

أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية و التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي

م.م.ياسر عبدالواحد حميد الكبيسي
كلية التربية ابن رشد/جامعة بغداد

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، تم اختيار شعبتين من أصل ثلاث شعب بلغ عددهم ٦٥ طالباً، بلغ مجموع المجموعة التجريبية (٢٠) طالباً درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي ، والمجموعة الضابطة (٢٠) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية وتمت مكافئة المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني، الذكاء، التحصيل في الجغرافية للسنة السابقة ، السابقة، التفكير التأملي)، وكانت المتغيرات كلها متكافئة ، واعد اختبارين احدهما تحصيلي تكون من (٥٠) فقرة توزعت على ست مستويات من تصنيف بلوم ، والآخر اختبار تأملي تكون من (٤٠) فقرة، واجري للاختبارين الصدق والثبات وتم تحليل فقراته بالنسبة للصعوبة وتميز .

أظهرت النتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي بالتحصيل والتفكير التأملي وكان حجم التأثير لإستراتيجية التساؤل الذاتي في كل من متغير التحصيل والتفكير التأملي كبير باستخدام مربع ايتا (η^2) ، وأوصى الباحث العمل على تدريب مدرسي الجغرافية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديث القائمة على أفكار النظرية البنائية، و التي منها إستراتيجية التساؤل الذاتي.

The effective of self-questioning strategy in the collection of material and geographic reflective thinking among students in fifth grade literature

M. M. Yasser Abdul Wahid Hamid Al-Kubaisi

College of Education, Ibn Rushd / University of Baghdad

Goal of research is to identify the impact of self-questioning strategy in the collection of material and geographic reflective thinking among students in fifth grade literature, two divisions were selected out of three divisions numbering 65 students, the total experimental group (20) students studied the strategy of self-questioning, and the group control (20) students studied in the usual way and was equivalent to the two groups in the variables (chronological age, intelligence, achievement in geography for the previous year, previous, reflective thinking), and the variables are all equal, and a promising two tests, one Thesela be (50), paragraph distributed six levels of Bloom's Taxonomy, and the other test to be contemplative of (40) a paragraph, and make of the validity and reliability tests were analyzed for the paragraphs of the difficulty and distinction.

Find the results showed superiority of the experimental group who are studying the question of self-collecting strategy and reflective thinking and the magnitude of the impact of self-questioning strategy in each of

the variable collection and reflective thinking using a large box ETA (η^2), and recommended a researcher working on the training.

مشكلة البحث

تبين للباحث من خلال التدريس ومن خلال اللقاء في الدورات التدريبية التي تقيمها المديريات العامة لتربية والمناقشات بين مدرسين مادة الجغرافية: إن أسلوب المحاضرة والمناقشة هي السائدة في التدريس لذا قد يكون هناك قصور في مخرجات التدريس ولا تصل إلى مستوى المطلوب الذي يتناسب مع التطور الحاصل في المعرفة، وأيد ذلك بعض الدراسات منها، دراسة (الشمري، ٢٠٠٢) أن ضعف اكتساب الطلبة للمهارات الجغرافية العقلية والتفكير الجغرافي إلى القصور في استخدام طرائق التدريس المناسبة لطبيعة الموضوعات الجغرافية وأهدافها وتركيز مدرسي المادة على الحفظ الأصم للمعلومات دون التأكيد والتركيز على اكتساب الطلبة مثل هذه المهارات خلال دراستهم مادة الجغرافية (الشمري، ٢٠٠٢: ص ١)

وأيدت أيضاً دراسة (سلمان، ٢٠٠٧) أن ظهور الاستراتيجيات الحديثة المتنوعة المختلفة في تدريس الجغرافية بوصفها تطبيقات تربوية لنظريات التعليم أخذت طريقها في التجريب والتطبيق في المؤسسات التربوية، لكنها لم تأخذ نصيبها الكافي في التجريب والتطبيق في العراق، لذا نرى أن الطرائق الاعتيادية القائمة على الحفظ والتلقين والاستظهار تأخذ طريقها في تدريسها في مدارسنا على نحو واسع فضلاً عن قلة إطلاع مدرسي ومدرسات الجغرافية وضعف اهتمامهم بالطرائق والأساليب التعليمية الحديثة في تدريسها مما يدفعهم بالاستمرار في استخدام الطرائق الاعتيادية (سلمان، ٢٠٠٧: ص ١).

وتضيف (دراسة الحسو، ٢٠١٠): إن تدريس المفاهيم الجغرافية يأتي بشكل عارض وليس مقصوداً، مما يجعل أغلب الدروس تتمحور حول الحقائق، فالطريقة التدريسية الشائعة هي التقليدية التي تؤكد على الدور الإيجابي للمدرس وتهمل دور الطلبة، مما ينتج تدني تحصيل اكتساب المفهوم الجغرافي، فضلاً عن إهمال العناية بالتفكير ووجهت جهودها نحو التحفيز والتسميع والنقل والتكرار من خلال تأكيدها على المعلومات ومدا تحصيلها، إذ أن الغالبية العظمى من الطلبة يحفظون المعلومات والحقائق دون فهم أو إدراك للعلاقات بينها مما لا تكون لديهم القدرة على توظيفها في فهم بيئتهم، وحل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعاتهم (الحسو، ٢٠١٠: ص ٤٤٦-٤٤٧).

وشخصت ظاهرة يمكن عدها من المفاهيم المخطوءة، أن بعض الطلاب الذين ينهون المرحلة المتوسطة، وينوون الاتجاه إلى الفرع الأدبي يكون تبريرهم أن التاريخ والجغرافية مواد تحفظ ولا تحتاج إلى أي نوع من التفكير مثل الرياضيات والفيزياء والدروس الأخرى العلمية، وهذه يعكس النظرة السلبية اتجاه مادة الجغرافية في الخامس الأدبي، ويمكن أن يكون طرائق التدريس وراء هذه النظرة.

ونظراً لما لاحظته الباحث من سيطرة الطرائق التقليدية في تدريس مادة الجغرافية، مما جعله يشعران بالحاجة إلى إجراء دراسة تعنتي باستراتيجيات وأساليب تدريس حديثة سعى لها المهتمون بتدريس الجغرافية تناسب التقدم العلمي الهائل في المعلومات الجغرافية من ناحية والتطورات الحديثة من ناحية أخرى، تنتقل النشاط في عملية التعليم من المعلم إلى المتعلم مع بقاء دور المعلم مرشداً وموجهاً يعمل مع طلابه، وأصبحت مادة التعليم وسيلة وليست هدفاً، بينما أصبح الهدف من عملية التعليم الطالب الذي يراود أن تتكامل شخصيته من جميع الجوانب، وأن الثمار الحقيقية للتعليم مادة الجغرافية هي العمليات الفكرية الناتجة عن دراسة الموضوع، وليست المعلومات المترجمة نتيجة لدراسة ذلك الموضوع (الصوفي، ٢٠٠١، ص ٧٦).

لذا نحتاج تنمية قدرات الطلبة من خلال العديد من الاستراتيجيات التدريسية منها التساؤل الذاتي (Self-Questioning Strategy) وهو مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب إلى ذاته

قبل قراءة الموضوع المطالب به ، وأثنائه، وبعده، بحيث قد تساعد هذه الأسئلة على الفهم والتفكير ، لذا يصوغ الباحث مشكلة البحث بالسؤال الآتي:-
هل لإستراتيجية التساؤل الذاتي أثر في التحصيل في مادة الجغرافية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي مقارنة بالطرق التقليدية المتبعة في تدريسها؟ وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهم.

أهمية البحث

يمكن أن يجمل الباحث أهمية البحث من الناحية النظرية من خلال الآتي:-

١. يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية والمحلية التي تنادي بضرورة الاهتمام بطرائق واستراتيجيات تدريسية تعتمد على النظرية البنائية .
٢. سيقدم هذا تصور مقترح قائم على تطبيق إستراتيجية تدريسية حديثة تهتم بالطالب وتنمية تفكيره يمكن تطبيقها واتضاح فاعليته وإمكانية تعميمه في المراحل الدراسية الأخرى.
٣. يمكن عد البحث – في حدود علم الباحث- من أولى الدراسات التي تناولت إستراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية التفكير التأملي وزيادة التحصيل في مادة الجغرافية في المرحلة الثانوية، وذلك لندرة الدراسات والأبحاث في هذا المجال؛ مما يبرز أهمية هذا البحث والحاجة للاستفادة من نتائجه في الارتقاء بتدريس مدرسو ومدرسات الجغرافية ونقل الخبرة لطلبتهم.

و يمكن أن يجمل الباحث أهمية البحث من الناحية التطبيقية من خلال الآتي:-

- ١- قد يعالج البحث مشكلة تواجه معظم مدرسي الجغرافية ، وهي معرفة إمكانات وأثر الطرق المختلفة لتقديم المعرفة ، بحيث يستطيع الطالب اكتسابها وتطبيقها في مواقف أخرى.
- ٢- قد يوجه هذا البحث أنظار المدرسين بصفة عامة ومدرسي الجغرافية بصفة خاصة إلى ضرورة تنويع استراتيجيات التدريس والاهتمام بتعليم الطلبة كيف يفكرون وكيف يتأملون في تفكيرهم.
- ٣- قد تؤدي نتائج البحث إلى تقديم طريقة للتدريس للمدرسين والمدرسات بمدارسنا، ترفع من كفاءة العملية التعليمية عامة، وتحسن من تحصيل الطلبة للمعرفة الجغرافية.
- ٤- توفر هذه الدراسة إستراتيجية حديثة تعتمد على النظرية البنائية قد تفيد مناقشتها واستخدامها في التدريس من خلال الدورات التدريبية التي تقيمها المديرية العامة في المحافظات.
- ٥- إضافة لبنة إلى المعرفة العلمية العربية لقلة الدراسات التي تناولت استراتيجي التساؤل الذاتي والتساؤل الذاتي .

هدف البحث

يرمي هذا البحث إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.
ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الآتين:

- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات اختبار التفكير التأملي لطلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

١. طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية العامة لتربية محافظة الأنبار/ مركز للعام الدراسي .
٢. موضوعات كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٠ – ٢٠١١) في العراق.

تحديد المصطلحات

- ١- أولاً: الإستراتيجية (Strategy): عرفها (عطية، ٢٠٠٨): بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المدرس لتمكين الطلبة من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية (عطية، ٢٠٠٨: ص ٣٠).
- ٢- ثانياً: إستراتيجية التساؤل الذاتي عرفها (Coyne , 2007): بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطالب قبل عملية القراءة، أو في أثناءها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات (Coyne , 2007: p.85).
- ٣- ثالثاً: التحصيل: عرفه (حسين، ٢٠١١): المعرفة التي يحصل عليها الطالب من خلال برنامج أو منهج لمقرر دراسي قصد تكيفه مع الوسط التربوي، ويقتصر هذا المفهوم على ما يحصل عليه الطالب من معلومات وفق برنامج معد يهدف إلى جعل الطالب أكثر تكيفاً مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه، فضلاً عن إعداده للتكيف مع البيئة الدراسية بصورة عامة (حسين، ٢٠١١: ص ١٧٦).
- ٤- رابعاً: التفكير التأملي: عرفه (أبو نحل، ٢٠١٠): هو التفكير نفسه، وهو عملية عقلية فيها نظر، وتدبر، وتبصر، واعتبار، وإعمال فكر، وتوليد، واستقصاء تقوم على تحليل المواقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه، واستمطار الأفكار، ودراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها، للوصول إلى الحل السليم للموقف المشكل (أبو نحل، ٢٠١٠: ص ٣٧).
- ٥- الجغرافية: عرفها (عبانة، ٢٠٠٦): العلم الذي تهتم موضوعاته بدراسة الإنسان والبيئة ممثلين في التفاعل الحيوي، الذي يعيش الإنسان فيه، لذاتهم بعلاقة الإنسان ببيئته وأساليب تفاعله معها وأثار هذا التفاعل، كما يمكن القول أنها تدريس سطح الأرض كونه مسكناً للإنسان يتأثر ويؤثر فيه (عبانة، ٢٠٠٦: ص ٢١).

وعرفت متغيرات البحث إجرائياً بالآتي:

- ١- أولاً: الإستراتيجية (Strategy): بأنها مجموعة الخطط والأنشطة التي يضعها الباحث وبأسلوب ثلاث طرائق تدريسية هي طريقة التدريس التقليدية، و إستراتيجية التعليم التوليدي، إستراتيجية التساؤل الذاتي.
- ٢- ثانياً: التساؤل الذاتي : هي مجموعة الإجراءات والأنشطة التي يختارها الباحث ويخطط لها لمساعدة طلاب الخامس الأدبي المجموعة التجريبية الثانية على توليد أسئلة عند دراستهم لمادة الجغرافية، فيعمل على جمع المعلومات وربط بينها للإجابة على الأسئلة التي طرحها على نفسه فيتمكن من خلالها على فهم المادة واستيعابها وقدره على إثارة التفكير وتتم على مراحل ثلاث هي: مرحلة ما قبل التعلم، ومرحلة أثناء التعلم، ومرحلة ما بعد التعلم.

٣- **ثالثاً: التحصيل:** مقدار ما يحققه طالب الخامس أدبي ويحصل عليه من مجموع الدرجات خلال دراسة وحدة دراسية في مادة الجغرافية في الاختبار البعدي ويقاس بالاختبار الذي أعده الباحث.

٤- **رابعاً: التفكير التأملي:** نشاط عقلي هادف يتمن فيه طالب الخامس أدبي من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية التي يختبر بها ويقاس باختبار التفكير التأملي الذي أعده الباحث.

٥- **الجغرافية: عرفها** وهي مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يضمها كتاب الجغرافية الطبيعية والذي أعدته وزارة التربية للصف الخامس الأدبي ويشمل الفصول الثلاثة الأولى.

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: إستراتيجية التساؤل الذاتي هي:

- وضع مجموعة من الأسئلة يمكن للطلاب أن يسألها لنفسه أثناء معالجة المعلومات والتعامل معها. وهذه الأسئلة يمكن تقسيمها إلى عدة مراحل تبعاً لمكان استخدامها في التعلم (قبل وأثناء وبعد التعلم) وهي بذلك تساعد على زيادة الوعي بعمليات التفكير لدى الطلبة (الجندي وصادق، ٢٠٠١م: ٣٧٩).
- مجموعة من الأسئلة يقوم الطالب بتوجيهها لنفسه أثناء معالجة المعلومات " (بدر، ٢٠٠٦: ص ٤١٤).

ومن خلال ما تقدم وما عرض من تعريفات في الفصل الأول نرى أن هذه الإستراتيجية تؤكد على الدور الإيجابي للطلاب في اكتساب المعرفة أثناء عملية التعلم والتعليم وتوظيف هذه المعرفة في مواقف جديدة لتعلم معارف أخرى.

وهي استراتيجية تقوم على توجيه الطالب مجموعه من الاسئلة لنفسه في أثناء معالجه المعلومات مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير لبناء علاقات بين أجزاء المادة موضوع الدراسة وبين معلومات الطالب وخبراته ومعتقداته من جانب والموضوعات الدراسية من جانب آخر.

من المفيد للطلاب بغض النظر عن الموضوع الذي يدرسونه أن يتبادلوا الانطباعات الذي تركه عنوان الدرس في نفوسهم، وأن يقوموا هم أنفسهم بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل وأثناء وبعد عملية تعلمهم، وترجع فاعلية هذه الأسئلة إلى أنه تخلق بناءً انفعالياً ودافعياً ومعرفياً وحين يبدأ الطلاب في استخدام الأسئلة يصبحون أكثر شعوراً بالمسؤولية عن تعلمهم ويقومون بدور أكثر إيجابية، ويبدو أن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة تثير دوافع الطلاب للنظر للتعلم في إطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم اليومية، مما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استخدامها في المستقبل وفي مواقف متنوعة أمراً يسيراً (الخزندار وآخرون، ٢٠٠٦: ص ١٤٠).

ويمكن لنا أن نحكم بأنه قد تم استيعاب المادة الدراسية إذا عرف الطلاب الأفكار الرئيسية للموضوع، وكان لها وقع في نفوسهم، وكانت ذات معنى بالنسبة لهم، وكذلك إذا استطاعوا أن يربطوا هذا الموضوع بما سبق لهم أن عرفوه في نفس المجال، وماله علاقة به وإذا أمكنهم أن يستحضروا أمثلة عليه، أو حالات مشابهة له، وإذا ما كان بإمكانهم التغلب على الصعوبات التي حالت دون استيعابهم له، أو إزالة العقبات التي وقفت في سبيل ذلك، إن في هذا كله ما يساعد على تعزيز الوعي الذاتي عند الطالب والإمساك بزمام كل ما يتعلق بدراسته، على المدرس أن يدرّب الطالب على منطقية الأسئلة التي يوجهها لنفسه حتى تنمو قدرة الطالب على متابعة تعلمه

ملاحظة ومراقبة عمليات تفكيره. وهذا يساعد الطالب على الفهم والاستيعاب والتعلم بطريقة أفضل مما لو أخذ المعلومات جاهزة من المدرس (شهاب، ٢٠٠٠، ص ١٩).

وبذلك يستطيع الطلاب أن يكتشفوا الجوانب الغامضة لديهم، وأن يقوموا بتصحيح ما لديهم من مفاهيم خاطئة، ويحدث بناء للمعنى كنتيجة للتفاعل بين المعرفة والخبرة الجديدة، وبذلك يستطيعون نقل معارفهم وخبراتهم المكتسبة إلى مواقف مشابهة، وبذلك تتحقق نتائج إيجابية في تنمية الدافعية والشعور بالمسؤولية لدى الطالب (بهلول، ٢٠٠٤، ص ١٩٣).

أهداف إستراتيجية التساؤل الذاتي

تهدف إستراتيجية التساؤل الذاتي إلى البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة.

- تعرف ما لدى الطالب من معرفه سابقه حول موضوع الدرس وأثاره اهتمامه.
- تساعد المدرس في تشكيل خبرات التعلم ومساعدته الطلاب على الوصول إلى المفهوم المقبول علمياً.
- تخلق توجهها عقلياً معيناً لدى الطلاب وتخلق لديهم دليل يوجههم في التعلم وفي معالجه البيانات والمعلومات.
- تساعد على تنظيم معلومات الطلاب وتذكرها وتوليد أفكار جديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعد على حل المشكلة من جوانبها المختلفة.
- تنشيط عمليات ما وراء المعرفة التي توجد لدى الطلاب.
- ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة وتحليلها بعمق وتنظيمها مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها.
- يساعد الطلاب على التفكير فيما أنتجوه، ومراجعة خطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه، وإتقان مهارة الاستماع للآخرين، وهم يحاولون نقل أفكارهم، أو التفكير بصوت عال.

(جروان، ١٩٩٩، ص ٣٨٣)

أهمية إستراتيجية التساؤل الذاتي وميزاتها:

للتساؤل الذاتي أهمية كبيرة، إذ أسلوباً فعالاً لإعمال العقل، وإثارة عدد من الأسئلة حول شيء موجود، أو قائم للوصول إلى فكر جديد، يؤدي إلى أفكار إبداعية فمن المفيد للطلاب أن يوجه الطلبة لنفسهم أسئلة قبل التعلم وأثنائه، فهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجعه على التوقف والتفكير في العناصر المهمة في المادة التي يتعلمونها، سواء من حيث المصطلحات، والأفكار الرئيسية، والعلاقة بين ما يقرؤونه وخبراتهم السابقة، مما يساعدهم على الوعي بدرجة فهمهم، وعلى التفكير فيما أنتجوه، ومراجعة خطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه، وإتقان مهارة الاستماع والحوار للآخرين، وهم يحاولون نقل أفكارهم، أو التفكير بصوت عالٍ والتحكم بشكل أفضل في التعلم (محمود، ٢٠٠٦، ص ٤١٩).

إن الطالب الذي يلجأ إلى طرح أسئلة حول ما يقرأ للوصول إلى الفهم عن طريق استخدام معلوماته الجديدة عند قراءته النص للمرة الأولى، يتحقق بذلك استقلاليته عندما يعبر بكلماته الشخصية، وبلغته الخاصة بعيداً عن ممارسة النقل، أو النسخ والحفظ الأصم من المادة الدراسية (طعيمة والشعبي، ٢٠٠٦، ص ١٠).

ويمكن لمدرس مادة الجغرافية استثمار تلك الإيجابيات وتوظيفها في تدريس المادة عن طريق توجيه الطلاب إلى طرح بعض الأسئلة، والبحث عن إجابات لها من خلال اشتراكهم في الحوار مع بعضهم البعض، واستعراض وجهات نظر أخرى في الموضوع نفسه، مما يؤدي إلى بناء المعرفة بشكل نشط مع الآخرين، وبهذا يتم توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في عملية القراءة وبذلك يمكن أن نعد عملية القراءة عملية نشيطة مؤثرة تؤدي إلى تركيز انتباه الطالب

- القارئ، فالطالب الذي يوجه مجموعة من الأسئلة سيوجه انتباهه وتركيزه إلى المعلومات التي تشكل إجابات لتلك الأسئلة (مقدادي وعاشور، ٢٠٠٥: ص ٨٥).
- إنّ التساؤل الذاتي يساعد الطالب على الفهم، والاستيعاب، والتعلم بطريقة أفضل، مما لو أخذ المعلومات جاهزة من المدرس، إذ أن الأسئلة التي يضعها الطلاب بأنفسهم قبل القراءة، وأثناءها، وبعدها، تساعدهم على الفهم العميق للنص المقروء (دروزة، ٢٠٠٠: ص ٢٢٦).
- يتضح مما مدى أهمية التساؤل الذاتي في تغيير مسار التعلم من التلقين إلى المشاركة الإيجابية، بحيث يصبح الطالب فعال في عملية التعلم، وقادراً على التعلم الذاتي الذي أصبح مطلباً ملحاً في هذا العصر، وتتميز إستراتيجية التساؤلات الذاتية بما يلي:
- تساعد الطلبة على صياغة أسئلتهم حول الموضوع، وتجعلهم قادرين على التحاور، وعرض ما يعرفونه، وما يودون معرفته.
 - تزيد من فهم الطلبة للموضوع وتطلق طاقاتهم نحو العمل الجماعي، وبذلك يصبحون متعلمين أكثر كفاءة.
 - تساعد الطلبة على الاعتماد على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، وبذلك يبقى أثره طويلاً.
 - تساعد تساؤلات الطلبة في الكشف عن نمط تفكيرهم، والمفاهيم البديلة، وفهمهم الإدراكي وما يرغبون في معرفته.
 - تزيد من فهم الطلبة للمواضيع التي يدرسونها وبالتالي تؤدي للتعلم ذي المعنى.
 - تساعد على انتقال أثر التعلم وتزيد دافعية الطلبة للتعلم وبالتالي تبني المعالجات المعرفية العميقة.
 - تؤدي إستراتيجية التساؤل الذاتي إلى تشجيع الطالب على التفكير بطرق متنوعة، وبمستويات مختلفة من التعقيد وقد تساعد هذه الأسئلة على تنمية التفكير التأملي.
- (رمضان، ٢٠٠٥م: ١٩٣-١٩٤)

خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي

- يمكن أن يتم تدريب الطلاب على استخدامها من خلال الخطوات الآتية:
- أ- التنبؤ وتنشيط المعرفة السابقة: يبدأ المدرس بعرض موضوع الدرس على الطلاب ويشجعهم على إثارة بعض التساؤلات لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة بهدف تعرف ما لديهم من خبرات سابقة حول موضوع الدرس.
 - ينظر كل طالب إلى عنوان موضوع الدراسة ثم يسأل نفسه:
 - عن أي شيء يتمحور هذا الموضوع بناء على عنوانه ؟
 - لماذا أتوقع ذلك ؟
 - ومن الوسائل المفيدة في ذلك قيام الطالب برسم خرائط المفاهيم أو رسوم بيانية لما لديهم من معلومات عن موضوع الدرس.
 - ب- تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي: يقرأ كل طالب موضوع الدراسة وفي أثناء قراءته له يختبر إلى أي مدى كانت تنبؤاته صحيحة حول هذا الموضوع فان كانت صحيحة يواصل التنبؤ والتفكير ثم يسأل نفسه:
 - ما الحل المقترح للمشكلة مثلاً ؟ أو ما النهاية المتوقعة لها ؟
 - وإذا لم تكن التنبؤات مطابقة أو متقاربة لموضوع الدراسة فعلى الطالب أن يسأل نفسه لماذا توقعاتي أو تنبؤاتي غير صحيحة ؟
 - كيف يمكنني عمل تنبؤات أو توقعات مختلفة ؟

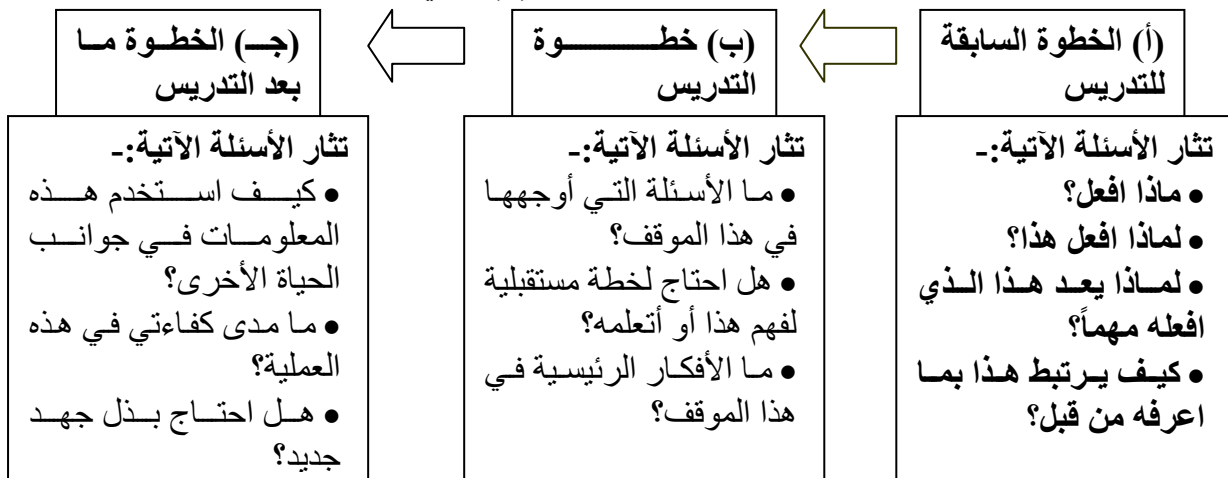
ج- التقويم الختامي: يناقش المعلم الطالب في النتائج التي يتوصل إليها من خلال أثاره بعض التساؤلات التي تساعد على تناول المعلومات وتحليلها وتقييمها وتحديد كيفية الاستفادة منها في مواقف حياتيه أخرى ، يمكن أن يتم عن طريق مقارنة المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة ويصبح قادر على أن يستخدم المعلومات الجديدة في مواقف مختلفة (عبد الحميد، ٢٠٠٠: ص ٢٠٦).

ويورد (عطية، ٢٠٠٦): خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي كإستراتيجية ما وراء المعرفة فيما يأتي:

- ١ - التعرف على الأفكار الأساسية.
 - ٢ - كتابة الأفكار الرئيسة.
 - ٣ - التفكير في الأسئلة المبنية على الأفكار الأساسية وتدوينها.
 - ٤ - الإجابة على الأسئلة.
 - ٥ - مناقشة الأفكار والأسئلة. (عطية، ٢٠٠٦: ص ١٥٦).
- ضمن أدبيات الموضوع يرى الباحث أن خطوات تنفيذ إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس وفق رؤى تكاد تتفق على محاور معينة نذكر منها:

ثانياً: يتم تدريب الطلاب على إستراتيجية التساؤل الذاتي حسب خطوات محددة وفق الآتي:

- ١- التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة: أي ينظر الطالب إلى عنوان النص، ثم يسأل نفسه:
 - عن أي شيء سوف يكون هذا النص أو الموضوع بناء على العنوان؟
 - لماذا أتوقع ذلك؟
 - ٢ - تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي: يقرأ الطالب النص ومن خلال قراءته يختبر إلى أي مدى كانت تنبؤاته حول النص صحيحة، فإن كان التنبؤ صحيحاً، فإنه يواصل التنبؤ والتفكير حول ما يحدث في بقية النص، ثم يسأل نفسه ما الحل المقترح للمشكلة مثلاً؟ ما الخاتمة المناسبة للقصة؟ ما النهاية المتوقعة للموضوع؟
 - أما إذا كانت التنبؤات غير مطابقة، أو مقاربه للنص، أو الموضوع، أو غير صحيحة، فإن الطالب يسأل نفسه لماذا كانت توقعاتي أو تنبؤاتي غير صحيحة؟ كيف يمكنني عمل توقعات، أو تنبؤات مختلفة؟
 - ٣- إعادة الفهم: إذا قرأ الطالب شيئاً غير واضح، فمن الأفضل إعادة فهمه بقراءة الموضوع مرة أخرى (عبد الحميد، ٢٠٠٠: ص ٢٠٦).
- ثالثاً: من الممكن أن تسير خطوات التدريس وفق المخطط (١) الآتي:



مخطط (١)

خطوات التدريس وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي (عريان، ٢٠٠٣: ص ٢١٢)

المراحل التي تمر بها إستراتيجية التساؤل الذاتي والعمليات التي تنثيرها

١- مرحلة ما قبل التعلم: حيث يبدأ المدرس بعرض موضوع الدرس على الطلبة، ثم يدربهم على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، من خلال الأسئلة في المخطط (٢):
مخطط (٢) أسئلة ما قبل التعلم والعمليات التي تنثيرها

ت	السؤال	العملية التي يثيرها
١	ماذا أفعل؟	- بهدف إيجاد نقطة للتركيز •
٢	لماذا أفعل هذا؟	- إيجاد الهدف •
٣	لماذا يعد هذا مهماً؟	- بهدف إيجاد سبب للقيام به •
٤	كيف يرتبط هذا بما أعرفه؟	- بهدف التعرف على العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة أو معرفة المواقف المشابهة •

والغرض من هذه الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه هو التعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وإثارة اهتمامه •

١- مرحلة التعلم: حيث يدرب المدرس الطلبة على استخدام أساليب التساؤل الذاتي من خلال أسئلة التي يوضحها مخطط (٣٥) الآتي:

مخطط (٣) أسئلة مرحلة التعلم والعمليات التي تنثيرها

م	السؤال	العملية التي يثيرها
١	ما الأسئلة التي أحتاج لتوجيهها في هذا الموقف؟	بهدف اكتشاف الجوانب غير المعلومة •
٢	ما الأفكار الرئيسية في هذا الموقف؟	بهدف إثارة الإهتمام •
٣	هل أحتاج لخطة معينة لفهم هذا الموقف أو تعلمه؟	تصميم طريقة للتعلم •
٤	هل الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف؟	
٥	هل ما قمت به حتى الآن ينسجم مع الخطة؟	يسير باتجاه الهدف

والإجابة على هذه الأسئلة تساعد الطلبة على تنظيم معلوماتهم وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعد على حل المشكلة من جوانبها المختلفة •

٢- مرحلة ما بعد التعلم: وفيها أيضا يدرب المدرس الطلبة على استخدام أساليب التساؤل الذاتي من خلال أسئلة التي يوضحها مخطط (٤) الآتي:

مخطط (٤) أسئلة مرحلة ما بعد التعلم والعمليات التي تنثيرها

م	السؤال	العملية التي يثيرها
١	كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟	- بهدف تطبيق المعلومات في مواقف أخرى بهدف ربط المعلومة الجديدة بخبرات بعيدة المدى •
٢	ما مدى كفاءتي في هذا الموقف؟	بهدف تقييم التقدم في التعلم •
٣	هل أحتاج إلى بذل جهد جديد؟	- بهدف تحديد ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر •

والإجابة على هذه الأسئلة تساعد الطلبة على تناول وتحليل المعلومات التي توصل إليها ثم تكاملها وتقييمها وكيفية الاستفادة منها •

(بدر: ٢٠٠٠م، ٤١٤-٤١٥)، (بهلول، ٢٠٠٣م: ١٩١-١٩٨) •

أدوار المدرس في إستراتيجية التساؤل الذاتي •

على الرغم من أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تجعل من الطالب محوراً للتعلم بما يقوم به من دور رئيس في جميع مراحل دراسة المادة، وما يترتب على ذلك من توليده للأسئلة ذاتياً حول مضمون نص المادة التي يدرسها ويذاكرها، إلا أن ذلك لا يقلل من أثر المدرس، ودوره

أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية

م.م.ياسر عبدالواحد حميد الكبيسي

الإيجابي في هذه الإستراتيجية، إذ أن للمدرس أثراً بالغاً، ومسئولية كبيرة في إستراتيجية التساؤل الذاتي بما يوجهه من اهتمام إلى تدريب الطالب على توليد الأسئلة الذاتية التي يوجهها لنفسه؛ ليزداد قدرة على مواصلة تعلمه، ومراقبة عمليات تفكيره، مما يؤدي إلى زيادة إقباله على التعلم، وإحساسه بالمسئولية تجاه ما اكتسبه من معلومات (دروزة، ٢٠٠٠: ص ٢٢٦).

للمدرس دور إيجابي في إيجاد بعض المواقف التي تساعد على التساؤل الذاتي من خلال تدريب الطلاب على محاكاته في توليد أسئلة أخرى في مواقف مشابهة، لذا على المدرسين مساعدة طلابهم على صياغة أسئلة ذاتية تتناول الأهداف التي ينبغي الوصول إليها (Orlich & Others 2007: P. 218)

ومن الأدوار الرئيسة التي يقوم بها المدرس في إستراتيجية التساؤل الذاتي الآتي:-

- ١ - إقناع الطلاب بأهمية التساؤل الذاتي، وجدواه في تحسين الفهم القرائي.
- ٢ - حث الطلاب على المزيد من طرح الأسئلة بعد كل عملية قرائية.
- ٣ - توعية الطلاب بأهمية التتابع والاستمرار والتدرج في طرح الأسئلة.
- ٤ - مراعاة المنطقية في توليد الأسئلة بما يتناسب وترتيب عمليات القراءة.
- ٥ - التدرب على التأمل، والصبر للوصول إلى صياغة أسئلة ذاتية.
- ٦ - توجيه اهتمام الطلاب إلى استخدام أساليب متنوعة عند توليد الأسئلة الذاتية مثل: العروض العملية في الصفوف الدراسية (عصر، ١٩٩٩: ص ٢٦٢).
- ٧ - ضرورة قيام المدرس بتدريب الطلاب على طرح الأسئلة، وتعليمهم التوقف أثناء القراءة، ثم صياغة أسئلة بأنفسهم مستعينين ببعض رؤوس الأسئلة المفتوحة مثل (من، ماذا، متى، أين، لماذا، كيف) (أبو رياش: ٢٠٠٧: ص ٣٧٩).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن مدرس الجغرافيا يقوم بدور مهم وإيجابي في إستراتيجية التساؤل الذاتي، ويمكن توضيح ذلك بإيجاز في الآتي:

١ - **قبل قراءة الدرس:** تنشيط خلفية الطلاب المعرفية بتدريبهم على التساؤل الذاتي (الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه بعد عرض عنوان الدرس على السبورة) ففي موضوع الطقس والمناخ يمكن أن يقول لطلبته هذان المفهومان نسمعهما دائماً في نشرة الأخبار ونسمع هناك أغلفة تحيط بالأرض تحميها من أشعة مضرّة كثيرة ولنعود أنفسنا على التساؤلات منها هل مفهوم الطقس والمناخ مسمى لمفهوم واحد؟ ما هي الأغلفة التي تحيط بكوننا الأرض؟ وما مسؤولية كل غلاف؟، وما هي طبقة الأوزون؟.

٢ - **أثناء القراءة:** يوجه المدرس الطلاب إلى أهمية متابعة الأداء، وذلك من خلال الأسئلة التي يقومون بتوجيهها إلى أنفسهم أثناء القراءة، ومن الممكن أن يوجه المدرس طلبته لكي يتمتعوا بالقراءة أثناء تكوينهم الأسئلة ويبحثوا عن أجوبتها، مثل ما هي أنواع الأشعة المنبعثة من الشمس؟ وهل كل الأشعة مؤذية؟ وكيف تقاس مقدار الأشعة؟ ويرى الباحث بعدما تعود الطلبة على إثارة تلك الأسئلة زادة رغبتهم على معرفة المزيد من الحقائق الكونية في كوننا الأرضية فضلاً عن زيادة التفكير والتأمل.

٣ - **بعد القراءة:** يوجه المدرس الطلاب إلى ضرورة إثارة تساؤلات ذاتية تتناول مختلف جوانب الموضوع من حيث المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وغير ذلك مما يتضمنه الموضوع من مهارات.

وبعد كل مرحلة من هذه المراحل يقوم المدرس بإثارة المناقشة، والحوار بين الطلاب، كأن يطلب المدرس من كل طالبين متجاورين قيام أحدهم بدور المتسائل، والآخر بدور المستمع، ثم مناقشة ما توصل إليه كل منهما من أفكار وأسئلة، مع تبادل الأدوار، وتحديد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب أثناء ممارسة عملية التفكير وتصويبها.

عيوب إستراتيجية التساؤل الذاتي

- ١- ضعف قدرة الطلاب على الضبط الذاتي.
- ٢- الطلاب الذين تعودوا على الحفظ يجدون صعوبة بالغة في تعلمه
- ٣- (الشربيني، والطناوي: ٢٠٠٦م، ١٢٢).

دراسات سابقة لإستراتيجية التساؤل الذاتي

١- دراسة (أبو عجوة، ٢٠٠٩)

أجريت الدراسة في فلسطين وهدفت إلى معرفة اثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية لطلاب الصف الحادي عشر، وتبعت الدراسة المنهج التجريبي وتم اختيار عينة البحث بلغ عددها (٦٢) طالب وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتم مكافئة المجموعتين في المتغيرات الدخيلة. تم إعداد اختبار مهارات حل المسألة الكيميائية (وتم تطبيقه على المجموعتين قليلاً وبعدياً) وتم التأكد من صدقه وثباته، ودليل للمعلم، واستخدمت الوسائل: اختبار (ت)، واختبار مان وتني، ومعامل الارتباط ونسب المئوية بوصفها وسائل إحصائية. وبعد تطبيق التجربة وتحليل النتائج أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط اختبار مهارات حل المسألة الكيميائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات حل المسألة الكيميائية والعمل على تدريب المعلمين على كيفية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في شروح دروس الكيمياء. (أبو عجوة، ٢٠٠٩: ص، ث - ح)

٢- دراسة (I-Ju Chang, 2009 Hui-Fang &)

أجريت الدراسة في الصين هدفت إلى استقصاء اثر إستراتيجية التساؤل الذاتي على تعلم الطلبة اللغة الانكليزية كالغة للقراءة وتنمية الفهم واتجاه الطلبة نحو هذه الإستراتيجية. تكونت عينة البحث من (١١٨) طالباً وطالبة تخصص في اللغة الإنجليزية من المرحلة الأولى في جامعة شو أنا توزعوا بين مجموعتين ضابطة وتجريبية وضعت الدراسة الأسئلة الآتية:

- ١- هل استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي تعزز فهم الطلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للقراءة؟

- ٢- هل هناك فرق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل أداء طلبة مع مختلف مستويات الكفاءة على تحسين أداء القراءة؟

- ٣- ما هي اتجاهات الطلبة نحو التدريب على إستراتيجية التساؤل الذاتي؟

واستعانة الدراسة بالاختبار التائي وتحليل التباين، وتقنيات المقابلة شبه المنظمة لاستكشاف التأثير وكان من نتائج البحث الآتي:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل أداء طلبة في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة ككل.

- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل أداء طلبة في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الطلاب ذوات القدرة على القراءة منخفضة أكثر من بقية المجموعات العالية والمتوسطة.

- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط مقياس الاتجاه نحو التدريب على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تطبيق المقياس القبلي والبعدي ولصالح البعدي.

(I-Ju Chang: p. 41-54) Hui-Fang & البعدي

٣- دراسة (قسم الله، ٢٠٠٩)

أجريت الدراسة في السودان وهدفت إلى استقصاء أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفي (والتي شملت كل من إستراتيجية التساؤل الذاتي، النمذجة بواسطة المعلم ، المشاركة الثنائية) على التحصيل في بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي واختارت عشوائيا عينة مكونة من (٦٠) طالبة توزعوا إلى مجموعتين متكافئتين لتكون إحداهما المجموعة التجريبية (٣٠) طالبة والأخرى الضابطة (٣٠) طالبة، وتم التكافؤ في المتغيرات الدخيلة.

وكان أداتا الدراسة اختياراً للتحصيل ومقياساً ذاتياً لاكتساب مهارات فوق المعرفي واجري لاختبارين الصدق والثبات ومعاملات الصعوبة والتمييز.

وقد استخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث وهي (اختبار "ت" و حساب معامل ارتباط بيرسون ومعادلة التصحيح له لسبيرمان وبراون) لتحقيق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطالبات القبلي والبعدي في كل من) اختبار التحصيل في مادة الفيزياء، ومقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

وقد كانت من نتائج الدراسة الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي تحصيل المجموعة

التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس فوق المعرفي وبين متوسط تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة ولصالح التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي تحصيل مقياس

اكتساب المهارات الذاتي في التفكير لما فوق المعرفة للمجموعة التجريبية القبلي والبعدي ولصالح المتوسط البعدي.

٣- توجد علاقة ارتباط قوية دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين التحصيل في الاختبار

في الفيزياء والتحصيل البعدي في مقياس اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي.

وكانت أهم التوصيات ما يلي:

١- أن تستخدم إستراتيجية تدريس ما فوق المعرفي في تدريس المفاهيم الفيزيائية الأساسية.

٢- أن يدرّب معلّم الفيزياء على استخدام إستراتيجية التدريس لما فوق المعرفة.

(قسم الله، ٢٠٠٩:ص٢٠٧-٢٠٨)

٤- دراسة (Janssen & Couzijn, 2009)

أجريت الدراسة في هولندا وهدفت إلى استقصاء اثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على التحصيل في دراسة الأدب وتفسير وفهم القصص القصيرة المعقدة لدى طلبة الصف العاشر الثانوي.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من ٦٧ طالبا وطالبة من أربع مدارس ثانوية مختلفة، توزعوا إلى مجموعتين احدهما تجريبية وعددها (٣٥) طالب وطالبة درست باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الأخرى ضابطة مكونة من (٣٢) طالبا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وتم مكافئة المجموعتين في العمر، والخلفية الدراسية في مادة الأدب، والعرقية، والاتجاه نحو دراسة الأدب.

استمرت التجربة (١٢) درس بواقع (٦٠) دقيقة للدرس الواحد. (وتركزت الدروس على نوع أدبي واحد ؛ القصة القصيرة. في كل درس واحد أو اثنين من قراءة القصص القصيرة ومناقشتها، والقصص لتكون جذابة للقراء الأدب بداية، وكانت خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي للقراءة وتفسير من القصص القصيرة على النحو الآتي:

• قراءة القصة و اسأل نفسك أسئلة أثناء القراءة

• بعد القراءة ، واختيار سؤال واحد أساسي

- مناقشة سؤالك مع أقرانك ؛ تقرر على واحد أو أكثر الإجابات أو حلول حول سؤالك.
 - إثبات جوابك
- ونفذت النشاطات على شكل مجموعات صغيرة والعمل في أزواج والقراءة والاستماع إلى قراءة القصص بصوت عال ، لكتابة أنواع مختلفة من الاستجابات .
- واعد للدراسة اختبار تحصيلي واستمارة ملاحظة واستخدم الاختبار التائي ومعامل الارتباط والنسب المئوية كوسائل إحصائية.
- وكان من نتائج البحث الآتي:
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط تحصيل اختبار الفهم القرائي والتحليلي البعدي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة ولصالح المجموعة التجريبية.
 - زيادة عدد الأسئلة المكونة لدى طلبة المجموعة التجريبية بنسبة (٤٦) % أثناء القراءة بين الملاحظة القبلية والبعدية.

(Janssen & Couzijn, 2009:p. 91-116)

المحور الثاني دراسات سابقة للتفكير التأملي

١- دراسة (عبد الوهاب ، ٢٠٠٥): أجريت الدراسة في مصر و هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. وكانت من بين النتائج الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط اختبار التفكير التأملي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وبين متوسط تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة ولصالح المجموعة التجريبية.

(عبد الوهاب ، ٢٠٠٥:ص ١٥٩-٢١٢).

٢- دراسة (Tee, 2007)

أجريت الدراسة في ماليزيا وهدفت إلى تعرف مدى استخدام مدرسي الرياضيات في المرحلة الثانوية في عملية التعليم والتعلم لتنمية التفكير التأملي ، وتحديد العلاقة بين آراء المدرسين حول مدى استخدامهم مهارات التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات، من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل غرفة الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى وسط لاستخدام مدرسي الرياضيات مهارات التفكير التأملي ، فقد كان مستوى استخدامهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٠%) الذي حددته الدراسة (Tee, 2007:p.268-275) .

٣- دراسة (Bradley & Holly, 2007): أجريت الدراسة في أمريكا وهدفت إلى استقصاء دور المجالات التربوية الدورية الأسبوعية المساعدة للمناهج الدراسية (بنوعها الورقي و الإلكتروني عن طريق البريد الإلكتروني) في التحصيل في مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير التأملي لدى (الطالب/المعلم) في التعليم الزراعي ، وكان من نتائج البحث الآتي:- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط اختبار التفكير التأملي بين الطلبة/المعلمين الذين يطلعون على المجلة ورقياً أو إلكترونياً وبين أقرانهم الذين يتلقون المعلومات مباشرة.

(Bradley & Holly, 2007:p. 9 -15)

٤- دراسة (Yousef, and other, 2009)

أجريت الدراسة في جامعة آزاد الإسلامية في إيران وهدفت إلى استقصاء اثر التعلم على شبكة الانترنت بأسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة على تفكير الطالب التأملي في مادة الأدب الانكليزي.

تكونت عينة البحث من (٣٠) طالب من المرحلة الثالثة قسم الانكليزي توزعوا إلى مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة وكان من نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط اختبار التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية وأعزت الدراسة الفرق لأسلوب المتمركز حول المشكلة المنفذ من خلال موقع على شبكة الانترنت. (Yousef, and other,2009: p. 33- 38)

إجراءات البحث

أولاً: التصميم التجريبي

نظراً لتضمن البحث متغير مستقل ومتغيرين تابعة فقد اختير التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) ذات الاختبارين القبلي والبعدي وكما موضح في مخطط (٥). الآتي

مخطط (٥)

التصميم التجريبي للبحث

ت	المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
١	التجريبية	١- العمر الزمني. ٢- الذكاء. ٣- التحصيل في الجغرافية للسنة السابقة. ٤- الخبرة السابقة. ٥- التفكير التأملي. ٦- التحصيل الدراسي للوالدين	إستراتيجية التساؤل الذاتي	١- اختبار التحصيل ٢- التفكير التأملي
٣	الضابطة			

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

يشمل مجتمع البحث طلاب الخامس الأدبي في إعدديات والثاويات النهارية التابعة لمديرية تربية محافظة الأنبار/المركز واختيرت ثانوية الميثاق لتطبيق التجربة لأنها الوحيدة التي تحتوي على أكثر من شعبة ، كون البقية فيها شعبة واحدة سواء للبنين أو البنات، بلغ عدد أفراد العينة (٦٥) طالباً موزعين إلى ثلاث شعب تم اختيار عشوائياً شعبة (ب) للمجموعة التجريبية وعدد طلابها (٢٢) وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طلابها (٢١) طالباً وبعد الاستبعاد الطلاب الراشدين وعددهم (٣) طلاب ، أصبحت كل شعبة تضم (٢٠) طالباً درست المجموعة التجريبية بإستراتيجية التساؤل الذاتي ، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وتمت مكافئة المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني، الذكاء، التحصيل في الجغرافية للسنة السابقة ، السابقة، التفكير التأملي)، وكانت المتغيرات كلها متكافئة، كون الدرجة المحسوبة كانت كلها اقل من الجدولية البالغة (٢٠٢١). وفي درجة حرية (٣٨) والجدول (١) يوضح ذلك

المجموعة		التجريبية (٢٠) طالباً		الضابطة (٢٠) طالباً		القيمة التائية	
المتغيرات	المتغيرات	الوسط الحسابي		الوسط الحسابي		الجدولية	المحسوبة
		المتباين	الوسط الحسابي	المتباين	الوسط الحسابي		
العمر		٧٢.٤٦	٢٠٢.٥٥	٨٤.٤٥	٢٠٢.٥٥	٢٠٢١	*١.٣٤
الذكاء		٢٨.١٥	٢٨	٢٦.٣	٢٨	عند درجة حرية ٣٨ ومستوى ٠.٠٥	*٠.١٧١
التحصيل في الجغرافية		٦٧.٢٥	١٢٨.١	١٢٦.٦٧	٦٦.٥		*٠.٢٢٩
الخبرة السابقة		٧.٥	٣.٥	٥.٤٩	٧.٤		*٠.١٤٩
التفكير التأملي		١٥.٨٥	٣٠.٤٢	١٧.١٥	١٧.٠٨		*٠.٨٤٤

* غير دال

لأجل ضبط المتغير المستوى التعليمي لوالدين الطالب (أو ولي أمره) استخدم مربع كاي وسيلة إحصائية لمعاملة البيانات الخاصة بهذا المتغير لمجموعتين التجريبية والضابطة،

أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينهما ، إذ بلغت قيمة كاي المحسوبة للأب (٠.٢٦٧) ، قيمة كاي المحسوبة للأم (٠.٢٧٧) وكلاهما اقل من قيمة كاي الجدولية البالغة (٥.٩٩) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وبدرجة حرية ٢* ، و جدول () يوضح ذلك.

جدول (٢)

تكرار التحصيل الدراسي لإباء والأمهات لطلاب المجموعتين وقيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية

المجموعة	ن	الفئات			قيمة مربع كاي		درجة حرية	مستوى دلالة ٠.٠٥
		ن	ن	ن	ن	ن		
التجريبية	٢٠	٧	٦	٧	٠.٢٦٧	٥.٩٩	٢	٠.٠٥
	٢٠	٨	٥	٧				
	٤٠	١٥	١١	١٤				
الضابطة	٢٠	٩	٥	٦	٠.٢٧٧	٥.٩٩	٢	٠.٠٥
	٢٠	١٠	٥	٥				
	٤٠	١٩	١٠	١١				

ثالثاً:- إجراءات الضبط

١- السلامة الداخلية Internal Validity:-

تم التأكد من السلامة الداخلية لمتغيرات البحث عن طريق إجراء التكافؤ بين طلاب المجموعتين (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في العمر الزمني، والتحصيل السابق لمادة الجغرافية ، والذكاء، المعلومات السابقة، والتفكير التأملي ، وتحصيل الوالدين).

٢- السلامة الخارجية External Validity:-

- تم التأكد من السلامة الخارجية من خلال تنظيم جدول الدروس الأسبوعي لمجموعات البحث لضمان تكافؤ الحصص بالتساوي بين المجموعتين خلال الأسبوع ، من خلال حصول طلاب المجموعتين على العدد نفسه من الحصص ، وقام بالتدريس لكلا المجموعتين نفس الباحث ، حصتين أسبوعياً لكل مجموعة وتم الاتفاق مع إدارة المدرسة في تنظيم جدول لتوزيع حصص مادة الجغرافية للصف الخامس الأدبي بصورة متكافئة.
- درست المجموعتين في القاعات دراسية متماثلة بالمساحة والتهوية والإضاءة ، أي إن المجموعتين تعرضتا للظروف نفسها داخل القاعة الدراسية التي كانت في الطابق الأول لبناية المدرسة.
- ضبط تأثير الخبرة التدريسية لذا قام الباحث بتدريس طلاب المجموعتين طوال مدة التجربة مما يضيف الدقة والموضوعية على نتائج التجربة، ولتخاشي الاختلاف الذي ينجم عن اختلاف المدرس وبالتالي يؤثر على نتائج الدراسة، لذا تم تدريس المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي ، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

* تم دمج الخلايا (بقراء ويكتب)، (ابتدائية) في خلية واحدة. كما تم دمج خلية إعدادية مع خلية بكالوريوس فما فوق لكون التكرار اقل من ٥.

- كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي الدراسة وهي الفصول الثلاث الأولى من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس أدبي ، الطبعة الأولى المقرر للسنوات ٢٠٠٩ صعوداً .
- عند قيام الباحث بالتجربة لم يتعرض طلاب المجموعتين إلى الترك أو الانقطاع أو النقل من الشعبة أو المدرسة وعليه لم تتعرض التجربة إلى الاندثار التجريبي. الذي يقصد به: الأثر الناتج عن ترك عدد معين من أفراد العينة الدوام أو الانتقال أثناء التجربة.
- تم تطبيق أدوات الدراسة: (اختبار التحصيل النهائي، واختبار التفكير التأملي) في الفصل الأول على التوالي .
- صححت الأوراق الاختبارية لجميع الاختبارات. وعليه يمكن ان يقال بأن مجموعتي الدراسة قد تعرضتا للظروف الخارجية نفسها، وبذلك تكون السلامة الخارجية قد تحققت.
- مدة التجربة متساوية لطلاب المجموعتين.
- قام الباحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة بعدم إخبار الطلاب أي شيء بخصوص الدراسة (سرية التجربة)، إذ قامت إدارة المدرسة بتقديم الباحث كمدرس جديدة للمادة من أجل السيطرة على هذا المتغير.

رابعاً: مستلزمات البحث:

(١-٤) تحديد المادة العلمية: حددت المادة العلمية التي يقوم الباحث بتدريسها في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) من كتاب الجغرافية للصف الخامس أدبي المقرر^١ وتضمن: فص ١: علم أشكال الأرض (الجيومورفولوجيا)، فص ٢: الطقس والمناخ ، فص ٣: الهيدرولوجية وشمل

(٢-٤) تحديد الأغراض (الأهداف) السلوكية:

اعتمد تصنيف بلوم في المجال المعرفي للمستويات الستة (تذكر، فهم ، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، بعد اطلاع على الأهداف التربوية العامة والخاصة لمادة الجغرافية للصف الخامس الأدبي ، تم اشتقاق عدد من الأهداف السلوكية الخاصة بمكونات المعرفة الجغرافية الخاصة بمادة الدراسة وبلغ عددها (١٧٠) هدفاً، وقد عرضت الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وتخصص الجغرافيا الطبيعية، لبيان آرائهم في سلامتها ومدى ملائمتها لمستوياتها المعرفية، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أعيدت صياغة بعض الأغراض وتعديل المستوى الذي تقيسه وأقيمت الأغراض بشكلها النهائي على (١٧٠) هدفاً سلوكياً وضمنت جميعها في الخطط التدريسية اليومية ، والجدول (٣) يبين توزيع الأهداف السلوكية على الفصول الثلاث .

رقم	المستويات المحتوى الدراسي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	المجموع
١	علم أشكال سطح الأرض	٢١	٢٠	٧	٦	٤	٨	٦٦		

^١ - الطائي، أياد عاشور، وآخرون، ٢٠٠٩، الجغرافية الطبيعية للصف الخامس أدبي، ط، مطبعة النهار الجديد، بغداد العراق.

٦٥	٩	٤	١٣	١٤	٩	١٦	الطقس والمناخ	٢
٣٩	٧	٢	٨	٨	٨	٦	الهيدرولوجية	٣
١٧٠	٢٤	١٠	٢٧	٢٩	٣٧	٤٣	المجموع	
%١٠٠	%١٤	%٦	%١٦	%١٧	%٢٢	%٢٥	النسب	

جدول (٣) يبين توزيع الأهداف السلوكية على الفصول الثلاث .

(٣-٤) إعداد الخطط التدريسية :

وقد عرضت الخطط على مجموعة من المحكمين والمختصين للإفادة من آرائهم وتوجيهاتهم و اجري التعديل في تلك الخطط من اجل الوصول إلى صيغتها النهائية .
خامساً: إعداد أدوات البحث:

تمثلت أداة البحث بالاختبارين أحدهما: اختبار تحصيلي بعدي. والآخر للتفكير التأملي

(١-٥) إعداد الاختبار التحصيلي:

وفي ضوء محتوى المادة العلمية للمادة الجغرافية الطبيعية قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي خاص لهذه الدراسة وفيما يأتي توضيح مفصل لهذه الخطوات:

(١-٥-١): تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار قياس تحصيل طلاب المجموعتين بعد تدريس الفصول الثلاثة من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي.

(١-٥-٢): تحديد عدد فقرات الاختبار:

استعان الباحث بأراء عدد من مدرسي الجغرافية في المرحلة الإعدادية وأراء الخبراء بعد اطلاعهم على الأهداف السلوكية لمحتوى المادة من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر وتم الاتفاق على تحديد فقرات الاختبار بـ (٥٠) فقرة اختبارية لكي تكون ممثلة للمادة بصورة أدق.

(١-٥-٣): تحليل محتوى المادة:

تم تحليل محتوى المادة التدريسية إلى مكوناتها من المفاهيم والتعريفات الجغرافية، ويبين الوزن النسبي لكل جزء من الأجزاء المختلفة التي استخدمت في التجربة وكما ستوضح في الفقرة التالية.

(١-٥-٤): إعداد جدول المواصفات:

وهو جدول يربط الأهداف بالمحتوى ومدى تحقيق الأهداف السلوكية للمادة على نحو بمعنى انه يقيس مدى التحقق لصدق المحتوى الذي يمثلته عنصران أساسيان هما الشمولية والتمثيل والشمولية تعني ان تكون فقرات الاختبار تغطي مكونات المحتوى من اغراض ، والتمثيل يعني ان تكون فقرات الاختبار تمثل عينة المحتوى تمثيلاً صادقاً (مجيد، ٢٠٠٧: ص٢٣٧) ، وعليه أعد جدول مواصفات تمثلت فيه موضوعات مادة الجغرافية الطبيعية للفصل الدراسي الأول والأهداف السلوكية للمستويات الستة ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم وتم حساب أوزان محتوى الموضوعات في ضوء عدد الصفحات للموضوع وحدد وزن الأهداف وعدد فقرات الاختبار بـ (٥٠) فقرة وبذلك تكون جدول المواصفات وفق جدول (٤):

جدول (٤) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الفصول	عدد	وزن	مستوى الأهداف (والوزن لكل مستوى)	المجموع
--------	-----	-----	----------------------------------	---------

الصفحات	المحتوى	نكر ٢٥%	استيعاب ٢٢%	تطبيق ١٧%	التحليل ١٦%	التركيب ١٤%	التفكير ١٤%	١٠٠%
٦٦	٤٣%	٥	٥	٤	٣	١	٣	٢١
٥٦	٣٧%	٥	٤	٣	٣	١	٣	١٩
٣٠	٢٠%	٣	٢	٢	١	١	١	١٠
١٥٢	١٩٩%	١٣	١١	٩	٧	٣	٧	٥٠

(٥:١-٥): صياغة فقرات الاختبار:

تمّ صياغة فقرات الاختبار وإعداد تعليماته وضح بمثال محلول ، وطلب من الطلاب القراءة الدقيقة لفقرات الاختبار وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة لأنها ستعد خاطئة

(٦:١-٥): تصحيح الاختبار:

وضعت معايير لتصحيح الاختبار وفق أدبيات الموضوع والدراسات المماثلة : تعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار.
ب - تعطى للطالبة درجة صفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة.

(٧:١-٨): صدق الاختبار:

وطبقت بعض أنواع الصدق وهي:

• الصدق الظاهري :

وقد عرض الاختبار بصيغته الأولية مع قائمة الأغراض السلوكية على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم وتدرسي الجغرافيا ، للثبوت من معايير صياغة الفقرات والدقة العلمية وانسجام الفقرات مع الأغراض السلوكية لها وفي ضوء آراء الخبراء عدلت بعض الفقرات وصولاً للصيغة النهائية التي تحقق الصدق الظاهري ، وهذا ويسمى هذا النوع من الصدق أيضاً بصدق المحكمين ، إذ يرى (عبيدات وآخرون، ١٩٩٢) انه يمكن حسابه عن طريق عرضه على الخبراء والمختصين فإذا أكد الخبراء ان الاختبار يقيس السلوك الذي وضع لقياسه فان الباحث يستطيع الاعتماد على حكمهم أي يكون الاختبار صادقاً(عبيدات وآخرون، ١٩٩٢: ص ١٦٤).

• صدق المحتوى :

صدق المحتوى: يُعدّ هذا الصدق من أكثر أنواع الصدق صلاحية للاستعمال لا سيما ما يتعلق لحالات قياس التحصيل الصفي، ويقصد بصدق المحتوى هو مدى تمثيل الاختبار للمجالات والميادين التي تمثلها السمة المراد قياسها ، وفي هذا النوع نحاول الإجابة عن السؤال الآتي:
ولكون تمت الاستعانة بجدول المواصفات في وضعه لفقرات الاختبار يكون بذلك قد حقق هذا النوع من الصدق ، وهناك عدة فوائد لجدول المواصفات ومنها ان جدول المواصفات يؤمن صدق محتوى الاختبار لأنه يؤكد على المدرس توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة ويضمن وضع اختبارات في مستويات متعددة وليس اختبارات الحفظ غيباً وكذلك يشعر الطالب بأنه لم يضيع وقته سدى في الاستعداد للامتحان لان الاختبار قد غطى جميع أجزاء المادة وسيغطي كل جزء وزنه الحقيقي وذلك بالنسبة للزمن الذي انفق في تدريسه وكذلك حسب أهميته(الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥: ص ٣١) .

• صدق المنطقي

هو الصدق الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بخطوات تصميم الاختبار ولضمان توافره في الاختبار ينبغي القيام بتحليل الموضوع الذي يهدف إلى قياسه وتحديد

تفاصيله (الأمام، وآخرون، ١٩٩٠: ص ١٢٧) وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال وضع هدف الاختبار وتحليل محتوى المادة الدراسية ومن خلال تصميم فقرات الاختبار بحيث أنها غطت هذه الفقرات وبصورة متوازنة مادة الدراسة، وعُرض الاختبار على الخبراء لبيان آرائهم.

(٨:١-٥): التطبيق الاستطلاعي للاختبار: وكان بمرحلتين:-

الاولى : التطبيق الاستطلاعي الاول:

لأجل الكشف عن وضوح تعليمات الاختبار ووضوح فقراته وصياغتها والوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالب في صف الخامس أدبي من إعدادية الزيتون للبنين ، وبالتعاون مع مدرس المادة وبحضور الباحث على التطبيق لاحظ ان تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة وان المتوسط لوقت إجابة الطلاب كان (٦٠) دقيقة^٢.

الثانية : التطبيق الاستطلاعي الثاني :لتحليل فقرات الاختبار

بعد أن تأكد الباحث وضوح الاختبار وتعليماته، طبق الاختبار مرة أخرى على عينة مكونة من (٣٠) طالب في صف الخامس أدبي من إعدادية فلسطين للبنين وبالتعاون مع مدرس المادة وقد أعلم الطلاب بموعد الاختبار قبل اسبوع من تاريخ اجرائه وقد اشرف الباحث بنفسه على التطبيق ، وحسب ما تشير إليه أدبيات الموضوع أن العينة المناسبة لتحليل (١٠٠) طالب ، إلا ان الباحث تعذر عليه الحصول على هذا العدد الذي يشكل أربعة مدارس على الأقل وصعوبة تجميعهم في مكان واحد ، فاكتفى بعينة التحليل المذكورة في أعلاه، وتشير (إنستازي) بهذا الخصوص إلى أن اختيار نسبة (٥٠%) بصورة مجموعتين متطرفتين يعد مناسباً للبحوث التربوية والنفسية إذا كان عدد العينة أقل من ١٠٠ فرد .

(Anastasia, 1988:p. 209).

(٩:١-٥): معامل السهولة للفقرات:

وحُسبت عدد الإجابات الصحيحة عن كل فقرة وطُبقت معادلة السهولة ووجد أن معامل السهولة للفقرات الموضوعية للاختبار تراوح بين (٠.٣٣ - ٠.٦٣) ، ، وبذا تعد فقرات الاختبار مقبولة ومعامل سهولتها مناسباً ، اذ يشير (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩) ان فقرات الاختبار تعد جيدة اذا تراوح معامل سهولتها بين (٠.٢٠-٠.٨٠) (الظاهر، وآخرون، ١٩٩٩: ص ١٢٩) .

(١٠:١-٥): القوة التمييزية للفقرات:

وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة قوة تمييز الفقرة وجد ان قوة تمييز الفقرات الموضوعية تراوحت بين (٠.٢٧ - ٠.٥٣) ، ويمكن عد الفقرة مقبولة اذا كانت قدرتها التمييزية (٠.٢٠) فما فوق وبذلك لم يحذف أي منها .

(١١:١-٥)فعالية البدائل الخاطئة للفقرات:

بعد تطبيق معادلة فعالية البدائل ظهر ان قيمها سالبة أي البدائل قد جذبت بها عددا اكبر من طلاب المجموعة الدنيا مقارنة بطلاب المجموعة العليا وبذلك تقرر ابقاء البدائل الخاطئة كما هي من دون تغيير .

(١٢:١-٨)الصدق التجريبي(صدق الاتساق الداخلي)

يُعدُّ صدق الاتساق الداخلي مؤشراً على قدرة الفقرة لقياس المفهوم الذي يقيسه الاختبار ، وذلك من خلال ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي ، وحين لا يتوفر محك خارجي فإن الدرجة الكلية للمقياس هي أفضل محك داخلي، وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب ارتباط درجة كل فقرة من الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار (مجيد، ٢٠٠٧: ص ٩٩) ، وقام تم بحساب ذلك بتطبيقها علي إجابات العينة الاستطلاعية للتحليل ، وتم حساب معامل

^٢ - تم حساب الوقت بإيجاد معدل زمن إجابة ٣ طلاب في البداية وإجابة ٣ طلاب في النهاية

ارتباط بيرسون بين درجات كل فقره من فقرات الاختبار التحصيلي وذلك باستخدام برنامج الأكسل ، لذلك حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، وتبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً ، لأن معامل ارتباطها اكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠.٣٦١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٨) ، وهذا يؤكد أن فقرات اختبار التحصيل تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

(٨-١:١٣) ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين:

- الأولى: بطريقة إعادة الاختبار: حيث تم إعادة الاختبار على نفس عينة مجموعة تحليل (٣٠) طالب وبعدي مضي أسبوعين من التطبيق الأول ، أعيد الاختبار لهم مرة ثانية واستخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين ، ووجد أن معامل الثبات قد بلغ (٠.٩٢).

- الثانية باستعمال معادلة (كودر ريتشاردسون-٢١): لحساب الثبات ، إذ إنها الطريقة الأكثر شيوعاً لاستخراج الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وخصوصاً (اختبار اختيار من متعدد) التي تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخطأ (ملحم، ٢٠٠٠: ص٢٥٦) ، و وجد أن معامل الثبات يساوي (٠.٧٧) ، ويعد معامل ثبات جيداً ، وتشير الدراسات إلى إن معامل الثبات يمكن الوثوق به إذ يعد معامل الثبات عالٍ إذا بلغ (٠,٧٥) فأكثر (سماره وآخرون، ١٩٨٩: ص١٢٠).

(٥-٢) إعداد اختبار التفكير التأملي:

سارت عملية بنائه قبل وصوله للصورة النهائية وفق الآتي :

(٥-٢:١):مراجعة اختبار التفكير التأملي في الدراسات السابقة

بعد مراجعة اختبارات الخاصة بالتفكير التأملي لم يجد اختبار التفكير التأملي تحاكي فقراته مادة الجغرافية للصف الخامس أدبي وإنما اختبارات في مواد مختلفة ، والتي أورد الباحث قسم منها في الدراسات السابقة مثل:

- اختبار كشكو للتفكير التأملي، ٢٠٠٥، واختص في الأعجاز العلمي في القرآن الكريم ، المكون من (٤٠) فقرة التي تخص خمسة مهارات هي (الرؤية البصرية و الكشف عن المغالطات و إعطاء تفسيرات مقنعة والوصول إلى استنتاجات ووضع حلول مقترحة)(كشكو، ٢٠٠٥:ص١١٥-١٢٧).
- اختبار العماوي للتفكير التأملي، ٢٠٠٩، واختص بدروس القراءة في اللغة العربية ، المكون من (٣٤) فقرة التي تخص خمسة مهارات هي (الرؤية البصرية و الكشف عن المغالطات و إعطاء تفسيرات مقنعة والوصول إلى استنتاجات ووضع حلول مقترحة)(العماوي، ٢٠٠٩:ص١٤٣-١٤٧).
- اختبار القطراوي للتفكير التأملي ٢٠١٠ واختص بعلوم الحياة المكون من (٣٠) فقرة التي تخص خمسة مهارات هي (الرؤية البصرية و الكشف عن المغالطات و إعطاء تفسيرات مقنعة والوصول إلى استنتاجات ووضع حلول مقترحة)(القطراوي، ٢٠١٠:ص١٦٤-١٧٤).

(٥-٢:٢):تحديد الهدف للتفكير التأملي

يهدف الاختبار قياس التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية.

(٥-٢:٣): إعداد اختبار التفكير التأملي بصورته الأولى

من خلال الاطلاع على الاختبارات السابقة في التفكير التأملي اعد الباحث اختبار بصيغته الأولى مكون من (٥٠) فقرة موزع على خمسة مهارات فرعية (مهارة التأمل والملاحظة، مهارة

الكشف عن المغالطات، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة وضع حلول مقترحة).

(٥-٢: ٤): صدق اختبار التفكير التأملّي

• الصدق الظاهري

ويستخرج من خلال عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين لتحديد مدى تحقيق فقراته للصفة المقاسة ، وقد تحقق الباحث منه بعرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وتخصص الجغرافية لإبداء آرائهم بالنسبة إلى مواقف الاختبار وفقراته والحكم على : واخذ بقبول الفقرة التي تحضى بموافقة ٨٠% فأكثر، وقد أسفر ذلك عن تعديل وتحوير بعض الفقرات وحذف (٦) فقرات لم تحصل نسبة الاتفاق عليها (٨٠%) ، وأصبحت فقرات الاختبار الجاهزة للتطبيق (٤٤) فقرة وبهذا الإجراء يتحقق في الاختبار الصدق الظاهري.

• الصدق المنطقي:

وهو الصدق الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بخطوات تصميم الاختبار ولضمان توافره في الاختبار ينبغي القيام بتحليل الموضوع الذي يهدف إلى قياسه وتحديد تفاصيله ، وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال وضع تعريف للتفكير التأملّي ومهاراته ومن خلال تصميم فقرات الاختبار بحيث انها غطت هذه المهارات وبصورة متوازنة وعُرض الاختبار على الخبراء لبيان آرائهم.

(٥-٢: ٥): التطبيق الاستطلاعي للاختبار التفكير التأملّي: وكان بمرحلتين:-

الأولى : التطبيق الاستطلاعي الأول:

لأجل الكشف عن وضوح تعليمات الاختبار ووضوح فقراته وصياغتها والوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالب في صف الخامس أدبي من إعدادية الزيتون للبنين ، وهي نفس عينة التحليل التي استخدمت في الاختبار التحصيلي وبالتعاون مع مدرس المادة وبحضور الباحث على التطبيق لاحظ أن تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة عدى بعض الفقرات وتم توضيحها لكافة أفراد المجموعة، وان المتوسط لوقت إجابة الطلاب كان (٥٠) دقيقة^٣.

الثانية : التطبيق الاستطلاعي الثاني : لتحليل فقرات الاختبار

بعد أن تأكد الباحث وضوح الاختبار وتعليماته، طبق الاختبار مرة أخرى على عينة مكونة من (٣٠) طالب في صف الخامس أدبي من إعدادية فلسطين للبنين وبالتعاون وهي نفس عينة التحليل التي استخدمت في الاختبار التحصيلي وبحضور مدرس المادة ، وقد اشرف الباحث بنفسه على التطبيق ، وذلك لتحليل فقرات الاختبار

(٥-١: ٦): معامل السهولة للفقرات:

حُسبت عدد الإجابات الصحيحة عن كل فقرة وطبقت معادلة السهولة ووجد أن معامل السهولة للفقرات الاختبار تراوح بين (٠.١٧ - ٠.٥٦) ، وبذا تعد فقرات الاختبار مقبولة ومعامل سهولتها مناسباً ماعد الفقرتين (٤٢ ، ٤٦) كان معامل سهولتها اقل من النسب المقترحة للقبول.

(٥-١: ٧): القوة التمييزية للفقرات

وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة قوة تمييز الفقرة وجد ان قوة تمييز الفقرات تراوحت بين (٠.٢٧ - ٠.٥٣) ، ويمكن عد الفقرة مقبولة اذا كانت قدرتها التمييزية (٠.٢٠) فما فوق، وبذلك لم يحذف أي منها .

(٥-١: ٨):فعالية البدائل الخاطئة للفقرات:

^٣ - تم حساب الوقت بإيجاد معدل زمن إجابة ٣ طلاب في البداية وإجابة ٣ طلاب في النهاية

وبعد تطبيق معادلة فعالية البدائل ظهر أن البدائل قد جذبت بها عددا اكبر من طلاب المجموعة الدنيا مقارنة بطلاب المجموعة العليا وكانت قيم البدائل الخاطئة كلهل ذات قيم سالبة ، وبذلك تقرر إبقاء البدائل الخاطئة كما هي من دون تغيير .

صدق البناء

ولمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لاختبار التفكير التأملي أخضعت درجات طلاب عينة التحليل والبالغة (٣٠) طالب ، وهي العينة نفسها التي استخدمت في الاختبار التحصيلي ، وتم حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عدا فقرتين (٢٩ ، ٢٢) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠.٣٦١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٨) إذ كان معامل ارتباطهما اقل من القيمة المذكورة (٠.٣٦١) وبذلك تم الإبقاء على فقرات الاختبار المتبقية والبالغة (٤٢) فقرة .

الاختبار بصورة النهائية

وبذلك يكون الاختبار جاهز مكون من (٤٠) فقرة بعد أن حذفت (١٠) فقرات من قبل الخبراء (٦ فقرات) ، و (٢) فقرة كون معامل الارتباط لم يكن بالمدى المقترح ، و (٢) فقرة كون معامل صعوبتها خارج المدى المقترح الملحق ()
الوسائل الإحصائية: استخدمت الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : معامل السهولة ، معادلة التمييز ، تحليل التباين الأحادي ، طريقة شيفيه معادلة كيودور ريتشاردسون (٢١)

نتائج البحث

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي البعدي:

١. الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية .
بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي البحث عن فقرات الاختبار التحصيلي أظهرت النتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة ، وكما موضح بالجدول (٥)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي من		التباين	قيمة ت		مستوى الدلالة
		٥٠	١٠٠		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٣٤.٤	٦٨.٨ %	٥٢.٤٩	٢.٧٧٩	٢.٠٢١	دال عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٢٠	٢٨.٩	٥٧.٨ %	٤٩.٠٩		عند درجة ٣٨	

قياس حجم اثر إستراتيجية التساؤل الذاتي على التحصيل

إن مفهوم الدالة الإحصائية للنتائج يُعبّر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط ، بينما يركّز مفهوم (حجم التأثير) على حجم الفرق أو حجم الارتباط بغض النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج.
(فام ، ١٩٩٧ : ص ص ٥٩).

تم حساب حجم التأثير من خلال حساب مربع إيتا (η^2) للمتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي) في متغير التابع (التحصيل) ، بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

حيث ت قيمة المحسوبة وتشير أدبيات الموضوع إلى اعتماد القيم كمرجع لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم جدول (٦) الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات جدول (٦) حجم التأثير حسب قيمة مربع أيتا (η^2)

حجم التأثير			الأداة المستخدمة
كبير	متوسط	صغير	η^2
٠.١٤	٠.٠٦	٠.٠١	

(عفانة، ٢٠٠٠ : ص ٢٤).

وعند تطبيق المعادلة الخاصة بمربع أيتا (η^2) كان حجم التأثير (أيتا) إستراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل قد بلغ (٠.١٧) وهو ذو حجم تأثير كبير إذ ما قورن بالقيمة النظرية المذكورة.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة باختبار التفكير التأمل:

٢. الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات اختبار التفكير التأمل لطلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي البحث عن فقرات الاختبار التحصيلي أظهرت النتائج البحث يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات اختبار التفكير التأمل لطلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة، وكما موضح بالجدول (٧)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي من		التباين	قيمة ت		مستوى الدلالة
		٤٠	١٠٠ %		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٢٣.٣٥	٥٨.٣٨ %	١٩.٢٣	٣.٨٣٧	٢.٠٢١	دال عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٢٠	١٨.٣٥	٤٥.٨٨ %	١٤.٧٣		عند درجة ٣٨	

تفسير النتائج يتبين من نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط التحصيل البعدي بين المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، ولصالح المجموعة التجريبية، ويعزي الباحثان هذا الفرق لإستراتيجية التساؤل الذاتي وقد يكون السبب:

- قد تدعم فكرة التعلم الذاتي وتمكن الطالب من الإجابة على الأسئلة التي وضعها بنفسه، ويسر بالإجابة وفق سرعته الخاصة، كما أن خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي تعيد الخطوات من خلال طرح الأسئلة على الموضوع ككل ثم الأسئلة بعد تقسيم الموضوع إلى فقرات أو مقاطع، ومن ثم الحل الصحيح من قبل الطلاب والمدرس.
- قد تراعي القدرات العقلية للطلاب فهي لا تتطلب حل الأسئلة التي يطرحها الطالب بنفسه دفعة واحدة، وإنما إجابة كل سؤال على حدة مما يمكنه من فهم موضوع الدرس بالنهاية وهذا ما لايتاح في الطريقة الاعتيادية.

- إستراتيجية التساؤل الذاتي قد تساعد الطالب على الوصول إلى نتائج إيجابية من حيث استرجاع المعلومات، واستعمالها في مواقف قرائية أخرى، وتجعل الطلاب يعتمدون على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، مما يؤدي على احتفاظ الذاكرة بالمعنى فترة أطول.
 - إن إستراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت طلاب المجموعة التجريبية الثانية على التحكم في عملية تعلمهم، وقد ظهر ذلك التحكم بوضوح من خلال قيام الطلاب بأنفسهم في التساؤل ذاتياً عما يتضمنه النص المطلوب من مهارات؛ مما أدى إلى زيادة دافعيتهم لفهم النصوص القرائية المقدمة لهم.
 - استقلال الطلاب أثناء عملية التعلم، واعتمادهم على أنفسهم في اكتساب المعارف، والتفاعل معها بشكل مباشر من خلال أنشطة التعلم والقراءة الواعية، مما وفر مناخاً ملائماً للوصول إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم.
- وتفقت نتائج البحث مع كل من دراسة (Remedios, 2002)، ودراسة (Dunlap, 2006)، ودراسة (حميدة، ٢٠٠٨)، ودراسة (أبو عجوة، ٢٠٠٩)، ودراسة (I- Janssen & Hui-Fang, 2009)، ودراسة (قسم الله، ٢٠٠٩)، ودراسة (Couzijn, 2009). تتفق نتائج البحث مع دراسة (الدواهيدي، ٢٠٠٦).

تفسير نتائج اختبار التفكير التأملّي

الفروق ذي دلالة إحصائية دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط اختبار التفكير التأملّي البعدي بين المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي.

ولقياس حجم أثر الإستراتيجية التساؤل الذاتي في التفكير التأملّي، تم حساب حجم التأثير من خلال حساب مربع إيتا (η^2) للمتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي) في متغير التابع (التحصيل)، بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

جدول (٨) حجم التأثير (إيتا^٢) لإستراتيجية التعلم التوليدي، و التساؤل الذاتي في التحصيل

المتغير المستقل	المتغير التابع	إيتا ^٢	حجم التأثير
إستراتيجية التساؤل الذاتي	التفكير التأملّي	٠,٢٨	كبير

من ملاحظة النتائج الواردة في الجدول (٨) يتبين أن قيمة (إيتا^٢ = ٠,٢٨) والتي تمثل نسبة التباين وتدل هذه القيمة إن (٢٨%) من التباين الكلي في التفكير التأملّي للمجموعة التجريبية يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي)، ويتضح من ذلك إن حجم تأثير خطوات التدريس على وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي في التفكير التأملّي (كبير).

وتبين الجداول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط اختبار التفكير التأملّي البعدي بين المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي وبين المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي

درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي وحجم التأثير كان كبيراً، وقد يعزي الباحث النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- التدريس باستخدام التساؤل الذاتي في تدريس الجغرافية ساعد من خلال تنوع أنشطة وتنوع مصادر الحصول على المعلومات قد تؤدي إلى تنمية مهارة التفكير التأملي لدى الطلاب.
 - التدريس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الجغرافية طرح الأسئلة، والإجابة عليها، ووصف وشرح الموضوعات المحددة ساعد على تنمية مهارات التفكير، والاتصال لدى الطلاب، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق الدراسة.
 - التدريس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الجغرافية طرح الأسئلة، والإجابة عليها تساعد على إكساب الطلاب مهارات الرؤية البصرية والوصول إلى استنتاجات ووضع مقترحات وتفسير النتائج، حيث إنها تركز على البحث والتقصي وجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتركيبها.
 - توافر المعلومات الإضافية العديدة من خلال التدريس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي أدى إلى امتلاك الطلاب في المجموعة التجريبية لهذه المعلومات وتنظيمها والاستعانة بها عند إجاباتهم على اختبار مهارات التفكير التأملي، ونتج عن ذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.
 - التدريس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الجغرافية ومن خلال الأسئلة الاستقصائية في الأنشطة المطلوبة من الطلاب تنفيذها تطلبت من الطلاب المشاركة النشطة وتوظيف قدراتهم الذهنية، وعمليات عقلية في الإجابة عليها للتوصل إلى المعلومات والمعارف الجديدة، وربطها بما لديهم من معارف ومعلومات سابقة، قد يؤدي إلى تفتيح الذهن والتأمل.
 - إتاحة التدريس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الجغرافية للطلاب فرصة للتعلم وفهم الموضوعات مجال البحث بطريقة أوسع والاطلاع على أحدث المعلومات، والذي قد يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير التأملي.
 - مصادر المعلومات باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي محددة ومنتقاة بحيث تسهم في إكساب الطلاب مهارات التفكير التأملي المختلفة للحصول على النتائج.
 - بحث الطلاب بأنفسهم عن المعلومات المطلوبة في الأنشطة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي ساعدهم على التمييز والكشف عن المغالطات وإعطاء تفسيرات والوصول إلى استنتاجات ووضع حلول مقترحة للوصول إلى المعلومات الصحيحة والمناسبة.
- وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج التي أوردها الباحث مثل دراسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٥)، وبعض الدراسات التي استخدمت استراتيجيات مختلفة وأثرها على التفكير التأملي كدراسة (Yousef, and other, 2009)، ودراسة (Lisa-Angelique, 2009)، ودراسة (العماري، ٢٠٠٩) ودراسة (القطراوي، ٢٠١٠)

الاستنتاجات:

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي أمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية :
١. فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في رفع التحصيل الدراسي بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية.

٢. درجة حجم التأثير عالية لإستراتيجية التساؤل الذاتي في رفع التحصيل الدراسي في مادة الجغرافية للصف الخامس الأدبي.
٣. باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي ذاتي قد يؤدي إلى استشعار الطلاب بأهمية الموضوعات الدراسية وما تضمنته من ترتب بحياتهم ساعد في التغلب على صعوبة وجفاف المادة، واستمتاعهم بدراسة الموضوع، واستفادتهم بشكل مستمر مع إدراكهم لأهمية الجغرافية وقيمتها، وكل ذلك قد يساهم في تعديل اتجاهات الطلاب نحو مادة الجغرافية.
٤. احتواء الدروس التي تم إعدادها باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على العديد من الأنشطة التي تتطلب من الطلاب العمل بشكل فاعل ونشط طوال حصة الجغرافية، وقد يساعد هذا على تحمل الطلاب لمسئولية التعلم، ودقة تنظيم المعرفة، ومحاولة الربط بين المعرفة القديمة والمعرفة الجديدة، مما قد يساعد على تنظيم المعلومات والمعرفة بشكل جيد، ويساعد هذا على تخزينها واستيعابها واسترجاعها، مما جعل التعلم قائماً على الفهم والمعني مما ولد شعوراً بالثقة في النفس لدى الطلاب، مما أدى لشعورهم بأهمية تعلمهم، وساعد على اكتسابهم المفاهيم المعرفية في مادة الجغرافية.
٥. التدريس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي وإستراتيجية التساؤل الذاتي قد يساهم في زيادة تشجيع الطلاب أثناء المواقف التعليمية وإقبالهم على تعلم المحتوى التعليمي للوحدة المحددة وتنفيذ الأنشطة بحماس وفاعلية والتوصل إلى نتائج سليمة وتدوينها ومناقشتها ومراجعتها؛ للتأكد من صحتها قبل عرضها على المدرس.

التوصيات

١. ضرورة تحسين ممارسات التدريس بالمرحلة الإعدادية من خلال البعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على اكتساب المعارف والمفاهيم لذاتها وسلبيه الطالب في تحصيله، مما يفقد هذه المعارف والمفاهيم أهميتها وقيمتها بالنسبة للطالب، و ضرورة التركيز على الأساليب وإستراتيجيات تستند إلى الفلسفة البنائية، والتي تسهم بشكل فاعل في تنمية مهارات التفكير المختلفة وخصوصاً التفكير التأملي، وممارسة التقصي والاكتشاف في المواقف المختلفة.
٢. العمل على تدريب مدرسي الجغرافية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديث القائمة على أفكار النظرية البنائية، و التي منها إستراتيجية التساؤل الذاتي .

المصادر

- ١- أبو نحل، جمال عبدالناصر محمد عبد الله، ٢٠١٠، مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ٢- أبو رياش، حسين محمد، ٢٠٠٧، التعليم المعرفي، الطبعة الأولى: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن
- ٣- أبو عجوة، حسام صلاح، ٢٠٠٩، أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية للصف الحادي عشر، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين.
- ٤- بدر، بثينة محمد (٢٠٠٦م) أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد (٤١)، أبريل، المجلد (٤١)، ص ص (٣٨٩-٤٤١).
- ٥- بهلول، إبراهيم احمد، ٢٠٠٤، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٣٠

- ٦- حسين، عبد المنعم خيري، ٢٠١١، القياس والتقويم، مركز الكتاب الأكاديمي، ط١، عمان، الأردن.
- ٧- الحسّو، ثناء يحيى قاسم، ٢٠١٠، أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الرابع الأدبي، مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، العدد ٢.
- ٨- جروان، فتحي عبدالرحمن ١٩٩٩، تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات
- ٩- الجندي، أمينة، موسى منير صادق، ٢٠٠١، فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي ذوى الساعات العقلية المختلفة، المؤتمر العلمي الخامس - للجمعية المصرية " : التربية العالمية للمواطنة ٢٠٠١
- ١٠- الخزندار، نائلة وآخرون، ٢٠٠٦، : تنمية التفكير، ط١، آفاق للنشر والتوزيع، غزة، فلسطين
- ١١- دروزة، أفنان نظير، ٢٠٠٠ م، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، الطبعة الأولى، دار الشروق عمان، الأردن.
- ١٢- الدواهيدي، عزمي عطية أحمد، ٢٠٠٦ فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة
- ١٣- الدليمي، احسان عليوي وعدنان محمود المهداوي، ٢٠٠٥، القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط١، مكتبة احمد الدباغ للطباعة، بغداد، العراق.
- ١٤- زيتون حسن وزيتون، كمال، ٢٠٠٣، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الأولى، عالم الكتب.
- ١٥- سعيد، عاطف محمد . عيد، رجاء أحمد، ٢٠٠٦، أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين الشمس ١٤١ - ع: ١١١
- ١٦- سلمان، رؤى رياض، ٢٠٠٧، أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج كيمب في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية، بغداد
- ١٧- الشمري، عبد حسام نجم الدين، ٢٠٠٢، تقويم المهارات الجغرافية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، جامعة ديالى.
- ١٨- شهاب، منى عبد الصبور، ٢٠٠٠، أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد ٣، العدد ٣
- ١٩- الصوفي، عبدالله اسماعيل ٢٠٠١: التكنولوجيا الحديثة ومراكز المعلومات والمكتبات المدرسية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .
- ٢٠- عبد الهادي، منى وآخرون (٢٠٠٥م)، اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط١، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٢١- عطية، محسن علي، ٢٠٠٨، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- ٢٢- عصر، حسين عبدالباري، ١٩٩٩، الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، :المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية
- ٢٣- عفانة، عزو إسماعيل، الجيش، يوسف، ٢٠٠٨، التدريس والتعلم بالدمغ ذي الجانبين، غزة :مكتبة
- ٢٤- عابنة، ضرار، ٢٠٠٦، المعايير الحديثة المعاصرة لعلم الجغرافية، الطبعة الأولى، عمان الأردن، دار الكتاب العالمي.
- ٢٥- العماوي، جيهان احمد، ٢٠٠٩، أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملّي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية في الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.
- ٢٦- عبيدات، ذوقان وآخرون، ١٩٩٢، البحث العلمي، مفهومه أدواته أساليبه، ط١، دار الفكر، عمان، ١٩٩٢.
- ٢٧- فام، رشدي منصور، ١٩٩٧، حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس، القاهرة.

- ٢٨- القطراوي، عبدالعزيز جميل عبد الوهاب، ٢٠١٠، أثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في تنمية عمليات التعلم ومهارات التفكير التأملية في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين.
- ٢٩- قسم الله، تهاني الرفاعي سعيد، ٢٠٠٩، أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
- ٣٠- كشكو، محمد عبدالفتاح، ٢٠٠٥، أثر برنامجاثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقران على تنمية التفكير التأملية في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين.
- ٣١- مجيد، سوسن شاكر، ٢٠٠٧، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٣٢- محمد، ناهد عبدالراضي (٢٠٠٣م)، فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، كلية التربية: جامعة عين شمس، المجلد (٦)، العدد
- ٣٣- محمود، صلاح الدين عرفة، ٢٠٠٦، تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
- 34- Anastasi, A. (1988): Psychological testing. (6 th ed). New York: Macmillan Publishing Company
- 35- Behiye, A. Kaya, 2009, Problem-Based Learning in Science Education, The original language of article is English (v.6, n.1, April 2009, pp.26-36)
- 36- Bradley C. Greiman, & Holly K. Covington, 2007, Reflective Thinking and Journal Writing: Examining Student Teachers' Perceptions of Preferred Reflective Modality, Journal Writing Outcomes, and Journal Structure, in *Career and Technical Education Research*. Volume 32, Issue 2 • 2007
- 37- Coyne Michael D & others (2007). Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus. Ohio
- 38- Hui-Fang Shang & I-Ju Chang-Chien, 2009, The Effect of Self-Questioning Strategy on EFL Learners' Reading Comprehension Development, The International Journal of Learning, Volume 17, Issue 2, pp.41-54.
- 39- Griff, Steven J. Mc. (2000): **Using written summaries as a generative learning strategy to increase comprehension of science text.** College of Education, The Pennsylvania State University
- 40- Philip M. Long and Rocco A. Servedio, 2006, Discriminative Learning Can Succeed Where Generative Learning Fails, Springer Berlin / Heidelberg, Lecture Notes in Computer Science, Volume 4005/2006.
- 41- Shepardson, D.P (1999): Learning Science in a First Grad Science Activity: A Vygotskian Perspective. **Science Education**, Vol. 83, No. 5, 621- 638
- 42- Tee, Yueh Jiuan (2007) Reflective Thinking Practices among Secondary School Mathematics Teachers. Masters thesis, Universiti Putra Malaysia. (UNSPECIFIED)
- 43- Yousef Namvar1, and other, 2009, Studying the Impact of Web-Based Learning (Weblog) With a Problem Solving Approach on Student's Reflective Thinking, *iJET – Volume 4, Issue 2, June 2009 p. 33- 38*
- 44- Orlich, Donald & Others (2007) Teaching Strategies: A Guide to effective instruction, New York: Houghton Mifflin company.

