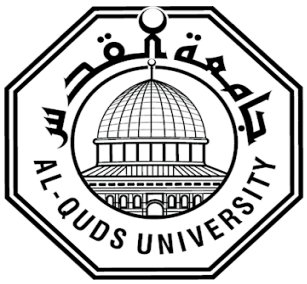
عِمادَة الدِّرَاساتِ العُليا
جَامِعَة القُدسِ



أثر تَوظِيف استراتيجيَّة البنْتاجرام Pentagram في تَنمية مَهارَة قِراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لَدى طلَّاب الصَّف الثَّامن الأساسيّ في فلسطِين

يَاسمين أَحمد محمُود محمَّد

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1447هـ / 2025م

أثر تَوظِيف استراتيجيَّة البنْتاجرام Pentagram في تَنمية مَهارَة قِراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لَدى طلَّاب الصَّف الثَّامن الأساسيِّ في فلسطِين

إعداد:

يَاسمين أَحمد محمُود محمَّد

بكالوريوس تَعليم الاجتماعيَّات – جامعة القُدس المفتوحة – فلسطِين

إشراف الدُّكتور: إِبراهيم محمَّد عرمان

قُدّمت هذه الرِّسالة استكمالاً لمتطلَّبات الحصول على درجة الماجستير فِي تخصُّص أَساليب التَّدريس في العُلوم الاجتماعيَّة- عِمادة الدِّراسات العليا- كليَّة العُلوم التَّربويَّة- جامعة القُدس

1447هـ / 2025م

جَامِعَة القُدسِ
عِمادَة الدِّرَاساتِ العُليا
بَرنامج أَساليب التَّدرِيس

إِجَازة الرِّسالَة

أثر تَوظِيف استراتيجيَّة البنْتاجرام Pentagram في تَنمية مَهارَة قِراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لَدى طلَّاب الصَّف الثَّامن الأساسيّ في فلسطِين

اسم الطَّالبة: يَاسمين أَحمد محمُود محمَّد

الرَّقم الجامعي: 22220191

المُشرف: أ.د. إبراهيم محمد عرمان

نُوقشت هذه الرِّسالَة وأُجيزت بتاريخ:2025/7/9 م من أعضاء لجنة المُناقشة المدرجة أسمائهم وتواقيعهم:

1.رئيس لجنة المناقشة: أ.د إبراهيم محمد عرمان التَّوقيع:

2. مُمتحنًا داخليًّا: د. محسن محمود عدس التَّوقيع:

3. مُمتحنًا خارجيًّا: د. سامي علقم التَّوقيع:

القدس– فلسطين

1447هـ / 2025 م

إهـداء

إلى من زرع في روحي بذور الحلم

إلى والديّ... حيث البداية، حيث الدُّعاء الذي لا ينقطع

إلى إخوتي وأخواتي، رفاق الدَّرب

وظلَّ القلب ونبضه

إلى تراب غزَّة الَّذي يعبق بالبطولة

إلى أرواح الشُّهداء التي ما زالت تنبت في سماء الوطن قناديل نور

إلى أسرانا القابضين على جمرة الحرِّيَّة في ليل السَّجَّان

وإلى فلسطين... الَّتي علِّمتني أنَّ الكرامة لا تُشترى، والحقُّ لا يموت

لكم جميعًا أهدي هذا العمل المتواضع، رمز وفاء وحبّ لا ينتهي.

الباحثة

يَاسمين أحمد محمود محمَّد

إقرار:

أقرُّ أنا مُعدَّة الرِّسالَة بأنَّها قُدِّمت لجامعة القُدس لنيل درجة الماجستير، وأنِّها نتيجة أبحاثي الخاصَّة، باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأنَّ هذه الرِّسالَة، أو أيَّ جزء منها، لم يقدَّم لنيل درجة عليا لأيِّ جامعة أو معهد آخر.

التَّوقيع:

الاسم: يَاسمين أَحمد محمُود محمَّد

التَّاريخ: 2025/7/9 م

شكر وعرفان

قال تعالى: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ (سورة إبراهيم:7)

الحمد لله الَّذي جعل في القلب نور الفكرة، وفي العقل قبس البحث، وفي الرُّوح شغف الوصول؛ فباسمه بدأت، وبمعونته وُفِّقت، وبرحمته أُكملت هذا الجهد، الَّذي لم يكن سوى خطوةٍ في دربٍ طويل من التَّعلُّم والمعرفة. فكم من عثرةٍ أرادت أن تثنيني، وكم من ضعفٍ كاد أن يثبّط همَّتي، لولا أنَّ الله كان لي عونًا ونصيرًا، يُحيي في داخلي يقيناً أنَّ السَّاعي في درب العلم لا يضيع أجره، ولا يضلُّ مسعاه.

وفي هذا الموضع، لا يسعني إلَّا أن أخصَّ أستاذي الفاضل، الأستاذ الدُّكتور إبراهيم محمَّد عرمان، بمزيدٍ من الشُّكر والتقدير والامتنان، لما غرسه في نفسي من روح الباحث، وما قدّمه لي من وقتٍ وجهدٍ وصبر لا يُقدَّر بثمن. لقد كان بتوجيهاته السَّديدة ونقده البنّاء ونظرته الثَّاقبة، النِّبراس الَّذي أنار لي طريق البحث، والدَّافع الَّذي شجعني على تجاوز الصُّعوبات والمضيّ بثقة نحو إنجاز هذا العمل. فله منِّي كلُّ العرفان، سائلًا الله أن يبارك في علمه وعطائه، وأن يوفِّقه لما يحبُّ ويرضى.

وأودُّ أن أتقدَّم بخالص الشُّكر والتَّقدير للدُّكتور الفاضل محسن عدس، الَّذي كان خير سندٍ وعون طوال رحلة هذا البحث. لم يبخل عليّ بوقته الثَّمين، وكان دائمًا الحاضن والدَّاعم الأوَّل لي، يمدُّني بالقوَّة والعزيمة، ويشجِّعني على الاستمرار وعدم التَّراجع. فله منِّي أسمى آيات الامتنان والاحترام، راجيًا من الله أن يبارك في جهوده وعطائه المستمرِّ.

كما أتقدَّم بجزيل الشُّكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة الكرام الدكتور محسن عدس ، والدكتور سامي علقم الَّذين كان لتوجيهاتهم القيِّمة وملاحظاتهم الدَّقيقة الأثر الكبير في إثراء هذا البحث وتحسين مضمونه. لقد أسهمت مداخلاتهم البنَّاءة في توسيع آفاقي الفكريَّة، وجعلتني أعيد النَّظر في الكثير من التَّفاصيل بعين ناقدةٍ وموضوعيَّة أعمق. هذا الدَّعم العلميُّ الرَّفيع كان دافعًا لي نحو التَّميُّز والتَّطوير، وأعبِّر لهم عن خالص تقديري وامتناني لما بذلوه من وقتٍ وجهدٍ لمساعدتي على تقديم أفضل ما لديّ.

وأتقدَّم بالشُّكر العميق لمحكِّمي رسالتي، سواء من جامعة القدس أم من خارجها، الَّذين بذلوا من وقتهم وجهدهم الثَّمين لتقييم هذا العمل بموضوعيَّة ومهنيَّةٍ عالية.

ولا يسعني إلا أن أتقدَّم بخالص الشُّكر والتَّقدير لقسم الإشراف والتَّخطيط في تربية جنوب الخليل، على تعاونهم الكريم الَّذي كان له أثر كبيرٌ في إنجاح هذا البحث. كما أتوجَّه بالشُّكر الجزيل إلى مدرسة ذكور الشَّهيد ياسر عرفات، ممثَّلةً في مديرها الفاضل الدُّكتور جاد الله الرَّجوب، وإلى الأستاذ

عبد السّلام غنّام، على ما قدَّموه من تسهيلات طوال فترة الدِّراسة والبحث، والَّتي كان لها بالغ الأثر في تيسير مهاميّ وإنجاز هذا العمل.

وختامًا، أتقدَّم بوافر الشُّكر وعظيم الامتنان لزميلاتي العزيزات في رحلة الماجستير، اللَّواتي كنّ خير رفيقاتٍ في مسيرة العلم والتَّعلُّم، لما قدمنه من دعمٍ صادق.

أحمد الله عزَّ وجلَّ الَّذي وفقني وأعانني على إتمام هذا العمل، وأسأله سبحانه أن يجعل فيه النَّفع والفائدة، وأن يكون لبنة صالحة تضاف إلى صرح البحث العلميّ.

الباحثة

ياسمين أحمد محمود محمَّد

الملخص

هدفت هذه الدِّراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيَّة البنتاجرام Pentagram في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين. وقد اعتمدت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ والتَّصميم شبه التَّجريبيّ، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في مديريَّة تربية جنوب الخليل من العام الدِّراسيّ 2024\ 2025 م، والبالغ عددهم (2290) طالبًا. أمَّا عيِّنة الدِّراسة تكوَّنت من (50) طالبًا من طلَّاب مدرسة الشَّهيد ياسر عرفات الثَّانويَّة، موزَّعين على شعبتين، تجريبيَّةً وضابطةً، حيث بلغ عدد طلَّاب المجموعة التَّجريبيَّة (24) طالبًا، في حين بلغ عدد طلَّاب المجموعة الضَّابطة (26) طالبًا.

وتحقيقًا لأهداف هذه الدِّراسة، أعدَّت الباحثة اختبارين هما: اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، واختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، وتمَّ التَّحقُّق من صدقهما وثباتهما بالطُّرق العلميَّة الصَّحيحة. كما أعدَّت الباحثة مادَّةً تعليميَّةً وفق استراتيجيَّة البنتاجرام، وتمَّ التَّحقُّق منها وتطبيقها.

وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ تبعًا لمتغيِّر طريقة التَّدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في تنمية هذه المهارة تبعًا لمتغيِّر التَّحصيل السَّابق، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة للتَّفاعل بين طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق، مع ملاحظة تفوُّق طفيف لصالح الطُّلَّاب ذوي التَّحصيل المرتفع.

وأظهرت النَّتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تبعًا لمتغيِّر طريقة التَّدريس، رغم تفوُّق بسيط للمجموعة التَّجريبيَّة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تبعًا لمتغيِّرات طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق، والتَّفاعل بين طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق. وفي ضَوء نتائج الدِّراسة توصي الباحثة بضرورة تعميم استخدام استراتيجيَّة البنتاجرام في تدريس مادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة لما لها من أثر إيجابيّ في تنمية المهارات العليا لدى الطَّلبة، مع ضرورة تنظيم برامج تدريبيَّة متخصِّصة للمعلِّمين لتزويدهم بالكفايات اللَّازمة لتطبيق هذه الاستراتيجيَّة بفاعليَّة. كما ينصح بقيام المشرفين التَّربويين بوضع آلياتٍ منهجيَّة لمتابعة وتقييم أداء المعلِّمين في هذا الجانب. ومن المهمّ أيضًا إجراء مزيد من الدِّراسات والبحوث حول هذه الاستراتيجيَّة، مع تشجيع المعلِّمين على تنويع الأنشطة التَّعليميَّة بما يراعي الفروق الفرديَّة بين الطلبة ويسهم في تنمية مهاراتهم المختلفة.

الكلمات المفتاحيَّة: استراتيجيَّة البنتاجرام، الخرائط الجغرافيَّة، التَّفكير التَّأمُّليّ.

The impact of the Pentagram strategy in Enhancing the Understanding of the Geographical Maps and Reflective Thinking skills for the Eighth graders at the Southern Hebron Governorate in Palestine

Prepared by: Yasmeen Ahmed Mahmoud Mohammad
Supervised by: Prof. Ibrahim Arman

Abstract

The purpose of the current research is to study the impact of the Pentagram strategy in enhancing the understanding of the geographical maps and the reflective thinking skills for the eighth graders at the Southern Hebron Governorate. This study was applied during the second semester of the academic year of 2024-2025 at Southern Hebron Governorate using the experimental and quasi-experimental methods. The population of the study consisted of all eighth graders at the Southern Hebron Directorate who were (2290) male and female students while the sample included 50 students from Yaser Arafat Secondary School. The students were divided into two sessions, the first was experimental and the second was a quasi-experimental one.

The researcher has used the quantitative design for data collection as the researcher has designed two exams, the first was for the skill of understanding the geographical maps and the second was for the reflective thinking skills. Boths study instruments were verified in validity and reliability via the scientific means. Besides, the researcher has prepared an educational material based on the Pentagram strategy and the material was verified and applied.

The results of the study indicated that there are statistically significant differences in integrating the Pentagram strategy in developing the skill of understanding the geographical maps for the eighth graders due to teaching method. Besides, it is shown that there are no statistically significant differences in integrating the Pentagram strategy in developing the skill of understanding the geographical maps due to the previous academic performance. Moreover, it is shown that there are no statistically significant differences in the interaction between the teaching mean and the previous academic performance taking into consideration that there was a slight advantage in favor of the high-performance students.

The results also indicated that there are no statistically significant differences in integrating the Pentagram strategy in developing the reflective thinking skills for the eighth graders due to the teaching mean in spite of a slight advantage in the experimental group. Also, there are no statistically significant differences in integrating the Pentagram strategy in developing the reflective thinking skills due to the previous academic performance. Besides, there are no statistically significant differences in the interaction between the teaching mean and the previous academic performance.

In light of the previous results, the researcher recommends the importance of applying the Pentagram strategy in teaching Geography as it has a quite positive effect in developing the students' high- thinking skills, organizing special training programs for teachers to provide them with the sufficient competencies to apply this strategy effectively. Also, the researcher advises the educational supervisors to set methodological strategies to follow up and assess teachers. It is also needed to conduct more researches about the Pentagram strategy and encourage teachers to vary their educational activities to fit the students' variances and improve the students' abilities.

Keywords: Pentagram strategy, reflective thinking, geographical maps

الفصل الأوّل

خلفيَّة الدِّراسة وأهميَّتُها

1.1 مقدِّمة

في ظلِّ التَّطوُّرات المتسارعة الَّتي يشهدها العالم اليوم في مختلف المجالات، ولا سيَّما في مجال التَّعليم، أحدثت هذه التَّحوُّلات ثورةً حقيقيَّةً في أساليب التَّعلُّم واستراتيجيَّاته. فقد ساهمت هذه التَّطوُّرات في توفير حلول مبتكرة للتَّحدِّيات التَّعليميَّة المختلفة، ممَّا فتح آفاقًا جديدةً لجعل عمليَّة التَّعلُّم أكثر كفاءة وسلاسة.

ومن بين هذه الأساليب تبرز الاستراتيجيَّات التَّعليميَّة المبتكرة الَّتي تهدف إلى تحسين جودة التَّعليم، وتلبية احتياجات المتعلِّمين في ظلِّ العصر الرَّقميّ.

تشكِّل الخرائط الجغرافيَّة أداةً جوهريَّةً لفهم العالم المحيط بنا، إذ تتيح تفسير العلاقات المكانيَّة والظَّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة بطريقة بصريَّة دقيقة. وفي ظلِّ التَّطوُّرات التِّكنولوجيَّة المتسارعة، ازدادت أهمِّيَّة اكتساب مهارات قراءة الخرائط، باعتبارها عاملاً حاسمًا لتحليل البيانات المكانيَّة واتِّخاذ قرارات مدروسة ومستنيرة. ورغم ذلك، لا يزال العديد من الطُّلَّاب يواجهون تحدِّيات في فهم الخرائط واستيعاب معطياتها، ممَّا يضعف قدرتهم على الاستفادة القصوى من هذه الوسيلة التَّعليميَّة الفعَّالة والمهمَّة.

تُشكّل الخرائط ركيزةً أساسيَّةً في البناء المعرفي، كما تُعتبر من أكثر الأدوات التعليميَّة كفاءةً في تدريس المواد الاجتماعيَّة عمومًا والجغرافيا على وجه التَّحديد؛ إذ تمكّن الطُّلَّاب من تحليل التَّشابكات بين

الظَّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة، ممَّا يُحقّق نواتج تعليميَّة نوعيّة تتجاوز قدرات العديد من الوسائل التَّقليديّة (البنعلي، 1996).

تحتلُّ الخريطة مكانة محوريَّة في العمليَّة التَّعليميَّة، وخاصَّة في تدريس الجغرافيا، حيث تقدِّم تصوُّراً شاملاً للمساحات الواسعة والمناطق البعيدة. فهي تمكِّن الطُّلاَّب من استيعاب العلاقات المكانيَّة المعقَّدة الَّتي يصعب إدراكها بدون وسيلةٍ بصريّةٍ، كما توضح بشكلٍ دقيقٍ التَّباينات التَّضاريسيَّة من حيث الارتفاعات والانخفاضات.

تسهم الخرائط في تحفيز دافعيَّة الطلَّاب نحو التَّعلُّم، وتعزز قدراتهم على تحليل الرُّموز البصريَّة واستنتاج المعلومات الجغرافيَّة منها، ثمَّ ربط هذه المعطيات بالواقع الملموس. ومن هذا المنظور، تبرز الخريطة كأداةٍ تعليميَّة فريدة تتفوق في أدائها على العديد من الوسائل التَّقليديّة (حيدر، 1996).

يُجمع كثير من الباحثين على أنَّ قراءة الخريطة ليست مهارة فطريَّة، ذلك أنَّ الخريطة تعدّ من الابتكارات البشريَّة الَّتي تعكس جانباً مهمّاً من الثّقافة الإنسانيّة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى تعلُّم مهارات قراءتها بشكل منظَّم ومتدرّج، يبدأ من إدراك العناصر الأساسيَّة للخريطة وفهم محتوياتها، ثمّ يتطوَّر إلى القدرة على تفسير هذه المحتويات وتحليل الظَّواهر الجغرافيَّة الَّتي تعبِّر عنها بطريقةٍ دقيقةٍ ومنطقيَّة.

والخريطة بوجه عامّ تقوم على مفاهيم أساسيَّة يحتاجها المعلِّم ليكون قادرًا على الاقتراب من الخريطة، ولا يهاب منها ويستخدمها في نشاطاته اليوميَّة سواء كانت مدرسيَّةً أم غير مدرسيَّة. وهذه المفاهيم الأساسيَّة للخريطة تشمل عنوان الخريطة- إطار الخريطة- الاتِّجاه- الرَّمز- مقياس الرَّسم- مفتاح الخريطة- دليل الموقع (محمود،2006).

ومع أنه يتم التركيز على تدريس مهارات الخريطة في المرحلة الإنسانية، إلا أنه يجب إعادة الاهتمام بها ودعمها في المرحلتين الإعدادية (المتوسطة) والثانوية، بل والجامعية أيضاً. فمع زيادة عملية نضج التلاميذ، تزداد خلفيتهم قوة وفهماً للخرائط واستخلاصاً للمعارف والمعلومات منها، حيث تتم عملية تنمية مهارة قراءة الخريطة بشكل تدريجي خلال جميع مراحل الحياة التي يحياها الإنسان (سعادة،1992).

أشار ديوي (Dewey, 1983) إلى أهمّيّة سعي الفرد نحو تنمية مهاراته الفكريَّة التَّأمُّليَّة والعمليّة؛ ليتسنى له التعامل مع المشكلات وحلِّها بطريقةٍ عقلانيَّة قائمةٍ على أسسٍ علميَّة. كما أوضح أنَّ عمليّة التَّأمُّل تنطلق من الإحساس بالقلق النَّاتج عن مواجهة موقفٍ معيّن ومن التّجربة المرتبطة به، وهي تمثل أسلوبًا في التَّفكير يتسم بالدِّقّة والتَّنظيم والانضباط.

ذكر ديوي (Dewey, 1961) أنَّه من الضَّروريّ أن يُصاغ الموقف التَّعليميّ بحيث يتضمَّن درجة من الغموض أو الإشكاليّة الَّتي تستدعي البحث عن حلٍّ مناسب، مع التّأكيد على أنَّ الأفعال المتوقَّعة ينبغي

أن تُطرح في صورة افتراضاتٍ قابلةٍ للفحص العقليّ والتّجريبيّ، بحيث تخضع للنّقد والتّحقُّق قبل اعتمادها. ويرى أنَّ التأمُّل لا ينفصل عن حالة القلق وبذل الجهد الذِّهنيّ، إذ يتطلَّب من الفرد تحليل مكوِّنات الموقف وإعادة تنظيمها للوصول إلى تسلسل منطقيّ من الاستنتاجات الّتي يمكن التَّحقق من صحَّتها وموثوقيَّتها، وبهذا يسهم التأمُّل في تحويل الموقف المشوَّش إلى موقف أكثر وضوحًا واستقرارًا نسبيًّا، من خلال التوصُّل إلى حلّ فعّال للمشكلة المطروحة.

أصبح تعليم مهارات التَّفكير هدفًا جوهريًّا تتبنَّاه معظم السياسات التربويَّة في دول العالم، ومحورًا رئيسًا تسعى المناهج الدراسيَّة إلى تحقيقه، لما له من آثار إيجابيَّة ملموسة تنعكس على الفرد والمجتمع معًا. وتُبرز الأنظمة التعليميَّة المعاصرة أهميَّة تدريب المتعلِّمين على الخطوات الأساسيَّة لمهارات التَّفكير داخل بيئات تعليميَّة محفِّزة وملائمة؛ إذ إنَّ تنمية هذه المهارات لا تعتمد على النضج الطبيعي والتَّفاعل الاجتماعي وحدهما، ولا يمكن أن تتحقَّق من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، بل تتطلَّب تعليمًا منظَّمًا وتدريبًا متواصلاً يبدأ من إكساب مهارات التَّفكير الأساسيَّة، ويتدرَّج وصولًا إلى تنمية مهارات التَّفكير العُليا (القواسمة وأبو غزلة، 2013).

التفكير التَّأمُّليّ هو القدرة على تقييم المعلومات والوقوف على مبرِّرات القرارات والإجراءات الَّتي يتَّخذها الفرد (جون ديوي، 1933).

ويقوم التَّفكير التَّأمُّليُّ على تأمل وتمعن الطَّالب في كلِّ ما يعرض عليه من معلومات، وهذا بدوره يبقي أثرًا كبيرًا للتَّعلُّم في عقل المتعلِّم، وهذا يؤكِّد على التَّعلُّم ذي المعنى وهو جوهر ما تركِّز عليه استراتيجيَّات التَّدريس الحديثة.

التَّفكير التَّأمُّلي من أنماط التَّفكير الأساسيَّة التي يحتاجها الطَّالب خلال مسيرته التَّعليميَّة، إنّ هذا النَّمط من التَّفكير يُفعَّل عندما تواجه الفرد مواقف تتطلَّب إزالة الغموض أو التَّغلُّب على تعقيدات تحول دون تحقيق هدف محدَّد. أمَّا في الحالات التي تكون فيها الحلول واضحة ومباشرة، فإنَّ الحاجة إلى التَّفكير التَّأمُّلي تقلُّ أو تكاد تنعدم. ويتطلَّب هذا النَّوع من التَّفكير من الفرد أن يوظِّف مهاراته الذهنيَّة لاكتشاف حلول جديدة وغير مألوفة عند مواجهة موقف جديد أو صعوبة ما، بحيث يستخدم عمليَّاته العقليَّة المنظَّمة لتجاوز المشكلة المطروحة، ممَّا يعكس دوره المهمَّ في تنمية القدرة على حلِّ المشكلات والتَّعامل مع المواقف المعقَّدة (القواسمة وأبو غزالة، 2013).

ومن هنا، فإنَّ تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ تستلزم ضرورة قيام المعلِّمين بالكشف عن واقع تدريس مهارة قراءة الخرائط الَّتي تسهم في تمكين الطُّلَّاب من فهم الجغرافيا وتحليلها بشكل دقيق، ويعكس هذا الواقع بجلاء أهمِّيَّة وضرورة العمل على تخطيط وتصميم

برامج تعليميَّة تتبنَّى استراتيجيَّات حديثةً، مثل استراتيجيَّة البنتاغرام، الَّتي تهدف إلى تعزيز فهم الخرائط الجغرافيَّة وتنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطُّلَّاب.

تركِّز الدِّراسة على أثر استراتيجيَّة البنْتاجرام في تحسين وتنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة والتَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ. وقد جاءت هذه الدِّراسة للكشف عن أثر توظيف استراتيجيَّة البنتاغرام في تدريس الخرائط الجغرافيَّة، ومدى تأثيرها في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، باعتبارها من الاستراتيجيَّات التَّعليميَّة الحديثة الَّتي تسهم في تطوير قدرات الطُّلَّاب على التَّحليل والتَّأمُّل وفهم العلاقات المكانيَّة والجغرافيَّة.

2.1 مشكلة الدِّراسة

تكمن مشكلة الدِّراسة في وجود مؤشِّرات تربويَّة وملاحظات ميدانيَّة تفيد بأنَّ الطُّلَّاب في المرحلة الأساسيَّة العليا يعانون من ضعف في مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة والتَّفكير التَّأمُّليّ عند تعلُّمهم لمادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة، الأمر الَّذي قد يؤثِّر سلبًا على فهمهم للظَّواهر الجغرافيَّة وتحليلها بطريقة معمَّقة. ويعزى هذا الضَّعف في جانب منه إلى اعتماد بعض المعلِّمين على أساليب تقليديَّة لا تواكب متطلَّبات تنمية هذه المهارات، ممَّا يستدعي البحث عن طرائق تدريسيَّة بديلة تعزِّز من التَّفاعل النَّشط والتَّفكير العميق لدى الطُّلَّاب.

تعتبر مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة من المهارات الأساسيَّة الَّتي يحتاجها الطُّلَّاب لفهم البيئة من حولهم، حيث تساهم في تنمية الوعي المكانيّ وتعزيز القدرة على تحليل البيانات الجغرافيَّة. بالإضافة إلى ذلك، تعدّ مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ من المهارات العليا الَّتي تمكَّن الطُّلَّاب من تحليل المعلومات واتِّخاذ القرارات بشكل نقديّ وإبداعيّ.

برزت الحاجة إلى تبنِّي استراتيجيَّات تعليميَّة مبتكرة تساهم في تعزيز هذه المهارات. وتعدَّ استراتيجيَّة البنْتاجرام من بين الاستراتيجيَّات الَّتي تركِّز على تنمية التَّفكير النَّقديّ والإبداعيّ من خلال الرَّبط المتكامل بين المفاهيم المختلفة.

لقد أدرك العديد من الباحثين هذا التَّحدِّي، ولذلك تمَّ إجراء العديد من الدِّراسات في هذا المجال. وقد أسفرت هذه الدِّراسات عن نتائج مهمَّة، وقد اطَّلعت الباحثة على هذه الدِّراسات السَّابقة الَّتي تسهم في تعزيز أهمِّيَّة الموضوع.

مثل دراسة: دراسة حنين عوّاد (2021)، ودراسة سمر عبد الله (2019)، ودراسة عنان بنّورة (2019)، ودراسة محمّد علي (2018)، ودراسة أحمد صالح (2016).

سعت هذه الدراسات وغيرها باختلاف مناهجها إلى الكشف عن تأثير الاستراتيجيات التعليمية المختلفة في تحسين مهارات الطلاب، مثل مهارات قراءة الخرائط الجغرافية وتنمية التفكير التأملي.

من هنا جاءت فكرة الدراسة التي تسعى إلى استكشاف أثر توظيف استراتيجية البنْتاجرام في تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافية وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

وعليه، فإن هذه الدراسة سعت للإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر توظيف استراتيجية البنْتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافية وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في فلسطين.

3.1 أهداف الدِّراسة

تتمثَّل أَهدَاف الدِّراسة في تَحقِيق مَا يأْتي:

- قياس أثر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين.
- قياس أثر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين.

4.1 أسئلة الدِّراسة

سعت هذه الدِّراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

السُّؤال الأوَّل: ما أثَّر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلاَّب الصَّفّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين؟ وهل يختلف الأثر باختلاف الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما؟

السُّؤال الثَّاني: ما أثَّر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى طلاَّب الصَّفّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين؟ وهل يختلف الأثر باختلاف الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما؟

5.1 فرضيَّات الدِّراسة

قامت الباحثة بِتحويل سُؤَالِي الدِّراسة إِلى الفرضيَّات الصِّفريَّة الآتية:

الفرضيَّة الصِّفريَّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq$ 0.05) بين المتوسِّطات الحسابيَّة لمهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ تبعًا للطَّريقة والتَّحصيل السَّابق في والتَّفاعل بينهما.

الفرضيَّة الصِّفريَّة الثانيَّة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq$ 0.05) بين المتوسِّطات الحسابيَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ تبعًا للطَّريقة والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما.

6.1 أَهَميَّة الدِّراسة

تكمن أهميّةُ الدِّراسة في الجانبين التّاليين:

الأهميَّة النَّظريَّة:

تعدّ الخرائط الجغرافيَّة أداةً أساسيَّةً لفهم وتفسير الظَّواهر المكانيَّة، حيث تمثِّل مهارةً ضروريَّةً تمكِّن الطُّلَّاب من قراءة وتحليل البيانات الجغرافيَّة بشكل فعَّال، وتأتي هذه الدِّراسة لتسلُّط الضَّوء على دور استراتيجيَّة البنْتاجرام في تعزيز هذه المهارات لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن.

تفتقر البحوث التَّربويَّة في مجال تعليم الدِّراسات الاجتماعيَّة إلى دراسات تركِّز على توظيف استراتيجيَّات تعليميَّة مبتكرة مثل استراتيجيَّة البنْتاجرام. لذا، تعد الدِّراسة محاولةً جادَّةً لتقديم حلول علميَّة وتربويَّة لتحسين مخرجات التَّعليم.

يمكن أن تسهم نتائج هذه الدِّراسة في توجيه المعلِّمين نحو استخدام أساليب تدريسيَّة حديثة، تدمج بين تنمية المهارات المعرفيَّة (مثل قراءة الخرائط) والمهارات العقليَّة (مثل التَّفكير التَّأمُّليّ)، ممَّا يعزِّز من فعَّاليَّة التَّدريس ويحفِّز الطُّلَّاب على التَّفكير العميق والإبداع.

في عصر المعلومات والتِّكنولوجيا، أصبحت مهارات قراءة الخرائط ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ أكثر أهمِّيَّة، الدِّراسة تساهم في إعداد الطُّلَّاب لتحدِّيات العصر الحديث من خلال تعزيز هذه المهارات.

استكشاف جوانب التَّميُّز والقصور لدى الطُّلَّاب في تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة وتعزيز التَّفكير التَّأمُّليّ.

الأهميَّة التَّطبيقيَّة:

تقدُّم الدِّراسة دليلاً إرشاديًّا للمعلِّمين حول كيفيَّة توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تدريس وحدة " التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث " ضمن مادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة لطلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ.

قد تفيد الدِّراسة المسؤولين في وزارة التَّربية والتَّعليم الفلسطينيَّة، بالإضافة إلى العاملين في مديريَّات التَّربية والتَّعليم ومعلِّمي الدِّراسات الاجتماعيَّة في مدارس فلسطين.

توفير نموذج إجرائيّ لتدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة باستخدام استراتيجيَّة البنْتاجرام قد يسهم في مساعدة مخطِّطي ومطوِّري البرامج والقائمين على برامج التَّدريب على تحقيق بعض أهداف الدِّراسات الاجتماعيَّة.

قد تقدَّم نتائج الدِّراسة توصيات تساهم في تطوير مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة من خلال دمج استراتيجيَّات تعليميَّة حديثة.

7.1 حدود الدِّراسة

أُجريت هذه الدِّراسة ضِمنَ الحُدود الآتِيَة:

الحدود البشريَّة: طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في المدارس التَّابعة لمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

الحدود المكانيَّة: طبِّقت هذه الدِّراسة في مدرسة ذكور الشهيد ياسر عرفات الثانوية.

الحدود الزَّمانيَّة: طبِّقت الدِّراسة خلال الفصل الثَّاني من العام الدِّراسيّ(2025/2024م).

الحدود الموضوعيَّة: اقتَصَرت الدِّراسة الحَالِيَّة عَلى الوحدَة الرَّابعَة (التَّحَوُّلَاتِ العالمِيَّة فِي العَصْرِ الحَديثِ) مِنْ كِتَاب الدِّرَاسات الاِجتِماعيَّة لِلصَّفَّ الثَّامِنَ الأَسَاسِيَّ.

الحدود الإجرائيَّة: حدِّدت هذه الدِّراسة بالمنهج والأدوات والمعالجات الإحصائيَّة المستخدمة فيها.

8.1 مصطلحات الدِّراسة

اشتملت الدِّراسة على المصطلحات الآتية:

الاستراتيجيَّة:

عرَّفها عبد العظيم (2015) على أنّها: إجراءات التَّدريس الَّتي يخطِّطها القائم بالتَّدريس مسبقًا، بحيث تعينه على تنفيذ التَّدريس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التَّدريسيَّة لمنظومة التَّدريس الَّتي يبنيها، وبأقصى فاعليَّة ممكنة.

وتعرفها الباحثة إجرائيًّا: الاستراتيجيَّة هي خطة تُستخدم لتحقيق الأهداف التَّعليميَّة من خلال توظيف وسائل وأساليب تسهم في مساعدة المتعلِّمين على استيعاب المعلومات وتحليلها وتطبيقها بفعاليَّة.

استراتيجيَّة البنْتاجرام:

عرفها عبد العزيز ومرسي (2016، ص 12) بأنَّها إستراتيجيَّة تدريسيَّة من استراتيجيَّات التَّدريس الحديثة، هي الخطَّة الموضوعة ومجموعة الإجراءات الَّتي تحدَّث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف إلى حلِّ المشكلة المعدة مسبقًا، ليكون الفرد على وعي وإدراك ومعرفة بعمليَّات تفكيره وإدارتها وأن يخطّط ويتَّخذ القرار ويطبِّقه ثمَّ يراقب ويقيم أفكاره، من خلال التَّأمُّل والتَّقويم الذَّاتيّ والأنشطة العقليَّة الَّتي تستخدم قبل وأثناء وبعد حلِّه للمشكلة الَّتي تواجهه.

وتعرفها الباحثة إجرائيًّا: هو تصميم دائريّ خماسيّ الشَّكل، يتضمَّن خطوات منهجيَّةً تبدأ من: المعرفة، ثمَّ التَّخطيط، فاتِّخاذ القرار، يليها التَّطبيق، وأخيرًا التَّقويم. سيتمُّ تناول هذه الخطوات خلال الحصَّة الدِّراسيَّة في مادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة، من خلال عرض خريطة جغرافيَّة على الطُّلَّاب لتنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، والتَّفكير التَّأمُّليّ.

مهارة:

عرفها مفرح (2022، ص5) دقَّة وسرعة في الأداء ولا بدَّ أن يسبقها الجانب المعرفيُّ ومن العوامل الَّتي يجب مراعاتها لتنمية الجانب المهاريّ في المدرسة.

وتعرُّفه الباحثة إجرائيًّا: امتلاك المعرفة والخبرة الضَّروريَّتين لأداء عمل أو نشاط محدَّد بكفاءة وإتقان.

قراءة الخرائط الجغرافية:

عرفها الجوهريّ (1997، ص 17): تعني فنَّ الخرائط وتعلُّم ومعرفة العلاقات والرُّموز الاصطلاحيَّة المختلفة الَّتي يستخدمها الكارتوجرافيون.

وتعرفه الباحثة إجرائيًّا كما جاء في أداة القياس: قدرة طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ على فهم وتفسير وتحليل مضمون الخريطة، والتَّعرُّف على الرُّموز والأشكال والألوان، واستخدام مؤشِّر الشَّمال لتوجيه الخريطة، واستخدام مقياس الرَّسم، وتحديد المواقع الجغرافيَّة.

التَّفكير التَّأمُّليّ:

عرَّفه القواسمة وأبو غزالة (2013، ص. 150) على أنَّه استقصاء ذهني نشط وواع ومتأنّ للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفتها المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات العلمية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعده ذلك في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها بالمستقبل.

وتعّرفه الباحثة إجرائيًا كما جاء في أداة القياس: هو عملية عقلية نشطة وواعية يسعى فيها الفرد إلى فهم تجاربه وأفكاره ومشاعره بشكل أعمق، من خلال استراتيجيَّة البنتاغرام في تدريس الدراسات الاجتماعية.

طُلَّاب الصَّفِّ الثَّامِنِ: الطُّلَّاب الَّذين تتراوح أعمارهم بين (13، 14) سنةً ينتمون إلى مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

الفصل الثاني

الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة

1.2 الإطار النَّظري

يتناول هذا الفصل الأساس النَّظريّ للدِّراسة، حيث عرضت الباحثة الإطار النَّظريَّ الَّذي يشمل المفاهيم المرتبطة باستراتيجية البنتاجرام ومهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة والتَّفكير التَّأمُّليّ، إلى جانب استعراض مجموعة من الدِّراسات السَّابقة ذات الصِّلة بمتغيّرات الدِّراسة، والَّتي تسهم في تعزيز فهم موضوع البحث وتحليله، وفيما يلي عرض مفصَّل لتلك الجوانب.

1.1.2 استراتيجيَّة البنْتاجرام

تناول هذا المحور الحديث عن استراتيجيَّة البنتاجرام من حيث النَّظريَّة الَّتي تستند إليها، ومفهومها، ومبادئها، وأهميتها، وخصائصها، وأبعادها، إضافة إلى خطواتها التَّطبيقيَّة، وأدوار كلّ من المعلِّم والمتعلِّم فيها، في محاولة لتقديم صورة واضحة، مختصرةً، وشاملة حول هذا الباب، وهذا تفصيل مكوِّنات الموضوع:

النَّظريَّة الَّتي تستند إليها استراتيجيَّة البنْتاجرام

بالنَّظر إلى ما طرحه فوسنوت (Fosnot ،2005)، فإنَّ البنائيَّة لا تعد استراتيجيَّة تدريس، بل تعد نظريَّة في المعرفة والتَّعلُّم. ووفقًا لهذا الفهم، فإنَّ الاستراتيجيَّات التَّعليميَّة الَّتي تستند إلى المعتقدات البنائيَّة يجب أن تعمل على تعزيز البناء النَّشط للمعنى من قبل المتعلِّمين أنفسهم. وفي هذا السِّياق، تمثِّل استراتيجيَّةَ البنتاجرام نموذجًا تطبيقيًّا فعَّالاً يعكس هذه المبادئ، حيث تعتمد على التَّفاعل النَّشط، وتشجِّع المتعلِّمين على الرَّبط بين المفاهيم وتحليلها وتفسيرها من خلال تمثيلات بصريَّة تسهم في بناء المعنى بطريقة ذاتيَّة وتراكميَّة، ممَّا يجعلها منسجمةً تمامًا مع التَّوجُّهات البنائيَّة في التَّعليم.

تستند استراتيجيَّةَ البنتاجرام في جوهرها إلى النَّظريَّة البنائيَّة في التَّعلُّم، الَّتي تؤكِّد على أنَّ المتعلِّم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبيّ، بل يبنيها بنفسه من خلال التَّفاعل النَّشط مع البيئة والمحتوى التَّعليميّ. ووفقًا للبنائيَّة، يعدّ التَّعلُّم عمليَّةً نشطةً يقوم فيها المتعلِّم ببناء المفاهيم والمعاني اعتمادًا على خبراته السَّابقة وتفاعله مع المواقف الجديدة (Piaget ،1970).

مفهوم البنْتاجرام:

لغويًّا: كلمة مكوَّنة من شقَّين: بنتا: خماسيّ وجرامً: تصميم دائريّ فمعناها التَّصميم الدَّائريّ وهي استراتيجيَّة تدريسيَّة حديثة تهدف إلى حلِّ المشكلة المعدة مسبقًا من خلال إدارة المعرفة بمجموعة إجراءات منظَّمة متسلسلة تساعد الفرد في ترتيب أفكاره وتنظيمها والتَّخطيط لها من خلال تنظيمها في الإطار الخماسيّ وصولاً إلى اتِّخاذ القرار وحلِّ المشكلة (عبد العزيز ومرسي، 2017).

استراتيجيَّة حديثة من استراتيجيَّات التَّعلُّم النَّشط تؤمن بقدرات الطُّلَّاب، وتخاطب تفكيرهم بحيث يعالج الطُّلَّاب مشكلة ما معتمدين على التَّأمُّل، وتنظيم التَّفكير والتَّحكُّم في عمليَّات التَّعلُّم لإنجاز المهامّ التَّعليميَّة (بدير، 2021).

وقد أسهمت عدَّة تعريفات أخرى في إثراء المفهوم، فقد عرفتها علام والعدوي (2020، ص 291) على أنَّها: نموذج فكريّ جدليّ مكوَّن من خمس خطوات، يبدع الطَّالب من خلالها في تنظيم معرفته وترتيبها ليتَّخذ قرارات معيَّنةً بخصوص مشكلة معروفة لديه مسبقًا.

كما عرّفها هوي وآخرون(Hu et al,.2016) : مخطَّط صمَّم بشكل دائريّ خماسيّ بحثًا عن إجابات لأسئلة تبدأ (بماذا) نستطيع من خلالها التَّوصُّل إلى وظيفة المعرفة والسُّؤال ب (لماذا) اعتمادًا على أدلَّة وحجج بسؤال (ما) لتحدِّد في ضوئها هويَّة الثَّقافات والجماعات.

كما قدَّم صالح (2016، ص 45) تعريفًا مكمِّلاً على أنها: استراتيجيَّة من استراتيجيَّات التَّعلُّم النَّشط حيث تساعد المتعلِّم على القيام بنفسه بعمليَّات البحث والاستكشاف وتوفير المعلومات ثمَّ وضع

المضامين الَّتي عثر عليها في إطار التَّصميم الخماسيّ من أجل تنظيم المعرفة وترتيبها واتِّخاذ قرارات مناسبة بشأنها.

وتتَّفق هذه التَّعريفات مع بعضها في أنَّ استراتيجيَّةَ البنتاجرام هي استراتيجيَّة غير تقليديَّة، من موجِّهات السُّلوك الذَّكيّ، تعتمد على التَّفكير وحلِّ المشكلات.

وهي نظام ديناميكيّ محدَّد يتدرَّج من البناء المعرفيّ البسيط وصولاً إلى البناء المعرفيّ المعقَّد الَّذي يعتمد على التَّكامل (Glick & Pylyavskyy, 2016, p. 754).

وعرفها نكاموري وفيرزبيكي (Nakamori &Wierzbicki ،2012) على أنَّها: أسلوب يمكننا من خلاله توظيف القدرات الإبداعيَّة بخطوات جماعيَّة تعاونيَّة تسهم في زيادة المعرفة.

مبادئ استراتيجيَّة البنْتاجرام

تقوم مبادئ استراتيجيَّةَ البنتاجرام على عدَّة مرتكزات أساسيَّة لضمان فاعليَّتها وتحقيق أهدافها التَّعليميَّة. يجب أن تكون ملائمةً لمحتوى المادَّة الدِّراسيَّة، بحيث تتوافق مع الأهداف التَّعليميَّة للموضوع وتغطِّي جوانبه المختلفة بشكل شامل، تراعي الملاءمة للمرحلة العمريَّة للطُّلَّاب، من خلال مراعاة خصائصهم النَّمَّائيَّة والمعرفيَّة بما يتناسب مع مستوياتهم الإدراكيَّة، تحرص الاستراتيجيَّة على سهولة الاستيعاب، حيث تصاغ الأنشطة والتَّعليمات بأسلوب بسيط وواضح يسهل فهمه وتنفيذه، تشترط قابليَّتها للتَّطبيق العمليّ داخل الصُّفوف الدِّراسيَّة، مع مرونة التَّنفيذ وفق الإمكانات المتاحة والموارد المتوفِّرة لدى المعلِّمين والطُّلَّاب (عبد العزيز ومرسي، 2017 ص. 21) .

أهمِّيَّة استراتيجيَّة البنْتاجرام

تساعد المعلِّم على ضبط الطُّلَّاب وعدم تشتِّتهم وإضاعة وقتهم، وتشجِّع الطَّلبة على البحث وتنمِّي لديهم القدرة على التَّعامل مع المعرفة بمصادرها المتنوِّعة من خلال استثمار الإمكانيَّات المتاحة والتِّقنيَّات الحديثة للتَّعليم كما أنَّها تقدُّم المعلومات بشكل آمن، وتكسب الطَّلبة مهارات متعدِّدةً في البحث (صالح، 2016).

خصائص استراتيجيَّة البنْتاجرام

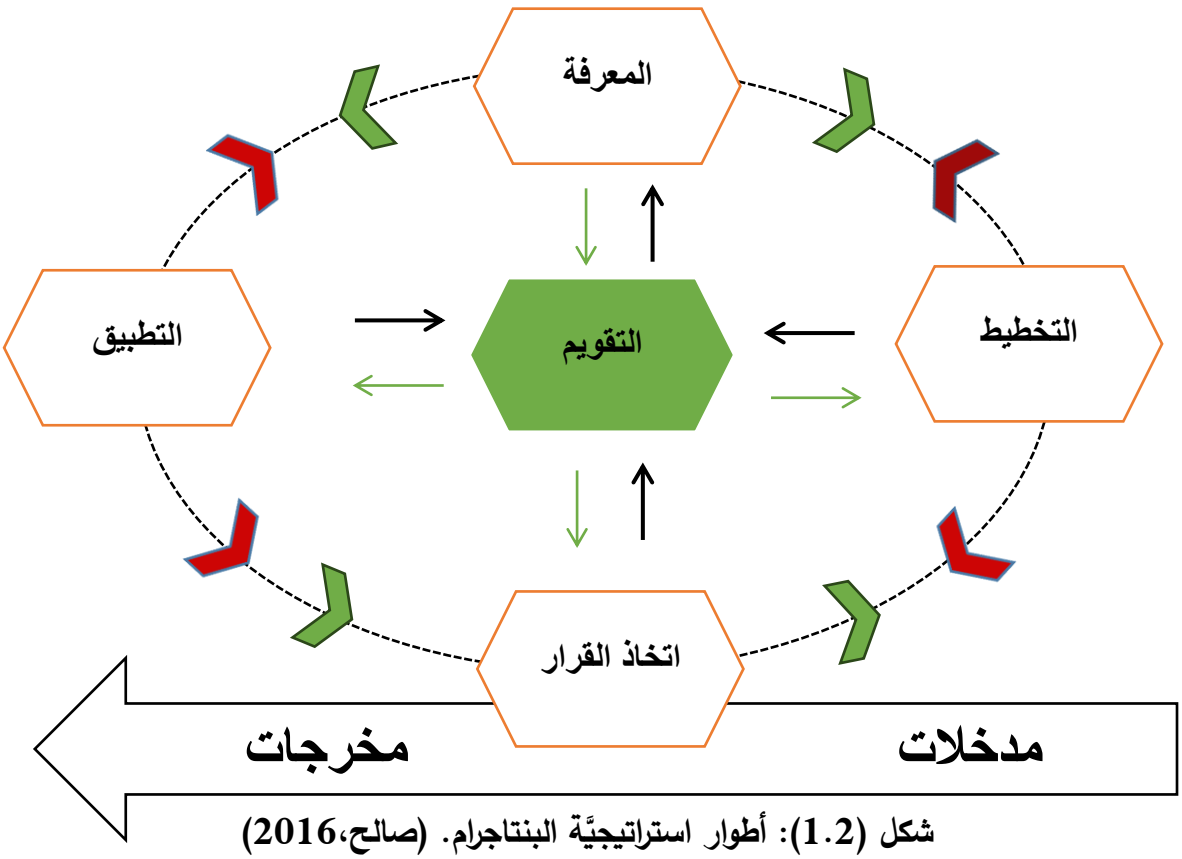
هي مستمرَّة وتظهر التَّحوُّلات خلال كلِّ دور، ومرنة لا يشترط فيها الالتزام بترتيب الدَّورات، ومنتظمة تبدأ بالمدخلات مرورًا بالأطوار وانتهاء بالمخرجات، كما أنَّها تكامليَّة فإتقان كلِّ طور يعتمد على إتقان الأطوار الأخرى، ومتداخلة يؤثِّر التَّغيير في كلِّ طور على الأطوار الأخرى (عبد العزيز، 2016 ص 72).

تتكوَّن استراتيجيَّةُ البنتاجرام من الأطوار الآتية:

حددها عبد العزيز ومرسي (2017) في خمس أطوار رئيسية:

1. طور المعرفة
2. طور التَّخطيط
3. طور اتّخاذ القرار
4. طور التَّطبيق
5. طور التَّقويم

كما يبيّن الشَّكل (1.2)، وهذا تفصيل لكلّ واحدة منها:



شكل (1.2): أطوار استراتيجيَّة البنتاجرام. (صالح،2016)

استراتيجيَّة البنتاجرام (أطوار –مهارة –دلالات –تساؤلات)

طور المعرفة

وصف المهارة: تتحقَّق من خلال معرفة الشَّيء أو المصدر واكتساب المعلومة من خلال التَّجربة والتَّأمُّل في طبيعة الأشياء وتحديد الهدف من المهمَّة وفيها يتمكَّن الطَّالب من إدراك الصُّورة الكلِّيَّة وفهمها وجمع المعلومات المتعلِّقة بالمهمَّة وربطها وإدراك العلاقات بينها.

دلالات المهارة: الاستطلاع والفضول والوعي والتَّساؤل الذَّاتيُّ والنَّظرة الشُّموليَّة والانتباه وترتيب وتنظيم المعلومات والمقارنة والتَّحليل والتَّعليل والتَّصوُّر والتَّخيُّل. التساؤلات: ما الهدف من القيام بالمهمة؟

ما الَّذي أريد تحقيقه؟

ماذا أحتاج من قدراتٍ وإمكاناتٍ؟

بم أفكِّر أثناء القيام بالمهمَّة؟

ما الأشياء الَّتي لم أتمكَّن من فهمها؟

ما خطوات القيام بالمهمَّة أو المشروع؟

طور التَّخطيط

وصف المهارة: التَّخطيط يكون من أجل تسهيل الأداء وتنظيم تحقيق الأهداف المنشودة من خلال وضع خطَّة واضحة يمكن من خلالها فهم الموضوع وإدراك جوانبه وتنظيم المعرفة والمفاهيم المتعلِّقة به، وفي مهارة التَّخطيط مهارات ثانويَّةً مثل تحقيق أهداف الموقف التَّعليميّ وإدارة الوقت ووضع الاحتمالات والفروض والبدائل المتاحة وتحديد الأولويَّات.

الدَّلالات: التَّحليل والتَّرتيب وتحديد الأولويَّات وخريطة ذهنيَّة وخطَّة بديلة وإدارة الوقت والتَّخطيط الاستراتيجيّ.

التَّساؤلات: ماذا أفعل؟

كيف أحقِّق الأهداف؟

ما المعلومات الَّتي تلزمني؟

ما الاستراتيجيَّات الَّتي ستساعدني؟

كمّ يلزمني من الوقت؟

ما المصادر المتاحة لديّ؟

ما هي المهامُّ الصَّغيرة الَّتي يتضمَّنها المشروع الكبير؟

من الأشخاص الَّذين يجب التَّنسيق معهم؟

طور اتّخاذ القرار

وصف المهارة: يتمَّ إعداد قائمة بالأعمال والمهامِ وعمل جدول زمنيّ ويقدّم الطَّلبة قراراتهم واقتراحاتهم ويفسِّرونها كما تتمُّ المفاضلة بين الحلول المطروحة.

دلالات المهارة: إدارة الأولويَّات والاختيار وإيجاد البدائل.

التَّساؤلات: ما الَّذي أريد أن أتعلَّمه من المشروع؟

ما القرار المناسب الواجب اتّخاذه؟

ما النَّتائج المتوقَّعة من اتّخاذ القرار؟

طور التَّطبيق

وصف المهارة: يتمَّ في هذا الطَّور القيام بالإجراءات ومتابعة تنظيم الأمور وتحقيق التَّكامل والتَّعاون بين الأدوات والوسائل المختلفة واقتراح أفكار جديدة وخلَّاقة وأنشطة بعد إنشاء الخطَّة واختيار الاستراتيجيَّات الَّتي تحقِّق الأهداف واختبار مصادر التَّعلُّم.

الدَّلالات: التَّنبُّؤ والمرونة والطَّلاقة والتَّذكُّر.

التَّساؤلات: كيف أنفّذ الخطَّة؟

هل هذه هي الطَّريقة الأفضل للقيام بالعمل؟

طور التَّقويم

وصف مهارة التَّقويم: يقارن فيها الطُّلَّاب أفكارهم ويختبرونها من أجل تجميع ما يحتاجونه من بيانات ومعلومات خاصَّة بالمشكلة، ويقتصر دور المعلِم على التَّوجيه وملاحظة أداء الطَّلبة وتشجيعهم على المواصلة. ومن خلالها يتوقَّع المعلّم حال المستقبل والاستعداد لمواجهة التَّغيُّرات ومعرفة مدى التَّقدُّم في المهمَّة وهي معيار يمكن من خلاله قياس الأداء وتبرهن على سير المتعلّم في الاتِّجاه الصَّحيح.

الدَّلالات: الاستنتاج والتَّلخيص والنَّقد وإصدار الحكم والتَّغذية الرَّاجعة والتَّقويم المستمرّ وتحسين البيئة المادّية والنَّفسيَّة للمتعلّم.

التَّساؤلات:

هل تمَّ التَّنفيذ وفقًا للخطَّة؟ ماذا تعلَّمت؟

هل أنا راض عن طريقة تفكيري أثناء التَّنفيذ؟

هل المعارف الَّتي اكتسبتها جيِّدة؟

ما الَّذي لم أفهمه؟

لو قدر لي أن أعيد المهمَّة ماذا سأعدّل؟

ما الَّذي يمكنني التَّحكُّم به في بيئة العمل؟

كيف يمكنني الاستجابة للتَّحدّيات غير المتوقَّعة؟

دور المعلِّم عند استخدام استراتيجيَّة البنتاجرام في التَّدريس

يتلخَّص دور المعلِّم عند توظيفه استراتيجيَّةَ البنتاجرام في التَّدريس في تهيئة البيئة الصَّفِّيَّة وتنظيمها بما يناسب العمل، وإتاحة المجال للطَّلبة للتَّفكير حول الموضوع أو المهمَّة من خلال كتيّب الأنشطة والتَّدريبات الخاصَّة بالطَّالب، وطرح أمثلة للطَّلبة تساعدهم على فهم طبيعة المهارة ومناقشتهم فيها قبل توزيع أوراق العمل، وتعزيز الطَّلبة بشكل مستمرّ وتوجيههم وملاحظة أدائهم والاستماع إلى ردود أفعال المجموعات على المهامّ والأنشطة المكلَّفين بها وتقديم التَّغذية الرَّاجعة لهم وتشجيعهم على استثمار المعارف الإجرائيَّة بكفاءة في تحقيق التَّعلُّم المنشود.

أدوار المعلم والمتعلم في استراتيجيَّة البنتاجرام

أشار صالح (2016) إلى أنَّ استراتيجيَّةَ البنتاجرام تتطلَّب تحديد أدوارا واضحة لكلّ من المعلّم والمتعلّم

دور المتعلِّم وفقًا لإستراتيجيَّة البنتاجرام

يتمثَّل دور المتعلِّم في التَّركيز على التَّفكير وفهم المطلوب منه بالأنشطة والمهامّ المكلَّف بها، والتَّساؤل الذَّاتيُّ والإيمان بقدراته لتسير عمليَّة التَّعلُّم نحو الاتِّجاه الإيجابيّ، والتَّفاعل مع أفراد المجموعة، وإعادة تنظيم الأفكار والخروج بأفكار جديدة.

ويمكن تصنيف دور المعلِّم في استراتيجيَّة البنتاجرام كما يأتي.

–قبل المهمَّة: تدبير البيئة الصَّفِّيَّة وتنظيمها وتحديد الوقت اللَّازم لتنفيذ المهمَّة وهدفها وكيفيَّة تنفيذها وإطلاق العنان للعصف الذِّهنيّ وإثارة جوّ المنافسة بين الطَّلبة وتشجيعهم للبدء بحماس ودافعيَّة.

– أثناء المهمَّة: يسهّل عمل تلاميذه وبوجههم ويراقب نشاطهم ويساعدهم في استخدام الخرائط الذِّهنيَّة ويذلّل المشكلات والصُّعوبات ويجيب عن استفسارات طلبته.

– بعد المهمَّة: يجعل صفّه بيئة تفاعليَّة حواريَّة ويعرض النَّتائج المختلفة الَّتي توصَّل إليها الطَّلبة ويناقشهم فيها ويقيم كلُّ تلميذ للوصول إلى النَّتائج المرغوبة، ويشجِّع طلبته على توظيف البنتاجرام كمهارة حياتيَّة.

أبعاد استراتيجيَّة البنتاجرام

يشير دولك وجرانات (Dolk & Granat, 2012) إلى أنَّ استراتيجيَّة البنتاجرام المعرفيَّة تتكوَّن من خمسة أبعاد، هي:

1. التَّدخُّل: حيث يتَّخذ إجراء بشأن موضوع لم يتم طرحه سابقًا ونحدّد المعرفة اللَّازمة لحلّه ثمَّ تستدعي النُّظم الفرعيَّة الثَّلاثة لجمع تلك المعرفة.

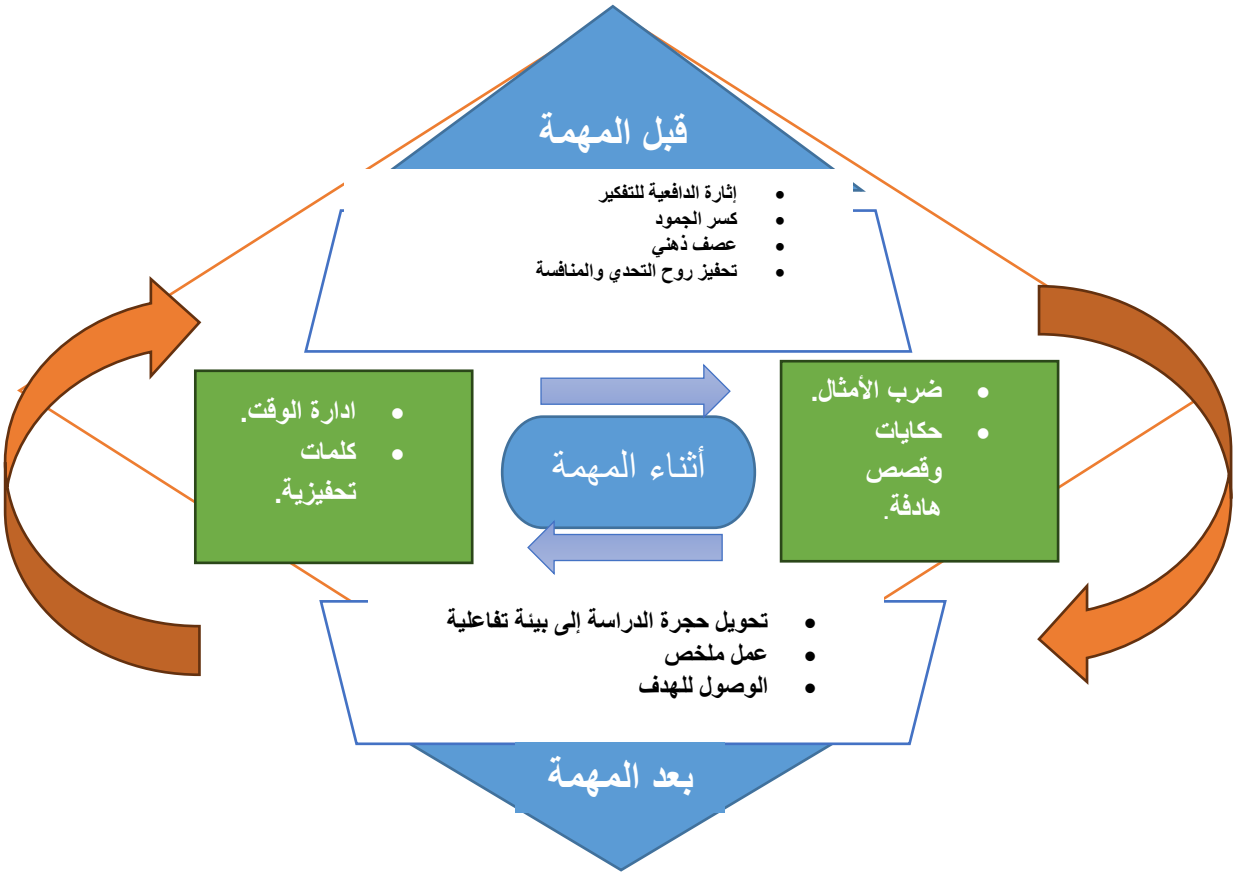
2. الذَّكاء: وهو يعزِّز قدرتنا على فهم الأشياء وتعلُّمها ثمَّ تجمَّع البيانات وتحلُّ علميًّا ثمَّ يبني نموذج لتحقيق المحاكاة والتَّحسُّن.

3. الخيال: وفيه تخلق أفكار خاصَّةً بنا عن الأشياء الجديدة أو الموجودة وتحاكي الظَّواهر المعقَّدة بناءً على معلومات جزئيَّة باستخدام تكنولوجيا المعلومات.

4. المشاركة: حيث يعبِّر فيه عن زيادة الاهتمام وشغف أنفسنا والآخرين من خلال جمع الآراء من خلال استطلاعات المقابلة مثلاً.

5. التَّكامل: حيث تدمج أنواع المعرفة غير المتجانسة وترتبط ارتباطًا وثيقًا ويتمُّ التَّحقُّق من موثوقيَّة وصحَّة مخرجات الأنظمة الفرعيَّة الثَّلاثة المذكورة سابقًا. (الذَّكاء والخيال والمشاركة).

كما يظهر في الشَّكل (2.2): أبعاد استراتيجية البنتاجرام



شكل (2.2): أبعاد استراتيجيَّة البنتاجرام. (عبد العزيز، ومرسي، 2017)

2.1.2 مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة

نشأَةُ الخرائِط وتطوُّرُهَا

الخريطة وسيلةً قديمةً اعتمد عليها الإنسان لفهم بيئته وتفسيرها وهي تعبير رمزيّ للمكان نتعرَّف من خلاله إلى الخواصِّ الطَّبيعيَّة والبشريَّة من خلال الرُّموز والألوان ومقاييس الرَّسم وظهرت بعد أن شعر الإنسان بأهمِّيَّة معرفة موقعه وما يحيط به فأنتج أشكالاً بسيطةً ورموزًا على الصُّخور والكهوف تعبِّر عن التَّجمُّعات المائيَّة أو أماكن الصَّيد أو الطُّرق (عبد الحكيم، 2000، ص 15).

ومع تعاقب الحضارات تطوَّرت الخرائط فالبابليُّون رسموا رموزا على الألواح الطِّينيَّة لتصوير العالم بينما استخدم الفراعنة ورق البرديّ ورسموا عليه رموزًا تدلُّ على شبكات الرَّيِّ والأراضي الزِّراعيَّة، وتطوَّرت

الخرائط تطوُّرًا ملحوظًا في الحضارة اليونانيَّة فقد أدخل علماء مثَّل بطليموس واراتوستينس مفاهيم علميَّةً دقيقةً مثل خطوط الطُّول وخطوط العرض ونظَّمت البيانات الجغرافيَّة في جداول وخرائط (الجوهرىَّ، 2015، ص 41).

أشار هارلي وودوارد (Harley & Woodward, 1987, p. 289) إلى أن علماء المسلمين طوَّروا علمَ الخرائط، حيثُ أبدع الإدريسيُّ والبِيرونيُّ في تقديم خرائطَ دقيقةٍ رَبَطَتْ بين البيئةِ والموقعِ، اعْتمدت على قياساتٍ فَلَكِيَّةٍ وبياناتٍ مأخوذةٍ من رحلاتٍ للمسافرينَ والتُّجَّارِ. وكانَ التَّطَوُّر الكبير للخرائطِ الجغرافيَّةِ في عصرِ النَّهضةِ الأوروبيَّةِ، حيث تَمَّ تطوير أدواتِ القياسِ ورَسْمِ الخرائطِ بمقاييس دقيقةٍ، وأُنتِجَتْ خرائطُ طُبوغرافِيَّةٌ ومِلاحِيَّةٌ دقيقةٌ، بفضل الثَّورةِ الصناعيَّةِ والتِّكنولوجيَّةِ، استُخدِمت في المجالاتِ التعليميَّةِ والعسكريَّةِ والمدنيَّةِ.

المفاهيم والتَّعريفات المختلفة للخريطة

عرَّفها روبنسون وآخرون (Robinson et al., 1995) على أنّها: تمثيلٌ صُوريٌّ للبيئة، تُظهر فيه الْأَماكنُ بعلاقاتها المختلفة مع الظّواهر البيئيَّة، وفقاً لمقياس الرَّسم والإسقاط والتَّعميم.

وعرّفها مونمونييه (Monmonier, 1996) على أنّها: الخريطة تصويرٌ انتقائيٌّ ومبسَّطٌ للمعلومات الجغرافيَّة، يخدم أغراضاً معيَّنةً مثل الملاحة، والتَّحليل، والتَّواصل.

عرَّفها عاشور (1995) بأنَّها: تمثيلٌ بالرُّموز لسطح الأرض أو جزءٍ منه على سطحٍ مستوٍ باستخدام مقياس الرَّسم لتوضيح الظّواهر الجغرافيَّة.

وعرَّفها عيد (1997) بأنّها: وسيلةٌ فنِّيَّةٌ علميَّة تمثِّل الظّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة بشكل مبسَّط اعتمادًا على مقياس الرَّسم بما يسهِّل فهمنا للعلاقات المكانيَّة بين الظَّواهر.

عرف سعادةَ (2001) الخريطة بأنَّها: رسم تخطيطيّ يمثِّل سطح الأرض كلِّيًّا أو جزئيًّا، يوضِّح فيه الموقع والحجم النِّسبيُّ لذلك الجزء، بالاعتماد على مقياس رسم معيَّن ومسقط خريطة محدَّد، ممَّا يساعد على توضيح الظَّواهر الطَّبيعيَّة والأنشطة البشريَّة في المنطقة الجغرافيَّة المرسومة.

عرّفها اللقاني وآخرون (1990) بأنَّها: تمثيل لظواهر طبيعيَّة أو بشريَّة على سطح مستو بمقياس رسم ومسقط معيَّن ورموز معيَّنة.

عرّف فرناند جولي (Fernand Joly,1976) بأنَّها: تمثيل هندسيّ مستو مبسَّط لسطح الأرض أو جزء منه بموجب علاقة مشابهة نسمِّيها المقياس.

مفهوم قراءة الخرائط الجغرافيَّة

قراءة الخرائط الجغرافيَّة هي عمليَّة تحليل وتفسير الرُّموز والمقياس والاتِّجاهات على الخريطة لتحديد المواقع والعلاقات المكانيَّة بين الظَّواهر المختلفة ويشترط في ذلك معرفةً لدى قارئ الخريطة بكيفيَّة استخدام الأدوات والرُّموز التَّوضيحيَّة المرفقة بالخريطة (أبو زيد، 2007).

وعرّفها العسَّاف (2010) أنَّها: مهارة جغرافيَّة أساسيَّة تساعد على فهم المعالم الجغرافيَّة وتحديد المواقع والحدود من خلال تفسير الرُّموز والخطوط والألوان والمقاييس المستخدمة على الخرائط الجغرافيَّة.

أهمِّيَّة الخرائط

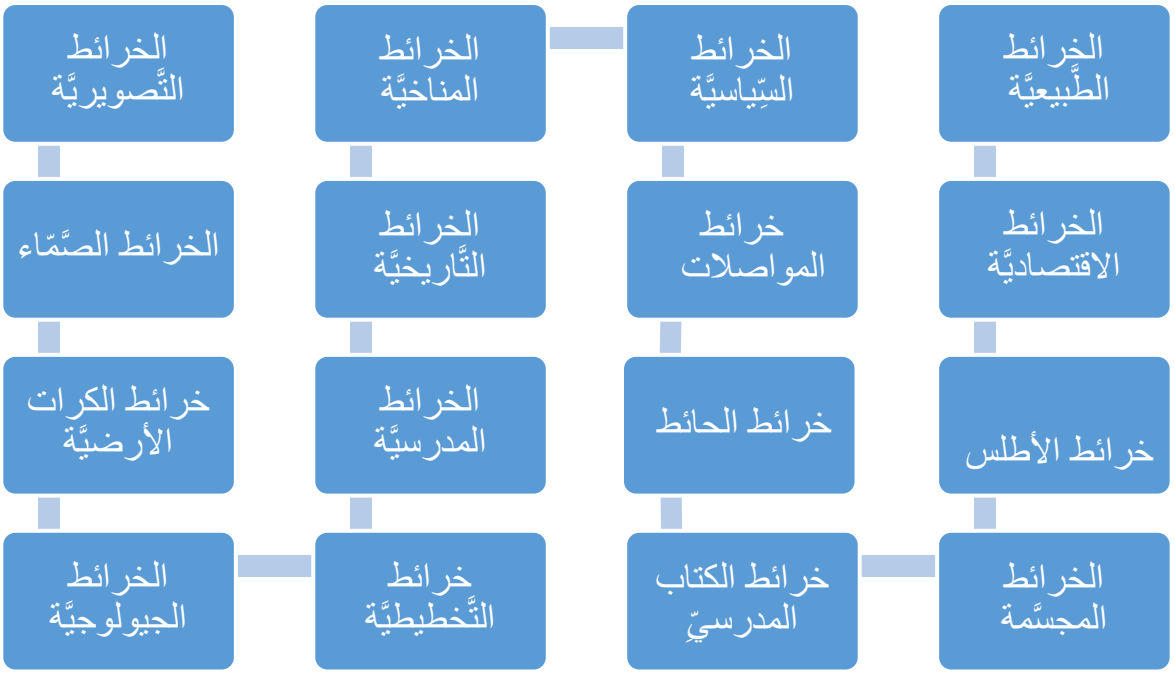
تتمثَّل أهمِّيَّة الخرائط الجغرافيَّة في كونها أداةً أساسيَّةً في الدِّراسة الجغرافيَّة والاقتصاديَّة والسُّكَّانيَّة حيث تقدَّم بيانات واضحةً عن الأماكن والظَّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة كما توضِّح العلاقات بين الأماكن والظَّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة، كما تستخدم في مجالات متعدِّدة كالإعلام والبحث العلميّ والسِّياسة والاجتماع والاقتصاد والتَّنمية البشريَّة، وهي تتكامل مع التِّقنيَّات الحديثة الَّتي لم تستغن عن الخرائط الجغرافيَّة لأنَّها تبسط البيانات المعقَّدة وتقدُّمها بطريقة أسهل للفهم، والخرائط الجغرافيَّة أداةً مهمَّةً للتَّوعية واتِّخاذ القرارات فيما يخصُّ رفع الوعي البيئيّ والجغرافيّ وحلِّ الأزمات البيئيَّة والسُّكَّانيَّة والاقتصاديَّة(الهيلوش، 2017).

أنواع الخرائط الجغرافيَّة

أشار منشئ ومحمَّد (1990، ص 33) إلى أنَّ تنوُّع المعلومات الجغرافيَّة المرتبطة بالمواقع المختلفة على سطح الأرض استدعى بالضَّرورة تعدُّد وتنوُّع أنواع الخرائط، إذ إنَّ خريطةً واحدةً لا تكفي لتمثيل هذا الكمَّ الكبير والمعقَّد من الظَّواهر الجغرافيَّة المتداخلة. فقد أدَّى تراكم التَّفاصيل من خطوط وألوان ورموز إلى تعقيد الخريطة، ممَّا جعل من الضَّروريّ تصنيف الخرائط إلى أنواع متعدِّدة، توزَّع بحسب أغراض محدَّدة وأهداف وظيفيَّة معيَّنة، بهدف تسهيل الفهم وتحقيق الدِّقَّة في عرض المعلومات.

يجب أن تكون الخرائط بمختلف أنواعها مناسبةً لمستويات التَّلاميذ وقدراتهم واهتماماتهم، بحيث تكون واضحةً ومرتبطةً بالبيئة المحلِّيَّة الَّتي يعيشون فيها. كما يفضِّل أن تكون هذه الخرائط واقعيَّةً ومحسوسةً، خاصَّةً إذا كان الهدف منها دراسة البيئة المحلِّيَّة واستكشاف ظواهرها الطَّبيعيَّة والبشريَّة (سعادة، 2001، ص 418).

لذا فإنَّ أهمَّ أنواعِ الخرائطِ الجغرافيَّةِ التي يمكنُ استخدامُها في عمليةِ التدريسِ كما في الشكلِ (3.2):



شكل (3.2): أنواع الخرائط الجغرافيَّة. (إعداد الباحثة)

مميِّزات استخدام الخرائط الجغرافيَّة

تتميَّز الخرائط الجغرافيَّة بأنَّها وسيلة مركَّزة وملخَّصة تقدِّم معلومات دقيقةً ومنظَّمةً كما تبرز أوجه الشَّبه والاختلاف بين الظَّواهر المكانيَّة والبشريَّة وتسهِّل عمليَّة التَّحديد والتَّمييز بين الظَّواهر من خلال الألوان والرُّموز والكتابات، كما تساعد الخرائط الجغرافيَّة في تحليل الظَّواهر الجغرافيَّة وتفسير العوامل المختلفة المؤثِّرة فيها (منشئ ومحمَّد، 1990، ص 25- 26).

أهمِّيَّة التَّدريس باستخدام الخرائط الجغرافيَّة

للتَّدريس باستخدام الخرائط الجغرافيَّة أهمِّيَّةً كبرى حيث تنمِّي الحسَّ المكانيَّ لدى الطَّلبة من خلال فهم بيئاتهم وطبيعتها وأصبحت الخرائط الوسيلة التَّعليميَّة الأساسيَّة في تدريس الجغرافيا لكافَّة المراحل التَّعليميَّة لأنَّها تصوِّر الظَّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة والحضاريَّة بأشكال متباينة والفرد بحاجة لفهم توزيع تلك الظَّاهر على سطح الأرض (سعادة، 1985، ص115).

تعتبر الخريطة من الوسائل التَّعليميَّة المحوريَّة الَّتي يعتمد عليها الجغرافيُّ في تفسير الظَّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة، حيث تسهم في توضيح العلاقة بين الإنسان والبيئة، وفهم خصائصها الجغرافيَّة والإمكانات المتاحة والمشكلات المرتبطة بها، إلى جانب دورها في تمثيل وتوزيع الظَّواهر المكانيَّة المختلفة (زيادي، 1993، ص 105).

كما أنَّ توظيف الخرائط في العمليَّة التَّعليميَّة يساعد الطَّلبة على تجاوز العديد من التَّحدِّيات، مثل المقارنة بين المساحات الجغرافيَّة للدُّول، وتحديد المسافات بين المدن، وفهم مواقع مناطق الضَّغط الجوِّيِّ، والاتِّجاهات، وشبكات المواصلات، بالإضافة إلى تحديد مواقع المدن الرَّئيسة، كالعواصم والموانئ والمراكز الصِّناعيَّة والزِّراعيَّة والتِّجاريَّة (الديب، 1987، ص 171).

فوائد استخدام الخرائط في العمليَّة التَّربويَّة

وقد تناول عدد من الباحثين أهمِّيَّة استخدام الخرائط في التَّدريس، ومن بينهم دبُّور والخطيب (1987)، وحمدان (1986)، وصباح محمود وآخرون (1996)، وفلاته (1988)، وكاظم وزميله (1986)، حيث أشاروا إلى مجموعة من الأدوار التَّعليميَّة والتَّربويَّة الَّتي تسهم بها الخرائط الجغرافيَّة:

لاستخدام الخرائط الجغرافيَّة في العمليَّة التَّربويَّة آثار إيجابيَّة وفوائد كثيرةً منها أنَّها تنمِّي مهارات الملاحظة والتَّركيز من خلال البحث عن المواقع المصغَّرة على الخريطة وملاحظتها كما تساعد التَّلاميذ على التَّعرُّف على الدُّول وحدودها ومساحاتها وثرواتها، وتجعل الطَّلبة يربطون بين ما تعلموه وبين خبراتهم السَّابقة، وهي أيضًا تنمِّي المفاهيم الجغرافيَّة لدى الطَّلبة من خلال معرفة الأبعاد والأحجام وتعزيز الاهتمام بالظَّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة وإدراك المعلومات المتعلِّقة بها في وقت قصير، كما أنَّ توظيف الخرائط الجغرافيَّة في التَّدريس يعزز المشاركة الإيجابيَّة بين الطَّلبة وبين الطَّلبة ومعلِّميهم وإثارة جوّ من التَّفاعل والنَّشاط وإبعاد جوّ الملل والرَّتابة عن جوّ التَّدريس.

القراءة الجغرافيَّة للخرائط: مدخل لتحليل الظَّواهر المكانيَّة

تظلّ القراءة الجغرافيَّة عمليَّةً تحليليَّةً بعد فهم الرُّموز والمقاييس والإسقاطات حيث تجسَّد الواقع الجغرافيُّ في صورة رمزيَّة مصغَّرة مبنيَّة وفق قواعد محدَّدة واستخدام رموز خاصَّة بعلم الخرائط كما تشكِّل الخرائط الجغرافيَّة نماذج رمزيَّةً تحفُّظ المعرفة المتراكمة وتساعد في توليد معارف جديدة(Salishchev, 1982).

والقدرة على قراءة الخريطة تتطلَّب معرفة بتوزيع الظَّاهر وأنماطها وأماكن تركُّزها أو تباعدها كما يلزم قارئ الخريطة قدرةً على تحليل العلاقات بين الظَّواهر كالعلاقة بين السُّكَّان والتَّضاريس أو بين استعمالات الأرض والمناخ.

لذا فقراءة الخريطة الجغرافيَّة مهارة تفكير عليا لا تحدث عشوائيًّا وليست عمليَّةً عاديَّةً وهي تساعد في بناء عقليَّة تحليليَّة لدى المتعلِّم وبالتَّالي القدرة على اتِّخاذ قرارات منطقيَّة مبنيَّة على الفهم والتَّحليل.

وقراءة الخرائط تتطلَّب القدرة على الرَّبط بين الظَّواهر البشريَّة أو الحضاريَّة بالبيئة وتمكَّن الإنسان من تطوير واستغلال بيئته بالطُّرق المناسبة حسب طبيعة البيئة وظروفها وميزاتها، وتعيننا على رؤية المظهر

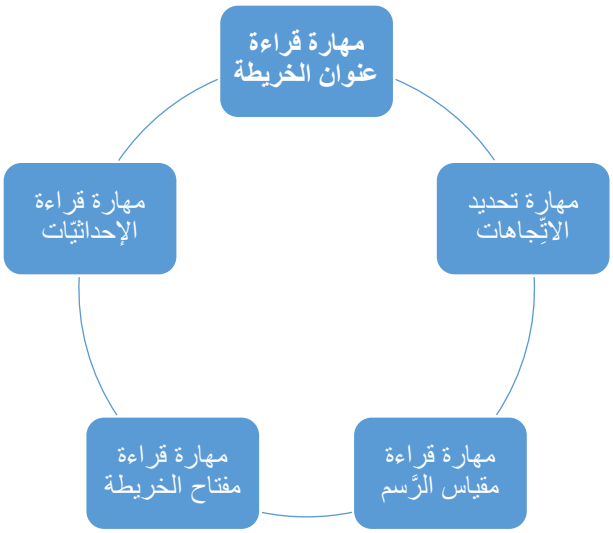
الجغرافيّ بأبعاده الثَّلاثة ومن خلالها نصف كيف استطاع الإنسان أن يستغلَّ بيئته الطَّبيعيَّة بما يوفِّر له سبل العيش والأمان وأسباب البقاء (الجوهري،1998).

فالنَّجاح في قراءة الخرائط يقيّم بمدى قدرة الفرد على تحليل ووصف الخريطة وقدرته على توضيح المعلومات البشريَّة والطَّبيعيَّة للخريطة وتمكِّنه من رسم خريطة من خلال وصف جغرافيّ أو صورة.

المهارات الأساسيَّة الواجب توافرها في قراءة الخرائط

أشار سعادة (2001، ص 39) إلى أنَّ الخرائط الجغرافيَّة تتّبع منهجيَّةً محدَّدةً في قراءة عناصرها، حيث تتطلَّب توافر مجموعة من العناصر الأساسيَّة عند رسمها. وأكَّد أنَّ غياب أيّ من هذه العناصر يؤثِّر سلبًا على دقَّة تصميم الخريطة وإعدادها، إذ إنَّ التَّرتيب المنظَّم لهذه العناصر ضمن وحدة متكاملة يسهِّل عمليَّة قراءة الخريطة وفهم محتواها بشكل واضح وسليم.

تتضمَّن قراءة الخريطة خمس مهارات أساسيَّة تنبثق عنها (13) مهارة فرعيَّة، وهي على النَّحو الآتي:



شكل (4.2): مهارات قراءة الخريطة الرَّئيسيَّة. (إعداد الباحثة)

أوَّلًا– مهارة قراءة عنوان الخريطة والَّتي تنقسم إلى مهارتين فرعيَّتين:

- تحديد عنوان الخريطة
- التَّمييز بين الأنواع المختلفة للخرائط

ثانياً– مهارة تحديد الاتِّجاهات على الخريطة وتتضمَّن:

- الاتِّجاهات الأساسيَّة
- الاتِّجاهات الفرعيَّة

ثالثاً– مهارة قراءة مقياس الرَّسم وتشمل:

- مهارة قراءة القياس النِّسبيّ
- مهارة قراءة القياس الخطِّيّ
- مهارة قراءة القياس المقارن
- مهارة الاختيار بين أنواع المقاييس

رابعاً– مهارة قراءة مفتاح الخريطة وتضمُّ:

- تفسير الرُّموز والألوان ودلالاتها الجغرافيَّة
- المقارنة بين التَّرميز اللَّونيّ ومدلولاته الموضوعيَّة
- التَّصنيف بين الأشكال المختلفة والرُّموز

خامساً– مهارة قراءة الإحداثيَّات وتشمل:

- فهم نظام الإحداثيّات الجغرافيَّة (خطوط الطُّول ودوائر العرض)
- تطبيق عمليٌّ لقراءة وتحديد المواقع بدقَّةٍ

دور المعلِّم في توظيف الخرائط الجغرافيَّة

أوضح كلّ من البربريّ وقاسم (2023، ص 168– 225) أنَّ تنمية مهارات الخرائط الجغرافيَّة لدى المتعلِّمين تتطلَّب من المعلِّم الالتزام بمجموعة من القواعد الأساسيَّة.

حتَّى تحقِّق الخريطة الجغرافيَّة الهدف من توظيفها لا بد للمعلِّم أن يضعها في مكان مناسب للطَّلبة بحيث يرونها جميعهم بوضوح وأن تخدم الخريطة الهدف الَّذي وضعت من أجله بعد تأكُّد المعلِّم من مناسبتها للغرض والموضوع، ولا بد أنَّ تقدُّم الخرائط بشكل دقيق ومتسلسل يتدرَّج بالطَّلبة من أجل مساعدتهم في فهم الرُّموز الجغرافيَّة على الخرائط، كما يمكن للمعلِّم أن يعزِّز فعمَّ الطَّلبة للمعلومات المعبر عنها بالرُّموز على الخريطة من خلال استخدام الأطلس الجغرافيّ والكتَّاب الإلكترونيّ والحقيبة الإلكترونيَّة ونظم المعلومات الجغرافيَّة. خاصَّة أنَّ الطَّلبة لا يستخدمون الخرائط إلَّا إذا طلب منهم ذلك وبالتَّالي فإنَّ المعينات كالأطلس والكتَّاب الجغرافيّ وغيرها من شأنها أن تعينهم في قهم الرُّموز الجغرافيَّة وبالتَّالي تسهِّل عمليَّة قراءتهم للخرائط وتشجِّعهم على استخدامها وتشعرهم بأهمِّيَّتها.

المهارات الأساسيَّة لقراءة الخريطة الجغرافيَّة للطُّلَّاب

أفاد العجرش (2013، ص 146– 148) أن هناك مهارات أساسيَّة لا بدَّ أن يمتلكها الطَّلبة حتَّى يتمكَّنوا من قراءة الخريطة الجغرافيَّة مثل تحديد الجهات الأصليَّة والفرعيَّة واستعمال الأطلس الجغرافيّ وتوظيف مفتاح الخريطة في فراءتها وتحليلها، وكتابة الأفكار الرَّئيسة المستخلصة من الخريطة. واستخدامها لإظهار العلاقة بين المكان والظَّاهر البيئيَّة والقدرة على تفسير الرُّموز المستخدمة في الخرائط الجغرافيَّة.

الصُّعوبات الَّتي تواجه المتعلِّمين في قراءة الخريطة الجغرافيَّة

أشار كلّ من سعادة (2001)، وإبراهيم (1990)، وزيادي (1993)، ومنشئ ونصر الدِّين (1991)، ودبُّور والخطيب (1987) إلى مجموعة من الصُّعوبات الَّتي يواجها المتعلِّمون عند التَّعامل مع الخرائط، والَّتي تؤثِّر على تنمية مهاراتهم في قراءتها وتفسيرها، ومن أبرز هذه الصُّعوبات ما يلي:

أوَّلاً– يواجه الطُّلَّاب صعوبةً في فهم نظام الإحداثيَّات الجغرافيَّة (خطوط الطُّول والعرض)، ممَّا يعيق قدرتهم على تحديد المواقع بدقَّة. تعوَّد هذه المشكلة لصعوبة التَّخيُّل المكانيّ والتَّعقيد المفاهيميّ للنِّظام.

ثانياً– عدم القدرة على استخدام مقياس الرَّسم لقياس المسافات الحقيقيَّة بين المواقع.

ثالثًا– يواجه المتعلِّمون صعوبةً في تمييز الاتِّجاهات الأساسيَّة (الشَّمال، الجنوب، الشَّرق، الغرب) والفرعيَّة (كالجنوب الغربيّ)، بسبب ضعف المهارات البصريَّة المكانيَّة وقلَّة التَّدريب العمليّ على استخدام أدوات التَّوجيه.

رابعًا– يعاني الطُّلَّاب من صعوبة في فكِّ رموز وألوان الخرائط، ممَّا يضعف دقَّة فهمهم للمعلومات الجغرافيَّة المقدَّمة.

خامساً– يواجه الطُّلَّاب ضعفًا في التَّصوُّر المكانيّ، ممَّا يعيق قدرتهم على فهم العلاقات بين الظَّواهر الجغرافيَّة وتحليل توزيعها بشكل صحيح.

3.1.2 مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ

مفهوم المهارة والتَّفكير في اللُّغة واصطلاحاً

المهارة لغويًّا: المهارة في اللُّغة العربيَّة مشتقَّةً من الجذر (ه ر ر)، ويعني السُّرعة والإتقان والبراعة. يقال: " هار الشَّيء هرًّا " أي أتقنه وأحكمه بسرعة وذكاء، ويقال مهر الشَّيء مهارة أيّ: أحكمه وصار به حاذقًا فهو ماهر، ويقال تمهر في كذا أي: حذق فيه فهو متمهر (ابن منظور، لسان العرب؛ الرَّازي، مختار الصِّحاح).

وتعرف المهارة: تمكَّن الفرد من القيام بفعل معيَّن بشكل دقيق سريع متقن نتيجة التَّدريب والخبرة مع الاقتصاد في الجهد والزَّمن في كلِّ مرَّة تؤدَّى فيها المهارة (عبد الحميد، 2010، ص 45).

والتَّفكير لغة: مأخوذ من الجذر الثُّلاثيّ (فكر) وجاء في لسان العرب أنَّ الفكر هو تردُّد المعاني في القلب وتكرارها ليتأمَّلها ويعني إعمال العقل في مسألة ما للوصول إلى نتيجة معيَّنة. وورد في لسان العرب أيضًا لابن منظور أنَّ التَّفكير عمليَّة عقليَّة داخليَّة تتضمَّن التَّدبُّر والتَّأمُّل (ابن منظور، 2003، ص 445).

التَّفكير اصطلاحًا: مجموعة نشاطات عقليَّة يؤدِّيها الدِّماغ عند تعرُّضه لمثير معيَّن حسِّيّ أو معنويّ لغرض التَّفسير والفهم أو اتِّخاذ قرار أو حلِّ مشكلة (السرطاوي وآخرون، 2010، ص 15).

مهارات التَّفكير: مجموعة عمليَّات عقليَّة محدَّدة تستخدم عن قصد في معالجة البيانات لتحقيق أهداف تربويَّة معيَّنة تتنوَّع بين تذكُّر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات وصولاً إلى التَّنبُّؤ بالأمور وتصنيف الموضوعات وحلّ المشكلات والخروج باستنتاجات (أبو الحاج، 2016).

ويعرف زيمرمان وباندورا (Zimmerman & Bandura, 1994) التَّفكير التَّأمُّليّ: عنصر رئيس في التَّعلُّم الذَّاتيّ من شأنه أن يساعد المتعلِّم على تنظيم سلوكيَّاته المعرفيَّة وتطوير استراتيجيَّاته التَّعليميَّة.

ويؤكِّد الجابري (2010) أنَّ التَّفكير التَّأمُّليَّ: أصبح ضرورةً من ضروريَّات العمليَّة التَّعليميَّة الحديثة لما له من دور في بناء شخصيَّة مستقلَّة للمتعلِّم وتعزيز قدراته في اتِّخاذ القرارات الواعية والمسؤولة داخل الصَّفِّ وخارجه.

مفهوم التَّفكير التَّأمُّليّ

التَّفكير التَّأمُّليّ Reflective thinking

التَّفكير التَّأمُّليّ تفكير يتأمَّل فيه الإنسان موقفًا معيَّنًا بدقَّة ويحلِّله إلى عناصر ويرسم الخطط اللَّازمة حتَّى يفهمه للوصول إلى نتائج معيَّنة يتطلَّبها الموقف ثمَّ تقويم النَّتائج في ضوء ما أعدَّ من خطط ويرتبط التَّفكير التَّأمُّليُّ مع التَّفكير الاستبصاري ومع التفكير النَّاقد حيث هذه الأنماط جميعها تتطلَّب فرضيَّات يتمُّ اختبارها بطريقة تقاربيَّة (دعمس، 2014).

التَّفكير التَّأمُّليّ كما عرَّفه شون (Schon،1983): عمليةٌ يصل إليها المحترف بالتفكير في أفعاله بحيث يصبح قادراً على التكيُّف مع المواقف الجديدة والمعقَّدة وهذا يبرز دور التفكير التأمُّلي في الممارسة المهنية والتعلُّم المستمِر.

وعرّفهُ مدبوليّ (2002): أنّهُ فعلٌ ينتج عن وعي الفرد وخروجه من دائرة الانخراطِ في الممارساتِ التقليديةِ إلى دائرة التحليل والنقدِ لكلِّ الأداءاتِ والوقوفِ على كلِّ ما يحتاج إلى تعديلٍ أو تطويرٍ.

عَرَّف الشَّريف (2013) التَّفكيرَ التَّأمُّليَّ: بأنَّهُ التَّفكيرُ بوعيٍ وإدراكٍ وفهمٍ، والقدرة على ربط المعلوماتِ بشكلٍ جيّدٍ، مما يُساعد على الإبداع ومواجهةِ المشكلاتِ والمواقفِ الحياتيةِ المختلفةِ.

عَرَّفَهُ رَزوقي وسُهَيْل (2018) أَنَّهُ: استجابة الفرد لِخبراتٍ ومواقفَ وأحداثٍ ومعلوماتٍ جديدةٍ، بحيث يدمجُ الفردُ فيها التَّعلُّم مع التَّفكير النَّقديّ، ولا يحكم على أُسلوب التَّفكيرِ أَنَّهُ صحيحٌ أَو خاطئٌ، بَل يعتمدُ في هذا النَّمط من التَّفكيرِ على طرح الأسئلة الانتقائيَّة لتحسين الفهم.

التَّطوُّر التَّاريخيّ للتَّفكير التَّأمُّليّ

إنَّ المصدر الرَّئيس للتَّفكير التَّأَمُّلِيّ هو القُرآن الكريم، حيث دعا القُرآن الكريم الإنسان في مواضع كثيرةٍ إلى التَّأَمُّلِ والتَّدَبُّرِ والتَّفكير في الكون ومظاهرهِ وفي خَلقهِ، ومثالُ ذلكَ قولُهُ تعالى:

﴿وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (الذاريات: 21).

وجاءت هذه الدَّعوات الكثيرة للتَّأَمُّل والتَّفكير حتَّى يُدرك الإنسانُ المعاني العظيمة التي تختبئُ خلف الأحداث الطَّبيعية والكونية والتي تَتجلَّى فيها مظاهر قدرة اللهِ – عزَّ وجلَّ.

فالإنسانُ مطالبٌ دومًا بالتَّفكير وبإعمالِ عقله والتَّفكُّر للوصول إلى نتائج صحيحةٍ منطقيَّةٍ (الطبري، 310هـ).

الجذور الفلسفيَّة القديمة للتَّفكير التَّأمُّليّ

ظَهرت بوادر التَّفكير التَّأمُّلِي في الفلسفات الشَّرقيّة والغربيَّة القديمة، ففي الفلسفة اليونانيَّة كان سقراط يَحُثُّ على التَّأمُّل الذَّاتي للوصول إلى المعرفة، كما اعتبر بعض الفلاسفة أمثال ماركوس وأوريليوس التَّأمُّل أداةً لفهم الذَّات والعالم من حولهم، وفي الفلسفة البوذيَّة كان التَّأمُّل أداةً لتحقيق التَّوازن الدّاخليّ وفهم الطَّبيعة البشريَّة (Emet & Hanh, 2015).

في العصر الحديث يعتبر جون ديوي الفيلسوف والتَّربويّ الأمريكيّ أبرز من ساهم في تطوير مفهوم التَّفكير التَّأمُليّ عندما عرَّفهُ بأنَّه النَّظر النَّشط والدَّقيق والمستمرُّ في أيّ معتقدٍ أو شكلٍ من أشكال المعرفة في ضَوء أُسس واعتباراتٍ معيَّنةٍ، ولم يغفل ديوي أهمِّيَّة التَّفكير التَّأمليّ في حلِّ المشكلات والتَّعلُّم الحقيقيّ (Dewey, 1910).

ظهر هذا النَّموذج في سبعينيات القرن العشرين ويُعرف بنموذج التَّعلُّم التَّجريبيّ، أعدَّه ديفيد كولب ورونالد فراي، ويتكوَّن النَّموذج من أربع مراحل تمكِّن الأفراد من التَّعلُّم من خلال التَّجربة والتَّأمُّل وهذه المراحل

هي: التَّجربة الملموسة والمُلاحظة والتَّأمُّل والتَّجريد، ممّا يسهم في توسيع مدارك الأفراد وتحسين سبل فهمهم وإدراكهم وتطويرهم ذاتيّاً (Kolb & Fry, 1975).

كان لدونالد شُون إسهاماتٌ عديدةٌ في التَّفكير التَّأمُّليّ حيث أكَّد أنَّ المحترفين النّاجحين لا يتأمَّلون نتائج تجاربهم وملاحظاتهم فقط عند انتهائها بل هم يمعنون النّظر والتَّأمُّل في كلِّ ما يقدِّمونه ويراجعون ممارساتهم أثناء تنفيذها ثمَّ يراجعون نتائجها لتكون في أفضل صورةٍ، وهذا ما يساعدهم في تحسين الأداء اللَّحظيّ ويمكِّنهم من التَّطوير المستمرّ (Schon, 1983).

قدَّم جراهام جيبس نموذجاً للتَّفكير التَّأمُّليّ من شأنه أن يعزِّز فهم الفرد ويحسِّن أداءه في المستقبل، ويتكوَّن هذا النَّموذج من ستِّ مراحل وهي: الوصف، والمشاعر، والتَّقييم، والتَّحليل والاستنتاج، وخطَّة العمل المنهجيّ (Gibbs, 1988).

كريستوفر جُونز خرج بمفهوم التَّأمُّل الموجَّه، والَّذي هدف إلى مُساعدة الممارسين على فهم ما يقومون به من تجارب من خلال الانتباه والتَّأمُّل في الجوانب الشَّخصيَّة والأخلاقيَّة والجماليَّة والتَّجريبيَّة، وهذا النَّوع من التَّأمُّل يظهر بشكلٍ واسعٍ في مجالات التَّمريض والتَّعليم، وهدفه الأساسيُّ تحسين الممارسات المهنيَّة (Johns, 1995).

اقترح صاحب هذا النَّموذج وهو ستيفن بروكفليد أنَّ التَّفكير التَّأمُّليّ لا بدَّ أن يتمَّ من خلال النَّظر إلى المسائل والأمور والمشاكل من أربع زوايا وهي: السَّيرة الذَّاتيَّة، وتجارب الطُّلاَّب، والمصادر النَّظريَّة، وآراء الزُّملاء، ممَّا يساعد على تحسين الأداء وفحص الفرضيَّات (Brookfield, 1995).

التَّدريس وتنمية التَّفكير التَّأمُّليّ

يظلُّ الصَّفُّ الدِّراسيُّ بيئةً خصبةً مناسبةً لتنمية التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة من خلال توفير بيئةٍ صفّيَّةٍ محفّزةٍ مشجّعة، وبالتَّالي يصبح دور المعلِّم محوريًّا في تعزيز التَّفكير التَّأمُّليّ من خلال اعتماد أساليب تدريسيَّةٍ فاعلةٍ تبتعد عن النَّمط التَّقليديّ القائم على التَّلقين، بل تؤمن بأهمِّيَّة التَّفاعل والحوار والنَّقاش في الارتقاء بأساليب التَّفكير لدى الطلبة وحثّهم على التَّأمُّل فيما يعرض عليهم من مسائل (قطامي، 2014؛ عيسى،1999).

ولا شكَّ أنَّ التَّفكير التَّأمُّليّ يعتمد على فحص المواقف والتَّأمُّل فيها والقدرة على الموازنة بين البدائل والمفاضلة بينها، كما يتطلَّب هذا النَّوع من التَّفكير تحليلاً وتقييمًا منطقيًّا للأفكار ممَّا يسهم في رفع مستوى الوعي لدى الأفراد والإيمان بالقدرات الذَّاتيَّة وتعزيز الثِّقة بالنَّفس والقدرة على التَّمييز بين الحقائق والآراء حتَّى يصبح المتعلِّم قادرًا على مواجهة الحاضر والتَّخطيط الواعي للمستقبل(عيسى،1999).

أهمِيَّة التَّفكير التَّأمُّليّ

وأشار الياصجين (2016) أدرك جون ديوي أهمِيَّة التَّفكير التَّأمُّليّ، حيث اعتبره سببًا رئيسًا في تعزيز المهارات المعرفيَّة العُليا لدى الأفراد، فالتَّفكير التَّأمُّليّ يتضمَّن سلوكاً واعيًا تجاه المواقف المحيطة، وتقنيات التَّفكير التَّأمُّليّ لا تختصُّ بالأساليب الحديثة فقط، بل تهتمُّ بالأنشطة والمهارات والخبرات والقدرات الفرديَّة بشكلٍ مباشرٍ، كما شدَّد ديوي على أهمّيّة الوسط الَّذي تمارس فيه العمليّة التَّأمُّليّة لأنَّه ينعكس على قدرات الأفراد ومهاراتهم المعرفيَّة وسبل تفكيرهم.

ولمَّا كان جوهر عمليّة التَّعليم حلَّ المشكلات، فقد أكّد ديوي على ضرورة أن تكون طريقة تفكير المعلِّم طريقة تفكيرٍ تأمُّليَّة، لأنَّ ذلك يعزِّز من جودة تدريسه ويرتقي بمخرجات العمليَّة التَّعليميَّة، وكلّما حسَّن المعلِّم من جودة أدائه باتِّباعه نهج التَّفكير التَّأمُّليّ فهذا من شأنه أن ينمِّي طرق التَّفكير التَّأمُّليَّة والإبداعيَّة لدى طلَّبته، ويساعدهم في التَّغلُّب على المشكلات والمواقف الحياتيّة المعقَّدة.

ولهذا أكَّد كثير من التَّربويّين والباحثين على تدريب الطلبة على التَّفكير التَّأمُّليّ، لأنَّ الطَّالب إذا اعتاد هذا النَّوع من التَّفكير في مراحل تعليميّةٍ مبكرةٍ، فهذا يساعده على الربط بين النَّظريَّة والتَّطبيق في مراحل تعليميّة متقدِّمةٍ. ولخَّص الباحثون الفوائد التَّعليميّة للتَّفكير التَّأمُّليّ في أنَّه يساعد الطلبة على استكشاف آليَّاتٍ تعليميَّةٍ جديدةٍ، وينمّي مهارات التّفكير العميق لديهم، كما يعزِّز قدرتهم على التَّعبير وحلِّ المشكلات والتَّأمُّل في حلولٍ متعددةٍ، ما يؤثِّر إيجاباً على نموهم النّفسي والمعرفيّ.

مراحل التَّفكير التَّأمُّليّ

وفقًا لما أشار إليه هاشم (2011)، يمرُّ التَّفكير التَّأمُّليّ بالمراحل الآتية الّتي تسهم في تعزيز مهارات حلِّ المشكلات بشكلٍ فعّالٍ:

1. الوعي الشّامل بطبيعة المشكلة وفهم جميع جوانبها.
2. الفهم العميق للمشكلة بشكلٍ دقيقٍ ومفصَّلٍ.
3. اقتراح الحلول مع تصنيف وتنظيم البيانات ذات الصِّلة واكتشاف العلاقات بينها.
4. استنباط نتائج الحلول من خلال قبولها أو رفضها وفقًا لمعايير محدَّدةٍ.
5. اختبار الحلول عمليًا عبر التّطبيق العمليّ وتقييم النَّتائج لقبول الحلّ أو مراجعته.

مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ

وفقاً لما أشار إليه فان مانين (Van Manen, 1995) فإنَّ للتَّفكير التَّأمُّليّ ثلاثة مستوياتٍ رئيسةٍ، وهي:

أوَّلها– المستوى التّقنيّ، الّذي يتعلَّق بالاستراتيجيَّات الّتي تستخدم للوصول إلى أهدافٍ ثابتةٍ، والتَّحقُّق من كفاءتها لتحقيق أهدافٍ مقصودةٍ.

ثانيها– المستوى العمليُّ، الَّذي يتضمَّن فحصاً شاملاً غير مقصورٍ على الوسائل، بل يهتمُّ بالأهداف والافتراضات الّتي تستند إليها هذه الأهداف.

ثالثها– المستوى النَّقديُّ، حيث يتضمَّن تفكيراً عميقاً ودقيقاً في المعايير الاجتماعيَّة والأخلاقيَّة، وصياغتها بالتَّضمين والتَّخطيط، حيث يربط بين موضوع التّعلُّم والعالم الخارجيّ، كما يعتنى في هذا المستوى بإصدار الأحكام.

أبعاد التَّفكير التَّأمُّليّ

حدَّدَ كلٌّ من لطف الله وعطيّة (2009) أبعاد التّفكير التّأمُّليّ في عدَّة جوانب رئيسةٍ، يمكن تلخيصها فيما يلي:

1– تأمُّل المحتوى واستخلاص ما يعني الفرد منه والتَّفكر في معانيه.

2– تأمُّل العمليَّات حيث يهتمُّ الفرد بالطَّريقة والأسلوب الَّذي يفكر به ليعرف كيف يفكِّر ويشعر ويتفاعل، وكيف ينجز مهمَّة أو يفحص فرضيَّةً وكيف يقيِّم كفاءة الأداء.

3– تأمُّل الافتراضات والتَّفكُّر في مجموعة الاعتقادات والقيم الَّتي تكوَّنت بصورةٍ غير واعيةٍ من البيئة المحيطة بالفرد.

مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ كالآتي:

بيَّن المنياوي (2014، ص 283–284) أنَّ مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ تتضمَّن خمس مهاراتٍ رئيسية، كما يبيّن الشّكل (2.4)، وهي:

شكل (5.2): مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ. (إعداد الباحثة).

أوَّلاً– التَّأمُّل والملاحظة: وفيها يعرض المتعلِّم جوانب المشكلة ويتعرَّف على مكوِّناتها من خلال التَّمثيل البصريّ لمكوِّناتها واكتشاف العلاقات الموجودة بين هذه المكوِّنات بصريًّا.

ثانياً– مهارة الكشف عن المغالطات: حيث يحدِّد الفرد المتغيِّرات في المشكلة من خلال اكتشاف العلاقات غير الصَّحيحة أو غير المنطقيَّة، كما يحدِّد الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام.

ثالثاً– مهارة الوصول إلى استنتاجاتٍ: تتعلَّق هذه المهارة بالتَّوصل إلى علاقاتٍ منطقيَّةٍ محدَّدةٍ من خلال رؤية مضمون المشكلة والتَّوصُّل إلى نتائج مناسبةٍ.

رابعاً– مهارة إعطاء تفسيراتٍ مقنعة: ملاحظة العلاقات في ضوء المعلومات السَّابقة وفي ضوء طبيعة المشكلة وخصائصها.

خامساً– مهارة وضع حلولٍ مقترحةٍ: وتتعلَّق بوضع الخطط والاقتراحات المنطقيَّة والخطوات العمليَّة المبنيَّة على المعلومات الصَّحيحة للخروج بمعلوماتٍ صحيحةٍ لحلِّ المشكلة استنادًا إلى تصوُّراتٍ ذهنيَّة متوقَّعةٍ لحلِّ المشكلة.

شروط تنمية التَّفكير التَّأمُّليّ

يرى الهاشميّ (2018) أنَّ التَّفكير التَّأمُّليّ يحتاج إلى شروطٍ أساسيّة تساعد الفرد على فهم وتحليل المشكلات بعمقٍ ووعيٍ:

1. التَّأمُّل في المشكلة

حيث يتأمَّل الفرد المشكلة بوعي ودقّة، ويقرؤها قراءةً دقيقةً، ويتأكَّد من فهم المصطلحات المستخدمة فيها.

2. فحص المشكلة

يفحص عبارات المشكلة جيّداً لتحديد البيانات المعطاة وتحديد ما هو مطلوب إيجاده.

3. اختيار طريقة الحلِّ

يساعد المعلِّم الطلبة في اختيار العمليَّات المناسبة لإجراء الحلِّ، وترتيبها، والمفاضلة بينها، بالإضافة إلى مناقشة الطُّرق المقترحة للوصول إلى الحلِّ الصَّحيح.

4. تقويم طريقة الحلِّ

تقييم الأسلوب المتَّبع في حلِّ المشكلة لتحديد مدى ملاءمته، ومعرفة إذا كانت هناك أساليب أخرى أكثر نفعًا وفاعليَّة.

5. معالجة الأخطاء

عند وجود أخطاء أثناء مناقشة الطلبة، لا بد من معرفة أسبابها ومعالجتها، والبحث عن طرقٍ تمنع الطُّلاَّب من الوقوع في نفس الخطأ مجددًا.

6. التَّشجيع وعدم التَّخويف

ينبغي ألَّا يشعر الطلبة بالخوف أو الارتباك عند طرح إجابات غير متوقَّعة أو غير منطقيَّة، بل يجب على المعلِّم تشجيعهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم دائمًا.

7. استفسار عن الأشياء

لا بدَّ أن يستفسر المعلِّم عن أسباب تشابه إجابات الطلبة، ولا يفترض أنَّ الطلبة الَّذين لديهم الإجابات نفسها متشابهون في الأسباب التي أوصلتهم إلى تلك الإجابات.

8. تشجيع التَّحليل

أساس التَّفكير التَّأمُّليّ أن يشجِّع الطلبة على التَّحليل والاستفسار عن الآراء والأفكار، فلا يفرض عليهم رأي معين.

9. التَّركيز على الموضوعات المهمَّة

يُفضَّل تسليط الضَّوء على نقاطٍ قليلةٍ ومحدَّدة تتّصف بالأهمِّيّة، بدلاً من تشتيت الجهود على موضوعاتٍ كثيرةٍ.

10. ربط التَّعليم بالحياة

الحرص على توظيف أمثلةٍ وممارساتٍ من الواقع اليوميّ لجعل التَّعلُّم أكثر ارتباطاً بحياة الطلبة ومشكلاتهم الحقيقيَّة.

التَّفكير التَّأمُّليّ ودوره في تطوير الممارسات التّدريسيّة

يرى بروكفيلد (Brookfield, 2017) أنَّه في ظلِّ التَّطوُّرات التَّربويَّة المعاصرة وتسارع عجلة المعرفة والثّورة المعلوماتيَّة والتّكنولوجيَّة الحديثة أصبح التَّفكير التَّأمُّليّ مدخلاً أساسيًا لتطوير الأداء التَّدريسيّ من خلال فحص الممارسات التَّعليميَّة من وجهاتٍ متعددةٍ، ومن خلاله يستطيع المعلِّم أن يكشف عن الافتراضات الكامنة وراء ممارساته ، وهذا ما أكَّده هاتون وسميث في دراستهما التي رأت أن التَّفكير التَّأمُّليّ الجيّد يتطلَّب توثيقاً منهجيّاً للملاحظات ووضعاً للخطط التَّطويريَّة القابلة للتَّنفيذ وتحليلاً نقديّاً للأحداث الصَّفِّيَّة.

معوقات التِّفكير التَّأمُّليّ

هناك معوّقاتٌ عديدةٌ تحول دون تفكير الفرد بطريقةٍ تأمُّليَّةٍ لعلّ أهمَّها انخفاض المثابرة والصَّبر والطُّموح وعدم رغبة الفرد في تطوير أسلوب تفكيره وعدم تطلُّعه إلى تحقيق مستوياتٍ أعلى في تعلمه ، وعدم وجود وقتٍ كافٍ للتَّفكير التَّأمُّليّ ، وانخفاض أهليَّة المعلِّمين لتطبيق هذا النَّمط من التّفكير في الغرف الصَّفية ، ورفض المعلِّمين الاستماع إلى آراء الطلبة وعدم إفساح المجال لهم للتعبير عمَّا يجول في خواطرهم، كما أنَّ اعتماد الاختبارات الّتي تقيس الحفظ والتَّذكر لدى الطلبة يشكِّل عائقاً كبيراً أمام تنمية التَّفكير التّأمُّليّ لدى الطلبة ، وعدم القدرة على تحويل الأفكار إلى سلوكيَّات عمليّة أو لفظيَّة (رزوقي، 2018 ص 208).

2.2 الدِّراسات السَّابقة

1.2.2 دراسات سابقة تتعلَّق باستراتيجيَّة البنْتاجرام

دراسة الركيبات (2024): هدفت هذه الدِّراسة تقصِّي أثر استراتيجيَّة البنْتاجرام في التَّحصيل في مادَّة العلوم والاتِّجاهات نحوها لدى طالبات الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في الأردنِّ. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ ذي التَّصميم شبه التَّجريبيّ، وقد استخدمت الباحثة أداتين للدِّراسة، همًّا: اختبار تحصيلي، ومقياس الاتِّجاهات نحو العلوم، طبَّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (53) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة عن وجود فرق دال إحصائيًّا بين المتوسِّطين الحسابين لدرجات طالبات المجموعتين في كلّ من الاختبار التَّحصيليّ ومقياس الاتِّجاهات نحو العلوم، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التَّجريبيَّة.

دراسة القضاة (2024): هدفت هذه الدِّراسة التَّعرُّف إلى أثر استخدام استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير العليا لدى طلبة الصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في مادَّة الجغرافيا في الأردنِّ. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ ذا التَّصميم شبه التَّجريبيّ، وقد استخدمت الباحثة أداةً للدِّراسة تمثَّلت في اختبار مهارات التَّفكير العليا، طبِّق على عيِّنة مكوَّنة من (62) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطيّ درجات طالبات المجموعتين (التَّجريبيَّة والضَّابطة) في اختبار مهارات التَّفكير العليا، حيث تفوَّقت طالبات المجموعة التَّجريبيَّة اللَّاتي درسن باستخدام استراتيجيَّة البنْتاجرام على نظيراتهنَّ في المجموعة الضَّابطة الَّتي درسن بالطَّريقة الاعتياديَّة.

دراسة حراحشة (2024): هدفت هذه الدِّراسة إلى بيان أثر تدريس مبحث اللُّغة الإنجليزيَّة باستخدام استراتيجيَّة البنْتاجرام على التَّحصيل وتنمية التَّفكير النَّاقد في الأردنِّ. واعتمدت الدِّراسة على المنهج شبه التَّجريبيّ، حيث استخدمت الباحثة اختبارين وهمًا: اختبار تحصيلي، واختبار التَّفكير النَّاقد، تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (60) طالبة. كما أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات طالبات المجموعتين في اختبار التَّحصيل الدِّراسيّ ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة، كما تبيَّن وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّط استجابات طالبات مجموعتي الدِّراسة في مقياس التَّفكير النَّاقد لصالح المجموعة التَّجريبيَّة الَّتي تدرس بواسطة استراتيجيَّة البنْتاجرام.

دراسة طاهر (2024): هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرُّف على أثر استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية التَّفكير الإيجابيّ وتعلُّم مهارات الخلفيَّة بتنس الطَّاولة للطُّلَّاب في العراق. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحثان المنهج التَّجريبيُّ بتصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار القبليّ والبعدي حيث استخدم الباحثان مقياس التَّفكير الإيجابيّ، واختبار الضَّربة الخلفيَّة، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (53) طالبًا وطالبة من المرحلة الثَّالثة في قسم التَّربية البدنيَّة وعلوم الرِّياضة بجامعة كركوك. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ

استراتيجيَّةَ البنْتاجرام كان لها تأثير إيجابيّ في تعلُّم مهارات الخلفيَّة بتنس الطَّاولة للطُّلَّاب في المرحلة الثَّالثة، وساهمت بشكل واضح في رفع مستوى الأداء لديهم، كما أظهرت النَّتائج أنَّ استراتيجيَّةَ البنتاجرام أعطت دورًا كبيرًا للطُّلَّاب في اتِّخاذ القرار بالاعتماد على تنمية وتنشيط عمليَّات التَّفكير الإيجابيّ، مقارنة بالأسلوب التَّقليديّ الَّذي انتهجته المجموعة الضَّابطة.

دراسة عبد الرحيم (2024): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة البنْتاجرام في تدرس الرِّياضيَّات لتنمية بعض مهارات التَّخيُّل الرِّياضياتي ومتعة التَّعلُّم لدى تلاميذ الصَّفِّ الأوَّل الإعداديّ بمدينة الخارجة. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ ذا التَّصميم شبه التَّجريبيّ، تمثَّلت أدوات البحث في اختبار التَّخيُّل الرِّياضياتي ومقياس متعة التَّعلُّم، تكوَّنت عيِّنة البحث من (63) تلميذًا وتلميذة. كما أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسِّطيّ درجات تلاميذ المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق البعدي لاختبار التَّخيُّل الرِّياضياتي ومقياس متعة التَّعلُّم لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

دراسة بليل (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجيَّات البنْتاجرام والمصفوفة الابتكاريَّة والتَّرتيب المخفيُّ في تنمية البراعة الجغرافيَّة في مادَّة الجيومورفولوجيَّة لدى طلبة قسم الجغرافيَّة كلِّيَّة التَّربية الأساسيَّة في العراق. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج التَّجريبيُّ، تمثَّلت أدوات البحث في اختبار الذَّكاء (القدرة العقليَّة العامَّة)، واختبار البراعة الجغرافيَّة، تكوَّنت عيِّنة البحث من (65) طالبًا وطالبة. كما أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطيّ درجات مجموعتي عيِّنة البحث في اختبار البراعة الجغرافيَّة لصالح المجموعة التَّجريبيَّة الأولى (البنْتاجرام).

دراسة الحراحشة (2023): هدفت الدِّراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيَّة البنْتاجرام في تدريس وحدة " البيئة " من محتوى كتاب الأحياء للصَّفِّ العاشر الأساسيّ باستخدام استراتيجيَّة البنْتاجرام في التَّحصيل الدِّراسيّ، وتنمية مهارات التَّفكير العلميّ لدى الطَّالبات في الأردنّ. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ ذي التَّصميم شبه التَّجريبيّ، تمثَّلت أدوات الدِّراسة باختبارين وهمًا: الاختبار التَّحصيليُّ، واختبار مهارات التَّفكير العلميّ، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (60) طالبة. كشفت نتائج الدِّراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطيّ درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة (الَّتي درست باستراتيجيَّة البنتاجرام) والمجموعة الضَّابطة (الَّتي درست بالطَّريقة الاعتياديَّة). كان هذا الفرق لصالح المجموعة التَّجريبيَّة في كلّ من الاختبار التَّحصيليّ واختبار مهارات التَّفكير العلميّ.

دراسة دياب (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة البنْتاجرام في تدريس التَّاريخ على التَّحصيل المعرفيّ وتنمية بعض مهارات التَّفكير البصريّ لدى طالبات المرحلة الثَّانويَّة بمحافظة المنوفية في مصر. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التَّجريبيّ،

وتمثَّلت أدوات الدِّراسة في قائمة مهارات التَّفكير البصريّ، اختبار التَّحصيل المعرفيّ، واختبار مهارات التَّفكير البصريّ، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (60) طالبة من طالبات الصَّفِّ الأوَّل الثَّانويّ بمدرسة ناصر عبد الغفور الثَّانويَّة بنات بمدينة منوف محافظةً المنوفيَّة. وقد أظهرت نتائج مؤكِّدةً على وجود فرق بين متوسِّطيّ درجات مجموعتي البحث التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق البعدي لكلّ من الاختبار المعرفيّ واختبار مهارات التَّفكير البصريّ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، كما أظهرت النَّتائج وجود ارتباط وثيق وفعَّال لاستخدام استراتيجيَّةً البنْتاجرام في تنمية التَّحصيل ومهارات التَّفكير البصريّ.

دراسة زكي (2023): هدف البحث التَّعرُّف إلى أثر استراتيجيَّة البنْتاجرام في تحصيل مادَّة الكيمياء والذَّكاء المتبلور عند طالبات الصَّفِّ الثَّاني المتوسِّط في العراق. ولتحقيق هدفي الدِّراسة اعتمدت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ، قامت الباحثة بإعداد أداة الاختبار التَّحصيليّ لمادَّة علوم (الكيمياء) واعتمدت اختبار الذَّكاء المتبلور، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (53) طالبة. كما أظهرت نتائج الدِّراسة تفوق المجموعة التَّجريبيَّة الَّتي درست باستراتيجيَّة البنتاجرام في الاختبار التَّحصيليّ واختبار الذَّكاء المتبلور مقارنةً بالمجموعة الضَّابطة الَّتي درست بالطَّريقة الاعتياديَّة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

دراسة القلعاوي (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرُّف على فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة البنْتاجرام Pentagram في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التَّفكير المستدام وحلِّ المشكلات الجغرافيَّة لدى طلَّاب المرحلة الثَّانويَّة في مصر. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفيُّ التَّحليليُّ، والمنهج التَّجريبيُّ، وشملت أداوت الدِّراسة اختبار مهارات التَّفكير المستدام، واختبار مهارات حلِّ المشكلات الجغرافيَّة، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (68) طالبة. أظهرت نتائج البحث فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة البنتاجرام Pentagram في تنمية مهارات التَّفكير المستدام وحلِّ المشكلات الجغرافيَّة لدى طالبات المجموعة التَّجريبيَّة مقارنةً بالمجموعة الضَّابطة الَّتي درست بالأساليب التَّقليديَّة.

دراسة النادى (2023): هدفت الدِّراسة إلى التَّعرُّف على فاعليَّة استراتيجيَّة البنْتاجرام في مادَّة العلوم في تنمية مهارات التَّفكير المنظوميّ ومتعة التَّعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة بمحافظة الدَّقهليَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيُّ، تمَّ تطبيق اختبار التَّحصيل في مادَّة العلوم، واختبار التَّفكير المنظوميّ، ومقياس متعة التَّعلُّم، تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (60) تلميذًا. وقد أظهرت النَّتائج فاعليَّة استراتيجيَّة البنتاغرام في تنمية بعض مهارات التَّفكير المنظوميّ ومتعة التَّعلُّم، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين التَّحصيل والتَّفكير المنظوميّ ومتعة التَّعلُّم.

دراسة عادل وإبراهيم (2021): هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرُّف على أثر استراتيجيَّة البنْتاجرام على تحصيل طالبات الصَّفِّ الخامس الإعداديّ في مادَّة الكيمياء في بغداد. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم

الباحثان المنهج التَّجريبيُّ ذا التَّصميم شبه التَّجريبيّ، حيث استخدم الباحثان اختبارا تحصيليا، طبَّق على عيّنة مكوَّنة من (50) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة تفوُّقًا ملحوظًا للمجموعة التَّجريبيَّة الَّتي درست باستخدام استراتيجيَّة البنتاغرام في اختبار التَّحصيل مقارنةً بالمجموعة الضَّابطة.

دراسة نوير (2021): هدفت الدِّراسة إلى التَّعرُّف على فاعليَّة توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تدريس الاقتصاد المنزليَّ لتنمية التَّفكير التَّصميميّ وتحقيق الازدهار النَّفسيّ للطَّالبات ذوات العجز المتعلِّم بالمرحلة الإعداديَّة في محافظة القاهرة. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ التَّحليليَّ، والمنهج التَّجريبيُّ ذا التَّصميم التَّجريبيّ، استخدمت الباحثة أداتين للدِّراسة وهما مقياس العجز المتعلِّم، واختبار التَّفكير التَّصميميّ، وقد تكوَّنت عيّنة الدِّراسة من (42) طالبة من ذوات العجز المرتفع. أظهرت نتائج البحث الأثر الفعَّال لتوظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تدريس الاقتصاد المنزليّ لتنمية التَّفكير التَّصميميّ وتحقيق الازدهار النَّفسيّ وخفض حدَّة العجز المتعلِّم لدى الطَّالبات ذوات العجز المتعلِّم في العيّنة التَّجريبيَّة. كما تبيَّن وجود علاقة ارتباطيَّة بين درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة في التَّطبيق البعدي لاختبار التَّفكير التَّصميميّ ودرجاتهم في مقياس الازدهار النَّفسيّ ودرجاتهم بمقياس العجز المتعلِّم.

دراسة العمري وعاصم (2021): هدفت هذه الدِّراسة التَّعرُّف على فاعليَّة تدريس العلوم باستخدام استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية المهارات الحياتيَّة لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة في الأردن. لتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ ذا التَّصميم شبه التَّجريبيّ، تمثَّلت أداة الدِّراسة في مقياس المهارات الحياتيَّة بأبعاده الثَّلاثة (المعرفيَّ، والسُّلوكيَّ، والوجدانيَّ)، طبَّقت على عيّنة مكوَّنة من (60) طالبة من طالبات الصَّفِّ الثَّاني المتوسِّط بإدارة تعليم صبيًّا. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة فاعليَّة استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية الجوانب المعرفيَّة والسُّلوكيَّة للمهارات الحياتيَّة لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، بينما لم تظهر تأثيرًا ذا دلالة إحصائيَّة على الجانب الوجدانيّ.

دراسة أحمد ومحمود (2020): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن فاعليَّة استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافيّ من خلال تدريس مادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة لدى تلاميذ الصَّفِّ الأوَّل الإعداديّ في مصر. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحثان المنهج التَّجريبيُّ، وقد استخدم الباحثان اختبارا لقياس مهارات التَّفكير الجغرافيّ، طبِّقت على عيّنة مكوَّنة من (60) تلميذة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسِّطيّ درجات تلاميذ المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة في التَّطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافيُّ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

2.2.2 دراسات سابقة تتعلَّق بتنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة

دراسة مصطفى (2024): هدفت هذه الدِّراسة إلى تنمية مهارة قراءة الخريطة لدى طلبة المرحلة الثَّانويَّة من خلال وحدة مقترحة تعتمد على البيانات الجيومكانيَّة في الجغرافيا في مصر. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفيُّ لإعداد قائمة بالمهارات المطلوبة والمنهج شبه التَّجريبيّ لتطبيق الوحدة، حيث استخدم الباحث أداة للدراسة عبارة عن اختبار مهارة قراءة الخريطة، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (40) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النَّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين درجات الطُّلَّاب قبل وبعد تطبيق الوحدة، ممَّا يدلُّ على فعَّاليَّة الوحدة المقترحة.

دراسة خير وآخرون (2024): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن فاعليَّة استخدام الخرائط الإلكترونيَّة التَّفاعليَّة الثُّلاثيَّة الأبعاد لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّالث الثانويّ في مصر. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحثون المنهج شبه التَّجريبيّ، حيث استخدم الباحثون أداتين وهمًا: بناء البيئة التَّعليميَّة المقترحة لتنمية مهارة قراءة الخرائط الإلكترونيَّة التَّفاعليَّة ثلاثيَّةً الأبعاد، وبناء اختبار تحصيلي لقياس مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة، طبَّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (20) طالبًا. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة ارتفاع متوسِّطات درجات المجموعة الَّتي درست باستخدام الخرائط الإلكترونيَّة التَّفاعليَّة الجغرافيَّة ثلاثيَّةً الأبعاد عن متوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة في الاختبار التَّحصيليّ لمهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة.

دراسة أمين (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى تحديد مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة الأساسيَّة المناسبة لتلاميذ الصَّفِّ الثَّاني الإعداديّ في مصر. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانةً لاستطلاع آراء المعلِّمين حول مهارات قراءة الخرائط الأساسيَّة المناسبة لتلاميذ الصَّفِّ الثَّاني الإعداديّ، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (100) معلِّم ومعلِّمة. أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة الأساسيَّة مناسبةً لوحدة " ثروات وطننا العربيّ " في مقرِّر الدِّراسات الاجتماعيَّة لتلاميذ الصَّفِّ الثَّاني الإعداديّ.

دراسة بيكيتوفا وآخرون (Beikitova et al.،2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن تطوير مهارات قراءة الخرائط لدى معلِّمي الجغرافيا المستقبليِّين من خلال مراحل دورة PDCA (التَّخطيط– التَّنفيذ– التَّحقُّق– التَّحسين) في كازاخستان. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحثون المنهج التَّجريبيّ، حيث استخدم الباحثون أداة الدِّراسة استبيانًا منظَّمًا، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (47) طالبًا من طلَّاب السَّنة الثَّانية في قسم الجغرافيا في جامعة أباي. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ تطبيق منهجيَّة " خطط – نفِّذ – تحقَّق – حسن " (PDCA) أسهم بشكل فعَّال في تنمية مهارات قراءة الخرائط لدى معلِّمي الجغرافيا المستقبليِّين. كما أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين نتائج ما قبل وما

بعد التَّجربة، وهو ما يؤكِّد فاعليَّة الأنشطة التَّدريبيَّة المعتمدة على مراحل PDCA في تعزيز القدرة على قراءة الرُّموز، وتحليل البيانات المكانيَّة، وتحديد الإحداثيَّات الجغرافيَّة بدقَّة.

دراسة بيزيلي (Besele ،2023): هدفت الدِّراسة إلى تقييم مهارات قراءة الخرائط وتفسيرها لدى طلَّاب الجغرافيا في ثلاث مدارس ثانويَّة في ماسيرو، ليسوتو، وتحديد العوامل الَّتي تؤثِّر في هذه المهارات. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج المختلط (كمِّي ونوعيّ)، حيث استخدم الباحث اختبارا عمليّا لقراءة الخرائط، ومقابلات شبه منظَّمة، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (62) طالبًا، و (3) معلِّمين من المدارس الثَّلاثة. أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ طلَّاب المدارس المختارة أظهروا معرفة في استخدام مفاتيح الخرائط، والإشارة إلى الشَّبكات، وتفسير خطوط الكنتور لتقييم التَّدرُّج، وفهم فترات الكنتور. ولوحظت أخطاء سائدة في حساب الاتِّجاهات، وتدرُّجات المنحدرات، وتفسير مفاتيح الخرائط. كما حدَّد البحث أنَّ مهارات الطُّلَّاب أعاقتها عوامل مثل عدم كفاية توافر الخرائط وأوراق الأسئلة، وعدم كفاية دعم المعلِّمين، ومحدوديَّة فرص التَّدريب. سلَّطت مقابلات المعلِّمين الضَّوء على التَّحدِّيات الَّتي تواجه تعزيز مهارات الطُّلَّاب في رسم الخرائط، بما في ذلك افتقار الطُّلَّاب إلى الحافز، وندرة الخرائط وأوراق الأسئلة، والمتطلَّبات.

دراسة العازمي والشمري (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرُّف إلى درجة ممارسة معلِّمي ومعلِّمات الاجتماعيَّات في المرحلة المتوسِّطة في التَّعليم العامّ بدولة الكويت لإدارات الخرائط الجغرافيَّة، وأهمّ الصُّعوبات الَّتي تواجههم عند تدريسها. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفيُّ التَّحليليُّ، حيث استخدام الباحثان استبانةً مكوَّنةً من 32 عبارة، مقسَّمةً على أربعة محاور رئيسيَّة: مهارات قراءة الخريطة، مهارات تحليل الخريطة، مهارات تفسير الخريطة، ومهارات رسم الخرائط، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (271) معلِّما ومعلِّمة. قد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ معلِّمي ومعلِّمات الاجتماعيَّات في المرحلة المتوسِّطة بدولة الكويت يتمتَّعون بدرجة ممارسة متوسِّطة لمهارات الخرائط بشكل عامّ. وكانت مهارات قراءة الخرائط الأعلى في درجة الممارسة، بينما كانت مهارات رسم الخرائط الأقلّ، كما أظهرت النَّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة ممارسة مهارات رسم الخرائط بناءً على التَّخصُّص، ولكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بناء على سنوات الخبرة.

دراسة عبد المنعم (2022): هدفت هذه الدِّراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجيَّة الاكتشاف الموجَّه في تدريس الجغرافيا لتنمية بعض مهارات قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة في مصر. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج التَّجريبيّ، حيث تمَّ تطبيق اختبار مهارة قراءة الخريطة، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (55) طالبًا وطالبة. كما أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة

بين متوسِّط درجات تلاميذ المجموعتين (التَّجريبيَّة والضَّابطة) في التَّطبيق البعدي لاختبار مهارة قراءة الخريطة، لصالح تلاميذ المجموعة التَّجريبيَّة.

دراسة رامساروب وكواي (Ramsaroop & Kwaai،2022): هدفت هذه الدِّراسة إلى استكشاف تجارب معلِّمي الصَّفِّ السَّادس في تدريس مهارات الخرائط في أربع مدارس ابتدائيَّة بمقاطعة جوتنج بجنوب أفريقيا. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثات المنهج النَّوعيَّ، حيث استخدمت الباحثات المقابلات شبه المنظَّمة، وتحليل الوثائق، وقد تكوَّنت عيِّنة البحث من (4) معلِّمين من (4) مدارس ابتدائيَّة في مقاطعة جوتنج، جنوب أفريقيا. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنّ المعلِّمين واجهوا صعوبات كبيرةً في شرح مفاهيم خطوط الطُّول والعرض، والمقياس، والخرائط الذِّهنيَّة للتَّلاميذ، وأظهر التَّلاميذ صعوبةً في الرَّبط بين الخرائط والواقع، خاصَّةً في غياب الموارد البصريَّة (مثل الخرائط الحائطيَّة أو الأطلس). اللُّغة كانت عائقًا، حيث لا توجد مصطلحات جغرافيَّة مناسبة في اللُّغات الأفريقيَّة المحلِّيَّة لشرح مفاهيم مثل خطِّ الاستواء.

دراسة عوَّاد (2021): هدفت هذه الدِّراسة إلى تقصِّي فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة هرم الأفضليَّة (العاديَّة/ الرَّقميَّة) في تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة والتَّفكير الجغرافيّ لدى طالبات الصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في فلسطين. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج التَّجريبيّ، حيث تمَّ تطبيق اختبار لمهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة واختبار لمهارات التَّفكير الجغرافيّ، طُبقت على عيِّنة مكونة من (82) طالبة. كما أظهرت النَّتائج أنَّ توظيف استراتيجيَّتي التَّدريس: هرم الأفضليَّة (العاديَّة/ الرَّقميَّة)، لهما تأثير كبير في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافيّ في مادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة لدى طالبات الصَّفِّ السَّادس الأساسيّ.

دراسة بنورة (2019): هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرُّف على مستوى مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلبة الصَّفِّ التَّاسع ومستوى ذكائهم المكانيّ في محافظة بيت لحم. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفيُّ الارتباطيُّ، حيث استخدم الباحث أداتين الأولى اختبار لقياس مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، والثَّانية اختبار لقياس جوانب الذَّكاء المكانيّ، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (285) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ مستوى مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، ومستوى الذَّكاء المكانيُّ لدى طلبة الصَّفِّ التَّاسع في محافظة بيت لحم جاء متوسطا، لم توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تعزَّى للجنس في كلا المهارتين، ولكن كانت هناك فروق دالَّة إحصائيًّا تعزَّى لجهة الإشراف، لصالح المدارس الخاصَّة. كما تبيَّن وجود علاقة طرديَّة بين مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة والذَّكاء المكانيّ، حيث أنّ زيادةً أحدهما تؤدِّي إلى زيادة الآخر.

دراسة الأغا وأبو سالم (2017): هدفت الدِّراسة إلى استكشاف أثر برنامج تعليميّ في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات قراءة الخريطة والذَّكاء المكانيّ لدى طلبة الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في غزَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج التَّجريبيُّ، حيث استخدم الباحث اختبارين: أحدهما لقياس مهارات قراءة الخريطة والآخر لقياس جوانب الذَّكاء المكانيّ، تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (70) طالباً من طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في مدرسة ذكور مملكة البحرين الإعداديَّة غزَّة. أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة في الاختبار البعدي لمهارات قراءة الخريطة، لصالح المجموعة التَّجريبيَّة. بالإضافة إلى ذلك، وجدت الدِّراسة فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة في الاختبار البعدي لجوانب الذَّكاء المكانيّ، لصالح المجموعة التَّجريبيَّة أيضًا. هذه النَّتائج تشير إلى أنَّ البرنامج التَّعليميَّ كان فعَّالاً في تنمية مهارات قراءة الخريطة والذَّكاء المكانيّ لدى طلبة الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ.

دراسة أبو سليم (2016): هدفت هذه الدِّراسة إلى قياس مستوى بعض مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة (الإحداثيَّات والرُّموز) لدى طلبة الصَّفِّ العاشر الأساسيّ في محافظة رام الله والبيرة. ولتحقيق هدف الدِّراسة اعتمدت الباحثة على مناهج متعدِّدة منها الوصفيُّ، والكمِّيَّ الإحصائيّ والميدانيّ والتَّحليليّ والمقارن، تمَّ بناء اختبار تشخيصيّ لقياس أداء الطَّلبة في مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة، وتكوُّن من 28 فقرة. كما استخدمت استبانةً مكوَّنةً من 28 سؤالاً لقياس عوامل مقوِّمات وسياق أداء الطَّلبة في مهارات الخرائط واتِّجاهاتهم نحوها، بلغت عيِّنة الدِّراسة (1141) طالبًا وطالبة. أظهرت النَّتائج أنَّ متوسِّط التَّحصيل الإجماليّ لكافَّة الطَّلبة في مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة جاء منخفضاً، كما أظهرت النَّتائج ضعف الطَّلبة في غالبيَّة المهارات الَّتي قاسها الاختبار التَّشخيصيُّ، وتبيَّن وجود دور معبر للخرائط الصَّمَّاء في تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة، مع عدم وجود علاقة ارتباطيَّة بين اتِّجاهات الطَّلبة نحو الخرائط الجغرافيَّة وتحصيلهم. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النَّتائج وجود فروق إحصائيَّة بين الطُّلَّاب والطَّالبات في اكتساب مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة لصالح الطَّالبات، وعدم وجود فروق إحصائيَّة بين طلبة مدارس القرى والمدن أو بين أداء الطَّلبة في المدارس الحكوميَّة والخاصَّة في اكتساب الطَّلبة لمهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة.

دراسة ألبرت وآخرون (Albert et al., 2016): هدفت هذه الدِّراسة إلى قياس مهارات قراءة الخرائط لدى طلبة التَّعليم العالي من خلال اختبار إلكترونيّ تفاعليّ في المجر. لتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحثون المنهج الكمِّيَّ، واستخدم الباحثون أداةً للدِّراسة اختبار تكوَّن من سبعة أسئلة اختيار من متعدِّد وسؤال مفتوح، استنادًا إلى أربع خرائط نموذجيَّة، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (488) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في مهارات قراءة الخرائط تعزى إلى الجنس،

والعمر، والجنسيَّة. ونظرًا لعدم التَّحكُّم في اختيار العيّنة، اعتبرت هذه الدِّراسة تحليلاً استكشافيًّا يمكن استخدام نتائجه في إنتاج خرائط رقميَّة مخصَّصة.

دراسة الحناوي (2014): هدفت هذه الدِّراسة إلى معالجة مشكلة ضعف قراءة الخريطة لدى طلبة الصَّفِّ العاشر الأساسيّ في فلسطين في مادَّة الجغرافيا من خلال تطوير برنامج تعليميّ محوسب قائم على الوسائط المتعدِّدة الفائقة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث استخدم الباحث أداتين: برنامجا تعليميا محوسب قائم على الوسائط المتعددة الفائقة (أداة تجريبية)، و اختبارا تحصيليا لقياس مهارة قراءة الخريطة ،وقد تكونت عينة الدراسة من مدرستين من مدارس محافظة نابلس واحدة للذكور والأخرى للإناث، بحيث تم اختيار شعبتين من كل مدرسة بالطريقة العشوائية لتمثل إحداهما مجموعة تجريبية (57 مفردة: 28 طالباً و29 طالبة) تم دمج البرنامج المحوسب في تعلمها، والأخرى ضابطة (56 مفردة: 29 طالباً و27 طالبة) تعلمت الموضوع نفسه بالطريقة الاعتيادية . أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية، التي استخدمت البرنامج التعليمي المحوسب القائم على الوسائط المتعددة الفائقة، على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا وكبيرًا لدمج البرنامج المحوسب في تنمية مهارة قراءة الخريطة لدى الطلبة. بالإضافة إلى ذلك، لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى للتفاعل بين طريقة التعليم ومتغير الجنس.

دراسة غوكجه (Gocke, 2011): هدفت هذه الدِّراسة إلى استكشاف آراء معلِّمي الدِّراسات الاجتماعيَّة في تركيا حول مدى كفاءة طلَّابهم في اكتساب مهارات قراءة الخرائط، ومدى فعَّاليَّة المنهاج التَّعليميّ للدِّراسات الاجتماعيَّة في تنمية هذه المهارات في تركيا. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج النَّوعيَّ، حيث استخدمت الباحثة أداةً للدِّراسة مقابلات شبه منظَّمة، وقد تكوَّنت عيّنة الدِّراسة من (20) معلمًا ومعلِّمة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنّ المعلِّمين رأوا أنَّ مهارات قراءة الخرائط لدى الطُّلَّاب ضعيفة، والسَّبب يعود إلى ضعف الاستعداد القبليّ، قلَّة الأنشطة التَّطبيقيَّة، ضعف البنية التَّحتيَّة المدرسيَّة (قلَّة الخرائط، عدم توفُّر تقنيَّات)، ضعف الكتاب المدرسيّ والمحتوى.

دراسة العنزي (2007): هدفت هذه الدِّراسة التَّعرُّف على أثر طريقة التَّعلُّم التَّعاونيّ في تنمية مهارات قراءة واستخدام الخرائط الجغرافيَّة لطلبة المرحلة المتوسِّطة في دولة الكويت. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج شبه التَّجريبيّ، حيث استخدم الباحث أداة الدِّراسة وهي الاختبار التَّحصيليُّ يتألَّف الاختبار التَّحصيليُّ من قسمين: القسم الأوَّل: يقيس مهارات الطَّلبة في قراءة الخرائط الجغرافيَّة، والقسم الثَّاني: يقيس مهارات الطَّلبة في استخدام الخرائط الجغرافيَّة، وقد تكوَّنت عيّنة الدِّراسة من (132) طالبًا وطالبة. كما أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ طريقة التَّعلُّم التَّعاونيّ لها أثر إيجابيّ في تنمية مهارات قراءة

واستخدام الخرائط الجغرافيَّة لطلبة المرحلة المتوسِّطة في دولة الكويت. كما أظهرت النَّتائج وجود أثر لمتغيِّر الجنس في القدرة على قراءة واستخدام الخرائط، دون وجود أثر للتَّفاعل بيَّن متغيِّري المعالجة والجنس.

3.2.2 دراسات سابقة تتعلَّق بتنمية مهارة التَّفكير التَّأمُّليّ

دراسة العطاب (2024): هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرُّف على أثر برنامج تعليميّ قائم على نموذج تيباك TPACK لتدريس الكيمياء في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ والمستقبليّ لدى الطَّلبة المتفوِّقين دراسيًّا بأمانة العاصمة. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التَّجريبيّ ذا تصميم المجموعة الواحدة قبليّ وبعدي، حيث استخدمت الباحثة أدوات الدِّراسة اختبار التَّفكير التَّأمُّليّ، واختبار التَّفكير المستقبليّ، طبَّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (27) طالبة من طالبات الصَّفِّ الثَّاني الثَّانويّ بثانويَّة الشَّهيد الصَّماد للمتفوِّقات بأمانة العاصمة صنعاء. قد أظهرت نتائج الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات الاختبار البعدي ومتوسِّط درجات الاختبار القبليّ في اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ واختبار مهارات التَّفكير المستقبليّ. كما أظهرت النَّتائج وجود ارتباط دال إحصائيًّا بين درجات الاختبار البعدي في اختبار التَّفكير التَّأمُّليّ واختبار التَّفكير المستقبليّ.

دراسة عبده والمخلافي (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى اكتشاف فاعليَّة برنامج قائم على استراتيجيَّة القصَّة في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى تلاميذ الصَّفِّ الخامس من التَّعليم الأساسيّ في الجمهوريَّة اليمنيَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحثان المنهج شبه التَّجريبيّ، حيث استخدم الباحثان أداتين للدِّراسة همًا: اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، وإعداد برنامج قائم على استراتيجيَّة القصَّة، طبَّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (95) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات درجات تلميذات المجموعتين (التَّجريبيَّة والضَّابطة) في الاختبار البعدي لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات درجات تلميذات المجموعة التَّجريبيَّة في التَّطبيقين (القبليَّ والبعدي) لاختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، لصالح التَّطبيق البعدي. كما أظهرت النَّتائج أنَّ البرنامج أو الأسلوب التَّعليميّ المطبَّق على المجموعة التَّجريبيَّة كان فعَّالاً في تحسين مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى التِّلميذات.

دراسة محمود وآخرون (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن فاعليَّة استراتيجيَّة الرِّحلات المعرفيَّة في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ والتَّحصيل الدِّراسيّ في مادَّة الجغرافيا لدى طالبات الصَّفِّ الثَّاني الثَّانويّ العامّ في محافظة القاهرة. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ التَّربويَّ، حيث استخدمت الباحثة اختبارين وهمًا: اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، واختبار التَّحصيل المعرفيّ في مادَّة الجغرافيا، طبَّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (61) طالبة من مدرسة حلوان الثَّانويَّة. قد

أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا لصالح المجموعة التَّجريبيَّة في اختبارات التَّفكير التَّأمُّليّ والتَّحصيل المعرفيّ، كما أظهرت أنَّ الرِّحلات المعرفيَّة ساعدت في زيادة دافعيه الطَّالبات نحو التَّعلُّم وتحسين أدائهنَّ الأكاديميّ.

دراسة الحيدري والمالكي (2022): هدفت هذه الدِّراسة إلى تعرَّف أثر أنموذج إديلسون في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في مادَّة الكيمياء للصَّفِّ الخامس العلميّ في بغداد. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحثان التَّصميم التَّجريبيُّ ذا الضَّبط الجزئيّ، حيث استخدم الباحث أداة اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (61) طالبًا. قد أظهرت النَّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة لصالح المجموعة التَّجريبيَّة الَّتي درست وفق أنموذج إديلسون.

دراسة مقاط (2022): هدفت الدِّراسة إلى التَّعرُّف على فاعليَّة توظيف استراتيجيَّة التَّساؤل الذَّاتيّ على تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلبة الصَّفِّ الحادي عشر بغزَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج ذا تصميم المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبيَّة، أعدَّ الباحث أداة اختبار التَّفكير التَّأمُّليّ للدِّراسة، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (90) طالبًا من طلبة الصَّفِّ الحادي عشر العلميّ من مدرسة يافا الثَّانويَّة للبنين. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسِّطيّ درجات طلبة المجموعة التَّجريبيَّة وطلبة المجموعة الضَّابطة في اختبار التَّفكير التَّأمُّليّ البعدي، لصالح المجموعة التَّجريبيَّة. كما بيَّنت النَّتائج أنَّ توظيف استراتيجيَّة التَّساؤل الذَّاتيّ كان فعَّالاً في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.

دراسة الزهراني (2021): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الواقع المعزَّز في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب المرحلة الثَّانويَّة بمحافظة جدَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج شبه التَّجريبيّ، حيث استخدم الباحث أداة اختبار مقياس التَّفكير التَّأمُّليّ، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (60) طالبًا. أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطيّ درجات طلَّاب المجموعة التَّجريبيَّة الَّتي استخدمت تقنيَّة الواقع المعزَّز وطلَّاب المجموعة الضَّابطة الَّتي استخدمت الطَّريقة التَّقليديَّة في الاختبار البعدي لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ. وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، ممَّا يشير إلى أنَّ استخدام الواقع المعزَّز كان له أثر إيجابيّ في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب المرحلة الثَّانويَّة.

دراسة أبو عمرة (2020): هدفت الدِّراسة الكشف عن أثر توظيف استراتيجية باير (Bayer) في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة. ولتحقيق هدف الدِّراسة اعتمدت الباحثة في الدراسة المنهج شبه التجريبي، تمثَّلت أدوات الدِّراسة في دليل المعلِّم القائم على استراتيجيَّة باير وفي الوحدة الثَّانية في مادَّة العلوم والحياة للصَّفِّ الرَّابع الأساسيّ واختبار مهارات

التَّفكير التَّأمُّليّ، طبّقت على عيّنة مكوَّنة من (44) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التَّجريبيةً ودرجات أقرانهن في المجموعة الضَّابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، لصالح الاستراتيجيَّة المستخدمة (استراتيجيَّة باير).

دراسة الحبسيَّة (2020): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن أثر التَّقويم الذَّاتيّ في التَّحصيل والتَّفكير التَّأمُّليّ في مادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة في محافظة شمال الشَّرقيَّة بسلطنة عمَّان. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التَّجريبيّ، استخدمت الباحثة أداتين لجمع البيانات وهما اختبار التَّحصيل الدِّراسيّ، واختبار التَّفكير التَّأمُّليّ، لقياس أثر المتغيّر المستقلّ وهو التَّقويم الذَّاتيُّ على المتغيّرين التَّابعين التَّحصيل الدِّراسيَّ والتَّفكير التَّأمُّليَّ، طبّقت على عيّنة مكوَّنة من (63) طالبة. أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ توظيف التَّقويم الذَّاتيّ كان له تأثير كبير على التَّحصيل الدِّراسيّ والتَّفكير التَّأمُّليّ. وقد ساهمت أساليب التَّقويم الذَّاتيّ بشكل ملحوظ في رفع مستوى التَّحصيل الدِّراسيّ وتعزيز التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطَّالبات، ممَّا يعكس مدى فاعليَّة هذه الأساليب في تحسين العمليَّة التَّعليميَّة.

دراسة أنطونيو (Antonio ،2020): هدفت هذه الدِّراسة إلى تطوير مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطُّلَّاب في بيئة تعلُّم قائمة على ما وراء المعرفة والمناقشة المبنيَّة على الحجَّة في الفلبّين. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج المختلط، حيث استخدم الباحث استبانة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، والملاحظة الصَّفِّيَّة لتقييم جودة الحجج العلميَّة أثناء المناقشات، والمناقشات الجماعيَّة والانعكاسات الكتابيَّة: لفهم تجارب الطُّلَّاب بشكل أعمق، وقد تكوَّنت عيّنة الدِّراسة من (23) طالبًا. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة فرقًا طفيفًا في مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطُّلَّاب قبل وبعد تطبيق برنامج MADLE لمدَّة أربعة أسابيع. ومع ذلك فإنَّ المصادر المتعدِّدة للبيانات المستمدَّة من متوسِّط درجات الطُّلَّاب المرتفعة بعد الاختبار في كلِّ مستوًى من مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، وملاحظاتهم الصَّفِّيَّة، وردود أفعالهم في مناقشات مجموعات التَّركيز، تشير مجتمعةً إلى أنَّ برنامج MADLE كان فعَّالاً في تحفيز ودعم مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطُّلَّاب.

دراسة ديرينجول (Deringol،2018): هدفت هذه الدِّراسة تحديد العلاقة بين مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ والتَّحصيل في مادَّة الرِّياضيَّات لدى طلَّاب الصَّفِّ الرَّابع في المرحلة الابتدائيَّة في إسطنبول. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ الارتباطيَّ، حيث استخدمت الباحثة مقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، واستمارة المعلومات الشَّخصيَّة، وقد تكوَّنت عيّنة الدِّراسة من (197) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلبة الصَّفِّ الرَّابع الابتدائيّ كانت مرتفعةً، وأنَّ مستوى التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطَّالبات أعلى من مستوى التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطَّلبة، كما أظهرت نتائج

الدِّراسة علاقةً إيجابيَّةً بين مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطَّلبة ونجاحهم في الرِّياضيَّات والدِّراسة الأكاديميَّة.

دراسة أبو السعود (2018): هدفت هذه الدِّراسة الكشف عن أثر توظيف استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، حيث استخدم الباحث اختبارا لقياس مهارات التفكير التأملي، طبقت على عينة مكونة من (76) تلميذة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن لها تأثيرا كبيرا في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طالبات الصَّفِّ الرَّابع الأساسيّ، حيث بلغ حجم الأثر للمجموعة الَّتي درست باستراتيجيَّة تنال القمر (0. 20)، وهو يعتبر حجم تأثير كبير، كما أظهرت النتائج أنَّ متوسِّطات درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة الَّتي درست باستراتيجيَّة تآلف الأقران أعلى من متوسِّطات درجات قريناتهنَّ في المجموعة الضَّابطة اللَّاتي درسن بالطَّريقة التَّقليديَّة.

دراسة الشرحة (2016): هدفت هذه الدِّراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيَّة بوليًّا في تحصيل طلبة الصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في حلِّ المسألة الهندسيَّة وفي تفكيرهم التَّأمُّليّ بمدارس مديريَّة جنوب الخليل. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج التَّجريبيُّ والتَّصميم شبه التَّجريبيّ، حيث استخدم الباحث دليل المعلِّم واختبارا تحصيليا في حلِّ المسألة الهندسيَّة، ومقياس التَّفكير التَّأمُّليّ، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (147) طالبًا وطالبة. أظهرت النَّتائج تفوق المجموعة التَّجريبيَّة الَّتي استخدمت استراتيجيَّةً بوليًّا في حلِّ المسائل الهندسيَّة مقارنةً بالمجموعة الضَّابطة، مع عدم وجود فروق تعزى للجنس أو للتَّفاعل بين استراتيجيَّة التَّدريس والجنس.

دراسة الفرَّا (2016): هدفت الدِّراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيَّة جيجسو (Jigsaw) في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بالفقه لدى طالبات الصَّفِّ الحادي عشر (الشَّرعيَّ) في محافظة خان يونس. لتحقيق الهدف، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيَّ التَّحليليَّ، والمنهج شبه التَّجريبيّ. استخدمت الباحثة أداتين للدِّراسة وهمًا: تحليل المحتوى للوحدة " الزَّكاة وأحكامها "، واختبار التَّفكير التَّأمُّليّ بالفقه، على عيِّنة مكوَّنة من (60) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أثر استراتيجيَّة جيجسو في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطَّالبات جاء مرتفعةً جدًّا، وقد أظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة وطالبات المجموعة الضَّابطة في اختبار التَّفكير التَّأمُّليّ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

دراسة كوك (Kuuk ،2016): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن أثر التَّعلُّم التَّعاونيّ على اتِّجاهات الطُّلَّاب نحو مادَّة اللُّغة الإنجليزيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لديهم في تركيا. وقد استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ والتَّصميم شبه التَّجريبيّ، حيث استخدمت الباحثة أداتين وهما استبانة لقياس اتِّجاهات

الطُّلَّاب نحو مادَّة اللُّغة الإنجليزيَّة، واستبانة لقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، طبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (66) طالبًا وطالبة في الصَّفِّ العاشر في مدرسة أناضوليَّة الثَّانويَّة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ التَّعلُّم التَّعاونيَّ أكثر فاعليَّة وإيجابيَّة في تحسين اتِّجاهات الطُّلَّاب ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ مقارنةً بالطَّريقة التَّقليديَّة.

دراسة ترافيرسو وآخرون (Traverso et al., 2014): هدفت هذه الدِّراسة استكشاف تأثير التَّفكير التَّأمُّليّ في عمليَّة تنمية الكفاءات لدى الطُّلَّاب في المدارس الثَّانويَّة في إيطاليا. وقد استخدم الباحثون المنهج الكمِّيَّ، حيث استخدم أداوت الدِّراسة استبيانات تمَّ تصميمها لقياس تأثير الممارسات التَّأمُّليَّة على مهارات الطُّلَّاب في المدارس الثَّانويَّة، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (2893) طالبًا، موزَّعًا على (23) مدرسة ثانويَّة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ التَّفكير التَّأمُّليَّ يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين كفاءات الطُّلَّاب. فقد تمَّ التَّوصُّل إلى أنَّ الممارسات التَّأمُّليَّة تساعد في تحسين القدرات التَّحليليَّة، التَّفكير النَّقديُّ، كما أظهرت أنَّ استخدام استراتيجيَّات تعليميَّة موجَّهة مثل استخدام اليوميَّات التَّأمُّليَّة أو المناقشات الجماعيَّة يمكن أن يعزِّز التَّفكير التَّأمُّليُّ بين الطُّلَّاب ويؤثِّر على تطوُّر كفاءاتهم.

دراسة أيُّوب (2013): هدفت هذه الدِّراسة إلى استقصاء أثر فاعليَّة استراتيجيَّة تدريسيَّة قائمة على المقارنة لدى طلبة الصَّفِّ العاشر الأساسيّ في اكتساب المفاهيم الجغرافيَّة وتنمية التَّفكير التَّأمُّليّ لديهم في بيت لحم. وقد استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ والتَّصميم شبه التَّجريبيّ، حيث استخدمت أداتين وهما اختبارا لاكتساب المفاهيم الجغرافيَّة، وأداة التَّفكير التَّأمُّليّ، على عيِّنة مكوَّنة من (130) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في اكتساب الطَّلبة للمفاهيم الجغرافيَّة تعزَّى إلى طريقة التَّدريس، وكانت هذه الفروق لصالح استراتيجيَّة المقارنة، بالإضافة إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في اكتساب الطَّلبة للمفاهيم الجغرافيَّة تعزَّى إلى الجنس ولصالح الإناث. كما بيَّنت النَّتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في اكتساب الطَّلبة للمفاهيم الجغرافيَّة تعزَّى للتَّفاعل بين المجموعة والجنس. أمَّا فيما يتعلَّق بتنمية التَّفكير التَّأمُّليّ، فقد أظهرت النَّتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًّا تعزَّى إلى طريقة التَّدريس، وكانت لصالح استراتيجيَّة المقارنة، في حين لم تكن هناك فروق دالَّة إحصائيًّا تعزَّى إلى الجنس أو إلى التَّفاعل بين المجموعة والجنس. وبذلك، تشير نتائج الدِّراسة إلى فاعليَّة الاستراتيجيَّة في اكتساب المفاهيم الجغرافيَّة وتنمية التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطَّلبة.

دراسة دينتون (Denton،2011): هدفت هذه الدِّراسة الكشف عن تأثير التَّفكير التَّأمُّليّ على التَّحصيل الدِّراسيّ لطلَّاب المرحلة المتوسِّطة وتصوُّراتهم حول الممارسات التَّعليميَّة في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدم الباحث المنهج المختلط، حيث استخدم الباحث أداتين وهما الاستبانة لجمع البيانات حول تصوُّراتهم حول التَّفكير التَّأمُّليّ وأثره على تعلُّمهم، والمقابلة للحصول على ردود فعل أكثر تفصيلاً حول كيفيَّة تأثير التَّفكير التَّأمُّليّ على أساليبهم الدِّراسيَّة وكيفيَّة إدراكهم للموادِّ

التَّعليميَّة، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (259) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين فصول المعالجة وفصول المقارنة، كما أظهرت نتائج الدِّراسة وجود ارتباط ذي دلالة إحصائيَّة بين ملاحظات المعلِّمين وإدراك الطُّلَّاب للمحتوى، ممَّا يشير إلى أنَّ ملاحظات المعلِّمين كان لها تأثير إيجابيّ على تعلُّم الطُّلَّاب وتعزيز تفكيرهم التَّأمُّليّ.

3.2 التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة

1.3.2 التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة باستراتيجيَّة البنتاجرام

من خلال استعراض الدِّراسات السَّابقة، يتَّضح أنَّ هناك إجماعًا على أهمِّيَّة استراتيجيَّة البنْتاجرام في التَّعلُّم، وقد تناولت العديد من الدِّراسات أثر هذه الاستراتيجيَّة في تنمية مهارات متنوِّعة لدى المتعلِّمين، تتقاطع هذه الدِّراسة مع الدِّراسات السَّابقة في تركيزها على استراتيجيَّة البنتاغرام كإطار نظريّ لتنمية المهارات التَّعليميَّة، حيث تشترك جميعها في بحث أثر هذه الاستراتيجيَّة على مخرجات التَّعلُّم. إلَّا أنَّ الدِّراسة الحاليَّة تتميَّز بخصوصيَّة المتغيِّرات التَّابعة الَّتي تتناولها، وهي مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، ممَّا يخلق تميُّزًا واضحًا عن الدِّراسات السَّابقة.

أوّلاً- مِن حيثُ الهدَف

اتَّفقت هذه الدِّراسة مع الدِّراسات السَّابقة في تركيزها على هدف رئيسيّ واحد، وهو تقصِّي أثر أو فاعليَّة استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية المهارات التَّعليميَّة لدى الطَّلبة. وهذا يتقاطع مع هدف الدِّراسة الحاليَّة الَّتي تسعى إلى التَّحقُّق من أثر الاستراتيجيَّة ذاتها ولكن في سياق جغرافيّ، من خلال تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة، بالإضافة إلى مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.

ثانياً- مِن حيثُ المنَهج

اتَّفقت معظم الدِّراسات السَّابقة في اختيارها المنهج شبه التَّجريبيّ، كونه الأنسب لقياس أثر استراتيجيَّة معيَّنة على متغيِّرات محدَّدة، وهو ما تتبنَّاه الدِّراسة الحاليَّة.

ثالثاً- من حيثُ أدواتِ الدِّراسة

اتَّفقت الدِّراسات السَّابقة مع الدِّراسة الحاليَّة في استخدام أدوات الدِّراسة لجمع البيانات وتوزيعها، ومن ثمَّ تحليلها واستخلاص النَّتائج. بينما اختلفت كل من دراسة الرُّكيبات (2024)، وعبد الرَّحيم (2024)، ونوير (2021)، والعمريّ وعاصم (2020)، حيث استخدم الباحثون في هذه الدِّراسات مقياسًا يتمثَّل في الاستبانة كأداة رئيسة في جمع البيانات.

رابعاً- مِن حيثُ العيِّنة

اتَّفقت الدراساتُ السّابقة مع الدِّراسة الحاليّة من حيثُ العَيِّنة، حيثُ اقتصرت دراسةُ النّادى (2023)، ودراسةُ أحمد ومحمود (2020) على الذّكور فقط، في حين تنوَّعت العَيِّنات في بقيَّة الدِّراساتِ ما بين طُلّابٍ وطالبات.

خامساً- مِن حيثُ النَّتائج

اتَّفقت نتائج الدِّراسات السَّابقة على فاعليَّة استراتيجيَّة البنْتاجرام، إذ أظهرت تفوُّق المجموعات التَّجريبيَّة في تنمية المهارات التَّعليميَّة المختلفة مقارنةً بالمجموعات الضَّابطة، كما أثبتت الدِّراسات جدوى هذه الاستراتيجيَّة في مجالات متعدِّدة، سواءً في الجغرافيا، أو التَّاريخ، أو الرِّياضيَّات، أو العلوم.

2.3.2 التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة بمتغيِّر مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة

استنادًا إلى ما تمَّ عرضه من دراسات سابقة، وبعد الاطِّلاع على الأبحاث ذات الصِّلة بتنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، تبيَّن للباحثة وجود اتِّفاق بين تلك الدِّراسات على أهمِّيَّة هذه المهارة بالنِّسبة لأفراد العيِّنة باختلاف خصائصهم، ممَّا يعكس الأهمِّيَّة الَّتي تكتسبها هذه الدِّراسة في سياقها البحثيّ. وعلى الرَّغم من هذا الاتِّفاق، إلَّا أنَّ كلَّ دراسة تناولت الموضوع من زاوية مختلفة، وسنسعى في هذه الدِّراسة إلى توضيح أوجه التَّشابه والاختلاف بين الدِّراسات السَّابقة والدِّراسة الحاليَّة من عدَّة جوانب، كما يأتي:

أوّلاً- مِن حيثُ الهدَف

اتَّفقت جميع الدِّراسات السَّابقة في الهدف العامّ لها، وهو تنمية مهارات قراءة الخرائط لدى المتعلِّمين، سواءً من خلال تصميم برامج تعليميَّة، أو استخدام استراتيجيَّات تدريسيَّة حديثة، أو تشخيص المهارات الأساسيَّة وتحليل واقع تدريسها، فإنَّ معظم الدِّراسات هدفت إلى الكشف عن فاعليَّة أساليب أو نماذج تربويَّة في تحسين تلك المهارات، أو إلى تحديد العلاقة بين قراءة الخرائط وبعض المتغيِّرات المعرفيَّة كالذَّكاء المكانيّ أو الكفاءة التَّدريسيَّة.

ثانياً- مِن حيثُ المنَهج

اتَّفقت بعض الدِّراسات السَّابقة في اختيارها للمنهج المستخدم مع الدِّراسة الحاليَّة، حيث اعتمد عدد منها المنهج شبه التَّجريبيّ أو الوصفيّ التَّحليليّ وفقًا لطبيعة أهدافها ومجتمع الدِّراسة. إلَّا أنَّ هناك اختلافًا في مناهج بعض الدِّراسات، مثل دراسة أمين (2023)، ودراسة بيزيلي (Besele ،2023)، ودراسة العازمي والشِّمريّ (2023)، ودراسة رامساروب وكواي (Ramsaroop & Kwaai ،2022)، ودراسة بنوره (2019)، ودراسة أبو سليم (2016)، ودراسة ألبرت وآخرون (Albert et al., 2016)، ودراسة غوكجه (Gocke, 2011)، حيث اختلفت هذه الدِّراسات في توجُّهاتها المنهجيَّة.

ثالثاً- من حيثُ أدواتِ الدِّراسة

اتَّفقت بعض الدِّراسات السَّابقة في اختيار أدوات الدِّراسة مع الدِّراسة الحاليَّة، حيث استخدمت اختبارات الأداء أو المقاييس الخاصَّة بتنمية مهارات قراءة الخرائط. ومع ذلك، اختلفت بعض الدِّراسات في أدواتها،

مثل دراسة أمين (2023)، ودراسة بيكيتوفا وآخرون (Beikitova et al.،2023) ، ودراسة بيزيلي (Besele ،2023) ، ودراسة العازمي والشِّمريّ (2022) ، ودراسة رامساروب وكواي (Ramsaroop & Kwaai ،2022) ، ودراسة أبو سليم (2016) ، ودراسة غوكجه (Gocke, 2011) ، حيث اعتمدت هذه الدِّراسات على أدوات متنوِّعة كالاستبانة والمقابلات شبه المنظَّمة، بما يتلاءم مع أهداف كلِّ دراسة وظروفها المنهجيَّة. ويظهر هذا الاختلاف في الأدوات تنوُّعًا في أساليب جمع البيانات، ممَّا يعزِّز من شموليَّة النَّتائج ويساهم في بناء تصوُّر أوسع حول تنمية المهارات الجغرافيَّة في البيئات التَّعليميَّة المختلفة.

رابعاً- مِن حيثُ العيِّنة

اتَّفقت بعض الدِّراسات السَّابقة مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيار العيِّنة من الطُّلَّاب، كما في دراسة خير وآخرون (2024)، ودراسة بيكيتوفا وآخرون (Beikitova et al.،2023) ، ودراسة الأغا وأبو سليم (2017) ، وإذ سعت هذه الدِّراسات إلى قياس أثر البرامج التَّعليميَّة أو الاستراتيجيَّات التَّدريسيَّة مباشرة على المتعلِّمين. في المقابل، اختلفت بعض الدِّراسات الأخرى مثل دراسة أمين (2023)، ودراسة العازمي والشِّمريّ (2023)، ودراسة رامساروب وكواي (Ramsaroop & Kwaai ،2022)، ودراسة غوكجه (Gocke, 2011)، حيث اختارت عيِّنات من المعلِّمين والمعلِّمات، وتنوَّعت الدِّراسات الأخرى في اختيار العيِّنة من طلَّاب وطالبات، كما في دراسة مصطفى (2024)، ودراسة عبد المنعم (2022)، ودراسة بنوره (2019)، ودراسة أبو سليم (2016)، ودراسة ألبرت آخرون (Albert et al., 2016)، ودراسة الحنَّاوي (2014)، ودراسة العنزي (2007). واختلفت دراسة بيزيلي (Besele ،2023)، فكانت العيِّنة من معلِّمين وطلَّاب. واختلفت دراسة عوَّاد (2021) فكانت طالبات فقط.

خامساً- مِن حيثُ النَّتائج

أجمعت نتائج الدِّراسات على أنَّ استخدام الاستراتيجيَّات الحديثة والتِّقنيَّات الرَّقميَّة يسهم بشكل فعَّال في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، حيث أظهرت تحسُّنًا ملحوظًا لدى الطُّلَّاب والمعلِّمين، ممَّا يؤكِّد أهمِّيَّة تنويع أساليب التَّدريس وربطها بالتَّطبيق العمليّ لتعزيز هذه المهارة.

3.3.2 التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة بمتغيِّر مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ

يلاحظ أن كافَّة ما تم عرضه من دراسات سابقة يتمحور حول دراسة مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب من جوانبها المختلفة، ومن هنا جاء الارتباط مع الدراسة الحالية كونها هي الأخرى تبحث في موضوع تنمية مهارات التفكير التأملي. وقد لاحظ الباحث إجماع تلك الدراسات على أهمية تنمية مهارات التفكير

التأملي لدى المتعلمين. وبالرغم من ذلك، فإن كُل دراسة تناولت موضوعها من منظور مختلف، وسنحاول أن نبين أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية من عدّة جوانب، كما يأتي:

أوّلاً- مِن حيثُ الهدَف

اتَّفقت جميع الدِّراسات السَّابقة على الهدف العامّ وهو استكشاف أثر استراتيجيَّات أو نماذج تعليميَّة مختلفة مثل نموذج TPACK، استراتيجيَّة القصَّة، الرِّحلات المعرفيَّة، التَّساؤل الذَّاتيُّ، الواقع المعزَّز، وغيرها في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، وأحيانًا مع متغيّرات أخرى مثل التَّفكير المستقبليّ، التَّحصيل الدِّراسيُّ، أو الاتِّجاهات نحو المادَّة. شملت الدِّراسات موادَّ متنوّعةً مثل الكيمياء، العلوم، الجغرافيا، الرِّياضيَّات، وحتَّى الفقه، ممَّا يدلُّ على أهمِّيَّة التَّفكير التَّأمُّليّ عبر التَّخصُّصات.

ثانياً- مِن حيثُ المنَهج

اتَّفقت معظم الدِّراسات السَّابقة مع الدِّراسة الحاليَّة في اعتمادها على المنهج التَّجريبيّ لقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطَّلبة، حيث اعتمدت جميعها على تصميم تجريبيّ بهدف الكشف عن أثر متغيّرات محدَّدة في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ. في المقابل، اختلفت بعض الدِّراسات في منهجها البحثيّ، حيث استخدمت: دراسة أنطونيو (Antonio،2020)، ودراسة دينتون (Denton ،2010) المنهج المختلط. دراسة ديرينجول (Deringol ،2018) المنهج الوصفيُّ الارتباطيُّ. دراسة الفرَّا (2016) المنهج التَّحليليّ والتَّجريبيّ. دراسة ترافيرسو وآخرون (Traverso et al.، 2014) المنهج الكمّيّ.

ثالثاً- من حيثُ أدواتِ الدِّراسة

اتَّفقت معظم الدِّراسات السَّابقة مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها للاختبار كأداة لجمع البيانات حول مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، حيث قام الباحثون ببناء أدواتهم أو تبنَّوها، ثمَّ وزَّعوها على عيّنات دراساتهم، وعملوا على تحليل البيانات واستخلاص النَّتائج.

في المقابل، فقد اختلفت بعض الدِّراسات، مثل دراسة أنطونيو (Antonio ،2020)، ودراسة ديرينجول (Deringol ،2018)، ودراسة كوك (Kuuk ،2016)، وترافيرسو وآخرون (Traverso et al., 2014)، حيث اعتمدت أدوات بديلةً مثل الاستبانة أو المقابلة.

رابعاً- مِن حيثُ العيّنة

أثبتت معظم الدِّراسات السَّابقة اتِّفاقها مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها طلَّاب المدارس مجتمعًا للدِّراسة.

خامساً- مِن حيثُ النَّتائج

جميع الدِّراسات تقريبًا أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة لصالح المجموعات التَّجريبيَّة، ممَّا يؤكِّد أنَّ: الاستراتيجيَّات الحديثة أكثر فعَّاليَّةً من الطُّرق التَّقليديَّة. التَّفكير التَّأمُّليُّ يمكن تنميته عبر التَّدخُّلات التَّعليميَّة الحديثة في التَّعليم.

الفصل الثَّالث

الطَّريقة والإجراءات

يوضِّح هذا الفصل الطَّرائق والإجراءات الَّتي اتَّبعتها الباحثة من أجل تنفيذ هذه الدِّراسة، من حيث المنهجيَّة البحثيَّة الَّتي اختارتها الباحثة، ومجتمع الدِّراسة وعيِّنتها، وأدواتها، وإجراءاتها، وأدواتها الَّتي جمعت بها البيانات، ومتغيِّراتها التَّابعة والمستقلَّة، مختومةً بطريقة المعالجة الإحصائيَّة لهذه البيانات.

1.3 منْهج الدِّراسة

استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ والتَّصميم شبه التَّجريبيِّ، لملاءمته طبيعة الدِّراسة الحاليَّة.

2.3 مجتمع الدراسة

يتكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ المسجَّلين في المدارس الحكوميَّة التَّابعة لوزارة التَّربية والتَّعليم في مديريَّة تربية جنوب الخليل في فلسطين، وذلك في الفصل الثَّاني من العام الدِّراسيِّ 2024\ 2025م والَّذي بلغ عددهم (2290) طالبًا موزَّعين على (52) مدرسة وفق إحصائيَّات مديريَّة تربية جنوب الخليل لذلك العام.

3.3 عيّنة الدِّراسة

تمَّ اختيار عيّنة الدِّراسة بالطَّريقة القصديَّة، من مدارس تربية جنوب الخليل، حيث اختيرت مدرسة ذكور الشَّهيد ياسر عرفات الثَّانويَّة ، في الفصل الدِّراسيّ الثَّاني من العام 2024/ 2025 م، حيث بلغ عدد طلَّاب العيّنة (50) طالبًا، تمَّ تعيين الشُّعبتين التَّجريبيَّة والضَّابطة عشوائيًّا، فكانت الشُّعبة (أ) المجموعة التَّجريبيَّة وتمَّ تدريسهم وحدة التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث من كتاب الصَّفِّ الثَّامن الفصل الثَّاني وفق استراتيجيَّة البنتاجرام، وبلغ عدد أفرادها (24) طالبًا، وشعبة (ب) المجموعة الضَّابطة وتمَّ تدريسهم نفس المادَّة العلميَّة بالطَّريقة التَّقليديَّة ، وعدد أفرادها (26) طالبًا.

4.3 إعداد المادَّة التَّعليميَّة ودليل المعلِّم

بعد أن اطَّلعت الباحثة على الأدب التَّربويّ المتعلِّق باستراتيجيَّة البنتاغرام، مثل دراسة (النادى،2023) ودراسة (علام والعدوي، 2020)، وتعرَّفت على أهداف الاستراتيجيَّة ومراحلها وخطواتها، قامت بإعداد دليل المعلِّم، وقد تضمن وحدة التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث من كتاب الدِّراسات الاجتماعيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ الفصل الدِّراسيّ الثَّاني من المنهاج الفلسطينيّ من العام الدِّراسيّ 2024\ 2025. وفق الخطوات الآتية:

1. إعداد دليل المعلِّم وقد تضمَّن الدَّليل على العناصر الآتية:
2. قامت الباحثة بإعداد دليل المعلِّم ملحق (5)، حيث وضحت فيه كيفيَّة تدريس دروس الوحدة وفقًا لاستراتيجيَّة البنتاغرام.
3. تمَّ توضيح جميع الخطوات المتعلِّقة بتطبيق الاستراتيجيَّة وإرفاقها بدليل المعلِّم.
4. تم توضيح كلِّ خطوة من خطوات تطبيق استراتيجيَّة البنتاغرام بشكل مفصَّل لتسهيل عمليَّة التَّطبيق على المعلِّم، ذلك لشرح كيفيَّة تنفيذ الوحدة باستخدام الاستراتيجيَّة، وتمَّ الإبقاء على عرض مادَّة الكتاب بالطَّريقة الاعتياديَّة للمعلِّم دون تدخُّل من الباحثة.
5. قامت الباحثة بعرض المادَّة التَّعليميَّة بصيغتها الأوَّليَّة على مجموعة من المحكَّمين من ذوي الخبرة المختصِّين في مجال الدِّراسات الاجتماعيَّة، للتَّأكُّد من صدقها ومناسبة محتوى مذكِّرات التَّحضير للغرض الَّذي أعدَّت من أجله. وتمَّ تعديل المادَّة التَّعليميَّة بناءً على آراء السَّادة المحكَّمين.

5.3 أَدواتُ الدِّراسة

وبعد مراجعة الباحثة الدِّراسات السَّابقة المشابهة والتَّدقيق فيها استطاعت بناءً أداتين لتحقيق أهداف دراستها:

الأداة الأولى: اختبار لقياس مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ.

الأداة الثَّانية: اختبار لقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ.

فيما يلي توضيح للأدوات المتاحة:

1.5.3 مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة

أعدَّت الباحثة اختبارًا لقياس مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ملحق رقم (2)، حيث اشتمل الاختبار على مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة ضمن وحدة التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث. تكوَّن الاختبار من 30 فقرة اختيار من متعدِّد، بحيث تغطِّي مهارات موضوعات الوحدة بشكل شامل، تمَّ اعتماد الاختبار ليستخدم كأداة لقياس اختبار القبليّ والبعدي للدِّراسة.

ذلك وفقًا للخطوات الآتية:

- تمَّ تحديد المادَّة التَّعليميَّة على أنَّها وحدة التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث من كتاب الدِّراسات الاجتماعيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ، وذلك للفصل الدِّراسيّ الثَّاني.
- ويهدف الاختبار إلى قياس قدرة الطُّلَّاب على تحليل وقراءة الخرائط الجغرافيَّة.
- تمَّت مراجعة الدِّراسات السَّابقة الَّتي تناولت متغيِّر مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، وذلك للاستفادة منها في بناء اختبار يتوافق مع أهداف الدِّراسة.
- تمَّ بناء الاختبار بصورته الأوَّليَّة، مع التَّحقُّق من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكَّمين، والتَّحقُّق من ثباته، على أن يتمَّ عرض ذلك لاحقًا.
- إعداد جدول المواصفات
- إعداد وتحديد تعليمات الاختبار.

صدق اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة

عرضت الباحثة الاختبار بصورته الأوَّليَّة على مجموعة من المحكَّمين ملحق رقم (1)، وهم مختصُّون في مجال الدِّراسات الاجتماعيَّة والتَّربية وأساليب التَّدريس، بالإضافة إلى أساتذة وأعضاء هيئات تدريس في الجامعات، ومشرفين ومعلِّمي مبحث الدِّراسات الاجتماعيَّة من مديريَّة تربية جنوب الخليل. كان الهدف من ذلك التَّحقُّق من مدى ملاءمة الاختبار لقياس مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، ومدى توافقه مع طبيعة المادَّة الدِّراسيَّة والمرحلة العمريَّة لطلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ. بناء على ملاحظات المحكَّمين، قامت الباحثة بإجراء التَّعديلات اللَّازمة ليظهر الاختبار في صورته النِّهائيَّة.

ثبات اختبارِ مهارَة قراءة الخَرائط الجُغرافيَّة

تمَّ التَّحقُّق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test– retest)، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعيَّة (Pilot study) تمَّ تنفيذها خارج عيّنة الدِّراسة الرَّئيسيَّة. شملت العيّنة الاستطلاعيَّة (40) طالبًا. تمَّ تطبيق الاختبار القبليّ على هذه العيّنة في مرَّتين متباعدتين بفاصل زمنيّ قدره (15) يومًا. تمَّ حساب معامل الثَّبات باستخدام معامل الارتباط (Pearson)، والَّذي أظهر قيمةً (0.902)، ممَّا يشير إلى درجة مرتفعة جداً من الثَّبات للاختبار.

الاختبار بصيغته النِّهائيَّة

بعد التَّأكُّد من صدق الاختبار، تمَّ إعداده بصيغته النِّهائيّة، حيث احتوى على (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدِّد. وقد تمَّ توزيع الفقرات على موضوعات الوحدة، كما هو موضَّح في الجدول (1.3):

جدول (1.3): توزيع فقرات الاختبار حسب مهارة قراءة الخَرائط الجُغرافيَّة:

المهارة	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
مهارة عنوان الخريطة	1، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 12، 13،14	10
مهارة تحديد الجهات الرَّئيسيَّة والفرعيَّة	10، 20، 21	3
مهارة قراءة مقياس الرَّسم	2، 6، 17، 24	4
مهارة قراءة رموز الخريطة	15، 16، 18، 19، 25	5
مهارة قراءة شبكة الإحداثيَّات	11، 22، 23	3
المجموع	**25**	**25**

جدول (2.3): توزيع موضوعات وحدة التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث على فقرات اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة:

الدَّرس	عدد الفقرات
النَّهضة الأوروبيَّة	10
الكشوف الجغرافيَّة	3
الثَّورة الصِّناعيَّة	5
ثورة المستعمرات الامريكيَّة واستقلالها	2
الثَّورة الفرنسيَّة	5

زمن تطبيق الاختبار

تمَّ تحديد زمن الاختبار بناءً على الوقت الَّذي استغرقه أوَّل طالب في تسليم ورقة الإجابة وآخر طالب، بحيث يعتبر هذا الزَّمن متوسِّط الوقت المستغرق من قبل الطُّلَّاب.

المعادلة الَّتي توضِّح كيفيَّة حساب زمن الاختبار تكون على النَّحو الآتي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن تسليم أول طالب} + \text{زمن تسليم آخر طالب}}{2}$$

المتوسط= (35 دقيقة+40 دقيقة) /2 = 2/75= 37.5 دقيقة

ويضاف إليها 5 دقائق زمن توزيع الامتحان ليكون الزمن الكلي (42.5 دقيقة)

تصحيح الاختبار

بما أنَّ كلَّ فقرة تحمُّل علامتين، قامت الباحثة بتخصيص العلامات وفقًا للإجابة الصَّحيحة.

- إذا كانت الإجابة صحيحةً، تمنح الطَّالب علامتين.
- إذا كانت الإجابة غير صحيحة، لا تمنح الطَّالب أيَّ علامات (صفر).
- بعد تصحيح جميع الفقرات، قامت الباحثة بجمع العلامات لكلِّ طالب.

2.5.3 اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ

أعدَّت الباحثة اختبارًا لقياس مهارات التفكير التأملي ملحق رقم (2)، حيث شمل الاختبار مهارات التفكير التأملي ضمن وحدة التحولات العالمية في العصر الحديث. تكوَّن الاختبار من سؤال مكوَّن من 15 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بالإضافة إلى أربعة أسئلة مقالية. وكان الهدف من الاختبار تغطية مهارات وموضوعات الوحدة بشكل شامل. تمَّ اعتماد الاختبار كأداة لقياس الاختبارات القبليَّة والبعديَّة للدراسة.

ذلك وفقًا للخطوات الآتية:

- تمَّ تحديد المادَّة التَّعليميَّة على أنَّها وحدة التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث من كتاب الدِّراسات الاجتماعيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ، وذلك للفصل الدِّراسيّ الثَّاني.
- الهدف من الاختبار هو قياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ.
- تمَّت مراجعة الدِّراسات السَّابقة الَّتي تناولت متغيِّر مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، وذلك للاستفادة منها في بناء اختبار يتوافق مع أهداف الدِّراسة.
- تمَّ بناء الاختبار بصورته الأوَّليَّة، مع التَّحقُّق من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكَّمين، والتَّحقُّق من ثباته، على أن يتمَّ عرض ذلك لاحقًا.
- إعداد جدول المواصفات.
- إعداد وتحديد تعليمات الاختبار.
- قامت الباحثة بإعداد أسئلة الاختبار وفقًا لما يلي:

1- تحديد الهدف من اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ: قياس مدى اكتساب طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ المتعلِّقة بوحدة " التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث "

2- تحديد مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ تم الاطِّلاع على الدِّراسات المتعلِّقة بمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ مثل دراسة الفرا (2016)، أبو السعود (2018)، دراسة الحبسية (2020)، دراسة أبو عمرة (2020)، حيث تمَّ تحديد المهارات الَّتي يقيسها اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ وهي:

- التَّأمُّل والملاحظة
- الكشف عن المغالطات
- الوصول الى استنتاجات
- إعطاء تفسيرات مقنعة
- وضع حلول مقترحة

3- إعداد فقرات الاختبار مع مراعاة الدِّقَّة العلميَّة واللُّغويَّة، وضمان الوضوح وخلوّها من الغموض.

4- مراعاة الفروق الفرديَّة بين الطُّلَّاب.

5- توزيع فقرات الاختبار وفقًا لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، مع ضمان شموليَّة الموضوعات المطروحة في الوحدة.
6- تألف الاختبار من (18) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وبعد عرضه على المحكمين، تم حذف الفقرات التي لا تعكس مهارات التفكير التأملي، وإضافة أربعة أسئلة مقالية بناءً على ملاحظاتهم وتوصياتهم. يوضِّح الجدول (3. 3) توزيع مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ على فقرات الاختبار، في حين يعرض الجدول (4. 3) توزيع موضوعات الوحدة على فقرات اختبار التَّفكير التَّأمُّليّ.
7- إعداد وتحديد تعليمات الاختبار.

صدق اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ

عرضت الباحثة الاختبار بصورته الأوَّليَّة على مجموعة من المحكَّمين (1)، وهم مختصُّون في مجال الدِّراسات الاجتماعيَّة والتَّربية وأساليب التَّدريس، بالإضافة إلى أساتذة وأعضاء هيئات تدريس في الجامعات، ومشرفين ومعلِّمي مبحث الدِّراسات الاجتماعيَّة من مديريَّة تربية جنوب الخليل. كان الهدف من ذلك التَّحقُّق من مدى ملاءمة الاختبار لقياس مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، ومدى توافقه مع طبيعة المادَّة الدِّراسيَّة والمرحلة العمريَّة لطلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ. بناء على ملاحظات المحكَّمين، قامت الباحثة بإجراء التَّعديلات اللَّازمة ليظهر الاختبار في صورته النِّهائيَّة.

ثبات اختبارِ مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ

تمَّ التَّحقُّق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار(Test- retest) ، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على عيِّنة استطلاعيَّة (Pilot study) تمَّ تنفيذها خارج عيِّنة الدِّراسة الرَّئيسيَّة. شملت العيِّنة الاستطلاعيَّة (40) طالبًا. تمَّ تطبيق الاختبار القبليّ على هذه العيِّنة في مرَّتين متباعدتين بفاصل زمنيّ قدره (15) يومًا. تمَّ حساب معامل الثَّبات باستخدام معامل الارتباط(Pearson) ، والَّذي أظهر قيمةً (0.784)، ممَّا يشير إلى درجة جيِّدة من الثَّبات للاختبار.

الاختبار بصيغته النِّهائيَّة

بعد التَّأكُّد من صدق الاختبار، تمَّ إعداده بصيغته النِّهائيّة، حيث احتوى على (19) فقرة منها (15) فقرة من نوع الاختيار من متعدِّد، (4) أسئلة مقالية. وقد تمَّ توزيع الفقرات على مهارات التفكير التَّأمُّليّ، كما هو موضَّح في الجدول (3.3):

جدول (3.3): توزيع مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ على فقرات الاختبار:

المهارة	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
التَّأمُّل والملاحظة	1،5،8،10،	4
الكشف عن المغالطات	2	1
الوصول الى استنتاجاتٍ	3،4،7،9،13	5
إعطاء تفسيراتٍ مقنعة	6،11،12،14،16	5
وضع حلولٍ مقترحة	15،17،	2
المجموع	17	17

جدول (4.3): توزيع موضوعات الوحدة على فقرات اختبار التَّفكير التَّأمُّليّ:

الدَّرس	الفقرات
النَّهضة الأوروبيَّة	3
الكشوف الجغرافيَّة	5
الثَّورة الصِّناعيَّة	6
ثورة المستعمرات الامريكيَّة واستقلالها	3
الثَّورة الفرنسيَّة	2

زمن تطبيق الاختبار

تمَّ تحديد زمن الاختبار بناءً على الوقت الَّذي استغرقه أوَّل طالب في تسليم ورقة الإجابة وآخر طالب، بحيث يعتبر هذا الزَّمن متوسِّط الوقت المستغرق من قبل الطُّلَّاب.

المعادلة الَّتي توضِّح كيفيَّة حساب زمن الاختبار تكون على النَّحو الآتي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن تسليم أول طالب} + \text{زمن تسليم آخر طالب}}{2}$$

المتوسط= (40 دقيقة+44 دقيقة) /2 = 2/84= 42 دقيقة

ويضاف إليها 5 دقائق زمن توزيع الامتحان ليكون الزمن الكلي (47 دقيقة)

تصحيح الاختبار

تمَّ تصحيح الاختبار الَّذي يتضمَّن فقرات من نوع الاختيار من متعدِّد، حيث يحصل الطَّالب على درجة واحدة للإجابة الصَّحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة. أمَّا بالنِّسبة للأسئلة المقاليَّة، فقد اشتمل الاختبار على أربعة أسئلة، يمنح لكلِّ سؤال درجتان ونصف عند الإجابة الصَّحيحة، وصفر في حال كانت الإجابة خاطئةً.

6.3 إجراءات الدِّراسة

تمَّ إجراء هذه الدِّراسة وفقًا للخطوات الآتية:

- قامت الباحثة في البداية بتحديد عنوان الدِّراسة، وقدَّمتها إلى عمادة الدِّراسات العليا في جامعة القدس للحصول على الموافقة عليها.
- بعد الحصول على الموافقة، قامت الباحثة بالبحث والاطِّلاع على الأدبيَّات والدِّراسات السَّابقة العربيَّة والأجنبيَّة الَّتي لها علاقة بمتغيِّرات الدِّراسة (الخرائط الجغرافيَّة، والتَّفكير التَّأمُّليُّ).
- قامت الباحثة باختيار الصَّفِّ الدِّراسيِّ والوحدة المناسبة، ثمَّ حصلت على موافقة إدارة المدرسة لتنفيذ الدِّراسة.
- تمَّ تحديد مجتمع الدِّراسة من طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في مديريَّة تربية جنوب الخليل، وتمَّ اختيار العيِّنة بطريقة قصديَّة وفقًا لمتطلَّبات البحث وأهدافه.
- تمَّ التَّنسيق مع المعلِّم لتطبيق الدِّراسة على طلَّابه.
- إعداد دليل المعلِّم بالاستناد إلى المنهاج الدِّراسيِّ المعتمد لمادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ خلال الفصل الثَّاني من العام الدِّراسيِّ 2025\ 2024 م
- قامت الباحثة بإعداد أداتي الدِّراسة، والمتمثِّلتين في: اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، واختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ، كما هو موضَّح في (الملحق 1).
- قامت الباحثة بإرسال الاختبارات إلى مجموعة من أهل الخبرة والاختصاص في المجال، وذلك بهدف التَّحقُّق من صدق الأدوات المستخدمة في الدِّراسة. وقد بلغ عدد المحكَّمين الَّذين تمَّت الاستعانة بهم (9 محكَّمين)، والملحق يوضِّح أسماءهم
- حصلت الباحثة على كتاب تسهيل مهمَّة من منسِّق برنامج أساليب التَّدريس في كلِّيَّة العلوم التَّربويَّة بجامعة القدس.
- تواصلت الباحثة مع مكتب التَّخطيط في مديريَّة تربية جنوب الخليل للحصول على إحصائيَّات دقيقة بشأن أعداد طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن في المديريَّة. بناء على هذه الإحصائيَّات، سيتمُّ تحديد حجم المجتمع من خلال معرفة العدد الإجماليِّ للطُّلَّاب في الصَّفِّ الثَّامن في مدارس المديريَّة.

- تمَّ التَّحقُّق من ثبات الاختبارين باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test– retest). تمَّ تطبيق الاختبار الأوَّل على العيِّنة المستهدفة، ثمَّ تمَّ تطبيق نفس الاختبار على نفس العيِّنة بعد فترة زمنيَّة محدَّدة. بعد جمع النَّتائج من الجولتين، تمَّ حساب معامل الثَّبات بين الدَّرجات الَّتي حصل عليها الأفراد في الاختبارين. إذا كان معامل الثَّبات مرتفعًا.
- تمَّ تطبيق اختبارين، الأوَّل لقياس مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، والثَّاني لقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، على المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة قبل بدء تدريس الوحدة. تمَّ تدريس المجموعة التَّجريبيَّة باستخدام استراتيجيَّة البنتاغرام، بينما تمَّ تدريس المجموعة الضَّابطة بالطَّريقة الاعتياديَّة. بعد انتهاء تدريس الوحدة، تمَّ إعادة تطبيق الاختبارين على كلا المجموعتين.
- تمَّ جمع بيانات الدِّراسة من الأدوات، ومعالجتها إحصائيًّا باستخدام برنامج SPSS، حيث تمَّ تحليل النَّتائج واستخراجها، ووضع التَّوصيات في ضوء تفسير النَّتائج ومقارنتها.

7.3 مُتغيِّرات الدِّراسة

شملت الدِّراسة المتغيِّرات الآتية:

المتغيِّرات المستقلَّة وعددها اثنان، وهما:

- طريقة التَّدريس بمستويين: (استراتيجيَّة البنتاغرام، الطَّريقة الاعتياديَّة)
- التَّحصيل السَّابق بالدِّراسات الاجتماعيَّة بثلاثة مستويات: (عال، متوسِّط، منخفض)

المتغيِّرات التَّابعة وعددها اثنان، وهما:

- مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين.
- مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن في فلسطين.

8.3 تصميم الدِّراسة

استخدمت الباحثة التَّصميم التَّجريبيَّ لمناسبته لأغراض الدِّراسة.

E: $o_1\ o_2$ X $ò_1\ ò_2$

C: $o_1\ o_2$ $ò_1\ ò_2$

حيث إنَّ:

E : الطريقة التجريبية

C: الطريقة الاعتيادية

X: استراتيجية البنتاغرام

O1: الاختبار القبليّ في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ.

O2 :الاختبار القبليّ في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ.

O1: الاختبار البعدي في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ

O2 : الاختبار البعدي في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ.

9.3 المُعالجَة الإحصائِيَّة

لتحقيق هدف الدِّراسة، والإجابة عن تساؤلاتها، واختبار فرضيَّاتها، قامت الباحثة بتحليل البيانات الَّتي تمَّ جمعها بعد تنفيذ الأدوات على برنامج الحزم الإحصائيَّة (SPSS)، ثمَّ قامت بمعالجتها إحصائيًّا لاستخلاص النَّتائج المطلوبة من المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة، وذلك باستخدام الاختبارات الإحصائيَّة الآتية:

1- تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات الاختبارين القبليّ والبعدي، إلى جانب مستويات التَّحصيل السَّابقة لعيِّنة الدِّراسة.

2- - تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثَّبات لفقرات الاختبار.

3- تمَّ استخدام اختبار تحليل التَّباين المصاحب (ANCOVA) لفحص فرضيَّات الدِّراسة.

4- المتوسِّطات المعدَّلة والخطأ المعياريّ.

كما وقامت الباحثة بقياس حجم الأثر (مربع ايتا (η^2))، حيث أن مفتاح حجم الأثر موضح في جدول (5.3) (عفانة، 2000).

جدول (5.3) مفتاح حجم الأثر (مربع ايتا)

حجم الأثر مربع إيتا		
ضعيف	متوسط	كبير
$\eta^2 < 0.06$	$0.14 > \eta^2 \geq 0.06$	$\eta^2 \geq 0.14$

الفصل الرَّابع

نتائج الدِّراسة

1.4 مقدِّمة

يتناول هذا الفصل عرضًا للنَّتائج الَّتي توصَّلت إليها الدِّراسة، والَّتي هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين، وكذلك لمعرفة فيما إذا كانت هذه الأثر يختلف باختلاف طريقة التَّدريس ومستوى التَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما.

2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل

فيما يأتي عرض للنَّتائج المرتبطة بأسئلة الدِّراسة:

السُّوال الأوَّل: ما أثَّر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية مهارة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلاَّب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين؟ وهل يختلف الأثر باختلاف الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما؟

سعيًا للإجابة عن هذا السُّؤال، أجرت الباحثة اختبارًا للفرضيَّة الصِّفريَّة الأولى الآتية:

الفرضية الصِّفريَّة الأولى: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسِّطات الحسابيَّة لأثر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية مهارة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ تبعًا للطَّريقة (استراتيجية البنتاجرام، والطَّريقة الاعتياديَّة) والتَّحصيل السَّابق (مرتفع، ومتوسِّط، ومنخفض) والتَّفاعل بينهما".

وللتَّحقُّق من صحَّة هذه الفرضيَّة، قامت الباحثة بحساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين، وذلك وفقًا لطريقة التَّدريس ومستوى التَّحصيل السَّابق، كما هو موضَّح في الجدولين (1.4) و (2.4).

جدول (1.4-أ): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لطريقة التَّدريس.

المهارة	طريقة التَّدريس	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ		الانحراف المعياريُّ	
			القبليُّ	البعديُّ	القبليُّ	البعديُّ
مهارة قراءة عنوان الخريطة	المجموعة التَّجريبيَّة	24	2.95	4.20	0.80	0.75
	المجموعة الضَّابطة	26	2.15	3.00	0.80	0.88
تحديد الاتِّجاهات الرَّئيسيَّة والفرعيَّة	المجموعة التَّجريبيَّة	24	3.01	3.68	0.81	0.62
	المجموعة الضَّابطة	26	2.50	4.00	0.85	0.86
مهارة قراءة مقياس الرَّسم	المجموعة التَّجريبيَّة	24	1.40	3.50	0.40	0.60
	المجموعة الضَّابطة	26	1.10	2.60	0.35	0.68

جدول (1.4–ب): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لطريقة التَّدريس.

المهارة	طريقة التَّدريس	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ		الانحراف المعياريُّ	
			القبليِّ	البعديِّ	القبليِّ	البعديِّ
مهارة قراءة رموز الخريطة	المجموعة التَّجريبيَّة	24	1.30	3.90	0.45	0.70
	المجموعة الضَّابطة	26	1.05	2.70	0.32	0.70
مهارة قراءة شبكة الإحداثيَّات	المجموعة التَّجريبيَّة	24	1.25	3.80	0.40	0.65
	المجموعة الضَّابطة	26	1.00	2.54	0.30	0.60
الدَّرجة الكلِّيَّة	المجموعة التَّجريبيَّة	24	9.91	19.08	2.86	3.32
	المجموعة الضَّابطة	26	7.80	14.84	2.62	3.72

يتبيَّن من الجدولين (1.4–أ) و (1.4–ب) أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي للمجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة للدَّرجة الكلِّيَّة أعلى من المتوسِّط الحسابيِّ القبليِّ لكلا المجموعتين، كمَّا ويتبيَّن أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي للمجموعة التَّجريبيَّة وقيمته (19.08) أعلى من المتوسِّط الحسابيِّ البعدي للمجموعة الضَّابطة الَّذي قيمته (14.84).

وتعليقًا على المتوسِّط الحسابيِّ القبليِّ والبعدي لمهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة في المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة، فإنَّه يتبيَّن من الجدول (1.4).

مهارة قراءة عنوان الخريطة بلغ المتوسِّط الحسابيُّ البعدي (4.20) وهو أعلى من الاختبار القبليِّ (2.95).

مهارة تحديد الاتِّجاهات الرَّئيسيَّة والفرعيَّة بلغ المتوسِّط الحسابيُّ البعدي (3.68) وهو أعلى من الاختبار القبليِّ (3.01).

مهارة قراءة مقياس الرَّسم بلغ المتوسِّط الحسابيُّ البعدي (3.50) وهو أعلى من القبليّ (1.40).

مهارة قراءة رموز الخريطة بلغ المتوسِّط الحسابيُّ البعدي (3.90) وهو أعلى من القبليّ (1.30).

مهارة قراءة شبكة الإحداثيَّات بلغ المتوسِّط الحسابيُّ البعدي (3.80) وهو أعلى من القبليّ (1.25).

ويلاحظ أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي للمجموعة الضَّابطة لمهارة قراءة الخريطة الجغرافيَّة أقلَّ من المتوسِّط الحسابيّ البعدي للمجموعة التَّجريبيَّة ممَّا يدلُّ على وجود فروق ظاهريَّة لصالح المجموعة التَّجريبيَّة للاستراتيجيَّة المطبَّقة.

جدول (2.4-أ): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمستويات التَّحصيل السَّابق.

المهارة	التَّحصيل السَّابق	الطَّريقة	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ		الانحراف المعياريُّ	
				القبليُّ	البعديُّ	القبليُّ	البعديُّ
مهارة قراءة عنوان الخريطة	مرتفع	التَّجريبيَّة	7	1.70	3.80	0.32	0.33
		الضَّابطة	10	1.30	3.30	0.75	0.60
	متوسِّط	التَّجريبيَّة	3	2.10	3.10	0.75	0.60
		الضَّابطة	4	2.00	3.10	0.40	0.70
	منخفض	التَّجريبيَّة	14	1.70	3.20	0.60	0.70
		الضَّابطة	12	1.40	2.50	0.60	0.70
مهارة قراءة تحديد الاتِّجاهات الرَّئيسيّة والفرعيَّة	مرتفع	التَّجريبيَّة	7	3.23	4.43	0.24	0.25
		الضَّابطة	10	2.00	8.13	0.70	1.30
	متوسِّط	التَّجريبيَّة	3	2.48	4.56	0.70	1.30
		الضَّابطة	4	2.20	3.85	0.38	1.16
	منخفض	التَّجريبيَّة	14	2.27	4.08	0.61	0.75
		الضَّابطة	12	1.75	3.16	0.60	0.70

جدول (2.4–ب): المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمستويات التَّحصيل السَّابق.

المهارة	التَّحصيل السَّابق	الطَّريقة	العدد	المتوسّط الحسابيُّ		الانحراف المعياريُّ	
				القبليِّ	البعديِّ	القبليِّ	البعديِّ
مهارة قراءة مقياس الرَّسم	مرتفع	التَّجريبيَّة	7	1.60	4.00	0.29	0.32
		الضَّابطة	10	1.20	1.00	0.45	0.70
	متوسِّط	التَّجريبيَّة	3	1.25	2.00	0.50	0.40
		الضَّابطة	4	1.70	2.50	0.30	0.50
	منخفض	التَّجريبيَّة	14	1.25	2.60	0.45	0.50
		الضَّابطة	12	1.10	2.00	0.50	0.60
مهارة قراءة رموز الخريطة	مرتفع	التَّجريبيَّة	7	1.80	4.10	0.27	0.31
		الضَّابطة	10	1.50	1.40	0.50	0.45
	متوسِّط	التَّجريبيَّة	3	1.90	3.80	0.45	0.70
		الضَّابطة	4	2.30	3.10	0.25	0.65
	منخفض	التَّجريبيَّة	14	1.85	3.90	0.50	0.80
		الضَّابطة	12	1.40	2.60	0.55	0.70
مهارة قراءة شبكة الإحداثيات	مرتفع	التّجريبيَّة	7	3.00	4.50	0.24	0.26
		الضَّابطة	10	2.00	7.00	0.65	1.35
	متوسِّط	التّجريبيَّة	3	2.60	5.20	0.65	1.35
		الضَّابطة	4	2.30	4.20	0.40	1.10
	منخفض	التّجريبيَّة	14	2.00	4.50	0.70	1.00
		الضَّابطة	12	1.60	3.40	0.70	0.90

جدول (2.4-ج): المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمستويات التَّحصيل السَّابق.

المهارة	التَّحصيل	الطَّريقة	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ		الانحراف المعياريَّ	
الدّرجة الكلِّيَّة	السَّابق			القبليّ	البعديّ	القبليّ	البعديّ
	مرتفع	التّجريبيَّة	7	11.33	20.83	1.36	1.47
		الضَّابطة	10	8.00	14.06	3.05	4.35
	متوسِّط	التّجريبيَّة	3	10.33	18.66	3.05	3.78
		الضَّابطة	4	10.50	16.75	1.73	4.11
	منخفض	التّجريبيَّة	14	9.07	18.28	2.86	3.75
		الضَّابطة	12	7.25	13.66	2.95	3.60

يتبيَّن من الجدول (2.4-ج) أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي للدَّرجة الكلِّيَّة للمجموعة التَّجريبيَّة والتَّحصيل السَّابق بمستوياته الثَّلاثة أعلى من المتوسِّط الحسابيِّ البعدي للمجموعة الضَّابطة لمستويات التَّحصيل السَّابق الثَّلاثة، كذلك المتوسِّط الحسابيُّ البعدي أعلى من القبليِّ للتَّحصيل السَّابق بمستوياته الثَّلاثة، وللمجموعة التَّجريبيَّة، كما يتبيَّن أيضًا أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي للتَّحصيل السَّابق المرتفع أعلى من المتوسِّط الحسابيِّ البعدي للتَّحصيل السَّابق المتوسِّط والمنخفض، وكذلك المتوسِّط الحسابيُّ البعدي للتَّحصيل السَّابق المتوسِّط أعلى من المتوسِّط الحسابيِّ البعدي للمتوسِّط الحسابيُّ المنخفض.

ممَّا يدلُّ على وجود أثر للتَّحصيل السَّابق على علامات الطُّلَّاب في اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة.

وتعليقًا على المتوسِّط الحسابيِّ القبليِّ والبعدي لمستويات التَّحصيل الثَّلاثة لمهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة للمجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة، فإنَّه يتبيَّن من الجدول (2.4-أ) و (2.4-ب):

بالنِّسبة للمتوسِّط الحسابيِّ القبليِّ والبعدي لمهارات قراءة الخريطة لدى طلَّاب المجموعة التَّجريبيَّة بمستويات التَّحصيل السَّابقة (المرتفع، المتوسِّط، المنخفض)، يتَّضح من النَّتائج كما في الجدول (2.4-أ) و (2.4-ب) أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي لجميع المهارات الخمسة (قراءة عنوان الخريطة، تحديد الاتِّجاهات الرَّئيسيَّة والفرعيَّة، قراءة مقياس الرَّسم، قراءة رموز الخريطة، قراءة شبكة الإحداثيَّات) كان أعلى من المتوسِّط القبليِّ، وذلك لدى جميع مستويات التَّحصيل.

كما تبيَّن أنَّ طلَّاب المجموعة التَّجريبيَّة من ذوي التَّحصيل السَّابق المرتفع قد حقَّقوا أعلى متوسِّطات حسابيَّة بعدية مقارنةً بالطلَّاب ذوي التَّحصيل المتوسِّط والمنخفض في جميع المهارات، يليهم ذوو

التَّحصيل المتوسِّط، ثمَّ ذوو التَّحصيل المنخفض، ممَّا يدلُّ على وجود أثر لمستوى التَّحصيل السَّابق في تنمية مهارات قراءة الخريطة لدى طلَّاب هذه المجموعة.

أظهرت نتائج المجموعة الضَّابطة فروقًا محدودةً بين المتوسِّطات القبليَّة والبعديَّة في جميع مهارات قراءة الخريطة، ممَّا يشير إلى ضعف تأثير الأساليب التَّقليديَّة في تنمية هذه المهارات.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظَّاهرة في المتوسِّطات الحسابيَّة لدرجات الطُّلَّاب ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التَّباين الثُّنائيّ المصاحب (ANCOVA)، كما يوضح ذلك جدول (3.4).

جدول (3.4): نتائج التَّحليل التَّباين المصاحب (المغاير) ANCOVA لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام Pentagram في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين تبعًا لمتغيِّر طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما.

مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجة الحرِّية	متوسِّط المربَّعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدَّلالة المحسوبة	حجم الأثر
القبلي	62.673	1	62.673	5.688	.0022	.0117
طريقة التَّدريس	72.689	1	72.689	6.597	0.014	0.133
التَّحصيل السَّابق	22.571	2	11.285	1.024	0.368	0.045
الطَّريقة × التَّحصيل	7.084	2	3.542	0.321	0.727	0.015
الخطأ	473.774	43	11.018			
المجموع	15072.000	50				
		49				

النَّتائج المتعلِّقة بطريقة التَّدريس

يتبيَّن من الجدول (3.4) أنَّ مستوى الدَّلالة المحسوبة وقيمتها (0.014) أقلَّ من مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ رفض الفرضيَّة الصِّفريَّة المتعلِّقة بطريقة التَّدريس، ممَّا يدلُّ أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة بين علامات الطُّلَّاب المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة المعدَّلة والأخطاء المعياريَّة تبعًا لطريقة التَّدريس، كما يوضِّحها جدول (4.4):

جدول (4.4): المتوسِّطات الحسابيَّة المعدَّلة والأخطاء المعياريَّة لاختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لطريقة التَّدريس.

طريقة التَّدريس	المتوسِّطات الحسابيَّة المعدَّلة	الخطأ المعياريُّ
المجموعة التَّجريبيَّة	18.60	0.86
المجموعة الضَّابطة	15.59	0.74

يتبيَّن من الجدول (4.4) أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ المعدَّل للطُّلّاب في المجموعة التَّجريبيَّة الَّتي درست باستخدام طريقة استراتيجيَّة البنْتاجرام هو (18.60) أكبر من المتوسِّطات الحسابيَّة المعدَّلة للطُّلّاب في المجموعة الضَّابطة الَّتي درست باستخدام الطَّريقة التَّقليديَّة حيث بلغ (15.59)، وهذا يدلُّ أنَّ الفروق كانت لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

أمَّا فيما يتعلَّق بحجم أثر الطَّريقة فبلغ (0.133) وهذا يدلُّ على وجود تأثير متوسِّط لطريقة التَّدريس باستخدام استراتيجيَّة البنتاجرام.

النَّتائج المتعلِّقة بالتَّحصيل السَّابق

يتبيَّن من الجدول (3.4) أنَّ مستوى الدَّلالة المحسوبة وقيمتها (0.368) أكبر من مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ قبول الفرضيَّة الصِّفريَّة المتعلِّقة بالتَّحصيل السَّابق، أي عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في أثر استخدام استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمتغيِّر التَّحصيل السَّابق.

أمَّا فيما يتعلَّق بحجم أثر التَّحصيل السَّابق فبلغ (0.045) وهذا يدلُّ على وجود تأثير قليل للتَّحصيل السَّابق باستخدام استراتيجيَّة البنتاجرام.

النَّتائج المتعلِّقة بالتَّفاعل بين الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق

يتبيَّن من الجدول (3.4) أنَّ مستوى الدَّلالة المحسوبة وقيمتها (0.727) أكبر من مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ قبول الفرضيَّة الصِّفريَّة المتعلِّقة بالتَّفاعل بين الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق، أي عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في أثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعاً لمتغيِّر التَّفاعل بين طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق.

أمَّا فيما يتعلَّق بحجم أثر التَّفاعل بين طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق فبلغ (0.015) وهذا يدلُّ على وجود تأثيرٍ قليلٍ للتَّفاعل بين طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق على تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة.

2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّاني

السُّؤال الثَّاني: ما أثَّر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاَّب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين؟ وهل يختلف الأثر باختلاف الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما؟

سعيًا للإجابة عن هذا السُّؤال، أجرت الباحثة اختبارًا للفرضيَّة الصِّفريَّة الأولى الآتية:

الفرضيَّة الصِّفريَّة الثانيَّة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاَّب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين تبعًا للطَّريقة والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما".

وللتَّحقُّق من صحَّة هذه الفرضيَّة، قامت الباحثة بحساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاَّب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين، وذلك وفقًا لطريقة التَّدريس ومستوى التَّحصيل السَّابق، كما هو موضَّح في الجدولين (5.4-أ) و(5.4-ب) و (6.4-أ) و (6.4-ب).

جدول (5.4-أ): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاَّب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين تبعًا لطريقة التَّدريس.

المهارة	طريقة التَّدريس	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ		الانحراف المعياريُّ	
			القبليُّ	البعديُّ	القبليُّ	البعديُّ
التَّأمُّل والملاحظة	المجموعة التَّجريبيَّة	24	2.00	4.95	1.17	1.73
	المجموعة الضَّابطة	26	2.46	5.07	1.47	1.54
الكشف عن المغالطات	المجموعة التَّجريبيَّة	24	0.70	0.83	0.46	0.38
	المجموعة الضَّابطة	26	0.73	0.92	0.45	0.27

جدول (5.4–ب): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لطريقة التَّدريس.

الوصول إلى استنتاجات	المجموعة التَّجريبيَّة	24	0.87	2.45	0.85	0.65
	المجموعة الضَّابطة	26	0.92	2.15	0.97	0.73
إعطاء تفسيراتٍ مقنعة	المجموعة التَّجريبيَّة	24	3.16	5.41	1.09	2.04
	المجموعة الضَّابطة	26	2.07	4.26	1.52	1.61
وضع حلولٍ مقترحة	المجموعة التَّجريبيَّة	24	1.29	2.58	0.85	0.88
	المجموعة الضَّابطة	26	0.30	1.92	0.73	1.16
الدَّرجة الكلِّيَّة	المجموعة التَّجريبيَّة	24	8.02	16.22	4.42	5.68
	المجموعة الضَّابطة	26	6.48	14.32	5.14	5.31

يتبيَّن من الجدول (5.4–ب) أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي للمجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة للدَّرجة الكلِّيَّة أعلى من المتوسِّط الحسابيِّ القبليِّ لكلا المجموعتين، كمَّا يتبيَّن أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي للمجموعة التَّجريبيَّة وقيمته (16.22) أعلى من المتوسِّط الحسابيِّ البعدي للمجموعة الضَّابطة الَّذي قيمته (14.32).

وتعليقًا على المتوسِّط الحسابيِّ القبليِّ والبعدي لمهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ في المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة، فإنَّه يتبيَّن من الجدول (5.4–أ).

مهارة التَّأمُّل والملاحظة بلغ المتوسِّط الحسابيُّ البعدي (4.95) وهو أعلى من القبليِّ (2.00).

مهارة الكشف عن المغالطات بلغ المتوسِّط الحسابيُّ البعدي (0.83) وهو أعلى من القبليِّ (0.70).

مهارة الوصول إلى استنتاجاتٍ بلغ المتوسِّط الحسابيُّ البعدي (2.45) وهو أعلى من القبليِّ (0.87).

مهارة إعطاء تفسيراتٍ مقنعة بلغ المتوسِّط الحسابيُّ البعدي (5.41) وهو أعلى من القبليِّ (3.16).

مهارة وضع حلولٍ مقترحةٍ بلغ المتوسِّط الحسابيُّ البعدي (2.58) وهو أعلى من القبليِّ (1.29).

ويلاحظ أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي للمجموعة الضَّابطة لمهارة تنمية التَّفكير التَّأمُّليِّ أقلَّ من المتوسِّط الحسابيِّ البعدي للمجموعة التَّجريبيَّة ممَّا يدلُّ على وجود فروق ظاهريَّة لصالح المجموعة التَّجريبيَّة للاستراتيجيَّة المطبَّقة.

جدول (6.4-أ): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمستويات التَّحصيل السَّابق.

المهارة	التَّحصيل السَّابق	المجموعة	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ		الانحراف المعياريُّ	
				القبليُّ	البعديُّ	القبليُّ	البعديُّ
التَّأمُّل والملاحظة	مرتفع	التَّجريبيَّة	7	2.00	6.00	1.15	1.41
		الضَّابطة	10	3.20	5.90	1.47	1.10
	متوسِّط	التَّجريبيَّة	3	2.33	5.00	2.30	2.64
		الضَّابطة	4	2.50	6.00	2.08	0.00
	منخفض	التَّجريبيَّة	14	1.92	4.42	0.99	1.55
		الضَّابطة	12	1.83	4.16	1.02	1.69
الكشف عن المغالطات	مرتفع	التَّجريبية	7	1.00	1.00	0.00	0.00
		الضَّابطة	10	1.00	0.90	0.00	0.31
	متوسِّط	التَّجريبيَّة	3	0.66	1.00	0.57	0.00
		الضَّابطة	4	0.75	1.00	0.50	0.00
	منخفض	التَّجريبيَّة	14	0.57	0.71	0.51	0.46
		الضَّابطة	12	0.50	0.91	0.52	0.28
الوصول إلى استنتاجاتٍ	مرتفع	التَّجريبيَّة	7	1.28	2.57	0.75	0.53
		الضَّابطة	10	1.30	2.10	0.94	0.56
	متوسِّط	التَّجريبيَّة	3	0.66	3.00	0.57	1.00

جدول (6.4–ب): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمستويات التَّحصيل السَّابق.

		الضَّابطة	4	0.50	2.50	1.00	0.57
	منخفض	التَّجريبيَّة	14	0.71	2.28	0.91	0.61
		الضَّابطة	12	0.75	2.08	0.96	0.90
إعطاء تفسيراتٍ مقنعة	مرتفع	التَّجريبيَّة	7	3.71	6.42	0.95	1.81
		الضَّابطة	10	3.20	4.50	1.22	1.58
	متوسِّط	التَّجريبيَّة	3	3.00	5.00	1.00	3.00
		الضَّابطة	4	2.25	4.75	1.25	0.95
	منخفض	التَّجريبيَّة	14	2.92	5.00	1.14	1.92
		الضَّابطة	12	1.08	3.91	1.16	1.83
وضع حلولٍ مقترحة	مرتفع	التَّجريبيَّة	7	1.57	3.00	0.97	0.81
		الضَّابطة	10	0.60	2.00	1.07	0.81
	متوسِّط	التَّجريبيَّة	3	1.33	2.00	0.57	1.00
		الضَّابطة	4	0.00	2.25	0.00	1.50
	منخفض	التَّجريبيَّة	14	1.41	2.50	0.86	0.85
		الضَّابطة	12	0.16	1.75	0.38	1.35
الدَّرجة الكلِّيَّة	مرتفع	التَّجريبيَّة	7	9.56	18.99	3.82	4.56
		الضابطة	10	9.30	15.40	4.70	4.36
	متوسِّط	التَّجريبيَّة	3	8.00	16.00	5.01	7.64
		الضَّابطة	4	6.00	16.50	4.83	3.02
	منخفض	التَّجريبيَّة	14	7.53	14.91	4.68	5.39
		الضَّابطة	12	4.32	12.81	4.04	6.05

يتبيَّن من الجدول (6.4–ب) أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي للدَّرجة الكلِّيَّة للمجموعة التَّجريبيَّة والتَّحصيل السَّابق بمستوياته الثَّلاثة أعلى من المتوسِّط الحسابيِّ البعدي للمجموعة الضَّابطة لمستويات التَّحصيل السَّابق الثَّلاثة، كذلك المتوسِّط الحسابيُّ البعدي أعلى من القبليِّ للتَّحصيل السَّابق بمستوياته الثَّلاثة، وللمجموعة التَّجريبيَّة، وكما يتبيَّن أيضًا أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعدي للتَّحصيل السَّابق المرتفع أعلى من

المتوسِّط الحسابيّ البعدي للتَّحصيل السَّابق المتوسِّط والمنخفض، وكذلك المتوسِّط الحسابيُّ البعدي للتَّحصيل السَّابق المتوسِّط أعلى من المتوسِّط الحسابيّ البعدي للمتوسِّط الحسابيُّ المنخفض.

ممَّا قد يدلُّ على وجود أثر لمستوى التَّحصيل السَّابق على إجابات الطُّلَّاب في اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.

وتعليقًا على المتوسِّط الحسابيّ القبليّ والبعدي لمستويات التَّحصيل الثَّلاثة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ للمجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة، فإنَّه يتبيَّن من الجدول (6.4-أ).

وبالنِّسبة للمتوسِّط الحسابيّ القبليّ والبعديّ لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ للتَّحصيل السَّابق بمستوياته الثَّلاثة (المنخفض، المتوسِّط، المرتفع)، فإنه يتبيَّن من الجدولين (6.4-أ) و (6.4-ب) أن المتوسِّط الحسابيَّ البعديَّ لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ (التَّأمُّل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجاتٍ، إعطاء تفسيراتٍ مقنعةٍ، وضع حلولٍ مقترحة) للتَّحصيل السَّابق المنخفض والمتوسِّط والمرتفع، أعلى من المتوسِّط الحسابيّ القبليّ، كما أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعديَّ للتَّحصيل السَّابق المرتفع لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ أعلى من المتوسِّط الحسابيّ البعديّ للتَّحصيل السَّابق المتوسِّط والمنخفض، بالإضافة إلى أنَّ المتوسِّط الحسابيَّ البعديَّ لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ الخمس في التَّحصيل السَّابق المتوسِّط أعلى من المتوسِّط الحسابيّ البعديّ للتَّحصيل السَّابق المنخفض، وهذا قد يدلُّ على وجود أثر لمستوى التَّحصيل السَّابق في تنمية مهارات التَّفكير التَّأملي لدى طلاَّب الصّف الثَّامن الأساسيّ في فلسطين.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظَّاهرة في المتوسِّطات الحسابيَّة لدرجات الطُّلَّاب ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة($\alpha \leq 0.05$) ، قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التَّباين الثُّنائيّ المصاحب(ANCOVA) ، كما يوضح ذلك جدول (7.4).

جدول (7.4): نتائج التَّحليل التَّباين المصاحب (المغاير) ANCOVA لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام Pentagram في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين تبعًا لمتغيِّر طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما.

مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجة الحرِّية	متوسِّط المربَّعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدَّلالة المحسوبة	حجم الأثر
القبلي	175.946	1	175.946	21.422	0.000	0.333
طريقة التَّدريس	1.032	1	1.032	0.126	0.725	0.003
التَّحصيل السَّابق	12.679	2	6.339	0.772	0.468	0.035
الطَّريقة × التَّحصيل	47.841	2	23.921	2.912	0.065	0.119
الخطأ	353.168	43	8.213			
المجموع	12403.00	50				
		49				

النَّتائج المتعلِّقة بطريقة التَّدريس

يتبيَّن من الجدول (7.4) أنَّ مستوى الدَّلالة المحسوبة وقيمتها (0.725) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بطريقة التدريس، ممَّا يدلُّ على أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين علامات الطُّلَّاب في المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة تبعاً لطريقة التدريس.

أمَّا فيما يتعلَّق بحجم أثر الطَّريقة فبلغ (0.003) وهذا يدلُّ على وجود تأثير قليل لطريقة التَّدريس.

النَّتائج المتعلِّقة بالتَّحصيل السَّابق

يتبيَّن من الجدول (7.4) أنَّ مستوى الدَّلالة المحسوبة وقيمتها (0.468) أكبر من مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ قبول الفرضيَّة الصِّفريَّة المتعلِّقة بالتَّحصيل السَّابق، ممَّا يدلُّ على أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في أثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّلي لدى طلَّاب الصَّف الثَّامن الأساسيّ تبعاً لمتغيِّر التَّحصيل السَّابق.

أمَّا فيما يتعلّق بحجم أثر التَّحصيل السَّابق فبلغ (0.035) وهذا يدلُّ على وجود تأثير قليل للتَّحصيل السَّابق باستخدام استراتيجيَّة البنتاجرام.

النَّتائج المتعلِّقة بالتَّفاعل بين الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق

يتبيَّن من الجدول (7.4) أنَّ مستوى الدَّلالة المحسوبة وقيمتها (0.065) أكبر من مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ قبول الفرضيَّة الصِّفريَّة المتعلِّقة بالتَّفاعل بين الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق، ممَّا يدلُّ على أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في أثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّلي لدى طلاَّب الصَّف الثَّامن الأساسيّ تبعاً لمتغيِّر التَّحصيل السَّابق.

أمَّا فيما يتعلَّق بحجم أثر التَّفاعل بين الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق (0.119) وهذا يدلُّ على وجود تأثير متوسِّط للتَّفاعل بين الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق على تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.

4.4 ملخَّص النَّتائج

فيما يلي عرضٌ مُلخّص لنتائج الدِّراسة:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة كما يلي، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$):

أوّلاً– توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ تبعاً لمتغيّر طريقة التِّدريس.

ثانياً– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر توظيف استراتيجية البنتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصّفِّ الثَّامن الأساسيّ تبعاً لمتغيّر التَّحصيل السَّابق.

ثالثاً– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة($\alpha \leq 0.05$) ، لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّف الثَّامن الأساسيّ تبعاً للتَّفاعل بين طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق لصالح المستوى المرتفع.

رابعاً–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصّف الثَّامن الأساسيّ تبعاً لمتغيّر طريقة التِّدريس ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

خامساً– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّف الثَّامن الأساسيّ تبعاً لمتغيّر التَّحصيل السَّابق.

سادساً– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّف الثَّامن الأساسيّ تبعاً للتَّفاعل بين طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدِّراسة والتَّوصيات

1.5 مناقشة النَّتائج

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدِّراسة الَّتي هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاَّب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين، يتضمَّن الفصل تحليل النَّتائج ومناقشتها، وتفسير مدى تأثير هذه الاستراتيجيَّة على تطوير المهارات المذكورة، بالإضافة إلى مقارنة النَّتائج مع الدِّراسات السَّابقة ذات الصِّلة الَّتي تم استعراضها في الفصل الثَّاني. كما يُختتم الفصل بتقديم مجموعةٍ من التَّوصيات الَّتي تسعى إلى تحسين ممارسات التَّدريس وتعزيز فعالية استخدام استراتيجيَّة البنتاجرام.

1.1.5مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل

ما أثَّر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية مهارة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلاَّب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين؟ وهل يختلف الأثر باختلاف الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما؟

أظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات علامات الطُّلاَّب في اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلاَّب المجموعة التَّجريبيَّة الَّذين درسوا باستخدام استراتيجيَّة البنتاجرام، حيث بلغ المتوسِّط الحسابيّ للمجموعة التَّجريبيَّة (19.08) مقارنةً بـ (14.84) للمجموعة الضَّابطة، مع انحراف معياريّ قدره (2.86) و(2.62).

يشير هذا الفرق إلى أنَّ استراتيجيَّة البنتاجرام كان لها أثر إيجابيّ في تحسين أداء الطُّلاَّب في مهارة الخرائط الجغرافيَّة.

وتعزو الباحثة هذه النَّتيجة إلى أهمِّيَّة هذه الاستراتيجيَّة ودورها في تنظيم الأفكار وترتيب المعلومات الجغرافيَّة بطريقةٍ تساعد الطَّلبة على الفهم العميق للعلاقات المكانيَّة بين الظَّواهر والعناصر الجغرافيَّة الممثَّلة في الخريطة، حيث تُعزز استراتيجيَّة البنتاجرام القدرة على الرَّبط بين الرُّموز والمفاهيم والمعلومات، ممَّا يسهم في تنمية مهارات تفسير الخريطة وقراءتها بشكل منهجيّ ومنظَّم.

استراتيجيَّة البنتاجرام من الاستراتيجيَّات التَّعليميَّة الحديثة الَّتي تقوم على تنظيم المعرفة في صورة مخطَّطٍ خماسيّ الأبعاد، والَّتي لم تحظَ بعد بالانتشار أو التَّطبيق الواسع في تدريس مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة في البيئة الفلسطينيَّة، وربَّما لأوَّل مرة يتمُّ تطبيقها على الطُّلاَّب، ممَّا يجعلهم أكثر تفاعلًا وانخراطًا في الموقف التَّعليميّ، حيث تعتمد هذه الاستراتيجيَّة على إشراك الطَّالب بفعالية في تنظيم المفاهيم والمعلومات، وبناء المعرفة الذَّاتية، بدلاً من تلقِّي المعلومات بصورة تقليديّةٍ.

كما أنَّ استخدامها لأوَّل مرَّةٍ قد أثار دافعيَّة الطُّلاَّب نحو التَّعلُّم، ويعزِّز هذا الاستخدام الأوَّليّ للاستراتيجيَّة شعور الطَّلبة بالتَّجديد والابتكار في طرق التَّعلُّم، الأمر الَّذي يسهم في تحسين اتِّجاهاتهم نحو المادَّة الدِّراسيَّة وزيادة مستويات التركيز والانتباه لديهم أثناء التَّعلُّم.

ويمكن إضافة أنَّ استخدامها في مادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة قد شكّل إضافة نوعيّة، كما ساعدت هذه الاستراتيجيَّة في ربط المفاهيم النَّظريَّة بالواقع العمليّ، من خلال تدريب الطَّلبة على تطبيق المفاهيم الجغرافيَّة في مواقف حياتيَّة واقعيَّة، كفهم الظَّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة وتفسير العلاقات المكانيَّة، الأمر الَّذي جعل التَّعلُّم أكثر معنى وارتباطًا بحياة المتعلِّمين.

فقد أسهم تطبيق استراتيجيَّة البنتاجرام في إحداث تغيير ملحوظٍ في نمط التَّفاعل داخل الصَّف، حيث وفّرت بيئة تعلّمٍ نشطة قائمة على الحوار والتَّفكير والتَّحليل، بدلاً من الأسلوب التَّقليديّ القائم على التَّلقين وحفظ المعلومات.

وختامًا، في ضوء ما كشفت عنه الدِّراسة من نتائج إيجابيَّةٍ تعكِس أثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة.

وتتَّفق نتيجة الدِّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة مصطفى (2024)، ودراسة خير وآخرون (2024)، ودراسة عبد المنعم (2022)، ودراسة عوَّاد (2012)، ودراسة الأغا وأبو سالم (2017)، والَّتي أظهرت أثراً لاستراتيجيَّة البنتاجرام على تحصيل الطُّلاَّب.

كما وأظهرت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq$ 0.05)، في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة تبعاً لمتغيّر التَّحصيل السَّابق، حيث تبيَّن أنَّ الطُّلاَّب ذوي التَّحصيل المرتفع في المجموعة التَّجريبيَّة قد حققوا أعلى متوسِّط في التطبيق البعديّ (20.83)، مقارنة بالطُّلاَّب ذوي التَّحصيل المتوسِّط (18.66) والمنخفض (18.28)، مما يدلُّ على أن أثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام كان أكبر لدى الطُّلاَّب مرتفعي التَّحصيل السَّابق.

ويمكن إرجاع هذه النَّتائج إلى أنَّ الطُّلاَّب المتفوّقين يمتلكون أساساً معرفياً وذكاءً مميّزاً مكّنهم من توظيف الاستراتيجيَّة الجديدة بفعَّاليَّة أكبر. حيث أظهرت الدِّراسة أنَّ هذه الفئة كانت أكثر قدرة على التَّفاعل الإيجابيّ مع متطلَّبات استراتيجيَّة البنتاجرام الَّتي تعتمد على أنماط تعلُّمٍ نشطٍ تتضمَّن عمليات عقليَّة متقدِّمة، كتحليل الرُّموز والاستدلال على الاتِّجاهات الجغرافيَّة وفهم المقاييس الخرائطيَّة. وتجدر الإشارة إلى أنَّ هذه المهارات التَّحليليَّة العليا تتوافق بشكلٍ طبيعيّ مع القدرات المعرفيَّة الَّتي يتمتَّع بها الطُّلاَّب ذوو التَّحصيل المرتفع، ممَّا يفسر تفوُّقهم في توظيف الاستراتيجيَّة مقارنة بزملائهم.

أمَّا طلاَّب المجموعة الضَّابطة، فقد جاءت متوسِّطاتهم في التَّطبيق البعديّ أقلَّ من نظرائهم في التَّجريبيَّة في جميع مستويات التَّحصيل، إذ حصل ذوو التَّحصيل المرتفع على متوسِّط (14.06)، والمتوسِّط (16.75)، والمنخفض (13.66)، وهو ما يشير إلى محدودية أثر الطَّريقة التَّقليديَّة مقارنة باستراتيجيَّة البنتاجرام، الَّتي ساعدت في رفع متوسِّطات أداء الطُّلاَّب حتى من ذوي التَّحصيل المنخفض.

كما يلاحظ أنَّ الفرق بين الطُّلاَّب ذوي التَّحصيل المرتفع والمنخفض في المجموعة التَّجريبيَّة أقلُّ من الفرق بينهما في المجموعة الضَّابطة، ما يعكِّس دور الاستراتيجيَّة في تقليل الفجوة بين مستويات التَّحصيل المختلفة.

ويرجع تدِّني أداء طلاَّب المجموعة الضَّابطة عمومًا إلى اعتماد المعلِّم على طرق تقليديَّة قد لا تتناسب مع متطلَّبات تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة، التي تتطلَّب طرقاً فاعلة.

أمَّا فيما يتعلَّق بالتَّفاعل بين طريقة التَّدريس ومستوى التَّحصيل السابق فقد أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة، مما يدلُّ على أنَّ أثر طريقة التَّدريس باستخدام استراتيجيَّة البنتاجرام لم يختلف باختلاف مستوى التَّحصيل السَّابق للطُّلاَّب.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن استراتيجيَّة البنتاجرام قد صمِّمت بطريقةٍ تلائم جميع مستويات التَّحصيل الأكاديميّ، سواء المرتفع أو المتوسِّط أو المنخفض، ممَّا أتاح الفرصة لجميع الطّلاّب للاستفادة منها بشكل متقارب، دون أن يظهر أثٌر كبيٌر لاختلاف مستويات التَّحصيل السَّابق بينهم.

وقد يكون السَّبب أيضًا أن هذه الاستراتيجيَّة ركزت على تنمية مهاراتٍ محدَّدة في قراءة الخرائط الجغرافيَّة، بحيث مكَّنت جميع الطُّلاَّب، بغض النظر عن مستواهم التَّحصيليّ السَّابق، من التَّفاعل معها واكتساب المهارات المحدَّدة، دون أن يتأثَّر ذلك بفروق التَّحصيل السَّابقة لديهم، كما يمكن أن يُعزى هذا إلى طبيعة المادَّة التَّعليميَّة (الخرائط الجغرافيَّة) الَّتي قد تمَّ تقديمها بأسلوب تطبيقي وعملي مكّن الطّلاّب جميعًا من ممارسة المهارات بأنفسهم، ما قلَّل من تأثير الفروق الفرديَّة الناتجة عن التَّحصيل السَّابق.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إنَّ استراتيجيَّة البنتاجرام كان لها أثر واضح في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلبة المجموعة التَّجريبيَّة، حيث كان التأثير أكثر وضوحًا لدى الطّلاّب ذوي التَّحصيل المرتفع مقارنةً بأقرانهم من ذوي التَّحصيل المتوسِّط والمنخفض. ويُعزى ذلك إلى قدرة هؤلاء الطُّلاَّب على استيعاب الأنشطة والمهامّ المتضمَّنة في هذه الاستراتيجيَّة وتوظيفها بفعاليَّة أثناء التعلُّم، ما أسهم في تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم بشكلٍ ملحوظ في هذا الجانب.

2.1.5 مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّاني

ما أثَّر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاَّب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين؟ وهل يختلف الأثر باختلاف الطَّريقة والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما؟

أظهرت نتائج الدِّراسة عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بين طلاَّب المجموعة التَّجريبيَّة الَّذين دُرّسوا باستخدام استراتيجيَّة البنتاجرام وطلاَّب المجموعة الضَّابطة الذين دُرّسوا بالطريقة الاعتياديَّة.

وهذا يعني أنَّ التَّدريس باستراتيجيَّة البنتاجرام لم يُحدث أثراً ملحوظاً على تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاَّب المجموعة التَّجريبيَّة مقارنة بالمجموعة الضَّابطة.

ويمكن تفسير هذه النَّتائج بعدة عوامل رئيسيَّة: أوّلاً، أنّ كلا المجموعتين تلقَّتا المحتوى التَّعليميّ نفسه في ظلّ ظروفٍ صفِّيَّة متشابهةٍ وبإشراف المعلِّم نفسه، ممَّا قلّل من الفروق المحتملة في التَّأثير بين الأسلوبين. ثانياً، فإن طبيعة موضوعات الدِّراسات الاجتماعيَّة الَّتي تمّ تدريسها خاصة تلك المتعلِّقة بالخرائط والمفاهيم الجغرافيَّة، تمتاز بكونها موضوعاتٍ حيويَّةٍ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الطُّلاّب اليوميَّة وبيئتهم المحلِّيَّة، ممَّا يجعلها قادرة على إثارة اهتمامهم وتحفيز تفكيرهم بغضّ النَّظر عن الأسلوب التَّدريسيّ المستخدم. هذا الارتباط الوثيق بين المادَّة الدِّراسيَّة وواقع الطلاَّب قد ساهم في تعزيز دافعيَّتهم للتَّعلُّم بشكلٍ متساوٍ في كلا المجموعتين.

وقد يعزى هذا التَّماثل في النَّتائج إلى عوامل عديدة، منها أنَّ الأسلوب التَّقليديَّ المتَّبع مع المجموعة الضَّابطة ربَّما تضمَّن عناصر تفاعليَّة واستقصائيَّة غير مقصودة، ممَّا خفَّف من الفجوة بينه وبين

الاستراتيجيَّة التَّجريبيَّة. كما أنَّ طبيعة استراتيجيَّة البنتاجرام بوصفها أسلوباً تعليميّاً معقداً قد تحتاج لفترة تطبيق أطول لتحقيق أثرها الكامل في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، خاصّة وأنَّ هذه المهارات العليا تتطلَّب زمناً كافياً للتّمكُّن والرّسوخ في البنية المعرفيّة للطلَّاب.

من المحتمل أن تكون الدَّافعيَّة الذّاتيَّة المرتفعة لدى طلَّاب هذه المرحلة العمريَّة نحو تعلُّم المفاهيم الجغرافيَّة، ومهارات الخرائط النَّابعة من فضولهم الطَّبيعيّ تجاه البيئة المحيطة، قد ساهمت في تعويض الفروق بين الأسلوبين التَّعليميَّين. حيث إنَّ هذا الاهتمام الفطريّ بالبيئة والمكان قد خلق حافزاً داخليّاً قويّاً للتّعلُّم، جعل تأثير أيّ منهج تدريسيّ سواء الَّتقليديّ أو القائم على استراتيجيَّة البنتاجرام متشابهاً إلى حدّ كبير من حيث النَّتائج.

أظهرت النَّتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارات التَّفكير التّأمُّليّ تبعاً لمتغيّر التَّحصيل السَّابق، حيث تبيَّن أن الطلَّاب ذوي التَّحصيل السَّابق المرتفع قد تفوَّقوا في المتوسِّط على أقرانهم من ذوي التَّحصيل المتوسِّط والمنخفض في درجات اختبار التَّفكير التَّأمُّلي.

يمكن تفسير هذه النَّتائج من خلال حقيقة أنَّ الطلاَّب ذوي التَّحصيل المرتفع يتمتَّعون عادة بقدراتٍ معرفيَّةٍ واستراتيجيَّات تعلُّمٍ متقدمة تمكِّنهم من التَّعامل بفعّاليّة مع المواقف التّعليميّة التي تتطلب التَّفكير التّأمُّليّ والاستنتاجيَّ. ومع ذلك، فإنَّ هذه النَّتائج لا تستبعد إمكانيَّة امتلاك الطلاَّب ذوي التَّحصيل المتوسِّط والمنخفض لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، لكن قد يعود ضعف مظاهر هذه المهارات إلى قلّة الفرص التَّطبيقيّة المتاحة لهم في البيئة الصَّفِّيَّة، أو إلى نقصٍ في الخلفيَّة المعرفيَّة اللَّازمة لتطبيق هذه المهارات بشكلٍ كاملٍ.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ بعض الطُّلَّاب من ذوي التَّحصيل المنخفض قد يبرزون كفاءة ملحوظة في التَّفكير التَّأمُّليّ، وذلك نتيجة لعوامل مختلفة كالدافعية الذاتية أو الخبرات الحياتية غير المنعكسة في سجلاتهم الأكاديمية. هذا الواقع قد يسهم في تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين مستويات التَّحصيل المختلفة.

كما أنَّ طبيعة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ تتطلَّب زمناً كافياً للتَّنمية، حيث تحتاج إلى تدريبٍ متدرّج ومستمرّ، بغضّ النَّظر عن الخلفيَّة الأكاديميَّة للطُّلَّاب. وهذا ما قد يفسِّر ضعف تأثير متغيّر التَّحصيل السَّابق خلال الفترة الزَّمنيَّة المحدَّدة للدِّراسة.

وفيما يتعلّق بالتَّفاعل بين طريقة التَّدريس ومستوى التَّحصيل الدِّراسيّ السَّابق، فقد أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، وهذا يشير إلى أنَّ

طريقة التَّدريس المُستخدمة كانت فعّالة لجميع الطُّلاَّب في المجموعة التَّجريبيَّة على اختلاف مستويات تحصيلهم السَّابق، دون أن تتأثر بدرجاتهم التَّحصيليَّة السَّابقة.

وتعزو الباحثة هذه النَّتائج أيضاً إلى أنَّ المعلم القائم على تنفيذ التجربة ربما لم يكن يمتلك المعرفة الكافية والمتعمقة في استراتيجية البنتاجرام وآليات تطبيقها بالشكل العملي الصحيح، مما قد يكون قد حدَّ من فاعلية الاستراتيجية في إحداث فروق واضحة بين مستويات التحصيل المختلفة.

كما قد يعود ذلك إلى افتقار المعلِّم لخلفيَّة معرفيَّة متخصِّصة بمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ ومتطلَّبات تنميتها لدى الطُّلاَّب، الأمر الَّذي قد يجعله غير قادر على تكييف الأنشطة والمهامّ وفقاً للفروق الفرديَّة بين الطُّلاَّب بحسب مستويات تحصيلهم السَّابق.

ومن المحتمل أيضاً أن المعلِّم قد استخدم نمطاً واحداً من الشَّرح أو نفس الأنشطة التَّعليميَّة للمجموعتين (التَّجريبيَّة والضَّابطة) دون مراعاةٍ لاختلاف الاستراتيجيَّة أو حاجات الطُّلاَّب، ممَّا أضعف من تأثير الطَّريقة المستخدمة على تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بحسب اختلاف مستوى التَّحصيل السَّابق.

2.5 التَّوصيات

في ضَوء النَّتائج الَّتي توصَّلت إليها الدِّراسة، تُوصي الباحثة بما يأتي:

1. تعميم تطبيق استراتيجيَّة البنتاجرام في تدريس مادَّة الدِّراسات الاجتماعية لطلاَّب المرحلة الأساسيَّة، وذلك نظراً لفعاليَّتها المثبتة في تنمية المهارات العليا لدى المتعلِّمين.
2. تنظيم برامج تدريبيَّة مكثَّفة للمعلِّمين تشمل ورش عملٍ تطبيقيَّة ودوراتٍ تأهيليَّة متخصِّصة، تهدف إلى إكسابهم الكفايات اللاَّزمة لتوظيف استراتيجيَّات التَّدريس النَّشط بشكلٍ عامّ واستراتيجيَّة البنتاجرام بشكل خاص.
3. ضرورة قيام المشرفين التَّربويّين ومديري المدارس بوضع آليّاتٍ منهجيَّة لمتابعة وتقييم أداء المعلِّمين في تطبيق الاستراتيجيَّات التَّعليميَّة الحديثة.
4. إجراء المزيد من البحوث والدِّراسات حول استراتيجيَّة البنتاجرام، نظراً لحداثتها وأهمِّيَّتها في مجال التَّدريس.
5. تشجيع المعلِّمين على استخدام أنشطة متنوِّعةٍ ومتكيِّفة مع مستويات التَّحصيل المختلفة للطلاَّب، بما يراعي الفروق الفرديَّة بينهم، لتفعيل أثر استراتيجيَّات التَّدريس في تنمية المهارات المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربيّة

- إبراهيم، عبد اللَّطيف فؤاد. (1990). **تدريس الجغرافيا** (ط 5). مكتبة مصر، القاهرة.
- ابن منظور، محمَّد بن مكرم. (1994). **لسان العرب** (ط 3). دار صادر للنَّشر والتَّوزيع، بيروت.
- ابن منظور، محمَّد بن مكرم. (2003). **لسان العرب** (ط 10). دار صادر للنَّشر والتَّوزيع، بيروت.
- أبو الحاجِ، سعاد. (2016). **مفاتيح التَّفكير العشرين**. مركز دي بونو لتعليم التَّفكير. عمَّان، الأردنُّ.
- أبو السُّعود، علم الدِّين أحمد محمود. (2018). **أثر توظيف استراتيجيَّة تنال القمر في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في مادَّة العلوم والحياة لدى تلميذات الصَّفِّ الرَّابع الأساسيّ بغزَّة**. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزَّة، فلسطين.
- أبو زيد، محمَّد. (2007). **مبادئ الجغرافيا العامَّة**. دار المعارف، القاهرة.
- أبو سليم، منى عبد الهادي يوسف. (2016). **قياس مستوى مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلبة الصَّفِّ العاشر الأساسيّ في مدارس محافظة رام الله والبيرة**. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بيرزيت، فلسطين.
- أبو عمرة، أسماء عبد القادر سليمان. (2020). **أثر توظيف استراتيجيَّة باير (Bayer) في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في مادَّة العلوم والحياة لدى طالبات الصَّفِّ الرَّابع الأساسيّ بغزَّة**. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلاميَّة، غزَّة، فلسطين.
- أحمد، إيمان عبد العزيز. ومحمود، صلاح الدِّين عرفة. (2020). فاعليَّة استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافيّ من خلال تدريس مادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة لدى تلاميذ الصَّفِّ الأوَّل الإعداديّ. **مجلَّة الدِّراسات التَّربويَّة والاجتماعيَّة**، 26 (8)، 189 – 216.
- الأغا، عبد المعطي رمضان، وأبو سالم، طلعت نافذ عبد الحفيظ. (2017). أثر برنامج مقترح في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارة قراءة الخريطة والذَّكاء المكانيّ لدى طلبة الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ. **مجلَّة الجامعة الإسلاميَّة للدِّراسات التَّربويَّة والنَّفسيَّة**، 26 (1)، 170 – 199.
- أمين، نشوى محمَّد. (2023). مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة الأساسيَّة المناسبة لتلاميذ الصَّفِّ الثَّاني الإعداديّ. **مجلَّة البحوث في مجالات التَّربية النَّوعيَّة، جامعة المنيا – كلِّيَّة التَّربية النَّوعيَّة**، 9 (49)، 909 – 931.

- أيُّوب، باسمة ربحي برهوم. (2013). **فاعليَّة استراتيجيَّة تدريسيَّة قائمة على المقارنة لدى طلبة الصَّفِّ العاشر الأساسيِّ في اكتساب المفاهيم الجغرافيَّة وتنمية التَّفكير التَّأمُّليِّ لديهم.** [رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين]. المستودع الرَّقميُّ لجامعة القدس.
- بدير، مها فتح الله. (2021). **فاعليَّة استراتيجيَّة البنتاجرام Pentagram في تدريس الاقتصاد المنزليِّ لتنمية التَّفكير التَّصميميِّ وتحقيق الازدهار النَّفسيِّ للطَّالبات ذوات العجز المتعلِّم بالمرحلة الإعداديَّة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلِّيَّة التَّربية النَّوعيَّة، جامعة المنيا.
- البربري، دعاء سعيد، قاسم، متولي شعبان. (2023). برنامجٌ مُقترحٌ لتنمية معايير استخدام الجغرافيا الرَّقمية والمعمل الجغرافيِّ المعمليِّ في ضوءِ متطلَّبات الثورةِ الصناعية الرَّابعة لدى طلابِ المرحلة الثانويةِ. **مجلةُ كليةِ التربيةِ بأسيوط**، ج (39)، ع(2) .
- بليل، سعد طعمه. (2023). أثر استراتيجيَّات البنتاجرام والمصفوفة الابتكاريَّة والتَّرتيب المخفي في تنمية البراعة الجغرافيّة في مادّة الجيومورفولوجيَّة لدى طلبة قسم الجغرافيّة. **مجلَّة المستنصريّة للعلوم الإنسانيَّة**، 2(1)، 361–381.
- البنعلي، غدنانة سعيد. (1994). **مستوى أداء الطَّلبة المعلِّمين بجامعة قطر في مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلِّيَّة التَّربية، جامعة قطر.
- بنورة، عنان ناظم أندراوس. (2019). **مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة وعلاقتها بالذَّكاء المكانيِّ لدى طلبة الصَّفِّ التَّاسع في محافظة بيت لحم** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس، فلسطين.
- الجابري، عبد الله أحمد. (2010). **تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى الطُّلاَّب**. دار الفكر العربيّ، القاهرة.
- الجوهريَّ، يسري. (1997). **الخرائط الجغرافيَّة**. مكتبة الإشعاع للطِّباعة والنَّشر، الإسكندريَّة.
- الجوهريّ، يسري. (1998). **الجغرافيا العامَّة**. مطبعة الإشعاع الفنّيَّة، مصر.
- الحبسيّة، كوثر بن رشيد. (2020). **أثر التَّقويم الذَّاتي في التَّحصيل والتَّفكير التَّأمُّلي في مادَّة الدِّراسات الاجتماعيَّة في محافظة شمال الشَّرقيَّة بسلطنة عمَّان** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السُّلطان قابوس، عُمان، سلطنة عُمان.
- الحراحشة، ريناد أحمد. (2023). **أثر استراتيجيَّة البنتاجرام في تدريس وحدة البيئة من محتوى كتاب الأحياء للصَّفِّ العاشر الأساسيِّ على التَّحصيل الدِّراسيِّ وتنمية مهارات التَّفكير العلميِّ لدى الطَّالبات في الأردنّ** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلّيَّة العلوم التَّربويَّة، جامعة آل البيت، الأردنّ.
- حمدان، محمَّد زياد. (1986). **وسائل تكنولوجيا التَّعليم مبادئها وتطبيقاتها في التَّعلُّم**. دار التَّربية الحديثة، عمَّان.

- الحنَّاوي، مجدي محمَّد رشيد. (2014). أثر دمج برنامجٍ تعليميّ محوسب قائمٍ على الوسائط المتعدِّدة الفائقة في تدريس مادَّة الجغرافيا على تنمية مهارة قراءة الخريطة لدى طلبة الصَّفِّ العاشر الأساسيّ في فلسطين. **مجلَّة جامعة الخليل للبحوث – العلوم الإنسانيَّة**، 10(2)، 161–184.
- حيدر، نصر حسن. (1996). أهمِّيَّة الخرائط الجغرافيَّة في التَّدريس. **مجلَّة بناة الأجيال**، ع (18)، 72– 76.
- خير، وفاء رمضان، النّجار، محمَّد السّيِّد، حجازي، طارق عبد المنعم. (2024). فاعليَّة استخدام الخرائط الإلكترونيَّة التَّفاعليَّة الثُّلاثيَّة الأبعاد لتنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلاَّب الصَّفِّ الثّالث الثَّانويّ. **المجلَّة الدَّوليَّة للتَّعليم الإلكترونيّ**، 12(1)، 257–290.
- دبُّور، مرشد، الخطيب، إبراهيم. (1987). **أساليب تدريس الاجتماعيَّات**. دار الأرقم، الأردنُّ.
- دعمس، محمَّد نعيم. (2014). **مهارات التَّفكير**. دار غيداء للنَّشر، عمّان، الأردنُّ.
- دياب، مي كمال موسى. (2023). فاعليّة استخدام استراتيجيَّة البنتاجرام في تدريس التَّاريخ على التَّحصيل المعرفيّ وتنمية بعض مهارات التَّفكير البصريّ لدى طالبات المرحلة الثَّانويّة. **مجلَّة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التَّعليم**، 4(4)، 203–253.
- الديب، محمَّد يوسف. (1987). **إنتاج الوسائل التَّعليميَّة البصريَّة للمعلِّمين (ط2)**. وكالة المطبوعات، الكويت.
- الرَّازي، محمَّد بن أبي بكر بن عبد القادر. (1995). **مختار الصِّحاح (تحقيق: محمود خاطر)**. المكتبة العصريَّة، القاهرة.
- رزوقي، رعد، وسهيل، جميلة. (2018). **سلسلة التَّفكير وأنماطه**. دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان.
- الركيّبات، مريم ذيب سودان. (2024). **أثر استراتيجيَّة البنتاجرام في التَّحصيل في مادَّة العلوم والاتِّجاهات نحوها لدى طالبات الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ** [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت] قاعدة معلومات دار المنظومة.
- زكي، رشا معن. (2023). **أثر استراتيجيَّة البنتاجرام في تحصيل مادَّة الكيمياء والذَّكاء المتبلور عند طالبات الصَّفِّ الثَّاني المتوسِّط** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلِّيَّة التَّربية للعلوم الصَّرفة (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، العراق.
- زيادي، إبراهيم. (1993). **مبادئ الخرائط والمساحة**. دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندرية.
- السَّرطاوي، عبد الناصر، أبو شعيرة، أحمد، وعبيدات، ذوقان. (2010). **مهارات التَّفكير: النَّظريَّة والتَّطبيق**. دار الفكر، عمَّان، الأردنُّ.

- سعادة، جوّدت أحمد. (1985). أهمِّيَّة تدريس الخرائط والكرة الأرضية. **مجلَّة الباحث**، 7(4). ص115.
- سعادة، جوَّدت أحمد. (1992). **تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضيَّة**. دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردنُّ.
- سعادة، جودت أحمد. (2001). **تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضيَّة**. دار الشُّروق للنَّشر والتُّوزيع، عمَّان، الأردنّ.
- سعيد، صفيّة. (1997). **الخرائط العامَّة والتِّقنيَّة الحديثة**. دار الأنوار، دمشق.
- الشّرحة، أسيد ناصر محمَّد. (2016). **أثر استخدام استراتيجيَّة بوليا في تحصيل طلبة الصَّفِّ السَّادس الأساسيِّ في حلّ المسألة الهندسيَّة وفي تفكيرهم التَّأمُّليِّ بمدارس مديريَّة جنوب الخليل** [رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين]. المستودع الرَّقمي لجامعة القدس.
- الشّريف، خالد حسن بكر. (2013). **مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ: مفاهيم وتطبيقات**. مكتبة الرُّشد ناشرون، الرّياض، السُّعوديَّة.
- الطّبريّ، محمَّد بن جرير. (ت 310 ه). **جامع البيان عن تأويل آي القرآن (تفسير الطَّبري)**. *تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التّركيّ*. دار هجر للنَّشر والتَّوزيع.
- العازمي، هدى، والشّمّري، عبد العزيز. (2023). درجة ممارسة مهارات الخرائط الجغرافيَّة لدى معلِّمي الاجتماعيَّات في مدارس المرحلة المتوسِّطة في التَّعليم العامِّ بدولة الكويت والصُّعوبات الَّتي تواجههم عند تدريسها، **مجلَّة كلّيَّة التَّربية – جامعة الإسكندريَّة**، 33(2)، 85–115.
- عاشور، محمَّد محمود. (1998). **أسس علم الخرائط**. دار القلم، دبيّ.
- عبد الحكيم، محمَّد عبد العال. (2000). **الخريطة وأساليب قراءتها**. دار الفكر العربيّ، القاهرة.
- عبد الحميد، أحمد. (2010). **تنمية المهارات الأكاديميَّة**. دار النَّهضة العربيَّة، القاهرة.
- عبد الرَّحيم، مريم عبد العظيم. (2024). استخدام استراتيجيَّة البنتاجرام في تدريس الرِّياضيات لتنمية مهارات التَّخيُّل الرِّياضيِّ ومتعة التَّعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلَّة جامعة الفيُّوم للعلوم التَّربويَّة والنَّفسيَّة**، 18(8)، 1–84.
- عبد العزيز، عمرو سيِّد صالح. (2016). **استراتيجيَّة البنتاجرام لتنمية مهارات التَّفكير وحلِّ المشكلات**. مكتبة الأنجلو المصريَّة.
- عبد العزيز، عمرو سيِّد صالح، ومرسي، نيفين. (2017). **استراتيجيَّة البنتاجرام ونظريَّة تريز لحلِّ المشكلات بطرق إبداعيَّة**. مكتبة الأنجلو المصريَّة.
- عبد العظيم، عبد العظيم صبري. (2015). **استراتيجيَّات وطرق التَّدريس العامَّة والإلكترونيَّة**. المجموعة العربيَّة للتَّدريب والنَّشر، القاهرة، مصر.

- عبد المنعم، منى عبد العزيز محمَّد. (2023). أثر استخدام استراتيجيَّة الاكتشاف الموجَّه في تدريس الجغرافيا لتنمية بعض مهارات قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة في مصر. **مجلَّة الدِّراسات التَّربويَّة المعاصرة**، 38(125)، 145-168.
- عبده، سماح عبد الوهّاب علي، والمخلافي، محمَّد حاتم. (2023). فاعليَّة برنامج قائمٍ على استراتيجيَّة القصَّة في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى تلاميذ الصَّفِّ الخامس من التَّعليم الأساسيّ في الجمهوريَّة اليمنيَّة. **المجلَّة العربيَّة لإعلام وثقافة الطِّفل**، 6(26)، 69-108.
- العجرش، حاتم حيدر. (2013). **استراتيجيَّات وطرائق معاصرة في تدريس التَّاريخ**. دار الرّضوان للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان.
- العسَّاف، عبد الرَّحمن. (2010). **مفاهيم الجغرافيا وأساليب تدريسها**. دار اليازوري، عمَّان.
- العطّاب، عائشة عبد الله لطف. (2024). أثر برنامجٍ تعليميّ قائمٍ على نموذج تيباك (TPACK) لتدريس الكيمياء في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ والمستقبليّ لدى الطلبة المتفوّقين دراسيًّا بأمانة العاصمة. **مجلَّة الدّراسات العربيَّة في التَّربية وعلم النَّفس**، 153(1)، 277-300.
- عطيّة، محسن عليّ. (2015). **التَّفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيَّات تعليمه**. دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع، عمّان.
- عفانة، عزُّو. (2000). حجم التَّأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقيَّة النَّتائج في البحوث التَّربويَّة والنَّفسيَّة. **مجلَّة البحوث والدِّراسات التَّربويَّة الفلسطينيَّة (بيرسا)**، (3)، 59- 87.
- علام، هبة صابر، العدوي، مروة صلاح. (2020). **برنامج قائم على نظريَّة البنتاجرام Pentagram لتنمية الاستدلالين الجغرافيّ والتَّاريخيّ لدى طلَّاب الفرقة الرَّابعة شعبة الدِّراسات الاجتماعيَّة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلِّيَّة التَّربية، جامعة الإسكندريَّة.
- العمري فاطمة بنت عليّ، وعاصم، وداد عبد الحليم. (2021). فاعليَّة تدريس العلوم باستخدام استراتيجيَّة Pentagram في تنمية المهارات الحياتيَّة لدى طالبات المرحلة المتوسَّطة. **المجلَّة العربيَّة للنَّشر العلميّ**، (48)، 213-252.
- العنزي، سامي شطيط عايد. (2007). **أثر طريقة التَّعلُّم التَّعاونيّ في تنمية مهارات قراءة واستخدام الخرائط الجغرافيَّة لطلبة المرحلة المتوسِّطة في دولة الكويت** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمَّان العربيَّة، الأردنّ.
- عوّاد، حنين مجدي عبد الله. (2021). **فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة هرم الأفضليّة (العادية/ الرّقميَّة) في تنمية مهارات قراءة الخرائط الجغرافيَّة والتَّفكير الجغرافيّ لدى طالبات الصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في فلسطين** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى، غزَّة، فلسطين.
- عيد، صفيّة. (1997). **الخرائط العامَّة والتّقنيَّة الحديثة**. دار الأنوار، دمشق.

- عيسى، علي. (1999). **التَّفكير ومستوياته وتطبيقاته التَّربويَّة**. دار الفكر للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، عمّان، الأردنّ.
- الفرا، رندة نصر الله عبد السّلام. (2016). **أثر توظيف استراتيجيَّة جيجسو (Jigsaw) في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بالفقه لدى طالبات الصّفّ الحادي عشر (الفرع الشَّرعيّ)** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزَّة، فلسطين.
- فلاتة، مصطفى محمَّد عيسى. (1988). **المدخل إلى التِّقنيَّات الحديثة في الاتِّصال والتَّعليم**. جامعة الملك سعود للنَّشر، الرِّياض.
- القاعود، إبراهيم، والمومني، محمَّد. (1996). **طرائق تدريس الجغرافيا (ط1)**. دار الأمل، الأردنُّ.
- القضاة، مجد حكمت. (2024). **أثر استخدام استراتيجيَّة البنتاجرام في تنمية مهارات التَّفكير العليا لدى طلبة الصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في مادَّة الجغرافيا** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلِّيَّة العلوم التَّربويَّة، جامعة آل البيت، الأردنّ.
- القلعاوي، عبد المعزِّ محمَّد إبراهيم. (2023). استخدام استراتيجيَّة البنتاجرام Pentagram لتنمية مهارات التَّفكير المستدام وحلِّ المشكلات الجغرافيَّة لدى طلاَّب المرحلة الثَّانويّة. **مجلَّة الجمعيَّة التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة**، 20(140)، 198–243.
- القواسمة، أحمد، أبو غزالة، محمَّد. (2013). **تنمية مهارات التَّعلُّم والتَّفكير والبحث**. دار صفاء للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، عمَّان.
- كاظم، أحمد خيريّ، وجابر، عبد الحميد جابر. (1986). **الوسائل التَّعليميّة والمنهج (ط3)**. دار البحوث العلميَّة، الكويت.
- لطف الله، نادية، عطيّة، عفاف. (2009). برنامجٌ تدريبي مقترح لتنمية التَّغيُّر التَّأمُّليّ ومستوياته لدى الطَّالب معلِّم المعلوم. **مجلَّة التَّربية العلميَّة**، 12(4).
- اللقاني، أحمد، رضوان، أحمد، محمّد، فارعة. (1990). **تدريس الموادّ الاجتماعيَّة (ط 3)**. عالم الكتب، القاهرة.
- المالكي، جواد كاظم فهد، والحيدري، محمَّد رحيم حافظ. (2022). أثر أنموذج إديلسون في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في مادَّة الكيمياء للصَّفِّ الخامس العلميّ. **مجلَّة الفتح للبحوث التَّربويَّة والنَّفسيَّة**، 26(4)، 1–28.
- محمود، صباح، القاعود، إبراهيم، والمومني، محمّد. (1996). **طرائق تدريس الجغرافيا (ط1)**. دار الأمل، الأردنّ.
- محمود، صلاح الدِّين عرفة. (2006). **تعليم الجغرافيا: رؤى للقرن الحادي والعشرين**. دار عالم الكتب، القاهرة.

- محمود، هدى أحمد، محمود، صلاح الدّين عرفة، ومحمَّد، نيفين محمَّد. (2023). فاعليَّة استراتيجيَّة الرِّحلات المعرفيَّة في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ والتَّحصيل في مادّة الجغرافيا لدى طالبات الصَّفّ الثَّاني الثَّانويّ العامّ. **مجلَّة كلّيَّة التَّربية**، 20(119)، 198–240.
- مدبولي، محمَّد عبد الخالق. (2002). **التَّنمية المهنيَّة للمعلِّمين: الاتِّجاهات المعاصرة – المداخل – الاستراتيجيَّات**. دار الكتاب الجامعيّ، العين، الإمارات العربيَّة المتَّحدة.
- مصطفى، أحمد عادل محمّد. (2024). وحدة مقترحة قائمة على توظيف البيانات الجيومكانيَّة في الجغرافيا لتنمية مهارة قراءة الخريطة بالمرحلة الثَّانويَّة. **مجلَّة القراءة والمعرفة**، العدد 272، 195–226.
- مفرح، بشير. (2022). **مهارات التَّعليم والتَّعلُّم**. دار الفكر، عمَّان.
- مقاط، محمّد سليم. (2022). فاعليَّة توظيف استراتيجيَّة التَّساؤل الذَّاتيّ في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلبة الصَّفِّ الحادي عشر بغزَّة. **مجلَّة رابطة التَّربويِّن الفلسطينيِّين للآداب والدِّراسات التَّربويَّة والنَّفسيَّة**، 2(8)، 302–329.
- منشي، زكي، ونصر الدِّين، بدوي محمّد. (1990). **الخرائط الجغرافيَّة: تصميم وإنتاج وقراءة وتفسير**. مكتبة الصَّباح، جدَّة.
- المنياوي، دينا السَّيد طه. (2014). **استراتيجيَّات التَّدريس الحديثة**. مكتبة الأنجلو المصريَّة.
- هاشم، محمَّد ريان. (2011). **التَّفكير النَّاقد والتَّفكير الابتكاري: تعليمها وتعلُّمها للرُّقيّ الحضاريّ**. مكتبة الفلاَّح للنَّشر والتَّوزيع، الكويت.
- الهاشمي، عمر ربيع. (2018). **أثر التَّدريس بالتَّخيُّل الموجَّه وباستراتيجيَّة التَّفكير التَّناظريّ في تحصيل مادَّة علم البيئة**. دار غيداء للنَّشر التَّوزيع، عمَّان، الأردنُّ.
- الهيلوش، محمَّد. (2017). **مبادئ الخرائط**. مجلَّة جغرافيا، المغرب.

المراجع الأجنبيَّة

- Adil, R. N., & Ibrahim, M. K. (2021). **The effect of using the Pentagram strategy on developing reflective thinking skills among fifth Year Middle school students in chemistry** (Published master's thesis). Al-Mustansiriya University.
- Albert, J., Ilyés, V., Kis, D., Szigeti, C., & Várkonyi, D. (2016). Testing the map reading skills of university students. **In Proceedings of the 6th International Conference on Cartography and GIS** (pp. 188–191).
- Beikitova, A., Kaimuldinova, K., Berdygulova, G., Sabdenalieva, G., & Abdikarimova, G. (2023). **Developing map reading skills of future geography teachers through the PDCA.**
- Besele, M. J. (2023). Assessment of geography students' map reading and interpretation skills, and the contributing factors: A case of three schools in Maseru, Lesotho [Unpublished master's thesis]. National University of Lesotho.cycle stages in Kazakhstan. **Journal of Geography Education**, 12(1), 45-58.

- Brookfield, S. (2017). **Becoming a critically reflective teacher** (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1995**). Becoming a Critically Reflective Teacher**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denton, D. W. (2011). **The effects of reflective thinking on middle school students' academic achievement and perceptions of related instructional practices: A mixed methods study** (Doctoral dissertation). Seattle Pacific University.
- Deringol, Y. (2018). The relationship between reflective thinking skills and academic achievement in mathematics in fourth-grade primary school students. **International Online Journal of Education and Teaching** (IOJET), 6(2), 367–380.
- Dewey, J. (1910). **How We Think.** Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1933). **How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process**. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1961). **Problems of men: Philosophy of education**. Littlefield, Adams & Co.
- Dewey, J. (1983). **Experience and education.** Peter Smith Publisher.
- Dolk, D., & Granat, J. (Eds.). (2012). **Modeling for decision support in network-based services: The application of quantitative modeling to service science**. Springer.
- Emet, J., & Hanh, T. N. (2015). **Buddha's Book of Meditation: Mindfulness Practices for a Quieter Mind, Self-Awareness, and Healthy Living**. Penguin Random House.
- Fosnot, C. T. (2005**). Constructivism: Theory, perspectives**, and practice (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gibbs, G. (1988). **Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods**. Oxford: Oxford Polytechnic.
- Glick, M., & Pylyavskyy, P. (2016). Y-meshes and generalized pentagram maps. **Proceedings of the London Mathematical Society**, 112(3), 753–797.
- Gokce, N. (2015). Social studies in improving students' map skills: Teachers' opinions. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 15(5), 98–116.
- Harley, J. B., & Woodward, D. (Eds.). (1987). **The history of cartography, volume 1: Cartography in prehistoric, ancient, and medieval Europe and the Mediterranean**. University of Chicago Press.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995**). Reflection in teacher education. Teaching and Teacher Education**, 11(1), 33-49.
- Hu, F., Sato, K., Zhou, K., & Teeravarunyou, S. (2016). From knowledge to meaning: User-centered product, architecture framework comparison between OMUKE and SAPAD. **In 2016 International Forum on Management, Education and Information Technology Application** (pp. 877–885).
- Joly, F. (1976). **La Cartographie (Cartography).** Paris: Presses Universitaires de France.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). **Theories of Group Processes**. London: Wiley.
- Kuuk, O. (2016). **Cooperative learning in developing positive attitudes and reflective thinking skills of high school students in English** [Unpublished master's thesis]. Bülent Ecevit University.
- Monmonier, M. (1996). **How to Lie with Maps** (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

- Nakamori, Y., & Wierzbicki, A. P. (2012). ***Knowledge pentagram system and applications*.** In D. Dolk & J. Granat (Eds.), Modeling for decision support in network-based services (pp. 257–278). Springer Berlin Heidelberg.
- Piaget, J. (1970**). The science of education and the psychology of the child**. New York: Viking Press.
- Ramsaroop, S., & Kwaai, A. M. (2024). Navigating learning: Teaching map skills in Grade 6 Social Sciences. **The Journal of Geography Education in Africa**, 7(1), 98–116.
- Robinson, A. H., Morrison, J. L., Muehrcke, P. C., Kimerling, A. J., & Guptill, S. C. (1995). **Elements of Cartography** (6th ed.). New York: Wiley.
- Salischev, K. A. (1982). **Cartography (3rd ed.)**. Moscow: Vishaya Shkola. pp. 10–12.
- Schon, D. A. (1983). **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Traverso, A., Pennazio, V., & Parmigiani, D. (2014). The reflective thinking in the process of development of competencies in the secondary schools. **Educational Reflective Practices**, 1(2014), 165–181.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. Teachers and Teaching: **Theory and Practice**, 1(1), 33-50.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Educational Research Journal**, 31(4), 845–862.

قائمة الملاحق

- ملحق رقم (1): قائمة بأسماء المحكَّمين لأدوات الدِّراسة والمادَّة التَّعليميَّة
- ملحق رقم (2): تحكيم اختباريّ مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ والمادَّة التَّعليميَّة ونموذج الإجابة بصورتها الأوَّليَّة
- ملحق رقم (3): اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة بصورته النِّهائيَّة
- ملحق رقم (4): اختبار مهارات التَّفكير التّأمُّليّ بصورته النَّهائيَّة
- ملحق رقم (5): دليل المعلِّم
- ملحق رقم (6): تسهيل مهمَّة

ملحق رقم (1): أسماء المحكَّمين

الرَّقم	الاسم	الدَّرجة العلميَّة	مكان العمل
.1	أ.د عفيف زيدان	دكتوراة	جامعة القدس
.2	أ.د نبيل المغربي	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
.3	د. محسن عدس	دكتوراة	جامعة القدس
.4	د. ابتسام خلاف	دكتوراة	جامعة القدس
.5	أ. عبد الله الحروب	ماجستير	مشرف تربوي–وزارة التربية والتعليم
.6	أ. لانا نجار	ماجستير	مشرفة تربوية– وزارة التربية والتعليم
.7	أ. محمود قباجة	بكالوريوس	مشرف تربوي متقاعد
.8	أ. عمر حلايقة	بكالوريوس	معلم– وزارة التربية والتعليم
.9	أ. منذر جرادات	بكالوريوس	معلم– وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (2): اختباري مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بصورتها الأوَّليَّة.

جَامِعَة القُدسِ
عِمَادَة الدِّرَاسَاتِ العُليا
كُليَّة العُلوم التَّربويَّة

الموضوع: تحكيم اختباري مهارة قراءة الخرائط الجغرافية ومهارات التفكير التأملي

السيد الدكتور/ة الأستاذ/ة ..... حفظه الله ورعاه.

السَّلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **أثر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام Pentagram في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين**"

للحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم الاجتماعيَّة من كلِّيَّة العلوم التَّربويَّة/ جامعة القدس.

السادة المحكّمين الأفاضل

أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذا الاختبار وإبداء آرائكم وملاحظاتكم في ضوء خبرتكم في هذا المجال، وذلك من حيث:

- السلامة العلمية واللغوية.
- مدى تمثيل الاختبار لما هو مطلوب.
- إمكانية حذف أو إضافة أو تعديل أي من الفقرات.
- أية ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم، ولكم خالص التقدير والاحترام.

البيانات الشخصية للمحكّم:

الاسم: .....

التخصص: .....

الدرجة العلمية: .....

مكان العمل: .....

الباحثة

ياسمين أحمد محمود محمد

جَامِعَةَ القُدسِ
عِمَادَة اَلدِّرَاسَاتِ العُليا
كُليَّة العُلوم التَّربويَّة

اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة

تقوم الباحثة بدراسة تجريبيَّة بعنوان: أثر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرامPentagram في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الثَّامن الأساسيَّ في فلسطين، ويستلزم ذلك إجراء اختبار لقياس مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة.

عزيزي الطالب ...

نسعى من خلال هذا الاختبار إلى قياس مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ضمن وحدة " التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث " لطلبة الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ. نرجو منك الاطِّلاع على الاختبار وتعليماته والإجابة عنه، مع العلم أنَّ درجتك فيه لن تؤثِّر على تحصيلك العلميّ، حيث ستستخدم النَّتائج لأغراض البحث العلميّ فقط.

تَعليماتُ الاختِبَار:

يُرجى قراءة جميع التعليمات بعناية قبل البدء في الإجابة على أسئلة الاختبار:

• لا يُسمح باستخدام أي مصادر خارجية أو الاستعانة بالزملاء أثناء الاختبار.

• تأكد من أن جميع الخرائط والأشكال واضحة لديك قبل البدء في الإجابة.

• يتكون الاختبار من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربع إجابات، واحدة منها فقط صحيحة.

• اقرأ السؤال جيدًا وتفحص الخرائط والأشكال بدقة قبل اختيار الإجابة الصحيحة.

• لا تترك أي سؤال دون إجابة، وإذا كنت غير متأكد، فاختر الإجابة التي تراها أكثر دقة.

• الإجابة فقط على الورقة المرفقة الخاصة بالإجابات.

• يُرجى التأكد من كتابة الاسم والمعلومات الشخصية في المكان المخصص لذلك.

• العلامة العظمى (30) علامة.

شكرًا على جهودكم وتعاونكم

الباحثة

ياسمين أحمد محمود محمد

إشراف: أ.د إبراهيم عرمان

تأمل الخريطة المعروضة أمامك، ثم أجب عن الأسئلة التالية بناءً على الملاحظات التي يمكن استخلاصها منها.

1- ما هو العنصر الذي يوضح موضوع الخريطة بشكل عام؟

أ-اتجاه الشمال ب-مقياس الرسم ج-العنوان د-مفتاح الخريطة

2-أين يوجد عنوان الخريطة في الصورة المعروضة؟

أ-أعلى الخريطة ب-أسفل الخريطة ج-وسط الخريطة د-يسار الخريطة

3-ما الرمز المستخدم لتمثيل اتجاه الشمال في الخريطة؟

أ-دائرة ب- نجمة ج- سهم د- مثلث

4-أي عنصر من عناصر الخريطة يساعد في تفسير الرموز المختلفة المستخدمة فيها؟

أ-مقياس الرسم ب-الإطار ج- مفتاح الخريطة د- العنوان

5- كيف يتم تمثيل البحيرات على الخريطة؟

أ-باللون الأحمر ب- باللون الأزرق ج- باللون الأصفر د- باللون البني

6- ما هو نوع مقياس الرسم المستخدم في الخريطة؟

أ-مقياس نسبي ب- مقياس بياني ج- مقياس كسري د- مقياس خطي

7- ما الفائدة الأساسية من وجود الإطار في الخريطة؟

أ-تحديد المسافات بين المدن ب-إعطاء معلومات عن المناخ

ج-توضيح نطاق الخريطة وحدودها د- تحديد الزمن التاريخي للخريطة

8- ما هو المضيق الذي يفصل بين إسبانيا والمغرب؟

أ-مضيق البوسفور ب- مضيق جبل طارق ج- مضيق الدردنيل د- مضيق دوفر

9- ما هي دائرة العرض الرئيسية التي تمر عبر قارة أوروبا؟

أ-الدائرة القطبية الشمالية ب- خط الاستواء ج- مدار السرطان د- مدار الجدي

10- في أي اتجاه تقع المملكة المتحدة (بريطانيا) بالنسبة لقارة أوروبا؟

أ- شمال غرب أوروبا ب- شمال أوروبا ج- وسط أوروبا د- شرق أوروبا

11-ما اسم البحر الذي تشترك كل من اليونان وتركيا في حدوده؟

أ- البحر الأسود ب- بحر إيجة ج- البحر الأحمر د- بحر الشمال

12- أي من خطوط الطول التالية يمر عبر المملكة المتحدة ويعتبر خط الطول الأساسي في تحديد التوقيت العالمي؟

أ-خط غرينتش ب- خط الاستواء ج- خط 15 شرقاً د- خط 30 شرقاً

13- ما هي الدولة الأوروبية التي تمتلك أطول حدود برية مع روسيا؟

أ- اسبانيا ب- رومانيا ج- أوكرانيا د- بولندا

14- أي من العناصر التالية لا يعد من عناصر الخريطة الأساسية؟

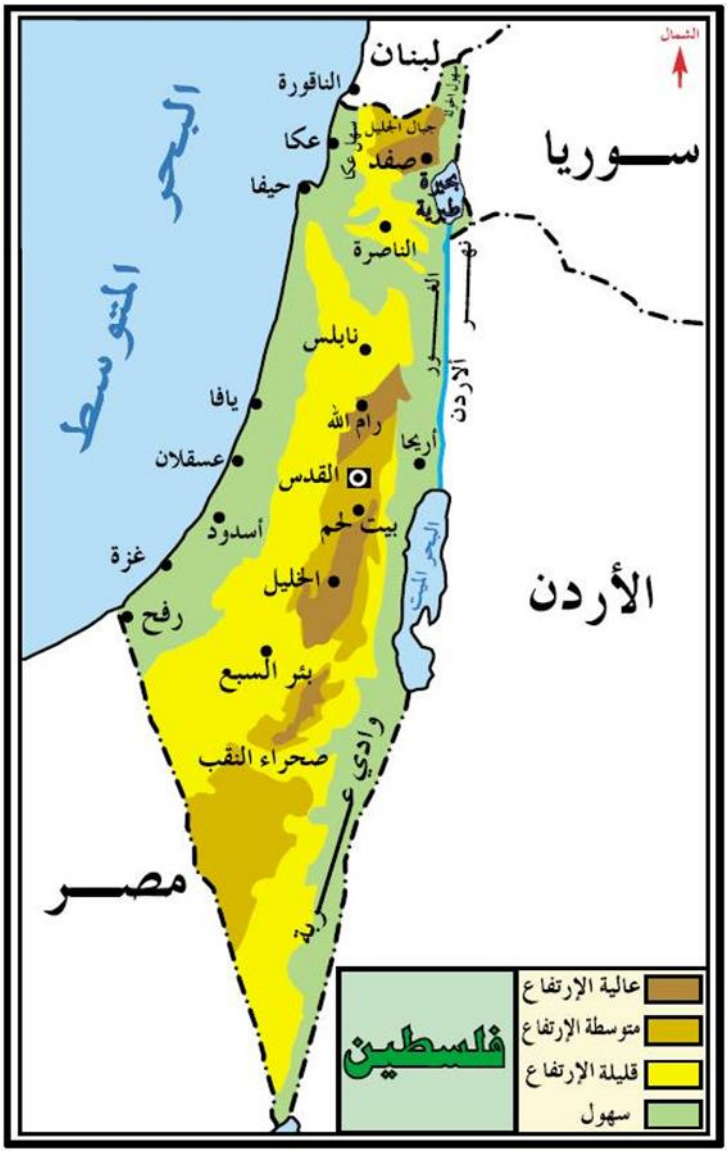
أ- اتجاه الشمال ب- مفتاح الخريطة ج- العنوان د- البيانات الإحصائية

15-لماذا تُستخدم خطوط الطول والعرض في الخرائط؟

أ- حساب المسافات بين المدن ب- تحديد المواقع

ج- تحديد الاتجاهات د- تمثيل التضاريس

انظر إلى الخريطة المعروضة أمامك، ثم أجب عن الأسئلة التالية:



16- الخريطة التي أمامك تمثل حدود دولة بناءً على هذه الخريطة، ما اسم الدولة التي تمثلها الخريطة؟

أ-الأردن ب- فلسطين ج- سوريا د- لبنان

17- ما هو الرمز المستخدم في الخريطة لتحديد اتجاه الشمال؟

أ- ب- ج- د-

18- في مفتاح الخريطة، ما هو اللون الذي يُستخدم للإشارة إلى السهول؟

أ- الأزرق ب- الأخضر ج- البني د- الأصفر

19- تقع فلسطين في الجزء الجنوب الغربي من قارة.....؟

أ- أوروبا ب- أمريكا الشمالية ج- آسيا د- إفريقيا

20- ما هي الدولة التي تحد فلسطين من الشمال؟

أ- سوريا ب- مصر ج- لبنان د- أريحا

21- ما المسطح المائي الذي يحد فلسطين من الغرب؟

أ- البحر الأحمر ب- بحيرة طبريا ج- البحر الميت د- البحر الأبيض المتوسط

22- تمتد فلسطين بشكل طولي من؟

أ- الشمال الى الجنوب ب- الغرب الى الشرق

ج- الجنوب الى الشمال د- الشرق الى الغرب

23- تشكل نصف مساحة فلسطين وتقع في الجنوب الشرقي هي؟

أ- جنين ب- غزة ج- صحراء النقب د- بئر السبع

24- ما هي المدينة التي تعد عاصمة فلسطين وفقًا للخريطة المعروضة؟

أ- رام الله ب- القدس ج- الخليل د- طولكرم

25–ما هي المدينة الفلسطينية الواقعة على ساحل البحر الأبيض المتوسط؟

أ– قلقيلية ب– صفد ج– غزة د– بيت لحم

انظر إلى الخريطة المعروضة أمامك، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

26– ما نوع مقياس الرسم الموجود على الخريطة؟

أ– مقياس كسري ب– مقياس خطي ج– مقياس المقارن د– جميع ما ذكر

27– ما هي الدول الأفريقية التي يمر بها خط الاستواء وفقًا للخريطة؟

أ– مصر وليبا ب– تشاد والنيجر ج– كينيا وأوغندا د– تونس والجزائر

28- على أي محيط تطل دولة تنزانيا؟

أ- المحيط الهادئ ب- المحيط الأطلسي ج- المحيط الهندي د- المحيط المتجمد الجنوبي

29- ما هي أكبر دولة عربية من حيث المساحة في قارة إفريقيا؟

أ- مصر ب- السودان ج- موزمبيق د- الجزائر

30- ما هي الدولة الإفريقية التي تمتلك أطول حدود برية مع مصر؟

أ- إثيوبيا ب- السودان ج- مالي د- جنوب إفريقيا

وصلنا إلى ختام الاختبار، شكرًا لكم على جهودكم، ونتمنى لكم مزيدًا من التميز والتقدم.

مفتاح الإجابات على اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة

اسم الطالبة: ..... الصف: ..... الشعبة:(.....).

رقم السؤال	البدائل			
	أ	ب	ج	د
1			✓	
2	✓			
3		✓		
4			✓	
5		✓		
6				✓
7			✓	
8		✓		
9	✓			
10	✓			
11		✓		
12	✓			
13			✓	
14				✓
15		✓		
16		✓		
17	✓			

		✓		**18**
	✓			**19**
	✓			**20**
✓				**21**
			✓	**22**
	✓			**23**
		✓		**24**
	✓			**25**
		✓		**26**
	✓			**27**
	✓			**28**
✓				**29**
		✓		**30**

جَامِعَةَ القُدسِ
عِمَادَة اَلدِّرَاسَاتِ العُليا
كُليَّة العُلوم التَّربويَّة

اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ

اسم الطالب: ..... الصف: ..... الشعبة:(.....).

تقوم الباحثة بدراسة تجريبيَّة بعنوان: أثر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرامPentagram في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الثَّامن الأساسيَّ في فلسطين، ويستلزم ذلك إجراء اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي.

عزيزي الطالب ...

نسعى من خلال هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير التأملي وهي: التأمل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة ضمن وحدة " التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث " لطلبة الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ. نرجو منك الاطِّلاع على الاختبار وتعليماته والإجابة عنه، مع العلم أنَّ درجتك فيه لن تؤثِّر على تحصيلك العلميّ، حيث ستستخدم النَّتائج لأغراض البحث العلميّ فقط.

تَعليماتُ الاختِبَار:

يُرجى قراءة جميع التعليمات بعناية قبل البدء في الإجابة على أسئلة الاختبار:

- يُرجى التأكد من كتابة الاسم والمعلومات في المكان المخصص لذلك.
- الإجابة فقط على الورقة المرفقة الخاصة بالإجابات.
- يتكون الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربع إجابات، واحدة منها فقط صحيحة.

العلامة العظمى (25) علامة..

- اقرأ السؤال جيداً قبل البدء بالإجابة.

شكراً على جهودكم وتعاونكم

الباحثة

ياسمين أحمد محمود محمد

1- متى بدأ عصر النهضة الأوروبية؟

أ) بعد الحرب العالمية الثانية ب) بعد سقوط القسطنطينية

ج) بعد سقوط الإمبراطورية الرومانية الغربية د) بعد سقوط الاندلس

2- من هو المخترع الذي يُنسب إليه اختراع الطباعة؟

أ) كولومبوس ب) دافنشي

ج) جوتنبرج د) نيوتن

3- أي من العوامل التالية لم يكن من أسباب قيام النهضة الأوروبية؟

أ) قيام الحملات العسكرية الأوروبية ب) سقوط القسطنطينية

ج) اختراع الطباعة د) العزلة عن الحضارات الأخرى

4- ما الاستنتاج الأكثر منطقية حول تأثير الحضارة العربية الإسلامية على النهضة الأوروبية؟

أ) لم تؤثر في تطور أوروبا ب) انتقلت عبر الأندلس وصقلية وإيطاليا

ج) اعتمد الأوروبيون على ثقافتهم فقط د) لم يكن للكتب العربية أي دور

5_ ما الدافع الأكثر تأثيرًا في انطلاق الكشوف الجغرافية؟

أ) نشر الديانة المسيحية ب) امتلاك المستعمرات

ج) البحث عن طرق تجارية جديدة د) مقاومة أمواج البحار العاتية

6_ ما الذي يميز رحلة ماجلان في مجال الكشوف الجغرافية مقارنةً بالاكتشافات الأخرى؟

أ) اكتشاف رأس الرجاء الصالح ب) اكتشاف الهند وجزر كوبا

ج) لوصول إلى جزر الكناري د) الطواف حول العالم في رحلة بحرية متصلة وفي اتجاه واحد

7_ كيف ساهم البحّار العربي أحمد بن ماجد في نجاح رحلة فاسكو دي غاما إلى الهند؟

أ) بتقديم معلومات عن التّيّارات البحرية ومواعيد الرياح ب) بتوفير خرائط للبحر الأحمر

ج) من خلال اكتشاف جزر جديدة د) قيادته السفن البرتغالية في المحيط الأطلسي

8- ما النتائج العلمية التي تحققت بفضل الكشوف الجغرافية؟

أ) اكتشاف نظرية الأرض المسطحة ب) اكتشاف أبعاد الكواكب الأخرى

ج) تأكيد نظرية كروية الأرض ج) إنشاء الأساطيل البحرية

9- لماذا كان تأثير الثورة الصناعية متفاوتًا بين الدول الأوروبية المختلفة؟

أ) نتيجة لاختلاف الظروف السياسية والاجتماعية ب) دم الحاجة لتغيير الهياكل الاقتصادية

ج) اقتصار الثورة على دول معينة د) لأن جميع الدول الأوروبية كانت تعتمد على نفس الآلات

10- لماذا كان إصدار قانون البراءة في بريطانيا بعد ثورات القرن السابع عشر ذا أهمية كبيرة؟

أ) لأنه كان يهدف إلى تقليل النزاعات الدينية ب) لأنه كان يهدف إلى قمع الأفكار

ج) أنه كان يركز على تعزيز الاقتصاد الزراعي د) لأنه ساعد في حماية حقوق الاختراعات

11- لماذا يمكن اعتبار الثورة الصناعية "سيفًا ذو حدين"؟

أ) لأن الاختراعات لا تعكس رغبات المجتمع ب) لأن الاختراعات تأتي دون الحاجة إليها

ج) لأن الاختراعات لا تؤثر في تحسين الحياة د) لأن الاختراعات تحدث عندما تظهر الحاجة لها

12- ما هي الآثار الاجتماعية الرئيسية للثورة الصناعية؟

أ) زيادة الحروب والصراعات بين الدول ب) تراجع مستوى التعليم وانتشار الجهل

ج) ظهور طبقة الرأسماليين الصناعيين د) انخفاض عدد السكان

13- ما الذي كان سبب تسميّة السّكّان الأصليين في أمريكا الشمالية بـ "الهنود الحمر"؟

أ) بسبب لون بشرتهم ب) لأن كريستوفر كولومبوس ظنّ أنه وصل إلى الهند

ج) أنهم كانوا من أصل آسيوي د) أنهم كانوا يعيشون في مناطق حارة

14- كيف أثرت الهجرة الأوروبية على بنية المستعمرات في أمريكا الشمالية؟

أ) أسهمت في بناء مستعمرات جديدة على السواحل الشرقية ب) زيادة عدد السكان الأصليين

ج) أدت إلى انتشار الفقر د) تضييق التجارة

15- كيف يمكن للمستعمرات الأمريكية أن تتفادى فرض ضرائب غير عادلة من بريطانيا؟

أ) من خلال الدخول في تحالف مع فرنسا ب) من خلال قبول الضرائب

ج) من خلال إقامة علاقات تجارية قوية مع دول أخرى د) من خلال إعلان الاستقلال عن بريطانيا

16- ماذا كانت نتيجة مجزرة بوسطن في 1774م؟

أ) توقيع معاهدة بين المستعمرات وبريطانيا ب) إعادة فرض ضرائب جديدة من قبل بريطانيا

ج) تصاعد الاحتجاجات ضد بريطانيا في المستعمرات د) استقالة الجنود البريطانيين

17- إذا كنت مستشارًا للملك لويس السادس عشر في فترة ما قبل الثورة، ما هو الحل المقترح الذي يمكن أن يساعد في تفادي الثورة؟

أ) زيادة الضرائب على طبقة العمال ب) منح مزيد من الامتيازات لرجال الدين والنبلاء

ج) إجراء إصلاحات سياسية واجتماعية شاملة د) دعم الثوار الأمريكيين بشكل أكبر

18- ما هو الأثر الذي نتج عن سقوط سجن الباستيل؟

أ) تعزيز سلطة الملك ب) بداية مرحلة التحرر

ج) وقيع اتفاقية سلام مع المملكة البريطانية د) تعزيز موقف طبقة النبلاء

19- أي من المفاهيم التالية تم تبنيه بعد الثورة الفرنسية؟

أ) الحرية الفردية ب) العبودية الجماعية

ج) فرض الضرائب على الفقراء فقط د) التحكم التام من قبل رجال الدين

20- ما هو الأثر الذي أحدثته الثورة الفرنسية على الدول الأوروبية؟

أ) نشر مبادئ الحرية والمساواة ب) تعزيز انقسام الدول الأوروبية

ج) ترسيخ المبادئ الدينية في أوروبا د) تعزيز تحالف الدول الأوروبية ضد فرنسا

شكراً على جهودكم وتعاونكم

الباحثة

ياسمين أحمد محمود محمد

مفتاح الإجابة النموذجية عن أسئلة اختبار مهارات التفكير التأملي

رقم السؤال	البدائل			
	أ	ب	ج	د
1		✓		
2			✓	
3				✓
4		✓		
5			✓	
6				✓
7	✓			
8			✓	
9	✓			
10				✓
11				✓
12	✓			
13		✓		
14	✓			
15			✓	
16			✓	

	✓			**17**
		✓		**18**
			✓	**19**
			✓	**20**

بسم الله الرحمن الرحيم

جَامِعَةَ القُدسِ
عِمَادَة اَلدِّرَاسَاتِ العُليا
كُلِّيَّة اَلْعُلُومِ اَلتَّرْبَوِيَّةِ

السَّلام عليكُم ورحمَةُ اللَّهِ وَبَركاتهُ

السيد/ة الفاضل/ة: ..... حفظه/ها الله

يسرُّني التَّواصل معكم لإجراء تحكيم علميّ، وذلك ضمن متطلَّبات نيل درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم الاجتماعيَّة تحمل دراستي عنوان:

أثر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام Pentagram في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ في فلسطين

وقد قمت بإعداد دليل للمعلِّم خاصّ بالوحدة الأولى من المنهاج، والَّتي تحمل عنوان: " التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث " للصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ، الفصل الدِّراسيُّ الثَّاني للعام الدِّراسي 2024\2025م.

أرجو منكم التكرم بتحكيم هذا الدليل، وذلك وفق المعايير الآتية:

- دقة المحتوى العلمي وسلامة المعلومات الواردة في الدليل.
- وضوح العرض وترتيب الموضوعات بشكل منطقي.
- إمكانية الإضافة أو الحذف بما يعزز جودة الدليل.

البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم: .....

التخصص: .....

الدرجة العلمية: .....

مكان العمل: .....

أشكر لكم تعاونكم وجهودكم القيّمة

الباحثة

ياسمين أحمد محمود محمد

إشراف: أ.د إبراهيم عرمان

ملحق رقم (3): اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة بصورته النِّهائيَّة (تطوير الباحثة)

جَامِعَةَ القُدسِ
عِمَادَة اَلدِّرَاسَاتِ العُليا
كُليَّة العُلوم التَّربويَّة

اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة

اسم الطالب: ..... الصف: ..... الشعبة: .....

تقوم الباحثة بدراسة تجريبيَّة بعنوان: أثر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرام Pentagramفي تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الثَّامن الأساسيَّ في فلسطين، ويستلزم ذلك إجراء اختبار لقياس مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة.

عزيزي الطالب ....

نسعى من خلال هذا الاختبار إلى قياس مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ضمن وحدة " التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث " لطلبة الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ. نرجو منك الاطِّلاع على الاختبار وتعليماته والإجابة عنه، مع العلم أنَّ درجتك فيه لن تؤثِّر على تحصيلك العلميّ، حيث ستستخدم النَّتائج لأغراض البحث العلميّ فقط.

تَعليماتُ الاختِبَار:

• يُرجى التأكد من كتابة الاسم والمعلومات الشخصية في المكان المخصص لذلك.

• اقرأ السؤال جيدًا وتفحص الخرائط والأشكال بدقة قبل اختيار الإجابة الصحيحة.

• يتكون الاختبار من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربع إجابات، واحدة منها فقط صحيحة.

• العلامة العظمى (25 علامة).

• الإجابة فقط على الورقة المرفقة الخاصة بالإجابات.

شكراً على جهودكم وتعاونكم

الباحثة

ياسمين أحمد محمود محمد

إشراف: أ. د إبراهيم عرمان

تأمل الخريطة المعروضة أمامك، ثم أجب عن الأسئلة التالية لها:

1. ماذا تسمى الدولة التي تعبر عنها الخريطة السابقة؟

أ) مصر ب) السعودية ج) فلسطين د) تونس

2. ما الرمز المستخدم لتحديد اتجاه الشمال في الخريطة السابقة؟

أ) ⬆ ب) ▬ ج) ▬ د) ■

3. في أيّ قارة تقع فلسطين؟

أ) أوروبا ب) آسيا ج) أمريكا الجنوبية د) إفريقيا

4. ما الدولة التي تحد فلسطين من الشمال؟

أ) سوريا ب) مصر ج) لبنان د) الأردن

5. ما المسطح المائي الذي يحد فلسطين من الغرب؟

أ) البحر الأحمر ب) بحيرة طبريا ج) البحر الميت د) البحر الأبيض المتوسط

6. كيف تمتد فلسطين من حيث الاتجاهات الجغرافية؟

أ) من الشمال الى الجنوب ب) من الشرق الى الغرب
ج) من الجنوب الى الشمال د) من الغرب الى الشرق

7. أيّ من المظاهر التضاريسية الآتية تشكل نصف مساحة فلسطين؟

أ) جنين ب) غزة ج) بئر السبع د) صحراء النقب

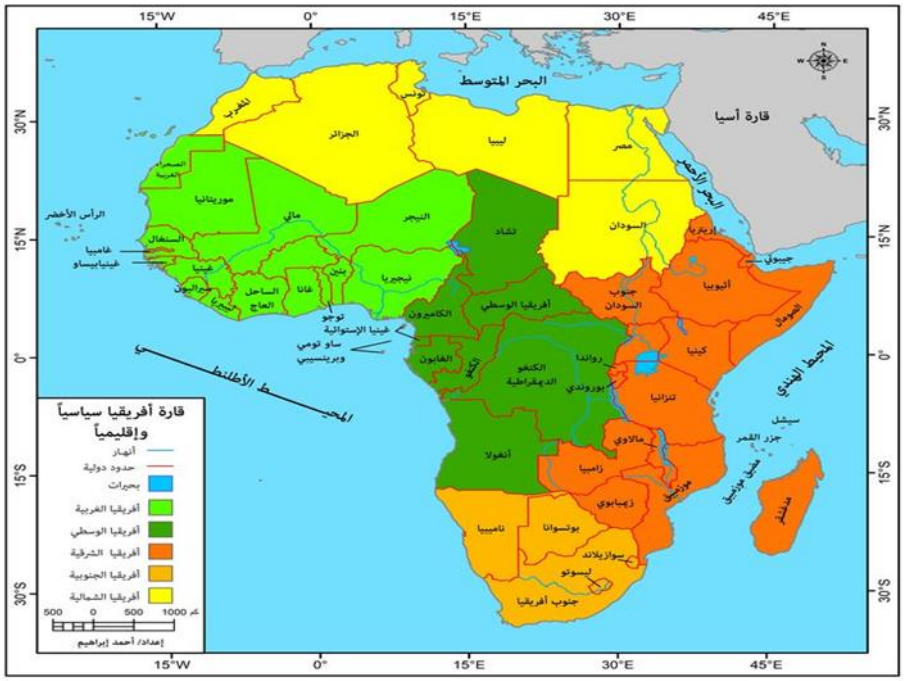
8. ما هي عاصمة دولة فلسطين؟

أ) القدس ب) بيت لحم ج) رام الله د) الخليل

9. ما المدينة الفلسطينية التي تقع على ساحل البحر المتوسط؟

أ) قلقيلية ب) صفد ج) غزة د) طولكرم

انظر إلى الخريطة المعروضة أمامك، ثم أجب عن الأسئلة التالية:



10. ما نوع مقياس الرسم المستخدم في الخريطة؟

أ) مقياس كسري ب) مقياس خطي ج) مقياس المقارن د) جميع ما ذكر

11. ما الدول الإفريقية التي يمر بها خط الاستواء وفقًا للخريطة السابقة؟

أ) مصر وليبيا ب) تشاد والنيجر ج) كينيا وأوغندا د) تونس والجزائر

12. على أي محيط تطل دولة تنزانيا؟

أ) المحيط الهادئ ب) المحيط الأطلسي ج) المحيط الهندي د) المحيط المتجمد الشمالي

13. ما أكبر دولة عربية من حيث المساحة في قارة إفريقيا؟

أ) مصر ب) السودان ج) موزمبيق د) الجزائر

14. ما هي الدولة الإفريقية التي تشترك مع مصر في أطول حدود برية؟

أ) إثيوبيا ب) مالي ج) السودان د) جنوب إفريقيا

تأمل الخريطة المعروضة أمامك، ثم أجب عن الأسئلة التالية لها:

15. ما العنصر الذي يوضح موضوع الخريطة بشكل عام؟

أ) اتجاه الشمال ب) عنوان الخريطة ج) مقياس الرسم د) مفتاح الخريطة

16. أين يوجد العنوان في الخريطة السابقة؟

أ) أعلى الخريطة ب) أسفل الخريطة ج) وسط الخريطة د) يسار الخريطة

17. ما الرمز المستخدم لتمثيل اتجاه الشمال في الخريطة؟

أ) دائرة ب) سهم ج) نجمة د) مثلث

18. أيّ من عناصر الخريطة يساعد في تفسير الرموز المختلفة المستخدمة فيها؟

أ) مقياس الرسم ب) الإطار ج) مفتاح الخريطة د) العنوان

19. ما اللون المستخدم في تمثيل البحيرات على الخريطة؟

أ) اللون الأحمر ب) اللون الأزرق ج) اللون الأصفر د) اللون البني

20. ما نوع مقياس الرسم المستخدم في الخريطة؟

أ) مقياس نسبي ب) مقياس بياني ج) مقياس كسري د) مقياس خطي

21. ما الفائدة الأساسية من وجود الإطار في الخريطة؟

أ) تحديد المسافات بين المدن ب) إعطاء معلومات عن المناخ

ج) توضيح نطاق الخريطة وحدودها د) تحديد الزمن التاريخي للخريطة

22. أيّ من المضائق الآتية يفصل بين إسبانيا والمغرب؟

أ) مضيق البوسفور ب) مضيق جبل طارق ج) مضيق الدردنيل د) مضيق دوفر

23. ما هي دائرة العرض الرئيسية التي تمر عبر قارة أوروبا؟

أ) الدائرة القطبية الشمالية ب) خط الاستواء ج) مدار السرطان د) مدار الجدي

24. في أيّ جهة تقع المملكة المتحدة بالنسبة لقارة أوروبا؟

أ) شمال غرب أوروبا ب) شمال أوروبا ج) وسط أوروبا د) شرق أوروبا

25. أيّ من العناصر الآتية لا يعد من العناصر الأساسية للخرائط؟

أ) اتجاه الشمال ب) مفتاح الخريطة ج) العنوان د) البيانات الإحصائية

وصلنا إلى ختام الاختبار، شكرًا لكم على جهودكم، ونتمنى لكم مزيدًا من التميز والتقدم.

مفتاح الإجابة النموذجية عن أسئلة اختبار مهارات قراءة الخرائط الجغرافية

رقم السؤال	البدائل			
	أ	ب	ج	د
1			✓	
2	✓			
3		✓		
4			✓	
5				✓
6	✓			
7				✓
8	✓			
9			✓	
10		✓		
11			✓	
12			✓	
13				✓
14			✓	
15		✓		

			✓	**16**
		✓		**17**
	✓			**18**
		✓		**19**
✓				**20**
	✓			**21**
		✓		**22**
			✓	**23**
			✓	**24**
✓				**25**

ملحق رقم (4): اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ (بناء الباحثة)

جَامِعَةَ القُدسِ
عِمَادَة اَلدِّرَاسَاتِ العُليا
كُليَّة العُلوم التَّربويَّة

اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ

اسم الطالب: ..... **الصف:** ..... **الشعبة:** .....

تقوم الباحثة بدراسة تجريبيَّة بعنوان: أثر توظيف استراتيجيَّة البنْتاجرامPentagram في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلَّاب الثَّامن الأساسيَّ في فلسطين، ويستلزم ذلك إجراء اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي.

عزيزي الطالب ...

نسعى من خلال هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير التأملي وهي: التأمل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة ضمن وحدة " التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث " لطلبة الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ. نرجو منك الاطِّلاع على الاختبار وتعليماته والإجابة عنه، مع العلم أنَّ درجتك فيه لن تؤثِّر على تحصيلك العلميّ، حيث ستستخدم النَّتائج لأغراض البحث العلميّ فقط.

تَعليماتُ الاختِبَار:

- يُرجى التأكد من كتابة الاسم والمعلومات في المكان المخصص لذلك.
- اقرأ السؤال جيداً قبل البدء بالإجابة.
- يتألف الاختبار من قسمين: قسم الاختيار من متعدد ويشمل (15) سؤالًا، والقسم الثاني الذي يتضمن سؤالين مقاليين.
- العلامة العظمى (25 علامة).

الباحثة

ياسمين أحمد محمود محمد

اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة من رقم (1-15)

1.ما الاختراع الذي كان له دور رئيسي في نشر المعرفة وساهم في النهضة الأوروبية؟

أ)

ب)

ج)

د)

2. أي العبارات الآتية غير صحيحة؟

أ) ساهمت العلوم الإسلامية في النهضة الأوروبية ب) استفاد الأوروبيون من كتب الطب العربية

ج) لم يكن للحضارة الإسلامية أي تأثير على أوروبا د) نقل الأوروبيون صناعات كصناعة الورق

3. كيف يمكن للدول المتضررة من الكشوف الجغرافية استعادة قوتها الاقتصادية؟

أ) تعزيز التجارة البحرية وتطوير الموانئ العربية ب) إهمال التجارة والاعتماد على الزراعة فقط

ج) تجنب الاستثمارات في النقل والتجارة د) منع أي تواصل تجاري مع الدول الأوروبية

4. ما الاستنتاج الأكثر منطقية حول تأثير الحضارة العربية الإسلامية على النهضة الأوروبية؟

أ) لم تؤثر في تطور أوروبا ب) انتقلت عبر الأندلس وصقلية وإيطاليا

ج) اعتمد الأوروبيون على ثقافتهم فقط د) لم يكن للكتب العربية أي دور

5. ما الذي يميز رحلة ماجلان في مجال الكشوف الجغرافية مقارنةً بالاكتشافات الأخرى؟

أ) اكتشاف رأس الرجاء الصالح ب) اكتشاف الهند وجزر كوبا

ج) الوصول إلى جزر الكناري د) الطواف حول العالم في رحلة بحرية متصلة باتجاه واحد

6. لماذا كان تأثير الثورة الصناعية متفاوتًا بين الدول الأوروبية المختلفة؟

أ) نتيجة لاختلاف الظروف السياسية والاجتماعية ب) عدم الحاجة لتغيير الهياكل الاقتصادية

ج) اقتصار الثورة على دول معينة د) أن جميع الدول الأوروبية كانت تعتمد على نفس الآلات

7. ما الآثار الاجتماعية الرئيسة للثورة الصناعية؟

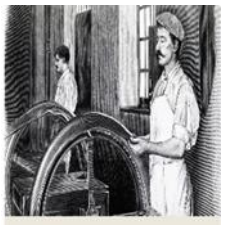
أ) زيادة الحروب والصراعات بين الدول ب) تراجع مستوى التعليم وانتشار الجهل

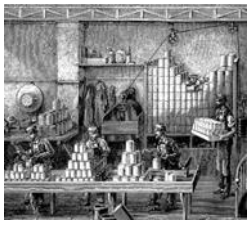
ج) ظهور طبقة الرأسماليين الصناعيين د) انخفاض عدد السكان

8. أي من الصور الآتية تعبر عن مظاهر الثورة الصناعية؟

أ)

ب)

ج) 

د) 

9 .لماذا هاجر العديد من الأوروبيين إلى أمريكا؟

أ) للهروب من الاضطهاد السياسي والديني ب) لتحسين أوضاعهم الاقتصادية

ج) للبحث عن فرص تجارية جديدة د) للبحث عن الحرية الدينية

10 .ما سبب تسمية السّكّان الأصليين في أمريكا الشمالية بـ "الهنود الحمر"؟

أ) بسبب لون بشرتهم ب) أن كريستوفر كولومبوس ظنّ أنه وصل إلى الهند

ج) أنهم كانوا من أصل آسيوي د) أنهم كانوا يعيشون في مناطق حارة

11 .لماذا كان لسقوط سجن الباستيل أثر مهم في توجيه أحداث الثورة الفرنسية؟

أ) بداية مرحلة التحرر ودعم الجمعية الوطنية ب) تعزيز سلطات الملك وزيادة تأثيره

ج) تحسين الأوضاع الاقتصادية في فرنسا د) تحطيم سجلات الضرائب القديمة

12 .كيف أسهم البحّار العربي أحمد بن ماجد في تسهيل رحلة فاسكو دي غاما إلى الهند؟

أ) بتقديم معلومات عن التّيّارات البحرية ومواعيد الرياح ب) بتوفير خرائط للبحر الأحمر

ج) من خلال اكتشاف جزر جديدة د) قيادته السفن البرتغالية في المحيط الأطلسي

13 .ما السبب الرئيسي لانتشار الأفكار الثورية بعد الثورة الفرنسية في أوروبا؟

أ) لأن الدول الأوروبية كانت تعاني من مجاعة ب) لأن أوروبا كانت تعاني من انهيار اقتصادي

ج) لأن فرنسا فرضت هذه الأفكار بالقوة العسكرية د) لأن أفكار الحرية والمساواة ألهمت شعوبًا أخرى

14 .إذا كنت مستشارًا للملك لويس السادس عشر في فترة ما قبل الثورة، ماذا تقترح لتفادي الثورة؟

أ) زيادة الضرائب على طبقة العمال ب) منح مزيد من الامتيازات لرجال الدين والنبلاء

ج) إجراء إصلاحات سياسية واجتماعية شاملة د) دعم الثوار الأمريكيين بشكل أكبر

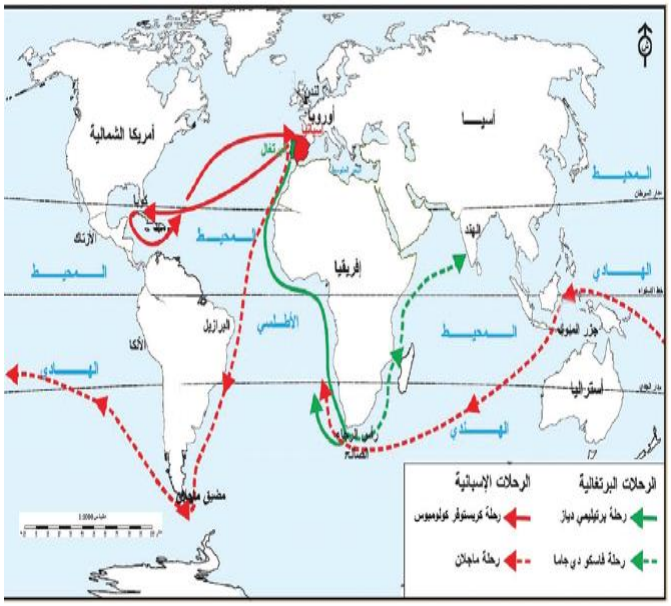
15 .في بداية الثورة الصناعية، ساعدت الآلات البخارية في تحويل الصناعات التقليدية إلى صناعات حديثة، أي من الآثار الآتية يمكن تفسيره كنتيجة لاستخدام الآلات البخارية في تلك الفترة؟

أ) زيادة الاعتماد على اليد العاملة الزراعية ب) تحسين وسائل النقل وزيادة الإنتاج الصناعي

ج) تقليل استخدام الوقود الأحفوري في المصانع د) تراجع حجم الإنتاج المحلي في المدن

16. تمثل الخريطة الآتية مسارات الكشوف الجغرافية التي قام بها المستكشفون في العصور الوسطى.

اقرأ الخريطة بعناية، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:



أ- علّل اتجه البرتغاليون بكشوفاتهم نحو الشرق.

.....

.....

.....

ب- في ضوء الكشوف الجغرافية وتوسع الإمبراطوريات الأوروبية، ما هي الخطوات التي يجب أن تتخذها الدول اليوم لضمان العلاقات التجارية السليمة بين الشرق والغرب؟

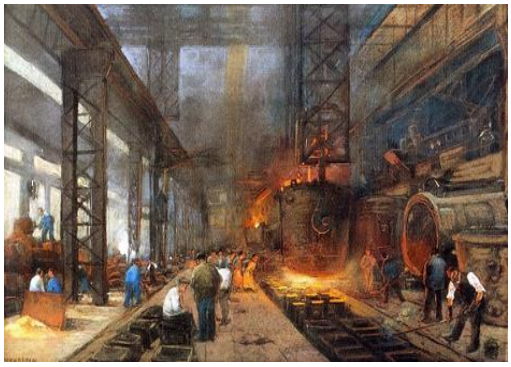
.....

.....

.....

17. أمامك صورتان تمثلان إحدى مظاهر الثورة الصناعية في بريطانيا في القرن الثامن عشر، تأملها جيدًا ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

(أ)



(ب)

أ- كيف يمكن أن تكون الثورة الصناعية سببًا في تحوّل المجتمع البريطاني من الزراعة إلى الصناعة؟

.....

.....

ب- تشير الصورة إلى أحد مظاهر الثورة الصناعية المتعلقة بالتوسع في استخدام الآلات والمصانع. ما هو هذا المظهر؟ تحدث عن أهميته وتأثيره على الاقتصاد والمجتمع؟

.....

.....

.....

وصلنا إلى ختام الاختبار، شكرًا لكم على جهودكم، ونتمنى لكم مزيدًا من التميز والتقدم.

مفتاح الإجابة النموذجية عن أسئلة اختبار مهارات التفكير التأملي

رقم السؤال	البدائل			
	أ	ب	ج	د
1	✓			
2			✓	
3	✓			
4		✓		
5				✓
6	✓			
7			✓	
8	✓			
9		✓		
10		✓		
11	✓			
12	✓			
13				✓
14			✓	
15		✓		

ملحق رقم (5): المادَّة التَّعليميَّة والخطَّة الدِّراسيَّة باستخدام استراتيجيَّة البنْتاجرام (دليل المعلِّم)

دليل المعلِّم (المادة التعليمية)

أخي المعلِّم الفاضل، أختي المعلِّمة الفاضلة.

تقدُّم لكم الباحثة دليلاً تعليميًّا مفصَّلاً لتدريس وحدة " التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث " وفقًا لاستراتيجيَّة البنتاجرام.

ويتضمَّن الدَّليل ما يلي:

- مقدمة
- فكرة عن استراتيجيات التعليم الحديثة
- فكرة عن استراتيجية البنتاغرام
- خطوات استراتيجية البنتاغرام
- فكرة عن مهارة قراءة الخرائط الجغرافية المراد تنميتها
- فكرة عن مهارات التفكير التأملي المراد تنميتها
- الخطة الزمنية لتدريس الوحدة
- الأهداف العامة للوحدة
- تخطيط الدروس ضمن الوحدة التعليمية باستخدام استراتيجية البنتاغرام، بحيث تشمل العناصر التالية:
  - التهيئة للحصة
  - الأهداف السلوكية لكل درس
  - الأنشطة والخبرات التعليمية التعلمية (دور المعلم، دور المتعلم)
  - الوسائل التعليمية
  - التقويم بأنواعه ويتضمن:
    - ✓ التقويم القبلي بداية الحصة
    - ✓ التقويم التكويني يكون خلال شرح الدرس
    - ✓ التقويم الختامي يكون في نهاية الدرس
  - نشاط بيتي
  - سؤال تفكير تأملي

مقدمة:

يشهد عصرنا الحاليُّ تطوُّرًا سريعًا في مجالات التِّكنولوجيا والمعرفة، ممَّا يستدعي من المعلِّمين تبنِّي أساليب تعليميَّة مبتكرة تتماشى مع هذه التَّحوُّلات، من أبرز هذه الأساليب هو التَّركيز على تعزيز التَّفكير، والتَّحفيز على الإبداع، وتشجيع التَّفاعل الفعَّال بين الطُّلَّاب، هذه الطُّرق الحديثة لا تقتصر على نقل المعرفة فقط، بل تهدف إلى بناء مهارات التَّفكير، فالتَّفكير ليس مجرَّد عمليَّة عقليَّة بسيطة، بل هو شبكة معقَّدة من الأنماط المتداخلة. في ظلِّ هذه المتغيِّرات، لم تعد الأساليب التَّعليميَّة التَّقليديَّة القائمة على التَّلقين والحفظ كافية لتلبية متطلَّبات العصر. من المهمِّ أن يتعلَّم المعلِّم كيفيَّة استخدام هذه الأساليب بمرونة وكفاءة، لتلبية احتياجات الطُّلَّاب المتنوِّعة وتعزيز تجربتهم التَّعليميَّة. الأساليب الحديثة في التَّعليم تساهم في تحفيز الطُّلَّاب على التَّفكير النَّقديِّ والإبداعيِّ، وتساعدهم في تطبيق ما يتعلَّمونه ضمن سياقات حياتية.

فكرة عن استراتيجيات التعليم الحديثة

الاستراتيجيات الجديدة هي في الواقع تطوير أو تعديل لاستراتيجيات قديمة، مما يعكس تطورًا طبيعيًا في مجال التعليم. كما أن الأساليب التقليدية لا تفقد صلاحيتها بالكامل، بل يمكن أن تظل فعالة في سياقات معينة.

الهدف الرئيسي من استعراض الاستراتيجيات الحديثة هو تزويد المعلمين بمجموعة واسعة من الخيارات التي تتناسب مع احتياجات طلابهم وخصائص الفصول الدراسية. فكل فصل دراسي له طبيعته الفريدة، وكل مجموعة من الطلاب تحتاج إلى نهج تعليمي يتناسب مع قدراتهم وأساليب تعلمهم. من خلال هذه التنوع في الاستراتيجيات، يمكن للمعلمين تجربة ما يناسب بيئة صفهم، مما يعزز من فعالية العملية التعلمية.

فكرة عن استراتيجية البنتاجرام

يعتبر مصطلح البنتاغرام مصطلحا مكونا من مقطعين PENTA ويقصد به خماسي، وGRAM ويقصد به تصميم دائري، فهي تعني التصميم الدائري الخماسي وهي من الاستراتيجيات الحديثة التي تتكون من مجموعة إجراءات تحدث بشكل منظم ومتسلسل لحل مشكلة معدة مسبقاً، ليكون المتعلم على وعي بعمليات تفكيره وإدارة هذه العمليات وتقييمها، وهي تعتمد على تخطيط واتخاذ القرار وتطبيقه ثم مراقبة وتقييم الأفكار من خلال التأمل والتقويم الذاتي والأنشطة العقلية التي تستخدم قبل وأثناء وبعد حله للمشكلة التي تواجهه، وهي تستند على التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير العليا والتي تندرج تحت مظلة

مهارات القرن الحادي والعشرون، حيث يتم التطبيق من خلال مجموعة من الإجراءات التفصيلية التي يتبعها المعلم في تدريس المتعلمين وتدريبهم على مهارات التفكير العلمي والمنطقي بذكر مسألة أو موقف غير مألوف يتحدى به بُناهم المعرفية، ويحتاج إلى تأمل وتفكر وبحث، وصولاً إلى إيجاد حل مناسب وغير مألوف يتميز بالجدة والأصالة والمرونة.

خطوات استراتيجية البنتاجرام

المعرفة	هي مرحلة تمهيدية توفر الخلفية المعرفية وتحدد الأهداف والأسئلة الجوهرية، مما يُحفز دافعية المتعلم ويوجهه نحو إنجاز المهمة بشكل فعال.
التخطيط	يتم تنظيم المعرفة السابقة مع المعلومات التي تم جمعها في مرحلة المعرفة، لمساعدة المتعلم على وضع خطة تنفيذ المهمة، وتحديد الخطوات والزمن، والوسائل اللازمة للإجابة على الأسئلة وتحقيق الهدف المطلوب.
اتخاذ القرار	في هذه المرحلة، يختار المتعلمون الطريقة الأمثل لتنفيذ المهمة، بالإضافة إلى اختيار الأدوات أو الأيقونات المناسبة التي تسهل عليهم الوصول إلى الهدف بسهولة.
التطبيق	هي مرحلة تنفيذ أفضل الفروض التي تم التخطيط لها واختيارها بناءً على اتخاذ القرار المناسب، مما يجعل المهمة قابلة للتنفيذ. تعتبر هذه المرحلة حاسمة للنجاح في المهمة، حيث يشارك المتعلمون في الأنشطة بهدف الوصول إلى الحل المطلوب.
التقويم	تمثل هذه المرحلة المتابعة والتقييم المستمر لأداء المتعلمين في جميع المراحل السابقة، مع تقييم طريقة سير المهمة ومدى تقدمها. يجب على المعلم أيضًا تشجيع المتعلمين وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال تقديم الدعم المعنوي والمادي، مما يساعدهم على تحقيق النتائج المرجوة.

فكرة عن مهارة قراءة الخرائط الجغرافية المراد تنميتها

تشير قراءة الخريطة الجغرافية إلى قدرة المتعلمين على تحديد موضوع الخريطة والاتجاهات الأصلية والفرعية، بالإضافة إلى استخدام مقياس الرسم والتعرف على رموز الخريطة بدقة. كما تشمل هذه المهارة تحديد المواقع على الخريطة بإتقان وسرعة، حيث يتم قياسها وفقًا للدرجة التي يحققها التلميذ عند اختبار قدرته على قراءة الخريطة.

المهارات الفرعية لاستخدام الخريطة:

مهارة عنوان الخريطة: فهم المحتوى العام للخريطة والغرض منها ويكون حسب عنوان الخريطة.

مهارة تحديد الجهات الرئيسية والفرعية: استخدام البوصلة أو الإحداثيات لتحديد الاتجاهات بدقة، والاستعانة بإشارة الشمال الموجودة على الخريطة وان لم توجد إشارة الشمال الجغرافي يتم التعامل معها حسب طبيعة الكتابة على الخريطة، ومفتاح الخريطة.

مهارة قراءة مقياس الرسم: معرفة كيفية قياس المسافات على الخريطة ومقارنتها بالمسافات الحقيقية، وخطوط الطول ودوائر العرض.

مهارة قراءة رموز الخريطة: وهنا يتم الاستعانة بمفتاح الخريطة الذي يوضح هذه الرموز وهو في مربع في إحدى زوايا الخريطة.

مهارة قراءة شبكة الإحداثيات: تحديد المواقع اعتماداً على دائرة الاستواء، وخط غرينتش.

فكرة عن مهارات التفكير التأملي المراد تنميتها

التفكير التأملي هو عملية ذهنية نشطة وواعية يقوم فيها الفرد بتحليل وتقييم معتقداته وخبراته الشخصية، بهدف الوصول إلى استنتاجات وحلول للمشكلات التي يواجها. من خلال هذا النوع من التفكير، يتمكن الفرد من فهم أعمق لتجاربه وتحسين قدرته على اتخاذ القرارات بشكل أكثر فعالية، وهي تصنف من المهارات العليا.

مهارات التفكير التأملي

يتضمن التفكير التأملي خمس مهارات أساسية، وهي:

المهارة	التعريف
التأمل والملاحظة	القدرة على تحليل المشكلة وتحديد عناصرها، سواء من خلال استعراضها مباشرة أو من خلال تمثيلها بصريًا عبر الأشكال والرسومات، مما يساعد في التعرف على مكوناتها واكتشاف العلاقات بينها بوضوح.
الكشف عن المغالطات	القدرة على كشف الفجوات في المشكلة من خلال التعرف على العلاقات غير الدقيقة أو رصد الأخطاء في خطوات حلها، مما يساعد على تصحيح المسار والتوصل إلى حلول أكثر دقة.
الوصول الى استنتاجات	القدرة على استنتاج علاقات منطقية من خلال تحليل مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة بناءً على المعطيات المتاحة.
إعطاء تفسيرات مقنعة	القدرة على تفسير النتائج أو العلاقات الرابطة بمنطقية، استنادًا إلى المعرفة السابقة أو بناءً على طبيعة المشكلة وخصائصها.
وضع حلول مقترحة	القدرة على تحديد خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، بحيث تستند هذه الخطوات إلى تحليل ذهني متسلسل للمشكلة.

الخطة الزمنية المقترحة الوحدة الرابعة

(التحولات العالمية في العصر الحديث)

الدرس	عنوان الدرس	عدد الحصص
الدرس الأول	النهضة الأوروبية	6
الدرس الثاني	الكشوف الجغرافية	5
الدرس الثالث	الثورة الصناعية	6
الدرس الرابع	ثورة المستعمرات الامريكية واستقلالها	6
الدرس الخامس	الثورة الفرنسية	5
المجموع الكلي		**28**

الأهداف العامة للوحدة:

- ممارسة التعلم الذاتي من خلال الرجوع الى مصادر المعرفة ضمن مهمات تعليمية تعطى للطلبة.
- توظيف مهارات التعاون والعمل الجماعي.
- توظيف الحوار والنقاش واحترام الرأي والرأي الاخر في القضايا التي يطرحها الكتاب .
- قراءة الخرائط والصّور والنّصوص التاريخية وتحليلها.
- ممارسة القيم الإيجابية في المجتمع كحب العلم، حرية الفكر والتعبير، وغيرها.

الخطة الدراسية للوحدة الرابعة من كتاب الدراسات الاجتماعية لصف الثامن وفق استراتيجية البنتاجرام

خطة الدرس الأول

التهيئة:(5 دقائق).

في بداية الفصل الثاني، سوف أقوم بتدريسكم الوحدة الرابعة التحولات العالمية في العصر الحديث، يتم الحديث مدة دقيقة، إعطاء لمحة بسيطة عن كل وحدة.

لجذب انتباه الطلاب وتفكيرهم حول الموضوعات المطروحة وربط الموضوعات الرئيسية في كل وحدة وعلاقتها بالمحتوى السابق لمشاركة الطلاب في عرض تصوراتهم حول الدروس وربطها بواقعهم الحالي.

من خلال طرح أسئلة:

إذا كانت لديكم فرصة للسفر إلى الماضي، أي عصر تفضلون أن تعيشوا فيه؟ ولماذا؟

هل سمعتم من قبل عن مصطلح "النهضة"؟ ماذا تعني هذه الكلمة بالنسبة لكم؟

هل سافر أحدكم الى أوروبا؟ ما الدولة التي زرتها؟

إذا درسنا سيكون اليوم أحبائي الطلاب "النهضة الأوروبية " ان شاء الله تعالى.

عنوان الدرس: النهضة الأوروبية	عدد الحصص:(6)		الزمن:(2\2-13\2)
الأهداف		**الوسائل**	**التقويم**
	دور المعلم	**دور المتعلم**	
أن يوضح الطالب مفهوم النهضة الأوروبية	طرح سؤالًا عامًا ما الذي تعرفونه عن العصور التاريخية؟ أقوم بعرض وسيلة للعصور التاريخية. تطبيق نشاط1-ب تقسيم الطلاب الى خمس مجموعات وكل مجموعة مسؤولة عن محور من محاور المقارنة من خلا استخدام الشكل الخماسي للبنتاجرام (مثلا المجموعة الأولى تأخذ سيطرة الكنسية بالعصور الوسطى مع ضعف سلطة الكنيسة) يتم مناقشة الروابط بين الأفرع (كيف أثرت العوامل على بعضها البعض). يقوم المعلم بعرض سؤال ماذا تعرف عن قارة أوروبا؟	الإنصات لشرح المعلم حول العصور التاريخية (القديمة، الوسطى، الحديثة). فهم الشكل التوضيحي وكيفية تصنيف العصور. يعرض كل فرع إجابات المجموعة المسؤولة عنه. يستنتج انها كانت ذات حضارة	شكل خماسي وسيلة للعصور التاريخية سبورة طباشير ملونة	سمي العصور التاريخية؟

	عرض خريطة أوروبا بعد توضيح المقصود بالنهضة الأوروبية. شرح الخريطة من خلال البنتاجرام يقوم المعلم برسم المخطط الخماسي على اللوح وضع بالنص الشكل اسم الخريطة وتوزيع عناصر الخريطة على الشكل كاملا (مقياس الخريطة، اتجاه الشمال، الموقع الجغرافي، التضاريس، الحدود السياسية) من خلال التفكير والتأمل: تهيئة الطلاب للنقاش من خلال الاطلاع على الصور نشاط 2 ص6	يقوم المتعلم بجمع كل المعلومات المتعلقة بالنهضة الأوروبية من خلال عصف ذهني والمعارف السابقة للإجابة على السؤال. المتعلم يقوم بالبحث والاستكشاف ليس دوره متلقي ولكن يساعد في توضيح العناصر مثلا (بالشكل الخماسي مقياس الخريطة يبدأ الطالب بالتفكير ما هو المقياس ووضعه تحت المحور إذا وجده بالخريطة) وهكذا لجميع المحاور الخمسة البنتاجرام. من خلال الملاحظة مناقشة	خريطة أوروبا السياسية	عدد 3 خصائص تميز بها عصر النهضة الأوروبية؟ ورقة عمل خريطة أوروبا تعين أهم مدن أوروبا

أن يستنتج الطالب عوامل قيام النهضة الأوروبية	يقوم المعلم بتحديد السؤال الرئيس: ما هي عوامل قيام النهضة الأوروبية؟ بأسلوب التعلم التعاوني: تدريس الصور يقوم المعلم بتهيئة الطالب للموقف الصفي، ويطلب من الطالب فتح الكتاب أمامه نشاط3 ص 7 و8، حيث يحتوي الكتاب على أربعة صور تتعلق بمظاهر النهضة الأوروبية تأملها جيداً. بعد ذلك، يناقش الطالب محتويات الصور والتفاصيل الموجودة فيها لاستخلاص الأحكام حول مظاهر النهضة الأوروبية. من خلال الملاحظة والاستنتاج: يعرض المعلم خارطة مراكز الاشعاع الحضاري الإسلامي تجاه أوروبا ثم	الصور والاجابة عن الأسئلة وتحويل صور الكتاب الى نص تعليمي يقوم الطلاب بالبحث وتجميع المعلومات عن كل عامل لحدا مثلا (الحملات العسكرية الأوروبية ما هي هذه الحملات ما أثرها) وكل محور من محاور الاستراتيجية يتم تطبيقها على العوامل. بالعمل مع الفريق يقوم المتعلم بالمناقشة والتأمل: توظيف الصور في الكتاب المدرسي. المجموعة الأولى: لوحة الموناليزا. المجموعة الثانية: الكشوف الجغرافية. المجموعة الثالثة:		مقارنة بين الحركات الدينية في عصر النهضة في أوروبا مع دور الخلافة الإسلامية في المشرق العربي زمن العباسيين والامويين

أن يبين الطالب مظاهر النهضة الأوروبية، ونتائجها	يوجه الطلاب لاستقراء أهم مراكز الاشعاع الحضاري الإسلامي فيها باستخدام استراتيجية البنتاجرام التي تم شرح طريقتها سابقاً على خريطة أوروبا السياسية.	مدينة فلورنسا المجموعة الثالثة: مدرسة أثينا. تحليل مضمون الصور مع الطلاب ومن ثم استنتاج مظاهر النهضة الأوروبية.	خريطة تفاعلية	
	يعرض خريطة صماء توضح مراكز الإشعاع الحضاري الإسلامي. يشرح الهدف من النشاط ويربطه بالمفاهيم السابقة. قسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة ويحدد أدوارًا لكل فرد (مثل القائد، المدوّن، والمتحدث). يوزع الخرائط الصماء على المجموعات.	استقراء مراكز الإشعاع الحضاري الإسلامي تجاه أوروبا. يحدد أبرز مراكز الإشعاع الحضاري ويعينها على الخريطة الإسلامي تجاه أوروبا. يذكر أبرز المراكز الحضارية الإسلامية في أوروبا.		ملاحظة عمل المجموعات ومتابعتها. من خلال خريطة مفاهيمية وضح مظاهر النهضة الأوروبية؟
أن يستنتج الطالب دور الحضارة العربية الإسلامية في النهضة الأوروبية	يوجه الطلاب لتحليل مواقع مراكز الإشعاع الإسلامي وربطها	يستعد للنشاط من خلال الاستماع وتدوين الملاحظات المهمة.	خريطة ص (7)	أكمل الفراغ أبرز مراكز الإشعاع الحضاري الإسلامي تجاه أوروبا: .....

	بالعوامل التاريخية والجغرافية يطرح أسئلة مفتوحة لمساعدة الطلاب على التفكير العميق. يشجع كل مجموعة على عرض نتائجها أمام الصف بأسلوب إبداعي (مثل الخرائط المرسومة أو العروض الشفوية). يثني على الجهد المبذول ويقدم التغذية الراجعة. من خلال المناقشة والحوار: يطلب المعلم من الطلاب الاطلاع على نشاط (4 ب) الصور الأربعة ومناقشتهم فيها.	يعمل بالتعاون مع زملائه لتحديد القارات والمناطق التي تحتوي على مراكز الإشعاع الحضاري الإسلامي. باستخدام الشكل الخماسي. يُظهر احترامه لأدوار الآخرين ويشارك بنشاط. يحلل موقع كل مركز إشعاع حضاري باستخدام الخريطة الصماء. يربط المعلومات التاريخية بالموقع الجغرافي. يقدم نتائج مجموعته أمام زملائه. يشارك بفاعلية في المناقشة وتبادل الأفكار. التأمل والتفكير والإجابة والاستفسار:	خريطة ص 9 صماء	و .... لمن تنسب الأعمال الآتية: مؤلف كتاب المدينة الفاضلة في الفلسفة .....)(.....

	غلق الدرس مدة 3 دقائق.	ما هي أبرز العلوم التي برع فيها العرب ونقلها الغرب عنهم؟ ما هي أساليب العرب التي نقلها الغرب عن العرب		مؤلف كتاب القانون في الطب .....)(.... صاحب كتاب الحاوي .....)(.... من أساليب العرب التي نقلها الغرب عن العرب..... و.....
	(تعلمنا اليوم عن موضوع النهضة الأوروبية بطريقة استراتيجية البنتاجرام. قبل أن ننهي، دعونا نسترجع ما تعلمناه) ما المقصود بالنهضة الأوروبية؟ ما هي عوامل قيام النهضة الأوروبية؟ ما مظاهر النهضة الأوروبية؟ ما هي إسهامات الحضارة العربية الإسلامية في النهضة الأوروبية؟ ختام الدرس النهضة الأوروبية ليست مجرد حقبة تاريخية، بل درس مهم يعكس قوة تأثير	التفكير والتأمل بالسؤال ثم تقديم الإجابة.		التقويم الختامي: بعرض سؤال ما النتائج المترتبة على قرب الأندلس من أوروبا؟

	المعرفة والعلم في تطوير المجتمعات. نشاط بيتي كيف يمكن للمسلمين أن يعيدوا مجد حضارتهم السابقة؟ سؤال تأملي: كيف يمكننا الاستفادة من دروس النهضة الأوروبية لتطوير مجتمعاتنا اليوم؟			

خطة الدرس الثاني

التهيئة (5 دقائق).

تهيئة البيئة الصفية وتهيئة اللوح وكتابة اليوم والتاريخ وعنوان الدرس واهداف الدرس.

يتم مراجعة الطلاب بالدرس السابق النهضة الأوروبية ثم يقدم المعلم نبذة صغيرة عن الكشوف الجغرافية.

الكشوف الجغرافية تُعد واحدة من أبرز المحطات التاريخية التي غيرت وجه العالم، حيث فتحت آفاقًا جديدة للتعرف على الثقافات والحضارات المختلفة، وساهمت في توسيع حدود المعرفة البشرية. منذ العصور القديمة وحتى عصر النهضة، قام المستكشفون برحلات جريئة عبر المحيطات والصحاري والجبال، مدفوعين برغبة جامحة لاكتشاف أراضٍ جديدة وطرق تجارية مبتكرة.

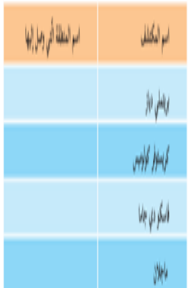
مع طرح سؤال تفكيري؟

تخيلوا لو أنكم تريدون السفر إلى مكان جديد لم تزوروه من قبل، ولا تعرفون الطريق إليه. كيف ستخططون لرحلتكم؟

إذا درسنا اليوم أعزائي الطلاب الكشوف الجغرافية.

عنوان الدرس: الكشوف الجغرافية عدد الحصص:(5)			الزمن:(16\2-27\2)
الأهداف	دور المعلم	دور المتعلم	الوسائل	التقويم
أن يوضح الطالب المقصود بالكشوف الجغرافية	باستخدام التعلم الثنائي: النص التاريخي. يهيئ المعلم النص من خلال طرح سؤال للتمهيد للموضوع، ويطلب من أحد الطلبة القراءة، يعطي الطلبة فترة قصيرة للتأمل بالنص، التفكير في تساؤلات حول محتواه، يشجع المعلم الطلبة على استنتاج دلالات النص، يحاول المعلم والطلبة الإجابة عن هذه التساؤلات عن طريق الحوار. باستخدام تدريس الصور	تدوين الملاحظات حول النص. يستنتج مفهوم حركة الكشوف الجغرافية. يحدد بداية حركة الكشوف الجغرافية. يناقش: بدل أن الرغبة تدفع إلى المغامرة. يفسر انتشار الجهل في أوروبا في العصور الوسطى.	نص الكتاب ص 12	ما هي الكشوف الجغرافية؟ بين أسباب انتشار الجهل في أوروبا في العصور الوسطى

	والأسلوب الاستنتاجي: يهيئ الطلاب للموقف الصفي مثال (افتح الكتاب ص 13 أمامك أربع صور، تأملها جيدًا لتتعرف عليها). يميز الطالب بين المستويات في قراءة الصور.			
أن يبين الطالب دوافع الكشوف الجغرافية	يقوم المعلم بشرح خريطة ص 15 باستخدام استراتيجية البنتاجرام في قراءة الخريطة الجغرافية.	التأمل والتفكير والإجابة والاستفسار: توظيف الصور في الكتاب المدرسي، ومناقشة الطلاب حولها: ما هي دوافع الكشوف الجغرافية؟	صور ص 13	أذكر دوافع الكشوف الجغرافية؟
أن يعيين الطالب اهم الكشوف الجغرافية البرتغالية على خريطة العالم	يقوم المعلم بتوزيع الطلاب على خمس مجموعات كل مجموعة تناقش محور من المحاور	دور الطالب يركز على الاستكشاف والتفسير والتحليل والاستنتاج من خلال قراءة الخريطة. التعرف على الخارطة وتحليل	يرسم على اللوح شكل خماسي وضع عناصر الخريطة فيها من حيث المدن السياسية الاوروبية	استنتج دوافع أخرى للكشوف الجغرافية.
أن يعيين الطالب أهم الكشوف				

الاسبانية على خريطة العالم أن يبين الطلاب دور العرب والمسلمين في	(عناصر الخريطة). يناقش المعلم الطلاب حول أهم المكتشفين والمناطق التي وصلوا اليها.	العناصر المرسومة عليها (الخطوط، الاتجاهات، المناطق). التعاون مع زملائه لتحديد كيفية تقسيم المهام أثناء النشاط. النقاش ضمن مجموعته لاختيار أبرز المعلومات وتحليلها. تحليل الخارطة باستخدام الألوان لتوضيح مسارات الكشوف (الأحمر للإسبان، الأخضر للبرتغاليين)	التي انطلقت منها حركة الكشوف الجغرافية، المحور الثاني، اتجاهات الخريطة، الرحلات البرتغالية، الرحلات الاسبانية، قارات العالم، مفتاح الخريطة). خريطة الكشوف الجغرافية صماء.	

حركة الكشوف الجغرافية	توجيه الطلاب لتصميم خارطة مفاهيمية لاهم المكتشفين والمناطق التي وصلوا اليها من خلال نشاط 4 ص 16 يناقش المعلم الطلاب الصور عن دور العرب والمسلمين في حركة الكشوف الجغرافية. باستخدام الحوار والمناقشة: يناقش الطلاب باسم البحار العربي الذي اصطحبه فاسكو دي جاما. باستخدام الأسلوب الاستنتاجي: يناقش الطلاب في المعلومات	تقديم تغذية راجعة حول النشاط وإبداء آرائهم فيما تعلموه. المشاركة الفعالة من خلال الإجابة عن الأسئلة. التأمل والتفكير والاستنتاج والاجابة: ما هو دور العرب والمسلمين في حركة الكشوفات الجغرافية. التأمل والتفكير والإجابة والاستفسار: ما هي المعلومات التي أخذها البرتغاليون عن العرب والتي		بم تفسر: للعرب الفضل الكبير على الأوروبيين في حركة الكشوف الجغرافية؟ استعان فاسكو دي جاما بالبحار العربي احمد بن ماجد في رحلته الى

	التي أخذها البرتغاليون عن العرب والتي ساعدت في الكشوف الجغرافية بوصف ما ذكره الرحالة الجغرافي الإدريسي حول توغل عدد من الشبان العرب في المحيط الأطلسي.	ساعدت في الكشوف الجغرافية؟ اذكر وصف الإدريسي في كتابه حول دور العرب في الوصول لأمريكا قبل غيرهم.		أمريكا الشمالية فسر ذلك؟ اختر الإجابة الصحيحة مما بين القوسين أول من رسم خريطة للعالم هو (الخوارزمي – الإدريسي – الرازي).
أن يعدد الطالب نتائج الكشوف الجغرافية	باستخدام الحوار والمناقشة: مناقشة الطلاب حول أسباب النتائج الاقتصادية للكشوف الجغرافية، تهيئة الطلاب لمناقشة النتائج الاجتماعية، ومناقشة النتائج السياسية والعلمية	التأمل والتفكير والاجابة: تدهور حالة الموانئ العربية ابان الكشوف الجغرافية. يذكر النتائج الاجتماعية للكشوفات الجغرافية. يذكر النتائج السياسية		

	والنتائج الدينية. (العمل ضمن مجموعات كل مجموعة تبحث في نتيجة)	للكشوفات الجغرافية. ويذكر النتائج العلمية والدينية للكشوفات الجغرافية. عرض النتائج ومناقشتها.		عدد نتائج الكشوف الجغرافية.
	غلق الدرس لقد تعلمنا اليوم مفهوم الكشوف الجغرافية وأهميتها باستخدام استراتيجية البنتاجرام. فمن يذكرنا: مفهوم الكشوف الجغرافية؟ ما اهم دوافع الكشوف الجغرافية؟ عدد نتائج الكشوف الجغرافية؟ شاط بيتي: يدين الغرب للعرب بالتقدم العلمي، ناقش ذلك.	.		التقويم الختامي: ماذا يحدث لو عدم قيام حركة الكشوف الجغرافية.

خطة الدرس الثالث

التهيئة:(5 دقائق).

تهيئة البيئة الصفية وتهيئة الطلبة ومراجعة الدرس السابق الكشوف الجغرافية.

يعرض المعلم صور الكتاب نشاط 1 ص 21 ويطلب من الطلاب التأمل فيها والتفكير ومن ثم الإجابة عن أسئلة التالية:

تخيل الحياة بدون كهرباء أو سيارات أو مصانع؟ كيف تكون؟

كيف كانت الحياة قبل اختراع الآلات؟

كيف نستدل على أن الثورة الصناعية كانت بداية التطور التكنولوجي الذي نعيشه اليوم؟

من خلال هذا الدرس، سنتعرف على كيف بدأ كل شيء.

سنبدأ رحلة إلى القرن الثامن عشر، حيث كانت أوروبا على أعتاب تغيير كبير سيؤثر على العالم بأسره. هل أنتم مستعدون لاكتشاف كيف حدث ذلك؟

عنوان الدرس: الثورة الصناعية	**عدد الحصص: (6)**		**الزمن: (3\13-2\3)**
الأهداف			**الوسائل**	**التقويم**
	دور المعلم	**دور المتعلم**		
أن يتعرف الطالب إلى مفهوم الثورة الصناعية	باستخدام استراتيجية البنتاجرام يقوم المعلم بعرض السؤال الرئيس ماذا تعرف عن الثورة الصناعية؟ باستخدام الخرائط الصماء والعمل التعاوني.	التفكير والتأمل بالجواب من خلال التهيئة التي عرضها المعلم بداية الحصة. حتى يستنتج مفهوم الثورة الصناعية التعاون مع الزملاء في تحديد مركز الثورة الصناعية	رسم الشكل الخماسي على اللوح	ما المقصود الثورة بالصناعية؟ ضع إشارة على الإجابة الصحيحة: عرف العالم مع بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر

	يوزع المعلم خرائط صماء لقارة أوروبا ويوجه المجموعات لتوقيع مركز الثورة الصناعية عليها. ويطرح المعلم أسئلة ما عنوان الخريطة، اتجاه الخريطة، مقياس رسم الخريطة، الحدود السياسية، محتوى الخريطة.	على خريطة قارة أوروبا الصماء. يتوقع من المتعلم أن يصمم مفتاح خريطة يشمل عناصرها	خريطة قارة أوروبا الصماء للتعيين عليها	تطورًا صناعيًا(...). ظهرت ملامح التطور الصناعي في بقارة آسيا(...). فرنسا أولى الدول الأوروبية التي ظهرت فيها الصناعة(...). أين تقع بريطانيا على الخريطة؟
أن يبين الطالب الامتداد الجغرافي للثورة الصناعية	من خلال الملاحظة والاستنتاج: يعرض المعلم خريطة امتداد الثورة الصناعية في أوروبا ص23 ثم يوجه الطلاب لاستقراء مناطق امتداد الثورة الصناعية في أوروبا.	الملاحظة والاستنتاج: استقراء مناطق امتداد الثورة الصناعية في أوروبا وتعين مناطق الثورة الصناعية على الخريطة.	خريطة 23 ص	استخرج من الخريطة ما يلي: مهد الثورة الصناعية بلدان صناعية في منتصف القرن 19 م بلدان صناعية ابتداءً من نهاية القرن 19 مبلدان لم تتأثر كثيرًا بالثورة الصناعية

أن يفسر الطالب ارتباط الثورة الصناعية مكانياً ببريطانيا	باستخدام الحوار والمناقشة واستراتيجية البنتاغرام: تعريف الطلاب بمفهوم قانون البراءة وأهميته في حماية حقوق المخترعين. إعداد أسئلة تحفيزية مثل: لماذا أصدرت بريطانيا قانون البراءة؟ وما أثر الموقع الجغرافي على قيام الثورة الصناعية؟ تحضير خريطة المملكة المتحدة (ص 25) لعرضها على الطلاب. توجيه الطلاب لاستقراء مناطق	استخدام الملاحظة والاستنتاج لتحليل خريطة المملكة المتحدة واستقراء مناطق امتداد الثورة الصناعية في أوروبا. المشاركة الفعالة في قراءة الخريطة، خريطة بريطانيا.	خريطة بريطانيا ص 25	أهم المناطق الصناعية مدن يفوق سكانها مليون نسمة ضمن مفتاح خريطة يميز بينها. بما تفسر أهمية الموقع الجغرافي لبريطانيا بالنسبة للثورة الصناعية؟

	امتداد الثورة الصناعية في أوروبا من خلال الخريطة.			
أن يوضح الطالب أهم مظاهر الثورة الصناعية	يوجه المعلم الطلاب لاستقراء أثر الاختراعات على حياة الانسان. أهم المجالات التي ظهر فيها تأثير الثورة الصناعية.	التفكير والتأمل أهم المجالات التي ظهر فيها تأثير الثورة الصناعية. يناقش الحاجة ام الاختراع.	ص 27	أول من اخترع المصباح الكهربائي؟ أهمية اختراع جيمس واط للآلة البخارية؟
أن يستنتج الطالب الآثار المترتبة على الثورة الصناعية	يوجه الطلاب لمناقشة عبارة الثورة الصناعية سيف ذو حدين باستخدام الحوار والمناقشة: تهيئة الطلاب لمناقشة الآثار الناتجة عن الثورة الصناعية في المجتمع الأوروبي.	الملاحظة والاستنتاج الثورة الصناعية سيف ذو حدين التفكير والتأمل والاجابة والاستفسار أذكر اقسام الآثار الناتجة عن الثورة الصناعية.	ص 28	اذكر الأقسام الناتجة عن الثورة الصناعية؟

	غلق الدرس تصميم خريطة ذهنية للدرس من الطلاب نشاط بيتي النقابات والاتحادات العمالية الفلسطينية أثرها على الطبقة العاملة في فلسطين؟	ان يصمم الطلبة خريطة ذهنية		التقويم الختامي صف أحوال العمال في ظل الثورة الصناعية؟

خطة الدرس الرابع

التهيئة: (5دقائق).

نبدأ بمراجعة قصيرة لدرس الثورة الصناعية.

سؤال تمهيدي: ما هي العوامل التي قد تدفع شعبًا إلى الثورة ضد حكومته أو دولة استعمارية؟

مثال من الواقع احتلال إسرائيل لفلسطين.

فهم أهمية النضال من أجل الحرية والعدالة، وكيف أن الشعوب ترفض الخضوع للظلم والاستغلال، ثورة المستعمرات الأمريكية تذكرنا بأن التغيير ممكن عندما تتحد الشعوب من أجل قضية عادلة، وأن الحقوق لا تُمنح بل تُنتزع عبر الإرادة والعزم.

تُعد ثورة المستعمرات الأمريكية ضد البريطانيين واحدة من أهم الأحداث التاريخية التي غيرت مسار العالم الحديث وأدت إلى انفصال سكان المستعمرات عن وطنهم الأم (بريطانيا).

عنوان الدرس: ثورة المستعمرات الأمريكية واستقلالها عدد الحصص: (6) الفترة الزمنية: (16\3-27\3)				
الأهداف	**دور المعلم**	**دور المتعلم**	**الوسائل**	**التقويم**
أن يتعرّف الطالب الى السكان الأصليين لقارة أمريكا الشمالية	من خلال التعلم الثنائي النص التاريخي، التهيئة للتعلم الثنائي من خلال توضيح المهام. يقرأ المعلم النص قراءة واضحة ومعبرة، ويطلب من أحد الطلبة القراءة، يعطي الطلاب فترة قصيرة للتفكير والتأمل بالنص، يستمع المعلم لتساؤلات الطلبة، يحاول المعلم والطلاب الإجابة عن التساؤلات عن طريق المناقشة والحوار. تهيئة الطلاب لمناقشة مكان قدوم المستعمرون الى أمريكا	من خلال قراءة وتأمل النص التاريخي في الكتاب ص 32 تدوين الملاحظات حول النص: ما اسم السكان الأصليين لقارة أمريكا الشمالية؟ ما الأماكن التي قدم منها المستعمرون لقارة أمريكا الشمالية؟ ما رأيك في مقولة أحد زعماء السكان الأصليين (الهنود الحمر) في أمريكا الشمالية؟ استنتج من النص ما يدل على الانتماء للوطن؟	نص الكتاب ص 32،33 خريطة العالم	اسم السكان الأصليين لقارة أمريكا الشمالية؟ بم تفسر أطلق كولومبوس الهنود الحمر على سكان أمريكا الشمالية؟

	الشمالية من خلال استخدام الخريطة. باستخدام التعليم المقارن او المتمايز يطلب من الطلاب تحديد وجه المقارنة بين معاناة الهنود والشعب الفلسطيني.	التأمل والتفكير والاجابة ومن ثم تدوينها فتح الكتاب وقراءة النص بصفحة 34 و35 قراءة تفكير تأملي.		قارن بين مأساة الشعب الفلسطيني والهنود الحمر؟
أن يفسر الطالب أسباب هجرة الأوروبيين إلى أمريكا الشمالية	تقسيم الطلاب الى خمس مجموعات وتوزيع الدوافع عليهم السياسية الاجتماعية الاقتصادية الدينية الجغرافية. طرح أسئلة تحفيزية مثل لماذا يهاجر الناس من مكان إلى آخر؟ ما الذي قد يدفع شخصًا لمغادرة بلاده؟ اطلب من الطلاب فتح الكتاب صفحة 34 وكل مجموعة تبدأ بالبحث بالأسباب التي	فتح الكتاب وقراءة النص بصفحة 34 و35 قراءة تفكير تأملي ثم تدون كل مجموعة افكارها التي توصلت لها يكون قائد للمجموعة يكتب ما توصلت اليه مجموعته من	رسم الشكل الخماسي على اللوح وكتابة الدوافع داخل الشكل الخماسي المقسم لخمس اقسام	أسباب هجرة الأوروبيين الى أمريكا الشمالية؟ كتابة تأمل شخصي حول تأثير الهجرة الأوروبية على تاريخ أمريكا الشمالية.

	دفعت الأوروبيين الى الهجرة. من خلال خريطة الكتاب ص 34 نفكر ونتأمل لماذا تركز المهاجرون على السواحل الشرقية لأمريكا الشمالية. مناقشة الطلاب في أسباب ثورة المستعمرات	أفكار داخل الشكل الخماسي الخاص بالدافع الذي بحث عنه يقوم الطلاب بالتفكير والتأمل وكتابة الإجابة		
أن يستنتج الطالب أسباب ثورة المستعمرات الأمريكية	الامريكية من خلال طرح أسئلة: سبب فرض بريطانيا للضرائب على المستعمرات؟ أي عام صدر قانون التجارة؟ حرب السنين السبع من شارك فيها؟	يتفاعل مع المعلم بالإجابة على الأسئلة؟		عدد أسباب ثورة المستعمرات الأمريكية.
	قراءة الطلاب النص نشاط 4 ص 36 من ثم مناقشة محتوى النص مع الطلاب:	التأمل والتفكير والإجابة والاستفسار: يبين موقف سكان المستعمرات الأمريكية من الضرائب التي		

أن يوضح الطالب أبرز الاحداث التي مرت بها ثورة المستعمرات الأمريكية أن يستنتج الطالب عوامل نجاح ثورة المستعمرات الأمريكية ضد بريطانيا	موقف سكان المستعمرات الأمريكية من الضرائب التي فرضها البريطانيون. رد فعل بريطانيا تجاه ثورة المستعمرات. أسماء أبرز قادة ثوار المستعمرات الأمريكية ضد بريطانيا. من خلال خريطة مفاهيمية يرسمها المعلم على اللوح يوضح فيها عوامل نجاح ثورة المستعمرات الامريكية غلق الدرس: اطلب من الطلاب تسجيل فيديو قصير (دقيقتان) يلخصون فيه أهم ما تعلموه اليوم.	فرضها البريطانيون. من خلال التأمل والتفكير يدون الطلاب على ورقة اجاباتهم يسمي أبرز قادة ثوار المستعمرات الأمريكية ضد بريطانيا. المعلم يحاور الطلاب في كل عامل من العوامل ويناقشهم فيها		ما النتائج المترتبة على رفض بريطانيا الغاء ضريبة الشاي؟ متى أعلن جورج واشنطن استقلال المستعمرات الأمريكية عن بريطانيا عام ____وفي أي مؤتمر..... عدد عوامل نجاح ثورة المستعمرات الامريكية؟

	نشاط بيتي: أكتب تقريراً حول المقاطعة العالمية لمنتجات الاحتلال الصهيوني وأثرها على الاقتصاد الاسرائيلي			التقويم الختامي: ما النتائج المترتبة على التمسك بالأرض والوطن والدفاع عنه أمام غزاة المستعمرين؟

خطة الدرس الخامس

التهيئة: (5 دقائق).

مراجعة الدرس السابق

عرض فيديو تمهيدي قصير عن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في فرنسا قبل الثورة

بعد المشاهدة، اسأل الطلاب؟

ما أكثر شيء أثار دهشتكم في الفيديو؟

لو كنتم مكان أحد الفقراء في تلك الفترة، كيف ستكون ردة فعلكم؟

برأيكم كيف انتهت هذه الأحداث؟

تخيلوا أنكم تعيشون في بلدٍ يعاني من الجوع والفقر، بينما تعيش فئة قليلة في رفاهيةٍ مطلقة! هذا كان حال فرنسا قبل الثورة، حيث اشتعل الغضب في قلوب الناس، ليشعل شرارة واحدة غيّرت مجرى التاريخ وأسقطت العروش... إنها الثورة الفرنسية!

أحبائي الطلاب، اليوم سننطلق في رحلة مثيرة عبر الزمن لنعيش واحدة من أعظم التحولات في التاريخ! سنشاهد كيف اشتعلت شرارة الثورة الفرنسية، وكيف قلبت موازين القوة وأسقطت العروش... فهل أنتم مستعدون لاكتشاف أسرار هذه الثورة العظيمة؟

عنوان الدرس: الثورة الفرنسية عدد الحصص: (5) الفترة الزمنية: (4\6-16\6)				
الأهداف	**دور المعلم**	**دور المتعلم**	**الوسائل**	**التقويم**
أن يوضح الطلاب أسباب قيام الثورة الفرنسية	من خلال استراتيجية البنتاجرام تحديد موقع فرنسا من خلال طرح أسئلة: الموقع الجغرافي لفرنسا؟ ما هي الدول التي تحدها؟ ما عاصمة فرنسا؟ أهم مدن فرنسا؟ كم تبلغ مساحة فرنسا باستخدام التعلم التعاوني تدريس الصور يطلب المعلم من الطلاب فتح الكتاب صفحة 40،39	تعيين فرنسا على خريطة أوروبا السياسية العمل مع الفريق والتأمل بالصور والنقاش بين أفراد المجموعة.	رسم شكل خماسي وضع العناصر الخمسة بداخلها خريطة فرنسا السياسية ان وجدت او خريطة أوروبا السياسية طباشير ملونة	تعيين فرنسا وحدودها الجغرافية على خريطة أوروبا السياسية؟ من خلال خريطة مفاهيمية وضح أسباب الثورة الفرنسية؟

	أمامك أربعة صور تأملها جيدا للتعرف على أسباب الثورة الفرنسية. يناقش الطلاب بأسباب الثورة الفرنسية السياسية والاجتماعية والاقتصادية فهم احداث الثورة الفرنسية من خلال لعب الأدوار يقوم المعلم بتوزيع الشخصيات على الطلاب وتحديد دور كل طالب من خلال تحضير النص بالصفحة 42،41 بعد الانتهاء من تطبيق الطريقة مناقشة الطلاب حول ما حدث.	المجموعة الأولى: طبقات المجتمع الفرنسي المجموعة الثانية: المفكر جان جاك رسو المجموعة الثالثة: سجن الباستيل المجموعة الرابعة: الملك لويس السادس عشر. يستنتج الطلاب أسباب الثورة الفرنسية؟ التأمل والتفكير والاجابة الأسباب السياسية للثورة الفرنسية؟ يقوم كل طالب بحفظ دوره وعمل مسرحية تاريخية من خلال المعلومات التي ذكرت بالنص من خلال تقمص دور الشخصيات التاريخية الملك لويس السادس عشر		
أن يتتبع الطلاب مجريات الثورة الفرنسية				في أي عام قامت الثورة الفرنسية؟ من هو الملك الذي حكم فرنسا خلال فترة اندلاع الثورة الفرنسية؟ كيف ساعدك لعب الأدوار في فهم أفضل لدوافع الشخصيات التاريخية وأحداث الثورة الفرنسية؟

أن يبين الطلاب نتائج الثورة الفرنسية أن يتعرف الطلاب الى مفهوم الدستور أن يستنتج الطلاب أثر الثورة الفرنسية على الدول الأوروبية	باستخدام الخرائط المفاهيمية يناقش المعلم الطلاب حول نتائج الثورة الفرنسية رسم مخطط مفاهيمي. استخدام الحوار والمناقشة: يناقش الطلاب بمفهوم الدستور حول أهمية وجود دستور للبلاد. ويناقش الطلاب حول مفهوم الحقوق الأساسية للفرد. استخدام التعلم الثنائي النص التاريخي: تتهيأ أذهان الطلبة من خلال قراءة النص. يطلب المعلم من الطلبة قراءة النص، والتفكير في تساؤلات حوله.	طبقة عامة الشعب طبقة النبلاء رجال الدين التأمل والتفكير والاجابة: يذكر نتائج الثورة الفرنسية التأمل والتفكير والاجابة: اذكر أهم مبادئ الثورة الفرنسية كما نادى بها الدستور اذكر الحقوق الواردة بالدستور التي تعنى بالفرد؟ من خلال قراءة وتأمل النص التاريخي الكتاب صفحة 44 يدون الملاحظات حول النص.	رسم مخطط نص ص 44	من خلال المخطط اكتب نتائج الثورة الفرنسية أذكر مبادئ الدستور الفرنسي 1..... 2..... 3..... ما النتائج المترتبة على أثر الثورة الفرنسية على أوروبا؟

	يستخرج الطلبة الكلمات الصعبة من النص. باستخدام الحوار والمناقشة يناقش الطلبة حول المبادئ التي ساهمت الثورة الفرنسية في ترسيخها. باستخدام الحوار والمناقشة: يناقش الطلاب حول الدول الأوروبية التي تحالفت ضد فرنسا باستخدام التفكير التأملي: يناقش الطلاب حول تشكيل فرنسا لجنة الإنقاذ العام. بم تفسر:	يوضح مخاوف أوروبا من الثورة الفرنسية. يستنتج أثر الثورة الفرنسية على أوروبا. التأمل والتفكير والإجابة والاستفسار: اذكر المبادئ التي ساهمت الثورة الفرنسية في ترسيخها. كيف كان طريقة انتشارها؟ ما هو المبدأ الذي نبه أوروبا إلى خطورة الثورة الفرنسية عليها؟ التأمل والتفكير والاستنتاج والإجابة:		اختر الإجابة الصحيحة مما بين القوسين: أخذ الشعور بالخوف والقلق من مبادئ الثورة الفرنسية بعدة دول منها:)ألمانيا – الدنمارك – روسيا – إيطاليا(انتشرت مبادئ الثورة الفرنسية على يد:)الحكام المستنيرين – الرسل – الأمراء م تفسير: قيام تحالف بين الدول الأوروبية ضد فرنسا. بم تفسر:

	ما هو العمل الذي قام به روبسبيير؟ وكيف كانت نهايته؟ ما أهم الأعمال التي قامت بها حكومة الإدارة؟ من أبرز زعماء حكومة الإدارة؟	يذكر الدول الأوروبية التي تحالفت ضد فرنسا. التأمل والتفكير والاستنتاج والإجابة: لماذا قامت فرنسا بتشكيل لجنة الإنقاذ العام؟ ومن ترأسها؟ ما هو العمل الذي قام به روبسبيير؟ وكيف كانت نهايته؟ ما أهم مشاكل حكومة الإدارة؟ اذكر أهم أبرز زعماء حكومة الإدارة		تشكيل فرنسا لجنة الإنقاذ العام بعد الثورة.
	غلق الدرس: يطلب المعلم من الطلاب تلخيص أهم فكرة تعلموها اليوم في وكأنهم يكتبون تغريدة على وسائل			التقويم الختامي: أي من الفئات الاجتماعية كانت الأكثر تأثرًا بضرائب النظام القديم؟ وما مصيرها؟

	التواصل الاجتماعي. تُعرض بعض التغريدات على السبورة، ويتم مناقشة أكثرها تأثيرًا. النشاط البيتي: تصميم غلاف صحيفة يعكس أجواء الثورة الفرنسية، يتضمن العنوان والصور المناسبة.			من أهو أبرز رمز الثورة الفرنسية ومؤلف العقد الاجتماعي؟

ملحق رقم (6): كتاب تسهيل المهمَّة – كلِّيَّة العلوم التَّربويَّة– جامعة القدس

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2025/2/5م

حضرة: مدير مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل/ المحترم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة ياسمين احمد محمود محمد ورقمها الجامعي **22220191** بإجراء دراسة بعنوان

أثر توظيف استراتيجية البنتاغرام Pentagram في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافية ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في فلسطين

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ.د. إبراهيم محمد عرمان
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

برنامج أساليب التدريس
Teaching Methods Program

نسخة/د.ع
نسخة/الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education
Southern Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل

الرقم: ج ع / 18579 - 4 - 48
التاريخ: 2025/02/16

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة للباحثة ياسمين احمد محمود مُحمد

نهديكم أطيب التحيات، وبخصوص الموضوع أعلاه ، نطلب من حضرتكم تسهيل قيام الباحثة المذكورة أعلاه بإجراء بحث بعنوان "أثر توظيف استراتيجية البنتا غرام pentagram في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافية ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في فلسطين "لإتمام مشروع التخرج.

،،، مع الاحترام،،،

أ. ياسر صالح
مدير عام التربية والتعليم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / جنوب الخليل

Ramallah P.O.Box (576) رام الله ص.ب. Tel: (+970-2-2983256/7) هاتف fax:(+970-2-29832

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصَّفحة
1.3	توزيع فقرات الاختبار حسب مهارة قراءة الخَرائط الجُغرافيَّة	**55**
2.3	توزيع موضوعات وحدة التَّحوُّلات العالميَّة في العصر الحديث	**56**
3.3	توزيع مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ على فقرات الاختبار	**59**
4.3	توزيع موضوعات الوحدة على فقرات اختبار التَّفكير التَّأمُّليّ	**59**
5.3	حجم الأثر مربع إيتا	**62**
1.4-أ	المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لطريقة التَّدريس.	**64**
1.4-ب	المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لطريقة التَّدريس.	**65**
2.4-أ	المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمستويات التحصيل السابق.	**66**
2.4-ب	المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمستويات التحصيل السابق.	**67**
2.4-ج	المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمستويات التحصيل السابق.	**68**
3.4	نتائج التَّحليل التَّباين المصاحب (المغاير) ANCOVA لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام Pentagram في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمتغيِّر طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما.	**69**

4.4	المتوسّطات الحسابيَّة المعدَّلة والأخطاء المعياريَّة لاختبار تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لطريقة التَّدريس.	**70**
5.4-أ	المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لطريقة التَّدريس.	**71**
5.4-ب	المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لطريقة التَّدريس.	**72**
6.4-أ	المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمستويات التَّحصيل السَّابق.	**73**
6.4-ب	المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجات اختبار تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمستويات التَّحصيل السَّابق.	**74**
7.4	نتائج التَّحليل التَّباين المصاحب (المغاير) ANCOVA لأثر توظيف استراتيجيَّة البنتاجرام Pentagram في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في فلسطين تبعًا لمتغيِّر طريقة التَّدريس والتَّحصيل السَّابق والتَّفاعل بينهما.	**76**

رقم الشَّكل	اسم الشَّكل	رقم الصَّفحة
1.2	أطوار استراتيجيَّة البنتاجرام	13
2.2	أبعاد استراتيجيَّة البنتاجرام	17
3.2	أنواع الخرائط الجغرافيَّة	20
4.2	مهارات قراءة الخرائط الرَّئيسيَّة	22
5.2	مهارات التَّفكير التَّأمُّليِّ	30

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصَّفحة
1	أسماء المحكَّمين	**96**
2	تحكيم اختباريّ مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ والمادَّة التَّعليميَّة ونموذج الإجابة بصورتها الأوَّليَّة	**97**
3	اختبار مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة بصورته النِّهائيَّة	**118**
4	اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بصورته النَّهائيَّة	**126**
5	دليل المعلِّم	**132**
6	تسهيل مهمَّة	**167**

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصَّفحة
إجازة الرِّسالة	
إهداء	
إقرار	أ
شكر وعرفان	ب
مُلخَّص الدِّراسة باللُّغة العربيَّة	د
مُلخَّص الدِّراسة باللُّغة الإنجليزيَّة	هـ
الفصل الأوَّل: خلفيَّةُ الدِّراسة وأهميَّتُها	
مقدِّمة الدِّراسة	**1**
مشكلة الدِّراسة	**4**
أهداف الدِّراسة	**5**
أسئلة الدِّراسة	**5**
فرضيَّات الدِّراسة	**6**
أهميَّة الدِّراسة	**6**
حدود الدِّراسة	**7**
مصطلحات الدِّراسة	**8**
الفصل الثَّاني: الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة	
الإطار النَّظري	**10**
المحور الأوَّل: استراتيجيَّةَ البنتاجرام	**10**
المحور الثَّاني: مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة	**17**
المحور الثَّالث: مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ	**24**
الدِّراسات السَّابقة	**32**
دراسات سابقةً تتعلَّق باستراتيجيَّة البنتاجرام	**32**
دراسات سابقةً تتعلَّق بتنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة	**36**
دراسات سابقةً تتعلَّق بتنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ	**41**
التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة	**47**
التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة باستراتيجيَّة البنتاجرام	**47**
التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة بمتغيِّر مهارة قراءة الخرائط الجغرافيَّة	**48**

التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة بمتغيِّر مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ	**50**
الفصل الثَّالث: الطَّريقة والإجراءات	
منْهج الدِّراسة	**52**
مُجتمع الدِّراسة	**52**
عيِّنة الدِّراسة	**53**
دليل المعلِّم	**53**
أدواتُ الدِّراسة	**53**
إجراءات الدِّراسة	**60**
مُتغيِّرات الدِّراسة	**61**
تصميم الدِّراسة	**61**
المُعالجة الإحصائيَّة	**62**
الفصل الرابع: نتائج الدِّراسة	
مقدِّمة	**63**
النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل	**63**
النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّاني	**71**
ملخَّص النَّتائج	**78**
الفصل الخامس: مناقشة نَتائج الدِّراسة والتَّوصيات	
مناقشة النَّتائج	**79**
مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل	**79**
مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّاني	**82**
التَّوصيات	**85**
قائمة المصادر والمراجع	**86**
الملاحق	**95**
فهرس الجداول	**169**
فهرس الأشكال	**171**
فهرس الملاحق	**172**
فهرس المحتويات	**173**