ISSN: 1994-4217 (Print) 2518-5586(online)

Journal of College of Education

Available online at: https://eduj.uowasit.edu.iq

**D. Jaafar Hashim Mutlaq**

**Baghdad Education Directorate - Al-Rusafa Second Directorate**

**Email:** jaafarhashim0@gmail

***Keywords:***

**Cognitive discrepancy, differentiated instruction , reflective thinking.**

CC BY

**Article info**

***Article history:***

Received 13.Apr.2025

Accepted 24.Jun.2025

Published 25.Aug. 2025

# The effectiveness of the strategies of cognitive discrepancy and differentiated instruction in the achievement of grade school students The fourth literary subject for geography and developing their reflective thinking

A B S T R A C T

The aim of the research is to study the impact of cognitive conflict and differentiated instruction strategies on improving geography achievement and developing reflective thinking among fourth-grade literary students. The researcher used the experimental method with equivalent groups and pre- and post-tests to measure achievement and scientific thinking. The sample included (90) students divided into three groups: the first experimental group (cognitive conflict strategy), the second experimental group (differentiated instruction strategy), and a control group. The groups were balanced in terms of various variables such as age, intelligence, and parents' educational attainment. The researcher prepared behavioral objectives and an achievement test consisting of (35) objective items and (5) essay items, and a scale to assess reflective thinking comprising (15) items. The results revealed that the two experimental groups (cognitive conflict and differentiated instruction strategies) outperformed the control group, which studied the material using traditional methods, in both geography achievement and reflective thinking development.The study concluded that the cognitive conflict and differentiated instruction strategies significantly improved geography achievement and fostered reflective thinking skills among fourth-year literary students. The researcher recommended conducting further studies to extend the research and apply these strategies in other subjects.

© 2022 EDUJ, College of Education for Human Science, Wasit University

**DOI:** https://doi.org/10.31185/eduj.Vol60.Iss2.4381

# فاعلية استراتيجيتي التناقض المعرفي والتعليم المتمايز في تحصيل مادة الجغرافية لطلبة الرابع الادبي وتنمية تفكيرهم التأملي

**م.د. جعفر هاشم مطلك**
**مديرية تربية محافظة بغداد – الرصافة الثانية**

**الملخص**

الهدف من البحث هو دراسة تأثير استراتيجيات التناقض المعرفي والتعليم المتمايز في تحسين تحصيل مادة الجغرافيا وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، استخدم الباحث المنهج التجريبي مع مجموعات متكافئة واختبارات قبليّة وبعدية لقياس التحصيل والتفكير العلمي، شملت العينة (٩٠) طالبًا، مقسمة إلى ثلاث مجموعات:- مجموعة تجريبية أولى (استراتيجية التناقض المعرفي)، مجموعة تجريبية ثانية (استراتيجية التعليم المتمايز)، ومجموعة ضابطة، تم تكافؤ المجموعات من حيث المتغيرات المختلفة مثل العمر، الذكاء، والتحصيل الدراسي للوالدين، أعد الباحث أهدافًا سلوكية واختبارًا تحصيليًا يتكون من (٣٥) فقرة موضوعية، و (٥) مقالية، بالإضافة إلى مقياس لتقييم التفكير التأملي يتكون من (١٥) فقرة.

أظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين (استراتيجيات التناقض المعرفي والتعليم المتمايز) في تحصيل مادة الجغرافيا وتنمية التفكير التأملي مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي درست المادة بالطريقة التقليدية. حيث أسهمت استراتيجيتا التناقض المعرفي والتعليم المتمايز في تحسين تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافيا. كما ساعدت الاستراتيجيتان أيضًا في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب. واقترح الباحث إجراء دراسات لاحقة لاستكمال البحث وتوسيع نطاق استخدام هذه الاستراتيجيات في مواد أخرى.

**الكلمات المفتاحية:** التناقض المعرفي ، التعليم المتمايز ، التفكير التأملي.

## أولاً: مشكلة البحث :

يعاني التربية من مشكلات مستمرة تؤثر على المستوى العام للتعليم، وقد أدت هذه المشكلات إلى عدم القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة. وتعد الفروق الفردية والخصائص المميزة بين الطلاب من أهم الصعوبات التي يواجهها القائمون على العملية التعليمية والإشراف عليها (الكبيسي، ٢٠١٦: ٧١). وإن الغرض من التربية هو توفير فرص تعليمية متساوية لجميع الطلاب، وتكوين عقول قادرة على معالجة القضايا وإيجاد الحلول لمشاكلها، والوصول إلى حلول إبداعية، وبناء المعرفة، وتزويد الطلاب بالقيم والاتجاهات والمهارات التي تتوافق مع متطلبات المجتمع اليوم. (أبو عبيد، ٢٠١٩: ٣٢)

تعد الجغرافيا من المواد الأساسية التي أدرجت في المناهج منذ زمن بعيد في كافة المراحل التعليمية، وقد زاد الاهتمام بها نتيجة لوعي المجتمع التربوي بأهميتها في خلق شخصية متكاملة منتجة ومبدعة في المواطن تساهم في تقدم المجتمع (الربضي، ٢٠٠٨: ٥)، ورغم ذلك فإن تدريسها يعاني من مشكلات عديدة منها طرق تدريسها وطبيعة المادة وصيغ تنظيمها ومجالها، حيث يعتمد أغلب المعلمين على الطرق والأساليب التقليدية دون مراعاة مستوى فهم أو إدراك الطلبة، مما يؤدي إلى انخفاض فهمهم ومن ثم فقدان قدرتهم العلمية، فالمعلم هو محور العملية التعليمية، بينما دور الطالب سلبي ويقتصر على مجرد الاستماع وتلقي المعلومات، مما يحول دون تنمية قدراته المعرفية وقدرته على التفكير. (الربيعي، ٢٠٠٣: ٦)

وأكدت الدراسات ومنها دراسة (جواد، ٢٠١٥) وعلي (٢٠٠٣) أكدت وجود انخفاض في مستوى تحصيل الطلبة في مادة الجغرافيا، والسبب في هذا الانخفاض هو أن الكثير من معلمي الجغرافيا لا يستخدمون أساليب تدريس متنوعة أو لا يوفرون مواقف تعليمية تشجع الطلاب على المشاركة الفعّالة، فهذا النقص في التنويع يحد من قدرة الطلاب على تنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم.

قام الباحث بتشخيص المشكلة وأسبابها من خلال إعداد استبانة استطلاعية تم توزيعها على(٢٠) مدرسًا لمادة الجغرافيا في مديرية تربية الرصافة الثانية. وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة أسئلة رئيسية:

١. هل هناك ارتفاع في المستوى التحصيلي لدى طلبتكم؟

٢. هل هناك تنوع واختلاف في المناهج والطرق التي تستخدمها؟

٣. هل هناك مواقف تعليمية تسهل تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة؟

وقد أدت نتائج الاستبانة إلى اعتقاد الباحث بأن حقيقة التعليم تتلخص في تعليم المعلمين كيفية التفكير بشكل عام، وكيفية التفكير التأملي بشكل خاص، ويتم ذلك من خلال استخدام طرق تدريس مختلفة.

من خلال نتائج الاستبيان، توصل الباحث إلى أن (٨٨%) من المدرسين يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس دون اللجوء إلى استراتيجيات وطرائق تدريسية أخرى. كما أظهرت النتائج أن (٨٥%) من المدرسين يعانون من انخفاض مستوى تحصيل الطلبة. إضافة إلى ذلك، أشار (٨٩%) من المدرسين إلى عدم معرفتهم بمهارات التفكير التأملي.

وبناء على هذه النتائج يرى الباحث أن واقع التعليم يتطلب من تدريب المعلمين على المفهوم العام للتفكير، وكذلك على المفهوم الخاص للتفكير التأملي، وذلك من خلال استخدام أساليب تدريسية متنوعة، لذلك، تتمثل مشكلة هذا البحث في الإجابة عن السؤال التالي:-: "هل لاستراتيجيتي التناقض المعرفي والتعليم المتمايز تأثير في تحسين تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافيا وتنمية مهاراتهم في التفكير التأملي؟"

**أهمية البحث:**

يهدف التربية إلى تنمية المهارات العلمية المختلفة لدى الطلاب والتي تعتبر أساس نموهم وتطورهم وتنمية شخصيتهم وتعزيز قدرتهم على التفكير. ولذلك تسعى الدول إلى تطوير مجتمعاتها مادياً وفكرياً لتحقيق هذا الهدف، حيث أن التربية هي الأساس الذي تبني عليه هذه الدول أساس التقدم والتنمية (النجدي وآخرون، ٢٠٠٣: ١). ووفقا لرؤية جان بياجيه، فإن أحد أهداف التربية هو تنمية الأشخاص المبدعين وابتكار أفكار جديدة بدلا من تكرار إنجازات الماضي، لأن التربية مسعاها يتمحور في تنمية الأشخاص ذوي المهارات النقدية والتحليلية بدلا من قبول الآراء الراسخة. وتُقترح الأفكار دون رقابة، بل تسعى إلى الابتكار والإبداع (القطامي، ٢٠٠١: ١٧٦). يعتبر التربية عملية ضرورية لتنمية الفرد، فهو يهدف إلى تنمية الاتجاهات الفردية وفقا للثقافة الاجتماعية، وتنظيم انفعالات الفرد، ومساعدة الأفراد على التكيف مع متطلبات الحياة، وتنظيم سلوك الأفراد في المجتمع. بين أعضائها حسب الاقتضاء(ناصر وعاطف، ٢٠١٠: ٢٣).

أما لمادة الجغرافيا فهي من المواد الإنسانية التي تدرس في مختلف المراحل التعليمية ولها تأثير كبير على أهداف التعليم والتعلم من خلال تنمية المفاهيم والقدرات والتفضيلات لدى المعلمين والطلاب، حيث تقدم الجغرافيا وصفاً تفصيلياً للوضع الفعلي للأمم وتطورها، وتعرف الطلاب على هذه الأمم وتقاليدها وعاداتها، وكذلك أسباب استقرارها، كما تزود الجغرافيا الأفراد بالمفاهيم والمعلومات والمعارف والقدرات اللازمة (الأسدي والمسعودي، ٢٠١٤: ١٥).

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الأهداف المرجوة من تدريس مادة الجغرافيا، والتي ينبغي أن تكون مثيرة للتفكير. لقد تطور غرض تدريس الجغرافيا إلى عملية أكثر تعقيداً تتضمن تنمية قدرات عقلية متعددة، وتهدف هذه العملية إلى مواكبة المتعلمين للتطورات التكنولوجية السريعة التي تميز عصرنا الحالي إن التفكير هو أحد أهم الأدوات التي يستخدمها الإنسان لمواكبة التطور السريع وتلبية متطلبات الحياة. (خضر، ٢٠١٤: ٤٥).

ويرى الباحث أن تعليم الطلاب كيفية التفكير أمر بالغ الأهمية، حيث إن التفكير ليس عملية مجهولة، بل هو عملية يمكن وصفها وتعزيزها بشكل مباشر من أجل زيادة قدرات الطلاب، مما يسهل توظيف كافة الجوانب والمجالات التعليمية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

ويعتبر التفكير التأملي من أهم أنواع التفكير، حيث يفيد هذا النوع من التفكير الطالب من خلال تعليمه كيفية التعلم واكتساب المعرفة، وليس من خلال تعليم المعرفة نفسها ويتضمن هذا النوع من التفكير تنظيم وإعادة تنظيم وتحليل المعلومات والأفكار من أجل اتخاذ قرارات فعالة، مما يساعد الطلاب على تقييم نتائج هذه القرارات والاستفادة منها كموارد إضافية لمشاريعهم المستقبلية المقصودة. وتساعد هذه الطريقة على تسهيل عملية اتخاذ نفس القرارات في المستقبل، كما تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم. (الحيلة، ٢٠٠٢: ١٢٦).

وفي حال أردنا أن تحقق مادة الجغرافيا دورها الفعّال في العملية التعليمية، فمن الضروري تبني استراتيجيات تشجع على التفكير وإنتاج الأفكار الجديدة التي تفضي إلى الإبداع. تهدف استراتيجيات التفكير إلى تفعيل دور الطلاب وتشجيعهم على ممارسة جميع أنواع التفكير للوصول إلى إجابات متنوعة، وذلك من خلال تحفيزهم بالأسئلة وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم في بيئة تتيح الحرية في التفكير وتدعم استمرارية توليد الأفكار دون توقف (عمران، ٢٠٠١: ٢٧).

تساهم طرق التدريس في جعل العملية التعليمية شيقة وممتعة للطلاب، تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم وتفضيلاتهم، وتلبي رغباتهم وأهدافهم المستقبلية. وتعتبر الاستراتيجيات التعليمية حاسمة في تعزيز جودة التعليم، حيث تسهل تبسيط الأفكار وتنمية المهارات العملية والتطبيقية بين الطلاب، كما تأخذ هذه الاستراتيجيات في الاعتبار الفروق الفردية بينهم، وتوفر الموارد والظروف النفسية اللازمة لتعزيز التعلم بشكل أقوى وأكثر اتساقًا . (مرعي والحيلة، ٢٠٠٥: ٢٤).

ولتنمية قدرات الطلاب العقلية، ينبغي استخدام أساليب حديثة مثل استراتيجية التناقض المعرفي، فعندما يرى الطالب ظاهرة تتعارض مع فهمه وادراكه، يكون هذا التعارض نتيجة الاتوافق بين جملة من الأنشطة والمهام التعليمية التي تأتي نتائجها بشكل غير متوقع ويثير الدهشة، فهي تعمل على مساعدة الطلاب للوصول الى حالة من الانتباه واليقظة تضاهي أهمية المعنى العام للنشاط المشار اليه.(عبدالله، ٢٠٠٥: ٤٠٠)

ومن الأساليب الأخرى التي تعمل على تعزيز التفكير لدى الطالب أسلوب التدريس المتمايز، حيث تعد هذه الإستراتيجية من أكثر الأدوات فعالية في تسهيل تنمية المعرفة والأفكار والخبرات لدى الطالب، كما تعمل على تعزيز التفكير العلمي من خلال توضيح المفاهيم والتوقعات الغامضة حول مواضيع مختلفة، وتعمل هذه الإستراتيجية على إلهام الطالب لتوليد أفكار جديدة، وتزيد من دافعيته المعرفية، مما يجعله يشعر بالمسؤولية تجاه عملية التعلم ويزيد من نشاطه وإيجابيته (زيتون، ١٩٩٦: ٢٥).

تساعد الاستراتيجيات التربوية على زيادة التحصيل الدراسي للطالب من خلال رفع مستواه الأكاديمي وتحقيق أهداف العملية التعليمية التي تهدف إلى تقديم المعرفة والعلم، والتحصيل الدراسي هو مقياس الاحتياطي المعرفي لدى المتعلم ومدى استيعابه وفهمه للمادة الدراسية، وهو مؤشر نجاح المتعلم في المدرسة وفي حياته الاجتماعية (الفاخري، ٢٠١٩: ٩)

ويرى الباحث أن تحقيق النجاح أمر بالغ الأهمية لمساعد الطلاب على إدراك مدى تحقيقهم لأهدافهم التعليمية، كما يسعون إلى زيادة قدراتهم الشخصية وتوسيع معارفهم، وكلاهما أمر بالغ الأهمية لمساعدة الطلبة على التطور أثناء العملية التعليمية.

وتعد مرحلة الاعدادية من المراحل المهمة والني من خلالها ينتقل المتعلم فيها من مرحلة الى مرحلة دراسية أعلى، ويطور من معلوماته والانتقال من موضوعات الى أخرى والاستيعاب الجيد في حل المشكلات المختلفة.(أبو رياش وزهرية، ٢٠٠٧: ١١٥)

**تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:**

١- أهمية مادة الجغرافيا باعتبارها مجالاً غنيًا يوفر للطلاب الأفكار والمفاهيم والمهارات، ويساهم في تشكيل شخصيتهم.
٢- السعي نحو الانتقال من التدريس التقليدي إلى استخدام طرق واستراتيجيات تعليمية حديثة تهدف إلى تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب.
٣- أهمية المرحلة الإعدادية كمرحلة تعليمية حيوية تترك آثارًا كبيرة على مستقبل الطلاب من الناحيتين الدراسية والمهنية.

**ثالثاً: اهدف البحث**

يهدف البحث إلى "دراسة فاعلية استراتيجيتي التناقض المعرفي والتعليم المتمايز في تحسين تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافيا"، بالإضافة إلى تنمية تفكيرهم التأملي. يتم ذلك من خلال التحقق من صحة الفرضيتين الصفريتين التاليتين:

١. الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، الذين يتعلمون مادة الجغرافيا باستخدام استراتيجية التناقض المعرفي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية، الذين يتعلمون المادة نفسها باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، في الاختبار التحصيلي البعدي".

٢. الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، الذين يتعلمون باستخدام استراتيجية التناقض المعرفي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية، الذين يتعلمون باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، في مقياس تنمية التفكير التأملي".

**رابعاً : حدود البحث :**

يتضمن البحث الفئة المستهدفة والمواد التعليمية كالتالي:

١. "طلاب الصف الرابع الأدبي الملتحقين بالمدارس الثانوية والإعدادية النهارية الحكومية التي تقع ضمن نطاق المديرية العامة لتربية بغداد – الرصافة الثانية".

٢. "الموضوعات المستخرجة من كتاب الجغرافيا المقرر للصف الرابع الإعدادي".

٣." النصف الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤ – ٢٠٢٥)".

**خامساً : تحديد المصطلحات:**

**أولاً : الفاعلية: في اللغة:** كما ورد في لسان العرب لابن منظور(٢٠٠٣) بأنها: "كناية عن كل عمل معتد، أو غير معتد، فعل يفعل فِعلا وفَعلا .. والفعال واحد، خاصة في الخير والشر وفعال : جاء بمعنى افعل وجاء بمعنى فاعلة بكسر اللام ، والفعال اسم للفعل الحسن من الجود والكرم نحوه ". (ابن ممنظور، ٢٠٠٣: ٣٥)

**عرفت اصطلاحاً كل من:**

١- (زيتون ،٢٠٠١) بأنه : "القدرة على بلوغ الاهداف المقصودة والوصول الى النتائج المرجوة".( زيتون ، ٢٠٠١ : ٣٧)

٢- (شحاتة، وزينب ، ٢٠٠٣ ) بأنه : "ما يتم الحصول عليه من تغير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم المقصودة".( شحاتة، وزينب ، ٢٠٠٣ : ٢٢)

**التعريف الإجرائي:** يقصد بفاعلية الاستراتيجية مدى قدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية وزيادة التحصيل الدراسي وتنمية التفكير العلمي لدى طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث في مادة الجغرافيا، من خلال تحسين مستواهم الأكاديمي وتطوير قدراتهم على التفكير العلمي.

**ثانياً : استراتيجية التناقض المعرفي : عرفها كل من:**

١- (العاني،١٩٧٦) بأنه:- المواقف والمعتقدات التي لا تنسجم مع ما هو متعارف وفي نفس الوقت تكون مقبولة علمياً.(العاني، ١٩٧٦: ١٥٤)

٢- (السعدني وعودة ، ٢٠٠٦) بأنه:- مجموعة من الإجراءات التي تخاطب المتعلم وتزيد من دافعيته، تقوم هذه الإجراءات بإجراء عدة تعديلات وعدة فرضيات، مما يمنحه فهماً شاملاً للمواقف المتضاربة التي تؤدي إلى الحلول ومن ثم فهم الحدث إذا أعاد النظر فيه في حياته. (السعدني وعودة، ٢٠٠٦: ١٣).

٣- التعريف الاجرائي:- إنها سلسلة من الأنشطة التعليمية الموجهة إلى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الجغرافيا، ووضعهم في مواقف تتعارض مع معرفتهم أو خبرتهم السابقة، وهذا الخلاف يجعلهم متحمسين للموضوع المطروح، مما يزيد من رغبتهم في البحث عن المعلومات التي تساعدهم على حل الخلاف وزيادة معرفتهم بالموضوع.

**ثالثاً: استراتيجية التعليم المتمايز: عرفها كم من :**

١- (عبيدات،٢٠٠٧) بأنه:- أطار أو فلسفة للتدريس الفعال الذي ينطوي على تزويد الطلبة بطرائق مختلفة تعمل على مساعدة الطلبة على اكتساب المحتوى وصنع الافكار وتطوير المواد التعليمية".(عبيدات، ٢٠٠٧: ٨)

٢- التعريف النظري : عمل الباحث على تبني (الشواهين ،٢٠١٤) كتعريف نظري للبحث.

٢- التعريف الاجرائي:- وقد تم تطبيق استراتيجية الباحث التدريسية على طلاب المجموعة التجريبية الثانية، وقد تضمنت هذه المجموعة مجموعة من الإجراءات والمراحل التي تم تنظيمها وفق الخطط اليومية لتدريس الجغرافيا المعدة مسبقاً بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

**رابعاً: التحصيل: تم تعريفه كل من:**

١- (Weebster, 1971) بأنه: يتم النظر في الإنجازات الكمية والنوعية للفصل الدراسي المحدد، بما في ذلك التقدم الأكاديمي من حيث التحصيل الدراسي والمعرفة المكتسبة، بالإضافة إلى تطوير المهارات والقدرات. ( Weebster, 1971: 16)

٢- الكللزة (١٩٨٩) بأنه: "مدى استيعاب الطالب لما تعلمه من خبرات في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي حصل عليها في الاختبار التحصيلي".(الكللزة ، ١٩٨٩: ١٠٢)

التعريف الباحث النظري:- إنها درجة النجاح التي يصل إليها الطالب في مجال تعليمي معين، وتصف الدرجة التي حقق بها الأهداف التعليمية والمعرفية المرتبطة بهذا المجال..

**خامساً: الصف الرابع الأدبي:** "يُعد الصف الرابع الأدبي أول صف في المرحلة الإعدادية التي تتألف من ثلاثة صفوف، ويقبل فيه الطلبة الذين أنهوا المرحلة المتوسطة. وهو جزء من هيكل المرحلة الإعدادية التي تتضمن الصفوف: الرابع (بفرعيه العلمي والأدبي)، والخامس (بفرعيه العلمي والأدبي)، والسادس (بفرعيه العلمي والأدبي)، وفقاً لتصنيف وزارة التربية في جمهورية العراق، وحدة المناهج، ٢٠١٣".

**سسادساً: التفكير التأملي:- اصطلاحاً :**

١- (قطامي، ١٩٨٩) بأنه :- موقف تواجه الفرد ويتفاعل معها مما يدفعه الى استحضار ما تجمع لديه من مخزون معرفي بهدف أن يرتقي في معالجته الذهنية لعناصر الموقف الذي يتعرض له ).(قطامي، ١٩٨٩: ٤١٩)

٢- (دواني ،٢٠٠٣) بأنه:- أحد الأفكار الشائعة التي يستخدمها الأفراد عندما يواجهون موقفًا أو مشكلة تتطلب منهم إيجاد حل. (دواني، ٢٠٠٣: ١٢٢)

٢- التعريف الاجرائي :- إنها وجهة نظر الطلبة للمواقف التي تواجهها عينة البحث، وهي وجهة نظر تفصيلية تجعلهم يخرجون من ارتباك الموقف ويصلون إلى نتيجة وحل مرضيين في موضوع الجغرافيا.

**الفصل الثاني**

**أولاً : الاطار نظرية : ويتضمن بعض الأدبيات التي استند عليها الباحث في بحثه والمتمثلة بالمحاور الأتية:**

**أ- أولاً : استراتيجية التناقض المعرفي:**

وهي استراتيجية يستخدمها المعلم لتقديم حدث متناقض يخالف ما يتوقعه الطالب، وهذا يجعل الطالب يتساءل عن الحدث ويتلقى إجابة بنعم أو لا، وهذا يؤدي إلى تفسير الحدث (الشلي، ٢٠٠٥: ١٠٧). وتركز نظرية التناقض المعرفي على أن عملية التعلم تدور حول الطالب، مما يجعله محور العملية التعليمية، فهو الذي يبحث ويجرب ويجد، كما تركز على ضرورة توفير الفرص له لممارسة العمليات العلمية، وتنمية تفكيره من خلال عملية النظر في حلول متعددة لمشكلة واحدة، مستخدماً قدراته الخاصة في ذلك. ووفقاً لهذه الفلسفة، من الضروري توفير الفرص للطالب للتحدث عن تجربته، سواء مع زملائه أو المعلم، وهذا سيسمح للطالب بتنمية مهارات الاتصال السليمة وسيعزز التعاون لديه (البلوشية، ٢٠٠٧: ٣). يشتق مفهوم التناقض من الارتباط بين المعرفة السابقة لدى المتعلمين، والتي هي منظمة ومضغوطة ومركزة، والمعرفة

الجديدة التي ليست محددة مسبقاً في الذاكرة، بل هي متسقة مع المعرفة السابقة بشكل أو بآخر (اللولو، ٢٠٠٦: ٥٣)، ونتيجة لذلك فإن أهداف الاستراتيجية تتركز على ما يلي:

١- تنمي قدرات حل المشكلات لدى المتعلمين.

٢- يلعب المتعلمون دور العالم الصغير من حيث صياغة الاسئلة المرتبطة بالحدث المتناقض للوصول الى تفسيره وحله.

٣- تعمل على زيادة قدرة المتعلم لصياغة الفرضيات.

٤- يساعد المتعلمين طرح الاسئلة السابرة حيث أن مهارة تحتاج الى مستوى عالي من الذكاء والفطنة. (عطوة، وآخرون، ٢٠١٠: ١١)

**مراحل استراتيجية التناقض المعرفي:** عند استخدام استراتيجية التناقض المعرفي لابد من النظر بعين الاعتبار عملية التقديم المناسب للحدث المتناقض، وتحديد الوقت المناسب لممارسة وادارة عمليات الفحص اللازمة لتحديد جوانب المشكلة المختلفة والنتيجة النهائية وعب المتوقعة للحدث، كما يجب الأخذ في عين الاعتبار أدارة عملية مناقشة للنتائج داخل سياق عملي نظري بهدف الى تفسير النتائج الغير متوقعة.(سعيد، ١٩٩٩: ٥٥)

**المرحلة الأولى:** تقديم الحدث المتناقض:- يتم جذب انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم وتعليم المتعلمين على القاء الأسئلة حول التناقض المقدم.

**المرحلة الثانية:** البحث عن التناقض: يتم تزويد المتعلمين بالخبرات اللازمة للتواصل لحل التناقض.

**المرحلة الثالثة:** التوصل الى حل التناقض: يتم تشجيع المتعلم على حل التناقض ومن خلال العديد من عمليات الربط بين الأنشطة التي ساهم في تنفيذها اثناء اجراء الحدث التناقض وبين عمليات الفحص المختلفة وذلك داخل اطار علمي يربط بين النتائج الغير المتوقعة بالاطار العلمي النظري والذي يتمثل بالحقيقة المفهوم والقوانين والنظريات المفسرة لتلك النتائج. (البلوشية، ٢٠٠٧: ١٢).

**ب- المحور الثاني:** استراتيجية التعليم المتمايز: ظهر مصطلح التعليم المتمايز على يد توملينسون للدلالة على استجابة المعلم للفروق الفردية بين الطلبة والتكييف المستمر للمحتوى والعمليات والمخرجات التعليمية، لتتوافق مع الخبرات السابقة للطلبة.(Tieso, 2005: 187)، فالتعليم المتمايز هو الاختلاف في الاحتياجات التعليمية للطلاب، وتفضيلاتهم، وأساليب التعلم المفضلة لديهم، واستعدادهم للتعلم، ومستواهم السابق. ويتم الاستجابة لكل ذلك في العمليات التعليمية. إنها عملية تعليم وتعلم تنطوي على تباينات متعددة بين الطلاب في نفس الفصل الدراسي.(كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٧)

**خطوات التعليم المتمايز: هناك مجموعة خطوات تتمثل في مراحل وهي:**

١- المرحلة الاستطلاعية (التقويم القبلي): ومن خلال اجراء دراسة استطلاعية تقويمية لتحديد "المستويات المعرفية، القدرات والمواهب التي يمتلكها الطلبة، الاتجاهات والميول، اسلوب التعلم، الخلفية الثقافية".

٢- تحديد الاهداف:

٣- تقسيم الطلبة في مجموعات صغيرة في ضوء ما بينهم من مشتركات بين افراد كل مجموعة.

٤- تحديد المهام التي يقوم بيها الطلبة.

٥- اختيار استراتيجيات التدريس

٦- تنظيم بيئة التعلم

٧- تنفيذ الخطة التي وضعها لتنفيذ الدرس. (Tieso , 2005: 192)

**المحور الثالث: التفكير التأملي:**

إن التفكير التأملي مفهوم قديم حظي باهتمام كبير من قبل التربويين في مجال علم النفس التربوي، ومن أبرز من اهتموا به (ديوي وبينيه). ورغم هذا الاهتمام المبكر، إلا أن التفكير التأملي قد تراجع خلال فترة انتشار المدرسة السلوكية، ولم يكن لذلك تأثير كبير على المدرسة. إلا أن هذه الفكرة عادت للتأكيد من قبل الباحث (شون)، الذي أكد على أهمية الممارسة التأملية في تدريب المعلمين أثناء وقبل التوظيف، وكذلك أهمية هذا المفهوم بالنسبة للطلاب. وفيما بعد، أدرك العديد من العلماء قيمة استخدام مصطلح "الفكر التأملي" في البحث التربوي، مما أدى إلى إجراء العديد من الدراسات الأجنبية، بالإضافة إلى الدراسات العربية التي سيتم مناقشتها أدناه (مصطفى، ١٩٩٢: ١٤).

ووصف (جون ديوي) التفكير التأملي بأنه القدرة على تحليل الأساليب والقرارات، مما يؤدي إلى استنتاج وتقييم العمليات التي يستخدمها لتحقيق أهدافه (القواسمة وأبو غزالة، ٢٠١٣: ١٥٠). يعتمد التفكير التأملي على ملاحظة المواقف المختلفة ومحاولة إيجاد الروابط الداخلية بينها. فعندما يحل الشخص مشكلة أو يواجه تحديًا، فإنه عادة ما يحلل المشكلة ويضع افتراضات حول كيفية معالجتها من أجل إيجاد حل. (إبراهيم، ٢٠٠٥: ٥٠).

**مراحل التفكير التأملي:**

١- التعرف على المشكلات.

٢- الاستجابة للمشكلة .

٣- تفحص المشكلة والنظر إليها من زوايا متعددة.

٤- اختبار الحلول المقترحة.

٥- تقييم النتائج الظاهرة والضمنية لكل حل مُجرب.

٦- تقييم فاعلية الحلول المقترحة. (القواسمة وأبو غزالة، ٢٠١٣: ١٥٣)

**مهارات التفكير التأملي:**- تتضمن قدرات التفكير التأملي خمس قدرات أساسية:

١. التأمل والملاحظة: وهي القدرة على تقييم جوانب القضية وتحديد مكوناتها.

٢. الاكتشاف: وهي القدرة على التعرف على الأخطاء في الإجراء من خلال التعرف على الارتباطات غير الصحيحة أو مراقبة تنفيذ المهام التعليمية.

٣. الوصول الى استنتاجات: وهي القدرة على استنتاج ارتباط منطقي بين محتوى الموضوع والنتائج الصحيحة.

٤. صياغة تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على تقديم تفسير منطقي للنتائج أو الارتباطات بين القضية وحلها.

٥. وضع الحلول المقترحة: وهي القدرة على اقتراح مناهج منطقية لحل القضية، وتستند هذه المناهج إلى النمو العقلي المتوقع للمشكلة. (عطية، ٢٠١٣: ٣٣٥)

**ثانياً : الدراسات السابقة.**

١- **جواد (٢٠١٥)** : هدفت الدراسة الى "معرفة أثر استخدام استراتيجية التناقض المعرفي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد"، حيث اجريت الدراسة في العراق ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينت الدراسة من (٣٠) طالبا للمجموعة تجريبية و (٣٠) طالبا للضابطة وتم قياس ذلك بصياغة اختبارين احدهما للتحصيل والأخر لقياس التفكير النقدي، وكانت النتائج تشير الى وجوود فرقاً ذا دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسو مادة الفيزياء باستراتيجية التناقض المعرفي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين درسو المادة نفسها بالطريقة التقليدية.(جواد، ٢٠١٥: ٨٦).

**٢- أبو عبيد (٢٠١٩):-** "هدفت الدراسة إلى معرفة "أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الابداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي"، استخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالب وطالبة من اربع مجموعات (٢تجريبية) و(٢ضابطة) ذكور وأناث، وقد قام الباحث بإعداد دليل المعلم اختبار التفكير الابداعي والتحقق من شرعية الاختبارين وثباتهما، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا استراتيجية التعليم المتمايز على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الرياضيات بالطريقة التقليدية. (أبو عبيد، ٢٠١٩: ٤١)

**ثالثاً : موازنات الدراسات.**

**من خلال استعراض الدراسات السابقة، توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:**

١- وقد كان التمييز بين الدراسات في المعايير هو البحث (جواد، ٢٠١٥) "معرفة أثر استخدام استراتيجية التناقض المعرفي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد"، ودراسة (ابوعبيد، ٢٠١٩) "أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الابداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي" أما الدراسة الحالية فكانت فاعلية استراتيجيتي التناقض المعرفي والتعليم المتمايز في تحصيل مادة الجغرافية لطلبة الرابع الادبي وتنمية تفكيرهم التأملي.

٢- وقد اختلفت أحجام العينات في الدراسات السابقة، ففي دراسة (جواد، ٢٠١٥) كان حجم العينة (٦٠) من طالبًا وطالبة، وفي دراسة (ابوعبيد، ٢٠١٩) كان حجم العينة (٨٠) من طالبًا وطالبة أيضاً، أما في الدراسة الحالية فكان حجم العينة (٩٠) طالباً.

أما فيما يتعلق بالأدوات الإحصائية فقد استخدم أغلب الباحثين في الدراسات السابقة اختبار (التائي) لعينتين منفصلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كوبر، ومعادلة (كودر-ريتشاردسون ٢٠)، بالإضافة إلى حساب ثبات فقرات الاختبار، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في استخدام هذه الأدوات الإحصائية..

**الفصل الثالث :**

**منهجية البحث وإجراءاته.**

يصف الباحث الخطوات المنهجية التي اعتمدت عليها في هذه الدراسة من خلال الإجراءات التالية:

**اولاً: منهجية البحث:** تم استخدام المنهج التجريبي الذي يتضمن تعديل عامل أو أكثر من العوامل المرتبطة بموضوع الدراسة، بهدف دراسة الأثر الناتج عن هذا التغيير.

**التصميم التجريبي:** استخدم الباحث تصميماً تجريبياً تم التحكم فيه جزئياً باختبار بعدي يقيس كلاً من النجاح والتفكير التأملي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة. تم تعليم المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية التناقض المعرفي، واستخدمت المجموعة التجريبية الثانية استراتيجية التعليم المتمايز، واستخدمت المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية. ويوضح المخطط (١) تفاصيل هذا التصميم.

**مخطط (١) التصميم التجريبي**

| المجموعة | الاختبار القبلي | المتغيير المستقل | المتغيير التابع | أداة الاختبارات |
|---|---|---|---|---|
| مجموعة التجربة (١) | الاختبار القبليي للتفكير التأمليي | استراتيجيية التناقض المعرفي | التحصيل التفكيير التأملي البعدي | الاختبار التحصيلي والتفكيير التأملي |
| مجموعة التجربة (٢) | | استراتيجيية التعليم المتمايز | | |
| الضابطة | | – | | |

**ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:** يشمل مجتمع هذا البحث طلاب الصف الرابع الأدبي في المدارس النهارية الخاضعة لإدارة المديرية العامة لتربية بغداد – الرصافة الثانية للعام الدراسي (٢٠٢٤– ٢٠٢٥).

**ثالثًا: عينة البحث:** قام الباحث بانتقاء اعدادية البشير للبنين بطريقة عشوائية لتنفيذ البحث. تضم هذه المدرسة ثلاث شُعب، وبواسطة قرعة عشوائية، تم اختيار شعبة (أ) التي تعداد طلابها (٣٤) لتكون المجموعة التجريبية الأولى، وكذلك تم اختيار شعبة (ب) بعدد (٣٦) طالبًا لتكون المجموعة التجريبية الثانية، واختيرت شعبة (ج) بعدد (٣٤) طالبًا لتكون المجموعة الضابطة التي ستُدرس بالطريقة التقليدية. تم استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٥) من المجموعتين التجريبيتين لامتلاكهم معلومات سابقة، مما جعل إجمالي عدد الطلاب في مجموعات البحث يصل إلى (٩٩) طالبًا، ويُوضح الجدول (١) التفاصيل.

**جدول (١) عدد طلاب مجموعتي البحث**

| المجموعات | الشعبة | مجموع الطلاب قبل استبعادهم | عدد الطلاب الراسبين | مجموع الطلاب بعد استبعادهم |
|---|---|---|---|---|
| مجموعة التجربة (١) | أ | ٣٤ | ١ | ٣٣ |
| مجموعة التجربة (٢) | ب | ٣٦ | ٣ | ٣٣ |
| الضابطة | ج | ٣٤ | ١ | ٣٣ |
| المجموع | ٣ | ١٠٤ | ٥ | ٩٩ |

**رابعاً: التكافؤ بين مجموعتي البحث (سلامة التجربة داخلياً):** قبل البدء بالتجربة، حرص الباحث على تحقيق التكافؤ بين المجموعتين للتأكد من سلامة العملية التجريبية ودقة النتائج. وتشمل التدابير المتخذة لتحقيق ذلك ما يلي:

١– **العمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر:** وأظهرت النتائج أن متوسط أعمار طلاب في المجموعة التجريبية الأولى بلغ (١٨٨,١٣٣) سنة وبانحراف معياري (٧,١٣٥)، بينما بلغ متوسط أعمار طلاب في المجموعة التجريبية الثانية (١٨٨,٥٧٥) سنة وبانحراف معياري (٧,١١٢)، وبلغ متوسط أعمار طلاب في المجموعة الضابطة (١٨٨,٩٩٢) سنة وبانحراف معياري (٧,٢٦٧)، والجدول (٢) يوضح هذه الأرقام بالتفصيل.

**جدول (٢) تكافؤ مجموعات البحث والتي حسبت لمتغير العمر الزمني بالاشهر**

| المجموعة | مجموع الطلاب | متوسط الحساب | الانحراف معياري |
|---|---|---|---|
| مجموعة التجربة (١) | ٣٣ | ١٨٨،١٣٣ | ٧،١٣٥ |
| مجموعة التجربة (٢) | ٣٣ | ١٨٨،٥٧٥ | ٧،١١٢ |
| الضابطة | ٣٣ | ١٨٨،٩٩٢ | ٧،٢٦٧ |

وعند إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول (٣) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٩٦,٢) في متغير العمر الزمني للطلاب في البحث، ويوضح الجدول أن القيمة الاحتمالية المحسوبة والتي بلغت (٠,١٣٣) أقل من القيمة الاحتمالية في الجدول والتي بلغت (٢,٠٩)، وبالتالي تعتبر مجموعات البحث ذات دلالة إحصائية واحدة فيما يتعلق بمتغير العمر الزمني..

**جدول (٣)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | المحسوبة | الجدولية | الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٣,٣٦٠ | ٢ | ١,٧٦٦ | ٠,١٣٣ | ٢،٠٩ | ليست دالة |
| داخل المجموعات | ٣٦٦٥,٢٣٠ | ٩٦ | ٣٦,٧٩٠ | | | |
| الكلي | ٣٦٦١,١٢٠ | ٩٨ | | | | |

٢- **التحصيل الدراسي للآباء:** قام الباحث بجمع المعلومات المتعلقة بتحصيل الآباء الدراسي من خلال البطاقات المدرسية للطلبة. كما يوضح الجدول (٤)، فإن مجموعتي البحث كانتا متكافئتين إحصائيًا في هذا المتغير. حيث بلغت قيمة مربع كا$^2$ المحسوبة (٢,١٦٩)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١١,٥٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦).

**جدول (٤)**

| المجموعة | عدد الطلاب | ابتدائي | متوسط | اعدادي | بكالوريوس | قيمة كاي | | | مستوى الدلالة ٠،٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | محسوبة | درجة الحرية | جدولية | |
| مجموعة التجربة (١) | ٣٣ | ٩ | ١٠ | ٧ | ٧ | ٢،١٦٩ | ٦ | ١١،٥٨ | غير دالة |
| مجموعة التجربة (٢) | ٣٣ | ١٠ | ٧ | ٦ | ١٠ | | | | |
| الضابطة | ٣٣ | ١٢ | ٧ | ٩ | ٥ | | | | |

٣- التحصيل الدراسي للأمهات: ويتضح من تحليل البيانات أن مجموعتي الدراسة كانتا متكافئتين إحصائياً في متغير التحصيل الدراسي للأمهات. القيمة المربعة لـ (Ca) المحسوبة هي (١,٦٨٨)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١١,٦٠ )عند مستوى دلالة( ٠,٠٥ ) و (٦) درجات حرية. ويبين الجدول (٥) هذه النتائج بالتفصيل.

**الجدول (٥)**

| المجموعة | ابتدائية وأقل | المتوسطة | اعدادية و المعهد | البكالوريوس | أفراد العينة | درجة حرية | قيمة كايي | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | محسوبة | جدولية | |
| مجموعة التجربة (١) | ١٣ | ٩ | ٥ | ٦ | ٣٣ | ٦ | ١,٦٨٨ | ١١,٦٠ | غير دالة احصائياً عند مستوى دلاله (٠,٠٥) |
| مججموعة التجربة (٢) | ١٢ | ٨ | ٨ | ٥ | ٣٣ | | | | |
| الضابطة | ٩ | ١٠ | ٥ | ٩ | ٣٣ | | | | |

**٤- التحصيل السابق في مادة الجغرافيا:** وقد استخدم الباحث سجلات إدارة المدرسة لجمع درجات النجاح السابقة، وذلك بهدف مساواة بين طلاب المجموعتين، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التحصيل السابق، حيث بلغت قيمة الاحتمال المحسوبة ٠,٦٩٩، وهي أقل من قيمة الاحتمال الجدولية ٣,١٢ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية (٢، ٨٧)، وهذا يعني أن المجموعتين لهما نفس درجة الارتباط بهذا المتغير، كما هو موضح في الجدول (٦).

**جدول (٦)**

| المجموعة | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة المحسوبة | درجة الحرية | القيمة الجدولية | مستوى الدلالة ٠،٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مجموعة التجربة (١) | ٣٣ | ٧٧،١٧ | ٨،٥٦ | ٠،٦٩٩ | ٢ | ٣،١٢ | غير داله |
| مجموعة التجربة (٢) | ٣٣ | ٧٤،١٧ | ٨،٥٥ | | ٨٧ | | |
| الضابطة | ٣٣ | ٧٦،٩٢ | ٩،٤٣ | | | | |

**٥- اختبار المعرفة السابقة في مادة الجغرافيا:** قام الباحث بإعداد اختبار مكون من عشرين سؤالاً متعدد الاختيارات لتقييم المعرفة السابقة لدى طلاب في كل من مجموعتي البحث، وللتأكد من شرعية الاختبار وصلاحيته تم مناقشته مع مجموعة من الخبراء في مجالات متخصصة، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس، وقد أظهرت النتائج أن متوسط المجموعة التجريبية الأولى بلغ (٨,٦٢) بانحراف معياري( ١,٨٧)، وللمجموعة التجريبية الثانية بلغ المتوسط (٨,٧٩) بانحراف معياري (١,٨٣) أما متوسط المجموعة الضابطة فقد بلغ (٨,٨٩ ) بانحراف معياري (١,٨٥).

وباستخدام تحليل التباين الأحادي لتفسير النتائج، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة p المحسوبة (٠,٨٤٦)، وهي أقل من القيمة المدرجة (٣,١٤ )، عند مستوى دلالة (٠,٠٥ )، وبدرجة حرية (٢، ٨٧)، وهذا يشير إلى أن الدراستين لديهما نفس القدر من المعرفة المسبقة..

٦- **اختبار الذكاء (رافن) للمصفوفات المتتابعة:** استخدم الباحث اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة والمعيارية للبيئة الجغرافية وذلك لتقييم درجة الذكاء التي يمتلكها طلاب مجموعتي البحث، وقد أظهرت النتائج أن متوسط المجموعة التجريبية الأولى كان (٢٩,٨٠) بانحراف معياري (٥,٦٠) ، بينما كان متوسط المجموعة التجريبية الثانية (٢٨,٩١) بانحراف معياري (٥,٦٦)، والمجموعة الضابطة (٢٩,١٢) بانحراف معياري (٦,٨٧). وباستخدام معادلة تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين المجموعتين، تبين عدم وجود فروق دالة في متغير الذكاء، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٥٠١) بدرجة حرية (٩٦,٢)، وهي أقل من القيمة الجدولية (٣,١٩ ) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ونتيجة لذلك تعتبر مجموعتي البحث متساويتين في مقدار الذكاء، كما هو موضح في الجدول (٨).

**الجدول (٨)**

| المجموعة | العدد | متوسط حساب | الانحراف | القيمه الفائيه المحسوبه | درجة حرية | القيمة الجدولية | مستوى دلاله ٠،٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مجموعة التجربة (١) | ٣٣ | ٢٩،٨٠ | ٥،٦٠ | ١،٥٠١ | ٢ | ٣،١٩ | غيير داله |
| مجموعة التجدربة (٢) | ٣٣ | ٢٨،٩١ | ٥،٦٦ | | ٩٦ | | |
| الضابطة | ٣٣ | ٢٩،١٢ | ٦،٨٧ | | ٩٨ | | |

٧- **اختبار التفكير التأملي:** قام الباحث بإعداد اختبار يتكون في البداية من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وبعد إجراء المقارنة بين المجموعات تبين أن متوسط المجموعة التجريبية الأولى كان (٤١,٤٩) بانحراف معياري (٨,٣٧٠)، بينما كان متوسط المجموعة التجريبية الثانية (٤١,٤٥) بانحراف معياري (٨,١٦٠)،وكان متوسط المجموعة الضابطة ٤١,٨٩ بانحراف معياري (٨,٢٤٠) . ولتقييم دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في هذا المتغير، حيث كانت القيمة الاحتمالية المحسوبة (٠,١٧٠) أقل من القيمة الجدولية (٣,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥ )، وبدرجة حرية (٢، ٩١). ونتيجة لذلك تعتبر مجموعات البحث ذات ارتباط إحصائي متساوي فيما يتعلق بمتغير التفكير التأملي كما هو موضح في الجدول (٨).

**الجدول (٨)**

| المجموعة | مجموع الطلاب | متوسط لحسابي | الانحراف المعياري | قيمة الفائية المحسوبة | درجة حرية | قيمة جدولية | مستوى الدلاله ٠،٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مجموعة التجربة (١) | ٣٣ | ٤١،٤٩ | ٨،٣٧٠ | ٠،١٧٠ | ٢ | ٣،٠١ | غير داله |
| مجموعة التجربة (٢) | ٣٣ | ٤١،٤٥ | ٨،١٦٠ | | ٩١ | | |
| الضابطة | ٣٣ | ٤١،٨٩ | ٨،٢٤٠ | | | | |

**خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (السلامة الخارجية):** إن فكرة التحكم بالمتغيرات الدخيلة أو المتغيرات العشوائية غير التجريبية تشير إلى التأكد من ثبات هذه المتغيرات لتجنب تأثيرها على نتائج التجربة، وهذا من أكثر أجزاء العلوم التجريبية اعتماداً على أسس علمية (ملحم، ٢٠١٠: ٧٣). ولتحقيق ذلك كان للباحث سيطرة على مجموعة من المتغيرات، ومن أهمها:

١- **الاندثار التجريبي:** خلال فترة التجربة، لم تكن هناك حالات فشل أو توقف أو انتقال بين الفصول الدراسية لأي من المشاركين في البحث. كانت هناك فقط انحرافات فردية طفيفة لم يكن لها تأثير على نتائج التجربة أو مسارها.

٢- **الظروف التجريبية والأحداث المصاحبة:** لم تتعرض التجربة لأي أحداث طبيعية أو اصطناعية من شأنها أن تعطل تنفيذها، مثل الحرب أو الكوارث، فهذه الأحداث لم تكن طبيعية أو اصطناعية بطبيعتها، مما حافظ على طبيعة المسعى التجريبي المتسقة والسليمة.

٣- **أداة** القياس: استخدم الباحث نفس الأدوات لقياس المتغيرات التابعة للمجموعات، وهي: اختبار التحصيل، واختبار التفكير التأملي، مما ساعد على تجنب تأثير هذا المتغير على النتائج.

٤- **العمليات المتعلقة بالنضج:** تم توحيد مدة التجربة بين جميع مجموعات البحث. وبذلك، فإن عمليات النضج والنمو الطبيعي التي قد تحدث ستؤثر بالتساوي على جميع أفراد العينة، مما يُلغي تأثيرها على النتائج.

٥- **أثر الإجراءات التجريبية:** تم ضبط الإجراءات التجريبية وتثبيتها كما يلي:

أ- **سرية البحث:** وحاول الباحث الحفاظ على طبيعة التجربة سرية، بالتنسيق مع إدارة المدرسة، وعدم إفشاء تفاصيل البحث للطلبة، مما خفف العبء النفسي عليهم، وحافظ على نشاطهم الطبيعي أثناء التجربة.

ب- **بناية المدرسة:** تم تدريس مجموعتي البحث في نفس المدرسة، وفي صفوف متشابهة من حيث المساحة، الإضاءة، وعدد المقاعد الدراسية، مما حافظ على تكافؤ الظروف بين المجموعتين.

ج- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، حيث بدأت يوم (الثلاثاء) الموافق ٢٠٢٤/١٠/١ ، وانتهت يوم (الخميس ) الموافق ٢٠٢٥/١/٢٦.

**سادساً: أدوات ومستلزمات البحث:**

**أ- تحديد المادة العلمية:** "قام الباحث بتحديد المادة العلمية التي ستُدرس أثناء فترة التجربة، حيث تم اختيار محتوى كتاب الجغرافيا للصف الرابع الإعدادي ليكون أساساً للتدريس والتطبيق".

**ب- صياغة الاهداف السلوكية:** وقد توصل الباحث إلى تصور (٢٧١) هدفاً سلوكياً استناداً إلى أهداف تدريس الجغرافيا في السنة الرابعة من المرحلة المتوسطة، وكانت هذه الأهداف متوافقة مع الأجزاء الأولى من المنهج، وقد توزعت الأهداف على المستويات الخمسة الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وبعد شرح الأهداف لمجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرق التدريس والقياس والتقويم وإجراء التعديلات اللازمة عليها أصبح العدد النهائي للأهداف السلوكية (٢٤٦) هدفاً سلوكياً جاهزة للتنفيذ.

**ج- أعداد الخطة التدريسية:** قام الباحث بإعداد (٩٥) خطة تدريسية تضمنت (٣٥) خطة تدريسية لكل من المجموعتين التجريبيتين، وقد غطت هذه الخطط موضوعات الجغرافيا التي سيتم تدريسها أثناء التجربة، وبعد عرض الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين وإجراء التعديلات اللازمة عليها تم إعداد جميع الخطط التدريسية للتنفيذ.

**سابعاً: بناء أداة البحث:** تُعد أداة البحث الوسيلة التي تُستخدم لجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة البحث (أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٣: ٦٥). وقد تضمنت الأداة ما يلي:

**الاختبار التحصيلي:** يهدف إلى "قياس مدى فعالية استراتيجيتي التناقض المعرفي والتعليم المتمايز في تحسين تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافيا وتعزيز قدرتهم على التفكير التأملي. تم إعداد الاختبار ليشمل (٤٠) فقرة، تتوزع بين (٣٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد و(٥) فقرات مقالية. واعتمد الباحث على الخطوات التالية في إعداد الاختبار لتطبيقه بشكل منهجي".

**أ- تحديد الهدف من الاختبار:**

"يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي (العينة) في محتوى مادة الجغرافيا خلال العام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥)".

**ب- تحديد مستوى الاختبار:**

"حدد الباحث المستويات الستة لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، كونها ملائمة للمرحلة الدراسية الخاصة بطلاب الصف الرابع الأدبي".

**ج- إعداد جدول المواصفات:**

قام الباحث بإعداد جدول مواصفات يعكس موضوعات مادة الجغرافيا للفصل الدراسي الأول، مع توزيع الأهداف السلوكية على المستويات الستة لتصنيف بلوم في المجال المعرفي. وقد تم تحديد الأوزان النسبية لكل موضوع استنادًا إلى عدد صفحاته، كما هو موضح في جدول (٩).

**جدول (٩) يوضح جدول المواصفات**

| رقم الفصل | مجموع الصفحات | الأهمية النسبية | عدد فقرات الاختيار | | | | | | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | معرفه ٢٥% | فهم ٢٥% | تطبيق ١٧،٥% | تحليل ١٠% | تركيب ١٢،٥% | تقويم ١٠% | |
| الأول | ٥٤ | ٣٣% | ٣ | ٤ | ٢ | ١ | ١ | ٢ | ١٣ |
| الثاني | ٤٥ | ٢٨% | ٢ | ٣ | ٢ | ١ | ٢ | ١ | ١١ |
| الثالث | ٦٣ | ٣٩% | ٥ | ٣ | ٣ | ٢ | ٢ | ١ | ١٦ |
| مجموع | ١٦٢ | ١٠٠% | ١٠ | ١٠ | ٧ | ٤ | ٥ | ٤ | ٤٠ |

**د- صياغة تعليمات الاختبار:**

حرص الباحث أثناء صياغة فقرات الاختبار على إعداد مجموعة من التعليمات الواضحة لتسهيل فهم طريقة الإجابة على فقراته، بما يضمن وضوح المطلوب للطلاب ويُيسر عملية الإجابة.

**هـ- تعليمات تصحيح الاختبار التحصيلي:**

استند الباحث في تصحيح الاختبار إلى الإجابات النموذجية، حيث تم تخصيص درجتين لكل إجابة صحيحة في أسئلة الاختيار من متعدد، البالغ عددها (٣٥) فقرة، فيما يُمنح (صفر) للإجابات الخاطئة. أما بالنسبة للأسئلة المقالية، البالغ عددها (٥) فقرات، فقد تم تخصيص (٦) درجات لكل فقرة. وبذلك، يكون المجموع الكلي لدرجات الاختبار (١٠٠) درجة.

**و- صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار، اعتمد الباحث الأساليب التالية:**

**١. الصدق الظاهري:**

قام الباحث بعرض فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في طرائق تدريس الجغرافيا، بهدف تقييم سلامة صياغة الفقرات ومدى صلاحيتها لقياس الأهداف التعليمية. بناءً على ملاحظاتهم، أُجريت تعديلات على بعض الفقرات حتى وصلت إلى صيغتها النهائية.

**٢. صدق المحتوى:**

تم التأكد من صدق المحتوى من خلال إعداد جدول المواصفات الذي يربط بين فقرات الاختبار وأهداف المادة الدراسية، مما يضمن شمولية الاختبار للمحتوى المطلوب.

**٣. مدى وضوح التعليمات وفقرات الاختبار:**

ولتقييم مدى وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، وكذلك تقدير الوقت اللازم للاستجابة، تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الرابع الأدبي في اعدادية (الشهيد عبدالله الموسوي) ، وأظهرت النتائج أن متوسط زمن الاستجابة بلغ (٤٠) دقيقة، وتم تقييم مدى اتساق فقرات الاختبار وتعليماته.

**٤- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:**

قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٥٠) طالبًا من طلاب الصف الرابع الأدبي. بعد تصحيح أوراق الإجابة وترتيب الدرجات النهائية ترتيبًا تنازليًا، تم استخراج نسبة (٢٧%) من درجات الطلاب الأعلى "المجموعة العليا و(٢٧%)من درجات الطلاب الأدنى المجموعة الدنيا لتحليل البيانات إحصائيًا".

**معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي:**

تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار. ووجد الباحث أن قيم معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية تراوحت بين (٠,٣٢٢) و(٠,٦٧٢). وفقًا لما أشار إليه بلوم (١٩٧١:١٦٨)، تُعد فقرات الاختبار مقبولة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠)، مما يشير إلى أن فقرات الاختبار في هذا النطاق كانت مقبولة ومناسبة لقياس أهداف التحصيل.

**معامل تمييز فقرات الاختبار التحصيلي:**

وعند دراسة نتائج فقرات الاختبار من حيث النجاح تم تحديد معامل التمييز لكل فقرة، وقد تبين أن معامل التمييز للفقرات الموضوعية تراوح بين (٠,٣١٣ و٠,٧٢٩)، بينما تراوح معامل التمييز للفقرات المقالية بين (٠,٤١٦ و٠,٥٣٤)، وذلك وفقاً للمعايير الموضحة في (عودة، ١٩٩٨: ٣٣). وبناءً على البيانات قرر الباحث الاحتفاظ بجميع فقرات الاختبار دون تغيير أو حذف، لأنها تتمتع بدرجة كافية من التمييز..

**فعالية البدائل الخاطئة:**

استخدم الباحث معادلة فعالية البدائل لتقييم استجابات الطبقتين العليا والسفلى لكل مكون من مكونات الاختبار الموضوعي (٤٠ فقرة)، وقد أظهرت النتائج أن جميع معادلات البدائل الخاطئة كانت سلبية، مما يشير إلى أن البدائل الخاطئة كان لها دور كبير في التأثير سلبًا على الطلبة الأقل ذكاءً، ونتيجة لذلك تم الحفاظ على جميع البدائل دون تغيير أي من التصميم..

**ثانياً: التفكير التأملي:**

بناءً على مراجعة الأبحاث والأدبيات المتعلقة بالتفكير التأملي، قام الباحثون ببناء اختبار مخصص لقياس التفكير التأملي من خلال اتباع الخطوات التالية:

١. قام الباحث بمراجعة البحوث التي تناولت مفهوم التفكير التأملي وطرق قياسه وذلك لتحديد أهم المعايير والأسس المستخدمة في هذا المجال..

٢. تم تحديد الهدف الأساسي من الاختبار، وهو قياس مستوى التفكير التأملي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.

٣. بُنيت فقرات الاختبار استنادًا إلى الإطار النظري لمفهوم التفكير التأملي، وبما يتلاءم مع مستوى طلاب الصف الرابع الأدبي. بلغت عدد فقرات الاختبار (٢٠) فقرة، وصيغت بأسلوب يراعي الوضوح والدقة لتحقيق الهدف المنشود.

٤. وضع الباحث تعليمات واضحة في مقدمة الاختبار لتوجيه الطلاب حول كيفية الإجابة على الفقرات، مما يضمن تسهيل فهم المطلوب وتحقيق دقة في الإجابات.

**صدق الاختبار:** عمل الباحث في التأكد من صدق الاختبار ومن خلال الاجراء التالي:-

**١- الصدق الظاهري:**

وقد قام الباحث بإثبات فاعلية اختبار التفكير التأملي على مجموعة من المعلمين والمحكمين في المناهج والجغرافيا والقياس والتقويم، وطلب منهم جميعاً تقييم مدى شرعية محتوى الاختبار، وقد حظيت كل فقرة بموافقة ما لا يقل عن (٨٧%) من المحكمين، وقد أدت اقتراحاتهم إلى بعض التغييرات في النص والتي كانت تهدف إلى تحقيق هدف الاختبار، وبعد التعديلات أصبحت النسخة النهائية من الاختبار مكونة من (١٥) فقرة، وهي جاهزة للاستخدام.

**٢- صدق البناء:**

إن صدق البناء هي قياس السمة أو الصفة النفسية التي يظهرها الاختبار والتي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر بل يتم استنتاجها من السلوك المرتبط بها (ملحم، ٢٠١٥: ٣٢١). وقد قام الباحث بتقييم صلاحية البناء من خلال الطرق التالية:

- **الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير التأملي :-**

**أ- العينة الاستطلاعية (حساب متوسط الوقت ومدى وضوح تعليماتها وفقراتها):**

وللتأكد من وضوح التعليمات والفقرات التجريبية، ولحساب الزمن الكلي اللازم للاستجابة لها، استخدم الباحث نتائج التجربة على (١٥٠) طالبًا من طلاب من الصف الرابع الأدبي في إحدى المدارس، وقد أظهرت النتائج أن جميع فقرات الاختبار كانت واضحة وغير مبهمة للطلاب، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم للاستجابة.:

- **متوسط الوقت = <u>زمن لأول طالب + زمن لثاني طالب .. الثلاثون</u>**
  **العدد الإجمالي**

**ب- عينة التحليل الاحصائي للاختبار التأملي** : ولتقييم الدلالة الإحصائية لفقرات الاختبار التأملي والتحقق من ثباتها، طبق الباحث الاختبار على عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا من طلاب من الصف الرابع الادبي ، وبعد تصحيح الإجابات تم اتخاذ الإجراءات التالية:

١. حساب الزمن المستغرق للإجابة: تم التأكد من أن متوسط الزمن المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار كان (٤٠ دقيقة)، مما يجعله مناسبًا لظروف الاختبار.

٢. ترتيب درجات الطلاب: رتب الباحث درجات الطلاب ترتيبًا تنازليًا من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣. تحديد المجموعتين العليا والدنيا: اختار الباحث نسبة (٢٧%) من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا.اختار نسبة (٢٧%) من الأوراق الحاصلة على أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا.عدد الطلاب في المجموعتين: المجموعة العليا: (٢٧) طالبًا. المجموعة الدنيا: (٢٧) طالبًا. المجموع الكلي للطلاب في المجموعتين: (٥٤) طالبًا.

٤. حساب الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار:

**معامل صعوبة فقرات الاختبار التأملي:** قام الباحث بحساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار التأملي، وتبين أن قيم معامل الصعوبة تراوحت بين (٠,٤٧٧) و(٠,٥٦٤). ووفقًا للمعايير التي أشار إليها بلوم ((Bloom, 1971:168، تُعتبر الفقرات الاختبارية مقبولة إذا كان معامل صعوبتها يقع ضمن النطاق (٠,١٩-٠,٨٠). بناءً على ذلك، فإن جميع فقرات الاختبار التأملي تُعد مقبولة ومناسبة لقياس مستويات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.

**معامل تمييز فقرات الاختبار التأملي:** تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التأملي، ووجد الباحث أن معامل التمييز يتراوح بين (٠,٣٤٤) و(٠,٥٠٩). ووفقًا لما أشار إليه عودة (١٩٩٨: ٣٣)، تُعد فقرات الاختبار جيدة وقابلة للاستخدام إذا كان معامل تمييزها (٠,٢٠) أو أعلى. بناءً على هذه النتائج، فإن جميع فقرات الاختبار التأملي تُعد جيدة وتمييزية بدرجة كافية لقياس الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض. لذلك، قرر الباحث الإبقاء على جميع فقرات الاختبار دون حذف أو تعديل.

**صدق العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية الفقرات للاختبار التأملي:-**

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار التأملي والدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد تراوح معامل الارتباط بين (٠,٦٩٢) و(٠,٦٠٢). عند مقارنة هذه القيم بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٢٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٥)، تبين أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية. مما يؤكد صلاحيتها وقدرتها على المساهمة في قياس التفكير التأملي بشكل فعّال. بناءً على ذلك، أبقى الباحث على جميع الفقرات ضمن الاختبار.

**ج- ثبات الاختبار:** قام الباحث بحساب ثبات اختبار التفكير التأملي باستخدام طريقة الاتساق الداخلي. بلغت قيمة معامل الثبات المحسوبة (٠,٨٨)، وهو معامل ثبات مرتفع وجيد. وفقًا لمعايير النبهان (٢٠٠٤: ٢٧٧)، يُعتبر الاختبار جيدًا إذا بلغ معامل الثبات (٠,٦٧) أو أكثر. بناءً على هذه النتيجة، فإن اختبار التفكير التأملي يتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يجعله أداة موثوقة لقياس التفكير التأملي لدى عينة البحث. وبهذا أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق العملي على العينة المستهدفة.

**إجراءات تطبيق التجربة:** بدأ الباحث بتطبيق التجربة على المجموعتين في يوم (الثلاثاء) الموافق ٢٠٢٤/١٠/١، واستمرت التجربة وفقًا للخطة الزمنية الموضوعة. انتهت التجربة للمجموعتين في يوم (الاربعاء) الموافق ١٨/ ٢٠٢٥/١. تم تنفيذ جميع مراحل التجربة بما يضمن تحقيق أهداف البحث، مع الالتزام بالجدول الزمني المحدد.

**تاسعاً: الوسائل الإحصائية:** "اختبار التائي للعينات المستقلة ، معادلة الفا كرونبباخ، اختبار بيرسون، كوبر، فعالية البدائل الخاطئة، اختبار مربع كا، تحليل التباين الاحادي، معادلة (كييودر- ريتشاردسون ٢٠".

**الفصل الرابع**

يتناول هذا الفصل تقديم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث، إلى جانب تفسير تلك النتائج بما يتماشى مع فرضيتي الدراسة.

**أولاً: عرض النتائج:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا مادة الجغرافيا باستخدام استراتيجية التناقض المعرفي، وطلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين تعلموا المادة نفسها باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز، وطلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا المادة بالطريقة التقليدية، وذلك في الاختبار التحصيلي البعدي. تفاصيل هذه النتائج موضحة في الجدول رقم (١٠).

**جدول (١٠)**

| المجموعة | مجموع الطلاب | الحساب المتوسط | الانحراف | الدرجة المحسوبة | درجة الحرية | الدرجة الجدولية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مجموعة تجريبية (١) | ٣٠ | ٨١،٥٦٦ | ٨،٥٤٤ | ١٠،٤٣٢ | ٢ | ٣،١٢ | دالة |
| مجموعة تجريبية (٢) | ٣٠ | ٨٠،٨٣٢ | ٧،٨٢٣ | | | | |
| الضابطة | ٣٠ | ٦٩،٣٢٠ | ٧،٦٥٢ | | ٨٧ | | |

من خلال الجدول (١١)، يتبين أن القيمة الفائية المحسوبة (١٠,٤٣٢) تفوق القيمة الفائية الجدولية (٣,١٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢، ٨٧). بناءً على ذلك، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في التحصيل في الاختبار البعدي، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى، مما يعني رفض الفرضية الأولى.

**الفرضية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة الجغرافيا باستخدام استراتيجية التناقض المعرفي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة بالطريقة التقليدية، فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير التأملي. كما هو موضح في الجدول (١١).

**جدول (١١)**

| مجموعة | مجموع الطلاب | متوسط حسابي | الانحراف لمعياري | القيمة المحسوبه | درجة حرية | قيمية الجدول | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مجموعة تجريبية (١) | ٣٠ | ٤٧،١٢١ | ٥،٥٧٦ | ٣١،٠١٧ | ٢ | ١،٨٨٧ | دالة |
| مجموعة تجريبية (٢) | ٣٠ | ٤٦،٧٥٧ | ٤،٣٢٠ | | | | |
| الضابطة | ٣٠ | ٣٦،٥٥٦ | ٣،٧٢٣ | | ٨٧ | | |

ومن خلال الجدول (١١) أظهرت النتائج أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى بلغ (٤٧,١٢١) بانحراف معياري قدره (٥,٥٧٦)، بينما كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٤٦,٧٥٧) بانحراف معياري قدره (٤,٣٢٠). أما متوسط درجات المجموعة الضابطة فقد بلغ (٣٦,٥٥٦) بانحراف معياري قدره (٣,٧٢٣). ولتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٢).

**جدول (١٢) تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة حرية | المتوسط للمربعات | لنسبة المحسوبه | لنسبة الجدوليه | نسبة دلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين مجموعة | ١٤٦٦,٦٤٤ | ٢ | ٧٢٥,٣٣٢ | ٣١,٦٣٦ | ٣،١٣ | دالة |
| داخل مجموعات | ٢٠٤,٣٠٣ | ٨٤ | ٢٢,٤٧٧ | | | |
| مجموع كلي | ٣٤١١,٦٣٣ | ٨٨ | | | | |

من الجدول (١٢)، يتضح أن قيمة الفائية المحسوبة (٣١,٦٣٦) تفوق القيمة الجدولية البالغة (٣,١٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (٢، ٨٤). وبناءً على ذلك، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجاميع الثلاثة في اختبار التفكير التأملي البعدي، لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين اللتين تدرسان مادة الجغرافيا باستخدام استراتيجية التناقض المعرفي واستراتيجية التعليم المتمايز.

**ثانيا: تفسير النتائج للفرضيه الأولى..**

أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين درسوا مادة الجغرافيا باستخدام استراتيجية التناقض المعرفي والتعليم المتمايز على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي. ويمكن تفسير هذا التفوق بما يلي:

١. استراتيجية التناقض المعرفي: هذه الاستراتيجية عملت على تحيفز الطلاب على التفكير بطرق غير تقليدية، وتثير لديهم تساؤلات ونقاشات تدفعهم لفهم أعمق للمادة الدراسية، مما عمل إلى تحسين مستوياتهم التحصيلية.

٢. استراتيجية التعليم المتمايز: تعتمد هذه الاستراتيجية على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، مما أتاحة لهم التعلم بالطريقة التي تناسب قدراتهم واحتياجاتهم. وقد أسهم ذلك في زيادة التفاعل مع المادة وتحقيق فهم أفضل لها.

٣. ضعف الطريقة التقليدية: الطريقة التقليدية تفتقر إلى التفاعلية وتحفيز التفكير الإبداعي، مما يجعلها أقل فعالية مقارنة بالاستراتيجيات الحديثة.

٤. تحسين المهارات العليا: كل من استراتيجية التناقض المعرفي والتعليم المتمايز تسهم في تطوير مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم، وهو ما انعكس إيجابياً على نتائج الطلاب في الاختبار التحصيلي.

٥. الدافعية للتعلم: أساليب التدريس الحديثة تزيد من دافعية الطلاب للتعلم من خلال إشراكهم في عملية التعلم، مما أدى إلى تحصيل دراسي أعلى مقارنة بالطريقة التقليدية. حيث جاءت هذه النتيجة متفقة من دراسة (جواد، ٢٠١٥) ودراسة (علي، ٢٠٠٣).

**ب- تفسير النتائج للفرضية الثانية:**

أسفرت نتائج البحث عن تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين درسوا مادة الجغرافيا باستخدام استراتيجية التناقض المعرفي والتعليم المتمايز على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير التأملي، ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

١. تحفيز التفكير التأملي عبر استراتيجية التناقض المعرفي: تعمل استراتيجية التناقض المعرفي على مواجهة الطلاب بمواقف وأسئلة تتعارض مع تصوراتهم السابقة، مما يدفعهم إلى التأمل والتحليل للوصول إلى فهم أعمق وأوضح للمفاهيم، وهو ما ساهم في تعزيز مهارات التفكير التأملي لديهم.

٢. تعزيز التفكير الفردي عبر التعليم المتمايز: تتيح استراتيجية التعليم المتمايز للطلاب التعلم وفق قدراتهم واحتياجاتهم الفردية، مما منحهم الفرصة للتفكير بشكل تأملي وتطوير استجابات قائمة على الفهم العميق والربط بين الأفكار.

٣. قصور الطريقة التقليدية في تنمية التفكير التأملي: الطريقة التقليدية تعتمد على التلقين والحفظ، مما يحد من فرصة الطلاب لتطوير مهارات التفكير العليا، بما في ذلك التفكير التأملي، مقارنة بالاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على التفاعل والمشاركة.

٤. التفاعل الإيجابي مع المادة الدراسية: ساهمت الاستراتيجيات الحديثة في إشراك الطلاب بشكل أكبر في عملية التعلم، مما أدى إلى زيادة التفاعل مع المادة الدراسية وتطوير قدرتهم على التفكير بعمق في المواضيع المطروحة.

٥. تشجيع الاستقلالية في التفكير: كل من استراتيجية التناقض المعرفي والتعليم المتمايز تشجع الطلاب على التفكير المستقل وحل المشكلات بشكل تأملي، وهو ما انعكس إيجاباً على مستوى أدائهم.

٦. دمج المهارات العقلية العليا: أسهمت الاستراتيجيات المستخدمة في دمج مهارات التحليل والتقييم والتأمل ضمن العملية التعليمية، مما ساعد الطلاب على تحسين تفكيرهم التأملي بشكل ملحوظ

**الفصل الخامس**

**استنتاجات، توصيات، مقترحات**

**الاستنتاجات: بعد ما تم عرض النتائج وتفسيرها استنتج الباحث التالي:**

١. فعالية الاستراتيجيات الحديثة: أثبتت استراتيجيتا التناقض المعرفي والتعليم المتمايز فعاليتهما في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التقليدية.

٢. تعزيز التفكير التأملي: ساهمت الاستراتيجيات الحديثة في تطوير مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب من خلال تشجيعهم على التحليل والنقد والتفكير بطرق غير تقليدية.

٣. ضعف الطرائق التقليدية: أظهرت النتائج قصور الطريقة التقليدية في تحقيق النتائج المرجوة فيما يتعلق بتنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي، مما يؤكد الحاجة إلى اعتماد أساليب تدريس أكثر تفاعلية وابتكاراً.

٤. أهمية مراعاة الفروق الفردية: أكدت نتائج البحث على أهمية التعليم المتمايز الذي يلبي احتياجات الطلاب المختلفة، مما ينعكس إيجابياً على أدائهم الأكاديمي وقدراتهم الفكرية.

٥. تحفيز الطلاب: تساهم الاستراتيجيات الحديثة في رفع مستوى دافعية الطلاب للتعلم، مما يؤدي إلى تحسين مستواهم في مختلف المهارات الأكاديمية.

٦. تطوير المهارات العقلية العليا: يُظهر البحث أن استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة يسهم في تعزيز المهارات العقلية العليا، مثل التحليل والتقييم والتأمل، بشكل أفضل من الطريقة التقليدية.

**التوصيات:**

١. اعتماد الاستراتيجيات الحديثة في التدريس: يوصى بتطبيق استراتيجيات التناقض المعرفي والتعليم المتمايز في تدريس مادة الجغرافيا والمواد الأخرى، نظراً لدورها الفعّال في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التأملي لدى الطلاب.

٢. تدريب المعلمين: ضرورة توفير برامج تدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة مثل التناقض المعرفي والتعليم المتمايز.

٣. دمج التفكير التأملي في المناهج الدراسية: يوصى بإعادة تصميم المناهج لتشمل أنشطة وأسئلة تركز على تعزيز مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب.

٤. تقليل الاعتماد على الطريقة التقليدية: تشجيع المعلمين على تقليل الاعتماد على الطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ، واستبدالها بأساليب تفاعلية مبتكرة تعزز الفهم والتفكير.

٥. إعداد دليل تدريسي: إعداد دليل للمعلمين يتضمن نماذج وأنشطة عملية لاستراتيجيات التناقض المعرفي والتعليم المتمايز لتسهيل تطبيقها في الفصول الدراسية.

٦. تشجيع البحث العلمي: دعم الباحثين لإجراء دراسات إضافية حول تأثير استراتيجيات التدريس الحديثة في تطوير مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب في مواد دراسية متنوعة.

**المقترحات:**

١. توسيع استخدام استراتيجيات التناقض المعرفي والتعليم المتمايز: تطبيق هذه الاستراتيجيات على مواد دراسية أخرى، مثل العلوم والرياضيات، لقياس فعاليتها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

٢. تصميم برامج تدريبية للمعلمين: إعداد برامج تدريبية للمعلمين لتأهيلهم لاستخدام استراتيجيات التعليم الحديثة بكفاءة، مع التركيز على تطبيقها بشكل عملي داخل الفصول الدراسية.

٣. إجراء دراسات تطبيقية طويلة الأمد: تنفيذ دراسات طويلة المدى لقياس تأثير استراتيجيات التدريس الحديثة على التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.

٤. دمج التكنولوجيا في التدريس: دراسة تأثير دمج التكنولوجيا مع استراتيجيات التناقض المعرفي والتعليم المتمايز على تحفيز الطلاب وتنمية مهاراتهم.

٥. تطوير أدوات قياس جديدة: تصميم أدوات حديثة وشاملة لتقييم التفكير التأملي والتحصيل الدراسي، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

**المصادر:**


- ابراهيم، مجدي (٢٠٠٥): التفكير من مظور تربوي، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- ابن منظور، بن مكرم (٢٠٠٣): لسان العرب، المجلد ١٥، دار الكتب، بيروت.
- أبو حويج، مروان وآخرون (٢٠٠٣): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، الدار العلمية الدولية للثقافة ، عمان ، الأردن.
- أبو رياش، حسين محمد، وزهرية عبد الحق (٢٠٠٧): علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو عبيد، احمد علي (٢٠١٩): أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الابداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (١٠)، مجلد (٣).
- الاسدي، سعيد ومحمد جاسم المسعودي (٢٠١٤): استراتيجيات طرائق التدريس، دار صفاء، عمان.
- البلوشية، خديجة (٢٠٠٧): التدريس بالمتناقضات، عمان.
- جواد، مهدي محمد (٢٠١٥): فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتناقض في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ١٠(٢٢)، ٤٣٨– ٤٧٢.
- الحيلة، محمد (٢٠٠٢): طرائق التدريس واستراتيجياته، ط١، دار الكتب، عمان.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٠): تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.
- خضر فخري رشيد (٢٠١٤): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن.
- دواني، كمال (٢٠٠٣): الاشراف التربوي، ط١، نشر بدعم من الجامعة الأردنية.
- الربضي، مريم سالم (٢٠٠٨): التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية، دار الكتب، الاردن.
- الربيعي، صباح محمد (٢٠٠٣): أسس مناهج المواد الاجتماعية وطرق تدريسها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- زيتون، حسن حسين(٢٠٠١):تصميم التدريس،ط١،عالم الكتاب، القاهرة.
- زيتون، حسن حسين (١٩٩٦): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم و التعلم، ط١، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- السعدني، عبد الرحمن وعودة (٢٠٠٦): التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها، ط١، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- الشبلي ، ابراهيم محمد (٢٠٠٥): المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، باستخدام النماذج ، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- شحاته، حسن، وزينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط١، المكتبة الجامعية، مصر.
- العاني، رؤوف عبد الرزاق (١٩٧٦): اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، بغداد.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد (٢٠٠٧): استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، ط١، عمان، دار الفكر.
- عطوة، زاهر وأخرون (٢٠١٠): دليل طرائق التدريس، فلسطين.
- عطية، محسن (٢٠١٣): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، دار صفاء، عمان.
- علي، اقبال مطشر عبد الصاحب (٢٠٠٣): أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والاحداث المتناقضة في تحصيل المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الجغرافية، جامعة بغداد، كلية التربية.
- علي، ميسون محمد (٢٠٢١)، فاعلية برنامج تعليمي– تعلمي على وفق عادات العقل في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الخامس الادبي وتنمية تفكيرهن الجانبي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.
- عمران، تغريد (٢٠٠١): نحو افاق جديدة للتدريس، نهايات القرن، دار القاهرة للكتاب.
- الفاخري، سالم عبدالله (٢٠١٩): **التحصيل الدراسي**، مركز الكتاب الاكاديمي، عمان ، الأردن.
- قطامي ، يوسف ، وآخرون (١٩٨٩): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان.

- قطامي، نايفة (٢٠٠١): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط١، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، مصر.
- القواسمة، احمد وابو غزالة محمد (٢٠١٣): تنمية مهارات التعلم والتفكير، دار صفاء، عمان.
- الكبيسي، احمد حسين (٢٠١٦): التربية وأسسها وتطبيقاتها ، ج١، دار المناهج، الاردن.
- الكلزة، رجب احمد (١٩٨٩): المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط١، مكة المكرمة.
- كوجك، كوثر حسين (٢٠٠٨): تنويع التدريس، بيروت مكتب اليونسكو الاقليمي.
- اللولو، فتحية صبحي (٢٠٠٦): استراتيجيات حديثة في التدريس، الرياض.
- مرعي، توفيق احمد، والحيلة محمد محمود (٢٠٠٥): طرائق التدريس العامة، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ملحم، سامي محمد (٢٠١٥): التعلم والتعليم، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان .
- ناصر، إبراهيم عبدالله ناصر، وعاطف عمر بن طريف (٢٠١٠): مدخل الى التربية، دار الفكر، الأردن .
- النجدي، احمد، ومنى عبد الهادي (٢٠٠٣): طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- وزارة التربية (٢٠١٣): مناهج الدراسة الاعدادية، المديرية العامة للمناهج ، بغداد .
- Bloom-B .S, et al.formative and summative evaluation of student learning ,New York ,Mcgrow, Hill, 1971.
- Tieso,C (2005), The effects of grouping practices and curricular adjustmwnts on achievement, Journal for the Education of the Gifted.29,60.
- Websters ,seventh (1971) New Collegiate Dictionary Condongbell.sons.