مجلة الباحث
https://journals.uokerbala.edu.iq/index.php/bjh/موقع المجلة:

# اثر استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الادبي وتنمية تفكيرهن التأملي

اسم الباحث : م.دعبدالله رعد جلال
جهة الانتساب : جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

**التخصص العام للبحث: الجغرافية** **التخصص الدقيق للبحث: طرائق تدريس الجغرافية**

**معلومات الورقة البحثية**

**الكلمات الرئيسية:**

التعلم النشط ،
استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة،
التفكير التاملي

**المستخلص باللغة العربية:**

يَرمِي البَحث الى التعرف أثر استعمال استراتِيجيَة مجموعات الدعم والمساندة في تَحصيل مَادَة الجُغرافِية لدى طالِبات الصَف الخامِس الادَبي وتَنميَة تَفكيرهُن التأمُليّ، ولبلوغ هدف البحث أعتَمَدَ الباحثُ التَصميمَ التَجريبي ذا الضَبُط الجُزئي للمجموعَتَين المتكافئتين(التَجريبيَة والضابِطَة) ذَات الاختبارات البعدية (الاختِبار التحصيلي البَعدي ومقياس التفكير التأملي البعدي)،اذ اشتمل مجتمع البحث على طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية الحكومية للبنات التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية، تضمنت عينة البحث من (43) طَالِبَة تكونت مِن مجموعتين الاولى تجريبية وتضم (22) طالبة يدرسن باستراتيجية مجموعات الدعم والمساندة ، والثانية ضابطة تضم(21) طالبة يدرسن بالطريقة التقليدية كما اعد الباحث اختباراً تحصيليا تضمن (50) فقرة وتبنى مِقياس للتفكير التأملي اللذين طبقهما عند نهاية التجربة على طالبات مجموعتا البحث، واسفرت النتائج تفوق المَجموعَة التَجريبيَة على الضابطة في الاختِبار التَحصيلي البعدي ومقياس التفكير التأملي البعدي بما يثبت فاعلية استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي وتنمية تفكيرهن التأملي.

doi: https://doi.org/10.63797/bjh.

اولاً/ مشكلة البحث:

بعد اطلاع الباحث على مقرر مادةالجغرافية الطبيعية للصف الخامس الادبي بنحو تفصيلي وجد بان لهذا المقرر دورا مهم في تزويد المتعلمين واحاطتهم بمختلف المعلومات المرتبطة بالعناصر الطبيعية المكونة للبيئة المحيطة بهم فضلا عما يحتويه من موضوعات مهمة تتناول أشكال سطح الارض كالجبال والوديان والهضاب والانهار الخ... وكيفية تكونها ونشوئها، وموضوعات اخرى كعناصر الطقس والمناخ وما ينتج عنهما من الظاهرات المؤثرة في الانشطة البشرية المختلفة والتي تسترعي تأمل الطلبة وتفكيرهم لتفسيرها وادراك اهمية علم الجغرافية بالنسبة اليهم. ان الاهمية الي يتمتع بها هذا المقرر تقتضي ضرورة قيام المدرسين على تزويد الطلبة به لزيادة محصلتهم المعرفية من طريق اكسابهم ما يحتويه من حقائق ومفاهيم وقوانين وخبرات جغرافية ، لكنه من المؤسف فان الحقيقة عكس ذلك فما تزال الحصيلة المعرفية للطلبة في هذه المادة تعاني من الانخفاض وذلكَ ما لاحَظَهُ الباحث عند اطلاعه على سجلات درجات الطلبة لمادة الجغرافية في العديد من المدارس ، حيث وجد أن متوسطات درجات طلبتهم بمادة الجغرافية لم تتجاوز (67%) على الرغم من نجاح معظمهم، وقد دفع هذا الواقع الباحث إلى إدراك وجود مشكلة تستدعي التوقف عند أسبابها وتحليلها، والعمل على إيجاد حلول مناسبة لمعالجتها. وللتحقق من ذلك، قام الباحث بتوزيع استبانة مفتوحة على مجموعة من مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية الطبيعية للصف الخامس

الأدبي ممن يمتلكون خبرة كافية وإلماما بتدريسها. وقد تضمنت الاستبانة عددًا من التساؤلات، من بينها :هل أنت راضٍ عن مستوى تحصيل طلبتك في مادة الجغرافية؟ ؟ ما الطرائق التدريسية التي تعتمدها في التدريس وهل لديك معرفة باستراتيجيات التعلم النشط؟ هل سبق وان طبقت في تدريسك لاستراتيجية مجموعات الدعم والمساندة؟ وما المقصود بالتفكير التأملي وما المهارات التي يتكون منها؟، واظهرت النتائج ان 87 % من المدرسين والمدرسات يعتمدون الطرائق التقليدية خلال سير المواقف التعليمية كالمحاضرة والمناقشة والاستجواب دون معرفتهم باستراتيجيات التَعَلُم النَشِط كاستراتيجية مجموعات الدعم والمساندة، فضلا عن ذلك فان 90% منهم لا يمتلكون اي خلفية معرفية فيما يخص التفكير التأملي ومهاراته ، بما في ذلك فان 80% منهم غير راضين عن المستوى التحصيلي لطلبتهم في مادة الجغرافية على الرغم من نجاحهم فيها . بما يشير ذلك الى وجود مشكلة الا وهي انخفاض مستوى التحصيل الدراسي من جانب والتفكير من جانب اخر وذلك للافتقار الى المواقف التعليمية الفاعلة التي تهدف على تنمية مهارات التفكير التأملي والارتقاء بالمستوى التحصيلي للمتعلمين ، كما أن اعتماد الأساليب التدريسية التقليدية يُسهم في تعزيز سلبية المتعلم، حيث يقتصر دوره على تلقي المعلومات دون الانخراط الفاعل في البحث عنها أو معالجتها، وذلك ما أكدته نتائج دراسة (الزبيدي، 2012)، (الفيلي، 2014).

لذا سيحاول البحث الحالي الى توظيف استراتيجية مجموعات الدعم والمساندةفي سبيل رفع المستوى التحصيلي لدى الطالبات وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهن، وعليه تتضح مُشكِلةالبَحث الحَالي من خلال الاجابة عَن السؤال الاتي : هل لاستراتيجيَة مَجموعات الدَعم والمُسانَدة اثَر في تَحصيل مَادَة الجُغرافِية لَدى طالِبات الصَف الخامِس الادَبي وتَنميةتَفكيرَهن التأملي؟

ثانياً/ اهمية البَحث :

تتجلى أهمية علم الجغرافية في كونه أحد فروع العلوم الاجتماعية التي تلعب دورًا كبيرًا في الربط بين مختلف التخصصات. فهو يمتلك القدرة على الاندماج مع العلوم الأخرى والاستفادة منها بما يخدم أهدافه، مما يميزه عن غيره من العلوم. بالإضافة إلى ذلك، يُعتبر علم الجغرافية مجالًا غنيًا يتيح للمتعلمين اكتساب العديد من المهارات الحياتية، مثل القدرة على فهم العالم من حولهم وما يتضمنه من علاقات مكانية. (مخلف وهادي،2009،ص29) ( شلبي،1997،ص45)

كما تتميز الجغرافية بامتلاكها مجموعة واسعة من المعلومات والبيانات المتعلقة بالبعد المكاني للظواهر، مما يزيد من تعقيدها. ويتطلب ذلك تعليم المتعلمين واكسابهم لمهارات التفكير العليا، وذلك من خلال تحديد نوع التفكير الملائم لموضوعات منهج الجغرافية. كما يتطلب الأمر جمع المعلومات وتنظيمها، بالإضافة إلى ربط الأماكن بالأفكار. (الاهدل،2007،ص185)

ويرى الباحث أن من الضروري تعزيز مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين في مادة الجغرافية، لكونها علم واسع يتفاعل فيه المتعلم مع كم من المعلومات والافكار والمهارات والنظريات والتعميمات التي يستوجب منه فهمها وتفسيرها والتأمل بها لأدراك العالم المحيط به بما يمكنه من ايجاد البدائل والحلول للمواقف التي يواجهها بما يضع مادة الجغرافية موضع التطبيق والتوظيف بعيداً عن طابع التجريد والحفظ السطحي، ويولي الباحث اهمية خاصة لمهارات التفكير التأملي، الذي يتمتع بخصائص تميزه عن أنماط التفكير المنظم التقليدي، لما يتطلب من تركيزًا مستمرًا ليس فقط على الموضوع نفسه، بل أيضًا على كيفية فهم المعرفة بشكل شامل وإمكانية تعديل أساليب التفكير بناءً على الخبرات السابقة والحالية. كما يتضمن هذا النوع من التفكير النظر إلى النشاط بشكل كلي، وتحليل النشاط المستهدف.(Moseley, 2005 , 314)

ويعتبر نمط التفكير التأملي من احد أهم الانماط التي يحتاجها المتعلم في حيز الدراسة ، لما يتطلب من تعليما وتطويرا مستمرين. بما يعزز قدرة المتعلم على التأمل ويفتح آفاق جديدة نحو الاكتشاف والإبداع، بالإضافة إلى القدرة على التقييم وإصدار الأحكام وايجاد البدائل للمشكلات التي قد تواجهه .(السليتي، 2006،ص3)

اذ يشغل التفكير التأملي حيزاً بارزاً في المؤسسة التعليمية والهيئات التربويه في الدول المتقدمة، حيث يعتمد على المواقف التي تتطلب من المتعلم التفكير العميق عند مواجهته لمشكلة معينة. لذا، فإن هذا النوع من التفكير يعد مهماً لكل من المتعلم والمعلم، إذ يسهم في تعزيز قدرة المتعلم على التفكير الشامل والموسّع. كما يساعد في إيجاد حلول للمشكلات والتحديات التي يواجهها في حياته اليومية، من خلال تحليل الأمور بدقة. وبالتالي، يساهم في تعزيز المعرفة الشاملة والقدرة على التعامل مع تلك المواقف بفعالية، مما يزيد من استقلالية تفكير المتعلم وقدرته على وضع حلول ناجحة وفعالة للتحديات التي قد تواجهه. (زنكنة،2013،ص7-8)

وبناء على ذلك ينادي الأدب التربوي الحديث إلى ضرورة استخدام استراتيجيات تعليمية حديثةفي تعليم التفكير لدى المتعلمين ، ومنها استراتيجيات التعلم النشط التي تسعى الإكساب المعرفة الوظيفية للطلبة بنحو وظيفي فعال فضلا عن اكسابهم لمهارات التفكير ولبعض مهارات عمليات العلم كالقياس والاستنتاج والتأمل والتنبؤ وتنمية المهارات الاجتماعية البينشخصية لديهم بما في ذلك فأنها تزيد من التفاعلات والمناقشات بين الطلبة داخل الفصل الدراسي، كل ذلك زاد من ضرورة تجريب وتطبيق استراتيجيات التعلم النشط لمعرفة اثرها في تدريس المواد المختلفة . (ابو الحاج والمصالحة،2016،ص52)

بالإضافة إلى ما ذُكر، فان استراتيجيات التعليم النشط تهدف الى تنظيم بيئات تعليمية تعزز من مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وذلك لأهمية التحصيل في مختلف مراحل التعليم. كما يُعتبر التحصيل الدراسي المعيار الأساسي الذي يُعتمد عليه في ارتقاء الطالب من مَرحَلة إلى آخرى، كما يُحدد نمط الدراسة التي سيتوجه اليها في المراحل التالية. ( الخَزرَجي، 385،2007)

إذ اظهرت استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة إحدى استراتيجيات التعلّم النشط التي تهدف إلى تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو العمل الجماعي والتعلّم التعاوني، وذلك من خلال تبادل المساندة والدعم بين أعضاء المجموعة التي يُنظّمها المدرس بالتعاون مع الطلبة الآخرين، بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية للدرس..فهي بذلك استراتيجية تشجع على اكساب المتعلمين لمعرفتهم بنحو تعاوني تشاركي فعال بأجواء يسودها تقبل افكار جميع الطلبة مع توجيههم وتقديم التغذية الراجعة لهم وصولاًلتحقيق اهداف الدرس بما يسهم في رفع المستوى التحصيلي لديهم. (امبو سعيدي واخران،2019،ص497)

لقد انصب اهتمام اغلب الباحثين على المرحلة الإعدادية لكونها مرحلة حيوية، كونها تستهدف الطلبة الذين يمتلكون قدرات جسدية وعقلية تؤهلهم لتحقيق أهداف التربية المرتبطة بأهداف المجتمع. ففي هذه المرحلة تزداد قدرة المتعلمين على التعلم والاستيعاب، مما يجعلهم أكثر انشغالًا بفهم محيطهم البيئي والاجتماعي. وفي ظل الرعاية الواعية يمكننا مساعدتهم للوصول إلى أعلى مستويات من الفهم لذلك المحيط لتحقيق التكامل في خصائصهم الشخصية. بالإضافة إلى ذلك تُعد هذه المرحلة فترة مرنة من مراحل النمو، حيث توفر فرصة مناسبة لتعديل السلوك والتأثيرات الاخرى الناتجة عن المرحلة السابقة. (وزارة التربية،2003،ص2)

لذا، قرر الباحث اختيار الصف الخامس الأدبي بشكل خاص كميدان لتجربته، نظراً لما يمتلكه طالبات هذا الصف من قدرات واستعدادات عقلية تتيح لهن التفاعل مع إجراءات التجربة وخطواتها، مما يسهم في تحسين مستواهن التحصيلي وإكسابهن التفكير التأملي.

ثالثاً / اهداف البحث :

يَهدُف البَحث الى تَعَرُف (اثر استراتيجية مجموعات الدعم والمُسانَدة في تَحصَيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصَف الخامِس الادَبي وتنمية تفكيرهن التأملي)

من خلال استعراض الفرضيتين التاليتين :

1. لايُوجَد فَرق ذودَلالَة إحصائية عِند مُستَوى (0.05) بيَن مُتَوسِط رِتب دَرَجات طالِبات المَجموعَة التَجريبيَة اللَواتي يدرسن مادة الجغرافية باستخدام استراتِيجيةمجموعات الدعم والمساندة،ومتوسط رتب دَرَجات طالِبات المَجموعَة الضابطةاللواتي يدرُسن المادةنفسها وفق الطريقَةَ التَقليديَه، وذلك في الاختبار التحصيلي البعدي .
2. لايوجد فَرق ذودَلالة إحصائية عِند مُستَوى (0.05) بَين مُتَوسِط رِتب دَرَجات طالِبات المَجموعَة التَجريبيَة اللَواتي يدرسن مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة، ومتوسط رتب درجات طالبات المجموعة الضابطةاللواتي يَدرُسن المادةنفسها وفق الطريقةالتقليدية، وذلك في مقياس التفكير التأملي البعدي .

رابعاً / حدود البحث :

1. طالبات الصَف الخامس الادَبي في المَدارِس الاعدادِية والثانَويةالنهَارية الحكومية التابِعة الى المديرية العامةلتربية بغداد / الرِصافَةالثانية للعام الدراسي (2024-2025) .
2. مُحتَوى(كِتاب الجُغرافِية الطَبيعيَة) للصَف الخامس الادبي والمُقَرر تَدريسهُ مِن قبل وزارة التربيةللعام الدراسي (2022-2023)، ط 10 لسنة 2018 .

سادساً / تحديد المصطلحات :

1. استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة: عرفها ( امبو سعيدي واخران،2019) : إنها استراتيجية تعليمية يقوم بها المعلم على تشكيل مجموعات رباعية من الطلبة المتميزين الذين يجلسون معاً ليقدموا الدعم للطلبة الاخرين الذين لم يتمكنوا من موضوع الدرس ، ويمكن للمعلم تشكيل مجموعة الدعم و المساندة لكل افراد الصف ويتم تشكيلها من مجموعة من التلاميذ المتميزين في الحصة " (امبو سعيدي واخران،2019،ص496)

– التعريف الاجرائي : هو تنظيم مجموعات دعم واسناد رباعية من الطالبات المتميزات اللاتي يتم توجيههن لمساعدة بقية الطالبات في ايجاد الحلول للأسئلة لتمكينهن من فهم المادة خلال سير المواقف التعليمية المصممة وفق خطوات منتظمة ومتسلسلة لتدريس موضوعات مادة الجغرافية للصف الخامس الادبي لطالباتالمجموعة التجريبية .

2. التحصيل : عرفه (علام،2000) : "بانه مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه المتعلم في مادة دراسية او مجال تعليمي او تدريبي معين " ( علام،2000،ص305)

- التعريف الاجرائي : العلامات النهائية لطالبات عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي لموضوعات الفصول (الأول والثاني والثالث) في مادة الجغرافية الطبيعية، والذي أعده الباحث لتطبيقه في نهاية التجربة.

3. التفكير التأملي : عرفه (العفون وعبد الصاحب، 2012): " بأنه تأمل المتعلم للمواقف التي امامه وتحليله لعناصرها ، ورسم الخطط اللازمة لفهمها ، وصولاً الى النتائج المطلوبة "(العفون وعبد الصاحب، 2012: 217)

- التعريف الاجرائي:الدرجات التي تحصل عليها طالبات الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) من خلال إجاباتهن على فقرات مقياس التفكير التأملي البعدي، الذي تبناه الباحث والمكون من (29) فقرة لقياس التفكير التأملي، والذي تم تطبيقه في نهاية فترة التجربة.

4. الصف الخامس الادبي: وهو الصف الثاني من الصفوف الدراسية في المرحلة الإعدادية، حيث يُقبل فيه الطلاب الحاصلون على الشهادة المتوسطة. ويشكل هذا الصف جزء من المرحلة الثانوية، التي تتضمن الصفوف: الرابع (بفرعيه العلمي والأدبي)، الخامس (بفرعيه العلمي والأدبي)، والسادس (بفرعيه العلمي والأدبي). (جمهورية العراق، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج: 2013)

الفصل الثاني

المحور الاول / الجوانب النظرية

اولا : التعلم النشط :

مفهوم التعلم النشط ونشأته :

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التعلم النشط، إلا أنها تتفق في جوهرها على أنه نمط تعليمي يهيئ بيئة صفية تفاعلية تُشجّع الطلبة على المشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية داخل الصف. وتُسهم هذه المشاركة في نقل المتعلم من دوره التقليدي القائم على تلقي المعلومات وتدوينها إلى دور أكثر فاعلية يقوم على المبادرة والتفاعل والتعاون مع زملائه خلال عملية التعلم. وفي هذا الإطار، تتطور مهمة المعلم من كونه مصدرا للمعرفة إلى كونه موجّه وميسراً بما يتيح للطلبة فرص اكتشاف المعلومات وبنائها بأنفسهم.

وقد عرف كل (Paulson & Faust) التعلم النشط بانه مجموعة الأنشطة التي يمارسها المتعلم داخل البيئة الصفية بما يتجاوز مجرد الاستماع السلبي لشرح المعلم، حيث يتضمن ذلك الانخراط في الاستماع الواعي، وتدوين الأفكار الرئيسة، والتفاعل مع ما يُعرض من مفاهيم من خلال التعليق والمناقشة، فضلًا عن المشاركة في أنشطة التعلم التعاوني والتعامل مع التمارين الجماعية بطريقة تتيح توظيف ما تم تعلمه في مواقف متنوعة.(ابو الحاج والمصالحة ،2016،ص17)

لقد نشأت استراتيجيات التعلم النشط وأسفَرَت عَن أفكار وَمبادئ النظرية البنائية، التي تُعد من الاتجاهات الحديثة في التعليم. وقد ظهرت هذه النظرية على يد العالم جان بياجيه نتيجة التحولات التي شهدها البحث التربوي خلال العقود الماضية،وتركز هذه النظرية على كيفية تعلم الفرد، حيث تؤكد على أهمية تفاعل المتعلم مع بيئة التعلم من أجل تطوير ذاته وقدراته الفكرية. حيث يظهر ذكاء المتعلم من خلال سرعة تكيفه مع عناصر بيئة التعلم، ويحدث التطور المعرفي لدى المتعلم نتيجة لتفاعل قدراته العقلية مع عناصر الخبرة الجديدة المتاحة في الموقف. وعليه اصبحتافكار النظرية البنائية ذات اثر كبير في ايجاد استراتيجيات ونماذج التعلم، حيث يقوم المتعلم من خلالها بعملية الاستقصاء والبحث والاعتماد على قدراته العقلية ، مما يلعب دوراً أساسياً في تحقيق التعلم. (فرج،2007،ص62)

تعود الجذور النظرية لاستراتيجيات التعلم النشط إلى المدرسة المعرفية الاجتماعية التي قدّمها باندورا، والتي ترى أن اكتساب المتعلم لأنماط سلوكية أو استجابات جديدة يحدث في سياق بيئة تعليمية اجتماعية تتسم بالتفاعل والتعاون. وتؤكد هذه النظرية مبدأ الحتمية التبادلية، الذي يشير إلى وجود تفاعل مستمر ومتبادل بين العوامل البيئية والعمليات المعرفيةوالخصائص الشخصية للفرد. وبذلك يُنظر إلى السلوك الإنساني بوصفه ناتجًا لمنظومة مترابطة من هذه العوامل، حيث لا يمكن تفضيل أحدها على الآخر، بل تعمل جميعها بشكل متكامل ومتداخل لتحقيق عملية التعلم.. (رمضان،2016،ص17)

وبناء على ما سبق يوضح الباحث بان استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة تتوافق مع افكار النظرية البنائية والنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك لما توفره من مواقف تعليمية تشجع الطلبةعلى المشاركة والتعاون لاكتساب المعلومات معتمدين على جهدهم لتحقيق البناء الذاتي للمعرفة في بيئة صفيةاجتماعية تتضمن التشجيع والتحفيز والتغذيةالراجعة من المعلم الى طلبته بما يعزز التعلم الفعال .

مبادئ التعلم النشط :

1. توفير المواقف التدريسية التي تشجع على زيادة التواصل بين المعلم والمتعلم.
2. توفير المواقف التدريسية التي تشجع على التعاون والتفاعل والتفاوض والتأمل .
3. توفير المواقف التدريسية التي تقدم التغذية الراجعة الفورية الى الطلبة.
4. توفير المواقف التدريسية التي يتوفر بها الوقت الكافي لحدوث التعلم

5. توفير المواقف التدريسية التي تقدر المواهب والفروق الفردية وطرق التعلم المختلفة
6. توفير المواقف التدريسية التي توفر عنصر التشويق والتحدي لدى الطلبة
7. توفير المواقف التدريسية التي تشجع على زيادة التواصل بين المعلم والمتعلم.
(سعادة واخرون،2006،ص47-50)

استراتيجيات التعلم النشط :

تعتبر هذه الاستراتيجية في التعليم احدى العناصر الأساسية في العملية التعليمية، حيث تلعب دوراً كبيراً في تحقيق الأهداف المرجوة. فهي تعيد تنشيط دور كل من المعلم والمتعلم، وتجذب انتباه المتعلم، كما تتناسب مع قدراته اللغوية وتلبي استعداداته ومستوى نضجه (عبد السلام، 2021، ص 12-20).

تُعرَّف الاستراتيجية بأنها المراحل المتتابعة التي يحولها المعلم إلى أساليب وواجبات تعليمية مثيرة تتناسب مع طبيعة المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي، بالإضافة إلى ظروف الموقف التعليمي والموارد المتاحة لتحقيق هدف أو أهداف محددة مسبقًا. (الوكيل ومحمود، 2005، ص 86) .

لقد شهدت استراتيجيات التعلم النشط تطوراً كبيراً في الآونة الأخيرة، مثلما حدث ذلك التطور في المجالات العلمية الأخرى. مما ادى الى ظهور العديد من هذه الاستراتيجيات، ونظرا لكثرة هذه الاستراتيجيات لذا سأوضح إحدى هذه الاستراتيجيات ، الا وهي استراتيجية مجموعات الدعم والمساند لكونها موضوعاً للبحث الحالي.(امبو سعيدي والحسونية،2016،ص30-31)

استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة :

تقوم فكرة هذه الاستراتيجية على قيام المعلم بتشكيل مجموعات رباعية من الطلبة المتميزين الذين يقدمون الدعم والمساندة للطلبة الاخرين ممكن يصعب عليهم فهم موضوع الدرس، حيث تهدف الفكرة من الاستراتيجية الى اكساب الطلبة للمعلومات مع تنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو الجماعة والتعلم الجماعي نتيجةً لحصولهم على الدعم و المساندة من زملائهم. ( امبو سعيدي واخران ، 2019، ص496)

تتألف استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة من مجموعة من الخطوات الاجرائية التي سيتم توضيحها:

1. يقوم المعلم بعرض مقدمة للدرس يحدد فيها موضوع الدرس الذي سيقدمه للطلاب بشكل دقيق.
2. يبدأ المعلم في شرح الدرس بطريقة يثير فيها حب الاستكشاف والتأمل.
3. بعد الانتهاء من الشرح ، يطلب المعلم من الطلاب تحديد النقاط أو الأجزاء التي لم يفهموها.
4. يوجه المعلم مجموعة الدعم المكونة من أربعة طلاب للذهاب إلى زملائهم الذين واجهوا صعوبة في فهم بعض أجزاء الدرس، لتقديم المساعدة لهم.
5. يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة للطلاب حول موضوع الدرس. (امبو سعيدي واخران،2019،ص497)

ثانيا / التفكير التأملي :

يعتبر التفكير التأملي من الأنماط المعرفية الرائعة التي يجب أن نوليها اهتماما خاصا ونشجع المتعلمين على ممارستها بشكل مستمر. ولتحقيق ذلك، يحتاج المعلم إلى فهم طبيعة هذا النوع من التفكير وتبني أساليب تدريسية تحفز الطلاب على تطوير مهاراتهم. يعتمد التفكير التأملي على استخدام الذهن بعمق، ليس فقط لفهم محتوى الموضوع، بل أيضا لتنظيم المعرفة وفهمها بشكل شامل. كما يتطلب الاستعداد لتعديل أنماط التفكير بناءً على الخبرات السابقة والحالية. وبما أن التفكير هو عملية شاملة تشمل مجالات متعددة، فلا يمكن حصره في إطار ضيق. (عودات، ٢٠٠٦ ، ص ٤ )

ويُعرَّف التفكير التأملي بأنه عملية ذهنية نشطة وواعية يقوم بها الفرد لاستكشاف معتقداته وتجربته ومعرفته بالمفاهيم والإجراءات، وذلك في سياق الواقع الذي يعيش فيه. اذ يُساعد هذا النوع من التفكير في حل المشكلات العلمية، ويُظهر المعرفة الضمنية بشكل واضح، مما يتيح للفرد استنتاج دلالات جديدة من خبراته التي يسعى لتحقيقها في المستقبل .(Killion&Todnem,1999:14)

فوائد التفكير التأملي للمتعلمين:

1- يُعزز من تفكير المتعلمين ويجعلهم أكثر تروياً وأقل تسرعاً في إصدار الأحكام.
2- يُشجع على الدقة والانضباط في الأداء.
3- يُساعد في الاستفادة من الخبرات السابقة في المواقف التعليمية أو الحياتية الجديدة.
4- يُحفز على استخدام جميع الحواس أثناء عملية التفكير.
5- يُعزز من إيجابية المتعلمين وتفاعلهم مع الخبرات المقدمة في البيئة الصفية أو الحياتية.
6- يُشجع على حب البحث والاستكشاف لإيجاد حلول للمشكلات.

7- يُعزز من فهم الآخرين واستيعاب آرائهم وأفكارهم.
8- تعزيز استقبال الأفكار الجديدة بشرط ألا تتعارض مع المفاهيم العلمية والقيم الإنسانية والأخلاقية.
(رزوقي وعبدالكريم،2015،ص203-203)

مهارات التفكير التأملي :

1. التأمل والملاحظة: هنا نتحدث عن قدرة المتعلم على تحليل الموضوع وفهم مكوناته بشكل أفضل. حيث يمكن استخدام مخططات أو تمثيلات بصرية تساعد في توضيح الأجزاء المختلفة، مما يسهل إدراك العلاقات بينها.
2. الكشف عن المغالطات: هذه المهارة تعكس قدرة المتعلم على اكتشاف الأخطاء أو الفجوات في المعلومات المعروضة. كما تساعده على تمييز العلاقات التي قد تكون غير دقيقة أو غير منطقية.
3. الوصول إلى الاستنتاجات: تعني هذه القدرة أن المتعلم يستطيع استنباط العلاقات المنطقية من خلال التعمق في جوهر المشكلة، مما يقوده إلى استخلاص نتائج مناسبة.
4. تقديم تفسيرات مقنعة: وتتمثل في قدرة المتعلم على تقديم تفسيرات واضحة ومقنعة تدعم أفكاره وآرائه . وفقا لطبيعة المشكلة وخصائصها، بما يدعم الوصول إلى الحل مناسب
5. اقتراح حلول مناسبة :تشير إلى قدرة المتعلم على طرح خطوات منطقية ومقبولة لمعالجة المشكلة، اعتماداً على تصوّر ذهني مسبق لطبيعتها ومتطلباتها.
(العفون،2012،ص129) ( الزيناتي،2014،ص34-44)

المحور الثاني /الدراسات السابقة :
الدراسات التي استعرضت استراتيجية الدعم والمساندة والتفكير التأملي:

| الدراسة ومكانها | مرمى البحث | عدد وجِنس العَينة | المادة والمرحلة الدراسية | الاداة | الادوات الاحصائية | النَتائِج |
|---|---|---|---|---|---|---|
| نعمة/ 2024/ جامعة بغداد العراق | اثر استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية | اناث / 63 | اللغة العربية / الاول المتوسط | اختبار تحصيلي | معامل الصعوبة والسهولة والتمييز وفعالية البدائل ومعامل الثبات باستعمال معادلة سبيرمان براون | تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال استراتيجية مجموعات الدعم والمساندةعلى المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيليالبعدي |
| المياحي / 2024/ جامعة بغداد العراق | فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم التحويلي في تحصيل مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الادبي وتنمية مهارات تفكيرهم التأملي | الذكور / 60 طالبا | الجغرافية / الخامس الادبي | اختبار تحصيلي/ تبني مقياس للتفكير التأملي للدليمي (الدليمي/2017) | معامل الصعوبة/ والسهولة/ والتمييز/ وفعالية البدائل/ ومعامل ثبات الفاكرومباخ لاحتساب ثبات الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير التاملي/ الاختبار التائي للنتائج | تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالبرنامج التعليمي على المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي وفي مقياس التفكير التأملي البعدي |

الفصل الثالث
منهَجية البَحث وإجراءاتِهِ

أولاً: منهج البحث:
في هذةالدراسه اعتمد الباحث على المَنهَج التَجريبي، نظرًا لملاءَمَتِه لطَبيعَة البَحث وأهدافه وفرضياته.
ثانيًا: التصميم التجريبي:

يمثل التصميم التجريبي الركيزة الأساسية عند تنفيذ البحوث العلمية، إذ تتوقف درجة دقة النتائج إلى حدٍّ كبير على طبيعة التصميم المعتمد. فالتصميم التجريبي الملائم يُسهم في ضبط المتغيرات وتقليل أثر العوامل الدخيلة، كما يساعد الباحث على مواجهة التحديات التي قد تظهر خلال عملية التحليل الإحصائي. لذلك، ترتبط مصداقية نتائج الدراسات التجريبية ارتباطًا مباشرًا بنوعية التصميم المستخدم ومدى ملاءمته لأهداف البحث.(عودة،1998،ص251). وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، الموضح في الجَدوَل (1).

الجدول (1)

| المجموعة | الاختبار القبلي | المتغير المستقل | المتغير التابع | الاختبار البعدي |
|---|---|---|---|---|
| التَجريبية | مقياس التَفكير التأمُلي | استراتيجيَة مجموعات الدعم والمساندة | التَحصيل + التَفكير التأملي | الاختبار التَحصيلي مقِياس التَفكير التَأمُلي |
| الضابطة | | - | | |

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البَحث من المَدارس الإعدادية للبنات في مُحافظة بغداد للعام الدراسي 2024–2025، وتَم اختيار المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية قصدياً كمنطقة لتطبيق الدراسة.

ب- عينة البحث:

يعد اختيار عينة البحث من الخطوات الأساسية التي يقوم بها الباحث. وقد اختار الباحث ثانوية ذات الصواري للبناتوثانوية 14 تموز للبنات في بغداد بشكل مقصود، وذلك لقرب موقع المدرستين من مكان سكن الباحثبما يسهم في تسهيل انسيابية حضوره لتطبيق التجربة.

تكوّنت عينة البحث من شُعبَتين دِراسيَتَين؛ الشعبة الأولى المجموعة التجريبية، التي دُرِّست باستخدام استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة في ثانوية 14 تموز للبنات، وبلغ عددهن (24) طالبة. اما المجموعة الضابطة، التي تلقت التدريس بالطريقة التقليدية في ثانوية ذات الصواري للبنات، فبلغ عددهن (23) طالبة. وبعد استبعاد الطالبات الراسبات، أصبح عدد أفراد المجموعة التجريبية (22) طالبة، بينما بلغت المجموعة الضابطة (21) طالبة، كما في الجدول (2)

جدول (2)

طالبات مجموعتي البحث

| المجموعة | عَدد الطالبات قبل الاستبعاد | عَدَد الطالبات الراسبات | عَدَد الطالبات النهائي |
|---|---|---|---|
| التَجريبيَة | 24 | 2 | 22 |
| الضابِطَة | 23 | 2 | 21 |
| المَجموع | 47 | 4 | 43 |

رابعاً: تَكافؤمَجموعَتي البَحث :

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في :

1. العمر الزمني محسوبا بالأشهر:

لقد تَم حساب العمر الزَمَني لطالبات البحث بالأشهر باستخدام السجلات المدرسية وهويات الأحوال المدنية للتحقق من الدقة. تم حساب المتوسط الحسابي لأعمار المجموعتين (التجريبية والضابطة) واستخدام اختبار مان–ويتني للتحقق من التكافؤ بينهما. أظهرت النتائج أن القيمة الزائية المحسوبة (0.354) أقل من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في العمر الزمني، وبالتالي تُعتبر المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير. كما في جدول (3)

جدول ( 3 ) تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني بالأشهر

| المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان وتني الزائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 22 | 199,454 | 22,66 | 498,50 | 0,354 | 1,96 | غير دالة عند مستوى (0,05) |
| الضابطة | 21 | 199,048 | 21,31 | 447,50 | | | |

2. اختبار المعرفة السابقة:

قام الباحث ببناء اختبار للمعرفة المسبقة بلغ عدد فقراته (20) فقرة نوع اختيار من متعدد بأربعة بدائل تقيس المعرفة المسبقة للطالبات ودرجته الكلية (20) .

قام الباحث بتطبيق الاختبار على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وبعد ذلك تم تصحيح واستخراج الدرجات لكل مجموعة. كما تم التأكد من تكافؤ المجموعتين، حيث استُخدم اختبار( مان–ويتني) لايجاد القيمة الزائية المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05). وقد أظهرت النتائج أن القيمة مان وتني الزائية المحسوبة كانت (0.384) وهي أقل من القيمة الجدولية (1.96)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائِية بين المَجموعَتان لهذا المتغير، وبالتالي يُستدل على تكافؤهما إحصائياً، كما موضح في الجدول (4).

جدول ( 4 )

تكافؤ مجموعتي البحث في المعرفة المسبقة

| المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان وتني الزائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 22 | 12,954 | 22,70 | 499,50 | 0,384 | 1,96 | غير دالة عند مستوى (0,05) |
| الضابطة | 21 | 12,667 | 21,26 | 446,50 | | | |

3. مستوى الذكاء :

يشير الذكاء إلى سلوك الفرد في مجموعة من المواقف، وطريقة استجابته لكل موقف من حيث السرعة والدقة، وسهولة أو صعوبة إدراك العلاقة بين أجزاء هذه المواقف. كما يتضمن أيضًا سرعته ودقته في تقديم الاستجابة الصحيحة المناسبة وفهمه لما يحيط به. (الرحو،2005،ص229)

قام الباحث بتطبيق اختبار رافن على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ولحساب درجات الذكاء لكل مجموعة. استخدم اختبار مان–ويتني للتحقق من تكافؤ المجموعتين، حيث أظهرت النتائج أن القيمة الزائية المحسوبة (0.219) أقل من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وبالتالي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى الذكاء، مما يعني أنهما متكافئتان في هذا المتغير. كما في جدول (5)

جدول ( 5 ) تكافؤ مجموعتي البحث في الذكاء

| المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان وتني الزائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 22 | 39,182 | 21,59 | 475,00 | 0,219 | 1,96 | غير دالة عند مستوى (0,05) |
| الضابطة | 21 | 38,905 | 22,43 | 471,00 | | | |

4. التحصيل الدراسي للوالدين:

أ- حصل الباحث على البيانات المختصة بالمُستوى التَعليمي للآباء باستخدام استمارَة وزعت على الطِالبات. ولاحتساب الفروق في هذا المتغير استخدم الباحث اختبار مربع كاي ، وكانت القيمة المحسوبة (0.193) أقل من القيمة الجدولية (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية (2)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في المستوى التعليمي للآباء. كما في جدول(6)

الجدول ( 6 )

تكافؤ التحصيل الدراسي لآباء مجموعتا البَحث

| التَحصيل / المَجموعة | مُتَوسِطة فَما دون | اعدادية | بكالوريوس | عدد أفراد العينة | قيمة كاي | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المَحسوبَة | الجدولية | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التَجريبيَة | 5 | 9 | 8 | 22 | 0,193 | 5,99 | غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) |
| الضابطة | 6 | 8 | 7 | 21 | | | |

ب- التحصيل الدراسي للأمهات:

تم تحديد المستوى التعليمي للأمهات باستخدام نفس الاستمارة السابقة ، حيث تم تحليل البيانات إحصائيًا بواسطة اختبار مربع كاي ، حيث كانت قيمة كاي المحسوبة (0.610) أقل من القيمة الجدولية (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجات حرية (2)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في المستوى التعليمي للأمهات. كما في جدول (7)

الجدول (7)

تكافؤ التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتا البَحث

| التحصيل / المجموعة | متوسطة فما دون | إعدادية | بكالوريوس | عدد أفراد العينة | قيمة كاي | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 7 | 10 | 5 | 22 | 0,610 | 5,99 | ليست دالة احصائياً مستوى دلالة (0.05) |
| الضابطة | 6 | 8 | 7 | 21 | | | |

5. التفكير التأملي :

طبق الباحث مقياس التفكير التأملي على كلا طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) وتم تصحيح الإجابات واستخراج الدرجات. بعد ذلك، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات التفكير التأملي. للتحقق من تكافؤ المجموعتين، اذ استُخدِمَ اختبار مان–ويتني لحساب متوسط الرتب ومقارنتها بالقيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وأظهرت النتائج أن القيمة الزائية المحسوبة (0.183) أقل من القيمة الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وبالتالي تُعتبران متكافئتين في مستوى التفكير التأملي. كما في جدول(8)

جدول ( 8 )

نتائج اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في التفكير التأملي

| المجموعات | العَدد | المُتوَسِط الحِسابي | مُتّوسط الرُتب | مَجموع الرُتب | قِيمة مان وتني | | مُستَوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المَحسوبَة | الَجدوَلية | |
| التَجريبيَة | 22 | 82,182 | 22,34 | 491,50 | 0,183 | 1,96 | غير دالة عند مستوى (0,05) |
| الضابطة | 21 | 81,952 | 21,64 | 454,50 | | | |

خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة :

بدأ الباحث في ضبط المتغيرات الدخيلة وتقليل تأثيرها، سواء كانت تتعلق بالتصميم الداخلي أو الخارجي للبحث، وذلك على النحو التالي :

حدد الباحث مجتمع دراسته واختار العينة، مع تحقيق التوازن بين مجموعتي البحث بشكل متكامل في العديدة من المتغيرات ذات التأثير المباشر على سلامة التجربة . كما قام بضبط التجربة والظروف المحيطة بها، مع الحرص على تماثل الوقت بين مجموعتي التجربة للتغلب على عامل النضج. ولم يحدث أي تداخل تجريبي أثناء تنفيذ التجربة. كما استخدم الباحث اداتين قياس متماثلتين لكلا المجموعتين (الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس التفكير التأملي البعدي)، مع الحفاظ على سرية التجربة. اما المادة الدراسية فقد كانت موحدة لكلا المجموعتين، حيث تضمنت موضوعات الفُصول الثَلاثة الاولى مِن كِتاب الجغرافية المقرر تدريسه للصَف الخامِس الادبي والمقر من قِبَل وزارة التَربيَة العراقية. وقد قام الباحث بتنفيذ التجربة بفترة متساوية لكلا المجموعتين متمثلة بالفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2024-2025) مع مراعاة تماثل توزيع الحصص بين المجموعتين ، كما هو موضح في الجدول (9).

(الجدول ( 9 )

(تَوزيع االحُصَص الدِراسية لمَجموعَتي البَحث)

| ت | المجموعة | اليوم | الساعة | الدرس |
|---|---|---|---|---|
| 1 | التَجريبيَة | الاثنين | 8:00 | الاول |
| | | الخميس | 8:00 | الأول |
| 2 | الضابطة | الثلاثاء | 8:00 | الاول |
| | | الخميس | 8:45 | الثاني |

سادساً : متطلبات البحث:

1. تحديد مقياس التفكير التأملي : تبنى الباحث مقياس الدليمي للتفكير التأملي (الدليمي،2017) المقنن حسب البيئة العراقية والذي تم تطبيقه مسبقا في الدراسات على نفس المجتمع، حيث يتكون المقياس من (29) فقرة معدة وفق تدرج ليكارت الخماسي ، وعليه تتراوح مجموع درجات المقياس ما بين (29 كأدنى درجة - 245كأعلى درجة ) .
2. تحديد المادة العلمية :تم تحديد الموضوعات التي ستُدرَّس خلال مدة تنفيذ التجربة، حيث شملت الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي.
3. تحديد الأهداف السلوكية: قامَ الباحث بصياغة الأهداف السلوكية للمحتوى العلمي المتمثل في الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الجغرافية للصف الخامس الأدبي (مادة الفصل الدراسي الأول)، اذ بلغ عددها (216) هدفاً سلوكياً، موزعة وفق تصنيف بلوم بمستوياته كافة(المَعرِفة،الفِهم،التَطبيق،التَحليل،التَركيب،التَقويم). وقد عُرضت هذه الأهداف على مجموعةمن خبراء تخصص المناهج وطرائق تَدريس الجغرافيةللتحقق من صلاحيتها.
4. تحديد الخطة التدريسية : وضع الباحث خططاً تدريسية وفقا لخطوات استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة التي سَيُدَرس وفقها طالبات المجموعة التجريبية وفقاً لموضوعات المادة العلمية المحددة سابقاً. كما أعد الباحث خططاً تدريسية تقليديةلطالبات المجموعةالضابطة، التي عرضت على العديد من الخبراءفي المناهج وطرائق تدريس الجغرافية.

ادوات البَحث:

اولاً/ الاختِبار التَحصيلي :

يعرف بأنه عينة ممثِّلة لنواتج التعلم (السلوك) التي يُراد قِياسَها، بِهَدَف التَعرف إلى مقدار التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلم بعد مروره بالخبرة التعليمية، ومن ثم الحكم على مستوى تحصيله (الظاهر وآخرون، 1999، ص 59). كما تُعد الاختبارات التحصيلية من الأدوات الأساسية التي يُعتمد عليها على نطاق واسع في قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية (عبد وآخرون، 2007، ص 174).

وانطلاقًا من ذلك، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي بوصفه أداة لقياس المتغير التابع، حيث تألف من مجموعة من الفقرات الموضوعية والمقالي، صُمِّمت في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي بمستوياته الستة، الذي اعتمده الباحث في صياغة الأهداف السلوكية. وقد جرى بناء هذه الأداة وفق مجموعة من الخطوات المنهجية، تمثلت في الآتي:

1. تحديدهدف الاختبار: الاختبار يهدف إلى تقييم مستوى تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في موضوعات الفصول الثلاثةالأولى من كتاب الجغرافيةالمقرر للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024–2025.
2. تحديد أبعاد الاختبار: قام الباحث بتحديد أبعاد الاختبار التحصيلي بناءً على تصنيف بلوم للأهداف السلوكية الستة (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، حيث شمل الاختبار (43) فقرة موضوعية و (7) فقرات مقالية.
3. تحديد فقرات الاختبار : تم اختيار الفقرات الموضوعية لقياس المستويات الدنيا من تصنيف بلوم، بينما تم تخصيص الفقرات المقالية لقياس المستويات العليا من نفس التصنيف.
4. بناء الخارطة الاختبارية : يعد (جدول المواصفات) احد المرتكزات الأساسية في بناءالاختبارات التحصيلية، إذ تيسهم في تنظيم الاختبار بما ينسجم مع محتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية المراد قياسها. وتتضمن عادةً أوزانًا نسبية تعبّر عن أهمية كل من مجالات المحتوى ومستويات الأهداف، الأمر الذي يساعد في تحقيق شمولية الاختبار وتمثيله المناسب لمجالات التعلم المختلفة (البغدادي، 1980، ص 273)

وتتكون الخارطة الاختبارية من بُعدين رئيسين: البعد الأفقي الذي يُمثّل مستويات الأهداف السلوكية، والبعد الرأسي الذي يعكس محتوى المقرر الدراسي ووحداته أو فصوله. كما تُظهر الأهمية النسبية لكل من المحتوى والأهداف، والتي يُستفاد منها في تحديد عدد الفقرات التي تقيس كل مستوى من مستويات الأهداف (عمر وآخرون، 2010، ص 41). وقد أعدّ الباحث الخارطة الاختبارية اعتمادًا على تحليل محتوى المادة الدراسية وعدد الأهداف المتضمنة فيها، كما في الجدول (10)

جدول ( 10 )
الخارطة الاختبارية

| الفصول | عدد الصفحات لكل فصل | الاهمية النسبية لكل فصل | الوزن النسبي لكل مستوى من المستويات الستة | | | | | | عدد الفقرات لكل فصل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر %48 | فهم %25 | تطبيق %12 | تحليل %7 | تركيب %5 | تقويم %3 | |
| الاول | 26 | %29 | 7 | 4 | 2 | 1 | 1 | - | 15 |
| الثاني | 36 | %39 | 9 | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 19 |
| الثالث | 29 | %32 | 8 | 4 | 2 | 1 | 1 | - | 16 |
| المجموع | 91 | %100 | 24 | 13 | 6 | 3 | 3 | 1 | 50 |

5. تعليمات الاختبار: قام الباحث بإعداد مجموعة من التعليمات المتعلقة بالاختبار، والتي تضمنت كيفية الإجابة، والمكان المخصص للإجابة، بالإضافة إلى مكان تسجيل اسم الطالبة والوقت المخصص للإجابة.
6. تصحيح الاختبار : قام الباحث بتحديد المعيار (0-1) لتصحيح الفقرات الموضوعية، حيث تم منح درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وتم اعتبار الإجابة المتروكة او التي لها اكثر من اجابة كإجابة خاطئة. أما بالنسبة لفقرات الاختبار المقالية، فقد تم تخصيص درجتين لكل من الفقرات (1-2-3)، وأربع درجات لكل من الفقرات (4-5-6-7). وبالتالي فإن مَجموع دَرَجات الاختبار التَحصيلي تبلغ (65) دَرَجة.
7. صدق الاختبار : تم ايجاد الصدق الظاهري وذلك بتقديم الاختبار إلى الخبراء والمحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية، حيث تم الاطلاع على الشكل الخارجي للاختبار وإجراء التعديلات اللازمة بناءً على آرائهم. أما بالنسبة للصدق الداخلي للاختبار، فقد تمثل في إعداد جدول المواصفات(الخارطة الاختبارية).
8. التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من طالبات الصَف الخامس الأدبي من المجتمع نفسه، بلغ عددهن (30) طالبة، وذلك بعد التأكد من إتمامهن دراسة مفردات المنهج بالكامل. وقد استهدف هذا الإجراء التحقق من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، فضلًا عن تحديد الزمن اللازم للإجابة. وأظهرت النتائج أن الفقرات كانت واضحة ومفهومة، وأن الزمن المخصص للإجابة مناسب، إذ جرى تحديده بالاعتماد على المعادلة الآتية:

المتوسط الزمني للإجابة = (الزمن الأول للطالبة + الزمن الثاني للطالبة + الزمن الثالث للطالبة) / العدد الكلي للطالبات = 55 دقيقة

9. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

قام الباحث بإجراء الاختبار التحصيلي على عينة مكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي من المدارس الثانوية للبناتالمنتمية لمجتمع البحث . وبعد تصحيح إجابات الطالبات، قام الباحث بتقسيم الاجابات تنازلياً إلى مجموعتين: (مجموعة عليا تمثل 50% ) (50طالبة)(ومجموعة دنيا تمثل 50%)(50 طالبة). اذ يوفر هذا التقسيم معلومات دقيقة حول استخراج معامل الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة إذ اشار(عودة ، 1993) إلى امكانية تقسيم عينة التحليل الاحصائي اذا كانت (100 أو أقل) إلى فئتين: فئة عليا (50%) وفئة دنيا (50%) ، مما يتيح الحصول على معلومات دقيقة عند اجراء عملية التحليل الاحصائي للفقرات الاختبارية (عودة، 1993، ص 285) ، وتم ايجاد عمليات التحليل وفقا للاتي :

ا. معامل الصعوبة للفقرات:

تُعدّ النسبة المئوية للطلبة الذين يجيبون إجابة صحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار مؤشرًا دالًا على مستوى صعوبتها، إذ تعكس النسبة المرتفعة سهولة الفقرة، في حين تدل النسبة المنخفضة على ارتفاع درجة صعوبتها (أبو صالح، 2000، ص 213؛ سمارة وآخرون، 1989، ص 106). وعند حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي، تبيّن أن قيمه تراوحت بين (0.44–0.61) للفقرات الموضوعية، وبين (0.45–0.56) للفقرات المقالية، مما يشير إلى أن فقرات الاختبار تقع ضمن الحدود المقبولة وتتمتع بدرجة مناسبة من الصعوبة.

ب. معامل التمييز للفقرات :

ويعبر عن مدى قدرة الفقرة على التميز بين الطلبة وفق مستوياتهم المختلفة، والكشف عن الفروق الفردية بينهم (عبد الهادي، 2001، ص 417). وعند تحليل فقرات الاختبار التحصيلي، تبيّن أن معاملات التمييز تراوحت بين (0.42–0.74) للفقرات الموضوعية، وبين (0.35–0.48) للفقرات المقالية. وتُعد هذه القيم ضمن الحدود المقبولة.

ج. فعالية البدائل الخاطئة:
في اختبارات الاختيار مِن مُتَعدِد، ينبغي أن تُصاغ البَدائِل غير الصحيحة بطريقة تجعلها جاذبة نسبيًا، بما يضمن قدرتها على تشتيت انتباه الطلبة الذين يفتقرون إلى معرفة الإجابة الصحيحة، وبما يقلل من الاعتماد على التخمين. ويُعدّ البديل غير الصحيح فعّالًا إذا كان عدد الطلبة من ذوي المستوى المنخفض الذين يختارونه أكبر من عدد الطلبة من ذوي المستوى المرتفع (الصمادي وماهر، 2004، ص 155). وبعد إجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، تبيّن أن معاملات البدائل الخاطئة تراوحت بين (-0.10) و(-0.34)، وهو ما يشير إلى فاعليتها، الأمر الذي استدعى الإبقاء عليها دون تعديل.
د. عِلاقَة دَرَجَة الفَقَرَة بالدَرَجَة الكليةلاختبار التَحصيل :
اعتمد الباحث معامل ارتباط بوينت–بايسيريال (Point-Biserial) لقياس العِلاقَة بين دَرَجَة كُل فَقَرَة من الفقرات الموضوعية والدرجة الكُلية للاختِبار، في حين استُخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس ارتباط الفقرات المقالية بالدرجة الكلية. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن جميع الفقرات تمتلك معاملات ارتباط دالة إحصائيًا، وذلك عند مقارنتها بالقيمة الحَرِجة لمُعامِل الارتِباط البالغة (0.196) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98)، مما يدل على اتساق الفقرات مع الاختبار ككل.
هـ . ثبات الاختبار :
احتسب الباحث مُعامِل ثَبات الاختبار التَحصِيلي للفقرات الموضوعية والمقالية، والتي بلغ عددها (43) فَقَرَةمَوضوعية و(7) فَقَرات مَقاليَة، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، التي تتميز بدقتها وموثوقيتها في النتائج، وتُستخدم في جميع أنواع الاختبارات، سواء كانت موضوعية أو مقالية(النبهان،2004،ص248وبعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عَينَة التَحليل الإحصائي البالِغَة (100) استِمارة، بَلَغ مُعامِل ثبات الاختبار (0.88)، مما يشير إلى تمتع الأداة بِدَرَجَة عاليَة مِن الاتساق الداخلي

ثانيا / مقياس التفكير التاملي:
أ . اعتمد الباحث مقياس التفكير التأملي الذي أعدّه الدليمي (2017)، والمُكيَّف بما يتلاءم مع البيئة العراقية، والذي يتكون من (29) فقرة. وقد صُمّم المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث خُصصت لكل فقرة خمس بدائل للإجابة هي: (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ويُطلب من المفحوص اختيار البديل الذي يعبر عن رأيه. وتُعطى الدرجات تصاعديًا بحيث تُمنح (5) درجات للاستجابة (أوافق بشدة) وتنخفض تدريجيًا لتصل إلى (1) درجة للاستجابة (لا أوافق بشدة). وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، قام الباحث بِحساب القُوة الَتمييزية والاتِساق الداخلي، وذلك على النحو الآتي:
ب . القوة التمييزية للفقرات :
طَبَق الباحث مقياس التَفكير التأمُلي على عَينة التَحليل الإحصَائي البالغ عددها (100) طالبة، ثم جرى تصحيح استمارات الإجابة واستخراج الدرجات الكلية. ولغرض حساب القوة التمييزية ، رتَب الباحث دَرَجات أفراد العَينةترتيبا تنازليا ، ثم حدد المجموعتين الطرفيتين بنسبة (50%) لكل منهما ، إذ ضمّت المجموعة العليا (50) طالبة، وكذلك المجموعة الدنيا (50) طالبة. بعد ذلك استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لتحليل الفروق بين المجموعتين من خلال مقارنةمتوسط درجات كل فقرة. وبينت النتائج أن جميع الفقرات كانت تتمتع بقوة تمييزية ، حيث كانت القيم التائيةالمحسوبة أعلى من القيمة الجدولية (1.98) عند درجة حرية (98) ومستوى دلالة (0.05) .
ج . علاقة درجة الفَقَرَة بالدَرَجَة الكُلية:
تم الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتحقق من صدق فقرات المقياس، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كُل فَقَرَة والدَرَجَة الكُلية، نَظَراً لِكونْ دَرَجات الفَقَرات ذات طبيعة مُتَصِلَة ومُتَدَرِجَة. وقد طُبِّق هذا الإجراء على عينة مكوّنة من (100) طالب ضمن مُجتَمَع البَحث الحالي. وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مقارنتها بالقيمة الحرجة البالغة (0.196) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (98)، مِما يُشير إلى أن المِقياس يَتَمَتع بِدَرَجة مُناسِبة من الصدقِ في قياس الظاهرة المُستهدَفة.
د . ثبات المقياس :
يُعدّ المقياس ثابتًا إذا أعطى نتائج متقاربة عند إعادة تطبيقه في ظل ظروف متشابهة تتعلق بالأداة والمستجيبين. وللتحقق من ثبات المقياس، اعتمد الباحث معامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق بين فقراته، إذ يُعد هذا المؤشر دالًا

على مدى تجانس الفقرات واستقرار استجابات الأفراد عبرها. وقد تم حساب معامل الثبات اعتمادًا على بيانات عَينة التَحليل الاحصائي حيث بلغت قيمته(0.84)، مما يشير إلى تَمتُّع المقياس بِدَرَجة ثَبات جَيدة .

تطبيق التجربة:
تمت المُباشرة بتَطبيق التَجربة في ثانوية 14 تموز للبنات لتدريس طالبات المجموعة التجريبية ، وفي ثانوية ذات الصواري للبنات لتدريس طالبات المجموعة الضابطة يوم الاحد الموافق (2024/10/15) وذلك بعد اجراء عملية التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث ، واستمرت التجربة حتى غاية (2024/1/5) . وبعد انتهاء التجربة تم تبليغ الطالبات بموعد الاختبارات، حيث طبق الاختبار التحصيلي يوم الثلاثاء الموافق (2024/12/31) وتطبيق مقياس التفكير التأملي في يومالاحد الموافق (2025/1/5)على طالبات مجموعتي البحث.

الوَسائِل الاحصائية:
استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية:
اولاً: استخدم الباحث - SPSS لبيان الاتي:
- الاختبار التائي(t-test)لِعَينتين مُستَقلَتَين: استخدم لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في حساب القوة التمييزية لمقياس التفكير التأملي.
- اختبار مان وتني للعينات الكبيرة . استخدم للتكافؤ بين المجموعتين في متغيرات (العمر، ، المعلومات السابقة ، الذكاء ، التفكير التأملي) ، وايضاً استخدم للتحقق من فرضيات الدراسة.
- مُرَبَع كاي: استُخدِم للتحقق من التكافؤ بين المجموعة التَجريبيَة والضَابِطة في متغير تحصيل الوالدين.
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) وقد استعمل في إيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للفقرات المقالية. ولمقياس التفكير التأملي.
- معادلة الفاكرونباخ : لحساب ثبات مقياس اختبار التحصيل ومقياس التفكير التأملي.

ثانياً: بَرنامج Microsoft Office Excel 2010 وَذلِك لاستخراج :
- مُعامِل الصعوبة والسهولةللفقرة المَوضوعية والمَقالية .
- مُعادلة تمييز الفقرات الموضوعية والمَقالية لإيجاد تمييز الفقرات الموضوعية والمَقالية لاختبار التحصيل
- معادلة تمييز الفقرات المقالية لإيجاد قوة التمييز للفقرات المقالية لاختبار التحصيل
- معادلة فاعلية البَدائِل الخاطِئة للتعرف على فعالية البَدائِل الخاطئة للفَقَرات المَوضوعية .
- معامل الارتباط بوينت بايسيريال

الفصل الرابع
نتائج البحث وتفسيرها
يتناول هذا الجزء عَرضاً للنتائِج التي أسفرت عَن البَحث ، وتَفسيرها في ضَوء الإطار النَظَري والفَرضيات المعتمدة ، فضلًا عن تقديم مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات ذات الصلة.

اولا / عَرض النَتائج المُتعلقة بفرضيات البَحث:
الفَرَضية الصفريةالاولى:لا يُوجَد فَرق ذُو دَلالَة إحصائية عِند مُستَوى دلَالة (0.05) بَين مُتَوَسِط رُتب دَرَجات طالبات المَجموعَة التَجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية وَفقَ استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة، وَمُتَوَسِط رتب دَرَجات طالبات المَجموعَة الضَابطة اللاتي يدرسن المَادة نَفسَها وَفق الطَريقة التَقليدية في التَحصيل البَعدي.
بعد أن أتمّ الباحث بناء الاختبار التحصيلي وتحقق من خصائصه السيكومترية، أصبح صالحًا لتقويم مستوى التحصيل لدى مجموعتي البحث. وعقب تطبيقه على المجموعتين وتصحيح الإجابات، جرى تنظيم درجات الطلبة في جدول خاص. ولغرض التعرف على الفروق بين المجموعتين، استُخدم الباحث اختبار مان–ويتني–Mann) (Whitney، حَيثُ يُوضح الجَدوَل (11) نتائج هذا التحليل.

جدول ( 11 )
نَتائج اختبار مان وتني لمَجموعَتي البَحث في اختبار التَحصيل البَعدي

| المَجموعات | العَددْ | المُتَوَسِط الحِسابي | مُتَوَسط الرتب | مَجموع الرتب | قِيمة مان وتني الزائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التَجريبية | 22 | 55,409 | 30,27 | 666,00 | 4,436 | 1,96 | دالة عند مستوى (0,05) |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | 21 | 48,286 | 13,33 | 280,00 | | | |

وبالرجوع إلى بيانات الجدول الموضح، أظهَرَت نتائج اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney) أن القيمة الزائية المَحسوبة بلَغَت (4.436) أي انها اكبر من القيمةالجدولية البالغة (1.96) عِند مُستَوى دَلالة (0.05). مِما يَدُل على وجود فَرق ذي دَلالة إحصائية بين المجموعتين (التَجريبية والضابِطة) في التَحصيل البَعدي ولِصالح المَجموعَة التَجريبية. وعليه تُرفَض الفَرَضية الصِفريةالأولى وتُقبَل الفَرَضية البَديلَةالتي تؤكِد بوجود فرق دال إحصائيًا في التحصيل البعدي لصالح طلالبات المجموعة التجريبية.

ثانياً / الفرضية الصفرية الثانية:لا يُوجَد فَرق ذو دَلالة إحصائية عِند مُستَوى دَلالة (0.05) بَين مُتوسط رتب دَرَجات طُالبات المَجموعَة التَجريبيَة اللاتي يَدرسن مادة الجُغرافية وَفق استراتيجية مَجموعات الدَعم والمُساندة، ومُتَوَسِط رُتب دَرَجات طالبات المَجموعَة الضابطة اللاتي يَدرُسن المادة نَفسَها وَفق الطَريقة التَقليدية في مِقياس التَفكير التأملي البَعدي.

بعد استكمال إجراءات إعداد المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية، أصبح جاهزًا لقياس مستوى التفكير التأملي لدى مجموعتي البحث. وعقب تطبيقه على المجموعَتين وتصحيح استجابات الطالبات، جرى تنظيم الدرجات في جدول خاص. ولغرض تَحديد الفروق بَين المَجموعَتَين، ثم استُخدم الباحث اختبار مان–ويتني–(Mann Whitney)، والجدول (12) يوضح نتائج هذا التحليل .

جدول (12)

نَتائج اختبار مان وتني لمَجموعَتي البَحث في التَفكير التأملي البَعدي

| المجموعات | العَدَد | المتوسط الحِسابي | مُتَوسط الرِتَب | مَجموع الرتَب | قيمة مان وتني الزائية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التَجريبية | 22 | 108,727 | 31,84 | 700,50 | 5,267 | 1,96 | دالة عند مستوى (0,05) |
| الضابطة | 21 | 96,619 | 11,69 | 245,50 | | | |

وبالرجوع إلى نتائج الجدول المُوضح، أظهر اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney) أن القيمةالزائية المَحسوبة بلغت (5.267)، وهي أعلى من القيمة الجَدوَليةالبالِغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وتدل هذه النَتيجَة على وجود فَرق ذي دَلالَة إحصائية بين مَجموعَتي البحث في مستوى التفكير التأملي البَعدي لِصالح المَجموعَةالتَجريبية. وعليه تُرفَض الفَرَضية الصفرية الثانية وتُقبل الفَرَضية البَديلة التي تُفيد بوجود فَرق دال إحصائياً في التفكير التأملي البعدي لصالح طلالبات المَجموعة التَجريبية.

ثالثاً/ قياس حجم الاثر باستخدام مربع ايتا ($n^2$):

اعتمد الباحث معامل مربع إيتا ($\eta^2$) لقياس حجم الأثر، لتحديد نسبة ومقدار تأثير الاستراتيجية التدريسية المستخدمة في المُتَغيرات التابِعة. وبعد حساب قيمة مربع إيتا، جرت مقارنتها بالمعايير المعتمدة الموضحة في الجدول (13)

جدول (13)

المعايير المعتمدة لمعرفة حَجم التأثير

| الطَريقة المُستَعمَلة | حَجم التأثير | | |
|---|---|---|---|
| | صَغير | مُتَوَسط | كَبير |
| $N^2$ | 0,01 | 0,06 | 0,14 |

- تم حساب قيمة مربع ايتا ($n^2$) التي تعبر عن حجم التأثير للاستراتيجية المتبعة بالتدريس على متغير التحصيل ويبين الجدول (14) قيمة ($n^2$) ومقدار التأثير.

جدول (14) قيمة ($n^2$) ومقدار تأثير استراتيجية التدريس في التحصيل

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة T | قيمة $n^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| استراتيجيةمجموعات الدعم والمساندة | التحصيل | 5,566 | 0,43 | كبير |

يتضح من نتائج الجدول المشار إليه أن الاستراتيجية المستخدمة أثرًا ملحوظاً في تحصيل طاللبات المجموعة التجريبية، إذ بلغ حجم التأثير($\eta^2 = 0.43$) ، وهي قيمة تفوق المعيار المعتمد، مما يدل على أن حجم التأثير كبير. وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة في تنمية التحصيل لَدى طاللبات المَجموعَة التَجريبية.

كما جرى حساب قيمة مربع إيتا ($\eta^2$) لقياس حجم تأثير الاستراتيجية التدريسية في متغير التفكير التأملي، ويعرض الجدول (15) قيمة ($\eta^2$) ومستوى هذا التأثير.

جدول (15) قيمة ($n^2$) ومقدار تأثير استراتيجية التدريس في التفكير التأملي

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة T | قيمة $n^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| استراتيجيةمجموعات الدعم والمساندة | التفكير التأملي | 8,188 | 0,62 | كبير |

تُظهر نتائج الجدول المشار إليه أن الاستراتيجية المتبعة أثراً واضحاً في تنميةالتفكير التأملي لدى طاللبات المَجموعَة التَجريبية، إذ بَلغ حَجم التأثير($\eta^2 = 0.62$) ، وهي قيمة تتجاوز المعيار المعتمد، مما يشير إلى أن حجم التأثير كبير. وتدل هذه النَتيجة عَلى فاعلية استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة لتطوير مستوى التفكير التأملي لدى طاللبات المَجموعَةالتَجريبية.

ثانيا / تفسير النتائج :

1. تفسير النتائج المتعلقة بفرضية البحث المتعلقة بالتحصيل :

يُعزى تَفوق طالِبات المَجموعَة التَجريبية، اللاتي دَرَسْن باستخدام استراتيجيَة مجموعات الدعم والمساندة، على طالبات المَجموعَة الضابِطة اللاتي تلقّين التدريس بالطَريقَة التَقليديَة في اختبار التحصيل إلى فاعلية هذه الاستراتيجية في تعزيز التفاعل الصفي، وتشجيع التعلم التعاوني، وتبادل الخبرات بين الطالبات، الأمر الذي أسهم في تحسين مستوى الفهم والاستيعاب للمادة الدراسية، ومن ثم انعكس إيجابًا على أدائهن في الاختبار التحصيلي.، إلى ما وفرته هذه الاستراتيجية من بيئة تعليمية تفاعلية. إذ أسهمت في تعزيز التواصل بين الطالبات والباحث من جهة، وبَينَ الطالبات أنفسهن من جِهَة أخرى، مِما انعكس إيجابا على مستوى مشاركتهن وفهمهن للمادة الدراسية.،مِماأسهم في تعزيز تحصيلهن الدِراسي اضافةالى ذلك فان هذه الاستراتيجية عملت على تبسيط المادة العلمية الموجودة في الكتاب لتكون واضحة وسهلة الفهم لدى الطالبات. كما ساعدت على إيصال المعلومات إلى عقول الطالبات بطريقة فعالة وأكثر حيوية.

2. تفسير النتائج المتعلقة بفرضية البحث المتعلقة بالتفكير التأملي :

يُعزى تَفَوق طالبات المَجموعَة التَجريبية، اللاتي دَرَسْن باستخدام استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة، على نظيراتهن في المَجموعَة الضابِطة في مستوى التفكير التأملي إلى طبيعة هذه الاستراتيجية التي أسهمت في تجاوز النمط التقليدي للمواقف التعليمية، إذ وفّرت بيئة تعلم تفاعلية قائمة على الحوار وتبادل الآراء، مما أتاح للطالبات فرصًا أوسع للتأمل والتحليل والمناقشة، وأسهم في تنمية قدراتهن على التفكير العميق والاستنتاج.فقد وفّرت مواقف تعليمية قائمة على التفاعل والمشاركة، أتاحت للطالبات مساحة أوسع للتأمل والملاحظة والتفكير، مما ساعدهن على التوصل إلى الحلول وبناء الاستنتاجات بصورة تعاونية مشوقة. وقد انعكس ذلك إيجابًا في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.

ثالثا / الاستنتاجات :

1. فاعلية استعمال استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة في رَفع المُستوى التَحصيلي لطالبات الصَف الخامس الأدبي في مَادة الجغرافية وتنمية تفكيرهن التأملي .
2. ادى تطبيق استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة إلى تكوين طالبات مستقلات، وفاعلات، ومتعاونات، يمتلكن القدرة والثقة الكافية لتشجيع الاخرين وعرض وتوضيح المعلومات والخبرات اليهم .

رابعاً/ التوصيات :

يوصي بما يأتي :

1. استخدام ستراتيجيةمجموعات الدعم والمساندة في تَدريس مادة الجغرافية للمرحلة الاعدادية لغرض زيادة تحصيل الطالبات وتنمية تفكيرهن التأملي .
2. توفير البيئة الصفية الملائمة والمجهزة بالأثاث والاجهزة والوسائل التعليمية اللازمة للتدريس باستعمال استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة.
3. ضرورة تدريب الكَوادر التدريسية على مهارات استخدام ستراتيجيةمجموعات الدعم والمساندة والتقليل من اعتمادهم على الطرائق التقليدية المعتمدة على الحفظ والتَلقين.
4.

خامساً/ المقترحات :

1. إجراء دراسات مماثلة في مراحل دراسية أخرى، تشمل كلا الجنسين، بهدف استكشاف تأثير استخدام استراتيجية مجموعات الدعم والمساندةعلى تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية وتنمية تفكيرهن الإبداعي.

2. إجراء دراسات إضافية للتحقق من تأثير استخدام استراتيجية مجموعات الدعم والمساندةعلى متغيرات أخرى غير التحصيل والتفكير التباعدي، مثل الاتجاهات نحو مادة الجغرافية والتفكير الجغرافي.
3. إجراء دراسات أخرى لاستكشاف تأثير استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية مختلفة بالتزامن مع استراتيجية مجموعات الدعم والمساندة، للتأكد من تأثيرها على التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مادة الجغرافية.

**المصادر العربية :**


1. ابو الحاج، سهاد احمد،حسن خليل المصالحة،2016،استراتيجيات التعلم النشط انشطة وامثلة تطبيقية،مركز ديبونو لتعليم التفكير، الاردن.
2. أبو صالح، سيد صبحي، (2000)، القياس والتقويم، وزارة التربية والتعليم، عمان، الاردن.
3. احمد ، حازم مجيد ، وصاحب اسعد ويس ،2012، اسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة،مجلة سر من رأى،مج:8،ع :38.العراق.
4. امبوسعيدي،عبدالله بن خميس، عزة بن سيف البريدية،هدى بنت علي الحوسنية،2019،استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
5. امبويعيدي ،عبدالله بن خميس ، هدى بنت علي الحسونية، 2016، استراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الامثلة التطبيقية، دار المسيرة للنشر ، الاردن .
6. الاهدل، اسماء زين، 2007، فاعلية انشطة واساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافية وبقاء اثر التعلم لدى طالبات الصف الاول الثانوي لمحافظة جدة، مجلة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية، ع: 12 ، المملكة العربية السعودية .
7. البغدادي، محمد رضا، 1980، الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، مكتبة الفلاح ، بغداد، العراق.
8. جمهورية العراق ، (2013)، مناهج الدراسة الاعدادية، المديرية العامة للمناهج، بغداد.
9. الخزرجي، هاني جاسم محمد، 2007، تقويم تحصيل طلبة الصف الاول المتوسط في المفاهيم الرياضية، مجلة كلية التربية / الجامعة المستنصرية ، ع:22 . العراق.
10. الدليمي، الاء طالب، 2017، التفاؤل غير الواقعي وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، جامعة بغداد – كلية التربية للبنات ، رسالة ماجستير غير منشورة .
11. الرحو، جنان سعيد، (2005)، اساسيات في علم النفس، ط1، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.
12. رزوقي رعد مهدي، وسهى ابراهيم عبدالكريم، 2015، التفكير وانماطه التفكير العلمي – التفكير التأملي – التفكير الناقد – التفكير المنطقي، دار المسيرة ، عمان ، الاردن.
13. الرفوع ، محمد احمد،2017 ، درجة توافر مهارات التفكير التاملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في الاردن،مجلة كلية التربية،جامعة الازهر،مج:36،ع: 174.فلسطين.
14. رمضان،منال حسن،2016،استراتيجيات التعلم النشط،دار الاكاديميون للنشر والتوزيع،عمان،الاردن.
15. زنكنة ، سوزان دريد احمد، 2013، اثر استراتيجيتي القبعات الست والجدول الذاتي في تحصيل الكيمياء وتنمية المهارات العقلية والتفكير التاملي لطالبات الصف الاول المتوسط، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم ، العراق.
16. الزيناتي ، افداء محمود صالح ، 2014، اثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الاساسي في خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية، غزة ، فلسطين.
17. سعادة، جودة احمد و فواز عقيل شتية و مجدي زامل ابو عقروب،2006،التعلم النشط بين النظرية والتطبيق،دار الشروق،الاردن.
18. السليتي، فراس محمود، (2006)، التفكير الناقد والابداعي واستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
19. سماره ، عزيز ، وآخرون ،1989،مبادئ القياس والتقويم في التربية،ط2 ،دار الفكر للنشر،عمان .
20. شبلي،احمد ابراهيم،1997،تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام،مكتبة الدار العربية ، القاهرة.
21. الصمادي،عبد الله،وماهر الداربيع،(2004)،القياس والتقويم التربوي بين النظرية والتطبيق،دار وائل، عمان.
22. الزبيدي، سعد محسن، (2012)، تقويم تدريس الجغرافية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، رسالة ماجستير (غير منشورة).
23. الظاهر، زكريا محمد، وأخرون، (1999)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة، عمان.

24. عبد الهادي، نبيل، (2001)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.
25. عبد، زهدي محمد، وأخرون، (2007)، أساسيات تصميم التدريس، ط1، دار الثقافة للنشر،عمان.
26. عبدالحافظ ، حسني ، 2016، ثلاثة تحالفات جديدة من اجل تطوير التعليم ومواجهة التحديات المستقبلية، مجلة المعرفة ، ع: 247 . السعودية .
27. عبدالسلام ، محمد،2021، استراتيجيات التعلم النشط، مكتبة النور .
28. العدوان، زيد سليمان، داود احمد عيسى،2016، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركزديبونو لتعليم التفكير،دبي.
29. العفون، نادية حسين، وعبد الصاحب منتهى مطشر، (2012)، التفكير انماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
30. العفون،نادية حسين يونس،2012،الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير،دار صفاء،الاردن.
31. علام ، صلاح الدين محمود، 2000، القياس والتقويم التربوي والنفسي "اساسياته وتطبيقاته وتوصياته المعاصرة"،ط1، دار الفكر العربي،الادرن.
32. عمر، محمد احمد، واخرون، 2010، القياس النفسي التربوي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.
33. عودات، ميسر حمدان، 2006، اثر استخدام طريقة العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التاملي لدة طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الاردن، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، الاردن.
34. عودة ، احمد سليمان ، (1998) ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط2 ، الإصدار الثاني ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، المطبعة الوطنية ، اربد ، الاردن .
35. عودة ، احمد سليمان ،1993،القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1،دار الأمل للنشر، عمان .
36. فرج،عبداللطيف حسين، 2007، تحفيز التعليم، دار الحامد للنشر، عمان.
37. مخلف،صبحي أحمد، هادي مشعان،2009، طرائق تدريس الجغرافية،مكتبة المجتمع العربية،عمان.
38. وزارة التربية ، 2003 ، الاهداف العامة للمرحلة الاعدادية، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، العراق.
39. الفيلي، رياض نوري محمد، 2014، تقويم الطرائق التدريسية المستعملة عند مدرسي مادة الجغرافية في المرحلة الاعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.

**المصادر الاجنبية:**

40. Moseley, D.; Baumtield, V.: Elliott, J: Gregson, M.; Higgins, S.; Miller, J.& Newton, D. (2005): Frameworks for thinking, fifth edition, U.K: Cambridge University Press.
41. Killion, J.P. and Todnem, G.R. (1999): A process for Personal Theory Building, Educational Leader ship, Vol.1: 48, No.6.
42. Brown, F. G. (1981):Measuring classroom Achievement, Holt Rin ehart and coniston, New York.

**المستخلص باللغة الانكليزية**

**Abstract:**

This research aims to identify the effect of using the support groups strategy on geography achievement and reflective thinking among fifth-grade literary students. To achieve this objective, a quasi-experimental design with two equivalent groups (experimental and control) was adopted, using post-tests (post-achievement test and post-reflective thinking scale). The research population consisted of fifth-grade literary students in government secondary and preparatory schools for girls affiliated with the Second Rusafa Education Directorate. The research sample comprised (43) students. Two groups, the first experimental and comprising (22) female students studying with the support and assistance groups strategy, and the second control group comprising (21) female students studying in the traditional way. The researcher also prepared an achievement test consisting of (50) items and

adopted a scale for reflective thinking, which he applied at the end of the experiment to the female students of the two research groups. The results showed that the experimental group was superior to the control group in the post-achievement test and the post-reflective thinking scale, which proves the effectiveness of the support and assistance groups strategy in the achievement of the fifth-grade literary students and the development of their reflective thinking.