المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 2، 2019، 219-232

أثر استراتيجية قراءة الشريك في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

محمد الخوالدة* و رانية عبيدات**

تاريخ تسلم البحث 2018/8/30 تاريخ قبوله 2019/4/7

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية "قراءة الشريك" في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في طلاقتهم في القراءة الجهرية تعزى إلى متغير الجنس، والتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تبنى الباحثان اختبار "فلوريدا في طلاقة القراءة الجهرية، 2009" بعد تكييفه ليتناسب ومهارة القراءة باللغة العربية، والتحقق من مؤشرات صدقه وثباته. تكون أفراد الدراسة من (48) طالبًا وطالبة اختيروا من (10) مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة. قُسِّم أفراد الدراسة عشوائيًا إلى مجموعتين، (24) طالبًا وطالبة في المجموعة الضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، و(24) طالبًا وطالبة في المجموعة التجريبية درست وفق استراتيجية قراءة الشريك المعتمدة في هذه الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة في القراءة الجهرية تعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية قراءة الشريك. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة في القراءة الجهرية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.

(الكلمات المفتاحية: طلاقة القراءة الجهرية، استراتيجية قراءة الشريك، طلبة الصف الثالث الأساسي)

مقدمة: تُعد القراءة وسيلة الفرد في اكتساب المعرفة والمعلومات، وهي النافذة التي يطل منها على ميادين المعرفة المختلفة، وتزداد أهميتها بالنسبة للطلبة لا لكونها مادة دراسية فحسب، وإنما لأن نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى، وتقدمهم فيها يعتمد أساسًا عليها، فضلا عن أنّ القراءة توسع دائرة خبرة الطلبة، وتنميها، وتنشط عملياتهم الفكرية، وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم والآخرين، وتفتح أمامهم آفاق التفكير، وتثري لغتهم، وتكوّن شخصيتهم، وتقويها.

وللقراءة أهمية بالغة لدى الفرد؛ فهي توسع مداركه، وتنمي ذوقه، وتثري قاموسه اللغوي، وتزيده اتساعًا وعمقًا، وتنمي لديه الشعور بالذات، والتوافق الشخصي والاجتماعي، وتزيد من خبراته، وتشبع ميوله ورغباته وحاجاته، وتساعده في حل مشكلاته. فالقراءة وسيلة مهمة من وسائل نقل العلوم والمعارف، كما أنها تمنح الفرد ملاذًا آمنًا يرتاح إليه ليقضي وقت فراغه، وهي أداة من أدوات الاتصال بنتاج العقل البشري، ومؤشر من مؤشرات الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي (Suleiman, 2005).

* جامعة اليرموك، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

The Effect of Buddy Reading Strategy on Developing Third Basic Grade Students' Oral Reading Fluency

Mohammad AL-Khawaldeh, *Yarmouk University, Jordan.*
Rania Obaidat, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: This study aimed at investigating the effect of buddy reading strategy on developing oral reading fluency among third basic grade students, and whether it would differ according to gender and to the interaction between gender and teaching strategy. To achieve the aims of the study, the researchers adopted and adapted "Florida Oral Reading Fluency Test (FORF, 2009). The subjects of the study consisted of (48) third basic grade students selected from (10) public schools, affiliated to Bani Khinanah Directorate of education. The subjects were also divided into two groups: (24) students in the control group taught by the conventional method, and (24) students in the experimental group taught by buddy reading strategy. The results of the study revealed statistical significant differences in oral reading fluency, due to the teaching method, in the favor of the experimental group subjects taught by buddy reading strategy. The results also revealed statistical significant differences in oral reading fluency, due to gender, in the favor of females, but no statistical significant differences due to the interaction between teaching strategy and gender.

(**Keywords:** (Oral Reading Fluency, Buddy Reading Strategy, Third Basic Grade Students)

من هنا، تبدي نظم التعليم في الدول المتقدمة اهتمامًا خاصًا بتعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى؛ لما له من أهمية بالغة في تيسير طرائق التعلم المختلفة، وفي تنمية مهارة القراءة التي يحتاجها الفرد في شؤون حياته كافة، وفي تنمية عادة القراءة التي تفتح أمام القارئ باب المعرفة والثقافة (Al- Khandari & Ata, 1996).

وتهدف القراءة في المراحل الأولى من التعليم إلى إجادة الطلبة النطق السليم، وإدراك صوت الكلمة، وربط الأصوات بمدلولاتها، وتدريبهم على جودة النطق، وضبط مخارج الحروف، والحصول على المعاني والأفكار منها (Ashour & Al-Hawamdeh, 2009). ومن أهم المهارات القرائية التي تعلم لطلبة المراحل الأولى من التعليم، مهارة تعرف الرموز المكتوبة، مثل: تعرف الكلمة بوصفها وحدة، وتعرف الشكل العام للكلمة، وتعرف الكلمة من خلال الصور، ومهارات التحليل الصوتي.

وتشكل مهارة تعرف الرموز المكتوبة الركن الأساس من مهارات القراءة التي ينبغي تعليم طلبة هذه المرحلة عليها (Taha, 2002).

وتقسم القراءة إلى تصنيفات متعددة من حيث طريقة الأداء، والطريقة المستخدمة في القراءة، والغرض، ومستوى فهم المقروء (Younis & Abu- Hajaj, 2004). وتتناول الدراسة الحالية واحدة من هذه التصنيفات، وهو التصنيف من حيث الأداء. فتقسم القراءة من حيث شكل الأداء إلى القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، حيث تتناول القراءة الجهرية التي تُعرّف بأنها: "نطق الكلام بصوت مسموع حسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة النطق، وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثل المعنى. بمعنى آخر، فإن هذه القراءة تجمع بين التعرف البصري للرموز، والإدراك العقلي للمدلول، والتعبير الشفهي عنها بنطق الكلمات والجهر بها" (Al- Dulaimi & Al- Wae'li, 2005: 116).

وتقسم مهارات القراءة الجهرية إلى مهارات عدة تتمثل في نطق الأصوات المجردة، ثم نطقها في كلمات، ونطق حروف المد، وقراءة بعض الجمل الإنشائية، وقراءة الجمل في مواقف لغوية، والتمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة، وقراءة أصوات معينة داخل الجملة، والسرعة في لفظ الكلمات، والتعبير عن علامات الترقيم (Al-Aassaf & Abu Lateefah, 2008). ولخص مصطفى (Mustafa, 2014) مهارات القراءة الجهرية في ثلاث مهارات أساسية، هي: السرعة والطلاقة في اللفظ والنطق، والنطق الصحيح مع قلة الأخطاء، وفهم المنطوق وإدراك معانيه ومدلولاته.

وذكر العيسوي والشيزاوي وموسى (Al- Esawai, Alshezawi & Mousa, 2005) عددًا من مهارات القراءة الجهرية، هي: تعرف الكلمات، ودقة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والفهم والتفاعل، وتقدير موقف المستمع، وتمثيل العلاقات في النص المقروء، والتعبير عن تغيرات الحالة الانفعالية، ومواقف الشخصيات، والملاءمة بين الصوت والانفعالات، والثقة بثبات الحركة الجسمية المنضبطة، والتنفس المنتظم، والقدرة على الأداء الشفوي الطبيعي المتحرر من التوتر.

ومن مهارات القراءة الجهرية التي ينبغي تدريب الطلبة عليها، صحة القراءة، فهي صفة رئيسة من صفات القارئ المبدع الذي يتمكن من نطق الكلمات نطقًا واضحًا وسليمًا، وأن يكون مدركًا لمعاني النص المقروء، وحسن ترابطه، ومعرفة أفكاره الجزئية. ومن مهارات القراءة الجهرية كذلك، مهارة دقة القراءة التي تعد حجر الأساس للطالب، فالقراءة بشكل دقيق مكملة للقراءة الصحيحة، فهي تعني إدراك رسم العبارات بالنظر، فينطق الطالب الحروف من مخارجها التي تبدأ بالشفة، وتنتهي بأسفل الحلق، والالتزام بضبط الحركات والسكنات بكل حرف من حروف الكلمة. أما مهارة السرعة في القراءة الجهرية فتتطلب بأن تقع العين على أكبر عدد ممكن من الكلمات في كل حركة لها، فكلما زاد عدد الكلمات التي تتعرف إليها العين في كل حركة زادت السرعة في القراءة Al- Helawani, (2003).

وبيّن عبد (Abd, 2011) أن من مزايا القراءة الجهرية تدريب الأطفال على القراءة الصحيحة، وصحة النطق، وضبط مخارج الحروف، وتمثيل المعنى، وصحة الأداء، ومراعاة علامات الترقيم، وتقليل حدة التوتر لنبرة الصوت في الحالات الانفعالية، والقراءة بسرعة، كما تكسبهم الجرأة والشجاعة في الإلقاء والخطابة أمام الآخرين، وتزيل الخجل، وتبعث الثقة في نفوسهم.

وأكد بعض الدراسات التجريبية كدراسة الحسن (Al- Hassan, 2003) أنّ القراءة الجهرية تستند إلى استخدام بعض الاستعدادات والمهارات التي تتميز بها عن القراءة الصامتة، وإلى جانب ذلك تتحقق بها المهارات الأساسية للقراءة في لفظ الألفاظ لفظًا سليمًا مع حسن الإلقاء، ودقة القراءة، وتستخدم في أثناء المناقشات أيضًا، ولها القدرة على تشخيص الضعف القرائي.

وقد أولى الباحثون اهتمامًا واضحًا بمهارات القراءة الجهرية، وحاولوا دراستها بعناية، مثل صحة اللفظ، والطلاقة القرائية، والضبط النحوي والصرفي، والتلوين القرائي من أجل إتقان القراءة على أفضل وجه (Abdul Hameed, 2006). وهذا ما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم الأردنية مسبقا عند تطوير المناهج والكتب المدرسية واستراتيجيات تعليم القراءة، من حيث التركيز على تنمية المهارات اللغوية الأساسية في القراءة الجهرية لتحسين طلاقة القراءة، والسرعة القرائية، والدقة في القراءة، وتعرف الكلمة لبناء الطلاقة في النصوص القرائية، واستخدام استراتيجيات قرائية متعددة ومتنوعة في المرحلة الأساسية الأولى من التعليم، من خلال توظيف نماذج لغوية فاعلة تتميز بالأصالة والإبداع. ولتحقيق ذلك، لا بد أن تتجه مناهج اللغة العربية إلى تقديم المواقف العملية، والتدريبات الوظيفية، والأنماط اللغوية السائدة في حياة المتعلم اليومية، حتى يمارس مهارات الطلاقة اللفظية في الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وهذا ما طرحته مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن في تركيزها على التدريبات اللغوية في الطلاقة في القراءة الجهرية، وصلتها بحياة الطالب، وارتباطها بحاجات مجتمعه، وتعلمه الذاتي لربط المفردات الجديدة بحياة الطالب المعاصرة لصقل شخصيته من الناحية اللغوية (National Team of Arabic Language Curriculum, 2005) والطلاقة القرائية من أهم مهارات القراءة؛ إذ إنها إحدى الركائز الأساسية لتطوير القدرة على القراءة المُستقلة. وتُعرف بأنها القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة بشكل صحيح وسريع، فالقارئ الطلق هو القادر على فك رموز الكلمات المكتوبة بشكل تلقائي، مع الاهتمام في الوقت نفسه بالوصول إلى المعنى، مع التأكيد على أن الطلاقة القرائية هي القراءة السريعة والصحيحة، واستقاء المعاني والأفكار (Strong Hilsmier, Wehby, & Falk, 2016).

فالطلاقة القرائية كما يرى رازنسكي، وربلي، وبيج، ونيكولس (Rasinski, Rupley, Paige & Nichols, 2016) هي قدرة القارئ على قراءة النص بسرعة ودقة. وتشتمل الطلاقة القرائية على ثلاث مهارات رئيسة يمكن تلخيصها في دقة فك ترميز الكلمات المكتوبة (الكفاية الصوتية اللغوية)، والتلقائية في تمييز الكلمات، والتعبير اللفظي المناسب، مثل استخدام التشديد على بعض المقاطع الصوتية، والوقوف المناسب خلال القراءة.

كما تشتمل الطلاقة على عدة مهارات لخصها رويتزل وجوث (Reutzel, & Juth, 2014) في التمييز الدقيق والتلقائي والسريع للكلمة، وسرعة قراءة مناسبة لعمر الطالب، أو مستواه الصفي، والاستخدام الملائم للمهارات القرائية الواجب توافرها خلال القراءة الجهرية، والقدرة على التعبير المناسب للنص الكتابي عند قراءته. والطلاقة القرائية هي الكفاية اللغوية التي تمكن القارئ من قراءة النص المكتوب بكل سلاسة وسهولة ويُسر وفهم.

والطلاقة القرائية هي القدرة على قراءة النص الكتابي المُترابط بسرعة ودقة ويُسر وتلقائية، مع الحصول على المعاني فيه، والتعبير عن الأفكار في النص الكتابي (Meyer, & Felton, 1999). وتُعرّف الجمعية الوطنية الأمريكية للقراءة (National Reading Panel, 2000) الطلاقة القرائية بأنها القدرة على قراءة النص بسرعة، ودقة، والتعبير اللغوي عن الأفكار المُقدمة فيه.

وأشار الطيطي (Al-Titi, 2005) إلى أن الطلبة الذين يفتقرون إلى الثقة في طلاقة القراءة الجهرية، قد يرفضون القراءة بصوت مسموع أمام المجموعة. ولكن، قد يكون بعضهم على استعداد للتدرب مع زملاء داعمين، أو أشخاص بالغين مساعدين لهم. وعليه، فإن أول مهمة ينبغي القيام بها هي مساعدة هؤلاء الطلبة المترددين على التخلص من العادات السلبية التي اكتسبوها، مثل: الإدلاء بعبارات تحط من قدر أنفسهم، وسرعة الشعور بالإحباط والرد، وتقبل الصفات التي يطلقها عليهم أقرانهم.

وتشير الحريري (Al- Hareeri, 2008) إلى أنّ بعض الطلبة الذين لديهم ضعف في الطلاقة اللفظية في القراءة الجهرية، لا يمثلون المعنى، ولا يراعون علامات الترقيم، ويحتاجون وقتًا أطول ليقرؤوا المحتوى نفسه من المادة، ولا يستوعبون النص جيدًا على نحو ما يفعل زملاؤهم؛ بسبب حالة التوتر والقلق لديهم؛ مما يؤدي الى ارتكابهم الأخطاء، أو تجنب القراءة الجهرية؛ الأمر الذي يتطلب توفير بيئة صفية داعمة للطلبة تشعرهم بالأمان، وإحراز التقدم المعرفي من خلال مشاهدة درجة تقدمهم على جدول حساب الكلمات في الدقيقة، ويسمعون ثناءً من زملائهم ومعلميهم على تحسن أدائهم، ويبدؤون في التوجه نحو القراءة الشفهية بثقة أكبر، وسلوك أكثر إيجابية وتفاؤلا.

مما سبق، يستخلص الباحثان أنّ الطلاقة في القراءة الجهرية تتلخص في امتلاك الطالب السرعة، والدقة، والتعبير الصحيح أثناء قيامه بترجمة الحروف إلى أصوات، وتهجئة الكلمات غير المألوفة، وتعرف الكلمات المألوفة بطريقة تلقائية، حيث يكون لديه القدرة على توقُّع بعض الكلمات قبل أن تقع عليها عيناه، حتى ولو لم تكن هناك صور تساعده على فهم سياق النص، ووجود أي ضعف في واحدة من هذه العمليات يعد سببًا كافيًا في إحداث خلل لدى الطالب في الطلاقة القرائية.

واستراتيجية التدريس بالأقران (Peer Tutoring) إحدى استراتيجيات التعليم التعاوني، وهي عبارة عن مجموعات تعليمية تعاونية ثنائية يقوم المدرس بتشكيلها. وفي هذا النوع من المجموعات يعمل الطلبة معًا مدة تتراوح ما بين حصة إلى عدد من الحصص تنفذ على مدار أسابيع؛ وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، وفيها يعمل كل طالبين لإنهاء نشاط تعليمي. ويتمثل جوهر استراتيجية التدريس بالأقران في تهيئة مدرس لكل طالب، ويكون من خلال التشكيلات الزوجية، ثمّ يتبادلان الأدوار فيما بينهما، ويتمثل دور المعلم في اتخاذ جميع قرارات التخطيط، فضلا عن ملاحظة المتعلمين. وتقوم استراتيجية التدريس بالأقران على أساس تعليم القرين لقرينه الذي يحتاج إلى مساعدة، وبذلك يسهم في توجيه الاهتمام الفردي، وإتاحة فرص أفضل للتعلم حسب براعة القرين في أداء المهمات التي يقوم بها؛ إذ غالبًا ما يناسب قراءة القرين لقرينه مستواه التحصيلي (Abdul Kareem, 2008).

ويبيّن الرحاوي (Al- Rahawi, 2006) أنّ طلبة الصف في استراتيجية التدريس بالأقران يُنَظَّمون في مجموعات، يتكون كل منها من طالبين أو أكثر يلتقي أفرادها في أوقات التدريس المخصصة للتدريس على ما جرى تعلمه؛ إذ لا يتطلب الأمر إلّا قدرًا قليلا من الإشراف والتوجيه من المعلم، ويتيح هذا الأنموذج للطالب فرصة أكبر للتدرب على المهارات التي جرى تعلمها، مقارنة بما يحدث للحالة التي تكون فيها الهيمنة في الصف للمعلم.

وفي هذا الإطار، يؤكد وورلي وناريش (Worley, & Naresh, 2014: 26) "أن استراتيجية التدريس بالأقران إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي يقوم من خلالها أحد الطلبة بأخذ دور المعلم في تقديم مادة ومهام التعلم لطالب آخر". ويشير نوّاز والرحمن (Nawaz, & Ur Rehman, 2017:15) إلى "أنّ استراتيجية التدريس بالأقران تقوم على تشكيل أزواج من الطلبة الذين تتباين قدراتهم في المهارة المستهدفة في عملية التعلم حتى يستفيد كل واحد منهما خلال أدائها". وفي هذه الاستراتيجية، يأخذ أحد الطالبين دور المعلم ليصبح مسهّلا ومساعدًا في اكتساب الطالب الآخر مادة التعلم.

ويقوم الأساس النظري لاستراتيجية التدريس بالأقران على نظرية "فيجوتسكي" في التعلم الاجتماعي؛ إذ يقوم المعلم بتشكيل مجموعات عمل صغيرة على شكل أزواج غير متجانسة من الطلبة من حيث التحصيل، يعمل فيها اثنان من الطلبة لفترة زمنية محددة لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية المتفق عليها مسبقًا مع المعلم. فتدريس الأقران يقوم على تبادل الخبرات والمهارات بين

أزواج الطلبة في الصف نفسه، أو من صفوف مختلفة (Al-Hayali, & Noori, 2011).

وتأخذ استراتيجية تدريس الأقران أشكالا عدّة، أهمها تدريس الأقران على مستوى الصف كلّه، الذي يقوم على أساس أن يقوم جميع الطلبة بتدريس بعضهم بعضا خلال الحصة الدراسية. وتدريس الأقران على أساس المجموعات المتجانسة من الطلبة؛ إذ يكون الطالب الذي يقوم بعملية التدريس والطالب الذي يجري تدريسه من العمر والمستوى الصفي والتحصيلي نفسه. أما تدريس الأقران في المجموعات غير المتجانسة فيختلف فيه الطلبة من حيث المستوى الصفي والتحصيلي، ليأخذ أحدهما الدور الكامل في تقديم مادة التعلم للطالب الآخر(Worley, & Naresh, 2014).

واستراتيجية قراءة الشريك "Buddy Reading" تمثل المجموعات غير المتجانسة في استراتيجية التدريس بالأقران التي يمكن استخدامها عبر مراحل متعددة من الدراسة من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية. والقراءة مع الشريك برنامج يجمع الطلبة الأكبر سنًا مع الطلبة الأصغر؛ لتمكينهم من تعلم فنون اللغة، حيث يحضر الطلبة الأكبر دروسًا يتم تعليمها للأصغر منهم بأمل تحسين مستواهم في القراءة (Dykshoorn, 2005).

وبين جثري (Guthrie, 2017) أنّ استراتيجية قراءة الشريك تجمع بين قارىء طلق وآخر أقل طلاقة، حيث يتبادلان الأدوار في القراءة بصوت مسموع من خلال النمذجة والإرشاد لتحقيق السلوك المناسب، وتحديد الوقت المناسب للتعليقات أو التصويبات؛ مما يسهم في اتباع الطلبة القواعد للمشاركة مع زملائهم؛ فيعزز ثقة الطلبة بأنفسهم؛ وينمي مهاراتهم لأنّ كل طالب يقدّر الآخر.

ويشير شيغار (Shegar, 2009) إلى أن استراتيجية قراءة الشريك تُعطي الطلبة الاستقلالية في التعلم ليكونوا مسؤولين عن تعلمهم، وتنمّي لديهم مشاعر الفخر والاعتزاز بأنفسهم بوصفهم أفرادًا قادرين على تحمل المسؤولية، وتحسن مهارات التحدث لديهم، وامتلاك المفردات الجديدة، كما تؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية، وتنمية الشخصية المُستقلّة، والقدرة على بناء العلاقات.

وأكدت ويليس (Willis, 2012) أنّ لقراءة الشريك قدرة على تحسين مستوى الطلاقة اللفظية من خلال نمذجة الطلبة لزملائهم أو معلمهم عن طريق مشاركته في التغذية الراجعة التصحيحية؛ فتنمي مهاراتهم تدريجيًا في الدقة، والسرعة، والتعبير الشفوي؛ لأنها تحفز الخلايا العصبية الانعكاسية على ترجمة الأفكار والمعاني بشكل صحيح وسريع؛ لأنّ الأفراد يقلدون بعضهم بشكل أكبر إذا كانوا متشابهين. ويمكن الفرد التعلم دون الوقوع في الأخطاء؛ لأن عمليات التفاعل مع الآخرين ينتج عنها تعلم أنماط سلوكية متعددة، مثل: المهارات، والعادات، والممارسات، والألفاظ التي ليست في حصيلة الطالب السلوكية، وتزداد احتمالية حدوث هذا النوع من التعلم بزيادة فرص التفاعل مع الآخرين.

وتعزز استراتيجية قراءة الشريك المهارات الاجتماعية بين الطلبة، وترفع مستوى تقدير الذات لديهم، كما توفر للطلبة بيئة تعلم آمنة من خلال ممارسة القراءة ضمن سياقات اجتماعية صغيرة (Fauza, 2014). وأكد هايز (Hayes, 2016) كذلك أهمية استراتيجية قراءة الشريك في تخفيف العبء على المعلمين، ومساعدتهم في توجيه نشاطهم للتفاعل مع الطلبة والاهتمام بهم، وتساعد معلم الصفوف ذات الأعداد الكبيرة والطلبة ذوي المستويات التحصيلية المتباينة في تحقيق أهداف التعلم، وتجعل نشاطات التعلم مرتكزة حول المتعلمين بدلا من المعلم، بحيث يصبح المتعلمون أكثر إيجابية في المشاركة الفعالة في عملية التعلم.

وفي هذا الإطار، يبين كوت (Cott, 2017) أهمية إشراك الطلبة في تحمل المسؤولية أثناء القراءة، وذلك بتنظيم الموقف التعليمي بشكل يجعلهم يتعلمون مسؤولية التعليم والتعلم، والحصول على المادة التعليمية وعرضها، وإدارة الموقف التعليمي عن طريق الشريك؛ مما يسهم في تحقيق التعلم النشط، وتحسين أداء الطلبة في المواد التعليمية، وفي تطوير تقدمهم، وتنمية الدافعية لتعلم المواد الدراسية، وإعمال التفكير؛ مما ينمي استقلالية الطلبة كي يصبحوا قادرين على الاستمرارية في التعلم، وتعليم أقرانهم في البيئة المحيطة بهم؛ كي يتحول الطالب إلى مركز إشعاع تعليمي وثقافي لأقرانه في البيئة المحيطة.

ويرى الباحثان أنّ استراتيجية قراءة الشريك توفّر فرص ممارسة القراءة في بيئة تعلّم آمنة، حيث لا يشعر الطالب بالتهديد من الطلبة الآخرين؛ مما يعزز من مفهوم الذات لديه، إذ تقوم على التشارك بين طالبين، حيث يقوم الطالب في المستوى المتقدم بمساعدة الطالب الآخر، وإكسابه المهارات القرائية المستهدفة استنادًا إلى مجموعة من الخطوات المحددة. ومن هنا، سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استراتيجية قراءة الشريك في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن.

ويبدو أن البحث في استراتيجية قراءة الشريك ما يزال بحاجة إلى البحث من الناحية النظرية والتطبيقية، فلم يجد الباحثان سوى دراسات قليلة درست هذه الاستراتيجية، وكشفت عن أثرها في المهارات القرائية المختلفة. فقد أجرت ديكشورن (Dykshoorn, 2005) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية قراءة الشريك في التحصيل القرائي، والاتجاهات نحو القراءة لدى أطفال الروضة. تكونت عينة الدراسة من (18) من طلبة الروضة، و(12) من طلبة الصف السابع اختيروا عشوائيًا من إحدى المدارس في كندا. قُسِّم أفراد العينة إلى مجموعتين: تجريبية درست وفق استراتيجية تدريس الشريك، وضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدِم اختبار تحصيل قرائي، ومقياس اتجاهات

نحو القراءة. أشارت نتائج الدراسة الى وجود أثر إيجابي ودال إحصائيًا لاستراتيجية قراءة الشريك في اكتساب المفردات اللغوية لدى أفراد الدراسة، فيما بينت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية الشريك في باقي مهارات القراءة، وفي اتجاهاتهم نحو القراءة.

أما أساف (Assaf, 2008) فقامت بدراسة هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية تدريس الشريك في تحسين مستوى درجات الطلبة في اختبارات القراءة المحكيّة المقدّمة للصف الثالث الأساسي. تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب من طلبة الصف الثالث الأساسي، اشتمل كل صف على (10) طلاب و(10) طالبات. ولتحقيق هدف الدراسة، قُسِّمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين، دُرِّب المعلمون في المجموعة التجريبية الأولى على خطوات تدريس الشريك، بينما لم يُدرَّب المعلمون في المجموعة التجريبية الثانية على ذلك، ومجموعة ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية. وللتحقق من فعالية استراتيجية تدريس الشريك، استُخدِم اختبار قبلي في منتصف السنة الدراسية، وآخر بعدي في نهايتها. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا على الاختبار البعدي المحكّي في القراءة تعزى إلى أثر المجموعة، لصالح المجموعة التجريبية الأولى مقارنةً بالمجموعة الثانية، والمجموعة الضابطة.

فيما أجرى روجرز (Rogers, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية قراءة الشريك في تنمية القدرات القرائية لطلبة الصف الأول الأساسي، ونموهم الاجتماعي والعاطفي في الولايات المتحدة الأمريكية. جرى جمع بيانات الدراسة باستخدام قوائم التدقيق، ومراقبة الطلبة، والملاحظة أثناء النقاش الصفي، وردود الكتابة السريعة، وتقييمات القراءة، والكتابة الرسمية، وتسجيلات الفيديو، والاختبارات. تكونت عينة الدراسة من خمسة طلبة في إحدى المدارس في مدينة نيويورك. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستراتيجية قراءة الشريك في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة، وفي نموهم الاجتماعي والعاطفي كذلك.

وأجرى دولمان وبويت- هاوارلك (Dolman, & Boyte-Hawryluk, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قراءة الشريك في تنمية المهارات القرائية لدى أطفال المرحلة الابتدائية الدنيا، واتجاهاتهم نحو القراءة في كندا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم اختبار المهارات القرائية (تعرف الكلمات)، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة. تكونت عينة الدراسة من (37) طالبًا وطالبةً من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الرابع الأساسي في مقاطعة "إلبرتا" الكندية التحقوا ببرنامج قراءة الشريك على مدار سنتين. أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن هناك أثرًا إيجابيًا طفيفا لبرنامج قراءة الشريك في تنمية المهارات القرائية للأطفال، وأثرًا سلبيًا طفيفًا في اتجاهاتهم نحو القراءة؛ إذ لم تتغير معظم مهاراتهم القرائية واتجاهاتهم نحو القراءة قبل الالتحاق بالبرنامج وبعده نسبيًا، فتكاد تكون متشابهة.

وأجرت فوزا (Fauza, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية قراءة الشريك في تنمية المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية مقارنة باستراتيجية القراءة بصوت مسموع. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدِم اختبار قرائي، ونصوص قصصية. تكوّنت عينة الدراسة من (16) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الثامن الأساسي في إحدى المدن الأندونيسية، قُسموا إلى مجموعتين، (8) طلبة في المجموعة الأولى درست وفق استراتيجية الشريك، و(8) آخرين في المجموعة الثانية درست وفق استراتيجية القراءة بصوت مسموع. أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلبة في المجموعة الأولى تفوقوا على أقرانهم في المجموعة الثانية في المهارات القرائية، مما يدل على أنّ هناك أثرًا إيجابيًا لاستراتيجية قراءة الشريك في تنمية المهارات القرائية.

وقام بارنابي (Barnabee, 2015) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر المجموعات الصغيرة، والقراءة المستقلة، والقراءة بمساعدة الشريك في تنمية المهارات القرائية. طُبِّقت هذه الدراسة على طلبة الصفوف الستة الأولى في إحدى المدارس في ولاية "ميرلاند" الأمريكية. تكوّنت عيّنة الدراسة من (941) طالبًا من رياض الأطفال حتى الصف الخامس؛ إذ صُمِّمَ منهج لفنون اللغة الإنجليزية يتلقون منه الأوامر، وكان المنهج متفقاً مع المعايير الدولية الأساسية المشتركة، وعلاوة على ذلك، فقد عولجت مشكلات الطلبة عن طريق استقبال المجموعات الصغيرة الطلبة للقراءة المستقلة لمدة (30) دقيقة يوميًا، والانضمام إلى الشريك في أوقات الفراغ. أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن دال إحصائيًا في مستوى مهارات القراءة لدى الطلبة يعزى إلى الاستراتيجيات الثلاث.

وأجرت روث (Roth, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة فيما إذا كان هناك فرق دال إحصائيًا في معدلات القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي الذين شاركوا في برنامج قراءة الشريك، مقارنة بأولئك الذين لم يشاركوا فيه. وهدفت الدراسة أيضًا إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين مستوى قدرة الطلبة وبين طلاقتهم في القراءة الجهرية، استنادا إلى نظرية فيجوتسكي. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا من طلاب الصف الثالث من مدرسة الشرق الأوسط في ولاية "ميسوري" الأمريكية. قُسِّمت عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ (8) منهم في المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، و(12) آخرين في المجموعة التجريبية درست وفق برنامج قراءة الشريك. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معدلات الطلاقة في القراءة الجهرية لصالح الطلبة الذين شاركوا في برنامج قراءة الشريك، وأنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين قدرة الطلبة القرائية، وبين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لديهم.

وأجرى سيلفرمان وكيم وهارترانفت ونون وماكنيش (Silverman, Kim, Hartranft, Nunn & McNeish, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قراءة الشريك في تنمية المفردات، وفهم المقروء لدى أطفال الروضة وطلبة الصف الرابع الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (264) من أطفال الروضة في المجموعة التجريبية و(240) طفلا في المجموعة الضابطة، و(290) طالبًا من طلبة الصف الرابع الأساسي في المجموعة التجريبية و(244) طالبًا في المجموعة الضابطة، اختيروا من عدد من المدارس في إحدى الولايات الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية. تناوب (32) معلمًا على تدريس أفراد المجموعتين التجريبيتين وفق برنامج قراءة الشريك الذي تكون من (10) جلسات على مدار (10) أسابيع، و(32) آخرون لتدريس أفراد المجموعتين الضابطتين وفق الطريقة الاعتيادية. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه في الوقت الذي أظهر فيه برنامج قراءة الشريك أثرًا إيجابيًا في تنمية المفردات لدى طلبة الصفين، إلا أنه لم يكن له أثر في فهم المقروء في كليهما.

يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت استراتيجية قراءة الشريك، وكشفت عن أثرها في المهارات القرائية المختلفة، وفي مراحل تعليمية مختلفة، وفي بيئات مختلفة. وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الكشف عن أثر استراتيجية قراءة الشريك في تنمية المهارات القرائية من خلال تناولها الطلاقة في القراءة الجهرية لطلبة الصف الثالث الأساسي، وهي أول دراسة في -حدود اطلاع الباحثين- في الوطن العربي في هذا الميدان. وقد مازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها جمعت في استراتيجية قراءة الشريك بين مستويين صفين جديدين هما: الصف الثالث الأساسي الذي يمثل نهاية المرحلة الأساسية الدنيا، والصف العاشر الأساسي الذي يمثل نهاية المرحلة الأساسية العليا، إضافة إلى دراستها أثر متغير الجنس في الطلاقة في القراءة الجهرية.

مشكلة الدراسة وسؤالها

يرى المشتغلون في تطوير تعليم اللغة العربية من أعضاء المجامع اللغوية، وأساتذة الكليات المعنية بالدراسات اللغوية والتربوية، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها أن تعليم القراءة الجهرية يفتقر إلى تحديد المهارات والقدرات الأساسية فيها، والاهتمام بها، وتطويرها. لذلك، نجد ضعفًا واضحًا لدى طلبة المرحلة الابتدائية في تلك المهارات، إذ إن غالبية الطلبة ينصرفون عن تمييز الحروف والكلمات والجهر بها، ولا يتلقون التدريب على المهارات الضرورية للقراءة الجهرية (Khater, 1998).

وأشار بعض الدراسات كدراسة شنب ويونس ومساعدة وعليان وكمال (Shanab, Younis, Masaadah, Elyyan, & Kamal, 2014) إلى أن طلبة الصفوف الأولى في المدارس الأردنية يعانون ضعفًا واضحًا في المهارات الأساسية للقراءة الجهرية؛ ما يستدعي العمل على إيجاد استراتيجيات تدريبية فاعلة قادرة على مساعدة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المستويات الصفية المختلفة في إكساب الطلبة هذه المهارات.

ويمثل الصف الثالث الأساسي المرحلة التي يصل إليها الطالب إلى الطلاقة في القراءة الجهرية (المرحلة الأورتوغرافية)، بعد انتهائه من المرحلة اللوغوغرافية، والمرحلة الفونولوجية. وحتى يتمكن الطالب من الانتقال من مرحلة التعلم للقراءة (الوسيلة) إلى مرحلة القراءة للتعلم (الغاية)، لا بد له من إتقان الطلاقة في القراءة الجهرية التي تعد الفاصل بين المرحلتين. لذلك، جد الباحثون في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية، فاتجهوا إلى استخدام أساليب واستراتيجيات حديثة، سيما أنّ الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية تشجع على تقليل استخدام المعلم الأساليب التقليدية في التعليم، والاهتمام بالأساليب الحديثة. واستراتيجية قراءة الشريك إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي تهدف إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية بشكل عام، والطلاقة في القراءة الجهرية بشكل خاص.

وبشكل أكثر تحديدًا، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين في الأداء البعدي لأفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس (قراءة الشريك، والاعتيادية)، ومتغير الجنس، والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في كونها قد تسهم في إطلاع المسؤولين عن العملية التربوية في مجال التربية اللغوية حول واقع مهارات الطلاقة في القراءة الجهرية لدى الطلبة، وفي سعيها إلى تحسين مهارات الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، باستخدام استراتيجية قراءة الشريك، ومثل هذه الدراسات يتسم بالندرة في العالم العربي بصفة عامة، والمملكة الأردنية الهاشمية بصفة خاصة في حدود اطلاع الباحثين. كما يمكن أن يفيد المعلمون من هذه الدراسة في مواقف تعليم المهارات اللغوية بشكل عام، وفي القراءة الجهرية بشكل خاص، فقد تساعد واضعي المناهج في تضمين مناهج الصفوف الأولى النشاطات والتدريبات العملية المناسبة لتنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى الطلبة.

التعريفات الإجرائية

ورد في الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات، هي:

- **استراتيجية قراءة الشريك**: هي عملية يقوم فيها طلبة الصف العاشر الأساسي المتقنون للطلاقة في القراءة الجهرية بتعليمها زملاءهم في الصف الثالث الأساسي على شكل أزواج خلال فترة زمنية معينة.

- **الطلاقة في القراءة الجهرية:** هي قدرة طلبة الصف الثالث الأساسي على القراءة الجهرية الصحيحة الدقيقة الخالية من الأخطاء الآتية (التقديم والتأخير، والاستبدال، والحذف، والإضافة، والتردد، وخطأ الضبط النحوي، وخطأ الضبط الصرفي) في وقت زمني محدد، من خلال أدائهم في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية المعتمد في هذه الدراسة.

- **طلبة الصف الثالث الأساسي:** هم الطلبة الملتحقون بآخر صف في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة إلى مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، وتتراوح أعمارهم بين (8-9 سنوات).

حدود الدراسة ومحدداتها

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالآتي:

- اقتصر أفراد الدراسة على طلبة الصف الثالث والعاشر الأساسيين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة للعام الدراسيّ 2017 / 2018 اختيروا من مدارس متنوعة.

- اعتمدت الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات.

- اقتصرت الطلاقة في القراءة الجهرية على القراءة الجهرية الصحيحة الدقيقة الخالية من الأخطاء الآتية (التقديم والتأخير، والاستبدال، والحذف، والإضافة، والتردد، وخطأ الضبط النحوي، وخطأ الضبط الصرفي)، في وقت زمني محدد.

الطريقة

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (48) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الثالث الأساسي يتوزعون إلى (10) مدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، هي: مدرسة السّيلة الأساسية المختلطة (3 ذكور، 3 إناث)، ومدرسة بَرَشْتا الأساسية المختلطة (2 ذكور، 2 إناث)، ومدرسة أم كُلْثوم الأساسية المختلطة (3 ذكور، 3 إناث)، ومدرسة القِصْفة الأساسية المختلطة (2 ذكور، 2 إناث)، ومدرسة الخِرَيْبة الأساسية المختلطة (2 ذكور، 2 إناث)، ومدرسة الخَيْرية الأساسية المختلطة (2 ذكور، 2 إناث)، ومدرسة الزَويَّة الأساسية المختلطة (6 ذكور، 6 إناث)، ومدرسة خَرْجا الأساسية (4 ذكور)، ومدرسة خَديجة الأساسية (4 إناث)، اختيروا بالطريقة المتيسرة. قُسِّم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: (24) طالبًا وطالبةً في المجموعة الضابطة درست وفق الاستراتيجية الاعتيادية، و(24) طالبًا وطالبةً في المجموعة التجريبية درست وفق استراتيجية قراءة الشريك المعتمدة في هذه الدراسة. وجرى توزيع أفراد المجموعة التجريبية إلى الشركاء بالطريقة العشوائية البسيطة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في الطلاقة في القراءة الجهرية، حُسب الوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان للأداء القبلي لأفرادهما على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (T-test for two Independent Samples)؛ لمعرفة دلالة الفرق الظاهري بين الوسطين الحسابيين، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): الوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان واختبار (ت) للأداء القبلي لأفراد مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.

استراتيجية التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الاعتيادية	0.56	0.14	0.531	46	0.598
قراءة الشريك	0.55	0.18			

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي للطلاقة في القراءة الجهرية تعزى إلى أثر المجموعة؛ إذ بلغت قيمة "ت" (0.531)، وبدلالة إحصائية (0.598)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الدراسة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تبنّى الباحثان اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية (FORF)، الذي أعدّه مركز ولاية فلوريدا لأبحاث القراءة (Florida Center for Reading Research, 2009)، بعد إجراء بعض التعديلات عليه ليتلاءم مع مهارة القراءة باللغة العربية. وهذا الاختبار مبني على ملاحظة المعلم لقراءة الطالب للنص القرائي في ضوء مؤشرات الطلاقة المحددة.

وتُقاس الطلاقة في الاختبار من خلال قراءة الطالب النص قراءة جهرية، وحساب عدد الكلمات الصحيحة التي يقرؤها في (60) ثانية. واُعتمِدت الأخطاء الآتية في حساب الطلاقة القرائية: التقديم والتأخير؛ عند قيام الطالب بتقديم أو تأخير حرف على آخر، أو كلمة على أخرى، أو جملة، ووضعها في مكانها غير

المناسب أثناء القراءة. والاستبدال، عند قيام الطالب باستبدال صوت بآخر أو كلمة بأخرى أثناء قراءته النص قراءة جهرية. والحذف، عند قيام الطالب بحذف حرف أو كلمة أو أكثر من النص المقروء. والإضافة؛ أي إضافة يقوم بها الطالب على مستوى الحرف أو الكلمة على نص القراءة الجهرية. والتردد، عندما يتردد الطالب لفترة تزيد على خمس ثوانٍ في قراءة الكلمة في نص القراءة الجهرية. وخطأ الضبط النحوي، عندما يخطىء الطالب في نطق حركة أواخر الكلمات. وخطأ الضبط الصرفي، عندما يخطىء الطالب في نطق الحركات المتعلّقة ببنية الكلمة.

صدق الاختبار

للتأكد من صدق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، قام الباحثان بعرضه على (10) من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الابتدائية، ومناهج اللغة العربية والإنجليزية وأساليب تدريسهما، والقياس والتقويم التربوي في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة آل البيت، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في قدرة الاختبار على قياس الطلاقة في القراءة الجهرية لدى الطلبة، بمؤشراته المتضمنة في الاختبار، وفي معادلة الطلاقة في القراءة الجهرية، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد جرى الأخذ بملاحظات المحكمين التي تضمنت إعادة صياغة التعليمات الخاصة بالاختبار بصورة تتلاءم والمستوى العمري للطالب، كما أُضيفت ثلاثة مؤشرات أخرى من مؤشرات الطلاقة في القراءة الجهرية، وهي التقديم والتأخير للأصوات في الكلمة الواحدة، أو تأخير كلمة على أُخرى، والضبط النحوي في ضبط أواخر الكلمات، والضبط الصرفي في ضبط بنية الكلمة، إضافة إلى تحويل هذه المعايير مجتمعة إلى بطاقة ملاحظة.

ثبات التوافق بين المصححتيْن في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

للتحقق من ثبات التوافق في الاختبار، حُسب معامل ثبات التوافق بين المصححتيْن وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل ثبات التوافق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

وقد بلغت قيمته للاختبار ككل (0.94)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح الاختبار

لتصحيح الاختبار، وحساب معدل الطلاقة في القراءة الجهرية لكل طالب، شاركت الباحثة الثانية إحدى زميلاتها المتطوعات، وهي معلمة تحمل درجة الماجستير في اللغة العربية وخبرتها (8) سنوات في مجال التعليم- بملاحظة أداء الطلبة في القراءة الجهرية من خلال الاستعانة بالتسجيلات البصرية والسمعية والصوتية التي أُخِذَت للطالب في أثناء قراءته النص المحدد. وجرى حساب معدل الطلاقة في القراءة الجهرية من خلال حساب عدد الكلمات المقروءة خلال (60) ثانية، وحساب عدد أخطاء الطالب التي يقع فيها خلال القراءة الجهرية، ثمّ طرح عدد الأخطاء التي يقع فيها الطالب من العدد الكلي للكلمات المقروءة للحصول على عدد الكلمات الصحيحة، ثمّ حساب علامة الطالب على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية من مئة.

تطبيق الاختبار

جرى تطبيق الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1. تطبيق الاختبار القبلي والبعدي من خلال توجيه الطالب إلى قراءة النص قراءة جهرية وفقًا للتعليمات المقدمة من الباحثين، حيث سجلت قراءة الطالب بمساعدة الهاتف النقال (صوت، صورة)؛ لسهولة الرجوع إليها لاحقا.
2. ملاحظة أداء الطلبة في الاختبار، ورصد معدل طلاقتهم في القراءة الجهرية وفق المعادلة المستخدمة.
3. طرح عدد من الأسئلة التي تقيس مدى فهم الطلبة واستيعابهم للنص المقروء.

إجراءات التعلم والتعليم في استراتيجية قراءة الشريك

وتقسم هذه الإجراءات إلى إجراءات ما قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها، وفيما يلي توضيح ذلك:

مرحلة ما قبل القراءة، وفيها تم:

1. اختيار شركاء القراءة من الصف العاشر الأساسي استنادًا إلى علاماتهم في مبحث القراءة، والاستئناس بآراء معلمي اللغة العربية ومعلماتهم الذين يدرسونهم.
2. تدريب الشركاء على إجراءات تطبيق استراتيجية قراءة الشريك لضمان قدرتهم على التطبيق الفاعل لاستراتيجية قراءة الشريك حسب الأصول.
3. توزيع الشركاء حسب الجنس إلى طلاب الصف الثالث وطالباته بالطريقة العشوائية البسيطة.
4. عقد جلسة تعارف بين الشركاء والطلبة بواقع حصة دراسية واحدة.
5. تهيئة الشريك البيئة التعليمية المناسبة؛ للتأكد من عدم وجود أي مصادر تشتت الانتباه، وضمان الإضاءة والتهوية بشكل جيد، مع مراعاة وضعية الجلوس المناسبة للشريك مع الطالب.
6. طرح الشريك بعض الأسئلة (نشاط إحماء) لربط خبرات الطالب السابقة مع محتوى النص القرائي.

7. إعطاء الطلبة فكرة عامة حول محتوى نص القراءة من خلال الاستعانة بالصور والأشكال المقدّمة في النص القرائي.

مرحلة أثناء القراءة، وفيها:

1. قراءة الشريك والطالب النص القرائي معًا في آنٍ واحد ولبعض الوقت، وفي حال رغبة الطالب بالقراءة بشكل منفرد يعطي الشريك إشارة ليتوقف عن القراءة معه، ويتابع القراءة وحده.
2. في حال قرأ الطالب كلمة ما بشكلٍ خاطئ، أو تلعثم في قراءتها لمدة خمس ثوانٍ، يقوم الشريك بتصحيحها وقراءتها، ويطلب إلى الطالب إعادة قراءتها بشكل سليم، وعند نطقه لها بشكلٍ صحيح يتابع الشريك القراءة مع الطالب من جديد، مع توقف الشريك في كل مرة يطلب بها الطالب القراءة بشكل منفرد.
3. تعزيز الشريك الطالب على أدائه القرائي الجيد.
4. بدء الشريك منفردًا قراءة النّص قراءة جهرية معبّرة، والتأكد من متابعة الطالب واستماعه له بشكل فعّال (قراءة القدوة).
5. قراءة الطالب محاكيًا ومقلّدًا قراءة القدوة.

مرحلة ما بعد القراءة، وفيها ما يأتي:

1. طلب الشريك إلى الطالب استخراج المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل مفيدة.
2. طرح الشريك أسئلة الفهم والاستيعاب على الطالب.
3. استنتاج الطالب الفكرة الرئيسة الواردة في النّص القرائي.
4. إجابة الطالب عن النشاطات البعدية الواردة في الكتاب والمتعلقة بالنّص.
5. توجيه الطالب إلى قراءة النّص بشكل منفرد.
6. سؤال الطالب حول ما تعلّمه في هذه الحصة.
7. إعطاء النشاط البيتي وكتابته على السبورة.
8. إنهاء الجلسة من خلال تقديم الشكر للطالب على حسن استماعه ودافعيته للتعلّم.

الإجراءات

اتبع الباحثان الخطوات الآتية لتنفيذ التجربة على النحو الآتي:

1. توزيع أفراد الدراسة إلى المجموعة الضابطة والتجريبية.
2. الاجتماع مع الشركاء الذين سيقومون بتدريس المجموعة التجريبية، وتدريبهم على الإجراءات اللازمة لتنفيذ استراتيجية قراءة الشريك.
3. اختيار نصين قرائيين مكافئين مناسبين لمستوى طلبة الصف الثالث الأساسي يقرؤهما الطالب قراءة جهرية في الاختبار القبلي والبعدي، النص الأول بعنوان (العيد)، والنص الثاني بعنوان (رسالة).
4. الاجتماع مع المعلمة التي ستشارك الباحثة الثانية في تقييم أداء الطلبة في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وتدريبها على كيفية حساب معدل الطلاقة المعتمد في الدراسة.
5. تطبيق الاختبار القبلي على طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية من خلال قراءة الطالب للنصين القرائيين المحددين، وملاحظة أدائه على البطاقة المعدّة لهذا الغرض، وحساب معدل الطلاقة في القراءة الجهرية حسب المعادلة المستخدمة، والتحقق من معامل التوافق بين المصححتين وفق المعادلة المستخدمة.
6. اختيار ثلاثة نصوص طُبقت عليها الاستراتيجية من الفصل الدراسي الثاني من كتاب الصف الثالث الأساسي في الأردن، وهي: المخترع الصّغير، والهاتف الذكيّ، والذّهب والتراب.
7. اختيار الوقت المناسب الذي ستطبق فيه الدراسة وبالتنسيق مع المعلمات، لتتوافق بين الطالب الشريك، ومعلمة المجموعة الضابطة، ومعلمة اللغة العربية المتعاونة في تقييم طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة). وقد حددت المدة الزمنية لتطبيق التجربة من 8/شباط/2018 – 17/نيسان/2018، كما حدد عدد جلسات المجموعة التجريبية بواقع (6) جلسات، مدة كل جلسة (3) ساعات في يوم السبت من كل أسبوع.
8. متابعة الباحثين سير التجربة بشكل مستمر، والتأكد من التزام الطلبة المتطوعين بالتوجيهات والتعليمات، ومدى تفاعل الطلبة وتقدمهم باستخدام استراتيجية قراءة الشريك.
9. بعد انتهاء التجربة لكل درس أخضعت المجموعتان للاختبار البعدي المباشر في الطلاقة في القراءة الجهرية، وحسب معدل الطلاقة حسب المعادلة المستخدمة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرين الآتيين:

أولا: المتغيران المستقلان

- استراتيجية التدريس، ولها فئتان: (استراتيجية قراءة الشريك، والطريقة الاعتيادية).
- الجنس (ذكر، أنثى).

ثانيًا: المتغير التابع

ويتمثّل في أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وهي القراءة الصحيحة الدقيقة الخالية من الأخطاء الآتية (التقديم والتأخير، والاستبدال، والحذف، والإضافة، والتردد، وخطأ الضبط النحوي، وخطأ الضبط الصرفي)، في وقت زمني محدد.

المعالجة الإحصائية

بعد التأكد من البيانات وجمعها، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي والمعدل لأفراد مجموعتي الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وتحليل التباين الثنائي المصاحب (Two- Way ANCOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقًا لمتغيري: استراتيجية التدريس، والجنس، بعد عزل (حذف) الفروق في الأداء القبلي لأفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.

ولإيجاد فاعلية استراتيجية التدريس على أداء أفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، جرى إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square).

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس (قراءة الشريك، والاعتيادية)، ومتغير الجنس، والتفاعل بينهما؟ حُسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وفقًا لمتغيري: استراتيجية التدريس (قراءة الشريك، الاعتيادية)، والجنس، كما في الجدول (2).

جدول (2): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وفقًا لمتغيري: استراتيجية التدريس، والجنس.

استراتيجية التدريس	الجنس	الأداء القبلي		الأداء البعدي		الأداء المُعدل	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الاعتيادية	ذكر	0.54	0.14	0.59	0.12	.60	0.01
	أنثى	0.58	0.15	0.67	0.15	.64	0.01
	الكلي	0.56	0.14	0.62	0.14	.62	0.01
قراءة الشريك	ذكر	0.54	0.14	0.67	0.16	.68	0.01
	أنثى	0.56	0.21	0.76	0.20	.75	0.01
	الكلي	0.55	0.18	0.71	0.18	.72	0.01
الكلي	ذكر	0.54	0.14	0.63	0.15	.64	0.01
	أنثى	0.57	0.18	0.71	0.18	.70	0.01
	الكلي	0.55	0.16	0.67	0.17		

يتبين من الجدول (2) وجود فرق ظاهري بين الوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للطلاقة في القراءة الجهرية، حيث كانت قيمة الوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية قراءة الشريك (0.72)، وهي أعلى من الوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة الضابطة التي دَرَسَت وفق الاستراتيجية الاعتيادية الذي بلغ (0.62).

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقًا لمتغيري: استراتيجية التدريس، والجنس، بعد عزل (حذف) الفروق في القياس القبلي لأفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، استُخدِم تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two- Way ANCOVA)، كما في الجدول (3).

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للأوساط الحسابية للقياس البعدي للطلاقة في القراءة الجهرية بين أفراد الدراسة وفقًا لمتغيري: استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي ككل (المصاحب)	1.109	1	1.109	1240.239	0.000	0.966
استراتيجية التدريس	0.108	1	0.108	*120.431	0.000	0.737
الجنس	0.036	1	0.036	*40.274	0.000	0.484
استراتيجية التدريس×الجنس	0.003	1	0.003	2.919	0.095	0.064
الخطأ	0.038	43	0.001			
المجموع الكلي	1.323	47				

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

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (3) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي لأفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، تعزى إلى استراتيجية التدريس؛ بمعنى وجود أثر لاستراتيجية قراءة الشريك في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). ومن جدول الأوساط الحسابية يتبين أن الفرق الدال إحصائيًا لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين دَرَسَوا وفق استراتيجية قراءة الشريك بوسط حسابي معدل (0.72)، مقابل وسط حسابي معدل (0.62) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دَرَسَوا وفق الاستراتيجية الاعتيادية.

ولإيجاد أثر استراتيجية التدريس على أداء أفراد الدراسة في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، جرى إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، حيث وجد أنه يساوي (0.737)، وهذا يعني أن (73.7%)، من التباين في القياس البعدي لأفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية عائد إلى استراتيجية التدريس (قراءة الشريك).

وقد يعزى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الطلاقة في القراءة الجهرية إلى طبيعة استراتيجية قراءة الشريك التي تتيح اختيار الشريك المناسب في الصفوف المتقدمة على أساس العدالة والمصداقية، والتركيز على مهارة التدريب والممارسة لضمان قدرة الشريك على التطبيق الفاعل للاستراتيجية، والتهيئة النفسية، والتأكد من عدم وجود مصادر الى تشتت الانتباه، وضمان البيئة المادية الآمنة والداعمة.

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى طريقة تنفيذ استراتيجية قراءة الشريك التي تجمع بين القراءة الفردية للطالب، والقراءة المشتركة بينه وبين الشريك، حيث يقرأ الشريك والطالب النص القرائي معًا في آنٍ واحد ولبعض الوقت، وفي حال رغبة الطالب بالقراءة بشكل منفرد يعطي الشريك إشارة ليتوقف عن القراءة معه، ويتابع القراءة وحده، مما يشعره بأجواء الحرية والاستقلالية في التعلم، وينعكس على دافعيته نحو التعلم، ومستواه القرائي.

وربما تعزى هذه النتيجة كذلك إلى الطريقة التي يتبعها الشريك في تقييم قراءة الطالب؛ ففي حال قرأ الطالب كلمة ما بشكلٍ خاطئ، أو تلعثم في قراءتها لمدة خمس ثوانٍ، يقوم الشريك بتصحيحها وقراءتها، ويطلب إلى الطالب إعادة قراءتها بشكل سليم، وعند نطقه لها بشكلٍ صحيح يتابع الشريك القراءة مع الطالب من جديد، مع توقف الشريك في كل مرة يطلب بها الطالب القراءة بشكل منفرد، وتقديم الشريك التعزيز المناسب الطالب على أدائه القرائي الجيد؛ مما يشعر الطالب بالأمان وبالثقة بالنفس، وعدم الخوف والتردد؛ نظرا لطبيعة العلاقة الودية بينه وبين الشريك القائمة على التقدير والاحترام.

وربما يعود ذلك أيضًا إلى ملاحظة الباحثين مدى التفاعل الكبير للطلبة مع النشاطات المرافقة للاستراتيجية واستعدادهم للتعلم؛ فقد أقبل الطلبة بشغف على تنفيذ الحصة المقررة، ربما لأنهم أحسوا بقرب هذه الاستراتيجية من ميولهم وحاجاتهم النفسية والاجتماعية، وجذب انتباههم واندماجهم؛ مما كان لها الأثر الملموس في الكشف عن مدى تطبيقهم مهارات الطلاقة في القراءة الجهرية بشكل سليم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أساف (Assaf, 2008) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر في الاختبار البعدي المحكيّ في القراءة يُعزى إلى استراتيجية قراءة الشريك. ودراسة بارنابي (Barnabee, 2015) التي أظهرت نتائجها وجود تحسن في مستوى مهارات القراءة لدى الطلبة يعزى إلى استراتيجية قراءة الشريك. وتتفق كذلك مع دراسة فوزا (Fauza, 2014) التي أظهرت نتائجها تحسنًا في المهارات القرائية لدى الطلبة يعزى إلى استراتيجية قراءة الشريك.

كما تتفق هذه النتيجة وتختلف جزئيًا مع دراسة ديكشورن (Dykshoorn, 2005) التي أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي دال إحصائيًا لدى أفراد الدراسة في اكتساب المفردات اللغوية،

وعدم وجود أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية الشريك في باقي مهارات القراءة، وفي اتجاهاتهم نحو القراءة. ومع دراسة دولمان وبويت-هاوارلك (Dolman, & Boyte-Hawryluk, 2013) التي أظهرت نتائجها أنّ هناك أثرًا إيجابيًا طفيفًا لبرنامج قراءة الشريك في تنمية المهارات القرائية للأطفال، وأثرًا سلبيًا طفيفًا في اتجاهاتهم نحو القراءة. ومع دراسة سيلفرمان وآخرين (Silverman et al., 2017) التي أظهرت وجود أثر لبرنامج قراءة الشريك في تنمية المفردات لدى أطفال الروضة وطلبة الصف الرابع الأساسي، وعدم وجود أثر له في تنمية فهم المقروء.

كما يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي لأفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير الجنس، ومن جدول الأوساط الحسابية يتبين أن الفروق الدالة إحصائيًا لصالح الإناث، بوسط حسابي معدل (0.70)، مقابل وسط حسابي معدل (0.64) للذكور.

ولإيجاد أثر متغير الجنس على أداء أفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، جرى إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، حيث وجد أنه يساوي (0.484)، وهذا يعني أن (48.4%) من التباين في القياس البعدي لأفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية عائد إلى متغير الجنس.

وربما يعزى تفوق الإناث على الذكور في الطلاقة في القراءة الجهرية إلى ملاحظة الباحثين أنّ الدافعية للتعلم والاندماج والإثارة والتشويق والإحساس بالمسؤولية الفردية لدى الطالبة تجاه نفسها، وتجاه زميلتها كان أكثر فاعلية لإنجاز المهمات؛ مما دفع الشريكة لإنجاز المهام ومساعدة زميلتها بشكل جدي، وبكافة الوسائل الممكنة لفهم المادة وتجاوز نقاط الضعف، والتعرف إلى أخطائها، والعمل على تصحيحها، وتزويدها بالتغذية الراجعة التصحيحية؛ مما انعكس بإيجابية أكثر على الطالبات الإناث مقارنة بالطلبة الذكور.

وقد تعزى النتيجة كذلك إلى التركيبة البيولوجية للإناث، وما يصاحبها من تغيرات نفسية واجتماعية كانخفاض حدّة الخوف، والقلق، والتوتر والخجل، وزيادة مهارات التواصل الاجتماعي، والثقة بالنفس، إذا حصلنَ على الدعم النفسي، والاجتماعي المناسب؛ لا سيّما أنّ استراتيجية قراءة الشريك تعتمد على النمذجة في القراءة الجهرية بصوت مسموع؛ فالإناث يزداد نشاطهن اللغوي والاجتماعي وتفكيرهن الإبداعي، أكثر من الذكور إذا كان مصحوبًا بالتعزيز المادي والمعنوي، وإثارة الدافعية؛ لأنّ تقدير الذات مهم جدًا في حياتهن إذا راعى حاجاتهن، وتحدّى قدراتهن. وربما يعزى ذلك أيضا إلى تفوّق الإناث على الذكور في اختبارات القدرة اللغوية في هذه المرحلة العمرية (Haji, 2008).

كما يلاحظ من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الأوساط الحسابية للقياس البعدي لأفراد الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية تعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري استراتيجية التدريس والجنس.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

1- دعوة معلمي ومشرفي مبحث اللغة العربية إلى توظيف استراتيجية قراءة الشريك في تنمية مهارة الطلاقة لدى طلبة مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى؛ نظرًا لما تقدّمه من فوائد في هذا المجال.

2- دعوة وزارة التربية والتعليم إلى عقد دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى على استخدام استراتيجية قراءة الشريك وأمثالها من استراتيجيات التعلم التعاوني في التعليم، في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية.

3- إجراء دراسات أخرى للتعرف إلى أثر استراتيجية قراءة الشريك في صفوف دراسية أخرى من الصفوف الأساسية.

References

Abd, Z. (2011). *Introduction to teaching Arabic language skills.* Amman: Dar Al- Safa for Publishing, Distribution & Printing.

Abdul Hameed, H. (2006). *Reading activities and skills*. Amman: Dar Al- Safa for Publishing, Distribution & Printing.

Abdul Kareem. D. (2008). The effect of using peers teaching strategy on the development of the self concept for geography students at the basic education college. *Journal of Basic Education College, 7* (1). 22-43.

Al- Dulaimi, T., & Al- Wae'li, S. (2005). *New trends in teaching Arabic language*. Irbid: Modern Books World for Publishing & Distribution.

Al- Esawai, J., Alshezawi, A., & Mousa, M. (2005). *Arabic language teaching methods of basic stage.* Alain: University Book House.

Al- Hareeri, R. (2008). *Teaching methods between tradition and innovation*. Amman: Dar Al-Fiker: Publishers & Distributors.

Al- Hassan, H. (2003). *Methods of teaching literacy for children.* Amman: Dar Al-Thaqafah for Publishing & Distribution.

Al- Hayali, A., & Noori, A. (2011). The effect of using peer tutoring teaching strategy on developing some oral reading skills by special education pupils in reading. *Journal of Islamic Education College Researches, 11*(2), 1-36.

Al- Helawani, Y. (2003). *Teaching and evaluation of reading skills.* Kuwait: Dar Al-Falah for Publishing & Distribution.

Al- Rahawi, A. (2006). *The Effect of peer tutoring strategies on physical education college students' cognitive achievement and retention in teaching methods course.* Unpublished MA Thesis, Al- Mousel University, Iraq.

Al- Titi, M. (2005). *Developing creative thinking capabilities.* Amman: Dar Al -Massira for Publishing & Distribution.

Al-Aassaf, J., & Abu Lateefah, R. (2008). *Developing language skills among kindergartener.* Amman: Dar Al- Mujtama' Al-Arabi for Publishing & Distribution.

Al-Khandari., R &, Ata I. (1996). *Teaching Arabic language of elementary stage*. Kuwait: Dar Al-Falah for Publishing & Distribution.

Ashour, R., and Al- Hawamdeh, M. (2009). *Arabic language Arts and it's teaching methods between theory and practice.* Irbid: Modern Books World for Publishing & Distribution.

Assaf, M. (2008). *Reading buddy intervention: Investigate the impact of reading buddy groups 3rd grade students DRA- reading scores.* Unpublished MA Thesis, George Mason University.

Barnabee, A. (2015). *The effect of reading strategies on students reading levels.* Unpublished MA Thesis, Goucher College, USA.

Cott, K. (2017). *The effect of repeated reading with audio-recorded modeling on the reading fluency and reading comprehension of adolescents with EBD or OHI and behavioral difficulties*. Unpublished PhD. Dissertation, Georgio State University.

Dolman, H., & Boyte-Hawryluk, S. (2013). Impact of the reading buddies program on reading level and attitude towards reading. *Evidence Based Library and Information Practice, 8*(1), 35-46.

Dykshoorn, S. (2005). *Study of the effects of a buddy reading program on the reading achievement and attitudes of kindergarten and grade seven students at Abbotsford Christian School*. Unpublished MA Thesis, Dordt College, Iowa, USA.

Fauza, L. (2014). *The effect of using buddy reading strategy toward student's reading comprehension.* Unpublished MA Thesis, Penddidkin Bahasa Ingris University, Indonesia.

Florida Center for Reading Research. (2009). *Florida assessments for instruction in reading ongoing progress monitoring oral reading fluency grades 1 – 5.* State of Florida, Department of Education.

Guthrie, R. (2017). *Effectiveness of repeated reading and error correction strategies on the reading fluency skills of students with autism spectrum disorder*. Unpublished PhD. Dissertation, Western Kentucky University, USA.

Haji, F. (2008). *Child Psychology.* Cairo: Dar Al-Fiker Al- Arabi for Publishing & Distribution.

Hayes, C. (2016). *The effects of sight word instruction on students' reading abilities*. Unpublished MA Thesis, School of Arts and Sciences St. John Fisher College.

Khater, A. (1998). *General principles of Arabic language curriculum; Development and evaluation*. Cairo: Dar Al-Fiker Al- Arabi for Publishing & Distribution.

Meyer, M., & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions**.** *Annals of Dyslexia, 4* (1), 283-306.

Mustafa, A. (2014). *Arabic language skills*. Amman: Dar Al -Massira for Publishing & Distribution.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction***.** Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.

National team of Arabic language subject. (2005). *General framework, main & sub outcomes of Arabic language curriculum in the basic & secondary stages*. Directorate of curriculum and school textbooks, Amman, Jordan.

Nawaz, A., & Ur Rehman, Z. (2017). Strategy of peer tutoring and students success in mathematics: An analysis. *Journal of Research and Reflections in Education, 11* (1), 15-30.

Rasinski, T., Rupley, W., Paige, D. & Nichols, W. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers**.** *International Journal of Instruction, 9* (1), 163-178.

Reutzel, R., & Juth, S. (2014). Supporting the development of silent reading fluency: An evidence-based framework for the intermediate grades (3-6). *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(1), 27-46.

Rogers, L. (2011). *Buddy reading: A literacy activity to support first grader's academic, social and emotional development: Education and human development***.** Unpublished MA Thesis, University of New York.

Roth, A. (2015). *Does buddy reading improve students' oral reading fluency?* Unpublished MA Thesis, Northwest Missouri State University, Missouri.

Shanab, M., Younis, N., Masaadah, M., Elyyan, H., & Kamal, H. (2014). *Mastery degree of reading skill among the students of the three first basic classes in Taghreed princess discovery schools in Al- Queisemeh directorate of education*. Action research published in: http://www.moe.gov.jo/ar/node/16328.

Shegar, C. (2009). Buddy reading in a Singaporean primary school: Implications for training and research. *Regional Language Centre Journal, 40* (2), 133-148.

Silverman, R., Kim, R., Hartranft, A., Nunn., S & McNeish, D. (2017). Effects of a multimedia enhanced reading buddies program on indergarten and Grade 4 vocabulary and comprehension. *The Journal of Educational Research, 110* (4), 391-404.

Strong Hilsmier, A., Wehby, J., & Falk, K. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. *Reading Improvement, 53* (2), 53-64.

Suleiman, M. (2005). *Current educational trends in teaching Arabic language*. Cairo: Dar Al-Fiker Al- Arabi for Publishing & Distribution.

Taha, H. (2002). *Literacy acquisition: Evolutionary and reflective dimensions*. Cairo: Dar Al-Fiker Al- Arabi for Publishing & Distribution.

Willis, J. (2012). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehe-nsion*. AL Riyadh: Alabikan.

Worley, J., & Naresh, N. (2014). Heterogeneous peer-tutoring: An intervention that fosters collaborations and empowers learners. *Middle School Journal, 46* (2), 26-32.

Younis, F., & Abu- Hajaj, S. (2004). *Basics of teaching Arabic language*. Cairo: Dar Al-Thaqafah for Publishing & Distribution.