مجلة الدراسات المستدامة
P-ISSN(Print) : 2663-2284
E-ISSN(online): 2663-7413
السنة (٨) المجلد (٨) العدد (٢) نيسان. لسنة ٢٠٢٦م -١٤٤٧هـ

أثر تدريس الجغرافية بأنموذج بيجز في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الادبي

م.د هند كفاح مهدي
الكلية التربوية المفتوحة / مركز صلاح الدين / فرع بلد الدراسي
Hindkfhi@icloud.com

الملخص

هدف البحث هو التعرف على أثر تدريس الجغرافية بأنموذج بيجز في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الادبي ، وتكونت عينة البحث من (٦٣) طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥) قسمت إلى مجموعتين متكافئتين، المجموعة التجريبية والبالغ عدد طالباتها (٣٢) طالبة درست باستخدام أنموذج بيجز، أما المجموعة الضابطة فبلغ عدد طالباتها (٣١) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، ووضعت الباحثة فرضيتين صفريتين تفترض الأولى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام أنموذج بيجز والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في التحصيل، أما الفرضية الثانية فتفترض عدم وجود فروق بين متوسطات (المجموعتين التجريبية والضابطة) في التفكير التأملي، واعدت الباحثة اداتين الاختبار التحصيلي فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وهي، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما، وبعد تطبيق التجربة ومعالجة البيانات الواردة في البحث إحصائيا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ولمصلحة المجموعة التجريبية، كما اظهرت وجود فرق ذي دلالة احصائية في اختبار التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: (أنموذج بيجز، التحصيل، التفكير التأملي).

مجلة الدراسات المستدامة
P-ISSN(Print) : 2663-2284
E-ISSN(online): 2663-7413
السنة (٨) المجلد (٨) العدد (٢) نيسان. لسنة ٢٠٢٦م -١٤٤٧هـ

The Effect of Teaching Geography Using the Biggs Model on Academic Achievement and the Development of Reflective Thinking Among Fifth Grade Female Students

Dr. Hind Kafah Mahdi
Open University College of Education / Salah al-Din Center / Balad Study Branch
Hindkfhi@icloud.com

Abstract

This study aimed to investigate the effect of teaching geography using the Biggs model on academic achievement and the development of reflective thinking among female students in the fifth grade of secondary school. The research sample consisted of 63 female students from the fifth grade of secondary school during the academic year 2024/2025. The sample was divided into two equivalent groups: an experimental group (32 students) taught using the Biggs model, and a control group (31 students) taught using the traditional method. Two null hypotheses were formulated: the first hypothesized that there would be no statistically significant difference in academic achievement between the experimental group (taught using the Biggs model) and the control group (taught using the traditional method). The second hypothesis hypothesized that there would be no difference between the mean scores of the two groups in reflective thinking. The researcher developed two instruments: an achievement test (multiple-choice format) and a reflective thinking test. After ensuring the validity and reliability of these instruments, and following the implementation of the experiment and statistical analysis of the data, the results showed statistically significant differences in achievement in favor of the experimental group, and statistically significant differences in reflective thinking also in favor of the experimental group.
Keywords: (Biggs model, academic achievement, reflective thinking).

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي شمل جميع جوانب الحياة المعاصرة تميز العصر الحالي بالعديد من السمات من أهمها تزايد المعرفة وتطورها بصورة لم تشهدها السنوات الماضية من قبل، وهذا يستوجب من التربية أن تنمي قدرات الطلبة بما يلائم هذه المتغيرات، لأنه لا يمكن

للطلاب استيعاب كل المعارف المعاصرة ولذلك استوجب البحث عن أكمل الطرق لتطوير المستويات الفكرية العليا لدى الطلبة من تحليل واستنتاج وتقييم، لينتقوا من هذا السيل الهائل من المعلومات المتاحة بما هو مناسب لديهم.

ومن ناحية اخرى فإن طبيعة التدريس في مدارسنا لا زالت تعتمد على طريقة او أسلوب المحاضرة، وحفظ وتلقين الطلبة، وهذا يثبت الحاجة إلى استعمال طرائق واستراتيجيات جديدة في التدريس وإلى تطوير البحوث في هذا المجال. فقد اكدت العديد من الأبحاث باستعمال نماذج واستراتيجيات تدريسية مختلفة، في مسعى لمعرفة أثر هذه الاستراتيجيات في الارتقاء بجوانب التعلم المختلفة حيث أن هذه الأبحاث تنوعت في نتائجها، مما يفسح المجال للعديد من البحوث.

وبفعل عمل الباحثة في الميدان التربوي وتواصلها مع مدرسي مادة الجغرافية ومدرساتها اذ قامت بالتواصل وإجراء مقابلات غير رسمية معهم، اذ اظهرت وجود ضعف لدى طلبتهم في التحصيل وصعوبة في الالمام بالمادة العلمية حتى باتت تشكل عبئاً يصعب من اكتساب المادة ودمجها في بنيتهم المعرفية.

وبناءً على ذلك كان لابد من البحث عن طرائق واستراتيجيات وأساليب لتدريس مادة الجغرافية لتصبح هذه المادة اداة حقيقية وفعالة في بناء وتشكيل تفكير الطالبات بشكل عام، وتفكيرهن التأملي على وجه الخصوص كونها تحتوي على الكثير من المفاهيم والحقائق التي يتعذر عليهن فهمها بشكل ناجع إذا ما قدمت بشكل مجرد وهذه الصورة نتيجة حتمية لإتباع الطريقة الاعتيادية القائمة على الدور المحوري للمدرسة ودور المستمع والمتلقي للمعلومات من قبل الطالبات، وعليه يمكن بلورة مشكلة البحث بالتساؤل الاتي :

(ما أثر تدريس الجغرافية بأنموذج بيجز في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الادبي؟)

ثانياً: أهمية البحث

إنَّ النهضة السريعة في تدريس الجغرافية سعيا الى تسخيرها لمنفعة المجتمع وتطويره الأمر الذي يتوجب على العديد من الدول اليوم إلى إحداث نقلة نوعية في استراتيجيات تدريس المادة وتأمين

الإمكانات المادية المطلوبة من أجل اكتساب المتعلمين المعرفة الكاملة لحل مشكلاتهم بهدف زيادة فاعليتهم في تنمية مهارات التفكير (يعقوب، ١٩٨٩: ٢٣- ٢٤).

لذا كان الاهتمام بتطوير طرائق التدريس واستكشاف الأساليب الناجعة لاسيما في مجال تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة، اذ نرى الباحثة أن طرائق التدريس تحتل مكانة كبيرة في العملية التعليمية اذ من خلالها يتم تمكين المتعلم من المادة التعليمية اذ ان الغاية الأساسية من طرائق التدريس تكمن في نقل المعارف والمضامين العلمية الى الطلبة بغية تنمية شخصياتهم وتأهيلهم للإسهام الفاعل في مسيرة التنمية المجتمعية وان المناهج هي أداة التربية في الوصول الى غايتها فهي تستند على أساس التطوير والتحسين. (عطية،٢٠٠٨ :١٧)

وقد برزت الكثير من النماذج التدريسية التي تهدف الى تمكين المتعلم من التعامل مع المواقف التعليمية التي تحفز التحدي وتخلق الدافعية لدى المتعلم الى المنافسة لكي يتمكن من الوصول إلى النتائج وتوظيفها في سياقات مختلفة (ياسين وآخرون ٢٠١٢:١٠٧)، ومن هذه النماذج التدريسية هو انموذج بيجز الذي يعتبر من النماذج التي تلبي احتياجات المتعلمين وتبين أساليب التعلم علي أنها الطرق التي يعتمدها الطلبة في اكتساب المعرفة، ويشير بيجز انه هناك ثلاثة أنماط رئيسية للتعلم ويبنى كل نمط على تفاعل عنصرين أساسيين وهما الدافع الذي يحفز المتعلم والاستراتيجية الي يعتمدها وينتج عن اتحاد هذين العنصرين أسلوب التعلم الخاص لكل متعلم، وقد تناول بيجز هذا النموذج في العديد من دراساته(Biggs, 1987 2001)، اذ يمثل انموذج بيجز اهمية متبادلة بين المعلم والمتعلم حيث يسهم في تمكين المعلم من الوصول بطلابه الى مستويات تعليمية متقدمة ويعزز في الوقت ذاته من قدرة الطلبة على المشاركة بفاعلية وتحقيق أداء مرتفع داخل المواقف الصفية (Biggs, 1987,2001)، وتأتي اهمية التحصيل كونه الغاية المرجوة من العملية التعليمية التعلمية فقد اصبح الحث عليه محط انظار الجميع ابتداءً من الاسرة والمجتمع والمعلم والمتعلم نفسه، واصبح هو المقياس الذي نعتمد عليه لمعرفة نسبة التفوق، فضلاً عن كونه المؤشر للنجاح في المدرسة والانتقال لمرحلة اعلى في المدرسة والحياة الاجتماعية والقدرة على التفاعل والتعايش مع الاخرين في المستقبل.(العبيدي، ٢٠١٠ : ٣)

كذلك ان تدريس مادة الجغرافية تسعى الى تطوير قدرات المتعلمين الذهنية والمعرفية، وذلك من خلال تنمية المهارات التي تمكنهم من الوصول الى معظم المعلومات حتى من خارج المنهج الدراسي وعبر قراءاتهم واطلاعهم الذاتي، اذ ان هذه المهارات تعين الطلبة على تحقيق مقومات النجاح، وذلك من خلال تمكنهم على استيعاب المادة الجغرافية الامر الذي يفتح امامهم افاقا واسعة لتوظيفها في شتى الفرص المتاحة لهم لاحقاً، أيا كان في أطار قراءة الجغرافية واستيعابها، او في أطار البحث العلمي وخلاصة القول ان تنمية مهارات التفكير تشكل تجربة معرفية موحدة لمن يدرسون الجغرافية خلال سنوات تعليمهم(شعلان وجارالله، ١٩٧٠: ٥٠).

ثالثاً: هدفا البحث

يهدف البحث إلى معرفة أثر تدريس الجغرافية بأنموذج بيجز في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الادبي.

رابعاً: فرضيتا البحث

ولغرض التحقق من هدف البحث وضعت الباحثة أربعة فرضيات صفرية وكالآتي:

١- "لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج بيجز وبين متوسط درجات التحصيل لطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي".

٢- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج بيجز وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي البعدي.

٣- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج بيجز بين الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير التأملي.

٤- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة الجغرافية بالطريقة الاعتيادية بين الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير التأملي.

خامساً: حدود البحث

يتحدد هذا البحث بالحدود الآتية:

١- طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية بمحافظة صلاح الدين المديرية العامة لتربية صلاح الدين.

٢- موضوعات كتاب الجغرافية (الفصل الأول والثاني) لصف الخامس الادبي المقرر تدريسه لعام ٢٠٢٤-٢٠٢٥ .

٣- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥)

سادساً: تحديد المصطلحات

أولاً: انموذج بيجز عرفه كل من:

(Biggs ,2001) انه: أنموذج يوضح أنماط التعلم على أنها طرق تعلم الطلبة ، اذ ان هناك ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم عنصرين " دافع ، استراتيجية " ويسهم التوافق بين الدافع والاستراتيجية في تشكيل طريقة التعلم. (Biggs ,2001 :76)

التعريف الإجرائي فأنَّه: سلسلة من الخطوات التي تتخذها المدرسة اذ يكون فيه المتعلم محور العملية التعليمية وذلك من خلال التفاعل مع انماط تعلمه بحسب المراحل التي يحددها الانموذج مما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي للمجموعة التجريبية في مادة الجغرافية.

ثانياً: التفكير التأملي: عرفه كل من

(العفون وعبد الصاحب ٢٠١٢) انه: تمعن المتعلم للموقف الذي امامه وتفسير عناصره والخطط اللازمة لفهمه ليتوصل الى النتائج وفقاً الى الخطط المعدة له ومهارات التفكير التأملي

هي (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول الى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة ،وضع حلول مقترحة) . (العفون وعبد الصاحب ،٢٠١٢: ٢١٧)

التعريف الإجرائي: عملية عقلية منظمة تمارس بدقة لفهم او تحليل موضوع معين تتمعن فيه طالبات الصف الخامس الادبي وذلك من خلال مهارات التفكير التأملي التي يختبر بها ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال الاجابة على اختبار التفكير التأملي الذي أعدته الباحثة.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

تصنف النظرية البنائية من التوجهات التربوية المعاصرة التي تشهد اهتماما متزايدا في الأوساط التربوية والتعليمية الحديثة، وتعتمد على تعليم يركز على الفهم لا الحفظ ويعطي للمتعلم دوراً فاعلاً في بناء معرفته اذ تعنى بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم عندما يتم توظيف الموقف التعليمي في ضوء ما يمتلكه المتعلم من خلفية معرفية مع مراعاة تقبل المتعلم ومستوى دافعيته وكفاءته في معالجة المعلومات وتحويلها من السياق المثالي النظري الى واقع تطبيقي ملموس. (زيتون،٢٠٠٣: ٢١٢)، اذ تمثل النظرية البنائية تطويرا لأفكار النظرية المعرفية فقد لوحظ في الآونة الأخيرة اتجاه الدراسات التربوية نحو التركيز على العوامل الداخلية المرتبطة بالمتعلم ضمن التمثيلات الذهنية للمتعلم مثل دافعيته للتعلم، المفاهيم السابقة الخطأ، مدى انتباه، أنماط تفكير حيث أنه في الماضي القريب ساد الاعتقاد بان المعرفة يمكن نقلها بشكل مباشر من المعلم إلى المتعلم، وبالتالي ركز معظم المعلمين جهودهم لإدخال المعرفة لعقول طلبتهم بعد ان كان الاهتمام منصباً بشكل أساسي على العوامل الخارجية مثل خصائص المعلم والمناهج والبيئة الصفية والاقران وقد تناغمت النظرية البنائية مع عدد من النظريات التربوية الأخرى في ترجمة الرؤى والأفكار التربوية الى ممارسات واقعية تسهم في اعداد المتعلم للمستقبل.(القطان، ٢٠٠٠: ٢٥).

انموذج بيجز

قدم جون بيجز نموذجا تعليميا يعد اطارا تحليليا لفهم مسارات المتعلمين في التعليم اذ انطلق من فرضية مفادها ان تنوع المداخل التعليمية يؤدي بالضرورة الى تباين في مستويات نواتج التعلم وقد خلص من خلال ذلك الى تصور للتعلم بوصفه نظاما متكاملا يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي المدخلات والعمليات والمخرجات حيث قدم هذا النظام في صورة خطية توضح طبيعة العلاقة بين تلك المكونات وقد شهد عام ١٩٨٤ تطورا في الانموذج ليظهر التفاعل بين عناصر الفرد وعناصر المؤسسة وانعكاس ذلك على كل من الحافز والاستراتيجية وفي عام ١٩٨٥ توسع الانموذج ليشمل الرضا الاكاديمي ضمن النواتج كما تناول بشكل أوضح الدوافع والاستراتيجيات وفي عام ١٩٨٧ أعاد بيجز تسمية العوامل الشخصية بالعوامل الخاصة بالطالب مضيفا اليها خصائصه اما في عام ١٩٩٠ فقد قدم نموذجا يبين العلاقة المنظومية والعمليات والمخرجات مؤكدا على دور التغذية الراجعة (الكناني ، والكندري ،٢٠٠٥ : ٧٤).

ويؤكد لويس (٢٠١٠) ان لأنموذج بيجز مزايا متعددة تجعله مناسبا لتلبية احتياجات المعلمين والمتعلمين على حد سواء وهذه المزايا هي:

١-يعزز لدى المتعلمين مفهوم الذات عبر ما يشعرون به من رضا تجاه أدائهم المتميز الامر الذي يدفعهم الى المثابرة وبذل مزيد من الجهد

٢-يمكن توظيفه في شتى المقررات والمراحل الدراسية لما له من دور فاعل في دعم فهم الطلبة واستيعابهم الجيد لما يطرح في الموقف التعليمي.

٣-تعزيز المفاهيم العلمية لدى الطلبة من خلال أسلوب السؤال والجواب الذي يفعل التفكير ويشجع التفاعل داخل الصف.

٤-يمثل أحد النماذج التعليمية التي تسهم في التعامل بفاعلية مع الطلبة بطيء التعلم وتشجعهم على الاندماج والمشاركة مع اقرانهم. (Lewis،2010)

وترى الباحثة أنَّ التدريس باستعمال النماذج التدريسية ومنها أنموذج بيجز الذي يمنح المعلم مهاما جديدة تواكب أساليب التعلم الحديثة التي تختلف عن مهامه التقليديّة التي كانت تقتصر على

نقل المعرفة والمعلومات وتلقينها، اذ تميزت مهامه بالتطور ويستوجب أداءها خبرات جديدة ينبغي تعلمها كما يسهم هذا النموذج الى زيادة التفاعل والحيوية داخل الصف بشكل يفوق ما يحدث في أساليب التدريس التقليدية.

أساليب التعلم في نموذج بيجز

يشكل موضوع التعلم محوراً رئيسياً في الدراسات التربوية والنفسية نظرا لدوره في اعداد أجيال قادرة على التكيف مع متطلبات المستقبل وذلك بما يحمله من تحديات وتطلعات اذ ينظر الى التعليم بوصفه نشاط معرفي يتفاعل فيه التمثيل الذهني للمعلومات والخبرات السابقة مع المعطيات الجديدة وبناءً على ذلك يختلف ناتج التعلم تبعا لقدرة المتعلم على إيجاد روابط حقيقية ومنطقية بين الجديد والمعلوم سابقا مما يجعله تعلما إيجابيا وذا معنى اما اذا كان الترابط سطحيا وضعيفا فان التعلم يصبح اقل فاعلية واكثر عرضة للنسيان حيث تنفصل المعلومات الجديدة عن البنية المعرفية وتتضاءل قيمتها ووظيفتها(المسعودي، ٢٠١٤: ٢٧)

وقد قام بيجز بأجراء العديد من الدراسات حول النموذج خلال الفترة (١٩٨٧ – ٢٠٠٠) ليحدد ثلاثة أساليب رئيسية للتعلم وهي:

ا- **الأسلوب السطحي:** يتبنى أصحاب الأسلوب السطحي نظرة الى التعلم المدرسي باعتباره وسيلة لتحقيق غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة فيركزون على انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر دون اهتمام عميق بالفهم.

ب _ **الأسلوب العميق:** يتصف اصحاب الأسلوب العميق بوجود دافعية ذاتية تدفعهم الى فهم المادة بعمق وتحليلها وتفسيرها وربطها بخبراتهم السابقة وحياتهم اليومية كما يحرصون على استيعاب المفاهيم ربطا منظما يعكس جديتهم واهتمامهم الحقيقي بالتعلم.

ج- **الاسلوب التحصيلي:** يتسم بالتركيز على الحصول على نتائج دراسية متقدمة مع إيلاء أهمية للتنظيم وإدارة الوقت وتوزيع الجهد والرجوع الى الامتحانات السابقة كوسيلة للتنبؤ بالأسئلة Biggs- (292:2001)

لابد من الإقرار بان معظم الناس غير راضين عن نظام التعليم المحلي سواء في المرحلة المدرسية او الجامعية رغم التحسينات والتحديثات التي أدخلت عليه ويرجع ذلك أساسا الى ان النظام يشجع أسلوب التعلم السطحي حيث يتم معالجة المعلومات بطريقة اما ان تكون سطحية او عميقة بدل تشجيع المعالجة العميقة بشكل مستمر.

ويعتمد صاحب الأسلوب السطحي في التعامل مع المسائل والقضايا بشكل سريع وسطحي دون تحليل مكوناتها او البحث في أسبابها ويركز اهتمامه الأساسي على حفظ المعلومات كما هي واردة من مصادرها فأسلوب الحفظ يمثل السمة الغالبة في تعلمه.

في حين يعتمد صاحب الأسلوب العميق على دراسة المعلومات من جميع جوانبها وتحليلها بتمحيص وطرح الأسئلة في حين يركز أسلوب التعلم السطحي على الحفظ السريع مما يجعل الأول يسير في اتجاه راسي نحو الفهم العميق والثاني في اتجاه افقي نحو التراكم السطحي للمعلومات وينتقد التعلم السطحي سرعة زواله وحدود تأثيره على سلوك الطالب وطريقة تفكيره بينما يتميز التعلم العميق بثباته لفترة طويلة في عقل الطالب ووجدانه ودمجه ضمن منظومته المعرفية مما يسهم في إعادة تشكيلها ويترك اثرا ملموسا على سلوكه وطريقة تفكيره والتعبير عنه. (الكناني، والكندري ،٢٠٠٥: ٧٤)

وتعد كثافة المحتوى الدراسي والجدول الزمني المحدود من العوامل الرئيسية التي تجعل الطلاب يعتمدون على التعلم السطحي اذ لا تتيح اهم هذه الظروف الوقت الكافي لدراسة الموضوعات بعمق واكتشاف مفاهيمها الأساسية ، وتغفل المناهج التعليمية غالبا القدرات العقلية والإمكانات الفكرية والمواهب المتنوعة لدى الطالب فلا تكشف عنها ولا تسعى لتنميتها وقد تؤدي أحيانا الى إعاقة نمو المتعلم واعاقته في جوانبه العقلية والمعرفية والوجدانية.

(السليماني، ٢٠١١: ٣٥-٣٦)

ويسهم نظام القياس والتقويم المتبع في المؤسسات التعليمية القائم على الامتحانات التقليدية التي تركز على الحفظ في تشجيع الطلاب على اتباع التعلم السطحي وهذا لاينسجم مع اهداف التعلم العميق ولترسيخ التعلم العميق لدى الطلبة لابد من إعادة النظر في العملية التعليمية وذلك بالتخلي

عن أساليب الحفظ والتلقين وتبني طرائق تدريسية حديثة تتيح مساحة للتفكير والتحليل والنقاش مع اعتماد أساليب تقويم متطورة تراعي الفهم العميق وتستند الى التغذية الراجعة.

(أبو هاشم، ٢٠١٣: ١٤-١٥)

التفكير التأملي

التفكير هو اهم عمل يقوم به عقل الانسان اذ هو قمة نشاطه العقلي وهو أعظم نعمة خصه الله بها عن سائر المخلوقات حيث تعد الحضارة الإنسانية شاهدا على اثاره ودليلا على ما حققته البشرية من إنجازات في مختلف الميادين فهذه الإنجازات ليست الا ثمرة التربية والعلم في إطار شمولية الإسلام اذ ان جميع مقومات الحياة تركز على العلم وتعود اليه وكلما ازداد الجهد المبذول في البحث العلمي كانت نتائجه وتطبيقاته أكثر تقدما ورقيا (عليان، ٢٠١٠: ١١)

ويعد التفكير التأملي من المصطلحات القديمة التي لاقت اهتماما واسعا لدى كثير من المربين في كتاباتهم مثل James و Binet و Dewey غير ان الفيلسوف التربوي John Dewey يعد من ابرز رواد القرن العشرين الذين اسهموا في اغناء الفكر التربوي اذ كان من أوائل المنظرين في الغرب الذين ركزوا عليه وقد لفت الأنظار اليه في مؤلفاته خاصة في كتابه الشهير How we think ?)

ويشير فيه ان التفكير التأملي ينشأ عند المتعلمين عندما يواجه صعوبة لا يمكن حلها مباشرة مما يثير لديه شعور بالقلق وعدم الارتياح فيدفعه ذلك الى مراجعة خبراته السابقة او خبرات الاخرين وتحليلها للوصول الى حل حيث يذكر ديوي ان كل فرد يمثل جزءا من المجتمع الإنساني وان مرور الانسان بالخبرات يزيد من قناعته وايمانه ويتجلى إثر التأمل بوضوح في هذه المقولة حيث تتضح أهمية الخبرات والمعلومات في حياة البشر مما يؤدي الى اتزان الفكر والعقل الذي يتجسد في الايمان وهو الأساس الذي يبنى عليه الانسان شخصيته وطريقة تفكيره.

(الخالص وآخرون، ٢٠١٠: ١٢٥)

أساليب التفكير

يمكن النظر الى التفكير كعمليات عقلية وذهنية التي يمكن تصنيفها الى أنواع مختلفة وتوضح الدراسات التربوية والنفسية ان هناك عدة طرق لتقسيم التفكير حسب انماطه واشكاله واساليبه المختلفة ومن هذه التصنيفات:

أ- **نمط التفكير السطحي:** يتميز بارتباطه بموضوعات بسيطة لا تحتاج الى جهد عقلي كبير اذ يقتصر غالبا على عمليات أولية مثل الحفظ والتذكر والتعامل مع المشكلات السهلة.

ب_ نمط التفكير العميق: يقوم فيه الفرد بعمليات معرفية متقدمة مثل التحليل والاستنتاج والنقد والتأمل والابداع. (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧، ٢٦-٢٧)، اذ ان التفكير عند الافراد يندرج في مستويات تبدأ بالهامشي ثم السطحي والمتوسط والاعمق وتعتمد عملية المعالجة على إدراك المعاني وتحليلها وربطها مع استثمار القدرات التحليلية السابقة بفاعلية خاصة في المستويات العليا (ابو جادو، ونوفل، ٢٠٠٧: ٣٤)، ويعد التفكير التأملي من أنماط التفكير التي تساعد الفرد على التعامل مع المشكلات بخطوات منهجية تبدأ بتحديد المشكلة ثم صياغة الفروض وفحصها وتنتهي باتخاذ القرار وذلك كما اوضحه ديوي في كتابه (كيف نفكر) (منصور وآخرون، ١٩٧٨: ٣٠١).

تأتي تنمية التفكير في طليعة متطلبات القرن الحادي والعشرين اذ لا يمكن تصور حياة البشر او ما أبدعوه من حضارة بعيدا عن التفكير الذي يعد أساس كل انجاز (إبراهيم ، ٢٠٠٢ : ٦٩٣)

محددات نجاح تعليم التفكير التأملي

حتى يطور المتعلمون هذا النمط من التفكير يجب توافر الشروط التالية:

١-خلق بيئة تعليمية تدفع المتعلمين الى التأمل في أهمية أفكارهم وفهمها.

٢-ارشاد الطلاب من خلال تقديم شروح وتفسيرات اثناء ممارستهم لعمليات البحث والاستكشاف

٣-حث الطلبة على ابتكار حلول جديدة وأفكار مبتكرة للمواقف المطروحة ثم تقدير جهودهم ومكافأتهم عليها.

٤-توجيه أسئلة تحفز اهتمام الطلاب بموقف او مشكلة مما يثير فضولهم ويدفعهم للتساؤل والتفكير العميق ويساهم في تنمية مهارات التفكير والتأمل ويخلق بيئة تعليمية غنية بالمعلومات.

٥-تقديم أسئلة مفتوحة تتطلب من الطلاب استكشاف عدة إجابات او اراء.

٦-امداد الطلبة بمواد تتضمن حوارات واستنتاجات تشجع على المشاركة والتفكير التأملي.

٧-مساعدة المدرس للطالب على مراقبة الظواهر بدقة مما ينمي قدراته على التحليل والوصول الى جوهر الأمور. (عودات، ٢٠٠٦ : ٧٥-٧٦)

مراحل التفكير التأملي ومهاراته

اختلف الباحثون في تحديد مراحل التفكير التأملي حيث أشار (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣) الى أن هذه المراحل تتمثل في:

١- الشعور بالمشكلة ومعرفة اثارها.

٢- استيعاب جوهر المشكلة وتحديد ابعادها.

٣-اقتراح حلول متنوعة وفرز البيانات بطريقة منهجية والبحث عن الروابط القائمة بينها.

٤-استخلاص نتائج الحلول المطروحة وتحديد مدى قبولها او رفضها.

٥-تطبيق الحلول في الواقع العملي بهدف التحقق من نتائجها واتخاذ قرار بشأنها.

(عبيد وعفانة، ٢٠٠٣: ٥٨)

أما (Schoon 1987) فقد حدد مراحل التفكير التأملي بالآتي:

١- عرض ما يجري داخل الصف من مواقف وانشطة تعليمية.

٢- دراسة الاحداث الصفية لتحديد الأنماط والسلوكيات التعليمية المختلفة.

٣-تحليل الاحداث الصفية للوصول الى استنتاجات حول فعالية أساليب التدريس وسلوك الطلاب.

٤-صياغة قواعد مخصصة تنشا من استنتاجات الخبرات والممارسات،

٥-اختبار صحة وموضوعية النظريات الشخصية ومدى اعتمادها.

٦-إدراك الاحداث والوقائع التي تحدث خلال المواقف التعليمية.

٧-يعنى بتوجيه القرارات والخطوات المستقبلية من خلال التفكير التأملي قبل واثناء وبعد العمل.

(Schoon 1987 :p 42)

المحور الثاني: دراسات سابقة

أ- دراسات تناولت انموذج بيجز

- **(دراسة عليوي ٢٠١٨)**

هدفت الدراسة الى إثر أنموذجي بيجز وفلدار سيلفرمان في اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي ،أجريت الدراسة في العراق وتكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات مجموعة التجريبية الأولى وعدد طالباتها (٣٠) طالبة وتدرس مادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية باستعمال انموذج بيجز والمجموعة التجريبية الثانية وعدد طالباتها (٣٠) طالبة وتدرس مادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية باستعمال أنموذج فلدارسيلفرمان والمجموعة الثالثة وهي الضابطة وعدد طالباتها (٣٠) طالبة وتدرس مادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية بالطريقة الاعتيادية واعدّت الباحثة اختبارا للتفكير التأملي وتم التحقق من صدق الظاهري وصدق البناء وبعد معالجة البيانات إحصائياً أعمدت الباحثة تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه فأظهرت النتائج وجود فروق بين الاختبار القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي لمجموعات البحث الثلاث.

(عليوي ، ٢٠١٨ :١٠٣ – ١٠٦)

ب-دراسات تناولت التفكير التأملي

- **دراسة مطشر (٢٠١٤):**

هدفت الدراسة الى أثر استراتيجية معينات التذكر في التحصيل و تنمية التفكير التأملي في مادة التاريخ لطلاب الرابع الأدبي.

أجريت الدراسة في العراق عينة الدراسة تكونت من (٨٠) طالب من طلبة الصف الرابع الابتدائي ، واختيرت شعبتين عشوائياً لتمثل مجموعات البحث التجريبية والضابطة، المجموعة الأولى التي تدرس المادة على وفق استتراتجية معينات التذكر وعددهم (٤٠) طالب والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة على وفق الطريقة الاعتيادية وعددهم (٤٠) طالب واعد الباحث اختبارين هما الاختبار التحصيلي، ومقياس لمهارات التفكير التأملي الذي طبق على مجموعتي

البحث لقياس تنمية المهارات لديهم والاختبار التحصيلي البعدي التي طبق في نهاية التجربة واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة التحليل الاختبار التائي ((t–testواختبار تائي لعينتين مترابطتين ((t–test) واظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية باستراتيجية معينات التذكر في الاختبار التفكير التأملي البعدي على القبلي وكذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية باستراتيجية معينات التذكر على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها في الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي البعدي.

(مطشر ،٢٠١٤: ٩٨- ١١٠)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتطرق هذا الفصل الى عرض الاجراءات التي استخدمت في سبيل تحقيق هدف البحث، والتأكد من صحة فرضيته كما يأتي:

أولاً–التصميم التجريبي

إنَّ اختيار التصميم التجريبي يمثل البداية الأساسية امام الباحث عند الشروع في التجربة حيث ان سلامة هذا التصميم ودقته تشكلان الركيزة للوصول الى نتائج صحيحة ويتحدد نوع التصميم وفقاً لطبيعة المشكلة والعينة (الزوبعي،١٩٨٢: ٥٨)، وبما ان عملية الضبط في هذا السياق تبقى محدودة فقد لجات الباحثة الى اعتماد تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي يتناسب مع ظروف البحث الحالي كما هو موضح في الشكل (١)

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	اختبار التفكير التأملي	أنموذج بيجز	التحصيل التفكير التأملي	اختبار تحصيلي اختبار التفكير التأملي البعدي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثانياً- مجتمع البحث والعينة

مجتمع البحث Research Population

يتمثل مجتمع البحث في جميع الافراد او الوحدات التي تتوافر فيها السمات المرتبطة بمشكلة الدراسة ويعتبر الأساس الذي يستمد منه الباحث بياناته (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ٦٦) ، ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع طالبات المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة صلاح الدين والبالغ عددهن (٦٣) طالبة للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥)

عينة البحث

لغرض اختيار عينة الطالبات اختارت الباحثة أحد المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين، مكاناً لتطبيق التجربة من بين مدارس متعددة بصورة قصدية، وذلك لوجود شعبتين في المدرسة للصف الخامس الادبي، وهي من متطلبات البحث الحالية، وتم اختيار اعدادية فاطمة بنت اسد للبنات، واختارت عشوائياً الشعبة (أ) للمجموعة التجريبية والشعبة (ج) للمجموعة الضابطة، اذ بلغ عدد افراد العينة (٦٣) طالبة بواقع (٣٢) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية و (٣١) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة.

ثالثاً- تكافؤ مجموعتي البحث

من أجل تحقيق التكافؤ بين الطالبات في مجموعتي البحث قبل تطبيق التجربة، أجرت الباحثة التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات استنادا الى الادبيات والدراسات السابقة التي اطلعت عليها، وكما موضح في جدول (١)

جدول (١) نتائج الاختبار التائي لتكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
العمر الزمني	التجريبية	٣٢	١٦٥,٥٣١١٥	٦,٢٨٨	٦١	٠،٩٠٠	٢,٠٠
	الضابطة	٣١	١٦٦,٩٠٠	٥,٦٤٠			
الذكاء	التجريبية	٣٢	٣٨,٦٢٥	٧,١١٩	٦١	٠,٢٠٩	٢,٠٠٠

	الضابطة	٣١	٣٨,١٩٣	٩,١٩٩			
التحصيل العام	التجريبية	٣٢	٧٤,٨٧٥	١١,٥٠٥	٦١	١,٠٣٢	٢,٠٠٠
	الضابطة	٣١	٧٢,٠٦٤	١٠,٠٣٩			
الاختبار القبلي	التجريبية	٣٢	١٧,٠٩٣	٣,٥٨٦	٦١	٠,٦٨٨	٢,٠٠٠
	الضابطة	٣١	١٧,٧٩١	٣,٨٨٩			

رابعاً- مستلزمات البحث

تحقيقا لأهداف البحث وفرضياته كان من الضروري اعداد مستلزمات البحث كما يأتي :

١- تحديد المادة العلمية

تمثلت المادة الدراسية بالفصول الاول والثاني والثالث من كتاب الجغرافية المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م

١- إعداد الخطط التدريسية

اذ يعتبر اعداد الخطط الدراسية شرطا أساسيا لنجاح العملية التعليمية فقد وضعت الباحثة الخطط التدريسية المتعلقة بمجموعتها البحثية للموضوعات المحددة للتدريس خلال مدة التجربة، وقد بلغ عدد الخطط التدريسية اليومية لمجموعتي البحث (٣٢) خطة تدريسية، أي بواقع خطتين في الأسبوع لكل مجموعة ولدرس مدته (٤٥) دقيقة.

٢- صياغة الأهداف السلوكية

قامت الباحثة بأعداد اهداف سلوكية مستمدة من المادة الدراسية الموضحة انفا وجاءت هذه الأهداف ضمن مستويات تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق) وقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس للتحقق من سلامة صياغتها وملائمتها للمستويات المحددة وقد اجيزت جميع الأهداف بعد اجراء بعض التعديلات البسيطة على عدد منها.

مجلة الدراسات المستدامة
P-ISSN(Print) : 2663-2284
E-ISSN(online): 2663-7413
السنة (٨) المجلد (٨) العدد (٢) نيسان. لسنة ٢٠٢٦م -١٤٤٧هـ

خامساً- أداتا البحث

إنَّ متطلبات البحث الحالي وأهدافه تتطلب توافر أداتين له وهما اختبار التحصيل بمادة الجغرافية لطالبات الصف الخامس الادبي، واختبار التفكير التأملي أيضاً، وفيما يأتي توضيح لإجراء هاتين الأداتين.

أولاً- الاختبار التحصيلي

لقياس مستوى تحصيل طالبات عينة البحث لمادة الجغرافية تطلب ذلك اختبار تحصيلي يقيس هذا المتغير، ونظراً لعدم حصول الباحثة على اختبار تحصيلي جاهز يحقق هدف البحث من الدراسات سابقة لذا ارتأت الباحثة بناء اختبار تحصيلي يحقق اهدافه وعلى وفق الخطوات الاتية:

أ- تحليل المحتوى

سبق وان حللت الباحثة محتوى المادة والتي تم الإشارة اليها في اعداد الخطط التدريسية.

ب- صياغة الأغراض السلوكية

حددت الباحثة (١٠٠) غرضاً سلوكياً من بين الاغراض السلوكية التي تم صياغتها مسبقاً التي تم التركيز عليها ليتم على وفقها بناء بفقرات الاختبار، مع الاخذ بعين الاعتبار شمولها لمحتوى المادة التعليمية وضمن مستويات تصنيف بلوم (التذكر، الاستيعاب، والتطبيق).

ت- **اعداد الخارطة الاختبارية** : تمثل الخارطة الاختبارية مخططاً لتوزيع فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء المحتوى التعليمي والأغراض السلوكية التي يقيسها الاختبار. (النبهان، ٢٠٠٤: ٧٦)، وفي ضوء ذلك تم تحليل المحتوى وصياغة الأغراض السلوكية والتي تقابل تصنيف بلوم للمجال المعرفي عند المستويات ((التذكر، الاستيعاب، والتطبيق)، فضلاً عن تحديد فقرات الاختبار بـ (٣٠) فقرة ، صممت الباحثة خارطة اختبارية للاختبار على وفق المعادلات الآتية : -

_ **تحديد نسبة تركيز المحتوى للفصول المقررة** : ويتم تحديد نسبة تركيز المحتوى من خلال المعادلة الأتية: **نسبة تركيز المحتوى** = $\frac{\text{عدد صفحات الفصل}}{\text{العدد الكلي لصفحات الكتاب}} \times 100$

مجلة الدراسات المستدامة
P-ISSN(Print) : 2663-2284
E-ISSN(online): 2663-7413
السنة (٨) المجلد (٨) العدد (٢) نيسان. لسنة ٢٠٢٦م -١٤٤٧هـ

_ **إيجاد نسبة تركيز الأغراض السلوكية** من مستويات الأغراض السلوكية من خلال المعادلة الاتية: **نسبة تركيز الأغراض السلوكية**= $\frac{\text{عدد الأغراض بالمستوى الخاص بالاختبار}}{\text{عدد الأغراض الكلية}} \times 100$

_ إيجاد عدد الفقرات في كل خلية كالاتي:

عدد الفقرات في كل خلية = نسبة تركيز المحتوى × نسبة تركيز الأغراض السلوكية ×عدد فقرات الاختبار الكلي وكما موضح في الجدول (٢) ادناه:

جدول (٢) الخارطة الاختبارية للاختبار التحصيلي

الفصل	عدد الصفحات	الوزن النسبي للمادة	الأغراض السلوكية		المجموع	
			تذكر	استيعاب	تطبيق	١٠٠%
			٤٥	٤٠	١٥	
الفصل الاول	١٣	١٦,٤٥٥	١٠	٩	٣	٢٢
الفصل الثاني	٣٩	٧٩,٧٣	٣٥	٣١	١٢	٧٨

ج . صياغة تعليمات الاختبار

تم اعداد تعليمات عامة للاختبار تتسم بالوضوح والبساطة وتلائم مستوى طالبات الصف الخامس الادبي اذ تؤكد الدراسات ان وضوح التعليمات بسهم في تعزيز صدق الاختبار وثباته ويزيد من موضعيته.

د . تصحيح الاختبار

وضعت الباحثة مفتاحاً لتصحيح الاختبار التحصيلي لدى طالبات الصف الخامس الادبي، اذ اعطت درجة واحدة للجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ، وبذلك اصبحت اعلى درجة (٣٠) واقل درجة (صفر).

هـ – التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

لحساب الخصائص السايكومترية للفقرات طبق الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة اخترن عشوائياً من طالبات الصف الخامس الادبي في اعدادية الدجيل للبنات، وبعد تطبيق الاختبار على

هذه العينة وتصحيح الإجابات وحساب الدرجات لكل فقرة وكل طالبة، رتب أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى أوطأ درجة كلية ثم قامت الباحثة بحساب الخصائص السايكومترية للفقرات وكالآتي

معامل صعوبة الفقرة

ويقصد به مدى صعوبة الفقرة الاختبارية بالنسبة للطالب في تقديم الإجابة الصحيحة سواء كانت الصعوبة عالية او متوسطة حيث تحدد درجة الصعوبة بناءً على نسبة الطلاب الذين اجابوا بشكل خاطئ على السؤال او الفقرة فكانت معاملات الصعوبة مقبولة لأن معامل صعوبة الفقرة يعد مقبولاً إذا تراوح بين(٢٠، ٠ – ٨٠، ٠) (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩ : ٣٩٨)، وتراوح معامل الصعوبة بين(٠,٥٥ – ٠,٧٠).

١- معامل تمييز الفقرات

اذ يهدف حساب معامل التميز الى استبعاد الفقرات غير القادرة على التفريق بيت المستويات العليا والدنيا او تعديلها وإعادة تجربتها مع الاحتفاظ بالفقرات التي تظهر قدرة تمييز عالية وكانت جميع معاملات تمييز الفقرات مقبولة، إذ يفضل أن يكون معامل تمييز الفقرات (٣٠، ٠) فأكثر وتراوح معامل التميز (٠,٣٠ – ٠,٥٦) .

٣- فعالية البدائل الخاطئة (المموهات)

يجب ان تصاغ البدائل الخاطئة في أسئلة الاختيار من متعدد بشكل يثير اهتمام الطلاب ذوي المستويات المنخفضة مع ضرورة ان تظهر حسابات معامل التمييز لكل بديل نتيجة سالبة وهو ما أكد ان هذه البدائل كانت أكثر جاذبية للطلاب منخفضي المستوى مقارنة بأقرانهم المستوى العالي

د- الخصائص السايكومترية للاختبار

يشدد المختصون في مجال القياس على أهمية الخصائص السايكومترية للاختبار اذ تمثل مؤشرات على دقته في قياس الهدف المقصود بأقل قدر من الخطأ ويعتبر الصدق والثبات من ابرز هذه الخصائص وقد اكدت عليها نظريات القياس ويجب ان تتوافر في الاختبار بدرجة عالية .

(عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٥٩)

وفيما يلي عرض لكيفية التحقق من هاتين الخاصيتين في الاختبار التحصيلي المعد لهذا البحث.

١-صدق الاختبار Tests Validity

يعد الصدق من أبرز السمات النفسية التربوية للاختبار كونه يعبر عن مدى قدرته على قياس الهدف الذي وضع من اجله وقد سعت الباحثة الى التحقق من صدق الاختبار من خلال مؤشرين هما

أ- صدق المحتوى Conteut Validity

يعد صدق المحتوى من أبرز اشكال الصدق في الاختبارات التحصيلية حيث يحدد مضمونها بالاستناد الى الخريطة، وعليه فقد عمدت الباحثة الى صياغة الفقرات وربطها بمكونات المحتوى المتمثلة بالأهداف السلوكية.

ب- صدق البناء Construct Validity

يطلق عليه أحيانا صدق البناء او صدق البنية الفرضية كونه يعبر عن مدى قدرة الاختبار على قياس بناء فرضي او مفهوم محدد ويتم التحقق منه عمليا عبر اختبار الافتراضات التي اعتمدته الباحثة عند اعداد الاختبار (عودة، ١٩٩٩: ٣٧١).

١- ثبات الاختبار Tests Reliability

عادة ما يكون الاختبار الصادق ثابتا في حين يكون الاختبار الثابت قد لا يتمتع بالصدق لذلك يعد تقدير الثبات ضروريا وقد اعتمدت الباحثة على معادلة الفا كرونباخ للتحقق من التجانس الداخلي للاختبار، وذلك بعد تقسية الى أجزاء موافق عدد فقراته لما تمثله هذه الطريقة من دقة في تقيم الثبات (علام، ٢٠٠٠: ١٦٥)، فكان معامل الثبات (٠,٨٤) هو معامل ثبات جيد لأن معامل تفسيره المشترك الذي هو ربع معامل الثبات يساوي حوالي ٧١% ، إذ يشير " فوران " Foran إلى أن معامل الثبات يعد جيداً إذا كان معامل التفسير المشترك أكبر من ٥٠% .

_ اختبار التفكير التأملي

أعدت الباحثة اختبار يقيس القدرة على تنمية التفكير التأملي لدى طالبات مجموعتي البحث، ولقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء الاختبار:

١- **إعداد الاختبار:** قامت الباحثة بمراجعة الاختبارات السابقة التي اعدت في مجال التفكير التأملي من قبل باحثين اخرين سبقوها كما درست عددا من الادبيات ذات الصلة بهذا الموضوع من اجل بناء اختبار للتفكير التأملي وقد صيغ الاختبار من (٢٥) فقرة موزعة على (٥) مهارات اجابتها وفق أربعة بدائل فقط وتم تطبيقه على طالبات مجموعتي البحث قبل الشروع في تنفيذ التجربة.

٢_ **الصدق الظاهري:** يعتبر من أكثر أنواع الصدق بساطة لسهولة اجراءاته التي تقوم على عرض الاختبار بصورته الأولية على خبراء مختصين ولهذا يسمى أيضا بصدق المحكمين ويحكم على صدق الاختبار وفق هذا النوع عندما يبدو شكليا وكأنه يقيس ما أعد لقياسه(الزاملي ،٢٠٠٩: ٢٤٠)

٣- **التجربة الاستطلاعية لفقرات اختبار التفكير التأملي:** بعد أن تحققت الباحثة من صدق الاختبار ومن اجل ضمان قدر اعلى من الموضوعية والحصول على إجابات دقيقة عن فقراته قامت بأجراء تجربة استطلاعية لتطبيق الاختبار على عينة بلغت (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي في مدارس مركز محافظة صلاح الدين.

٤-**ثبات الاختبار:** يقصد به قدرته على إعطاء نتائج متقاربة عند إعادة تطبيقه وبعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية بلغ معامل الثبات(٠،٨٢٩) وهو معامل مقبول للاختبارات غير المقننة مما يعزز ثقة الباحثة في استخدامه مع طالبات الصف الخامس الادبي.

٥-**التطبيق النهائي لاختبار التفكير التأملي:** تم تطبيق الاختبار على افراد عينة البحث البالغ عددها (٦٣) طالبة وقد حرصت الباحثة على توضح أسلوب الإجابة عن الفقرات مؤكدة ضرورة الإجابة عليها جميعها دون اهمال او ترك أي فقرة .

مجلة الدراسات المستدامة
P-ISSN(Print) : 2663-2284
E-ISSN(online): 2663-7413
السنة (٨) المجلد (٨) العدد (٢) نيسان. لسنة ٢٠٢٦م -١٤٤٧هـ

سادساً- تطبيق التجربة

بغية تحقيق هدف البحث والتوصل الى نتائجه قامت الباحثة بتنفيذ التجربة على المجموعتين (التجريبية والضابطة) يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٤/١٠/١م، وبعد إتمام التجربة يوم الخميس ٢٠٢٥/١/١٦م طبقت اختبار التفكير التأملي على افراد المجموعتين وقد تولت الاشراف المباشر على عملية التطبيق لضمان سلامة الإجراءات ثم جرى تصحيح الإجابات واستخراج الدرجات واستخدمت بعض الأساليب الإحصائية للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة بعد الانتهاء من تطبيق إجراءات التجربة على وفق فرضية البحث وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وكالآتي:

أولاً: عرض النتائج

١- نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي

بعد إجراء الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة وبحسب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث، لكل مجموعة من مجموعتي البحث كما مبين في الجدول (٥).

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار التحصيل البعدي

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٢٢,٢٥٠	٢,٤٢٣	٦١	٥,٣٦٥	٢,٠٠٠	دالة
الضابطة	٣١	١٨,٣٢٢	٣,٣٣٠				

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على (لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة

الجغرافية على وفق أنموذج بيجز وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي).

٢- نتائج اختبار التفكير التأملي البعدي

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار التفكير التأملي البعدي

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٤٨,٥٣١	٦,١١٧	٦١	٣,٦٥٣	٢,٠٠٠	دالة
الضابطة	٣١	٤٢,١٩٣	٧,٥٩٥				

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية القائلة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج بيجز وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير التأملي.

٣-نتائج اختبار التفكير التأملي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

جدول (٧)

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

اختبار التفكير التأملي المجموعة التجريبية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
القبلي	١٧,٠٩٣	٣,٥٨٦	٣١	١٥,٥٣٥	١,٦٩٧	دالة
البعدي	٤٨,٥٣١	٦,١١٧				

مجلة الدراسات المستدامة
P-ISSN(Print) : 2663-2284
E-ISSN(online): 2663-7413
السنة (٨) المجلد (٨) العدد (٢) نيسان. لسنة ٢٠٢٦م -١٤٤٧هـ

وبذلك ترفض الفرضية القائلة (لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج بيجز في اختبار التفكير التأملي القبلي والبعدي).

٤- نتائج تطبيق اختبار التفكير التأملي القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة:

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لاختبار التفكير التأملي القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

اختبار التفكير التأملي المجموعة الضابطة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
القبلي	١٧,٧٤١	٣,٨٨٩	٣٠	١٢,٦٠٥	١,٦٩٧	دالة
البعدي	٤٢,١٩٣	٧,٥٩٥				

وبذلك ترفض الفرضية القائلة (لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير التأملي).

ثانياً - تفسير النتائج:

١- يعود تفوق طالبات المجموعة التجريبية في مادة الجغرافية عند استعمال انموذج بيجز الى ما يتسم به هذا الانموذج من مزايا بناءه اذ يتيح للطلبة حرية تطبيق اجراءاته الخاصة ويخلق أجواء من التفاعل فيما بينهم مما يسهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

٢- ان الاستعمال المدرك لأسئلة التفكير وتفعيلها في التدريس كان له تأثير إيجابي في تنمية دافعية الطلاب للتعلم وجعلهم أكثر ميلا للتأمل وفهم الروابط والتوصل الى الاستنتاجات.

٣- ان اعتماد مهارات التفكير التأملي في التدريس يسهم في توفير معرفة غنية ويمكن الطالبات من تنظيمها وتقديمها بما يتلاءم مع رغباتهم مع احداث تعديل مستمر عبر تغذية راجعة فورية ساعدتهن على تحديد اهداف الدرس والسير نحو إنجازها.

٤- ان افتقار التفاعل البناء بين طالبات المجموعة الضابطة داخل الصف وعدم اشراكهم في التوصل الى الحلول الملائمة للأفكار والمفاهيم والاعتماد على المدرسة كمصدر وحيد للحلول حال دون تنمية التفكير لدبهن بشكل يعادل ما تحقق في المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

١- يساعد انموذج بيجز في تمكين الطالبات من الاستفادة من جمع المعلومات الإيجابية وتنظيمها ومراجعتها وتقويمها خلال عملية التعلم.

٢- اظهر انموذج بيجو مدى فاعليته في حدود الدراسة الحالية في رفع مستوى التفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الادبي بالمقارنة مع الأسلوب المعتاد في التدريس.

٣- ارتفاع مستوى دافعية الطالبات تجاه انموذج بيجز مقارنة بالطريقة التقليدية.

التوصيات

١- التركيز على الاستفادة من النماذج التدريسية المعاصرة مثل انموذج بيجز لتدريس الجغرافية وتنمية مهارات التفكير التأملي.

٢- حث المدرسين على التركيز على تعليم التفكير التأملي باعتباره نشاطا ذهنيا يسهل انتقال التعلم الى التطبيق العملي والحياة اليومية.

٣- اعداد ونشر كراسات او ادلة تعليمية تحتوي على أساليب ونماذج تدريسية حديثة متنوعة مع توضيح طرق استخدامها في التدريس وتوزيعها على المعلمين والمعلمات في المدارس الإعدادية والثانوية ومتابعة تنفيذ محتواها بواسطة إدارة المدارس والمشرفين المختصين.

المقترحات

١- اجراء بحث مماثل لما هو قائم في مراحل تعليمية أخرى.

٢- اجراء بحث يتناول اثر انموذج بيجز في متغيرات تابعة مختلفة كالتفكير التقاربي او التفكير المنتج وغيرها.

٣- تنفيذ دراسة مقارنة بين فاعلية انموذج بيجز وبعض التماذج التعليمية الأخرى في تنمية التفكير لدى مراحل دراسية مختلفة.

المصادر

-القران الكريم

١. أبراهيم ، مصطفى (٢٠٠٢) : اتجاهات حديثة في تدريس التاريخ ، مؤسسة الوان للطباعة نشر والتوزيع ، مصر .

٢. أبو هاشم، محمد، كمال (٢٠١٣): "أساليب التفكير والتعلم المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة "، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجموعة (٢٩)، العدد (١)، القاهرة.

٣. ابو جادو، صالح محمد علي، نوفل محمد بكر (٢٠٠٧): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٤. بدوي، عاطف محمد (٢٠١٤): تدريس التاريخ أحدث مناهج وطرق تدريس التاريخ، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجديد للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥. الخالص، عباد واخرون، (٢٠١٠): قراءات في المناهج والتدريس، دار وائل، ط١، الأردن.

٦. الدباغ، فخري، وآخرون(١٩٨٣) : اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقنن للعراقيين، كراسة التعليمات، جامعة الموصل.

٧. زيتون، حسن ، زيتون ، كمال عبد الحميد(٢٠٠٣) : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة.

٨. الزاملي ، علي عبد جاسم وآخرون، (٢٠٠٩) : "مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي" ، ط١ ، مكتب الفلاح ، الكويت .

٩. الزغلول ، عماد عبد الرحيم ،(٢٠١٢) :مبادئ علم النفس التربوي ،ط٢،الامارات العربية المتحدة ،العين ،دار الكتاب الجامعي .

١٠. السليماني، ميرفت محمد حمزة (٢٠١١) "أنماط معالجة المعلومات لنصفي الدماغ كأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى

١١. السماك، محمد ازهر و العزاوي ،علي عباس ،(٢٠١١): البحث الجغرافي بين المنهجية التخصصية والاساليب الكمية وتقنية المعلوماتية المعاصرة، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

١٢. شعلان، محمد سليمان، وجار الله، سعاد (١٩٧٠) هذا هو التدريس مدخل لأعداد المعلم، مكتبة غريب.

١٣. عفانة، إسماعيل عزو، اللولو، فتحية (٢٠٠٢)،" مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة"، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٤. عطية، محسن علي (٢٠٠٨): الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر، عمان.

١٥. عبد الهادي ، نبيل ،واخرون (٢٠٠٩) : مهارات في اللغة والتفكير ،ط٣،الأردن ،عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٦. عليان، شاهر ربحي (٢٠١٠): مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها: النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة، عمان.

١٧. عودات، ميسر حمدان. (٢٠٠٦) ، "أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الستة والمحاضرة المعّلة في التحصيل التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الاردن"، جامعة اليرموك، كلية التربية، الاردن اطروحة دكتوراه غير منشورة.

١٨. عفانة، إسماعيل عزو، اللولو، فتحية (٢٠٠٢)،" مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة"، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٩. عبيد وليم، وعفانة، عزو(٢٠٠٣) : التفكير والمنهاج المدرسي مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٢٠. عليوي ، صابرين حسن (٢٠١٨) : "إثر أنموذجي بيجز وفلدار سيلفرمان في اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي" ،أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ،جامعة بغداد .

٢١. العبادي ، رائد خليل وعالية ايوب (٢٠٠٦) : التصميم التدريسي ، دار يافا للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٢٢. علام ، صلاح الدين ،(٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٢٣. عودة، أحمد سليمان (١٩٩٩): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٢٤. عبد الرحمن ، سعد ، (١٩٩٨) : القياس النفسي ، الكويت مكتبة الفلاح.

٢٥. العفون، نادية حسين يونس و الفتلاوي، فاطمة عبد الامير (٢٠١١): مناهج وطرائق تدريس العلوم، دار الكتب والوثائق، بغداد.

٢٦. العبيدي، صباح مرشود، والبرزنجي، ليلى علي (٢٠١٧): تعليم التفكير، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.

٢٧. العتوم، احمد اسماعيل، واخرون (٢٠٠٧): تنمية مهارات التفكير نماذج وتطبيقات عمليه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٨. العفون ، نادية حسين ، وعبد الصاحب منتهى مطشر (٢٠١٢) :التفكير انماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه ،الأردن ،عمان ، دار الصفاء .

٢٩. القطان (٢٠٠٠): نشرة موجزة حول الأبحاث الإجرائية"، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

٣٠. الكناني ، ممدوح ، واحمد الكندري : (٢٠٠٥)، سيكولوجية التعلم وانماط التعلم ، مكتبة الفلاح ، الكويت.

٣١. الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠١٣): التفكير الجانبي تطبيقات عملية، عمان ، الأردن .

٣٢. مطشر ، علي عبد الحسين (٢٠١٤)، "اثر استراتيجية معينات التذكر في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مادة التاريخ لطلاب الرابع الادبي "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، جامعة المستنصرية.

1. .Biggs ، J ، Kember ، D and Leung ، D (2001) . The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire : R – SPQ2F ، British Journal of Educational Psychology ، Vol.71،No.2 .

2. .Biggs ، J ، Kember ، D and Leung ، D (2001) . **The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire : R – SPQ2F** ، British Journal of Educational Psychology ، Vol.71،No.2 .

3. .Klark، C. & Peterson، P. (1988). **Teachers: Thought Processes**. 3td ed، New York. Mcmillan

4. 3-Moseley ,D :Baum Field,v:Elliott j:Greg son,M:Higgins,s:Miller,j&Newton,D:fromewoks for thinking ,fifth edition ,U.K:Cambridge University Press. 2005 .

5. Lyons, handbook of reflection and reflection inquiry :mapping a way of knowing for professional reflective inquiry a u.s.a :sprlnger .2010

6. Schoon، D.A. (1987): "Educating the Reflective Practitioner، To Wards Anew Design for tweching and Learningin The professions، Teaching and Teacher Education، Vo: 4".