دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 38، ملحق 5، 2011

أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن

ماجد حرب*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن،وقد تألفت عينة الدراسة من (77) طالبا في الصف العاشر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين:ضابطة(ن=37) درست نصوصا قرائية بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية(ن=40) درست النصوص القرائية نفسها باستراتيجية التعليم التبادلي. واستخدم الباحث اختبارا للوعي القرائي مكونا من (20) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي :التخطيط، والتنظيم، والتقويم ، والمعرفة الشرطية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باستراتيجية التعليم التبادلي، وظهرت هذه الفروق عند الطلاب مرتفعي التحصيل. كما أوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية التعليم التبادلي في تدريس النصوص القرائية، و المباحث المعرفية كافة.

الكلمات الدالة: تدريس القراءة، التعليم التبادلي، الوعي القرائي

المقدمة

يحظى تدريس القراءة باهتمام كثير من الباحثين المختصين، وذلك لما للقراءة من أهمية في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء، فهي من أبرز وسائل الاتصال البشري، كما أنها فن لغوي رئيس ذو وظائف معرفية ونفسية واجتماعية.

والقراءة عملية عقلية معقدة تعني قدرة الفرد على بناء المعاني من خلال تفاعله مع نص مقروء (Clay, 1994; Afflerbach, 2007)، ويعني هذا التعريف أن القراءة تتطلب مهارات عديدة تمكن القارئ من التفاعل مع النص، ولعل أهم هذه المهارات الفهم والاستيعاب، ومن هنا جاء مصطلح الاستيعاب القرائي "Reading Comprehension"، الذي يعني فهم أفكار نص ما في ضوء خبرات القارئ ومعارفه (Harp & Brewer, 2005)، ويعد الاستيعاب القرائي هدفا أسمى تقصده المناهج والبرامج القرائية، لأنه دليل واضح على القراءة الفاعلة "Effective Reading"، التي تقوم على استجابة القارئ للنص، وقدرته على بناء معنى مما يقرأ.

وعلى ما سبق، فإن هناك ثلاثة عناصر تؤدي، مجتمعة، إلى الاستيعاب القرائي، هي: القارئ، والنص، والتفاعل بين القارئ والنص (Sweet & Snow, 2002)، وتبعا لهذا التفاعل يتحدد نوع الاستيعاب القرائي، فإذا قصد القارئ الوقوف على أفكار النص وتفصيلاته، فإنه سيستوعبه استيعابا حرفيا "Literal"، أما إذا أعمل فكره في النص ليفسره ويشرحه ويقرأ ما بين سطوره، فإنه سينتقل إلى مستوى أعلى من الاستيعاب يسمى الاستيعاب التفسيري "Interpretative". ويمكن أن يتفاعل القارئ مع النص بشكل أعمق يؤهله لمقارنة ما يقرأ مع غيره من النصوص، ولإصدار أحكام على دقة الأفكار وملاءمتها، ليصل إلى مستوى الاستيعاب القرائي الناقد " Critical Copmprehension". (Roe, Smith, & Burns 2005).

وانطلاقا من أهمية الاستيعاب القرائي، يوصي كثير من المختصين مثل ريزينشاين ومايستر ,Resenshine &Meister) (1994 والفاسي (Alfassi, 2004) وغيرهم، بجملة من الاستراتيجيات التي من شأنها أن تجوّده وتحسنه، ويقف على رأس هذه الاستراتيجيات التعليم التبادلي " Reciprocal Teaching".

يعرف التعليم التبادلي بأنه استراتيجية يتبادل من خلالها المعلم والطلاب الأدوار من خلال مراحل أربع هي: التنبؤ "Predicting"، وطرح الأسئلة "Questioning"، والتوضيح "Clarifying"، والتلخيص "Summarizing"، ولكل مرحلة من هذه المراحل أهميتها في استيعاب النص القرائي، وفي ما يأتي وصف لكل منها (Palinscar & Brown, 1984).

يشير التنبؤ إلى توقع ما سيرد في النص قبل قراءته،

* قسم العلوم التربوية، جامعة جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2009/12/17 وتاريخ قبوله 2010/12/15.

© 2011 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

ويركن الطلاب في هذه المرحلة كثيرا إلى معرفتهم القبلية، ويقومون بعمل التنبؤات مستعينين بالاطلاع على عنوان النص وما يحويه من توضيحات وهوامش وجداول إن وجدت، ويمكن للطلاب أن يستخدموا في هذه المرحلة تعبيرات مثل: أعتقد أن.. ، أتخيل أن.. ، أقترح.. ، أتوقع..، وتكمن أهمية التنبؤ بأنه يوجه الطلاب إلى وضع غرض من قراءتهم نصا ما، ومساعدتهم على مراقبة مدى استيعابهم له، الأمر الذي يكفل لهم تفاعلا أكثر معه (Borich, 2005).

وبعد التنبؤ يقوم الطلاب بطرح مجموعة من الأسئلة تطال النص، ومتى ما شرعوا في قراءته فإنهم يبحثون عن إجابات للأسئلة التي طرحوها، وفي هذا توجيه للقراءة نحو معانٍ معينة، ولا شك في أن هذا يعني المزيد من الاستيعاب. غير أن الطلاب قد يطرحون أسئلة لا تتعلق بالنص مباشرة أو بأفكاره الرئيسة، من أجل ذلك فإن المعلم ينبغي أن ينمذج أمام طلابه كيفية طرح السؤال الجيد، والحق أن كل مرحلة من مراحل التعليم التبادلي يلزمها نمذجة "Modeling" يقوم بها المعلم، إذ توصي أوتزكس (OczKuz, 2003) بأن يمارس المعلم هذه المراحل مدة شهرين على الأقل بغية تدريب الطلاب عليها، ليمارسوها وحدهم.

ويقصد بمرحلة التوضيح تمييز الطلاب للجمل والكلمات غير الواضحة في النص وتحديدهم لأفكاره الرئيسة، وتشكل هذه المرحلة فرصة سانحة أمام الطلاب ليبنوا المعاني من النص المقروء، ولينظروا إلى القراءة على أنها نشاط لحل مشكلة "Problem Solving Activity". وقد يستخدم الطالب في هذه المرحلة التعبيرات الآتية: أعدت قراءة هذه الجملة ولم أفهمها.. ، أنا أفكر بمعنى ما قرأت.. ، هذه الفقرة ليست ذات معنى.. ، هذه الجملة غير واضحة...

أما التلخيص، فهو عملية معقدة تتطلب تحديد الأفكار الرئيسة للنص وإهمال التفصيلات غير المهمة، وتكمن أهمية التلخيص في دلالته على فهم ما قرأ الطلاب، إذ يتعذر عليهم تلخيص نص لم يظفروا بفهمه، ويمكن في هذه المرحلة أن يوظفوا تعبيرات مثل: الأفكار الأكثر أهمية في هذه النص هي.. ، هذه الفقرة دارت حول.. ، يريد كاتب النص القول إن...

غير أن هكر وتانانت (Hacher & Tanent, 2003) درسا آلية تنفيذ التعليم التبادلي، وخرجا بجملة من المعيقات التي قد تحول دون أن تأتي المراحل السابقة على خير وجه، واقترحا حلولا للتصدي لهذه المعيقات، فمن المعيقات التي قد تواجه الطلاب في مرحلة التنبؤ قيامهم بتنبؤات متخيلة لا علاقة لها بالنص، و الحل هنا أن يقوم المعلم بنمذجة التنبؤ أمامهم. وفي مرحلة طرح الأسئلة قد يطرح الطلاب أسئلة سطحية غير استدلالية، ويمكن للمعلم أن يعالج هذه الإشكالية من خلال طرح أسئلة على مسامع الطلاب تتطلب إجاباتها مهارات عقلية عليا كالمقارنة والموازنة والتحليل.

وتتمثل أهم معيقات مرحلة التوضيح في أن الطلاب يقفزون عن هذه المرحلة اعتقادا منهم أن النص لا يحوي ما هو بحاجة إلى توضيح، وهنا يحث المعلم طلابه على وضع إشارات أو علامات أمام الجمل أو الأفكار غير الواضحة. أما في مرحلة التلخيص، فإن المعيق الأبرز هو أن يقتصر الطلاب على إعادة سرد النص كلمة كلمة من غير فهم لأفكاره ، وقد يتغلب المعلم على هذا المعيق من خلال سؤال الطلاب عما تعلموه من النص، لأن هذا يكشف مدى فهمهم **لأفكاره الرئيسة**.

وترى أوتزكس (OczKus, 2003) أن الكثير من معيقات التعليم التبادلي يمكن التغلب عليها متى ما أخذ المعلمون والطلاب باستراتيجيات ثلاث، هي:

- التسقيل "Scaffolding": ويقصد به مساعدة الطالب في الانتقال إلى مستوى معرفي أفضل، وعادة ما يوفر المعلم هذه المساعدة، وقد يوفرها طالب عالي التحصيل لآخر أقل منه تحصيلا، ولعل نمذجة المعلم للمراحل الأربعة هي التسقيل الأفضل الذي يمكن أن يتلقاه الطالب.

- التفكير بصوت عالٍ "Thinking Aloud": فالتعليم التبادلي استراتيجية قائمة على النقاش، أي على التفكير بصوت عالٍ في كل مرحلة من المراحل الأربع، الأمر الذي يتيح للطلاب أن يعوا أفكار النص ويفهموها، كما أن التفكير بصوت عالٍ يعد فرصة جيدة لرفع مستوى الطلاب الأقل تحصيلا.

- التعلم التعاوني "Cooperative Learning": ويقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعطى مهارات تعلمية، ولأن التعليم التبادلي ذو طبيعة نقاشية تتطلبها مراحله الأربع، فإن توظيف التعلم التعاوني يبدو استراتيجية فاعلة هنا، إذ يمكن أن تتصدى إحدى هذه المجموعات للتنبؤ، وتقوم مجموعة ثانية بطرح الأسئلة، في حين تتكفل مجموعة ثالثة بتوضيح أفكار النص وجمله وهكذا.. ، وقد يقوم أفراد المجموعة الواحدة متعاونين بهذه المراحل كلها، ثم تتناقش المجموعات في ما خرجت به.

وأيا كان الأمر، فإن التعليم التبادلي استراتيجية قائمة على الأسئلة التبادلية (Vacca, Vacca, & Gove, 2006) التي تتطلب تفاعلا وتعاونا بين المعلم والطلاب من جهة، وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى، وهذا الأمر بحاجة – لا شك – إلى إعادة النظر في البيئة التعلمية ليعاد تصميمها على نحو يحفز

هذا التفاعل، ليتمكن الطلاب من التعبير عن أفكارهم حول النص في سياق اجتماعي "Social context". (Cairdiello, 2007).

ويبقى المعلم هو العنصر الرئيس في توظيف التعليم التبادلي التوظيف الأمثل، إذ يقع على عاتقه النقل التدريجي لمراحل التعليم التبادلي الأربع إلى الطلاب، حتى يصبح في مرحلة متقدمة مشرفا على ممارسة الطلاب لهذه المراحل، وفي هذا الصدد يرى هيرمان (Herrmann, 1988) أن نجاح المعلم في عملية النقل يتطلب أن يقرر إلى أي مدى سيستخدم الطلاب المراحل الأربع، وأي المراحل سيستخدمون بصورة أكثر فاعلية، كما أن عليه أن يحدد مستوى الدعم الذي ينبغي تقديمه للطلاب حتى يمارسوا كل مرحلة على وجه حسن.

على صعيد آخر، ترى إسرائيل (Israel, 2007) أن الاستيعاب القرائي يصل ذروته متى ما تملك الطلاب استراتيجات فوق معرفية "Metacognitive Strategies" في أثناء قراءتهم نصا ما، ويقصد بالاستراتيجيات فوق المعرفية وعي الفرد لما يمارس من عمليات تفكير في أثناء القراءة، وقدرته على التخطيط للأنشطة التي سيقوم بها، وعلى مراقبة "Monitoring" تقدمه في هذه الأنشطة المصاحبة، وتقويم أدائه في ضوء معايير واضحة (Sternberg & Williams, 2002). وهكذا فإنه يمكن الحديث عن القراءة فوق المعرفية "Metacognitive Reading" التي يقوم من خلالها الطالب باستراتيجيات عديدة، كأن ينشط معرفته القبلية، ويربط النص بغيره من النصوص، ويحدد معاني الكلمات، ويتأمل الأفكار التي يقرأها، ويلخص النص ، و يحكم على الكاتب أو على أفكار النص أو على أدائه هو كقارئ. (Pressley & Afflerbach, 1995).

ومتى ما قام الطالب بهذه الاستراتيجيات تشكل لديه وعي قرائي، وعلى هذا فإنه يمكن القول إن الوعي القرائي يعني قدرة الطالب على التخطيط للقراءة، وعلى تنظيم نشاطه القرائي وتقويمه، مع ما يتطلبه ذلك من معرفة للظروف التي تدعوه للقراءة.

ويقصد بالتخطيط للقراءة أن يربط الطالب النص بخبراته ومعارفه السابقة، وأن يلقي على النص نظرة عامة إجمالية تضمن له معرفة موضوعه ومفاهيمه الرئيسة، وفي مرحلة متقدمة ربما يتضمن التخطيط ربط النص بغيره من النصوص المشابهة.

ويشير التنظيم "Regulation" إلى قدرة الطالب على تحديد الأجزاء التي سيقرأها أسرع من غيرها، أو الإجراءات التي سيستخدمها في حال واجهته كلمة أو جملة لا يعرف معناها، فقد يستدل على معنى كلمة ما من خلال ما يحيط بها من كلمات، أي من خلال السياق، وقد يتعرف مدلول جملة مستعينا بفهمه جملا أخرى وردت في الفقرة نفسها.

أما التقويم، فيعني أن يدرك الطالب أن الفهم هو جوهر النشاط القرائي، وهنا يعي الأجزاء الأكثر أهمية في النص، ويعي كذلك "خصوصية" بعض الجمل دون غيرها، ويكون قادرا في مراحل متقدمة على تحديد مقاصد الكاتب واتجاهاته، وربما أصدر حكما موضوعيا على النص.

غير أن الوعي القرائي لا يكتمل إلا إذا تملك الطالب ما يمكن تسميته بالمعرفة الشرطية(أو الظرفية) " Conditional Knowledge"، ويقصد بها معرفة الطالب بالشروط التي سيقرأ في ظلها نصا ما : هل هي قراءة ترفيهية من أجل المتعة؟ أم قراءة استعدادٍ لاختبار ما؟ (Israel, 2007).

وعلى هذا، فإن الوعي القرائي يعني النظر إلى القراءة باعتبارها نشاطا يتطلب تخطيطا وتنظيما وتقويما ومعرفة شرطية (ظرفية)، والقارئ الواعي هو ذلك الذي يدرك المعرفة والإجراءات التي تتطلبها عملية القراءة (Israel,Block,Bauserman, & Kinnucan-Welsch,2005).

وتتمثل أهمية الوعي القرائي بتمكينه الطلاب من بناء معنى من قراءة نص ما، وزيادة استيعابهم وتقويمهم لهذا النص. وبناء على ما سبق، فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في أثر التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة

يهدف تدريس القراءة إلى تمكين الطلاب من فهم النصوص القرائية وتحليلها والحكم عليها، غير أن هذا التدريس كثيرا ما يقتصر – داخل الصفوف– على مهارة فهم النص فقط (Keene, 2002). والحقيقة أن الطلاب بحاجة إلى أن يصبحوا قارئين استراتيجيين "Strategic Readers"، بمعنى أن يكون لديهم وعي بالعمليات التي سيقومون بها قبل القراءة، وفي أثنائها من تخطيط وتنظيم وتقويم، وقد ثبت أن التعليم التبادلي يحفز الاستيعاب القرائي لدى الطلاب ويزيده، ولكن الحاجة ماسة إلى فحص أثره في تحسين وعيهم القرائي.

معنى هذا أن استيعاب الطلاب للنصوص القرائية لا يعني بالضرورة تملكهم وعيا قرائيا، إذ كثيرا ما يقترن الاستيعاب بفهم النص فهما عاما مرتبطا بالقدرة على تحديد أفكاره الرئيسة، وعليه فإن مما يبرر هذه الدراسة النظر في العمليات التي تقود إلى استيعاب قرائي حقيقي، ولا شك أن التخطيط للقراءة، وتنظيم النشاط القرائي، والقدرة على تقويم هذا النشاط وتقويم

النص في الوقت نفسه، عمليات تقود إلى الاستيعاب المنشود، لذا فإن الوقوف على كل ما من شأنه أن يحفز هذه العمليات أمر مسوغ.

ويضاف إلى ما سبق أن أهمية الوعي القرائي لا تقتصر على النصوص القرائية الواردة في منهاج اللغة العربية، بل تتعداها لتطال النصوص الواردة في المناهج الأخرى، كمنهاج التربية الإسلامية ومنهاج التربية الإجتماعية، حتى مناهج العلوم تقوم على مجموعة من النصوص العلمية على الطلاب قراءتها.. معنى هذا أن الوعي القرائي بات ضروريا ليحقق الطلاب النتاجات التعلمية الخاصة بالعديد من مناهج المباحث المعرفية، الأمر الذي يؤكد أهمية بحث هذا الوعي لدى الطلاب.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة تحديد أثر التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وعلى وجه التحديد، فقد هدفت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما أثر التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي؟
2. هل يختلف مستوى الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي لديهم؟

أهمية الدراسة

يمكن النظر إلى أهمية هذه الدراسة من زوايا ثلاث؛ فمن زاوية نظرية تلقي الضوء على ماهية التعليم التبادلي ومراحله، وعلى مفهوم الوعي القرائي الذي يشكل أسمى غايات تدريس القراءة. ومن زاوية عملية يعول على هذه الدراسة في رفدها معلمي اللغة العربية ومشرفيها التربويين بآلية يجودون من خلالها استيعاب الطلاب للنصوص القرائية، كما تسهم في تزويد القائمين على برامج إعداد معلمي اللغة العربية برؤى يأخذون بها لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة ولا سيما القراءة. ومن زاوية بحثية، يؤمل من هذه الدراسة أن تلفت أنظار الباحثين إلى مفهوم الوعي القرائي وأهميته، كما أن من شأنها أن تقود إلى المزيد من الدراسات المشابهة التي تبحث في أثر استرتيجيات أخرى في الوعي القرائي، أو تأخذ بمتغيرات أخرى لم تتناولها هذه الدراسة، كالجنس أو المرحلة الدراسية مثلا.

الدراسات السابقة

لا تزال الدراسات التي بحثت في التعليم التبادلي محدودة، وفيما يأتي عرض لأبرز هذه الدراسات:

هدفت دراسة ليفيفري ومور وويلكنسون (LeFevre , Moore, & Wilkinson, 2003) إلى فحص أثر التعليم التبادلي في الاستيعاب القرائي لدى (24) طالبا في الصف الخامس ممن يعانون ضعفا في استيعاب النصوص القرائية. وقد استخدم الباحثون خطوات التعليم التبادلي مستعينين بتسجيلات صوتية، إذ تم تسجيل كل خطوة (التنبؤ بالنص، وطرح أسئلة حول النص، والتوضيح، والتلخيص) صوتيا، ثم وُجه الطلاب إلى الاستماع إلى هذه التسجيلات بعد قراءة المعلم النص. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب أظهروا تحسنا في استيعاب النصوص القرائية، إذ طبق عليهم اختبار عقب الانتهاء من تدريسهم بالتعليم التبادلي، وكانت علاماتهم أعلى مما هي عليه قبل استخدام التعليم التادلي في تدريسهم النصوص القرائية.

في حين هدفت دراسة الفاسي (Alfassi, 2004) إلى معرفة أثر مزج التعليم التبادلي والتدريس المباشر (الاعتيادي) معا في تنمية مهارات الطلاب المعرفية اللازمة لاستيعاب النصوص القرائية، وقد طبقت الدراسة على (35) طالبا في المرحلة الثانوية في إحدى المدارس غرب الولايات المتحدة. وقد قامت الباحثة بتدريس هؤلاء الطلاب عددا من النصوص القرائية من خلال التدريس المباشر الممزوج بخطوات التعليم التبادلي، وقد لاحظت الباحثة أن الطلاب امتلكوا مهارات معرفية من شأنها أن تحسن استيعابهم للنصوص القرائية، كمهارة تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، وربط الأفكار ببعضها بعضا، ومهارة تلخيص النص.

وقامت فانغارديرن (VanGarderen, 2004) بدراسة حالة لمعلمة للصف الثاني يشتكي طلابها من مشكلات قرائية أثرت في فهمهم للمسائل الرياضية النصية (أي المسائل التي يتطلب حلها قراءة نص)، ولتفادي هذه المشكلة وظفت المعلمة التعليم التبادلي بشكل مبسط يتماشى وقدرات طلابها، إذ وجهت الطلاب نحو الاستماع إلى نص المسألة والتنبؤ بمضمونه، ثم طرح أسئلة حول توضيح معاني مفرداته وجمله، ثم تلخيص المطلوب من المسألة، وقد نتج عن هذا تحسن في فهم الطلاب لنصوص المسائل الرياضية ومن ثم القدرة على حلها.

أما دراسة اليوزباشي(2004)، فقد هدفت معرفة أثر كل من الطريقة التقليدية وطريقة روبنسون واستراتيجية التعليم التبادلي في استيعاب طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة الكرك للنصوص القرائية، وقسم الباحث عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات:ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتجريبية أولى درست بطريقة روبنسون، وتجريبية ثانية درست باستراتيجية التعليم التبادلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة

إحصائيا في استيعاب الطلاب للنصوص القرائية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وأما دراسة تاكالا (Takala, 2006) فقد هدفت استقصاء أثر التعليم التبادلي في الاستيعاب القرائي لدى (25) طالبا في الصفين الرابع والسادس، ولدى (10)طلاب يتلقون برامج خاصة لأنهم يعانون صعوبات في تعلم اللغة، وقد وظفت الباحثة خطوات التعليم التبادلي مدة خمسة أسابيع درس فيها الطلاب (15) نصا قرائيا، ثم طبقت الباحثة اختبارا بعديا يقيس الاستيعاب القرائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاستيعاب القرائي قد تحسن إلى حد كبير لدى طلاب الصفين الرابع والسادس، أما الطلاب الذين يعانون صعوبات في تعلم اللغة، فقد لوحظ نمو إيجابي – وإن كان ضئيلا – في قدراتهم اللغوية.

وأجرى الخالدي (2007) دراسة هدفت معرفة فاعلية بناء وحدات تدريسية قائمة على استراتيجية التعليم التبادلي في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية، وفي تنمية دافعيتهم للتعلم في مبحث الثقافة الإسلامية. قسم الباحث أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (64)طالبا إلى مجموعتين:ضابطة(ن=32)، وتجريبية (ن=32) درست باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي. وتم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي ومقياس للدافعية على المجموعتين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلاب، وفي دافعيتهم للتعلم، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة

– **التعليم التبادلي:** استراتيجية تستهدف زيادة استيعاب الطلاب للنصوص القرائية يتبادل فيها المعلم وطلابه الأدوار من خلال مراحل أربع: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص. (Palinscar & Brown, 1984; OczKuz, 2003).

–**الوعي القرائي:** معرفة القارئ بالاستراتيجيات التي تعينه على التخطيط للقراءة وتنظيم نشاطه القرائي وتقويمه (Israel, 2007). ويُعرّف إجرائيا في هذه الدراسة بالعلامة التي يحرزها الطالب في الاختبار الذي وضع لهذه الغاية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب الصف العاشر الأساسي في الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008، وعلى النصوص القرائية التي تم تدريسها وفق التعليم التبادلي، كما اقتصرت على اختبار الوعي القرائي الذي تم استخدامه، لذا فإنه لا يجوز تعميم نتائجها في حال استخدمت أدوات بحثية مغايرة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (77) طالبا منتظما في الصف العاشر للفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008، في إحدى المدارس الحكومية في مدينة عمّان(مدرسة حطين الثانوية التابعة لمديرية عمان الأولى). وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: تجريبية (40 طالبا) درست نصوصا قرائية باستخدام التعليم التبادلي، وضابطة (37 طالبا) درست النصوص القرائية نفسها بالطريقة الاعتيادية.

أداة الدراسة

استخدم في هذه الدراسة اختبار الوعي القرائي الذي طوره جاكوبز وباريس(Jacobs & Paris, 1987)، مع تغيير طفيف جرى على ترتيب المجالات، إذ جُعل مجال التخطيط هو الأول، ويتألف هذه الاختبار من (20) فقرة موزعة على (4) مجالات ، هي:

- **التخطيط:** ويُعنى هذا المجال بالاستراتيجيات التي يوظفها الطالب للتخطيط للقراءة، كتحديد الأجزاء التي سيبدأ في قراءتها، والآلية التي سيقف من خلالها على أفكار النص، والطريقة التي ستساعده في فهم جمله وكلماته.
- **التنظيم:** ويُعنى بمعرفة الأجزاء التي سيقرأها الطالب قراءة سريعة، والأجزاء التي سيعود لتأملها، والتدابير التي سيتخذها في حال واجه كلمة أو جملة غير مفهومة.
- **التقويم:** ويُعنى بقدرة الطالب على الحكم على قراءته النص من حيث السرعة والبطء، كما يعنى بقدرته على الحكم على النص من حيث أهمية الجمل الافتتاحية والجمل الختامية.
- **المعرفة الشرطية** (الظرفية): ويُعنى بفهم الشروط أو الظروف التي يقرأ الطالب تحتها نصا ما؛ بمعنى هل يقرأ نصا للاستجمام والترفيه، أم استعدادا لاختبار ما.

صدق الاختبار

قام الباحث بترجمة هذه الاختبار إلى العربية، وتم عرضه على خمسة محكمين متخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي مناهج اللغة الانجليزية وأساليب تدريسها، ممن يعملون في جامعات أردنية حكومية وخاصة، وذلك للحكم على صدق الاختبار، والنظر في دقة فقراته المترجمة، وقد تضمنت آراء المحكمين تصويبات طالت بعض الفقرات، مثل الفقرة الثانية في مجال التنظيم، فقد كان البديل الثاني:"لأنها غير مفهومة"، وتم تغييره إلى:"لأنك لم تفهم هذه الأجزاء"، وكذلك الفقرة الأولى في مجال المعرفة الشرطية، فقد كان البديل الأول:"تفهم النص من خلال صوره"، وتغير إلى

:"تنظر في الصور الواردة في النص لاستنباط معناه". ويشير الملحق (1) إلى اختبار الوعي القرائي في صورته النهائية.

ثبات الاختبار

وللتأكد من ثبات الاختبار، طبقه الباحث على مجموعة من طلاب الصف العاشر الأساسي بلغت (30) طالبا من خارج عينة الدراسة، ثم أعاد تطبيقه مرة ثانية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحُسب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي ، ووجد أنه (0. 83)، وهي قيمة جيدة لغايات هذه الدراسة.

إعداد المادة التدريسية

تم إعداد المادة التدريسية التي استخدمت في هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- عقد جلسات مع المعلم المتعاون الذي قبل بتنفيذ الدراسة، ودارت هذه الجلسات حول غرض الدراسة، ومراحل التعليم التبادلي، ومفهوم الوعي القرائي.
- تحديد النصوص التي سيدرّسها المعلم وفق التعليم التبادلي، وهذه النصوص هي : من رسالة عمان، الكرم، قارئ المستقبل، عمر المختار، الفطر في المدينة.
- اتفق على تدريس هذه الموضوعات حسب الخطوات الآتية:

1. يقرأ المعلم عنوان النص ويوجه أسئلة للطلاب تطال توقعاتهم حول النص، ويقوم بتلخيص تنبؤاتهم، ويضيف عليها ما كان ذلك مناسبا.
2. يقود المعلم حوارا مع طلابه حول أفكار النص من حيث وضوحها، وحول جمل النص وكلماته، ويركز هنا على المعاني التي قد تبدو غريبة أو غير واضحة، وعلى ما قصده الكاتب من فكرة ما.
3. يقوم المعلم بتلخيص ما قرأ، ويوضح للطلاب كيف توصل إلى هذه التلخيص مستخدما تعبيرات دالة على التلخيص.
4. ينمذج المعلم هذه الخطوات أمام الطلاب، ثم ينقلها تدريجيا إليهم ليمارسوها فرادى أو على شكل مجموعات.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، طبق اختبار الوعي القرائي القبلي على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدم اختبار (ت) للتأكد من تكافؤ المجموعتين في هذه الاختبار، ويشير الجدول (2) إلى نتائج اختبار (ت).

الجدول (1): نتائج اختبار (ت) لتكافؤ المجموعتين في اختبار الوعي القرائي القبلي

	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	درجات الحرية	الدلالة
المجموعة الضابطة	37	84 .25	02 .5	56 .0	75	58 .0
المجموعة التجريبية	40	25 .25	25 .4			

يتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0. 05 $\geq \alpha$)، حيث بلغت قيمة ت (0. 56)، مما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الوعي القرائي.

تصحيح الاختبار

أعطيت الإجابة الخطأ صفرا، والإجابة الصحيحة العلامة (2)، في حين أعطيت الإجابة الصحيحة جزئيا العلامة (1)، فعلى سبيل المثال، في الفقرة الآتية:

ما الذي تفعله عندما تكون أمام كلمة في نص ما لا تعرف معناها؟

أ. تلجأ إلى ما حولها من كلمات لتعرف معناها.
ب. تسأل أحدا عن معناها.
ج. تنتقل إلى الكلمة التي تليها.

أعطي الخيار "أ" علامتين، والخيار "ب" علامة واحدة، في حين أعطي الخيار الخطأ "ج" صفرا.

إجراءات الدراسة

-تم التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة.
-تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتادية.

- تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام التعليم التبادلي، مدة (12) أسبوعا بواقع (3) حصص أسبوعية، نمذج فيها المعلم مراحل التعليم التبادلي أمام التلاميذ في البداية، ثم وجههم إلى القيام بها من غير مساعدته.
- تم تطبيق اختبار الوعي القرائي البعدي على أفراد المجموعتين.
- استخدمت المعالجة الإحصائية المناسبة.

المعالجة الاحصائية

استخدم في هذه الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبار (ت) لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لطريقة التدريس (التعليم التبادلي)، كما استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة إن كان هناك دلالة إحصائية في الوعي القرائي تعزى لمتغير التحصيل (مرتفع، متسوط، متدنٍ)، ولتحديد أي مستويات التحصيل التي يحصل عندها هذه الفروق استخدم اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعيدة.

الجدول (2): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين في اختبار الوعي القرائي البعدي

المجموعة	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	درجات الحرية	الدلالة
الضابطة	37	35 .26	33 .4	-4. 77	75	0. 00
التجريبية	40	36 .30	53 .3			

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول: ما أثر التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي؟ استخدم اختبار (ت)، وفي ما يأتي عرض لنتائج هذه الاختبار:

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0. 05 ≥ α) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتعليم التبادلي، حيث بلغت قيمة ت (-4. 77)، مما يعني أن الوعي القرائي عند طلاب المجموعة التجريبية كان أفضل منه عند طلاب المجموعة الضابطة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: هل يختلف مستوى الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي لديهم؟ فقد تم تقسيم الطلاب إلى (3) فئات وفق مستوياتهم التحصيلية، حيث عُد أعلى (27%) منهم مرتفعي التحصيل، وأدنى (27%) متدني التحصيل، وما تبقى عُدوا متوسطي التحصيل. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب في اختبار الوعي القرائي البعدي وفق مستوياتهم التحصيلية، ويشير الجدول (3) إلى ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب المجموعتين في اختبار الوعي القرائي البعد وفق مستواهم التحصيلي.

مستوى التحصيل	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متدن	21	10 .27	54 .3
متوسط	35	80 .27	72 .4
مرتفع	21	33 .31	69 .3

يشير الجدول (3) إلى فروق ظاهرية في اختبار الوعي القرائي البعدي لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الأحادي كما يوضح الجدول (4).

الجدول (4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات طلاب المجموعتين وفق مستوياتهم التحصيلية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التحصيل	884 .054 .60	1	88 .60054	54 .6	00 .0
الخطأ	781 .226	2	390 .113		
الكلي	279 .284 .1	76			

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0. 05≥α) تعزى لمتغير التحصيل، ولمعرفة أي مستويات التحصيل حصلت عندها هذه الفروق، استخدم اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، وذلك كما هو مبين في الجدول(5).

الجدول (5): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية

مستوى التحصيل	متوسط	مرتفع
متدن		53 .3 - *
متوسط		53 .3 - *

* دال إحصائيا عند مستوى (0. 05 ≥ α).

يتضح من الجدول (5) أن الوعي القرائي لدى الطلاب مرتفعي التحصيل أعلى من الطلاب متدني التحصيل، ومتوسطي التحصيل، غير أنه لا توجد دلالة إحصائية في الوعي القرائي بين الطلاب متدني التحصيل ومتوسطي التحصيل.

مناقشة النتائج

يتضح من عرض النتائج أن للتعليم التبادلي أثرا ذا دلالة إحصائية في الوعي القرائي لدى الطلاب، ويعني هذا أن الطلاب قد درجوا على اتباع استرتيجيات دالة على وعيهم القرائي كالتخطيط والتنظيم والتقييم، كما أنهم أصبحوا يدركون أهمية المعرفة الشرطية للقراءة. وتدل هذه النتيجة دلالة قاطعة على زيادة استيعاب النصوص القرائية، فالوعي القرائي مرحلة متقدمة على الاستيعاب القرائي (Israel et al, 2005, Israel, 2007)، إذ لا يستقيم أبدا أن يكون لدى الطالب وعي قرائي لا يؤهله لاستيعاب ما يقرأ استيعابا جيدا.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى ما يحدثه التعليم التبادلي من تفاعلات بين الطلاب، الأمر الذي يزيد من دافعية الطلاب نحو القراءة بفهم (Understanding-based Reading) (OczKus,2003)، ولا شك أن هذه التفاعلات قادت الطلاب إلى التفكير بصوت عال، مما وفر لهم فرصا حقيقية لتبادل وجهات النظر حول النصوص المقروءة، فعلى سبيل المثال يقود التنبؤ بالنص إلى طرح أسئلة تطاله، الأمر الذي يحفز الطلاب إلى البحث عن إجابات عن هذه الأسئلة في أثناء القراءة، وهذا يحث الطلاب على القراءة بفهم، وهذه القراءة بدورها تتطلب استراتيجيات عديدة يقوم بها الطالب، كالتخطيط والتنظيم، والتقويم.. أي أنها تتطلب وعيا قرائيا. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة الفاسي (Alfassi,2003)، وليفيفري وزملائه (LeFevre et al. 2003)، واليوزباشي(2004)، وتاكالا (Takala,2006).

ويمكن القول إن مرور الطلاب بمراحل التعليم التبادلي قد حررهم من سلطة النص المقروء، ومن المعروف أن القارئ يتحرر من سلطة النص بالقدر الذي يحسن فيه التفاعل معه (Johnson &Freedman,2005)، ولا شك أن الطلاب من خلال تفاعلاتهم مع بعضهم بعضا من جهة، ومع معلمهم من جهة أخرى، قد تدبروا النصوص المقروءة على نحو غير تقليدي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ثمة دلالة إحصائية في الوعي القرائي تعزى لمتغير التحصيل لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هؤلاء الطلاب قد تفوقوا من خلال فهمهم للنصوص القرائية في المباحث المعرفية المختلفة، فالعلوم مثلا تقوم على جملة من النصوص العلمية، والتربية الإسلامية ما هي إلا نصوص قرائية تعالج مسائل فقهية أو عقائدية، وكذا تنهض التربية الاجتماعية على نصوص قرائية تاريخية أو جغرافية. معنى هذا أن هؤلاء الطلاب قد وطنوا أنفسهم على فهم النصوص القرائية في شتى المباحث المعرفية التي يدرسونها، وعلى هذا فقد كانوا أفضل من غيرهم في تملك الوعي القرائي، ولو لم تكن المباحث التي يدرسونها تتمحور حول نصوص قرائية لاختلفت – ربما – هذه النتيجة.

ولم تظهر نتائج الدراسة فرقا ذا دلالة في الوعي القرائي بين الطلاب المتوسطي التحصيل والطلاب المتدني التحصيل، ويعني هذه أن الطلاب متوسطي التحصيل لم يظهروا وعيا قرائيا أفضل من زملائهم متدني التحصيل، وقد يُرد هذا إلى أن الطلاب متوسطي التحصيل لم يقدروا أهمية فهم النصوص القرائية في تحقيق تحصيل مرتفع، إذ لو كان الأمر كذلك لحققوا تحصيلا دراسيا أفضل، كما يمكن القول إنهم لم يحسنوا ممارسة خطوات التعليم التبادلي كما مارسها أقرانهم مرتفعو التحصيل، فلم تظهر لديهم، نتيجة ذلك، فروقات دالة تميزهم عن متدني التحصيل.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

– تبني استراتيجية التعليم التبادلي في تدريس النصوص القرائية، وفي تدريس المباحث المعرفية الأخرى، إذ يتم تعلم هذه المباحث من خلال نصوص.

– انطلاقا من الحقيقة القائلة إن استراتيجية التعليم التبادلي تكون أكثر فاعلية متى ما قام المعلم بنمذجتها أمام طلابه مدة كافية من الزمن، فإنه يوصى بأن تُضمن هذه الاستراتيجية في برامج إعداد المعلمين.

– إجراء مزيد من الدراسات عن استراتيجيات أخرى من شأنها أن تحفز الوعي القرائي لدى الطلاب.

المراجع

الخالدي، جمال. 2007. بناء وحدات تدريسية قائمة على التعليم التبادلي، وقياس فاعليتها في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية، وتنمية دافعيتهم في مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

اليوزباشي، انتصار. 2004. أثر استراتيجيتين لتعلم القراءة في استيعاب طلبة الصف السادس الأساسي للغة العربية واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

Afflerbach, P. 2007. *Understanding and Using Reading Assessments*. International Reading Association, Newark

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

Borich, G. 2005. *Effective Teaching methods*. 5th Ed. Printice Hall,NJ.

Ciardiello, V. 2007. *Puzzle Them First: Motivating Adolescent Readers With Question-Finding*. 1st Ed. International Reading Association, Newark.

Clay. M. 1991. *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Heinemann, Auckland.

Hacher, D. & Tanent, A. 2003, Implementing Reciprocal Teaching In the Classroom: Overcoming Obstacles and Making Modifications. *Journal of Educational Psychology, 94(4), 699-718*.

Harp, B. & Brewer, J. 2005. *The Informed Reading Teacher*. 1st Ed, Printice Hall, NJ.

Hermann, B. 1988. Two Approaches For Helping Poor Reader Become Strategic. *The Reading Teacher, (42), 24-28.*

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

Israel, N. , Block, C. , Bauserman, K. & Kinnucan-Welsch, K. (2005). *Metacognition In Literacy*. Erlbaun.

Jacobs, J. & Paris, S. 1987. Children's Metacognition about Reading. *Educational Psychologist, 22(4), 255-278*.

Johnson,H. &Freedman,L. 2005. Developing Critical Awareness at the Middle Level. International Reading Association,Newark.

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

LeFevre, D. Moore, D.; Wilkinson, I. (2003). Tape-Assisted Reciprocal Teaching. *British Journal of Educational Psychology, 73(1), 22-37*.

OczKus, L. 2003. *Reciprocal Teaching at Work*, 1st Ed. International Reading Association, Newark.

Palinscar, A. & Brown, A. 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.

Pressley, M. & Afflerbach, P. 1995. *Verbal Protocols of Reading*. 1st Ed, Erlbaum, NJ.

Roe, B. , Smith, S. & Burns, P. 2005. *Teaching In Today's Elementary Schools.* 9th Ed. Houghton Mifflin, Boston.

Rosenshine, B, & Meister, C. 1994. Reciprocal Teaching: A Review of The Research. *Review of Educational Research, 64, 474-535.*

Strenberg, R. & Williams, W. 2002. *Educational Psychology*. 1st Ed. Allyn & Bacon, Boston.

Takala, M. 2006. The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special Education. *Scandinavian journal of Education Research,5095),559-576*

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

VanGarderen, D. 2004. Reciprocal Teaching as a Comprehension Strategy for Understanding Mathematical Word Problems. *Reading and Writing Quarterly, 20(2), 225, 229.*

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

The Effect of Reciprocal Teaching Strategy on Reading Awareness of 10th Grade Students in Jordan .

Majed Harb *

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effect of reciprocal teaching on reading awareness of 10th grade students in Jordan. Study sample composed of (77) students divided into two groups: control (n=37) which was taught reading texts by traditional method, and experimental (n=40) which was taught the same texts by reciprocal teaching strategy. A reading awareness test composed of (20) items distributed to (4) domains (planning, regulation, evaluation, and conditional knowledge) was applied. Results revealed that there were significant differences in reading awareness in favor of experimental group which was taught by reciprocal teaching, and these differences were in favor of high achievement students. It is recommended that reciprocal teaching be employed in teaching reading texts and various subject-matters.

Keywords: Teaching Reading, Reciprocal Teaching, Reading Awareness

* Alzaytoonah Private University, Jordan. Received on 17/12/2009 and Accepted for Publication on 15/12/2010.