ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: http://www.jtuh.com
JTUH
مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية
Journal of Tikrit University for Humanities
كليـــة التربية للعلوم الانسانية
College of Education for Human Sciences

The impact of cross-learning strategy in the achievement and development of beyond knowledge skills amang fifth grade students in literary vhetoric subject

M.D. Haidar Abdul Karim Mohsen Zuhairi[1]
Researcher / Ahmed Abdel Karim Mohsen[1]

1-Directorate of Anbar Education

***Keywords*:**
The problem of the Research
Hypothes of the Research
Preparation of teaching plans

ARTICLE INFO

Article history:
Received 10 Jun. 2016
Accepted 22 January 2016
Available online 05 xxx 2016

ABSTRACT

The objective of the presant research is to identify (the impact of the strategy of cross-learning in the achievement and development fifth grade students skills in the language of rhetoric) by verifying the following two zero hypotheses:

.1There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average score of the experimental group
students who studied the crosstearry strategy and the average score of the control group students studied in the traditional way in the achievement test

© 2018 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.25.2018.05

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit

أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة

م.د. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري
الباحث/ أحمد عبد الكريم محسن
مديرية تربية الأنبار

الخلاصة

هدف البحث الحالي إلى تعرّف (أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة)؛ وذلك من خلال التحقق من الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل.

* *Corresponding author: E-mail* : adxxxx@tu.edu.iq

تكونت عينة البحث من (42) طالباً، وزعوا إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (22) طالباً، وضابطة تكونت من (20) طالباً، تم تكافؤ المجموعتين في متغيرات: (اختبار الذكاء، درجة مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق، العُمر الزمني، مهارات ماوراء المعرفة القبلي)، وقد اختيرت العينة قصدياً من (ثانوية الزيتون النموذجية للبنين) التابعة لمديرية تربية محافظة الأنبار؛ وقد أعد الباحثان اختبار التحصيل، وقد تكوّن من (20) فقرة من نوع (اختيار من متعدد)، و(5) فقرات مقالية، ومقياس مهارات ماوراء المعرفة، وتكون من (24) فقرة ذات البدائل الخماسية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وقد تم استخراج الصدق والثبات لكليهما؛ وقد قام أحد الباحِثيْنْ بتدريس المجموعتين، وبعد انتهاء التجربة، تم بتطبيق أداتي البحث على مجموعتي البحث؛ وقد أظهرت النتائج:

1. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل، لصالح المجموعة التجريبية.

2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس مهارات ماوراء المعرفة، لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث The problem of the Research:

عانت البلاغةُ وما زالت تُعاني الكثيرَ من الصعوباتِ، ولاسيما ما يتعلقُ بطرائق تدريسها؛ اذ بقيت شروحاً تُدَرّس ومتوناً تُحَفَّظ في وقت نحنُ بمساس الحاجة الى تحديث طرائقها؛ كونها عانت من ضعفٍ ظاهرٍ في سير تعلمها وتعليمها، وإذا ما دُرّست البلاغة بالطريقة التقليدية التي تعتمد على حفظ قواعدها دون التمتع بالنصوص الأدبية، والتمعن بالآيات القرآنية فإنها تفقد قيمتها كمادة أدبية أساسها إدراك الجمال، وغايتها تربية الذوق السليم.(إبراهيم،2009،ص251).

فالبلاغة تُمكّن الطلبة من استخدام اللغة استخداماً سليماً يسهل نقل أفكارهم وآرائهم إلى الآخرين، فضلاً عن استمتاع الطلبة بألوان الأدب المختلفة من نصوص وقصص وتمثيليات، وما بها من روعة وبيان، فضلاً عن أنهم يتعلمون الإنشاء الجيد للكلام محاكاة للأنماط البلاغية التي يجيدونها، ومعرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي، والحكم على الأدباء والمفاضلة بينهم، وتقويم إنتاجهم تقويماً فنياً سديداً، وعلى الرغم من هذه الأهمية للبلاغة إلا أن الكثير من الطلبة يشكون من تعلمها، إمّا لصعوبتها، أو لعدم الفهم الجيد لمفرداتها والاختلاط فيما بينها، فهذه الأسباب قد تعود إلى المادة نفسها، أو إلى طريقة التدريس أو إلى مُدرس المادة .(زقوت،2011،ص142).

وقد لاحظ أحد الباحِثَينِ من خلال خبرته في مجال تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية، أن هناك انخفاضاً ملحوظاً في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات الشهرية والنهائية، وقد يعود هذا الانخفاض إلى طرائق التدريس المستخدمة في التدريس التي تركّز على الإلقاء أو الإملاء وغدا البحث فيها غير مشجع، وليس من باب المبالغة اذا قلنا ان تدريس هذه المادة لايتعدى حفظ المتون والوقوف عند حد المقروء، اما الطرائق التي تثير التفكير فنادراً ما يؤخذ بها، ويمكن ان نضيف إلى هذا غياب الرغبة للدرس سواء أكان ذلك من الطالب أم من المدرس بسبب قلة الدرجة المخصصة لمادة البلاغة وهي (15 درجة) فقط مما يعرقل سير العملية التدريسية؛ كما يعتمد بعض المدرسين على الكتاب المدرسي فقط؛ نتيجة قلة الساعات المخصصة لدرس البلاغة، وهذا ما يجعلهم لا يخرجون عما في الكتاب، أو أنهم لا يكملون مفرداته، وقد يرجع الى ضعف ثقافتهم الادبية اذ يكتفي بعضهم بما يشتمل عليه الكتاب المدرسي المقرر، دون أية معلومات تضفي على الدرس طابع الحيوية والتفاعل؛ فضلاً عن ذلك أكدت دراسات عدة على ضعف طلاب الصف الخامس الأدبي في تحصيل مادة البلاغة كدراسة (المحياوي،2011،ص3)، ودراسة (الراوي،2013،ص4)، ودراسة (العزاوي،2013،ص218).

لذا تزايد الاهتمام بالبحث في استراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية عامة والبلاغة خاصة؛ فاختار الباحثان إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس مادة البلاغة، لمعرفة أثرها في التحصيل وتنمية مهارات ماوراء المعرفة، لذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة؟.

ثانياً: أهمية البحث The significance of the research:

تعد اللغة قدر الإنسان، فلغة الإنسان هي عالمه، وحدود لغة الإنسان هي حدود عالمه، فهي ولاء وانتماء، وثقافة وهوية ووطن وشخصية، فاللغة هي الأم التي تنسج شبكة الوفاق بين أفراد المجتمع وجماعاته، ونظمه ومؤسساته، وقيمه ومعتقداته، فلا وفاق بدون لغة ولا مجتمع بدون وفاق؛ فهي منهج للتفكير ونظام للاتصال والتعبير، فثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، وفي معجمها ونحوها وصوفها وفنها وأدبها، فلا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية.(مدكور،2010،ص15).

وإنّ مايميز الإنسان ككائن معرفي عن الكائنات الحية الأخرى هو استخدامه اللغة، إذ أن الفرق بين نظام اللغة الإنساني يختلف بدرجات كبيرة جداً عن أي نظام اتصال للكائنات الحية الأخرى، وهذا ما دفع أرسطو لأن يصف الإنسان بأنه "حيوان ناطق".(العتوم،2013،ص259).

وتعد اللغة العربية واحدة من اللغات المهمة التي اختارها الله لغةً لكتابهِ العزيز، في سورة (يوسف: ٢)؛ وهي لغة القرآن الكريم التي اصطفاها الله (ﷻ) فأنزل بها وحيه جبريل (عليه السلام) على نبينا محمد (ﷺ) بلسان عربي مبين، وقد كفل لها الحفظ، ﴿ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ٹ ٹ ٹ ٹ چ (الحجر: ٩).

وتعد البلاغة فرع من فروع اللغة العربية، وقد كان للقرآن الكريم الفضل في توجه العلماء إلى البلاغة والاعتناء بها، فهي مدينة في نشأتها إلى الحدث القرآني؛ لأن علماء المسلمين لم يدخروا جهداً في إثبات إعجاز القرآن الكريم من طريق بيان بلاغته وفصاحته، لكونه أنزل باللغة العربية، وكون العرب عُرِفوا بالبلاغة والبيان؛ لذا أصبح تحدي القرآن لهم، وعدم تمكنهم من أن يأتوا بسورة من مثله معجزاً لهم، وحين نتصفح كتب إعجاز القرآن الكريم نجدها قائمة على عناصر متعددة، والبلاغة الأساس فيها.(زاير ورائد،2013،ص161).

وتحقق البلاغة بعض أهداف تعليم اللغة العربية؛ إذ تزود الطلبة بالأسس الجمالية التي تساعد في تذوق الأدب الجيد، وهي التي تقدم لهم القواعد التي يجب أن تراعى في النتاج بحيث يتذوقونه ويمثلونه في حديثهم وكتاباتهم؛ وهي توضح الفكرة فيشتد إقبال النفس عليها، وتزيد الأسلوب جمالاً ووضوحاً بما تحمله من دلالات ومشاعر، لذا ينبغي إقدار الطلبة على استخدام الأساليب البلاغية في التعبير عن أفكاره ومشاعره بحيث تأتي عباراته فصيحة تؤثر في السامعين.(الراوي،2013،ص9).

إنَّ اهتمام العرب بالبلاغة قادهم إلى الاهتمام بتدريسها والوصول بها إلى مراميها من إدراك ما في الأدب من معانٍ وأفكار، وتنمية الذوق وتطوير القدرة على النقد، وتحسين أسلوب التعبير "محادثة وكتابة"، فهي المعين على تذوق النصوص الأدبية المختلفة وفهمها فهماً دقيقاً، ولا يقتصر الغرض منها على تصور المعنى العام للنص، بل يتجاوزه إلى معرفة خصائصه ومزاياه الفنية، وهذا يتطلب التركيز في برامج وطرائق تدريسية تعتمد اعتماداً وافياً على قدرة الطلبة في وصف النص وتفسيره وتحليله وموازنته والوقوف على مقترباته، وإصدار الحكم عليه.(زاير وإيمان،2011،ص372).

ولايقتصر تدريس البلاغة على حفظ القوانين والمعايير فقط، ولكن المهم أن يحس المتعلم بما وراء تلك القوانين والمعايير (ماوراء المعرفة)، وأن يدرك مثلاً أن فلسفة التشبيه تعني توضيح صورة بأخرى أقوى منها، وأن القول بأني: رأيْتُ الأسد يختلف في دلالته الأدبية عن: رأيْتُ رجلاً كالأسدِ، وغير ذلك من الألوان البلاغية، فأن كل فروع البلاغة ليست قوالب حُبِست فيها قوانين، ولكنها إشارات إلى الألوان من التعبير الأدبي.(زاير ورائد،2013،ص163).

وأن ماوراء المعرفة تتعلق بمعرفة المتعلم بمصادر المعرفة الشخصية، وبمدى انسجامه بوصفه متعلماً مع الموقف التعليمي، ولما وراء المعرفة وجهان هما: "المعرفة حول المعرفة": وتكون ثابتة يمكن التعبير عنها، وتتطور في عُمر متأخر، وهي

معرضة للخطأ، فقد يعتقد المتعلم أن لديه معلومات صحيحة عن القراءة مثلاً، ويتضح لاحقاً أنها غير صحيحة، "وتنظيم المعرفة"، وهو غير ثابت ويندر التمكن من التعبير عنه، وهو نسبياً أيضاً غير متصل بالعمر.(الدليمي،2009،ص14).

ويشير مصطلح ماوراء المعرفة إلى عمليات التفكير في التفكير أو المراقبة الذاتية والاستخدام الواعي لإستراتيجيات التعلم، بمعنى: تعلم المتعلم كيف يتعلم؛ لذا فإن تبني هذا المفهوم في عمليات التعليم يقتضي توفير بيئة تعلم تشجع على التفكير وجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطاً في عملية التعلّم وجمع المعلومات، وتنظيمها في أثناء عملية التعلّم، فضلاً عن تمكينه من توظيف تعلمه في المواقف التي تواجهه.(عطية،2010،ص139).

وتعد ماوراء المعرفة أعلى مستويات التفكير وأكثرها تعقيداً، وهي تتضمن عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم، وعلى الرغم من أن هذه العمليات تبدو متتابعة إلا أنها متكررة حيث يخطط المفكرون لكيفية القيام بالمهمة الفكرية مما يسهل عليهم تنفيذها، وأن مراقبة التفكير تتضمن التفكير للخلف باتجاه الخطة والتفكير للأمام باتجاه النتائج المتوقعة، ومن ملاحظة ما يدور في الذهن من عمليات فأن عملية تقويم الخطوات تجرى من أجل اتخاذ القرار ويكون في أثنائها الفرد واعياً بتفكيره؛ لذلك يرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بثلاثة أصناف من السلوك العقلي:

1. معرفتنا لعمليات فكرنا الشخصي ومدى دقتنا في وصف تفكيرنا.
2. التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعتنا لما نقوم به عند انشغالنا في عمل عقلي، مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامنا لهذه المتابعة في هدي وإرشاد نشاطنا الذهني في حل المشكلة.
3. معتقداتنا وأحاسيسنا الوجدانية في ما يتعلق بفكرنا عن المجال الذي نفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيرنا.(عبيد،2011،ص217).

وذكر (غباري وخالد،2015،ص191–192) أن ستيرنبرغ (Sternberg) صنف مهارات ماوراء المعرفة إلى ثلاث مهارات رئيسة هي (التخطيط، والمراقبة، والتقييم)، وتضم كل مهارة من هذه المهارات عدداً من المهارات الفرعية يمكن توضيحها كالآتي:

أولاً: التخطيط Planning: تتضمن مهارة التخطيط وجود هدف محدد للمتعلم سواء كان ذلك الهدف محدداً من المتعلم نفسه أم من غيره، ويكون له خطة لتحقيق هذا الهدف، وتتضمن مرحلة التخطيط العديد من الأسئلة التي يوجهها المتعلم لنفسه، مثال ذلك ما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه ؟ وما طبيعة المهمة التي سأقدمها؛ لذلك فأن مهارة التخطيط تتضمن مهارات فرعية، هي:

1. تحديد الهدف أو الإحساس بالمشكلة.
2. اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته.
3. ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
4. تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
5. تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
6. التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

ثانياً: المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling: يحتاج المتعلم في هذه المرحلة توفير آليات ذاتية لمراقبة مدى تحقيق الأهداف المراد تحقيقها وتتضمن المراقبة طرح العديد من الأسئلة، مثل: هل المهمة التي أقوم بها لها معنى ؟ وهل يتطلب الأمر إجراء تغييرات ضرورية لتيسير عملية تحقيق الأهداف، وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:

1. الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
2. الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
3. معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
4. معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية اللاحقة.
5. اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.

6. اكتشاف العقبات والأخطاء.

7. معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

ثالثاً: التقييم Assessment: وتتضمن مهارة التقييم العمل على تقييم المعرفة ووضع الأهداف واختيار المصادر، وتتضمن أيضاً أن يطرح الفرد أسئلة مثل: هل بلغت هدفي ؟ وما الذي نجح لدي ؟ وما الذي لم ينجح ؟ وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:

1. تقييم مدى تحقق الهدف.

2. الحكم على دقة النتائج وكفايتها.

3. تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.

4. تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

5. تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

وقد ذكر (Kriewaldt,2001 : Huitt,1992)، بأن هناك عدداً من الإجراءات الواجب على المعلم إتباعها لتطوير مهارات التفكير ماوراء المعرفة لدى المتعلمين وهي:

1. إعطاء الفرصة للمتعلمين لمراقبة تعلمهم وتفكيرهم، مثل إعطاء المتعلم فرصة للتعلم والتفكير مع زميله.

2. جعل المتعلمين يعملون ويقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يقرؤنها.

3. إعطاء الفرصة للمتعلمين لربط الأفكار لإثارة بنية المعرفة، فمن المهم أن يكون لدى المتعلم معرفة جيدة حول ما تعلمه.

4. إعطاء الفرصة للمتعلمين لتطوير أسئلة تتعلق بما يدور حولهم، وطرحها على أنفسهم، كأن يسأل نفسه، هل سألت سؤالاً جيداً اليوم؟.

5. مساعدة المتعلمين على معرفة متى عليهم أن يسألوا طلباً للمساعدة (التوجيه الذاتي) .

6. إطلاع المتعلمين على كيفية نقل المعرفة، والاتجاهات، والمهارات، والقيم إلى مواقف الحياة الأخرى.

7. توفير بيئة صفية تتيح المجال لتطوير ماوراء المعرفة، بحيث تشجع على تعلّمٍ أكثر نشاطاً، يقوم على الثقة، وينمي مهارات جماعية، وعلاقات اجتماعية.

8. أن يقوم المعلمون بنمذجة مهارات ماوراء المعرفة للمتعلمين، ومن خلال قيام بعض المتعلمين بدور النموذج أمام زملائهم، كما يقوم المعلمون بالتعبير عن تفكيرهم لفظياً، ويشجعون المتعلمين على التعبير اللفظي.

9. التفاعل الجماعي الميسر من خلال الحوار الصفي والتعبير عن الرأي ، وإتاحة الزمن اللازم للتفكير والإجابة .

10. ممارسة المتعلمين التأمل، إذ يعد من الوسائل المهمة لما وراء المعرفة، حيث يعد الوسيلة التي يراقب بها المتعلم عملياته التفكيرية، وغالباً ما يقوم هذا التأمل على الأسئلة الذاتية، وان هذا التأمل يكون ضمن التخطيط والمراقبة والتقويم .

11. ممارسة الطلبة التقييم الذاتي وتقييم الأقران من خلال مراقبة الطالب لمستويات معرفته، وأدائه، وتعلمه، وقدراته، وسلوكياته التفكيرية بنفسه من تلقاء نفسه؛ انه تحليل لما تم عمله.

(العتوم وآخران،2013،ص245).

وبتطور نظريات التعليم أصبح من الواجب تنبيه المدرس إلى إتباع طرائق وإستراتيجيات لم تعد النظريات السلوكية مواكبة لها، فقد ظهرت نظريات ماوراء المعرفة أو ما يعرّف المعرفة بالمعرفة، أو التفكير في التفكير، فقد ركزّت الدراسات في هذا الميدان أولاً على تحسين قدرة الطلبة على التذكر بمساعدتهم على التفكير في المهمات التي يواجهونها، وأطلق على هذا النوع من التفكير مصطلح "ما وراء المعرفة".(الدليمي،2009،ص13).

وإن لإستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المدرس أثراً كبيراً في تنمية أو كبح التفكير، فالإستراتيجية التي تعتمد على إيجابية ونشاط المتعلم تؤدي إلى خلق بيئة ثرية يساهم فيها بفعالية أكثر من الأسلوب التقليدي، إذ تتيح فرصاً أكبر للبحث والتجريب.(محمود،2013،ص488).

فقد تزايد الاهتمام بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في العقد الأخير من القرن الماضي نظراً لدورها الكبير في الفهم القرائي وفي

اكتساب المعلومات وتخزينها ومن ثم توظيفها، وينسجم هذا مع التوجه الحديث للتربية الذي يرّكز على تنمية المهارات العقلية العليا، وتهدف إستراتيجيات ما وراء المعرفة إلى أن يخطط المتعلم ويراقب ويسيطر ويقوّم تعلمه الخاص، ومن ثم العمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم.(الأحمدي،2012،ص122).

وتعد إستراتيجية التدريس التبادلي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي نشاط تعليمي تقوم على الحوار بين المعلم والمتعلم، أو بين طالب وآخر، ومضمونها أن يعمل الطلبة في مجموعات توزع فيها الأدوار، مع وجود قائد لكل مجموعة، ويوجه أعضاء المجموعة، وفيها يجري اختيار فقرة من نص، وبعد تبادل الفقرة بين جميع الأعضاء، ومناقشة ما تضمنته من أفكار وآراء، يُختار قائد أو مرشد آخر ليقود المجموعة في فقرة جديدة، يتبادلون فيها الأدوار .. وهكذا.(الدليمي،2009،ص21).

وأشارت نتائج الأبحاث التربوية والنظريات النفسية إلى أهمية إستراتيجية التدريس التبادلي وفق الجوانب الأساسية الآتية:

1. إن التعليم بإستراتيجية التدريس التبادلي، ومن خلاله يتم التعامل مع تدريس الطلبة ذوي صعوبات تعلمية في كيفية التعلّم بشكل جيد.

2. يعد التعليم بإستراتيجية التدريس التبادلي مسانداً للطلبة ومن خلاله يتم تزويدهم بما يساند تعلمهم في بيئة تعلمية متفاعلة، وتفاوض اجتماعي راقٍ، ونقاش علمي ومنطقي يدور حول المضمون المراد تعلمه.

3. إن الطلبة كلما تقدموا خلال دراستهم في الصفوف المختلفة تصبح المناهج المقررة أكثر اعتماداً على المهارات الاستيعابية المتوفرة لدى كل منهم.

4. إن صعوبات الاستيعاب إن لم تعالج تؤثر سلباً على تقدم عملية التعلم عند الطلبة في معظم مجالات التعلم تقريباً.

5. إن أي مهارة إن لم تُدرّس في الصفوف من خلال المنهاج أو المُدرّسُ فإن ثمة احتمالاً كبيراً أن لاتكتسب من قبل بعض الطلبة بأنفسهم.

لذا فمن الضرورة أن يتعرَّف المُدَرّسُ على إستراتيجية التدريس التبادلي حيث تبنى عملية المناقشة والمحاورة بين المدرس والمجموعات الطلابية على استخدام أربع خطوات محورية هدفها استمرارية وزيادة الانشغال النشط للطلبة في تعلم المضمون المراد فهمه وهي:

* تلخيص المضمون بحيث يتم تلخيص وتحديد المعلومات والبيانات الأكثر أهمية ومن الأجزاء إلى الكل.
* توليد الأسئلة وصياغتها وإثارتها حول المضمون وتعزيز ما تم تلخيصه سابقاً من أفكار مفتاحية.
* توضيح ومناقشة ما هو صعب من أمثلة ومصطلحات ومفاهيم صعبة أو جديدة.
* التنبوء بمضمون المحتوى القادم ووضع الفرضيات عنه، من أجل تفعيل العنصر المعرفي وتهيئة الأرضية للتعلم الجديد.

وتتجلى أهمية البحث الحالي في الإفادة من النتائج التي سوف يسفر عنها في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية وفي توجيه المدرسين والمعلمين بالأخذ بالاستراتيجيات الحديثة والفعّالة في تدريس اللغة العربية عامة والبلاغة خاصة؛ فضلاً عن ذلك تكمن أهمية البحث الحالي في:

1. استجابته للاتجاهات العالمية والمحلية التي تُنادي بضرورة الاهتمام بالتطوّر في تدريس اللغة العربية، وهذا ما أثار الباحثان بالتفكير بإستراتيجية التدريس التبادلي.

2. إضافة لبنة المعرفة العلمية العربية لقلة الدراسات التي تناولت إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس البلاغة (على حد علم الباحثان).

3. يمكن عدّ البحث الحالي (على حد علم الباحثان) البحث الأول في البيئة العراقية الذي يتناول إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة ، مما تبرز أهميته وحاجة الاستفادة من نتائجه في الارتقاء بتدريس مُدرسي اللغة العربية ومُدرساتها ونقل الخبرة إلى طلبتهم.

4. يرفد البحث الحالي بصورة متواضعة المكتبة المحلية، (لاحتوائه على موضوعات ومصادر حديثة)، مما قد يثير انتباه

الباحثين لبحوث أخرى تفيد في الوصول إلى أفضل الإستراتيجيات والطرائق لتحسين مستوى تحصيل الطلاب في مادة البلاغة.

ثالثاً: هدف البحث Aim of the Research:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف (أثر إستراتجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة).

رابعاً: فرضيات البحث Hypothes of the Research:

من أجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل في مادة البلاغة.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس مهارات ماوراء المعرفة.

خامساً: حدود البحث Limits of the research:

يقتصر البحث الحالي على:

1. طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانويات النهارية للبنين في مدينة الرمادي مركز محافظة الأنبار.

2. الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2013-2014م.

3. موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الأول: (السجع، والجناس، والطباق، والمقابلة، والتورية، والتشبيه، وتشبيه الفرد، والتشبيه التمثيلي "الصورة").

سادساً: تحديد المصطلحات Definition of the Terms:

أولاً: إستراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching Strategy: عرّفها كل من:

1. (أحمد،2006): بأنها(نشاط تعليمي يهدف إلى تدريب الطالب على الحوار الفكري حول النص العلمي مستعيناً بأربعة أنشطة معرفية وما وراء المعرفية هي "التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ").(أحمد،2006،ص125).

2. (الكبيسي وإفاقة،2014): بأنها (من الإستراتيجيات فوق المعرفية يتم الحوار بين المعلم والمتعلمين فيما يخص المادة التعليمية المراد تعليمها، وتكون على أربع مهارات "التلخيص، والاستفسار، والتوضيح، والتنبؤ"، وتكون تلك المهارات متداخلة فيما بينها). (الكبيسي وإفاقة،2014،ص228).

ويعرّفها الباحثان إجرائياً: هي إستراتيجية تدريسية يتم التعاون فيها بين مدرس اللغة العربية وطلاب المجموعة التجريبية من خلال تنفيذ أنشطة معرفية من مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي وهي (التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ).

ثانياً: التحصيل Achievement: عرّفه كل من:

1. (الجلالي،2011): بأنه (مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب، ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تقدم له نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة).(الجلالي، 2011،ص25).

2. (الزهيري،2015ج): بأنه (المعلومات التي اكتسبها الطالب والمهارات التي نمت لديه من خلال تعلمه الموضوعات الدراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أحد اختبارات التحصيل أو الدرجة التي يضعها المدرس أو كليهما

معاً.(الزهيري،2015ج،ص476).

ويعرّفه الباحثان إجرائياً: هو مقدار المعلومات التي اكتسبها طالب الصف الخامس الأدبي من الموضوعات البلاغية التي تلقاها خلال فترة معينة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال إجابته على فقرات الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحثان.

ثالثاً: مهارات ما وراء المعرفة meta cognitive skills: عرّفها كل من:

1. (العفون ومنتهى،2012): بأنها (عمليات تساعد الطلبة على التعلم من الآخرين وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية كما تختص بمهارات التخطيط والمراقبة والتقييم التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها بشكل دقيق).(العفون ومنتهى،2012،ص194).

2. (عكاشة وإيمان،2012): بأنها (عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة وأنها مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وهي أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات).(عكاشة وإيمان،2012،ص114).

ويعرّفها الباحثان إجرائياً: هي عمليات عقلية عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب الصف الخامس الأدبي عند إجابته على فقرات المقياس المستخدم في هذا البحث.

رابعاً: البلاغة: عرّفها كل من:

1. (إبراهيم،2009): بأنها (إصابة المعنى المراد وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة سليمة من التكلف، لا تبلغ القدر الزائد على الحاجة ولا تنقص نقصاً يقف دون الغاية، فإن اتفق مع هذا معنى لطيف أو حكمة غريبة أو أدب حسن فذلك يزيد في بهاء الكلام وإن لم يتفق فقد قام الكلام بنفسه واستغنى عما سواه).(إبراهيم،2009،ص133).

2. (طاهر،2010): بأنها (إدراك فني لما في النصوص الأدبية من جمال الفكرة والأسلوب إدراكاً يقوم على فهمها وتحليلها وتفصيل عناصرها، ومعرفة بواعثها واستشعار تأثيرها، وتذوق جمالها، والحكم بالقوة أو الضعف وبالوضوح أو التعقيد، ويتناول ذلك الحكم على مفرداتها وتراكيبها وجِدَّتِها وطرافتها أو شيوعها وتكرارها وابتذالها).(طاهر،2010،ص288).

ويعرّفها الباحثان إجرائياً: هي مجموعة موضوعات من كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الأدبي خلال فترة التجربة.

الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: إطار نظري:

* إستراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching Strategy:

يعد التدريس التبادلي نشاط تعليمي يقوم على الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية بين الطلبة أنفسهم أو بين الطلبة والمدرس؛ لذا فإنَّ إستراتيجية التدريس التبادلي تتأسس على الحوار، وبموجبها يتم توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة توزع الأدوار فيما بين أفرادها ويحدد قائد أو مرشد لكل مجموعة مهمته توجيه أفراد المجموعة، ويتم تقسيم الموضوع أو المحتوى على فقرات أو أجزاء أو أفكار تجري مناقشتها من أفراد المجموعة كلاً على حدة، وإذا ما انتهى أفراد المجموعة من مناقشة الجزء أو الفقرة واستيعاب محتواها والتعمق فيه يتم اختيار قائد أو مرشد آخر من بين أفراد المجموعة يتولى قيادة المجموعة في معالجة الجزء التالي ومناقشته، وهكذا يتم تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية عندما تستخدم في التعليم تقتضي ما يأتي (عطية،2010،ص184-185):

* توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة.

* تسمية مرشد أو قائد المجموعة.

* تقسيم الموضوع على فقرات.

* مناقشة كل فقرة على حدة وتحديد ما تتضمن من أفكار وآراء والإحاطة بجميع أبعادها من جميع أفراد المجموعة على أن يتولى قائد المجموعة قيادة المناقشة وتوجيه مسارها.

* استبدال قائد جديد للمجموعة بالقائد السابق عند الانتهاء من مناقشة الفقرة والانتقال إلى فقرة جديدة ليتولى القائد الجديد إدارة النقاش وتوجيه مساره.

* تشجيع أفراد المجموعات على طرح أسئلة حول مضمون النص ومسائلة بعضهم بعضاً لتعميق فهم النص.

فالتدريس التبادلي عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين بعضهم البعض، إذ يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التلخيص، والتساؤل الذاتي، والتوضيح، والتنبؤ"التوقع")، بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم من خلال مراقبته وضبط عملياته.

وتعد إستراتيجية التدريس التبادلي بديلاً للتدريس المباشر الذي يقوم على إعطاء المعلومات للمتعلمين مباشر من المعلم، وفيها يُقسم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة ويعمل المعلم كقدوة ونماذج لأنماط سلوكية معينة أمام المتعلمين، إذ أنهم يساعدون على تنمية مهارات معرفية هامة من خلال تفاعلهم مع المتعلمين في مجموعات الصف الدراسي، إذ يقوم المعلم بتزويد مجموعات المتعلمين بالتشجيع والمساندة المنظمة.(عفانة ويوسف،2009،ص262-263).

مما سبق نرى إن المناقشة في التدريس التبادلي تدور حول:

1. استدعاء المعارف والخبرات السابقة المخزنة في البنى المعرفية للطلبة التي لها علاقة بالموضوع الجديد، وتوضيح كل مايتعلق بجوانب الموضوع.
2. تحديد الفكرة الأساسية العامة للموضوع والانطلاق منها في عملية المناقشة.
3. تلخيص محتوى مايتم مناقشته والتساؤل حوله بين الطلبة.
4. التنبؤ بالمحتوى المتوقع للفقرة التالية من حيث الفكرة الأساسية التي يدور حولها.

وتأخذ إستراتيجية التدريس التبادلي شكل إستراتيجيات فرعية أو أنشطة يوظفها المدرس في شكل متتال تسلم كل منها للأخرى، وتكاد تجمع الأدبيات التربوية في هذا المجال على أن هذه الإستراتيجية تتكون من أربعة أنواع من الأنشطة. (حسين،2007،ص2-3)؛ وهي الأنشطة:

1. التلخيص Summarizing:

يركز الطالب في هذه العملية على الأفكار الأساسية التي يرى أنها أكثر أهمية من غيرها، وقد يجري تلخيص كل فقرة على حدة، ثم تلخيص الموضوع بشكل كامل، والتلخيص يتضمن القدرة على التمييز، وشرح الأفكار الرئيسة التي يتضمنها الموضوع، لذا فإن تلخيص الطالب للموضوع يمنحه فرصة لتحديد المعلومات والأفكار المهمة التي يتضمنها الموضوع فضلاً عن تعويده الحرص على ترابط الأفكار وتكاملها.

2. التساؤل الذاتي Questioning Self:

تتضمن هذه العملية عمليات الحوار التي يقوم عليها التدريس التبادلي مسائلة الذات بطرح الأسئلة على الذات حول المعلومات، لذا فإن التساؤل يعزز عملية التلخيص ويؤهل المتعلم للانتقال إلى مرحلة أعلى من مجرد فهم النشاط ولكي يضع الطالب أسئلة يلزمه أن يحدد المعلومات المهمة التي تسوغ طرح الأسئلة، ويضع المعلومات في صيغة أسئلة ليختبر الطلبة أنفسهم ويتأكدوا من قدرتهم على إجابة الأسئلة التي وضعوها غير أن صياغة الأسئلة تتطلب تدريب الطلبة على وضع الأسئلة في مستويات متعددة لقياس أكثر من مستوى من مستويات التفكير أو الإدراك العقلي.

3. التوضيح Clarifing:

إن الغرض من التوضيح فهم المعلومات؛ لذا يعد عنصراً مهماً من عناصر الإستراتيجية التبادلية لما له من دور مهم لاسيما مع الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فقد يظن البعض أن عملية القراءة لاتتعدى القدرة على نطق الكلمات، وقد يشعر البعض بعدم الراحة والقلق إذا ما وجدوا أن بعض المفردات أو تراكيب النص غير مفهومة، وإذا شعر الطلبة بأنهم مطالبون بتوضيح محتوى ما يقرؤون فإن ذلك يجعلهم يشددون على فهم الأفكار فعلاً، أم لا، ويدركون مواطن الصعوبة، والغموض أو عدم الوضوح في النص القرائي، الأمر الذي يدفعهم إلى معرفة الوسائل المختلفة التي يمكن الاستعانة بها للوصول إلى مستوى أفضل من الفهم والاستيعاب.

4. التنبؤ Prsdicting:

ويقصد به أن يضع الطالب فروضاً عما سيتناوله الكاتب أو المؤلف تحت عنوان فرعي أو في كل فقرة من الفقرات اللاحقة ولكي يتم التنبؤ بنجاح لابد من استرجاع الطلبة معارفهم السابقة التي تتعلق بالموضوع، وإعطائهم الفرصة اللازمة لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وخلاصة القول أن كلاً من إستراتيجية التلخيص، والتساؤل الذاتي، والتوضيح، والتنبؤ تعد من العمليات التي تسهم في مساعدة الطلبة على فهم الموضوع، ومراقبة عمليات التعلم للتأكد من الفهم الكافي للموضوع.

أُسس التدريس التبادلي:

أشار (الكبيسي وإفاقة،2014،ص229-230) إلى إن للتدريس التبادلي أُسس عدة، هي:

1. يعد اكتساب الإستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التدريس التبادلي (التلخيص، والتساؤل الذاتي، والتوضيح، والتنبؤ) مسؤولية مشتركة بين المدرس والطالب.

2. يجب أن تنتقل تحمل المسؤولية من المدرس إلى الطالب تدريجياً، كون المدرس يتحمل مسؤولية التعليم ونمذجة الإستراتيجيات الفرعية لإستراتيجية التدريس التبادلي.

3. على المدرس التأكد من إشراك جميع الطلبة في الأنشطة المتضمنة، وتقديم الدعم التغذية الراجعة، وتكيف التكليفات وتعديلها بما يتناسب مستوى كل طالب على حدة.

4. تذكير الطلبة بأن الإستراتيجيات المتضمنة هي وسائط مفيدة تساعدهم على تطوير فهمهم لما يقرأون، ومن خلال محاولات بناء معنى للمقروء يتوصلوا إلى التحقق من أن القراءة ليست القدرة على فك رموز الكلمات فقط، وإنما فهمها وتمييزها والحكم عليها أيضاً.

مميزات إستراتيجية التدريس التبادلي:

تمتاز إستراتيجية التدريس التبادلي بما يأتي:

1. تسهم في تحسين عمليات الفهم لدى الطلبة العاديين والذين لديهم صعوبات في التعلم.
2. توفر فرصاً لابأس بها أمام الطلبة لممارسة الأنشطة القرائية، والاستقصاء والاكتشاف.
3. توفر تغذية راجعة وتعزيزاً لاستجابات الطلبة.
4. تهتم بالتقويم المبدئي والبنائي والختامي.
5. تدعم ثقة الطلبة بأنفسهم وتشعرهم بالقدرة على الإنجاز.
6. تنمي قدرة الطلبة على ضبط عمليات التفكير لديهم.
7. يعد التدريس التبادلي تدريساً مسانداً للطلبة، ومن خلاله يتم تزويدهم بما يساند تعلمهم في بيئة تعليمية متفاعلة، وتفاوض اجتماعي راقٍ، ونقاش علمي ومنطقي يدور حول الموضوع المراد تعلمه.
8. تجعل هذه الإستراتيجية الطلبة قادرين على القيادة واتخاذ القرارات ومحاكمة سلوك الآخرين وتطويره بطرق مقبولة، الأمر الذي يؤكد أهمية ذلك في بناء الشخصية القيادية المدربة على التعامل مع الآخرين واستخدام المنطق العقلي في علاج الأخطاء وتعزيز السلوك السليم، مما يجعل المتعلمين يستخدمون طرق التفكير المتاحة في السيطرة على المجموعة وحُسن قيادتها. (عطية،2010،ص187-188).

دور المعلم في إستراتيجية التدريس التبادلي:

1. تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة (3-6) أفراد.
2. يمتلك المهارات التدريسية الكافية ليكون قدوة وأنموذجاً.
3. يشخص قدرات الطلية ومهاراتهم قبل توقف المساندة.
4. يراقب عمل المجموعات التي خرج منها ليتأكد من فعّالية الإستراتيجيات.
5. يقدّر المواقف الصحيحة ويعززها ويعدّل المواقف الخاطئة ويقومها.(عفانة ويوسف،2009،ص265).

ثانياً: دراسات سابقة:

على الرغم من محاولات الباحِثَين العديدة للحصول على دراسات سابقة مماثلة للبحث الحالي من خلال إجراء مسح للدراسات السابقة مستخدمينِ أنظمة الحاسوب والإنترنت وزيارة العديد من المكتبات والمجلات والدوريات، فإنهما لم يتمكنا من الحصول على دراسة واحدة تناولت المتغيرات المستقلة والتابعة كما وردت في هذا البحث، مما يُعطي انطباعاً بأهمية البحث كونه لم يتم تناول هذه المتغيرات بشكل مباشر، وعليه ارتأى الباحثان الإشارة إلى دراسات سابقة قريبة من الموضوع:

1. دراسة (ناجي،2006):

أُجريت الدراسة في الأردن، وهدفت إلى تعرّف (أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في الاستيعاب والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن).

تكونت عينة الدراسة من (167) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية (يقابل الثالث المتوسط في البيئة العراقية).

قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية بإستراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد أعدّ اختبارين للاستيعاب وللتعبير الكتابي، وقد تم استخراج صدقهما وثباتهما، وقد استخدم الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا كورنباخ).

وبعد انتهاء التجربة، طبّق الباحث الاختبارين على مجموعتي البحث، وقد أظهرت النتائج:

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب، ولصالح المجموعة التجريبية.

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التعبير الكتابي، ولصالح المجموعة التجريبية.

(ناجي،2006).

2. دراسة (المحياوي،2011):

أُجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى تعرّف (أثر إستراتيجية التدريس التبادلي والطريقة القياسية في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي).

تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً، بواقع (36) طالباً لكل من المجموعتين (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية)؛ وقد كافأ الباحث بين المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العُمر الزمني، واختبار القدرة اللغوية، والاختبار القبلي، ومستوى التحصيل للوالدين).

أعدّ الباحث اختباراً للمفاهيم البلاغية تكوّن من (30) فقرة موضوعية من نوع (الاختيار من متعدد والمزاوجة)، وقد تم استخراج خصائصه السايكومترية؛ وقد استخدم الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، وألفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون)، وبعد انتهاء التجربة طبق الباحث الاختبار على مجموعتي البحث وقد أظهرت النتائج:

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية (القبلي والبعدي)، ولصالح الاختبار البعدي.

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية (القبلي والبعدي)، ولصالح الاختبار البعدي.

(المحياوي،2011).

3. دراسة (الخوالدة،2012):

أُجريت الدراسة في الأردن، وهدفت إلى تعرّف (فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن).

تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذة من تلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الثالث والرابع والخامس، بواقع (15) تلميذة لكل من المجموعة التجريبية والضابطة.

أعدّ الباحث اختباراً للفهم القرائي تكوّن من (21) فقرة، وقد تم استخراج صدقه الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، ثم استخرج ثباته بطريقتين (إعادة الاختبار) و(ألفا كرونباخ).

قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس المجموعة التجريبية لتنمية مهارات الفهم القرائي، واستخدم الطريقة التقليدية لتدريس المجموعة الضابطة، وقد استمرت التجربة شهراً كاملاً، وبعد انتهاء التجربة طبّق الباحث اختبار الفهم القرائي على مجموعتي البحث، وأظهرت النتائج:

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات تلميذات المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي، ولصالح المجموعة التجريبية.

* لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات تلميذات المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

(الخوالدة،2012،ص127-145).

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهجية البحث Research Methodology:

تعد منهجية البحث عنصراً رئيساً من عناصر البحث التربوي؛ نظراً لأنها تفيد في تحديد الطريقة التي سيسلكها الباحث في جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.(علي،2011،ص391)؛ وعليه اتبع الباحثان المنهج التجريبي في بحثِهما لمناسبتهِ لطبيعتهِ وأهدافهِ.

ثانياً: التصميم التجريبي Experimental Design:

تعد عملية اختيار التصميم التجريبي للبحث ضرورة في كل بحث تجريبي بوصفه أداة تساعد الباحث في تخطي كافة العقبات التي قد تصادفه، فسلامة وصحة التصميم التجريبي يؤدي بالباحث إلى نتائج دقيقة وموثوق بها.(ملحم،2010،ص228)؛ لذا فان الباحثان اعتمدا التصميم ذا الضبط الجزئي ذات الاختبار القبلي والبعدي لكونه أكثر ملائمة لظروف البحث، والشكل (1) يوضح ذلك.

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	* اختبار الذكاء * المعدل العام في مادة اللغة العربية	إستراتيجية التدريس التبادلي	*التحصيل *
الضابطة			

الشكل (1) التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته Research Population and its Sample:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الخامس الأدبي في مدينة الرمادي مركز محافظة الأنبار، للعام الدراسي (2012-2013م)؛ وقد أُختيرت قصدياً ثانوية الزيتون النموذجية للبنين في مدينة الرمادي (مركز محافظة الأنبار) للأسباب

الآتية:

* كون أحد الباحِثَينِ مُدرس فيها.

* احتواء المدرسة على شعبتين للصف الخامس الأدبي.

قام الباحثان بجمع المعلومات عن طلاب الصف الخامس الأدبي لإجراء التكافؤ في بعض المتغيرات الدخيلة، واختير بالتعيين العشوائي شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستُدرّس (بإستراتيجية التدريس التبادلي) وبلغ عدد طلابها (24)، والشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستُدرّس (بالطريقة التقليدية) وبلغ عدد طلابها (23)، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين إحصائياً فقط البالغ عددهم (5)، أصبح المجموع النهائي لعينة البحث (42) طالباً، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث على مجموعتي البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	الطلاب الراسبون	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	24	2	22
الضابطة	أ	23	3	20
المجموع		47	5	42

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

كافأ الباحثان بين طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات وهي:

1. درجة الذكاء: استخدم الباحث اختبار الاستدلال على الأشكال لـ (دانيال،1986)، وهو اختبار غير لفظي يتألف من (45) فقرة وهو ملائم للبيئة العراقية بعد استخراج صدقه وثباته في دراسة (الدليمي وعبد الله،2004)، وهو ملائم لعينة البحث الحالي، فقد طُبِقَ على مجموعتي البحث في الأسبوع الأول من التجربة، وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول(2) يوضح ذلك.

جدول (2) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في درجة الذكاء

	عدد	المتوسط	الانحراف	درجة	القيمة التائية		مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	35,08	4,3	40	1.075	2.021	ليس بذي
الضابطة	20	34,06	3,8				

2. درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق: تم الحصول على درجات الطلاب للعام السابق البطاقة المدرسية، وعند استعمال الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) نتائج الاختبار التائي لدرجات مجموعتي البحث للعام الدراسي السابق

المجموعة	عدد	المتوسط	الانحراف	درجة	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	64,88	8,58	40	0.732	2.021	ليس ذو دلالة
الضابطة	20	63,76	7,87				

3. العُمر الزمني محسوباً بالأشهر: تم الحصول على العمر الزمني لكل طالب من بطاقته المدرسية، ولدى استعمال الاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوباً بالأشهر

المجموعة	عدد	المتوسط	الانحراف	درجة	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	215,96	8,29	40	0,139	2,021	غير دالة
الضابطة	20	212,04	7,30				

4. مهارات ما وراء المعرفة: أعدّ الباحثان مقياساً تكون من (24) فقرة، ذات الخمسة بدائل، وقد تم تطبيقه على مجموعتي البحث، وعند استعمال الاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول(5) يوضح ذلك.

جدول (5) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في مقياس مهارات ماوراء المعرفة

المجموعة	عدد	المتوسط	الانحراف	درجة	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	69,08	9,499	40	1,228	2,021	غير دالة
الضابطة	20	71,88	9,584				

خامساً: تحديد المادة العلمية: حُددت المادة العلمية من كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسها للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2013–2014م)، تأليف (د. ناصر حلاوي وآخران،2013)؛ وقد ضمت موضوعات (السجع، والجناس، والطباق، والمقابلة، والتورية، والتشبيه، وتشبيه الفرد، والتشبيه التمثيلي "الصورة")، والجدول (6) يوضح الموضوعات وعدد صفحات كل موضوع:

جدول (6) موضوعات مادة البلاغة وعدد صفحاتها

ت	الموضوعات	رقم الصفحة	عدد الصفحات
1	من صور البديع (السجع)	9–13	5
2	الجناس	14–18	6
3	الطباق والمقابلة	19–23	6
4	التورية	24–27	4
5	التشبيه	28–34	7
6	التشبيه المفرد والتشبيه التمثيلي	35–42	9
المجموع		9–42	37

سادساً: صياغة الأهداف السلوكية: الهدف السلوكي هو عبارات تصف بدقة نتائج تعليمية منشودة أو تعبر عن تغيرات سلوكية محددة نتوقع من الطالب إكسابها بعد الانتهاء من الدرس.(الزهيري،2015أ،ص40)؛ وقد تم الاعتماد في صياغة الأهداف السلوكية على تصنيف (بلوم Bloom) للأهداف المعرفية بمستوياته الأربعة الأولى وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل)، وقد تم عرضها مع محتوى المادة العلمية على مجموعة من المحكمين لبيان آرائهم في سلامتها ومدى

استيفائها لشروط الصياغة الجيدة وملائمة مستوياتها المعرفية؛ والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) الأهداف السلوكية للموضوعات موزعة على مستويات بلوم المعرفية

الموضوع	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	المجموع
السجع	3	3	3	2	11
الجناس	3	2	3	1	9
الطباق والمقابلة	5	4	1	4	14
التورية	2	3	3	2	10
التشبيه	6	3	3	2	14
التشبيه المفرد والتشبيه التمثيلي	2	3	3	2	10
المجموع	21	18	16	13	68

سابعاً: إعداد الخطط التدريسية: يُمثل التخطيط للتدريس منهجاً وأسلوباً يحقق الارتقاء بعملية التعلم، ويُعين المدرس على مواجهة المواقف التعليمية والتغلب على صعوبتها بثقة وروح عالية، كما يعينه في تنظيم ما يقوم به من مجهود من أجل مصلحة الطلاب لاستيعاب الدرس وفم عناصره.(بدوي،2011،ص148)؛ والتخطيط بمثابة ترجمة لأهداف المنهاج الدراسي ومحتواه إلى خطة إجرائية، ولابد للمدرس الاستعانة بالخطط الدراسية المتنوعة لكي تكون الأنشطة التي يوظفها والتحركات التي يقوم بها واستجابات الطلبة مدروسة ومتفقة مع ذلك المحتوى ومحققة لهذه الأهداف.(الزهيري،2015ب،ص284).

فقد أعدّ الباحثان نوعين من الخطط التدريسية: الأولى للمجموعة التجريبية التي ستدرس (بإستراتيجية التدريس التبادلي)، والثانية للمجموعة الضابطة التي ستدرس (بالطريقة التقليدية)، وقد تم عرضهما على مجموعة من المحكمين (تدريسي طرائق تدريس اللغة العربية، ومشرفي مادة اللغة العربية ومدرسيها ومدرساتها) للإفادة من آرائهم ومقترحاتهم لتطويرها بشكل سليم وناضج.

ثامناً: أداة البحث: تُعد أداة البحث وسيلة لجمع البيانات التي من خلالها يتم الإجابة على أسئلة البحث أو اختبار فرضياته، ويطلق عليها أيضاً بوسائل القياس كالاستبانة والملاحظة والمقابلة والاختبارات.(الكيلاني ونضال،2011،ص83)؛ ومن خلال هدف البحث الحالي تمثلت أداة البحث باختبار التحصيل، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة.

وفيما يأتي عرض الإجراءات التفصيلية التي اتبعها الباحثان في إعدادهما:

1. الاختبار التحصيلي Achievement Test:

تعد الاختبارات التحصيلية الأداة التي توضح مدى تحقيق الأهداف المحددة للمادة الدراسية، وهي أكثر أدوات التقويم وأساليبه شيوعاً واعتماداً في تقويم نتائج التعلم، لذا تعتمد على نطاق واسع في تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف السلوكية.(الزهيري،2015ج،478)؛ وقد أعدّ الباحثان جدولاً للمواصفات (الخريطة الاختبارية) تمثلت فيه موضوعات البلاغة للصف الخامس الأدبي التي ستُدرّس في الفصل الدراسي الأول، وقد حسبت أهمية كل موضوع على نسبة الأهداف السلوكية المحددة له، وحددت أهمية مستويات الأهداف السلوكية في ضوء أعداد الهداف السلوكية في كل مستوى إلى العدد الكلي للأهداف.

وقد بلغت عدد فقرات الاختبار بصورته الأولية (20) فقرة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد) ذي أربعة بدائل فقط بديل واحد صحيح، و(5) أسئلة مقالية، ثم اعدّ الباحثان تعليمات الاختبار ومثال يوضح كيفية الإجابة.

صدق الاختبار Validity of the Test:يعد الصدق من أكثر الخواص أهمية للاختبار الجيد، ويكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، أي إذا تحقق الغرض الذي صُمم من أجله، بمعنى آخر كلما كانت مفرداته تعبر عنه وتعكس بدقة المفاهيم التي وضع الاختبار من أجل قياسهما.(العزاوي،2008،ص93)؛ وعليه عمد الباحثان إلى التحقق من نوعين من الصدق هما:

1. الصدق الظاهري Face Validity: تم التحقق منه من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في اختصاص اللغة العربية وطرائق تدريس اللغة العربية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في وضوح الفقرات وصياغتها بصورة جيدة ومدى قياسها للأغراض السلوكية المحددة لها ومنطقية البدائل وجاذبيتها وأي ملاحظات أخرى تفيد في تحسين نوعية الاختبار، وقد جاءت نتيجة آرائهم حول فقرات الاختبار على نسبة اتفاق أكثر (85%) مع إجراء بعض التعديلات؛ لذا عَدّت جميع فقرات الاختبار صادقة.

2. صدق المحتوى Content Validity: عَمدَ الباحثان إعداد فقرات الاختبار التحصيلي وفقاً لجدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) الذي يعد مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى.(ملحم،2012،ص217).

التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي: للتأكد من وضوح تعليمات الإجابة عن الاختبار وفهم فقراته وتحديد الوقت المستغرق في الإجابة عليه، عمد الباحثان على تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية أولية مؤلفة من (30) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في ثانوية الشموخ للبنين، بالتعاون مع إدارة المدرسة ومُدرس مادة اللغة العربية، وقد تبين أن جميع فقرات الاختبار وتعليمات الإجابة عنه كانت واضحة، ولضبط الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار، تم رصد وقت انتهاء إجابات جميع الطلاب، وكان متوسط الوقت (45) دقيقة.

ثم طبّق الباحثان الاختبار على (عينة استطلاعية ثانية) متكونة من (100) طالب من طلاب الصف الخامس الأدبي، وذلك لإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، وقد تم تبليغ جميع الطلاب قبل أسبوعٍ واحدٍ من موعد الاختبار؛ بعدها صُحِّحَت إجابات العينة الاستطلاعية ثم رتبت الدرجات تنازلياً؛ ووزعت العينة إلى مجموعتين، عليا عدد أفرادها (50) طالباً ودنيا عدد أفرادها (50) طالباً، إذ تشير أدبيات الموضوع إلى أنه من الأفضل تقسيم الدرجات نفسها إلى (50%) عليا و(50%) دنيا وخاصة في الاختبارات الصفية، فقد وجد كيلي (Kelly) أن هذه النسبة تعطي أعلى تمييزاً للفقرة إذا كان التوزيع متساوياً. (عودة،2011،ص122)؛ وكانت أعلى درجة في المجموعة العليا (28) وأوطأ درجة في المجموعة الدنيا (9)، ثم حُسِبَ مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة على النحو الآتي:

* معامل صعوبة الفقرة Item Difficulty Coefficient: طبّق الباحثان معادلة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجداها تتراوح بين (0,31– 0,71)، وتُعد فقرات الاختبار مقبولة إذا تراوح مدى صعوبتها بين (0,20– 0,75). (ملحم،2012،ص269)؛ وهذا يعني أن فقرات الاختبار التحصيلي تُعدّ مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً.

* معامل تمييز الفقرة Item Discrimination: طبّق الباحثان معادلة تمييز الفقرة ووجداها تتراوح بين (47% – 69%)، إذ تُعد الفقرة جيدة إذا كان معامل قوتها التمييزية (40%) أو أكثر.(علام،2015،ص256)؛ لذا تُعد جميع فقرات الاختبار جيدة من حيث قدرتها التمييزية، وبهذا تم إبقائها جميعاً دون حذف أوتعديل.

* فعالية البدائل الخاطئة Effectiveness of Destructors: بعد تطبيق معادلة فعالية البدائل ظهر أن نتائج جميعها كانت سالبة، وهذا يعني أن البدائل الخاطئة قد موهت عدداً من الطلاب ذوي المستويات الضعيفة مما يدل على فعاليتها، وعليه تم الإبقاء على جميع الفقرات دون تغيير.

ثبات الاختبار Test Reliability: تم حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتين هما:

أ: طريقة التجزئة النصفية Split half Method: قسّم الباحثان الاختبار إلى نصفين، الفقرات الزوجية والفقرات الفردية، ثم حساب الارتباط بين نصفيه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (0,74)، ثم صُححت هذه القيمة باستخدام معادلة سيبرمان – براون فبلغت (0,87).

ب: طريقة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach Method: بلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (0,83)، وبعد هذا الإجراء أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق النهائي.

الاختبار التحصيلي بصورته النهائية: تكوّنَ الاختبار التحصيلي بصورته النهائية من (20) فقرة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد)، و(5) فقرات مقالية، وتم تطبيقه على مجموعتي البحث بعد أن تم إبلاغهم قبل أسبوع من موعده، وقد تم تصحيح إجابات الطلاب على وفق ورقة الإجابة الانموذجية.

ثانياً: مقياس مهارات ما وراء المعرفة Scale meta cognitive skills:

بعد إطلاع الباحثان على أدبيات ودراسات ومقاييس تناولت في طياتها موضوع مهارات ماوراء المعرفة، واستشارة مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية، والتباحث معهم للإفادة من آراءهم وتوجيهاتهم والاستنارة بآرائهم وأفكارهم بهذا الخصوص، أعدّا مقياساً لمهارات ما وراء المعرفة تكوّن من (24) فقرة، ذات الخمسة بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

صدق المقياس Scale Validity: يقصد به أن يقيس المقياس ما وضع من أجله، بحيث يعطي صورة كاملة وواضحة لمقدرة الطالب على الخاصية المراد قياسها، فمثلاً عند إعداد اختبار تحصيلي في مادة ما فإنه يحتاج إلى إجراءات للتحقق من أنه يقيس فعلاً تحصيل الطالب في تلك المادة. (العبسي،2010،ص210)؛ ومن أجل التحقق من صدق المقياس، عمد الباحثان إلى التحقق من الآتي:

أ: الصدق الظاهري face validity:

يقصد بالصدق الظاهري البحث عما يبدو أن المقياس يقيسه، وهو المظهر العام للمقياس أو الصورة الخارجية له من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها.(مجيد،2013،ص47).

وبغية التثبت من صدق المقياس الظاهري، عَرَضَ الباحثان مقياس مهارات ما وراء المعرفة بصيغته الأولية المتكوّن (24) فقرة على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية للإبداء أرائهم وملاحظاتهم في وضوح الفقرات وصياغتها بصورة جيدة، وأي ملاحظات أخرى تفيد في تحسين نوعية المقياس، وقد جاءت نتيجة أرائهم حول فقرات المقياس على نسبة اتفاق أكثر من (85%) مع إجراءات تعديلات على بعض فقراته؛ لذا عدّت جميع فقرات المقياس صادقة ظاهرياً.

ب: صدق البناء أو(المفهوم) Construct Validity:

يشير صدق البناء إلى الدرجة التي يُمكن عندها التأكد من تنبؤات الاختبار من خلال سلوك المستجيبين عليه فيما بعد. (البطش وفريد، 2007،ص130)؛ ومن الأساليب الإجرائية التي يمكن من خلالها التحقق من صدق البناء لمقياس ما هو الصدق الداخلي، ولأجل التأكد من الصدق الداخلي يلجأ الباحثون إلى تطبيق إحدى معاملات الارتباط للحكم على إبقاء الفقرة أو حذفها. (ربيع، 2013،ص118).

ومن أجل التحقق من صدق بناء الاختبار، تم إيجاد علاقة ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس من خلال حساب درجات طلاب العينة الاستطلاعية الثانية المتكونة من(100) طالباً؛ لأن الدرجة الكلية تعد معياراً لصدق المقياس، وحُسبت علاقة الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ويشير هذا إلى الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وتُعد هذه النتائج فعّالة عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل ارتباطها بالمقياس	الفقرة	معامل ارتباطها بالمقياس
1	0,4484	13	0,3859
2	0,6074	14	0,6923
3	0,5938	15	0,6167
4	0,6074	16	0,6948
5	0,4678	17	0,5399
6	0,4678	18	0,5225
7	0,5600	19	0,7316
8	0,6515	20	0,4929

9	0,5393	21	0,6019
10	0,6370	22	0,6277
11	0,5454	23	0,5888
12	0,5816	24	0,5118

يتبين من الجدول أن كل قيم معامل الارتباط دالة إحصائياً كونها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,1654) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (98).

ج: صدق المحك الداخلي Internal Stake Validity:

يشير صدق المحك لاختبار ما إلى العلاقة بين نتائج ذلك الاختبار والنتائج من قياس آخر ممثل لمحك محدد، ويمكن أن يكون المحك اختباراً آخر، بحيث يتم حساب معامل الارتباط بين درجات على الاختبار المطلوب إثبات صدقه والعلامات على المحك، وفي هذه الحالة يسمى معامل الارتباط بمعامل الصدق.(ملحم،2012،ص271)؛ وعند عدم توافر محك خارجي فإن الدرجة الكلية للاختبار تعد أفضل محك داخلي، وعليه فإن التأكد من صدق المحك الداخلي لاختبار ما يتم من خلال حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار .(مجيد،2010،ص53).

ومن أجل التحقق من صدق المحك الداخلي للمقياس، تم إيجاد علاقة ارتباط بين درجة المهارة الفرعية والدرجة الكلية على المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من خلال حساب درجات طلاب العينة الاستطلاعية الثانية المتكونة من (100) طالباً، وقد تراوحت العلاقة الارتباطية بين (0,80– 0,86) ثم حُسب متوسط معاملات الارتباط للمهارات الفرعية من مقياس مهارات ما وراء المعرفة فكان(0,83) وهو دليل جيد على صدق المحك الداخلي، والجدول (9) يوضح معاملات الارتباط لكل مهارة.

جدول (9) معاملات صدق المحك الداخلي للمهارات الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس

المهارات	التخطيط	المراقبة والتحكم	التقييم	المُتوسط
معامل الارتباط	0,86	0,83	0,80	0,83

التطبيق الاستطلاعي لمقياس مهارات ماوراء المعرفة:

للتأكد من وضوح تعليمات الإجابة عن الاختبار وفهم فقراته وتحديد الوقت المستغرق في الإجابة عنه، عمد الباحثان على تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية أولية مؤلفة من (30) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في ثانوية الإمام الغزالي للبنين، بالتعاون مع إدارة المدرسة ومُدرس مادة اللغة العربية، وقد تبين أن جميع فقرات الاختبار وتعليمات الإجابة عنه كانت واضحة، ولضبط الوقت المُستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار، تم رصد وقت انتهاء إجابات جميع الطلاب، وكان متوسط الوقت (40) دقيقة.

ثم طبّق الباحثان مقياس (مهارات ما وراء المعرفة) على عينة عشوائية استطلاعية ثانية تكونت من (100) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي؛ ثم صُحِّحت إجابات العينة الاستطلاعية ثم رتبت الدرجات تنازلياً؛ ووزعت العينة على مجموعتين، عُليا عدد أفرادها (50)، ودُنيا عدد أفرادها (50)، إذ تشير أدبيات الموضوع إلى أنه من الأفضل تقسيم الدرجات نفسها إلى (50%) عليا و(50%) دنيا، فقد وجد كيلي (Kelly,1955) أن هذه النسبة تعطي أعلى تمييز للفقرة إذا كان التوزيع متساوياً. (عودة،2011،ص122).

فالغرض من تحليل الفقرات إحصائياً هو التعرّف على القوة التميزية لكل فقرة، وعليه عمد الباحثان على حساب فقرات مقياس مهارات ما وراء المعرفة على ما يأتي:

معامل تمييز الفقرة Item Discrimination: هي قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار، وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة. (حسين،2011،ص420).

حلّل الباحثان كل فقرة باستعمال (الاختبار التائي)، ولاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، تم مقارنة القيم التائية المحسوبة التي تراوحت مابين (3,559- 10,522) بالقيمة التائية الجدولية (2,01) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (98)، تبين أن كل الفقرات دالة إحصائياً.

ثبات المقياس Scale Reliability : هو اتساق النتائج المسجلة على الأداة نفسها، وهناك عدة طرائق لحساب معامل الثبات تعتمد على نوع الاتساق وخصائص الأداة. (Fraenkel & et.al,2012,p154).

ويُعدُّ معامل الثبات جيداً كلما أقتربَ من الواحدِ الصحيح؛ لأن قيم الخطأ المعياري للقياس(*) تصبح قريبة من الصفر، وهذا يعني أن الاختبار يصبح أكثر اتساقاً.(Anastas&Urbina,1997,p107)؛ وقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

* طريقة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach Method: هي تقيس جودة الفقرات أو المتغيرات التي تقيس السمات المتماثلة أو ارتباط المفهوم بالمجالات الأخرى، وهي تعطي تقديراً جيداً للثبات في معظم الحالات من وجهة نظر الباحثين.(Ravid,2011,p196)؛ وقد تم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة وبلغ (0,82) وهو معامل ثبات جيد. (Peers,2006,p29).

مقياس مهارات ماوراء المعرفة بصورته النهائية:

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة ذات الخمسة بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وإعطاءهم الدرجات (5،4،3،2،1) على التوالي؛ أي أعلى درجة (120)، وأدنى درجة (24)، وقد تم تطبيقه على عينة البحث يوم الأحد الموافق (2013/12/22)؛ وقد تم إعطاءهم جملة من التعليمات والتوصيات عن كيفية الإجابة عن المقياس، وقد جرى التطبيق تحت إشراف الباحثان؛ والجدول (10) يوضح توزيع فقرات المقياس على المهارات الثلاث:

جدول (10) توزيع فقرات مقياس ماوراء المعرفة على المهارات الثلاثة

ت	المهارة	الفقرات
1	التخطيط	1- 8
2	المراقبة والتحكم	9- 16
3	التقييم	17- 24
المجموع		24

تاسعاً: الوسائل الإحصائية Statistical Means:

اعتمد الباحثان في التحليل الإحصائي لنتائج بحثه على الحقيبة الإحصائية SPSS الإصدار 17، كما استخدم برنامج معالج البيانات Microsoft Office Excel 2007 لمعرفة الآتي:

1. معادلة فشر: لإيجاد الأوساط المرجحة، وتحديد مدى تحقق الموافقة لكل فقرة من فقرات الاستبانة من وجهة نظر أفراد العينة للفقرات وترتيبها ترتيبا تنازلياً. (مجيد، 2013،ص87).
2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في تكافئ المجموعتين في العُمر ودرجة الذكاء والتحصيل السابق ومقياس مهارات ماوراء المعرفة القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وفي اختبار فرضتي البحث.(البلداوي،2004، ص127).
3. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات اختبار التحصيل ومقياس مهارات ماوراء المعرفة. (الزهيري،2007،ص22).
4. معادلة سيبرمان- براون لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي اختبار التحصيل عند حساب الثبات بطريقة التجزئة

* **الخطأ المعياري للقياس:** هو تقدير عدد مرات توقعنا أخطاء قياس ذات حجم معين، ويدل الخطأ المعياري للقياس المنخفض على ثبات مرتفع، والخطأ المعياري للقياس الكبير يدل على ثبات منخفض، ويستخدم الخطأ المعياري في تقدير الفرق بين الدرجة الملاحظة لشخص معين والدرجة الحقيقة.(كاي وآخرون،2012، ص284).

النصفية.(حسين،2011،ص397).

5. معادلة فعالية البدائل: استعملت لإيجاد فعّالية البدائل الخاطئة لفقرات اختبار التحصيل. (أبو لبدة 2008،ص318).

6. معادلة ألفا كرونباخ لإيجاد معامل ثبات فقرات اختبار التحصيل ومقياس مهارات ماوراء المعرفة. (علام، 2000،ص165).

7. معامل الصعوبة والسهولة لفقرات اختبار التحصيل. (أبو سل،2002، ص139).

8. معامل التمييز لفقرات اختبار التحصيل ومهارات ماوراء المعرفة. (كوافحة،2010، ص150-151).

الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث وتحليلها بعد تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات ماوراء المعرفة على مجموعتي البحث، ومناقشتها، فضلاً عن الدلائل المستخلصة من النتائج من خلال عرض عددٍ من الاستنتاجات التي تم رصدها، وعدد من التوصيات الموجهة إلى ذوي الاختصاص، وعدداً من المقترحات التي تُمثل دراسات مستقبلية مكمّلة للبحث الحالي أو موازنة له.

أولاً: عرض النتائج:

1. الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل.

ومن خلال الجدول (11) نلاحظ فرق دال عند مستوى (0,05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، ولصالح المجموعة التجريبية.

جدول (11) نتائج اختبار التحصيل لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد	المتوسط	الانحراف	درجة	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	19,7	7,44	40	3,571	2,021	دالة إحصائياً
الضابطة	20	16,25	13,46				

2.الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس مهارات ماوراء المعرفة.

وللتحقق من هذا تم حساب الفرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي في مقياس مهارات ماوراء المعرفة لكل طالب ولكتا المجموعتين، واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفرق، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومن خلال الجدول (12) نلاحظ فرق دال عند مستوى (0,05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات ماوراء المعرفة ولصالح المجموعة التجريبية.

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس مهارات ماوراء المعرفة لمجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة

		القبلي	البعدي			المحسوبة	الجدولية	0,05
التجريبية	22	69,08	91	21,92	8,788	40	4,463	2,021
الضابطة	20	71,88	85,24	13,36	7,175			

ثانياً: تفسير النتائج :

1. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى الخاصة بالتحصيل:

أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل، ويمكن أن يعزى ذلك إلى:

1. أنّ إستراتيجية التدريس التبادلي تعد من إستراتيجيات التدريس مافوق المعرفية التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، من خلال إعطائه دور فعّال، الأمر الذي ساعد على إكساب المعرفة البلاغية وبنائها بصورة ذات معنى في البنية المعرفية، وهذا ما لوحظ في نتائج اختبار التحصيل.

2. أنّ إستراتيجية التدريس التبادلي تفتح الحوار والنقاش للطلاب وتساعدهم على إبداء الرأي بشكل متوازن، بمعنى أن كل طالب يأخذ حقه في المشاركة التعليمية؛ إذ أن الطالب يمارس أربع خطوات (التبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص)، وفي كل خطوة يتبادل الطلاب الحوار والنقاش بأسلوب جماعي ومنظم حول المهارات المطلوب تعلمها.

3. تستند فكرة التدريس بإستراتيجية التدريس التبادلي على التعلم ذي المعنى والذي يتضمن ربط المعارف الجديدة بما هو موجود لدى الطلاب من مخزون معرفي مما يؤدي إلى استيعاب المعارف المستحدثة لتندمج سوية مكونة معلومات جديدة.

4. إن التدريس التبادلي تزيد من ثقة الطلاب على العمل المنظم مما يزيد من اهتمامهم ويجعلهم يقومون بالعمل المنظم وبذلك يزداد فهمهم وبناؤهم للمعلومات وتأكيدهم لذاتهم وثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التفكير والإبداع، مما ساعد على تثبيت المعلومات التي تعلموها في البنية المعرفية، مما زاد من تحصيلهم الدراسي .

5. إن تدريس البلاغة بإستراتيجية التدريس التبادلي كان له أثر ايجابي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي، وهذا ما أظهرته نتائج البحث.

2. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية الخاصة بمهارات ماوراء المعرفة:

أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس مهارات ماوراء المعرفة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى:

1. أدت إستراتيجية التدريس التبادلي إلى تنشيط مهارات ماوراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم) لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، إذ إن هذه الإستراتيجية المرتبطة بالمنحى البنائي تسعى إلى تهيئة أفضل الظروف للطلاب لكي يتعلموا ويفهموا دلالات ماتعلموا ومن ثم القدرة على مواجهات التحديات والمشكلات والاعتماد على أنفسهم في حل تلك المشكلات وتمثلها والوصول إلى مرحلة شعورٍ فيها أن التعلم هو صناعة المعنى وليس حفظاً للمعلومات دون أهمية.

2. جاءت هذه النتيجة متفقة مع ماورد ذكره في (الإطار النظري) للبحث من أن استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي يمكن عن طريقها تنمية مهارات ما وراء المعرفة، كما تُنمي قدرة الطلاب على التحليل.

3. إن تدريس البلاغة بإستراتجية التدريس التبادلي كان له أثراً ايجابياً في تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، وهذا ما أظهرته نتائج البحث.

4. أنّ لإستراتيجية التدريس التبادلي أثراً كبيراً في تنظيم المعرفة التي يحصل عليها الطالب من خلال اكتشاف حلول المشكلة المطروحة وربط الأفكار الرئيسة المتمثلة بالأسئلة أو المشكلة من خلال اقتراح الحلول ومناقشتها والتي تؤدي إلى تنمية مهارات ماوراء المعرفة.

ثالثاً: الاستنتاجات Conclusions:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن نخلص إلى الاستنتاجات الآتية:

1. فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بتحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي دُرّستْ بالطريقة التقليدية في مادة البلاغة.

2. إن التدريس على وفق إستراتيجية التدريس التبادلي كان له الأثر في تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

3. تتفق إجراءات التدريس على وفق إستراتيجية التدريس التبادلي مع ما تُركز عليه التربية الحديثة في جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية التربوية.

رابعاً: التوصيات Recommendations:

في ضوء ما تقدم من نتائج، يوصي الباحثان بالأمور الآتية:

1. تبني إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس مادة البلاغة لأثرها في التحصيل وتنمية مهارات ماوراء المعرفة.

2. تأهيل مُدرسي اللغة العربية على كيفية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في التدريس من خلال البرامج التدريبية السنوية للمدرسين التي تقوم بها وزارة التربية.

3. تأهيل طلبة قسم اللغة العربية في المرحلتين (الثالثة والرابعة) على كيفية التدريس بإستراتيجية التدريس التبادلي وذلك من خلال إدخالها ضمن منهاج طرائق تدريس اللغة العربية.

4. ضرورة تنظيم ورش عمل لمُشرفي اللغة العربية ومُدرسيها تحت إشراف مُدربين مؤهلين من التدريس الجامعي، وتدريبهم على توظيف إستراتيجية التدريس التبادلي.

خامساً: المقترحات Suggestions:

في ضوء ما سبق واستكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان ما يأتي:

1. إجراء دراسات تستخدم إستراتيجية التدريس التبادلي في مواد دراسية أو مراحل دراسية أخرى.

2. إجراء دراسة مماثلة للمقارنة بين إستراتيجية التدريس التبادلي مع إستراتيجية تدريسية أخرى في المتغيرات نفسها.

3. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في متغيرات تابعة أخرى غير التحصيل ومهارات ماوراء المعرفة.

4. إجراء دراسة أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية وتنمية مهارات ماوراء المعرفة لديهم.

المصادر

1. أبو سل، محمد عبد الكريم (2002)، قياس وتقويم تعليم الطلبة، ط1، دار الفرقان للنشر، عمان.

2. إبراهيم، زكريا (2009)، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

3. أبو لبدة، سبع محمد (2008)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط1، دار الفكر، عمان.

4. أحمد، نعيمة حسن (2006)، فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم والوعي القرائي لنصوص عملية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية الشعبة الأردنية، المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، 30 يوليو، المجلد الأول، ص205-250.

5. الأحمدي، مريم محمد عايد (2012)، فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الأمارات العربية المتحدة، العدد (32)، ص121-152.

6. بدوي، رمضان مسعد (2011)، المنهج وطرق التدريس، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

7. البطش، محمد وليد وفريد كامل أبو زينة (2007)، مناهج البحث العلمي (تصميم البحث والتحليل الإحصائي)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

8. البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد (2004)، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي (التخطيط للبحث وجمع وتحليل

البيانات يدوياً وباستخدام برنامج (SPSS)، ط1، دار الشروق، عمان.
9. الجلالي، لمعان مصطفى (2011)، التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
10. حسين، عبد المنعم خيري (2011)، القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية، ط1، مركز الكتاب الجامعي، عمان.
11. حسين، مدحت مسلم (2007)، التدريس التبادلي، ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى المعلمين الأوائل الثقافة الإسلامية والمجال الأول بالمدارس الخاصة، مارس.
12. حلاوي، ناصر وآخران (2013)، البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي، ط22، المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية، جمهورية العراق.
13. الخوالدة، ناجح علي (2012)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (1)، العدد (4)، أيار، ص127–145.
14. الدليمي، طه علي حسين (2009)، تدريس اللغة العربية "بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية"، عالم الكتب الحديث للنشر، عمان.
15. الدليمي، هناء رجب وعبد الله العبيدي (2004)، دلالات الصدق والثبات لاختبار دانيال، مجلة حولية وحدة أبحاث الذكاء، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، العدد (1).
16. ربيع، محمد شحاتة (2013)، مقاييس الشخصية، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان.
17. زاير، سعد علي وإيمان إسماعيل عايز (2011)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار المرتضى للنشر، بغداد.
18. ـــــــــــ ورائد رسم يونس (2012)، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار المرتضى للنشر، بغداد
19. زقوت، محمد شحادة (2011)، المرشد في تدريس اللغة العربية، ط2، الجامعة الإسلامية، غزة.
20. الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (2015أ)، التدريس الفعال "إستراتيجيات ومهارات"، ط1، دار اليازوري للنشر، عمان.
21. (2015ب)، التربية العملية للتدريس في كليات التربية، ط1، دار اليازوري للنشر، عمان.
22. (2015ج)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ط1، دار اليازوري للنشر، عمان.
23. الزهيري، عبد الكريم محسن (2007)، الأصول في البحث العلمي، إصدارات جامعة الأنبار.
24. طاهر، علوي عبد الله (2010)، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان.
25. العبسي، محمد مصطفى (2010)، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان
26. عبيد، وليم (2011)، إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة "أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية"، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان.
27. العتوم، عدنان يوسف (2013)، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط4، دار المسيرة للنشر، عمان.
28. وآخران (2013)، تنمية مهارات التفكير(نماذج نظرية وتطبيقات عملية)، ط4، دار المسيرة للنشر، عمان.
29. العزاوي، رافد علي حسين (2013)، أثر إستراتيجية تآلف الأشتات في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد (20)، العدد (5)،ص217–255.
30. العزاوي، رحيم يونس كرو (2008)، مقدمة في المنهج العلمي، دار دجلة للنشر، عمان.
31. عطية، محسن علي (2010)، إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، ط1، دار المناهج للنشر، عمان.
32. عفانة، عزو إسماعيل ويوسف إبراهيم الجيش (2009)، التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، ط1، دار الثقافة للنشر، عمان.
33. العفون، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب (2012)، التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، ط1،

دار صفاء للنشر، عمان.
34. عكاشة، محمود فتحي وإيمان صلاح محمد (2012)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد (3)، العدد (5)، ص108-150.
35. علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسيّاتهُ وتطبيقاتهُ وتوجُّهاتُه المعَاصِرَة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
36. (2015)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
37. علي، محمد السيد (2011)، موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان.
38. عودة، أحمد سليمان (2011)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر، عمان.
39. غباري، ثائر أحمد وخالد محمد أبو شعيرة (2015)، أساسيات في التفكير، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.
40. كاي، ل. ر، وميلز، جيوفري، اريسيان، بيتر (2012)، البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات، ترجمة (صلاح الدين محمود علام)، دار الفكر للنشر، عمان.
41. الكبيسي، عبد الواحد حميد وإفاقة حجيل حسون (2014)، تدريس الرياضيات وفق إستراتيجيات النظرية البنائية "المعرفية وما فوق المعرفية"، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.
42. الكبيسي، وهيب مجيد (2010)، الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط1، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بيروت.
43. كوافحة، تيسير مفلح (2010)، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان.
44. الكيلاني، عبد الله زيد ونضال كمال الشريفين (2011)، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية (أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية)، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان.
45. مجيد، سوسن شاكر (2010)، الاختبارات النفسية (نماذج)، ط1، دار صفاء للنشر، عمان.
46. (2013)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.
47. محمود، محمد شكر (2013)، دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد (2)، ص468-490.
48. المحياوي، حيدر عبد الحسين خضر(2011)، أثر إستراتيجية التدريس التبادلي والطريقة القياسية في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
49. مدكور، على أحمد (2010)، طرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان.
50. ملحم، سامي محمد (2010)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان.
51. . (2012)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان.
52. ناجي، محمد (2006)، أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في الاستيعاب السماعي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن.
53. Anastasi , A & Urbina , s.(1997) psychological Tesing , 7th ed, prentice Hall new jersey.
54. Fraenkel , j , wallen , N& Hyun , H. (2012) How to design and evaluate in education , 8th ed , Mc Graw- Hill Companies , New York.
55. Peers, I.S (2006), Statistical Analysis for Education & Psychology Researchers, Taylor & Francis Inc. USA.

56. Ravid, R. (2011), Practical Statistics for education, 4th ed, Rowman & Littlefield Publishers, Inc, United Kingdom.

ملحق (1)

مقياس مهارات ماوراء المعرفة بصورته النهائية

!% &

عزيزي الطالب ... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يروم الباحثان إجراء بحث حول بعض المواقف التي تواجهك، ويودا معاونتك في الإجابة عن فقرات المقياس المرفق طياً بكل دقة وصراحة وذلك بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي ينطبق عليك.

* يرجى الإجابة عن جميع الفقرات ولا تترك أي فقرة من غير إجابة .

* علماً إن الإجابة سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثان ولأغراض البحث العلمي دون ذكر الاسم ..

وإليك مثال يوضح ذلك..

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	أطلع على طرائق زملائي وخططهم في الحل.		✓			

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحدد ما أحتاج إليه لأتمكن من فهم الموضوع.					
2	أتفحص عملي عندما أقوم به.					
3	أدون الملاحظات عندما أقوم بعمل ما لتساعدني على فهم ما أقوم به.					
4	أحدد أخطائي التي قد تحدث في أثناء عملي.					
5	أضع خطة وأكون واعياً إلى تحقيقها في عملي.					
6	أدرس بتركيز واهتمام لأتأكد أنني استوعبت ما درسته.					
7	أتبع الأسلوب المناسب لكل هدف أحاول الوصول إليه.					
8	أقيم ما يتطلبه الموضوع الدراسي.					

9	الخص ما أحتاجه من الموضوعات لفهم القضايا المهمة.					
10	اختار طرائق تعليم تناسب الموضوع الدراسي.					
11	أغير طريقتي عندما أجد صعوبة في تذكر موضوع دراسي ما.					
12	أحدد الوقت المناسب لتعلم موضوع دراسي ما.					
13	أناقش مع الآخرين ما أقرأه وما أقوم به لكي أعرف مدى فهمي له.					
14	أحاول ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.					
15	أكشف الأفكار الرئيسة التي تدور حول الموضوع.					
16	أبدل أسلوب دراستي عندما تواجهني صعوبات في أثناء القراءة والكتابة.					
17	أضع مجموعة من الحلول المحتملة للمهمات المطلوب انجازها.					
18	أوزع الزمن بما يتناسب والمهمات المطلوبة.					
19	أعرف أهمية الأعمال التي أقوم بها.					
20	عندما تكون المهمة صعبة أعطيها اهتمام أكبر في عملي.					
21	الحكم على مصداقية الدرجات التي أحصل عليها أو عدم مصداقيتها.					
22	أقوم مدى تحقيق أهدافي من خلال الحصول على درجات عالية.					

23	أقوم سرعتي في الحل حسب صعوبة السؤال.					
24	استفيد من مصادر المعلومات الأخرى (كتب، محاضرات، ملخصات) إذا تعذر عليّ فهم الموضوع.					

ولا يسع الباحثان إلا أن يقدما شكرهما وامتنانهما
الباحثان

م.د. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري
أحمد عبد الكريم محسن الزهيري

Abstract:

The goal of current research to know (the impact of reciprocal teaching strategy in achievement and the development of skills beyond the knowledge of fifth grade students in the subject of literary eloquence); through check Alfrdatan Alatetan:

1. No statistically significant difference in the significance level (0.05) between the average scores of the experimental group students who studied the strategy of reciprocal teaching and the average degree of control group students who studied in the traditional way in the achievement test.

2. No statistically significant difference in the significance level (0.05) between the average scores of the experimental group students who studied the strategy of reciprocal teaching and the average degree of control group students who studied in the traditional manner at a scale beyond the skills of knowledge.

The sample consisted of 42 students, and distributed into two experimental consisted of 22 students, and the control group consisted of 20 students, was equal groups of variables (IQ test, the degree of the Arabic language for the academic year earlier, chronological age, skills Beyond knowledge of tribal), was selected sample Qsidia of (secondary Olive typical for boys) of the Directorate of Education in Anbar province; was prepared by researchers achievement test, and may be of (20) paragraph of type (multiple-choice), and (5) the paragraphs of essay , and the measure of skills beyond knowledge, and be one of the (24) items with alternatives quintet (always, often, sometimes, rarely, never), has been extracted validity and reliability of both; He has one of the researchers taught the two groups, and after the end of the experiment, the application of the two tools search Group Search; The results showed:

1. statistically significant difference in the significance level (0.05) between the average scores of the experimental group students who studied the

strategy of reciprocal teaching and the average degree of control group students who studied in the traditional way in the achievement test, and in favor of the experimental group.

2. statistically significant difference in the significance level (0.05) between the average scores of the experimental group students who studied the strategy of reciprocal teaching and the average degree of control group students who studied in the traditional manner at a scale beyond the skills of knowledge, and in favor of the experimental group.