فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية

إعداد

د/ مي حسن علي عبده

أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة، جامعة الأزهر

فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية

مي حسن علي عبده

قسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة، جامعة الأزهر، مصر.

البريد الإلكترونى: mai.hsn@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث الحالى إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة قوامها (١٠) طالبة من الطالبات غير الناطقات باللغة العربية، ممن تراوحت أعمارهن بين (٢٢-٢٣) عاماً، باستخدام التصميم التجريبي القائم على مجموعة واحدة تجريبية، وتمثلت أدوات البحث في مقياس ما وراء الفهم وقلق التحدث باللغة العربية وفاعلية الذات الأكاديمية، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس ما وراء الفهم وقلق التحدث باللغة العربية وفاعلية الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي، كذلك لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس ما وراء الفهم وقلق التحدث باللغة العربية وفاعلية الذات الأكاديمية؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في البحث.

الكلمات المفتاحية: التدريس التبادلى، ما وراء الفهم، قلق التحدث باللغة العربية، فاعلية الذات الأكاديمية، الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.

The Effectiveness of A Training Program Based on Reciprocal Teaching Strategy to Develop Meta-Comprehension in Reducing Arabic Speaking Anxiety and Improving Academic Self-Efficacy among Non-Arabic Speaking Female Students.

Mai Hassan Ali Abdou

Department of Psychology, Faculty of Humanities in Cairo, Al-Azhar University, Egypt.

E-mail: **mai.hsn@azhar.edu.eg**

Abstract:

The current research aims to reveal the effectiveness of a training program based on the reciprocal teaching strategy for the development of meta-comprehension in reducing the anxiety of speaking in Arabic and improving the academic self-efficacy of a sample of (10) non-Arabic speaking female students, aged between (22-23). using the experimental design based on one experimental group, and the research tools were meta-comprehension, Arabic speaking anxiety and academic self-efficacy scales, in addition to the training program based on the strategy of reciprocal teaching, and the results showed that there were statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores In the pre and post measurements on the scale of meta-cognition, Arabic speaking anxiety and academic self-efficacy in favor of the post measurement, there were also no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group in the post and follow-up measurements on the meta-comprehension scale, Arabic speaking anxiety and academic self-efficacy; Which indicates the effectiveness of the training program used in the research.

Keywords: Reciprocal Teaching, Meta-Comprehension, Arabic Speaking Anxiety, Academic Self-Efficacy, Non-Arabic Speaking Female Students**.**

مقدمة:

تعد عمليات الفهم الجوهر الحقيقي للقراءة، وهو العملية الكبرى التي تدور حولها جميع العمليات الأخرى، فالفهم هو ذروة عمليات القراءة وأساسها جميعا، بل إن الفهم عامل أساسي في إدارة فنون اللغة كلها (غنيم، ٢٠١٦: ٣٥). وتعد اللغة من أبرز وسائل الاتصال بين البشر، وهى المقوم المميز للمجتمع الذى ينشر من خلاله ثقافته وحضارته للمجتمعات الأخرى؛ لذا كانت عنصرا رئيسا في إكمال العملية التعليمية.

وللغة العربية مكانة كبير بين لغات العالم؛ لما تنفرد به من خصائص تميزها عن غيرها (الطلوحي، ٢٠٢٢: ٣٣) إلا أن هناك معيقات تقف أمام التحدث باللغة العربية لدى الطلاب غير الناطقين بها، وهي أنها غير متداولة في مجتمعاتهم التى يعيشون فيها؛ مما يحد من توظيفها واستعمالها (قاسم، ٢٠١٨: ٦٠). الأمر الذى يترتب عليه صعوبة فهم معانى المفاهيم والمصطلحات والوصول إلى الدلالات المقصود من تلك التراكيب اللغوية. ويتطلب الوصول للفهم ادراك المتعلم لما تم تعلمه، ووعيه بما يجب عليه القيام به عندما يخفق في الفهم، وهذا الوعى يجب أن ينبع من الفهم العميق لما تم تعلمه، وذلك من خلال قيام المتعلم بمراقبة عمليات الفهم لديه وهو ما يسمي بما وراء الفهم (محمود وآخرون، ٢٠١٩: ٥٨٦). حيث يشير هذا المفهوم إلى قدرة المتعلم على الحكم عن مدى فهمه للنصوص وما تم تعلمه (Al–Rbabaah, 2016: 90).

ويواجه الطلاب الناطقين بغير العربية صعوبة في الوصل إلى عمليات ما وراء الفهم؛ الأمر الذى يسبب شيوع حالة من القلق عند التحدث بتلك اللغة، تتصف تلك الحالة بعدم الارتياح أو العصبية أو الخوف الذي يشعر به المتعلمين عندما يُطلب منهم التواصل بلغة ليست لغتهم الأم داخل البيئة الصفية (Yaikhong & Usaha, 2012: 24)، فقد أظهرت دراسة التنقاري وعلى (٢٠١٧) شيوع مستوى متوسط من قلق التحدث باللغة العربية لدى طلاب الجامعة غير الناطقين باللغة العربية الوافدين من ماليزيا، وأن أهم مصدر للشعور بالقلق لديهم هو الخوف من التقييم السلبي من الآخرين عند التحدث بتلك اللغة؛ لعدم تمكنهم من اكتساب وفهم مفرداتها.

ومن هنا يكّون هؤلاء الطلاب معتقدات سلبية حول كفائتهم الذاتية وفاعليتهم في العملية التعليمية، تلك المعتقدات التى تعيق أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على الإنجاز. ففاعلية الذات الأكاديمية أحد العوامل المهمة في العملية التعليمية والأداء الاكاديمي؛ وذلك لما تلعبه من دوراً مهم في تحفيز الطلاب ودفعهم للقيام باى نشاط تعليمي لاسيما عند التعرض للتحديات والضغوط الأكاديمية (عبدالله، ٢٠١٧ :١٧٥). حيث ترتبط مفاهيم فاعلية الذات الأكاديمية وما وراء الفهم بشكلٍ وثيق بالإنجاز الأكاديمي، وتحددان دافعية الطلاب ودرجة مثابرتهم في المهام القرائية التي ينبغي إنجازها، نظراً للدور المهم الذي تلعبه هذه المتغيرات في أداء الأفراد وإنجازاتهم المختلفة، وخصوصاً في مجال الإنجاز الأكاديمي (Al–Rbabaah, 2016: 88). فالطلاب ذوى فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة يعانون من الشعور بالقلق وتوقع الفشل ويتجنبون القيام بالمهام الدراسية التى تتطلب استخدام عمليات عقلية عليا والتى تقوم على التحدى الذهنى؛ وذلك بسبب ما يجدونه من صعوبة في الفهم (عبدالله، ٢٠١٧: ١٧٧).

وانطلاقا من حتمية تنويع أساليب التدريس وضرورة الاستجابة لأساليب التعلم المعرفية المتباينة (أبو الخير، ٢٠١٧: ٢٤٢) فقد أوصت بعض الدراسات كدراسة (التنقاري وعلى، ٢٠١٧؛ حسن، ٢٠١٨؛ الشيخ وآخرون، ٢٠١٨) بأن هناك حاجة لتطوير التدخلات التعليمية لمساعدة الطلاب غير الناطقين باللغة العربية في التغلب على قلقهم وتحسين مهاراتهم اللغوية لما له من تأثيراً سلبياً على أدائهم الأكاديمي في العملية التعليمية. وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية يقوم فيها الطالب بدور فاعل في العملية التعليمية، وقد كشفت نتائج بعض الدراسات كدراسة (غنيم، ٢٠١٦؛ البطاينة وفريحات، ٢٠٢٠؛ ونصر، ٢٠٢٢) عن دور استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية الفهم لدى عينات متنوعة من الطلاب إلا أنه في حدود اطلاع الباحثة لم يحظى الطلاب الغير ناطقين باللغة العربية إلا بدراسات قليلة كدراسة نجاد (٢٠٢١)؛ لذا يحاول البحث الحالي الكشف عن فعالية استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.

مشكلة البحث:

يعد الفهم أحد العمليات المهمة التى تقوم عليها عملية التعلم (Alharbi, 2021:924) ، فهو الهدف الأساسي والجوهرى للقراءة؛ فمن خلاله يتمكن المتعلمون من تفسير المفاهيم والمصطلحات وإعادة صياغتها وفقاً لتصوراتهم بعيداً عن أساليب الحفظ والتلقين. وقد أظهرت بعض الدراسات كدراسة (حسن، ٢٠١٨؛ عبدالإله، ٢٠٢١) معاناة الطلاب الوافدين غير الناطقين باللغة العربية من صعوبات في فهم المقررات باللغة العربية والتحدث والتواصل بتلك اللغة، بالإضافة إلى انخفاض مستوى عمليات ما وراء المعرفة اللازمة لمعالجة صعوبات الفهم. حيث تساعد تلك العمليات على تحسين قدرة الطالب على معرفة بناء الجملة أو المفردات للفهم الحرفي للتراكيب؛ الأمر الذى يتسبب في معاناتهم من الشعور بالقلق عند التحدث باللغة العربية، حيث يعد عدم الفهم أحد مصادر قلق التحدث بلغة ليست اللغة الأم؛ لأن فهم المقروء أحد المتطلبات الأساسية لإتقان اللغة (Meshkat & Mohammadpoor, 2015: 147) ، فيشيع لدى هؤلاء الطلاب حالة من عدم الارتياح والتوتر عندما يطلب منهم المشاركة في الأنشطة الصفية مثل التحدث أو القراءة بهذه اللغة؛ وذلك خوفاً من ارتكاب الأخطاء أمام الآخرين، وعدم الثقة في مهاراتهم اللغوية نتيجة الاختلافات الثقافية (Yaikhong & Usaha, 2012: 24)؛ ومن ثم يشعر الطلاب بانخفاض مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهم ويجدون صعوبة في التعامل بفاعلية مع التحديات الأكاديمية. فالطلاب ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة يتجنبون المهام الصعبة خوفا من الفشل؛ مما يؤدي إلى توقفهم عن بذل المزيد من الجهد. فهي تعد قوة دافعة للسلوك الإنساني نحو المثابرة والإنجاز(عويس وأخرون، ٢٠٢٣: ٢٧٦).

وقد لاحظت الباحثة شكاوى بعض الطالبات الوافدات غير الناطقات باللغة العربية من صعوبات في عمليات الفهم للمقررات باللغة العربية، وشعورهن بالخوف وعدم الثقة في قدرتهن على التواصل والتفاعل في البيئة التعليمية؛ بسبب عدم تمكنهن من استخدام مفردات اللغة العربية على نحو جيد. كما أكد بعض القائمين على التدريس للطالبات غير الناطقات باللغة العربية على معاناتهن من صعوبة في فهم الشرح الذى يقدم لهن باللغة العربية، وأيضا تجنب هؤلاء الطالبات للتفاعل في البيئة الصفية مثل باقي زملائهن؛ الأمر الذى يترتب عليه صعوبة

تحقيق التكيف مع الحياة الجامعية ولجوء هؤلاء الطالبات إلى حفظ المقررات دون فهماً جيداً لها؛ ومن ثم لا يتمكنوا من تحقيق الرسالة التى جاءوا لأجلها وهى تلقي العلم ونقله إلى أمصارهن؛ مما يتطلب ضرورة اكساب هؤلاء الطالبات لعمليات ما وراء الفهم، والتى تؤهلهن للتعامل بفعالية مع البيئة التعلمية، وتخطى العقبات الأكاديمية؛ من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تقوم فيها الطالبة بدور فعّال في عملية التعلم بدلاً من الأساليب التقليدية.

وتعد استراتيجية التدريس التبادلى احدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، التى تعتمد على التعلم التعاونى المبنى على المشاركة الفعالة وتبادل الأدوار بين المعلم والطلاب داخل البيئة الصفية (العدوي وآخرون، ٢٠١٧: ٢٦). فقد أظهرت الدراسات أن استراتيجية التدريس التبادلي تحسن الفهم القرائي لدى الطلاب كدراسة (البقعاوي والنصار، ٢٠١٩؛ البطاينة وفريحات، ٢٠٢٠؛ الجبور وبني عبدالرحمن، ٢٠٢٠)، وأنها تطور مهارات التفكير العليا كدراسة (الرويشد والخوالدة، ٢٠٢١؛ العنزي، ٢٠١٩)، وتعزز اكتساب الطلاب للمفردات وتنمية الحصيلة اللغوية وفهم القراءة كدراسة (العسيرى، ٢٠١٩ ;Yang, 2010; Huang & Yang, 2015)

كما أكدت نتائج بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ما وراء الفهم وقلق التحدث بلغة أجنبية كدراسة (آل مضواح، ٢٠٢١؛ الأسدي وعبود، ٢٠٢٢ ,Al-Kandari 2022;، كذلك أكد البعض الآخر من الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء الفهم وفاعلية الذات الأكاديمية كدراسة (علي، ٢٠٠٤؛ محمد وعاشور، ٢٠٠٦؛ ;Al Ghraibeh, 2014 Al–Rbabaah, 2016، أيضا أوصت بعض الدراسات كدراسة (نجاد، ٢٠٢١؛ الرنتيسي والسوافيري، ٢٠٢١) بضرورة التدريس للطلاب غير الناطقين باللغة العربية باستراتيجية التدريس التبادلي لفاعليتها في العملية التعليمة وتحسين الفهم. فقد أشار أبو الخير (٢٠١٧: ٢٤٢) إلى فعالية التدريس التبادلي في توفير بيئة تعليمية معززة، تسهم في تحسين قدرة الطلاب على مواجهة التحديات الأكاديمية بفاعلية، وتحقيق الإنجاز الأكاديمي؛ لذا فإن البحث الحالي يسعى إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.

وبذلك تتمثل مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

١. هل يوجد اختلاف بين القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس ما وراء الفهم؟
٢. هل يوجد اختلاف بين القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق التحدث باللغة العربية؟
٣. هل يوجد اختلاف بين القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية؟
٤. هل يوجد اختلاف بين القياسين البعدى والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس ما وراء الفهم؟
٥. هل يوجد اختلاف بين القياسين البعدى والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق التحدث باللغة العربية؟
٦. هل يوجد اختلاف بين القياسين البعدى والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١- تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.

٢- الكشف عن مدى فعالية استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.

أهمية البحث:

أ-الأهمية النظرية:

- يستمد هذا البحث أهميته من تناوله لموضوع يحاول من خلاله لفت الإنتباه إلى احدى استراتيجيات التدريس الحديثة، التى قد تسهم في تحسين بعض المتغيرات المهمة في العملية التعليمية، حيث يستهدف البحث الكشف عن فعالية استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم فى خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية، وهو موضوع قد يسهم في تقديم نتائج مهمة في المجال الأكاديمى؛ ومن ثم فإن موضوع هذا البحث يعد إضافة للمكتبات النفسية والعربية يمكن الإستفادة منها.
- كما يستمد هذه البحث أهميته من العينة المستهدفة بالدراسة، وهن الطالبات الوافدات غير الناطقات باللغة العربية، وما تعانيه تلك الفئة من مشكلات أكاديمية وصعوبات لإختلاف الثقافة واللغة، تتطلب تركيز الضوء عليها ومحاولة المساهمة في حلها؛ حتى تتمكن الطالبات من التكيف مع البيئة التعليمية وتحقيق التوافق النفسي والأكاديمى، في ظل ما أوصت به الدراسات السابقة؛ وذلك من خلال تقديم استراتيجيات تدريسية تنمى عمليات ما وراء الفهم، وما يترتب علي ذلك من خفض شعورهن بالقلق من التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية.
- كما يقدم البحث الحالى إطاراً نظرياً حول متغيرات تعد من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس الإيجابي، لا سيما مفهوم ما وراء الفهم، وقلق التحدث باللغة العربية، وفاعلية الذات الأكاديمية يمكن إثراء المكتبة النفسية بها.

ب-الأهمية التطبيقية:

- تتمثل في تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توجيه القائمين على التدريس للطلاب الوافدين باستخدام تلك الاستراتيجية في التدريس؛ لمساعدة الطلاب على فهم المقررات الدراسية، والتغلب على التحديات الأكاديمية المتعلقة باستخدام لغة أجنبية بالنسبة للطلاب.

- قد تفسح نتائج البحث المجال لتوجيه القائمين على العملية التعليمية ووضع الخطط؛ إلى أهمية تنمية ما وراء الفهم في مساعدة الطلاب على مواجهة مشكلات القلق وضعف المشاركة والفاعلية في المجال الأكاديمي.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

١- **برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلى A Teaching Strategy training program based on Reciprocal:** هو "خطة زمنية تتضمن عدد من الجلسات تشتمل على أنشطة تعليمية تقوم على استراتيجيات التدريس التبادلى (التنبؤ – التوضيح – التساؤل – التلخيص) بهدف تنمية ما وراء الفهم التى تساعد الطالبات الغير ناطقات باللغة العربية على خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية".

٢- **ما وراء الفهم Meta-comprehension :** تتبنى الباحثة في البحث الحالي تعريف (محمد، ٢٠٢١: ١٧٥) وهو "جميع استراتيجيات وعمليات التحكم التي يعيها ويستخدمها المتعلم قبل وأثناء وبعد قرائته لمحتوى تعليمى معين؛ وذلك لتقييم مستوى فهمه لهذا المحتوى التعليمى". ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

٣- **قلق التحدث باللغة العربية Arabic speaking anxiety :** تعرف الباحثة قلق التحدث باللغة العربية في البحث الحالي في ضوء تعريف (Yaikhong & Usaha, 2012: 24) وهو "إحساس الطالبة الغير ناطقة باللغة العربية بحالة من الارتباك والخوف عند التحدث باللغة العربية كلغة أجنبية أمام الآخرين في البيئة التعليمية". ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

٤- **فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy :** تتبنى الباحثة في البحث الحالي تعريف Abdul Gafoor & Ashraf (2007: 2) وهو "فعالية الطلاب في أبعاد العمل الأكاديمي وهي عملية التعلم، والقراءة، والفهم، والذاكرة، والأنشطة المنهجية، وإدارة الوقت، والعلاقة بين المعلم والطالب، والعلاقة مع الأقران، واستخدام الموارد، والتوجه نحو الهدف، والتوافق والامتحان؛ مما يسهم في تحقيق الكفاءة الذاتية الأكاديمية الشاملة". ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

محددات البحث:

١. **محددات بشرية:** تكونت عينة البحث الحالي من (١٠) طالبات جامعيات من ماليزيا غير ناطقات باللغة العربية، ممن تراوحت أعمارهن بين (٢٢- ٢٣) عام، من الفرقة الثالثة بقسم أصول الدين بكلية العلوم الإسلامية الأزهرية للوافدين الناطقين بغير العربية.

٢. **محددات مكانية:** تم تطبيق أدوات البحث في جامعة الأزهر بالقاهرة بكلية العلوم الإسلامية الأزهرية للوافدين الناطقين بغير العربية، قسم أصول الدين.

٣. **محددات زمنية:** تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثانى للعام الجامعى ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

الإطار النظري:

أولاً: استراتيجية التدريس التبادلىReciprocal Teaching Strategy:

تعد استراتيجية التدريس التبادلى أحد استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث يعد التفكير ما وراء المعرفة أرقى أنواع عمليات التفكير (الكفارنة، ٢٠١٩: ١٧).

وقد ظهر مصطلح التدريس التبادلي على يد بلانسر وبراون عام ١٩٨٤م، حيث استندت الباحثتان على النظرية البنائية الاجتماعية في ابتكار تلك الاستراتيجية، التى تعد أحد تطبيقات تلك النظرية، وقد أعدت الباحثتان هذه الطريقة بهدف تحقيق الفهم ومراقبته داخل السياق الاجتماعي للبيئة التعليمية، بحيث يشمل مراحل أربعة هي: (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص)، تمثل الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلى، فهى استراتيجية تعلم الطلاب مراقبة سلوك الفهم لديهم قبل وأثناء وبعد القراءة من خلال استراتيجياتها الفرعية، كما أنها تحثهم على التعلم الذاتى واتباع أساليب التعلم النشط (عيسى، ٢٠٠٧: ٣٤٤؛ العسيرى، ٢٠١٩: ٨).

ويعرف البقعاوي والنصار (٢٠١٩: ٤٥) استراتيجية التدريس التبادلى بأنها "تدريب الطلاب على نشاط تعليمي، يقوم على الحوار الفكري حول النص المقروء للموضوعات المحددة وينبثق منه أربعة استراتيجيات ما وراء معرفية لفهم النص تشمل التنبؤ، التوضيح، التساؤل، التلخيص".

ويذكر Sultan (2021: 680) بأنه "استراتيجية تعليمية تشتمل على مناقشة بين المعلم والطلاب لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم. تتضمن أربع استراتيجيات فرعية هى: التنبؤ والتوضيح والتساؤل والتلخيص".

ويشير شرف الدين (٢٠٢٣: ١٣٩) أنها "الإجراءات التفاعلية العقلية التي تقوم على المناقشة بين الطلاب تحت إشراف المعلم بهدف تحقيق الفهم القرائي لتنمية مهارات التفكير، وتتضمن هذه الاستراتيجية على أربع مراحل هي: التنبؤ التوضيح التساؤل التلخيص".

وفي البحث الحالي تعرف الباحثة البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى A training program based on Reciprocal Teaching Strategy: بأنه "خطة زمنية تتضمن عدد من الجلسات تشتمل على أنشطة تعليمية تقوم على استراتيجيات التدريس التبادلى (التنبؤ – التوضيح – التساؤل – التلخيص) بهدف تنمية ما وراء الفهم التى تساعد الطالبات الغير ناطقات باللغة العربية على خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية".

النظريات المفسرة لاستراتيجية التدريس التبادلى:

النظرية البنائية الإجتماعية Sociocultural Constructivism Theory :

يعد التدريس التبادلى هو أحد تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية، ورائد هذه النظرية هو ليف سومينوفيت فيجوتسكي Lev Somanovic Vygotsky، وتفسر هذه النظرية استراتيجية التدريس التبادلى من خلال أنها ترى أن عملية اكتساب المعرفة تتم على مستويين يشكلان حدود منطقة النمو المعرفى التقاربي، المستوى الأول وهو المستوى الذي يمتلك فيه المتعلم قدر من المعرفة تمكنه من حل مشكلاته بمفرده وبصورة مستقلة عن الآخرين. أما المستوى الثانى وهو المستوى الذى يحتاج فيه الفرد لاكتساب المعرفة، من خلال تقديم المساعدة والتوجيه من الآخرين حتى يتمكن من حل المشكلات التى تواجهه في البيئة التعليمية داخل سياق جماعى (العدوان وداود، ٢٠١٦: ٤٠١).

أسس استراتيجية التدريس التبادلي: تنوعت وجهات نظر الباحثين حول الأسس والمبادئ التى يقوم عليها التدريس التبادلى فمن هذه الأسس: (التدعيم التدريجي، المشاركة الموجهة، تنمية ما وراء المعرفة، التفاعل الإيجابي، التعلم التعاونى، التقويم المستمر، النمذجة) (أبو الخير، ٢٠١٧: ٢٤٢؛ العصيمي، ٢٠٢٣: ٣٥).

أهداف استراتيجية التدريس التبادلي:

- تحسين عمليات الفهم والاستيعاب باستخدام الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلى.
- تنمية مهارات ما وراء المعرفة والفهم؛ من خلال اتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة الفعالة في عملية التعلم.
- تساعدة الطلاب على مراقبة مدى تطورهم في عملية الفهم أثناء ممارسة الاستراتيجية، والعمل على الاستفادة من البيئة الاجتماعية للتعلم في تنمية الفهم وتدعيمه.
- تنشيط جانبي الدماغ لدى الطلاب عبر تفاعلهم مع زملائهم، وتدريبهم على المهارات اللغوية؛ مما يمكنهم من التعامل بفاعلية مع الأنشطة والمثيرات في البيئة التعليمية (الكفارنة، ٢٠١٩: ١٩).

أهمية استراتيجية التدريس التبادلى:

- تقدم بيئة تعليمية تفاعلية معززة للتعلم النشط بدل من الطرق التقليدية.
- تنمي عمليات الفهم القرائي.
- تساعد الطلاب الذين يعانون من الشعور بالخجل وقلق التحدث على مواجهة تلك المشاعر والتغلب عليها؛ من خلال تعزيز المشاركة الفعالة التى تقوم على المناقشة والحوار في البيئة الصفية.
- تطوير التفكير وتحسين التذكر والتحفيز على الاستكشاف.
- تحسين مهارات التواصل والتعبير والحث على التعاون والعمل الجماعى واحترام أراء الآخرين وتقبلها.
- تنمية فاعلية الذات لدى الطلاب؛ مما يزيد من الثقة بالنفس والدافعية للتعلم، والتغلب على الصعوبات الأكاديمية، والوصول إلى مستويات عالية من التحصيل. (أبو الخير، ٢٠١٧: ٢٦٠؛ الكفارنة، ٢٠١٩، ٢٢؛ شرف الدين، ٢٠٢٣: ١٤٦)

خطوات تطبيق استراتيجية التدريس التبادلى:

تتضمن استراتيجية التدريس التبادلى أربع مراحل يطلق عليها الاستراتيجيات الفرعية وهى (التنبؤ – التوضيح – التساؤل – التلخيص) ويتم تطبيق هذه الاستراتيجيات الفرعية على النحو التالى:

يقوم المعلم بتدريب الطلاب على تطبيق الاستراتيجيات الفرعية من خلال نمذجة كل استراتيجية معهم، ثم توزيع الأدوار بين الطلاب، حيث يقوم كل طالب بتنفيذ الدور المحدد له، ففي مرحلة التنبؤ يقوم الطالب المحدد له هذا الدور بتقديم توقعاته حول ما سيتناوله موضوع النص المقروء. ثم يقوم الطالب المحدد له دور التوضيح، بتحديد الأجزاء الصعبة والغير واضحة بالنص سواء كانت مصطلحات أوتعبيرات أو مفاهيم، ومحاولة البحث عن توضيح لها إما باعادة قرائتها أو الإطلاع على مصادر أخرى تساعد على توضيحها أو طلب المساعدة من الأقران. ثم يقوم الطالب المحدد له دور التساؤل بتقديم أسئلة عن موضوع النص المقروء. ثم يقوم الطالب المحدد له دور التخليص بتقديم عرض موجز للنص المقروء يلخص من خلاله النقاط التى تناولها النص. وذلك بهدف تحقيق فهم المقروء (البطاينة وفريحات، ٢٠٢٠: ٥٢٧).

ثانياً: ما وراء الفهم Meta-Comprehension :

يعد مفهوم ما وراء الفهم من المفاهيم الحديثة، والتي تنبثق من ما وراء المعرفة، حيث ظهرت العديد من الكتابات حول أحكام ما وراء الفهم في منتصف الثمانينات. ويتميز ما وراء الفهم بأهميته في الضبط والتحكم في عمليات الفهم. حيث يتضمن عمليات عقلية ما وراء معرفية يستخدمها القارئ قبل وأثناء وبعد القراءة لفهم ما يقرئه. تقوم على مراقبة الفرد لنفسه (محمود وأخرون، ٢٠١٩: ٥٩٣).

فيعرف Pina et al., (2016: 110) ما وراء الفهم هى "قدرة الفرد على التفكير في عمليات الفهم الخاصة به ومراقبتها أثناء القراءة".

ويشير Christian et al., (2018: 234) أن ما وراء الفهم هى "قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم فهمه للنص المقروء وذلك باتباعه استراتيجيات تمكنه من فهم النص".

ويذكر محمود وأخرون (٢٠١٩: ٥٩٠) أنها "قدرة القارئ على الحكم عن مدى فهمه لما يقرأه، عن طريق القدرة على التنظيم الذاتى لعملية الفهم، ومراقبته لمدى تقدمه او اخفاقه في عملية الفهم وذلك باتباعه استراتيجيات إدارة الفهم".

وتتبنى الباحثة في البحث الحالي تعريف (محمد، ٢٠٢١: ١٧٥) لما وراء الفهم وهو "جميع استراتيجيات وعمليات التحكم التي يعيها ويستخدمها المتعلم قبل وأثناء وبعد قرائته لمحتوى تعليمى معين؛ وذلك لتقييم مستوى فهمه لهذا المحتوى التعليمى". ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

أهمية ما وراء الفهم:

يعد مطلباً أساسياً لتحقيق الفهم، حيث يمكن الطالب من مراقبة تطور مستوى الفهم وتنظيمه وتقييمه، وفحص الأنشطة المعرفية، وتحديد الاستراتيجيات الملائمة لمعالجة اخفاقات الفهم، والجهد المطلوب لتنفيذها، والحصول على التغذية الراجعة للتقدم في مستوى الفهم، ومساعدته على الوصول إلى مستويات عميقة من الفهم (وهبه، ٢٠١٨: ١٤٢).

أبعاد ما وراء الفهم:

تعددت تصنيفات العلماء لأبعاد ما وراء الفهم ومنها:

تصنف الخولي (٢٠١٣: ١٢) أبعاد ما وراء الفهم إلى: مكون معرفي يشمل (الوعي بالذات، الوعي بالاستراتيجية، الوعى بالنص)، ومكون تحكمى يشمل (المراقبة، التخطيط، التقييم).

ويرى وهبه (٢٠١٨: ١٣٩) هى: (القلق المرتبط بضغوط الفهم القرائي، التنظيم، المهمة، الإنجاز، الاستراتيجية، السعة، الضبط).

ويذكر محمود وأخرون (٢٠١٩: ٥٩١) أنها تشمل: التقييم، الوعى بالقدرة الذاتية على الفهم، المراقبة، الاستراتيجية، التنظيم .

كما تصنفها محمد (٢٠٢١: ١٧٩) إلى:

١ – **التقييم Evaluation :** وهى العملية التى يستطيع من خلالها القارئ الحكم على مستوى أدائه ومدى تقدمه في الفهم، وتتضمن عمليات مثل ادراك درجات الصعوبة والسهولة في النصوص المقروءة، وتميز الأفكار الهامة، وقياس معدل فهم المحتوى دورياً.

٢ – **الضبط Control:** وتعنى درجة تحكم القارئ في أدائه القرائي، مثل خفض مستوى سرعة القراءة عند صعوبة الفهم، تكرار القراءة عند الإخفاق في الفهم.

٣ – **معرفة الاستراتيجية Strategic Knowledge:** ويقصد بها ادراك القارئ للتقنيات التى تمكنه من تحسين مستوى الفهم ومدى استخدامه لها، كتقنية إعادة القراءة للأجزاء الصعبة، والربط بين التراكيب.

وتتبنى الباحثة تصنيف محمد (٢٠٢١) في البحث الحالي.

استراتيجيات ما وراء الفهم:

وتتضمن استراتيجيات عدة منها: التحقق والتنبؤ، المعاينة الشاملة للنص، تحديد الغرض من القراءة، التساؤل الذاتى، الاستفادة من الخلفية المعرفية، تلخيص وتطبيق استراتيجيات المعالجة (Clark, 2012: 30)

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

١-خصائص النص المقروء: ويعنى المفاهيم والتعبيرات والتراكيب التى يتضمنها النص، فمعرفة القارئ لتلك المفاهيم ودلالاتها وامتلكه لحصيلة معرفية تمكنه من فهم النصوص القرائية على نحو أفضل.

٢- خصائص القارئ: وتعنى الخلفية المعرفية والعقلية للقارئ، والخبرات المعرفية السابقة، ومدى التمكن من قواعد اللغة، مما يساعده على تنمية مهارات ما وراء معرفية ومستويات عليا من الفهم أثناء القراءة.

٣-استراتيجيات الفهم: أكدت الدراسات على أهمية الاستراتيجية المتبعة في التدريس والتى تمكن الطلاب من تحقيق الفهم؛ لذا يوصي الباحثين باستبدال أساليب التدريس التقليدية بالأساليب الحديثة مثل استراتيجية التدريس التبادلى.

٤-الهدف من القراءة والاتجاه نحوها: فتوافر الدافع للقراءة يعد عاملاً هاماً، حيث تتنوع أهداف الطلاب من القراءة، فهناك قراءة بهدف التحصيل واكتساب المعلومات الجديدة، وقراءة بهدف تحقيق الاستمتاع، إلا أنها جميعا تسعي لتحقيق الفهم (غنيم، ٢٠١٦: ٣٧؛ أبو الخير، ٢٠١٧: ٢٥٤).

ثالثاً: قلق التحدث باللغة العربية Arabic speaking anxiety :

يعد قلق التحدث باللغة الأجنبية ظاهرة شائعة بين متعلمي اللغة الأجنبية، ويمكن أن يكون لها تأثيرات سلبية تؤثر على قدرة المتعلم على التواصل بفاعلية مع الآخرين (Li et al., 2020: 1).

فيعرف Yaikhong & Usaha (2012: 24) قلق التحدث بلغة أجنبية بأنه "إحساس المتعلم بالارتباك والخوف، عند التحدث بلغة أجنبية أمام الآخرين في البيئة التعليمية".

ويشير محمد وزايد (٢٠٢٠: ٨٩٦) هو "حالة من العصبية والتوتر مصحوبة بأعراض نفسية وفسيولوجية وسلوكية ومعرفية، تنتاب الطالب عند التحدث بلغة أجنبية، أثناء تفاعله مع المعلم ومع زملائه في حجرة الدراسة؛ مما يدفعه لعدم الرغبة في التحدث باللغة الأجنبية داخل الفصل الدراسي.

ويري Stephanie & Caitlin (2021:106) هو"الخوف والشعور الذي ينتاب المتعلم عندما يُطلب منه التحدث بلغة أجنبية".

ويذكر الدبابي (٢٠٢٢: ١٥) هو "حالة من الارتباك يشعر بها المتعلم عند التحدث بلغة أجنبية أمام الآخرين في البيئة التعليمية".

وفي البحث الحالي تعرف الباحثة قلق التحدث باللغة العربية في ضوء تعريف (Yaikhong & Usaha, 2012) بأنه "إحساس الطالبة الغير ناطقة باللغة العربية بحالة من الارتباك والخوف، عند التحدث باللغة العربية كلغة أجنبية أمام الآخرين في البيئة التعليمية". ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

أبعاد قلق التحدث باللغة العربية:

١-**الخوف من التواصل:** ويعنى الخوف من التواصل مع الآخرين باللغة الأجنبية.

٢-**قلق الاختبار:** ويعنى الخوف عند أداء اختبارات اللغة الأجنبية.

٣-**الخوف من التقييم السلبي:** وهو خوف الفرد من حكم الأخرين عليه بصورة سلبية عند تحدثه باللغة الأجنبية.

٤-**القلق من الأداء:** وهو الخوف من الوقوع في أخطاء عند التحدث باللغة الأجنبية.

٥-**الشك الذاتي:** أى انعدام الثقة بالنفس في القدرة على التواصل بفاعلية عند التحدث باللغة الأجنبية (Mohamed & Mohamed, 2020: 346).

الأثار السلبية لقلق التحدث بلغة أجنبية:

إن لقلق التحدث بلغة أجنبية آثار سلبية منها: ارتباط تعلم اللغة الأجنبية بمشاعر سلبية وحالة من التوتر، ارتفاع مستوى الخوف والمشاعر السلبية عند دراسة اللغة الأجنبية، ضعف مستوى المشاركة بفعالية داخل الصف الدراسي، الفشل في تعلم اللغة الأجنبية، انخفاض الدافعية لدراسة اللغة الأجنبية، الإخفاق في تقديم أداء لغوي يتسم بالدقة (Stephanie & Caitlin, 2021:109).

أسباب قلق التحدث بلغة أجنبية:

هناك مصادر تسهم في إثارة قلق التحدث بلغة أجنبية لدى الطلاب منها: عدم الفهم، عدم كفاية فرص المشاركة في أنشطة التحدث في البيئة الصفية، غياب التحفيز في الممارسات التربوية، طريقة المعلم في تصحيح الأخطاء للطلاب، اختلاف الثقافات وعدم التمكن من ثقافة اللغة الأجنبية، طرق التدريس، السمات الشخصية للطلاب، الشعور بضعف الكفاءة في التعبير اللغوى، معتقدات الطالب السلبية حول صعوبة تعلم اللغة، مرور الطالب بتجارب سلبية عند تعلم اللغة الأجنبية أوالتحدث بها. (Demir & Zaimoğlu, 2021: 20; Aslan & Thompson, 2021: 6)

أساليب خفض قلق التحدث بلغة أجنبية:

هناك أساليب تسهم في خفض قلق التحدث بلغة أجنبية لدى الطلاب منها: تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الصفية، استخدام استراتيجيات تسهم في الحد من قلق التحدث لدى الطلاب، توفير الفرص للطلاب لممارسة مهاراتهم اللغوية في بيئة تعليمية داعمة ومنخفضة الضغط، دمج تقنيات اليقظة العقلية والاسترخاء في تعلم اللغة. (Salehi & Marefat, 2014: 932; Stephanie & Caitlin, 2021:107)

رابعاً: فاعلية الذات الأكاديمية:

يعد مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس الإيجابي، ويرجع مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية إلى أبحاث باندورا Bandura في نظرية التعلم الاجتماعى، فقد ورد مفهوم فاعلية الذات أول مرة في الكتاب الذى وضعه باندورا بعنوان "نظرية التعلم الاجتماعى" عام ١٩٧٧، والذى أوضح فيه أن الفرد بإمكانه تعلم السلوكيات الجديدة، من خلال مشاهدته وتفاعله مع الآخرين أثناء قيامهم بهذه السلوكيات في موقف اجتماعى مشترك، ثم يقوم الفرد بمحاكاته لتلك السلوكيات، ففاعلية الذات تؤثر على الجهد الذى يبذله الفرد في تعلم السلوك، حيث تعبر فاعلية الذات عن اعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق مستويات معينة من السلوك؛ ومن ثم كلما زاد هذا الاعتقاد كلما دفع الفرد لبذل أقصي جهد للإلتزام بتحقيق الأهداف

المرغوبة. وتعد فاعلية الذات الأكاديمية أحد المحددات المهمة في مجال التعلم والتحصيل الدرسي (العزاليد، ٢٠١٨: ١١٥؛ العتيبي والمقوشي، ٢٠٢٢: ٢٢٧).

ويعرف عبدالله (٢٠١٧، ١٦٣) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها "معتقدات الطلاب بقدرتهم ومثابرتهم ومرونتهم في إنجاز المهام الدراسية؛ وفقاً لثقتهم في قدراتهم وخبراتهم وأحكام الآخرين".

ويذكر Van Zyl et al., (2022: 779) هى "توقعات الطلاب بقدرتهم في التغلب على التحديات الأكاديمية المختلفة في الجامعة، وهي ضرورية لتحقيق النجاح في الأداء الأكاديمي".

ويشير عويس وآخرون (٢٠٢٣: ٢٧٦) أنها "تصورات المتعلم حول ثقته في قدراته ومهاراته الأكاديمية، وإدارة الوقت والتحصيل الدراسي، والتغلب على المشكلات الدراسية؛ للوصول للنجاح والتفوق".

وتتبنى الباحثة في البحث الحالي تعريف Abdul Gafoor & Ashraf (2007: 2) وهو "فعالية الطلاب في أبعاد العمل الأكاديمي وهي عملية التعلم، والقراءة، والفهم، والذاكرة، والأنشطة المنهجية، وإدارة الوقت، والعلاقة بين المعلم والطالب، والعلاقة مع الأقران، واستخدام الموارد، والتوجه نحو الهدف، والتوافق والامتحان؛ مما يسهم في تحقيق الكفاءة الذاتية الأكاديمية الشاملة". ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم في البحث.

أهمية فاعلية الذات الأكاديمية:

ترجع أهمية فاعلية الذات الأكاديمية في كونها تساعد المتعلم على أداء المهام والأنشطة الأكاديمية والمشاركة بفاعلية، والمثابرة على تحقيق الأهداف المنشودة، دون الشعور بالملل، كذلك التغلب على الصعوبات والضغوط والمشكلات الأكاديمية التى يواجهها المتعلم، من خلال تمتعه بالثقة في قدرته على مواجهة التحديات وحل المشكلات وتحقيق النجاح الأكاديمي فهى تؤثر على الكيفية التى يفكر ويشعر ويتصرف بها؛ لذا فإنها ترتبط بإنخفض الإكتئاب والقلق الأكاديمي (جلجل وآخرون، ٢٠٢٢: ٢٥٤ ;Van Zyl et al., 2022: 777).

أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية:

يشير النجار وآخرون (٢٠٢٢: ٢١٥) أن أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية تشمل:

١-معتقدات التحصيل الدراسي: وتشير لتصورات المتعلم حول قدرته على فهم المقررات الدراسية وتذكرها، والتغلب على التحديات المتعلقة بالتطبق العملى لها، وأى صعوبات في بعض أجزاء تلك المقررات.

٢-معتقدات أداء التكليفات الدراسية: وهى ادراك المتعلم لمهاراته التي تساعده على أداء الواجبات والأنشطة الدراسية كاعداد الأبحاث.

٣-معتقدات تنظيم الذات الأكاديمية: وهى اعتقاد المتعلم بقدرته على إدارة وتنظيم أوقات المذاكرة وأداء التكليفات والأنشطة الدراسية ومراجعة الدروس.

٤-معتقدات الأداء في مو اقف الامتحان: وهي تصورات المتعلم حول ثقته في قدرته على اجتياز الإختبارات بما يمتلكه من معارف وإدارة للأفكار، والاستعداد والتنظيم الجيد لها.

٥-معتقدات التخصص الدراسي: وهى إدراك المتعلم لامتلاكه للمهارات التى يتطلبها التخصص الدراسى، والتى تمكنه من التفاعل والنجاح فيه.

مصادر فاعلية الذات الأكاديمية:

يذكر (العتيبي والمقوشي، ٢٠٢٢: ٢٢٨؛ جلجل وآخرون، ٢٠٢٢: ٢٥٣) أن المصادر التى تشكل فاعلية الذات الأكاديمية تشمل: الإنجازات الأدائية، الخبرة البديلة، الإقناع اللفظى، الحالة النفسية والفسيولوجية.

ويري عبدالله (٢٠١٧: ١٧٧) أن من العوامل التى تعد محددا لفاعلية الذات الأكاديمية: الإنجاز والتعلم، إختيار الأنشطة، التفكير واتخاذ القرارات، الجهد والمثابرة، رود الفعل الإنفعالية.

ويشير الشحات وآخرون (٢٠١٢: ٤٤٦) أن من وسائل تحسين فاعلية الذات الأكاديمية: طرح التساؤلات، ومحادثة الذات أثناء حل المشكلات، والبحث عما لا نعرفه وما نحتاج إلى الكشف عنه، ادراك العلاقات بين الأشياء، استنباط النتائج ومحاولة التنبؤ بها.

دراسات سابقة:

المحور الأول/ دراسات تناولت استر اتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم:

فحصت دراسة الشيحة والعبدالجبار (٢٠١٦) مستوى معرفة واستخدام المعلمات لاستراتيجية التدريس التبادلى لتنمية فهم المقروء عند التدريس للطلاب ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) معلمة ممن يدرسون للطلاب ذوى صعوبات التعلم، وطبق عليهن استبيان حول آرئهن. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من المعرفة باستراتيجية التدريس التبادلى لدى المعلمات، كما تبين أن المعلمات يستخدمن هذه الاستراتيجية بدرجة كبيرة في التدريس للطلاب ذوى صعوبات التعلم.

كشفت دراسة أبو الخير (٢٠١٧) أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلى في تحسين الاتجاه نحو القراءة ومهارات الفهم القرائي، لدى عينة قوامها (٦٨) طالباً من طلاب الصف الثانى الثانوى، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تم التدريس لهم باستراتيجية التدريس التبادلى، ومجموعة ضابطة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو القراءة، وقائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، ودليل المعلم الذى يتضمن الموضوعات التى يتم تدريسها باستخدام الاستراتيجية المقترحة. وبينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في الاتجاه نحو القراءة ومهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدى للمجموعة التجريبية.

حققت دراسة البقعاوي والنصار(٢٠١٩) في تأثير التدريس التبادلى في تحسين مستويات الفهم القرائي، لدى عينة قوامها (٧٠) تلميذاً بالصف السادس الابتدائي، تم توزيعهم على مجموعة تجريبية تم التدريس لهم باستراتيجية التدريس التبادلى، ومجموعة ضابطة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الفهم القرائي، والاستراتيجية المقترحة.

وبينت النتائج فعالية استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية الفهم القرائي، وكل مهارة من مهارات الفهم القرائي؛ مما جعل الباحثين يوجهون بالتوصية باستخدام تلك الاستراتيجية في التدريس لآثارها الفعالة في العملية الأكاديمية، وتحسين المهارات والتفكير والتعلم، وتعويد الطلاب على التعلم الذاتى.

تناولت دراسة الجبور وبني عبدالرحمن (٢٠٢٠) فعالية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، لدى عينة قوامها (١٠٧) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف التاسع بالأردن، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تم التدريس لهم باستراتيجية التدريس التبادلى، ومجموعة ضابطة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاستيعاب القرائي، والاستراتيجية المقترحة. وبينت النتائج التأثير الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلى في تنمية الاستيعاب القرائي وجميع مستوياته لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وفي القياس البعدى للمجموعة التجريبية.

أجرى البطاينة وفريحات (٢٠٢٠) دراسة عن توظيف استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية مستويات فهم المقروء، لدى عينة قوامها (١٠) تلميذاً وتلميذة من الصم بالصف السادس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تم التدريس لهم باستراتيجية التدريس التبادلى، ومجموعة ضابطة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس مهارات فهم المقروء، والاستراتيجية المقترحة. وبينت النتائج فعالية استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية فهم المقروء، بجميع مستوياته؛ كما تبين عدم وجود فروق ترجع إلى نوع الجنس في مستوى تأثير استراتيجية التدريس التبادلى على تنمية فهم المقروء، حيث حققت استراتيجية التدريس التبادلى تحسن لدى كل من الذكور والإناث في فهم المقروء.

بحثت دراسة Sultan (2021) فعالية استراتيجية التدريس التبادلى في تحسين الفاعلية الذاتية للفهم القرائي، وذلك لدى عينة حجمها (٣٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الثانى الإبتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تم التدريس لهم (٣٦) ساعة دراسية باستراتيجية التدريس التبادلى لعدد (٦) دروس في الأسبوع لمدة (٦) أسابيع، والمجموعة الضابطة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الكفاءة الذاتية للفهم القرائي المتصور، والاستراتيجية المقترحة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى، وأوضح التلاميذ أن أصعب استراتيجية للتدريس التبادلى كانت التلخص، بينما كانت الأسهل التنبؤ، ولكن على الرغم من ذلك لاحظ معلم الفصل الذي أجرى الدراسة التجريبية الآثار الإيجابية للتدريس التبادلى على الفاعلية الذاتية في الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث أظهروا مشاركة أكثر فعالية في الدروس وثقة أكثر في التعبير عن أنفسهم في أنشطة الفهم القرائي.

كشفت دراسة نجاد (٢٠٢١) عن تأثير التدريس التبادلى في تنمية الفهم القرائي باللغة العربية، لدى عينة قوامها (٦٠) طالبة من طالبات الجامعة غير الناطقات باللغة العربية، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تم التدريس لهم باستراتيجية التدريس التبادلى، ومجموعة ضابطة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الفهم القرائي باللغة العربية، ودليل المعلم الذى يتضمن الموضوعات التى يتم تدريسها باستخدام الاستراتيجية

المقترحة. وبينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في الفهم القرائي للنصوص العربية لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدى للمجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة التدريس للطلاب غير الناطقين باللغة العربية باستراتيجية التدريس التبادلي لفاعليتها في تحسين الفهم القرائي للنصوص العربية.

ركزت دراسة الرنتيسي والسوافيري (٢٠٢١) على تأثير التدريس التبادلى في تحسين مهارات الفهم القرائي، لدى عينة قوامها (٦٤) طالبة بالصف الرابع الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تم التدريس لهم باستراتيجية التدريس التبادلى، ومجموعة ضابطة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، ومقياس مهارات الفهم القرائي، ودليل المعلم الذى يتضمن الموضوعات التى يتم تدريسها باستخدام الاستراتيجية المقترحة. وبينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدى للمجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة باعتماد التدريس للطلاب باستراتيجية التدريس التبادلي لفاعليتها في العملية التعليمية.

فحصت دراسة الهيتي (٢٠٢٢) فعالية التدريس التبادلى لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية وتذكر نصوص الاستيعاب القرائية، لدى عينة قوامها (٧٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع العلمى الإعدادى بالعراق، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تم التدريس لهم باستراتيجية التدريس التبادلى، ومجموعة ضابطة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاستيعاب القرائي، واختبار التذكر واختبار التحصيل والاستراتيجية المقترحة. وبينت النتائج التأثير الإيجابي للتدريس التبادلى في تنمية الاستيعاب القرائي وتذكر النصوص لصالح طلاب المجموعة التجريبية وفي القياس البعدى للمجموعة التجريبية.

بحثت دراسة نصر (٢٠٢٢) فاعلية التدريس التبادلى القائم على ويب ٢,٠، في تحسين الفهم القرائي، لدى عينة حجمها (١٢٠) طالباً وطالبة جامعيين، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تم التدريس لهم بنموذج التدريس التبادلى القائم على ويب ٢,٠، ومجموعة ضابطة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الفهم القرائي، والاستراتيجية المقترحة. وبينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدى للمجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق تعزى لنوع الجنس في فاعلية التدريس التبادلى على تحسين الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدى، حيث حقق التدريس التبادلى تحسن في الفهم القرائي لدى كل من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على القياس البعدى على حد سواء؛ مما يشير إلى فعالية النموذج المقترح.

المحور الثانى/ دراسات تناولت العلاقة بين ما وراء الفهم وقلق التحدث:

بحثت دراسة العنزي (٢٠١٩) فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض القلق الأكاديمي وتحسين مهارات التفكير الناقد، وذلك لدى عينة حجمها (٧٠) من طلاب المرحلة المتوسطة بالكويت، ممن تراوحت أعمارهم بين (١٥- ١٦) عام، قسمت لمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج التدريبي لاستراتيجيات ما وراء الفهم ومقياس مهارات التفكير الناقد ومقياس قلق الإختبار. وأسفرت النتائج عن فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض القلق الأكاديمي وتحسين مهارات التفكير الناقد، وأوصت الدارسة بضرورة تدريب الطلاب على استراتيجيات ما وراء المعرفة بدلاً من الطرق التقليدية؛ لما لها من تأثير إيجابي على إقبال التلاميذ على العملية التعليمية، وفاعليتها في خفض قلق الإختبار لدى التلاميذ مرتفعي القلق.

هدفت دراسة Hameed & Taha (2019) إلى تأثير استخدام تقنية (كتابة الموجز الثنائية) في الفهم القرائي وقلق القراءة باللغة الإنجليزية، وذلك لدى عينة قوامها (٦٤) طالبة بالمرحلة الإعدادية بالعراق الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وقسمت العينة إلى مجموعة تجريبية تم التدريس لهم بالتقنية المقترحة وأخرى ضابطة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الفهم القرائي ومقياس قلق القراءة بلغة أجنبية وتقنية (كتابة الموجز الثنائية)، وأظهرت النتائج فعالية التقنية المقترحة في تحسين الاستيعاب والفهم القرائي وخفض قلق القراءة باللغة الإنجليزية.

حققت دراسة حسن وآخرون (٢٠١٩) في عوامل ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقلق، ومدى إسهام عوامل ما وراء المعرفة في التنبؤ بالقلق وأثر النوع ومستوى ما وراء المعرفة بالقلق، وذلك لدى عينة مكونة من (٣١١) طالباً وطالبة بالجامعة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس القلق ومقياس عوامل ما وراء المعرفة. وأظهرت النتائج وجود ارتباط جزئي بين أبعاد القلق والدرجة الكلية وأبعاد ما وراء المعرفة والدرجة الكلية، في حين لم يوجد ارتباط دال إحصائياً بين بعد الوعى المعرفي بالذات وأبعاد القلق والدرجة الكلية، كذلك ظهرت فروق في القلق باختلاف نوع الجنس ومستوى ما وراء المعرفة في اتجاه الإناث والمرتفعين في الأبعاد السلبية في ما وراء المعرفة؛ بينما لم يظهر تأثير للتفاعل بينهم على القلق. أيضا أسهم بعد انعدام السيطرة على القلق/ الخطر، وبعد ضعف الثقة المعرفية في التنبؤ بالقلق لدى الإناث، بينما أسهم بعد انعدام السيطرة على القلق/ الخطر في التنبؤ بالقلق لدى الذكور. وأوصت الدراسة بالاهتمام باعداد برامج ارشادية تهدف لتوعية طلاب الجامعة بالأساليب الفعالة لتجنب القلق.

كشفت دراسة Mohummed (2021) عن أثر استراتيجية التعلم من قبل الزملاء (PPL) على الفهم القرائي وقلق التحدث باللغة الإنجليزية، وذلك لدى عينة مكونة من (٤٢) طالباً وطالبة من طلاب كلية اللغة الإنجليزية بالعراق قسمت لمجموعة تجريبية قوامها (٢٠) من الطلاب تم التدريس لهم باستراتيجية التعلم مع الأقران، ومجموعة ضابطة قوامها (٢٢) من الطلاب تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتملث أدوات الدراسة في مقياس الفهم القرائي وقلق التحدث باللغة الإنجليزية واستراتيجية التعلم من قبل الزملاء. وأسفرت النتائج عن فعالية الاستراتيجية المقترحة في تحسين الفهم القرائي وقلق التحدث لدى المجموعة التجريبية.

تناولت دراسة آل مضواح (٢٠٢١) مستوى القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء، لدى عينة قوامها (١١٩) دراس ممن يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس القلق اللغوى القرائي (FLRAS)، ومقياس الفهم القرائي. وبينت النتائج وجود مستوى متوسط من القلق اللغوى لدى الدارسين، كما تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق اللغوى القرائي والفهم القرائي، ترجع لبعض مصادر القلق مثل التعرض لمواد ثقافية جديدة، والنظام الكتابي الغير مألوف، كذلك تبين وجود فروق دالة في مستوى الفهم القرائي باختلاف مستوى القلق اللغوى القرائي.

بحثت دراسة الأسدي وعبود (٢٠٢٢) مستوى ما وراء الفهم القرائي وعلاقته بقلق التحدث بلغة أجنبية، وذلك لدى عينة قوامها (٢٨٠) طالباً وطالبة جامعيين، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الفهم القرائي المبنى على مهارات الفهم القرائي المتدرج، ومقياس قلق التحدث

باللغة الإنجليزية. وبينت النتائج وجود مستوى منخفض من ما وراء الفهم القرائي ومستوى مرتفع من قلق التحدث باللغة الإنجليزية لدى الطلاب، كما تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ما وراء الفهم القرائي وقلق التحدث.

فحصت دراسة Al-Kandari (2022) علاقة قلق القراءة باللغة الإنجليزية بمهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية، وذلك لدى عينة مكونة من (٩٣) تلميذة بالصف الخامس الإبتدائي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس قلق القراءة باللغة الإنجليزية، واختبار مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية. وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق التحدث باللغة الإنجليزية ومهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية، كما تبين وجود مستوى متوسط من مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية، ومستوى فوق متوسط من قلق القراءة باللغة الإنجليزية لدى التلميذات.

المحور الثالث/ دراسات تناولت العلاقة بين ما وراء الفهم وفعالية الذات الأكاديمية:

تناولت دراسة Clark (2012) الفاعلية الذاتية وعلاقتها باستراتيجية ما وراء الفهم القرائي، لدى عينة قوامها (٤٢٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع والخامس الإبتدائي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الفاعلية الذاتية (Melnick & Henk, 1995) ، ومقياس ما وراء الفهم (Schmitt, 1990). وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الفهم لدى الطلاب.

بحثت دراسة Al Ghraibeh (2014) مدى اسهام فاعلية الذات الأكاديمية في التنبؤ بما وراء الفهم، وذلك لدى عينة مكونة من (٦٣) طالباً من الطلاب الوافدين غير الناطقين باللغة العربية بجامعة الملك سعود، وطبق عليهم مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القراءة (إعداد الباحث)، ومقياس ما وراء الفهم (Moore et al., 1997) . وأسفرت النتائج عن وجود مستويات مرتفعة من فاعلية الذات الأكاديمية وما وراء الفهم لدى الطلاب، أيضا وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية وما وراء الفهم، كما تبين أن فاعلية الذات الأكاديمية لها قدرة تنبؤية دالة بما وراء الفهم، حيث أسهمت بنسبة (٣٨,٥%) في تفسير التباين.

كشفت دراسة عبدالمعطى وهماش (٢٠١٥) عن الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الفهم، لدى عينة قوامها (١٥١) طالباً وطالبة من الطلاب الدارسين باللغة الإنجليزية بجامعات الأردن، وطبق عليهم مقياس الفاعلية الذاتية (Mikulecky et al., 1996) ، ومقياس ما وراء الفهم (Moore et al., 1997). وبينت النتائج وجود مستوى متوسط من الفاعلية الذاتية، وما وراء الفهم لدى الطلاب، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الفهم، أيضا لم تظهر فروق في الفاعلية الذاتية وما وراء الفهم باختلاف نوع الجنس والفرقة الدراسية، بينما كانت الفروق في الفاعلية الذاتية باختلاف المعدل التراكمى في اتجاه المعدل الأعلى. وقد أوصت الدراسة باعداد برامج تدريبية تقوم على تنمية ما وراء الفهم وتحسن الفاعلية الذاتية للطلاب.

هدفت دراسة Al–Rbabaah (2016) إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وما وراء الفهم لدى عينة قوامها (٩٠٢) طالباً وطالبة من طلاب جامعة البلقاء التطبيقية، وطبق عليهم مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد الباحث)، ومقياس ما وراء الفهم (Moore et al., 1997). وأوضحت النتائج وجود مستوى متوسط من فاعلية الذات الأكاديمية وما وراء الفهم لدى

الطلاب، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية وما وراء الفهم، أيضا ظهرت فروق في فاعلية الذات الأكاديمية باختلاف الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي في اتجاه الفرقة الثانية والكليات العملية.

أجرى Alharbi (2021) دراسة منهجية عن تصورات متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول دور مصادر الفاعلية الذاتية (لدى باندورا) في الفهم القرائي، حيث تم اختيار (٦) متعلمين من ست جامعات سعودية عامة، وطبق عليهم مقابلة شبه مُنظمة لجمع البيانات (اعداد الباحث)، وباستخدام التحليل الكيفي للبيانات. أسفرت النتائج عن عدة مصادر للفاعلية الذاتية تؤثر في الفهم القرائي، مثل دور المعلمين، البيئة التنافسية، الثقة بالنفس، والقيود الزمنية، وما إلى ذلك. وتوصى الدراسة بأهمية دور مصادر الفاعلية الذاتية في تحقيق الفهم القرائي.

حققت دراسة Altumigah & Alkhaleefah (2022) في العلاقة بين الفاعلية الذاتية لمهارة القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة، لدى عينة مكونة من (٩٠) طالبة من الطالبات الدارسات باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالمرحلة الثانوية بالسعودية. وطبق عليهم مقياس الفاعلية الذاتية (Melnick & Henk, 1995)، واستبيان استراتيجيات القراءة Li & Wang, (2010). وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة، كذلك تبين أن المستويات المنخفضة والمتوسطة من الفاعلية الذاتية في مهارة القراءة باللغة الإنجليزية لدى الطالبات هى الأكثر شيوعاً، كما تبين أن استراتيجية ما وراء الفهم هى الأكثر استخداماً لدى الطالبات.

تناولت دراسة Mohammed (2022) العلاقة بين استخدام استراتيجيات القراءة ومصادر الفاعلية الذاتية في القراءة وأثر هذه العلاقة على الفهم القرائي، وذلك لدى عينة حجمها (١٨٣) طالباً من طلاب الجامعة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالسعودية. وطبق عليهم استبيان لجمع البيانات حول استراتيجيات القراءة ومصادر الفاعلية الذاتية (اعداد الباحث). وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة، كذلك تبين استخدام الطلاب لاستراتيجيات القراءة المختلفة، وأن أكثر مصادر الفاعلية الذاتية تميزاً هو الثقة بالنفس ثم التنظيم الذاتى، كما وجد تأثير ملحوظ لاستراتيجيات القراءة في دفع الطالب على تركيز جميع عوامل ثقته بنفسه في القراءة لتحقيق الفهم القرائي. وقد أوصت الدراسة المعلمين والمتعلمين وصانعى المناهج باستخدام استراتيجيات القراءة في تعلم اللغات الأجنبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١-تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث استهدف بعضها الكشف عن تأثير استراتيجية التدريس التبادلى على تنمية ما وراء الفهم كدراسة الرنتيسي والسوافيري (٢٠٢١)، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة العلاقة بين ما وراء الفهم وقلق التحدث كدراسة Al-Kandari (2022) ، كذلك تناولت بعضها العلاقة بين ما وراء الفهم وفعالية الذات الأكاديمية كدراسة Al– Rbabaah (2016)، إلا إنه في حدود إطلاع الباحثة لم يتم تناول فعالية تنمية ما وراء الفهم باستخدام

استراتيجية التدريس التبادلى في خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسن فاعلية الذات الأكاديمية؛ مما دفع الباحثة لتناوله بالدراسة.

٢- انصبت معظم الدراسات السابقة على الطلاب في المراحل المختلفة لاسيما المرحلة الجامعية إلا أنه في حدود إطلاع الباحثة لم يتم تناول الطلاب الوافدين الناطقين بغير العربية إلا في دراسات قليلة كدراسة Al Ghraibeh (2014)، ودراسة نجاد (٢٠٢١)؛ مما دفع الباحثة لتناول تلك العينة بالدراسة.

٣-اعتمدت الدراسات السابقة التى تناولت فعالية استراتيجية التدريس التبادلى على برامج وأدلة تدريسية تم إعدادها من قبل الباحثين لتناسب عينة الدراسة، كدراسة الجبور وبني عبدالرحمن (٢٠٢٠)، وهذا ما يتفق مع البحث الحالي، حيث تم اعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلى، كما استخدمت الدراسات السابقة التى تناولت باقي المتغيرات أدوات متنوعة تم تصميمها واختيارها وفقاً لطبيعة خصائص العينة، كدراسة Al–Rbabaah (2016)، وكذلك الأمر في البحث الحالي، تم اختيار أدوات تناسب خصائص العينة المستهدفة بالدراسة.

٤-أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء الفهم وكل من قلق التحدث بلغة أجنبية كدراسة آل مضواح (٢٠٢١)، وفاعلية الذات الأكاديمية كدراسة Al Ghraibeh (2014)، كما تبين فعالية استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية ما وراء الفهم كدراسة البقعاوي والنصار(٢٠١٩) وهذا ما ينطلق منه البحث الحالي، ففى حدود اطلاع الباحثة لم يتم تناولت متغيرات البحث الأربعة معاً وعلى نفس العينة في دراسة تجريبية، تقوم على الكشف عن فعالية استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات الغير ناطقات باللغة العربية؛ مما دفع الباحثة لتناوله بالدراسة.

هذا وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إجراء بحثها الحالي من حيث تحديد مشكلة الدراسة، ووضع الفروض وتحديد متغيرات البحث، واختيار العينة، وتحديد حجمها، وبناءاً على ما تقدم واتساقاً إلى ما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة، فإن البحث الحالي يحاول الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.

فروض البحث :-

تتمثل فروض البحث الحالي في الفروض التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس ما وراء الفهم في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق التحدث باللغة العربية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس ما وراء الفهم في القياسين البعدى والتتبعي.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق التحدث باللغة العربية في القياسين البعدى والتتبعي.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدى والتتبعي.

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

يعتمد البحث الحالي علي المنهج التجريبي، باستخدام التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة التجريبية ذات القياسين القبلى والبعدى؛ لمناسبته لطبيعة البحث، وذلك للتحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.

متغيرات البحث:

١- المتغيرات المستقلة Independent Variables:-

وهو البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي.

٢- المتغيرات التابعة Dependent Variables:-

أ-ما وراء الفهم.

ب – قلق التحدث باللغة العربية.

جـ – فاعلية الذات الأكاديمية.

٣- المتغيرات الوسيطة Intervening Variables:-

وهي المتغيرات التي تم ضبطها وعزل تأثيرها في المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، وتتمثل المتغيرات التي تم عزل تأثيرها في البحث الحالي في: الجنسية، العمر، نوع الجنس، محل الاقامة، المستوي التعليمي، حيث اقتصرت الدراسة على الطالبات الماليزيات بالفرقة الثالثة قسم أصول الدين ممن تراوحت أعمارهن بين (٢٢- ٢٣) عاماً بكلية العلوم الإسلامية الأزهرية للوافدين الناطقين بغير العربية بالقاهرة المقيمات بالقاهرة.

ثانياً: عينة البحث الأساسية: تكون عينة البحث من جميع طالبات الفرقة الثالثة قسم أصول الدين بكلية العلوم الإسلامية الأزهرية للوافدين الناطقين بغير العربية بالقاهرة، والبالغ عددهم (١٠) طالبات، من أصل ماليزى، ممن تراوحت أعمارهن بين (٢٢- ٢٣) عاماً بمتوسط عمري (٢٢,٢) عام وإنحراف معياري (٠,٤٢٢) عام، ومقيمات بالقاهرة، ممن لديهن مستوى منخفض من ما وراء الفهم وفاعلية الذات الأكاديمية ومستوى مرتفع من قلق التحدث باللغة العربية.

ثالثاً: أدوات البحث

اشتملت أدوات البحث على ما يلي:

١- **استمارة جمع البيانات:** تضمنت عددًا من البيانات الديموجرافية كالاسم، السن، نوع الجنس، الجنسية، الكلية، القسم، المرحلة الدراسية، التخصص، محل الإقامة.

٢- **مقياس ما وراء الفهم :** (إعداد/ محمد، سلوي سليمان مهدي - ٢٠٢١)

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على مقياس ما وراء الفهم والذى أعدته محمد (٢٠٢١) ويهدف المقياس إلى تقدير مستوى عمليات ما وراء الفهم، وتكون المقياس في صورته الأصلية من (٣٥) مفردة، وقد تم حذف المفردة الغير دالة إحصائياً رقم (٢٦) عند حساب الإتساق الداخلي في البحث الحالى، وبذلك أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٣٤) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هى:

١- **البعد الأول/ التقييمEvaluation** : وهى العملية التى يستطيع من خلالها القارئ الحكم على مستوى أدائه ومدى تقدمه في الفهم، وتتضمن عمليات مثل ادراك درجات الصعوبة والسهولة في النصوص المقروءة، وتميز الأفكار الهامة، وقياس معدل فهم المحتوى دورياً. ويمثل هذا البعد بالمفردات (١- ١٢).

٢- **البعد الثاني/ الضبط Control** : ويعنى درجة تحكم القارئ في أدائه القرائي، مثل خفض مستوى سرعة القراءة عند صعوبة الفهم، تكرار القراءة عند الإخفاق في الفهم. ويمثل هذا البعد بالمفردات (١٣-٢٢).

٣- **البعد الثالث/ معرفة الاستراتيجية Strategic Knowledge** : ويقصد بها ادراك القارئ للتقنيات التى تمكنه من تحسين مستوى الفهم ومدى استخدامه لها كتقنية إعادة القراءة للأجزاء الصعبة، والربط بين التراكيب. ويمثل هذا البعد بالمفردات (٢٣ – ٣٤).

ويجاب على مفردات المقياس في النسخة التى أعدتها محمد (٢٠٢١) بالاختيار بين ثلاث بدائل هي (دائما، أحياناً، نادراً)، وتعطي الدرجات (٣، ٢، ١)، على الترتيب، ولا يشتمل المقياس على مفردات سالبة. وطبقاً لهذا التقدير تكون أعلى درجة على المقياس (١٠٢) وأقل درجة (٣٤)، وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس دل ذلك على أن الطالبة تتمتع بمستوى مرتفع من ما وراء الفهم، وكلما انخفضت الدرجة دل ذلك على أن الطالبة لديها مستوى منخفض من ما وراء الفهم.

وقد قامت مُعدة المقياس (محمد، ٢٠٢١) بحساب معامل الثبات الفا كرونباخ لأبعاد المقياس الثلاثة، والتى بلغت (٠,٤٥٣) لبعد التقييم، و(٠,٥٢٠) لبعد الضبط، و(٠,٦٦٥) لبعد معرفة الاستراتيجية، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٨٥) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة أسوان. وللتحقق من صدق المقياس تم حساب معاملات الإرتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وذلك لأبعاد المقياس الثلاثة، وقد تراوحت معاملات الإرتباط لمفردات بعد التقييم بالدرجة الكلية للبعد بين (٠,٢٥٣ - ٠,٥٦٤)، وبالنسبة لبعد الضبط تراوحت بين (٠,٢٤٣ - ٠,٥٧٨)، ولبعد معرفة الاستراتيجية تراوحت بين (٠,٢٤٠ - ٠,٥٩٤)، كما تم حساب معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس،

وقد بلغ معامل الإرتباط لبعد التقييم بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٦٦٣)، وبالنسبة لبعد الضبط بلغ (٠,٧٦٩)، ولبعد معرفة الاستراتيجية بلغ (٠,٧٥٩).

إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لعينة البحث الحالي:

أ- الإتساق الداخلى: تحققت الباحثة في البحث الحالى من البنية الداخلية للمقياس من خلال عمل تحليل لمفردات المقياس، وذلك بإيجاد معامل ارتباط درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمى إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجداول (١) و(٢) يوضحان ذلك:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد في الأبعاد الثلاثة لمقياس ما وراء الفهم (ن = ٨١)

البعد الأول: التقييم		البعد الثانى: الضبط		البعد الثالث: معرفة الاستراتيجية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	*٠,٢١٩	١٣	**٠,٣٥٦	٢٣	**٠,٥٢٥
٢	**٠,٤٢١	١٤	**٠,٤٨٧	٢٤	**٠,٤١٤
٣	**٠,٦٠٨	١٥	**٠,٤٨٠	٢٥	**٠,٢٨٩
٤	**٠,٤٤١	١٦	**٠,٤٨٦	٢٦	٠,٠٨٦
٥	**٠,٤١١	١٧	**٠,٦٤٠	٢٧	**٠,٥٨٤
٦	**٠,٥٣٨	١٨	**٠,٦٧٦	٢٨	**٠,٤٣٥
٧	**٠,٤٤٢	١٩	**٠,٥٦٠	٢٩	**٠,٥٤٤
٨	**٠,٣٤٨	٢٠	**٠,٦٨٨	٣٠	**٠,٦٨٤
٩	**٠,٦٦٨	٢١	**٠,٦٠٤	٣١	**٠,٧٠٧
١٠	**٠,٥٧٨	٢٢	**٠,٥٧٦	٣٢	**٠,٧٦١
١١	*٠,٢٨٠			٣٣	**٠,٦٩٥
١٢	**٠,٤٥٨			٣٤	**٠,٥٦٢
				٣٥	**٠,٥٢٦

(**) دال عند مستوى ٠,٠١ (*) دال عند مستوى ٠,٠٥

قيمة معامل الإرتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٢٨٣ وعند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢١٧

يتبين من نتائج جدول (١) أن كافة مفردات المقياس مرتبطة بأبعادها وقد تراوحت دلالتها بين (٠,٠١ –٠,٠٥) فيما عدا المفردة رقم (٢٦) فهى غير دالة إحصائياً لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد؛ ولذا تم حذفها.

جدول (٢):

المصفوفة الارتباطية بين أبعاد مقياس ما وراء الفهم بعضها ببعض وبين الدرجة الكلية (ن = ٨١)

الأبعاد	بعد التقييم	بعد الضبط	بعد معرفة الاستراتيجية	الدرجة الكلية للمقياس
بعد التقييم	-	٠,٧١٦**	٠,٥٧٨**	٠,٨٥٢**
بعد الضبط		-	٠,٦٦٨**	٠,٩٠٠**
بعد معرفة الاستراتيجية			-	٠,٨٧٦**
الدرجة الكلية للمقياس				-

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من نتائج جدول (٢) أن جميع أبعاد المقياس مرتبطة ببعضها وبالدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

ب-الصدق التلازمى (الصدق المرتبط بالمحك): تم حساب الصدق التلازمى من خلال إيجاد معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الفهم المستخدم في البحث الحالى والدرجة الكلية لمقياس ما وراء الفهم (اعداد/ Moore et al., 1997) المستخدم كمحك، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٧٠) وهو دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق المقياس. وقد تم حساب الصدق التلازمى بعد حذف المفردة الغير دالة وهى المفردة رقم (٢٦).

ج- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية ممثلة للعينة الأساسية من الطالبات الوافدات حجمها (٨١) طالبة، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٩١)، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٦٥٤) لبعد التقييم، و(٠,٧٥٨) لبعد الضبط و(٠,٨٢١) لبعد المعرفة بالاستراتيجية. كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٧٦١) وبلغ معامل الثبات للنصف الثانى (٠,٨٢٤)، وبلغ معامل الإرتباط بين نصفي المقياس (٠,٧٤٩)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان - براون Spearman-Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٥٧)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس. وقد تم حساب الثبات للمقياس بعد حذف المفردة الغير دالة وهى المفردة رقم (٢٦).

٣- مقياس قلق التحدث باللغة العربية: إعداد (Yaikhong & Usaha, 2012) (ترجمة/ الباحثة)

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على مقياس قلق التحدث العام بلغة أجنبية (PSCAS) والذى أعده (Yaikhong & Usaha, 2012)، وقامت الباحثة بترجمته. ويهدف المقياس إلى تقدير مستوى قلق التحدث بلغة أجنبية، وقد قامت الباحثة بإدخال تعديل على المقياس بحيث تستبدل كلمة لغة أجنبية باللغة العربية. ويتكون المقياس في صورته الأجنبية من (١٧) مفردة موزعة على (٤) أبعاد هى:

١- البعد الأول/ بعد الخوف من التقييم السلبي : مفرداته هى (٦، ٩، ١٣، ١٤، ١٦).

٢- البعد الثانى/ بعد الراحة في التحدث باللغة العربية: مفرداته هى (٤، ٨، ١٠، ١٢).

٣- البعد الثالث/ بعد الخوف من التواصل: مفرداته هى (٢، ٣، ٥، ١٥).

٤- البعد الرابع/ بعد القلق من الإختبار: مفرداته هى (١، ٧، ١١، ١٧).

ويُجاب على مفردات المقياس في النسخة الأجنبية بالاختيار بين خمسة بدائل هى (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتعطي الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، على الترتيب للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة وهى (٤، ٨، ١٠، ١٢) فيتم عكس التصحيح (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وطبقاً لهذا التقدير تكون أعلى درجة على المقياس (٨٥) وأقل درجة (١٧)، وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس دل ذلك على أن الطالبة لديها مستوى مرتفع من قلق التحدث باللغة العربية، وكلما انخفضت الدرجة دل ذلك على أن الطالبة لديها مستوى منخفض من قلق التحدث باللغة العربية.

وقد قاما مُعدا المقياس (Yaikhong & Usaha, 2012) في النسخة الأجنبية بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، من خلال حساب معامل الثبات الفاكرونباخ والذى بلغ (٠,٨٤)، وذلك بالتطبيق على عينة مكونة من (٧٦) طالباً بالمستوى الثاني بأحد المنح الدراسية لتعلم اللغة الإنجليزية للطلاب بتايلاند، كما تم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري حيث تم عرض المقياس علي (٦) من المحكمين المتخصصين ذوى الخبرة من أعضاء هيئة التدريس، وكذلك تم حساب الصدق العاملى وقد تراوحت قيم الشيوع لمفردات المقياس بين (٠,٢٩٢ - ٠,٩٠٥)، وتمثلت تلك التشبعات على أربعة عوامل بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، حيث تراوحت قيم الجذر الكامن للعوامل بين (٨,٦٣٤ - ١,٠٩١)، واستقطبت هذه العوامل (٧٠,٧٤٢ %) من التباين العاملى الكلى للمصفوفة.

إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لعينة البحث الحالي:

أ-صدق المحكمين: قامت الباحثة فى البحث الحالي بترجمة مقياس قلق التحدث بلغة أجنبية إلى العربية وقامت بعرض الصورة المعربة على (٣) من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية الدراسات الإنسانية [١] للتحقق من صحة الترجمة وسلامة الصياغة وقامت بإجراء التعديلات التى أوصى بها الأعضاء.

ب- الاتساق الداخلي: تحققت الباحثة في البحث الحالي من البنية الداخلية للمقياس من خلال عمل تحليل لمفردات المقياس، وذلك بإيجاد معامل ارتباط درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمى إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجداول (٣) و(٤) يوضحان ذلك:

[١]* تتوجه الباحثة بالشكر والتقدير للسادة الدكاترة: إيناس السعيد، مروة محمود، نبيلة فوزى،، لقبولهم التحقق من ترجمة المقياس.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد في الأبعاد الأربعة لمقياس قلق التحدث باللغة العربية (ن = ٨١)

البعد الأول: بعد الخوف من التقييم السلبي		البعد الثانى: الراحة في التحدث باللغة العربية		البعد الثالث: الخوف من التواصل		البعد الرابع: القلق من الإختبار	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٦	٠,٨٣٢**	٤	٠,٨٤٣**	٢	٠,٧٩٣**	١	٠,٧٦١**
٩	٠,٧٢٠**	٨	٠,٨٤٨**	٣	٠,٧٣٨**	٧	٠,٨٠٤**
١٣	٠,٧٦١**	١٠	٠,٨٢١**	٥	٠,٨٣٧**	١١	٠,٦٧٤**
١٤	٠,٨٢٣**	١٢	٠,٨٢٨**	١٥	٠,٧٠٠**	١٧	٠,٧٦٢**
١٦	٠,٦٨٧**						

(**) دال عند مستوى ٠,٠١ قيمة معامل الإرتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٢٨٣

يتبين من نتائج جدول (٣) أن كافة مفردات المقياس مرتبطة بأبعادها وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٤):

المصفوفة الارتباطية بين أبعاد مقياس قلق التحدث باللغة العربية بعضها ببعض وبين الدرجة الكلية (ن = ٨١)

الأبعاد	بعد الخوف من التقييم السلبي	بعد الراحة في التحدث باللغة العربية	بعد الخوف من التواصل	بعد القلق من الإختبار	الدرجة الكلية للمقياس
بعد الخوف من التقييم السلبي	-	٠,٤٣٠**	٠,٨١٣**	٠,٨٢٢**	٠,٩١٢**
بعد الراحة في التحدث باللغة العربية		-	٠,٥٠٢**	٠,٤٨٠**	٠,٦٨٠**
بعد الخوف من التواصل			-	٠,٨١٨**	٠,٩١٦**
بعد القلق من الإختبار				-	٠,٩١٤**
الدرجة الكلية للمقياس					-

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من نتائج جدول (٤) أن جميع أبعاد المقياس مرتبطة ببعضها وبالدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

ج-الصدق التلازمى (الصدق المرتبط بالمحك): تم حساب الصدق التلازمى من خلال إيجاد معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لمقياس قلق التحدث باللغة العربية المستخدم في البحث الحالى والدرجة الكلية لمقياس قلق التحدث بلغة أجنبية (اعداد/ Zerey, 2008) المستخدم كمحك، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦٤١) وهو دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

د- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية ممثلة للعينة الأساسية من الطالبات الوافدات حجمها (٨١) طالبة، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٢٢). وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٨٢٣) لبعد الخوف من التقييم السلبي، و(٠,٨٥٢) لبعد الراحة في التحدث باللغة العربية و(٠,٧٦٦) لبعد الخوف من التواصل، و(٠,٧٣٩) لبعد القلق من الإختبار. كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٨٩٨) وبلغ معامل الثبات للنصف الثانى (٠,٨٠٧)، وبلغ معامل الإرتباط بين نصفي المقياس (٠,٨٠٩)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان - براون Spearman-Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٩٥)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٤-مقياس فاعلية الذات الأكاديمية: إعداد(Abdul Gafoor & Ashraf - 2007) (ترجمة الباحثة)

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية والذى أعده (Abdul Gafoor & Ashraf - 2007)، وقامت الباحثة بترجمته. ويهدف المقياس إلى تقدير مستوى فاعلية الذات الأكاديمية. ويتكون المقياس في صورته الأجنبية من (٤٠) مفردة وقد تم حذف المفردات غير الدالة إحصائياً رقم (٣، ١١) عند التحقق من الاتساق الداخلي في البحث الحالي، وبذلك أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٣٨) مفردة.

ويجاب على مفردات المقياس بالإختيار بين خمسة بدائل هى (صحيحة تماماً، صحيحة نوعا ما، محايد، غير صحيحة نوعا ما، غير صحيحة تماما) لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب وذلك للمفردات الموجبة، أما المفردات السالبة وهى (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٧، ٣٩) فيتم عكس التصحيح (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وطبقاً لهذا التقدير تكون أعلى درجة على المقياس (١٩٠) وأقل درجة (٣٨)، وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس دل ذلك على أن الطالبة تتمتع بمستوى مرتفع من فاعلية الذات الأكاديمية، وكلما انخفضت الدرجة دل ذلك على أن الطالبة لديها مستوى منخفض من فاعلية الذات الأكاديمية.

وقد قاما مُعدا المقياس (Abdul Gafoor & Ashraf - 2007)، في النسخة الأجنبية بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتي إعادة الاختبار والتجزئة النصفية، وقد بلغ معامل ثبات إعادة الاختبار (٠,٨٥)، وذلك بالتطبيق على عينة قوامها (٣٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية. كما بلغ معامل الإرتباط بين نصفي المقياس بالتجزئة النصفية (٠,٩٠)، وذلك على عينة قوامها (٣٧٠) طالباً بالمرحلة الثانوية. كما تم التحقق من صدق المقياس بطريقتى صدق المحكمين والصدق التلازمى، حيث تم عرض المقياس على خبراء من أعضاء هيئة التدريس، كما تم حساب الصدق التلازمى وذلك بحساب معامل الإرتباط بين مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ومقياس فاعلية الذات العام إعداد (Matthias & Ralf Schwarzer, 1979)، وبلغ معامل الإرتباط بين المقياسين (٠,٦٨)، وذلك على عينة قوامها (٥٨) طالباً بالمرحلة الثانوية.

إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لعينة البحث الحالي:

أ-صدق المحكمين: قامت الباحثة فى البحث الحالي بترجمة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية إلى العربية وقامت بعرض الصورة المعربة على (٣) من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية الدراسات الإنسانية (*♦) للتحقق من صحة الترجمة وسلامة الصياغة وقامت بإجراء التعديلات التى أوصى بها الأعضاء.

ب- الإتساق الداخلي: تأكدت الباحثة من البنية الداخلية للمقياس في البحث الحالي من خلال عمل تحليل لمفردات المقياس للتحقق من ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية وذلك بإيجاد معامل ارتباط درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية (ن = ٨١)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٣١٦**	١٥	٠,٦٠٤**	٢٩	٠,٣٢٧**
٢	٠,٥٤٨**	١٦	٠,٥١٦**	٣٠	٠,٥٠١**
٣	٠,١٨٦	١٧	٠,٣٥٠**	٣١	٠,٥٥٨**
٤	٠,٥٣٤**	١٨	٠,٢٧٨*	٣٢	٠,٤٦٥**
٥	٠,٦٠٩**	١٩	٠,٤٤٨**	٣٣	٠,٢٤٣*
٦	٠,٣٦٩**	٢٠	٠,٣٨٠**	٣٤	٠,٤٨٦**
٧	٠,٤٨٥**	٢١	٠,٥٩٦**	٣٥	٠,٤٧٧**
٨	٠,٤٦٤**	٢٢	٠,٣٨٠**	٣٦	٠,٤٤٣**
٩	٠,٤٢٠**	٢٣	٠,٦١٥**	٣٧	٠,٣٧٢**
١٠	٠,٥٥٢**	٢٤	٠,٣٧٧**	٣٨	٠,٣٨١**
١١	٠,١٥٢	٢٥	٠,٥٠٢**	٣٩	٠,٦٤٨**
١٢	٠,٥١٦**	٢٦	٠,٢٥١*	٤٠	٠,٤٨٢**
١٣	٠,٣٥٩**	٢٧	٠,٥٥٢**		
١٤	٠,٤٣٠**	٢٨	٠,٤٨٩**		

(**) دال عند مستوى ٠,٠١ (*) دال عند مستوى ٠,٠٥

♦تتوجه الباحثة بالشكر والتقدير للسادة الدكاترة: إيناس السعيد، مروة محمود، نبيلة فوزى،، لقبولهم التحقق من ترجمة المقياس.

يتبين من نتائج جدول (٥) أن كافة مفردات المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت دلالتها بين (٠,٠١ –٠,٠٥) فيما عدا المفردتان رقم (٣، ١١) فهما غير دالتان لعدم ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس؛ ولذا تم حذفهما.

ج-الصدق التلازمى (الصدق المرتبط بالمحك): تم حساب الصدق التلازمى من خلال إيجاد معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية المستخدم في البحث الحالى والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية العام (اعداد/ Van Zyl et al., 2022) المستخدم كمحك، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦٢٦) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق المقياس المستخدم في البحث الحالي. وقد تم حساب الصدق التلازمى بعد حذف المفردات الغير دالة وهى المفردات رقم (٣، ١١).

د- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية ممثلة للعينة الأساسية من الطالبات الوافدات حجمها (٨١) طالبة، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٩٤). كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٨١٦) وبلغ معامل الثبات للنصف الثانى (٠,٨١٥)، وبلغ معامل الإرتباط بين نصفي المقياس (٠,٧٥٧)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان - براون Spearman-Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٦٢)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس. وقد تم حساب الثبات بعد حذف المفردات الغير دالة وهى المفردات رقم (٣، ١١).

٥-البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم:

أهداف البرنامج:

أ-الهدف العام من البرنامج: يهدف البرنامج إلى تحقيق هدف مباشر وهدف غير مباشر

- **هدف مباشر يتمثل في:** تنمية ما وراء الفهم.
- **هدف غير مباشر يتمثل في:** خفض قلق التحدث باللغة العربية وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية.

ب-الأهداف الإجرائية للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تحقيق أهداف إجرائية تتمثل في:

- أن ينمي ما وراء الفهم لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من استخدام استراتيجية التدريس التبادلى في فهم الموضوعات المقروءة.
- أن تتدرب أفراد المجموعة التجريبية على استراتيجية التنبؤ.
- أن تتدرب أفراد المجموعة التجريبية على استراتيجية التوضيح.

- أن تتدرب أفراد المجموعة التجريبية على استراتيجية التساؤل.
- أن تتدرب أفراد المجموعة التجريبية على استراتيجية التلخيص.
- أن تزداد القدرة لدى أفراد المجموعة التجريبية على فهم النصوص المقروءة.
- أن يحدث تغير إيجابي تجاه ما تشعر به أفراد المجموعة التجريبية من قلق التحدث باللغة العربية.
- أن تزداد لدى أفراد المجموعة التجريبية فاعلية الذات الأكاديمية في بيئة التعلم؛ للتغلب على الصعوبات الدراسية.

اعداد البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج من خلال الاطلاع على التراث النظرى لاستراتيجيات ما وراء الفهم من بعض المراجع مثل Al–Rbabaah (2016) ، محمد (٢٠٢١)، وكذلك الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة في مجال البرامج القائمة على التدريس التبادلى، كدراسة عيسى (٢٠٠٧)، وغنيم (٢٠١٦)، ونجاد (٢٠٢١)؛ وذلك بهدف الوقوف على آلية بناء البرنامج وتطبيق استراتيجياته التدريسية؛ لتحقيق أهداف البرنامج.

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج من (١٦) جلسة مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة بمعدل جلستان في الأسبوع. وتحتوى جلسات البرنامج على معلومات حول استراتيجية التدريس التبادلى من حيث (مفهومها- أهدافها- أهميتها)، والاستراتيجيات الفرعية لاستراتيجية التدريس التبادلى وهى (التنبؤ – التوضيح – التساؤل – التلخيص). وأيضا معلومات عن ما وراء الفهم (مفهومه – أبعاده - تقييمه). كما تم إختيار مجموعة من الموضوعات الدراسية بمقرر علم النفس، ليتم من خلالها تدريب أفراد المجموعة التجريبية على تطبيق استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم. وذلك باستخدام بعض الفنيات والأنشطة المناسبة لمحتوى وأهداف الجلسات مثل (التنبؤ- التوضيح- التساؤل- التلخيص- المناقشة والحوار - التعزيز– المحاضرة– وضع القواعد والحدود - الواجب المنزلى – التغذية الراجعة - التعلم الذاتى - طرح الأسئلة -لعب الأدوار – تأكيد الذات - التعلم التعاونى – التحصين ضد التوتر- التقييم الذاتى– النمذجة)، كما تم الإستعانة بمجموعة من الأدوات والوسائل مثل (السبورة – نصوص الموضوعات المقروءة – بطاقات إرشادية- بطاقات المهمات - الأقلام - الحاسب الآلى - شاشة عرض (بروجكتور) - الكروت الملونة - الصور - الخرائط الذهنية - العرض التقدمى- لوحة ورقية – بكرة لزق - أوراق عمل - الفيديو – ألوان – أوراق بيضاء - المقاييس – أدوات الإحتفال).

مكان تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج بأحد المدرجات الدراسية بقسم أصول الدين بكلية العلوم الإسلامية الأزهرية للوافدين الناطقين بغير العربية بالقاهرة

جدول (٦)

ملخص جلسات البرنامج

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	التمهيد والتعارف	استهدفت الجلسة تحقيق بعض الأهداف من أهمها: ١- تكوين علاقة ودية بين الباحثة و أفراد المجموعة التجريبية. ٢- التعريف بالبرنامج وأهدافه ومحتواه وأهميته.	تم استخدام بعض الفنيات مثل: المناقشة والحوار– تأكيد الذات– التعزيز– وضع القواعد والحدود	٦٠ دقيقة
الثانية والثالثة والرابعة	استراتيجية التدريس التبادلي	استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف من أهمها: ١- توضيح مفهوم استراتيجية التدريس التبادلى وأهدافها وأهميتها. ٢- تحديد الاستراتيجيات الفرعية لاستراتيجية التدريس التبادلى. ٣- توضيح خطوات تطبيق الاستراتيجيات الفرعية لاستراتيجية التدريس التبادلى (التنبؤ، التوضيح، التساؤل، التلخيص).	تم استخدام بعض الفنيات مثل: الواجب المنزلى-التحصين ضد التوتر- التساؤل الذاتى – المحاضرة - لعب الأدوار	
الخامسة	ما وراء الفهم	استهدفت الجلسة تحقيق بعض الأهداف من أهمها: ١- توضيح مفهوم ما وراء الفهم. ٢- تحديد أبعاد ما وراء الفهم. ٣- التدريب على تطبيق استمارة تقييم ما وراء الفهم.	تم استخدام بعض الفنيات مثل: التقييم الذاتى – التوضيح – التعلم الذاتى- التعلم التعاونى	
من السادسة إلى الخامسة عشر	التدريب على استراتيجيات التدريس التبادلى	استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف من أهمها: -التدريب على استراتيجيات التدريس التبادلى (التنبؤ – التوضيح – التساؤل – التلخيص) في فهم نصوص الموضوعات الدراسية المختارة.	تم استخدام بعض الفنيات مثل: النمذجة - التنبؤ- التوضيح- التساؤل- التلخيص- التعلم التعاونى – لعب الأدوار.	

السادسة عشر	الجلسة الختامية	استهدفت الجلسة تحقيق بعض الأهداف من أهمها: ١- التحقق من تنفيذ الفوائد التى توقعتها الطالبات من البرنامج. ٢- تطبيق استمارة تقييم البرنامج. ٣- إجراء التقويم البعدى للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي.	تم استخدام بعض الفنيات مثل: التغذية الراجعة – المناقشة والحوار- التقييم الذاتي - التعزيز	

أهمية البرنامج: تتمثل أهمية البرنامج في التدريب على استراتيجية التدريس التبادلى والتى تفيد في:

١. تمكن الطالبات من إدارة عمليات ما وراء الفهم وتنميتها.

٢. توفر بيئة صفية تفاعلية تدعم التعلم النشط، ولا تعتمد على الأساليب التقليدية.

٣. كسر حاجز الخوف لدى الطالبات والتغلب على مشاعر قلق التحدث؛ من خلال زيادة مشاركتهن في الأنشطة الصفية.

٤. الحث على الاستكشاف وتنشط القدرات المعرفية.

٥. تعزيز الثقة بالنفس من خلال تنمية المهارات الشخصية، وزيادة الدافعية للتعلم والإقبال على المادة العلمية.

٦. تنمية المهارات الاجتماعية كالتعاون، والمشاركة، واحترام آراء الآخرين.

٧. تساعد في التغلب على التحديات الأكاديمية.

تقويم البرنامج:

أ- **التقويم القبلي:** تم إجراء تقويم قبلي للبرنامج من خلال تطبيق مقياس ما وراء الفهم وقلق التحدث باللغة العربية وفاعلية الذات الأكاديمية على المجموعة التجريبية قبل تنفيذ جلسات البرنامج.

ب- **التقويم البنائي:** تم إجراء تقويم بنائي للبرنامج أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، من خلال الأنشطة التدريسية، وأوراق العمل، والواجبات المنزلية التى تطلب من أفراد المجموعة التجريبية تطبيقها.

ج- **التقويم البعدى:** تم إجراء تقويم بعدى للبرنامج من خلال تطبيق مقياس ما وراء الفهم وقلق التحدث باللغة العربية وفاعلية الذات الأكاديمية على المجموعة التجريبية بعد تنفيذ جلسات البرنامج مباشرة، ثم إجراء قياس تتبعي للبرنامج من خلال تطبيق مقاييس البحث على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من إنتهاء جلسات البرنامج.

رابعاً- الخطوات الإجرائية للدراسة:

١-اعداد وبناء أدوات البحث، وإجراء الدراسة الاستطلاعية؛ وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس إحصائيًا.

٢-الحصول على الموافقة من الجهات المعنية؛ للتطبيق على عينة البحث الأساسية، من الطالبات الوافدات الغير ناطقات باللغة العربية بكلية العلوم الإسلامية الأزهرية للوافدين الناطقين بغير العربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.

٣-أجرى القياس القبلي لأدوات البحث، وذلك على المجموعة التجريبية عينة البحث.

٤- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وذلك على أفراد المجموعة التجربية.

٥-أجرى القياس البعدى لأدوات البحث، وذلك على أفراد المجموعة التجريبية.

٦-أجرى القياس التتبعي لأدوات البحث، وذلك على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من إنتهاء جلسات البرنامج.

٧-تصحيح أدوات البحث باستخدام مفاتيح التصحيح، وتفريغ إجابات أفراد عينة البحث ومعالجتها إحصائياً.

٨-استخلاص النتائج وتفسيرها، في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة، وتقديم التوصيات المقترحة وفقاً لنتائج البحث.

خامساً- خطة التحليلات الإحصائية:

اعتمدت خطة التحليلات الإحصائية للبيانات علي الأساليب التالية:

١- حساب المتوسطات الحسابية والإنحرفات المعيارية.

٢- معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient.

٣- معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha coefficient stability.

٤- إختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test.

٥- معامل كوهن Cohen لحجم الأثر للعينات المرتبطة.

نتائج البحث وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس ما وراء الفهم في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية علي مقياس ما وراء الفهم

نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	قيمة الدلالة	معامل كوهن (r)	حجم الأثر
القبلى	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥	**٠,٠٠٥	٠,٨٨٧	كبير
البعدى		١٠						
	الرتب الموجبة	٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠				
	التساوى	١٠						
	الإجمالى							

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٨٠٥)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس البعدى حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى (٥,٥٠) في حين بلغ متوسط الرتب للقياس القبلي (٠,٠٠)، كما أن حجم الأثر الذى أحدثه البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية ما وراء الفهم كان كبير؛ ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض الأول، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس ما وراء الفهم في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، كما تبين في الجلسة الختامية ردود الفعل الإيجابية لأفراد المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي من خلال استمارة تقييم البرنامج؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية ما وراء الفهم.

ويتفق مع هذه النتيجة دراسة (عيسى، ٢٠٠٧؛ الحارثي، ٢٠٠٨؛ غنيم، ٢٠١٦؛ أبو الخير، ٢٠١٧؛ البقعاوي والنصار، ٢٠١٩؛ الجبور وبني عبدالرحمن، ٢٠٢٠؛ البطاينة وفريحات، ٢٠٢٠؛ نجاد، ٢٠٢١؛ الرنتيسي والسوافيري، ٢٠٢١؛ الهيتي، ٢٠٢٢؛ نصر، ٢٠٢٢)، والتى كشفت عن فعالية التدريس التبادلى في تنمية ما وراء الفهم لدى المجموعة التجريبية من الطلاب في القياس البعدى. بينما تختلف مع هذه النتيجة دراسة Sultan (2021) والتى أظهرت عدم فعالية التدريس التبادلى في تحسين الفاعلية الذاتية للفهم القرائي لتلاميذ الصف الثانى الإبتدائي، حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على اختبار الكفاءة

الذاتية للفهم القرائي؛ ولكن على الرغم من ذلك لاحظ معلم الفصل الذي أجرى الدراسة التجريبية الآثار الإيجابية للتدريس التبادلى على الفاعلية الذاتية في الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى أن التدريس التبادلى هو أحد استراتيجيات ما وراء الفهم والتى تستهدف تنمية الفهم القرائي، فقد طورا بلانسر وبرون تلك الاستراتيجية لتنمية ما وراء الفهم وذلك من خلال ما تتضمنه من استراتيجيات فرعية (التنبؤ، التوضيح، التساؤل، التلخيص)، فقد ذكر غنيم (٢٠١٦: ٣٤) إنها استراتيجية من استراتيجيات ما وراء الفهم، تقوم على وعي الطالب ومراقبته لأدائه من خلال تدريبه على التأمل العميق لما يدور في ذهنه من عمليات عقلية، وتقييمه لما حققه من تقدم في الفهم القرائى، ومن خلال ما تتضمنه تلك الاستراتيجية من المناقشة والحوار يتمكن الطالب من تبادل الخبرات والمعلومات، وتنشيط معارفه السابقة حول النص المقروء، واكتساب معارف جديدة يتم تنظيمها وتكاملها في بنيته المعرفية؛ الأمر الذى يحقق تنمية ما وراء الفهم.

كما أشار البقعاوي والنصار (٢٠١٩: ٤٠) أن تلك الاستراتيجية تقوم على المشاركة الإيجابية والفعالة للطالب، من خلال تفاعله النشط مع النص القرائي، والنظر إلى القراءة على أنها نشاط يتضمن تواصل ذو معنى بين رؤية الكاتب والخبرات السابقة للطالب، فهى تقدم إنفتاح فكرى على الاتجاهات المتعددة الورادة بالنص؛ مما يساعد الطالب على تجنب الملل أثناء القراءة وتحسين الفهم القرائي. كذلك ذكر عيسى (٢٠٠٧: ٣٤٦) إن الهدف من التدريس التبادلي هو تحقيق الفهم الجيد للنص من خلال التطبيق المرن لاستراتيجيات تسهل عملية الفهم مثل تنبؤ الأحداث والتوضيح والتلخيص والتساؤل.

فمن خلال استراتيجية التنبؤ يتدرب القارئ على التركيز في ما يحتويه النص من معانى يهدف لتوصيلها؛ وذلك للتحقق من صحة التوقعات والفرضيات التى تنبأ بها وفقاً لعنوان الموضوع؛ مما يسهم في تنمية ابعاد ما وراء الفهم التى منها بعد التوقع والتحقق، وبعد الإهتمام بموضوع النص، فقد أوضح الكفارنة (٢٠١٩: ٢٠) أن استراتيجية التنبؤ تنمى قوة التركيز في المعانى المقروءة؛ وذلك من خلال تدريب القارئ على صياغة فروض وتوقعات عما سيناقشه النص، والتركيز أثناء القراءة لمحاولة التأكد أو دحض تلك التوقعات، والربط بين المعلومات الجديدة التى يكتسبها بالمعلومات السابقة الموجودة لديه، مما يسهم في تنمية التركيز وتطوير عمليات الفهم.

وباستراتيجية التوضيح يتمكن القارئ من الوصول إلى معانى الكلمات والتراكيب التى يصعب ادراكها وتسبب صعوبة فهم النص، وذلك بالبحث عنها في المصادر المختلفة، فوضوح المفاهيم وإدراك معناها يمكّن من فهم النص بسهولة والتفاعل معه. فقد أشار البقعاوي والنصار (٢٠١٩، ٤١) أن استراتيجية التوضيح تمكن القارئ من معرفة المفردات والتراكيب الصعبة التي قد تواجهه في النص؛ مما يساعده في بناء دلالات جديدة للنص، كذلك فإنها توجه القارئ لمصادر التعلم كالمعاجم للوقوف على معانى الكلمات وأصلها؛ مما يسهم في مساعد القارئ على حل المشكلات التى تواجهه أثناء القراءة، كما تمكنه من الاستقلالية في التعلم؛ مما يسهم في تحسين ما وراء الفهم.

أما استراتيجية التساؤل فتساعد في تنمية عمليات عليا من التفكير، وذلك من خلال التدريب على صياغة تساؤلات حول النصوص المقروءة؛ مما يتطلب فهم النصوص بعمق وتحديد أهميتها ومدى إمكانية صياغة التساؤلات حولها. فقد أشار الكفارنة (٢٠١٩: ٢٠) أن استراتيجية التساؤل تنمى مهارات وضع التساؤلات ذات المستويات المرتفعة من التفكير؛ حيث تتيح للقارئ صياغة تساؤلات حول النصوص المقروءة، وهذا يتطلب تحديد درجة أهمية المعلومات الواردة بالنصوص المقروءة، وإمكانية أن تكون محور تساؤلات.

وباستراتيجية التلخيص يتكمن القارئ من اكتساب القدرة على تنظيم المعلومات وإدراك العلاقات بينها لتحقيق مستويات عليا من الفهم، حيث يحدد الأفكار الرئيسة التى يدور حولها النص المقروء، ومدى الترابط بين تلك الأفكار، وكيف يمكن التعبير عنها بصياغة موجزة توضح المعنى المقصود. فقد أشار العصيمي (٢٠٢٣: ٣٠) أن مهارة التلخيص تشير إلى الفهم العميق والتمكن من النص المقروء؛ وذلك من خلال اكتساب مهارة الحكم على الأهمية النسبية للأفكار الواردة بالنص، وذلك بالتركيز على المعلومات المهمة بالنص المقروء، وحذف المعلومات الغير ضرورية، وإيجاد العلاقة بينها، وتقديمها بصورة منظمة.

٢-نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق التحدث باللغة العربية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية علي مقياس قلق التحدث باللغة العربية

نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	قيمة الدلالة	معامل كوهن (r)	حجم الأثر
القبلى	الرتب السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٢,٦٧٧	**٠,٠٠٧	٠,٨٤٦	كبير
البعدى	الرتب الموجبة	٠						
	التساوى	١	٠,٠٠	٠,٠٠				
	الإجمالى	١٠						

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٦٧٧)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس البعدى حيث انخفض مستوى قلق التحدث باللغة العربية، فقد بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى (٠,٠٠) في حين بلغ متوسط الرتب للقياس القبلي (٥,٠٠)، كما أن حجم الأثر الذى أحدثه البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية كان كبير؛ ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض

الثاني، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق التحدث باللغة العربية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Huang & Yang (2015) التى كشفت عن فعالية التدريس التبادلى لتحسين الفهم القرائي واستخدام استراتيجيات القراءة وفاعلية الذات، في خفض قلق التحدث باللغة الإنجليزية وتعلمها، وزيادة الإهتمام بالقراءة لدى الطلاب ذوى المستوى المنخفض من دارسي اللغة الإنجليزية، ودراسة Mohummed (2021) التى أظهرت فعالية استراتيجية التعلم من قبل الزملاء على الفهم القرائي وقلق التحدث باللغة الإنجليزية، ودراسة العنزي (٢٠١٩) التى كشفت عن فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض القلق الأكاديمي، ودراسة عبده وآخرون (٢٠١٩) والتى أوضحت التأثير الإيجابي لبرنامج تدريبي قائم على استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تحسين الفهم القرائي وأثره في خفض القلق الأكاديمي، ودراسة Hameed & Taha (2019) التى بينت التأثير الإيجابي لاستخدام تقنية (كتابة الموجز الثنائية) لتنمية الفهم القرائي في تحسين قلق القراءة باللغة الأجنبية، ودراسة شيحة وآخرون (٢٠٢٢) والتى أظهرت فعالية استراتيجية التقويم البديل في تنمية الفهم العميق وخفض القلق الأكاديمي.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة ترجع إلى الدور الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية ما وراء الفهم؛ حيث استهدفت جلسات البرنامج تنمية ما وراء الفهم؛ الأمر الذى ساهم في انتقال أثر ذلك التحسن في خفض مستوى قلق التحدث باللغة العربية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية، فقد أظهرت العديد من الدراسات كدراسة (آل مضواح، ٢٠٢١؛ الأسدي وعبود، ٢٠٢٢ ;Al-Kandari, 2022) العلاقة الإرتباطية السالبة بين ما وراء الفهم وقلق التحدث بلغة أجنبية. حيث تنمي ما وراء الفهم الوعي بالعمليات المعرفية وضبطها؛ مما يمكّن الطالب من استخدام المعلومات بفاعلية والتغلب على الصعوبات التى تسبب الشعور بقلق التحدث، حيث يعد عدم الفهم أحد مصاد إثارة قلق التحدث بلغة أجنبية، فقد أشار العنزي (٢٠١٩: ٥٣٥) أن ما وراء الفهم تنمى لدى الطالب الوعي والفهم والتنظيم الذاتى، والكفاءة الشفوية في تقديم البيانات بشكل مستقل؛ مما يمكنه من مواجهة مواقف قلق التحدث والقدرة على ضبط وتنظيم تلك المشاعر. حيث أكد Yan & Jean-Marc (2020: 102207) أن الكفاءة الشفوية المدركة ذاتيًا، ومستوى التحصيل اللغوي، وتكرار ممارسة التحدث باللغة الأجنبية؛ يساعد في خفض قلق التحدث بلغة أجنبية لدى طلاب الجامعة. كما ذكر(العنزي، ٢٠١٩ : ٥٣٦) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تخاطب المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك؛ مما يؤثر إيجابياً على مستوى الأداء والتعلم ويسهم في خفض القلق الأكاديمي.

كما ترى الباحثة أن هذه النتيجة ترجع أيضا إلى ما تتميز به استراتيجية التدريس التبادلى من زيادة الثقة بالنفس، والتعبير عن الأراء والحث على التفكير، والتفاعل الإيجابي عبر المشاركة الفعالة التى تقوم على المناقشة والحوار المتبادل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض؛ مما يسهم في كسر حاجز الخوف وقلق التحدث لدى الطلاب، والتغلب على مصادر إثارة قلق التحدث بلغة أجنبية مثل عدم كفاية فرص المشاركة في أنشطة التحدث في البيئة الصفية،

وغياب التحفيز في الممارسات التربوية، وطرق التدريس التى تخلو من الفاعلية، والشعور بضعف الكفاءة في التعبير اللغوى (Demir & Zaimoğlu, 2021: 20; Aslan & Thompson, 2021: 6).

فقد أشار الكفارنة (٢٠١٩: ٢٣) أن التدريس التبادلى يوفر بيئة تعليمية ثرية تشجع الطلاب على التفكير وتزيد من تقتهم بأنفسهم. ومن ناحية أخرى أظهرت العديد من الدراسات كدراسة نجاد (٢٠٢١) فعالية التدريس التبادلى في تحسين الفهم القرائي باللغة العربية والتحدث بها لغير الناطقين بها؛ وذلك لأنها تساعد الطلاب على كيفية التعلم والتفكير الواعي من خلال المشاركة بفاعلية في التنبؤ بالموضوعات وتوضيح المفاهيم والمصطلحات الصعبة والتفكير في الأسئلة التى يمكن طرحها والإجابة عليها وتلخيص الأفكار بايجاز؛ مما يؤدي إلى تنمية المهارات اللغوية لديهم، ويزيد من قدراتهم على التحدث باللغة العربية (أبو الخير، ٢٠١٧، ٢٦١). حيث أظهرت دراسة (راضي، ٢٠١٧؛ الراجي، ٢٠١٩؛ على، ٢٠٢٠) فعالية التدريس التبادلى في تنمية مهارات التحدث والتعبير الشفوى لغير الناطقين باللغة العربية.

٣- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي :

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية علي مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	قيمة الدلالة	معامل كوهن (r)	حجم الأثر
القبلى	الرتب السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	٢,٦٦١	**٠,٠٠٨	٠,٨٤١	كبير
البعدى	الرتب الموجبة	٩	٥,٩٤	٥٣,٥٠				
	التساوى	٠						
	الإجمالى	١٠						

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٦٦١)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس البعدى حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى (٥,٩٤) في حين بلغ متوسط الرتب للقياس القبلي (١,٥٠)، كما أن حجم الأثر الذى أحدثه البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية كان كبير؛ ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض الثالث، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين

متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى. مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وهيب (٢٠١٣) التى أظهرت فعالية استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية فعالية الذات الأكاديمية وخفض القلق الأكاديمي، ودراسة Sun (2010) التى كشفت عن فعالية استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية ما وراء الفهم وفاعلية الذات لدى طلاب المستوى الثامن من دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ودراسة Huang & Yang (2015) التى أسفرت عن التأثير الإيجابي للتدريس التبادلى في تحسين الفهم القرائي واستخدام استراتيجيات القراءة وفاعلية الذات لدى الطلاب ذوى المستوى المنخفض من دارسي اللغة الإنجليزية بتايلاند، ودراسة علي (٢٠١٧) التى أظهرت فعالية التدريس التبادلى عبر الإنترنت في تحسين الفهم القرائي وفاعلية الذات في استخدام الإنترنت لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ودراسة Al Soufi et al., (2017) التى أوضحت التأثير الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلى في تحسين الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ودراسة حسن والشريدة (٢٠١٦) التى كشفت عن فعالية التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة ترجع إلى الدور الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلى في تنمية ما وراء الفهم؛ الأمر الذى ساهم في انتقال أثر ذلك التحسن في رفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية، وذلك لما أظهرته الدراسات السابقة كدراسة (علي، ٢٠٠٤؛ محمد وعاشور، ٢٠٠٦؛ Al Ghraibeh, 2014; Al–Rbabaah, 2016) من وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ما وراء الفهم وفاعلية الذات الأكاديمية، فقد أشار أبو الخير (٢٠١٧: ٢٤٢) أن التدريس التبادلي يوفر بيئة تعليمية تفاعلية تسهم في اكتساب المهارات الاجتماعية وتحقيق الفهم القرائي من خلال المناقشة وإدارة الحوار في سياق تشاركى يقوم على احترام آراء الآخرين وتحمل المسؤولية وتنويع التدريس؛ مما يسهم في تحقيق الهدف من القراءة وتنشيط المعرفة السابقة حول النص المقروء وتوجيه الطالب إلى المصادر المعرفية المرتبطة بالأساليب العليا من التفكير ما وراء المعرفة، الأمر الذي يسهم في تطوير التفكير وإيجاد حلول فعالة وجيدة للمشكلات الأكاديمية التي قد تواجهه.

كما ترى الباحثة أن تلك النتيجة تتفق مع التراث النظري الذي تقوم عليه استراتيجية التدريس التبادلى حيث يقوم على أسس النظرية البنائية الاجتماعية التى تتضمن المشاركة الإيجابية والتفاعل في سياق جماعي، حيث يتضمن تطبيق استراتيجية التدريس التبادلى تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل تعاونية؛ مما يساعد على تنمية المهارات الاجتماعية والقدرة على التعلم التعاونى والعمل مع الأقران، للمشاركة في أداء الأنشطة والمهام الدراسية، وأداء الأدوار بطريقة منظمة يقوم على إدارتها الطلاب أنفسهم؛ الأمر الذي يسهم في تنمية أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

وكذلك ما أكدته الدراسات السابقة حول أن التدريس التبادلي يتيح الفرصة للتفاعل الإيجابي بين الطلاب من خلال المشاركة الجماعية في أداء الانشطة التدريسية المتنوعة، التى تسهم في تطوير الفكر وتحسين مستوى الفهم والدافعية للإنجاز وزيادة التحصيل، فقد أكدت العديد من الدراسات على الدور الفعال للتدريس التبادلى في تطوير التفكير والنجاح الأكاديمي

وزيادة التحصيل وتحقيق الإنجاز وزيادة الدافعية للتعلم والمثابرة كدراسة (بشارات، ٢٠١٧؛ جواد، ٢٠٢٠؛ الرويشد والخوالدة، ٢٠٢١) وتحسين الكفاءة الذاتية كدراسة Nagle (2012)؛ مما يؤدى إلى تحقيق الفهم القرائي وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية. فقد أشار Al–Rbabaah (2016: 96) أن رفع مستوى الدافعية للإنجاز وزيادة المشاركة الفعالة في الأنشطة تسهم في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية.

٤- تائج الفرض الرابع وتفسيرها:

نص الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس ما وراء الفهم في القياسين البعدى والتتبعي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس ما وراء الفهم

نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	قيمة الدلالة
البعدى	الرتب السالبة	٣	٣,٥٠	١٠,٥٠	١,٧٤٦	٠,٠٨١
التتبعي	الرتب الموجبة	٧	٦,٣٦	٤٤,٥٠		غير دالة إحصائياً
	التساوى	٠				
	الإجمالى	١٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (١,٧٤٦)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً. ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض الرابع، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس ما وراء الفهم في القياسين البعدى والتتبعي؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية ما وراء الفهم.

ويتفق مع هذه النتيجة دراسة (عيسى، ٢٠٠٧؛ الحارثي، ٢٠٠٨؛ غنيم، ٢٠١٦؛ البقعاوي والنصار، ٢٠١٩؛ البطاينة وفريحات، ٢٠٢٠؛ نجاد، ٢٠٢١؛ نصر، ٢٠٢٢)، والتى كشفت عن استمرار أثر فعالية التدريس التبادلى في تنمية ما وراء الفهم لدى المجموعة التجريبية من الطلاب.

وترجع الباحثة استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، إلى ما تحدثة الاستراتيجيات الفرعية (التنبؤ، التوضيح، التساؤل، التلخيص) من تطوير مستمر للعمليات والأنشطة المعرفية؛ الأمر الذى يسهم في استمرار أثر تلك الاستراتيجية في تنمية ما وراء الفهم. فقد أشار العصيمي (٢٠٢٣: ٣٤) أن استراتيجية التنبؤ تعود القارئ باستمرار على بناء التوقعات حول ما سيتناوله أى نص يقوم بقرائته، والتحقق من صحة تلك التوقعات، على نحو مستمر. أيضا ذكر شرف الدين (٢٠٢٣: ١٤٩) أن استراتيجية التلخيص تتمثل أهميتها في تثبيت المعلومات والأفكار في ذاكرة المتعلم لأطول مدة ممكنة، وتطور لديه الحصيلة اللغوية من المفردات والتراكيب، وسهولة

المراجعة المستمرة للمعلومات مما يجعلها أكثر ثباتاً وأبعد أثرا، كما توسع مدركاته وتعوده على ممارسة التفكير السليم بالتسلسل المنظم لعناصر الموضوع المراد تلخيصها.

كما أن الأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي والتى ساهمت في التدريب المستمر لأفراد المجموعة التجريبية على تنمية ما وراء الفهم، وكذلك الواجب المنزلى الذى كان يُطلب تنفيذه بعد كل جلسة للتدريب على تطبيق عمليات ما وراء الفهم في فهم النصوص المقروءة؛ الأمر الذى ساهم في تنمية عمليات التفكير العليا للفهم استمر تأثيرها حتى بعد انتهاء جلسات البرنامج.

٥- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

نص الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق التحدث باللغة العربية في القياسين البعدى والتتبعي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس قلق التحدث باللغة العربية

نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	قيمة الدلالة
البعدى	الرتب السالبة	٧	٦,٠٧	٤٢,٥٠	١,٥٣٥	٠,١٢٥
التتبعي	الرتب الموجبة	٣	٤,١٧	١٢,٥٠		غيردالة إحصائياً
	التساوى	٠				
	الإجمالى	١٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (١,٥٣٥)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً. ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض الخامس، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق التحدث باللغة العربية في القياسين البعدى والتتبعي. مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية ما وراء الفهم في خفض قلق التحدث باللغة العربية.

ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة وهيب (٢٠١٣) التى أظهرت استمرار فعالية استراتيجية التدريس التبادلى في خفض القلق الأكاديمي، حيت تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدى والتتبعي على مقياس القلق الأكاديمي. ودراسة مراد (٢٠٠٩) والتى أظهرت استمرار فعالية التدريس التبادلى في تنمية مهارات الفهم القرائي وخفض القلق.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى استمرار التأثير الإيجابي الذى أحدثه البرنامج التدريبي، والذى أدى إلى التغلب على الآثار السلبية لقلق التحدث باللغة العربية، حيث لم يعد يرتبط التحدث باللغة العربية بمشاعر التوتر؛ وذلك لفعالية البرنامج في إكساب الطالبات مهارات لغوية عبر البحث الذاتى عن معانى المفاهيم والتراكيب والدلالات اللغوية اللازمة لتنمية عمليات ما وراء

الفهم؛ مما ساعد الطالبات على التمكن من استخدام اللغة وزيادة الدافعية للتحدث بها دون قلق، وعدم الخوف من الفشل في تقديم أداء لغوي جيد، الأمر الذى أسهم في تنمية عمليات التفكير والفهم لاستيعاب ثقافة تلك اللغة، وتطوير شخصية الطالبات والتى تبدوا في زيادة الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية والتغلب على مظاهر قلق التحدث، كالخوف من التواصل أو التقييم السلبي من الآخرين عند التحدث باللغة العربية بسبب الوقوع في أخطاء لغوية. فقد أظهرت دراسة Al-Kandari, (2022) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية وقلق القراءة باللغة الإنجليزية. وأشار (مراد، ٢٠٠٩: ٢٩٣) أن استراتيجية التدريس التبادلى بما تتضمنه من معززات تسهم في خفض مستويات القلق لدى الطلاب.

كما أنه في إطار النسق الجماعى التعاونى الذى تتم فيه تطبيق استراتيجية التدريس التبادلى، حيث تتبادل الطالبات الأدوار وتتدرب على جميع الأدوار منها دور القائد؛ ما يسهم في اعتياد الطالبات على مواقف المواجهة والشعور بالألفة والقدرة على التعبير اللغوى أمام الآخرين. فقد كشفت دراسة Mohummed (2021) عن فعالية استراتيجية التعلم من قبل الزملاء في تحسين الفهم القرائي وخفض قلق التحدث باللغة الإنجليزية.

٦- نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

نص الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدى والتتبعي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	قيمة الدلالة
البعدى	الرتب السالبة	٢	٧,٢٥	١٤,٥٠	١,٣٢٦	٠,١٨٥
التتبعي	الرتب الموجبة	٨	٥,٠٦	٤٠,٥٠		غيردالة إحصائياً
	التساوى	٠				
	الإجمالى	١٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (١,٣٢٦)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً. ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض السادس، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدى والتتبعي؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التدريس التبادلى لتنمية ما وراء الفهم في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية.

وتتفق مع هذه النتيجة دراسة وهيب (٢٠١٣) التى أظهرت استمرار فعالية استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية فعالية الذات الأكاديمية، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدى والتتبعي في فعالية الذات الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية. ودراسة

الخولي (٢٠١٣) والتى أظهرت استمرار التأثير الإيجابي للتدريب على التعلم التبادلى في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوى صعوبات الفهم القرائي بالصف الثاني المتوسط بالسعودية. ودراسة Huang & Yang (2015) التى أوضحت استمرار التأثير الإيجابي للتدريس التبادلى في تحسين الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى الطلاب ذوى المستوى المنخفض من دارسي اللغة الإنجليزية بتايلاند. ودراسة حسن والشريدة (٢٠١٦) التى كشفت عن استمرار فعالية التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى استمرار فعالية استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية الفهم القرائي؛ وما أحدثته الاستراتيجيات الفرعية (التنبؤ، التوضيح، التساؤل، التلخيص) من تغييرات إيجابية في الحياة الأكاديمية وفي تطوير شخصية الطالبات، فمن خلال استراتيجية التدريس التبادلى يتم خلق مواقف إيجابية، تشتمل على خبرات تعليمية تساعد على تنمية الوعي الذاتي، والتدريب على التنظيم الذاتى، وبناء المهارات التى تمكن الطالبات من اكتساب الخبرات والمعارف، والقدرة على مواجهة الأحداث والأنشطة الأكاديمية، واتخاذ مواقف مناسبة تجاهها، والقدرة على حل المشكلات والصعوبات الأكاديمية بالاعتماد على القدرات الذاتية؛ مما يساعد في استمرار التحسن في فاعلية الذات الأكاديمية بمختلف أبعادها. فقد أشار Al– Rbabaah (2016: 96) أن عملية التنظيم الذاتي ورفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية تحتاج إلى الخبرة والمعرفة والأنشطة؛ مما يساعد على إدراك الذات وتشكيل نظام الذات من جميع الجوانب.

وكذلك فإن ما تتضمنه استراتيجية التدريس التبادلى من التدريب على محاولة الكشف عما سيتناوله النص المقروء من موضوعات؛ من خلال بناء التوقعات والتحقق من مدى صحتها، والبحث باستخدام الوسائل ومصادر المعرفة المتنوعة؛ للوقوف على المعنى المقصود عبر المفاهيم والتراكيب الواردة بالنص، ثم محاولة وضع التساؤلات الممكنة حول موضوع النص، وتلخيص الأفكار الرئيسة المتضمنة؛ فإن ذلك من شأنه يسهم في توفير وسائل تحسين فاعلية الذات الأكاديمية؛ فقد ذكر الشحات وآخرون (٢٠١٢: ٤٤٦) أن من وسائل تحسين فاعلية الذات الأكاديمية: طرح التساؤلات، ومحادثة الذات أثناء حل المشكلات، والبحث عما لا نعرفه وما نحتاج إلى الكشف عنه، وادراك العلاقات بين الأشياء، واستنباط النتائج ومحاولة التنبؤ بها.

توصيات البحث :

١- توجيه القائمين على العملية التعليمية بضرورة التطوير المستمر لاستراتيجيات التعلم، والإعتماد على الاستراتيجيات التى تسهم في تحسين جودة الحياة الاكاديمية للطلاب، كاستراتيجية التدريس التبادلى.
٢- الحرص على تنمية مهارات الطلاب الذاتية من خلال توجيههم للقيام بدور إيجابي فاعل في العملية التعليمية.
٣- توجيه المربيين إلى الإهتمام بتنمية عمليات الفهم والوعى الذاتى لدى الطلاب لمواجهة التحديات في مختلف المجالات.
٤- توجيه المرشد الاكاديمي والقائمين على المنظومة التعليمية بالمتابعة المستمرة للنشاط الأكاديمي للطلاب لاسيما الوافدين؛ للكشف عن المشكلات الأكاديمية التى يوجهونها، ومساعدتهم في التغلب عليها؛ لما تحدثه تلك المشكلات من آثار سلبية تعيق تحقيق التوافق النفسي التربوي لهم.

٥- عقد دورات وورش عمل دورية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات التعلم الحديثة وآليات تطبيقها.

بحوث مقترحة:

١- الكشف عن فعالية التدريس التبادلى في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي.
٢- دراسة القدرة التنبؤية لعمليات ما وراء الفهم في جودة الحياة الأكاديمية.
٣- دور فاعلية الذات الأكاديمية كمدخل لمواجهة المشكلات الدراسية لدى الطلاب الوافدين.
٤- أثر استراتيجيات التعلم التعاونى في خفض قلق التحدث بلغة أجنبية.
٥- فعالية الأنشطة الصفية باستخدام الذكاء الاصطناعى في تحسين التوافق النفسي التروبوى ومستوى الأداء الأكاديمي.

قائمة المراجع:

أولاً: مراجع باللغة العربية

الاسدي، بسام عبدالخالق عباس؛ وعبود، سارة عبدالولي. (٢٠٢٢). الفهم القرآني وعلاقته بالقلق اللغوي عند طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل. *مجلة العلوم الانسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، ١٣* (٢)، ١ - ٩.

البطاينة، أسامة محمد؛ وفريحات، رويدا. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٤* (٣)، ٥٢١ – ٥٣٨.

البقعاوي، سليمان بن بادي؛ والنصار، صالح بن عبدالعزيز. (٢٠١٩). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. *مجلة كلية التربية، ٣٥* (٣)، ٣٥ - ٥٦.

التنقاري، صالح محجوب محمد؛ وعلي، حسين محمد جميل. (٢٠١٧). دراسة مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية: الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا نموذجا. *مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية، ١* (٣)، ٤٣١ - ٤٣٩.

الجبور، محمد أحمد؛ وبني عبدالرحمن، عبدالله أحمد. (٢٠٢٠). أثر إستخدام برنامج تدريسي قائم على التدريس التبادلي على مهارات الأستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع في المدارس الحكومية في الأردن. *المجلة التربوية الأردنية، ٥* (١)، ١ - ٢١.

الحارثي، مسفر عايض. (٢٠٠٨). *فاعلية استخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة (رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة أم القرى، السعودية.

الخولي، منال علي محمد. (٢٠١٣). أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدي في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية، ٣٤*، ٦٥ - ١٠٦.

الدبابي، شيماء إسماعيل. (٢٠٢٢). *فعالية برنامج معرفة سلوكي لخفض قلق التحدث باللغة الإنجليزية في تحسين نواتج التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة دمنهور، مصر.

الراجي، فتح. (٢٠١٩). *تطبيق طريقة التدريس التبادلي وأثره في القدرة على مهارة القراءة بمدرسة نور الإسلام المتوسطة الإسلامية جاكرتا (رسالة ماجستير غير منشورة)*. قسم تعليم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكرتا.

الرنتيسي، محمود محمد درويش؛ والسوافيري، روان هشام رزق. (٢٠٢١). أثر توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩* (٣)، ١١٣ - ١٤٥.

الرويشد، عبد الله؛ والخوالدة ناصر. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الواقعي لتعلم طلبة المرحلة الثانوية في مبحث التربية الإسلامية في دولة الكويت. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٣)، ٧٦٩-٧٩٣.

الشحات، مجدي محمد أحمد؛ وثابت، عصام محمود محمد؛ والرشيدي، سميحان بن ناصر؛ ومحمود، أحمد. (٢٠١٢). فاعلية الذات و علاقتها بالتوافق الدراسي و الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل. *مجلة بحوث كلية الآداب*، ٢٣ (٩٠)، ٤٣٣-٤٧٦.

الشيحة, هند سليمان؛ والعبد الجبار, عبد العزيز بن محمد. (٢٠١٦). مستوى معرفة واستخدام معلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض لإستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية فهم المقروء. *مجلة بحوث التربية النوعية*, ٢٠١٦ (٤٢), ٢٩-٥٦.

الشيخ، محمد عبدالرؤف؛ والشيخ، منار إسماعيل محمد؛ وسنجي، سيد محمد السيد علي . (٢٠١٨). استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث لدى الناطقين بغير العربية. *مجلة كلية التربية*، ٢٩ (١١٣)، ١٣٧ – ١٧٤.

الطلوحي، رعد جمال ظاهر. (٢٠٢٢). أثر توظيف استراتيجية كيجان في تعلم مادة اللغة العربية لدى الطلاب غير الناطقين بها. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ١ (٦)، ٣٢ – ٥٠.

العتيبي، خالد بن ناهس الرقاص؛ والمقوشي، ندى بنت عمر. (٢٠٢٢). مهارات التعلم الموجه ذاتيا وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالبات المتفوقات دراسيا بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، ٩ (١)، ٢١٧ - ٢٥٠.

العدوان، زيد سليمان؛ وداود، أحمد عيسى. (٢٠١٦). درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج*، ٤٤، ٣٩٨- ٤٢٦.

العدوي، سالي جمال الدين علي؛ وشحاتة، حسن سيد حسن؛ والسمان، مروان أحمد محمد. (٢٠١٧). تنمية الفهم القرائي لدي طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٩٠، ٢١ - ٤٠.

العزاليد، سعيد كمال عبدالحميد. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاسترخاء والفعالية الذاتية في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٥ (١)، ١٠٨ – ١٣٨.

العسيرى، جابر بن زاهر. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخري. *دورية العربية للناطقين بغيرها*، ٢٣ ، ١ – ٣٦.

العصيمي، أحمد ناصر بدر. (٢٠٢٣). درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس مادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، ٧٩، ٢٧-٥٨.

العنزي، صالح غانم مريجب. (٢٠١٩). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتخفيف من القلق الاختبارى لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية: جامعة طنطا*، ٨١(ابريل)، ٤٠٣-٤٣٩.

الكفارنة، إيمان على ديب. (٢٠١٩). *أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في مبحث العلوم والحياة لتنمية بعض عمليات العلم لدى طالبات الصف الثالث الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

النجار، حسني زكريا السيد؛ أبو شقة، سعدة أحمد إبراهيم؛ ودره، داليا محمد علي. (٢٠٢٢). التدفق النفسي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين. *مجلة كلية التربية*، ١٠٦ ، ٢٠٧ - ٢٢٤.

الهيتي، محمد طالب ياسين حسين. (٢٠٢٢). أثر استراتيجية التدريس التبادلي على أداء وتذكر طلبة الرابع الإعدادي في مهارة الاستيعاب القرائي. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٦١ (٢)، ٤٨٨ – ٥٠٥.

أبو الخير، عصام محمد أحمد. (٢٠١٧). التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين: دراسة تجريبية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨١، ٢٣٥ - ٣٠٤.

آل مضواح، علي بن أحمد. (٢٠٢١). القلق اللغوي القرائي وعلاقته بفهم المقروء لدى متعلمي ومتعلمات العربية لغة ثانية. *دورية تعليم العربية لغة ثانية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية*، ٣ (٦)، ٧ - ٤٢.

بشارات، ميساء. (٢٠١٧). *أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس العلوم على التحصيل العلمي وبقاء أثر التعلم وإثارة الدافعية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

جلجل، نصرة محمد عبدالحميد، النجار، علاء الدين السعيد عبدالجواد، صقر، السيد أحمد محمود، و شمس، علاء محمد السيد محمد رزق. (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*، ١٠٧ ، ٢٣٥ - ٢٦٢.

جواد، مهدي. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، ١٠ (٢)، ١٣٥-١٧٣.

حسن، سمية سعد حسن. (٢٠١٨). تدريس الدراسات الإسلامية لغير الناطقين بالعربية: المنهج والمشكلات: دراسة تطبيقية. *صحيفة الألسن: سلسلة في الدراسات الأدبية واللغوية*، ٣٤ ، ٦٤ – ٨٧.

حسن، محمد السيد عبد الرحمن؛ وسعفان، محمد أحمد إبراهيم؛ ومحمد، فاطمة الزهراء محمد زاهر. (٢٠١٩). عوامل ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقلق لدى طلاب الجامعة. *دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٣٤ (١٠٢), ٢٤٥-٢٧٩.

حسن، نجوى؛ والشريدة، أمل صالح. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثره على الفاعلية الأكاديمية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الأردن*، ٥(١٠)، ٣٤٣-٣٦٠.

راضي، أحمد جبار. (٢٠١٧). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتحسين مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مركز محافظة كربلاء. *مجلة الباحث*، ٢٤ ، ١٢٧-١٦١.

شرف الدين، أمة الغفور أحمد عبدالله. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٣٢ ، ١٣١ - ١٦٨.

شيحة، نادية السعيد إبراهيم؛ وخالد، زينب عاطف مصطفى؛ والشامي، إيناس عبدالمعز. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام التقويم البديل في تنمية الفهم العميق لمادة طرق بحث وخفض قلق الامتحان لدي طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الازهر. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، ٤٣ ، ١٥٥٥- ١٥٨٤.

عبدالإله، احميداني. (٢٠٢١). التعليم عن بعد واستراتيجيات تدريس مهارة المحادثة لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها. *اللجين: المجلة العربية للدراسات اللغوية والأدبية والنقدية واللسانية المعاصرة*، ١ (١)، ٢٠٠ - ٢١٥ .

عبدالله، بكر محمد سعيد. (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على تدبر الإشارات النفسية في بعض آيات القرآن الكريم في تنمية فعالية الذات الأكاديمية والاتجاهات الدراسية نحو التوجيه الإسلامي لعلم النفس. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٥ ، ١٤٩ - ٢٧٦.

عبدالمعطى، نافز أحمد؛ وهماش، حنان أحمد إسماعيل. (٢٠١٥). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦ (٣)، ٥٩٥ – ٦٢٧.

عبده، آثار عبد ربه مجاهد؛ وحسن، منى خليفة على؛ وحسين، على عبد المنعم محمد. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تحسين الفهم القرائي وأثره في خفض القلق الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، ٣ (٩)، ١-٣٢.

علي، أحمد رمضان محمد (٢٠٠٤). *ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. (رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.

علي، أميرة دسوقي إبراهيم. (٢٠١٧). فاعلية التدريس التبادلي عبر الانترنت على المهارات الجديدة لمحو الأمية المعلوماتية للفهم عبر الانترنت وفعالية الذات للطلاب الدارسين للإنجليزية كلغة أجنبية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤١ (٢)، ٥٦ - ٩٤.

على، عائشة على عبدالعظيم. (٢٠٢٠). *تنمية مهارة التعبير باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي للناطقين بغير العربية - جامعة إفريقيا العالمية المستوى الثالث- دراسة وصفية تجريبية (رسالة دكتوراه غير منشورة)*. كلية الدراسات العليا، الخرطوم، جامعة السودان.

عويس، نانيس صلاح؛ وحسن، محمد السيد عبدالرحمن؛ ومحمد، فاطمة الزهراء محمد زاهر. (٢٠٢٣). الكمالية العصابية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين تحصيليا. *دراسات تربوية ونفسية*، ١٢١ ، ٢٦٥ - ٣٢٢.

عيسى، ماجد محمد عثمان. (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية*، ٢٣ (١)، ٣٣٩ - ٣٨٤.

غنيم، محمد صبري. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب التربية الفكرية. *مجلة كلية التربية*، ٢٧ (١٠٦)، ٢٩-٦٨.

قاسم، قادة. (٢٠١٨). توظيف الاستراتيجيات النشطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، ٢٠ ، ٥٩ – ٦٦.

محمد، سامح جمعة عبدالمجيد؛ وزايد، هليل زايد هليل. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجيتي الكرسي الساخن والأغاني التعليمية في قلق تحدث اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. *مجلة كلية التربية*، ٣١ (١٢٤)، ٨٨٥ – ٩٧٤.

محمد، سلوى سليمان مهدي. (٢٠٢١). ما وراء الفهم وعلاقته بالذكاء اللغوي ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية - جامعة أسوان. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (١٥)، ١٦٦ – ٢١٩.

محمد، محمد حسانين؛ وعاشور، أحمد حسن (٢٠٠٦). فعالية الذات اللغوية وما وراء الفهم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٢٩ (٣)، ١٨١ – ٢٢٩.

محمود، عبدالحى على محمود؛ ومهدى، سلوى سليمان مهدى؛ ورمضان، نهى عزالدين رمضان. (٢٠١٩). تقنين مقياس ما وراء الفهم في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بقنا*، ٣٩ (٣٩)، ٥٨٣-٦٢٠.

مراد، محمود عبداللطيف محمود. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واختزال القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٢٤ (٦٣)، ٢٤٣ - ٣٠٥.

نجاد، سهيلا. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الفهم القرائي للغة العربية لدى الناطقين بغيرها من طلبة البكالوريوس. *مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها*، ١٧ (٥٩)، ١-٣٢.

نصر، محمود عبدالناصر. (٢٠٢٢). فعالية نموذج تدريس تبادلي مقترح قائم على ويب ٢,٠ في تنمية الفهم القرائي للطلبة الجامعيين السعوديين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٨ (٢)، ٣٨٥ - ٤٠٠.

وهبه، زين العابدين محمد على. (٢٠١٨). البنية العاملية لما وراء الفهم لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٢ (٢)، ١٣٢-٢١٠.

وهيب، سعده عبد الفتاح محمد. (٢٠١٣). *فعالية التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية وخفض القلق الاختباري لدى الموهوبين منخفضي التحصيل من تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة)*. معهد البحوث والدراسات العربية.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

Abdul Gafoor, K & Ashraf, M. (2007). Academic Self Efficacy Scale. *Technical Report*. January: 1-5. DOI:10.13140/RG.2.1.3930.2640

Al Ghraibeh, A. (2014). Academic Self-Efficacy in Reading as a Predictor of Metacomprehension among Arabic Nonnative Speakers. *International Journal of Applied Psychology, 4*(1): 1-12. DOI: 10.5923/j.ijap.20140401.01

Al Soufi, N., Hassan, B., & Al Sheikh, A. (2017). The Effect of Reciprocal Teaching Strategy on Developing Yemeni Students' EFL Reading Comprehension Skills and Self-Efficacy. *Reading and Knowledge Journal, 190*, 1-23. http://search.mandumah.com/Record/810747

Alharbi, M. A. (2021). Self-efficacy sources and reading comprehension of L2 undergraduate learners. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(2), 924-940. https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/2442/849

Al-Kandari, Z. (2022). Reading Comprehension Skills and their Relationship to Reading Anxiety in English among Primary School Pupils in Kuwait. *Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University*, *38*(11): 31-60.

Al–Rbabaah, J. (2016). Academic Self-efficacy and its Relation to Metacomprehension among the Students of Al-Balqa Applied University. *Research on Humanities and Social Sciences*, *6*(21): 84-98.

Altumigah, E & Alkhaleefah, T. (2022). The Relationship Between Reading Self-Efficacy and Perceived Use of Reading Strategies Among Saudi EFL Students. *International Journal of Linguistics 14*(6):48-76. DOI: 10.5296/ijl.v14i6.20037

Aslan, E., & Thompson, A. (2021). The interplay between learner beliefs and foreign language anxiety: insights from the Turkish EFL context. *Language Learning Journal, 49*(2):189-202. doi: 10.1080/09571736.2018.1540649

Christian, Soto., M., Fernanda, Rodriguez, Poblete., & Antonio, P., Gutierrez. (2018). Exploring the Meta-Comprehension Abilities of Students with Intellectual Disabilities. *International journal of special education, 33*(2):233-247.

Clark, P. (2012). *Examining the relationship between self- efficacy and metacomprehension strategy usage in fourth and fifth grade students in reading. (Ph.D.),* Regent University.

Demir, A. N. & Zaimoğlu, S. (2021). The relationship between foreign language anxiety and decision-making strategies among university students. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(Special Issue 1), 18-32.

Hameed, D., & Taha, S. (2019). The Effect of Summary Pair Writing Technique on Iraqi EFL Preparatory School Students' Reading Comprehension and Anxiety. *Journal of Tikrit University for Humanities, 26*(5):70-87. doi:10.25130/hum.v26i5.674

Huang, C., & Yang, S. (2015). Effects of Online Reciprocal Teaching on Reading Strategies, Comprehension, Self-Efficacy, and Motivation. *Journal of Educational Computing Research, 52*(3), 381–407. https://doi.org/10.1177/0735633115571924

Li, Z., Yiheng, X., & Katja, L. (2020). The relationship between second language competence and willingness to communicate: the moderating effect of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. doi: 10.1080/01434632.2020.1801697

Meshkat, M., & Mohammadpoor, R. (2015). Studying The Effect of Self-Efficacy Enhancement Through Strategy Instruction on Iranian Pre- Intermediate Learners' Success in Reading Comprehension. *International Journal of Technical Research and Applications, 29*: 147-156.

Mohamed, H & Mohamed, E. (2020). The Impact of Language Anxiety on the Libyan EFL University EFL Libyan Students' Speaking Skills. *Journal of Islamic Sciences and the Arabic Language. 5*: 339-358.

Mohammed, G. (2022). The impact of reading strategies and self-efficacy on reading comprehension: The case of Saudi EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies, 18*(1): 627-639.

Mohummed, H. (2021). The Effect of Using Peer Partner Learning (PPL) Strategy on Iraqi EFL College Students' Anxiety and Reading Comprehension. *Misan Journal of Academic Studies*, 20(41): 65- 74. http://search.mandumah.com/Record/1243511

Moore, D., Zabrucky, K., & Commander, F. (1997). Metacomprehension And Comprehension Performance in Younger and Older Adults. *Educational Gerontology, 23*:467-475.

Nagle, L. (2012). *The role of self-efficacy in students' reading enjoyment through reciprocal teaching. (MS.C).* Saint Mary's College, California, UAS.

Pina, Filippello., V.C., Tassone., Laura, Spadaro., & Luana, Sorrenti. (2016). Comparison of the effectiveness of comprehension and meta-comprehension intervention programs in poor comprehenders .*Life Span and Disability XIX*(2):107-130.

Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(5):931-940. doi: 10.4304/TPLS.4.5.931-940

Stephanie, C., & Caitlin, G. (2021). The effect of synchronous computer-mediated communication on beginner L2 learners' foreign language anxiety and participation. *Language Learning Journal*, *49*(1):105-116. doi: 10.1080/09571736.2018.1484935

Sultan, S. (2021). The effects of reciprocal teaching on the perceived reading comprehension self-efficacy of 2nd-grade pupils: Reflections of the pupils and their teacher. *African Educational Research Journal,* 9(3):679-686. doi: 10.30918/AERJ.93.21.102

Sun, L. (2010). *A Study of the Effects of Reciprocal Teaching as a Reading Strategy Instruction on Metacognitive Awareness, Self-efficacy, and English Reading Comprehension of EFL Junior High School Students. (Ed.D)* .La Sierra University, California, UAS.

Van Zyl, L. E., Klibert, J., Shankland, R., See-To, E. W. K., & Rothmann, Sr., S. (2022). The General Academic Self-Efficacy Scale: Psychometric Properties, Longitudinal Invariance and Criterion Validity. *Journal of Psychoeducational Assessment, 40*(6): 777-789. https://doi.org/10.1177/07342829221097174

Yaikhong, K., & Usaha, S. (2012). A Measure of EFL Public Speaking Class Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation and Reliability. *English Language Teaching, 5*(12):23-35. doi: 10.5539/ELT.V5N12P23

Yan, J., & Jean-Marc, D. (2020). The predictive power of sociobiographical and language variables on foreign language anxiety of Chinese university students. *System Journal, 89*:102207-. doi: 10.1016/J.SYSTEM.2020.102207

Yang Y. F. (2010) Developing a reciprocal teaching/learning system for college remedial reading instruction. *Computers & Education 55*(3): 1193–1201.

Zerey, O. (2008). *Impact of Theatre Production on ELT Students' Foreign Language Speaking Anxiety. (MS.C),* Mustafa Kemal University, Turkey.