أثر إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر

أ.م.د/ نبيل عبد الهادي أحمد السيد أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية – جامعة الأزهر

أ.م.د / سامح جمعة عبد المجيد محمد أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية – جامعة الأزهر

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي التعرف على أثر إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة. وتم اختيار المشاركين على مرحلتين:المرحلة الأولى: عينة البحث الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية، والاندماج الأكاديمي، واختبار الذكاء اللفظي، وقد بلغ عددها (١٠١) طالب، والمرحلة الثانية: عينة البحث الأساسية وبلغ عددها (٦٤) طالبا؛ قُسّموا إلى (٣١) طالبا مثلوا المجموعة التجريبية الأولي (التي درست بإستراتيجية عباءة الخبير)، و(٣٣) طالبا مثلوا المجموعة التجريبية الثانية (التي درست بإستراتيجية حدائق الأفكار)، وتتراوح أعمارهم جميعاً ما بين (٢١ – ٢٢) سنة. وطبق عليهم: اختبار مهارات القراءة الإبداعية، ومقياس الاندماج الأكاديمي، واختبار الذكاء اللفظي، وجلسات التدريب على إستراتيجية عباءة الخبير للمجموعة التجريبية الأولي، وجلسات التدريب على إستراتيجية حدائق الأفكار للمجموعة التجريبية الثانية. وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولي (عباءة الخبير) في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية(حدائق الأفكار) في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولي والثانية في القياس البعدي

لمهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية الثانية (حدائق الأفكار)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولي والثانية في القياس البعدي للاندماج الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية الأولي (عباءة الخبير).

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية عباءة الخبير،إستراتيجية حدائق الأفكار، مهارات القراءة الإبداعية، الاندماج الأكاديمي.

Impact of two strategies (Mantle of the Expert and Gardens of Ideas) on development of Creative Reading Skills and Academic Engagement among Students at the Faculty of Education

Abstract

The aim of the current research is to identify the effect of the strategies of Mantle of the expert and Gardens of Ideas on development of Creative Reading Skills and Academic Engagement among students of the third year, French Language branch, Faculty of Education, Al-Azhar University in Cairo. The study sample reached (64) students. They were divided into (31) students who represented the first experimental group (Mantle of the expert strategy), and (33) students represented the second experimental group (Gardens of ideas strategy). The following tools were applied to them: Creative Reading Skills Test, Academic engagement Scale, Verbal Intelligence Test, Mantle of the expert Strategy Training sessions. And after analyzing the data statistically by using the T-test, the results showed that there were statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the pre and post-test of the first experimental group (Mantle of the expert) in creative reading skills and academic engagement in favor of the post-test, as well as there were statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the pre and post-test of the second experimental group (Gardens of Ideas) in creative reading skills and academic engagement in favor of the post-test. The results also showed that there were statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the first and second experimental groups in the post-test of the total score for creative reading skills in favor of the second experimental group (Gardens of Ideas), as well as there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the first and second experimental groups in the post-test of the total note of academic engagement scale, in favor of the first experimental group (Mantle of the expert).

Keywords: Mantle of the Expert Strategy, Gardens of Ideas Strategy, Creative Reading Skills, Academic engagement.

مقدمة البحث

في ضوء متطلبات العصر الحديث بما يحتويه من تغيُرات سريعة ومتلاحقة، أصبح الاهتمام بتنمية مهارات القراءة عند الطلاب من الأمور المهمة والملحة؛ ولاسيما مع كثرة وتنوع وانتشار المطبوعات، وبعد أن أصبحت المعرفة بلا حدود، دعت الحاجة إلي تشجيع الطلاب علي البحث عن المعلومات وحلول للمشكلات التي تقابلهم بين صفحات الكتب والدوريات، أو بين ملفات شبكات المعلومات ولن يتسنى لهم ذلك إلا من خلال القراءة الجيدة، التي تعتمد علي الفهم والتحليل أكثر من مجرد التعرف علي أشكال الكلمات ونطقها.

وتعتبر القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد ويعمل على تنميتها إذ هي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي وسيلة لنقل المعلومات والمعارف. كما تُعد القراءة من الفنون اللغوية التي تحقق اتصال الفرد بالعالم الخارجي المحيط به، حيث يكتسب من خلالها عدداً من المفردات اللغوية، وأنماط الجمل والتراكيب والأفكار (Chérif, 2018, 3).

والقراءة نشاط ذهني يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزونة في العقل، وإحداث موائمة بين هذه المعلومات، كما تتضمن القراءة مجموعة من العمليات العقلية، لذا فهي تتوقف على فاعلية القارئ واستيعابه، حتى يصل الى مجموعة من الاستنتاجات والتنبؤات حول محتوى النص والأفكار الواردة بداخله وربط المعرفة الجديدة بالسابقة، وعلى هذا فالقراءة عملية تفاعلية تتأثر بعوامل لغوية ومعرفية تتعلق بالقارئ والنص المقروء والسياق وفق مستويات مختلفة من القراءة تبدأ بالقراءة الحرفية مروراً بالقراءة الاستنتاجية والناقدة وانتهاءً بالقراءة الإبداعية. (Afifi, 2018, 3)

وتُعد تنمية مهارات القراءة الإبداعية من الأهداف التربوية التي تسعي الأنظمة التعليمية في العالم إلى إكسابها للمتعلمين، وذلك للارتقاء بهم إلى مستوى الوعي والإدراك والقدرة على الفهم الدقيق للمقروء والاستفادة منه في حل المشكلات وتطوير الإبداع والتحقق والتدبر والتفاعل مع المقروء تفاعلا ايجابيا بناء، وهذه العمليات تؤدي بلا شك إلى فهم أفضل للمقروء (أبو عكر، ٢٠٠٩، ٦).

ويتطلب اكساب مهارات القراءة الإبداعية أن يتعلم الطالب القراءة وطرائقها المختلفة مستخدمًا الإستراتيجيات التدريسية المناسبة بطريقة منتظمة لكي يكتسب المهارات الخاصة بها، ويكون باستطاعته أن يرى القضايا المختلفة في النص برؤية أكثر شمولًا وتفتحًا، ولديه القدرة على تفسيرها واستخلاص النتائج.

ويذهب نصر (٢٠٠٣) إلى أن تعليم اللغة وتعلمها يتطلب اندماج الطلبة في الاستخدام الأمثل للمهارات اللغوية وفنونها، وتشير دراسة كل من Appleton, Christenson, and Furlong (2008) إلي أن الاندماج الأكاديمي يؤدي دورًا فعالًا في تحقيق نواتج التعلم المنشودة، وكذلك بعض السلوكيات الاجتماعية الفعالة، كما أنه يرتبط بالتحصيل والسلوكيات الدراسية.

وقد ظهر من خلال الدراسات السابقة أن الطلاب الأكثر اندماجا أكاديميا يركزون على التعلم، ويؤدون أداء أفضل في الاختبارات ويلتزمون بقواعد الجامعة، كما أنهم يؤدون المهام المطلوبة منهم بكل حماس واجتهاد ومثابرة، وأيضا يسعون إلى القيام بالأنشطة العامة والتطوعية في الجامعة، ويتصفون بالفضول والرغبة في المعرفة والتعلم (Wang, et al., 2013).

ومما يساعد على تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة الاعتماد على المداخل والنظريات التدريسية الملائمة التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتتيح لكل منهم الانطلاق وفقا لسرعته الخاصة وبالقدر الذي يمكنه من تحقيق التعليم المطلوب.

ومن هذه النظريات، النظرية البنائية التي ترى أن التعليم عملية دينامية واجتماعية يبنى فيها الطلاب المعنى بشكل نشط من خلال تجاربهم مع فهمهم المسبق وتفاعلهم الاجتماعي، فلا يكون الطلاب مستقبلين سلبيين للمعرفة الجاهزة من قبل المعلمين ولا يجب أن يكون المعلمون هم مدراء قاعة الدرس دون مشارك (Wing–mui, 2002) .

وقد شهدت السنوات القليلة الماضية العديد من التغييرات المهمة والتطورات الهائلة في الجانب التربوي، حيث زاد الاهتمام بالبحث عن الأساليب والاستراتيجيات الحديثة للتدريس

الأكثر تحفيزًا على التفكير والإبداع، وتشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة وخلق المناخ المناسب من الحرية والمرونة لمساعدتهم على الاندماج الأكاديمي في المهام المكلفين بها وتحسين مهارات القراءة الإبداعية لذلك كان من الضروري أن تتحول العملية التعليمية من الاهتمام بالمنهج إلى التركيز على عقل وشخص المتعلم وكيفية تلقيه للمعلومات ومعالجتها وتنظيمها وصولاً إلى تطبيقها.

وتعد استراتيجيات التعلم والدراسة من بين العوامل التي تساهم بشكل فعال في نواتج التعلم، كمفهوم يعبر عن وعي المتعلم باستخدام التعلم والدراسة المرتبطين بالمهارة والإرادة والتنظيم الذاتي؛ وينصب التركيز على الأفكار الضمنية والصريحة، وكذلك السلوكيات والمواقف والدوافع والمعتقدات المرتبطة بالتعلم الناجح في سياقات التعلم والتدريب (عفيفي، ٢٠١٦، ٦٥).

ومن الاستراتيجيات التي انبثقت من فكر البنائية والتي تُعتبر إحدى النظريات المتعلقة بالتعلم وحاجة الطلاب لبناء فهمهم الخاص من خلال أفكار جديدة والتفكير في المعرفة وآلية الحصول عليها، إستراتيجية "عباءة الخبير" (شحاتة، ٢٠١٨، ٢٥).

ويعتبر بداية ظهور إستراتيجية عباءة الخبير عام (١٩٧٤) على يد الخبيرة البريطانية Dorothy Heathcote بهدف اثارة اهتمام الطلاب وجعلهم أكثر تفاعلا واندماجا مع البيئة، والانتقال بهم من حالة الملل والرتابة داخل قاعات الدراسة إلى الاستمتاع بما يتعلمون (Heathcote & Botton, 1995, 127).

وتقوم إستراتيجية عباءة الخبير على النظرية البنائية من خلال مجموعة العناصر المعرفية والحياتية التي تتداخل معا في سياق درامي يوظف موضوعات المنهج بطرق تكاملية يتخللها مهارات طرح أسئلة واستكشاف واستقصاء وتفكير ابتكاري، تجعل الطلاب تصل إلى أقصي حد من قدراتهم العقلية في عمليتي التعليم والتعلم (المراغي، ٢٠٢٠، ٣٦).

ويتفق شحاتة (٢٠١٨، ٢٦) مع ما سبق حيث يشير إلى أن الطلاب داخل إستراتيجية عباءة الخبير يمثلون ويعبرون عن مشاعرهم ويصنعون عالما يتحكمون فيه، بحيث يكون اندماجهم في المهمات المسندة إليهم بمستوى اندماجهم الاجتماعي وخيالهم ومعلوماتهم.

وتشير نتائج دراسة Edmiston, (2007, 8) إلى أن نهج إستراتيجية عباءة الخبير وهو أكبر بكثير من مجرد مجموعة من الأنشطة والأفكار، حيث انه نظام تربوي يمكن أن يُحدث ثورة في التعليم بسبب وجود هدف مستمر نحو تنمية مهاراتهم الحياتية، ورفع وعي واندماج الطلاب في المهام المكلفين بها.

وهذا ما أكده Smith, (2017, 68) في دراسته، حيث يشير أن استراتيجية عباءة الخبير تلعب دوراً فعالاً في تنمية الجانب الأكاديمي المرتبط بالتحصيل لدى المتعلمين، وأن لها دوراً بارزاً في تنمية شخصيتهم من خلال إكسابهم قدراً كبيراً من الثقة بالنفس ورفع مستوى تقدير الذات لديهم.

وهذا قد أوصت دراسة البركاتي (2018) بالتنوع في استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة، وعدم التركيز على إستراتيجية المحاضرة والإلقاء فقط، والتركيز على استراتيجيات متنوعة تجعل التعليم ذا معني، ومن الاستراتيجيات الأخرى التي انبثقت أيضا من البنائية إستراتيجية حدائق الأفكار.

وتتمثل أهمية إستراتيجية حدائق الأفكار في أنها تجعل الطالب محور العملية التعليمية وتؤدي إلى زيادة رغبته في التعلم، وتساعده على التعمق في اقتراح الأفكار بصورة تفصيلية، مما يؤدي إلى إلمامه بموضوع المحاضرة، وابتكار أفكار جديدة غير مألوفة تشويقه للدراسة في الموضوعات اللاحقة (نزال، ٢٠١٩، ١٩١) كما أنها تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب (عبد الوهاب، ٢٠١٤).

وتسهم استراتيجية حدائق الأفكار بدور كبير في تنمية الجانب الأكاديمي الذي يتعلق بالتحصيل، كذلك اكتساب وتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى المتعلمين بكافة المراحل التعليمية. (Kadom & Salih, 2019, 1136)

ويشير (عبد الله، ٢٠١٦) إلى أن استخدام إستراتيجية حدائق الأفكار يولد الأفكار الجديدة من خلال وضع الذهن في حالة إثارة وتفكير في أكثر من اتجاه، وذلك بإثارة اهتمام الطلاب وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار والإقلال من الخمول الفكري لديهم وتشجيع أكبر عدد

منهم على إيجاد أفكار جديدة، واستخدام القدرات العليا (التحليل – التركيب –التقويم) ويجعل نشاط التعلم والتعليم أكثر تمركزاً حول الطلاب

وحديقة الأفكار هي محصلة الأفكار الجميلة التي تطرحها العقول النيرة المتوهجة والتي تتطلب منا المحافظة عليها ودعمها، وعوامل الخصوبة في حديقة الأفكار هي محصل الالتقاء (العقل المتفتح) بالقدرة الابتكارية التي تؤدي لنشأة الأفكار والقدرة على إثارة الأسئلة أو الاحتمالات القريبة للفشل في الفكرة المحددة وإيجاد أفكار بديلة (عمر، ٢٠١٧)

وبناء على ما سبق فان هذه الايجابيات السابقة شجعت الباحثين الحاليين على استخدام إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار في التدريس لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية وذلك لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لديهم. حيث إنهما من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تركز على نشاط الطالب وتعزز روح المشاركة والتعاون لديه وتساعده على تنمية مهاراته القرائية واندماجه الأكاديمي.

مشكلة البحث وأسئلته

تُعد تنمية مهارات القراءة الإبداعية جزءا مهما من أجزاء منظومة تعليم اللغة، فقد غدت القراءة الإبداعية ضرورة عصرية يُحتمها العصر الذي نعيشه، وتعقد الحياة، والحاجة إلى إيجاد حلول للمشكلات، وتكوين جيل من المبدعين يجعل المادة المقروءة مصدراً للتفكير، ويضيف إليها من تفكيره وإبداعاته أفكاراً متنوعة فريدة، وعلى الرغم من أهميتها إلا أن المتتبع لواقعها التعليمي يدرك أن هناك قصورًا واضحًا في تدريس القراءة الإبداعية وهذا ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة Barrett (2002)، ودراسة Moorman and Ram (2003) ، ودراسة الغامدي (٢٠١١)، ودراسة الرويلي (٢٠١٩) والتي أرجعت ذلك إلى الاستراتيجيات التي تعالج المحتوى القرائي للمتعلمين واستخدام الطرق التقليديَّة في تدريس القراءة، بالإضافة إلى الفهم الخاطئ من المعلمين لمفهوم القراءة الذي ينظر إليه عند مستوى فك الرموز المكتوبة.

وقد أبدى الباحثون اهتماما كبيرا بمصطلح الاندماج الأكاديمي كوسيلة لتقليل السخط، والابتعاد عن الملل، وتعزيز الدافع للتعلم، والمشاركة الفعالة في قاعات المحاضرات،

والاندماج في تأدية الأنشطة المتعلقة بالدراسة، وزيادة مستوى التحصيل، والتطور الايجابي للطلاب، وتشير دراسة نصر (٢٠١٩، ٩٩) أن المعلمين يتبعون طرائق واستراتيجيات تحد من نشاط الطلاب وتفاعلهم واندماجهم الأكاديمي ولا تُناسب ميولهم واحتياجاتهم مما ينتج عنه نوع من عدم الاكتراث واللامبالاة وعدم الرغبة في التعلم، كما تبين دراسة الخوالدة (٢٠١٣، ٧٢) أن معظم الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة يفتقرون إلى مهارات الإصغاء الواعي والجيد نتيجة عدم اندماجهم مع المعلم أثناء الشرح، كما توضح دراسة (Reeve &Tseng, 2011, 257) أن انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ينذر بتحصيل دراسي منخفض في المستقبل ومشكلات سلوكية عديدة مثل التسرب الجامعي.

وهذا القصور سواء في تعليم مهارات القراءة الإبداعية أو تحقيق الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب يدعو إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة لجعل العملية التعليمية أكثر متعة وأكثر حيوية. وانطلاقا مما تقدم يمكن القول بأن تدريب طلاب الفرقة الثالثة، شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية– جامعة الأزهر بالقاهرة على إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار قد يُسهم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لديهم.

ومن ثم تتمثل مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:-

١- ما مهارات القراءة الإبداعية اللازم تنميتها لطلاب كلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة؟

٢- ما أثر التدريب على إستراتيجية عباءة الخبير في مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟

٣- ما أثر التدريب على إستراتيجية عباءة الخبير في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟

٤- ما أثر التدريب على إستراتيجية حدائق الأفكار في مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟

٥- ما أثر التدريب على إستراتيجية حدائق الأفكار في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى(التي درست باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام حدائق الأفكار) في القياس البعدى لمهارات القراءة الإبداعية؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى(التي درست باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي درت باستخدام حدائق الأفكار) في القياس البعدى للاندماج الأكاديمي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:-

- معرفة مهارات القراءة الإبداعية اللازم تنميتها لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- التحقق التجريبي من أثر استخدام إستراتيجية عباءة الخبير في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- التحقق التجريبي من أثر استخدام إستراتيجية وحدائق الأفكار في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

أهمية البحث: تتضح أهمية البحث الحالي من خلال جانبين:

أولا: من الناحية النظرية:

- تناول البحث متغيرين تابعين (مهارات القراءة الإبداعية، والاندماج الأكاديمي) وهما على درجة كبيرة من الأهمية، التي يجب أن توليهما المؤسسات التعليمية اهتماما كبيرا، لما لهما من تأثير ايجابي على نتائج الطلاب وخاصة في التحصيل الدراسي.
- نُدرة الدراسات والبحوث العربية الخاصة بإستراتيجية عباءة الخبير وحدائق الأفكار، ففي حدود إطلاع الباحثين لا توجد دراسة عربية واحدة تناولت التدريب على إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

- مواكبة التطور الحاصل والوصول إلى أفكار جديدة تتطور مع روح العصر الجديد، من حيث استخدام طرائق تدريسية حديثة لتنمية متغيرات ايجابية لدى الطلاب.

ثانيا: من الناحية التطبيقية:

- سعى البحث الحالي إلى إفادة العاملين في مجال وضع المناهج في عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تدريبهم على استخدام إستراتيجيتي عباءة الخبير، وحدائق الأفكار وطرق تدريسها وبعض الخطط التي تسهم في زيادة مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي.
- سعى البحث الحالي إلى توفير أداتين لقياس مهارات القراءة الإبداعية، والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- قدم البحث الحالي نموذجين عمليين لتعميم التدريس في اللغة الفرنسية قائمين على إستراتيجيتي عباءة الخبير، وحدائق الأفكار.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث أخرى تقوم على إعداد البرامج التعليمية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.
- تحديد مهارات القراءة الإبداعية اللازم تنميتها لطلاب شعبة اللغة الفرنسية باستخدام أساليب تدريسية حديثة، كاستخدام إستراتيجيتي عباءة الخبير، وحدائق الأفكار.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

الأثر Effect

ويعرفه الباحثان بأنه: الفرق الدال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي الدراسة في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدى.

الإستراتيجية Strategy

مجموعة من الإجراءات والخطوات التدريسية التي يقوم بها المعلم داخل قاعة الدراسة، بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف السلوكية الإجرائية المرغوبة لدى المتعلم (عبدالبارى، ٢٠١٠، ١٨١).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات المحددة التي يمارسها المتعلم ويتدرب عليها تحت إشراف الباحثان لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر.

إستراتيجية عباءة الخبير Mantle of the Expert Strategy

يعرفها الباحثان إجرائيا بأنها إستراتيجية تدريسية تقوم على أساس أن الطلاب مجموعة من الخبراء يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال مسئوليات خاصة من خلال الاضطلاع بأدوار تخيلية لشخصيات تخيلية وفق خمس مراحل متتابعة تتمثل في التهيئة، الاستكشاف، التفسير، التوسع والتقويم بهدف تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة من طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر.

إستراتيجية حدائق الأفكار Gardens of Ideas Strategy

يعرفها الباحثان إجرائيا بأنها إستراتيجية تدريسية تسير وفق خمس خطوات تتابعية تتمثل في تهيئة جو إستراتيجية حدائق الأفكار، طرح الأفكار العريضة، إعادة صياغة الأفكار العريضة بصورة تفصيلية، تطبيق الأفكار وتقدير المعوقات والعقبات، والتنوع ومراجعة التغيير في الأفكار، وذلك بهدف تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة من طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر.

القراءة الإبداعية Creative reading

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء بادراك للمثيرات المحفزة للتفكير الخيالي الموجود في هذه المواد القرائية، وهذه المثيرات ربما تكون على شكل قضايا أو مشكلات يشعر بها القارئ، أو أفكار وطرائق جديدة للتعبير عنها والقدرة على تبريرها.

مهارات القراءة الإبداعية Creative reading skills

يقصد بها تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً واعياً، يستخدم فيها مهارات التفكير العليا؛ فيولد احتمالات عقلية متعددة وينتج علاقات وتركيبات متنوعة وأصيلة، معتمداً على

المعلومات المقدمة، وعلى خبراته السابقة وخياله ويقصد بها في هذا البحث مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة، **وتتحدد إجرائيا:** بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات القراءة الإبداعية (إعداد الباحثين).

١- **مهارات الطلاقة القرائية: Reading Fluency:** ويقصد بها في هذا البحث الحالي بأنها: مدى قدرة القارئ على اقتراح أكبر عدد ممكن من النهايات المحتملة للنص المقروء، ومهارته في استخلاص أكبر عدد من قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض الكاتب، وقدرته على اقتراح أكبر عدد ممكن من النهايات المحتملة للنص المقروء، ومهارته في طرح أكبر عدد من الأسئلة الضمنية حول جوانب الغموض في النص المقروء، وكذلك مهارته في اقتراح أكبر عدد ممكن من التفسيرات والحلول لظاهرة أو لمشكلة ما في النص القرائي.

٢- **مهارات المرونة القرائية: Reading Flexibility Skills :** ويقصد بها في البحث الحالي بأنها: مدى قدرة القارئ على اقتراح عناوين جديدة مناسبة للنص القرائي، ومهارته في الإتيان بمرادفات مناسبة لبعض المفردات الواردة في النص المقروء، وكذلك قدرته على إعطاء أسباب مناسبة لظاهرة أو مشكلة ما في النص المقروء، ومهارته في توظيف المفردات الموجودة في النص المقروء في مواقف أخرى، وكذلك مهارته في التعبير عن الأفكار الواردة في النص بإنتاج إبداعي جديد "مسرحية أو قصة".

٣- **مهارات الأصالة القرائية: Reading Originality Skills:** ويقصد بها في هذا البحث الحالي بأنها: مهارة القارئ في تلخيص فكرة ما وردت في النص المقروء بطريقة جديدة، ومدى قدرته على شرح فقرة من النص المقروء بلغته الخاصة، ومهارته في توقع نتائج لفكرة ما في النص المقروء لم ترد فيه، ومدى قدرته على اكتشاف مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص ولم يصرح بها الكاتب.

الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: قيام الطلاب بالمشاركة في المهام والأنشطة الأكاديمية المختلفة والتي تتم داخل الجامعة سلوكيا، وعلاقاتهم مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء

وجدانيا، ومثابرتهم من أجل التعلم وتوظيفهم إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ويتحدد إجرائيا بمجموع استجابات الطلاب على عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (المعرفي والوجداني والسلوكي). ويتضمن الاندماج الأكاديمي ثلاثة أبعاد هي على النحو الآتي:-

(١)**الاندماج المعرفي Cognitive engagement** ويعرفه الباحثان الحاليان إجرائيا بأنه: قيام الطالب بعمل مقارنات ومخططات وملخصات وإعادة صياغة لمضمون المعلومات واستيعاب المعارف المتضمنة في المواد الدراسية وفهمها بشكل عميق بدلا من المعرفة السطحية لها وذلك من خلال الربط بين الموضوعات المختلفة والموضوعات القديمة، **ويتحدد إجرائيا** بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في البُعد الخاص بالاندماج المعرفي على مقياس الاندماج الأكاديمي(إعداد الباحثين).

(٢)**الاندماج الوجداني t**Emotional Engagemen : ويعرفه الباحثان الحاليان إجرائيا بأنه: شعور الطالب بالسعادة والرضا والاعتزاز عند حضوره المحاضرات واستبعاد الانفعالات السلبية كالملل والقلق والإحباط والضيق أثناء تأدية مهامه الأكاديمية، والتقدير المتبادل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس أو الطلاب وبعضهم البعض، **ويتحدد إجرائيا** بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في البُعد الخاص بالاندماج الوجداني على مقياس الاندماج الأكاديمي(إعداد الباحثين).

(٣)الاندماج **السلوكي Behavioral Engagement** : ويعرفه الباحثان الحاليان إجرائيا بأنه: قيام الطالب بانجاز المهام الأكاديمية، وعمل وإتمام التكليفات والأنشطة داخل وخارج قاعات الدراسة، والانتباه والمشاركة والتفاعل أثناء المناقشات، والالتزام بحضور المحاضرات وفقا للمواعيد المحددة لها، وإتباع القواعد والتعليمات الجامعية **ويتحدد إجرائيا** بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في البُعد الخاص بالاندماج السلوكي على مقياس الاندماج الأكاديمي(إعداد الباحثين).

حدود البحث: حدود تعميم نتائج البحث الحالي هي:-

١- **حدود بشرية:** اقتصر البحث على طلاب الفرقة الثالثة (شعبة اللغة الفرنسية).

٢- **حدود زمنية:** طُبق البحث في العام الجامعي (٢٠٢٠-٢٠٢١م) في الفصلين الدراسيين الأول والثاني.

٣- **حدود مكانية:** كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.

٤- **حدود موضوعية:** (إستراتيجيتي عباءة الخبير، وحدائق الأفكار، واختبار مهارات القراءة الإبداعية، ومقياس الاندماج الأكاديمي).

الإطار النظري للبحث

تمهيد

شهدت التربية اللغوية تطوراً سريعاً؛ وذلك لما للغة أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع؛ لذا حظي تعليم اللغة وتعلمها باهتمام كبير، وقام المهتمون بها بمحاولات كثيرة لتسير تعليم مناهجها للمتعلمين، فقسمت مهاراتها إلى أربع مهارات: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، مع الحفاظ على تكاملها ووحدتها، مع اعتماد استراتيجيات تدريس من شأنها تيسير عمليات تعليم وتعلم هذه المهارات.

أولا: مهارات القراءة الإبداعية

تعتبر مهارة القراءة من المهارات اللغوية المهمة التي شهد مجال تعليمها تطوراً واسعاً في مفهومها، فلم يعد مفهوم القراءة مقصوراً على تمييز الحروف ونطقها وجهر المتعلمين بها، ذلك المفهوم الذي ظل سائداً لفترات طويلة، فقد تغير هذا المفهوم ليتضمن بالإضافة إلى ذلك عمليات عقلية متنوعة ومتعددة كالفهم والاستيعاب، والنقد وإبداء الرأي وإصدار الأحكام على ما يتم تقديمه وتوظيفه، وقد انعكس هذا التغيير في مفهومها على طرائق تدريس هذه المهارة، وعلى الأهداف المرجوة من ذلك ليتماشى مع الاتجاهات العالمية والنظريات الحديثة.

والقراءة تعني تفاعل القارئ مع النص القرائي، وهذا التفاعل يقود القارئ إلى التعاطف وتكوين مشاعر واتجاهات نحو الكاتب ونتاجه الكتابي؛ أي أن القراءة تثير مشاعر القارئ، فتدفعه هذه المشاعر للقيام بسلوك يتوافق مع ما قام بقراءته. (الأحمدي، ٢٠١٢، ١٢٦)

وهناك حاجة ماسة لربط القراءة بالتفكير الإبداعي، لتتناغم مع التغيُّر السريع لهذا العصر، ولتجعل القارئ متوصلاً لعلاقات جديدة لا مستوعباً لما يقرأ فقط. وتظهر الحاجة

إلى القراءة الإبداعية لا لنجعل القارئ مستوعباً أو ناقداً لما يقرأ؛ بل إنها تتجاوز ذلك كله إلى التعمق في النص المقروء، والوصول إلى علاقات جديدة وتوليد أفكار مختلفة وحلول متنوعة للمشكلات، وتطبيق لهذه الحلول. (عبد العظيم، ٢٠٠٨، ٥)

وتأتي القراءة الإبداعية بذلك على قمة مستويات الفهم القرائي التي تلزم القارئ بأن يتقن جميع مستويات الفهم التي تسبق مستوى الفهم الإبداعي، وأن يستطيع رؤية النص برؤية جديدة تنتج من امتزاج خبراته السابقة، ورؤية الكاتب حتى يصبح قارئاً مبدعاً.

وتعد القراءة الإبداعية من المفاهيم التي لم يحدد مفهوم دقيق لها، فهي عملية تتضمن التكامل والتنظيم للنص القرائي المتناول من أجل الوصول إلى استنتاجات، وإيجاد حلاً لبعض المشكلات، كما أنها تتضمن تخيلاً واستدعاءً للخبرات السابقة وبحثاً عن مقترحات عما ينبغي قبوله.

وهناك من عرَّف القراءة الإبداعية بأنها: عملية عقلية وجدانية مركبة، يتم فيها تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً واعياً، ليمارس عمليات عقلية عديدة ومتنوعة، ومتداخلة تتيح للقدرة الذهنية أن تعمل في إطار من التنوع، والإبداع، والتجديد، بما يمكن القارئ من تجاوز فهم استيعاب النص إلى التعمق فيه والإضافة إليه، فيولِّد احتمالات عقلية متعددة، وينتج علاقات وتركيبات متنوعة، وأصيلة معتمداً على المعلومات المقدمة في النص وعلى خبراته السابقة وتخيله.(محمود،٢٠٠٣، ١٥٧)، (صلاح، والمحبوب،٢٠٠٣، ١٩٥)

وتقصد بها اللبودي (٢٠٠٣) "أنها عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء لاستنباط ما وراء الكلمات من أفكار ومضامين، وإعادة ترتيبها، وربطها بما لديه من خبرات ومعلومات، والوصول إلى أفكار واستنتاجات جديدة وتوقعات، والقدرة على تبريرها(اللبودي، ٢٠٠٣، ٧١).

وهناك من يرى أن القراءة الإبداعية هي مدى قدرة القارئ أن يوظف المعلومات المقدمة في النص وخبراته السابقة ويستخدمها بطريقة ملائمة وشيقة، وأن يحور المقروء إلى شكل آخر مستحب ومثير، وأن يتمكن من طرح أسئلة عن جوانب الغموض في النص المقروء، وأن يصبح حساساً للمشكلات التي قد تطرأ أثناء القراءة، وأن يضيف أفكاراً جديدة إلى

محتوى النص، وأن يتنبأ بأفكار من خلال المعلومات المطروحة في النص المقروء، وأن يتوقع أفكاراً احتمالات أخرى غير متضمنة فيه (خلف الله، ٢٠٠٥، ٩٨).

ويعرفها أبو عكر (٢٠٠٩)،"بأنها عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء بإدراك للمثيرات المحفزة للتفكير الخيالي الموجودة في هذه المواد القرائية، وهذه المثيرات ربما تكون على شكل مشكلات يشعر بها القارئ أو أفكار وطرائق جديدة للتعبير عنها، والقدرة على تبريرها. وعندما يقوم الفرد بالقراءة الإبداعية فهو يستغل ويجسد الأفكار والمعلومات التي حصل عليها من القراءة إلى حلول جديدة وإبداعية للمشكلات" (أبو عكر، ٢٠٠٩، ٣٤).

ويرى البكر (٢٠١٤، ٢٦) أن القراءة الإبداعية تدفع القارئ للتفكير بعملياته العقلية المتنوعة؛ لإشباع حاجاته النفسية، على أن يكون سلوكه متضمناً طرح أسئلة عن النقص في معلومات النص المقروء "استكمال معلومات ناقصة"، مع إضافة خبراته وأساليب تفكير هو أفكاره السابقة إلى المقروء، والتنبؤ باحتمالات معينة وتوظيف الأفكار المستقاة بطريقة فريدة وتوليد علاقات جديدة، بما يوفر للقارئ خبرات جديدة، كما يعينه على اكتشاف حلول جديدة ومتنوعة.

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً واعياً، يستخدم فيها مهارات التفكير العليا؛ فيولد احتمالات عقلية متعددة وينتج علاقات وتركيبات متنوعة وأصيلة، معتمداً على المعلومات المقدمة، وعلى خبراته السابقة وخياله، ومدى قدرته على تنمية مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة القرائية.

ويتفق التربويون على أن القراءة الإبداعية لها أهمية كبيرة، وفيما يلي تبيان بعض الأمور المبررة لهذه الأهمية: (يونس، ٢٠٠١، ١٦) و (صلاح، والمحبوب، ٢٠٠٣، ٢٠٠)

١. إجادة القراءة الإبداعية تخفف من عبء المعلم، وتنمي ايجابية المتعلم واعتماده على ذاته، لذا يضع التربويون تنمية مهارات القراءة في أولويات وصدارة الأهداف التعليمية.
٢. تسهم القراءة الإبداعية في تكوين شخصية الفرد.

٣. تساعد القراءة الإبداعية على تكوين الوعي لدى أفراد المجتمع، ومن استثمار طاقاتهم لتحقيق التقدم الفكري والحضاري والاقتصادي.

٤. القراءة الإبداعية أداة حيوية لاكتشاف قدرة الله في الكون، ومن ثم لتحقيق الإيمان، ولذلك حث الخالق سبحانه وتعالى عباده على ممارسة القراءة.

٥. تلعب القراءة الإبداعية دوراً مهما في نجاح الأفراد في الدراسة والحياة.

ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة كلاً من: (اللبودي، ٢٠٠٣)، ودراسة (محمد، ٢٠٠٤)، ودراسة (خلف الله، ٢٠٠٥) أن القراءة الإبداعية تؤدي دوراً مهماً في نجاح الأفراد دراسياً وفي الحياة العامة؛ لأنها مع مرور الوقت تصبح اتجاهاً، ثم قيمة لا يمكن تركها أو التخلي عنها، كما أنها تنمي إيجابية المتعلم واعتماده على ذاته وتكوين الوعي لديه، وتساعده على التعمق في النص المقروء، والوصول إلى علاقات جديدة، كما تساعده أيضاً على توليد فكر جديد، واقتراح حلول متعددة للمشكلات من خلال الوصول إلى استنتاجات واقعية، والقدرة على تركيب المعلومات، كما أنها تنمي لديه الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة على التنبؤ.

ومن الدراسات التي تناولت مهارات القراءة الإبداعية، دراسة السليتي (٢٠٠٦)، والتي أشارت أنها "نتاج تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً واعياً، ويستخدم فيه مهارات التفكير العليا، فيولد احتمالات عقلية متعدد وينتج علاقات وتركيبات متنوعة وأصيلة، معتمداً على المعلومات المقدمة، وعلى خبراته السابقة وخياله، ووفقاً لـ السليتي (٢٠٠٦) فيمكن تقسيم هذه المهارات إلى الطلاقة والمرونة والأصالة، كما يلي:

الطلاقة: ويقصد بها قدرة القارئ على إعطاء أفكار جديدة مرتبطة بموقف ما حول المقروء، تحديد مظاهر الاختلاف حول فكرتين، تحديد الدروس والعبر المستفادة من تقديم المقروء، وطرح أسئلة ضمنية حول مضمون النص، استخلاص قرائن السياق اللفظية الدالة على عرض المقروء، توسيع فكرة المقروء لمعالجات إضافية مناسبة، واقتراح نهايات محتملة للنص المقروء.

والمرونة: ويقصد بها اقتراح عناوين بديلة مناسبة المقروء أو لجزء منه، إعطاء شواهد وأدلة مناسبة حول فكرة أو معنى في المقروء، إبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في النص المقروء، وإعطاء أسباب لظاهرة ما في النص المقروء.

والأصالة: ويقصد بها تلخيص فكرة ما في نص مقروء، وتوقع نتائج مترتبة على واقع معين، إعادة صياغة المقروء أو جزء منه في صيغ جديدة ومتنوعة، توضيح العلاقات بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية، وتوقع نتائج لموقف افتراضيا وخيالي أو تصوري (السليتي، ٢٠٠٦، ٢٧٨- ٢٧٩) .

ويرى يونس (٢٠٠٢، ١٤) أن مهارات القراءة الإبداعية تتمثل فيما يلي:

١. إدراك العناصر المفقودة في النص المقروء.
٢. توظيف الأفكار والحقائق المستخلصة من النص في مواقف جديدة.
٣. إضافة أفكار جديدة إلى النص المقروء.
٤. طرح أسئلة مثيرة للتفكير ترتبط بالنص بعد قراءته.
٥. التنبؤ من خلال الأحداث من خلال المعلومات المقدمة للقارئ في النص.
٦. ابتكار حلول متنوعة للمشكلة المعروضة في النص.
٧. ابتكار عناوين متنوعة للنص المقروء.
٨. التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي جديد.

بينما يذكر كل من طه، وقناوي (٢٠٠٤، ٨٣) في دراستهم أن مهارات القراءة الإبداعية هي:

١. الطلاقة القرائية Reading Fluency: وهي تدفق وسلاسة الأفكار، تدفق المعاني في الذهن أثناء القراءة والقدرة على استحضار أفكار وكلمات كثيرة في زمن محدد وموضوع معين.
٢. المرونة القرائية Reading Flexibility: وهي قدرة الفرد على التنويع في تفكيره في المقروء، وتغير مساراته للتكيف مع مختلف المواقف والمشكلات القرائية وفهمها وتوقع احتمالاتها المتعددة.

٣. الأصالة القرائية Reading Originality: وتعني قدرة الفرد على التوصل لأفكار غير شائعة وغير نمطية ونادرة وخلاف المتوقع للمقروء، مع تعديل محتمل للأفكار المقروءة، واستخراج المعاني الفريدة والجديدة من النصوص.

ولقد اهتمت دراسات متعددة بتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الدارسين، حيث استخدمت استراتيجيات مختلفة وأساليب متنوعة وطرق تدريس متعددة من أجل تحقيق هذا الهدف، ومن أهم هذه الدراسات؛ دراسة الغامدي (٢٠١٠)، والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على مجموعتين تجريبية وضابطة، تكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، وقد أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الإبداعية في اللغة الإنجليزية، واختبار لمهارات القراءة الإبداعية في اللغة الانجليزية ودليل للمعلمة والطالبة لاستخدام إستراتيجية التفكير المعرفي. استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة زيادي (٢٠١٢) إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي وصمم لذلك عدد من الأدوات، وهي: قائمة بمهارات القراءة الإبداعية، دليل للمعلم، دليل للمتعلم،واختبار لقياس مهارات القراءة الإبداعية، والذي طبق قبلياً، وبعدياً على عينة الدراسة التي تكونت من (٦٠ تلميذاً) من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمحافظة جدة، وتم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية، وبلغ عددها (٣٠ تلميذا)، وضابطة وبلغ عددها (٣٠) تلميذاً. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في

القياس البعدي عند مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود دلالة عملية لتطبيق إستراتيجية العصف الذهني من خلال تحديد حجم الأثر لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

كما هدفت دراسة جواح (٢٠١٤)، إلى التعرف على فاعلية استخدام التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة. وصممت الباحثة لذلك عدداً من الأدوات والمواد البحثية وهي: قائمة بمهارات الفهم القرائي الإبداعي ودليل للمعلمة وكتاب للطالبة واختبار لقياس مدى تمكن طالبات المرحلة الثانوية من مهارات الفهم القرائي الإبداعي. وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٠ طالبة) من طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة أبها بواقع (٢٠ طالبة) للمجموعة التجريبية و(٢٠ طالبة) للمجموعة الضابطة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي الإبداعي بمستوياته (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل والحساسية للمشكلات) لصالح المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.

وهدفت دراسة الشوابكة، وعاشور(٢٠١٥) إلى تقصي أثر إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف، أعدت الباحثة أداتين: اختبار القراءة الإبداعية واختبار الكتابة الإبداعية. طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (٦٩) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة القادسية الأساسية للبنات. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على جميع مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن النصوص القرائية باستخدام إستراتيجية حل المشكلات.

وهدفت دراسة أبو الروس (٢٠١٥) إلى التعرف على فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم، ومن أجل تحقيق هذا الهدف، فقد قام الباحث بتصميم الأدوات التالية: قائمة بمهارات القراءة الإبداعية، اختبار تشخيصي لتحديد مستوى الدارسين في مهارات القراءة الإبداعية، واختبار تحصيلي لمهارات القراءة الإبداعية من صورة واحدة (قبلي وبعدي). كما قام الباحث بتطبيق الدراسة على عينة تكونت من (٣٠) دارساً من دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم في مدينة البعوث الإسلامية التابعة للأزهر الشريف بمدينة القاهرة في مصر. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدارسين في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات القراءة الإبداعية قبل تطبيق التعليم المدمج وبعده لصالح الاختبار البعدي، مما يؤكد فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم.

كما هدفت دراسة .Kirmızi, S. (2017) إلى معرفة تأثير القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية على مهارة الكتابة الإبداعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدى، وتكونت من (٣٠) تلميذا وتلميذة، وقام الباحث بتصميم اختباراً للكتابة الإبداعية وقام بالكشف عن أثر التدريب على مهارتي القراءة والكتابة الإبداعية على تحسين مهارات الكتابة الإبداعية، وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة تفوق درجات الاختبار البعدي للكتابة الإبداعية على درجات الاختبار القبلي.

وهدفت دراسة محمود وحسين (٢٠٢٠)، إلى الوقوف على أثر إستراتيجية القراءة التفسيرية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من (٤٨ تلميذاً وتلميذة) موزعة على مجموعتين؛ وتكونت المجموعة التجريبية من (٢٧) تلميذاً وتلميذة بينما تكونت المجموعة الضابطة من (٢١ تلميذاً وتلميذة). وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وبعد تطبيق التجربة تبين تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتضح للباحثين من استقراء واستعراض الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة الإبداعية تأكيد هذه الدراسات على تنويع وتطوير استراتيجيات وأساليب التدريس، والتي تركز على إشراك المتعلم في عمليتي التعليم والتعلم، وجعله المحور الرئيس في ذلك لنصل إلى تعليم نشط فعال يحث الطلاب أن يستخدموا مهارات تفكير عليا تصل لمرحلة الإبداع، المنشودة في مهارات القراءة، ولعل هذا ما شجع الباحثين على البحث عن استراتيجيات تدريس فاعلة في تدريس مهارات القراءة الإبداعية، تركز على نشاط المتعلم وايجابيته وتعزز روح المشاركة والاندماج في عمليتي التعليم والتعلم، كما يتضح أيضا للباحثين انه لم توجد دراسة عربية واحدة أو أجنبية – في حدود اطلاعهما– تناولت إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار مع مهارات القراءة الإبداعية، كما يتضح أيضا تنوع المرحلة التعليمية التي تمت دراسة مهارات القراءة الإبداعية فيهان وتنوع حجم العينات أيضا في تلك الدراسات والتي تراوحت ما بين (٣٠ –٦٩) طالبا.

ثانيا:الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

يعتبر مفهوم الاندماج الأكاديمي من المفاهيم التي لها تأثير كبير على تحفيز الطلاب نحو عملية التعلم والتحصيل الأكاديمي، ويركز جزء كبير من الدراسات على موضوع اندماج الطلاب في مجالات مختلفة مثل التعليم، والصحة وعلم النفس وعلم الاجتماع ، حيث تقدم هذه الدراسات دليلاً على أن اندماج الطلاب هو عامل أساسي وفعال في النتائج التعليمية والاجتماعية الإيجابية للطلاب (أبو العلا، ٢٠١١، ٢٦٠).

وترجع نقطة البداية في الاندماج النفسي والمعرفي إلى جون ديوي John Dewey حينما أكد على أن التعلم عن طريق الممارسة ونشاط المتعلم وجهده في بيئة التعلم يضمن تحقيق الاندماج والمشاركة الفعالة للطالب في العملية الدراسية (الفيل، ٢٠١٤: ٢٥٨).

ويقوم مفهوم الاندماج الأكاديمي على مبادئ النظرية البنائية التي ترى أن التعلم يتأثر بمشاركة واندماج المتعلم في الأنشطة التربوية الهادفة أثناء حدوث عملية التعلم؛ حيث يؤثر اندماج الطالب في عملية تعلمه ويؤدى إلى حدوث تعلم عالي الجودة (السواط، ٢٠١٥، ٣٧٢).

ويُعرِّف (٢٠٠٦) Akey الاندماج الأكاديمي على أنه درجة المشاركة والاهتمام الذي يظهره الطلاب في المدرسة، ويشمل الاندماج في العمل المدرسي السلوكيات (المثابرة، والجهد والاهتمام) والاتجاهات (التحفيز، وقيم التعلم الإيجابية، والحماس، والاهتمام، وفخر بالنجاح)؛ لذلك يسعى الطلاب المندمجون إلى أنشطة داخل وخارج الفصل الدراسي تقودهم إلى النجاح والتعلم، ويتميزون بالفضول والرغبة في المعرفة، واستجاباتهم عاطفية موجبة تجاه التعلم والمدرسة.

ويعرفه Olson & Peterson (2015: 3) بأنه مستوى الانتباه وحب الاستطلاع والاهتمام والتفاؤل والرغبة التي يظهرها المتعلم أثناء تعلمه وأداء الأنشطة والتكليفات الأكاديمية والتي تصل إلى مستوى التحفيز لديهم.

وتُعرّفه عفيفي (٢٠١٦، ٦٦) بأنه مفهوم يشير إلى مدى المشاركة السلوكية لطالب الجامعة في الأنشطة التعليمية المختلفة – سواء كانت صفية أو لا صفية – ومدى التزامه وانفعالاته في ضوء علاقاته بأعضاء هيئة التدريس. وأقرانه، وشعوره تجاه الجامعة، ومعرفيًا من خلال توظيفه للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، ومثابرته في التعلم. ويعرفه نصر (٢٠١٩، ١١٨) بأنه مدى تركيز وانخراط التلاميذ أثناء ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية.

ومن خلال التعريفات السابقة يعرفه الباحثان بأنه: قيام الطلاب بالمشاركة في المهام والأنشطة الأكاديمية المختلفة والتي تتم داخل الجامعة سلوكيا، وعلاقاتهم مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء وجدانيا، ومثابرتهم من أجل التعلم وتوظيفهم إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ويتحدد إجرائيا بمجموع استجابات الطلاب على عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (المعرفي والوجداني والسلوكي).

وركز الباحثون والتربويون في الآونة الأخيرة على اندماج الطلاب أكاديميا باعتباره وسيلة لحل الكثير من المشكلات مثل انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، ووجود مستوى عال من الملل أو القلق لدى الطلاب، وارتفاع مستوى التسرب الدراسي، والشعور بالاغتراب.

ويُعد الاندماج الأكاديمي أحد الآليات الدراسية التي تضمن للطالب الوعي بالذات والوعي بالآخرين والتحفيز الذاتي والتميز الأكاديمي، وكذلك يساعد الطالب على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي وقراءة المواقف الاجتماعية (الفيل، ٢٠١٤، ٢٦٣).

ويوضح السواط (٢٠١٥، ٣٧٣) أن الاندماج المعرفي – أحد أبعاد الاندماج الأكاديمي– تكمُن أهميته في أنه يُنمي الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب نحو عملية التعليم، ويحسن من تحصيلهم الدراسي، كما أن من شأنه العمل على تنمية مهارات التفكير الأساسية، وبصفة خاصة مهارات التفكير التأملي والتفكير المنظومي، ويساعد في تحسين العلاقات بين الطلاب والأساتذة.

ويتضح للباحثين مما سبق أن الاندماج الأكاديمي المرتفع لدى الطلاب يؤدى إلى زيادة تحصيلهم وقدرتهم على التغلب وحل الكثير من العقبات التي تقابلهم، وتعزيز قدرتهم على تعلم كيفية التعلم، كما انه يجعلهم قادرين على التكيف الاجتماعي والأداء الايجابي.

وقد اتفق معظم الباحثين على أن مصطلح الاندماج الأكاديمي مصطلح متعدد الأبعاد Multidimensional فقد أشارت دراسات كل من ;.Jones (2008), Fredricks Blumenfeld, & Paris. (2004) إلي أن الاندماج الأكاديمي يتألف من ثلاثة أبعاد أساسية تتمثل فيما يلي: الاندماج المعرفي: ويشمل الاهتمام والرغبة لدى الفرد لاستثمار مجهوده لإتقان المعارف والمهارات اللازمة للمهام الصعبة، واستخدام الطالب لاستراتجيات التنظيم الذاتي واستراتيجيات التعلم المتطورة، والاندماج الوجداني: ويقصد به ردود الأفعال الايجابية أو السلبية تجاه البيئة الدراسية بما فيها من أعضاء هيئة التدريس والزملاء، ويضم أيضا الدافعية والمشاعر، والاندماج السلوكي: ويقصد به مشاركة الطلاب في الأنشطة المرتبطة بالدراسة، والتي تشتمل على الأنشطة الأكاديمية، والاجتماعية، والأنشطة اللامنهجية، ويضم أيضا العادات والمهارات.

في حين ذهبت دراسة Lenoard (٢٠٠٨) إلى أن مصطلح الاندماج الأكاديمي للطلاب يتألف من مكونين، المكون الأول: السلوكيات: وتشكل المثابرة، والمشاركة، والجهد، والانتباه، والمكون الثاني: الانفعالات: وتشمل الشعور بالحماس، والاهتمام المشاعر.

بينما أوضحت دراسة Reeve & Tseng (2011, 257) أن الاندماج الأكاديمي يتألف من أربعة أبعاد وهي: البعد السلوكي، والبعد الانفعالي، والبعد المعرفي ، وبعد الاندماج بالتفويض Agentic engagement . بينما توصلت دراسة Gedera (2014: 9) إلى ستة أبعاد للاندماج الأكاديمي تتمثل في أبعاد (سلوكية، ووجدانية، وأكاديمية، وفكرية، ونفسية، ومؤسسية).

ويتضح للباحثين من خلال ما سبق عرضه حول الاندماج الأكاديمي أنه مفهوم متعدد الأبعاد وليس أحادى البعد، كما أن الباحثين لم يتفقوا على عدد محدد من الأبعاد له، وإنما اختلفوا في ذلك فمنهم من ذهب إلى أن مفهوم الاندماج له بعدين، ومنهم من ذهب إلى ثلاثة أبعاد، ومنهم من أقر وجود أربعة أبعاد للمفهوم، ومنهم من قال بوجود ستة أبعاد، **وقد اقتصر الباحثان على الأبعاد الثلاثة للاندماج الأكاديمي الأكثر تكرارا في الدراسات السابقة ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:-**

أولا: الاندماج المعرفي: ويتمثل الاندماج المعرفي في نوع من الارتباط غير العضوي بين الطالب وبيئته الجامعية بصفة عامة وبيئة التعلم بصفة خاصة (السواط، ٢٠١٥، 373)، وتعد الرغبة القوية في إنجاز المهام بتحدي، والارتباط بتوجهات أهداف الإقدام والإتقان، وطرح الأسئلة، والمرونة في حل المشكلات، وتوضيح الأفكار من أهم مؤشراته (عفيفي، ٢٠١٦، ١٠٧)، كما أنه يشمل جوانب مثل بذل الجهد لفهم وإتقان المهام الصعبة، واستخدام الطلاب للفهم بدلا من الحفظ(عامر، ٢٠١٩، ١٤٠٠).

ثانيا: الاندماج الوجداني: وتُعد ردود الأفعال الايجابية والسلبية نحو المعلمين والمهام المقدمة إليهم، وكذلك الانتماء والعلاقة الحسنة بين عضو هيئة التدريس والأقران من أهم المؤشرات الدالة على الاندماج الوجداني للطلاب (عفيفي، ٢٠١٦، ١٠٦)، كما أنه يشمل الاستمتاع بأنشطة التعلم والإحساس بالفائدة وعدم وجود الملل أو القلق أو الحزن(عامر، ٢٠١٩، ١٤٠٠).

ثالثا: الاندماج السلوكي: وتُعد المثابرة وبذل الجهد والتركيز وطرح الأسئلة والمشاركة في المناقشات الصفية والالتزام بلوائح الدراسة من أهم المؤشرات الدالة على الاندماج السلوكي

للطلاب(عفيفي، ٢٠١٦، ١٠٥)، وتستخدم ثلاث طرق في تحديد الاندماج السلوكي وهي السلوك الايجابي، والمشاركة الفعالة في المهام الأكاديمية، والمشاركة في الأنشطة المتعلقة بالكلية (عامر، ٢٠١٩: ١٣٩٩).

ولفهم طبيعة العلاقة بين أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة فقد أشار عامر (٢٠١٩: ١٣٩٩) أن الطلاب الذين لديهم مواقف واتجاهات ايجابية تجاه زملائهم ومعلميهم ويشعرون بالانتماء إلى كليتهم (اندماج وجداني) ولديهم القدرة علي تنظيم الأنشطة الأكاديمية(اندماج معرفي) من الغالب أن يحضروا دروسهم بشكل منتظم، وأن يصبحوا أقل عرضة للقيام بسلوكيات غير مرغوبة تتعارض مع لوائح الجامعة(اندماج سلوكي).

ومن الدراسات التي تناولت الاندماج الأكاديمي: دراسة الفيل (٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم العميق والسطحي والمرونة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكذلك الكشف عن مدى الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج المعرفي لدى (١٩١) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتوصلت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجيات التعلم العميق والسطحي والمرونة المعرفية والاندماج المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما توصلت نتائجها عن وجود إسهام نسبي دال إحصائيًا لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي وبصفة خاصة لاستراتيجيات التعلم العميق في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وأجرى Kim., Hong & Song. (2019) دراسة هدفت إلي فحص تصورات طلاب الجامعات للتعلم الإلكتروني، بناءً على تجاربهم، والأدوار الوسيطة للاندماج الأكاديمي والاستعداد الرقمي في سياق الجامعة لبيئة التعلم الإلكتروني من أجل التحصيل الأكاديمي. شارك في هذه الدراسة عينة قوامها (٦١٤) طالبًا جامعيًا مسجلين في إحدى الجامعات الكورية. باستخدام نموذج المربعات الصغرى الجزئية لتطوير النظرية، تم فحص الطلاب المشاركين في بيئات التعلم الإلكتروني بالجامعة فيما يتعلق بتصوراتهم عن التعلم الإلكتروني، والاستعداد الرقمي، والاندماج الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي. وقد أظهرت النتائج أهمية

الاندماج الأكاديمي للطلاب والاستعداد الرقمي لديهم كوسيط في تصوراتهم عن التعلم الإلكتروني التي تنبأ بها التحصيل الأكاديمي. على الرغم من أن الطلاب ينظرون بشكل إيجابي إلى تجارب التعلم الإلكتروني في الحرم الجامعي، إلا أنه يجب أن يتمتعوا بمهارات رقمية قوية لأداء العمل الأكاديمي والاندماج الأكاديمي الفعال في سياق التعلم الأكاديمي في بيئات التعلم الإلكتروني بالجامعة.

وأجري Stan (2019) دراسة هدفت إلي معرفة العلاقة بين أساليب التعلم المختلفة للطلاب بالاندماج الأكاديمي لديهم، حيث يشير أسلوب التعلم لكل طالب إلى درجة الاندماج الأكاديمي للطالب في الأنشطة التعليمية التي تقدمها البرامج التدريبية. وغالبًا ما يرتبط الاندماج الأكاديمي بعوامل مثل المثابرة الجامعية وصولاً لنتائج التعلم الجيدة كالوصول إلى مستوى عالٍ من الإنجاز في الاختبارات. قامت الباحثة بتطبيق مسح لأساليب التعلم ومقياساً للاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلاب تخصصي(الدراسات الفنية والاجتماعية) بالجامعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات كبيرة بين مجموعات الطلاب في مستوى الاندماج الأكاديمي وأساليب التعلم، كما أكدت وجود علاقة ايجابية بين ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي في الأنشطة التعليمية التي تقدمها البرامج التدريبية وأسلوب التعلم الذي يتبناه الطالب ويكون داعماً لهذا الاندماج الأكاديمي.

يتضح للباحثين من خلال استعراض الدراسات السابقة نُدرة الدراسات العربية التي اهتمت بتنمية الاندماج الأكاديمي وأن معظم الدراسات تناولته في علاقته مع غيره من المتغيرات الأخرى مثل دراسة الفيل (٢٠١٤)، ودراسة Stan, M. (2019)، كما أن العينات التي استخدمتها تلك البحوث متباينة من حيث الحجم، بحيث شملت أصغر عينة على (١٩١) طالبا جامعيا كما في بحث الفيل (٢٠١٤) ، بينما اشتملت أكبر عينة على (٦١٤) طالبا كما في بحث Kim., Hong & Song. (2019)، وقد اقتصرت العينات من حيث جنس العينة على الذكور فقط في دراسات ذلك المحور، كما تم إجراء تلك الدراسات على طلاب من المرحلة الجامعية كما في دراسة كل من Stan, M. (2019) ودراسة Kim., Hong & Song. (2019). كما أجريت بعض الدراسات على تلاميذ من المرحلة الإعدادية

مثل دراسة الفيل (٢٠١٤). وقد استفاد الباحثان من دراسات ذلك المحور في إعداد مقياس للاندماج الأكاديمي وكتابة الإطار النظري وتفسير النتائج.

ثالثا: إستراتيجية عباءة الخبير

تعد النظرية البنائية التي وضعها (بياجيه) بما تتضمنه من أسس ومبادئ من أبرز النظريات التعليمية التي تركز على نشاط المتعلم وشحذ قدراته الذهنية العليا والتركيز على قدرته على معرفة الكيفية التي يبني بها فهمه الخاص عن الأفكار الجديدة وكيفية اكتساب العمليات العقلية وتطويرها والتفكير بآلية الحصول عليها، حيث تنظر للمتعلم كونه نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته العقلية مع خبراته السابقة حول موضوع التعلم.

ويرى الباحثان أن من أهم الاستراتيجيات التي انطلقت أيضاً من فكر النظرية البنائية، إستراتيجية عباءة الخبير، إذ ترجمت هذه الإستراتيجية أفكار البنائية في مجال تدريس القراءة الإبداعية والاندماج في عملية التعلم بما تتضمنه من أسس ومبادئ تركز على نشاط المتعلم وإدراكه للكيفية التي يبني بها معارفه وكيفية اكتساب العمليات العقلية وتطويرها والتفكير بآلية الحصول عليها، حيث تنظر للمتعلم كونه نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته العقلية الحالية مع خبراته ومعارفه السابقة حول موضوع التعلم.

وتعتبر إستراتيجية عباءة الخبير أيضاً إحدى التطبيقات الفلسفية والسيكولوجية للنظرية البنائية، وتعرفها مبتكرتها Heathcote (2009, 5) بأنها "إستراتيجية قائمة على الدراما المشوقة في عمليتي التعليم والتعلم، وتتضمن الفكرة الأساسية في ذلك أن الطلاب يتعلمون المحتوى كما لو أنهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وأنهم يكتشفون تعليمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسئوليات خاصة".

بينما يعرفها Sengul (2010, 8) بأنها "توجه درامي استقصائي تعليمي يتم خلاله تأطير الطلاب في دور شخصيات درامية تكون في موقع الخبير، تتم مواءمة هذه المنظومة التعليمية وبشكل تكاملي مع الموضوعات المختلفة، وفي سياق اجتماعي وثقافي وتعليمي.

وفي نفس السياق، تعرفها زيدان (٢٠٢٠، ٨٩٦) بأنها "إستراتيجية تدريس تتضمن تنظيم المادة التعليمية وتشكيلها في مواقف عملية، والتركيز في العناصر والأفكار المهمة المراد

توصيلها في الدرس، وذلك عن طريق تمثيل الأدوار المتضمنة للمواقف، لتوصيل المادة التعليمية وتفسيرها وتوضيحها.

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها "إستراتيجية تدريسية تقوم على أساس أن الطلاب مجموعة من الخبراء يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال مسئوليات خاصة من خلال الاضطلاع بأدوار تخيلية لشخصيات تخيلية وفق خمس مراحل متتابعة تتمثل في التهيئة، الاستكشاف، التفسير، التوسع والتقويم بهدف تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة من طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر.

وتقوم عباءة الخبير كإستراتيجية بنائية على عناصر متعددة آتية من حقول معرفية ومجالات حياتية مختلفة، تتضافر معاً في سياق درامي يقدر على توظيف موضوعات متنوعة في المنهج بطريقة تكاملية، يتخللها استكشاف واستقصاء وطرح أسئلة كي يصل المتعلم إلى أقصى قدراته(Abbott, 2010, 49) و (Sayers, 2011, 21).

وقد أشار كلا من Taylor (2016, 17) و Edmiston (2007, 8) أن إستراتيجية عباءة الخبير تتضمن أكثر من مجرد مجموعة من الأنشطة أو الأفكار. فهي نظام تربوي ربما الأكثر ابتكاراً والذي يمكن أن يحدث ثورة في التعليم.

وتعمل دراما عباءة الخبير على تحسين المخرجات التعليمية، ففيها يستخدم المتعلم أكثر من حاسة من حواسه في عملية التعلم، وأنه كلما زادت الحواس المستخدمة في عملية التعلم زاد التعلم رسوخاً وثباتاً من خلال مشكلات تقدم له، فيعمل مع زملائه على إيجاد الحلول لها في مجموعات (صالحة، ٢٠١٤، ١٠) .

وهذا ما أكد عليه Swanson أيضاً في دراسته، حيث أن التلاميذ في ظل هذه الإستراتيجية يكونون في نشاط تعاوني قائم على الدراما التربوية لتعلم المناهج الدراسية ومدعون للمشاركة في التعلم المنهجي في إطار تحقيق درامي مستدام، مما يعطي لهم هدف للتعلم وحافز للإنتاج (Swanson, 2016, 2, 3) و (Swanson, 2017, 45) .

وتشير سعيد (٢٠١٦، ١٤- ١٥)، أن إستراتيجية عباءة الخبير وسيلة فعالة لجلب الأفكار الإبداعية وتنمية القدرات التأملية لدى المتعلمين من خلال توفير فرص مفيدة للتدريس

بالإبداع ومساعدة المعلمين في إبداع قصص يمكن تطويرها بأشكال مختلفة، وهدفها الأساسي يتمثل في إعادة إنتاج الخبرة السابقة في ضوء الخبرة الجديدة.

ويرى Abbott أن عباءة الخبير تعمل على ثلاث دوائر:

١. الدراما من أجل التعليم وتؤدي إلى قيم ومواقف عبر الدراما.
٢. التعلم الاستقصائي ويؤدي إلى قيادة عملية التعلم من قِبل المتعلمين.
٣. عباءة الخبير وتؤدي إلى التطرق إلى المنهج. (Abbott, 2005, 6)

وتتكون إستراتيجية عباءة الخبير من عشرة عناصر أساسية وهي: فريق مسئول، المشروع، الزبون، التفويض، المهمة، الخبراء، الموقع، التأمل، التخطيط الدرامي لمنع التوتر والعقبات، والمناقشة داخل الدور أو خارجه لانعكاس الأفكار. (Aitken, 2013, 40– 41)

وفي نفس السياق يشير Swanson (2016, 57– 58) أن إستراتيجية عباءة الخبير لكي تكون فعالة ونافعة في عمليتي التعليم والتعلم لابد أن تنفذ من خلال سياق درامي واضح المكونات. كما يوضح أن هذه الإستراتيجية تتكون من عناصر أساسية جوهرية يحدد فيها دور الطالب وتشمل:

١. المشروع: حيث يتخذ المتعلمون بشكل تدريجي مشروع قائم في عالم افتراضي (خيالي) في درس من الدروس.
٢. الزبون: حيث يهتم المتعلمون بما فيه الكفاية بأهداف طويلة الأجل، والقيام بالأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة مما يشجعهم على تخيل العالم الافتراضي الخيالي.
٣. الخبراء: يتفاعل المتعلمون والمعلم مع أنفسهم، ويتخيلون أنهم يتصرفون كما لو أنهم خبراء يعملون باجتهاد من أجل مشروعهم والمهمة الموكلة إليهم.
٤. المهام: هي ما يقوم به المتعلمون من أجل إنجاز مشروعهم، إذ ينخرطون طوال الوقت في المهام والنشاطات التي تعتبر في نفس الوقت جزء من متطلبات المنهج ومن الممارسات المهنية في العالم الافتراضي (الخيالي).
٥. الموقع: يجب على المعلم أن يشارك بالطاقة والدعم (بشكل جماعي أو فردي) كزميل على دراية بالتخصص والمعرفة.

٦. التأمل: ينبغي على المتعلمين أن يتأملوا من أجل إنتاج المعرفة، هنا يتيح المعلم الوقت الكافي للمتعلمين الخبراء للتفكير ووضع خطة قبل الشروع في مباشرة العمل.

وتجدر الإشارة أنه لا يوجد ترتيب ملزم في التدريس باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير للانتقال من منطقة لأخرى، بل هناك مرونة في ارتداء العباءة والتنقل فيما بين مكوناتها، مما يسهل استخدام هذه الإستراتيجية، وأثناء استخدام هذه العباءة، يجب التركيز على فعالية المتعلم ونشاطه وايجابيته، كما يتضح أن هذه العباءة تتغير بتغير التفكير، فالعباءة ترمز إلى الدور الذي يقوم به المتعلم في تلك اللحظة.

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

وقد خلصت العديد من الدراسات إلى فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية العديد من مخرجات التعلم ونواتجه ومنها دراسة عوض الله (٢٠١٣)، والتي ألقت الضوء على استخدام إستراتيجية عباءة الخبير في تعليم العلوم من خلال سياق الدراما وعلاقته بمساعدة الطلاب للوصول إلى مناطق نمو تفوق نموهم العمري الزمني، وتحديداً النمو المعرفي والاجتماعي إضافة إلى اكتساب مهارات حياتية جديدة. أجريت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (٢٦) تلميذة من الصف الرابع الأساسي واعتمدت الدراسة المنهج الكيفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تطور قدرات العينة على التعلم باستخدام الاستقصاء وكذلك اكتساب العينة الكثير من المهارات الحياتية والذهنية مثل مهارة التعبير الكتابي، القدرة على التأمل والتعبير عن الذات.

وهدفت دراسة صالحة (٢٠١٤) إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الصف السادس بمحافظات غزة. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذ وتلميذة في مدرستي الفاخورة الإعدادية

(ب) وأسماء المشتركة (أ). وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة كل من Johnson., Liu,. & Globe (2015) إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل في مناهج الدراسات الاجتماعية على مستوى الصفوف الابتدائية والإعدادية والثانوية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (٦) معلمين ممن تواجدوا يوم إجراء تجربة الدراسة، استخدم الباحثون استبيان لجمع البيانات من عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يعتبرون أن إستراتيجية عباءة الخبير تعتبر نهجاً استقصائياً يصلح للتطبيق بفاعلية في جميع المستويات التعليمية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية).

وهدفت دراسة قنوح (٢٠١٦) إلى معرفة أثر تدريس وحدة دراسية في الهندسة وفق إستراتيجية عباءة الخبير في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس من مدارس محافظة جنين وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية درست وحدة الهندسة باستخدام عباءة الخبير والأخرى تجريبية درست نفس الوحدة بالطريقة التقليدية. قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي ومقياس للدافعية نحو تعلم الرياضيات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

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 ايجابي لإستراتيجية عباءة الخبير، حيث أكدوا أن التلاميذ ينمون شخصياً وأكاديمياً من خلال تطبيق هذه الإستراتيجية.

كما هدف بحث شحاتة (٢٠١٨) إلى الوقوف على أثر استخدام إستراتيجية عباءة الخبير في تدريس وحدة في الجغرافيا لتنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف تم إعادة صياغة الوحدة المختارة باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير، قام الباحث بإعداد اختبار للمرونة الفكرية وأخر للمهارات الحياتية وبطاقة ملاحظة للمهارات البيئية الأدائية، وتم تنفيذ التجربة بمدرسة خديجة بنت خويلد الإعدادية بنات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام إستراتيجية عباءة الخبير في تدريس الجغرافيا كان له أثر فعال في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة زيدان (٢٠٢٠) إلى المقارنة بين أثر إستراتيجيتي (عباءة الخبير وافعل ولا تفعل) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. تكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالبة من مدرسة الزهراء الثانوية بنات؛ بواقع (٣١) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق إستراتيجية (عباءة الخبير)، و(٣٢) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق إستراتيجية (افعل ولا تفعل)، و (٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية. قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق إستراتيجية (افعل ولا تفعل) على طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق إستراتيجية (عباءة الخبير) وعلى طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية في التحصيل.

ويتضح للباحثين من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة حول إستراتيجية عباءة الخبير بأنه لا توجد دراسة عربية واحدة أو أجنبية جمعت بين عباءة الخبير ومهارات القراءة الإبداعية أو الاندماج الأكاديمي، وأن العينات التي استخدمتها تلك البحوث متباينة من حيث الحجم، بحيث شملت أصغر عينة على (٦) معلمين كما في دراسة Johnson., Liu,. & Globe (2015)، بينما اشتملت أكبر عينة على (٩٣) طالبا كما في دراسة زيدان(٢٠٢٠)، وقد اشتملت العينات من حيث جنس العينة على الذكور فقط كما في دراسة Johnson., Liu,. & Globe (2015)، وعلى الإناث فقط كما في دراسة زيدان (٢٠٢٠)، واشتملت

بعضها على الذكور والإناث معا كما في دراسة صالحة (٢٠١٤)، كما أجريت بعض الدراسات على تلاميذ المرحلة الإعدادية مثل دراسة شحاتة (٢٠١٨)، وأجري البعض الآخر على عينة من المعلمين مثل دراسة Smith, L. (2017)، وقد استفاد الباحثان من دراسات ذلك المحور في ضبط إجراءات الدراسة ومعرفة خطوات تنفيذ إستراتيجية عباءة الخبير وكتابة الإطار النظري وتفسير النتائج.

رابعا: إستراتيجية حدائق الأفكار

وتعتبر إستراتيجية حدائق الأفكار إحدى التطبيقات الفلسفية والسيكولوجية للنظرية البنائية لبياجيه، فهي أشبه بزراعة نبات جديد، مع محاولة تغيير صفاته الوراثية، واستنباط فصيلة لها صفات أكثر قوة من السابقة.

ويعرفها الجندي، ونازو (٢٠١٦، ٤٢٠)، بأنها "إستراتيجية تدريسية تتضمن خمس خطوات هي تهيئة جو أسلوب حدائق الأفكار، إظهار الأفكار العريضة، إعادة صياغة الأفكار العريضة بصورة تفصيلية، تطبيق الأفكار، تقدير العقبات والمعوقات، والتنوع ومراجعة التغيير في الأفكار".

بينما تعرفها الكفيشي (٢٠١٦، ١٠٨)، بأنها "أسلوب في التدريس يقوم على المناقشة الجماعية لمشكلات تتعلق باللغة العربية عامة، وبالشعر والترجمة خاصة لمادة الأدب والنصوص، وتهدف إلى إنتاج مجموعة من الأفكار العريضة والتي يتم تفصيلها وتقييمها لتمثل حلاً للمشكلة المطروحة".

ويعرفها أيضاً الباوي، وعلي (٢٠١٧، ١٨) بأنها "أسلوب في التدريس يقوم على المناقشة الجماعية لمشكلات علمية قصيرة تتعلق بالفصول الدراسية لمادة الأحياء، وتهدف إلى إنتاج مجموعة من الأفكار العريضة يتم تفصيلها وتقييمها لتكون حلاً للمشكلة المطروحة".

ويعرفها كذلك حمدي، والعزاوي (٢٠١٧، ١٨٧)، بأنها "أسلوب في التدريس يقوم على المناقشة الجماعية لمشكلات علمية قصيرة تتعلق بكتاب التاريخ للصف الرابع الابتدائي، وتهدف إلى إنتاج مجموعة من الأفكار العريضة والتي يتم تفصيلها وتقييمها لتمثل حلاً للمشكلة المطروحة".

بينما تعرفها الرباط (٢٠١٩، ١٨٦)، بأنها "عبارة عن مجموعة من الخطوات التي تقوم على توليد الأفكار الجديدة من خلال المناقشة الجماعية للمشكلات التي تتعلق بوحدتي العلاقة بين متغيرين والإحصاء من خلال وضع الذهن في حالة إثارة وتفكير في أكثر من اتجاه وذلك بإثارة اهتمام التلاميذ واستعدادهم وحفز مواهبهم وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار والإقلال من الخمول الفكري لديهم وتشجيع أكبر عدد منهم على إيجاد أفكار جديدة وذلك بتوليد مجموعة من الأفكار العريضة يتم تفصيلها وتقسيمها لتكون حلاً للمشكلة المطروحة".

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها "إستراتيجية تدريسية تتضمن مجموعة خطوات هي التهيئة، إظهار الأفكار العريضة، إعادة صياغة الأفكار العريضة بصورة تفصيلية، تطبيق الأفكار، تقييم المعوقات والعقبات، والتنوع ومراجعة التغيير في الأفكار بهدف إنتاج أخصب الأفكار، وكل ذلك خلال المناقشات الجماعية لتمثل في النهاية حلاً للمشكلة المطروحة".

وتتميز إستراتيجية حدائق الأفكار بأنها تسير بطريق متوازية ومتزامنة، ويمكن تلخيص مميزات إستراتيجية حدائق الأفكار في أنها تمثل إستراتيجية جديدة لمعالجة الأفكار ودراستها، كما أنها إستراتيجية نقدية تسهم في التعامل مع الفكرة، كما يتعامل الزارع مع النبتة ويعمل على إخصابها حتى تؤتي ثمارها، وتتطلب عقلاً متفتحاً وناضجاً، كما تتطلب كذلك قدرة على التعامل مع الأفكار وقدرة على الابتكار، وتتطلب أيضاً صقلا لفكرة وإزالة المعوقات والعيوب التي تتعلق بها واستبدالها بالأفضل، وتمتاز أيضاً بأن وجود خلل في فكرة معينة لا يعني إلغائها بل يعني معالجتها وتطويرها للحصول على فكرة رائعة منها أو إبدالها بفكرة جديدة، وعملية بناء حديقة الأفكار عملية متكاملة تتم كوحدة واحدة وفي وقت واحد دون الفصل بين مقوماتها وقدراتها ومراحلها (علي، ٢٠١١، ٣٢) (شاكر، ومنتهى، ٢٠١٦، ٢٩٩)،(العزاوي، ٢٠١٦، ١٢).

ويشير عطية، (٢٠٠٨)، أن أسلوب حدائق الأفكار يمتاز بأنه من أساليب تنمية التفكير العلمي، وأن هذا الأسلوب يتطلب إجراءات عديدة تساعد في تهيئة العقول على إنضاج ثمار الأفكار،كما يتطلب قدرة على استيعاب كل الأفكار الجديدة حتى ولو كانت أفكار غامضة

لتفتح الذهن، وحدائق الأفكار تقتضي طرفين أحدهما يتحدى الآخر؛ وهما المشكلة المطروحة وذهن المتعلم، فالمشكلة تمثل تحدياً للعقل، والعقل يُستشار للإحاطة بالمشكلة ومعالجتها، والتوصل إلى حلها، وهذا يُفسح المجال أمام المتعلمين لمزيد من المشاركة الفاعلة في إنجاز أهداف الدرس، وذلك بإثارتهم وحفز مواهبهم، وتعزيز قدراتهم الذهنية (عطية، ٢٠٠٨، ٢١٩)

كما توصلت دراسة السلطاني (٢٠١٦، ٥١١)، إلى أن أبرز خصائص إستراتيجية حدائق الأفكار يتضح في أن استخدامها يخلق نوعاً من الانسجام والترابط بين الطالبات من جهة، وبينهن وبين المدرسة من جهة أخرى، وهي من الاستراتيجيات التي توجب على المتعلمين ممارسة ما يُتوقع منهم،من خلال قيامهم بالأداء بتوافر الأنشطة الصفية حسب الموضوع المطروح للمناقشة، سواء من حيث الشكل أو التركيب أو الوظيفة، وتسهم بشكل فعال في تحديد العلاقات القائمة بين الأفكار، وتحديد النقاط البارزة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وقد كان لها الأثر البالغ في استيعاب المعلومات وفهمها رمزيا وبصريا. وتعتبر حدائق الأفكار من الأساليب الجيدة في تنمية الفكر، حيث أن جميع الكائنات الحية تمثل ثمرة لأربعة مقومات ضرورية للحياة وهي (الهواء،الشمس،التربة،والماء) وأن أكثر الكائنات الحية تأثراً بتلك العوامل هي النباتات فتتأثر بتلك العوامل إيجابا وسلباً، والأفكار البشرية في اختلافها وتنوعها أشبه بالكائنات الحية في بعض الأفكار في نوعية معينة من العقول تعيش أفضل من بعض الكائنات في بيئات فقيرة، وحديقة الأفكار هي محصلة الأفكار الجميلة التي تطرحها العقول النيرة المتوهجة والتي تتطلب منا المحافظة عليها ودعمها، وعوامل الخصوبة في حديقة الأفكار هي محصلة الالتقاء(العقل المتفتح) بالقدرة الابتكارية التي تؤدي لنشأة الأفكار والقدرة على إثارة الأسئلة أو الاحتمالات القريبة للفشل في الفكرة المحددة وإيجاد أفكار بديلة، وهناك إجراءات عديدة تساعد في تهيئة العقول على إنضاج ثمار الأفكار منها:

١. الأفكار العريضة: ويتطلب ذلك قدرة على استيعاب كل الأفكار المتنوعة حتى ولو كانت غامضة، ويفضل في ذلك أن تكون تلك الأفكار غير محددة أو مقيدة كأن تقول، أريد أفضل صورة للمدرسة، أريد أن أطور أداء المعلمين بالمدرسة، أريد تطوير نظام الاتصال بين أفراد

المجتمع المدرسي، ويتم تسجيل ذلك على سبورة لتظل على شكل موجه لتصحح مسار عملية التفكير باستمرار. **وهذه المرحلة تمثل الهواء للنبات.**

٢. الأفكار التفصيلية: في هذه المرحلة تلتقط كل فكرة تفصيلية لفكرة عريضة، وكلما كانت الفكرة مفصلة كان فهمها أفضل من المتعلمين كمجموعة، وهنا يستطيع المعلم أن يسجل الأفكار وبدائلها من خلال التعايش مع المجموعة، مما يولد لدى المجموعة في النهاية نوعين من الأفكار،الأفكار عريضة، والأخرى أفكار تفصيلية توضح وتشرح الأفكار العريضة. **وهذه المرحلة بمثابة الشمس للنبات.**

٣. تقدير العقبات: هنا يقوم المعلم بتشجيع الأفكار المثيرة للتساؤلات، ومع الاستمرار في ذلك تتولد قائمة أفكار طويلة لكل منها سلبيات ومعوقات تدفع المجموعة للتعايش في إيجاد البدائل لتلك السلبيات والمعوقات. **وهذه المرحلة تمثل التربة للنبات.**

التنوع: الهدف من خلال استخدام أسلوب حدائق الأفكار هو توليد كل فكرة مثارة بتفاصيلها التي تقود إلى أفكار جديدة، ويتطلب من المدرس عند ملاحظة فكرة معينة لا تلقي قبولاً من الطلاب أن يحاول توجيه طلاب للبحث عن فكرة المعوقات والعيوب، والتفكر في بدائل تجعلها مقبولة لدى الجميع، فربما فكرة طائشة تقود إلى منطلق جديد في التفكير،أو تؤدي للتغلب على صعوبة ما. **وهذه المرحلة بمثابة الماء للنبات.** (محمود، ٢٠٠٦، ٤٢٢-٤٢٤)

وتلخص الرباط (٢٠١٩، ١٩٠- ١٩١)، خطوات إستراتيجية حدائق الأفكار فيما يلي:

١. المرحلة الأولى: توضيح ومناقشة موضوع الدرس.
٢. المرحلة الثانية: تهيئة جو أسلوب حدائق الأفكار، وذلك بذكر الأفكار التي يؤمن المتعلمون بصحتها، وعدم انتقاد أفكار الآخرين، والتركيز والانتباه لأفكار الآخرين، وإعطاء فرصة لمقرر الفريق لتدوين الأفكار.
٣. المرحلة الثالثة: وتتضمن مايلي:

أ. الأفكار العريضة: طرح أفكار غير محددة، والطلب من مقرر المجموعة تدوينها على السبورة.

ب. الأفكار التفصيلية: بطرح أفكار محددة، والطلب م نمقرر المجموعة تدوينها **أيضاً** على السبورة.

ت. تقدير العقبات والمعوقات: وذلك بإثارة عدد من الأفكار، مع إيضاح سلبياتها، وإيجاد البدائل لها.

ث. التنوع: وذلك بمناقشة الأفكار، وإن ثبت خطأ فكرة معينة يتم إيجاد بديل لها كإضافة وعدم إلغائها كلية .

وهناك مجموعة من الدراسات التي اهتمت باستخدام إستراتيجية حدائق الأفكار في التدريس، ومنها: دراسة علي (٢٠١١)، والتي هدفت إلى معرفة فاعلية العصف الذهني وحدائق الأفكار في تحصيل وتنمية التفكير الناقد والذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء وتألفت عينة البحث من (٩٣) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي ووزعت بطريقة عشوائية على ثلاث شعب بواقع (٣١) لكل شعبة وكوفئ بعدد من المتغيرات (العمر الزمني بالأشهر، الذكاء، التحصيل الدراسي السابق، المعلومات السابقة، الاختبار القبلي للتفكير الناقد، الاختبار القبلي للذكاءات المتعددة) واتبع الباحث الأساليب الإحصائية الآتية؛ تحليل التباين الأحادي، معامل ألفا كرونباخ، معامل توكي للمقارنات البعدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق مجموعة حدائق الأفكار على مجموعة العصف الذهني.

كما هدفت دراسة شاكر، ومنتهى (٢٠١٦) إلى التعرف على أثر إستراتيجيتي خرائط التفكير وحدائق الأفكار في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، واختارت الباحثتان عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي لمدرسة بدر الكبرى وطبقت التجربة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من مجتمع البحث، وقد توصلت الباحثتان تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن بإستراتيجية خرائط التفكير على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن وفق إستراتيجية حدائق الأفكار، وكذلك تفوق طالبات المجموعتين اللاتي يدرسن وفق استراتيجيي

خرائط التفكير وحدائق الأفكارر على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل.

وهدفت دراسة السلطاني (٢٠١٦) إلى التعرف على أثر إستراتيجية حدائق الأفكار على مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء، وقد اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعات المتكافئة، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الرابع العلمي وبلغ عددهن (٨٤) طالبة وقد أسفرت نتائج البحث التالي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفق إستراتيجية حدائق الأفكار ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفق الطريقة التقليدية في مقياس التفكير البصري في مادة الأحياء لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة نازو (٢٠١٩) إلى الوقوف على أثر إستراتيجية حدائق الأفكار في حل المشكلات لدى طالبات الصف الثامن الأساس في مادة الفيزياء، وقد اختار الباحث التصميم التجريبي بامتداد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ذو القياسين القبلي والبعدي، حيث درست طالبات المجموعة التجريبية باستخدام حدائق الأفكار، بينما درست طالبات المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام إستراتيجية حدائق الأفكار ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب حل المشكلات.

كما هدفت دراسة كل من Kadom & Salih (2019) إلى معرفة أثر إستراتيجية حدائق الأفكار على التحصيل ومهارات معالجة المعلومات بين طلاب المدارس المتوسطة في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي بواقع (٣٢) طالب بكل مجموعة، قام الباحث بتطبيق اختبار لقياس تحصيل الرياضيات وأخر لقياس مهارات معالجة المعلومات وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح

طلاب المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام إستراتيجية حدائق الأفكار على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل ومهارات معالجة المعلومات.

وهدف بحث الرباط (٢٠١٩) إلى قياس فاعلية الدمج بين إستراتيجيتي حدائق الأفكار والمدخل البصري في تنمية بعض مهارات الاقتصاد المعرفي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي وتكونت عينة البحث من (٩٧) بواقع (٥٠) تلميذة للمجموعة التجريبية والتي درست وحدتي العلاقة بين متغيرين والإحصاء بالدمج بين إستراتيجية حدائق الأفكار والمدخل البصري و(٤٧) تلميذة للمجموعة الضابطة والتي درست نفس محتوى الوحدتين بالطريقة المعتادة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الدمج بين إستراتيجيتي حدائق الأفكار والمدخل البصري في تنمية بعض مهارات الاقتصاد المعرفي في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبو العلا (٢٠١٩) إلى الوقوف على أثر إستراتيجية الإثارة العشوائية وحدائق الأفكار في تدريس الاقتصاد المنزلي ومدى فاعليتهما في تنمية التفكير التوليدي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي. تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الرمل الإعدادية بنات بإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية، وقد تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات كلاً منها مؤلفة من (٣٠) طالبة، مجموعتين تجريبيتين؛ الأولى تدرس بإستراتيجية الإثارة العشوائية والثانية تدرس بإستراتيجية حدائق الأفكار والثالثة المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة المعتادة. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، كما أعدت اختباراً لمهارات التفكير التوليدي ودليلاً للمعلمة لتدريس الوحدة المختارة بكلتا الإستراتيجيتين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) اللاتي درسن باستخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية وحدائق الأفكار على طالبات المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير التوليدي.

كما هدفت دراسة الحنان (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أثر الدمج بين إستراتيجيتي حدائق الأفكار وشكل البيت الدائري في تنمية الفهم العميق للرياضيات والتمثيل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣)

تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، موزعين على مجموعتين؛ إحداهما تجريبية وعددها (٤٠) تلميذاً وتلميذة والأخرى ضابطة وعددها (٤٣) تلميذاً وتلميذة. قام الباحث بإعداد دليل للمعلم واختبار للفهم العميق للرياضيات وأخر لمهارات التمثيل الرياضي في وحدة "الهندسة والقياس". وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق للرياضيات ولاختبار مهارات التمثيل الرياضي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتضح للباحثين من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة حول إستراتيجية حدائق الأفكار بأنه لا توجد دراسة عربية واحدة أو أجنبية جمعت بين حدائق الأفكار ومهارات القراءة الإبداعية أو الاندماج الأكاديمي، وأن العينات التي استخدمتها تلك البحوث متباينة من حيث الحجم، بحيث شملت أصغر عينة على (٦٠) طالبة كما في دراسة شاكر، ومنتهى (٢٠١٦)، بينما اشتملت أكبر عينة على (٩٧) طالبة كما في دراسة الرباط (٢٠١٩)، وقد اشتملت العينات من حيث جنس العينة على الذكور فقط كما في دراسة Kadom & Salih (2019) ، وعلى الإناث فقط كما في دراسات كل من أبو العلا (٢٠١٩)، ودراسة الرباط (٢٠١٩)، واشتملت بعضها على الذكور والإناث معا كما في دراسة الحنان (٢٠٢٠)، كما أجريت بعض الدراسات على تلاميذ المرحلة الإعدادية مثل دراسة الحنان (٢٠٢٠)، وقد استفاد الباحثان من دراسات ذلك المحور في ضبط إجراءات الدراسة الخاصة بإستراتيجية حدائق الأفكار، ومعرفة خطوات تنفيذها وكتابة الإطار النظري الخاص بها وتفسير النتائج.

وقد استفاد الباحثان من استعراض الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات الدراسة، مما أسهم في الوقوف على مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لعينة الدراسة، وبناء اختبار مهارات القراءة الإبداعية ومقياس الاندماج الأكاديمي، وكذلك الوقوف على عينات الدراسة التي تم الاستعانة بها، وأيضاً أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمتها هذه الدراسات والأبحاث، حتى يتسنى للباحثين في النهاية اختيار أنسب الأدوات والأساليب الإحصائية التي تناسب البحث الحالي، وهو ما سيتناوله الباحثان في الجزء الإجرائي للبحث.

فروض البحث

يسعى البحث الحالى إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى (عباءة الخبير) في الدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية وفى كل مهارة من مهاراتها على حدة (الطلاقة القرائية، المرونة القرائية، الأصالة القرائية).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى (عباءة الخبير) في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وفى كل بُعد من أبعاده على حدة (الاندماج المعرفي، الاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية (حدائق الأفكار) في الدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية وفى كل مهارة من مهاراتها على حدة (الطلاقة القرائية، المرونة القرائية، الأصالة القرائية).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية (حدائق الأفكار) في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وفى كل بُعد من أبعاده على حدة (الاندماج المعرفي، الاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى(التي درست باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام حدائق الأفكار) في القياس البعدى للدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية وفي كل مهارة من مهاراتها على حده.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى(التي درست باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير)

وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام حدائق الأفكار) في القياس البعدى للدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وفي كل بُعد من أبعاده على حده.

إجراءات البحث

أولا: منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي، الذي يحاول الباحثان من خلاله الكشف عن أثر متغير تجريبي (إستراتيجيتي عباءة الخبير، وحدائق الأفكار) في متغيرين تابعين (مهارات القراءة الإبداعية، والاندماج الأكاديمي) في ظروف يضبط فيها بعض المتغيرات الأخرى في المجموعتين التي يمكن أن تؤثر في المتغيرين التابعين .

ثانيا: التصميم التجريبي للبحث: اعتمد الباحثان على القياسين القبلي والبعدى بعد اختيار مجموعتين من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية إحداهما تمثِّل المجموعة التجريبية الأولى، والأُخرى تمثِّل المجموعة التجريبية الثانية؛ حيث يقيسان مهارات القراءة الإبداعية، والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كل منها قبل تعرضهم للتدريب، ثم يقيسان مهارات القراءة الإبداعية، والاندماج الأكاديمي لديهم بعد تعرضهم للتدريب بإستراتيجية "عباءة الخبير"، وإستراتيجية حدائق الأفكار" على الترتيب .

ثالثا: المشاركون في البحث: يمكن تقسيم المشاركين في البحث الحالي إلى:

١- **العينة الاستطلاعية:** وهم المشاركون الذين طبق الباحثان عليهم أدوات البحث في صورتها الأولية لحساب خصائصها السيكومترية، وتكونت من (١٠١) طالبا من طلاب شعبة اللغة الفرنسية الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، تتراوح أعمارهم ما بين (٢١-٢٢) سنة، بمتوسط عمري (٢١.٦٢٢) سنة، وانحراف معياري (٠,٤٤١)، اعتمد عليهم الباحثان في حساب الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ومقياس الاندماج الأكاديمي.

٢- **العينة الأساسية:** وهم المشاركون الذين طبق الباحثان عليهم أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من الفروض، وتكونت من (٦٤) طالبا من طلاب شعبة اللغة الفرنسية الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الأزهر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير) وبلغ عددهم (٣١) طالبا، وتتراوح أعمارهم

ما بين (٢١- ٢٢) سنة، ومتوسط أعمارهم (٢١,٥٠٠) سنة بانحراف معياري (٠,٤٣٨)، والمجموعة التجريبية الثانية (والتي درست باستخدام إستراتيجية حدائق الأفكار) وبلغ عددهم (٣٣) طالبا، وتتراوح أعمارهم ما بين (٢١- ٢٢) سنة، ومتوسط أعمارهم (٢١,٦٨١) سنة بانحراف معياري (٠,٤٠١).

رابعا: ضبط المتغيرات المتدخلة: حرص الباحثان على ضبط بعض المتغيرات التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (إستراتيجيتي عباءة الخبير، وحدائق الأفكار) في تأثيره على المتغيرين التابعين (بعض مهارات القراءة الإبداعية، والاندماج الأكاديمي)، وفيما يلي أهم المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في المتغيرين التابعين :

١- **النوع** : نظراً لأن العديد من الدراسات والأبحاث التي استخدمت مهارات القراءة الإبداعية أو الاندماج الأكاديمي تضمنت عينات من الذكور والإناث في محاولة للمقارنة بينهم، ومعرفة ما إذا كان هناك اختلاف يرجع إلى النوع ، والتي أسفر معظم نتائجها عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي مثل دراسة (٢٠٠٧) Wysocki حيث كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق في الاندماج المعرفي تبعًا للنوع، لذا فقد اقتصر الباحثان في البحث الحالي على الذكور فقط حتى يستبعدا أثر النوع في المتغير التابع.

٢- **العمر الزمني:** حتى يمكن استبعاد أثر متغير العمر الزمني في التدريب على إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار في البحث الحالي؛ فقد رأى الباحثان أن يكون هناك تكافؤ بين مجموعتى البحث في متغير العمر الزمني؛ لذلك حسب دلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبيتين باستخدام اختبار " ت "، والجدول التالي (١) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين(التجريبية الأولي- التجريبية الثانية) في متغير العمر الزمني .

جدول (١) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
التجريبية الأولي	٣١	21.500	0.4381	١.٧٣١	٠.٠٨٩

التجريبية الثانية	**٣٣**	21.681	0.4019		غير دالة

يتضح من جدول (١) أن الفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير العمر الزمني غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين في متغير العمر الزمني.

٣- **الذكاء :** يُعد الذكاء من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي؛ لذا طُبق اختبار الذكاء اللغوي "لجابر، وعمر، ٢٠٠٧" على طلاب المجموعتين التجريبيتين، ثم حسب دلالة الفروق بينهما على الدرجات الخام للمقياس باستخدام اختبار"ت" ، والجدول التالي (٢) يوضح قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير الذكاء .

جدول (٢) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في متغير الذكاء.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية الأولي	**٣١**	68.451	5.673	٠.٩٤١	٠.٣٥٢
التجريبية الثانية	**٣٣**	69.727	5.167		غير دالة

يتضح من جدول (٢) أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في متغير الذكاء غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). مما يدل على التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين في العمر الذكاء.

٤-التجانس بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية :

حسب الباحثان قيمة " ت " بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية باستخدام اختبار test – t لعينتين مستقلتين، وذلك بهدف معرفة ما إذا كان هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين في مهارات القراءة الإبداعية قبليا أم لا ؟ ، والجدول التالي (٣) يوضح قيمة " ت

" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية.

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية

مهارات القراءة الإبداعية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة الطلاقة القرائية	التجريبية الأولي	٣١	9.9032	1.81392	.556	.580
	التجريبية الثانية	٣٣	9.6364	2.01274		
مهارة المرونة القرائية	التجريبية الأولي	٣١	9.6774	1.57876	1.255	.214
	التجريبية الثانية	٣٣	9.2121	1.38649		
مهارة الأصالة القرائية	التجريبية الأولي	٣١	8.5161	1.41117	1.143	.136
	التجريبية الثانية	٣٣	7.7273	1.52628		
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية الأولي	٣١	28.0968	3.91028	1.508	.137
	التجريبية الثانية	٣٣	26.5758	4.14601		

يتضح من الجدول السابق **(٣)** أن قيمة " ت " غير دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي في مهارات الطلاقة القرائية، والمرونة

القرائية، الأصالة القرائية، والدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مهارات اختبار القراءة الإبداعية، والاختبار ككل. مما يعني أن المجموعتين متكافئتان إحصائيا في مهارات القراءة الإبداعية قبل البدء في الجلسات التدريبية .

٥-التجانس بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لمقياس الاندماج الأكاديمي:

حسب الباحثان قيمة " ت " بين درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لمقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام اختبار t – test لعينتين مستقلتين، وذلك بهدف معرفة ما إذا كان هناك تكافؤ إحصائي بين المجموعتين التجريبيتين في أبعاد الاندماج الأكاديمي قبليا أم لا ؟ ، والجدول التالي (٤) يوضح قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لمقياس الاندماج الأكاديمي.

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لمقياس الاندماج الأكاديمي

أبعاد الاندماج الأكاديمي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	التجريبية الأولي	٣١	42.612	4.294	1.160	.250
	التجريبية الثانية	٣٣	41.151	5.640		
الاندماج الوجداني	التجريبية الأولي	٣١	35.838	4.641	.505	.615
	التجريبية الثانية	٣٣	35.181	5.675		
الاندماج	التجريبية	٣١	22.483	2.706	.045 -	.964

السلوكي	الأولي					
	التجريبية الثانية	٣٣	22.515	2.840		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية الأولي	٣١	100.935	7.220	1.847	.070 .
	التجريبية الثانية	٣٣	96.242	12.290		

يتضح من الجدول السابق (٤) أن قيمة " ت " غير دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي في أبعاد (الاندماج المعرفي ، والاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي)، والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مهارات أبعاد الاندماج الأكاديمي، والمقياس ككل. مما يعني أن المجموعتين متكافئتان إحصائيا في الاندماج الأكاديمي قبل البدء في الجلسات التدريبية.

خامسا: أدوات البحث

أولا- قائمة مهارات القراءة الإبداعية:

أولا: الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى معرفة مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر، وذلك للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الحالي: **ما مهارات القراءة الإبداعية اللازم تنميتها لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر؟**

وانطلاقاً من أهمية تحديد مهارات القراءة الإبداعية تم إعداد قائمة متضمنة بعض مهارات اللازم تنميتها لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر، وذلك من أجل توزيعها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٩) محكمين وذلك لمعرفة أي المهارات أكثر أهمية ومناسبة ويلزم تنميتها لدى طلاب الجامعة.

ثانيا: مصادر اشتقاق القائمة: اعتمد الباحثان في بناء القائمة على العديد من المصادر الآتية:

١) الدراسات السابقة، والبحوث التي تناولت مجال مهارات القراءة الإبداعية مثل دراسات كل من(محمود، ٢٠٠٣)، (صلاح، والمحبوب، ٢٠٠٣)، (Holden, 2004)، (Cone, 2006)، (ابوعكر، ٢٠٠٩)، (الغامدى، ٢٠١٠)، (Meyer. & Ray, 2011)، (الاحمدى، ٢٠١٢)، (البكر، ٢٠١٤)، (أبو الروس، ٢٠١٥)،.

٢) المقابلات مع بعض المتخصصين في مجال اللغة الفرنسية من بعض أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية والاستفادة من آرائهم حول مهارات القراءة الإبداعية المناسبة واللازمة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر.

٣) أهداف تدريس اللغة الفرنسية بمرحلة التعليم الجامعي.

٤) خبرة الباحثان في التدريس لمدة تصل إلى أكثر من (١٥) سنة.

ومن خلال المصادر السابقة استطاع الباحثان أن يصلا إلي عدد كبير من مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر، وبذلك تكون القائمة قد أخذت شكلها المبدئي.

-**القائمة في صورتها النهائية:** اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٣) مهارات رئيسة يتفرع منها(١٥) مهارة فرعية لمهارات القراءة الإبداعية، وفيما يلي عرض لتلك المهارات الرئيسة إجمالا:-(الطلاقة القرائية، المرونة القرائية، الأصالة القرائية).

وقد تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال تدريس اللغة الفرنسية بلغ عددهم (٩) محكمين، وقد طُلب إبداء الرأي حول درجة الأهمية بالنسبة للمهارات اللازمة لطلاب شعبة اللغة الفرنسية وذلك من أجل تحديد المهارات الأكثر أهمية لبناء اختبار مهارات القراءة الإبداعية في ضوئها. وقد تم توضيح نتائج القائمة في عرض نتائج السؤال الأول، والذي **ينص علي " ما مهارات القراءة الإبداعية اللازم تنميتها لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر؟**

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الحالي قام الباحثان بعمل قائمة بمهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر وتوزيعها على الخبراء في اللغة الفرنسية، والجدول التالي يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية ومستوى الأهمية الخاصة بمهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر.

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية ومستوى الأهمية الخاصة بمهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر (ن=٩) محكمين.

م	مهارات القراءة	مستوى الأهمية			المتو			مستوى
		مهمة جدًا	مهمة	غير مهمة				

	الإبداعية الفرعية	ك	%	ك	%	ك	%	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب المهارات	الأهمية
أولا: مهارة الطلاقة القرائية	١- استنتاج أكبر عدد ممكن من أهداف النص المقروء.	1	%1 1.1	1	%1 1.1	7	%7 7.78	1.33	.707	٥	غير مهمة
	٢- استخلاص أكبر عدد من قرائن السياق اللفظية الدالة على	5	%5 5.6	2	%2 2.2	2	%22.22	2.33	.866	٤	مهمة جدا

غرض الكاتب.										
٣- اقتراح أكبر عدد ممكن من النهايات المحتملة للنص المقروء.	8	%88.9	--	----	1	%11.11	2.77	.666	١	مهمة جدا
٤- طرح أكبر عدد من الأسئلة الضمنية حول جوانب الغمو	7	%77.8	1	%11.11	1	%11.11	2.66	.707	٢	مهمة جدا

	ض في النص المقروء .	7	%77.8	1	%11.1	1	1	%11.11	.707	٢	مهمة جدا
	٥- اقتراح أكبر عدد ممكن من التفسيرات والحلول لظاهرة أو لمشكلة ما في النص.	7	%77.8	--	----	2	%22.22	2.55	.881	٣	مهمة جدا
ثانيا: مهارة المرونة القرائية	٦- اقتراح عناوين جديدة مناسبة للنص										

المقروء .										
٧- الإتيان بمرادفات مناسبة لبعض المفردات الواردة في النص المقروء .	8	%88.9	--	----	1	%11.11	2.88	.333	٢	مهمة جدا
٨- إعطاء أسباب مناسبة لظاهرة أو مشكلة ما في النص	6	%66.7	1	%11.1	2	%22.22	2.44	.881	٤	مهمة جدا

	المقروء .									
	٩- توظيف المفردات الموجودة في النص المقروء في مواقف أخرى.	9	%100	--	----	- -	- - -	3.000	١	مهمة جدا
	١٠- التعبير عن الأفكار الواردة في النص بإنتاج إبداعي جديد.	- -	----	3	%33.3	6	%66.67	1.33	٥	غير مهمة
ت	١١-	-	---	1	%1	8	%	1 .3	٥	غير

توضيح العلاقات بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية في النص المقروء.	–	–		1.1		8 8.9	. 1 1	34		مهمة
١٢- تلخيص فكرة ما في النص المقروء بطريقة جديدة.	7	%7 7.8	2	%2 2.2	– –	– – –	2 . 7 7	.4 40	٣	مهمة جدا
١٣- شرح فقرة من النص المقروء	6	66. 7	3	%3 3.3	– –	– – –	2 . 6 6	.5 00	٤	مهمة جدا

بلغته الخاصة .										
١٤- توقع نتائج لفكرة ما في النص المقروء لم ترد فيه.	8	%88.9	1	%11.1	- - -	- - -	2.88	.333	١	مهمة جدا
١٥- اكتشاف مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص ولم يصرح بها	8	%88.9	1	%11.1	- - -	- - -	2.88	.333	٢	مهمة جدا

										الكاتب.	

يتضح من الجدول (٥) ما يأتي:

- سجلت جميع المهارات الفرعية للقراءة الإبداعية المنبثقة من المهارة الرئيسة الأولي (الطلاقة القرائية) متوسطات مرجحة تراوحت ما بين (١.٣٣- ٢.٧٧)، وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠.٦٦٦- ٠.٧٠٧)، ومستوى أهمية (مهمة جدا)، مما يشير إلي مدى أهمية تنميتها لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر باستثناء المهارة الفرعية رقم (١) والتي تنص على (استنتاج أكبر عدد ممكن من أهداف النص المقروء) فقد حصلت على مستوى أهمية (غير مهمة) وبالتالي تم حذفها.
- سجلت جميع المهارات الفرعية للقراءة الإبداعية المنبثقة من المهارة الرئيسة الثانية (المرونة القرائية) متوسطات مرجحة تراوحت ما بين (١.٣٣- ٣.٠٠)، وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠.٠٠٠- ٠.٥٠٠)، ومستوى أهمية (مهمة جدا)، مما يشير إلي أهمية تنميتها لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر باستثناء المهارة الفرعية رقم (١٠) والتي تنص على (التعبير عن الأفكار الواردة في النص بإنتاج إبداعي جديد) فقد حصلت على مستوى أهمية (غير مهمة) وبالتالي تم حذفها.
- سجلت جميع المهارات الفرعية للقراءة الإبداعية المنبثقة من المهارة الرئيسة الثالثة (الأصالة القرائية) متوسطات مرجحة تراوحت ما بين (١.١١- ٢.٨٨)، وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠.٣٣٣- ٠.٣٣٤)، ومستوى أهمية (مهمة جدا)، مما يشير إلي أهمية تنميتها لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر باستثناء المهارة الفرعية رقم (١١) والتي تنص على (توضيح العلاقات بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية في النص المقروء.) فقد حصلت على مستوى أهمية (غير مهمة) وبالتالي تم حذفها.

- ونظرًا لحصول كافة المهارات الفرعية للقراءة الإبداعية على مستوى أهمية (مهمة جدا) باستثناء المهارات الفرعية أرقام (١، ١٠، ١١) فقد حصلت على مستوى أهمية (غير مهمة) وبالتالي تم حذفها، وبالتالي تم إعداد اختبار مهارات القراءة الإبداعية ليشمل كل المهارات الفرعية للقراءة الإبداعية والتي حصلت على مستوى أهمية (مهمة جدا)؛. وبالتالي أصبح لدى الباحثان عدد (٣) مهارات رئيسة و(١٢) مهارة فرعية لكي يبنى في ضوئها اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

وفي ضوء ما تقدم يكون الباحثان قد أجابا على السؤال الأول من تساؤلات البحث ونصه" ما مهارات القراءة الإبداعية اللازم تنميتها لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر؟

ثانيا- اختبار مهارات القراءة الإبداعية

خطوات إعداد الاختبار

تم الرجوع إلى بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بتنمية مهارات القراءة الإبداعية بصورة عامة مثل دراسات كل من (Holden, 2004)، (Cone, 2006)، (أبو عكر، ٢٠٠٩)، (الغامدى، ٢٠١٠)، (Meyer. & Ray, 2011)، (الاحمدى، ٢٠١٢)، (البكر، ٢٠١٤)، (أبو الروس، ٢٠١٥)، وكذلك الكتب والمراجع المرتبطة بطرق تدريس اللغة الفرنسية بصفة خاصة، كما تم مراعاة الشروط الواجب توافرها في الاختبار الجيد، وذلك لإعداد اختبار القراءة الإبداعية لطلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر. وقد اعتمد الباحثان في بناء الاختبار القبلي والبعدى من صورة واحدة بإتباع الخطوات الآتية:

١. الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى تحديد مستوى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر في مهارات القراءة الإبداعية قبل تطبيق إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار، ثم تطبيق الاختبار نفسه بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة لتحديد فاعلية الإستراتيجيتين في تنمية هذه المهارات، وهذه المهارات تتمثل فيما يلي:-

أولاً: مهارة الطلاقة القرائية: حيث تضمن الاختبار بنودا تقيس مدى توافر المهارات الفرعية الآتية:

١. استخلاص أكبر عدد من قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض الكاتب
٢. اقتراح أكبر عدد ممكن من النهايات المحتملة للنص المقروء
٣. طرح أكبر عدد من الأسئلة الضمنية حول جوانب الغموض في النص المقروء
٤. اقتراح أكبر عدد ممكن من التفسيرات والحلول لظاهرة أو لمشكلة ما في النص

ثانيًا: مهارة المرونة القرائية: حيث تضمن الاختبار بنودا تقيس مدى توافر المهارات الفرعية الآتية:

١. اقتراح عناوين جديدة مناسبة للنص المقروء
٢. الإتيان بمرادفات مناسبة لبعض المفردات الواردة في النص المقروء
٣. إعطاء أسباب مناسبة لظاهرة أو مشكلة ما في النص المقروء
٤. توظيف المفردات الموجودة في النص المقروء في مواقف أخرى

ثالثًا: مهارة الأصالة القرائية: حيث تضمن الاختبار بنودا تقيس مدى توافر المهارات الفرعية الآتية:

١. تلخيص فكرة ما في النص المقروء بطريقة جديدة
٢. شرح فقرة من النص المقروء بلغته الخاصة
٣. توقع نتائج لفكرة ما في النص المقروء لم ترد فيه
٤. اكتشاف مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص ولم يصرح بها الكاتب

٢. صياغة بنود الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار بعد اختيار نصيين قرائيين (نصه عن الحرية ونص عن البطالة)، وكانت الأسئلة من نوع الأسئلة المفتوحة، حتى تسمح بإتاحة مساحة من الإبداع في التعبير عن الآراء والأفكار التي يتضمنها النص والتي تختفي بين سطوره، وقد اشتمل الاختبار على (٢٤) سؤالا موزعة على مهارات القراءة الإبداعية الثلاثة الرئيسة المتضمنة لـ (١٢) مهارة فرعية، حيث تم تخصيص سؤالين لكل مهارة فرعية، بمعدل (٥) درجات لكل

سؤال، وبذلك تكون الدرجة الإجمالية لكل مهارة من مهارات القراءة الإبداعية (٤٠) درجة وبالتالي فان أعلى درجة للاختبار ككل (١٢٠) درجة، بينما أقل درجة (٢٤) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على الاختبار إلى ارتفاع أو امتلاك الطالب لمهارات القراءة الإبداعية بدرجة كبيرة، والعكس صحيح.

٣. تحكيم الاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على أساتذة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (٥) محكمين، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨٠.٠% – ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة، وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض البنود وقد راعى الباحثان ذلك.

٤. تصحيح الاختبار:

بعد الاطلاع على الاختبارات والمقاييس والدراسات السابقة ذات الصلة وطريقة تصحيحها لاختباراتها في القراءة الإبداعية أتبع الباحثان قواعد معينة في تصحيح استجابات الطلاب على الاختبار الحالي والجدول التالي(٦) يوضح معايير تصحيح اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

جدول (٦) معايير تصحيح اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

المهارة	معيار التصحيح	الدرجة
مهارة الطلاقة القرائية	الطالب لديه القدرة على استخلاص أكبر عدد ممكن (٥ فأكثر) من قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض الكاتب واقتراح أكبر عدد ممكن من النهايات المحتملة للنص المقروء وطرح أكبر عدد من الأسئلة الضمنية حول جوانب الغموض في النص المقروء واقتراح أكبر عدد ممكن من التفسيرات والحلول لظاهرة أو لمشكلة ما في النص.	5
	الطالب لديه القدرة على استخلاص عدد كبير(٤–٥) من قرائن	4

المهارة	معيار التصحيح	الدرجة
	السياق اللفظية الدالة على غرض الكاتب واقتراح عدد كبير من النهايات المحتملة للنص المقروء وطرح عدد كبيرمن الأسئلة الضمنية حول جوانب الغموض في النص المقروء واقتراح عدد كبير من التفسيرات والحلول لظاهرة أو لمشكلة ما في النص.	
	الطالب لديه القدرة على استخلاص عدد مناسب (٣-٤)من قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض الكاتب واقتراح عدد مناسب من النهايات المحتملة للنص المقروء وطرح عدد مناسب من الأسئلة الضمنية حول جوانب الغموض في النص المقروء واقتراح عدد مناسب من التفسيرات والحلول لظاهرة أو لمشكلة ما في النص.	**3**
	الطالب لديه القدرة على استخلاص عدد قليل (٢-٣)من قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض الكاتب واقتراح عدد قليل من النهايات المحتملة للنص المقروء وطرح عدد قليل من الأسئلة الضمنية حول جوانب الغموض في النص المقروء واقتراح عدد قليل من التفسيرات والحلول لظاهرة أو لمشكلة ما في النص.	**2**
	الطالب لديه القدرة على استخلاص عدد ضعيف(١-٢) من قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض الكاتب واقتراح عدد ضعيف من النهايات المحتملة للنص المقروء وطرح عدد ضعيف من الأسئلة الضمنية حول جوانب الغموض في النص المقروء واقتراح عدد ضعيف من التفسيرات والحلول لظاهرة أو لمشكلة ما في النص.	**1**
ثانيا: مهارة الطلاقة	الطالب لديه القدرة اقتراح عناوين جديدة (تتدرج في ٥ فئات تفكيرية متنوعة) مناسبة للنص المقروء الإتيان بمرادفات مناسبة لبعض المفردات الواردة في النص المقروء إعطاء أسباب مناسبة لظاهرة أو	**5**

المهارة	معيار التصحيح	الدرجة
	مشكلة ما في النص المقروء توظيف المفردات الموجودة في النص المقروء في مواقف أخرى.	
	الطالب لديه القدرة على اقتراح عناوين جديدة (تندرج في ٤ فئات تفكيرية متنوعة) مناسبة للنص المقروء الإتيان بمرادفات مناسبة لبعض المفردات الواردة في النص المقروء إعطاء أسباب مناسبة لظاهرة أو مشكلة ما في النص المقروء توظيف المفردات الموجودة في النص المقروء في مواقف أخرى.	**4**
	الطالب لديه القدرة على اقتراح عناوين جديدة (تندرج في ٣ فئات تفكيرية متنوعة) مناسبة للنص المقروء الإتيان بمرادفات مناسبة لبعض المفردات الواردة في النص المقروء إعطاء أسباب مناسبة لظاهرة أو مشكلة ما في النص المقروء توظيف المفردات الموجودة في النص المقروء في مواقف أخرى.	**3**
	الطالب لديه القدرة على اقتراح عناوين جديدة (تندرج في فئتين تفكيريتين متنوعتين) مناسبة للنص المقروء والإتيان بمرادفات مناسبة لبعض المفردات الواردة في النص المقروء وإعطاء أسباب مناسبة لظاهرة أو مشكلة ما في النص المقروء وتوظيف المفردات الموجودة في النص المقروء في مواقف أخرى.	**2**
	الطالب لديه القدرة على اقتراح عنوان واحد (على الأكثر) مناسب للنص المقروء والإتيان بمرادف واحد مناسب لبعض المفردات الواردة في النص المقروء وإعطاء سبب مناسب لظاهرة أو مشكلة ما في النص المقروء وتوظيف بعض المفردات الموجودة في النص المقروء في موقف واحد أخر على الأكثر.	**1**
٢- تلخيص	تلخيص فكرة ما في النص المقروء بطريقة جديدة (نسبة تكرار الفكرة	**5**

المهارة	معيار التصحيح	الدرجة
	بين أفراد العينة اقل من ١٠ %)وشرح فقرة من النص المقروء بلغته الخاصة وتوقع نتائج لفكرة ما في النص المقروء لم ترد فيه واكتشاف مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص ولم يصرح بها الكاتب.	
	تلخيص فكرة ما في النص المقروء بطريقة جديدة (نسبة تكرار الفكرة بين أفراد العينة من ١٠% إلى ١٩,٩٩%) وشرح فقرة من النص المقروء بلغته الخاصة وتوقع نتائج لفكرة ما في النص المقروء لم ترد فيه واكتشاف مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص ولم يصرح بها الكاتب.	**4**
	تلخيص فكرة ما في النص المقروء بطريقة جديدة (نسبة تكرار الفكرة بين أفراد العينة من ٢٠% إلى ٢٩,٩٩%) وشرح فقرة من النص المقروء بلغته الخاصة وتوقع نتائج لفكرة ما في النص المقروء لم ترد فيه واكتشاف مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص ولم يصرح بها الكاتب.	**3**
	تلخيص فكرة ما في النص المقروء بطريقة جديدة (نسبة تكرار الفكرة بين أفراد العينة من٣٠% إلى ٣٩,٩٩%) وشرح فقرة من النص المقروء بلغته الخاصة وتوقع نتائج لفكرة ما في النص المقروء لم ترد فيه واكتشاف مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص ولم يصرح بها الكاتب.	**2**
	تلخيص فكرة ما في النص المقروء بطريقة جديدة (نسبة تكرار الفكرة بين أفراد العينة من ٤٠% إلى ٤٩,٩٩%) وشرح فقرة من النص المقروء بلغته الخاصة وتوقع نتائج لفكرة ما في النص المقروء لم ترد فيه واكتشاف مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص ولم يصرح بها الكاتب.	**1**

الخصائص السيكومترية للاختبار

أولا: الصدق: قام الباحثان الحاليان بحساب صدق الاختبار باستخدام صدق المقارنة الطرفية: والجدول التالي(٧) يوضح نتائج اختبار مان ويتني ومستوى الدلالة للفروق بين المنخفضين والمرتفعين على كل مفردة من مفردات اختبار مهارات القراءة الإبداعية والدرجة الكلية.

م	المجموعة	مهارة الطلاقة القرائية				م	المجموعة	مهارة المرونة القرائية			
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	Sig			متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	Sig
٢	مرتفعون	19.90	298.5	3.166-	0.00	١	مرتفعون	20.50	307.5	3.808-	٠٠
	منخفضون	11.10	166.5				منخفضون	10.50	157.5		
٦	مرتفعون	19.80	297.0	3.219-	٠٠٠	٤	مرتفعون	19.10	286.5	2.896-	٠٠٤
	منخفضون	11.20	168.0				منخفضون	11.90	178.5		
٩	مرتفعون	19.40	291.0	2.684-	٠٠٠	٧	مرتفعون	18.60	279.0	2.402-	٠٠

	منخفضون	11.60	174.0				منخفضون	12.40	186.0	
١٢	مرتفعون	18.50	277.5	2.436-	٠.٠١	١١	مرتفعون	20.00	300.0	٠٠
	منخفضون	12.50	187.5				منخفضون	11.00	165.0	3.525-
١٣	مرتفعون	19.83	297.0	3.043-	٠.٠٠	١٤	مرتفعون	18.33	275.0	٠١
	منخفضون	11.17	167.0				منخفضون	12.67	190.0	2.534-
١٥	مرتفعون	18.50	277.0	2.693-	٠.٠٠	١٧	مرتفعون	18.70	280.5	٠٢
	منخفضون	12.50	187.5				منخفضون	12.30	184.5	2.279-
٢١	مرتفعون	18.67	280.0	2.669-	٠.٠٠	٢٠	مرتفعون	18.47	277.0	٠٢
										2.288-

	منخفضون	12.33	185.0			منخفضون	12.53	188.0		
٢٤	مرتفعون	19.53	293.0	3.125-	٠.٠٠٠	٢٢	مرتفعون	17.87	268.0	٠٢
	منخفضون	11.47	172.0				منخفضون	13.13	197.0	2.274-
الجمالي المهارة الأولى	مرتفعون	23.00	345.0	4.730-	٠.٠٠٠	اجمالي المهارة الثانية	مرتفعون	22.93	344.0	٠٠
	منخفضون	8.000	120.0				منخفضون	8.07	121.0	4.694-

مهارة الأصالة القرائية

م	المـ	متوسط	مجموع	قيمة	Sig	م	المجموعة	متوسط	مجموع	قيمة	S

	جموعة	الرتب	الرتب	Z			الرتب	الرتب	Z	ig
٣	مرتفعون	19.00	285.0	2.971-	٠.٠٠٠	١٦	مرتفعون	18.60	279.0	2.609-	٠.٠٠٠
	منخفضون	12.00	180.0				منخفضون	12.40	186.0		
٥	مرتفعون	17.77	266.5	1.974-	٠.٠٠٥	١٨	مرتفعون	18.60	279.0	2.609-	٠.٠٠٠
	منخفضون	13.23	198.5				منخفضون	12.40	186.0		
٨	مرتفعون	18.50	277.5	2.317-	٠.٠٠٢	١٩	مرتفعون	18.33	275.0	2.534-	٠.٠١
	منخفضون	12.50	187.5				منخفضون	12.67	190.0		

١٠	مرتفعون	18.000	270.0	2.408-	٠.٠٠١	٢٣	مرتفعون	19.000	285.0	2.971-
	منخفضون	13.000	195.0				منخفضون	12.000	180.0	
اجمالي المهارة الثالثة	مرتفعون	22.220	333.0	4.218-	٠.٠٠٠	الدرجة الكلية للاختبار ككل	مرتفعون	23.000	345.0	4.703-
	منخفضون	8.80	132.0				منخفضون	8.00	120.0	

جدول (٧) قيمة (Z) ومستوى الدلالة للفروق بين المنخفضين والمرتفعين على كل مفردة من مفردات اختبار مهارات القراءة الإبداعية والدرجة الكلية.

يتضح من الجدول (٧) أن قيم "Z" في جميع أسئلة الاختبار والدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية للاختبار ككل دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و (٠.٠٥) بين المرتفعين والمنخفضين في مهارات القراءة الإبداعية، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين في جميع أسئلة الاختبار والدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل، وبالرجوع لمتوسط الرتب يتضح أن الفروق لصالح

المرتفعين، وهذا يدل على أن اختبار مهارات القراءة الإبداعية له قدرة تمييزية في التمييز بين المنخفضين والمرتفعين مما يدعو إلى الثقة في صدق الاختبار.

ثانيا: الاتساق الداخلي للاختبار : تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الذي ينتمي إليها، وذلك بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٦٠) طالبا من نفس المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، والجدول التالي (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الذي ينتمي إليها على اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال ودرجة المهارة الذي ينتمي إليها على اختبار مهارات القراءة الإبداعية (ن = ٦٠) طالبا جامعيا

مهارة الطلاقة القرائية		مهارة المرونة القرائية		مهارة الأصالة القرائية	
السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
٢	٠,٦٥٨**	١	٠,٦٥٣**	٣	٠,٥١٠**
٦	٠,٧٥٨**	٤	٠,٤٩٨**	٥	٠,٤٣٨**
٩	٠,٥٤٥**	٧	٠,٦٨٧**	٨	٠,٥٦٤**
١٢	٠,٤٥٧**	١١	٠,٨٢٥**	١٠	٠,٦٢٨**
١٣	٠,٦٨٩**	١٤	٠,٦٨٨**	١٦	٠,٧٠٦**
١٥	٠,٧٤١**	١٧	٠,٣٠٢*	١٨	٠,٦٠١**
٢١	٠,٦٠٠**	٢٠	٠,٤٧١**	١٩	٠,٥١١**
٢٤	٠,٥٢٥**	٢٢	٠,٤٦٢**	٢٣	٠,٤٧٩**

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

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠٥) ، (٠.٠١)، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٤) سؤالا . كما تم

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة وبعضها والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل على النحو الآتي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة وبعضها والدرجة الكلية للاختبار (ن= ٦٠) طالبا جامعيا

المهارات	مهارة الطلاقة القرائية	مهارة المرونة القرائية	مهارة الأصالة القرائية	الدرجة الكلية
مهارة الطلاقة القرائية	ــــــ	ــــــ	ــــــ	ــــــ
مهارة المرونة القرائية	٠,٦٥٢ **	ــــــ	ــــــ	ــــــ
مهارة الأصالة القرائية	٠,٥٧٤ **	٠,٦٦٣ **	ــــــ	ــــــ
الدرجة الكلية	٠,٨٧٥ **	٠,٨٤٦ **	٠,٨٩٥ **	ــــــ

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

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة وبعضها والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال الاختبار، كما قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (١٠) معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية (ن= ٦٠) طالب جامعي

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٠١**	٩	٠,٨٢٥**	١٧	٠,٦٢٨**
٢	٠,٦٥٧**	١٠	٠,٦٥٤**	١٨	٠,٧١٤*
٣	٠,٥٢٠**	١١	٠,٧٨٩**	١٩	٠,٦٨٤**
٤	٠,٤٧٧**	١٢	٠,٨٥١**	٢٠	٠,٥٧٣**
٥	٠,٦٣٥**	١٣	٠,٦٣٢**	٢١	٠,٦٨٩**

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٦	**٠,٦٥١	١٤	**٠,٤١٢	٢٢	**٠,٥١٠
٧	**٠,٥٩٩	١٥	*٠,٣٢٠	٢٣	**٠,٥٢٢
٨	**٠,٥٠٠	١٦	**٠,٥٨٢	٢٤	**٠,٧٦٠

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

يتضح من الجدول (١٠) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (٠,٣٢٠ – ٠,٨٥١)، وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما عدا السؤال رقم (١٥) فكان دالا عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٢٤) سؤال.

ثالثا: الثبات : حسب الباحثان ثبات درجات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على نفس العينة الاستطلاعية (٦٠) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وحسبا معامل الارتباط بين درجات الاختبار في التطبيق الأول والثاني ، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١١) كالآتي:

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادته لمهارات الاختبار والدرجة الكلية (ن=٦٠) طالبا جامعيا

م	مهارات اختبار القراءة الإبداعية	معامل الارتباط
١	مهارة الطلاقة القرائية	٠,٦٠٧ **
٢	مهارة المرونة القرائية	٠,٧٢١ **
٣	مهارة الأصالة القرائية	٠,٥٨٨ **
	الدرجة الكلية	٠,٧٤٥ **

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

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الثبات لمهارات الاختبار والدرجة الكلية له مرتفعة نسبيًّا مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام الاختبار٠

وصف الاختبار في صورته النهائية: بعد أن تم حساب الصدق والثبات لاختبار مهارات القراءة الإبداعية أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٢٤) سؤالا تمثِّل مهارات اختبار القراءة الإبداعية؛ حيث اشتملت المهارة الأولي (الطلاقة القرائية) على (٨) أسئلة، و المهارة الثانية (المرونة القرائية) على (٨) أسئلة، والمهارة الثالثة (الأصالة القرائية) على (٨) أسئلة. والجدول (١٢) يوضح أرقام الأسئلة الخاصة بكل مهارة من مهارات القراءة الإبداعية" الصورة النهائية".

جدول (١٢) أرقام الأسئلة الخاصة بكل مهارة من مهارات القراءة الإبداعية على اختبار مهارات القراءة الإبداعية في صورتها النهائية

م	مهارات الاختبار	أرقام الأسئلة الخاصة بكل مهارة من مهارات الاختبار	المجموع
١	مهارة الطلاقة القرائية	٢، ٦، ٩، ١٢، ١٣، ١٥، ٢١، ٢٤	٨
٢	مهارة المرونة القرائية	١، ٤، ٧، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٢	٨
٣	مهارة الأصالة القرائية	٣، ٥، ٨، ١٠، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٣	٨
	إجمالي الأسئلة		٢٤

زمن تطبيق الاختبار : لحساب الزمن المناسب للاختبار أَوجَد الباحثان متوسط زمن إجابة أول طالب وزمن إجابة الطالب الأخير؛ حيث استغرق الطالب الأول في الإجابة عن الاختبار (٣٠) دقيقة، بينما استغرق الطالب الأخير في الإجابة (٥٠) دقيقة وبناءً على ذلك فإن الزمن المناسب للإجابة عن المقياس (٤٠) دقيقة.

رابعا: مقياس الاندماج الأكاديمي

يهدف المقياس إلى قياس الاندماج الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (المعرفي، الوجداني، السلوكي) لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

عند إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي مر بالمراحل الآتية :

أ- اطلع الباحثان على مقاييس الاندماج الأكاديمي التي صممت من خلال المفاهيم النظرية والدراسات السابقة مثل دراسات كل من (Fredericks.; Blumenfeld.; Friedel and Paris, 2005)،(أبو العلا، ٢٠١١)، (عفيفي، ٢٠١٦، ١٣٧)،(عبد الرسول، ٢٠١٧)،(الشلالفة، ٢٠١٧)، (نصر، ٢٠١٩) (حرب، ٢٠١٩، ٤٣) ودراسة (عامر، ٢٠١٩، ١٤١٦).

ب - بعد الاطلاع على تعريفات الاندماج الأكاديمي في الدراسات السابقة وخصائصه، حرص الباحثان على وضع أكبر عدد ممكن من الفقرات ذات الصلة المباشرة بمتغير الاندماج الأكاديمي، وبذلك تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٢) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد.

جـ- تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (٩) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس للتحكيم، وأخذ آرائهم في ضوء عناصر التحكيم، والجدول التالي يوضح آراء المحكمين على مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي.

جدول (١٣) نسب الاتفاق بين المحكمين على مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي (ن=٩) محكمين

م	عناصر التحكيم	عدد المحكمين الموافقين	نسب الاتفاق
١	صلاحية المقياس من حيث وضوح صياغة تعليماته.	٨	%٨٨.٨
٢	مدى دقة صياغة عبارات المقياس ووضوحها.	٩	%١٠٠
٣	مدى تمثيل كل مفردة للبعد التي تقيسه	٨	%٨٨.٨
٤	مدى تمثيل المقياس للهدف الذي وضع لقياسه.	٩	%١٠٠
٥	مدى ملاءمة العبارات لطلاب الجامعة.	٨	%٨٨.٨
	متوسط نسب الاتفاق.		%٩٣.٢٨

يتضح من الجدول (١٣) أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (٨٨.٨% - ١٠٠%) وكان متوسط نسب الاتفاق (٩٣.٢٨ %) وهى نسب اتفاق عالية،

مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لقياس ما يهدف إليه، وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض المواقف وقد راعى الباحثان ذلك.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا : صدق المقياس: قام الباحثان بحساب الصدق العاملي للمقياس Factorial Validity:

بعد التأكد من توافر جميع شروط التحليل العاملي من خلال فحص مصفوفة الارتباط، والتأكد من عدم وجود مشكلة الازدواج الخطي، وكفاية عدد العينة لإجراء التحليل العاملي، حيث تم حساب اختبار KMO، حيث بلغت قيمته (٠,٦٩١) وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه (Kaiser)، وتم التوصل إلى ثلاثة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن على التوالي هي (٢.٠٥٩ – ٢.٧٠٧ – ٧.٥٤٢)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريمكس، واتبع الباحثان محك (Kaiser) لاختبار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠.٣٠) أو أكثر تشبعات دالة. والجدول التالي (١٤) يوضح نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد:

جدول (١٤) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الاندماج الأكاديمي (ن=١٠١) طالب جامعي

رقم السؤال	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم السؤال	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١				١٧			٠.٣٧٠
٢		٠.٥٢٦		١٨	٠.٧٧٠		
٣		٠.٣٥١		١٩	٠.٨٤٣		
٤		٠.٥٨٢		٢٠	٠.٥٨٨		
٥		٠.٤٢١		٢١			
٦	٠.٦٠٧			٢٢	٠.٧٠٧		

رقم السؤال	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم السؤال	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٧		٠.٦٧٩		٢٣			٠.٤٧٦
٨		٠.٤٠٣		٢٤			٠.٦٩٣
٩		٠.٤٤٦		٢٥			
١٠		٠.٣٧٦	٠.٣٩٣	٢٦			٠.٥٧٨
١١	٠.٧٠٩			٢٧		٠.٥١٤	٠.٤٤٤
١٢	٠.٤٣٧	٠.٥١٨		٢٨	٠.٤٨٠	٠.٤١٦	
١٣	٠.٤١٧		٠.٣٨١	٢٩	٠.٣٨٥		
١٤	٠.٨٤٢			٣٠		٠.٤٥٥	
١٥			٠.٥٦٦	٣١			٠.٤٢٣
١٦	٠.٧٧٩			٣٢		٠.٤٢٠	
الجـــــذر الكـــــامـــن					٥.٦٣٢	٣.٤٣٣	٣.٢٤٣
نسبـــــــــة التبـــاين					%١٧.٦٠	%١٠.٧٣	%١٠.١٣

يتضح من جدول (١٤) ما يلي:

١- هناك أسئلة تشبعت على أكثر من عامل، وتم الأخذ بالتشبع الأكبر قيمة كما في الأسئلة أرقام (١٠، ١٢، ١٣، ٢٧، ٢٨).

٢- اشتمل العامل الأول على (١١) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٨٥ : ٠,٨٤٣)، حيث تشبعت جميع العبارات تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى عبارات هذا العامل وجد أنها تكشف عن شعور الطالب بالسعادة والرضا والاعتزاز عند حضوره المحاضرات واستبعاد الانفعالات السلبية كالملل والقلق والإحباط والضيق أثناء تأدية مهامه الأكاديمية، والتقدير المتبادل بين الطلاب

وأعضاء هيئة التدريس أو الطلاب وبعضهم البعض، وبناءً على هذا يمكن تسمية هذا العامل (الاندماج الوجداني)، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٣- اشتمل العامل الثاني على (١١) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٥١ : ٠,٦٧٩)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى أسئلة هذا العامل وجد أنها تكشف عن قيام الطالب بعمل مقارنات ومخططات وملخصات وإعادة صياغة لمضمون المعلومات واستيعاب المعارف المتضمنة في المواد الدراسية وفهمها بشكل عميق بدلا من المعرفة السطحية لها وذلك من خلال الربط بين الموضوعات المختلفة والموضوعات القديمة، وبناءً على هذا يمكن تسمية هذا العامل (الاندماج المعرفي)، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٤- اشتمل العامل الثالث على (٧) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٧٠ : ٠,٦٩٣) حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى عبارات هذا العامل وجد أنها تكشف عن قيام الطالب بانجاز المهام الأكاديمية، وعمل وإتمام التكليفات والأنشطة داخل وخارج قاعات الدراسة، والانتباه والمشاركة والتفاعل أثناء المناقشات، والالتزام بحضور المحاضرات وفقا للمواعيد المحددة لها، وإتباع القواعد والتعليمات الجامعية، وبناءً على هذا يمكن تسمية هذا العامل (الاندماج السلوكي)، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٥- هناك ثلاث عبارات من عبارات المقياس لم يكن لهم أي تشبعات دالة إحصائياً، وهي العبارات أرقام (١، ٢١، ٢٥) وبالتالي تم حذفهم، لتصبح عبارات المقياس بعد التحليل العاملي الاستكشافي (٢٩) عبارة، ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي على كل بعد من أبعاده

جدول (١٥) توزيع عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي على كل بعد من أبعاده بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي

م	أبعاد الاندماج الأكاديمي	أرقام العبارات في المقياس	المجموع
١	الاندماج الوجداني	٥، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٦	١١

٢	الاندماج المعرفي	١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ١١، ٢٤، ٢٧، ٢٩	١١
٣	الاندماج السلوكي	٩، ١٤، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٨	٧
	إجمـــالي عدد عبارات المقياس		٢٩

ثانيا – الاتساق الداخلي للمقياس:- حسب الباحثان الاتساق الداخلي لمقياس ا **الاندماج الأكاديمي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٠١) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية، والجدول التالي يوضح ذالك:-

جدول (١٦) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه علي مقياس الاندماج الأكاديمي (ن =١٠١) طالب جامعي.

الاندماج المعرفي		الاندماج الوجداني		الاندماج السلوكي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٥٣	٥	**٠,٤٥٠	٩	**٠,٤٨٨
٢	**٠,٥٠٢	١٠	**٠,٧٦٢	١٤	*٠,٢٣٢
٣	**٠,٤٩٦	١٢	**٠,٥٨١	١٦	**٠,٥٥٧
٤	**٠,٤٠٥	١٣	**٠,٨٠٧	٢١	**٠,٣٢٨
٦	**٠,٦٤٥	١٥	**٠,٧٣٠	٢٢	**٠,٣٤٨
٧	**٠,٣٨٩	١٧	**٠,٧٦٤	٢٣	**٠,٤٩٧
٨	**٠,٤٢٦	١٨	**٠,٤٩٣	٢٨	**٠,٣٣٦
١١	**٠,٦٢٦	١٩	**٠,٥٣٩	---	---
٢٤	**٠,٥٤٤	٢٠	**٠,٦٥٠	---	---
٢٧	**٠,٥٥٠	٢٥	**٠,٥٧٠	---	---
٢٩	**٠,٥٥٤	٢٦	**٠,٥٥٥	---	---

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

يتضح من الجدول (١٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٢٣٢ ، ٠,٨٠٧)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، باستثناء العبارة رقم (١٤) والتي تتبع البعد الثالث(الاندماج السلوكي) فكانت دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (٢٩) عبارة، ولحساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول التالي:-

جدول (١٧) معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠١) طالب جامعي

الأبعاد	الاندماج المعرفي	الاندماج الوجداني	الاندماج السلوكي	الدرجة الكلية
الاندماج المعرفي	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
الاندماج الوجداني	٠,٤٥٦ **	ـــــ	ـــــ	ـــــ
الاندماج السلوكي	٠,٣٤٠ **	٠,٣٠٦ **	ـــــ	ـــــ
الدرجة الكلية	٠,٨١٧ **	٠,٨٣٩ **	٠,٥٨٨ **	ـــــ

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

يتضح من الجدول السابق (١٧) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٣٠٦- ٠,٨٣٩)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (١٨) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي (ن= ١٠١) طالب جامعي

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	٠,٥٠٣**	١١	٠,٦١٤**	٢١	٠,٣٤٤**

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
٢	٠,٤٦٥**	١٢	٠,٤٨٩**	٢٢	٠,٤٣٦**
٣	٠,٣١٣**	١٣	٠,٦٢١**	٢٣	٠,٤٢٠**
٤	٠,٣١٠**	١٤	٠,٣٣٢**	٢٤	٠,٥٢٣*
٥	٠,٣١٥**	١٥	٠,٦٣٧**	٢٥	٠,٦٤١**
٦	٠,٤٩٥**	١٦	٠,٢٣١*	٢٦	٠,٥٠٠**
٧	٠,٣١٧**	١٧	٠,٥٦٨**	٢٧	٠,٤٤١**
٨	٠,٣٤٥**	١٨	٠,٤٠٠**	٢٨	٠,٣٢٢**
٩	٠,٤٥٢**	١٩	٠,٣٨٢**	٢٩	٠,٥٠١**
١٠	٠,٦٧٢**	٢٠	٠,٥٢١**	---	---

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

يتضح من الجدول (١٨) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢٣١ – ٠,٦٧٢)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما عدا العبارة رقم (١٦) فكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٩) عبارة.

ثالثا: ثبات المقياس:-

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت(١٠١) طالب من طلاب الفرقة شعبة اللغة الفرنسية الفرقة الثالثة بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر، والجدول التالي يوضح معامل الثبات لكل عبارات المقياس وأبعاده الفرعية في حال حذف كل مفردة.

جدول(١٩) تحليل الثبات لعبارات المقياس وأبعاده الفرعية في حال حذف كل مفردة (ن=١٠١) طالب جامعي

الاندماج المعرفي	الاندماج الوجداني	الاندماج السلوكي

الاندماج المعرفي		الاندماج الوجداني		الاندماج السلوكي	
العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ	العبارة	ألفا كرونباخ
١	٠.٧٠٠	٥	٠.٧١٠	٩	٠.٧١٢
٢	٠.٧٠٣	١٠	٠.٧١٣	١٤	٠.٧١٩
٣	٠.٧١٠	١٢	٠.٧٣٠	١٦	٠.٧٠١
٤	٠.٧٠٨	١٣	٠.٧٤٤	٢١	٠.٧٤٠
٦	٠.٦٩٩	١٥	٠.٧٠٥	٢٢	٠.٧٠٩
٧	٠.٧١٦	١٧	٠.٧٠٤	٢٣	٠.٧٣٣
٨	٠.٧١٢	١٨	٠.٧٢٩	٢٨	٠.٧٣٦
١١	٠.٧٠٢	١٩	٠.٧٢٢	الثبات للبُعد الثالث	
٢٤	٠.٧٠٣	٢٠	٠.٧٢٦	٠.٧٤٢	
٢٧	٠.٦٩٨	٢٥	٠.٧٤٠	---	----
٢٩	٠.٧٠٦	٢٦	٠.٧٤٩	----	----
الثبات للبُعد الأول		الثبات للبُعد الثاني		----	----
٠.٧١٧		٠.٧٥١		----	----
الثبات للمقياس ككل				٠.٧٦٢	

يتضح من الجدول (١٩) أنّ معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول "الاندماج المعرفي" بلغ **(0.717)** وللعبارات المتشبعة على هذا البعد من **(0.698 – 0.716)**، كما بلغت قيمة الثبات في للبعد الثاني" الاندماج الوجداني" **(0.751)**، وللعبارات التي تشبعت على هذا البعد من **(0.704 – 0.749)**، بينما بلغت قيمة الثبات في البعد الثالث " الاندماج السلوكي" **(0.742)**، وللعبارات التي تشبعت على هذا البعد من (**0.701 – 0.740**)، ويعدّ معامل ثبات ألفا كرونباخ المساوي(**0.700**) مقبولاً بشكل عام كأقل قيمة مرغوبة للمعامل.

كما يتضح أيضا أنّ المقياس يتمتع بقدر مرتفع جدا من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (٠.٧٦٢)، وتراوحت في كل بعد من أبعاده الفرعية بين (**0.717 – 0.751**)، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع البحث. كما يتضح أيضا انخفاض قيمة الثبات لكل عبارة مقارنة بقيمة ألفا كرونباخ للبعد الذي وردت فيه، مما يستوجب الإبقاء على كل العبارات. وبعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٩) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (٢٠) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي على الأبعاد الفرعية له والدرجات المقابلة لكل بديل.

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات لكل بُعد	الدرجات المقابلة للبدائل	مجموع العبارات	أقل درجة	أعلى درجة
١	**الاندماج المعرفي**	٥، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٦	١-٢-٣- ٤- ٥	١١	١١	٥٥
٢	**الاندماج الوجداني**	١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ١١، ٢٤، ٢٧، ٢٩	١-٢-٣- ٤- ٥	١١	١١	٥٥
٣	**الاندماج السلوكي**	٩، ١٤، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٨	١-٢-٣- ٤- ٥	٧	٧	٣٥
	إجمالي العبارات والدرجات			٢٩ عبارة	٢٩ درجة	١٤٥ درجة

خامسا: اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية (جابر عبد الحميد، محمود عمر، ٢٠٠٧)

يتكون الاختبار من خمسة أقسام كل قسم منها ستة عشر بندًا، وتقيس بنود كل قسم قدرة عقلية متمايزة، وقد استخدمه الباحثان الحاليان لضبط الذكاء بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية بعد حساب الثبات له من خلال معادلة ألفا كرونباخ وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية بلغ عددها (٦٣) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية شعبة اللغة الفرنسية، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩٢١) وهو معامل ثبات مرتفع، وللمزيد من المعلومات عن الاختبار يمكن الرجوع إلى (كراسة الاختبار بمكتبة دار النهضة العربية بالقاهرة).

سادسا- إعداد المواقف التعليمية للإستراتيجيتين موضوع البحث

قام الباحثان بإعداد مواقف الجلسات التدريبية في ضوء الهدف العام من البحث، وفى إطار التعريف الإجرائي للإستراتيجيتين المستخدمتين في البحث الحالي وخصائصهما ودور كل من المعلم والمتعلم بناء على الدراسات والكتابات النظرية في هذا المجال على النحو الآتي:

أ: اختيار المحتوى

يتمثل المحتوى في المعلومات والمعارف والأنشطة التي تقدم لطلاب المجموعتين التجريبيتين عن محتوى الجلسات التدريبية والتي تمثلت في وحدة تعليمية تتضمن خمسة موضوعات والتي سوف تقدم لطلاب المجموعة التجريبية الأولى (والتي تدرس المحتوى باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير) والمجموعة التجريبية الثانية (والتي تدرس المحتوى باستخدام إستراتيجية حدائق الأفكار) في ضوء الخطوات الإجرائية للإستراتيجيتين، بهدف تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وزيادة الاندماج الأكاديمي لديهم، وذلك من خلال السماح لهم بممارسة بعض الأنشطة بشكل مستقل، وطلب المساعدة من المدرب أو الزملاء عند الحاجة إليها، والتفاعل مع الموقف التدريبي والاكتشاف للمعلومات المقدمة والتنبؤ بالنتائج المحتملة أثناء التدريب على الجلسات. وقد تم التدريب وفق الإستراتيجيتين وفقا للخطوات الآتية:

أولاً: الخطوات الإجرائية لإستراتيجية عباءة الخبير:

يعرفها الباحثان إجرائيا بأنها إستراتيجية تدريسية تقوم على أساس أن الطلاب مجموعة من الخبراء يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال مسئوليات خاصة من خلال الاضطلاع بأدوار تخيلية لشخصيات تخيلية وفق خمس مراحل متتابعة تتمثل في التهيئة، الاستكشاف، التفسير، التوسع والتقويم بهدف تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة من طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر. وتسير الإستراتيجية وفق الخطوات الآتية:

١. يقسم المدرب المتدربين إلى مجموعات، بحيث تضم كل مجموعة خمسة طلاب.
٢. تعيين قائد لكل مجموعة يتولى مسئولية إدارة الحوار بين أفراد المجموعة.
٣. مرحلة التهيئة: ويقوم المدرب هنا بعرض عنوان النص والصور التي تتعلق به على جهاز عرض البيانات (الداتا شو).
٤. مرحلة الاستكشاف: وفيها يطرح المدرب بعض الأسئلة التي تستثير التفكير وتتطلب استكشاف معلومات متضمنة في النص المقروء، كما يطلب منهم الوصول إلى مشكلات يتضمنها النص القرائي حتى وإن لم تطرح بشكل علني، والتي تتطلب البحث عن حلول.
٥. مرحلة التفسير: وفيها يجيب المعلم على تساؤلات الطلاب، أو يطلب منهم إيجاد حلول لمشكلات يتضمنها النص القرائي، كما يمكنه توجيه الأسئلة المطروحة على بقية المجموعات لمحاولة الإجابة عنها.
٦. مرحلة التوسع: وفيها يطلب المدرب من المتدربين البحث عن أفكار إبداعية ذكرها الكاتب بشكل ضمني غير تصريحي معلومات إثرائية من خلال اللجوء لمصادر أخرى مثل شبكة الانترنت للإجابة عن التساؤلات المطروحة أو البحث في المعاجم عن مفردات مجهولة المعنى.
٧. يقوم قائد كل مجموعة بعرض ما توصل إليه أفراد مجموعته.
٨. يقدم المدرب التغذية الراجعة اللازمة لكل مجموعة.
٩. مرحلة التقويم: في نهاية الجلسة التدريبية، يقوم المدرب بتقديم استمارة التقييم الذاتي للمتدربين للإجابة عليها، كما يقوم المعلم بتقويم مدى تحقق أهداف الجلسة التدريبية

ومدى استيعاب أفراد كل مجموعة للمحتوى الأكاديمي للجلسة، وفي النهاية، يكلفهم بواجب منزلي.

ثانياً: الخطوات الإجرائية لإستراتيجية حدائق الأفكار:

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها إستراتيجية تدريسية تسير وفق خمس خطوات تتابعية تتمثل في تهيئة جو إستراتيجية حدائق الأفكار، طرح الأفكار العريضة، إعادة صياغة الأفكار العريضة بصورة تفصيلية، تطبيق الأفكار وتقدير المعوقات والعقبات، والتنوع ومراجعة التغيير في الأفكار، وذلك بهدف تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة من طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر. وتسير الإستراتيجية وفق الخطوات الآتية:

١. يقسم المدرب المتدربين إلى مجموعات، بحيث تضم كل مجموعة خمسة طلاب.
٢. تعيين قائد لكل مجموعة يتولى مسئولية إدارة الحوار بين أفراد المجموعة.
٣. مرحلة تهيئة جو إستراتيجية حدائق الأفكار: ويقوم المدرب هنا بعرض عنوان النص والصور التي تتعلق به على جهاز عرض البيانات (الداتا شو).
٤. مرحلة طرح الأفكار العريضة: وفيها يطلب المتدرب من المتدربين استخراج أكبر عدد ممكن من الأفكار أو المشكلات الرئيسة التي يعرضها النص القرائي سواء كانت هذه الأفكار أو المشكلات مطروحة بشكل ضمني أو علني.
٥. مرحلة إعادة صياغة الأفكار العريضة بصورة تفصيلية: وفيها يطلب المدرب تنويع وتفصيل الأفكار أو المشكلات المعروضة بشكل مجمل في المرحلة السابقة واكتشاف الأفكار الفرعية أو التفاصيل المتضمنة في النص القرائي.
٦. مرحلة تطبيق الأفكار وتقدير المعوقات والعقبات: وفيها يطلب المعلم من المتدربين الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات التي توصلوا إليها في المرحلة السابقة والوقوف على ما يعوق تطبيق هذه الحلول المقترحة من قِبل المتدربين وتقدير مدي فعاليتها.
٧. مرحلة التنوع ومراجعة التغيير في الأفكار: وفيها يطلب المدرب من المتدربين تقويم درجة التغيير الذي حدث في الأفكار المطروحة وصولاً لتقديم أفضل الحلول وأكثرها إبداعاً في علاج المشكلة أو القضية القرائية المطروحة.

٨. يقوم قائد كل مجموعة بعرض ما توصل إليه أفراد مجموعته.
٩. يقدم المدرب التغذية الراجعة اللازمة لكل مجموعة.
١٠. في نهاية الجلسة التدريبية، يقوم المدرب بتقديم استمارة التقييم الذاتي للمتدربين للإجابة عليها، كما يقوم المعلم بتقويم مدى تحقق أهداف الجلسة التدريبية ومدى استيعاب أفراد كل مجموعة للمحتوى الأكاديمي للجلسة، وفي النهاية، يكلفهم بواجب منزلي.

ب : إعداد المحتوى التدريبي في صورته الأولية

تم إعداد (١٢) جلسة بالنسبة لأفراد المجموعتين التجريبيتين، بمعدل جلستين أسبوعيا، وزمن كل جلسة (٩٠) دقيقة، وعلى هذا فإن الوقت اللازم لتنفيذ البرنامج شهر ونصف تقريباً. وقد تم عرض جلسات التدريب على الإستراتيجيتين في صورة متدرجة تبدأ من السهل إلى الصعب، وذلك حتى لا يشعر طلاب أفراد المجموعتين التجريبيتين بصعوبة المثيرات المقدمة إليهم، فيحجموا عن الاستمرارية في جلسات التدريب.

د: الوسائط التعليمية المستخدمة في الجلسات التدريبية

تم الاستعانة بمجموعة من الوسائط لاستخدامها في الجلسات التدريبية والتي تمثلت في جهاز عرض البيانات (Data show)، السبورة البيضاء – أقلام سبورة. أوراق عمل بيضاء – شفافيات معدة بأهداف الجلسة وأخرى بالمحتوى.

هـ: التقويم (بأنواعه الثلاثة)

يعتبر التقويم من الخطوات الأساسية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم أي جلسات تدريبية، حيث يرشدنا إلى ما تعلمه المتدرب من الجلسات المقدمة له، وأيضاً يوضح الخط النمائي الذي حققه ووصل إليه المتدرب نتيجة التعرض لخبرات معينة (الفرق بين المستوى قبل تقديم الخبرة وبعدها) وذلك بهدف التحقق من إتقان المتدربين لأهداف الجلسات التدريبية. ويتخذ التقويم في الجلسات التدريبية الحالية صوراً وأشكالاً متنوعة كما يلي:

١. التقويم المبدئي (القياس القبلي):

- قام الباحثان بتطبيق اختبار مهارات القراءة الإبداعية، ومقياس الاندماج الأكاديمي على طلاب المجموعتين التجريبيتين من طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر، وذلك بهدف الوقوف على مستوى مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي قبل تطبيق الجلسات التدريبية.
- قام الباحثان بطرح بعض الأسئلة على طلاب المجموعتين التجريبيتين قبل البدء في تنفيذ كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي للتعرف على مستواهم الحقيقي قبل الجلسة.

٢. التقويم التكويني (البنائي):

- طرح الباحثان مجموعة من الأسئلة على طلاب المجموعتين التجريبيتين أثناء تنفيذ جلسات التدريب على الإستراتيجيتين، وذلك بهدف التعرف على نقاط القوة والضعف لديهم، حتى يمكن تعزيز نقاط القوة وعلاج مواطن الضعف.

٣. التقويم الختامي (التجميعي أو النهائي): وشمل نوعين:

أولاً: التقويم في نهاية كل جلسة تدريبية:

- استمارة التقييم الذاتي: طبقت على المتدربين عقب الانتهاء من كل جلسة تدريبية، وهدفت إلى التحقق من فعالية التدريب على مهام الجلسة، وقياس مدى تحقيق المتدربين لأهداف الجلسة، كما أنها تزيد من استبصارهم لأنفسهم، وتكونت من مجموعة من العبارات التي تصف أدواراً ومهاماً قاموا بها أثناء الجلسة، وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل (بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة)، وعلى المتدرب وضع علامة صح (√) طبقاً للاختيار الذي يناسبه وينطبق عليه.
- التكليف المنزلي: وذلك لكي يقوم المتدربون بالممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه أثناء الجلسات، وتمثل ذلك في مجموعة من الأنشطة المرتبطة بمحتوى كل جلسة تدريبية، حيث يطلب من المتدربين تنفيذها بالمنزل، ويتم عرض نماذج منها بداية الجلسة التالية، كما يكلفهم المدرب بالاطلاع وتحضير الدرس القادم من خلال الإشارة لهم إلى عنوانه.

ثانياً: التقويم في نهاية البرنامج التدريبي: ويشتمل على :

أ. طبق الباحثان اختبار مهارات القراءة الإبداعية على طلاب المجموعتين التجريبيتين (كقياس بعدي) وذلك بهدف معرفة أثر الجلسات التدريبية في مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ب. مقياس الاندماج الأكاديمي على طلاب المجموعتين التجريبيتين (كقياس بعدي) وذلك بهدف معرفة أثر الجلسات التدريبية في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

سابعا: خطوات تنفيذ البحث

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي قام الباحثان بإتباع الخطوات الآتية:

١. الاطلاع علي الأبحاث والدراسات السابقة لإعداد وكتابة الإطار النظري الخاص بمتغيرات البحث (إستراتيجيتي عباءة الخبير، وحدائق الأفكار– مهارات القراءة الإبداعية – الاندماج الأكاديمي).

٢. صياغة محتوى التدريب (وحدة تعليمية تتضمن خمسة موضوعات في مادة القراءات) وفق خطوات إستراتيجية عباءة الخبير تارة، وإستراتيجية حدائق الأفكار تارة أخرى.

٣. إعداد أدوات البحث والتأكد من صلاحيتها للتطبيق والمتمثلة في :
   ١. اختبار مهارات القراءة الإبداعية (إعداد الباحثين).
   ٢. مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثين).

٤. التجربة الاستطلاعية لأدوات البحث للتأكد من صلاحيتهم للتطبيق.

٥. اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية وتقسيمها لمجموعتين تجريبية أولي تدرس بإستراتيجية عباءة الخبير، وتجريبية ثانية تدرس بإستراتيجية حدائق الأفكار.

٦. تطبيق أدوات البحث قبلياً على مجموعتي البحث.

٧. التدريس للمجموعة التجريبية الأولي بإستراتيجية عباءة الخبير، والمجموعة التجريبية الثانية بإستراتيجية حدائق الأفكار.

٨. تطبيق أدوات البحث بعدياً.
٩. رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً ومناقشة النتائج وتفسيرها.
١٠. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

ثامنا: الأساليب الإحصائية:

للتحقق من صحة فروض البحث الحالي استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية:-

١. معامل ارتباط بيرسون وذلك للتعرف على الاتساق الداخلي لمقياسي البحث.
٢. معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.
٣. اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مترابطتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على اختبار مهارات القراءة الإبداعية، ومقياس الاندماج الأكاديمي، ولبيان اتجاه الفروق بينهما.
٤. اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مستقلتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في القياس البعدى على اختبار مهارات القراءة الإبداعية ومقياس الاندماج الأكاديمي.
٥. مربع ايتا لمعرفة حجم أثر المعالجة التجريبية في المتغيرين التابعين.

نتائج البحث وتفسيرها

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من ستة فروض إحصائية حيث يتعلق الفرضان الأول والثاني بالكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولي(التي درست بإستراتيجية عباءة الخبير) في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي، بينما يتعلق الفرضان الثالث والرابع بالكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية (التي درست بإستراتيجية حدائق الأفكار) في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي، في حين يتعلق الفرضان الخامس والسادس بالفرق بين

المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في القياس البعدى في مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي.

١- النتائج المتصلة بالسؤال الأول للبحث والتحقق من صحة الفرض الأول للبحث :

لاختبار صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى (عباءة الخبير) في الدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية وفى كل مهارة من مهاراتها على حدة (الطلاقة القرائية، المرونة القرائية، الأصالة القرائية).**

تم حساب قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطالبات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإبداعية وفى كل مهارة من مهاراتها على حدة، وكانت النتائج متمثلة في الجدول التالي:

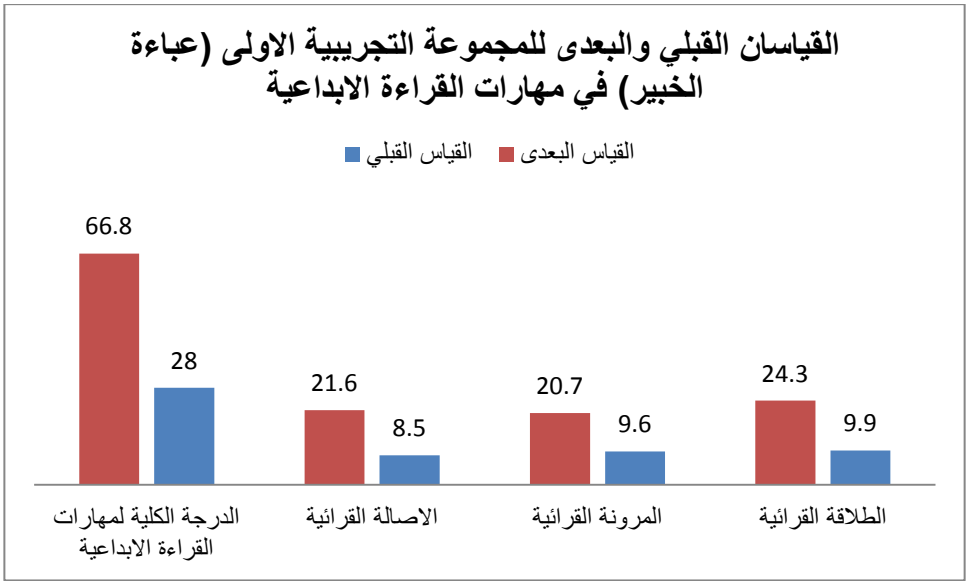
جدول(٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى(عباءة الخبير) في مهارات القراءة الإبداعية

القراءة الإبداعية	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة القرائية	القبلي	31	9.9032	1.81392	14.483-	8.127	9.92-	0.00
	البعدى	31	24.3871	7.95687				
المرونة القرائية	القبلي	31	9.6774	1.57876	11.064-	8.671	7.10-	0.00
	البعدى	31	20.7419	7.92871				
الأصالة القرائية	القبلي	31	8.5161	1.41117	13.161-	10.459	7.00-	0.00
	البعدى	31	21.6774	10.32920				
الدرجة الكلية	القبلي	31	28.0968	3.91028	38.709-	14.772	14.59-	0.00
	البعدى	31	66.8065	13.54602				

للاختبار								

يتضح من الجدول(٢١) أن قيمة "ت" بلغت في مهارات القراءة الإبداعية والدرجة الكلية على الترتيب (- ٩.٩٢)، (- ٧.١٠)، (- ٧.٠٠)،(- ١٤.٥٩) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى في مهارات القراءة الإبداعية والدرجة الكلية، وبالرجوع للمتوسطين في المهارات الثلاثة والدرجة الكلية تبين أن الفروق لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الأول، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى في مهارات القراءة الإبداعية.



شكل (١) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى في مهارات القراءة الإبداعية

يتضح من الشكل (١) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى(عباءة الخبير) في القياس البعدى أعلى من المتوسط الحسابي لها في القياس القبلي في جميع المهارات والدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية عباءة

الخبير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (2002) Hughes والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في استيعاب النص الشعري والعناصر الروائية لدى عينة الدراسة، ودراسة القرنة (٢٠٠٥)، والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مهارات اللغة العربية لدى عينة الدراسة، ودراسة أبو موسى(٢٠٠٨) والتي أظهرت نتائجها فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تحسين مستوى المهارات القرائية لدى عينة الدراسة، ودراسة عامر (٢٠١٢)، والتي أكدت نتائجها فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية التحصيل في فنون اللغة العربية لدى عينة الدراسة، وكذلك ودراسة عوض الله (٢٠١٣) والتي أشارت في نتائجها إلى فعالية إستراتيجية عباءة الخبير في اكتساب العينة الكثير من المهارات الحياتية والذهنية مثل مهارة التعبير الكتابي، القدرة على التأمل والتعبير عن الذات، ودراسة صالحة (٢٠١٤) والتي أكدت نتائجها فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات حل المشكلات لدى عينة الدراسة، ودراسة شحاتة (٢٠١٨) والتي توصلت نتائجها إلى أن استخدام إستراتيجية عباءة الخبير في تدريس الجغرافيا كان له أثر فعال في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى عينة الدراسة، ودراسة الوحيدي، ومحرز (٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي في دروس القراءة لدى عينة الدراسة.

بينما تختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة زيدان (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية عباءة الخبير ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، مما يدل على ضعف فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير من وجهة نظر هذه الدراسة.

وربما يُعزى هذا الأثر الإيجابي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة الدراسة إلى فعالية إستراتيجية عباءة الخبير للأسباب الآتية:

١. تعمل إستراتيجية عباءة الخبير على زيادة القدرة الإبداعية لدى المتعلمين، حيث تعمل على استثارة أفكارهم وتنمية قدراتهم الذهنية والأدائية وتشجيعهم على المشاركة بفاعلية في حل المشكلات القرائية بطرق إبداعية تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة.
٢. تقوم إستراتيجية عباءة الخبير على الدراما والتشويق وجذب انتباه المتعلمين، بالإضافة إلى جو الحرية الذي يسود الموقف التدريسي، مما أدى إلى زيادة قدرتهم على طرح أكبر كم من الأفكار الجديدة ذات الطابع المرن لديهم، مما انعكس بشكل إيجابي على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لديهم.
٣. في إطار إستراتيجية عباءة الخبير، يتم منح الطلاب فرصاً للتفكير والتأمل والتعبير عن الذات والتفاوض مع أقرانهم، كما يتم صقل مهارات هؤلاء الطلاب من خلال اضطلاعهم بدور الخبير، الأمر الذي يزيد من ثقتهم في أنفسهم وينمي مهاراتهم الإبداعية من خلال ما يقدم لهم من موضوعات قرائية تتضمن مشكلات تتطلب إيجاد حلول إبداعية.
٤. تعمل إستراتيجية عباءة الخبير على تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية والاندماج فيها، وإعطائه فرصاً أكبر للتعبير عن نفسه ومقترحاته وأفكاره، بحيث يكون هو مصدر المعرفة ولا يكتفي بالمنهاج مما يشجعه على البحث والاستقصاء، حيث تستند الإستراتيجية على مشكلات واقعية ذات صلة بحياة المتعلم وبيئته ويتم تقديمها في موضوعات القراءة، الأمر الذي يستطيع الطلاب معه ربط المعرفة بالواقع مما يؤدي إلى الانخراط والمشاركة الفعالة في عملية التعلم، وقيامهم بإنتاج الأفكار الإبداعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (عوض الله،٢٠١٣) ،(صالحة، ٢٠١٤)، دراسة شحاتة (٢٠١٨)، ودراسة الوحيدي ومحرز (٢٠٢٠).

٢-النتائج المتصلة بالسؤال الثاني للبحث والتحقق من صحة الفرض الثاني للبحث :

لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى (عباءة الخبير) في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وفى كل بُعد من أبعاده على حدة (الاندماج المعرفي، الاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي).**

تم حساب قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطلاب المجموعة التجريبية الأولي في الاندماج الأكاديمي وفى كل بُعد من أبعاده على حدة، وكانت النتائج متمثلة في الجدول التالي:-

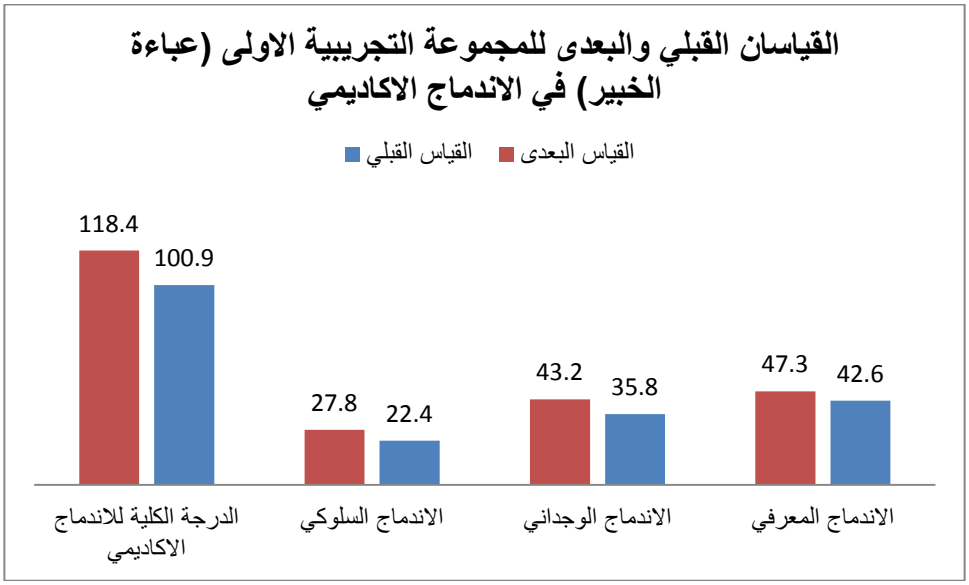
جدول (٢٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولي (عباءة الخبير) في الاندماج الأكاديمي

الاندماج الأكاديمي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	القبلي	31	42.6129	4.29478	4.774-	4.6954	5.66-	٠.٠٠
	البعدى	31	47.3871	4.36408				
الاندماج الوجداني	القبلي	31	35.8387	4.64110	7.419-	6.7417	6.12-	٠.٠٠
	البعدى	31	43.2581	5.88199				
الاندماج السلوكي	القبلي	31	22.4839	2.70642	5.354-	3.6106	8.25-	٠.٠٠
	البعدى	31	27.8387	3.67964				
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	القبلي	31	100.9355	7.22004	17.548-	9.9359	9.83-	٠.٠٠
	البعدى	31	118.4839	10.09908				

يتضح من الجدول(٢٢) أن قيمة "ت" بلغت في أبعاد (الاندماج المعرفي، الاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي على الترتيب (- ٥.٦٦)، (- ٦.١٢)، (- ٨.٢٥)،(- ٩.٨٣) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى اقل من (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولي في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، وبالرجوع للمتوسطات في

الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس تبين أن الفروق لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الثاني، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولي في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس.



شكل (٢) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولي في الاندماج الأكاديمي

يتضح من الشكل (٢) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولي(عباءة الخبير) في القياس البعدى أعلى من المتوسط الحسابي لها في القياس القبلي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الفيل (٢٠١٤) والتي أشارت إلى أن نشاط المتعلم ودوره الإيجابي في عملية تعلمه وتفاعله الاجتماعي في عملية التعلم سيكفل له الاندماج النفسي والمعرفي كما أنه يمكن التنبؤ بالاندماج النفسي والمعرفي لدى الطلاب من خلال استراتيجيات التعلم العميق.

ويرجع الباحثان النتيجة إلي طبيعة إستراتيجية عباءة الخبير المستخدمة في الدراسة الحالية والتي من أحد أهدافها

١- إشاعة جو من حرية الرأي والديمقراطية والطمأنينة بين الطلاب والعلاقة الطيبة بين المدرب والمتدربين ويؤكد ذلك نتائج دراسة نتائج دراسة Culver (2015) عن أن العلاقة بين المعلم والطالب مؤشر دال إحصائيًا للتنبؤ بمستوى الاندماج النفسي والمعرفي في عملية التعلم.

٢- تسهم إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الاتصال والإبداع وتحمل المسئولية، حيث توفر أمام المتعلمين فرصاً للحوار والمناقشة والعصف الذهني والبحث والدراسة وإعمال العقل للوصل إلى أفكار إبداعية في ضوء مجموعة من المعايير وتنفيذ الأدلة والحجج واستثمار طاقاتهم استثماراً إبداعيا، مما انعكس بدوره على تنمية اندماجهم الأكاديمي وقدرتهم على تحمل المسئولية.

٣- تعلم اللغة وتعليمها يتطلب اندماج الطلاب في الاستخدام الأمثل للمهارات اللغوية وفنونها في ضوء العلاقات التبادلية بينها، مما أدى إلى زيادة الاندماج الأكاديمي أثناء تدريسهم بإستراتيجية عباءة الخبير.

٣-النتائج المتصلة بالسؤال الثالث للبحث والتحقق من صحة الفرض الثالث للبحث :

لاختبار صحة الفرض الثالث للبحث والذى ينص على " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية (حدائق الأفكار) في الدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية وفى كل مهارة من مهاراتها على حدة (الطلاقة القرائية، المرونة القرائية، الأصالة القرائية).**

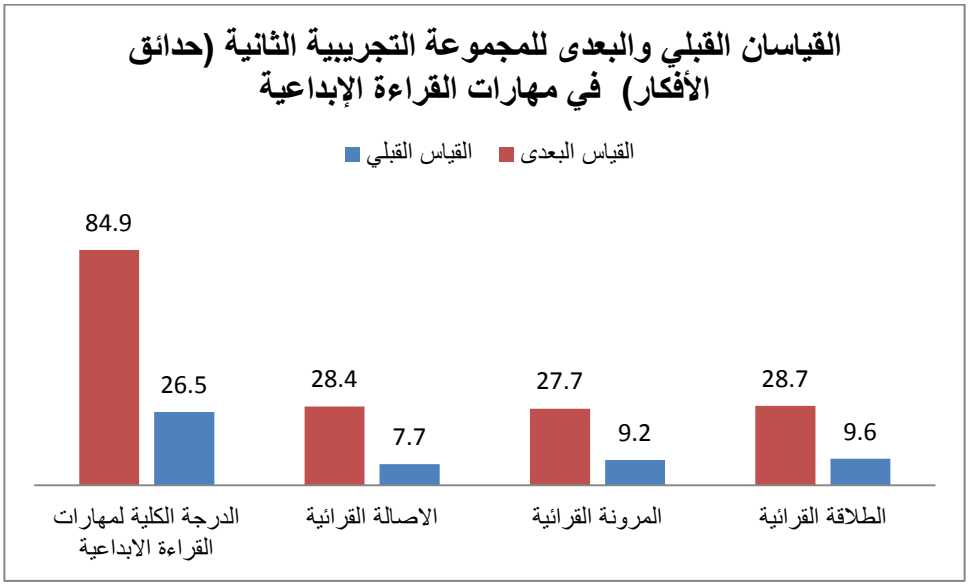
وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية في مهارات القراءة الإبداعية، والجدول التالي (٢٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية في مهارات القراءة الإبداعية.

جدول(٢٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية (حدائق الأفكار) في مهارات القراءة الإبداعية

مهارات القراءة الإبداعية	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة القرائية	القبلي	33	9.636	2.0127	19.121-	6.153	17.852-	0.00
	البعدى	33	28.757	6.1797				
المرونة القرائية	القبلي	33	9.2121	1.3864	18.515-	6.792	15.660-	0.00
	البعدى	33	27.72	6.2413				
الأصالة القرائية	القبلي	33	7.727	1.5262	20.727-	6.838	17.411-	0.00
	البعدى	33	28.454	6.6195				
الدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية	القبلي	33	26.575	4.1460	58.363-	11.548	29.032-	0.00
	البعدى	33	84.939	10.3045				

يتضح من الجدول(٢٣) أن قيمة "ت" بلغت في مهارات القراءة الإبداعية والدرجة الكلية على الترتيب (- ١٧.٨٥٢)، (- ١٥.٦٦٠)، (- ١٧.٤١١)،(- ٢٩.٠٣٢) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية في مهارات القراءة الإبداعية والدرجة الكلية، وبالرجوع للمتوسطات في المهارات الثلاثة والدرجة الكلية تبين أن الفروق لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الثالث، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية(حدائق الأفكار) في مهارات القراءة الإبداعية.



شكل (٣) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية (حدائق الأفكار) في مهارات القراءة الإبداعية

يتضح من الشكل (٣) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدى أعلى من المتوسط الحسابي لها في القياس القبلي في جميع المهارات والدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية حدائق الأفكار في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة علي، سليم توفيق (٢٠١١)، والتي أظهرت نتائجها تفوق مجموعة حدائق الأفكار على مجموعة العصف الذهني في تحصيل وتنمية التفكير الناقد والذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة، ودراسة شاكر، ومنتهى فهد (٢٠١٦)، والتي أكدت نتائجها تفوق طالبات المجموعتين اللاتي يدرسن وفق استراتيجيي خرائط التفكير وحدائق الأفكار على طالبات المجموعة الضابطة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص. ودراسة أبو العلا (٢٠١٩) والتي أشارت نتائجها

إلى تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) اللاتي درسن باستخدام إستراتيجية الإثارة العشوائية وحدائق الأفكار على طالبات المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير التوليدي. ودراسة الحنان، أسامه محمود محمد (٢٠٢٠) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق للرياضيات ولاختبار مهارات التمثيل الرياضي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما تتفق مع ما أشارات إليه دراسة (Wing–mui, 2002) حيث أشارت إلى أن تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة لابد أن تعتمد على المداخل والنظريات التدريسية الملائمة التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتتيح لكل منهم الانطلاق وفقا لسرعته الخاصة وبالقدر الذي يمكنه من تحقيق التعليم المطلوب، وأن من هذه النظريات، النظرية البنائية التي ترى أن التعليم عملية دينامية واجتماعية يبنى فيها الطلاب المعنى بشكل نشط من خلال تجاربهم مع فهمهم المسبق وتفاعلهم الاجتماعي، فلا يكون الطلاب مستقبلين سلبيين للمعرفة الجاهزة من قبل المعلمين ولا يجب أن يكون المعلمون هم مدراء قاعة الدرس دون مشارك، وهذا ما تقوم عليه إستراتيجية حدائق الأفكار والتي هي إحدى استراتيجيات النظرية البنائية .

ويعزو الباحثان الحاليان النتيجة الحالية إلي النقاط الآتية:

١. التدريب على الخطوات الأساسية لإستراتيجية حدائق الأفكار ساعد على استثارة اهتمام الطلاب وجعلهم محور العملية التعليمية من خلال تطبيق إجراءات الإستراتيجية وما تتضمنه من تنويع في عرض الأفكار العريضة ثم يليها الأفكار التفصيلية والعقبات والتنوع وإتباعها بالأمثلة وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة واستخدام التفكير الإبداعي مما انعكس بدوره على تنمية مهارات القراءة الإبداعية بكل موضوع.
٢. إستراتيجية حدائق الأفكار جيدة في معالجة الأفكار الموجود بها خلل وتطورها أو إبدالها بفكرة أخرى، لذا فهي تتطلب عقول ناضجة متفتحة، كما تتطلب قدرة على التعامل مع

الأفكار والإبداع، والقدرة على إزالة العقبات والعيوب بالفكرة وصقلها أو استبدالها بالأفضل.

٣. تعتمد إستراتيجية حدائق الأفكار على الطلاب من خلال تنمية مهاراتهم الذهنية بتقديم المعلومة في صورة مشكلة من خلال موضوع قرائي ويطلب منهم اقتراح حلول لهذه المشكلة، الأمر الذي يجعلهم يفكرون بالموضوع وتتفتح أذهانهم في طرح العديد من الأفكار، ثم اختيار أفضل هذه الحلول وأكثرها إبداعاً وهكذا توجب عليهم هذه الإستراتيجية مواصلة إنتاج وتوليد الأفكار وتعزيز الإبداعي منها.

٤-النتائج المتصلة بالسؤال الرابع للبحث والتحقق من صحة الفرض الرابع للبحث :

لاختبار صحة الفرض الرابع للبحث والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية **(حدائق الأفكار)** في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وفى كل بُعد من أبعاده على حدة (الاندماج المعرفي، الاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي).

وللتحقق من صحة الفرض الرابع حسب الباحثان قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية في الاندماج الأكاديمي، والجدول التالي(٢٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدى لطلاب المجموعة التجريبية الثانية في الاندماج الأكاديمي.

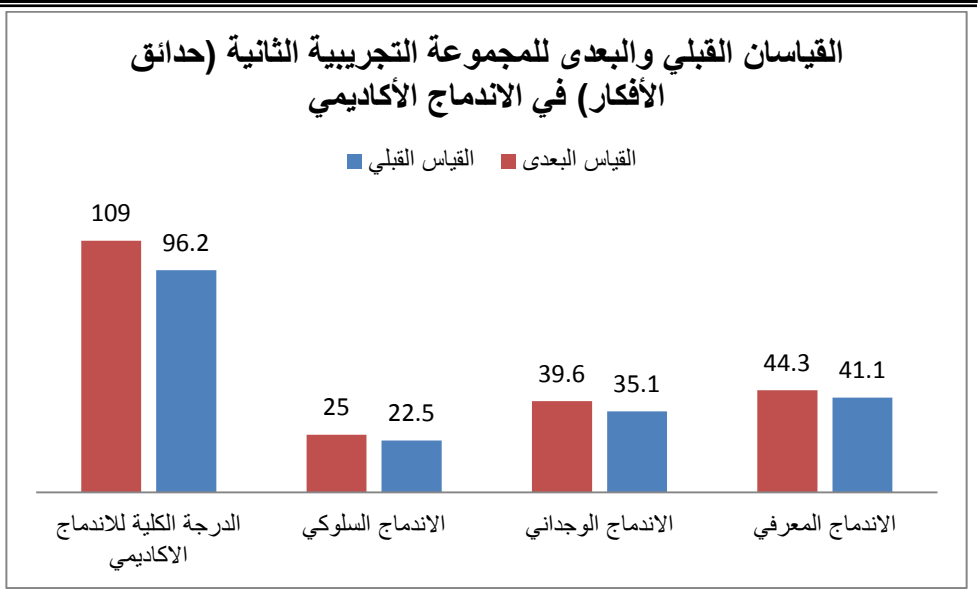
جدول (٢٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية(حدائق الأفكار) في الاندماج الأكاديمي

الاندماج الأكاديمي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاندماج	القبلي	٣٣	41.151	5.6409	3.2121-	7.1534	2.57-	.015

المعرفي	البعدى	٣٣	44.363	4.5264				
الاندماج الوجداني	القبلي	٣٣	35.181	5.6759	4.4242-	7.3273	3.46-	.002
	البعدى	٣٣	39.606	5.2970				
الاندماج السلوكي	القبلي	٣٣	22.515	2.8407	2.5757-	3.9530	3.74-	.001
	البعدى	٣٣	25.090	3.52104				
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	القبلي	٣٣	96.242	12.2908	12.8181-	15.0425	4.89-	.000
	البعدى	٣٣	109.060	9.9559				

يتضح من الجدول(٢٤) أن قيمة "ت" بلغت في أبعاد (الاندماج المعرفي، الاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي) والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي على الترتيب (- ٢.٥٧)، (- ٣.٤٦)، (- ٣.٧٤)،(- ٤.٨٩) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية في أبعاد (الاندماج المعرفي، الاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي) والدرجة الكلية الاندماج الأكاديمي، وبالرجوع للمتوسطات في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس تبين أن الفروق لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الرابع، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل والذي يقر بوجود فروق بين القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية (حدائق الأفكار) في الاندماج الأكاديمي.



شكل (٤) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية(حدائق الأفكار) في الاندماج الأكاديمي

يتضح من الشكل (٤) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام إستراتيجية حدائق الأفكار) في القياس البعدى أعلى من المتوسط الحسابي لها في القياس القبلي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية حدائق الأفكار في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الأزهر.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه منظمة الصحة العالمية World Health Organization. (2012, 52.2)؛ حيث أوضحت أن التعلم يتطلب مشاركة نشطة، ويفضل الطلاب التعلم بطرق مختلفة من خلال المنبهات البصرية والتفاعلات اللفظية والتعلم بالممارسة؛ ولذلك، عادة ما يكون تقديم مجموعة متنوعة من فرص التدريب وأساليب التدريب أكثر فعالية من استخدام منحى واحد فقط، وهو ما قامت عليه إستراتيجية حدائق الأفكار. كما تتفق مع نتائج دراسة (Kadom& Salih, 2019) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام حدائق الأفكار على المجموعة الضابطة في التحصيل ومهارات معالجة المعلومات، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة الحنان(٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها يوجد فرق

دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل بعد من أبعاد الفهم العميق، والاختبار ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التجريبية، ويعود ذلك لاستخدام الدمج بين إستراتيجيتي حدائق الأفكار وشكل البيت الدائري، كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة عبد الوهاب(٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية حدائق الأفكار على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في رفع مستوى التفكير الإبداعي للطالبات.

ويُرجع الباحثان تلك النتيجة إلي طبيعة إستراتيجية حدائق الأفكار المستخدمة في الدراسة الحالية والتي من أهم خصائصها أنها تعمل على اثارة اهتمام الطلاب واستعدادهم وحفز مواهبهم وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار، والإقلال من الخمول الفكري لديهم، وكل ذلك يؤدى إلى زيادة اندماج الطلاب أكاديميا مع ما يُقدم لهم من موضوعات.

كما يعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أن إستراتيجية حدائق الأفكار تتطلب العمل على معالجة الأفكار الموجودة التي بها خلل، وقدرة على التعامل مع الأفكار المبتكرة، كما تتطلب إزالة المعوقات والعيوب التي بالفكرة والعمل على صقلها أو استبدالها بالأفضل ولن يتأتي ذلك إلا باندماج الطلاب مع ما هو مقدم إليهم من موضوعات وأفكار، مما ساعد على تنمية الاندماج الأكاديمي لديهم.

٥-النتائج المتصلة بالسؤال الخامس للبحث والتحقق من صحة الفرض الخامس للبحث :

لاختبار صحة الفرض الخامس للبحث والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى(التي درست باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام حدائق الأفكار) في القياس البعدى للدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية وفي كل مهارة من مهاراتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في القياس البعدى لمهارات القراءة الإبداعية، والجدول التالي (٢٥) يوضح المتوسطات

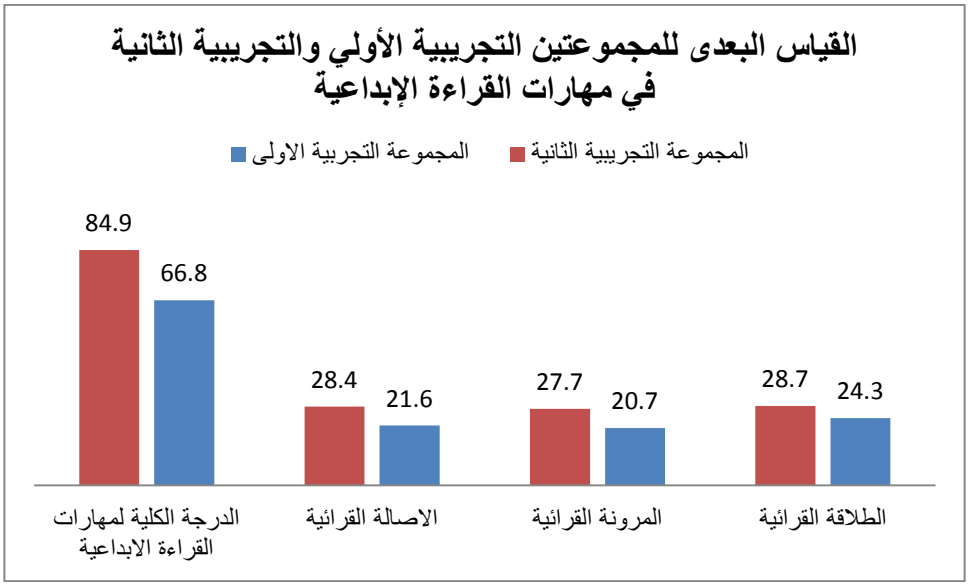
والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين طلاب المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في القياس البعدى لمهارات القراءة الإبداعية.

جدول (٢٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في القياس البعدى لمهارات القراءة الإبداعية

م	مهارات القراءة الإبداعية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الطلاقة القرائية	تجريبية أولي	31	24.387	7.9568	2.46-	٠.٠١٧
		تجريبية ثانية	33	28.757	6.1797		
٢	المرونة القرائية	تجريبية أولي	31	20.741	7.9287	3.92-	٠.٠٠٠
		تجريبية ثانية	33	27.727	6.2413		
٣	الأصالة القرائية	تجريبية أولي	31	21.677	10.3292	3.14-	٠.٠٠٣
		تجريبية ثانية	33	28.454	6.6195		
الدرجة الكلية لاختبار القراءة الإبداعية		تجريبية أولي	31	66.806	13.5460	6.05-	0.000
		تجريبية ثانية	33	84.939	10.3045		

يتضح من الجدول (٢٥) السابق أن قيم "ت" في مهارات (الطلاقة القرائية، المرونة القرائية، الأصالة القرائية)، والدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية بلغت (-2.46)، (-3.92)، (-3.14) (-6.05) على الترتيب، وهى دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في مهارات (الطلاقة القرائية، المرونة القرائية، الأصالة القرائية)، والدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية الثانية (حدائق الأفكار)، واتضح ذلك من خلال الرجوع إلى المتوسطات في المهارات الثلاثة والدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية وجد أنها كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في مهارات القراءة الإبداعية.



شكل (٥) المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في مهارات القراءة الإبداعية

يتضح من الشكل(٥) أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية الثانية(حدائق الأفكار) أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية الأولي(عباءة الخبير) في جميع

المهارات والدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية حدائق الأفكار في مهارات القراءة الإبداعية لدى المشاركين في المجموعة التجريبية الثانية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زيدان (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق إستراتيجية (افعل ولا تفعل) على طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق إستراتيجية (عباءة الخبير) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى عينة الدراسة.

ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلي ما يلي:

١. طبيعة إستراتيجية عباءة الخبير، حيث يحتاج عرض المادة من خلالها إلى وقت أكبر، لأن آلية إستراتيجية عباءة الخبير يحتاج إلى وقت كبير لطرح الأفكار وآخر لمناقشتها وتبويبها.
٢. على الرغم من إن إستراتيجية عباءة الخبير تقوم على طرح المادة في إطار مشكلة، إلا إن طبيعة المادة بما فيها من معلومات، ومصطلحات تحتاج إلى توضيح، وهذا كله يحتاج إلى وقت أطول.
٣. تستقطب إستراتيجية عباءة الخبير حواس الطلاب كاملة وتساعدهم على الاندماج في الموقف التعليمي، لأن المتعلم داخل عباءة الخبير يتقمص شخصية إنسان خبير في مشروع ولديه رغبة في انجازه، وهذا كله يحتاج إلى خبرة وممارسة ووقت قد لا تتوافر لدى كثير من الطلاب أحيانا.

كما يُرجع الباحثان أيضا تفوق المجموعة التجريبية الثانية (التي درست وفق إستراتيجية حدائق الأفكار) على المجموعة التجريبية الأولى (التي درست وفق إستراتيجية عباءة الخبير) في مهارات القراءة الإبداعية، إلى أن الطلاب كانوا أكثر فاعلية في تعلمهم من خلال إستراتيجية حدائق الأفكار ذات الخطوات الأكثر تحديداً والأكثر تنظيماً في إجراءاتها، حيث كان الطلاب يقومون بأنفسهم بعرض الأفكار العريضة ويولدون منها أفكاراً تفصيلية من خلال ما يقدم إليهم من مشكلات عبر موضوعات قرائية متنوعة، وتطلب ذلك منهم استيعاب كل الأفكار الجديدة حتى ولو كانت غامضة وغير محددة، وهذا من شأنه أن يشجع جميع

الطلاب على المشاركة والتحضير المسبق والمتعمق لموضوع القراءة، ليتمكن كل طالب من التقاط فكرة تفصيلية لكل فكرة عريضة إلى غير ذلك من الاندماج في إجراءات إستراتيجية حدائق الأفكار وخطواتها، الأمر الذي شجع الطلاب بدورهم على التساؤل والتعمق في التفكير لصناعة الأفكار الإبداعية المنشودة.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (إستراتيجية حدائق الأفكار) في مهارات القراءة الإبداعية:-

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (إستراتيجية حدائق الأفكار) في المتغير التابع (مهارات القراءة الإبداعية) قام الباحث بحساب مربع ايتا ($\eta 2$) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.٠٢) من التباين الكلى على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠.٠٦) من التباين الكلى على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.١٥) فأكثر على تأثير كبير (مراد،٢٠٠٠: ٢٤٦).

جدول (٢٦) قيمة $\eta 2$، ومقدار حجم التأثير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية

م	مهارات القراءة الإبداعية	قيمة ت	درجات الحرية	$\eta 2$	مقدار حجم التأثير
١	**الطلاقة القرائية**	٢.٤٦	٦٢	0.088	متوسط
٢	**المرونة القرائية**	3.92	٦٢	0.198	كبير
٣	**الأصالة القرائية**	3.14	٦٢	0.137	متوسط
الدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية		٦.٠٥	٦٢	٠.٣٧١	كبير

يتضح من الجدول (٢٦) ما يأتي:-

- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير إستراتيجية حدائق الأفكار في مهارة الطلاقة القرائية قد بلغت (٠,٠٨٨) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية حدائق الأفكار) في مهارة الطلاقة القرائية تصل إلى (٨.٨%).

- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير إستراتيجية حدائق الأفكار في مهارة المرونة القرائية قد بلغت (٠,١٩٨) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية حدائق الأفكار) في مهارة المرونة القرائية تصل إلى (١٩.٨%).
- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير إستراتيجية حدائق الأفكار في مهارة الأصالة القرائية قد بلغت (٠.١٣٧) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية حدائق الأفكار) في مهارة الأصالة القرائية تصل إلى (١٣.٧%).
- قيمة (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية حدائق الأفكار في الدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية وقد بلغت (٠.٣٧١) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية حدائق الأفكار) في الدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية تصل إلى (٣٧.١%).

وبناءً على ما سبق فإن تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية حدائق الأفكار) في المتغير التابع (مهارات القراءة الإبداعية) جاء بشكل كبير مما يبرر زيادة أثر هذه الإستراتيجية من الناحية العملية والتطبيقية في تنمية الدرجة الكلية لمهارات القراءة الإبداعية وكل مهارة من مهاراتها لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

٦-النتائج المتصلة بالسؤال السادس للبحث والتحقق من صحة الفرض السادس للبحث :

لاختبار صحة الفرض السادس للبحث والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى(التي درست باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير) والتجريبية الثانية (التي درست باستخدام حدائق الأفكار) في القياس البعدى للدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وفي كل بُعد من أبعاده على حده.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في القياس البعدى للاندماج الأكاديمي، والجدول التالي (٢٧) يوضح المتوسطات والانحرافات

المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين طلاب المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في القياس البعدى للاندماج الأكاديمي.

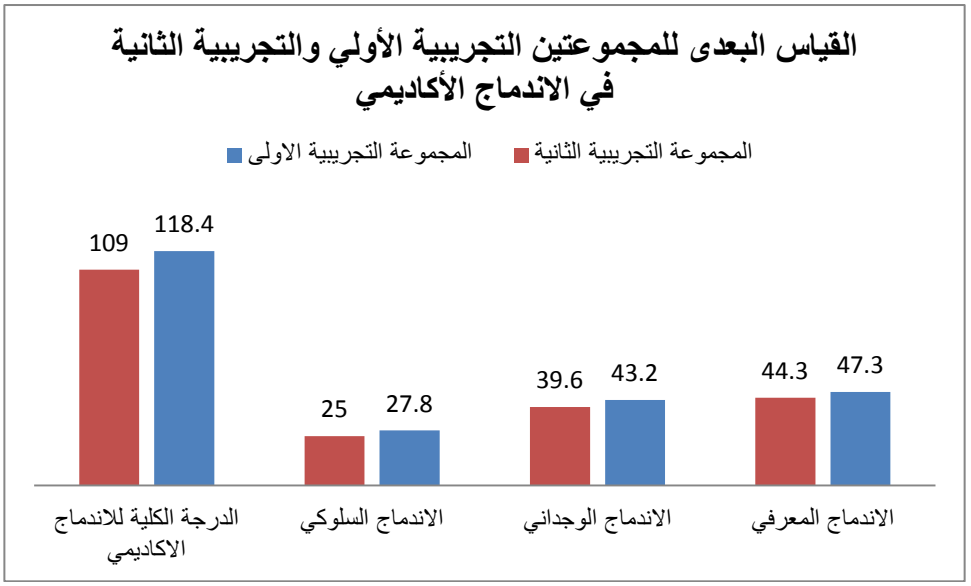
جدول (٢٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في القياس البعدى للاندماج الأكاديمي

م	الاندماج الأكاديمي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الاندماج المعرفي	تجريبية أولي	٣١	47.387	4.3640	٢.٧١	٠.٠٠٩
		تجريبية ثانية	٣٣	44.363	4.5264		
٢	الاندماج الوجداني	تجريبية أولي	٣١	43.258	5.8819	٢.٦١	٠.٠١١
		تجريبية ثانية	٣٣	39.606	5.2970		
٣	الاندماج السلوكي	تجريبية أولي	٣١	27.838	3.6796	٣.٠٥	٠.٠٠٣
		تجريبية ثانية	٣٣	25.090	3.521		
الدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي		تجريبية أولي	٣١	118.483	10.0990	3.75	٠.٠٠٠
		تجريبية ثانية	٣٣	109.060	9.9559		

يتضح من الجدول (٢٧) السابق أن قيمة "ت" في أبعاد (الاندماج المعرفي، الاندماج الوجداني، الاندماج السلوكي)، والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي بلغت (2.71)، (2.61)،

(3.05) (3.75) على الترتيب، وهى دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠)، و(٠.٠١)، و(٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية الأولى (عباءة الخبير) واتضح ذلك من خلال الرجوع إلى المتوسطات في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وجد أنها كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية الأولى(عباءة الخبير) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في الاندماج الأكاديمي.



شكل (٦) المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في الاندماج الأكاديمي

يتضح من الشكل (٦) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية عباءة الخبير أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية حدائق الأفكار) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، وهذا يشير إلى فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير لدى الطلاب المشاركين في البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Taylor (2009) وأظهرت نتائجها أن كل 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 الأمر الذي أدى إلى اندماجه الأكاديمي. كما تتفق أيضا تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Heathcote & Botton, 1995, 127) من أن ظهور إستراتيجية عباءة الخبير جاء بهدف اثارة اهتمام الطلاب وجعلهم أكثر تفاعلا واندماجا مع البيئة، والانتقال بهم من حالة الملل والرتابة داخل قاعات الدراسة إلى الاستمتاع بما يتعلمون.

ويعزو الباحثان تلك النتيجة من تفوق إستراتيجية عباءة الخبير على إستراتيجية حدائق الأفكار في زيادة الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب إلى مجموعة من الأسباب التي تتمثل فيما يلي:-

١- طبيعة إستراتيجية عباءة الخبير حيث إنها تمنح الطلاب القدرة على التفكير بشكل أكثر عمقا واندماجا في الموضوع المقدم لهم وذلك من خلال دمج الخبرات السابقة بالمعارف والمهارات المكتسبة حديثا.

٢- تعمل إستراتيجية عباءة الخبير على تعميق الوعي والاندماج لدى الطلاب وتنمية قدراتهم المختلفة لإعادة تمثيل الأشياء واستكشافها، حيث يلعب الطلاب فيها دور الخبير داخل قاعات الدراسة مما يعمق الفهم والاندماج في العملية التعليمية.

٣- قيام الطلاب بالمهام المكلفون بها داخل إستراتيجية عباءة الخبير أشعرهم بالمسؤولية تجاه ما هم مكلفون به مما أدي إلى زيادة اندماجهم الأكاديمي وتعمقهم في المعرفة المقدمة إليهم .

٤- ساعدت رغبة الطلاب في أداء الأدوار المكلفين بها أثناء تنفيذ خطوات الإستراتيجية على الاندماج الأكاديمي لأداء تلك الأدوار، مما أدي إلى تنمية الاندماج الأكاديمي لديهم.

٥- استخدام الطلاب الذين درسوا بإستراتيجية عباءة الخبير أكثر من حاسة من حواسهم في عملية التعلم أدى إلى رسوخ التعلم وثباته وبالتالي زيادة الاندماج الأكاديمي لديهم.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية(إستراتيجية عباءة الخبير) في الاندماج الأكاديمي:-

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (إستراتيجية عباءة الخبير) في المتغير التابع (الاندماج الأكاديمي) قام الباحثان بحساب مربع ايتا ($\eta 2$) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.٠٢) من التباين الكلى على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠.٠٦) من التباين الكلى على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.١٥) فأكثر على تأثير كبير (مراد،٢٠٠٠: ٢٤٦).

جدول (٢٨) قيمة $\eta 2$، ومقدار حجم التأثير في تنمية الاندماج الأكاديمي

م	الاندماج الأكاديمي	قيمة ت	درجات الحرية	$\eta 2$	مقدار حجم التأثير
١	**الاندماج المعرفي**	٢.٧١	٦٢	٠.١٠٦	متوسط
٢	**الاندماج الوجداني**	٢.٦١	٦٢	٠.٠٩٩	متوسط
٣	**الاندماج السلوكي**	٣.٠٥	٦٢	٠.١٣١	متوسط
الدرجة الكلية لمقياس للاندماج الأكاديمي		٣.٧٥	٦٢	٠.١٨٦	كبير

يتضح من الجدول (٢٨) ما يأتي:-

- قيمة (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية عباءة الخبير في بُعد الاندماج المعرفي قد بلغت (٠.١٠٦) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية عباءة الخبير) في بُعد الاندماج المعرفي تصل إلى (١٠.٦%).
- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير إستراتيجية عباءة الخبير في بُعد الاندماج الوجداني قد بلغت (٠,٠٩٩) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية عباءة الخبير) في بُعد الاندماج الوجداني تصل إلى (٩.٩%).

- قيمة ($\eta 2$) لحجم تأثير إستراتيجية عباءة الخبير في بُعد الاندماج السلوكي قد بلغت (٠.١٣١) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية عباءة الخبير) في بعد الاندماج السلوكي تصل إلى (١٣.١%).
- قيمة (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية عباءة الخبير في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وقد بلغت (٠.١٨٦) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية عباءة الخبير) في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي تصل إلى (١٨.٦%).

وبناءً على ما سبق فإن تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية عباءة الخبير) في المتغير التابع (الاندماج الأكاديمي) جاء بشكل كبير مما يبرر زيادة أثر هذه الإستراتيجية من الناحية التطبيقية في تنمية الدرجة الكلية الاندماج الأكاديمي وكل بُعد من أبعادة لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

توصيات البحث

تماشياً مع النتائج التي خلص إليه البحث الحالي من اثر إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار بشكل واضح في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، فإن الباحثين يوصيان بما يلي:-

١. عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي المواد المختلفة أثناء الخدمة لإعدادهم وتدريبهم على ممارسة التدريس وفقاً لإستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار.
٢. إعادة صياغة مقرر مادة القراءات باللغة الفرنسية بكليات التربية وفقاً لإستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار بما ينمي مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب.
٣. الاعتماد على إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار عند تنمية المهارات اللغوية الأخرى مثل الكتابة والاستماع والتحدث لدى طلاب التعليم الجامعي وقبل الجامعي.
٤. ضرورة تصميم اختبارات لمهارات القراءة الإبداعية في جميع المراحل التعليمية، من خلال الاستفادة من الأدوات والمواد البحثية التي أُعدت في هذا البحث في تقويم التلاميذ وتنمية مهاراتهم.

٥. الاهتمام بإتاحة أنشطة متنوعة للطلاب يستطيعون من خلالها توظيف إستراتيجية عباءة الخبير وحدائق الأفكار لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي.
٦. على القائمين والمعنيين بتطوير المناهج ضرورة إعادة النظر في أساليب تنمية كافة مهارات القراءة الإبداعية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب وذلك من خلال استراتيجيات تعليمية حديثة.

بحوث ودراسات مقترحة

١. إجراء نفس متغيرات البحث الحالي على مراحل تعليمية أخرى.
٢. إجراء دراسة تقويمية في مدى استخدام إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار في المراحل الدراسية المختلفة.
٣. إجراء دراسات مختلفة لاستخدام إستراتيجيتي عباءة الخبير وحدائق الأفكار وأثرها على متغيرات أخري مثل الدافعية العقلية أو التفكير المستقبلي أو التحصيل الدراسي... وغيرها.
٤. أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفاءة التدريسية لمعلمي اللغات باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير.

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو الروس، عادل منير (٢٠١٥). "فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٧، قطر.

أبو العلا، مسعد ربيع (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١ ، ٢٥٧– ٣٠٢ .

أبو العلا، هالة سعيد عبدالعاطي (٢٠١٩). تأثير إستراتيجيتي الإثارة العشوائية وحدائق الأفكار على تنمية التفكير التوليدي في تدريس الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف

الثاني الإعدادي. مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا، كلية التربية النوعية، جامعة كفر الشيخ، ٤، ٥١٩-٥٤٦.

أبو عكر، محمد نايف (٢٠٠٩). أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو موسى، لطفي موسى (٢٠٠٨). أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأحمدي، مريم (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١١ (٣٢)، ١٢١ – ١٥٣.

الباوي، ماجدة إبراهيم وعلي، سليم توفيق (٢٠١٧). فاعلية حدائق الأفكار في تحصيل مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي. *مجلة إبداعات تربوية، رابطة التربويين العرب*، كلية التربية للعلوم الصرفة، ابن الهيثم، جامعة بغداد، ١، ٢٠-٤٤.

البكر، فهد بن عبد الكريم (٢٠١٤). "تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعية عند طلبة الصف الأول المتوسط". *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الرياض، ٣١، ١٣-٥٥.

جابر، عبد الحميد جابر، وعمر، محمود أحمد (٢٠٠٧). *اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجندي، فاتن محمود، ونازو، هيثم حنا جورج (٢٠١٦). أثر إستراتيجية حدائق الأفكار في التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العراق، ٥١، ٤١٧-٤٣٥.

جواح، وفاء محمد (٢٠١٤). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣). *اتجاهات حديثة في تعليم التَّفكير*. القاهرة : دار الفكر العربي.

حرب، سامح حسن (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .*مجلة كلية التربية*، جامعة بنها – كلية التربية، ١١٩ ، ١– ٨٠ .

حمدي، خالد جمال، والعزاوي، مروة عبود (٢٠١٧). أثر حدائق الأفكار في تنمية تفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة ديالي*، العراق، ٧٣، ١٨٣–٢٠٤.

الحنان، أسامة محمود (٢٠٢٠). الدمج بين إستراتيجيتي حدائق الأفكار وشكل البيت الدائري في تنمية الفهم العميق للرياضيات والتمثيل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، القاهرة، ٢٣(٥)، ٢٣٤–٢٩٤.

خلف الله، محمود (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس للإبداع في اللغة العربية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية البنات، جامعة عين شمس.

الخوالدة، نور إبراهيم (٢٠١٣). بناء برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة واختبار فاعليته في تحسين مهارات القراءة التفسيرية والاستماع الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع في الأردن، *رسالة دكتوراه، غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم (٢٠١٩). فاعلية الدمج بين إستراتيجية حدائق الأفكار والمدخل البصري في تنمية بعض مهارات الاقتصاد المعرفي في الرياضيات لدى تلاميذ

الصف الثاني الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات، القاهرة، مصر، ٥(٢)، ١٧٣-٢٥٠.

الرويلي، وفاء فالح (٢٠١٩). فاعليَّة إستراتيجية الفصل المعكوس في تنمية مهارات القراءة الإبداعيَّة في اللغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الثالث المتوسط بمدينة تبوك، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٦، ١٢٢- ١٤٦.

زيادي، محمد علي أحمد (٢٠١٢). فاعلية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط". *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

زيدان، رنا عبد علي (٢٠٢٠). أثر إستراتيجيتي (عباءة الخبير وافعل ولا تفعل) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات 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.

سعيد، هبه سعدي (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على توظيف إستراتيجية الخبير لتنمية الممارسات التأملية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأزهر بفلسطين. *رسالة ماجستير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

السلطاني، نسرين حمزة (٢٠١٦). "أثر إستراتيجية حدائق الأفكار على مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، ٣٠، ٤٩٩-٥١٢.

السليتي، فراس (٢٠٠٦). التفكير الناقد والإبداعي إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية، *دار عالم الكتب الحديث*، عمان، الأردن.

السواط، وصل الله عبدالله. (٢٠١٥). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات . *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١٦٥(٢) ، 365 – 405 .

شاكر، هدى محمود، ومنتهى، فهد بريسم (٢٠١٦). اثر إستراتيجيتي خرائط التفكير وحدائق الأفكار في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ٢٥، ٢٩٣-٣٠٨.

شحاته، رحاب فتحي حسن (٢٠١٨). أثر استخدام إستراتيجية عباءة الخبير لتدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية في بعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ٩٨، ٢٣-٦٠.

الشلالفة، محمد أحبيس(٢٠١٧).المشاركة الأسرية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، *رسالة ماجستير، غير منشورة*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الشوابكة، عروب خلف، وعاشور، راتب قاسم (٢٠١٥). اثر إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣(١١)، ١٥٣-١٨٦.

صالحة، بسام حسين (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

صلاح، سمير يونس، والمحبوب، شافي (٢٠٠٣). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، ٢٦.

طه، شحاتة محروس، وقناوي، شاكر عبدالعظيم (٢٠٠٣). فاعلية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها. *مجلة كلية التربية*، جامعة حلوان، ٦٥-٩٨.

عامر، ابتسام محمود(٢٠١٩). الإسهام النسبي للرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٥، ١٣٧٩– ١٤٤٣ .

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.

عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠٠٨). "فعالية نموذج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة للدراسة والقراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبد الله، أمنه عامر (٢٠١٦) . اثر حدائق الأفكار في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص، *مجلة آداب المستنصرية*، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٧٣ ، ١٠١ – ١٢٦.

عبدالرسول، حنان حسين محمود (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدي عينة من طالبات الجامعة . *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة ، ٢، 602 – 646 .

عبدالوهاب، بلقيس جبار (٢٠١٤). أثر أسلوب حدائق الأفكار في التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ . *مجلة كلية التربية الأساسية*، الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية، ٨٢ ، 645 – ٦٧٢ .

العزاوي، مروة عبود (٢٠١٦). أثر حدائق الأفكار في تنمية تفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي، بغداد، العراق.

عطية، محسن علي (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء.

عفيفي، صفاء علي أحمد. (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي وإستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة .*مجلة*

كلية التربية في العلوم النفسية كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٠(٣) ، – 202 . 62

علي، سليم توفيق (٢٠١١). فاعلية العصف الذهني وحدائق الأفكار في تحصيل مادة الأحياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة بغداد، كلية التربية، بن الهيثم، بغداد، العراق.

عمر، زيزي حسن. (٢٠١٧). فعالية الدمج بين إستراتيجيتي حدائق الأفكار والخرائط الذهنية في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير البصري والارتقاء بمستوى الطموح الأكاديمي لطالبات المرحلة الثانوية .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس:* رابطة التربويين العرب، ٨٦ ، 191 – 229 .

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.

الغامدي، فايزة عثمان (٢٠١٠). "أثر استخدام إستراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف". *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الفيل، حلمي (٢٠١٤). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات* النفسية، ٨٣، ٢٥٧ – ٣٣٤.

القرنة، علي أحمد (٢٠٠٥). أثر أسلوب الدراما في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. *رسالة دكتوراه*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

قنوح، فتحي حسن عيسى (٢٠١٦). أثر تدريس وحدة الهندسة وفق إستراتيجية عباءة الخبير في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس

محافظة جنين. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الكفيشي، آمنة عامر (٢٠١٦). "أثر حدائق الأفكار في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص. *مجلة آداب المستنصرية*، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٧٣، ١٠١-١٢٦.

اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٣). فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٦، ٥٩-١٢٦.

محمد، خلف (٢٠٠٤). "فعالية استراتيجيات مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٣، ١٥-٤٤.

محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦). *تفكير بلا حدود*. عالم الكتب، القاهرة.

محمود، عبد الرازق مختار (٢٠٠٣). أثر استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، القاهرة ، ١٣(٣)، ١٥١-١٧٥.

محمود، لمياء نبيل، وحسين، صبا حامد (٢٠٢٠). أثر إستراتيجية القراءة التفسيرية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، يوليو، بغداد، العراق، ٥٤، ٢٧٤-٢٨٦.

المراغي، إيهاب السيد(٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية عباءة التغيير 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، ٢٣ (١)، ٣١- ٧٩.

نازو، هيثم حنا (٢٠١٩). أثر إستراتيجية حدائق الأفكار في حل المشكلات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة الفيزياء. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣، ٣٨٣-٤٠٢.

نزال، حيدر خزعل (2019) . أثر إستراتيجية حدائق الأفكار في تنمية القيم البيئية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع* . كلية الإمارات للعلوم التربوية، ٣٦، ١٧٨- ١٩٣ .

نصر، ريحاب أحمد(٢٠١٩). استخدام التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٦، ٩٩- ١٤٤.

الوحيدي، عمار، ومحرز، عبلة (٢٠٢٠). أثر استخدام إستراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي في دروس القراءة لدى التلاميذ. *مجلة إشكالات في اللغة والأدب*، ٩(١)، ١٠-٣١.

يونس، سمير (٢٠٠٢). أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة، ٨١، ٥٣-٨٨.

يونس، فتحي علي (٢٠٠١). "القراءة" الفصل الأول في كتاب التربية، *مجلة القراءة والمعرفة*، القاهرة، ٥ ، ١٦٢-١٩٧.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Abbott, I. (2005). *Mantle of the expert 2: Training Materials and Tool Essex,* UK: Eddex County Council.

Abbott, L. (2010). Mantle of the expert in New Zealand. *Journal of Drama in Education,* 26. 49.

Afifi, A. H. (2018). Efficacité d'un programme basé sur l'enseignement différencié sur le développement des compétences de la

compréhension en lecture chez les étudiants de la section de français, Faculté de Pédagogie, Université d'Al Azhar. Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie, Université d'Al-Azhar.

Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the expert approach to teaching and learning: A brief introduction. *Connecting Curriculum Linking Learning*, 35-56

Akey, T. (2006). Using Positive Student Engagement to Increase Student Achievement. http://www. education, com/reference/article/Ref_ UsingPositive/ (Retrieved on: 14/10/2011)

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45(5), 369-386.

Barrett, K. (2002). *Using Technology and Creative Reading Activities to Increase Pleasure Reading among High School Students*. Unpoplished Master thesis, Nova southeastern University.

Chérif, M. (2018). Efficacité de l'enseignement interactif sur le développement des compétences de la compréhension en lecture chez les étudiants de la section de français à la Faculté de Pédagogie, Université d'Al-Azhar. Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie, Université d'Al-Azhar.

Cone, K. (2006). "Appearing Acts: creating Readers in a High School English class, Harvard, Educational Review, 64, 4.

Culver, J. (2015). Relationship Quality And Student Engagement. PhD Dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.

Edmiston, B. (2007). The 'Mantle of the Expert' approach to education. Retrieved July, 26,

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

Fredericks, J.; Blumenfeld, P.; Friedel, J. and Paris, A. (2005). School engagement. In K.A. Moore and L. Lippman (Eds.) What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development. New York, NY: Springer Science and Business Media.

Fredricks, J.; Blumenfeld, P. and Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept: state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59-119.

Gedera,D. (2014). Mediational Engagement in E-learning: An Activity Theory Analysis , Published Doctoral Dissertation, University of Waikato.

Heathcote, D. (2009). Mantle of the expert: My Curriculum understanding. Keynote address to the weaving our stories. *International Mantle of the Expert Conference*, University of Waikato, Hamilton.

Heathote, D. & Bolton, A.(1995). Drama for learning: Dorothy Heathcote s mantle of the expert approach to education, Portsmouth, NH: Heinemann.

Holden, John. (2004). "Creative reading: Young People". Reading and Public Libraries, First Published, Demos. London. UK.

Hughes, J.() Researching Drama as A Learning Medium for TextComprehension, In Anderson M and Hatton C (Eds), The State of Our Art: NSW Perspectives in Educational Drama, (pp.56_65), Sydney.

Johnson, E. C., Liu, K. and Globe, K. (2015). Mantle of the expert: integrating dramatic inquiring and visual arts in social studies, the social studies (Online Only) DOI: 10.1080/00377996.2015.1046543

Jones, R. D. (2008). Strengthening student engagement. Paper session presented at the International Center for Leadership in Education, New York, USA.

Kadom, R. & Salih, Z (2019). The Effect of the Gardens of Ideas on Achievement and the Skills of Information Processing Among Middle School Students in Mathematics, Opción, 89, 1131-1143.

Kim, H.J., Hong, A.J. & Song, HD. (2019).The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *Int J EducTechnol High Educ* 16, 21

Kirmızi, S. (2017).The effect of creative reading and creative writing activities on creative reading achievement. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. 4. 406-412. 10.18844/prosoc.v4i1.2283.

Leonard, S. H. (2008). Measuring cognitive and psychological engagement in middle school students (doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMINo. 3351184)

Meyer. & Ray.m. (2011) structure strategy interventions In creasing reading comprehension of expository text. In ternational Electronic Journal of Elementary Education 4 (1).127-152.

Moorman, Kenneth & Ram, A.(2003). *A functional theory of creative reading* , college of computing, technical reports, Atlanta, Georgia.

Olson , A . & Peterson , R .(2015). Building and Sustaining Student Engagement , Barkley Center , University of Nebraska , Lincoln , Retrieved from: http:// k12engagemeent . edu.

Reeva, J., &Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257- 267.

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***, 1 (45),. 20-35.

Sengul, T. (2010). Activity models about using drama method in history lesson, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3155-3159.

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, 4 (4), 118_135.

Stan, M. (2019).A study on the relation between learning styles and students' academic engagement.The European Proceedings of Social &Behavioral Sciences.67, 5.159

Swanson, C. J. (2016). Positioned as expert scientists: Learning science through Mantle of the Expert at years 7/8. ***Doctoral dissertation***, University of Waikato.

Swanson, C. J. (2017). Tim Taylor: A Beginner's guide to Mantle of the expert: A transformative approach to education. *Teachers and Curriculum,* 1(17). 42-56.

Taylor, A. (2009). A critical evaluation of mantle of the expert as a teaching and leaming approach based on pupil and practitioner opinion retrieved on from : www. The nmantle of the expert. Com.

Taylor, T. (2016). *A Beginner's guide to Mantle of the expert: A transformative approach to education*. Norwich, United Kingdom: Singular. P. 17.

Wang, M. T& Eccles, J.S(2013). School context a achievement motivation and academic engagement. Longitudinal study of school engagement using amultimensional. Perspective learning and instruction, (28), 12-23.

Wing-mui, W. (2002). Constructivist teaching in primaiy science, ***Asia-pacific forum on science learning and teaching, 3***, June.

World Health Organization. (2012). Designing and implementing training programs. Hum Resour Manag, 52-0.

Wysocki, C. (2007). A Study of Cognitive Engagement in Online Learning. PhD Dissertation, Washington State University.