يـــا

صاحبَ القُبَّةِ البَيضاءِ في النَّجَـفِ
مَن زارَ قَبرُكَ واسْتَشفى لَدَيكَ شُفِي
زوروا أَبا الحَسَنِ الهادي لَعَلَّكُـــمُ
تُحظَون بالأجرِ والإقبالِ والزُّلَف
زوروا لِمَن تُسْمَعُ النَّجوى لَديهِ فَمَنْ
يَزرهُ بالقَبرِ مَلهوفاً لَديهِ كُفِـــي
إذا وَصَلْ فَاحْرِمْ قَبْلَ تَدْخُلَهُ
مُلَبِّيـاً وإسْعَ سَعْياً حَولَهُ وطُـفِ
حَتَّى إذا طِفْـــتَ سَبْعاً حَولَ قُبَّتِهِ
تأَمَّـلْ البابَ تَلْقى وَجْهَهُ فَقِـــفِ
وقُل سَلامٌ من اللهِ الســـلامِ على
أَهـلِ السلامِ وَأهلِ العلمِ والشـرَفِ

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية

السنة الثالثة جمادى الأولى ١٤٤٦هـ تشرين الثاني ٢٠٢٥م

العدد (٩) جمادى الأولى ١٤٤٦هـ تشرين الثاني ٢٠٢٥م

المجلد الثالث

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

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
دائرة البحث والتطوير
قسم الشؤون العلمية

No.: الرقم: ب ت/ ٨١٦٥
Date التاريخ: ٢٠/ ٧/ ٢٠٢٥

ديوان الوقف الشيعي/ دائرة البحوث والدراسات

م/ مجلة القبة البيضاء

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

اشارة الى كتابكم المرقم ١٣٧٥ بتاريخ ٢٠٢٥/٧/٩، والحاقاً بكتابنا المرقم ب ت ٤/ ٣٠٠٨ في ٢٠٢٤/٣/١٩، والمتضمن استحداث مجلتكم التي تصدر عن دائرتكم المذكوره اعلاه ، وبعد الحصول على الرقم المعياري الدولي المطبوع وانشاء موقع الكتروني للمجلة تعتبر الموافقة الواردة في كتابنا اعلاه موافقة نهائية على أستحداث المجلة.

...مع وافر التقدير

أ.د. لبنى خميس مهدي
المدير العام لدائرة البحث والتطوير
٢٠٢٥/ ٧ /١٧

نسخة منه الى:
- قسم الشؤون العلمية/ شعبة التأليف والترجمة و النشر.... مع الاوليات
- الصادرة

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 القبة البيضاء مجلة علمية رصينة ومعتمدة للترقيات العلمية.

مهند ابراهيم
١٥/ تموز

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٩)
السنة الثالثة جمادى الأولى ١٤٤٦هـ تشرين الثاني ٢٠٢٥م
تصدر عن دائرة البحوث والدراسات في ديوان الوقف الشيعي

المشرف العام
عمار موسى طاهر الموسوي
مدير عام دائرة البحوث والدراسات

رئيس التحرير
أ . د . سامي حمود الحاج جاسم
التخصص/تاريخ إسلامي
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

مدير التحرير
حسين علي محمّد حسن
التخصص/لغة عربية وآدابها
دائرة البحوث والدراسات/ديوان الوقف الشيعي

هيأة التحرير
أ . د . علي عبد كنو
التخصص / علوم قرءان /تفسير
جامعة ديالى / كلية العلوم الإسلامية
أ . د . علي عطية شرقي
التخصص/ تاريخ إسلامي
جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد
أ . م . د . عقيل عباس الريكان
التخصص/ علوم قرءان تفسير
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
أ . م . د.أحمد عبد خضير
التخصص/ فلسفة
الجامعة المستنصرية / كلية الآداب
م.د. نوزاد صفر بخش
التخصص/ أصول الدين
جامعة بغداد/ كلية العلوم الإسلامية
أ.م . د . طارق عودة مري
التخصص/ تاريخ إسلامي
جامعة بغداد/ كلية العلوم الإسلامية

هيأة التحرير من خارج العراق
أ . د . مها خير بك ناصر
الجامعة اللبنانية / لبنان/لغة عربية..لغة
أ . د . محمّد خاقاني
جامعة اصفهان / إيران / لغة عربية..لغة
أ . د . خولة خمري
جامعة محمّد الشريف / الجزائر /حضارة وآديان..أديان
أ . د . نور الدين أبو لحية
جامعة باتنة / كلية العلوم الإسلامية / الجزائر
علوم قرءان/ تفسير

التدقيق اللغوي
أ . م . د . علي عبدالوهاب عباس
التخصص / اللغة والنحو
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

الترجمة
أ . م . د . رافد سامي مجيد
التخصص/ لغة إنكليزية
جامعة الإمام الصادق(عليه السلام)كلية الآداب

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٩)
السنة الثالثة جمادى الأولى ١٤٤٦هـ تشرين الثاني ٢٠٢٥م
تصدر عن دائرة البحوث والدراسات في ديوان الوقف الشيعي

العنوان الموقعي
مجلة القبة البيضاء
جمهورية العراق
بغداد /باب المعظم
مقابل وزارة الصحة
دائرة البحوث والدراسات

الاتصالات

مدير التحرير
٠٧٧٣٩١٨٣٧٦١
صندوق البريد / ٣٣٠٠١

الرقم المعياري الدولي
ISSN3005_5830

رقم الإيداع
في دار الكتب والوثائق(١١٢٧)
لسنة ٢٠٢٣

البريد الالكتروني
إيميل
off_research@sed.gov.iq

IRAQI
Academic Scientific Journals

الرقم المعياري الدولي
(3005-5830)

دليل المؤلف.....

١–إن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وسلامة اللغة ودقة التوثيق.

٢– إن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:

أ. عنوان البحث باللغة العربية .

ب . اسم الباحث باللغة العربية . 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 او ٢٠١٠) وعلى قرص ليزري مدمج (CD) على شكل ملف واحد فقط (أي لا يُجزَّأ البحث بأكثر من ملف على القرص) وتُزوَّد هيأة التحرير بثلاث نسخ ورقية وتوضع الرسوم أو الأشكال، إن وُجِدت، 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 الصغية APA

٦–أن يلتزم الباحث بدفعِ أُجُور النشر المحدَّدة البالغة (٧٥،٠٠٠) خمسة وسبعين الف 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 التلقائي (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 يفضل 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 مُعدَّلةٍ 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 قبلت أم لم تقبل.

١٦–دمج مصادر البحث وهوامشه في عنوان واحد يكون 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 الاستاذ المشرف على البحث وفق النموذج المعتمد في المجلة.

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

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

٢١–ترسل البحوث على العنوان الآتي: (بغداد – شارع فلسطين المركز الوطني لعلوم القرآن)

أو البريد الألكتروني: (off_research@sed.gov.iq) بعد دفع الأجور في الحساب المصرفي العائد إلى الدائرة.

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

مجلة انسانية اجتماعية فصلية تصدر عن دائرة البحوث والدراسات في ديوان الوقف الشيعي
محتوى العدد (٩) جمادى الأولى ١٤٤٦هـ تشرين الثاني ٢٠٢٥م المجلد الثالث

ت	عنوانات البحوث	اسم الباحث	ص
١	البناء السّاخر لاسم الشّخصيّة في قصص وليد معماري مقاربة لغويّة سيميائيّة	أ.م. د. محمد أنور اسماعيل م. د. محمد رضا كريم	٨
٢	أمارة اليد على التملك، ادلتها المشروعة وتطبيقاتها الفقهية	م. د. قصي حسن حميد	٢٦
٣	القيم القرآنية والحديثية في تعزيز المواطنة والعيش المشترك دراسة تحليلية في ضوء سيرة النبي وأهل بيته (عليهم السلام) لبناء مجتمعات متماسكة ومتسامحة	م. د. نضال حسين عبد الرشيد	٤٠
٤	ظاهرة التقديم والتأخير وأثرها في تماسك النص القرآني دراسة نصيّة	م. د. جاسم طالب محمّد	٥٤
٥	رَفْعُ الاسمِ المَجْرُورِ وَنَصْبُهُ فِي «القِرَاءَاتِ السَّبْعِةِ »	م. د. محمد أمين حسن	٧٠
٦	الحديث المحفوظ والشاذ والأمثلة التطبيقية على الزيادة في السند والمتن دراسة موضوعية	م. د. أحمد فريح عبد سداح	٧٨
٧	مسائلُ المبنيّاتِ في المسائلِ العضديّات لأبي عليّ الفارسيّ	م. د. نوري عبد الكريم نعمة	٨٨
٨	أثر الرضا والاكراه في المعاملات في الفقه الامامي	الباحث: حسن عادل فلاح أ.م.د ظاهر محسن عبد الله	١٠٤
٩	العلاقات الألبانية– السوفيتية الصينية «١٩٤٩–١٩٧٨»	م. د. فاطمة جاسم محمد علي	١١٦
١٠	تقويم كتاب الحاسوب للصّفِّ الأوّل المتوسط في ضوء مصفوفة التّتابع وامتلاك الطّلبة لها	م. أمل حسين علي	١٣٦
١١	تجارة امبراطورية غانة الأفريقية (٢–٥هـ / ٨–١١م)	م. م. علياء محمد الحسني	١٥٢
١٢	الإيقاع الروائي: إيقاع الحدث في روايات أزهر جرجيس	أفراح عباس حمود الشمري	١٦٠
١٣	اليتيم في القرآن الكريم وحقوقه في الإسلام دراسة موضوعية	م.د. سَلّامة سَعيد أَسود	١٧٤
١٤	صراع النفوذ البريطاني،الامريكي في العراق ١٩٣٩–١٩٥٨ (دراسة تاريخية سياسية)«مقال مراجعة»	م. م. نعم مفيد حميد	١٩٢
١٥	إسهام الأخبار العاجلة التلفزيونية في إعادة تشكيل الوعي السياسي عند الشباب العراقيين دراسة تطبيقية لقناتي الشرقية والرابعة	الباحثة: رحمة علي حسين	٢٠٢
١٦	محاولة ناظم كزار الانقلابية الاسباب والدوافع والنتائج المتمخضة عنها في ضوء وثائق وزارة الخارجية الامريكية تموز ١٩٧٣	م. م. علي عبد الخضر جبار	٢١٨
١٧	دور الصرف في تشكيل المعنى وتأثيره على فهم النصوص الأدبية في اللغة العربية	م. م. دنيا عباس محمد سامي	٢٣٢
١٨	المعارضة السياسية في النظم الديمقراطية التوافقية دراسة تحليلية مقارنة	الباحثة: هالة رشيد حميد م. م. نور صاحب حسن محيسن	٢٤٠
١٩	فاعلية الاسترجاع وأثرها في فن الرثاء في شعر عصر صدر الإسلام	الباحثة: أسماء باهر فاضل أ. م. د. محمود أحمد شاكر	٢٥٢
٢٠	السنة الفعلية للرسول محمد(صلى الله عليه وآله وسلم)	م. م. حامد محسن عبد	٢٦٢
٢١	المنهج العقلي عند العلامة الطباطبائي لإثبات وجود الله	م. م. عباس حمزة حسن	٢٧٠
٢٢	القوانين المسنونة للحد من المخدرات في العراق	م. م. منار صلاح اسماعيل	٢٨٠
٢٣	الآنا والآخر في كتاب « المرأة وفلسفة التناقضات»	م. م. إيمان عبد الجبار جمال	٢٩٠
٢٤	أثر استراتيجية التعلم الاصيل في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الجغرافية وتفكيرهم التأملي	الباحث: نذير يحيى جليف	٣٠٢
٢٥	الرحلة التعليمة بين نبي الله موسى والخضر(عليه السلام) دراسة موضوعية	م. م. حسين تعيب جابر	٣٢٢
٢٦	العمليات العسكرية التي سبقت حصار الكوت في المدونات البريطانية للمدة ٦ تشرين الثاني ١٩١٥ – ٢٢ تشرين الثاني ١٩١٥تاريخية	م. م. كريم خفيف صندل سعيد	٣٣٨

أثر استراتيجية التعلم الاصيل في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الجغرافية وتفكيرهم التأملي

الباحث: نذير يحيى جليف
وزارة التربية / المديرية العامة لتربية محافظة بابل

المستخلص:

هدف البحث الحالي التعرف على اثر استراتيجية التعلم الاصيل في تحصيل طلاب الصف لثاني متوسط في مادة الجغرافية وتفكيرهم التأملي, تحددت عينة البحث الحالي بطلاب الثاني متوسط في متوسطة درة الجنوب الاساسية التابعة الى مديرية تربية ديالى للعام الدراسي(٢٠٢٤ – ٢٠٢٥), تم اختيار طلاب الثاني متوسط ليكون طلابها عينة البحث بصورة قصدية وتم اختيار قاعتين من مجموع ثلاث قاعات, أحد المجموعتين تجريبية والأخرى ضابطة ، وقد بلغت عينة البحث (٧٠) طالب بواقع (٣٥) طالب في المجموعة التجريبية، و (٣٥) طالب في المجموعة الضابطة وقد كافئ الباحث مجموعتا البحث في متغيرات (اختبار الذكاء، العمر الزمني, التفكير التأملي), كذلك تم اعداد الاختبار التحصيلي, إذ تم صياغة (٣٥), فقرة بما يتناسب مع محتوى المادة والاغراض السلوكية (معرفي, فهم, تطبيق), اختبار التفكير التاملي، إذ تم اعداد اختبار من قبل الباحث وهو التفكير التاملي الذي تالف من (١٥) فقرة وتم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً باعتماد البرنامج الإحصائي ,(SPSS.V ٢١)إذ اظهرت النتائج بتفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم الاصيل على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التاملي، وبناءً على نتائج البحث يوصي الباحث بضرورة اعتماد استراتيجية التعلم الاصيل في تدريس مادة (الجغرافية) لما لها من أثر إيجابي في زيادة التفكير التاملي لدى الطلاب, ولغرض التحقق من هدف البحث وضع الباحث الفرضية الحضرية الآتية:–

١–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجية التعلم الاصيل، وبين درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

٢–لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية (التعلم الاصيل) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الطريقة الاعتيادية في التفكير التاملي.

الكلمات المفتاحية:استراتيجية التعلم الاصيل, التفكير التاملي, طلاب الثاني متوسط.

Abstract:

The current research aims to identify the effect of the authentic learning strategy on the achievement of second-grade middle school students in geography and their reflective thinking. The sample of the current research was determined by second-grade middle school students at Durrat Al-Janub Basic Intermediate School affiliated with the Diyala Education Directorate for the academic year (2024-2025). Second-grade middle school students were chosen to be the research sample intentionally. Two halls were chosen from a total of three halls, one of the two groups was experimental and the other was a control group. The research sample amounted to (70) students, with (35) students in the experimental group and (35) students in the control group. The researcher rewarded the two research groups in the variables of the intelligence test, chronological age, and reflective thinking. The achievement test was also prepared, as (35) paragraphs were formulated in accordance with the content of the material and behavioral purposes

(cognitive, understanding, application). The reflective thinking test was prepared by the researcher, which is reflective thinking, which consisted of (15) paragraphs. The data were analyzed and processed statistically using the statistical program (21.SPSS.V). The results showed that students excelled The experimental group who studied using the authentic learning strategy were compared to the control group students who studied using the traditional method in the reflective thinking test. Based on the research results, the researcher recommends the necessity of adopting the authentic learning strategy in teaching the subject of (Geography) due to its positive impact in increasing reflective thinking among students. In order to verify the research objective, the researcher set the following urban hypothesis: – 1–There are no statistically significant differences at a significance level of (0.05) between the average scores of the students of the experimental group who study according to the authentic learning strategy, and the scores of the control group who study using the traditional method in achievement.
20There is no statistically significant difference at the level (0.005) between the average scores of the experimental group students who study according to the authentic learning strategy and the average scores of the control group students who study according to the traditional method in reflective thinking.

Keywords: authentic learning strategy, reflective thinking, second–year middle school students

الفصل الاول: التعريف بالبحث

أولاً:مشكلة البحث :

يرى كل من المدرسين وأولياء الأمور أن احتياجات الطلبة لا ينبغي أن تقتصر على استيعاب المعرفة النظرية فحسب بل يجب أن تمتد لتشمل مهارات ومعارف مرتبطة بالواقع العملي تسهم في مواجهة قضايا البيئة المحيطة وتشجعهم على خوض تجارب مدروسة والعمل بروح الفريق وتنمية الإحساس بالمسؤولية, وفي المقابل يوضح العديد من الطلاب أن هذا النمط من التعليم يبدو مملاً وغير جاذب بالنسبة لهم الأمر الذي يجعلهم أقل استعداداً للتعامل مع متطلبات عصرهم ومجتمعهم, كما أن اعتماد التعليم التقليدي على التلقين والحفظ والمقررات الجامدة، والصفوف المغلقة، إضافة إلى ضعف الترابط بين الأنشطة المدرسية والحياة الواقعية، كلها عوامل تثير حالة من عدم الرضا لديهم (Herrington & Kervin, ٢٠٠٧, p ٦٥) وانطلاقاً من هذا الواقع برز مفهوم التعلم الأصيل الذي يقوم على أساس معرفي يعد النشاط الواقعي جزءاً محورياً من عملية التعلم وشرطاً ضرورياً لنجاح المدرسة في أداء رسالتها, ويعتمد هذا الاتجاه على استراتيجيات استقصائية ذات معنى يتجاوز حدود النجاح الأكاديمي داخل المدرسة، إذ يتيح فرصاً للتفكير المتقدم والتعامل مع قضايا العالم الحقيقي .(Herrington, ٢٠٠٦, p ١١١) .

إذ يشير سيلكمان واخرون Seligman et al (٢٠٠٩) إلى أن تهيئة البيئات التربوية تؤدي دوراً محورياً في تعزيز النمو الإيجابي للأفراد وذلك من خلال التركيز على الجوانب المشرقة بدلاً من الاقتصار على الجوانب السلبية بما يعزز شعورهم بالمتعة في الحياة والتفاعل البناء مع محيطهم, ومن هذا المنطلق يؤكد أن من الضروري أن ينطلق المدرس في تعامله مع الطلاب مما يمتلكونه من إمكانات وقدرات لا مما يفتقرون إليه، إذ إن لكل طالب جوانب قوة يمكن التعرف عليها مبكراً, كما ينبغي أن تبنى أساليب التعليم على تنمية تلك الإيجابيات دون إهمال مواطن الضعف وبما يتناسب مع استعدادات المتعلمين، الأمر الذي يسهم في جعل عملية التعلم أكثر متعة ويعزز سعادتهم وجودة حياتهم وإحساسهم بمعنى وجودهم .(Seligman et al., ٢٠٠٩, p ٣٩٥)

وفي السياق نفسه يوضح ليرد وهيجل٢٠١٥)) Layard & Hagellأن المدارس الأكثر نجاحاً في تحقيق أهدافها التربوية هي تلك التي توفر لطلبتها إشباعاً لحاجاتهم النفسية عبر ممارسات تتسم بالعدالة والاهتمام بقضاياهم والإنصات لاهتماماتهم مع تعزيز حاجتهم للانتماء وتشجيع التعاون ومساعدة الآخرين واحترام الفروق الفردية وحرياتهم وحقوقهم, كما أن هذه المدارس تسعى إلى تزويد الطلاب بمعنى أعمق لحياتهم، خصوصاً في ظل الضغوط الاجتماعية والتحديات البيئية وتراجع التماسك الأسري (Layard & Hagell, ٢٠١٥, p ١٣٢).

في المقابل، أوضحت بعض الدراسات (زكي، ٢٠٠٩, حسن، ٢٠٠٩, حسن، ٢٠١١) أن الواقع المدرسي ما زال يعتمد في الغالب على نقل المعرفة من الكتاب إلى ذهن الطالب بصورة مباشرة دون إتاحة الفرصة للحوار أو التفكير النقدي أو التعبير عن الرأي أو تقديم أمثلة جديدة, ونتيجة لذلك تحول التعليم إلى عملية حفظ آلية للمعلومات باستخدام طرائق تدريس تقليدية تحد من النشاط العقلي للطلاب، ولا تجيب عن تساؤلاتهم المرتبطة بالعالم الطبيعي أو القضايا المجتمعية, كما أن هذا النمط من التعليم لا يشجعهم على ممارسة مهارات معرفية عليا أو إدراك قيمة حل المشكلات الواقعية، مما يعيق نمو قدراتهم الذهنية خاصة في بيئة صفية تُقابل فيها أفكارهم الإبداعية والتخيلية بالرفض والمعارضة.

كذلك تناولت دراسة (Jermigan, ٢٠١٧) مسألة تصحيح الفهم السائد الذي ينظر إلى المعلم باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، وذلك من خلال طرح استراتيجيات للتعامل مع مواقف لا يكون فيها المدرسون قادرين على الإجابة عن جميع أسئلة الطلبة, وفي السياق ذاته، يشير (Newmann et al, ١٩٩٩, p٦٦) إلى أن المدرسة التقليدية تمثل بيئة غير أصيلة، إذ تسود فيها ثقافة بعيدة عن واقع الحياة اليومية وتفتقر إلى السياقات المرتبطة بالعالم الحقيقي مما يؤدي إلى نشوء ثقافة تعليمية مصطنعة, فعلى سبيل المثال، عندما يطلب من الطلبة حل مسائل رياضية باستخدام الورقة والقلم ضمن فترة زمنية قصيرة، يتكون لديهم انطباع خاطئ بأن المشكلات يمكن معالجتها في بضع دقائق, وبالمثل فإن تكليف الطلبة بمهام كتابية يرسخ لديهم فكرة أن الكتابة موجهة لشخص واحد فقط هو المعلم بوصفه مقوماً لأدائهم (Herrington & Kevin, ٢٠٠٧, p ١٦٥).

وبناءً على ما تقدم، صاغ الباحث مشكلة دراسته في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجية التعلم الأصيل في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية وتفكيرهم التأملي؟

ثانياً: أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث الحالي في الاهمية النظرية والتطبيقية وكما يلي:

أولاً: الجانب النظري

تنبع أهمية هذه الدراسة من إسهامها في إثراء المعرفة المتعلقة باستراتيجيات التعلم، وما قد يترتب على نتائجها من تطبيقات تربوية عملية, فهي تسعى إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم الأصيل، فضلاً عن توضيح طبيعة العلاقة بين هذه الاستراتيجيات والتفكير التأملي لديهم, وتتمثل الأهمية النظرية أيضاً في الدور البارز لهذه الاستراتيجيات في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية الراهنة، إذ أصبح من الضروري

أن يمتلك الطالب القدرة على التعلم كيف يتعلم، وأن يتزود بمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تسهم في تسهيل عملية تعلمه وتعزيز قدرته على التكيف مع متطلبات العصر.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتجلى الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية الإفادة من نتائجها من قِبَل المعلمين والمهتمين بالعملية التربوية عموماً، وذلك من خلال العمل على تنمية وتطوير مستوى استراتيجيات التعلم الأصيل لدى الطلاب عبر تصميم برامج تدريبية متخصصة أو عقد دورات تسهم في تعزيز امتلاكهم لاستراتيجيات تعلم أكثر عمقاً وفاعلية بما ينعكس بصورة إيجابية على دافعيتهم نحو التعلم وتحقيقهم الأكاديمي, كما أن لهذه الدراسة أهمية إضافية من خلال تمكين أعضاء هيئة التدريس من التعرف على طبيعة الاستراتيجيات التي يوظفها الطلاب، مما يساعدهم في تطوير ممارساتهم التعليمية وتخطيط مقرراتهم الدراسية بما يتلاءم مع أساليب التعلم ودافعية الطلبة, وإلى جانب ذلك يمكن الاستفادة من أداة القياس التي أعدها الباحث في هذه الدراسة لتطبيقها مستقبلاً على عينات أخرى من طلاب المرحلة المتوسطة، سواء بهدف الكشف عن جوانب القصور في استراتيجيات التعلم لديهم أو من أجل إدماج هذه الاستراتيجيات ضمن البرامج الإرشادية والعلاجية الموجهة لهم.

ثالثاً:هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى معرفة :

اثر استراتيجية التعلم الاصيل في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الجغرافية وتفكيرهم التأملي.

رابعاً: فرضيات البحث :

١-ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجية التعلم الاصيل، وبين درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

٢-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية (التعلم الاصيل) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدُّرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي.

خامساً: حدود البحث :

١ – **الحد البشري** : طلاب المرحلة المتوسطة /الصف الثاني.

٢ – **الحد المكاني** : مدرسة درة الجنوب الاساسية ذات المعايير الدولية التابعة الى مديرية تربية ديالى.

٣– **الحد الزمني** : العام الدراسي (٢٠٢٤ – ٢٠٢٥).

٤–**الحد الموضوعي** : مادة الجغرافية

سادساً: تحديد المصطلحات :

اولاً: استراتيجية التعلم الاصيل عرفها :

• **Lombardi ,٢٠٠٧))**:

يُنظر إلى التعلم الأصيل بوصفه استراتيجية تعليمية تركز على معالجة المشكلات المعقدة المرتبطة بالعالم الواقعي وإيجاد حلول لها من خلال توظيف أساليب متنوعة مثل لعب الأدوار، والأنشطة القائمة على حل المشكلات، ودراسات الحالة، والمشاركة في مجتمعات الممارسة الافتراضية (**Lombardi**, ٢٠٠٧ ,**p** ٢)

• **(Brown & Duguid** ,١٩٨٩)

أن التعلم الأصيل يتمثل في الممارسات الثقافية اليومية، إذ يقوم على الربط بين الأنشطة التعليمية المنظمة والسياقات ذات المعنى المرتبطة بها(**Brown & Duguid**, ١٩٨٩ ,**p** ٣٢) .

• (Brophy & Allman, ١٩٩١)

بأنه أسلوب يتيح توظيف المعرفة الإجرائية أو الاستراتيجية بوصفها أدوات تساعد المتعلم على إنجاز تطبيقات حياتية عملية بما يوضح مبررات إدراجها ضمن العملية التعليمية (Brophy & Allman, ١٩٩١, p ٩) .

التعريف الاجرائي: مجموعة من الخطوات تبدأ باثارة سؤال من المدرس لطلاب الصف الثاني لتعبيرهم عن المفاهيم التي يستعملها الطالب في حل المشكلات, إذ يرسم الطالب المفهوم كما يتصوره وتحدد اسم المفهوم.

ثالثاً: التحصيل عرفه كل من :

• الخالدي (٢٠٠٨)

التحصيل الدراسي بأنه أحد العوامل الرئيسة في تكوين البنية العقلية للطالب، إذ يُعد معياراً أساسياً يمكن من خلاله تحديد مستواه الأكاديمي)الخالدي, ٢٠٠٨: ٨٩).

• ربيع (٢٠٠٨)

أن التحصيل الدراسي يمثل أداة لقياس مدى استيعاب الطلبة لما تم تدريسه لهم من موضوعات مرتبطة بمقرر دراسي محدد، دون التطرق إلى موضوعات أخرى لم تُدرّس لهم)ربيع, ٢٠٠٨: ١٧٠).

رابعاً: التفكير التأملي وعرفه

• يعرف سعادة (٢٠١١)

بأنه نمط من أنماط التفكير يقوم على الوعي الذاتي والمعرفة بالنفس أو ما يُعرف بالتأمل الذاتي، حيث يعتمد على التمعن ومراقبة الذات والنظر المتعمق في الأمور)سعادة, ٢٠١١: ٣٣).

• ريان (٢٠١٢)

أن التفكير التأملي هو عملية يقوم فيها الفرد بتحليل الموقف الذي يواجهه إلى عناصره الأساسية، ثم وضع الخطط المناسبة لفهمه، وصولاً إلى نتائج محددة، يليها تقويم تلك النتائج في ضوء ما تم رسمه من خطط)ريان, ٢٠١٢: ٥١)

• Eysenck (١٩٧٧)

انه سلوكاً ناتجاً عن سمة معتادة ضمن بُعد الانبساط–الانطواء، حيث تتصف الشخصية التأملية بأنها محافظة، هادئة المزاج، متحفظة، وعميقة الإدراك للأشياء Eysenck, ١٩٧٧, p٣٣))

التعريف الاجرائي: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس التفكير التأملي اعداد الباحث, كذلك تبن الباحث تعريف ونظرية ((Eyncy›s, ١٩٧٧ .

الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة :–

اولاً استراتيجية التعلم الاصيل

•نشأة مفهوم استراتيجية التعلم الاصيل

على مر السنوات وضع العديد من الباحثين إرشادات متقاربة حول كيفية تصميم بيئة التعلم الأصيل، إذ تم جمع وتلخيص قائمة موسعة من هذه الإرشادات التي تتكرر عادة في الأدبيات المتخصصة وقد أعيد تناولها باختصار هنا (Reeves & Oliver, ٢٠٠٢, p ٦٥).

وتعد الصلة بالعالم الواقعي من المتطلبات الأساسية لتصميم بيئة تعلم أصيلة، إذ ينبغي أن تحاكي الأنشطة المهام التي يؤديها المتخصصون في الممارسة العملية قدر الإمكان, كما يجب أن تتيح البيئة للمعلم إمكانية إشراك الطالب في أنشطة أصيلة ومعقدة ضمن موضوع أو مجال معين بما يعزز مستوى الخبرة العملية لديهم (Young, ١٩٩٣, p ٢٢) وفي السياق نفسه، يشير Welhage, ١٩٩٣)) إلى أهمية الترابط في بيئة التعلم الأصيل موضحين أنه ينبغي للطلاب التعامل مع مشكلات العالم الواقعي واستخدام خبراتهم الشخصية كسياق لتطبيق المعرفة, كما توضح

الدراسات أن مستويات الأصالة في بيئة التعلم يمكن أن تتجلى في استخدام الأدوات والبيانات المرتبطة مباشرة بالموضوع، وإشراك الطلاب في المهام الفعلية التي تتعلق بالمادة،مع إمكانية تصميم هذه المهام بما يتناسب مع الصف الدراسي، شريطة ألا تفقد الأنشطة أهميتها التعليمية (Welhage, ١٩٩٣ ,p ٧٦)..

كذلك يشير Cronin (١٩٩٣) إلى أن خصائص المهام في بيئة التعلم الأصيل قد لا تكون أصيلة تماماً بل يجب أن تُقاس بالنسبة للسياق الذي يتم تطبيقها فيه, فقد لا تتاح للمتعلمين جميع الظروف الموجودة في مكان العمل الفعلي، كما قد يواجهون قيوداً تتعلق بالسلامة أو نقصاً في الفرص لتصحيح الأخطاء، وقد تكون تكلفة التجربة عالية إذا حدثت أخطاء, ومن هنا توفر بيئات التعلم التي تحاكي مكان العمل وتدمج التفاعلات الاجتماعية المصممة بعناية، فرصاً للمتعلمين للملاحظة والممارسة ضمن إطار آمن وعملي. (Cronin, ١٩٩٣ ,p ٨٨).

وفي السياق نفسه، يرى Reeves et al(٢٠٠٢) أن بيئات التعلم الأصيل يجب أن تكون غير محددة بشكل صارم، إذ يطلب من الطلاب تحديد المهام اللازمة لإتمام النشاط بأنفسهم, وعند تقديم مهمة في مثل هذه البيئة ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على اكتشاف مشكلاتهم الخاصة والبحث عن المعلومات اللازمة لمعالجتها, كما يجب أن تكون ظروف البيئة غير منظمة إلى حد ما، بينما تقدّم المشكلات بشكل سيء الصياغة وبحلول غير معروفة مسبقاً لتعزيز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلاب.(Reeves et al,٢٠٠٢,p٩٠)

إذ ينبغي أن تصمم بيئات التعلم الأصيل لتشمل أنشطة تعزز التعاون بين الطلاب، كذلك يعد التعاون أداة قوية لتحفيز المتعلمين ومهارة حيوية يتطلبها سوق العمل في بيئة تعاونية يتاح للطلاب الفرص التالية: (أ) التفاعل المكثف حول أفكار الموضوع المطروح، (ب) التعبير الحر عن أفكارهم دون قيود أو رقابة، (ج) إجراء حوارات بنّاءة تعزز فهم الموضوع، (د) مشاركة المعارف والمهارات مع متابعة أنشطة وعمليات التعلم لدى الآخرين، و(هـ) التعامل مع وجهات النظر المختلفة للطلاب الآخرين. وعلى غرار المواقف الواقعية التي تتطلب فرقاً تجمع خبراء في مجالات متنوعة ومعقدة، لا يمكن لشخص واحد امتلاك كل المعرفة أو حل مشكلة بمفرده. لذلك، فإن اكتساب الطلاب خبرة العمل التعاوني ضمن فرق يعد شرطاً أساسياً لنجاحهم في معالجة المشكلات الواقعية .(Gordon, ١٩٩٨ ,p ٦٥).

• نظرية البنائية للتعلم الاصيل

تعد البنائية منظوراً تربويًا يؤكد أن كل فرد يبني فهمه للواقع سواء بشكل فردي أو جماعي من خلال تفسير خبراته الإدراكية للعالم الخارجي, وتنص هذه النظرية على أن كل معرفة يعيد المتعلم بناؤها اعتمادًا على ما يراه قابلاً للتكيف أو التطبيقي، حيث يفترض البنائيون أن المعرفة لا يمكن نقلها مباشرة من شخص لآخر بل يشارك المتعلم في تكوين أو تفسير الواقع استنادًا إلى إدراكه الشخصي, كما يركز البنائيون على التعلم في المجالات غير المنظمة بدلاً من المجالات المنظمة، إذ تحتوي المجالات المنظمة على حلول صحيحة محددة مسبقًا يجب على المتعلم اكتشافها، بينما لا يمتلك المتعلم ملكية المشكلة. في المقابل، تفتقر المجالات غير المنظمة إلى أهداف أو حدود محددة للمشكلات، ولا تقدم إرشادات حول القواعد أو المبادئ الواجب تطبيقها للوصول إلى الحل، وقد تحتوي هذه المشكلات على حلول متعددة أو طرق غير تقليدية لتقييم الحلول، مما يتطلب من المتعلمين تبرير ودعم اختياراتهم (Jonassen, ١٩٩٩ ,p ١١١).

• خطوات استراتيجية التعلم الاصيل:

أ – تتضمن عملية الحل المبدع لأي مشكلة على ثلاثة عمليات متعاقبة هي:

١ – ملاحظة المشكلة والإحاطة بها.

٢ – معالجة المشكلة، والتوصل الى الحل.

٣ – تقييم الأفكار التي تم التوصل اليها.

ب يعطي السلوك المبدع ناتجا يتصف بالأصالة، والقيمة العملية أو الوظيفية.
ج – توافر درجة عالية من القدرة على استشفاف المشكلات المحيطة.
د– تحديد مختلف جوانب المشكلة في مراحل متعاقبة تشمل :
١– جمع الحقائق المتصلة بالمشكلة.
٢– تحديد المشكلة.
٣– التفكير في الحلول المحتملة للمشكلة.
٤– اختيار الحل الملائم.
٥– اختبار فاعلية الحل.
٦– طريقة تألف الأشتات

ثانياً: التفكير التأملي

• مفهوم التفكير التأملي:

يعود مفهوم التفكير التأملي إلى النظرية التي قدمها الفيلسوف الأمريكي جون ديوي عام ١٩٣٣، حيث عرف التأمل بأنه «النظر في المعتقدات بطريقة فعالة، ثابتة، ومتأنية»، أو بعبارة أخرى «شكل من أشكال المعرفة المفترضة المبنية على أسس داعمة لها نتائج متوقعة». ويرى ديوي أن الشخص المتأمل هو الذي يشكك باستمرار في أهدافه وأفعاله ويبحث عن مدى صحتها، كما يقوم بمراجعة أفعاله ومراعاة آثارها القريبة والبعيدة .(Dewey, ١٩٩٧, p ٨٨).

وقد أسهمت أعمال ديوي في وضع الأسس النظرية لسلوك التفكير التأملي، إذ أظهرت دراساته أن هذا السلوك يهدف إلى تعزيز التعلم وتحفيز الطلاب على المشاركة بنشاط أكبر في عملية التعلم, وأكد ديوي أن التفكير التأملي يتطور عندما يواجه الطالب مواقف صعبة تتطلب منه التحليل النقدي. ومع مرور الوقت، توسعت تعريفات العلماء لهذا السلوك لتشمل ثلاث مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية، والتي تعتمد على المعارف والخبرات المكتسبة من قبل الطالب (Mahardale, ٢٠٠٧, p ١٧٤)

• النظريات التي تناولت التفكير التأملي:

١–نظرية سولومون (Solomon, ١٩٨٤)

قدم سولومونSolomon, (١٩٨٤) نظرية حول التفكير والتصور الإدراكي مبنية على أن التصور الإدراكي يمكن تطويره لدى الطلاب من خلال التعلم والتدريب في المواقف التعليمية وذلك عبر تزويدهم بالوسائل اللازمة. وحدد سولومون ثلاثة مستويات للتصور الإدراكي: التصور الواقعي، التصور الرمزي، والتصور التأملي التجريدي ويتميز الطلاب الذين يميلون إلى التفكير التأملي على مستويات عليا بالاهتمام بالأفكار المجردة والرمزية، ويعبرون عن ذلك في المناقشات الفلسفية والحوار العميق بهدف الوصول إلى المعرفة لذاتها, أما الطلاب الذين يميلون إلى مستويات التفكير التأملي الأدنى فيركزون على التفكير الواقعي ويفضلون العمل على تنفيذ الأمور عمليًا بدلاً من التفكير فيها (الشكعه، ٢٠٠٧: ٣٣).

• نظرية أيزنكEysenck, (١٩٧٧)،

فتعرّف سلوك التفكير التأملي باعتباره سمة معتادة ضمن بعد الانبساط–الانطواء, وتصف الشخصية التأملية بأنها متحفظة، هادئة المزاج، وعميقة الإدراك للأشياء. وحدد أيزنك أربعة أبعاد أساسية للشخصية: الانبساطية، العصابية، الذهانية، والاتكاء، وقام بتصنيف الأفراد وفق موقعهم على هذه الأبعاد, وتتمثل هذه الأبعاد في تنظيم هرمي للشخصية يشمل الأفعال والاستعدادات، متدرجًا حسب العمومية والأهمية. كما أشار أيزنك إلى أن السمات الخاصة هي استجابات قابلة للملاحظة لكنها ليست دائمة، بينما السمات المعتادة تتميز بالعمومية

والثبات النسبي((Eysenck, ١٩٧٧ p, ٢٤٠

• دراسات سابقة

اولاً: دراسات تناولت استراتيجية التعلم الاصيل

• دراسة الفرحاتي وصموئيل (٢٠٢٢):

مكونات التعلم الأصيل وعلاقتها بالنمو الإيجابي والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى طلاب المدارس اليابانية والحكومية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابي والقدرات الريادية لدى الطلاب، وشملت العينة (٣٤٠) طالباً وطالبة، منهم (١٩٤) من المدارس الحكومية المصرية و(١٤٦) من المدارس اليابانية. وطبق الباحثون عليهم مقاييس التعلم الأصيل والنمو الإيجابي والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب في المدارس الحكومية واليابانية فيما يتعلق بمؤشرات مكونات التعلم الأصيل، وكذلك في مكونات النمو الإيجابي والقدرات الريادية، وكانت الفروق لصالح طلاب المدارس اليابانية (الفرحاتي وصموئيل, ٢٠٢٢: ١-٢٣).

• دراسة فرحاتي (٢٠٢٢):

العقلية الأكاديمية كمخرجات للتعليم المشبع بالمسارات، والقدرة الاستجابية، والعمليات المعرفية للإبداع والتعلم الأصيل

هدفت الدراسة التعرف على العقلية الأكاديمية كمخرجات للتعليم المشبع بالمسارات، والقدرة الاستجابية، والعمليات المعرفية للإبداع والتعلم الأصيل، بالإضافة إلى موثوقية المدرسة لدى طلاب مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM). شملت العينة (٦٠٣) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقاييس العقلية الأكاديمية، ومسارات القدرة، والعمليات المعرفية للإبداع، والتعلم الأصيل، بالإضافة إلى مقياس موثوقية المدرسة. وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين مكونات العقلية الأكاديمية ومسارات القدرة الاستجابية، والعمليات المعرفية للإبداع، والتعلم الأصيل، وموثوقية المدرسة. كما بينت الدراسة وجود ارتباط متعدد دال بين مكونات العقلية الأكاديمية من ناحية، ومسارات القدرة الاستجابية والعمليات المعرفية للإبداع والتعلم الأصيل والموثوقية المدرسية مجتمعة من ناحية أخرى (فرحاتي, ٢٠٢٢: ١-٣٤).

دراسات التفكير التأملي:

• دراسة Westbrook & Rogers (١٩٩١)

أثر دورة التعلم في تحفيز الطلاب نحو التفكير التأملي وتطوير قدراتهم على الفهم

هدفت الدراسة التعرف على أثر دورة التعلم في تحفيز الطلاب نحو التفكير التأملي وتطوير قدراتهم على الفهم، بالإضافة إلى تسهيل عمليات التحقيق العلمي. شملت العينة أربع صفوف دراسية من الصف التاسع الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية. وطبق الباحثون اختبارًا قبليًا وبعديًا على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين في التفكير التأملي والقدرة على إجراء التحقيقات العلمية مقارنة بالمجموعة الضابطة (Westbrook & Rogers, ١٩٩١ p, ١-٧٧).

• دراسة بركات (٢٠٠٥):

مستوى التفكير التأملي لدى عينة من طلاب الجامعات وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

فهدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينة من طلاب الجامعات وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. شملت العينة ٤٠٠ طالب وطالبة، منهم ٢٠٠ طالب جامعة البحرين و ٢٠٠ طالب من طلاب الثانوية العامة، واستخدم الباحث مقياس أيزنك لتحديد مستوى التفكير التأملي. وأظهرت النتائج أنه

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات، بينما لهرت فروق دالة إحصائيًا مرتبطة بمستوى الدراسة والمرحلة التعليمية وعمل الأم ومهنة الأب لدى طلبة الثانوية عامة (بركات, ٢٠٠٥: ١-٢٩).

نهجية البحث واجراءاته:

نهجية البحث :

بع الباحث المنهج الوصفي والتجريبي في استراتيجية التعلم الاصيل واجراءات تطبيقها من حيث التصميم تجريبي ومجتمع وعينه البحث ومستلزمات التجربة واداة البحث والمعالجات.

تصميم التجريبي:

ولاً : التصميم التجريبي : ان اختيار التصميم التجريبي ذات أهمية كبيرة باعتباره مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ تجربة بمعني التخطيط للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي سيتم دراستها وتحديد نتائج البحث ، ولأجل لك اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي المكون من مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية تدرس فق استراتيجية التعلم الاصيل ومجموعة ضابطة تدرس وفق الطريقة السائدة، وعد التحصيل متغيراً تابعاً للبحث الجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١) التصميم التجريبي المعتمد بالدراسة

ت	المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
1.	التجريبية	العمر الزمني(بالأشهر) الذكاء التفكير التاملي	استراتيجية التعلم	التحصيل التفكير التاملي	اختبار التفكير التاملي
.	الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

حديد مجتمع البحث وعينته:

-مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب متوسطة درة الجنوب الاساسية التابعة الى تربية مديرية يالى, التي تم اختيارها والتي سحبت منها العينة.

ب- عينة البحث: اختار الباحث عشوائيا شعبتين للمرحلة الثانية واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، فضلاً عن ستعداد ادرة المدرسة للتعاون مع الباحث، وتوفير مستلزمات التجربة, إذ كانت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية تي تعرض طلابها إلى المتغير المستقل استراتيجية التعلم الاصيل, في تدريس مادة الجغرافية، في حين مثلت شعبة ب) المجموعة الضابطة التي درس طلابها مادة الجغرافية من دون التعرض للمتغير المستقل، وقد بلغ عدد طلاب شعبتين (٧٠) طالباً بواقع (٣٥) للمجموعة التجريبية, (٣٥) للمجموعة الضابطة وتم استبعاد خمس طلاب جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) توزيع طلاب عينة البحث على المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	الشعبة	عدد طلاب العينة	عدد الطلاب الراسبين	عدد طلبة العينة بالصورة النهائية
التجريبية (استراتيجية التعلم الاصيل)	أ	٣٥	٣	٣٢
الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	ب	٣٥	٢	٣٣
المجموع		٧٠	٥	٦٥

كافؤ مجموعتي البحث من متطلبات إجراءات البحث تكوين مجموعات متكافئة فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها لاقة بالبحث اذا حرص الباحث في التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إحصائياً في بعض لمتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في نتائج البحث، وقد حصل الباحث على المعلومات عن طريق ادارة المدرسة

ولكل متغير من متغيرات التكافؤ ولمعرفة اثر المتغير المستقل في المتغير التابع، لذلك ينبغي التحقق من السلامة الداخلية والسلامة الخارجية للتصميم التجريبي, إذ عمل الباحث على ضبط أو تحديد العوامل الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة، وكما يأتي:

١-العمر الزمني محسوباً بالأشهر

٢- درجات الذكاء

٣-التفكير التأملي

•العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور : حصل الباحث على المعلومات لهذا للمتغير من ادارة المدرسة وأدراج أعمارهم، وعند تحليلها وجد الباحث أن متوسط العمر الزمني للطلاب المجموعة التجريبية (٦٩ ,١٢٩)، وبانحراف (٦٧, ٥)، ومتوسط العمر الزمني للطلاب المجموعة الضابطة (١٢٨,٥٥)، وبانحراف معياري (٦٣ ,٤) ، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٣) ، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير ، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) العمر الزمني للطلاب

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	الدلالة
التجريبية	٣٢	٨٣,٦٩	٦,٦٧	٦٣	٠,٨٩١	٢,٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٣	٨١,٥٥	٥,٦٣				

درجات اختبار الذكاء

تم استعمال اختبار مان– وتني, لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين للمجموعة التجريبية والضابطة, اتضح انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية, اذ بلغت قيمة مان وتني المحسوبة الصغرى(١٢٨,٥٠٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية(١,٨٣), ومن طريق آخر اعتمد الباحث على القيمة الإحصائية (قيمة P الاحتمالية) حداً فاصلاً للدلالة الإحصائية ، وقيمة p هي قيمة احتمالية تستعمل لتأويل مقايس الإحصاء الاستدلالي، وما إذا كان الاختلاف يوافق الصدفة أم أنه فرق ذو دلالة (Everitt &Skrondal, ٢٠١٠ : ٣٠٤) ، وهي الصيغة المعتمدة (الافتراضية) في حساب الدلالة الإحصائية في برنامج SPSS ، وبما ان قيمة p–value الاحتمالية البالغة(٠,٧٨٥) أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) لذا نقبل فرضية العدم, وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في متوسط أ درجات الطلاب في اختبار الذكاء.

•اختبار التفكير التأملي القبلي:

بلغ متوسط التفكير التاملي لطلاب المجموعة التجريبية (١٥,٠٧) بينما كان متوسط ذكاء طلاب المجموعة الضابطة (١٦,٨٦) ، وعند استعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (١,٩٠٢) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) ، وكذلك ان قيمة p–value الاحتمالية البالغة (٠,٠٦٢) أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) لذا نقبل فرضية العدم، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في متوسط درجات الطلاب في التفكير التاملي

• إجراءات السلامة الداخلية (ضبط المتغيرات الدخيلة)

١ – العمليات المتعلقة بالنضج: إنَّ جميع الطلاب يخضعون لعوامل نمو واحدة وان التوزيع العشوائي واجراء التكافؤ للعينة قد اسهما في الحد من هذا المتغير.

٢ – المدة الزمنية: كانت المدة الزمنية للتجربة متساوية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وهي الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ ، إذ بدأت التجربة في يوم الثلاثاء لغاية يوم الخميس.

٣- المادة الدراسية :- حددت المادة الدراسية نفسها لمجموعتي البحث, وتمثلت بثلاث فصول (الاول الثاني, الثالث) من كتاب مادة (الجغرافية) للصف الثاني في مدرسة درة الجنوب الاساسية, وتم إعداد الخطط التدريسية المناسبة لكل مجموعة.

• إعداد مستلزمات البحث:

يتطلب البحث الحالي إعداد مجموعة من المستلزمات لغرض تنفيذ إجراءات البحث، ومن هذه المستلزمات:

أ- تحليل المادة العلمية : تم تحديد خمس محاضرات من مادة (الجغرافية) المقرر تدريسها للصف الثاني والتي تم تدريسها خلال الفصل الدراسي الأول المتضمن ثلاث فصول (الاول, الثاني, الثالث) من العام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥).

ب- اعداد الخطط التدريسية : وبعد تحديد المادة التدريسية وصياغة الاغراض السلوكية قام الباحث بوضع خطط يومية تدريسية للمجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعلم الاصيل، وللمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، بلغ عددها (٨٠) هدف في مستوى (التذكر الفهم وللتطبيق) ولكل من الاستراتيجية والطريقة، وقد عرضت مجموعتي البحث على عدد من المحكمين لبيان رأيهم في صلاحية الخطط ، وتم إعداد الخطط التدريسية بحسب الملاحظات التي أبداها المحكمين التي تم الاتفاق عليها بنسبة (٨٠٪)

اعداد الخطط التدريسية:

الخطة التدريسية هي خطة قصيرة المدى، توصف بانها خطة لدرس يقوم بها المدرس قبل التدريس ، وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن ان يقوم به المدرس والطالب، وتعد من واجبات المدرس ومسؤولياته, أعد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات التي ستدرس خلال التجربة، وعرضت نماذج منها على مجموعة من السادة الخبراء في علم النفس، وطرائق التدريس، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات ، أجريت التعديلات اللازمة عليها.

- الوسائل التعليمية

وهي مجموعة الوسائل تشمل الادوات والاشياء التي يستعملها المدرس في التعليم، ونقل مادة التعلم للمتعلمين, استعمل الباحث الوسائل التعليمية لمجموعتي البحث بشكل متساوي وهي كل من السبورة و الاقلام الملونة ، والصور.

خطوات اعداد الاختبار التحصيلي:

١- تحديد الهدف من الاختبار : هدف الاختبار قياس التحصيل طلاب الصف الثاني متوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في محتوى مادة الجغرافية للعام الدراسي الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥) للفصل الدراسي الأول المتكون من ثلاث فصول (الاول, الثاني, الثالث).

تحديد عدد الفقرات : يتم تحديد عدد فقرات الاختبار بما يتناسب مع محتوى المادة والأغراض السلوكية، حيث أشتمل على (٣٥) فقرة.

صياغة فقرات الاختبار : اعد الباحث فقرات الاختبار التحصيلي بالاعتماد على جدول المواصفات حيث تضمن الاختبار (٣٥) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل لقياس مستويات بلوم المعرفية (معرفة ، فهم، التطبيق).

٢- صدق الاختبار : ويعني أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه وللتحقق من صدق الاختبار تم اعتماد على الصدق الظاهري : ويقصد به ان الاختبار كان مظهره يدل على انه يقيس صفة ما أو ان عنوانه ومطابقة فقراته لهذا العنوان يقيس تلك الصفة, قام الباحث بعرض الأختبار بصيغته الأولية والمكون من (٣٥) فقرة على مجموعة من المختصين وذلك للتأكد من صدق الأختبار، وقد بلغت نسبة الأتفاق (٨٠٪) .

٣-اعداد الخريطة الاختبارية :

بعد تحديد الاهداف التعليمية وعناصر محتوى الاختبار لا بد من تنظيمها في جدول مواصفات الغرض منه هو ربط الاهداف التعلمية بعناصر المحتوى ، وتحديد عدد البنود لكل هدف مرتبطا بكل عنصر من عناصر المحتوى ويفيد جدول المواصفات في اعطاء كل هدف الوزن الذي يستحقه بنظر واقع الاختبار، وبعد تبعا لذلك أداة فعالة في تأسيس الصدق لمحتوى الاختبار, لذلك اعد الباحث خريطة اختبارية مشتملة موضوعات البحث والاهداف السلوكية للموضوعات ، ووفقا للمستويات الثلاثة الأولى في المجال المعرفي لتصنيف بلوم.

٤ – صدق المحتوى : وبقصد به مدى تمثيل محتوى الأختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، اذ يجب ان يكون المحتوى ممثلاً تمثيلاً جيداً لنطاق المفردات الذي يتم تحديده مسبقاً» (علام، ٢٠٠٠ : ١٩٠) .

٥ – اعداد تعليمات الاختبار : اعد الباحث تعليمات لكيفية الأجابة عن فقرات الاختبار.

٦- تعليمات تصحيح الاختبار : اعد الباحث الأجوبة النوذجية للأجابة عن فقرات الأختبار .

٧- تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية : تم تطبيق الأختبار على عينة إستطلاعية تم أختيارها عشوائياً من طلاب الصف الثاني اذ تكونت العينة من (٣٠) طالب لغرض التأكد من وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار وتحديد الوقت اللازم للأجابة عن فقرات الأختبار ، وقد كان الوقت المستغرق للأجابة (٤٥) دقيقة.

٨- التحليل الأحصائي للفقرات : طبق الاختبار على عينة مكونة من (٦٥) طالب لغرض التحقق من الخصائص السايكومترية والتي تشمل :

أ- صعوبة فقرات الأختبار : تم حساب معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية وذلك بأستخدام معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية ، وقد تراوحت قيمته (٠,٥٠ – ٠,٧٠) ، وكذلك تم حساب معامل الصعوبة للفقرات المقالية بأستخدام معادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية ، وقد تراوحت قيمته بين (٠,٥٠-٠,٦٧).

ب – معامل تمييز الفقرات :

الفقرات الموضوعية :- عند حساب معامل تمييز الفقرات الموضوعية وجد انه يتراوح بين (٠,٣١ ٠,٥٥) ، إذ تعد الفقرة التي معامل تمييزها (٠.٢٠) فأكثر مقبولة (عودة ، ١٩٩٨: ٢٩٥) وهذايعني ان فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية لذا تم الابقاء على جميع الفقرات ولم تحذف اي منها

– الفقرات المقالية :- عند حساب معامل التمييز للفقرات المقالية وجد انه يتراوح بين (٠,٤٠-٠,٤٩) إذ تعد الفقرة التي معامل تمييزها (٠.٢٠) فأكثر جيدة ومقبولة .

ثبات الاختبار : ويحسب الأجابة التي حصل عليها الباحث عند توجيه سؤال شفوي لمجموعة من الخبراء في مجال القياس والتقويم ، اذ بلغ معامل الثبات للاختبار التحصيلي (٠.٧٨) وهو معامل ثبات جيد حيث ان الاختبار يتصف بالثبات الجيد اذا كانت قيمته (٠.٦٧) فأكثر (ملحم ، ٢٠٠٥)

بناء أداة البحث:

تطلب البحث الحالي بناء أداة لقياس المتغير التابع، وتمثلت بـ (بالتفكير التاملي) وفيما يلي توضيح لإجراءات بناء هذا الاختبار:

تحديد الهدف من اختبار :

يعد تحديد الهدف من الخطوات الأساسية في اعداد هذا الاختبار, هدفه قياس مستوى التفكير التاملي لدى طلاب الصف الثني متوسط.

صياغة فقرات الاختبار :

تم الاطلاع من قبل الباحث على الدراسات السابقة والاطر النظرية التي تخص التفكير التأملي, إذ تم صياغة (١٥)

فقرة, وتم اختيار فقرات الاختبار من نوع (الاختيار من متعدد), اذ رأى الباحث عند صياغة الفقرات مراعات المستوى العقلي للطلاب, والدقة اللغوية والعلمية, وان تتناول الفقرة فكرة واحدة رئيسة, وكذلك وضوح الفقرة بحيث لا تحتمل التأويل, والتوازن بين البدائل كي تقلل من فرص التخمين .

تعليمات تصحيح الاختبار

وضع الباحث اجابات انموذجية لجميع الفقرات والتي عددها (١٥) فقرة من نوع اختبار من متعدد اذ اعد الباحث مفتاح للتصحيح , واعطت لكل فقرة من فقرات الاختبار (درجة واحدة) اذا كانت الاجابة صحيحة و (صفر) اذا كانت الاجابة خاطئة او متروكة.

صلاحية فقرات اختبار :

تم عرض فقرات المقياس على عدد من المحكمين في مجال علم النفس طرائق تدريس لبيان مدى ملائمة الفقرات للبدائل ومدى ملائمة الفقرات لمستوى الطلاب ومدى وضوح التعليمات, إذ تم الاخذ بملاحظات الخبراء وتم تعديل عدد من الفقرات ولم يتم حذف اي فقرة وكانت نسبة اتفاق الخبراء (٨٧٪)

إذ تعد الفقرة صالحة اذا نالت موافقة (٨٠٪) او اكثر من المتخصصين .

صدق اختبار :

إذ يعد اختبار صادقا اذا كان يقيس ما اعد لقياسه (عودة, ٢٠١٥ : ٣٢), وقد تم التحقق منه وكالاتي:

الصدق الظاهري :

قدرت الصدق الظاهري من خلال التقدير الكيفي لبنود الاختبار وتمثيلها للمفهوم المراد قياسه، وأيد ذلك بحساب تقديرات المحكمين لصدق الفقرات وتمثيلها للمفهوم وأبعاده، إذ عُرض اختبار للتحكيم على عدد من المحكمين وأظهر التحكيم تمتع جميع بنود اختبار بنسبة اتفاق (٨٧٪) بين المحكمين ما يدل على تمتع اختبار بدرجة مرتفعة من الصدق الظاهري, وفي ضوء الاجراءات والتعديلات السابقة اصبح اختبار جاهزا بصيغته الاولية التطبيق على العينة الاستطلاعية الاولى .

التطبيق الاستطلاعي الاول للاختبار :

والتأكد من وضوح تعليمات اختبار، وتحديد مدى ملاءمة الفقرات ووضوحها، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن فقرات اختبار، قام الباحث بتطبيق اختبار على العينة الاستطلاعية الأولى من الطلاب (٣٠) طالباً في الصف الثاني متوسط، وبعد تطبيق اختبار ، بلغ متوسط الزمن المستغرق للإجابة ما بين ٥–١٥ دقيقة على التوالي، وقد تم حساب متوسط الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن فقرة اختبار ليكون (١٥) دقيقة، ولم يواجه الباحث أي استفسار من الطلاب في العينة الاستطلاعية الأولى، مما يتضح منه أن فقرة اختبار الخاصة بالتفكير التأملي يشير إلى الوضوح.

التطبيق الاستطلاعي الثاني :

قام الباحث بتطبيق اختبار على عدد من طلاب الصف الثاني متوسط بلغ عددهم (٦٥) طالب وبعد اتمام تصحيح اجابات الطلاب قام الباحث بترتيب الدرجات الى مجموعتين عليا ودنيا بترتيب تنازلي ولكل مجموعة نسبة (٢٧٪), لإيجاد معامل الصعوبة والقوة التمييزية للفقرات وفعالية البدائل لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير التأملي.

التحليل الاحصائي لفقرات اختبار التفكير التأملي.

معامل الصعوبة

طبق الباحث معامل الصعوبة على الفقرات وكانت النتائج بعدم الغاء اي فقرة من الفقرات, إذ تراوح معامل بين (٠,٣٢١–٠,٥٤٤), وهي جيدة.

معامل تمييز الفقرات

اظهرت نتائج معامل التميز لفقرات التفكير التأملي (٠,٣١٠-٠,٦٥٥)،إذ لم تلغى اي فقرة, وان قيمة معامل التمييز التي تساوي او تزيد عن (٠,٣٠) تكون مقبولة (الهويدي , ٢٠١٥ : ١١٩).

فعالية البدائل للفقرات :

تم استعمال معادلة فعالية البدائل الخاطئة لجميع فقرات اختبار لأنه من نوع الفقرات الموضوعية , ووجد ان معاملات فعالية البدائل الخاطئة فعالة .

صدق البناء :

تم التاكد من صدق البناء عن طريق الاتساق الداخلي والقوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير التأملي.

ايجاد معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للأختبار :

تم استخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجات اختبار الكلي , واظهرت النتائج ان جميع الفقرات دالة احصائيا اذ تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٣٣-٠,٦٢٢), ويعد مؤشر جيد على صدق البناء اختبار التفكير التأملي.

ثبات اختبار :

استعمل الباحث لاستخراج الثبات معادلة (كيودر ريتشارد – ٢٠), اذ تم تطبيق اختبار على العينة الاستطلاعية الثانية البالغة (٦٥) طالب اذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) , وهذا يدل على ان اختبار يحظى بدرجة جيدة من معامل الثبات .

تطبيق اختبار التفكير التأملي:

قام الباحث بتطبيق الاختبار بصورته النهائية على طلاب الصف الثاني متوسط لغرض التكافؤ, بعدها بفترة زمنية تم تطبيقه على مجموعتي البحث.

الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية:

اولاً:- استخدم الباحث في هذا البحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية – SPSS لاستخراج الاتي:

١-الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: استخدمت للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر ، والذكاء، التفكير التأملي ،كذلك في اختبار فرضية البحث.

ثانياً: برنامج Microsoft Office Excel ٢٠١٠ وذلك لاستخراج :

معامل صعوبة وسهولة الفقرة الموضوعية: استخدم في ايجاد سهولة وصعوبة الفقرات لاختبار التفكير التأملي

الصعوبة = ١ – معامل السهولة.

معادلة تمييز الفقرات الموضوعية : استخدم في ايجاد تمييز الفقرات اختبار التفكير التأملي

ثالثاً: معامل ارتباط بوينت بايسريال:

استخدم من اجل التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار أي حساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار التفكير التأملي ، وايضاً حساب الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة الكلية التي تنتمي اليها اختبار التفكير التأملي

رابعاً:- معادلة كيودر- ريتشاردسون ٢٠ :

أستخدم لحساب معامل ثبات اختبار التفكير التأملي

عرض النتائج وتفسيرها:

يضم هذا الجزء من البحث عرضا للنتائج التي توصل إليها الباحث، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار

النظري والدراسات السابقة وتبعا للفرضية المعتمدة في البحث وعرض التوصيات والمقترحات.

أولاً: عرض النتائج

١ –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجية التعلم الاصيل, وبين درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

جدول (٥) الاختبار التحصيلي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	الدلالة
التجريبية	٣٢	٣٤,٠٤	٤,٠٧	٦٣	٩,٢٥	٢	دالة
الضابطة	٣٣	٢٣,٤٦	٤,٩١				

يتضح من جدول رقم (٥) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل لمادة (الجغرافية) ولصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل ، إذ كان الوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية (٣٤,٠٤)، وبانحراف معياري مقداره (٤,٠٧)، في حين كان الوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة (٢٣,٤٦)، وبانحراف معياري مقداره (٤,٩١)، ولغرض تعرف دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (test) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٩,٢٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٦٣) ومستوى دلالة (٠.٠٥) ومن طريق آخر يمكن الاعتماد على القيمة الإحصائية قيمة (P) حداً فاصلاً للدلالة الإحصائية ، والقيمة هي قيمة احتمالية تستعمل لتأويل مقاييس الإحصاء الاستدلالي ، وما إذا كان الاختلاف يوافق الصدفة أم أنه فرق ذوات دلالة (Everitt &Skrondal,٣٠٤ :٢٠١٠)

ثانياً: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق استراتيجية (التعلم الاصيل) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكر التأملي.

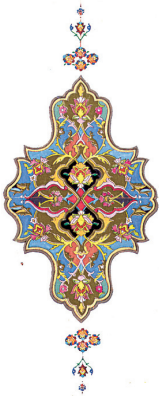
وللتحقق من هذه الفرضية استخرج الباحث المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري الدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ، ثم طبق الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٦) القيمة التائية المحسوبة والجدولية والمتوسط والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٣,٦٧٨	٠,٩٥٤	٦٣	٣,٦٧٢	٢	دالة
الضابطة	٣٣	٤,٥٢٢	٠,٩٧٤				

يتبين من الجدول اعلاه الاتي :

١. ان القيمة التائية المحسوبة للتجريبية بلغت (٣,٦٧٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٣) , وهذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية التي تدرس وفق الاستراتيجية (التعلم الاصيل) والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية.



مناقشة وتفسير النتائج:

تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الاولى :

أظهرت نتائج البحث أن استراتيجية التعلم الأصيل تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة, ويعزو الباحث ذلك إلى أن التعلم الأصيل يزود الطلاب بالمعرفة والمهارات والقيم الضرورية داخل البيئة المدرسية كما يعزز فهمهم للأبعاد المختلفة للمشكلات التي يواجهونها بما يعكس طبيعتها الواقعية, إذ يتوقع أن تكون الحلول التي يتوصل إليها الطلاب متعددة الأبعاد ويتيح التعلم الأصيل للطلاب القدرة على تحويل ما تعلموه إلى ممارسات واقعية لحل المشكلات.

وتوضح النتائج أن مكونات التعلم الأصيل تسهم في تنمية سعة الحيلة المتعلمة لدى الطلاب، إذ يقوم هذا النوع من التعلم بتدريبهم على تنظيم الذات مما يزيد من شعورهم بالتمكن والثقة في تأثير سلوكهم الموجه نحو الأهداف, كما يعزز قدرتهم على إدارة متطلبات الحياة المدرسية واستثمار استراتيجيات التفكير الإيجابي وتنمية مهارات حل المشكلات، وتأخير الإشباعات الفورية غير المهمة، مع إدراك أن هذا التعلم يتطلب بذل جهود إضافية لتحقيق نتائج ملموسة.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية :

مكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام استراتيجية التعلم الأصيل في العملية التعليمية يساهم في تنويع أساليب إثارة اهتمام الطلاب، ويتيح لهم فرصة اختيار الموضوعات التي يرغبون في مناقشتها، ما يجعلهم أكثر نشاطًا وتفاعلاً مع الموقف التعليمي, كما تعمل هذه الاستراتيجية على تعزيز المرونة في التفكير وتمكين الطلاب من اختيار البدائل الأنسب، إذ تشجعهم على التنقل بين أنماط التفكير المختلفة، سواء كانت حيادية أو سلبية أو إيجابية أو عاطفية أو إبداعية, وبذلك تمنحهم الاستراتيجية فرصاص للتأمل والتحليل والاستنتاج والنقد، مع القدرة على التفكير بحرية ودون قيود.

الاستنتاجات:

١. تجعل خطوات استراتيجية التعلم الأصيل الطلاب محور العملية التعليمية مما يسهم بشكل ملحوظ في زيادة مستوى التفكير التأملي لديهم.

٢. للاستراتيجية أثر بالغ الأهمية ما يبرز ضرورة توظيفها في تدريس مادة الجغرافية للصف الثاني متوسط.

٣. يعزز التدريس باستخدام التعلم الأصيل من نشاط الطلاب ويحفزهم على طرح التساؤلات والمشاركة الإيجابية بما يعكس تعزيزاً داخلياً يدفعهم لاستكشاف المعرفة بشكل أوسع.

٤. تضع استراتيجية التعلم الأصيل الطالب في قلب العملية التعليمية، مما يتطلب منه الانتباه والمتابعة واستنتاج الأسباب، وإيجاد حلول دقيقة وواضحة للمشكلات المطروحة.

التوصيات:

١. ضرورة توظيف استراتيجية التعلم الأصيل في تدريس مختلف المواد التعليمية بشكل عام، ومادة الجغرافية بشكل خاص.

٢. الاهتمام بتصميم برامج تعليمية قائمة على التعلم الأصيل لتدريس مادة الجغرافية.

٣. عقد دورات تدريبية للطلاب في الصفوف الأولى لتعريفهم بالبرامج التعليمية المبنية على استراتيجيات التعلم الأصيل وتنمية مهاراتهم التعليمية.

٤. التأكيد على استخدام استراتيجيات تدريسية فعالة تركز على تنمية التفكير وتطوير مهارات الطلاب لتحقيق فعالية إيجابية في التعلم.

٥. تضمين منهج الجغرافية وأدلة المدرسين تعليمات واضحة حول استراتيجية التعلم الأصيل، وكيفية توظيفها

وتنفيذها داخل العملية التعليمية.

المقترحات:

١-إجراء دراسات خاصة بتحديد المهارات والكفايات التي يحتاجها الطلاب المرحلة المتوسطة لتنمية وتطوير أساليبهم التعليمية بما يتناسب مع تطورات المجتمع.

٢-إجراء دراسات مقارنة بين طلاب المرحلة المتوسطة بمختلف المدارس.

٣-إجراء دراسة مماثلة وتضمينها الصفوف المختلفة من المرحلة المتوسطة والاعدادية.

المصادر العربية والاجنبية:

• بركات ، زياد (٢٠٠٥): العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية, م ٦ (٤).

• حسن, أحلام الباز (٢٠١١): تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم العلوم والمسئولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية, مجلة التربية العلمية، المجلد (١٤).

• حسن, مدحت محمد (٢٠٠٩): فعالية استخدام نموذج مارزانو الأبعاد التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية, مجلة التربية العلمية ، مجلد (١٢)، عدد (١).

• ريان ، عادل (٢٠١٠): دلالة التمايز في مستوى التفكير التأملي لى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات، فلسطين، العدد (٢٠).

• زكي, سعيد خيرى (٢٠٠٤): أثر تفاعل بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي ومستوى الدافع المعرفي على الخيال العلمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي, رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

• سعادة جودت (٢٠١١): تدريس مها ارت التفكير, دار الشروق رام الله، فلسطين.

• الشكعه، على (٢٠٠٧): مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا, مجلة جامعة النجاح للأبحاث الإنسانية – جامعة النجاح.

• الفرحاتي, السيد محمود (٢٠١٨): العقلية الأكاديمية كمخرجات للتعليم المشبع المسارات القدرة الاستجابية والعمليات المعرفية للإبداع والتعلم الأصيل وموثوقية المدرسة لدى طلاب مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات, الجمعية المصرية للدراسات النفسية, مج ٢٨, ع ١٠١.

• الفرحاتي,السيد محمود, وصموئيل, امانى زكريا (٢٠٢٢): مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابي والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية, كلية التربية, جامعة عين شمش, المجلة المصرية للدراسات النفسية, مج ٣٢, ع ١١٥.

• Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989): Situated cogni- tion and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32–42. .doi:10.3102/0013189X018001032

• Brophy, J., & Allman J. (1991): Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. Educational Researcher, 20(4),doi:10.3102/001318 9X020004009

• Cronin. J. F. (1993): Four misconceptions about authentic learning. Educa- .(tional Leadership, 50(7

• .Dewey, J. (1997): How we think. NY: Dover

• E.P. Torrance (1976): Creative Thinking Tests. Manual, the editions of the .center of applied psychology, 48 avenue Victor Hugo 75783Paris

• Eysenck, H. J., & Wilson, G. D. (1977): Know Your Own Personality London: .Penguin Books

• Eysenck, H. J., & Wilson, G. D. (1977): Know Your Own Personality London: .Penguin Books

• Gordon, R. (1998): Balancing real–world problems with real–world results.

Phi Delta Kappan, Retrieved from http://edweb.fdu.edu/anyfile/epsteinj/ gor–donrealwrldprobs.pdf.

• Guilford. (1967): The Nature of Human Intelligence. Me Craw Hill, New York.

• Herrington, A., & Herrington, J. (2006): Authentic learning environments in higher education, Hershey, PA: Information Science Publishing.

• Herrington, J., & Kervin, L. (2007): Authentic learning supported by technology: 10 suggestions and cases of integration in classrooms. Educational Media International, 44(3).

• Jernigan, C (2017): Authentic Learning and Student Motivation Building Instructor and Student Confi dencethrough Genuine Interaction and Authentic Classroom Materials R. Breeze, C. Sancho Guinda (eds.), Essential Competencies for English– medium University Teaching, Educational Linguistics 27, Springer International Publishing Switzerland 2017,DOI 10.1007/978–3–319–40956.

• Jonassen. D. (1999): Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth (Ed.(. Instructional Design Theories and Models Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

• Layard, R & Hagell, A. (2015): Healthy Young Mind: Transforming the Mental Health of Children. In: J. F. Helliwell, R. Layard and J. Sachs (eds.) World Happiness Report 2015. New York, The Earth Institute, Columbia University.

• Mahardale, J, NevillR, Jais, N. chan,c(2007): Reflective thinking in a problem based English programmer: Astudy on the development of thinking clementary students.

• Newmann, F. M., Wehlage, G.G& Lamborn S.D (1999): «The Significance and Sources of Student Engagement.» In Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools, edited by F.M. Newmann, pp. 11–30. New York: Teachers College Press.

• Reeves. T.C.. Herrington. J.. & Oliver, R. (2002): Authentic activities and online learning. In A. Goody. J. Herrington. & M. Northcote (Eds.), Quality conversations: Research and Development in Higher Education, Volume 25 (pp. 562–567). Jamison. ACT: HERDSA.

• Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. and Linkins, M. (2009): Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. Oxford Review of Education, 35.

• Westbrook, S. L & Rogers,L.N (1991): an analysis the Relationship between students invented Hypotheses and the Development of Reflective Thinking Strategies paper presented at the annual Meeting of the national Association for Research in Science Teaching, Geneva, WI, and April.

• Young. M. F. (1993): Instructional design for situated learning. Educational Technology Research and Development, 41(4). doi:10.1007/BF02297091.

Website address

White Dome 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

ISSN3005_5830

Deposit number

In the House of Books and Documents (1127)

For the year 2023

e-mail

Email

off reserch@sed.gov.iq

hus65in@gmail.com

فصلية تُعنى بالبحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية العدد(٩)
السنة الثالثة جمادى الأولى ١٤٤٦هـ تشرين الثاني ٢٠٢٥م

General supervision the professor
Alaa Abdul Hussein Al-Qassam
Director General of the
Research and Studies Department editor
a . Dr . Sami Hammoud Haj Jassim
managing editor
Hussein Ali Muhammad Hassan Al-Hassani
Editorial staff
Mr. Dr. Ali Attia Sharqi Al-Kaabi
Mr. Dr. Ali Abdul Kanno
Mother. Dr . Muslim Hussein Attia
Mother. Dr . Amer Dahi Salman
a. M . Dr. Arkan Rahim Jabr
a. M . Dr . Ahmed Abdel Khudair
a. M . Dr . Aqeel Abbas Al-Raikan
M . Dr . Aqeel Rahim Al-Saadi
M. Dr.. Nawzad Safarbakhsh
M. Dr . Tariq Odeh Mary
Editorial staff from outside Iraq
a . Dr . Maha, good for you Nasser
Lebanese University / Lebanon
a . Dr . Muhammad Khaqani
Isfahan University / Iran
a . Dr . Khawla Khamri
Mohamed Al Sharif University / Algeria
a . Dr . Nour al-Din Abu Lihia
Batna University / Faculty of Islamic Sciences / Algeria
Proofreading
a . M . Dr. Ali Abdel Wahab Abbas
Translation
Ali Kazem Chehayeb