البحث السابع :

التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدي طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين: دراسة تجريبية

إعداد :

د/ عصام محمد أحمد أبو الخير

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بالقاهرة - جامعة الأزهر

" التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدي طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين " (دراسة تجريبية)

د/ عصام محمد أحمد أبو الخير

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، واختبار مهارات الفهم القرائي، ومقياس للاتجاه نحو القراءة، كما تم إعداد دليل للمعلم لتدريس بعض موضوعات القراءة المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وبلغت عينة البحث (٦٨) طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستغرقت تجربة البحث خمسة أسابيع،وتوصل البحث إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية المستقلين والمعتمدين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح طلاب المجموعة التجريبية المستقلين والمعتمدين، وقدم البحث عددا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: مهارات الفهم القرائي - الاتجاه نحو القراءة - التدريس التبادلي - الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي).

Reciprocal Teaching, Reading Comprehension and Attitudes towards Reading of Dependent and independent Secondary School Students: An Experimental Study

Abstract:

This study aimed at investigating the effectiveness of reciprocal teaching in developing reading comprehension and attitudes towards reading among dependent and independent second year secondary school students at Al Azhar Institutes. To meet this end, a list of reading comprehension skills suitable to second year Al Azhar secondary school students, a reading comprehension test, and an attitudes towards reading scale were prepared. Moreover, a Teachers' manual was designed to teach some reading topics assigned for second year Al Azhar secondary school students using reciprocal teaching strategy. Sixty-eight students have participated in the study in two groups, experimental and control. The treatment lasted for five weeks. The results of the study revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores attained by the experimental group and those of the control group in the posttest of reading comprehension as well as attitudes towards reading in favor of the experimental group students. The study concluded with a list of reading comprehension skills and provided a number of recommendations and suggestions for further research.

Key words : Reading Comprehension Skills, Attitudes towards Reading, Reciprocal Teaching, Cognitive Style, (dependence and independence of cognition domain)

- **مقدمة** :

اللغة من أهم مقومات الأمم؛ إذ تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، وتنظم العلاقات اللغوية بينهم وبين سائر الأمم؛ فهي نظام محكمٍ دقيق، يلتزم أفراد المجتمع ـ على اختلاف طبقاتهم ـ باتباعه، واتخاذه أساسا للتفاهم، والتعبير عما يجول في النفس ويختلج في الخواطر.

واللغة ثمرة من ثمرات التفكير؛ فعن طريقها يقوم الإنسان بعمليات التفكير؛ من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات، واستخراج النتائج وتجريد وتعميم، ثم يصب ناتج كل هذه العمليات، عندما تمده اللغة بالرموز، التي تحدد له المعاني وتحمل له الأفكار. (محمود كامل الناقة: ١٩٩٧، ١٧).

وتبدو الصلة بين اللغة والفكر، من أن اللغة أساس عملية التفكير؛ فالمعاني التي تمثلها الرموز اللغوية المختلفة هي المادة الخام، التي يستخدمها المتعلم في عملية التفكير، ويتطلب ذلك العناية بالفهم، وبصفة خاصة في القراءة. (فتحي علي يونس: ٢٠٠٠، ١٥٨).

واللغة العربية أداة التفكير، ووسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع، والوعاء الذي يحوي خبراتهم، ويعبر عن ثقافتهم، ولذا كان لها مكانه عظيمة في قلوب متحدثيها، وكان تعليمها وتعلمها واجبا دينيا وقوميا.

وتتكون اللغة العربية من فنون أربعه هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية، وعلاقة تأثر وتأثير، والصلات بين الفنون اللغوية متداخلة؛ فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر، والكفاءة في فن منها ينعكس على الفنون الأخرى. (فتحي علي يونس: ٢٠٠٠، ١٥٨).

وتتبوأ القراءة بين مهارات اللغة العربية مكانة مهمة، متميزة في التواصل اللغوي، والحصول على المعلومات والخبرات؛ إذ تعد من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وأعظم أداة لنقل التراث الإنساني، وتبادل الأفكار، وإيجاد التوافقٍ الاجتماعي بين أبناء المجتمع، ومن ثم كان الانطلاق فيها والانسياب تعبيرا عن الأفكار، من أهم الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية إلي تحقيقها، وكان إتقان مهاراتها والسيطرة عليها، من إبراز مسئولياتها. (محمد مجاور: ١٩٩٨، ٣٤٧).

والقراءة فن من الفنون الأساسية للغة، فهي الأساس الذي تبني علية فروع النشاط اللغوي، من تحدث واستماع وكتابة، وإن امتلاك مهارات القراءة من أهم المهارات التي ينبغي أن يتمكن منها المتعلم في المجتمع الحديث، الذي أصبحت فيه القراءة ألزم له (حسن الخليفة: ٢٠٠٢: ١١٧).

القراءة من وسائل الرقي العلمي والنمو الاجتماعي؛ فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته، وينمي فكرة وعواطفه، ويثري خبراته، بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات، وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر، الذي أضحى ضرورة لمواكبة التطور العلمي والتقني، والتكيف الشخصي مع المتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية. (حسن شحاتة: ١٩٨١: ٣٥).

والقراءة عملية من عمليات التفكير، لا تقل عن تلك التي استخدمها كاتب النص، الذي يقرأه القارئ، ففي كلا الأمرين هناك التنظيم والفهم والتحليل والتركيب والحكم وحل المشكلات، والانتقاء والاستدلال ومقارنة البيانات والنقد، والاستنتاج والتعميم. (حسني عصر: ٢٠٠٠).

والقراءة هي باب المعرفة الذي لا يغلق، وباب الفكر الذي لا ينضب، وما من أمة علت في المجد وارتفع شأنها إلا كانت القراءة وسيلتها، وما من فرد استطاع في مجتمع حديث أن يرتقي ويتبوأ مكانة عالية، إلا كان سبيله القراءة، والدأب والحرص عليها، بكل ما أوتي من قوة وإمكانات. (فتحي يونس: ٢٠١٤: ٢٣٧).

وإن هناك كثيراً من الإشارات الدالة على أهمية القراءة، ودورها في حيوات الجماعات؛ فالأمر الإلهي (اقرأ) كان بمثابة إشارة عميقة إلي أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين القراءة؛ فمنها تأتي جميع الخبرات. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٥٤) مما يلفت انتباهنا إلي دور القراءة وأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، وأنها أساس وعماد الحياة.

ويكفي القراءة فخراً أنها تشترك مع القرآن الكريم في مادته؛ فالقرآن سمي قرآنا لأنه قمة ما يقرأ، فالألف والنون في آخر الكلمة تدل على الوصول للقمة، وللقراءة أهمية خاصة على المستويين الفردي والجماعي؛ فبالنسبة للفرد تعد القراءة نافذة يطل منها الفرد على العالم من حوله، ومن خلالها يكتسب الكثير من الخبرات والمعارف والثقافات والقيم والتقاليد والعادات، مما يساعده على التكيف مع مجتمعه والقيام بدوره على أكمل وجه، كما أن القراءة تنمي عقله وتكسب الكثير من مهارات التفكير، كالمقارنة والاستنباط والتحليل والنقد، وتنمي لغته من خلال إكسابه المفردات والجمل والتراكيب اللازمة، التي يستعين بها في مهارات اللغة المختلفة كالتحدث والكتابة. (فتحي يونس: ٢٠٠٠،٣٨٠).

وعلى مستوي المجتمع تعمل القراءة على تدعيم العلاقات بين أفراده؛ من خلال تعرضهم لمحتويات قرائية واحدة، تحقق التواصل الفعَال بين عامة الناس والمفكرين والعلماء، من خلال قراءة نتاجهم الفكري في تخصصاتهم المختلفة، وتحقيق الحوار بين الحضارات، وتعزيز العلاقات بين أفراد المجتمع، فالأمة القارئة أمة متعلمة. (علي اسماعيل: ١٩٩٨، ١٧٦).

ومما يؤكد أهمية القراءة أن المحور الرئيسي للمؤتمر الثالث والأربعين للجمعية الدولية للقراءة، هو أن القراءة هي الباب الرئيس للتفاهم الدولي والإبداع ـ وأيضاً ـ النداءات التي يرددها التربويون في العالم العربي: عليكم بالقراءة وعليكم بالقراءة، وعليكم بالقراءة. (فتحي يونس: ٢٠١٤، ٢١٢) كما نصت المعايير الأكاديمية المرجعية بالأزهر على إتقان مهارات القراءة.(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:٢٠١٥،٣٢)

وتزداد أهمية القراءة في المجتمعات بزيادة تعقدها؛ فكلما تعقدت الثقافة وازدادت المخترعات والمبتكرات، زادت أهمية القراءة، فحتى يمكن استخدام تلك المخترعات والإفادة منها، يتطلب ذلك كفاءة أكبر في القراءة. (رشدي أحمد طعيمة: ١٩٩٨: ٩٠).

والقراءة تسمو بخبرات المتعلمين فتصقلها، وتزيدها نضجاً، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة والمعرفة، وتمدهم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشكلات الشخصية، وتحدد ميولهم، وتزيدها اتساعاً، وتنمي شعورهم بالذات، وتدفع عقولهم إلي التأمل والتفكير، وترفع مستوي الفهم لديهم في المسائل الاجتماعية؛ بالتأمل في وجهات النظر المختلفة اعتراضاً وتأييداً، وتثير روح النقد للكتب والمجلات والصحف، وتكسب الشعور بالانتساب إلي عالم الثقافة. (حسن شحاتة: ١٩٩٢، ١٠٢).

ومن ثم كانت القراءة قلب كل عمل يقوم به الإنسان، وأساس كل تقدم بشري، والوجه الآخر للتواصل الكتابي، ولن يتأتي لأي فرد أن يكون عظيماً أو مبتكراً ما لم يكن قارئاً، وما لم يكن مجداً في قراءته. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٢).

وأصل القراءة أن تكون أولاً الفهم، لا القراءة الميكانيكية وفك الرموز؛ لأن الفهم القرائي أساس لتعليم المقروء، والإفادة منه بوجه عام. (فتحي يونس ومحمود الناقة ورشدي طعيمه: ١٩٩٦، ٢٨١)، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم؛ فالفهم هو ذروة سنام مهارات القراءة، والانطلاق في القراءة يتوقف على مدى فهم القارئ لما يقرأ، وتجاوزه لمستويات الفهم الحرفي إلى الفهم الاستنتاجي، والتقويمي، والإبداعي. (حسني عصر: ١٩٩٩، ٥٠).

والفهم القرائي هدف لغوي وتربوي؛ باعتباره الغاية المنشودة من عملية القراءة، وفهم المقروء يساعد على الارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، والمامة بمعلومات مفيدة، تكسبه مهارة إبداء الرأي والنقد الموضوعي. (حسن شحاتة: ١٩٩٩، ١٤١).

والفهم القرائي هو المهارة المحورية، التي يهدف تعليم القراءة إلي تنميتها، وهو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعي المعلم إلي تحقيقه، وتهدف العملية

التعليمية إليه؛ فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح. (محمد جاد الله: ٢٠٠٣، ١٨).

والفهم القرائي هو الغاية من عمليات القراءة كلها؛ إذ إن تنمية مستويات الفهم لدى القارئ، تمكنه من الحصول على فهم دقيق لرسالة الكاتب، وتمكنه من تجميع المعلومات وتنظيمها، والقدرة على استدعائها، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، وهو بهذا يوظف كل مهاراته الفكرية في فهم النص المقروء. (حسن شحاتة: ١٩٩٢، ٢٨).

والفهم القرائي هدف تعنى به المناهج والبرامج القرائية؛ حيث يعد دليلاً واضحا على القراءة الفاعلة، التي تقوم على استجابة القارئ للنص، ومقدرته على بناء معني مما يقرأ، وهذا ما أكده داوود عبده (١٩٩٠) في قوله: "الفهم هو الركن الأساسي للقراءة، والفهم الجيد للمادة المقروءة لا يقتصر على المعاني المباشرة للرموز الكتابية، وإنما يشمل فهم المعاني البعيدة أو قراءة ما بين السطور". (داوود عبده: ١٩٩٠، ١٦).

والفهم القرائي هو ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع. (محمد فضل الله: ٢٠٠١، ٨٢).

ومن ثم يعد الفهم أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها؛ لأنه ضروري للإفادة من المقروء، وبرغم أن القراءة فن استقبال لغوي، إلا أنها عملية نشطة وإيجابية؛ إذ تتطلب من القارئ مستويات متباينة من الفهم، الذي يأخذ بعدين، الأول: أفقي ويتناول فهم الكلمات والجملة والفقرة والموضوع، وفهم الفكرة العامة والأفكار التفصيلية، والثاني: رأسي ويتناول مستويات الفهم المختلفة، مثل: المعني الحرفي، والمعني الضمني، وما بين السطور، والاستنتاج والنقد والتفاعل والإبداع. (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ٩١ ـ ٩٢).

وصنف بروك وكريمر (Broek, P. & Kremer, K. 2000) مهارات الفهم القرائي إلي ثلاثة مستويات، الأول: الفهم الحرفي أو النصي (فهم السطور)، ويعني التقاط المعني الحرفي الرئيسي المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة من السياق، والثاني: الفهم الاستنتاجي أو التفسيري، ويهتم بالمعاني الضمنية(ما بين السطور)، التي لم يذكرها النص صراحة، والثالث: الفهم النقدي أو التطبيقي(ما وراء السطور) ويهتم بإصدار الحكم على المادة المقروءة، من حيث صدقها و دقتها، والتمييز بين الآراء والحقائق، والبرهنة على الحقائق. (Broke, & Kremer, 2000)

ومن ثم تسهم مهارات الفهم القرائي في إكساب الطلاب مهارات النقد الموضوعي وتعويدهم إبداء الرأي، وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤديها، والتعمق في النص المقروء، وإدراك العلاقات الجديدة، والتنبؤ من خلال المعلومات المقدمة في النص المقروء. (وحيد حافظ: ٢٠٠٨، ١٦٦)، ولذا فإن مهارات الفهم القرائي تؤدي إلى زيادة إقبال الطلاب على تحديد الأفكار، وتحصيل المعلومات، مع الإحساس بالمتعة القرائية، وتشجيعهم على المزيد من القراءة والاطلاع، مما يثري تفكيرهم وثقافتهم، ويزيد حصيلتهم اللغوية.

وإن امتلاك الطلاب لمهارات الفهم القرائي، يجعلهم لا يتقبلون كل ما يقرءون على أنه حقائق مسلم بها، بل يفكرون فيما يقرءون، ويتفقون أو يختلفون معه، وهذا ما أكده فتحي يونس في قوله: "إن اقتصار مفهوم القراءة على معني النطق والفهم ليس كافيا ؛ لأنه يؤدي إلي تربية مواطن يقدس الكلمة المكتوبة، ولا يستطيع نقدها أو مناقشتها، ولذا ينبغي أن يركز مفهوم القراءة على جميع أنماط التفكير والحكم والتحليل وحل المشكلات". (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٤٦).

ونظراً لأهمية الفهم القرائي، فقد نال اهتماماً كبيراً من قبل المسئولين بوزارة التربية والتعليم، وقطاع المعاهد الأزهرية، فقد نصت أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية على تنمية مهارات الفهم القرائي؛ حيث نصت على:

- أن يفهم الطالب المعنى العام، والمعني التفصيلي، والضمني من السياق.
- أن يضع الطالب عنوانا مناسبا لفقرة قرأها.
- أن يلخص الطالب ما يقرأ محددا الأفكار.
- أن يبدي الطالب رأيه فيما يقرأ.
- أن يعي الطالب المقروء، والسياق الذي ورد فيه. (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٨، ٦٨ ـ ٩٩) (الأزهر الشريف، الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية، ١٩٩٠) (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:٢٠١٥،٣٢)

كما حظي الفهم القرائي باهتمام كبير من قبل علماء التربية؛ فقد عقدت الكثير من المؤتمرات التي اهتمت بالفهم القرائي، ومنها مؤتمر دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة (٢٠٠١) ومؤتمر نحو أمة قارئة (٢٠٠٢) ومؤتمر القراءة وبناء الإنسان (٢٠٠٣) ومؤتمر القراءة وتنمية التفكير (٢٠٠٤) ومؤتمر تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية من الواقع إلي المأمول (٢٠٠٥) ومؤتمر من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا (٢٠٠٦) ومؤتمر صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج (٢٠٠٧) ومؤتمر ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ (٢٠٠٨) ومؤتمر كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج (٢٠٠٩) ومؤتمر ما المعارف التي نقدمها لتلاميذنا في كتب القراءة بمراحل التعليم العام؟ وكيف نقدمها أبالسرد أم الحوار أم القصة؟ (٢٠١٠) ومؤتمر معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن

العربي (٢٠١١) ومؤتمر تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولي من المرحلة الابتدائية (٢٠١٢) ومؤتمر تعليم القراءة للكبار من محدودية الأبجدية إلي رحابة الوظيفية والإمتاع والمؤانسة (٢٠١٣) ومؤتمر معلم القراءة بين الواقع والمستقبل (٢٠١٤) والمؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان تكوين المعلم(٢٠٠٤).

ومما يعظم قيمة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، أن أهداف السياسة التعليمية بمصر، قد نصت على تنمية مهارات الفهم القرائي لدي الطلاب في كل المراحل التعليمية؛ ممثلة في وثيقة المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعليم الأزهري قبل الجامعي (٢٠١٤)، ووثيقة معايير المتعلم لمقررات اللغة العربية بالتعليم الأزهري قبل الجامعي (٢٠٠٩) ويتم تقييم أداء الطالب في ضوء هذه الوثيقة ونواتج التعلم المستهدفة بها.

ومن ثم تأتي أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي لدي الطلاب، لاسيما في عصرنا الحالي، عصر المعرفة الذي يتسم بالتغيرات السريعة المتلاحقة؛ وتتنامى فيه المعارف بشكل غير مسبوق؛ نظراً لأن القراءة تعد المصدر الأهم، الذي من خلاله ينمو فكر الإنسان بصورة منظمة ومركزة، ويطلع على ما جاء به المفكرون. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٢) مما جعل الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدي الطلاب، هي القضية الأكثر أهمية، واستلزم استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة.

والمستقرئ للدراسات والكتابات التربوية في الآونة الأخيرة، يجد اهتماماً ملحوظا بتنمية مهارات الفهم القرائي لدي الطلاب، ويلاحظ ـ أيضاً ـ أنها قد اتجهت نحو ما يسمي بالتدريس التبادلي، الذي يسهم في مساعدة الطلاب على الفهم وبناء المعني، من خلال المناقشات والحوار بين الطلاب والمعلم، أو بين الطلاب وبعضهم البعض؛ بما يسهم في تنمية المهارات الذاتية، ويدعم الثقة بالذات، والقدرة على ضبط التفكير، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، وممارسة أنشطة الاكتشاف. (Faster, E. & Rotoloni, B. 2008.p.47).

والتدريس التبادلي أحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي طرحت نفسها في المجال التربوي، واتجاها تربويا حديثا يقوم على أساس تصميم مواقف تعليمية، في صورة مجموعات متعاونة، يتفاعل من خلالها الطلاب، تحت إشراف المعلم وإرشاده، وتفعيل دور كل من المعلم والمتعلم معاً في العملية التعليمية؛ حيث يصبح الطالب مفكراً ومندمجاً في البحث عن حلول للمشكلة بصورة موجهة. (فايزة حمادة: ٢٠٠٩، ٣٠٠).

والتدريس التبادلي نشاط تعليمي قائم على الحوار المتبادل بين المعلم والمتعلم، أو بين الطلاب وبعضهم البعض، يقسم فيه النص المراد دراسته

إلي فقرات أو أجزاء، بهدف فهمه، وذلك من خلال القيام بتلخيص الفقرة التي تم قراءتها، ووضع أسئلة عليها، والاستفسار عن الصعوبات التي واجهتهم، ثم التنبؤ بما سيطرح بعدها من أفكار. (علي الجمل: ٢٠٠٥، ١٣١).

وتستند فكرة التدريس التبادلي إلي مفهوم القراءة التبادلية، وهي شكل من أشكال القراءة الجماعية، ويتم في أربع مراحل هي: تنشيط الخلفية المعرفية والثقافية، واستدعاء الخبرات السابقة للطلاب حول ما يقرؤونه، مع توضيح وشرح النقاط المتضمنة في الموضوع، وتلخيص محتوى كل فقرة، مع تحديد المعلومات المهمة في النص، ويكون التلخيص متدرجاً من مستوي الجملٍ إلي مستوي العبارات إلي مستوي الفقرات، وصولاً إلي تلخيص النص كاملاً، والتنبؤ بما تتضمنه كل فقرة من أفكار. (رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي: ٢٠٠٦، ٢٠٦).

ويقوم التدريس التبادلي على فكرة أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي، له تأثير فعال في عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث يعتمد على التعاون والمشاركة بين الطلاب والإدارة الجيدة للمناقشات الصفية، اعتماداً على مهارات أربع هي: التلخيص، والاستفسار، والتوضيح، والتنبؤ، قاصراً دور المعلم على تقييم التعلم، وتقديم التغذية الراجعة، مع أخذه في الاعتبار تقليل هذا الدعم بشكل تدريجي، ليكتسب الطلاب الثقة التي تزيد من دافعيتهم أثناء التدريس. (كوثر سالم: ٢٠٠٧، ٦).

ويستند التدريس التبادلي على مفهوم المشاركة الموجهة، استناداً إلي الأسس النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، والتي ارتكزت علي دور اللغة كوسيط للتفكير وتحقيق الفهم؛ حيث يبني الطالب المعرفة القائمة على الفهم المشترك، بواسطة التواصل اللغوي واستخدام الكتابة، داخل حيز النمو الممكن للطالب، والذي عرفه فيجوتسكي بالفرق بين مستوى النمو الواقعي؛ الذي يستطيع أن ينجزه الطالب بمفرده، ومستوى النمو الكامن؛ وهو ما يستطيع أن ينجزه، حين يتولاه بالرعاية شخص أكثر خبرة، مثل: الأقران الأكثر قدرة، من خلال تقديم التوجيه والمساندة، والتي تعرف بسقالات التعلم، والتي يتم سحبها تدريجياً؛ فجوهر التدريس التبادلي هو المناقشة، والتي يتبادل من خلالها المعلم والطلاب دور القائد في مناقشة النص. (Doolittle, P., Hicks, D. & Triplet, C .2006.P.66)

ومن هذا المنطلق فإن التدريس التبادلي يتيح الفرصة للتفاعل الإيجابي بين الطلاب، وممارسة الأنشطة المختلفة، مما يؤدي إلي فهم الدرس وتنمية التفكير وزيادة التحصيل، لما تتميز به مراحل هذه الاستراتيجية من تنوع وعناصر مختلفة، ومناقشات وتفكير.

ويتطلب التدريس التبادلي من المعلم والمتعلم عمليات عقلية، أثناء ممارسة مراحل الشرح والتوضيح وتقويم الدلائل والمناقشات وتوجيه الأسئلة، وفيه يتبادل كل من المعلم والمتعلم أدوارهما، في قيادة الحوار بين المجموعات داخل الفصل؛ من خلال توضيح المعلم لمراحل الاستراتيجية، ثم يقوم الطالب بذلك الدور، ولكن مع التأكيد على أنه لا يجب استخدام هذه الاستراتيجية بنفس الترتيب والتتابع في كل درس، بل يختلف من درس إلي آخر. (فايزة حمادة: ٢٠٠٩، ٣٠٩).

وهذا ما أوضحه حسن زيتون (٢٠٠٣) في قوله: يجعل التدريس التبادلي الطالب محور العملية التعليمية، من خلال تفعيل دوره؛ فالطالب يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة، وتتاح له فرصة المناقشة والحوار مع زملائه أو مع المعلم، بما يسهم في تنشيط البنية المعرفية للطلاب؛ حيث يستدعى الطالب فهمه المسبق إلي مواقف التعلم، ويؤثر هذا الفهم في تعلمه للمعرفة الجديدة؛ مما يجعله تعلما ذا معنى ومغزى، وأكثر بقاء للأثر. (حسن زيتون: ٢٠٠٣، ٢١٤).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن التدريس التبادلي يسهم في خلق بيئة تعليمية متفاعلة، وحوار اجتماعي راقي، ونقاش علمي ومنطقي، يدور حول المحتوي المراد تعلمه، كما يسهم في إكساب الطلاب مهارات اجتماعية، مثل: التعاون، وتحمل المسئولية، واكتساب مهارات إدارة الحوار الجيد مع الآخرين، واحترام الرأي الآخر، مما يسهم في تحقيق الهدف من القراءة، وتنشيط المعرفة السابقة حول النص المقروء، وتنبيه القارئ إلي المصادر المعرفية المرتبطة بالأفكار، انطلاقا من حتمية تنويع التدريس، وضرورة الاستجابة لأساليب التعلم المعرفية المتباينة.

وباستقراء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، اتضح تغير توجهات البحوث ــ في الآونة الأخيرة ــ من البحث عن أي المعالجات التعليمية أفضل من الأخرى في التأثير على الطلاب، دون مراعاة الفروق الفردية بينهم إلي البحث عن المعالجات، التي تصلح لفئة معينة من الطلاب تجمع صفات وخصائص محددة، والمعالجة التي تصلح ـ على نحو أفضل ـ مع فئة أخرى من الطلاب تجمع بين أفرادها صفات وخصائص أخرى مشتركة، مما يزيد من كفاءة العملية التعليمية، عندما يتوافر لدى لكل فئة من الطلاب المعالجات التعليمية التي تناسبهم، انطلاقا من حتمية تنويع التدريس، وضرورة الاستجابة لأساليب التعلم المعرفية المتباينة.

ولما كانت الأساليب المعرفية أحد أهم الوسائل، التي تسهم في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب في الأبعاد والمكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية، والطريقة التي يتناول بها الطالب المشكلات التي يتعرض لها في حياته اليومية (أنور الشرقاوي: ٢٠٠٣، ١٨٨) فإن معرفة المعلم بخصائص وسمات الطلاب ذوي الأساليب المعرفية المختلفة يساعده في تحديد ما يناسب

قدراتهم ومهاراتهم أثناء تخطيط الدروس، مراعياً مستوياتهم، ومحاولاً اكتشاف الفروق بينهم؛ فينوع في أساليبه التدريسية، بما يتناسب مع أساليبهم المعرفية. (نادية الشريف: ١٩٨١).

ومن ثم فقد اهتم البحث الحالي بذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي)؛ حيث يهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع، وما يحيط به من أحداث والاستجابة له بما يلائم خصائصه الذاتية، وأوضح (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٢٩) أن الطالب في المرحلة الثانوية ينزع إلي الاستقلال الاجتماعي والانفعالي؛ نتيجة اتساع مفهوم الطالب عن نفسه، والمحيط الذي يتفاعل معه واتساع المواقف التي يواجهها مكانيا وزمانيا واجتماعيا، وأوضح (رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي: ٢٠٠٦، ٢١٤) أن التدريس التبادلي قد يكون مناسبا للطلاب الذين يتعلمون بشكل منفرد ومستقل عن الآخرين، وقد يكون مناسبا للطلاب الذين يعتمدون على زملائهم أثناء التعلم، وأكد (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٢٩) أن طلاب المرحلة الثانوية ينزعون في الاستقلال في التعليم، ومن ثم فقد حاول البحث الحالي التعرف على مدى ملاءمة استخدام التدريس التبادلي، لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال).

وبرغم أهمية مهارات الفهم القرائي، إلا أن الواقع الحالي لتعليم القراءة بالمرحلة الثانوية الأزهرية، يكشف عن تدني مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، وعدم مقدرتهم على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل، وتحديد هدف الكاتب، والموازنة بين المعلومات المقدمة في النص، وتحديد منطقية الأفكار وتسلسلها، وتقويم مدى موضوعية الكاتب أو تحيزه، ومما يؤكد تدني مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، قيام الباحث بما يلي:

- حضور بعض حصص القراءة بالصف الثاني الثانوي الأزهري، وملاحظة أن غالبية معلمي اللغة العربية يستخدمون طرائق تدريس تقليدية في حصص القراءة، ويسير أكثرهم على وتيرة واحدة؛ حيث يطلب المعلم من الطلاب القراءة الصامتة، ثم يطلب من بعضهم القراءة الجهرية، ثم يبين لهم معاني المفردات والأفكار، والمعني العام للدرس.
- إجراء مقابلات مع بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية، وبسؤالهم عن المقصود بالفهم القرائي، ومستوياته، ومهاراته، التي ينبغي تنميتها لدى الطلاب، كانت إجاباتهم سطحية، ولم يذكر أي منهم مستويات الفهم القرائي، وقصر بعضهم مهارات الفهم القرائي، في معاني الكلمات، والفكرة الرئيسة بالدرس، واستنتاج الدروس المستفادة.

ولعل نتائج الدراسات والبحوث السابقة تتسق مع ملاحظات الباحث؛ فقد توصلت دراسة كل من:وحيد حافظ (٢٠١٥) وأسامة العربي (٢٠١٤) وفراس

السليتي (٢٠١٤) وحمزة هاشم (٢٠١٢) وناجح الخوالدة (٢٠١٢) ومسفر الحارثي (٢٠٠٨) وريحاب مصطفي (٢٠٠٨) وعبد الحميد زهري (٢٠٠٧) وجمال سليمان (٢٠٠٦) ورضا الأدغم (٢٠٠٤) (Weedman,L.V. 2003) ومصطفي اسماعيل (٢٠٠١) ومحمد الشعيبي (٢٠٠١) إلي تدنى مستوي الطلاب في مهارات الفهم القرائي، وعجزهم عن تجاوز الفهم السطحي إلى الفهم التطبيقي، والإبداعي، وعدم مقدرتهم على التمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من قضايا، أو التمييز بين الحجج وتقويمها.

وأوضح محمود الناقة (١٩٨٦) أن معظم معلمي اللغة العربية يعتمدون على أسلوب المحاضرة في التدريس، أما تنمية الفكر واتخاذ الوسائل لتكوين مواطن، يحب المعرفة ويبحث عنها، ويتأملها، ويضيف إليها، يكاد يكون شعارات. (محمود الناقة: ١٩٨٦).

ومما يدعم ذلك ما أوضحه حسن شحاتة (١٩٩٢) عن واقع تعليم القراءة في قوله: "يأمر معلم اللغة العربية الطلاب بإخراج كتبهم، ثم قراءة موضوع يعينه لهم، ويكررون الفقرة الواحدة عدة مرات قصد الإجادة - كما يزعم المعلم - فيصيب الطلاب الملل من هذا التكرار، وتنقطع صلتهم بفكرة الموضوع، ويكاد يقتصر عمل المعلم على شرح معاني بعض الألفاظ اللغوية أو التراكيب الصعبة، أما تحليل النص القرائي، وبيان ما يحتويه من أفكار، ومناقشه هذه الأفكار ونقدها، والتعليق عليها، وما وراء العبارات من معان بعيدة، فلا يكاد يحفل به المعلم، حتى إنه كثيرا ما يهمل مطالبة الطلاب بتلخيص ما قرأوا، وإن كثيرا من المعلمين يستهين بحصة القراءة، ويصرف زمنها في تطبيقات شفوية على قواعد اللغة، حرصا منه على نتائج الامتحانات، وبذلك تغفل الغاية المقصودة من درس القراءة". (حسن شحاتة: ١٩٩٢، ١١١).

وقد أجمل رشدي طعيمة (١٩٩٨) كل هذا في قوله: إن الأسلوب الذي تدرس به القراءة في المرحلتين الإعدادية والثانوية لا يثير اهتمام الطلاب ولا يتحدي تفكيرهم. (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ٩١).

وأشار حسني عصر (١٩٩٩) إلي ذلك في قوله: إن طرائق التدريس المتبعة في تدريس القراءة تقليدية، ولا تنمي إلا المهارات الدنيا، وإن القراءة تقدم على أنها معرفة يجب حفظها واسترجاعها في الامتحانات، ويتصور القائمون على أمر اللغة العربية أن حفظ بعض المترادفات، ومزيد من الأفكار السطحية هو التعليم الصحيح للغة، كما أنهم ينظرون إلي مهارات التفكير على أنها مهارات اللغة نفسها، مما يجعل الطلاب يقفون حيارى أمام مهارات القراءة، لا يدرون من أين ينقبون عنها. (حسني عصر: ١٩٩٩، ١٦٢ - ١٩٤).

ويتفق فتحي يونس (٢٠٠٠) مع حسني عصر؛ حيث أكد أن واقع تدريس القراءة في المرحلة الثانوية لا يتناسب مع أهميتها، وأوضح أننا لو تأملنا

هذا الواقع، لوجدنا أن كثيراً من المدارس العربية، لا تزال تقف عند المفهوم الميكانيكي للقراءة، وقيام النشاط القرائي على الناحية الشكلية. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٤٨).

ولخص عبد الفتاح عبد الحميد واقع تدريس القراءة (١٩٩٥) في قوله: إن الشكوى عامة وسائدة من ضعف الطلاب في القراءة في جميع مراحل التعليم؛ حيث لا يحسن الطالب استخلاص معاني ما يقرأ، ولا يحسن التغلغل فيما بين السطور، بل إنه ـ بصورة عامة ـ لا يحب القراءة. (عبد الفتاح عبد الحميد: ١٩٩٥، ١٥٦). وهذا ما أكده حسن شحاتة (١٩٩٧) في قوله: إن تعليم القراءة في مدارسنا يحتاج إلي مراجعه وإعادة نظر؛ حيث إن معلم القراءة لا يهتم بتنمية مهاراتها، وإن (٧٥٪) من معلمي القراءة لا يعرفون المهارات التي يجب أن تنمى لدي الطلاب؛ مما أدى إلي عدم تحقيق أهداف القراءة في مراحل التعليم على اختلاف مستوياتها. (حسن شحاتة: ١٩٩٧، ١٢٩). وهذا ما أوضحه محمود الناقة (١٩٩١) في قوله: إن واقع تعليم اللغة العربية الآن على ألسنة المتعلمين والمثقفين مأساة نعيشها وكارثة حلت بنا، ومصيبة أحاطت بلساننا، وقصور أصاب بياننا، وتشويه أضاع ملامح تفكيرنا، وعجز أصاب تعليمنا اللغوي، حتى أصبحت العربية غريبة بين أهلها الذين هجروها. (محمود الناقة: ١٩٩١، ١٦ ـ ١٩).

ولذا فقد سعي البحث الحالي إلي الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي، في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين.

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في تدنى مهارات الفهم القرائي، لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؛ وهذا ما أكده فتحي يونس (٢٠٠٠)في قوله: إن مفهوم القراءة لا يزال يقف عند المفهوم الميكانيكي وسطحية الفهم، واتفق كل من: حسني عصر(١٩٩٩) وحسن شحاتة(١٩٩٢) ورشدي طعيمة(١٩٩٨) ومحمود الناقة(١٩٨٦)على أن طرائق تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية تقليدية؛ تستهدف تنمية المهارات الدنيا فقط لدى المتعلم، ومن ثم لا تسعى طرائق تعليم القراءة إلى ترسيخ عادات القراءة الجيدة أو حب الاستطلاع الحر؛ حيث لا تتحدى تفكير المتعلم، ولا تثير اهتمامه. وأشارت نتائج دراسة عبد الفتاح عبد الحميد(١٩٩٥) إلى أن ضعف طلاب المرحلة الثانوية في القراءة يكاد يكون ظاهرة عامة؛ حيث أكد على عدم تحقق الجانب الوجداني في تعليم القراءة، والمتمثل في غياب وإغفال تنمية مهارات حب الاستطلاع والقراءة الحرة، بل وتجاوزه الى كراهية الطلاب للقراءة، وعدم اهتمامهم بها، الأمر الذي أسهم في تدني مهارات الفهم القرائي، وضعف مقدرة الطلاب على التمييز بين الأفكار

الرئيسة والفرعية، وتحديد هدف الكاتب، وتحديد مدى موضوعية الكاتب من تحيزه، وإبداء الرأي في ظاهرة ما وردت بالنص المقروء، ومما يؤكد ذلك نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وما أجراه الباحث من مقابلات شخصية مع الطلاب ومعلميهم، وحضوره بعض حصص تدريس القراءة، ولذا كان الدافع وراء هذا البحث هو التعرف على إمكانية حل هذه المشكلة، باستخدام إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وهي استراتيجية التدريس التبادلي.

- **تساؤلات البحث** :

يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: **ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين؟**

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

- ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
- ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي(بمستوياته: الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين؟
- ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين؟
- ما أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على تنمية مهارات الفهم القرائي (بمستوياته: الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟
- ما أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على تنمية الاتجاه نحو القراءة لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

- **فروض البحث** :

اختبر البحث صحة الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين والمعتمدين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين ودرجات طلاب الضابطة المستقلين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المعتمدين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المستقلين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المعتمدين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين والمعتمدين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته(الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) وبصورة مجملة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين والمعتمدين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المستقلين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المعتمدين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المستقلين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المعتمدين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة المستقلين والمعتمدين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية الاتجاه نحو القراءة بصورة مجملة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.

- **أهداف البحث** :

سعي البحث الحالي إلي تحقيق ما يلي:

- الكشف عن فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي (بمستوياته: الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) لدى عينة من طلاب الصف الثاني الأزهري ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال).
- الكشف عن فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الأزهري ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال).
- بحث أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على تنمية مهارات الفهم القرائي (بمستوياته: الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي).
- بحث أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على تنمية الاتجاه نحو القراءة.

- **أهمية البحث** :

- **بالنسبة إلى معلمي اللغة العربية**:

- تزويد معلمي اللغة العربية بإجراءات تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي، بحيث يمكن استخدامها في تدريس القراءة بصفة خاصة، وكل فروع اللغة العربية وفنونها بصفة عامة، بما يسهم في تنمية مهارات الطلاب اللغوية.
- تزويد معلمي اللغة العربية بدليل معلم، يمكن الإفادة منه في تطوير تدريس القراءة، وتنمية مهاراتها، والاتجاه نحوها.

- **بالنسبة إلى مخططي اللغة العربية ومطوريها**:

- تزويد مخططي اللغة العربية بدليل معلم، يمكن الإفادة منه في بناء أدلة، تسهم في تطوير تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- إمداد مخططي اللغة العربية ومطوريها بقائمة بمهارات الفهم القرائي، يمكن الإفادة منها في بناء برامج، لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- تطوير طرائق التدريس المستخدمة ـ حاليا ـ بالمؤسسات التعليمية، والقائمة على الإلقاء والحفظ، إلي الطرائق التدريسية القائمة على نشاط الطالب وإيجابيته في الموقف التعليمي.

- **بالنسبة إلى الباحثين**:

- تقديم أدوات يمكن الإفادة منها، في إعداد أدوات مماثلة؛ للتعرف على مدى تمكن الطلاب من مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.
- قد تفتح نتائج هذا البحث المجال أمام الباحثين لدراسات وبحوث مستقبلية، باستخدام تلك الاستراتيجية، في تنمية مهارات الطلاب في شتى فروع اللغة العربية وفنونها.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها، في قائمة مهارات الفهم القرائي بالبحث الحالي، حسب آراء الخبراء والمتخصصين.
- عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، بمعهدي العصافرة الثانوي الأزهري وبحر البقر الثانوي الأزهري؛ لاعتبارات خاصة بالتطبيق.
- استراتيجية التدريس التبادلي، دون غيرها من الاستراتيجيات التدريسية.
- الأسلوب المعرفي(الاعتماد/الاستقلال) دون غيره من الأساليب المعرفية.

- **مصطلحات البحث** :

- **التدريس التبادلي** (Reciprocal Teaching):

ويعرف في البحث الحالي بأنه: "إجراءات وممارسات تتم بشكل منظم داخل الفصل؛ على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب وبعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم، عن طريق مراقبته، وضبط عملياته".

- **مهارات الفهم القرائي** (Reading Comprehending Skills) :

وتعرف ً في البحث الحالي بأنها: "عملية عقلية نشطة، يتفاعل من خلالها الطالب مع النص المكتوب، وتتضمن الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وتحديد الأفكار وتنظيمها، والتمييز بينها، وتحديد هدف الكاتب، وإصدار أحكام موضوعية على النص المكتوب، في ضوء خلفية الطالب المعرفية، ونوع النص، والهدف من القراءة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك".

- **الاتجاه نحو القراءة** (Attude Towords Reading) :

ويعرف في البحث الحالي:بـ "استجابة طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري نحو مادة القراءة، والتي تتمثل في الاهتمام بمادة القراءة، والاستمتاع بدراستها، وتبدو أهميته في حرص الطلاب على استنتاج المعاني الضمنية، والتمييز بين الآراء والحقائق، وتحديد هدف الكاتب، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، والموازنة بين المعلومات المقدمة في النص القرائي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك".

- **المفاهيم الأساسية للبحث** : **الفهم القرائي**:

- **ماهية الفهم القرائي**:

تعددت تعريفات الفهم القرائي، تبعاً لتعدد وجهات نظر المتخصصين، واختلاف الزوايا التي ينظر كل منهم للفهم القرائي، وتم عرضها لاستخلاص أهميته، والعوامل المؤثرة فيه، ومستوياته، وذلك على النحو التالي:

فيري (فتحي يونس: ١٩٨٤، ٢٣٦) أن الفهم القرائي هو الربط الصحيح بين الرمز والمعني، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

وأشار (محمود الناقة ووحيد حافظ: ٢٠٠٤، ٢٣٠) أن الفهم القرائي هو التمكن من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، وربط بعضها بالبعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، والاحتفاظ بالمعني والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة.

وأشار (حسن شحاتة وزينب النجار: ٢٠٠٣، ٢٣٢) أن الفهم القرائي هو عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهو عملية استراتيجية تمكن القارئ من استحضار المعني من النص المكتوب، وهو عملية معقدة، تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات، ذات العلاقة المتبادلة.

وأوضح (سعيد لافي: ٢٠٠٦، ١٢٢) أن الفهم القرائي هو القراءة الواعية، التي يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيرا صحيحا، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيمها وتلخيصها وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه.

وأوضح (محمد فضل الله: ٢٠٠١، ٨٢) أن الفهم القرائي عملية نشطة، تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، واستنتاج أفكار ومعان ومبادئ منها، والتفاعل معها في ضوء خلفيته المعرفية وقراءته السابقة.

وذكر (حسنى عصر: ١٩٩٩، ٣٢، ١٩٢) أن الفهم القرائي هو العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة وملامح المقروء، لتكوين المعاني في سياق معين، وتشمل تلك العملية انتقاء أفكار معينة وفهمها، واستنتاج العلاقات بين الجمل، وتنظيم الأفكار في صورة ملخصة، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكتاب.

وأشار (جمال سليمان: ٢٠٠٦، ١٤٢) أن الفهم القرائي هو عملية عقلية، تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في النص المقروء، بناءً على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ، والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء.

وأوضح (علي جاب الله: ٢٠٠٧، ٢٢) أن الفهم القرائي هو مقدرة الطالب على التعرف والإدراك الصحيح، لما يدل عليه الرمز اللغوي، سواء أكان كلمة أم جملة أم فقرة أم عبارة، وفق السياق العام للنص، مع القدرة على النقد والتحليل، وإدراك العلاقات بين مفردات النص، وبين حصيلة القرد من الخبرات.

في حين ذكر (وحيد حافظ: ٢٠٠٨، ١٥٩) أن الفهم القرائي هو عملية عقلية، يقوم فيها الطالب بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب، مستخدما في ذلك

خبراته السابقة في الربط بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعني المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها، والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة، يمكن استخدامها في المواقف الحياتية.

وأوضح (ماهر عبد الباري: ٢٠١٠، ٣٣ ـ ٣١) أن الفهم القرائي عملية عقلية يمارسها القارئ من خلال محتوي قرائي، بغية استخلاص المعني العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية، المعبرة عن هذا الفهم.

وبمراجعة التعريفات السابقة للفهم القرائي اتضح:

- أن الفهم القرائي هو الغاية المنشودة من القراءة، والهدف الذي يسعي إليه القارئ؛ بغية الوصول إلي فهم المعاني، والعلاقات بالنص المقروء.
- أن الفهم القرائي يتضمن عدة عناصر، أبرزها القارئ والنص المكتوب والخبرة السابقة، وكل هذه العناصر تتفاعل فيما بينها؛ فتؤثر على رد فعل القارئ تجاه النص المكتوب.
- أن الفهم القرائي لا يعد تفسيراً للمعلومات الموجودة بالنص المكتوب، ولكنه يعد إضافة لهذه المعلومات، إلي الخبرات السابقة الموجودة لدى القارئ مسبقاً.
- أن الفهم القرائي يعتمد على استخدام القارئ للعمليات العقلية، التي تسهم في الربط بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعني المناسب من السياق، وتحديد الأفكار والتمييز بينها وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة.
- أن الفهم القرائي يتباين من طالب لآخر، اعتماداً على عدة عوامل أهمها: الخلفية المعرفية للقارئ، ومقدرته على تفسير النص المكتوب، وربطة بالمخزون الموجود لديه في الذاكرة، ونوع النص، والهدف من القراءة، والقدرات العقلية للقارئ.
- أن الفهم القرائي عملية معقدة تمر بمراحل متدرجة ومتداخلة ومتفاعلة؛ تبدأ بالتعرف على الرمز المكتوب، والربط بين الرمز والمعني، وإيجاد المعني من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتفسيرها في ضوء خبرات القارئ ومعارفه السابقة، وتقييمها وتوظيفها، حتى تصبح جزءاً من خبراته السابقة.
- أن الفهم القرائي يسهم في الارتقاء بلغة الطالب، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامة بمعلومات مفيدة، تكسبه مهارة إبداء الرأي، والنقد الموضوعي لما يقرأ، وتصنيف الأفكار والمعلومات، وتنظيم المعلومات المكتسبة من المقروء.

- **أهمية الفهم القرائي:**

الفهم القرائي أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية معقدة، تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم هو العملية الكبرى، التي تتمحور حولها

كل العمليات الأخرى، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عملياتها جميعاً، وإن الانطلاق أو البطء في القراءة، يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها. (مصطفي اسماعيل: ٢٠٠١، ٦٩).

وأصل القراءةٍ أن تكون أولاً للفهم؛ لأن الذاكرة طويلة المدة ـ في حالة الفهم ـ تنظم ذاتها تبعاً للفهم، في فاعلية أكثر وبجهد أقل، بشكل لا يدركه القارئ. (حسني عصر: ١٩٩٩، ٥٠).

ويربط القهم القرائي بين الفنون اللغوية الأربعة؛ فهو القاسم المشترك بين كل من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وبصفة عامة فإن هناك علاقة ارتباطية بين القراءة والاستماع، ويؤكد رشدي طعيمة (١٩٩٨) ذلك بقوله: ينبغي على القارئ ضرورة الوعي بدور الفهم القرائي، في تعليم مهارات الاستماع؛ حيث إن كثيراً من التدريبات الاستماعية تأخذ مكانها من خلال نص مقروء، كأن يقرأ الطالب في صفحة أمامه إجابات ثلاث عن سؤال سمعه، وعليه أن يختار من بينها ما يناسب هذا السؤال. (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ٢٣٣).

ويثبت الفهم القرائي باستجابة القارئ للمقروء، وتظهر هذه الاستجابة في تفسيره الدقيق لما يقرأ، وإجابته الصحيحة عن الأسئلة التي تدور حول المقروء، وإصداره لأحكام وآراء، بناء على المعاني الواردة في النص المكتوب، وحل لمشكلات خارجه، أو إضافة شيء جديد يكمل ما يقرأ. (محمد فضل الله: ٢٠٠١، ٨٢).

ورأي التربويون أنه من الضروري في تعليم القراءة أن يبدي القارئ رأيه، وأن تكون له رؤية خاصة فيما يقدم إليه، وأن يسترجع خبراته السابقة، وأن يقارن ما يعرف بما يقرأ، وأن يحل المشكلات التي تواجهه في ضوء ما توصل إليه، وأن يربط بين فكره والواقع، وأن يحول الفكر إلي عمل، وأن يصل في النهاية إلي ما يمكن أن يطلق عليه الابتكار أو الإبداع. (فتحي يونس: ٢٠٠٤، ٢٥) وهو ذروة مهارات القراءة وأساس تعلمها، فالقراءة الحقيقية هو القراءة المقترنة بالفهم.

وتزداد الحاجة إلي الفهم القرائي، مع ما يسود العالم من ثورة معرفية، ومع ما تفرزه المطابع من إنتاج فكري معرفي بمعدلات هائلة يوميا، حتى أطلق عليها مسمي الموجه الثالثة، وأصبحت المعرفة قوة تمكن الإنسان من الولوج الآمن إلي القرن الحادي والعشرين، بما يتميز به من تطورات وتناقضات، وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطي، وفي سبيل ذلك كله ليس من سبيل للإنسان إلا بامتلاك المعرفة، والتحصن بها في مواجهة كل التحديات، ولن يتأتي ذلك إلا بالقراءة. (فايزة عوض: ٢٠٠٣، ٧).

ونظراً لأهمية الفهم القرائي، فقد أكدت على تنميته العديد من المؤتمرات، ومنها المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان: كتب

تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج (٢٠٠٩) والذي أكد على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، وجعلهم قادرين على القراءة والتفكير في آن واحد.

كما حظي الفهم القرائي باهتمام الباحثين؛ فقد اهتمت كثير من الدراسات والبحوث السابقة بتنمية مهارات الفهم القرائي، ومنها دراسة كل من: بسام العبد اللات (٢٠١٦) وأسامة العربي (٢٠١٤) وفراس السليتي (٢٠١٤) ووليد علي وعمار شريف (٢٠١٢) وناجح الخوالدة (٢٠١٢) وزياد بركات وأحمد عوض (٢٠١٢) (leiker,A.2010) وياسين العزيفي (٢٠٠٩) ومسفر الحارثي (٢٠٠٨) وحافظ عيسوي (٢٠٠٧) ورضا الأدغم (٢٠٠٤) ومحمد الشعيبي (٢٠٠١) (weedman, 2003).

ومما سبق يتضح أن الفهم هو الغاية المنشودة من القراءة، وأن القراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، وأن الفهم هو ذروة مهارات القراءة وأساس عملياتها، وأن القراءة الفعالة هي التي لا يدرك منها القارئ الحقائق الجوهرية أو الأفكار المقدمة فقط، ولكنه ـ أيضاً ـ يتأمل ويفكر في أهميتها، ويقيمها نقدياً، ويكتشف العلاقات بينها، ويوضح فهمه للأفكار التي أدركها، ويستفيد من المادة المقروءة في الأنشطة الحياتية المختلفة.

- **العوامل المؤثرة في الفهم القرائي**:

يتأثر الفهم القرائي بمجموعة من العوامل؛ تتمثل في مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين، ومستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة، واستثمار طاقات القارئ وتفعيلها؛ للوصول إلي الفهم (محمد حبيب الله: ٢٠٠٨) كما يتأثر ـ أيضاً ـ بدافعية القارئ، ووعيه بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه، وتوظيف السياق في فهم معنى المقروء. (فتحي يونس: ١٩٨١).

وأوضح فتحي الزيات (١٩٩٨) أن استجابات القارئ للمادة المقروءة تختلف من قارئ لآخر، وفقاً لخصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية، ـ وأيضاً ـ وفقاً لخصائص سياق النص المقروء، والظروف البيئية التي تحدث فيها عمليات القراءة، بالإضافة إلي طبيعة المادة أو النص المقروء؛ فالقراءة في مجال ذي طابع أدبي تختلف عن القراءة في مجال ذي طابع علمي أو فني أو ثقافي أو ترويجي. (فتحي الزيات: ١٩٨٨).

ويعد النص القرائي بما يشتمل عليه من خصائص، من أهم العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي؛ حيث يعد الفهم القرائي البنية الأساسية، التي ينطلق الطالب من خلالها إلي استيعاب موضوعات المواد الدراسية. (عبد الناصر عبد الوهاب: ٢٠٠٨).

وإن تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلا تكون محصلته بناء المعنى، يعد ـ أيضاً ـ العوامل التي تسهم بدرجة كبيرة في الفهم القرائي؛ حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء، بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ، وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى. (ماهر عبد الباري: ٢٠١٠، ٢٣).

وتم توضيح العوامل المؤثرة في الفهم القرائي في النقاط التالية:

- رصيد الطالب اللغوي وثروته اللغوية: والتي تكونت نتيجة احتكاكه بالبيئة المحيطة به، بما يمثله هذا الرصيد من مهارات وخبرات لغوية اكتسبها، وبخاصة مهارات القراءة والكتابة.
- الاتجاه نحو القراءة: إذ إن توافر الدوافع لتعلم القراءة بالغ الأهمية، نظراً لأن القراءة عملية معقدة، وتتطلب التركيز والميل عدة سنوات، قبل أن يصل الطالب إلي الطلاقة اللغوية، ولذا فمن المهم أن يتوفر الميل إلي القراءة لدى الطلاب.
- الخبرة السابقة: تعد الخبرة السابقة عاملاً مؤثراً في فهم النص المقروء؛ لأن الطلاب الذين لديهم خبرة أكبر قد يفهمون النص المقروء أفضل من ذوي الخبرة الأقل، وكلما كانت الخبرة السابقة للقارئ أكثر ارتباطاً بمحتوى النص القرائي، أدي ذلك إلي زيادة فهمه للنص المقروء، وإن ألفة القارئ بالمقروء وسهولة تناوله إياه تؤثر في الفهم القرائي.
- مستوى الانقرائية: ويقصد بها مدي سهولة النص المكتوب بالنسبة للقارئ، من حيث سهولة فهم القارئ للنص، وقابلية النص لأن يتعلمه القارئ من زوايا متعددة، مثل: التنظيم، والتعزيز، والدافعية. (فتحي يونس: ٢٠١٤، ١٣١) (فهيم مصطفي: ٢٠٠١، ٧٣) (حسنى عصر: ١٩٩٩، ١٥١).

ويتضح مما سبق أن الفهم القرائي يتأثر بعدة عوامل، أهمها: القارئ من حيث ثروته اللغوية، وخبراته السابقة، وتفاعله مع النص المقروء، واتجاهاته نحو النص المقروء، وطبيعة المادة المقروءة، من حيث مستوى انقرائيتها.

- **مستويات الفهم القرائي**:

الفهم القرائي عملية مركبة ومعقدة؛ حيث إنها تتضمن عمليات عقلية عليا، ومن ثم فإن القراء يختلفون في مستويات فهم المادة المقروءة؛ ولذا فقد حظيت دراسة الفهم القرائي وتحليله، باهتمام العلماء والمربيين؛ فحددوا مهاراته ومستوياته، وناقشوا الأساليب والإجراءات التي تسهم في تحسينه لدى الناشئة، وأجروا التجارب التربوية التي تكشف عن فعالية الاستراتيجيات المختلفة في تنمية مهاراته. (فتحي يونس وعبد الرحمن الكندري: ١٩٩٨، ٩٤).

واهتم المتخصصون بتحديد مستويات الفهم القرائي؛ لتيسير مهمة المعلم في إعداد أهداف القراءة، واستخدام طرائق تساعد على تنمية مقدرة الطلاب

على فهم المادة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلم، لتحسين مقدرة الطلاب في فهم ما يقرؤون، وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة، تتناسب والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها. (جمال سليمان: ٢٠٠٦، ١٤٦).

وظهرت تصنيفات متنوعة لمستويات مهارات الفهم القرائي؛ فقد صنف فتحي يونس (١٩٩٩) مهارات الفهم القرائي للمستويات التالية: القدرة على إعطاء اللفظ معناه، والقدرة على فهم الجملة والفقرة، والقدرة على فهم الكلمة، والقدرة على فهم الاتجاهات، والقدرة على تقويم المقروء، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على الاحتفاظ بالأفكار. (فتحي يونس: ١٩٩٩، ٢٣٦).

وصنف محمد فضل الله (٢٠٠١) مهارات الفهم القرائي إلي المستويات التالية:

- مستوى الفهم الحرفي: ويشير إلي فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء، وتحديد تفاصيله، وفهم تنظيم الكاتب له، واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه.
- مستوى الفهم التفسيري: ويشير إلي تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخصيات التي يتحدث علي لسانها.
- مستوى الفهم التطبيقي: ويشير إلي نقد الموضوع، بإصدار حكم أو رأي فيه، وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بين ما فيه من حقائق وآراء، والاستفادة منه في حل المشكلات، واستثماره لفظا وفكرا عند الكلام أو الكتابة بالجديد غير المألوف. (محمد فضل الله: ٢٠٠١، ٨٦).

أما رشدي طعيمة (١٩٩٨) فقد صنف مهارات الفهم القرائي إلي ثلاثة مستويات:

- مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب): ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الأفكار، وربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.
- مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء): وفيه تظهر مقدرة القارئ على تحديد ما له صلة، وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة، التي يقصدها المؤلف.
- مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء): وفيه يربط الطالب المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف علن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب، ويعبر بلغته عن الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات من الموضوع. (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ١٤٩ ـ ١٥٣).

وقسم محمود الناقة ووحيد حافظ (٢٠٠٢) مهارات الفهم القرائي إلي خمسة مستويات:

- مستوى الفهم المباشر: ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات فهما مباشرا، كما وردت صراحة في النص.
- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به النقاط المعاني الضمنية ، التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار.
- مستوى الفهم النقدي: ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها على القارئ، وفق معايير مناسبة ومضبوطة.
- مستوى الفهم التذوقي: ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبر الطالب بأسلوبه عن تلك الفكرة، التي يرمي إليها الكاتب.
- مستوى الفهم الإبداعي: ويقصد به ابتكار أفكار جديدة، واقتراح مسار فكري جديد، في ضوء الفهم الشخصي للمقروء. (محمود الناقة ووحيد حافظ: ٢٠٠٢، ٢١٥ ـ ٢١٨).

وصنف حسن شحاتة (١٩٩٢) مهارات الفهم القرائي إلي ثلاثة مستويات، متدرجة في التعقيد:

- مستوي الاستيعاب السطحي: وينحصر في فهم المعنى الحرفي للرموز، التي يدركها القارئ في الوقفة الواحدة.
- مستوى الاستيعاب الاستنتاجي: ويتم فيه تعرف القارئ على غرض الكاتب، وعلى المعاني الضمنية غير المصرح بها.
- مستوى الاستيعاب النقدي: وفيه يستجيب القارئ للأفكار والمعاني المتضمنة في المقروء، وخاصة الأفكار التي تشكل مركز اهتمامه، بعد أن يتم فهمها، ليقرر ما إذا كانت مهمة بالنسبة له، وتتلاءم والمعايير التي يتبناها أم لا. (حسن شحاتة: ١٩٩٢، ١٠٨).

ويتضح مما سبق أن مستويات الفهم القرائي قد أخذت بعدين؛ بعداً رأسياً: وفيه تتدرج مستويات مهارات الفهم القرائي حسب العمليات العقلية المتضمنة فيها؛ من فهم المعنى الحرفي، والضمني، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والابتكار، وبعداً أفقيا: وفيه تتدرج مستويات مهارات الفهم القرائي، حسب حجم المادة المقروءة، من حيث فهم الكلمة والجملة والفقرة والموضوع.

ويتضح ـ أيضاً ـ أن هناك علاقة تكاملية وثيقة بين مستويات مهارات الفهم القرائي؛ فكل منها يتمم الآخر ويكمله، وينبغي أن يتقن الطالب مهارات الفهم المباشر، ليصل إلي المستويات الأعلى، وأن يفهم الكلمة والجملة ليفهم الفقرة،

ومن خلال فهمه لمعنى الكلمة والجملة، يمكنه الربط بين الجمل ومعرفة الأفكار الرئيسية، وربط الأسباب بالنتائج، وصولاً لأعلي مستويات الفهم القرائي.

كما اتضح ـ أيضاً ـ اختلاف المتخصصين حول تقسيم مستويات الفهم القرائي، وإضافة البعض مستويات جديدة لم يذكرها سابقوهم، مما يدل على أهمية تلك المستويات للمعلم والمتعلم؛ أما أهميتها للمعلم فتبدو في أنها تسهل مهمته في تدريس القراءة، وتعينه على تحديد الأهداف واستراتيجيات التدريس المناسبة لطلابه، وصياغة الأسئلة في ضوئها للوصول إلي النتائج المرجوة.

في هذا الصدد فقد حذر فتحي يونس (٢٠٠٠) من خطورة الاقتصار في تعليم القراءة على مفهومها البسيط، وأوضح أن ذلك يؤدي إلي مواطن يقدس الكلمة المكتوبة، ولا يستطيع نقدها أو مناقشتها، أو تحليل ما يقرأ وإبداء الرأي فيه، أو الاتفاق مع ما يقرأ والاختلاف معه. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٤٦).

ولذا فقد اهتمت الأهداف العامة للتعليم الثانوي بمصر، بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، بما يمكنهم من الموازنة، والاختيار بين مختلف الأفكار والبدائل والمواقف، وبما يكسبهم القدرة والمرونة، في التعامل مع تحديات المستقبل ومتغيراته. (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٠، ١٣)(المعايير القومية الأكاديمية المرجعية:٢٠١٥،٢٤).

وأوضحت الأدبيات والدراسات السابقة أن مهارات الفهم القرائي متنوعة، ومن أهمها تحديد هدف الكاتب، وتحديد الأفكار والتمييز بينها، والتمييز بين الحقائق والآراء، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، واستنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء، وتحديد التفصيلات التي تؤيد رأيا أو تبرهن على صحته، وإصدار حكم على الشخصيات، من خلال المعلومات الواردة بالنص القرائي. (عبد الحميد عبد الله: ٢٠٠٠: ٢٠١٤) (حمدان نصر: ١٩٩٦) (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ١٤٩ ـ ١٥٣).

- **ثانياً : التدريس التبادلي:**

- **ماهية التدريس التبادلي:**

تنوعت تعريفات التدريس التبادلي بتنوع الرؤي التي ينظر منها المتخصصون إلى التدريس التبادلي ، وتم عرضها لاستخلاص أهميته، وأسسه، ومراحله، وأدوار كل من المعلم والمتعلم، وإجراءات تنفيذه.

فيري (أحمد اللقاني وعلي الجمل: ١٩٩٦، ١٨) أن التدريس التبادلي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل، للوصول إلي مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، تتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم، التي تساعد على تحقيق الأهداف.

وأوضح (مجدي إبراهيم: ٢٠٠٥، ١٤٩) أن التدريس التبادلي نشاط تعليمي يحدث في صورة حوار بين المعلم والطلاب، فيما يتعلق بموضوع الدرس، ويعتمد على التعلم التعاوني، لتحسين مستوى الفهم للطلاب.

وأشار (Felipe,V. 2007.p.148) أن التدريس التبادلي استراتيجية قائمة على حوار نشط وموسع نسبيا بين الطلاب وبعضهم، ويكون دور المعلم مسهلا ومراقبا ومشجعا للطلاب على الأداء، من خلال استخدام استراتيجيات فرعية هي: التلخيص وتوليد الأسئلة والتوضيح والتنبؤ.

وأوضحت (هبة هاشم: ٢٠١٠، ١١) أن التدريس التبادلي استراتيجية تدريسية، قائمة على الحوار المتبادل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يقسم فيه النص إلي فقرات، بهدف دراسته، مستخدمين في ذلك أربع مراحل، تبدأ بتوضيح المفاهيم الصعبة ، ثم صياغة أسئلة عليها، ثم تلخيص الفقرة، ثم التوقع بما ستناقشه الفقرة التالية، على أن يقدم المعلم نموذجا للمراحل الأربعة لطلابه، ثم يقل تدريجيا إلي أن يقتصر على تقديم الدعم والتغذية الراجعة للطلاب.

وأشار (رضا الأدغم: ٢٠٠٤، ٨) أن التدريس التبادلي أنشطة تعليمية، تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار، طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، والتصور الذهني والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم، عن طريق مراقبته وضبط عملياته.

وأشار (Lemlech, K.& Hertzag, H. 1999. p.15) أن التدريس التبادلي عبارة عن أنشطة تعليمية، تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض؛ حيث يتبادلون الأدوار، طبقا للاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي، وهي التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ، بهدف فهم المادة المقروءة.

وأوضح (علي الجمل: ٢٠٠٥، ٣٢٥) أن التدريس التبادلي نشاط تعليمي قائم على الحوار المتبادل بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، يجزأ فيه النص المراد دراسته إلي فقرات أو أجزاء، بهدف الوصول إلي فهمه جيدا، وذلك من خلال القيام بتلخيص الفقرة التي تم قراءتها، ووضع أسئلة عليها، والاستفسار عن الصعوبات التي واجهتهم في فهمها، ثم التنبؤ بما سيطرح بعدها من أفكار.

في حين أكد (عبد الرحمن محمود: ٢٠٠٧، ٢٤١) أن التدريس التبادلي هو استراتيجية تعمل على تفسير النص وفهمه، بطريقة تبادلية بين المعلم والطلاب، ويتمثل دور المعلم فيها في قيادة المناقشة والحوار، الذي يتعلق بالنص المراد تعلمه، وذلك باستخدام التنبؤ والاستجواب والتلخيص والتوضيح.

وبمراجعة أدبيات المجال اتضح أن المهتمين بالتدريس التبادلي، قد تعددت تصوراتهم ورؤاهم حول مفهومه؛ فالبعض يرى أنه أنشطة: مجدي إبراهيم(٢٠٠٥) وعلي الجمل (٢٠٠٥) ورضا الأدغم(٢٠٠٤) Lemlech & (Hevtzog,1999) والبعض يرى أنه استراتيجية تدريسية: هبة هاشم(٢٠١٠) وعبد الرحمن محمود(٢٠٠٧) (Felip,2007) ويرى الباحث أن التدريس التبادلي استراتيجية تدريسية؛ حيث إنها تتم في صورة إجراءات وممارسات، تتم بشكل منظم داخل الفصل، لتحقيق أهداف محددة، باستخدام استراتيجيات فرعية(التوضيح، التساؤل، التلخيص، التنبؤ)

وأمكن من خلال ما سبق من عرض وتعقيب استنتاج ما يلي:

- أن التدريس التبادلي استراتيجية تدريسية معدة أساسا، لتنمية مهارات الفهم القرائي؛ حيث إن التوضيح، والتساؤل الذاتي، والتلخيص، والتنبؤ، استراتيجيات فرعية تسهم في الاستفسار عن المقروء، أو التنبؤ ببعض المعلومات أو الأفكار، أو طلب الاستيضاح، ويأتي التلخيص لتأكيد فهم الطالب للنص.
- أن التدريس التبادلي استراتيجية تدريسية؛ فالطالب هو محور العملية التعليمية، من حيث التعليم المتمركز حوله؛ فالطالب إيجابي، وملخص، وموضح، ومتسائل، ومتنبئ.
- أن التدريس التبادلي استراتيجية يقتصر دور المعلم فيها على التوجيه والإرشاد، ومساعدة الطلاب، ويقل دور المعلم تدريجيا، حتى يقتصر على الدعم والتوجيه.
- أن التدريس التبادلي استراتيجية تعتمد على الحوار والمناقشة، وتقسيم الطلاب إلي مجموعات تعاونية صغيرة، بحيث يقوم طلاب كل مجموعة بممارسة الاستراتيجيات الفرعية أثناء تناول النص القرائي، بما يسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- أن التدريس التبادلي استراتيجية تتضمن أربع استراتيجيات فرعية، هي التوضيح والتلخيص، والتساؤل الذاتي، والتنبؤ، وهذه الاستراتيجيات الفرعية تعد خطوات مرحلية في فهم النص القرائي.

- **أهمية التدريس التبادلي**:

يعد التدريس التبادلي أحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي طورها باليسار وبراون، بناء على الأفكار التي صاغها فيجوتسكي، والتي مفادها أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي، له تأثير فعال في عملية التعليم، وذلك لمساعدة الطلاب علي الفهم وبناء المعني، خلال المناقشات والحوار بين الطلاب والمعلم؛ حيث تنمي لديهم المهارات الذاتية، وتدعم الثقة بالذات، والقدرة على ضبط التفكير، كما تزيد من دافعيتهم للتعلم، وممارسة أنشطة الاستقصاء. (palincsar,A. & Brown,A. 1998.pp.117-175).

ويعتمد التدريس التبادلي على تصميم مواقف تعليمية، في صورة مجموعات تعاونية متفاعلة فيما بينها، وبينها وبين المعلم وتحت إشرافه؛ حيث يسهم في تفعيل عملية التعليم والتعلم المتبادلة بين المعلم والمتعلم، بحيث يصبح المتعلم مشاركا إيجابيا متفاعلا مع المواقف التعليمية. (عطية العمري: ٢٠٠٧، ٣٣).

ويسهم التدريس التبادلي في تنمية مقدرة الطلاب على المشاركة الفعالة أثناء عملية التعلم، وتنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر الرئيسة في المحتوي، وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني، ومراقبة ما يقوم به الطلاب من تصورات ذهنية ولغوية، والتحقق من مدى نجاح الأهداف المحددة مسبقا من قبل المعلم، والمتعلقة بمدى بلوغ الفهم للمحتوي المقدم. (Gruenl, M. Elizabeth, A. 2012. p.110).

ويعمل التدريس التبادلي على تنمية مقدرة الطلاب فيما يتعلمون، وإدراك ما يعرفونه وما لا يعرفونه، مما يجعلهم يديرون عملية التفكير بشكل منطقي، يساعدهم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة لديهم من قبل، ثم يخططون ويراقبون كل عمل يقومون به أثناء الموقف التعليمي. (رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي: ٢٠٠٦، ٢٠٧).

ويعد التدريس التبادلي مِن الاستراتيجيات التدريسية المعاصرة والمناسبة في تدريس اللغة العربية؛ نظرا لأنها تساعد الطلاب على كيفية التعلم والتفكير الواعي؛ من خلال المشاركة بفعالية والتلخيص ووضع الأسئلة وتوضيحها، وكيفية التنبؤ بالإجابة عليها، مما يؤدي إلي تنمية المهارات لديهم. (فايزة حمادة: ٢٠٠٩، ٣٠١).

ومن ثم يمكن أن يسهم التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب؛ حيث يعتمد على إجراءات تدريسية تفاعلية، قائمة على الحوار بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب وبعضهم البعض، من خلال تبادل النقاش حول الأفكار المتضمنة في النص، وطرح الأسئلة حوله، ويتم ذلك من خلال ما يقوم به الطالب مع زملائه ومع معلمه، من عمليات التنبؤ والتساؤل الذاتي والتوضيح والتلخيص، الأمر الذي يؤدي بالطلاب إلي الفهم القرائي. (فراس السليتي: ٢٠٠٦، ٩).

و يسهم التدريس التبادلي ـ أيضا ـ في تنمية مهارة التفكير بصوت عال، من خلال النمذجة والمحاكاة والمناقشة؛ حيث إنه من خلال النمذجة يَعرف المعلم الطلاب بالخطوات التي اتبعها لفهم الفقرة، ومن خلال المحاكاة يصبح الطالب على وعي بعمليات التفكير التي اتبعها لفهم المقروء، ومن خلال المناقشة يطور الطالب المفردات التي يحتاجها، للتفكير والتحدث حول أفكاره الذاتية. (Jensen, M., Duranczyk, I. M., Staats, S., Moore, R., Hatch, J., & Somdahl, C.2006).

وأوضحت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة أن للتدريس التبادلي دوراً فاعلاً في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلاب، وتبرز هذه الأهمية فيما يلي:

- تنمية مقدرة الطلاب على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.
- تنمية مقدرة الطلاب على استنباط المعلومات المهمة من الموضوع.
- تنمية مقدرة الطلاب على صياغة الأسئلة، والتنبؤ بالأفكار الواردة في النص.
- تنمية الشعور لدى الطلاب بالاستقلالية، والاعتماد على النفس.
- مساعدة الطلاب على المشاركة الإيجابية، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.
- توفير بيئة تعليمية ثرية تدعم التفاؤل، ولا تعتمد على طريقة تدريسية واحدة.
- إضفاء روح المرح وحرية التفكير والتعبير، الأمر الذي يترتب علية تنمية مهاراتهم الذاتية، وتفتق قدراتهم الخاصة.
- تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب حول النص المقروء، وربطها بالأفكار الواردة في النص المقروء.

(Kahre, S., Wethy, C., & Robertson, J. 1999) (Raymond,C. 1999) (Aasgher, 2010) (إبراهيم بهلول: ٢٠٠٣، ٢١٧ ــ ٢١٨) (Pilonieta,P.& Bootomley, J. & Osborn, J.1993.PP3-6) (Medina,A. 2009)

- **أسس التدريس التبادلي**:

يعتمد التدريس التبادلي على مبدأ التدعيم المتدرج المتفائل؛ حيث يمد المعلم الطلاب بالتدعيم والمساندة، كي يمكنهم من إنجاز أهدافهم التي يصعب إنجازها بدون التدعيم؛ والذي يمكن أن يكون مؤقتا وقابلا للتنظيم الذاتي. (وليد النساج: ٢٠٠٢، ٧٠) كما يرتكز على مبدأ التقويم المستمر؛ حيث إنه ليس عملية تقديرية حكمية، وإنما يساعد الطالب على تصحيح مساره، كلما كان الأداء سلبيا أو دون المستوى. (محمود الناقة ورشدي طعيمة: ٢٠٠٦، ٥٨).

ويرتكز التدريس التبادلي على مجموعة من الأسس من أهمها:

- أن اكتساب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التدريس التبادلي، مسئولية مشتركة بين المعلم والطلاب.
- رغم تحمل المعلم المسئولية المبدئية للتعليم ونمذجة المراحل الفرعية، فإن المسئولية ينبغي أن تنتقل تدريجياً إلي الطلاب.
- توقع أن يشترك جميع الطلاب في الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلم التأكد من ذلك، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة أو تعديل التكليفات، في ضوء مستوي كل طالب.
- تعدد مجالات استخدام التدريس التبادلي، سواء أزاد عدد الطلاب أم قل؛ فقد يستخدم في التدريس لمجموعات كبيرة، أو التدريس لمجموعات صغيرة.

- تبيه الطلاب باستمرار أن الاستراتيجيات المتضمنة، تسهم في تطوير فهم الطلاب لما يقرؤون.

(محمود الناقة ورشدي طعيمة: ٢٠٠٦، ١٦) (Jeffrey,M.2000.p.92) (Faster, & Rotoloni, 2008.p.44). وثمة أسس ينبغي مراعاتها عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي، ومن أهمها:

- ضرورة تدريب الطلاب من قبل المعلم، على ممارسة الاستراتيجيات الفرعية، وكيفية تنفيذها من خلال بيان عملي يقوم به المعلم، ثم التدريب المكثف على ممارسته من قبل الطلاب، للتأكد من أدائها بشكل فعال.
- ضرورة انتقال مسئولية تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي تدريجياً من المعلم إلي الطلاب، حتى يكون الطلاب في النهاية هم المسئولون عن تنفيذها.
- أن يطبق التدريس التبادلي من خلال مجموعات التعلم التعاونية، على أن يراعي المعلم تنوع حجم المجموعات، وفق ظروف التطبيق.
- ضرورة أن يشترك جميع الطلاب في الأنشطة المتضمنة في مراحل الاستراتيجية المختلفة، وعلى المعلم تعديل تكليفات الطلاب، وفق مستوياتهم.
- أن يأخذ الطلاب وقتا كافياً لتطبيق الاستراتيجيات الفرعية؛ حتى تتحقق الفائدة المرجوة.
- أن يتلقي الطلاب الدعم والتغذية الراجعة اللازمة، من المعلم أو من زملائهم. (محمود الناقة ورشدي طعيمة: ٢٠٠٦، ١٥٤) (هبة هاشم: ٢٠١٠، ٢٢) (ريحاب مصطفى: ٢٠٠٨، ٢٣٥)

ومما سبق يتضح أن أسس التدريس التبادلي تقدم الدعم حول تعبير التدريس التبادلي عن التفاعل الإيجابي في عملية القراءة؛ بما يضمن نشاط الطالب وفعاليته في التعامل مع النص المقروء، كما اتضح ـ أيضا ـ أن الأساس الذي يستند عليه دور المعلم في التدريس التبادلي هو مبدأ التدعيم المتدرج؛ حيث يمد المعلم الطلاب بالدعم والمساندة، بما يمكنهم من إنجاز الأهداف، التي يتعذر إنجازها بدون هذا الدعم؛ والذي يكون مؤقتا وقابلا للضبط، وحرص الباحث على مراعاة هذه الأسس في تدريس القراءة، لتنمية مهارات الفهم القرائي ، والاتجاه نحو القراءة لدى الطلاب.

- **مراحل استراتيجية التدريس التبادلي**:

أوضحت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت التدريس التبادلي، أنه يعتمد على أربع مراحل متكاملة، تمثل أربع إستراتيجيات فرعية، يتم استخدامها أثناء تنفيذ التدريس التبادلي، وهذه المراحل وتلك الاستراتجيات الفرعية قد تختلف في ترتيبها، وفقاً لطبيعة النص المقروء، ووفقاً

لما يراه المعلم مناسباً للموقف التدريسي، وتتمثل هذه المراحل أو تلك الاستراتيجيات الفرعية فيما يلي: (رشدي طعيمة ومحمد الشيعبي: ٢٠٠٦، ٢١١ - ٢١٣) (ريحاب مصطفي: ٢٠٠٨، ٢٣٢ - ٢٣٤) (علي المنتشري: ٢٠٠٩، ٦٧ - ٦٩) (هبة هاشم: ٢٠١٠، ١٧- ٢١).

- **مرحلة التوضيح Clarifying** :

المقصود بالتوضيح تحديد ما قد يمثل عائقا في فهم المعلومات المتضمنة بالنص المقروء، سواء أكانت مفاهيم أم تعبيرات أم أفكار؛ مما يساعد القارئ على اكتشاف مقدرة الكاتب على استخدام الألفاظ في التعبير عن المعاني. (حسن زيتون: ٢٠٠٣، ٢٣٠) فالغموض قد يكون بسبب خفاء معناها أو غرابتها أو ندرة استعمالها، بهدف بيان الغامض من الكلمات والجمل والفقرات في النص المقروء؛ ولذا يعد توضيح الكلمات الغامضة (النظرة البسيطة للفهم القرائي تنطوي على فهم الكلمات والفهم اللغوي) من الخطوات المهمة للاستيعاب القرائي، وربطه بالخلفية المعرفية السابقة، وفيه يتم تحديد الجزء غير الواضح في النص المقروء، باقتراح معنى للجزء غير الواضح.

وأوضح (علي الجمل: ٢٠٠٥، ٣٢٩) أن مرحلة التوضيح يقوم فيها الطالب بالاستفسار عن الأشياء غير المفهومة في النص، سواء أكانت مفردات جديدة أم مفاهيم غير واضحة أو صعبة، ويتم تناول ذلك من خلال طرح المعلم أسئلة على الطلاب، مثل: ما الشيء غير الواضح في هذا النص؟ ثم يوجههم لصياغة أسئلة عليه، ثم يناقشهم فيه، بهدف معرفة الأجزاء الغامضة في النص.

وينبغي على المعلم أن يرشد الطلاب إلي المساعدات التالية، للتغلب على هذه الصعوبات:

- الاستعانة بالقرائن السياقية لتوضيح المعنى.
- الاهتمام بالعناوين الرئيسية والفرعية والخلفية المعرفية المتاحة.
- التركيز على الكلمات المفتاحيه في النص.
- نطق الكلمات جهريا لاستدعاء المترادفات.
- استخدام المعجم للبحث عن معاني الكلمات.
- الاستعانة بعلامات الترقيم لتوضيح العلاقات بين الكلمات والجمل. (سماهر النوافعة: ٢٠٠٨، ٥٢).

ويمكن للمعلم تحقيق ذلك - أيضاً - بتوجيه الطلاب إلي وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات، التي قد تكون غير مألوفة أو تمثل صعوبة في الفهم، أو مطالبة الطلاب بإعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة؛ بغرض التوضيح والتفكير بصوت مرتفع، حول كيفية تحديد عوائق الفهم، وكيفية استخدام إجراءات التوضيح (رضا الأدغم: ٢٠٠٤، ١٩).

- **مرحلة توليد الأسئلة Questions Generating** :

التساؤل يعد أسلوبا فعالا لإعمال العقل وإثارة عدد من الأسئلة حول شيء موجود أو قائم للوصول إلي فكر جديد، وينبغي أن يحدد الطلاب نوع المعلومات التي يودون الحصول عليها من النص، حتى تطرح الأسئلة حولها؛ مما يعني تنمية مقدرتهم على التمييز بين ما هو أساسي يسأل عنه، وما هو ثانوي لا يؤثر كثيراً في تلقي النص، والهدف من هذه المرحلة تنمية الفهم والاستيعاب، والقدرة على الحوار والمناقشة والنقد والتمييز وإبداء الرأي، والتنبؤ بأسئلة، مستخدمين أدوات الاستفهام المختلفة، مثل: من، ما، ماذا، كيف، ما النتائج، بم تفسر، ما أوجه التشابه والاختلاف، قارن. (Oddo, M, Barnett, D, Hawkins, R. & Musti-Roa,S. 2010.p.842).

وتتطلب هذه المرحلة سؤالا معدا بطريقة جيدة؛ حيث يوجه الطلاب أسئلة للمعلم يجيب عنها، كما يوجه المعلم أسئلة للطلاب ذات مستوى أعلى من الفهم، ومن المفيد للطالب أن يستخدم التساؤلات الذاتية قبل التعلم وأثنائه؛ حيث إن هذه الأسئلة تيسر له الفهم وتشجعه على التفكير في العناصر المهمة في المادة التي يتعلمها، وتوضح العلاقة بين ما يقرأ وخبراته السابقة، والوعي بدرجة فهمه، والتحكم في التعلم بشكل أفضل. (كوستا آرثر وآخرون: ١٩٩٨، ٦٩).

وينبغي على المعلم مساعدة الطلاب على توليد الأسئلة، التي ترتبط بمحتوى النص القرائي المقدم لهم، ويشجعهم على محاولة الإجابة عن هذه التساؤلات، ويتيح لهم الفرصة لتحليل المادة المقروءة، والموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة، ويوضح لهم أدوات الاستفهام التي تستخدم في صوغ أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص، ومنها (من؟، ماذا؟، أين؟، متى؟) ويوضح لهم ـ أيضا ـ أدوات الاستفهام التي تستخدم لصياغة بعض الأسئلة حول العلاقات بين الوقائع العلمية أو المفاهيم المتضمنة بالمحتوى القرائي المقدم، ومنها (لماذا؟ كيف؟ ما العلاقة؟ هل كان؟ ما وجه التشابه والاختلاف؟) وفي نهاية هذه المرحلة يصوغ المعلم بعض الأسئلة حول المحتوى القرائي المقدم، ولفت انتباه الطلاب للتفكير بصوت عال؛ لتوضيح كيفية صياغة هذه الأسئلة والاستجابات المرتبطة بها. (Brown, A. & Campione, J. 1992.p.50) (جابر عبد الحميد: ١٩٩٨، ٤٥).

- **مرحلة التلخيص Summarization** :

التلخيص هو نوع من الفكر المكثف، يركز على الحقائق المهمة والأفكار الرئيسة بشكل موجز مفيد، دون تزايد مربك في التناول والعمق، ويتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع، واستخراج الأفكار الرئيسة منه، والتعبير عنه بإيجاز ووضوح، كما يتضمن القيام بعملية فرز الكلمات والأفكار، ومحاولة

التدريب على عملية التلخيص من قبل المعلم، وتحديد النقاط الرئيسية وربطها ببعضها البعض، لتعطي معنى متكاملا للفقرة. (فتحي جروان: ١٩٩٩، ٢١٧).

ويشير التلخيص إلي العملية التي يتم فيها اختصار المحتوى المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات، تبقي على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة للنقاط الأساسية؛ مما يسهم في تنمية مهارات القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، و- أيضا - استبعاد غير المهم. (رضا الأدغم: ٢٠٠٤، ١٨).

ويسهم التلخيص في فهم محتوى المادة المقروءة، من خلال مساعدة القارئ في تركيز الانتباه على المعلومات الأكثر أهمية، وتنمية استرجاع كم كبير من المعلومات عن النص المقروء في أثناء التلخيص، ويعمل على تجنب هدر الوقت والجهد في مطالعة تفاصيل قد تكون غير مهمة، ويمنح الثقة بالنفس؛ حيث يعتمد على الجهد الشخصي للفرد. (جمال سليمان: ٢٠٠٦، ١٩٠).

وينبغي على المعلم أن يبين للطالب أنه يمكنه التلخيص بشكل جيد، عندما يراعي ما يلي:

- التركيز على العناوين الرئيسة والمصطلحات المهمة.
- التأكيد على استخدام الطلاب لغتهم الخاصة وليس الاقتباس من النص.
- حذف المعلومات غير الضرورية والجمل المتكررة.
- ترك الفرص للطلاب ليناقشوا ملخصاتهم مع المعلم والطلاب.
- تحديد فترة زمنية للتلخيص. (كوثر بلجون: ٢٠٠٦، ٨).

- **مرحلة التنبؤ Predicting** :

المقصود بالتنبؤ تخمين يعبر به الطالب عن توقعاته، لما يمكن أن يكون تحت هذا العنوان من أفكار أو ما يمكن أن يعالج به الكاتب من قضايا، وفيه يضع الطلاب فروضا لما يتم مناقشته في الخطوة التالية من النص المقروء، بما يضمن أن يضع الطلاب أهدافا مستقبلية ويعملون بجهد على تحقيقها، مع التركيز أثناء القراءة لمحاولة تأكيد أو دحض هذه الفروض، كما يتيح الفرصة لربط المعلومات الحديدة، التي يحصل عليها الطلاب من النص مع المعلومات السابقة لديهم.

وينبغي أن يقدم المعلم بعض البدائل التي تساعد الطلاب على أن يتوقعوا ما سيتناوله النص المقروء، ومنها:

- الرجوع إلي تساؤلات الكتاب المدرسي.
- قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية.
- قراءة السطر الأول من كل فقرة بالنص.
- الاستعانة بدليل الطالب إن وجد.

- ملاحظة بعض الجداول أو اللوحات.

وعلى المعلم أن يوضح أنه يمكن الاكتفاء بواحدة فقط من هذه المساعدات. (محمد الشعيبي: ٢٠٠١، ٣٩ ـ ٤٠) (رضا الأدغم: ٢٠٠٤، ١١) (Brown, A. & Campione, J.1992.p.50) (آن براون وجوزيف كمبيون: ١٩٩٥، ١٠٥ ـ ١١٩).

ويتضح مما سبق أن مراحل أو استراتيجيات التدريس التبادلي الفرعية، تنحصر في التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ، وأضاف بعض الباحثين مرحلة التصور الذهني، وهي تعد مرحلة بينية، يعبر فيها الطالب عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى المقروء، من خلال رسم صورة ذهنية عن المحتوي المقروء، كما يلاحظ ـ أيضا ـ عدم اتفاق الكتابات التي عنيت بمراحل التدريس التبادلي على ترتيب معين لهذه المراحل؛ فبعضهم يبدأ بالتلخيص، وبعضهم يبدأ بالتساؤل، وبعضهم يبدأ بالتوضيح، وأيا كان ترتيب هذه المراحل، فإن الباحث قد اعتمد في البحث الحالي على التصنيف الذي يبدأ بالتوضيح، فالتساؤل، فالتلخيص، فالتنبوء.

- **أدوار المعلم والمتعلم في التدريس التبادلي** :

من خلال دراسة مراحل التدريس التبادلي تم استنتاج أدوار المعلم والمتعلم فيما يلي:

- **دور المعلم في التدريس التبادلي**:

- تكوين اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو استراتيجية التدريس التبادلي، بتوضيح فاعليتها مقارنة بالاستراتيجيات السائدة.
- نمذجة الاستراتيجيات الأربعة للتدريس التبادلي في بداية الحصة، يقوم المعلم بأدائها بصوت مرتفع، لتوضيح العمليات العقلية التي يتم استخدامها في كل استراتيجية فرعية.
- تنظيم البيئة الصفية وتقسيم الطلاب إلي مجموعات تعاونية، ذوي مستويات تحصيلية مختلفة، تحمل كل مجموعة اسما.
- توزيع الأدوار على الطلاب في كل مجموعة، بحيث يكون لكل طالب دور محدد (القائد ـ الملخص ـ المتنبئ ـ المتسائل ـ الموضح).
- عرض أهداف الدرس على الطلاب، ليعرفوا ما هو متوقع منهم.
- توزيع المهام والأنشطة على الطلاب.
- توزيع الوقت على الفقرات، وفق صعوبتها وطولها.
- الحرص على أن تسود الألفة والصداقة والشعور بالأمن داخل حجرة الدراسة.
- مراقبة ما يدور من حوارات ومناقشات المجموعة؛ للتأكد من تنفيذ الاستراتيجيات بشكل صحيح.
- التدخل في الوقت المناسب، لتقديم الدعم للمجموعات.

- طرح أسئلة التقويم على الجميع، لقياس مدى تحقق الأهداف. (ريحاب مصطفى: ٢٠٠٨، ٢٣٥) (هبة هاشم: ٢٠١٠، ٢٥)

- **دور المتعلم في التدريس التبادلي**:
- دور القائد: توجيه زملائه لإنجاز المهام، والتأكد من إتقان كل عضو في المجموعة لدوره المنوط به، وتوجيه زملائه لخفض الصوت، والمحافظة على الهدوء وأدب الحوار.
- دور الملخص: قراءة الفقرة جيداً، واستخلاص أفكارها وربطها ببعض وكتابتها في شكل ملخص، ومقارنة الملخص بالفقرة الأساسية، والاستعانة بالمعلم في حالة وجود صعوبة في التلخيص، ومقارنته تلخيصاتهم بتلخيص المجموعات الأخرى.
- دور الموضح: قراءة الفقرة وتحديد المعاني والمعلومات غير الواضحة، من خلال طرح أسئلة عليهم، مثل: ما الكلمات الصعبة في هذه الفقرة؟ ووضع خط تحت الكلمات أو التعبيرات التي تمثل صعوبة في الفهم، والاستعانة بالمعلم عند الضرورة، ومقارنة توضيحاتهم بتوضيحات المجموعات الأخرى.
- دور المتسائل: قراءة الفقرة جيدا، ووضع أسئلة تساعد زملائه في تحديد وتمييز المعلومات المهمة في الفقرة، والإجابة عن هذه الأسئلة، لتيسير فهم الطلاب للفقرة، ثم طرح أسئلة أخرى، والاستعانة بالمعلم في حالة صعوبة الأسئلة.
- دور المتنبئ: يطرح على زملائه أسئلة خاصة بالأفكار المتوقعة في الفقرة التالية، مثل: ما الأفكار التي سيتحدث عنها الكتب فق الفقرة التالية من الدرس؟ ويقرأ الفقرة للتأكد من صحة التوقعات، ويقارن توقعاتهم بتوقعات المجموعات الأخرى، ويمكن لهم الاستعانة بالمعلم في وجود صعوبة في تحديد التوقعات. (هبة هاشم: ٢٠١٠، ٢٧ ـ ٢٩). (Ensergueix, J. and Alfassi, M. & Lifshitz, H. 2009) (Lafont, L. 2010).

- **إجراءات تنفيذ التدريس التبادلي**:
- في المرحلة الأولي من الدرس: يقوم المعلم الحوار، مطبقا الاستراتيجيات الفرعية على فقرة قرائية من نص ما.
- خلال النمذجة: يعرض المعلم على الطلاب كيفية استخدام الاستراتيجيات، من خلال التفكير بصوت مرتفع، لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كل منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الاستراتيجيات يمكن أن تتم في أي ترتيب.
- توزيع بطاقات المهمات المتضمنة في الاستراتيجيات الفرعية: على الطلاب أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.
- بدء مرحلة التدريبات الموجهة: وفيها يقوم الطلاب بالقراءة الصامتة لفقرة من النص، على أن يتبادل الطلاب بعدها الحوار بشكل جماعي، طبقا لبطاقات المهمات مع كل منهم.

- مراجعه المهمات المتضمنة بالاستراتيجيات الفرعية، من خلال طرح الأسئلة التالية:
  - ✓ التوضيح: هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة لك؟
  - ✓ التساؤل: ضع أسئلة بنفس جودة أسئلة المعلم على الفقرة المقروءة.
  - ✓ التلخيص: ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة؟
  - ✓ التنبؤ: ماذا تتوقع حول الفقرة التالية من النص؟
- تقسيم الطلاب إلي مجموعات غير متجانسة في التحصيل، بحيث تضم كل مجموعة أربعة طلاب، طبقا للاستراتيجيات المتضمنة.
- تعيين قائد لكل مجموعة: (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة، بعد كل حوار جزئي، حول فقرة من النص المقروء.
- توزيع نسخة من النص على كل طالب في المجموعات المختلفة: محددا بها نقاط التوقف بعد كل فقرة.
- تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة: لقراءة كل فقرة طبقا لطولها ودرجة صعوبتها.
- بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات؛ بأن يدير القائد/ المعلم الحوار، ويقوم كل طالب داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به.
- توزيع أوراق التقويم: التي تضم أسئلة على القطعة كاملة، بعد الانتهاء من الحوارات حولها، ومراجعة المعلم عمليات التفكير التي تمت؛ للتأكد من مساعدتهم على فهم المقروء.
- تكليف طالب واحد من كل مجموعة: بالبدء في عرض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحدودة. (رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي: ٢٠٠٦، ٢١٠ ـ ٢١٣) (رضا الأدغم: ٢٠٠٤، ٢٠ ـ ٢١) (Jennifer, R. & Brown, 1992. p.50) (Helena, P. 2003).

- **ثالثاً : الاتجاه نحو القراءة :**

تم تناول الاتجاه نحو القراءة من حيث ماهيته، وأهميته، وخصائصه، والعوامل المؤثرة في تكوينه، ومكوناته.

- **ماهية الاتجاه نحو القراءة:**

فيري (حسن شحاتة وزينب النجار: ٢٠٠٣، ١٦) أن الاتجاه هو مفهوم يعبر عن استجابات الفرد، كما تتمثل في سلوكه نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية، التي تختلف حولها استجابات الأفراد، بحكم أن هذه الموضوعات تكون جدلية، وتتسم استجابات الفرد بدرجات متباينة أو بالرفض بدرجات متباينة أيضا.

وأوضح (كمال زيتون: ٢٠٠٢، ٤٠١) أن الاتجاه هو شعور الفرد العام الثابت نسبيا، الذي يحدد استجاباته نحو موضوع معين أو قضية معينة من القبول أو الرفض، والتأييد أو المعارضة، والمحاباة أو المجافاة.

وذكر (أحمد اللقاني وعلي الجمل: ٢٠٠٣، ٧) إن الاتجاه هو حالة من الاستعداد، تولد تأثيراً ديناميكياً على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب، فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات.

وأكد (فؤاد أبو حطب: ٢٠٠٦، ٤٣١) أن الاتجاه هو استجابة الفرد أو استعداده نحو قبول أو رفض موضوع أو شخص أو فكرة أو رأي ما.

في حين أشار (سعد عبد الرحمن: ٢٠٠٣، ٦٧) أن الاتجاه هو استجابة عقلية ونفسية عند الفرد نحو موضوع الاتجاه، تنظمها وتوجهها خبرات الفرد ومعارفه ومعلوماته وأفكاره ومعتقداته وتوقعاته عن الموضوع (التي تشكل المكون المعرفي للاتجاه) بما يكفل تقويمها وتعميمها على تعبيرات الفرد واستجاباته الواضحة أي سلوكياته في المواقف والظروف المتشابه المرتبطة بموضوع الاتجاه (التي تكون المكون المعياري للاتجاه) بما يجعله يتصف بأنه اتجاه سلبي أو إيجابي، واصفا لشعور الفرد (وهو المكون الوجداني للاتجاه) والمتمثل بالنواحي العاطفية الانفعالية المرتبطة بموضوع الاتجاه.

وأكد (حامد زهران: ١٩٧٤، ١٣٦) أن الاتجاه هو استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم، للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف، تستثير هذه الاستجابة.

ويتضح مما سبق أن الاتجاه هو استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا، يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء أشياء أو موضوعات أو نظم اجتماعية، من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها.

- أن الاتجاه هو استعداد وجداني مكتسب لدى الفرد، نتيجة مروره بخبرات تعليمية في مقرر القراءة، تضمن حكما بالقبول أو الرفض نحو مادة القراءة.
- أن الاتجاه استعداد مكتسب لدى الفرد، يرتبط بالجانبين العقلي والوجداني، ويؤثر على رأيه في المواقف التي يتعرض لها، ويحدد درجة تفضيله للموضوعات التي يدرسها.

- **أهمية الاتجاه نحو القراءة:**

تعد دراسة اتجاهات الطلاب نحو موضوع التعلم من الموضوعات المهمة؛ نظراً لكونها يتحدد في ضوئها سلوك الطلاب وأداءتهم.

وبرزت أهمية دراسة اتجاهات الطلاب، لما لها من دور في الإعداد الجيد، الذي يؤهلهم للنهوض بالمسئوليات على أكمل وجه، خاصة وأن الاتجاهات الإيجابية

تعمل على تسهيل الاستجابة للمواقف والخبرات التعليمية، وتعطيها معنى ودلالة.

ومن ثم فالاتجاهات الإيجابية نحو التخصص، تعمل كموجهات لسلوك الطلاب، وتدفعهم للسعي إلي تعلم خبرات ومهارات جديدة، فضلا عن الشعور بالرضا عن أنفسهم وقدراتهم، والمتعلمون ذوو الاتجاهات السلبية، تكون لديهم حالة من اللامبالاة والإحباط، تقودهم إلي التوتر وعدم الارتياح.

ويعد الاتجاه نحو مادة التخصص من الأهداف الوجدانية، التي لا تقل أهمية عن الجوانب المعرفية والمهارية، بل قد تفوقها في الأهمية، ولكي تحقق الأهداف المعرفية والمهارية، ينبغي أن يتولد لدى الطالب اتجاهات إيجابية نحو مادة التخصص، وأن تنمو ميوله نحوها، وأن يقدر أهميتها. (وليم عبيد ومحمد المفتي وسمير إيليا: ٢٠٠١، ٤٥).

ويعد الاتجاه نحو القراءة من المهارات الأولية، التي ينبغي أن يكتسبها الفرد حتى تنمو لديه مهارات القراءة، بالإضافة إلي دافعيته إلي القراءة، ومفهومه عن ذاته القرائية، وإن تدعيم اتجاهات الطلاب نحو القراءة تسهم في تحسين القراءة لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة. (ثناء الضبع: ١٩٩٠، ٥٨١).

ومن ثم لا يستطيع المعلم أن يتجاهل اتجاهات الطلاب نحو القراءة؛ لأهميتها في اكتساب المهارات القرائية، وفي توظيف القراءة للوصول إلي المعرفة، وفي تعلم الموضوعات الدراسية، وفي الاستمتاع بالقراءة في أوقات الفراغ. (زيدان السرطاوي: ١٩٩٦، ٨٠).

وتنبع أهمية تنمية اتجاهات الطلاب نحو القراءة، من كونه يعد هدفا رئيسا من أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ حيث نصت خطة ومنهج الدراسة بالمرحلة الثانوية الأزهرية، على تكوين اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو القراءة، كما أكدت الدراسات والبحوث السابقة على وجود علاقة ارتباطية قوية بين اتجاهات الطلاب نحو القراءة ومستوي تحصيلهم وتنمية مهاراتهم القرائية، ومنها دراسة كل من: عبد الحميد زهري (٢٠٠٧) وزيدان السرطاوي (١٩٩٦) وأمل المخرومي (١٩٩٥) وثناء الضبع (١٩٩٠) وتوفيق نصر الله (١٩٩٨).

- **خصائص الاتجاهات**:

تتسم الاتجاهات بعدد من السمات، التي تجعل بالإمكان مساعدة الطالب على تكوينها أو تعديلها أو تنميتها، ومنها أن:

- الاتجاهات متعلمة: يكتسبها الطالب خلال تفاعله مع بيئته بالتربية والتعليم وعبر التنشئة الاجتماعية، وهنا يبرز دور المعلم في تنميتها لدى الطلاب.
- الاتجاهات تنبئ بالسلوك: حيث تعمل كمواجهات لسلوك الفرد، ويستدل عليها من السلوك الظاهر للفرد.

- الاتجاهات ثابتة نسبيا وقابلة للتعديل والتغيير: وتسعى بوجه عام إلي المحافظة على ذاتها؛ لأنها مرتبطة بالإطار العام لشخصية الفرد وحاجاته، ومع ذلك فهي قابلة للتعديل؛ لأنها مكتسبه ومتعلمة.
- الاتجاهات قابلة للقياس: فيمكن تقدير الاتجاهات رغم صعوبتها، من خلال مقاييس الاتجاهات. (حسن زيتون: ١٩٩٣، ١١٠ ـ ١١١).

- **العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات**:

لما كان الاتجاه يحتوي على مكون معرفي وآخر وجداني، فإن ذلك قد أسهم في تنوع أساليب تعديل أو تغيير الاتجاهات؛ فمنها ما يعتمد على الجانب المعرفي، مستخدما في ذلك الحجج المنطقية وتوضيح المعلومات والحقائق الخاصة بالاتجاه، ومنها ما يعتمد على أسلوب استثارة دوافع الفرد وانفعالاته نحو موضوعات معينة، مع مراعاة تهيئة وتوفير مناخ تسامحي، يتم فيه تعديل الاتجاهات أو تغييرها، فكلما كان الفرد أكثر اطمئنانا كانت اتجاهاته أكثر مرونة وقابلة للتعديل أو التغيير.

ويمكن تعديل اتجاهات الطلاب في ضوء مجموعة من العوامل؛ بعضها يتعلق بالفرد ذاته؛ فكلما كان الفرد أكثر انفتاحا على الخبرات التي يمر بها، كلما ساعد ذلك على تعديل الاتجاهات وتغييرها، وبعضها يتعلق بموضوع الاتجاه نفسه؛ فكلما كان موضوع الاتجاه أكثر التصاقا بشخصيته وذاته، فإن ذلك يجعل التعديل أو التغيير أكثر صعوبة. (علي البصيلي وصلاح صادق و فتحي عبدالقادر: ١٩٩٠، ٢٩).

وحصر مجدي إبراهيم (٢٠٠٤) العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات فيما يلي:

- الممارسة: فالاتجاهات التي تتكون عن طريق الممارسة في مواقف مختلفة، تكتسب بدورها صورة حوافز السلوك، ويقصد بالممارسة التكرار المعزز الموجه لغرض معين، بما يؤدي إلي الاتجاهات المرغوبة. وحرص الباحث على مراعاة ذلك عند إعداد دليل المعلم؛ حيث تم تدريب الطلاب على مهارات الفهم القرائي، باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وممارسة هذه المهارات في الفصول، وإن اعتماد هذه الاستراتيجية على التغذية الراجعة والتدريب الموجه، قد أسهم ــ بدوره ــ في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو القراءة.
- الخبرات: فالخبرات تثير انفعالات قوية تؤثر في اتجاه الفرد؛ فإذا كانت هذه الخبرات سارة أدى ذلك إلي تكوين اتجاهات موجبة، نحو الموقف المرتبط بهذه الخبرات، وإذا كانت هذه الخبرات غير سارة؛ ساهم ذلك في تكوين اتجاهات سالبة نحو الموقف المرتبط بهذه الخبرات. وتم مراعاة ذلك من خلال توفير أنشطة في دليل المعلم، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة (التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ) وجميعها تعتمد

على إيجابية المتعلم ونشاطه في الموقف التعليمي، مما أسهم - بدوره - في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو القراءة.

- التأثير الشخصي: يؤدي التأثير الشخصي دوراً مهماً في تكوين الاتجاهات؛ فالبيئة الصفية التي ينتمي إليها الطالب تسهم في اكتسابه الاتجاهات السليمة؛ فالطالب تنقل إليه خبرات في الاستراتيجيات الفرعية، من خلال زملائه أو من خلال المعلم، بما يؤثر في اتجاهاته. (مجدي إبراهيم: ٢٠٠٤، ٧٦ - ٧٧). وتم مراعاة ذلك من خلال دراسة الطلاب لمهارات الفهم القرائي، في جو يسوده الود واحترام الآراء والتعاون والعمل في مجموعات؛ حيث يكلف كل طالب داخل المجموعة بمهمة معينة ينجزها، مما أسهم - بدوره - في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو القراءة.

ونظراً لتأكيد الأدبيات الدراسات والبحوث على أهمية تنمية اتجاهات الطلاب، فقد حرص الباحث على تنمية اتجاهات الطلاب نحو القراءة، من خلال تضمين دليل المعلم واستراتيجيات تدريسية (التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ) وأنشطة من شأنها أن تسهم في تنمية اتجاهات الطلاب نحو القراءة.

كما حرص الباحث - أيضا - على توفير بيئة صفية، قائمة على الود والاحترام وتقبل الآراء، وتوفير أساليب التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة من خلال إستراتيجيات التدريس التبادلي، مما أسهم - بدوره - في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب، مما كان له أثراً في تنمية الاتجاه الإيجابي لدى الطلاب نحو القراءة.

- **مكونات الاتجاه نحو القراءة:**

- المكون المعرفي: ويتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف، التي يتعرض لها الطالب خلال دراسته لمادة القراءة، وتؤثر في وجهة نظره نحو مادة القراءة، والتي تؤدي - بدورها - إلي تكوين المكون الوجداني.
- المكون الوجداني: ويشير إلي النواحي الشعورية أو العاطفية، التي تحدد نوع تعلق الطالب بمادة القراءة، أي أنها تتضمن تقديماً للأفضلية؛ حيث إن العلاقة بين المكون المعرفي والوجداني علاقة سببية؛ حيث يوجد مكون معرفي لكل مكون وجداني، ويوجد مكون وجداني لكل جانب معرفي. ولذا فالنواتج المعرفية والوجدانية للعملية التعليمية تتفاعل معاً، إلي درجة لا يمكن فصلها عن بعضها، ويعد المكون الوجداني من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للاتجاه؛ حيث تشير الدلائل إلي أن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية، تؤدي إلي أنماط سلوكية معينة.
- المكون السلوكي: هو نزعة الطالب أو ميوله إلي مادة القراءة، وهذا الميل السلوكي يتسق مع شعور الطالب وانفعالاته ومعارفه المتعلقة بالمادة. ويتضمن هذا المكون جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه،

والناتجةٍ عن التفاعل بين المكونين المعرفي والوجداني، بحيث يسلك الطالب سلوكاً إيجابياً أو سلبياً إزاء مادة القراءة، مما يؤدي ـ في النهاية ـ إلي الوصول لدرجة من ميل أو رغبة نحو المادة. (سيد معتز: ١٩٩٠، ٩٤ ـ ١١٩).

- **رابعاً : الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال المعرفي) :**

تشير الأساليب المعرفية إلي النمط المعرفي المميز لشخصية الفرد، في حل المشكلات وأداء الواجبات والأعمال، وتفهم الموضوعات، والإدراك والفهم والاستنتاج.

وهي أساليب خاصة بكل طالب، تساعده في استقبال المعلومات والحقائق، وإدراك ما يحيط به من أحداث، والاستجابة لها بما يلائم خصائصه الذاتية، ومن ثم يختلف الطلاب في الاستجابة للمواقف التعليمية المختلفة، وفق أسلوب كل منهم المعرفي.

وأوضح (جمال الدين الشامي: ٢٠١٣، ٣٧) أن الأسلوب المعرفي يشير إلي ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد، لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله، وفي أسلوب تنظيمه لخبراته في الذاكرة، والاختلافات الفردية في أسلوب الإدراك والتذكر والتفكير.

وأكد (حمدي الفرماوي: ١٩٩٤، ٧٢) أن الأسلوب المعرفي يشير إلي طرق واستراتيجيات الفرد المميزة، في استقبال المثيرات والتعامل معها، وإصدار الاستجابة لها على نحو ما.

- **مبررات استخدام الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي):**

- معرفة أسلوب الطالب في التعامل مع الموقف وإدراكه، سواء أكان تعليمياً أم اجتماعياً، والتنبؤ ـ بدرجة معقولة من الدقة ـ بنوع السلوك، الذي يمكن أن يأتي من الأفراد المختلفين.
- إتاحة الفرصة للمعلم لتقديم المادة التعليمية وإدراك الصف، بطرق تتلاءم وأساليب الطلاب المعرفية.
- التعرف على سمات وخصائص الطلاب، وطرق تعاملهم مع المواقف التعليمية المختلفة.
- سهولة تطبيق هذا الأسلوب بصورة جماعية، والتحقق من صدقة وثباته، من قبل كثير من الباحثين، وبأكثر من أسلوب إحصائي ، كما اعتمدت عليه الكثير من الدراسات العربية والأجنبية.

- **سمات ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي):**

- يميل الطلاب ذوو المجال المعرفي (الاستقلال عن المجال الإدراكي) إلي الاستقلال في التفكير والثقة بالنفس.
- يتسم ذوو المجال المعرفي (الاستقلال عن المجال الإدراكي) بالتحليل والتركيز على التفاصيل والجزئيات.

- يعتمد ذوو المجال المعرفي (الاستقلال عن المجال الإدراكي) على التوجيهات الداخلية بدرجة كبيرة، بغرض التنظيم على المعلومات المقدمة إليهم.
- يميل ذوو المجال المعرفي (الاستقلال عن المجال الإدراكي) إلي العمل الفردي، والبعد عن التفاعل بين أعضاء الجماعة التي يشاركون فيها؛ حيث يستطيعون فهم الفقرات بعيداً عن خلفيتها (سياقها الذي وردت فيه).
- يهتم ذوو المجال المعرفي (الاستقلال عن المجال الإدراكي) بتمييز الجزيئات من الكليات؛ كالتركيز على شيء معين وتحليل العناصر المنفصلة، دون التأثر بالعناصر المصاحبة الأخرى.
- يميل الطلاب ذوو المجال المعرفي (الاعتماد علي المجال الإدراكي) إلي الارتباط بالجماعة، وأخذ هويتهم من الأشخاص الذين يتعاملون معهم، ويكونون أكثر فهما وحساسية لمشاعر وأفكار الآخرين.
- يتسم ذوو المجال المعرفي (الاعتماد علي المجال الإدراكي) بالقدرة على الاتصال والتعاطف والقدرة على فهم الآخرين.
- يعتمد ذوو المجال المعرفي (الاعتماد على المجال الإدراكي) على التوجيهات الخارجية من المعلمين.
- يميل ذوو المجال المعرفي (الاعتماد على المجال الإدراكي) إلي العمل في مجموعات، والتفاعل مع الآخرين في المواقف التعليمية المختلفة، ولا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة منعزلة أو غير معتمدة على المجال الإدراكي؛ حيث يركزون على الفقرات بخلفياتها (أي أنهم لا يستطيعون عزل الهدف عن السياق الذي ورد فيه).
- يهتم ذوو المجال المعرفي (الاعتماد علي المجال الإدراكي) برؤية الصورة كاملة والنظر بشمولية لأي فكرة أو مهمة. (حمدي الفرماوي: ١٩٩٤، ٧٠ ـ ٨٣) (ه. دوجلاس براون: ١٩٩٤، ١٥٢) (أنور الشرقاوي: ١٩٩٥)

وفي ضوء ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

- أن الأساليب المعرفية تعد أساسا يعتمد عليه ـ بدرجة كبيرة من الدقة ـ في التنبؤ بسلوك الطلاب في العملية التعليمية، وفي تفسير كثير من جوانب شخصياتهم.
- أن معرفة المعلم بخصائص الطلاب، يساعده في تحديد ما يناسب معارفهم ومهاراتهم أثناء تخطيطه للدروس، مراعيا مستوياتهم، ومحاولا اكتشاف الفروق الفردية بينهم.
- أن معرفة المعلم بالأسلوب المعرفي لدى الطلاب؛ يسهم في أدائه لأدواره بشكل صحيح، خلال تعامله مع الطلاب في الموقف التعليمي، فينوع في طرائقه التدريسية بما يتناسب مع أساليب الطلاب المعرفية.
- أن عدم انجذاب انتباه الطلاب للموقف التعليمي، ووقوفهم منه موقف اللامبالاة، وتجنبه أو حتى عدم الميل إليه؛ قد يرجع لعدم مناسبة الموقف التعليمي للأسلوب المعرفي للطلاب.

- أن المستقلين عن المجال الإدراكي ذوو نمط تحليلي في إدراك المثيرات؛ حيث يستطيعون عزل موضوع مدرك عما يحيط به في المجال.
- أن المعتمدين على المجال الإدراكي ذوو نمط كلي في إدراك المثيرات؛ حيث لا يستطيعون عزل فقرات المعلومات عن سياقها الذي وردت فيه.

- **إجراءات البحث** :
- **أولاً** : **منهج البحث**:

ينتمي هذا البحث إلي فئة البحوث شبه التجريبية، التي تقيس أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر؛ وذلك لكون هذا البحث يهتم بقياس أثر متغيرين مستقلين بمستويين مختلفين، وهما طريقة التدريس (تبادلي ـ سائدة) والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على متغيرين تابعين، وهما مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

- **ثانياً**: **متغيرات البحث**:
- **المتغيرات المستقلة**:

للبحث الحالي متغيران مستقلان، وهما:

- طريقة التدريس: ولها مستويان:
  - ✓ التدريس التبادلي.
  - ✓ الطريقة السائدة.
- الأسلوب المعرفي: وله مستويان:
  - ✓ الاعتماد على المجال الإدراكي.
  - ✓ الاستقلال عن المجال الإدراكي.

- **المتغيرات التابعة**:

للبحث الحالي متغيران تابعان، وهما:

- مهارات الفهم القرائي.
- الاتجاه نحو القراءة.

- **ثالثاً**: **التصميم التجريبي للبحث**:

نظرا لاهتمام هذا البحث ببيان أثر التفاعل بين متغيرين مستقلين بمستويين مختلفين، فإن التصميم التجريبي الذي اعتمد عليه البحث الحالي، هو التصميم العاملي ٢×٢ (Factorial design) ويعبر عنه بالشكل (١):

		طريقة التدريس	
		تبادلي	سائدة
الأسلوب المعرفي	معتمد		
	مستقل		

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

- **رابعاً: عينة البحث:**

بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة في البحث الحالي (١٢٠) طالباً، بالصف الثاني الثانوي الأزهري، بواقع (٦٢) طالباً العصافرة الإعدادي الثانوي الأزهري، و (٥٨) طالباً بمعهد بحر البقر الإعدادي الثانوي الأزهري، وبلغ الحجم النهائي للعينة (٦٨) طالباً، تتراوح أعمارهم ما بين (١٦ ـ ١٧) عاماً، وتم تقسيم العينة إلي أربع مجموعات، وفق التصميم التجريبي للبحث، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) توزيع عينة البحث على مجموعات البحث

الأسلوب المعرفي / طريقة التدريس	معتمد	مستقل	مجموع
تبادلي	١٥	١٩	٣٤
سائد	١٩	١٥	٣٤
مجموع	٣٤	٣٤	٦٨

ويتضح من الجدول (١) أن عدد العينة قد بلغ (٦٨) طالباً، بعد استبعاد (٥٢) طالباً؛ حيث تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة؛ لتصنيف الطلاب إلي معتمدين ومستقلين عن المجال الإدراكي، وتم تحليل درجات هذا الاختبار، على أساس تحديد الإرباعي الأعلى والأدنى، بعد ترتيب درجات الطلاب تصاعديا، بحيث من يحصل على أقل من (٤) درجات يصبح معتمداً، ومن يحصل على أكثر من (١٣) درجة يصبح مستقلا.

وتم اختيار الأرباعي الأعلى، ليصبحوا طلاباً معتمدين؛ ممن حصلوا على الدرجات الأقل، وبلغ عددهم (١٥) طالبا، بما يعادل(٢٤٪) للمجموعة التجريبية،(١٩) طالبا، بما يعادل (٣٣٪) للمجموعة الضابطة.

وتم اختيار الأرباعي الأدنى، ليصبحوا طلاباً مستقلين؛ ممن حصلوا على الدرجات الأعلى، وبلغ عددهم(١٩) طالبا، بما يعادل(٣١٪) للمجموعة التجريبية، (١٥) طالبا، بما يعادل(٢٦٪) للمجموعة الضابطة.

- **خامساً: ضبط المتغيرات المتداخلة:**

وللتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى المدخلي لمهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، تم حساب الفروق بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، باستخدام اختبار (ت) T .test والجدول (٢) يوضح ذلك:

بالنظر إلى بيانات الجدول (٢)، اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي إجمالا، وبمستوياته المختلفة، ومقياس الاتجاه نحو القراءة؛ فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (.٩٧٣)

لإجمالي اختبار مهارات الفهم القرائي، وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، كما سجلت جميع مستويات مهاراته كل على حدة (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) قيمًا غير دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة(ت) المحسوبة (.٥٣٣) لإجمالي مقياس الاتجاه نحو القراءة، مما يعطي مؤشراً على تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى المدخلي لمهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، وبذا يعزل أثر المتغير الدخيل، الخاص بتفاوت المستوى المدخلي للطلاب في مهارات الفهم القرائي، وفي الاتجاه نحو القراءة.

جدول (٢) قيمة (ت) المحسوبة ودلالتها الإحصائية لبيان الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
فهم حرفي	تجريبية	34	4.09	1.055	.181	66	.745	.459
	ضابطة	34	4.29	1.219	.209			غير دالة
فهم استنتاجي	تجريبية	34	4.94	.983	.169	66	.949	.346
	ضابطة	34	4.68	1.296	.222			غير دالة
فهم ناقد	تجريبية	34	5.18	.869	.149	66	1.503	.138
	ضابطة	34	4.82	1.058	.181			غير دالة
فهم إبداعي	تجريبية	34	4.24	.987	.169	66	.363	.718
	ضابطة	34	4.15	1.019	.175			غير دالة
إجمالى اختبار الفهم	تجريبية	34	18.44	2.106	.361	66	.973	.334
	ضابطة	34	17.94	2.131	.365			غير دالة
مقياس الاتجاه نحو القراءة	تجريبية	34	79.32	8.658	1.485	66	.533	.596
	ضابطة	34	78.18	9.074	1.556			غير دالة

- **الذكاء والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي**:

بناء على الاختيار العشوائي لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ حيث إنهم ينتمون إلي مستوى تعليمي واحد، وهو المعاهد الأزهرية، وينتمون إلي منطقة سكنية واحدة، ووظائف أبائهم تكاد تكون متقاربة؛ فقد افترض الباحث أن هذه العشوائية تضمن تجانس الطلاب في متغير الذكاء؛ حيث أكد حسين الدريني أن التوزيع العشوائي يكفل قدرا من التجانس بين المجموعات. (حسين الدريني: ١٩٨٦، ٧٤٥).

كما حرص الباحث على الرجوع لسجلات قيد الطلاب في المعهد؛ حيث تم كتابة اسم الطالب وعمره الزمني، واتضح تكافؤ الطلاب في العمر الزمني (١٦ ـ ١٧) عاماً، كما حرص الباحث على ضبط العامل الاقتصادي والاجتماعي، من خلال اختيار العينة من بيئة جغرافية واحدة، تكاد تكون متقاربة في المستوى الاجتماعي، من حيث الظروف المعيشة، التي يتعرض لها الطلاب، وبسؤال الطلاب عن مهنة الأم والأب، اتضح تقارب المستوى الاقتصادي.

- **سادساً: إعداد أدوات البحث:**

- **قائمة مهارات الفهم القرائي:**

- الهدف من القائمة: تحديد مهارات الفهم القرائي، المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، من وجهه نظر الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية ومناهج وطرائق تدريسها.
- مصادر بناء القائمة: لإعداد هذه القائمة تم مراجعة الأدبيات المتخصصة في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأهداف تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، وإجراء مقابلات مع بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية.
- القائمة في صورتها الأولية: تم بناء قائمة أولية، في صورة استبانة مكونة من أربعة محاور: الأول خاص بمهارات الفهم الحرفي، والثاني خاص بمهارات الفهم الاستنتاجي، والثالث خاص بمهارات الفهم الناقد، والرابع خاص بمهارات الفهم الإبداعي، ويندرج تحت كل محور منها مهارات فرعية تمثله، واستخدم الباحث مقياس تقدير ثلاثي الأبعاد (مهمة جدا ـ مهمة ـ غير مهمة) للسؤال عن مدى مناسبة المهارة للطلاب، وأتاح الفرصة للمحكم لإضافة ما يراه مناسبا من مهارات، أوتعديل الصياغة اللغوية، أو نقل المهارة من مستوى لآخر. (ملحق ١).
- تعليمات الاستجابة على القائمة: شملت هذه الخطوة الهدف من القائمة، وروعي فيها أن تكون واضحة، ومختصرة، وتوضح للمستجيب الإجابة عن كل العناصر.
- التأكد من صلاحية القائمة: من خلال عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس، وبعض معلمي اللغة العربية وموجهيها، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل القائمة.
- القائمة في صورتها النهائية: بعد إجراء التعديلات اللازمة، تم صياغة القائمة في صورتها النهائية، ونظرا لرغبة الباحث في الوصول لقدر مناسب من الدقة، في تحديد المهارات اللازمة للطلاب، تم عرض القائمة في صورتها النهائية على بعض المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية، وبعد الآخذ بآرائهم أصبحت القائمة في صورتها النهائية. (ملحق ٢) وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من البحث، ونصه: ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، من وجهه نظر الخبراء والمتخصصين؟

- **اختبار الفهم القرائي:**

- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلي قياس بعض مهارات الفهم القرائي، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

- جدول مواصفات الاختبار: تم عمل جدول مواصفات، وضعت فيه المهارات، وفي الجانب الآخر عدد الأسئلة التي تناسبها، وتم عرضها على المحكمين لإبداء آرائهم.(ملحق٣)
- صياغة الأسئلة الخاصة بالمهارات: تم صياغة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وتم عرضها على سبعة محكمين، مع جدول المواصفات، لإبداء الرأي فيها من حيث: مناسبتها للمهارات، ومناسبة الصياغة اللغوية للطلاب، وصحة البدائل الخاصة بكل سؤال، ومدى تمثيلها للوزن النسبي للمهارات، ووضوح التعليمات، وفي ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض الأسئلة.
- صدق الاختبار: تم عرض الاختبار مع جدول المواصفات والمهارات والوزن النسبي، على عدد سبعة محكمين، تخصص طرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس، الذين أوضحوا أن الاختبار يقيس ـ بالفعل ـ ما وضع لقياسه، وأن الأسئلة تمثل المهارات، التي وضع الاختبار لقياسها.
- ثبات الاختبار: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار، الذي بلغت مفرداته (٦٦) مفردة؛ وقد طبق على عينة قوامها (٣٠) طالبا بمعهد المنزلة الإعدادي الثانوي الأزهري، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٩٢٥) وهو معامل ثبات مرتفع، يطمئن لاستخدام الاختبار كأداة للقياس.(ملحق٤)

- **مقياس الاتجاه نحو القراءة**:

- الهدف من المقياس: التعرف على اتجاهات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري نحو القراءة.
- الأبعاد الرئيسة للمقياس: اعتمد الباحث في تحديد أبعاد المقياس، إلي الرجوع لذوي الخبرة والاختصاص في بناء المقاييس، وتم تحديد ثلاثة أبعاد رئيسة للمقياس، تتمثل فيما يلي:
  - ✓ أهمية القراءة، وتمثلها العبارات أرقام(٢، ٥ ، ٧ ، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٤٠ ، ٤٣ ، ٤٦ ، ٥٠ ، ٥٤ ، ٥٧)
  - ✓ الاهتمام بالقراءة، وتمثلها العبارات أرقام(٣ ، ٤ ، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠، ٢٣ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٣٩ ، ٤٢ ، ٤٥ ، ٤٨ ، ٥١ ، ٥٣ ، ٥٦ ، ٥٨ ، ٥٩)
  - ✓ الاستمتاع بالقراءة، وتمثلها العبارات أرقام:(١ ، ٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٣٢، ٣٥ ، ٣٨ ، ٤١ ، ٤٤ ، ٤٧ ، ٤٩ ، ٥٢ ، ٥٥ ، ٦٠)
- تحديد نوع المقياس: استخدم الباحث طريقة التقرير الذاتي، التي تقدم مثيرا معينا، يرتبط به ثلاثة مواقف، يختار الطالب منها ما يناسبه، وما يعبر عن اتجاهه نحو القراءة.
- تحديد مفردات المقياس: حرص الباحث على أن تكون سهلة وواضحة ومفهومة، وممثلة للأبعاد التي تندرج تحتها، وأن تتضمن العبارة مثيرا واحدا، كما حرص على تجنب استخدام أدوات النفي، وتم صياغة ثلاثة مواقف، تمثل الاتجاه الموجب والمحايد والسالب، لكل مثير أو موقف.

- تعليمات المقياس: تم كتابة تعليمات للمقياس، تضمنت الهدف منه، وعدد مفرداته، وطريقة الإجابة عنه، وروعي فيها الوضوح، والسهولة، وأن تكون مباشرة، بحيث توضح طريقة الإجابة عن مفردات المقياس.
- المقياس في صورته الأولية وعرضه على المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد سبعة متخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وعلم النفس، وقد أبدى بعض المحكمين بعض الملاحظات، التي روعيت عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.
- التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، قوامها (٣٠) طالبا بمعهد المنزلة الإعدادي الثانوي الأزهري؛ بهدف التعرف على مدى وضوح عبارات المقياس، وتحديد زمنه، وحساب معامل ثباته، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عما يلي:
  - ✓ مدى وضوح عبارات المقياس: استفسر بعض الطلاب، عن معاني بعض عبارات المقياس، وتم مراعاة ذلك.
  - ✓ تحديد زمن المقياس: تم استخدام المعادلة التالية، لتحديد زمن المقياس.

$$\text{زمن المقياس} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه الطالب الأول} + \text{الزمن الذي استغرقه الطالب الأخير}}{٢}$$

$$= \frac{٢٦ + ٤٢}{٢} = ٣٤ \text{ دقيقة}$$

  - ✓ حساب معامل ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٩١) وهو معامل ثبات مرتفع، يطمئن لاستخدام المقياس في تعرف اتجاهات الطلاب نحو القراءة.
- تقدير درجات المقياس: تم إعطاء الموقف الذي يعبر تعبيرا إيجابيا نحو المثير ثلاث درجات، والموقف الذي يعبر تعبيرا محايدا درجتين، والموقف الذي يعد مثيرا سالبا درجة واحدة.
- الصورة النهائية للمقياس: بعد الانتهاء من إعداد المقياس، والتأكد من صدقه وثباته، أصبح المقياس في صورته النهائية، مكونا من (٦٠) عبارة، ويمكنه قياس اتجاهات الطلاب (عينة البحث).(ملحق٥)

- **دليل المعلم لتدريس بعض موضوعات القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي**:
  - الهدف من الدليل: تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
  - خطوات بناء دليل المعلم: أفاد الباحث في تحديد خطوات وأسس بناء هذا الدليل، من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، والكتب والمراجع المتخصصة في التدريس التبادلي، والتي تعرف الباحث من خلالها على الخطوات التدريسية، باستخدام التدريس التبادلي.

- **محتوى الدليل:** اشتمل الدليل على بعض موضوعات القراءة، المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م) وتضمن الدليل ما يلي:
  - ✓ مقدمة: أوضح فيها الباحث الهدف من الدليل، وتعريف التدريس التبادلي وأهميته، وخطوات تنفيذه، وأدوار المعلم وأدوار الطلاب في التدريس التبادلي، وكيفية تنظيم الفصل في التدريس التبادلي، والأهداف المرجو تحقيقها لدى الطلاب، باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.
  - ✓ الخطة الزمنية المقترحة للتدريس.
  - ✓ موضوعات القراءة: فقد اشتمل الدليل على أربعة موضوعات للقراءة، يتم تدريسها في إحدى عشرة حصة، وفق الخطة الزمنية المقترحة للتدريس.
  - ✓ تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية اللازمة لتدريس موضوعات القراءة، من خلال هذه الاستراتيجية.
  - ✓ الموضوعات التي تم تدريسها، واشتمل كل منها على ما يلي:
    - عنوان الموضوع.
    - زمن الموضوع.
    - أهداف الموضوع.
    - الوسائل التعليمية.
    - محتوى الموضوع.
    - الأنشطة التعليمية.
    - التقويم.
    - خطوات السير في الموضوع وفق استراتيجية التدريس التبادلي.
  - ✓ تنظيم الفصل: يتم جلوس الطلاب للتعلم، وفق استراتيجية التدريس التبادلي على شكل نصف دائرة أو (U) أو مربع ناقص ضلع، أو أي شكل آخر يراه المعلم، بشرط ألا يعوق هذا الشكل عملية التواصل بين الطلاب.
- **ضبط الدليل:** تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين، المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية؛ بهدف التأكد من سلامة الأهداف وملاءمة خطوات التدريس، وفق استراتيجية التدريس التبادلي، ومدى مناسبة أساليب التقويم، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية صالحا للاستخدام (ملحق٧)

- **سابعاً : إجراءات تنفيذ تجربة البحث:**

بدأت إجراءات التطبيق القبلي لأدوات البحث بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م) صباح يوم الأحد الموافق ٢٠١٥/٢/١٥م، وبدأ تدريس موضوعات القراءة بداية من يوم الثلاثاء الموافق (٢٠١٥/٢/١٧م)، وبعد الانتهاء من تدريس هذه الموضوعات، تم تطبيق الأدوات بعديا يوم الأربعاء الموافق (٢٠١٥/٣/٢٥م).

- **نتائج البحث** :

بعد عرض إجراءات البحث، من حيث التصميم التجريبي، وأفراد العينة، وأدوات البحث، وخطوات إجرائها، وبناء مادة المعالجة التجريبية، تناول هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج، وتفسيرها، وتم عرض هذه النتائج، وفق ما يلي:

- **أولاً: النتائج الخاصة ببيان فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي**:

وترتبط هذه النتائج بالتساؤل الثاني من تساؤلات البحث، ونصه: **ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي، بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين؟**

ويرتبط بهذا التساؤل الفروض من رقم (١- ٦) من فروض البحث، وللتحقق من صحة هذه الفروض، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومتوسط الفروق بين درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي بالاختبار، وللاختبار ككل، كما اتضح في الجدول (٣):

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري ومتوسطات الفروق بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي، والاختبار ككل

المتغير التابع	المجموعة	الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الفهم الحرفي	تجريبية	مستقل	19	13.00	1.054	.242
		معتمد	15	11.40	.828	.214
	ضابطة	مستقل	15	6.73	1.100	.284
		معتمد	19	6.26	.933	.214
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	مستقل	19	14.11	14.11	1.410
		معتمد	15	12.33	12.33	1.345
	ضابطة	مستقل	15	7.07	7.07	1.280
		معتمد	19	6.74	6.74	.872
الفهم الناقد	تجريبية	مستقل	19	17.58	17.58	1.346
		معتمد	15	15.73	15.73	.961
	ضابطة	مستقل	15	10.60	10.60	.986
		معتمد	19	10.05	10.05	.911
الفهم الإبداعي	تجريبية	مستقل	19	13.00	13.00	1.155
		معتمد	15	11.47	11.47	.743
	ضابطة	مستقل	15	7.00	7.00	1.363
		معتمد	19	6.79	6.79	1.084
الاختبار ككل	تجريبية	مستقل	19	57.68	57.68	2.730
		معتمد	15	50.93	50.93	1.870
	ضابطة	مستقل	15	31.40	31.40	2.165
		معتمد	19	29.84	29.84	2.089

اتضح من الجدول (٣) تفوق طلاب المجموعة التجريبية المستقلين عن غيرهم؛ حيث جاءت قيم متوسطات درجاتهم في كل مستوي من مستويات مهارات الفهم القرائي ، وفي الاختبار ككل، أعلى من قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين، وأعلي من قيم متوسطات درجات طلاب الضابطة المستقلين والمعتمدين.

وللتعرف على دلالة الفروق بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين والمعتمدين) وقيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) في كل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي، وفي الاختبار ككل، بغض النظر عن التفاعل بين المتغيرات المستقلة، تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين المتعدد في اتجاهين (MANOVA)، واتضح ذلك في الجدول (٤):

جدول (٤) نتائج تحليل التباين المتعدد لبيان فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته، والاختبار إجمالا في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
طريقة التدريس	فهم حرفي	545.021	1	545.021	524.310	.000	.890	كبير
	فهم استنتاجي	669.102	1	669.102	408.539	.000	.863	كبير
	فهم ناقد	671.706	1	671.706	537.853	.000	.892	كبير
	فهم إبداعي	477.804	1	477.804	360.189	.000	.847	كبير
	الاختبار ككل	9406.811	1	9406.811	1389.047	.000	.955	كبير
الأسلوب المعرفي	فهم حرفي	17.962	1	17.962	17.279	.000	.210	كبير
	فهم استنتاجي	18.514	1	18.514	11.304	.001	.148	كبير
	فهم ناقد	24.000	1	24.000	19.218	.000	.228	كبير
	فهم إبداعي	12.746	1	12.746	9.608	.003	.129	كبير
	الاختبار ككل	289.341	1	289.341	42.725	.000	.397	كبير
الخطأ	فهم حرفي	67.568	65	1.040				
	فهم استنتاجي	106.457	65	1.638				
	فهم ناقد	81.176	65	1.249				
	فهم إبداعي	86.225	65	1.327				
	الاختبار ككل	440.189	65	6.772				
الإجمالي	فهم حرفي	662.059	67					
	فهم استنتاجي	830.279	67					
	فهم ناقد	816.941	67					
	فهم إبداعي	602.279	67					
	الاختبار ككل	10666.059	67					

اتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ترجع إلى طريقة التدريس، والأسلوب المعرفي؛ حيث جاءت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥ ≥) بكل منهما، كما اتضح من خلال قيم حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن كلا

المتغيرين ذو تأثير كبير.ولتحديد اتجاه الفروق بين مجموعتي البحث، تم استخدام اختبار شيفيه، وهو ما اتضح في الجدول (٥):

جدول (٥) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات البحث في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي

المجموعات	المتوسط	قيمة (ق) للمقارنة الطرفية بين مجموعات البحث			
		تجريبية مستقلون	تجريبية معتمدون	ضابطة مستقلون	ضابطة معتمدون
تجريبية مستقلون	57.68	ـــــ			
تجريبية معتمدون	50.93		ـــــ		
ضابطة مستقلون	31.40	26,284*	19,533*	ـــــ	
ضابطة معتمدون	29.84	27,842*	21,091*	1,558	ـــــ

اتضح من الجدول (٥):

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين والمعتمدين) في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) وللاختبار ككل، لصالح المستقلين؛ حيث سجل متوسط الفرق (٦,٧٥١❖) كما جاء الفرق دالا إحصائياً بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين، وقيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته وللاختبار ككل، لصالح طلاب المجموعة التجريبية المستقلين؛ حيث سجل متوسط الفرق (٢٦,٢٨٤❖)(٢٧,٨٤٢❖)على الترتيب.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين، و قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته وللاختبار ككل، لصالح طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين؛ حيث سجل متوسط الفرق(١٩,٥٣٣❖)(٢١,٠٩١❖)على الترتيب.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته وللاختبار ككل؛ حيث سجل متوسط الفرق (١.٥٥٨)، وتقاربت قيم متوسطات درجاتهم على الاختبار (٣١.٤٠)، (٢٩.٤٨) على الترتيب.

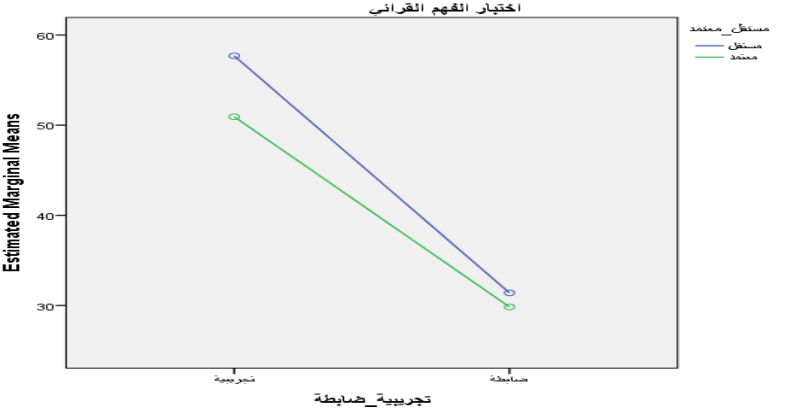
- **ثانياً: النتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على مهارات الفهم القرائي بمستوياته والاختبار ككل:**

وترتبط هذه النتائج بالتساؤل الرابع من تساؤلات البحث، ونصه: **ما أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟** و يرتبط

هذا التساؤل بالفرض رقم (٧) من فروض البحث، والذي ينص على أنه: **"لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته(الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي)وبصورة مجملة، في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي"** وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين المتعدد في اتجاهين (MANOVA)، واتضح ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج تحليل التباين المتعدد لبيان أثر التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته، والاختبار إجمالا في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η2)	مستوى حجم الأثر
التفاعل بين المتغيرات المستقلة	فهم حرفي	5.350	1	5.350	5.503	.022	.079	متوسط
	فهم استنتاجي	8.716	1	8.716	5.707	.020	.082	متوسط
	فهم ناقد	7.064	1	7.064	6.100	.016	.087	متوسط
	فهم ابداعي	7.334	1	7.334	5.949	.018	.085	متوسط
	الاختبار ككل	113.024	1	113.024	22.110	.000	.257	كبير
الخطأ	فهم حرفي	62.218	64	.972				
	فهم استنتاجي	97.740	64	1.527				
	فهم ناقد	74.112	64	1.158				
	فهم ابداعي	78.891	64	1.233				
	الاختبار ككل	327.165	64	5.112				
الإجمالي	فهم حرفي	662.059	67					
	فهم استنتاجي	830.279	67					
	فهم ناقد	816.941	67					
	فهم ابداعي	602.279	67					
	الاختبار ككل	10666.059	67					



اتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ترجع إلى التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث جاءت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى (≥٠.٠٥)، كما اتضح - أيضا - من خلال قيم حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" الموضحة بالجدول أن التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي ذو تأثير كبير على تنمية مهارات الفهم القرائي إجمالا، وعلى كل مستوى من مستوياته على حدة، ويوضح الرسم البياني أثر هذا التفاعل .

- **ثالثاً : النتائج الخاصة ببيان فاعلية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو القراءة:**

وترتبط هذه النتائج بالتساؤل الثالث من تساؤلات البحث، ونصه: **ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو القراءة لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟** كما ترتبط بالفروض من رقم (٨ - ١٣) من فروض البحث، وللتحقق من صحة هذه الفروض، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومتوسط الفروق بين درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة، كما اتضح في الجدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري ومتوسط الفروق بين درجات الطلاب في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

المجموعة	الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
تجريبية	مستقل	19	169.42	3.849	.883
	معتمد	15	164.40	3.719	.960
ضابطة	مستقل	15	129.33	3.792	.979
	معتمد	19	129.32	3.019	.693

اتضح من خلال الجدول (٧) تفوق طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين عن المعتمدين) حيث جاءت قيم متوسطات درجاتهم على المقياس، أعلى من قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين، وأعلي من قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين).

وللتعرف على دلالة الفروق بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين والمعتمدين) وقيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) في مقياس الاتجاه نحو القراءة، بغض النظر عن التفاعل بين المتغيرات المستقلة، تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين المتعدد في اتجاهين (MANOVA)، واتضح ذلك في الجدول (٨).

جدول (٨) نتائج تحليل التباين المتعدد لبيان فاعلية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو القراءة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
طريقة التدريس	23683.580	1	23683.580	1654.243	.000	.962	كبير
الأسلوب المعرفي	106.403	1	106.403	7.432	.008	.103	كبير
الخطأ	930.597	65	14.317				
الإجمالي	25433.235	67					

اتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) ترجع إلى طريقة التدريس، والأسلوب المعرفي؛ حيث جاءت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥≥) بكل منهما، كما اتضح من خلال قيم حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن كلا المتغيرين ذو تأثير كبير.ولتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات البحث، تم استخدام اختبار شيفيه، وهو ما اتضح في الجدول (٩):

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات البحث في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

المجموعات	المتوسط	قيمة (ق) للمقارنة الطرفية بين المجموعات			
		تجريبية مستقلون	تجريبية معتمدون	ضابطة مستقلون	ضابطة معتمدون
تجريبية مستقلون	169.42	ـــــ			
تجريبية معتمدون	164.40	5,021*	ـــــ		
ضابطة مستقلون	129.33	40,088*	35,067*	ـــــ	
ضابطة معتمدون	129.32	40,105*	35,084*	0,18	ـــــ

اتضح من الجدول (٩):

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين والمعتمدين) لصالح المستقلين؛ حيث سجل متوسط الفرق(٥,٠٢١❖)كما جاء الفرق دالا إحصائيا بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين وطلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين)؛ حيث سجل مستوى الفرق(٤٠,٠٨٨❖)(٤٠,١٠٥❖) على الترتيب، لصالح طلاب المجموعة التجريبية المستقلين.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين وطلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين)؛ حيث سجل متوسط الفرق(٣٥,٠٦٧❖)(٣٥,٠٨٤❖)على الترتيب، لصالح طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين)؛ حيث سجل متوسط الفرق (٠.١٨)، وتقاربت قيم متوسطات درجاتهم على المقياس (١٢٩.٣٣ـ ١٢٩.٣٢) على الترتيب.

- **رابعاً : النتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على الاتجاه نحو القراءة:**

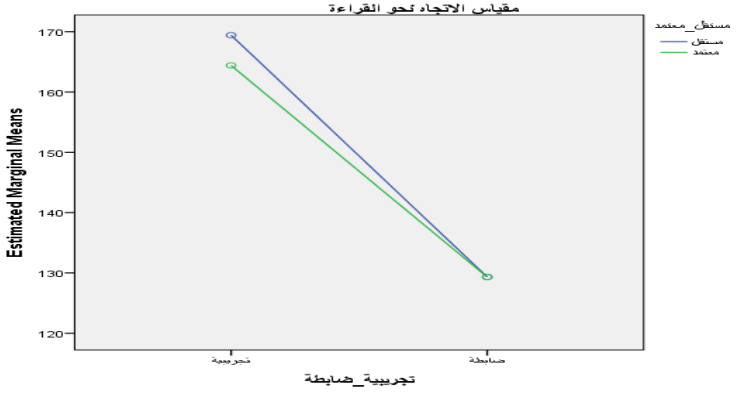
وترتبط هذه النتائج بالتساؤل الخامس من تساؤلات البحث، ونصه: **ما أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على تنمية الاتجاه نحو القراءة لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟** ويرتبط بهذا التساؤل الفرض رقم (١٤) من فروض البحث، والذي ينص على أنه: "**لا يوجد تفاعل دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين طريقة**

التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية الاتجاه نحو القراءة بصورة مجملة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين المتعدد في اتجاهين (MANOVA)، واتضح ذلك في الجدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين المتعدد لبيان أثر التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية الاتجاه نحو القراءة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
التفاعل بين المتغيرات المستقلة	104.927	1	104.927	8.133	.006	.113	كبير
الخطأ	825.670	64	12.901				
الإجمالي	25433.235	67					

اتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث جاءت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥≥)، كما اتضح من خلال قيم حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" الموضحة بالجدول، أن التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي ذو تأثير كبير على تنمية الاتجاه نحو القراءة، ويوضح الرسم البياني التالي أثر هذا التفاعل .



- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

- **أولاً: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بفاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة:**

أوضحت هذه نتائج هذا البحث ـ كما سبق عرضها ـ فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي، في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) وبصورة مجملة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، لدى طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين/ المعتمدين) مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة (المستقلين/ المعتمدين)، وتتفق هذه النتائج ـ

في بعض جوانبها ـ مع ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت استراتجية التدريس التبادلي في المواد المختلفة، ومنها دراسة كل من:وحيد حافظ:٢٠١٥ ،وفاء حواج ٢٠١٤م، وفراس السليتي ٢٠١٤م، وأسامة علي ٢٠١٤م،وهنادي سليمان ٢٠١٢م، وناجح الخوالدة ٢٠١٢م، وعمر السميري ٢٠١٠م، وصلاح عبد السميع ٢٠٠٩م، ومحمود مراد ٢٠٠٩م، ومسفر الحارسي ٢٠٠٨م، وريحاب مصطفي ٢٠٠٨م، وحافظ عيسوي ٢٠٠٧م، وعبد الرحمن كامل ٢٠٠٧م، وعلي الجمل ٢٠٠٥م، ورضا الأدغم ٢٠٠٤م، (weedman,2003) (Giangrave,A. 2006) حيث أكدت نتائج هذه الدراسات فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي، في تنمية التحصيل وبعض المهارات.

وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من: زياد بركات وأحمد عوض ٢٠١٢م، التي أوضحت فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالتدريس التبادلي في التحصيل وتنمية بعض المهارات، كما تختلف مع نتائج دراسة وليد على وعمار شريف ٢٠١٢م، التي أوضحت فاعلية التدريس بالأقران مقارنة بالتدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات، كما تختلف مع نتائج دراسةٍ (Leiker, 2010) التي توصلت إلي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني على الاستيعاب القرائي للصف الخامس الابتدائي، كما تختلف مع نتائج دراسة توفيق نصر الله ١٩٨٨م، التي أوضحت أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية سلبية نحو القراءة.

ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسات والبحوث جميعا، من حيث العينة؛ فقد أجريت تجربة البحث الحالي على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، ومن حيث المهارات؛ فقط اهتم البحث الحالي بمستويات مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي)، ومن حيث إعداد مقياس الاتجاهات نحو القراءة، وهو ما لم تتناوله أي من هذه الدراسات ـ عربية كانت أم أجنبية ـ وعلية فقد تم رفض الفروض (١ـ ٦)، (٨ ـ١٣) من فروض البحث، وقبول الفروض البديلة.

ويرى الباحث أن فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة قد يرجع إلى ما يلي:

- أن استراتيجية التدريس التبادلي أسهمت في زيادة فرص التفاعل الإيجابي في مواقف التعلم، والمشاركة الإيجابية، وتنمية الشعور الإيجابي بتحمل المسئولية، بما أتاح الفرصة للطلاب للنقد والاستنتاج وإبداء الرأي، وتقبل الرأي الآخر، وتوليد الأسئلة، وبيان العلاقة بين الأفكار، والأسباب والنتائج، مما كان له دور كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- أن استراتيجية التدريس التبادلي أتاحت الفرصة لبيئة صفية فاعلة؛ قائمة على التفاعل المثمر بين الطلاب وبعضهم البعض، ومزاولة الأنشطة التعليمية

الملائمة داخل الفصول، على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم، خلال تبادل الأدوار، وفق الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي (التوضيح ـ توليد الأسئلة ـ التلخيص ـ التنبؤ) مما كان له دور في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

- أن استراتيجية التدريس التبادلي تعتمد على التفكير بصوت مرتفع، والتحاور، وتبادل الأدوار، مما ساعد كل طالب على أن يصبح على وعي بالعمليات العقلية، التي يستخدمها بنفسه أو يستخدمها زملاؤه، وأن يراقب هذه العمليات العقلية، ويتحكم فيها ويضبطها، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- أن استراتيجية التدريس التبادلي أسهمت في تعزيز ثقة الطالب بنفسه؛ عندما يكتشف خبرات جديدة بنفسه، أو يعدل ما لديه من أفكار ومعلومات، من خلال ما تعلمه في النص القرائي، مما أدى إلي زيادة شعور الطالب بالمسئولية، وزيادة دافعيته ورغبته في أداء المهام، في جو من الود والإيجابية، والتواصل مع الآخر، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- أن استراتيجية التدريس التبادلي أسهمت في فاعلية المناقشة البناءة بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم، إضافة إلي طرح العديد من الأسئلة حول النص القرائي في جميع مراحل الدرس، ومحاولة الإجابة عن هذه الأسئلة، مما أسهم في خلق بيئة تدريسية تفاعلية، قائمة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتبادل النقاش حول الأفكار المتضمنة في النص القرائي، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- أن استراتيجية التدريس التبادلي قد أسهمت في تنمية مقدرة الطلاب على التلخيص، واستنباط المعلومات المهمة في النص القرائي، والقدرة على صياغة الأسئلة، والتنبؤ بالأحداث، وأتاحت للطلاب فرصة التعلم وفق قدراتهم، وقدمت لهم التغذية الراجعة الفورية المناسبة، والتعزيز الملائم لكل مستوى من مستوياتهم، مما كان له دور في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة. وهذا ما أكده (رضا الأدغم: ٢٠٠٤، ٢٠) في قوله:" يضمن التدريس التبادلي نشاط القارئ وفعاليته في التعامل مع النص المقروء ".
- أن استراتيجية التدريس التبادلي قد أسهمت في إيجاد تفاعل إيجابي بين الطلاب والنص القرائي وبناء المعنى، مما أدى إلي ارتفاع جودة التعليم، نتيجة للبناء التعاوني للمعني بين الطلاب، كما زادت من مقدرة الطلاب على طرح الأسئلة، وتوضيح الأجزاء الغامضة بالنص، والتنبؤ، والتلخيص، والاستفسار، مما أسهم ـ بدوره ـ في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

- أن استراتيجية التدريس التبادلي قد ركزت اهتمامها على توفير بيئة صفية داعمة، قائمة على الود والاحترام (بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض) وكذلك تقبل الآراء، وتوفير أساليب التعزيز الإيجابي، والتغذية الراجعة، من خلال الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي، مما أسهم في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب، وكان له أثر كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- أن دراسة الطلاب للنصوص القرائية، في جو يسوده الود واحترام الآراء، والتعاون والعمل في مجموعات؛ حيث يكلف كل طالب بمهمة معينة ينجزها، قد أسهم في جعل بيئة التعلم جذابة ومثيرة لاهتمام الطلاب، مما كان له دور في إقبالهم على العملية التعليمية بصدر رحب، مما كان له دور فاعل في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- أن استراتيجية التدريس التبادلي قد أسهمت في تنمية مقدرة الطلاب على المشاركة الفعالة أثناء عملية التعلم، وتنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية، وتركيز الانتباه على العناصر الرئيسة في المحتوى، وممارسة أساليب التقويم البناء للأفكار والمعاني، ومراقبة ما يقوم به الطلاب من تصورات ذهنية ولغوية، والتحقق من مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقا، والمرتبطة بفهم النص، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- أن اعتماد التدريس التبادلي على النمذجة والمحاكاة والمناقشة، والتفكير بصوت عال، قد أسهم في جعل الطلاب على وعي بعمليات التفكير التي يتم اتباعها لفهم المقروء، من خلال ما يقوم به الطلاب مع زملائهم ومعلمهم، من أنشطة التوضيح، وتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتنبؤ، مما أسهم ـ بدوره ـ في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

- **ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة:**

فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاهات نحو القراءة، أوضحت نتائج هذا البحث تأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاهات الموجبة نحو القراءة لدى طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين والمعتمدين) مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) وتتفق هذه النتائج ـ في بعض جوانبها ـ مع ما توصلت إليه دراسة كل من: وفاء حواج ٢٠١٤م، أسامة على ٢٠١٤م، وجابر الشراري ٢٠١٣م، وناجح الخوالدة ٢٠١٢م، وصلاح عبد السميع ٢٠٠٩م، وعلي الجمل ٢٠٠٥م، ورضا الأدغم ٢٠٠٤م، (Weedman, 2003) والتي أوضحت

فاعلية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل وبعض المهارات في بعض المواد، ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسات، من حيث العينة، والهدف، والأدوات، والمهارات، والاهتمام بالكشف عن التفاعل بين الطريقة والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات والبحوث السابقة ـ عربية كانت أم أجنبية ـ وعليه، فقد تم رفض الفرضين الصفريين أرقام (٧، ١٤) وقبول الفرضين البديلين لهما.

ويرى الباحث أن تأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، قد يرجع إلي ما يلي:

- اعتماد استراتيجية التدريس التبادلي على توفير بيئة صفية، قائمة على الود والاحترام وتبادل الآراء، وتوفير أساليب التعزيز الإيجابي، والتغذية الراجعة لأداء الطلاب في أنشطة التدريس التبادلي، قد عزز من نقاط التلاقي بين الاستراتيجية التدريسية المستخدمة والأسلوب المعرفي للطلاب؛ حيث يكون الطلاب أكثر تفاعلا وإيجابية ومشاركة في العملية التعليمية، وتحملا للمسئولية، حالما تتوافق الاستراتيجية التدريسية مع أسلوب الطلاب المعرفي، وهو ما اتضح في قوة تأثير التفاعل بين المتغير المستقل والأسلوب المعرفي، على المتغيرين التابعين بالبحث الحالي، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- أن طبيعة استراتيجية التدريس التبادلي تتطلب تصميم مواقف تعليمية، في صورة مجموعات تعاونية متفاعلة فيما بينها، وبين المعلم وتحت إشرافه، بما يؤدي إلي دمج الطلاب المشاركين في المواقف التعليمية المتنوعة، مما حقق رضا نفسيا، لدى جميع الطلاب أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية، وأكد تلاقي الاستراتيجية التدريسية مع الأسلوب المعرفي، مما كان له دور كبير في تأثير التفاعل بين الاستراتيجية التدريسية المستخدمة والأسلوب المعرفي لدى الطلاب، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- أن استراتيجية التدريس التبادلي استلزمت أداء الطلاب للأنشطة المنوطة بهم، والمتمثلة في أنشطة الاستيضاح، وأنشطة توليد الأسئلة، وأنشطة التلخيص، وأنشطة التنبؤ، إضافة إلي المتابعة، والتعزيز، والتغذية الراجعة المستمرة للطلاب من قبل المعلم، مما أسهم في خلق مناخ تعليمي داعم لتكوين الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب نحو العملية التعليمية بشكل عام، وكان له أثر في التفاعل مع أساليب الطلاب المعرفية، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- ملاءمة الأسلوب المعرفي للطلاب مع استراتيجية التدريس التبادلي، التي تعتمد على إجراءات تدريسية تفاعلية؛ قائمة على الحوار بين المعلم

والطالب أو بين الطلاب بعضهم البعض، من خلال تبادل النقاش حول الأفكار المتضمنة في النص القرائي، وطرح الأسئلة حوله، وقد تم ذلك من خلال أداء الطلاب لأنشطة الاستيضاح، وتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتنبؤ، مما أسهم في تعزيز تأثير التفاعل بين الاستراتيجية التدريسية المستخدمة والأسلوب المعرفي للطلاب، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

- تأكيد الاتجاهات الحديثة في التدريس، على التعلم النشط، وإيجابية الطالب، وتحمله للمسئولية، عزز ثقة الطالب بنفسه، وساهم في إقباله على المشاركة في الأنشطة التعليمية بفاعلية كبيرة، مما أسهم في تأثير التفاعل بين الاستراتيجية التدريسية المستخدمة والأسلوب المعرفي لدى الطلاب، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- أن معرفة المعلم بسمات وخصائص الطلاب المعرفية، وطرق تعاملهم مع المواقف التعليمية المختلفة(كما تتطلبها استرتيجية التدريس التبادلي)، قد أتاح له الفرصة لاختيار واستخدام أنشطة ووسائل وطرائق تدريسية وأساليب تقويمية ملائمة لأساليبهم المعرفية، مما كان له تأثيره في التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي للطلاب، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.
- ويدعم كل ما سبق ملاحظات الباحث أثناء تطبيق تجربة ؛ حيث لاحظ: اندماج الطلاب ـ عينة البحث ـ في أداء الأنشطة التعليمية، واهتمامهم بأداء أدوارهم وتبادل النقاش، حول الأفكار المتضمنة في النص، وطرح الأسئلة حوله، ومن ثم فقد حرص البحث على الالتقاء مع أفراد عينة البحث بعد انتهاء التجربة؛ لمعرفة أسباب اندماجهم مع الاستراتيجية التدريسية أثناء التجربة، واتضح ملاءمة الاستراتيجية المستخدمة للأسلوب المعرفي للطلاب، ولذا فقد أسهم تأثير التفاعل بينهما، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- العمل على تضمين فروع اللغة العربية أنشطة متنوعة، تعتمد على استراتيجية التدريس التبادلي، بهدف تنمية الأداء اللغوي لدى الطلاب.
- ضرورة التأكيد على الدور الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة، لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- عقد دورات تدريبه لمعلمي اللغة العربية، تهدف إلي تنمية مهارتهم التدريسية، فيما يتعلق باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.
- تضمين استراتيجية التدريس التبادلي في دليل المعلم، بحيث يشتمل الدليل على مفهومها، وإجراءاتها، وكيفية توظيفها في تنمية مهارات اللغة العربية.

- ضرورة أن تتضمن اختبارات القبول بالكليات المؤهلة للمعلمين والمعلمات، مقاييس تكشف عن الأسلوب المعرفي للمتقدم إليها.

- **البحوث المقترحة** :

في ضوء نتائج البحث وتوصياته، فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات عروض الشعر العربي، لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، لدى طلاب المرحلة الثانوية، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية.
- فاعلية برنامج قائم على فلسفة التدريس التبادلي في تنمية مهارات الضبط النحوي، والاتجاه نحو القواعد النحوية، لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين استراتيجية التدريس التبادلي وبعض الاستراتيجيات الأخرى، في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والميول القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **المراجع** :

- إبراهيم أحمد بهلول(٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد (٣٠) ، ص ص ١٤٨ – ٢٨٠.
- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد جمل (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- الأزهر الشريف، الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية، الإدارة العامة للتعليم الثانوي، إدارة الخطة والمناهج (١٩٩٠). خطة ومنهج الدراسة للمرحلة الثانوية، مطبعة الأزهر.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠١٥).المعايير القومية الأكاديمية المرجعية،قطاع اللغة العربية،جامعة الأزهر،الإصدار الثاني.
- أسامة زكي السيد علي العربي (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، عدد (٥٥) يوليو ص ص ٤١٩ –٤٦٧.
- أمل علي المخزومي(١٩٩٥). "دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات." رسالة الخليج العربى ،السعودية السنة(١٥)، عدد(٥٣) ،ص ص ١٥ – ٤٦.
- آن براون وجوزيف كمبيون (١٩٩٥). الطالب كباحث ومدرس، ترجمة: عبد العزيز عبد الوهاب، التدريس من أجل تنمية التفكير، الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج. ص ص ١٠٥ –١١٩.
- أنور الشرقاوي (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر، الطبعة الثانية، القاهرة، الأنجلو المصرية.

- بسام مقبل مجلي العبد اللات (٢٠١٦). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلسيكا)، دراسات العلوم التربوية، الأردن، مجلد (٤٣)، ص ص ٥٢٥ -٥٤٧.

- توفيق محمد نصر الله (١٩٨٨). اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى.

- ثناء الضبع (١٩٩٠). الاتجاهات النفسية نحو القراءة في علاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر الدولي الأول للطفولة في الإسلام، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، ص ص ٥٧٧ -٦٠٧.

- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨). أبعاد التعليم: دليل المعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.

- جمال الدين محمد الشامي (٢٠١٣). الخيال الإبداعي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيليا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد(٣) عدد (٤٣) ، ص ص ٢٩ -٧٤ .

- جمال سليمان عطية (٢٠٠٦). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد(١٦)عدد (٦٧) ، ص ص ١٤٠ -١٨٢ .

- حافظ حفني شعبان عيسوي (٢٠٠٧). فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، عدد (٨) إبريل، ص ص ٩٨ -١٣٢.

- حامد عبد السلام زهران (١٩٧٤) علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب.

- حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٢). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسط - ثانوي) السعودية، مكتبة الرشد.

- حسن حسين زيتون (١٩٩٣). أساليب تدريس العلوم، عمان، دار الشروق.

- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). استراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، مصر.

- حسن سيد حسن شحاتة (١٩٨١). تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- حسن سيد حسن شحاتة (١٩٩٢). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- حسن سيد حسن شحاتة (١٩٩٧). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- حسن سيد حسن شحاتة (١٩٩٩). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- حسن سيد حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩) الفهم عن القراءة، طبيعته وعملياته وتذليل مصاعبه، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

- حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٠). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- حسين عبد العزيز الدريني(١٩٨٦).وضع مقياس للأسلوب المفضل في التعلم، التربية، عدد(٦) كلية التربية جامعة الأزهر.
- حمدان علي نصر(١٩٩٦) "أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة: دراسة تجريبية ".المجلة العربية للتربية -تونس مج 16,ع ١: ص ص٢٣٠ - ٢٦١.
- حمدي على الفرماوي (١٩٩٤). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- حمزة هاشم محيميد (٢٠١٠). مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء، مجلة العلوم الإنسانية، بكلية التربية، جامعة بابل، عدد (١١)، ص ص ٢٧١ -٢٨١.
- داوود عبده (١٩٩٠) نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، الطبعة الثانية، عمان، دار الكرمل للنشر والتوزيع بالأردن.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعيبي (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رضا أحمد حافظ الأدغم (٢٠٠٤). أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، عدد (١) السنة (١٩) ص ص ٨ -٥٢.
- ريحاب محمد مصطفي (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية، مجلة القراءة والمعرفة، عدد (٨٣)، ص ص ٢٢٦ -٢٤٥.
- زياد أمين بركات وأحمد أمين عوض (٢٠١٢). أثر استخدام طرائق التدريس التبادلية والتعاونية في تحصيل طلبة الصف السادس في اللغة الإنجليزية وانعكاس ذلك على مهاراتهم الاجتماعية والنفسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد (١٣) عدد (٤)، ديسمبر ص ص ١١ -٤٠.
- زيدان أحمد السرطاوي (١٩٩٦). اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة التربية وعلم النفس، عدد (٦)، ص ص ٧٩ -١٠٧.
- سعد عبد الرحمن (٢٠٠٣). القياس النفسي، النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- سعيد عبد الله لافي (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المجلد الثالث، كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ص ١٠١٥ -١٠٥٥.
- سماهر سلمان النوافعة (٢٠٠٨). أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في أردن، رسالة دكتوراه، (غير منشورة) كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية.
- سيد عبدالله معتز(١٩٩٠)" المعارف والوجدان كمكونين أساسيين فى بناء الاتجاهات النفسية"، مجلة علم النفس، العدد ١٥، ص ص٩٤ -١١٩.

- عبد الحميد زهري عطا الله (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد
- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد(٢) ديسمبر، ص ص ١٨٩ -٢٤١.
- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والتدريس التبادلي في تنمية التحصيل النحوي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس،عدد (١٢٨) ص ص ٢٠٠ -٢٥١.
- عبد الفتاح عبد الحميد محمد (١٩٩٥). تقويم مهارات تدريس القراءة لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي، بكلية التربية تخصص لغة عربية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد (١١) السنة العاشرة، إبريل، ص ص ١٥٣ -٢٠٦.
- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد (٨١). ص ص ٩٤ -١٧٧.
- عطية العمري (٢٠٠٧). التدريس التبادلي، مجلة الواحة الثقافية، ملتقى رابطة الواحة الثقافية، الدوحة. متاح على: http://www.rabitatalwaha.net
- علي أحمد البصيلي وصلاح صادق صديق و فتحي عبدالحميد عبدالقادر(١٩٩٠). اتجاهات الطلاب والدارسين بالكليات المتوسطة لإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مادة الكيمياء ودراستها ".رسالة الخليج العربى –السعودية، السنة(١١) عدد (٣٥). ص ص١٩ - ٥٢.
- علي أحمد الجمل (٢٠٠٥). فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية الدراسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات التربوية، عدد (٣) فبراير. ص ص ١٢١ -١٠٩.
- علي اسماعيل أحمد (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية، القاهرة، المكتب العربي للمعارف.
- علي سعد جاب الله (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها اللغوية، القاهرة، مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- عمر عبد الله سلمان السميري (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم النص القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طيبة.
- فايزة أحمد محمد حمادة (٢٠٠٩). استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي، بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد (٢٥) ، عدد(١) يناير. ص ص ٢٩٩ -٣٣٢.
- فايزة السيد محمد عوض (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة، مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). تعليم التفكير مناهج وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعي.

- فتحي على يونس (٢٠١٤). اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج، القاهرة، مكتبة وهبة.
- فتحي علي يونس (٢٠٠٤). أفكار حول موضوع القراءة وتنمية الفكر، كلمة افتتاح المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القراءة وتنمية التفكير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي على يونس (٢٠٠٠). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.
- فتحي علي يونس (١٩٩٩). تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار) القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- فتحي علي يونس (١٩٨٤). اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة، دار الثقافة للطبع والنشر.
- فتحي علي يونس (١٩٨١). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطبع والنشر.
- فتحي على يونس وعبد الرحمن الكندري (١٩٩٨). اللغة العربية للمبتدئين، الصغار والكبار، الكويت، ذات السلاسل.
- فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، الجزء الأول، سعد سمك للطباعة.
- فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي (٤)، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- فراس محمود السليتي (٢٠١٤). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد (١٥) عدد(٢) ، يونيو ٤٤٧ -٤٧٦.
- فراس محمود السليتي (٢٠١٢). التدريس التبادلي والقراءة الناقدة، المؤشرات والأنشطة والتقويم، إربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- فراس محمود السليتي (٢٠٠٦). التفكير الناقد والإبداعي، استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية، إربد، عالم الكتب الحديث.
- فهيم مصطفي (٢٠٠١). مشكلات القراءة من الطفولة إلي المراهقة، التشخيص والعلاج، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فؤاد أبو حطب (٢٠٠٦). القدرات العقلية، الطبعة الرابعة، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، القاهرة، عالم الكتب.
- كوثر جميل بلجون (٢٠٠٦). فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الاستدلال العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية .http://uqu.edu.sa/page/45826
- كوثر جميل سالم (٢٠٠٧). فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الاستدلال العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١٢٨)، ص ص ١ -٢٤.
- كوستا آرثر وآخرون (١٩٩٨). تعليم من أجل تنمية التفكير، ترجمة: صفاء الأعسر، القاهرة، دار قباء.

- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي،القاهرة، عالم الكتب.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٤). موسوعة التدريس الجزء الأول، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد رجب فصل الله (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة الأسئلة كتب اللغة العربية بمرحلة التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة تحليلية، مجلة القراءة والمعرفة،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،عدد (٧)، يوليو. ص ص ٧٧ -١٣٣ .
- محمد صلاح الدين على مجاور (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- محمد علاء الدين حلمي الشعيبي (٢٠٠١). أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية بنزوه سلطنة عمان، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ، مجلد (١٥) عدد(١).ص ص 28-61.
- محمد لطفي جاد الله (٢٠٠٣). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد (٢٢) ص ص ٣ -٤٩.
- محمود كامل الناقة (١٩٩٧): تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، القاهرة، مطبعة سمك، حدائق القبة.
- محمود كامل الناقة (١٩٩١). واقع اللغة العربية، الأزمة والتحدي، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، مجلد (٦)، جزء (٣٤). ص ص ١٦ -١٩.
- محمود كامل الناقة(١٩٨٦). في التدريس الجامعي، مجلة دراسات تربوية، عدد(٢)
- محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- محمود كامل الناقة ووحيد إسماعيل حافظ (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخلة وفنياته، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، القاهرة، مطبعة الطوبجي.
- مسفر عائض سعيد الحارثي (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى. http://lippack.uqu.sa/hipres/abs/ind7022.pdf
- مصطفي اسماعيل موسى (٢٠٠١). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة) مجلد الأول ١١ -١٣، يوليو، ص ص ٦٩ -١١٠.
- ناجح علي الخوالدة (٢٠١٢). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي، لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد (١)، عدد (٤)، ص ص ١٢٧ -١٤٥.
- نادية الشريف (١٩٨١). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، الكويت: عالم الفكر، مجلد (١٣) عدد(٢)، ص ص ١٠٩ -١٣٤.

- ه.دوجلاس براون (١٩٩٤). مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري، الناشر مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- هبه هاشم محمد هاشم (٢٠١٠). التدريس التبادلي وتدريس الدراسات الاجتماعية، العربية للمناهج المتطورة والبر مجيات، ٦ أكتوبر.
- وثيقة المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعليم الأزهري قبل الجامعي (اللغة العربية) (٢٠١٤). رئاسة مجلس الوزراء، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- وثيقة معايير المتعلم لمقررات اللغة العربية بالتعليم الأزهري قبل الجامعي، اللغة العربية، (٢٠٠٩). جمهورية مصر العربية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والأعتماد، الإصدار الأول.
- وحيد السيد اسماعيل حافظ (٢٠١٥). فعالية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، مجلة القراءة والمعرفة،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد (١٦٥) ص ص ١٨٥ -٣٠٤.
- وحيد السيد اسماعيل حافظ(٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K - W - L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية "مجلة القراءة والمعرفة،عدد (٧٤):ص ص ١٥٤ - ٢٢٨.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) تطوير المناهج والمواد الدراسية، المناهج المطورة، مصفوفة المدى والتتابع، قطاع الكتب.
- وليد رضوان حسن النساج(٢٠٠٢).فاعلية نموذج مقترح لمهارات الميتامعرفية في تعديل أسلوب الاندفاع التروي المعرفي، رسالة ماجستير(غيرمنشورة) كلية التربية،جامعة المنوفية.
- وليد وعد الله علي وعمار عيدان شريف (٢٠١٢). أثر أسلوبي الأقران والتبادل الثلاثي في إكساب فن أداء بعض المهارات الأساسية بالتنس، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، المجلد(١٩)، ع(٥٩) ص ص ١٤٣ -١٥٨.
- وليم عبيد ومحمد أمين المفتي وسمير إيليا (٢٠٠١). تربويات الرياضيات، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- ياسين محمد عبده العزيفي (٢٠٠٩): فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي محافظة القنفذة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة أم القرى.
- المؤتمرات:
- المؤتمر الأول (٢٠٠١). دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١١ -١٢ يوليو.
- المؤتمر الثاني (٢٠٠٢). نحو أمة قارئة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٠ -١١ يوليو
- المؤتمر الثالث (٢٠٠٣). القراءة وبناء الإنسان، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٢ - ١٣يوليو
- المؤتمر الرابع (٢٠٠٤). القراءة وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٧ -٨ يوليو
- المؤتمر الخامس (٢٠٠٥). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية من الواقع إلي المأمول، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٣ -١٤يوليو

- المؤتمر السادس (٢٠٠٦). من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزاً، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٢ -١٣ يوليو
- المؤتمر السابع (٢٠٠٧). صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٠ -١١يوليو
- المؤتمر الثامن (٢٠٠٨). ماذا يقرأ الأطفال والشباب، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٩ -١٠يوليو
- المؤتمر التاسع (٢٠٠٩). كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإنقرائية والإخراج، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٠ -١١ يوليو
- المؤتمر العاشر (٢٠١٠). ما المعارف التي نقدمها لتلاميذنا في كتب القراءة بمراحل التعليم العام؟ وكيف نقدمها أبا لسرد أم الحوار أم القصة؟ الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢١ -٢٢ يوليو
- المؤتمر الحادي عشر (٢٠١١). معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهه صعوبات التعلم في الوطن العربي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠ -٢١ يوليو.
- المؤتمر العلمي الثاني عشر (٢٠١٢). تحديات تعليم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن العربي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١١ -١٢ يوليو.
- المؤتمر الثالث عشر (٢٠١٣). تعليم القراءة للكبار من محدودية الأبجدية إلي رحابة الوظيفية والإمتاع والمؤانسة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٣ -٤ يوليو.
- المؤتمر الرابع عشر (٢٠١٤). معلم القراءة بين الواقع والمستقبل، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٦ -٧ أغسطس.
- المؤتمر العلمي السادس عشر (٢٠٠٤). تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢١ -٢٢ يوليو.
- Alfassi, M. and Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. European Journal of Special Needs Education, 24(3), 291-305.
- Bootomley, J. and Osborn, J. (1993). Implementing reciprocal teaching with fourth and fifth grade students in content area reading. ERIC document 361668.
- Broek, P. and Kremer, K. (2000). The mind in action: what it means to comprehend during reading. In B. M. Taylor. M. E. Graves, & P. D. Broek (Eds). Reading for meaning: fostering comprehension in the middle grades (pp. 1-13). New York. DE: international Reading Association.
- Brown, A. and Campione, J. (1992). Students as researchers and teachers, In Keefe, W, Wilber (Eds): Teaching For Thinking (pp. 49-57) Reston, VA: National Association oF Secondary School Principals.
- Doolittle, P., Hicks, D. and Triplet, C. (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, 17(2), 106–18.

- Ensergueix, J. and Lafont, L. (2010). European Reciprocal peer tutoring in a physical Education Setting: In fluency of peer training and Gender on Motor Performance and Self Efficacy Outcomes. Journal of Research in Science Teaching, 25 (2) pp. 222-242 (EJ 882584).
- Faster, E. and Rotoloni, B. (2008): Reciprocal teaching from emerging perspectives on learning. Teaching and technology, 18(3), 38-58.
- Felipe, V. (2007). Reciprocal teaching: a useful tool-increasing student talking time. English Teaching Forum, 42(2), 144-153.
- Giangrave, A. (2006). The Impact of reciprocal teaching on literacy achievement of seventh Grade Boys. Doctor of Education Research Project Central Connecticut State Jan/Feb.
- Gruenl, M. Elizabeth, A. (2012). Common literacy struggles with college students: using the reciprocal teaching technique. Journal of College Reading and learning, 42(2), 110-116.
- Jeffrey, M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. Journal of Learning Disabilities 33(1), 91-106
- Jennifer, R. and Helena, P. (2003). Reciprocal Teaching Procedures and Principles: Two teachers' developing understanding. Teaching and Teacher Education, 22 (1) 325-334.
- Jensen, M., Duranczyk, I. M., Staats, S., Moore, R., Hatch, J., and Somdahl, C. (2006). Using a reciprocal teaching strategy to create multiple-choice exam questions. The American Biology Teacher, 68, 67-71.
- Kahre, S., Wethy, C., and Robertson, J. (1999). Improving reading comprehension through the use of reciprocal teaching. Master's Action Research Project Saint Xavier University and IRI/ Skylight.
- Leiker, A. (2010). The effects of reciprocal in comprehension of Fifth grade Students in USA. Available online at: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/adolescent_literacy/rec_teach/research.asp.
- Lemlech, K. and Hertzag, H. (1999). Reciprocal teaching and learning. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal.

- Oddo, M, Barnett, D, Hawkins, R. and Musti-Roa,S (2010). Reciprocal peer Tutoring and Repeated Reading: Increasing Practicality Using Student Groups. Psychology in the School, 47 (8), 842-858.
- Palincsar, A. and Brown, A. (1998). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. Cognition and Instruction, 84 (2), 117-175
- Pilonieta, P. and Medina, A. (2009). Reciprocal Teaching For The Primary Grades: "We Can Do It Too. Reading Teacher, 63 (2), 120-129.
- Raymond, C. (1999). Strategies for Reading Comprehension: Reciprocal Teaching. Available online at: http://Curry.edschool.virginia.
- Weedman, L. V. (2003). Reciprocal Teaching Effects upon Reading Comprehension Levels Students in 9th Grade. Available online at http://wwwlib.Com/dissertations/search.Page/3077709.

❋❋❋❋❋❋❋