مدى فعالية التعلّم التعاوني في تنمية الفهم القرائي في مادّة اللغة العربية، لتلاميذ السنة رابعة ابتدائي

The effectiveness of cooperative learning in developing reading comprehension in Arabic language for fourth year primary students

معمري ثـامـر[1،*]

[1] جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، m_thameur@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2022/07/09 تاريخ القبول: 2022/10/04 تاريخ النشر 2022/12/15

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار فعالية التعلّم التعاوني في تنمية الفهم القرائي في مادّة اللغة العربية. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من 35 تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع، وتم بناء وتطبيق دليل للأستاذ وفقاً لأسلوب التعلم التعاوني، وكذا مقياس الفهم القرائي.

بينت النتائج ان المجموعة التجريبية أحسن في الفهم القرائي مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما توجد فروق بين استخدام طرق التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الفهم القرائي للتلاميذ. كما تبين النتائج انه لا يوجد فرق بين البنات والبنين من التلاميذ في تنمية الفهم القرائي بالتعلّم التعاوني لمادّة اللغة العربية. خلصت الدراسة إلى ضرورة تبني أساليب التعلم التعاوني كأحد الأساليب الفعالة في تدريس اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: التعلم، التعلّم التعاوني، الفهم القرائي، الفعالية.

Abstract:

This study aims to test the effectiveness of cooperative learning in developing reading comprehension in the Arabic language. To do this, the quasi-experimental approach is chosen. The sample of the study is composed of 35 pupils (boys and girls) of the fourth year of primary school. A teacher's guide was constructed and applied using the cooperative learning method with a reading comprehension scale. The results show that the experimental group is better in reading comprehension than the control group. The use of the cooperative learning method seems more effective than the traditional method in the teaching of Arabic in primary school for reading comprehension among pupils. There is no difference between girls and boys in reading comprehension through cooperative learning in Arabic. The study concludes with the need to adopt cooperative learning methods because they are more effective in teaching the Arabic language.

Keywords: learning, cooperative learning, reading comprehension, reading comprehension, effectiveness

1. مقدمة

تعتبر القراءة أهم وسائل اكتساب المعرفة، وتبادل الأفكار بين الأفراد، ولذلك كان لها تأثير قوى في الحياة على مستوى الأفراد والمجتمعات، فهي الأساس في استمرار المعرفة ونقل الثقافة من جيل إلى جيل على مرّ العصور وعلى هذا فإن اكتساب مهارات القراءة ضروري لأي فرد من أفراد المجتمع، وضرورته للطفل أكثر إلحاحًا، وذلك لكونه في مرحلة التنشئة والتكوين، فإذا مرّ بهذه المرحلة ولم يتعلّم مبادئ القراءة، كان حاله فيما بعد أشدّ صعوبة عندما يأتي ليتعلّم.

ومع أهمية تعلّم القراءة للطفل في بداية حياته، إلا أنّ الباحثين المهتمين بأمر تربية الطفل قد لاحظوا تدني مستوى كثير من التلاميذ منذ المرحلة الابتدائية إلى ما بعد المرحلة الثانوية، فكثير من التلاميذ عندما يطلب منهم أن

* المرسل

القراءة، يعسر ذلك عليهم، مما يصعب عملية التعليم الجيد، لذا زاد اهتمام التربويين بالأنشطة التعليمية التي تجعل من التلميذ محورًا لعملية التعلم والتعليم فوضعوا الطرق والأساليب لحديثة التي تقوم على جعل التلميذ يبحث عن المعلومة بنفسه أو بمساعدة زملائه وبالتالي تبقى المعلومة في ذاكرته ولا ينساها بمجرد خروجه من قاعة الامتحان وبالتالي تحوّل دور الطالب من متلقي ومستقبل للمعلومة إلى باحث عنها، وأصبح دور الأستاذ هو الإشراف والتوجيه لهذا التلميذ حتى يحصل على المعلومة من مصادرها المختلفة ومن أهم هذه الطرق الحديثة " التعلم التعاوني" التي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في زيادة التحصيل لدى التلاميذ، وإكسابهم مهارات العمل الجماعي بعيدًا عن الأنانية وحب الذات ممّا يكوّن له أكبر الأثر في حياتهم اليومية وفي مستقبلهم.

2- إشكالية الدراسة

أدّت الثورة المعرفية والتكنولوجية إلى زيادة الوعي بأهمية القراءة، وبأساليب تعلّمها وتعليمها بما يتلاءم وروح العصر، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة، والتواصل معها بوعي وبعقل مفتوح ذلك لأنّ القراءة كانت وما زالت، وستبقى أداة التعلم ومفتاح الدخول إلى عالم المعرفة، والقراءة في طبيعتها عمليات ذهنية أدائية معقدة، وتشكّل مع المهارات اللغوية الأخرى الاستماع والتحدث والكتابة نظامًا لغوياًي عدّ أبرز أنظمة اللغة وأهمها على الإطلاق، وعليه يعتمد الفرد في اكتساب اللغة، واستخدامها في مواقف الدرس والحياة(Ruddell,1992 , p.613).

يتجلى هدف تعليم القراءة في تمكين الناشئة من استعمالها في نقل أفكارهم وتنمية ميلهم إلي القراءة، حتى تمكنهم من التعبير عمّا يجول في خاطرهم، وتعينهم على استخدامها وتوظيفها في حياتهم، وتسهم في تعميق الفهم وتهذيب السلوك، ونرى أنه إذا كانت القراءة عند النشء ضعيفة حتماً سيكون الفهم القرائي وإدراك معاني الأشياء ضعيف، فلا يستطيع الطفل التعبير عن كوامنه إذا لم يفهم رسائل غيره، القراءة السليمة ينتج عنها فهم سليم لمعاني الأشياء في تحقق اتصال فعال. وممّا ساهم في الضعف وقصور التلاميذ في مهارات الفهم القرائي الأسلوب الذي يسير عليه المعلّمون في تدريس موضوعات القراءة بحيث قامت العطوي (2013)، بدراسة حول الفهم القرائي للنص المكتوب في بعض مدارس الجزائر العاصمة، من خلال التعرف على تأثير استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين مستويات الفهم القرائي (الحرفية والاستنتاجية والتقييمية والابداعية)، بينت نتائج اختبار الفهم القرائي أنّ استراتيجية بناء المعنى المعرفي أدّت إلى تحسن تلاميذ العينة التجريبية في المستويات الاستنتاجية، في حين لم تؤثر على نتائج المستوى الحرفي والابداعي والتقييمي، إذ جاءت نتائج العينتين متقاربتين، وهذا راجع إلى الأسئلة المقدمة في هذه المستويات. يمكن القول أنّه يمكن للمتعلّم أن يحسن ويطور من مستويات الفهم القرائي المختلفة، إذا ما تمّ تعليمه منذ المراحل الأولى لاكتساب القراءة مع الاستراتيجيات الفعالة سواء المعرفية أو ما وراء المعرفية التي تجعله محور العملية التعليمية فينمي مختلف القدرات التي تسمح له بالوصول إلى فهم النص المكتوب على جميع المستويات.

ولذلك تعدّ حصة القراءة ضعيفة جدًا فلا جديد فيما يقدمه المعلمون لا من حيث أسلوب التدريس المستخدم، أو الموضوعات المقدمة والتعليم به وجعله هدفًا رئيسيًا من أهداف تعليم اللغة العربية، أو من حيث اهتمام الباحثين

بتنمية مهاراته، فإن الدراسات والبحوث في هذا المجال قد أكدت وجود ضعف لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة في مهارات الفهم القرائي.

أمّا عن سبب هذا الضعف، تشير دراسة حسيني (2008) إلي أنّ مردّ هذا الضعف يرجع إلي تقليدية طرائق التدريس، حيث إنّ أغلب الطرائق المستخدمة في تدريس القراءة تتعامل مع القراءة على أنّها إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله المؤلف، وهذه مهارة جوهرية ومفيدة، ولكن إذا توقف عند هذا الحد فإنه سيستمر في تخريج الأميين الكبار من ذوي القدرة على الاستيعاب والتذكر، والذين تنقصهم بدرجة كبيرة القدرة علي فهم أنفسهم أو فهم العالم الذي يعيشون فيه (ص. 134).

ولعلاج ذلك الضعف في فهم المقروء، ولتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مادّة القراءة، وللتغلب على قصور طرائق التدريس المتّبعة عن تحقيق هذه الغايات، فإنّ هنا كحاجة ملحّة إلى تفعيل طرائق وأساليب حديثة، تأخذ في حسبانها مشاركة التلميذ بإيجابية في الموقف التعليمي وتجعل منه محوراً للتعلم، وتساهم في غرس حبّ القراءة في نفسه، وتنمي مهاراته في الفهم القرائي. هذا ما أكده عبد الله عبد الحميد (2000) في دراسته بقوله: "إنَّ معلّمي اللغة العربية لا يستخدمون طرائق معرفية فعّالة في تعليم القراءة، الأمر الذي يترتب عليه عدم إتاحة الفرصة في تدريب التلاميذ على العمليات العقلية والإدراكية التي تسهم في إكساب التلاميذ مهارات الفهم في القراءة" (ص. 195).

وفي الاتجاه ذاته اتفقت دراسة إبراهيمي (2013) على أنّ من أهم أسباب تدني مستوى الطلاب في الفهم القرائي، وافتقاد مهاراته، قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية فهم المقروء، لاتصافها بالنمط الجاف الذي جعلها تقف عاجزة عن الوفاء بإكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي التي تساعدهم على النجاح في تعلم القراءة، فهذه الطرق المعتادة لا تراعي ميول التلاميذ، ولا تثير اهتمامهم، ولا تتحدى تفكيرهم، مما جعل إحساسهم بأهمية القراءة مفقودًا.

لذلك نرى أنّ من الأسباب الكامنة وراء ضعف التلاميذ في الفهم القرائي الاستمرار في اتباع النهج التقليدي في تدريس القراءة، وعدم استخدام استراتيجيات حديثة تساعد التلاميذ على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة، وتزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلّم، وتجعلهم يمارسون القراءة الوظيفية التي تشعرهم بقيمة ما يقرؤون. ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم التعاوني فالتعلم التعاوني أحد الاستراتيجيات التي تبنتها دراسات عديدة، والتي أجمعت على أنّ التعلّم التعاوني يرفع تحصيل التلاميذ واحتفاظهم بالمعلومات المدرسية، وإتقانهم لها وتطبيقها في مواقف تعليمية أخرى، كما أنه يزيد الرغبة في التعلم، وأنّ أسلوب التعلم التعاوني هو الأسلوب المفضل لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط، وذوي التحصيل المنخفض، وانطلاقاً ممّا سبق نشأت فكرة البحث في محاولة لمعرفة مدى فعالية التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي في مادّة اللغة العربية في الطور الابتدائي وعليه، تم طرح الأسئلة الآتية:

- ما مدى فاعلية استخدام طريقة التعلّم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ؟

- هل توجد فروق بين استخدام طريقة التعلّم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على الفهم القرائي؟

- هل توجد فروق بين طريقة التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي يعزى لمتغير الجنس؟

3- فرضيات الدراسة

1.3. توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (الفهم القرائي) لصالح المجموعة التجريبية.

2.3. توجد فروق بين طريقة التعلّم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مادّة اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس.

4. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مدى فاعلية طريقة التعلم التعاوني على الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مادّة اللغة العربية.

- التعرّف إلى أثر أسلوب التدريس المستخدم (أسلوب التعلم التعاوني)، و(أسلوب التعلم التقليدي) في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادّة اللغة العربية.

- المقارنة بين الاناث والذكور من التلاميذ في تنمية الفهم القرائي بطريقة التعلّم التعاوني.

5. أهمية الدراسة

يرمي هذا البحث للكشف عن الأهمية التي يسهم فيها التعلم التعاوني في فعالية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتتضح أهميته أكثر في:

- تيسير الوصول إلى الفهم القرائي بالعمل على امتلاك مفاتيح القراءة الواعية للمقروء، وذلك من خلال الانتباه أكثر على مثيرات التعلم دون سواها.

- لفت انتباه معدّي مناهج اللغة العربية والقائمين على تعليم القراءة بضرورة تزويد معلّمي المرحلة الابتدائية بالمفاهيم المعاصرة للقراءة، وبالنظريات والنماذج التي تفسر كيفية حدوث عملية القراءة، والدعوة إلى الموازنة في التعليم القرائي بين الناتج والعملية.

- قد تساهم هذه الدراسة في تعميق الوعي بكيفية حدوث هذه العملية، الفهم القرائي، وبالعوامل المؤثرة في تفعيل دور معلمي اللغة العربية في تعليم نصوص القراءة، واختيار الاستراتيجيات والأساليب الملائمة لذلك.

6. تحديد المفاهيم

1.6. الفعالية

تعرّف على أنّها مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة (علي محمد السيد، 2002، ص. 17).

وتعرّف الفعالية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنّها مدى الأثر البعدي التي تتركه طريقة التدريس المستخدمة طريقة التعلّم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادّة اللغة العربية.

2.6. التعلّم التعاوني

"هو أسلوب يعتمد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، تتكون كل منها من (2-7) تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات، يعملون معًا على تحقيق هدف مشترك، ويعتمد بعضهم على بعض، ثم يتم تبادل الخبرة بين المجموعات، ويكون دور المعلم التوجيه والإرشاد وتنظيم الموقف التعليمي" (اللقاني وآخرون، 1990، ص. 7). وتعرفه Mcenerney (1993) بأنّها استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعة صغيرة غير متجانسة، لتحقيق هدف أكاديمي مشترك كحلِ مشكلة أو إنجاز مهمة ما.

ويعرّف التعلّم التعاوني اجرائياً بأنّه استراتيجية تدريس يتمّ فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (أقل من ستة تلاميذ) تتعلّم معاً بشكل مناسب، تسمح لهم بالتعاون والتفاعل معًا ويعتمد بعضهم على بعض، إذ تعكف كلّ مجموعة على انجاز المهام الأكاديمية التي كلفت بها في الدليل، إلى أن ينجح جميع تلاميذ المجموعات في إتمام تعلّمها، وتحقيق الأهداف المرجوة منها تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه، والذي يقتصر دوره في أثناء الدرس على تفقد المجموعات أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة، وإعطاء التغذية الراجعة وتقديم المساعدة عند الحاجة.

3.6. الفهم القرائي

يُعرّف الفهم القرائي بأنّه عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق والفهم عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة (شحاتة حسن النجار وزينب حامد، 2003، ص. 232).

بينما يعرّفه تايلور مارتين Taylor (1990) قائلاً بأنّ الفهم القرائي عملية عقلية، تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية، والرسومية، وبين المعلومات الصريحة والضمنية (p. 53).

من خلال العرض السابق لتعريف الفهم القرائي يمكن تعريفه اجرائياً بأنّه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها التلميذ من خلال النص المكتوب، بُغْية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدلّ على هذه العملية من خلال امتلاك التلميذ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم، ويتمّ هذا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم القرائي، عن طريق المستويات الثلاث (المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى التذوقي).

7. الإجراءات المنهجية

1.7. منهج الدراسة

تتطلب طبيعة مشكلة الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي، الذي يرى العساف أنه منهج البحث العلمي الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر المتغير المستقل على المتغير التابع" (العساف، 2003، ص. 303).

ولأنّ الدراسة الحالية تسعى إلى الكشف عن فعالية التعلّم التعاوني في تنمية الفهم القرائي في مادّة اللغة العربية كان المنهج شبه التجريبي المنهج الذي يعينها على تحقيق أهدافها.

تم اختيار تصميم من خلال توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، يطبق على كلا المجموعتين اختبار الفهم القرائي قبليًا، يتم بعد ذلك تدريس المجموعة التجريبية موضوعات القراءة باستخدام طريقة التعلم التعاوني، بينما يتم تدريس المجموعة الضابطة الموضوعات ذاتها بالطريقة المعتادة التقليدية، وبعد انتهاء فترة التجربة تخضع المجموعتان: التجريبية والضابطة لاختبار الفهم القرائي بعديًا، وفي ضوء هذا التصميم يمكن التعرّف على فعالية استخدام طريقة التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي، والاختبار البعدي لكل من المجموعتين : التجريبية والضابطة.

2.7. عينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ السنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية في مدرستي إسماعيل يفصح1و2 بباب الزوار، جزائر شرق، والجدول التالي يوضح مجتمع الدراسة الأصلي:

الجدول 1: توزيع مجتمع الدراسة الأصلي

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ		العدد الكلي
		إناث	ذكور	
إسماعيل يفصح1	أ/4	19	16	35
	ب/4	20	17	37
	ج/4	224	15	37
إسماعيل يفصح2	أ/4	18	17	35
	ب/4	19	15	34
	ج/4	19	17	36
المجموع		117	97	214

يتضح من الجدول 1 أنّ المجتمع الأصلي بلغ 214 تلميذ وتلميذة، موزعين على 117 تلميذة و97 تلميذًا من مجموع ثلاثة أقسام المستهدفة في كلّ من مدرستي إسماعيل يفصح 1و2.

وبالاعتماد على طريقة التفويج في المؤسستين تطبيقاً للبرتوكول الصحّي تمّ تقسيم كلّ قسم إلى فوجين، وقد تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة، من مدرستي إسماعيل يفصح 1و2 بباب الزوار، أي الاعتماد على الفوج (أ) من كلّ قسم، حيث بلغ العدد الكلي لعينة الدراسة (77) تلميذًا تمّ سحبهم من كافة أقسام السنة الرابعة ابتدائي، تمّ اختيار العينة حسب العمليات التالية:

الجدول2: توزيع التلاميذ في العينة الكلية الأفواج (أ)

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ		العدد الكلي
		إناث	ذكور	
إسماعيل يفصح1	أ/4	06	05	11
	ب/4	07	06	13
	ج/4	08	06	14
إسماعيل يفصح2	أ/4	06	05	11
	ب/4	07	08	15
	ج/4	06	07	13
المجموع		40	37	77

يتضح من الجدول 2، أنّ العدد الإجمالي لعدد تلاميذ العينة الكلية بلغ 77 تلميذ وتلميذة، موزعين على 40 تلميذة و37 تلميذًا من مجموع ثلاثة أقسام المستهدفة، علمًا أنه تمّ العمل بالتفويج المطبق في البرتوكول الصحي (وباء الكورونا 19).

في هذه العملية الثانية تمّ استخدام محك الاستبعاد، حيث تّم بمساعدة الإدارة والأساتذة (الملفات الطبية)، وبه تّم استبعاد كل تلميذ يعاني من إعاقات حسّية أو حركية واضحة أو من اضطرابات نفسية شبه حادّة أو من حرمان ثقافي أو اقتصادي في الأسرة، وكذا كلّ تلميذ أو تلميذة أعادت السنة، وبقي من العينة بعد تطبيق محك الاستبعاد ما هو مُبين في الجدول التالي:

الجدول 3: توزيع تلاميذ العينة بعد استخدام محك الاستبعاد.

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ		العدد الكلي
		إناث	ذكور	
إسماعيل يفصح 1	أ/4	03	02	05
	ب/4	04	03	07
	ج/4	03	02	05
إسماعيل يفصح 2	أ/4	03	02	05
	ب/4	02	03	05
	ج/4	04	04	08
المجموع		19	16	35

يتضح من خلال معطيات الجدول 3 أنّه بعد تطبيق "محك الاستبعاد" تم استبعاد ما مجموعه 42 تلميذًا وتلميذة وبقي35 فردًا من أفراد العينة، أي (19 تلميذة و16 تلميذًا).

بعدما تمّ تعين العينة الكلية تمّ توزيعها على مجموعة تجريبية مكونة من 18 تلميذ وتلميذة تدرس موضوع الفهم القرائي بأسلوب التعلم التعاوني ومجموعة ضابطة مكونة من 17 تلميذًا وتلميذة تدرس بالأسلوب التقليدي.

3.7. أدوات الدراسة

1.3.7. دليل للأستاذ قائم على أسلوب التعلم التعاوني

استهدف هذا الدليل تقديم مجموعة من الإجراءات التدريبية، ليستعين بها معلمو اللغة العربية عند تنمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام أسلوب التعلّم التعاوني، استند الباحث عند بنائه لهذا الدليل على عدّة مصادر منها:

الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيري الدراسة الفهم القرائي، وأسلوب التعلم التعاوني.

الأدبيات المرتبطة بأسلوب التعلم التعاوني

وتكوّن هذا الدليل من عدّة مكونات، وهي:

تحديد الهدف العام من الدليل

مقدمة الدليل

أهمية الدليل

مفهوم أسلوب التعلم التعاوني

علاقة أسلوب التعلم التعاوني بالفهم القرائي

تحديد الأهداف الإجرائية للبحث الحالي

الوسائل المستخدمة في تدريس الدروس المستهدفة وفق أسلوب التعلم التعاوني

إعادة صياغة موضوعات القراءة لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي في ضوء أسلوب التعلم التعاوني.

كيفية تطبيق أسلوب التعلم التعاوني داخل القسم: يقسّم الأستاذ تلاميذ المجموعة التجريبية إلى ستة (06) مجموعات، بحيث أنّ كل مجموعة لا يزيد عددها عن 06 تلاميذ، ويجب أن تكون المجموعة الواحدة من جنس واحد ذكور أو إناث قدر الإمكان وذلك حتى يتم الوثوق بوجود التفاعل بينها وعدم الخجل، والبعد تمامًا عن وجود ذكر واحد في مجموعة إناث، أو أنثى واحدة في مجموعة ذكور، يرسم الأستاذ جدولاً على السبورة كما يلي:

رقم المجموعة	المجموعة 1	المجموعة 2	المجموعة 3	المجموعة 4	المجموعة 5	المجموعة 6
العلامة						

- يدوّن الأستاذ العلامة التي تتحصل عليها كل مجموعة، وتسجل أمامهم كي يتعرفوا على مدى تقدمهم في كل حصة وهذا ما يزيد من منافستهم.

العلامات المُحصّلة للمجموعة تكون من خلال عدد الأخطاء التي يسجلها التلميذ في النص وعدد الأسئلة المجابة (أسئلة الفهم) هذا طبعًا في الثلاثة الأسابيع الأولى، ثم بعد ذلك في الأسبوع الرابع تسجل نتائج (ورقات العمل1،2،3 التقويمية) والتي صممت بناء على مستويات الفهم القرائي المراد استهدافها.

إذا وجد الأستاذ أن جميع أو معظم المجموعات تتساءل في جزء من الدرس فعليه أن يوقف العمل، ثم يقوم بشرح هذا الجزء لجميع التلاميذ وهذا يعني أن المعلومة لا تقدم للتلميذ إلا عندما يشعر بالحاجة إليها.

- يتمّ تنفيذ كل درس في هذا الدليل من خلال ثلاثة مراحل، بحيث تتضمن كل مرحلة نشاطاً واحداً أو أكثر، وهي كما يلي:

مرحلة قبل النص (ما قبل القراءة) فتح عارض البيانات وتقديم جملة من الصور حول الموضوع المراد قراءته، ثمّ فتح الكتاب ص (...) وملاحظة الصورة المصاحبة للنص ماذا تشاهد في الصورة؟ تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص. يقدم هذا النشاط قبل التعرف على عنوان النص، يكتشف الشخصيات ويعبر عنها ويصف الصور. يقَوِّمُ التلميذ إجابته ذاتياً من خلال إجابات زملائه في المجموعة وعرض الأستاذ للإجابات الصحيحة. الهدف من هذا النشاط هو تهيئة أذهان التلاميذ وتشويقهم للدخول في جو الدرس.

مرحلة مع النص (أثناء القراءة) وتتمّ نشاطات القراءة الخاصة بهذه المرحلة على النحو التالي:

- القراءة الصامتة: قراءة التلاميذ للنص قراءة صامتة، وبعد الانتهاء من القراءة الصامتة، يبدأ الأستاذ بطرح الأسئلة تتضمن فكرة رئيسة للمقروء، وعنوانًا آخر مناسبًا للنص المكتوب، إجابات التلاميذ تصوب ذاتياً بعد عرض الأستاذ قائمة الإجابات الصحيحة.

- القراءة الجهرية: يقرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية معبرة ومشخّصة، وأن يستمع التلاميذ جيداً لقراءته ثمّ بعد ذلك يكلف الأستاذ بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ثمّ يبدأ بتكليف تلاميذ المجموعات بقراءة النص فقرة فقرة، أما بقية التلاميذ فيتابعون بالأصابع. بعدها يقوم الأستاذ بتذليل الصعوبات أثناء القراءة و شرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل، يدوّن الأستاذ الوقت الذي استغرقه التلميذ في قراءة الفقرة، ثم تتمّ مناقشة تلاميذ المجموعات عن فحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة. ويقومُ التلاميذ بتدوّين تساؤلاتهم وتحديد العلاقات التي تربط بين الجمل والمعاني الضمنية، وغير ذلك مما تشتمل عليهذه التساؤلات التيتستهدف تنمية مهارات الفهم القرائي، يجيب تلاميذ المجموعات عن تلك التساؤلات في صفحة الأعمال الخاصة بهذه الفقرة التي تمّت قراءتها. ثم تتم عملية تصويب الإجابات ذاتياً من خلال مقارنتها بقائمة الإجابات الصحيحة التي يعرضها الأستاذ.

مرحلة بعد النص (ما بعد القراءة) وينفذ النشاط الخاص بهذه الخطوة، كما يلي:

العودةُ إلى النص القرائي مرة أخرى، يقوم الأستاذ بقراءة النص مرة أخيرة بوضوح والتأكد من فهمهم له فإذا كانت هناك بعض الأمور التي تحتاج إلى توضيح أكثر، فيطرح الأستاذ مزيدًا من التساؤلات حولها. النقاش والحوار الجماعي حول ما يتوصل له التلاميذ من إجابات أثناء نشاطات القراءة.

- التقويم (ورقة العمل) يتم تقويم التلاميذ وفقا للتدريس بأسلوب التعلم التعاوني من خلال: النص القرائي (وتعود الحياة لباب الواد) عن طريق تصميم ورقة عمل للنصّ متبوعةً بالأسئلة التي تمَّ صياغتها في ضوء الفهم القرائي المستهدف تنميته.

2.3.7. اختبار الفهم القرائي

هو عبارة عن اختبار تحصيلي في مادّة اللغة العربية لـالميلودي (2017)، يهدف بالدرجة الأولى لقياس قدرة التلميذ على فهم المقروء، بحيث يتكون من 20 سؤال تقيس مستويات الفهم القرائي الثلاث والتي تتماشى مع مستوى السنة الرابعة ابتدائي، وهي المستوى الحرفي، الاستنتاجي والتذوقي. حيث تم تقسيم الأسئلة العشرون الخاصة بالاختبار، بمعدل ثمانية (8) أسئلة للمستوى الحرفي وثمانية (8) أسئلة للمستوى الاستنتاجي و (4)أسئلة للمستوى التذوقي، وكون هذا الأخير حضي بعدد أقل من الأسئلة هو أن النص بطبيعته لا يحتوي على عبارات مجازية، وكذا عبارات جمالية كثيرة، وبالتالي طرحنا أربع أسئلة فقط حول هذا المستوى، وتم وضع ثلاث أجوبة فرعية لكل سؤال وعلى التلميذ أن يختار إجابة واحدة من بين الاقتراحات الثلاثة بوضع علامة (×) أمام الإجابة الصحيحة.

الجدول 4: مستويات الفهم القرائي والمهارات الخاصة بكل مستوى

اسم المستوى	المهارات التي يقيسها	عدد الأسئلة المخصصة له
المستوى الحرفي	- التعرف على مفرد أو جمع الكلمة - تحديد مضاد ومرادف الكلمات - الفهم المباشر للكلمة أو الجملة	عدد الأسئلة هو 8 وهي كالتالي السؤال رقم(1-2-5-11-16-17-18-19)
المستوى الاستنتاجي	- تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق - الربط بين السبب والنتيجة - تمييز ما له صلة وما ليس له صلة بالنص المقروء –إعطاء عنوان جديد للنص.	عدد الأسئلة المخصصة له هو8 وهي كالتالي السؤال رقم(3-7-8-9 13-14-15-20)
المستوى التذوقي	- تحديد واستخراج العبارات ذات الألفاظ والمعاني الجميلة من النص - التعرف على التعبير المجازي في النص	عدد الأسئلة المخصصة له هو4 -6-10-12)وهي كالتالي:(4-6-10-12)

الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي

طبق الاختبار على مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والتي قدرت ب 50 تلميذًا على مستوى مدرسة هارون سليمان ببلدية جباحية ولاية البويرة، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، مكونة من 50 تلميذًا وتلميذة، وبعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول تمّ إعادة تطبيق الاختبار على نفس الأفراد وفي ظروف مشابهة تمامًا لحصة التطبيق الأول من حيث المكان والتوقيت. وقد عولجت النتائج المتحصل عليها بحساب معامل الارتباط البسيط" بيرسون ."وتبين من خلال النتائج أن الاختبار ككل يتمتع بدرجة من الثبات والصدق وبالتالي فهو مناسب لتحقيق أهداف البحث. (الميلودي، 2017).

- تحديد زمن الإجابة على الاختبار

حدد زمن الإجابة على الاختبار، بالاعتماد على الطريقة التالية: تسجيل الزمن الذي استغرقه أول تلميذ للإجابة، والزمن الذي استغرقه أخر تلميذ ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما، عن طريق المعادلة التالية:

زمن الاختبار = زمن أول تلميذ + زمن أخر تلميذ / 2

بحيث قدر زمن أول تلميذ بـ25 دقيقة وزمن أخر تلميذ ب 45 دقيقة، فالمعادلة كانت كالتالي:

(45+25)/ 2 = 35 وبالتالي قدر زمن الاختبار ب 35 دقيقة+ 10دقائق لقراءة النص وتعليمات الاختبار، فأصبح الوقت الفعلي للاختبار هو 45 دقيقة.

يتم تصحيح الاختبار على أساس إعطاء نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، المحذوفة أو المنسية وفي حالة اختيار إجابتين اثنتين أو أكثر من إجابة (الميلودي،2017).

4.7. المعالجة الإحصائية

تم اجراء المعالجة الإحصائية لبيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، لتحقيق أهداف البحث، وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب بما يتناسب ومتطلبات إعداد أدوات البحث للتأكد من كفاءتها السيكومترية، وكذلك للإجابة عن أسئلة البحث كما يلي:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل من أسلوب التعلم التعاوني واختبار الفهم القرائي، وفقاً لكل مجموعة (تجريبية، وضابطة).

- معامل ارتباط بيرسون pearson.

- اختبار ت لعينتين مستقلتين، يهدف إلى قياس دلالة الفروق بين مجموعتين.

8. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

والتي تنصّ توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

الجدول 5: نتائج اختبار ت لتحديد الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي في القياس القبلي

القياس القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-TEST	مستوى الدلالة
مج الضابطة	17	6,35	3,46	0,4	غير دال
مج التجريبية	18	6,23	3,28		

يتبن من الجدول 5 ان متوسط الفهم القرائي للمجموعة التجريبية (6,23) أصغر من متوسط المجموعة الضابطة (6,35)، وهو يدل على وجود فرق، بحيث بلغت قيمة ت (0,4) وهي تدل على ان هذا الفرق غير دال إحصائياً، بالتالي لا يوجد فرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الفهم القرائي في القياس القبلي.

الجدول 6: نتائج اختبار T-TEST لتحديد الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي في القياس البعدي

القياس البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-TEST	مستوى الدلالة
مج الضابطة	17	11,53	2,69	-6,75	0,05
مج التجريبية	18	9,18	1,38		

يتبن من الجدول 6 ان متوسط الفهم القرائي للمجموعة التجريبية (9,18) أصغر من متوسط المجموعة الضابطة (11,53)، وهذا يدل على وجود فرق، بحيث بلغت قيمة ت (-6,75) وهي تدل على ان هذا الفرق دال إحصائياً عند المستوى (0,05)، بالتالي يوجد فرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الفهم القرائي في القياس البعدي.

الجدول7: نتائج اختبارT لتحديد الفروق بين متوسط درجات الفهم القرائي في الاختبارين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-TEST	مستوى الدلالة
اختبار القبلي	18	6,23	3,28	4,7	0,05
اختبار البعدي	18	9,18	1,38		

يتبين من الجدول 7 ان متوسط الفهم القرائي في القياس القبلي (6,23) أصغر من متوسط القياس البعدي (9,18)، يدل هذا على وجود فرق، بحيث بلغت قيمة ت (4,7) وهي تدل على ان هذا الفرق دال إحصائياً عند المستوى (0,05)، بالتالي يوجد فرق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في الفهم القرائي.

وعليه، وانطلاقا من هذه النتائج يظهر ان الفرضية الأولى قد تحققت، بصيغة اخرى توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

ترجع هذه الفروق إلى أنّ تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذين درسوا بأسلوب التعلم التعاوني قد أظهروا تحسنًا إيجابيًا في مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل من تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، مما يعني أنّ التحصيل البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام التعلم التعاوني في تنمية تلك المهارات ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الأسلوب المطبق ساعد المتعلمين وأخرجتهم من الطريقة التقليدية التي تعتمد على المعلم فقط، وجعلتهم أكثر جدّية وأكثر تحفيزاً للعمل ولطرح الأسئلة، بحيث ساهم في إرشاد القارئ وتوجيهه إلى معنى النص وهذا عن طريق الأسئلة التي يطرحها هو بنفسه وليس بأسئلة المعلم وهذا ما أثر إيجاباً على نجاح نشاط القراءة، إذا أصبح التلاميذ أكثر دقّة في طرح الأسئلة، أي أنّهم يحددون بدقّة السؤال المعني والهدف منه، فأصبح يَمسُّ الموضوع مباشرة، بعدما كانت الأسئلة عامة، كما أنّهم أصبحوا أكثر انتباهاً لما يقولُه باقي الزملاء، فالتلميذ الذي يقوم بطرح السؤال قد يجدُ زميله قد طرحه بدوره، ممّا يدفعه إلى البحث عن أسئلة أخرى وهو ما يحفزه وينشطه لتوليد إجابات أخرى كما أنّه يقوم بتصحيح الأخطاء التي يقوم بها زميله أيضاً خاصة إذا خرج عن موضوع النص، وهذا ما يؤدي إلى تنشيط الذهن والانتباه أكثر للأسئلة المطروحة، فقد لاحظنا مثلاً أنّ بعض التلاميذ يقومون بطرح نفس السؤال وهنا نقوم بتوجيه انتباههم إلى ضرورة عدم تكرار السؤال، ويرجع تكرار الأسئلة إلى عدم وعيهم أثناء الحصص الأولى بالاستراتيجية ولكن مع مرور الحصص تزايد الوعي بها حصة بعد أخرى، لذلك فإنّه من الضروري عندما يتمّ الخوض في مثل هذه الاستراتيجيات وَجبَ تركُ الوقت الكافي لهم كي يتآلفوا مع إجراءاتها وفعاليتها في الفهم بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة.

وتتفقُ هذه النتيجة مع نتائج دراسة المنتشري (2018) والتي هدفت إلي تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب التدريس التعاوني، وتوصلت الدراسة إلي فاعلية أسلوب

التدريس التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي، تم تجريب هذه الدراسة على عينة من الطلاب بلغ عددها ستون طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط، قسمت هذه العينة إلى مجموعتين: تجريبية وعددها ثلاثون طالباً، وضابطة وعددها ثلاثون طالباً، وقد أثبتت الدراسة الأثر الايجابي لإستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حدة. وتتفق ايضا مع دراسة عبد الناصر أنيس (2008) والتي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام (التدريس التبادلي) وكشفت الدراسة عن فاعلية (التدريس التبادلي) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم. (عبد الباري ماهر شعبان، 2009، ص. 13).

ومن خلال ما سبق يظهر لنا أنّ تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية وفق أسلوب التعلم التعاوني قد أسهم في نمو تحصيل تلاميذ هذه المجموعة وارتفاع مستوى فهمهم وزيادة اكتسابهم للمفاهيم.

2.1.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

والتي تنص"توجد فروق في طريقة التعلّم التعاوني لتنمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مادّة اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس"

الجدول8: نتائج اختبار الفروق بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم التعاوني في الاختبار البعدي

أسلوب التعلم التعاوني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-TEST	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	16	3.45	0.24	3.84	غير دال
الاناث	19	2.36			

يتضح من خلال الجدول 8 أن متوسط الذكور (16) في أسلوب التعلم التعاوني اقل من متوسط الاناث (19)، يدل هذا على وجود فرق بحيث بلغت قيمة T (0.24)، لكنه فرق غير دال احصائيا.

وبالتالي لم تتحقق الفرضية التالية، بصيغة أخرى لا توجد فروق بين تلاميذ في طريقة التعلّم التعاوني لتنمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مادّة اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس.

لم يظهر للفروق الجنسية أثر واضح في البحث الحالي، وهي نتيجة تختلف عما ورد في بعض الدراسات مثل دراسة (أولات وماري، 1997) والتي ترتبط بأثر التفاعل بين المجموعات (الفردية - التعاونية) وهي تشير إلى فروق لصالح الإناث أي أن الإناث يملن إلى أسلوب التعلم التعاوني، كما نجد دراسة (ماثيو وكوك، 1997) المتعلقة باستكشاف العلاقة بين التحصيل ونوع أسلوب التعلم، حيث بينت أن الإناث يتفوقن أكاديمياً على نظرائهم الذكور ويقترح الباحثان أن هذا لا يعود إلى أساليب التعلم بل إلى تفوق الإناث في بعض المهارات الاجتماعية.

لكن من خلال التراث السيكولوجي يمكننا تسجيل بعض الملاحظات حول نتائج هذه الفرضية: ذكر عجاج المغازي خيري أنّ النمو العقلي يتأثر بعامل الذكورة والأنوثة، ودلّت البحوث التجريبية أن النمو العقلي عند الإناث

أعلى منه عند الذكور حتى سن المراهقة، ثم يتفوق الذكور خلال فترة المراهقة، ثم تتقارب المستويات عند الجنسين (عجاج المغازي خيري، 1998، ص. 39).

على ألا يأخذ هذا على علّته، لأن أساليب التعلم وأنماط تجهيز ومعالجة المعلومات ليست حكراً على النمط الجنسي سواءاً كان ذكراً أم أنثى.

ومنه فإن أساليب التعلم لا تأخذ بعين الاعتبار متغير الجنس في تحديد مصادر للتعلم، وإنما تسعي نحو إتاحة كل الفرص التعليمية للوصول إلى المعارف والخبرات، لمواكبة النظرة الحديثة في العملية التعليمية لكلا من الجنسين، ومن هذه المنطلقات بيَّنت أساليب التعلم طرق تراعي الخصائص النفسية لكلا الجنسين، من حيث فرص التفاعل المباشر أو غير المباشر مع المعلومات أو الأفراد في بيئات مختلفة. بما يتماشى مع دافعيتهم للتعلم وفعاليتهم الذاتية، وبما يحقق مستوى طموحهم وتطلعاتهم المستقبلية.

9. خاتمة

لقد جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ: مدى فعالية التعلّم التعاوني في تنمية الفهم القرائي في مادّة اللغة العربية، لتلاميذ السنة رابعة ابتدائي، نتيجة لإحساس عميق من طرف الباحث بضرورة دراسة الفهم القرائي، واضعاً بذلك أهدافا عدّة أهمها الكشف عن طبيعة الفروق بين متغيري الدراسة، وبعد إجراء الدراسة الميدانية تم التوصل إلى أنّه توجد فروق بين المتغيرين، وهذا راجع إلى اختلاف قيم أسلوبي التعلم (التقليدي، التعاوني) لدى التلاميذ مع قيم الفهم القرائي بمهاراته المعتمدة في الدراسة الحالية لعوامل عديدة، فحسب ما تمّ التوصل إليه من نتائج واستنادا لدراسات سابقة ذات علاقة بالموضوع فإنّه تبين أنّ القدرة على الفهم القرائي لبنة قابلة للنمو وذلك بوضعها من بين الأولويات الواجب تحقيقها كأهداف للمنظومة التربوية التي تسعى إلى احتلال مكانة في مصاف الدول السائرة في طريق التنمية، بما تحمل هذه الكلمة من أبعاد جديدة تهدف إلى استثمار الطاقات العقلية، وتفادي الإهدار في الطاقات البشرية خاصة منها المؤهلة أساساً، فالإبداع هو أقصى مستويات الامتياز التي وصل إليها العقل البشري.

وفي ضوء ما تقدم يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات والبحوث التي يرى أنّها تصب في أهداف هذا البحث، ومنها:

حول معرفة فعالية أسلوب التعلم التعاوني في أنشطة تربوية أخرى، وفي مراحل تعليمية مختلفة.

وحول مقارنة بين أسلوب التعلم التعاوني وأساليب تدريسية أخرى في التعلم الذاتي، وحل المشكلات والعصف الذهني وغيرها.

ولتحديد وقياس مهارات الفهم القرائي المناسبة للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم، وواقع تدريسها.

المراجع

ابراهيمي، سامية (2013). برنامج علاجي مقترح لذوي صعوبات تعلّم الحساب باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني، لدى تلاميذ السنة الثالثة. [رسالة لدكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر2]. www.dsit.cerist. dz

العساف، صالح حمد. (2003). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط3.). الرياض: مكتبة العبيكان. file:///C:/Users/INTEL/Downloads.pdf

العطوي، سليمة. (2014). دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. [اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 02] https://www-pnst-cerist-dz.sndl1.arn.dz/recherche.php.?

المحرزي، عبد الله عباس. (2003). أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار استراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. [أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد].

المنتشري، علي بن أحمد عبد الله. (2018). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة القراءة والمعرفة، 18(2)، 59-89. DOI: 10.21608/mrk.2018.100293

الميلودي، حسينة. (2017). فعالية برنامج علاجي للخفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وتحسين الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي على مستوى ولاية البويرة. [رسالة دكتوراه غير منشورة .جامعة الجزائر2]. http://www.ddeposit.univ-alger2.dz:8080/xmlui/handle/20.500.12387/846?show=full

حسيني، عبد الخالق محمد. (2008). التعلم التعاوني في تطوير مهارة القراءة. [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مولنا مالك ابراهيم الإسلامية الحكومية، إندونيسيا]. http://etheses.uin-malang.ac.id/7987/1/10720053.pdf

شحاتة، حسن، النجار وزينب حامد. (2003). *معجم المصطلحات التربية والنفسية)*. (ط1.). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2009). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 145، 73- 114. http://securahosts.com/unesco/new-acoped/files/research-material/research-6.pdf

عبد الله، عبد الحميد. (2000). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة*،02، 192-231.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب(2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة المعرفية، 71- 177.

عجاج، خيري المغازي. (1998). *صعوبات القراءة والفهم القرائي، التشخيص والعلاج*. (ط1.). المنصورة :دار الوفاء.

علي، محمد السيد. (2002). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*. (ط2.). المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

McEnerney, K. (1993). Cooperative learning as a teaching strategy. MLO, 25(10),58-62.

Ruddell, R.B. (1992), A whole language and literature perspective: Creating a meaning to making. instructional environment. Language Arts,69, 612- 620.

Taylor, M. (1990): *Psycholinguistics: Learning and using language*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice – Hall International INC.