المجلة العراقية للبحوث الإنسانية والإجتماعية والعلمية
Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN 2790-1254
العـــدد 21 آيار 2026
No.21 May 2026

فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الاول المتوسط وتنمية التفكير التأملي لديهم

م.د.وجدان جواد عبد الكاظم الكعبي
وزارة التربية / المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية
البريد الالكتروني: wejdan.abd2203p@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

ملخص البحث:
يهدف هذا البحث الى فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الاول المتوسط وتنمية التفكير التأملي لديهم؛ ولتحقيق هدف البحث، اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك لقياس كل من تحصيل مادة قواعد اللغة العربية والتفكير التأملي، إذ تألفت عينة البحث من (65) طالباً، بواقع (33) طالباً في المجموعة التجريبية و(32) طالباً في المجموعة الضابطة، مع تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات تمثلت في: (العمر الزمني محسوبًا بالشهور، التحصيل الدراسي السابق، اختبار رافن للذكاء، اختبار التفكير التأملي القبلي)، إذ قامت الباحثة بصياغة (130) هدفاً سلوكياً استناداً إلى محتوى المادة العلمية المقرر تدريسها خلال التجربة، موزعة وفق المستويات الستة لتصنيف بلوم: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، كما أعدّ خططًا تدريسية يومية مفصلة لتنفيذ استراتيجيات التعليم الممتع بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، واستخدمت الباحثة أداتين للبحث؛ تمثلت الأولى باختبار تحصيل مادة قواعد اللغة العربية المتكون من (40) فقرة، والثانية باختبار التفكير التأملي المتكون من (25) فقرة، وقد تحقق من صدقهما وثباتهما بالأساليب العلمية المناسبة، وأسفرت نتائج البحث عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في كل من اختبار تحصيل مادة قواعد اللغة العربية واختبار التفكير التأملي، وبناءً على ذلك توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات وقدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات التي عُرضت في الفصل الرابع.
الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعليم الممتع، تحصيل مادة قواعد اللغة العربية، التفكير التأملي

The Effectiveness of Edutainment Strategies in the Achievement of Arabic Grammar among First Intermediate Grade Students and the Development of Their Reflective Thinking

Dr. Wajdan Jawad Abdul Kadhim Al-Kaabi
General Directorate of Education Baghdad Al-Karkh/ 2 Iraqi Ministry of Education
Email: wejdan.abd2203p@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

Abstract:
This research aims to investigate the effectiveness of edutainment strategies in improving the achievement of Arabic grammar among first intermediate grade students and in developing their reflective thinking. To achieve the objective of the study, the researcher adopted a quasi-experimental design with two groups: an experimental group and a control group, in order to measure both Arabic grammar achievement and reflective thinking.The research sample consisted of (65) students, with (33) students in the experimental group and (32) students in the control group. Equivalence between the two groups was established based on several variables, including age (calculated in months), previous academic achievement, Raven's Intelligence Test, and a pre-test of reflective thinking. The researcher formulated (130) behavioral objectives based on the content of the subject matter to be taught during the experiment, distributed across the six

levels of Bloom's Taxonomy: (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation). Detailed daily lesson plans were also prepared to implement edutainment strategies in a way that ensures the achievement of the intended educational objectives. Two research instruments were used: the first was an Arabic grammar achievement test consisting of (40) items, and the second was a reflective thinking test consisting of (25) items. The validity and reliability of both instruments were verified using appropriate scientific methods.The results of the study revealed that students in the experimental group outperformed their counterparts in the control group in both the Arabic grammar achievement test and the reflective thinking test. Accordingly, the researcher reached several conclusions and presented a set of recommendations and suggestions, which were discussed in Chapter Four.
Keywords: Edutainment Strategies, Arabic Grammar Achievement, Reflective Thinking

الفصل الأول: التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

من يخض تجربة التدريس في ميدان اللغة العربية يلحظ بوضوح تراجع مستوى الطلبة في فهم قواعدها وإتقانها، ويتجلى ذلك في ضعف استيعابهم لهذه القواعد من الناحيتين النظرية والتطبيقية، وتتمثل الإشكالية الأساسية في قواعد اللغة العربية في كونها منظومة متكاملة وواسعة من المفاهيم والمصطلحات، تضم المفردات والتراكيب والأساليب، وتتطلب فهماً شاملاً لا يقبل التجزئة؛ إذ إن المعرفة فيها تراكمية، وأي خلل في أحد مستوياتها ينعكس سلباً على بقية المنظومة؛ ويصاحب ذلك ضعف اهتمام الطلبة بمتابعة تعلم القواعد عبر المراحل الدراسية المختلفة، فضلاً عن اعتماد بعض مدرّسي اللغة العربية على أسلوب الحفظ، مع إهمال جانب الفهم العميق، الأمر الذي يحدّ من تحصيل الطلبة.

ومما يعزّز ما ذهبت إليها الباحثة ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت تدني مستوى تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية؛ إذ أشارت دراسة (عبيد، 2026) على سبيل المثال لا الحصر إلى أن هذا الضعف يعود إلى جملة من الأسباب أبرزها اعتماد أساليب تدريس تقليدية قائمة على الحفظ والتلقين، وضعف توظيف طرائق حديثة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وقلة ربط القواعد بالتطبيقات العملية في مواقف لغوية حقيقية، فضلاً عن ضعف دافعية الطلبة نحو تعلم القواعد، وغياب الأنشطة التفاعلية التي تسهم في تنمية فهمهم العميق لها، إلى جانب كثافة المادة العلمية وتشعّب موضوعاتها، الأمر الذي يزيد من صعوبة استيعابها وإتقانها.

كما اشارت دراسة (فرحان، 2024) على الرغم من الأهمية البالغة للتفكير التأملي في تنمية قدرات الطلبة العقلية والدراسية والحياتية، إلا أن الواقع التربوي يشير إلى وجود ضعف واضح في مستوى هذا النوع من التفكير لدى الطلبة، إذ يواجه العديد منهم صعوبة في ربط خبراتهم السابقة بالمواقف التعليمية الجديدة، فضلاً عن محدودية قدرتهم على تحليل المشكلات والتأمل فيها بصورة منظمة تقود إلى اتخاذ قرارات سليمة.

ومما سبق يتضح أن المشكلة لا تزال قائمة الأمر الذي استدعى تبنّي فكرة البحث الحالي، انطلاقاً من السعي إلى تطوير طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة من خلال توظيف استراتيجيات التعليم الممتع لعلها تسهم في رفع مستوى تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الاول المتوسط وتنمية تفكيرهم التأملي، وبذلك تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الاول المتوسط وتنمية التفكير التأملي لديهم؟

ثانياً: أهمية البحث:

تُعدّ اللغة على اختلاف أنواعها ظاهرة إنسانية فكرية متميزة، اختص بها الإنسان دون سائر الكائنات الحية، مما يجعلها السمة الأبرز التي تميّزه عن غيره؛ إذ تمثل الأصوات التي تُجسَّد بالحروف نظاماً تعبيرياً متكاملاً يعكس قدرة الخالق سبحانه وتعالى في خلق الإنسان وتمكينه من التواصل والتعبير، ولا تتحقق معرفة الأسماء على حقيقتها إلا بإدراك مسمّياتها وتكوين صور ذهنية واضحة عنها، الأمر الذي يجعل أي قصور في اللغة مؤدياً بالضرورة إلى قصور في مختلف مجالات المعرفة والعلوم (زاير وسماء، 2016: 57).

وتُعد اللغة أداة أساسية للتفكير والإحساس والشعور، إذ يعتمد عليها الإنسان في التعبير عن مشاعره وأحاسيسه والتواصل مع الآخرين، مما يجعلها مرتبطة ارتباطاً عضوياً بحياته، فهي ظاهرة إنسانية خالصة، كما تُعرَّف اللغة بأنها أنساق من الوحدات الصوتية المنظمة وفق طرائق محددة لتحمل دلالات ومعاني، تعكس في جوهرها الخبرة الإنسانية الواسعة التي تمنح هذه الوحدات طابعها الدلالي الخاص؛ وقد أسهمت اللغة في تحقيق المكانة المتميزة للإنسان بين سائر الكائنات، إذ ميّزه الله تعالى بقدرة النطق والتعبير، فكانت من أبرز مقومات وجوده وكيانه؛ لما لها من دور في توجيه سلوكه وتنظيم تفكيره، إذ لا يمكن تصور تفكير دون ألفاظ، وهي إلى جانب ذلك تمثل وسيلته الرئيسة في التواصل مع الآخرين لتحقيق أهدافه وقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره ومشاعره وتجارب حياته، فضلاً عن كونها أداة لحفظ الخبرات وتوثيق المعارف ونقلها عبر الأجيال (الجبوري، 2021: 317).

وتُعدّ اللغة العربية في مجتمعنا ركيزة أساسية لا غنى عنها في مختلف المهن والوظائف، فضلاً عن كونها مقوّماً جوهرياً من مقومات وحدة الأمة العربية، إذ أسهمت في جمع أبنائها وتعزيز روابطهم، واستوعبت ثقافات الأمم الأخرى، وحافظت على التراث الإنساني ونقلته عبر العصور، وهي وعاء الفكر وأداة التواصل، مما يجعل العلاقة بينها وبين الأمة علاقة عضوية متبادلة؛ فبضعف اللغة تضعف الأمة، وبقوتها تزداد تماسكاً وقوة (التميمي وليث، 2022: 106).

وتتكون اللغة العربية من مجموعة فروع مترابطة تسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة، ومن أهمها القواعد النحوية التي تقي المتكلم من الوقوع في الخطأ في ضبط أواخر الكلمات، والقواعد البلاغية التي تعنى بجمال الأسلوب وبلاغة التعبير، والقواعد الصرفية التي تختص ببنية الكلمات وما يطرأ عليها من تغييرات تؤثر في المعنى، إضافة إلى القواعد الإملائية التي تساعد على كتابة الكلمات بصورة صحيحة، كما تشمل اللغة العربية مهارات التعبير الشفوي والتحريري، والقراءة، والمحفوظات، والنصوص الأدبية، التي تسهم جميعها في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطالب وإثراء معرفته بالمفردات والتراكيب والأساليب المختلفة (العزاوي، 2016: 78).

وتُعدّ قواعد اللغة العربية أحد أهم الأسس التي يقوم عليها النظام اللغوي، إذ تهدف إلى تنظيم الكلام وضبطه بصورة صحيحة تسهم في تحقيق الفهم الدقيق للمعاني، وتشمل هذه القواعد النحو الذي يحدد العلاقات بين الكلمات داخل الجملة ويضبط أواخرها، والصرف الذي يختص ببنية الكلمة وتكوينها وما يطرأ عليها من تغييرات تؤثر في دلالتها، إضافة إلى الإملاء الذي يعنى برسم الكلمات رسماً صحيحاً وفق القواعد المتعارف عليها، وتمثل هذه القواعد أداة أساسية لحماية اللغة من اللحن والخطأ، كما تسهم في تنمية مهارات الطلبة في القراءة والكتابة والتعبير، وتساعدهم على استخدام اللغة استخداماً سليماً في مختلف المواقف التعليمية والحياتية (دحام، 2025: 2143).

ويعد مدرس اللغة العربية محوراً أساسياً في العملية التعليمية، إذ يتولى مسؤولية تنمية مهارات الطلاب اللغوية وتعزيز قدراتهم في الفهم والتعبير والقراءة والكتابة، ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يمتد إلى بناء شخصية الطالب لغوياً وفكرياً، من خلال توظيف طرائق وأساليب تدريسية متنوعة تراعي الفروق الفردية وتثير دافعية الطلاب نحو التعلم، كما يسهم في تبسيط قواعد اللغة العربية وربطها بالمواقف الحياتية والتطبيقات العملية، بما يساعد الطلاب على استيعابها وتوظيفها بصورة صحيحة، ويُعدّ كذلك قدوة لغوية للطلاب، لما يمثله من نموذج في سلامة اللغة وحسن استخدامها، الأمر الذي يعزز مكانته في ترسيخ الكفايات اللغوية وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة اللغة العربية (الجعافرة، 2014: 59).

وتعد استراتيجيات التدريس من الركائز الأساسية في العملية التعليمية، إذ تمثل الأساليب والإجراءات التي يعتمدها المدرس لتنظيم الموقف التعليمي وتحقيق الأهداف التربوية المخططة، وهي تتنوع بحسب طبيعة المادة الدراسية وخصائص الطلبة والفروق الفردية بينهم، وتشمل أساليب تعتمد على الإلقاء والمناقشة والتعلم التعاوني وحل المشكلات وغيرها، كما تسهم هذه الاستراتيجيات في تفعيل دور الطالب في عملية التعلم، وتنمية مهارات التفكير لديه، وزيادة دافعيته نحو التعلم، فضلاً عن تحسين مستوى التحصيل، وجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وتنظيماً (السر واخرون، 2021: 69).

ظهر التدريس الممتع بوصفه مدخلاً تعليمياً يجمع بين الترفيه والتعلم بهدف رفع فاعلية العملية التعليمية وإضفاء عنصر التشويق عليها، بما يساعد على ترسيخ أثر التعلم وجعل التدريس أكثر جاذبية للطلاب، وتعود جذور هذا الاتجاه إلى بدايات عصر النهضة، حيث برز عدد من الرواد في هذا المجال، من أبرزهم كومينيوس الذي أكد أهمية ربط التعلم بعناصر ممتعة ومشوقة، كما يُعد ريتشارد ماناك وبنيامين فرانكلين من أوائل من وظفوا التعليم بالترفيه من خلال دمج المحتوى التعليمي مع أنشطة ترفيهية مثل الألغاز وتعلم قواعد السلوك، وهو ما يُعرف حالياً بالتدريس الممتع (Putra, 2026 : 19).

وتتجلى أهمية استراتيجيات التدريس الممتع في كونها تسهم في تحويل العملية التعليمية من أسلوب تقليدي قائم على التلقين إلى عملية تفاعلية نشطة تقوم على التشويق والإثارة، مما يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم ويعزز مشاركتهم داخل الصف، كما تساعد هذه الاستراتيجيات على تحسين مستوى التحصيل من خلال تقديم المحتوى العلمي بصورة ممتعة وسهلة الفهم، مما يرسخ المعلومات في أذهان الطلاب لفترة أطول، إضافة إلى ذلك فهي تنمي مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد والتأملي وحل المشكلات، وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب من خلال تنوع الأنشطة التعليمية وأساليب العرض، كما تسهم في خلق بيئة صفية إيجابية تسودها المتعة والتعاون والتفاعل، وتقلل من الشعور بالملل والرتابة، مما يجعل التعلم أكثر فاعلية واستمرارية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (فياض، 2025: 503).

يعد رفع مستوى التحصيل من الأهداف التربوية المهمة التي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقها لدى الطلاب، إذ يمثل معياراً لمدى تقدم الطالب في دراسته وانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ولا تقتصر أهميته على الجانب الأكاديمي فحسب، بل يمتد ليشمل قدرة الطالب على توظيف ما اكتسبه من معارف وخبرات في مواجهة المواقف والتحديات الحياتية اليومية، كما يُنظر إلى التحصيل بوصفه مؤشراً يُعتمد عليه في تحديد المستوى العلمي للطلاب وتقويم أدائهم الأكاديمي، الأمر الذي جعله يحظى باهتمام كبير من قبل المؤسسات التربوية، حتى أصبحت معظم الاختبارات الصفية تُصمم لقياسه، ويُعد التحصيل أحد الأهداف الرئيسة لتدريس مختلف المواد الدراسية، لما له من دور في اتخاذ قرارات تربوية متعددة، مثل انتقال الطلاب بين المراحل الدراسية، وتوزيعهم على التخصصات المختلفة، أو قبولهم في مؤسسات التعليم العالي، كما يُمثل التحصيل مؤشراً مهماً لمدى التقدم الذي يحققه الطالب في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً، ويساعد المدرس في تقويم فاعلية أساليب التدريس المستخدمة، وتحديد جوانب القوة والضعف في أداء الطلاب، بما يسهم في تحسين العملية التعليمية وتطويرها بصورة مستمرة (خميس، 2022: 24).

ويعد التفكير التأملي والاتجاه نحوه ذا قيمة كبيرة لا يمكن الاستغناء عنها، إذ يسهم في تقليل الجهد المبذول، وتنمية التعلم، وتحسين الأداء، مما يتيح للطلاب الانتقال من مستوى التفكير في "ماذا في ذلك؟" إلى مستوى أعمق يتمثل في "كيف يمكن توظيف هذا في الحاضر والمستقبل؟"، الأمر الذي يعزز قدرتهم على ترسيخ التعلم في الذاكرة الرئيسة للدماغ، ويُعد هذا النوع من التفكير موجهاً نحو حل المشكلات، إذ يساعد على توجيه القدرات العقلية نحو تحقيق أهداف وغايات محددة، وبذلك يُمثل التفكير التأملي نشاطاً عقلياً هادفاً يسعى إلى معالجة المشكلات التي تواجه الطالب في المواقف الحياتية، من خلال تحليل عناصر المشكلة وإدراك العلاقات الداخلية التي تربط بينها، خاصة في المواقف التي تسبب له الاضطراب وعدم الاتزان، فيلجأ إلى تفكيك المشكلة إلى عناصرها الأساسية، ثم صياغة الفرضيات واختيار الأنسب منها للوصول إلى حلول دقيقة وقطعية للمشكلة سواء في المواقف الحياتية أو التعليمية (الحلفي، 2020: 36).

وتعدّ المرحلة المتوسطة من المراحل التعليمية المهمة، إذ تمثل حلقة وصل بين المرحلة الابتدائية والإعدادية، وتشهد انتقال الطالب من الطفولة المتأخرة إلى المراهقة المبكرة بما يصاحبها من تغيرات عقلية وجسمية وانفعالية، وتكمن أهميتها في إعداد الطالب أكاديمياً ونفسياً للمراحل اللاحقة وتنمية قدراته المعرفية واللغوية، ويُعد طلبة الصف الأول المتوسط في مرحلة انتقالية حساسة تتطلب اهتماماً تربوياً خاصاً يساعدهم على التكيف مع البيئة المدرسية الجديدة ومناهجها، وتنمية مهارات التعلم والتفكير لديهم بما يضمن استمرار تقدمهم الدراسي (الحساني، 2017: 33).

ومما سبق تتحدد أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

١. الأهمية العلمية اذ تتمثل في كونه دراسة جديدة – بحسب علم الباحثة – تتناول فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول المتوسط، مما يضيف إسهاماً علمياً في مجال طرائق التدريس الحديثة.

٢. أهمية استراتيجيات التعليم الممتع بوصفها استراتيجيات حديثة تسهم في جعل التعلم أكثر تشويقاً وتفاعلاً، وتساعد على رفع دافعية الطلاب نحو التعلم وتحسين مستوى التحصيل.

٣. أهمية تحصيل قواعد اللغة العربية إذ يُعد أساساً في تمكين الطلاب من فهم اللغة واستخدامها بصورة صحيحة في القراءة والكتابة والتعبير، مما ينعكس على أدائهم الدراسي في مختلف المواد.

٤. أهمية التفكير التأملي لكونه يسهم في تنمية قدرة الطلاب على تحليل المواقف التعليمية والحياتية، وربط الخبرات السابقة بالجديدة، واتخاذ قرارات مبنية على تفكير عميق ومنظم.

٥. أهمية المرحلة المتوسطة لأنها مرحلة انتقالية مهمة في بناء شخصية الطالب وتنمية قدراته العقلية واللغوية، وإعداده للمراحل الدراسية اللاحقة بشكل أكثر تخصصاً وعمقاً.

ثالثاً: هدف البحث وفرضياتهِ:

يهدف البحث الى التعرف على فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الاول المتوسط وتنمية التفكير التأملي لديهم؛ وفي ضوء هدف البحث اشتقت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية:

١. "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية وفقاً لاستراتيجيات التعليم الممتع ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار تحصيل مادة قواعد اللغة العربية".

٢. "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية وفقاً لاستراتيجيات التعليم الممتع ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي".

٣. "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية وفقاً لاستراتيجيات التعليم الممتع في اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي"

٤. "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي"

رابعاً: حدود البحث:

١. **الحدود المكاني:** المدارس المتوسطة والثانوية (الحكومية النهارية) التابعة لمديرية العامة لتربية محافظة بغداد الكرخ الثانية.

٢. **الحدود الزمني:** الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2025 – 2026) م.

٣. **الحدود البشري:** طلاب الصف الأول المتوسط.

٤. **الحدود المعرفي:** كتاب مادة اللغة العربية/القواعد المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط من وزارة التربية العراقية الطبعة الثامنة لسنة(2025) والمتمثلة بـ: (①اقسام الكلام، ②المعرب والمبني، ③العلم،

④المعرف بـــ(ال)، ⑤الضمائر، ⑥أسماء الإشارة، ⑦الأسماء الموصولة، ⑧المعرف بالإضافة، ⑨الفعل الماضي، ⓪①رفع الفعل المضارع).

خامساً: تحديد المصطلحات:

١. استراتيجيات التعليم الممتع عرفها كل من:

أ. **(Waterworth, 2020) بانها:** "مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تهدف إلى دمج عناصر المتعة والتشويق مع المحتوى التعليمي، من خلال توظيف الأنشطة التفاعلية والألعاب التعليمية والحوار والتمثيل والوسائل الحديثة، بما يسهم في تنشيط دور الطالب داخل الموقف التعليمي وزيادة دافعيته نحو التعلم، وتحقيق تعلم أكثر فاعلية واستمرارية" (Waterworth, 2020: 34).

ب. **(حاذور وعامر، 2026) بانها:** "استراتيجيات تدريس تقوم على جعل العملية التعليمية أكثر حيوية وتفاعلاً، من خلال تحويل التعلم من أسلوب تقليدي قائم على التلقين إلى تعلم قائم على المشاركة والمتعة، مما يساعد على تحسين الفهم، وتعزيز التحصيل، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب" (حاذور وعامر، 2026: 371).

التعريف الإجرائي: مجموعة الخطوات والإجراءات والأنشطة التعليمية التي توظفها الباحثة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الأول المتوسط، والمتضمنة أساليب تعليمية ممتعة مثل الألعاب اللغوية، والحوار، والتعلم التعاوني، والأنشطة التفاعلية، بهدف تحسين تحصيل الطلاب وتنمية التفكير التأملي لديهم، ويُقاس أثرها من خلال نتائج الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التأملي.

٢. التحصيل عرفه كل من:

أ. **(الجلالي، 2011) بانه:** "مقدار ما يكتسبه الطلاب من معارف ومهارات وخبرات نتيجة تعرضهم للمقررات الدراسية، ويُعبر عنه بالإنجاز الأكاديمي الذي يحققه الطالب في المواد الدراسية المختلفة، ويُقاس عادةً بدرجات الاختبارات التحصيلية أو التقديرات التي يحصل عليها، مما يعكس مستوى استيعابه للمحتوى الدراسي وقدرته على توظيفه" (الجلالي، 2011: 36).

ب. **(الفاخر، 2018) بانه:** "مستوى الأداء الذي يظهره الطلاب في الاختبارات التربوية، والذي يعكس مدى فهمهم واستيعابهم للخبرات التعليمية المقدمة لهم داخل الصف أو المؤسسة التعليمية، ويُستخدم كمؤشر لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية في المقررات الدراسية" (الفاخر، 2018: 75).

التعريف الإجرائي: مقدار ما يكتسبه طلبة الصف الأول المتوسط من معلومات ومفاهيم في مادة قواعد اللغة العربية، ويُقاس بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعدّت الباحثة لقياس مستوى تحصيلهم بعد تطبيق استراتيجيات التعليم الممتع.

٣. التفكير التأملي عرفه كل من:

أ. **(ابراهيم، 2017) بانه:** "معالجة الطالب المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم وصولا الى تحقيق اهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الاقران والطلبة وبما يقود مباشرة الى تحسين عمليات التعلم والانجاز" (ابراهيم، 2017: 69).

ب. **(Butterworth, 2023) بانه:** "عملية عقلية فيها نظر وتدبر، وتبصر، واعتبار، واعمال فكر وتوليد واستقصاء تقوم على تحليل مواقف المشكلة الى مجموعة من العناصر وتأمل الطالب للموقف الذي اعاقه واستظهار الافكار ودراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها للوصول الى الحل السليم للموقف المشكل" (Butterworth, 2023: 54).

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الأول المتوسط في اختبار التفكير التأملي الذي أعدّت الباحثة، والذي يقيس قدرتهم على تحليل المواقف التعليمية، وتفسيرها، وربط الخبرات السابقة بالجديدة، وتوليد البدائل والحلول المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات منطقية تعكس مستوى تفكيرهم التأملي بعد تعرضهم للتدريس باستراتيجيات التعليم الممتع.

الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول : إطار نظري:

١. **مفهوم التدريس الممتع:** من الواضح لكل من يزاول مهنة التعليم، أنه يواجه تحدي كبير له يتمثل بكيفية المحافظة على انتباه طلبته طول مدة الدرس، اذ لا يتسرب إليهم الملل والخمول والتضجر في الدرس، وعليه ينبغي للمعلم جعل التعليم عملية محببة وشيقة بالاعتماد على المتعلم ذاته وبيئة التعليم المحيطة، اذ يتم التركيز على جعل بيئة التعليم بيئة واقعية مشابهة للمواقف الحياتية التي يعيشها الطالب بالاعتماد على أساليب متنوعة من المرح، الذي يراعي الارتباط الوجداني والنفسي للطلبة عبر الاستراتيجيات الممتعة مثل استعمال التبادل، والعمل التشاركي، والقصص، والدراما التعليمية في إيصال المعلومات، وهو ما يحفز الطلبة على إظهار طاقاتهم وانفعالاتهم والاندماج مع البيئة التعليمية بشكل مباشر دون خوف أو رهبة من الممارسة باذ يستطيع الطالب الحصول على المعرفة بشكل سلس وشيق، وفي ذات الوقت يحقق الحصول على المتعة والمرح المحبب له في حياته العامة من طريق التدريس الممتع ولعل الضرورة الملحة لتغيير نمطية الموقف التعليمي والتجديد والابتكار فيه لخلق حالة من التوازن بين واقع المتعلم المعزز بكافة التقنيات الحديثة وعوامل الجذب وغرفته الصفية التي ظلت على نمطيتها، جعلت من التدريس الممتع مطلبًا وضرورة (السعدي، ٢٠١٦ :218)، والتدريس الممتع مشاركة الطالب في أنشطة لغوية تعتمد على الحوار والتعبير بطلاقة، وانتقاء الألفاظ المناسبة مع توظيف لغة الجسد وتنويع التنغيم ودرجات الصوت للتعبير عن المعاني المختلفة من طريق استراتيجيات تعتمد على الألعاب اللغوية، وقص القصص، وتنفيذ الأدوار والحوار (الاسدي، 2025: 1511).

٢. أهداف التدريس الممتع:

أ. تشجيع المتدربين على اكتساب مهارات التفكير الإبداعي العديدة.
ب. الثقة بالنفس عند المتدربين نحو ميادين المعرفة المختلفة.
ت. مساعدة المتدربين على اكتشاف القضايا المهمة.
ث. تشجيع المتدربين على طرح الأسئلة المختلفة وحل المشكلات.
ج.اكتساب المتدربين للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
ح.تشجيع المتدربين على المرور بخبرات تعليمية وحياتية.
خ.التفاعلات والنقاشات البناءة بين المتدربين. (سعادة، وآخرون، ٢٠٠٦: ٣٣)

٣. خصائص التدريس الممتع:

أ. العناية بالتدريس التعاوني والتركيز على الإبداع والتميز.
ب. استثمار المتعلم الفرص المتاحة للتعلم.
ت. وجود الألعاب التعليمية المختلفة ضمن فعالياته.
ث. استعمال طرائق تدريس مختلفة بغرض الابتعاد عن الملل.
ج.إعطاء الحرية للمتعلم في اكتساب خبراته المتنوعة. (علي، 2025: 695)

٤. دور المدرس في التدريس الممتع:

أ. توفير الأساس المنطقي الذى يساعد المتدربين في فهم مواد التدريس.
ب. أنشاء مرا كز التدريس وتكوين فرق العمل ومجموعات تعاونية.
ج.التحلي بالصبر أثناء قيام المتدربين بأداء مهام غير مألوفة أو معقدة.
د. البحث عن الطرائق التي تسهم في تعزيز وتنسيق الأنشطة.
ه. تقليل النقد المباشر، والتعزيز بالمدح والثناء. (السلطان ووفية، 2019: 75)

٥. دور الطالب في التدريس الممتع.

أ. يطرح الأسئلة على زملائه ويستوضح من المدرس عند الحاجة.
ب. يبحث عن مصادر التدريس ويعمل كباحث ومشارك نشط في عمليات التدريس.
ت. يشارك بشكل فعال في أنشطة التدريس ويستنتج ويلخص ويكتب الملخصات.
ث. يجري التجارب ويكتشف ويحل المشكلات التي تواجهه.
ج.يتعاون مع أقرانه ويجيب على الاستفسارات التي توجه إليه.
ح.يفرض الفروض ويجري ما يلزم للتحقق. (قطامي، 2018: 63)

٦.استراتيجيات التدريس الممتع:

تعد استراتيجيات التعلم الممتع مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية التي تعتمد على توظيف الأنظمة التمثيلية المختلفة، مثل السمعية والبصرية والحركية، بهدف إشباع حاجات المتعلمين الحسية بما يتناسب مع اختلاف ميولهم وقدراتهم وأنماط تعلمهم، وتتميز هذه الاستراتيجيات بكونها من الأساليب الجاذبة التي تحقق المتعة لدى المتدربين، إذ تسهم في تنمية مهارات التفكير لديهم، وتعزيز قدراتهم على المناقشة وطرح الأسئلة، إضافة إلى تنمية مهارات حل المشكلات والتواصل بأسلوب مهذب وفعال، فضلاً عن زيادة مستوى الفهم والاستيعاب لديهم. كما تُعرّف بأنها أساليب تدريسية متنوعة توظف الأنماط الحسية المختلفة لدى المتعلمين، بما يعزز من بقاء أثر التعلم ويحقق الفاعلية دون شعور المتعلم بالملل أو المعاناة (Kilbane, 2020: 43)، ومن أنواع استراتيجيات التدريس الممتع:

أ. **استراتيجية التدريس التأملي:** استراتيجية تدريسية هي نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل والتحليل باستخدام مهارات الملاحظة والرؤية البصرية، بهدف كشف الأخطاء أو المغالطات والوصول إلى استنتاجات وتفسيرات منطقية.

ب. **استراتيجية السرد القصصي:** استراتيجية تدريسية تعتمد على تقديم المحتوى على شكل قصص مشوقة وجذابة، مما يثير انتباه المتعلمين ويحفز حواسهم ويسهم في تعزيز الفهم والاستيعاب.

ت. **استراتيجية الدراما التعليمية:** استراتيجية تدريسية يتم فيها تحويل الصف إلى بيئة تفاعلية تمثيلية تجمع بين التعليم والترفيه، ويُقدَّم المحتوى بشكل درامي يسهم في تبسيط المفاهيم وزيادة التشويق.

ث. **استراتيجية التدريس بالصور:** استراتيجية تدريسية تعتمد على استخدام الصور والرسوم التوضيحية لتمثيل المفاهيم والظواهر، بهدف تسهيل الفهم وربط المعنى بالتصور البصري.

ج.**استراتيجية التدريس بالتبادل**: استراتيجية تدريسية تقوم على تبادل الأدوار والخبرات بين المتعلمين داخل الموقف التعليمي، مما يعزز التفاعل ويزيد من فاعلية التعلم. (محمد، 2022: 59).

ثانياً: التفكير التأملي:

١.**مفهومه:** يعد مفهوم التأمل من المفاهيم العريقة التي تعود جذورها إلى الفكر الإسلامي، حيث ورد في القرآن الكريم بأساليب متعددة تدعو إلى التفكير والتدبر وإعمال العقل، مما يؤكد أهمية التأمل في بناء الوعي الإنساني وفهم آيات الله في الكون والحياة؛ أما في المجال التربوي الحديث، فإن التفكير التأملي تعود بدايات الاهتمام به إلى أوائل القرن العشرين، من خلال كتابات عدد من التربويين، ويُعد جون ديوي من أبرز من أسهم في تأصيل هذا المفهوم، إذ ربط بين التعلم والتأمل باعتبار أن التعلم الفعّال ينتج عن عملية تفكير واعٍ ومنظم في الخبرات والمواقف التعليمية. ومع تطور الدراسات التربوية، تنوعت المصطلحات المرتبطة به مثل التفكير الناقد والتفكير عالي المستوى، وقد اختلف الباحثون في تحديد مفهوم التفكير التأملي؛ فهو يُنظر إليه بوصفه نوعاً من التفكير الذي يتعامل مع أكثر من فكرة في الوقت نفسه وفق أهميتها، كما يُفهم على أنه قدرة الفرد على تحليل عناصر المشكلة وفهمها بصورة عميقة وسريعة، إضافة إلى كونه تفكيراً منظماً يهدف إلى حل المشكلات بطريقة متأنية تقود إلى بناء معرفة جديدة وتطوير الفهم (العبيدي والشبيب، 2018: 68).

٢.مهارات التفكير التأملي:

أ. **التأمل والملاحظة:** القابلية على تقديم اركان الموضوع، ومن ثم التعرف على الاجزاء المكونة له، وذلك من خلال نوعية الموضوع، او اعطاء رسم تخطيطي، او تقديم شكلاً تصويرياً يبين اجزاء الموضوع ومن خلاله يستطيع المتعلم ايجاد العلاقة الموجودة بصرياً.

ب. **الكشف عن المغالطات:** القابلية على ايجاد الفجوات في الموضوع المقدم للمتعلم، حيث يستطيع تميز العلاقات غير الصائبة، او غير الطبيعية.

ت. **الوصول الى الاستنتاجات:** قابلية المتعلم على ايجاد العلاقة الصائبة من خلال امعان النظر في صلب المشكلة، وبعد ذلك يصل الى الاستنتاجات الملاءمة لتلك المشكلة والتي تتعلق بالمهام التعليمية.

ث. **اعطاء تفسيرات مقنعة:** القابلية على اعطاء تصور منطقي للنتائج من خلال الاعتماد على الخبرات السابقة، وعلى نوعية المشكلة، وخصائصها، ثم التوصل الى حل لتلك المشكلة الموجودة.

ج.**وضع حلول مقترحة:** القابلية على ايجاد خطوات معقولة، او مقبولة لحل المشكلة المقدمة وتعتمد تلك الخطوات على استحضار ذهني متوقع للمشكلة المقدمة. (العتوم، 2016: 71)

المحور الثاني: دراسات سابقة:

– (المخينية ومأمون، 2024)

فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس التعلم الممتع في تنمية الرغبة الرياضية المنتجة لدى طالبات الصف العاشر الاساسي في سلطنة عمان

هدفت الدراسة إلى تقصّي فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية الرغبة الرياضية المنتجة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة البحث (200) طالبة، قُسّمن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (98) طالبة دُرّست باستخدام استراتيجيات التعلم الممتع، ومجموعة ضابطة مكونة من (102) طالبة دُرّست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للرغبة الرياضية المنتجة مكوّن من (15) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وتم التحقق من صدقه وثباته بالطرق العلمية المناسبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مقياس الرغبة الرياضية المنتجة لصالح المجموعة التجريبية، سواء على مستوى المقياس ككل أو على مستوى أبعاده. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تضمين استراتيجيات التعلم الممتع ضمن محتوى كتب الرياضيات المدرسية، وتطوير أدلة إرشادية لمعلمي الرياضيات تتضمن آليات توظيف هذه الاستراتيجيات في تدريس الرياضيات لمختلف المراحل التعليمية.

– دراسة (نزام، 2023): فاعلية برنامج تدريبي على وفق استراتيجيات التعلم الممتع لمدرسي المرحلة المتوسطة في تنمية كفاياتهم المهنية وتفكيرهم الإبداعي

هدف البحث إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الممتع في تنمية الكفايات المهنية والتفكير الإبداعي لدى مدرسي المرحلة المتوسطة في محافظة بابل، واعتمد البحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) مدرساً ومدرسة، بواقع (10) مدرسين و(10) مدرسات من اختصاصات مختلفة في المرحلة المتوسطة، تم اختيارهم من إحدى المديريات التابعة لتربية بابل، وقد تم إعداد برنامج تدريبي وفق استراتيجيات التعلم الممتع، ونُفذت من قبل الباحثة في مركز التدريب التربوي في المديرية، وتضمن البرنامج مجموعة من الورش التدريبية والأنشطة التطبيقية التي ركزت على توظيف أساليب التعلم الممتع في العملية التعليمية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والكفايات المهنية لدى المشاركين، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد أدوات لقياس الكفايات المهنية والتفكير الإبداعي، وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق العلمية المناسبة، وأظهرت النتائج وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية والتفكير الإبداعي لدى أفراد العينة، إذ تفوق أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأدائهم القبلي. وفي ضوء ذلك أوصى البحث بضرورة اعتماد البرامج التدريبية القائمة على استراتيجيات التعلم الممتع في إعداد وتدريب المدرسين، لما لها من أثر إيجابي في تطوير الأداء المهني وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.

– دراسة (فرحان، 2024)

فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي لتدريس النصوص الادبية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس النصوص الأدبية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (91) طالباً من طلبة الصف الرابع الأدبي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ضمت (45) طالباً درست باستراتيجية التعلم التوليدي، ومجموعة ضابطة ضمت (46) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي، وتم التحقق من صدقه وثباته باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تفوق ذي دلالة

للمجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التوليدي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير التأملي، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس النصوص الأدبية لما لها من أثر إيجابي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة، مع الاهتمام بتدريب المدرسين على استخدامها داخل الصفوف الدراسية.

الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته:

اولاً: منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في مرحلتي التنفيذ والتقويم، لملاءمته لطبيعة هدف البحث، إذ يقوم على ضبط جميع المتغيرات المؤثرة باستثناء المتغير المستقل الذي يخضع للتجريب.

ثانياً: التصميم التجريبي: تتمثل أهمية اختيار التصميم التجريبي الملائم في ضمان الدقة العلمية للباحث وتمكينها من الوصول إلى نتائج موثوقة للإجابة على أسئلة مشكلة البحث والتحقق من فروضه، ونظرًا لوجود متغير مستقل واحد (استراتيجيات التعليم الممتع) ومتغيرين تابعين (التحصيل والتفكير التأملي)، اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لمجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، مع استخدام الاختبار البعدي للتحصيل والقبلي والبعدي للتفكير التأملي كما هو موضح في الشكل (1).

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير		الاختبار البعدي
		المستقل	التابع	
التجريبية	اختبار التفكير التأملي القبلي	استراتيجيات التعليم الممتع	التحصيل التفكير التأملي	اختبار التحصيل. اختبار التفكير التأملي البعدي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

١. **مجتمع البحث:** جميع طلاب الصف الاول المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية .

٢. **عينة البحث:** اختارت الباحثة (متوسطة انس بن مالك للبنين) التابعة لمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية /المركز كعينة عشوائية من مجتمع البحث، إذ تضم المدرسة شعبتين للصف الأول المتوسط، وقد اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية بواقع (33) طالباً، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة بواقع (32) طالباً، ليبلغ العدد الكلي لأفراد العينة في الشعبتين (65) طالباً، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة بين المجموعتين.

جدول (1): توزيع عينة البحث بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	العدد قبل الاستبعاد	المستبعدين	العدد بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	34	1	33
الضابطة	ب	35	3	32
المجموع		69	4	65

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: تأكدت الباحثة إحصائيًا من تكافؤ المجموعتين في المتغيرات المؤثرة على النتائج، كما يوضح الجدول التالي (2).

جدول (2): تكافؤ مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	التجريبية	33	156.471	7.584	63	0.869	2.000	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	32	157.968	8.006				
اختبار رافن	التجريبية	33	18.147	5.123		0.714		

للذكاء	الضابطة	32	17.693	5.374			
درجات تحصيل السابق	التجريبية	33	62.547	4.714	0.958		
	الضابطة	32	61.858	4.958			
المعلومات السابقة	التجريبية	33	12.471	3.123	0.563		
	الضابطة	32	11.758	3.748			
اختبار التفكير التأملي القبلي	التجريبية	33	11.471	3.054	0.649		
	الضابطة	32	10.867	3.336			

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: يُعد ضبط المتغيرات الدخيلة من الإجراءات المنهجية المهمة في البحوث التجريبية، إذ يهدف إلى الحد من تأثير العوامل غير المرغوب فيها التي قد تؤثر في نتائج التجربة، بما يضمن دقة النتائج وموضوعيتها، ويحقق سلامة الاستنتاجات المتعلقة بأثر المتغير المستقل على المتغير التابع وتتضمن (اختيار أفراد العينة، الحوادث المصاحبة، الاندثار التجريبي، العمليات المتعلقة بالنضج، أداتا القياس، الإجراءات التجريبية).

سادساً: مستلزمات البحث:

١. **تحديد المادة العلمية:** حددت الباحثة المادة العلمية للبحث وفقًا لمفردات كتاب اللغة العربية/الجزء الاول (قواعد اللغة العربية) للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2025 – 2026)م، وتشمل: (①اقسام الكلام، ②المعرب والمبني، ③العلم، ④المعرف بـ(ال)، ⑤الضمائر، ⑥أسماء الإشارة، ⑦الأسماء الموصولة، ⑧المعرف بالإضافة، ⑨الفعل الماضي، ⓪①رفع الفعل المضارع).

٢. **صياغة الاغراض السلوكية:** صاغت الباحثة (130) هدفاً سلوكياً وفق مستويات بلوم الستة: التذكر (24)، الفهم (19)، التطبيق (18)، والتحليل (16)، والتركيب (13)، والتقويم (10)، وعرضت الأهداف على مجموعة من المحكمين للتحقق من ملاءمتها، فتم اعتمادها بنسبة اتفاق (80%) فما فوق، وتم إعداد الاختبار التحصيلي بناءً عليها.

٣. **اعداد الخطط التدريسية:** قامت الباحثة بإعداد خطط تدريسية لموضوعات قواعد اللغة العربية الخاصة بفترة التجربة، إذ دُرّست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التعليم الممتع، في حين دُرّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية؛ وقد عُرض خطتان أنموذجيتان على مجموعة من السادة المحكمين لغرض تقويمها وتحسينها، وأُجريت التعديلات اللازمة عليها، وبذلك أصبحت جميع الخطط جاهزة للتطبيق الفعلي.

سابعاً: اداتا القياس:

أعدت الباحثة اختبار التحصيل واختبار التفكير التأملي وفق إجراءات علمية لضمان صلاحيتهما قبل التطبيق:

اولاً: الاختبار التحصيلي:

١. **تحديد هدف الاختبار:** يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مستوى تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) في الفصل الاول من كتاب اللغة العربية/الجزء الاول لموضوعات قواعد اللغة العربية للعام الدراسي (2026/2025)م.

٢. **تحديد عدد فقرات الاختبار ونوعها:** بعد مراجعة الباحثة لعدد من الدراسات السابقة التي استهدفت طلاب الصف الأول المتوسط، واستطلاع آراء الخبراء والمتخصصين، تم تحديد عدد فقرات الاختبار بـ(40) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، تحتوي كل فقرة على أربعة بدائل للإجابة.

٣. **إعداد جدول المواصفات:** أُعدت الباحثة جدول المواصفات للاختبار التحصيلي، كما في جدول(3).

جدول (3) جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

الموضوع	الصفحات	الاهمية النسبية	الوزن النسبي للأهداف السلوكية						المجموع %100
			التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
			24	19	%18	%16	%13	10	

					%	%			%
اقسام الكلام	7	%12	1	1	1	1	1	0	5
المعرب والمبني	6	%11	1	1	1	1	1	0	5
العلم	6	%11	1	1	1	1	1	0	5
المعرف بـ(ال)	3	%5	1	0	0	0	0	0	1
الضمائر	7	%12	1	1	1	1	1	0	5
أسماء الإشارة	8	%14	1	1	1	1	1	0	5
الأسماء الموصولة	8	%14	1	1	1	1	1	1	6
المعرف بالإضافة	4	%7	1	1	0	0	0	0	2
الفعل الماضي	4	%7	1	1	1	0	0	0	3
رفـــع الفعـــل المضارع	4	%7	1	1	1	0	0	0	3
المجموع	57	%100	10	9	8	6	6	1	40

٤. **صياغة فقرات الاختبار:** أعدت الباحثة اختبارًا تحصيليًا مكونًا من (40) فقرة اختيار من متعدد، يضم سؤالًا مع بدائل متعددة إحداها صحيحة، ويتميز بشموليته للمحتوى الدراسي، وتقليل احتمالية التخمين، وسهولة التصحيح، مع ضمان اتساق الدرجات بين المصححين.

٥. **تعليمات الاجابة والتصحيح لفقرات الاختبار التحصيلي:**

أ. **صياغة التعليمات والتوجيهات الخاصة بالاختبار:** تم إعداد تعليمات الاختبار لتوضيح طريقة الإجابة، وتشمل اختيار بديل واحد صحيح لكل فقرة، الإجابة على جميع الفقرات، الالتزام بالزمن المحدد، وكتابة الاسم الثلاثي، الصف، والشعبة في الأماكن المخصصة، إلى جانب التعليمات الأخرى لضمان سير الاختبار بانتظام ووضوح.

ب. **تصحيح إجابات الاختبار:** بعد إعداد الاختبار المكون من (40) فقرة، تم تحديد معيار تصحيح واضح، بحيث تُمنح درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابات الخاطئة أو الفارغة أو التي اختير لها أكثر من بديل، لتكون الدرجة النهائية العليا (40) والدرجة الدنيا صفر.

٦. **صدق الاختبار:** يتكون من نوعين هما:

أ. **الصدق الظاهري:** وزعت الباحثة الاختبار التحصيلي، مرفقًا بالأهداف السلوكية والخارطة الاختبارية، على مجموعة من السادة المحكمين لاستطلاع آرائهم، وأُجريت التعديلات اللازمة على بعض الفقرات، حيث حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق بلغت (80%) من قبل المحكمين.

ب. **صدق المحتوى:** يُعد اعتماد جدول المواصفات لتصميم عينة الأسئلة التي تمثل المحتوى الدراسي والأهداف التعليمية خطوة أساسية لضمان صدق الاختبار، وبناءً على ذلك أصبح الاختبار التحصيلي جاهزًا للتطبيق.

٧. **التطبيق الاستطلاعي الاول:** تم تطبيق الاختبار التحصيلي في مرحلته الاستطلاعية الأولى على (30) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط بهدف تقييم وضوح التعليمات وفهم الطلاب للفقرات وتحديد الوقت المناسب للإجابة، وأسفرت التجربة عن متوسط زمن اختبار يبلغ تقريبًا (40 دقيقة).

٨. **التطبيق الاستطلاعي الثاني:** تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (100) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط بهدف التحليل الإحصائي لفقراته، متضمنًا تمييز كل فقرة، مستوى صعوبتها، فعالية البدائل الخاطئة، وثبات الاختبار، للتوصل إلى النتائج المطلوبة:

– **مستوى صعوبة الفقرة:** عند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة انها تتراوح ما بين (0.46 – 0.7) وبهذا تكون جميع فقرات الاختبار ذات مستوى صعوبة مناسب.

– **مستوى تمييز الفقرة:** عند حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة انها تتراوح ما بين (0.33 – 2)، وبهذا تكون جميع فقرات الاختبار ذات مستوى تمييز مناسب.

– **فعالية البدائل الخاطئة:** عند حساب فاعلية البدائل الخاطئة لكل بديل من بدائل الفقرات وجدت الباحثة انها تتراوح ما بين (-0.04إلى -0.3) وأظهرت قدرة البدائل على إرباك الطلاب ذوات المستويات الضعيفة، وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): معامل صعوبة وسهوله الفقرة ومعامل التمييز لفقرات اختبار تحصيل مادة قواعد اللغة العربية

ت	المجموعة		معامل		فعالية البدائل الخاطئة			
	العليا	الدنيا	الصعوبة	التمييز	أ	ب	ج	د
1	21	10	0.57	0.41	☑	0.07-	0.3-	0.15-
2	18	7	0.46	0.41	0.15-	0.07-	☑	0.11-
3	22	12	0.63	0.37	☑	0.07-	0.11-	0.22-
4	22	9	0.57	0.48	0.11-	0.07-	0.15-	☑
5	19	7	0.48	0.44	☑	0.11-	0.19-	0.22-
6	23	10	0.61	0.48	0.07-	☑	0.11-	0.19-
7	25	11	0.67	0.52	0.07-	☑	0.15-	0.22-
8	20	9	0.54	0.41	☑	0.15-	0.15-	0.07-
9	24	10	0.63	0.52	0.11-	0.22-	0.11-	☑
10	20	9	0.54	0.41	☑	0.07-	0.19-	0.07-
11	25	12	0.69	0.48	0.11-	☑	0.22-	0.11-
12	22	8	0.56	0.52	0.11-	0.15-	☑	0.11-
13	20	11	0.57	0.33	0.22-	0.11-	0.15-	☑
14	21	9	0.56	0.44	0.19-	☑	0.22-	0.07-
15	23	14	0.69	0.33	☑	0.22-	0.15-	0.04-
16	19	9	0.52	0.37	0.15-	0.07-	0.15-	☑
17	21	11	0.59	0.37	0.11-	0.11-	☑	0.15-
18	24	12	0.67	0.44	0.15-	☑	0.07-	0.22-
19	20	11	0.57	0.33	☑	0.15-	0.07-	0.11-
20	23	10	0.61	0.48	☑	0.15-	0.07-	0.11-
21	23	12	0.65	0.41	0.11-	0.11-	0.22-	☑
22	19	10	0.54	0.33	0.11-	☑	0.11-	0.19-
23	18	9	0.5	0.33	0.19-	0.15-	0.19-	☑
24	20	9	0.54	0.41	☑	0.15-	0.07-	0.15-
25	20	11	0.57	0.33	0.22-	0.11-	0.07-	☑
26	25	12	0.69	0.48	0.15-	☑	0.22-	0.11-
27	19	7	0.48	0.44	☑	0.15-	0.11-	0.19-
28	20	10	0.56	0.37	☑	0.07-	0.15-	0.11-
29	19	9	0.52	0.37	0.22-	0.07-	0.07-	☑
30	21	11	0.59	0.37	0.22-	0.07-	0.07-	☑
31	18	8	0.48	0.37	☑	0.15-	0.19-	0.07-
32	23	12	0.65	0.41	☑	0.07-	0.19-	0.07-
33	19	7	0.48	0.44	0.11-	0.15-	☑	0.19-
34	22	10	0.59	0.44	☑	0.11-	0.15-	0.15-

35	23	20	11	0.63	0.44	0.11-	0.11-	☑	0.15-
36	22	13	0.65	0.33	☑	0.15-	0.22-	0.07-
37	20	10	0.56	0.37	0.19-	0.11-	0.19-	☑
38	23	11	0.63	0.44	☑	0.07-	0.22-	0.07-
39	25	13	0.7	0.44	☑	0.15-	0.11-	0.19-
40	20	9	0.54	0.41	☑	0.15-	0.07-	0.15-

٩. **الثبات:** استخدمت الباحثة طريقة (Kuder-Richardson 20)، حيث بلغت قيمتها (0.871)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً: اعداد اختبار التفكير التأملي:

١. **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس قدرة طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) على قياس التفكير التأملي.

٢. **بناء فقرات الاختبار: بعد** مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة حول التفكير التأملي أعدّت الباحثة اختبارًا وفق خمس مهارات هي: (①التأمّل والملاحظة، ②الكشف عن المغالطات، ③الوصول إلى الاستنتاجات، ④إعطاء تفسيرات مقنعة، ⑤وضع حلول مقترحة)، وتكوّن الاختبار من (25) فقرة اختيار من متعدد، تضمنت كل فقرة سؤالًا مدعومًا بصورة أو شكل مع أربعة بدائل، روعي فيها الدقة العلمية واللغوية، وملاءمتها لمستوى طلاب الصف الأول المتوسط وخلوها من الغموض.

٣. **صياغة تعليمات الاختبار:** صيغت تعليمات الإجابة بوضوح وبأسلوب مبسط، لتجنب الأخطاء المؤثرة في الدرجات، مع تحديد زمن الإجابة وبيان أهم الإرشادات الواجب مراعاتها قبل البدء بالإجابة على الورقة المرفقة.

٤. **وضع تعليمات التصحيح:** صمّمت الباحثة ورقة إجابة نموذجية لتصحيح الاختبار، بحيث تُمنح درجة (1) للإجابة الصحيحة و(0) للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو عند اختيار أكثر من بديل، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية بين (0–25).

٥. **صدق الاختبار:** تضمن نوعين هما:

أ. **الصدق الظاهري:** للتأكد من الصدق الظاهري، عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من المحكّمين، واعتمد نسبة اتفاق (80%) فأكثر وفق معادلة كوبر؛ وبعد الأخذ بملاحظات المحكّمين أُجريت تعديلات لغوية على الفقرات، مع الإبقاء على الاختبار بصيغته النهائية المكوّنة من (25) فقرة.

ب. **صدق البناء:** تضمن:

– **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار:** تم التحقق من صدق الفقرات باستخدام معامل ارتباط بايسريال الثنائي النقطي بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وأظهرت النتائج أن جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وبناءً على ذلك تم الإبقاء على جميع الفقرات البالغ عددها (25) فقرة، وجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار

ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط
1	0.361	6	0.469	11	0.478	16	0.477	21	0.386
2	0.528	7	0.586	12	0.554	17	0.371	22	0.296
3	0.276	8	0.341	13	0.296	18	0.496	23	0.531
4	0.440	9	0.516	14	0.350	19	0.590	24	0.408
5	0.557	10	0.286	15	0.411	20	0.377	25	0.298

– **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمهارة:** تحقق هذا الصدق من خلال حساب ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بايسريال الثنائي النقطي، وقد تبين أن جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وجدول (6) يبين ذلك:

جدول(6): علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمهارة

التأمّل والملاحظة		الكشـــف عـــن المغالطات		الوصـــول إلـــى الاستنتاجات		إعطـاء تفسـيرات مقنعة		وضـــع حلـــول مقترحة	
ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط
1	0.654	6	0.638	11	0.661	16	0.700	21	0.609
2	0.703	7	0.790	12	0.703	17	0.583	22	0.531
3	0.556	8	0.668	13	0.501	18	0.693	23	0.597
4	0.692	9	0.740	14	0.612	19	0.758	24	0.676
5	0.785	10	0.516	15	0.670	20	0.611	25	0.560

– **علاقة درجة المهارة بالدرجة الكلية للاختبار:** للتأكد من ترابط مهارات الاختبار مع الدرجة الكلية، حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): علاقة درجة المهارة بالدرجة الكلية للاختبار

الارتباط	التأمّـــــل والملاحظة	الكشـف عـن المغالطات	الوصـول إلـى الاستنتاجات	إعطـــــاء تفسيرات مقنعة	وضـع حلـول مقترحة
	0.854	0.879	0.839	0.859	0.890

٦. التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير التأملي:

أ. **التطبيق الاستطلاعي الأول للاختبار:** هو التحقق من وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار وتحديد الزمن المستغرق للإجابة، لذا طُبّق اختبار التفكير التأملي على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من الصف الأول المتوسط، بالتنسيق مع إدارة المدرسة. ولحساب الزمن، تم اعتماد متوسط زمن الإجابة من خلال تسجيل وقت انتهاء كل طالب، فبلغ الزمن المستغرق للإجابة نحو (42) دقيقة تقريباً.

ب. **التطبيق الاستطلاعي الثاني:** بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته وتحديد الزمن اللازم للإجابة، طبقت الباحثة اختبار التفكير التأملي على عينة ثانية مكونة من (100) طالب من الصف الأول المتوسط. وبعد تصحيح الإجابات، تم تحليل فقرات الاختبار باعتماد أعلى (27%) من الدرجات لتمثل المجموعة العليا وأدنى (27%) لتمثل المجموعة الدنيا، وذلك بهدف استخراج المؤشرات الإحصائية اللازمة:

– **مستوى صعوبة الفقرة:** عند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير التأملي وجدت الباحثة انها تتراوح ما بين (0.462 – 0.685) وبهذا تكون جميع فقرات الاختبار ذات مستوى صعوبة مناسب.

– **مستوى تمييز الفقرة:** عند حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير التأملي وجدت الباحثة انها تتراوح ما بين (0.259 0.629)، وبهذا تكون جميع فقرات الاختبار ذات مستوى تمييز مناسب.

– **فعالية البدائل الخاطئة:** عند حساب فاعلية البدائل الخاطئة لكل بديل من بدائل فقرات اختبار التفكير التأملي وجدت الباحثة انها تتراوح ما بين (-0.04إلى -0.3) وأظهرت قدرة البدائل على إرباك الطلاب ذوات المستويات الضعيفة، وجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): معامل صعوبة وسهوله الفقرة ومعامل التمييز لفقرات اختبار التفكير التأملي

ت	المجموعة		معامل		فعالية البدائل الخاطئة			
	العليا	الدنيا	الصعوبة	التمييز	أ	ب	ج	د
1	17	8	0.462	0.333	☑	0.33-	0.29-	0.07-
2	21	10	0.574	0.407	0.15-	0.22-	0.04-	☑
3	23	11	0.629	0.444	0.33-	☑	0.22-	0.19-
4	19	12	0.574	0.259	0.22-	0.22-	☑	0.11-

5	17	9	0.481	0.296	☑	0.33-	0.07-	0.33-
6	21	11	0.592	0.370	0.22-	0.33-	☑	0.04-
7	24	10	0.629	0.518	☑	0.04-	0.07-	0.22-
8	19	12	0.574	0.259	0.11-	0.07-	☑	0.11-
9	23	12	0.648	0.407	0.33-	☑	0.15-	0.04-
10	22	11	0.611	0.407	0.22-	0.22-	0.11-	☑
11	24	12	0.666	0.444	☑	0.15-	0.15-	0.07-
12	18	9	0.5	0.333	0.11-	0.11-	0.04-	☑
13	22	10	0.592	0.444	0.33-	☑	0.22-	0.11-
14	20	11	0.574	0.333	0.19-	0.15-	0.19-	☑
15	19	9	0.518	0.370	0.11-	0.07-	0.15-	☑
16	24	13	0.685	0.407	0.22-	☑	0.07-	0.22-
17	19	9	0.518	0.370	0.11-	0.11-	☑	0.15-
18	18	11	0.537	0.259	☑	0.22	0.19-	0.22-
19	25	8	0.611	0.629	0.22-	0.11-	0.15-	☑
20	20	12	0.592	0.296	0.07	0.07-	☑	0.07-
21	16	9	0.462	0.259	0.07-	☑	0.11-	0.19-
22	22	13	0.648	0.333	022-	0.11	☑	0.11-
23	23	11	0.629	0.444	☑	0.15-	0.33-	0.07-
24	24	11	0.648	0.481	0.04	0.04-	0.22-	☑
25	21	9	0.555	0.444	0.11-	0.07-	☑	0.33

الثبات: استخدمت الباحثة طريقة (Kuder-Richardson 20)، حيث بلغت قيمتها (0.903)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثامناً: الوسائل الإحصائية: اعتمدت الباحثة في تحليل البيانات على الحقيبة الإحصائية ($SPSS_{27}$)، إضافة إلى برنامج (Microsoft $Excel_{2010}$)، وذلك لإجراء جميع التحليلات الإحصائية اللازمة لاستخراج النتائج المتعلقة بمتغيّرات البحث لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

اولاً: عرض النتائج:

١. النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الاولى: تنص الفرضية الصفرية الأولى على أنّه ("لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية وفقاً لاستراتيجيات التعليم الممتع ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار تحصيل مادة قواعد اللغة العربية")، تم تطبيق اختبار التحصيل وحساب الدرجة الكلية لمادة قواعد اللغة العربية لكلتا مجموعتي البحث، بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) للحصول على الوصف الإحصائي للبيانات الخام ويُبيّن جدول (9) ذلك:

جدول (9): نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار التحصيل لمادة قواعد اللغة العربية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	36.560	5.481	63	6.484	2.000	دالة
الضابطة	32	24.186	6.016				

يُظهر جدول (9) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (36.560) بانحراف معياري (5.481)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (24.186) بانحراف معياري

(6.016)، وللتعرّف على دلالة الفرق بين المتوسطين طُبّق اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية (6.484) بدرجة حرية (63)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.000)، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا وفق استراتيجيات التعليم الممتع على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرّسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل النهائي، ولتحديد حجم أثر المتغير المستقل استُخدم مربع آيتا (η^2)، فضلاً عن حساب قيمة (d) للتحقق من أن الفروق حقيقية وتحديد حجمها، ويُبيّن جدول (10) ذلك.

جدول (10): جدول مرجعي لتحديد حجم الأثر

الاداة المستخدمة	حجم الاثر			
	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
η2	0.01	0.06	0.14	0.20
d	0.2	0.5	0.8	1.10

وجدول (11) يوضح قيمة كل من (η^2) و(d).

جدول (11): قيمة (η^2) و(d) ومقدار حجم الاثر في اختبار التحصيل لمجموعتي البحث

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة t	df	قيمة (η2)	قيمة (d)	مقدار حجم الاثر
استراتيجيات التعليم الممتع	اختبار التحصيل	6.484	63	0.400	2.152	كبير

ويتضح من جدول (11) ان حجم أثر (استراتيجيات التعليم الممتع) من متغير اختبار التحصيل كبير لان قيمة (d) البالغة (2.152) هي أكبر من (1.10) وقيمة (η^2) بلغت (0.400) أكبر من (0.20) استناداً الى الجدول المرجعي (10)، وهذا يدل الى ان أثر المتغير المستقل في اختبار التحصيل للطلاب كان كبيراً ولصالح المجموعة التجريبية.

٢. النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الثانية:

تنص الفرضية الصفرية الأولى على أنّه ("لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية وفقاً لاستراتيجيات التعليم الممتع ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي")، تم تطبيق اختبار التفكير التأملي وحساب الدرجة الكلية للاختبار لكلتا مجموعتي البحث، بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) للحصول على الوصف الإحصائي للبيانات الخام ويُبيّن جدول (12) ذلك:

جدول (12): نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار التفكير التأملي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	21.847	3.284	63	4.261	2.000	دالة
الضابطة	32	12.748	3.698				

يُظهر جدول (12) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (21.847) بانحراف معياري (3.284)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (12.748) بانحراف معياري (3.698)، وللتعرّف على دلالة الفرق بين المتوسطين طُبّق اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية (4.261) بدرجة حرية (63)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.000)، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا وفق استراتيجيات التعليم الممتع على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرّسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي البعدي، ولتحديد حجم أثر المتغير المستقل استُخدم مربع آيتا (η^2)، فضلاً عن حساب قيمة (d) للتحقق من أن الفروق حقيقية وتحديد حجمها، وجدول (13) يوضح قيمة كل من (η^2) و(d).

جدول (13): قيمة (η^2) و(d) ومقدار حجم الاثر في اختبار التفكير التأملي البعدي لمجموعتي البحث

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة t	df	قيمـــــة (η2)	قيمـــــة (d)	مقـدار حجـم الاثر
اســـتراتيجيات التعليم الممتع	اختبـــار التفكيـــر التأملي البعدي	4.261	63	0.224	1.745	كبير

ويتضح من جدول (13) ان حجم أثر (استراتيجيات التعليم الممتع) من متغير اختبار التفكير التأملي البعدي كبير لان قيمة (d) البالغة (1.745) هي أكبر من (1.10) وقيمة (η^2) بلغت (0.224) أكبر من (0.20) استناداً الى الجدول المرجعي (10)، وهذا يدل الى ان أثر المتغير المستقل في اختبار التفكير التأملي البعدي للطلاب كان كبيراً ولصالح المجموعة التجريبية.

٣.النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الثالثة:

تنص الفرضية الصفرية الثالثة على أنّه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية وفقاً لاستراتيجيات التعليم الممتع في اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي)، تم تطبيق اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي وحساب الدرجة الكلية للاختبار للمجموعة التجريبية، بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) للحصول على الوصف الإحصائي للبيانات الخام ويُبيّن جدول (14) ذلك:

جدول (14): نتائج الاختبار التائي لطلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي

التجريبية	العدد	المتوسـط الحسابي	الانحـراف المعياري	درجـــة الحرية	القيمة التائية		الدلالـــة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	33	11.471	3.054	32	9.847	2.000	دالة
البعدي		21.847	3.284				

يظهر جدول (14) أن متوسط درجات الاختبار القبلي لطلاب المجموعة التجريبية بلغ (11.471) بانحراف معياري (3.054)، في حين بلغ متوسط درجات الاختبار البعدي (21.847) بانحراف معياري (3.284)، وللتعرّف على دلالة الفرق بين المتوسطين طُبّق اختبار (t-test) لعينة مترابطة، إذ بلغت القيمة التائية (9.847) بدرجة حرية (32)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.000)، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا وفق استراتيجيات التعليم الممتع في الاختبار البعدي ولتحديد حجم أثر المتغير المستقل استُخدم مربع آيتا (η^2)، فضلاً عن حساب قيمة (d) للتحقق من أن الفروق حقيقية وتحديد حجمها، وجدول (15) يوضح قيمة كل من (η^2) و(d).

جدول (15): قيمة (η^2) و(d) ومقدار حجم الاثر في اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي للمجموعة التجريبية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة t	df	قيمـــــة (η2)	قيمـــــة (d)	مقـدار حجـم الاثر
اســـتراتيجيات التعليم الممتع	اختبـــار التفكيـــر التـــــــأملي القبلي/البعدي	9.847	32	0.752	1.714	كبير

ويتضح من جدول (15) ان حجم أثر (استراتيجيات التعليم الممتع) من متغير اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي كبير لان قيمة (d) البالغة (1.714) هي أكبر من (1.10) وقيمة (η^2) بلغت (0.752) أكبر من (0.20) استناداً الى الجدول المرجعي (10)، وهذا يدل الى ان أثر المتغير المستقل في اختبار التفكير التأملي للطلاب كان كبيراً ولصالح الاختبار البعدي.

٤.النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الرابعة:

تنص الفرضية الصفرية الرابعة على أنّه ("لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة قواعد اللغة العربية وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي")، تم تطبيق اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي وحساب الدرجة

الكلية للاختبار للمجموعة الضابطة، بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) للحصول على الوصف الإحصائي للبيانات الخام ويُبيّن جدول (16) ذلك:

جدول (16): نتائج الاختبار التائي لطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي

التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	32	10.867	3.336	31	1.196	2.000	دالة
البعدي		12.748	3.698				

يظهر جدول (16) أن متوسط درجات الاختبار القبلي لطلاب المجموعة الضابطة بلغ (10.867) بانحراف معياري (3.336)، في حين بلغ متوسط درجات الاختبار البعدي (12.748) بانحراف معياري (3.698)، وللتعرّف على دلالة الفرق بين المتوسطين طُبّق اختبار (t-test) لعينة مترابطة، إذ بلغت القيمة التائية (1.196) بدرجة حرية (31)، وهي اصغر من القيمة الجدولية (2.000)، مما يدل عدم تفوق طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي ولتحديد حجم أثر المتغير المستقل استُخدم مربع آيتا (η^2)، فضلاً عن حساب قيمة (d) للتحقق من أن الفروق حقيقية وتحديد حجمها، وجدول (17) يوضح قيمة كل من (η^2) و(d).

جدول (17): قيمة (η^2) و(d) ومقدار حجم الاثر في اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي للمجموعة الضابطة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة t	df	قيمة (η2)	قيمة (d)	مقدار حجم الاثر
الطريقة الاعتيادية	اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي	1.196	31	0.044	0.211	صغير

ويتضح من جدول (17) ان حجم أثر (الطريقة الاعتيادية) من متغير اختبار التفكير التأملي القبلي/البعدي صغير لان قيمة (d) البالغة (0.211) هي اصغر من (0.4) وقيمة (η^2) بلغت (0.044) اصغر من (0.05) استناداً الى الجدول المرجعي (10)، وهذا يدل الى ان أثر المتغير المستقل في اختبار التفكير التأملي للطلاب كان صغيراً.

ثانياً: تفسير النتائج:

١. تفسير النتيجة المتعلقة بالفرضية الاولى:

أ. مكنت استراتيجيات التعليم الممتع الطلاب من تحقيق تحصيل أعلى من خلال زيادة دافعيتهم نحو التعلم وجذب انتباههم داخل الصف، إذ ساعدت الأنشطة التفاعلية والبيئة المشوقة على تقليل الملل وتعزيز اندماجهم في الموقف التعليمي، مما انعكس إيجاباً على نتائجهم في الاختبار التحصيلي.

ب. ساعدت استراتيجية التعليم الممتع على تنمية الفهم العميق للمادة الدراسية، من خلال تنوع الأساليب مثل السرد القصصي والدراما التعليمية والعمل التشاركي، الأمر الذي أتاح للطلاب معالجة المعلومات بطرائق متعددة وربطها بمواقف حياتية، مما أدى إلى تحسين مستوى استيعابهم وتذكرهم للمحتوى.

ت. وفرت استراتيجيات التعليم الممتع بيئة تعليمية آمنة ومحفزة قائمة على التفاعل والتعاون، مما شجع الطلاب على المشاركة وطرح الأسئلة والتعبير بحرية، وأسهم في بناء ثقتهم بأنفسهم وتنمية مهاراتهم، وهو ما أدى إلى تحسين أدائهم العام في الاختبار التحصيلي.

٢. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أ. سمحت استراتيجيات التعليم الممتع الطلاب من تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال إشراكهم في أنشطة تعتمد على الملاحظة والتحليل والتفسير، مما ساعدهم على فحص الأفكار واكتشاف الأخطاء والوصول إلى استنتاجات منطقية بصورة أعمق.

ب. عزّزت استراتيجيات التعليم الممتع، ولا سيما التدريس التأملي والدراما التعليمية والسرد القصصي، على تعزيز قدرة الطلاب على التأمل في المواقف التعليمية وربطها بخبراتهم السابقة، الأمر الذي أسهم في تطوير قدرتهم على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المبنية على التفكير المنظم.

ت. هيأت استراتيجيات التعليم الممتع بيئة تعليمية تفاعلية محفزة شجعت الطلاب على طرح الأسئلة والتفكير بعمق ومناقشة الأفكار بحرية، مما عزز ثقتهم بأنفسهم ودعم ممارستهم لعمليات التفكير التأملي بشكل مستمر داخل الصف.

ثالثاً: الاستنتاجات:

١. أسهمت استراتيجيات التعليم الممتع في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، من خلال تنوع الأنشطة التعليمية وتوظيف أساليب جاذبة حفّزت دافعيتهم نحو التعلم وساعدت على تحسين فهمهم للمادة الدراسية.

٢. أسهمت استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب من خلال أنشطة قائمة على الحوار والتأمل والتحليل، مما ساعدهم على فحص الأفكار واستخلاص الاستنتاجات بشكل أعمق.

رابعاً: التوصيات:

١. إعادة النظر في مناهج طرائق التدريس وبرامج التربية العملية في كليات التربية الأساسية، من خلال تضمين استراتيجيات التعليم الممتع لما لها من أثر في رفع التحصيل وتنمية التفكير لدى الطلبة، مع تدريب المدرسين على توظيف هذه الاستراتيجيات داخل الموقف التعليمي بصورة فاعلة.

٢. التركيز على اختيار استراتيجيات التعليم الممتع بما يتناسب مع المادة الدراسية ومستوى الطلبة، وتفعيل دور الطالب بوصفه محور العملية التعليمية من خلال أنشطة تفاعلية ممتعة، بما يسهم في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية قدرات التفكير لديهم.

خامساً: المقترحات:

١. إجراء دراسات ارتباطية للكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

٢. إجراء دراسات تجريبية لمعرفة فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الماهر لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية.

المصادر

– إبراهيم، عبد الخالق رؤوف (2017): **انواع التفكير**، ط1، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

– الأسدي، عقيل رشيد عبد الشهيد (2025): تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية/ جامعة الكوفة في ضوء التعليم الممتع، **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية**، المجلد (15)، العدد (3)، بابل، العراق.

DOl:https://iasj.rdd.edu.iq/journals/uploads/2025/04/30/fdd8f03195fb1adaa9fc4abce4f0f271.pdf

– التميمي، أميرة محمود خضير وليث عثمان نصيف النعيمي(2022): **التفكير الجاد في اللغة العربية رؤية أكاديمية**، مكتبة اليمامة للنشر، بغداد، العراق.

– الجبوري، فلاح صالح حسين (2021): **طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

– الجعافرة، عبد السلام يوسف(2014): **تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة** ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

– الجلالي، لمعان مصطفى(2011): **التحصيل الدراسي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

– حاذور، طارق علي وعامر مهدي صالح (2026): فاعلية برنامج تربوي قائم على استراتيجيات التعلم الممتع لتنمية المثابرة وخفض الملل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، العدد (1)، المجلد (33)، تكريت، العراق.
DOl:https://iasj.rdd.edu.iq/journals/uploads/2026/02/19/ef29c70ac5aba7228129d0ac6d1ef386.pdf

– الحساني، ابراهيم كاظم فرعون (2017): **تعليم التفكير في مدارسنا**، ط1، مؤسسة ثائر العصامي للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.

– الحلفي، انتصار عودة موسى (2020): **التفكير**، ط1، مكتب الأمير للطباعة والاستنساخ، بغداد، العراق.

– خميس، يونس فؤاد (2022): **التحصيل النوعي "مفهومهِ – مبادئهِ، اهدافهِ"**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

– دحام، نداء عبد الحليم مهدي (2025): اثر استراتيجية (MOOFS) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، **مجلة سر من رأي للدراسات الانسانية**، العدد (86)، المجلد (21)، سامراء، العراق.

– زاير، سعد علي وسماء تركي داخل (٢٠١٦): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، دار المنهجية ، عمان.

– السر، خالد بن خميس وسليم فليح بن سعيد وخميس بن رمضان الكلابي (2021): **استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية**، ط1، غزة، فلسطين.

– سعادة، جودت أحمد واخرون (2006): **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

– السلطان، حمزة هاشم ووفية جبار محمد (2019): **استراتيجيات حديثة في التدريس النظرية والتطبيق**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.

– عبيد، امال محمود (2026): الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس اللغة العربية ودورها في تحسين التحصيل الدراسي، **مجلة منوال**، العدد (3)، المجلد (2)، بغداد، العراق.
DOl:https://iasj.rdd.edu.iq/journals/uploads/2026/04/04/375642011cae1df8fab56b494bab5bf1.pdf

– العبيدي رقية عبد الائمة والشبيب علاء عبد الحسين (2016): **التفكير ما وراء المعرفي (رؤية نظرية ومواقف تطبيقية)**، ط1، بغداد.

– العتوم، عدنان يوسف (2016): **تنمية مهارات التفكير**، ط1، عمان، الأردن.

– العزاوي، نضال مزاحم (2016): **بوصلة التدريس في اللغة العربية**، دار غيداء عمان.

– علي، أحمد حنيين (2025): فاعلية التعلم الممتع في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف المتوسط وتنمية التعلم اليقظ لديهم، **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية**، المجلد (55)، العدد (3)، بابل، العراق.
DOl:https://iasj.rdd.edu.iq/journals/uploads/2025/04/29/f0191490d54b617b46e1efa9091518e2.pdf

– الفاخر، سالم (2018): **التحصيل الدراسي**، ط1، مركز الكتب الاكاديمي، عمان، الاردن.

– فرحان، مثنى عبد العزيز (2024): فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي لتدريس النصوص الادبية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية، **مجلة الجامعة العراقية**، المجلد (70)، العدد (1)، بغداد، العراق.

DOI:https://iasj.rdd.edu.iq/journals/uploads/2024/12/04/848d5b76e83212dc2344a93c0c61128a.pdf

– فرحان، مثنى عبد العزيز (2024): فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي لتدريس النصوص الادبية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية، **مجلة الجامعة العراقية**، المجلد (70)، العدد (1)، بغداد، العراق.

– فياض، حسن احمد (2025): فاعلية التعلم الممتع في تنمية مهارات استخدام الانترنت ومحركات البحث لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الحاسوب، **مجلة الجامعة العراقية**، العدد (4)، المجلد (74)، بغداد، العراق.

DOI:https://iasj.rdd.edu.iq/journals/uploads/2025/12/01/107581d4ed06ece873b6f727c2b1e8e6.pdf

– قطامي، ونايفة قطامي (2018): **نماذج التدريس الصفي**، ط8، دار الشروق للنشر، عمان.

– محمد، آمال جمعة عبد الفتاح (2022): **استراتيجيات التدريس والتعلم الممتع نماذج تطبيقية**، المتحدة، عمان.

– المخينية، وداد بنت رجب بن ربيع ومأمون محمد الشناق (2024): فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس التعلم الممتع في تنمية الرغبة الرياضية المنتجة لدى طالبات الصف العاشر الاساسي في سلطنة عمان، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (51)، العدد (3)، جامعة اليرموك، الاردن.
DOI: https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=457540

− Butterworth, J., & Thwaites, G. (2023) :Thinking Skills: Critical Thinking and Problem Solving (2nd ed.), Cambridge: Cambridge University Press: Pages: 354, ISBN: 978-1107606302
DOI: https://en.pdfdrive.to/dl/thinking-skills-critical-thinking-and-problem-solving

− Kilbane, C. R., & Milman, N. B. (2020) :Teaching Models: Designing Instruction for 21st Century Learners, Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
DOI:https://iasj.rdd.edu.iq/journals/uploads/2024/12/04/848d5b76e83212dc2344a93c0c61128a.pdf

− Putra, Z. H., Alim, J. A., Kurnia, R. K., Gunawan, Y. G., & Aljarrah, A. (2026) :A systematic literature review of joyful learning in mathematics: An implication for teaching and learning in elementary school
DOI: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2026.1561649

− Waterworth, P. G. (2020) :Creating Joyful Learning within a Democratic Classroom.
Journal of Teaching and Learning in Elementary Education, 3(2), 109–116.
DOI:https://www.researchgate.net/publication/346247062_Creating_Joyful_Learning_within_a_Democratic_Classroom