جامعة دمياط
Damietta University
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

استخدام التعليم المتمايز فى تنمية التفكير التأملى والدافعية الذاتية لدى طلاب الصف الأول الثانوى متباينى التحصيل فى مادة الجغرافيا

إعداد

داليا فوزي عبد السلام الشربيني

أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس الجغرافيا .

كلية التربية، جامعة دمياط.

استخدام التعليم المتمايز فى تنمية التفكير التأملى والدافعية الذاتية
لدى طلاب الصف الأول الثانوى متباينى التحصيل فى مادة الجغرافيا

إعداد
داليا فوزى عبد السلام الشربينى (*)

مقدمة الدراسة :

أصبحت عملية التعليم بصفة عامة ، وتعلم الجغرافيا بصفة خاصة عملية أكثر صعوبة وتحدياً من أى وقت مضى . وتتمثل هذه الصعوبة فى كيفية مواجهة الاحتياجات المتنوعة للطلاب فى الصف الدراسى الواحد ، ولذا أصبح مواجهة تحدى التنوع مطلباً ملحاً وضرورياً ، خاصة مع وجود أعداد كبيرة من الطلاب المتباينين الاستعداد والثقافات والخبرات السابقة . ومع مطلع القرن الحادى والعشرين ، أصبح من الضرورى على خبراء المناهج وطرق التدريس ، أن يبحثوا عن صيغ جديدة لمساعدة المعلمين لمواجهة التباينات فى احتياجات الطلاب ، ونتيجة لتلك الجهود المبذولة ظهر مصطلح التعليم المتمايز .

واهتمت التوجهات العالمية ببعض الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بمفهوم التعليم المتمايز ، الذى يؤكد على مراعاة وإشباع وتنمية الميول والاتجاهات المتنوعة بين المتعلمين . فالتعليم المتمايز يساعد على رفع مستوى التحدى للتعلم ، فضلاً عن أنه يساعد على اكتشاف ما لدى المتعلمين من إبداعات . وهذا ما أكدته بعض الدراسات على المستوى العالمى ، منها على سبيل المثال دراسة : (Goodnough, 2010, p. 23) ودراسة (Watts, et al, 2013, p. 303) التى أكدت على أهمية التعليم المتمايز مقارنة بالتعليم التقليدى . وأكدت بعض الدراسات على المستوى المحلى أهمية استخدام التعليم المتمايز فى تحصيل وفهم الطلاب منها : دراسة حسين عبد الباسط ، ٢٠١٣ ، ودراسة مروة محمد ، ٢٠١٤ ، ودراسة ولاء السيد ، ٢٠١٦ ، ودراسة دعاء أحمد ، ٢٠١٦ ، ودراسة أحمد عبد الرشيد ، ٢٠١٦ . ويعد التفكير التأملى من أهم أنواع التفكير ، لأنه تفكير يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة ، يعنى ذلك أنه نشاط عقلى هادف لحل المشكلات (وليم عبيد وعزو عفانة ، ٢٠٠٣ ، ٥٠) [1] وقد جاء التفكير التأملى عند جون ديوى كشكل من أشكال حل المشكلة ، فضلاً عن تحمل مسئولية النتائج المترتبة على أفعاله (Zippay, 2010, 16) . وأكدت الأدبيات التربوية على أن التفكير التأملى ، يعد من أرقى أنواع التفكير ، ولذا ينبغى الاهتمام به عند بناء المناهج والبرامج التعليمية . فالمتعلم المتأمل لديه القدرة على النقد والتحليل والتقويم وحل المشكلات ، وكل هذه القدرات تحتاج إلى عمليات عقلية عليا ، ولذا يجب تهيئة البيئة الصفية التى تسمح بالتصور التأملى (أحمد عبد الرشيد ، ٢٠١٣ ، ٢٨٥) . ولأهمية التفكير التأملى ، أجريت بعض الدراسات مثل : دراسة أحمد عبد الرشيد ، ٢٠١٣ ، ودراسة محمد شحادة ، ٢٠١٤ ودراسة مها سلامة ، ٢٠١٤ ، ودراسة مرفت حامد ، ٢٠١٦ ، ودراسة أسماء محمد ، ٢٠١٦ .

(*) أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس الجغرافيا . كلية التربية ، جامعة دمياط .

(1) يتم التوثيق فى هذه الدراسة على النحو التالى : (اسم المؤلف ، السنة ، رقم الصفحة) .

وتعد الدافعية الذاتية شرطاً أساسياً لتحقيق التعلم الذاتى ، الذى يعد بعداً من أبعادها . حيث أكدت الأدبيات التربوية على تعزيز الدافعية الذاتية للمتعلم ، وذلك من خلال وقائع الحياة المجتمعية بمظاهرها المختلفة ، مع التأكيد على استخدام طرق حل المشكلات حتى يحتاج للمتعلم تنمية مهاراته (Dale H., 2011, p.p 207-231) .

وأكدت كل من : سمر عبد الفتاح : ٢٠١٢ ، ٨٩ ، وعزة فتحى ، ٢٠١٦ ، ١٧٨ ، أنه كلما كانت المهمة ذا قيمة وصلة بحياة الطالب ، كلما تم تعزيز الدافعية الذاتية لديه . وهنا يمكن لمعلم الجغرافيا ، إحداث تكامل بين موضوعات الجغرافيا بالصف الأول الثانوى وبيئة الطالب المحلية وحياته المستقبلية . وإن الدافعية الذاتية توجه الطالب نحو هدفه ، ووعيه بما يريد تحقيقه ، وهذا ما أشارت إليه دراسة (أحلام الباز ، ٢٠١١ ، ٢٦٩) . وللدافعية الذاتية تأثير إيجابى على أداء المتعلم من حيث إتقان مهام حل المشكلات . وإن المتعلم لا يقبل إلا على المهام التى تثير لديه حب الاستطلاع والمتعة والرضا (عزة فتحى ، ٢٠١٦ ، ١٧٩) .

وتعد مادة الجغرافيا من المواد التى تهتم بدراسة البيئة ، فالجغرافيا علم البيئة ، وتدرس الإنسان ، كما تتناول بالدراسة والتحليل جميع الظواهر الطبيعية والبشرية ، وكما تهتم بدراسة مفهومى الزمان والمكان . ومن هنا تظهر الحاجة ماسة للطالب عند دراسته للجغرافيا إلى التفكير الإستنتاجى المجرد ، وأيضاً يحتاج إلى التفكير التأملى وجمع المعلومات للظواهر الجغرافية (محمد إبراهيم ، ٢٠١١ ، ٢٢ ، ٢٣) . كما تحتاج دراستها إلى تنمية الدافعية الذاتية لدى الطلاب .

وإن استخدام التعليم المتمايز لممايزة الاستراتيجيات والأنشطة المصاحبة لمقابلة المستويات المختلفة للطلاب يُعد مطلباً ضرورياً لتحسين مستوى التحصيل وتنمية التفكير التأملى والدافعية الذاتية لديهم . لذا قامت الباحثة باستطلاع لآراء معلمى الجغرافيا بالمرحلة الثانوية حيث بلغ عددهم (٣٥) معلماً بمحافظتى دمياط والفيوم وذلك بهدف التعرف على واقع استخدام التعليم المتمايز للجغرافيا وفق مستويات التحصيل المختلفة للطلاب وكذلك تحديد مدى مساهمة معلمى الجغرافيا فى تنمية التفكير التأملى والدافعية الذاتية . وقد تبين من نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلى :

* أن نسبة (٧٧,٥%) من معلمى الجغرافيا يُدرسوا للطلاب منخفضى التحصيل بالفصل بنفس الطرق التى يُدرسوا بها للطلاب متوسطى ومرتفعى التحصيل .
* أن نسبة (٩٥,٥%) من معلمى الجغرافيا يعتقدون أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب تكمن فى قبول المخرجات التعليمية من الطلاب تناسب مستواهم .
* أن نسبه (٩٦,٢%) من معلمى الجغرافيا لا يعرفون كيفية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز من خلال تدريس الجغرافيا .
* أن نسبة (٩٥,٥%) من معلمى الجغرافيا لا يعرفون كيفية تنمية التفكير التأملى من خلال تدريس الجغرافيا .
* أن نسبة (٩٧,٥%) من معلمى الجغرافيا لا يعرفون كيفية تنمية الدافعية الذاتية من خلال تدريس

الجغرافيا .

وبناء على ما تقدم اتضح مدى أهمية استخدام التعليم المتمايز فى مراعاة المستويات التحصيلية المختلفة للطلاب وإمكانية تنمية التحصيل والتفكير التأملى والدافعية الذاتية ، وذلك من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية ، والدراسات السابقة ، أمكن تحديد مشكلة الدراسة .

مشكلة الدراسة :

إن تحسين مستوى الأداء الأكاديمى للطلاب متباينى التحصيل وتنمية التفكير التأملى والدافعية الذاتية لديهم يُعد هدفاً تربوياً مهماً ، ولذا ينبغى استخدام استراتيجيات حديثة ومتنوعة ، تسهم فى ذلك ومن ثم تحددت مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس التالى :

ما فاعلية التعليم المتمايز فى تنمية التحصيل والتفكير التأملى والدافعية الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية متباينى التحصيل فى مادة الجغرافيا ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١) ما مهارات التفكير التأملى التى يمكن تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا ؟

٢) كيف يمكن إعادة صياغة وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " المعدة فى ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز ؟

٣) ما فاعلية التعليم المتمايز فى تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوى متباينى التحصيل فى مادة الجغرافيا ؟

٤) ما فاعلية التعليم المتمايز فى تنمية التفكير التأملى لدى طلاب الصف الأول الثانوى متباينى التحصيل ؟

٥) ما فاعلية التعليم المتمايز فى تنمية الدافعية الذاتية لدى طلاب الصف الأول الثانوى متباينى التحصيل ؟

أهمية الدراسة :

١) الاستجابة لتوصيات خبراء المناهج وطرق التدريس بضرورة الاهتمام باستخدام طرق واستراتيجيات تدريس حديثة فى الجغرافيا لتنمية التفكير التأملى والدافعية للإنجاز .

٢) مساعدة القائمين على تصميم المناهج والبرامج الدراسية على رسم خطط مستقبلية تسهم فى تحسين تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية من خلال إعادة صياغة وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " باستخدام التعليم المتمايز .

٣) إفادة معلمى الجغرافيا بالمرحلة الثانوية ، من خلال تقديم أنشطة تدريسية متنوعة تراعى المستويات التحصيلية للطلاب ، وتسهم فى تنمية التفكير التأملى والدافعية الذاتية .

٤) مساعدة الطلاب متباينى التحصيل فى تحسين مستوى أدائهم من خلال أنشطة تعليمية مصاحبة ، تراعى الفروق الفردية بينهم وتتمركز حول المتعلم أثناء تعليم الجغرافيا .

أهداف الدراسة :

١) تجريب أحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ، من خلال إعادة صياغة وحدة " الموقع ومظاهر

سطح مصر " بالصف الأول الثانوى فى ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز .

٢) تحديد أثر استراتيجيات التعليم المتمايز فى تنمية التحصيل والتفكير التأملى والدافعية الذاتية لدى طلاب الصف الأول الثانوى متباينى التحصيل فى مادة الجغرافيا .

حدود الدراسة :

١) وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا . وتم اختيار هذه الوحدة لما يلى :

*** تعد المفاهيم الجغرافية المتضمنة بالوحدة قاعدة أساسية لما سوف يدرسه الطالب فى المرحلة الثانوية .**

*** تتضمن الوحدة على أنشطة يمكن من خلالها ممايزة المحتوى والعمليات والمنتج والتقويم .**

*** يتم تدريس الوحدة فى الفصل الدراسى الثانى ، وبذلك يكون قد اتضح مستوى تحصيل الطلاب فى الفصل الدراسى الأول .**

٢) عناصر التعليم المتمايز ، ويتضمن كل من : المتعلم ، المحتوى ، العملية ، المنتج ، التقويم .

٣) قياس التحصيل الدراسى على المستويات المعرفية (التذكر ، الفهم ، التركيب) .

٤) مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوى متباينى التحصيل فى الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٥ / ٢٠١٦ بمدرسة أبو بكر الصديق إحدى مدارس مدينة دمياط الجديدة .

٥) بعض مهارات التفكير التأملى وهى : (مهارة الرؤية البصرية الناقدة ، ومهارة الكشف عن المغالطات والمعلومات الخاطئة ، ومهارة التوصل إلى استنتاجات منطقية ، ومهارة إعطاء تفسيرات وتبريرات مقنعة ، ومهارة وضع حلول مقترحة ومنطقية) وذلك لمناسبتها لطبيعة الطلاب ومستوى قدراتهم وإمكانية قياسها من خلال مادة العلوم .

٦) بعض استراتيجيات التعليم المتمايز الأكثر ارتباطاً بالوحدة المختارة .

٧) قياس الدافعية الذاتية لدى طلاب الصف الأول الثانوى .

منهج الدراسة : **تم استخدام المنهجين التاليين :**

١) المنهج الوصفى التحليلى : لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة الدراسة وتعديل الوحدة التعليمية وتصميم أدوات الدراسة وتفسير ومناقشة النتائج .

٢) المنهج شبه التجريبى : الذى يبحث فى أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر حيث يبحث أثر استخدام التعليم المتمايز والطريقة المعتادة لدى الطلاب متباينى التحصيل كمتغيرات مستقلة فى تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التأملى والدافعية الذاتية .

أدوات ومواد الدراسة :

١) اختبار تحصيل فى وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " .

٢) اختبار مهارات التفكير التأملى فى الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوى .

٣) مقياس الدافعية الذاتية لتعلم الجغرافيا .

٤) كتاب الطالب فى وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " فى ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز .

٥) دليل المعلم لتدريس وحدة "الموقع ومظاهر سطح مصر" باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز .

متغيرات الدراسة :

١) المتغيرات المستقلة ، وهى :

أ- طرق التدريس ولها مستويان هما :

- **التدريس بالطرق المعتادة والتى تستخدم فى تدريس الجغرافيا بالمدارس .**
- **التدريس باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز .**

ب- خصائص المتعلمين وله ثلاثة مستويات هما :

- **مرتفعى التحصيل ، متوسطى التحصيل ، منخفضى التحصيل .**

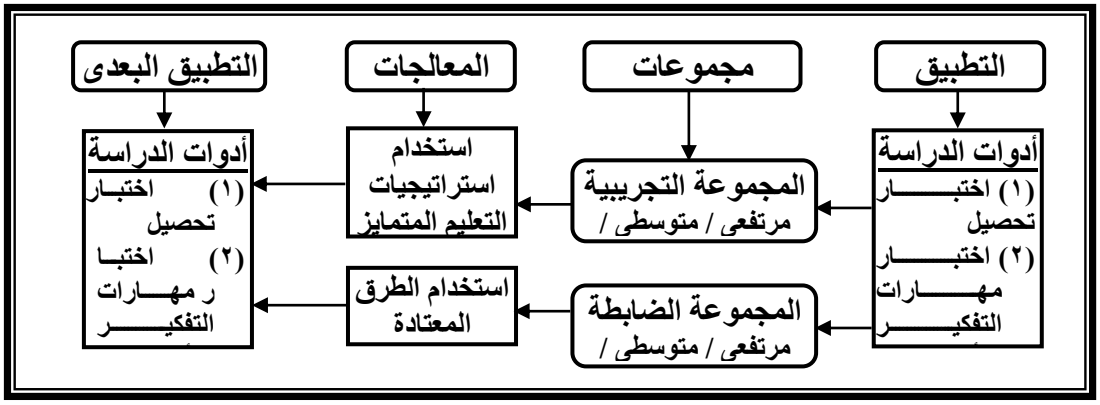
٢) المتغيرات التابعة ، وهى :

أ- التحصيل فى المستويات المعرفية المختلفة (التذكر ، الفهم ، التركيب) .

ب- مهارات التفكير التأملى .

ج- الدافعية الذاتية لتعلم الجغرافيا .

التصميم شبه التجريبى للدراسة : **الشكل (١) التالى يوضح التصميم شبه التجريبى :**



شكل (١) التصميم شبه التجريبى للدراسة

مصطلحات الدراسة :

(١) التعليم المتمايز **(Differentiated Instruction) : تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : " إستراتيجية تعليمية ، تتمحور حول المتعلم ، لإدارة تنظيم عملية تعليم وتعلم الجغرافيا داخل حجرة الدراسة وخارجها ، بما يتواءم مع استعدادات وميول وقدرات الطلاب المختلفة ، ومعلوماتهم السابقة ، وذلك من خلال ممايزة المحتوى والأنشطة المصاحبة واستراتيجيات التدريس ، وتكوين معنى للأفكار والعمل على تطوير منتجات تمكن كل طالب من التعلم بفاعلية " .**

(٢) التفكير التأملى **(Reflective Thinking) : " نشاط عقلى هادف يقوم به طلاب الصف الأول الثانوى فى المواقف التعليمية التى يمرون بها أثناء دراستهم لمفاهيم الجغرافيا المتضمنة بالوحدة المختارة . وممارسة بعض مهارات التفكير التأملى متمثلة فى : مهارة الرؤية البصرية الناقدة ،**

ومهارة الكشف عن المغالطات والمعلومات الخاطئة ، ومهارة التوصل إلى استنتاجات منطقية ، ومهارة إعطاء تفسيرات وتبريرات مقنعة ، ومهارة وضع حلول مقترحة ومنطقية . حتى يصل الطلاب إلى النتائج المؤدية لحل الموقف التعليمى فى الجغرافيا . ويعبر عنه بالدرجة الخام التى يحصل عليها الطالب فى اختبار مهارات التفكير التأملى والمعد لهذا الغرض " .

(٣) الطلاب متباينو التحصيل فى الجغرافيا : **ويقصد به إجرائياً :**

- **مرتفعو التحصيل : هم الطلاب الحاصلون على نسبة (٨٥%) فما فوق ، فى الاختبارات الشهرية فى مادة الجغرافيا .**
- **متوسطو التحصيل : هم الطلاب الحاصلون على نسبة أقل من (٨٥% إلى ٦٠%) فى الاختبارات الشهرية فى مادة الجغرافيا .**
- **منخفضو التحصيل : هم الطلاب الحاصلون على نسبة أقل من (٦٠%) فى الاختبارات الشهرية فى مادة الجغرافيا .**

(٤) الدافعية الذاتية : **وتعرف الباحثة الدافعية الذاتية بأنها : " القوة التى توجد داخل مهام التعلم فى أداء الأنشطة المصاحبة لموضوعات وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " ، والمهام الأكاديمية وجمع مزيد من المعارف الجغرافية بدافع حب الاستطلاع ، والمثابرة فى استكمالها ، وذلك باستخدام التعليم المتمايز ومحاولة التغلب على جميع الصعوبات بكفاءة دون النظر إلى المكافأة أو تعزيز خارجى لأنها تولد لديهم تعزيز داخلى من خلال شعورهم بالرغبة فى الإنجاز والإتقان باستقلالية لهذه المهام . وتقاس إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى المقياس الذى أعدته الباحثة لهذا الغرض بالدراسة الراهنة " .**

أدبيات الدراسة :

تضمنت أدبيات الدراسة ، الإطار النظرى وبعض الدراسات السابقة ، وتم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام تتناول التعليم المتمايز ، والتفكير التأملى ، والدافعية الذاتية . وفيما يلى عرض لهذه الأقسام على النحو التالى :

القسم الأول : التعليم المتمايز ، ويتضمن الإطار النظرى وبعض الدراسات وهى :

(أ) الإطار النظرى حول التعليم المتمايز : **ويضم ما يلى :**

١) مفهوم التعليم المتمايز ومبادئه : **يهدف إلى تقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب باستخدام أساليب تدريس تسمح بتنوع المهام والنتائج التعليمية ، وذلك بإعداد الدروس وفق مبادئ التعليم المتمايز . ولذا يرتكز التعليم المتمايز على مجموعة من المبادئ التى تسعى إلى تحقيق فلسفته والتى يمكن تحديدها على النحو التالى (Tomlinson, 2014, 59) التحديد الواضح لما هو مهم فى المادة ، ومراعاة الفروق بين المتعلمين ، والتعليم والتقويم المستمر ، وإعادة تعديل المحتوى من المعلم ، ومشاركة كل المتعلمين ، والسعى نحو تحقيق النجاح لكل متعلم .**

٢) أسباب الأخذ بالتعليم المتمايز : **أشارت (كوثر كوجك وآخرون ، ٥٣ ، ٢٠٠٨) إلى الأسباب التى**

أدت إلى الأخذ بالتعليم المتمايز وهى : ما توصل إليه العلماء من نظريات حول المخ البشرى ، وطبيعة المتعلمين ، وأهداف العملية التعليمية ، والتحديات التى يواجهها التعليم ، ومواثيق حقوق الطفل ، ومواثيق حقوق الإنسان . وكما أشار (Kolty, 2008, P.P. 280-286) إلى دواعى الأخذ بالتعليم المتمايز بالولايات المتحدة ، إلى وجود عشرات الطلاب من جنسيات مختلفة ، فضلاً عن أبناء المهاجرين من دول مختلفة .

٣) أهمية استخدام التعليم المتمايز فى المرحلة الثانوية : **حدد (Bacher, 2012, 14-21) أهميته ، حيث يجعل المتعلم محور العملية التعليمية ، ويركز على الوصول بالمتعلمين إلى المستويات المعيارية المطلوبة ، وتقديم محتوى المنهج بأساليب متنوعة ، ويعزز مستوى الدافعية ، ويساعد على رفع مستوى التحدى للتعلم ، وينطلق من اهتمامات المتعلم ، ويراعى أنماط التعلم والذكاءات المتعددة ، كما يحقق ديمقراطية التعليم ، وتنمية الابتكار والإبداع . وكما أشار (Tomlinson, 2014, 12-16) إلى أهمية استخدام التعليم المتمايز ، حيث يعمل على إشباع الميول والاتجاهات والقيم المتنوعة للمتعلمين ، مما يعزز مستوى الدافعية ، ورفع مستوى التحدى لدى المتعلم . وقد أكدت بعض الدراسات ، منها (Watts, et al, 2013) ، (Konstantinou, et al, 2013) أهمية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز ، التى تراعى الاختلاف والفروق الفردية بين الطلاب .**

٤) عناصر وضوابط التعليم المتمايز واستراتيجياته : **لإحداث عملية التعليم والتعلم بنجاح ، تؤكد الباحثة على تفاعل جميع عناصر التدريس ، فيما بينها لتحقيق الأهداف التعليمية ، وخاصة أن كل عنصر من العناصر له دور مهم فى تنفيذ استراتيجيات التعليم المتمايز . ويخضع اختيار الإستراتيجية فى هذا المجال لعدد من الضوابط العملية منها : خبرة المعلم ، مدى وضوح الأهداف التعليمية فى ذهن المعلم ، ومدى معرفته بخصائص طلابه ، ومدى فهمه للاختلافات بين الطلاب ، ورصد الإمكانات المتاحة ، وتحديد الوقت المناسب ، ومدى إتقان المعلم لمهارات توظيف كل إستراتيجية ، وللتعلم المتمايز عدة استراتيجيات هى :**

الأنشطة المتدرجة ، الأنشطة الثابتة ، التعلم المتمركز حول المشكلة ، المجموعات المرنة ، أركان ومراكز التعلم ، ضغط محتوى المنهج ، المشاريع المستقلة ، دراسة الحالة ، عقود التعلم ، تعدد الإجابات الصحيحة ، فكر ـ زواج ـ شارك ، مستويات الدخول ، الكتابة من أجل التعلم " RAFT " ، لوحة الخيارات ، الأجندات الشخصية ، المحطات .

(ب) دراسات اهتمت بالتعليم المتمايز : **فعلى المستوى العالمى :**

١) **تدور دراسة (Subbon, 2006) حول تحديد أسس للتعليم المتمايز حيث يعتمد على نظرية فيجوتسكى عن التفاعل الاجتماعى بين المعلم والمتعلم ، والسياق الاجتماعى الذى يساعد على تطوير مهارات الاتصال ، وينبغى دمج المعلومات الجديدة بالسابقة .**

٢) **واهتمت دراسة (Colomos Colombs, 2007) باستخدام التعليم المتمايز وذلك للتغلب على مشكلة وجود طلاب بالفصل يتعلمون باللغة الإنجليزية حديثاً ، وطلاب آخرين يتعلمون وفق برامج تربوية فردية ، وطلاب متفوقين ، وموهوبين ، ولذا تم تصميم مدونة (Blogying) بحيث**

تتناسب مع اختلاف الطلاب .

٣) وكما أكدت دراسة (Luster, 2008) على فاعلية التدريس المتمايز فى تنمية التحصيل ، حيث أوصت بضرورة تدريب المعلمين على التدريس المتمايز .

٤) وكما تشير دراسة (Holmes, 2008) إلى أهمية تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز ، وتصميم المناهج لمواجهة القدرات المتعددة لكل متعلم .

٥) وكما أوضحت دراسة (Luster, 2008) وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى تنمية التحصيل لصالح المجموعة التى درست باستخدام التعليم المتمايز .

٦) وقد اهتم (Tomlinson) اهتماماً كبيراً بالتعليم المتمايز منذ عام ٢٠٠٥ حتى عام ٢٠١٠ ، حيث أكد (Tomlison, 2008) على أهمية إتقان الطلاب للمحتوى من خلال التعليم المتمايز . وقد استمرت جهوده فى مجال التعليم المتمايز . فقد أشار (Tomlison, 2010) إلى تكوين شخصية المتعلمين من خلال توظيف التعليم المتمايز ، وذلك لوجود الاختلافات المتباينة بين المتعلمين .

٧) وقد أكدت دراسة (Goodnough, 2010) على ضرورة تدريب الطلاب المعلمين قبل تخرجهم على استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز .

٨) وقد اهتمت دراسة (Logan, 2011) بالتعرف على وعى المعلمين الممارسين للمهنة بالتدريس المتمايز ، وأكد الباحث أن البرامج المتعلقة بالإعداد الجامعى ، لا تخصص المساحة الكافية للتعليم المتمايز .

٩) وهدفت دراسة (Watts, et al, 2013) إلى استخدام التعليم المتمايز لمقابلة الاحتياجات المختلفة للطلاب ، وأشارت الدراسة إلى أهمية التنوع بين الطلاب باستخدام الخصائص العامة للتمايز الفعال .

١٠) وانطلقت دراسة (Konstantinou, et al, 2013) من إحدى الجامعات فى قبرص ، حيث استخدمت التدريس المتمايز ، الذى أحدث أثراً إيجابياً على مشاركة الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم .

١١) وكما انطلقت دراسة (Tulbure, 2013) من كلية العلوم التربوية برومانيا ، حيث تم ممايزة الطلاب وفق طرق تعلمهم المختلفة .

أما على المستوى الإقليمى والمحلى ، أجريت بعض الدراسات منها على سبيل المثال :

١٢) دراسة (حسين محمد ، ٢٠١٣) التى أكدت على فاعلية استخدام التعليم المتمايز فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . وأوصى الباحث بضرورة تضمين التعليم المتمايز فى برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية ، وأيضاً إعداد مدونة إلكترونية ، وصفحة على مواقع التواصل الاجتماعى عن فنيات استخدام التعليم المتمايز فى تدريس الدراسات الاجتماعية .

١٣) واهتمت دراسة (مسفر عيضة ، ٢٠١٣) بتقويم الأداء التدريسى لمعلمى التربية الإسلامية على ضوء التعليم المتمايز ، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم المتمايز .

١٤) واهتمت دراسة (مروة محمد ، ٢٠١٤) باستخدام التدريس المتمايز فى تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ومن أهم توصيات الدراسة : يجب تنويع محتوى المادة العلمية ، وإعداد أنشطة متنوعة وبشكل متدرج الصعوبة ، فضلاً عن تنويع أساليب التقويم .

١٥) وكما أوضحت دراسة (حاتم محمد ، ٢٠١٥) فاعلية مدخل التدريس المتمايز بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية . وأوصت الدراسة بتطوير أدلة المعلم بحيث تتضمن توجيهات لاستخدام التدريس المتمايز .

١٦) وهدفت دراسة (دعاء أحمد ، ٢٠١٦) إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز فى تنمية مهارات القرن الحادى والعشرين للتلاميذ مرتفعى الاستعداد . وتوصلت نتائج البحث إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار .

١٧) وكما استهدفت دراسة (مروان أحمد ، ٢٠١٧) بناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز وقياس فاعليته فى تنمية مهارات القراءة المكثفة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . وأوصى الباحث بإعادة النظر فى استراتيجيات وأساليب التدريس المستخدمة ، وعقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين لتدريبهم على توظيف مدخل التدريس المتمايز .

تعقيب على الدراسات التى اهتمت بالتعليم المتمايز : **بناء على ما سبق عرضه من نتائج بعض الدراسات السابقة على المستوى العالمى والمستوى الإقليمى والمحلى ، واستقراء ما كتب فى الأدب التربوى بالقسم الأول ، فإن الباحثة ترى أن :**

- **تفعيل استخدام التعليم المتمايز فى المرحلة الثانوية ، وخاصة فى تدريس الجغرافيا ، يقدم فرصاً متنوعة للتعلم تتوافق مع تنوع الطلاب .**
- **تعد مناهج الجغرافيا كغيرها من المناهج الدراسية الأخرى ، بحاجة ماسة إلى توظيف التعليم المتمايز ، فى تمييز محتوياتها وطرق واستراتيجيات تعليمها ، وأساليب تقويمها بما يتناسب مع جميع الطلاب .**

القسم الثانى : التفكير التأملى ، ويتضمن الإطار النظرى وبعض الدراسات وهى :

(أ) الإطار النظرى حول التفكير التأملى ويضم ما يلى :

(١) مفهوم التفكير التأملى : **عرف التفكير التأملى : " بأنه القدرة على التعامل مع المواقف والمغيرات التعليمية بيقظة ، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب لتحقيق الأهداف المتوقعة منه " . (زياد أمين ، ٢٠٠٤ ، ٦٥) . وكما عرف بأنه : " كينونة الوعى بالذات ،**

لا يركز الفرد من خلاله على الخبرات والمعتقدات والقيم فحسب ، ولكن على الوعى الذاتى والتقييم الذاتى أيضاً ، ويسمح للفرد بالبناء على خبراته ومعارفه السابقة والحالية ، ورؤية الاحتمالات الأخرى ، لكسب المزيد من المعرفة عن الذات ، وتحسين الممارسات " . (Johns, 2005, P. 2) . ويتضح من التعريفات السابقة للتفكير التأملى أنها تتفق فيما يلى :

- **التفكير التأملى يحلل الظواهر إلى عناصرها المختلفة ، ويرسم الخطط للوصول إلى النتائج .**
- **التفكير التأملى ينتج عنه تغيير مفاهيمى كثير من المعتقدات .**
- **يعد التفكير التأملى ، استقصاء ذهنى نشط ، ومتأن للفرد حول معتقداته .**
- **أنه تخطيط عقلى واعى لحل التناقضات وكشف المغالطات .**

(٢) خصائص وسمات التفكير التأملى : **تعددت خصائص وسمات التفكير التأملى ، منها ما يلى :**

- **يتضمن التأمل على الاستمرارية : وهى عبارة عن عمل ارتباطات بين الأجزاء . ولذا يشبه (Rousseau, 2004) الاستمرارية كبناء سلسلة من الأفكار . ويقصد بذلك أن المتعلم يتقدم من فكرة إلى أخرى حتى يصبح لديه ألفة بكل واحدة .**
- **يتسم التفكير التأملى بالدقة ، والمنهجية ، والتنظيم والترتيب .**
- **يتسم التفكير التأملى بمساعدة المتعلم فى تشكيل الروابط بين الماضى والحاضر ، ويمكن أن يكون هذا بمثابة فرصة لتخمين المستقبل (صالح محمد ، ٢٠١٤ ، ١٤٨) .**
- **يتسم التفكير التأملى بالتفاعلية : حيث يتضمن التفاعل مستويان هما : الطالب / الطالب ، والمعلم / الطالب . حيث يعد التفاعل مبدأ من مبادئ التعلم .**

(٣) مهارات التفكير التأملى : **اختلفت الآراء حول تحديد مهارات التفكير التأملى ، فيرى (Yast, 2000, 44) أن مهارات التفكير التأملى تضم مجموعتين من المهارات هى : مهارات الاستقصاء (تجميع البيانات وتحليلها ، والفحص الدقيق للمعلومات ، وفرض الفروض ، والتوصل إلى الاستنتاجات ، وتقديم تفسيرات منطقية) والمجموعة الثانية هى مهارات التفكير الناقد (الاستنباط ، والاستدلال ، والاستنتاج ، وتقويم الحج) .**

وكما حدد (مجدى عزيز ، ٢٠٠٥ ، ٤٤٥) مهارات التفكير التأملى فى : تحليل عناصر المشكلة ، وتحديد أسباب المشكلة ، وتنظيم النتائج وإضافة الأفكار الجديدة . ولكن ترى (فاطمة محمد ، ٢٠٠٥ ، ١٧٧) أن مهارات التفكير التأملى هى : إدراك العلاقات ، والاستفادة من المعطيات ، ومراجعة البدائل ، واتخاذ الإجراءات المناسبة للموقف . وقد حددتها (زبيدة محمد ، ٢٠٠٩ ، ٢١٥) فى : تحديد السبب الرئيس للمشكلة ، وتحديد الإجراءات الخطأ فى حل المشكلة ، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة ، وتقديم تفسيرات منطقية ، مع تقديم حلول مقترحة .

(٤) مستويات التفكير التأملى : **أشارت الأدبيات المتعلقة بالتفكير التأملى ، بأنه يتضمن المستويات التالية (أحمد عبد الرشيد ، ٢٠١٣ ، ٣٠٩) وهى : المستوى الأول (التأمل العابر) ويتحقق من خلال القراءة السريعة ، والمستوى الثانى (التأمل المدروس) ويتحقق من خلال القراءة التحليلية**

والناقدة ، والمستوى الثالث (التأمل المنظومى) ويتحقق من خلال فحص العناصر ، وترتيب العمليات الفعلية وتقويم ما تم التوصل إليه .

(ب) دراسات اهتمت بالتفكير التأملى ، منها على سبيل المثال ما يلى :

١) فهدفت دراسة (Moallem, 2004) تعرف أثر التفكير التأملى على تنمية خبرات المتعلم من خلال تصميم نموذج للتعلم البنائى التأملى . وأشارت الدراسة إلى عناصر طبيعية التفكير التأملى وهى : القابلية للتفكير ، والقابلية للإدراك ، وفهم المحتوى ، والقابلية للتخيل .

٢) كما أكدت دراسة (Subban, 2006) على الحاجة ماسة إلى نماذج تدريسية جديدة تراعى الاختلافات بين التلاميذ ، وكما أثبتت نتائج أبحاث الدماغ أن التلاميذ لا يتعلمون بنفس الطريقة .

٣) واقترحت دراسة (Grossman, 2009) أن التفكير التأملى يمكن تنميته من خلال أنشطة تعليمية تأملية التى تتمايز إلى مستويات هى : التأمل القائم على المحتوى ، والتأمل ما وراء المعرفة ، والتأمل الذاتى .

٤) وكما استهدفت دراسة (Westbrook and Rogers, 2011) تحديد مهارات التفكير التأملى التى يجب تضمينها فى محتوى مادة الدراسات الاجتماعية . وتوصلت الدراسة إلى عدة مهارات للتفكير التأملى منها : مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة ، ومهارة الكشف عن المغالطات ، ومهارة وضع حلول مقترحة ، ومهارة الرؤية البصرية .

٥) وأشارت نتائج دراسة (Gowen, 2011) إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب تعد أداة تدريسية للتمايز ، وقد استفاد منها الموهوبون وذوو القدرة المتوسطة فى إكسابهم التحصيل الدراسى فى الدراسات الاجتماعية وفى زيادة دافعيتهم .

٦) وهدفت دراسة (Schoon, 2012) إلى تصميم برنامج لتنمية التفكير التأملى لدى معلمى الدراسات الاجتماعية وتعرف فاعليته فى التدريس وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج ، كما أوصت بتطبيقه على المعلمين قبل الخدمة وأثنائها .

أما على المستوى المحلى أجريت بعض الدراسات التى اهتمت بالتفكير التأملى ، مثل :

٧) دراسة (زياد الفار ، ٢٠١١) التى اهتمت باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملى والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسى . وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية الرحلات المعرفية فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملى فى مادة الجغرافيا .

٨) ودراسة (أحمد عبد الرشيد ، ٢٠١٣) التى أكدت أن نتائج بعض الدراسات ، تشير إلى قصور مهارات التفكير التأملى بمادة الدراسات الاجتماعية بعامة والجغرافيا بخاصة ، وتأكيداً على ما سبق أجرى الباحث مقابلة مع عينة من معلمى وموجهى مادة الدراسات الاجتماعية ، حيث أجمع (٩٠%) ممن شملتهم العينة على ضعف مستوى الطلاب ، وانخفاض ما لديهم من مهارات التفكير التأملى .

٩) وكما هدفت دراسة (شادى عبد الحافظ ، ٢٠١٣) توظيف التقويم البديل فى تنمية التفكير التأملى ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لطالبات الصف العاشر الأساسى . وقد أشارت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية فى اختبار التفكير التأملى ، واختبار مهارات رسم الخرائط .

١٠) واستهدفت دراسة (صالح محمد ، ٢٠١٤) استخدام الرحلات المعرفية لتنمية التفكير التأملى لدى طلاب المرحلة الثانوية . وأكدت الدراسة أن تنمية التفكير التأملى أحد الأهداف الرئيسة للتربية ، كما يعد أحد الأهداف الرئيسة لبرجماتية ديوى (Dewey) والذى وصفه بأنه التدارس النشط ، والمستمر ، والمتأنى . كما يضيف معنى للخبرة من خلال إعادة تنظيمها وبنائها . وأوصت الدراسة بتحسين ممارسات التدريس بالمرحلة الثانوية والبعد عن الأساليب التقليدية .

١١) واستهدفت دراسة (أمانى على ، ٢٠١٤) فاعلية نموذج مقترح للتدريس التأملى فى تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية . وتوصلت الدراسة إلى فاعلية نموذج التدريس التأملى فى تنمية المهارات التدريسية .

١٢) وأكدت دراسة (مى عمر ، ٢٠١٦) أن إستراتيجية التدريس المتمايز ، تعد من الاستراتيجيات التى يمكنها الاستجابة للفروق الفردية بين الطلاب على الرغم من الاختلافات التى بينهم مثل : الحاجات ، والميول ، والاهتمامات ، والخلفية الاجتماعية والثقافية . وباستخدام التعليم المتمايز يصبح الطالب مواطناً قادراً على التأملم . وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمات على استخدام أساليب تنمية التفكير التأملى .

١٣) واستخدمت دراسة (نهلة عبد المعطى ، ٢٠١٦) إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير التأملى لدى طلاب الصف الأول الثانوى . وأشارت إلى مهارات التفكير التأملى وهى : التأمل والملاحظة ، والكشف عن المغالطات ، والوصول إلى استنتاجات مناسبة ، وإعطاء تفسيرات مقنعة ، ووضع حلول مقترحة . وقد أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمعلمين على مهارات التفكير التأملى .

١٤) وكما اهتمت دراسة (حسن شحاتة ومينا ناصر ، ٢٠١٧) بالتدريس التأملى وتكوين المعلم . وأكدت أن ممارسة التدريس التأملى ، يعد أحد الوسائل الحديثة للتنمية المستدامة للمعلمين . ومن التوصيات التى أشارت الدراسة إليها ، تدريب المعلمين على البحوث التأملية ، ونشر ثقافة البحث التأملى على مستوى الجامعات وفكرة البحوث الإجرائية التأملية .

تعقيب على الدراسات التى اهتمت بالتفكير التأملى :

- **تبين من خلال عرض بعض الدراسات للقسم الثانى ، أن بعض الدراسات اهتمت بتنمية التفكير التأملى من خلال أنشطة تعليمية تأملية مثل دراسة (Grossman, 2009) والبعض الآخر سعت إلى بناء برامج لتنمية التفكير التأملى مثل دراسة (Schoon, 2012) .**
- **أوضحت دراسات هذا القسم ، أهمية تنمية مهارات التفكير التأملى ، مما يتطلب تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوى من خلال تدريس مادة الجغرافيا .**

- **استفادت الباحثة من إعدادها للإطار النظرى والدراسات السابقة ، فى دراسة وتحليل التفكير التأملى ، وإعداد كل من : قائمة بمهارات التفكير التأملى فى الجغرافيا اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وإعداد اختبار مهارات التفكير التأملى فى الجغرافيا .**

القسم الثالث : الدافعية الذاتية : **يتضمن هذا القسم الإطار النظرى المتعلق بالدافعية الذاتية والدراسات السابقة المتعلقة به ، وفيما يلى شرح لهذا القسم على النحو التالى :**

(أ) الإطار النظرى حول الدافعية الذاتية ، ويضم ما يلى :

(١) تعريف الدافعية الذاتية : **عرفت بأنها : " قيام الفرد بتأدية السلوك من تلقاء نفسه دون أن ينتظر الحصول على تعزيزات اجتماعية أو مادية . (أحمد فلاح وخالد العطيات ، ٢٠١٠ ، ١٨٣) . وكما عرفت بأنها : " القوة التى توجه النشاط لموضوعات التعلم والتى تجذب المتعلم نحوها ، فيشعر بالرغبة فى أداء العمل دون تعزيز خارجى ، ويعد هذا النوع من الدافعية أفضل من الدافعية الخارجية لعمليتى التعليم والتعلم (Lepper, Copus & Lyengar, 2005, 184-175) . وكما عرفت بأنها : " الرغبة الداخلية لدى الأفراد لأداء مهمة ما من أجل الحصول على المتعة والسعادة والرضا الذاتى بالقيام بالمهمة ، وتتمثل الدافعية الذاتية بحب الاستطلاع والبحث عن كل ما هو جديد والرغبة فى التفوق والإصرار على مواجهة المهام الصعبة والكفاءة الذاتية المستقلة . (رجاء ياسين وزينب نعمة ، ٢٠١٢ ، ١٣٥ - ١٦٨) .**

وكما عرفت بأنها : " متعة التعليم المدرسى الذى يتميز بالإتقان والإصرار والمثابرة وحب الاستطلاع وتعلم التحدى ومواجهة المهام الصعبة " . (Gottried et al, 2008, P. 36) . وتتفق معظم التعريفات السابقة مع التعريف التالى للدافعية الذاتية بأنها : " القوة التى توجد داخل مهام التعلم فى المقررات الدراسية والتى يتم تكليف الطلاب بها ، فينجذبون نحو تعلمها ، ويهتمون بأدائها دون تعزيز خارجى ، ويشعرون بحب الاستطلاع وروح التحدى والرغبة فى الإنجاز والإتقان " . (عزة فتحى ، ٢٠١٦ ، ١٧٤) .

(٢) تصنيف المتعلمين من حيث الدافعية : **أكد علماء النفس فى تصنيفهم للمتعلمين من حيث الدافعية إلى متعلمين مدفوعين ذاتياً (داخلياً) ، وآخرين بدوافع خارجية . وإن الدافعية الذاتية الداخلية هى الدافعية الأفضل ، حيث ترتبط بنشاط أكبر فى إنجاز المهام المختلفة . فالطلاب المدفوعون داخلياً يكونون أكثر إصراراً على إنجاز المهام وخاصة الصعبة منها . أما الطلاب المدفوعون خارجياً فهم بحاجة ماسة إلى التحايل بشكل مستمر ولا يهتمون إلا بالحد الأدنى من المتطلبات التى يكلفون بها . (محمد عودة وآخرون ، ٢٠١٤ ، ٢٠٨) .**

ولذا تعد الدافعية الذاتية ذات تأثير كبير فى مجال التعليم بصفة عامة ، وتعليم الجغرافيا بصفة خاصة وذلك لطبيعتها الصعبة لمعظم الطلاب . فيمكن للطالب أن يبذل جهداً ويقضى وقتاً طويلاً فى التعلم ، لأنه يمتلك المثابرة وحب الاستطلاع والرغبة فى الوصول إلى الأفضل (سحر عبد الفتاح ، ٢٠١٢ ، ٩٨ ، ٩٩) نقلاً عن : (Toles, 2010) .

(٣) الدافعية الذاتية وتعلم الجغرافيا : **تعد الدافعية الذاتية ذات تأثير كبير فى إحداث عملية التعلم لدى الطلاب ، كما تعد عاملاً أساسياً فى نجاح الطلاب بجميع مراحل التعليم . فيمكن لطالب عندما يدرس موضوعات الجغرافيا ، يبذل جهداً كبيراً فى حل مشكلات لظواهر جغرافية لأنه يمتلك المثابرة وحب الاستطلاع ، والرغبة والدافع فى الوصول إلى الأفضل فى تعلم فروعها التقليدية والحديثة . وتتضمن الدافعية الذاتية استخداماً لطرق فاعلة ذات معنى ، يمكن استخدامها فى تعلم الجغرافيا مثل : التلخيص ، والاستفسار ، وجمع البيانات ، وضبط المتغيرات ، والفهم العميق للأفكار ، ورسم مخططات للعلاقات بين المفاهيم (سحر عبد الفتاح ، ٢٠١٢ ، ٩٨) .**

(٤) أبعاد الدافعية الذاتية : **حدد بعض الباحثين أبعاد الدافعية الذاتية ، فحددها (Lepper, 2005) إلى الأبعاد التالية : تفضيل التحدى ، وحب الاستطلاع ، والرغبة فى الإتقان باستقلالية ، وكما حُددت فى ضوء نظرية التقرير الذاتى لكل من : (Ryan & Deci, 2006, 54-58) ، وكانت أبعادها فى المقياس الذى تم تصميمه على النحو التالى : دافع المعرفة ، ودافع الإثارة ، ودافع الإنجاز . أما (فريال أبو عواد ، ٢٠٠٩ ، ٤٣٤ ـ ٤٧١) ، فقد عربت مقياس (Lepper) فى دراستها ، والذى تم تطبيقه فى الأردن ، وحددتها (سحر عبد الفتاح ، ٢٠١٢ ، ١٠٤) فيما يلى : حب الاستطلاع ، والمثابرة ، والإنجاز الأكاديمى ، والتعلم الذاتى .**

وفى ضوء ما حددته الأدبيات التربوية لأبعاد الدافعية الذاتية . أمكن للباحثة اشتقاق أبعاداً لمقياس الدافعية الذاتية ، وهذه الأبعاد حُددت على النحو التالى :

١) حب الاستطلاع : **وهو رغبة المتعلم فى طرح التساؤلات والاستفسارات ، وجمع المعلومات ، والبحث عن كل جديد فى مجال العلم ، واستكشاف بيئته المحلية التى يعيش فيها .**

٢) المثابرة : **قدرة المتعلم على الاستمرار فى الأداء ، وبذل مزيد من الجهد فى عمليات البحث وجمع المعلومات ، ومواجهة العوامل التى قد تحول دون تحقيق الأهداف .**

٣) دافعية العزو : **مدى إدراك المتعلم لعلاقة النتيجة بالسبب ، وأن الجهود التى تبذل وسيلة رئيسة لنجاح أداء المهام . ويقصد به الأسباب لنتائج السلوك (ياسين علوان ، ٢٠١٥ ، ٨٥) .**

٤) التعلم الذاتى : **نشاط تعليمى للمتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية معارفه ومهاراته وفقاً لميوله واهتماماته بما يساعد على تنمية شخصيته .**

واستناداً إلى أبعاد الدافعية ، يمكن لمعلم الجغرافيا ، تعزيزها من خلال تعليم وتعلم الجغرافيا باستخدام التعليم المتمايز ، بمراعاة ما يلى :

- **تقديم تغذية راجعة للطلاب بصفة مستمرة ، مع مراعاة التأكيد على النتائج الإيجابية ، وحب الاستطلاع لديهم ، والسعى نحو جميع مزيد من المعلومات .**
- **تنشيط التقويم الذاتى للطلاب ، وذلك من خلال تحمل مسئولية التعلم وتدريبهم على كيفية تقويم أعمالهم وفق معايير مسبقة .**

(٥) أهمية الدافعية الذاتية : **يمكن تحديدها على النحو التالى :**

*** تساعد على جعل التعلم حول المتعلم ، لا على موضوعات المحتوى أو المعلم .**

*** تزيد من فهم المتعلم لهدفه ، مما يساعد على مثابرته وحماسه للعمل .**

*** تقلل من تشتت الطلاب بدرجة كبيرة ، (منتدى مطشر وسوزان أحمد ، ٢٠١٤ ، ١٣٨) .**

*** استخدام طرق واستراتيجيات تعلم ذى المعنى .**

*** تساعد على تحقيق تأثير إيجابى على أداء المتعلم . (أحلام الباز ، ٢٠١١ ، ٢٦٥) .**

(ب) دراسات اهتمت بأبعاد الدافعية الذاتية :

١) اهتمت دراسة (Jeremy, 2008) باستخدام التقويم الذاتى ، من خلال التعلم الذاتى كأحد أبعاد الدافعية الذاتية ، وذلك من خلال إتاحة الفرص للتأمل . وأشار الباحث إلى ضرورة تدريب المعلم للطلاب على كيفية تقويم أعمالهم .

٢) واهتمت دراسة (Markku. S, 2009) بفهم سلوك الطلاب فى الفصول ، ولذا الحاجة ماسة إلى زيادة الفهم حول الدافعية الذاتية بأبعادها . وهنا يجب أن يوضع فى الاعتبار التركيز على عمليات الدافعية . وأكدت الدراسة على أن الدافعية قوة كامنة وهنا يجب تنظيم جوانب الدافعية .

٣) وأكدت دراسة (Toles, A., 2010) على توفير بيئة تعلم آمنة مع استخدام استراتيجيات التعليم التى تتمركز حول المتعلم ، وذلك لتعزيز الدافعية الذاتية لدى المتعلم .

٤) كما اهتمت دراسة (Milner, A., 2011) بأحد أبعاد الدافعية الذاتية وهو حب الاستطلاع حيث تم تقديم تغذية راجعة للطلاب مع التأكيد على النتائج الإيجابية ، وذلك لتقوية بعد حب الاستطلاع لديهم وحثهم على بذل الجهد فى ضوء مستوى واقعى من الدافعية .

٥) وأشارت دراسة (Mayhew & Englerg, 2011) أن الدافعية الذاتية تتضمن استخدام بعض الاستراتيجيات مثل : التلخيص ، الاستفسار ، جمع البيانات ، ضبط المتغيرات ورسم مخططات للعلاقات بين المفاهيم .

٦) واهتمت دراسة (سمر عبد الفتاح عام ٢٠١٢) : بتعزيز الدافعية الذاتية لتعلم الرياضيات والمسئولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمى لدى طلاب المرحلة الثانوية . وتمثلت مشكلة الدراسة فى ضعف مقومات الدافعية الذاتية . وتم إعداد مقياس لأبعاد الدافعية الذاتية وهى : حب الاستطلاع ، والمثابرة ، والعزو السببى ، والتعلم الذاتى .

٧) وتدور دراسة (عزة فتحى عام ٢٠١٦) : حول فاعلية تدريس مقرر طرق التدريس للفلسفة باستخدام الويب كويست على تنمية الدافعية الذاتية لطلاب الدبلوم العام . ولذا تم إعداد مقياس لأبعاد الدافعية الذاتية وهى : حب الاستطلاع ، والتحدى ، والإنجاز ، والإتقان باستقلالية .

تعقيب على الدراسات السابقة : من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة استفادت الباحثة من :

- **تعرفت على أبعاد الدافعية الذاتية ، وكيفية بناء المقاييس المتعلقة بها .**
- **تمكنت من اشتقاق أبعاد مقياس الدافعية فى الدراسة الراهنة .**
- **لا تتحقق الدافعية الذاتية إلا من خلال توافر بعض الشروط لدى المعلم والمتعلم .**

- **الدور المهم للدافعية الذاتية فى العملية التعليمية .**

فروض الدراسة : **فى ضوء ما تم عرضه أمكن صياغة الفروض التالية :**

١) **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى N ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية .**

٢) **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى N ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل يرجع إلى أثر المستوى التحصيلى لصالح المجموعة التجريبية (منخفض / متوسط / مرتفع) .**

٣) **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى N ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل يرجع إلى أثر التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلى لصالح المجموعة التجريبية (منخفض / متوسط / مرتفع) .**

٤) **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى N ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى لصالح المجموعة التجريبية .**

٥) **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى N ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى يرجع إلى أثر المستوى التحصيلى لصالح المجموعة التجريبية (منخفض / متوسط / مرتفع) .**

٦) **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى N ٠,٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى يرجع إلى أثر التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلى لصالح المجموعة التجريبية (منخفض / متوسط / مرتفع) .**

٧) **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى N ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق والبعدى لمقياس الدافعية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية .**

٨) **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى N ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية الذاتية يرجع إلى أثر المستوى التحصيلى لصالح المجموعة التجريبية (منخفض / متوسط / مرتفع) .**

٩) **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى N ٠,٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية الذاتية يرجع إلى أثر التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلى لصالح المجموعة التجريبية (منخفض / متوسط / مرتفع) .**

إجراءات الدراسة : **للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفروض ، اتبع ما يلى :**

* للإجابة عن السؤال الأول للدراسة ونصه : " ما مهارات التفكير التأملى التى يمكن تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا ؟ " اتبع ما يلى :

١) **تحديد قائمة مهارات التفكير التأملى : تم اشتقاق هذه القائمة من بعض المصادر وهى ،**

الدراسات السابقة والإطار النظرى المتعلق بمهارات التفكير التأملى ، وطبيعة علم الجغرافيا وأهدافه وموضوعاته بالصف الأول الثانوى ، والمعايير القومية لمنهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية والخصائص السيكولوجية لطلاب الصف الأول الثانوى . وتضمنت القائمة فى صورتها المبدئية (٥) مهارات أساسية ، و(٢٠) مهارة فرعية للتفكير التأملى .

٢) تم عرض القائمة فى صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين [١] ، لإبداء الرأى حول القائمة إما بالحذف أو الإضافة أو التعديل .

٣) تم إجراء التعديلات اللازمة ، حيث أصبحت القائمة فى صورتها النهائية [٢] . حيث تضمنت المهارات الرئيسة التالية :

١. مهارة الرؤية البصرية الناقدة ، وتضمنت (٥) مهارات فرعية .

٢. مهارة الكشف عن المغالطات والمعلومات الخاطئة ، وتضمنت (٤) مهارات فرعية .

٣. مهارة التوصل إلى استنتاجات منطقية ، وتضمنت (٣) مهارات فرعية .

٤.مهارة إعطاء تفسيرات وتبريرات مقنعة ، وتضمنت (٤) مهارات فرعية .

٥.مهارة وضع حلول مقترحة ومنطقية ، وتضمنت (٤) مهارات فرعية .

وتم عرض قائمة مهارات التفكير التأملى على مجموعة من المحكمين تألفت من (١٨) محكماً لإبداء الرأى فى مدى صلاحية تلك القائمة ، وتقديم ما يرونه من ملاحظات ومقترحات ، من حيث ما يلى :

- **تحديد مدى ارتباط كل مهارة فرعية بالمهارة الرئيسية .**
- **مدى مناسبة المهارات لمستوى طلاب الصف الأول الثانوى .**
- **مدى مناسبة المهارات لمنهج الجغرافيا للصف الأول الثانوى .**
- **يمكن لسعادتكم إضافة أية مهارة أخرى ترون أهميتها لطلاب الصف الأول الثانوى .**

وتم استخدام معادلة كوبر COOPER (حلمى الوكيل ومحمد المفتى ، ٢٠٠٧ ، ٢٨٨) .

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

كما هو موضح فى الجدول (١) :

---

[١] ملحق (١) أسماء السادة المحكمين .

[٢] ملحق (٢) قائمة مهارات التفكير التأملى .

جدول (١) نسبة اتفاق المحكمين للمهارات الرئيسية والمهارات الفرعية للتفكير التأملى

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	مناسبة المهارة الرئيسية بالنسبة للطلاب		نسبة الاتفاق على المهارة الرئيسية	مدى ارتباط المهارة الفرعية بالمهارة الرئيسية		نسبة الاتفاق على المهارة الفرعية
		مناسبة	غير مناسبة		مناسبة	غير مناسبة	
(١) الرؤية البصرية الناقدة	١) يصف ظاهرة جغرافية محددة .	١٨		١٠٠%	١٨	-	١٠٠%
	٢) تدوين الملاحظات عن مشاهدة بعض الظواهر الجغرافية .				١٨	-	١٠٠%
	٣) يطرح التساؤلات حول الظواهر الجغرافية التى يشاهدها .				١٨	-	١٠٠%
	٤) يرسم أشكال ورسومات توضيحية للظواهر الجغرافية .				١٨	-	١٠٠%
	٥) يوظف الرسومات والأشكال لإظهار الأجزاء المكونة لها .				١٨	-	١٠٠%
(٢) الكشف عن المغالطات والمعلومات الخاطئة	١) يكشف جوانب الغموض فى الموضوعات .	١٧	١	٩٤%	١٧	١	٩٤%
	٢) يحدد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية فى الموضوعات .				١٨	-	١٠٠%
	٣) يتحقق من صدق المعلومات الجغرافية .				١٨	-	١٠٠%
	٤) يدرك جوانب النقص فى الموضوعات .				١٧	١	٩٤%
(٣) التوصل إلى استنتاجات	١) يتوصل إلى نتائج واضحة من خلال معلومات أو ظواهر جغرافية مقدمة له .	١٦	٢	٨٩%	١٦	٢	٨٩%
	٢) يوظف المعلومات فى التوصل إلى استنتاجات مناسبة .				١٧	١	٩٤%
	٣) يقدم حكماً على صحة الاستنتاجات .				١٧	١	٩٤%
(٤) إعطاء تفسيرات وتبريرات مقنة	١) يفسر الملاحظات .	١٥	٣	٨٣%	١٧	١	٩٤%
	٢) يربط الملاحظات بالاستنتاجات .				١٥	٣	٨٣%
	٣) يقدم تبريرات ذات معنى .				١٦	٢	٨٩%
	٤) يوضح العلاقة بين المفاهيم الجغرافية المختلفة .				١٦	٢	٨٩%
(٥) وضع حلول مقترحة ومنطقية	١) يناقش الأفكار المطروحة .	١٥	٣	٨٣%	١٧	١	٩٤%
	٢) يتوقع النتائج .				١٦	٢	٨٩%
	٣) ينتج أكبر عدد من الحلول المرتبطة بالمشكلة .				١٦	٢	٨٩%
	٤) يقدم حلول صحيحة جغرافياً وقابلة للتطبيق .				١٥	٣	٨٣%

يتبين من الجدول (١) أن نسبة الاتفاق للمهارات الرئيسية والفرعية تراوحت ما بين (٨٣% . ١٠٠%) وهى نسب عالية وبذلك أصبحت قائمة مهارات التفكير التأملى فى صورتها النهائية .

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث .

* وللإجابة عن السؤال الثانى للدراسة ونصه : " كيف يمكن إعادة صياغة وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " المعدة فى ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز ؟ " اتبع ما يلى :

١) اختيار وتحليل البنية المعرفية للوحدة ، والأهداف الإجرائية اللازمين لإعداد مواد المعالجة التجريبية ، وقد تم التحقق من صدق التحليل بعرضه على المحكمين ، وكذلك ثباته بإعادة التحليل مرة أخرى بعد مضى (٤) أسابيع (رشدى طعيمة ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٦) ، ووجد أنها تساوى (٠,٨٧) وهى نسبة يمكن الاعتماد عليها فى الدراسة .

٢) تم اختيار الوحدة الأولى ، وإعادة صياغها من وحدات مقرر الجغرافيا للصف الأول الثانوى ، للفصل الدراسى الثانى ، لعام ٢٠١٦ بما يتناسب حاجات وميول الطلاب لتنمية مهارات التفكير التأملى لديهم وأيضاً لتحقيق الدافعية الذاتية ، وقد تم اختيار موضوعات هذه الوحدة ، للمبررات الآتية :

- **ارتباط موضوعات الوحدة بحياة الطالب ووطنه مصر ، وتنوع دروسها بالرسوم والأشكال والخرائط والجداول والصور المعبرة عن موقع مصر الفلكى والجغرافى ، مما يساعد على تحقيق حاجات وميول الطلاب ومواجهة الاختلافات بينهم لتحقيق التعليم المتمايز .**

- **تتناول الوحدة ، دراسة علم الجيولوجيا من حيث الأزمنة والعصور الجيولوجية وتكويناتها لسطح مصر ، وكذلك تشكيل سطح مصر ، والظواهر الجغرافية التى يتميز بها نهر النيل .**
- **لذا تتيح موضوعات الوحدة المختارة الفرص المتنوعة للطلاب لاختيار عدداً متنوعاً من المهام العلمية الجغرافية ، والذى يحفزهم على ممارسة مهارات التفكير التأملى وأبعاد الدافعية الذاتية أثناء عمليات التعليم والتعلم للوحدة المختارة .**

٣) إعداد مواد المعالجة التجريبية فى ضوء التعليم المتمايز :

أ- إعداد كتاب الطلاب : من خلال صياغة موضوعات الوحدة بشكل متمايز ، بما يتوافق مع الطلاب ومستويات تحصيلهم المختلفة ، وكذلك يتفق وطبيعة المحتوى العلمى لكل درس ، وفى نهاية كل درس يتم عرض المفاهيم المراد تعلمها ، وبعض الإرشادات التى تساعد الطلاب فى تنمية مهارات التفكير التأملى والدافعية الذاتية .

ب- إعداد دليل المعلم : حيث يتضمن المقدمة ، فلسفة الدليل ، تعريف بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ، والأهداف العامة ، وإرشادات للمعلم لاستخدام الأنشطة واستراتيجيات التعليم المتمايز ، ودروس الوحدة ، وقائمة بمراجع الوحدة .

ج- ضبط وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " : تم عرض كتاب الطالب ودليل المعلم بعد صياغتها فى ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها . وفى ضوء ذلك أجريت التعديلات حتى أصبحت فى صورتها النهائية .

٤) إعداد أدوات البحث :

أولاً : إعداد اختبار تحصيل فى وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " :

١) تحديد الهدف من الاختبار : يهدف إلى قياس تحصيل طلاب الصف الأول الثانوى فى الوحدة .

٢) تحديد أبعاد الاختبار : تضمنت أبعاد الاختبار الموضوعات الواردة بالوحدة .

٣) وضع مفردات الاختبار : تم صياغة مفردات الاختبار ، واشتمل فى صورته الأولية على (٣٠) مفردة ، وقد وزعت هذه المفردات على موضوعات الوحدة بحيث تقيس المستويات المعرفية (تذكر ، وفهم ، وتطبيق ، وتركيب) ، وتم صياغة تعليمات الاختبار .

٤) صدق الاختبار : تم عرضه على مجموعة من المحكمين حيث تم إجراء التعديلات ، وأصبح فى صورته النهائية .

٥) إجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار : تم التطبيق على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوى بالعام الدراسى ٢٠١٥ / ٢٠١٦ بدمياط الجديدة ، مكونة من (٣٤) طالباً وطالبة وذلك لحساب ما يأتى :

أ) تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفاكرونباخ للثبات (السيد محمد ،١٩٧٧،٤٥٩) ، فوجد أنه يساوى (٠,٨٩) ، كما بلغت قيمة الصدق الذاتى (٠,٩٤) .

ب) زمن الاختبار : تم استخدام المعادلة لتحديد زمن الاختبار (فؤاد البهى ، ١٩٧٨ ، ٦٥٤)

وبتطبيقها كان زمن الاختبار (١٢٠) دقيقة وهو زمن مناسب لأداء الاختبار .

ج) معامل السهولة والتمييز لمفردات الاختبار : تم حساب معامل السهولة ، كما تم حساب قدرة كل مفردة على التمييز بحساب التباين (فؤاد البهى ، ١٩٧٨ ، ٤٤٩ ـ ٤٥٦) ، وحصلت المفردات على معاملات سهولة وتمييز مناسبة [١] . وتم التأكد من وضوح تعليمات الاختبار وتم تحديد درجات الاختبار ، وأصبحت الدرجة العظمى للاختبار (٥٠) درجة .

وبذلك تم وضع الصورة النهائية للاختبار ، حيث أصبح على درجة مناسبة من الصدق والثبات ، وصالح للتطبيق ، حيث قسم إلى أربعة مستويات ، والجدول (٢) التالى يوضح مواصفات اختبار التحصيل للوحدة .

جدول (٢) مواصفات اختبار تحصيل الوحدة

م	مستويات التعلم	أرقام المفردات	المجموع الكلى	الوزن النسبى
١	تذكر	١ ـ ١٣	١٣	%٤٣
٢	فهم	١٤ ـ ١٦	٣	%١٠
٣	تطبيق	١٧ ـ ٢٧	١١	%٣٧
٤	تركيب	٢٨ ـ ٣٠	٣	%١٠
المجموع الكلى			٣٠	%١٠٠

ثانياً : إعداد اختبار مهارات التفكير التأملى فى الجغرافيا :

١) تحديد الهدف من الاختبار : يهدف إلى قياس مهارات التفكير التأملى لطلاب الصف الأول الثانوى فى وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " .

٢) تحديد أبعاد الاختبار : تضمنت أبعاد الاختبار الموضوعات الواردة بالوحدة ، لقياس مهارات التفكير التأملى فى الجغرافيا ، والتى قد سبق إعدادها فى الإجابة عن السؤال الأول للبحث .

٣) وضع مفردات الاختبار : تضمن الاختبار فى صورته الأولية على (٥٠) مفردة ، وقد وزعت هذه المفردات على موضوعات الوحدة بحيث تقيس المهارات الواجب تنميتها لدى الطلاب .

٤) صدق الاختبار : تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وتم إجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آرائهم ، وبلغ عدد مفردات الاختبار (٥٠) مفردة فى صورة النهائية .

٥) إجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار : تم إجراءها على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوى المقيدين بالعام الدراسى ٢٠١٥ / ٢٠١٦ بمدرسة أبو بكر الثانوية بدمياط الجديدة ، مكونة من (٣٤) طالباً وطالبة وذلك لحساب ما يأتى :

أ) معامل ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفاكرونباخ للثبات (السيد محمد ، ١٩٧٧ ، ٤٥٩) ، فوجد أنه يساوى (٠,٩٥) وهو معامل ثبات مناسب .

ب) زمن الاختبار : عن طريق حساب الزمن تم استخدام المعادلة المناسبة (السيد محمد ، ١٩٧٧ ، ٦٥٤) وبتطبيق المعادلة كان زمن الاختبار (١٢٥) دقيقة وهو زمن مناسب لأداء الاختبار .

ج) معامل السهولة والتمييز للمفردات [٢] : تم حساب معامل السهولة لمفردات الاختبار ، وكما تم

---

[١] ملاحق الدراسة : المعالجات الإحصائية المتعلقة بمعامل السهولة والتمييز للاختبار .

[٢] ملحق (٢) قائمة مهارات التفكير التأملى .

[١] ملاحق الدراسة : بيان التحليل الإحصائى لمفردات اختبار مهارات التفكير التأملى .

حساب قدرة كل مفردة على التمييز . وقد حصلت المفردات على معاملات سهولة وتمييز مناسبة (فؤاد البهى ، ١٩٧٨ ، ٤٤٩ ـ ٤٥٦) .

د) تم التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ، وتم تحديد درجات اختبار مهارات التفكير التأملى . وبذلك تم وضع الصورة النهائية للاختبار حيث أصبح على درجة مناسبة من الصدق والثبات ، وصالح للتطبيق ، بحيث يقيس المهارات الواجب تنميتها لدى الطلاب ، والجدول (٣) يوضح مواصفات اختبار مهارات التفكير التأملى [١] :

جدول (٣) مواصفات اختبار مهارات التفكير التأملى للوحدة

م	المهارة	أرقام المفردات	المجموع الكلى	الوزن النسبى
١	مهارة الرؤية البصرية الناقدة	١ ـ ١٠	١٠	%٢٠
٢	مهارة الكشف عن المغالطات والمعلومات الخاطئة	١١ ـ ٢٠	١٠	%٢٠
٣	مهارة التوصل إلى استنتاجات	٢١ ـ ٣١	١١	%٢٢
٤	مهارة إعطاء تفسيرات وتبريرات مقنعة	٣٢ ـ ٤١	١٠	%٢٠
٥	مهارة وضع حلول مقترحة ومنطقية	٤٢ ـ ٥٠	٩	%١٨
المجموع الكلى			٥٠	%١٠٠

ثالثاً : إعداد مقياس الدافعية الذاتية :

١) تحديد الهدف من المقياس : لقياس الدافعية الذاتية لدى طلاب الصف الأول الثانوى .

٢) تحديد أبعاد المقياس : تم تحديد أبعاد المقياس للدافعية الذاتية ، والتى تم تحديدها من قبل .

٣) صدق المقياس : وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين وتم إجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آراء المحكمين ، وتكون المقياس من (٢٨) عبارة فى صورته النهائية .

٤) نظام تقدير درجات المقياس : أصبحت الدرجة العظمى للمقياس (٨٠) درجة .

٥) إجراء التجربة الاستطلاعية : تم إجراءها لحساب ما يلى :

أ) حساب ثبات المقياس : تم حسابه باستخدام معادلة ألفاكرونباخ للثبات وقد بلغ معامل ثبات (٠,٨٩) وتعد درجة ملائمة لثبات المقياس .

ب) حساب زمن المقياس : تم استخدام نفس معادلة حساب زمن اختبار التحصيل (فؤاد البهى ، ١٩٧٨ ، ٦٥٤) وكان زمن المقياس (٤٥) دقيقة وهو زمن مناسب لأداء المقياس .

ج) تم التأكد من وضوح تعليمات المقياس ومناسبتها للطلاب . والجدول (٤) التالى يوضح مفردات أبعاد مقياس الدافعية الذاتية لتعلم الجغرافيا على النحو التالى :

جدول (٤) مفردات أبعاد مقياس الدافعية الذاتية لتعلم الجغرافيا

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	المجموع	الوزن النسبى
١	حب الاستطلاع	١ ، ٢ ، ٦ ، ١١ ، ١٥	٩ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٦	٩	%٣٢,١٤
٢	المثابرة	٣ ، ٧ ، ٢٥	١٢ ، ١٦ ، ٢٢	٦	%٢١,٤٣
٣	العزو السببى	٨ ، ١٧ ، ٢٠	٤ ، ١٣ ، ٢٨	٦	%٢١,٤٣
٤	التعلم الذاتى	١٠ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٧	٥ ، ٢١	٧	%٢٥
المجموع		١٦	١٢	٢٨	%١٠٠

الدراسة شبه التجريبية :

[٢] ملاحق الدراسة : اختبار مهارات التفكير التأملى فى صورته النهائية بملاحق الدراسة .

١) اختيار عينة الدراسة : تمثلت فى طلاب الصف الأول الثانوى وبلغ عددهم (٦٨) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما : التجريبية وعددهم (٣٤) طالب وطالبة يدرسون باستخدام التعليم المتمايز ، والضابطة وعددهم (٣٤) طالب وطالبة يدرسون بالطريقة المعتادة ، كما تم تحديد الطلاب (منخفض / متوسط / مرتفع) التحصيل فى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة .

- اعتمدت الباحثة فى تقسيم مستويات التحصيل الدراسى على تصنيف معدلات النجاح المعتمد من وزارة التربية والتعليم والذى يقسم درجات التحصيل إلى خمس مستويات هى : ضعيف (دون المستوى) إذا كانت درجة الطلاب من صفر إلى ٤٠% ، مقبول إذا كانت درجة الطالب من ٥٠% إلى أقل من ٦٠% ، جيد إذا كانت درجة الطالب من ٦٠% إلى أقل من ٧٥% ، جيد جداً إذا كانت درجة الطالب من ٧٥% إلى أقل من ٨٥% ، ممتاز إذا كانت درجة الطالب من ٨٥% فأكثر .

- ونظراً لأن طبيعة الدراسة تتطلب تصنيف الطلاب فى ثلاثة مستويات فقد أصبح تصنيف الدرجات كما يلى : التحصيل المرتفع ويمثل ٨٥% فأكثر ، التحصيل المتوسط ويمثل من ٦٠% إلى أقل من ٨٥% ، التحصيل المنخفض ويمثل أقل من ٦٠% وتم تحديد الفئات الثلاث من خلال فحص سجلات درجات الطالب التحصيلية فى مادة الجغرافيا فى الشهور السابقة واختبار الفصل الأول وحساب نسبة درجاتهم وكذلك تقدير وحكم المعلم نحو تحصيل الطلاب ومهاراتهم .

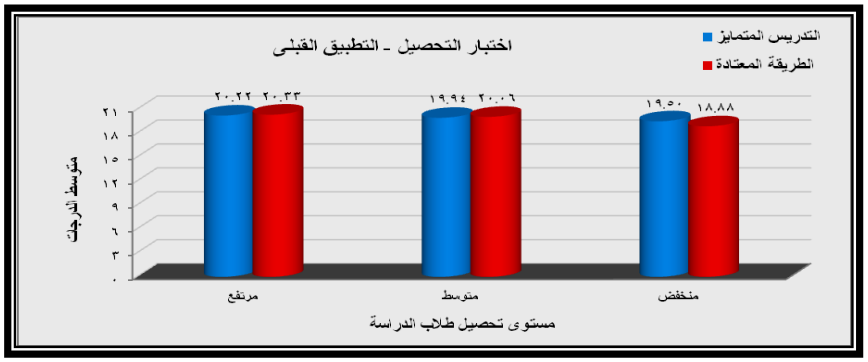
٢) تطبيق أدوات الدراسة قبلياً : تم تطبيق كل من اختبار التحصيل واختبار مهارات التفكير التأملى ومقياس الدافعية الذاتية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وإجراء تحليل تباين ثنائى الاتجاه وذلك باستخدام برنامج (SPSS) وجاءت النتائج على النحو التالى :

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة فى التطبيق القبلى لاختبار التحصيل

خصائص طلاب الدراسة		مرتفع التحصيل		متوسط التحصيل		منخفض التحصيل		المتوسط	الانحراف المعيارى
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
طريقة التدريس	التعليم المتمايز	٢٠,٢٢	٢,١١	١٩,٩٤	١,٠٩	١٩,٥٠	١,٢٠	١٩,٩١	١,٤٢
	الطريقة المعتادة	٢٠,٣٣	٢,٠٠	٢٠,٠٦	١,٣٠	١٨,٨٨	٠,٨٣	١٩,٨٥	١,٥٠
المتوسط والانحراف المعيارى		٢٠,٢٨	١,٩٩	٢٠,٠٠	١,١٨	١٩,١٩	١,٠٥	١٩,٨٨	١,٤٥

جدول (٦) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه فى التطبيق القبلى لاختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
طريقة التدريس (متمايز/معتادة)	٠,٢٧	١	٠,٢٧	٠,١٣	٠,٧٢١ غير دال
مستوى التحصيل (مرتفع/متوسط/منخفض)	١١,٠١	٢	٥,٥١	٢,٦٦	٠,٠٧٨ غير دال
طريقة التدريس × مستوى التحصيل	١,٦٨	٢	٠,٨٤	٠,٤١	٠,٦٦٩ غير دال
داخل المجموعات (الخطأ)	١٢٨,٣١	٦٢	٢,٠٧		
المجموع	١٤١,٠٦	٦٧			



شكل (٢) متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى

من الجدولين (٥) و(٦) والشكل (٢) يتبين ما يلى :

أ) تكافؤ مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار التحصيل .

ب) تكافؤ مجموعات طلاب الدراسة (منخفضى / متوسطى / مرتفعى) التحصيل فى التطبيق القبلى لاختبار التحصيل .

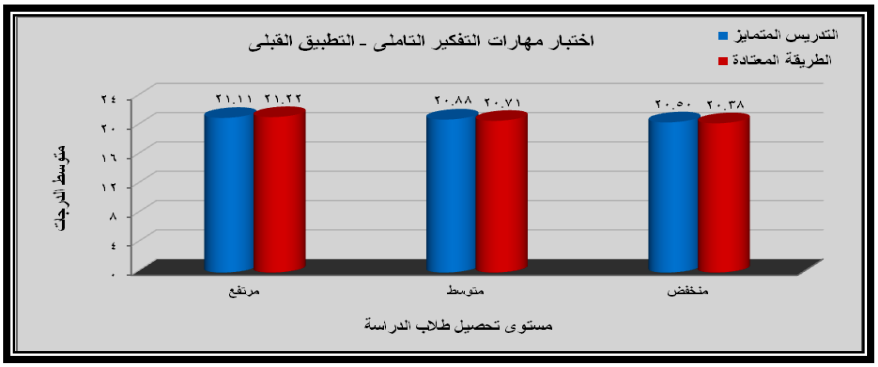
جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات التفكير التأملى

خصائص طلاب الدراسة		مرتفع التحصيل		متوسط التحصيل		منخفض التحصيل		المتوسط	الانحراف المعيارى
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
طريقة التدريس	التدريس المتمايز	٢١,١١	١,٠٥	٢٠,٨٨	١,٤١	٢٠,٥٠	١,٤١	٢٠,٨٥	١,٣١
	الطريقة المعتادة	٢١,٢٢	١,٣٠	٢٠,٧١	١,٣١	٢٠,٣٨	١,٣٠	٢٠,٧٦	١,٣٠
المتوسط والانحراف المعيارى		٢١,١٧	١,١٥	٢٠,٧٩	١,٣٤	٢٠,٤٤	١,٣١	٢٠,٨١	١,٣٠

جدول (٨) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات التفكير التأملى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التأثير الأساسى لطريقة التدريس (متمايز/معتادة)	٠,٠٦	١	٠,٠٦	٠,٠٤	٠,٨٥١ غير دال
التأثير الأساسى لخصائص المتعلمين مستوى التحصيل (مرتفع/متوسط/منخفض)	٤,٥٢	٢	٢,٢٦	١,٣٠	٠,٢٧٩ غير دال
التأثير الأساسى للتفاعل الطريقة × النوع	٠,٢٥	٢	٠,١٣	٠,٠٧	٠,٩٣٠ غير دال
داخل المجموعات (الخطأ)	١٠٧,٦١	٦٢	١,٧٤		
المجموع	١١٢,٥٢	٦٧			



شكل (٣) متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات التفكير التأملى

من الجدولين (٧) و(٨) والشكل (٣) يتبين ما يلى :

أ) تكافؤ مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات التفكير التأملى .

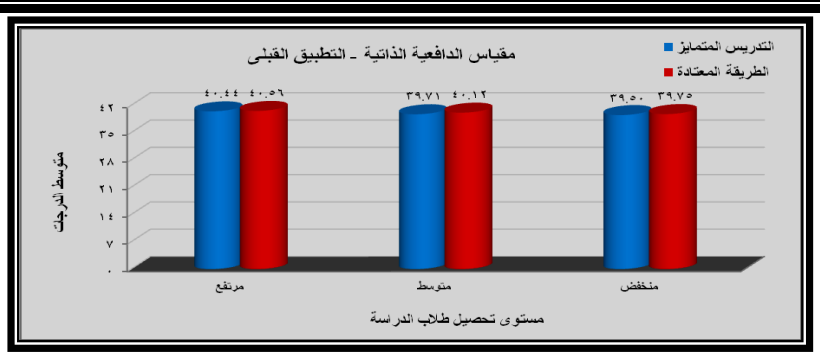
ب) تكافؤ مجموعات طلاب الدراسة (منخفضى / متوسطى / مرتفعى) التحصيل فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات التفكير التأملى .

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة فى التطبيق القبلى لمقياس الدافعية الذاتية

خصائص طلاب الدراسة		مرتفع التحصيل		متوسط التحصيل		منخفض التحصيل		المتوسط	الانحراف المعيارى
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
طريقة التدريس	التدريس المتمايز	٤٠,٤٤	١,١٣	٣٩,٧١	٠,٨٥	٣٩,٥٠	١,٧٧	٣٩,٨٥	١,٢١
	الطريقة المعتادة	٤٠,٥٦	١,١٣	٤٠,١٢	٠,٩٣	٣٩,٧٥	١,٢٨	٤٠,١٥	١,٠٨
المتوسط والانحراف المعيارى		٤٠,٥٠	١,١٠	٣٩,٩١	٠,٩٠	٣٩,٦٣	١,٥٠	٤٠,٠٠	١,١٥

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه فى التطبيق القبلى لمقياس الدافعية الذاتية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التأثير الأساسى لطريقة التدريس (متمايز/معتادة)	١,٠١	١	١,٠١	٠,٧٩	٠,٣٧٧ غير دال
التأثير الأساسى لخصائص المتعلمين مستوى التحصيل (مرتفع/متوسط/منخفض)	٧,٠١	٢	٣,٥١	٢,٧٤	٠,٠٧٢ غير دال
التأثير الأساسى للتفاعل الطريقة × النوع	٠,٢٨	٢	٠,١٤	٠,١١	٠,٨٩٨ غير دال
داخل المجموعات (الخطأ)	٧٩,٢٤	٦٢	١,٢٨		
المجموع	٨٨,٠٠	٦٧			



شكل (٤) متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الدافعية الذاتية

من الجدولين (٩) و(١٠) والشكل (٤) يتبين ما يلى :

أ) تكافؤ مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الدافعية الذاتية .

ب) تكافؤ مجموعات طلاب الدراسة (منخفضى / متوسطى / مرتفعى) التحصيل فى التطبيق القبلى لمقياس الدافعية الذاتية (بغض النظر عن المجموعتين الضابطة والتجريبية) .

٣) تدريس الوحدة باستخدام التعليم المتمايز للمجموعة التجريبية وبالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة .

٤) تطبيق أدوات الدراسة بعدياً : بعد تدريس الوحدة باستخدام التعليم المتمايز ، وتم تطبيق اختبار التحصيل واختبار مهارات التفكير التأملى ومقياس الدافعية الذاتية .

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها : **تم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً وجاءت النتائج كما يلى :**

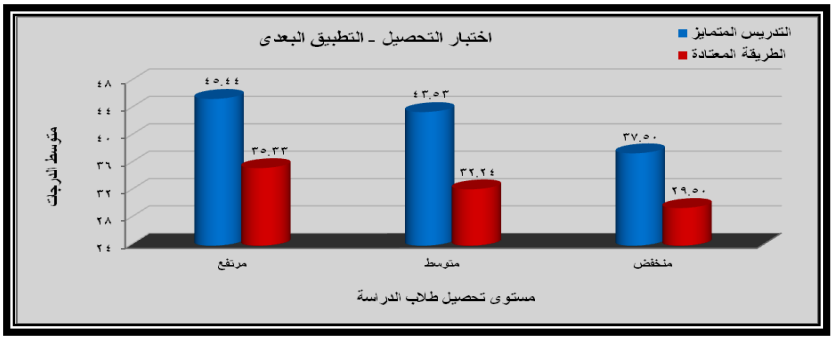
أولاً : النتائج الخاصة بالتحصيل الدراسى وتفسيرها: **للتحقق من صحة الفروض الخاصة بالتحصيل من الفرض الأول حتى الثالث تم إجراء تحليل التباين ثنائى الاتجاه للتطبيق البعدى لاختبار التحصيل وجاءت النتائج كما يلى :**

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل

خصائص طلاب الدراسة		مرتفع التحصيل		متوسط التحصيل		منخفض التحصيل		المتوسط	الانحراف المعيارى
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
طريقة التدريس	التدريس المتمايز	٤٥,٤٤	٢,٩٦	٤٣,٥٣	١,١٢	٣٧,٥٠	٠,٥٣	٤٢,٦٢	٣,٤٣
	الطريقة المعتادة	٣٥,٣٣	١,٢٢	٣٢,٢٤	٠,٨٣	٢٩,٥٠	٠,٥٣	٣٢,٤١	٢,٢٧
المتوسط والانحراف المعيارى		٤٠,٣٩	٥,٦٥	٣٧,٨٨	٥,٨١	٣٣,٥٠	٤,١٦	٣٧,٥١	٥,٩٠

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
طريقة التدريس (متمايز / معتادة)	١٤٦٥,٨٦	١	١٤٦٥,٨٦	٧٧٣,٣٧	٠,٠٠١ دال عند (٠,٠٠١)
مستوى التحصيل (مرتفع / متوسط / منخفض)	٤١١,١٨	٢	٢٠٥,٥٩	١٠٨,٤٧	٠,٠٠١ دال عند (٠,٠٠١)
التأثير الأساسى للتفاعل طريقة التدريس × مستوى التحصيل	٢٩,٥٧	٢	١٤,٧٩	٧,٨٠	٠,٠٠١ دال عند (٠,٠٠١)
داخل المجموعات (الخطأ)	١١٧,٥٢	٦٢	١,٩٠		
المجموع	٢٣٢٨,٩٩	٦٧			



شكل (٥) متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل

من الجدولين (١١) و(١٢) والشكل (٥) يتبين ما يلى :

- بالنسبة لتأثير متغير طريقة التدريس (التعليم المتمايز/الطريقة المعتادة) على التحصيل بلغت قيمة "ف" (٧٧٣,٣٧) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على تحقق الفرض الأول والذى ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل يرجع إلى تأثير طريقة التدريس لصالح طلاب المجموعة التجريبية " .
- بالنسبة لتأثير متغير المستوى التحصيلى لطلاب الدراسة (مرتفعى / متوسطى / منخفضى) التحصيل بلغت قيمة " ف " (١٠٨,٤٧) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على تحقق الفرض الثانى والذى ينص على : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل يرجع إلى تأثير المستوى التحصيلى لطلاب الدراسة (مرتفعى / متوسطى / منخفضى) لصالح طلاب المجموعة التجريبية " . ولتحديد اتجاه دلالة الفرق تم استخدام اختبار " شيفيه " لعمل مقارنات متعددة بين المجموعات الثلاثة وكانت النتائج كالآتى :

جدول (١٣) نتائج المقارنات البعدية المتعددة لمجموعات الطلاب متباينى التحصيل فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل

المجموعة	المتوسط	مرتفعى التحصيل	متوسطى التحصيل	منخفضى التحصيل
مرتفعى التحصيل	٤٠,٣٩	-	٢,٥٠٧ *	٦,٨٨٩ *
متوسطى التحصيل	٣٧,٨٨	-	-	٤,٣٨٢ *
منخفضى التحصيل	٣٣,٥٠	-	-	-

*** دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتبين من الجدول (١٣) أن الفروق بين المجموعات الثلاثة موجهة لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل حيث تفوقوا على كل من المجموعتين المتوسطة والمنخفضة ، كما تفوق طلاب المجموعة متوسطى التحصيل على المجموعة منخفضى التحصيل .

- بالنسبة لتأثير التفاعل بين متغيرى طرقة التدريس ومتغير المستوى التحصيلى لطلاب الدراسة بلغت قيمة " ف " (٧,٨٠) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على تحقق الفرض الثالث والذى ينص على : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل يرجع إلى أثر التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلى لطلاب الدراسة لصالح طلاب المجموعة التجريبية (مرتفعى / متوسطى / منخفضى) " .

ولتحديد مصدر الفروق الدالة بين المجموعات (التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلى لطلاب الدراسة) تم استخدام اختبار " شيفيه " وجاءت النتائج على النحو التالى :

جدول (١٤) المقارنات البعدية المتعددة لمتوسطات المجموعات (التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلى لطلاب الدراسة) لاختبار التحصيل

مجموعات الدراسة	المتوسط	تجريبية مرتفعى	تجريبية متوسطى	تجريبية منخفضى	ضابطة مرتفعى	ضابطة متوسطى	ضابطة منخفضى
تجريبية مرتفعى	٤٥,٤٤	-	٢,٥٠٧*	٧,٩٤٤*	١٠,١١١*	١٣,٢٠٩*	١٥,٩٤٤*
تجريبية متوسطى	٤٣,٥٣	-	-	٦,٠٢٩*	٨,١٩٦*	١١,٢٩٤*	١٤,٠٢٩*
تجريبية منخفضى	٣٧,٥٠	-	-	-	-	٥,٢٦٥*	٨,٠٠٠*
ضابطة مرتفعى	٣٥,٣٣	-	-	-	-	٣,٠٩٨*	٥,٨٣٣*
ضابطة متوسطى	٣٢,٢٤	-	-	-	-	-	٢,٧٣٥*
ضابطة منخفضى	٢٩,٥٠	-	-	-	-	-	-

*** دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتبين من الجدول (١٤) ما يلى :

١) توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية مرتفعى التحصيل ومتوسط كل من (طلاب المجموعة التجريبية متوسطى ومنخفضى التحصيل) وطلاب المجموعة الضابطة (مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى التحصيل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية مرتفعى التحصيل .

٢) توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية متوسطى التحصيل ومتوسط كل من (طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل وطلاب المجموعة الضابطة مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى التحصيل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية متوسطى التحصيل فى اختبار التحصيل.

٣) توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل ومتوسط كل من (طلاب المجموعة الضابطة مرتفعى متوسطى ومنخفضى التحصيل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل فى اختبار التحصيل .

٤) توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل ومتوسط (طلاب المجموعة الضابطة متوسطى ومنخفضى التحصيل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل فى اختبار التحصيل .

ولتحديد مدى إسهام متغير (طريقة التدريس) فى التباين الكلى للمتغير التابع (التحصيل) تم حساب حجم التأثير (2η) (رشدى منصور ، ١٩٩٧ ، ٦٩) :

جدول (١٥) نتائج حساب الدلالة العلمية (حجم التأثير) بالنسبة للتحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	مجموع المربعات الكلى	η^2	حجم التأثير
طريقة التدريس	١٤٦٥,٨٦	٢٣٢٨,٩٩	٠,٦٣	كبير

يتبين من الجدول (١٥) أن (٦٣%) من التباين الكلى لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى اختبار التحصيل ترجع إلى طريقة التدريس ويتضح من ذلك أن حجم التأثير كبير حيث جاء أعلى من الحد الفاصل (٠,١٤) ، ويعنى ذلك أن استخدام التعليم المتمايز أدى إلى تنمية التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة فيما يلى :

- **تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى التحصيل يرجع إلى استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز ، والتى راعت الفروق الفردية بين الطلاب .**
- **إحداث التفاعل بين الطلاب والمعلم ، وبين الطلاب وأقرانهم الأكثر خبرة .**
- **تفوق الطلاب مرتفعى التحصيل على الطلاب متوسطى ومنخفضى التحصيل سواء بالمجموعة التجريبية أو الضابطة ، يرجع إلى طبيعة هذه الفئة ، فهم أكثر قدرة على التحصيل .**
- **تفوق طلاب المجموعة التجريبية مرتفعى التحصيل على أداء كلا طلاب المجموعات الأخرى ، يرجع إلى استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز والتى تراعى طبيعة كل فئة ، حيث تم ممايزة المحتوى عن الأنشطة الإثرائية .**
- **قدمت استراتيجيات التعليم المتمايز إرشادات محددة بحيث وجهت الطلاب إلى خطوات أداء المهمة باستمرار . كما أنها تقلل من الإحباط الذى يعيق الطلاب منخفضى التحصيل . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من (مروة محمد ، ٢٠١٤) و (حاتم محمد ، ٢٠١٥) و(دعاء أحمد ، ٢٠١٦) .**

ثانياً : النتائج الخاصة باختبار مهارات التفكير التأملى وتفسيرها :

للتحقق من صحة الفروض الخاصة باختبار مهارات التفكير التأملى من الفرض الرابع حتى السادس جاءت النتائج كما يلى :

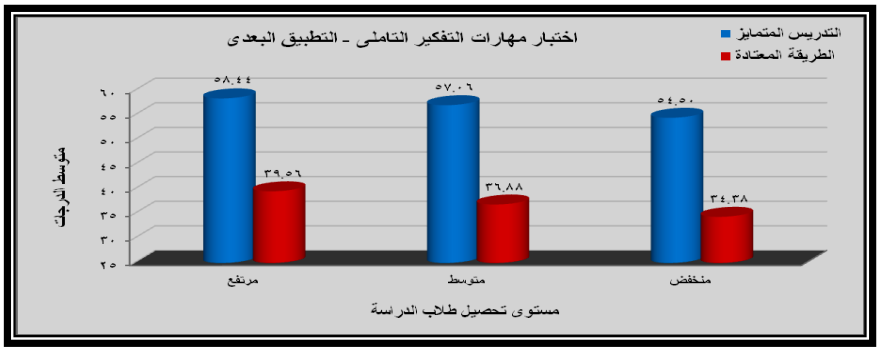
جدول (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى

خصائص طلاب الدراسة		مرتفع التحصيل		متوسط التحصيل		منخفض التحصيل		المتوسط	الانحراف المعيارى
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
طريقة التدريس	التدريس المتمايز	٥٨,٤٤	٠,٨٨	٥٧,٠٦	٠,٨٣	٥٤,٥٠	٠,٥٣	٥٦,٨٢	١,٦٢
	الطريقة المعتادة	٣٩,٥٦	٠,٥٣	٣٦,٨٨	٠,٩٣	٣٤,٣٨	٠,٥٢	٣٧,٠٠	٢,٠٠
المتوسط والانحراف المعيارى		٤٩,٠٠	٩,٧٤	٤٦,٩٧	١٠,٢٨	٤٤,٤٤	١٠,٤٠	٤٦,٩١	١٠,١٥

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
طريقة التدريس (متمايز / معتادة)	٥٩٣٩,٤٥	١	٥٩٣٩,٤٥	٩٩٤٥,٧٨	٠,٠٠١ دال عند (٠,٠٠١)
مستوى التحصيل (مرتفع / متوسط / منخفض)	١٧٦,٥٦	٢	٨٨,٢٨	١٤٧,٨٣	٠,٠٠١ دال عند (٠,٠٠١)
التأثير الأساسى للتفاعل طريقة التدريس × مستوى التحصيل	٥,٣٥	٢	٢,٦٨	٤,٤٨	٠,٠١٥ دال عند (٠,٠٠١)
داخل المجموعات (الخطأ)	٣٧,٠٣	٦٢	٠,٦٠		
المجموع	٦٨٩٩,٤٧	٦٧			



شكل (٦) متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى

من الجدولين (١٦) و(١٧) والشكل (٦) يتبين ما يلى :

- **بالنسبة لتأثير متغير طريقة التدريس (التعليم المتمايز / الطريقة المعتادة) على مهارات التفكير بلغت قيمة " ف " (٩٩٤٥,٧٨) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على تحقق الفرض الرابع والذى ينص على : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى يرجع إلى تأثير طريقة التدريس (التعليم المتمايز / الطريقة المعتادة) لصالح طلاب المجموعة التجريبية " .**
- **بالنسبة لتأثير متغير المستوى التحصيلى لطلاب الدراسة (مرتفعى / متوسطى / منخفضى) التحصيل بلغت قيمة " ف " (١٤٧,٨٣) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على تحقق الفرض الخامس والذى ينص على : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات**

التفكير الناقد يرجع إلى تأثير المستوى التحصيلى لطلاب الدراسة (مرتفعى / متوسطى / منخفضى) لصالح طلاب المجموعة التجريبية " .

ولتحديد اتجاه دلالة الفرق تم استخدام اختبار " شيفيه " لعمل مقارنات متعددة بين المجموعات الثلاثة وكانت النتائج كالآتى :

جدول (١٨)

نتائج المقارنات البعدية المتعددة لمجموعات الطلاب متباينى التحصيل فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى

المجموعة	المتوسط	مرتفعى التحصيل	متوسطى التحصيل	منخفضى التحصيل
مرتفعى التحصيل	٤٩,٠٠	-	٢,٠٣*	٤,٥٦*
متوسطى التحصيل	٤٦,٩٧	-	-	٢,٥٣*
منخفضى التحصيل	٤٤,٤٤	-	-	-

*** دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتبين من الجدول (١٨) أن الفروق بين المجموعات الثلاثة موجهة لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل حيث تفوقوا على كل من المجموعتين المتوسطة والمنخفضة ، كما تفوق طلاب المجموعة متوسطى التحصيل على المجموعة منخفضى التحصيل فى اختبار مهارات التفكير التأملى.

- **بالنسبة لتأثير التفعال بين متغيرى طرقة التدريس ومتغير المستوى التحصيلى لطلاب الدراسة بلغت قيمة " ف " (٤,٤٨) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١٥) مما يدل على تحقق الفرض السادس والذى ينص على : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى يرجع إلى أثر التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلى لطلاب الدراسة لصالح طلاب المجموعة التجريبية (مرتفعى / متوسطى / منخفضى) " .**

ولتحديد مصدر الفروق الدالة بين المجموعات ، قد جاءت النتائج على النحو التالى :

جدول (١٩) المقارنات البعدية المتعددة لمتوسطات المجموعات (التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلى لطلاب الدراسة) لاختبار مهارات التفكير التأملى

مجموعات الدراسة	المتوسط	تجريبية مرتفعى	تجريبية متوسطى	تجريبية منخفضى	ضابطة مرتفعى	ضابطة متوسطى	ضابطة منخفضى
تجريبية مرتفعى	٥٨,٤٤	-	١,٣٨٦*	٣,٩٤٤*	١٧,٨٨٩*	٢٠,٥٦٢*	٢٣,٠٦٩*
تجريبية متوسطى	٥٧,٠٦	-	-	٢,٥٥٩*	١٦,٥٠٣*	١٩,١٧٦*	٢١,٦٨٤*
تجريبية منخفضى	٥٤,٥٠	-	-	-	١٣,٩٤٤*	١٦,٦١٨*	١٩,١٢٥*
ضابطة مرتفعى	٤٠,٥٦	-	-	-	-	٢,٦٧٣*	٥,١٨١*
ضابطة متوسطى	٣٧,٨٨	-	-	-	-	-	٢,٥٠٧*
ضابطة منخفضى	٣٥,٣٨	-	-	-	-	-	-

*** دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتبين من الجدول (١٩) ما يلى :

١) توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية مرتفعى التحصيل ومتوسط كل من (طلاب المجموعة التجريبية متوسطى ومنخفضى التحصيل) وطلاب المجموعة الضابطة (مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى التحصيل) لصالح المجموعة التجريبية مرتفعى التحصيل فى اختبار مهارات التفكير التأملى .

٢) توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية متوسطى التحصيل ومتوسط كل من (

طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل وطلاب المجموعة الضابطة مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى التحصيل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية متوسطى التحصيل فى اختبار مهارات التفكير التأملى .

٣) توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل ومتوسط كل من (طلاب المجموعة الضابطة مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى التحصيل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل فى اختبار مهارات التفكير التأملى .

ولتحديد مدى إسهام متغير (طريقة التدريس) فى التباين الكلى للمتغير التابع (مهارات التفكير التأملى) تم حساب حجم التأثير (2η) (رشدى منصور ، ١٩٩٧ ، ٦٩) :

جدول (٢٠) نتائج حساب الدلالة العلمية (حجم التأثير) بالنسبة لاختبار مهارات التفكير التأملى

مصدر التباين	مجموع المربعات	مجموع المربعات الكلى	2η	حجم التأثير
طريقة التدريس	٥٩٣٩,٤٥	٦٨٩٩,٤٧	٠,٨٦	كبير

يتبين من الجدول (٢٠) أن (٨٦%) من التباين الكلى لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات التفكير التأملى ترجع إلى طريقة التدريس ويتضح من ذلك أن حجم التأثير كبير حيث جاء أعلى من الحد الفاصل (٠,١٤) ، ويعنى ذلك أن استخدام التعليم المتمايز أدى إلى تنمية مهارات التفكير التأملى لدى طلاب المجموعة التجريبية . ويمكن تفسير هذه النتيجة فيما يلى :

- **تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات التفكير التأملى يرجع إلى استخدام التعليم المتمايز الذى يعمل على توجيه الطلاب نحو كيفية الاستفادة القصوى من استراتيجيات التعليم المتمايز ، وكذلك من خلال الأنشطة المصاحبة والمتنوعة التى تتيح تنمية مهارات التفكير التأملى ، فضلاً عن إحداث ربط بين المعلومات الجديدة والسابقة .**
- **تفوق الطلاب بالمجموعة التجريبية (بمستوياتها الثلاثة) على أداء طلاب المجموعة الضابطة يرجع إلى ما توفره استراتيجيات التعليم المتمايز من تفاعل فى مجموعات مرنة حيث يكون الطالب عضو فى مجموعات مختلفة يمايزها معلم الجغرافيا ، مما ساعد على تكوين أساليب تفكير مرنة مما أدى إلى تنمية مهارات التفكير التأملى .**

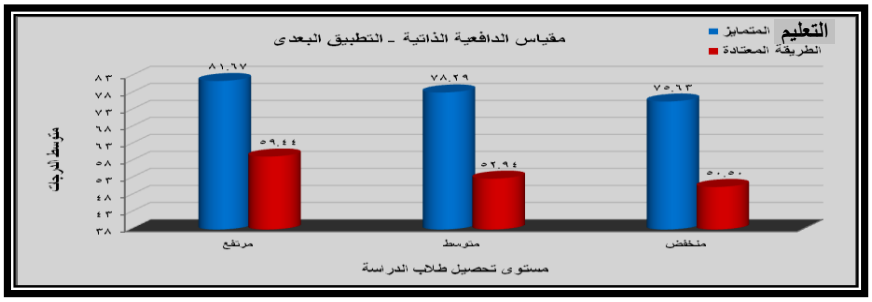
ثالثاً : النتائج الخاصة بمقياس الدافعية الذاتية وتفسيرها : **للتحقق من صحة الفروض الخاصة بمقياس الدافعية الذاتية من الفرض السابع حتى التاسع تم إجراء تحليل التباين ثنائى الاتجاه للتطبيق البعدى لمقياس الدافعية الذاتية وجاءت النتائج كما يلى :**

جدول (٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية الذاتية

خصائص طلاب الدراسة		مرتفع التحصيل		متوسط التحصيل		منخفض التحصيل		المتوسط	الانحراف المعيارى
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
طريقة التدريس	التدريس المتمايز	٨١,٦٧	١,٣٢	٧٨,٢٩	٠,٦٩	٧٥,٦٣	٠,٥٢	٧٨,٥٦	٢,٣٤
	الطريقة المعتادة	٥٩,٤٤	٠,٥٣	٥٢,٩٤	٠,٩٠	٥٠,٥٠	٠,٥٣	٥٤,٠٩	٣,٤٨
المتوسط والانحراف المعيارى		٧٠,٥٦	١١,٤٧	٦٥,٦٢	١٢,٨٩	٦٣,٠٦	١٢,٩٨	٦٦,٣٢	١٢,٦٧

جدول (٢٢) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية الذاتية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
طريقة التدريس (متمايز / معتادة)	٨٩٦٠,١٤	١	٨٩٦٠,١٤	١٣٦٩٣,٨٤	٠,٠٠١ دال عند (٠,٠٠١)
مستوى التحصيل (مرتفع / متوسط / منخفض)	٥٠٩,٤٧	٢	٢٥٤,٧٤	٣٨٩,٣١	٠,٠٠١ دال عند (٠,٠٠١)
التأثير الأساسى للتفاعل طريقة التدريس × مستوى التحصيل	٣١,٠٨	٢	١٥,٥٤	٢٣,٧٥	٠,٠٠١ دال عند (٠,٠٠١)
داخل المجموعات (الخطأ)	٤٠,٥٧	٦٢	٠,٦٥		
المجموع	١٠٧٦٠,٨٨	٦٧			



شكل (٧) متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية الذاتية

من الجدولين (٢١) و(٢٢) والشكل (٧) يتبين ما يلى :

- بالنسبة لتأثير متغير طريقة التدريس (التعليم المتمايز / الطريقة المعتادة) على الدافعية الذاتية بلغت قيمة " ف " (١٣٦٩٣,٨٤) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على تحقق الفرض السابع والذى ينص على : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية الذاتية يرجع إلى تأثير طريقة التدريس (التعليم المتمايز / الطريقة المعتادة) لصالح طلاب المجموعة التجريبية " .
- بالنسبة لتأثير متغير المستوى التحصيلى لطلاب الدراسة (مرتفعى / متوسطى / منخفضى) التحصيل بلغت قيمة " ف " (٣٨٩,٣١) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على تحقق الفرض الثامن والذى ينص على : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية الذاتية يرجع إلى تأثير المستوى التحصيلى لطلاب الدراسة (مرتفعى / متوسطى / منخفضى) لصالح طلاب المجموعة التجريبية " .

ولتحديد اتجاه دلالة الفرق تم استخدام اختبار " شيفيه " لعمل مقارنات متعددة بين المجموعات الثلاثة وكانت النتائج كالآتى:

جدول (٢٣)

نتائج المقارنات البعدية المتعددة لمجموعات الطلاب متباينى التحصيل فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية الذاتية

المجموعة	المتوسط	مرتفعى التحصيل	متوسطى التحصيل	منخفضى التحصيل
مرتفعى التحصيل	٧٠,٥٦	-	٤,٩٤*	٧,٤٩*
متوسطى التحصيل	٦٥,٦٢	-	-	٢,٥٦*
منخفضى التحصيل	٦٣,٠٦	-	-	-

*** دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتبين من الجدول (٢٣) أن الفروق بين المجموعات الثلاثة موجهة لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل حيث تفوقوا على كل من المجموعتين المتوسطة والمنخفضة ، كما تفوق طلاب المجموعة متوسطى التحصيل على المجموعة منخفضى التحصيل فى لمقياس الدافعية الذاتية .

- بالنسبة لتأثير التفاعل بين متغيرى طرقة التدريس ومتغير المستوى التحصيلى لطلاب الدراسة بلغت قيمة " ف " (٢٣,٧٥) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على تحقق الفرض التاسع والذى ينص على : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية الذاتية يرجع إلى أثر التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلى لطلاب الدراسة لصالح طلاب المجموعة التجريبية (مرتفعى / متوسطى / منخفضى) " .

ولتحديد مصدر الفروق الدالة بين المجموعات ، قد جاءت النتائج على النحو التالى :

جدول (٢٤) المقارنات البعدية المتعددة لمتوسطات المجموعات لمقياس الدافعية الذاتية

مجموعات الدراسة	المتوسط	تجريبية مرتفعى	تجريبية متوسطى	تجريبية منخفضى	ضابطة مرتفعى	ضابطة متوسطى	ضابطة منخفضى
تجريبية مرتفعى	٨١,٦٧	-	٣,٣٧٣*	٦,٠٤٢*	٣١,٢٢٢*	٣٧,٧٢٥*	٤٠,١٦٧*
تجريبية متوسطى	٧٨,٢٩	-	-	٢,٦٦٩*	٢٧,٨٥٠*	٣٤,٣٥٣*	٣٦,٧٩٤*
تجريبية منخفضى	٧٥,٦٣	-	-	-	٢٥,١٨١*	٣١,٦٨٤*	٣٤,١٢٥*
ضابطة مرتفعى	٥٠,٤٤	-	-	-	-	٦,٥٠٣*	٨,٩٤٤*
ضابطة متوسطى	٤٣,٩٤	-	-	-	-	-	٢,٤٤١*
ضابطة منخفضى	٤١,٥٠	-	-	-	-	-	-

*** دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتبين من الجدول (٢٤) ما يلى :

١) توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية مرتفعى التحصيل ومتوسط كل من (طلاب المجموعة التجريبية متوسطى ومنخفضى التحصيل) وطلاب المجموعة الضابطة (مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى التحصيل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية مرتفعى التحصيل فى مقياس الدافعية الذاتية .

٢) توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية متوسطى التحصيل ومتوسط كل من (طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل وطلاب المجموعة الضابطة مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى التحصيل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية متوسطى التحصيل فى مقياس الدافعية الذاتية .

٣) توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل ومتوسط كل من (طلاب المجموعة الضابطة مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى التحصيل) لصالح طلاب المجموعة التجريبية منخفضى التحصيل فى مقياس الدافعية الذاتية .

ولتحديد مدى إسهام متغير (طريقة التدريس) فى التباين الكلى للمتغير التابع (الدافعية الذاتية) تم حساب حجم التأثير (2η) (رشدى منصور ، ١٩٩٧، ٦٩) :

جدول (٢٥) نتائج حساب الدلالة العلمية (حجم التأثير) بالنسبة لمقياس الدافعية الذاتية

مصدر التباين	مجموع المربعات	مجموع المربعات الكلى	η^2	حجم التأثير
طريقة التدريس	٨٩٦٠,١٤	١٠٧٦٠,٨٨	٠,٨٣	كبير

يتبين من الجدول (٢٥) أن (٨٣%) من التباين الكلى لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى مقياس الدافعية الذاتية ترجع إلى طريقة التدريس ويتضح من ذلك أن حجم التأثير كبير حيث جاء أعلى من الحد الفاصل (٠,١٤) ، ويعنى ذلك أن استخدام التعليم المتمايز أدى إلى تنمية الدافعية الذاتية لدى طلاب المجموعة التجريبية . ويمكن تفسير تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى مقياس الدافعية الذاتية بما يلى :

- **استخدام التعليم المتمايز الذى ساعد الطلاب على الاستفادة القصوى من الأنشطة المصاحبة المتنوعة والتى ساعدت على تنمية الدافعية الذاتية .**
- **ما توفره استراتيجيات التعليم المتمايز من تفاعل فى مجموعات مرنة حيث يكون الطالب عضو فى مجموعات مختلفة .**
- **إن التفكير التأملى يتسم بالتفاعلية الاجتماعية ، وذلك على مستويين : الطالب / الطالب ، والمعلم / الطالب ، وكما أن التعليم المتمايز أتاح الفرص المتنوعة للطلاب لتحفيزهم نحو التعلم ، مما زاد من دافعيتهم الذاتية نحو دراسة الوحدة .**
- **وكان لإستراتيجية التعليم المتمايز أثر مهم فى تفوق طلاب المجموعة التجريبية .**

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من ، دراسة (Konstantinou, et al, 2013) ودراسة (مروة محمد ، ٢٠١٤) ودراسة (مروان أحمد ، ٢٠١٧) والتى أظهرت أن تنويع بيئة التعلم واستخدام استراتيجيات التدريس وفق أنماط التعلم والمستويات المختلفة للطلاب له أثر إيجابى فى تنمية مهارات التفكير التأملى لديهم ، والدافعية الذاتية نحو تعلم الجغرافيا .

توصيات الدراسة :

١) تصميم أنشطة جغرافية وجيولوجية متنوعة وبشكل متدرج الصعوبة ، بحيث يستطيع معلم الجغرافيا بتوجيه الأنشطة المصاحبة لطلابه تبعاً لقدراتهم ومستوى تحصيلهم .

٢) تنويع محتوى الموضوعات الجغرافية بالمرحلة الثانوية ، وذلك من خلال :

- *** إضافة مفاهيم وأنشطة جغرافية إثرائية للمتفوقين .**
- *** ضغط المحتوى للطلاب الذين يواجهون صعوبات فى التعلم .**
- *** وضع خطة محددة لمعلم الجغرافيا ، تتضمن المفاهيم الأساسية .**

٣) إثراء كتب الجغرافيا بالمفاهيم والأنشطة المصاحبة التى تؤكد على مهارات التفكير التأملى ، والتأكيد على أبعاد الدافعية الذاتية .

٤) تدريب الطلاب بكليات التربية ، والمعلمين الممارسين للخدمة على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز ، وكيفية تنمية مهارات التفكير التأملى .

٥) تنويع أساليب التقويم بكتب الجغرافيا ، بحيث تتاح الفرص أمام الطلاب لاختيار ما يتناسب مع قدرات وحاجات الطلاب المتنوعة .

بحوث مستقبلية مقترحة :

- **استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز فى تشخيص وعلاج صعوبات تعلم الجغرافيا لطلاب المرحلة الثانوية .**
- **تصميم برنامج مقترح لإعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية باستخدام التعليم المتمايز ، لتنمية مهارات التفكير التأملى والدافعية الذاتية .**
- **برنامج مقترح لتدريب معلمى الجغرافيا على استراتيجيات التعليم المتمايز ، وتنمية مهارات التفكير التأملى .**
- **تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية فى ضوء استراتيجيات التعليم المتمايز .**

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١) **أحلام الباز الشربينى (٢٠١١) : تعزيز الدافعية الذاتية لتعليم العلوم والمسئولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة التربية العلمية ، مجلد (١٤) ، يوليو .**

٢) **أحمد حسين اللقانى ، وعلى أحمد الجمل (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : عالم الكتب ، ط٣ .**

٣) **أحمد عبد الرشيد حسين (٢٠١٣) : " فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتى فى تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير التأملى والوعى بما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى " ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، العدد (٤) المجلد (١٩) ، الجزء الأول ، أكتوبر ، ص ص ٣٧٦.٢٨١ .**

٤) **أحمد فلاح العلوان وخالد العطيات (٢٠١٠) : العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسى بالأردن ، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية ، العدد ١٨ ، الجزء (٢) .**

٥) **أسماء محمد عبد الحليم معاذ (٢٠١٦) : " أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية على تنمية التفكير التأملى والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى " ، مجلة الدراسات الاجتماعية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٧٩) إبريل .**

٦) **أمانى على السيد رجب (٢٠١٤) : " فاعلية نموذج مقترح للتدريس التأملى فى تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية "**

مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، المجلد (٥٤) العدد الثانى (ج٢) إبريل ، ص ص ٢٧٤ . ٣٦٦ .

٧) إيمان محمد لطفى عبد العال (٢٠١٣) : " فعالية برنامج قائم على التدريس المتمايز فى تنمية مهارات الحياة الأسرية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس .

٨) حاتم محمد مرسى محمد (٢٠١٥) : " فاعلية مدخل التدريس المتمايز فى تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية " مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، العدد الأول ، المجلد (١٨) ، يناير ، ٢١٩ . ٢٥٦ .

٩) حسن شحاته ودنيا صابر (٢٠١٧) : " التدريس التأملى وتكوين المعلم " المؤتمر العلمى السادس " منظومة تكوين المعلم التحديات وسياسات التطوير " كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ١١ . ١٤ مارس ، ص ص ١٥٨ . ١٦٨ .

١٠) حسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠١٣) : " فاعلية استخدام التعليم المتمايز فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، العدد (٣) ، المجلد (٢٣) ، ص ص ١٠٥ . ١٥٥ .

١١) حمدى أبو الفتوح عطيفة (١٩٩٦) : منهجية البحث العلمى وتطبيقاته فى الدراسات التربوية والنفسية ، القاهرة : دار النشر للجامعات .

١٢) دعاء أحمد البدوى الشحات (٢٠١٦) : " فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز فى تنمية بعض مهارات القرن الحادى والعشرين فى مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى مرتفعى الاستعداد " المؤتمر العلمى الخامس والدولى الثالث كلية التربية جامعة بورسعيد ، بعنوان : " المدرسة المصرية فى القرن الحادى والعشرين " ١٦ . ١٧ إبريل ، ٤٨٦ . ٥١١ .

١٣) ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٩) : استراتيجيات التدريس فى القرن الحادى والعشرين دليل المعلم والمشرف التربية ، ط٢ ، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٤) رجاء ياسين عبد الله وزينب نعمة الوزنى (٢٠١٢) : " قياس الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة المرحلة الإعدادية" ، مجلة الباحث ، كلية التربية الإنسانية، جامعة كربلاء، العدد ٢.

١٥) رشدى فام منصور (١٩٩٧) : " حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (١٦) ، ص ص ٥٦ . ٩٦ .

١٦) زبيدة محمد قرنى (٢٠٠٩) : " التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعليم وأثره فى تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملى واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى فى مادة

العلوم "، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (١٤٩) ، أغسطس .

١٧) زياد أمين بركات (٢٠٠٤) : " العلاقة بين التفكير التأملى والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة فى ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، العدد (٤) ، المجلد (١٦) .

١٨) زيارد الفار يوسف (٢٠١١) : " مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملى والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسى " ، رسالة ماجستير ، غزة ، جامعة الأزهر ، كلية التربية .

١٩) سمر عبد الفتاح لاشين (٢٠١٢) : " تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم الرياضيات " والمسئولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمى لدى طلاب المرحلة الثانوية " مجلة تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد الخامس عشر ، الجزء الثانى ، أكتوبر عام ٢٠١٢ .

٢٠) السيد محمد خيرى (١٩٧٧) : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : دار الفكر العربى .

٢١) شادى عبد الحافظ حميد (٢٠١٣) : " أثر توظيف أساليب التقويم البديل فى تنمية التفكير التأملى ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسى " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

٢٢) صالح محمد صالح (٢٠١٤) : " فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء فى تنمية التفكير التأملى والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية " مجلة دراسات عربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، العدد (٤٥) ، الجزء الثانى ، يناير ، ص ص ١٢٧ ـ ١٧٨ .

٢٣) صالح محمد صالح (٢٠١٤) : " فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء فى تنمية التفكير التأملى والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية " مجلة دراسات عربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، العدد (٤٥) ، الجزء الثانى ، يناير ، ص ص ١٢٧ ـ ١٧٨ .

٢٤) عبد الله النجار عمر (٢٠٠٣) : استخدام حزمة البرامج الإحصائية فى تحليل البيانات ، الرياض : مؤسسة شبكة للبيانات .

٢٥) عزة فتحى على (٢٠١٦) : " فاعلية تدريس مقرر مادة طرق تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الويب كويست على تنمية الفهم العميق والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلاب الدبلوم العام السنة الثانية " مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٨٤) ، أكتوبر .

٢٦) فؤاد البهى السيد (١٩٧٨) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة : دار الفكر

العربى .

[٢٧] فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥) : " فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملى والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الأزهرى " ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العربية ، العدد (٤) ، المجلد (٨) .

[٢٨] فريال أبو عواد (٢٠٠٩) : البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية ، دراسة سيكومترية على عينة من طلاب الصفين السادس والعاشر فى مدارس وكالة القوت ، بالأردن ، مجلة جامعة دمشق ، العدد (٢٥) .

[٢٩] كارول آن توملينسون (٢٠٠٥) : الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية الظهران ، دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع ، الملكة العربية السعودية .

[٣٠] كوثر حسين جوجك ، وماجدة مصطفى السيد ، وفرماوى محمد فرماوى ، وعلية حامد أحمد ، وصلاح الدين خضر ، وأحمد عبد العزيز عياد ، وبشرى أنور فايد (٢٠٠٨) : تنويع التدريس فى الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعليم فى مدارس الوطن العربى ، بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية .

[٣١] مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٥) : التفكير من منظور تربوى تعريفه . طبيعته . مهاراته . تنميته . أنماطه ، القاهرة : عالم الكتب .

[٣٢] محسن على عطية (٢٠٠٩) : الجودة الشاملة والجديد فى التدريس ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

[٣٣] محمد إبراهيم قطاوى (٢٠١١) : طرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، عمان : دار الفكر ، ط١١ .

[٣٤] محمد شحادة زقوت (٢٠١٤) : " فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز فى تنمية مهاراتى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى فى مقرر اللغة العربية " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

[٣٥] محمد عودة الريمادى ، وشادية أحمد ، وعدنان يوسف ، ومحمد وليد ، وفارس حلمى ، ورقية رافع ، ونادية سميح (٢٠١٤) : علم النفس العام ، عمان : دار المسيرة .

[٣٦] مرفت حامد محمد هانى (٢٠١٦) : " فاعلية مقرر مقترح فى بيولوجيا الفضاء لتنمية مهارات التفكير المستقبلى ومهارات التفكير التأملى لدى طلاب شعبة البيولوجى بكليات التربية " مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (١٩) العدد (٥) سبتمبر ص ٦٥ . ١٢٢ .

[٣٧] مروان أحمد محمد السمان (٢٠١٧) : " برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " مجلة القراءة والمعرفة ،

الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (١٨٣) ، الجزء الأول ، يناير .

٣٨) مروة محمد محمد الباز (٢٠١٤) : " أثر استخدام التدريس المتمايز فى تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متباينى التحصيل فى مادة العلوم " ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (١٧) ، العدد السادس (١) ، نوفمبر .

٣٩) مسفر عيضه المالكى (٢٠١٣) : " تقويم الأداء التدريسى لمعلمى التربية الإسلامية فى المرحلة الابتدائية فى ضوء إستراتيجية التعليم المتمايز " مجلة كلية التربية ، بورسعيد ، العدد (١٣) ، الجزء الأول ، ص ص ١٥٥ ـ ١٨٥ .

٤٠) منتدى مطشر عبد الصاحب وسوزان أحمد (٢٠١٤) : " التفكير الإيجابى وعلاقته بالدافعية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية " مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد (٤١) .

٤١) مى عمر السبيل (٢٠١٦) : " أثر إستراتيجية التدريس المتمايز فى تنمية التحصيل والتفكير التأملى فى مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائى " مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (١٩) العدد الأول ، يناير ص ص ١١٥ ـ ١٣٦ .

٤٢) نهلة عبد المعطى الصادق جاد (٢٠١٦) : " إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير التأملى وعادات الاستذكار فى الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى " مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (١٩) ، العدد الأول ، يناير ، ص ص ١٣٧ ـ ١٨٨ .

٤٣) وليم عبيد ، وعزو عفانة (٢٠٠٣) : التفكير والمنهج المدرسى ، بيروت : مكتبة الفلاح .

٤٤) ياسين علوان التميمى (٢٠١٥) : العزو السببى فى الرياضة ، مجلة كلية التربية الرياضية ، جامعة بابل .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

45) **Baecher. L. Artigliere, M., Patterson, D., & Spatzer. A. (2012): Differentiated instruction for English language learners as "variations on a theme". Middle School Journal. 43 (3), 14-21.**

46) **Colombo, Michaela W. & Colombo, Paul (2007): "Blogging to Improve Instruction in Differentiated Science Classrooms", Phi Delta Kappan. Sep., Vol. 89, Issue I, pp. 60-63.**

47) **Dale H. Schunk (2011): "Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal" American Educational Research Journal Sep 21, p 207-231.**

48) **Drapeau, Patti (2004): Differentiated Instruction: Making It Work: A Practical Guide to Planning. Managing. And**

49) **Goodnough, Karen (2010): "Investigating Pre-serv Social Studies Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction". Research Social Studies Education. Mar, Vol. 40, Issue 2, pp. 239-265.**

50) **Goodnough, Karen (2010): "Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction", Research in Science Education, Vol. 40, Issue. 2, pp. 239-265.**

51) **Gowen, D. (2011): The Relationship of Motivation and Multiple Intelligence Preference to Achievement from Instruction Using WebQuests. Unpublished Doctoral Thesis, Walden University.**

52) **Grossman, R. (2009): Structures for facilitating student reflection. College Teaching 57 (1), pp. 15-22.**

53) **Holmes, Lisa Fields (2008): "Teachers' Perceptions of a Differentiated Instruction Professional Development Program", Doctoral Dissertation, The University of Alabama, ProQuest Dissertations and Theses (No., 304679993).**

54) **Jeremy Moon (2008): "Implicit" and "Explicit" CSR: A Conceptual Framework for a Comparative Understanding of Corporate Social Responsibility", April, p 2404-4244.**

55) **Johns, C. (2005): Expanding the gates of perception. In C. Johns & D. Freshwater, Transforming nursing through reflective practice (2nd ed., pp. 1 – 12). Malden, ME: Blackwell Publishing.**

56) **Johns, C. (2005): Expanding the gates of perception. In C. Johns & D. Freshwater, Transforming nursing through reflective practice (2nd ed., pp. 1-12). Malden, ME: Blackwell Publishing.**

57) **Johns, C. (2005): Expanding the gates of perception. In C. Johns & D. Freshwater, Transforming nursing through reflective practice (2nd ed., pp. 1-12). Malden, ME: Blackwell Publishing.**

58) **Koeze. P. (2007). Differentiated Instruction: The Effect On student achievement in an elementary school. Published thesis PHD. Eastern Michigan University.**

59) **Koltz, M (2008): Culturallay component school: Guidelines for secondary school principals. INj. M. Munro (Ed), Round able viewpoints, Educational leadership, pp 280-286, New York.**

60) **Konstantinou. Katzi, Panagiota; Tsolaki, Eleni; Meletiou-Mavrotheris, Maria;**

Koutselini, Mary (2013): "Differentiation of Teaching and Learning Mathematics: An Action Research Study in Tertiary Education", International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, Vol. 44, No. 3, pp 332-349.

61) **Lepper, M. R, Corpus, J. H & Lyengar, S (2005): Intrinsic and Extrinsic Motivation orientations in the classroom age differences and acadimac correlates. Journal of educational psychology 97 (2) 184-196.**

62) **Logan, B. (2011): "Examining Differentiated Instruction: Teachers Respond". Research in Higher Education Journal, No. 13, pp. 1-14.**

63) **Luster, Ramona Janet (2008): "A Quantitative Study Investigating the Effects of Whole-Class and Differentiated Instruction on Student Achievement", Doctoral Dissertation, Walden University, ProQuest Dissertations and Theses, (No., 304381234).**

64) **Markku. S Hannula (2009): Motivation in Mathematics: Goals Reffected in Emotions, Educational Studies in Mathematics, 63:165-178 Do1.**

65) **Mayhew, M. J.; Engberg, M., E. (2011): "Promoting the Development of Civic Responsibility: Infusing Service-Learning Practices in First-Year. "Success" Courses Journal of College Student Development, V. 52, n 1, p 20-38.**

66) **Milner, A., R.; Templin, M.,; Czerniak, C., M. (2011): Elementary Science Students' Motivation and Learning Strategy Use: Constructivist Classroom Contextual Factors in a Life Science Laboratory and a Traditional Classroom. Journal of Science.**

67) **Moallem, Mahnaz (2004): Reflection as a Means of Developing Expertise in Problem Solving Decision Making and Complex Thinking of Designers, www.Eric.Edu.**

68) **Rousseau, J. (2004). Emile. (B. Foxely, Trans.). London: Everyman.**

69) **Rousseau, J. (2004): Emile. (B. Foxely, Trans). London: Everyman.**

70) **Ryan, R., & Deci, E (2006) intrinsic and extrinsic motivation classic definitions and new direction contemporary Educational psychology, 31 (1).**

71) **Schoon, D. A (2012): "Educating the Reflective Practitioner, Towards A New Design for Teaching and Learning in the Social Studies", Teaching and Teacher Education, Vol. 4.**

72) **Strickland, J., & Nazzal, A. (2005): Using WebQuests to teach content: Comparing instructional strategies. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 5 (2). Retrieved from: http:// www.citejournal.org /vol5 / iss2 /socialstudies/article1.efm.**

73) **Subban, P. (2006): A research basis supporting differentiated instruction. International Education Journal, 2006, 7 (7), 935-947.**

74) **Toles, A. (2010): "Effects of Teaching Strategies on Student Motivation to Learn in High School Mathematics Classes". Doctoral Dissertations. ProQuest LLC, Ed. D. Dissertation, Walden University.**

75) **Tomlinson, C (2001): How to Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classroom, Virginia: ASCD.**

76) **Tomlinson, C, A. (2014): How to differentiated instruction in mixed ability classroom, (2nd ed). Retrieved November 2014, from:**
- http:books.google.com.egbooks?id=A7zl3_yq.

77) **Tomlinson, Carol Ann & Imbeau, Marcia B. (2010): Leading and Managing A Differentiated Classroom, Alexandria, Virginia: ASCD.**

78) **Tomlinson, Carol Ann (2008): "The Goals of Differentiation", Education leadership, Nov., Vol., 66, No. 3, pp. 26-30.**

79) **Tullure, Crustina (2013): "The Effects of Differentiated Approach in Higher Education: An Experimental Investigation, Procedia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 76, pp 832-836.**

80) **Watts, Taffe, Susan; Laster, B. P.; Broach, Laura; Marinak, Barbara; Connor, Carol McDonald; Walker. Dalhouse, Doris (2013): "Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions", Reading Teacher, Vol. 66, No. 4 PP 303-314.**

81) **Westbrook, S.L and Rogers, L.N (2011): An analysis the Relationship between students invented Hypotheses and the Development of Reflective Thinking Strategies in Social Studies, paper presented at the Annual Meeting of the national Association for Research in Social Studies Teaching, Geneva, WI, and April 7-10.**

82) **Yost, D. & Sentner, S. (2000): An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. Journal of Teacher Education. Vol. 1, No. 1.**

83) **Yost, D. & Sentner, S. (2000): An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. Journal of Teacher Education. Vol. 1, No. 1.**

84) **Yurtseveni, N & etal (2013): Planning differentiated Science instruction Using Understanding by Design the case of Turkey.**

85) **Zippay, C. (2010): "An Exploration of the Critical and Reflective Thinking and the Culturally Relevant literacy Practices of Two Pre-Service Teachers", Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, Tennessee State**

University.