فاعلية استراتيجية عباءة الخبير لتحسين مهارات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض

مها عبدالله الماضي
باحثة دكتوراه – كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا
fajer4848@gmail.com

د/ إيمان محمد مبروك قطب
أستاذ مشارك – كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا
eman.khutob@mediu.my

المستخلص:

هدف البحث الحالي التعرف على فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تحسين مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض. وتم اختيار عينة البحث عشوائيًا وبلغ عددها (٦٠) تلميذة؛ قُسّمن إلى (٣٠) تلميذة يمثلن المجموعة التجريبية، و(٣٠) تلميذة يمثلن المجموعة الضابطة وتتراوح أعمارهن جميعًا ما بين (١١ – ١٢) سنة. وطبقت عليهن الأدوات الآتية: اختبار مهارات الفهم القرائي، وجلسات التدريس باستخدام استراتيجية عباءة الخبير، وطبقت على المجموعة التجريبية فقط. وبعد تحليل البيانات إحصائيًا أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي وفي كل مهارة على حدة لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي وفي كل مهارة على حدة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية عباءة الخبير، مهارات الفهم الناقد، مهارات الفهم التذوقي، مهارات الفهم الإبداعي، الصف الخامس الابتدائي.

ABSTRACT:

The goal of the current research is to identify the effectiveness of the expert's mantle strategy in improving the skills of critical understanding, gustatory understanding, and creative understanding among fifth-grade primary school students in Riyadh. The research sample was randomly selected and consisted of (60) female students. They were divided into (30) female students representing the experimental group, and (30) female students representing the control group, all of whom were aged between (11-12) years. The following tools were applied to them: testing reading comprehension skills, and teaching sessions using the expert's mantle strategy, and they were applied to the experimental group only. After analyzing the data statistically, the results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the average scores of the pre- and post-measurements for the experimental group in the total score for testing the skills of critical understanding, gustatory understanding, and creative understanding, and in each skill separately in favor of the post-measurement. The results also showed the presence of significant differences. Statistical significance at the level of (0.01) between the average scores of the experimental and control groups in the post-measurement in the total score for the skills of critical understanding, gustatory understanding, and creative understanding, and in each skill separately, in favor of the experimental group. The results also showed that there were no statistically significant differences between the average scores of the post and follow-up measurements for the experimental group in critical, appreciative, and creative understanding skills.

Keywords: expert's mantle strategy, critical understanding skills, gustatory understanding skills, creative understanding skills, fifth grade of primary school.

مقدمة البحث:

تعد المرحلة الابتدائية من المراحل التعليمية المهمة في حياة التلاميذ، حيث أنها تعتبر أساس النمو العقلي ففيها يتم تكوين المفاهيم وأساليب التفكير وإكساب المهارات اللازمة لهم (المراغي، ٢٠٢٠، ٣٣).

والقراءة أحد فروع اللغة العربية المهمة التي تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، حيث إنها تركز – من خلال مفهومها الحديث – على الفهم والنقد والإبداع، ولا تقتصر على التعرف والنطق كما كان في المفهوم التقليدي لها؛ حيث تغير هذا المفهوم بما يتناسب مع ظروف العصر والمجتمع وطبيعة التطورات التي حدثت فيه؛ فثمة عوامل مسؤولة عن تطور هذا المفهوم؛ حتى أصبح القارئ الحقيقي لابد أن يتمكن من مهارات عليا ليواكب التقدم والتطور وأهداف التربية الحديثة (عبد القادر، ٢٠٢٠).

وقد أصبح الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب من الأمور المهمة والملحة، في ضوء متطلبات العصر الحديث بما يحتويه من تغييرات سريعة متلاحقة؛ ولاسيما مع كثرة وتنوع وانتشار المطبوعات، وبعد أن أصبحت المعرفة بلا حدود (محمد، ٢٠٠٩، ٥).

وينقسم الفهم القرائي إلى مستويات هي: الفهم القرائي الحرفي، والفهم القرائي الاستنتاجي، والفهم القرائي الناقد، والفهم القرائي التذوقي، والفهم القرائي الإبداعي. ولكل مستوى من هذه المستويات مهارات خاصة به يمكن تنميتها لدى المتعلمين؛ حتى يؤدي الدرس القرائي الغاية المنشودة منه. والفهم الناقد أحد مستويات الفهم القرائي العليا، والذى يهتم فيه القارئ بإبداء الرأي ونقد ما يقرأه وتمييز الحسن من الرديء، والصحيح من الخطأ، ويحتاج إلى إعمال العقل وأن يكون للقارئ وجهة نظر فيما يقرأه، ونحن في أمس الحاجة إلى هذا النوع من الفهم الآن في ذلك العصر الذى تكثر فيه الأفكار، والمعلومات، على المواقع وفي صفحات الجرائد؛ لأننا نحتاج إلى تمييز الغث من الثمين؛ ويذلك فالطلاب بحاجة إلى الانتقال من المستوى الحرفي للفهم القرائي إلى المستوى الناقد، الذي يبدون فيه وجهة نظرهم، ورأيهم الخاص حول ما يقرأون (عبد القادر، ٢٠٢٢).

وقد أشـــار عبيد (٢٠٠٩، ٢٧) إلى أن الفهم التذوقي هو الفهم العميق القائم على خبرة تأملية جمالية؛ تبدو في إحساس الكاتب، ومن مهاراته: ادراك الحالة الشعورية للكاتب، وتحديد مواطن الجمال في النص.

والفهم القرائي الإبداعي هو أعلى مســـتويات الفهم القرائي، والهدف الأسمى والغاية العظمى من وراء عملية القراءة، فهو يتضـــمن تفاعلا مع النص المقروء لاســـتنباط ما وراء العبارات من مضامين وأفكار، وربطها بما لديه من معلومات وخبرات سابقة، ومن ثم الوصول إلى أفكار جديدة، أو حلول مبتكرة لمشكلات وردت في النص. وترجع أهمية الفهم القرائي الإبداعي إلى أنه يتماشى مع العصر ومتطلباته والتي تقتضي أن يكون الفرد مبدعًا، وأن يقرأ للإبداع، وأن يضيف للنص المقروء، ويستنتج الأفكار الضمنية، ويشعر بالكاتب ويتفاعل معه، وأن يقترح عناوين ونهايات متعددة ومتنوعة فريدة للنص، كما يتماشى مع أحدث تطور لمفهوم القراءة والذي يرى أن القراءة قدرة القارئ على الإبداع والإضـافة للنص (عبد القادر، ٢٠١٥، ٣٦٢).

ونظرًا لأهمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة عامة، وباقي الطلاب بصفة خاصة فقد تناوله كثير من الباحثين في دراساتهم ودعوا إلى تنوع وتعدد استراتيجيات التدريس المستخدمة لتنمية الفهم القرائي، وإلى معرفة أثر الأساليب التدريسية القائمة المتنوعة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصـــلت الدراســـات إلى فاعلية الاستراتيجيات المختلفة في تنمية وزيادة الفهم القرائي لدى التلاميذ (بصل، ٢٠١٣، ١٥٩).

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي بجميع مســـتوياته "الحرفي، والاســـتنتاجي، الناقد، التذوقي، الإبداعي" إلا أننا نلاحظ ضعفًا في مستوى الطلاب في هذه المهارات عامة، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة مثل دراسة (محمود، وآخرون ٢٠١٤) والتي أكدت وجود ضعفًا في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصـــف الأول الثانوي، التي اســـتهدفت تنمية هذه المهارات من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب، ودراسة نهابة (٢٠١٣) التي أكدت وجود ضعفًا في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط وأوصى

بضرورة الاهتمام بمهارات فهم المقروء عند بناء مناهج اللغة العربية.

وتُرجع الباحثة هذا الضعف لدى الطلاب في مهارات الفهم القرائي إلى عدم استخدام أساليب واستراتيجيات حديثة من قبل المعلمين في تدريس هذه المهارات، بالإضافة إلى عدم اهتمام المعلم بتنمية هذه المهارات لدى الطلاب، وهو ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة محمود، وآخرون (٢٠١٤)، ونهابة (٢٠١٣)، ودراسة الشديفات وأبو النادي (٢٠١٧)؛ مما يستدعي البحث عن طرق واستراتيجيات حديثة تنمي هذه المهارات لدى الطلاب.

ومن الاستراتيجيات التي انطلقت من فكر البنائية وتعتمد على الدراما، استراتيجية عباءة الخبير إذ ترجمت هذه الاستراتيجية أفكار البنائية في مجال تدريس المواد المختلفة معًا ومبتكرها دورثي. وغيفن من أكبر مناصري البنائية الاجتماعية. ويرى سوانسون (Swanson, 2016, 57) أن من أفضل الطرق والاستراتيجيات التي تساعد على تنمية الفهم القرائي هي استراتيجية عباءة الخبير.

إشكالية البحث:

نظرًا لخبرة الباحثة في مجال تدريس مادة اللغة العربية بمدارس وزارة التعليم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية فقد وجدت أن واقع تدريس القراءة في مدارسنا ينصب على سلامة القراءة والنطق السليم لمفردات اللغة، دون الاهتمام بمدى فهم التلميذة لما تقرأه، على الرغم من الأهمية الكبيرة لفهم المعنى في أثناء القراءة.

ويرجع ذلك إلى أسباب تدني مهارات الفهم القرائي ومن ذلك:

١. استخدام الطرق السائدة في تدريس القراءة.

٢. قصور طرق التدريس.

٣. ضعف مهارات الفهم القرائي وكيفية تدريب التلميذات عليها لدى بعض المعلمين.

وتشير دراسة قاسم، والمزروعي (٢٠٠٩، ٧٦) إلى مجموعة من المظاهر تدل على ضعف التلاميذ في مهارات الفهم القرائي ومن أهم تلك المظاهر ما يلي:

١. ضعف الطلاب في تحديد العنوان الرئيس في الموضوع.

٢. القصور في تحديد تفاصيل الموضوع.

٣. التدني في استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تحسين مهارات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠,٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية عباءة الخبير وتلميذات المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) في القياس البعدى للدرجة الكلية للفهم الناقد والتذوقي والإبداعي وفى كل مهارة على حدة؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠,٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للفهم الناقد والتذوقي والإبداعي وفى كل مهارة على حدة؟

فروض البحث:

الفرض الرئيس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي وفى كل مهارة من مهاراته.

ويتفرغ من الفرض الرئيس الفروض الفرعية الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للفهم الناقد والتذوقي والإبداعي وفى كل مهارة على حدة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤ ٠,٠٥) بين متوسطي

درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي وفى كل مهارة من مهاراته.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التحقق من فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تحسين مهارات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، من خلال الكشف عن الفروق في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

١ – توفير استراتيجيات تدريس تتيح للتلميذات الفرصة للتعامل مع مصادر المعرفة بطريقة إجرائية، وتدريبهم على استخلاص المعرفة الجيدة والمرغوبة من كم المعرفة الضخم المتوافر من خلال بعض أنواع الدراما.

٢ – يساهم في تحقيق هدف من أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي تؤكد على " تطوير التعليم العام وتوجيه التلاميذ نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة " وتسعى وزارة التعليم لتحقيق ذلك من خلال تطوير طرق التدريس وقدرات التلاميذ.

٣ – يثري الأدب التربوي العربي بالجانب النظري لاستراتيجية عباءة الخبير، وطرق تصميم البرامج التعليمية وأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

١ – تقديم جلسات تدريبية قائمة على خطوات استراتيجية عباءة الخبير قد يفيد في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ومحاولة ممارستها أثناء اكتساب المعرفة الجديدة أو أثناء إعادة بناء التلميذات للبنية المعرفية الخاصة بهم.

٢ – تعطي الدراسة مؤشرًا عمليًا للمسؤولين والقائمين على تطوير وتصميم المناهج والبرامج بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على أثر الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها استراتيجية عباءة الخبير في تحقيق الهدف المأمول المتمثل في تطوير القدرات اللغوية وأساليب

التعليم والتقويم وتزويد التلميذات بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات الحياة المستقبلية.

حدود البحث:

– الحدود الموضـــوعية: اســـتراتيجية عباءة الخبير، واختبار مهارات الناقد والتذوقي والإبداعي في الوحدة الثانية (البيئة والصحة) من كتاب اللغة العربية للفصل الدراسي الأول للصف الخامس الابتدائي.

– الحدود البشـــرية: طبق هذا البحث على مجموعة من تلميذات الصـــف الخامس الابتدائي بمدرسة (١٥٤) الابتدائية بإدارة تعليم الرياض.

– الحدود المكانية: مدرســـة (١٥٤) الابتدائية بإدارة تعليم الرياض بالمملكة العربية السعودية

– الحدود الزمنية: نفذ هذا البحث خلال الفصـــل الدراســـي الأول للعام الدراســـي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات البحث:

فاعلية: Effectiveness

عرفت الفاعلية لغة من قبل "مجمع اللغة العربية" بأنها: مقدرة الشيء على التأثير.

اصطلاحاً:- القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن (زيتون، ٢٠٠٥، ٤١).

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مدى تأثير استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ويتم قياسها من خلال اختبار مهارات الفهم القرائي.

الاستراتيجية The strategy

لغة: خطة أو حدث إرادي نحو تحقيق الهدف (اكسفورد، ١٩٩٦، ٢٠).

اصـــطلاحاً: هي فن توظيف وتنســـيق الفعاليات التعليمية التعلمية لتحقيق الأهداف،

وهي مجموعة من الطرق والأســـاليب، والإمكانات، ويتحكم في آلية الاســـتراتيجية المعايير التالية: المعلم، الطلبة، الوقت، الإمكانات، الأهداف، والمهارات (بسام، ٢٠١٤، ٧).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة التلميذات، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصـــف من استغلال لإمكانات متاحة؛ لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

عباءة الخبير Mantle of the Expert

يعرفها Aitken (2013, 35) بأنها: ليست بعباءة الشخص لتغطيته، وإنما هي القيادة التي تحمل معايير السلوك، والأخلاق، والمسؤولية، والأساس الفكري لجميع الأعمال.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: نموذج تدريســي يتكون من خمس مراحل هي (التهيئة أو الدعوة ــ الاستكشاف ــ الشرح والتفسير ــ التوسع ــ التقويم) ويركز على إيجابية التلميذات وتفاعلهن الدرامي في بناء معارفهن الجديدة في ضـــوء خبراتهن الســـابقة، وذلك من خلال المواقف الحياتية التي يقومن بها لتنمية مهاراتهن القرائية، وتكون التلميذة والمعلمة داخل عباءة الخبير عاملين باعتبار أنهم زملاء، حيث يجدان معًا الكثير من المواد المرتبطة بالمهمة، بحيث يتنازل المعلم عن موقع المستحوذ على المعلومة".

الفهم القرائي reading comprehension:

لغة: حُسن تصوير المعنى ووجود استعداد الذهن للاستنباط (المعجم الوجيز، ٢٠٠٥، ٢٠٠).

اصـــطلاحاً: عملية مركبة وشـــديدة التعقيد تتضـــمن عمليات عقلية عليا وتتدرج في مستويات (محمد، ١٩٩٦، ١٣).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا في هذا البحث هو عملية عقلية تقوم بها التلميذة للتعامل مع النص الأدبي حتى تتمكن من فهمه في ضوء استراتيجية عباءة الخبير.

مهارات الفهم القرائي Reading comprehension skills

يعرف بصـــل (٢٠١٣، ١٦٠) مهارات الفهم القرائي بأنها: عملية عقلية تقوم على

تحديد الطالب لمعاني الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات الجديدة المتضـــمنة في النص المقروء وتفسـيرها في ضـوء خبراته السـابقة، ويمكن الاسـتدلال عليها من خلال ما يتضـمنه الفهم القرائي من مهارات.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها قيام تلميذات الصـــف الخامس الابتدائي بعملية تحديد معاني الكلمات، وكذلك الأضـداد لبعض الكلمات، واسـتخراجهن الأفكار الثانوية للنص، والفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص، وترتيب هذه الأفكار بشكل معين.

الإطار النظرى للبحث:

المحور الأول: استراتيجية عباءة الخبير Mantle of the Expert in Education

مفهوم استراتيجية عباءة الخبير

تعد إستراتيجية عباءة الخبير the Mantle of the Expert إحدى التطبيقات الفلسفية والسـيكولوجية للنظرية البنائية، وتعرفها هورثي (Heathcote, 2013, 9) بأنها: "إسـتراتيجية قائمة على الدراما المشوقة في عمليتي التعليم والتعلم، وتتضـمن الفكرة الأساسية في ذلك أن الطلاب يتعلمون المحتوى كما لو أنهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وأنهم يكتشـــفون تعليمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسئوليات خاصة".

ويعرفها أيتكين (Aitken, 2013, 35) بأنها: ليسـت بعباءة الشـخص لتغطيته، وإنما هي القيادة التي تحمل معايير السـلوك، والأخلاق، والمسـؤولية، والأسـاس الفكري لجميع الأعمال.

يعرفها قنوح (٢٠١٦، ١١) بأنها بيئة تعليمية بحيث تكون الدراما جزء أساسي منها، يتعلم فيها التلاميذ المادة الدراسـية من خلال العمل التعاوني والتجريب وتطبيق المفاهيم والتعميمات واكتشافها، حيث يتعرض فيها التلميذ لمراحل استقصاء واستكشاف لموضوع ما، والتعمق فيه عبر الدراما، ويسهم في تغيير أدوار التلاميذ ليكونوا خبراء في الموضوع.

ويعرفها كل من الوحيدى، ومحرز (٢٠٢٠، ١٢) بأنها اسـتراتيجية تعليمية تقوم على أسـاس أن الطلبة هم مجموعة من الخبراء يكتشـفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل

مسؤوليات خاصة ولعب دور المتخيل لشخصيات تخيلية ضمن إجراءات وخطوات لتدريس درس المخدرات من كتاب المطالعة والنصوص.

يشير المراغي (٢٠٢٠، ٤٦) إلى أن إستراتيجية عباءة الخبير منظومة تعليمية في سياق درامي استقصائي واجتماعي وثقافي وتعليمي يلعب التلاميذ فيه دور الخبراء داخل حجرة الدراسة لمواجهة المشكلات والتحديات مما يعمق الفهم لديهم ويحفزهم ذهنياً وعاطفياً ويجذب اهتمامهم للمشاركة في العملية التعليمية.

يتضح مما سبق أن استراتيجية عباءة الخبير هي نموذج تدريسي يتكون من خمس مراحل هي (التهيئة أو الدعوة ـ الاستكشاف ـ الشرح والتفسير ـ التوسع ـ التقويم) ويركز على إيجابية التلميذات وتفاعلهن الدرامي في بناء معرفتهم الجديدة في ضوء خبراتهن السابقة، وذلك من خلال المواقف الحياتية التي يقومن بها لتنمية مهاراتهن القرائية".

أهمية استراتيجية عباءة الخبير:

تعمل دراما عباءة الخبير على تحسين المخرجات التعليمية، ففيها يستخدم التلميذ أكثر من حاسة من حواسه في عملية التعلم، وأنه كلما زادت الحواس المستخدمة في عملية التعلم زاد التعلم رسوخًا وثباتًا، ومن خلال مشكلات تقدم له فيعمل مع زملائه على إيجاد الحلول لها في مجموعات (بسام، ٢٠١٤، ١٠).

وقد أكد سوانسون (Swanson, 2016, 2-3) أيضًا في دراسته أن التلاميذ في ظل هذه الاستراتيجية يكونوا في نشاط ونهج تعاوني قائم على الدراما التربوية لتعلم المناهج الدراسية، ومدعوون للمشاركة في التعلم المنهجي في إطار تحقيق درامي مستدام؛ مما يعطي لهم هدف للتعلم وحافز للإنتاج.

ومما سبق ترى الباحثة الحالية أن تطوير المهارات المتنامية في استخدام الشكل الدرامي عباءة الخبير تتمثل أهميتها فيما يلي:

١. تعمل على استقلالية مجموعاتها الصغيرة وغياب النوع العادي التقليدي لحديث المعلم.

٢. مساعدة الطلبة على الانخراط من خلال تسخير حماسة الطلبة وقدرتهم على تخيل أنفسهم بموقع المسؤولية في مجتمع افتراضي وفعل الأشياء المهمة كما يفعلها الآخرون.

٣. بسبب السياق الجيد التخيلي تعمل على زيادة التفاعل الجيد مع الواقع .

٤. إضفاء جو من المتعة في عملية التعلم.

٥. توفر للمعلمين فرصة إعادة اكتشاف موهبتهم مع الطلبة في عملية التعلم تعمل على تحويل الحديث والنقاش إلى شيء ملموس قابل للتطبيق .

عناصر استراتيجية عباءة الخبير:

يرى سوانسون (Swanson, 2016) أن هذه الاستراتيجية تتكون من عشرة عناصر أساسية وهي: "فريق مسؤول، المشروع، الزبون، التفويض، المهمة، الخبراء، الموقع، التأمل، التخطيط الدرامي لمنع التوتر والعقبات، والمناقشة داخل الدور أو خارجه لانعكاس الأفكار" تعمل على ترابط الموضوعات وتداخلها في علاقاتها الجانبية.

وتتحدد عناصر ومكونات عباءة الخبير، والتي يجب أن تكون موجودة في السياق كي يتحول إلى عباءة خبير في العناصر الآتية: (الوحيدى وآخرون، ٢٠٢٠، ١٨)

- فريق مسؤول: وهم الطلبة في الصف، ويكون لديهم قضية ما، وقد يكونون مؤسسة تملك الخبرة للتعامل مع القضايا، ويكون الفريق قادرًا على حل المشكلة، ويقصد بها موضوعات المنهاج التي لها صلة بالمنهاج مباشرة.

- الزبون: وهي التي تشرح السياق للفريق المسؤول.

- التفويض: وهنا يكون تفويضًا من مسئول المؤسسة للفريق المسئول.

- المهمة: وهنا يتم تحديد المهام المطلوبة بين الزبون والفريق المسئول، وهي تصميم الإطار للمتعلمين واحتياجاتهم.

ويضيف شحاتة (٢٠١٨) عناصر ومكونات لعباءة الخبير بالإضافة إلى العناصر السابقة وهي(الموقع، التأمل، التخطيط الدرامي لمنع التوتر والعقبات، والمناقشة داخل الدور أو خارجه لانعكاس الأفكار).

ومن العرض السابق يمكن القول بأن إستراتيجية عباءة الخبير تقوم على النظرية البنائية من خلال مجموعة من العناصر المعرفية والحياتية التي تتداخل معاً في سياق درامي يوظف موضوعات المنهج بطريقة تكاملية يتخللها مهارات طرح أسئلة واستكشاف واستقصاء وتفكير، إبداعي تجعل التلاميذ تصل إلى أقصى حد من قدراتهم العقلية في عمليتي التعليم والتعلم، ومن هنا فإن نهج عباءة الخبير يقصد المعلم العادي موفراً له إمكانية التفكير بنشاط حول الكيفية التي يرغب بها في تطوير وإثراء التجربة التي يقدمها لتلاميذه بحيث يشكل المجتمع الداعم والتفسيري، والتأملي من خلال نمط من العلاقات ومجموعة من المهام.

دور المعلم والتلميذ في استراتيجية عباءة الخبير:

والمعلم داخل عباءة الخبير ينظم السلوك ويعرض المعلومات ويكون خارج عباءة الخبير مساعدًا، فلم يعد يستخدم صوت الخبير الآمر بل هو اليوم الزميل المساعد، وأن التلاميذ داخل العباءة يمثلون ويعبرون عن مشاعرهم بحيث يعملون على تطوير المراقبة الذاتية؛ لأنهم يصنعون عالماً يتحكمون به ويعيشون فيه، بالإضافة أن كلاً منهم ناضج ويتحمل مسؤوليات الكبار، بحيث يكون اندماجهم في المهمات الموكله لهم بمستوى اندماجهم الاجتماعي وخيالهم ومعلوماتهم (هيثكوت وبولتون، ٢٠١٣، ٥٩- ٦٣).

كما أن دور المعلم أيضًا يكمن في إطار هذه الاستراتيجية في توجيه التلاميذ ونصحهم وإرشادهم بخصوص المهام الموكلة إليهم ويجب أن يكون على علم بتلك الأمور وعليه أيضًا أن ينشر الوعي بين التلاميذ ويرشدهم كيف يصلون لتحقيق أهدافهم، كما يجب أن يتخلى عن السيطرة والقوة داخل الصف الدراسي، كما يجب أن يكون ميسرًا ومتعاونًا أثناء العمل بهذه الاستراتيجية (قنوح، ٢٠١٦، ٢٣، ٢٤).

وترى الباحثة أن إستراتيجية عباءة الخبير تسهل على المعلم أن يتطرق إلى المنهاج ومواضيعه مهما كانت، وفي الوقت نفسه يتناول القيم والمواقف عبر الدراما التكويدية، ويجعل الطلاب يخططون لما يريدون تعلمه ويقودون عملية التعلم عبر الاستقصاء والمعلم الجدي في هذا النموذج هو الذي يتقن مهارة التساؤل وطرح الأسئلة، وأيضاً مهارة بداء السياق والموقف

التعليمي المناســـب الذي يحدث فيه تعلم حقيقي ذو معنى، يمكن في عباءة الخبير أن يكون لدينا صـف مليء بالأسـئلة غير المجاب عنها بدلاً من صـف مليء بالإجابة غير المسـتهدفة بالسؤال.

المحور الثاني: الفهم القرائي

مفهوم الفهم القرائي Reading Comprehension

وينظر كل من مايســـنر واين (Meissner & Yun, 2008, 286) إلى الفهم القرائي على أنه عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب، قبل وأثناء وبعد القراءة، من خلال الربط بين المعلومات المقدمة من جانب المؤلف، والخلفية المعرفية لدى القارئ.

وتشـير إبراهيم (٢٠١٠، ٦٠) إلى أن الفهم القرائي يتطلب من القارئ أن يضـع يده على معنى السـياق حتى يسـتجيب القارئ للمقروء ويتفاعل معه، وصـولًا إلى توظيف هذه العمليات في الأنشـطة التي يقوم بها، من أجل التفاعل مع طبقة المثقفين أي أن الفهم عملية عقلية تتطلب التفكير وترتبط به لأنها تستهدف الربط بين الرمز والمعنى.

كما أن الفهم القرائي يعنى العمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ مســـتخدمًا خبراته السـابقة وملامح المقروء للوصـول إلي المعاني المتضـمنة في المقروء والمتمثلة في مسـتويات الفهم (المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي) (سنجي، ٢٠١٦، ٩).

ويوضـــح دغريرى (٢٠٢٠، ٥٢) بأن الفهم القرائي هو الغاية من كل قراءة والضـــالة المنشودة لكل قارئ والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية، وهو أكثر أشـكال المعرفة تعقيدًا، والتي يندمج فيها الأفراد بشـكل روتيني وهو نتاج المعلومات من مصادر بصرية، وسمعية، ومعرفية، ولغوية والتي تندمج معًا.

ومن خلال التعريفات الســـابقة للفهم القرائي يتضـــح للباحثة أن الفهم القرائي هو مهارات معقدة تتضـــمن قدرات خاصـــة مثل القدرة على قراءة الجمل وفهمها والقدرة علي تحليل النص من خلال تقســـيمه إلي فقرات، بالإضـــافة إلي القدرة علي التمييز بين الجمل، وفهم مكوناتها وفهم المعاني الضمنية للعبارات التي ترد في النص صراحة.

مهارات الفهم القرائي:

فى ضوء ما سبق من عرضه لمفهوم الفهم القرائي وأهميته يمكن أن نخرج بمجموعة من مهارات الفهم القرائي وفقًا للمستويات التالية: (الفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي)، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية التي تعبر عن هذا المستوى، وسوف تقتصر الباحثة على عرض (مهارات الفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي) محل اهتمام البحث الحالي:

١ . مهارات الفهم الناقد:

ويقصد بها إصدار حكم على الموضوع على الموضوعات المقروءة لغويًا، ودلاليًا، ووظيفيًا، وتقويمه من حيث: جودته، ودقة تأثيره على القارئ وفق معايير مناسبة ومضبوطة، وتشمل: (عبد الغني وآخرون ،٢٠١٢، ٦٢؛ سنجي، ٢٠١٦، ١٤)

–التمييز بين الحقيقة والرأي.

–التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

–التمييز بين المعقول وغير المعقول.

–تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها.

–تقويم المقروء وإبداء الرأي فيه وإصدار الحكم عليه.

–تقويم شخصية الكاتب ودوافعه وبواعثه.

–اكتشاف الزيف والصدق في الموضوع.

٢ . مهارات الفهم التذوقي:

ويقصد بها قدرة القارئ على إدراك الأساليب والأشكال الأدبية، والتعبيرات التي استخدمها الكاتب لإثارة استجابات انفعالية في نفوس القراء، ومدى حساسية القارئ للطرق التي تستثير عاطفة معينة، أو تحدث أثرًا على طريقة تفكيره، وتشمل: (عبد الغني وآخرون ،٢٠١٢، ٦٢؛ سنجي، ٢٠١٦، ١٤)

–تحديد مواطن الجمال في التعبيرات التي اشتمل عليها الموضوع.

-إدراك بعض الصور المجازية في الموضوع.

-التمييز بين الصورة البلاغية وغير البلاغية في الموضوع.

-تحديد مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يثيره الكاتب من خلال الموضوع.

٣. مهارات الفهم الإبداعي:

ويقصد بها مستوى من الفهم يتطلب من القارئ ابتكار أفكار جديدة، واقترح مسار فكري جديد، وفيه يبدأ القارئ مما هو معروف من حقائق ومعلومات، وتشمل: (عبد الغني وآخرون ،٢٠١٢، ٦٢؛ سنجي، ٢٠١٦، ١٤)

-تلخيص المقروء.

-الاستفادة من المقروء في حل المشكلات.

-استثمار المقروء لفظًا وفكرًا عند الكلام أو الكتابة بالجديد غير المألوف.

-تحديد نهاية لقصة لم يحدد الكاتب نهاية لها.

-اقتراح نهايات بديلة لما سجله الكاتب.

-اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت بالمقروء.

المحور الثالث: الدراسات السابقة

تعرض الباحثة بعض الدراسات المتعلقة بكل من استراتيجية عباءة الخبير ومهارات الفهم القرائي، وقد قسمت الدراسات السابقة إلى محورين:

المحور الأول: دراسات اهتمت باستراتيجية عباءة الخبير

أجرى كل من الوحيدى، ومحرز (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى التلاميذ، وقد استخدِم المنهج شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من تلاميذ الصف التاسع الأساسي، وتكونت من (٧٤) طالبًا موزعين في مجموعتين: (٣٧) طالبًا في المجموعة الضابطة، و(٣٧) طالبًا في المجموعة التجريبية، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، دراما عباءة الخبير) لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير (المستوى التحصيلي عالٍ، متوسط، ضعيف)، وذلك بين المستوى العالي والمنخفض لصالح المستوى العالي، وبين المستوى المتوسط والمنخفض لصالح المستوى المتوسط.

وأجرى شحاتة (٢٠١٨) دراسة هدفت إلي التعرف على أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس وحدة "خيرات وطننا العربي" لتنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف تم إعادة صياغة الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية عباءة الخبير، وإعداد دليلًا لمعلم الجغرافيا لتدريسها، بالإضافة إلى أوراق عمل التلميذات، كما أُعد اختبارًا "للمرونة الفكرية، وآخر للمهارات الحياتية"، وبطاقة ملاحظة للمهارات البيئية الأدائية. وتم تنفيذ تجربة البحث في مدرسة (السيدة خديجة بنت خويلد الإعدادية بنات) في العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي. وتوصلت نتائجها إلى أن استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الجغرافيا كان له أثر فعال في تنمية المرونة الفكرية، وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي.

هدفت دراسة (Smith, 2017) إلى الوقوف على تصورات معلمي مرحلة التعليم الأساسي عن مدى فعالية إستراتيجية عباءة الخبير لدى تلاميذ هذه المرحلة، استخدم الباحث المقابلات كما أجرى الملاحظات لجمع بيانات الدراسة التي تكونت عينتها من (١٨) معلماً بمرحلة التعليم الأساسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ينظرون بشكل إيجابي لإستراتيجية عباءة الخبير، حيث أكدوا أن التلاميذ ينمون شخصياً وأكاديمياً من خلال تطبيق هذه الاستراتيجية.

تعليق الباحثة:

ويتضح للباحثة من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة حول استراتيجية عباءة الخبير بأنه لا توجد دراسة عربية واحدة أو أجنبية جمعت بين عباءة الخبير ومهارات الفهم القرائي، وأن العينات التي استخدمتها تلك البحوث متباينة من حيث الحجم، بحيث شملت أكبر عينة على (٧٤) طالبًا كما في دراسة الوحيدى ومحرز (٢٠٢٠)، وقد اشتملت العينات من حيث جنس العينة على الذكور فقط كما في دراسة الوحيدى ومحرز (٢٠٢٠)، وعلى الإناث فقط كما في دراسة شحاتة (٢٠١٨)، كما أجريت بعض الدراسات على تلاميذ المرحلة الإعدادية مثل دراسة شحاتة (٢٠١٨)، وبعضها أجرى على تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة الوحيدى ومحرز (٢٠٢٠)، وقد استفادت الباحثة من دراسات ذلك المحور في ضبط إجراءات الدراسة ومعرفة خطوات تنفيذ استراتيجية عباءة الخبير وكتابة الإطار النظري وتفسير النتائج.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بالفهم القرائي وكيفية تنمية مهارته

أجرى إسماعيل وآخرون (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على البنائية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار مهارات فهم قرائي للنصوص العلمية، كما تم إعداد دليل للمعلم وكتيب للتلميذ، واستخدم المنهج التجريبي القائم علي المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث طبق البحث علي عينة عشوائية (٤٠) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأظهرت نتائج البحث، وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص العلمية لصالح التطبيق البعدي، وأن الاستراتيجية لها قوة تأثير في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية.

وأجرى البقعاوي والنصار (٢٠١٩) هدفت إلى فحص أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. واعتمد

البحث على المنهج شـــبه التجريبي، إذ طُبق على عينة تكونت من (٧٠) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة رفحاء التابعة لمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، جرى توزيعهم على مجموعتين: تجريبية مكونة من (٣٥) تلميذًا درسوا باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وضابطة مكونة من (٣٥) تلميذًا أيضًا درسوا بالطريقة السائدة. وتمثلت أداة البحث في اختبار الفهم القرائي الذي أعدّه الباحثان لقياس مهارات الفهم القرائي المســـتهدفة في البحث الحالي، وبعد التحقق من صـــدق الاختبار وثباته، طُبق قبليًّا وبعديًّا. ومن أهم النتائج التي تم التوصـــل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسطات درجات المجموعة الضـــابطة التي درســـت بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وأثبتت النتائج الأثر الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشـكل عام، وفي تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على انفراد، وهو ما دعا الباحثين إلى التوصـية بتوجيه معلمي اللغة العربية إلى اسـتخدام اسـتراتيجيات حديثة ومنها اسـتراتيجية التدريس التبادلي عند تدريسـهم تلاميذهم، والتي من شـأنها رفع مسـتويات أداء التلاميذ في المهارات اللغوية والدراســية، وتوجيه عملية التفكير والتعلم، وتعويدهم على تحمل مسؤولية التعلم الذاتي.

ودراسة (Türkben, 2019) والتى هدفت إلى الكشف عن أثر تعليم القراءة من خلال اســـتراتيجية التنظيم الذاتى على تتمية مهارات الفهم القرائية والدافعية للتعلم والتنظيم الذاتى مشـــاهدة مقاطع الفيديو فى القراءة التمهيدية على فهم القراءة وميولهم القرائية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائى، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧) تم تقســـيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددهم (٢٣) طالب، والمجموعة الضـابطة وعدهم (٢٤) طالب، واسـتخدمت الدراسـة مقياس اختبار مهارات الفهم القرائى (الحرفى، المباشـــر، الاســـتنتاجى) ومقياس الدافعية للتعلم ومقياس الميول القرائية، وتوصـــلت

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ومقياس الدافعية للتعلم ومقياس التنظيم الذاتي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

تعليق الباحثة:

١. ركزت هذه الدراسات على تنمية الفهم القرائي في المراحل الدراسية المختلفة.

٢. كشفت هذه الدراسات عن جوانب القوة وجوانب الضعف في تدريس القراءة بغية تنمية الفهم القرائي.

٣. الأدوات التي استخدمتها هذه الدراسات تنوعت لتشمل اختبارات الفهم القرائي، وكتب التلاميذ، ودلائل المعلمين، وبطاقات ملاحظة، وبرامج كمبيوتر، واختبارات القدرات الدراسية والقدرات العقلية، واختبارات التفكير الناقد.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الفهم القرائي وكيفية تنمية مهاراته لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة، يتضح أن الفهم القرائي حظي باهتمام عدد غير قليل من الباحثين حيث تناولته العديد من الدراسات العربية والأجنبية بالدراسة. كما يتضح أيضًا تنوع تلك الدراسات من حيث الهدف، والعينة، والأدوات، والتصميم التجريبي حيث يلاحظ ما يلي:

١) تباينت أهداف تلك الدراسات؛ حيث هدفت بعض الدراسات للتعرف على أثر بعض الطرق أو استراتيجيات تدريسية معينة على الفهم القرائي، وقدمت بعض الدراسات محتوي معين لتنمية تلك المهارات.

٢) اتسعت دائرة اهتمام تلك الدراسات لتشمل مراحل دراسية مختلفة.

٣) قدمت الدراسات قوائم بمهارات الفهم القرائي في شكل تصنيفي مما يفيد الباحثة في تحديد مهارات الفهم القرائي، وسوف تستفيد الباحثة من تلك القوائم، والتصنيفات في

اختيار قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.

٤) صياغة مشكلة البحث وفروضه واختيار العينة وأدوات البحث، وتفسير النتائج التي سيتم التوصل إليها.

٥) كما استفادت الباحثة أيضًا من الدراسات والبحوث السابقة في وضع التصميم التجريبي للبحث حيث تخضع العينة لقياس قبلي في مهارات الفهم القرائي، ثم تتعرض المجموعة التجريبية للتدريبات المقدمة لهن، وفي النهاية يتم القياس البعدي للفهم القرائي.

إجراءات البحث

أولًا: منهج البحث ومتغيراته

منهج البحث: استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، لأنه المنهج الأنسب لمعرفة أثر المتغير المستقل (استراتيجية عباءة الخبير) على المتغير التابع (الفهم القرائي). وتم استخدام التصميم التجريبي المعتمد على مجموعتين (واحدة تجريبية، والأخرى ضابطة) بحيث تتعرض المجموعتان لاختبارات قبلية وبعدية، وفي هذا البحث يتم الكشف عن تأثير تطبيق جلسات التدريس القائمة على استراتيجية عباءة الخبير (المتغير المستقل) على تنمية مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي (المتغير التابع).

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته

١) مجتمع البحث: ويتكون مجتمع البحث الحالي من جميع تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض، في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣هـ، والبالغ عددهن (١٥٠٠) طالبة، وفق الإحصاءات الرسمية لإدارة شؤون التلميذات بالإدارة العامة لتعليم البنات بمنطقة الرياض.

٢) عينة البحث: تم اختيار عينة البحث عشوائيًا على مرحلتين – المرحلة الأولى: تمثل العينة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكو مترية لاختبار مهارات الفهم القرائي، وقد بلغ عددها (٢٦) تلميذة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (١١–١٢) سنة من مدرسة الابتدائية (١٥٤)، والمرحلة الثانية: تمثل العينة الأساسية وبلغ عددها في صورتها الأولية (٦٣)

تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الابتدائية (١٥٤)، وبعد استبعاد التلميذات اللاتي كن ضمن العينة ولم يحضرن التجربة ولم يكملن الإجابة عن أدوات الدراسة أصبح عدد المشاركات (٦٠) تلمذة مقسمات إلى (٣٠) تلميذة يمثلن المجموعة التجريبية ممن تتراوح أعمارهن ما بين (١١–١٢) سنة بمتوسط عمري مقداره (١١,٤٥٦) سنة، وانحراف معياري(٠,٥٤٣)، و(٣٠) تلميذة يمثلن المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (١١–١٢) سنة بمتوسط عمري مقداره (١١,٦٥٢) سنة، وانحراف معياري (٠,٤٩٩).

ثالثًا: أدوات البحث

١) اختبار مهارات الفهم القرائي

في ضوء قائمة مهارات الفهم القرائي تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

– **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف هذا الاختبار إلى التعرف على مستوى مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

– **تحديد مهارات الفهم القرائي:** تم تحديد مهارات الفهم القرائي في ضوء قائمة مهارات الفهم القرائي.

– **اختيار المحتوى التعليمي:** اختارت الباحثة الوحدة الثانية (البيئة والصحة) من كتاب اللغة العربية للفصل الدراسي الأول للصف الخامس الابتدائي وتحتوي على نصين قرائيين ونص شعري.

– **تحليل محتوى الدروس المختارة:** تم تحليل محتوى الدروس المختارة وذلك باتباع الخطوات التالية:

▪ تحديد الهدف من التحليل هدف هذا التحليل إلى تجزئة محتوى الدروس المختارة إلى مجموعة من الفئات للتوصل إلى ما بها مفردات جديدة وأفكار وحقيقة أو رأي وقيم ومعتقدات.

▪ تحديد فئات التحليل: اقتصر تحليل محتوى الدروس المختارة من وحدة (البيئة

والصحة) على الفئات التالية: (المفردات الجديدة – الأفكار الرئيسة – الأفكار الفرعية – الحقيقة والرأي – القيم والمعتقدات).

– **إعداد جدول مواصفات الاختبار**: وهو عبارة عن جدول تنسيقي، يتم فيه تحديد عدد ورقم الأسئلة، التي تقيس كل مهارة من مهارات الفهم القرائي.

– **صياغة مفردات الاختبار**: تم مراعاة قواعد عامة عند صياغة مفردات الاختبار، مثل: أن تكون أسئلة الاختبار محددة، واضحة لا غموض فيها، سليمة من الناحية اللغوية والعلمية، منتمية للنصوص المختارة، ممثلة للمهارات، مناسبة لمستوى التلميذات، شاملة للمحتوى العلمي.

كما تم مراعاة قواعد خاصة بكل مجموعة من الأسئلة، وقد انقسمت الأسئلة إلى نوعين:

- **أسئلة الاختيار من متعدد**: ويتطلب هذا النوع من التلميذة أن تعرف أي الإجابات العديدة المقترحة هي الصواب، ويتكون كل سؤال من جزأين، المقدمة، وتطرح المشكلة، وقائمة من البدائل عددها أربعة، بينها بديل واحد صحيح.
- **أسئلة الإجابات القصير**: والفرق بين أسئلة الإجابات القصيرة، وأسئلة التكملة، أنَّ الأولى تكون في شكل سؤال، أما الثانية تكون في صورة جمل ناقصة. وقد تم مراعاة القواعد الآتية أثناء كتابة الأسئلة القصيرة: أن تكون الأسئلة مباشرة وبسيطة، وأن تكون الفراغات متساوية لكل سؤال، كما اشتمل مفتاح التصحيح على أكثر من إجابة ممكنة.

– **صياغة تعليمات الاختبار**: قد راعت الباحثة أن تكون التعليمات واضحة، ومختصرة، وفي أبسط صورة من خلال:

- **تعليمات عامة**: اهتمت بوصف الاختبار، وتحديد الهدف منه، وعدد الأسئلة، وزمن الإجابة عنها، وتحديد مكان مخصص لكتابة بيانات التلميذة.
- **تعليمات خاصة**: وهي تعليمات خاصة بكل نمط من نمطي الأسئلة، مع نموذج

يوضح كيفية الإجابة عنها.

– **إعداد مفتاح التصحيح:** تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، على أن تُعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وبذلك تكون الدرجة النهائية (٢٤) درجة.

– **حساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين:**

جدول (١) معامل السهولة والصعوبة والتباين لمفردات اختبار الفهم القرائي (ن = ٢٦) طالبة بالصف الخامس الابتدائي

رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين
١	٠,٧	٠,٣	٠,٢١	٢٤	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
٢	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٢٥	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
٣	٠,٨	٠,٢	٠,١٦	٢٦	٠,٨	٠,٢	٠,١٦
٤	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤	٢٧	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
٥	٠,٣	٠,٧	٠,٢١	٢٨	٠,٨	٠,٢	٠,١٦
٦	٠,٨	٠,٢	٠,١٦	٢٩	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
٧	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤	٣٠	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
٨	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤	٣١	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
٩	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٣٢	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
١٠	٠,٨	٠,٢	٠,١٦	٣٣	٠,٨	٠,٢	٠,١٦
١١	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤	٣٤	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
١٢	٠,٧	٠,٣	٠,٢١	٣٥	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤
١٣	٠,٢	٠,٨	٠,١٦	٣٦	٠,٨	٠,٢	٠,١٦

رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين
١٤	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤	٣٧	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
١٥	٠,٨	٠,٢	٠,١٦	٣٨	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
١٦	٠,٣	٠,٧	٠,٢١	٣٩	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
١٧	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٤٠	٠,٣	٠,٧	٠,٢١
١٨	٠,٢	٠,٨	٠,١٦	٤١			
١٩				٤٢	٠,٣	٠,٧	٠,٢١
٢٠	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤	٤٣	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
٢١	٠,٣	٠,٧	٠,٢١	٤٤	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤
٢٢	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٤٥	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
٢٣	٠,٨	٠,٢	٠,١٦	---	----	----	----

حسبت الباحثة معاملات السهولة والصعوبة للاختبار وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة ما بين (٢,٠، ٨,٠) مما ترتب على ذلك عدم حذف أية مفردة.

الخصائص السيكو مترية لاختبار الفهم القرائي:

أولاً: صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

عرضت الباحثة الاختبار في صورته المبدئية على بعض الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة ومناهج وطرق تدريس وعددهم (٩)، واتفق المحكمون على جميع مفردات الاختبار، وتم إجراء جميع التعديلات وفقًا لمقترحات المحكمين، وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين ما بين (٧٧,٨٪، ١٠٠٪)، وكان متوسط نسب اتفاق المحكمين (٩١,٧ %) وهذه نسب مرتفعة وتشير إلى صدق الاختبار صدقًا ظاهريًّا.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للاختبار

استخدمت الباحثة إحدى طرق البناء الداخلي للاختبار، وهي حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها(ن=٢٦) طالبة

مستوى الفهم المباشر		مستوى الفهم الاستنتاجي		مستوى الفهم الناقد		مستوى الفهم التذوقي		مستوى الفهم الإبداعي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٦٥١,**٠	٤	٧٨٦,**٠	٦	٥٨٨,**٠	١١	٥٢١,**٠	١٢	٦٨٨,**٠
٢	٥٥٥,**٠	٥	٧٩٩,**٠	٧	٦٣٣,**٠	٢٧	٧١٠,**٠	١٣	٧٣٤,**٠
٣	٦٧٨,**٠	٨	٥٦٧,**٠	٩	٤٣٧,**٠	٣٤	٨٩٢,**٠	١٤	٧٤٥,**٠
١٧	٧٢٣,**٠	١٠	٦٧٧,**٠	١٦	٥٨٠,**٠	٣٥	٦١٧,**٠	٢٨	٥٣٩,**٠
١٨	٦٥٨,**٠	١٥	٦٤٥,**٠	٢١	٦٢٩,**٠	٤٠	٧٣٦,**٠	٢٩	٦٥٦,**٠
١٩	٦٠٠,**٠	٢٠	٥٩٩,**٠	٢٣	٧٥٦,**٠	٤٢	٤٩٥,**٠	٣٠	٥٣٤,**٠
٣١	٤٠٤,**٠	٢٢	٥٤٠,**٠	٢٥	٦٤٤,**٠			٤٣	٤٨٧,**٠
٣٢	٦١١,**٠	٢٤	٤٧٨,**٠	٣٧	٦٧٢,**٠			٤٤	٥٧٧,**٠
٣٣	٥٤٤,**٠	٢٦	٣٤٢,*٠	٣٩	٥٨٨,**٠			٤٥	٦٣٤,**٠
		٣٦	٧٣٣,**٠						
		٣٨	٧٠٣,**٠						
		٤١	٦٢٢,**٠						

**: دالة عند مستوى (٠,٠١)، *: دالة عند مستوى (٠,٠٥)

حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٠٤ – ٠,٨٩٢) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك أصبح الاختبار مكون من (٢٤) فقرة موزعة على مهارات اختبار الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي، أي انه لم يحذف منه شيئًا.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للاختبار وقد بلغت معاملات الارتباط بين المهارات وبعضها البعض والدرجة الكلية ما بين(٠,٥٦٩- ٠,٩١١) وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة وبعضها والدرجة الكلية للاختبار (ن =٢٦) طالبة

م	المهارات والدرجة الكلية	مستوى الفهم المباشر	مستوى الفهم الاستنتاجي	مستوى الفهم الناقد	مستوى الفهم التذوقي	مستوى الفهم الإبداعي	الدرجة الكلية للاختبار
١	مستوى الفهم المباشر	--					
٢	مستوى الفهم الاستنتاجي	٠,٦٤٥ **	--				
٣	مستوى الفهم الناقد	٠,٥٩٨ **	٠,٦٠٩ **	--			
٤	مستوى الفهم التذوقي	٠,٧٦٤ **	٠,٨٧٧ **	٠,٧١١ **	--		
٥	مستوى الفهم الإبداعي	٠,٦٣١ **	٠,٥٦٩ **	٠,٧٤٤ **	٠,٧٩٥ **	--	
	الدرجة الكلية للاختبار	٠,٨٩٣ **	٠,٩٠٥ **	٠,٩١١ **	٠,٨٥٣ **	٠,٨٧٨ **	--

**: دالة عند مستوى (٠,٠١)، *: دالة عند مستوى (٠,٠٥)

ثالثًا: ثبات اختبار الفهم القرائي

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة طريقة إعادة تطبيق الاختبار: حيث تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفاصل زمني خمسة عشر يومًا بين التطبيق الأول والثاني، وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار في التطبيق الأول والثاني (٠,٨٩).

جدول (٤) معاملات الثبات للمهارات والدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي

م	المهارات والدرجة الكلية	عدد المفردات	معامل الثبات
١	**مستوى الفهم المباشر**	٩	٠,٧٨٣
٢	**مستوى الفهم الاستنتاجي**	١٢	٠,٧٨٩
٣	**مستوى الفهم الناقد**	٩	٠,٨٣٢
٤	**مستوى الفهم التذوقي**	٦	٠,٨٠١
٥	**مستوى الفهم الإبداعي**	٩	٠,٨٧٩
	الدرجة الكلية للاختبار	٤٥	٠,٩٠٥

– **طريقة تصحيح الاختبار**: تصحح الباحثة اختبار الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الابداعي وفقًا لمفتاح التصحيح، حيث يتم إعطاء الإجابة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة صفر، وبالتالي تكون أعلى درجة للاختبار (٢٤) درجة وأصغر درجة (صفر).

رابعًا: مواد البحث

دليل المعلم لتقديم الدروس باستراتيجية عباءة الخبير والمصاغ وفقًا لخطواتها؛ يشتمل هذا الدليل على جانبين:

– **الجانب النظري** ويشمل: (الهدف من الدليل – الفلسفة التي يقوم عليها الدليل – نبذة عن استراتيجية عباءة الخبير – الوسائل التعليمية – أساليب التقويم).

– **الجانب التطبيقي:** وفيه تم توضيح كيفية تدريس المادة باستخدام استراتيجية عباءة الخبير، شاملًا: الأهداف والتمهيد والوسائل التعليمية واستراتيجية التدريس والسير في الدرس، والأنشطة التعليمية والإثرائية والتقويم.

خامسًا: ضبط المتغيرات المتدخلة

حرصت الباحثة على ضبط بعض المتغيرات التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (استراتيجية عباءة الخبير) في تأثيره على المتغير التابع (بعض مهارات الفهم الناقد والتذوقي

والإبداعي)، مثل (العمر الزمني، الذكاء، المستوى الاقتصادي والاجتماعي)، وكذلك القياس القبلي لمهارات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي.

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضـــابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي:

حســـبت الباحثة قيمة " ت " بين متوســـطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام اختبار test -t لعينتين مستقلتين، وذلك بهدف معرفة ما إذا كان هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي قبليا أم لا؟، والجدول (٥) يوضـــح قيمة " ت " ودلالتها الإحصـــائية للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مهارات الفهم القرائي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الفهم الناقد	التجريبية	30	3.800	1.399	.093-	.927
	الضابطة	30	3.833	1.391		
مستوى الفهم التذوقي	التجريبية	30	2.733	.520	.252-	.802
	الضابطة	30	2.766	.504		
مستوى الفهم الإبداعي	التجريبية	30	3.633	.964	.257-	.809
	الضابطة	30	3.633	1.0333		
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	30	10.133	3.786	.241-	.810
	الضابطة	30	10.166	3.709		

يتضح من الجدول السابق (١) أن قيمة " ت " غير دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي، وكذلك كل مهارة على حده، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي، والاختبار ككل. مما يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائيًا في مهارات الفهم القرائي قبل البدء في الجلسات التدريسية.

– **دروس الوحدة التعليمية:** حرصت الباحثة على أن تكون دروس الوحدة التعليمية موحدة بين المجموعتين، حيث تم تدريس نفس المحتوي الدراسي للمجموعتين كل منهما باستراتيجية معينة، من مقرر لغتي الخالدة للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول.

– **المعلمة القائمة بالتعليم:** حرصت الباحثة على ضبط سمات شخصية القائمة بالتعليم حتي تكون موحدة بين المجموعتين، ومن ثم قامت الباحثة نفسها بعملية التدريس لتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة.

– **أدوات القياس والتقويم:** وتمثلت في اختبار مهارات الفهم القرائي، وروعي أن يكونا موحدين بين المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي.

سادسًا: خطوات تنفيذ البحث

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي قامت الباحثة بإتباع الخطوات الآتية:

– الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة لإعداد وكتابة الإطار النظري الخاص بمتغيرات البحث (استراتيجية عباءة الخبير– ومهارات الفهم القرائي).

– صياغة محتوى التدريب (الوحدة الثانية من كتاب القراءة المقرر على الصف الخامس الابتدائي (لغتي الجميلة) وفق خطوات استراتيجية عباءة الخبير.

– إعداد أدوات البحث والتأكد من صلاحيتها للتطبيق والمتمثلة في:اختبار مهارات

الفهم القرائي (إعداد الباحثة).

– التجربة الاستطلاعية لأدوات البحث للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

– اختيار عينة البحث من تلميذات الصف الخامس الابتدائي وتقسيمها لمجموعتين تجريبية تدرس باستراتيجية عباءة الخبير، وضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

– تطبيق أدوات البحث قبليًا على مجموعتي البحث.

– التدريس للمجموعة التجريبية باستراتيجية عباءة الخبير، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (العادية).

– تطبيق أدوات البحث بعديًا.

– رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا ومناقشة النتائج وتفسيرها.

– تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

سابعًا: الأساليب الإحصائية:

للتحقق من صحة فروض البحث الحالي، وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

١) معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient وذلك للتعرف على الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي.

٢) طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار.

٣) اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مترابطتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي وكل مهارة على حده.

٤) اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مستقلتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي.

٥) مربع ايتا لمعرفة حجم أثر المعالجة التجريبية في المتغير التابع.

عرض النتائج:

عرض نتائج الفرض الرئيس:

ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وفى كل مهارة من مهاراته.

ولاختبار صحة هذا الفرض للبحث تم حساب قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلميذات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي وفى كل مهارة من مهاراته على حدة، وكانت النتائج متمثلة في الجدول التالي:

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي

مهارات الفهم القرائي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الفهم الناقد	القبلي	30	3.8000	1.39951	1.7000-	1.7250	5.398-	.000
	البعدي	30	5.5000	1.50287				
مستوى الفهم التذوقي	القبلي	30	2.7333	.52083	1.1666-	1.315	4.858-	.000
	البعدي	30	3.9000	.95953				
مستوى الفهم الإبداعي	القبلي	30	3.6333	.96431	2.3000-	2.230	5.647-	.000
	البعدي	30	5.9333	1.65952				
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	30	7.6333	3.78685	9.000-	5.085	9.693-	.000
	البعدي	30	15.3333	4.37022				

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" بلغت في مهارات الفهم القرائي (مستوى الفهم

الناقد، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي) والدرجة الكلية على الترتيب (- ٥,٣٩٨)، (- ٤,٨٥٨)، (- ٥,٦٤٧)، (- ٩,٦٩٣) وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الابداعي والدرجة الكلية.

عرض نتائج الأسئلة الفرعية:

عرض نتائج الفرض الفرعي الأول:

وينص على " "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للفهم القرائي وفى كل مهارة على حدة.

لاختبار صحة هذا الفرض حسبت الباحثة قيمة "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الابداعي، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	مستوى الفهم الناقد	التجريبية	30	3.900	.959	2.335	.023
		الضابطة	30	3.400	.674		
2	مستوى الفهم التذوقي	التجريبية	30	5.500	1.502	2.501	.015
		الضابطة	30	4.600	1.275		

م	مهارات الفهم القرائي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
3	مستوى الفهم الإبداعي	التجريبية	30	5.933	1.659	3.971	.000
		الضابطة	30	4.500	1.074		
الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي		التجريبية	30	13.733	4.274	5.765	.000
		الضابطة	30	11.433	2.661		

يتضح من الجدول (٧) السابق أن قيم "ت" في مهارات (مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي)، والدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي بلغت، (٢,٣٣٥-) (٢,٥٠١-)، ٣,٩٧١-))، ٥,٧٦٥-)) على الترتيب، وهى دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات(مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي)، والدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

عرض نتائج السؤال الفرعي الثاني:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وفى كل مهارة من مهاراته.

ولاختبار صحة هذا الفرض للبحث تم حساب قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لتلميذات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي وفى كل مهارة من مهاراته على حدة، كانت النتائج متمثلة في الجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي

مهارات الفهم القرائي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الفهم الناقد	البعدي	30	5.500	1.502	.166	.647	1.409	.169
	التتبعي	30	5.333	1.372				
مستوى الفهم التذوقي	البعدي	30	3.900	.959	.200	.761	1.439	.161
	التتبعي	30	3.700	.794				
مستوى الفهم الإبداعي	البعدي	30	5.933	1.659	.100	1.184	.462	.647
	التتبعي	30	5.8333	1.599				
الدرجة الكلية للاختبار	البعدي	30	13.7333	4.370	.533	2.224	1.313	.199
	التتبعي	30	13.2000	3.960				

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة "ت" بلغت في مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الابداعي والدرجة الكلية على الترتيب (- ١,٤٠٩)، (- ١,٤٣٩)، (- ٠,٤٦٢)، (- ١,٣١٣) وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية، وهذا يشير إلى استمرار تأثير استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

حجم تأثير المعالجة التجريبية (استراتيجية عباءة الخبير) في المتغير التابع(مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الابداعي).

استخدمت الباحثة مربع ايتا لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (استراتيجية عباءة الخبير) في المتغير التابع (مهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم

الابداعي) قامت الباحثة بحســـاب مربع ايتا (**η** ٢) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفســـر حوالي (٠,٠٢) من التباين الكلى على تأثير ضـئيل، بينما يدل التأثير الذي يفســـر (٠,٠٦) من التباين الكلى على تأثير متوســـط، في حين يدل التأثير الذي يفســـر حوالي (٠,١٥) فأكثر على تأثير كبير (مراد،٢٠٠٠: ٢٤٦).

جدول (٩) قيمة **η** ٢، ومقدار حجم تأثير طريقة التدريس باستخدام استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	قيمة ت	درجات الحرية	**η2**	مقدار حجم التأثير
1	مستوى الفهم الناقد	2.335	58	0.085	متوسط
2	مستوى الفهم التذوقي	2.501	58	0.097	متوسط
3	مستوى الفهم الإبداعي	3.971	58	0.213	كبير
الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي		5.765	58	0.364	كبير

يتضح من الجدول (٩) ما يأتي:

– قيمة (□٢) لحجم تأثير اســتراتيجية عباءة الخبير في مهارة مســتوى الفهم الناقد قد بلغت (٠,٠٨٥) وهو حجم تأثير متوســـط، وهذا يعني أن نســـبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية عباءة الخبير) في مستوى الفهم الناقد تصل إلى (٨,٥٪).

– قيمة (□٢) لحجم تأثير استراتيجية عباءة الخبير في مستوى الفهم التذوقي قد بلغت (٠,٠٩٧) وهو حجم تأثير متوســـط، وهذا يعني أن نســـبة التباين الحقيقي للمتغير المســـتقل (استراتيجية عباءة الخبير) في مستوى الفهم التذوقي تصل إلى (٩,٧٪).

– قيمة (□٢) لحجم تأثير اســـتراتيجية عباءة الخبير في مســـتوى الفهم الإبداعي قد بلغت (٠,٢١٣) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسـبة التباين الحقيقي للمتغير المسـتقل (استراتيجية عباءة الخبير) في مستوى الفهم الإبداعي تصل إلى (٢١,٣٪).

– قيمة ($\square^2$) لحجم تأثير استراتيجية عباءة الخبير في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائيقد بلغت (٠,٣٦٤) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية عباءة الخبير) في الدرجة الكلية مهارات الفهم القرائي تصل إلى (٣٦,٤٪).

تفسير نتائج الفرض الرئيس:

من خلال الرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لنتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين وجد أن هذا الفرض لم يتحقق، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين والقبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

ويتضح ذلك من خلال جدول (٧) حيث بلغت قيم (ت (لمهارات الفهم الناقد والفهم التذوقي والفهم الإبداعي والدرجة الكلية للاختبار على الترتيب (– ٥,٣٩٨، – ٤,٨٥٨، ٥,٦٤٧، ٩,٦٩٣)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة اقل من (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، وهذا يدل علي فاعلية استخدام استراتيجية عباءة الخبير في مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصف الخامس الابتدائي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شحاتة (٢٠١٨). كما تتفق تلك النتيجة أيضًا مع ما أكدته الدراسات السابقة مثل دراسة كل من الوحيدي، ومحرز (٢٠٢٠) والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي في دروس القراءة لدى عينة الدراسة، وكذلك تختلف هذه النتيجة مع ما أشار إليه دراسة زيدان (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية عباءة الخبير، مما يدل على ضعف فاعلية استراتيجية عباءة الخبير من وجهة نظر هذه الدراسة.

وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير وليس إلى عوامل الصدفة وذلك للأسباب الآتية:

١) توفير أنشطة ومهام متعددة تضفي على التلميذات أجواء من الحماس وعدم الملل.

٢) تعمل استراتيجية عباءة الخبير على تفعيل دور الطالبة في العملية التعليمية، وإعطائه فرصًا أكبر للتعبير عن نفسه ومقترحاته وأفكاره، بحيث يكون هو مصدر المعرفة ولا يكتفي بالمنهاج مما يشجعه على البحث والاستقصاء.

٣) تستند استراتيجية عباءة الخبير على مشكلات واقعية ذات صلة بحياة المتعلم وبيئته ويتم تقديمها في موضوعات القراءة، الأمر الذي تستطيع التلميذات معه ربط المعرفة بالواقع مما يؤدي إلى الانخراط والمشاركة الفعالة في عملية التعلم، وقيامهم بإنتاج أكبر عدد من المعاني أو الأضداد للكلمة الواحدة.

٤) تميز الجلسات التدريسية الحالية القائمة على استراتيجية عباءة الخبير باعتمادها على مجموعة من الأسس والركائز الفلسفية والنفسية والتربوية والنظرية التي من شأنها أن تساعد في إنجاح هذه الجلسات التدريسية.

تفسير نتائج الفرض الفرعي الأول:

بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لنتائج اختبار "ت" لمعر فة دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين وجد أن هذا الفرض لم يتحقق، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي وفى كل مهارة على حدة في القياس البعدي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

ويتضح ذلك من خلال جدول (٧) حيث بلغت قيم (ت) لجميع المهارات والدرجة الكلية للاختبار على الترتيب (- ٢,٣٣٥، - ٢,٥٠١، ٣,٩٧١، ٥,٧٦٥) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة على

حدة والدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل (Hughes, 2002)، ودراسة عامر (٢٠١٢)، ودراسة عوض الله (٢٠١٣) ، ودراسة بسام (٢٠١٤)، ودراسة شحاتة (٢٠١٨)، ودراسة الوحيدي، ومحرز (٢٠٢٠) والتي توصلت نتائجهم إلى فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في استيعاب النص الشعري والعناصر الروائية وتنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مهارات اللغة العربية وتحسين مستوى المهارات القرائية وتنمية التحصيل في فنون اللغة العربية واكتساب الكثير من المهارات الحياتية والذهنية مثل مهارة التعبير الكتابي، القدرة على التأمل والتعبير عن الذات، و تنمية مهارات حل المشكلات وتنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية وتحسين التحصيل المعرفي في دروس القراءة.

وتُرجع الباحثة تلك النتيجة إلى مجموعة من الأسباب وهي على النحو الآتي:

– طبيعة استراتيجية عباءة الخبير حيث إنها تمنح التلميذات القدرة على التفكير بشكل أكثر عمقًا واندماجا في الموضوع المقدم لهم وذلك من خلال دمج الخبرات السابقة بالمعارف والمهارات المكتسبة حديثًا الأمر الذي يؤدى إلى تنمية الفهم القرائي لدى التلميذات أفراد المجموعة التجريبية.

– تعمل استراتيجية عباءة الخبير على تعميق الوعي والاندماج لدى التلاميذ وتنمية قدراتهم المختلفة لإعادة تمثيل الأشياء واستكشافها، حيث يلعب التلاميذ فيها دور الخبير داخل قاعات الدراسة مما يعمق الفهم القرائي لدى التلميذات.

– قيام التلميذات بالمهام المكلفون بها داخل استراتيجية عباءة الخبير أشعرهم بالمسؤولية تجاه ما هم مكلفون به مما أدي إلى زيادة فهمهم وتعمقهم في المعرفة المقدمة إليهم.

وترى الباحثة أنه بالنظر إلى إجراءات استراتيجية عباءة الخبير يتضح أنها قد حققت خصائص التدريس الجيد أو الممارسة التدريسية الأفضل وهي:

– الوضوح؛ حيث تعرف التلميذة جيدًا ما يجب عليه أن يفعل وما هو متوقع منه.

– أن يتحدد مستوى معينٌ للأداء، أي أن تؤدي التلميذة المهمة بمستوى معين من الدقة (٨٠٪ مثلًا).

– أن تتاح أمام التلميذة فرص الاستجابة كأن تشترك التلميذة في أداء المهمة عددًا كبيرًا من المرات.

– النتائج بأن تثاب التلميذة على أدائها الصحيح، كما يجب أن تدرك من جانبها ذلك الناتج الذي يترتب على الأداء الصحيح على أنه مقبول.

– التسلسل بأن يتم تقديم المهام بتسلسل منطقي بمعنى أن يحدث تطور تعلم المهارة بشكل منطقي.

تفسير نتائج الفرض الفرعي الثاني:

بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لنتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين وجد أن هذا الفرض قد تحقق، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وفي كل مهارة على حده.

ويتضح ذلك من خلال جدول (٨) حيث بلغت قيم (ت) لجميع المهارات والدرجة الكلية للاختبار على الترتيب (١,٤٠٩، ١,٤٣٩، ٠,٤٦٢، ١,٣١٣) وهى قيم غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي، وهذا يشير إلى استمرار فاعلية التدريس باستراتيجية عباءة الخبير في مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية حتى فترة المتابعة؛ وبذلك نقبل الفرض الثالث من فروض الدراسة، حيث لم توجد فروق ذات دلالة بين القياس البعدي والقياس والتتبعى مما يدل على ثبات مستوى التلميذات في مهارات الفهم القرائي على الرغم من وجود فاصل زمني بين القياسين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة من استمرار التحسن في مهارات الفهم القرائي لدي تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات التدريسية، وإن لم يكن بنفس النسبة التي حدثت أثناء تطبيق الجلسات، وربما نتج هذا التحسن بسبب ممارسة التلميذات للاستراتيجية المستخدمة (استراتيجية عباءة الخبير)، أثناء إجراء جلسات التدريس، وبعد الانتهاء من تطبيقها، وخاصة أن الباحثة كانت تؤكد عليهن دائمًا باستخدام تلك الاستراتيجية في المواد الدراسية الأخرى، وفي مختلف المواد التي يقومن بقراءتها.

وتعزو الباحثة استمرار أثر الجلسات التدريبية في القياس التتبعى بالنسبة لمهارات الفهم القرائي إلى استمرار تحسن مستوى مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات بعد الانتهاء من جلسات التدريب على استراتيجية عباءة الخبير، وذلك يؤكد جودة الجلسات في تنمية مستوى مهارات الفهم القرائي، وذلك لأنها كانت تعمل على تعميق الوعي والاندماج لدى التلميذات وتنمية قدراتهن المختلفة لإعادة تمثيل الأشياء واستكشافها، مما ينمي مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات، وكذلك الى تأثيرها الفعال في جعل الفهم القرائي محبب لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، مما قد يؤثر بالإيجاب لديهن نحو تعلم أفضل ومستمر بل ويتيح أيضا الفرصة لتنوع الخبرات والمواقف لدى التلميذات، وذلك لأنها جعلت عملية التعلم تتم في أسرع وقت، حيث ساعد ذلك على تحسين مهارات الفهم القرائي.

توصيات الدراسة:

١ – الاهتمام بإتاحة أنشطة متنوعة للتلميذات يستطيعون من خلالها توظيف استراتيجية عباءة الخبير لتنمية مهارات الفهم القرائي.

٢ – بما أن الدراسة الحالية توصلت إلى اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، وأسفرت النتائج عن صلاحيته للتطبيق؛ لذا توصي الباحثة بضرورة استرشاد المعلمين به عند تقويم الأداء القرائي لدى التلميذات باعتبار أن الغاية الرئيسة من تدريس القراءة هي فهم المقروء.

٣ – إعداد وحدات دراسية تدرس ضمن برامج كليات التربية لطلاب الدراسات العليا بحيث تتناول استخدام الدراما في تعليمهم وتدريبهم على استخدام استراتيجية عباءة الخبير في مادة التدريس المصغر.

٤ – بما أن الدراسة الحالية توصلت إلى فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؛ لذا توصي الباحثة بضرورة تصميم دليل للمعلمة في ضوء إجراءات هذه الاستراتيجية، وتدريب المعلمات على كيفية تنفيذها عند تدريس القراءة.

٥ – الإفادة من قائمة الفهم القرائي التي توصلت إليها الدراسة الحالية، في تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوئها بشكل يمكّن المعلم من استخدام الاستراتيجيات القرائية الحديثة في تنمية الفهم القرائي.

البحوث والدراسات المقترحة:

١ – أثر برنامج قائم على استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات مثل: التحدث، الاستماع، التعلم الذاتي، وحل المشكلات، والاستقصاء، والتفكير ما وراء المعرفي والإبداع.

٢ – دراسة مقارنة بين التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم في مهارات الفهم القرائي.

٣ – إجراء دراسات أخرى لقياس فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات التفكير المتنوعة (إبداعي، ناقد، منظومي، تفاعلي) والاتجاهات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

٤ – برنامج تدريبي مقترح لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة قائم على توظيف استراتيجية عباءة الخبير في تدريسهم للغة العربية وقياس فاعليته لدى طلابهم.

المراجع

أولا: المراجع العربية

١. أكسفورد، ربيكا (١٩٩٦). *إستراتيجيات تعلم اللغة*، ترجمة السيد محمد دعرور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. إبراهيم، كريستين زاهر حنا. (٢٠١٠). الفهم القرائي ومستوياته: بحث من متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية – تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٠٥، ٥٨– ٨٥.

٣. إسماعيل، مجدي رجب، محمود، مها نبيل أحمد، عبداللطيف، أسامة جبريل أحمد، و أحمد، شيماء أحمد محمد. (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة قائمة على البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢، ٦١–١٠٠.

٤. بسام، صالحة (٢٠١٤). *توظيف إستراتيجية عباءة الخبير داخل الغرفة الصفية*، ورشة عمل عقدت بتاريخ ٢٠١٤/٣/٢٦ ، غزة، مدرسة البراق الأساسية .

٥. بصل، سلوى حسن محمد. (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٤، ١٥٩–٢٠٥.

٦. البقعاوي، سليمان بن بادي، والنصار، صالح بن عبد العزيز. (٢٠١٩). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣، ٣٥–٥٦.

٧. دغريرى، إبراهيم هادى إبراهيم (٢٠٢٠). الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصفوف الأولية. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية، ٣٦، ٥١– ٨٠.

٨. دورثي، هيثكوت، وغيفن، بولتون. (٢٠١٣). مختارات في الدراما والتعليم، (ترجمة: عيسى بشارة، منال عيسى، رامي سلامة). رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
٩. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥). *التدريس نماذجه ومهاراته*، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
١٠. زيدان، رنا عبد علي (٢٠٢٠). أثر إستراتيجيتي (عباءة الخبير وافعل ولا تفعل) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند تلميذات الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية، جامعة واسط، أبحاث المؤتمر العلمي الدولي الثاني، نقابة الأكاديميين العراقيين، مركز التطوير الاستراتيجي الأكاديمي، جامعة صلاح الدين، كلية التربية الأساس، أربيل، ٨٨٩-٩٢٦.
١١. سنجي، سيد محمد السيد علي. (٢٠١٦). استخدام استراتيجية التفكير جهريًا فى تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٨٠ ، ١- ٤٦.
١٢. شحاتة، رحاب فتحي حسن. (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير لتدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٩٨، ٢٣- ٦٠.
١٣. الشديفات، أشجان حامد عبده؛ أبو النادي، هالة جمال. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ع ١٠٩، مج ٢٨، ص ص ٣١٩. ٣٥٣.
١٤. عامر، زاهرة خالد (٢٠١٢). أثر استخدام الدراما على التحصيل في اللغة العربية لطلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
١٥. عبد الغني، أميمة بكري حسين، يونس، فتحي علي، ورسلان، مصطفى رسلان. (٢٠١٢). استراتيجيات تنمية الفهم القرائي. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٣٠، ٤٨ - ٥٦ .

١٦. عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط. (٢٠١٥). استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ج٣٩، يناير ٢٠١٥.

١٧. عبدالقادر، محمود هلال عبدالباسط. (٢٠٢٠). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج٢٨، ع٦، ٣٠٩-٣٣٠.

١٨. عبدالقادر، محمود هلال عبدالباسط. (٢٠٢٢). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج٣٠، ع٦، ٤٧٦-٤٩٨.

١٩. عوض الله، كريمة فريد (٢٠١٣). استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم عبر سياق الدراما: دراسة حالة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

٢٠. عبيد، محمد أحمد. (٢٠٠٩) *واقع الفهم التذوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة جامعة أسيوط، ع٥، ص ص ٢٢-٣٥.

٢١. قاسم، محمد جابر، والمزروعي، كريمة مطر (٢٠٠٩). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٨٦، ٥٩- ٨٧.

٢٢. قنوح، فتحي حسن عيسى. (٢٠١٦). أثر تدريس وحدة الهندسة وفق استراتيجية عباءة الخبير في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس محافظة جنين. رسالة ماجستير منشوره. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.

٢٣. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٥). *المعجم الوجيز*، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٢٤. محمد، عبيد محمد (١٩٩٦). *تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستويات بالمرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٥. محمد، هاجر سامي (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر.

٢٦. محمود، فاطمة محمد؛ إبراهيم، أحمد سيد؛ مختار، عبد الرازق. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية أسيوط* ، ع ٤، مج ٣٠ ، ص ص ١١٦. ١٦٥.

٢٧. المراغي، إيهاب السيد شحاتة. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسبابه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٣(١)، ٧٩-٣١.

٢٨. نهابة، أحمد صالح. (٢٠١٣). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل*، ع ١٤، ص ص ١٠١.١٢٥.

٢٩. الوحيدى، عمار، ومحرز، عبلة (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى التلاميذ، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، ٩٠، ١٠-٣٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

6. Aitken, V., & Townsend, L. (2013). Searching for the truth/s: Exploring enviroethics connecting curriculum, *linking learning* (pp. 57-82). Wellington, New Zealand: NZCER.
7. Heathcote, D.(2013) . Mantle of the expert: My curriculum Understanding Keynote address to the Weaving our stories. *International Mantle of the expert Conference*, University of Waikato, Hamilton.
8. Hughes, J.(2002) *Researching Drama as A Learning Medium for Text Comprehension*, In Anderson M and Hatton C (Eds), The State of Our Art: NSW Perspectives in Educational Drama, (pp.56_65), Sydney.
9. Meissner, J., & Yun, T. C. (2008). Verbal solution guide Manhattan review.
10. Smith, L. (2017) Teachers‟ perspectives on the effectiveness of "Mantle of the Expert" as a teaching strategy in the Early Years Foundation Stage. *The STeP Journal (Student Teacher Perspectives)*, 4(4), 118-135.
11. Swanson, C. J. (2016). Positioned as Expert Scientists: Learning science through Mantle-of-the-Expert at years 7/8 (Doctoral dissertation, University of Waikato).
12. Türkben, T. (2019). The Effect of Self-Regulation Based Strategic Reading Education on Comprehension, Motivation, and Self-Regulation Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15 (4). 27-46.