فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في منهج الدراسات الاسلامية

إعداد

د/ منى بنت شباب المطيري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك

كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

1444-1443هـ

فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في منهج الدراسات الاسلامية

د/ منى بنت شباب المطيري[1]

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى توظيف استراتيجية عباءة الخبير في تدريس مناهج الدراسات الاسلامية، وقياس فاعليتها في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق، وقد تكونت عينة البحث من (50) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (25) وضابطة (25) طالبة؛ وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية عباءة الخبير، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم استخدام منهج البحث الوصفي المنهج التجريبي لتحقيق أهداف البحث وإعداد أدواته، التي تمثلت في: اختبار التحصيل المعرفي، واختبار مهارات الفهم العميق.

وقد أوضحت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0,05) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، ومهارات الفهم العميق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير لاستخدام استراتيجية عباءة الخبير كبير في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق، وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي ترتبط بتوظيف استراتيجية عباءة الخبير في تحقيق نواتج تعليم وتعلم مطلوبة بمقررات الدراسات الاسلامية بالمراحل الدراسية المختلفة .

الكلمات المفتاحية: عباءة الخبير، التحصيل المعرفي، مهارات الفهم العميق، الدراسات الإسلامية.

[1] - أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك - كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

"The effectiveness of the mantle of the expert strategy in developing the Cognitive achievement and deep understanding skills of the third intermediate grade female students in the Islamic studies curriculum"

Dr Mona binet shabab El-Metarey[1]

abstract

The aim of the current research is to employ the mantle of the expert strategy in teaching Islamic studies curricula, and to measure its effectiveness in developing achievement and deep understanding skills. female student; The experimental group was studied using the expert cloak strategy, while the control group studied in the usual way, and the descriptive and quasi-experimental research method was used to achieve the research objectives and prepare its tools, which were: the cognitive achievement test, and the deep understanding skills test.

The finding of the research showed that there were statistically significant differences at the level (0.05) in the post application of the cognitive achievement test and deep understanding skills for the benefit of the experimental group students. The research ended with presenting a set of recommendations and proposals that are related to employing the mantle of the expert strategy in achieving teaching and learning outcomes required in Islamic studies courses at the different academic levels.

Keywords: mantle of the expert, cognitive achievement, deep learning skills, Islamic studies.

[1] - Associate professor of curricula and teaching methods of religious science - College of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University

"فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في منهج الدراسات الإسلامية"

د/ منى بنت شباب المطيري[1]

مقدمة:

ظهرت في السنوات الأخيرة عدة نظريات تربوية استند عليها عدد من الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، ومن هذه النظريات النظرية البنائية Constructivism التي تدعو إلى أن يبني المتعلم معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع الموقف التعليمي ومع المعرفة الجديدة، ويربطها بما لديه من معارف سابقة في ضوء توجيهات المعلم.

وتعد استراتيجية عباءة الخبير أحد تطبيقات الأفكار البنائية في ميدان تدريس المواد المختلفة ، ويعود الفضل في وضعها الي دورثي هثكوت (Dorothy heathcote) وهي من مؤيدي البنائية الاجتماعية ، حيث تؤكد أن المتعلم في ظل استراتيجية عباءة الخبير ينخرط في مجموعات يعمل معهم في فريق لإيجاد حلول مناسبة للمشكلات المطروحة وبذلك يكون له فهما ذا معنى ، ويلعب المعلم في داخل عباءة الخبير دور الموجه والمرشد لسلوك المتعلمين ويكون خارج عباءة الخبير مساعدة ، والمتعلمين داخل عباءة الخبير يكونون لهم عالما ينسجمون في داخله ويسيطرون عليه ويعبرون عن احساسهم وكل فرد منهم مسؤول عن تصرفاته أثناء اندماجه في المهمات والأنشطة بما لديه من مهارات اجتماعية وخيال علمي ومعلومات وخبرات سابقة ، وتتكون عباءة الخبير من أربعة عناصر هي : فريق مسؤول (Responsible team) والزبون (client) ، والتفويض (commission) ، والمهمة (mission) (هيثكوت، ٢٠١٢،59-63).

وتعد النظرية البنائية توجها تربويا معاصرا لقي رواجا واسعا واهتماما متزايدا في الفكر التربوي والتدريسي المعاصر، نظرا لما تحدثه من أثر عظيم في نفس المتعلم، فقد نقلت البنائية الاهتمام من العوامل الخارجية إلى العوامل الداخلية، أي ما يجري داخل عقل المتعلم مثل معلوماته السابقة، ودافعيته، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم قائمة على الفهم العميق ذي المعنى (pollard، 2003: 37) إذ تهتم النماذج البنائية بما ينتجه المتعلمون من مخططات

[1] - أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك - كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

للمفاهيم، كما تهتم بتطبيقها النشط والفعال في المواقف الجديدة في أثناء التعلم وبعده، علاوة عن نقل المعرفة والخبرة للإفادة منها في بناء خبرات مرتبطة بمواقف جديدة (تاج الدين وصبري، ٢٠٠٠: ٥١).

وتعد مهارات الفهم العميق إحدى مهارات التفكير حيث عرفها جابر (٢٠٠٣م، ص ٢٨٧) بأنها مجموعة من القدرات المترابطة التي تنمي وتعمق من خلال الأسئلة والاستقصاء الناشئ عن التأمل والمناقشة واستخدام الأفكار.

فالفهم العميق كما يراه الجهوري (٢٠١٢، ص٢٨) عملية عقلية تتجاوز المعرفة السطحية للتعلم والتي تشير إلى سبر غور تفكير الطالب بشكل متكامل ومتعدد الأبعاد ومعقد في داخل إطاره المفاهيمي، وأن المنظور الظاهري للفهم العميق يعزى إلى دور الطالب بنفسه إلا أن للمعلم دورين مهمين، الأول تقديم الأفكار واستراتيجيات جديدة للطلاب بطريقة تفاعلية، وتقديم الدعم والتوجيه مع توفير البيئة التعليمية المناسبة، والدور الثاني يتمثل في الكشف عن الوسائل التي فيها تفسير الأنشطة، والبحث والتقصي والاستكشاف لتشكيل فهم أبعد وأعمق.

وقد أكدت العديد من نتائج الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة على أهمية التركيز على استراتيجات تدريسية حديثة تهدف لتنمية مهارات الفهم العميق لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية وفي جميع المقررات الدراسية، بدلا من الاعتماد على الطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ وتهمل مهارات المتعلم المختلفة مما جعل العملية التعليمية عملية آلية ينتج عنها مخرجات لاتستطيع مواجهة تغيرات وتحديات العصر، ومن هذه الدراسات، دراسة: بيديا (Paideya، 2010) ، و عثمان وسوكر (Osman& Sukar ، 2013) ، وروي (Roy، 2014)، ومحمد (٢٠١٠)، و القرني (2019).

وفي هذا الشأن أشار اثرتون (Atherton, 2013) إلى أن الفهم العميق يقترن بمعالجة وتجهيز المعلومات والمفاهيم على المستوى العميق؛ حيث يتجاوز معرفة المفاهيم والحقائق والمعلومات السطحية للمادة الدراسية؛ ليشير إلى عملية التجهيز والمعالجة العميقة للمعرفة التي من خلالها يشتق المتعلم المعاني والدلالات والترابطات بين مكوناتها، مما يؤدي إلى سهولة التعلم والفهم العميق لها واستدراك مضمونها.

مشكلة البحث:

المتأمل للميدان التربوي يلحظ كثيرا من المشكلات تعتري تدريس الدراسات الاسلامية عامة والحديث منها بخاصة؛ ياتي في مقدمتها ما لاحظته الباحثة من خلال اشرافها على طالبات التربية العملية أن طريقة التدريس التقليدية التي تقدم في غالب الاحيان بأسلوب جاف وممل، دون مراعاة لبيئة المتعلمات وحاجاتهن، فضلًا عن أنها لا تراعي مداركهم وقدراتهم العقلية المختلفة وما تقتضيه من تنوع لطرائق التدريس، وهو ما أكدته بذات الوقت الدراسات والبحوث السابقة ، ومنها دراسة الغامدي (2019)، والتميمي (2013)، والتويجرى (2010)، والحقباني (1437)، الكلثم (2016)، التي أشارت إلى تأثر مناهج الدراسات الاسلامية بالنظرة التقليدية؛ التي يكون التركيز فيها على المحتوى الدراسي الذي يقدمه المعلم، مع إغفال دور المتعلم في العملية التعليمية، وتركيز غالبية معلمات الدراسات الإسلامية على التدريس بالطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاستظهار للمعلومات والحقائق والمفاهيم دون الاهتمام بربطها بالبنية المعرفية للطالبات، مما تسبب في ضعف تحصيل الطالبات وانخفاض مستوى مهارات الفهم المتعمق لديهن في مناهج الدراسات الاسلامية.

وقد أشارا كلا من (Edmiston, 2007, p .8) و Heathcote & Bolton، p .24 1994)أن نهج عباءة الخبير هو أكثر بكثير من مجرد مجموعة من الأفكار أو الأنشطة. فهو نظام تربوي ربما الأكثر ابتكارا الذي يمكن أن يحدث ثورة في التعليم ؛ لأن هناك هدف مستمر نحو رفع وعي التلاميذ وتنمية مهاراتهم الحياتية.

وبناء عليه تعد استراتيجية عباءة الخبير من الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن أن تسهم إيجابيا في هذا المجال انطلاقا من أن هدفها الأساسي مساعدة لتلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم في مختلف المجالات. وقد خلصت عديد من الدراسات إلى فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية العديد من مخرجات التعلم ونواتجه منها: دراسة (فتحى قنوح، ٢٠١٩)، دراسة (هبة سعيد ٢٠١٩)، دراسة (Swanson،2016)، دراسة (بسام صالحة، ٢٠١٤)، دراسة (كريمة عوض الله، ٢٠١٣)، دراسة ،(Sayers، 2011)، دراسة (Abbott، 2010).

كذلك قامت الباحثة بإعداد اختبارا استكشافياً لمهارات الفهم العميق، مكون من (15سؤالاً) للتعرّف على مستوى تمكّن طالبات الصف الثالث المتوسط من مهارات الفهم العميق وتم تطبيقه على مجموعة قوامها (18طالبةً) من طالبات مدرسة سعاد بنت سلمة في العام الدراسي 1443هـ في الفصل الدراسي الأول، وقد أسفرت النتائج عن وجود ضعف ملحوظ في درجة تمكّن الطالبات من مهارات الفهم العميق، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات من خلال استجاباتهن لبنود الاختبار(11.5%) مما يدل على ضعف مستوى مهارات الفهم العميق لديهن، والذي ربما يعود لاستخدام الطرق التقليدية في تدريس الدراسات الاسلامية عامة والحديث منها بخاصة، التي لا ترقي لتنمية مهارات التفكير والفهم العميق.

وفي نفس السياق نجد ما ورد في توصيات المؤتمرات الدولية، كالمؤتمر الدولي بالجزائر: تدريس التربية الإسلامية في المؤسسات الرسمية نحو فاعلية في ظل التحولات الدولية) 2048 (، بأن طرق تدريس المواد الإسلامية يغلب عليها التلقين والإملاء، ويجب تغيير تلك الطرق بأساليب جديدة تواكب التطورات والمستجدات، وتعمل على فاعلية المتعلم ومشاركته في عملية الحوار وإبداء الرأي. كما أوصى المؤتمر الدولي للبحوث في الدراسات الإسلامية بكوالالمبور) 2042 (، بتطوير العلوم الدينية والإسلامية، ومحاولة تجديد طرائق تدريسها، وتقديمها بعروض جديدة للطلاب.

وفي دراسة لفرسنيانا (Frăsineanu،2013) أكدت أنه أكثر من 80% من الطلاب يستخدمون أساليب سطحية واستراتيجية تعتمد على الذاكرة دون التوجه نحو العمق المعرفي في تحقيق النتائج، ، لذلك اهتمت التوجهات التربوية للاهتمام بالفهم العميق في التعليم، وللفهم العميق وبخاصة اذا ما استخدمت استراتيجيات وطرائق تدريس تتسم بالدراما الحوارية في المحتوى العلمي والافكار التنظيمية المتكاملة.

لذلك فإن الحاجة ملحة في تبني مناهج الدراسات الاسلامية بما فيها مقرر الحديث لمثل هذه الاستراتيجيات التي تحمل البعد الدرامي التنظيمي مثل استراتيجية عباءة الخبير، والإفادة منها في تحقيق أهدافها، ومن هنا جاء هذا البحث لدراسة فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في منهج الدراسات الاسلامية

وعليه تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وضعف التحصيل؛ يعزى هذا الضعف إلى اعتمادها على استراتيجيات التدريس، التي تركز على نقل وتوصيل المعلومات للطالبات بالاستظهار، بدلا من التركيز على مساعدتهن في تفسير هذه المعلومات، واستعمالها باستخدام معطيات التقنية الحديثة، وتطبيقها في مواقف تعليمية تعلمية جديدة؛ لذا يحاول البحث الحالي الكشف عن فاعلية استراتيجية عباءة الخبير لتدريس الحديث في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاسلامية ؟

وتتطلب االإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الأتية:

1- ما مهارات الفهم العميق اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط بمقرر الحديث من منهج الدراسات الاسلامية؟

2- ما فاعلية تدريس وحدة: " الدلالة على الخير" من منهج الحديث باستخدام استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

2- ما ما فاعلية تدريس وحدة: " الدلالة على الخير" من منهج الحديث باستخدام استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

- الكشف عن فاعلية استراتيجية عباءة الخبير لتدريس الحديث في تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

- الكشف عن فاعلية استراتيجية عباءة الخبير لتدريس الحديث في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

حدود البحث: التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

1- وحدة " الدلالة علي الخير " لمقرر الحديث المتضمنة بمنهج الدراسات الاسلامية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي 1442-1443هـ .

2- مجموعة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدرسة (199)- حي لبن الرياض عددها (50) طالبة؛ حيث يميل طالبات هذه المرحلة العمرية إلى التعلم والاستكشاف ، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية (25) طالبة، وضابطة (25) طالبة.

3- مستويات التحصيل المعرفي وفق تصنيف بلوم : التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

4-مهارات الفهم العميق : مهارة الشرح، مهارة التفسير، مهارة التطبيق، مهارة التنبؤ ، مهارة التقييم الذاتي، مهارة الاستنتاج.

فروض البحث:

اختبر البحث الحالي مدى صحة الفروض الآتية:

(1)- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

(2)- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم العميق لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

تحديد مصطلحات البحث:

استراتيجية عباءة الخبير:

تعرفها عوض الله (٢٠١٣ ، ص 5) بانها: نهج قائم على الدراما المشوقة في عملية التعليم والتعلم، وتتضمن الفكرة الأساسية في ذلك أن التلاميذ يتعلمون المنهاج كما لو أنهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وانهم يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة، وان هذا النهج له مخرجات تعلم ناتجة لها علاقة بالنمو المعرفي والاجتماعي ،إضافة الى علاقتها باكتساب مهارات حياتية".

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: نهج قائم على الدراما المشوقة في عملية التعليم والتعلم، وتتضمن الفكرة الأساسية في ذلك أن طالبات الصف الثالث المتوسط يتعلمون منهج الحديث كما لو أنهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وانهم يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة، وان هذا النهج له مخرجات تعلم ناتجة لها علاقة بالنمو المعرفي والاجتماعي ،إضافة الى علاقتها باكتساب مهارات حياتية".

التحصيل:

يقصد بالتحصيل فى هذا البحث مستوى أداء طالبة الصف الثالث المتوسط فى مجال التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم في مفاهيم وتعميمات وحقائق وحدة" الدلالة علي الخير "المقررة ضمن منهج الدراسات الاسلامية، مقدراً بالدرجات التى يحددها الاختبار التحصيلى الذى أعدته الباحثة لهذا الغرض.

مهارات الفهم العميق:

عرفها العتيبي (٢٠١٩م، ص ١٢) "بأنها مجموعة من العمليات الذهنية الذي يوظفها الطلاب لفهم محتوى منهج معين فهو يقوم على الشرح والتوضيح والتفسير والتطبيق واتخاذ المنظور".

وتعرفها الباحثةاجرائيا:" بأنها مجموعة من العمليات الذهنية التي توظفها طالبات الصف الثالث المتوسط لفهم محتوى منهج الحديث فهو يقوم على الشرح و التفسير والتنبؤ والتطبيق والاستنتاج

والتقييم الذاتي" ويستدل عليها بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الفهم العميق في مقرر الحديث الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1- قد يفيد القائمين في إعداد وتطوير مقررات العلوم الشرعية في المملكة العربية السعودية في تطوير هذه المناهج، بما يتناسب واستراتيجية عباءة الخبير، ونداء وزارة التعلم بشأن توظيف التقنيات الحديثة في التعليم.

1- تزويد معلمات العلوم الشرعية بأنموذج إجرائي لوحدة دراسية معاد صياغتها؛ وفقاً لاستراتيجية عباءة الخبير ، يمكن الاستفادة منها في إعداد وحدات مماثلة، وفي مراحل دراسية أخرى.

4- يقدم لمعلمات العلوم الشرعية أداة تقويم مقننة، تتمثل في اختبار مهارات الفهم العميق واختبار التحصيل ، يمكن الاسترشاد بها في تقويم جوانب التعلم المختلفة في مقررات العلوم الشرعية.

ثانياً: الاطار النظرى

استراتيجية عباءة الخبير وتحقيق اهداف الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة

ويتناول هذا الجزء عرضا للمتغيرات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وهي استراتيجية عباءة الخبير، ومهارات الفهم العميق وعلاقتهما بأهداف تدريس الدراسات الاسلامية في المرحلة المتوسطة.

مفهوم استراتيجية عباءة الخبير:

تعرفها أمل القحطاني(2020،ص 1056)عباءة الخبير بانها :مواقف وبيئات تعليمية تقوم على الدراما تتعلم فيه طالبات الصف الثاني المتوسط مادة الدراسات الاجتماعية من خلال تناولها الموضوعات وقضايا يتم التعمق فيها من خلال الدراما حيث تعمل الطالبات في فرق تعاونية

وتتعرض كل منهن في تعلمهن لمراحل استكشاف واستقصاء لقضية او موضوع ما ثم التركيز عليها عبر الدراما، ومن ثم تتغير ادوارهن ليكونوا خبراء في الموضوع او القضية المطروحة.

كما عرفها سعيد(2016) علي أنها:" استراتيجية تعليمية درامية يتم خلالها تأطير الطلبة في دور شخصيات درامية تكون في موقع الخبير، حيث يتعرض فيه الطلبة لمراحل استكشاف واستقصاء لموضوع ما والتعمق فيه عبر الدراما ، ويسهم في تغيير أدوار الطلبة ليكونوا خبراء في الموضوع وكيق يقدمون تنازلات من أجل أن يحيوا معا؟ والدخول الي العمق أكثر، وكيف تفكر؟ وكيف نطرح أسئل مفتوحة ؟ وعدم النظر الي السطح ، ومساعدة الأشخاص كي يقوموا بطرح أسئلة ، لأننا فعلا لا تعرف الاجابة الصحيحة أو الخطأ ، نطرح أسئلة ونخلق مواقف يتطرق من خلالها المشاركون داخل استراتيجية عباءة الخبير الي هذه الأسئلة.

كما تعرفها (صالحة بسام، ٢٠١4، ص ص ١١-١٢) بأنها:" توجه تعليمي جزء أساسي منه دراما، حيث يتعرض فيه المتعلم لمراحل استكشاف واستقصاء الموضوع ما، والتعمق فيه عبر الدراما، ويسهم في تغيير أدوار الطلبة ليكونوا خبراء في الموضوع، وهو توجه متكامل يغير في دور المعلم والمتعلم على حد سواء، ليجعل المتعلم ذاته فاعلا في عملية اتخاذ القرارات عبر طرح الأسئلة وإعادة النظر عبر تأملاتهم، واقتراح حلول للمشكلات، وهو محاولة لمساعدة المتعلمين والمعلمين على الفهم عبر جعلهم خبراء في مسألة ما".

تعرفها (عوض الله ،٢٠١٣ ، ص 5) بانها: نهج قائم على الدراما المشوقة في عملية التعليم والتعلم، وتتضمن الفكرة الأساسية في ذلك أن التلاميذ يتعلمون المنهاج كما لو أنهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وانهم يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة، وان هذا النهج له مخرجات تعلم ناتجة لها علاقة بالنمو المعرفي والاجتماعي ،إضافة الى علاقتها باكتساب مهارات حياتية".

عناصر عباءة الخبير:

لخص (Heathcot,D، 2004,37) مكونات وعناصر عباءة الخبير فيما يلي:

1- المشروع: حيث يتولى المتعلمون بشكل تدريجي مسؤولية القيام بمشروع قائم في عالم افتراضي غير واقعي.

٢- الزبون: حيث يركز المتعلمون على أهداف معينة مرتبطة بالزبون ويبذلون الأنشطة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف ويساعد ذلك في تخيل العالم الافتراضي الغير واقعي.

٣- الخبراء: يلعب المعلم والمتعلمون دورا الخبراء للقيام بالمشروع والمهام المطلوبة لتحقيق الأهداف المرتبطة بالمشروع ويلعب الخيال دور كبير في تجسيد هذا الدور.

4 - المهام: يتقمص كل متعلم أثناء القيام بالمشروع بدور الخبير الذي يقوم بمجموعة من المهام الضرورية لتحقيق وانجاح أهداف المشروع.

5- الموقع: يقوم المعلم بدور فعال في متابعة مواقع المتعلمين في أثناء قيامة بالمشروع وجميع الأدوار التي يتم القيام بها لتحقيق وإنجاز المشروع.

5– التأمل: يحتاج المتعلمون عند قيامهم بدور الخبراء التأمل والتفكير من أجل إعداد مقترح التنفيذ المشروع وتخيل المهام التي يمكن القيام بها أثناء ذلك.

أهداف استراتيجية عباءة الخبير:

تهدف استراتيجية عباءة الخبير إلى ما يلي : (البلوشي ، 24، ٢٠٠٧ ؛سعيد، هبه، ١٥، ٢٠١6)

1- إيجاد مواقف تنشط تفكير المتعلمين في المواقف الحياتية المختلفة.

2- إعادة إنتاج الخبرات الماضية في ضوء الخبرات الحديثة.

3- تشجيع المتعلمين على التفكير العميق في الظواهر المختلفة والبحث عن إيجاد التغيرات المناسبة لكل ما يتعلق بها.

4 - تفعيل الصور الذهنية لدى المتعلمين والاستفادة منها في المواقف التعليمية مما يزيد من دافعية التعلم لديهم.

5- تشجيع المنحى التكاملي في طرق التدريس كالكتابة الإبداعية ومهارات الرسم والتصميم.

6- تنمية أنماط مختلفة من التفكير لدى المتعلمين كالتفكير التخيلي والتفكير التأملي والتفكير الإبداعي والتفكير فوق المعرفي.

٧- إضفاء المتعة والتشويق في الموقف التعليمي والخروج عن الروتين الصفي.

٨- مراعاة الفروق الفردية وتنمية الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.

قواعد إستراتيجية عباءة الخبير:

إن إستراتيجية عباءة الخبير لها قواعد يجدر الالتزام بها أثناء توظيفها واستخدامها، أهمها: التعريف بمجالات المنهاج لتغطيتها:

1. اختيار مشروع.

2. العودة إلى الوراء بالوضع العادي والعلاقة المعرفية للمعلم والطلبة، وبالنسبة إلى الخبير فإن الطلبة هم الذين لديهم الخبرة، في حين أن المعلم يؤدي دورة مساعدة كشخص عادى بلا خبرة محددة.

3. معلم بلا معرفة أو خبرة مهيمنة لكن لديه خبرة خاصة، على سبيل المثال : إداري للمشروع أو سكرتير

4. حديث المعلم يتم التخلي عنه عند مباشرة الدور، وبدلا من ذلك يستخدم المعلم "حديث الزميل".

5. الطلبة يتخذون أدوارهم ولا يبنون شخصيات فردية.

6. جميع العمل عبارة عن مهمة معد لها.

7. المشروع يغذي الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.

8. هذه الطريقة دائما تبدأ في الوسط، على سبيل المثال: إن لها تاريخا.

9. المهام تبني حول حل المشكلة (صالحة،30:2014).

أهمية إستراتيجية عباءة الخبير:

تقول هيثكوت (Heathcote،2004) : "عباءة الخبير طريقة مبتكرة أصر على تسميتها بهذا الاسم؛ لأني لا أجد طريقة أكثر دقة لأعبر عن المعنى الكامل لها، إنها تحمل طبقتين من المعنى الثمين بما يكفي الخدمته والمحافظة عليه،" الخبير" تعني الفرصة للعمل على المعرفة وتملك المهارات، و"عباءة" تعني إعلاني بأني أحيا وأعمل تحت عباءة ما هو متوقع مني في المجتمع. إنها تستقطب الالتزام من جهة الطالب، والذي يحتاج وقتا لبنائه من خلال الخيال، كما هو في العالم الواقعي".

وتكمن أهمية توظيف إستراتيجية عباءة الخبير في عملية التعليم في:

1. تحقيق التكامل والترابط في المعرفة وتنمية المهارات الفردية عند الطلبة.
2. امتلاك القوة على إحداث تغيير في عملية التعلم من خلال بناء مجتمع داخل الصف.
3. إضفاء جو من المتعة في عملية التعليم.
4. توفير فرصة للمعلمين لإعادة اكتشاف موهبتهم مع الطلبة في عملية التعليم.
5. العمل على تحويل الحديث والنقاش إلى شيء ملموس قابل للتطبيق.
6. العمل على إدراك شيء جديد مفيد للطلبة وتغير في فهم المضمون.
7. العمل على تحسين في المهارات الحياتية بما في ذلك تعلم اللغة بشكل أشمل.
8. تطوير المهارات المتنامية في استخدام الشكل الدرامي.
9. تعمل على استقلالية مجموعاتها الصغيرة.
10. غياب النوع العادي التقليدي لحديث المعلم (Abbott 2005:3)
11. زيادة ظهور الاستعداد الفردي لدى الطلبة وتكشف عن نفسها في سلوكيات مختلف الأفراد.

12. الانخراط في العمل من خلال تسخير حماسة الطلبة، وقدرتهم على تخيل أنفسهم بموقع المسؤولية.

13. العمل على تفريغ نتائج الحوار المعمق مع الطلبة (هيتكوت،12:2012).

يذكر (أبو السميد،82:2007) أن إستراتيجية عباءة الخبير كإستراتيجية تدريس يمكن أن تحقق ما يأتي:

1. تحقيق مشاركة فاعلة وحقيقية من الطالب، فالطالب يتخيل نفسه نقطة زئبق أو ماء أو ذرة أو برة قمح، فإنه يصبح طرفا فاعلا في سلوك هه الأشياء.

2. فائدة ما نتعلمه عبر إستراتيجية عباءة الخبير؛ حيث إنه هو أشبه خبرة حية حقيقة من شأنها أن تبقى في ذاكرتنا.

3. الإفادة في تعلم إتقاني؛ لأننا نعيش الحدث ونستمتع به كما أنه يستفز الجانب الأيمن من الدماغ بالإضافة إلى الجانب الأيسر.

التخطيط للتدريس عبر إستراتيجية عباءة الخبير:

هناك نماذج متبعة في التخطيط لحصص عباءة الخبير (هيثكوت، وغيفن، 2013):

1. التخطيط الخطي: كأن تقرأ قصة أمام الطلبة، تجلس على السجادة، وتطرح أسئلة عليهم بعد قراءتها، ثم يطلب منهم أن يختاروا كلماتهم ورسوماتهم المفضلة، و...هكذا.

2. تخطيط المشهد الطبيعي: وهنا التفكير في السياق مثلا(حماية النمر من الانقراض، المزارع الذي يريد أن يحمي مزرعته من اليرقات، ... الخ). على المعلمة اختيار السياق الذي يجذب اهتمام الأطفال. وتلي خطوة السياق تحديد الأهداف؛ أي الإجابة عن السؤال: ماذا نريد أن نعلم من السياق؟ قيم، مثل الاهتمام، والنظافة، والصدق، وإتقان العمل، ... الخ، أو مواضيع في الجغرافيا، التاريخ، العلوم، أو مهارات مثل استخدام أدوات مثل: القفص، والمنظار، والفأس، ...الخ.

وربما يسألك طالب في قصة النمر الهارب هل نريد منظارة لنرى النمر؟ هنا إما أن ترسميه أو تحضريه مسبقا لكي يجربوه. وقد يسألونك كيف يعمل، تقولين: دعونا نجرب، من يريد أن يعرف أكثر عنه؟ وهكذا ... أسئلة وأسئلة ومن ثم أسئلة، كلها تتجه نحو البحث والاستقصاء. والخطوة التي تلي في هذا النوع من التخطيط هو عمل تقاطعات بين حلقات نظام عباءة الخبيرة، أي بين الممارسات التأملية وعباءة الخبير. الخطة الجيدة في إستراتيجية عباءة الخبير هي التي تقود إلى: (وهبة،52:2010)

1. الجذب/ الجاذبية (Attraction).
2. الانتباه (Attention).
3. المنفعة (Interest).
4. الحافز (Motivation).

بالإضافة إلى الانخراط والانشغال (Engagement) حسب دورثي هيثكوت (2010).

5. شاغل البال/ الألهومة أو مبعث الاهتمام (Concer).
6. الاستثمار (investment).
7. الاستحواذ الهوس (Obsession).

مما سبق يتضح أن الخطة الجيدة هي التي تجعل المعلمة والطالب: يجرب ويخطئ، تكون فيها المرونة الكافية لتعلم المعلمة من الطلبة، تعلم الأدوات، وتجعل الطلبة يبنونها بالخيال والفن، وأخيرا يجب أن تكون في الخطة إدارة مميزة.

إن ممارسات المعلم داخل الفصل أو ما يطلق عليه سلوك التدريس يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على أداء المتعلم، وعباءة الخبير كإستراتيجية نائية تعمل على ترابط الموضوعات وتداخلها في علاقاتها الجانبية، وهي في العادة تقوم على عناصر متعددة آتية من حقول معرفية ومجالات حياتية مختلفة، تتضافر معا في سياق محدد، لتبني مشروعة عبر توظيف درامي يأخذ بالاعتبار الجغرافيا والتاريخ والثقافة والمجتمع(الكردي، 5:2010)، وخلال التوظيف الدرامي ينشغل المعلمون والطلبة بالاستكشاف من خلال التعاون، فالمعلم لم يعد ينقل المعلومات فحسب،

فهو يوجه أسئلة تقود إلى مجموعة أخرى من الأسئلة، بالإضافة إلى إعداد تجارب تعليمية مهمة في حجرة الصف، ويسعى إلى مساعدة الطلبة على غرس الثقة الشخصية والأمن الذاتي.

إن التعليم بإستراتيجية عباءة الخبير يحقق مصداقيته من خلال سياق قوي ومتخيل، والسياق هو المفتاح ليكون للتعليم أثر، ينتج من إثارة المشكلات والتحديات الذي يحفز الطلبة، ويعمق الفهم لديهم، إذ ينخرط الطلبة عاطفية وذهنية، فلم يعد مطلوبة منهم إعادة العرض والتكرار، فيعملون من خلال مجتمع واسع يتشاركون مسؤولياته في مجابهة كافة المشكلات (Sayers،2011:22).

الأهداف التي يمكن تحقيقها عند انخراط الطلاب في دور داخل عباءة الخبير:

١. منح الطلاب وجهة نظر يباشرون منها عملية التعلم، ومن شأن ذلك أن يساعدهم في التفكير، مما يؤدي لاحقا لوجهات نظر متعارضة والجدل والتفكير، ما يوصلهم إلى فكرة أكثر نضجا.

٢. تعلم اللغة عند وضعهم في مواقع محددة من خلال الحديث والاستماع.

٣. مساعدة الطلاب على استكشاف محتوى محدد.

4. حماية الطلاب عندما يتخذون موقعة داخل القصة المتخيلة دون خطر أو تهديد.

5. رفع مكانة الطلاب مثل وضعهم في أدوار بسلطات خبراء بالغين.

6. تماسك مجموعة التعلم من خلال الطلب منهم أن يعملوا معا.

٧. تعزيز مهارات الاتصال والصحة الاجتماعية، فقد تظهر مرحلة وهم داخل الدور يختلفون فيها، فيقومون بالتفاوض أو أن يتفقوا على أن يختلفوا في سبيل معالجة القضايا التي تواجههم. المدرسة الصيفية / برنامج الدراما في سياق تعليمي (مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ٢٠١٣)

أهمية توظيف إستراتيجية عباءة الخبير في التدريس:

1. تحقيق التكامل والترابط في المعرفة وتنمية المهارات الفردية عند الطلاب (Heathcote ، 2004:9)

٢. امتلاك القوة على إحداث تغيير في عملية التعلم من خلال بناء مجتمع في الصف.

٣. إضفاء جو من المتعة في عملية التعليم.

4. توفر للمعلمين فرصة إعادة اكتشاف موهبتهم مع الطلبة في عملية التعليم.

5. تعمل على تحويل الحديث والنقاش إلى شيء ملموس قابل للتطبيق (Abbott 6، 2005:3 .

6.العمل على إدراك شيء جديد مفيد للطلبة وتغير في فهم المضمون .

7. العمل على تحسين في المهارات الحياتية بما في ذلك تعلم اللغة بنحو أشمل.

٨. تطوير في المهارات المتنامية في استعمال الشكل الدرامي .

٩. تعمل على استقلالية مجموعاتها الصغيرة .

١٠. غياب النوع العادي التقليدي الحديث المعلم .

١١. زيادة ظهور الاستعداد الفردي لدى الطلبة وتكشف عن نفسها في سلوكيات مختلف الأفراد

12. تعمل على تفريغ نتائج الحوار المعمق مع الطلبة (Heathcote &Bolton ، 1995:9)

١٣ . الانخراط من خلال تسخير حماسة الطلبة، وقدرتهم على تخيل أنفسهم بموقع المسؤولية. (Edmision،2005:3) .

<u>مزايا دور المعلم والمتعلم في استراتيجية عباءة الخبير:</u>

تتميز استراتيجية عباءة الخبير بما يلي : (هيكثوت، ٣٥، ٢٠١٢؛ مورغان وساكستين، ٢٠١٢،٩)

1- يستطيع المعلم عند انخراطه داخل الدراما في مشاهده كل ما يقوم به المتعلمين والسيطرة على التوتر والتأكد من سير العمل بنجاح.

٢- يتشارك المعلم مع المتعلمين في عملية الاكتشاف والوصول إلى خبرات جديدة في ضوء الخبرات القديمة.

3- يستطيع المتعلم التعبير عن رأيه بحرية وشجاعة داخل الأدوار ووجهات نظرهم إزاء المواقف المختلفة.

4- يطور المهارات القيادية لدى المتعلمين وزيادة قدرتهم على تحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرار إزاء المواقف المختلفة.

الدراسات السابقة اذات العلاقة باستراتيجية عباءة الخبير والتحصيل:

دراسة شان (Chan، 2009): هدفت إلى معرفة نظرة الطلبة نحو تعلمهم الشخصي كنتيجة لتعليمهم عبر استخدام إستراتيجية عباءة الخبير، والذي يلعب دورا مهما في العملية التعليمية للمرحلة الأساسية وتطويرها، ومن أهم نتائج الدراسة: أن ما تعلمه الطلبة أثر إيجابيا على تعلمهم في هاتين المادتين بشكل أفضل من الطريقة التقليدية، يعزى إلى تركيز الطلبة على خطوات الدروس ومعتقدات الطلبة.

دراسة تايلور (Taylor، 2009): هدفت إلى فحص إستراتيجية عباءة الخبير كمشروع للتعليم والتعلم من خلال وجهة نظر المشاركين في المشروع من معلمين وطلبة في المدارس المشاركة، وذلك من خلال دراسة حالة بعض المدارس المشاركة في تطبيق نهج عباءة الخبير، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى إدراك كل من المعلمين والطلبة من وجهة نظر هؤلاء المشاركين بين نهج عباءة الخبير والتعليم التقليدي الموجود في المدارس، وما الآثار الناتجة عن إستراتيجية عباءة الخبير التي تظهر على المشاركين في هذه التجربة؟ وما الآثار الناتجة عن المعلمين والمدارس التي تستخدم إستراتيجية عباءة الخبير؟ ومن أهم نتائج الدراسة: أن كلا من المعلمين والطلبة اتفقوا على أن إستراتيجية عباءة الخبير نهج تعليمي يتميز بالمتعة والتشجيع والدافعية، وأنه أصبح بمقدور الطلبة التفكير بطريقة مختلفة وكأنهم أعضاء حقيقيون من المجتمع، كما أن دراما عباءة الخبير عملت على زيادة رغبة الطلبة على التعلم وتنظيم قدرتهم على التعامل مع المواقف التعليمية التعلمية، إذ إن المعرفة تبني من خلال مجتمع استقصائي يشجع على التخيل والتعلم كما أنها زادت من مهارات ما وراء المعرفة والتأمل والتفكير بالتفكير.

دراسة سايرس (Sayers، 2011): التي هدفت إلى تقصي تأثيرات عباءة الخبير (Mantle of the Expert) التي قدمتها دورثي هيثكوت (Heathcote's) على ممارسات وتعلم أطفال المرحلة الأساسية، وهي دراسة نوعية اعتمدت على النظرية المجذرة (Grounded Theory)، من خلال جمع ملاحظات المعلمين والمديرين، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم

نتائج الدراسة: أفاد المعلمون والمديرون بأن إستراتيجية عباءة الخبير مثلت نمطا تعلميا جديدا، وسهلت تعلم الأطفال الموضوعات مهمة، مثل: اللغة الإنجليزية، واستطاعت إستراتيجية عباءة الخبير من تكوين مجتمعات تعلم صغيرة، ومهدت الطريق أمامهم لنقل خبرات التعلم إلى مواد أخرى.

دراسة عوض الله (2013): هدفت إلى استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم من خلال سياق الدراما، وعلاقته بمساعدة الطلبة للوصول إلى مناطق نمو تفوق نموهم العمري الزمني، وتحديدا النمو المعرفي والاجتماعي إضافة إلى اكتساب مهارات حياتية جديدة، ومن أهم نتائج الدراسة: أن نهج دراما عباءة الخبير يعمل على مساعدة عينة الدراسة على فهم المادة المعرفية المقررة (مرض السكري)، واستخدام تلك المعرفة في كتابة سيناريو لفيلم توعية عن المرض، كما تظهر النتائج تطور قدرة العينة على التعلم باستخدام الاستقصاء، ونموها اجتماعيا في مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابية وما يرافقها من قيم واتجاهات اجتماعية من تعاون، وتشارك، ودعم، وتشجيع واحترام متبادل أثناء العمل، وأن معظم أشكال التطور التي حصلت للطالبات من تطورات معرفية واجتماعية وقيمية قد ظهرت بنسبة توافق عالية، تراوحت بين66.66% إلى 100 % من مصادر البيانات المختلفة.

دراسة صالحة (2014): التي_هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق بين متوسطي درجات الطلبة في الدرجة الكلية لحل المشكلات بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب في الدرجة الكلية لحل المشكلات بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ حجم تأثير إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارة حل المشكلات (71%)، وهو حجم تأثير كبير، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف برنامج نهج عباءة الخبير في تدريس الطلبة للمواد المختلفة لما لذلك من أثر في تنمية القدرة على حل المشكلات وإنجاز المهمات التعليمية.

دراسة عمار و عبلة (2020). هدفت هذه الدراسة 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 (74) طالبا موزعين في مجموعتين: (37) طالب في المجموعة التجريبية، و(37) طالب في المجموعة الضابطة. 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)، ولصالح المجموعة التجريبية. - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير المستوى التحصيلي (عالي، متوسط، ضعيف)، وذلك بين المستوى العالي والمنخفض لصالح المستوى العالي، وبين المستوى المتوسط والمنخفض لصالح المستوى المتوسط. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتفاعل بين متغير طريقة التدريس، ومتغير المستوى التحصيلي. وفي ضوء ذلك أوصى الباحثان بضرورة توظيف استراتيجية عباءة الخبير في التعليم لما لها فائدة تربوية وتعليمية، وتنظيم برامج تدريبية لمشرفي ومعلمي المواد المختلفة استخدام استراتيجية عباءة الخبير.

دراسة المراغي (2020) ، التي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي مع بعض المقررات على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسباب التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد دليل للمعلم وكراسة أنشطة التلميذ، كما تم إعداد اختبار لقياس تحصيل التلاميذ في وحدة "الهندسة والقياس"، ومقياس لتحديد درجة التجول العقلي، ومقياس تحديد أسباب التجول العقلي واستخدم البحث المنهج التجريبي حيث تكونت مجموعة البحث من (80) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (40) تلميذاً وتلميذةً، وضابطة تكونت من (40) تلميذاً وتلميذةً، وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً على مجموعة البحث، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة

الضابطة في التطبيق البعدي لمقياسي تحديد درجة التجول العقلي وتحديد أسباب التجول العقلي، لصالح المجموعة الضابطة.

وبناء على ما سبق من الدراسات والبحوث السابقة، اتضح للباحثة أن توظيف استراتيجية عباءة الخبير قد اسهم في تنمية نتاجات تعلم مختلفة منها التحصيل كما جاء في دراسة عمار وعبلة (2020) ، ودراسة المراغي (2020)، ومهارات حياتية كما جاء في دراسة عوض الله (2013)، ومهارات حل المشكلات كما جاء في دراسة صالحة (2014)، ودراسة القحطاني (2020)، ومهارة حل المشكلات، وتكوين مجتمعات تعلم صغيرة كما في دراسة دراسة سايرس (Sayers ،2011) ، ولكن لم يوجد من بينها دراسة استهدفت توظيف استراتيجية عباءة الخبير في مناهج الدراسات الاسلامية لتنمية التحصيل لدى الطالبات.

المحور الثاني: مهارات الفهم العميق:

ماهية الفهم العميق: هناك عدة تعريفات للفهم العميق نستعرض بعضها كما يلي:

عرفه القرني (٢٠١٧م، ص ١٣١) بأنه : مجموعة من القدرات المترابطة التي ينميها ويعمقها الطلاب عن طريق التأمل والمناقشة واستخدام الأفكار.

فيما عرفه أحمد (٢٠١٨م، ص ٢٢٦) بأنه: قدرة المتعلمين على ممارسة مهارات مثل التفكير التوليدي وتقديم تفسيرات مختلفة وطرح تساؤلات مناسبة.

فيما عرفته دحلان (٢٠١٧م، ص ٢٨) بأنه: عمليات عقلية ترتقي بقدرات الطالب من مستويات التفكير السطحية إلى المستويات العليا العميقة مثل الربط والتفسير والتحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتنبؤ.

وعرفه نصر (٢٠١٧م، ص ٢٠٨) بأنه: قدرة المتعلمين على تفسير وشرح المعارف والمفاهيم والحقائق وتطبيقها في مواقف جديدة والتنبؤ بنتائج جديدة في ضوء خبراتهم السابقة ليصبح تعلم عميق وليس سطحي.

مفهوم مهارات الفهم العميق:

عرفها العتيبي (٢٠١٩م، ص ١٢) "بأنها مجموعة من العمليات الذهنية الذي يوظفها الطلاب لفهم محتوى منهج معين فهو يقوم على الشرح والتوضيح والتفسير والتطبيق واتخاذ المنظور".

تعرفه أماني معمر (2019،ص7): " قدرة الطالبات على التأمل وربط المعلومات السابقة الجديدة في تسلسل منطقي معتمدة على عدة مهارات كالتفسير والتنبؤ واتخاذ القرار"

أهمية الفهم العميق:

أشار كل من عبد الباري (٢٠١٧م، ص ١٩٥) و القرني (٢٠١٧م، ص ١٣٢) إلى أهمية الفهم العميق حيث تتمثل في النقاط التالية:

1-الربط بين الأسباب والنواتج فيكون الطلاب على وعي بعمليات التخطيط والاستكشاف فهذا يهيئ فرصة كبيرة للطلاب لفهم العلاقات بين العمليات والنواتج النهائية.

٢- صنع القرار وحل المشكلات والتقويم.

٣- تكون المعرفة ذات مغزى حيث تكون المعرفة الناتجة عنها أكثر ارتباطا وهناك احتمال لاسترجاعها واستخدامها في مجالات جديدة.

4 - تحقيق التعلم في المعني من خلال ربط المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة.

5- القدرة على التحصيل.

أبعاد الفهم العميق :

وعند مطالعة الأدبيات نجد العديد من التصنيفات للفهم العميق نعرض منها الآتي:

تصنيف (Wigines& Metghe ، 1998، 10)، ويعد أول تصنيف للفهم العميق؛ حيث يصنف إلى ستة أبعاد هي:

أ- التوضيح: تقديم صيغة للظواهر والحقائق والبيانات.

ب- التفسير: يقدم التلميذ معنى لحدث، أو يعطي ترجمات ملائمة، أو يقدم بعدا شخصيا وتاريخيا واضحا للأفكار والأحداث.

ج- التطبيق: استخدام المعرفة بشكل فعال في ظروف جديدة.

د- اتخاذ المنظور: وتعني تقديم وجهات نظر ناقدة.

ه - المشاركة الوجدانية: امتلاك المقدرة على الدخول في عالم وأحاسيس الآخرين.

و- معرفة الذات: إدراك التلميذ تأملاته وعاداته العقلية والشخصية التي تكون فهمه الخاص أو تعوقه.

واعتمد هذا التصنيف عدة دراسات: (الرشيد، 2014؛ العتيبي، ٢٠١٩؛ نصر، ٢٠١٧، أبوخاطرو، ٢٠١٨). وأما عن لجنة التقييم الوطني للتقدم العلمي (NAEP، 2010) فحددت الفهم العميق بفهم مبادئ العلوم التي تستخدم للتنبؤ وتفسير الملاحظات حول العالم الطبيعي ومعرفة كيفية تطبيق هذا بكفاءة. أما زيتون (٢٠٠٩، ٢٧٩) صنفه إلى سبعة مستويات هي: التوضيح بأمثلةالمقارنة والتناقض والتصنيف - إعادة التقديم - الربط- التوسع والتمدد- إيجاد الحلول - الشرح.

بينما صنفه الجهوري (٢٠١٢، ٣٩) إلى المستويات التالية: المقدرة على القيام بترجمة المعارف من صورة إلى أخرى، ثم تقديم تفسير إما بالشرح أو بالإيجاز، ثم المقدرة على التنبؤ بالنتائج عن طريق الاستنتاجات، وقدرة التلميذ على توظيفها بشكل جديد مختلف. بينما اعتمدت دراسات أخري مثل : دراسة كل من : (Duncan&Ann،2010 ؛ أحمد، ٢٠١٢؛ هانى والدمرداش، ٢٠١٠؛ صالح، ٢٠١٨) أبعاد الفهم العميق في مهارات التفكير التوليدي:

أ- توليد المعلومات وتشمل:

1- طلاقة المعاني والأفكار: وتشمل قدرة الفرد على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بموقف معين.

٢- المرونة: القدرة على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة ليست من نوع الأفكار أو الحلول الروتينية.

3- وضع الفرضيات: الفرضية تعبير يستخدم عموما للإشارة إلى أي استنتاج مبدئي أو قول غير ثابت، ويخضعها الباحثون للفحص والتجريب؛ من أجل التوصل لإجابة أو نتيجة معقولة، تفسر الغموض الذي يكتنف الموقف أو المشكلة.

أ- التنبؤ في ضوء المعطيات: القدرة على قراءة البيانات أو المعلومات المتوافرة والاستدلال من خلالها على ما هو أبعد من ذلك في أحد الأبعاد الآتية: (الزمان - المكان الموضوع العينة المجتمع).

ت- تقييم المعلومات وتشمل: (النقد- التعرف على الأخطاء والمغالطات).

وزاد بديوي (٢٠١١) في دراسته التمييز بين الرأي والحقيقة كأحد مهارات التفكير التوليدي الممثلة للفهم العميق. بينما هاني والدمرداش (٢٠١٠) أضاف مهارة طرح الأسئلة. وتناول البحث المظاهر التالية: (الشرح أو التوضيح- التفسير - التطبيق - المنظور - المشاركة الوجدانية أو التعاطف - معرفة وفهم الذات)؛ لمناسبتها لطبيعة الدراسة والمرحلة التعليمية. | فالفهم العميق هو أساس التعلم، لذا ينبغي أن يصمم التدريس لإحداث الفهم العميق لجميع التلاميذ، والفهم العميق عملية تدريجية تتمثل في ستة مظاهر أو ستة أبعاد وهي:

الشرحExplanation : هو قدرة التلميذ على تقديم أوصافا متقنة للظواهر والحقائق والبيانات بلغة التلميذ الخاصة كما أوضحت أبو رية(٢٠١٠، ٣٧). ويمكن استخدام أنشطة تعليمية مثل: تقديم شرح مدعم بأدلة ومبررات تتناسب مع ما تدل عليه الظاهرة أو المحتوي، توضيح كيفية عمل ووظائف ومكونات الأشياء مما يساعد على التغلب على التصور الشائع الغير صحيح المفاهيم لدى التلاميذ، وتستخدم الأفعال السلوكية التالية في هذا المستوى: يوضح، يصوغ، يصمم، يتنبأ، يشرح، يساند، يتحقق، ويبرهن، يدعم.

التفسير Interpretation: هو كما أشار إليه نصر (٢٠١٧، ٥٠) قدرة التلميذ على التوصل إلى نتيجة من بيانات منفصلة، وتقديم قصص ذات معنى وترجمات سليمة، كما يتمثل في تقديم

تعبيرات حقيقية عن المعاني، وتقديم مبررات تدعم المعنى، وتوضح مسببات حدوث الأمور، ويمكن استخدام أنشطة تعليمية. مثل: تقديم التفسيرات ذات المعاني المعبرة للأفكار، وعمل مقارنة بين الخبرات المختلفة لإيجاد أوجه التشابه والاختلاف، وسرد الأمثلة والقصص المرتبطة بالمحتوى، وتقديم التلميذ صياغات جديدة بلغته الخاصة للأفكار. وتستخدم الأفعال السلوكية التالية: يقارن، يفسر، يترجم، يعطي معنى، يشبه، يبرز أهمية.

التطبيق Application: عرفه الخطيب (٢٠١٧، ٠٣) بأنه قدرة التلميذ على استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف جديدة وسياقات مختلفة، ويمكن استخدام أنشطة تعليمية. مثل: القيام بالتطبيق المناسب للمفاهيم والمبادئ من خلال توظيفها في حل مسائل، ومشكلات جديدة، والمقدرة على تطوير ما لدى التلميذ من معارف، بالإضافة إلى الاستخدام المتنوع للمعرفة في مساقات ومحتوي غير منتظم، وتستخدم الأفعال السلوكية التالية: يستخدم، يحل مسألة، يستنتج، يخترع، يبدع، يصمم، يخطط، يتخذ قرارا، يقترح.

المنظور Perspective: قدرة التلميذ على تكوين وجهات نظر ناقدة لما يطرح عليه من موضوعات وأفكار، والقدرة على تحليل واستنباط النتائج من وجهات النظر المتباينة الخاصة بموضوع أو حدث ما، كما ذكره العتيبي (٢٠١٦، 47). ويمكن استخدام أنشطة تعليمية. مثل: نقد وتبرير موقف معين لرؤية مدى توافق وجهة نظره مع وجهات نظر الآخرين، والنظر للمشاكل من جميع زواياها، وحلها في ضوء وجهات نظر متنوعة، والحكم علي فكرة محددة؛ إما بالرفض أو القبول في ضوء انتقادات يقدمها التلميذ، وتستخدم الأفعال السلوكية التالية: يجادل، يحلل، يناقش مسألة، ينتقد، يستدل، يلمح إلى، يخمن.

التعاطف Empathy: أشار إليه أحمد (٢٠١٨) أنه قدرة التلميذ على تكوين إدراك العالم من وجهة نظر شخص آخر أي: قدرته على التعمق في مشاعر وأفكار الآخرين، ويتضمن أيضا التعبير بدقة عن مفاهيم وعواطف ومشكلات الآخرين، وذلك لخلق حالة من التقبل والتفهم لما يمتلكه الآخرون من آراء مختلفة حول موضوع ما، ويمكن استخدام أنشطة تعليمية. مثل: قيام التلميذ بالتعرف على العالم من خلال وضع نفسه مكان الآخرين، والشعور بما يدور بداخلهم من أحاسيس، تقبل وجود أفكار قيمة يمتلكها الأشخاص غير المعروفين وكذلك الأفكار غير المألوفة،

وتستخدم الأفعال السلوكية التالية: يتخيل، يفترض، يتصور، يعتقد، يحترم، يراعي مشاعر الآخرين، يظن أن.

معرفة الذات Self-Knowledge: قدرة التلميذ ووعيه الذاتي على تحديد ما يفهمه ومالا يفهمه من موضوعات وأفكار، وكيف تؤدي أنماطه في التفكير وأفعاله إلى الفهم المستنير أو الفهم المتحيز كما عرفه بريجز (Briggs، 2015)، أي: التصرف الواعي المتوائم مع ما يعرفه ومالا يعرفه، ويتضمن التخطيط والتنظيم والتقييم وتحديد جوانب الضعف والقوة في شخصيتة، ويمكن استخدام أنشطة تعليمية. مثل: استخدام استراتيجيات تفكير ما وراء المعرفة بشكل فعال، والتقييم الدقيق للذات والتنظيم الفعال لها، وتقبل النقد. وتستخدم الأفعال السلوكية التالية: يدرك، يقدر، يميز، يقيم، يخمن، يفكر مليا.

ويتضمن الفهم العميق مظاهر أو أبعادا معرفية وعقلية: كالشرح والتفسير، وأبعادا وجدانية: كالتعاطف ومعرفة الذات. الأمر الذي يوضح أن الفهم لم يقتصر على التحصيل فقط؛ بل يمتد ليشمل جوانب أخرى من شخصية التلميذ، تؤثر في أدائه وفي ممارساته اليومية.

الدراسات السابقة الخاصة بمحور الفهم العميق:

وتناولت عددا من الدراسات الفهم العميق خلال مراحل التعليم المختلفة ومنها:

دراسة (القرني، ٢٠١٩): فهدفت الدراسة أثر استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف؛ حيث استخدم البحث التحليل الوصفي في تحليل محتوى منهج العلوم بالصف السادس الابتدائي، وتدريب أحد معلمي العلوم للتدريس بالخطة المقترحة لأحد الفصول، وتوصلت النتائج إلى تنمية الاستيعاب المفاهيمي باستخدام استراتيجية التخيل الموجه.

دراسة زوين (٢٠١٨م) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، حيث اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (=a١٠٠٥) بين متوسطي

درجات طالبات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي مهارات الفهم العميق ومقياس الدافعية نحو التعلم، وأوصت الباحثة ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات الفهم العميق بصفة خاصة، كذلك الاهتمام بأساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم ممارسة الفهم العميق.

دراسة دحلان (٢٠١٧م)، هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحوها، حيث اتبعت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (d=0.05) بين متوسطي درجات طالبات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم العميق ومقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية ، وأوصت الباحثة ضرورة تطوير المناهج التعليمية في جميع المباحث الدراسية لمختلف المراحل التعليمية لتشمل مهارات التفكير العليا التي تنمي الفهم العميق لدى الطلبة.

دراسة العتيبي (٢٠١6م)،_هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث اختبار لقياس أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a= 0.05) بين متوسطي درجات طالبات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد بالمرحلة الثانوية، وأوصى الباحث ضرورة الاهتمام بتنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد بجميع المراحل الدراسية، كذلك بناء اختبارات بنائية الأبعاد الفهم العميق، وأيضا عقد ورش تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في الفهم العميق.

دراسة أبورية، السرجاني (٢٠١٥)،وهدفت استقصاء فاعلية برنامج تدريسي مقترح في ضوء بعض المشروعات العالمية؛ لتحسين مستوى الفهم العميق وبعض أنماط الذكاءات المتعددة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وتم استخدام اختبارا للفهم العميق ومقياس للذكاءات المتعددة،

وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية عن الضابطة في اختبار الفهم العميق، ونمت لديهم مجموعة من الذكاءات المتعددة.

ومن العرض السابق للدراسات والبحوث يتبين أن تنمية مهارات الفهم العميق مطلب تربوي مهم سعت كثير من البحوث والدراسات الى تحقيقة باستخدام برامج، واستراتيجيات، ومداخل تدريس متنوعة في مقررات دراسية متباينة، بيد انه لم يكن من بين هذه الدراسات والبحوث ما اهتم بتنميته من خلال مقرر الحديث باستخدام استراتيجية عباءة الخبير، وهذا ما كان أحد المبررات الرئيسة لاجراء الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، لقياس فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمقرر الدراسات الإسلامية.

عينة الدراسة:

تم اختيار مجموعة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض قوامها (50) طالبةً بطريقة عشوائية وتم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة.

ثالثاً: إجراءات الدراسة التجريبية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها، اتبعت الإجراءات التالية:

1. إعداد قائمة بمهارات الفهم العميق اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط.

- **تحديد الهدف من القائمة:** هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم العميق اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط وذلك لتضمينها في الوحدة المعاد صياغتها، بحيث يكون محتوى الوحدة المعاد صياغتها، قابلة لتنمية المهارات الواردة بتلك القائمة، واتخاذها معيارًا لإعداد بنود اختبار الفهم العميق.

- **تحديد مصادر اشتقاق القائمة**: اعتمدت الدراسة الحالية في بناء القائمة واشتقاق مادتها على:

✓ محتوى مقرر الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

✓ بعض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم العميق مثل: دراسة روي (2014 ،Roy)، ودراسة أبورية، السرجاني(٢٠١٥) ، ودراسة أجرى محمد، (٢٠١٠).

- **إعداد القائمة المبدئية لمهارات الفهم العميق**: تكونت القائمة من ست مهارات رئيسة للفهم العميق
- **ضبط القائمة**: تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم بخصوص مهارات الفهم العميق ومدى مناسبتها لطالبات الصف الثالث المتوسط.
- **الصورة النهائية للقائمة:** من خلال مراجعة قائمة المهارات في ضوء آراء السادة المحكمين وحساب نسب الاتفاق بينهم، تم إعداد الصورة النهائية للقائمة وهي المهارات التي بلغ نسبة اتفاق المحكمين عليها 80% وقد أشارت آراء المحكمين إلى مناسبة المهارات الموجودة بالقائمة ومناسبتها لطالبات الصف الثالث المتوسط، وقد تضمنت القائمة النهائية ست مهارات رئيسة هي: (الشرح -التفسير -التنبؤ – الاستنتاج -التطبيق - التقييم الذاتي).

2. إعداد دليل المعلمة لتنفيذ موضوعات الوحدة المختارة وفق استراتيجية عباءة الخبير:

تم إعداد دليل المعلمة لتدريس الوحدة وتضمن:

أ- **مقدمة الدليل:** تناولت مفهوم استراتيجية عباءة الخبر وخطواتها إلى جانب توصيف المهارات والإجراءات التدريسية المختلفة التي تمكنه من القيام من تدريس الوحدة في ضوء خطوات استراتيجية عباءة الخبير.

ب- **الخطة الزمنية لتدريس** موضوعات الوحدة: تضمن الدليل تقسيم الموضوعات المتضمنة في الوحدة المختارة وفق الخطة الزمنية المحددة مما تتيح للمعلمة القيام بتنفيذها على الوقت المحدد والمطلوب.

ج- **إجراءات تنفيذ موضوعات الوحدة:** تضمن الليل الخطوات والإجراءات التدريسية لكل من المعلمة والطالبة وفق كل خطوة من خطوات استراتيجية عباءة الخبير وما يتطلب ذلك من وسائل ومصادر تعلم مختلفة وبيئة صفية.

د- **ضبط الدليل**: تم عرض الدليل المعد وفق استراتيجية عباءة الخبير على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لمعرفة مقترحاتهم وآرائهم حول سلامتها للتطبيق والصحة العلمية وسلامة خطوات الاستراتيجية وبناءً على الآراء والمقترحات تم إجراء التعديلات المطلوبة ومن ثم أصبح الدليل في صورته النهائية.

3. إعداد اختبار التحصيل المعرفي:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هَدَفَ الاختبار إلى قياس مدى تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة للمعلومات والمعارف المتضمنة في وحدة " الدلالة على الخير " من مقرر الحديث وذلك عند مستويات بلوم الست(تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).
-
- **وصف الاختبار ونوعه:** تكون الاختبار من (26) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، تتضمن المعلومات والمعارف والمفاهيم المتضمنة في الوحدة، وفيما يلي جدول مواصفات اختبار التحصيل:

جدول (1) مواصفات اختبار التحصيل المعرفي

المستوى	ارقام المفردات	العدد
تذكر	24 - 18 – 11 -3	4
فهم	15 - 12 – 7 – 4 – 1	5
تطبيق	22 - 20 – 17 – 14 – 2	5
تحليل	26 - 21 – 13 – 6	4
تركيب	23 - 16 – 10 – 5	4
تقويم	25 - 19 – 9 – 8	4
المجموع		26

- **طريقة تصحيح الاختبار:** تم تصحيح الاختبار بإعطاء كل سؤال درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة وبالتالي تكون الدرجة العظمى للاختبار (26) درجة والصغرى (صفر).
- **ضبط الاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأجريت التعديلات التي أشار إليها المحكمون، كما تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (21) طالبةً من طالبات الصف الثالث المتوسط وذلك في يوم الاحد الموافق 1-5-1443هـ وقد تم تصحيح إجابات الطالبات ورصد الدرجات، وإجراء العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامج SPSS وذلك بهدف:

❖ حساب معامل ثبات اختبار التحصيل:

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**: تمّ استخدام طريقة التجزئة النصفية (spilt – half) باستخدام معادلة سبيرمان براون، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات اختبار التحصيل:

جدول (2) معاملات الثبات لاختبار التحصيل

مستويات الاختبار	معامل الارتباط	معامل الثبات
تذكر	0.60	0.75
فهم	0.91	0.95
تطبيق	0.62	0.77
تحليل	0.53	0.70
تركيب	0.77	0.87
تقويم	0.59	0.74
الاختبار ككل	0.92	0.96

يتضح من جدول (2) السابق أن اختبار التحصيل يتميز بدرجة عالية من الثبات؛ حيث بلغ ثبات للاختبار ككل (0.96).

❖ حساب معامل صدق اختبار التحصيل المعرفي:

- **الصدق الذاتي (الإحصائي): تم** حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات سبيرمان براون لكل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل وكانت النتائج كالتالي:

جدول (3) معاملات الثبات والصدق الذاتي لمستويات اختبار التحصيل والاختبار ككل

المستويات	معامل الثبات	معامل الصدق
تذكر	0.75	0.87
فهم	0.95	0.97
تطبيق	0.77	0.88
تحليل	0.70	0.84
تركيب	0.87	0.93
تقويم	0.74	0.86
الاختبار ككل	0.96	0.98

يتضح من الجدول السابق أن مستويات اختبار التحصيل والاختبار ككل على درجة عالية من الصدق حيث بلغ معامل صدق الاختبار ككل (0.98).

❖ حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

جدول (4) يوضح معاملات السهولة" والصعوبة" لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
.1	0.67	0.33	.14	0.67	0.33
.2	0.57	0.43	.15	0.52	0.48
.3	0.48	0.52	.16	0.62	0.38
.4	0.62	0.38	.17	0.62	0.38
.5	0.57	0.43	.18	0.43	0.57
.6	0.67	0.33	.19	0.33	0.67
.7	0.71	0.29	.20	0.57	0.43
.8	0.52	0.48	.21	0.57	0.43
.9	0.29	0.71	.22	0.57	0.43
.10	0.67	0.33	.23	0.52	0.48
.11	0.62	0.38	.24	0.48	0.52
.12	0.67	0.33	.25	0.29	0.71
.13	0.67	0.33	.26	0.62	0.38

يتضح من الجدول السابق أن معاملات السهولة والصعوبة تراوحت بين (0.29 – 0.71)، وهي معاملات سهولة وصعوبة مناسبة لغرض الدراسة.

❖ **حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار:**

جدول (5) قيم معاملات تمييز فقرات اختبار التحصيل

م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
.1	0.67	.10	0.67	.19	0.67
.2	0.33	.11	0.50	.20	0.67
.3	0.50	.12	0.67	.21	0.83
.4	0.83	.13	0.83	.22	0.67
.5	0.33	.14	0.67	.23	0.83
.6	0.67	.15	0.83	.24	0.50
.7	0.50	.16	0.50	.25	0.67
.8	0.83	.17	0.67	.26	0.83
.9	0.33	.18	0.67		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز لعبارات الاختبار تراوحت بين (0.33 – 0.83) وهي تُعدّ معاملات جيدة في التمييز بين الطالبات.

❖ **حساب زمن تطبيق الاختبار**: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وقد بلغ (45) دقيقة، بخلاف خمس دقائق للوقت المخصص لإلقاء تعليمات الاختبار.

4. اختبار مهارات الفهم العميق: وقد مر بالمراحل الآتية:

أ-**تحديد هدف الاختبار**: هدف الاختبار إلى قياس مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

وصف الاختبار ونوعه: تكون الاختبار من (27) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، تتضمن مهارات الفهم العميق التي تم التوصل إليها من خلال القائمة.

وفيما يلي جدول مواصفات اختبار الفهم العميق:

جدول (6) مواصفات اختبار الفهم العميق

المستوى	ارقام المفردات	العدد
مهارة الشرح	16 - 15 – 9 – 3 – 1	5
مهارة التفسير	24 - 17 – 10 – 2	4
مهارة التنبؤ	23 - 22 – 18 – 11 – 5	5
الاستنتاج	25 - 19 – 12 – 6	4
مهارة التطبيق	27 - 20 – 13 – 7 – 4	5
التقييم الذاتي	26 - 21 – 14 – 8	4
المجموع		27

- **طريقة تصحيح الاختبار:** تم تصحيح الاختبار بإعطاء كل سؤال درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة وبالتالي تكون الدرجة العظمى للاختبار (27) درجة والصغرى (صفر).
- **ضبط الاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأجريت التعديلات التي أشار إليها المحكمون، كما تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (21) طالبةً من طالبات الصف الثالث المتوسط وذلك يوم الأحد الموافق 1-5-1443هـ. وقد تم تصحيح إجابات الطالبات ورصد الدرجات، وإجراء العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامج SPSS وذلك بهدف: - **حساب معامل الثبات:** بلغت قيمة معامل ثبات اختبار مهارات الفهم العميق (0.91)، وهو معامل ثبات مناسب، كما بلغت قيمة الصدق الداخلي للاختبار (0.95).

- **حساب معامل السهولة والصعوبة:** بلغت قيمة معامل السهولة والصعوبة لفقرات اختبار مهارات الفهم العميق بين (0.29 – 0.71)، وهو معامل صعوبة وسهولة مناسب.

- **حساب معامل التمييز:** تراوحت قيمة معاملات التميز لعبارات الاختبار بين (0.33 – 0.83) وهي تُعدّ معاملات جيدة في التمييز بين الطالبات.

- **زمن الاختبار:** تم حساب متوسط زمن إجابة جميع الطالبات على الاختبار، وقد بلغ زمن الاختبار (60) دقيقة.

تجربة الدراسة ونتائجها:

تحديد هدف تجربة الدراسة:

1- هدفت تجربة الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الإسلامية، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

2- تم اختيار فصلين من فصول الصف الثالث المتوسط بمدرسة " 199" بمنطقة الرياض التعليمية، حيث وقع الاختيار على فصل (1/3) مجموعة تجريبية تدرس الوحدة المعدة باستراتيجية عباءة الخبير، وفصل (2/3) مجموعة ضابطة تدرس الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (50) طالبًة.

3- استغرق تنفيذ تجربة الدراسة (6) أسابيع حيث بدأت في يوم الاثنين الموافق 9-5-1443 إلى يوم الثلاثاء الموافق 29-6-1443 .

4- القائم بالتدريس: بالاتفاق مع إدارة المدرسة تم اختيار اثنين من معلمات العلوم الشرعية للقيام بالتدريس، إحداهما للمجموعة التجريبية، والأخرى للمجموعة الضابطة. وقد روعي أنهما يحملان نفس المؤهل العلمي، ومتساويان في عدد سنوات الخبرة. والتزمت الباحثة بالإشراف على سير تجربة الدراسة.

تنفيذ تجربة الدراسة:

مر تنفيذ تجربة الدراسة بالخطوات الآتية:

1- **القياس القبلي**: تم تطبيق اختبار التحصيل ومهارات الفهم العميق، للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء في التدريس وذلك يوم 3-5-1443هـ، وتم التصحيح وحساب المتوسطات والانحراف المعياري واستخدام اختبار "ت" ***(T-Test)*** لعينتين غير مرتبطتين ن1= ن2، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول (7) دلالة الفرق بين درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الشرح	التجريبية	25	2.68	1.38	48	2.021	0.85	0.40
	الضابطة	25	2.36	1.29				
التفسير	التجريبية	25	2.12	1.42			0.21	0.83
	الضابطة	25	2.04	1.21				
التنبؤ	التجريبية	25	2.76	1.56			0.80	0.43
	الضابطة	25	2.40	1.63				
الاستنتاج	التجريبية	25	2.16	1.62			0.31	0.75
	الضابطة	25	2.04	1.02				
التطبيق	التجريبية	25	2.72	1.59			0.54	0.59
	الضابطة	25	2.48	1.56				
التقييم الذاتي	التجريبية	25	2.16	1.14			0.45	0.65
	الضابطة	25	2.00	1.35				
الاختبار ككل	التجريبية	25	14.64	7.35			0.72	0.48
	الضابطة	25	13.24	6.44				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق في مستوياته الست والاختبار ككل حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (0.85 – 0.21 – 0.80 – 0.31 – 0.54 – 0.45 – 0.72) وهي قيم أقل من قيمة "ت" الجدولية مما يدل عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي تكافؤ المجموعتين في اختبار الفهم العميق.

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق باستخدام اختبار "ت"

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الشرح	التجريبية	25	2.68	1.38	48	2.021	0.85	0.40
	الضابطة	25	2.36	1.29				
التفسير	التجريبية	25	2.12	1.42			0.21	0.83
	الضابطة	25	2.04	1.21				
التنبؤ	التجريبية	25	2.76	1.56			0.80	0.43
	الضابطة	25	2.40	1.63				
الاستنتاج	التجريبية	25	2.16	1.62			0.31	0.75
	الضابطة	25	2.04	1.02				
التطبيق	التجريبية	25	2.72	1.59			0.54	0.59
	الضابطة	25	2.48	1.56				
التقييم الذاتي	التجريبية	25	2.16	1.14			0.45	0.65
	الضابطة	25	2.00	1.35				
الاختبار ككل	التجريبية	25	14.64	7.35			0.72	0.48
	الضابطة	25	13.24	6.44				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق في مستوياته الست والاختبار ككل حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (0.85 – 0.21 – 0.80 – 0.31 – 0.54 – 0.45 – 0.72) وهي قيم أقل من قيمة "ت" الجدولية مما يدل عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي تكافؤ المجموعتين في اختبار الفهم العميق.

2- تدريس وحدة الدراسة " الدلالة على الخير"

أ. **المجموعة التجريبية**: قبل البدء في عملية التدريس معلمة المجموعة التجريبية عدة مرات، بهدف تدريبها على كيفية التدريس باستراتيجية عباءة الخبير، وأثناء هذه اللقاءات استفسرت المعلمة عن بعض النقاط المتعلقة بتجربة الدراسة، وقد أكدت الباحثة للمعلمة أنه لا يوجد تغيير في محتوى الوحدة، وإنما تم إعادة بنائها فقط وفقًا لاستراتيجية عباءة الخبير، وأن وقت التجربة محدد ومطابق للوائح التي وضعتها وزارة التعليم.

ب. **المجموعة الضابطة**: سار التدريس مع المجموعة الضابطة وفقًا للطريقة المعتادة التي تتبعها المعلمة مع طالباتها، حيث كانت المعلمة يقوم بذكر عنوان الدرس، وسرد الحقائق، والمفاهيم والتعميمات المتضمنة من خلال الإلقاء، وأحياناً طريقة المناقشة.

وبعد القيام بهذه الإجراءات، سار تدريس دروس الوحدة وفقًا لاستراتيجية عباءة الخبير.

3- **القياس البعدي**: بعد الانتهاء من تدريس وحدة "الدلالة على الخير" للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار التحصيل، ومهارات الفهم العميق" على طالبات المجموعتين، وذلك يوميّ 3-4-5-1443هـ.

اختبار فروض الدراسة والإجابة عن أسئلتها وتحليل وتفسير النتائج:

1- اختبار الفرض الأول الذي ينص على:

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح

المجموعة التجريبية". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل ولكل مستوى من المستويات المكونة له، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن1= ن2 لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (9) دلالة الفرق بين درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
تذكر	التجريبية	25	4.08	0.28	48	2.021	4.13	0.000	0.26
	الضابطة	25	3.12	1.13					
فهم	التجريبية	25	4.84	0.37			3.60	0.000	0.21
	الضابطة	25	3.76	1.45					
تطبيق	التجريبية	25	4.96	0.20			3.67	0.02	0.22
	الضابطة	25	4.00	1.29					
تحليل	التجريبية	25	4.00	0.00			4.22	0.001	0.27
	الضابطة	25	2.84	1.37					
تركيب	التجريبية	25	4.16	0.37			5.38	0.003	0.38
	الضابطة	25	3.16	0.85					
تقويم	التجريبية	25	3.96	0.20			4.91	0.000	0.33
	الضابطة	25	3.00	0.96					
الاختبار ككل	التجريبية	25	26.00	0.29			6.10	0.000	0.43
	الضابطة	25	19.88	5.04					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مستوياته الست

والاختبار ككل حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (4.13-3.60-3.67-4.22- 5.38-4.91-6.10) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وللإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو: " ما فاعلية تدريس وحدة: " الدلالة على الخير" من منهج الحديث باستخدام استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟" تم حساب حجم الأثر لاستراتيجية عباءة الخبير وقد بينت النتائج أن حجم الأثر كبير حيث تراوحت قيمة مربع إيتا للاختبار ككل (0.43). ومما سبق يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى:

- أتاحت خطوات استراتيجية عباءة الخبير للطالبات فرصًا للفهم واستيعاب محتوى وحدة الدلالة على الخير وإدراك العلاقات الموجودة داخل المحتوى من خلال مجموعة من المهام التي تقوم بها الطالبات بأنفسهن.
- استراتيجية عباءة الخبير تتفق مع ما تميل إليه الطالبات ويستطعن إدراكه لأنها تجسد الأحداث بشكل حي ملموس مع توفر عنصر الحركة الذي يساعد على شد انتباه الطالبات وإثارة اهتماماتهن. وشعورهن بالمسئولية تجاه ما هم مكلفون به.
- أتاحت الفرصة أمام الطالبات للتفكير والتأمل والتعبير عن الذات، والمشاركة الفاعلة مع أفراد المجموعة.
- تفاعل الطالبات بصورة إيجابية مع المواقف التعليمية، واتاحت لهن مجالًا أكبر لتبادل الأفكار والأدوار مع زميلاتهن.
- ساعدت المهام المختلفة داخل استراتيجية عباءة الخبير الطالبات على ربط المعلومات داخل الوحدة بفروع المعرفة الأخرى مما جعل التعلم أكثر تشويقًا وفاعلية وذا معنى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل ونواتج تعليمية مختلفة مثل دراسة: المراغي (2020)، دراسة القحطاني (2020)، دراسة شحاته (2018)، دراسة الوحيدي ومحرز(2020).

2- اختبار الفرض الثاني الذي ينص على:

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم العميق لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم العميق ككل ولكل بعد من أبعاده، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن1= ن2 لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (10) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق باستخدام اختبار "ت"

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الشرح	التجريبية	25	4.84	0.37	48	2.021	4.26	0.000	0.27
	الضابطة	25	3.52	1.50					
التفسير	التجريبية	25	3.96	0.20			4.10	0.000	0.25
	الضابطة	25	2.76	1.48					
التنبؤ	التجريبية	25	4.84	0.47			3.31	0.000	0.19
	الضابطة	25	3.56	1.87					
الاستنتاج	التجريبية	25	3.92	0.28			4.95	0.000	0.34
	الضابطة	25	2.88	1.01					
التطبيق	التجريبية	25	4.76	0.52			5.65	0.000	0.40
	الضابطة	25	3.44	1.04					
التقييم الذاتي	التجريبية	25	3.84	0.37			5.38	0.000	0.38
	الضابطة	25	2.84	0.85					
الاختبار ككل	التجريبية	25	26.12	0.88			6.17	0.000	0.44
	الضابطة	25	19.04	5.67					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق في مستوياته الست والاختبار ككل حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (4.26 – 4.10 – 3.31 – 4.95 – 5.65 – 5.38 – 6.17) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق.

وللإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو: " ما فاعلية تدريس وحدة: " الدلالة على الخير" من منهج الحديث باستخدام استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالرياض؟ تم حساب حجم الأثر لاستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم العميق وقد بينت النتائج أن حجم الأثر كبير حيث بلغت قيمة مربع إيتا للاختبار ككل (0.44). ومما سبق يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن استراتيجية عباءة الخبير:

- وفرت للطالبات فرصًا للحوار والمناقشة مع بعضهن البعض ومع المعلمة، مما عزز من مشاركتهن في الموقف التعليمي من خلال الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة وتلقي التغذية الراجعة مما كان له الأثر الإيجابي على تنمية قدرات الطالبات على الفهم العميق والشرح والتفسير والتنبؤ وتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة.
- زادت من قدرة الطالبات على التفاوض وتقديم الحجج والبراهين من أجل تبني موقف معين تجاه قضية ما مما ساعدهن على معرفة الأحداث التي تجري من حولها وقدرتها على التفسير والاستنتاج والتنبؤ في ضوء المعطيات مما زاد من قدراتهن في تنمية مهارات الفهم العميق.
- شجعت الطالبات على التأمل في الأدوار التي يقومون بها لتنفيذ المشروع وتخيل المهام التي يمكن القيام بها ومن ثم زادت من قدراتهن في تقييم ذواتهن بعد الانتهاء من تنفيذ أدوارهن وبالتالي تنمية مهارات الفهم العميق.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجية الخبير في تنمية مهارات مختلفة لدى المتعلمين ومنها: دراسة القحطاني (2020)، ودراسة صالحة (2014)، ودراسة عوض الله (2013)، ودراسة شحاتة (2018).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بالآتي:

1. عقد دورات تدريبية لمعلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية لتدريبهن على كيفية استخدام استراتيجية عباءة الخبير في التدريس.
2. إعادة بناء وحدات تدريسية من مقرر الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء استراتيجية عباءة الخبير.
3. تطوير مناهج الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض مهارات الفهم العميق.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تقترح الباحثة الآتي:

4. فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر الدراسات الإسلامية.
5. أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات التفكير التأملي وبعض القيم الأخلاقية لدي طلاب الصف الثاني المتوسط.
6. فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل والوعي ببعض القضايا المعاصرة في مقرر الدراسات الإسلامية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

مراجع البحث

أولا المراجع العربية:

أبو السميد، عبيدات(2007) استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين(دليل المعلم والمشرف التربوي)،ط 1، دار الفكر، عمان.

أبو خاطرو، إسراء باسم صبحي .(٢٠١٨). أثر توظيف نظام الفورمات (MAT 4) في تنمية الإستيعاب المفاهيمي بمادة الرياضيات لدي طالبات الصف السابع الأساسي. كلية التربية ماجستير المناهج وطرق التدريس . غزة: الجامعة الإسلامية.

أبو رية، حنان حمدي أحمد والسرجاني، عزة محمود حافظ (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريسي مقترح في ضوء بعض المشروعات العالمية لتحسين مستوي الفهم العميق وبعض أنماط الذكاءات المتعددة لدي تلاميذات الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم. مصر: مجلة كلية التربية جامعة طنطا، مج 1، ع.6، ص٢٥٩-٣٢.

أبوخاطرو، إسراء باسم صبحي (٢٠١٨). أثر توظيف نظام الفورمات (MAT 4) في تنمية الإستيعاب المفاهيمي بمادة الرياضيات لدي طالبات الصف السابع الأساسي. كلية التربية ماجستير المناهج وطرق التدريس . غزة: الجامعة الإسلامية.

أحمد، إيمان. (٢٠١٨م). فاعلية استراتيجية POEE " تنبأ-لاحظاشرح-استكشف" في تنمية الفهم العميق في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، مجلة البحث العلمي في التربية، 19 (4).

أمل سعيد علي قانع القحطاني.(2020)." أثر استخدام استراتيجيت عباءة الخبير في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات وتنميه بعض المهارات الاجتماعية لدي طالبات الصف الثاني المتوسط"، كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن المملكة العربية السعوديةالمجلة التربوية ، العدد الثامن والسبعون ،أكتوبر 2020.

الباز، أحلام، وحسن، الشربيني. (٢٠٠٥م). فاعلية وحدة في علوم الأرض قائمة على البنائية لتنمية الفهم ومهارات الاستقصاء لدى تلاميذ الصف الخامس المؤتمر العلمي التاسع: معوقات التربية العملية في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية، العدد 1.

التميمي، إيمان. (2013) . أثر استخدام خريطة الشكل (vee) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الزرقاء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 9

التويجري، أحمد. (2010) . فاعلية برمجية وسائط متعددة مقترحة لتدريس بعض موضوعات فقه العبادات لتلاميذ المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم التعليمية وأثرها على التحصيل العلمي والممارسة العملية لديهم. مجلة القراءة .) والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،) 404

جابر، عبد الحميد. (٢٠٠٣م). الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، القاهرة : دار الفكر العربي.

الجهوري، ناصر (٢٠١٢م). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي H-L-W-K في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان، دارسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (٣٢).

الحقباني، محمد بن حجاب .(1437هـ). أثر استخدام رحلات التعلم المعرفية عبر الويب على تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الفقه." رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية بالرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الخطيب، مها أحمد حسين (٢٠١٧). أثر برنامج يستند علي المنحي التكاملي في النضج الإجتماعي ومهارات التعلم الأساسية. مجلة التربية العلمية، ع١٩٩، ج ٣.

دحلان، سميرة. (٢٠١٧م). فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية بغزة واتجاهاتهن نحوها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

الرشيد، منيرة بنت محمد فهد .(٢٠١٣). فاعلية طريقة الويب كويست في تدريس العلوم علي تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدي تلميذات الصف الأول المتوسط. مصر: جامعة عين شمس- كلية التربية الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص15-64.

زوين، سها. (٢٠١٨م). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتيH-L-W-K في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد ١٠٠.

زيتون، عايش. (٢٠٠٨م). أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، الإصدار السادس، (د.ط). دار الشروق، عمان، الأردن.

سعيد، هبة(2016) فاعلية برنامج مقترح قائم على توظيف استراتيجية عباءة الخبير لتنمية الدراسات التأملية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأزهر بفلسطين(رسالة ماجستير منشورة) كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

السيد علي، محمد (٢٠١١م). اتجاهات و تطبيقية حديثة في المناهج وطرق التدريس، عمان: دار المسيرة.

شحاته، رحاب فتحي حسن. (2018). 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، ع98 ، 23 - 60.

صالحة، بسام حسن .(2014) أثر برنامج تعليمي قائم علي استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات القدرة علي حل المشكلات لدي طلبة الصف السادس بمحافظات غزة(رسالة ماجستير غير منشورة) قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عبد الباري، ماهر. (٢٠١٧م). برنامج قائم على نظرية تضافر القرائن اللغوية واستراتيجية التدريس المعرفي لتنمية مهارات التحليل النحوي وأبعاد الفهم العميق في النحو للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٢٢٠.

العتيبي، نايف بن عضيب فالح .(٢٠١١). فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية. غزه: الجامعة الاسلامية بغزه، ص ١-٢٣.

العتيبي، نايف. (٢٠16م). فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، .(٢) 24.

عفانة، عزو (١٩٩٨م). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية الغزة، مجلة البحوث والدراسات الفلسطينية، العدد 5.

عوض الله، كريمة .(2013). استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم عبر سياق الدراسة(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

الغامدي، فاطمة(2019). فاعلية وحدة تعليمية باستخدام استراتيجية جيجسو في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. كلية التربية. جامعة أسيوط.

فودة، فاطمة .(2011).فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة، مجلة الجمعيةالتربوية للدراسات الاجتماعية، 34،19-207.

القحطاني، أمل سعيد علي قانع. (2020). أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج78 ، 1041 - 1079.

القرني، فهد حمدان حسن .(٢٠١٧). فعالية تدريس الفيزياء باستخدام الأنشطة المتدرجة في تنمية الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوى . مصر: دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، ص١١٠- ١٠٩.

كاظم عبدالسادة جودة الفريجي"أثر استراتيجية عباءة الخبير في تحويل مادة الاجتماعيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط" مجلة دراسات تربويةالعدد (45)، كانون الثاني.

الكردي، وسيم .(2010). في الد ا رما في الاعميم، مجمة رؤل ت ربكية، العدد 32.

الكلثم، حمد بن مرضي بن إبراهيم. (2016). فاعلية أنموذج تعلم قائم على المشروعات باستخدام الويكي Wiki في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية." مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد -كلية التربية ع20، 1 -38.

محمد، السيد (٢٠١6م). فاعلية استراتيجية قائمة على النظرية البنائية لتنمية الفهم العميق والذكاءات المتعددة لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في مادة الأحياء، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة المنصورة، القاهرة.

المراغي، إيهاب السيد شحاتة. (2020). 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: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج23، ع1 ، 31 - 79.

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي .(2013). برنامج الدراما في سياق تعليمي، عقدت في الفترة الزمنية من 02.07.2013 إلى 12.07.2013 بجرش.

مورغان، نورا وساكستن، جوليانا، .(2012). تدريس الدراما. (عيسي بشارة، مترجم).

نصر، ريحاب .(٢٠١٧م). استخدام عقود التعلم في تنمية الفهم العميق لدى المتفوقين عقلية ذوى التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الاعدادية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٧(٢٠).

هاني، مرفت حامد محمد والدمرداش، محمد السيد أحمد(٢٠١٠). فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات البيولوجية في تنمية مهارات الفهم العميق لدي طلاب المرحلة الثانوية . مجلة التربية العلمية، ج١٨، ع6 ، ص ٨٩- 156.

هيثكوت، دورثي (2012) .الدراما من أجل التعليم: نهج عباءة الخبير في التعليم.(ترجمة عيسى بشارة).ط1، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي،رام الله.

هيثكوت، دورثي وغيفن، بولتون(2013). مختارات في الدراما والتعليم، ترجمة عيسى بشارة، منال عيسى، ورامي سلامة، الطبعة الاولي، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الوحيدي، عمار، ومحرز، عبلة. (2020). أثر استخدام استراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى التلاميذ. مجلة إشكالات في اللغة و الأدب: المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق أخموك بتامنغست - معهد الآداب واللغات، مج9، ع1 ، 10 - 31.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١4). الحقيبة التدريسية للمهارات الحياتية والأكاديمية والأساسية . المملكة العربية السعودية.

وهبه، نادر، .(٢٠١٠): الدراما والاستقصاء، التعلم عبر إستراتيجية عباءة الخبير، مجلة رؤى تربوية، العدد ٣٢، 41.

الوحيدي، عمار ، ومحرز، عبده .(2020). أثر استخدام استراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى التلاميذ. مجلة إشكالات في اللغة والآداب ، المجلد (9)، العدد (1)، ص ص 10-31.

المراغي، ايهاب السيد شحاته .(2020). فاعلية استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي مع بعض المقررات على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسباب التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، مج (23)، ع (1)، ص ص 31-79.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbott,l.(2005). Mantle of the Expert2: Training materials and tools. Essex, uk: Essex County Council.

Atherton, J. (2013). Learning and teaching; deep and Surface learning [On-line: UK]. Retrieved April 29, 2014, from: http://www.learning andteaching.info/learning/deepsurf .htm

Briggs, S. (2015). Deep understanding: What is it and Why is it so Effective? Retrieved from http://www.opencolleges.edu.au

Chan, Yuk-Lan (2009). In their own words: how do student relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects?: The Journal of Applied Theatre and Performance,2 (14),191-209

Duncan,R.G& Ann,K. (2010). Designing project Based instruction to foster Generative and Mechanistic Understandings in Genetics. science education, V.(95), ISSUE.(1)January, (pp. 21-56.

Edmision, B, (2005). What's my position?: Role, frame and positioning of Applied Theatre and Performance, 8 (2), 221-229.

Edmiston, B. (2007). The Mantle of the expert approach to education Retrieved July, 26, 2007. http:// scholar, google.com.eg.

Frăsineanu, E. S.)2013(. Approach to learning process: superficial learning and deep learning at students. Procedia-Social and Behavioral Sciences , 76(n/a), 346–50.

Gillan, D., Reeves, J., Hill, J., Bromley, A., & Labrow, (2007). Mantle of the Expert within the Creative Classroom. Retrieved March 8 2016, from Mantle of the Expert.com.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1994). Drama for Learning: Dorothy Heathcoat's mantle of the expert approach to education. Portsmouth, NH: Heinemann

Heathcote, D. (2004). The Mantle of the Expert: A system for learning through the active imagination and enquiry methodology. Retrieved on 15/10/2013

Hymers, J. (2009). 'Little Children, 'Big' Questions' Does Mantle of the Expert create an environment conducive to philosophical thinking in the Early Years? Retrieved on March 5 2016from: www.mantleoftheexper t.com/wp ... /05 /julieh ymers- dissertation.pdf*U*

Sayers, R. (2011). The implications of introducing Heathcote's Mantle of the Expert approach as a Community of Practice and cross curricular learning tool in a Primary School. English in Education, 45(1), 20-35

Sun, P. (2003) .Using Drama and Theater To Promote Literacy Development Some Basic Classroom Applications.

Tatar, Sibel. (2002). Dramatic Activities in Arts Classrooms: Resourse Summary Retrieved on March 10 2016 from:. http://www.mantleoftheexpert .com/ stud ying/articles/Cap%20a%20pie

Taylor, A. (2009) A critical evaluation of Mantle of the Expert as a teaching and Learning approach based on pupil and practitioner opinion. Retrieved on March 9 2016 from: ww.themantleoftheexpert.com.