Alustath Journal for Human and Social Sciences

Volume 220 | Issue 2 Article 11

2-15-2017

Effect of analytical questions in the collection of geographical material at the fifth grade literary students

Akeel Abbod Faleh
Diyala University – College of Education for Human Sciences

Follow this and additional works at: https://alustath.uobaghdad.edu.iq/journal

Recommended Citation
Faleh, Akeel Abbod (2017) "Effect of analytical questions in the collection of geographical material at the fifth grade literary students," *Alustath Journal for Human and Social Sciences*: Vol. 220: Iss. 2, Article 11.
DOI: 10.36473/ujhss.v220i2.494
Available at: https://alustath.uobaghdad.edu.iq/journal/vol220/iss2/11

This Article is brought to you for free and open access by Alustath Journal for Human and Social Sciences. It has been accepted for inclusion in Alustath Journal for Human and Social Sciences by an authorized editor of Alustath Journal for Human and Social Sciences.

اثر استعمال الاسئلة التحليلية في تحصيل مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الادبي

م. عقيل عبود فالح
جامعة ديالى – كلية التربية للعلوم الانسانية

ملخص البحث:

اجريت هذه الدراسة في محافظة ديالى ، واستهدفت تعرف اثر استعمال الاسئلة التحليلية في تحصيل مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عينة من مدارس محافظة ديالى تكونت من 82 طالبا توزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد اجراء التكافؤ الاحصائي بين طلاب المجموعتين، اعد الباحث مستلزمات التجربة من اهداف سلوكية وخطط تدريسية وأسئلة تحليلية، ثم اعد اختبارا تحصيليا تكون من 50 فقرة من نوع الاختيار من متعدد اتسم بالصدق والثبات والموضوعية، طبقه الباحث في نهاية التجربة، وتوصل الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة. وفي ضوء نتائج البحث اوصي الباحث بضرورة اهتمام مدرسي المواد الدراسية عامة والمواد الاجتماعية بخاصة بإعداد اسئلة تحليلية لكل فصل من فصول الكتب المنهجية المقررة ، بحيث تتلاءم مع القدرات العقلية والمعرفية للطلاب وعلى وجه الخصوص طلبة الصف الخامس الادبي والمرحلة الاعدادية. واقترح اجراء دراسات لاحقة مكملة للبحث.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

ان استقراء سريعا لما اظهرته البحوث والدراسات في مجال طرائق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية والجغرافية بنحوٍ خاص يشير الى ان طرائق التدريس مازالت اسيرة المفهوم التقليدي الضيق الذي يعتمد على الحفظ والتلقين، ومن خلال خبرة الباحث في التدريس في المدارس الاعدادية والثانوية ، ومن لقائه مع المشرفين التربويين في اختصاص المواد الاجتماعية الذين اظهروا ان غالبية المدرسين يستخدمون طرائق تدريس تقليدية تعتمد على تزويد المتعلمين بالمعلومات وهي تهتم بالدرجة الاولى بالتلقين والحفظ من غير اسهام الطلاب وتفاعلهم ونشاطهم في المواقف التعليمية .

وكانت مشكلات التدريس دائما وما تزال موضع اهتمام بالغ من التربويين، ويؤدي هذا الامر باستمرار الى الكشف عن طرائق جديدة في هذا الميدان ولعل هذا الاهتمام البالغ يرجع في المقام الاول الى ان الموقف التعليمي وما يدور فيه من تفاعلات وعلاقات مختلفة وما يسفر عنه من نتائج انما هو محصلة للعملية التربوية كلها، هذا فضلا عن ان القوى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية دائمة التأثير في العملية التربوية، الامر الذي يسفر دائما عن مشكلات يلمسها المعلم عن قرب ولذلك يمكن القول ان ما يسفر عنه الجهد التربوي في ميدان طرائق التدريس هو رد فعل طبيعي لمشكلات تعاني منها مختلف المؤسسات التعليمية كشفت عنها التجربة والممارسة . (اللقاني ، 1989 ، ص245)

لذا تكمن مشكلة البحث في شعور الباحث بان تحقيق اهداف تدريس الجغرافية التي قررتها وزارة التربية لم تتم بنحوٍ مرضٍ وشامل . ومن هنا تبرز الحاجة الى افضل السبل التي يمكن استعمالها للعمل على تحقيق اهداف تدريس المادة والتي تتوقف حسب اعتقاد الباحث على الاجراءات التي تضمنها عملية التدريس لهذه المادة . وعلى هذا الاساس تبلورت مشكلة البحث الحالي لدى الباحث .

اهمية البحث والحاجة اليه :

تعد الجغرافية من اقدم العلوم وأعرقها وموضوعاتها متعددة مثل دراسة الانسان وأحواله ، ووصف طبيعة الارض ومناخها ومياهها ونباتاتها ومصادر ثرواتها الطبيعية ، فضلا عن خصائص سكانها والأعمال التي يمتهنونها .

وأصبحت الجغرافية ذات تأثير واضح وكبير في المواد الدراسية ، وذلك لدورها الفعال في تنمية قدرات الطلبة العقلية ، كالتحليل والمقارنة والقياس والتقدير فضلاً عن الحكم والاستنتاج ، وفي توليد الاتجاهات السليمة وتنميتها ، ومن خلال تمكينهم من فهم الخصائص الحقيقية ، او لمناطقهم والمشكلات التي تعاني منها ، وكذلك حسناتها وسيئاتها ، فضلا عن دورهم فيما بعد في المشاركة في تطوير بلادهم ، ومعرفة طرائق ووسائلها وما ينتظرهم من اعمال كبيرة في تنميتها .

ومن المؤكد انهم سيؤدون دورهم بصورة افضل نتيجة لمعرفتهم بالبيئة الطبيعية والبشرية التي يعيشون فيها . وحينما نعدد اهمية الجغرافية في العملية التعليمية ، وكيفية تحقيق الغايات من تعليم الجغرافية يتوقف هذا على نوعية التعليم ، وهنا يبرز دور المدرس وتبرز مسؤوليته نحو وطنه ، ويتوقف نجاحه في تأدية هذا الدور بدرجة كبيرة على وضوح اهداف تدريس الجغرافية لديه ، وفي قدرتــه على اتاحة الفرصة للطلبة من اجل التدرب عليها. وهذا يعتمد على ما يأتي:

1- الملاحظة والمشاهدة وتعويدهم على ملاحظة ما في البيئة الجغرافية وإدراك معنى خصائصها وأهميتها، وإدراك انواع الانشطة البشرية ، مما يطور ملكة النقد والتفكير لدى المتعلمين .

2- تعلم وضع المصطلحات الجغرافية في مواقعها الصحيحة على الرسوم والخرائط .

3- التحليل والمقارنة والتصنيف والموازنة والترابط بين الاشياء ، وتدريب الطلبة على هذه العمليات العقلية لكي يتمكنوا من تقدير اهمية العوامل الطبيعية والعلاقات والارتباطات بين الظواهر الجغرافية والبحث في الاسباب التي تكمن وراءها ، فيتعودون التفكير المنطقي وتتأصل لديهم روح البحث الجغرافي كجزء من التربية العامة .

4- الاخذ في الحسبان عند دراسة الجغرافية جميع القوى الطبيعية والمادية وكذلك ارادة الانسان وسلوكه وحاجيات حياته ، بحيث تشكل معرفة متناسقة شاملة ، عند البحث عن اكتشاف حلول المشاكل المعاصرة بين الانسان والبيئة .

ومن الضروري بمكان ان يواكب الانسان مرحلة التغير السريعة التي يمر بها عالمنا المعاصر اليوم ، التي لم يسبق له ان مر بها تاريخ البشرية ، وهي تشمل جانبي التطور والتغير في المظاهر الحياتية الانسانية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتربوية والتقنية كافة . لذا من الضروري ايضاً ان تساير المجتمعات هذه المرحلة بأقصى ما تتيح لها قدراتها وإمكانياتها المتعددة ، ولكي يكون تطور أي دولة ملائماً لمتطلباته، وناجحا ومتماشياً مع العقل ، فلابد ان يكون مخططا له بدقة معقولة ، تصل به الى تحقيق كثير من اهدافه ، فضلا عن عدم اختصار التخطيط على معالجة الحاضر حسب ، بل لابد من نظرة مستقبلية مدروسة . (الدريني ، 1986 ، ص 24)

تتكون عملية التعليم من طرفين، أحدهما الطالب والآخر: الكتاب المدرسي ، وتعد طريقة التدريس حلقة الوصل بين الطرفين ، فالمنهج لا يخرج الى حيز التنفيذ ما لم يكن هناك طريقة تدريس تضمن كيفية ترجمة المادة الدراسية وتوضيحها وإيصالها للطلبة وتوجيه الانشطة والفعاليات توجيها صحيحاً (رضوان 973،

ص139) ، لذلك فان تطوير او تحسين العملية التعليمية لا يعتمد على محتوى المناهج والمقررات الدراسية فقط بل على الاستعمال الجيد لطرائق التدريس في توصيل محتوى المناهج . (بوبطانه 1986 ، ص10)

لذلك ومن خلال ما تقدم فان من اهم جوانب العملية التعليمية هي طرائق واساليب التدريس التي يتبعها المدرس بل هي المشكلة الرئيسة لمهنة التدريس لذلك يتفق جميع التربويين على افضل اساليب التدريس هي التي تؤدي الى التعلم (اللقاني 976، ص 109) ، لهذا تغيرت الصورة القديمة للتعلم ، تلك الصورة التي ترى ان المدرس يتكلم والطالب يستمع اليه ، الى صورة جديدة تؤكد على الطالب النشط الفاعل الذي يسمع ويتكلم ويناقش ويقرا ويجمع المادة بنفسه (محمود ، 971 ، ص325) .

وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس لان طريقة التدريس تعد من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج الى ما يبغي المدرس تحقيقه من عادات وميول واتجاهات (الموسوي 997 ، ص 233) .

فنجاح العملية التعليمية يكون بإشراك اكبر عدد من ادوات التعلم والمعرفة فالعملية التي تشترك فيها حواس الانسان وعقله وقلبه وروحه تكون بلا شك أكثر فعالية في المتعلم وفي تنمية ملكاته المعرفية من العملية التي لا يشترك فيها سوى العقل (الامين 987 ، ص 2) .

تشغل الاسئلة ومستوياتها المتعددة قسماً كبيراً من الوقت المخصص لعملية التدريس في داخل الصف ، وعلى ما اشارت اليه عدة دراسات من ارتفاع نسبة الاسئلة المطروحة لغرض الحصول على الاجابة الصحيحة من الطلبة . ولذلك تعد الاسئلة احدى الاسس التي تستند اليها العملية التدريسية ، ولهذا اصبحت في مقدمة اهتمام العلماء والباحثين والتربويين في الوقت الحاضر .

يذكر جون ديوي (John Dewey) ان السؤال المطروح يعد روح العملية التدريسية بل هو كل شي فيها . (خطاب ، محمد ، 1989 ، ص 14)

إنّ المدرستين السلوكية والمعرفية قد ابدتا اهتماماً بالغاً بالأسئلة اذ يؤكد (سكنر) في معتقداته التربوية المبادئ الرئيسية في التعلم على اهمية الاسئلة بوصفها مثيرات قوية للعملية التعليمية والتدريسية ، فضلا عن ان المعرفيين الكبار، امثال برونر ، وبياجية ، واوزبل اكدوا اسهام الاسئلة في استثارة دافعية الطلبة للمناقشة ، وكيفية الوصول للأفكار الجديدة بأنفسهم وان الاسئلة تعد من المهارات الاتصالية المهمة بين المدرس وبين الطلبة ، وهي من المقومات الاساسية في التدريس الفعال .

لقد شخص كيسوك (Kissoch) وظائف متعددة ومختلفة للأسئلة منها : تنمية عمليات التفكير ، وتحديد المعلومات التي يأتي بها الطلبة ، وامكانية معرفة ميولهم وحاجاتهم بغية مراعاتها في اثناء التدريس ، فضلاً عن اثارة الدافعية للتعلم ايضاً (Kissoch, etal , 1982 p:6) وعندما يعد المدرسون الاسئلة بنحوٍ جيد ، فإنها تقود المتعلمين الى التفكير العميق ، والإجابة الصحيحة ، ويؤدي هذا الامر الى مستويات اعلى في التحصيل ، وبذلك تتيح الاسئلة فرصة كبيرة للطلبة لممارسة التفكير بانواعة المختلفة ، الناقد ، والذاتي ، والابتكاري ، والإبداعي فضلاً عن التعلم بالمشاركة . (Pollack, 1989 , p: 53)

وتعدّ الاسئلة مقياسا لقدرة المدرس ومهاراته وحسن استعماله لطريقته التدريسية وعملية تيسيره لدرسه في داخل الصف ، مع كشف مدى تعميق المدرس وتمرسه في مادته ومعرفته وإلمامه بها ، وإمكانيته على التفكير الناقد . ومما يؤكد اهميتها ما قيل بحقها اذا اردت ان تعرف كيف تدرس ، فعليك ان تعرف كيف تصوغ وتوجه اسئلتك (مقدادي ، 1987 ، ص 43) .

ويمكن أن نقول ان اسلوب التدريس المستند الى قاعدة التساؤلات يؤدي دورا فعالاً ومؤثراً في نمو التفكير لدى الطلبة ، واستمرار تقدمهم في عملية اكتساب العلم والمعرفة ، لان الاسئلة ومستوياتها المختلفة تؤدي الى تحقيق اهداف كثيرة فضلاً عن اعطائها صورة دقيقة عن قدرة الطلبة على القراءة والمطالعة الصحيحة، وإنها تسهم في اصدار الحكم على قدرتهم على المناقشة والحوار وسرعة التفكير والتحقيق والفهم والتوصل الى استنتاج النتائج ، وبهذا تكون ذات فائدة كبرى عند اجراء عملية تقويم لأداء الطلبة 0

ان الجغرافية الطبيعية بمعناها العام موضوع واسع له صلات كثيرة بالعلوم الطبيعية الاخرى من ناحية وبالعلوم الانسانية من ناحية اخرى فهي على صلة قوية بعلوم الجيولوجيا والنبات والحيوان والفلك والطبيعة، ولما كان التقدم العلمي قد فرض على كل علم من هذه العلوم ان يقسم نفسه على فروع اصغر فقد كان على الجغرافية الطبيعية ان تعيد تقييم علاقتها بهذه الفروع على اساس مقدار ما تأخذه منها او تقدمه لها وهكذا تشعبت مسئولياتها وازدادت تفصيلات الموضوعات التي يجب عليها ان تهضمها وتطورها حتى لا تتخلف عن غيرها من العلوم (شرف 1975، ص8) .

و إنّ دراسة المكان وما يحمله من ظاهرات طبيعية وبشرية تؤدي بطبيعتها الى تعدد ابعاده زمن ثم الى تعدد ابعاد الجغرافيا وتنوع دائرة معارفها (عسل 1984 ، ص3) .

لقد برزت الحاجة الى دراسات علمية جادة تعنى بتقديم اشكال جديدة من التعلم تحل محل الاشكال التقليدية التي اصبحت عاجزة عن تلبية حاجات المجتمع في تنشئة اجياله على وفق الاهداف المرسومة له .

وهنا تتجلى اهمية البحث اذ اختار الباحث الاسئلة التحليلية ليتعرف اثرها في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية.

هدف البحث :

يرمي البحث الى تعرف اثر استعمال الاسئلة التحليلية في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية .

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الاتية :

(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية باستعمال الاسئلة التحليلية ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها من غير استعمال الاسئلة التحليلية) .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على:

1- احدى المدارس الاعدادية او الثانوية النهارية للبنين في محافظة ديالى .

2- الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2015-2016 .

3- الفصول العشرة الاولى من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي.

تحديد المصطلحات :

الاسئلة التحليلية : وهو الاسئلة التي تمثل المستوى الرابع من مستويات تصنيف بلوم الستة وأحد المستويات الثلاثة العليا منه والذي يتمثل في تحليل الاسئلة الى مكوناتها الاساسية من الطلبة. ويرمى من طرح الاسئلة على وفق هذا المستوى من تصنيف بلوم (Bloom) الى اظهار قدرة الطلبة على تحليل الفكرة الواحدة او المادة العلمية وتجزئتها الى عناصرها الثانوية مع ادراك ، نوعية العلاقة وتحديدها والترابط ما بين هذه العناصر مما يساعدهم على فهم تركيبها وتنظيمها . (الاحمد ، ردينة ، 2001 ، ص 138)

التعريف الاجرائي لمستوى الاسئلة التحليلية :

وهو مستوى من مستويات الاسئلة ذو طبيعة تحليلية للأسئلة التي يطرحها المدرس على الطلاب ، ويطلب فيها عملية التحليل للأجزاء والمكونات التي تتكون منها المواد والموضوعات الجغرافية المتعددة موضوع الدرس .

التحصيل :

عرفه الحفني بأنه " انجاز او تحصيل دراسي في المادة ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة ام في الجامعة ، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة او تقدير المدرسين او الاثنين معا " . (الحفني ، 1978، ص11)

وعرفه دسوقي بأنه " المعرفة او المهارة حال قياسها " . (دسوقي ، 1988 ، ص47)

التعريف الاجرائي :

مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب عينة البحث من خلال الاجابة عن فقرات الاختبار المعد لهذا البحث بعد دراستهم للفصول العشرة الاولى من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي .

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

الاسئلة التحليلية:

إنّ الاسئلة التي يثيرها الطلبة في موضوعات الجغرافية ، هي اسئلة تتعلق بالمكان في الغالب وان تحديد الاماكن على الخارطة من القضايا المهمة بالنسبة لتعليم الطلبة 0 وان بناءها يحتاج الى معرفة عدد من الرموز فالخارطة عبارة عن تمثيل رمزي للأمكنة ، والطلبة بحاجة الى تحديد اماكنهم وأماكن الآخرين على الخارطة .

ويعد تعرف الخرائط المتنوعة وإتقانهم لقرائتها ، وفك رموزها من المتطلبات التي تنقل المدرس الى تنمية مهارة بناء الخارطة على مستويات بسيطة اولا. ومن ثم يمكن تكليفهم برسم خارطة لموقع منزلهم او موقع مدرستهم ثم لجيرانهم . وهكذا يتدرج معهم ليصلوا الى بناء الخارطة المألوفة للبلد الذي يعيشون فيه .

ومن الامور التي تنمي الحس الجغرافي عند الطلبة مناقشة القضايا البيئية بنحوٍ عام وقضايا البيئة التي يعيشون فيها ، وكيف تستخدم المساحات العامة والحدائق العامة ؟ وهل هناك قضايا تؤدي الى التلوث ؟ وكيف نقلل من ذلك ؟ وما الاقتراحات المناسبة ؟ وكذلك يمكن مناقشة قضايا النقل العام والمواصلات واقتراح الحلول المناسبة لمشكلات المرور . (ابة حلو ، 1988 ، ص 268)

ومن الاساليب التي تستعمل في هذا الصدد تكليف الطلبة بعمل رحلة فكرية في البيئة المحيطة مع التركيز في قضية جوهرية او قضايا معينة مثل الأشكال المثيرة في البيئة ، أو الروائح ، أو المداخن ، أو الاثاث ، أو اللافتات ، أو البيوت او المحلات التجارية . ويمكن طرح اسئلة على كل منها وفي جوانبها المختلفة .

ووضع اجابات عن هذه الاسئلة أو المقترحات . مثلا كيف تنتقل من منطقة لأخرى في البيئة ؟ وما اسهل الطرق ؟ ولماذا ؟ . ما اكثر الممرات امنا ؟ ما اجمل الطرق ؟ ما الاشياء التي نشاهدها ؟ ما الاشياء التي تعجبك ؟ وما الاشياء التي لا تعجبك ؟ (مقدادي ، وشادية ، 1989 ، ص 24) .

إنَ العملية التربوية ترمي الى احداث تغيرات معينة مرغوبة في سلوك الطلبة وهي من الامور المسلم بها والمبتغاة في العملية التعليمية .الامر الذي يحدونا الى التساؤل الآتي .كيف يمكن ان نتعرف على ان التغيرات المطلوبة قد اثرت في سلوك الطلبة ام لم تؤثر فيهم ؟

وتعدَ الاسئلة الصفية المطروحة من الوسائل القديمة واهمها وقد استخدمت في نمو التحصيل وسعة المعرفة ، وهي تستخدم حتى الان بنحوٍ واسع . (الحيلة ، 1999 ، ص 408) .

فقد نالت اهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية ، ولذلك كان لهذا الاهتمام ظهور تصنيفات مختلفة في المجال المعرفي للمستويات العقلية العليا شاع استعمالها بوصفها اساس لوضع الاسئلة وتصنيفها (جادر ، 1991 ، ص26) .

إنَ تصنيف الاسئلة على وفق مستوياتها يسهم في مساعدة المدرسين على تقرير مدى نجاحهم في التدريس نحو تحقيق اهداف متعددة ذات مستويات عليا ومدى تحفيز عمليات التفكير ، فضلا عن تعزيز النواحي الوجدانية لدى الطلبة وبذلك فأن تعلم صياغة الانواع المختلفة من الاسئلة تعد خطوة اساسية يجب ان يتقنها المدرس لكي يتمكن من استعمال انماط الاسئلة بكفاية عالية . وهناك تصانيف متعددة منها تصنيف ساندرز (Sanders Taxonomy) الذي يحتوي على سبعة مستويات للأسئلة هي :

1-الذاكرة : Memory

2-الترجمة : Inanslation

3-التأويل : Tuterpretation

4-التطبيق : Application

5-التحليل : Analysis

6-التركيب : Synthesis

7-التقويم : Evaluation

الا إنّ هذا التصنيف قريب الشبه من تصنيف بلوم المعروف، والتصنيف الآخر هو تصنيف بريمر بيت (Premer , Pate Taxonomy) الذي يشتمل على نوعين من الاسئلة هما :

1-التجميعية (اللامة) : Convergent

مثال / ماعدد المحافظات في جمهورية مصر العربية ؟

2-التشعبية : Divergent

مثال / كيف تختلف اقتصاديات العراق عن اقتصاديات سوريا ؟

وهناك بعض التصنيفات التي صنفت الاسئلة على مستويات متعددة ومن هذه التصنيفات تصنيف جيلفورد (Geulford) الذي صنف الاسئلة على خمسة مستويات هي :

1- اسئلة التعرف والتميز .

2- اسئلة التذكر .

3- اسئلة التفكر المركز والمقارب .

4- اسئلة التفكير المتشعب .

5- اسئلة التقويم .

وتصنيف ولسون (Wilsoon . J .) الذي صنف الاسئلة على اربعة مستويات هي :

1- الاسئلة التحليلية .

2- الاسئلة التجريبية .

3- الاسئلة التقويمية .

4- اسئلة ما وراء الطبيعة . (حمدان ، 1985 ، ص 114 -133)

وكذلك تصنيف كارنر (Carner) الذي صنف الاسئلة على ثلاثة مستويات هي :

1- الاسئلة الحسيه .

2- الاسئلة المجردة .

3- الاسئلة الابداعية .

ومن أشهر التصنيفات التي تناولت مناقشة مستويات الاسئلة بما ينسجم ومستوى المادة الدراسية والقدرة العقلية التي يتميع بها الطلبة ، فضلا عن الامكانية والقابلية العلمية التي يتصف بها المدرس . هو تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي الذي ظهر لأول مرة عام (1956) وهو تصنيف هرمي يضم ستة مستويات مرتبة بموجب تسلسل يمتد من اوطأ مستوى وهو عمليات التذكر والاسترجاع كأدنى العمليات العقلية وأسهلها ويمر بمستويات الفهم والاستيعاب ، فالتطبيق ، فالتحليل ، فالتركيب ، وينتهي بمستوى التقويم بوصفه اعلى العمليات العقلية . (دروزة ، 1987 ، ص33) .

إن جميع العمليات التفكيرية العليا تبنى على مستوى المعرفة ، وان أي انجاز او تحقيق الأهداف في أي مستوى يعتمد على تحقيق الأهداف في المستوى الادنى منه لأنه على الرغم من قيمة اسئلة التفكير العليا واهميتها الا انه في الوقت نفسه لا غنى للمدرس عن اسئلة التفكير الدنيا لأنها تزود الطلبة بالحقائق والمعلومات ليتمكنوا من ممارسة مهارات التفكير المتعددة مثل التطبيق ، والتحليل، والتركيب ، والتقويم . (الريان، 1995، ص 8)

ويتضح من هذا التدرج الهرمي للمستويات المتعددة للأسئلة انها تسير من البسيط الى المعقد ، ومن السهل الى الصعب ، وكل مستوى يشمل ما قبله من مستويات . وقد اختار الباحث المجال المعرفي ،وذلك لأنه يعد القاعدة الاساسية بالنسبة الى المجالات الاخرى ، ولأنه من اكثر المجالات التي يتعامل بها المدرسون وواضعو المناهج التعليمية ومطوروها، فضلا عن اكثر ما هو متعامل به في المدارس والمؤسسات التربوية هو تنمية المجال التفكيري وهو العقل .

وكذلك فأن مستويات اسئلة هذا المجال تصلح لتصنيف الأسئلة بغض النظر عن المادة الدراسية او المرحلة الدراسية . (محمود ، ابراهيم ، 1970 ، ص 192)

ويستنتج الباحث مما تقدم أن المعرفة الدقيقة لتصنيف الأسئلة على وفق مستويات بلوم في المجال المعرفي امر في غاية الأهمية ، لأنها تعطي مؤشرا واضحا على نوعية الأهداف التعليمية التي يسعى المدرسون الى تحقيقها في تدريسهم ، إذ إن الأسئلة الجيدة ناتجة عن هذه الأهداف ، فضلا عن ان هذه المعرفة تقدم للمدرسين رؤية واضحة عن مستويات الأسئلة التي يطرحونها لتكون لديهم حافزا للتركيز في المستويات القليلة ، وكذلك عن معرفتهم لمدى انجازهم لخططهم المنهجية ، وإنها تمكن المدرسين من تعرف مستويات الأسئلة في الكتب المدرسية المقررة ليختاروا منها ما يحقق اهدافها ولكي يتفادوا النقص في بعض اسئلة المستويات لاسيما المستويات العليا وذلك كلما كانت الأسئلة شاملة لجميع المستويات وبنسب متوازنة ، فأن الطلبة سوف يستعدون للإجابة عنها، وهذا ما يجعل الأسئلة عنصرا مهما في البناء التعليمي . زيادة على ان الأسئلة التي تحتاج الى

استجابات من مستوى اعلى هي الأفضل دائما لاسيما في مرحلة اعداد معاهد المعلمين او المعلمات لأن اجاباتها تحتاج الى تفكير ناقد، وتظهر تفهما افضل للمفاهيم الجغرافية (سند، وارثر، 1985، ص23) .

دراسات سابقة:

اولا: دراسات عربية:

1- دراسة التل ومقدادي 1988 :

" اثر استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي "

اجريت الدراسة في جامعة اليرموك – الاردن ، واستهدفت تعرف اثر استعمال الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي في الوحدات الدراسية المقررة لطلبة الصف الخامس الابتدائي ، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة الدراسة المؤلفة من (60) طالبة من طالبات مدرسة الثوار الابتدائية من مدينة اربد تتراوح اعمارهن بين (11) سنة و(13) سنة ، قسمت بطريقة عشوائية منتظمة على مجموعتين تجريبيتين استعملت معهما اسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا ، ومجموعة ضابطة استعملت معها اسئلة الكتاب التي تتطلب قدرات عقلية دنيا في تعليم الوحدات التعليمية نفسها . ولغرض تكافؤ المجموعتين في الاستيعاب القرائي طبق الباحثان اختبارا قبليا اتسم بالصدق والثبات ومناسبة الاسئلة جميعها في القدرة التمييزية ومعاملات الصعوبة .

واعد الباحثان اختبارا تحصيليا بعديا من نوع الاختبار المقالي لقياس الاستيعاب القرائي يتكون من (50) سؤالا يقع في مستويات الاستيعاب القرائي جميعها (الحرفي والتفسيري والرمزي والتكاملي) تميز بالصدق والثبات ومناسبة القوة التمييزية ومعاملات الصعوبة لاسئلته .

وكشفت نتائج التحليل الاحصائي باستعمال اختبار (t – test) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في الاستيعاب القرائي (الاختبار البعدي) بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية التي استعمل معها الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا اذ تفوقت على المجموعة الضابطة التي استعمل معها الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية دنيا. (التل، ومقدادي، 1988، ص 273-284)

2- دراسة الربيعي 1997 :

رمت هذه الدراسة تعرف اثر اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط .

اجريت هذه الدراسة في العراق في عام 1997 ، وسعت الى تعرف المرمى الاتي : تعرف اثر استخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط .

تألفت عينة الدراسة من (122) طالبا وطالبة ، بواقع (63) طالبا ، و (59) طالبة . وقد تم استخدام الاختبار التائي (t – test) وسيلة احصائية لتحليل البيانات .

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

1–تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير التحريري باستخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم على طلبة المجموعة الضابطة الذين لا تستخدم في تدريسهم تلك الاسئلة .

2–ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط اداء طلاب المجموعة التجريبية الذين تستخدم في تدريسهم اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم ومتوسط اداء الطالبات اللاتي يدرس التعبير بالاسلوب نفسه.

(الربيعي ، 1997 ، 4–129)

3– دراسة مصطفى 2000 :

رمت هذه الدراسة الى تعرف مجالات الاسئلة الصفية ومستوياتها التي تستخدمها مدرسات مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية وعلاقتها بالتأهيل التربوي .

وقد اجريت هذه الدراسة في العراق . في مدينة بغداد وسعت لتحقيق المرامي الاتية :

1–تعرف مجالات الاسئلة الصفية ومستوياتها التي تستخدمها مدرسات مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية .

2–الكشف عن وجود علاقة لهذه الاسئلة من حيث تنوع مجالاتها ومستوياتها بالتاهيل التربوي لمدرسات مادة التاريخ .

تألفت عينة الدراسة من (48) مدرسة تم اختيارها بصورة عشوائية من بين المدارس الاعدادية والثانوية التابعة للمديريات الاربع للتربية في محافظة بغداد والبالغة (160) مدرسة ، اما عينة المدرسات فقد بلغت (77) مدرسة . وبعد تحليل البيانات الاحصائية ، بالاعتماد على معادلة (سكوت ، ومعامل ارتباط بونيت بايسيريال) ، فقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

1–وجود علاقة ارتباط ضعيفة غير دالة احصائيا بين مستويات الاسئلة الصفية المعرفية والتأهيل التربوي عند مستوى (05،0) .

2–وجود علاقة ارتباط ضعيفة سالبة غير دالة احصائيا بين مستويات الاسئلة الصفية النفسحركية والتأهيل التربوي عند مستوى (05،0) .

3–لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستويات الاسئلة الصفية الوجدانية والتأهيل التربوي .

(مصطفى ، 2000 ، ص 8–52)

ثانيا / دراسات اجنبية :

1- دراسة (هونكنز) Hunkins 1970 :

استهدفت الدراسة تعرف اثر اسئلة التقويم والتحليل في تحفيز التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة السادسة الابتدائية في مادة الجغرافية . ولتحقيق هدف البحث اختيرت عينة تألفت من (260) تلميذا مثلوا (11) صفا من الصفوف السادسة الابتدائية في ثلاث مدارس ، وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين تضم الاولى (127) تلميذا يتلقون اسئلة في مستوى التقويم والتحليل بنسبة (47.53 %) من مجموع الاسئلة المطروحة ، وتضم الثانية (133) تلميذا يتلقون اسئلة في مستوى المعرفة بنسبة (87.38 %) من مجموع الاسئلة المطروحة .

كوفئت المجموعتان في اختباري الذكاء والقراءة ، ولقياس التفكير الناقد استعمل اختبار (Taba , 1964) الذي يتضمن اربعة محاور هي : الاستنتاج ، والحذر ، وفوق التعميم ، والتمييز .

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في الاستنتاج والتمييز، وفي اسئلة صنف فوق التعميم.

2- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين في اسئلة الحذر لمصلحة المجموعة الاولى .

(Hunkins , 1970,p: 697-705)

2- دراسة (راي) Ray , 1979 :

" أثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في التفكير المجرد والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات تدريس مادة الكيمياء " .

استهدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في التفكير المجرد والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات تدريس مادة الكيمياء، وقد قسم الباحث عينة البحث على مجموعتين، اجرى التكافؤ بينهما من حيث عدد الطلبة والمادة العلمية وطريقة التدريس وكان المتغير التجريبي هو مستوى الاسئلة ، اذ تتم تدريس أحد الصفين باستعمال غالبية الاسئلة من المستوى العالي (الاستيعاب ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) على وفق تصنيف بلوم ، اما الصف الاخر فقد كانت معظم الاسئلة المستعملة له من المستوى المعرفي .

استمرت التجربة (24) أسبوعيا وبعد معالجة البيانات ظهرت النتيجة الآتية :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في اداء الطلبة في اختبار التفكير الناقد لمصلحة المجموعة التي تلقت الاسئلة ذات المستوى العالي . (Ray , 1979 , p 4220)

3- دراسة فاسكو Fasko 1983 :

" اثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في ثقة الطالب واجابته عن هذه الاسئلة والتحصيل الاكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات " .

اجريت الدراسة في جامعة فلوريدا اثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في ثقة الطالب واجابته عن هذه الاسئلة والتحصيل الاكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات . ولتحقيق هدف الباحث اختار الباحث عينة مكونة من (125) طالبا وطالبة قسموا بطريقة عشوائية على ثلاث مجموعات ، تلقت المجموعة الاولى اسئلة عالية المستوى ، وتلقت المجموعة الثانية اسئلة واطئة المستوى ، في حين لم تتلق المجموعة الثالثة اسئلة .

توصلت الدراسة بعد تحليل البيانات احصائيا الى ان الطلبة لهم ثقة اكثر في الاجابة عن الاسئلة السهلة ، فضلا عن ان الانتباه كان اكثر في حالة الاسئلة ذات المستوى العالي موازنة بحالة انعدام الاسئلة ، واظهرت النتائج ايضا ان هناك فروقا في معدلات التحصيل وكانت في الذكور اعلى في الاسئلة ذات المستوى العالي ، اما معدلات الاناث فكانت اعلى في الاسئلة ذات المستوى الواطئ او في حالة غياب الاسئلة ، اما استبقاء المعلومات على المدى الطويل فقد ارتبط بالتحصيل الاكاديمي المسبق ، فضلا عن القدرة على الحفظ كانت مرتبطة معنويا بالتحصيل وبالأداء في الاختبارات الحفظية .(Fasko , 1983, p: 13)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أ- منهجية البحث:

لما كانت الدراسة الحالية ترمي التثبت من اثر استعمال الاسئلة التحليلية في التحصيل، فإن اختيار المنهج الملائم لتحقيق ذلك هو المنهج التجريبي، إذ إن البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها، فالبحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي ، أو تشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه ، وإنَّما هو ضبط للمتغيرات والسيطرة عليها في المواقف التجريبية ، ويتسم المنهج التجريبي بالقدرة على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها(عبد الرحمن وزنكنة ، 2007 ، 474) .

ب- اجراءات البحث:

هي الإجراءات التي تتطلبها الدراسة للوصول إلى تحقيق أهدافها والتثبت من فرضياتها، وتمثلت في اختيار التصميم التجريبي ، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها ، وتكافؤ مجموعتي الدراسة ، فضلاً عن إعداد مستلزماتها وأداتيها ، والوسائل الإحصائية المستعملة في إجراءاتها وتحليل بياناتها.

اولاً : التصميم التجريبي :

يعدّ التصميم التجريبي مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ ذلك العمل . (داؤد ، وانور، 1990، ص256)

وعملية اختياره ضرورة لكل بحث تجريبي ، اذ يوفر للباحث سبلاً كفيلة للوصول الى النتائج المبتغاة (الزوبعي ، 1981 ، ص102) ، ويمكن القول بعدم توافر تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط لان ضبط المتغيرات امر بالغ الصعوبة نتيجة لطبيعة الظواهر التربوية المعقدة . (همام ، 1984 ، ص381)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	الملخصات العامة	التحصيل	اختبار بعدي
الضابطة	ـــــــــــ	التحصيل	اختبار بعدي

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً : مجتمع البحث وعينته:

تالف مجتمع البحث الحالي من جميع المدارس الإعدادية والثانوية النهارية التابعة لمديرية تربية ديالى/ قضاء بلدروز، التي تحتوي على الصف الخامس الأدبي والبالغ عددها (4) مدرسة.

ولما كانت الدراسة الحالية تتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الإعدادية التابعة لمديرية تربية ديالى, اختار الباحث تربية بلدروز ومن طريق السحب العشوائي اختار ثانوية المستقبل للبنين, وبعد أن حدد الباحث المدرسة التي سيطبق بها التجربة, زار المدرسة المذكورة. وكانت تضم شعبتين للخامس الأدبي اختار الباحث عشوائياً شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية، وأصبحت شعبة (أ) مجموعة ضابطة.

بلغ عدد طلاب الصف الخامس الادبي في اعدادية علي بن ابي طالب للبنين/ تربية ديالى للعام الدراسي 2015 / 2016، (82) طالباً بواقع (41) طالباً للمجموعة (ب) التجريبية و (41) طالباً للمجموعة (أ) الضابطة، ولا يوجد بين افراد العينة أي طالب راسب، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (4) المجموعتين التجريبية والضابطة موزعة بحسب الشعب

التسلسل	الشعبة	المجموعة	العدد الكلي	عدد الراسبين	العينة
1	ب	التجريبية	41	لا يوجد	41
2	أ	الضابطة	41	لا يوجد	41
المجموع	2	2	82	-	82

لم ينتقل أي طالب الى المدرسة ولم ينقل أي طالب من المدرسة الى مدرسة اخرى خلال مدة التجربة .

ثالثاً : التكافؤ بين افراد العينة :

1- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالاشهر :

الجدول (2) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاعمار طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	41	204, 66	10 ,74	115 ,35	80	0 ,103	1 ,99	0 ,05 ليس بذي دلالة
الضابطة	41	204 ,41	11 ,13	123 ,87				

2- التحصيل الدراسي للاب :

الجدول (3) قيمة مربع كاي للفروق في مستوى تحصيل الاباء بين المجموعتين

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	41	6	5	9	11	10	4	0 ,499	9.49	0 ,05 ليس بذي دلالة
الضابطة	41	4	5	10	11	11				

3- التحصيل الدراسي للامهات :

الجدول (4) قيمة مربع كاي للفروق في مستوى تحصيل الامهات بين المجموعتين

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية*	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	41	12	11	7	8	3	4	0.93	7.82	0 ,05 ليس بذي دلالة
الضابطة	41	13	14	5	7	2				

* دمجت الخليتان (اعدادية او معهد ، و بكالوريوس فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما اقل من 5 .

4- درجات مادة الجغرافية النهائية للعام الدراسي السابق 2015/2014:

الجدول (5) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات مادة الجغرافية للعام الدراسي السابق

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	

التجريبية	41	65 , 34	6 , 19	38 , 32	80	1.51	1.99	0.05 ليس بذي دلالة
الضابطة	41	67 , 88	8 , 96	80 , 28				

5- درجات اختبار المعلومات السابقة في مادة الجغرافية :

اعدّ الباحث اختباراً من اجل معرفة ما يملكه طلاب عينة الدراسة من معلومات سابقة عن مادة الجغرافية التي ستدرس خلال التجربة ، تكون الاختبار من (25) فقرة اختبارية عرض على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص، وفي ضوء ارائهم ومقترحاتهم عدلت بعض فقراته حتى اصبح جاهز للتطبيق .

الجدول (6) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات المعلومات السابقة لمجموعتي البحث لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	41	14 , 53	3 , 35	11 , 22	80	0.632	1.99	0.05 ليس بذي دلالة
الضابطة	41	14 , 07	3 , 29	10 , 82				

رابعا / ضبط المتغيرات الدخيلة :

1- الحوادث المصاحبة : لم تتعرض التجربة في البحث الحالي الى أي ظرف طارئ او حادث يعرقل سيرها ، مثل الحوادث الطبيعية (الزلازل ، والفيضانات ، والأعاصير) وحوادث اخرى كالحروب . لذا لم يكن اثر لذلك في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل ، لذا امكن تفادي هذه العوامل .

2- الاندثار التجريبي : المقصود به الاثر المتولد من ترك او انقطاع بعض الطلاب الخاضعين للتجربة مما يؤثر في متوسط التحصيل. (العزاوي ، 1984 ، ص70) ولم يتعرض البحث الحالي كحالات الترك او الانقطاع او الانتقال طيلة مدة التجربة .

3- اختيار افراد العينة : حاول الباحث تفادي تأثير هذا العامل في نتائج البحث وذلك بالاختيار العشوائي لعينة البحث ، واجرى الباحث عمليات التكافؤ احصائياً بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات ، وذلك لانه تكاد تكون ظروف الطلاب الاجتماعية والاقتصادية متشابهة الى حد كبير ، فضلا عن ان الطلاب ينتمون الى بيئة اجتماعية واحدة .

4- اداة القياس : استعمل الباحث أداة واحدة (الاختبار التحصيلي) لقياس تحصيل مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وقد اتسم بالموضوعية والصدق والثبات.

5- الإجراءات التجريبية : لقد حرص الباحث على جعل هذا العامل غير مؤثر في سير التجربة وتمثل ذلك بما ياتي:

أ- **سرية البحث :** اتفق الباحث مع ادارة المدرسة ومدرس المادة بالمحافظة على سرية التجربة لما لها من تأثير في دقة نتائج التجربة ، فلم يخبر الباحث الطلاب عن طبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاط او تعامل الطلاب مع التجربة ، ومن ثم يؤثر في نتائجها .

ب- المدرس : درس مدرس المادة الاصلي مجموعتي البحث بنفسه ، وهذا يعطي التجربة درجة من الدقة والموضوعية ، لان تكليف مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب السيطرة على سير التجربة ، فقد يمتلك احد المدرسين معلومات عن المادة اكثر من الاخر ، او صفات شخصية او غير ذلك من العوامل التي قد تؤثر في نتائج التجربة .

ج- **الوسائل التعليمية :** اعتمد الباحث على الوسائل التعليمية نفسها للمجموعتين (التجريبية والضابطة) مثل السبورات التي لها الحجم واللون نفسهما، والطباشير العادي والملون، وبعض الاجهزة والأشكال المعدة من الطلاب ومدرس المادة، فضلا عن الكتاب المقرر تدريسه.

د- توزيع الحصص : اعتمد الباحث التوزيع المتساوي للدرس بين المجموعتين فقد كان مدرس المادة يدرس (6) حصص اسبوعياً ، ثلاث حصص لكل مجموعة ، فبعد الاتفاق مع ادارة المدرسة ، تم تنظيم جدول توزيع الحصص لمادة الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي ، ووزعت حصص الجغرافية للمجموعتين على ثلاثة ايام هي السبت والأحد والاثنين ، وللدرس الاول والثاني من كل يوم . والجدول (7) يوضح ذلك .

الجدول (7) توزيع حصص مادة الجغرافية الطبيعية لمجموعتي البحث

التسلسل	اليوم	الدرس الاول 8صباحاً- 8 ,45	الدرس الثاني 35،9-50،8
1	السبت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
2	الاحد	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
3	الاثنين	المجمعة التجريبية	المجموعة الضابطة

هـ- بيئة الصف : طبقت التجربة في مدرسة واحدة ،وفي صفين متجاورين ،ومساحة الصف وعدد الشبابيك والمقاعد متساوية في كلا الصفين .

خامسا / متطلبات البحث :

1- تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث ، قبل بدء التجربة ، المادة العلمية التي سيدرسها، وقد تضمنت الفصول العشرة من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2015 / 2016 ، والموضوعات كالاتي :

1- الفصل الاول الكون

2- الفصل الثاني المجموعة الشمسية

3- الفصل الثالث علاقة الارض بالشمس والقمر

4- الفصل الرابع نشأة الارض

5- الفصل الخامس الغلاف الغازي

6- الفصل السادس الحرارة

7- الفصل السابع الضغط الجوي والرياح

8- الفصل الثامن الكتل الهوائية

9- الفصل التاسع الرطوبة والتكاثف

10- الفصل العاشر التساقط

2- صياغة الأهداف السلوكية :

الاهداف السلوكية لها مكانة بارزة ومهمة في العملية التربوية لانها تمثل التغيرات المراد احداثها في المتعلمين على شكل نتائج تحصيلية وان هذه المتغيرات الجديدة في سلوك المتعلمين تعد مرادفا لهذه الاهداف (العجيلي،1996، ص20) لذا يعد اعداد الاهداف السلوكية الخطوة الاولى والمهمة في اعداد أي برنامج تعليمي وموجه في اختيار طرائق التدريس ومعيار اساسي في تقويم العملية التربوية ودليل عمل للباحث في اثناء تطبيق تجربته في بناء الاختبار وإعداد الخطط اليومية . (ابراهيم، 1986، ص20)

صاغ الباحث (125) هدفا سلوكيا اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة على المستويات الثلاثة الاولى في تصنيف بلوم (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق) .

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الجغرافية وطرائق التدريس وفي العلوم التربوية والنفسية .

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (20) خبيرا عدلت بعض الأهداف ، وحذفت (4) أهداف لأنها لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (80 %) من موافقة الخبراء ، أي قبلت الأهداف التي اتفق عليها (16) خبيرا فأكثر من المجموع الكلي للخبراء . وبذلك اصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (121) هدفا سلوكيا ، بواقع (58) هدفا سلوكيا لمستوى المعرفة ، و (50) هدفا سلوكيا لمستوى الفهم، و (13) هدفا سلوكيا لمستوى التطبيق.

3- اعداد الاسئلة التحليلية: يتطلب البحث الحالي اعداد اسئلة تحليلية للفصول العشرة المقرر تدريسها في خلال مدة التجربة ، كونها المتغير المستقل في التجربة ، بهدف معرفة اثر استعمالها في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية ، وقد اعد الباحث الاسئلة بنفسه معتمدا على محتوى المادة الدراسية ، اذ بلغ عدد الاسئلة التحليلية(100) سؤال تحليلي، لكل موضوع عشرة اسئلة.

3- الخطط التدريسية :

يقصد بالتخطيط في التدريس تصور مسبق للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق اهداف تعليمية معينة، وهذه العملية تتضمن تحديد الاهداف واختيار طرائق وأساليب تنفيذ وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الاهداف . (الامين ،1992، ص133)

ان النجاح في أي مشروع انساني يعتمد على خطة محددة للعمل ، وهي بالنسبة الى التدريسي امر لازم، لأنها المرشد والهادي للمدرس في تدريسه (جابر،1967 ، ص121) وقد اعد الباحث الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث للفصول العشرة المقرر تدريسها في خلال مدة التجربة في ضوء المتغير المستقل (الاسئلة التحليلية) ومحتوى المادة والأهداف السلوكية، معتمدا الطريقة التقليدية في تدريس هذه المادة لطلاب مجموعتي البحث، عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المتخصصين في الجغرافية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة، لبيان ارائهم وملاحظاتهم لغرض صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما ابداه الخبراء أجريت التعديلات اللازمة عليها.

سادساً : اداة البحث :

من متطلبات البحث الحالي ، اعداد اختبار تحصيلي لكونه الادارة التي تمكن الباحث من قياس التحصيل في مادة دراسية معينة ، لذلك اعد الباحث اختباراً يتصف بالصدق والثبات لأغراض البحث الحالي .

خطوات اعداد الاختبار التحصيلي البعدي :

1- اعداد الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات).

2- اعداد فقرات الاختبار .

1- إعداد الخريطة الاختبارية :

اعد الباحث خريطة اختبارية شملت محتوى الموضوعات العشرة المقرر تدريسها في اثناء التجربة وقد حسبت نسبة اهمية كل موضوع من الموضوعات في ضوء الوقت المستغرق في تدريسه ، علما ان وقت الحصة محدد بـ (45) دقيقة ، ومن ثم استخرج الباحث متوسط هذا الوقت ، في حين حدد اهمية مستويات الاهداف السلوكية في ضوء عدد الاهداف السلوكية في كل مستوى الى العدد الكلي للأهداف .

وحدد عدد الفقرات في كل مستوى من مجموع فقرات الاختبار التي حددها الباحث بـ (50) فقرة اختبارية ، والجدول (8) يوضح ذلك .

الجدول (8) الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات)

الموضوعات	عدد الحصص	متوسط الوقت دقيقة	عدد الأهداف السلوكية			عدد الفقرات الاختبارية			عدد الفقرات الكلي
			المعرفة	الفهم	التطبيق	المعرفة	الفهم	التطبيق	
الكون	2	90	7	5	1	2	1	.	3
المجموعة الشمسية	2	90	6	5	2	2	1	.	3
علاقة الارض بالشمس والقمر	4	180	6	4	2	3	3	1	7
نشأة الارض	3	135	6	4	1	2	3	1	6
الغلاف الغازي	2	90	4	5	1	2	1	.	3
الحرارة	5	225	6	7	1	3	5	1	9
الضغط الجوي والرياح	6	270	8	6	2	4	4	2	10
الكتل الهوائية	2	90	4	4	2	2	1	.	3
الرطوبة والتكاثف	2	90	6	5	.	2	1	.	3
التساقط	2	90	5	5	1	2	1	.	3
المجموع	**30**	**1350**	**58**	**50**	**13**	**24**	**21**	**5**	**50**

2- صياغة فقرات الاختبار :

اعد الباحث فقرات الاختبار ، ذلك لانها من اهم ادوات القياس والتقويم الصفي واكثرها استعمالاً (عودة، 1985 ، ص37) وتهدف الى تقييم مدى تقدم الطالب في التحصيل الدراسي . (الزوبعي، 1981 ، ص26)

لقد اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الاختبار ، اختيار موضوعي لما يمتاز به من موضوعية في التصحيح ، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان ، اذا وضعت بشكل جيد ، وصاغ الباحث (55) فقرة ضمن سؤال واحد من نوع الاختيار من متعدد التي توصف بأنها شائعة الاستعمال ، وتفوق الانواع الاخرى الموضوعية صدقاً وثباتاً . (سعادة ، 1984 ، ص 162) فضلاً عن سهولة تحليل نتائجها احصائيا ، وقدرتها على الحد من اثر الحدس والتخمين . (الامام ، 1990 ، ص87)

والسبب في صياغة (55) فقرة اكثر من العدد المحدد في الخريطة الاختبارية هو التحوط في عدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء، او انها تتميز بصعوبة او سهولة كبيرة جداً ، او انها لا تمتلك قوة تميزية مقبولة .

3- صدق الاختبار :

هو مدى قياس الاختبار للشيء الذي وضع ذلك الاختبار من اجل قياسه (Adams , 1966, P.638) والاختبار الصادق يقيس الوظيفة التي يزعم انه يقيسها ولا يقيس شيئاً اخر بدلاً منها او بالاضافة اليها (ملحم، 2000، ص273) ويعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ، ولاجل التحقق من صدق الاختبار ، تم عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس ، والقياس والتقويم ، والجغرافية لبيان ملائمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه وسلامة صياغتها ، وفي ضوء ارائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات التي عدت صالحة بعد التعديل، واستخدم الباحث النسبة المئوية معياراً لقبول الفقرة ، اذا حصلت على نسبة (80 %) او اكثر من اراء الخبراء ولما كان عدد الخبراء (15) خبيراً فقد قبلت الفقرة التي ابدى صلاحيتها(12) خبيراً ، وحذفت بعض الفقرات لانها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحث بـ (80%) من مجموع الخبراء الكلي ، وكان عدد الفقرات المحذوفة (5) فقرات ، وبلغت عدد فقرات الاختبار في النهاية(50) فقرة بعد الحذف.

4- تعليمات الاختبار :

وضع الباحث التعليمات الاتية :

-اكتب اسمك ، وشعبتك في المكان المخصص لها .

-كل فقرة من الفقرات تحتها اربع اجابات واحدة منها صحيحة .

-إقرأ كل فقرة من الفقرات بدقة وإمعان وضع دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة عن كل فقرة .

-يتم اختيار إجابة واحدة فقط لكل فقرة وتعامل الفقرة المتروكة معاملة الخاطئة.

5- العينة الاستطلاعية :

طبق الباحث الاختبار على عينة من طلاب الصف الخامس الادبي مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات عينة البحث نفسها ، وبلغ عدد طلاب العينة الاستطلاعية (50) طالباً . وذلك للتحقق من وضوح فقرات الاختبار وفهم التعليمات الخاصة به ، ومعرفة الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار من خلال تحديد الزمن الذي استغرقه اسرع طالب ، وأبطأ طالب في الاجابة عن اسئلة الاختبار ، وتم حساب متوسط الوقت باستخدام المعادلة الاتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن اسرع طالب + زمن أبطأ طالب}}{\qquad}$$

(البكري ، 1999 ، ص56)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{2}{\frac{100}{2}} = \frac{60 + 40}{2} = 50 \text{ دقيقة}$$

6- تحليل فقرات الاختبار :

إنّ تحليل فقرات الاختبار عبارة عن عملية فحص او اختبار استجابات الطلاب عن كل فقرة من فقرات الاختبار ، وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييز الفقرة (الزوبعي ، 1981 ، ص74) ، طبق الباحث الاختبار على عينة من طلاب الصف الخامس الادبي تكونت من (50) طالباً وبعد تصحيح اجابات الطلاب رتبت درجاتهم تنازلياً ، وقسمت الدرجات على قسمين متساويين ، يمكن تقسيم العينة الاستطلاعية على قسمين متساويين اذ كان عدد افراد العينة اقل من (100) (الزوبعي ، 1981 ، ص 74) وبلغ عدد درجات المجموعة العليا والدنيا (25) لكل منهما، ثم حسبت صعوبة الفقرات وقوة تميزها كما ياتي:

أ- مستوى صعوبة الفقرات : بعد ان حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (33 , 0) و (63 , 0) ويرى بلوم (Bloom) ان فقرات الاختبار تعد جيدة اذا تراوحت في معدل صعوبتها بين (20 , 0) الى (80 , 0) ، وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة .

ب- قوة تمييز الفقرات : يقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار . (Stanleg , 1974 , P . 450) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها كانت بين (32 , 0) و (52 , 0) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تتصف بمعاملات تميز جيدة ، اذ يرى ايبل (Eble) ان فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوة تمييزها (30 , 0) فاكثر (Ebel , 1972 , P . 406).

ج- فعالية البدائل الخاطئة : عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض ان تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من انها تؤدي الدور الموكل اليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الاجابة الصحيحة ، وعدم الاتكال على الصدفة . (امطانيوس ، 1997 ، ص101) والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عدداً من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من طلبة المجموعة العليا ، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه . (عودة ، 1993 ، ص120)

ويكون البديل اكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب . وبعد ان اجرى الباحث العمليات الاحصائية اللازمة لذلك ، ظهر لديه ان البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار البعدي قد جذبت اليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا ، وهذا ما اكده (الامام ، 1990 ، ص113).

جدول (9) الاجابات الصحيحة العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار ومستوى صعوبتها وقوة تمييزها وفعالية بدائلها

ت	العليا	الدنيا	معامل	قوة	فاعلية البدائل الخاطئة	ت	العليا	الدنيا	معامل	قوة	فاعلية البدائل الخاطئة

الثالث	الثاني	الاول	التمييز	الصعوبة				الثالث	الثاني	الاول	التمييز	الصعوبة			
30-	10-	16-	0.48	0.54	6	19	**26**	4-	26-	-16	0.44	0.48	8	20	**1**
4-	26-	16-	0.33	0.43	11	20	**27**	10-	16-	-34	0.56	0.50	6	21	**2**
13-	10-	16-	0.48	0.57	5	18	**28**	1-	16-	-23	0.41	0.39	11	22	**3**
10-	16-	30-	0.33	0.61	6	15	**29**	2-	2-	-13	0.44	0.52	7	19	**4**
10-	16-	34-	0.52	0.44	8	22	**30**	11-	13-	2-	0.44	0.56	6	18	**5**
1-	16-	23-	0.48	0.61	4	17	**31**	10-	3-	4-	0.37	0.33	13	23	**6**
2-	2-	13-	0.44	0.37	11	23	**32**	10-	11-	-13	0.41	0.43	10	21	**7**
11-	13-	2-	0.56	0.57	4	19	**33**	30-	10-	-16	0.48	0.61	4	17	**8**
10-	3-	4-	0.41	0.46	9	20	**34**	4-	26-	-16	0.52	0.48	7	21	**9**
10-	11-	3-	0.44	0.52	7	19	**35**	13-	10-	-16	0.52	0.41	9	23	**10**
10-	4-	10-	0.44	0.44	9	21	**36**	10-	16-	-30	0.52	0.59	4	18	**11**
3-	16-	13-	0.41	0.61	5	16	**37**	2-	2-	-13	0.44	0.41	10	22	**12**
34-	11-	2-	0.32	0.43	11	20	**38**	11-	13-	2-	0.37	0.63	5	15	**13**
23-	4-	11-	0.48	0.54	6	19	**39**	10-	3-	4-	0.40	0.54	7	18	**14**
10-	11-	13-	0.52	0.44	8	22	**40**	1-	16-	-23	0.48	0.61	4	17	**15**
30-	10-	16-	0.56	0.50	6	21	**41**	2-	2-	-13	0.41	0.46	9	20	**16**
4-	26-	16-	0.37	0.48	9	19	**42**	11-	13-	2-	0.41	0.57	6	17	**17**
13-	10-	16-	0.41	0.57	6	17	**43**	10-	3-	4-	0.48	0.35	11	24	**18**
10-	16-	30-	0.48	0.46	8	21	**44**	10-	11-	-13	0.48	0.50	7	20	**19**
10-	16-	34-	0.37	0.46	6	15	**45**	10-	11-	3-	0.37	0.48	9	19	**20**

1-	16-	23-	0.48	0.61	9	22	**46**	10-	4-	-10	0.52	0.48	7	21	**21**
2-	2-	13-	0.52	0.43	6	20	**47**	3-	16-	-13	0.41	0.35	12	23	**22**
11-	13-	2-	0.37	0.52	9	19	**48**	34-	11-	2-	0.44	0.63	4	16	**23**
10-	3-	4-	0.48	0.48	7	20	**49**	23-	4-	-11	0.52	0.52	6	20	**24**
10-	16	23-	0.44	0.50	5	17	**50**	10-	11-	-13	0.41	0.54	7	18	**25**

7- ثبات الاختبار :

يعني أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا ما اعيد على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها (الغريب ، 1985 ، ص653) ، وهو صفة من صفات الاختبار الجيد (الزوبعي ، 1981 ، ص31) ويقاس ثبات الاختبار بعدة طرائق منها اعادة الاختبار ، وطريقة الاختبارين المتكافئين وطريقة التجزئة النصفية (الجسماني ، 1984 ، ص307) .

اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار ، لأنها تتميز باقتصادها في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار اذ يطبق دفعة واحدة ، وتجنب اعطاء خبرة للطلاب كما هو الحال في طريقة اعادة الاختبار . (الظاهر ، 1999 ، ص145) تم تقسيم الفقرات الاختبارية على قسمين ، فقرات فردية وفقرات زوجية ، وباستخدام معادلة ارتباط بيرسون ، بلغ معامل الثبات (89 , 0) ، ثم صحح باستخدام معادلة سبيرمان – براون ، اذ بلغ معامل الثبات (94 , 0) ، وهو معامل ثبات جيد ومقبول بالنسبة للاختبارات غير المقننة ، التي يجب ان يتراوح معامل الارتباط للاختبار الثابت ما بين (70 , 0 – 90 , 0) (عيسوي ، 1974 ، ص58).

سابعا : الوسائل الإحصائية :

1-الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين (البياتي، 1977، ص 260)

2-اختبار (كا2) مربع كاي (البياتي، 1977 ، ص 293)

3- معادلة مستوى صعوبة الفقرة (الزوبعي ، 1981 ، ص75)

4-معادلة تمييز الفقرة (الامام ، 1990 ، ص115)

5- فعالية البدائل الخاطئة (الظاهر ، 1999 ، ص 91)

6-معامل ارتباط بيرسون (Pearson) (البياتي، 1977، ص 183)

7- معامل سبيرمان – براون (Spearman – BrownS) (ابراهيم ، وآخرون ، 1989 ، ص76)

الفصل الرابع

نتائج البحث

اولاً : عرض النتائج :

للوصول الى هدف البحث والتحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (05 , 0) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية باستعمال الاسئلة التحليلية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية) .

استعمل الباحث الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين ، لاختبار دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لدرجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي. وبلغ الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (414 , 27) والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (975 , 21) .

وبلغت القيمة التائية المحسوبة (973 , 4) على حين بلغت القيمة التائية الجدولية (99 ,1) عند مستوى دلالة (05 , 0) وبدرجة حرية (80) .

ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاسئلة التحليلية والجدول (10) يوضح ذلك .

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	41	27 , 414	5 , 272	27 , 793	80	4 ,973	1 ,99	دالة احصائيا عند مستوى 0.05
الضابطة	41	21 , 975	5 ، 01	25 ، 1				

ثانياً : تفسير النتائج :

اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة الجغرافية باستخدام الاسئلة التحليلية على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي الذي تم اجراؤه بعد انهاء مدة التجربة.

وهذا التفوق يعزى حسب راي الباحث الى الاسباب الاتية :

1- الاسئلة التحليلية تساعد على جعل المعلومات منظمة وسلسة مما يدفع الطلاب الى تذكر الموضوع .

2- الاسئلة التحليلية تسهم وبنحوٍ فعال في تحديد العلاقات القائمة بين الافكار وتحديد النقاط البارزة والتمييز بين النقاط والأفكار الرئيسة والثانوية مما كان له بالغ الاثر في استيعاب المعلومات وفهمها .

3- تعدّ الاسئلة التحليلية اسلوباً حديثاً في تدريس الجغرافية وقد اسهمت في تنمية مهارات الطلاب في تلخيص الموضوع بعد قراءته من خلال الفهم الجيد للموضوع.

4- تسهم الاسئلة التحليلية في تنمية مواهب الطلبة وميولهم وابرازها.

9- قد تكون الموضوعات الجغرافية التي درست في اثناء التجربة تلائم استخدام استراتيجية الاسئلة التحليلية.

ثالثا: الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يمكن استنتاج ما يأتي :

1- للأسئلة التحليلية اثر ايجابي في زيادة تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي اكثر من الطريقة التقليدية .

2- إنّ الاسئلة التحليلية تعمل على ترسيخ المعلومات وتسهيل التعلم لدى الطلاب.

3- إنّ استخدام الاسئلة التحليلية من المدرس في عملية تدريس مادة الجغرافية يتطلب من المدرس وقتاً وجهداً اكثر مما هو مطلوب في الطريقة التقليدية .

4- الاسئلة التحليلية تحفز المدرس على استخدام الوسائل التعليمية .

رابعاً : التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

1- ضرورة اهتمام مدرسي المواد الدراسية عامة والمواد الاجتماعية بخاصة بإعداد اسئلة تحليلية لكل فصل من فصول الكتب المنهجية المقررة ، بحيث تتلاءم والقدرات العقلية والمعرفية للطلاب وعلى وجه الخصوص طلبة الصف الخامس الادبي والمرحلة الاعدادية .

2- تشجيع وتدريب الطلاب على اعداد اسئلة تحليلية وتعويدهم عليها من المرحلة المتوسطة .

3- وضع اسئلة تحليلية في نهاية كل فصل من فصول الكتب المدرسية المقررة، عند اعداد المناهج الدراسية، ليعطي فكرة موجزة عن الافكار والمعلومات والمفاهيم التي يتضمنها كل فصل دراسي.

خامساً : المقترحات :

استكمالاً لما توصلت اليه الدراسة الحالية ، يقترح الباحث اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لـ :

1- مراحل ومواد دراسية اخرى .

2- المقارنة على وفق متغير الجنس .

3- دراسة جوانب غير التحصيل ، مثل اكتساب المهارات او الاتجاهات نحو الجغرافية او استبقاء المعلومات .

مصادر البحث:

1- ابراهيم ، عايد ، واخرون . **مبادىء القياس والتقويم في التربية** ، دار عمان للنشر والتوزيع ، عمان ، 1989 .

2- ابراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة . **المناهج المعاصرة** ، ط2 ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، 1986 .

3- ابو حلو ، يعقوب عبد الله ." طبيعة الجغرافية واستراتيجية الاستقصاء في تعلمها وتعليمها " ، **رسالة المعلم** ، المجلد 29 ، العدد 3 ، 1988 .

4- الاحمد ، ردينة عثمان ، وحذام عثمان يوسف . **طرائق التدريس ، منهج ، اسلوب ، وسيلة** ، ط1 ، دار المناهج ، الاردن ، 2001 .

5- الامام ، مصطفى محمود ، واخرون . **التقويم والقياس** ،دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، 1990.

6- امطانيوس ، ميخائيل . **القياس والتقويم في التربية الحديثة** ، جامعة دمشق ، دمشق ، 1997 .

7- الامين ، شاكر محمود . **طرائق تدريس المواد الاجتماعية لدورات المشرفين والاختصاصين التربويين**، وزارة التربية ، مديرية الاعداد والتدريب ، 1987 .

8- ـــ **اصول تدريس المواد الاجتماعية** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، 1992.

9- البكري ، عبد الكريم عبد الله يحيى . **اثر استخدام كل من الشفافيات والمصورات التعليمية في تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة التاريخ في اليمن** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، 1999 ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

10- بوبطانه ، عبد الله . دور التقويم في تطوير العملية التربوية ، **مجلة التربية الجديدة** ، العدد 39 ، السنة الثالثة عشر ، 1986 .

11- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، 1977 .

12- جابر ، عبد الحميد جابر ، وعايف حبيب . **اساسيات التدريس** ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1967 .

13- جادر ، نجاح احمد . " **مستويات الاسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي** " ، جامعة اليرموك ، كلية التربية والفنون ، الاردن ، 1991 . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

14- الجسماني ، عبد علي . **علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية** ، مطبعة الخلود ، بغداد ، 1984.

15- حمدان ، محمد زياد .**طرق سائلة للتدريس الحديث الحوار والاسئلة الصفية** ، دار التربية الحديثة ، الاردن ، 1985 .

16- الحيلة ، محمد محمود . **التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، 1999 .

17- خطاب ، محمد . **استخدام عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي** ، دائرة التربية والتعليم ، اليونسكو، عمان ، الاردن ، 1989 .

18- داود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن . **مناهج البحث التربوي** ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، 1990 .

19- دروزة ، افنان . **الاسئلة التعليمية وتقييم التدريس** ، مكتبة خالد بن الوليد ، نابلس ، 1987 .

20- الدريني ، حسين عبد العزيز . " وضع مقياس للاسلوب المفضل في التعليم " ، **مجلة التربية** ، ع6 ، جامعة الازهر ، كلية التربية ، 1986 .

21- دسوقي ، كمال . **ذخيرة علوم النفس** ، المجلد الاول ، ط1 ، دار العدالة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1988 .

22- الربيعي ، جمعة رشيد كضاض . " **اثر استخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط** " ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، 1997 . (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

23- رضوان ، ابو الفتوح . **المدرس في المدرسة والمجتمع** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1973 .

24- ريان ، فكري حسن . **التدريس (اهدافه ، اسسه ، اساليبه ، تقويم نتائجه ، تطبيقاته)** ، ط5 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1995 .

25- الزوبعي ، عبد الجليل ، واخرون . **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، 1981 .

26- سعادة ، جودت احمد . **مناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1984 .

27- سند ، روبرت ، وارثر كارين . **الاستجواب الابداعي واساليب الاصغاء المتحسس** ، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني ، ط2 ، جامعة الموصل ، 1985 .

28- شرف ، عبد العزيز طريح . **الجغرافية الطبيعية** ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، الاسكندرية .

29- الظاهر ، زكريا محمد ، واخرون . **مبادىء القياس والتقويم في التربية** ، ط1 ، دار الثقافة للنشر ، عمان ، 1999 .

30- عبد الرحمن، انور حسين ، وعدنان زنكنة. التصميم التجريبية ،مكتبة القمة، بغداد، 2007.

31- العجيلي ، سركز ، وناجي خليل . **نظريات التعليم** ، ط2 ، منشورات جامعة بغداد ، 1996 .

32- العزاوي ، حسن علي فرحان . **اثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في قواعد اللغة العربية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، 1984 ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

33- عسل ، محمد سامي . **الجغرافية الطبيعية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1984

34- عودة ، احمد سليمان . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، المطبعة الوطنية ، الاردن ، 1985 .

35- ـ . **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** ، مكتبة التربية ، جامعة اليرموك ، الاردن ، 1993 .

36- عيسوي ، عبد الرحمن محمد . **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، بيروت ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، 1974 .

37- الغريب ، رمزية . **التقويم والقياس النفسي التربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1985 .

38- اللقاني ، احمد حسين . وبرنس احمد رضوان . **تدريس المواد الاجتماعية** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1976 .

39- . **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، ط3 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1989 .

40- محمود ، ابراهيم وجيه . **التعلم** ، دار الجبل للطباعة ، القاهرة ، 1971 .

41- مقدادي ، محمد فخري . " مراجعة الدراسات ذات العلاقة بتاثير الاسئلة على تحصيل التلاميذ " ، **مجلة التربية والتعليم** ، جامعة الموصل ، 1987 .

42- ـ ، وشادية احمد التل . " دراسة تجريبية في تاثير استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي " ، **المجلة التربوية** ، 1989 .

43- الموسوي ، عبد الله حسن. طرائق التدريس في التعليم الجامعي رؤية مستقبلية ، **مجلة الاستاذ** ، العدد 9 ، 1997 .

44- همام ، طلعت . **سين وجيم عن مناهج البحث العلمي** ، ط1 ، مؤسسة الرسالة دار عمار ، عمان ، الاردن ، 1984 .

45- Admas , Georgia – Sacbs , **measurement and Evaluation in Education psychology and guidance** , New York , hoit , 1966.

46- Eble, R.L. **Essentials of Educational measurement Englewood** , New Jersey , 1972.

47- Stanley , Julian , C, and kenneth , D-H **Educational and psychology measurement and Evaluation** , New Jersey , 1974 .

Effect of analytical questions in the collection of geographical material at the fifth grade literary students

Akeel Abbod Faleh

This study was conducted in the province of Diyala, targeted know the effect the use Questions analytical in the collection of geographical material at the fifth grade literary students, and to achieve the goal of research chose researcher sample of schools Diyala province consisted of 82 students were divided between experimental and control group two groups, after a parity statistical between the two groups students , promising researcher experiment kits of targets behavioral and lesson plans and analytical questions, then a promising achievement test be one of the 50 paragraph of the multiple choice characterized by honesty and consistency and objectivity, a layer researcher at the end of the experiment, and reached higher than the experimental group students to the control group students. In light of the search results, the researcher recommended the need to the attention of teachers of general subjects of social and material especially prepare analytical questions for each chapter of the methodology textbooks, in order to fit with mental and cognitive abilities of the students and in particular the fifth grade literary and middle school students. It was suggested that subsequent studies complementary to the search.