



MUDALLA : PROCEEDING INTERNATIONAL CONFERENCE ON ARABIC LANGUAGE
ISSN : 2807-8780

(MUDALLA)

المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها وتعليمها
قسم الأدب العربي جامعة مالانج الحكومية



Membaca Resiprokal Bahasa Arab melalui Prediksi Pertanyaan Klarifikasi dan Ringkasan Berbasis Bukti

Imam Asrori, Moch Wahib Dariyadi

Universitas Negeri Malang, Indonesia

Email: imam.asrori.fs@um.ac.id; wahib.fs@um.ac.id | Korespondensi: wahib.fs@um.ac.id

Abstract

This conceptual article proposes an evidence-based reciprocal reading framework for Arabic learning. A directed narrative synthesis connects prediction, questioning, clarification, and summarization with metacognitive monitoring. A constructed library announcement illustrates how predictions must remain provisional and how a clarification question can address the scope of an exception. The proposed group record distinguishes a participant's initial interpretation, the textual evidence raised by peers, and the revised individual summary. Role rotation is designed to distribute reading actions rather than divide them into permanent responsibilities. Assessment separates comprehension, evidence use, revision, and independent transfer. No classroom implementation or group-interaction data are reported. The framework requires linguistic review, observation of actual participation, and evaluation on new texts before claims can be made about its effects on Arabic reading comprehension.

Keywords	reciprocal reading; Arabic comprehension; clarification; evidence-based summary; metacognition
----------	--

مستخلص البحث

تقترح المقالة إطارًا للقراءة التبادلية العربية قائمًا على الدليل. وترتبط المراجعة الموجهة التنبؤ والتساؤل والتوضيح والتلخيص بمراقبة الفهم. ويوضح إعلان مكتبة مصنوع أن التنبؤ يظل مؤقتًا وأن سؤال التوضيح قد يتناول نطاق الاستثناء. ويميز سجل المجموعة التأويل الأول والدليل الذي يقدمه الأقران والملخص الفردي المعدل. ويهدف تبادل الأدوار إلى توزيع إجراءات القراءة لا تثبيت مسؤوليات منفصلة. ويفصل التقويم الفهم واستخدام الدليل والمراجعة والانتقال المستقل. ولا تعرض المقالة تطبيقًا صفيًا أو بيانات تفاعل مجموعات. ويحتاج الإطار إلى مراجعة لغوية وملاحظة المشاركة الفعلية وتقويم على نصوص جديدة قبل تفسير أثره في فهم القراءة العربية.

كلمات أساسية	القراءة التبادلية؛ فهم العربية؛ التوضيح؛ تلخيص قائم على الدليل؛ ما وراء المعرفة
--------------	---

1 Pendahuluan

1.1 Diskusi kelompok dan pembacaan individual

Diskusi membaca dapat menghasilkan jawaban kelompok yang baik ketika sebagian anggota masih belum memahami teks. Satu peserta mungkin menjawab semua pertanyaan sementara yang lain menyalin ringkasan. Artikel ini mengkaji pembagian tindakan membaca yang diikuti penilaian individual. Prediksi, pertanyaan, klarifikasi, serta ringkasan dipakai sebagai tindakan yang perlu dialami setiap peserta, bukan pekerjaan tetap empat orang berbeda.

Palincsar dan Brown (1984) membahas reciprocal teaching melalui kegiatan yang mendukung serta memantau pemahaman. Artikel mengadaptasi orientasi tersebut ke tugas Arab singkat. Adaptasi tidak berarti efek penelitian sumber telah terbukti pada konteks baru.

Keterlibatan kelompok perlu diperiksa melalui respons aktual, sedangkan kemampuan membaca tetap dinilai pada teks baru secara mandiri.

1.2 Landasan metakognitif

Pembaca dapat mengenal istilah prediksi, skimming, atau pemeriksaan ulang tanpa memakai tindakan itu ketika dibutuhkan. Sebaliknya, pembaca yang tidak menyebut istilah tertentu dapat secara tepat kembali ke bagian teks yang membingungkan. Pembelajaran strategi perlu membedakan pengetahuan tentang tindakan dari penggunaan yang sesuai. Artikel ini memusatkan perhatian pada hubungan tindakan, bukti, dan hasil pemahaman. Fokus tersebut membuat jurnal membaca menjadi alat diagnosis, bukan sekadar catatan bahwa peserta sudah belajar.

Kesulitan bahasa Arab juga tidak selalu berasal dari kata yang tidak diketahui. Pembaca dapat mengenali seluruh kosakata tetapi salah menghubungkan waktu, pronomina, atau sebab. Ia mungkin mempertahankan asumsi dari kalimat pertama meskipun informasi berikutnya mengoreksinya. Pengajar perlu meminta bukti hubungan, bukan hanya terjemahan tiap kata. Dengan demikian, strategi digunakan untuk memperbaiki jenis kesulitan yang teridentifikasi dan tidak diberikan sebagai daftar tindakan wajib yang sama pada setiap paragraf.

Flavell (1979) membahas pengetahuan serta pemantauan terhadap aktivitas kognitif. Orientasi itu membantu merumuskan perencanaan, pemantauan, dan evaluasi pembacaan. Artikel tidak menganggap seluruh aktivitas tersebut dapat diketahui hanya dari laporan diri. Apa yang peserta katakan perlu dibandingkan dengan respons terhadap teks. Perbedaan ini penting karena jurnal dapat berisi kalimat yang diharapkan pengajar tanpa menunjukkan tindakan yang benar-benar memperbaiki pemahaman.

1.3 Tujuan

Kajian menanyakan bagaimana prediksi diperiksa, bagaimana pertanyaan diarahkan pada hambatan, dan bagaimana ringkasan individual mempertahankan bukti. Kontribusi berupa siklus resiprokal, lembar interaksi, dan rubrik. Tidak ada pengukuran keterlibatan atau peningkatan pemahaman yang dilaporkan.

2 Metode

2.1 Pendekatan dan bahan

Analisis konseptual menggunakan tinjauan naratif terarah serta pengumuman perpustakaan buatan. Literatur metakognisi membantu membedakan pengetahuan strategi dari tindakan pemantauan. Unit ilustrasi mencakup teks, prediksi hipotetis, pertanyaan klarifikasi, serta ringkasan. Tidak ada transkrip kelompok nyata. Prediksi dan respons dipakai untuk menunjukkan kemungkinan mekanisme.

2.2 Prosedur

Analisis mengidentifikasi informasi eksplisit dan kemungkinan asumsi dari judul, kemudian merumuskan pertanyaan yang mengharuskan kembali ke teks. Langkah terakhir menyusun ringkasan yang menjaga waktu serta pengecualian. Tahapan diubah menjadi pembagian

peran sementara dengan rotasi. Pemeriksaan internal menilai hubungan instruksi dengan bukti yang diminta; uji kelompok belum dilakukan.

3 Hasil Rancangan Resiprokal

3.1 Prediksi sebelum pembacaan

Judul buatan “Layanan Perpustakaan Pekan Ini” dapat memunculkan prediksi tentang jam buka atau peminjaman. Prediksi ditulis sebagai dugaan, misalnya “mungkin ada perubahan jam layanan.” Ketika teks dibaca, peserta memeriksa apakah dugaan didukung. Prediksi tidak dinilai benar-salah seperti kunci awal karena informasi belum tersedia. Yang dinilai ialah kemampuan merevisi sesuai bukti.

Teks berbunyi «تَفْتَحُ الْمَكْتَبَةُ كُلَّ صَبَاحٍ فِي السَّاعَةِ الثَّامِنَةِ. وَفِي يَوْمِ الْخَمِيسِ تَفْتَحُ فِي السَّاعَةِ الثَّاسِعَةِ بِسَبَبِ اجْتِمَاعِ الْمُوظَّفِينَ». Informasi kedua memberi perubahan pada hari Kamis. Prediksi tentang jadwal dapat terkonfirmasi, tetapi rincian jam tetap berasal dari teks. Peserta membedakan dugaan topik dari bukti rinci.

3.2 Pertanyaan yang membuka hubungan

Pertanyaan “kapan perpustakaan buka?” masih dapat dijawab dengan hanya menyebut satu waktu. Pertanyaan “apa hubungan informasi kalimat kedua dengan kalimat pertama?” meminta peserta memeriksa pengecualian. Penanya dapat meminta teman menunjukkan ungkapan yawm al-khamīs serta fī al-sā‘ah al-tāsi‘ah. Bentuk pertanyaan mengikuti tujuan memahami relasi, bukan tuntutan agar semua pertanyaan selalu panjang.

Pertanyaan juga dapat memeriksa sebab. Peserta diminta menunjukkan bahwa pertemuan pegawai menjadi alasan perubahan dalam teks. Namun, ia tidak menyimpulkan bahwa semua pertemuan pegawai selalu menunda layanan. Batas ini menjaga ringkasan tetap pada isi. Kegiatan resiprokal tidak hanya mencari fakta, tetapi memeriksa kekuatan simpulan yang dibangun.

3.3 Klarifikasi dan rujukan sumber

Klarifikasi dimulai dari hambatan spesifik, misalnya apakah kull ṣabāḥ mencakup Kamis tanpa perubahan. Peserta lain menunjukkan kalimat kedua sebagai pembatas informasi umum. Jika hambatan berada pada kosakata ijtīmā‘, glosarium dapat diberikan. Bantuan leksikal dicatat terpisah dari keberhasilan memahami relasi. Pengajar dapat memberi model ketika kelompok belum menemukan arah.

Peserta yang bertugas sebagai klarifikator tidak wajib mengetahui semua jawaban. Ia dapat menyatakan bahwa perlu memeriksa sumber. Peran tersebut merupakan tindakan menyelesaikan hambatan, bukan status ahli. Rotasi membuat anggota lain mengalami langkah yang sama. Setelah satu bagian teks selesai, penanya dan klarifikator bertukar peran.

Tabel 1 Tindakan membaca dan bukti

Tindakan	Pertanyaan	Bukti yang disimpan
Prediksi	Apa yang mungkin dibahas	Dugaan sebelum teks

Tindakan	Pertanyaan	Bukti yang disimpan
Pertanyaan	Relasi apa yang perlu diperiksa	Pertanyaan dan petunjuk
Klarifikasi	Hambatan apa yang muncul	Penjelasan serta sumber
Ringkasan	Informasi apa yang harus dipertahankan	Uraian individual
Evaluasi	Apa yang berubah dari dugaan	Alasan revisi

Sumber: hasil analisis dan rancangan dalam artikel ini.

3.4 Ringkasan individual

Ringkasan yang sepadan menyatakan bahwa perpustakaan buka pukul delapan pada pagi hari, tetapi Kamis pukul sembilan karena rapat pegawai. Ringkasan “perpustakaan selalu buka pukul delapan” mengabaikan pembatas, sedangkan “perpustakaan buka pukul sembilan” memperluas perubahan menjadi jadwal umum. Kedua versi memperlihatkan kesalahan cakupan berbeda. Pengajar memakai perbandingan sebagai bahan diagnosis, bukan data frekuensi.

Setiap peserta menulis ringkasan sendiri setelah diskusi. Catatan kelompok boleh dibaca jika tujuan tahap ialah belajar, tetapi asesmen transfer membatasi bantuan sesuai spesifikasi. Penilai memeriksa informasi serta relasi, bukan kesamaan kata dengan ringkasan model. Parafrasa dengan struktur berbeda dapat diterima jika makna tetap.

Tabel 2 Pembagian kerja dan pengendalian

Komponen	Rancangan	Pengendalian
Peran kelompok	Berganti setiap bagian teks	Tidak ada peran permanen
Suara peserta	Respons awal dicatat	Tidak hanya jawaban juru bicara
Bantuan	Sumber dan model dicatat	Dibedakan dari kemandirian
Tugas akhir	Ringkasan individual	Diperiksa sebelum umpan balik
Transfer	Teks baru dengan relasi sepadan	Tidak mengulang isi hafalan

Sumber: hasil analisis dan rancangan dalam artikel ini.

4 Pembahasan

4.1 Refleksi yang terarah

Jurnal berfungsi apabila catatan membantu pengajar serta peserta memahami keputusan. Jika seluruh paragraf dipecah menjadi banyak pertanyaan, perhatian dapat berpindah dari isi menuju kewajiban mengisi. Oleh karena itu, pengajar memilih beberapa titik yang penting. Peserta dapat membaca teks secara utuh sebelum memeriksa bagian tertentu. Keseimbangan

antara kelancaran dan pemantauan perlu diuji; artikel tidak menetapkan jumlah entri yang berlaku universal.

Refleksi juga perlu menggunakan bahasa yang mudah. Pertanyaan “mengapa jawaban berubah?” lebih langsung daripada meminta uraian tentang seluruh teori metakognisi. Peserta boleh menjawab bahasa Indonesia jika tujuan diagnosis membaca, tetapi kebijakan itu dinyatakan. Bila produksi Arab ikut menjadi tujuan, aspek bahasa dinilai terpisah. Catatan yang pendek namun terkait bukti lebih berguna daripada uraian panjang yang mengulang istilah tanpa menunjukkan keputusan.

4.2 Pemodelan dan diskusi

Pengajar dapat menunjukkan satu contoh berpikir saat membaca, termasuk bagaimana dugaan dikoreksi. Model tidak menggambarkan pembaca selalu memahami sejak awal. Ia memperlihatkan pemeriksaan yang dapat ditiru. Setelah itu bantuan dikurangi pada teks baru. Model yang terlalu sering diberikan sebelum respons dapat membuat peserta menyalin alasan. Karena itu, beberapa tugas dimulai dengan keputusan mandiri sebelum menerima penjelasan.

Diskusi berpasangan meminta peserta membandingkan bukti, bukan sekadar menyamakan jawaban. Peserta yang berbeda dapat menunjukkan bagian teks masing-masing. Pengajar memeriksa hubungan yang benar serta kesalahpahaman. Sesudah diskusi, peserta menulis revisi individual. Perbaikan kelompok tidak langsung diatribusikan kepada semua anggota. Tugas berikutnya memeriksa apakah setiap peserta mampu menggunakan tindakan yang relevan tanpa menerima jawaban lengkap.

4.3 Rubrik serta interpretasi

Rubrik awal memisahkan ketepatan isi, deteksi masalah, kesesuaian tindakan, dan kualitas revisi. Skor nol sampai tiga bersifat rancangan. Kualitas deteksi tidak dinilai dari banyaknya bagian yang ditandai, tetapi dari relevansi terhadap pemahaman. Tindakan tidak dinilai dari nama strategi; yang diperiksa ialah hubungan dengan masalah. Kualitas revisi ditentukan oleh bukti, bukan perubahan semata. Kerangka validasi Kane (2013) mengingatkan agar simpulan skor dibatasi pada dukungan yang tersedia.

Tabel 3 Dimensi asesmen awal

Dimensi	Indikator yang diperiksa	Batas penggunaan
Isi	Relasi informasi tepat	Bukan seluruh kemampuan membaca
Deteksi	Masalah penting dikenali	Laporan diri perlu bukti tambahan
Tindakan	Pemeriksaan sesuai masalah	Frekuensi strategi bukan mutu
Revisi	Jawaban berubah dengan dasar	Hasil setelah bantuan dibedakan
Transfer	Teks baru dibaca secara mandiri	Kesulitan tugas harus sepadan

Dimensi	Indikator yang diperiksa	Batas penggunaan

Sumber: hasil analisis dan rancangan dalam artikel ini.

4.4 Evaluasi dan transfer

Penelitian selanjutnya perlu menguji apakah jurnal memberi informasi tambahan yang berguna. Respons pada teks awal dan baru dibandingkan menggunakan tujuan sepadan. Isi baru tidak identik dengan latihan, tetapi tidak memperkenalkan kosakata yang membuat konstruk berubah. Dua penilai dapat mencoba rubrik secara independen. Uji instruksi memeriksa apakah peserta memahami pertanyaan jurnal. Data itu belum tersedia dan tidak diwakili oleh contoh buatan.

Studi Mutiatunnisa et al. (2025) relevan bagi penilaian diri, namun kerangka ini menuntut bukti performa. Penelitian dapat memeriksa kesesuaian laporan strategi dengan perbaikan isi, serta melihat respons tertunda untuk retensi. Catatan bahwa peserta merasa lebih sadar tidak cukup menunjukkan penguasaan. Hasil membaca dan proses dilaporkan sebagai dua jenis informasi yang saling melengkapi. Dengan demikian, klaim perkembangan tidak bertumpu pada jumlah entri atau lama membuka aplikasi.

4.5 Variasi genre

Strategi yang sesuai untuk pengumuman belum tentu sama dengan strategi untuk cerita atau uraian argumentatif. Pada pengumuman, pembaca dapat memusatkan perhatian pada waktu dan syarat. Pada cerita, ia perlu mengikuti peristiwa serta rujukan tokoh. Pada argumen, ia memeriksa hubungan klaim dan alasan. Jurnal mempertahankan pertanyaan inti tentang tujuan, masalah, dan bukti, tetapi contoh respons menyesuaikan genre. Pengajar tidak menyatakan satu strategi selalu paling baik. Yang diperiksa adalah kesesuaian tindakan dengan kebutuhan membaca yang telah disebutkan.

Efisiensi juga perlu dilihat melalui hasil, bukan hanya singkatnya waktu. Peserta dapat membaca cepat namun mengabaikan informasi yang mengubah makna. Peserta lain memerlukan waktu tambahan untuk memastikan hubungan tetapi menghasilkan pemahaman lebih tepat. Jurnal tidak menjadikan kecepatan sebagai indikator tunggal. Catatan dibuat pada satu masalah penting agar proses tidak terputus oleh tugas menulis yang berlebihan. Pengajar dapat membandingkan kegiatan dengan dan tanpa catatan pada tahap uji untuk mengetahui apakah format benar-benar membantu atau justru menambah hambatan.

Tindak lanjut dapat memberi peserta pilihan tindakan yang dibenarkan dengan alasan. Ia memilih membaca ulang, memeriksa glosarium, atau membandingkan dua kalimat, lalu menjelaskan hasilnya. Pilihan tidak dinilai benar hanya karena cocok dengan preferensi pengajar. Jika tindakan menghasilkan pemahaman tepat dan dapat dijelaskan, ia menjadi bukti yang relevan. Sebaliknya, tindakan yang berulang tanpa memperbaiki isi memerlukan pemeriksaan lain. Pemisahan antara kebiasaan, strategi yang dipilih, dan dampaknya membantu menghindari penilaian berdasarkan banyaknya nama strategi yang disebut peserta. Seluruh prosedur ini masih membutuhkan data kelas.

4.6 Rotasi peran dan pemeriksaan partisipasi

Rotasi dilaksanakan pada bagian teks berikutnya sehingga setiap peserta mengalami pertanyaan, klarifikasi, serta ringkasan. Pengajar tidak menuntut pergantian setelah setiap kalimat jika hal itu memutus pemahaman. Ukuran bagian ditentukan oleh genre serta tingkat bahasa. Catatan kelompok memuat siapa mengajukan pertanyaan dan petunjuk apa yang dibahas. Catatan itu berfungsi memeriksa kesempatan tindakan, bukan memberi nilai dari banyaknya ucapan.

Peserta yang belum dapat merumuskan pertanyaan Arab dapat menggunakan awal kalimat atau bahasa penjas pada tahap latihan. Bantuan diturunkan ketika bukti kemampuan muncul. Jika tujuan asesmen ialah pemahaman bacaan, kualitas produksi lisan tidak otomatis mendominasi. Jika keduanya dinilai, skor dipisahkan. Dengan demikian, peserta pendiam tidak langsung dianggap tidak memahami hanya karena kurang banyak berbicara.

Model pengajar dapat berupa membaca satu bagian, menyebut dugaan, menemukan petunjuk yang bertentangan, lalu memperbaiki ringkasan. Model memperlihatkan bahwa revisi merupakan tindakan membaca yang wajar. Namun, pengajar tidak terus-menerus memberi seluruh proses sehingga kelompok hanya meniru. Bantuan dikurangi sambil tetap tersedia ketika hambatan spesifik muncul. Ketepatan tingkat bantuan perlu diuji pada kelas nyata.

4.7 Perbandingan diskusi dan transfer

Evaluasi dapat membandingkan ringkasan sebelum diskusi, sesudah diskusi, dan pada teks baru. Perbaikan setelah diskusi menunjukkan perubahan produk berbantuan. Hasil teks baru memberi bukti lebih relevan tentang penerapan individual. Ketiganya dilaporkan terpisah. Penelitian tidak menyatakan bahwa semua peserta berkembang hanya karena satu ringkasan kelompok menjadi lebih lengkap.

Tugas transfer mempertahankan jenis hubungan tetapi mengganti isi. Misalnya perubahan jam layanan dapat diganti dengan pengecualian syarat peminjaman. Kesepadanan tetap diperiksa karena syarat mungkin lebih sulit daripada waktu. Kosakata yang bukan sasaran dapat diberi glosarium. Penilai tidak mengetahui kondisi kelompok jika desain memungkinkan, sehingga keputusan didasarkan pada produk.

Data proses kelak dapat menunjukkan apakah klarifikasi benar-benar menjawab hambatan atau hanya menghasilkan persetujuan umum. Peneliti memeriksa pertanyaan, petunjuk, dan perubahan ringkasan. Jumlah komentar tidak cukup. Satu komentar yang mengubah pembacaan relasi dapat lebih bermakna daripada banyak komentar yang mengulang isi. Kerangka resiprokal dinilai dari tindakan membaca serta hasil yang dapat ditelusuri.

4.8 Kesetaraan kesempatan memberi alasan

Kesempatan berbicara perlu dipisahkan dari kualitas alasan. Peserta dapat memberi petunjuk penting dalam satu kalimat singkat, sementara uraian panjang dapat hanya mengulang isi. Pengajar melihat hubungan komentar dengan perubahan pemahaman. Pada kelompok dengan kemampuan berbeda, awal kalimat serta daftar pertanyaan dapat membantu anggota berpartisipasi. Bantuan itu dicatat sebagai bagian kondisi belajar.

Tugas individual dapat meminta peserta memilih satu keputusan kelompok yang disetujui atau ditolak lalu memberi bukti. Ia tidak harus mengikuti ringkasan mayoritas jika alasan tekstualnya lebih kuat. Sebaliknya, perbedaan pendapat tidak dinilai baik hanya karena berbeda. Standar yang digunakan ialah konsistensi dengan teks serta ketepatan batas. Dengan cara ini, kerja kelompok tetap menyediakan ruang pembacaan individual.

Pada penelitian mendatang, data partisipasi tidak hanya menghitung giliran. Peneliti dapat memeriksa fungsi komentar, bukti yang disebut, dan revisi yang dihasilkan. Informasi tersebut dibaca bersama produk transfer. Jika peserta aktif tetapi hasilnya masih lemah, tindak lanjut mengarah pada mutu tindakan membaca. Jika peserta jarang berbicara tetapi produk kuat, pengajar memeriksa kebutuhan komunikasi kelompok tanpa langsung menilai kemampuan bacanya rendah.

5 Keterbatasan

Pengumuman buatan membatasi kompleksitas genre serta struktur. Interaksi kelompok belum diamati. Jumlah anggota, hubungan sosial, dan tingkat bahasa dapat memengaruhi kesempatan berpartisipasi. Adaptasi reciprocal teaching perlu diuji tanpa menganggap literatur sumber sebagai bukti keberhasilan rancangan Arab ini.

6 Kesimpulan

Membaca resiprokal dapat dirancang sebagai pergantian tindakan yang menjaga hubungan prediksi, bukti, klarifikasi, dan ringkasan. Rotasi perlu disertai produk individual agar jawaban kelompok tidak menggantikan kemampuan tiap anggota. Kerangka ini belum diuji. Penelitian berikutnya perlu memeriksa partisipasi aktual serta transfer pada teks baru.

Daftar Pustaka

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Ishak, D. M., Asrori, I., & Nurhidayati. (2025). Development of e-book for learning Arabic reading skills based on a genre based approach for senior high school students. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 8(1). <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v8i1.29593>
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Mutiatunnisa, D., Ainin, M., & Murtadho, N. (2025). Cultivating metacognitive awareness through self-assessment: An instrument for evaluating four language skills in Arabic learning. *Alibbaa': Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 6(2), 330–355. <https://doi.org/10.19105/ajpba.v6i2.21024>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1