Journal of Curriculum and Teaching Methodology
Volume (1), Issue (9): 30 Jul 2022
P: 45 - 69
ISSN: 2790-7333
مجلة المناهج وطرق التدريس
المجلد (1)، العدد (9): 30 يوليو 2022 م
ص: 45 - 69

The Effect of Teaching The Arabic Language Subject Using The "POSSEAR Strategy" on The Achievement and Reflective Thinking of Third-Grade Students in Jordan

Reem Bassam El-Moussa
Odeh Abd Al-Gawad Abu Sneina
Amman Arab University || Jordan

Abstract: The study aimed to identify the effect of teaching Arabic language using the "POSSEAR" strategy on students' achievement and developing the skill of reflective thinking among third graders in Jordan. The experimental approach (semi-experimental design) was used, and the study's sample consisted of (60) male and female students from third grade from Samou` elementary School in Irbid for the academic year (2021_2022). the study's members were chosen intentionally, as they were divided into two random groups; the experimental group, numbering of (30) males and females, studied using the strategy of POSSEAR, and the control group, numbering of (30) males and females, who studied using the usual method. To achieve the aim of the study, the researcher prepared a post-assessment test and the researcher built a tool for reflective thinking. Their validity and reliability were verified and then distributed to the study's members. The results of the study revealed that the strategy of POSSEAR affected the students' achievement in favour of the experimental group, and it affected the development of the reflective thinking skill in the Arabic language subject and for the benefit of the experimental group. The study recommended the Ministry of Education to provide information about the strategy POSSEAR and how to apply it, and how to use activities that encourage students to practice thinking.

Keywords: Teaching, The Arabic Language Subject, "POSSEAR Strategy, The Achievement, Reflective Thinking.

أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية تنال القمر في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لطلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن

ريم بسام الموسى
عودة عبد الجواد أبو سنينة
جامعة عمان العربية || الأردن

المستخلص: هدفت الدراسة التعرف على أثر تدريس مبحث اللغة العربية باستخدام استراتيجية تنال القمر على التحصيل وتنمية مهارة التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، واستخدم المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) وتكون أفراد الدراسة من (60) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث الأساسي من مدرسة سموع الأساسية في محافظة إربد للعام الدراسي (2022/2021) وتم اختيار أفراد الدراسة بصورة قصدية حيث قسمت إلى مجموعتين عشوائيتين، المجموعة التجريبية وعددها (30) طالباً وطالبةً درست باستخدام استراتيجية تنال القمر، والمجموعة الضابطة وعددها (30) طالباً وطالبة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيل بعدي و بناء أداة للتفكير التأملي. وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما ثم توزيعها على أفراد الدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة بأن هناك أثر لاستراتيجية تنال القمر على التحصيل في مبحث اللغة العربية ولصالح

المجموعة التجريبية، وأثر على تنمية مهارة التفكير التأملي في مبحث اللغة العربية ولصالح المجموعة التجريبية واستنادا للنتائج أوصى الباحثان وزارة التربية والتعليم بتوفير معلومات عن استراتيجية تنال القمر وكيفية تطبيقها واستخدام أنشطة تشجع الطلبة على ممارسة التفكير.

الكلمات المفتاحية: تدريس، مبحث اللغة العربية، استراتيجية تنال القمر، التحصيل، التفكير التأملي.

المقدمة.

تؤدي التربية دوراً كبيراً في تطوير عملية التَّعليم وتحسين أدائها، لإحداث تغيرات ظاهرة في أداء الطَّلبة، والاهتمام بالهيكلِ التَّعليمي ليصبحَ أكثر مرونة واستجابة لحاجات المتعلمين من خلال عملية التَّدريس، والاهتمام بالأنشطةِ التَّعليمية التي يبتكرها الْمعلم بقصدِ شرح الْمعارفِ والْمعلوماتِ وتنميةِ التَّفكيرِ وحل الْمشكلات، فمن خلال طرائق التَّدريس يستطيعُ الْمعلمَ أن يتخذَ الأسلوب الملائم للموقف التَّعليمي بحيث يسير في خطوات متسلسلة ومترابطة لتنظيم الْمحتوى التَّعليمي وما يحتويه من حقائقِ ومفاهيمِ واتجاهات تهدف إلى اكساب المتعلم القيم والخبرات؛ وبهذا قد يتحقق من وراء ذلك النمو الشَّامل في جميع الجوانب، لذلك قامت التربية على إعدادِ مناهج دراسية حديثة اشتملت على عناصر رئيسة أربعة متفاعلة كالأهداف التربوية والمحتوى التَّعليمي واستخدام طرائق التَّدريس الحديثة وتعزيز الأنشطة الصَّفية، كما وسعت التَّربية من خلالِ التَّوجه نحو الاقتصاد المعرفي ومواكبة الثَّورة المعلوماتية على تزويدِ المعلمين بذخيرة من استراتيجيات التدريس، التي تتيح للمعلم اختيار الأفضل منها والأنسب للموقف التَّعليمي.

وبناء على ما تقدم، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي في هذا المجال والدراسات السابقة ذات الصلة، وبعد ممارسة المعلمات للعمليات التَّعليمية وخصوصاً مادة اللغة العربية، وسؤال المعلمات عن الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس هذه المادة، والتي أظهرت عدم استخدامهم لاستراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات التحصيل والتفكير التأملي في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن أجريت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من الجهود المبذولة من قبل القائمين على العمليةِ التَّعليمية، والباحثين في برامجِ إعداد المعلمين وتدريبهم على استراتيجيات التَّدريس الحديثة وكيفية تطبيقها، فقد لوحظَ أن هناك ضعف في التَّحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصّف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية، تعود لأسباب مختلفة منها طريقة التدريس المستخدمة كالتلقين والتدريس المباشر، لذلك حاول الباحثون تقديم حلول مقترحة تتبنى توظيف استراتيجيات جديدة ومبتكرة في تدريس مفاهيم التحصيل والتفكير التأملي، لتنمي القدرات العقلية لدى الطلبة، لأن ذلك يؤثر في أداء الطلبة وزيادة تحصيلهم، وتنمية تفكيرهم التأملي.

ولأن الدراسات السابقة أشارت إلى فاعلية استراتيجية تنال القمر وأثرها في التحصيل في مواد ومباحث مختلفة مثل دراسة أبو سعود (2018)، الصيداوي (2015)، دحلان (2019)، فجاءت هذه الدراسة لتكشف أثر استراتيجية تنال القمر في مبحث اللغة العربية في التحصيل والتفكير التأملي لطلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن.

وكان الدافع الرئيسي للقيام بهذه الدراسة هو معرفة ماهي استراتيجية تنال القمر ؟

سؤالا الدراسة:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في السؤالين الآتيين:

1- ما أثر استراتيجية تنال القمر في تحصيل مبحث اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن؟

2- ما أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية التَّفكير التأملي في مبحث اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن؟

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المجموعة التَّجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في التحصيل لطلبة الصَّف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية/تنال القمر).
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المجموعة التَّجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير التأملي لطلبة الصَّف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية يعزى لاستخدام طريقة التدريس (الاعتيادية/تنال القمر).

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على أثر استراتيجية تنال القمر ومدى تطبيقها لطلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية في مدينة إربد.
2- التعرف على فاعلية استراتيجية تنال القمر في التَّحصيل لطلبة الصَّف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية.
3- التعرف على أثر هذه الاستراتيجية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصَّف الثالث الأساسي.

أهمية الدراسة:

- تنبع أهمية هذه الدراسة من جوهر موضوعها الذي تناول أثر استراتيجية تنال القمر في تحسين مهارات فهم المقروء لطلبة الصَّف الثالث الأساسي، لكونها منتمية إلى استراتيجيات التَّدريس الحديثة، ومنسجمة مع المؤتمرات المهتمة بتطوير التَّعليم.
- وقَدْ تُسهم هذه الدّراسة في زيادةِ التَّحصيل والتركيز على التفكير التأملي باستخدام استراتيجية تنال القمر من خلالِ إثراء الأدب النظري المتعلق بمبحثِ اللغة العربية وكيفية تعزيز تطبيقاتها العملية، والاهتمام بضرورة إعادة النظر في استراتيجيات وطرائق التدريس المستخدمة من خلال البعد عن التعليم التلقيني، وتبني التعليم المعتمد على التحصيل والتفكير التأملي لما له من دور مهم في تطوير المجتمع ومواجهة التحديات بطرق علمية ذات حلول إبداعية.
- ومن المؤمل أن يستفاد من هذه الدراسة في إطلاق التفكير التأملي لدى طلبة الصَّف الثالث الأساسي الذي قد يساعد على ربط المعرفة السّابقة بالمعرفةِ الجديدة، وتوجيههم حول كيفية حل المشكلات. وقد توفر هذه الدراسة معلومات جديدة حول أهمية استراتيجية تنال القمر، كما أنه من الممكن أن تقدم هذه الدراسة توعية للمعلمين في كيفية استخدام استراتيجية تنال القمر في التَّعليم وابتكار طرائق تدريس جديدة فعالة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** تم تطبيق الدراسة على وحدتين هما (مدرستي أحلى، ومن أنا؟) لمبحث اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي، واستغرق تدريسها أسبوعين.
- **الحدود البشرية:** طلبة الصف الثالث الأساسي.
- **الحدود المكانية:** مدرسة سموع الأساسية في محافظة إربد/ لواء الكورة
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2021.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **استراتيجية تنال القمر، اصطلاحاً:** تعرف بأنها "مجموعة من العمليات التي تساعد التّلميذ على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص الذي يسمعه أو يقرأه، ومن ثم كيفية تعليمه القراءة لتحقيق أهداف معينة، واكتساب عادة القراءة الذاتية والمستقلة المعتمدة على الثقة بالذّات، والمتفاعلة مع المقروء" (ابو السعود، 2018، 15)
  - **وتعرف إجرائياً:** بأنها مجموعة من العمليات التي تساعد طلبة الصَّف الثالث الأساسي على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص الذي يسمعوه أو يقرؤونه، ومن ثم تعلم كيفية القراءة لتحقيق أهداف معينة، وتم إعداد أداة من قبل الباحثة في مبحث اللغة العربية من خلال القيام بعدة خطوات تبدأ من تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم، مارس، راجع.
- **التحصيل الدراسي:** يشير مفهوم التحصيل الدراسي في علم النفس التربوي إلى مستوى من المهارة والحذق والكفاءة في الميدان المدرسي أو الأكاديمي، سواء أكان بصفة عامة أم مهارة معينة كالقراءة أو الحساب. (قرواني، 2013).
  - **ويعرف إجرائياً:** كمية المعرفة والمهارة التي اكتسبها طلبة الصَّف الثالث الأساسي من المعلومات التي حصلوا عليها من خلال الاستراتيجية المستخدمة.
- **التفكير التأملي اصطلاحاً:** ويُعَرَّف بأنها عملية ذهنية نشطة واعية حول اعتقادات وخبرات الفرد بحيث يتمكن من خلالها الوصول إلى النتائج والحلول لمشكلات تعترضه (عقله ومحاسنة، 2016).
  - **ويعرف اجرائياً:** بانها عملية يقوم بها طلبة الصّف الثالث الأساسي للحصول على معلومات من خلال عملية التفكير وايجاد الطرق والبدائل للوصول إلى المعرفة المطلوبة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الإطار النظري:

2-1-1- التدريس:

يعد التّدريسُ من المهامِ الإنسانية الجلية التي يفتخرُ بها كلُّ إنسانٍ يعمل بها لمكانتها المرموقة والرفيعة، وهي تناط بالمعلمين مسؤولية إعداد أجيال قادرين على اكتسابِ المعلوماتِ والمعارفِ والقيمِ والاتجاهاتِ المرغوبة، وتعد مهنة التَّدريس رسالة ينبغي توافرها لكل من يريد الالتحاق بها لأنها تنمي الفرد فكرياً وتمده بالنشاط العقلي الذي يساعده على ممارسة التفكير، وحل المشكلات.

مفهوم اللغة العربية:

- **لُغة:** جاء في لسانِ العرب أن اللغة هي أصوات يستخدمها كل شعب لتعبر عن حاجاتهم (فُعلة) من لغوت

- **اصطلاحاً**: عرفها نورتن (1993) Norton بأنها أصوات تجمع على شكلِ رموز وتصل الأفراد ببعضهم البعض وهي بمثابة قناة تظهر تراث الأجيال وخبراتهم.

تعد اللغة العربية منارة للشعوب تفتح آفاقاً واسعة للتعمق بها فهي نظام رمزيّ يمدنا بالحياة لأنها لغة القرآن الكريم والحديث الشريف وهي لغة الأدب والفن، وتميّزت اللغة العربية بخاصية منفردة بها وهي ضبط أواخر الكلمات والايجاز والدقة.

وتناول جابر (2002) أهداف تدريس مبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، ويجب على المعلم أن يدركَ طبيعة هذه المرحلة فهي الأساس في عملية التَّعليم وهم المستقبل والجيل القادر على نقلِ العلمِ والقيمِ والاتجاهات لذلك كانت هذه المرحلة جُلَّ اهتمامهم ومحطتهم الرئيسة، و زودتهم بالمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة وأضافت عنصر التَّأمل وخاصة تأمل الآيات القرآنية والمفردات الجديدة ليتسنى أن يقرأ، وأن يعبرَ، وأن يتأملَ، فالمرحلةِ الأساسيةِ الدنيا تتمتعُ بقدرتها على التَّخيلِ وحفظِ الأحداثِ بطريقةٍ جيدةٍ ومفعمةٍ بالإحساسِ، وتهذيب العاطفة وتبادل الآراء، وكان استخدامُ استراتيجيات التَّدريس في هذا المبحث أمر مهم لذلك يجب على كل معلم معرفة ماهية الاستراتيجية وكيفية توظيفها.

الاستراتيجية:

عُرف مفهوم الاستراتيجية منذ القدم في الميدان العسكريّ، فأصلُ الكلمة يوناني (استراتيجيوس) أي فن القيادة، وبعد ذلك تم استخدامها في جميع المجالات ومنها مجال التَّدريس كونها التخطيط المسبق للعمل، و الهدف من وراءِ وتطبيقِ استراتيجية التَّدريس هو رفع جودة عملية التَّعليم إلى أعلى مستوى ممكن بغض النظر عن اختلاف المناهج التُّعليمية بالإضافة إلى تجنب الحصول على نتائج غير مرغوب بها، كضعف التحصيل العلمي للطلبة فهي مجموعة إجراءات تتمثل في إيصال المعلومات للطلبة بحيث تزيد من دافعيتهم نحو التَّعليم، والقدرة على استقبال المعرفة وتطوير السُّلوك المرغوب به من قبل المعلم. (السليتي، 2015).

تتألفُ استراتيجية التَّدريس من عدةِ عناصر:

- الاجراءات التي يحددها المعلم.
- مصادر التَّعلم المستخدمة
- درجة التَّفاعل بين المعلم والطلبة.

2-1-2- استراتيجية تنال القمر:

قام كارول (Carol, 1991)، بتطويرِ هذه الاستراتيجية من خلالِ تنفيذها في المواقف التَّعليمية، وتعتبر من الاستراتيجيات المعرفية الحديثة التي تستخدم في التَّعليم، كما وتنمي مهارات الطَّلبة الفكرية وتشجعهم على إطلاق التفكير وتعزيز القدرات العقلية.

وقدمت تانا اكسر، (Tina Oxer, 1992)، استراتيجية تنال القمر من خلال مشاركتها في المؤتمر السنوي الاستشاري للطفل الاستثنائي، ولم تقتصر على مشاركتها فحسب وإنما نشرتها في كتاب أسمته (تعليم الطلاب ذوي المشكلات السلوكية وتعليمية)، ويرجع سبب تسمية استراتيجية تنال القمر أن حروفها تمثل كلمات ومهارات يتم تكليفها للطلبة، ويتم تدريسها في سبع خطوات رئيسية وهي: (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم، مارس، راجع).

وذكرها (عطية، 2013) على أنها مجموعة من الخطوات المتتالية والمعتمدة في تعليم القراءة بشكل مستمر، لتصبح عادة عقلية عند الطلبة يمارسونها عند قراءة أي نص، وقد تزيد من ثقة الطالب بنفسه وتأخذ بيده نحو

التكيف للوصول إلى الأفكار التي يحتوي عليها النص وتلخيص الأفكار، وتمكّن الطَّلبة من تقويم النص، وإصدار الأحكام بحقه فضلاً عن أنها تكسب الطَّلبة مهارة التلخيص التي تؤدي إلى تذكر الأفكار وتقلل الوقت اللازم للدراسة.

وبالتالي هي من استراتيجيات القراءة الفاعلة وتطبق قبل الحصة التعليمية وخلالها وبعد الدرس وتتضمن ممارسات القراءة والتعلم التي يستخدمها المتعلمون تلقائياً. (العيد، 2016)

أهداف استراتيجية تنال القمر:

- تساعدُ الطَّلبة على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص الذي يسمعهُ أو يقرأهُ.
- يتعلمُ الطَّلبةُ كيفية القراءة السَّليمة للنصِ الموجودِ.
- تكسبُ الطَّلبةُ مهارةَ القراءةِ الذاتيةِ.
- تنمي استراتيجية تنال القمر الطالب تدريجياً، مفهوماً أقوى عن ذاته، حيث تزداد ثقته بنفسه " أنا أتنبأ" " أنا ألخص" " تتفق أفكاري مع أفكار المؤلف.

فوائد أخرى لاستراتيجية تنال القمر منها:

ويضيف (الصيداوي، 2015) أن استراتيجية تنال القمر تضفي على الموقف التعليمي مزيداً من الفاعلية والنشاط. وتزيد القدرة على الاستيعاب، وتنشيط القدرات العقلية، كما وتساعد الطلبة على الاستقلالية في القراءة، وتمكنهم من البحث عن الأفكار، وتخلق لديهم الثقة بالنفس"

وتجعل الموقف التعليمي مليئاً بالحيوية، التي تحتاج إليها عملية التدريس، ومن الممكن أن تؤثر إيجابياً في تحصيل الطلبة، واعتماد استراتيجية تنال القمر بشكل مستمر في المواقف التعليمية قد تزيد قدرة الطلبة على استيعاب النص وتزويدهم بحصيلة من المفردات الجديدة؛ لأنهم يربطون ما يقرأوه بالمعرفة السابقة عندهم فتكون لهم القدرة على التنبؤ وتنظيم الأفكار بما سيحدث لاحقاً في النص مما يجعل لهم القدرة على فهم المشكلات التي تواجه النص، والعمل على حلها، و تنمي أيضاً معرفته بين زملائه في الصف الدراسي ومعرفته لوجهات نظرهم وآرائهم فاستعمال مثل هذه الاستراتيجيات في التدريس تعد وسيلة ناقلة للعلم فكلما كانت العلاقة ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر الطالب وذكائه وقابلياته وميوله كانت الأهداف المتحققة عبرها أوسع عمقاً وأكبر فائدة.

وبعد أن تعرفت المعلمات على استراتيجية تنال القمر وكيفية تطبيقها ساعدتهم في التدريب على مهارات الفهم القرائي، وعززت القوة على اصدار أحكام صحيحة لحل المشكلات المطروحة.

دور المعلم في استراتيجية تنال القمر

يبين أبو السعود (2018) دور المعلم في تطبيق استراتيجية تنال القمر يحفز المعلم طلبته على الاستعانة بخيالهم (التأمل) لإيجاد الأفكار، والتعبير عن اتجاهاتهم ومعتقداتهم، كما ويدرب الطلبة على كيفية الإجابة عن الأسئلة التحفيزية التي تساعدهم في التنبؤ، وينمي الطلبة على التعاون واحترام الرأي الآخر، والحرص على التنظيم الزمني أثناء تنفيذ خطواتها، بحيث يتمكن جميع الطلبة من المشاركة والإنجاز والتدريب، للوصول إلى الأفكار المطلوبة، ويدرب الطلبة على مهارة التلخيص التي تضمن الاحتفاظ بالمعلومات وكذلك يدرب الطلبة على التقويم الذاتي لأعمالهم والتقويم الجماعي للأعمال التي قاموا بها

استراتيجية تنال القمر في مبحث اللغة العربية:

اللغة العربية لها أهمية ومكانة متميزة ومرموقة في حياتنا؛ فهي أداة التفكير والإتصال والتعبير عما يجول في خاطر الطالب، وهي الوعاء الذي يحوي خبراتنا، ويعبر عن ثقافتنا، ومن الناحية التعليمية تعد اللغة العربية بالنسبة لجميع المعلمين مفتاح المواد التي يقومون بتدريسها، وعوامل نجاح العملية التعليمية تتمثل في أربع مهارات يجب على الطالب إتقانها وهي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة، وهذه المهارات متصلة، ولا يمكن تعليم أي مهارة بمعزل عن الأخرى لذلك يجب أن يتم تعليمها وفق تخطيط محكم، نتجاوز به المفهوم التقليدي لعملية التعليم. (حبيب الله، 2014)

2-1-3- التحصيل الدراسي:

أنَّ الهدف الأساسي من إعداد الطلبة هو تمكنهم من فهم ما تحويه مادة اللغة العربية، وتدريبهم على تكوين مفردات جديدة، وإكسابهم المهارة في تعرف الكلمات لتنمو لديهم القدرة اللفظية، فإنَّ الهدف من وراء ذلك كله هو أن يصبحوا قادرين على الفهم الصحيح لمعاني تلك الرموز المطبوعة، والدقة في تفسيرها (عبد الحميد، 2002).

لا شك أن استراتيجية تنال القمر تتميز بأنها تنظم مسار العقل خلال البحث عن أفكار الموضوع وتجعل الطلبة أكثر إيجابية، في الاعتماد على أنفسهم في فهم النص المقروء، وتشد انتباههم نحو التعليم وتتغلب على الخجل والخوف وتثير جو التنافس بين الطلاب.

ثانياً- الدراسات السابقة:

أ- دراسات تعلقت باستراتيجية تنال القمر والتحصيل:

- **قام السعيد (2020)** بدراسة كشفت أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي بغزة تم استخدام المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (73) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة لمهارات الفهم القرائي مكونة من (3) مستويات موزعة على (13) مهارة، واختبار لمهارات الفهم القرائي مكون من (20) عبارة، وتم استخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تنال القمر، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات الفهم القرائي. وباعتماد طرائق تدريس تعتمد على المشاركة الفاعلة للمتعلم مثل: "استراتيجية تنال القمر".
- **وهدفت دراسة دحلان (2019)** للكشف عن فاعلية استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في غزة، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (76) طالبة من مدرسة خان يونس الابتدائية وتم تقسيمه إلى مجموعتين، تكونت المجموعة التجريبية من (27) طالبا خضعت للتدريس وفق استراتيجية تنال القمر. والمجموعة الضابطة تكونت من (29) تم تدريسهم وفق الطريقة الاعتيادية وأسفرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مجموعتي الدراسة في اختبار تحصيل مهارات فهم المقروء البعدي.
- **وهدفت دراسة عيسى (2019)** دراسة كشفت فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس بمحافظة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (35) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تم تقسيم العينة إلى (18) تلميذاً في المجموعة التجريبية، (17) تلميذًا في

المجموعة الضابطة، وحصل تلاميذ المجموعة التجريبية على (23) جلسة (5 إعلامية- 18 تنفيذية) على استراتيجية تنال القمر بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً وبعد انتهاء الجلسات التدريبية طبق مقياسي التعلم العميق وتنظيم الذات (قياس بعدي) وكذلك بعد مرور شهر (قياس تتبعي)، ولمعالجة النتائج تم استخدام اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسون، وتوصلت نتائج البحث إلى تحسن التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة، واستمرار الأثر الإيجابي للتدريب خلال القياس التتبعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من القياس البعدي، وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.

ب- دراسات تعلقت بالتفكير التأملي:

- **أجرى مرضي (2020)** دراسة سعت إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية في جامعة أم القرى، حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبق مقياس التفكير التأملي الذي أعده كيمبر على عينة دراسة تكونت من (257) طالبا من طلاب كلية اللغة العربية، وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى التفكير التأملي الذي جاء عاليا حيث بلغ المتوسط الحسابي (3، 840)، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفكير التأملي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي، كما وجدت فروق دالة في مستوى التفكير التأملي تعزى في مستوى التحصيل لصالح المتخصصين في اللغة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية في جامعة أم القرى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تبين وجود اختلاف في هذه الدراسات فبعضها تناول أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارة الفهم القرائي مثل دراسة دحلان (2019)، وأخرى هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية تنال القمر في تحسين الفهم القرائي كدراسة جميل (Jameel,2017) كما اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي هدفت التعرف على أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارة التفكير التأملي مثل دراسة ابو السعود (2018)، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من دحلان (2019)، وابو السعود (2018)، ودراسة سلمان (2016)، ودراسة العيد (2016)، ودراسة ملجيولتا (2013) في استخدامها للمنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) كما تناولت بعض الدراسات أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية بعض المهارات ما وراء المعرفة مثل دراسة سلمان (2016)، في حين هدفت دراسة العيد (2016) إلى معرفة أثر الاستيعاب القرائي.

ويلاحظ من الدراسات السابقة انها جاءت إيجابية في تنمية مهارات الفهم القرائي مثل دراسة دحلان (2019)، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة سلمان (2016)، وتنمية مهارات التفكير التأملي مثل دراسة أبو السعود (2018). وقد اختلفت هذه الدراسة عن غيرها بالعينة والحدود ومنهج الدراسة وتطوير أدوات الدراسة وتحديد المعالجة الإحصائية.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الأدوات التي سوف تستخدم في المقارنات، والمناقشات، وأيضا من الدراسات السابقة في تفسير النتائج ومقارنتها، وتتميز هذه الدراسة عن غيرها ستتناول أثر استراتيجية تنال القمر في التحصيل والتفكير التأملي لمبحث اللغة العربية.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) في الدراسة، وهو منهج يتطلب وجود مجموعات ضابطة وتجريبية من الأفراد، يعالج فيها أثر متغير مستقل على متغير تابع، والمنهج شبه التجريبي لا يشترط التوزيع العشوائي للمبحوثين على المجموعات الضابطة والتجريبية، بل يتم فيه تعيين المجموعات كالشُعب والصفوف الدراسية في مجموعات ضابطة وتجريبية (الجادري وأبو حلو، 2009).

وفي الدراسة الحالية، تمّ بحث أثر المتغير المستقل المتمثل في استراتيجية التدريس: (استراتيجية تنال القمر، الطريقة الاعتيادية) على متغيرين تابعين، هما: (التحصيل في مبحث اللغة العربية، والتفكير التأملي في مبحث اللغة العربية)، لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن.

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة قصدياً من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة سموع الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة بمحافظة إربد، حيث تم اختيار هذه المدرسة بسبب توفر الأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق الدراسة في المدرسة، ووجود معلمات من ذوات الخبرة والكفاءة في تدريس الصف الثالث الأساسي، بالإضافة إلى وجود شعبتين للصف الثالث الأساسي في المدرسة.

وتبعاً لذلك فقد تم اختيار شعبتي الصف الثالث الأساسي في المدرسة، وهما: الثالث الأساسي (أ) وعدد الطلبة فيه (30) طالباً وطالبة، والثالث الأساسي (ب) وعدد الطلبة فيه (30) طالباً وطالبة، وقد تم استخدام التعيين العشوائي من أجل تعيين الشعبتين في المجموعتين: الضابطة والتجريبية، حيث وقعت شعبة الثالث الأساسي (أ) في المجموعة التجريبية وتدرس باستخدام استراتيجية تنال القمر، بينما جاءت شعبة الثالث الأساسي (ب) في المجموعة الضابطة وتدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية. ويبين الجدول (1) توزيع الشُعبتين وعدد أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	استراتيجية التدريس	الصف	عدد الطلبة
التجريبية	استراتيجية تنال القمر	الثالث الأساسي (أ)	30
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	الثالث الأساسي (ب)	30
المجموع			60

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

إضافة إلى تقارب شُعبتي الصف الثالث الأساسي في التحصيل بمبحث اللغة العربية، فقد تم اللجوء إلى استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، بهدف ضبط نتائج الطلبة في القياس القبلي، فلا تؤثر على نتائجهم في القياس البعدي سواء أكانت المجموعتان متكافئتين أم غير متكافئتين في القياس القبلي، وبالتالي حلّ الإشكال إذا كانت هناك فروق قبلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أداتي الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأداتين الآتيتين:

أولاً- اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي:

إجراءات إعداده:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي لمهارات اللغة العربية التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، في الوحدتين الدراسيتين (مدرستي الأحلى، من أنا؟) في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.
- تم تحليل محتوى الوحدتين من مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي وذلك من أجل تحديد مهارات اللغة العربية التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، التي يتضمنها المحتوى.
- في ضوء تحليل محتوى المواضيع الدراسية، تم صياغة الأهداف التعليمية، وذلك وفقاً لتصنيف بلوم انظر ملحق رقم (5)، وقد بلغ عدد الأهداف (25) هدفاً سلوكياً في كل وحدة دراسية، موزعة كالاتي: التذكر (8)، الفهم (6)، التطبيق (5)، التحليل (3)، التركيب (2)، التقويم (1)، وبما مجموعه (50) هدفاً سلوكياً في الوحدتين.
- تم عرض الصورة الأولية للأهداف التعليمية على المحكمين وعددهم عشرة، وتم القيام بالتعديلات المناسبة على الأهداف بحيث بقي العدد الكلي للأهداف التعليمية دون تعديل.
- بعد تحديد الأهداف التعليمية، وتحكيمها، تم تحديد عدد أسئلة اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، حيث بلغت (20) سؤالاً، وذلك حتى تتناسب مع الفئة العمرية لطلبة الصف الثالث الأساسي.
- تمت صياغة عبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في صورته الأولية. وتكوّن من (20) عبارة.

صدق اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي:

تم التحقق من صدق اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي من خلال عرضه على (10) محكمين في الجامعات الأردنية، للحلقة الأولى من التعليم الأساسي أنظر ملحق (1)، وبعد استعادة نماذج التعديل من المحكمين، تم دراسة ملاحظاتهم والأخذ بمضمونها وإجراء التعديلات اللازمة، وفي ضوء ذلك تم إجراء بعض التعديلات تتعلق بالصياغة اللغوية لبعض العبارات، حيث بقي الاختبار في صورته المعدّلة مكوناً من (20) عبارة.

تطبيق اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي على عينة استطلاعية

تم تطبيق اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي على عينة استطلاعية بمدرسة سموع الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة بمحافظة إربد، ودرسوا الوحدتين الدراسيتين (مدرستي الأحلى، من أنا؟) في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي العام الماضي، وعددهم (30) طالباً وطالبة، وذلك للتحقق من الزمن المناسب للاختبار، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار، بالإضافة إلى معامل الثبات للاختبار، وتالياً توضيح بذلك:

أ- تحديد الزمن المناسب لاختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

تم تطبيق المعادلة التالية، لتحديد زمن الاختبار:

متوسط زمن خروج أول ثلاثة طلبة من الاختبار+ متوسط زمن خروج آخر ثلاثة طلبة من الاختبار

وبالتالي أصبح الزمن الملائم لاختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي = 40 دقيقة.

ب- معاملات الصعوبة والتمييز لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

لمعرفة العبارات التي تتصف بعدم قدرتها على التمييز بين الطلبة، والعبارات التي تتصف بالصعوبة الشديدة أو السهولة الشديدة، تم تصحيح إجابات الطلبة في العينة الاستطلاعية على اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، ثم حُسبت معاملات الصعوبة للعبارات وفق المعادلة الآتية (عودة، 1999):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا عن العبارة إجابة صحيحة}}{\text{عدد الطلبة في الاختبار}} \times 100$$

وحُسبت معاملات التمييز لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي من خلال المعادلة الآتية (عودة، 1999):

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{الإجابات الصحيحة للفئة العليا- الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في إحدى الفئتين}} \times 100$$

وقد تم توضيح قيم معاملات الصعوبة والتمييز لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي كما في الجدول (2).

الجدول (2) معاملات الصعوبة والتمييز لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

رقم العبارة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.50	0.47	11	0.70	0.47
2	0.60	0.53	12	0.63	0.47
3	0.57	0.47	13	0.70	0.33
4	0.70	0.60	14	0.73	0.40
5	0.60	0.67	15	0.77	0.33
6	0.47	0.53	16	0.73	0.40
7	0.53	0.67	17	0.73	0.53
8	0.53	0.80	18	0.63	0.60
9	0.70	0.60	19	0.67	0.67
10	0.57	0.60	20	0.77	0.47

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الصعوبة لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي تراوحت بين (0.47 إلى 0.77)، مما يعني عدم وجود عبارات ذات معامل صعوبة أكثر من (0.85) أو أقل من (0.20). كما يلاحظ أن قيم معاملات التمييز لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي تراوحت بين (0.33 إلى 0.80)، مما يعني عدم وجود عبارات ذات معامل تمييز أقل من (0.20). وتعتبر هذه القيم لمعاملات الصعوبة والتمييز مقبولة لاستخدام هذا الاختبار في الدراسة الحالية، وفي ضوء معاملات الصعوبة والتمييز لم يتم حذف أي عبارة من اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.

أداتي الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأداتين الآتيتين:

أولاً: اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي:

إجراءات إعداده:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي لمهارات اللغة العربية التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، في الوحدتين الدراسيتين (مدرستي الأحلى، من أنا؟) في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.
- تم تحليل محتوى الوحدتين من مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي وذلك من أجل تحديد مهارات اللغة العربية التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، التي يتضمنها المحتوى.
- في ضوء تحليل محتوى المواضيع الدراسية، تم صياغة الأهداف التعليمية، وذلك وفقاً لتصنيف بلوم انظر ملحق رقم (5)، وقد بلغ عدد الأهداف (25) هدفاً سلوكياً في كل وحدة دراسية، موزعة كالاتي: التذكر (8)، الفهم (6)، التطبيق (5)، التحليل (3)، التركيب (2)، التقويم (1)، وبما مجموعه (50) هدفاً سلوكياً في الوحدتين.
- تم عرض الصورة الأولية للأهداف التعليمية على المحكمين وعددهم عشرة، وتم القيام بالتعديلات المناسبة على الأهداف بحيث بقي العدد الكلي للأهداف التعليمية دون تعديل.
- بعد تحديد الأهداف التعليمية، وتحكيمها، تم تحديد عدد أسئلة اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، حيث بلغت (20) سؤالاً، وذلك حتى تتناسب مع الفئة العمرية لطلبة الصف الثالث الأساسي.
- تمت صياغة عبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في صورته الأولية. وتكوّن من (20) عبارة.

صدق اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي:

تم التحقق من صدق اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي من خلال عرضه على (10) محكمين في الجامعات الأردنية، للحلقة الأولى من التعليم الأساسي أنظر ملحق (1)، وبعد استعادة نماذج التعديل من المحكمين، تم دراسة ملاحظاتهم والأخذ بمضمونها وإجراء التعديلات اللازمة، وفي ضوء ذلك تم إجراء بعض التعديلات تتعلق بالصياغة اللغوية لبعض العبارات، حيث بقي الاختبار في صورته المعدّلة مكوناً من (20) عبارة.

تطبيق اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي على عينة استطلاعية

تم تطبيق اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي على عينة استطلاعية بمدرسة سموع الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة بمحافظة إربد، ودرسوا الوحدتين الدراسيتين (مدرستي الأحلى، من أنا؟) في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي العام الماضي، وعددهم (30) طالباً وطالبة، وذلك للتحقق من الزمن المناسب للاختبار، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار، بالإضافة إلى معامل الثبات للاختبار، وتالياً توضيح بذلك: .

أ- تحديد الزمن المناسب لاختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

تم تطبيق المعادلة التالية، لتحديد زمن الاختبار:

متوسط زمن خروج أول ثلاثة طلبة من الاختبار+ متوسط زمن خروج آخر ثلاثة طلبة من الاختبار

2

وبالتالي أصبح الزمن الملائم لاختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي = 40 دقيقة.

ب- معاملات الصعوبة والتمييز لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

لمعرفة العبارات التي تتصف بعدم قدرتها على التمييز بين الطلبة، والعبارات التي تتصف بالصعوبة الشديدة أو السهولة الشديدة، تم تصحيح إجابات الطلبة في العينة الاستطلاعية على اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، ثم حُسبت معاملات الصعوبة للعبارات وفق المعادلة الآتية (عودة، 1999):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا عن العبارة إجابة صحيحة}}{\text{عدد الطلبة في الاختبار}} \times 100$$

وحُسبت معاملات التمييز لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي من خلال المعادلة الآتية (عودة، 1999):

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{الإجابات الصحيحة للفئة العليا- الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في إحدى الفئتين}} \times 100$$

وقد تم توضيح قيم معاملات الصعوبة والتمييز لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي كما في الجدول (2).

الجدول (2) معاملات الصعوبة والتمييز لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

رقم العبارة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.50	0.47	11	0.70	0.47
2	0.60	0.53	12	0.63	0.47
3	0.57	0.47	13	0.70	0.33
4	0.70	0.60	14	0.73	0.40
5	0.60	0.67	15	0.77	0.33
6	0.47	0.53	16	0.73	0.40
7	0.53	0.67	17	0.73	0.53
8	0.53	0.80	18	0.63	0.60
9	0.70	0.60	19	0.67	0.67
10	0.57	0.60	20	0.77	0.47

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الصعوبة لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي تراوحت بين (0.47 إلى 0.77)، مما يعني عدم وجود عبارات ذات معامل صعوبة أكثر من (0.85) أو أقل من (0.20). كما يلاحظ أن قيم معاملات التمييز لعبارات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي تراوحت بين (0.33 إلى 0.80)، مما يعني عدم وجود عبارات ذات معامل تمييز أقل من (0.20). وتعتبر هذه القيم لمعاملات الصعوبة والتمييز مقبولة لاستخدام هذا الاختبار في الدراسة الحالية، وفي ضوء معاملات الصعوبة والتمييز لم يتم حذف أي عبارة من اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.

ج- ثبات اختبار التحصيل البعدي:

تم التحقق من ثبات اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، حيث بلغت قيمة معامل الثبات "ألفا" (0.923)، وهي قيمة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

تصحيح اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

تكوّن اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي من (20) عبارة انظر ملحق (7)، أعطي الطالب أو الطالبة درجة واحدة على كل إجابة صحيحة، في حين أعطي الطالب أو الطالبة الدرجة صفر على كل إجابة خاطئة، وبما أن الاختبار يتكون من (20) عبارة، فإن مدى العلامة التي يمكن الحصول عليها محصورة بين (صفر) إلى (20) علامة.

ثانياً- أداة مهارات التفكير التأملي:

لتحقيق هدف الدراسة المتعلق بأداة مهارة التفكير التأملي في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، تم بناء أداة مهارات التفكير التأملي، حيث تضمنت الأداة مجموعة من العبارات التي تشير إلى مهارات التفكير التأملي. وقد تم الاستناد في تطوير هذه الأداة إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال التفكير التأملي لدى الطلبة، حيث تم استخلاص عدد من العبارات التي تقيس التفكير التأملي لدى الطلبة، وتم إعادة صياغتها بما يتفق مع أهداف الدراسة. حيث قامت الباحثة بصياغة عبارات الأداة، مع مراعاة أن تعبر العبارات عن قياس التفكير التأملي واضحة، وأن تكون العبارات بعيدة عن الغموض وواضحة الصياغة.

وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (20) عبارة، وتم تصميم الاستجابة على الأداة وفق التدريج الثنائي بحيث يناسب قدرات طلبة الصف الثالث الأساسي، كما يلي:

أوافق	لا أوافق
1	صفر

دلالات صدق وثبات أداة مهارات التفكير التأملي

تم استخراج دلالات صدق وثبات أداة مهارات التفكير التأملي قبل تطبيقه على عينة الدراسة، كما يأتي:

1- صدق أداة مهارات التفكير التأملي

أ- صدق المحتوى لأداة مهارات التفكير التأملي

تم التأكد من صدق المحتوى لأداة مهارات التفكير التأملي من خلال عرضه على مجموعة المحكمين البالغ عددهم (10) محكمين في الجامعات الأردنية، والمشرفين التربويين للحلقة الأولى من التعليم الأساسي انظر ملحق (2)، حيث طلب إلى المحكمين إبداء رأيهم في مدى ملاءمة كل عبارة لقياس التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، ومدى شمولية تلك العبارات، ومدى سلامة صياغتها اللغوية، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، والتي تمثلت في إعادة الصياغة اللغوية لبعض عبارات المقياس، حيث بقي مكوناً من (20) عبارة.

ب- صدق البناء لأداة مهارات التفكير التأملي

لغايات التأكد من صدق البناء التكويني لأداة مهارات التفكير التأملي تم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالباً وطالبة، ومن ثم تم استخراج معاملات صدق البناء بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للأداة، لإظهار مدى اتساق العبارات في قياس التفكير التأملي لدى الطلبة، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (3).

الجدول (3) قيم معاملات الارتباط بين لكل عبارة من عبارات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.570	11	0.623
2	0.746	12	0.612
3	0.523	13	0.574
4	0.801	14	0.780
5	0.683	15	0.686
6	0.538	16	0.726
7	0.662	17	0.587
8	0.802	18	0.772
9	0.726	19	0.679
10	0.844	20	0.667

** دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.01).

يتبيّن من النتائج في الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط لكل عبارة مع الدرجة الكلية للأداة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، وتراوحت قيمها بين (0.523 إلى 0.844)، مما يشيرُ إلى أن جميع تلك العبارات تقيس التفكير التأملي لدى الطلبة، وبالتالي لم يتم حذف أية عبارة من عبارات مقياس مهارات التفكير التأملي في ضوء نتائج معاملات الارتباط.

2- ثبات أداة مهارات التفكير التأملي:

تم التحقق من ثبات أداة التفكير التأملي بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.939)، بالإضافة إلى استخدام طريقة التجزئة النصفية كما عند جوتمان (Guttman) وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0,914). وهي قيم مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وقد بلغت الدرجة الدنيا لأداة مهارات التفكير التأملي (0) درجة في حين بلغت الدرجة القصوى على الأداة (20) درجة.

إعداد المادة التعليمية في وحدتي (مدرستي الأحلى، من أنا؟) وفق استراتيجية تنال القمر

تم تطوير الوحدتين الدراسيتين بما يتلاءم مع استراتيجية تنال القمر من حيث الأهداف والأنشطة وطرق التدريس والوسائل المستخدمة وأساليب التقويم.

وتم عرض الوحدتين على المحكمين للتأكد من صدقهما ومراعاة ملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات على الخطط الدراسية. انظر ملحق (3).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، تم القيام بما يأتي:

1. الحصول على الموافقات اللازمة لإجراء الدراسة الملحق (9)
2. إعداد أداتي الدراسة: اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي انظر ملحق (7)، وأداة مهارات التفكير التأملي انظر ملحق (8)، واستخراج دلالات الصدق والثبات لهما.

3. القيام بإعداد المادة التعليمية في وحدتي (مدرستي الأحلى، من أنا؟) وفق استراتيجية تنال القمر أنظر ملحق (4)
4. اختيار وتعيين عينة الدراسة تبعاً لاستراتيجية التدريس في مجموعتين: مجموعة تجريبية وتدرس باستخدام استراتيجية تنال القمر، ومجموعة ضابطة تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية.
5. عقد لقاءات مع المعلمة التي قامت بتدريس وحدتي (مدرستي الأحلى، من أنا؟) وفق استراتيجية تنال القمر، بهدف تدريبها على تنفيذ تدريس الوحدتين وفق استراتيجية تنال القمر، وقد استغرق تدريب المعلمة المشاركة في التنفيذ (4) لقاءات تدريبية.
6. رصد درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التقويم الأول (القياس القبلي) لمبحث اللغة العربية، بالإضافة إلى تطبيق أداة مهارات التفكير التأملي على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلياً، وذلك لغايات الضبط الإحصائي.
7. القيام بتنفيذ المعالجتين: التجريبية (التدريس وفق استراتيجية تنال القمر) والضابطة (التدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية) على عينة الدراسة وذلك بواقع (٨) حصص أسبوعياً.
8. بعد الانتهاء من تنفيذ المعالجتين تم تطبيق اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، وأداء مهارات التفكير التأملي، على الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة (التطبيق البعدي).
9. تم تصحيح إجابات الطلبة، وتفريغها في جداول خاصة بذلك، ثم تم إدخال البيانات على الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).
10. استخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم المقترحات والتوصيات بناء على نتائج الدراسة.

تصميم الدراسة:

انطلاقاً من فرضيات الدراسة، فقد تم استخدام التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، كما يأتي:

$_EG$:	O_1	O_2	X	O_2	O_3
$_CG$:	O_1	O_2	–	O_2	O_3

حيث تمثل:

($_EG$)= المجموعة التجريبية (درست باستخدام استراتيجية تنال القمر).

($_CG$)= المجموعة الضابطة (درست باستخدام الطريقة الاعتيادية).

(O_1)= الاختبار القبلي للتحصيل في اللغة العربية (درجات الطلبة في التقويم الأول).

(O_2)= التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير التأملي.

(X) المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية تنال القمر).

(-) (استخدام الطريقة الاعتيادية).

(O_3)= تطبيق اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي بعدياً.

متغيرات الدراسة:

- أولا: المتغير المستقل:

استراتيجية التدريس، ولها مستويان:

- التدريس وفق استراتيجية تنال القمر.
- التدريس بالطريقة الاعتيادية.

- ثانيا: المتغيرين التابعين، وهما:

1. التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.
2. التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، وأداة مهارات التفكير التأملي، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لغايات ضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي لمبحث اللغة العربية (درجات الطلبة في التقويم الأول)، بالإضافة لضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير التأملي، وكذلك للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، ومقياس مهارات التفكير التأملي، تبعاً لمتغير استراتيجية التدريس.

ولمعرفة حجم التأثير "Effect size"لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي بمبحث اللغة العربية، وتنمية التفكير التأملي لديهم، تم استخراج مربع ايتا (Eta square).

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:** ما أثر استراتيجية تنال القمر في التحصيل بمبحث اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن؟

واختبار الفرضية المنبثقة عنه، ونصّها: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في التحصيل لطلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية يعزى لاستخدام استراتيجية التدريس(الاعتيادية/تنال القمر)"

للإجابة عن السؤال الأول واختبار الفرضية المنبثقة عنه، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية تنال القمر) والضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية) في الاختبار القبلي لمبحث اللغة العربية (درجات الطلبة في التقويم الأول)، وكذلك في اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي "التطبيق البعدي"، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي (درجات التقويم الأول)، واختبار التحصيل البعدي

المجموعة	الإحصاءات الوصفية	درجات التقويم الأول (الاختبار القبلي) *	اختبار اللغة العربية (الاختبار البعدي) **
التجريبية (استراتيجية تنال القمر)	المتوسط الحسابي	17.50	18.63
	الانحراف المعياري	3.46	1.27

المجموعة	الإحصاءات الوصفية	درجات التقويم الأول (الاختبار القبلي) *	اختبار اللغة العربية (الاختبار البعدي) **
الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	المتوسط الحسابي	18.80	17.33
	الانحراف المعياري	2.75	1.79

* درجة الطالب في التقويم الاول لمبحث اللغة العربية من 25

** درجة الاختبار البعدي من 20

يتبيّن من الجدول (4) وجود فرق ظاهري بين متوسطي الدرجات الخام للطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمبحث اللغة العربية (التقويم الاول)، وقد تم ضبط هذا الفرق إحصائيا باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

كذلك يتبيّن من الجدول (4) وجود فرق ظاهري بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المجموعة التجريبية (18.63) وبانحراف معياري (1.27) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي (17.33) وبانحراف معياري (1.79) أي أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي مقداره (1.30).

ولمعرفة ما إذا كان الفرق في المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 =α) وبهدف عزل الفرق بين المجموعتين في الاختبار القبلي (درجات الطلبة في التقويم الأول) إحصائيا، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كانت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5) نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	الحجم η^2 أثر الاستراتيجية
الاختبار القبلي (درجات التقويم الأول)	14.145	1	14.145	6.425	0.014	
المجموعة (استراتيجية التدريس)	32.539	1	32.539	*14.780	0.000	0.206
الخطأ	125.488	57	2.202			
الكلي	164.983	59				

* دالة إحصائياً

يتبيّن من النتائج في الجدول (5) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة للفرق (14.780)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05 =α)، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في التحصيل لطلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية يعزى لاستخدام استراتيجية التدريس.

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر الاختبار القبلي

(التقويم الأول لمبحث اللغة العربية)، على أدائهم في اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي (الاختبار البعدي)، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية (استراتيجية تنال القمر)	18.74	0.27
الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	17.23	0.27

يتبين من نتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، بعد عزل أثر درجات الطلبة في الاختبار القبلي (التقويم الأول لمبحث اللغة العربية)، أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية تنال القمر) حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل لاستجاباتهم (18.74) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل لاستجابات طلبة المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية) والبالغ (17.23). ولهذا ترفض الفرضية الإحصائية التي تنصّ على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في التحصيل لطلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية يعزى لاستخدام استراتيجية التدريس (الاعتيادية/تنال القمر). وتُقبل الفرضية البديلة التي تظهر تفوق استخدام استراتيجية تنال القمر في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي بمبحث اللغة العربية، مقارنة باستخدام الطريقة الاعتيادية في التدريس.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** "ما أثر استراتيجية تنال القمر في التفكير التأملي في مبحث اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن؟"

واختبار الفرضية المنبثقة عنه، ونصّها: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أداة مهارات التفكير التأملي لطلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية يعزى لاستخدام استراتيجية التدريس)الاعتيادية/تنال القمر)"

وللإجابة عن السؤال الثاني واختبار الفرضية المنبثقة عنه، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية تنال القمر) والضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية) على أداة مهارات التفكير التأملي "القبلي والبعدي"، والنتائج كما في الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة مهارات التفكير التأملي "القبلي والبعدي"

المجموعة	الإحصاءات الوصفية	مقياس التفكير التأملي (القبلي)*	مقياس التفكير التأملي (البعدي)*
التجريبية (استراتيجية تنال القمر)	المتوسط الحسابي	14.43	18.03
	الانحراف المعياري	3.53	1.33
الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	المتوسط الحسابي	14.57	17.03
	الانحراف المعياري	2.40	1.77

* الدرجة من 20

يتبيّن من الجدول (7) وجود فرق ظاهري بين متوسطي الدرجات الخام للطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأداة مهارات التفكير التأملي، وقد تم ضبط هذا الفرق إحصائيا باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

كذلك يتبيّن من الجدول (7) وجود فرق ظاهري بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأداة مهارات التفكير التأملي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المجموعة التجريبية على المقياس البعدي (18.03) وبانحراف معياري (1.33) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة على أداة البعدي (17.03) وبانحراف معياري (1.77) أي أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على أداة مهارات التفكير التأملي مقداره (1.00).

ولمعرفة ما إذا كان الفرق في المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأداة مهارات التفكير التأملي ذات دلالة إحصائية عند (α= 0.05)، وبهدف عزل الفرق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للمقياس، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كانت النتائج كما في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة مهارات التفكير التأملي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	(η^2) لحجم أثر الاستراتيجية
المقياس القبلي	3.830	1	3.830	1.581	0.214	
المجموعة (استراتيجية التدريس)	15.335	1	15.335	*6.329	0.015	0.100
الخطأ	138.103	57	2.423			
الكلي	156.933	59		* دالة إحصائياً		

يتّضح من النتائج في الجدول (8) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على أداة مهارات التفكير التأملي البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة للفرق (6.329) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.05)، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أداة مهارات التفكير التأملي لطلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية يعزى لاستخدام استراتيجية التدريس.

وللتعرف إلى حجم تأثير متغير استراتيجية التدريس في التفكير التأملي لطلبة الصف الثالث الأساسي، تم حساب مربع ايتا (η^2)، على مقياس مهارات التفكير التأملي، وبلغت قيمته (0.100)، وبذلك يمكننا القول إن (10%) من التباين في التفكير التأملي بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة. ويُعد حجم تأثير استراتيجية التدريس في هذه النتيجة منخفض، إذ أنه وفقاً لمحكات كوهين (Cohen) في تفسير الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع، فإن التأثير الذي يفسر (0.10-0.24) من التباين يدل على تأثير منخفض، والتأثير الذي يفسر حوالي (0.25-0.39) من التباين يدل على تأثير متوسط، أما التأثير الذي يفسر حوالي (0.40) فأكثر من التباين، فإنه يدل على تأثير كبير (Cohen, 1977).

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على أداة مهارات التفكير التأملي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي للمقياس على أداء الطلبة في التطبيق البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول (9) المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة مهارات التفكير التأملي

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية (استراتيجية تنال القمر)	18.04	0.28
الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	17.03	0.28

يتبيّن من نتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة مهارات التفكير التأملي البعدي، بعد عزل أثر التطبيق القبلي للأداة، أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية تنال القمر) حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل لاستجاباتهم (18.04) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل لاستجابات طلبة المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية) والبالغ (17.03). ولهذا ترفض الفرضية الإحصائية التي تنصّ على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أداة مهارات التفكير التأملي لطلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية يعزى لاستخدام استراتيجية التدريس)الاعتيادية/تنال القمر). وتُقبل الفرضية البديلة التي تظهر تفوق استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمبحث اللغة العربية، مقارنة باستخدام الطريقة الاعتيادية في التدريس.

مناقشة النتائج:

- **نتائج الإجابة عن السؤال الأول**: ما أثر استراتيجية تنال القمر في تحصيل مبحث اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن؟

تم اختبار الفرضية الصفرية التي نصها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) متوسطات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في التحصيل لطلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية يعزى لاستخدام (استراتيجية التدريس الاعتيادية/تنال القمر)"

وأشارت نتائج الفرضية إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن استراتيجية تنال القمر قد تؤثر إيجابياً في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية وربما تعزو هذه النتيجة إلى استخدام استراتيجية تنال القمر والتي تمتاز بربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة والقدرة على التنبؤ لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، والتي تضيف عنصر التشويق أثناء سير عملية التعليم وقد تساعد الطلبة على توليد أفكار جديدة وصقل شخصيتهم وتفاعلهم مع الموقف التعليمي بشكل إيجابيّ.

وربما تفسر هذه النتيجة إلى تفوق الطلبة في اختبار التحصيل وتنمية قدرتهم في التفكير من خلال تلقي دروس الوحدتين باستخدام استراتيجية تنال القمر وقد تعرض الطلبة إلى مهام متنوعة وأسئلة مثيرة، كما تطلب من المعلمة والمجموعة التجريبية تهيئة تربوية للقيام بالأنشطة المختلفة وحرص الطلبة على إظهار أفضل ما لديهم من مهارات وقدرات وعملوا بروح الفريق الواحد لوجود المناخ الصفي الجيد الذي ساعد في عملية التدريس وتحقيق هذه النتيجة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة والتي أشارت إلى تفوق المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية تنال القمر على المجموعة الضابطة في التحصيل متل دراسة العيد (2016) ودراسة عيسى (2019) ودراسة أبو السعود (2018) ودراسة سلمان (2016).

- **نتائج الإجابة عن السؤال الثاني**: ما أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية التفكير التأملي في مبحث اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن؟

تم اختبار الفرضية الصفرية التي نصها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اداة مهارات التفكير التأملي لطلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية يعزى لاستخدام (استراتيجية التدريس الاعتيادية/تنال القمر).

أشارت نتائج الفرضية إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن استراتيجية تنال القمر كان لها أثر إيجابي في تنمية مهارة التفكير التأملي لدى الطلبة، وربما تعزو هذه النتيجة إلى عدة أسباب لعل أبرزها: طبيعة استراتيجية تنال القمر ومدى ارتباط الانشطة بواقع الطلبة، التسلسل في تنفيذ الأنشطة التي كان لها دور كبير في إثارة الطلبة نحو التأمل وتنمية مهارات الخيال التي قد تزيد من قدرتهم على التفكير التأملي، وإتاحة حرية التعبير دون خوف أو خجل، والعمق في التفكير والاطلاع على الخبرات الجديدة التي ساهمت في تطوير مفهوم الذات لدى الطلبة، وقد تفسر ظهور هذه النتيجة إلى أن استراتيجية تنال القمر جعلت الطلبة محور العملية التعليمية من خلال ممارستهم للأنشطة المتعلقة بالتفكير التأملي في مبحث اللغة العربية حيث كانت هذه الأنشطة مصدر جذب انتباههم أكثر من الاعتيادية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة مرضى (2020) ودراسة دحلان (2019) ودراسة الدهام (2018) وهي الأقرب إلى طبيعة العمل في مجال التعليم التي تتطلب من المعلم امتلاك مهارة التأمل والقدرة على الانفتاح العقلي، وتحمّل المسؤولية، وإبداء الحرص من خلال الاهتمام بتقييم نتائج عملية التأمل التي يقوم بها، بأن ممارسة التفكير التأملي قد تجعل الطلبة يمتلكون مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكهم لاحقاً، وتتمثل هذه الخصائص بالتقليل من الاندفاع أو التهور، والاستماع للآخرين مع فهمهم وتقمصهم العاطفي والانفعالي، ومرونة التفكير. وتفسر أهمية التفكير التأملي في أنه يقود الطلبة إلى توليد حلول غير مألوفة لمشاكل مألوفة أو غير مألوفة الذي من شأنه أن يقود إلى التطوير ورفع الكفاءة وتحسين الأداء في عملية التعليم.

التوصيات والمقترحات.

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان ويقترحان ما يلي:

- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتدريب المعلمين على كيفية تنفيذ استراتيجية تنال القمر وكيفية تطبيقها بأن ترتبط مع بيئة الطلبة.
- تزويد مديريات المناهج بمعلومات عن استراتيجية تنال القمر.
- تزويد مديريات المناهج ببرامج عن كيفية استخدام التفكير التأملي.
- إجراء دراسات على عينات أخرى ومباحث مختلفة.
- توصي وزارة التربية والتعليم المعلمين بتنفيذ أنشطة تتضمن التفكير التأملي.

قائمة المراجع

اولاً- المراجع بالعربية:

- أبو السعود، علم الدين. (2018). أثر توظيف استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- جابر، وليد أحمد. (2002). تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر.
- الجادري، عدنان وأبو حلو، يعقوب. (2009). الأسس المنهجية والأساليب الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية. عمان، الأردن: دار إثراء للنشر والتوزيع.
- الجميلي، إسماعيل. (2020). أثر النموذج التعلم البنائي في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة الأنبار، العراق.
- حاج منصور، عازة. (2015). تكنولوجيا التعلم وأثرها على التدريس والبحث العلمي. الدمام، مكتبة المتنبي.
- الحارثي، حصة بنت حسن. (2011). أثر الأسئلة السابقة في تنمية التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة السعودية.
- حبيب الله، محمد. (2014). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في مهارات الفهم والتفكير والتعلم. عمان، الأردن: دار عمار للنشر والتوزيع.
- الخوالدة، أكرم. (2012). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع
- دايرسون، مارغريت. (2012). استراتيجيات الاستيعاب القرائي. الدمام، السعودية: دار الكتاب للنشر والتوزيع.
- دحلان، عمر. (2019). فاعلية توظيف استراتيجية تنال القمر (POOSSE) في تحسين فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- الدهام، عارف. (2018). أثر استراتيجية خرائط العقل في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التاريخ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. المجلة التربوية الأردنية، 3 (1)، 313-338.
- ربيحات، غازي. (2009). أثر التدريس وفق استراتيجية تنال القمر في استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الروقي، راشد. (2018). برنامج تدريب مقترح لتطوير أداء التدريس لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بغزة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية، 9 (2)، 63-107.
- ريان، محمد. (2006). استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية عليه. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الزهراني، مرضي. (2020). مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية
- الساعدي، حسين. (2020). المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه، ط (2). ديالى، بعقوبة: مكتبة الشروق.
- سعادة، جودت. (2003). تدريس مهارات التفكير، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع

- السعيد طلبة، إيمان. (2016). فعالية استراتيجية SCAMPER في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- سلمان، إيناس. (2016). أثر استراتيجية تنال القمر في مهارات ما وراء المعرفة في مادة علم الأحياء لدى طالبات الصف الرابع العلمي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (55) ، 300-321.
- السليتي، فراس. (2015). استراتيجيات التدريس المعاصرة. اربد، الأردن: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- السيد، محمود. (2005). الأداء اللغوي. دمشق، سوريا: منشورات وزارة الثقافة
- الصيداوي، خالد. (2015). أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على عملية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، فلسطين
- عبد الحميد، عبد الله. (2002). فعالية استراتيجية معرفية لتنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الأول ثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، (2)، 189-241
- عبد السلام، محمد. (2021). استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح. عمان، الأردن: مكتبة النور.
- عبد الوهاب، فاطمة. (2005). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزيائية وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهري. مجلة كلية التربية العلمية، (4)، 159-212.
- العتوم، عدنان. (2011). تنمية مهارات التفكير. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- عطية، محسن. (2013). مهارات الاتصال اللغوي وتعليماته. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطيه، محسن. (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العفون، نادية حسين. (2012). التفكير أنمطه ونظرياته وأساليب تعلمه وتعليمه. عمان، الأردن: دار الصفا للنشر.
- عقله، أحمد؛ ومحاسنه، محمد. (2016). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Aprilia, N. (2015). Improving Reading comprehension of the English Grade Students at SMPN Yogyakarta Through POSSE Strategy in Academic year (2014/2015). A thesis Presented as A partial, Universities Negeri Yogyakarta.
- Cohen, J. (1977). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. New York: Academic Press.
- Cotton, K. (2008). Teaching Thinking Skills. Retrieved from the web site: http: //educationnorthwest.org/sites/default/files/Teaching Thinking Skills.pdf. Date back 15 /12 / 2021
- Englert, C. (1992). Making Students Partners in the comprehension Process. Organizing The reading "POSSE" learning Disability Quarterly 14 (2), 123 – 138.
- Jameel, A. (2017). The Effectiveness of P.O.S.S.E Strategy on Improving Reading Comprehension of the EFL University student. International Sciences, 2 (4), 123-133.
- Kember, D. (2000). Development of a questionnaire to measure level of reflection thinking assessment and evaluation in higher. Journal of lifelong education 25 (4), 381-395.

- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preserves teacher. Reflective Thinking and Teacher Education, 21 (6)
- Mangal, (2019). Childhood and Growing Up. PH Learning: Delhi.
- Melijulita, O. (2013). The Effect of Using Predict, Organize, Search, Summarize, And Evaluate (POSSE) Strategy On the Towards Student' Reading comprehension Achievement in Descriptiv Text.
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, Jossey, Bass.
- Nordkvelle, Y. (2006). Professional Development of Higher Education Teacher, can distance education make a difference? Turkish online Journal of Distance Education, 70 (1) ، 60-77.