**أثر استراتيجيّة التدريس التّبادلي في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفيّ للنّصوص اللغويّة العربيّة لدى الطلاب العرب في إسرائيل**

***ملخّص Abstract***

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفيّ للنّصوص اللغويّة العربيّة لدى طلاب الصفوف السابعة في مدرسة عربيّة من مدارس المجتمع العربي في إسرائيل، شملت الدّراسة (61) طالبًا وفق الطريقة المتيسّرة. اعتمد البحث المنهج شبه التجريبيّ من خلال تطبيق وحدات تعليميّة بُنيت وفق عناصر استراتيجيّة التدريس التبادلي. اعتمد الباحثان مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي في الامتحان القبلي والامتحان البعدي لمجموعتين من الطلاب؛ التجريبية والضابطة حيث مرّت المجموعة التجريبيّة بمرحلة تدريب، ثمّ تطبيق الوحدات التّعليمية باستخدام التدريس التبادلي، وأما المجموعة الضابطة فطبّقت الوحدات التعليميّة وفق التعليم الاعتيادي (التدريس المباشر).

أظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبيّة التي درست وفق استراتيجيّة التّدريس التّبادلي. وأكّدت أنّ مستوى الفهم القرائي الميتامعرفيّ يتعلّق بمدى انكشاف الطلاب وتعرّضهم لاستراتيجيات ومهارات تكسبهم القدرة في التعامل مع النص المقروء، وقد كان لاستراتيجية التدريس التبادلي الأثر الواضح في إكساب التلاميذ مهارات تُحسّن من مستوى فهمهم للنصّ وذلك من خلال تطبيقهم لمراحل التدريس التبادلي (التنبّؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص).

**Keywords***:* Reciprocal Teaching (RT), Reading, Reading Comprehension, Metacognitive Reading Comprehension, High School Students, Arab Society in Israel.

**1. مقدّمة** ***INTRODUCTION***

يعاني الطلاب العرب من ضعف كبير في مستويات الفهم القرائي للنّصوص العربيّة (البلوشي وعثمان، 2013؛ عزّت، 2016؛ الهاشميّة، 2015). وتُشير نتائج امتحانات قياس النّجاعة والنّماء (מיצ"ב) التي تقوم بها وزارة التّربية والتّعليم في إسرائيل بشكلٍ دوريّ، إلى مستويات منخفضة من الفهم القرائي في اللغة العربية لدى الطلاب العرب في إسرائيل في المراحل العمريّة المختلفة، ومن بينها المرحلة الإعدادية (ראמ"ה, 2016-א, 2017). كذلك يؤكّد اختبار التنور اللغوي والقرائي في لغة الأم (PIRLS) هذا الضّعف في القراءة وفهم النّصوص القرائيّة (ראמ"ה, 2016-ב).

يعود ضعف الطّلبة في الفهم القرائيّ إلى عدّة أسباب أهمّها: (1) اعتماد طرائق تقليدية في التدريس تقوم على الطريقة الوجاهية، وعلى مركزيّة دور المعلّم وتهميش دور الطّالب وطمس تفكيره (אל-חאג', 2006)، (2) التركيز في التعليم وفي اختبارات فهم المقروء على مستويات الفهم الحرفية والصّريحة، وإهمال المستويات التفكيريّة العُليا (حمزة، 2014؛ عبد الباري، 2010؛ Majadly, 2015). (3) بالإضافة إلى العوامل السّابقة، فإنّ الوضعيّة الخاصّة التي تُميّز جهاز التّربية والتعليم العربيّ في إسرائيل تُشكّل تحديًا إضافيًا، إذ يُدار هذا الجهاز في ظل سياسات عُليا تُغيّب المشاركة العربية بكل ما يتعلّق بتحديد السياسات التربوية الخاصّة بالمجتمع العربي (אבו-עסבה, 2007).

یهدف تدریس القراءة إلى تمكین الطلاب من فهم النصوص القرائية بمستوياتها التفكيريّة المختلفة، غیر أن هذا التّدریس كثیرًا ما یقتصر على مهارة فهم النصّ فقط (Keen, 2002). ورغم من أن الطلاب قد يملكون القدرة على قراءة كلمات النصّ قراءة جهريّة، إلا أنهم لا يقدرون على ترجمة النص إلى معانيه (Lubliner, 2001). ولهذا نجد أنّ התלמידים מתקשים בהבנת טקסטים. חלק גדול מהתלמידים לא מבינים את הטקסט כשהם מנתחים אלא קודם מנסים לפתור שאלות ע"י חיפוש פתרון או רמזים בתוך הטקסט ולהעתיק את התשובה לשאלה מגוף הטקסט מבלי להבין (אבו כף, 2013).

وبما أنّ القراءة تعني قدرة الفرد على بناء المعاني من خلال تفاعله مع النّص المقروء (Afflerbach, 2007)؛ فإنّ هذا يؤكّد أن الفهم القرائيّ هو محور العملية التّعليمية والعملية القرائيّة، فهو يعمل على توسيع الخبرات التعليمية للطالب، وتعزيز مستوياته التفكيرية العُليا. ويصل الفهم القرائيّ ذورته متى ما امتلك الطلاب استراتيجيّات فوق معرفیة Metacognitive Strategiesobg خلال قراءتهم للنصّ (Israel, 2007). وهذا يؤكّد الحاجة إلى تحسين مستوى الفهم القرائيّ الميتامعرفي،ّ والذي يتضمّن قدرة الطلاب على تقييم مستوى فهمهم الخاص أثناء قراءتهم للنصّ (Pressley, 2002). ووعيهم لما یمارسون من عملیّات تفكیر في أثناء القراءة، وقدرتهم على التخطیط للأنشطة التي سیقومون بها، وعلى مراقبة تقدّمهم في هذه الأنشطة، وتقویم أدائهم في ضوء معاییر واضحة ( .(Sternberg & Williams, 2010

نتيجة للإشكاليات في الفهم القرائيّ والفهم القرائيّ الميتامعرفي لدى الطلاب، فهناك حاجة لفحص فاعليّة الاستراتيجيّات الحديثة في الفهم القرائيّ الميتامعرفي، والتي تحسّن من تفاعل القارئ مع النّص. من بين تلك الاستراتيجيّات برزت استراتيجيّة التدريس التّبادلي (Reciprocal Teaching) التي اقترحها (Palincsar & Brown, 1984, 1986).

**1.1 هدف الدّراسة *Purpose of the study***

تهدف هذه الدراسة إلى فحص أثر استراتيجية التدريس التبادلي في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفي لدى طلاب المرحلة الاعدادية في المجتمع العربي في إسرائيل في موضوع التّربية اللغويّة العربية.

## **1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضيّاتها *Research questions and hypotheses***

على ضوء التحصيلات المنخفضة في الفهم القرائيّ عامّة والفهم القرائيّ الميتامعرفي خاصّة لدى طلاب المجتمع العربي في إسرائيل، وبناءً على ما لاحظه الباحثان خلال عملهما الميداني من تركيز المعلمين على أبعاد الفهم الصريحة في معالجة النصوص القرائية العربية، وعدم إعطاء الاهتمام اللّازم لمستويات الفهم الميتامعرفي. إضافة إلى اهتمام الدّراسات الأجنبية باستراتيجية التّعليم التّبادلي وأهمّيتها في تنمية مهارات الفهم بشكل عام، وفي المقابل قلّة الدّراسات العربيّة التي تناولت هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات الفهم القرائي الميتامعرفي تحديدًا. وبناءً على المسوغات الواردة في مقدمة الدّراسة، وجد الباحثان ضرورة لبحث أثر استراتيجية التّعليم التّبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي الميتامعرفي لدى طلبة المرحلة فوق الابتدائيّة.

وعليه فإنّ الدّراسة تهدف إلى الإجابة عن السّؤال المركزيّ: ما هو أثر استراتيجيّة التدريس التّبادلي على مستوى الفهم القرائي الميتامعرفيّ للنصوص القرائيّة العربيّة لدى طلاب الصّف السّابع في المجتمع العربيّ في إسرائيل؟

**انطلاقا من سؤال الدّراسة المذكور أعلاه، تمّ تحديد الفرضيّات التّالية:**

1. توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفيّ لدى المجموعة التّجريبيّة بين الامتحان القبلي والبعدي لصالح الامتحان البعدي.
2. لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى المجموعة الضابطة بين الامتحان القبلي وبين الامتحان البعدي.
3. توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفيّ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في الامتحان البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة.
4. لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي بين المجموعة الضابطة وبين المجموعة التجريبيّة في الامتحان القبلي.

**1.3 أهميّة الدّراسة *Significance of the study***

يُعد تحسين الفهم القرائي الميتامعرفي لدى الطلاب هدفًا تربويًا مهمًا، لا سيّما في العصر الحالي الذي يتميز بتفجر المعرفة وتراكم المعلومات. والنّتائج التي تثبت ضعف الطلاب في الفهم الميتامعرفي تحتّم على المربين والباحثين البحث عن استراتيجيات تدريس تطوّر مهارات الفهم القرائي الميتامعرفي.

التدريس التبادلي هي استراتيجية ناجعة في تحسين مهارة القراءة ورفع مستوى الفهم القرائي بمستوياته المختلفة، وتعزيز الكثير من مخرجات العملية التعليمية وفقًا لما أكّدته دراسات كثيرة

(Brown, 2015; Yen-Ju Hou, 2015; Abu-Sarhan, 2014; Harb, 2011, Spörer, N., Brunstein, J,C.; Ulf Kieschke, 2009; Alfassi, 2004; Choo, Eng & Ahmad, 2011; Rahimi & Sadeghi*,* 2015; Ostovar-Namaghi & Shahhosseini, 2011).

وقد أشارت Oczkus, 2005)) إلى أنّ رابطة القراءة الدولية International Reading Association)) أوصت باستراتيجية التدريس التبادلي كطريقة لتدريس القراءة في المدارس الأمريكية.

تنبع أهميّة الدّراسة الحالية من تناولها لاستراتيجية التّعليم التّبادلي كمتغير مستقل، وارتباطها مع مهارات الفهم القرائي الميتامعرفيّ، الذي ثبت ضعفه في أوساط الطلبة العرب في إسرائيل. ولأنّ هذه الاستراتيجية، وفقا لاطلاع الباحثين، لا تُطبّق في المدارس العربيّة في إسرائيل، ولم تُدرج في منهج التربية اللغوية ضمن الطرائق الحديثة الموصى بها في للطلبة العرب في إسرائيل (منهج التربية اللّغوية، 2013)؛ لذا فإنّ الباحثين يعولان على هذه الدّراسة في تزويدها مصمّمي مناهج اللّغة العربية ومعلّمي اللّغة العربيّة والتلاميذ على حدٍّ سواء باستراتيجية حديثة من شأنها أن تجوّد من مستوى الفهم القرائيّ بشكل عام، والفهم القرائي الميتامعرفيّ للنّصوص بشكل خاصّ. بما يساعد على الحدّ من ضعف الطلبة في مهارات الفهم القرائي الميتامعرفي.

وبناء على ما يوصي به منهج اللغة العربية في المرحلة الاعداديّة (2013) من أهداف عُليا كتمكين التلاميذ التّعامل مع النصّ عن طريق اكسابهم وسائل تتيح فهم المقروء بشكل عام، وتنمية مهارات التعلّم الذاتي المستقلّ، النشط والفعّال وتقييم المقروء وإبداء الرأي لديهم بشكل خاصّ، فقد قام الباحثان باستخدام استراتيجية التدريس التبادليّ كاستراتيجيّة من الاستراتيجيّات التي تقوم على إكساب التلاميذ هذه المهارات والأهداف المرجوّة في منهج اللغة العربيّة. وبما يساعد أيضًا في تحقيق نظريّة التعلم ذو معنى والتي يهتم المنهج التعليميّ بتطبيقها (משרד החינוך, 2014). فالفهم القرائي الميتامعرفي عملية عقلية تفاعلية، تساعد على تحويل دور الطالب من المتلقي السّلبي إلى دور المؤدّي الفاعل الذي يحلل، ويفسر، وينقد، ويبدع، ويصدر حكمًا. وبذلك فيمكن الافتراض أن استراتيجية التدريس التبادلي تساعد على تحقيق نظرية التعلم ذو معنى (וידיסלובסקי, 2016, גלילי שכטר, 2014; (Barron & Darling-Hammond, 2014.

**2. الإطار النّظري LITERATURE REVIEW**

**2.1 الفهم القرائيّ ومستوياته:**

Reading comprehension has been defined as "the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language". (RAND Reading Study Group, 2002, P.11).

وبناءً على هذا التعريف فإنّ الفهم القرائي يتأسّس على 3 عناصر: القارئ، النصّ، والتّفاعل بين القارئ والنصّ

(Sweet & Snow, 2002; RAND Reading Study Group, 2002)

الفهم القرائي عملية اقتباس المعنى الصّريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة، وينصبّ الاهتمام الرئيسي للقارئ على تضييق الفجوة بين المعرفة السّابقة التي لديه وبين معلومات النّص (Goodman, 1994: 135). وتتداخل في عمليّة الفهم القرائيّ عوامل لغوية، معرفية، وإدراكية تهدف إلى فهم المعنى أو الفكرة أو المفهوم أو الرّسالة التّي يقصد الكاتب إيصالها (السّرطاوي وزيتون، 2009). ويُنظر إلى فهم القرائيّ على أنه عملية يسعى القارئ من خلالها إلى بناء تمثيلات ذهنية للنص Lederer, 2000)).

يشتمل الفهم القرائي على عدّة تصنيفات وضعها الباحثون، منها تصنيفات حدّدت الفهم القرائيّ في ثلاثة مستويات: (a) قراءة ما على السّطور، وهذا المستوى هو أساس الفهم ويعني الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب؛ (b) المستوى الثّاني قراءة ما بين السّطور، ويهتم بالبحث عن الأدلة، وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج؛ (c) والمستوى الثّالث قراءة ما وراء السّطور، يتضمّن القدرة على التوقّع، واستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب

(Callahan & Clark, 1990). وصنّفها آخرون بثلاثة مستويات أيضًا ولكن مع تسميات مختلفة إذ أطلق عليها: (a) المستوى الحرفيّ، (b) والمستوى التّفسيريّ، (c) والمستوى التّطبيقيّ (Strain, 1976). بينما حدّدها (حبيب الله، 1997) بثلاثة مستويات: القراءة الحرفية، والقراءة التفسيرية، والقراءة الإبداعية والناقدة. رغم تعدّد هذه التصنيفات من حيث عدد مستويات الفهم ومسمّياتها؛ إلا أنّها تتّفق كثيرًا في المهارات المتضمّنة لكلّ مستوى، وتتّفق على هرميّتها فكلّ مستوى منها يعتمد على المستويات السّابقة، ونجاح القارئ في الفهم ضمن المستويات العليا يعتمد على قدرته على فهم المستويات الّدنيا.

أمّا التّصنيف الذي تعتمده الدّراسة الحاليّة، فهو المعتمد في منهج اللّغة العربيّة المعتمد في إسرائيل (2013) والذي حدّد الفهم القرائيّ في أربعة أبعاد: (1) فهم البعد الصّريح في النّصّ وتحديد المعلومات ويتضمّن: تحديد المعلومات والتعريفات والتفسيرات الصّريحة وتنظيمها والتعرّف على العلاقات المنطقية كتسلسل الأحداث في القصّة. (2) التفسير والقياس (الفهم الكلّي)، فهم المعنى الخفيّ للنّصّ ويشتمل على: تحديد معاني الكلمات والتعابير والأفكار من السّياق، صياغة التعميمات بناء على النّصّ، استنتاج الأفكار التي لم ترد في النّصّ، فهم العلاقات وتحديدها بالاعتماد على الروابط في النّصّ. (3) تقويم ونقد (ما وراء النّصّ)؛ دمج وتطبيق أفكار ومعلومات ويشتمل على: صياغة فرضيّات، مقارنة ومقابلة بين الأفكار، التمييز بين الحقيقة والرأي، تمييز وسائل بلاغيّة، تطبيق أفكار ومعلومات وردت في النّصّ. (4) فهم ما وراء النًصّ، تقويم المضمون ووظيفة المركّبات اللغويّة ويشتمل على: تقويم هدف النّصّ وموقف وأسلوبه الكاتب ومصداقيّة المعلومات ووضوح النّصّ، تمييز الجوّ في النّصّ، التعبير عن موقف معلّل، فهم وظيفة المركّبات اللغويّة. (وزارة التّربية والتّعليم، 2013، 64-66).

## **2.2 الفهم القرائي ومكوّناته الميتامعرفيّة:**

الميتامعرفة Metacognition هو وعي الفرد بتفكيره، وهو بمثابة التّفكير حول التّفكير أثناء معالجة النّصّ المقروء

(Paris & Jacobs, 1984). وهذا المفهوم يعكس التوجّهات المعاصرة في تعليم النّصوص القرائيّة، إذ صار اهتمام المعلمين والباحثين مُنصبًّا أكثر على تطوير استراتيجيّات تُكسب التلميذ المهارات في كيفيّة التّعامل مع النّصّ، وصارت العمليّات التي يقوم بها القارئ أثناء القراءة أكثر أهميّة من تحصيل المعلومة في النّصّ المقروء. وما وعي القارئ بتفكيره حول العمليّات التي يقوم بها من تخطيط وتنظيم وتقويم للنّصّ المقروء قبل وأثناء القراءة وبعدها، بحسب (Sternberg & Williams, 2010)، إلا عمليّة فهم قرائيّ ميتامعرفيّ.

وعن المكوّنات الميتامعرفيّة للفهم القرائيّ يتّفق (Paris & Jakobs, 1984; Garner, 1987) على وجود ثلاثة مكوّنات ميتامعرفيّة ترتبط بالفهم القرائيّ وهي: (a) مراقبة الذّات (Self-monitoring)، وتشير إلى وعي التّلميذ بنفسه وبقدراته في المهامّ الّتي يكون فيها أكثر فهمًا من غيرها، ووعيه بذاته بالنّسبة للآخرين (مقارنة نفسه بزملائه)؛ (b) التّخطيط لبارامترات المهام Planning of tasks parameters)) وهي عمليّة ضبط عليا يقصد بها إدراك القارئ لأهميّة الاستراتيجيّات والتّخطيط لاستخدامها. كأن يسأل نفسه قبل أن يقرأ: ماذا أفعل قبل قراءة القصة أو الموضوع، وتتحدّد إجرائيّا بالدرجة التي يحصل عليها التّلميذ من خلال أدائه على الاختبار الفرعيّ الثّاني من مقياس الفهم القرائيّ الميتامعرفيّ. (c) تقييم الاستراتيجيّات: (Assessment of strategies) وهي عمليّة ضبط تشير إلى قدرة التلميذ على تقييم الاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء القراءة بهدف الفهم ومدى مناسبتها للهدف من القراءة، وتتحدّد إجرائيّا بالدرجة التي يحصل عليها التّلميذ من خلال أدائه في الاختبار الفرعيّ الثّالث من مقياس الفهم القرائيّ الميتامعرفيّ.

**2.3 استراتيجيّة التدريس التّبادليّ:**

التدريس التبادلي (Palincsar & Brown, 1984) استراتيجيّة ترتكز على المشاركة الفعّالة بين أفراد المجموعة، والتي تتمثّل بالنّقاش والحوار وتبادل المعرفة والخبرات، وهي استراتیجیة قائمة على الأسئلة التبادلیة (Vacca, 2006) التي تتطلب تفاعلا وتعاونًا بین المعلم والطلاب من جهة، وبین الطلاب أنفسهم من جهة أخرى. وهي تنمّي لدى الطلاب القدرة على تنظيمهم لمهمّاتهم ولذاتهم خلال توصّلهم إلى فهم النصّ المقروء (عبد الباري، 2010؛Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009 ). تتضمّن استراتيجيّة التدريس التبادليّ مجموعة من الاستراتيجيّات هدفها تعليم القراءة وفهم المقروء والتي تساعد التّلاميذ في جعلهم أكثر تفاعلا مع النّص المقروء كي يفهموه فهمًا معمّقا ((Hou, 2015. ضمن استراتيجية التدريس التبادلي، يتبادل المعلّم والطلاب الأدوار في أربع مراحل، لكل واحدة من هذه المراحل دور مهمّ في تحسين الفهم القرائي الميتامعرفي في النص المقروء.

(Palinscar & Brown,1984; Oczkus, 2003; Harb, 2011; al-Saliti, 2012)

1. **التنبؤ** (Predicting)**:** وهي استراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلاب بأن يتوقعوا ما يتضمنه النّص من معلومات وأفكار وأحداث قبل قراءته، من خلال مسح النص والتعرّف على العناوين الرئيسية والفرعيّة والجمل المفتاحية، وما يحويه من رسومات وأشكال وغيرها، مستعينين بمعرفتهم القبليّة. وبذلك فإنّ استراتيجية التنبؤ تساعد الطالب على مراقبة فهمه للمقروء Monitoring Their Reading Comprehensionوتنمّي تفاعله مع النص وتقوّي ميوله للقراءة.
2. **طرح الأسئلة/التساؤل** (Questioning): هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلبة أن يطرحوا أسئلة مباشرة واستدلالية حول النّص المقروء، حتى إذا ما بدؤوا بالقراءة توجهوا للبحث عن إجابات لتلك الأسئلة، وهذا يعني أنهم سيقرؤون بشيء من التّركيز، وهذا يقودهم إلى فهم أعمق.
3. **التوضيح** (Clarifying): "تتيح هذه الاستراتيجية الفرصة أمام الطلبة أن يميّزوا الجمل والكلمات غير الواضحة في النص ويحددوا أفكاره الرئیسية. وهذا يساعدهم على أن یبنوا المعاني من النص المقروء، ويحفزهم على استخدام العمليات العقلية العليا. وأن ینظروا إلى القراءة على أنّها نشاط لحل مشكلة Problem Solving Activity
4. **التلخيص** (Summarizing): هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلبة أنْ يحدّدوا الأفكار الرئیسية للنص وإهمال التفاصيل غیر المهمة وأن يعبروا عمّا فهموه بأسلوبهم الشخصي وكلماتهم الخاصة ليصلوا إلى لبّ الموضوع. هذه المرحلة مؤشر من المؤشرات الدّالّة على فهم التلاميذ للنّص فهمًا كاملا.

المراحل والاستراتيجيات السابقة تتحقّق بالاستناد إلى أربعة أسس تقوم عليها استراتيجية التدريس التبادلي هي: التّشاركية، النّمذجة Modeling، الفاعلية، البنائية (Lederer, 2004; OczKuz, 2003).

**3. المنهجيّة** METHODOLOGY

**3.1 مجتمع البحث وعيّنته:** Participants

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب صفوف السابع في المرحلة الإعداديّة في إحدى المدن التابعة لجهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل وذلك للعام الدراسي 2016-2017 والبالغ عددهم 164 تلميذًا موزعين على 5 صفوف دراسيّة. أما العيّنة الفعليّة فتمثّلت بـ (61) طالبًا موزّعين على صفيّن دراسيين بنفس مستوى التحصيل، تمّ اختيارهم بالطريقة المتيسّرة؛ المجموعة الضابطة مكوّنة من 29 طالبًا (47.5%)، من حيث الجندر 15 طالبة و14 طالبًا. والمجموعة التجريبية مكوّنة من 32 طالبا (52.5%)من حيث الجندر إلى 10 طلاب 22 طالبة.

**3.2 أدوات الدراسة** *Research instruments*

استخدم الباحثان مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي (Swanson, H. Lee & Trahan, M. 1996) والذي تمّ تعريبه على يد (إبراهيم والصاوي، 2003). صاغ الباحثان فقرات المقياس على هيئة عبارة لها 4 استجابات ويختار الطالب الاستجابة الملائمة له والتي تنطبق عليه. المقياس مكوّن من 20 فقرة تقيس 3 مكوّنات ميتامعرفيّة للفهم القرائي وهي:

1. مراقبة الذّات Self-monitoring: وهذا المكوّن تقيسه الفقرات (4، 7، 8، 10).

2. التخطيط لبارامترات المهمّة Planning of task parameters: وهذا المكوّن تقيسه الفقرات (2، 3، 5، 6، 9، 11، 15، 20).

3. تقييم الاستراتيجيّة Assessment of strategy: وهذا المكوّن تقيسه الفقرات (1، 12، 13، 14، 16، 17، 18، 19).

**3.3 الإجراءات وسيرورة الدراسة** Measures / Procedures

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج السّببي شبه التجريبي السببيّ والذي من خلاله تمّ فحص العلاقة السّببيّة بين المتغيّر المستقل (طريقة التدريس التبادلي) وبين المتغير التّابع (مستوى الفهم القرائي الميتامعرفيّ). بداية، تمّ اختيار مجموعتين من طلاب السابع، مجموعة ضابطة تعلّمت وفق التعليم التقليدي (التدريس المباشر)، والمجموعة الثانية مجموعة التجربة تعلمّت وفق استراتيجيّة التدريس التبادليّ. ولفحص الفروق بين المجموعتين تمّ استخدام مقياس الفهم القرائي الميتامعرفيّ في الامتحان القبلي والبعدي للمجموعتين. قام الباحثان ببناء ثلاث وحدات تعليميّة وفق نماذج الوحدات الدراسيّة في موقع البيداغوغيا المحوسبة لوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، [*موقع البيداغوغيا المحوسبة*](https://sites.google.com/site/arabic4education/))، مع مراعاة الأهداف العامة والأهداف العليا لمنهج اللغة العربية (2013). في المرحلة الثّانية، قام الباحثان في هذه المرحلة بتدريب المجموعة التجريبيّة كيفية تطبيق استراتيجيّة التدريس التبادليّ ومراحلها الأربع بواقع ثلاث حصص أسبوعيّا لمدة شهر واحد ابتداء من أواخر شهر تشرين ثانٍ للسنة الدراسيّة 2016/2017حتى نهاية شهر كانون أول (نهاية الفصل الأوّل) حيث وصل مجموع الحصص الكلّي لهذه المرحلة 12 حصة. بعدها كانت مرحلة التّطبيق الفعليّ للوحدات، ففي بداية الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسيّة 2016/2017 طبّق الباحثان الوحدات التعليميّة: "*حيفا والنورس"؛ "تسونامي يزلزل صناعة السيارات في اليابان"؛ "القرد والغيلم"* بالاعتماد على استراتيجيّة التدريس التبادلي بمراحلها الأربع (التنبّؤ، التوضيح، التساؤل، التلخيص) على المجموعة التجريبيّة مدة 6 أسابيع بواقع 3 حصص أسبوعيّة، وبالمقابل تعلّمت المجموعة الضابطة نفس الوحدات التعليميّة وبنفس المدّة الزمنيّة وفق التعليم الاعتيادي (التدريس المباشر). وبعد تطبيق جميع الوحدات مرّر الباحثان مقياس الفهم القرائي الميتامعرفيّ في الامتحان البعدي لمقارنة النتائج قبل وبعد الدراسة في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفي بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة.

تمّ فحص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وتميز المقياس بنسبة صدق مقبولة بحثيًا، كما تمّ احتساب ثبات الأداة باستخدام ثبات التجانس الداخلي(Consistency)، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت طريقة (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha) وكانت قيمة معامل الثبات (10.7)

**يوضّح الرسم الآتي منهجيّة البحث:**

**استراتيجيّة التّدريس التبادليّ**

**المجموعة التجريبيّة**

**اختبار الفهم القرائيّ الميتامعرفيّ (البَعْديّ)**

**اختبار الفهم القرائيّ الميتامعرفيّ (القَبْليّ)**

**التّدريس بالطّريقة التقليديّة (التدريس المباشر)**

**المجموعة**

**الضّابطة**

# 

# **4. نتائج الدراسة** RESEARCH FINDINGS

**الفرضيّة الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05≥ α) في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى المجموعة التجريبيّة بين الامتحان القبلي والبعدي لصالح الامتحان البعدي. لفحص الفرضيّةتم اجراء اختبار ((t-test للمجموعات المستقلة وحساب المعدّلات والانحرافات المعياريّة لمجموعتي البحث (انظر جدول رقم 4)

جدول (4)

**المعدلات والانحرافات المعياريّة، قيم (t) والدلالات الإحصائيّة في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى المجموعة التجريبيّة بين الامتحان القبلي والبعد لصالح الامتحان البعدي**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **المتغيرات** | **مستوى التحصيل بالامتحان القبلي N=32** | | **مستوى التحصيل بالامتحان البعدي**  **N=32** | | **قيمة t** | **مستوى الدلالة** |
| **انحرافات معيارية** | **معدلات** | **انحرافات معيارية** | **معدلات** |
| مراقبة الذات | 1.72154 | 18.4375 | 1.07012 | 19.6250 | -3.314 | 0.00 |
| التخطيط | 2.76335 | 23.9063 | 2.00980 | 25.3438 | -2.380 | 0.00 |
| تقييم الاستراتيجية | 2.96468 | 25.7188 | 2.19604 | 27.6250 | -2.923 | 0.00 |
| تحصيل التلاميذ | 5.17399 | 60.9375 | 3.55373 | 65.6250 | -4.224 | 0.00 |

يبيّن الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى المجموعة التجريبية بين الامتحان القبلي والبعدي لصالح الامتحان البعدي، = (4.224) t، =0.000.05 P<، معدل مستوى التحصيل بالامتحان القبلي (SD=5.17399، M=60.93) ومعدل التحصيل بالامتحان البعدي (SD=3.55373، M=65.62) هذه الفروق في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى المجموعة التجريبيّة بين الامتحان القبلي والبعدي لصالح الامتحان البعدي.

**الفرضيّة الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05≥ α) في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفيّ لدى المجموعة الضابطة بين الامتحان القبلي والامتحان البعدي. لفحص الفرضيّة تم إجراء اختبار ((t-test للمجموعات المستقلّة وحساب المعدّلات والانحرافات المعياريّة لمجموعتي البحث (انظر جدول رقم 5)

جدول (5)

**المعدّلات والانحرافات المعياريّة، قيم (t) والدلالات الإحصائيّة في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى المجموعة الضابطة بين الامتحان القبلي والامتحان البعدي**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **المتغيرات** | **مستوى التحصيل بالامتحان القبلي N=29** | | **مستوى التحصيل بالامتحان البعدي**  **N=29** | | **قيمة t** | **مستوى الدلالة** |
| **انحرافات معيارية** | **معدلات** | **انحرافات معيارية** | **معدلات** |
| مراقبة الذات | 18.6552 | 1.65348 | 1.84164 | 18.0345 | 1.351 | .182 |
| التخطيط | 23.3103 | 3.56675 | 3.31217 | 22.4483 | .954 | .344 |
| تقييم الاستراتيجية | 27.1724 | 2.71331 | 3.32330 | 26.4828 | .866 | .390 |
| تحصيل التلاميذ | 62.0000 | 4.99285 | 6.52675 | 59.7931 | 1.446 | .154 |

يبيّن الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى المجموعة الضابطة بين الامتحان القبلي والامتحان البعدي، = (1.446) t، =0.150.05 P<، معدل مستوى التحصيل بالامتحان القبلي (SD=4.99285، M=62.0) ومعدل التحصيل بالامتحان البعدي (SD=6.52675، M=59.7).

**الفرضيّة الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05≥ α) في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبية. لفحص الفرضيّة تم اجراء اختبار ((t-test وحساب المعدلات والانحرافات المعياريّة لمجموعتي البحث (انظر جدول رقم 6)

جدول (6)

المعدلات والانحرافات المعياريّة، قيم (t) والدلالات الإحصائيّة في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبيّة

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **المتغيرات** | **المجموعة الضابطة**  **N=29** | | **المجموعة التجريبية البعدي**  **N=32** | | **قيمة t** | **مستوى الدلالة** |
| **انحرافات معيارية** | **معدلات** | **انحرافات معيارية** | **معدلات** |
| مراقبة الذات | 18.0345 | 1.84164 | 19.6250 | 1.07012 | -4.172 | 0.00 |
| التخطيط | 22.4483 | 3.31217 | 25.3438 | 2.00980 | -4.172 | 0.00 |
| تقييم الاستراتيجية | 26.4828 | 3.32330 | 27.6250 | 2.19604 | -2.598 | 0.00 |
| تحصيل التلاميذ | 59.7931 | 6.52675 | 65.6250 | 3.55373 | -4.390 | 0.00 |

يبين الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبية، = (4.390) t، =0.000.05 P<، معدل مستوى التحصيل للمجموعة الضابطة (SD=6.52675، M=59.7931) ومعدل مستوى التحصيل للمجموعة التجريبية (SD=3.55373، M=65.6250) هذه الفروق في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى المجموعة التجريبية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

**الفرضيّة الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥ α) في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان القبلي. لفحص الفرضيّة تمّ اجراء اختبار ((t-test وحساب المعدلات والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث (انظر جدول رقم 7)

جدول (7)

المعدلات والانحرافات المعياريّة، قيم (t) والدلالات الإحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في الامتحان القبلي

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **المتغيرات** | **المجموعة الضابطة**  **N=29** | | **المجموعة التجريبية**  **N=32** | | **قيمة t** | **مستوى الدلالة** |
| **انحرافات معيارية** | **معدلات** | **انحرافات معيارية** | **معدلات** |
| مراقبة الذات | 18.0345 | 1.84164 | 18.4375 | 1.72154 | 0.502 | 0.617 |
| التخطيط | 22.4483 | 3.31217 | 23.9063 | 2.76335 | -0.733 | 0.466 |
| تقييم الاستراتيجية | 26.4828 | 3.32330 | 25.7188 | 2.96468 | 1.991 | 0.061 |
| تحصيل التلاميذ | 59.7931 | 6.52675 | 60.9375 | 5.17399 | 0.814 | 0.419 |

يبيّن الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان القبلي، = (0.419) t، =0.000.05 P<، معدل مستوى التحصيل للمجموعة الضابطة (SD=6.52675، M=59.7931) ومعدل مستوى التحصيل للمجموعة التجريبية (SD=5.17399، M=60.9375).

# **5. مناقشة النّتائج DISCUSSION OF THE FINDINGS**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفيّ لدى الطلاب العرب في إسرائيل في موضوع اللّغة العربيّة.

**الفرضيّة الأولى:** أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥ α) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على مستوى التحصيل في الفهم القرائي الميتامعرفي تعزى لمتغيّر استراتيجيّة التدريس (استراتيجيّة التدريس التبادلي والتعليم الاعتيادي (التدريس المباشر) لصالح أداء المجموعة التجريبيّة التي درست باستخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي. ويُستدلّ من هذه النتائج فاعليّة الاستراتيجية في تحسين مستوى الفهم القرائي الميتامعرفي. ويعزو الباحثان تفوّق تلاميذ المجموعة التجريبيّة إلى ما تضمّنته استراتيجية التدريس التبادلي من أساليب وأنشطة ومواقف تفاعليّة شجّعت الطلاب وحفّزتهم على استدعاء خبراتهم السابقة من خلال وضع توقّعات وتنبّؤات حول المعلومات التي يحويها النصّ القرائي، إضافة إلى ما تحويه استراتيجية التدريس التبادلي من استراتيجيّات فرعيّة: (التنبّؤ، التساؤل، التوضيح، والتلخيص). فقد كانت تقوم على التعريف بالاستراتيجيّات الفرعيّة ومهاراتها والمؤشّرات السلوكيّة الدّالّة عليها، ووجود مجموعة من التدريبات والأنشطة المنتمية، فأدّى ذلك إلى زيادة دافعيّة التلاميذ وإحساسهم بالمسؤولية واندماجهم بالأنشطة التعليميّة التّعلّميّة فأصبحوا أكثر تفاعلًا في الغرفة الصّفّيّة وابتعدوا عن الروتين الممل، وهذا أثار اهتمامهم ونمّى تفكيرهم في التمييز بين الحقائق والآراء، ومناقشة الأفكار الرئيسيّة، وربط الأسباب بالنتائج مما حقق تعلّما مثمرا ذا معنى، وشجّع الطلاب على إعادة بناء النصّ، وتبادل الأفكار حوله مع المعلّم والتلاميذ.

إنّ استراتيجيّة التدريس التبادلي عملت على تحفيز المعلّم وتفعيل دوره في النّمذجة وتقديم الدعم والمساندة والتوجيه وممارسة دور المتعلّم الخبير مقارنة مع المجموعة الضابطة التي تعلّمت وفق التعليم الاعتيادي (التدريس المباشر)، التي كان دور المعلم فيها ملقّنا لا موجّهًا؛ مما جعل التلاميذ في المجموعة التجريبيّة يتفوّقون عليهم في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفي. كما أنّ التغذية الراجعة المتكررة في الصف والتي تلقاها الطلاب من المعلم كان لها الأثر الإيجابي في تحسّن مهاراتهم في الفهم القرائي الميتامعرفي. كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عمليّة التفاعل بين السياق اللغوي للنص والسياق العقلي للطالب، فاستراتيجيّة التنبّؤ عملت على تنشيط الخبرات السابقة، استدعاء المعرفة السابقة، واستراتيجية التساؤل التي يستخدمها التلاميذ كشفت عن فهمهم لما يقرأون. يضاف إلى ذلك الأنشطة المتنوّعة التي تضمّنتها الاستراتيجيّة أدّت إلى زيادة التفاعل الصفّي، وتبادل الأفكار، ومناقشة الآراء، وهذا شجّع التلاميذ على طرح أفكارهم والتعبير عن آرائهم بكلّ جرأة في بيئة صفّيّة نشطة يسودها الاحترام المتبادل، والاستماع لوجهات النظر المختلفة والموازنة والمقارنة والترجيح؛ وهذا أدى إلى رقيّ تفكيرهم وتطوّر تعلّمهم اللغويّ.

وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجيّة التدريس التبادلي كمتغيّر مستقل، منها:

(Yen-Ju Hou, 2015; Abu-Sarhan, 2014; Harb, 2011, Spörer, N., Brunstein, J,C.; Ulf Kieschke, 2009; Alfassi, 2004)

# **الفرضية الثانية:** أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى المجموعة الضابطة بين الامتحان القبلي والامتحان البعدي، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة ونمط التعليم وطرائق التدريس الشائعة في العملية التعليميّة في المدارس العربية في إسرائيل.

لقد بيّنت بعض الدراسات في مجال التفكير الميتامعرفي أنّ المعلمين يؤيّدون التفكير الميتامعرفي ويسعون وراء تنمية مهارات التفكير الميتامعرفي عند طلابهم، لكنهم لا ينجحون في إتباع استراتيجيات تدريس تؤمّن ذلك، والتي من خلالها يكسبون طلابهم مهارات التفكير الميتامعرفي. ففي دراسة أجريت في إسرائيل حول سلوك المعلمين في التدريس وإكساب مهارات التفكير العليا للطلاب في موضوع العلوم تبيّن أن المعلمون يفتقرون إلى أساليب تدريس تجعل من طلابهم يكسبون المعرفة بتوظيف تفكير ميتامعرفي وتطبيق مهارات تفكير عليا، وصرّح غالبيّة المعلمين أنهم يرون أنّ التدريس بأساليب تطوّر مهارات التفكير العليا لدى طلابهم هي الطريقة الناجعة والمثلى، ولكنّهم لا يطبّقون أي طريقة أو أسلوب من أساليب التدريس التي تنمّي مهارات التفكير العليا أو التفكير الميتامعرفي لدى طلابهم (וינברגר וענת, 2005).

**الفرضية الثالثة:** أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبية، تُفسّر هذه النتيجة بمساهمة استراتيجيّة التدريس التبادلي في تفعيل أنشطة صفيّة تبادليّة فعّلت الطلاب، وحفّزتهم على طرح أفكارهم والتعبير عن آرائهم ومناقشة وجهات النظر المختلفة؛ وهذا ساعد على تطوير مستوى الفهم القرائي الميتامعرفي. واتّفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة (Alfassi, 2004) التي أجرت مقارنة بين استراتيجيّة التدريس التّبادلي والتعليم الاعتيادي (التدريس المباشر)، ووجدت أنّ الطلاب الذين استخدموا استراتيجيّة التدريس التبادلي امتلكوا مهارات حسّنت من مستوى فهمهم للنصّ المقروء ودرجة استيعابهم له. وأنّ الطلاب في مجموعة التجربة أصبحوا يتقنون مهارة التلخيص والربط بين الأفكار وتحديد المركزي منها في النصّ وهذا يتفق مع نتيجة الفرضية الحاليّة.

**الفرضية الرابعة:** أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان القبلي، ويعزو الباحث النتيجة إلى تطابق المجموعتين في مستوى الفهم القرائي الميتامعرفي لعدم وجود أي استراتيجية من استراتيجيات الفهم القرائي الميتامعرفي تستخدم في تدريس النصوص، علمًا أنّ الاستراتيجيات الشائعة والمتّبعة في التدريس هي استراتيجيات تدريس اعتياديّة كالوجاهيّة أو المباشرة أو الحواريّة بين المعلم والتلميذ. وهي استراتيجيات تعتمد بأسلوبها على التلقين ولا تعطي أي مجال لتنمية التفكير الميتامعرفي، حيث يتعلّم التلميذ المضامين وتنقل إليه المعلومة ومن ثمّ يقوم المعلم بتقييم التلاميذ من خلال الاختبار والذي يعدّ وسيلة ليست ذات مصداقية في التقييم بسبب كثرة المؤثّرات السلبيّة فيها. أمّا استراتيجية التدريس التبادلي فهي تعتمد على تحفيز الطالب، وتنشط معرفته السابقة وتربطها بالمعلومات الحاليّة في النصّ، وتنشط تفكيره في طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار والجمل والعبارات والمفردات الصعبة مما يساعد في تحويله من قارئ سلبي إلى قارئ إيجابي فاعل ومتفاعل مع النصّ المقروء.

**6.** **التّوصيات**

يستدلّ من عرض النتائج ومناقشتها أن مستوى الفهم القرائي الميتامعرفيّ يتعلّق بمدى انكشاف التلاميذ وتعرّضهم لاستراتيجيات ومهارات تكسبهم القدرة في التعامل مع النص المقروء، وقد كان لاستراتيجية التدريس التبادلي الأثر الواضح في إكساب التلاميذ مهارات تُحسّن من مستوى فهمهم للنصّ وذلك من خلال تطبيقهم لمراحل التدريس التبادلي (التنبّؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص). وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحثان بتوجيه اهتمام القائمين على مناهج اللغة العربيّة إلى أهمية استراتيجيّة التدريس التبادلي، واعتمادها في تدريس اللّغة العربيّة. كما توصي بتضمين استراتيجية التدريس التبادلي ضمن برامج إعداد المعلّمين، لأنّ فاعليتها تكون أقوى وأنجع إذا ما قام المعلّم بنمذجتها أمام طلابه.وتوصي بعقد ورشات عمل لتدريب معلّمي اللغة العربيّة على تطبيق استراتيجيّة التدريس التبادلي لرفع كفاءتهم خاصّة في تدريس النصوص القرائيّة، المعلوماتيّة والأدبيّة. وإجراء مزيد من الدراسات حول أثر استراتيجيّة التّدريس التّبادليّ على عيّنات مختلفة، وربط أثرها وفاعليتها بتعزيز الاتّجاه نحو تعلّم اللّغة العربيّة.

**References**

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, *1*(2), 117-175.

Lubliner, S. (2001). *A practical guide to reciprocal teaching.* Bothell, WA: Wright Group/McGraw-Hill.

Israel, N. (2007), *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction.* 1st Ed. International*.* Reading Association, Newark.

Majadly, H. (2015). Contemporary Textbooks for Teaching Arabic Grammar in Arab Primary Schools in: Israel, Palestine, Jordan, Lebanon, Syria, and Saudi Arabia-A Comparative Linguistic Analysis. A THESIS SUBMITTED FOR THE DEGREE "DOCTOR OF PHILOSOPHY", University of Haifa.

Lederer, J. (2000). Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 33*(1), 91-106.

Barron, B., Darling-Hammond, L. (2014). [Teaching for meaningful learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning](https://backend.edutopia.org/sites/default/files/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf). George Lucas Educational Foundation. Retrieved; 2018.

Callahan, J.,& Clark, L. (ed. Et al.) (1990). *Teaching in The Middle and secondary School: planning for competence*. New York: Macmillan.

Oczkus, L.D., (2005). Reciprocal Teaching Strategies at Work: Improving Reading Comprehension Grades 2–6. International Reading Association, Newark.

OczKus, L. (2003). *Reciprocal Teaching at Work: Strategies for improving reading comprehension*, Newark: International Reading Association.

Spörer, N., Brunstein, J,C.; Kieschke, U., (2009), Improving students’ reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching, In *Learning and Instruction, 19*(3), 272-286.

Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *COGNITION AND INSTRUCTION*, 1 (2), pp.117-175.

Palincsar, A.S., Brown, A.L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *Reading Teacher, 39*(8), 771-777.

Rahimi, M.; Sadeghi, N., (2015). Impact of Reciprocal Teaching on EFL Learners’ Reading Comprehension. *RALs, 6*(1), PP: 64-86.

Ostovar-Namaghi, S,A; Shahhosseini, M,R., (2011). On the Effect of Reciprocal Teaching Strategy on EFL Learners’ Reading Proficiency. *Journal of Language Teaching and Research, 2*, No. 6, pp. 1238-1243.

Hou, Y, J., (2015). Reciprocal Teaching, Metacognitive Awareness, and Academic Performance in Taiwanese Junior College Students, *International Journal of Teaching and Education, III*(4), pp. 15-32.

Choo, T, O; Eng, T,K; Ahmad, N. (2011). Effects of Reciprocal Teaching Strategies on Reading Comprehension, *The Reading Matrix, (11),*2 ,140-149.

Swanson, H. Lee & Trahan, M. (1996). Learning disabled and average readers, working memory and comprehension: Does metacognition play a role? British Journal of Educational Psychology, 66, 3.

Oszkus, L,D., (2003), *Reciprocal Teaching at work: strategies for improving reading comprehension*, New York: International Reading Association.

Lederer,J., (2004), Reciprocal Teaching 0f Social studies in inclusive Elementary classroom, *Journal of Learning Disabilities, (1),* 33, 91-107.

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Goodman, K. (1994). Reading, writing and written texts: a transactional socipsycholinguistic View. In R. Ruddell & M. Ruddel.Theoretical Models and Processess of Reading, Fourth Edition, New York. DE: International Reading Assosiation.

Paris, S.G. & Jacobs, J.E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child development, 55* (6), 2083-2093.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*, Norwood: Ablex Publishing Cooperation.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What research has to say about reading instruction, 3*, 291-308.

Afflerbach, P. (2007). Understanding and Using Reading Assessments. Newark: International Reading Association.

Sweet, A., Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In Block, C. , Gambrell, L. & Pressley, M. (Eds). *Improving Comprehension Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Vacca, J., V., R., Gove, M. (2006), *Reading and Learning to Read*. 6th Ed, Boston: Pearson.

Keen, E. (2002). Form Good to Memorable: Characteristic of Highly Effective Comprehension Teaching. In Block, C., Gambrell, L. & Pressley, M. (Eds*). Improving Comprehension Instruction: rethinking research, theory, and classroom practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Alfassi, M. (2004). Reading to Learn: Effects of Combined Strategy Instruction on High School Students. Journal of Educational Research. 97(4), 171-184.

Strain, L., B., (1976), *Accountability in Reading Instruction*, Columbus, Ohio: Merrill.

Sternberg, R., Williams, W., (2010), *Educational Psychology*. 2nd Ed. Boston: Allyn & Bacon.

Brown, S., B. (2015). *The Effects of Reciprocal Teaching on Third and Fourth Grade Students’ Reading Comprehension and Vocabulary Attainment*. Submitted to the Graduate Department and Faculty of the School of Education of Baker University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership.

المراجع بالعبري

וינברגר, י'. וזוהר, ע'. (2005). פיתוח החשיבה אתגר בהכשרת מורים. מכון מופ"ת.

ראמ"ה (2016)-א. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, המבחן בערבית לכיתות ח' – דוח מיצ"ב תשע"ו. استرجع من: <http://meyda.education.gov.il/w15/files/348060_Meitzav_2016.pdf>

ראמ"ה (2016)-ב. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, דוח פירלס תשע"ו. استرجع من: <http://meyda.education.gov.il/files/Rama/PIRLS_2016_REPORT.pdf>

ראמ"ה (2017) הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, דוח מבחני ההישגים, דוח מיצ"ב תשע"ז. استرجع من: <http://meyda.education.gov.il/files/Rama/Meitzav_Hesegim_Report_2017.pdf>

אל-חאג', מ'. (2006). *לימוד הפלסטינאי בישראל בין המשמעת ותרבות השתיקה*. בירות: מרכז דראסאת אלויחדה אלערבייה.

אבו עסבה, ח'. (2007). *מערכת החינוך הערבית בישראל: דילמות של מיעוט לאומי*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אבו כף, ק (2013). פיתוח מיומנות הבנת הנקרא על-ידי בניית רצף וקישור בין מונחים בטקסט. עלון למורי הביולוגיה ולמורי מדעי הסביבה, 186. 1-9.

וידיסלובסקי, מ' (2016). חדשנות פדגוגית-למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית. *אאוריקה, 39*. עמ' 5-15.

גלילי שכטר, ע' (2014). האם ניתן להכשיר מורים להוראה משמעותית של טקסטים. *ביטאון מכון מופ"ת****5****2,* 19-14.

משרד החינוך (2014), [משהו טוב קורה עכשיו, אבני דרך בלמידה משמעותית](http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/chozer/index.html). חוזר מנכ"ל למידה משמעותית. אוחזר ב2018.

**المراجع بالعربية**

إبراهيم، أ؛ والصّاوي، إ (2003). مقياس الفهم القرائيّ الميتامعرفيّ لتلاميذ المدرسة الابتدائيّة لتشخيص صعوبات التعلم النوعيّة. جامعة الأزهر، قسم علم النّفس التعليمي.

البلوشي، ن؛ وعثمان، م. (2013). مستوى تمكّن طلبة الصّف العاشر من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي، *المجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، مج.4، ع.8،* 97-110.

عزّت، أ. (2016). الاستراتيجية المعتمدة على التبادل والتفاعل وأثرها على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلّة القراءة والمعرفة*. ع 182: 165 – 133

حمزة، ح. (2014). "مدى تطبيق مهارات فهم المقروء في اختبارات القراءة في النصّ الأدبيّ والوظيفيّ في المرحلة الابتدائيّة"، في: *الأنساق اللغويّة والسّياقات الثقافيّة في تعليم اللّغة العربيّة. مج.1،* ص202-225.

عبد الباري، م. (2010)، *استراتيجيّات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العمليةّ*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حبيب الله، م (1997). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق*. الأردن: دار عمّار.

حرب، م. (2011). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في الوعي القرائي لتلاميذ الصف العاشر الأساسي في الأردن. دراسات العلوم التربويّة، 38 (5): 1740-1749.

السّرطاوي، ز؛ زيتون، ح. (2009). *التعلّم والتّدريس من منظور النظريّة البنائيّة*. القاهرة: عالم الكتب.

وزارة التربية والتعليم. (2013). منهج اللّغة العربيّة: لغة، فهم، تعبير للمرحلتيْن الإعداديّة والثانويّة. القدس: السّكرتارية التربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التّعليميّة.

السليتي، ف. (2012). التدريس التبادلي والقراءة الناقدة. الأردن: عالم الكتب الحديث.

أبو سرحان، ع. (2014). أثر استراتيجيّة التّعليم التّبادليّ في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ النّاقد والإبداعي لدى تلاميذ الصّف العاشر الأساسي. *مجلّة المنارة*، 20 (2): 179-199.

الهاشميّة، ه (2015). مدى إتقان طلبة الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان لمهارات الفهم القرائي. *مجلّة القراءة والمعرفة، ع.170*. 97-122.

وزارة التربية والتعليم، السّكرتارية التربويّة، [*موقع البيداغوغيا المحوسبة*](https://sites.google.com/site/arabic4education/). استرجع في 2018.