مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، فصلية علمية محكمة، العدد الـ ٥٩، صيف ١٤٠٠ هـ. ش/ ٢٠٢١ م؛ صص ٣٢-١

فاعلية استراتيجية "التدريس التبادلي" في تنمية مهارة الفهم القرائي للغة العربية لدى الناطقين بغيرها من طلبة البكالوريوس

نوع المقالة: أصيلة

سهيلا محسني نجاد *

أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الصادق (ع)

تاريخ استلام البحث: ١٣٩٩/٠٤/٢٨ تاريخ قبول البحث: ١٤٠٠/٠٢/٠٦

الملخّص

الفهم القرائي عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، وهو عملية مدمجة من عدة عمليات فرعية يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، ويفسّر المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السابقة. ومن الضروري الاهتمام بالاستراتيجية المستخدمة في تعليم واكتساب هذه المهارة تطويرا لها، لأن المناهج التعليمية تتكون من استراتيجيات التدريس وطرائقه، تهدف استراتيجية "التدريس التبادلي" إلى تنمية مهارة الفهم القرائي عند متعلّمي اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها من طلبة الجامعة، وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي: ما مدى فاعلية استخدام استراتيجية "التدريس التبادلي" في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

اعتمدت الدراسة منهج الشبه التجريبي، واعتمدت على أدوات الدراسة بإعداد الاختبارين القبلي والبعدي لقياس الفهم القرائي للغة العربية، وطبقت الباحثة الدراسة على عينة مختارة من طلبة قسم العلوم التربوية في جامعة الإمام الصادق(ع) في طهران للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩، كونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين تمثلت في مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واحتوت كل مجموعة على ٣٠ طالبة، وطُبقت استراتيجية "التدريس التبادلي" على المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية على المجموعة الضابطة، فبعد معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية(spss)، توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وفي ختام البحث قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات المستقبلية من أهمها اعتماد استراتيجية "التدريس التبادلي" في تعليم الفهم القرائي للنصوص المتخصّصة في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات الرئيسة: استراتيجية "التدريس التبادلي"، مهارة القراءة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

* الكاتبة المسؤولة Smohseny@isu.ac.ir

المقدمة

الفهم القرائي عمليّة عقليّة تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، وهو عملية مدمجة من عدة عمليات فرعية يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، حيث يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السابقة، فالفهم والاستيعاب عمليّة تفاعل بين القارئ والكاتب، وهي عمليّة معقّدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب التّركيز، والانتباه، والتّحليل، والاستنتاج، والرّبط، والنّقد، وإصدار الأحكام (عبد الباري، ٢٠١٠: ٢٧).

يذكر سميث «أنّ الفهم القرائي عملية مركبة معقدة، تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النّص بخبرات القارئ السّابقة؛ وبذلك يصعب على المرء أنْ يصف نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يمعن في التّفكير بموضوع القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزائه المختلفة، وربط الأفكار التي يطرحها كاتب النّص بما لديه من معارف سابقة عن موضوع النص، ويقارنها بما تعلمه من قبل» (Smith, 1997: 18) . ويرى جودمان «أنّ القراءة عملية اقتباس المعنى الصّريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة، إذ إنّ الاهتمام الرئيسي للقارئ، يكون منصبّاً على تضييق الفجوة بين المعرفة السّابقة التي لديه وبين معلومات النّص»(Goodman,1994: 135). وذكر لنا طعيمة مفهوم القراءة وهي: «عملية ذهنية تأملية، ينبغي أن تُنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية علياً، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التفكير، والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات» (طعيمة، ١٩٨٦م: ٥١٢ و٥٢٣).

فالقراءة نشاط تتكون من أربعة عناصر هي: التعرّف والفهم والنقد والتفاعل؛ فالتعرّف هو القدرة على فكّ الرموز المكتوبة والربط بين صوت الكلمة وصورتها وتمييزها عن غيرها من الكلمات، ويقصد بالفهم، القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها سواءً أكانت دلالات مباشرةً أو غير مباشرة والعنصر المهم في القراءة هو النقد حيث يقصد به القدرة على الحكم على ما يقرؤه الفرد، وإبداء الرأي فيه وقبول ما يستسيغه عقله ورفض ما هو غير منطقي، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار وما يعرفه الفرد من أفكار سابقة في الموضوع نفسه.

وتتدرج كتب القراءة الأساسية في تقديم المهارات التي تعد مهمة للقارئ، بحيث تُعّد مهارة القراءة إحدى مهارات اللغة الأساسية وهي ذات علاقة قوية مع بقية مهارات اللغة الأخرى،

وتحظى عادة بأهمية كبيرة في البرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والقراءة نشاط ينبغي أن تحتوي على كلّ أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل وحلّ المشكلات؛ أي إنّها نشاط عقلي يستلزم تدخّل شخصية الإنسان بكل جوانبها (شعيب، ٢٠١٤: ١١٦).

والفهم القرائي أساس عملية القراءة، وهذا الفهم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى، حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النصّ المقروء بما يتّفق وطبيعة المعلومات الواردة فيه، وتتنوّع المعايير التي يمكن اتّباعها عند انتقاء طريقة التّدريس الملائمة لتقديم اللغة كالتّنوّع والواقعية، إذ لا يتفاعل المتعلّمون إلا مع الأنشطة المتنوّعة، وبالتالي ينأَون عن الملل، وهذا ما يعنيه معيار التنوّع (عبد الباري، ٢٠١٠: ٢٣). ولم تزل طريقة النحو والترجمة منتشرة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإن نازعتها في العقود القريبة الطريقة التواصلية، فانتقل بذلك تعلم اللغة من مجرد فهم للنص القرائي –من خلال معرفة القواعد النحوية مع ترجمة المفردات والتراكيب– إلى أن أصبح ملكة عند متعلم اللغة تتكامل فيها المهارات الأربعة: المهارات الاستقبالية (القراءة والاستماع)، والمهارات الإنتاجية (المحادثة والكتابة) لتحقّق الهدف المنشود من تعلم اللغة وهو التواصل (صنوبر، ٢٠١٧: ٢٤٣).

1–1 مشكلة البحث

إنّ مهارة القراءة من المهارات اللغوية المهمة، وهي مهارة استيعابية لها تأثير كبير على المهارات الإنتاجية، ونجد أن تعليمها يحتاج إلى طرق وأساليب حديثة غير التي يُعلّم بها من خلال الطرق التقليدية التي تسعى إلى حفظ المترادفات والنصوص والترجمة الحرفية للجمل. وعلى الرغم من الجهود التي بُذلت من أجل تيسير تعليم اللغة العربية وتعليمها إلاّ أنّ المتعلمين ما زالوا يواجهون صعوبات في تعلّم مهارتها، خاصّة مهارة القراءة، بوصفها من أهّم المهارات التي يعمل المتعلمون على إتقانها؛ لحاجتهم الماسّة لها، وإنّ فهم النصوص يتطلّب معالجة تتعلّق بالعناصر اللغوية، وما يرتبط بها من مفاهيم وعلاقات، ويتطلّب مستويين للمعالجة فعلى القارئ معرفة بعض الجوانب اللغوية المتضمنّة في الموضوع من جهة، وقدرته على تفسير الرموز اللغوية المكتوبة وترجمتها إلى دلالات محددّة من جهة ثانية.

وبما أنّ دروس النصوص المتخصّصة من الوحدات المقرّرة على طلاب اللغة العربية، وطلاب القانون والفقه والفلسفة، وكذلك قسم المعارف الإسلامية للعلوم التربوية في جامعة الإمام الصادق(ع)، لاحظت الباحثة أن بعض المتعلّمين من طلاّب جامعة الإمام الصادق(ع) يعانون ضعفاً واضحاً في القراءة، ومن مظاهر هذا الضعف: الأخطاء في صحة القراءة، والفهم العام للنصّ، والاستيعاب، ومن حيث تعلّم المفردات فهو ليس أن يتقن نطق أصواتها أو فهم معناها بصورة مستقّلة، أو معرفة الاشتقاق منها فقط، بل أن معيار الكفاءة في تعليم مفردات النصّ القرائي هو أن يكون الطالب متمكناً من القراءة، بالإضافة إلى استخدام الكلمة المناسبة في السياق المناسب، ولعل أكثر المهارات توظيفاً للمفردات هي القراءة حيث تعتمد على قدرة القارئ على فهم المفردات التي يتكّون منها النص المقروء و إدراك العلاقة بين بعضها البعض، ومعظم كتب تعليم اللغة العربية تفتقد هذه الميزة. وعدم توفّر النصوص الحديثة والمواكبة للعصر الراهن أدى إلى ضعف الطلاب في هذه النصوص وتركيز الأساتذة على النصوص القديمة فقط (محسني نژاد، ١٣٩٥: ٣٧١). الأمر الذي دعا إلى ضرورة البحث عن مداخل واستراتيجية يمكن من خلالها معالجة مهارة القراءة لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية، وتنمية الفهم القرائي الذي يُرى فيه هذا الضعف، وهذا ربما يرجع إلى المدرِسين الذين تنقصهم هذه المهارات، لذا يسعى هذا البحث إلى الاستفادة من استراتيجية "التدريس التبادلي" لدراسة تأثيره في تطوير مهارة فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن الضروري توظيف الاستراتيجية في التعليم لأنها تنقل الطالب من حالة الاستخدام الواعي للاستراتيجية إلى ملكة الاستخدام اللاواعي للمهارة وهي لا تكون ضمن الوعي المباشر للقارئ (صنوبر، ٢٠١٧: ٢٥٨).

٢-١ أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من الآتي:

- أهمية مهارة القراءة من بين المهارات اللغوية الأربعة وخاصة أنها مهارة استيعابية يعتمد الطلاب عليها كثيراً في تنمية معارفهم ومهاراتهم.

- أهمية استراتيجية "التدريس التبادلي" في تعليم المهارات اللغوية لمتعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بوصفها إحدى الاستراتيجية المحققّة نجاحاً كبيراً في تعليم اللغات الأجنبية، وخاصّة في مجال مهارة القراءة.

- أهمية الاستفادة من الاختبار لقياس الفهم القرائي، والمحتوى العلمي لاستراتيجية التدريس التبادلي، في تطوير العملية التعليمية التعلمية بشكل عام وفي تخصيص طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

١-٣ سؤال البحث وفرضيته

تتمثّل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

-ما مدى فاعلية استخدام استراتيجية "التدريس التبادلي" في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ولغرض تحقيق هدف البحث تمت صياغة الفرضية الآتية:

- ثمّة فاعلية كبيرة لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١-٤ الدراسات السابقة

تتوزّع الدراسات السابقة على محورين: محور يتعلق بالاستراتيجية الفاعلة، والآخر يتناول تأثير استراتيجية التدريس التبادلي على رفع مستوى الفهم القرائي، وهي كما يلي:

- دراسة AL – Hilawane (1993م) في الولايات المتحدة اندرسون المعنون بـ Implementing Reciprocal Teaching: Was it Effective؟ تطبيق التعليم التبادلي: هل كان فعّالاً؟ حيث تمّ تقسيم الطلاب إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأشارت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية والمطبق عليهم استراتيجية التدريس التبادلي قد رفع مستوى الفهم القرائي لديهم.

- دراسة كاهر وآخرين (١٩٩٩م) وهي رسالة ماجستير معنونة بـ تحسين القراءة والفهم من خلال التدريس التبادلي، تكونت عينة البحث من تلاميذ المدارس الابتدائية والمتوسطة في شمال ولاية ايلينويز، ولوحظ ارتفاع مستوى التلاميذ في مهارة الاستماع والقراءة.

- دراسة الأدغم (٢٠٠٤م) في سلطنة عمان معنونة بـ «أثر التدريب على بعض استراتيجية فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في سلطنة عمان في اكتسابهم استخدامهم لها في تدريس القراءة» تناولت هذه الدراسة استراتيجية الخرائط الدلالية والتدريس التبادلي لدى طلاب اللغة العربية، ثم جاءت النتائج أن البرنامج المقترح لتدريب الطلاب المعلمين قد حقق مستوى جيداً من الفعالية والكفاية في تحقيق أهدافه.

- دراسة ميرزايي ونظري (٢٠٠٥م) في إيران «عرض نموذج مناسب لكسب مهارة القراءة باللغة العربية لطلاب فرع الحقوق» أشارت النتائج بضرورة وجود طرق تدريس مفيدة مناسبة لهذه المهارة، وكذلك تخصيص وحدات دراسية متخصصة لطلبة القانوق، وتحديد التدريبات المرتبطة بكلّ درس، وضرورة اختيار نصوص عربية متخصّصة في فرع القانون.

- دراسة جلائي وآخرين (٢٠١٣م) «دراسة مدى فعالية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً على مهارة الكلام لدى طلاب اللغة العربية الإيرانيين، إصفهان نموذجاً» استخدمت الباحثون المنهج التطبيقي والشبه التجريبي، لمعرفة مدى بين الفاعلية الطلاب في مهارة المحادثة، وتوصلت دراستهم أن ثمة فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وأنّ تطبيق المدخل التواصلي كان مؤثراً في تنمية مهارة الكلام.

- دراسة شعيب (٢٠١٤ م) وهي: «استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية، مهارة القراءة نموذجاً» أشارت النتائج إلى جدوى هذه الاستراتيجية في مهارة القراءة، وكذلك تتيح التعليم الذاتي للطلاب.

- دراسة الشتري (٢٠١٧م) في المملكة العربية السعودية، وهي «أثر القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وفي اتجاهات متعلمات العربية لغةً ثانيةً» أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التجريبية التي طُبقت عليها القراءة التفاعلية.

- دراسة إسماعيلي ومتقي زاده (٢٠١٧م) وهي «دراسة تأثير مهارت التفكير الناقد على مهارة فهم المقروء للنصوص الأدبية لطلاب فرع اللغة العربية في إيران» هدف الدراسة هو معرفة تأثير مهارة التفكير الناقد على رفع مستوى مهارة الاستيعاب في النصوص الأدبية المتخصصة، واستنتجت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على الطلاب المستخدمين لمهارة التفكير الناقد.

- دراسة زارع (٢٠١٧م) المعنونة بـ «فاعلية الطريقة التعاونية في تنمية كفاءة الترجمة لدى متعلمي اللغة العربية في المدارس الإيرانية – طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة فارس نموذجاً» استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة وأن ثمة أثراً إيجابياً لتطبيق الطريقة التعاونية على تدريس ترجمة النصوص في تنمية كفاءة الترجمة وترسيخ المعلومات للعينة.

- دراسة محسني نژاد وشفيعي (٢٠١٨م) «دور استراتيجية "لعب الأدوار" في رفع كفاءة مهارة المحادثة العربية للناطقين بغيرها – دراسة تجريبية لطلاب مرحلة الليسانس بجامعة الامام الصادق(ع)» طوّرت الباحثتان أداة لقياس مستوى الطالبات في مهارة المحادثة، معتمدة على الاستبيان و الاختبار الشفوي، وأشارت نتائج تحليل البيانات إلى ارتفاع مستوى مهارة المحادثة لصالح المجموعة التجريبية بالإضافة إلى التغيير الإيجابي من الناحية المهارية، والعاطفية النفسية، والناحية المعرفية.

– دراسة متقي زاده وآخرين (٢٠١٨م) في إيران المعنونة بـ«تقويم مهارة قراءة طلاب قسم اللغة العربية على مستوى الليسانس» أشارت النتائج إلى ضعف طلاب أقسام اللغة العربية في مهارة القراءة ويعود السبب إلى عدم تخصيص دروس متخصصة في المنهج الدراسي ووحدات خاصة بهم.

من الملاحظ أن الدراسات السابقة قد ركزت على الاستراتيجية الحديثة في تدريس المهارات الأربع، وما يميّز دراستنا عن الدراسات السابقة في إيران أنّها تعتبر الدراسة الأولى من نوعها في تطبيق الاستراتيجية التبادلية لتنمية الفهم المقروء، وكذلك يجعلها فريدة من نوعها هو تطبيقها على طلاب العلوم التربوية، والعلة ترجع إلى أنّ هذا الفرع في جامعة الإمام الصادق(ع) يُسمى بالمعارف الإسلامية والعلوم التربوية ومن أهم أهدافه ترسيخ وتنمية فهم الطلاب في المجالات النظرية والتطبيقية لعلوم التربية وفق مبادئ الشريعة الإسلامية وعلى ضوء النصوص الإسلامية من القرآن ونهج البلاغة وأحاديث أهل البيت، والنصوص المعاصرة، لذلك إن تطبيق هذه الاستراتيجية على هؤلاء الطلاب تعتبر التجربة الأولى من نوعها.

1. الإطار النظري

2-1 مهارة فهم المقروء

إنّ تعلم مهارات اللغة بصفة عامة ومهارات فهم المقروء بصفة خاصة -يتضّمن التفكير بها، كما أن الممارسة الواعية للغة هي التي تتّم في إطار من المعنى وليس مجرّد التدريب النمطي عليها، ولا مجال لتدريبات نمطية مكرّرة دون معرفة الأسباب الحقيقية وراءها، وهذا يعني أن المتعلم لابد أن يتوافر لديه درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة؛ حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف طبيعية (مذكور وهريدي، ٢٠٠٦: ٤٥-٤٦).

وقد حاول بعض الباحثين التفريق بين مصطلحين هما: الفهم القرائي، والاستيعاب القرائي، وذلك انطلاقا من وجود كلمتين إنجليزيتين هما: Understanding، والتي تعني الفهم، وكلمة comprehension، والتي تعني الاستيعاب، وكلمة الاستيعاب أعم وأشمل من كلمة الفهم؛ لأن الفهم -من وجهة نظرهم- يقف بالقارئ عند حد المعنى الظاهري أو السطحي أو الحرفي Literal Comprehension أما الاستيعاب والتي تمثله كلمة Comprehension، فيعني إحاطة القارئ بالنص القرائي إحاطة تامة، إذ يفهم ما على السطور، وما بين السطور، وما وراء السطور، كما أنه يراقب تفكيره قبل القراءة، وفي أثنائها وبعدها. أما عن تعريف مصطلح الفهم القرائي فيمكن تعريفه في إطار ثلاثة مناحٍ وهي: الف. الفهم باعتباره عملية تحصيل معلومات: معرفة الحقائق التي يحتويها النص. ب.الفهم باعتباره عملية تأمل وفحص: بعد الانتهاء من تحصيل المعلومات، يجب التفكير في مضامينها واكتشاف العلاقات المختلفة القائمة على الخبرات الماضية. ت.الفهم باعتباره عملية تقييم أو حكم: بعد فهم المعلومات وفحصها، يجب اتخاذ موقف إزاءها إما قبولها، أو رفضها، أو البحث عن المزيد (عبد الباري، ٢٠١٠: ٢٧).

ولفهم المقروء أهمية خاصة لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ حيث تعد القراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة أجنبية، فعلى الرغم من أهمية كل من الاستماع والتحدث في تعلم اللغة واستخدامها إلا أنه كثيراً ما يتعذّر على المتعلّم استخدام هاتين المهارتين وذلك بسبب قلّة الفرص التي تتاح له لممارسة اللغة شفوياً؛ ومن ثّم تصبح القراءة مهارةً بديلةً في التواصل اللغوي، وبواسطتها يستطيع أن يواصل المتعلم تقدمه العلمي في بقية صنوف المعرفة؛ لأن كل المواد الدراسية التي يمر في خبراتها المتعلم، ليست إلا فكراً مكتوباً أو مقرراً تمليه الرموز اللغوية المكتوبة، وقراءة هذه الرموز وسيلة تعرف مضامين هذا الفكر، بل إنّ القراءة تمكّن المتعلّم من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي (رسلان، ٢٠٠٨: ١٣٥).

٢-٢ استراتيجية التدريس التبادلي

يقصد بالتدريس التبادلي Teaching Reciprocal نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والطلاب فيما يخص نصّاً قرائياً معيناً. وفي هذا النشاط يلعب كل المعلمين والطلاب دوره على افتراض قيادة المعلم للمناقشة)، وهذه الاستراتيجية تفسح المجال للطالب لأن يقود النقاش الجماعي والحوار مع زملائه كفريق من أجل إثراء النص ذاته عند مستوى معرفي معين يتناسب مع إدراك الطلاب (شعيب،٢٠١٤: ١٢٠).

وباستقراء الأدب النظري وطرائق التدريس نجد أن هناك استراتيجية حديثة في تدريس الاستيعاب القرائي، منها استراتيجية التعليم التبادلي التي صمّمتها العالمتان الأمريكيتان بالينسكار(Palinscar)، وبراون (Brown) من جامعة ميتشيغان عام (1984) وقامتا بتطبيق هذه الاستراتيجية على الطّلبة، وسرعان ما انتشرت الاستراتيجية وبلغت الآفاق، وأجريت حولها مئات الدراسات، واستخدمت في العلوم والرّياضيات والعلوم الاجتماعية، وأثبتت فاعليتها وكفاءتها، ومناسبتها لكافة الأعمار، ومختلف المستويات من الصّفوف الأساسية الدّنيا إلى المراحل الجامعية العليا (Salter & Horstman, 2002).

والتّعليم التّبادلي سهل التّطبيق، يمكن أنْ يتقنه الطّلبة والمعلمون بسهولة، ويتضمن التّعليم التّبادلي تعلماً تعاونياً مبنياً على الحوار، والنّقاش بين الطّلبة أنفسهم، وبين الطّلبة والمعلم، كما يمكن تبادل الأدوار بين المعلم والطّلبة، حيث يشعر الطّلبة بدورهم في العملية التّعليمية، ويجعل تعلمهم ذا معنى، وتعينهم على التّلخيص، ومن المعلوم أن التّلخيص يحمل دلالة كبيرة تشير إلى الفهم والتّمكن (Gruenbaum, 2012 ؛Jeffrey, 2000).

ويتكون التعّليم التّبادلي من أربع استراتيجية فرعية هي: ١.التّنبؤ (Predicting): هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلبة أنْ يتوقعوا ما سيتضمنه النّص من معلومات وأفكار، وهذا يتأتى بعد مسح النّص والاطّلاع على عنوانه الرّئيس والعناوين الفرعية، وما يحويه من أشكال ورسوم وتوضيحات، مستفيداً من خبراته السّابقة حول الموضوع. ٢.التّساؤل (Questioning): هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلبة أنْ يطرحوا أسئلة مباشرة واستدلالية حول النّص المقروء والإجابة عنها بهدف تعلمها، حتى إذا ما بدؤوا بالقراءة توجهوا للبحث عن إجابات لتلك

الأسئلة، وهذا يعني أنهم سيقرؤون بشيء من التّركيز، وهذا يقودهم إلى فهم أوسع، واستيعاب أعمق، وأثناء القراءة ربما وقف الطلبة على فكرة غامضة، أو مفردة مبهمة وهنا تأتي الاستراتيجية الثّالثة. ٣.التّوضيح (Clarifying): هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلبة أنْ يتنبهوا إلى ما يمكن أن يجعل المادة صعبة الفهم كوجود فكرة غامضة، أو مفاهيم غير مألوفة، أو صور لم يعتد عليها، أو مفردات مبهمة، وهذا يحفزهم على استخدام العمليات العقلية العليا، وحين لا يسعفه مخزونه المعرفي يسأل مُعلمهُ، ويحاور زملاءه، وربما استعان بمرجع خارجي. ٤.التّلخيص (Summarizing): هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام الطلبة أنْ يعبروا عمّا فهموه بأسلوبهم الشخصي وكلماتهم الخاصة ليصلوا إلى لبّ الموضوع ، بعد تجريده من الزّوائد والإضافات والتّكرار (Palinscar & Brown,1984,132).

وعن أسس التعليم التبادلي، فيمكن القول أن التّعليم التّبادلي يستند إلى أربعة أسس هي: ١.التّشاركية: فالمسؤولية مشتركة بين المعلم والطّلبة في اكتساب وتطبيق الاستراتيجية الفرعية المتضمنة في التّعليم التّبادلي. ٢.النّمذجة: بالرغم من تحمل المعلم المسؤولية المبدئية للتّعليم ونمذجة الاستراتيجية الفرعية، فإن المسؤولية يجب أن تنتقل تدريجياً إلى الطلبة. ٣.التفاعلية: يتوقع مشاركة جميع الطّلبة في الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلم التأكد من ذلك، وتقديم التعزيز والتّغذية الرّاجعة، آخذاً بعين الاعتبار مناسبة الواجبات والمهمّات لمستوى الطّلبة. ٤.البنائية: ينبغي أن يتذكر الطلبة أن الاستراتيجية المتضمنة تساعدهم في تطوير فهمهم لما يقرؤون، وتنشيط معارف الطّالب وخبراته السّابقة وربطها بالمعلومات الجديدة وإعادة بنائها وإصدار الحكم عليها (Lederer, 2004).

وعلينا أن نشير إلى أهداف استراتيجية التعليم التبادي، فيبين الأدب التربوي والدّراسات الميدانية أنّ استراتيجية التّعليم التّبادلي تحقّق أهدافاً عدّة أبرزها: ١.تنمية مهارات الاستيعاب باستخدام الاستراتيجية الفرعية للتّعليم التّبادلي: (التّنبؤ، والتّساؤل، والتّوضيح، والتّلخيص). ٢.إرشاد الطّلبة كي يكونوا على وعي وتأمل بالاستراتيجية التي تستخدم قبل القراءة، وأثناءها وبعدها. ٣.مساعدة الطّلبة في مراقبة فهمهم للنّص القرائي باستخدام استراتيجية التّعليم التّبادلي الفرعية. ٤.أنّها تمثل جزءاً من استراتيجية الفهم القرائي مثل: العرض والتّساؤل الذاتي، والتّنبؤ، والربط، وتعرف دلالة الكلمات، والمراقبة، والتّلخيص، والتّقويم. ٥.تحسين الجانب الاجتماعي و

التّعلم التّعاوني بين أفراد المجموعة الواحدة من جهة والتّعلم التنافسي بين المجموعات من جهة أخرى (عبد الباري، ٢٠١٠: ٢٣٧ و Kelly, 2011).

٣-٢ الأساس العلمي لاستراتيجية التدريس التبادلي

من الطبيعي أنّ هناك فرقاً جوهرياً بين فلسفة تدريس اللغة على مستوى النظرية والمبادئ، وبين مجموعة اجراءات تعليم اللغة المشتقة منها، وبناءً على ذلك اقترح اللغوي الأمريكي انطوني Anthony مخططاً لذلك، وحدد ثلاث مستويات وسماها: المذهب Approach، والطريقة Method، والأسلوب Technique، وتبعاً لنموذج انطوني نجد أنّ المذهب هو الذي يحدد مستوى الفرضيات والمعتقدات الخاصة باللغة، والطريقة هي المستوى الذي نطبق به النظرية والذي نختار فيه المهارات المحددة التي نود تعليمها، والمحتوى المناسب، أما الأسلوب فهو المستوى الذي نصف فيه الاجراءات الصفية (Richards,2014: 28-29).

واستراتيجية التدريس التبادلي تندرج ضمن نظرية التعلّم الاجتماعي وهي كما يلي: هذه الاستراتيجية تندرج ضمن نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا وفيجوتسكي، والتي تقوم على أساس أن الإنسان في تفاعل دائم ومستمر مع بيئته، حيث يتلقى العديد من المثيرات التي تؤثر عليه، وتدفعه للاستجابة لها. من هنا يُعرّف التعلم الاجتماعي بأنه نوع من أنواع التعلم، الذي يهتم بدراسة المثيرات الاجتماعية الإنسانية في سياق اجتماعي. ولعل أهّم ما قدمته نظرية التعلم الاجتماعي هي تركيزها على التعلم القائم على الملاحظة Learning by Observation، حيث إن التعلم يحدث عندما نتعامل مع الآخرين، ويتم تعلم الاستجابات الصحيحة عند ملاحظة سلوك زملائنا وآبائنا ومعلمينا، بالإضافة إلى تتابعات هذا السلوك، ويمكن للفرد أن يكتسب بعض أنماط السلوك الجيد من خلال الملاحظة الدقيقة والواعية لسلوكيات الآخرين (كورنيليوس جي، وهولاندو أكوبا سيجاوا، ١٩٨٦: ١٣٢-١٣٣).

2-4 توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في صفوف القراءة

1) استراتيجية التدريس التبادلي

من أهم الأسس التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية:

1. تحوي مجموعة من الاستراتيجيات الفرعية (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص)؛ تهدف جميعها إلى تحقيق الفهم القرائي.

2. أنها استراتيجية تعلّم، وليست استراتيجية تدريس، بمعنى أن الجهد الأكبر في هذه الاستراتيجية يتوقف على أداء الطالب ونشاطه الواعي والمقصود.

3. دور المعلم أساسي في هذه الاستراتيجية، ويتمثل في نمذجة الاستراتيجية أمام طلابه، ثم تقديم الدعم والمساندة.

4. مراقبة أداء الطالب في النشاطات التي يقوم بها قبل القراءة، وأثناء القراءة وبعدها وهو أمر جوهري لهذه الاستراتيجية.

5. تنشيط معارف الطالب السابقة، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة.

6. تقوم على التعلم التعاوني بين أفراد المجموعة والتعلم التنافسي بين المجموعات الأخرى أساس آخر من أسس استراتيجية التدريس التبادلي.

7. أنها استراتيجية تصلح للمجموعات الصغيرة والكبيرة على حد سواء،كما أنها تصلح لجميع النصوص المقروءة (أدبية أو علمية) نصوص صغيرة الحجم أو كبيرة الحجم.

8. ليس لها نقطة بداية معينة بمعنى أنّها لا تبدأ باستراتيجية (التنبؤ) مثلاً وتنتهي بالتلخيص، ولكنها تأخذ الشكل الدائري عند تطبيقها، وهكذا يستمر تطبيق الاستراتيجية الفرعية للتدريس التبادلي.

2) تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي والتي تم تطبيقها في الصفوف التجريبية

ألف: تصميم المادة التعليمية:

ولتصميم المادة التعليمية اتخذ الباحث الإجراءات التالية:

1. معالجة موضوعات مقرر القراءة التي تم اختيارها بالتشاور مع المتخصصين والخبراء.

2. اختيار التنظيم الذي يناسب الموضوعات التي تم اختيارها.

3. المادة العلمية التي تم اختيارها من الموضوعات المتخصصة في العلوم التربوية.

الموضوعات المختارة **على سبيل المثال**، من كتاب:

1) فاديا أبوخليل (٢٠١١) إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي.

مهارات التفاعل الصفي

«إن أساس أي تطوير للتفاعل الصفي لا يتأتى إلا من خلال تدريب المعلمين على أربع مهارات رئيسة وهي:

- ✓ مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.
- ✓ مهارة استثارة الدافعية.
- ✓ مهارة توزيع المثيرات.
- ✓ مهارات الاتصال والتفاعل الانساني.

مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية تعد الأسئلة عاملاً مهماً في التدريس، وتظهر كفاءة المعلم عندما يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة وأساليب توجهها. ومن جهة أخرى، فإن تناول الأسئلة والإجابات بين المعلم والتلاميذ يزيد من التفاعل الايجابي داخل الصف.

2) د. هاشم عواضة (٢٠٠٨) تطوير أداء المعلم.

طرائق التّعليم – التعلّم

تلعب الطرائق دوراً مركزياً في إدارة نشاط المتعلّمين، على المعلّم أن يحسن اختيار الطّرائق التّعليميّة – التعلّميّة بعض الأسس والإرشادات المساعدة للمعلّم في مجال إدارة التّعليم – التعلّم الجماعي: التّخفيف من إلقاء المعلومات وحثّ المتعلّمين على التّمييز والنّقاش وتشجيع المبادلات فيما بينهم وعدم التّسرّع في إلقاء المعلومات أو الشّرح أي تعلّم ضبط النّفس والسّكوت للاستماع إلى المتعلّمين ولعب دور المحرّك لأفكارهم والمنظّم لها. إنّ التّفاعل اللّفظي بين المعلّم والمتعلّمين يؤدّي وظائف عديدة منها:

- ✓ التّعرّف إلى أفكار المتعلّمين والمساعدة على تجنّب قطع التّواصل معهم.
- ✓ مواكبة التّغيّرات الفكريّة للمتعلّمين والسّعي إلى علاج الاختلالات الملاحَظَة بين أفكار

المتعلّمين و المفاهيم العلميّة.

- ✓ إعطاء الصّدقيّة للمعارف المكتسبة.
- ✓ إدارة العنف وإحلال العلاقات الودّيّة مكانه.

ب: تنفيذ الاستراتيجية في الصفوف التجريبية:

عرض Hartman دور المعلم في استراتيجية التدريس التبادلي فيما يلي:

أولاً: أن يقدم المعلم شرحاً وافياً لاستراتيجية التدريس التبادلي.

ثانياً : يبدأ المعلم في تدريب طلابه على الاستراتيجيات الأربعة.

ثالثاً: يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات تعاونية يتراوح عددها ما بين خمسة طلاب إلى ثمانية في كل مجموعة ويكلف أحدهم بقيادة المجموعة.

رابعاً: يمارس الطلاب استراتيجية التدريس التبادلي ممارسةً موجهةً تحت إشراف وتوجيه من المعلم.

خامساً: يبدأ الطلاب في تنفيذ الاستراتيجية بشكل مستقل دون مساعدة من المعلم (Hartman ,1994: 39).

المراحل التمهيدية لدور المعلم والطالب في هذه الاستراتيجية وكما طُبقت في المجموعة التجريبية وهي كما يلى:

أولاً) دور المعلم (قبل القراءة)

ألف: التمهيد

1. يطرح المعلم عدة أسئلة على الطلاب.
2. يقوم بتسجيل إجاباتهم على السبورة أو في لوحة ورقية.
3. يختار أفضل الإجابات.
4. يقدم المعلومات الصحيحة بعد انتهاء مناقشة الطلاب.

ب:الوسائل التعليمية

1. يتم فيه عرض فيلم تعليمي/ ونشر بعض الصور الفوتوغرافية.
2. يتم فيه استخدام برنامج العروض التقديمية Power Point.

ثانياً) دور الطالب(قبل القراءة)

ألف: التنبؤ

يقرأ الطلاب عنوان الدرس.

يصنعون مجموعة من التنبؤات أو التوقعات لما يتضمنه الدرس من معلومات.

يطرحون مجموعة من التساؤلات والإجابات.

ب: التساؤل (أثناء القراءة)

يقرأ الطالب الفقرة الأولى.

يسأل الطالب ويجيب الآخرين.

ج: التوضيح (قبل القراءة)

تتم استراتيجية التوضيح على الفقرة السابقة. لتوضيح بعض الكلمات الصعبة أو الجمل غير المفهومة كما يلي:

يخمن الطالب المعنى العام للفقرة السابقة دون الوقوف على ما اعترضه من مفردات صعبة. الوصول الي المعنى العام وهي (الفكرة العامة).

د: التلخيص (بعد القراءة)

يقوم الطالب بتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة السابقة بعد حذف الكلمات الزائدة وما هو حشو ليخلص إلى الفكرة الرئيسة.

في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار، مطبقاً الاستراتيجية الفرعية على فقرة قرائية من نص ما. من خلال النمذجة يعرض المعلم على الطلاب كيفية استخدام الاستراتيجية من خلال التفكير بصوت مرتفع؛ لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كل منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب.

في المرحلة الثانية: توزيع بطاقات المهمات في الاستراتيجية الفرعية، حيث يقوم الطلاب أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.

في المرحلة الثالثة: بدء التدريبات الموجهة، حيث يقوم الطلاب بالقراءة الصامتة لفقرة من النص، على أن يتبادل الطلاب بعدها الحوار بشكل جماعي طبقاً لبطاقات المهمات مع كل منهم.

مراجعة المهمات المتضمنة بالاستراتيجية الفرعية، من خلال طرح الأسئلة التالية:

أ. التوضيح: هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة لك؟

ب. التساؤل: ضع أسئلة بنفس جودة أسئلة المعلم على الفقرة المقروءة.

ج. التلخيص: ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة؟

د. التنبؤ: ماذا تتوقع حول الفقرة التالية من النص؟

بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد المعلم الحوار، ويقوم كل فرد داخل المجموعة بعرض المهمة. توزيع أوراق التقويم التي تضم أسئلة على القطعة كاملة. تكليف فرد واحد داخل من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة من أسئلة التقويم.

المهمة الأساسية للمعلم:

1. عرض المعلم: إن أهمية هذه الخطوة تكمن في عرض نموذج للاستراتيجية التي سوف تبنياها الطلاب في المرحلتين الثالثة والرابعة، وفي هذه المرحلة تتوافر لدى المعلم الخبير المعرفة والمهارات في حين يكون الطلاب غير قادرين على تطبيق المهارات المعرفية.
2. تعلم الطلاب وممارسته: يستمر قيام المعلم بدور الخبير على الرغم من أن اندماج الطلاب يزداد عن طريق حث المعلم، وعن طريق الممارسة الموجهة.
3. مجموعات المعلم والطلاب: في هذه المرحلة ينتقل التركيز إلى موقف الجماعة الصغيرة، حيث يبدأ المعلم ويبادر في الحوار عن استراتيجية الفهم الأربعة، ويشجعهم ليقوموا بدور أكثر نشاطاً عن ذي قبل، ويمضي الوقت يتبادل هؤلاء الطلاب الأدوار في قيادة الجماعة.

عند هذه النقطة يحدث تغير في لغة التعليم من لغة المعلم إلى لغة الطلاب مع تقبلهم الآخرين، ومراجعة استخدام الاستراتيجية الأربع ويصبح دور المعلم عندئذ دور مساند.

4. المعلم مساند للطالب: يتحرك المعلم الآن ليخرج من الجماعة، ويوفر المعلم الدعم والمساندة عبر الجماعات بدلاً من أن يتم ذلك على مستوى جماعة واحدة، ويستمر الطلاب في استخدام الاستراتيجية نفسها كما في المرحلة الثالثة، موفرين المساندة للطلاب الآخرين في الجماعة.

ما أن يصل التلاميذ إلى هذه المرحلة إلا ويكونوا قد اكتسبوا استراتيجية الفهم الأربع، واستوعبوا القيام بها، عندئذ يستغني الطالب عن المساندة، لأنه لم تعد هناك أية حاجة إليها.

3) **طريقة القواعد– الترجمة التي تم تطبيقها على المجموعة الضابطة**

اجراءات طريقة القواعد– الترجمة Grammar- Translation Method

ترجع هذه الطريقة بجذورها إلى تعليم اللغة اللاتينية واللغة الإغريقية حيث استخدمت لفترة طويلة في تعليم هاتين اللغتين، عندما كان التحليل المنطقي للغة وحفظ ما بها من قواعد، وشواذ، وتطبيق يعتبر وسيلة من وسائل تقوية عقل التلميذ (الناقة، ١٩٨٥: ٦٨).

تركز هذه الطريقة على القواعد النحوية باعتبارها أساساً للترجمة من اللغة الثانية إلى اللغة الأصلية، والهدف من هذه الطريقة هو إعداد الطلاب المتخصصين في مجال دراسة الأدب والآثار المكتوبة. وترفع قدرة الطلاب في إدراك الموضوعات الدراسية الصعبة (جستن، ٢٠١١: ٣٧).

ومن أهم خصائصها: ١.تُقدم الدروس باللغة الأم، مع استعمال قليل للغة الهدف. ٢.تعّلم المفردات في قوائم من كلمات معزولة. ٣.يُقدم النحو القواعد لتنظيم الكلمات. ٤.يركز التدريس على صيغ الكلمات وتصريفها. ٥.وتهتم بالنصوص باعتبارها تدريبات على التحليل النحوي (براون،١٩٩٤:١٠٢).

3. إجراءات الدراسة

٣–١ مجتمع الدراسة

تحدد المجتمع الإحصائي للبحث بطالبات جامعة الإمام الصادق(ع) من جميع المراحل الدراسية ومن قسم العلوم التربوية البالغ عدده ١٥٠ طالبة جامعية للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)

٣-٢ عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من طالبات قسم العلوم التربوية /جامعة الإمام الصادق(ع) في طهران، حيث تم اختيار(٦٠) طالبة منهم بصورة عشوائية، وتم توزيعهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة.

٣-٤ تكافؤ المجموعتين

من أجل تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

1. اختيار طلاب الفصل السابع وذلك للتأكد من اجتيازهم الوحدات الدراسية من الصرف والنحو والبلاغة.
2. تم التأكد من عدم وجود طالبة قد درست المقرر للمرة الثانية، وذلك لتجنب أثر الخبرة السابقة في الاختبارات.
3. أجريت عملية التكافؤ الإحصائي على أساس الاختبار القبلي.

٣-٥ حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على استراتيجية التدريس التبادلي في تعليم مهارة الفهم القرائي، وعلى موضوعات متخصصة في قسم العلوم التربوية.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جامعة الامام الصادق(ع)- كلية البنات، بطهران في ايران، وأيضاً على طالبات الفصل السابع، حيث اجتاز الطلاب مقررات الصرف والنحو والمحادثة والاستماع في هذه الجامعة.

الحدود الزمانية: تحددت الفترة الزمنية لإجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩) الذي تم فيه بناء الإطار النظري والمقياس والاستراتيجية وتصميم التجربة وتطبيقهما على العينة واستخلاص النتائج.

٣-٦ منهج وأداة الدراسة

اعتمد منهج البحث على استخدام أداة الاختبار القبلي والبعدي، حيث كان الهدف قياس مدى فاعلية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد تم ذلك

باستخدام اختبارات مصممة للكشف عن مستوى الفهم القرائي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

أعدت الباحثة اختباراً يحقق أهداف الدراسة، وتم تنفيذ الاختبار قبل تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي، وكذلك بعد تطبيقها؛ وكانت مصادر إعداد الاختبار هي: ١.الموضوعات التي تم اختيارها من مقرر القراءة. ٢.الاطلاع على الدراسات السابقة، والتي تناولت اختبارات مهارات الفهم اللغوي. ٣.الخبرة الشخصية للباحثة.

تكّون محتوى الاختبار في صورته النهائية من نصين للقراءة، والنص يشتمل على أربعة أقسام (٤أسئلة)، وكل سؤال يتضمن ٥ فقرات، ليبلغ عدد فقرات الاختبار ٢٠ فقرة ودرجة الامتحان من ٢٠.

وقامت الباحثة بوضع تعليمات مراعيةً فيها التالي: ١.السلامة اللغوية، والوضوح. ٢.تحديد نوع الأداء المطلوب. ٣.تحديد الوقت المخصص للإجابة. ٤.تحديد درجات الأسئلة.

٣-٧ ضبط الاختبار:

ولضبط الاختبار تم التحقق من:

ألف) صدق الاختبار: عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المتخصصين، حيث تم استخدام معامل صدق المحتوى (CVR) من قبل ٩ خبراء لتقييمه من المحكمين الخبراء والمتخصصين لإبداء آرائهم حول الاختبار، من حيث: صحت فقراته، ودقتها، ومدى ارتباطه بالمهارة المستهدفة، ووضوح التعليمات، ولغة الاختبارت. وقد أجرت الباحثة بعض التعديلات على الاختبار بناءً على آراء المحكمين. وقد تمت الموافقة عليها، وتم تعديل العديد من الأسئلة الأخرى بناءً على آراء الخبراء. وقد شمل المقياس (الاختبار) في شكله النهائي على أربعة عناصر: التنبؤ، والتلخيص، والتساؤل، التوضيح.

ب) ثبات الاختبار: تم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة (ألفا كرونباخ)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠/٨٦) في الاختبار القبلي، كما حصل الاختبار البعدي على قيمة (٠/٨٤)

وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً، ويدل على صلاحية تطبيق الاختبار. (Johnson & Christensen: 2016).

٣-٨ تطبيق الاختبار القبلي:

تم تطبيق الاختبار البعدي في بداية الفصل الدراسي على عينة الدراسة ودون اطلاع قبلي للمجموعتين وذلك لتحقيق التكافؤ بينهما، واحتفظ الباحث بالدرجات، حتى الانتهاء من تطبيق التجربة، لمقارنتها بدرجات الاختبار البعدي، ومعالجتها إحصائياً.

٣-٩ تطبيق الاختبار البعدي

شرعت الباحثة بتطبيق الاستراتيجية التقليدية على المجموعة الضابطة، و الاستراتيجية التبادلية على المجموعة التجريبية، في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٨-٢٠١٩) لمدة ١٥ أسبوعاً، بمعدل ساعتين أسبوعياً، أي ما يعادل ٣٠ ساعة.

وطبقت الباحثة الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، مع مراعاة تشابه الظروف الذي أجري فيها الاختبار القبلي.**عرض البيانات وتحليلها**

٤-١ التحليل الوصفي

في البداية تم تعيين عينة الدراسة من طالبات قسم العلوم التربوية /جامعة الإمام الصادق(ع) في طهران، وكانت عددها ٦٠ طالبة منهم بصورة عشوائية، وتم توزيعهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة. وتم عرض درجات الطلاب في كلا المجموعتين بشكل وصفي، قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية التقليدية والمتبادلة، وتحليل حالتهم باستخدام المؤشرات الوصفية كما نلاحظ في الجدول (١) كما يلي:

جدول (١): جدول نتائج الدراسة الوصفية

المجموعة		العينة	أقل الدرجات	أعلى الدرجات	المتوسط	الخطأ المعياري	انحراف المعيار	الفرق	الإلتواء	التفرطح
الضابطة	قبل تطبيق الاستراتيجية (التقليدية)	٣٠	١٠	٢٠	١٥,٦٣	٠,٤٥٦	٢,٤٩	٦,٢٤	-٠,١٩	-٠,١٩
الضابطة	بعد تطبيق الاستراتيجية (التقليدية)	٣٠	١٢	٢٠	١٦,٨٦	٠,٣٣	١,٨٥	٣,٤٣	-٠,٥٤	٠,٣١
التجريبية	قبل تطبيق الاستراتيجية (التبادلية)	٣٠	١٢	٢٠	١٦,٤٣	٠,٣٦	٢,٠١	٤,٠٤	-٠,٢٠	-٠,٤٢
التجريبية	بعد تطبيق الاستراتيجية (التبادلية)	٣٠	١٦	٢٠	١٨,٦٣	٠,٢١	١,١٥	١,٣٤	-٠,٦٣	-٠,٠٥

كما هو مبين في الجدول (١) يحتوي هذا الجدول على معلومات مثل: متوسط الدرجات، والانحراف المعياري، والخطأ المعياري، والدرجات العليا والدنيا، والانحراف والخطأ المعياري لكل مجموعة من مجموعات التحكم والمجموعات التجريبية بشكل منفصل قبل التطبيق وبعده. وكما يتضح، فإن متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة قبل تطبيق الاستراتيجية التقليدية هو ١٥,٦٣، بينما ارتفع المتوسط إلى ١٦,٨٦ بعد تطبيق الاستراتيجية التقليدية. وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق الاستراتيجية التبادلية بـ ١٦/٤٣، بينما ارتفع هذا المعدل إلى ١٨/٦٣ بعد تطبيق الاستراتيجية على طلاب هذه المجموعة. ويمكن ملاحظة أن الجدول (١) يوفر لنا معلومات حول مهارات القراءة لدى الطلاب قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية التقليدية والتبادلية، ومع ذلك، ومن أجل فحص فعالية الاستراتيجية بمزيد من الدقة استخدمنا الاختبارات الإحصائية التي أتاحت لنا نتائج موثقة، وسوف نتناولها فيما بعد.

٢-٤ التحليل الإحصائي

تم استخدام الاختبارات الإحصائية لفحص الفرضية بمزيد من التفصيل حيث أن رفض أو تأكيد فرضيتنا تعتمد على المعلومات التي تم جمعها من العينة الموجودة. ففي الخطوة الأولى، كان علينا التأكد من تكافؤ درجات الطلاب في مجموعتي الضابطة والتجريبية، وحاولنا إبعاد تأثير العوامل المشوشة، فتمت مقارنة درجات الطلاب في كلا المجموعتين قبل تنفيذ الاستراتيجية التقليدية

والتبادلية في الاختبار البعدي. وقمنا بفحص فرضية درجات الاختبار القبلي في كلا المجموعتين، والتي تم إجراؤها باستخدام اختبار شابرويلك،كما نلاحظ في الجدول (٢):

جدول (٢): اختبار شابرويلك للتحقق من التوزيع الطبيعي لدرجات الاختبار القبلي لطلاب في المجموعة الضابطة والتجريبية

	إحصاءات الاختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة
درجات الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	٠/٩٦٠	٣٠	٠/٣١٥
درجات الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	٠/٩٦٨	٣٠	٠/٤٩٧

كما يتضح من الجدول (٢)، درجات الاختبار القبلي للطلاب في كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية كانت أقل من مستوى ٠/٠٥ (٠/٠٥ <٠/٣١٥ و ٠/٤٩٧) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اختبار المجموعتين.

وعند مقارنة نتائج الطلاب في الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وكذلك مقارنة فعاليات الاستراتيجيتين التقليدية والتبادلية. وجدنا أن توزيع درجات الاختبار البعدي للطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية كانت طبيعية، كما نلاحظ في الجدول(٣) كما يلي:

جدول (٣): اختبار شابرويلك للتحقق من الحالة الطبيعية لدرجات الاختبار البعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية

	المجموعة	الاختبار الإحصائي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
درجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة	الضابطة	٠/٩٠٨	٣٠	٠/٠١٣
درجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	التجريبية	٠/٨٩٩	٣٠	٠/٠٠٨

كما يتضح من الجدول (٣) نلاحظ القيم المتعلقة بمستوى الدلالة ومقارنتها بالقيمة ٠/٠٥، نجد أن افتراض درجات الاختبار البعدي للطلاب في المجموعة الضابطة قد تم تأكيده عند مستوى دلالة ٥٪، أما بالنسبة للطلاب في المجموعة التجريبية فقد تم رفض النسبة المئوية (٠/٠٥> ٠/٠٠٣). وبالتالي لم تحقق فرضية توزيع درجات كلتا المجموعتين كان توزيعاً طبيعياً. من هذا المنطلق لا يمكن استخدام اختبار t المستقل، وذلك لمقارنة درجات الاختبار البعدي للطلاب في

المجموعتين الضابطة والتجريبية، لذلك تم استخدام اختبار مان ويتني من ضمن المقاييس غير المعلمية، كما في الجدول (۴):

جدول (۴): اختبار مان ويتني لمقارنة الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية

العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصاءات اختبار يو من ويتنى	إحصاءات Z	مستوى الدلالة
الضابطة	۳۰	۲۱/۸۰	۶۵۴		
التجريبية	۳۰	۳۹/۲۰	۱۱۷۶	۱۸۹	-۳/۹۳۰	۰/۰۰۰
مجموع كل طلاب العينة	۶۰				

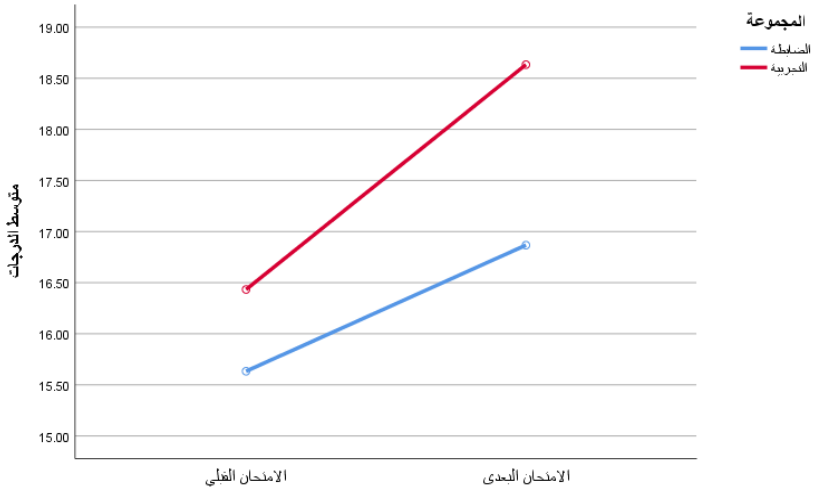
كما نلاحظ في الجدول (۴) أن مستوى الدلالة عند مقارنتها بالرقم ۰/۰۵، نجد وجود فرق كبير في درجات الاختبار البعدي للطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية والذي تم تأكيده عند مستوى أهمية ۵٪ (۰/۰۵> ۰/۰۰۰)، وبالتالي، هل يمكن أن تكون لهاتين الاستراتيجيتين تأثيرات مختلفة على مهارات القراءة لدى الطلاب؟

ومن أجل معرفة أي من هاتين الاستراتيجيتين كانت أكثر فاعلية من الأخرى، تم تحقيق ذلك عن طريق مقارنة متوسط رتب الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية. وكما يتضّح لنا أن متوسط رتب الطلاب في المجموعة الضابطة هو ۲۱/۸۰، ولكن متوسط رتبة الطلاب في المجموعة التجريبية ۳۹/۲۰، النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل (۱) يوضح لنا تغيرات متوسط درجات الطلاب التجريبية والضابطة، قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية في المجموعتين الضابطة والتجريبية. ويمكن ملاحظة أن متوسط نمو درجات الطلاب في المجموعة التجريبية كانت أعلى من متوسط نمو درجات الطلاب في المجموعة الضابطة، مما يشير أيضاً إلى تأثير فعالية استراتيجية التدريس التبادلية في تنمية مهارة القراءة مقارنةً باستراتيجية التدريس التقليدية.

الشكل (١): الرسم البياني لتغيرات متوسط درجات الطلاب (التجريبية والضابطة)

أوصى الفريق الوطني للقراءة The National Reading Panel بضرورة الاعتماد على التعلم التعاوني؛ لأنه يحسن وينمي مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب؛ لأن التعلم التعاوني يعتمد على



فنية المناقشة، بما يحقق نوعاً من التفاعل الاجتماعي بين أفراد كل مجموعة من جهة، وبين تفاعل المجموعات الأخرى من جهة ثانية.

ويعد التعلّم التعاوني من الأمور المهمة جداً لفنية المساندة أو التدعيم في التدريس التبادلي، وكذلك لفنية التفكير بصوت مرتفع، ولما وراء المعرفة، وذلك لأنها تتيح لكل الطلاب المشاركين في تنشيط معارفهم السابقة حول الموضوع، ومحاولة تبادلها مع بعضهم البعض؛ مما يتيح فهما أكثر عمقاً لموضوع القراءة (عبد الباري، ٢٠١٠: ١٧٠).

من خلال ما سبق يمكن الإشارة إلى أن استراتيجية التدريس التبادلي تنطلق من عدة مبادئ أو مسلمات أساسية هي: أ. أن فهم الطلاب للنصوص القرائية هي مسؤولية مشتركة بين المعلم والمتعلم. ب. المساندة أو التدعيم يمثل الدور الرئيس للمعلم، حيث يعين طلابه عن طريق نمذجته للاستراتيجية الفرعية للتدريس التبادلي. ج. أن للطلاب دوراً محوريةً في هذه الاستراتيجية ويبدو ذلك فيما يلي:

- التعاون مع أفراد المجموعة التي ينتمي الطالب لها.
- استحضار ما لديه من معارف ومعلومات ترتبط بموضوع القراءة.
- ربط المعلومات الجديدة بما يمتلكه المتعلم من معارف ومهارات سابقة.
- التفكير بصوت مرتفع في أثناء تنفيذه لكل استراتيجية.
- التخطيط، والوعي، والمراقبة، والتنظيم، والحكم لما فهمه الطالب من الموضوع.

4. النتيجة

للإجابة على سؤال الدراسة وهو: **ما مدى فاعلية استخدام استراتيجية "التدريس التبادلي" في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟** أشارت النتائج إلى أن استراتيجية التدريس التبادلي كانت أكثر فاعليةً في تنمية فهم المقروء لدى متعلمي العربية للناطقين بها. **وهذا ما يؤيد فرضيتنا الأساسية:** أن هناك ثمة فاعلية كبيرة لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحلواني AL – Hilawane (1993م)، حيث تفوق الطلاب في استخدام الاستراتيجية الفرعية من تساؤل وتلخيص وتنبؤ وتوضيح. كما انسجمت دراستنا مع دراسة كاهر والآخرين (Kahre ,1999 م) في القسم الثاني الذي يختص بالفهم القرائي. أما بالنسبة لدراسة الأدغم (٢٠٠٤) فقد توافقت مع دراستنا من حيث أن برنامجهم المقترح والاختبار البعدي المصمم لهم كان له أثر ملموس تحسن اكتسابهم لمهارة الفهم المقروء، أما فيما تختص دراسة شعيب (٢٠١٤ م) فقد توافقت دراستنا معها في تحقيق نجاح ملحوظ في النشاطات الأربع ، كذلك في تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم ومقدراتهم الشخصية.

ومن أسباب تفوق طلبة المجموعة التّجريبية إلى ما اشتملت عليه استراتيجية التّعليم التّبادلي من أساليب وأنشطة ومواقف تفاعلية، وأنّها شجّعت الطلبة وحفّزتهم على استدعاء خبراتهم السّابقة، من خلال وضع توقعات وتنبؤات حول المعلومات التي يحتويها النّص القرائي، فأدى ذلك إلى:

1. زيادة دافعية الطلبة، وإحساسهم بالمسؤولية واندماجهم في الأنشطة التّعليمية التّعلمية.
2. ارتفاع نسبة فاعلية الطلاب في الغرفة الصّفية، وابتعادهم عن الرّوتين الممل.

3. إثارة اهتمام الطلاب وتنمية تفكيرهم في التّمييز بين الحقائق والآراء، ومناقشة الأفكار الرئيسة، وربط الأسباب بالنّتائج مما حقق تعليماً مثمراً ذا معنى، وشجع الطلبة على إعادة بناء النص، وتبادل الأفكار حوله مع المعلم والطّلبة.
4. إنّ استراتيجية التساؤل تمكّن الطلبة من تحديد درجة أهمية المعلومات والأفكار المتضمنة في النّص.
5. استراتيجية التلخيص تمكن الطلبة من إعادة صياغة الأفكار الرئيسة بلغتهم الخاصة.

ولا بد من الإشارة إلى أنّ استراتيجية التّعليم التّبادلي عملت على تحفيز المعلم وتفعيل دوره في النّمذجة وتقديم الدّعم والمساندة.

التوصيات

في ضوء النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- ✓ توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللّغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية استراتيجية التّعليم التّبادلي.
- ✓ عقد ورشات عمل لتدريب معلمي اللّغة العربية ومعلماتها على تطبيق استراتيجية التّعليم التّبادلي، لرفع كفاءتهم خاصة في تدريس مهارة القراءة .
- ✓ إجراء مزيد من الدّراسات على عينات مختلفة، وتناول مهارات لغوية أخرى.

المصادر

أ) الكتب

العربية

- براون، دوجلاس (١٩٩٤)، **أسس تعّلم اللغة العربية وتعليمها**، ترجمة عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، بيروت: دارالنهضة العربية للطباعة والنشر.
- روبرت سولسو (٢٠٠٦)، **علم النفس المعرفي**، ترجمة محمد نجيب الصبوة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- طعيمة ،رشدي أحمد (١٩٨٩)، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه أساليبه**، الرياض، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ايسيسكو.
- طعيمة، رشدى أحمد، ومحمد علاء الدين الشعيبي (٢٠٠٦)، **تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- طعيمة، رشدى أحمد، و محمود كامل الناقه (٢٠٠٦)، **تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات**، الرباط: منشورات المنظمة الإسلاميه للتربية والعلوم والثقافة. ايسيسكو.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠)، **استراتيجية الفهم المقروء، أسس النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط١، عمان، دار المسيرة. مذكور ،على أحمد ، وإيمان أحمد هريدي، (٢٠٠٦)، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الناقة، محمود كامل (١٩٨٥م)، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية.

الفارسية

- چستن، كنت (٢٠١١)، **گسترش مهارت های آموزش زبان دوم**، ترجمه محمود نورمحمدی، چ٥، تهران: انتشارات زبانكده، پاييز.

ب) الرسائل الجامعية

العربية

- رسلان، مصطفى (١٩٨٥)، «برنامج متدرج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية جامعة عين شمس، مصر.
- الشتري، نجلاء بنت إبراهيم (٢٠١٧)، «أثر القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وفي اتجاهات متعلمات العربية لغة ثانية» رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– المملكة العربية السعودية.
- محسني نجاد، سهيلا (٢٠١٥م)، «مهارة المحادثة العربية على مستوى البكالوريوس في ايران خلال السنوات ١٩٨١م الى ٢٠١١م (دراسة وتقديم أنموذج متكافئ على أساس منهج التعليم التواصلي)»، جامعة الخوارزمي، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الانسانية.

ج) الدوريات

العربية

- جلائی،مريم، ونرجس گنجی(١٣٩٢)، «دراسة مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين، جامعة اصفهان نموذجاً»، **مجلة بحوث في اللغة العربية وآدابها**، نصف سنوية لكلية اللغات الأجنبية بجامعة اصفهان، العدد ٨، صص ٣٥-٥٤.
- زارع، ساجد، ونرجس گنجی، ومريم جلائی (١٣٩٦)، «فاعلية الطريقة التعاونية في تنمية كفاءة الترجمة لدى متعلمي اللغة العربية في المدارس الإيرانية (طلاب المرحلة الثالثة الثانوية بمحافظة فارس نموذجاً)»، **مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها**، فصلية علمية محكمة، العدد الـ ٤٥، صص ٥٧- ٧٨.
- شعيب، أبوبكر علي عبدالله، (٢٠١٤)، «استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية، مهارة القراءة نموذجاً»، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، العدد ١٧، صص ١١٥-١٥٨.

- صنوبر، أحمد عبد الجبار (٢٠١٧)، «تدريس مهارة القراءة النظرية والتطبيقية»، **الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق**، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية، الرياض. صص ٢٤٣-٢٨٠.
- محسنى نژاد، سهيلا، وفاطمه صغرى شفيعي (١٣٩٧)، «دور استراتيجية "لعب الأدوار" في رفع كفاءة مهارة المحادثة العربية لطلاب مرحلة الليسانس، جامعة الامام الصادق(ع) باستخدام استراتيجية التعليم لدى المدرسين»، **دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، السنة ٢، العدد ٤، ١٠٥- ١٢٨.

الفارسية:

- اسماعيلى، سجاد، وعيسى متقي زاده (١٣٩٦)، «بررسي تاثير نقادانه بر مهارت هاى تفكر درك مطلب متون ادب دانشجويان رشته زبان وادبيات عربى در ايران»، **دوماهنامه جستارهاى زبانى**، شماره ٢(پياپى٣٧)، صص٢٥- ١٠١.
- متقي زاده، عيسى، وخليل پروينى وسيدرضا موسوي، (٢١٠٨)، «ارزيابي مهارت خواندن دانشجويان كارشناسى رشته زبان وادبيات عربي»، **مجله جستارهاي زباني**، صص ٢٧٣- ٢٩٦.
- ميرزايي، فرامرز وعلي نظري، (٢٠٠٥)، «ارائه الگوى آموزشى مناسب جهت كسب مهارت خواندن زبان عربى رشته حقوق»، **مجله انجمن ايران زبان وادبيات عربى**، شماره ٢، صص١١٣- ١٤١.

الأجنبية

- Al-Hilawane, Y(1993) : "Implementing Reciprocal Teaching: Was it Effective ?" **, Paper presented at the Annual Meeting of the Midwe testing**, United states of America, Mac Millan Publication com.
- Hartman, H. (1994). "From reciprocal teaching to reciprocal education" . **Human Learning and Instruction**, Vol 18, No.1, pp. 1-39
- Goodman, K, (1994) "**Reading, writing and written texts: a transactional socipsycholinguistic View**". In R, Ruddell & M.Ruddel.Theoretical Models and Processess of Reading, Fourth Edition, New York .
- Johnson; R; B, Christensen; L; B, (2016) **Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches**, SAGE Publications,
- Jeffrey, M , (2000) "Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary

Classrooms", **Journal of Learning Disabilities**, (35),2 , 79-98.

- Kahre, S; McWethy, C; Robertson J; Waters, S(1999) : Improving Reading Comprehension through the Use of Reciprocal Teaching. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Kelly,S ,(2011)"Hands-on Reciprocal Teaching: Comprehension Technique, **Reading Teacher** , (8),64, 620-625.

- Lederer,J, (2004) "Reciprocal Teaching 0f Social studies in inclusive Elementary classroom", **Journal of Learning Disabilities**, (1), 33, 91-107.
- Oszkus,L,.Reciprocal, (2003) Teaching at work: strategies for improving reading comprehension. **International Reading Association**, New York.
- Palincsar, A and Brown, A, "Reciprocal Teaching of Comprehension fostering and comprehension monitoring activities", **Cognition and Instruction Journal**,1984 (1),2,117-175.
- Salter, W. and Horstman, F, (2002) "Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Students", **Preventing School Failure**, (46),4, 65-115.
- Smith, G, (1997)"Vocabulary instruction and reading", /:www. Academic comprehension/.
- Spivey,N and Cuthbert,Ak , (2006)"Reciprocal Teaching of Lecture Comprehension", **Journal of Scholarship of Teaching and Learning**, (9), 2, 66 – 83.
- Richards, Jack C, Rodgers, T. (2014). **Approaches and methods in language**

teaching. Third edition. United Kingdom: Cambridge University Press

د) المواقع الإلكترونية:

الأدغم، رضا أحمد حافظ، «أثر التدريب على بعض استراتيجية فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية فى سلطنة عمان في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة»

http://www.4shared.com/office/m9u19UN

تاثیر راهبرد «تدریس متقابل» بر افزایش درک مطلب زبان عربی نزد دانشجویان غیرگویشور در دورهٔ کارشناسی

نوع مقاله: پژوهشی

سهیلا محسنی نژاد*

استادیار، گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه امام صادق (ع) پردیس خواهران

چکیده

درک مطلب یک فرایند ذهنی است که هدف آن دستیابی به مفهوم متن است. این فرایند با چندین فرایند فرعی دیگر درهم آمیخته است که خواننده به کمک آن‌ها معنی را درمی‌یابد و مطلب را با توجه به پیشینه شناختی و تجربه‌هایش تفسیر می‌کند. برای پیشرفت در مهارت درک مطلب باید به راهبردهایی که در آموزش و یادگیری زبان به کار گرفته می‌شود توجه کرد. زیرا شیوه‌های آموزشی از راهبردهای تدریس شکل می‌گیرند، هدف راهبرد «تدریس متقابل» رشد مهارت »درک مطلب» فراگیران زبان عربی از جمله دانشجویان است. پژوهش تلاش دارد پاسخ این سؤال را بیابد. بکارگیری راهبرد تدریس متقابل چه مقدار در پیشرفت مهارت درک مطلب فراگیران زبان عربی مؤثر بوده است؟ این پژوهش به شیوه شبه‌تجربی انجام گرفته و در روند آن از پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است. جامعه آماری شامل ٦٠ دانشجوی دختر دانشگاه امام صادق (ع) تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ است که به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شده‌اند. هر گروه از ۳۰ دانشجو تشکیل شد سپس راهبرد «تدریس متقابل» را در گروه آزمایش و روش سنتی را در گروه گواه اجرا شد. پس از بررسی داده‌ها با استفاده ازروش‌های آماری مناسب و نرم‌افزار آماری spss نتایج نشان داد که اعضای گروه آزمایش (که بر اساس راهبرد تدریس متقابل درس خوانده‌اند) نمرات بهتری نسبت به اعضای گروه گواه (که بر اساس روش سنتی درس خونده‌اند) کسب کرده‌اند در پایان پیشنهاداتی برای پژوهش‌های آتی ارائه شده است از جمله استفاده از راهبرد تدریس متقابل در آموزش درک مطلب متون تخصصی زبان عربی برای گویشوران غیر عرب‌زبان.

کلیدواژه‌ها: راهبرد «تدریس متقابل»، درک مطلب، آموزش زبان عربی، غیرگویشوران، روش‌های تدریس.

* نویسنده مسئول Smohseny@isu.ac.ir

The Function of "Reciprocal Teaching" Strategy on Improving Arabic language Comprehension Among non-Arabic Undergraduate Students

Article Type: Research

Soheyla Mohseny Nejad*

Assistant professor and faculty member of Imam Sadiq University (female paradise**).**

Abstract

Comprehension is a mental process and its goal is to achieve the meaning of the text. This process is intertwined with several other sub-processes through which the reader understands the meaning and interprets the material according to their cognitive background and experiences. To improve comprehension skills, one must pay attention to the strategies used in language teaching and learning, because teaching methods are shaped by teaching strategies. The goal of the "reciprocal teaching" strategy is to develop the "comprehension" skills of Arabic learners, including students. Research is trying to find the answer to this question. To what extent has the application of the Reciprocal Teaching strategy been effective in improving the comprehension skills of Arabic language learners? This research has been done in a quasi-experimental way and in the process, pre-test and post-test have been used. The statistical population includes 60 female students of Imam Sadegh (AS) University of Tehran in the academic year 1397-1398 who are randomly divided into experimental and control groups. Each group consisted of 30 students, then the strategy of "reciprocal teaching" was implemented in the experimental group and the traditional method was implemented in the control group. After reviewing the data using appropriate statistical methods and SPSS statistical software, the results showed that the members of the experimental group (who studied according to the reciprocal teaching strategy) scored better than the members of the control group (who studied according to the traditional method). Suggestions for future research have been made, including the use of the reciprocal teaching strategy in teaching comprehension of specialized Arabic texts to non-Arabic speakers.

Key words: Reciprocal teaching strategies, comprehension, teaching Arabic language, non-speakers, teaching methods

*Corresponding Author Smohseny@isu.ac.ir