# أثر تدريس الجغرافية على وفق استراتيجية (روبنسون) في التحصيل و تنمية التفكير الاستـدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي

م.د. آلاء علي حسين اللآمي
جامعة ميسان /كلية التربية الأساسية

## الفصل الأول
## التعريف بالبحث
### اولاً ـ مشكلة البحث :

إنّ استقراءً سريعاً لما أظهرته البحوث والدراسات في مجال طرائق واساليب تدريس المواد الاجتماعية والجغرافية بشكل خاص يشير الى أن طرائق التدريس لاتزال تعتمد الاسلوب التقليدي القائم على حفظ المعلومات واستظهارها بدلا من استيعاب المفاهيم والتعميمات والنظريات، الذي يكون فيه المدرس محور العملية التعليمية والناقل للمعرفة في الوقت الذي يكون فيه الطالب متلقياً للمادة من دون المشاركة بشكل فاعل في عملية التعليم وهذا ما اكدته دراسة (الشكرجي،٢٠٠٥:ص١) ودراسة(الجبوري،٢٠٠٦:ص٢-٣).

ويعد التفكير الاستدلالي نمط من أنماط التفكير المتقدمة التي لا يمكن للمتعلم الاستغناء عنه ، إذ يعد من أسس التطور المعرفي والارتقاء الفكري فالعمليات المنطقية هي التي تساعد على الوصول لاستنتاجات جديدة في نشاطه المعرفي بدلاً من أن تهيمن عليه المدارك الحسية ، فضلاً عن دورها في تنظيم الخبرات السابقة بما يفيد في مواجهة المشكلات الجديدة . ( In hetder , 1958 : p. 76 – 79 )

لذا فمشكلة البحث تتمثل بوجود حاجة لتحسين وتطوير الطرائق والاساليب المتبعة في التدريس ، ولذلك اتجهت البحوث في مجالي التربية وعلم النفس الى تحديد طرائق التدريس المناسبة لتطوير التفكير في حقل الدراسات الاجتماعية وتحسينه (Unks , 1985 , p : 143 )

ومن خلال مقابلة الباحثة لعدد من المشرفين المتخصصين والمدرسين في ميدان الجغرافية وجدت ان من المشكلات التي تواجه مدرسي الجغرافية في المراحل الدراسية المختلفة ضعف في تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية ولاحظت الباحثة ان طرائق التدريس واساليبها المستعملة في المدارس على اختلاف مراحلها غير معدة لتنمية قدرات الطلبة على تنمية التفكير الأستدلالي حيث انها تقتصر على الحفظ وتلقين المعلومات والحقائق للطلبة واسترجاعها من خلال الامتحانات الشهرية والفصلية مما ادى الى تعطيل دورهم الفاعل والمؤثر في النشاط الصفي وتنمية قدراتهم ومهاراتهم العقلية وتفكيرهم العلمي ، وهذا ما يتناقض مع النظرة الفلسفية الحديثة التي تؤكد على تنمية المهارات العقلية لدى الطلبة .

ولاسيما وأن مادة الجغرافية إحدى المواد الدراسية المرتبطة بعملية التفكير والنشاط الذهني لأنها من أكثر المواد حساسية لما يجري في المجتمع من ظواهر وأحداث وما يعتريه من مشكلات ، لاتصالها بحياة الإنسان وعلاقته بالبيئة ، وما ينشأ بينهما من تفاعلات وما ينتج عنها من مشكلات. واسلوب الحفظ والتلقين لا يؤدي الى استيعاب هذه المادة ولا يحفز عملية التفكير التي تعد ضرورة ملحة في الوقت الحاضر من أجل تنشئة مواطنين قادرين على تجاوز مشكلاتهم اليومية وهذا ما اكدت عليه أهداف التربية ، وترتب على هذه الأساليب قلة تفاعل الطلبة مع المدرسين في أثناء سير الدرس ، وضعف استعمال المدرسين للأسئلة التي تثير

تفكير الطلبة في أثناء سير الدرس ، مما يؤدي الى قلة اهتمامهم بموضوع الدرس وإضاعة فرص إسهامهم فيه مما يجعل المدرس محوراً للعملية التعليمية .

ولهذا أرادت الباحثة تجريب هذه الأستراتيجية التعليمية(روبنسون) لمعرفة أثرها في تحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية ومن خلال كل ما سبق يمكن أن تحدد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الآتي : **((هل هناك أثر لتدريس الجغرافية على وفق أستراتيجية (روبنسون) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي)) .**

ثانياً - أهمية البحث :

يتميز العصر الحالي بأنه عصر ( الثورة المعلوماتية ) ، فالعلم يتقدم تقدما مذهلا في السنوات المتأخرة ، إذ يمكن القول أن التقدم في الربع الأخير من القرن الماضي يعادل تقدم البشرية في كل تاريخها .( اللقاني ، ١٩٩٠ ، ص١٦٢ )

وترى الباحثة أن التقدم العلمي والتكنولوجي ، وتزايد الثورة المعلوماتية تُعلّم حركات تعليم الطلبة كيف يتعلمون ، وتعليمهم كيف يفكرون وكيف يتعاملون مع المواقف التي يتعرضون اليها بذكاء أهمية خاصة لإعداد جيل مفكر يمتلك القدرات العقلية ، والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات ، والتعامل بذكاء في شتى المجالات ، وبالتالي أصبح الاهتمام بجودة التعليم ضرورة ملحة لإعداد خريجين بالمواصفات التي تواكب التطور السريع في العلم فالتطور الكبير والهائل في مختلف مجالات الحياة ولاسيما في مجال التربية والتعليم أدى إلى تعدد طرائق التدريس ، وتنوع أساليبها ، لكي تصبح قادرة على تلبية حاجات الطلاب وأكثر قدرة وفعالية من السابق ، فهي تساعد على جعل الطالب متفاعلا ايجابيا لا متلقياً فقط . ( السامرائي ، ٢٠٠٠ ، ص٥ ) .

ولهذا لابد أن تسعى طرائق التدريس الحديثة باستعمال كل ما هو جديد وفعال من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية ومن ملاحظاتنا الميدانية في مدارسنا لطرائق تدريس المواد الاجتماعية أتضح لنا أنها لا تتماشى مع متغيرات العصر التي قد وجهت العملية التعليمية الى هيئة عملية تهدف الى إتقان التعلم وتحسين فاعليته ورفع كفاءته ، الأمر الذي يدفعنا الى مراعاة النظر في تلك الطرائق وما يتفق مع تلك المتغيرات . ( أبو دية ، ٢٠١١ : ١١٥ )

هنالك حاجة ملحة الى إعادة النظر في واقع تدريس المواد الاجتماعية بالشكل الذي يركز على نشاط الطالب وفاعليته من خلال الموقف التعليمي ، وجعله أقل اعتماداً على عمليات الحفظ والاستظهار ، وأكثر قدرة على معالجة المعلومات وممارسة عمليات التفكير .

وتعد الجغرافية من المواد الدراسية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتفكير حيث تعتمد معظم موضوعاتها على قضايا تحتاج الى العمليات العقلية والقدرات الاستدلالية للقدرة على فهمها ، من هنا جاء التأكيد على أهمية تنمية التفكير كهدف من أهداف تدريس الجغرافية والذي ينبغي تحقيقه من خلال تدريس هذه المادة ، خاصة وأن للتفكير موضعاً في تدريس الجغرافية في إثارة ملكات النقد والمقابلة والتحقيق ووزن الأدلة وربط السبب بالنتيجة . ( رضوان ومبارك ،١٩٩٢ : ٨ )

وتبرز أهمية التفكير الإستدلالي كونه يعد ضرورة من الضرورات التي تقوم عليها أنواع التفكير الأخرى ويكاد يتفق الجميع على أن التفكير الإستدلالي هو العنصر المشترك بين كل أنواع التفكير الأخرى مثل التفكير العلمي ، والتفكير التأملي ، والتفكير الناقد ، وأسلوب حل المشكلات . ( الحسو ، ١٩٩٧ : ٨ )

فالتفكير الاستدلالي نمط من أنماط التفكير المتقدمة التي لا يمكن للمتعلم الاستغناء عنه ، إذ يعد من أسس التطور المعرفي والارتقاء الفكري فالعمليات المنطقية هي التي تساعد على الوصول لاستنتاجات جديدة في نشاطه المعرفي بدلاً من أن تهيمن عليه المدارك الحسية ، فضلاً عن دورها في تنظيم الخبرات السابقة بما يفيد في مواجهة المشكلات الجديدة . ( In hetder , 1958 : p. 76 – 79 )

وقد بدأت في الآونة الأخيرة الاهتمام بما وراء المعرفة حيث أقتنع الباحثون بأن مهارات ما وراء المعرفة لها فوائد كثيرة للطلاب والمدرسين (أبو الغيط، ٢٠٠٩: ٩).

وان اعتماد ستراتيجيات حديثة في التدريس تنمي مهارات ما وراء المعرفة لدى لطلبة ومنها استراتيجية(روبنسون) قد يسهم في تحسين مستوى إدراك الطلبة ورفع قدراتهم العقلية ورفع مستوى تحصيلهم العلمي وذلك من خلال المشاركة الفاعلة في أثناء عملية تدريس مادة الجغرافية .

وتعد استراتيجية روبنسون(Robinson) احدى الاستراتيجيات الفعالة في التدريس التي تتمحور حول وعي الطالب بما يقوم به من مهارات وعمليات في أثناء التفكير، بغية تحسين الذاكرة ومراقبة عمليات التعلم وضبطها. www.edb.utexs.edu .

ومما سبق يتضح لنا أهمية إجراء هذه الدراسة في ما يأتي :-

١- أهمية مادة الجغرافية بكونها جزءاً من العلوم الأساسية إذ تعمل على توسيع وتطوير قدرات الطالبات وتزويدهن بالمعرفة والثقافة ، وتعد مادة أساسية في المرحلة الإعدادية لأنها تعد مرحلة الانتقال من المحسوس الى المجرد .

٢- أهمية استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة لزيادة التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي حيث تعاني الطالبات من صعوبة استيعاب مادة الجغرافية في هذه المرحلة .

٣- أن ميدان طرائق التدريس في المواد الاجتماعية ما يزال بحاجة الى الدراسات التجريبية ذات الطابع المركب .

٤- أن مفهوم التفكير الاستدلالي ما يزال بحاجة الى المزيد من الدراسة وهذا ما أكدته الأدبيات والدراسات التي عنيت بهذا المجال .

ثالثاً - هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

معرفة أثر تدريس الجغرافية على وفق استراتيجية ( روبنسون ) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي .

رابعاً - فرضيات البحث :

لتحقيق هدف البحث الحالي اشتقت الباحثة فرضيات البحث وهي :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية (روبنسون) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية ( روبنسون ) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية (روبنسون) بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي .

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي .

خامساً - حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بما يأتي :

١- طالبات الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ في المدارس الأعدادية الصباحية في مدينة العمارة مركز محافظة ميسان .

٢- الفصول الثلاثة الأولى من كتاب ( أسس الجغرافية وتقنياتها) المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ .

٣-الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٥-٢٠١٦ .

سادساً - تحديد المصطلحات :

**١- التدريس : عرفه كل من :**

◈**الحموز ( ٢٠٠٤ )** بأنه :

" نشاط متواصل ، يهدف الى إثارة التعلم ولتسهيل مهمة تحققه ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية ، والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي " . ( الحموز ، ٢٠٠٤ : ٩ )

◈ **العدوان ومحمد ( ٢٠٠٨ )** بأنه :

" عملية إنسانية مقصودة هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم فهو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية ، ويتضمن شروط التعلم والتعليم معاً ، ويحتاج الى معلم أو آلة وقد يتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها " ( العدوان ومحمد ، ٢٠٠٨ : ٣٠ )

◈ **طوالبة واخرون ( ٢٠١٠ )** بأنه :

" عملية متعمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من ممارسة سلوك محدد ، أو الاشتراك في سلوك معين وفق شروط محددة ، يقصد بها مجموعة من المتطلبات التي ينبغي توافرها في الموقف ، لكي يحدث التعلم المنشود " . ( طوالبه واخرون ، ٢٠١٠ : ٩ )

◈ **تعرفه الباحثة إجرائياً :**

هو نشاط مخطط تقوم به المدرسة والطالبات من اجل زيادة المعلومات الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي بهدف تنمية التفكير الاستدلالي وتحقيق أهداف الموضوع

**٢- الجغرافية : عرفها كل من :**

◈ ( ابو سرحان ٢٠٠٠) بأنها :

" دراسة سطح الارض وما عليها من ظواهر طبيعية وعلاقات التاثير بينها وبين الانسان "( أبو سرحان ، ٢٠٠٠ ،ص٢٨ ) .

◈ **الطيطي ( ٢٠٠٢ )** بأنها :

" علم يختص بتوضيح علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية وما ينشأ من هذه العلاقة من تفاعل ويتمثل ذلك التفاعل بما يقوم به الإنسان من حرف " ( الطيطي ، ٢٠٠٢ : ٢٤ )

◈ **أبو دية ( ٢٠١١ )** بأنها :

" دراسة الأرض والبيئات والعلاقات بينها جميعاً ، وتعلم الناس فهم وتذوق التركيبة الفسيفسائية للعالم الذي يعيشون فيه ". ( أبو دية ، ٢٠١١ : ٤٩ )

◈ **تعرفها الباحثة إجرائياً :**

مجموعة الأسس والمفاهيم الجغرافية الذي تضمنته الفصول الثلاثة الأولى من كتاب (الجغرافية الطبيعية) المقرر للصف الخامس الأدبي المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية في العراق للعام الدراسي ١٥١١-٢٠١٦ الذي يتم تدريسه اثناء التجربة .

**٣-الأستراتيجية : عرفها كل من :**

- ◈ **(الحريري ، ٢٠١٠)**

بأنها " إتخاذ قرار وتحديد الأسلوب الذي سيتم وفقه تنظيم عملية التعلم جمعياً وفردياً وتعاونياً " . (الحريري ، ٢٠١٠: ٢٩١)

- ◈ **(علي ، ٢٠١١)**

بأنها: " مجموعة القرارات التي يتخذها المدرس بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية ، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفا ".

(علي، ٢٠١١ : ١٥٧)

- ◈ **(عبد الله، ٢٠١٣)**

بأنها " مجموعة الامور الارشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المدرس وخط سيره في الدرس" . (عبد الله ،٢٠١٣ : ١٧).

◈ **تعرفه الباحثة اجرائياً :**

خطة لتنظيم عمل الباحثة في تدريس مادة الجغرافية وتتضمن مجموعة من الإجراءات وأسلوب تقويم نواتج التعليم معرفياً من حيث التفكير الاستدلالي على وفق خطوات متسلسلة .

**٤- إستراتيجية روبنسون (Robinson) :** عرفها كل من :

- ◈ **(حبيب الله ، ٢٠٠٠)**

بأنها" مجموعة مبادئ نفسية تقود القارئ الى فهم المادة المقروءة بصورة جيدة ، وتساعد الطلبة في التغلب على الصعوبات الدراسية " (حبيب الله ، ٢٠٠٠ :٣).

- ◈ **(عطية، ٢٠٠٩)**

بانها: " من استراتيجيات ماوراء المعرفة ويطلق عليها نظام الخطوات الخمس للقراءة، وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة فعالية القراءة وزيادة الفهم والاستيعاب" (عطية، ٢٠٠٩: ٤٤) .

- ◈ **(الطريحي وحمادي، ٢٠١٢)**

بأنها" طريقة تساعد على تحسين عملية التذكر وتعرف بـ(SQ3R) وهي اختصار للحروف الاولى من الكلمات الاتية (المسح (Survey)، السؤال (Question) ، القراءة (Read)(التسميع (Recite)المراجعة (Review)" (الطريحي وحمادي،٢٠١٢: ١٤٨).

◈ **تعرفه الباحثة إجرائياً :**

هي توظيف إستراتيجية (روبنسون) في تدريس طالبات المجموعة التجريبية للصف الخامس الأدبي بخطواتها الخمس ذاتيا مع المادة المشمولة بتجربة الباحثة وهي الفصول (الثالث، الرابع ، والخامس) في كتاب الجغرافيا الطبيعية للصف الخامس الأدبي من أجل التوصل إلى استيعاب أفضل للمادة الدراسية.

**٥ – التحصيل: ( Achievement)**

- **(أبو فودة ويونس، ٢٠١٢)**

بأنه: " إجراء منظم لتحديد مستوى تحصيل الطلاب لمعلومات ومهارات تم تعلمها مسبقاً " . (أبو فودة ويونس، ٢٠١٢ : ٢٦).

- **(السلخي ، ٢٠١٣)**

بأنه : " ما يحصل علية الفرد في تعلمه وقدرته على التعبير عما تعلمه " . (السلخي ، ٢٠١٣ : ٢٥).

- **(منشد، ٢٠١٤)**

بأنه:" إجراء منظم لقياس سمة ما" . (منشد، ٢٠١٤: ٢٥٩).

- **تعرف الباحثة التحصيل إجرائياً:-**

محصلة ما يتعلمه طالبات الصف الرابع الأدبي (عينة البحث) من معلومات وقيم ومفاهيم واحداث ومبادئ، مقاساً بالدرجات النهائية التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي البعدي المُعد لهذا الغرض والمطبقة نهاية مدة التجربة

**٦-التفكير الاستدلالي : عرفه كل من :**

◈ **المعلم ( ٢٠٠٠ )** بأنه :

" العملية المعرفية التي يستخدمها الفرد في اختبار قدر معين من المعلومات والخبرات ذات العلاقة بموقف مجهول أو مسألة يراد حلها ، وتنظيمها في سلسلة منطقية من أبعاد الزمان والمكان ، وكلما كان هذا الاختبار للمعلومات وتنظيمها سليماً صحيحاً كان الموقف المجهول أو حل المسألة أمراً واضحاً ويسيراً " . ( المعلم ، ٢٠٠٠ : ٨ )

◈ **العنبكي ( ٢٠٠٢ )** بأنه :

" نوع متقدم من التفكير نتوصل به عن طريق المنطق الى حل مشكلة حلاً ذهنياً منطقياً ، واتخاذ قرار أو الوصول الى قانون عام أو قاعدة ويتم ذلك بالانتقال من الجزئيات الى الكليات ( الاستقراء ) أو من الكليات والتعميمات الى الجزئيات ( الاستنتاج ) ". ( العنبكي ، ٢٠٠٢ : ٢٢ )

◈ **عبد العزيز ( ٢٠٠٩ )** بأنه : " نشاط عقلي يهدف الى استنتاج صحة حكم معين من أحكام أخرى ( عبد العزيز ، ٢٠٠٩ : ٥٨ )

◈ **تعرفه الباحثة اجرائياً :**

هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال اجابتها عن جميع فقرات اختبار التفكير الاستدلالي الذي اعتمدته الباحثة ويضم عدداً من المواقف المتضمنة علاقات منطقية بين المقدمات والنتائج التي يمكن من خلالها ايجاد الحل الصحيح للمشكلة ضمن وقت محدد

**٧- الصف الرابع الأدبي : -**

هو المستوى الدراسي الرابع من المرحلة الثانوية المحددة بستة مستويات تأتي بعد الابتدائية وتسبق الجامعية بحسب النظام الدراسي في جمهورية العراق .

( وزارة التربية ،١٩٩٣ )

## الفصل الثاني
## جوانب نظرية ودراسات سابقة

يتضمن الاطار النظري محورين حيث يتناول المحور الاول مفهوم ما وراء المعرفة اما المحور الثاني فسوف يتناول التفكير الاستدلالي .

المحور الاول : مفهوم ما وراء المعرفة

يعد مفهوم ما وراء المعرفة (Metacognition) واحدا من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر وقد أجرى عليه براون (Brown 1988) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الاكاديمية وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الاهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما وراء المعرفة في التعلم الفعال (فتحي الزيات: ١٩٩٦).

والجذور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة قد ترجع إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل ، ثم إلى أفلاطون اذ قال " حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه " فمراقبة الفرد لتفكيره واندماجه في عمليات التفكير يطلق عليها عمليات ما وراء المعرفة أو التفكير في التفكير أو التفكير فوق المعرفي، فمعرفة الفرد باستراتيجيات ما وراء المعرفة والوعي بها والقدرة على إدارتها وإستعمالها في مواقف التعلم المختلفة تؤدي الى نمو القدرة على التعلم الذاتي (عفانة والخز ندار ، ٢٠٠٩: ١٢٢- ١٢٣).

و تشيرايضا ما وراء المعرفة إلى وعي الطالب بتفكيره وتعلمه والقدرة على التحكم، والتقويم، وتنظيم عمليات التعلم، فالطلاب الذين لديهم تحكم في ما وراء المعرفة سواء ناحية أنفسهم والمهمة، والإستراتيجية المستخدمة تزيد لديهم القدرة على التعلم والتحصيل الاكاديمي وينمو لديهم مفهوما عن الذات واحترام الذات. (Sanft Mcmurray , 2005)

**<u>مهارات ما وراء المعرفة :</u>**

يقصد بمهارات ما وراء المعرفة، مهارات التعلم النشط التي يستعملها المتعلم لتساعده على التفكير في أثناء أداء مهمة تعليمية من حيث التركيز والفهم وتصميم العمل والتخطيط والتنظيم لاكتساب معرفة بدرجة متعمقة وإدراك أبعادها من حيث المضمون والأسلوب وما وراء ذلك من فكر أعلى وأعمق (عبيد، ٢٠٠٩ : ٢١٨)

وتتضمن المعرفة ثلاث مهارات رئيسية هي : -

**١- مهارة التخطيط : Planning Skill**

تشتمل على مهارة وعي الطالب بمعلوماته السابقة كقدرته على استدعاء معلومات سابقة ذات صلة بالمشكلة التي يتناولها، ووعي المتعلم بمستوى فهمه وإدراكه للمشكلة، ومستوى ذكائه من حيث القوة والضعف

، وتتضمن أيضا اختيار مسار الاهداف والاجراءات المتبعة خلال التمهيد والتخطيط للمهمات التفكيرية ، وتتضمن الاسئلة الاتية: ما طبيعة المهمة ؟ وما هدفي ؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي احتاجها؟ وكم من الوقت والموارد احتاج؟(الحريري،٢٠١٠ : ٣٥٦)،(عبيد، ٢٠١١: ٢١٨)،(العتوم واخرون،٢٠١١: ٢٣٤) .

٢- **مهـــــــارة المراقبـــــــة الذاتيـــــــة (الـــــــتحكم) : Monitoring Skill**

تشير مهارة المراقبة الذاتية التحكم إلى إمتلاك الفرد ميكا نزم مواجهة الذات لمراقبة تحقيق أهدافه، كما تعكس مدى قدرة المتعلم على التساؤل واستكمال المهارات وربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة (يوسف عقلا ، ٢٠٠٨ : ٥٣ - ٥٤) .

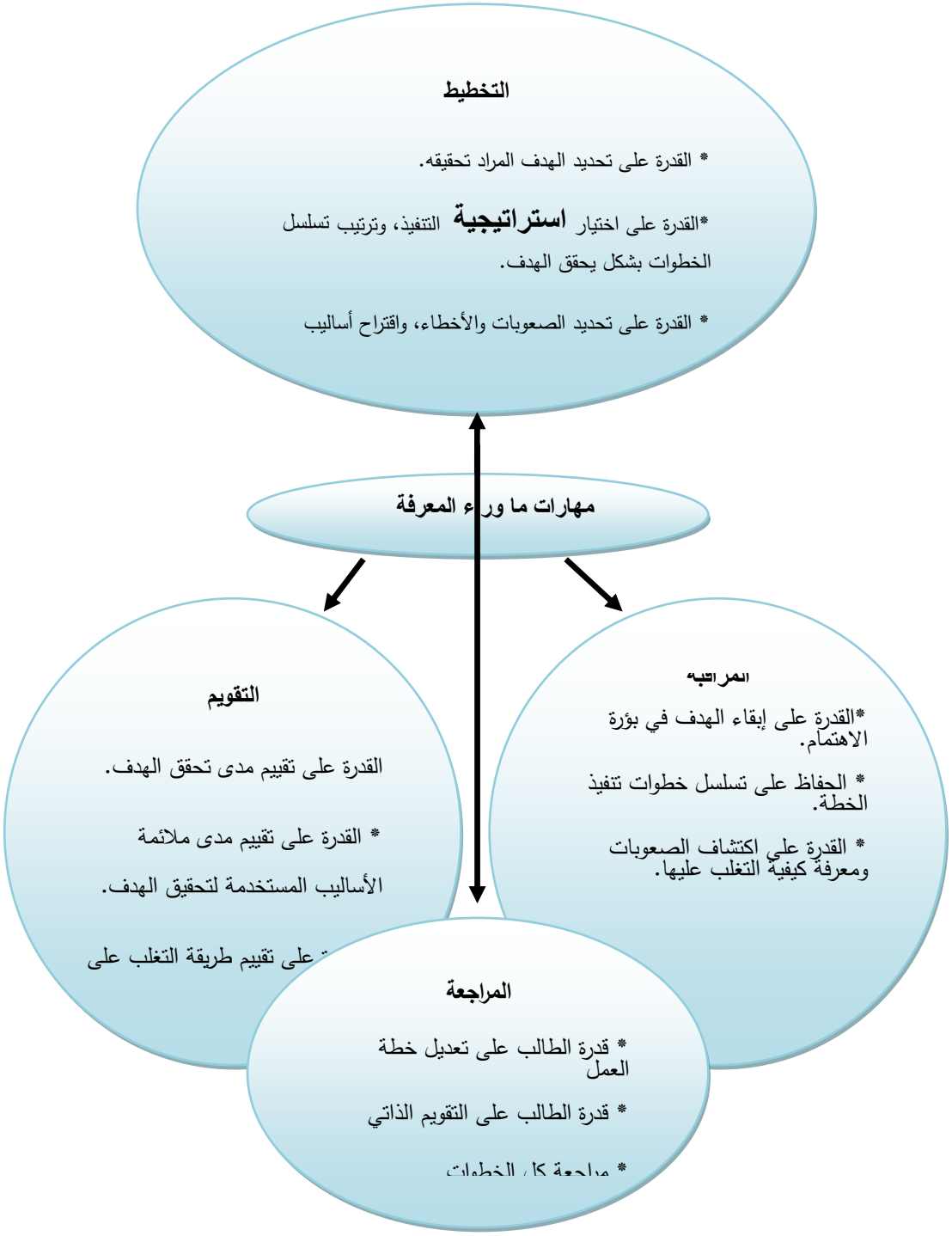
٣- **مهارة التقويم : Assessment Skill**

وتتمثل في القدرة على المراجعة لما يتعلمه الطلاب والحكم على مدى تحقيق الاهداف المرجوة وإصدار أحكام على كفاءة التعلم (خير الله، ٢٠٠٧: ٢٤٢).

٤. **مهارة المراجعة: Reviewing Skill**

وتتضمن مقارنة الهدف المنشود بما تحقق منه في الواقع ومقارنة الصعوبات المتنبئ بها بالصعوبات التي يواجهها الطالب، ومقارنة النتائج التي حققها بالتي توقعها مسبقاً، وتشتمل على قدرة الطالب على تعديل خطة العمل وتتمثل في تصحيح المسار ، وقدرته على التقويم الذاتي ، وتتمثل ايضا في تشخيص الطالب لذاته (العفون وجليل، ٢٠١٣: ٥٢).

ان تدريس مهارات ماوراء المعرفة يساعد الطلاب في السيطرة على تفكيرهم بالرؤية والتأمل ، و يسهم برفع مستوى الوعي لديهم الى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه ، ويمكن تناولها وتعليمها خلال سنوات الدراسة الثانوية والأعدادية بصورة مباشرة عكس المرحلة الابتدائية التي تتم بصورة غير مباشرة ؛ وذلك بسبب بطئ وتأخر نمو المهارات الفوق معرفية لديهم. ينظر الشكل (١)




**الشكل (١) مهارات ما وراء المعرفة والمهارات الفرعية المرتبطة بها**
(الرويثي،٢٠٠٩: ٢٧).

**خطوات تعليم وتعلم مهارات ما وراء المعرفة**

يوضح فلافل( Flavell, 1987 ) أنّ تعليم وتعلم مهارات ما وراء المعرفة تمر بالمراحل الأربع الاتية:

**المرحلة الاولى:** تزويد الطالب بالدافعية الداخلية لتعلمه من خلال اقتناعه بأهميتها في توفير فرص أفضل لنجاحه في انجاز المهمات.

**المرحلة الثانية** : توجيه انتباه الطالب بطريقة شعورية ومقصودة لما سيقوم بأدائه من مهمات وانماط سلوكية ، ويكون الانتباه باتجاهين ؛ الأول عند وجود إنموذج معين يتم ملاحظته ، والثاني عند انتباهه لمحتوى تجربه يمر بها .

**المرحلة الثالثة :** تطوير قدرات ومهارات الطالب على التحدث مع ذاته(Self, Talk) ، فأن هذا النوع من الحوار يؤدي الى تحقيق الفوائد الاتية : -

- ❖ تمكين الطالب من فهم العديد من العمليات المعرفية .
- ❖ تطوير مهارات الطالب على ممارسة العمليات المعرفية .
- ❖ نقل العمليات والمهارات المعرفية الى مواقف جديدة .

**المرحلة الرابعة :** القدرة على توظيف العمليات المعرفية بطريقة الية وبمستوى عالي من الاتقان (العفون وجليل ، ٢٠١٣: ٥٣) .

**خطوات استراتيجية روبنسون (SQ3R)**

على اساس ما تقدم فان هذه الاستراتيجية تطبق باتباع الخطوات الخمس الأتية:

- ❖ **تصفح الموضوع او استطلعه:**

في هذه الخطوة يجري الطالب مسحاً استطلاعياً سريعاً للموضوع بمعنى يقرؤه قراءة سريعة الغرض منها تكوين فكرة عامة عن الموضوع والفكرة التي يدور حولها على افتراض ان الطالب يؤسس لفهم الموضوع ،إذا ما علم عن اي شيء يدور، على أن يتساءل وهو يتصفح الموضوع عن إمكانية تحديده العناوين الرئيسية والفرعية بحيث يعبر كل عنوان عن فكرة من أفكاره .(عطية، ٢٠١٠: ١٥٥)،( Anderson, 1988, 217).

- ❖ **طرح الاسئلة :** في هذه الخطوة يسأل الطالب ذاته عن :

- إمكانية إعطاء عناوين فرعية للأفكار التي تضمنها الموضوع.
- الاسئلة التي يمكن أن يجيب عنها في الموضوع.
- ما تعلمه من الموضوع بعد مسحه واستطلاعه ، وما يريد الوصول إليه ،على ان يدون التساؤلات التي يطرحها.

- ❖ **قراءة: والإجابة عن الاسئلة**

في هذه الخطوة يقرأ الطالب الموضوع قراءة فاحصة يبحث فيها عن إجابات للأسئلة التي طرحها محاولاً قراءة كل ما يتضمنه الموضوع من بيانات وجداول وبعد قراءة كل فقرة يسمع نفسه ما استوعبه منها.

- ❖ **التسميع والاسترجاع :** في هذه الخطوة يقوم الطالب بتلخيص أفكار الموضوع والربط بينها وصياغتها بأسلوبه الخاص ويسمعها لنفسه ثم يدون الملخص بأسلوبه ايضاً مؤشراً تحت الافكار والقضايا المهمة في الموضوع.

- ❖ **المراجعة :** بعد قراءة الموضوع وإسترجاع أفكاره يبدأ عملية المراجعة لما تم من قراءة وكتابة وأسئلة ، واسترجاع وإجابات عن الأسئلة ومقارنة ما تم إنجازه وتحصيله بما يجب أن يكون لبيان جوانب القوة والقصور في تعلم الموضوع واستيعابه.(عطية، ٢٠١٠: ١٥٥-١٥٦)،(الطريحي و حمادي، ٢٠١٣: ١٤٩).

**المحورالثاني : التفكـــير الاستـدلالي**

يعد التفكير الإستدلالي من أرقى أنماط التفكير ، فهو تفكير منظم تراعى فيه القوانين العلمية ويعد أحد مؤشرات الذكاء ومن مستلزمات الطريقة العلمية في حل المشكلات ، كما إنه يُعد أسلوب يعتمد على المنطق من حيث استخدامه لأسس عامة صحيحة في البحث عن صحة القضايا الخاصة وإن كل خطوة من خطواته لا بد أن تستند الى قاعدة صحيحة وإن أي خطوة ليس لها هذا السند لا تعد صحيحة ، ( الأبرا شي ، ١٩٦٦ : ٢٤) ، ( الكحلوت ، ٢٠٠٢ : ١ )

والواقع ان التفكير الاستدلالي يحدث اذا كان موضوع التفكير من الامور الفرضية غير الواقعية على المستوى النظري لانتاج معلومات منطقية من معلومات سبق اعطاؤها ، ومن ثم فهو تفكير محدد يعني استخلاص علاقات من اشياء محسوسة واستخدام هذه العلاقات للوصول الى تنظيمات اخرى أي التأثير المباشر الى حيز التأثر بالمعنى ، وهو تأثر غير مباشر ويدور هذا النوع من التفكير حول مفاهيم مجردة . (يوسف ، ٢٠٠١ : ٦٧)

ان التفكير الاستدلالي هو احد الصور العلمية حيث انه يعتمد على الاساليب المنطقية في بحث وتفسير الظواهر المختلفة التي تتضمنها المشكلات التي قد يواجهها الطلاب اثناء دراستهم وفي حياتهم المستقبلية فان اكسابه وتنميته لديهم يُعدُّ هدفاً يجب ان يهتم به ، وينظر اليه بأهمية لان التفكير الاستدلالي له الدور الفعال في حياة الافراد .

**١- خطوات التفكير الاستدلالي :**

يمر التفكير الاستدلالي بالخطوات أو المراحل الاتية :

١- الشعور بوجود مشكلة ، أي الشعور بضرورة التعرف ، وإلا لم يكن هناك دافع الى حلها .

٢- تحديد ابعاد المشكلة ، أي تحليلها الى عناصر ، وتقدير قيمة كل عنصر ، وجمع البيانات والمعلومات ، واسترجاع الذكريات المختلفة ، ثم محاولة التأليف في كل ما سبق والنظر فيما ينطوي عليه هذا التأليف من معنى .

٣- فرض الفروض أو افتراض حلول مؤقتة أو استئناف الاحتمالات المختلفة.

٤- مناقشة الحلول أو غربلة الفروض ، أو تجربة الاحتمالات المختلفة ومناقشتها كل على حدة لاختبار صحة كل منها وقيمته المنطقية .

٥- التحقق من صحة الرأي الاخير أو الحل النهائي .

٦- التعميم وهو تطبيق الحل النهائي الذي تم التوصل اليه على الحالات المماثلة . (عبيد وعفافنة، ٢٠٠٣ :٤٨-٤٩)(راجح ،١٩٨٧ :٣٤٧-٣٤٩)

**٢- تنمية التفكير الاستدلالي :**

ان العنصر المشترك بين جميع صور التفكير العلمي هو استخدام فكرة الاستدلال العقلي بمعنى ان تنمية التفكير الاستدلالي تؤثر في جميع انواع التفكير العلمي . (الدمرداش ، ١٩٨٧ : ٩٩) .حيث انه من اليسير تعليم الافراد العمليات الخاصة بالتفكير الاستدلالي وهي الاستقراء والاستنباط والاستنتاج ولكن معرفة الفرد بهذه العمليات ليست كافية لكي يمارس هذا النمط من التفكير بل يتطلب الامر الوعي بعدة امور تساعد على فهم طبيعة التفكير الاستدلالي وبالتالي فان انماء التفكير الاستدلالي يعتمد على ركيزتين اساسيتين ففيما يتعلق بالركيزة الاولى يتطلب الامر الوعي بأن الكل يحتوي اجزاءً تتمثل في حالات فردية لها نفس خصائص الكل والوعي بأن لكل سبب نتيجة يؤدي اليها ، وتكون النتائج صادقة اذا صدقت الاسباب كذلك الوعي بدرجة صدق المقدمات وذلك عن طريق الفهم العميق بمعنى التعريف والمسلمة ، والقانون والنظرية والاختلاف بينهما .اما ما يتعلق بالركيزة الثانية فالامر يتطلب تفسير معنى القواعد والنظريات وبيان العلاقة بين القاعدة العامة والحالات الخاصة التي يمكن ان تقع تحت اطارها والتدريب على عملية الاستقراء التي تعني باشتقاق القاعدة العامة من حالاتها الفردية. (المفتي ، ٢٠٠٠ : ٤٩-٥٣)

**٣- دور المـدرس في تنميــة التفكـير :**

لقد حدد كل من (Vermillion , 1997) و(ضيف الله ، ٢٠٠٦) و(النبوي والمرسي ، ٢٠٠٦) مجموعة ادوار يقوم بها المدرس لكي يسهل عملية التفكير عند الطلبة وتتلخص هذه الادوار :

١- المدرس مخطط لعملية التعلم : ينظم المعلم في خطط دروسه اهداف الاداء وعينات الاسئلة والمواد التعليمية والانشطة التي من شأنها ان تحقق اهداف التعلم .

٢- المدرس مشكل للمناخ الصفي : يبنى المناخ الصفي على ديناميات المجموعة والمشاركة الفعالة بين عناصر الموقف التعليمي حتى يكون مناخاً جماعياً متماسكاً ، يقدر فيه التعبير عن الرأي ، والاستكشاف الحر ، والتعاون والدعم والثقة بالنفس ، والتشجيع .

٣- المدرس محافظ على التواصل : من خلال العمل على اثارة اهتمام الطلاب بقضايا ممتعة وحقيقية ، وان كانت الصعوبة التي يواجهها المعلم هي الحفاظ على انتباههم ، وهذا يتطلب استخدام مواد ووسائل وانشطة واسئلة مثيرة لتحفيز الطلاب .

٤- المدرس يقوم بدور المحاور : وذلك من خلال طرح اسئلة عميقة متفحصة تتطلب تبريراً او دعماً لافكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا اليها .

٥- المدرس يقوم بدور القدوة : يقوم المعلم بوصفه أنموذجاً بتقديم السلوك الذي يوضح انه شخص مهتم ، محب للاستطلاع ، ناقد في تفكيره وقراءته منهمك بحيوية ، مبدع ، متعاطف ، راغب في سير تفكيره وراء الادلة .

(Vermillion Deann, 1997 : p.p.13-21) ( ضيف الله ، ٢٠٠٦ : ٦٨-٦٩) (النبوي والمرسي ، ٢٠٠٦ : ٤٢٩)

وبصفة عامة فمدرس الجغرافية الذي يريد ان ينمي التفكير في مستوياته العليا من تحليل وتعليل وتفسير وفرض فروض وتقويم وغير ذلك عليه ان يخلق جواً من الشك يشجع الطلبة على البحث واعمال الفكر ، كما ان عليه ان يراعي المبادئ الديمقراطية السليمة في الفصل وخارجه ويشجع الطلاب ويحترم اراءهم ويحفزهم على المشاركة والتعاون في تقديم حلول لمشكلاتهم ومشكلات بيئتهم .

المحور الثاني :دراسات سابقة

**المحور الأول :** دراسات تناولت أستراتيجية(روبنسون) مع متغيرات أخرى .

**المحور الثاني :** دراسات تناولت التفكير الاستدلالي مع متغيرات أخرى.

**١-الموسوي (٢٠١٢) .**

( أثر إستراتيجيتي روبنسون (SQ3R) والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند طالبات الصف الثاني المتوسط )

أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد – كلية التربية ابن الرشد.

ورمت إلى معرفة أثر استراتيجيتي روبنسون (SQ3R) والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الاسئلة الذاتية عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص. ولتحقيق مرمى البحث اختار الباحث قصديا متوسطة سمية للبنات الواقعة في مركز محافظة كربلاء. بلغت عينة البحث (٩٢) طالبة، بواقع (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس المطالعة.

بإستراتيجية روبنسون، و (٣١) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المطالعة بإستراتيجية التساؤل الذاتي، و (٣١) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية، واختار الباحث الشعب الثلاث بطريقة عشوائية.

أما أداتا البحث فكانت الأولى: اختبارا في الاستيعاب القرائي أ والثانية اختبارا في إنتاج الاسئلة الذاتية وطبق اباحث أداتا البحث على مجموعات البحث الثلاث.

استعمل الوسائل الاحصائية الاتية: ( تحليل التباين الاحادي، ومربع كاي، ومعامل ومعادلة كبر، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل تمييز الصعوبة، وطريقة شيفية ، ومعادلة كودر – ريتشارد (٢٠)، واستعمل النسبة المئوية وسيلة حسابية ).

وقد أفرز البحث مجموعة من النتائج كان من بينها: تفوق طالبات المجموعتين اللتين درستا مادة المطالعة والنصوص بإستراتيجيتي روبنسون والتساؤل الذاتي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية. (الموسوي ، ٢٠١٢ ، ن - ع) .

**٢- دراسة عبدال( ٢٠١٢)**

" أثر إستراتيجيتي روبنسون والتدريس التبادلي في التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء لدى طلاب الأول المتوسط وتنمية تفكيرهم الناقد".

أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بغداد – كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم، لنيل درجة الدكتوراه واختير طلاب الصف الأول المتوسط في متوسطة أبي تمام للبنين التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الأولى بصورة قصدية ميدانيا للتجربة تكونت عينة البحث من (٩١) طالبا بواقع (٣١) طالبا تمثل المجموعة التجريبية الأولى درست وفق إستراتيجية روبنسون و (٣٠) طالبا تمثل المجموعة الضابطة و (٣٠) طالبا لتمثل المجموعة التجريبية الثانية درست وفق إستراتيجية التدريس التبادلي حيث تم اختيار ثلاث شعب بطريقة عشوائية من أصل أربع شعب، استمرت التجربة عاما دراسيا كاملا وبواقع درسين لكل اسبوع. أما أداتا البحث، حيث قام الباحث ببناء أداتي البحث، الأولى اختبارا تحصيليا، والإدارة الثانية اختبارا للتفكير الناقد مصمم في ضوء اختبار واطسن – جلاسر للتفكير الناقد واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: ( تحليل التباين الأحادي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ( كودر – ريتشارد روبنسون (٢٠)، ومعادلة معامل تميز الصعوبة، والتمييز). (عبدال ، ٢٠١٢ : ت . ع ).

**المحور الثاني دراسات تناولت التفكير الأستدلالي :**

**١- دراسة الخزرجي ( ٢٠٠٧ ) :**

(أثر استعمال المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة التاريخ لدى طالبات معهد إعداد المعلمات) .

هدف الدراسة التعرف على أثر استعمال المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة التاريخ لدى طالبات معهد إعداد المعلمات أجريت الدراسة في العراق / جامعة بغداد كلية التربية ابن بلغت عينة البحث (٩٩) طالبة من طالبات معهد إعداد المعلمات في المنصور وتم اختيار ثلاث شعب وبواقع (٣٣) طالبة في كل شعبة حيث مثلت إحداها المجموعة التجريبية الأولى والتي درست على وفق استراتيجية المجمعات التعليمية والثانية مثلت المجموعة التجريبية الثانية والتي درست على وفق أستراتيجية فرق التعلم أما الثالثة فمثلت المجموعة الضابطة والتي درست على وفق الطريقة التقليدية استغرقت مدة تطبيق التجربة ( ثلاثة أشهر ) تم تحديد المادة العلمية وإعداد الخطط التدريسية . تم إعداد (٨) مجمعات تعليمية استعملت موضوعات من كتاب التاريخ الأوربي الحديث للصف الرابع معهد إعداد المعلمات وعرضه على الخبراء للتأكد من صلاحيتها وملاءمتها كما أعد الباحث اختباراً للتفكير الاستدلالي حيث تم التأكد من صدقه وثباته. استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة ومنها الاختبار التائي ( T – test ) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين .

**وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية:**

١- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب المجمعات التعليمية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

٢- تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب فرق التعلم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

٣- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب المجمعات التعليمية على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب فرق التعلم .( الخزرجي ، ٢٠٠٧ : ٢١ – ٦٦ )

**٣- دراسة آل عويد ( ٢٠٠٨ ) :**

(التعرف على أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع العام عند تدريس مادة الجغرافية ).

هدف الدراسة التعرف على أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع العام عند تدريس مادة الجغرافية " .

أجريت الدراسة في العراق / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية شملت عينة الدراسة (٤٩) طالباً في إعدادية الغزالية للبنين حيث قسموا على مجموعتين ( تجريبية – ضابطة ) وبواقع (٢٤) طالباً للمجموعة التجريبية التي تدرس استراتيجية العصف الذهني و(٢٥) طالباً للمجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية .استغرقت مدة تطبيق التجربة (شهرين) قام الباحث بتوزيع الدروس وكذلك تحديد المادة العلمية وتحديد الأهداف العامة وصياغة الأهداف السلوكية وإعداد الخطط التدريسية أعد الباحث اختباراً للتفكير الاستدلالي من نوع الاختيار من متعدد وقد تم التأكد من صدقه وثباته .استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة وهو الاختبار التائي ( T – test ) لعينتين مستقلتين .

**نتائج الدراسة :**

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( ٠,٠٥ ) بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية .

٢- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( ٠,٠٥ ) في متوسط الدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي ضمن المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( ٠,٠٥ ) في متوسط الدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي ضمن المجموعة الضابطة . ( آل عويد ، ٢٠٠٨ : ٢١ – ١٥١ )

**اولاً: الموازنة بين دراسات سابقة مع الدراسة الحالية:**

تحاول الباحثة بيان نقاط الاختلاف والتشابه بين هذه الدراسة والدراسات السابقة وعلى النحو الاتي :

**١- اهداف الدراسات : - (Objective of the study)**

تنوعت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فمنها ما سعى الى معرفة أثر استراتيجيتي روبنسون (SQ3R) والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية كدراسة (الموسوي،٢٠١٢)، و (عبدال ، ٢٠١٢) هدفت إلى تعرف أثر استراتيجيتي روبنسون والتدريس التبادلي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد،في حين هدفت دراسة (الخزرجي،٢٠٠٧) الى تعرف اثر اسنعمال المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي وذهبت دراسة (آل عويد،٢٠٠٨) الى التعرف على اثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي ،بينما هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثرتدريس الجغرافية على وفق إستراتيجية (روبنسون) في تنمية التفكير الأستدلالي لدى طالبات الصف الخامس الادبي .

**٢- مكان إجراء الدراسات :**

جميع الدراسات أجريت في العراق كدراسة (الموسوي ، ٢٠١٢) ، و (عبدال ، ٢٠١٢)، و (الخزرجي،٢٠٠٧)، و(آل عويد ،٢٠٠٨)، أماالدراسة الحالية فتتفق مع الدراسات السابقة التي أجريت في العراق.

**٣- المادة الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة:- ( Subject of study)**

تنوعت المواد الدراسة بتنوع الدراسات ومتغيراتها المستقلة والتابعة، منها ما تناول مادة المطالعة كدراسة(الموسوي ، ٢٠١٢)، أما دراسة (عبدال، ٢٠١٢) في مادة الفيزياء ، ودراسة (الخزرجي،٢٠٠٧) تناولت تدريس التأريخ ودراسة(آل عويد،٢٠٠٨) اتفقت و الدراسة الحالية فقد تناولت مادة الجغرافية .

**٤- المرحلة الدراسية التي طبقت فيها الدراسات:- (stage of the study)**

اختلفت المراحل الدراسية التي طبقت عليها الدراسات السابقة، إذ طبقت دراسة(الموسوي ، ٢٠١٢) ، و(عبدال، ٢٠١٢) ،و(الساعدي ،٢٠١١)، على المرحلة المتوسطة، أما دراسة (الخزرجي ، ٢٠٠٧) على طالبات معهد اعداد المعلمات ،اما الدراسة الحالية فقد طبقت على المرحلة الاعدادية، وبذلك تتفق مع دراسة (آل عويد ، ٢٠٠٨) .

**٥- حجم العينة : - (Size of sample)**

تباينت الدراسات السابقة في حجم عيناتها ، إذ بلغت حجم العينة (٩٢) طالبة في دراسة (الموسوي ، ٢٠١٢) ، و (٩١) طالبا في دراسة (عبدال ، ٢٠١٢) ، و (٩٩) طالبا في دراسة (الخزرجي،٢٠٠٧)، و(٤٩) طالب في دراسة (آل عويد،٢٠٠٨) أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها ( ) طالبة.

**٦- التصميم التجريبي : - (Experimental Design)**

تباينت الدراسات السابقة في نوع التصميم التجريبي المستعمل، إذ اتبعت دراسة (الموسوي ، ٢٠١٢)، و (عبدال، ٢٠١٢)،و(الخزرجي،٢٠٠٧) تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي مكونا من مجموعتين تجريبيتين ومجموعة واحدة ضابطة، وبهذا تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت التصميم التجريبي ذا المجموعتين ( التجريبية ، والضابطة) وهي دراسة (آل عويد،٢٠٠٨).

**٧- أداة البحث (Tools of the Research)**

اختلفت الدراسات السابقة من حيث أداة بحثها، فدراسة (الموسوي ، ٢٠١٢) استعمل أداتين الأولى أختباراً في الاستيعاب القرائي، والثانية أختباراً في إنتاج الأسئلة الذاتية، في حين دراسة (عبدال ، ٢٠١٢) قام الباحث ببناء أداتي البحث الأولى اختبارا تحصيليا والثانية اختبارا للتفكير الناقد، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة (الخزرجي،٢٠٠٧) ودراسة (آل عويد،٢٠٠٨) في بناء اختبارا للتفكير الأستدلالي .

**٨ – مدة التجربة (Period of the Experiment)**

تباينت مدة التجربة في الدراسات السابقة، ففي دراسة (الموسوي، ٢٠١٢) استمرت(٢٤) اسبوع ،أما (عبدال، ٢٠١٢) ،و(الساعدي ، ٢٠١١) استمرت (عاماً دراسياً كاملاً)، و (الخزرجي، ٢٠٠٧) استمرت (٣) اشهر، ودراسة (آل عويد،٢٠٠٨) استمرت (شهرين). أما الدراسة الحالية استمرت( ١٠ ) أسابيع.

**٩- الوسائل الإحصائية : - (statistical Tools)**

استعملت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة في تحليل نتائجها، فمنها ما استعمل تحليل التباين الاحادي ومربع (كاي) ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سيبرمان – بروان وطريقة شيفية، كدراسة (الموسوي ، ٢٠١٢) ، و (عبدال ٢٠١٢) أما دراسة(الخزرجي، ٢٠٠٧) فقد استعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل التباين ،ودرسة (آل عويد،٢٠٠٨) استعمل الاختبار التائي لعينتيين مستقلتين أما الدراسة الحالية فقد استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل النتائج وسيتم ذكرها في الفصل الثالث.

**ثانياً: جوانب الإفادة من دراسات سابقة:**

١. التعرف على إجراءات البحث .
٢. بناء الاختبار الذي اعدته الباحثة .
٣. التعرف على الوسائل الاحصائية واختيار ما يناسب اجراءات البحث الحالي وطبيعة عينة البحث.
٤. الافادة من نتائج هذه الدراسات ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.
٥. صياغة الخطط التدريسية الملائمة .
٦. الاطلاع على المصادر والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة .
٧. تحديد مجتمع وعينة البحث .
٨. الافادة من تحديد ابعاد المشكلة وتحديد الاهداف وفرضيات البحث الملائمة .
٩. الافادة من الجوانب النظرية المتعلقة بمتغيرات البحث ( المستقل – التابع ).
١٠. وضع تصور مسبق لكيفية تحقيق اهداف البحث .

## الفصل الثالث

## منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث وإجراءاته المتبعة التي تضم اختيار التصميم التجريبي للبحث ، وتحديد مجتمع البحث وعينته ، وتكافؤ مجموعتي البحث ، والسلامة الداخلية والخارجية للتصميم واجراءات تطبيق التجربة ، وتحديد المادة العلمية، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط وبناء أداة البحث .

**أولاً : منهجية البحث :**

للوصول الى تحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي لأنه المنهج المناسب للبحث الذي يرمي لدراسة أثر متغير مستقل في متغير تابع، إذ إن البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة، وترتقي الى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها. والبحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي كما هو الحال في المنهج التاريخي ، أو لتشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه كما هو الحال في المنهج الوصفي ، وإنما هو ضبط المتغيرات والسيطرة عليها في المواقف المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها . ( عبد الرحمن وزنكنه ، ٢٠٠٧ : ٤٧٤ )

**ثانياً : التصميم التجريبي :**

اعتمدت الباحثة في هذا البحث تصميم المجموعتين المتكافئتين في بعض المتغيرات وباختبار قبلي و بعدي، إذ يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر تدريس الجغرافية على وفق استراتيجية ( روبنسون ) في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي مما تطلب مجموعتين تجريبية وضابطة ، إذ تدرس المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية ( روبنسون ) والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، والشكل (٢) يوضح ذلك .

| المجموعة | التكافؤ في | المتغير المستقل | المتغير التابع | قياس المتغير التابع |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ١- العمر الزمني.<br>٢- الذكاء.<br>٣- معدل العام السابق.<br>٤- التفكير الاستدلالي القبلي . | استراتيجية روبنسون | التحصيل<br>تفكير استدلالي | اختبار تحصيلي<br>اختبار التفكير الاستدلالي البعدي |
| الضابطة | | الطريقة التقليدية | | |

**شكل (٢) التصميم التجريبي**

**ثالثاً : مجتمع البحث :**

يتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الرابع الادبي في المدارس الأعدادية في مدارس العمارة مركز محافظة ميسان اللواتي يبلغ عددهن(٤٣٠) طالبة موزعة على (١١) مدرسة ثانوية واعدادية *

**رابعاً : عينة البحث :**

اختارت الباحثة إعدادية ( الفرات للبنات ) بصورة قصدية لتكون ميداناً لإجراء تجربة البحث الحالي حيث زارت الباحثة المدرسة المذكورة قبل بدء التجربة

لاعداد قوائم بأسماء طالبات الصف الخامس الادبي (عينة البحث) بموجب كتاب تسهيل المهمة (ملحق/١) ، وقد اختارت هذه المدرسة للمبررات الآتية :

١- تحتوي على عدد كبير من الطالبات في الصف الرابع الأدبي ويتوزعن على (٣) شعب .

٢- استعداد إدارة المدرسة للتعاون مع الباحثة في إجراء التجربة .

٣- سهولة وصول الباحثة الى المدرسة لتسيطر على إجراءات التجربة وفي الوقت المحدد .

وبعد أن حددت الباحثة هذه المدرسة ، اختارت عشوائياً شعبتين من شعب الصف الرابع الأدبي فيها فكانتا شعبة (أ) وشعبة (ب) ثم قامت بتوزيع هاتين الشعبتين عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة فكانت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية والشعبة (ب) مجموعة ضابطة وكان عدد الطالبات في هاتين الشعبتين ( ٢٩ ، ٣٠ ) طالبة وعلى التوالي وبعد

استبعاد الطالبات الراسبات أصبح عدد طالبات كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة (٢٨) طالبة والجدول (١) يوضح ذلك .

**جدول (١) يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب الشعب**

| المجموعة | الشعبة | عدد الطالبات قبل الاستبعاد | عدد الطالبات الراسبات | عدد الطالبات بعد الاستبعاد |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | أ | ٢٩ | ١ | ٢٨ |
| الضابطة | ب | ٣٠ | ٢ | ٢٨ |

* حصلت الباحثة على عدد المدارس والطالبات من المديرية العامة لتربية ميسان

**خامساً : التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة :**

قامت الباحثة بالتثبت من التكافؤ في بعض المتغيرات التي قد يكون لها تأثير في المتغير التابع من غير المتغير المستقل وهذه المتغيرات هي :-

**١- العمر الزمني ( بالأشهر ) :**

لقد حصلت الباحثة على العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من سجلات المدرسة (ملحق /٢) وأتضح أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية ( ١٩٦,٣٢ ) شهراً وبانحراف معياري ( ١٧,٦٩ ) وكان متوسط أعمار المجموعة الضابطة ( ١٩١,٢٨ ) شهراً وبانحراف معياري( ٢٠,٢٨) .ولمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي ( T – test ) لعينتين مستقلتين ، أتضح أن الفرق لم يكن بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة ( ٠,٩٩٠ ) أصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة ( ٢,٠٠٠ ) وبدرجة حرية (٥٤) والجدول (٢) يوضح ذلك وهذه النتيجة تؤكد أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان بمتغير العمر الزمني .

**جدول (٢)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث محسوباً بالأشهر**

| المجموعة | حجم العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٢٨ | ١٩٦,٢٣ | ١٧,٦٩ | ٥٤ | ٠,٩٩ | ٢,٠٠ | غير دالة |
| الضابطة | ٢٨ | ١٩١,٢٨ | ٢٠,٢٨ | | | | |

**٢- درجات الامتحان النهائي للعام السابق بمادة الجغرافية :**

بعد أن حصلت الباحثة على درجات الامتحان النهائي للصف الثالث المتوسط لمادة الجغرافية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة (ملحق/ ٣) أتضح أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ( ٦٤,٧٤ ) درجة وبانحراف معياري ( ٨,٣٠ ) وكان متوسط درجات المجموعة الضابطة ( ٧٢,٩٦ ) درجة وبانحراف معياري ( ٩,٠٠٨ ) ولمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين استخدمت الباحثة الاختبار التائي ( T – test ) لعينتين مستقلتين ، فأتضح أن الفرق لم يكن بدلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥ ) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق ( ٠,٧٢٥ ) أصغر من القيمة التائية الجدولية ( ٢,٠٠٠ ) بدرجة حرية (٥٤) كما موضح في جدول (٣) .

**جدول (٣)**

**المتوسط الحسابي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات العام السابق في مادة الجغرافية لمجموعتي البحث**

| المجموعة | حجم العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٢٨ | ٧٤,٦٤ | ٨,٣٠ | ٥٤ | ٠,٧٢٥ | ٢,٠٠٠ | غير دالة |
| الضابطة | ٢٨ | ٧٢,٩٦ | ٩,٠٠٨ | | | | |

**٣- اختبار الذكاء :**

اعتمدت الباحثة على اختبار اوتس ( Otis ) للذكاء الذي صمم لقياس القابلية العقلية ، الذي يتكون من (٧٢) سؤالاً والسؤال عبارة عن جملة ومعها ثلاث أو أربع أو خمس إجابات محتملة تمثل عبارات أو أشكال تزداد صعوبتها تدريجياً وقد طبق الاختبار على طالبات المجموعتين ( التجريبية والضابطة ) وقد أعدت الباحثة استمارة خاصة للإجابة عن الاختبار ووزعت مع الاختبار وصحح بواقع درجة واحدة لكل سؤال (ملحق /٣) .

وأتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية ( ٤٠,٧٨ ) وبانحراف معياري ( ٥,٥٤ ) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة فكان ( ٤٠,٦٠ ) وبانحراف معياري ( ٥,٥٦ ) وباستعمال الاختبار التائي ( T – test ) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين ، أتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥ ) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة ( ٠,١٢٠ ) أصغر من القيمة التائية الجدولية ( ٢,٠٠٠ ) وبدرجة حرية (٥٤) وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في هذا المتغير كما موضح في جدول (٤) .

**جدول (٤)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار الذكاء**

| المجموعة | حجم العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٢٨ | ٤٠,٧٨ | ٥,٥٤ | ٥٤ | ٠,١٢٠ | ٢,٠٠٠ | غير دالة |
| الضابطة | ٢٨ | ٤٠,٦٠ | ٥,٥٦ | | | | |

**٤- اختبار التفكير الاستدلالي القبلي :**

لغرض التثبت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الاستدلالي قبل إجراء التجربة قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير الاستدلالي الذي اعتمد في هذا البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة . وبعد تحليل الإجابات وحساب الدرجات (ملحق /١١) أتضح أن متوسط درجات التفكير الاستدلالي عند طالبات المجموعة التجريبية ( ٢٤,٨٩ ) وبانحراف معياري ( ٣,٦٥ ) في حين كان متوسط درجات التفكير الاستدلالي لأفراد المجموعة الضابطة ( ٢٤,١٤ ) وبانحراف معياري ( ٣,٢٢ ) ولمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين استخدمت الباحثة الاختبار التائي ( T- test ) لعينتين مستقلتين أتضح أن الفرق لم يكن بدلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥ ) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة ( ٠,٨١٤ ) أصغر من القيمة التائية الجدولية ( ٢,٠٠٠ ) وبدرجة حرية (٥٤) كما هو موضح في جدول (٥) وهذه النتيجة توضح أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

**جدول (٥)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي**

| المجموعة | حجم العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٢٨ | ٢٤,٨٩ | ٣,٦٥ | ٥٤ | ٠,٨١٤ | ٢,٠٠٠ | غير دالة |
| الضابطة | ٢٨ | ٢٤,١٤ | ٣,٢٢ | | | | |

**٥- السلامة الداخلية والخارجية للتصميم :**

يعد الصدق الداخلي والصدق الخارجي للتصميم من المتطلبات الأساسية لأي تصميم تجريبي إذ يحد من تأثير المتغيرات الدخيلة والظروف المحيطة في التجربة على المعالجة التجريبية ويشير الصدق الداخلي الى المدى الذي تكون فيه المتغيرات التي تحدث في المتغير التابع قد سببها المتغير المستقل في موقف تجريبي معين ، ولقد حدد كل من ( كامبل و ستانلي ) ( Campbell. D. T and stanley 1963 ) ثمانية متغيرات دخيلة تمثل للصدق الداخلي للتصميم على الباحث أن يعمل على تحييدها أو معالجتها . وهذه المتغيرات هي :

**١- التاريخ History :**

ويقصد به الأحداث أو الظروف غير المعالجة التجريبية التي قد تحدث أثناء التجربة فتؤثر على المتغير التابع ، كذلك فلم تحدث مؤثرات على المتغير التابع أثناء تاريخ إجراء التجربة فضلاً عن أن المجموعتين التجريبية والضابطة محددتان بتاريخ موحد فأي تأثير سيقع عليهما تقريباً إذ إن الباحثة قامت بتدريس المجموعتين ابتداءً من ١١ / ١٠ / ٢٠١٥ لغاية ١٣ / ١ / ٢٠١٦ .

**٢- النضج Maturation :**

وهو عامل داخلي يمثل العمليات التي قد تحدث داخل الفرد بفعل مرور الزمن سواء كانت تغيرات بيولوجية أم نفسية أم عقلية أثناء مدة التجربة قد تؤدي سلباً أو إيجاباً على النتائج وقد راعت الباحثة ذلك من خلال المجموعتين التجريبية والضابطة اللواتي هن بأعمار متقاربة ومدة التجربة موحدة .

**٣- الاختبار القبلي Pre – test :**

عالجت الباحثة ذلك بأنها لم تعد اختباراً قبلياً في التحصيل لكونها كافأت بين المجموعتين في درجات العام الماضي ، وان استخدامها لاختبار التفكير الاستدلالي قبلياً كان لأغراض التكافؤ وأن انعكاس ذلك سيكون على المجموعتين التجريبية والضابطة – معاً .

**٤- أدوات القياس Instrumentation :**

عالجت الباحثة ذلك بأن الاختبارات موحدة للمجموعتين وأن الباحثة نفسها قامت بالقياس وتطبيق الاختبارات ، وتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة .

**٥- الانحدار الإحصائي Statistical regression:**

ويقصد به ميل الدرجات نحو الوسط لاسيما إذا لم تكن العلاقات أو الارتباط بين المتغيرات تاماً ، وهذا العامل قد يحدث للمجموعتين التجريبية والضابطة ، فضلاً عن أن الانحرافات المعيارية في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة كانت متقاربة ومقبولة في الانتشار .

**٦- الاختيار Selection :**

عالجت الباحثة اثر الاختيار حيث كافأت بين المجموعتين في المتغيرات المهمة وأنها اختارت الشعبتين عشوائياً وقامت بتوزيعهما على المجموعتين التجريبية والضابطة .

**٧- التسرب التجريبي ( الإهدار ) Mortality :** هذا المتغير لم يكن له تأثير في تجربة البحث الحالي لأنه لم يحدث أي تسرب في أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة .

**٨- تفاعل النضج مع الاختيار Selection – Maturation interaction :**

قد يحدث هذا التفاعل خاصة إذا لم يتم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائياً ،وهذا ما قامت به الباحثة عندما حددت مجتمعها بدقة وحددت التعريفات الإجرائية وتوصيف المتغيرات وتحديدها بدقة .

**سادساً : أثر إجراءات التجربة :**حاولت الباحثة السيطرة على هذا العامل من خلال الإجراءات الاتية :

**أ- المادة الدراسية :**

تم تدريس الموضوعات الدراسية المتضمنة في الفصول الثلاثة الأولى من كتاب " أسس الجغرافية وتقنياتها " المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة .

**ب- المدرسة :**درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث خلال مدة التجربة من يوم الأحد الموافق ١٠ / ١٠ / ٢٠١٥ لغاية يوم الاربعاء ١٣ / ١ / ٢٠١٦ .

**جـ- توزيع الحصص :**

لضبط هذا المتغير اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة حول التوزيع المتناظر للحصص الدراسية ، وقد درست الباحثة (٦) حصص أسبوعياً حتى تأخذ المجموعتان الدروس في اليوم نفسه وذلك لتفادي وقوع الدروس في يوم عطلة وكما موضح في جدول (٦) .

**جدول (٦)**

**توزيع الحصص على المجموعتين التجريبية والضابطة**

| المجموعة | اليوم | الحصة | الوقت |
|---|---|---|---|
| التجريبية | الأحد | الأولى | ٨:٠٠ |
| الضابطة | | الثانية | ٨:٤٥ |
| الضابطة | الثلاثاء | الثالثة | ٩:٤٠ |
| التجريبية | | الرابعة | ١٠:٣٥ |
| التجريبية | الخميس | الأولى | ٨:٠٠ |
| الضابطة | | الثانية | ٨:٤٥ |

**هـ- سرية البحث :**

لغرض ضبط هذا المتغير اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة المهمة التي تقوم بها ، وذلك بأخبارهن بأنها مدرسة من ضمن ملاك المدرسة حرصاً على سير التجربة بشكل طبيعي للوصول الى نتائج دقيقة .

**و- بيئة الصف :**

طبق هذا البحث على طالبات مدرسة واحدة إذ تم اختيار طالبات مجموعتي البحث من المدرسة نفسها ، والظروف نفسها من حيث الإمكانات والبيئة الصفية وبذلك ضبط هذاالمتغير.

**سابعاً : مستلزمات البحث :**

لغرض تحقيق أهداف البحث وفرضياته كان لابد من تهيئة مستلزمات البحث كما يأتي

**١- تحديد المادة العلمية :**

في ضوء متطلبات التجربة وطبيعة البحث والظروف المحيطة بها وجدت الباحثة أن تشمل المادة العلمية للتجربة ثلاثة فصول وهي الفصول الثلاثة الأولى من كتاب ( أسس الجغرافية وتقنياتها ) المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ والجدول (٧) يوضح ذلك .

**جدول (٧)**
**محتوى الفصول الثلاثة الأولى من كتاب ( أسس الجغرافية وتقنياتها )**

| الفصل | محتوى الفصل | عدد الصفحات |
|---|---|---|
| **الأول** | الجغرافية طبيعتها ومنهجها .<br>مفهوم علم الجغرافية .<br>طبيعة الجغرافية . | ٥ ــ ٣٢<br>٥ ــ ١٦<br>١٧ ـ ٣٢ |
| **الثاني** | المفاهيم الجغرافية المكانية .<br>المفهوم .<br>المكان .<br>خصائص بيئة المكان الطبيعية والحضارية . | ٣٣ ــ ٥٢<br><br><br>٤١ ـ ٥٢ |
| **الثالث** | مصادر البيانات الجغرافية وطرق عرضها .<br>البيانات الجغرافية .<br>مصادر البيانات .<br>المتغيرات الجغرافية .<br>الأخطاء في البيانات الجغرافية .<br>تبويب البيانات وعرضها . | ٥٣ ــ ٨٨<br>٥٣ ـ ٥٦<br>٥٦ ــ ٦٥<br>٦٦ ــ ٦٧<br>٦٨ ــ ٦٩<br>٦٩ ــ ٨٨ |

**٢ـ صياغة الأهداف السلوكية :**

أن اشتقاق الأهداف السلوكية وتحديدها للمادة التي ستدرس في التجربة خطوة مهمة وأساسية سواء لإعداد الاختبار التحصيلي أم للتدريس وإعداد خططه لذا قامت الباحثة باشتقاق الأهداف السلوكية للمادة التي تدرس اثناء التجربة على وفق المستويات الأربعة الأولى لتصنيف بلوم ( Bloom ) (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل) ولكل فصل من الفصول الثلاثة الأولى للمادة الدراسية وقد بلغ عددها بصيغتها الأولية ( ١٠٠ ) هدف سلوكي موزعاً على المستويات الأربعة بواقع ( ٤٠ ، ٣٠ ، ٢٠ ، ١٠ ) على التوالي وللتثبت من دقة اشتقاقها كأهداف سلوكية وبحسب مجالاتها ، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم كما في (محلق/٥).

وفي ضوء آرائهم عدلت صياغة بعض الأهداف واستبقيت لأنها حصلت على موافقة ٨٠% من الخبراء فأكثر لأن الباحثة اعتمدت هذه النسبة معياراً لصلاحية الهدف ودقته وبذلك أصبح عددها بصيغتها النهائية ( ١٠٠ ) هدفٍ موزعاً على المستويات الأربعة الأولى للمجال المعرفي لتصنيف بلوم ( Bloom ) كما موضح في (ملحق /٦) .

**٣ـ إعداد الخطط التدريسية :**

إعدت الباحثة نمطين من الخطط التدريسية لتدريس المادة العلمية المقررة أثناء التجربة نمط للتدريس باستخدام استراتيجية (روبنسون) ونمط آخر للتدريس بالطريقة التقليدية ، إذ أن التخطيط للدرس يعد إجراءاً ضرورياً لتحقيق التدريس الجيد الذي ينبغي أن يراعي طبيعة المتعلمين مع الأخذ بنظر الاعتبار الإمكانات والوسائل المتاحة .(الطناوي ، ٢٠٠٨ : ٣٥٢)

وبما أن الباحثة قسمت المادة العلمية المقرر تدريسها الى (٢٧) خطة بواقع (٣) حصص في كل أسبوع للمجموعة التجريبية (٢٧) خطة التي تدرس المادة على وفق استراتيجية (روبنسون) و(٢٧) للمجموعة الضابطة التي تدرس المادة بالطريقة التقليدية .

وللتأكد من صحة هذه الخطط وشمولها للمادة المقررة قامت الباحثة بعرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في تدريس الجغرافية وطرائقها وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت بعض الخطط وتم الاتفاق على صلاحيتها لتدريس المادة المقررة وللمجموعتين التجريبية والضابطة و(الملحق/٧) يوضح خطة على وفق استراتيجية (روبنسون) وخطة على وفق الطريقة التقليدية .

**ثامناً : أداتا البحث :**

**أولاً : اختبار التحصيل الدراسي :**

بعد الانتهاء من تجربة البحث الحالي إعدت الباحثة اختباراً تحصلياً بما يتلاءم مع طبيعة البحث وأهدافه ، لأن الاختبار التحصيلي يشكل أحد أدوات التقويم الأكثر شيوعاً واستخداماً في قياس تحصيل الطلبة ، لكونه إجراءً منظماً لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة ( ملحم ، ٢٠٠٠ : ١٩٤ ) واختارت الباحثة فقرات الاختبار من نوع الاستجابات المختارة وبنمط الاختبار من متعدد لكونه يتسم بالموضوعية وتقل فيه نسبة التخمين قياساً بأسئلة الصواب والخطأ ويقيس مستويات متعددة من النمو المعرفي ويغطي نسبة كبيرة من المادة التي أعد لقياسها ( عودة ، ١٩٩٨ : ٩٥ ) .

وقد مرت عملية إعداد هذا الاختبار بالخطوات والإجراءات الآتية :

**١ـ تحديد الهدف من الاختبار :**

هدف هذا الاختبار هو قياس تحصيل طالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من التجربة لمعرفة أثر تدريس الجغرافية على وفق استراتيجية (روبنسون) في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في هذه المادة .

**٢ـ تحديد مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم التي يقيسها الاختبار :**

شمل الاختبار التحصيلي قياس المستويات الأربعة الأولى من تصنيف بلوم( Bloom ) للمجال المعرفي وهي ( التذكر، الفهم والتطبيق والتحليل) ، وذلك لملاءمتها لطبيعة النمو المعرفي لطلبة المرحلة الرابع الأدبي .

**٣ـ إعداد جدول المواصفات ( الخريطة الاختبارية ) :**

اعتمدت الباحثة في تحديد أهمية الفصول ( الموضوعات ) عدد الصفحات وهو أسلوب معتمد في كثير من الدراسات وبذلك كانت نسبة أهمية الفصول كما هو موضح في الخريطة الاختبارية .

**جدول (٨)**

**الخريطة الاختبارية لنسب أهمية الفصول وأهمية مستويات الأهداف**

| الفصل | عدد الصفحات | مستويات الأهداف | | | | نسبة أهمية الفصول | بالتقريب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | | |
| الأول | ٢٨ | ١٢,٢ | ٩,٩ | ٦,٦ | ٣,٣ | %٣٣,٣٣٣ | %٣٣ |
| الثاني | ٢٠ | ٩,٦ | ٧,٢ | ٤,٨ | ٢,٤ | %٢٣,٨١٠ | %٢٤ |
| الثالث | ٣٦ | ١٧,٢ | ١٢,٩ | ٨,٦ | ٤,٣ | %٤٢,٨٥٧ | %٤٣ |
| نسبة أهمية الأهداف | | %٤٠ | %٣٠ | %٢٠ | %١٠ | %١٠٠ | %١٠٠ |

أما بالنسبة لأهمية مستويات الأهداف الأربعة فقد اعتمدت الباحثة عدد الأهداف في كل مستوى

**٤ـ تحديد عدد فقرات الاختبار وتوزيعها على نسب الخريطة الاختبارية :**

بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي (٣٥) فقرة كي يتلاءم طوله مع الوقت المخصص للإجابة ويغطي مساحة مناسبة من الموضوعات والأهداف ، وقد تم توزيع عدد فقرات الاختبار على الموضوعات والأهداف بحسب نسبة أهميتها كما موضح في جدول (٩).

**جدول (٩)**
**توزيع الأسئلة على نسب أهمية الأهداف والفصول مقربة الى عدد صحيح بالصيغة الاولية**

| فصول المحتوى | المستويات | | | | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|---|---|
| | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | |
| الأول | ٥ | ٣ | ٢ | ١ | ١١ |
| الثاني | ٣ | ٣ | ٢ | ١ | ٩ |
| الثالث | ٦ | ٥ | ٣ | ١ | ١٥ |
| المجموع | ١٤ | ١١ | ٧ | ٣ | ٣٥ |

**٧- إعداد الفقرات وتعليمات الإجابة :**

اعتمدت الباحثة فقرات الاختبار البالغ عددها (٣٥) فقرة بصيغته الأولية من نوع الاختيار من متعدد وببدائل أربعة للإجابة ، بديل واحد صحيح يرتبط بالمقدمة والأخرى خاطئة ، وما على المجيب إلا اختيار البديل الصحيح لكل فقرة ، وقد راعت الباحثة شروط صياغة أسئلة الاختيار من متعدد عند إعداد الفقرات المتمثلة باتساق البدائل في الطول وفي التركيب اللغوي وفي مجالها وباستبعادها عن وجود ما يؤثر في المقدمة على البديل الصحيح ( عودة ، ١٩٩٨ : ٩٥ ).كما أعدت الباحثة تعليمات الإجابة عن الاختبار التي تضمنت حث المجيب على الجدية والدقة في الإجابة وعلى كيفية الإجابة انظر الاختبار بصيغته النهائية (ملحق /٨) .

**٦- التحليل المنطقي لفقرات الاختبار ( صلاحية الفقرات ظاهرياً ) :**

على الرغم من أن التحليل المنطقي للفقرات قد يكون مضللاً أحياناً لأنه يعتمد على الآراء الذاتية للخبراء لكنه ضروري في بدايات إعدادها لأنه يكشف عن مدى ارتباط الفقرة ظاهرياً في صياغتها بالخاصية التي أعدت لقياسها ، إذ ينبغي استبعاد أية فقرة لا يكون شكلها الظاهري يدل على الخاصية التي تقيسها ( الكبيسي ، ٢٠٠١ : ١٧١ ) ويقوم عادة بالفحص المنطقي للفقرات وتقدير صلاحيتها هم الخبراء المتخصصون في السمة أو الظاهرة المقاسة ( Ebel , 1972 , p. 555 ) وهو أحد المتطلبات الأساسية لصدق المحتوى في الاختبارات التحصيلية ( Anderson , 1965 , p. 126 ) لذلك قامت الباحثة بعرض الفقرات مع المحتوى المراد قياسه ( الأهداف السلوكية ) والمادة الدراسية على مجموعة من الخبراء ( المحكمين ) المختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم (ملحق/٥) وطلب منهم فحص الفقرات منطقياً وتقدير مدى صلاحيتها لقياس المحتوى الذي أعدت لقياسه .

وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عن كل فقرة عدلت صياغة بعض الفقرات واستبعدت (٥) فقرات منها لأنها لم تنل موافقة ( ٨٠% ) منهم لأن الباحثة اعتمدت هذه النسبة لموافقة الخبراء فأكثر على الفقرة دليلاً على صلاحيتها ، وبذلك استبقت في الاختبار بصيغته التي سيتم تحليلها إحصائياً (٣٠) فقرة (ملحق/٨) ، ولقد توزعت الفقرات المستبعدة بواقع فقرة واحدة من الفصل الأول ومن مستوى التذكر وفقرة في الفصل الثاني ومن مستوى الفهم وثلاث فقرات من الفصل الثالث واحدة من التذكر والأخرى من التطبيق وواحدة من الفهم وجدول (١٠) يوضح ذلك .

**جدول (١٠)**
**توزيع الأسئلة على نسب أهمية الأهداف والفصول مقربة الى عدد صحيح بالصيغة النهائية**

| فصول المحتوى | المستويات | | | | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|---|---|
| | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | |
| الأول | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ١٠ |
| الثاني | ٣ | ٢ | ٢ | ١ | ٨ |
| الثالث | ٥ | ٤ | ٢ | ١ | ١٢ |
| المجموع | ١٢ | ٩ | ٦ | ٣ | ٣٠ |

**٧- وضوح التعليمات وفهم العبارات :**

بغية التثبت من وضوح تعليمات الاختبار للمجيب ومدى فهم فقراته وعباراته تم تطبيق الاختبار على (١٠) طالبات اخترن عشوائياً من طالبات الصف الرابع الأدبي في إعدادية ( العمارة للبنات ) وطلبت منهن الباحثة الإجابة عن الاختبار أمامها أي تمكن تأشير جوانب الغموض أو عدم الفهم ، وأتضح من خلال هذا التطبيق أن التعليمات واضحة والفقرات مفهومة وأن متوسط الوقت التقريبي للإجابة حوالي (٤٠) دقيقة وهذا الوقت يمثل المدى بين اول طالبة واخر طالبة في الاجابة عن الاختبار .

**٨- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :**

يُعد التحليل الإحصائي للفقرات أكثر أهمية من التحليل المنطقي لها لأنه يكشف عن مدى قدرة مضمون الفقرة في قياس ما أعدت لقياسه من خلال التحقق من المؤشرات والخصائص السيكومترية للفقرة وأن أهم هذه الخصائص هي معامل صعوبة الفقرة ومعامل تمييزها .ولحساب هذه الخصائص السيكومترية للفقرات طبق الاختبار على عينة مكونة من ( ١٠٠ ) طالبة اختيرت عشوائياً من طالبات الصف الرابع الأدبي في إعدادية ( الخنساء ) وإعدادية ( السيناء ) .وقد اختيرت هاتين المدرستين عشوائياً من المدارس الثانوية والإعدادية في العمارة وبعد تطبيق الاختبار على هذه العينة وتصحيح الإجابات وحساب الدرجات لكل فقرة وكل فرد ، رتب أفراد العينة من أعلى درجة كلية الى أقل درجة كلية ثم قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للفقرات وكالآتي :

**١- معامل صعوبة الفقرة :**

ويقصد به مستوى التعقيد الذي يواجه الطالب في الاجابة الصحيحة عن الفقرة الاختبارية وما اذا كان عالياً أو متوسطاً . وتحدد درجة الصعوبة في ضوء نسبة الذين اجابوا اجابة خاطئة عن تلك الفقرة أو السؤال (الزاملي واخرون ، ٢٠٠٩ : ٣٩٨) وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (٠.٥٥ – ٠.٧٠) انظر جدول (١٣) . فكانت معاملات الصعوبة مقبولة لأن معامل صعوبة الفقرة يعد مقبولاً إذا تراوح بين ( ٠,٢٠ – ٠,٨٠ ) . (بلوم ، ١٩٨٣ : ١٠٤ )

**٢- معامل تمييز الفقرات :**

الهدف من حساب معامل التمييز هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستويات العليا والدنيا ، أو تعديلها وتجريبها من جديد ، مع الإبقاء على الفقرات المميزة ( Ghiselli , et al , 1981 , p. 434 ) رتبت الباحثة درجات أفراد عينة تحليل الفقرات البالغ حجمها ( ١٠٠ ) طالبة من أعلى درجة الى أقل درجة وحددت المجموعتان العليا والدنيا بنسبة ٥٠% في كل مجموعة واستخدمت معادلة تمييز الفقرات ذات الإجابة الثنائية (صح ، خطأ ) ( كروكر والجينا ، ٢٠٠٩ : ٤١٧ ) فكانت جميع معاملات تمييز الفقرات مقبولة ، وكانت النتائج تتراوح بين(٠.٣٠- ٠.٥٨) إذ يفضل أن يكون معامل تمييز الفقرات (٠,٣٠) فأكثر انظر جدول (١١)

.

**٣- فعالية البدائل الخاطئة ( المموهات ) :**

يجب أن تكون المموهات اكثر جذبا لأفراد المجموعة الدنيا في الإجابة ، كذلك ينبغي أن تكون نتيجة معادلة التمييز في كل بديل خاطئ سالبة ، وعند استخدام معادلة التمييز مع البدائل اختارها أكثر من ذوي المستوى العالي والجدول (١١) يوضح ذلك .

**جدول (١١)**

**معامل الصعوبة وتمييز الفقرة وفعالية البدائل الخاطئة**

| تسلسل الفقرة | المجموعة العليا | المجموعة الدنيا | معامل الصعوبة | معامل التمييز | فعالية البدائل | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | أ | ب | جـ | د |
| ١ | ٢٩ | ١٢ | ٠,٥٩ | ٠,٣٤ | - | ٠,١٧- | ٠,٢- | ٠,١٣- |
| ٢ | ٢٧ | ١١ | ٠,٦٢ | ٠,٣٢ | ٠,١٤- | ٠,١١- | ٠,٢٠- | - |
| ٣ | ٢٥ | ٨ | ٠,٦٧ | ٠,٣٤ | ٠,١٤- | - | ٠,٢٠- | ٠,١١- |
| ٤ | ٢٧ | ٩ | ٠,٦٤ | ٠,٣٦ | ٠,١١- | ٠,١٤- | - | ٠,٢٥- |
| ٥ | ٣٠ | ١٣ | ٠,٥٧ | ٠,٣٤ | ٠,١٤- | - | ٠,٢٥- | ٠,٠٨- |
| ٦ | ٢٣ | ٧ | ٠,٧٠ | ٠,٣٢ | - | ٠,٢٠- | ٠,١١- | ٠,١٤- |
| ٧ | ٣٠ | ١٥ | ٠,٥٥ | ٠,٣٠ | ٠,٢٢- | - | ٠,٠٥- | ٠,١٤- |
| تسلسل الفقرة | المجموعة العليا | المجموعة الدنيا | معامل الصعوبة | معامل التمييز | فعالية البدائل | | | |
| | | | | | أ | ب | جـ | د |
| ٨ | ٢٦ | ١٠ | ٠.٦٤ | ٠.٣٢ | ٠,١٧- | ٠,٢٠- | ٠,٨- | - |
| ٩ | ٢٤ | ٧ | ٠,٦٩ | ٠,٣٤ | - | ٠,١١- | ٠,١٧- | ٠,٢٠- |
| ١٠ | ٣٢ | ٩ | ٠,٥٩ | ٠,٤٦ | ٠,٣١- | - | ٠,٢٥- | ٠,٠٨- |
| ١١ | ٢٩ | ٦ | ٠,٦٥ | ٠,٤٦ | ٠,٢٠- | ٠,٢٨- | - | ٠,١٧- |
| ١٢ | ٢٥ | ٥ | ٠,٧٠ | ٠,٤٠ | - | ٠,١٤- | ٠,١٧- | ٠,٢٥- |
| ١٣ | ٢٨ | ١٠ | ٠,٦٢ | ٠,٣٦ | ٠,١١- | - | ٠,٢٥- | ٠,١٤- |
| ١٤ | ٣١ | ٦ | ٠,٦٣ | ٠,٥٠ | ٠,٤٠- | ٠,١٤- | ٠,١٧- | - |
| ١٥ | ٣٢ | ٨ | ٠,٦٠ | ٠,٤٨ | - | ٠,٢٠- | ٠,١٧- | ٠,٣١- |
| ١٦ | ٢٦ | ٦ | ٠,٦٨ | ٠,٤٠ | ٠,٢٥- | ٠,١٤- | - | ٠,١٧- |
| ١٧ | ٢٥ | ٨ | ٠,٦٧ | ٠,٣٤ | ٠,١٧- | - | ٠,٢٠- | ٠,١٤- |
| ١٨ | ٢٨ | ٥ | ٠,٦٧ | ٠,٤٦ | ٠,٢٨- | ٠,٢٠- | ٠,١٧- | - |
| ١٩ | ٢٧ | ٣ | ٠,٧٠ | ٠,٤٨ | ٠,١٧- | ٠,١٢- | - | ٠,٠٨- |
| ٢٠ | ٢٥ | ٨ | ٠,٦٧ | ٠,٣٤ | - | ٠,١٤- | ٠,١٧- | ٠,٠٩- |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢١ | ٢٧ | ٥ | ٠,٦٨ | ٠,٤٤ | -٠,٢٨ | -٠,٢٢ | -٠,١١ | - |
| ٢٢ | ٢٩ | ١٠ | ٠,٦١ | ٠,٥٨ | -٠,٢٠ | - | -٠,١١ | -٠,٢٢ |
| ٢٣ | ٢٥ | ١٥ | ٠,٦٠ | ٠,٣٥ | - | -٠,١٤ | -٠,٠٥ | -٠,٠٨ |
| ٢٤ | ٢٨ | ١٣ | ٠,٥٩ | ٠,٣٠ | -٠,١٤ | - | -٠,٠٨ | -٠,٢٠ |
| ٢٥ | ٣٠ | ١٠ | ٠,٦٠ | ٠,٤٠ | -٠,٢٠ | - | -٠,٢٢ | -٠,١٤ |
| ٢٦ | ٣٢ | ٩ | ٠,٥٩ | ٠,٤٦ | - | -٠,١٤ | -٠,٢٠ | -٠,٣١ |
| ٢٧ | ٢٨ | ٥ | ٠,٦٧ | ٠,٤٦ | -٠,٢٢ | -٠,٢٨ | -٠,٢٠ | - |
| ٢٨ | ٢٦ | ٤ | ٠,٧٠ | ٠,٤٤ | - | -٠,٣١ | -٠,١٤ | -٠,١٧ |
| ٢٩ | ٢٩ | ٥ | ٠,٦٦ | ٠,٤٨ | -٠,٢٠ | - | -٠,١٧ | -٠,١٨ |
| ٣٠ | ٢٧ | ٦ | ٠,٦٧ | ٠,٤٢ | - | -٠,١٤ | -٠,١٥ | -٠,١١ |

**٩- الخصائص السيكومترية للاختبار :**

يعد الصدق والثبات من أهم الخصائص السيكومترية للاختبار التي أكدت عليها نظرية القياس والتي ينبغي أن تتوافر فيه بدرجة جيدة.( عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٥٩ )

وفيما يأتي توضيح للتحقق من هاتين الخاصيتين للاختبار التحصيلي المعد في هذا البحث :

**١- ثبات الاختبار Tests Reliability :**

تحققت الباحثة من ثبات الاختبار بمعادلة " الفا كرونباخ " والتي تعد شائعة الاستخدام في حساب الثبات لأنها تؤشر التجانس الداخلي الذي هو الأقرب الى مفهوم الثبات لكنها تجزء الاختبار الى أجزاء بعدد فقراته .( علام ، ٢٠٠٠ : ١٦٥ ) فكان معامل الثبات ( ٠,٨٤ ) هو معامل ثبات جيد لأن معامل تفسيره المشترك الذي هو ربع معامل الثبات يساوي حوالي ٧١% ، إذ يشير " فوران " Foran الى أن معامل الثبات يعد جيداً إذا كان معامل التفسير المشترك أكبر من ٥٠% ( Foran , 1961 , p. 389 ) .

**٢- صدق الاختبار Tests Validity :**

**صدق المحتوى Conteut Validity :**

يعد صدق المحتوى من أفضل أنواع الصدق للاختبارات التحصيلية لكون المحتوى محدداً فيها من خلال الخريطة الاختبارية ( Adkins , 1974 , p. 132 ) .

لذلك قامت الباحثة بعد إعداد الفقرات بتقديمها مع مكونات المحتوى المتمثلة بالأهداف السلوكية والموضوعات وبنسبها الى المحكمين الذين قاموا بتقدير صلاحية كل فقرة في قياس المحتوى المراد قياسه .

**ثانياً : اختبار التفكير الاستدلالي :**

لقد وجدت الباحثة باختبار التفكير الاستدلالي الذي أعده ( الجبوري ، ٢٠٠٨ ) إمكانية استخدامه في البحث الحالي وذلك لما يتمتع به من صدق وثبات عاليين ومعد على البيئة العراقية وعلى طلبة الصف الرابع الإعدادي (ملحق /١١)ويتكون الاختبار من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ببدائل ثلاثة للإجابة ، بديل واحد يقيس التفكير الاستدلالي والبديلان الآخران لا يؤشران على التفكير الاستدلالي وتعطى درجة واحدة للفقرة إذا اختار المجيب البديل الصحيح ودرجة صفر اذا اختار احد البديلين الآخرين ... ولذلك فإن أعلى درجة كلية ممكنة للمجيب هي (٤٠) درجة وأقل درجة كلية ممكنة هي ( صفر ) .

**تاسعاً : اجراءات تطبيق التجربة :**

باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات عينة البحث ابتداءً من ٢٠١٥/١٠/١٠ وقد قامت الباحثة بما يأتي :.

**١- تطبيق التجربة .**

حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي وتحقيق اهداف البحث وصولاً الى نتائجه ، قامت الباحثة بالاجراءات الاتية :

أ- درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث وذلك تحاشياً للاختلاف الذي قد ينجم عن اختلاف المدرسة وقدرتها ، ومدى اطلاعها على طبيعة المتغيرات التجريبية .

ب- اعطيت الكمية نفسها من المادة العلمية الى مجموعتي البحث في تساوي المجموعتين فيما تعرض له من معلومات .

جـ- لم يسمح للطالبات بالانتقال بين المجموعتين في اثناء تطبيق التجربة .

د- لم تخبر الباحثة الطالبات بطبيعة البحث واهدافه فقامت بالتدريس كعضو هيئة تدريسية ضمن ملاك المدرسة واكدت الباحثة على ضرورة حرص الطالبات واندفاعهن لتعلم المادة الدراسية والتعاون .

هـ- كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث اذ استغرقت فصلاً دراسياً واحداً هو الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) ، اذ بدأت التجربة يوم الاحد ٢٠١٥/١٠/١٠ وانتهت يوم الاربعاء ٢٠١٦/١/١٣ .

و- تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي يوم الخميس الموافق ٢٠١٦/١/١٤ وتم تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي يوم الاربعاء الموافق ٢٠١٦/١/١٣.

ز- درست المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية (روبنسون) وقد اتبعت خطواته التي مر ذكرها سابقاً ، اما المجموعة الضابطة قد درست بالطريقة الاعتيادية .

حـ- تم تصحيح اوراق اجابات الاختبار التحصيلي البعدي (ملحق /١٣) واوراق اجابات اختبار التفكير الاستدلالي البعدي (ملحق /١٤) .

**عاشراً : الوسائل الإحصائية :**

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الاحصائية (spss ) لمعالجة بيانات البحث.

## الفصل الرابع
## نتائج البحث وتوصياته

**نتائج البحث :**

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة بعد الانتهاء من تطبيق إجراءات التجربة على وفق فرضيات البحث الخاصة بكل متغير من متغيرات البحث وكالاتي

**اولاً – عرض النتائج :**

**١- نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي :**

**الفرضية الأولى :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية (روبنسون) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي .

من خلال موازنة نتائج الاختبار التحصيلي البعدي (ملحق/ ١٣) للمجموعتين التجريبية والضابطة ، ظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية (روبنسون) قد بلغ ( ٢٧,٨٥ ) والانحراف المعياري ( ٤,٣٦ ) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية ( ٢٣,١٠ ) والانحراف المعياري ( ٤,٨٧ ) . وباستعمال الاختبار التائي ( T – test ) لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت ( ٣,٨٤ ) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة ( ٢,٠٠٠ ) عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) وبدرجة حرية (٥٤) مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الجغرافية على وفق استراتجية (روبنسون) على طالبات

المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي الذي طبق بعد انتهاء التجربة والجدول (١٢) يوضح ذلك

**جدول (١٢)**
**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار التحصيل البعدي**

| المجموعات | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٢٨ | ٢٧,٨٥ | ٤,٣٦ | ٥٤ | ٣,٨٤ | ٢,٠٠٠ | دالة |
| الضابطة | ٢٨ | ٢٣,١٠ | ٤,٨٧ | | | | |

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة اي أنه ( توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن المادة على وفق استراتجية (روبنسون) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة بالطريقة التقليدية في مادة الجغرافية )

**٢- نتائج اختبار التفكير الاستدلالي البعدي :**

**الفرضية الثانية** : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتجية (روبنسون) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي .

من خلال موازنة نتائج الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي للمجموعتين التجريبية والضابطة ظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتجية (روبنسون) قد بلغ ( ٣٠,٩٢ ) والانحراف المعياري ( ٤,٧٢ ) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية فقد بلغ ( ٢٥,٢٨ ) والانحراف المعياري ( ٤,٨٣ ) . وباستعمال الاختبار التائي ( T – test ) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة ( ٤,٤١ ) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة ( ٢,٠٠٠ ) عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) وبدرجة حرية (٥٤) وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتجية (روبنسون) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي الذي طبق بعد انتهاء التجربة والجدول (١٣) يوضح ذلك

**جدول (١٣)**
**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي**

| المجموعات | حجم العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| الضابطة | ٢٨ | ٢٥,٢٨ | ٤,٨٣ | | | | |
| التجريبية | ٢٨ | ٣٠,٩٢ | ٤,٧٢ | ٥٤ | ٤,٤١ | ٢,٠٠٠ | دالة |

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة اي أنه ( توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن المادة

على وفق استراتجية (روبنسون) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في مادة الجغرافية ) .

**٣- نتائج اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية :**

**الفرضية الثالثة :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرس مادة الجغرافية وفق استراتيجية (روبنسون) بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي .

من خلال موازنة النتائج بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتجية (روبنسون) قد بلغ المتوسط الحسابي لاختبار التفكير الاستدلالي القبلي ( ٢٤,٨٩ ) والانحراف المعياري ( ٣,٦٥ ) . في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار التفكير الاستدلالي البعدي ( ٣٠,٩٢ ) والانحراف المعياري ( ٤,٧٢ ) وباستعمال الاختبار التائي ( T – test ) لعينتين مترابطتين ، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت ( ٧.٩٢ ) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية ( ٢,٠٥٢ ) عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) وبدرجة حرية (٢٧) ، وهذا يعني إن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ولصالح اختبار التفكير الاستدلالي البعدي والجدول (١٤) يوضح ذلك .

**جدول (١٤)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية**

| اختبار التفكير الاستدلالي / المجموعة التجريبية | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| القبلي | ٢٤,٨٩ | ٣,٦٥ | ٢٧ | ٧.٩٢ | ٢,٠٥٢ | دالة |
| البعدي | ٣٠,٩٢ | ٤,٧٢ | | | | |

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي أنه توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتجية (روبنسون) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي .

**٤- نتائج تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة :**

الفرضية الرابعة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق الطريقة التقليدية بين اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي .

ومن خلال موازنة النتائج بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي للمجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية ظهر أن المتوسط الحسابي لاختبار التفكير الاستدلالي القبلي ( ٢٤,١٤ ) والانحراف المعياري ( ٣,٢٢ ) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاختبار التفكير الاستدلالي البعدي ( ٢٤,٩٦ ) والانحراف المعياري ( ٤,٦٧ ) وباستعمال الاختبار التائي ( T – test ) لعينتين مترابطتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت ( ١.٢١ ) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة ( ٢,٠٥٢ ) عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) وبدرجة حرية (٢٧) ، وهذا يعني إنه لا يوجد هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية للمجموعة الضابطة بين الأختبار القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي والجدول (١٥) يوضح ذلك .

**جدول (١٥)**
**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة**

| اختبار التفكير الاستدلالي / المجموعة الضابطة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| القبلي | ٢٤,١٤ | ٣,٢٢ | ٢٧ | ١.٢١ | ٢,٠٥٢ | غيردالة |
| البعدي | ٢٤,٩٦ | ٤,٦٧ | | | | |

وبذلك تقبل الفرضية الصفرية أي أنه ( لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي ) .

**ثانيا ـ تفسير النتائج :**

**أولاً : وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية اللواتي يدرس مادة الجغرافية على وفق استراتجية (روبنسون) وبين المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي وهذا يعود الى الأسباب الآتية :**

١ـ إن استعمال إستراتيجية روبنسون ، عمل على إكساب الطالبات المعرفة اللازمة والمشاركة الفاعلة في غرفة الصف، وخلق اتجاهات ايجابية نحو المادة، واحترام الرأي، إذ إن التفاعل والمشاركة يقلّلان من عنصر الخجل والخوف مما شجع الطالبات على المشاركة وطرح أفكار جديدة ، كما إنَّ الرغبة تعجِّل في سرعة الحفظ، ومن ثم زيادة التحصيل .

٢. التدريس باستعمال استراتيجية روبنسون يعد أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية لأنه يساعد على ترسيخ المعلومات في ذهن الطالبة وإبقائها لأطول مدة ممكنة .

٣ ـ تساعد الإستراتيجية على تلخيص المادة الدراسية وإعادة صياغتها وتجميعها وبلورتها في صورة جديدة بحيث يسهل على الطالبة فهمها.

**ثانياً : وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتجية (روبنسون) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي وهذا يعود الى الأسباب الآتية :**

١ـ أن استراتجية (روبنسون) جعل الطالبات محور العملية التعليمية مما أثر بشكل كبير في إثارة دافعيتهن وإثارة نشاطهن مما زاد من قدرات التفكير الاستدلالي وهذا ما أظهرته نتائج البحث الحالي .

٢ـ أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يعود الى أن تطبيق خطوات الاستراتيجية يعطي الحرية للطالبات والمرونة في عمليات الاستقراء والاستنتاج وهذا ما انعكس على تنمية التفكير الاستدلالي مما سهل عليهن تنمية القدرات العقلية وتنظيم الأفكار .

٣ـ هيأت استراتجية فرصة للتعاون بين الطالبات أنفسهن بحرية لتبادل الافكار في أثناء عملية التعلم حيث كان له الأثر الكبير في زياد دافعيتهن نحو التعلم وبالتالي أدى الى تنمية التفكير الاستدلالي .

٤ـ أن استخدام هذه الاستراتجية في مادة الجغرافية لأن هذه المادة لها أهمية فيما تمتلكه من أفكار ومفاهيم تحتاج الى قدرات عقلية عالية وبالتالي أدى الى تنمية التفكير الاستدلالي لدى المجموعة التجريبية وهذا ما أظهرته النتائج يوجد فرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي .

٥ـ أن طرح الأسئلة من خلال هذا الأنموذج التي تثير التفكير داخل القاعة الدراسية أدى الى تنمية التفكير الاستدلالي وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة .

وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت اليها بعض الدراسات ومنها دراسة ( الخزرجي ، ٢٠٠٧ ) والتي أثبتت فاعلية المتغير التابع .

**ثالثاً : وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي وهذا يعود الى الأسباب الآتية :**

١- أن تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي على القبلي كون المتغير المستقل ضمن الاستراتجيات الحديثة التي تجعل الطالبات محور العملية التعليمية وهذا ما أظهرته نتائج التفكير الاستدلالي من تفوق الاختبار البعدي على القبلي .

٢- نما التفاعل الإيجابي بين الطالبات مع الظواهر الطبيعية اليومية العمل المتواصل للاستنتاج والاستنباط للأحكام التي تتسم بالدقة مما زاد الثقة بالنفس وبالتالي أدى الى تنمية التفكير الاستدلالي لديهن . (زيتون ، ٢٠٠٧ : ٤٧٥)

٣- شجعت الاستراتجية الطالبات على احترام بعضهن بعضاً وتقبل الأفكار والآراء المطروحة وبث روح الديمقراطية والمساعدة وبالتالي أدى الى تنمية التفكير الاستدلالي .

وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة ( آل عويد ، ٢٠٠٨ ) والتي أثبتت فاعلية الاختبار البعدي على القبلي .

**رابعاً :عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي وهذا يعود الى :**

١- أن اعتماد المجموعة الضابطة على الطريقة التقليدية وعدم استخدام أي أسلوب آخر لم ينمِّ لدى الطالبات التفكير وهذا ما أثبتته نتائج اختبار التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي مما أدى الى عدم تنمية التفكير الاستدلالي .

٢- إن اعتماد أسلوب التلقين والحفظ وعدم الاعتماد على القدرات العليا لدى الطالبات أدى الى تنمية التفكير بشكل طفيف .

٣- إن عدم التفاعل الإيجابي داخل القاعة الدراسية في المجموعة الضابطة وعدم إشراك الطالبات في إيجاد الحلول المناسبة للأفكار والمفاهيم،والاعتماد على مدرسة المادة أدى الى عدم تنمية التفكير بشكل كبير ، بحيث يتناسب مع المجموعة التجريبية .

**الاستنتاجات :**

١- إن استراتجية ( روبنسون ) أثبت فاعليتها ضمن الحدود التي أجري فيها البحث الحالي وذلك في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي بالموازنة مع الطريقة الاعتيادية في التدريس .

٢- إن تطبيق خطوات استراتجية ( روبنسون ) ساعد على إثارة دافعية الطالبات وحب المشاركة في فعاليات الدرس مما ولدّ لديهن رغبة نحو الموضوعات الجغرافية .

٣- إن توفير الوسائل التعليمية المتنوعة وتزويد الطالبات بهذه الوسائل قرّب الى أذهان الطالبات المادة وأبعد عنهن حالة الرتابة والروتين في طرائق التدريس الاعتيادية المعتمدة في المدارس مما ساعد على جذب انتباه الطالبات .

٤- ان التدريس على وفق استراتجية ( روبنسون ) ينمي لدى الطالبات قدرات التفكير الاستدلالي .

**التوصيات :**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية :

١- التشجيع على استعمال الستراتيجيات التدريسية الحديثة ولاسيما استراتجية ( روبنسون ) في تدريس الجغرافية لرفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي .

٢- ضرورة إدخال مدرسي الجغرافية دورات تدريبية لتعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها استراتجية ( روبنسون ) .

٣-ضرورة استخدام التفكير ألاستدلالي في دورات التدريب الخاصة بمؤسسات التربية والتعليم

**المقترحات :**

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى .
٢- إجراء دراسة مقارنة بين أثر استراتجية ( روبنسون ) ونماذج تعلمية أخرى في اكتساب المفاهيم الجغرافية لمراحل دراسة أخرى .
٣- إجراء دراسة حول أثر استراتجية ( روبنسون ) في متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الناقد والإبداعي والعلمي والاتجاه نحو المادة .

**المصادر العربية :**


📖 **القرآن الكريم**

١.ابو دية ، عدنان احمد (٢٠١١) : **اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات** ، ط٢ ، دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .

٢. الأبراشي ، محمد عطية و حامد عبد القادر(١٩٦٦) ، **علم النفس التربوي**، الدار الوطنية للطباعة والنشر ، -القاهرة ٠

٣. ابو سرحان ، عطيه ،دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية ، ط١ ، دار الخليج للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٤ م .

٤. أبو فودة ، باسل خميس ،ويونس ،نجاتي أحمد بني (٢٠١٢): **الاختبارات التحصيلية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمّان - الأردن.

٥. الانصاري ، بدر محمد (٢٠٠٠) : **قياس الشخصية** ، دار الكتاب الحديث

٦. بلوم ، بنيامين واخرون (١٩٨٣) : **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني** ، ترجمة محمد امين المفتي ، نيويورك دار ماكجروهيل للنشر ، المركز الدولي للترجمة .

٧. الجبوري ، صبحي ناجي وثناء يحيى قاسم (٢٠٠٨) : " **اثر طريقة روثكوف في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع العام** " ، **مجلة الاستاذ** ، العدد (٧٤) ، جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد .

٨. حبيب الله، محمد (٢٠٠٠): **اسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**،ط١ ، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان- الاردن

٩. الحريري، رافدة (٢٠١٠) :**طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، ط١، دار الفكر، عمان الاردن.

١٠. الحسو ، ثناء يحيى قاسم (١٩٩٧) : " **اثر استخدام اسلوبين من الاستجواب في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطالبات في مادة الجغرافية** "، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد .

١١. الحموز ، محمد عواد (٢٠٠٤) : **تصميم التدريس** ، دار وائل للنشر والتوزيع، ط١ ، عمان .

١٢. الخزرجي ، حيدر خزعل (٢٠٠٧) : " **اثر استعمال المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات في مادة التاريخ** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .

١٣.الدمرداش ، سرحان ومنير كامل (١٩٧٢)، **المناهج** ، ط ٣ ، دار المكتبات -الكويت

١٤.الدمرداش ، **صبري(١٩٩٩) ، مقدمة في تدريس العلوم** ، ط ٤ ، مكتبة الفلاح -بيروت ٠

١٥. راجح ، احمد عزت (١٩٨٧) : **اصول علم النفس** ، القاهرة ، دار المعارف.

١٦. رضوان ، ابو الفتوح وفتحي يوسف مبارك (١٩٩٢) : **المواد الاجتماعية في التعليم العام – اهدافها مناهجها – طرق تدريسها** ، دار المعارف ، القاهرة .

١٧.الرويثي، أيمان محمد احمد (٢٠٠٩): **رؤية جديدة في التعلم التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي**، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الاردن.

١٨. الزاملي ، علي عبد جاسم واخرون (٢٠٠٩) : **"مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي"** ، ط١ ، مكتب الفلاح ، الكويت .
١٩. الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٦) : **الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** ، سلسلة علم النفس المعرفي ، ط١ ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
٢٠.السامرائي ، باسم هاشم ، (٢٠٠٠) ، **طرائق تدريس بين القديم والحديث** ، ط١ ، مركز عبادي للدراسات والنشر ، اربد .
٢١.السلخي، محمود جمال (٢٠١٣) :**التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به**، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن.
٢٢. سلمان ، خمائل مهدي صالح (٢٠٠٧) " **المفاضلة بين انماط فقرات المواقف اللفظية في ضوء الخصائص السيومترية للمقاييس النفسية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد .
٢٣. ضيف الله ، عائض (٢٠٠٦) : **تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق نموذج التعلم البنائي** ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد (٦٠) الجزء ٢ ، يناير .
٢٤. الطريحي، فاهم حسين وحمادي ،حسين ربيع (٢٠١٣) : **مبادئ في علم النفس التربوي**،ط٢، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.
٢٥. طوالبة ، هادي واخرون (٢٠١٠) : **طرائق التدريس العامة** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
٢٦. الطيطي ، محمد حمد (٢٠٠٢) : **تنمية التفكير الابداعي** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان
٢٧. عبد الرحمن ، انور حسين ، عدنان حقي زنكنة (٢٠٠٧) : **الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية** ، شركة الوفاق للطباعة ، بغداد .
٢٨. عبد الرحمن ، سعد (١٩٩٨) : **القياس النفسي** ، الكويت مكتبة الفلاح.
٢٩.عبد الله، محمد محمود (٢٠١٣): **أساسيات التدريس طرائق-استراتيجيات – مفاهيم تربوية**، ط١، دار غيداء للنشر، عمان -الاردن
٣٠. عبدال، حسن عارف (٢٠١٢) : **"أثر إستراتيجيتي روبنسون والتدريس التبادلي في التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء لدى طلاب الأول المتوسط وتنمية تفكيرهم الناقد"**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد- كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم، العراق
٣١.عبيد ،وليم (٢٠١١): **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية**، ط٢، دار المسيرة، عمّان الأردن.
٣٢.العتوم ،عدنان يوسف واخرون(٢٠١١): **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان – الأردن
٣٣.العتوم،عدنان يوسف ،واخرون (٢٠١١): **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان – الأردن.
٣٤. العدوان ، زيد سلمان ومحمد فؤاد (٢٠٠٨) : " **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ، الكتاب الحديث للنشر والتوزيع ، عمان .
٣٥.عطية ،محسن علي، (٢٠٠٩):**الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.
٣٦.عطية، محسن علي (٢٠١٠):**أسس التربية الحديثة ونظم التعليم**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.
٣٧.عفانة ،عزو اسماعيل، والخزندار، نائلة نجيب(٢٠٠٩): **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.

٣٨. العفون، نادية حسين، وجليل، وسن ماهر(٢٠١٣):**التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.
٣٩. عـلام ، صـلاح الـدين (٢٠٠٠) : **القيـاس والتقـويم التربـوي والنفسـي اساسـياته وتطبيقاتـه وتوجيهاته المعاصرة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٤٠. عودة ، احمد سليمان (١٩٩٨) : **التقويم والقياس في العملية التربوية** ، دار الامل للنشر والتوزيع ، الاردن .
٤١. الكبيسي ، كامل ثامر ، (٢٠٠١) : **"العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية"** ، مجلة الاستاذ العدد (٢٥) جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد .
٤٢. اللقاني، احمد حسين وآخرون، (١٩٩٠)، **تدريس المواد الاجتماعية**، ج١ ، عالم الكتب، القاهرة.
٤٣. ال عويد ، وصفي خلف حسين (٢٠٠٨) : **" اثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع الاعدادي عند تدريس مادة الجغرافية ، رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الاساسية.
٤٤. المفتي، محمد امين (٢٠٠٠) : **" فرق التفكير وحل المشكلات العالمية**، المؤتمر العلمي الثاني عشر ، مناهج التعليم وتنمية التفكير ، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس ، دار الضيافة جامعة عين شمس ،٢٥-٢٦ يوليو القاهرة
٤٥. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط٢ ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان .
٤٦. منشد، فيصل عبد (٢٠١٤): **أسس ومبادئ التربية**، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان - الأردن.
٤٧. الموسوي، ضياء عزيز محمد(٢٠١٢): **"أثر استراتيجيتي روبنسون (*SQ3R*) والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند طالبات الصف الثاني المتوسط"**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربية-ابن رشد، العراق.
٤٨. النبوي ، عواطف ، ووجيه المرسي (٢٠٠٦) : **" فاعلية بعض النشاطات المقترحة في ضوء المدخل التراثي في تنمية بعض المفاهيم العقائدية ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الفرقة الاولى بقسم التربية جامعة الازهر** ، المؤتمر العلمي الثامن عشر ، مناهج التعليم وبناء الانسان العربي ، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس ، مج (١) ، ٢٥-٢٦ يوليو .
٤٩. وزارة التربية ، **نظام المدارس الثانوية** ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ١٩٩٣
٥٠. يوسف ، علاء عبد العظيم (٢٠٠١) : **"فاعلية استخدام استراتيجية دورة التعلم في تدريس التاريخ لتنمية التفكير الاستدلالي وتحصيل المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الثامن بالتعليم الاساسي"** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .

**المصادر الاجنبية :**

51.Anderson, J.R. (1988):**Cognitive psychology and implications. 2nd edition**, WH.G. New York: Free men and company .
52.Anderson. J.E (1965) : The Effect of theitem Analyis upon the Discriminative power of an Examination, **Journal Applied psyehology Vol.(14) .N(5) .**
53.Brown, f.G.(1983) **Principles of Education and Psychological ,** New york , Hotl .

54.Ebel , R.L.(1972) **:Essentials of Educational Measurement** . New Jersey, prentice- Hall.Inc .

55.Foran, J.G. (1961): **"A not on Measuring reliability**" Journal of Educational psychology , Vol. (22) , No (4) .

56.Inhetder, B & Piaget . J (1958): **The growth of logical thinging from child hood to adolesence** . Newyork .

57.-Unks , Gerald critical thinking in the social studies classroom , Do we teach it ? Journal of social Education vol, 49 , No. 3 . 1985 .

مصادر الأنترنيت

58. htt://www.Edb.Utexas.edu/Robinson/metacognition /index.

**مستخلص البحث**

يهدف البحث الحالي الى معرفة : **" أثر تدريس الجغرافية على وفق ستراتيجية روبنسون في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي "**، ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيات الآتية :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق ستراتيجية روبنسون وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق ستراتيجية روبنسون وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية روبنسون بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي .

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي .

وقد اختارت الباحثة تصميما تجريبيا بمجوعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطةوكوفئت مجموعتي البحث ( التجريبية – الضابطة ) في المتغيرات الآتية ( العمر الزمني – الذكاء – معدل العام السابق – التفكير الاستدلالي القبلي ) .

وقد اجريت التجربة في ثانوية (الفرات للبنات) وتم اختيار شعبتين من شعب الصف الرابع ألأدبي مثلت أحداهما المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية روبنسون والبالغ عدد طالباتها (٢٨) طالبة ، ومثلت الثانية المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية والبالغ عددها (٢٨) طالبة ، وبهذا بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٥٦) طالبة و شملت المادة الفصول الثلاثة الأولى من كتاب ( أسس الجغرافية وتقنياتها ) المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦

درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها ، ولقياس مستوى تحصيل الطالبات أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً مكوناً من (٣٥) فقرة من نوع اختيار من متعدد وتم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين ، وتم حذف وتعديل بعض الفقرات الموزعة بين المستويات الأربعة من تصنيف بلوم في المجال المعرفي ( تذكر – فهم – تطبيق – تحليل ) ، وتحققت الباحثة من صدقه بعد عرضه على مجموعة من

الخبراء والمحكمين وثباته وصعوبته وتمييزه ليصبح الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية مكوناً من (٣٠) فقرة .

وقد اعتمدت الباحثة اختبار التفكير الاستدلالي الذي أعده ( الجبوري ، ٢٠٠٨ ) بعد التحقق من صدقه وثباته على مجتمع البحث الحالي وتم معالجة النتائج إحصائياً باستعمال الاختبار التائي ( T – test ) لعينتين مستقلتين وعينتين مترابطتين .

حيث اظهرت نتائج البحث :

١- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية روبنسون على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل .

٢- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية روبنسون على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي.

٣- ظهر أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية ولصالح اختبار التفكير الاستدلالي البعدي على القبلي .

٤- ظهر أنه لا يوجد هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية للمجموعة الضابطة بين الأختبارين القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي .

**وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بما يأتي :-**

١١- التشجيع على استعمال الستراتيجيات التدريسية الحديثة ولاسيما استراتجية ( روبنسون ) في تدريس الجغرافية لرفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي .

٢- ضرورة إدخال مدرسي الجغرافية دورات تدريبية لتعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها استراتجية ( روبنسون ) .

٣-ضرورة استخدام التفكير ألاستدلالي في دورات التدريب الخاصة بمؤسسات التربية والتعليم

**المقترحات :**

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى .

٢- إجراء دراسة مقارنة بين أثر استراتجية ( روبنسون ) ونماذج تعلمية أخرى في اكتساب المفاهيم الجغرافية لمراحل دراسة أخرى .

٣- إجراء دراسة حول أثر استراتجية ( روبنسون ) في متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الناقد والإبداعي والعلمي والاتجاه نحو المادة .