسية.
  - ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج بين نتائج الاختبار القبلي والتتبعي ونتائج الاختبار القبلي والبعدي لفهم التفاصيل الجزئية.
- وأجرى ناجي (٢٠٠٦) د راسة هدفت إلى بيان أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في الاستيعاب الاستماعي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. حيث تكونت عينة الدراسة من (١٦٧) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية، وقد قسمت إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تدرس بإستراتيجية التدريس التبادلي والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة العادية. اوستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: اختبار تحصيل في الاستيعاب الاستماعي، نصوص استماعية تم أعدادها باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، قائمة مهارات الاستيعاب الاستماعي ومؤشرات السلوكية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث جنوب عمان، في التعبير الكتابي ( إستراتيجية التدريس التبادلي والطريقة العادية ) لصالح التدريس التبادلي).

وقام كيمي ومور وتاك، (١٩٩٤)، بدراسة هدفت إلى استقصاء اثر إستراتيجية التدريس التبادلي على الاستيعاب القرائي لطلبة الضعاف في القراءة في صف عادي. وتكونت عينة الدراسة من ( ١٨ ) طالبا تم اختيارهم من الصفوف الرابع والخامس من الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي . وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار في الاستيعاب القرائي وإستراتيجية التدريس التبادلي وأسفرت نتائج الدراسة عن إمكانية تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي من قبل معلم الصف العادي، ومع طلاب لديهم صعوبات الاستيعاب القرائي.

**تعقيب على الدراسات السابقة :-**

كما وتناولت دراسات الفهم القرائي والبرامج العلاجية، والاستراتيجيات المتنوعة التي يمكن أن تسهم في علاج مهارة الاستيعاب القرائي، وركزت على تنمية القدرة القرائية لدى هؤلاء التلاميذ. وقد كان ذلك اتفاق بين نتائج تلك الدراسات حول وجود أثر ايجابي لبرامج التعليمية والاستراتيجيات التربوية في تنمية

مهارات الاستيعاب القرائي. ومنها دراسة كل من: البوسميط (٢٠٠١)، والزيد، شافية (١٩٩٧) كما استخدمت بعض الدراسات إستراتيجية التدريس التبادلي، وأشارت نتائج إلى فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ومنها دراسة كل من: ناجي (٢٠٠٦). ومن خلال العرض السابق نجد أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الدراسة، منها مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب التربية الفكرية في اللغة العربية. كما وتتفق مع بعض الدراسات: ناجي (٢٠٠٦) ودراسة ديوي وإيوي (٢٠١٣)، ودراسة تشيباني وتوماس (٢٠١١) ودراسة حرب (٢٠١١) في الاعتماد على إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية، مهارات الاستيعاب القرائي كونها من الاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها. بينما تتمايز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لجميع مستويات الفهم القرائي وهي:

**أولاً :** المستوى الحرفي حيث التعرف إلى التفاصيل والأفكار الرئيسية وتسلسل الأحداث، وعمل المقارنات، والتعرف إلى علاقة السبب والنتيجة، والتعرف إلى سمات الشخصيات.

**ثانياً:** مستوى إعادة تنظيم المعمومات: وذلك من خلال تصنيفها وإيجازها وإعادة تركيبها. **ثالثاً:** مستوى الاستيعاب الاستنتاجي، وذلك من خلال استنتاج المقارنات، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج سمات الشخصيات المذكورة في النص، والتنبؤ بالمخرجات، وتفسير الرسوم التوضيحية الموجودة في النص.

**رابعاً:** المستوى التقويمي: وذلك من خلال إصدار الأحكام حول الشخصيات الواردة في النص، من حيث كونها واقعية أو خيالية، وإصدار الأحكام حول الأحداث الواردة في النص، من كونها حقائق أو آراء والحكم على كفاية المعلومات ومدى صحتها وملائمتها، والحكم على مدى قيمتها وكونها مقبولة ومرغوبة.

**خامساً:** المستوى التقديري: وذلك من خلال التعرف على الشخوص والأحداث، والتفاعل مع اللغة المجازية التي يستخدمها الكاتب.

بينما تناولت الدراسات السابقة جزءاً من مستويات الفهم القرائي، فعلى سبيل المثال لا الحصر تناولت دراسة البوسميط (٢٠٠١) مهارة التسلسل (، ودراسة الزيد، ١٩٩٧) مهارة الفكرة الرئيسة وقد تم الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في بناء اختبار مهارات الفهم القرائي، واعداد البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية التدريس التبادلي، وذلك لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب التربية الفكرية في المرحلة الأساسية.

### فرضيات الدراسة:

على ضوء أسئلة الدراسة صيغت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

- ١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".
- ٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي".
- ٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي ترجع لإختلاف النوع
- ٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي".

### إجراءات الدراسة:-

- ١- **منهج الدراسة:-** نظراً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ٢- **حدود الدراسة:-**

- **الحدود الزمنية:-** تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث خلال الفترة الزمنية لعام ٢٠١٥ الترم الأول، بمساعدة الإخصائي النفسي ومدرسين المواد الدراسية وخاصة مدرس اللغة العربية
- **الحدود المكانية:-** تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث مدرسة التربية الفكرية بإدارة كفر الدوار التعليمية.

## ٣- عينة البحث:-

- العينة الاستطلاعية: - تكونت هذه العينة من عدد (٣٠) تلميذ وتلميذة من مدارس التربية الفكرية.
- العينة الأساسية: - تكونت هذه العينة من عدد (٥٤) من طلاب التربية الفكرية بواقع عدد (٢٧) تلميذ مجموعة تجريبية وعدد (٢٧) تلميذ مجموعة ضابطة.

## أدوات البحث:-

## أولاً: اختبار الاستيعاب القرائي (إعداد/ الباحث):-

## ١- الهدف من الاختبار:-

يهدف هذا الاختبار إلى قياس أبعاد الاستيعاب القرائي لدى طلاب التربية الفكرية. وذلك لمعرفة جوانب القوة والضعف في هذه المهارات بقصد إعداد برنامج علاجي وتعرف أثره في تحسين ادائهم في هذه المهارات.

## ٢- وصف الاختبار:-

أولاً: الاختبار التحصيلي (الاستيعاب القرائي) لغايات هذه الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي لقياس الاستيعاب القرائي في مستوييه الحرفي والاستنتاجي لدى طلاب التربية الفكرية وفق الخطوات التالية:

أ) وضع قائمة بمهارات الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي، وذلك من خلال تحليل أسئلة الموضوعات القرائية الواردة في كتاب اللغة العربية (الفصل الدراسي الأول) لطلاب التربية الفكرية، ومراجعة أهداف القراءة والملاحظات الواردة في دليل المعلم والأخذ بملاحظات معلمي التربية الفكرية . وقد تضمنت القائمة

## مهارات الاستيعاب القرائي التالية:

## - الاستيعاب الحرفي ويتضمن:

١. مهارة معرفة التفاصيل والأحداث الواردة في النص.

٢. مهارة تحديد الشخصيات والأماكن والأوقات.

## - الاستيعاب الاستنتاجي ويتضمن:

١. معرفة معاني المفردات الجديدة.

٢. تمييز علاقات السبب والنتيجة.



## ٣. اختيار عنوان مناسب للنص.

ب - وقد تم ذلك من خلال الاطلاع على كتب ومجلات ثقافية مختلفة تناسب موضوعاتها، ومن ثم اختيار أربعة دروس نصية .

ج. تحديد وزن كل مستوى من مستويات الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي، وذلك من خلال تحليل أسئلة الكتاب، والأخذ برأي المعلمين من أجل تحديد عدد الفقرات الذي يتناسب مع وزن كل مستوى من المستويين الحرفي والاستنتاجي.

د. صياغة فقرات الاختبار على أساس الاختيار من متعدد، وقد اعتمدت الشروط والأسس المتبعة في إعداد هذا النوع من الفقرات عند كتابة فقرات الاختبار. وقد تكون الاختبار من ١٥ فقرة منها عشر فقرات لقياس الاستيعاب الحرفي، وخمس فقرات لقياس الاستيعاب الاستنتاجي.

وبناءً على ذلك قام الباحث بتحديد أبعاد الاستيعاب القرائي في المهارات الآتية:-

- مهارة الاستيعاب الحرفي: ويشمل مهارة معرفة التفاصيل والأحداث الواردة في النص ومهارة تحديد الشخصيات والأماكن والأوقات.
- الاستيعاب الاستنتاجي: ويشمل مهارة معرفة معاني المفردات الجديدة ومهارة تمييز علاقات السبب والنتيجة ومهارة اختيار عنوان مناسب للنص.

## ٣- صدق الاختبار:-

قام الباحث بحساب صدق اختبار الاستيعاب القرائي بطريقتين وهما:-

- صدق المقارنة الطرفية.

- الصدق العاملي. Factorial Validity

وفيما يلي سيتناول الباحث حساب الصدق باستخدام كل طريقة بالشرح والتفسير:-

## أ- صدق المقارنة الطرفية:-

قام الباحث بإجراء صدق المقارنة الطرفية، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة من طلاب التربية الفكرية ترتيباً تنازلياً وفقاً لدرجاتهم في اختبار الاستيعاب القرائي، ثم تم حساب دلالة الفروق بين الإرباعي\*<sup>١</sup> الأعلى والأدنى (مرتفعوا ومنخفضوا أبعاد الاستيعاب القرائي).

<sup>١</sup> يتمثل الإرباعي الأعلى في (٢٧%) من إجمالي عدد أفراد العينة الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار والعكس صحيح بالنسبة للإرباعي الأدنى.

ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ (الإرباعي الأعلى والأدني) مرتفعوا ومنخفضوا الاستيعاب القرائي.

جدول (١) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ (الإرباعي الأعلى والأدني) مرتفعوا ومنخفضوا الاستيعاب القرائي (ن=٢٠)

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
الاستيعاب الحرفي	الإرباعي الأعلى	٨	١٢,٤٤	٩٩,٥	٣,٤١٥	٠,٥	٠,٠١
	الإرباعي الأدنى	٨	٤,٥٦	٣٦,٥			
الاستيعاب الاستنتاجي	الإرباعي الأعلى	٨	١٢,٢٥	٩٨	٣,٣٤٩	٢	٠,٠١
	الإرباعي الأدنى	٨	٤,٧٥	٣٨			
المجموع الكلي للاستيعاب القرائي	الإرباعي الأعلى	٨	١٢,٥	١٠٠	٣,٤٢٩	صفر	٠,٠١
	الإرباعي الأدنى	٨	٤,٥	٣٦			

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ (الإرباعي الأعلى والأدني) مرتفعوا ومنخفضوا بعد الاستيعاب الحرفي لصالح تلاميذ الإرباعي الأعلى؛ حيث بلغت قيمة "U" (٠,٥)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ (الإرباعي الأعلى والأدني) مرتفعوا ومنخفضوا بعد الاستيعاب الاستنتاجي لصالح تلاميذ الإرباعي الأعلى؛ حيث بلغت قيمة "U" (٢)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ (الإرباعي الأعلى والأدني) مرتفعوا ومنخفضوا المجموع الكلي للاستيعاب القرائي لصالح تلاميذ الإرباعي الأعلى؛ حيث بلغت قيمة "U" (صفر)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١).

#### ب-الصدق العاملي:- Factorial Validity

يعتمد الصدق العاملي علي أسلوب التحليل العاملي، وهو أسلوب يكشف مدي تشبع الاختبار بالعوامل التي يتكون منها. (صفوت فرج، ١٩٩١، ص ١٧)

والمهمة الأساسية للتحليل العامل هي تحليل بيانات المتغيرات للتوصل إلى مكونات تتضمنها تلك المتغيرات. حيث يقدم التحليل العامل نموذج عن التكوين النظري، ويتحدد هذا النموذج من العلاقات الخطية بين المتغيرات. (صلاح مراد، ٢٠١١، ص ٤٨٣)

ولحساب الصدق العاظمي لاختبار الاستيعاب القرائي قام الباحث بحساب ما يلي:-

- مصفوفة الارتباطات لأبعاد اختبار الاستيعاب القرائي.
  - الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاختبار الاستيعاب القرائي.
  - تشييعات أبعاد اختبار الاستيعاب القرائي علي العامل الوحيد الناتج من التحليل العاظمي.
- بداية يوضح الجدول الآتي مصفوفة الارتباطات لأبعاد اختبار الاستيعاب القرائي.

### جدول (٢)

مصفوفة الارتباطات لأبعاد اختبار الاستيعاب القرائي (ن=٣٠)

البعاد	١	٢
الاستيعاب الحرفي	---	---
الاستيعاب الاستنتاجي	**٠,٥٢٨	---

\* قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٧٤ .

\*\* قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠,٠١) = ٠,٤٧٩ .

كما يوضح الجدول الآتي الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاختبار

الاستيعاب القرائي.

### جدول (٣)

الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاختبار الاستيعاب القرائي (ن=٣٠)

العوامل	الجذور الكامنة الأولية		الجذور المستخلصة من عملية التحليل	
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %
١	١,٣١٤	٥٩,٧٤	١,٣١٤	٥٩,٧٤
٢	٠,٦٨٦	٤٠,٢٦		

ويري سعد زغلول بشير (٢٠٠٣) أن قيمة الجذر الكامن الذي يمكن أن يُفسر التباين الكلي لا تقل قيمته عن واحد صحيح؛ وعليه يتضح من الجدول السابق وجود عامل واحد فقط يُفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل الأخرى لأن جذورها الكامنة تقل عن قيمة الواحد الصحيح وبذلك يمكن القول أن التحليل العاظمي قد كشف عن وجود عامل واحد يُفسر (٥٩,٧٤%) من تباين أداء التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي؛ لذا يمكن أن نطلق عليه

عامل الاستيعاب القرائي، حيث أن محاور الاختبار قد تشبعت به بصورة جوهرية. (سعد زغلول بشير، ٢٠٠٣، ص ١٧٥)  
كما يُبين الجدول الآتي تشبعت أبعاد اختبار الاستيعاب القرائي علي العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي.

## جدول (٤)

تشبعت أبعاد اختبار الاستيعاب القرائي علي العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي (ن=٣٠)

التشبع على العامل الوحيد	البعاد
٠,٦٠٠	الاستيعاب الحرفي
٠,٥٨٢	الاستيعاب الاستنتاجي

والتشبع المقبول والذال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠,٣٠)؛ وعليه يتضح من الجدول السابق أن أبعاد اختبار الاستيعاب القرائي أظهرت تشبعت زادت قيمتها عن (٣٠,٠) على العامل الوحيد ولذلك فهي تشبعت دالة إحصائياً.

والتشبع المقبول والذال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠,٣٠)؛ وعليه يتضح من الجدول السابق أن أبعاد اختبار الاستيعاب القرائي أظهرت تشبعت زادت قيمتها عن (٣٠,٠) على العامل الوحيد ولذلك فهي تشبعت دالة إحصائياً.

ومن خلال حساب صدق المقارنة الطرفية والصدق العاملي لاختبار الاستيعاب القرائي؛ أظهرت النتائج أن الاختبار يتمتع بمعاملات صدق دالة إحصائياً، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق بالنتائج المترتبة عليه.

## ٤- ثبات الاختبار:-

قام الباحث بحساب ثبات اختبار الاستيعاب القرائي بطريقتين وهما:-

- طريقة ألفا كرونباخ.
  - معادلة سبيرمان - براون للتجزئة النصفية Spearman-Brown Spilt Half
- وفيما يلي سيتناول الباحث حساب الثبات باستخدام كل طريقة بالشرح والتفسير:-  
أ- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:-

قام الباحث بحساب ثبات اختبار الاستيعاب القرائي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل سؤال، ومعامل الثبات لاختبار الاستيعاب القرائي ككل.

جدول (٥) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل سؤال، ومعامل الثبات  
لاختبار الاستيعاب القرائي ككل (ن=٣٠)

السؤال	معامل الثبات	السؤال	معامل الثبات	السؤال	معامل الثبات
١	٠,٥٩٣	٦	٠,٦٠٠	١١	٠,٦٠٢
٢	٠,٦٣٨	٧	٠,٥٩٠	١٢	٠,٥٨٩
٣	٠,٥٢٢	٨	٠,٦٠٣	١٣	٠,٦١٨
٤	٠,٥٥١	٩	٠,٥٥٢	١٤	٠,٦٣٩
٥	٠,٦٠٧	١٠	٠,٥٨٩	١٥	٠,٦٠٨
معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار ككل			٠,٧٧٠		

وإذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل سؤال من أسئلة الاختبار أقل من قيمة ألفا لمجموع أسئلة الاختبار ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن السؤال هام وغيابه عن الاختبار يؤثر سلباً عليه، وأما إذا كان معامل ثبات ألفا لكل سؤال أكبر من أو يساوي قيمة ألفا للاختبار ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن وجود السؤال يقلل أو يضعف من ثبات الاختبار. (أحمد غنيم، ونصر صبري، ٢٠٠٠، ص ١٨٨)

ومن الجدول السابق يتضح أن مفردات اختبار الاستيعاب القرائي يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات الاختبار ككل حيث بلغ (٠,٧٧٠).  
ب- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:-

قام الباحث بحساب ثبات اختبار الاستيعاب القرائي باستخدام طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول الآتي معاملات ثبات اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة التجزئة النصفية.  
جدول (٦) معاملات ثبات اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة التجزئة النصفية (ن=٣٠)

م	البُعد	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
١	الاستيعاب الحرفي	٠,٥٦١	٠,٧١٩**
٢	الاستيعاب الاستنتاجي	٠,٥٤٠	٠,٧٠١**
معامل ثبات الاختبار ككل		٠,٧١٨	٠,٨٣٦**

\* قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٧٤ .

\*\* قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠,٠١) = ٠,٤٧٩ .

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ثبات اختبار الاستيعاب القرائي ككل بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٣٦\*\*) .

ومن خلال حساب ثبات اختبار الاستيعاب القرائي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية يتضح أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

#### ٥- طريقة تصحيح الاختبار:-

تم تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وإعطاء صفر في حالة الإجابة الخاطئة، ويوضح الجدول الآتي الدرجات المُستحقة عند تصحيح إختبار الاستيعاب القرائي.

جدول (٧) الدرجات المُستحقة عند تصحيح إختبار الاستيعاب القرائي

م	البُعد	عدد الأسئلة	إجمالي الدرجات المستحقة
١	الاستيعاب الحرفي	١٠	١٠
٢	الاستيعاب الاستنتاجي	٥	٥
	الإجمالي	١٥	١٥

#### إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي:-

بعد تحديد أفراد العينة الضابطة والتجريبية تم تحديد المعلمين الذين سيشاركون في تنفيذ البرنامج من أجل تقديم التدريب المناسب لهم حول كيفية تدريس البرنامج للطلبة. وقد تمت زيارة هؤلاء المعلمين الذين بلغ عددهم (١٦) معلمًا ومعلمة واشتملت الزيارات الأولى على شرح هدف البرنامج ومحتوياته وكيف يمكن تنفيذ كل جزء منه، وتم تزويد كل معلم بدليل البرنامج للاطلاع عليه، وبنشرة توضيحية حوله اشتملت الزيارة التالية على إعطاء المعلمين تدريبًا عمليًا حول كيفية تنفيذ البرنامج، حيث تم إعداد درس خاص لغايات التدريب وتدريبه لأحد الطلبة بحضور المعلم وتم بصورة عملية توضيح إجراءات تدريب الطالب على أسلوب تنشيط المعرفة السابقة وأسلوب عرض كل جزء من أجزاء دروس المادة التعليمية، وشرح هدف كل منها وما هو دور المعلم والطالب في كل جزء يتم تدريسه. ويقوم المعلم بشرح الدرس.

#### على النحو التالي:-

يقوم المعلم بتقديم كل درس في حصتين أو في ثلاث حصص، في الحصة الأولى يكون الدور الأكبر للمعلم حيث يقوم في هذه الحصة بتقديم الجزء الأول من الدرس ويحاول استخدام الأسلوب القصصي لعرض هذا الجزء.

**ثانياً : المادة التعليمية**

من أجل التعرف على مدى فاعلية أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تنمية الاستيعاب القرائي تم بناء مادة تعليمية للطلب درس فيها أربعة أجزاء رئيسية هي:-  
**الجزء الأول:** يتضمن هذا الجزء مجموعة من سيتعلمه الطالب بحيث يقوم المعلم بتقديم هذه المعارف إلى الطالب في حصة تسبق حصة القراءة، ويهدف هذا الجزء إلى تزويد الطالب بالمعارف حول الموضوع الذي سيقوم بالقراءة عنه وذلك لضمان توفر معلومات سابقة لديه عن موضوع القراءة عند تدريبه على استخدام أسلوب تنشيط المعرفة السابقة هذا، وقد تم إعداد هذا الجزء من المادة التعليمية من خلال الاطلاع على مواضيع النصوص القرائية (الفصل الأول)، ومن ثم جمع معلومات من كتب متنوعة حول موضوع كل نص عنه بعد قراءة الدرس.

الرابع والأخير الذي يتضمن مجموعة من الأسئلة حول بعد انتهاء الطالب من قراءة الدرس يقدم المعلم الجزء الدرس الذي قام الطالب بقراءته وتتضمن هذه الأسئلة مستويين من مستويات الاستيعاب هما الاستيعاب الحرفي والاستيعاب الاستنتاجي. استغرق تنفيذ البرنامج شهرين متتابعين بواقع حصتين إلى ثلاث حصص للدرس الواحد وتمت متابعة المعلمين خلال فترة التطبيق من خلال زيارات أسبوعية من أجل الاطلاع على سير تنفيذ البرنامج. وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم تطبيق الاختبار البعدي على علامات الطلبة عليه في المجموعة التجريبية من (٢٧)، وفي المجموعة الضابطة من (٢٧)

**التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة :-****١- التكافؤ بين المجموعتين في أبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي :-**

للتأكد من مدى تحقق التكافؤ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي استخدم الباحث اختبار "ت" t-Test للمجموعات غير المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي.

ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي.

جدول (٨) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي (ن=٥٤)

دلالة الفروق		المجموعة الضابطة (ن = ٢٧)		المجموعة التجريبية (ن = ٢٧)		المتغيرات
		ع	م	ع	م	
مستوى الدلالة	قيمة (ت)					
غير دالة	٠,٤٨٦	٢,٠٤	٤,٨٩	١,٨٨	٥,١٥	الاستيعاب الحرفي
غير دالة	٠,١٧٩	١,٦٩	٢,٣٧	١,٣٢	٢,٣٠	الاستيعاب الاستنتاجي
غير دالة	٠,٢٥٢	٢,٩٢	٧,٢٦	٢,٤٥	٧,٤٤	المجموع الكلي للاستيعاب القرائي

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لبعدها الاستيعاب الحرفي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٤٨٦) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لبعدها الاستيعاب الاستنتاجي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,١٧٩) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للمجموع الكلي للاستيعاب القرائي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٢٥٢) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

## ٢- التكافؤ بين الذكور والإناث في أبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي:-

للتأكد من مدى تحقق التكافؤ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث)، استخدم الباحث اختبار مان ويتني Mann-Whitney- U Test. ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار "مان ويتني" للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث).



جدول (٩) نتائج اختبار "مان ويتني" للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث) (ن = ٢٧)

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوى الدلالة
الاستيعاب الحرفي	الإناث	١٥	١٣,٤٧	٢٠٢	٠,٤٨١	٨٢	غير دالة
	الذكور	١٢	١٤,٦٧	١٧٦			
الاستيعاب الاستنتاجي	الإناث	١٥	١٥,١٠	٢٢٦,٥	٠,٨٤٣	٧٣,٥	غير دالة
	الذكور	١٢	١٢,٦٣	١٥١,٥			
المجموع الكلي للاستيعاب القرائي	الإناث	١٥	١٤,٠٧	٢١١	٠,٠٥٠	٨٩	غير دالة
	الذكور	١٢	١٣,٩٢	١٦٧			

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي لبعدها الاستيعاب الحرفي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث)، حيث بلغت قيمة "U" (٨٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي لبعدها الاستيعاب الاستنتاجي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث)، حيث بلغت قيمة "U" (٧٣,٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي للمجموع الكلي للاستيعاب القرائي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث)، حيث بلغت قيمة "U" (٨٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح التكافؤ بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي كما يتضح التكافؤ بين الذكور والإناث في أبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي؛ وعليه يُمكن إرجاع الفروق في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي بين المجموعتين أو بين الذكور والإناث إن وجدت لأثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي).

**نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:-**

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ويختتم الباحث هذا الجزء بتوصيات البحث، والبحوث المقترحة.

بدايةً اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية:-

**١- اختبار "ت" t\_Test لمقارنة المتوسطات ويتضمن:-**

- اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent-samples t-test ويستخدم لمقارنة متوسطات درجات مجموعتين مختلفتين من المفحوصين.
- اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired-samples t-test ويستخدم لمقارنة متوسطات الدرجات لنفس المجموعة في مناسبتين مختلفتين.

(Pallant, J, 2007, P232)

٢- حجم التأثير مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية أبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتتراوح قيمة حجم التأثير من (صفر - ١)، حيث يري كوهين (1988) Cohen أن القيمة (٠,١) تعني حجم تأثير منخفض، بينما تعني القيمة (٠,٣) حجم تأثير متوسط، في حين تعني القيمة (٠,٥) حجم تأثير مرتفع.

(Corder, G; Foreman, D, 2009, p59)

٣- اختبار مان ويتني Mann-Whitney- U Test، ويُعد اختبار مان - ويتني هو الاختبار اللامعلمي البديل لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين، في حالة عدم توافر شروط الاختبار المعلمي. (أسامة ربيع، ٢٠٠٧، ص ١٥٧)

وقد استخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20) وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية، وفيما يلي عرض النتائج وتفسيرها:

**١ - اختبار صحة الفرض الأول:-**

والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت"  $t\_Test$  للمجموعات غير المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي.

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية أبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لدي طلاب التربية الفكرية.

ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي.

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي (ن=٥٤)

حجم التأثير ( $\eta^2$ )	دلالة الفروق		المجموعة الضابطة (ن=٢٧)		المجموعة التجريبية (ن=٢٧)		المتغيرات	
	القيمة	مستوى الدلالة	ع	م	ع	م		
مرتفع	٠,٥٤٠	٠,٠١	٧,٨١٥	٢,٢٦	٥,١١	١,٣٦	٩,٠٧	الاستيعاب الحرفي
منخفض	٠,٢٨٨	٠,٠١	٤,٥٨١	١,٦٠	٢,٤٨	١,٣٤	٤,٣٣	الاستيعاب الاستنتاجي
مرتفع	٠,٥٦٧	٠,٠١	٨,٢٤٦	٣,١٩	٧,٥٩	١,٨٠	١٣,٤١	المجموع الكلي للاستيعاب القرائي

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لبعد الاستيعاب الحرفي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧,٨١٥) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لبعد الاستيعاب الاستنتاجي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤,٥٨١) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمجموع الكلي للاستيعاب القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٨,٢٤٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وعن حجم تأثير (η<sup>2</sup>) البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي بالمقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية أبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، يتضح من الجدول السابق أن:-

حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي بالمقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية بعد الاستيعاب الحرفي بلغ (٠,٥٤٠) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في بعد الاستيعاب الحرفي والتي ترجع للبرنامج التعليمي هي (٥٤%).

حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي بالمقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية بعد الاستيعاب الاستنتاجي بلغ (٠,٢٨٨) وهو حجم تأثير منخفض، أي أن نسبة التباين في بعد الاستيعاب الاستنتاجي والتي ترجع للبرنامج التعليمي هي (٢٨,٨%).

حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي بالمقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية المجموع الكلي للاستيعاب القرائي بلغ (٠,٥٦٧) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في المجموع الكلي للاستيعاب القرائي والتي ترجع للبرنامج التعليمي هي (٥٦,٧%).

ويعزو الباحث تفوق طلبة المجموعة التجريبية إلى ما اشتملت عليه استراتيجية التعليم التبادلي من أساليب وأنشطة ومواقف تفاعلية شجعت الطلبة وحفزتهم على استدعاء خبراتهم السابقة، من خلال وضع توقعات وتنبؤات حول المعلومات التي يحتويها النص القرائي، فقد كانت تقوم على التعريف بالاستراتيجيات الفرعية ومهاراتها والمؤشرات السلوكية الدالة عليها ووجود مجموعة من التدريبات والأنشطة المنتمية، وكذلك إجراءات تعليمية تعلمية أعدت خصيصاً لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي، فأدى ذلك إلى زيادة دافعية الطلبة، وإحساسهم بالمسؤولية واندماجهم في الأنشطة التعليمية التعلمية، فأصبحوا أكثر تفاعلاً في الغرفة الصفية، وابتعدوا عن الروتين الممل؛ وهذا أثار اهتمامهم ونمى تفكيرهم في التمييز بين الحقائق والآراء، ومناقشة الأفكار الرئيسية، وربط الأسباب بالنتائج مما حقق تعليماً مثمراً ذا معنى، وشجع الطلبة على إعادة بناء النص، وتبادل الأفكار حوله مع المعلم والطلبة (Oczkus, 2004). وفي هذا السياق يذكر (Jeffrey, 2000)

أنّ استراتيجية التساؤل تمكن الطلبة من تحديد درجة أهمية المعلومات والأفكار المتضمنة في النص، وتنمي مهارتهم في الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة وصياغة الأسئلة حولها. كما أنّ استراتيجية التلخيص تمكن الطلبة من إعادة صياغة الأفكار الرئيسة بلغتهم الخاصة، من خلال مجموعة من الإجراءات تُبقي على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة، مما يسهم في تنمية مهارة التمييز بين المعلومات المهمة من حقائق وأفكار رئيسة لإدراجها في التلخيص، وتعرف غير المهم لاستبعاده.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عملية التفاعل بين السياق اللغوي للنص والسياق العقلي للطلّاب، وتكامل لمعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة، فاستراتيجية التنبؤ عملت على تنشيط الخبرات السابقة، واستدعاء المعرفة السابقة، واستراتيجية التساؤل التي يستخدمها الطلبة كشفت عن مدى فهمهم لما يقرؤون. يضاف إلى ذلك النشاطات المتنوعة التي تضمنتها الإستراتيجية أدت إلى زيادة التفاعل الصفي، وتبادل الأفكار، ومناقشة الآراء، وهذا شجع الطلبة على طرح أفكارهم والتعبير عن آرائهم بكل جرأة في بيئة صافية نشطة يسودها الاحترام المتبادل، والاستماع لوجهات النظر المختلفة والموازنة والمقارنة والترجيح؛ وهذا أدى إلى رقي تفكيرهم وتطور تعلمهم اللغوي.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع جميع الدراسات التي استخدمت استراتيجية التعليم التبادلي كمتغير مستقل (Dewi & Ewi, 2013، ؛) (Chebaani & Tomas, 2011، ؛)؛ حرب، 2011 (؛ ناجي، 2006) التي أشارت إلى جدوى استراتيجية التعليم التبادلي ومناسبتها لمختلف المراحل التعليمية، وأنها أكثر فاعلية من الطرق الاعتيادية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وعليه يُمكن قبول الفرض الأول.

## ٢- اختبار صحة الفرض الثاني:-

والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" t-Test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي .

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية أبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لدى طلاب التربية الفكرية.

ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي.

جدول (١١) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي (ن=٢٧)

حجم التأثير ( $\eta^2$ )	دلالة الفروق	القياس البعدي		القياس القبلي		المتغيرات			
		ع	م	ع	م				
مرتفع	٠,٧١٧	٠,٠١	٨,١٢٦	١,٣٦	٩,٠٧	١,٨٨	٥,١٥	الاستيعاب الحرفي	الاستيعاب القرائي
متوسط	٠,٤٩٨	٠,٠١	٥,٠٧٨	١,٣٤	٤,٣٣	١,٣٢	٢,٣٠	الاستيعاب الاستنتاجي	
مرتفع	٠,٧٧١	٠,٠١	٩,٣٥٩	١,٨٠	١٣,٤١	٢,٤٥	٧,٤٤	المجموع الكلي للاستيعاب القرائي	

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعدي الاستيعاب الحرفي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٨,١٢٦) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعدي الاستيعاب الاستنتاجي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥,٠٧٨) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمجموع الكلي للاستيعاب القرائي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩,٣٥٩) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وعن حجم تأثير (η<sup>2</sup>) البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية أبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لدي طلاب التربية الفكرية، يتضح من الجدول السابق أن:-

- حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعد الاستيعاب الحرفي بلغ (٠,٧١٧) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في بعد الاستيعاب الحرفي والتي ترجع للبرنامج التعليمي هي (٧١,٧%).
  - حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعد الاستيعاب الاستنتاجي بلغ (٠,٤٩٨) وهو حجم تأثير متوسط، أي أن نسبة التباين في بعد الاستيعاب الاستنتاجي والتي ترجع للبرنامج التعليمي هي (٤٩,٨%).
  - حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المجموع الكلي للاستيعاب القرائي بلغ (٠,٧٧١) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في المجموع الكلي للاستيعاب القرائي والتي ترجع للبرنامج التعليمي هي (٧٧,١%).
- كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية  $a = ٠,٠٥$

بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تعزى للتفاعل بين متغيري: استراتيجية التدريس، والجنس. ويعزو الباحث ذلك إلى تشابه ظروف تطبيق التجربة؛ فالذكور والإناث درسوا المحتوى التعليمي نفسه، واستخدموا الإجراءات نفسها، يضاف إلى ذلك الزيارات المتبادلة بين المعلم والمعلمة، والمتابعة الحثيثة من الباحث، ويستدل من هذه النتيجة فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي لكلا الجنسين، ولم تكن أكثر فاعلية لجنس معين، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسات كل من (حسن، 2008؛ ناجي، 2006)، واختلفت مع دراسة (kok, 2011؛ Al Debs, 2005) التي توصلت إلى وجود تفاعل بين الإستراتيجية والجنس.

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي؛ وعليه يمكن قبول الفرض الثاني.

### ٣- اختبار صحة الفرض الثالث:-

والذي ينص على " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث)".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار مان ويتي Mann-Whitney- U Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث). ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار "مان ويتي" للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث).

جدول (١٢) نتائج اختبار "مان ويتي" للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث) (ن=٢٧)

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
الاستيعاب الحرفي	الإناث	١٥	١٨,٢٠	٢٧٣	٣,٢٧٢	٢٧	٠,٠١
	الذكور	١٢	٨,٧٥	١٠٥			
الاستيعاب الاستنتاجي	الإناث	١٥	١٦,٩٧	٢٥٤,٥	٢,٤٥٣	٤٥,٥	٠,٠٥
	الذكور	١٢	١٠,٢٩	١٢٣,٥			
المجموع الكلي للاستيعاب القرائي	الإناث	١٥	١٩,٠٣	٢٨٥,٥	٣,٧٩٨	١٤,٥	٠,٠١
	الذكور	١٢	٧,٧١	٩٢,٥			

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لبعدي الاستيعاب الحرفي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث) لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة "U" (٢٧)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لبعدي الاستيعاب الاستنتاجي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث) لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة "U" (٤٥,٥)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي للمجموع الكلي للاستيعاب القرائي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث) لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة "U" (١٤,٥)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١).



وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث يبدن اهتماماً وحماساً للاستراتيجيات الجديدة أكثر من الذكور، وقد يُعزى تفوق الإناث على أقرانهن من الذكور في المجموعة التجريبية إلى انضباطية الإناث وجدّيتهن في إنجاز الأعمال بدقة عالية، ولديهنّ الجرأة أثناء عرض الأعمال أكثر من أقرانهنّ الذكور، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء متابعة تطبيق الإستراتيجية. وأنّ الإناث يظهرن قلقاً أثناء التعامل مع الواجبات والمهمّات الموكولة إليهنّ، وأنهنّ أكثر قدرة في التعلّم اللّغوي (نصر، 1997)، يضاف إلى ذلك ما وفّرتّه هذه الإستراتيجية من أجواء تتسم بالحرية في التعبير عن الرّأي؛ وهذا أعطاهنّ مزيداً من الدافعية لإثبات قدراتهنّ وتفوقهنّ. واتفقت هذه النتيجة ونتائج دراسات كل من (حسن، 2008؛ ناجي، 2006)، واختلفت مع دراسة (Chebaani & Tomas, 2011؛ Dewi & Ewi, 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى الجنس.

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي ترجع لإختلاف النوع (ذكور / إناث) لصالح الإناث؛ وعليه يُمكن رفض الفرض الثالث.

#### ٤- اختبار صحة الفرض الرابع:-

والذي ينص على " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت"  $t\_Test$  للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي.

ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد الاستيعاب القرائي ومجموعها الكلي.

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد الاستيعاب القرآني ومجموعها الكلي (ن=٢٧)

دلالة الفروق		القياس التتبعي		القياس البعدي		المتغيرات	
		ع	م	ع	م		
مستوى الدلالة	قيمة (ت)						
غير دالة	٠,١٤٠	١,٥٠	٩,١١	١,٣٦	٩,٠٧	الاستيعاب الحرفي	الاستيعاب القرآني
غير دالة	٠,٣٢٨	١,١٩	٤,٤١	١,٣٤	٤,٣٣	الاستيعاب الاستنتاجي	
غير دالة	٠,٣٠٩	٢,١٧	١٣,٥٢	١,٨٠	١٣,٤١	المجموع الكلي للاستيعاب القرآني	

يتضح من الجدول السابق أنه:-

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبعده الاستيعاب الحرفي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,١٤٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبعده الاستيعاب الاستنتاجي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٣٢٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمجموع الكلي للاستيعاب القرآني، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٣٠٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وأجرى البوسميط (٢٠٠١) دراسة هي دفعت الدراسة استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التدريس المباشر في تنمية مهارة التمسك في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين تكونت عينة الدراسة من (٨) تلميذات في الصف الرابع، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار مهارة التسلسل في الفهم القرآني، وذلك لدى أفراد المجموعة الضابطة.

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد الاستيعاب القرآني ومجموعها الكلي؛ وعليه يمكن قبول الفرض الرابع.

## توصيات ومقترحات البحث:-

من خلال نتائج البحث الحالي يوصي ويقترح الباحث ما يلي:-

- ١- دراسة أثر استراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة على مستويات الاستيعاب الأخرى كالأستيعاب التقييمي ومع فئات عمرية أكبر.
- ٢- فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوى صعوبات التعلم من فئات عمرية اخرى.
- ٣- تدريب المعلمين على استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة وفعالة للعمل مع ذوي صعوبات القراءة.

## المراجع

- أحمد الرفاعي غنيم, ونصر محمود صبري(٢٠٠٠). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج(SPSS). القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.
- أسامة ربيع (٢٠٠٧) التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (SPSS). القاهرة: المكتبة الاكاديمية.
- الزيد، شافية ( ١٩٩٧ ) استخدام طريقة التدريس المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوات صعوبات القراءة في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، رسالة غير منشورة، جامعة الخليج.
- السيد (٢٠٠٤) في طرائق تدريس اللغة العربية، دار طلاس، دمشق.
- حبيب الله محمد ( ١٩٩٧ ) أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: دار عمان، عمان
- حمدان نصر و يوسف مناصرة (٢٠١٠). "مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد٧٩. 296\_283.
- حمود العليمات ( ٢٠٠٧ ). أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن
- ردينة عثمان الأحمد و حذام عثمان يوسف ( ٢٠٠١ ). طرائق التدريس، عمان، دار المناهج ص ١١٥-١١٩
- سامي حنا و حسين الناصر (١٩٩٣). كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟.البحرين:دار الحكمة.
- سعد زغلول بشير (٢٠٠٣). دليلك إلى البرنامج الإحصائي (منشورات المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية. العراق، بغداد

- شادية التل ( ١٩٩٢ ). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، (٤) ٩-٤٤
- صديقة البوسميط ( ٢٠٠١ ). اثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية مهارات التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي فى الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الخليج العربي، البحرين.
- صفوت أحمد فرج (١٩٩١). التحليل العاملي في العلوم السلوكية. ط (٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- صلاح مراد (٢٠١١). الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة.
- طه الدليمي (٢٠١٤). استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد\_الأردن.
- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٣). مقياس الاستدلال على الأشكال.
- فراس السليتي (٢٠١٢). التدريس التبادلي والقراءة الناقدة: المؤشرات، الأنشطة، التقويم، عالم الكتب الحديث، إربد\_الأردن.
- فهد زايد (٢٠٠٦). استراتيجيات القراءة الحديثة، دار يافا، عمان.
- محمد ناجي ( ٢٠٠٦ ). اثر إستراتيجية التعليم التبادلي في الاستيعاب الاستماعي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، الاردن.
- ماهر عبد الباري (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .
- وزارة التربية والتعليم دولة البحرين (١٩٩١). اختبار القراءة، اعداد ادارة المناهج.

## المراجع الاجنبية:

- American Academic Support Centre.(2004).Comprehension Levels. Retrieved ,May,22,2006 from the world wide web: <http://www.Academiccomprehension/reading-teaching>.
- Andrew, J.P. (2002). Teaching comprehension skills (on-line). Available: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=ED471386>.
- Baumann, J. and Johnson, D.( 1984). Reading Instruction and the Beginning Teacher, Burgess Publishing Company, U.S.A.
- Burns, P., Roe, B. and Ross, E. (1988). Teaching Students in Today Elementary School, Houghton Mifflin Company. U.S.A.
- Burns,L.Jaonn,S.and Kelebhan,M.(1999). Teaching Reading in Elementary School. New york: Houghton Mifflin Company.
- Chebaani,F&Tomas,A, (2011). "Reciprocal teaching and self-monitoring strategy use effect of reading comprehension". Psicothema , , (23),1,38-45
- Corder, G; Foreman, D. (2009). Nonparametric statistics for non-statisticians A Step-by-Step Approach. USA. New Jersey: john Wiley & Sons. Sons, Hoboken
- Dewi,P & Ewi.(2013 )."The implementation of reciprocal technique in narrative text to increase the students reading comprehension", Journal of U-JET,2013,(7),2,118-140
- Durkin, A. and Dolores.(1995).Teaching Them to Read. New York:Allyn Bacon Company.

- Gruenbaum, E.( 2012). "Common Literacy Struggle with College Students: Using the Reciprocal Teaching Technique", Journal of Reading and Learning, , (42),2, 110-126
- <http://www.read.com.87654/education>.
- Jeffrey, M .(2000). "Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms", Journal of Learning Disabilities , (35),2 , 79-98.
- Kelly,S . (2011). "Hands-on Reciprocal Teaching: Comprehension Technique", Reading Teacher , (8),64, 620-625
- Lederer,J.( 2004). " Reciprocal Teaching Of Social studies in inclusive Elementary classroom", Journal of Learning Disabilities,, (1), 33, 91-107.
- M. Moore ،D.W. & Tuck, Kelly B.F. (1994).Reciprocal teaching in a regular Primary school classroom. Journal of Educational Research ، 88 (1) ،53-62
- Oszkus,L .(2003).Reciprocal Teaching at work: strategies for improving reading comprehension International Reading Association, New York
- Palincsar, A and Brown, A, (1984 )."Reciprocal Teaching of Comprehension fostering and comprehension monitoring activities", Cognition and Instruction Journal, (1),2,117-175.

- Pallant, J.(2003). SPSS Survival Manual A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows ,third edition, England: McGraw-Hill Education
- Roe, B. Stodt, B. and Burns.(1997).Reading Instruction in the Secondary Schools. Retrieved ,May,11,2004 from the world wide web:
- Ross, E. Burns, P.C. and Roe, B.D.(1999).Teaching Reading in Today's Elementary Schools. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Spivey,N and Cuthbert,Ak .( 2006). "Reciprocal Teaching of Lecture Comprehension", Journal of Scholarship of Teaching and Learning , (9), 2, 66 – 83.
- Swanson, P and Delapaz, S. (1998)."Teaching Effective Comprehension Strategies to students with Learning and Reading Disabilities", Intervention in school and Clinic, ,( 33),4, 209- 218.
- Verlutun, F. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. Rethinking Reading Comprehension. 51-81.
- Verlutun, F. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. Rethinking Reading Comprehension. 51-81.



## Abstract

The objective of this research is to detect The effectiveness of an educational program based on reciprocal teaching strategy for the development of reading comprehension skills for people with learning difficulties (male - female).

This research was applied on a sample of the number (54) student of the fifth grade with learning difficulties, by number (27) student as an experimental group and (27) student as a control group. The researcher used reading comprehension test (Setup / researcher), and in the statistical analysis of the data the researcher relied on the test "T" for associated and non-associated groups and square ETA ( $\eta^2$ ) for Effect size.

And the results of this Research revealed a statistically significant difference between the average grades of the experimental group and the control group, in the telemetric, for the dimensions of reading comprehension, In aggregate for the benefit of students of the experimental group, as well as the presence of statistically significant differences between the average grades of the experimental group and the control group, in the telemetric, for the dimensions of reading comprehension, overall total for the benefit of students of the experimental group.

I recommend researcher conducting studies reveal the effectiveness of the educational program based on reciprocal teaching strategy ,for the development of reading comprehension skills for people with learning difficulties from other age groups. And also

Study the impact activate prior knowledge strategy on other levels of absorption such as absorption assessment and with larger age groups....

### key words:-

- Reciprocal Teaching.
- Reading comprehension..