فاعلية استراتيجية التفكير الراسخ في تنمية التفكير التفاعلي عند طلاب الخامس الادبي في مادة قواعد اللغة العربية

م.م. زيدون رشيد سعيد
جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

The Effectiveness of the Firmly Established Thinking Strategy in Developing Interactive Thinking Among Fifth-Grade Literary Students in Arabic Grammar

Asst. Lec. Zaidoun Rashid Saeed
University of Babylon/College of Basic Education

Abstract

The present study aims to investigate the effectiveness of the Anchored Thinking Strategy in developing interactive thinking among fifth-grade literary students in the subject of Arabic grammar. To achieve this objective, the following null hypothesis was formulated:

There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group students, who studied Arabic grammar according to the Anchored Thinking Strategy, and the control group students, who studied the same subject using the traditional method, in the interactive thinking test.

The researcher adopted the quasi-experimental method with two independent groups. The study sample consisted of **60 students** from the fifth-grade literary branch, with (30) students in the experimental group and (30) in the control group, from Al-Mahawil Secondary School for Boys, affiliated with the General Directorate of Education in Babylon / Al-Mahawil District (Center), for the academic year (2024–2025).

Equivalence between the two groups was ensured in several variables such as chronological age (measured in months), intelligence test, prior knowledge test, and previous achievement in Arabic grammar.

The instructional material was limited to four main topics from the fifth-grade Arabic grammar curriculum. The behavioral objectives for these topics were formulated, amounting to 147 objectives. The researcher also prepared 40 teaching plans (20 for each group), which were reviewed by a panel of experts to confirm their validity and appropriateness. The researcher personally taught both groups throughout the experiment, which began on (15/2/2025).

The research tool was represented by an interactive thinking scale consisting of 24 items. Its psychometric properties were verified through validity and reliability testing, as well as the calculation of item difficulty, discrimination indices, and the effectiveness of distractors.

The findings of the study revealed that the experimental group students who were taught using the Anchored Thinking Strategy outperformed the control group students who were taught using the traditional method in the interactive thinking test.

In light of these results, the researcher reached several recommendations, the most important of which are:

- The necessity for Arabic language teachers in secondary schools to adopt modern teaching strategies, particularly the Anchored Thinking Strategy, due to its positive impact on developing students' interactive thinking.

The researcher also proposed several suggestions, the most notable of which are:

- Investigating the effect of the Anchored Thinking Strategy in other subjects such as literature and texts, or composition and expression.

Keywords: Strategy, Anchored Thinking, Interactive Thinking, Arabic Grammar.

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التفكير الراسخ في تنمية التفكير التفاعلي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية. ولتحقيق هذا الهدف صيغت الفرضية الصفرية الآتية:

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية وفق إستراتيجية التفكير الراسخ، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التفاعلي).

اعتمد الباحث المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي لعينتين مستقلتين، وتألفت عينة البحث من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي، بواقع (٣٠) طالباً للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالباً للمجموعة الضابطة في إعدادية المحاويل للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بابل/ قسم تربية المحاويل (المركز)، للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥).

أُجري التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات مثل: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، اختبار الذكاء، اختبار المعلومات السابقة، والتحصيل السابق في مادة قواعد اللغة العربية).

تحددت المادة العلمية بأربعة موضوعات رئيسة من منهج قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي، وتم صياغة الأهداف السلوكية لهذه الموضوعات والتي بلغ عددها (١٤٧) هدفاً سلوكياً. كما أعد الباحث (٤٠) خطة تدريسية، بواقع (٢٠) خطة لكل مجموعة، وعرضت على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها وملاءمتها. وقد تولى الباحث بنفسه تدريس مجموعتي البحث طيلة فترة التجربة التي بدأت بتاريخ (٢٠٢٥/٢/١٥).

أما أداة البحث فتمثلت في مقياس التفكير التفاعلي، الذي تكون من (٢٤) فقرة، وقد تم التحقق من خصائصه السيكومترية من خلال حساب الصدق والثبات ومعامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز وفعالية البدائل.

أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إستراتيجية التفكير الراسخ على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التفاعلي.

وفي ضوء النتائج، خرج الباحث بعدد من التوصيات أهمها:

- ضرورة اعتماد مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية على استراتيجيات تدريس حديثة، وبالأخص إستراتيجية التفكير الراسخ لما لها من أثر في تنمية التفكير التفاعلي لدى الطلبة.

كما قدم الباحث مجموعة من المقترحات، من أبرزها:

- دراسة أثر إستراتيجية التفكير الراسخ في مواد دراسية أخرى كالأدب والنصوص أو الإنشاء والتعبير.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية، التفكير الراسخ، التفكير التفاعلي، قواعد اللغة العربية.

أولا: مشكلة البحث:

إن تدريس مادة قواعد اللغة العربية بالطرائق الاعتيادية يشوبه الكثير من القصور، إذ تُعد اللغة العربية إحدى الركائز الأساسية في بناء شخصية المتعلم، فهي وسيلته للتعبير والفهم والتواصل،وعلى الرغم من أهميتها، لاحظ الباحث من خلال خبرته التدريسية التي تجاوزت السنوات أن الواقع الفعلي لتدريسها ما زال يعتمد على طرائق تقليدية تشتت انتباه الطلبة وتولد لديهم شعوراً بالملل، حيث تُركّز على الحفظ والتلقين واستظهار المعلومات، مع إهمال الأنشطة التعليمية التي تستثير العمليات العقلية العليا وتفعّل مهارات التفكير، مما يقلل من رغبة الطلاب في تعلم موضوعات القواعد ويضعف ترسيخها في بنيتهم المعرفية.

إن استمرار الاعتماد على الطرائق التقليدية قد لا يسهم في إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة، الأمر الذي ينعكس سلباً على أدائهم واستمتاعهم بالعملية التعليمية، في حين أن تعزيز الرغبة في التعلم يُمكّنهم من التفاعل مع أقرانهم، ومقارنة خبراتهم، والبحث عن التميز، مما يجعل تعلم القواعد أكثر حيوية وارتباطاً بحاجاتهم الفعلية.

وفي ظل التطورات العلمية والتكنولوجية وتعدد مصادر المعرفة، أصبح من الضروري أن يمتلك المتعلمون دافعاً قوياً للاستفادة مما يحيط بهم، إذ تُعد رغبتهم في التعلم عاملاً أساسياً ومؤثراً في تحقيق نواتج تعليمية فاعلة، فهي التي تثير فضولهم، وتوجه سلوكهم، وتعزز تفاعلهم ونشاطهم. ونظراً لأهمية هذه الرغبة، أوصت العديد من الدراسات بضرورة تنميتها كأحد المخرجات الرئيسة للعملية التعليمية في مختلف مراحلها.

وقد أظهرت دراسات وصفية واستباقية عديدة قصور الطرائق التقليدية في تدريس مادة القواعد العربية، إذ بيّنت دراسة (القرني، ٢٠٢١) أن الاعتماد على التلقين والحفظ أدى إلى ضعف مشاركة الطلبة في المواقف التعليمية، وانخفاض مستوى الدافعية لديهم نحو تعلّم القواعد. كما توصلت دراسة (عبد الحميد، ٢٠٢٠) إلى أن الأساليب التقليدية تحدّ من تنمية مهارات التفكير العليا، مما يجعل المتعلمين مجرد متلقين سلبيين للمعلومة.

وفي السياق ذاته، أكدت دراسة (حمود، ٢٠١٩) أن تبني استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على التفاعل والمشاركة، مثل التعليم الراسخ (Anchored Instruction)، يسهم في تحسين فهم المفاهيم اللغوية وتنمية التفكير التفاعلي، لأنه يربط التعلم بسياقات واقعية ويحفّز المتعلم على البحث والاكتشاف. كما أظهرت نتائج دراسة (الشمري، ٢٠٢٢) أن الطلبة الذين تعلموا وفق استراتيجيات قائمة على المواقف الحياتية الواقعية تفوقوا في التفكير التشاركي والتواصلي مقارنة بزملائهم في الصفوف التي استُخدمت فيها الطرائق التقليدية.

وتتفق نتائج هذه الدراسات مع ما أشار إليه (Bransford et al., 2000) من أن التعليم الراسخ يعزز بناء المعرفة العميقة ويزيد من قابلية المتعلمين لتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، مما يجعله من الاستراتيجيات الفاعلة في تنمية مهارات التفكير التفاعلي لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

ومن هنا تتجلى الحاجة إلى تبني استراتيجيات تدريس حديثة تركز على إشراك الطلبة بفاعلية وتوظيف قدراتهم في مواقف تعليمية حقيقية، مثل استراتيجية التعليم الراسخ، التي يمكن أن تسهم في تعزيز التفكير التفاعلي لدى طلبة الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية، وذلك من خلال إتاحة الفرص لهم للحوار والمناقشة والعمل الجماعي، بما يعزز قدرتهم على بناء معارف جديدة، وتنمية شخصياتهم، وتحقيق طموحاتهم داخل البيئة التعليمية وخارجها.

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما فاعلية استراتيجية التعليم الراسخ في تنمية التفكير التفاعلي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية؟"

ثانيا: أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث بما يأتي:

١. إن أهمية التطور العلمي والتكنولوجي يعمل على تعديل وصقل مواهب الطلبة وتنمية خبراتهم، وإثراء أفكارهم وتحفيز طاقاتهم، وإثارة رغبتهم للتعلم في شتى مجالات الحياة.
٢. أهمية التربية للطلبة كونها العملية التي يستطيع من خلالها أن يكتشف قدراته ومواهبه، وتطوير قدراته على الموضوعية ومساعدتهم على مواجه التحديات الفكرية والعلمية والثقافية.
٣. أهمية المدرسة في مساعدة الطلبة من خلال ما تقدمه من معلومات ومعارف في مختلف المجالات التربوية والعلمية.
٤. أهمية التعليم الذي يساهم في تنظيم تعلم الطلبة، وتوفير الظروف المساعدة على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوكهم وعاداتهم وقيمهم وأفكارهم.

٥. تُعَدُّ مادة قواعد اللغة العربية ذات أهمية كبيرة؛ إذ تسهم في تزويد الطلبة بالمعارف الأساسية التي تساعدهم على فهم الظواهر اللغوية من حولهم.
٦. أهمية المدرس الذي يعمل على تشجيع الطلبة للتعلم، ويترأس مسؤوليات عديدة كالتخطيط والتنظيم والتقويم وإدارة الصف وتوجيه الطلبة.
٧. أهمية استراتيجية التعليم الراسخ من الممكن أن يكون لها دورٌ في مساعدة الطلبة على تطبيق الحقائق والمهارات في حل مشكلة حقيقية بدلاً من مجرد تعلم المعارف والمهارات ذاتها وتعمل على خلق بيئة تعلمية ديناميكية وممتعة تسهم بالنشاط والفاعلية داخل الصف.

ثالثا: هدفا البحث:

يهدف البحث للتعرف على اثر:

فاعلية استراتيجية التفكير الراسخ في التفكير التفاعلي عند طلاب الخامس الادبي في مادة قواعد اللغة العربية

رابعا: فرضيت البحث:

يمكن صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين سيدرسون مادة قواعد اللغة العربية وفق استراتيجية التعليم الراسخ وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين سيدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التفكير التفاعلي.

خامساً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٤ –٢٠٢٥) م.
- **الحد المكاني: المدارس الثانوية والاعدادية النهارية الحكومية التابعة الى المديرية العامة بابل.**
- **الحد البشري:** طلاب الصف الخامس الادبي / التابعة إلى المديرية العامة لتربية بابل قسم تربية المحاويل.
- **الحد المعرفي:** الموضوعات المقرر تدريسها في الفصل الثاني من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٢٤–٢٠٢٥) وهي (البدل، العطف، كان واخواتها، المبتدأ والخبر، النعت، التوكيد).

سادساً– تحديد المصطلحات:

١ – **الفاعلية:** عرفها كل من:

– (الدريج وآخرون، ٢٠١١) بأنها " مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف التعلم الموضوعة في ضوء معايير محددة" (الدريج وآخرون،٢٠١١: ١٤٣).

- (حمادنة وخالد،٢٠١٢) بأنها " التأثير الإيجابي الناتج عن العمل الذي يؤثر في الأداء أو الإنتاج الجيد من طريق استعمال طرائق تدريس محددة" (حمادنة وخالد،٢٠١٢: ٦).

(Vanden & Gary, 2015) بأنها " قدرة الفرد على تحقيق النتائج المرغوبة مع الاقتصاد بالجهد والوقت"(Vanden & Gary, 2015. 342).

التعريف النظري: يتبنى (حمادنة وخالد،٢٠١٢) الباحث تعريف تعريفا نظرياً لكونه الأقرب إلى خطوات بحثه.

التعريف الإجرائي: مقدار التغيير الإيجابي الذي تحدثه استراتيجية التعليم الراسخ كمتغير مستقل على التحصيل والتفكير التفاعلي بعد انتهاء مدة التجربة وتدريس مواضيع مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الخامس الادبي.

٢- استراتيجية التعليم الراسخ (Anchored Learning Strategy): عرفها كلٌ من:

- (Yusung Heo ,2007) بأنها: بيئة تعليمية تساعد الطلبة على توليد الأفكار والأهتمام بالمعارف، وتمكنهم من إستكشاف المحتوى العلمي بوجهات نظر مختلفة.

(Yusung Heo) ,2007: 43

- (Sener, 2013) بأنها: استراتيجية تعليم الطلبة لتفعيل التعلم النشط من خلال مجموعة من المهام والأنشطة المصممة حول مواقف واقعية، والتي تولد تشويقاً ومتعة في عملية التعليم من خلال توظيف المستحدثات التكنلوجية بهدف التزويد بسياق تعليمي مناسب للطلبة. (Sener,2013:3)

التعرف النظري: (تبنى الباحث تعريف، Bransford ,2007) تعريفا نظرياً كونه الاقرب لخطوات بحثها.

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها: هي أحد استراتيجيات القائمة على توظيف التكنولوجيا داخل الصف واستعملت في تدريس المجموعة التجريبية لطلاب الصف الخامس الادبي وفقاً لتنظيم محتوى مادة قواعد اللغة العربية المعدة بطريقة عرض البوربوينت والخطط التدريسية التي أعدت لموضوع الدرس فتعمل على تكوين سياق تعليمي راسخ وفق انشطة واقعية من خلال البرامج التكنولوجية والتأمل بأفكار متعددة حول موضوع الدرس والإجابة عن التساؤلات التي تطرح وايجاد الحلول المناسبة لها.

٢- التفكير التفاعلي:عرفه كل من:

(Costa&Kallick,2005): بأنه "إدراك الفرد وفهمه لأمزجة الآخرين ونواياهم ومشاعرهم والاستجابة للآخرين وتبادل الأفكار معهم" (Costa&Kallick,2005:5).

(قطامي وثابت، ٢٠٠٩) بأنه " قدرة الطالب على العمل ضمن مجموعات، وقدرته على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول والتفاعل والتعاون والعمل الجماعي وصولا لحل المشكلة ". (قطامي وثابت، ٢٠٠٩: ١٦٦)

(Kevin:2012) : بأنه "عملية التبادل الفكري مع الآخرين ورعاية شؤونهم وحل المشكلات التي تواجههم من أجل تحقيق أهدافهم" (Kevin,2012:2).

ويتبنى الباحث التعريف النظري: ل- (Costa&Kallick,2005) كونه الأقرب لخطوات بحثه.

يعرف الباحث للتفكير التفاعلي اجرائياً: عملية عقلية تمثل قدرة طلاب الصف الخامس الادبي في حل المشكلات أو معالجة موقف ضمن مشورة جماعية ووفقاً للتعاون مع المجموعة ومدى صحة الحلول عند الآخرين وتبرير الأفكار وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الجوانب النظرية والدراسات السابقة

المحور الاول: الاطار النظري

اولاً: استراتيجية التعليم الراسخ

تشير المعاجم العربية إلى أن لفظ "راسخ" يدل على الثبات، فيقال: رسخ التعليم أي ثبُت واستقر، ويقال: الجبل راسخ أي ثابت في موضعه. ومن هنا جاء مصطلح التعليم الراسخ الذي تعود بدايات ظهوره إلى مجموعة التكنولوجيا والإدراك في جامعة فاندربيلت عام ١٩٩٠، والتي سعت إلى توضيح نوع خاص من التعليم يتيح للطلبة مواجهة أكثر من طريقة في الدرس الواحد، بحيث تصبح كل حالة سياقاً تعليمياً محدداً يُبنى حوله الدرس (Hochholdinger & Schaper, 2013: 9).

ويُنظر إلى التعليم الراسخ على أنه وضع التعلم ضمن سياق حقيقي يمنح الطلبة أدواراً فعلية تساهم في جعل عملية التعلم ذات معنى، وذلك من خلال بناء روابط بين مجالات المحتوى المختلفة وتعزيز التفكير في جوانبه المتعددة (Wojtowicz, 2011: 3). وقد أوصت مجموعة التكنولوجيا والإدراك (١٩٩٠) باستخدام وسائل العرض التعليمية ومواد الفيديو، لما لها من دور أساسي في تقريب الخبرات الحسية للطلاب ومنح معنى للعبارات اللفظية المجردة، الأمر الذي يجعل التعلم أكثر ثباتاً وأقل عرضة للنسيان مقارنة بالتعليم اللفظي القائم على الإلقاء. كما أكدت هذه المجموعة على أهمية توظيف الوسائل التعليمية الممكنة والقابلة للتطبيق مثل: الحاسوب التفاعلي، الأقراص المدمجة، وأجهزة العرض (Data Show) (زيتون، ٢٠٠٦: ٢٧٨).

وتُعد استراتيجية التعليم الراسخ إحدى استراتيجيات التعلم البنائي، حيث تُصمم الأنشطة التعليمية في ضوء مواقف حقيقية تؤهل الطلبة لمواجهة المشكلات والعمل على حلها. وبذلك يُنظر إليها على أنها نموذج للتعلم القائم على توظيف التكنولوجيا من أجل ابتكار بيئة تعليمية تتيح للطلاب فرصة بناء معارف جديدة وربطها بخبراتهم السابقة، بما يعزز قدرتهم على الوصول إلى الحلول (Vye, 2008: 11). وقد أوضح د. جوان برانسفورد أن التعليم الراسخ يمثل منهجية تدريس مبتكرة توظف التكنولوجيا لإشراك الطلبة في أنشطة حل المشكلات، اعتماداً

على مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد الاكتشاف الموجه، وتحمل المتعلم مسؤولية بناء معرفته بنفسه، والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات التعليمية (Matter, 2010: 8).

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

١. تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية، وإعطاء تسمية لكل مجموعة مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
٢. عرض محتوى الدرس (عرض تقديمي) على شاشة العرض، ويتم شرح المادة التعليمية من قبل المُدرس على شاشة العرض بمشاركة الطلبة في الإجابة على الأسئلة التي يقدمها المُدرس.
٣. تتحقق كل مجموعة من المعلومات والبيانات الموجودة على شاشة العرض.
٤. البحث عن المعلومات من مصادر التعلم المختلفة الحل الأسئلة الموجودة في ورقة العمل.
٥. مناقشة البيانات والمعلومات بين أفراد المجموعة نفسها.
٦. عرض كل مجموعة ما توصلت إليه من حل للأسئلة من خلال عرض المعلومات.
٧. التغذية الراجعة والتقويم. (محمد الحنان، ٢٠١٨: ٢١١)

ثانياً: **مفهوم التفكير التفاعلي:**

يسعى الإنسان في عصر التراكم المعرفي إلى الحوار وتبادل الافكار والمعارف والمصالح لتجديد وتجويد أعماله وأفكاره، وهذا يتطلب استعمال التفكير التفاعلي والتعاون مع الآخرين، فعندما نكون أعضاء في مجموعات نشعر أننا أقوى بكثير فكرياً ومادياً من أي فرد آخر يكون وحده، والتفكير الإنساني عامل أساسي في توجيه الحياة وعنصر جوهري في تقدم الحضارة الخير للبشرية، وفي عصرنا الحالي تتشابك العلاقات وتتقارب المسافات وتسقط الحواجز، ويكون الإنسان العاقل في أشد الحاجة إلى التفكير التفاعلي، ففي ظل التوجهات التربوية الحديثة، ينبغي توفير الوقت الكافي للطلبة ليمارسوا مختلف أساليب التفكير، وبخاصة التفكير التفاعلي الذي يساعده على تشكيل المعلومات بالأسلوب الذي يجعلها قابلة للتطبيق في العالم الخارجي (إبراهيم،٢٠٠٠: ٥٨).

لقد حدد(Costa, A.& Kallick.2003) تعريف التفكير التفاعلي بأنه "المقدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين لحل المشكلات، وهو أحد عادات العقل".(Costa, A.& Kallick.2003,144)

كما عرفه: (Aldon:2003)بأنه" قدرة الفرد على تبادل الأفكار مع الآخرين والتفاعل معهم من أجل إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم". (Aldon: 2003: 91)

كما وأشار:(Kevin:2012) التفكير التفاعلي "عملية التبادل الفكري مع الآخرين ورعاية شؤونهم وحل المشكلات التي تواجههم من اجل تحقيق أهدافهم"(Kevin,2012:2).

المحور الثاني: الدراسات السابقة

اولاً: الدراسات الخاصة باستراتيجية التعليم الراسخ

دراسة محمد الحنان (٢٠١٨)

في دراسة أُجريت في مصر عام ٢٠١٨ للباحث محمد الحنان، تم إعداد برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعليم الراسخ لتدريس مادة التاريخ بهدف تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وطبِّق البحث على عينة مكونة من ٤٢ طالباً. اعتمدت الدراسة على التصميمين الوصفي والتجريبي، واستخدمت أدوات منها: اختبار التفكير التوليدي، واختبار التفكير التقويمي، إضافة إلى التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS من خلال معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان، واختبار مربع إيتا. وقد أظهرت النتائج أن استراتيجية التعليم الراسخ ساعدت الطلبة على التعاون والاستخدام الأمثل لأوراق العمل، وأسهمت بشكل فاعل في تحسين مهاراتهم في التفكير التوليدي والتقويمي.

ثانياً: الدراسات الخاصة بالتفكير التفاعلي

دراسة عائشة (٢٠٢٣)

هدفت الدراسة التعرف على أثر توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير الدنيا، والمتوسطة والعليا)، لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وفيما إذا كان المتغيرات القدرة الأكاديمية العامة، والقدرة الأكاديمية الخاصة، والنوع الاجتماعي أثر في التعلم بهذه الاستراتيجية التفاعلية. ولتحقيق هذا الغرض أخذت عينة متيسرة من المجتمع الأصل من مدارس الذكور والإناث التابعة لمديرية نابلس الحكومية في فلسطين بلغ عددها (١٣٠) طالبًا وطالبة جاءت في أربعة صفوف تماشيا مع المنهج شبه التجريبي المستخدم في هذه الدراسة والمعروف باسم static – group comparison design) صفان من الذكور والإناث عددهم (٦٤) اشتمل الأول على (٣٧) طالبًا، والآخر على (٢٧) طالبة، وكلاهما استخدما كمجموعات تجريبية درست باستراتيجية التعلم التفاعلي وصفان آخران عددهم (٦٦) اشتمل الأول على (٣٨) طالبًا، والآخر على (٢٨) طالبة استخدما كمجموعات ضابطة درسا بالطريقة الاعتيادية. وبعد تطبيق التجربة تم قياس الأثر وفق اختبار تحصيلي بعدي قاست أسئلته مهارات التفكير الدنيا، والمتوسطة، والعليا، فقد أظهر اختبار "ت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار المستويات الدنيا (٠.٠٠٩)، والاختبار الكلي الذي قاس جميع المستويات (p=٠.٠٠٣)، ولم يظهر مثل هذا الفرق على اختبار مهارات التفكير العليا (p=٠.١٠)، ولا على اختبار مهارات التفكير المتوسطة (p=٠.٩٦) من ناحية أخرى، فقد أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" دلالة إحصائية (٠.٠٠٠) على متغير بنمط استراتيجية التعلم ولصالح الاستراتيجية التفاعلية على التقليدية، ومتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة والقدرة الأكاديمية الخاصة ولصالح القدرة الأكاديمية العليا على الدنيا، ولم

يظهر فرقا بين أداء الذكور وأداء الإناث لدى تعلمهم بكلتا الاستراتيجيتين التفاعلية والاعتيادية، ولا على التفاعل بين نمط الاستراتيجية التعلمية وكل من القدرات العامة، والقدرات الخاصة، والنوع الاجتماعي

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج التجريبي في بحثه، لأنه أكثر ملائمة لإجراءات وهدفا البحث، وهو أحد مناهج البحث العلمي المعتمدة في العلوم التربوية والنفسية، ويعد المنهج التجريبي أكثر مناهج البحث دقة وموضوعية لأنه منهج يعتمد على دقة الضبط والتحكم بمتغيرات الدراسة ولكونه المنهج الوحيد الذي يختبر ويفسر العلاقات السببية بين المتغيرات حيث يقوم الباحث بتحديد مشكلة بحثه ويجهز أدواته ومستلزمات تجربته ثم يسعى إلى بناء التجربة من أجل اختبار أثر أحد المتغيرات على الأخرى. (العتوم وآخرون، ٢٠١٤: ٣١)

وتبعاً لذلك قام الباحث بأتباع المنهج التجريبي لتحقيق هدافا بحثه.

ثانياً: التصميم التجريبي

يُعَدّ التصميم التجريبي من أكثر التصاميم البحثية تطلباً للمهارة والدقة، إذ يستلزم التحكم بجميع العوامل والمتغيرات المرتبطة بالظاهرة قيد الدراسة، إضافةً إلى تحديد العامل المستقل . وهو هنا استراتيجية التعليم الراسخ . للتعرف على دوره وأثره في الظاهرة، مع ضبط بقية العوامل، وتحديد زمان ومكان تنفيذ التجربة، فضلاً عن إعداد أدوات قياس النتائج بصورة واضحة والتحقق من صدقها (المحمودي، ٢٠١٩: ٧٠). ويُعرَّف التصميم التجريبي بأنه خطة متكاملة للظروف المحيطة بموضوع البحث من أجل متابعة ما يطرأ من متغيرات وتأثيرات، وتبرز أهميته في كونه أداة أساسية تساعد الباحث على تجاوز مختلف الصعوبات التي قد تعترضه، حيث إن دقة التصميم وصحته تضمن الوصول إلى نتائج علمية دقيقة وموثوقة يمكن أن تجيب عن أسئلة البحث وتختبر فرضياته وتوضح سبل معالجة مشكلته (Myers, Well, & Lorch Jr., 2013: 15). وبناءً على ذلك، تم اعتماد التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي المتمثل في مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف البحث، كما هو موضح في الجدول (١).

جدول رقم (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	متغيرات التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	• درجات الفصل الدراسي الثاني لمادة القواعد • العمر الزمني • الذكاء • مقياس الرغبة للتعلم • التفكير النفعي • المعلومات السابقة	استراتيجية التعلم الراسخ	التفكير التفاعلي	مقياس التفكير التفاعلي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً: مجتمع البحث

يقصد بالمجتمع "الأفراد أو الأشياء أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها" (أبو علام،٢٠١١: ١٦٠)، يضم مجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أي جميع الأفراد أو الاشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (عبيدات، واخرون٢٠١٢: ٩٦).

يتألف مجتمع البحث من (١٣٤٣) طالب من طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية الحكومية التابعة إلى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل/ قسم تربية المحاويل للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) والتي حصل الباحث على بياناتها من شعبة التخطيط التابعة الى القسم والبالغ عددها (١٤):

رابعاً: عينة البحث

تعد عينة البحث مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة وتجرى الدراسة عليها ومن ثم يتم استخدام تلك النتائج، وتعميمها على مجتمع الدراسة بأكمله، لذلك ينبغي أن تحتفظ عينة البحث بكافة خصائصها الأصلية من أجل أن تكون ممثلة لذلك المجتمع (التميمي،٢٠٢١: ٥٣).

اختار الباحث عينة البحث من طلاب الصف الخامس الادبي في اعدادية المحاويل للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بابل/ قسم تربية المحاويل للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥)، وقد اختارها بصورة قصدية لقرب المدرسة من سكن الباحث، ولما أبدته إدارة المدرسة من رغبة جادة مع الباحث لتطوير العملية التعليمية ولوجود ثلاث شعب للصف الخامس الادبي وإمكانية إجراء السحب العشوائي البسيط للعينة.

بعد أن حدد الباحث المدرسة التي ستطبق فيها التجربة، زار المدرسة وضمت المدرسة ثلاث شعب للصف الخامس الادبي (أ، ب، ج) وحسب جدول (٢) المتضمن أعداد طلاب كل شعبة:

جدول (٢)

الشعب وعدد طلاب الصف الخامس الادبي في اعدادية المحاويل للبنين:

الشعبة		عدد الطلاب
الضابطة	أ	٣٣
التجريبية	ب	٣٥
ج		٣٦
المجموع		١٠٤

اختار الباحث بطريقة السحب العشوائي شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي درس طلابها وفق إستراتيجية (التعليم الراسخ) وكان عدد طلابها (٣٥) طالباً، واختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي درس طلابها وفق الطريقة الاعتيادية، حيث كان عددهم (٣٣) طالباً، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٨) طلاب لكلا المجموعتين حيث تم استبعاد (٥) طلاب من المجموعة التجريبية و(٣) طلاب من المجموعة الضابطة، أصبح المجموع النهائي للطلاب (٦٠) طالباً، والذين يمثلون عينة البحث.

وكان سبب استبعاد الطلاب الراسبين هو امتلاكهم خبرة سابقة في المواضيع التي تم تدريسها أثناء التجربة، وان هذا قد يؤثر في دقة النتائج، حيث انه تم إبقاء الطلاب داخل الصف دون إحداث تغيير في النظام المدرسي وتم استبعاد نتائجهم من التكافؤ إحصائياً، ويوضح جدول (٣) ذلك:

جدول (٣) توزيع طلاب عينة البحث بين مجموعتي البحث:

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٣	٣	٣٠
الضابطة	أ	٣٥	٥	٣٠
المجموع		٦٨	٨	٦٠

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

يمكن القول ان المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة متكافئة تماماً، أي أن جميع المتغيرات متشابهة باستثناء المتغير المستقل الذي سيتم دراسة تأثيره، والذي يسمى تكافؤ المجموعة (الكرم،٢٠١١: ١٠٨-١١٠)، قبل البدء بالتجربة حرص الباحث على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات الذي يراها تؤثر في نتائج التجربة وذلك كالتالي:

١- التكافؤ بالعمر الزمني محسوباً بالأشهر:

حصل الباحث على العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث من السجلات المدرسية الرسمية (بطاقة الطالب المدرسية) في يوم الأحد الموافق (٢٠٢٥/٢/١٨)، حيث تم حساب أعمارهم بالأشهر، وبعد إجراء العمليات

الحسابية وجد الباحث أن متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٢١١.٨٦) شهراً بانحراف معياري (٨.٨٧) أما المجموعة الضابطة فقد بلغ متوسط أعمارهم (٢١٢.٧٧) شهراً بانحراف معيار(١١.٥٤)، ثم تم حساب القيمة التائية المحسوبة إذ بلغت (٢.٠١) فأظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتين في العمر الزمني، والجدول (٤) يبين ذلك:

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لمتغير العمر الزمني محسوبا بالأشهر للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢١١.٨٦	٨.٨٧	٧٨.٦٨	٥٨	٠.٩٩١	٢.٠٠٠	غير دال
الضابطة	٣٠	٢١٢.٧٧	١١.٥٤	١٣٣.١٧				

- اختبار الذكاء RAVEN:

اعتمد الباحث اختبار (RAVEN)، للذكاء للمصفوفات المتتابعة لمقارنة درجة ذكاء مجموعتي البحث، لأنه يلائم البيئة العراقية ومناسب للفئة العمرية لعينة البحث ويتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات، ويتضمن الاختبار (٦٠) فقرة اختبارية موزعة على خمس مجموعات (أ، ب، ج، د،هـ) بمعدل (١٢) فقرة في كل مجموعة وخصصت (٦) بدائل متاحة لكل فقرة من فقرات المجاميع (أ، ب) و(٨) بدائل لكل فقرة من فقرات المجاميع (ج، د، هـ).

وطبق الباحث الاختبار على مجموعتي البحث يوم (الاحد) الموافق (٢٠٢٥/٥/١٨)، وبعد تصحيح الإجابات وتدوين درجات طلاب المجموعتين، ملحق (٧)، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣٠.٠٣٢)، أما متوسط درجات المجموعة الضابطة فقد بلغ (٢٩.٨٩٦)، وعند حساب(t-test) لعينتين مستقلتين اتضح عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ كانت القيمة المحسوبة (٠.٢٣١)، اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) بدرجة حرية (٥٨) وهذا يدل على أن المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتين إحصائياً في اختبار الذكاء، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لاختبار الذكاء للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٣٠.٠٣٢	٧.٣٠٠	٥٣.٢٩	٥٨	٠.٢٣١	٢.٠٠٠	غير دال
الضابطة	٣٠	٢٩.٨٩٦	٧.٢٢١	٥٢.١٤٢				

٣- اختبار المعلومات السابقة في مادة قواعد اللغة العربية:

تم إعداد اختبار يتكون من(٢٠) فقرة موضوعية تمثل اختباراً لإختيار من متعدد، لغرض التعرف على ما يمتلكه طلاب عينة البحث من معلومات سابقة في مادة قواعد اللغة العربية، وتم تطبيقه على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم (الاثنين) الموافق (٢٠٢٥/٥/١٩)، حيث تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة ولكل فقرة تركت دون إجابة،، ومن أجل التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار المعلومات السابقة تم اعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (٠.٤٢٣) وهي أصغر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢.٠٠٠) ودرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على وجود تكافؤ بين مجموعتي البحث في متغير اختبار المعلومات السابقة، كما موضح في جدول (٦).

جدول (٦) أعداد الطلاب والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاختبار المعلومات السابقة اختبار المعلومات السابقة في مادة قواعد اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١١.٢٠٠	٣.٨٥٤	١٤.٨٥٣	٥٨	٠.٤٢٣	٢.٠٠٠	غير دال
الضابطة	٣٠	١٠.٨٠٠	٣.٤٥٨	١١.٩٥٧				

٤- التحصيل الدراسي السابق للطلاب في مادة قواعد اللغة العربية:

حصل الباحث على درجات طلاب الصف الخامس الادبي الذين يمثلون عينة البحث، بمادة قواعد اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي الحالي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) من إدارة المدرسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٦٣.٢٠٠) والمتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة (٦٥.٢٣٣)، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (٠.٦٨٧) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢.٠٠٠)عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، حيث يدل ذلك على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في هذا المتغير، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين بمادة قواعد اللغة العربية، وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لمتغير التحصيل الدراسي السابق في مادة قواعد اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦٣.٢٠٠	١١.٢٧٢	١٢٧.٠٥٧	٥٨	٠.٦٨٧	٢.٠٠٠	غير دال
الضابطة	٣٠	٦٥.٢٣٣	١١.٦٥٨	١٣٥.٩٠٨				

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (السلامة الداخلية):

يُعَد ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي، فكلّما استطاع الباحث معرفة هذه المتغيرات المتداخلة تمكّنت من السيطرة على البحث من حيث صدق النتائج وثباتها والقدرة على تفسيرها. (سلمان، ٢٠١٤: ٢١٢)

حرص الباحث على ضبط كافة العوامل والمتغيرات التي من الممكن أن تؤثر في سلامة تطبيق التجربة وفي صدق النتائج ودقتها.

أ- **السلامة الداخلية للتصميم التجريبي:**

١- **أداة القياس:** تمثلت بمقياس التفكير التفاعلي.

وقام الباحث بتطبيق أداة القياس نفسها على مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية).

٢- **النضج:** والذي يتمثل بمجموعة من التغيّرات التي تحدث مع الزمن كالنمو الجسمي والعقلي عند الأفراد الخاضعين للتجربة، ولم يتأثر طلاب المجموعتين بعامل النضج لأن مدة التجربة كانت مُوحَّدة للمجموعتين وعملية النمو كانت تشمل المجموعتين. (الطيب وآخرون, ٢٠٠٥: ١٣٦)

٣- **الحوادث المصاحبة للتجربة:** لم تتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغيرين التابعين بجانب إثر المتغير المستقل

٤- **الاندثار التجريبي (الإهدار التجريبي):** هو تسرب بعض طلاب العينة لسبب أو لأخر مما سينجم عنه فروق على المتغير التابع لا تعزى إلى المعالجة التجريبية، (عطيفه،١٦٥:٢٠٠٢)، والبحث الحالي لم يتعرض لمثل هذه الحالات.

٥- **الاختيار:** قد تكون هناك فروق بين المجموعتين قبل تطبيق التجربة، وهذهِ الفروق من الممكن أن تؤثر في التفاعل مع المتغير المستقل مما ينعكس على النتيجة، لذلك كافئ الباحث بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المتغيرات المهمة.

ب: السلامة الخارجية للتصميم التجريبي:

توزيع الحصص: إن عدد الحصص المقررة لمادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الادبي (حصتان اثنتان) أسبوعياً حسب كتاب وزارة التربية / المديرية العامة للمناهج، اذ اتفق الباحث مع إدارة المدرسة بتنظيم الجدول الأسبوعي لحصص مادة قواعد اللغة العربية، إذ يتم تدريس طلاب مجموعتي البحث في الأيام نفسها، وتم تطبيق جدول الحصص.

١- **سرية البحث:** قام الباحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرسيها على عدم معرفة الطلاب بنوع المهمة التي يقوم بها الباحث، حرصاً على سير تجربة البحث بشكلٍ طبيعي، وللحصول على نتائج أكثر صدقاً ودقة.

٢- **المادة الدراسية:** حدد الباحث قبل بدء التجربة المادة العلمية التي سيدرسها مجموعتي البحث وقد تضمنت موضوعات من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥).

٣- **مُدَرِّسَ المادة:** قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) بنفسه، تجنباً لما ينتج من اختلاف في أُسلوب التدريس وفي طريقة معاملة الطلاب، والذي من شأنهِ أن ينعكس على نتائج البحث.

٤- **المُدة الزمنية:** كانت المدة الزمنية لتدريس مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) متساوية، اذ بدأت في يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٥/٢/١٥) وبدأ التدريس الفعلي في يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٥/٢/١٨) حسب جدول الحصص الأسبوعي.

٥- **غرفة الصف:** قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث في صفين متشابهين من حيث المساحة والمقاعد الدراسية والإنارة والتهوية والصوت.

سادساً: متطلبات البحث: Research Requirements

١- تحديد المادة الدراسية (العلمية):

تم تحديد المادة العلمية التي قام الباحث بتدريسها لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥، وذلك لأن المادة العلمية شملت الوحدات الاخيرة (البدل، العطف، كان واخواتها، المبتدأ والخبر، النعت، التوكيد) كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الادلي حسب الكتاب الصادر من المديرية العامة للمناهج.

صياغة الأغراض السلوكية وتحديد مستوياتها:

عِندَ صياغة الأغراض السلوكية من المهم التركيز على سلوك الطالب، فعملية التقويم التربوي تؤكد على مدى ما تحققَ من هذهِ الأهداف لدى الطلاب، اذ أن الأهداف السلوكية تتمثل بالنواتج المتوقعة لعملية التعلم. (سليم وآخرون, ٢٠٠٦: ١٤٨)

صاغ الباحث (١٥٣) غرضاً سلوكياً، اعتماداً على محتوى موضوعات المادة الدراسية المحدد تدريسها في فترة تطبيق التجربة, حيث وزعت بين المستويات الأربعة الأولى في المجال المعرفي لتصنيف بلوم Bloom (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل)، وللتحقق من صلاحيتها قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال اللغة العربية والقياس والتقويم وطرائق تدريس اللغة العربية, وبعد التعديل عليها أصبح عدد الأغراض السلوكية في صيغتها النهائية (١٤٧) غرضاً سلوكياً، بواقع (٣٥) غرضاً لمستوى المعرفة، و(٤٥) غرضاً لمستوى الاستيعاب، و(٢٨) غرضاً لمستوى التطبيق، و(٢٤) للتحليل و(١٣) هدفا للتركيب و(٩) اهداف للتقويم ووزعت على الموضوعات الرئيسية لمفردات المحتوى التعليمي:

٢- إعداد الخطط التدريسية اليومية:

يتمثل التخطيط الدراسي بمجموعة من الخطوات والإجراءات التي يتخذها المدرس مسبقاً قبل تنفيذ الدرس ويتدرب عليها من اجلِ ضمان تحقيق تدريس وتعلم أفضل. (عبيدات وسهيلة, ٢٠١٢: ٩)

في ضوء محتوى البدل، العطف، كان واخواتها، المبتدأ والخبر، النعت، التوكيد من كتاب قواعد اللغة العربية، أعد الباحث مجموعة من الخطط التعليمية لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) الصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) اذ تم إعداد (٤٠) خطة تدريسية بواقع (٢٠) خطة تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وتم عرض نموذجين من الخطط التدريسية على عدد من المحكمين والمختصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وتم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء بعض التعديلات عليها لتأخذ الصيغة النهائية لها.

ثانياً: مقياس التفكير التفاعلي:

قام الباحث بتبني مقياس التفكير التفاعلي من قبل (اركان، ٢٠٢٣)، حيث ان المقياس مر بعدة مراحل.

١- تحديد الهدف من مقياس التفكير التفاعلي:

ان الهدف من مقياس التفكير التفاعلي هو قياس التفكير التفاعلي لدى طلاب الصف الخامس الادبي، وذلك بواسطة اجاباتهم عن فقرات المقياس حسب ما يجدونه مناسباً لكل فقرة.

٢- اعداد فقرات المقياس:

أعد الباحث فقرات المقياس بصيغتها الأولية، حيث تكونت فقرات المقياس من (٢٤)، وتكون إجابة الطالب عن الفقرة باختيار أحد البدائل الثلاث التي تتمثل بـ(دائماً، احياناً، نادراً) وكانت الفقرات ضمن أربع مجالات بواقع: أ - التفكير بالاتساق (٦) فقرات. ب - العمل ضمن مجموعات (٦) فقرات. ج - القدرة على تبرير الافكار (٦) فقرات. د - اختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول عند الاخرين (٦) فقرات.

٣- اعداد تعليمات المقياس:

وضع الباحث تعليمات خاصة بالطلاب لتوضيح كيفية الإجابة عن فقرات المقياس، بواسطة وضع علامة (√) تحت البديل المناسب لكل فقرة، مع التنبيه على عدم ترك أي فقرة دون إجابة.

٤- وضع معيار لتصحيح المقياس:

التفكير التفاعلي في التصحيح وفقا لسلم الاستجابة الثلاثي ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة، علما ان بدائل الإجابة لكل فقرة من فقرات المقياس هي ثلاث بدائل (دائماً، احياناً، نادراً) وستعطى هذه البدائل درجات (٣،٢، ١) على التوالي علماً ان المقياس جميع فقرات المقياس إيجابية.

٦- صدق المقياس:

للتحقيق من صدق المقياس اعتمد الباحث على نوعين من الصدق هما:

أ- الصدق الظاهري للمقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس قواعد اللغة العربية، للتأكد من سلامة صوغ الفقرات ووضوحها، وتمثيله الفقرات للمجال المراد قياسه، وتعديل الفقرات سواء بالحذف أم بالإضافة أم التغيير ووضوح التعليمات لتنفيذ الاختبار ونتيجة لهذا الاجراء فقد اعتمد الباحث معادلة مربع كاي، كوسيلة للتحقق من صلاحية الفقرات وتبين أن جميع فقرات المقياس حصلت على نسبة لا تقل عن(٨٠ %)، وجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

النسبة المئوية وقيمة مربع كآي للصدق الظاهري لفقرات مقياس التفكير التفاعلي

ت	رقم فقرة مقياس التفكير التفاعلي	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		الدلالة الإحصائية
		الكلي	الموافقون	الغير موافقون		المحسوبة	الجدولية	
١	(١-٤-٥-٨-١٠-١١-١٤-١٧-١٩-٢٣-٢٤)	٢٠	٢٢	٠	١٠٠٪	٢٢	٣.٨٤	دالة إحصائياً
٢	(٣-٦-٩-١٢-١٣)	٢٠	٢١	١	٩٧٪	١٨.١٨	٣.٨٤	دالة إحصائياً
٣	(٢-٧-٢٢-١٦)	٢٠	٢٠	٢	٩١٪	١٤.٧٢	٣.٨٤	دالة إحصائياً
٤	(٢٠-٢١-١٥-١٨)	٢٠	١٩	٣	٨٧٪	١١.٦٢	٣.٨٤	دالة إحصائياً

ب - صدق البناء:

كل فقرة من فقرات المقياس يجب أن تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس الكلي، حيث إنه يمثل تناسق الصفة التي يراد قياسها في كل فقرة من فقرات المقياس، وان وجود فقرة غير منسجمة مع باقي الفقرات يستدعي حذفها أو استبدالها، وبصورة عامة فإن المقياس يمثل المحك الذي يؤدي إلى صدق بناء المقياس. (الزاملي وآخرون، ٢٠١٣:٢٥٨)

تم التحقق من صدق المقياس للتفكير التفاعلي من خلال استعمال درجات العينة الاستطلاعية المستعملة في التحليل الإحصائي للمقياس، عن طريق حساب:

١- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

قام الباحث بإيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما موضح في جدول (١٠):

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير التفاعلي

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٣٤	٧	٠,٤٨	١٣	٠,٤٧	١٩	٠,٥٢
٢	٠,٣٧	٨	٠,٤٣	١٤	٠,٤٦	٢٠	٠,٤٣
٣	٠,٤٥	٩	٠,٥١	١٥	٠,٥٢	٢١	٠,٣٨
٤	٠,٥٢	١٠	٠,٤٦	١٦	٠,٣٨	٢٢	٠,٤٧
٥	٠,٥٣	١١	٠,٤٢	١٧	٠,٤١	٢٣	٠,٤٤
٦	٠,٤٤	١٢	٠,٣٧	١٨	٠,٣٩	٢٤	٠,٥٠

٢- علاقة درجة الفقرة بالجال الذي تنتمي اليه:

قام الباحث باستخراج العلاقة بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية لكل مجال من المجالات المكونة لذلك المقياس، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لكل مجال المقياس التفكير التفاعلي

التفكير بالاتساق مع الآخرين		العمل ضمن مجموعات		القدرة على تبرير الأفكار		اختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول عند الآخرين	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٥٧	١	٠,٤٩	١	٠,٥٨	١	٠,٦٢
٢	٠,٤٧	٢	٠,٥٩	٢	٠,٥٦	٢	٠,٤٤
٣	٠,٦١	٣	٠,٤٣	٣	٠,٦٤	٣	٠,٤٧
٤	٠,٥٦	٤	٠,٤٥	٤	٠,٥٥	٤	٠,٥٦
٥	٠,٤٩	٥	٠,٦٠	٥	٠,٤٦	٥	٠,٥١
٦	٠,٥٤	٦	٠,٤٣	٦	٠,٥٢	٦	٠,٥٤

٣- معامل الارتباط بين المجال والدرجة الكلية للمقياس:

يجب أن تكون الدرجة لكل مجال مترابطة مع الدرجة الكلية للمقياس، إذ حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون كما موضح في جدول (١٢):

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية لمقياس التفكير التفاعلي

ت	المجال	معال الارتباط
١	التفكير بالاتساق مع الآخرين	٠.٨٠
٢	العمل ضمن مجموعات	٠.٨٣
٣	القدرة على تبرير الأفكار	٠.٨١
٤	اختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول عند الآخرين	٠.٨٤

٧- التطبيق الاستطلاعي:

أ - التطبيق الاستطلاعي الاول:

أجرى الباحث في يوم (الاثنين) الموافق (٢٠٢٥/٢/١٩) تطبيقاً استطلاعياً على عينة قوامها (٣٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية (المحاويل للبنين)، شعبة (أ)، التابعة للمديرية العامة لتربية بابل/قسم تربية المحاويل (المركز). وجاء هذا التطبيق بغرض التحقق من وضوح فقرات مقياس التفكير التفاعلي وتعليماته، إضافةً إلى تحديد المدة الزمنية اللازمة للإجابة عن فقراته. وبعد متابعة زمن استكمال الإجابة من قبل أول طالب وآخر طالب، تبيّن أن الوقت المناسب للإجابة عن المقياس هو (٤٠) دقيقة.

ب - التطبيق الاستطلاعي الثاني:

قام الباحث بتطبيق المقياس يوم (الثلاثاء) الموافق (٢٠٢٥/٢/٢٠) على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الخامس الادبي في اعدادية (المحاويل للبنين)، التابعة للمديرية العامة لتربية بابل/قسم تربية المحاويل. وقد جرى التطبيق بإشراف مباشر من الباحث وبالتنسيق مع إدارة المدرسة ومدرس المادة. وكان الهدف من هذا الإجراء إجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التفكير التفاعلي بغية التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

بعد تصحيح الاستجابات وتنظيم الدرجات ترتيباً تنازلياً، تم اختيار كلٍّ من الفئة العليا (٢٧%) والفئة الدنيا (٢٧%)، إذ بلغ عدد الطلاب في كل فئة (٢٧) طالباً. وقد سجل الطلاب أعلى درجة بلغت (٦٨) درجة، بينما كانت أدنى درجة محققة (٢٧) درجة.

٨- التحليل الإحصائي للمقياس:

بعد أن أجرى الباحث التطبيق الاستطلاعي وقام بتصحيح إجابات الطلاب، تم ترتيب الإجابات تنازلياً واختيار نسبة (٢٧%) لكل من المجموعتين العليا والدنيا، ثم حللت تلك الإجابات إحصائياً لاستخراج كل من القوة التمييزية الفقرات المقياس والثبات:

أ- القوة التمييزية لفقرات المقياس:

باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين العليا والدنيا في كل فقرة، تبيّن أن فقرات المقياس تمتلك قوة تمييزية تراوحت قيمها بين (٣.٠١٤ – ٥.٩٠٢). كما ظهر أن جميع هذه القيم تفوق القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢). وبناءً على ذلك يمكن القول إن جميع فقرات مقياس التفكير التفاعلي دالة إحصائياً، أي أنها فقرات مميزة.

ب الثبات:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي نفس الترتيب عند إعادة تطبيقه عدة مرات على نفس الأفراد، بحيث يمكن الاعتماد عليه في الحصول على نتائج متسقة في كل مرة. (Kubiszyn & Boric, 2013: p.338)

ولأجل حساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار، استخدم الباحث معامل (ألفا كرونباخ) فوجد أن قيمة معامل الثبات بلغت (٠.٩٣٠)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى مستوى جيد من الثبات. إذ يُعد معامل الثبات جيداً عندما تكون قيمته (٠.٦٧) فأكثر (النبهان، ٢٠١٣: ص٢٤٠).

٩- الصورة النهائية للمقياس:

أصبح مقياس التفكير التفاعلي جاهزاً لتطبيقه على مجموعتي البحث، بعد إيجاد الصدق والثبات للمقياس، حيث قام الباحث بتطبيق اختباراً لمقياس التفكير التفاعلي من أجل أغراض التكافؤ في يوم (الاحد) الموافق (٢٠٢٥/٤/٢٥)، وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة تم إجراء اختباراً للمقياس في يوم (الأربعاء) الموافق (٢٠٢٥/٥/٢٤)، والجدول (١٣) يبين توزيع فقرات المقياس بصيغته النهائية على مجالاته الاربعة.

جدول (١٣) توزيع فقرات مقياس التفكير التفاعلي بصيغته النهائية على مجالاته الستة

ت	المجال	عدد الفقرات	ارقام الفقرات
١	التفكير بالاتساق مع الاخرين	٦	١- ٦
٢	العمل ضمن مجموعات	٦	٧-١٢
٣	القدرة على تبرير الأفكار	٦	١٣- ١٨
٤	اختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول عند الاخرين	٦	١٩-٢٤
	المجموع	٢٤	٢٤

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة

طبق الباحث التجربة على مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في ضوء الإجراءات الآتية:

أجرى الباحث التجربة على مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) وفق الخطوات الآتية:

١. بدأ التدريس الفعلي لمادة الفيزياء باستعمال استراتيجية التعليم الراسخ يوم (الأربعاء) الموافق (٢٠٢٥/٢/٢١).
٢. دُرِّست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعليم الراسخ وبحسب الخطط التي أعدها الباحث، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية اعتماداً على الخطط الموضوعة من قبله.
٣. انتهى تنفيذ التجربة يوم (الخميس) الموافق (٢٠٢٥/٥/٢).
٤. طُبِّق اختبار التحصيل على طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) يوم (الخميس) الموافق (٢٠٢٥/٤/٢٥)، ثم قام الباحث بتصحيح الاستجابات بالاعتماد على مفاتيح الإجابة الخاصة بالاختبار وتسجيل درجات الطلاب.

٥. كما طُبِّق مقياس التفكير التفاعلي على المجموعتين يوم (الأربعاء) الموافق (٢٠٢٥/٤/٢٤)، وقد تولى الباحث تصحيح الاستجابات وفق مفاتيح المقياس وتدوين درجات الطلاب.

ثامناً: الوسائل الإحصائية

تم استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) للتحليل الإحصائي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أظهرت النتائج أنَّه **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)** بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية باستعمال **إستراتيجية التعليم الراسخ**، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في **اختبار التفكير التفاعلي.**

ولغرض التحقق من ذلك، استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والتباين والانحراف المعياري لكلتا المجموعتين. حيث بلغ **متوسط درجات المجموعة التجريبية** (٢٤.٤٥٣)، والتباين (٢٣.٤٣٢)، والانحراف المعياري (٥.٣٤). في حين بلغ **متوسط درجات المجموعة الضابطة** (١٩.٤٣٤)، والتباين (٢١.٤٣٤)، والانحراف المعياري (٤.٠١)

وباستخدام **الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين**، ظهر أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣.٧٤٦)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨). ويبين جدول (١٤) هذه النتائج.

جدول (١٤) عدد أفراد مجموعتي البحث والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية وفق درجات مقياس التفكير التفاعلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٤.٤٥٣	٥.٣٤	٢٣.٤٣٢	٥٨	٣.٧٤٦	٢.٠٠٠	دال
الضابطة	٣٠	١٩.٤٣٤	٤.٠١	٢١.٤٣٤				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التفكير التفاعلي ولصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذي درسوا على وفق استراتيجية التعليم الراسخ على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير التفاعلي.

بيان حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع (التفكير التفاعلي)

استعمل الباحث معادلة (Cohen,1988) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بلغ مقدار حجم الأثر (d) (٠,٩٧)، وهي قيمه مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس باستراتيجية التفكير الراسخ في اختبار مقياس التفكير التفاعلي ولصالح المجموعة التجريبية وجدول (١٥) يبين ذلك:

جدول (١٥) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التفكير التفاعلي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر(d)	مقدار حجم الاثر
استراتيجية التعليم الراسخ	التفكير التفاعلي	٠,٩٧	كبير

ثانياً: النتائج

أظهرت النتائج تفوّق المجموعة التجريبية التي درست مادة قواعد اللغة العربية وفق إستراتيجية التفكير الراسخ على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التفكير التفاعلي.

فقد بلغ الوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التفاعلي (٨.٨٣٣)، بينما كان الوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة (٨.٥٨٨). وهذا يوضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إستراتيجية التفكير الراسخ على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية، وتفسير النتائج كالاتي:

١. أسهمت إستراتيجية التفكير الراسخ في تعزيز قدرة الطلاب على التوصل إلى الحلول الملائمة للأسئلة المطروحة، كما شجعتهم على طرح أفكار جديدة والمشاركة الفاعلة في النقاشات الصفية.
٢. أدى التدريس باستعمال إستراتيجية التفكير الراسخ إلى تطوير القدرات العقلية لدى الطلبة، مما انعكس إيجاباً على نمو تفكيرهم بشكل عام، ونمو التفكير التفاعلي بشكل خاص.
٣. حفّزت الإستراتيجية الطلاب على الإبداع والتفاعل، من خلال تمكينهم من معالجة المعلومات المتعددة والتوصل إلى تعميمات واستنتاجات أكثر عمقاً.
٤. أسهمت إستراتيجية التفكير الراسخ في إكساب الطلبة مهارات اجتماعية أفضل، إذ شجعتهم على التبادل الفكري والتواصل دون تردد أو خجل.

ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث يمكن استخلاص ما يأتي:

١. إن إستراتيجية التفكير الراسخ أثبتت فاعليتها في تنمية التفكير التفاعلي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية، مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

رابعاً: التوصيات

استناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة اعتماد مدرسي ومدرسات مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لاستراتيجيات تدريس حديثة، وبخاصة إستراتيجية التفكير الراسخ لما أظهرته من أثر إيجابي في تحسين التفكير التفاعلي لدى الطلبة.
٢. قيام مديريات الإعداد والتدريب بتنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتأهيلهم على كيفية توظيف إستراتيجية التفكير الراسخ أثناء التدريس.
٣. حثّ مشرفي اللغة العربية على متابعة تطبيق استراتيجيات التعلم الحديثة في المدارس وتقديم الدعم والإرشاد للمدرسين لتطوير أدائهم التدريسي وفق الاتجاهات المعاصرة.
٤. تطوير البيئة الصفية بما يتيح فرصًا أوسع للتفاعل والمناقشة والعمل الجماعي بين الطلبة، من خلال تزويد القاعات التعليمية بوسائل تعليمية ومصادر تعلم داعمة لتطبيق التعليم الراسخ.

خامساً: المقترحات

في ضوء نتائج البحث، يقترح الباحث ما يلي:

١. دراسة أثر إستراتيجية التفكير الراسخ في تحصيل طلاب الصف السادس الأدبي في مادة الأدب والنصوص وتنمية قدرتهم على التفكير النقدي.
٢. تقصّي فاعلية إستراتيجية التفكير الراسخ في مادة الإنشاء والتعبير وأثرها في تحسين مهارات التواصل الكتابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

المصادر

١. إبراهيم، شعبان حامد علي (٢٠٠٠)، إدارة جودة المناهج في تنمية المواطنة، **المؤتمر العلمي الرابع عشر**، التربية العلمية والمعايير (الفكرة والتطبيق)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة.
٢. ابو علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٣)، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر العربية، القاهرة.
٣. احمد، محمد عباس (٢٠٢٣): أثر أنموذج نيدهام في تدريس مادة الكيمياء على القراءة التحليلية والتفكير التفاعلي عند طلاب الصف الخامس العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
٤. التميمي، يوسف فاتح (٢٠٢١): التحليل الإحصائي لنتائج البحوث التربوية وطرق معالجة نتائجها، ط١، مكتب اليمامة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
٥. الزاملي, على عبد جاسم وعلي مهدي كاظم وعبد الله بن محمد الصارمي (٢٠١٣): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط٢، مكتبة الفلاح، الكويت.

٦. زيتون، حسن حسين(٢٠٠٦)، مهارات التدريس (رؤية في تنفيذ التدريس)، ط٣، عالم الكتب، القاهرة.
٧. سلمان، عبد الرحمن سيد (٢٠١٤)، مناهج البحث، دار عالم الكتب، كلية التربية، جامعة عين شمس، بيروت.
٨. سليم، أحمد حسين، وآخرون (٢٠٠٦). أساسيات في القياس والتقويم التربوي، دار الفكر، عمان.
٩. الشمري، ليث فاضل. (٢٠٢٢). أثر استراتيجيات التعلم القائم على المواقف الواقعية في تنمية مهارات التواصل والتفكير لدى طلبة الصف الخامس الأدبي. مجلة كلية التربية الأساسية – جامعة بابل، ٣٨(٣)، ٣٠٥–٣٢٩.
١٠. الطيب، محمد عبد الظاهر، وآخرون (٢٠٠٥): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، دار المعرفة، الجامعية الإسكندرية.
١١. عبد الحميد، ناصر عبد الله. (٢٠٢٠). أثر الأساليب التدريسية التقليدية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية العراقية، ٢٨(٤)، ٧٧–٩٩.
١٢. عبيدات، خالد حسين محمد، حمادنة، محمد محمود ساري، (٢٠١٢)، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديثة، عمان.
١٣. عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن عدس، وسهيلة (٢٠١٢): البحث العلمية مفهومه ادواته واساليبه، دار الفكر المعاصر، القاهرة.
١٤. العتوم، عدنان يوسف وآخرون (٢٠١٤): تنمية مهارات التفكير، دار المسيرة، عمان.
١٥. عطيفة، محمد بن عبد العزيز (٢٠٠٢). البحوث التربوية: أسسها ومناهجها وطرق تحليل بياناتها الإحصائية، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض.
١٦. القرني، سعود محمد. (٢٠٢١). فاعلية استخدام الطرائق الحديثة في تدريس قواعد اللغة العربية لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية، ٣٣(٢)، ١١٥–١٤٢
١٧. قطامي يوسف ثابت فدوى (٢٠٠٩): عادات العقل الطفل الروضة النظرية والتطبيق، دار ديبونو، عمان.
١٨. محمد الحنان، طاهر محمود محمد (٢٠١٨)، برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعليم الراسخ لتدريس التاريخ في تنمية مهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **أطروحة دكتوراه**، مصر.
١٩. المحمودي، محمد سرحان علي (٢٠١٩)، مناهج البحث العلمي، ط ٣، دار الكتب، صنعاء.
٢٠. النبهان، موسى محمد (٢٠١٣)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط ٢، دار الشروق، عمان.

المصادر الاجنبية

21. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press.
22. Costa.L & Kallick.B. (2003): Discovering and Exploring Habits of mind ASCD. Alexandria, Victoria, USA.
23. Kevin.N.(2012). Thinking. Skills.and.Collective Thinking, Journal of Psychology. Vol. (25). No. (11). p:124.134.
24. Hochholdinger, S, Schaper, N (2013), Training troubleshooting skills with an anchored instruction module in an authentic computer-based simulation environment, Journal of Technical Education (JOTED).
25. Wojtowicz, A (2011), Anchored Learning Theories,available on edu/learning-theories-etc547-:spring2011/theory/anchored-learning.
26. Vye, J. N. (2008), Instruction design, anchored instruction, faculty of education, state university.
27. Mattar, J (2010), Constructivism and Connectivism in Education Technology: Active Situated Authentic Experiential and Anchored Learning, Boise State University.
28. Aldon, 1: (2003), Transpositional Thinking, structure for repetitive thought, journal of personality and psychology.
29. Kevin. N.(2012). Thinking. Skills and Collective Thinking, Journal of Psychology. Vol. (25). No. (11). p:124.134.
30. Kubiszyn, T., & Borich, G. (2013). Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice (10th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
31. Myers, J., well, A, Lorch Jr, R (2013), Research desing and statistical analysis, Routledge.