DOI : 10.12816/0007272

# درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي

أمامة محمد أحمد الشنقيطي*  فلك ربيع برو الخليف**

* أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية _ جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

** أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية _ جامعة الحدود الشمالية

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي
الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

# درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي

**الملخص**_ هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التعليم التبادلي. وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، فقامتا ببناء استبانة مكونة من أربعة مجالات: التنبؤ والتساؤل والتوضيح والتلخيص، واندرج تحتها ستون فقرة، بعد اتفاق المحكمون حولها.

وتكونت عينة الدراسة من *(36)* عضو من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية، *(15)* من الذكور، و*(21)* من الإناث، العاملين في الفصل الدراسي الثاني من العام *1433/ 1434*م. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارستهم لاستراتيجيات التعليم التبادلي كانت بدرجة ممارسة مرتفعة للاستراتيجيات جميعها، وأن لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس على المستوى الكلي، ولا أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الخبرة.

وأوصت الباحثتان بتوسيع استخدام أسلوب التعليم التبادلي في تدريس مهارات فهم المقروء، وتوجيه الباحثين لتجريب فاعلية المزيد من الاستراتيجيات والأساليب والنماذج التعليمية التي تستهدف تنمية فهم المقروء لدى الطلبة بمستوياتهم مختلفة.

**الكلمات المفتاحية:** التدريس التبادلي، مدرسي اللغة العربية، فهم المقروء.

## 1. المقدمة

لا يخفى على ذي عقل دور القراءة كمفتاح يلج من خلاله القارئ إلى مستويات عليا من الفهم، من هنا كان وما يزال فهم المقروء هدفا أسمى يسعى التربويون واللغويون لتحقيقه؛ وصولا إلى الارتقاء بعملية فهم المواد الدراسية الأخرى، إلا أن عملية فهم المقروء بحاجة إلى المزيد من الخطط والاستراتيجيات لتطويرها.

وعليه، فعلى القراء أن يندمجوا بقوة مع النص؛ ليشكلوا السلوك القرائي الاستراتيجي. إذ إن القراءة هي تآلف مجموعة معقدة من الاستراتيجيات وتطبيقها في وقت واحد، في محاولة لابتكار المعاني من النص المقروء. والاستراتيجيات القرائية هي مجموعة من إجراءات التعلم المحددة التي تعزز القراءة النشطة والتنظيم الذاتي والقراءة المقصودة [1]. وليست هذه الاستراتيجيات عمليات منفصلة، إنما هي عمليات تحدث على شكل شبكة تؤثر كل منها بالأخرى.

ويستخدم القرّاء الاستراتيجيات القرائية أدواتٍ في عملية صنع المعنى. وحين تتم عملية بناء المعنى بيسر، فإن القارئ يختار الاستراتيجية ويطبقها بشكل آلي. وفي حال ظهور مشكلة في عملية الفهم، فإن القارئ يعمل على اختيار الاستراتيجيات ويطبقها بشكل أكثر وعيا ودقة [2].

ويختار الطلبة المنظمون ذاتيا استراتيجياتهم من استراتيجيات عدة؛ ليحققوا أهدافهم من القراءة، وإن لم ينجحوا في اختيار الاستراتيجية، فإنهم ينتقلون لاختيار استراتيجية أخرى.

وتشير البحوث إلى أن القرّاء المتقنون يستخدمون استراتيجيات فهم المقروء في معظم مهام القراءة، في حين أن القرّاء الأضعف يستخدمون استراتيجيات فهم المقروء بشكل قليل جداً وبمرونة أقل [3] وبذلك يتبين أن الهدف الرئيس من تدريس الاستراتيجية القرائية أن يصبح الطلبة متعلمين ذاتيين.

ولا بد للمعلمين من أن يبينوا للطلبة كيف يطبقوا الاستراتيجيات القرائية المتنوعة، على ألا يطبقونها بشكل مباشر. على سبيل المثال، بدلا من أن يطرح المعلم أسئلة على الطلبة، فإنه يشجعهم على تكوين أسئلتهم الخاصة. ويُلقى على المعلمين ثلاث مسؤوليات أساسية خلال جلسة تعليم فهم المقروء:

1. قبل القراءة، تنشيط المعرفة السابقة للطلبة من الكلمات والأفكار التي سوف يقابلونها في النص المقروء.
2. خلال القراءة، يكون المعلم مراقبا وموجها ومشجعا للأفراد والمجموعات خلال تطبيقهم للاستراتيجيات القرائية.
3. بعد القراءة، تشجيع الطلبة على التأمل، والطلب إليهم أن يتشاركوا تأملاتهم من خلال أي الاستراتيجيات أفضل، ولماذا، وما هي أفضل طريقة لتطبيقها.

وهذا الجزء الأخير حاسم في نجاح تدريس القراءة، حيث إن التأمل يمثل التفكير فوق المعرفي، وهو أداة مهمة، تعطي الطلبة تبصرا في أساليب تعلمهم وتسمح لهم أن يتأملوا أي الأدوات والاستراتيجيات التي تساعدهم في فهم المقروء [4].

ولأن فهم المقروءة يتضمن عمليات فك الرموز والفهم والاستيعاب بمستوياته جميعها، فمن الضروري ممارستها جميعا في أثناء القراءة. ويعتمد فهم المقروء واستيعابه على مدى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الضرورية لعمليات الفهم. فهي تحسّن فهم المقروء، وتضفي متعة على عملية التعلم. ويتم للقارئ استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة حين يتمكن من استراتيجيات الاستيعاب، وبذلك يصبح قادرا على استخدامها بسهولة ومرونة في المواقف القرائية المختلفة [5].

وأوصى بارتون [6] المعلمين أن يدمجوا استراتيجيات التعليم والقراءة التي تساعد على تنشيط الخبرة السابقة للمتعلم؛ للتغلب على المعرفة الغامضة الموجودة في النص المقروء. ذلك أن القراءة هي عمليات استنتاجية، ترتبط خلالها الخبرة السابقة بالمعرفة الجديدة؛ ليسهل فهم النص المقروء.

وقد وضح بيستيتال [7] أنه عندما يربط الطلبة ما يعرفونه وما يقرؤونه من خلال التفكير الاستدلالي، فإنهم يمارسون فهما بالمستوى العميق، وذلك الفهم يتطلب أكثر من مجرد تفسير الجمل.

ويعد فهم المقروء من أكثر المهارات الذهنية ارتباطا بعمليتي التعليم والتعلم، وأكثرها تأثيرا في مستوى الطلبة الدراسي. وبناء على ذلك اكتسب أهمية خاصة لدى الباحثين والدارسين، فهو يعين الطلبة على الفهم الصحيح؛ لما ينطوي عليه النص المقروء من أفكار ظاهرة ومعانٍ ضمنية. ويتم فهم المقروء للقارئ إذا كان ممتلكا لثروة لغوية تعينه على فهم ما صَعُب من النص، وقدرة على إدراك المعاني القريبة والبعيدة في النص [8].

وتبدأ عملية فهم المقروء بإدراك الرموز والكلمات والعلاقات التي تربط بين أجزاء النص، ومن ثم إدراك معاني الرموز اللغوية، من خلال معرفة الهدف الذي يسعى إليه الكاتب. وبالنظر في العملية السابقة، يظهر أهمية التفاعل المستمر بين القارئ والمقروء. ويساعد ذلك قيام المعلمين بنمذجة الاستراتيجيات أمام الطلبة، كأن لا يلخصوا النص المقروء، بل يحفزونهم على تحديد الأفكار وعمل تلخيص لها [9].

ولا بد من التركيز على تطوير مهارات الطلبة، والعمل على زيادة الاهتمام بفهمهم، ومساعدتهم وإعطائهم تغذية راجعة، في محاولة لزيادة مستوى الفهم لديهم. وخلال ذلك، يعمل المعلم ميسرا حين يرى أن الطلبة لم يعودوا بحاجة إلى المساعدة.

ويسعى تعليم فهم المقروء إلى تحسين الأداء المستقل لمهارات القراءة، المتمثل في تمكُّن الطالب من حل مشكلة أو تنفيذ مهمة أو تحقيق لهدف. ولا بد خلال عملية تعليم فهم المقروء أن يراقب المعلم تعلم الطلبة بعناية، ويقدّم المساعدة حين يحتاجها الطلبة، وبذلك تتم مساعدتهم في إنجاز المهمات التي لم يتمكنوا من إتمامها وحدهم [10].

وعلى ذلك، يتضح أن الميزة الأهم للتعليم بهذه الطريقة هي نقل المسؤولية من المعلم إلى الطلبة، ويقوم خلالها المعلم بشرح عملية التعلم وينمذجها، ثم

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي
الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

يتناقص دوره وينقل مسؤولية التعلم للطلبة. والمعلم لا بد أن تكون لديه توقعات عالية، وإيمانا بقدرات طلبته على مواجهة مواقف التعلم المختلفة، وبغض النظر عن قدرة الطالب أو مستوى ذكائه يفترض المعلم أنهم قادرون على إنجاز المهمة كخبراء [11].

وليتحقق فهم المقروء لا بد للطلبة من أن يتوقعوا ما سيقرؤونه في النص قبل البدء بالقراءة، ثم يتوقفون ليوضحوا الأفكار أو الكلمات غير المفهومة في أثناء القراءة، ثم يتساءلون؛ ليتأكدوا من مستوى فهمهم، وأخيرا يتم تلخيص النص المقروء. وهذه السلسلة من الخطوات تنشط مهارات ما وراء المعرفة التي تعد المفتاح للقراءة النشطة والقراءة عميقة التفكير [12,13]. وقد ذكر باريس وليزبون ويكسون [14] أن مهارات ما وراء المعرفة هي محور السلوك الاستراتيجي الذي يقود لتحكم الطالب بعملية تعلمه. ويتعدى الأمر عند القرّاء المحترفين معرفة الاستراتيجيات إلى مراقبة استخدام هذه الاستراتيجيات، وتكييفها؛ لتناسب أهدافهم القرائية. ويخطط القرّاء فوق المعرفيين ويقوّمون مهاراتهم الخاصة ويضبطونها. وقد ذكر كيني وزميرمان [15] أن مهارات ما وراء المعرفة حيوية ومفيدة جدا للطلبة الذين يقرؤون بعمق.

ويتضمن ما وراء المعرفة معرفة العمليات المعرفية للقارئ والتحكم بها. وهذا يعني معرفة القارئ لنفسه كمتعلم، ومعرفة المهمات المحددة، ومعرفة استخدام الاستراتيجية الأمثل. ويشير التحكم إلى التنظيم الذاتي للجهود المعرفية، وتطوير الأهداف والتخطيط لها، وفحص التقدم نحوها، والكشف عن الصعوبات ومعالجتها مرة واحدة [16].

والتخطيط عميق التفكير مهم للغاية للقراءة النشطة، ومن الجوانب الأساسية لما وراء المعرفة "الوعي" بأن هناك حاجة لخطط وإجراءات محددة مطلوبة للتعلم المقصود. فالقرّاء الجيدون يختارون الاستراتيجيات ويكيفونها ويراقبون الفهم في ضوء الغرض من المقروء [17,18]؛ أي أن الفهم المقبول المناسب لا يُقوّم عن طريق مجموعة من المعايير الصارمة، لكنه يقوَّم من خلال سلسلة متصلة قائمة على أهداف القارئ. في حين أن القرّاء الضعفاء عادة ما يخفضون أهدافهم لأهداف أكثر بساطة، مثل فك الرموز من المقروء، وفي هذه الحالة يفشلون في فهم القراءة على أنها عملية تفكير. وهكذا يمضون قدما في القراءة على أنها نطق الكلمات -وهذه عادة ما تكون خالية من الفهم حتى في أبسط مستوياته، وباختصار فالقرّاء الضعفاء لا يراقبون قراءتهم [19].

وتستلزم الطبيعة البنائية للفهم ثلاثة مفاهيم، هي: تنشيط الخبرة السابقة، والمشاركة الفاعلة مع النص، والمعالجة الاستراتيجية. وتركيب هذه المفاهيم الثلاثة يعني أن القراءة تتضمن أكثر من فك الرموز بكثير، إذ يعتمد بناء المعنى على قدرة القارئ على تحمل مسؤولية القراءة. فالقرّاء الجيدون هم من ينشطون معرفتهم السابقة، لأن القراءة ظاهرة معقدة تعتمد على تفاعل عوامل مهمة منها المعرفة السابقة التي تشكّل أساس التفكير الاستنتاجي والتفكير التأملي، وهذا يؤدي دوراً حاسماً في نجاح عملية القراءة [20,21].

ويرى أندريسون وبيرسون [22] أن المعرفة تخزن بشكل منظم وبإطارات معرفية تدعى البنى المعرفية (Schemata)، يستخدمها القرّاء ليستنتجوا معلومات من النص، وبالتالي يبنون نموذجا ذهنيا متماسكا للنص. وتفعيل البنى المعرفية في الاستجابة الفردية وفهم المعنى، يختلف باختلاف القراء، فكلٌ يستخدم البنى المعرفية المناسبة له لبناء المعاني الخاصة به. إضافة إلى ذلك، تقوم بنية القارئ المعرفية بأدوار مختلفة، فهي تقدم بناء لاستيعاب المعلومات الجديدة في النص ودمجها مع المعرفة الحالية. وحين يتم تخزين المعلومات بشكل منظم، فإن الذاكرة تعمل بشكل أفضل. والوعي بهذا الأمر يوضح أن بناء المعنى ليس أمرا بسيطا [20].

ويجب على القرّاء خلال عملية بناء المعنى المشاركة بفاعلية مع النص. وقد أجرى بريسلي وأفليبرتش [17] دراسة شارك بها قراء ماهرون بدرجة عالية يستخدمون التفكير بصوت عالٍ في أثناء قراءتهم. ومن خلال تحليل هذه البروتوكولات اللفظية، ظهر أن الطلبة قد طوروا نموذجاً للأنشطة الواعية التي تحدث في أثناء القراءة، وإتمام العملية التي تُبقي القرّاء الماهرين منخرطين في عملية القراءة، قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها.

وبشكل عام، يتجه القرّاء الجيدون إلى النص محددين غرضهم القرائي، فيقرؤون بمستويات مختلفة من الإدراك يرتبط المقروء بذلك الغرض، وتتكامل الأفكار، وتُصنع التفسيرات وتُعطى جهود مراقبة القراءة لتلك الأغراض. إضافة إلى ذلك، فإن القرّاء الجيدون يستمرون في معالجة النص حتى بعد الانتهاء من القراءة. ويرى بريسلي ووارتون - مكدونالد [23] أن القرّاء الجيدون يستخدمون استراتيجيات متنوعة ويطبقونها بمرونة. وعليه، فالقرّاء النشيطون هم أكثر فهما.

التعليم التبادلي

لقد صمم التعليم التبادلي بغية تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الذين يتمكنون من فك الرموز وقراءتها، لكنهم يواجهون صعوبة في الفهم بمستوياته المختلفة [24]، وليست استراتيجيات التعليم التبادلي هدفاً بذاتها، لكنها تُعلم لتستخدم عند الحاجة [25].

وأسس كل من بالينسكار وبراون [26] التعليم التبادلي بغية إنجاح الطلبة في فهم النصوص واستيعابها. وقد طورا مفهوم مراقبة الفهم (Comprehension-Monitoring)؛ ليشرحا الهدف من استخدام التعليم التبادلي، ذلك أن تدريس الاستراتيجية المعرفية القرائية عامل مهم في التدريس الصفي، خاصة لأولئك الطلبة الذين يعانون صعوبات خلال عملية الوصول للمعنى من المقروء، ولذلك يتم مساعدة الطلبة عن طريق التدريس المباشر لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية التي تزيد من وعي الطلبة المعرفي وما وراء المعرفي [27,28].

ويقوم التعليم التبادلي على مبادئ أهمها زيادة مستوى فهم المقروء لدى الطلبة من خلال تمكّنهم من استراتيجيات مراقبة فهم المعاني وتركيبها، وتحمُّل المعلم والطلبة لمسؤولية التعليم والتعلم الاستراتيجيين. ويساعد التعليم التبادلي المعلمين على رصد تقدم طلبتهم، وتمكينهم من تحمل مسؤولية تعلمهم، وأن يصبحوا مقيمين ذاتيا لتعلمهم، وقد أثبت التعليم التبادلي فوائد، منها: 1. تعليم الطلبة بمستوياتهم ومواهدهم المختلفة بغض النظر عن قدراتهم ومهاراتهم. 2. مساعدة الطلبة على كسب مصطلحات وأفكار ومعارف جديدة. 3. تحسين مستوى الطلبة في الاختبارات. 4. تنمية مهارات التفكير العليا [29].

وانبثق التعليم التبادلي من ثلاث نظريات مرتبطة بالتعلم: نظرية منطقة فيجوتسكي للتطور(Vigotsky's zone of proximal development)، ونظرية التعلم التوقعي (Proleptic teaching)، ونظرية سقالات الخبير (expert scaffolding) فقد لاحظ فيجوتسكي أن الأطفال ينمون بمستويين الأول مستوى النمو الحقيقي الواقعي(realty development)، وهو المستوى الذي يستطيعون فيه التعامل مع المهام باستقلالية، أما المستوى الآخر، فهو مستوى النمو المحتمل (The Potential Development)، أو المستوى الذي يستطيعون فيه حل مشكلة بمساعدة المعلم أو بمساعدة العمل الجماعي مع الزملاء، وهناك منطقة نمو أخرى تتوسط النمو الحالي للطالب ومستوى النمو المتوقع. ويستطيع الطلبة دفع أنفسهم من الأول إلى الثاني أو التعلم وراء مستوى نموهم الواقعي بمساعدة تتم من خلال التفاعل الاجتماعي؛ حتى يستوعبوا الاستراتيجيات [30,26].

ويعمل التعليم التبادلي على جعل الطلبة قراءً متقنين، إذ إن الطلبة في هذا الأسلوب من التعليم يقومون بدور المعلم مرة ودور الطالب مرة، ويقوم التعليم التبادلي على أربع استراتيجيات هي: التوقع (Prediction)، والتساؤل (Questioning)، والتوضيح (Clarifying)، والتلخيص (Summarizing) [31].

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

وخلال هذه الاستراتيجيات يقوم الطلبة بالتوقع قبل قراءة النص، ثم يقومون بالتأكد من توقعاتهم في أثناء قراءتهم. كما أنهم يتوقفون في أثناء القراءة؛ لتوضيح الكلمات والأفكار غير المفهومة، ويطرحون أسئلة على المعلم في أثناء القراءة وبعدها؛ للتأكد من أن عملية الفهم والاستيعاب تتم بشكل جيد، ثم يقومون بتلخيص المادة المقروءة [19].

وقد أثبت التعليم التبادلي فاعلية في نمو الطلبة أكاديمياً في فهم المقروء لدى فئة واسعة منهم باختلاف مستوياتهم إذا ما عُلّمت الاستراتيجيات فوق المعرفية ضمن سياق القراءة أو قبل القراءة [32,33,34,26].

ويسعى التعليم التبادلي إلى أن يبدأ الطلبة استيعاب الاستراتيجيات فوق المعرفية والاستفادة منها ضمن سياقات النصوص؛ لتحسين فهم المواد القرائية الجديدة. وبالرغم من أن الطلبة يتعلمون الاستراتيجيات فوق المعرفية الأربع، إلا أنهم ربما لا يستخدمونها كلّها في كل موقف. ومع ذلك، فلا بد لهم من أن يكونوا واعين لأمور عدة، منها متى يستخدمون هذه الاستراتيجيات، ولماذا، وكيف [35].

وأشار بلاك وسبينس [36] إلى أن أسلوب التعليم التبادلي أحد أكثر الأساليب التعليمية فاعلية في تطوير العمليات المعرفية، وفوق المعرفية عند الطلبة، حيث إنها تتضمن إجراءات تنظيمية تمكّنهم من اختيار استراتيجيات التخطيط ومراقبة تقدمهم وتقويمه. وأساس التعليم التبادلي الحوارات والمناقشات بين الطلبة أنفسهم أو الطلبة والمعلم. ويتضمن ذلك تبادل الأدوار بين المعلم والطلبة مما يجعل الطلبة مسؤولين عن أدوارهم في عملية التعلم، ويسمح لهم بأن يدعم بعضهم بعضاً.

وتتضمن المنهجية العامة للتعليم التبادلي وفقا لدوليتل وهيكس وتربليت ونيكولاس ويونج [37] جزءا لقراءة المعلم والطلبة في مجموعات صغيرة، فيقود المعلم نقاشا حول النص، ويطبق استراتيجيات فهم المقروء المناسبة ضمن هذا الحوار، ويقوم بعملية النمذجة؛ ليشجع الطلبة على أن يسألوا أسئلة عن النص وعن الاستراتيجيات. ويستخدم المعلم هذا الحوار؛ ليسرع فهم المقروء والإدراك الاستراتيجي ويعززهما لدى الطلبة. وتستمر عملية القراءة والحوار والتوضيح في أجزاء النص جميعها. وينتقل الدور من المعلم إلى الطلبة فيما يتعلق بعمليات الحوار واستراتيجيات فهم المقروء، فيبدأ المعلم بمنحهم مسؤولية قيادة الحوار، وتطبيق هذه الاستراتيجيات. وعندما يبدأ الطلبة بقيادة عملية الحوار يأخذ المعلم دور الميسر والموجه أكثر من دور القائد.

وإيجازاً لما سبق، فإن التعليم التبادلي يُستخدم في عملية تبادلية بين المعلم والطلبة في محاولة لفهم المادة المقروءة، والتحكم في الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته، فهو يفسح المجال للطالب لأن يقود النقاش الجماعي والحوار مع زملائه كفريق في طريقهم لإغناء موضوع القراءة بما يتوافق مع المستوى المعرفي للطلبة. وبذلك فإن استراتيجيات التعليم التبادلي تساعد الطلبة على تحسين فهمهم القرائي.

كما طور بالينسكار وبراون [26] مفهوم التدخل(Intervention) ضمن عمليات التعليم التبادلي؛ لتعزيز فهم الطلبة للنصوص السردية والمعلوماتية. وعندما يدمج التعليم التبادلي الاستراتيجيات الأربع، فإنه لا يضع لها ترتيبا معيناً. ويبلغ هذا التعلم ذروته إن كان المعلم صارماً في تدريس هذه الاستراتيجيات، سواء أكان ذلك قبل قراءة النص، أم خلالها مع ما يرافق ذلك من نمذجة المعلم لهذه الاستراتيجيات.

ويتضمن التعليم التبادلي قراءة المعلم والطلبة لجزء من النص في مجموعات صغيرة ثم يقوم المعلم مناقشة النص، مع تصميم استراتيجيات مناسبة للفهم والاستيعاب كما يشجع المعلم الطلبة على طرح أسئلة عن النص، والاستراتيجيات المستخدمة. ويستخدم المعلم الحوار لتعزيز فهم المقروء. وتستمر هذه العملية على النص كاملا [37]، فيصبح الطلبة أكثر سلاسة في التعامل مع هذه العملية، فيعطي المعلم الطلبة دور المعلم والقائد، فيبدؤون بقيادة الحوار، ويأخذ المعلم دور الميسر بدلا من القائد.

وتطويرا لأسلوب التعليم التبادلي طور بالنسكار [26] سلسلة أنشطة تعلم للتفاعل الصفي، قُدّمت على شكل حوارات بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين والمعلم، وهو الذي يبدل في الأدوار طبقاً لاستراتيجيات التعليم التبادلي الأربع: التوقع والتساؤل والتوضيح والتلخيص. ويهدف تطبيق هذه الاستراتيجيات إلى فهم المحتوى والتحكم بهذا الفهم من خلال مراقبته، فيتطلب التوقع أن ينتج المتعلمون توقعات وافتراضات حول النص المقروء، وأن يكونوا متيقظين خلال القراءة؛ ليثبتوا توقعاتهم أو يرفضوها. وتمنح هذه الاستراتيجية الفرص للقراء ليستخدموا العناوين الرئيسية والفرعية إضافة إلى الأسئلة، في توقع المحتوى المقروء قبل القراءة. ونتيجة لذلك، يربط المتعلمون خبراتهم السابقة بالموضوع، ويفهمونه، ويصبحوا قادرين على نقد النص أو يقوموه عن طريق قراءته بسرعة [29].

وخلال استراتيجية التساؤل، يساعد المعلم طلبته على إيجاد المعلومات المهمة في النص، وبالتالي يصبحون قادرين على تنمية الأسئلة التي تعكس القدرات التفكيرية العليا لديهم.

وعند تطبيق استراتيجية التوضيح، يوضّح المتعلمون النص، ويتطلعون إلى معرفة العبارات أو المفاهيم أو المصطلحات المعقدة، وقد يعيدون القراءة أو يطلبون مساعدة، وقد يتبعون بعض الإجراءات في محاولة لتحديد العقبات التي يواجهونها في النص: من مفردات أو تعابير أو مصطلحات أو أفكار، ويستخدمون مؤشرات داخلية أو خارجية في محاولة لتوضيح هذه العقبات وفهمها [38].

كما تعطي استراتيجية التلخيص القارئ الفرصة لمعرفة الأفكار الرئيسة في النص، وتنظيمها وفهم العلاقات بينها. وتشير عملية تلخيص النص إلى إعادة إنتاجه بشكل آخر عن طريق اتباع مجموعة من الإجراءات التي تحافظ على الفكرة الرئيسة، وتطور قدرات المتعلمين في التركيز على الحقائق والأدلة المهمة [31]. وفيما يأتي تفصيل لهذه الاستراتيجيات:

استراتيجية التنبؤ: تقوم على تمكين الطلبة من توقع ما وراء العنوان من أفكار ومعلومات وتفاصيل، وتحتاج هذه الاستراتيجية من الطالب أن يصنع افتراضات حول ما يتوقع أن يقرأه في النص، على أن يتم ذلك في مراحل، فكلما أنهى الطالب فقرة أو مقطعا توقع ما سيقرأه لاحقا، فتكون توقعاته موضع اختبار، فيبحث عن صحتها. وتفيد هذه الاستراتيجية في تمكين الطلبة من فهم دلالات اللغة وما تحمله من إشارات ودلالات. كما تقوم الاستراتيجية بدور فاعل في تنشيط المعرفة السابقة، واستحضار ما لديهم من معلومات حول النص المقروء، إضافة إلى تحسين مستوى مهارات النقد والتقويم، فضلا عن تحفيز تخيلاتهم [39].

استراتيجية التساؤل: تقوم هذه الاستراتيجية على تحفيز الطلبة ليكوّنوا مجموعة من الأسئلة حول المادة المقروءة، وتعتمد الأسئلة المكوّنة على نوع المعلومات التي يود الطلبة الحصول عليها، فيبدأ الطلبة بالتمييز بين المعلومات الرئيسة والثانوية. ويتطلب توليد التساؤلات استثارة الأسئلة المطروحة للطلبة، وتحفيزهم على توليد أسئلة جديدة، وتحفيز العمل الجماعي. وهنا قد يعود الطلبة للقراءة مرة أخرى لاستكمال الفهم. ولا بد من وجود كثيبات لعملية التساؤل تساعد في تحديد مستوى تقدم فهم الطلبة وفق أنواع الأسئلة (واقعية، واستنتاجية، وخلاقة، ونقدية ... إلخ). ويقوم المعلم في هذه الاستراتيجية بحمل الطلبة على صنع أسئلة إجاباتها قصيرة جدا، ثم يشجعهم على تكوين أسئلة إجاباتها أطول وأدق [40].

استراتيجية التوضيح: تقوم استراتيجية التوضيح على محاولة الطلبة توضيح فكرة معينة، أو قضية، أو رأي، أو كلمات غير واضحة، استصعب عليهم فهمها. ويسعى الطلبة خلال هذه الاستراتيجية إلى توضيح أسباب هذه الصعوبة التي

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي
الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

أعاقت عملية فهمهم. وتُمارس هذه الاستراتيجية عادة على شكل أزواج، فينظر الطالبان إلى الكلمات والمفاهيم غير المألوفة، ويحاولان أولا أن يتعرفا معانيها بنفسيهما، وإذا كان هناك حاجة، فإنهما يطلبان المساعدة من زملائهما أو معلمهما [42].

استراتيجية التلخيص: يعمل الطلبة خلال هذه الاستراتيجية على تحديد المعلومات الأكثر أهمية في المادة المقروءة وربطها بعضها ببعض بصورة وثيقة. وحتى يتقن الطلبة ممارسة هذه الاستراتيجية لا بد لهم من استدعاء المعرفة التي تعلموها من المقروء، إضافة إلى الخبرات السابقة المتعلقة بالمقروء، وبذلك تتضح مهارة إدراك العلاقات بين أجزاء المقروءة. وتتم ممارسة هذه الاستراتيجية من خلال إعطاء الطلبة أجزاء من النص المقروء، بعد قراءته وعلى الطلبة وضع أفكار رئيسية له بحيث تُختصر مع المحافظة على الفكرة الرئيسة [43].

ويحفز التوقع الطلبة على تشكيل الهدف من القراءة. في حين يساعد توضيح الكلمات والأفكار على إجراء تواصل كامل بينهم وبين النص، عوضا عن تخطي غير المفهوم منه، ويعزز التساؤل الفهم لدى الطلبة من خلال تكوين أسئلة ذكية وطرحها على الزملاء. ويساعد التلخيص على التركيز على الفكرة الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها [44].

وحتى يبقى الطلبة منتبهين ومتيقظين ومحققين لأهدافهم القرائية، لا بد من أن يكون التعليم ممتعا ومسليا، وتسهل ذلك المعينات البصرية والسمعية التي تتوافق مع الأهداف.

ويتمكن الطلبة من هذه الاستراتيجيات من خلال التدرُّب عليها، فيعملون في مجموعات قبل أن ينتقلوا إلى الاستخدام المستقل لها، على أن يحظى كل طالب بنفس الفرصة في ممارسة الاستراتيجيات [45].

وتؤكد تاكالا [46] أنه عند لقائها الأول مع طلبتها، قدمت الاستراتيجيات جميعها للطلبة، وناقشوا هذه الاستراتيجيات مع إيراد أمثلة، واستخدمت استراتيجية لكل درس من دروس القراءة. وأُجريت بعد ذلك الكثير من المناقشات وعمل المجموعات. وبعد خمسة لقاءات قدمت تاكالا مذكراتٍ تشرح كل الاستراتيجيات، ثم تحولت الاستراتيجيات إلى شكل "قواعد القارئ الجيد"، وأُلصقت على الحائط في الغرفة الصفية، ومنها: 1. فكر أولاً فيما تعرفه حول موضوع القراءة (توقع). 2. إذا واجهتك كلمات لا تعرفها، جِدْ خارج النص ماذا تعني هذه الكلمات (التوضيح). 3. كوِّن أسئلة رئيسة حول النص (التساؤل). 4. بعد القراءة، فكر ما محور النص، وما هي النقاط الرئيسة (التلخيص).

وقد قدَّم الباحثون أسباباً عدة لماذا يجب على المعلمين اختيار التعليم التبادلي كأسلوب تعليمي مناسب لمساعدة الطلبة لفهم النص الصعب، منها أن التعليم التبادلي يسمح للطلبة بمراقبة عملياتهم الذهنية، وتحمل المسؤولية القصوى عن تعلمهم من النص [47].

ويشعر الطلبة من خلال هذا التعليم بالملكية لتعلمهم وقراءتهم وتحكمهم بها [48] ومن خلال اكتساب التحكم في تعلمهم وقت قراءتهم، فإن الطلبة يمتلكون القدرة على أن يصبحوا متحكمين ذاتيا بقراءتهم [32]. ويحسِّن التعليم التبادلي نوعية النقاشات الصفية بدرجة كبيرة. ويمتاز التعليم التبادلي بأنه:

- يدرس الطلبة بمستويات مختلفة، وموضوعات مختلفة بغض النظر عن قدراتهم [49]
- يساعد الطلبة على اكتساب المفردات وفهم المقروء لذوي التحصيل المنخفض [50]
- يساعد التعليم التبادلي الطلبة الجيدين كما يساعد الطلبة الضعاف.

وذكر ألين وجيفري [51,52] ثلاثة أسس للتعليم التبادلي التي يجب أن يتم التأكيد عليها بهدف تطوير كفايات الطلبة لإعادة تنشيط معرفتهم السابقة، وتطبيقها في مواقف التعليم الحالية، وهي تركِّز على العوامل الأساسية في المحتوى التربوي، وممارسة طرق التفكير الناقد، ومراقبة الأنشطة الذهنية في تدريس عمليات التعلم. وهذه الأسس هي:

1. اكتساب الاستراتيجيات الفرعية في التعليم التبادلي هو مشاركة المسؤولية بين الطلبة والمعلم.
2. بالرغم من أن تطبيق التعليم التبادلي واستراتيجياته مسؤولية المعلمين، إلا أن هذه المسؤولية تنتقل تدريجياً من المعلم إلى الطلبة.
3. يتأكد المعلم من أن كل الطلبة قد أخذوا جزءاً من الأنشطة، فيدعمهم ويقدم لهم التغذية الراجعة، ويختار لهم الأنشطة التي تناسب شخصياتهم ومستوياتهم.

ويجب أن يتذكر الطلبة دائما أن الاستراتيجيات المتضمنة في التعليم التبادلي مفيدة، كما أنها تساعدهم في تطوير قدراتهم على فهم ما يقرؤون، وأن محاولاتهم المستمرة لبناء معنى للنص سوف تساعدهم في تحقيق القراءة الجيدة، مع حاجتهم إلى التكيف مع استراتيجيات الفهم المتنوعة؛ ليتأكدوا من أنها تعمل بفعالية.

ويقوم تدريس استراتيجيات فهم المقروء الفعالة على ثلاثة عوامل أساسية، هي: 1) التدريس المباشر للاستراتيجيات من خلال المعرفة التفسيرية والإجرائية والشرطية. 2) الإعفاء التدريجي من المسؤولية من المعلم إلى الطالب. 3. الاستخدام المنظم للاستراتيجيات المتعددة [53].

ويعدُّ امتلاك المعلمين لطرائق التدريس الفعالة أحد أكثر عوامل النجاح المهني أهمية، فهو يعمل على تحسين مستوى أداء طلبتهم وزيادة دافعيتهم، ويطور قدراتهم على اكتشاف الاستراتيجيات المناسبة للتعلُّم الفعال. وهذا مما يساعد في تنمية قدرة الطلبة على رسم معرفتهم الأساسية بالتركيز على الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة، ونمو مهارات تفكيرهم العليا، ونقل تعلمهم إلى مواقف الحياة العامة. ويؤدي هذا إلى تقويم المعرفة وفهم المعاني وتنظيمها في أبنيتهم الذهنية [45].

وذكر كراوفورد وكاهري وآخرون [54,55] أن التعليم التبادلي يتضمن مراحل، هي:

1. الأولى، يقود المعلم الحوار، ويطبق الاستراتيجيات الفرعية على فقرة واحدة.
2. الثانية، ينمذج المعلم الاستراتيجيات الفرعية أمام الطلبة من خلال التفكير بصوت عالٍ، وشرح العمليات الذهنية التي يستخدمها في كل استراتيجية، ويشرح كل نجاح. ومن المهم التأكيد على الأنشطة التي قد تحسِّن هذه العمليات.
3. الثالثة، يوزع المعلم على الطلبة بطاقات تحتوي على المهمات للاستراتيجيات الفرعية.
4. الرابعة، يقرأ الطلبة فقرة بشكل صامت، ثم يأخذ الطلبة جميعهم دوراً في الحوارات طبقا للمهام المتضمنة في البطاقات.
5. الخامسة، يُقسِّم المعلمون الطلبة بشكل متنوع في مجموعات من 3-5 طلبة طبقا للاستراتيجيات الفرعية؛ لتنفيذ المهام تعاونيا.

ومن الإجراءات المستخدمة عند تبني التدريس التبادلي أيضاً:

1. يختار المعلم قائداً لكل مجموعة يقوم بدور المعلم، ثم يتبادل القائد دوره مع زملائه في المجموعة بعد كل حوار.
2. يوزع المعلم نسخاً من النص لكل طالب في المجموعة.
3. يعطي المعلم وقتاً كافياً للقراءة الصامتة طبقاً لطول النص وصعوبته.
4. ينظم قائد كل مجموعة اختيار المهمة في مجموعته، ويوضحها لمجموعته، ويجيب عن أسئلتهم.
5. بعد انتهاء الحوار، يوزع المعلم أسئلة حول مضمون النص؛ ليقيم فهم الطلبة، ثم تُعرض النتائج على الصف بأكمله [56].

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

وفيما يتعلق بفهم المقروء، فقد تناولته دراسات عدة بالبحث والتقصي وذلك لما له من أهمية في اكتساب المهارات اللغوية الأخرى وتعلمها، ودور في تعلم سائر المواد الدراسية، فاستقصت بعض الدراسات أثر أسلوب التعلم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء، مثل دراسة كيزي [40] دراسة سعت إلى تجربة زيادة وعي متعلمي اللغة الإنجليزية بالاستراتيجيات فوق المعرفية واستخدامهم لها من خلال التعليم التبادلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (4) طلبة من طلبة الصف الخامس الأساسي. واستخدمت الباحثة أسلوبي البحث الكمي والنوعي في جمع البيانات وتحليلها. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة قد تحسنوا في فهمهم اللغوي.

وأجرى ماتشوكس [11] دراسة بعنوان أثر التعليم التبادلي في الطلبة المعرضين للخطر. وسعت الدراسة إلى استكشاف أثر التعليم التبادلي في فهم المقروء لدى الطلبة المعرضين للخطر. وقد تكونت عينة الدراسة من (28) طالبات وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي. وقد استُخدم المنهج شبه التجريبي الكمي. واستخدم الباحث اختبار لقياس فهم المقروء. وأشارت النتائج إلى أن التعليم التبادلي لم يكن ذا تأثير في تنمية فهم المقروء.

وقام أوستوفار نامجي وشاهوزيني [29] بدراسة هدفت تقصي أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الكفاءة القرائية لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من طلبة السنة الجامعية الأولى. واستخدم الباحثان اختباراً شاملا باللغة الإنجليزية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى عمري ووشاح [42] دراسة بعنوان استخدام المعلمين الأردنيين لطريقة التعليم التبادلي. وسعت الدراسة إلى تقصي درجة ممارسة التعليم التبادلي من معلمي المدارس الحكومية في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (523) معلماً. واستخدم الباحثان استبياناً لجمع البيانات الخاصة بالدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي المدارس الأردنية للتعليم التبادلي كانت متوسطة.

وقام صن [9] بدراسة هدفت تقصي أثر التعليم التبادلي باعتباره استراتيجية تعليمية في الوعي فوق المعرفي والكفاءة الذاتية وفهم المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وقد تكونت عينة الدراسة من (164) طالبا وطالبة طلبة الصف الثامن الأساسي، وقد انخرطوا في منهج شبه تجريبي، وقد جاؤوا من أربعة صفوف في مدينة تايوان. واستخدم الباحث اختباراً لفهم المقروء والوعي فوق المعرفي واستبيان لقياس الكفاءة الذاتية. وقد أظهرت النتائج أن التعليم التبادلي استراتيجية فعالة في تحسين فهم المقروء، وتعمل على تمكين الطلبة من الوعي باستخدام الاستراتيجية.

وقامت الزبيدي [56] التي حاولت الكشف عن أثر نموذج التعليم الدوري في فهم المقروء بالمستويين الاستنتاجي والناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (118) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة إربد. وقد أجرت الباحثة اختباراً قبليا وبعديا، فظهرت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أبو الهيجاء والصرايرة [57] دراسة هدفت إلى فحص أثر نموذج التعليم التبادلي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في فهم المقروء باللغة الإنجليزية. وتكونت عينة الدراسة من (166) طالبا وطالبة. وقد وظف الباحثان اختباراً قبلياً وبعدياً، فظهرت نتائج تشير إلى فاعلية النموذج التعليمي في زيادة تحصيل الطلبة في فهم المقروء.

وأجرى كلارك [58] دراسة سعت إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية الفهم والاستيعاب القرائي، وتطوير التعلم المستقل، وتحسين نوعية النقاش والحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (18) طالبا وطالبة، وطبق الباحث اختبارات متعددة أشارت نتائجها إلى استفادة الطلبة من التعليم التبادلي في تنمية مهارات الفهم والاستيعاب القرائي.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج معظم الدراسات السابقة اتفقت حول فاعلية أسلوب التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء، [42,9,57,58,29,42,40,56] باستثناء دراسة Michaux [11] حيث لم يظهر أي أثر لأسلوب التعليم التبادلي. وتختلف الدراسة الحالية لتناولها طالبات المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، وهذا مما لم يتأتَ للدراسات السابقة .

وبالرغم من المعلمين يسعون لأن يجعلوا طلبتهم قراء مستقلين لمعرفتهم أن مهارات الفهم هي الطريق الأول لمساعدة المعلمين والطلبة على تحقيق الهدف من التعلم والتعليم، ومع ذلك، فإن الدراسات التي تتناول موضوع الفهم تشير إلى أن هناك ضعفا في تدريس استراتيجياته، وضعف لدى الطلبة في استخدام هذه الاستراتيجيات وتطبيقها [59].

## 2. مشكلة الدراسة

تنبثق مشكلة هذه الدراسة من دعوة المتخصّصين والتربويين إلى ضرورة معالجة الضّعف الحاصل لدى الطّلبة في جميع المراحل التعليمية في مهارات فهم المقروء [9,60,46,29,42]. وهذا يتطلّب من التربويين استخدام طرائق، وأساليب، ونماذج واستراتيجيات فاعلة تعمل على تنمية هذه المهارات لدى الطلبة مع مراعاة ما بينهم من فروق فردية. وعليه، فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التعليم التبادلي. ولتحقيق هذا الهدف، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

### أ. أسئلة الدراسة

- "ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لاستراتيجيات التعليم التبادلي؟"
- "هل هناك فرق دال إحصائيًا، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في درجة أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التعليم التبادلي؛ يعزى إلى سنوات الخبرة والجنس والتفاعل بينهما؟"

### ب. أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة الحالية من انسجامها مع توجهات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لتطوير طرائق واستراتيجيات التعلم والتعليم في التعليم الجامعي، والعمل على تزويد المتعلمين بالخبرات اللازمة لتنمية قدراتهم على الفهم والتعلم المستمر، حيث إن العالم اليوم يمر بتغيرات متسارعة، تحتم على المؤسسات التربوية النهوض بدور مركزي في تخريج متعلمين منسجمين مع هذا العالم الجديد. كما تنطلق أهمية الدراسة الحالية أساسا من أهمية اكتساب مهارات فهم المقروء كمهارة محورية من مهارات اللغة العربية، والدور الذي تقوم به في اكتساب المهارات اللغوية الأخرى، وعليه، تتمثل أهمية الدراسة بما يأتي:

1. تمثل الدراسة أهمية كبيرة لأعضاء هيئة التدريس ومعلمي اللغة العربية؛ لتناولها موضوعا مهما من مواضيع تعليم اللغة العربية وهو موضوع فهم المقروء، وأسلوب فعال من أساليب تعليمه وهو أسلوب التعليم التبادلي. ولا شك بأن هذا الأسلوب قد يفيد القائمين على تعليم اللغة العربية.
2. قد يفيد من الدراسة الحالية الباحثون والمختصون والتربويون والمهتمون بعملية التعليم عند استعراض نتائج الدراسة.

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي
الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

**ج. التعريفات الإجرائية**

التعليم التبادلي: أسلوب تعليمي قائم على أربع استراتيجيات (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص)، يقوم خلالها المعلم والطلبة بمعالجة النص القرائي معالجات عدة، من خلال تبادل الأدوار بينهم.

فهم المقروء: عملية ذهنية يقوم الطلبة خلالها ببناء معانيه الخاصة خلال قراءة نص معين، عن طريق استخدام العمليات المعرفية، مثل التفسير والاستنتاج والتطبيق والتركيب والنقد والإبداع، والعمليات فوق المعرفية، مثل الضبط والتحكم والمراقبة.

**د. حدود الدراسة**

اقتصرت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية في كليتي التربية واللغة العربية؛ وذلك لسهولة الوصول إليهم؛ الأمر الذي يحول دون تعميم نتائجها على بقية أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في الكليات والجامعات الأخرى، وفي أماكن أخرى. واقتصر القياس على درجة ممارستهم لأسلوب التعليم التبادلي دون غيره من أساليب التعليم؛ وذلك مما يحول دون تعميم النتائج على باقي الأساليب التعليمية.

## 3. الطريقة والإجراءات

**أ. مجتمع الدراسة وعينتها**

تكوّن مجتمع الدراسة من (36) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية. وقد شملت عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية ومدرسات اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية، وتوزعوا بواقع (15) من الذكور، و(21) من الإناث، العاملين في الفصل الدراسي الثاني من العام 1433/ 1434م.

**ب. أداة الدراسة**

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثتان استبياناً، مكوناً من ستين فقرة، مقسمة إلى أربعة مجالات: التنبؤ (13) فقرة، والتساؤل (15) فقرة، والتوضيح (15) فقرة، والتلخيص (17) فقرة. وهو مقياس لفحص درجة ممارسة عضوا من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية لاستراتيجيات التعليم التبادلي، وقد طورته الباحثتان لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

• صدق المقياس: تكوّن المقياس في صورته الأولية من (75) فقرة، وللتحقّق من صدقه، تمّ عرضه على مجموعة من المحكّمين، وطُلب إليهم إبداء الرأي فيه من حيث مناسبة الفقرات لاستراتيجيات التعليم التبادلي، من حيث سلامة صوغها اللغوي. وقد تناول المحكّمون فقرات المقياس بالتعديل والحذف، ليصبح مكونًا من (60) فقرة.

• ثبات المقياس: أمّا فيما يتعلق بثبات المقياس، فقد طُبّق على عينة استطلاعية قوامها (10) من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية ، وأُعيد تطبيقه مرة ثانية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك خلال شهر ربيع الثاني / 1434هـ وحُسب معامل الارتباط بين علامات المدرسين في التطبيقين الأول والثاني، فبلغت قيمته (0.91)، وبذلك يكون المقياس صالحًا للتطبيق على عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- بناء مقياس الدراسة.

2- تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، والتأكد من مدى الارتباط.

3- توزيع المقياس على عينة الدراسة، وجمعه، وتحليل البيانات المتحصل عليها.

4- عرض نتائج الدراسة متسلسلة وفق سؤاليها، ومناقشة هذه النتائج، ثم تقديم التوصيات في ضوئها.

## 4. النتائج

فيما يتعلق بسؤالي الدراسة، فقد أُجريت التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن كل سؤال، كما هو آت:

نتائج السؤال الأول: كان سؤال الدراسة الأول هو "ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لاستراتيجيات التعليم التبادلي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة استراتيجيات التعليم التبادلي من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية ، والجدول 1 يوضّح ذلك.

جدول 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية لاستراتيجيات التعليم التبادلي

| م | رقم الاستراتيجية | التعليم التبادلي واستراتيجياته | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | التوضيح | 4.213 | 0.49 | مرتفعة |
| 2 | 1 | التنبؤ | 3.989 | 0.45 | مرتفعة |
| 3 | 4 | التخليص | 3.964 | 0.64 | مرتفعة |
| 4 | 2 | التساؤل | 3.937 | 0.75 | مرتفعة |
| | | الكلي للمقياس | 4.025 | 0.52 | مرتفعة |

يتّضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنّ درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية لاستراتيجيات التعليم التبادلي كانت بدرجة ممارسة مرتفعة للاستراتيجيات جميعها. وكان ترتيب مجالات المقياس كالآتي، جاءت في المرتبة الأولى استراتيجية التوضيح، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.213) بانحراف معياري مقداره (0.49)، وجاءت في المرتبة الثانية استراتيجية التنبؤ، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.989) بانحراف معياري مقداره (0.45)، وجاءت استراتيجية التخليص بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي مقداره (3.964) بانحراف معياري بلغ (0.64)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة استراتيجية التساؤل، بمتوسط حسابي بلغ (3.937)، بانحراف معياري قدره (0.75). وبلغ المتوسط الكلي للمقياس (4.025)، بانحراف معياري قدره (0.52)، وبدرجة ممارسة مرتفعة.

نتائج السؤال الثاني: نص السؤال الثاني على: "هل هناك فرق دال إحصائيًا، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التعليم التبادلي؛ يعزى إلى سنوات الخبرة والجنس؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية على مقياس الدراسة، والجدول 2 يوضّح ذلك.

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي
الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية لمقياس الدراسة

| متغيرات الدراسة | مستويات متغيرات الدراسة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 15 | 4.087 | 0.27 |
| | أنثى | 21 | 3.981 | 0.65 |
| الخبرة | أقل من عشر | 21 | 3.974 | 0.58 |
| | عشرة فأكثر | 15 | 4.097 | 0.44 |

وبالنظر في الجدول السابق، يتضح أن المتوسط الحسابي للذكور قد بلغ (4.087) بانحراف معياري قدره (0.27)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.981) بانحراف معياري قدره (0.65). كما بلغ المتوسط الحسابي لمن خبرتهم دون العشر سنوات (3.974) بانحراف معياري قدره (0.58)، وبلغ المتوسط الحسابي لمن خبرتهم عشر سنوات فأكثر (4.097) بانحراف معياري قدره (0.44).

ويظهر من هذه النظرة وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وللتأكد من دلالة هذه الفروق أُجري تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) في ضوء متغيري الجنس والخبرة، والجدول 3 يبين ذلك.

جدول 3

نتائج تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية لمقياس التعليم التبادلي في ضوء متغيري الجنس والخبرة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.044 | 1 | 0.044 | 0.155 | 0.696 |
| الخبرة | 0.078 | 1 | 0.078 | 0.277 | 0.602 |
| الخطأ | 9.282 | 33 | 0.281 | | |
| الكلي | 9.458 | 35 | | | |

يظهر من النظر في الجدول 3 أن قيمة ف المحسوبة لمتغير الجنس بلغت (0.155) بدلالة إحصائية قدرها (0.696)، وعليه فإن لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس على المستوى الكلي، وبلغت قيمة ف المحسوبة (0.277) لمتغير الخبرة، بدلالة إحصائية قدرها (0.602)، وهي أيضا تدل على أنه ليس هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على المستوى الكلي.

وللتأكد من وجود أثر لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية على مجالات مقياس التعليم التبادلي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق متغيرات الدراسة الجنس والخبرة، ويتضح ذلك من الجدول 4.

جدول 4

المتوسطات والانحرافات لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية لأسلوب التعلم التبادلي وفق متغيري الدراسة الجنس والخبرة

| المجال | متغيرات الدراسة | مستويات متغيرات الدراسة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| التنبؤ | الجنس | ذكر | 15 | 3.974 | 0.35 |
| | | أنثى | 21 | 4.000 | 0.52 |
| | الخبرة | أقل من عشرة | 21 | 3.952 | 0.44 |
| | | عشرة فأكثر | 15 | 4.041 | 0.48 |
| التساؤل | الجنس | ذكر | 15 | 3.982 | 0.49 |
| | | أنثى | 21 | 3.905 | 0.90 |
| | الخبرة | أقل من عشرة | 21 | 3.959 | 0.82 |
| | | عشرة فأكثر | 15 | 3.907 | 0.67 |
| التوضيح | الجنس | ذكر | 15 | 4.213 | 0.30 |
| | | أنثى | 21 | 4.213 | 0.59 |
| | الخبرة | أقل من عشرة | 21 | 4.156 | 0.55 |
| | | عشرة فأكثر | 15 | 4.293 | 0.39 |
| التخليص | الجنس | ذكر | 15 | 4.153 | 0.32 |
| | | أنثى | 21 | 3.829 | 0.77 |
| | الخبرة | أقل من عشرة | 21 | 3.843 | 0.72 |
| | | عشرة فأكثر | 15 | 4.133 | 0.47 |

وبالنظر في الجدول أعلاه يتضح وجود فروق ظاهري بين المتوسطات الحسابية لمقياس التعليم التبادلي وفقاً لاستراتيجياته. ولتحقق من دلالة هذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد (دون تفاعل) لاستراتيجيات التعليم التبادلي وفقا لمتغيري الدراسة. والجدول 5 يوضح ذلك.

جدول 5

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (دون تفاعل) لاستراتيجيات التعليم التبادلي وفقا لمتغيري الدراسة الجنس والخبرة

| الأثر | الاختبار المتعدد | قيمة الاختبار المتعدد | قيمة ف الكلية المحسوبة | درجة حرية الفرضية | درجة حرية الخطأ | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | Hotelling's Trace | 0.125 | 0.941 | 4 | 30 | 0.454 |
| الخبرة | Hotelling's Trace | 0.235 | 1.763 | 4 | 30 | 0.162 |

يظهر من الجدول أعلاه أن الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس قد بلغت (0.454)، وذلك يدل على أن لا أثر ذا دلالة لمتغير الجنس. وبلغت الدلالة الإحصائية لمتغير الخبرة (0.162)، وفي ذلك أيضا دليل على أن لا أثر ذا دلالة إحصائية لمتغير الخبرة.

## 5. مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: تشير نتائج السؤال الأول إلى أن أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لديهم وعي كبير بأهمية استخدام استراتيجيات التعليم التبادلي في تدريس فهم المقروء، كما أنها تتضمن إشارة قوية إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية فهم المقروء لدى الطلبة، لما تتضمنه من إجراءات دقيقة وعميقة تعالج عمليات القراءة، مثل تحفيز الطلبة على تقديم تنبؤات لما يتوقعون قراءته في النص، والتركيز على العناوين الرئيسة والفرعية، واستخدام صور ذات ارتباط بموضوع القراءة تعمل على تحفيز الطلبة على استحضار خبراتهم السابقة المرتبطة بموضوع النص المقروء. وتشجيع الطلبة على تكوين أسئلتهم الخاصة ذات الارتباط بالنص

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي
الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

المقروء، وتحفيزهم على التنويع في الأسئلة التي يكوّنوها حول موضوع القراءة، وأن تتضمن الأسئلة أسئلة ذات إجابات دقيقة، وأسئلة ذات إجابات تفسيرية، وغيرها من أنواع الأسئلة.

وترى الباحثتان أن مما قد أثّر في أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية وحفزهم على استخدام استراتيجيات التعليم تنوعها، فقد تضمنت التعليم التبادلي استراتيجية التوضيح التي يقوم المعلم خلالها بتشجيع الطلبة على طرح استفساراتهم حول المادة المقروءة، والطلب إلى الطلبة أن يعيدوا القراءة لاستيضاح بعض الأمور التي أُشكلت عليهم. كما تضمن التعليم التبادلي استراتيجية التلخيص، التي يحث المعلم فيها الطلبة على استخدام كلماتهم الخاصة محافظين على الأفكار الرئيسة، ومتأكدين من أهم اختاروا المعلومات الأكثر أهمية في النص.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: قد يكون السبب في نتيجة السؤال الثاني من سؤالي الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية يمتلكون المعرفة الكافية بأهمية استخدام أسلوب التعليم التبادلي، وفاعليته في تمكين الطلبة من مهارات فهم المقروء، حيث إنهم حاصلون على إما درجة الماجستير أو الدكتوراه في تخصص اللغة العربية.

وربما يكون السبب في أن لا أثر ذا دلالة إحصائية للجنس في استخدام استراتيجيات التعليم التبادلي، أن المدرسين من كلا الجنسين ينخرطون في دورات لأهم استراتيجيات التعليم والتعلم وأحدثها على مدار العام، وهذا مما يجعلهم في مستوى مقارب من الوعي فيما يتعلق بأهمية التنويع في استراتيجيات فهم المقروء.

## 6. التوصيات

من خلال النتائج التي انبثقت عن سؤالي الدراسة، توصي الباحثتان بما يأتي:

1. توسيع استخدام أسلوب التعليم التبادلي في تدريس مهارات فهم المقروء.
2. توجيه الباحثين لتجريب فاعلية المزيد من الاستراتيجيات والأساليب والنماذج التعليمية التي تستهدف تنمية فهم المقروء لدى الطلبة بمستوياتهم مختلفة.
3. الكشف عن واقع الممارسات في تدريس مقررات اللغة العربية.

## المراجع

### أ. المراجع العربية


[19] حسن، عمران حسن. (2010). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. كلية التربية المجلة العلمية، *1*، (26).

[31] أحمد، سناء محمد. (2011). فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. كلية التربية المجلة التربوية، *(29)*.

[35] فودة، فاطمة الزهراء. (2011). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

[38] الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2011). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) *9*، 2، 687-731.

[44] العموش، إبراهيم محمد. بناء أنموذج تعليمي والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع في ضوء أسلوب تعلمهن المفضل. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

[56] الزبيدي، نسرين أحمد. أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.


### ب. المراجع الأجنبية


[1] Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). *Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. Block & M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices.* New York: Guilford Press.

[2] Sinatra, G., Brown, K., & Reynolds, R. (2002). *Implications of cognitive resource allocation for comprehension strategies instruction. In C. Block & M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices.* New York: Guilford Press.

[3] Kincade, K.M, & Beach, S.A. (1996). Improving reading comprehension through strategy instruction (Research into Practice). *Reading Psychology, 17* (3), 273 -281. doi: 10. 1080/ 0270271960170304.

[4] Israel, S.E., Block, C.C., Bauserman, K.L., & Kinnucan-Welsch, K. (Eds.). (2005). *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

[5] Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly, 19*, 5–24.

[6] Barton, M, L., Heidema, C., & Jordan, D. (2002). Teaching reading in mathematics and science. *Educational Leadership, 8* (3), 24-28.

[7] Best, R. M., Rowe, M., Ozuro, Y., & McNamara, D. S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the leader and the text. *Topics in Language Disorders, 25* (1), 65-83.

[8] Choo, Tan Ooi Leng, Eng, Tan Kok, Ahmad, Norlida. (2011). Effects of Reciprocal Teaching Strategies on Reading Comprehension By: Reading Matrix: *An International Online Journal, 11*, (2).

[9] Sun, L. (2010). *A study of the effects of reciprocal teaching as a reading strategy instruction on metacognitive awareness, self-efficacy, and English reading comprehension of EFL junior high school students. La Sierra University*). ProQuest Dissertations and Theses, 227. Retrieved from


درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي
الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

http://search.proquest.com/docview/897596418?accountid=48928. (897596418).

[10] Wood, D. J., Bruner, J. s., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, p.p: 89-100.

[11] Michaux, Robin. (2011). *The Effects of Reciprocal Teaching on At-Risk Tenth Grade Students*. Unpublished dissertation, Walden University.

[12] Baker, L. (2002). *Metacognition in comprehension instruction. In C. Block & M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.

[13] Duffy, G. (2002). *The case for direct explanation of strategies. In C. Block & M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.

[14] Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*, 293-316.

[15] Keene, E. O., & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.

[16] Hogewood, Richard Hunter. (2004). *Building a reading bridge: the impact of reciprocal teaching on poor readers in ninth grade social studies*. Unpublished dissertation, University of Maryland.

[17] Afflerbach, P. (2002). *Teaching reading self-assessment strategies. In C. Block & M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.

[18] Garner, R. (1994). *Metacognition and executive control*. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.

[20] Anderson, R., (1994). *Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading (4th ed.)*. Newark, DE: International Reading Association.

[21] Dole, J., Duffy, G., Roehler, L. R., & Pearson, P.D. (1991). Moving from old to new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61*, 239 – 264.

[22] Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research*. White Plains, NY: Longman.

[23] Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching (2nd Ed.)* .New York: Guilford

[24] Johnson-Glenberg, M. C. (2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. *Journal of Educational Psychology, 92*, 772-782.

[25] Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School & Clinic, 33*, p.p: 209–218.

[26] Palincsar, A., & Brown, A. (1986). Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text. *The Reading Teacher,39* (2), p.p 32-56.

[27] Anderson, N. J. (2002). *Metacognition in second language teaching and learning*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED463659).

[28] Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. N. J.: Prentice Hall.

[29] Ostovar - Namaghi & Shahhosseini. (2011). On the Effect of Reciprocal Teaching Strategy on EFL Learners' Reading Proficiency. *Journal of Language Teaching and Research, 2*, (6) pp. 1238-1243.

[30] Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research, 64*, 479-531.

[32] Hacker, D., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology, 94* (4), 699 – 718. King, C. M., & Johnson, L.

[33] Carter, C. J. (2001). *Reciprocal teaching: The application of a reading improvement strategy on urban students in Highland Park, Michigan, 1993-1995*. Innodata Monographs 8. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454498)

[34] Lederer, J. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 91–107.

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

[36] Blakey, E & Spance, S. (1990). *Developing metacognition*. ERIC Document Reproduction Service No. ED327218.

[37] Doolittle, P. E., Hicks, D., Triplett, C.E., Nichols, W.D. & Young, C. A. (2006).Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education Volume 17*, (2), 106 118.

[39] Stricklin, Kelley. (2011). Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique. *The Reading Teacher, 64* (8), pp. 620–625.

[40] Casey, Jane Elizabeth. (2011). *A formative experiment to increase English language learners' awareness and use of metacognitive strategies through reciprocal teaching: pushing toward an end to silence in the classroom.* Unpublished dissertation, Clemson University.

[42] Omari, Hamzah A & Weshah, Hani A. (2010). Using the Reciprocal Teaching Method by Teachers at Jordanian Schools. *European Journal of Social Sciences 15*, (1).

[43] Williams, Joan A. (2010). Taking on the Role of Questioner: Revisiting Reciprocal Teaching. *The Reading Teacher, 64* (4), pp. 278–281.

[45] Meyer, Kylie. (2010). 'Diving into Reading': Revisiting Reciprocal Teaching in the Middle Years. *Literacy Learning: the Middle Years, 18* (1).

[46] Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50* (5), p.p: 559–576. doi: 10. 1080/ 00313830600953824.

[47] Slater, W. & Horstman, F. (2002). Teaching reading and writing to struggling middle school and high school students: The case for reciprocal teaching. *Preventing School Failure, 3* (2), p.p 163-166.

[48] Hashey, J. M, & Connors, D. J. (2003). Learn from our journey: Reciprocal teaching action research. *Reading Teacher, 57* (3), 224-233.

[49] Myers, P. (2006). The princess storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner, and the Wizard: reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *The Reading Teacher 59* (4), 48-57.

[50] Todd, R. B. & Tracey, D. H. (2006). *Reciprocal teaching and comprehension: A single subject research study*. Unpublished master's thesis, Kean University.

[51] Jeffrey, M (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, USA.

[52] Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 41* (4), 319- 339.

[53] Diehl, Holly L. (2005). *The Effects of the Reciprocal Teaching Framework on Strategy Acquisition of Fourth-Grade Struggling Readers*. Unpublished dissertation, West Virginia University.

[54] Crawford, A. (2005). Teaching and learning strategies for the thinking classroom. New York, NY, USA: *International Debate Education Association*. P. 238.

[55] Kahre, S; McWethy, C; Robertson J; Waters, S (1999). *Improving reading comprehension through the use of reciprocal teaching*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.

[57] Abul- Haija, A., & Sarayrah, Y. (2006). The Effects of the Reciprocal Teaching Model on Jordanian tenth Grade Students' Reading Comprehension Achievement in English. *Journal of Educational & Psychological Sciences, 7* (2): 10-21.

[58] Clark, Leanne. (2003). *Reciprocal Teaching Strategy and Adult High School Students*. ERIC ED 478116.

[59] Spoorer, N., Brunstein, J.C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19* (3), p.p 272–286. doi: 10. 1016/ j. learninstruc. 2008. 05. 003.

[60] Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). *Reciprocal teaching for the primary grades*: '*We can do it, too*!' *Reading Teacher, 63* (2), p.p 120–129.

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي

الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139

# THE DEGREE OF ARABIC LANGUAGE TEACHERS PRACTICE AT THE NORTHERN BORDER UNIVERSITY OF RECIPROCAL TEACHING STYLE

**OMAMAH .M. ALSHANKYTY**
**Princess Nourah bint Abdulrahman University**

**FALAK .R. BEROU**
**Northern Borders University**

***Abstract*** *_ This study aimed to identify the degree of Arabic language teachers practice at the University of the Northern Borders of reciprocal teaching style. The researchers used a descriptive approach to achieve the objectives of the study, so they built a questionnaire composed of four areas: predicting, questioning, clarification, and summarizing, and it's integrated below it sixty paragraph, after the agreement of the arbitrators.*

*The study sample consisted of (36) teachers of the Arabic language at the University of Northern Border, (15) male and (21) female in the second semester of the year 1433/1434 AD. The results showed that the degree of practice Arabic language teachers for reciprocal teaching strategies were high, and that there is no statistically significant effect of the sex variable, and not statistically significant effect of experience variable.*

*The researchers recommended expanded use of reciprocal teaching in the teaching of reading comprehension skills, and guide researchers to more effective workout strategies, methods and educational models that target the development of reading comprehension among students of different their previous levels.*

***Keywords***: *Reciprocal teaching, Arabic language professors, Reading comprehension.*

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي

الشنقيطي ، أمامة محمد أحمد | الخليف ، فلك ربيع برو
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 07/04/2020 User: @ Qatar National Library
Copyright © The International Group for Consulting and Training. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
https://platform.almanhal.com/Details/Article/55139