أثر استخدام استراتيجية تنويع التدريس في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الجغرافية وتنمية أنماط التعلم لديهن

م.م. انعام حساني محمد

enaam.hassani@tu.edu.iq

جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الصرفة

الملخص

يهدف البحث إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تنويع التدريس في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الجغرافية وتنمية أنماط التعلم لديهن. اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة). تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الأدبي في ثانوية سامراء للبنات التابعة لمديرية تربية صلاح الدين/مركز قضاء سامراء للعام الدراسي (٢٠٢٥–٢٠٢٦)، وزعت بواقع (٣٠) طالبة في كل مجموعة. درست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية تنويع التدريس، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. استخدمت الباحثة أداتين: اختبار تحصيلي في مادة الجغرافية مكوّن من (٢٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس أنماط التعلم مكوّن من (٢١) فقرة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الجغرافي وأنماط التعلم، مما يدل على فاعلية استراتيجية تنويع التدريس في تحسين التحصيل وتنمية أنماط التعلم..

الكلمات المفتاحية: استراتيجية تنويع التدريس، التحصيل الجغرافي، أنماط التعلم، نظرية إنتوستل، الصف الرابع الأدبي.

The Effect of Using a Differentiated Instruction Strategy on the Geographic Achievement and Development of Learning Styles among Fourth _Grade Literary Students in Geography

Asst.lect. Enaam Hassany Mohammed

University of Tikrit, College of Education for Pure Sciences, Department of Computer Science

Abstract:

The present study aimed to investigate the effect of using a differentiated instruction strategy in the geography subject on geographic achievement and the development of learning styles among fourth-grade literary students. The researcher adopted a quasi-experimental design involving two equivalent groups (experimental and control) with pre- and post-tests. The study sample consisted of (60) fourth-grade literary students at Samarra Secondary School for Girls, Directorate of Education of Salah al-Din/Center of Samarra for the academic year 2025–2026, with (30) students in each group. The experimental group was taught using a differentiated instruction strategy, while the control group was taught using the traditional method. Two instruments were used: an objective achievement test in geography composed of (20) multiple-choice items, and a learning styles scale consisting of (21) items based on Entwistle's theory. Both instruments were verified for validity and reliability. The results revealed statistically significant differences at the (0.06) significance level in favor of the experimental group in both geographic achievement and learning styles in the post-test, indicating the effectiveness of the differentiated instruction strategy in enhancing learning outcomes.

Keywords: Differentiated Instruction, Geographic Achievement, Learning Styles, Entwistle Theory, Fourth-Grade Literary Students, Samarra.

مشكلة البحث:

من خلال اطلاع الباحثة على واقع تدريس مادة الجغرافية في الصف الرابع الأدبي، وملاحظتها لطرائق التدريس المتبعة داخل الصفوف الدراسية، تبيّن وجود اعتماد ملحوظ على الأساليب التقليدية في تقديم المادة، مع محدودية توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تراعي الفروق الفردية بين الطالبات، ولا سيما اختلاف أنماط تعلمهن. وقد انعكس ذلك في انخفاض مستوى التفاعل الصفي لدى بعض الطالبات، وتفاوت مستويات التحصيل الدراسي،

وعدم استثمار قدراتهن بالشكل الذي يسهم في تنمية أنماط التعلم المختلفة.كما لوحظ أن تدريس مادة الجغرافية غالباً ما يتم بأسلوب موحّد لا يتيح فرصاً كافية للطالبات للتعلم وفق أنماطهن المفضلة، الأمر الذي قد يؤدي إلى ضعف في استيعاب المفاهيم الجغرافية، وقلة دافعية التعلم، وعدم تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. وفي ضوء ذلك، تتمثل مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية تنويع التدريس في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية، وفي تنمية أنماط التعلم لديهن ؟

أهمية البحث:

وتتسم العملية التعليمية بكونها عملية متحركة ومتطورة ومتغيرة، إذ يُعد التعليم نظاماً شاملاً يتكون من أجزاء مترابطة، ويشتمل على تعقيدات ترتبط بالتعامل مع طلبة يتفاوتون في قدراتهم، ويختلفون في ميولهم واتجاهاتهم، الأمر الذي يتطلب اعتماد استراتيجيات تدريسية مرنة تستجيب لهذه الفروق الفردية (العدوان، ٢٠١٦، ص ١٩).

وتُعدّ أنماط التعلم من المفاهيم الأساسية في العملية التعليمية، لما لها من دور في تفسير كيفية تعامل الطلبة مع المعلومات واستجابتهم للمواد الدراسية المختلفة. وتشير الدراسات التربوية إلى أن الطلبة يختلفون في قدراتهم ومواهبهم واهتماماتهم، وأن هذه الفروق الفردية طبيعية، ولها أثر مباشر في طريقة تعلمهم ومستوى أدائهم الأكاديمي (عشا، ٢٠١٣، ص ١٢٧٣).

كما تبرز أهمية تنويع التدريس من كونه يمثل أحد متطلبات الحق في التعليم الذي أكدته الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان، والتي تنص على ضرورة توفير تعليم متميز دون تمييز على أساس القدرات أو الخلفيات الثقافية أو المستوى الاقتصادي، مع الالتزام بتقديم المناهج بطرائق متنوعة تراعي خصائص المتعلمين واحتياجاتهم (كوجك، ٢٠٠٨، ص ٦٧).

ويؤكد Entwistle و Ramsden أن تعرف الطلاب على أنماط التعلم الخاصة بهم يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي، من خلال تمكينهم من توظيف استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية أثناء الدراسة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على نتائجهم الأكاديمية (Entwistle & Ramsden, 1983, p. 88).

وقد توصلت الدراسات الحديثة التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين أنماط التعلم والتحصيل الأكاديمي، إذ أظهرت دراسة Md. Zain وآخرين (٢٠١٩) أن تفضيلات أنماط التعلم، ولا سيما النمطين البصري والحركي، تؤثر تأثيراً إيجابياً في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ماليزيا، مع وجود فروق تعزى إلى المستويات الدراسية والجنس والمجالات الدراسية.

وتنبع أهمية البحث أيضاً من ارتباطه بتعليم مادة الجغرافية، التي تؤدي دوراً محورياً في بناء فهم المتعلمين للعالم، وتنمية وعيهم المكاني، وربطهم بالقضايا البيئية والإنسانية المعاصرة، مما يجعلها عنصراً أساسياً في المناهج المدرسية الحديثة (Lambert, 2014, p. 2).

كما تهدف الجغرافيا المدرسية إلى تمكين الطلاب من تخيل ظروف العالم بدقة، ومساعدتهم على تنمية التفكير المنطقي والنقدي في القضايا السياسية والاجتماعية المحيطة بهم، الأمر الذي يتطلب اعتماد طرائق تدريس حديثة تراعي أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب، وتسهم في تحقيق أهداف المادة التعليمية (Biddulph, Lambert, & Balderstone, 2026, p. 4).

الأهمية النظرية للبحث:تنبع الأهمية النظرية لهذا البحث من إسهامه في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة باستراتيجية تنويع التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وتنمية أنماط التعلم، من خلال توضيح دور هذه الاستراتيجية في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين داخل الصف الدراسي. كما يسهم البحث في توضيح أهمية تنمية أنماط التعلم في تحسين الأداء الأكاديمي، ولا سيما في مادة الجغرافية، بما يدعم التوجهات الحديثة في تطوير طرائق التدريس.

الأهمية العملية للبحث:

تتمثل الأهمية العملية للبحث في الإفادة من نتائجه في تحسين تدريس مادة الجغرافية، من خلال توجيه المعلمين إلى اعتماد تنويع التدريس لرفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية أنماط التعلم لدى الطالبات. كما يمكن أن تسهم نتائج البحث في دعم برامج تدريب المعلمين، وتطوير الممارسات التدريسية بما يراعي الفروق الفردية ويعزز التفاعل الصفي.

هدف البحث :

التعرف على أثر استخدام استراتيجية تنويع التدريس في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الجغرافية وتنمية أنماط التعلم لديهن.

فرضيات البحث

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.06$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافية بعد تطبيق التدريس وفق استراتيجية تنويع التدريس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.06$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في أنماط التعلم بعد تطبيق التدريس وفق استراتيجية تنويع التدريس.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.06$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافية قبل وبعد تطبيق التدريس وفق استراتيجية تنويع التدريس.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.06$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في أنماط التعلم قبل وبعد تطبيق التدريس وفق استراتيجية تنويع التدريس.

حدود البحث:

١. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٦-٢٠٢٦.

٢. الحدود المكانية: المدارس الإعدادية الحكومية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين/مركز قضاء سامراء.

٣. الحدود البشرية: طالبات الصف الرابع الأدبي في ثانوية سامراء للبنات.

٤. الحدود الموضوعية: الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تنويع التدريس في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافية وتنمية أنماط التعلم لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.

تحديد المصطلحات :

١. أنماط التعلّم

عرفه (العامري)هي الطريقة التي يتلقى بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، والأسلوب الذي يقوم من خلاله بترتيب هذه المعلومات وتنظيمها وترميزها ودمجها والاحتفاظ بها في بنيته المعرفية، ثم استرجاعها واستخدامها والتعبير عنها، بما يعكس أسلوبه المفضل في التعلم. (العامري، ٢٠٢٢، ص ١١).

اجرائياً: تُعرَّف أنماط التعلّم إجرائياً في هذا البحث بأنها الدرجات التي تحصل عليها طالبات الصف الرابع الأدبي في مقياس أنماط التعلّم المعتمد في الدراسة، والذي يقيس أنماط التعلّم المختلفة (البصري، السمعي، القرائي/الكتابي، الحركي)، وذلك من خلال التطبيق القبلي والبعدي للمقياس.

٢. تنويع التدريس:

عرّفه(كوجك) تنويع التدريس بأنه عملية تعليمية تقوم على تعرف احتياجات المتعلمين المختلفة، ومعارفهم السابقة، واستعدادهم للتعلم، ومستواهم اللغوي، وميولهم، وأنماط تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لهذه الاختلافات في أثناء عملية التدريس من خلال تنويع المحتوى وطرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم، بما يحقق تعلّماً فاعلاً كوجك ،٢٠٠٨، ص ٢٤).

(إجرائياً)يُعرَّف تنويع التدريس إجرائياً في هذا البحث بأنه استخدام المعلمة مجموعة من الطرائق والأنشطة والوسائل التعليمية المتنوعة في تدريس مادة الجغرافية، بما يراعي الفروق الفردية وأنماط التعلّم المختلفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، وذلك وفق خطة تدريسية أعدّتها الباحثة وطُبقت على المجموعة التجريبية خلال مدة التجربة.

الفصل الثاني خلفية نظرية ودراسات سابقة

خلفية نظرية:

المتغير الأول: تنويع التدريس

بدأت فكرة تنويع التدريس (Teaching Differentiation) تأخذ مكانتها منذ أواخر الثمانينات، بعد إعلان وثيقة حقوق الطفل (١٩٨٩)، والمؤتمر العالمي للتربية عام ١٩٩٠، وتأكيد مؤتمر داكار ٢٠٠٠ على ضرورة التعليم للتميز لجميع الطلاب. تقوم هذه الفكرة على مبدأ أن الطلاب ليسوا متساوين في قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم، ويجب على المعلم تكييف التدريس لتلبية هذه الاختلافات (الشافعي، ٢٠٢٣، ص ٢٣).

يساعد تنويع التدريس على زيادة مشاركة الطلاب في التعلم، وتحفيزهم على بذل جهد أكبر، وتقليل الملل أو الإحباط الناتج عن عدم التحدي المناسب أو صعوبة متابعة المنهج. كما يتيح للمعلم متابعة تقدم كل طالب بشكل فردي، وتوجيهه وفق قدراته، مع توفير فرص للتعلم تتوافق مع مستواه وسرعته في الاستجابة للمعلومات. ويهدف تنويع التدريس إلى تقديم التعليم بطريقة مرنة وشاملة تعزز فهم الطلاب، وتراعي اختلافاتهم الفردية، وتضمن استفادة كل طالب من العملية التعليمية على أكمل وجه (Tomlinson, 2014, p. 6).

ويُناط بالمعلم في هذه الاستراتيجية دور المتابع والموجّه، من خلال التنقل بين المجموعات للإشراف على سير عملية التعلم وضمان مشاركة جميع الطلاب بفاعلية. ويتطلب تطبيقها تهيئة البيئة الصفية وتجهيزها بمصادر تعلم متنوعة ومناسبة لكل مجموعة، بما يتوافق مع طبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين. كما يولي المعلم اهتماماً خاصاً بتقويم أداء الطلاب بصورة فردية، استناداً إلى مستوى الإنجاز الذي يحققه كل متعلم (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ص ١٢٧).

وقد وضع Tomlinson (2001, p. 4) في نظريته للتنويع خمسة مبادئ أساسية للتعلم، هي:

١. الذكاء قدرات متنوعة وليست سمة مفردة.

٢. الدماغ متعطش للبحث عن المعنى.

٣. يتعلم الأفراد بشكل أفضل مع التحديات المعتدلة.

٤. الإيمان بالاختلافات بين الطلاب.

٦. ضرورة النضال من أجل المساواة والتميز لجميع الطلاب.

استراتيجيات تنويع التدريس: تناولت كوجك (٢٠٠٨، ص ١٢٢) مفهوم تنويع التدريس كنهج يهدف إلى مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب داخل الصف، سواء في القدرات أو الاهتمامات أو أنماط التعلم، وذلك دون عزل الطلاب المتميزين عن باقي الطلاب. وأوضحت مجموعة من الاستراتيجيات العملية لتطبيق تنويع التدريس، أهمها:

١. استراتيجية أركان التعلم (Learning Centers): يقوم المعلم بإعداد محطات تعليمية في الصف لكل منها هدف محدد أو نشاط مرتبط بالمحتوى.

٢. استراتيجية ضغط محتوى المنهج (Curriculum Compacting): تعديل محتوى المنهج للطلاب السريعي التعلم أو المتميزين، لتقليل الوقت على المعلومات التي يعرفونها مسبقاً، وإتاحة الوقت للمهام الأكثر تحدياً.

٣. استراتيجية عقود التعلم (Learning Contracts): يقوم الطالب مع المعلم بوضع عقد يحدد فيه أهدافه التعليمية والأنشطة التي سيقوم بها وطرق التقييم.

٤. استراتيجية الأنشطة المتدرجة (Tiered Activities): تصميم مهام تعليمية مختلفة المستويات (سهلة، متوسطة، صعبة) لتحقيق نفس الهدف التعليمي، بما يتناسب مع مستويات الطلاب المختلفة.

٦. استراتيجية المجموعة المرنة (Flexible Grouping): يعتمد الطلاب على العمل ضمن مجموعات متعددة ومتغيرة وفق احتياجاتهم التعليمية.

دور المعلم في تطبيق استراتيجية تنويع التدريس:

يختلف دور المعلم الذي يتبع استراتيجية تنويع التدريس عن دور المعلم التقليدي، إذ لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يصبح مسهلاً لفرص التعلم، مع التركيز على فهم الطلاب وتصميم أنشطة تعلم تجذب انتباههم وتعزز فهمهم العميق (Tomlinson, 2001, p. 14). ويقوم المعلم بما يلي:

١. تقييم استعداد الطلاب باستخدام وسائل متنوعة.

٢. فهم اهتمامات الطلاب وتفضيلاتهم التعليمية وتفسير إشاراتهم.

٣. تطوير طرق متنوعة لجمع الطلاب للمعلومات والأفكار.

٤. تقديم فرص متعددة لاستكشاف الطلاب للأفكار وامتلاكها.

٦. توفير قنوات متنوعة للتعبير عن فهم الطلاب وتوسيعه.

يرى الباحث أن تطبيق استراتيجية تنويع التدريس يمثل أحد الأساليب الفاعلة لتحسين جودة العملية التعليمية، حيث يتيح للمعلم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات في القدرات والميول وأنماط التعلم المختلفة. كما تؤدي هذه الاستراتيجية إلى زيادة تفاعل الطالبات ومشاركتهن الفعّالة في الصف، وتحفيزهن على بذل جهد أكبر، وتقليل الملل أو الإحباط الناتج عن صعوبة متابعة المنهج أو عدم وجود تحدٍ مناسب كما ويعتبر الباحث أن نجاح تطبيق استراتيجية تنويع التدريس يعتمد على قدرة المعلم على اختيار الاستراتيجية المناسبة لكل محتوى تعليمي، وتهيئة بيئة صفية مرنة، وتقديم وسائل وأنشطة تعليمية متنوعة، مع متابعة تقدم الطالبات بشكل فردي وتقديم التوجيه المناسب وفق احتياجات كل طالبة. كما يؤكد الباحث على أن الدمج بين أكثر من

استراتيجية داخل الفصل يمكن أن يعزز التعلم ويحقق أقصى استفادة لجميع الطالبات، ويساهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي وتنمية أنماط التعلم المختلفة.

أنماط التعلم:

أن التعلم لا يعتمد على نمط واحد ثابت، بل يتأثر بتفاعل معقد بين طبيعة المحتوى، وأهداف التعلم، والاستراتيجيات التي المتغير الثاني: أنماط التعلم

يعتمد التعلم على تفاعل معقد بين طبيعة المحتوى التعليمي، وأهداف التعلم، والاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم، ولا يقتصر على نمط واحد ثابت. وتشير الخبرات التعليمية إلى أن الفهم العميق يتحقق من خلال مزيج من القراءة المتأنية، وتنظيم الأفكار، وتدوين الملاحظات، ثم تطبيق المعرفة عملياً، مع الاستفادة من الأمثلة والنماذج المحلولة (Hattie & O'Leary, 2026, p. 8).

يتميز كل متعلم بأسلوبه الخاص في التعلم، وقد تناول الباحثون مفهوم أساليب التعلم من زوايا نظر متعددة، مما أدى إلى ظهور نماذج متنوعة لتفسير هذه الأساليب. ومن أبرز هذه النماذج:

١. نموذج VARK

تم تطوير نموذج VARK من قبل نيل فلمينج (Neil Fleming) وكريستال هانسون (Crystal Hanson) عام ١٩٨٧، ويقوم على افتراض أن الأفراد يختلفون في طرائق تعلمهم، الأمر الذي يتيح تصنيفهم ضمن أنماط تعلم متعددة. وقد حظي نموذج VARK بانتشار واسع في المجال التربوي، إذ يُعد أداة فاعلة تساعد المعلمين على فهم أنماط تعلم الطلبة، ومن ثم تقديم المحتوى التعليمي بأساليب تتلاءم مع تفضيلاتهم التعليمية. كما يُستخدم النموذج في مجالات أخرى، كالتدريب المهني والتعلم المؤسسي، لما له من دور في تحسين عمليات نقل المعرفة وبناء القدرات.

ويتكوّن نموذج VARK من أربعة أنماط رئيسة للتعلم، هي (العامري، ٢٠٢٢، ص ١١):

١. النمط البصري: يعتمد على الصور والرسومات لفهم المعلومات.

٢. النمط السمعي: يفضل التعلم عن طريق الاستماع للمحاضرات والمناقشات.

٣. نمط القراءة/الكتابة: يعتمد على القراءة والتدوين وفهم المعلومات من النصوص.

٤. النمط الحركي (الحسي/العملي): يعتمد على الخبرة العملية والتعامل المباشر مع الأشياء.

٢. نموذج Entwistle :

تُعد أنماط التعلم وفقاً لنموذج Entwistle ذات أهمية كبيرة في العملية التعليمية، حيث تساعد على فهم كيفية تفاعل الطلاب مع أساليب التعلم المختلفة والمواد الدراسية، وطريقة تعاملهم مع المعلومات واستيعابها. كما تمكّن المعلمين من تعديل طرق التدريس لتناسب الاحتياجات الفردية للطلاب. فمثلاً، يمكن للمعلمين استخدام استراتيجيات مختلفة للطلاب الذين يفضلون التعلم

النظري مقارنة بأولئك الذين يميلون إلى التعلم العملي وهذه الأنماط تشمل :النمط العميق الذي يركز فيه المتعلم على فهم الأفكار والمفاهيم وربطها ببعضها للوصول إلى المعنى الحقيقي ونمط السطحي :وفيه يركز المتعلم على الحفظ والاستظهار والنمط الاستراتيجي وفيه يركز المتعلم على تنظيم الوقت والجهد بطريقة تزيد التحصيل (Entwistle, 1981, p. 142).

يعتمد نموذج Entwistle على ربط أنماط التعلم بنتائجها التعليمية، ويستند إلى توجهات تحفّز الطالب على استخدام أنماط تعلم معينة في المواقف المختلفة، والتي تؤدي إلى مستويات متعددة من الفهم. ومن أهم هذه التوجهات (نعيثل، ٢٠٢٤، ص ١٤٩):

١. التوجه نحو المعنى الشخصي: يسعى فيه المتعلم إلى تكوين معنى خاص به لما يتعلمه.

٢. التوجه نحو إعادة إنتاج المعرفة: يقوم فيه المتعلم بإعادة صياغة المحتوى التعليمي بأسلوبه الشخصي.

٣. التوجه التحصيلي: يركز على النتائج التي يحققها المتعلم من حيث الدرجات وتنمية المهارات.

٣. تصنيف أنماط التعلم الأخرى: يصنف (عشا، ٢٠١٦، ص ١٢٧) أنماط التعلم وفقاً للفروق في استخدام نصفي المخ والتفضيلات الحسية والمعرفية، ومن أهم هذه الأنماط:

١. النمط البصري: يعتمد على استخدام الصور والرسومات لفهم المعلومات، ويمثل حوالي ٦٦% من المتعلمين.

٢. النمط السمعي: يفضل التعلم عن طريق الاستماع للمحاضرات والمناقشات، ويمثل حوالي ٣٠% من المتعلمين.

٣. النمط الحسي/العملي: يعتمد على الخبرة العملية والتعامل المباشر مع الأشياء، ويشكل حوالي ٦% من المتعلمين.

٤. نمط الدماغ الأيسر والأيمن: النصف الأيسر يتميز بالتفكير التحليلي والمنطقي، أما النصف الأيمن فيتميز بالقدرة على تحديد العلاقات والإبداع.

دراسات سابقة:

السر(٢٠١٦). أثر تنويع التدريس على القرار التدريسي والمعتقدات نحو تعليم الرياضيات وتعلمها في ضوء نظريات التعلم المعرفية لدى طالبات الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تنويع التدريس في تنمية القرار التدريسي والمعتقدات المتعلقة بتعليم الرياضيات وتعلّمها لدى طالبات الرياضيات في جامعة الأقصى بغزة. استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث تكونت العينة من ٧٦ طالبة مقسمة إلى مجموعتين: تجريبية (٤٢) وضابطة (٣٤).تم تطبيق مقياس القرار التدريسي ومقياس المعتقدات قبلياً وبعدياً على المجموعتين. أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لتنويع التدريس في تنمية القرار

التدريسي أو تعديل المعتقدات المتعلقة بتعليم الرياضيات وتعلمها(**السر،٢٠١٦ ،ص ٢٧٣ – ٣٢٠.**).

نعيثل، (٢٠٢٤). أنماط التعلم وفقاً لنموذج (Entwistle)أنتوستل وعلاقتها بالذكاء المنظومي لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين أنماط التعلم وفق نموذج Entwistle والذكاء المنظومي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في بغداد. اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، وبنيتا مقياسين: أحدهما لأنماط التعلم (٤٠ فقرة)، والآخر للذكاء المنظومي (٣٢ فقرة). تكونت العينة من ١٩٦ طالباً، تم اختيارهم عشوائياً. أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين نمطي التعلم العميق والسطحي والذكاء المنظومي، بينما لم يظهر ارتباط دال بين نمط التعلم الستراتيجي والذكاء المنظومي. توصي الدراسة بإجراء بحوث مستقبلية على علاقة أنماط التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير ما وراء المعرفة(نعيثل، ٢٠٢٤، ص ١٤٠–١٦٦.).

الشافعي، (٢٠١٣). فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية بعض المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجيتين من استراتيجيات تنويع التدريس (الأنشطة المتدرجة والمجموعات المرنة) في تنمية المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. اعتمدت الباحثة المنهجين الوصفي والتجريبي، واستخدمت أدوات القياس المكونة من ٤٦ فقرة لدافعية الإنجاز و٤٠ فقرة للمهارات الحياتية، مع تطبيق مواد معالجة تجريبية مختلفة لكل استراتيجية. أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجيتين في تنمية المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز، مع تفوق استراتيجية المجموعات المرنة في المهارات الحياتية وتقارب الفاعلية في تنمية الدافعية (الشافعي،٢٠١٣)..

Md. Zain, N. N., Tamsir, F., Ibrahim, N. A., Poniran, H., & Mohd Ghazali, A. S. (2019) فحص تأثير أنماط التعلم (VARK) على الأداء الأكاديمي للطلاب الجامعيين في ماليزيا، وتحديد أنماط التعلم المفضلة بين الطلاب

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير أنماط التعلم (VARK) على الأداء الأكاديمي للطلاب الجامعيين في ماليزيا، وتحديد أنماط التعلم المفضلة بين الطلاب ذوي التحصيل العالي والمنخفض وبين الجنسين والمجالات الدراسية المختلفة. استخدم الباحثون استبيان VARK القياسي على ٤٣٣ طالباً. أظهرت النتائج أن جميع الطلاب كانوا متعلمين أحادي النمط، مع انتشار النمط الحركي أكثر من البصري ثم السمعي وأخيراً القراءة/الكتابة. كما تبين أن أسلوبي التعلم البصري والحركي يؤثران إيجابياً وذو دلالة إحصائية في الأداء الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ترى الدراسات السابقة بأن تنويع التدريس وأنماط التعلم يمثلان محوراً مهماً في تحسين العملية التعليمية والتحصيل الأكاديمي للطلاب، مع اختلاف المجالات الدراسية ومستوى الدراسة بين هذه البحوث.

كما ركزت الدراسات على قياس أثر تنويع التدريس على القرار التدريسي والمعتقدات ، أو تنمية المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز أو دراسة العلاقة بين أنماط التعلم والذكاء المنظومي أو فحص تأثير أنماط التعلم على الأداء الأكاديمي. وبالمقارنة مع البحث الحالي، تتشابه هذه الدراسات في اهتمامها بفهم كيفية تأثير استراتيجيات التدريس أو أنماط التعلم على التحصيل والقدرات المعرفية والدافعية لدى الطلاب، بينما يختلف البحث الحالي بتركيزه على مادة الجغرافية للصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية العراقية، وربطه بتنمية أنماط التعلم لدى الطالبات.

استخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي أو الوصفي الارتباطي مع أدوات قياس محددة (مثل المقاييس والاستبيانات)، مما يوفر إطاراً منهجياً يمكن الاستفادة منه في تصميم أدوات البحث الحالي واتباع أسلوب القياس القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية والضابطة.

يمكن الاستفادة من هذه الدراسات في البحث الحالي في تحديد إطار نظري ومنهجي: استخدام استراتيجيات تنويع التدريس المعروفة (مثل المجموعات المرنة والأنشطة المتدرجة) كنموذج للتطبيق، واختيار أدوات قياس مناسبة لتقييم التحصيل وتنمية أنماط التعلم.

الفصل الثالث منهج البحث واجراءاته

أولاً منهج البحث :

يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، الذي يقوم على إجراء تجربة علمية منظمة تهدف إلى الكشف عن أثر متغير مستقل في أحد أو أكثر من المتغيرات التابعة، مع ضبط العوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة، واستخدام إجراءات دقيقة لاختبار الفرضيات، بما يسهم في التوصل إلى نتائج علمية موضوعية قابلة للتعميم (داود وأنور، ١٩٩٠، ص ٢٤٧).

وانسجاماً مع طبيعة البحث الحالي وأهدافه، اعتمدت الباحثة التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. خضعت المجموعة التجريبية لتدريس مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية تنويع التدريس، بينما درست المجموعة الضابطة المادة نفسها بالطريقة التقليدية المتبعة في المدارس.

ويهدف هذا التصميم إلى الكشف عن أثر استراتيجية تنويع التدريس في تحصيل الطالبات وتنمية أنماط التعلم، من خلال مقارنة نتائج المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي

الجدول (١) التصميم التجريبي

المجموعة	العدد	المتغير المستقل	الاختبار
التجريبية	٣٠	تحصيل الطالبات – تنمية أنماط التعلم	اختبار تحصيلي – استبيان أنماط التعلم
الضابطة	٣٠		

ثانياً مجتمع وعينة البحث :

يتكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية الحكومية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين–مركز قضاء سامراء للعام الدراسي (٢٠٢٦–٢٠٢٦)، واللاتي يدرسن مادة الجغرافية ضمن المنهج الوزاري المعتمد.أما عينة البحث، فقد تم اختيارها قصدياً من طالبات الصف الرابع الأدبي في ثانوية سامراء للبنات التابعة لمديرية تربية صلاح الدين–مركز قضاء سامراء، نظراً لتوافر الصف الرابع الأدبي فيها، وتعاون إدارة المدرسة والكادر التدريسي، إضافة إلى ملاءمة البيئة الصفية لتطبيق استراتيجية تنويع التدريس.

تألفت عينة البحث من ٦٠ طالبة، جرى توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين:

المجموعة التجريبية: ٣٠ طالبة، درست مادة الجغرافية باستخدام استراتيجية تنويع التدريس.

المجموعة الضابطة: ٣٠ طالبة، درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية المتبعة في المدارس.

قامت الباحثة بالعمل على تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني، الذكاء، والمستوى التعليمي للوالدين. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في الذكاء، تم تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وأظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين بدرجة الذكاء

الجدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات الذكاء

الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
المجموعة الضابطة	٣٨.٩	٧.٣١	٠.٦٨	غير دالة
المجموعة التجريبية	٣٨.٣	٦.٢٣		غير دالة

تبين نتائج الجدول (٢) عدم وجود فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى(٠.٠٦) في اختبار الذكاء مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير الذكاء.

العمر الزمني محسوباً بالأشهر : تم الرجوع إلى السجلات المدرسية الخاصة بالطالبات لاستخراج تواريخ الميلاد، ثم حساب العمر الزمني لكل طالبة بالأشهر. وبعد ذلك تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العمر الزمني للمجموعتين.

الجدول(٣)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية لمجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالأشهر

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت"	الدلالة
العمر الزمني	الضابطة	٢٠١.٣٠	٠.٨٧٢	٢	٠.٣٨١	غير دالة
	التجريبية	٢٠١.٢٦	٠.٩٣١			

كما قامت الباحثة بمكافأة المجموعتين في المستوى التعليمي للأبوين:

الجدول(٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية في المستوى التعليمي للوالدين

	المجموعة	ابتدائي فأقل	متوسط/إعدادي	دبلوم/بكالوريوس	دراسات عليا	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة	الدالة
الأب	تجريبية	٦	١٠	٧	٧	٣	٠.٤٢	
	ضابطة	٧	٩	٩	٦			غير دالة
الأم	تجريبية	٩	٩	٦	٧	٣	٠.٦٢	
	ضابطة	٩	٩	٦	٦			

يتضح مما سبق من خلال مقارنة قيمة كاي مربع المحسوبة بالجدولية (عند مستوى (٠.٠٦) = (٧.٨١٦) تبين أنه لا توجد فروق بين المجموعتين مما يحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى التعليمي للأبوين، الأمر الذي يعزز من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ويجعل نتائج البحث أكثر دقة وموضوعية.

ضبط المتغيرات الدخيلة:حرصت الباحثة على الحد من تأثير المتغيرات الدخيلة لضمان صدق وموضوعية النتائج، واتخذت الإجراءات التالية:

١. الاندثار التجريبي: متابعة الحضور اليومي وعدم حدوث انتقال للطالبات بين الصفوف أو المدارس خلال فترة التجربة.

٢. الحوادث المصاحبة: لم تحدث أي ظروف طارئة تؤثر على سير التجربة.

٣. اختيار العينة: تم الاختيار عشوائياً مع التأكد من تكافؤ المجموعتين في العمر، التحصيل السابق، الذكاء، والمستوى التعليمي للوالدين، فضلاً عن البيئة الاجتماعية والثقافية.

٤. عامل النضج: لم يكن له تأثير ملحوظ بسبب توحيد مدة التجربة لكلتا المجموعتين.

٦. أدوات القياس: استخدام اختبار موضوعي لمادة الجغرافية ومقياس لأنماط التعلم، مع التحقق من صدقهما وثباتهما.

٦. الإجراءات التجريبية:سرية البحث وعدم إعلام الطالبات بأهداف التجربة وتوحيد الوسائل التعليمية (السبورات، الطباشير، الكتاب المدرسي، الوسائل المصورة والمجسمة) وتوحيد مدة التجربة ومعدل الحصص الأسبوعية (حصتين لكل مجموعة).

قيام الباحثة بتدريس المجموعتين لضمان الاتساق والدقة.

توحيد البيئة الصفية لكلتا المجموعتين (المساحة، التهوية، الإضاءة، نوع المقاعد والنظافة).

تدريس نفس محتوى مادة الجغرافية ضمن المنهج الوزاري للصف الرابع الأدبي.

أداة البحث:

تم إعداد أدوات البحث وفق طبيعة متغيرات البحث وهدفه في قياس أثر استراتيجية تنويع التدريس على تحصيل الطالبات وتنمية أنماط التعلم. وشملت الأدوات ما يلي :

١. مقياس أنماط التعلم:

صُمم المقياس لتحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطالبات، ويستند إلى أسس نماذج أنماط التعلم المعروفة مثل VARK ونموذج أنتوستل (Entwistle)(يتألف المقياس من ٢١ فقرة موزعة على الأنماط المختلفة، بهدف قياس قدرة الطالبة على استقبال المعلومات ومعالجتها وفق أسلوبها المفضل ، صيغت وفق تدرج ثلاثي للاستجابة، هو:(تنطبق – أحياناً – لا تنطبق). وتراوحت درجات المقياس بين (٢١–٦٣). وقد تم التحقق من صدق المقياس وثباته إحصائياً لضمان دقة النتائج.

الصدق والثبات: لضمان دقة أدوات البحث وصلاحيتها لقياس المتغيرات التابعة، قامت الباحثة بإجراء اختبار استطلاعي على عينة مكونة من ٢٥ طالبة من خارج عينة الدراسة. وقد شملت إجراءات التأكد من الصدق والثبات ما يلي:

الصدق الظاهري: عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، وعلوم التربية، لتقييم مدى ملاءمة الفقرات لقياس أنماط التعلم وضوح الصياغة اللغوية للفقرات انتماء كل فقرة للبعد المقصود قياسه وبناءً على ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة، مما أسهم في تعزيز الصدق الظاهري لأدوات البحث.

صدق الاتساق: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، للتحقق من اتساق الفقرات مع المقياس ككل، ونتج عن ذلك ثبات مناسب يعكس دقة المقياس في قياس المتغيرات المستهدفة كما في الجدول (٥):

الجدول (٥) معاملات الارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية

	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٦٦٤*	٩	٠.٦٣٠**	١٧	٠.٦٨٢**
٢	٠.٦٤٦*	١٠	٠.٦٤٤**	١٨	٠.٦٤٥*
٣	٠.٦٦٧*	١١	٠.٦٣٨*	١٩	٠.٦٣٢**
٤	٠.٦٢٨*	١٢	٠.٦٥٢*	٢٠	٠.٦٤٦*
٦	٠.٦٦٣*	١٣	٠.٦٣٠*	٢١	٠.٦٣٨*
٦	٠.٦٧١**	١٤	٠.٦٣٤**		
٧	٠.٦١١*	١٥	٠.٦١٦*		
٨	٠.٦٣٤*	١٦	٠.٦٤٤*		

**دال عند (٠.٠١) * دال عند (٠.٠٦)

يتبين من الجدول (٥) أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠٦) و(٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق اتساق داخلي مقبول.

ثبات الأداة:

لحساب ثبات مقياس ، استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٧٩٩)، وهي قيمة تُعد مقبولة إحصائياً، مما يشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

٢. اختبار تحصيلي لمادة الجغرافية:

تم تصميمه لقياس مستوى تحصيل الطالبات في المفاهيم والمعلومات الجغرافية الواردة ضمن المنهج الوزاري للصف الرابع الأدبي. ويتضمن الاختبار أسئلة موضوعية متعددة الاختيارات تغطي جميع محتويات المنهج الدراسي، مع مراعاة مستويات الصعوبة والتمثيل المتوازن للمفاهيم الأساسية. تم التحقق من صدقه وثباته قبل تطبيقه على عينة البحث التجريبية والضابطة.

لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي. تألف الاختبار من (٢٠) فقرة، ولكل فقرة أربعة بدائل، أحدها صحيح وثلاثة بدائل خاطئة وتم منح درجة واحدة للاجابة النموذجية وتراوحت درجات الاختبار بين (٠-٢٠).

تحليل فقرات الاختبار:

أ- صعوبة فقرات الاختبار: تم حساب معامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي لمادة الجغرافية وفق المقياس الموضوعي، وتبين أن معاملات الصعوبة تراوحت بين ٠.٢٥ و٠.٦٤، وهو ما يقع ضمن النطاق المقبول لاختبارات التحصيل العلمي (٠.٢٠-٠.٨٠)، مما يشير إلى أن الاختبار ذو صعوبة مناسبة وصالح للتطبيق. وقد أتاح هذا القياس تحديد مدى ملاءمة الفقرات لمستوى الطالبات، وضمان أن الاختبار يوفر تحدياً مناسباً لجميع مستويات الأداء.

الجدول (٦) معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار

السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة
١	٠.٢٥	٦	٠.٣٣	١١	٠.٦٠	١٦	٠.٤٥
٢	٠.٣٣	٧	٠.٦٤	١٢	٠.٣٤	١٧	٠.٦٣
٣	٠.٤٤	٨	٠.٣٠	١٣	٠.٤٦	١٨	٠.٣٠
٤	٠.٣٥	٩	٠.٤٠	١٤	٠.٦٣	١٩	٠.٦٠
٦	٠.٤٥	١٠	٠.٣٠	١٦	٠.٣٥	٢٠	٠.٤٥

يظهر الجدول (٦) معاملات الصعوبة للاختبار التحصيلي لمادة الجغرافية وهو معامل صعوبة جيد وقد تراوحت المعاملات (٠.٢٥-٠.٦٤) ويتراوح معامل الصعوبة الذي يدل على أن الاختبار جيد وصالح للتطبيق بين (٠.٢٠-٠.٨٠)

زمن الاختبار:

تم تحديد الزمن الملائم لإجراء الاختبار من خلال حساب متوسط زمن الإجابة لكل فقرة على عينة من الطالبات، وبلغ متوسط زمن الإجابة ٤٠ دقيقة، وهو زمن مناسب لإتمام جميع فقرات الاختبار دون ضغط أو استعجال، بما يضمن دقة القياس وتحقيق الهدف التربوي من الاختبار.

قوة تمييز للفقرات: تم حساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار: تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وتراوحت بين (٠.٢٥-٠.٤٦) وتقبل الفقرة اذا كان درجة تمييزها أكبر من ٠.٢٠.

الجدول (٧)يوضح معامل تمييز الاختبار

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
١	٠.٢٥	٦	٠.٣٩	١١	٠.٣٠	١٦	٠.٢٦
٢	٠.٢٥	٧	٠.٣٥	١٢	٠.٣٣	١٧	٠.٣٠
٣	٠.٣٠	٨	٠.٤٣	١٣	٠.٣٠	١٨	٠.٤٦
٤	٠.٣٥	٩	٠.٢٥	١٤	٠.٣٤	١٩	٠.٤٠
٦	٠.٢٨	١٠	٠.٣٣	١٦	٠.٣٠	٢٠	٠.٣٥

فعالية البدائل الخاطئة:

لضمان فعالية كل بديل من بدائل الاختيار من متعدد، تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: عليا تمثل الأعلى درجات، ودنيا تمثل الأقل درجات، ثم احتُسبت فعالية البدائل عبر مقارنة عدد الإجابات الخاطئة بين المجموعتين. أظهرت النتائج أن البدائل الخاطئة جذبت الطالبات من المجموعة الدنيا بدرجة أعلى، مما يعكس قدرتها على التمييز بين مستويات التحصيل المختلفة. وبناءً عليه، أبقت الباحثة على جميع البدائل دون تعديل، لأنها حققت المعايير السيكومترية المطلوبة وساهمت في رفع جودة الاختبار.

الصدق والثبات:

للتأكد من الصدق والثبات طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية من ٢٥طلبة من خارج عينة الدراسة

الصدق الظاهري: عُرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في المناهج وطرق التدريس والتقويم، بهدف تقييم ملاءمة الفقرات لقياس الهدف من الاختبار، ومدى

وضوحها وصياغتها اللغوية، إضافة إلى وضوح تعليمات الاختبار، وتم إجراء التعديلات اللازمة لتعزيز الصدق الظاهري.

صدق الاتساق:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٦ و٠.٠١، مما يؤكد أن جميع الفقرات تقيس المفهوم نفسه وتساهم في الاتساق الداخلي للاختبار. كما هو في الجدول (٨):

الجدول (٨) معاملات الارتباط بيرسون بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية:

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	*٠.٦٣٤	٦	**٠.٦٤٥	١١	**٠.٦٤٤	١٦	**٠.٦٨٢
٢	*٠.٦٤٦	٧	٠**٠.٦١٤	١٢	*٠.٦٢٦	١٧	*٠.٦٤٣
٣	*٠.٦٣٤	٨	*٠.٦٤٣	١٣	**٠.٦٦٢	١٨	*٠.٦٤٢
٤	*٠.٦٢٠	٩	*٠.٦٤٧	١٤	*٠.٦٣٦	١٩	*٠.٦٦٦
٦	*٠.٦٦٣	١٠	*٠.٦٢٠	١٦	*٠.٦٢٩	٢٠	*٠.٦٥٨

**دال عند (٠.٠١) * دال عند (٠.٠٦)

يتبين من الجدول (٨) أن قيمة معاملات الارتباط للاختبار دالة احصائياً مما يدل على صدق الأداة.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات اختبار التحصيل الجغرافية باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسون (KR–20)؛ ، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٣٩) وهو معامل مقبول لأغراض البحث العلمي.

خطوات التدريس باستخدام استراتيجية تنويع التدريس في مادة الجغرافية لتنمية التحصيل وأنماط التعلم:١. مرحلة التحديد (تحديد الأهداف والمفاهيم الرئيسة):

يقوم المعلم بتحديد المفاهيم الجغرافية الرئيسة للدرس، مع مراعاة تنوع مستويات الطالبات وميولهن وأنماط تعلمهن المختلفة. ويهدف هذا إلى إثارة انتباه الطالبات وربط المفاهيم بخبراتهن السابقة في الحياة اليومية والمحيط البيئي.

٢. مرحلة التحفيز (تهيئة الدافعية والتفاعل):

يتم تحفيز الطالبات عبر أسئلة مفتوحة، أو عرض خرائط، صور، أو مقاطع فيديو مرتبطة بالمفاهيم الجغرافية، بحيث تُشجع كل طالبة على التعبير عن تفضيلها لنمط التعلم الخاص بها

٣. مرحلة الاستقصاء والأنشطة المتنوعة:

تنخرط الطالبات في أنشطة تعليمية متعددة وفق استراتيجيات تنويع التدريس، مثل:

أركان التعلم (Learning Centers): محطات تعليمية لكل مفهوم جغرافي، حيث تقوم الطالبات بأنشطة مختلفة (خرائط، نماذج، استقصاء ميداني).

الأنشطة المتدرجة (Tiered Activities): تقديم مهام بمستويات صعوبة مختلفة لتحقيق نفس الهدف التعليمي، بحيث تتلاءم مع مستويات الطالبات المتنوعة.

العقود التعليمية (Learning Contracts): يمكن للطالبات اختيار أنشطة محددة تتوافق مع أسلوب تعلمهن، مع تحديد أهداف قابلة للتحقيق.

المجموعات المرنة (Flexible Grouping): تشكيل مجموعات عمل متنوعة بحيث تعمل الطالبات ضمن مجموعات تتغير بحسب طبيعة النشاط واهتماماتهن.

٤. مرحلة الحوار والنقاش:

يتم عقد جلسات مناقشة جماعية لتبادل الأفكار والاستنتاجات، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، مع توجيه المعلم لتشجيع كل طالبة على التعبير عن فهمها بأسلوبها المفضل، بما يعزز الفهم العميق ويطور مهارات التفكير العليا.

٦. مرحلة التطبيق العملي:

توظف الطالبات المفاهيم الجغرافية في مواقف واقعية أو محاكاة، مثل تحليل خرائط، تفسير ظواهر طبيعية، دراسة آثار النشاط البشري على البيئة، أو تصميم مشاريع صغيرة، بما يتيح تطبيق المعرفة عملياً بما يتوافق مع أنماط تعلمهن.

المدة الزمنية: يُنفّذ البرنامج خلال ستة أسابيع، بمعدل حصتين أسبوعياً، مدة كل حصة (٤٥) دقيقة.

الفصل الرابع :عرض النتائج وتفسيرها

اختبار الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.06$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافية بعد تطبيق التدريس وفق استراتيجية تنويع التدريس.. ولاختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس ثم استُخدم الاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين، كما هو موضح في الجدول (٩).

الجدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات الطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الجغرافي في القياس البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
الضابطة	٣٠	١٣.٧٣	١.٠٨	١٣.٩٣٧	دالة
التجريبية	٣٠	١٨.١٦٦	١.٣٦		

يبين الجدول (٩) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (١٨.١٦٦) بانحراف معياري قدره (١.٣٦)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (١٣.٧٣) بانحراف معياري قدره (١.٠٨)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٣.٩٣٧)، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٦)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وتشير هذه النتيجة إلى أن استراتيجية تنويع التدريس أسهمت بفاعلية في رفع مستوى التحصيل الجغرافي لدى الطالبات مقارنة بالطريقة التقليدية، من خلال مراعاتها للفروق الفردية وتقديم المحتوى بطرائق تعليمية متنوعة.

اختبار الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.06$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في أنماط التعلم بعد تطبيق التدريس وفق استراتيجية تنويع التدريس

ولاختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين بعد تطبيق التدريس باستخدام استراتيجية تنويع التدريس ثم حساب القيمة التائية لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (١٠)

الجدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات الطلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار أنماط التعلم التطبيق البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
الضابطة	٣٠	٣٧.٩٣٣	٣.٠١	١٦.٤٦	دالة
التجريبية	٣٠	٦٦.١٠٠	٦.٨٨		

يوضح الجدول(١٠) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (٦٦.١٠٠) بانحراف معياري قدره (٦.٨٨)، مقابل متوسط بلغ (٣٧.٩٣٣) بانحراف معياري قدره (٣.٠١) لدى طالبات المجموعة الضابطة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٦.٤٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٦). وتعكس هذه النتائج فاعلية استراتيجية تنويع التدريس في تنمية أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات، من خلال إتاحة فرص تعلم متنوعة تتناسب مع ميولهن وأساليب تعلمهن.

اختبار الفرضية الثالثة :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.06$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافية قبل وبعد تطبيق التدريس وفق استراتيجية تنويع التدريس.

ولاختبار هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل الجغرافي قبل وبعد تطبيق التجربة، ثم حساب القيمة التائية، كما هو موضح في الجدول (١١).

الجدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات الطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي لاختبار التحصيل الجغرافي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
قبل	٣٠	٩.٦٢	٠.٦٠٧	٣٢.٤٣٦	دالة
بعد	٣٠	١٨.١٦٦	١.٣٦		

يتضح من الجدول (١١) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل الجغرافي ارتفع من (٩.٦٢) في التطبيق القبلي إلى (١٨.١٦٦) في التطبيق البعدي، مع انحراف معياري بلغ (٠.٦٠٧) قبلياً و(١.٣٦) بعدياً، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٢.٤٣٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٦). وتشير هذه الزيادة الواضحة إلى الأثر الإيجابي الكبير لاستراتيجية تنويع التدريس في تحسين استيعاب المفاهيم الجغرافية وتنمية القدرة على توظيفها بعد التعلم.

اختبار الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.06$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في أنماط التعلم قبل وبعد تطبيق التدريس وفق استراتيجية تنويع التدريس لاختبار الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في أنماط التعلم قبل وبعد تطبيق التجربة حساب قيمة Tلعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في درجات الطلاب والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في أنماط التعلم (قبلي– بعدي)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
قبل	٣٠	٢٩.٤٠٠	٢.٨٢	٢٢.٤٠٢	دالة
بعد	٣٠	٦٦.١٠٠	٦.٨٩		

يتضح من الجدول (١١)ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في أنماط التعلم من (٢٩.٤٠٠) في التطبيق القبلي بانحراف معياري (٢.٨٢) إلى (٦٦.١٠٠) في التطبيق البعدي بانحراف معياري (٦.٨٩)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٢.٤٠٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٦). وتدل هذه النتائج على أن استراتيجية تنويع التدريس أسهمت بفاعلية في تنمية أنماط التعلم لدى الطالبات، من خلال تنويع الأنشطة وأساليب العرض بما يعزز التفاعل والفهم العميق.

ولمعرفة مقدار أثر فاعلية استراتيجية تنويع التدريس في تنمية أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات لدى طالبات المجموعة التجريبية، تم حساب معامل إيتا ومربع إيتا، في الجدول (١٢).

الجدول(١٢)معامل ايتا

المجموعة التجريبية	معامل ايتا	مربع ايتا
التحصيل الدراسي في الجغرافية	٠.٩٢١	٠.٨٤٨
أنماط التعلم	٠.٨٤٩	٠.٧٢٢

يتبين من الجدول (١٢) إلى أن قيمة معامل إيتا بلغت (٠.٩٢١) ومربع إيتا (٠.٨٤٨) في التحصيل الجغرافي، في حين بلغت قيمتهما في أنماط التعلم (٠.٨٤٩) و(٠.٧٢٢) على التوالي، وهي قيم تمثل حجم أثر كبير وتدل هذه النتائج على أن الفروق التي ظهرت بين المجموعتين وبين التطبيقين القبلي والبعدي تعزى بدرجة عالية إلى فاعلية استراتيجية تنويع التدريس، مما يؤكد دورها المحوري في تحسين التحصيل الجغرافي وتنمية أنماط التعلم لدى الطالبات.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الجغرافي، وكذلك في أنماط التعلم بعد تطبيق استراتيجية تنويع التدريس. يمكن تفسير هذه النتائج بأن استراتيجية تنويع التدريس توفر بيئة تعليمية غنية بأنشطة متنوعة تلائم اختلاف أنماط التعلم لدى الطالبات، بما ينسجم مع نظرية أنتوستل(Entwistle) التي تؤكد على أهمية التوجهات الفردية للمتعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة لتحقيق مستويات أعمق من الفهم والمعرفة. حيث أن الأنشطة المتنوعة – مثل المناقشات الجماعية، التعلم التعاوني، استخدام الخرائط والمصادر المختلفة، والتطبيق العملي للمعارف المكانية – سمحت للطالبات بتوظيف التعلم العميق لفهم الظواهر الجغرافية وربطها بالخبرات السابقة، وهو ما انعكس إيجاباً على التحصيل العلمي للطالبات في التطبيق البعدي. هذا يتوافق مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت أن تنويع طرق التدريس يعزز الفهم العميق والقدرة على التحليل وربط المعلومات (الشافعي، ٢٠١٣؛ السر، ٢٠١٦).

أما التعلم السطحي فقد تم الحد منه نسبياً، إذ وفرت استراتيجية تنويع التدريس فرصاً للطالبات للابتعاد عن الحفظ الروتيني والتركيز على الفهم والاستكشاف، مما ساعد على تفعيل التفكير النقدي والتحليلي. كذلك، ساهمت هذه الاستراتيجية في تنمية التعلم الاستراتيجي، حيث أصبح لدى الطالبات القدرة على تنظيم وقت الدراسة، ومتابعة أدائهن، واختيار الأنشطة التعليمية التي تعزز التحصيل، بما يوضح أن تنويع التدريس لا يقتصر على تنمية المعرفة فقط، بل يشمل أيضاً تطوير مهارات التخطيط والتنظيم لدى الطالبات.كما تدل النتائج على أن التطبيق المنتظم لأنشطة متباينة وأساليب متعددة في الصفوف الدراسية يعزز الدافعية لدى الطالبات، إذ أشارت الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي إلى ارتفاع درجات الدافعية والمعرفة الجغرافية بعد تطبيق الاستراتيجية. ويعود ذلك إلى أن تنويع التدريس يوفر تجارب تعليمية محفزة ومشوقة، تتيح

للطالبات التفاعل مع المحتوى بأساليب تناسب أنماط تعلمهن المختلفة، ويؤكد هذا التفسير فعالية استخدام نموذج أنتوستل(Entwistle)في تصميم الأنشطة التعليمية بحيث تتلاءم مع الاتجاهات الفردية للمتعلمات.

الاستنتاجات:

إن استراتيجية تنويع التدريس في الجغرافية تنمي بشكل ملحوظ أنماط التعلم الثلاثة وفق نظرية أنتوستل (Entwistle)، إذ تعزز التعلم العميق من خلال الفهم والتحليل، وتقلل من التعلم السطحي، وتدعم التعلم الاستراتيجي عبر التخطيط والتنظيم. كما أنها تعمل على رفع التحصيل العلمي للطالبات، مما يجعلها استراتيجية فعالة للتدريس في المرحلة الإعدادية.

التوصيات :

١. تطبيق استراتيجية تنويع التدريس في مادة الجغرافية للمرحلة الإعدادية لتعزيز تحصيل الطالبات وتنمية أنماط التعلم المختلفة.

٢. تصميم الأنشطة التعليمية وفق أنماط التعلم لنظرية أنتوستل(Entwistle)، مع التركيز على التعلم العميق والاستراتيجي، واستخدام أساليب العرض المتنوعة والأنشطة العملية والمناقشات الجماعية.

٣. تدريب المعلمين على تقنيات التعليم المتنوع مثل التعلم التعاوني، وأنشطة حل المشكلات، والخرائط والوسائل البصرية لدعم مشاركة جميع الطالبات وفق أساليب تعلمهن المختلفة.

٤. توفير بيئة صفية داعمة لتطبيق استراتيجيات التدريس المتنوع من حيث الموارد التعليمية، والوسائل التقنية، وتنظيم الحصص بما يسمح بتنفيذ الأنشطة المتعددة بكفاءة.

٦. إجراء دراسات مستقبلية لتطبيق استراتيجية تنويع التدريس في مواد أخرى، وتحليل أثرها على مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التفكير النقدي وحل المشكلات والتعاون، مع دراسة الفروق الفردية بين الطلاب.

المقترحات:

١.اجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن أثر تطبيق استراتيجية تنويع التدريس في مادة الجغرافية على تنمية مهارات التفكير النقدي العليا لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

٢. اجراء دراسة تهدف للتعرف على فعالية استراتيجيات التدريس المتنوع في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (التعاون وحل المشكلات) لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي.

٣. اجرا دراسة للكشف عن العلاقة بين أنماط التعلم وفق نموذج أنتوستل(Entwistle)والتحصيل الأكاديمي في المواد العلمية المختلفة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٤. اجراء دراسة تهدف إلى تعرف تأثير استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة على تنمية الفهم المكاني والقدرات التحليلية في مادة الجغرافية لدى طلاب المدارس الإعدادية.

٦. اجرا دراسة تهدف التعرف على فاعلية تطبيق التدريس المتمايز في تعزيز التحصيل الدراسي وتحفيز الدافعية لدى الطلاب ذوي الفروق الفردية في التعلم.

قائمة المصادر والمراجع :

أولاً المصادر العربية :

الشافعي، جيهان أحمد محمود العشري. (٢٠١٣). **فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس في تنمية بعض المهارات الحياتية والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية.** دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤١(٣)، ١١-٤٨. http://search.mandumah.com/Record/481223

العامري، حمدون بن أحمد بن حمدون. (٢٠٢٢). **أثر أنماط التعلم في دافعية الإنجاز للموظفين: دراسة تطبيقية في شركة أوكيو.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة الأعمال، جامعة الشرقية، سلطنة عُمان.

عبد الصاحب، إقبال مطشر. (دون سنة نشر). **أثر تنويع التدريس وتفريد التعليم في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الجغرافية.** بحث مقدم إلى كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

العدوان ،زيد سليمان ،داوود ،أحمد عيسى ،(٢٠١٦) استراتيجيات التدريس الحديثة ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ،الأردن .

عشا، انتصار خليل، والعبسي، محمد مصطفى. (٢٠١٣). **أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في وكالة الغوث الدولية وأثرها في التفكير الرياضي لديهم.** مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤٠، العدد ٤، ص ١٢٧٣-١٢٩٠.

الغويري، صفاء أحمد (٢٠٢٣) **استراتيجيات التدريس الحديثة :العصف الذهني ، التعليم المتمايز**، التعليم المدمج ، دار الجنان للنشر والتوزيع

نعيثل، ميسون سلطان، وحسن، لينا فؤاد جواد. (٢٠٢٤). **أنماط التعلم وفقاً لنموذج أنتوستل وعلاقتها بالذكاء المنظومي لدى طلاب الصف الخامس العلمي.** مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٦٣، العدد ٢، الملحق ٢، ص ١٤٠-١٦٦

ثانياً :المراجع الأجنبية:

Biddulph, M., Lambert, D., & Balderstone, D. (2026). Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience (4th ed.). London, UK: Routledge.

Gersmehl, P. (2014). Teaching geography (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Hattie, J., & O'Leary, T. (2026). Learning styles, preferences, or strategies? An explanation for the resurgence of styles across multiple meta-analyses. Educational Psychology Review, 37, Article 31. https://doi.org/10.1007/s10648-026-10002-w

Lambert, D. (2014). Geography education. In R. Lee, N. Castree, R. Kitchin, G. McMaster, & R. A. Wilson (Eds.), The International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology. Wiley-Blackwell.https://doi.org/10.1002/9781118786362.wbieg0431

Lambert, D., & Balderstone, D. (2016). Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience (3rd ed.). London: Routledge.

Md. Zain, N. N., Tamsir, F., Ibrahim, N. A., Poniran, H., & Mohd Ghazali, A. S. (2019). VARK learning styles towards academic performance among students of private university in Selangor. International Journal of Modern Trends in Social Sciences, 2(10), 01-12. https://doi.org/10.36631/IJMTSS.210001

Md. Zain, N. N., Tamsir, F., Ibrahim, N. A., Poniran, H., & Mohd Ghazali, A. S. (2019). VARK learning styles towards academic performance among students of private university in Selangor. International Journal of Modern Trends in Social Sciences, 2(10), 01-12. https://doi.org/10.36631/IJMTSS.210001

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Alexandria, VA, USA: ASCD; Pearson.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD

الملاحق: الملحق(١)

أولا: التعلم العميق (Deep Learning)	لا	أحياناً	نعم
١. أحاول ربط المفاهيم الجغرافية الجديدة بالخبرات السابقة.			
٢. أسعى لفهم السبب وراء الظواهر الطبيعية والبشرية، لا حفظ الحقائق فقط.			
٣. أستخدم الخرائط والنماذج الجغرافية لفهم العلاقات بين الأماكن والظواهر.			
٤. أقرأ المادة الجغرافية بعناية وأحلل الأمثلة قبل تطبيقها.			
٦. أطرح أسئلة تساعدني على استكشاف المعلومات بعمق.			
٦. أبحث عن تفسيرات متعددة للظواهر الجغرافية لتوسيع فهمي.			
٧. أستخدم النقاش والمناقشات الجماعية لفهم المادة من زوايا مختلفة.			
ثانياً: التعلم السطحي (Surface Learning)			
٨. أركز فقط على حفظ أسماء الأماكن والحقائق الجغرافية دون ربطها بالمعنى.			
٩. أتجنب قراءة التفاصيل الدقيقة وأركز على المعلومات التي أتوقع أن تأتي في الاختبار.			
١٠. أتعلم الجغرافية من أجل النجاح في الاختبارات وليس لفهم المادة.			
١١. أعتمد على الملاحظات الجاهزة بدلاً من التفكير المستقل في المعلومات.			
١٢. أتعلم بطريقة متكررة دون محاولة فهم العلاقات بين المفاهيم.			
١٣. أتجاهل المعلومات التي تبدو غير مهمة للامتحان.			
١٤. أركز على حفظ التواريخ والبيانات بدلاً من فهم الظواهر الجغرافية.			
ثالثاً: التعلم الستراتيجي (Strategic Learning)			
١٦. أضع خطة لدراسة المادة الجغرافية لتحقيق أعلى درجات ممكنة.			
١٦. أراجع المادة وأقسمها إلى أجزاء لأتمكن من استيعابها بشكل أفضل.			
١٧. أستخدم الخرائط والمخططات لتسهيل مراجعة المعلومات قبل الاختبارات.			
١٨. أخصص وقتاً إضافياً للموضوعات التي أجدها صعبة لتحقيق أفضل النتائج.			
١٩. أتابع تقدمي وأعدل طريقة الدراسة إذا لم أحقق النتائج المرجوة.			

٢٠. أدمج بين الحفظ والفهم لتحسين أدائي في الاختبارات.			
٢١. أبحث عن أساليب متعددة لفهم المعلومات بشكل أفضل وضمان التذكر الطويل			

الملحق(٢) الاختبار(التحصيل الجغرافي)

الصف: الرابع الإعدادي – الفرع الأدبي نوع الاختبار: موضوعي (اختيار من متعدد) عدد الفقرات: ٢٠ فقرة

التعليمات: اختاري الإجابة الصحيحة لكل فقرة بوضع دائرة حول الحرف المناسب.

١. ما المقصود بالمفهوم المكاني في الجغرافية؟ أ) موقع ظاهرة معينة بالنسبة لمحيطها ب) دراسة المناخ فقط ج) رسم الخرائط بدون تحليل د) دراسة التاريخ السياسي

٢. أي من العوامل التالية يُعد جزءاً من دراسة الجغرافية الطبيعية؟أ) التضاريس ب) الأنظمة القضائية ج) الشعر العربي د) اللغات الأجنبية

٣. ما الهدف الأساسي من دراسة الظواهر الجغرافية أ) فهم توزيع الظواهر وتفسيرهاب)حفظ أسماء الأماكن فقط

ج) رسم الخرائط دون تحليل د) التركيز على التاريخ السياسي

٤. أي من التالي يمثل مفهوم الجغرافية البشرية؟ أ) دراسة السكان والعمران ب) دراسة المعادن فقط ج) دراسة التضاريس فقط د) دراسة المناخ فقط

٦. ما العلاقة بين الموقع والظواهر الطبيعية؟ أ) الموقع يحدد طبيعة الظواهر وتوزيعهاب) الموقع لا يؤثر مطلقاً

ج) الموقع مهم فقط للخرائط د) الموقع يحدد المناهج الدراسية

٦. أي من المفاهيم التالية يصف البعد المكاني؟ أ) العلاقة بين الظواهر المختلفة في مكان ما ب) دراسة اللغة

ج) حفظ الخرائط القديمة د) التركيز على التاريخ

٧. ما أهمية الخرائط في الجغرافيةأ) تمثيل وتفسير الظواهر مكانياً ب) التلوين فقط ج) حفظ أسماء الأماكن

د) دراسة التاريخ.

٨. ما الخطوة الأولى في البحث الجغرافي؟ أ) تحديد المشكلة البحثية ب) جمع البيانات فقط ج) كتابة النتائج

د) تصميم الخرائط

٩. أي من الأدوات التالية تُستخدم لجمع البيانات الميدانية؟ أ) الاستبيانات والمقابلات ب) قراءة الكتب فقط ج) مشاهدة التلفاز د) حل المسائل الرياضية

١٠. ما الهدف من تحليل البيانات في البحث الجغرافي؟أ) فهم الظواهر وتفسيرها ب) حفظ المعلومات فق ج) كتابة الخرائط بدون تفسير د) دراسة المناهج

١١. أي من التالي يمثل فرضية بحثية صحيحة؟أ) علاقة التضاريس بتوزيع السكان ب) أسماء الدول العربية ج) دراسة الشعر الجغرافي د) حفظ الخرائط

١٢. ما الفرق بين البحث الكمي والبحث النوعي في الجغرافيا؟أ) الكمي يعتمد على الأرقام، والنوعي على الوصف ب) النوعي يعتمد على الأرقام فقطج) الكمي يعتمد على الرسم فقط د) النوعي يعتمد على الخرائط فقط

١٣. ما أهمية المراجع العلمية في البحث الجغرافي؟ أ) دعم النتائج بالأدلة ب) حفظ المعلومات بدون فهم

ج) قراءة الكتب العشوائية د) تصميم الاختبارات

١٤. أي من الخطوات التالية تأتي بعد جمع البيانات؟

أ) تحليل البيانات وتفسير النتائج ب) كتابة الأسئلة ج) حفظ الخرائط د) دراسة المناهج

١٦. ما الهدف من استخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS)؟ أ) تحليل البيانات المكانية بشكل دقيق ب) رسم الخرائط فقط ج) حفظ المعلومات الجغرافية د) دراسة التاريخ

١٦. أي من التالي يُعد من تقنيات الاستشعار عن بعد أ) الأقمار الصناعية ب) الخرائط الورقية فقط ج) الحفظ عن ظهر قلب د) دراسة التاريخ

١٧. ما استخدام الصور الجوية في الجغرافيا؟ أ) التعرف على تضاريس الأرض والتغيرات المكانية ب) دراسة الشعر الجغرافي ج) قراءة الكتب فقط د) حفظ أسماء الأماكن

١٨. أي من التقنيات التالية تساعد في تحليل الظواهر البيئية؟ أ) نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد

ب) الرسم اليدوي فقط ج) حفظ الخرائط د) دراسة التاريخ

١٩. ما الهدف من الخرائط الطبوغرافية؟ أ) معرفة الارتفاعات والتضاريس ب) دراسة السكان فقط ج) قراءة الكتب فقط د) حفظ أسماء المدن

٢٠. ما أهمية استخدام التقنيات الحديثة في تعليم الجغرافيا؟ أ) تعزيز فهم الظواهر وتحليلها بطريقة علمية ب) حفظ المعلومات فقط ج) رسم الخرائط بدون فهم. د) دراسة التاريخ

انتهى الاختبار