كليـــة التربية للعلوم الانسانية
College of Education for Human Sciences

ISSN: ١٨١٧-٦٧٩٨ (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: http://www.jtuh.tu.edu.iq

JTUH
مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية
Journal of Tikrit University for Humanities

Strategy Effectiveness the Interactive Teaching in Skills Development of Meditative Thinking to Preparatory School Girls in History Subject

Ghazai Khalil Mohammed Al - Jubouri

Keywords:
Effectiveness
Teaching Exchange:
The Importance of a Teaching Interaction Strategy
Group equivalence

ARTICLE INFO

Article history:
Received ٢ May. ٢٠١٩
Accepted ٢٠ June ٢٠١٩
Available online ٤ sept ٢٠١٩
Email: adxxx@tu.edu.iq

ABSTRACT

The aim of search to examine of strategy effectiveness the interactive thinking in skills development of meditative thinking to preparatory schools girls in history subject in comparison with ordinary traditional method, To investigate the education targets, the researcher used semi- experimental method which depends on two groups design. The experimental and controlling. The researcher prepares of equipment and researching material which consist of (١) List of skills of the meditative thinking that are necessary to fifth preparatory literary school girls and may the researcher take which got on ٧٩٪ from experts and arbitrators opinions. (٢) Test to measure the skills of meditative thinking in the light of the list of skills (The desired by development). (٣) General frame construction to strategy of the interactive teaching, and after the researcher investigated the study equipment honestly , he started to apply it on a group that consists of (٦٠) students which divided them into branches that choose it from the schools which followed to directorate general for education of Salahaldin. The experimental group consisted of (٣٠) students ho to studied the textbook by using strategy of the interactive teaching and the controlling group consists of(٣٠) students which studyed the subject itself by the ordinary traditional method and the researcher used of numbers from patterns and statistics to solve or arrive to the study findings and after doing the statistics testing which are necessary that to show the study findings that being different as such statistics significance (a= ٠,٠١) between the students degrees average of the controlling group in skills of meditative thinking testing which to refer to used strategy of the interactive teaching and to benefit the experimental group and finished the study to number of recommendations and suggestions related to the same topic.

© ٢٠١٩ JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/١٠,٢٥١٣٠/jtuh.٢٦,٢٠١٩,١٦

Journal of Tikrit University for Humanities

فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ

غزاي خليل محمد الجبوري

الخلاصة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية الاعتيادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وصمم لذلك عدداً من الأدوات والمواد البحثية تمثلت في الآتي: (١) قائمة مهارات التفكير التأملي اللازمة لطالبات الصف الخامس الاعدادي الأدبي وقد أخذ الباحث بما حصل على نسبة ٧٩% من آراء الخبراء والمحكمين. (٢) اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي في ضوء قائمة المهارات (المستهدفة بالتنمية). (٣) بناء الإطار العام لاستراتيجية التدريس التبادلي. وبعد أن تحقق الباحث من صدق أدوات الدراسة وموادها وقياس ثباتها شرع في تطبيقها على عينة مكونة من (٦٠) طالبة تم توزيعهن على شعبتين جرى اختيارهاً من المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين، تكونت المجموعة التجريبية من (٣٠) طالبة درسن المادة المقررة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الضابطة (٣٠) طالبة درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية الاعتيادية، وقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب والمعالجات الاحصائية للوصول إلى نتائج الدراسة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a= ٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي يعزى لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، ولصالح المجموعة التجريبية، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

.

الفصل الأول

مشكلة البحث وخطة دراستها

مشكلة البحث:

من خلال اطلاع الباحث على نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة العربية منها والأجنبية والوقوف على واقع تدريس مادة التاريخ لطلاب الصف الخامس الإعدادي الأدبي، لاحظ وجود مشكلة يعاني منها الطلبة، وهي الاتجاه بالتعلم عن طريق حفظ المادة دون التأمل في حيثياتها، مما أدى إلى تخرج دفعات من الطلاب لا تمتلك الخبرة في استخدام مهارات التفكير بشكل عام، ولا التأمل في وقائع الأحداث والمشكلات والحقائق المتجددة التي يواجهونها في حياتهم، كذلك افتقارهم لإسلوب التعامل مع المعلومات الجديدة، وفشلهم في ربطها بالمعلومات والخبرات السابقة لديهم بشكل صحيح، فهم يتعلمون بطرق تقليدية لا تتناسب مع متطلبات التطور التي يشهدها العصر، هذا بالإضافة إلى افتقادهم فرصة النشاط والتفاعل والمشاركة داخل الموقف التعليمي، على الرغم من ثراء الموضوعات الدراسية بمحتوى يسمح بتنمية مهارات التفكير بشكل عام، وهو ما سبق أن أشارت اليه العديد من الدراسات في هذا المجال، الأمر الذي أدى إلى إهدار طاقات أجيال بدون إفادة حقيقية، وتعطيل طاقات تفكير كان من

الممكن الاستعانة بها في ضل الظروف الراهنة، وهذا ما يدعونا للبحث عن أساليب واستراتيجيات تدريس حديثة تساعد الطلبة على اكتساب وتنمية المهارات بشكل عام، ومهارات التفكير التأملي بشكل خاص، وكذلك تنمية تحصيلهم في تلك المادة، وفي جوانب الحياة الأخرى.

وهذا ما يتطلب إعادة النظر في دور المؤسسات التربوية والتعليمية، ودور المعلمين بالانتقال بمفهوم التعليم من حفظ وتلقين المعلومات وتذكرها، إلى تعليم مهارات التفكير في تأمل واستقصاء حقائق المعلومات والأحداث ونقدها عبر طرائق وأساليب تدريس حديثة من الممكن أن تسهم في تنمية تلك المهارات؛ إذ ان النجاح في مواجهة تحديات التطور وعوامل التغيير المتسارعة، ليس في مقدار ما يحفظه المتعلم من معلومات، وإنما يكمن في مقدار اكتسابه لمهارات التفكير، ومدى قدرته على توظيفها في الحياة، وتطبيقها بشكل عملي في مواقف حياتية جديدة (عزيزة السيد، ١٩٩٥).

لذا تمت صياغة مشكلة البحث وفق التساؤل الرئيس التالي:-

ما مدى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ

(*) يتم التوثيق في هذا البحث وفق قواعد جمعية علم النفس الامريكية الاصدار السادس APA Format(٦th Edition)

أهمية البحث:

تواجه التربية والنظم التعليمية تحديات وتحولات جديدة ومتنوعة برزت نتيجة لتفجر المعرفة وتطور تقنية الاتصالات المعلوماتية، مما حفز الكثير من دول العالم المعاصرة إلى تطوير أنظمتها التعليمية لتواكب المد المعلوماتي الهائل وتتعامل مع ما حملته الألفية الثالثة من مفاجآت وتطورات متسارعة في المعارف والمفاهيم المختلفة، كالعولمة والاقتصاد الرقمي والحكومات الالكترونية والعمل عبر الحدود وغيره مما أُستحدث من نظريات في العلوم والتربية.

رافق هذا التطور المذهل تغير في مساهمات المجموعات العالمية، فمنها من ضمن موقعاً متقدماً أو لحق بالركب، بينما انكفأت مجموعات اخرى معمقة لفجوة التخلف، ولكن الملاحظ أنه يصعب تصنيف الدول داخل المجموعة الواحدة بأنها نسق واحد، بل أن النتائج المتباينة هي الأكثر تحققاً (محمود محمد محمود الداغر، ٢٠٠٨، ١٥).

وهنا يقع على عاتق التربية مسؤولية تطوير العقل البشري القادر على النهوض بالمجتمع ورقيه، لأن أهداف التعليم ازدادت وتعددت فلم تعد مقصورة على نقل المعارف إلى الطلاب أو تدريبهم على بعض

المهارات المحدودة، بل أصبحت تتناول جميع أبعاد الشخصية الإنسانية، إضافة إلى محاولات تطوير أساليب التدريس لتحقيق أهداف التعلم وتطوير مناهج المواد الدراسية بصفة عامة، ومنهج التاريخ بصفة خاصة إذ يمكن أن تقوم مفردات مناهج التاريخ بدور هام في إعداد الطالب إعداداً يتناسب مع التغير السريع والتطور المتلاحق الذي يشهده العصر في مختلف نواحي الحياة.

فبدأ دور تعليم مادة التاريخ يتحول من عملية يكون فيها الطالب متلقياً سلبياً لمعلومات يختزلها في شكل جزئيات صغيرة، يسهل استرجاعها بعد قدر معين من التدريب المتكرر، إلى التعلم بنشاط تعاوني مشترك يكون فيه الطالب قادراً على تبادل الأفكار مع زملائه لتحليل وفهم تلك المعلومات.

وتعد استراتيجية التدريس التبادلي احدى طرائق التدريس الحديثة التي طرحت نفسها في المجال التربوي كونها تقوم على أساس تصميم مواقف تعليمية في صورة مجموعات متعاونة يتفاعل من خلالها المتعلمون، تحت اشراف المعلم وارشاده لهم وتفعيل دور كل من المعلم والمتعلم معاً في العملية التعليمية، حيث يصبح المتعلم مندمج في البحث عن حلول للمشكلة بصورة موجهة (فايزة أحمد محمد،٢٠٠٩، ٣٠٠) .

وتصف بالنكسار (Balincsar,١٩٨٥) التدريس التبادلي كاستراتيجية للتدريس تقوم على أنشطة تدريسية يتبادل فيها المعلمون والطلاب قيادة المناقشات عن طريق المشاركة في فهم النص معتمدين على الحوار بين المعلم/ الطالب، حيث يتعلم الطلاب طرق توليد الاسئلة، والتوضيح، والتلخيص، والتنبؤ (أسماء زكي محمد ،٢٠١١، ٩٨).

ومن هنا نجد أن التدريس التبادلي يتيح الفرصة للطلاب لتعلم العديد من المهارات: مثل مهارة التلخيص، واستخلاص الأفكار والمفاهيم الرئيسة من النص، كما يتيح الفرصة للطلاب لتنمية مهارة التنبؤ، وتنمية قدرتهم على صياغة الأسئلة، كما أن المتعلم في هذه الاستراتيجية هو محور الاهتمام وتركز على دوره الايجابي، حيث إنها تؤدي إلى تنمية جميع جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية، كما أنها لا تكتفي بالمفهوم الضيق للتعلم بل التعلم للحياة؛ وذلك لأنها تؤدي إلى تنمية مهارة القيادة، وتوجيه المناقشة، وكيفية قيادة الجماعة، وتبادل الآراء والأفكار ووجهات النظر بين الطلاب، كما تؤدي إلى تكوين علاقات اجتماعية بين الطلاب وتنمية الاحساس بالآخرين وروح المشاركة، وتقدير كل منهم الآخر، كما تعمل على التقويم المستمر، وذلك لأن التقويم في التدريس التبادلي يمر بخطوات حسب كل مرحلة، فمرحلة التنبؤ يليها التلخيص، ويليها التساؤل، ثم التوضيح، وأخيراً التقويم النهائي بعد اتمام هذه الخطوات (هبة هاشم محمد هاشم، ٢٠٠٩، ١٥).

كما أشار (علي أحمد الجمل،٢٠٠٥، ٣٢٦) إلى أهمية استراتيجية التدريس التبادلي؛ كونها تساعد في فهم النصوص من خلال قراءتها قراءة جيدة والقيام بتلخيصها من قبل الطالب وصياغة الأسئلة عليها والاستفسار عما يواجه المتعلمين من صعوبات في فهمها، كذلك تعمل على تنمية مهارات التفكير كالتحليل، والتركيب، والاستنتاج.

وقد أوضح (محمد أمين، ١٩٨٨،٢٣) العلاقة بين المعلم والمتعلم في ضوء التدريس التبادلي في أنَّ عملية التعليم والتعلم في جوهرها عملية اتصال بين طرفين هما المعلم والطالب فمن المنطق أن يكون الاتصال في اتجاهين، لا يقتصر على اتجاه واحد، وهذا يستلزم اشتراك الطالب بإيجابية في مختلف الأنشطة داخل حجرة الدراسة، فيناقش، ويدلي برأيه، ويفكر، ويستنتج، وينتقد.

وأشار (رضا حافظ الأدغم، ٢٠٠٤ ، ٢٨٦) إلى كيفية تقييم المعلم لأداء طلابه في التدريس التبادلي وذلك عن طريق الاستماع لهم أو عن طريق الحوار فإن هناك إشارات ذات قيمة تعكس ما إذا كان الطلاب قد تعلموا الاستراتيجيات الأربع، وفي كل الأحوال فإنه يجب على الطلاب أن يكتبوا الأسئلة ومحاولات التلخيص مما يتيح للمعلم أو الطلاب الآخرين أن يراجعوها .

وانطلاقاً من أهمية أساليب التعلم التي تعتمد على المشاركة الفعالة من قبل المتعلم والحاجة اليه يهتم هذا البحث بأساليب واستراتيجيات التعلم التي تعتمد على المشاركة الفعالة من قبل المتعلم، ودور كل من المعلم والمتعلم في هذه الاستراتيجيات، وكيفية التغلب على معوقات تطبيقها في المواقف التعليمية.

في ضوء ذلك تتضح أهمية هذا البحث الذي يمكن أن يسهم فيما يلي:

١. توجيه أنظار العاملين في الميدان التربوي لأهمية إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس المواد الدراسية بصفة عامة، ومادة التاريخ بصفة خاصة، في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ.
٢. تزويد مخططي المناهج الدراسية بصفة عامة، ومناهج التاريخ بصفة خاصة بالخطوات التي يمكن الاستعانة بها أثناء التدريس بإستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.
٣. تقديم أداة تقييم مقننة تتمثل باختبار مهارات التفكير التأملي، للإستفادة منها في إجراء عمليات التقييم التي يتطلبها تدريس التاريخ بالصف الخامس الاعدادي (الأدبي).

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

تحديد مدى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ.

فروض البحث:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود النوعية: ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ.
- الحدود المكانية والبشرية: تمثلت في عينة من طالبات الصف الخامس الإعدادي (الأدبي)، بمدرستي اعدادية بلد للبنات، وثانوية الهجرة للبنات الصباحية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين.
- الحدود الموضوعية: وتتمثل في الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب التاريخ للصف الخامس الإعدادي (الأدبي)، الطبعة الثامنة ١٤٣٧هـ- ٢٠١٦ م.
- الحدود الزمنية: وتتمثل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ م

تحديد المصطلحات :

الفعالية:

عرفها أيمن عبد ربه (٢٠٠٦، ٨) بأنها: "حجم التأثير الدال إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المصمم لقياس حجم التأثير".

وعرفها يحيى زقوت (٢٠١٠، ١٠) بأنها: "الدرجة التي تتحقق بها الأهداف التعليمية والتربوية للبرنامج".

وعرفها الباحث إجرائيًا بأنها:

قدرة إستراتيجية التدريس التبادلي على تحقيق نتائج ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي (الأدبي) بجمهورية العراق.

التدريس التبادلي:

عرفه علي أحمد الجمل (٢٠٠٥، ٢١) بأنه: "نشاط تعليمي قائم على الحوار المتبادل بين المعلم والمتعلم أو بين الطلاب بعضهم البعض، يجزأ فيه النص المراد دراسته إلى فقرات أو أجزاء بهدف الوصول إلى فهمه جيداً، وذلك بتلخيص الفقرة التي تم قراءتها، ووضع أسئلة عليها والاستفسار عن الصعوبات التي واجهتهم في فهمها، ثم التنبؤ بما سيطرح بعدها من أفكار".

وعرفه رشدي طعيمة، ومحمود الناقة (٢٠٠٦، ٤٣) بأنه: "نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والطلاب فيما يخص نصاً قرائياً معيناً وفي هذا النشاط يلعب كل منهما (المعلمون والطلاب) دوره على افتراض قيادة المعلم للمناقشة" .

وعرفه الباحث إجرائياً بأنه:

استراتيجية تدريسية قائمة على الحوار المتبادل بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم، بحيث يجزأ فيه النص التاريخي إلى فقرات بهدف دراسته، باستخدام أربع مراحل، تبدأ بتلخيص الفقرة، وصياغة أسئلة عليها، ثم توضيح المفاهيم الصعبة، وأخيراً التنبؤ بما ستناقشه الفقرة التالية، ويقدم المعلم نموذجاً للمراحل الأربع، ثم يقل دوره تدريجياً حتى يقتصر على تقديم الدعم والتغذية الراجعة للطلاب .

الفصل الثاني

الخلفية النظرية للبحث والدراسات السابقة

المحور الأول : استراتيجية التدريس التبادلي:

يعد التدريس التبادلي Reciprocal Teaching إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognition ويقوم على التعاون والمشاركة الفعالة بين الطلاب أثناء الدرس والإدارة الجيدة للمناقشات الصفية معتمداً في ذلك على أربع مراحل هي: التخليصSummarizing، والاستفسار Questioning، والتوضيح Clarifying، والتوقع Predicting.

ويتطلب التدريس التبادلي من المعلمين أن يقوموا بتوضيح كيفية، وسبب، ووقت تطبيق كل استراتيجية أثناء قراءة النص. ثم بعد ذلك يقل تدريجيا دور المعلم حتى يصبح الطلاب أنفسهم قادة، يقوموا بصياغة وتخطيط الاستراتيجية وتقديم التغذية الراجعة لأقرانهم.

ويهدف التدريس التبادلي إلى تقليل الجهد الذي يبذله المعلم وطلابه من ناحية، والجهد الذي يبذل بين الطلاب وبعضهم البعض من ناحية أخرى، من أجل التوصل إلى فهم النص المقروء، فمرحلة التلخيص تتيح الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء وأيضاً لإحداث تكامل بين المعلومات الهامة في النص أيضاً، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها، أما مرحلة التساؤل ففيها يولد القارئ أسئلة حول ما يقرأ، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص المقروء، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير. ثم تليها مرحلة التوضيح وذلك من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه سواء المصطلحات أو المفاهيم أو التعبيرات، فإن هذا الاجراء يوجهه إلى الاستراتيجية البديلة، للتغلب على هذه الصعوبات إما بإعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة، وأخيراً مرحلة التوقع حيث تتطلب هذه المرحلة من القارئ أن يضع فروضاً، أو أن يصوغ توقعات عما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص، المر الذي يوفر هدفاً أمام القارئ، ويضمن التركيز أثناء القراءة لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات، كما يتيح فرصاً أمام القارئ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النص مع تلك التي يمتلكها فعلاً (هبه هاشم محمد، ٢٠١٠، ١١).

وتقوم استراتيجية التدريس التبادلي على مجموعة محددة من الأفكار في التدريس والتعليم معاً. وذلك لأنها تعتمد بشكل أساسي على النظريات المعرفية المتطورة التي تحقق التعلم الناجح للمتعلمين، وتضمن التفاعل بشكل جيد مع النص، كما تشجع المتعلمين على التعلم المتعمد، ومراقبة هذا التعلم بأنفسهم.

وقد تطورت فكرة التدريس التبادلي بناء على الأعمال والأفكار الأولية التي قدمها فيجو تسكي (Vygotsky)، وكانت هذه الأعمال توضح تصوره الذي يبين أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي له تأثير كبير في عملية التعليم ثم قام بالينكسار وبراون (Palincsar,١٩٨٥ & Brown,١٩٨٤) بتطوير التدريس التبادلي؛ بهدف زيادة الفهم القرائي لدى الطلاب معتمداً في ذلك على التعاون والمشاركة الفعالة بين الطلاب أثناء الدرس والادارة الجيدة للمناقشات الصفية مستخدمة أربع مراحل هي (التوقع، التلخيص، التساؤل، التوضيح) (كوثر جميل بلجون، ٢٠٠٦، ١٠).

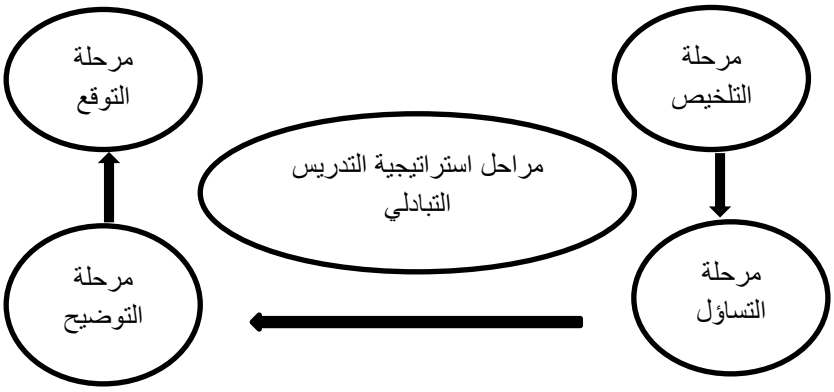
أهمية استراتيجية التدريس التبادلي:

يمكن تلخيص أهمية استراتيجية التدريس التبادلي في:

- تقديم التغذية الراجعة والتشجيع المناسبين.
- إتاحة فرص للمتعلمين لممارسة أنشطة الاستقصاء والاستنباط والاكتشاف.
- سهولة تطبيقه في الصفوف الدراسية في معظم المواد.

- توفير بيئة تعليمية ثرية تدعم التفاؤل، ولا تعتمد على طريقة واحدة.
- الاهتمام بشكل حجرة الدراسة وترتيبها، وتزويدها بمصادر تعليمية محددة.
- الاهتمام بالتقويم البنائي والمبدئي والختامي (Gray, V. ٢٠٠٢).

شكل (١) مراحل استراتيجية التدريس التبادلي :



مرحلة التلخيص summarizing :

هي مرحلة لغوية تقوم على استخلاص الأفكار واعادة صياغتها بإيجاز وبدقة وترابط لغوي، وسلامة الأفكار دون إضافة أو تحريف أو نقد أو تعليق.

ويعد التلخيص عملية تفكيرية تتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسة منه، والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، وتتطلب القيام بعملية فرز للكلمات والأفكار، ومحاولة فصل ماهو أساسي عما هو غير أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار بلغته الخاصة، وذلك بعد التدريب على عملية التلخيص من قبل المعلم، وتحديد النقاط الرئيسة لما يقرأه، وربطها ببعضها البعض لتعطي ملخصاً متكاملاً عن القطعة أو الفقرة (فتحي جروان،١٩٩٩).

وعلى المعلم أن يكون على وعي تام بأن مرحلة التلخيص ليست بالعمل السهل، بل هي مرحلة صعبة بالنسبة للطلاب، وعليه إعادة النمذجة مرة تلو الأخرى للتأكد من تمكن الطلاب منها (رجاء أحمد وعاطف سعيد،٢٠٠٥).

وبناء على ذلك فإن مرحلة التلخيص يجب أن يتعلمها الطلاب بصور صحيحة، لأن ذلك سيعمل على تنمية قدراتهم في التمييز، والنقد، والتحليل، لأن الطلاب بحاجة ماسة للتلخيص بسبب كثرة الموضوعات والنصوص التي تعرض عليهم، فيجب أن ينظروا إليها نظرة تحليلية بحيث يبتعدون عن المعلومات المكررة وغير الضرورية، وبذلك يتم تلخيص الموضوع وصياغته بصورة أوضح وأسهل.

مرحلة التساؤل Questioning أو توليد الأسئلة Generating Questioning:

وفيها يقوم التلاميذ بصياغة أسئلة تتعلق بالنص الذين قاموا بقراءته، وعمل ملخص له، وطرح أسئلة على أنفسهم وأقرانهم، ثم الإجابة عنها من خلال تدريبهم على صياغة الأسئلة (جابر عبد الحميد،١٩٩٩، ٣٤).

وعندما يولد القارئ أسئلة حول ما يقرأ فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات بالنص المقروء، وصلاحيتها لأن تكون محور تساؤلات، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير (محمد علاء الشعيبي،٢٠٠١).

ومرحلة صياغة الأسئلة ليست مقصورة على المعلمين وحدهم، بل إن المتعلمين بحاجة أيضاً إلى مثل هذا الاجراء، ويجب على المعلم أن يساعد طلابه على توليد مجموعة من الأسئلة الجيدة حول أهم الأفكار الواردة في القطعة، ثم محاولة الإجابة عنها، مما يساعد القارئ على تحليل المادة المقروءة، وتنمية مهارات الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة (رضا الأدغم وآخرون،١٩٩٩).

قد يواجه الطلاب في البداية صعوبة في إعداد الأسئلة ؛ فيطرحون أسئلة سطحية تعالج تفاصيل غير مهمة ومصوغة بأسلوب ركيك، وهنا يتدرج المعلم في تدريب طلابه على صياغة أسئلة لها إجابات مباشرة في النص أولاً، ثم صياغة أسئلة ذات قدرات أعلى للأفكار الرئيسة والمعلومات الاستنتاجية مسترشدين بمفاتيح الأسئلة: من؟ ومتى؟ ولماذا؟ وكيف؟ (Richards,n.d.p١٥).

مرحلة التوضيح Clarifying :

وفي هذه المرحلة يقوم الطلاب بالاستفسار عن المفاهيم والمصطلحات الصعبة أو غير المألوفة في النص، ويتم ذلك من خلال شرح الأسس التي استند عليها، وعمليا الملاحظة، والتصنيف، والمقارنة، ومناقشات المعلم وتوجيههم إلى الإجابات.

وعلى ذلك فإن المقصود بهذه المرحلة مجموعة الإجراءات التي تتبع لتحديد ما قد يكون عائقاً في فهم المعلومات المتضمنة بالمقروء سواء كلمات أو مفاهيم أو تعبيرا أو أفكار، مما يساعد القارئ على اكتشاف قدرة الكاتب على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني، والاستعانة بمساعدات من داخل القطعة أو خارجها، للتغلب على هذه الصعوبات.

ويقوم المعلم بتوجيه الطلاب إلى وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات التي قد تكون غير مألوفة أو تمثل صعوبة في الفهم، أو مطالبة الطلاب بتطبيق الإجراءات الموضحة أو بعض منها بغرض التوضيح، والتفكير بصوت مرتفع حول كيفية تحديد عوائق الفهم، وكيفية استخدام إجراءات التوضيح (هبة هاشم محمد، ٢٠١٠، ٢٠-٢١).

مرحلة التوقع Predicting :

هو رؤية مستقبلية لشيء ما أو ظاهرة ما، تعتمد على المادة أو المعلومات المتاحة أو الأحكام الذاتية، من خلال ما يجري من مقابلات أو دلالات إحصائية، تم استخلاصها من تطبيق اختبارات متعلقة بفرد أو مجموعة أفراد أو مواقف، يمكن قياس التنبؤ باختبارات خاصة.

وتتيح مرحلة التوقع الفرصة أمام القارئ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النص مع تلك التي يمتلكها فعلاً، بالإضافة إلى ما يؤدي إليه ذلك من تمكين القارئ من عملية استخدام تنظيم النص، عندما يتعلم ويدرك أن العناوين الرئيسية والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء النص المقروء.

ويمكن للقارئ أن يضع توقعات أو افتراضات عن المقروء قبل القراءة الفعلية، وهذا يعمل على ربط الخبرات السابقة بما سيتناوله الموضوع، مما ييسر مهمته من ناحية، ومن ناحية أخرى فهو يهيئ الذهن لعملية نقد المقروء من خلال استدعاء بعض المعلومات التي قد تكون معاني أو كلمات أو حقائق أو مفاهيم، مما يحتاجه القارئ لتقييم المادة المقروءة، وإصدار حكم بشأنها (رضا الأدغم،٢٠٠٤).

الشروط الواجب مراعاتها عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي:

هناك شروط ضرورية يجب اتباعها عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي وذلك لضمان نجاحها في الصفوف الدراسية من أهمها:

- ضرورة تدريب الطلاب من قبل المعلم على ممارسة المراحل الأربع لمدة أربعة أيام متعاقبة، وفي كل يوم يتم تعريف الطلاب بواحدة من هذه المراحل وكيفية تنفيذها (من خلال بيان عملي Demonstration) يقوم به المعلم، ثم التدريب المكثف على ممارسته من قبل الطلاب، ومن ثم التأكد من نجاحهم في أدائه بشكل فعال، وحينئذ يبدأ باستخدام التدريس التبادلي في الصف.
- أن تكون قطعة القراءة المستخدمة في التدريس في كل مرة في حدود (١٠٠) كلمة، وبخاصة لطلاب المرحلة الابتدائية (وتزيد كلما انتقلنا إلى المستويات الأعلى).
- أن يطبق التدريس التبادلي من خلال مجموعات التعلم التعاونية.
- أن يطبق هذا التدريس لفترة طويلة من الوقت حتى يحقق فاعليته المرجوة.
- أن يتلقى الطلاب من المعلم أو زملائهم الدعم والارشاد والتوجيه والتغذية الراجعة اللازمة؛ لإنجاح التعلم من خلال هذا النوع من التدريس.

ولذلك فلا تتحقق هذه الشروط إلا إذا كان هناك معلم ميسر، أي يتابع الطلاب ويرصد أدائهم ويقف على المشكلات التي تواجههم، ويقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب (هبة هاشم محمد،٢٠١٠، ٢٢-٢٣)

إجراءات تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي:

هناك خطوات وإجراءات تتبع عند تطبيق التدريس التبادلي بمراحلها الأربع (التلخيص، التساؤل، التوضيح، التنبؤ) وتتمثل هذه الخطوات في الآتي:

المرحلة الأولى: النمذجة

تقوم هذه المرحلة على تدريب الطلاب على الاستراتيجية قبل تنفيذها وتتمثل خطواتها في الآتي:

- يقود المعلم الحوار مطبقاً المراحل الفرعية على فقرة قرائية من نص ما.
- خلال النمذجة يعرض المعلم على الطلاب كيفية استخدام المراحل، من خلال التفكير بصوت مرتفع، لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كل منها على حده، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب.
- توزيع بطاقات المهمات المتضمنة في المراحل الفرعية على الطلاب، أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.
- بدء مرحلة التدريبات الموجهة، حيث يقوم الطلاب بالقراءة الصامتة لفقرة من النص، على أن يتبادل الطلاب بعدها الحوار بشكل جماعي طبقاً لبطاقات المهمات في كل منهم.
- مراجعة المهمات المتضمنة بالمراحل الفرعية، من خلال طرح الأسئلة التالية:
  - التلخيص: ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة ؟
  - التساؤل: صغ أسئلة مماثلة لأسئلة المعلم على الفقرة المقروءة.
  - التوضيح: هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة لك ؟
  - التنبؤ: ماذا تتوقع حول الفقرة التالية من النص ؟ (محمود عبد الحليم منسي، ٢٠٠٣، ٤٣).

المرحلة الثانية: تنظيم البيئة الصفية وتحديد المهام

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة في مستويات التحصيل، بحيث تضم كل مجموعة خمسة تلاميذ.
- تعيين قائد لكل مجموعة، يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار، مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئي حول فقرة من المقروء.
- توزيع نسخة من النص على كل طالب من المجموعات المختلفة محددةً بها نقاط التوقف بعد كل فقرة.
- تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة لكل فقرة طبقاً لطولها ودرجة صعوبتها.

المرحلة الثالثة: بدء الحوار التبادلي

بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات؛ بأن يدير القائد المعلم الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به في المراحل الأربعة.

المرحلة الرابعة: التقويم

– توزع أوراق التقويم التي تضم أسئلة على القطعة كاملة، بعد الانتهاء من الحوارات حولها، ومراجعة المعلم عمليات التفكير التي تمت للتأكد من مساعدتها على فهم المقروء.

– تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن اسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة.

المحور الثاني : التفكير التأملي

لو تصفحنا تاريخ الأمم لوجدنا اننا من بين الأجناس المتفوقة، وإن ما أنجزه أجدادنا في التاريخ القديم من حضارات ما زال حديث الدنيا إلى يومنا هذا، وهذا لم يكن من صنع المصادفة أو وليد الحظ، بل كان مرتبطاً بعقول مفكرة، لذلك لم يكن غريباً أن تتجه القراءات المستقبلية إلى التركيز على أهمية التفكير، فإذا كانت المؤشرات تدق أجراس التنبيه بقرب نضوب الموارد الطبيعية، فإننا نجد أن تفكير الإنسان هو الثروة التي لا تنضب، ويتحتم الحفاظ عليها والاهتمام بها وتنميتها.

ومن هنا تظهر أهمية التفكير في مجتمعنا، وتظهر أيضاً ضرورة تحسين مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال التدريب عليها، ولذلك أصبح تعلم وتعليم مهارات التفكير يحتل مكانة بارزة من فكر المربين والخبراء وواضعي المناهج لقناعتهم بأهميتها، إذ أن الطلبة بصدد مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج إلى مهارات عالية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات وبالتالي فأن الطالب الذي يمتلك مهارات التفكير الجيد سيكون قادراً على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في عصر يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى امتلاك المهارة والقدرة على التفكير الجيد.

ولهذا أكدت الكثير من البحوث والدراسات على أهمية تنمية التفكير لدى المتعلمين، كما أكدت على أن التفكير مهارة يمكن تعلمها وتعليمها، فالتفكير يستدعي المعلومات ويعيد تشكيلها، فهنا نستطيع القول أن المعلومات ليست البديل عن التفكير، وبذلك تتضح أهمية تعليم التفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين من خلال التدريب عليها، فيقول (بيري باير) " إذا فكرت أفضل تتعلم أفضل، وإذا تعلمت أفضل ازدت ذكاء، وكلما أزدت ذكاء ارتفع صوتك عندما تتحدث إلى عقلك، أو تصنع اختياراً " (حسن زيتون،٢٠٠٢، ٥).

أهمية التفكير التأملي :

لو تأملنا التراث الاسلامي لوجدناه زاخراً بالعديد من المتناولات لمفهوم الفكر والتفكير والدعوة إليها، فالمتأمل في كتاب الله سبحانه وتعالى– يدرك أهمية دعوته لعبده بالتأمل وإمعان التفكير في خلقه،

وضرورة إطلاق العنان للعقل لإدراك الحكمة في قدرته وخلقه، والتبصر بحقائق الوجود لأنها وسائل الإنسان من اجل إكتشاف سنن الخالق في كونه، وفي خلقه، وتطويعها لعمارة الأرض وعبادته عز وجل.

وكما يتضح في قصص القرآن في دعوته للتفكير والتأمل- لم يفرض نظرية علمية معينة خاصة بأي ظاهرة من الظواهر التي تحدث في الكون، ولكنه استحث النفوس على النظر فيها، وحفز العقول على التأمل في هذه الظواهر، واستنباط قوانينها العامة، وأثار في النفس حب الاستطلاع تجاه الأمور التي يتكرر حدوثها والتي تسير على وتيرة واحدة، وفي هذا المعنى يقول رب العزة سبحانه وتعالى في قصة لقمان الآية (٢٩).

((أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهارِ وَيُولِجُ النَّهارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِما تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ)) (٢٩).

وأشارت فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥، ١٧٧-١٧٨) إلى أهمية التفكير التأملي بالنقاط التالية:

- ينمي شعور الثقة بالنفس في مواجهة المشكلات المدرسية والاجتماعية.
- يسهم في تنمية الإحساس بالمسؤولية والعقل المتفتح والخلاق.
- يعد التفكير التأملي من المهارات المهمة في التعلم القائم على حل المشكلات.
- يصبح المتعلم قادراً على ربط الأفكار بالخبرات السابقة، والحالية، والمتنبأ بها.

مهارات التفكير التأملي:

تعرف مهارات التفكير على أنها: "عمليات عقلية محددة، نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات، لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول الى استنتاجات" (مجدي عزيز،٢٠٠٥، ٣٤).

١.الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل) Reflection and observation:

وهي القدرة على عرض جوانب الموضوع، والتعرف على مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو اعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته، بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

٢. التحليل Analyzing:

ويعني تعرف العلاقات الاستدلالية المقصودة والمعنية بين المفاهيم والأسئلة والوصف بحيث تعبر عن المعتقد، والحكم على الخبرات والأسباب والمعلومات والآراء.

أي يقوم الطالب بتجزئة النص التاريخي إلى مكوناته من عناصر أساسية ثم الفحص المدقق لذلك النص، وتلك العناصر بهدف التوصل للفكرة الرئيسية واكتشاف العلاقات الغير مباشرة في النث مع تحديد ما قد يكون بالنص من أخطاء أو تناقضات.

٣.التوصل إلى استنتاجات Skill to draw conclusions :

وهي القدرة على استنتاج علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة، وذلك من خلال التمعن في كل ما يعرض في الموقف التعليمي، وعند القيام بالاستنتاج فإننا نذهب إلى ما وراء المعلومات المتاحة لكي نحدد ما الأشياء المنطقية التي ربما تكون صحيحة.

٤.النقد Criticism:

يقوم الطالب باختبار الدعاوي والحجج بهدف تحديد الصالح منها وغير الصالح أو الوصول في النهاية إلى اصدار قرارات معقولة مبنية على التأمل تتعلق بما يجب أن نعتقده أو نفعله.

٤. مهارة اتخاذ قرار معين Identify the causes of particular decision: يستطيع الطالب تحديد الأسباب الحقيقية لاتخاذ قرار معين يتعلق بحدث تاريخي بناء على بيانات أو معطيات معينة.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

اولاً: التصميم التجريبي للبحث:

اتبع الباحث في هذا البحث المنهج التجريبي، والذي يعتمد على مجموعتين، واختبار قبلي – بعدي، بحيث يجرى تطبيق اختبار قبلي، ثم يتم إدخال المتغير المستقل أو المعالجة المطلوبة، وبعد انتهاء فترة المعالجة يتم تطبيق الاختبارات بعدياً كما هو مبين بالشكل (٢).

الشكل (٢) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	نوع الاختبار/ قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار/ بعدي
التجريبية	التفكير التأملي	استراتيجية التدريس التبادلي	التفكير التأملي	التفكير التأملي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً: اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث التي سيجرى عليها تطبيق التجربة والتي تمثلت بطالبات الصف الخامس الإعدادي بمدرستي إعدادية بلد وثانوية الهجرة للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين، والبالغ عدد أفرادها (٦٧) طالبة موزعة على مجموعتين، استبعد الباحث الطالبات الراسبات والبالغ عددهن (٧) طالبات ثلاث منها في المجموعة التجريبية وأربع طالبات في المجموعة الضابطة كون الطالبات الراسبات يمتلكن خبرات تعليمية سابقة، مما يؤثر في دقة النتائج، وكان الاستبعاد من النتائج النهائية فقط ، مع

ابقاء الطالبات في الصف حفاظاً على النظام الدراسي، فجاء توزيع مجموعتي البحث بواقع (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة، كما مبين في الجدول (١).

جدول (١) عدد طالبات مجموعتي البحث قبل وبعد استبعاد الطالبات الراسبات

المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	٣٣	٣	٣٠
الضابطة	٣٤	٤	٣٠
المجموع	٦٧	٧	٦٠

رابعاً: تكافؤ المجموعات:

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث إحصائياً لضمان التحقق من بعض المتغيرات التي يعتقد أن لها تأثيراً على نتائج التجربة، وقد تمثلت بمتغيرات (العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والتحصيل السابق). وقد حصل الباحث على بعض البيانات بالتعاون مع ادارات المدرستين، منها العمر الزمني للطالبات، والتحصيل الدراسي في مادة التاريخ للصف الرابع وفيما يلي توضيح لإجراءات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات المذكورة بين مجموعتي البحث:

العمر الزمني محسوباً بالأشهر:

تم ايجاد متوسط العمر بالأشهر والانحراف المعياري لطالبات المجموعتين كما هو مبين في الجدول (٢).

جدول (٢) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي البحث للعمر الزمني محسوباً بالأشهر

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٠	١٩٣,٤١	٥,٢٣	١,١٣	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٩٥,٨٩	١٠,٥٩		

مستوى الذكاء:

تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٧) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠٢١)، وبدرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وبالتالي نجد المجموعتين متكافئتين في متغير الذكاء، الجدول (٣).

الجدول (٣) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمجموعتي البحث في مستوى الذكاء

المجموعة	عدد الطالبات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٠	٤١,٣١	٧,٢٥	٠,٣٧	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٤٠,٥٤	٨,٦٣			

التحصيل الدراسي السابق في مادة التاريخ:

حصل الباحث على درجات طالبات عينة البحث في مادة التاريخ للصف الرابع العام في العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)، من سجل درجات المدرسة، وبعد استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٨١) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٢١)، وبدرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على عدم وجود فروق إحصائية، وبالتالي نجد أن المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير، الجدول (٤) .

جدول (٤) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمجموعتي البحث في متغير تحصيل الطالبات في مادة التاريخ للصف الرابع العام

المجموعة	عدد الطالبات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٠	٧٤,٤٤	١١,٥٩	١,٨١	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٧٨,٧٩	١١,٢٠			

رابعاً: التطبيق القبلي للاختبار:

قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي تطبيقاً قبلياً؛ بهدف تحديد المستوى المبدئي للطالبات في المهارات المستهدفة، والوقوف على أهم الصعوبات والمشاكل التي تواجههم في فهم الأسئلة الموجهة لهم، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تم تصحيح أوراق الإجابة، وتفريغ درجات الطالبات جدول رقم (٥).

جدول (٥) نتائج اختبار مهارات التفكير التأملي القبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٠	٣٣,٨٧	٦,٠٤	٠,٩٧	٢,٠٠٠	٥٨	غير دالة

الضابطة	٣٠	٣٣,٥٧	٣,١٩				

أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير التأملي قبل تدريس المادة المقررة بالنسبة للمجموعتين متقارب؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣٣,٨٧)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٣٣,٥٧) وهذا يُعتبر مستوى متدني بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار البالغة (٧٣) درجة، مما يدل إلى وجود قصور في مستوى الطالبات (عينة البحث) في مهارات التفكير التأملي.

رابعا : القائم بالتدريس:

قام المدرس بتدريس المادة المقررة باستخدام (استراتيجية التدريس التبادلي) للمجموعة التجريبية، وذلك طبقا لخطوات سير الدرس المعدة لتلك الاستراتيجية، من طريقة التدريس، وتحديد الأهداف المعدة لكل درس، والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي يمكن استخدامها لتنمية مهارات التفكير التأملي لأفراد العينة، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، قام المدرس بشرح محتوى المادة المقررة بالطريقة التقليدية الاعتيادية التي تعتمد على الشرح والتلخيص، مع استخدام بعض الأنشطة الموجودة بالكتاب المدرسي.

خامساً: بناء اختبار التفكير التأملي:

- **تحديد الهدف للتفكير التأملي**

يهدف الاختبار قياس التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية.

- **إعداد اختبار التفكير التأملي بصورته الأولية**

من خلال الاطلاع على الاختبارات السابقة في التفكير التأملي اعد الباحث اختبار بصيغته الأولية مكون من (٥٠) فقرة موزع على خمسة مهارات فرعية المذكورة في أعلاه.

- **صدق اختبار التفكير التأملي**

- **الصدق الظاهري**

يظهر من خلال عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين لتحديد مدى تحقيق فقراته للصفة المقاسة ، وقد تحقق الباحث منه ،بتوجيه خطاب المحكمين للاختبار التأملي بصيغته الأولية، مع ورقة مرافقة ، لتأشير الخبراء على الفقرة بصلاحيتها من عدمه او أجراء التعديلات ، وعرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لإبداء أرائهم بالنسبة إلى مواقف الاختبار وفقراته والحكم على :-

١- وضوح التعليمات والأمثلة ومدى تحقيقها للغرض المطلوب .

٢- صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار في قياسها للتفكير التأملي .

٣- منطقية الحلول المقترحة كمفتاح تصحيح لفقرات الاختبار .

٤- ملائمة كل فقرة للمجال الذي تقيسه .

صلاحية صياغة الأسئلة صياغةً تربوية من عدمه ،وما ترونه مناسباً من حذف أو إضافة أسئلة أو إبداء أي ملاحظات أخرى، واخذ الباحث بقبول الفقرة التي تحضى بموافقة ٨٠% فأكثر، وأصبحت فقرات الاختبار بعد الحذف (٤٤) فقرة وبهذا الإجراء يتحقق في الاختبار الصدق الظاهري.

- **الصدق المنطقي:**

وهو الصدق الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بخطوات تصميم الاختبار ولضمان توافره في الاختبار ينبغي القيام بتحليل الموضوع الذي يهدف إلى قياسه وتحديد تفاصيله ، وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال وضع تعريف للتفكير التأملي ومهاراته ومن خلال تصميم فقرات الاختبار بحيث انها غطت هذه المهارات وبصورة متوازنة وعُرض الاختبار على الخبراء لبيان أرائهم.

- **التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير التأملي:**

لأجل الكشف عن وضوح تعليمات الاختبار ووضوح فقراته وصياغتها والوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالب في صف الخامس أدبي من إعدادية الزوراء للبنات ، وبحضور الباحث على التطبيق لاحظ أن تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة عدى بعض الفقرات وتم توضيحها لكافة أفراد المجموعة، وان المتوسط لوقت إجابة الطلاب كان (٥٠) دقيقة[١].

- **معامل السهولة للفقرات:**

حُسبت عدد الإجابات الصحيحة عن كل فقرة وطبقت معادلة السهولة ووجد أن معامل السهولة لفقرات الاختبار تراوح بين (٠,١٧- ٠,٦٣)، وبذا تعد فقرات الاختبار مقبولة ومعامل سهولتها مناسبا ماعدا الفقرتين (٤٢، ٤٦) كان معامل سهولتها اقل من النسب المقترحة للقبول، إذ يشير (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩)أن فقرات الاختبار تعد جيدة اذا تراوح معامل سهولتها بين (٠,٢٠-٠,٨٠) (الظاهر، وآخرون، ١٩٩٩:ص١٢٩) ،علماً بان العلاقة بين معامل السهولة + معامل الصعوبة =١.

(٨-١:١٠): **القوة التمييزية للفقرات:** تعني القوة التمييزية للفقرة قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا أي قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الافراد الذين يملكون الصفة او

يعرفون الاجابة وبين الذين لا يملكون الصفة المقاسة او لا يعرفون الاجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار (كوافحة،٢٠١٠:ص١٥٠)

وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة قوة تمييز الفقرة وجد ان قوة تمييز الفقرات الموضوعية تراوحت بين(٠,٢٧-٠,٥٣) ، الملحق(٢١) ويمكن عد الفقرة مقبولة اذا كانت قدرتها التمييزية (٠,٢٠) فما فوق، أما في حالة استخدام المجموعات ٢٧% العليا ،و٢٧% الدنيا يفضا ان يكون التميز(٠,٣٠) فأكثر(حسين،٢٠١١:ص٤٢١) لذا تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية وبذلك لم يحذف أي منها .

- **صدق البناء**

ولمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لاختبار التفكير التأملي أخضعت درجات طالبات عينة التحليل والبالغة (٣٠) طالبة ،وتم حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عدا فقرتين (٢٢، ٢٩)عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٣٦١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ كان معامل ارتباطهما اقل من القيمة المذكورة(٠,٣٦١) وبذلك تم الإبقاء على فقرات الاختبار المتبقية والبالغة (٤٠) فقرة ، بعد أن حذفت (١٠) فقرات على النحو الآتي: (٦فقرات) من قبل الخبراء ، و (٢) فقرة كون معامل الارتباط لم يكن بالمدى المقترح ، و(٢) فقرة كون معامل صعوبتها خارج المدى المقترح وبذلك يكون الاختبار جاهز مكون من (٤٠) فقرة الملحق(٢٣)

- **ثبات الاختبار**

إعادة الاختبار: حيث تم إعادة الاختبار على نفس عينة مجموعة تحليل(٣٠) طالب وبعدي مضي أسبوعين من التطبيق الأول ، أعيد الاختبار لهم مرة ثانية واستخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين ،ووجد أن معامل الثبات قد بلغ(٠,٩٣)، وملحق(٢٤) يبين درجات المجموعة في التطبيقين.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل معالجة البيانات :

تم استخدام الحقيبة الاحصائية SPSS في تحليل وتفسير البيانات واستخراج قيم الفروق بين المجموعتين.

نتائج البحث وتفسيرها:

التطبيق البعدي للاختبار على عينة البحث و نتائج ذلك التطبيق :

أولاً: نتائج خاصة بالفرض الأول والذي ينص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي"

من خلال المعالجات الاحصائية يتبين لنا ان المتوسط الكلي لمجموع درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد استخدام استراتيجية التدريس التبادلي قد ارتفع بشكل ملحوظ حيث بلغ (٦٧,٤٠) مقارنة بمتوسط النهاية العظمى لدرجات الاختبار (٧٣)، وبمقارنة ذلك المتوسط لنتائج التطبيق البعدي (٦٠,٣٢) وهذا يدل على التحسن الملحوظ في أداء الطالبات بعدياً.

جدول (٦) نتائج اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦٧,٤٠	٥,٢٧	٥٨	٧,٥٠	٢,٠٠	دالة إحصائية
الضابطة	٣٠	٦٠,٣٢	٦,٠٤				

ثانيا: نتائج خاصة بالفرض الثاني: والذي ينص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب مجموع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار التفكير التأملي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وحساب قيمة(ت) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين، وكما موضح في الجدول(٧).

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التأملي (بعدي قبلي)

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٣٠	٣٣,٨٧	٦,٠٤	٥٨	١٦,٨٢	٢,٠٠٠	دالة أحصائياً
البعدي	٣٠	٦٧,٤٠	٤,٠٦				

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

إن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي أفضل من أدائهم في التطبيق القبلي، وذلك بفرق دال إحصائيا لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للاختبار. ولذلك يرفض فرض العدم ويقبل الفرض الموجب.

سابعاً: تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

بالانتهاء من التحليل الإحصائي يمكن القول بأن هذه الدراسة قد توصلت نتائج أساسية يمكن تفسيرها كما يلي:

أولاً : أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، مما يعني تكافؤ مستوى المجموعتين قبل تطبيق التجربة، مما يدل على عدم تميز إحدى المجموعتين عن الأخرى في مستواها.

ثانياً : أشارت نتائج التحليل الإحصائي لدرجات عينة البحث في اختبار مهارات التفكير التأملي، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (التدريس التبادلي)، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير، لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، الأمر الذي يشير إلى تحسن واضح لدى عينة البحث في اكتساب المهارات المراد تنميتها لديهم، وفي ذات الوقت يشير إلى فاعلية تلك الاستراتيجية في تدريس موضوعات التاريخ وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى عينة البحث.

ويرجع تحقيق هذه النتائج إلى عدة عوامل، يمكن إيجازها فيما يلي:

١. إن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي له أثر كبير في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة في البنية المعرفية للطالبات.

٢. من خلال التدريس باستراتيجية التدريس التبادلي، تم إتاحة الفرصة لعينة البحث بتحليل عناصر الحدث التاريخي المعروض عليهم ثم البحث عن أوجه التشابه والاختلاف في الموضوع المستهدف والذي يؤدي بدوره إلى إثراء المعلومات وزيادة القدرة على البحث والتحليل، وبالتالي اكتساب مهارات التفكير المناسبة.

٣. إن مشاركة الطالبات في طرح الأسئلة قد تخلق نوعاً من المناقشة الجيدة لديهم، مما يدفعهم إلى البحث والتقصي وراء المعرفة، مما يخلق جواً من المناقشة الحرة داخل غرفة الصف وإتاحة الفرص لإعمال العقل فيما يدور حول المتعلم من أحداث.

٥. تسهم استراتيجية التدريس التبادلي في جعل الطالبات أكثر فاعلية ونشاط داخل الصف، كما أنها تساعد في تقدم ونمو المناقشة التعليمية من خلال الحوار وعرض الآراء، بين المدرس والطالبات داخل غرفة الصف.

٦. إن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي من قبل الطالبات مهمة؛ كونها تجعل المعلومات الغير مألوفة مألوفة لديهم وبالتالي تصبح ذات معنى، ويتم ذلك من خلال التفكير بأشياء معروفة لديهم وتذكرهم بالمعلومات الجديدة وذلك من خلال قيامهم بعمل بعض المقارنات والربط بين ما يعرفون أو بين خبراتهم السابقة وموضوع التعلم الجديد، وهو أساس عمل نظرية التعلم القائمة على الفلسفة البنائية في بناء الخبرات وحدوث عملية التعلم.

ثامناً: توصيات البحث:

لما كانت نتائج البحث قد أثبتت فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي لذا يوصى الباحث بالآتي:

- وضع أهداف للمادة المقررة تركز على فهم الطلبة وتنمية مهارات التفكير التأملي.
- وضع أهداف تظهر القيم والمعتقدات التي أثرت على أفعال شخصيات أو جماعات، وتظهر الظروف التي جعلتهم يتخذون قرارات معينة.
- ضرورة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية مواقف وأحداث تاريخية تساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي، وذلك لارتباط المحتوى والمهارات فالمتعلم يحتاج المحتوى المناسب كمادة خام يجري عليها المعالجات والعمليات العقلية التي تساعد على اكتساب وتنمية المهارات، هذا بالإضافة إلى أنه بحاجة لمهارات لفهم المحتوى واستيعابه.
- ضرورة إعداد وتدريب مدرسي الدراسات الاجتماعية قبل وأثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات تنمي التفكير التأملي وإكساب هذه المهارات للمتعلم كاستراتيجية التدريس التبادلي.

– ضرورة تحسين وممارسة وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك بالبعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على مجرد سرد الأحداث المعلومات والبحث عن طرق وأساليب جديدة تركز على نشاط الطالب وفاعليته خلال الموقف التعليمية.

– استخدام استراتيجية التدريس التبادلي وما يرتبط بها من طرق في دراسة الأحداث والقضايا التاريخية لأنه يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم وتصوراتهم وميولهم وإكسابهم المهارات والقضاء على الملل والرتابة .

تاسعاً: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج توصيات البحث الحالي يمكن اقتراح بعض الدراسات والبحوث والتي تتمثل في:–

– إجراء دراسات أخرى تستخدم استراتيجية التدريس التبادلي في التدريس لتنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير التاريخي وغيرها من مهارات التفكير الأخرى، والمهارات الاجتماعية.

– اجراء دراسات تستقصي فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين.

– اجراء دراسات أخرى تقيس فاعلية بعض المداخل التدريسية الأخرى في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

الهوامش

[١] **- تم حساب الوقت بإيجاد معدل زمن إجابة كل الطالبات**

قائمة المصادر :

١. 'asma' zukay muhamad salih (٢٠١١): tanmiat altafkir alaibdaeii liltalab fi daw' aistiratijiaat altaealum albinayiyi , alqahrt , almarkaz alqawmiu lilbihwith altarbawiat waltanmiati.

٢. 'ayman eabd rbh 'abu mandil (٢٠٠٦): faeiliat aistikhdam 'aleab alkimibiutir fi tadris bed alqawaeid ealaa tahsil tlbt alsafi alththamin biqitae ghazat , risalat majstyr ghyr manshurat , kuliyat altarbiat , aljamieat al'iislamiat , ghazat.

٣. jabir eabd alhamid (١٩٩٩): aistiratijiaat altadris waltuelimu, alqahirati, dar alfikr alearabi.

٤. jurj birawun (٢٠٠٥): "altadris almasaghar waltarbiat aleamaliat almidaniata" , tarjimata: muhamad rida albaghdadia wahiam muhamad rida albaghdadi. altibeat alththaniat , alqahrt: dar alfikr alearabi.

٥. hasan husayn zaytun (٢٠٠٢): taelim altafkir ruyatan tatbiqiatan fi tanmiat aleuqul almufakirat , alqahrt , ealam alkutb.

٦. hasan husayn zaytun , wakimal eabd alhamid zaytun (٢٠٠٦): altaelum waltadris min manzur alnazariat albinayiyat , altibeat althaaniatu. alqahrt: ealam alkutb.

٧. hanan muhamad hashim alsaeid (٢٠٠٧): "ifealiat aistikhdam numtayn liltaelum fi majal tahsil aleulum al'asasiat fi talamidh almarhalat alaibtidayiyat fi dawlat alkuyta". risalat majstir , maehad aldirasat altarbawiat , jamieat alqahirat.

٨. randa syd eabd allh mahmud (٢٠٠٨): "ifealiat aistikhdam altadris altabadulii fi tanmiat aldhaat." risalat majstir , kuliyat albanat , jamieat eayan shums.

٩. raja' 'ahmad waeatif saeid (٢٠٠٥): faeiliatan 'iistratijiatan tadris allughat al'iinjliziat fi aljamieat alearabiat almutahidat , dirasatan fi almanahij waturuq altadris , aljameiat almisriat lilmanahij waturuq altadris , aleadad ١٠٥, sibtambar , s s ١٢٧– .١٦٤

١٠. rashdi taeimat , mahmud alnaaqa (٢٠٠٦): taelim allughat atsalyaan bayn almanahij walaistiratijiaat , manshurat almunazamat al'iislamiat liltarbiat waleulum walthaqafati.

١١. rida hafiz al'adgham (٢٠٠٤): "iathar altadrib ealaa bed aistiratijiat almaqru' ladaa tullab shuebat allughat alearabiat bikuliat altarbiat fi 'iiksabihim watarykhhm" , majalat albuhwth altarbawiat walnafsiati. jamieat almunawafiat , alsanat alttasieat eshr , aleadad al'awal , s ٢٦٧: .٣٠٦

١٢. rida msed alsaeid (٢٠٠٧): aistiratijiaat altadris altaeawuniu (alimajmueat alsaghirati) , altibeat althaaniatu. alriyad: dar alzhra.'

١٣. zabidat muhamad qarni muhamad (٢٠١٣): aistiratijiaat altadris alfaeeal fi aleulum waltarbiat aleilmiat , kuliyat altarbiat , jamieat almansurat , dar al'asdiqa' liltabaeat bialmnsurt.

١٤. samah faruq almarsii al'ashqur (٢٠٠٣): faealiatan namudhaj rinzuli al'iithrisia fi tanmiat altahsil waltafkir aleilmii fi alfilsafat bialsafi al'awal alaiedadii , risalat majstayr , kuliyat altarbiat banat , eayan shums.

١٥. eabd alwahid hamid alkabisi (٢٠١١): "iathar aistikhdam 'iistratijiat altadris fi allughat al'iinjlizia." , majalat aljamieat al'iislamiat , almujlid alttasie eashar , aleadad alththani , yuniu ٢٠١١, s ٦٨٧: .٧٣١

١٦. eali 'ahmad aljamal (٢٠٠٥): tadris alttarikh fi alqarn alhadi eshr , ruyatan tarbawiatan taekis tarikh manahij alqarn aljadid , t ١, alqahir , ealam alkutb.

١٧. eisaa sami eisaa (٢٠١٤): faeiliat tawzif 'iistratijiat tadris allughat al'iinjliziat lighayr alnnatiqin biha.

١٨. fayzt 'ahmad muhamad hamada (٢٠٠٩): aistikhdam altadris altabadulii litanmiat altafkir alriyadii walttarikhii lilughat al'iinjliziat lilughat al'iinjliziat , majalat kuliyat altarbiat , jamieat 'usyut , almajlid alkhamis waleishrun , aleadad al'awal , aljuz' al'awal , yanayir.

١٩. fakhri 'amin aldabagh wakharun (١٩٨٣): aikhtibar rafin lilmasfufat almatabieih almuqananat lileiraqiiyna, mutbaeat jamieat almawsil.

٢٠. fathi eabd alruhmin jarwan (١٩٩٩): taelim altafkir mafahim watatbiqat , aleayn , dar alkitab aljamiei.

٢١. fahd khalil zayid (٢٠٠٧): altaelim altaeawuniu barnamaj eilajiun qayim ealaa 'iistratijiat , eamman , dar alyazwry aleilmiat lilnashr waltawzie.

٢٢. kuthar jamil salim biljun (٢٠٠٥): faeiliat altadris altabadulia fi tanmiat muhnat alaistidlal aleilmii fi almamlakat alearabiat alsaeudiat , bahath tajribiun , kuliyat altarbiat al'aqsam al'adbiat , makat almukaramat , alsewdyt , s ٢٤: .١

٢٣. majdi eaziz 'iibrahim (٢٠٠٥): altafkir min manzur tarbwi. alqahrt: ealam alkutb.

٢٤. muhamad 'amin almufti (١٩٨٨): tanmiat maharat altadris ladaa altaalib almaelam. alqahirt: markaz altanmiat albashariat walmaelumat.

٢٥. muhamad rida albaghdadii wakharun (٢٠٠٥): altaelim altaeawunia , altibeat al'uwlaa. alqahrt: dar alfikr alearabi.

٢٦. muhamad eala' alsheyby (٢٠٠١): 'iithr aistikhdam altadris altabadulii fi tanmiat bed maharat allughat al'iinjliziat binazwi , saltanatan eamman , majalat albahth fi altarbiat waealam alnafs , kuliyat altarbiat , jamieat almayna , almujalid ١٥. aleadad ١, s ٢٨ –

٢٧. muhamad ealia murshid (٢٠١٠): 'athar aistikhdam tariqti liltaelum walailtihaq bialmudarasat fi alriyadyat.

٢٨. mahmud eabd alhalim minsi (٢٠٠٣): altaelim almafhum – alnamadhij – altatbiqat , alqahrt , maktabat alainjilu almisriat.

٢٩. mahmud muhamad mahmud aldaaghir (٢٠٠٨): eilm alaiqtisad aljuzyiyi , maktabat alzuhaf al'akhdar , masratuh , libia.

٣٠. mikhayiyl amkaniws (١٩٩٧): alqias waltaqwim fi altarbiat alhadithat , dimashq , manshurat jamieat dimashq.

٣١. nasrayn nasr aldiyn muhamad fihami (٢٠٠٦): faeiliat altadris altabadulii wahala almushkilat fi alaiqtisad almuerifii fi kuliyat alaiqtisad almanzilii , risalat majsatayr ghyr manshurat , kuliyat alaiqtisad almanzilii , jamieat alminawfiat.

٣٢. hibat hashim muhamad hashim (٢٠٠٩): altadris altabaduliu watadris aldirasat alaijtimaeiat , alearabiat lilmanahij almutatawirat walbrmjyat , altabeat al'uwlaa.

٣٣. yahyaa zuqut (٢٠١٠): faeiliat barnamaj muqtarah litaelim bed almafahim aljughrafiat ladaa tlbt alsafi alththamin bimuhafazat ghazat , risalat majstyr ghyr manshurat , kuliyat altarbiat , jamieat al'azhar , ghazat.

٣٤. yusif jamil eaziz (٢٠١٤): "faeliat aistikhdam altadris altabadulii fi tadris alriyadiat ealaa altahsil waltafkir alriyadii fi talamidh almarhalat al'iiedadia" , risalat majstir , kuliyat altarbiat , jamieat almania

- Berger, R.& Hanze, M.(٢٠٠٧):"Cooperative Learning motivational effects and student characteristics : An experimental study Comparing Cooperative Learning and direct instruction in ١٢th,grade Physic Classes ", Learning and Instructor, vol. ١٧. issue. ١, February ٢٠٠٧, pp.٢٩
- Gallardo, RJ. & Etc. (٢٠١١): "Assessing Student Workload in Problem Based Learning Relationships among teaching Method, Student Workload and achievement. A case study in Natural Science" Teaching and Teacher Education, vol. ٢٧. Issue. ٣, April ٢٠١١, PP.٦١٩.
- Gray ,v.(٢٠٠٢): Every one teachers Reading: All-School Reciprocal teaching Pilot Program, Diss. Abs. Int., Vol ٤١-٢٠ A, ٣٦٧.
- Karen, L. & Paul , L. (٢٠٠٠) : **Learning with Computers** " , London , New York.
- King` ,c.& Jonson, l. (١٩٩٩): "Constructing Meaning via Reciprocal teaching" **reading research and instruction**.v.٣٨,no.٣,pp.١٦٩.
- Richards, L.L.,(n. d). Reciprocal Teaching in the Primary Grades[On-line]. Available:

- Takala, M.,(٢٠٠٦):" The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education", available at :http//www.Eric (EJ٧٤٤٣٣٨).

http://www.Qattan. Foundation.org/PDF.

http://www.wm.edu/education/٥٩٩/٠٥Projects/richards_٥٩٩.pdf