الذكوات البيض

اسم مشتق من الذكوة وهي الجمرة الملتهبة والمراد
بالذكوات الربوات البيض الصغيرة المحيطة بمقام أمير
المؤمنين علي بن أبي طالب{عليه السلام}
شبهها لضيائها وتوهجها عند شروق الشمس عليها لما فيها
موضع قبر علي بن أبي طالب {عليه السلام}
من الدراري المضيئة
{در النجف}فكأنها جمرات ملتهبة وهي المرتفع من الأرض،
وهي ثلاثة مرتفعات صغيرة نتوءات بارزة في أرض الغري وقد
سميت الغري باسمها، وكلمة بيض لبروزهاعن الأرض.وفي رواية
إنّها موضع خلوته أو إنّها موضع عبادته وفي رواية أخرى
في رواية المفضل عن الإمام الصادق {عليه السلام}قال:
قلت:يا سيدي فأين يكون دار المهدي ومجمع المؤمنين؟
قال:يكون ملكه بالكوفة، ومجلس حكمه جامعها
وبيت ماله ومقسم غنائم المسلمين مسجد
السهلة وموضع خلوته الذكوات البيض

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education &
Scientific Research
Research & Development
Department

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
دائرة البحث والتطوير

No.:
Date:

الرقم: ب ت ع/ ٥٠٤٩
التاريخ: ١٤/٨/٢٠٢٢

ديوان الوقف الشيعي / دائرة البحوث والدراسات

م/ مجلة الذكوات البيض

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

إشارة الى كتابكم المرقم ١٠٤٦ والمؤرخ ١٢/٢٨ /٢٠٢١ والحاقاً بكتابنا المرقم ب ت ٥٧٤٤/٤ في ٢٠٢١/٩/٦ ، والمتضمن أستحداث مجلتكم التي تصدر عن الوقف المذكورة أعلاه ، وبعد الحصول على الرقم المعياري الدولي المطبوع وانشاء موقع الكتروني للمجلة تعتبر الموافقة الواردة في كتابنا أعلاه موافقة نهائية على أستحداث المجلة.

... مع وافر التقدير

أ.م.د حسين صالح حسن
المدير العام لدائرة البحث والتطوير / وكالة
٢٠٢٢/١/١٢

نسخة منه الى:
- قسم الشؤون العلمية / شعبة التأليف والنشر والترجمة / مع الأوراق.
- الصادرة.

مهند ابراهيم
١٠ / كانون الثاني

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – دائرة البحث والتطوير – القصر الأبيض – المجمع الثربوي – الطابق السادس

إشارة إلى كتاب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / دائرة البحث والتطوير
المرقم ٥٠٤٩ في ٢٠٢٢/٨/١٤ المعطوف على إعمامهم
المرقم ١٨٨٧ في ٢٠١٧/٣/٦
تُعدّ مجلة الذكوات البيض مجلة علمية رصينة ومعتمدة للترقيات العلمية.

الذكوات البيض

مجلة علمية فكرية فصلية محكمة تصدر عن
دائرة البحوث والدراسات في ديوان الوقف الشيعي

العدد (١٦)
السنة الرابعة المجلد الثاني
ربيع الأول ١٤٤٦ هـ أيلول ٢٠٢٥م

العدد (١٥) السنة الرابعة ذي الحجة ١٤٤٦ هـ حزيران ٢٠٢٥ م
رقم الإيداع في دار الكتب والو ثائق (١١٢٥)
الرقم المعياري الدولي ISSN 2786-1763

الذكوات البيض

عمار موسى طاهر الموسوي
مدير عام دائرة البحوث والدراسات

رئيس التحرير
أ.د. فائز هاتو الشرع

مدير التحرير
حسين علي محمد حسن الحسني

هيأة التحرير
أ.د. عبد الرضا بهية داود
أ.د. حسن منديل العكيلي
أ.د.نضال حنش الساعدى
أ.د. حميد جاسم عبود الغرابي
أ.م.د. فاضل محمد رضا الشرع
أ.م.د. عقيل عباس الريكان
أ.م.د. أحمد حسين حيال
أ.م .د. صفاء عبدالله برهان
م.د.موفق صبرى الساعدى
م.د.طارق عودة مرى
م.د. نوزاد صفر بخش

هيأة التحرير من خارج العراق
أ.د.نور الدين أبو لحية / الجزائر
أ.د. جمال شلبي/ الاردن
أ.د. محمد خاقانى / إيران
أ.د. مها خير بك ناصر / لبنان

العدد (١٦) السنة الرابعة ربيع الأول ١٤٤٦ هـ – أيلول ٢٠٢٥ م

التدقيق اللغوي
م.د. مشتاق قاسم جعفر

الترجمة الانكليزية
أ.م.د. رافد سامي مجيد

الذكوات البيض

مجلة علمية فكرية فصلية محكمة تصدر عن
دائرة البحوث والدراسات في ديوان الوقف الشيعي

العدد (١٦) السنة الرابعة ربيع الأول ١٤٤٦ هـ - أيلول ٢٠٢٥ م

العنوان الموقعي
مجلة الذكوات البيض
جمهورية العراق
بغداد /باب المعظم
مقابل وزارة الصحة
دائرة البحوث والدراسات
الاتصالات
مدير التحرير
٠٧٧٣٩١٨٣٧٦١
صندوق البريد / ٣٣٠٠١

الرقم المعياري الدولي
ISSN ١٧٦٣-٢٧٨٦
رقم الإيداع
في دار الكتب والوثائق(١١٢٥)
لسنة ٢٠٢١

البريد الالكتروني
إيميل
off reserch@sed.gov.iq
hus65in@gmail.com

دليل المؤلف .....

١–أن يتسم البحث بالأصالة والجدّة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وسلامة اللغة ودقة التوثيق.

٢– أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:

أ. عنوان البحث باللغة العربية .

ب . اسم الباحث باللغة العربي، ودرجته العلمية وشهادته.

ت . بريد الباحث الإلكتروني.

ث . ملخصان: أحدهما باللغةِ العربية والآخر باللغةِ الإنكليزية.

ج . تدرج مفاتيح الكلمات باللغة العربية بعد الملخص العربي.

٣–أن يكونَ مطبوعًا على الحاسوب بنظام(office Word) ٢٠٠٧ أو ٢٠١٠) وعلى قرص ليزري مدمج (CD) على شكل ملف واحد فقط (أي لا يُجزّأ البحث بأكثر من ملف على القرص) وتُزوَّد هيأة التحرير بثلاث نسخ ورقية وتوضع الرسوم أو الأشكال، إن وُجدت، في مكانِها منَ البحثِ، على أن تكونَ صالحةً مِنَ الناحيةِ الفنيَّة للطباعة.

٤–أن لا يزيدَ عدد صفحات البحث على (٢٥) خمس وعشرين صفحة من الحجم (A4).

٥. يلتزم الباحث في ترتيب وتنسيق المصادر على الصفية APA

٦–أن يلتزم الباحث بدفعِ أُجُور النشر المحدَّدة البالغة (٧٥،٠٠٠) خمسة وسبعين ألف دينار عراقيّ، أو ما يعادلها بالعملات الأجنبية.

٧–أن يكونَ البحثُ خاليًا مِنَ الأخطاءِ اللغوية والنحوية والإملائيَّة.

٨–أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامِها على النحو الآتي:

أ. اللغة العربية: نوع الخط (Arabic Simplified) وحجم الخط (١٤) للمتن.

ب . اللغة الإنكليزية: نوع الخط (Times New Roman) عناوين البحث (١٦). والملخصات (١٢)

أما فقرات البحث الأخرى؛ فبحجم (١٤) .

٩–أن تكونَ هوامش البحثِ بالنظام الأكتروني(تعليقات ختامية) في نهاية البحث. بحجم ١٢.

١٠–تكون مسافة الحواشي الجانبية (٢,٥٤) سم،والمسافة بين الأسطر (١) .

١١–في حال استعمال برنامج مصحف المدينة للآيات القرآنية يتحمل الباحث ظهور هذه الآيات المباركة بالشكل الصحيح من عدمه، لذا يفضّل النسخ من المصحف الالكتروني المتوافر على شبكة الانترنيت.

١٢–يبلَّغ الباحث بقرارِ صلاحيَّة النشر أو عدمها في مدَّةٍ لا تتجاوز شهرين من تاريخ وصولهِ إلى هيأةِ التحرير.

١٣–يلتزمُ الباحث بإجراءِ تعديلات المحكّمين على بحثهِ وفق التقارير المرسلة إليهِ وموافاةِ المجلة بنسخةٍ معدَّلةٍ في مدَّةٍ لا تتجاوزُ (١٥) خمسة عشر يومًا.

١٤–لا يحق للباحث المطالبة بمتطلبات البحث كافة بعد مرور سنة من تاريخ النشر.

١٥–لاتعاد البحوث الى أصحابها سواء قُبلت أم لم تُقبل. الباحث: مهند حمزة حميد

١٦–تكون مصادر البحث وهوامشه في نهاية البحث، مع كتابة معلومات المصدر عندما يرد لأول مرة.

١٧–يخضع البحث للتقويم السري من ثلاثة خبراء لبيان صلاحيته للنشر.

١٨–يشترط على طلبة الدراسات العليا فضلاً عن الشروط السابقة جلب ما يثبت موافقة الأستاذ المشرف على البحث وفق النموذج المعتمد في المجلة.

١٩–يحصل الباحث على مستل واحد لبحثه، ونسخة من المجلة، واذا رغب في الحصول على نسخة أخرى فعليه شراؤها بسعر (١٥) ألف دينار.

٢٠–تعبر الأبحاث المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها لا عن رأي المجلة.

٢١–ترسل البحوث إلى مقر المجلة – دائرة البحوث والدراسات في ديوان الوقف الشيعي بغداد – باب المعظم)

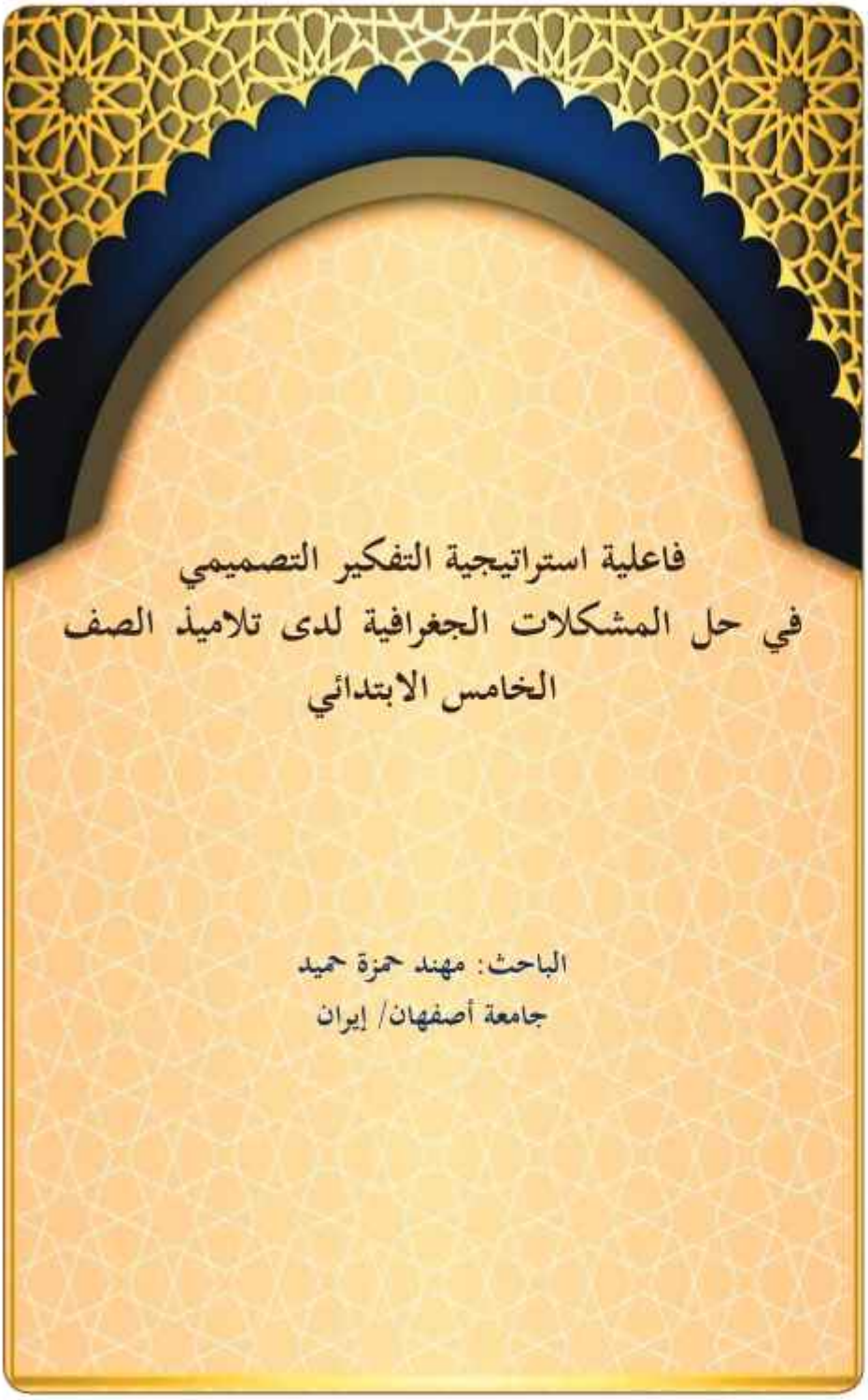
أو البريد الإلكتروني:(hus65in@Gmail.com) (offreserch@sed.gov.iq) بعد دفع الأجور في مقر المجلة

٢٢–لا تلتزمُ المجلة بنشر البحوث التي تُخلُّ بشرطٍ من هذهِ الشروط .

مجلة علمية فكرية فصلية محكمة تصدر عن دائرة البحوث والدراسات في ديوان الوقف الشيعي

محتوى العدد (١٦) المجلد الثاني

ت	عنوانات البحوث	اسم الباحث	ص
١	الوجود بين المفهوم البديهي والفلسفي والانطولوجي دراسة فلسفية تحليلية	أ.د. زينة علي جاسم	٨
٢	منطق فهم النص القرآني الأسس والمباني المرجعية	أ.د. ستار جبر الاعرجي الباحث: أحمد غلام بدر	١٨
٣	تأويل النص الاستعاري في ضوء المصطلح البلاغي الحقيقي والمجازي	أ.م.د. بيداء عبد نجم عزام	٣٠
٤	التذكية في الفقه الامامي وفقه المذاهب الاخرى	أ. م. د. إبراهيم سلمان قاسم	٣٨
٥	السلوك الاندفاعي لدى اطفال الامهات العاملات وغير العاملات	أ.م. د. ليلى نجم لجيل	٥٤
٦	فاعلية أنموذج رينزولي في تنمية تحصيل الأدب والنصوص وتعزيز استقلالية التعلم لدى الطلاب المتفوقين	أ.م.د.مصطفى سوادي جاسم	٧٠
٧	وسائط قدامة بن جعفر دراسة عروضيّة	أ.م. د. نزار ياسر خير الله	٩٠
٨	دور الاعلام البيئي في تنمية الاستدامة البيئيةوالتصدي للمعوقات البيئية(مراجعة مقال)	م. م. زهراء راضي خلف	١١٠
٩	دور المرشد التربوي في العملية التربوية «مقال مراجعة»	أ.م.د. شاهين محمود عكاب	١١٦
١٠	تحليل النص الفقهي عند الامامية دراسة مقارنة بين المبسوط والعروة الوثقى	م.د. ذوالفقار عادل عيسى	١٢٢
١١	الياقوت واستعمالاته في الاندلس من الفتح الاسلامي حتى سقوط غرناطة (٩٢-٧٩٨هـ/٧١١-١٤٩٢م) -دراسة تاريخية-	أ.م. د.سعد قاسم علي	١٤٠
١٢	الشيخ محمد العربي حياته ودوره السياسي في تاريخ العراق المعاصر ١٨٩٥-١٩٧١	أ.م. سمير عباس ريكان	١٥٤
١٣	ابن السكيت (ت٢٤٤هـ) في الميزان اللغوي إصلاح المنطق أنموذجاً	م. د. كامل ناصر سعدون	١٧٦
١٤	فاعلية التعلم الإلكتروني في زيادة دافعية طلاب الصف الرابع العلمي نحو مادة الأحياء	م. م. أمجد حسن خلف محمد	١٨٦
١٥	مستويات الوعي في روايات غائب طعمة فرمان «النخلة والجيران، وخمسة أصوات أنموذجاً»	م. م محمد طعمه مهدي أ.د. أحمد عبد الرزاق ناصر	١٩٢
١٦	تأثير الدراسات العربية في قراءة المستشرقين لمفهومي النخبوي والشعبوي	الباحثة: تمارة عباس كاظم أ.د. نظلة احمد الجبوري	٢٠٤
١٧	الازدهار العلائقي وعلاقته بالشخصية المؤثرة لدى طلبة الجامعة	م.د. أحمد حسن خلف	٢١٤
١٨	القراءة التاريخية للقرآن الكريم مقاربات نقدية لبعض الحداثيين	الباحث: اسير غافل مدلول	٢٣٤
١٩	الافكار اللاعقلانية لدى طلبة الصف الرابع العلمي المرحلة الاعدادية	الباحث: حمد علي حسن	٢٥٠
٢٠	الذكاء الثقافي لدى المشرفين التربويين في محافظة كركوك	الباحث: عمر علي هزاع	٢٦٨
٢١	السوق والسلعة: قراءة نقدية في اقتصاد السوق الحر	الباحث: محمد كاظم وحيد أ. د سلام عبد علي العبادي	٢٨٢
٢٢	فاعلية استراتيجية التفكير التصميمي في حل المشكلات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي	الباحث: مهند حمزة حميد	٢٩٤
٢٣	الحفاظ على البيئة بين القانون والشريعة	الباحث. أحمد فاضل عبيد م. د. علي مشهدي	٣١٢
٢٤	ضغوط العمل وعلاقتها بالحصانة الفكرية لمعلمي التربية الفنية	الباحث: محمد حسن ردام أ.د. مرتضى سميعي زفرقندي	٣٢٢
٢٥	Issues in TranslatingTechnical Terms inSoftware Documentation:A Comparative Studybetween Arabic and English	Aya Dahy Molan Asst.Prof. Dr. Norjan Hussain Jamal	٣٣٢



فاعلية استراتيجية التفكير التصميمي في حل المشكلات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

الباحث: مهند حمزة حميد
جامعة أصفهان/ إيران

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجية التفكير التصميمي في تطوير مهارات حل المشكلات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في محافظة بابل، باستخدام منهج شبه تجريبي. شارك (٥٠) تلميذًا تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين: تجريبية (٢٥ تلميذًا) درست باستخدام التفكير التصميمي، وضابطة (٢٥ تلميذًا) درست بالطريقة التقليدية. أُجري اختباران قبلي وبعدي لقياس الأداء في حل المشكلات الجغرافية، وتم تحليل النتائج إحصائيًا باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار «ت» للعينات المستقلة. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية بمتوسط (٧١) مقارنةً بالمجموعة الضابطة (٥٧)، مع قيمة «ت» محسوبة (٤,٣٥) عند درجة حرية (٤٨) ودلالة إحصائية (٠,٠٥). كما أثبتت الملاحظة الصفية تفاعلًا إيجابيًا للتلاميذ مع مراحل التفكير التصميمي، خاصة في تحديد المشكلات (٨٢٪) وتوليد الأفكار (٧٦٪) والعمل التعاوني (٧٨٪). يُعزى النجاح إلى مرونة الاستراتيجية وتركيزها على التعلم البنائي والتفاعل مع مشكلات واقعية، مما يعزز التفكير النقدي والإبداعي والمهارات الاجتماعية. استنتج الباحثون أن التفكير التصميمي يُعدّ بديلًا فعّالًا للطرق التقليدية، ويوصون بدمجه في مناهج الجغرافيا لتعزيز المهارات الحياتية وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي.

الكلمات المفتاحية:التفكير التصميمي، حل المشكلات الجغرافية.

Abstract:

This quasi-experimental study investigates the effectiveness of design thinking in enhancing fifth-grade elementary students' performance in solving geographical problems within Babylon Governorate, Iraq. A sample of 50 students was randomly divided into an experimental group (25 students) trained via design thinking and a control group (25 students) taught through traditional methods. Pre- and post-tests were administered to assess performance, with statistical analysis conducted using independent samples t -tests. Results revealed statistically significant differences ($t = 4.35$, $df = 48$, $p < 0.05$) in favor of the experimental group, with a post-test mean score of 71 (variance = 81) compared to 57 (variance = 177.5) for the control group. Classroom observations indicated high student engagement in problem identification (82%), idea generation (76%), and collaborative work (78%). Design thinking's iterative, human-centered approach fostered critical and creative problem-solving skills, aligning with 21st-century learning goals. The study underscores the strategy's suitability for elementary learners, bridging theoretical knowledge with real-world applications. Recommendations include integrating

design thinking into elementary geography curricula and providing teacher training programs to promote active, student-centered pedagogy.

Keywords : Design thinking; Geographical problem-solving; Active learning strategies(.

التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

تُعدّ مادة الجغرافية من المواد الدراسية الأساسية في المراحل التعليمية، نظراً لما تسهم به من دور فاعل في تنمية الوعي المكاني والبيئي لدى المتعلمين(سعادة , ١٩٨٤) ، وتعزيز فهمهم للعلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة. ومع ذلك، فإن العديد من الدراسات التربوية والملاحظات الميدانية تشير إلى أن تدريس الجغرافية في المرحلة الابتدائية لا يزال يعاني من بعض الإشكالات البنيوية والمنهجية التي تؤثر سلباً على دافعية التلاميذ وتفاعلهم مع المادة، مما ينعكس على ضعف قدرتهم على معالجة المشكلات الجغرافية وتحليل الظواهر المكانية بأسلوب علمي ممنهج(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٣٤).

ومن أبرز هذه الإشكالات الاعتماد على الطرائق التقليدية في التدريس، والتي تركز غالباً على التلقين والحفظ واسترجاع المعلومات، دون إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفكير الناقد أو الإبداعي، أو لممارسة أدوار فاعلة في بناء المعرفة، ما يؤدي إلى ضعف في تنمية مهارات حل المشكلات الجغرافية. ومما يزيد من تعقيد المشكلة أن طبيعة مادة الجغرافية نفسها تتطلب توظيف طرائق تدريسية نشطة تعزز الفهم العميق للمفاهيم والعلاقات الجغرافية، وتدمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، خاصة في ظل التغيرات البيئية والمناخية المتسارعة التي يشهدها العالم(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٥٨).

إن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، في هذه المرحلة العمرية، يتمتعون بقدرات ذهنية نامية تسمح لهم بفهم مبادئ التفكير المنطقي والاستدلال، إلا أن توظيف هذه القدرات في بيئات تعليمية تقليدية لا يتيح لهم تطوير مهاراتهم في استكشاف الظواهر الجغرافية أو اقتراح حلول لمشكلاتها. لذا، فإن الحاجة باتت ماسة إلى تبني استراتيجيات تدريس حديثة تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية، وتعزز من تفاعله مع المشكلات الواقعية المحيطة به(القحطاني و الخزامي , ٢٠٢٥, ص٥٢).

وفي هذا السياق، برزت استراتيجية التفكير التصميمي (Design Thinking) كأحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تطوير مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين(حسين , ٢٠٢٤, ص ١٩)، وذلك من خلال خطواتها المنهجية التي تبدأ بتحديد المشكلة وفهم احتياجات المستفيد، مروراً بمرحلة توليد الأفكار واختبار الحلول، وانتهاءً بتنفيذ النماذج وتقييمها. وتمتاز هذه الاستراتيجية بقدرتها على دمج التفكير الإبداعي مع التفكير النقدي في معالجة المشكلات المعقدة، ما يجعلها ملائمة لتدريس المواد التي تنطوي على مواقف حياتية واقعية، كالجغرافية(نزال و عبدالنبي, ٢٠١٨, ص٣٩٩).

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت التفكير التصميمي في مجالات تربوية متنوعة، إلا أن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات التي تتناول فاعلية هذه الاستراتيجية في تدريس الجغرافية على وجه التحديد، وبالأخص لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. كما أن هناك ندرة في البحوث التي تربط بين التفكير التصميمي وحل المشكلات الجغرافية ضمن السياق العراقي أو العربي عموماً، مما يبرز الحاجة إلى دراسة علمية تسعى إلى استكشاف مدى فاعلية هذه الاستراتيجية في رفع كفاءة المتعلمين في التعامل مع المشكلات الجغرافية، وتقديم حلول ابتكارية لها(حلمي , ٢٠٢٤, ص١٣٦٦).

ومن هنا تنبع مشكلة البحث الحالي في تساؤل رئيس مفاده: ما فاعلية استراتيجية التفكير التصميمي في حل المشكلات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؟

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من عدة جوانب نظرية وتطبيقية، تجعل منه إسهاماً علمياً وتربوياً يمكن أن يثري ميدان طرائق تدريس الجغرافية، ويساهم في تطوير الممارسات التعليمية في المرحلة الابتدائية، خصوصاً في ظل الحاجة المتزايدة إلى طرائق تدريس تواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، وتعزز من فاعلية التعلم القائم على المهارات لا الحفظ المجرد(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٦٢).

أولاً: تكتسب الدراسة أهمية من أهمية التفكير التصميمي ذاته بوصفه اتجاهاً حديثاً في التربية يسهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وعلى رأسها مهارات التفكير الناقد، الإبداعي، والعمل الجماعي، وحل المشكلات المعقدة. إذ لم يعد كافياً أن يتلقى المتعلم المعلومات الجغرافية بطريقة مباشرة، بل أصبح من الضروري أن يمتلك القدرة على تحليل المواقف الجغرافية وفهم أبعادها، وتصميم حلول مبتكرة تتناسب مع الواقع. ومن هنا، فإن توظيف استراتيجية التفكير التصميمي في تدريس الجغرافية يسهم في إحداث نقلة نوعية في تعليم المادة، من خلال تفعيل دور المتعلم كمكتشف وباحث ومصمم للحلول، وليس مجرد مستقبل للمعلومات(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٣٨).

ثانياً: تأتي أهمية هذا البحث من طبيعة مادة الجغرافية ذاتها، التي تتسم بتكاملها بين الجانب المعرفي والمهاري والقيمي، وهي مادة ترتبط بحياة المتعلم اليومية، وتُعنى بدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية، وما يترتب عليها من مشكلات واقعية. ومن هنا، فإن تنمية مهارات حل المشكلات الجغرافية لا تُعد هدفاً تعليمياً فحسب، بل هي ضرورة حياتية تساعد التلاميذ على فهم البيئة المحيطة بهم، واتخاذ قرارات مبنية على الوعي والمعرفة، بما يسهم في إعداد مواطن واعٍ وفاعل في بيئته ومجتمعه(السيد واخرون , ٢٠٢٢, ص٤١٩).

ثالثاً، يمثل البحث إضافة نوعية في حقل البحوث التربوية على المستوى المحلي والعربي، خاصة وأنه يستهدف فئة عمرية مهمة (الصف الخامس الابتدائي)، ويعالج مشكلة تعليمية ترتبط بضعف المهارات الجغرافية لدى التلاميذ في هذه المرحلة، وهي مشكلة قلّما تناولتها الدراسات السابقة ضمن إطار التفكير التصميمي. كما أن قلة الدراسات التطبيقية التي بحثت فاعلية هذه الاستراتيجية في البيئة التعليمية العراقية تحديداً، تفتح المجال أمام هذا البحث ليشكل مساهمة أصيلة في إثراء الأدبيات التربوية وتوجيه الانتباه إلى بدائل تدريسية أكثر تفاعلية وابتكاراً(نزال و عبدالنبي, ٢٠١٨, ص٤٠٧).

رابعاً: من الجانب العملي، فإن نتائج البحث يمكن أن تعود بالفائدة على عدة أطراف في العملية التعليمية؛ فمن شأنها أن تساعد معلمي الجغرافية على تبني أساليب تدريس حديثة ترتكز على إشراك التلاميذ في التفكير والتخطيط والحل، كما يمكن أن تسهم في إعادة تصميم المناهج والأنشطة الصفية بما يتواءم مع خصائص التفكير التصميمي. كذلك، فإن صناع القرار التربوي والمؤسسات المعنية بتطوير المناهج قد يستفيدون من نتائج البحث في رسم سياسات تعليمية حديثة تراعي التحول نحو التعليم النشط القائم على التفكير(القحطاني و الخزامي , ٢٠٢٥, ص٥٧).

وفي ضوء ما سبق، فإن البحث الحالي لا يقتصر على اختبار فاعلية استراتيجية تعليمية فحسب، بل يُعدّ خطوة في اتجاه بناء منظومة تعليمية جديدة قوامها التفكير، الإبداع، والمشاركة النشطة في إنتاج المعرفة، لا سيما في مجال تدريس الجغرافية الذي يتطلب مناهج وأساليب تعليم تتجاوز الطرق التقليدية إلى ما هو أكثر ديناميكية واستجابة لحاجات المتعلمين وواقعهم البيئي.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. التعرف على فاعلية استراتيجية التفكير التصميمي في حل المشكلات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٢. قياس الفرق في مستوى أداء التلاميذ في حل المشكلات الجغرافية بين المجموعة التجريبية التي تُدرّس باستراتيجية التفكير التصميمي والمجموعة الضابطة التي تُدرّس بالطريقة الاعتيادية.

٣. تقديم توصيات تربوية لتوظيف استراتيجية التفكير التصميمي في تدريس الجغرافية في المرحلة الابتدائية.

حدود البحث

١. الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في محافظة بابل، قضاء الحمزة الغربي.

٢. الحدود الزمانية: جرى تنفيذ البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٤–٢٠٢٥).

٣. الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس قضاء الحمزة الغربي.

٤. الحدود الموضوعية: تناول البحث فاعلية استراتيجية التفكير التصميمي في تنمية مهارات حل المشكلات الجغرافية لدى التلاميذ.

مصطلحات البحث

أولاً: التفكير التصميمي (Design Thinking)

١. هو منهج إبداعي يركّز على الإنسان، ويُستخدم لفهم احتياجات المستخدمين، وتوليد أفكار مبتكرة، وبناء نماذج أولية، واختبارها، من أجل الوصول إلى حلول عملية وقابلة للتنفيذ للمشكلات المعقدة(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٣٩).

٢. التفكير التصميمي هو عملية تكرارية موجهة نحو الابتكار، تبدأ بفهم عميق للمشكلة والسياق، وتمر بمراحل: التعاطف، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، بناء النماذج، واختبار الحلول(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٦٨).

٣. هو استراتيجية تعليمية تعتمد على إشراك المتعلمين في خطوات منهجية لحل المشكلات من خلال التفكير الإبداعي والتعاوني، تبدأ بفهم المشكلة من منظور المستخدم وتنتهي بابتكار حلول قابلة للتطبيق(السيد واخرون , ٢٠٢٢, ص٤١٩).

ثانياً: المشكلات الجغرافية

١. هي مواقف تعليمية تتضمن ظواهر طبيعية أو بشرية معقدة، تتطلب من المتعلم تحليل المعلومات الجغرافية، وفهم العلاقات المكانية، واقتراح حلول مناسبة بناءً على فهم شامل للبيئة والعوامل المؤثرة فيها(خليفة , ٢٠٢٠, ص ٢٨٦).

٢. المشكلات الجغرافية هي قضايا واقعية تنشأ من التفاعل بين الإنسان والبيئة، وتتطلب مهارات في التفسير المكاني، والتحليل السببي، والربط بين الظواهر للوصول إلى حلول عملية قائمة على التفكير العلمي(حلمي , ٢٠٢٤, ص١٣٦٦).

٣. تعريف إجرائي : هي الأسئلة أو المواقف الدراسية التي تتطلب من تلاميذ الصف الخامس استخدام المعرفة الجغرافية والمهارات العقلية في تحليل الظواهر وتفسير العلاقات واقتراح حلول واقعية لمشكلات بيئية أو مكانية.

ثالثاً: فاعلية استراتيجية التدريس

١. الفاعلية في التدريس تعني مدى قدرة الاستراتيجية التعليمية على تحقيق الأهداف التربوية المخططة، وزيادة تحصيل المتعلمين وتنمية مهاراتهم وموافقهم نحو المادة(حسين , ٢٠٢٤, ص ٢٥).

٢. هي مقدار التغير الإيجابي الذي تحدثه طريقة أو استراتيجية تدريسية في سلوك المتعلم أو تحصيله أو مهاراته، مقارنة بمجموعة ضابطة لم تتعرض للأسلوب ذاته(مذكور , ٢٠١٢, ص٢٤١).

٣. تعريف إجرائي : هي مقدار ما تحققه استراتيجية التفكير التصميمي من تحسين في أداء تلاميذ الصف الخامس في حل المشكلات الجغرافية، مقارنة بالطريقة التقليدية.

(الاطار النظري)

مفهوم التفكير التصميمي :

يُعد التفكير التصميمي (Design Thinking) أحد الاتجاهات المعرفية الحديثة في التربية، وقد نشأ في سياقٍ علمي ومهني خارج نطاق التعليم، وتحديداً في مجالات التصميم الصناعي والهندسي، ثم تطوّر تدريجياً ليصبح مدخلاً لحل المشكلات في ميادين متعددة كريادة الأعمال، الإدارة، والرعاية الصحية، إلى أن تم اعتماده كمدخل فعال في التربية والتعليم(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٣٩).

ترجع الجذور الأولى للتفكير التصميمي إلى ستينيات القرن العشرين، حين بدأ يُنظر إلى التصميم بوصفه عملية عقلية منهجية، وليس مجرد نشاط فني أو إبداعي. وقد ساهم عدد من المفكرين في هذا الاتجاه، منهم «هربرت سيمون» (Herbert Simon) الذي طرح في كتابه «علوم الصناعي المصطنع» (The Sciences of the Artificial, ١٩٦٩) فكرة أن التصميم هو عملية لحل المشكلات المعقدة، تتبع مراحل منظمة ومنهجية(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٦١).

ثم تطور المفهوم في ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي من خلال أعمال عدد من الباحثين والممارسين في مجال التصميم، خاصة في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة، حيث تأسس معهد التصميم المعروف باسم (d.school)، التابع لجامعة ستانفورد، والذي أصبح مركزاً لتطوير منهجية التفكير التصميمي وتطبيقها في مجالات غير تقليدية، بما في ذلك التربية(السيد واخرون , ٢٠٢٢, ص٤٢٢).

أما التحول الحاسم الذي نقل التفكير التصميمي إلى مجال التعليم فقد حدث مع بدايات الألفية الجديدة، حيث بدأت المؤسسات التعليمية والباحثون التربويون يتبنون هذا المدخل نظراً لملاءمته لمتطلبات التعليم المعاصر، الذي يسعى إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي والنقدي لدى المتعلمين. وقد قام معهد هاسو بلاتنر للتصميم (Hasso Plattner Institute of Design) بوضع إطار متكامل للتفكير التصميمي يتضمن خمس مراحل، وهي: التعاطف (Empathize)، تحديد المشكلة (Define)، توليد الأفكار (Ideate)، بناء النماذج الأولية (Prototype)، والاختبار (Test).

وقد أثبتت تطبيقات التفكير التصميمي في التعليم فاعليتها في تطوير مهارات المتعلمين، خصوصاً في مجالات حل المشكلات، التعلم التعاوني، والابتكار، مما جعله يُعدّ اليوم أحد الركائز الأساسية في برامج تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين(نزال و عبدالنبي, ٢٠١٨, ص٤١٢).

الأسس النظرية للتفكير التصميمي

يستند التفكير التصميمي إلى مجموعة من الأسس النظرية التي تعكس تكامله مع عدد من النظريات التربوية والنفسية والمعرفية، وهو ما يجعله قابلاً للتطبيق في البيئات التعليمية المختلفة. ويمكن تلخيص هذه الأسس في المحاور الآتية:

١. البنائية (Constructivism):

تُعدّ النظرية البنائية من أبرز الأسس التي يستند إليها التفكير التصميمي، حيث ترى أن التعلم يتم من خلال بناء المعرفة على أساس الخبرات السابقة والتفاعل النشط مع البيئة. وهذا ما يتحقق في التفكير التصميمي من خلال إشراك المتعلم في حل مشكلات واقعية، وتمكينه من تكوين المفاهيم والمعارف عبر التجريب والنمذجة والتقويم الذاتي. فالمتعلم في هذا السياق لا يتلقى المعرفة بشكل مباشر، بل يُوجّه إلى اكتشافها وبنائها ذاتياً، من خلال المرور بمراحل التفكير التصميمي، التي تبدأ بفهم عميق للمشكلة، وتنتهي بابتكار حلول عملية قابلة للتنفيذ، وهو ما يتسق مع جوهر التعلم البنائي(السيف و الغامدي ، ٢٠٢١، ص ٦٧).

٢. التعلم القائم على حل المشكلات (Problem-Based Learning):

التفكير التصميمي يتقاطع مع مبادئ التعلم القائم على حل المشكلات، حيث يُبنى التعلم حول مشكلة واقعية تتطلب تحليلها، فهم أبعادها، توليد أفكار متنوعة لحلها، واختبار الحلول الممكنة. وتُعدّ هذه العملية فرصة لتنمية التفكير النقدي والمرونة المعرفية لدى المتعلم، بالإضافة إلى تعزيز التعلم الذاتي. في استراتيجية التفكير التصميمي، لا يُعطى المتعلم الحل، بل يُشجَّع على خوض مراحل البحث والاستكشاف والتجريب، وهي خصائص جوهرية في بيئات التعلم القائمة على المشكلات، مما يجعل من التفكير التصميمي نموذجاً تطبيقياً لهذه النظرية(حسين ، ٢٠٢٤، ص ٢٧).

٣. نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences):

يتيح التفكير التصميمي فرصاً متنوعة لتوظيف أنواع مختلفة من الذكاءات، كالبصري المكاني، والمنطقي الرياضي، واللغوي، بل وحتى الحركي والاجتماعي، وذلك من خلال مراحل التفكير المتنوعة التي تتضمن التخطيط، النمذجة، التواصل، والتفاعل الجماعي. وهذا ينسجم مع رؤية «هوارد غاردنر» بأن التعليم ينبغي أن يُراعي الفروقات الفردية في أنماط الذكاء(فرج واخرون ، ٢٠٢٤، ص ٦٨٧).

٤. التعلم التعاوني والاجتماعي (Social Constructivism):

يفترض التفكير التصميمي أن التعلّم عملية اجتماعية في الأساس، وأن العمل ضمن فرق يثري عملية التفكير، ويفتح المجال لتبادل وجهات النظر، وتطوير الأفكار، والتعلم من الآخرين. ويُعدّ هذا الجانب من أكثر الجوانب التي تجعل التفكير التصميمي فعالاً في بيئات الصفوف النشطة التي تعزز مهارات العمل الجماعي(سعادة ، ١٩٨٤).

٥. التعلم القائم على المشروع (Project-Based Learning):

ينسجم التفكير التصميمي مع مبادئ التعلم بالمشروعات، حيث ينخرط المتعلمون في مشروع واقعي يمر بمراحل متعددة من التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويُسهم في بناء مهارات معقدة، مثل إدارة الوقت، التعاون، التصميم، والتفكير المنظومي. ويمكن النظر إلى التفكير التصميمي كمنهجية مصغّرة داخل التعلم القائم على المشروع(بسطويسي ، ٢٠٢٢، ص ٢٩٤).

مراحل التفكير التصميمي

يُعد التفكير التصميمي عملية منظمة تركز على حل المشكلات من خلال فهم المستخدم وبيئته، وتطوير حلول مبتكرة قائمة على التجريب والتقييم. وقد حدد معهد هاسو بلاتنر (HPI) خمس مراحل أساسية لهذه العملية، وهي:

١. مرحلة التعاطف (Empathize):

تهدف إلى فهم مشاعر واحتياجات المتعلمين أو المستفيدين من الحل، من خلال ملاحظة سلوكهم، الإنصات لهم، وجمع بيانات نوعية وكمية حول تجربتهم. في السياق التعليمي، يتعين على المعلم أو

التلميذ وضع نفسه مكان الآخرين لتحديد الإشكاليات التي يواجهها الفرد أو الجماعة(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٤٥).

٢. مرحلة تحديد المشكلة (**Define**):

في هذه المرحلة، يتم تحليل البيانات التي جُمعت سابقًا من أجل تحديد جوهر المشكلة بدقة. يهدف التحديد إلى صياغة المشكلة بشكل واضح ومحدد وقابل للحل، مما يمكّن الفريق من تركيز جهوده نحو هدف معين(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٦٦).

٣. مرحلة توليد الأفكار (**Ideate**):

بعد فهم المشكلة، يبدأ الفريق في توليد عدد كبير من الحلول المحتملة من خلال جلسات العصف الذهني أو تقنيات التفكير الإبداعي. في هذه المرحلة، تُشجع الأفكار غير التقليدية ويُمنع النقد المبكر، بهدف تحفيز الابتكار وتوسيع نطاق التفكير(السيد واخرون , ٢٠٢٢, ص٤١٢).

٤. مرحلة بناء النماذج الأولية (**Prototype**):

يتم فيها اختبار عدد من الحلول المحتملة وتحويلها إلى نماذج أولية بسيطة أو مادية قابلة للتجربة، من أجل تمثيل الحل بشكل واقعي، حتى يتمكن المتعلم أو المستخدم من التفاعل معها وتقديم ملاحظات حول فعاليتها(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٤٦).

٥. مرحلة الاختبار (**Test**):

يُجرب النموذج الأولي مع الفئة المستهدفة، ويُجمع **feedback** لتقييم مدى نجاح الحل. قد تؤدي هذه المرحلة إلى تعديل النموذج أو العودة إلى مراحل سابقة لإعادة صياغة المشكلة أو ابتكار حلول جديدة. يُشار إلى أن هذه المراحل ليست خطية، بل تكرارية (**Iterative**)، إذ يمكن التنقل بينها مرارًا بحسب الحاجة، ما يجعل العملية مرنة وتراكمية في الوقت ذاته(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٦٩).

خصائص التفكير التصميمي في التعليم

يمتاز التفكير التصميمي بجملة من الخصائص التي تجعله ملائمًا للتطبيق في البيئات التعليمية، خصوصًا تلك التي تسعى إلى تعزيز مهارات التفكير، الإبداع، وحل المشكلات لدى المتعلمين. ومن أبرز هذه الخصائص:

١. التركيز على المتعلم (**Human-Centered**):

يركز التفكير التصميمي على احتياجات المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، حيث يتم تصميم الأنشطة التعليمية بناءً على فهم دقيق لميول التلاميذ وتحدياتهم وسياقاتهم الثقافية والاجتماعية(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٧١).

٢. تعزيز الإبداع والابتكار:

يساعد التفكير التصميمي على كسر النماذج التقليدية للتفكير، ويشجع المتعلمين على توليد حلول غير معتادة من خلال الانفتاح على الأفكار المتنوعة، وتجاوز الحلول الجاهزة(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٥٢).

٣. التعلم القائم على المشكلات والتحديات:

يوفر التفكير التصميمي بيئة تعليمية تقوم على معالجة مشكلات حقيقية أو افتراضية تُحفز تفكير المتعلمين، وتدفعهم لاستخدام معارفهم ومهاراتهم بطريقة تكاملية(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٧٢).

٤. التركيز على التجريب والنمذجة:

بدلاً من الاقتصار على الجانب النظري، يشجع التفكير التصميمي على بناء نماذج واقعية للحلول، واختبارها ميدانيًا أو صفيًا، مما يعمق الفهم ويوفر خبرة مباشرة قائمة على الفعل(السيد واخرون , ٢٠٢٢, ص٤٢١).

٥. التعاون والعمل الجماعي:

يُبنى التفكير التصميمي على العمل في مجموعات، مما ينمّي مهارات الحوار والتفاوض وتقبل الآراء المختلفة، ويعزز من روح الفريق والقدرة على حل المشكلات بشكل جماعي(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٧٢).

٦. مرونة المراحل وتكرارها:

يتميّز التفكير التصميمي بمرونته، إذ يُسمح بالرجوع إلى أي مرحلة سابقة كلما دعت الحاجة، مما يساعد في تحسين الحلول بشكل مستمر وتطوير فهم أعمق للمشكلة(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٥٢).

٧. دمج المهارات والمعارف:

يُعد التفكير التصميمي مدخلاً تكامليًا، حيث يتطلب من المتعلم استخدام المعارف العلمية، والمهارات التقنية، ومهارات التواصل، مما يعزز من تكامل المواد الدراسية ويجعل التعلم ذا معنى(السيد واخرون , ٢٠٢٢, ص٤٢٣).

التفكير التصميمي واستراتيجيات التدريس النشط

تُعد استراتيجيات التدريس النشط (Active Learning Strategies) من أبرز التوجهات التربوية المعاصرة، التي تسعى إلى إشراك المتعلم في العملية التعليمية بصورة فعّالة، بعيدًا عن النماذج التقليدية القائمة على التلقين. وفي هذا السياق، يُعد التفكير التصميمي امتدادًا طبيعيًا ومتكاملاً مع التدريس النشط، إذ يجمع بين العمل التعاوني، والتفكير النقدي، والإبداع، والتطبيق العملي(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٤٢).

يتقاطع التفكير التصميمي مع التدريس النشط في مجموعة من السمات المشتركة، منها:

١. التمركز حول المتعلم:

كلا النموذجين يضع المتعلم في قلب العملية التعليمية. فالتفكير التصميمي يبدأ بفهم احتياجات المتعلم ومشكلاته، وينتهي بحلول نابعة من تفاعله النشط، وهو ما يتماشى مع جوهر التدريس النشط الذي يفترض أن يكون المتعلم مشاركًا لا متلقّيًا(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٦٣).

٢. تحفيز التفكير العالي:

يعتمد التفكير التصميمي على مستويات التفكير العليا في تصنيف «بلوم»، كالتقييم، التحليل، والتركيب، تمامًا كما تفعل استراتيجيات التدريس النشط التي تهدف إلى نقل المتعلم من مستوى الفهم البسيط إلى مستوى إنتاج المعرفة(حلمي , ٢٠٢٤, ص١٣٧٢).

٣. تنمية المهارات الحياتية:

من خلال مراحل التصميم (التعاطف، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، بناء النماذج، الاختبار)، يُتاح للمتعلم تنمية مهارات التعاون، التخطيط، المرونة، المبادرة، والمسؤولية، وهي مهارات أساسية في التعليم النشط(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٧٣).

٤. تعلم قائم على التحدي:

يُقدم التفكير التصميمي مواقف تعليمية واقعية أو شبه واقعية تمثل تحديات للمتعلمين، ما يدفعهم إلى التفكير وإعادة النظر في معتقداتهم وخبراتهم، وهو توجه محوري في استراتيجيات التعلم النشط مثل التعلم القائم على المشكلات (PBL) والتعلم القائم على المشاريع (Project-Based Learning) (العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤, ص٧٣).

٥. الدمج بين النظرية والتطبيق:

مثلما تسعى استراتيجيات التدريس النشط إلى ربط المحتوى الأكاديمي بحياة المتعلم اليومية، يعمل التفكير التصميمي على تطوير حلول عملية نابعة من واقع المتعلم واحتياجاته، مما يُكسب التعلم معنى ووظيفة. لذلك، فإن التفكير التصميمي لا يُعد فقط استراتيجية مستقلة، بل يمثل نموذجًا تكامليًا ينسجم مع التوجهات التربوية الحديثة، ويُعزز من فعالية التدريس النشط في إكساب المتعلمين المهارات الفكرية والعملية اللازمة للتفاعل مع قضايا العصر(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٥٤).

ثانيًا: المشكلات الجغرافية

مفهوم المشكلات الجغرافية

تُعد المشكلات الجغرافية أحد المحاور الأساسية في تدريس الجغرافيا، حيث تُعرّف بأنها: «مواقف تعليمية تتضمن قضايا أو ظواهر مكانية أو بيئية تتطلب تحليلاً للبيانات، وتفسيرًا للأنماط، وتقديم حلول مدروسة تتعلق بعلاقات الإنسان بالبيئة والمكان». وهي ترتبط بطبيعة الجغرافيا كعلم تطبيقي يعتمد على الملاحظة والربط والتحليل لفهم الظواهر الطبيعية والبشرية والتفاعلات بينها. ويعرّفها البعض تربويًا بأنها: «مهمات تعليمية موجهة للمتعلمين تستهدف تطوير مهارات التفكير المكاني والاستدلال الجغرافي، من خلال التفاعل مع مشكلات حقيقية أو افتراضية تتطلب البحث، التحليل، والتفسير لاتخاذ قرار أو حل» (نزال و عبدالنبي, ٢٠١٨, ص٤٠٥).

خصائص المشكلات الجغرافية في التعليم الابتدائي

تتسم المشكلات الجغرافية الموجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بعدة خصائص، تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المناسبة لخصائص النمو لديهم، ومن أبرزها:

١. الواقعية والبساطة: ينبغي أن تكون المشكلة قريبة من بيئة التلميذ اليومية، كالماء، المناخ، الزراعة، أو التلوث، وبطريقة مبسطة ومناسبة لمرحلتهم الإدراكية.

٢. التكامل المعرفي: تتطلب المشكلات الجغرافية توظيف معارف من العلوم والرياضيات واللغة، ما يرسّخ التعلم التكاملي.

٣. التحفيز والاستثارة: تُصاغ المشكلات الجغرافية بطريقة تثير التساؤل والاستكشاف، وتدفع التلميذ للبحث عن تفسير أو حل.

٤. المرونة: يمكن للمشكلة أن يكون لها أكثر من مسار للحل، ما يفتح المجال للإبداع وتقدير الفروق الفردية.

٥. التدرج في الصعوبة: تبدأ من مشكلات بسيطة (مثل تحديد موقع) إلى أكثر تعقيدًا (كاقتراح حلول لمشكلة بيئية) (السيد واخرون , ٢٠٢٢, ص٤٢٤).

مهارات حل المشكلات الجغرافية

يُعد حل المشكلات الجغرافية عملية تعتمد على مجموعة من المهارات المتداخلة التي تساعد المتعلمين على فهم الظواهر المكانية وتحليلها بشكل علمي ومنهجي. هذه المهارات لا تبني فقط قدرات جغرافية لدى الطالب، بل تساهم أيضًا في تنمية التفكير النقدي والإبداعي، وتقوية القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة(مذكور , ٢٠١٢, ص٢٤١).

المرحلة الأولى في هذه العملية هي تحديد المشكلة ، وهي خطوة أساسية تتطلب من التلميذ أن يلاحظ الظاهرة ويحدد طبيعتها بدقة. قد تكون المشكلة مرتبطة بتكرار حالات الجفاف في منطقة معينة، أو انتشار التصحر في بعض المناطق، وغيرها من القضايا البيئية والبشرية. هنا يبدأ التلميذ بالتفكير السؤالي، مثل: «ما الذي يحدث؟ ولماذا يحدث هنا تحديدًا؟(خليفة , ٢٠٢٠, ص ٢٨٦)».

بعد تحديد المشكلة، ينتقل الطالب إلى جمع وتحليل البيانات ، وهي مرحلة تعتمد على مهارات متعددة، مثل قراءة الخرائط بأنواعها المختلفة، وتفسير الصور الجوية، والجداول والإحصائيات البسيطة. كما يمكنه استخدام أدوات بسيطة كالملاحظة المباشرة أو الاستبيان لتجميع المعلومات المتعلقة بالمشكلة. الأهم هنا هو تنظيم البيانات بطريقة منطقية والتحقق من مصادرها لضمان دقتها(حسين ، ٢٠٢٤، ص ٢٢).

تلي ذلك مرحلة تفسير النتائج ، حيث يبدأ التلميذ في ربط العناصر المختلفة معًا لفهم العلاقة بين الأسباب والنتائج. يتعلم كيف يفسر التغير المناخي كسبب لزيادة الجفاف، أو كيف تؤثر الأنشطة البشرية على التصحر. هذه المرحلة تمثل نقلة نوعية في التفكير، إذ ينتقل الطالب من جمع المعلومات إلى بناء الفهم والربط المنطقي(بسطويسي ، ٢٠٢٢، ص ٢٨٢).

أخيرًا، تأتي اقتراح الحلول ، وهي المرحلة التي تظهر فيها الإبداعية والمشاركة الفعالة من جانب الطالب. يمكنه أن يقترح حلولاً واقعية، مثل زراعة الأشجار للحد من التصحر، أو حلولاً تخيلية، كابتكار نظام جديد لإدارة المياه. المهم هو تشجيعه على التفكير في أكثر من خيار، وشرح أسباب اختياره لحل معين استنادًا إلى المعطيات التي جمعها وحللها(السيف و الغامدي ، ٢٠٢١، ص ٦٧).

بهذا تتكامل المهارات الأربع – تحديد المشكلة، جمع وتحليل البيانات، تفسير النتائج، واقتراح الحلول – لتشكل نموذجًا تعليميًا غنيًا يعزز التعلم الجغرافي ويجعله ذا معنى حقيقي للمتعلم.

أهمية تنمية مهارات حل المشكلات الجغرافية لدى المتعلمين

١. إن تنمية مهارات حل المشكلات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تُعدّ خطوة جوهرية في بناء جيل واعٍ وفعّال في بيئته ومجتمعه. ويمكن إبراز هذه الأهمية في الجوانب الآتية:

٢. تعزيز التفكير العلمي والمنهجي: يتعلم التلميذ من خلال المشكلات الجغرافية كيفية اتباع خطوات منهجية تبدأ بالملاحظة وتنتهي بالحل، وهو ما يطوّر التفكير المنظم.

٣. تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: مثل التفكير النقدي، حل المشكلات، العمل الجماعي، والقدرة على اتخاذ القرار.

٤. تعميق الفهم الجغرافي: تُسهم المشكلات في جعل التعلم ذا معنى، من خلال ربط المفاهيم الجغرافية بالحياة اليومية والبيئة المحيطة.

٥. تحفيز حب الاستكشاف: يجعل التلميذ أكثر فضولًا وسعيًا للبحث عن أسباب الظواهر، ويعزز ثقته في قدرته على الفهم والمساهمة.

المواطنة البيئية: ترسّخ المشكلات الجغرافية الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة والمجتمع، ما يُسهم في تنشئة مواطن فاعل ومشارك(خليفة ، ٢٠٢٠، ص ٢٨٦).

التحديات الشائعة في تدريس المشكلات الجغرافية

رغم الفوائد الكبيرة التي يحققها تدريس المشكلات الجغرافية في تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى المتعلمين، إلا أن المعلمين يواجهون عددًا من الصعوبات عند تطبيق هذه الاستراتيجية داخل الصف الدراسي. وتظهر هذه التحديات في عدة أوجه رئيسية:

أول هذه التحديات هو ضعف إعداد المعلمين ، حيث لا يتمتع بعضهم بالخبرة الكافية لتصميم مشكلات تعليمية مناسبة للمرحلة العمرية، ولا سيما المرحلة الابتدائية، كما يفتقرون إلى المهارة في كيفية توظيف هذه المشكلات داخل البيئة الصفية بشكل فعال. إلى جانب ذلك، يُعد قصر الزمن المخصص للحصة الدراسية عائقًا رئيسيًا أمام تنفيذ نموذج حل المشكلات بكامل مراحله، إذ يتعرض المعلم لضغوط الوقت مما يؤدي إلى الاكتفاء بخطوات مختصرة أو متسرعة، ويقلل من جودة العملية التعليمية. ولا تقل أهمية

التحديات المادية مثل ضعف إمكانات المدارس، فكثيرة هي الحالات التي تفتقر فيها المؤسسات التعليمية إلى الوسائل التعليمية المساعدة، كخرائط جغرافية حديثة أو بيانات ومعلومات واقعية يمكن للتلميذ استخدامها في تحليل المشكلات الجغرافية، ما يجعل التطبيق العملي أمرًا صعبًا. وعلاوة على ذلك، فإن تفاوت قدرات التلاميذ يعد تحديًا آخر، فليس جميع الطلاب يمتلكون نفس المستوى من مهارات التفكير والتحليل، وبالتالي يحتاج المعلم إلى تنويع أساليب الشرح والتوجيه لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة. وأخيرًا، هناك التركيز المفرط من قبل بعض المعلمين على التحصيل المعرفي فقط ، دون الاهتمام بتنمية المهارات العملية والتفكيرية، وهو ما يُفقد استراتيجية تدريس المشكلات الجغرافية فعاليتها ويحد من أثرها في تطوير الطالب الشامل(خليفة , ٢٠٢٠, ص ٢٩٤).

٦. دور المعلم في توظيف المشكلات الجغرافية

١. يلعب المعلم دورًا محوريًا في نجاح استخدام المشكلات الجغرافية داخل الصف، ويمكن حصر هذا الدور في عدة مستويات:

٢. تصميم مشكلات تعليمية ملائمة: من واجب المعلم أن يختار أو يصمم مشكلات ترتبط ببيئة المتعلم ومستوى نضجه العقلي، وتكون قابلة للتحليل والحل.

٣. تهيئة بيئة صفية داعمة: يجب أن يوفّر مناخًا آمنًا ومحفزًا يسمح للمتعلمين بالتجريب، والتعبير عن آرائهم، والمشاركة دون خوف من الخطأ.

٤. تيسير التعلم لا تقديم الحلول: يتمثل دور المعلم في توجيه المتعلمين خلال مراحل حل المشكلة، لا تقديم الإجابة الجاهزة، ما يعزز التعلم الذاتي.

٥. تنمية التفكير الناقد: من خلال الأسئلة المفتوحة، وتوسيع أفق التلاميذ لتحليل الأسباب والنتائج، وربط المعرفة بالواقع.

استخدام أدوات متنوعة: كالخرائط، الصور، النماذج، أو التطبيقات الرقمية لتدعيم مراحل تحليل المشكلة وتفسيرها(مذكور , ٢٠١٢, ص٢٦٣).

التلاميذ في المرحلة الابتدائية

تُعدّ المرحلة الابتدائية من المراحل التأسيسية في حياة المتعلم، إذ تُشكّل القاعدة التي تُبنى عليها قدراته المعرفية والاجتماعية والنفسية في المراحل اللاحقة. وتحديدًا في الصف الخامس الابتدائي، يدخل التلميذ مرحلة وسطى بين الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة، تتسم بتحولات مهمة في النواحي النمائية المختلفة، والتي ينبغي على المعلم مراعاتها بدقة أثناء بناء الأهداف التعليمية أو اختيار الاستراتيجيات المناسبة. إن فهم الخصائص النمائية والمعرفية والمهارية لهذه الفئة يمثّل مدخلًا ضروريًا لضمان فاعلية العملية التعليمية، ولا سيما عند توظيف استراتيجيات حديثة كالتفكير التصميمي، التي تتطلب قدرة على التفاعل النشط، وحل المشكلات، والتفكير النقدي والإبداعي(السيد واخرون , ٢٠٢٢, ص٤٢٩).

تتعدد الخصائص النمائية لتلاميذ الصف الخامس وتتنوع بين الجوانب العقلية والجسدية والانفعالية والاجتماعية. فعلى المستوى العقلي، يبدأ التلاميذ بالانتقال من التفكير العياني الملموس إلى القدرة على التمثيل المجرد الجزئي، وهي مرحلة تُعرف وفق نظرية «بياجيه» بالعمليات العقلية المادية الملموسة، حيث يتمكن التلميذ من إجراء العمليات العقلية على الأشياء التي يستطيع تصورها أو التي لها وجود حسي. وبهذا، يصبح التلميذ قادرًا على الربط بين الأسباب والنتائج، وتنظيم المعلومات، وتصنيفها، وفهم بعض المفاهيم المجردة البسيطة إذا تم تقديمها في سياق واقعي. أما من الناحية اللغوية، فتشهد هذه المرحلة تطورًا ملحوظًا في الحصيلة اللفظية وقدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره باستخدام لغة منظمة، وهو ما

يفتح المجال أمامه للمشاركة في النقاشات الصفية وتقديم الأفكار خلال التعلُّم الجماعي(نزال و عبدالنبي، ٢٠١٨، ص٤٢٨).

أما من الجانب الجسدي، فيتمتع معظم تلاميذ الصف الخامس بنمو عضلي جيد، يُتيح لهم أداء أنشطة حركية دقيقة كالقص، والرسم، والنمذجة، وهي مهارات ضرورية عند تطبيق استراتيجيات تعلم نشط مثل التفكير التصميمي، الذي يعتمد في بعض مراحله على بناء نماذج أو تصميم حلول ملموسة. كما تتنامى قدراتهم الحسية والتنسيقية، ما يُمكّنهم من استخدام أدوات تعليمية متنوعة مثل الخرائط أو الصور أو المجسمات التفاعلية(سعادة ، ١٩٨٤).

وفيما يخص الجانب الاجتماعي والانفعالي، يُظهر تلاميذ هذه المرحلة ميلاً متزايدًا نحو الجماعة، وتقديرًا كبيرًا لرأي الأقران، إلى جانب رغبتهم في نيل القبول الاجتماعي من المعلم والزملاء. ومن هنا، تبرز أهمية التعلّم التعاوني وتوزيع الأنشطة في مجموعات صغيرة، كما هو الحال في استراتيجية التفكير التصميمي التي تشجع العمل ضمن فرق وتبادل وجهات النظر. وفي الوقت نفسه، فإن هذه المرحلة تتميز بحساسية انفعالية تجعل التلميذ بحاجة دائمة إلى التشجيع وتعزيز الثقة بالنفس، خاصة عند مواجهة مشكلات تعليمية تتطلب الإبداع أو التجريب(بسطويسي ، ٢٠٢٢، ص ٢٨٢).

عند الانتقال إلى القدرات المعرفية والمهارية لتلاميذ الصف الخامس، نلاحظ أن هذه الفئة تكون قد قطعت شوطًا في استيعاب المفاهيم الأساسية في المواد الدراسية، وبدأت في امتلاك مهارات عليا كالتحليل، والمقارنة، واستخلاص النتائج. كما يبدأ التلاميذ في استخدام استراتيجيات تفكير مثل التعميم والاستنباط، ما يؤهلهم للانخراط في أنشطة تعليمية معقدة نسبيًا، شرط أن تكون مدعومة بوسائل إيضاح وتدريب كافٍ. بالإضافة إلى ذلك، فإن مهارات التنظيم الذاتي، مثل التخطيط للمهام الدراسية، ومراقبة الأداء، وتقييم النتائج، تبدأ في الظهور التدريجي، ما يسمح بتصميم مواقف تعليمية تسمح للتلميذ بأن يكون فاعلاً ومسؤولاً عن تعلمه(حسين ، ٢٠٢٤، ص ٢٤).

وبالنظر إلى هذه الخصائص، يمكن القول إن التفكير التصميمي يُعدّ استراتيجية ملائمة بدرجة كبيرة لهذه المرحلة العمرية. فبما أن التفكير التصميمي يُبنى على خطوات تبدأ بالتعاطف مع المستخدم (أو فهم المشكلة من وجهة نظر الآخر)، فإن طبيعة تلميذ الصف الخامس، الذي يظهر ميلاً نحو التعاون والاندماج الجماعي، تجعله مهيئًا لهذه الخطوة. كما أن مهارات جمع المعلومات وتحليلها، التي تُدرّس في مناهج العلوم والجغرافيا، تتيح له التفاعل مع المرحلة الثانية والثالثة من التفكير التصميمي، وهما تحديد المشكلة وتوليد الأفكار. أما المرحلة الرابعة، وهي بناء النماذج، فهي مناسبة نظرًا لتوافر المهارات الحركية الدقيقة والرغبة في التعبير عن الحلول بصورة ملموسة. وأخيرًا، فإن مرحلة اختبار الحلول توفر فرصة لتعزيز مهارات التفكير النقدي والتقييم، وهي مهارات أساسية يجري تنميتها في هذا الصف(فرج واخرون ، ٢٠٢٤، ص ٦٨٧).

ومن جانب آخر، فإن إدخال التفكير التصميمي في تدريس الجغرافية لتلاميذ الصف الخامس يُسهم في إضفاء طابع واقعي وتطبيقي على المادة، مما يعزز دافعية التلاميذ ويوجههم نحو فهم أعمق للمفاهيم الجغرافية. فالجغرافيا، بطبيعتها، ترتبط بواقع التلميذ ومحيطه، كالموقع، والبيئة، والمناخ، واستخدامات الأرض، وكلها مفاهيم يمكن ربطها بمشكلات حياتية واقعية يتفاعل معها التلميذ من خلال منهجية التفكير التصميمي. فعلى سبيل المثال، يمكن تقديم مشكلات مثل «كيف يمكن الحفاظ على نظافة نهر قريب من المدرسة؟» أو «ما الحلول الممكنة لتقليل النفايات في الحي؟»، وهي مشكلات قريبة من بيئة التلميذ وتحفزه على التفكير والعمل الجماعي والتخطيط والتنفيذ(القحطاني و الخزامي ، ٢٠٢٥، ص٥٢).

وتكمن أهمية تدريس الجغرافية في هذه المرحلة في كونها مادة تُنمّي لدى التلميذ فهمًا للعالم من حوله، وتعزز

إحساسه بالانتماء للبيئة والمكان، كما تزرع فيه مبادئ المسؤولية البيئية، والتفكير في العلاقة بين الإنسان والموارد الطبيعية. فهي لا تُعلّم فقط أسماء الدول والأنهار، بل تساعد على بناء وعي مكاني وبيئي مبكر. ومن خلال أنشطة تفاعلية ومشكلات واقعية، تصبح الجغرافيا مادة حية وممتعة، تسهم في تشكيل تفكير الطفل وتنمية إدراكه للعلاقات المكانية والبيئية المعقدة(حلمي , ٢٠٢٤, ص١٣٦٦).

وفي ضوء ما تقدم، فإن إدراج التفكير التصميمي في تعليم الجغرافيا لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي لا يُمثل مجرد استراتيجية تعليمية حديثة، بل يُعدّ ضرورة تربوية تتوافق مع خصائصهم النمائية والمعرفية، وتُسهم في بناء قدراتهم على التفكير المنهجي، وتحفيزهم على التعلم الذاتي والمستقل، فضلًا عن تعزيز قدرتهم على حل المشكلات الواقعية المتعلقة بمجتمعهم وبيئتهم، وهي أهداف جوهرية في فلسفة التربية المعاصرة(متولي , ٢٠٢٤, ص٢٣٤).

(إجراءات البحث)

منهجية البحث ومجتمعه وعينته:

يعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي، إذ يسعى إلى تقصّي فاعلية استراتيجية التفكير التصميمي في حل المشكلات الجغرافية. يتكوّن مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الحكومية ضمن قضاء الحمزة الغربي في محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٢٤–٢٠٢٥.

ولتحقيق أهداف البحث، تم اختيار عينة قصدية مكوّنة من (٥٠) تلميذًا من إحدى المدارس المتوسطة في القضاء، وقُسّمت العينة عشوائيًا إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. خضعت كلتا المجموعتين إلى نفس المحتوى الجغرافي المستهدف، لكن باختلاف طريقة التدريس، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التفكير التصميمي، في حين تلقت المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة التقليدية المعتمدة في المدرسة.

وقد حرص الباحث على تجانس أفراد العينة من حيث المستوى التحصيلي السابق والخصائص الديموغرافية، وذلك من خلال إجراء اختبار قبلي وتحليل نتائجه إحصائيًا لضمان أن أي فروق لاحقة يمكن إرجاعها إلى الاستراتيجية التعليمية المستخدمة، وليس لعوامل خارجية (الربيعي، ٢٠٢٠).

التصميم التجريبي:

تم اعتماد التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، حيث شملت التجربة مجموعتين:

- مجموعة تجريبية تُدرّس باستخدام استراتيجية التفكير التصميمي.
- مجموعة ضابطة تُدرّس بالطريقة الاعتيادية التقليدية.

تم إجراء اختبار قبلي للمجموعتين بهدف معرفة مستوى التلاميذ في حل المشكلات الجغرافية قبل بدء التجربة، ثم جرى تنفيذ التجربة وفق جدول زمني محدد. بعد الانتهاء، تم تطبيق اختبار بعدي لقياس فاعلية الاستراتيجية المستخدمة ومقارنتها بالطريقة التقليدية، مع تحليل النتائج باستخدام أدوات إحصائية مناسبة.

جدول رقم (١): التصميم التجريبي لعينة البحث

المتغير التابع	المتغير المستقل	المجموعة
مهارات حل المشكلات الجغرافية	استراتيجية التفكير التصميمي	التجريبية
مهارات حل المشكلات الجغرافية	الطريقة التقليدية	الضابطة

إجراءات ضبط التصميم:

تم اتخاذ مجموعة من الإجراءات لضبط سلامة التصميم التجريبي وضمان صدقه الداخلي والخارجي. فداخليًا، تم توزيع التلاميذ على المجموعتين بطريقة عشوائية بعد التأكد من تكافؤهم من خلال اختبار

قبلي موحد، كما تم توحيد المحتوى الجغرافي ومدة التدريس والأهداف التعليمية للحد من تأثير المتغيرات الدخيلة.

أما من حيث الضبط الخارجي، فقد نُفذت التجربة في بيئة تعليمية طبيعية، باستخدام منهج معتمد من وزارة التربية، وبمشاركة معلم مؤهل درّب على خطوات التفكير التصميمي. كذلك تم استخدام اختبار بعدي موحد وذو خصائص قياسية للتحقق من أثر الاستراتيجية موضوع البحث، مما يُعزز إمكانية تعميم النتائج على سياقات مشابهة.

متطلبات البحث وأدواته:

يتطلب تنفيذ هذا البحث جملة من المتطلبات التعليمية والتقنية، تشمل تحديد المفاهيم الجغرافية المستهدفة ضمن المنهج العراقي للصف الخامس الابتدائي، وتصميم وحدات تعليمية تعتمد استراتيجية التفكير التصميمي في خطواتها (التعاطف، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، بناء النماذج، واختبارها).

كما يتطلب البحث إعداد بيئة صفية تفاعلية مزودة بوسائل إيضاح، وخرائط، ومصادر تعليمية تكنولوجية تساعد في بناء النماذج وحل المشكلات.

أما أدوات البحث فتشمل:

- الاختبار القبلي: لقياس المهارات القبلية في حل المشكلات الجغرافية وتحديد مستوى التكافؤ بين المجموعتين.
- الاختبار البعدي: لقياس فاعلية الاستراتيجية بعد تنفيذ التدريس.
- استمارة ملاحظة صفية: لرصد مدى تفاعل التلاميذ مع مراحل التفكير التصميمي.

وقد عُرضت أدوات البحث على مجموعة من الخبراء في طرائق تدريس الجغرافية والمناهج وطرق القياس، وتم تعديلها بناءً على ملاحظاتهم. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكّمين حول صلاحية الأدوات (٨٥٪)، ما يعكس صدقها الظاهري ومناسبتها للعُنة المستهدفة.

تطبيق التجربة:

نُفذت التجربة في إحدى المدارس الابتدائية في قضاء الحمزة الغربي التابع لمحافظة بابل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤–٢٠٢٥. قُسّمت العينة البالغة (٥٠) تلميذًا إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية دُرّست باستخدام استراتيجية التفكير التصميمي، ومجموعة ضابطة تلقّت الدروس بالطريقة الاعتيادية.

بدأ التنفيذ بإجراء الاختبار القبلي ثم استُخدمت الوحدات التعليمية المعدّة مسبقًا مع مراعاة تدرج مراحل التفكير التصميمي. واستمرت التجربة مدة أربعة أسابيع (بواقع حصتين أسبوعيًا)، ثم أُجري اختبار بعدي لقياس تطور المهارات في حل المشكلات الجغرافية.

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في تحليل نتائج البحث:

- المتوسط الحسابي لقياس النزعة المركزية لأداء التلاميذ.
- الانحراف المعياري لقياس تشتت النتائج داخل كل مجموعة.
- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي، بما يعكس أثر استراتيجية التفكير التصميمي.

نتائج البحث:

أولاً: أثر التفكير التصميمي في أداء الطلاب بحل المشكلات الجغرافية :

في ضوء نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الاختبار البعدي، يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التفكير التصميمي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء طلاب المجموعة التجريبية (٧١) بتباين قدره (٨١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأداء طلاب المجموعة الضابطة (٥٧) بتباين قدره (١٧٧,٥). كما أظهرت نتائج الاختبار التائي (t-test) المحسوبة قيمة بلغت (٤,٣٥) بدرجة حرية (٤٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يدل على أن استراتيجية التفكير التصميمي كان لها أثر إيجابي وفعّال في تحسين أداء الطلاب في حل المشكلات الجغرافية مقارنة بالطريقة التقليدية كما في جدول رقم (٢).

جدول رقم (١) قياس الفرق في مستوى أداء التلاميذ في حل المشكلات الجغرافية بين المجموعة التجريبية التي تُدرّس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الاختبار التائي	درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
التجريبية	٣٥	٧١	٨١	المحسوبة	٤٨	دالة
الضابطة	٣٥	٥٧	١٧٧,٥	4.35 /٢		

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التفكير التصميمي في تنمية مهارات حل المشكلات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ويُمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري بأن التفكير التصميمي يعمل على تفعيل مبادئ التعلم البنائي، حيث يُشرك المتعلمين في مواقف تعليمية واقعية تنطلق من مشكلات بيئية وجغرافية ترتبط بحياتهم اليومية، مما يساعدهم على بناء المعرفة ذاتيًا من خلال المرور بخطوات منهجية تبدأ بالتعاطف مع المشكلة وتنتهي بابتكار حلول عملية لها. كما أن اعتماد التفكير التصميمي على التعلم القائم على المشكلات والمشروعات أتاح للمتعلمين فرصاً متعددة للتفكير النقدي والتعاوني، وجعلهم أكثر قدرة على الربط بين المعطيات وتحليل الأسباب والنتائج واقتراح الحلول، وهي خطوات تتكامل مع المهارات الجغرافية الأساسية(العمري , وعبدالكريم , ٢٠٢٤). ومن جانب آخر، فإن الطابع التكراري والمرن لخطوات التفكير التصميمي ساعد التلاميذ على مراجعة أفكارهم باستمرار وتحسينها، مما انعكس إيجاباً على جودة مخرجاتهم التعليمية. وقد وفّر هذا السياق التربوي بيئة محفزة تجمع بين التفاعل، والتجريب، وحل المشكلات، وهو ما يُعدّ من الركائز الأساسية لتدريس الجغرافيا المعاصر وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

الملاحظة الصفية لتفاعل التلاميذ أثناء دروس الجغرافية

تمت الملاحظة الصفية لتقييم تفاعل التلاميذ أثناء دروس مادة الجغرافية ضمن إطار تطبيق استراتيجية التفكير التصميمي. أظهرت النتائج أن أغلب التلاميذ أبدوا اهتمامًا واضحًا بمراحل الاستراتيجية، حيث شارك ٨٢٪ منهم بفعالية في تحديد المشكلات الجغرافية المطروحة. كما تم تسجيل تفاعل إيجابي في مرحلة توليد الأفكار، حيث شارك حوالي ٧٦٪ من التلاميذ في اقتراح حلول إبداعية. علاوة على ذلك، استخدم ٦٥٪ من التلاميذ الوسائل المساعدة (كالخرائط الرقمية والمجسمات) مما عزّز من تفاعلهم. أما في الأنشطة التعاونية، فقد شارك ٧٨٪ من التلاميذ في العمل الجماعي بشكل فعّال، بينما أظهر ٨٨٪ من التلاميذ حالة من التركيز والانتباه أثناء تنفيذ خطوات الاستراتيجية.

جدول رقم (٣) نسب الملاحظة الصفية لتفاعل التلاميذ أثناء الدروس باستراتيجية التفكير التصميمي

التفاعل	نسبة التلامذة المتفاعلين	ملاحظات عامة
تحديد المشكلات	82%	يشارك التلاميذ بنشاط في تحليل المشكلات الجغرافية.
توليد الأفكار	76%	يظهر التلاميذ حماسًا في تقديم أفكار متعددة لحل المشكلات.
استخدام الوسائل التقنية	65%	يستخدم العديد من التلاميذ الوسائط والخرائط الرقمية أثناء الدرس.
التفاعل مع الأنشطة الجماعية	78%	يوجد تفاعل ملحوظ في الأنشطة التي تتطلب تعاونًا جماعيًا.
الانتباه والتركيز	88%	يبدي التلاميذ انتباهًا مستمرًا أثناء تنفيذ خطوات التفكير التصميمي.

تشير هذه النتائج إلى أن اعتماد استراتيجية التفكير التصميمي ساهم بشكل كبير في تفعيل دور التلاميذ في الدرس، من خلال إشراكهم في مراحل التفكير المختلفة وتحفيزهم على استخدام أدوات ووسائل متعددة لفهم وتحليل المشكلات الجغرافية. تعكس نسب المشاركة المرتفعة وجود اهتمام حقيقي بالمحتوى، كما توضح أهمية التعاون والعمل الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية والمعرفية لدى التلاميذ. كذلك فإن الانتباه المستمر يُعدّ مؤشرًا على فاعلية هذا النوع من التعليم القائم على المشاركة والتجريب، مما يدعم تحقيق نتائج تعليمية أفضل(متولي ، ٢٠٢٤) .

بوجه عام، فإن التفاعل الإيجابي للتلاميذ خلال الحصص الصفية يعكس جدوى استخدام استراتيجيات تعليمية حديثة كالتفكير التصميمي، والتي تسهم في تحفيز دافعية التعلم، وتعزز من التفكير الإبداعي وحل المشكلات، وتفتح المجال لتعلم نشط يرتكز على الفهم والتجريب بدلًا من التلقين والحفظ.

الاستنتاجات

١. فعالية استراتيجية التفكير التصميمي في تحسين أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في حل المشكلات الجغرافية مقارنة بالطريقة التقليديةساهم التفكير التصميمي في تفعيل التعلم البنائي من خلال إشراك التلاميذ في مراحل التعاطف مع المشكلة، توليد الأفكار، وتصميم حلول عملية، مما عزز مهارات التفكير النقدي والإبداعي والعمل الجماعي.

٢. أظهرت الملاحظة الصفية تفاعلًا إيجابيًا ملحوظًا من التلاميذ مع مراحل الاستراتيجية، خاصة في تحديد المشكلات (٨٢٪) وتوليد الأفكار (٧٦٪) والعمل التعاوني (٧٨٪).

٣. أثبتت النتائج أن التفكير التصميمي يناسب خصائص النمو العمرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ويحفز دافعيتهم نحو التعلم النشط بدلًا من الحفظ والتلقين.

التوصيات:

١. لمعلمي الجغرافيا :

- تبني استراتيجيات التدريس النشط، خاصة التفكير التصميمي، لتعزيز مهارات حل المشكلات والتفكير العلمي لدى التلاميذ.
- تصميم مشكلات جغرافية واقعية مرتبطة ببيئة التلميذ اليومية لربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي.

٢. لمطوري المناهج :

- إدراج التفكير التصميمي في مناهج الجغرافيا الابتدائية كأداة لتنمية المهارات الحياتية والقرن الحادي والعشرين.
- توفير أدلة تدريسية وتدريبات عملية لمعلمي الجغرافيا لتطبيق الاستراتيجية بكفاءة.

٣. للجهات التربوية :

• تنظيم ورش تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية حول استراتيجيات التدريس الحديثة، مع التركيز على التفكير التصميمي.

• دعم المدارس بوسائل تعليمية (خرائط رقمية، نماذج تفاعلية) لتعزيز تفاعل التلاميذ مع المشكلات الجغرافية.

المقترحات:

١. توسيع نطاق البحث ليشمل مراحل دراسية أخرى (مثل الإعدادي أو الثانوي) لاختبار فعالية الاستراتيجية في مراحل النمو المختلفة.

٢. دراسة تأثير التفكير التصميمي على تنمية مهارات جغرافية محددة (مثل التفسير المكاني أو التحليل البيئي) بدلاً من الأداء العام.

٣. إجراء دراسات مماثلة في مواد دراسية أخرى (مثل العلوم أو الدراسات الاجتماعية) لقياس قابلية الاستراتيجية للتطبيق عبر التخصصات.

٤. استكشاف تأثير دمج التكنولوجيا (مثل التطبيقات الرقمية أو النماذج ثلاثية الأبعاد) مع التفكير التصميمي في تحسين التفاعل التعليمي.

٥. تقييم الأثر البعيد المدى لاستراتيجية التفكير التصميمي على تحصيل التلاميذ واستمرارية تطوير مهاراتهم الجغرافية.

المصادر :

–منولي, هبه اسماعيل . (٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة و التربية (جامعة الإسكندرية), ٥٨(١), ٢٢٣–٢٨٨.

–نائف علي العمري, راشد حسين العبد الكريم. (٢٠٢٤). دور استراتيجية تدريسية قائمة على التفكير التصميمي في تعزيز مهارات التواصل. مجلة المناهج وطرق التدريس, ٣(١), ٥٤–٧١.

–حلمي السيد, هاني, فتح الله بدير نوير, مها, طلعت محمود عطية, رحاب, ... ناهد. (٢٠٢٢). توظيف نموذج التلمذة المعرفية في تنمية التفكير التصميمي في الاقتصاد المنزلي لطالبات المرحلة الثانوية. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية, ٨(٣), ٤٠٤–٤٣٤.

–القحطاني, الحزامي هيف, الحسن, رياض. (٢٠٢٥). واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية, ٩(٤٨), ٤٧–٩٤.

–أ. م. د حيدر خزعل نزال, وسام يحيى عبدالنبي. (٢٠١٨). أثر أنموذج اوزبورن في القدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الخامس الادبي. مجلة أبحاث الذكاء, (٢٦), ٤٢٢–٣٩٧.

حلمي, محمد عبدالوهاب محمود. (٢٠٢٤). الوعي الجغرافي بالمشروعات التنموية الحديثة لدى طلاب الصف الأول الثانوي... مجلة كلية التربية بالمنصورة, ١٢٦(٤), ١٣٦١–١٣٨٢.

–بسطويسي, آيه مصطفى احمد. (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة في الجغرافيا لتنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية بالمنصورة, ١١٩(٢), ٢٧٩–٣٠٧.

–خليفة عبد الرحمن. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية الألعاب التعليمية لتنمية المفاهيم والقضايا الجغرافية والتفكير الناقد لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٣٦(١٢), ٢٧٨–٣١٤.

سرى يحيى حسين. (٢٠٢٤). «خطوات حل المشكلات في الحصول على المادة الجغرافية عند طالبات الصف الثاني الخطير». مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية ١٤(٣).

–د. بشرى حسن مذكور. (٢٠١٢). أثر التدريس وفق انموذج الاستراتيجيات البنائية في أكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية. مجلة كلية التربية الأساسية, ١٨(٧٥), ٢٣٥–٢٨١.

–جودت أحمد سعادة. (١٩٨٤). مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا. المجلة العربية للعلوم الإنسانية, ٤(١٣).

–إيمان عبدالعزيز السيف, & علي معاضه الغامدي. (٢٠٢١). التفكير المكاني المعتمد على نظم المعلومات الجغرافية من منظور نظرية التعلم البنائية: مراجعة أدبية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية, ٤٧(١٨١), ٥١–٩٩. (السيف و الغامدي , ٢٠٢١, ص ٦٧)

–فرج, أسماء حاتم, اسماعيل, آية اشرف, يوسف, حبيبه هاني, ... & نمى حسني. (٢٠٢٤). توظيف نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. البحوث التطبيقية في العلوم والانسانيات, ١(١), ٦٨٣–٧٢٠.

Al-Thakawat Al-Biedh Maga-

Website address
White Males Magazine
Republic of Iraq
Baghdad / Bab Al-Muadham
Opposite the Ministry of Health
Department of Research and Studies
Communications
managing editor
07739183761
P.O. Box: 33001
International standard number
ISSN 2786-1763
Deposit number
In the House of Books and Documents
(1125)
For the year 2021
e-mail
Email
off reserch@sed.gov.iq
hus65in@gmail.com

general supervisor
Ammar Musa Taher Al Musawi
Director General of Research and Studies Department
editor
Mr. Dr. fayiz hatu alsharae
managing editor
Hussein Ali Mohammed Al-Hasani
Editorial staff
Mr. Dr. Abd al-Ridha Bahiya Dawood
Mr. Dr. Hassan Mandil Al-Aqili
Prof. Dr. Nidal Hanash Al-Saedy
a.m.d. Aqil Abbas Al-Rikan
a.m.d. Ahmed Hussain Hai
a.m.d. Safaa Abdullah Burhan
Mother. Dr.. Hamid Jassim Aboud Al-Gharabi
Dr. Muwaffaq Sabry Al-Saedy
M.D. Fadel Mohammed Reda Al-Shara
Dr. Tarek Odeh Mary
M.D. Nawzad Safarbakhsh
Prof. Noureddine Abu Lehya / Algeria
Mr. Dr. Jamal Shalaby/ Jordan
Mr. Dr. Mohammad Khaqani / Iran
Mr. Dr. Maha Khair Bey Nasser / Lebanon