مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع JALHSS
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences – JALHSS
ISSN: 2414 – 3383 www.jalhss.com
العدد (3) شباط - فبراير 2016

أثر أنموذج التفكير النشط في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية واتجاهاتهن نحوها

الاستاذ المساعد الدكتورة
سعادة حمدي سويدان
كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة الانبار
الانبار - العراق

الخلاصة

يهدف البحث إلى تعريف أثر أنموذج التفكير النشط في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية واتجاهاتهن نحوها؛ وذلك من خلال التحقق من الفرضيتين الصفريتين حيث ان الاولى تثبت انهى لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل. والاخرى على ان لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية الطبيعية. تكونت عينة البحث من (59) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي، وزعوا إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (31) طالبة، وضابطة تكونت من (28) طالبة، تم تكافؤ المجموعتين في متغيرات (العُمر الزمني، اختبار الذكاء، اختبار معلومات سابقة في مادة الجغرافية، مقياس الاتجاه نحو الجغرافية)؛ وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تكوّن من (50) فقرة من نوع (اختيار من متعدد)، ومقياساً للاتجاه نحو الجغرافية تكون من (30) فقرة ذات الثلاثة بدائل (موافقة، مترددة، غير موافقة)، وقد تم استخراج الصدق والثبات لكليهما؛ وقامت الباحثة بتدريس المجموعتين وبعد انتهاء التجربة، طبقت الأداتين على مجموعتي البحث؛ وقد أظهرت النتائج ان وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل، لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية الطبيعية، لصالح المجموعة التجريبية.

The Impact of Active Thinking Model in the Collection of Fifth-Grade Students in Natural Geography and their Orientation Toward it

Assist. Prof. Dr. Saadah Hamdi Sweedan
College of Education for Humanities
Al-Anbar University
Al-Anbar - Iraq

ABSTRACT

The goal of current research is to know the impact model of active thinking in the collection of fifth-grade students in the natural geographic. The study showed there is no difference statistically significant at the significance level (0.05) between the average level students the experimental group that studied active thinking and the average level students the control group which studied the traditional way in achievement test. And the other there is no difference statistically significant at the significance level (0.05) between the average level students the experimental group which studied e-learning degrees and the average control group students who studied in the traditional manner in the direction towards natural geographical scale material. The sample of the research (59) female students from fifth grade literary, and distributed to the experimental groups consisted of 31 students, and the control group consisted of 28 students, was equal groups in variables: (chronological age, IQ test, degrees of the previous achievement in Geographic article, the trend measure towards geographical); was prepared by researchers achievement test be one of the (50) paragraph of the type (multiple-choice), and the measure of the trend towards the geographical be of (30) with three alternatives paragraph (approval, hesitant, non-approval), The extraction of validity and reliability of both; he was one of the researchers taught the two groups, and after the end of the experiment, the application of the two tools have been searching on the two sets of research. The results showed there is no difference statistically significant at the significance level (0.05) between the average level students the experimental group that studied active thinking and the average level students the control group which studied the traditional way in achievement test, for the experimental group. Besides, there is a statistically significant difference in the significance level (0.05) between the average level students the experimental group that studied active thinking and the average scores of the control group students who studied in the traditional manner in the direction towards the geographical scale, for the experimental group.

مشكلة البحث

تشير الأدبيات إلى أن هنالك اهتماماً متزايداً بطرائق التدريس واستراتيجياتها وأساليبها فضلاً عن توجهات نحو تبني أحدث الطرائق التدريسية في تدريس المواد الدراسية المختلفة ومن ضمنها المواد الاجتماعية، إذ أصبحت الأهداف الراهنة لتدريس هذه المواد لاسيما مادة الجغرافية لا تقتصر على الجانب المعرفي فحسب وإنما تعدته إلى الجوانب الأخرى الوجدانية والمهارية مما يدعو إلى تبني هذه الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة الجغرافية ولمختلف المراحل الدراسية.

لقد شخّصت الباحثة من خلال خبرتها الكبيرة في مجال التدريس كونها تدريسية في كلية التربية/ جامعة الأنبار فضلاً عن زياراتها الميدانية للمدارس الإعدادية والثانوية في أثناء تدريسها مادة التربية العملية لطلبة الصف الرابع – قسم الجغرافية ولقاءها بمدرسي ومدرسات المادة أن هنالك صعوبة لدى الطلبة في استيعاب مادة الجغرافية لاسيما في المرحلة الإعدادية وتحديداً طلبة الخامس الأدبي، وقد تم الحصول من وحدة الإشراف الاختصاصي (*) على ما يدعم هذا الكلام من صعوبة في استيعاب هذه المادة وقراءة المادة من أجل الحصول على درجة نجاح فيها فقط، علماً أن هذه المرحلة هي تهيئة لمرحلة الصف السادس الإعدادي.

ومن هنا شعرت الباحثة أن هنالك حاجة إلى دراسة هذه الظاهرة التي تمثل المواقف السلبية نحو مادة الجغرافية إحداها بما قد يعيق الطالبة في استيعاب هذه المادة والاهتمام بها لاحقاً وهذا ما حدا بالباحثة إلى التصدي لهذه المشكلة بما تمتلكه من خبرة كبيرة في هذا المجال، وعليه اختارت الباحثة أنموذج التفكير النشط لتدريس مادة الجغرافية الطبيعية لطالبات الصف الخامس الأدبي لمعرفة أثره في تحصيلهن واتجاهاتهن نحو المادة، لذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر أنموذج التفكير النشط في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية واتجاهاتهن نحوها ؟.

أهمية البحث

يشهد العالم اليوم انفجاراً علمياً هائلاً وثورة نوعية كبرى في مجال المعلومات لذلك يواجه المربون والساسة وقادة المجتمع وأولياء الأمور مشكلات غير مسبوقة تتعلق بكيفية إعداد طلبة اليوم لمواجهة تحديات عالم الغد، الذي ظهرت فيه الحاجة المُلحة للتفكير بطرائق تدريس جديدة، ولم تعد الطرائق التقليدية كافية، وأن التسارع في كمية المعلومات والتنوع الكبير في مصادر المعرفة جعل الفرد عاجزاً عن السيطرة إلا على جزء يسير منها، لذا أصبح هدف العملية التربوية لايقتصر على إكساب الطلبة المعارف والحقائق المتداولة بل تعداها إلى تنمية قدراتهم على التفكير وإكسابهم القدرة على حسن التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يوماً بعد يوم وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية (1) .

لذا تتبوأ التربية موقعاً مهماً في بناء المجتمعات وتطورها؛ لأنها ترمي إلى إحداث تغيرات في سلوك الإنسان، وتنمية شخصيته، وتوجيهه نحو خدمة مجتمعه، فهي العملية التي تؤدي إلى إحداث تغيير شامل في سلوك الفرد الفكريّ، والوجدانيّ، والأدائيّ، وهي عملية مستمرة تبدأ من السنين الأولى من حياة الكائن البشريّ إلى آخر أيامه (2).

وقد اهتم رجال التربية والتعليم بطرائق التدريس واستراتيجياته والعمل على تطويرهما لتتماشى مع تلك الخبرات المتلاحقة، مع التركيز على الجوانب النفسية والتربوية للمتعلم فضلاً عن تزويده بالعلوم والمعارف، وتطوير طرائق التدريس ونماذجه وتحسينها بما يتناسب مع النظريات العلمية والتربوية الحديثة على أساس أن طرائق التدريس والنظريات العلمية التربوية عنصران أساسيان في نجاح الموقف التعليمي؛ وأن الطريقة التي يتبعها المُعلم في تدريسه واستخدامه للأساليب والأنشطة المساعدة تشد انتباه الطلبة وتدفعهم للإقبال على المادة التعليمية والاستفادة القصوى منها (3).

وتعد الجغرافية من العلوم الاجتماعية المهمة، وأحد فروع الدراسات الاجتماعية التي تتميز بثراء موضوعاتها وتنوعها، مما تساعد المتعلم أن يفكر فيما يتعلم، فالجغرافية بطبيعتها تتناول الأرض والإنسان والعلاقة القائمة

---

* المديرية العامة لتربية محافظة الأنبار (2012): أجرى الباحثة مقابلات مع مجموعة من المشرفين التربويين والاختصاصيين في مادة الجغرافية في (2012/4/13).

بينهما، ومن العلوم التكاملية التي تربط بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، وتأتي في مقدمة الدراسات الاجتماعية التي يهدف تدريسها في المراحل التعليمية إلى فهم الظواهر الطبيعية والبشرية والعلاقة بينهما والمشكلات التي تنشأ من تلك العلاقة (4). والجغرافية علم يهتم بدراسة العلاقات بين الإنسان وبيئته التي يعيش فيها كفرد وكعضو في الجماعة وبمشكلاته وميادين سلوكه، ومرت الجغرافية كعلم بمراحل تطور واضحة، فبعد أن كانت تقوم على وصف الظواهر، سواء كانت طبيعية أو بشرية، أصبحت تقوم على التحليل العلمي الدقيق، وللحصول على المعرفة الجغرافية يحتاج إلى استخدام مهارات وعمليات فكرية وطرائق بحث عملية ومنظمة (5). والمعرفة الجغرافية غاية ووسيلة في آن واحد، إذ أن اكتسابها وتوظيفها في حياة المتعلم يمكنهم من التكيف مع ظروف البيئة التي يعيشون فيها، وتيسرهم لمواجهة بعض المشكلات التي تواجههم، موظفين القدرات الفكرية العقلية من وصف وتفسير وتنبؤ وتفكير (6).

وتشكل الجغرافية ركناً أساسياً في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للمتعلمين، لتوضيح دور الإنسان كفاعل في مجتمعه وتساهم مادّة الجغرافية في تعريف المتعلّم مكونات المعرفة الجغرافيّة (المعطيات، المصطلحات، المفاهيم الاستنتاجات...) وإعطائه فكرة عن العالم الذي يعيش فيه، وعلى مشكلات الظواهر في الجغرافية وكيفية التّفاعل معها فضلاً عن تنمية قدراته الذهنيّة والتحليل والتفكير وإثراء ثقافته، وقد تنفرد مادة الجغرافية في هذه المهمة، إذ أنها تزود المتعلم بصورة وتفسير لعالمه يتفق وضرورات الحياة، لذا كان من الضرورة أن يأخذ تدريس الجغرافية منحى حل المشكلات، ووسيلة تُعين المتعلم على الإدراك والفهم لحلها (7).

وذكر(8) أن الجغرافية كمادة دراسية في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي تهتم بتدريس الظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية والعلاقات القائمة بينهما والمشكلات التي تنشأ من تلك العلاقات، فضلاً عن دراسة تلك الظواهر الطبيعية والبشرية ضمن وحدة جغرافية معينة (الجغرافية الإقليمية) للدولة أو الدول أو الأقاليم المختلفة، والمطلوب لدارس الجغرافية في مراحل التعليم العام أن يدرس الجغرافية التي تساعده أن يكون مواطناً صالحاً يحيا حياة كريمة في مجتمع مترابط، وهذا ما يطلق عليه جغرافية الحياة اليومية (Everyday Geography) حيث يهتم الجغرافيون التربويون بهذا المجال، وكيفية إيصال المعرفة والاتجاهات والقيم الجغرافية إلى دارس الجغرافية في مراحل التعليم العام وتتركز الجغرافية التربوية في ثلاثة محاور أساسية هي:

* الحقائق والمفاهيم والتعميمات المرتبطة بالموضوعات الجغرافية.
* المهارات الجغرافية.
* الاتجاهات والقيم والميول والأنماط السلوكية المرغوب فيها.

وتشكل الاتجاهات بُعداً أساسياً من أبعاد الشخصية الإنسانية ويقع قسم كبير من مسؤولية تكوينها واكتسابها وتعديلها على عاتق البيت والمدرسة، ومما لاشك فيه أن اتجاهات الفرد وميوله لها دور كبير في التعليم والأداء، فمشاعر الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافية ونحو معلمي المادة تؤثر في قدراتهم على انجاز المهام التعليمة، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها، إذ أكدت الدراسات أن الاتجاه نحو مادة الجغرافية له علاقة بالتحصيل فيها (9).

وعليه ترى الباحثة إن التعرّف إلى الاتجاهات التي تتكون لدى الطلبة نحو مادة الجغرافية مهماً لضمان التدخل السليم بما يساعد على بناء اتجاهات ايجابية نحوها وتقويتها، وهذا يتطلب تدريس الطلبة بطريقة تركّز على المعنى والكيف بدلاً من حشو الأذهان بكم هائل من المعارف الذي يترتب عليه هدر تعليمي في مراحل التعليم المختلفة.

ونظراً لتطّور العملية التعليمية واهتمام رجال التربية والتعليم بطرائق التدريس واستراتيجياته والعمل على تطويرهما لتتماشى مع تلك الخبرات المتلاحقة، مع التركيز على الجوانب النفسية والتربوية للمتعلم فضلاً عن تزويده بالعلوم والمعارف، وتطوير طرائق التدريس ونماذجه وتحسينها بما يتناسب مع النظريات العلمية والتربوية الحديثة على أساس أن طرائق التدريس والنظريات العلمية التربوية عنصران أساسيان في نجاح الموقف التعليمي؛ وأن الطريقة التي يتبعها المُعلم في تدريسه واستخدامه للأساليب والأنشطة المساعدة تشد انتباه

الطلبة وتدفعهم للإقبال على المادة التعليمية والاستفادة القصوى منها (10) ارتأت الباحثة استخدام أنموذج التفكير النشط في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية.

ويهدف أنموذج التفكير النشط إلى المساعدة في تنمية مهارات الحياة المختلفة، فهو يشجع على المناقشة والحوار وكذلك المشاركة العلنية للتفكير، من أجل معالجة مشكلات الحياة الواقعية لتسهيل انتقال أثر التعلم والاستخدام المستقبلي لمهارات حل المشكلة من خلال خطواته التي أعدت بالاعتماد على نظريتي فيجوتسكي (Vygotsky,1978) والذي أكد في نظريته الثقافية الاجتماعية على أهمية التفاعل الاجتماعي في تنمية عمليات سيكولوجية أعلى، وكذلك ستيرنبرغ (Sternberg,1985) في نظريته الثلاثية للذكاء الإنساني والتي افترضت أن هنالك ثلاثة أنواع للذكاء الإنساني هي (الذكاء التحليلي Analytic Intelligence، والذكاء الإبداعي Creative Intelligence، والذكاء العملي Practical Intelligence) والتي وبتكاملها معاً تساعد وبدرجة كبيرة على جعل الطلبة قادرين على مواجهة مشكلات الحياة، ويعد هذا الأنموذج من النماذج المرنة والتي من الممكن تعديلها ليلاءم حاجات واستعدادات وقدرات الطلبة في مجالات مختلفة من المنهج (11). من هنا تتركّز أهمية البحث الحالي كونه يمثل محاولة للتعرّف على أثر أنموذج التفكير النشط في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية واتجاهاتهن نحوها فضلاً عن الإفادة من النتائج التي سوف يسفر عنها في تطوير طرائق تدريس الجغرافية وفي توجيه المدرسين والمعلمين بالأخذ بالاستراتيجيات الحديثة والفعّالة في تدريس الجغرافية؛ فضلاً عن ذلك تكمن أهمية البحث الحالي في:

1. استجابته للاتجاهات الحديثة العالمية والمحلية في التدريس التي تُنادي بضرورة تطوّر تدريس الجغرافية، وهذا ما أثار الباحثة التفكير بأنموذج التفكير النشط.
2. دراسة شريحة مهمة ألا وهن طالبات المرحلة الإعدادية (الخامس الأدبي) التي تعد من المراحل الأساسية والمهمة في مراحل النمو التعليمية، حيث تظهر فيها سمات واتجاهات وميول الطالبات في حياتهن الدراسية والقيم، فضلاً عن أنها مرحلة الإعداد والنهوض بمسؤوليات الحياة والاعتماد على النفس فضلاً عن أنها المرحلة التي تتبلور فيها الشخصية وتأخذ ملامحها الثابتة النسبية.
3. يمكن عدّ البحث الحالي (على حد علم الباحثة) البحث الأول في البيئة العراقية، الذي يتناول أثر أنموذج التفكير النشط في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية واتجاهاتهن نحوها، مما تبرز أهميته وحاجة الإفادة من نتائجه في الارتقاء بتدريس مُدرسي الجغرافية ومُدرساتها ونقل الخبرة إلى طلبتهم.
4. إضافة لبنة المعرفة العلمية العربية لقلة الدراسات التي تناولت أنموذج التفكير النشط في تدريس مادة الجغرافية (على حد علم الباحثة).

هدف البحث

يهدف البحث إلى التعرّف على أثر أنموذج التفكير النشط في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية واتجاهاتهن نحوها.

فرضيات البحث

من أجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل في مادة الجغرافية الطبيعية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس الاتجاه.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

1. طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في مدينة الرمادي/ التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة الأنبار.
2. موضوعات مادة الجغرافية الطبيعية (الفصل الأول: علم أشكال الأرض، والفصل الثاني: الطقس والمناخ، والفصل الثالث: الهيدرولوجيا)، المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2012-2013م.

تحديد المصطلحات

1. الأنموذج Model: عرفهُ كل من:

* (إبراهيم،2010): بأنه (نسق تطبيقي لنظريات التعلم داخل غرفة الصف، وهو مخطط إرشادي يعتمد على نظرية تعلم معينة، يقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي من شأنها توجيه عملية تنفيذ نشاطات التعليم والتعلم بما يسهل تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والنفسحركية) (12).
* (الزغول وشاكر،2011): بأنه (خطة محكمة ومعدة بعناية لتصميم منهاج معين وتدريسه في غرفة الصف وفي الأوضاع التعليمية الأخرى، فهو يعنى باختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لوضع المنهاج أو اختيار المحتوى المناسب وأساليب وطرائق التدريس المناسبة واستخدام الأنشطة والوسائل المتوافقة مع المحتوى وكذلك اختيار أساليب التقويم المناسبة) (13).
* (الزهيري،2013): بأنه (خطة أو عملية تنظيم الخبرات التعليميّة وجعلها مرتبة ترتيباً منطقياً، يضمن سير الدرس على وفق ماهو صحيح ومخطط له مسبقاً، لغرض الوصول إلى الهدف النهائيّ في العملية التعليميّة) (14).

وتعرُّفهُ الباحثة إجرائياً: بأنه (مجموعة إجراءات وخطوات تعليمية منظمة يتبعها الباحث في أثناء تدريس طالبات الصف الخامس الأدبي (المجموعة التجريبية) الفصول الثلاثة الأولى من مادة الجغرافية الطبيعية داخل الصف الدراسي لتوجيه العملية التعليمية).

2. أنموذج التفكير النشط Model thinking active: عرّفه كل من:

* (Wallace & Adams,1993): بأنه (أنموذج تعليمي يستند إلى نظريتي (Sternberg) و (Vygotsky)، يتكون من ثمان خطوات هي: "جمع المعلومات، التحديد والتمييز، توليد الأفكار، اتخاذ القرار، التنفيذ، التقويم، التواصل، التعلم من الخبرة"، يساعد الطلبة على التفكير بفاعلية في وسط يسوده جو من التفاعل الاجتماعي (15).
* (جابر،2010): بأنه(أنموذج تعليمي على شكل دورة من ثماني خطوات يستند إلى نظرية الذكاء الثلاثي عند (Sternberg)، ونظرية (Vygotsky) البنائية الاجتماعية يستخدم لمساعدة الطلبة على تنمية تفكيرهم وينمي لديهم القدرة على حل المشكلات (16).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: أنموذج تدريسي يتكون من ثمان خطوات إجرائية متعاقبة مستندة إلى نظرية الذكاء الثلاثي عند (Sternberg)، ونظرية (Vygotsky) البنائية الاجتماعية تبدأ بجمع طالبات الصف الخامس الأدبي وتنظيمهم للمعلومات الجغرافية، ومن ثم التمييز بين تلك المعلومات، ثم توليد الأفكار المتعلقة بموضوع الدرس من أجل اتخاذ القرارات وتقويمها وتعميمها في جو يسوده التفاعل بين الطالبات.

3. التحصيل Achievement: عرّفه كل من:

* (الزهيري،2015): بأنه (مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات مختلفة من خلال المادة الدراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية أو الشفوية) (17) .
* (الزهيري،2015): بأنه (المعلومات التي اكتسبها الطالب والمهارات التي نمت لديه من خلال تعلمه موضوعات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أحد اختبارات التحصيل أو الدرجة التي يضعها المدرس أو كليهما معاً) (18).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: هو محصلة ما تتعلمه طالبات الصف الخامس الأدبي من موضوعات الجغرافية الطبيعية التي تلقوها خلال فترة معينة، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال إجابتها على فقرات الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة.

4. الاتجاه Attitudes: عرّفه كل من:

* (بخش،2012): بأنه (حالة من الاستعداد أو التهيؤ العقلي لدى الفرد، والذي يتكون وينظم من خلال خبرات الفرد السابقة ويجعله يسلك سلوكاً معيناً، ويستجيب بشكل معين نحو جميع الأشخاص والأشياء والمواقف المتصلة بهذه الحالة) (19).
* (عبد العزيز،2013): بأنه (نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاصاً وأفكار أو مواد دراسية أو مواقف أو أشياء معينة) (20).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: بأنه حالة من الاستعداد النفسي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي إزاء مادة الجغرافية الطبيعية سواء بالقبول أو الرفض أو المحايدة، ويقاس هذا الاستعداد بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة من خلال إجابتها على فقرات مقياس الاتجاه نحو الجغرافية الطبيعة الذي أعدّته الباحثة.

خلفية نظرية ودراسات سابقة

خلفية نظرية

أنموذج التفكير النشط Model Thinking Active

يعد التفكير الهبة العظمى التي منحها الله (ﷻ) للإنسان، فهو أرقى العمليات العقلية التي تميز بها الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، فالحضارات البشرية منذ أقدم العصور حتى الآن دليل على تفكير الإنسان المميز للوصول إلى الأفضل، فقد ربط العالم الرياضي الفيلسوف ديكارت (Deckart) وجود الإنسان بقدرته على التفكير في مقولته المشهورة (أنا أفكر أذن أنا موجود)، فكل فرد لديه قدرة على التفكير ولكن بنسب مختلفة، وكان المسلمون الأوائل يدركون أهمية التجربة في تنمية التفكير، وهذا الإمام علي (ﷺ) يصف المهارة الحاصلة عن التجربة (بالقدرة المبصرة التي تمنح المذاهب اتجاهاتها ومقاصدها)، لذا كان يقول (العقل غريزة تزيد بالعلم والتجارب)، وهكذا فإنّ العقل يتدرج في النمو من التجارب البسيطة إلى التجارب المعقدة في البحوث العلمية المتقدمة (21).

لقد وهب الله العقل للإنسان كي يستغله الاستغلال الأمثل من أجل خدمة نفسه وأهله وبيئته المحلية ووطنه والعالم بأسره، ولايتم الاستغلال السليم للعقل إلا إذا استفاد المرء من العلم سلاحاً، ومن الثقافة متاعاً، ومن الخبرة سكناً، ومن التكنولوجيا أداةً، ومن التطبيق درساً، ومن مهارات التفكير الكثيرة والمتنوعة ممارسة يومية بكفاية وحكمة واقتدار (22).

وذكرت (العفون ومنتهى،2012) أن التفكير في علم النفس وفي علوم أخرى وفي الحياة بوجه عام يأخذ مكانة رئيسة، لأن مهمتهُ تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية التي تواجه الإنسان في الطبيعة والمجتمع وتتجدد باستمرار، مما تدفعه بالبحث دوماً عن طرائق وأساليب جديدة تمكنهُ من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تواجههُ، والتي من المحتمل بروزها في المستقبل، ويتيح له ذلك فرصاً للتقدم والارتقاء (23).

ويرى التربويون أن التفكير يُعد النافذة التي يطل منها المُتعلم على المُنجزات العلمية والتكنولوجية الحديثة محاولةً لفهمها من جهة، والإسهام في دفع عجلتها إلى الإمام من جهة أخرى، لذا تهتم حركات الإصلاح التربوي بضرورة الموازنة بين التدريس القائم على الحفظ والتدريس الذي يُوسّع المدارك ويُنشّط عمليات التفكير (24).

مفهوم التفكير Concept Thinking

يُعد التفكير من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى حوله، وتعقد أبعاده وتشابكها، وتعكس تعقد العقل البشري، وتعقّد عملياته (25) لذلك فالتفكير تعريفات كثيرة منها أنه عملية يُمارس فيها الفرد الانخراط في إجراءات متعددة، بدءاً من استدعاء المعلومات وتذكرها ثم عمل المعلومات والإجراءات نفسها إلى عملية التقويم التي هي اتخاذ القرار (26).

والتفكير بمعناه العام البحث عن المعنى سواءٌ أكان هذا المعنى موجوداً بالفعل ونحاول العثور عليه والكشف عنه، أو استخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها المعنى ظاهراً ونحنُ الذين نستخلصه أو نُعيد تشكيلهُ من متفرقات موجودة (27).

والتفكير فيض من النشاط العقلي يقوم به الدماغ استجابةً لملايين أو بلايين المثيرات، أو هو عملية معرفية معقدة بعد اكتساب معرفة ما، أو عملية عقلية معرفية استجابةً للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل والمقارنة وحل المشكلات وإصدار الأحكام (28).

والتفكير نشاط وتحري واستقصاء واستنتاج منطقي نتوصل عن طريقه إلى العديد من النتائج التي تبين مدى الصحة والخطأ لأية معطيات كانت (29).

مما سبق يتضح للباحثة أن التفكير عملية:

1. تحدُث داخلياً في الدماغ أو النظام المعرفي، ويستدل عليها من السلوك الظاهر.
2. تشمل مجموعة من العمليات المعرفية في النظام المعرفي.
3. تؤدي إلى السلوك الذي يحل مشكلة ما أو ما هو موجه نحو الحل.

وأن التفكير يتحدد بـــأنه:

1. عملية ذهنية.
2. يتضمن تفاعلاً بين المُتعلم والخبرة والموقف.
3. يتم تُوليد الأفكار وتحليلها ومحاكمتها.
4. يُعيد تنظيم الخبرة وترميزها.
5. يساعد على دمج الخبرات والمواقف في البناء الذهني.

خصائص التفكير

إن للتفكير خصائص، فهو الذي يؤدي إلى نتائج قابلة للتصديق، ويطرح آراء أكثر انفتاحاً وعمقاً، ويقود إلى قرارات أكثر نُضجاً، ويؤدي إلى فكر نقدي دقيق؛ ويمكن إجمال خصائص التفكير بالآتي:

1. التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف مُعين.
2. للتفكير قُدرة تطويرية يزداد بها تعقيداً أو حذقاً مع المتعلم وتراكم الخبرة.
3. يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (رمزية ومكانية وشكلية).
4. يتشكل التفكير من خلال تداخل مستوياته المختلفة والمتدرجة.
5. الكمال في التفكير غير ممكن واقعياً، والغاية الأساسية هي تنميته إلى أقصى درجة ممكنة.
6. يستند التفكير إلى المعلومات السابقة الممكن توافرها في بنية الطالب المعرفية (30).

أنموذج التفكير النشط Model Thinking Active

هنالك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات، ذلك لان حل المشكلات يتحقق حصراً بوساطة التفكير بأنماطه المختلفة، ولا يمكن تحققه عن أي طريق أخر، وان التفكير وطرائقه وأساليبه ونتاجاته تتكون على أفضل وجه في سياق حل المشكلات، أي عندما يصطدم المتعلم بعدة حلول للمشاكل والمهام التعليمية، وبالمشكلات والمسائل التي تتناسب مع مستوى نموه العقلي، ويتمكن من التوجه في معطياتها، وصياغتاها، ومعرفة حدودها، والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها، وإيجاد الحلول لها؛ وبهذا يعد التفكير من أهم النشاطات العلمية المعرفية وهو ينجم عن قدرة الفرد في معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرائق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في المواقف التعليمية المختلفة (31).

وذكر (32) أن التفكير عملية عقلية وجدانية متواصلة، يقوم بها الإنسان السليم عندما يتعرض لمشكلة أو عندما يرغب في تحقيق مكسب ما، ويتأثر بثقافة الإنسان وخبراته وبيئته المحيطة به، وتُفيدهُ في حل مشكلاته وفي اتخاذ قراراته؛ أي أن التفكير نشاط يبذله الفرد من أجل حل المشكلة. لقد استثمرت هذه النقطة من قبل الكثير من المهمتين بالتعليم والذين حاولوا الربط بين عملية التفكير وحل المشكلات بوصف الأخيرة هي الهدف النهائي للعملية التعليمية، ومن هؤلاء الباحثين كل من بيلي والاس (Belle Wallace) وهارفي آدمز (Harvey

Adams) واللذان اقترحا أنموذجاً للتفكير يهدف إلى حل المشكلات في بيئة يسودها جو من التفاعل الاجتماعي وسمياه: (أنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي Thinking Actively In a Social Context) ويرمز له اختصاراً (T A S C)؛ ووضعا هذا الأنموذج لتحسين قدرة الطلبة على التفكير، ويقدم الأنموذج إطاراً عملياً يدعم حل المشكلات من خلال مراحله المختلفة، إذ يشتمل على جميع المهارات المعرفية وفوق المعرفية التي يستخدمها الفرد بما في ذلك التفكير الاستراتيجي والتأمل فيما تم تعلمه، وتتألف أدوات الأنموذج من خليط من الإستراتيجيات التي تضم التفكير المنطقي والابتكاري والعملي والنزعات والميول مشمولة تحت العوامل الدافعية والاتجاهية في جو من التواصل، وهذا الأنموذج مقدم لتشكيل التفكير وتنميته عن طريق حل المشكلات تظافرياً (33).

ويعتمد أنموذج التفكير النشط على مجموعة من الأدوات المعرفية التي يمكن استخدامها من قبل المتعلمين داخل المدرسة وخارجها لتركيز تعلمهم، ثم تطوير هذه الأدوات إلى وظائف فوق معرفية عن طريق التفاعل الاجتماعي بين الطلبة من أجل تطوير القدرة على حل المشكلات لديهم، فضلاً عن ذلك فان السياق الذي يطور الطلبة من خلاله مهارات التفكير لديهم يجب أن يكون ذا معنى حيث من خلاله يتم تعريفهم بالمبادئ والقيم الايجابية. والجدول (1) يوضح خطوات أنموذج التفكير النشط وأدوات التفكير الممكن استخدامها في كل خطوة (34).

جدول (1)
خطوات أنموذج التفكير النشط وأدوات التفكير الممكن استخدامها في كل خطوة

ت	الخطوات	أدوات التفكير
1	جمع وتنظيم المعلومات	استقصاء عن طريق الحواس والذاكرة
		التشكيك في البيانات المتاحة
		التعرف على المشكلة
2	التحديد والتمييز	البحث عن معلومات إضافية
		استكشاف وتقصي الأهداف
		طرح أسئلة عن المطلوب
3	توليد الأفكار	إنتاج الأفكار
		مقارنة البدائل
4	اتخاذ القرار	النظر في العواقب والنتائج الممكنة
		تحديد الأولويات
		اختيار مسار الفعل
		تخطيط خطوات المراقبة وطرقها
5	التنفيذ	توقع التقدم ومراجعة كفاءة القرار
		النظر في البدائل وتنقيح الحل
6	التقويم	تقويم مدى تحقيق الأهداف
		تقويم كفاءة العمليات والاستراتيجيات
7	التواصل	تسويغ القرارات
		تبادل الأفكار
		الاستماع والتروي والشرح
8	التعلم من الخبرة	مقارنة الأداءات الحاضرة بالماضية
		مراجعة وتنقيح الإجراء الكلي
		تعميم التعلم وانتقال أثره

وأشارت والاس (35) إلى أن أنموذج التفكير النشط يساعد على تنمية مهارات الحياة عن طريق المناقشة والحوار والمشاركة العلنية في التفكير، وفيما يلي وصفاً مفصلاً لجوانب من المهارات والعوامل الاتجاهية التي ينميها الأنموذج:

1. العوامل الاتجاهية والدافعية: وتشتمل على:
* الغرضية والتفاؤل.
* التفاعل النشط مع البيئة.
* إدراك الحاجة للاستقصاء والكشف النسقي والدقة .
* الاستعداد للعمل التعاوني.

2. مهارات فوق المعرفية: وتشتمل على:
* الوعي بوجود المشكلة.
* اختيار الصيغ المناسبة لتمثيل وتصوير المشكلة.
* اختيار الاستراتيجيات المعرفية المناسبة.
* التخطيط.
* توجيه الانتباه.
* مراقبة الحل.
* الحساسية للتغذية الراجعة.
* وعي الفرد بنواحي قوته ونواحي ضعفه.
* التوازن بين التفكير الناقد والتحليلي والابتكاري.

3. مهارات حل المشكلة: وتشتمل على:
* التمييز بين المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة.
* البحث عن علاقات بين الأشياء والأحداث والخبرات.
* تحليل المعلومات والمشكلات إلى أجزاءها.
* تأليف وتركيب الأفكار.
* التفكير بالممكنات والعواقب.
* استخدام الشاهد والتفكير المنطقي للبرهنة على الأشياء.
* الدفاع عن الآراء.

4. التواصل: ويشتمل على:
* تجنب التمركز حول الذات.
* اختيار صيغة مناسبة للتواصل.
* تقديم تعليمات واضحة.
* الاستماع الايجابي.

النظريات التي يستند إليها أنموذج التفكير النشط

يستند أنموذج التفكير النشط على الطروحات النظرية التي قدمها كل من فيجوتسكي (Vygotsky,1978) والذي أكد في نظريته الثقافية الاجتماعية على أهمية التفاعل الاجتماعي في تنمية عمليات سيكولوجية أعلى، وكذلك ستيرنبرغ (Sternberg,1985) في نظريته الثلاثية للذكاء الإنساني (36) وفيما يأتي توضيح كلاً من النظريتين:

1. النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي Sociocultural Vygotskies Theory

ركّز فيجوتسكي (Vygotsky) في نظريته على التفاعل الاجتماعي الذي يؤدي دوراً أساسياً في تطوير الإدراك، حيث وضح مدى تطور الفرد الثقافي مرتين، مرة على المستوى الاجتماعي، ولاحقاً على المستوى الفردي، وهذا ينطبق على حد سواء على الانتباه والذاكرة وتشكيل المفاهيم، وجميع الوظائف العليا، والموضوع الثاني الذي تناولته نظرية فيجوتسكي هو أن مستوى التطور يتقدم عندما ينخرط الأفراد في بيئة يسودها جو من التفاعل

الاجتماعي، حيث أن مدى المهارات التي تنجز عن طريق توجيه وتعاون الآخرين تفوق ما يمكن أن ينجزه الفرد وحده، أي أن التفاعل الاجتماعي يؤدي دوراً مهماً في اكتساب الفرد للمعرفة ومما يؤكد ذلك أن (Vygotsky) ركز من خلال السمة الثانية للنظرية على منطقة التطور الأقرب (Zone of Proximal Development Z.P.D.) والتي يمكن تنميتها بالتفاعل الاجتماعي مع أشخاص بالغين أو أقران أكثر خبرة.

وتشير كلمة (Proximal) إلى أن المنطقة تحدد تلك السلوكيات التي ستتطور في المستقبل القريب (أي أن السلوك أقرب إلى الظهور)، ويرى (Vygotsky) أن السلوك يحدث على مستويين تشكلان حدود منطقة التطور الأقرب (Z.P.D.)، المستوى (الأدنى) يمثل أداء الفرد بصورة مستقلة، والمستوى (الأعلى) هو الحد الأعلى الذي يمكن أن يصل إليه الفرد بمساعدة الآخرين، إذ تكون هذه المساعدة أما عن طريق شخص بالغ أو عن طريق أحد الأقران، وقد تكون المساعدة إعطاء تلميحات وأفكار أو إعادة إجابة سؤال أو إعادة صياغة ما قيل أو إكمال جزء من المهمة... الخ؛ وقد تكون المساعدة غير مباشرة مثل: تهيئة بيئة معينة تسهل أداء المهارات والتفاعل مع الآخرين كأن يوضح الفرد شيء معين لأقرانه (37).

وقد وضح فيجوتسكي (Vygotsky) أن العامل الأكثر أهمية لبناء المعنى لدى المتعلمين هو أهمية التفاعلات للمستوى السيكولوجي الخارجي وخصوصاً طبيعة الحوار والمناقشة بين المدرس والطلبة في الصف، فالمدرس يؤدي دور الوسيط ويوجه الطلبة تدريجياً نحو فهم وإتقان المهمة ويعد هذا بمثابة المفتاح لتحفيز فهم الطلبة للمعرفة العلمية وتنمية المنطقة المركزية ليكتسبوا مستوى من الأداء والمعرفة يعجزون أن يصلوا إليه بمفردهم. (38).

ومن هنا نجد أن الوظائف النفسية عند فيجوتسكي (Vygotsky) تتغير بتأثير الخبرات الاجتماعية الثقافية التي يتفاعل معها الفرد فتطور أدواته لتظهر على صورة أفكار أو قرارات.

مبادئ التعليم وفق نظرية Vygotsky: ذكر (39) أن فيجوتسكي (Vygotsky) حلّل عمليات التطور المعرفي الذهني المسئولة عن الوظائف العقلية المعقدة فهي تبدأ في التحول من الإدراك البسيط والانتباه اللاإرادي والذاكرة البسيطة إلى إدراك متقدم وتفكير ذي طبيعة مفاهيمية (يرتبط بمفاهيم واضحة ومحددة)، وذاكرة منطقية وانتباه موجه ذاتياً، لذلك يتوقع أن ينصب التدريس على تطوير مهارات تتعلق بالجوانب الآتية:

1. تطوير ادراكات المتعلم لتصل إلى حالة الإدراك المتقدم.
2. تطوير تفكير مفاهيمي واضح وإجرائي ومحدد ومعرف تعريفاً دقيقاً.
3. خبرات تسهم في إثراء وتطوير الذاكرة المنطقية وما يتعلق بهذه الحالة.
4. توجيه إستراتيجيات الانتباه الموجه ذاتياً.

الافتراضات الأساسية للنظرية:

ذكر (40) أن لنظرية فيجوتسكي افتراضات هي:

1. دور الثقافة:

ويتحدد بالآتي:

* توفر الثقافة وسطاً يحدث ضمنه التعلم.
* تحدد الوظائف الاجتماعية وأبنيتها الوظائف النفسية للمتعلم.
* تنشأ من الثقافة، المفاهيم وتتطور ضمنها، وكذلك الأفكار ووسائل الاتصال والطرائق التي ينظر من خلالها المتعلم إلى العالم.
* تحدد الثقافة طريقة تفكير المتعلم وممارسته لأنماط التعلم.

2. العلاقة بين التعليم والتطور المعرفي:

يؤثر التعليم على التطور المعرفي على وفق طريقتين وهما:

* أن التعليم المناسب يسبق ويقود التطور المعرفي؛ أي أن ما يستطيع الفرد تعلمه وانجازه بالتعاون ومساعدة الآخرين فانه يستطيع تعلمه وانجازه بنفسه مستقبلاً بصورة منفردة.
* يؤدي التعليم والمحاكاة دوراً أساسياً في تطور الفرد المعرفي، ووفق ذلك يتوقع أن يتم تحديد المستوى الأدائي الذي يمثل نقطة البدء لديه.

2. نظرية ستيرنبرغ الثلاثية في الذكاء الإنساني Triachic Theory of Human Intelligence

وفقاً لنظرية ستيرنبرغ (Sternberg) الثلاثية للذكاء الإنساني توجد أنواع مختلفة من الذكاء وهي:

أ: الذكاء التحليلي Analytic Intelligence:

إن هذا النوع من الذكاء يشير إلى القدرة على تجزئة المشكلة وفهم مكوناتها، فالأفراد الذين يتميزون بهذا النوع من الذكاء يكونون قادرين على التحليل و إصدار الأحكام والنقد والمقارنة وإيجاد الفروق والتقييم والتوضيح ، وغالباً ما يكون أداء هؤلاء الأفراد ممتازاً في اختبارات الذكاء التي تعتمد على التفكير التحليلي.

ب: الذكاء الإبداعي Creative Intelligence:

وهو قدرة الفرد على التعامل بكفاءة وفعالية مع المشكلات والأوضاع المستجدة (41) حيث تبدو الموهبة الإبداعية في الأفراد الذين يمتلكون قدرة على الاستبصار أو الحدس أو أولئك الذين يتكيفون بنجاح مع المواقف غير المألوفة أو الجديدة نسبياً، وهم ليسوا بالضرورة متميزين في اختبارات الذكاء التقليدية، فقد يرون الأشياء بطريقة مختلفة، وعادة يكونون من بين أولئك الذين يقدمون انجازات رائعة في مجالات العلوم والأدب والدراما وغيرها (42).

ج: الذكاء العملي Practical Intelligence:

وهو قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات المتعددة والاستجابة لمطالب الحياة اليومية (43) من خلال قدرة الفرد على تطبيق القدرات التحليلية والإبداعية في المواقف اليومية والعملية، فالأشخاص الذين يمتلكون مثل هذا النوع من الذكاء تكون لديهم القدرة على إدراك العوامل التي تؤثر في نجاحهم، والعوامل التي تساعدهم على تشكيل بيئتهم والتكيف معها، لذلك ينجح هؤلاء الأشخاص في تحقيق العديد من الأهداف (44).

المبادئ الأساسية التي يقوم عليها أنموذج التفكير النشط:

أشارت (45) إلى أن لأنموذج التفكير النشط مبادئ أساسية هي:

1. يعتمد الأنموذج على حل المشكلات حيث يتم وضع الطلبة في موقف مشكل وتعترض المشكلة مجموعة من العقبات، أي أن المشكلة = الهدف + العقبات.
2. يحتاج إلى مجموعة من مهارات التفكير البسيطة والمركبة من خلال مراحله المتعاقبة منها (تحديد الأهداف، تحديد الأولويات، تبادل الأفكار، وزن الأدلة، التخطيط ، المقارنات والقياس)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن تلك المهارات يجب أن تحدث في سياق اجتماعي.
3. أن تصاغ المفردات بصورة تتناسب مع عُمر الطلبة والخلفية الثقافية لهم.
4. أن تكون المشكلات مهمة وذات صلة بحياة الطلبة حيثما كان ذلك ممكناً، ويجب أن تكون تجاربهم الخاصة نقطة انطلاق لتحليل وتطوير الأداء الإدراكي لديهم.
5. الاهتمام بتحفيز الطلبة من خلال حثهم على أخذ دورهم الايجابي في المجتمع والابتعاد عن الشعور بالعجز.
6. أن يكون التعلم معتمداً بالدرجة الأساس على الطلبة أنفسهم ويكون دور المدرس هو تقديم المساعدة عند الحاجة.
7. يتطلب من الطلبة استخدام مهارات فوق معرفية فضلاً عن لمهاراتهم المعرفية.

دراسات سابقة

على الرغم من محاولات الباحثة العديدة للحصول على دراسات سابقة مماثلة للبحث الحالي، فإنها لم تتمكن من الحصول على دراسة واحدة تناولت أنموذج التفكير النشط، مما يُعطي انطباعاً بأهمية البحث كونه لم يتم تناول هذه المتغيرات بشكل مباشر، وعليه ارتأت الباحثة عرض دراسات سابقة متعلقة بالمتغيرات التابعة:

1. دراسة (اللامي،2007): أُجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة (أثر التدريس باستعمال أنموذج ثيلين "التحري الجماعي" في التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية).

تكونت عينة الدراسة من (70) طالبة طالبات الصف الرابع العام في ثانوية الانتصار للبنات ضمن المدارس الثانوية لتربية بغداد/ الرصافة الأولى، بواقع (35) طالبة في المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج ثيلين (التحري الجماعي) و(35) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

كافأت الباحثة بين المجموعتين إحصائياً في متغيرات (الذكاء، والتحصيل السابق في مادة الجغرافية، والاتجاه نحو الجغرافية).

درّسَت الباحث المجموعتين، وأعدّت أداتين: الأولى: الاختبار التحصيلي وقد تحقق من خصائصه السايكومترية، والثانية: مقياس الاتجاه نحو الجغرافية وقد تحقق من خصائصه السايكومترية.

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي (T-Test)، معادلة تمييز الفقرة، معادلة صعوبة الفقرة، ومعادلة فعالية البدائل).

طبقت الباحثة الأداتين على مجموعتي الدراسة، بعدها حللت نتائج الدراسة وأظهرت:

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.
* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه ولصالح المجموعة التجريبية. (46).

2. دراسة (عسيري،2008): جريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى معرفة (فاعلية إستراتيجية قائمة على المقارنة في التحصيل الدراسي والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط نحو مادة الجغرافية).

تكونت عينة الدراسة من (86) تلميذاً من تلاميذ مدرسة متوسطة الفيصل للبنين ضمن المدارس التابعة لمحافظة محايل عسير، بواقع (50) تلميذاً في المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية قائمة على المقارنة و(36) تلميذاً في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

كافأ الباحث بين المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العُمر الزمني، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، الاتجاه نحو الجغرافية، والتحصيل السابق في مادة الجغرافية في الفصل الدراسي الأول)، ودرّسَ الباحث المجموعتين، واقتصرت التجربة على وحدة (المناخ) من كتاب التلميذ (الجغرافية الطبيعية) للصف الأول المتوسط في الفصل الدراسي الثاني.

أعدّ الباحث أداتين: الأولى: الاختبار التحصيلي وتكّون من (46) فقرة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد)، وقد تحقق من خصائصه السايكومترية، والثانية: مقياس الاتجاه وتكّون من (28) فقرة ذات الخمس بدائل (موافق جداً، أوافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق مطلقاً)، وقد تحقق من خصائصه السايكومترية؛ وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي (T-Test)، ومعادلة كورد ريتشاردسون KR20، ومعادلة جوتمان للتجزئة النصفية).

طبق الباحثان الأداتين على مجموعتي الدراسة، بعدها حللت نتائج الدراسة وأظهرت:

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.
* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.(47)

3. دراسة (الشعوان،2010): جريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى معرفة (أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط واتجاهاتهم نحو المقرر الدراسي).

تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذاً، بواقع (25) تلميذاً لكل من المجموعة التجريبية التي درست بخرائط المفاهيم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

كافأ الباحث بين المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العُمر الزمني، الذكاء، الاتجاه نحو الجغرافية، والتحصيل السابق في مادة الجغرافية في الفصل الدراسي الأول)، ودرّسَ الباحث المجموعتين، ثم أعدّ الباحث أداتين: الأولى: الاختبار التحصيلي وقد تحقق من خصائصه السايكومترية، والثانية: مقياس الاتجاه وقد تحقق من خصائصه السايكومترية.

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي (T-Test)، ألفا كرونباخ، معادلة تمييز الفقرة، معادلة صعوبة الفقرة، ومعادلة فعالية البدائل).

طبق الباحثان الأداتين على مجموعتي الدراسة، بعدها حللت نتائج الدراسة وأظهرت:

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية (48).

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهجية البحث Research Methodology:

تعد منهجية البحث الطريقة التي يسلكها الباحث في الإجابة عن الأسئلة، وهي خطة تبين وتحدد طرائق جمع وتحليل البيانات وإجراءاتها.(49) وعليه اتبعت الباحثة المنهج التجريبي في بحثها لمناسبتهِ لطبيعتهِ وأهدافهِ.

ثانياً: التصميم التجريبي Experimental Design:

يُعرّف التصميم التجريبي بأنه تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة وملاحظة نواتج التغيير في الظاهرة موضوع الدراسة.(50) واعتمدت الباحثة التصميم ذا الضبط الجزئي (الاختبار القبلي والبعدي) لكونه أكثر ملائمة لظروف البحث، والشكل (1) يوضح ذلك.

الشكل (1)
التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	* العُمر الزمني * اختبار معلومات سابقة * اختبار الذكاء * مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية	أنموذج التفكير النشط	* التحصيل * الاتجاه نحو مادة الجغرافية
الضابطة		_____	

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته Research Population and its Sample:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الخامس الأدبي في مدينة الرمادي مركز محافظة الأنبار، للعام الدراسي (2012-2013م)؛ وقد أُختيرت قصدياً ثانوية الزوراء للبنات في مدينة الرمادي (مركز محافظة الأنبار) للأسباب الآتية:

* احتواء المدرسة على شعبتين للصف الخامس الأدبي.
* قُربُها من محل سكن الباحثة الذي سهّلَ عليها انسيابية الدوام فيها لتطبيق التجربة.
* استعداد إدارة المدرسة ومُدرسة مادة الجغرافية للتعاون مع الباحثة في تنفيذ إجراءات البحث.

قامت الباحثة بالتنسيق مع إدارة المدرسة بجمع المعلومات عن طالبات الصف الخامس الأدبي لإجراء التكافؤ في بعض المتغيرات الدخيلة، وأُختير بالتعيين العشوائي شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستُدرّس (بأنموذج التفكير النشط) وبلغ عدد طالباتها (33)، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستُدرّس (بالطريقة التقليدية) وبلغ عدد طالباتها (29)، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات إحصائياً فقط البالغ عددهم (3)، أصبح المجموع النهائي لطالبات عينة البحث (59)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)
توزيع أفراد عينة البحث على مجموعتي البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	ج	33	2	31
الضابطة	ب	29	1	28
المجموع		62	3	59

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: كافأت الباحثة بين طالبات المجموعتين إحصائياً في متغيرات:

1. العُمر الزمني محسوباً بالأشهر Age : تم الحصول على العُمر الزمني لكل طالبة من بطاقته المدرسية، وقد استعمل الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، واتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول (3) يوضح ذلك.
2. اختبار معلومات سابقة: للتعرّف على ماتمتلكه الطالبات من معلومات سابقة في مادة الجغرافية الطبيعية، أعدتّ الباحثة اختباراً تحصيلياً تكون من (30) فقرة موضوعية ذات البدائل الأربعة، وقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في الجغرافية وطرائق تدريسها للتأكد من سلامته وصلاحية فقراته، وقد تمت الموافقة عليه كما هو مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة، ثم طُبِق على المجموعتين واستعمل الاختبار التائي(T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، واتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية، والجدول (3) يوضح ذلك.
3. اختبار الذكاء: استخدمت الباحثة اختبار الاستدلال على الأشكال لـ (دانيال،1986)، وهو اختبار غير لفظي يتألف من (45) فقرة وهو ملائم لبيئة العراقية بعد استخراج صدقه وثباته في دراسة (51)، وهو ملائم لعينة البحث الحالي، فقد طُبِقَ على مجموعتي البحث في الأسبوع الأول من التجربة، وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول (3) يوضح ذلك.
4. مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية: أعدّت الباحثة مقياساً تكون من (30) فقرة، ذات الثلاثة بدائل، وقد تم تطبيقه على مجموعتي البحث، وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول(3) يوضح ذلك.

جدول (3)
نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث بمتغيرات التكافؤ

المتغيرات	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
العُمر الزمني	التجريبية	31	,36 195	1,88	57	0.4	2,00	غير دالة
	الضابطة	28	,16 195	1,96				
اختبار معلومات سابقة	التجريبية	31	20,6	4,13		1.408	2,00	غير دالة
	الضابطة	28	19,15	3,76				
اختبار الذكاء	التجريبية	31	35,08	3,8		0.96	2,00	غير دالة
	الضابطة	28	34,06	4,3				

مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية	التجريبية	31	50,48	10,07		0,66 -	2,00	غير دالة
	الضابطة	28	48,88	8,19				

خامساً: تحديد المادة العلمية: حددت الباحثة المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأولى من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2012-2013م) تأليف (د. أياد عاشور الطائي وآخرون،2009)؛ وقد ضمت (الفصل الأول: علم أشكال سطح الأرض) و(الفصل الثاني: الطقس والمناخ) و(الفصل الثالث: الهيدرولوجيا).

سادساً: صياغة الأهداف السلوكية: الهدف السلوكي هو عبارات تصف بدقة نتائج تعليمية منشودة أو تعبر عن تغيرات سلوكية محددة نتوقع من الطالب إكسابها بعد الانتهاء من الدرس.(52) وقد صاغت الباحثة (113) هدفاً سلوكياً، وتم الاعتماد في صياغتها على تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية بمستوياته الستة وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وقد تم عرضها مع محتوى المادة العلمية على مجموعة من المحكمين لبيان آرائهم في سلامتها ومدى استيفائها لشروط الصياغة الجيدة وملائمة مستوياتها المعرفية؛ وقد تم تعديل صياغة بعض الأهداف، وقد أصبحت بصيغتها النهائية (113) هدفاً سلوكياً.

سابعاً: إعداد الخطط التدريسية: التخطيط للتدريس بمثابة ترجمة لأهداف المنهاج الدراسي ومحتواه إلى خطة إجرائية، ولابد للمدرس الاستعانة بالخطط الدراسية المتنوعة لكي تكون الأنشطة التي يوظفها والتحركات التي يقوم بها واستجابات الطلبة مدروسة ومتفقة مع ذلك المحتوى ومحققة لهذه الأهداف (53).
وقد أعدّت الباحثة نوعين من الخطط التدريسية: الأولى للمجموعة التجريبية التي ستدرس (بأنموذج التفكير النشط)، والثانية للمجموعة الضابطة التي ستدرس (بالطريقة التقليدية)، وقد تم عرضهما على مجموعة من المحكمين للإفادة من آرائهم ومقترحاتهم لتطويرها بشكل سليم وناضج.

ثامناً: أدوات البحث: تُعد أداة البحث وسيلة لجمع البيانات التي من خلالها يتم الإجابة على أسئلة البحث أو اختبار فرضياته، ويطلق عليها أيضاً بوسائل القياس كالاستبانة والملاحظة والمقابلة والاختبارات.(54) ومن خلال هدف البحث الحالي تمثلت أداة البحث باختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية.

وفيما يأتي عرض الإجراءات التفصيلية التي اتبعتها الباحثة في إعدادهما:
1. الاختبار التحصيلي Achievement Test:
يعد الاختبار التحصيلي طريقة منظمة لمعرفة مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية معينة تم تعلمها مسبقاً، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات الامتحانية، تمثل محتوى المادة الدراسية تمثيلاً صادقاً.(55)وقد أعدّت الباحثة جدولاً للمواصفات تمثلت فيه موضوعات الفصول الثلاثة من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي التي ستُدرّس في الفصل الدراسي الأول، ومستويات الأهداف السلوكية في ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)
جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) الخاصة بالاختبار التحصيلي

الفصول	عدد الصفحات	وزن المحتوى	مستويات الأهداف وأوزانها						المجموع
			التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
			%24	%20	%12	%18	%14	%12	%100
الأول	70	%45	5	4	3	4	3	3	22
الثاني	56	%36	4	4	2	3	3	2	18
الثالث	29	%19	3	2	1	2	1	1	10
المجموع	155	%100	12	10	6	9	7	6	50

بلغت عدد الفقرات الاختبار بصورته الأولية (50) فقرة اختبارية فقرة من نوع اختيار من متعدد ذي أربعة بدائل فقط بديل واحد صحيح، لما لها من مميزات لقياس معارف ومهارات تعليمية متنوعة من مستويات معرفية مختلفة وتناسب جميع الطلاب في المراحل الدراسية (56) ثم أعدّت الباحثة تعليمات الاختبار ومثال يوضح كيفية الإجابة.

صدق الاختبار Test Validity: يقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله، بحيث يعطي صورة كاملة وواضحة لمقدرة الطالب على الخاصية المراد قياسها، ومن أجل التحقق من صدق الاختبار، عمدت الباحثة إلى التحقق من الآتي:

1. الصدق الظاهري Face Validity: تم التحقق منه من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في اختصاص الجغرافية وطرائق تدريس الجغرافية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في وضوح الفقرات وصياغتها بصورة جيدة ومدى قياسها للأغراض السلوكية المحددة لها ومنطقية البدائل وجاذبيتها وأي ملاحظات أخرى تفيد في تحسين نوعية الاختبار، وقد جاءت نتيجة آرائهم حول فقرات الاختبار على نسبة اتفاق أكثر (85%) مع إجراء بعض التعديلات ، لذا عَدّت جميع فقرات الاختبار صادقة.

2. صدق المحتوى Content Validity: عَمدَت الباحثة إعداد فقرات الاختبار التحصيلي وفقاً لجدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) الذي يعد مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى (57).

التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي: للتأكد من وضوح تعليمات الإجابة عن الاختبار وفهم فقراته وتحديد الوقت المستغرق في الإجابة عليه، عمدت الباحثة إلى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية أولية مؤلفة من (30) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في ثانوية الشموخ للبنات، بالتعاون مع إدارة المدرسة ومُدرسة مادة الجغرافية، وقد تبين أن جميع فقرات الاختبار وتعليمات الإجابة عنه كانت واضحة، ولضبط الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار، تم رصد وقت انتهاء إجابات جميع الطالبات، وكان متوسط الوقت (55) دقيقة.

ثم طبّقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية ثانية متكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي، وذلك لإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، وقد تم تبليغ جميع الطالبات قبل أسبوعاً واحداً من موعد الاختبار؛ بعدها صُحِّحَت إجابات العينة الاستطلاعية ثم رتبت الدرجات تنازلياً؛ ووزعت العينة إلى مجموعتين: مجموعة عليا عدد أفرادها (50) طالبة ومجموعة دنيا عدد أفرادها (50) طالبة، إذ تشير أدبيات الموضوع إلى أنه من الأفضل تقسيم الدرجات نفسها إلى (50%) عليا و(50%) دنيا وخاصة في الاختبارات الصفية، فقد وجد كيلي (Kelly) أن هذه النسبة تعطي أعلى تمييزاً للفقرة إذا كان التوزيع متساوياً (58) ثم حُسِبَ مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة على النحو الآتي:

* معامل الصعوبة للفقرة Item Difficulty Coefficient: طبّقت الباحثة معادلة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجدها تتراوح بين (0,32– 0,67)، وتُعد فقرات الاختبار مقبولة إذا تراوح مدى صعوبتها بين (0,20- 0,75).(59) وهذا يعني أن فقرات الاختبار التحصيلي تُعدّ مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً.

* معامل تمييز الفقرة Item Discrimination: طبّقت الباحثة معادلة تمييز الفقرة وجدها تتراوح بين (41% - 64%)، إذ تُعد الفقرة جيدة إذا كان معامل قوتها التمييزية (40%) أو أكثر (60) لذا تُعد جميع فقرات الاختبار جيدة من حيث قدرتها التمييزية، وبهذا تم إبقائها جميعاً دون حذف أوتعديل.

* فعالية البدائل الخاطئة Effectiveness of Destructors: بعد تطبيق معادلة فعالية البدائل ظهر أن نتائج جميعها كانت سالبة، وهذا يعني أن البدائل الخاطئة قد موهت عدداً من الطالبات ذوات المستويات الضعيفة مما يدل على فعاليتها، وعليه تم الإبقاء على جميع الفقرات دون تغيير.

ثبات الاختبار Test Reliability: تم حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتين هما:

أ: طريقة التجزئة النصفية Split half Method: قسّمت الباحثة الاختبار إلى نصفين، الفقرات الزوجية والفقرات الفردية، ثم حساب الارتباط بين نصفيه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (0,73)، ثم صُححت هذه القيمة باستخدام معادلة سبيرمان – براون فبلغت (0,84).

ب: طريقة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach Method: بلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (0,82)، وبعد هذا الإجراء أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق النهائي.

الاختبار التحصيلي بصورته النهائية: تكوّنَ الاختبار التحصيلي بصورته النهائية من (50) فقرة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد)، وتم تطبيقه على مجموعتي البحث بعد أن تم إبلاغهن قبل أسبوع من موعده، وقد تم تصحيح إجابات الطالبات على وفق ورقة الإجابة الانموذجية.

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو الجغرافية Scale Attitude toward Geography:

بعد إطلاع الباحثة على أدبيات ودراسات ومقاييس تناولت في طياتها الاتجاه نحو مادة الجغرافية، واستشارة مجموعة من المختصين في الجغرافية وطرائق تدريس الجغرافية ومُدرسيها ومدرساتها، والتباحث معهم للإفادة من آراءهم وتوجيهاتهم والاستنارة بآرائهم وأفكارهم بهذا الخصوص، فضلاً عن توجيه سؤالين إلى (40) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي: الأول: ما هي الجوانب الإيجابية في مادة الجغرافية؛ والثاني: ما هي الجوانب السلبية في مادة الجغرافية؛ وبعد ذلك أعدّت الباحثة مقياساً للاتجاه نحو الجغرافية بصورته الأولية تكوّن من (30) فقرة، ذات الثلاثة بدائل (موافقة، مترددة، غير موافقة).

صدق المقياس Scale Validity: يقصد به أن يقيس المقياس ما وضع من أجله، بحيث يعطي صورة كاملة وواضحة لمقدرة الطالب على الخاصية المراد قياسها، فمثلاً عند إعداد اختبار تحصيلي في مادة ما فإنه يحتاج إلى إجراءات للتحقق من أنه يقيس فعلاً تحصيل الطالب في تلك المادة (61) ومن أجل التحقق من صدق المقياس، عمدت الباحثة إلى التحقق من الآتي:

أ: الصدق الظاهري face validity: هو البحث عما يبدو أن المقياس يقيسه، وهو المظهر العام للمقياس أو الصورة الخارجية له من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها (62).

وبغية التثبت من صدق المقياس الظاهري، عَرَضَت الباحثة مقياس الاتجاه نحو الجغرافية بصيغته الأولية المتكوّن (30) فقرة على مجموعة من المحكمين للإبداء أرائهم وملاحظاتهم في وضوح الفقرات وصياغتها بصورة جيدة، وأي ملاحظات أخرى تفيد في تحسين نوعية المقياس، وقد جاءت نتيجة أرائهم حول فقرات المقياس على نسبة اتفاق أكثر من (85%) مع إجراءات تعديلات على بعض فقراته؛ لذا عدّت جميع فقرات المقياس صادقة ظاهرياً.

ب: صدق البناء أو(المفهوم) Construct Validity: يشير صدق البناء إلى الدرجة التي يُمكن عندها التأكد من تنبؤات الاختبار من خلال سلوك المستجيبين عليه فيما بعد (63) ومن الأساليب الإجرائية التي يمكن من خلالها التحقق من صدق البناء لمقياس ما هو الصدق الداخلي، ولأجل التأكد من الصدق الداخلي يلجأ الباحثون إلى تطبيق إحدى معاملات الارتباط للحكم على إبقاء الفقرة أو حذفها (64).

ومن أجل التحقق من صدق بناء المقياس، تم إيجاد علاقة ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس من خلال حساب درجات طالبات العينة الاستطلاعية الثانية المتكونة من(100) طالبة؛ لأن الدرجة الكلية تعد معياراً لصدق المقياس، وحُسبت علاقة الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ويشير هذا إلى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وتُعد هذه النتائج فعّالة عند مستوى دلالة (0,05)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)
معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل ارتباطها بالمقياس	الفقرة	معامل ارتباطها بالمقياس
1	0,43	16	0,69
2	0,59	17	0,49
3	0,60	18	0,30
4	0,46	19	0,41
5	0,56	20	0,44
6	0,34	21	0,52
7	0,71	22	0,73
8	0,44	23	0,69
9	0,39	24	0,60
10	0,54	25	0,62
11	0,58	26	0,58
12	0,60	27	0,51
13	0,46	28	0,47
14	0,65	29	0,36
15	0,53	30	0,61

يتبين من الجدول أن كل قيم معامل الارتباط دالة إحصائياً كونها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,195) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (98).

التطبيق الاستطلاعي لمقياس الاتجاه نحو الجغرافية

للتأكد من وضوح تعليمات الإجابة عن المقياس وفهم فقراته وتحديد الوقت المستغرق في الإجابة عنه، عمدت الباحثة على تطبيق المقياس على عينة استطلاعية أولية مؤلفة من (30) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في ثانوية الرجاء للبنات، بالتعاون مع إدارة المدرسة ومُدرسة مادة الجغرافية، وقد تبين أن جميع فقرات المقياس وتعليمات الإجابة عنه كانت واضحة، ولضبط الوقت المُستغرق للإجابة عن فقرات المقياس، تم رصد وقت انتهاء إجابات جميع الطالبات، وكان متوسط الوقت (35) دقيقة.

ثم طبّقت الباحثة مقياس (الاتجاه نحو الجغرافية) على عينة عشوائية استطلاعية ثانية تكونت من (100) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي؛ ثم صُحِّحت إجابات العينة الاستطلاعية ثم رتبت الدرجات تنازلياً؛ ووزعت العينة على مجموعتين، عُليا عدد طالباتها (50)، ودُنيا عدد طالباتها (50)، إذ تشير أدبيات الموضوع إلى أنه من الأفضل تقسيم الدرجات نفسها إلى (50%) عليا و(50%) دنيا، فقد وجد كيلي (Kelly,1955) أن هذه النسبة تعطي أعلى تمييز للفقرة إذا كان التوزيع متساوياً(65).

فالغرض من تحليل الفقرات إحصائياً هو التعرّف على القوة التميزية لكل فقرة، وعليه عمدت الباحثة على حساب فقرات مقياس الاتجاه نحو الجغرافية على ما يأتي:

معامل تمييز الفقرة Item Discrimination: هي قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار، وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة (66).

حلّلت الباحثة كل فقرة باستعمال (الاختبار التائي)، ولاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، تم مقارنة القيم التائية المحسوبة التي تراوحت مابين (4,211- 8,320) بالقيمة التائية الجدولية (2,01) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (98)، تبين أن كل الفقرات دالة إحصائياً.

ثبات المقياس Scale Reliability: يقصد بالثبات درجة الاتساق أو الاستقرار بين مقياسين أو اختبارين من النوع نفسها(67) وقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين:

1. طريقة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach Method:

تُستخدم طريقة ألفا كرونباخ للثبات من أجل ترصين ثبات المقياس، إذ تؤكد هذه الطريقة المستوى الايجابي لتجانس الإجابات على عموم الفقرات؛ لأنَّها تعتمد على حساب الارتباطات بين درجات الفقرات كون كل فقرة عبارة عن اختبار قائم بنفسه(68)وتم حساب معامل الثبات وكان (0,79)، وهو معامل ثبات يمكن الاعتماد عليه في البحث الحالي.

2. طريقة إعادة الاختبار Test Retest Method:

تقوم هذه الطريقة على إعادة تطبيق المقياس نفسه مرة ثانية على الأفراد التي طبق عليها في المرة الأولى، وبعد استخراج درجات الأفراد (للمرة الثانية) نجد معامل الارتباط بين الدرجتين في مرتي التطبيق (69)؛ وقد تم إعادة تطيق المقياس على عينة عشوائية مؤلفة من (100) طالبة (من عينة التحليل الإحصائي) وبمدة زمنية فاصلة عن التطبيق الأول قدرها (14) يوم، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين درجات التطبيقين وبلغ معامل ثبات المقياس (0,74) وهو معامل ثبات جيد (70).

مقياس الاتجاه نحو الجغرافية بصورته النهائية

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة ذات الثلاثة بدائل (موافقة ، مترددة، غير موافقة)، أي تكون أعلى درجة (90)، وأدنى درجة (30)، وقد تم تطبيقه على عينة البحث بعد أن تم إعطاءهم جملة من التعليمات والتوصيات عن كيفية الإجابة عن المقياس، وقد جرى التطبيق تحت إشراف الباحثة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية Statistical Means:

اعتمدت الباحثة في التحليل الإحصائي لنتائج بحثهما على الحقيبة الإحصائية SPSS الإصدار 17، كما استخدما برنامج معالج البيانات Microsoft Office Excel 2007 لمعرفة الآتي:

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في تكافئ المجموعتين في العُمر الزمني ودرجة الذكاء واختبار معلومات سابقة ومقياس الاتجاه نحو الجغرافية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وفي اختبار فرضيتي البحث.
2. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه (71).
3. معادلة سبيرمان– براون لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي اختبار التحصيل عند حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (72).
4. معادلة فعالية البدائل: لإيجاد فعّالية البدائل الخاطئة لفقرات اختبار التحصيل (73).
5. معادلة ألفا كرونباخ لإيجاد معامل ثبات فقرات اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه (74).
6. معامل الصعوبة والسهولة لفقرات اختبار التحصيل (75).
7. معامل التمييز لفقرات اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه (76).

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتحليلها بعد تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه على مجموعتي البحث ثم مناقشتها، فضلاً عن الدلائل المستخلصة من النتائج من خلال عرض عددٍ من الاستنتاجات التي تم رصدها، وعدد من التوصيات الموجهة إلى ذوي الاختصاص، وعدداً من المقترحات التي تُمثل دراسات مستقبلية مكمّلة للبحث الحالي أو موازنة له.

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها:

1. الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل.

وبما ان هناك اختلاف في حجم العينتين لذا يتطلب حساب قيمة النسبة الفائية لتحديدمدى التجانس وتحسب وفق العلاقة

$$\text{ف} = \frac{\text{التباين الاكبر}}{\text{الباين الاصغر}} = \frac{82.45}{56.25} = 1.47$$

ومن خلال الجداول ف الاحصائية عند درجة حرية (30، 27) تحت مسوى دلالة (0.05) نجد ان قيمة ف الجدولية (1.7) وبمقارنة قيمة ف المحسوبة بقيمة ف الحدولية نجد ان قيمة ف المحسوبة اصغر من قيمة ف الجدولية لذا فانه يوجد تجانس بين العينتين. كما ويتطلب حساب مدى اعتدالية التوزيع التكراري لكل من العيينتين من خلال القانون التالي

$$\text{الالتواء} = \frac{3(\text{المتوسط الحسابي} - \text{الوسيط})}{\text{الانجراف المعياري}}$$

وللتحقق من اعتدالية التوزيع للعينة التجريبية

$$\text{الالتواء} = \frac{3(\text{المتوسط الحسابي} - \text{الوسيط})}{\text{الانجراف المعيارى}} = \frac{3(42 - 44.53)}{9.08} = 0.84$$

نلاحظ ان قيمة الالتواء للعينة التجريبية محصورة بين-3 < 0.84 < 3 لذا فان توزيع العينة معتدل وللتحقق من اعتدالية التوزيع للعينة الضابطة.

$$\text{الالتواء} = \frac{3(\text{المتوسط الحسابي} - \text{الوسيط})}{\text{الانجراف المعيارى}} = \frac{3(32 - 33)}{7.5} = 0.4$$

نلاحظ ان قيمة الالتواء للعينة الضابطة محصورة بين-3 < 0.4 < 3 لذا فان توزيع العينة معتدل ولايجاد دلالة الفروق بين المجموعتين تم استخدام (T-Test) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)
نتائج اختبار التحصيل البعدي لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	44,53	9,08	57	5.28	2,00	دالة إحصائياً
الضابطة	28	33	7,5				

ومن حلال الجدول نلاحظ فرق دال عند مستوى (0,05) بين المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التفكير النشط والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل، لصالح المجموعة التجريبية؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن:

1. استخدام أنموذج التفكير النشط يجعل الطالبة محوراً للعملية التعليمية في أثناء تعليمها، وتتوصل للمعرفة بدلاً من أن تُعطى لها جاهزة، أي أن بيئة التعليم تتسم بالتعلم النشط، وهذا مازاد من دافعية الطالبات لتعلم الجغرافية من جهة ومن ثم زيادة تحصيلهن من جهة أخرى.
2. ساهم أنموذج التفكير النشط في زيادة تفاعل الطالبات وفهمهن واستيعابهن لمحتوى مادة الجغرافية الطبيعية وهذا ما ساهم في تحسين تحصيلهن.
3. إن أنموذج التفكير النشط زاد من ثقة الطالبات على العمل المنظم مما زاد من اهتمامهن وجعلهن يقمن بالعمل المنظم وبذلك زاد فهمهن وبناؤهن للمعلومات وتأكيدهن لذاتهن وثقتهن بأنفسهن، مما ساعد على تثبيت المعلومات التي تعلموها في البنية المعرفية، مما زاد من تحصيلهن الدراسي.
2. الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية على مقياس الاتجاه نحو الجغرافية.

وبما ان هناك اختلاف في حجم العينتين تم حساب قيمة النسبة الفائية لتحديد مدى التجانس.

$$\text{ف} = \frac{\text{التباين الاكبر}}{\text{التباين الاصغر}} = \frac{47.33}{40,07} = 1.18$$

ومن خلال الجداول ف الاحصائية عند درجة حرية (30، 27) تحت مسوى دلالة (0.05) نجد ان قيمة ف الجدولية (1.7) وبمقارنة قيمة ف المحسوبة بقيمة ف الحدولية نجد ان قيمة ف المحسوبة اصغر من قيمة ف الجدولية لذا فانه يوجد تجانس بين العينتين. وللتحقق من اعتدالية التوزيع للعينة التجريبية.

$$\text{الالتواء} = \frac{3(\text{المتوسط الحسابي} - \text{الوسيط})}{\text{الانجراف المعيارى}} = \frac{3(67 - 70.66)}{6.88} = 1.6$$

نلاحظ ان قيمة الالتواء للعينة التجريبية محصورة بين- 3 < 1.6 < 3 لذا فان توزيع العينة معتدل ولتحقق من اعتدالية التوزيع للعينة الضابطة نلاحظ ان قيمة الالتواء للعينة الضابطة محصورة بين-3 < 0.61- < 3 لذا فان توزيع العينة معتدل . ولايجاد دلالة الفروق بين المجموعتين تم استخدام (T-Test) والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

نتائج مقياس الاتجاه نحو الجغرافية لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	70,66	6,88	57	6.05	2,00	دالة إحصائياً
الضابطة	28	60,22	6,33				

ومن الجدول نلاحظ فرق دال عند مستوى (0,05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن:

1. أنموذج التفكير النشط أدى إلى تهيئة أفضل الظروف للطالبات لكي يتعلمنّ ويفهمنّ بصورة ذي معنى ومن ثم زيادة قدرتهنّ على مواجهات التحديات والمشكلات والاعتماد على أنفسهنّ في حل تلك المشكلات مما ساعد على تنمية اتجاهاتهن نحو مادة الجغرافية.

2. أتاح أنموذج التفكير النشط فرصة المشاركة وتبادل الآراء وسهل عليهنّ تعلم ما يوكل لهن بمساعدة زميلاتهنّ مما يمكنهنّ من تكوين علاقات طيبة مع بعضهن البعض ومع المُدرسة.
3. استخدام أنموذج التفكير النشط وما يتضمنه من أساليب متنوعة للدرس زاد من تفاعل الطالبات عقلياً وعاطفياً، وهذا يسير بهنّ نحو النجاح المعزز بالثقة في النفس وبقدراتهنّ الذاتية مما يزيد الاهتمام والاستمتاع بتعلم مادة الجغرافية ويعكس مشاعر السعادة لدى الطالبات وتفضيلهن لمادة الجغرافية وتجعل نظرتهن للجغرافية نظرة واقعية وبذلك يصبحن أكثر إدراكاً لقيمتها وأهميتها.
4. التدريس بأنموذج التفكير النشط أكد الراحة النفسية للطالبات والعمل على توفير عنصر الجذب والتشويق من خلال توفير العديد من الأنشطة المتنوعة ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن نخلص إلى الاستنتاجات الآتية:
1. يتطلب استخدام أنموذج التفكير النشط في التدريس وقتاً وجهداً أكثر مما هو مطلوب منه عند استخدام الطرائق والأساليب التقليدية في التدريس.
2. تتفق إجراءات التدريس على وفق أنموذج التفكير النشط مع ما تُركز عليه الاتجاهات الحديثة في التدريس في جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية التربوية.
3. ساهم أنموذج التفكير النشط في زيادة تحصيل طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بتحصيل طالبات المجموعة الضابطة التي دُرّستْ بالطريقة التقليدية في مادة الجغرافية.
4. إن التدريس على وفق أنموذج التفكير النشط كان له الأثر الفعّال في رفع اتجاهات طالبات الصف الخامس الأدبي نحو مادة الجغرافية الطبيعية.
5. أن التدريس بأنموذج التفكير النشط يتيح فرصة مشاركة المتعلمين وتبادل الآراء فيما بينهم وبين المدرس مما يمكنهم من تكوين علاقات طيبة مع بعضهم البعض ومع مدرسهم.
6. يتضمن عرض الدرس بأنموذج التفكير النشط عنصر التشويق وأنشطة وأساليب متنوعة يزيد من تفاعل المتعلمين عقلياً وعاطفياً، وهذا بدوره يعزز ثقة المتعلم بنفسه وبقدرته الذاتية مما يساعد على الاستمتاع بالدرس وبتعلم المادة الدراسية ومن ثم يدرك أهمية المادة الدراسية.

التوصيات

في ضوء ما تقدم من نتائج، توصي الباحثة بالأمور الآتية:
1. تبني أنموذج التفكير النشط في تدريس مادة الجغرافية لأثرها في التحصيل والاتجاه نحو المادة.
2. تأهيل طلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية على كيفية التدريس بأنموذج التفكير النشط وذلك من خلال إدخالها ضمن منهاج طرائق التدريس الجغرافية.
3. إقامة دورات تدريبية لمدرسي الجغرافية ومدرساتها تركّز على استخدام اتجاهات حديثة في التدريس ومن ضمنها أنموذج التفكير النشط.

المقترحات

في ضوء ما سبق واستكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:
1. إجراء دراسات تستخدم أنموذج التفكير النشط في مواد دراسية أو مراحل دراسية أخرى.
2. إجراء دراسة مماثلة للمقارنة بين أنموذج التفكير النشط مع نماذج تدريسية أخرى في المتغيرات نفسها.
3. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في متغيرات تابعة أخرى غير التحصيل والاتجاه نحو الجغرافية.

المصادر

(1) الخوالدة، عبد الله برجس (2012)، مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية، ط1، دار الحامد للنشر، عمان ، ص13.

(2). زيعور، محمد (2012)، عالم التربيَّة (ماهيته وتأريخه ومتطلباته)، دار الهادي للنشر، بيروت،ص23.

(3) الحريري، رافدة (2011)، الجودة الشاملة في المناهج وطرائق التدريس، ط1، دار المسيرة، عمان،ص314-315.

(4) عبد الحميد، خميس (2010) فاعلية برنامج في الجغرافيا قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في اتمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، العدد (30)، ص180-228.

(5) يوسف، أحمد (2009)، تأثير العصف الذهني للمشكلة على التحصيل الأكاديمي الإبداعي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (85)، ص40-69

(6) إبراهيم، جمال (2007)، فاعلية استخدام أنموذج مارزانو في تنمية المفاهيم الجغرافية وبعض مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الأول الإعدادي بمصر، المؤتمر العلمي الأول لشباب الباحثين بكلية التربية جامعة أسيوط، مصر،ص18.

(7) عبد الله، حسام (2003)، طرق تدريس الجغرافية لجميع المراحل التدريسية، دار أسامة، عمان ،ص24-25.

(8) يحيى، حسن عايل أحمد (2001)، الاتجاهات الحديثة لتطوير تعليم الجغرافية في مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة جدة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (2)، كلية التربية، جامعة المنوفية،ص355.

(9) الحصري، علي (2006)، اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو مضامين الجغرافية الفلكية وعلاقتها بالجنس والرغبة في التخصص وإستراتيجيات التدريس، مجلة جامعة دمشق، المجلد (22)، العدد (2)، ص53-100.

(10) الحريري، رافدة (2011)، الجودة الشاملة في المناهج وطرائق التدريس، ط1، دار المسيرة، عمان314-315.

(11) جابر، جابر عبد الحميد (2010)، أطر التفكير ونظرياته "دليل للتدريس والتعلم والبحث"، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان، ص293-294.

(12) إبراهيم، فاضل خليل (2010)، المدخل إلى طرائق التدريس العامة، دار أبن الأثير للطباعة والنشر، جامعة الموصل،ص20.

(13) الزغول، عماد عبد الرحيم وشاكر عقلة المحاميد (2011)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان،ص111.

(14) الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (2013)، أثر أنموذجي أبعاد التعلم لمارزانو ودورة التعلم السباعية في التحصيل والتفكير الرياضياتي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم).ص14

(15) Wallace, B., Adams, H (1993), Thinking Actively in a social context, Academic Publishers, A13, oxford.p.3.

(16) جابر، جابر عبد الحميد (2010)، أطر التفكير ونظرياته "دليل للتدريس والتعلم والبحث"، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان،ص288.

(17) الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (2015)، التربية العملية للتدريس في كليات التربية، ط1، دار اليازوري للنشر، عمان ،ص 323.

(18) الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (2015)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ط1، دار اليازوري للنشر، عمان. ص 476.

(19) بخش، هالة (2012)، التدريس الفعّال للعلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الكفايات التعليمية، ط1، دار الشروق للنشر، عمان.ص93.

(20) عبد العزيز، سعيد (2013)، تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)، ط3، دار الثقافة للنشر، عمان، ص246.

(21) الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (2015)، التربية العملية للتدريس في كليات التربية، ط1، دار اليازوري للنشر، عمان.ص321.

(22) سعادة، جودت أحمد وسميلة أحمد الصباغ (2013)، مهارات عقلية تنتج أفكاراً إبداعية، ط1، دار الثقافة للنشر، عمان،ص21.

(23) العفون، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب (2012)، التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار صفاء للنشر، عمان.ص17.

(24) عدس، عبد الرحمن (2011)، علم النفس التربوي(نظرة معاصرة)، ط3، دار الفكر للنشر، عمان ، ص13.

(25) الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن - (2015)، التدريس الفعّال (إستراتيجيات ومهارات)، ط1، دار اليازوري للنشر، عمان.ص322.

(26) العياصرة، وليد رفيق (2011)، التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي، ط1، دار أسامة ، عمان.ص31.

(27) الختاتنة، سامي محمد وآخران (2013)، مبادئ علم النفس، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان،ص175.

(28) عبد العزيز، سعيد (2013)، تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)، ط3، دار الثقافة للنشر، عمان.ص22.

(29) غباري، ثائر أحمد وخالد محمد أبو شعيرة (2015)، أساسيات في التفكير، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان،ص14.

(30) غباري، ثائر أحمد وخالد محمد أبو شعيرة (2015)، أساسيات في التفكير، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان،ص24.

(31) نشواتي، عبد المجيد (2009)، علم النفس التربوي، ط3، دار الفرقان للنشر، عمان.ص50.

(32) الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن - (2015)، التدريس الفعّال (إستراتيجيات ومهارات)، ط1، دار اليازوري للنشر، عمان،ص325.

(33) جابر، جابر عبد الحميد (2010)، أطر التفكير ونظرياته "دليل للتدريس والتعلم والبحث"، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان،ص288.

(34) . Wallace, B., Adams, H (1993), Thinking Actively in a social context, Academic Publishers, A13, oxford.p.12-16.

(35) Wallace, B., Adams, H (1993), Thinking Actively in a social context, Academic Publishers, A13, oxford.p 12-14

(36) جابر، جابر عبد الحميد (2010)، أطر التفكير ونظرياته "دليل للتدريس والتعلم والبحث"، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان،ص294 .

(37) الدواهيدي، عزمي عطية أحمد (2006)، فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيكوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة. ص42.

(38) عبد السلام، مصطفى عبد السلام (2009)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.ص 109.

(39) Pressley , M (2003), a Research-educator Collaborative Interview study of Transactional Comprehension Strategies, Journal of Educational Psychology ,Vol.84 , No.2,231-246.p5.

(40) قطامي يوسف (2005)، نظريات التعلم والتعليم، ط1، دار الفكر، عمّان.ص255-256.

(41) الزغول، عماد عبد الرحيم وشاكر عقلة المحاميد (2011)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان.ص154.

(42) Sternberg, R. J., and Grigorinko, E. L.(2002),The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education, Gifted Child Quarterly,vol. 46 No.4.p265,

(43) الزغول، عماد عبد الرحيم وشاكر عقلة المحاميد (2011)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان.ص154

(44) Sternberg, R. J., and Grigorinko, E. L.(2002),The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education, Gifted Child Quarterly,vol. 46 No.4.p265,

(45) Wallace, B., Adams, H (1993), Thinking Actively in a social context, Academic Publishers, A13, oxford. P7-8

(46) اللامي، زينب علي عبد الحسين(2007)، أثر التدريس باستعمال أنموذج ثيلين "التحري الجماعي" في التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

(47) عسيري، أحمد محمد أحمد آل خيرة (2008)، فاعلية إستراتيجية قائمة على المقارنة في التحصيل الدراسي والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط نحو مادة الجغرافية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

(48) الشعوان، عبد الرحمن محمد (2010)، أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط واتجاهاتهم نحو المقرر الدراسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

(49) النجار، فايز جمعة وآخران (2009)، أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي، ط1، دار الحامد للنشر، عمان ص18.

(50) عباس محمد خليل وآخرون (2012)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط4، دار المسيرة للنشر، عمان.79.

(51) الدليمي، هناء رجب وعبد الله العبيدي (2004)، دلالات الصدق والثبات لاختبار دانيال، مجلة حولية وحدة أبحاث الذكاء، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، العدد (1).

(52) الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن - (2015)، التدريس الفعّال (إستراتيجيات ومهارات)، ط1، دار اليازوري للنشر، عمان.ص40.

(53) الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (2015)، التربية العملية للتدريس في كليات التربية، ط1، دار اليازوري للنشر، عمان ص284.

(54) الكيلاني، عبد الله زيد ونضال كمال الشريفين (2014)، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية (أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية)، ط3، دار المسيرة، عمان ص83.

(55) عبد الرحمن، أحمد محمد (2011)، تصميم الاختبارات (أسس نظرية وتطبيقات عملية)، ط1، دار أسامة للنشر، عمان،ص 222.

(56) علام، صلاح الدين محمود (2011)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر، عمان. ص143.
(57) ملحم، سامي محمد (2012)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان ص 217.
(58) عودة، أحمد سليمان (2011)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر، عمان. ص122.
(59) ملحم، سامي محمد (2012)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان ص269.
(60) علام، صلاح الدين محمود (2011)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر، عمان ص256.
(61) العبسي، محمد مصطفى(2010)،التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر، عمان ص210.
(62) مجيد، سوسن شاكر (2013)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان ص47.
(63) البطش، محمد وليد وفريد كامل أبو زينة (2007)، مناهج البحث العلمي (تصميم البحث والتحليل الإحصائي)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. ص130.
(64) ربيع، محمد شحاتة (2013)، مقاييس الشخصية، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان ص 118.
(65) عودة، أحمد سليمان (2011)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر، عمان. ص122.
(66) حسين، عبد المنعم خيري (2011)، القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية، ط1، مركز الكتاب الجامعي، عمان ص 240.
(67) الصراف، قاسم علي (2012)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت ص133.
(68) الكبيسي، وهيب مجيد (2010)، الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط1، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بيروت.ص297.
(69) المنيزل، عبد الله فلاح وعدنان يوسف العتوم (2010)، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط1، دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان ص 145.
(70) علام، صلاح الدين محمود (2011)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر، عمان.ص165.
(71) البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد (2004)، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي (التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدوياً وباستخدام برنامج (SPSS)، ط1، دار الشروق، عمان،ص127.
(72) حسين، عبد المنعم خيري (2011)، القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية، ط1، مركز الكتاب الجامعي، عمان. ص397.
(73) أبو لبدة، سبع محمد (2008)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط1، دار الفكر، عمان،ص 318.
(74) علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسيّاتهُ وتطبيقاتهُ وتوجُّهاتُه المعَاصِرَة)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة. ص165.
(75) أبو لبدة، سبع محمد (2008)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط1، دار الفكر، عمان
(76) كوافحة، تيسير مفلح (2010)، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان.ص150-151)

ملحق (1)
مقياس الاتجاه نحو الجغرافية بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم
عزيزتي الطالبة... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

بين يديكِ مجموعة من العبارات تمثل كل واحدة منها موقفكِ تجاه مادة الجغرافية، فالمطلوب منكِ قراءتها جيداً، والتعبير عن حقيقة مشاعركِ وآراؤكِ إزاء مادة الجغرافية، وذلك بوضع علامة (✓) تحت الاختيار "البديل" الذي يتناسب مع موقفكِ.
* يرجى الإجابة عن جميع الفقرات ولا تتركِ أي فقرة من غير إجابة .
* علماً إن الإجابة سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثة ولأغراض البحث العلمي دون ذكر الاسم ..
وإليكِ مثال يوضح ذلك..

ت	الفقرة	موافقة	مترددة	غير موافقة
1.	أحب أن أدرس الجغرافية أكثر من المواد الأخرى.		✓	

ولا يسع الباحثــة إلا أن تقدم شكرها وامتنانها

الباحثة
أ.م. سعادة حمدي سويدان
جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

ت	الفقرات	موافقة	مترددة	غير موافقة
1	أحب مادة الجغرافية لأنها مادة سلسة.			
2	يزعجني وجود مادة الجغرافية في الفرع الأدبي.			
3	اعتقد أن الفائدة من مادة الجغرافية قليلة مقارنة بالمواد الأخرى.			
4	ارغب في مشاهدة الدروس التعليمية لمادة الجغرافية في التلفاز.			
5	لا أحب المشاركة في درس الجغرافية.			
6	أتمنى أن أقبل في الجامعة في قسم الجغرافية.			
7	ينتابني القلق عند اقتراب موعد امتحان الجغرافية.			
8	افرح عندما يوافق وقوع درس الجغرافية في يوم عطلة .			
9	أحب مادة الجغرافية لان مواضيعها تثير التفكير.			
10	انزعج من رسم الأشكال والرسومات الجغرافية عندما يطلب مني ذلك.			
11	اشعر بالضيق في درس الجغرافية.			
12	أتمنى أن تزداد دروس مادة الجغرافية في المرحلة الإعدادية .			
13	أتمنى أن أكون مُدرساً للجغرافية في المستقبل.			
14	أحب مادة الجغرافية لأنها تطبيقية ويمكن الاستفادة منها في الحياة العامة.			
15	اعتقد أن دراسة مادة الجغرافية مضيعة للوقت .			
16	أحب مُدرسة الجغرافية أكثر من بقية المُدرسات.			
17	أرى أن الجغرافية مادة غير علمية.			
18	أرى أن مادة الجغرافية ليست لها علاقة ببقية المواد المقررة علينا.			
19	ادرس مادة الجغرافية لكي أتعّرف على الكون.			
20	أحس أن دراستي لمادة الجغرافية تزيد من قدرتي على تفسير ما يحيط بي من ظواهر جغرافية.			
21	أحب مادة الجغرافية لأنها تنمي لدي حب الاستطلاع.			
22	اعتقد أن العلماء الجغرافيون لم يساهموا في أي شيء يفيد العلم.			
23	أنسى الموضوعات الجغرافية بمجرد انتهاء الامتحان.			
24	أجد صعوبة في دراسة الخرائط الجغرافية.			
25	تساعدني دراسة الجغرافية في فهم الدروس الأخرى.			
26	أحب متابعة الأخبار المتعلقة بالجغرافية في التلفاز كالزلازل والبراكين والفيضانات.			
27	اشعر بالسرور عند ظهور النشرة الجوية في التلفاز لأنها تذكرني بمادة الجغرافية.			
28	عند قراءة الموضوعات الجغرافية أحس بعظمة الخالق (ﷻ) في خلق الكون.			
29	تزعجني كثرة المصطلحات والمواقع في كتاب الجغرافية المقرر.			
30	ينتابني الشرود الذهني في درس الجغرافية.			