الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل V في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي

إعداد الباحثة

رنا حمزة أبو مرق

إشراف الأستاذ الدكتور

عبد المعطي رمضان الأغا

أستاذ المناهج وطرق التدريس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس

1434 هـ - 2013 م

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

﴿يرفعِ اللهُ الذينَ آمنُوا منكمْ والذينَ أُوتُوا العلمَ
درجاتٍ واللهُ بما تعملونَ خبيرٌ﴾

صدق الله العظيم

سورة المجادلة

الآية "11"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــداء

- إلى من كانا سبب في وجودي... أبي وأمي.
- إلى من أرى فيهم وجودي ... إخوتي.
- إلى زوجي الغالي.
- إلى سر سعادتي وبلسم جراحي... صديقاتي.
- إلى جامعتي التي أمضيت فيها أجمل لحظات حياتي.
- إلى أساتذتي الأفاضل عامة.
- إلى طالبات قسم المناهج وطرق التدريس.
- إلى الحقل الذي غرست فيه بذرة جهودي لأراها شجرة تثمر.

إلى كل هؤلاء أهدي خير ما في هذا البحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾[سورة النمل,أية19]

الحمد لله ذي الطول والآلاء، والشكر لله شكرًا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، فهو سبحانه ولي النعم، وبتوفيقه ورعايته تتم الصالحات، وصلى الله على سيدنا محمد خاتم الرسل والأنبياء، وعلى آلة وأصحابه ومن سار على هديه من الأتقياء، وامتثالا لتوجيه النبي الكريم عليه أزكى التحية والتسليم في الحديث الشريف "من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

فجميل أن يشكر الإنسان كل من قدم له يد العون والمساعدة، وأن يخص بعضهم بالذكر، فاني أتقدم بخالص شكري وعظيم تقديري وامتناني إلي أستاذي الفاضل الاستاذ الدكتور/ **عبد المعطي رمضان الأغا**، والذي أسعدني بإشرافه علي هذه الدراسة، فقد رافقني في هذه الرحلة التعليمية، ومنحني الكثير من وقته، وجاد علي بإرشاداته السديدة، وتوجيهاته المفيدة، ومنحني من علمه ما يعجز مثلي عن مكافئته، فجازاه الله عني خير الجزاء.

والشكر موصول لسعادة الأستاذة الدكتورة/ **فتحية صبحي اللولو**، والدكتور/ **وائل عبد الهادي العاصي** على تفضلهما مناقشة الدراسة، وإبداء توجيهاتهما واقتراحاتهما، التي ساهمت في ارتقاء هذه الدراسة.

أما أسرتي: **والدي، والدتي، زوجي، إخوتي، زملائي وأصدقائي** فقد أعانوني وعانوا في سبيل تذليل كل صعب، وتعبيد كل درب، فلهم مني التقدير والاعتزاز والحب، داعيًا الله أن يعينني في تعويضهم لما بذلوه، من جهد وعناء، ودعاء خالص لهم من الأعماق بالصحة والعافية والسعادة.

هؤلاء من ذكرتهم فشكرتهم، أما من نسيتهم، فهم أولي الناس بالشكر والتقدير، وأدعو الله سبحانه وتعالي أن ينال هذا الجهد القبول والرضا، فحسبي أنني اجتهدت، ولكل مجتهد نصيب، والكمال لله وحده، فان وفقت فمن الله، وإن قصرت، فعذري لقوله سبحانه وتعالي﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾[البقرة,32].

الباحثة

رنا أبو مرق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخص الدراسة

أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل V في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل(V) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. وتتخلص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس "ما أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل(V) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة؟"، وتكونت عينة الدراسة من (108) طالبات من الصف التاسع الأساسي بمدرسة فهمي الجرجاوي الأساسية (أ) للبنات للسنة الدراسية (2012/2011)،حيث يوجد بالمدرسة أربعة صفوف من الصف التاسع، جرى اختيار ثلاث صفوف منها، وتم تعيين صفين كمجموعة تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية (خرائط المفاهيم والأخرى بالشكل"V")، والمجموعة الأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية

واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملائمته لطبيعة الدراسة، وللوصول إلي نتائج الدراسة قامت الباحثة بتطبيق أداة تحليل المحتوى، واختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي من إعداد الباحثة وعرضها على مجموعة من المحكمين، وتم استخدام أساليب إحصائية متعددة وهي النسبة المئوية، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار(T)، واختبار إيتا.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (α<0.01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى خرائط المفاهيم، وأقرانهن في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α<0.05) بين متوسطات درجات المجموعة الثانية التي درست باستخدام الشكل (V) وأقرانهن في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام الشكل (V).

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α<0.05) بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبية الأولى لخرائط المفاهيم، والتجريبية الثانية الشكل (V)، والمجموعة الضابطة لصالح خرائط المفاهيم. وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام باستخدام أسلوب خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا، لما يوفره من مواقف تعليمية تثير اهتمام التلاميذ وتعمل على زيادة تحصيلهم وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم في مختلف المراحل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

The impact of the use of concept maps and strategies Figure (V) in the development of deductive thinking skills in geographyin the ninth grade students in Gaza

This study aimed to identify the impact of the use of concept maps and strategies Figure (V) in the development of deductive thinking skills in geography in the ninth grade students in Gaza. And The problem of this study is summarized in the answer of this main question : What are the effects of using concept maps and figure (V) in developing deductive thinking in geography for ninth students in Gaza ?". The study sample consisted of 108 female students from the ninth grade primary school FahmiJerjaoi (a) for the girls، for the academic year (2013/2012)، where there is a school four rows of the ninth grade، was selected three rows of them، were appointed two rows as a pilot study using the strategy (concept maps and the other as "V")، and the other group officer taught the usual way.

And followed the researcher approach quasi-experimental for suitability to the nature of the study، and access to the results of the study، the researcher application tool content analysis، and testing to measure thinking skills deductive prepared by the researcher and presented to a group of arbitrators، and to achieve the objective of the study the researcher used the statistical treatments (Averages and standard deviations، Been using Pearson's correlation coefficient، Pearson to find a certified internal consistency. Correlation coefficient was used Spearman Brown equal midterm segmentation، and Jtman equation indivisible midterm is equal to find reliability coefficient. T test independent sample test to examine the hypothesis (1)، and (3). ETA coefficient، and d to find the size of the effect.

The study also found statistically significant differences at the level of (0.05> α) between the mean scores of the study groups of the three (the first experimental concept maps، and the second experimental form (V)، and the control group in the post application to test the thinking skills inferential. Additionally، the study discovered significant differences statistically between the mean scores of the experimental group first studied using concept maps and the average level students the second group studied using maps form (V) in the post in the subject of geography and that when the level of significance (0.05> α) to the experimental group first studied using maps concepts. study recommends that attention concept maps using the method in the teaching of geography، it provides interesting، educational attitudes of pupils and working to increase achievement and the development of inferential thinking skills they have in various stages.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرست المحتويات

الموضوع	الصفحة
آية قرآنية	ب
الإهداء	ت
شكر وتقدير	ث
ملخص الدراسة بالعربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ح
فهرس المحتويات	خ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ش
قائمة الأشكال والصور	ص
الفصل الأول: خلفية الدراسة	
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	8
فرضيات الدراسة	9
أهداف الدراسة	9
أهمية الدراسة	10
حدود الدراسة	10
مصطلحات الدراسة	10
الفصل الثاني: الإطار النظري	
المحور الأول: إستراتيجيات التدريس	
أولاً: البنائية:	14
نظرية أوزوبل	14
النظرية البنائية	17
ثانياً: خرائط المفاهيم (Concepts Maps)	20
تعريف خرائط المفاهيم.	20
الأساس النظري لخرائط المفاهيم.	21
مكونات خرائط المفاهيم.	23

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فوائد خرائط المفاهيم.	23
التدريس بخرائط المفاهيم.	24
بنية خرائط المفاهيم.	25
خطوات بناء خرائط المفاهيم.	26
تصنيفات خرائط المفاهيم.	27
أشكال خرائط المفاهيم.	28
كيفية تدريب الطالبات على بناء خرائط المفاهيم.	30
المبادئ التي تعتمد عليها خرائط المفاهيم.	31
شروط استخدام خرائط المفاهيم.	32
استخدامات خرائط المفاهيم.	33
دور خرائط المفاهيم في عملية التعلم.	34
خرائط المفاهيم أداة تعليم التفكير.	36
معيار تصحيح خرائط المفاهيم.	36
صور لرسم خرائط المفاهيم.	37
خرائط المفاهيم وعلاقتها بتدريس الجغرافيا.	37
معايير استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا.	38
تصميم خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا.	39
ثالثاً: استراتيجية الشكل (V).	40
عناصر بناء الشكل (V).	41
بنية الشكل (V).	43
استخدامات الشكل (V).	45
تقييم الشكل (V).	45
المحور الثاني: التفكير	
مقدمة.	47
خصائص التفكير.	49
أساليب تعليم التفكير.	50
دور المدرسة في تعليم التفكير.	52
مهارات التفكير الأساسية.	53
التفكير الاستدلالي.	55

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العمليات العقلية المتضمنة في الاستدلال.	55
أنواع الاستدلال.	56
أنماط التفكير(Types of thinking).	57
مراحل التفكير الاستدلالي.	57
أهمية تعليم مهارات التفكير وتعلمها بالنسبة للتلاميذ.	58
التفكير الاستدلالي والمنهاج.	59
مهارة التفكير الاستقرائي .	59
مهارة التفكير الاستنباطي.	61
تنمية التفكير الاستدلالي.	65
المحور الثالث: طبيعة الجغرافيا وأهدافها	
مقدمة.	66
مفهوم الجغرافيا.	67
تطور علم الجغرافيا.	68
أهمية تعلم المفاهيم الجغرافية.	69
أهمية تدريس الجغرافيا.	69
أهداف تدريس مادة الجغرافيا.	71
تعقيب عام على الإطار النظري.	72
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجية خرائط المفاهيم.	76
المحور الثاني: دراسات تتناول استراتيجية الشكل (V).	85
المحور الثالث: دراسات خاصة بالتفكير الاستدلالي.	90
تعقيب عام على الدراسات السابقة	99
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة	
منهج الدراسة وتصميميها.	103
مجتمع الدراسة.	103
عينة الدراسة.	103
أدوات الدراسة.	104
ثبات الاختبار.	109
خطوات الدراسة	112

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعالجة الإحصائية.	114
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها	
نتائج السؤال الأول ومناقشته.	16
نتائج السؤال الثاني ومناقشته.	119
نتائج السؤال الثالث ومناقشته.	123
توصيات ومقترحات الدراسة.	127
قائمة المراجع	
أولاً: المراجع العربية.	129
ثانياً: المراجع الأجنبية.	135
ملاحق الدراسة	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	الجداول	الصفحة
4.1	عدد أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والضابطة.	103
4.2	مواصفات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي.	104
4.3	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.	107
4.4	الصورة النهائية اختبار مهارات التفكير الاستدلالي	107
4.5	معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار	109
4.6	معاملات الارتباط بين متوسط درجات الفقرات الفردية ومتوسط درجات الفقرات الزوجية بكل مجال من مجالات الاختبار وإجمالي المجالات	110
4.7	يوضح معامل كودر ريتشارد سون21 لكل بعد من الأبعاد وكذلك للاختبار ككل	110
4.8	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين درجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار الجغرافيا قبل التجربة	111
4.9	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين درجات طالبات المجموعات الثلاث في التحصيل العام قبل التجربة	111
4.10	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين درجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار التك قبل التجربة	112
5.1	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية خرائط المفاهيم في التطبيق البعدي.	116
5.2	قيمة "ت" و "η^2 " و "d" وحجم التأثير لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس	118
5.3	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروقبين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية الشكل (V) في التطبيق البعدي.	120
5.4	قيمة "ت" و " 2η " و "d" لكل بعد من ابعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس لإيجاد حجم التأثير.	122
5.5	مصدر التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعات الثلاث في كل مجال من المجالات وتحديد مستوى الدلالة تعزى لمتغير	123

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	الإستراتيجية.	
5.6	اختبار شيفيه في المهارة الأولى: الاستقراء تعزى لمتغير الإستراتيجية.	124
5.7	اختبار شيفيه في المهارة الثانية: الاستنباط تعزى لمتغير الإستراتيجية.	124
5.8	اختبار شيفيه في المهارة الثالثة: الاستنتاج تعزى لمتغير الإستراتيجية.	125
5.9	اختبار شيفيه في الدرجة الكلية تعزى لمتغير الإستراتيجية.	125

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

م	الملاحق	الصفحة
.1	تسهيل مهمة الطالب .	138
.2	التعريف الإجرائي لمهارات التفكير.	139
.3	أسماء محكمي أداة تحليل المحتوى.	140
.4	الاختبار في صورته الأولية .	141
.5	الاختبار في صورته النهائية.	152
.6	جدول مواصفات اختبار التفكير الاستدلالي في صورته النهائية	158
.7	دليل معلم لخرائط المفاهيم.	159
.8	دليل معلم للشكل (V).	169
.9	دليل الطالب.	180
.10	تحكيم قائمة مهارات التفكير الاستدلالي.	188
.11	الخطة الفصلية لتوزيع مبحث الجغرافيا للفصل التاسع.	189

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الأشكال والصور

م	الملاحق	الصفحة
.1	رسم تخطيطي لخريطة المفاهيم.	25
.2	نموذج لخريطة المفاهيم في مادة العلوم.	26
.3	الشكل الهرمي لخريطة المفاهيم .	28
.4	الخريطة المتسلسلة لخريطة المفاهيم.	29
.5	الخريطة المتجمعة من خريطة المفهوم.	29
.6	الخريطة العنكبوتية من خريطة المفهوم.	30
.7	بنية الشكل(V).	43
.8	مكونات الشكل(V) وجانبيها.	44
.9	يوضح التفكير الاستنباطي.	61
.10	التفكير الاستقرائي.	63

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفيـة الدراسـة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول
خلفية الدراسة

المقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة تغيراً وتطوراً في جميع المجالات: الثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية كما شهد انفجاراً علمياً أدى إلى تضخم حجم المعرفة وتضاعفها، واستخدام تصنيفات جديدة في العلوم المختلفة، وسرعة استخدام التقنية والتطبيق العلمي للمعرفة المكتشفة لحل مشكلات المجتمع. والتربية ليست بمعزل عن المجتمع فهي تؤثر فيه وتتأثر بظروفه (النجدي،2005: 145).

لذلك يعتبر العصر الحالي عصر العلم والانفجار المعرفي المستمر في شتى نواحي الحياة الإنسانية وأصبحت العلوم المختلفة وتطبيقاتها من ضروريات الحياة، حيث زادت المعرفة العلمية زيادة هائلة، ومع ما يواجهه الجميع من صعوبة الإلمام بدقائقها وتفصيلاتها، اتجهت الاهتمامات إلى التركيز على المفاهيم وتسهيل دراستها للمتعلمين بحيث تصبح ذات معنى لديهم.

هذا التطور أدى إلى تأثر المناهج الدراسية بهذا التقدم المعلوماتي المتزايد، وشمل هذا التأثير جميع مكوناتها، من أهداف، ومحتوى، وأنشطة تعليمية، وطرق تدريس، وأساليب تقويم، كما أصبح اكتساب مهارات التعلم الذاتي والمستمر وغرس حب المعرفة وتحصيلها وانتقائها وتنظيمها من الأهداف الرئيسة التي تسعى هذه المناهج إلى تنميتها لدى المتعلمين.

لذلك يرى أوزوبل أنّ التعلم ذي المعنى لا يتحقق إلا إذا قام المتعلم بدمج المعلومات الجديدة في بنيته المعرفية بهدف فهم العلاقات بين المفاهيم والأفكار الجديدة والمفاهيم والأفكار السابقة التي تبنى عليها البنية المعرفية الراهنة (فراج،2001 :105). وهذا ما يجب أن نلتفت إليه في مؤسساتنا التعليمية، وهو البحث عن الأساليب والأدوات التي تجعل تعليم وتعلم المفاهيم ذات المعنى بعيداً عن التعلم الاستظهاري، وهنا ظهرت في المؤسسات التعليمية الحديثة على يد (نوفاك وجوين) استراتيجية مبتكرة للتعليم والتعلم هي خرائط المفاهيم التي جاءت تطبيقياً لنظرية (أوزوبل) للتعلم ذي المعنى من شكل تخطيطي يوضح تلك المفاهيم وعلاقتها في كل من الاتجاه الرأسي والأفقي، حيث إن الخريطة الناتجة تمثل تنظيماً للمفاهيم الخاصة بموضوع ما (شحاته،2007 :115).

وقد عرفت خرائط المفاهيم من حيث وظيفتها بأنها تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع، أو الوحدة الدراسية ،وتوضيح العلاقات بين المفاهيم لمساعدة الطالب على تنظيم معرفته بقصد تعميق فهمه لتعلم الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي (عطية، 2007: 238).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونظراً لأهمية الدور الذي تلعبه خرائط المفاهيم في تحقيق التعلم ذي المعنى وتحسين عملية التعليم، أجريت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت خرائط المفاهيم كأسلوب للتدريس يستخدم في تدريس المواد المختلفة.

وهذا ما أكدته بعض الدراسات منها دراسة الفارسي (2003) حيث هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

أما دراسة عبد العال (2002) فقد أظهرت نتائجها فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا وفهم وتطبيق المفاهيم الطبيعية والسياسية في الاختبار التحصيلي كله لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة الشكرجي والطائي (2007) أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الجغرافية، و أكدت الدراسة فاعلية طريقة خرائط المفاهيم في التدريس.

وأن أهمية تدريسها أصبحت استراتيجية تؤكد على المشاريع الريادية الحديثة في تدريس الجغرافيا من خلال طرح مشروع (2061) بهدف تطوير تدريس المفاهيم الجغرافيا واكساب الطلبة مفاهيم جغرافية متطورة تستعمل في الحياة اليومية (المسعودي والعجرش، 2012: 297)

وقد أظهرت العديد من الدراسات فاعلية أسلوب خرائط المفاهيم في تحسين تعلم المفاهيم والعلاقات القائمة بينها، فضلاً عن تحسين التحصيل الدراسي، وتعديل اتجاهات وميول الطلبة نحو المادة الدراسية ومنها: دراسة ابو الجديان (2011) حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب من المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستراتيجية خرائط المفاهيم على القياس البعدي لاختبار التفكير الناقد بأبعاده.

أما دراسة محمد (2008) فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بخرائط المفاهيم وبين الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الجغرافيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقامت عويس (2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ومع تزايد الأبحاث والدراسات حول الاستراتيجيات المعرفية يعتبر نموذج شكل (V) المعرفي أحد النماذج التي تسهم في مساعدة الطلاب على بناء المعرفة بأنفسهم واستخدام هذه المعرفة في فهم الطبيعة البنائية للمعرفة وإكسابهم عمليات العلم .

لقد كان تطوير الشكل (V) المعرفي نتيجة بحث وعمل استمر عشرين سنة قام به جوين من أجل العثور على طريقة تساعد الطلاب للإجابة عن الأسئلة الجوهرية ل(V) وهي:

- ما السؤال الإخباري؟
- وما المفاهيم الأساسية؟
- وما الدعاوى المعرفية الاساسية؟
- وما والدعاوى القيمية؟. (نوفاك وجوين، 1995 :65)

لذا تعد استراتيجية الشكل (V) من بين أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن أن تستخدم في التدريس لتحقيق التعلم ذي المعنى إذ إنها تساعد المتعلم على فهم بنيته المعرفية ،ومعرفة الطرق التي يتم من خلالها بناء المعرفة فضلاً عن أنها تساعد المتعلم على ترتيب أفكاره بطريقة أفضل في ضوء المعلومات التي سبق أن تعلمها من قبل ،وتمكنه من ربط التفكير النظري (المفاهيمي) بالإجراءات العملية (الإجرائي) (عطية، 2009: 275).

إن خريطة الشكل(V) عبارة عن أداة تعليمية توضح التفاعل القائم بين البناء المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة والبناء المنهجي له، حيث توجد الأحداث أو الأشياء في بؤرة الشكل (V) والتي يبدأ من عندها بناء المعرفة فالخريطة كأداة تعليمية تؤكد دور المفاهيم في اختيار الأحداث أو الأشياء التي يتم ملاحظتها، وفي تحديد نوع الاستجابات والتسجيلات التي يتم القيام بها (زيتون، 2002 :162). وهناك دراسات عربية تناولت نموذج شكل (V):

منها دراسة وادي (2012) حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) في تنمية التحصيل المعرفي والميل إلى مادة الجغرافيا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دال احصائيا بين أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى وأداء طلاب المجموعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التجريبية الثانية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وبين الدرجة الكلية لمقياس الميل إلى مادة الجغرافيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى.

ودراسة السيد (2007) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل V في تنمية المفاهيم والمهارات البيئية في الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

ومن هنا ترى الباحثة أنّ دور التربية لا يقتصر على إعداد الأفراد لمواجهة ما سوف يقابلونه في المستقبل وتزويدهم بأكبر كمية من المعلومات، بل يكون بإكسابهم مهارات التفكير، وهذا مرهون بدور العلم والعلماء والمؤسسات التربوية للنهوض بالمستوى الثقافي والحضاري والسياسي. لذلك أساس تقدم المجتمعات ليس في كمية ما يحفظه المتعلمون من معارف المواد الدراسية المختلفة بل في تعلمهم لأساليب تفكيرية صحيحة تجعلهم قادرين على التفكير في أية مشكلة تفكيراً عميقاً.

حيث أن التفكير يعتبر أداة أساسية في تحصيل المعرفة ،ولم تعد النظم التربوية تهدف إلى ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط ،بل تعدت ذلك إلى العمل على تنمية وتعليم التفكير ؛ليتمكن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة.(أبو جادو ونوفل، 2007: 29).

لذلك يرى عمران (2007: 69) إنّ التفكير الاستدلالي في جوهره إدراك علاقات، والجغرافيا علم قائم على دراسة العلاقة بين الإنسان وبيئته الطبيعية وكيفية تفاعله معها، كما إنّ أهم ما يميز التفكير الاستدلالي عن غيره من أنواع التفكير الأخرى هو الانتقال من المعلوم إلى المجهول، وكذلك الجغرافيا، فعن طريق المعلومات المتاحة من العلوم الطبيعية والاجتماعية يصل الجغرافي إلى تفسير الظاهرات وأسباب اختلاف جزء من سطح الأرض عن جزء آخر ودور الإنسان في إحداث هذا الاختلاف، ولذا فإنّ تنمية التفكير الاستدلالي يحتل مكانة متميزة في أهداف تدريس الجغرافيا.

وازداد الاهتمام العلمي بموضوع التفكير بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين، لاسيما في عقد الثمانينيات منه، حيث تمثل ذلك الاهتمام في الكثير من قوائم التفكير والبرامج التعليمية ،وبذل الجهود الكبيرة، وانفاق الأموال الطائلة ،وإجراء الكثير من البحوث اللازمة والتطبيقات التربوية والنفسية عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، والاستفادة من طاقاتهم الإبداعية (أبو جادو ونوفل 2006 :25).

وفي فلسطين أوصى المؤتمر التربوي الأول المنعقد بغزة في أكتوبر (1993) بضرورة اتباع أساليب تؤدي إلى تحسن التحصيل وتنمي التفكير (المشهراوي ، 1999 : ب).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد حدد المؤتمر العلمي لليونسكو "بهامبورج" أن من الأهداف العامة لتدريس الرياضيات فهم التفكير القياسي أو الاستدلالي (عفانة ،1972 :2).

ومن الدراسات التي أكدت على أهمية استخدام التفكير الاستدلالي دراسة عمران (2007) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية ريجليوث التوسعية والتعرف إلى أثر التحصيل وعلى تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة الجغرافيا ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الاستدلالي في التدريس.

ودراسة معوض (2006) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام تاريخ العلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو العلم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دلالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح البعدي في الاستجابة للعبارات الممثلة في بعد من ابعاد المقياس، والاتجاه لعبارات المقياس ككل.

اما في دراسة قطاوي (1996) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام نمطي التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم والطريقة التقليدية على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم التاريخية واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ، وقد أظهرت الدراسة في بعض جوانبها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار البعدي للمفاهيم التاريخية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة إيجابية ضعيفة بين التحصيل والاتجاه في مفاهيم مادة التاريخ، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على نمطي التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم عند تدريس المفاهيم المتعلقة بالتاريخ.

وفي دراسة بدوي (2004) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابط، أما التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ان الجغرافيا لم تعد ذلك العلم الذي يهتم بوصف الظواهر وصفا سطحيا بعيدا عن الواقع بل أصبحت ذلك التخصص الذي يتماش والتطور العلمي الحديث المعتمد على التحليل والقياس والربط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واستخدام النماذج والنظريات الحديثة ،وبذلك صارت في الاتجاه التطبيقي الذي يعرف اليوم بالجغرافية الكمية (مخلف وربيع :2009،29).

ويرى عبد الله (4:2003) أن الجغرافيا والتي هي إحدى فروع الدراسات الاجتماعية تعد مجالاً خصباً لتنمية وتعليم مهارات التفكير ؛ فهي علم قائم على دراسة وإدراك العلاقات بين الإنسان وبيئته الطبيعية ،والبحث في التفاعل بينهما.

وتعد الجغرافيا إحدى المواد الدراسية المهمة في التعليم، والتي تأثرت كثيراً بهذه التطورات، لأنها من أكثر المواد الدراسية حساسية لما يجري في المجتمع من ظواهر وأحداث، وما يعتريه من مشكلات، لاتصالها بالإنسان وعلاقته بالبيئة، وما ينشأ بينهما من تفاعلات، وما ينتج عنهما من مشكلات (شلبي واخرون،1998: 358). لذلك هي كغيرها من العلوم، تتكون من مجموعة مترابطة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والمهارات والاتجاهات، وهو بذلك يتكون في صورة هرمية، تبدأ بقاعدة متسعة من المعارف والحقائق التي تتجمع وتصنف في ضوء الخصائص المعيارية المشتركة لتكون ما يعرف بالمفاهيم، ثم تتجمع هذه المفاهيم في علاقات لتكون تعميمات، ومن مجموع هذه التعميمات تتكون النظريات مما يمثل الجوانب المعرفية للمهارات والاتجاهات وغيرها من الجوانب الوجدانية. وهذا الهيكل ليس بصورة ثابتة ولكنه في تطور وتغير مستمرين نتيجة لما يضيفه البحث العلمي والتطور التكنولوجي (اللقاني،1990:16).

إن التدريس الجيد في الجغرافية ليس مجرد توصيل المعرفة والمعلومات إلى الطلبة وإنما يتم عن طريق خلق مواقف تدريسية تؤدي بصورة طبيعية إلى أنواع مرغوب فيها من الفعاليات والأساليب والاستراتيجيات والطرائق المتنوعة الحديثة التي تؤكد على اثارة انتباه الطلبة فالمدرس الجيد هو الذي يستطيع بتأثير شخصية وفعاليته وتحفيزه على العمل والنشاط من خلال التدريس واقتراح الفعاليات الجديدة والنقد والايحاء المباشر.(المسعودي، 2013: 37).

وهناك العديد من الدراسات التي استخدمت طرق واستراتيجيات تدريس مختلفة في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة جغرافيا من هذه الدراسات: دراسة الزعوري (2008) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية هيلدا تاب في تنمية التفكير الاستدلالي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التقليدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطتين (ذكور – إناث) اللتين درستا بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الاستدلالي. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين (ذكور – إناث) اللتين درستا باستخدام استراتيجية هيلدا تاب في تنمية التفكير الاستدلالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما في دراسة عمار (2006) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية استخدام الوسائط الفائقة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية وأثرها على تنمية بعض المفاهيم والتفكير الاستدلالي . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ودراسة أحمد (2004) أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلميذات المجموعة التجريبية الأولى وأداء تلميذات المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (0.01) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والاختبار التفكير التاريخي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى. وفاعلية خرائط المفاهيم ونموذج هيلدا تابا في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وإذا كانت تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، واكتساب المتعلمين لها تأتي في مقدمة أهداف تدريس الجغرافية في المراحل التعليمية المختلفة، فإن تحصيل المتعلمين للمعلومات والمعارف الجغرافية، واكتسابهم اتجاهات موجبة نحو مادة الجغرافيا أو تعديل اتجاهاتهم السالبة نحوها، لا يقل أهمية عن اكتساب وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي، نظراً لأن الاتجاهات تعمل كدوافع توجه المتعلم لاستخدام طرق العلم ومهاراته في البحث والتفكير، ومن ثم فهي ضرورية في تحصيل المعرفة واستيعابها واستخدامها في مواقف حياتية حتى يشعر المتعلمون بأهمية وفائدة دراسة الجغرافيا في حياتهم اليومية.

ومن خلال مشاركة الباحثة في فعاليات مركز القطان التربوي والحصول على العديد من الدورات التربوية الخاصة بطرائق التدريس والقيام بتحليل العديد من الدروس، والاطلاع على كشف درجات طالبات الصف التاسع الأساسي، وفهم وجهة نظر المعلمات اللواتي يدرسّن مادة الجغرافيا، تبين أنّ هناك عزوفاً من الطالبات عن فهم مادة الجغرافيا. وهذا أدى إلى أنّ المتعلمين يواجهون بعض الصعوبات في فهم واستيعاب دروس الجغرافيا، مما ترتب عليه نفورهم منها وعدم إقبالهم على دراسة موضوعاتها.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق اتضح لدى الباحثة حقيقة شعورها بمشكلة الدراسة الحالية ،والتي تتمثل في أن مناهج الجغرافيا في المرحلة الإعدادية بوضعها الراهن من حيث محتواها وطريقة تدريسها وأساليب تقويمها لا تسهم في معظم الأحيان في تنمية التفكير الاستدلالي وميول الطلاب نحو دراسة الجغرافيا ،مما يبرز الحاجة إلى ضرورة استخدام اتجاهات حديثة في تدريس الجغرافيا تتمثل في استخدام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيتي (خرائط المفاهيم والشكل V) في تدريس وحدة في الجغرافيا ،بهدف تنمية مهارات التفكير الاستدلالي .

ويذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل V في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟
- ما أثر استخدام استراتيجية الشكل vفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟
- ما أثر استخدام استراتيجيتي (خرائط المفاهيم والشكل v)في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقابل الطريقة التقليدية؟

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α <0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى خرائط المفاهيم وأقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α <0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية الشكل v)) وأقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α<0.05) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبية الأولى خرائط المفاهيم، والتجريبية الثانية الشكل (v)، والمجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.
- التعرف على أثر استخدام استراتيجية الشكل vفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التوصل إلى ما أثر استخدام استراتيجيتي (خرائط المفاهيم والشكل v)في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقابل الطريقة التقليدية.

أهمية الدراسة :

- تقدم الدراسة الحالية مقياس مهارات التفكير الاستدلالي والذي قد يساعد باحثين آخرين في عمل اختبارات مشابهة .
- تشجع العاملين في حقل التربية والتعليم على استخدام الخرائط المفاهيمية والشكل (V) وفي مجال التدريس بشكل أكبر .
- تقدم الدراسة طرقاً جديدة لتدريس الجغرافيا.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- وحدة (مناخ الوطن العربي) الوحدة الثالثة المتضمنة في منهاج الجغرافيا للفصل الدراسي الأول المقررة على طالبات الصف التاسع الأساسي بعد إعادة تنظيمها وترتيبها وفقاً لاستراتيجيات التدريس ومهارات التفكير الاستدلالي.
- قياس مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.
- طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة فهمي الجرجاوي بمحافظة شرق غزة والذي يبلغ عددهن 108 طالبة للعام الدراسي 2011-2012.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية التدريس:

تبنت الباحثة تعريف زيتون (2002: 266) بأنها عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فعالية ممكنة.

خرائط المفاهيم (Concept Maps):

وتعرّف الباحثة على أنها "بنية هرمية متسلسلة توضح فيها المفاهيم الجغرافية لوحدة مناخ الوطن العربي الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة، والمفاهيم الجغرافية لوحدة مناخ الوطن العربي الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة، ويتم ذلك في صورة تعريفية تشير إلى مستوى التمايز بين المفاهيم أي مدى ارتباط المفاهيم الأكثر تحديدا بالمفاهيم الأكثر عمومية ".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل المعرفي (V):

وتعرّفه الباحثة بأنه: "شكل يتم تخطيطه بهدف الربط بين الجانبين المفهومي والإجرائي عن طريق طرح الأسئلة من خلال الأحداث والأشياء المتعلقة بوحدة مناخ الوطن العربي التي تقع في بؤرة شكل (V) حول موضوع معين لبناء مفاهيم جغرافية ".

التفكير الاستدلالي:

تعرّف التفكير الاستدلالي " بأنه عملية تتضمن توظيف مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستقراء القاعدة من الجزيئات. واستنباط الجزء من الكل ،حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنيًا في الجغرافية" ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم من خلال استجابته لبنود اختبار التفكير الاستدلالي الذي أعدته الباحثة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطـــار النظـــري

يتضمن هذا الفصل ثلاث محاور:

المحور الأول: إستراتيجيات التدريس وتضم خرائط المفاهيم والشكل V.

المحور الثاني: طبيعة التفكير.

المحور الثالث: طبيعة الجغرافيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

يتناول الفصل الحالي للدراسة ثلاثة محاور رئيسة وهي :

- **المحور الأول: استراتيجيات التدريس**

أولاً: البنائية (نظرية أوزوبل والنظرية البنائية).

ثانياً: خرائط المفاهيم (تعريفها، مكوناتها، خطوات بنائها، استخداماتها، أهميتها، تقويمها، خصائصها، طرق تقديمها وعلاقتها بتدريس الجغرافيا).

ثالثاً: الشكل V (تعريفها، مكوناتها، خطوات التدريس، بنية الشكل V، وتقديرها).

- **المحور الثاني:**

التفكير (يستعرض التفكير بشكل عام والتفكير الاستدلالي بشكل خاص).

- **المحور الثالث:**

طبيعة الجغرافيا(تعريف الجغرافيا، أهمية تعلم المفاهيم الجغرافية، أهمية تدريس الجغرافيا وأهداف تدريس الجغرافيا).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الأول

استراتيجيات التدريس

المقدمة

يمر العلم اليوم بمرحلة من التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي حيث أطلق على هذه المرحلة ما يعرف "بالثورة العلمية "وقد أضافت تلك الثورة العلمية إلى الحضارة البشرية حصيلة ضخمة من المعرفة العلمية في مجالات كثيرة وتزايدت هذه الحصيلة كما وكيفيًا يومًا بعد يوم ،لذا فقد اتجهت الدراسات الحديثة خاصة في مجال العلوم إلى البحث عن أساليب جديدة للتعليم والتعلم مؤكدة على ضرورة التعليم بأسلوب يؤدي إلى العائد المطلوب وهو التعلم ذي المعنى (سلامة، 2002: 327).

عرف "أوزوبل "بنظريته المسماة منظومة المعلومات القبلية التي جاء بها عام 1960، والتي اعتبرت الأساس لتنظيم المحتوى التعليمي، وحاول أوزوبل من خلال نظريته تفسير كيف يتعلم الأفراد المادة اللفظية المنطوقة والمقروءة. وقد عمل أوزوبل من أجل تحسين وسائل التعليم الاستقبالي ذي المعنى في الوقت الذي اهتم فيه هذا النوع من التعلم بالسلبية وعدم الفعالية.

وتعتبر نظرية "أوزوبل "إحدى النظريات المعرفية الهامة التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم من منظور معرفي ،خاصة وأن النظريات المعرفية تختلف عن نظريات المثير والاستجابة في أن الأولى تفسر سلوك الفرد من السلوك بالنظر إلى خبرات الفرد ومعلوماته وانطباعاته واتجاهاته وأفكاره وطريقة معالجته وتجهيزه للمعلومات من حيث تداخلها وتنظيمها وإعادة تنظيمها مرة أخرى (أبو رياش،2006: 117).

أولاً: البنائية:

نظرية أوزوبل :

لقد سعى أوزوبل الى دراسة البنية المعرفية لدى المتعلم والعمليات العقلية العليا من اجل تحقيق تعلم ذو معنى .ويفترض إن الأفراد يتعلمون عن طريق تنظيم المعلومات الجديدة في نظام التسجيل المعتمد، ويسمى المفاهيم العامة في قمة نظام التسجيل بالتضمين (الاحتواء)لأن كل المفاهيم تنطوي تحته، ويفترض أن التعلم ينبغي أن ينمو ويتقدم بطريقة استنتاجيه من فهم المفاهيم العامة إلى فهم المفاهيم الأكثر تحديداً.

إن النواتج التعليمية التي سعى أوزوبل إلى تحقيقها لدى المتعلم، التي تسهم في تطوير بنائه المعرفي ينصب معظمها على النواحي المعرفية ،إذ إن هدفه النهائي تشكيل بناء معرفي تتضح فيه العلاقات والروابط بين المفاهيم التي يمتلكها المتعلم، وتشكل نظرية أوزوبل احد أهم الأسس النظرية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التي ينطلق منها لتحليل عمليات التعلم، وهي بناء البرامج التعليمية التي تستند إليها، وتعد نظرية أوزوبل بهذا المعنى احد أهم أركان النظرية المعرفية وفوق المعرفية في التعلم والتعليم، ولعل البعد العلمي والتطبيقي لهذه النظرية في تصميم الدروس يعطيها وزنا إضافيا في مجمل قائمة الأعمال النظرية الأكثر أهمية في النظرية المعرفية ككل، وفي علم النفس التربوي خاصة.

وعليه فان أهم المبادئ التي يمكن استنتاجها من نظرية أوزوبل في التدريس، تتمثل في تقديم الموضوع المعرفي في خطوطه العامة، والأفكار الأكثر عمومية يجب أن تقدم أولا ثم التفصيل إلى ما هو أكثر خصوصية وتحديدا، ويتضح من خلال مفاهيم أوزوبل ونظريته انه يرفض التعلم والتعليم من دون معنى، أي التعليم القائم على الحفظ فقط. ومقابل ذلك فان نظريته تتطلب أن تكون المادة المقدمة للمتعلمين جيدة البناء لتكون ذات معنى بحيث تقدم العلاقات بين المعلومات الجديدة والقديمة عبر البنية المعرفية.

لقد آمَن أوزوبل بان التعلم ذا المعنى هو ميزة وخاصية تتطلب من المتعلم أن يميز الروابط والعلاقات بين المفاهيم ؛وأن أهم عنصر في التعلم ذي المعنى ليس الكيفية التي تعرض المعلومات بها. بل الكيفية التي تربط بها المعلومات الجديدة ودمجها في البنية المعرفية الموجودة لدى المتعلم.

لقد أُعتبرت نظرية أوزوبل مدخلاً للخرائط المفاهيمية التي استخدمها (نوفاك) في اكتساب المفاهيم التي يرى بأنها طريقة تمثل البناء المعرفي لدى المتعلم، وينظر للمعرفة على أنها مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها على افتراضات ومبادئ بطريقة متسلسلة (قطامي والروسان، 2005: 17).

نظرية أوزوبل والتعلم ذي المعنى:

دافيد أوزوبل (Ausobel) صاحب نظرية منظم الخبرة المتقدم كان يرى في الخمسينيات وستينيات القرن العشرين أن كثيرا من الطرق "الحديثة "المشهورة –حينذاك – ليست فعالة ولا ذات كفاءة في ترسيخ تعلم ذي معنى. وقد وضع عام (1963) إستراتيجية لتقدم محتوى المادة التعليمية استنادا إلى مبدأين:

- **التفاضل المتوالي:**

ويعني ذلك تنظيم المادة التعليمية بحيث تقدم أولا الأفكار الأ كثر عمومية ،ثم يجري بعد ذلك تقدم التفاصيل والتخصيص بالتوالي ،أي أن المفاهيم الكبرى تأتي في القمة ثم يلي ذلك تدريجيا المفاهيم والحقائق الأقل شمولية والمتباينة .

- **التوفيق التكاملي:**

ويقصد بذلك العمل على تكامل وتوافق المعلومات الجديدة والتي تأتي بالتوالي مع المعلومات السابق تعلمها في نفس فرع مادة التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والجدير بالإشارة أن أوزوبل لا يحث على فكرة تكامل بنيات فروع المواد الدراسية، بل يؤطد على تكامل أجزاء نفس الفرع من خلال البناء من القمة إلى القاع (عبيد، 2008: 74).

ويركز أوزوبل على التعلم اللفظي ذي المعنى فهو يعتقد أن دور المدرسة يتمثل في تحديد المعلومات والمعارف المنظمة، ودور المعلم هو تمكين المتعلم من إدراكها وفهم معانيها وتمكينه من استخدامها وتوظيفها ،ولقد أوضح أوزوبل أن التعلم ذا المعنى يتم إذا حاول المتعلم أن يرتبط المفهوم والمعلومة الجديدة في البنية المعرفية للفرد بالمفاهيم والمعلومات الموجودة فعلا بها فإنه يتكون نتيجة هذا الارتباط معرفة جديدة نتيجة للتفاعل بين التعلم السابق والجديدة، أما استذكار واستظهار المعلومات الجديدة فيتم عن طريق التعلم بالاستقبال المبنى على الحفظ ولا يتم ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات التي لدى المتعلم (القرارعة،2009: 34).

ويركز أوزوبل على التعلم ذي المعنى ،الذي يتم من خلال ربط المعلومات التي تعلمها أو أكتسبها المتعلم مع المعلومات التي لديه في بنيته المعرفية ،كما تشتمل نظريته على نوعين من التعلم هما:

- **التعلم الاستقبالي (التلقي) Reception Learning:**

يتعلم الطالب من خلال الاستماع والتلقي والقراءة، ويندرج تحته نوعان هما :

- التعلم بالتلقي ذي المعنى:

يستقبل المتعلم المعلومات منظمة ،ويربطها بمعلوماته السابقة في بنيته المعرفية.

- التعلم بالتلقي الصم

يقوم المتعلم بحفظ المعلومات والمعارف، دون أن يربطها بالمعلومات التي يعرفها.

- **التعلم بالاكتشاف Discovery Learning:**

يؤكد أوزوبل على أن التعلم بالاكتشاف يتطلب من المتعلم البحث والاكتشاف؛ لتحديد العلاقات بين المفاهيم قبل أن يدمجها في بنيته المعرفية، ويتضمن التعلم بالاكتشاف ما يلي:

- التعلم بالاكتشاف ذي المعنى:

يقوم المتعلم باكتشاف العلاقات والمعلومات ،ويربطها بخبراته ومعارفه السابقة.

- التعلم بالاكتشاف الصم:

يقوم المتعلم بالبحث واكتشاف العلاقات ،ولكن لا يربط ما اكتشفه مع خبراته ومعارفه السابقة (أبو رياش وقطيط، 2008: 32-33).

استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم البنائي:

تستند استراتيجيات التدريس القائمة على البناء المعرفي إلى النظريات المعرفية التي تشدد على الروابط الموجودة بين ما يتعلمه الفرد وأفكاره وخبراته السابقة، ومهاراته ،العقلية في إدراك تلك الروابط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتنظيمها، وترى أن التعلم يكون فعالاً إذا ما شعر المتعلم أنه ذو معنى، وأن التعلم ذا المعنى يعد الأساس في تعديل السلوك. إن النظرية البنائية تقوم على مبدأ أن المتعلم يحضر قاعة الدرس ومعه معرفة ومعتقدات سابقة في بنيته المعرفية، والتعلم الجديد يبنى على تلك المعرفة وهذا يعنى من وجه نظر أصحاب النظريات البنائية أن التعلم يعتمد على الأفكار السابقة التي تحضر في البنية المعرفية لدى المتعلم ويؤسس عليها التعلم الجديد وعلى هذا الأساس فإن النظريات البنائية تقوم على الأسس الآتية:

- إن التعلم يعتمد على الأفكار والمعرفة السابقة لدى المتعلم.
- إن المتعلم ينبغي ان يبني معناه الخاص به ليكون تعلمه ذا معنى عنده
- إن التعلم سياقي ومشترك.
- ينبغي التشديد على مبدأ: تعلَم كيف تتعلم.
- إن التعليم لا يكون فاعلاً ما لم يفهم المعلم البناءات المعرفية القائمة لدى الطلاب والتأسيس عليها واختيار الأنشطة الملائمة لمساعدة الطلاب على دمج الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة (عطية، 2009: 239).

النظرية البنائية:

تمتد جذور الحركة البنائية لفون جولاسر سفليد، فبالرغم من أن البنائية في التربية يمكن أن ينظر لها على أنها فرع حديث للعلوم إلا أن ارتباطا مباشرا بينها وبين البراجماتية الخاصة بكل من جون ديوي ووليم جميس فبالنسبة لديوي يصبح التعلم مستمراً، ويعاد بناؤه وينتقل من خبرات الطفل الحالية إلى هذا الكيان المنظم من الحقائق الذي نسميه الدراسة، وهناك كذلك العديد من المدارس المشابهة التي يمكن أن نجدها في الغرب الأوربي مثل ما يقوم على أفكار مارى مانتسورى.

كما أثرت الدراسات التي تمت بواسطة بياجيه وآخرين في ظهور الفلسفة البنائية التي تركز على البنية التي يحملها التلاميذ إلى مواقف التعلم والخبرات الخاصة بهم والتي لها تأثير هائل على نظرة التلاميذ عن كيف يعمل العالم والتي يبدأ من عندها التعلم.

وعلى ذلك فالبنائية تعود إلى مجموعة من النظريات التي تهتم بطبيعة المعرفة، والصفة المشتركة بين هذه النظريات هو الاعتقاد بأن المعرفة تتولد من الأشخاص وتتأثر بمعتقداتهم وثقافتهم عكس السلوكية التي تعتمد على أن المعرفة توجد خارج الفرد وغير معتمدة عليه.

فالبنائية نظرة تعتبر أن المعرفة لا يمكن أن توجد خارج الفرد ولكنها بناء للواقع وتحدث نتيجة البناء العقلي الايجابي، وأن الإدراك ينتج من خلال التفاعل بين المعرفة (النجدي وأخرون، 2003: 255).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منطلقات ومسلمات النظرية البنائية:

تنطلق النظرية البنائية من معطيات النظرية المعرفية ،من حيث أن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع المادة التعليمية ومن خلال التكيف العقلي للمتعلم الذي يؤدي إلى التعلم القائم على المعنى والفهم. وتستند البنائية صراحة أو ضمنا إلى مسلمات مفادها الآتي:

- الإنسان مخلوق متعلم يمتلك الإدارة الهادفة للتعلم، كما يمتلك قابلية أن يكون مبدعا مبتكرا إذا ما توفرت له بيئة التعلم والسياقات الملائمة.
- تتكون المعرفة من ذلك الذي يمكن أن نعرفه، وأن ما يمكن معرفته هو محصلة إعمال العقل والتأمل فيما نمر به من خبرات.
- التعلم عبارة عن تفسير شخصي لما يمر به الفرد من خبرات وما يمارسه من نشاطات وما يتعرض له من مواقف ومشكلات .... وبما قد يؤدي إلى اكتساب مفاهيم جديدة أو تغيير في مفاهيمه القديمة وتحديث البنية المعرفية.
- التعلم عملية أكثر من ناتج .
- يتأثر التعلم بالموقف والسياق والمحتوى والمضمون لمادة وخبرات التعلم التي يشملها الموقف أو يتضمنها السياق.
- متعقدات ووجدانيات المتعلم عوامل مؤثرة لما يتم تعلمه.
- يقاس (أو يقوم) التعلم بثلاثة أبعاد وهي: محتوى ما تم تعلمه من معارف ومهارات ،الطريقة التي جرى بها تعلمه ،وإقامة الدليل على صحة ما تم التوصل إليه من تعلم (عبيد، 2008: 87-88).

ماهية البنائية:

لقد تعدد وتنوعت تعريفات البنائية في الكتابات التربوية ،ونظرا لأن البنائية نفسها تهتم بالمعرفة واكتسابها وتطورها عند الفرد حيث يعتبر ذلك موضع دراسة كل من علم النفس ونظرية المعرفة؛ لذلك فإنه يمكن تقسيم تعريفات البنائية إلى قسمين رئيسين.

- **القسم الأول:**

يَنظر إلى البنائية كنظرية في المعرفة باعتبارها ترى أن كل فرد يبنى المعرفة بنفسه أي أن المعرفة ما هي إلا بناء شخصي.

- **القسم الثاني:**

يَنظر للبنائية كنظرية في التعلم على اعتبار أنها تؤكد أن حدوث التعلم يتطلب من الفرد بناء أو إعادة بناء مخططاته العقلية بواسطة عمليات عقلية معينة، ولذلك تسمى البنائية الإدراكية.

وتجدر الإشارة هنا أن "الكتابات التربوية التي تناولت البنائية لم تصل إلى جوهر ولب البنائية ولم تضع تعريفا إجرائيا لها"، وربما يرجع ذلك للأسباب الآتية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- لفظ البنائية وإن كان له تاريخ طويل في مجال الفلسفة باعتباره أحد النظريات التي تتناول المعرفة إلا أنه جديد في الكتابة التربوية.
- تدخل البنائية في العديد من مجلات الدراسة ،ومنها التعلم، والتدريس وتكنولوجيا التعليم، وإعداد المعلم والتوجيه والإرشاد النفس. وغيرها من الدراسات.
- منظرو وأنصار البنائية ليسوا مجموعة واحدة ولكنهم عدة مجموعات ،كل منهم يعتقد أنه أصلح من الآخر.
- البنائية لها جانبان أحدهما فلسفي والآخر سيكولوجي ،ولكل منهما أنصاره وتعريفاته المتعددة (النجدي وسعودي، 2005: 357:358).

التعلم في البنائية:

فالتعلم عملية تفاعلية بين ما لدى المتعلم من خبرات ومعارف سابقة من المعرفة الحالية ضمن سياقات بيئية متوافرة لدى المتعلم ،تساعد الطالب على بناء معرفته بنفسه.

التعلم البنائي تعلم ذاتي :

إن المتعلم في التعلم البنائي يقوم باستخدام المعرفة ويطبقها على ما حوله من أشياء وظواهر، وأشخاص، وأحداث، ويتم في هذا التعلم التركيز على دور المتعلم في بنائه الذاتي لمعرفته، فالمتعلم يبني معرفته بنفسه (قطامي والروسان، 2005: 37).

وطبقاً لنظرية أوزوبل للتعلم القائم على المعنى، التعلم الفعال هو العلم الذي يبنى على المعرفة السابقة مع ربط العلاقات بين المفاهيم وبعضها في شكل هرمي، فالمفاهيم الرئيسية يصنف تحتها المفاهيم الحاصة المرتبطة بها، وعكس هذا التعلم هو التعلم القائم على الحفظ ففيه المفاهيم تعلم بطريقة منفصلة دون ترابطها بما هو موجود في البنية المعرفية من معرفة سابقة، حيث يرى أوزوبل أن المعرفة من خلال التعلم القائم على المعنى تنمو نمواً تدريجياً، تبدأ من المعرفة السابقة البتي لدى المتعلم لمعرفة أكثر تعقيداً وأكثر تميزاً، ويتكامل المعنى خلال الروابط بين المفاهيم المعرفية السابقة والمتعلمة بعضها ببعض فيتكون الشكل الهرمي البنائي للمعرفة (شحاته، 2007: 105).

التطبيقات التربوية لنظرية أوزوبل:

لقد أسهمت نظرية أوزوبل في التعلم بشكل واضح في المجال التربوي وخاصة في التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها ،وتعتبر نظرية أوزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى من أبرز النظريات المعرفية التي أثرت على المناهج وطرق التدريس ،حيث قدمت تطبيقات تربوية هامة في مجال التعليم والتعلم منها:

الاهتمام بالأنشطة التعليمية، وتنظيم المحتوى، واستخدام المنظمات المتقدمة، وخريطة الشكل (V)، وخريطة المفاهيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعض التطبيقات التربوية لنظرية أوزوبل:

- **المنظم المتقدم أو (المنظمات المتقدمة).**

يؤكد أوزوبل على أن المنظمات المتقدمة يجب أن تكون عامة وشاملة ومشوقة،وعلى المعلم أن يختم درسه بمراجعة سهلة للمفاهيم الرئيسية للتأكد من تحقيق أهداف الدرس ،وأن عملية التعلم تمت بربط المعلومات الجديدة بما يعرفه المتعلم من قبل وإعطاء المتعلم واجبات وأسئلة تطبيقية عملية مهمة لتسهيل عملية التعلم .

وقد كان لها دور واضح في ظهور استراتيجيات تدريس حديثة مبنية على نظرية أوزوبل للتمثيل المعرفي، ومنها استراتيجيات فوق المعرفية، وخرائط المفاهيم، والشكل(٧).

ثانياً: خرائط المفاهيم (Concepts Maps):

تعريف خرائط المفاهيم:

هناك العديد من التعريفات لخرائط المفاهيم نعرض منها ما يلي:

- ويعرّفها محمود (2005: 73) بأنها، "عبارة عن بنية متسلسلة توضح فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية وعند قمة الخريطة والمفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة على أن يحدد ما بين هذه المفاهيم من صلات أو علاقات عن طريق كلمات أو عبارات تربط بين المفاهيم في مستوياتها المختلفة وتكتب على الخطوط التي تربط بين المفاهيم ".
- كما عرّفها أبو جلالة (1999: 127) بأنها: "رسم تخطيطي تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في تسلسل هرمي وبطريقة البعد الرأسي بحيث تترابط المفاهيم بحيث تندرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية".
- وعرّفها زيتون (2002 :652) بأنها :"رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم وهي تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة".
- ويعرّفها سلامة وآخرون (2009: 284)، بأنها "رسوم تخطيطية تعبر عن العلاقات بين المفاهيم في موضوع ما، كما أنها رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة المعاني المتضمنة، في إطار الافتراضات."
- وكما يعرّفها الخليلي وآخرون (1996: 113)، "بأنها عبارة عن أداة لتمثيل المعاني وتهدف إلى تمثيل العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم."

ويمكن تعريف خرائط المفاهيم في هذه الدراسة على أنها: "مخطط يتكون من مجموعة من المفاهيم تلتقي في قمة الهرم المفاهيمي حيث توصل تلك المفاهيم بأسهم محددة تكتب عليها كلمات ذات معنى ودلالة".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتضح من العرض السابق لتعريفات خرائط المفاهيم ما يلي:

- خرائط المفاهيم أشكال تخطيطية توضح المفاهيم الخاصة بأي فرع من فروع المعرفة.
- تقدم خرائط المفاهيم تصور بصري للعلاقات ذات معنى بين المفاهيم.
- تحتوي خرائط المفاهيم على أسهم تستخدم لوصل الأفكار بين الفروع المختلفة ويكتب عليها كلمات توضح نوع الرابطة.

مما سبق ترى الباحثة من خلال استعرضها لتعاريف خرائط المفاهيم أن درجة التشابه بينها كبيرة في الفكرة، والمضمون، رغم اختلاف العبارات التي استخدمت في صياغة تعريف خرائط المفاهيم، فقد اتفقت التعاريف السابقة على أن خرائط المفاهيم عبارة عن :رسوم، أو خطوط، أو عقد، توضح العلاقات بين المفاهيم المتضمنة في أي فروع المعرفة، وهي إما أن تكون أحادية الأبعاد تعطي تمثيلا أوليا للتنظيم المفاهيمي، أو ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسلة وتبين المفاهيم ويتم ترتيبيها بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضح المفهوم العام، أو الشامل، في أعلى المخطط.

الأساس النظري لخرائط المفاهيم:

ظهرت العديد من النظريات التي تفسر كيفية تعلم المفاهيم ومنها نظرية أوزوبل إذ ينظر إلى البناء المعرفي في شكل متدرج يبدأ من العام إلى الخاص وأنّ لكل مادة بنية تنظيمية مميزة كما أنّ لكل فرد بُنية معرفية تميزه عن غيره (الشرقاوي، 1987 :178).

وتعد خرائط المفاهيم هي أدوات لتنظيم المعرفة وتمثيلها ، وأن الأساس النظري الذي تعتمد عليه خرائط المفاهيم مستمدة من نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى لأوزوبل الذي ينظر إلى البناء المعرفي عند الطالب (المتعلم)على أنه شكل هرمي تنظم فيه المفاهيم والمبادئ الأكثر عموميّة وشموليّة وتجريدا وتليها الأكثر نوعية والأقل شموليّة .وفي هذا اعتبر جوزيف نوفاك Novak.J في جامعة كورنيل Cornell صاحب الفضل في تصميم وإنشاء خرائط المفاهيم وتطويرها في السبعينيات من القرن الماضي .وهي تستند إلى أفكار ومبادئ نظرية أوزوبل التي ترى أنّ لكل فرع معرفي بنية خاصة به، وتتكون البنية من المفاهيم المنظمة هرميا، وفي قمة الهرم تقع المفاهيم العريضة(الكبرى) أو العامة والأكثر تجريدا، ثم تتدرج هذه المفاهيم خلال المستويات الأدنى بشكل أقل تجريدا حتى تصل إلى المفاهيم والبيانات المدركة بالحواس، ويتم تعلم الأفكار الجديدة والاحتفاظ (فقط) عندما يتم ربطها بالأفكار والمفاهيم (السابقة) الموجودة عند الطالب المتعلم، وبذلك تصبح ذات معنى بالنسبة لها.
وعليه، يكون نوفاك قد استفاد وطور وعزز نظرية أوزوبل واستند إلى المبادئ الأساسية وهي:

- إنّ معرفة (المتعلم) السابقة هي العامل المؤثر الوحيد والأهم في التعلم.
- يتحقق معنى المفهوم الجديد بتمثله في شبكة الطالب المتعلم المفاهيمية المعرفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تنظيم بيئة المتعلم المعرفية هرميا، ويحدث التعلم الجديد بعمليات احتواء اشتقاقية أو بعمليات ترابطية (زيتون،2007: 523-521).

لذا فإن خرائط المفاهيم توفر عند استخدامها إدراك العلاقات بين المفاهيم (الخميسي،1994: 36). وبذلك تكون إستراتيجية تعلم تضم ما لدى الفرد من مفاهيم حول الموضوع المراد تعلمه وهكذا تعد سمة الهرمية.

وتعد سمة الهرمية في الخرائط المفاهيمية صفة جوهرية في الدلالة على جودة الخريطة، ومدى فهم من أنتجها للمفاهيم المكونة لها، حيث إنّ القضايا أو المناهج الأكثر شيوعاً في القمة ثم الذي يليه حتى الأقل عمومية في القاعدة، وكذلك تكون ما بين هذه المفاهيم من صلات وعلاقات.

وتدل الخطوط التي تصل بين المفاهيم في هذه الخريطة على العلاقات التي تربط هذه المفاهيم ببعضها، فالمعنى الذي لدينا لمفهوم ما لا يعتمد فقط على عدد العلاقات ذات الصلة الذي ندركها بل يعتمد كذلك على هرمية هذه العلاقات ضمن الأطر المنهجية في البيئة العملية. لذا تستخدم لتوضيح العلاقات المتسلسلة بين المفاهيم في كثير من فروع المعرفة (الفالح،2005: 139).

وقد عُرفت خرائط المفاهيم من حيث وظيفتها بأنها أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع، أو الوحدة الدراسية، وتوضيح العلاقات بين المفاهيم لمساعدة الطالب على تنظيم معرفته بقصد تعميق فهمه لتعلم الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي (عطية، 2007: 238).

لقد ابتكر "نوفاك "إستراتيجية الخرائط المفاهيمية لتكون نافذة ينظر من خلالها المعلم إلى الأسلوب الذي ينظم من خلاله المتعلم المفاهيم التي يمتلكها، وكيف انتظمت هذه المفاهيم وتدرجت، وما العلاقات العمودية والأفقية التي تربط بينها، وما المستويات التي انتظمت فيها، وما مستوى الوضوح والتكامل والتنسيق بينها؟.

وجاء هذا الأسلوب المتطور امتدادا لنظرية "ديفيد أوزوبل" في التعلم ذي المعنى. فقد استفاد نوفاك (Novak) ورفاقه من جامعة كورني بالولايات المتحدة في دراساتهم عن التغييرات التي تتم في فهم الطلاب للمفاهيم العلمية خلال سنوات التعلم المدرسي الاثنتي عشرة من الأفكار التي قدمها أوزوبل في نظرية المعرفة الموجودة فعلا وذلك في إطار موحد يضمها جميعا (قطاوي، 2007: 205-206).

وترى الباحثة بأنه لا يمكن تحقيق التعلم ذي المعنى إلا إذا قام المتعلم بدمج المعلومات الجديدة مع المعلومات القديمة التي كان يمتلكها مسبقًا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتبعا لهذه النظرية فإننا نستطيع تفسير كيفية اكتساب المتعلم للمعرفة، وكيفية توظيفها باستخدام ما لديه من عمليات معرفية، أما التعلم المعرفي فيساعد المتعلم على تخزين المعلومات بطريقة منظمة في الدماغ تعرف بالبنية المعرفية.

مكونات خرائط المفاهيم:

تتكون خرائط المفاهيم من:

- المفهوم العام (الرئيس): وهو بناء عقلي ينتج عن الصفات المشتركة المجتمعة للظاهرة، أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء.(عطية، 2007 :239) ويمتاز هذا المفهوم بالشمول وقلة التخصص.
- كلمات الربط: هي عبارة عن كلمات تستخدم لربط بين مفهومين أو أكثر مثل: تصنف، إلى، هو، يتكون من، يتركب من. إلخ. وتكتب على الخط الواصل بين المفهومين أو أكثر.
- (الوصلات العرضية) أحيانا هي: (عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي وتمثل في صورة خط عرضي (قطاوي،2007 :210).
- الأمثلة أحيانا: هي الأحداث أو الأفعال المحددة التي تعبر عن أمثلة للمفاهيم (القرارعة، 2009: 34).

وعليه ترى الباحثة أن تنظيم المفاهيم في خريطة المفاهيم بحيث يكون ادراج المفاهيم الجديدة في خريطة المفاهيم ومن ثم ربطها بعلاقات ، وثم توضع المفاهيم الأكثر شمولية في قمة الخريطة، ثم تتدرج المفاهيم إلى أسفل الخريطة بزيادة خصوصيتها حتى الوصول إلى الأمثلة التي تقع عند قاعدة الخريطة.

فوائد خرائط المفاهيم:

لخرائط المفاهيم فوائد كثيرة، فهي تبرز بوضوح الفكرة الرئيسة، من خلال إبرازها في موضع يتوسط الصفحة، وتسمح برؤية كل المعلومات الأساسية في صفحة واحدة. وبالتالي فهي تسهل رؤية المعلومات بطرق مختلفة، ومن وجهات نظر مختلفة، مما يسمح برؤية التناقضات، والتناقضات الظاهرية، والثغرات في المادة أو في تفسيرات المتعلم لهذه التناقضات بصورة أوضح، كما أنها تسمح بإضافة معلومات جديدة بدون أن تؤثر على المفاهيم، وبتوضيح الارتباطات حول الأفكار المفتاحية بكل سهولة. بالإضافة إلى أنها تسمح بتقييم الفهم، أو تشخيص عدم الفهم، مما يزودنا بأساس لوضع الأسئلة، وهذا يشجع على الاكتشاف والإبداع (شبر وآخرون، 2005: 250). ولقد توصلت الدراسات والبحوث التربوية الخاصة باستخدام خرائط المفاهيم إلى النتائج الآتية:

- تمثل خريطة المفاهيم أداة تعليمية جيدة يستعين بها المعلم لتسهيل مهمته التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تساعد المعلم على التخطيط لدروسه، وذلك بإعداده خريطة مفاهيم تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية بما يحقق لد ى التلميذ التعلم ذا المعنى.
- تعد خريطة المفاهيم أداة تقويمية لمعرفة مدى تحصيل التلاميذ لمفاهيم المادة الدراسية ومراجعتها بعد دراستها .ومن هنا نجد أن خرائط المفاهيم تساعد المعلمين على تدريس تلاميذهم كيف يتعلمون ليتحقق لديهم التعلم ذو المعنى، وتساعدهم أيضا في تحديد الطرائق وتنظيم المعاني، واختيار المعلومات الجيدة والأمثلة المناسبة (أبو جلالة وعليمات، 2001: 133).

وبذلك ترى الباحثة أنّ خرائط المفاهيم تساعد الطالبات على تنظيم المادة التعليمية تنظيماً جيداً، وتُعلم هذه المادة بطريقة قائمة على المعنى .كما تعتبر مفيدة للتغير في البناء المعرفي للطالبات أثناء فترة التعلم، كما تساعد المدرسين بأن يصبحوا مدرسين أكثر فاعلية وكفاءة في التدريس.

ويذكر النجدي وآخرون (2003: 281) بأنّ أهمية خرائط المفاهيم تتمثل في:

- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم.
- تساعد المعلم على التركيز حول الأفكار الرئيسة للمفهوم الذي يقوم بتدريسه.
- تساعد المتعلمين على البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
- تتطلب البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.
- المتعلم يكون مستمعا ومنظما ومرتبا للمفاهيم.
- تزود المتعلمين بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه.
- تساعد على توفير مناخ تعليمي جماعي، لأنه يتطلب اشتراك المتعلمين في تصميم خريطة المفاهيم.
- تساعد المعلمين على قياس مستويات "بلوم" العليا (التحليل والتركيب والتقويم) لأنه يتطلب من المعلم مستوى عالٍ من التجريد.

التدريس بخرائط المفاهيم:

في ضوء الأفكار التي طرحها أوزوبل توصل كل من "نوفاك وجوين" في سنة 1987م إلى تصميم طريقة جديدة في التدريس، أطلق عليها خرائط المفاهيم، وهي طريقة تتأسس على أن التعلم ذا المعنى يقتضي اندماج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم اندماجا حقيقيا، فيعاد بعد ذلك تشكيل البنية المعرفية من جديد.

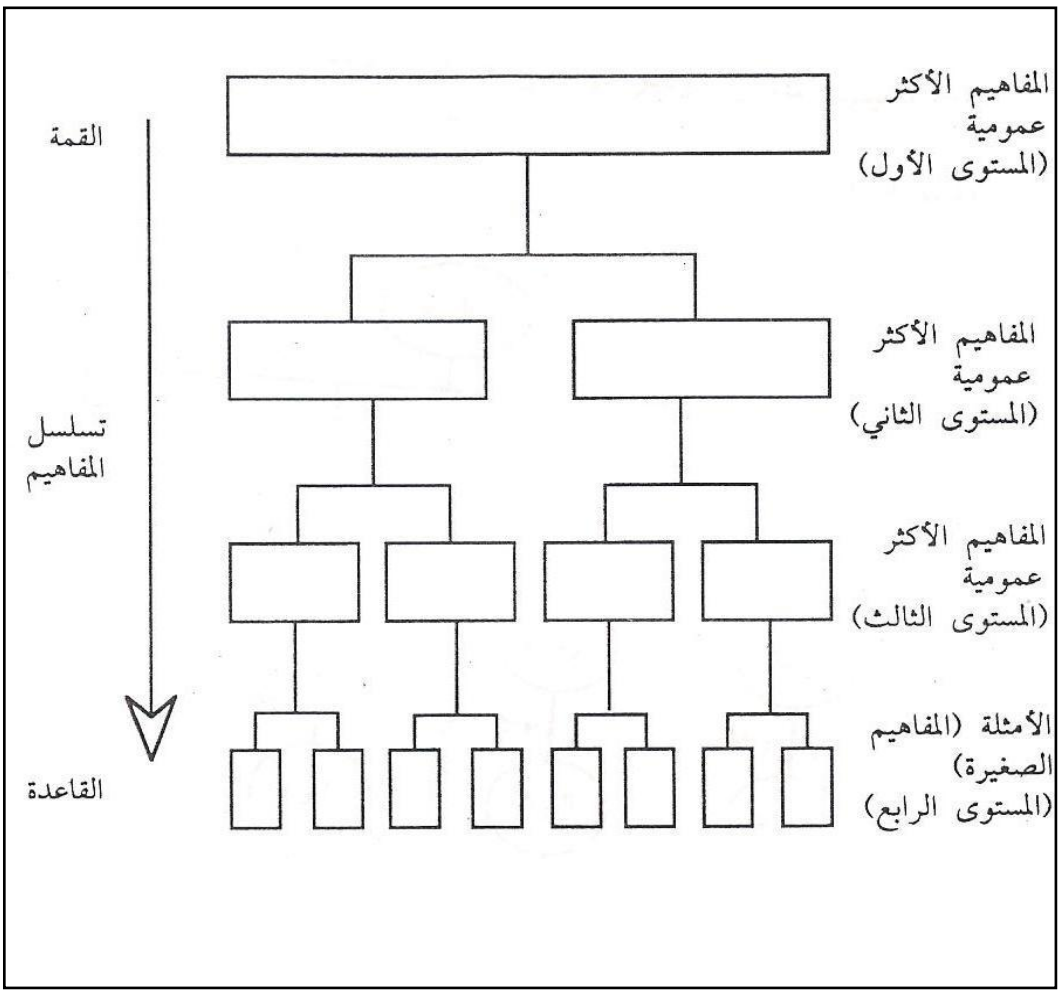
وتقوم خرائط المفاهيم على كشف تنظيم البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم ثم تصحيحها لتتوافق والمفاهيم الجديدة المراد تعلمها فينتج عنها بعد التعلم الجديد تشكيلا جديدا للبنية المعرفية، وذلك بإعادة تنظيمها، وبنائها وتأهيلها لاستقبال المعارف الجديدة وربطها بالمفاهيم السابقة. وهناك من رأى أن خارطة المفاهيم يمكن أن تعلم بطريقة المنظمات المتقدمة لوجود تشابه كبير بين الاثنين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أشار نوفاك وجوين بأنّ التدريس وفق طريقة خريطة المفاهيم يقتضي أن يبدأ المعلم بتحديد المفهوم الرئيس، والمفاهيم الأقل عمومية، ثم يعمل على تمكين الطلبة من إدراك العلاقة بين المفاهيم كماهي موجودة في الكتاب أو في أذهانهم من خلال عرضه تلك المفاهيم، ثم يطلب بعد ذلك استخلاص المفاهيم، وهذه العملية تقتضي من المدرس دراسة الموضوع المراد تدريسه وتحليله وتحديد المفاهيم الأساسية والمفاهيم الرئيسة في الموضوع، أو الوحدة الدراسية، وتحديد أهمية كل مفهوم، ثم تحديد الأهمية النسبية لكل مفهوم، وترتيب المفاهيم حسب درجة عموميتها فتكون المفاهيم الأكثر عمومية في المقدمة، تليها الأقل عمومية منها حتى تكون المفاهيم الأقل عمومية الأكثر خصوصية في الأسفل (عطية، 2007: 241-243).

بنية خرائط المفاهيم:

يمكن للمعلم أن يعد قائمة بالمفاهيم المألوفة و المترابطة، ثم يرتبها بدءا بالمفاهيم الأكثر شمولية وعمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية والأكثر خصوصية (نوعية) كما هو موضح في الشكل (1) رسم تخطيطي لخريطة المفاهيم.

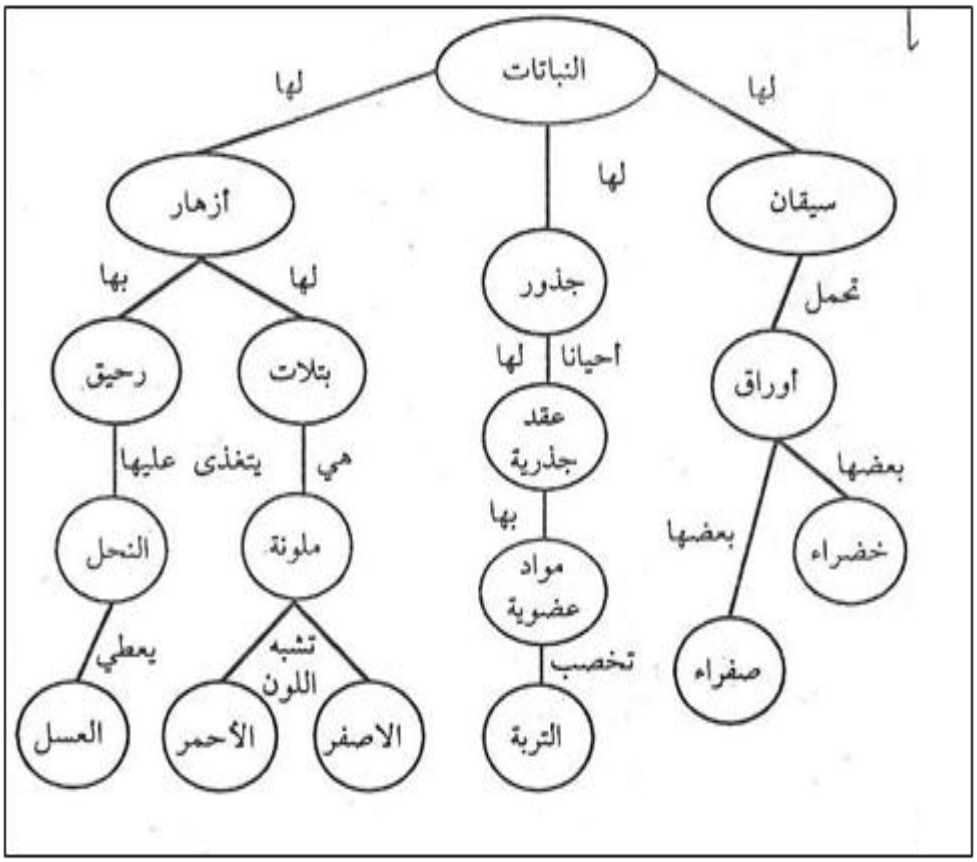


شكل رقم (1) يوضح رسم تخطيطي لخريطة المفاهيم (أبو جلالة وعليمات،2001: 120)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويؤكد نوفاك Novak أن أفضل خرائط المفاهيم هي البسيطة التي تتكون من 8-10 مفاهيم بينها الخطوط الرابطة التي تمثل علاقات مفاهيمية.

كما ترى الباحثة أنه كلما كانت الخريطة من عمل التلميذ كان التعاطف معها أكثر، والرسم التخطيطي التالي يمثل نموذجا مبسطا لخرائط المفهوم.



شكل رقم (2) يوضح نموذجاً لخريطة المفاهيم في مادة العلوم (أبو جلالة وعليمات ، 2001: 121)

خطوات بناء خرائط المفاهيم:

لكي يتم إدراك السمات والإجراءات اللازمة لبناء خرائط المفاهيم، من المفيد والمهم بناؤها خطوة خطوة، وعلى الرغم من وجود قواعد عامة لبناء خرائط المفاهيم فعلى المعلم أن يكيف ويعدل هذه القواعد طبقا لموقف التدريس الخاص بتلاميذه. وقد اتفق معظم الباحثين (الخليلي وآخرون،1996: 323)، و(النجدي آخرون،2005)، و(عليمات وابو جلالة،2001) على خطوات بناء خرائط المفاهيم.

هذا وقد قامت الباحثة باستخلاص خطوات بناء خرائط المفاهيم كما يتضح في الخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى:** عند بناء خرائط المفاهيم يجب اختيار الموضوع المراد عمل خريطة مفاهيم له، وهذا الموضوع يمكن أن يكون صفحة، أو درسا، أو فصلا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **الخطوة الثانية:** تحليل مضمون الموضوع الدراسي أو الوحدة المختارة، وذلك بهدف التعرف إلى المفاهيم الكبرى و المبادئ والقواعد التي يجب التعامل معها.
- **الخطوة الثالثة:** ترتيب المفاهيم لإرساء خرائط المفاهيم، كالاتي:

1. ترتيب المفاهيم بحيث تكون الأكثر عمومية في قمة الخريطة.
2. ثم ترتيب المفاهيم الأقل شمولية تحتها، ثم الأقل شمولية، فالأكثر تحديدا، وتجميعها وفقا لمستوى التجريد والترابط بينها .
3. توضع الأمثلة أسفل الخريطة في نهاية كل فرع من الخريطة، وهذه الأمثلة توضح المفهوم الرأسي، فالأمثلة تدعم الخريطة.

- **الخطوة الرابعة:** إقامة الروابط بين المفاهيم، وتسمية هذه الخطوط بطريقة توضح الأفكار.

كما ترى الباحثة أنّ عملية بناء خرائط المفاهيم ليست سهلة، وهذا النوع من العمل الصعب يُحتاج إليه من أجل التقدم العلمي في مدارسنا إذ نحن قصدنا التطور التربوي، حيث إن أفضل أنواع خرائط المفاهيم هي البسيطة، والتي تشتمل على عدد معقول من المفاهيم، وبالتالي تكون الخطوات التي تمثل علاقات مفاهيمية ليست كثيرة. وهناك إرشادات عامة لبناء خرائط المفاهيم منها:

- حدد المعلومات التي ستضعها في الخريطة المفهومية.
- لاحظ بعناية الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية المنبثقة عنها.
- تصور العلاقات بين الأفكار .
- اختر نوع التصميم المناسب للخريطة التي سترسمها .
- ارسم، وضع على الرسم المعلومات والمفاهيم التي تريدها.
- استخدم خطوطا أو أسهما أو كلمات لتربط بين المفاهيم بحيث تبرز العلاقات التي بينها بوضوح (الجنابي، 2011 : 55).

تصنيفات خرائط المفاهيم:

تصنف خريطة المفاهيم حسب تقديمها للمتعلمين إلى أربعة أنواع:

- خريطة للمفاهيم فقط: يُعطى للمتعلمين خريطة مفاهيمية ناقصة، وتكون خالية من الأسهم وكلمات الربط، ويطلب من المتعلم رسم الأسهم التي تربط كل مفهومين وكتابة كلمات الربط عليها.
- خريطة لكلمات الربط فقط: يُعطى خريطة مفاهيمية ناقصة بها اسم وكلمات الربط وفراغات خاصة بالمفاهيم، ويطلب من المتعلمين كتابة المفاهيم المناسبة في الفراغات.
- خريطة افتراضية: يُعطى للمتعلمين قائمة بالمفاهيم وكلمات الربط وخريطة مفاهيمية ناقصة، ويطلب من المتعلمين إكمال الخريطة بما يناسبها من المفاهيم وكلمات الربط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الخريطة المفتوحة: يقوم المتعلمون ببناء خريطة مفاهيمية لموضوع ما دون التقيد بقائمة محددة من المفاهيم أو بنص من الكتاب أو بمرجع معين (القرارعة، 2009: 46-45).

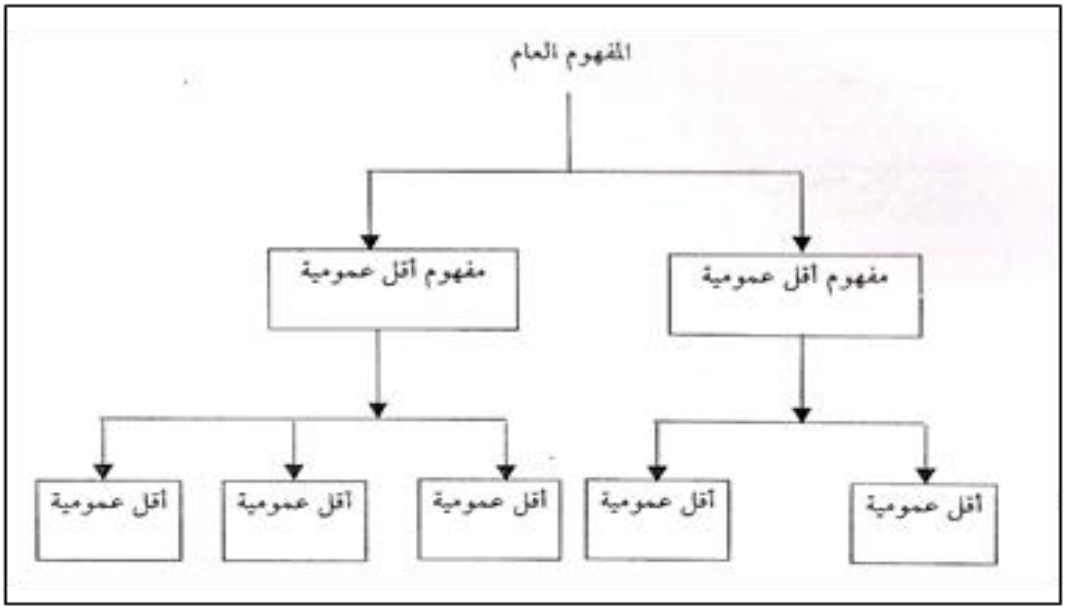
وترى الباحثة أنّ التصنيف الأول والثاني والثالث يمكن استخدامه مع الطلاب في المرحلة الأساسية الدنيا لأنه يتناسب مع مستواهم العقلي، أما التصنيف الأخير وهو الخريطة المفتوحة فنجد صعوبة عندما نستخدمها مع طلبة المرحلة الإعدادية ويمكن استخدام هذا التصنيف مع طلاب ذوي مستويات عليا كالمرحلة الثانوية والجامعية؛ لأنها تناسب مستواهم العقلي.

أشكال خرائط المفاهيم:

يمكن رسم الخريطة المفاهيمية بأشكال متعددة هي:

- **الشكل الهرمي:**

هو الأكثر شيوعا في التدريس، و يكون فيه المفهوم العام في الأعلى وتتدرج تحته المفاهيم الأقل عمومية كما في الشكل التالي:



شكل رقم (3) يوضح الشكل الهرمي لخريطة المفاهيم (عطية, 2009: 272)

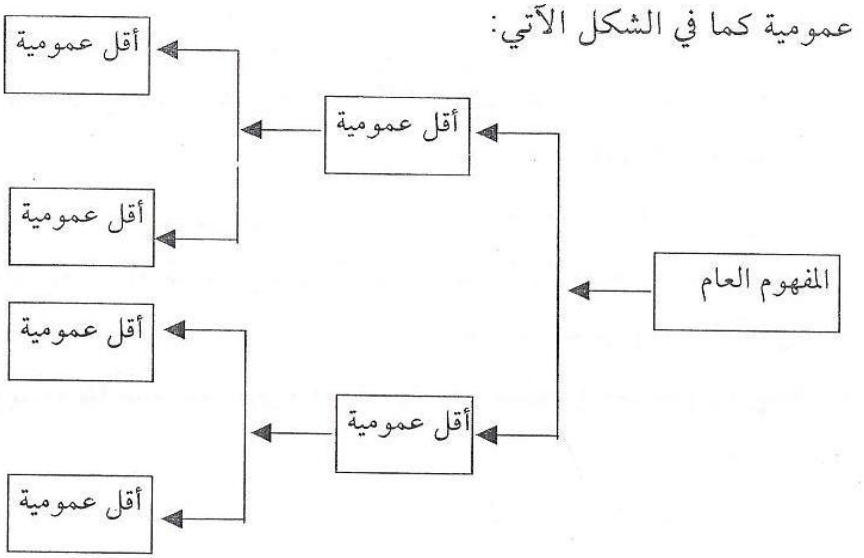
خرائط أعم وأشمل لتحقيق بنية مفهومية أكبر لموضوع ما، كما أنّ التكوين الهرمي يتيح سهولة تقويمها؛ لأن مستويات خريطة المفهوم يمكن تمييزها بسهولة .

- **الخريطة المتسلسلة:**

وفيها تتسلسل المفاهيم أفقياً من المفهوم العام إلى المفاهيم الأقل عمومية كما في الشكل التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

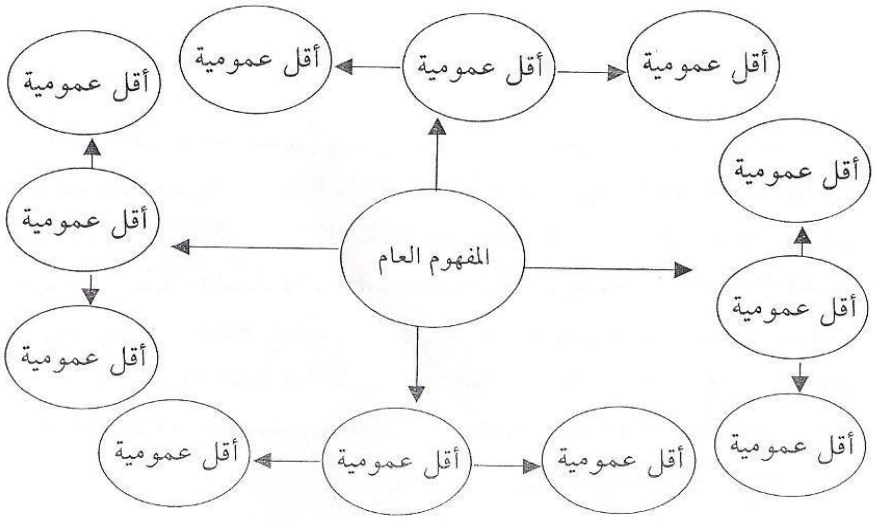
عمومية كما في الشكل الآتي:



شكل رقم (4) يوضح الخريطة المتسلسلة لخريطة المفاهيم (عطية, 2009: 273)

- **الخريطة المتجمعة حول الوسط:**

وفيها يكون المفهوم العام في الوسط ومنه تتفرع المفاهيم الأقل عمومية كما في الشكل التالي:

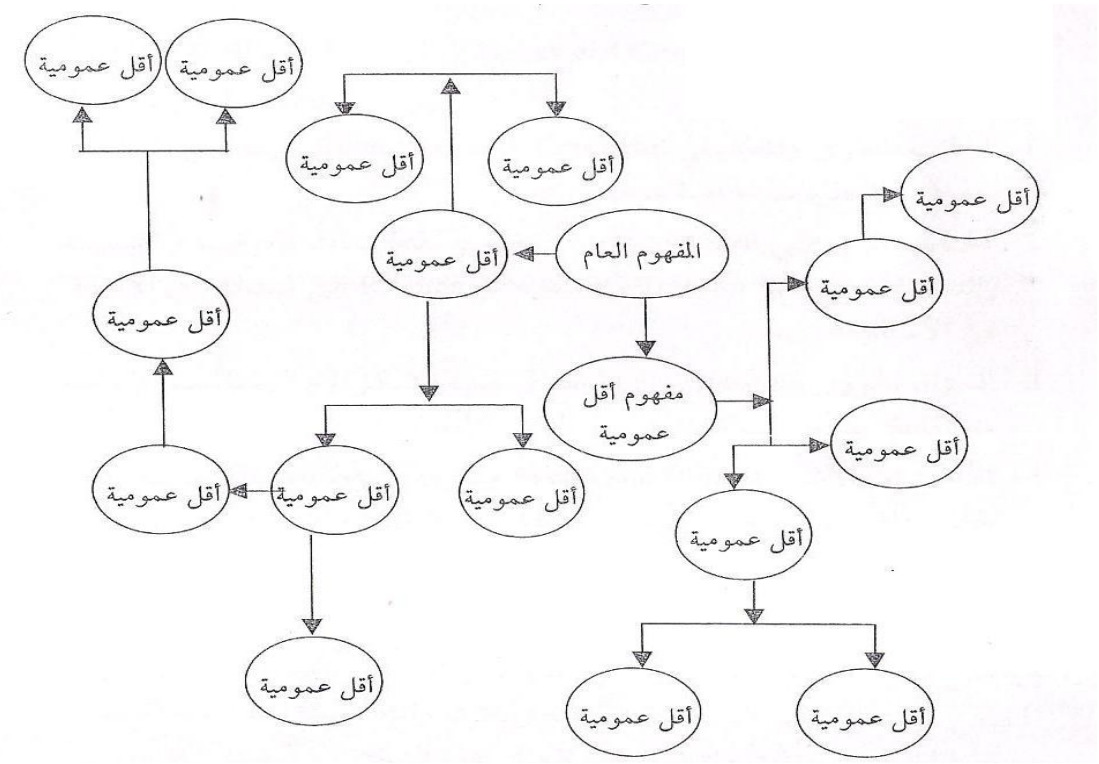


شكل رقم (5) يوضح الخريطة المتجمعة من خريطة المفهوم (عطية، 2009: 273)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **الخريطة العنكبوتية:**

وفيها تتوزع المفاهيم في شبكة عنكبوتية لا يحكمها اتجاه معين كما في الشكل الآتي:



شكل رقم (6) يوضح الخريطة العنكبوتية من خريطة المفهوم (عطية، 2009: 274)

ترى الباحثة أنّ خرائط المفاهيم تأخذ صوراً ومسميات مختلفة، والشكل الهرمي يمثل نموذجاً مبسطاً لرسم خريطة المفهوم المعتادة.

كيفية تدريب الطالبات على بناء خرائط المفاهيم:

حتى يصبح التدريس بخرائط المفاهيم ذا قيمة، يجب أن تشارك الطالبات في تحضير خرائط المفاهيم، فالفائدة الرئيسة تنشأ لدى الشخص الذي يقوم ببنائها، ويمكن للطالبات تصميم خرائط المفاهيم بطرق عديدة، ومنها الطريقة البسيطة: ويتم فيها تزويد الطالبات بعدد من المفاهيم المرتبطة بموضوع ما، وتركهم لإعداد الخريطة بأنفسهن، وفي الطريقة الثانية تتعرف الطالبات إلى المفاهيم المختلفة في النص، ثم يستخدمن هذه المفاهيم لتشكيل الخرائط، أما الطريقة الثالثة فتتطلب ابتكارية عالية من الطالبات حيث يقمن ببناء الخرائط اعتماداً على الذخيرة المعرفية عندهن والمرتبطة بموضوع معين دون إمدادهن بأية كلمات أو نصوص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتضمن مراحل تدريب الطالبات على رسم خرائط المفاهيم جانبين أساسيين:

- **الأول:** هو بيان المفهوم بالنسبة للطالبات، وتوضيح المصطلحات الهامة برسم خرائط المفاهيم، كقوائم المفاهيم والنص والروابط والقضايا والروابط المتقاطعة.
- **الثاني:** هو تدريب الطالبات على تكوين القضايا والجمل الخبرية، وعلى تنظيم قاعدة المعرفة بشكل هرمي من العام إلى الخاص (السيد،2002: 93-94).

وبذلك ترى الباحثة أهمية دور الطالبات في تصميم خرائط المفاهيم بأنفسهن لأنها إستراتيجية تعلم تضم ما لدى الفرد من مفاهيم حول الموضوع المراد تعلمه.

ونظرًا لأنّ خرائط المفاهيم هي تمثيل واضح للمفاهيم التي لدى الشخص فإنها تسمح للطالبات والمعلمين أن يتبادلوا وجهات النظر في السبب الذي يكون من أجله ارتباط معين وخاص بالمفاهيم ربطاً سليماً وأن يدركوا روابط مفقودة بين المفاهيم، وبالتالي تساعد على فهم المفاهيم العلمية فهماً صحيحاً وإدراك العلاقات فيما بينهما.

المبادئ التي تعتمد عليها خرائط المفاهيم:

تعتمد خرائط المفاهيم على ثلاثة مبادئ أساسية:

أولاً: التركيب الهرمي:

حيث يتم تعريف المفاهيم الرئيسة وترتيبها من المفاهيم العامة للأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط يكتب عليها جملة أو كلمة رابطة، وتستخدم رؤوس الأسهم في نهاية الخطوط الرابطة للإشارة إلى اتجاه العلاقة بين المفاهيم والتي تساعد على تطوير الارتباطات بين المفاهيم بشكل دقيق (القرارعة،2009 :41).

وفي ضوء ذلك يكون من المتوقع أن تشتمل خرائط المفاهيم على أفضل تنظيم سيكولوجي، حيث إنها تبنى بطريقة متسلسلة هرمياً تتوافق مع البناء المعرفي للمتعلمين، مما ييسر استيعاب المفاهيم بسهولة ويسر.

ثانياً: التمايز التقدمي:

وهي عملية التعلم التي يستطيع بها المتعلم التمييز بين المفاهيم عندما يتعلم أكثر عنها، والتي تظهر في الخريطة من خلال التسلسل الهرمي للقضايا، بحيث يتم الانتقال من المبادئ والمفاهيم العامة المجردة إلى الخصائص والتفاصيل المحددة (القرارعة، 2009: 42).

وهنا ترى الباحثة أن هذا المبدأ يرتبط بقدرة الطالبة على التمييز بين المفاهيم الجغرافية الرئيسة والفرعية كلما تعلم عنها أكثر، وينمو المعنى لدى الطالبة كلما أدركت مفاهيم جديدة وعلاقات جديدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أي كلما تقدم المتعلم في رسم خرائط المفاهيم أدرك الاختلافات وتصبح لديه قدرة على التمييز بين المفاهيم العامة والأقل عمومية .

ثالثاً: التوفيق التكاملي:

ويتضمن قيام المتعلم بالربط بين مفهومين أو أكثر وإجراء تعديل لتوليد مفهوم مستحدث يحمل معنى جديدا يوفق بين التعلم السابق واللاحق ويتميز عنهما، فينظر المتعلم إلى المفاهيم نظرة متكاملة عن طريق الربط بينها سواء كانت عمومية أو أقل عمومية، وكذلك بين المفاهيم التي تقع في نفس المستوى من التصنيف الهرمي والتي تقود بدورها إلى فهم وإدراك أكثر قوة (القرارعة،2009 : 42).

وهنا ترى الباحثة أنّ هذا المبدأ يتطلب الترابط بين المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية، وكذلك الترابط بين المفاهيم في الفروع المختلفة للخريطة والتي في نفس المستوى، ويتم تطوير المفاهيم المقدمة للطالبة بالمفاهيم الموجودة في البنية المعرفية لديها، وبذلك يتكون لديها مفاهيم جغرافية جديدة ذات معنى. بالإضافة إلى أنّ التركيب الهرمي والتمايز التقدمي من أكثر المبادئ التي تتناسب مع خرائط المفاهيم بشكل عام والدراسة الحالية بشكل خاص. حيث أن الاهتمام بالمعرفة المنظمة عند تصميم وبناء المناهج من خلال الاهتمام بالمفاهيم الهامة الكبرى والمبادئ الرئيسة، ومراعاة التتابع والتدرج في تعلم وبناء المفاهيم.

شروط استخدام خرائط المفاهيم:

- ينبغي أنّ يكون المعلم على علم تام بأساليب التعلم وتخطيط خرائطه ومصطلحاته وبالتالي التحليل والتفسير والتطبيق لها.
- نظراً لاختلاف خصائص وميول الطالبات النفسية والجسمية فإنه لا بدّ أنّ يكون هناك اختلاف في أسلوب التعلم .
- ينبغي التحديد المبكر للمواصفات الإدراكية لدى الطالبات وما يتميز به كل منهن لتحديد هوية أساليبهن الفردية في التعلم .
- ينبغي أنّ يكون المعلم على معرفة عميقة لمبادئ وأساليب التحليل والوصف .
- أنّ يكون المعلم على إلمام واسع بالطرق والوسائل والمواد التي يمكن تطويعها والاستفادة منها (السيد، 2002: 87)

ترى الباحثة أنّ خرائط المفاهيم يمكن أنّ تستخدم أكثر من استخدام فعال وذي تأثير في العملية كأداة تعليمية أو إستراتيجية تدريسية أو كمنظمات متقدمة أو تنظيم محتوى مقرر دراسي وغيرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وهذا ما أكدته بعض الدراسات منها: دراسة الفارسي (2003): هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- دراسة (عبد العال، 2002) وقد أظهرت نتائجها فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا وفهم وتطبيق المفاهيم الطبيعية والسياسية في الاختبار التحصيلي كله لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة الشكرجي والطائي (2007): وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الجغرافية، و أكدت الدراسة فاعلية طريقة خرائط المفاهيم في التدريس.

استخدامات خرائط المفاهيم:

إنّ مرونة وسهولة خرائط المفاهيم وما لها من أهمية جعل منها أداة فاعلة يمكن توظيفها في مجالات عديدة في العملية التعليمية، فيمكن استخدامها كأداة منهجية، وأداة تدريسية، وأداة تقويمية هذا وتستخدم خرائط المفاهيم في الحالات الآتية:

- تخطيط للمنهج.
- تقييم المعرفة السابقة لدى المتعلمين عن موضوع ما.
- تساعد المعلم على التخطيط لدروسه، وذلك بإعداده خريطة مفاهيم تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية بما يحقق لد ى التلميذ التعلم ذا المعنى.
- تمثل خريطة المفاهيم أداة تعليمية جيدة يستعين بها المعلم لتسهيل مهمته التعليمية.
- تقويم مدى معرفة الطالبات لمفاهيم الجديدة (القرارعة، 2009: 44).
- مساعدة المتعلمين على إتمام العمليات العقلية المعرفية بصورة أكثر إدراكاً وتحكماً.
- توظيف خرائط المفاهيم في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- استخدام خرائط المفاهيم كوسيلة لتقليل معدلات القلق لدى المتعلمين (سرايا، 2007: 160).
- تعد خرائط المفاهيم أداة تقويمية لمعرفة مدى تحصيل الطالبات لمفاهيم المادة الدراسية ومراجعتها بعد دراستها .ومن هنا نجد أنّ خرائط المفاهيم تساعد المعلمين على تدريس طالباتهم كيف يتعلمن ليتحقق لديهن التعلم ذو المعنى، وتساعدهن أيضا في تحديد الطرائق وتنظيم المعاني، واختيار المعلومات الجيدة والأمثلة المناسبة (أبو جلالة وعليمات،2001: 133).

وترى الباحثة أنّ المعلم الذي يستخدم خريطة المفاهيم نجد أنه يعطي أساساً منطقياً للأفكار الرئيسة عند تخطيطه وتدريسه للجغرافيا ،وبالتالي تحقيق التعلم الفعال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دور خرائط المفاهيم في عملية التعلم :

تعد خرائط المفاهيم من الإستراتيجيات المهة في جعل التعلم أكثر فاعلية، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات، ومن فوائدها أنها تبرز الفكرة الرئيسة، وتسمح بعرض كل المعلومات الأساسية التي يتضمنها الموضوع في صفحة واحدة فضلا عن أنها تشرك الذكاء البصري مع الذكاء اللفظي في عملية التعلم.

أما دورها في مساعدة المتعلم فيمكن وصفه بما يأتي:

- تساعده في ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزونة في بنيته المعرفية.
- تساعده في البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
- تمكنه من إدراك أوجه الشبه بين المفاهيم.
- تدرب المتعلم على الإبداع والتفكير التأملي، والإصغاء والتركيز على العلاقات بين الأشياء.
- تنمي قدرة المتعلم على التفكير الاستقصائي.
- تدرب المتعلم على الفصل بين المعلومات الرئيسة، الهامشية في الموضوع .
- تمكن المتعلم من الإحاطة بالمواد الدراسية من خلال إيجازها في مخططات مفاهيمية ملخصة للمعلومات.
- تدرب المتعلم على إعداد ملخص لما تعلمه في شكل ذهني يمكن رسمه على الورقة .
- يمكن اعتبارها نشاطا فرديا خاصا لنمو المعرفة لدى المتعلم (عطية،2007 :240).

ويضيف قطاوي (2007 210:) تكمن أهمية استخدام خرائط المفاهيم في كونها تساعد على:

- جعل المتعلم مستمعا ومصنفا ومرتبا للمفاهيم.
- مساعدة المتعلم على حل المشكلات .
- زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم.
- تنمية اتجاهات المتعلمين نحو المواد الدراسية.
- تركيز انتباه المتعلمين، وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم واكتشافاتهم .
- مساعدة الطلبة على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد، أو المقررات التي يدرسونها.

وترى الباحثة أنّ خرائط المفاهيم تعتبر استراتيجية ضرورية للتخطيط والتدريس وتستخدم لتحسين تعلم العلوم الاجتماعية لتجنب بعض التصورات الخطأ .كما تساعد الطالبات على إنتاج تعلم ذي معنى في الفصول الدراسية، كما تمد الطالبات بالتخيل المحسوس الذي يساعدهن على تنظيم المعلومات قبل تعليمها.

أما أهميتها للمعلم فتكمن فيما يأتي:

- تساعده في التخطيط للدرس وإخراجه بصورة منظمة مرتبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تساعده في جذب انتباه الطلبة للدرس.
- تساعده في تنظيم خطوات الدرس.
- يمكن استخدام الخريطة المفاهيمية كمنظم متقدم قبل الدخول في الدرس. وفي أثنائه وفي نهايته.
- تعد مدخلا تدريسيا ذا معنى(عطية، 2007: 241).

ويضيف قطاوي (2007: 210) تكمن أهمية استخدام خرائط المفاهيم في كونها تساعد على:

- التخطيط للتدريس سواء لدرس، أو وحدة، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية.
- التدريس، وقد تستخدم قبل الدرس (كمنظم مقدم) أو أثناء شرح الدرس، أو في نهاية الدرس.
- تساعد في التخطيط للتعلم الجديد في ضوء حاجة الطلبة التي ظهرت في مخططاتهم المفاهيمية.
- تعطي المعلم صورة واضحة عن مدى صلاحية العلاقات بين المفاهيم التي تشكلت لدى الطلبة في بنائهم العقلي .
- تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس.
- كشف التصورات الخطأ لدى الطلبة، والعمل على تصحيحها .
- قياس مستويات بلوم العليا(التحليل والتركيب والتقويم) لدى المتعلم لأنه يتطلب من المتعلم مستوى عالٍ من التجريد عند بناء خريطة المفاهيم.
- تنمية روح التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم وطلبته (أداة اتصال بين المعلم والمتعلم.)
- توفير مناخ تعليمي جماعي للمناقشة بين المتعلمين .
- توفير مناخ تعليمي جماعي للمناقشة بين المتعلمين.
- قياس تغير وتطور المفاهيم لدى المتعلمين.
- اختزال تغير وتطور المفاهيم لدى المتعلمين .
- قياس تغير المفاهيم لدى المعلمين، قياس الفجوات المعرفية لدى المعلمين قبل الخدمة .

كما أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في العديد من الحالات مثل: دراسة (أحمد،2004) فاعلية خرائط المفاهيم، ونموذج هيلدا تابا في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة (عبد العال،2002) إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا، وفهم وتطبيق المفاهيم الطبيعية والسياسية في الاختبار التحصيلي كله لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (عويس،2007) فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وترى الباحثة أنه يمكن لخرائط المفاهيم أنّ تلعب دورا مهما في تنظيم وضبط عملية التعليم والتعلم، والمدرس الذي يستخدم خريطة المفاهيم يعطي أساسا منطقيًا لأفكاره الرئيسة المتضمنة في تخطيطه وإعداد دروسه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خرائط المفاهيم أداة تعليم التفكير:

إنّ هناك افتراضا يستند إلى الأساس المعرفي والذي مفاده أنّ تدريب الطلبة على بناء الخريطة المفاهيمية هو أداة فاعلة في تعلمهم التفكير، ويرى هذا الافتراض أن المتعلم يقوم بتنظيم معرفته وما يتوافر لديه من خبرات وفق ما تسمح به أنظمته المعرفية ويدرك المتعلم بنفسه دقة سيره ومدى تحقيقه للفرضية التي قام ببنائها عند البدء في بناء خريطة مفاهيمية ذاتية، ويمكن تقديم المبررات المحدودة في تعميق فهم الخريطة المفاهيمية تعلم التفكير وفق الآتي:

- المتعلم يستحث عملياته الذهنية حثا داخليا.
- تحدد العمليات المعرفية المتوافرة مستوى عمليات المعالجة والتنظيم.
- تحدد إمكانات المتعلم واستعداداته مستوى الخريطة المفاهيمية.
- يتحدد مستوى بساطة الخريطة المفاهيمية وتعقيداتها بما يتوافر لدى المتعلم من إمكانات ومعالجات، وتنظيمات، وأبنية، وميزات سابقة.
- الخريطة المفاهيمية تنظيم لأفكار المتعلم الخام، والمنظمة المحققة لأهداف حسب مستوى عمليات التنظيم والمدة الزمنية المتفرقة في بنائها واستحضار المواد والمعرفة اللازمة (قطامي والروسان، 2005: 35-36).

وترى الباحثة أنّ خريطة المفاهيم هي أداة من أجل التعلم ذي المعنى، وتوكيد الأفكار وايصالها، وتقييم الفهم، أو تشخيص سوء الفهم، واستنتاج العلاقات، ورؤية العمل ككل، كما تسمح بالتذكر والمراجعة، ورؤية الأشياء والمعلومات بطرق جديدة، وتساعد على التعلم بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القبلية. هذا بالإضافة لاستخدامها كأداة منهجية، وتعليمية-تعلمية، و تقييمية تشخيصية علاجية.

معيار تصحيح خرائط المفاهيم:

هناك العديد من المعايير لتصحيح خرائط المفاهيم، أشهرها معيار نوفاك وجوين (1995) وهي:

- العلاقات: درجة واحدة لكل علاقة صحيحة بين مفهومين.
- التسلسل الهرمي: خمس درجات لكل تسلسل هرمي صحيح.
- الوصلات العرضية: عشر درجات لكل وصلة عرضية صحيحة ومهمة.
- الأمثلة: درجة واحدة لكل مثال صحيح (القرارعة، 2009:47).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنّ أهم ما يميز خرائط المفاهيم هو التنظيم وإبراز العلاقات بين أجزاء المعرفة .لذلك لابدّ أن تكون الخريطة منظمة ومتسلسلة وهو من أساسيات بناء خرائط المفاهيم عند الطالبات وأهم معيار للتصحيح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صور لرسم خرائط المفاهيم:

لخريطة المفاهيم أشكال وصور متعددة:

- **الرسم التعاوني لخرائط المفاهيم:** حتى لا تصاب بعض الطالبات بالإحباط حين لا يستطعن رسم خريطة المفاهيم رسما جيدا، ولتشجيع هؤلاء الطالبات على أن يفكرن في تفكيرهن الخاص، يلجأ المعلم إلى عمل مجموعات تعاونية، تتكون كل مجموعة منها من 4 طالبات، حيث يشتركن معا في رسم خريطة مفاهيمية واحدة، وفي أثناء رسمهن للخريطة، يتناقشن بعضهن بعضا، وتضيف أحداهن إلى الأخرى، وتأخذ منها، وتكون النتيجة النهائية لهذا العمل التعاوني رسم خريطة مفاهيم جيدة، متفق عليها.
- **رسم خريطة مفاهيم تحتاج لملء الفراغات من قبل الطالبات:** حيث يقوم المعلم برسم خريطة للمفاهيم ثم يزيل كل عناوين المفاهيم، محتفظا بالروابط، فعلى طالبة من طالبات فصله أن تقوم بإعداد المفاهيم وملء الفراغات بطريقة تجعل للخريطة معنى، ويتم أداء ذلك بطريقة أفضل مع الفصول الصغيرة.
- **رسم خرائط مفاهيم تحتاج لملء الفراغات عن طريق الاختيار من متعدد:** يقوم المعلم بابتكار خريطة مفاهيم، ثم يزيل بعض المفاهيم من الشبكات المكونة لها، ويتم وضع هذه المفاهيم الملغاة في قائمة مرقمة على الخريطة، وتختار الطالبة من بينهن، ويشيع استخدام هذه الطريقة مع الفصول كبيرة العدد، وتؤسس هذه الفكرة على أنّ تفكير الطالبات قد يقترب من تفكير المدرس، كلما كان إدراكهن مترابطا حول الموضوع الذي تتضمنه مفاهيم الخريطة (ابراهيم، 2005: 169-170).

ترى الباحثة أنّ خرائط المفاهيم تساعد على تنظيم المادة التعليمية تنظيما جيدا وتعلم هذه المادة بطريقة قائمة على المعنى، كما تعتبر مفيدة للتعبير عن التغير في البناء المعرفي للطالبات أثناء فترة التعلم، و أداة فاعلة لمساعدة الطالبات لكي يتعلمن كيف يتعلمن، وتساعد المدرسين كي يصبحوا مدرسين أكثر فاعلية وكفاءة في التدريس.

خرائط المفاهيم وعلاقتها بتدريس الجغرافيا :

تعد خرائط المفاهيم من التطبيقات التربوية المهمة في مجال تدريس الجغرافيا لتحقيق تعلم ذي معنى. لذا لا يشك أحد اليوم على الصعيد العالمي في أهمية تدريس الجغرافيا، نظراً لطبيعة هذه المادة وتركيبها، ومكانتها في خطة الدراسة، والقدرات التي يمكن تنميتها عن طريق تدريسها، فتدريس الجغرافيا يفسح المجال لممارسة أنواع مختلفة العملية والتطبيقات المفيدة وتكسب الطلاب الكثير من الميول والخبرات (أبو عيانة، 1993: 11).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبدراسة طبيعة مادة الجغرافيا نجد أن محور دراستها يختلف عن محور أية مادة أخرى، وذلك لأن محور دراستها يدور حول الآتي:

- تحليل العلاقات السببية لأي ظاهرة جغرافية.
- توضيح الروابط وأوجه التفاعل بين الظواهر من ناحية وبينها وبين الإنسان من ناحية أخرى وتجميعها في شكل كلي.
- بناء التراكيب المعرفية، فهي علم بنائي تركيبي.
- العمل على حل المشكلات من خلال تفسير الظاهرات الجغرافية (شلبي وآخرون ،1998: 210).

وترى الباحثة أنّ خرائط المفاهيم تسهل للمدرس متابعة تسلسل المفاهيم والربطات الطولية والعرضية والتي تعكس البناء الداخلي للطالبة ، ويمكن معرفة نقاط الضعف من حيث المفاهيم المغلوطة المتكونة في ذهن الطالبة وربما ارتبطت خرائط المفاهيم بصورة كبيرة بدورها في الكشف عن المفاهيم المغلوطة في مجال الجغرافيا بصورة كبيرة.

لذلك زاد الاهتمام في العقد الأخير استخدام أساليب تدريسية مختلفة لتنمية التفكير القائم على البحث والتقصي، وتنمية تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مادتي الدراسات الاجتماعية والعلوم، ومن أبرز هذه الأساليب "أطلس المفاهيم القائم به خرائط المفاهيم" وذلك باعتباره أحد أساليب التدريس التي تمكن الطلاب من بناء المعرفة بأنفسهم بحيث يظل هذا البناء ذا معنى لديهم ومن بقائه يكون لمدة طويلة في الزمن في ذهنهم (النجدي وآخرون، 2003 :138).

مما سبق يتضح لنا أنّ استخدام خرائط المفاهيم يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة والتي تؤكد جميعها على أنّ إعداد الأبناء للمستقبل يتطلب أن نعلمهم طرق وأساليب التفكير ومهاراته لا أن نركز على تحصيل المعلومات والمعرفة الجاهزة التي سرعان ما يتجاوزها التقدم العلمي.

معايير استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا :

هناك عدد من المعايير التي يجب أن يراعيها مصمم الخرائط المفاهيمية في تدريس الجغرافيا مثل:

- تحديد المفاهيم الأكثر عمومية.
- تحديد مفاهيم المستوى المتوسط .
- تحديد مفاهيم المستوى الأقل عمومية.
- جودة الخريطة بشكل عام مع مراعاة التمييز بين مستويات العمومية، ودقة توزيع المفاهيم في مخطط الخريطة، وخطوط الربط بين المفاهيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استخدامات خرائط المفاهيم في العملية التعليمية فإنها تتعدد فمن الممكن لمعلم الجغرافيا الاستفادة منها في تدريسه للموضوعات الجغرافية، ويمكن لمصمم مناهج ومقررات الجغرافيا الاستفادة منها في مجال تخطيط المناهج والمقررات والدروس.(محمود، 2005: 73-74).

تصميم خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا:

يسير تصميم الخريطة المفاهيمية من قِبَل المعلم في تسلسل هرمي يمثل فيه أعلى الخريطة المفاهيم "الأكثر عمومية". بينما يمثل أسفل الخريطة المفاهيم الأقل عمومية وفق ما يلي :

- تحليل محتوى الموضوعات الجغرافية التي يتم تدريسها للطالبات لتحديد المفاهيم الأساسية المتضمنة فيها ودراسة العلاقات المتبادلة بينها.
- وضع المفهوم الرئيس "الأكثر عمومية" على قمة الخريطة، ثم ترتيب المفاهيم الأقل شمولية تحتها، ثم الأقل شمولية، فالأكثر تحديدا، وتجميعها وفقا لمستوى التجريد والترابط بينها .
- ربط المفاهيم في مستوياتها المتدرجة ببعضها من خلال وصلات خطية يكتب عليها كلمة أو عبارة تصف العلاقة بينها.
- مراجعة الخريطة الواحدة المستخدمة في التدريس مرات ومرات للتأكد من صلاحيتها في التدريس.(شلبي، 1998: 211) .

الإجراءات التي يجب على معلم الجغرافيا مراعاتها عند تصميم استخدام خرائط المفاهيم:

- ملاحظة الكلمات المفتاحية أو المفاهيم أو العبارات والأفكار التي تستخدم خلال الدرس والمتضمنة في الموضوع.
- ترتيب المفاهيم والأفكار الرئيسة في سلسلة هرمية من العام إلى الخاص ومن المجرد إلى المحسوس.
- وضع المفاهيم المتضمنة في الخريطة في دوائر أشكال بيضاوية.
- الربط بين المفاهيم في مستوياتها المختلفة بخطوط ربط مصحوبة بكلمات دلالية توضح علاقة المفهوم الأعلى بالمفهوم الأقل (شلبي،1998: 212).

وترى الباحثة أنه يمكن أنّ تتسع خرائط المفاهيم وتضيق وتصغر وتكبر وتعدل وتتطور. كما يمكن للمعلم أن يرسم خرائط متعددة ويشجع طالباته على أن يرسمن بأنفسهن خرائط مفاهيم، وأن تقارن خرائط العديد من الأفراد لمعرفة ما لدى كل منهم من خبرات وتصورات فيما يتصل بالعلاقات بين المفاهيم.و معنى هذا أن التعلم إنما يبدأ بما يعرفه المتعلم بالفعل، ثم يستكمل على النحو المطلوب. ويمكن أن تساهم خرائط المفاهيم في الكشف عن الطالبات والمعلمين المبدعين من خلال تصوراتهم لعلاقات وروابط غير تقليدية بين المفاهيم، فالإبداع لا ينشأ من فراغ، وإنما يقفز إلى تصور علاقات جديدة غير عادية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مما سبق تتضح أهمية خرائط المفاهيم كأسلوب تعلم للجغرافيا، حيث إنه:

- يساعد استخدامها على تدرج المعرفة الجغرافية لتوازي البناء المعرفي.
- تعمل على تحليل الأفكار الجغرافية والحقائق الفرعية وإظهارها في إطار مركب.
- يمكن أن تساعد على اختزال التعقيد من خلال إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين مفاهيم الظواهر الجغرافية وتصنيفها في بناء هرمي متسلسل.
- يمكن أن تساعد في تعلم الموضوعات الجغرافية من خلال توضيح المفاهيم الصعبة وتنظيمها وترتيبها في صورة بصرية.
- تساعد في تقويم عملية التدريس من خلال قياس تحصيل الطالبات وتحديد المفاهيم المفقودة وتحديد الفهم الخاطئ لها.

ثالثاً: استراتيجية الشكل (V):

تعد استراتيجية الشكل(V) كاستراتيجية لتخطيط التدريس باستخدام الأنشطة المعملية، وقد أظهرها "بوب جوين" بجامعة كورنيل لتمثل العناصر الأبستمولوجيا المتضمنة في بُنية المعرفة.

والأبستمولوجيا تعني نظرية المعرفة، أو علم المعرفة، وهي فرع من فروع الفلسفة التي تتعامل مع المعرفة وبُنيتها. والعناصر الأبستمولوجيا إنما هي تلك الوحدات التي تتجمع سويا لتشكل بُنية بعض القطع المعرفية التي تحتاج إلى بناء لتكون قطعة معرفية جديدة، وتقوم استراتيجية الشكل (V) على المعرفة البنائية التي ينطلق تصورها حول مشكلة المعرفة وقضاياها من افتراضين أساسيين هما:

- الفرد الواعي ويبني المعرفة اعتمادا على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين .
- وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وليس اكتشاف الحقيقة المطلقة (زيتون، 2002 :162).

وقد اشتق "بوب جوين" خريطة الشكل "V" من اهتمامه ببناء المعرفة ومعالجة المشكلات المعملية، وتؤكد خريطة الشكل "V"على دور المفاهيم في اختبار الأحداث أو الأشياء التي يتم ملاحظتها وفي تحديد نوع التسجيلات وتحويلات التسجيلات التي يتم القيام بها، وتمثل المبادئ والنظريات والعلاقات بين المفاهيم التي يتم التوصل إليها من التناسقات التي يتم ملاحظاتها في الأشياء والأحداث، وبالتالي تجسد خريطة الشكل "V" النشط بين ما تم ملاحظته وما يتم إجراؤه في العلم وما يتم استنباطه من مفاهيم، ومبادئ في توجيه الاستقصاء العلمي (سلامة وآخرون، 2009: 287).

ويعتبر" أوزوبل" أول من صاغ نظرية متكاملة تتعلق بالتعلم، وترتكز على التعلم ذي المعنى، وهو التعلم الذي يؤكد على التفاعل بين المعرفة الجديدة و المعرفة السابقة، ويركز "أوزوبل" على التعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللفظي ذي المعنى، فهو يعتقد أن دور المدرسة يتمثل في تحديد المعلومات والمعارف المنظمة، ودور المعلم هو تمكين الطالب من إدراكها وفهم معانيها وتمكينه من توظيفها (نصار،2003: 2).

يعرّفه (فراج،2001: 113) بأنه "شكل يتم بناؤه وتخطيطه وتنفيذه بغرض الربط وبيان التفاعل بين الجانبين العملي والمفهومي في إطار مجموعة من الأحداث ذات الصلة بموضوع دراسي معين ، ويهدف إلى تأكيد وتنمية مهارات التفكير وممارسة أساليب وعمليات العلم في التوصل إلى المعرفة العلمية ".

كما يعرّفه (شهاب والجندي ،1999: 494) بأنه "شكل تخطيطي يوضح العلاقة بين عناصر الجانب المفهومي والإجرائي بطريقة تكاملية تعكس طبيعة العلم وخصائصه ".

وتعرف الباحثة إستراتيجية الشكل (V) في الدراسة الحالية على أنها: "رسوم تخطيطية لكل درس من دروس وحدة" مناخ الوطن العربي "وتتضمن جانبين: جانباً إجرائياً، وجانباً تفكيرياً، وتوضح العلاقة بين الأحداث والأشياء والعناصر الإجرائية والمفاهيمية، مما يؤدي إلى فهم الطالبات لكيفية بناء المعرفة، ومسارات التفاعل بين أجزائها".

عناصر بناء الشكل "V":

أولا: السؤال الرئيس:

يقود السؤال الرئيس التلميذ إلى فحص الأشياء والأحداث، ومن ثم النظريات والمبادئ والمفاهيم الضرورية لبناء المعرفة الجديدة، وينشأ السؤال نتيجة لفحص المفاهيم التي لدى التلميذ من نقطة البداية وحتى النهاية منتهياً بالمتطلبات المعرفية. ولكي يجيب التلميذ عن السؤال الرئيس يحتاج إلى استدعاء المعلومات من بنيته المعرفية والتي ترتبط بالجانب المفاهيمي للخريطة والتي لها أثر مهم في الجانب الإجرائي ويمكن أن يصاغ السؤال الرئيس بعدة صيغ مختلفة منها: ما؟ ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ هل؟.

ثانيًا: الأحداث والأشياء:

الأحداث: هي الأفعال التي تظهر في الدراسة ويقوم التلميذ بتسجيلها ويكون قادرا على تخطيط واستيعاب أيّة دراسة يقوم بها، والأحداث إما طبيعية كظاهرة عملية البناء الضوئي، أو معدة من قبل التلميذ كما في التجارب المعملية. أما الأشياء: فهي عبارة عن مختلف الأدوات والمواد التي تسمح للحدث بالظهور.

ثالثاً: الجانب المفاهيمي (التفكيري):

ويشتمل على المفاهيم الخاصة بموضوع الدرس، وهذه المفاهيم تدل على مكونات مجردة أُخذت من مواقف وأحداث متعددة، والمفهوم ببساطة هو أي شيء له صورة في الذهن، ويشمل الجانب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المفاهيمي على المبادئ التي تعلو المفاهيم. والمبدأ هو علاقة ذات معنى بين مفهومين أو أكثر، وترشدنا المبادئ إلى فهم معنى الموقف للأحداث. كما تساهم المبادئ في إنجاز الجانب الإجرائي لخريطة الشكل "V"، والنظرية هي مجموعة من الفروض تتكامل فيما بينها لتفسير العلاقات القائمة بين مجموعة القوانين والمتغيرات الداخلة في مجالها .وهى العملية التي تنتظم بها المفاهيم والمبادئ في الموقف التعليمي، وذلك من أجل الأحداث والمتطلبات المتعلقة، ويلاحظ في هذا الجانب عملية التسلسل الهرمي لعناصرها.

رابعاً: الجانب الإجرائي (العملي):

ويشتمل هذا الجانب على ما يأتي:

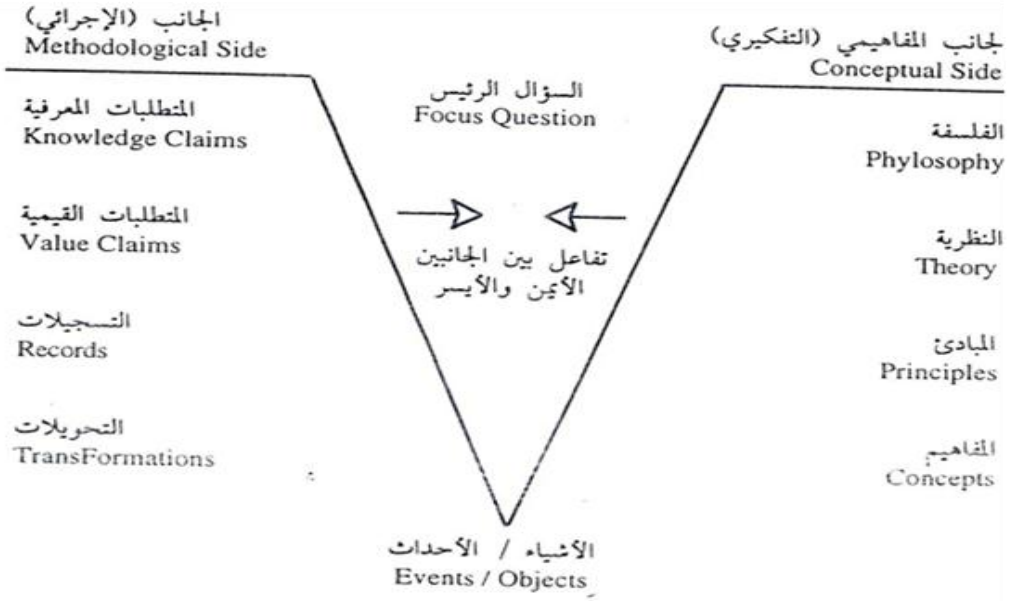
- **المتطلبات المعرفية:** هي إجابات للسؤال الرئيس أو الأسئلة المطروحة، كما تفيد المتطلبات في طرح أسئلة جديدة من شأنها أن تقود إلى عمليات بحث جديدة، وتعتمد هذه المتطلبات على التجارب المعملية أو البحثية، ويجب أن تكون متناسبة مع جميع مكونات الخريطة.

- **المتطلبات القيمية:** ويمثل الشعور والعاطفة جزءا أساسيا فيها، ويكون الشعور إما إيجابيا أو سلبيا، وتعطي المتطلبات القيمة الإجابة عن قيمة السؤال مثل: هل هذا مفيد أم ضار؟.

وترى الباحثة من خلال ما سبق بأن المتطلبات المعرفية والمتطلبات القيمية ليستا مستقلتين عن بعضهما، على الرغم من أنهما تمثلان مكونات مختلفة إلا أنه يوجد بينهما علاقات متداخلة، ويمكن أن تقدم المتطلبات القيمية بعد أن تكون الطالبات قد اعتدن على استخدام العناصر المختلفة في الخريطة.

- **التسجيلات:** وتعني جمع الملاحظات المحسوسة للأحداث والأشياء، وهى عبارة عن قائمة من الحقائق الخام مثل تدوين عدد مرات ظهور الحدث ومن الأمثلة على التسجيلات: الرسوم التخطيطية و الشرائط المسجلة. وتمثل التسجيلات بيانات خام.
- **التحويلات:** تمثل التحويلات إعادة تنظيم وترتيب التسجيلات في شكل أكثر معنى، فالتسجيلات ليس لها معنى فهي بيانات خام لا بد من إعادة صياغتها بشكل له معنى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



شكل رقم (7) يوضح بنية الشكل "vee" (عليمات وأبو جلالة، 2001 : 142)

وقد أشار نوفاك إلى أن عملية التعلم في حاجة إلى مواد تعليمية تعززها لتصبح عملية تعلم ذا معنى، وذلك من خلال التركيز على المفاهيم وتنظيمها داخل البنية المعرفية للمتعلم. وتحقيقا لما أشار إليه كل من أوزوبل ونوفاك يمكن استخدام خرائط الشكل "Vee" كإستراتيجية جديدة في عملية التدريس حيث تؤكد على المفاهيم والعلاقات المفاهيمية لتوضيح عملية ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة التي سبق للمتعلم تعلمها، ليسهل عليه تعلمها وتنظيمها ضمانا لاستمرار وبقاء المفاهيم والمبادئ والنظريات في البنية المعرفية للمتعلم (أبو جلالة وعليمات، 2001: 142).

ويجب ملاحظة:

أن بناء الخريطة لا يمكن الوصول إليه بصورة صحيحة من أول محاولة تقوم بها الطالبة ولكنها تصل إلى هذا المستوى بعد عدة محاولات.

بنية الشكل (V):

تتكون خريطة جوين Gowin للشكل "Vee"من جانبين:

أولاً: الجانب الأيمن:

يمثل الجانب الإجرائي (العملي) والذي يشتمل على المتطلبات المعرفية، والمتطلبات القيمية والتسجيلات وتحويلاتها، ويرتبط هذان الجانبان بالأحداث والأشياء التي تقع في بؤرة خريطة الشكل "Vee"، ويحدث تفاعل بين الجانبين الأيمن والأيسر للخريطة من خلال السؤال الرئيس الذي يقع أعلى الخريطة بين جانبيها المفاهيمي والإجرائي علما بأن المكونات السابقة عبارة عن العناصر الأساسية في بنية نظرية المعرفة طبقا لترتيبها في خريطة الشكل "V".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

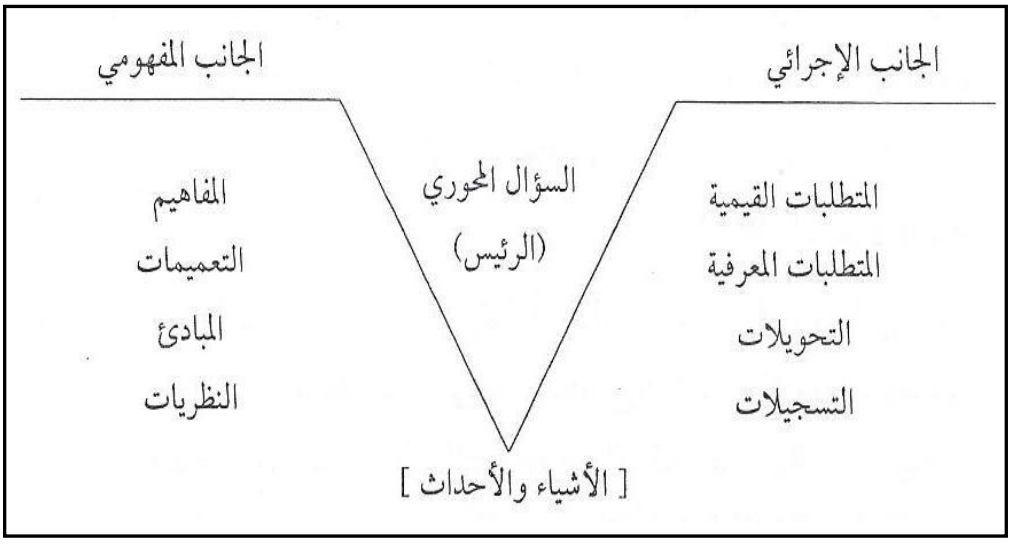
ثانياً: الجانب الأيسر:

ويمثل الجانب المفاهيمي (النظري) ويعرف أحيانا بالجانب التفكيري، ويتكون من المفاهيم المتضمنة في موضوع الدرس، والمبادئ والنظرية والفلسفة التي ينتمي إليها الموضوع.

ويشير الجانب المفاهيمي (الجانب الأيسر) إلى تحديد النظريات والمبادئ والمفاهيم المناسبة، ويكون الجانبان المفاهيمي والإجرائي متوازنين مع بعضهما في حين تربط كل منهما ببعضهما الأحداث والأشياء.

ويبين الشكل "Vee" البنية المعرفية للوحدة الدراسية المراد تدريسها، وتكون الخريطة جاهزة بعد تحديد العناصر عليها، وإن كل عنصر من عناصرها تعتمد على أي عنصر آخر فيها، والافتراض الأساسي هو أن المعرفة ليست مطلقة، ويعتمد على المفاهيم والنظريات وعناصر الجانب الإجرائي التي تشاهد في الموقف التعليمي (أبو جلالة وعليمات،2001: 136-137).

ويرى زيتون(2002: 163) بأن الشكل (V) يتكون من جانبين الأيسر ويسمى المفاهيمي، ويشتمل على المفاهيم والمبادئ والنظريات والأيمن ويسمى الجانب الإجرائي، ويشتمل على التسجيلات والتحويلات والمتطلبات المعرفية والقيمية، ويربط الجانبين الأحداث والأشياء التي تقع في بؤرة الشكل (V). ويتم التفاعل بين الجانبين المذكورين بالسؤال الرئيس أو المحوري الذي يقع في أعلى الشكل (V). كما في الشكل الآتي:



شكل رقم (8) يوضح مكونات الشكل (V) وجانبيها (عطية، 2009: 277)

وترى الباحثة من خلال ما سبق أنّ المتعلم حينما يبني خريطة معرفية حول موضوع التعلم، ويستحضر الخبرات السابقة التي توجد لديه، فإن ذلك يولد لديه وحي بما يعرف، ويتم تدفقها في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خارطة مفاهيمية أولية ثم يقوم بتنظيم المعرفة لتحقيق هدف ما يريد أن يعرف والتي تتحقق في الشكل (V) والتي تظهر على صورة أحداث.

استخدامات الشكل (V):

- تستخدم خريطة الشكل V كأداة تعليمية، كما أنّ استخداماتها يفيد في حل مشكلة التسلسل المعرفي من خلال تحديد المفاهيم والمبادئ المطلوبة لإدراك أو فهم الأحداث والأشياء موضوع الدراسة وتقديمها بطريقة متسلسلة عند عمل التسجيلات والتحويلات.
- تستخدم خريطة الشكل V في القراءة الناقدة للبحوث المتقرحة في المجالات المختلفة.
- تستخدم خريطة الشكل V كأداة للتقويم، فهي تعبر عن قيمة المعرفة والحكم كأداة للتقويم، فهي تعبر عن قيمة المعرفة والحكم على هذه ا لقيمة المعرفية، وهنا يكون أسلوب تقويم غير تقليدي.
- تستخدم الخريطة كأداة لتحليل استجابات المتعلمين أثناء المقابلات الشخصية.
- تستخدم خريطة الشكل "V" كأداة لدراسة معينة ويتم استخدامها لتطوير المنهج من خلال تحليل المواد الدراسية وفقا للأسئلة التالية:
  - ما السؤال الرئيس الذي تدور حوله دراسة معينة أو موضوع معين؟
  - ما المفاهيم الأساسية المراد تعلمها من هذه المادة أو الموضوع ؟
  - ما الطرق المستخدمة للإجابة عن السؤال الرئيس؟
  - ما المتطلبات المعرفية الرئيسة لتعلم هذه المادة أو الموضوع ؟
  - ما المتطلبات القيمة الرئيسة لتعلم هذه المادة أو الموضوع؟(سلامة وآخرون،290:2009)

وترى الباحثة بأنّ التدريس بالشكل (V) يمكن أن يتم في معظم المواد الدراسية وفي مختلف المراحل، ولكن هناك اعتباراً للمرحلة الأساسية، فأنها تتطلب جهداً تدريبياً أكبر، ويترتب على ممارستها أحداث أو أعمال بسيطة، كما أنها تتطلب مدرباً أو معلماً ماهراً يتبنى فكرة الشكل (V) ويفهم أسسه النظرية بدقة.

تقييم الشكل (V):

بالنسبة لتقييم أداء الطلبة (المتعلمين) طبقا لإستراتيجية الشكل V، فإنه يمكن أن يكون من خلال تقييم خرائط الشكل التي بناها أو يبينها الطلاب بأنفسهم سواء كانوا فرادى أو في مجموعات. كما يمكن استخدام ما اقترحه نوفاك وجوين بإعطاء كل عنصر أو جزء من عناصر (أجزاء)الخريطة مدى معينا من العلامات تتراوح بين(صفر – 4 درجات) في ضوء المؤشرات التقييمية (زيتون، 2007: 546).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي ضوء ما تقدم، يبين البحث أن الشكل (V) كإستراتيجية تخطيطية تدريسية تعليمية أخرى إضافة إلى خريطة (المفاهيم) توجه الطالب (المتعلم) لاستقصاء مشكلة و حلها أو فهم طريقة، أو قراءة بحث وتحليله ونقده، أو تخطيط مشروع بحث وتنفيذه، والربط بين الجانب المفاهيمي (التفكيري) والجانب المنهجي(العملي) فتساعد بذلك الطالب المتعلم على فهم المعرفة من جهة وفهم طرق بناء المعرفة ومنهجيتها من جهة أخرى.

بعد هذا العرض لخريطة الشكل (V) توصلت الباحثة إلى ما يلي:

- تقدم الخريطة في إطار محتوى، أي أنها لا تدرس مصطلحات الخريطة بصورة مجردة أو بمعزل عن المحتوى، بل من خلال تدريب عملي يتم القيام به حتى يكون هناك فرصة للربط بينهما.
- يجب على المعلمة إتاحة الفرصة للطالبات ليعتادوا على استخدام مصطلحات الخريطة، وأن يحددوا التسجيلات والسؤال وكذلك باقي العناصر الأخرى للخريطة.
- تبدأ المعلمة مع الطالبات في استخدام الخريطة بشكل تدريجي وبعد التأكد من فهم الطالبات لمعاني كل المصطلحات .
- عدم قلق المعلمة عند بناء الطالبات للخريطة في أول مرة، فالوصول إلى خريطة جيدة قد يتطلب ممارسة.
- يجب التأكيد على الطالبات على أهمية فهم التفاعل بين عناصر الجانبين، المفاهيمي والإجرائي، فهذا التفاعل ضروري لتكامل المعلومات وإدخالها في البنية المعرفية للفرد.
- عندما تألف الطالبات الخريطة بشكل جيد، يمكن أن تترك المعلمة الفرصة للطالبات لإكمال أحد جوانبها كواجب منزلي.
- المناقشة الجماعية هي التي تساعد على الوصول إلى إجماع في الرأي على خريطة عامة شاملة لكل عناصرها الصحيحة، لذا فالاختلاف بين الخرائط التي تبنيها الطالبات أمر وارد.
- يمكن عرض لوحات كبيرة لخرائط الشكل (V) كاملة توضع على جدران الفصل، أو وضعها على السبورة بهدف تدعيم عملية التدريس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثاني

التفكير

مقدمة:

ويتضمن هذا المحور على العديد من النقاط (تعريف التفكير، أساليب التفكير، خصائص التفكير، مهارات التفكير، أنماط التفكير، مراحل التفكير الاستدلالي، أهمية تعلم التفكير).

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين حول تعريف التفكير؛ إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير ،الذي قد يتأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته وخلفيته الثقافية ،وغيرها مما يميزه عن الآخرين ،الأمر الذي قاد إلى غياب الرؤية الموحدة عند العلماء والباحثين بخصوص تعريف التفكير وخصائصه وأشكاله وأساليبه (أبو جادو ونوفل،2006: 27).

فمنهم من يعرفه على أنه عملية سلوكية خارجية، وآخرون يرون أنه عملية معرفية داخلية. فالسلوكيون يرون أنه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة .أما المعرفيون فيقولون أنّ السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير، كما أنّ التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه، لذلك يجب أن تركز على عملية تكون المعلومات التي تكون السلوك، وكيفية تناولها(عبد العزيز، 2009: 25).

أما مفهوم التفكير فهو:

- لغة: إعمال العقل في الأمر فقد جاء في المعجم الوسيط فكر في الأمر: أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه فهو مفكر. وفكر في الأمر مبالغة في فكر، وهو أشيع في الاستعمال من فكر. وفكر في المشكلة: أعمل عقلة فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر.
- اصطلاحاً: استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون هذا الهدف الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط ، أو حل المشكلات، أو الحكم على شيء ما فهو خليط من عمليات نفسية، كيميائية وعصبية متداخلة مع بعضها ينجم عنه التفكير فعن طريق التفكير يعالج العقل الإنساني المعضلات الحسية والمعلومات المسترجعة فيكون الأفكار أو يستدل عليها أو يحكم عليها (عطية :2009، 175).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي ضوء ما تقدم فإن عملية التفكير تشتمل على الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية، وعن طريقها تكتسب خبرات جديدة. أما أهمية التفكير فقد تجسدت في تشديد الخالق جل وعلا عليه في أكثر من موضع في كتابه الكريم إذ يقول:

- ﴿كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون﴾ (البقرة 219).
- ﴿الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والارض﴾ (آل عمران ،191).
- ﴿كذلك نفصل الآيات لقوم يتفكرون﴾ (يونس 24).
- ﴿لو أنزلنا هذا القران على جبل لرأيته خاشعا متصدعا من خشية الله﴾ (الحشر،21).

إن هذه الإشارات البليغة في القرآن الكريم تجسد بوضوح أهمية التفكير في الحياة والتأمل فيها ومن نعم الله على الإنسان أن وهبه ما لم يهبه لسواه من المخلوقات ،وهبه العقل به يفكر ويدرك العلاقات بين الأشياء والأسباب والنتائج ،ويحلل الظواهر ،ويسيطر على الأشياء فيصنع الحياة و يقودها فهو خليفة الخالق في الأرض .فبالعقل نحكم السلوك ،وندرك الأشياء ،ونتدبر الأمور ونوازن بين الشيء وضده.

فالتفكير لازمة من لوازم الإنسان العاقل ،وحاجة لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان والعقل أداة التفكير وسائس الإنسان به تميز عن سائر المخلوقات وتحمل مسؤولية قيادتها ،فهو كنز الطاقات الإبداعية التي لا ينضب لذلك شدد ديننا الحنيف على التفكر والتفكير والعلم والتعليم من أجل تنمية القدرة على التفكير بوصفه ثروة ومشروعاً اقتصادياً لا يعرف الخسارة وكم من أمة نمت وتطورت بفضل الاستثمار الأمثل في تربية العقول وتنميتها وإعمالها في مفردات الحياة وكم من تهاوت وتدنت بفعل تنازلها عن إعمال في عملية التفكير(عطية, 2009: 176).

هناك العديد من التعريفات المختلفة والمتباينة أحياناً حول مفهوم التفكير، ومنها ما يلي:

- يعرف (نشوان، 1999: 41)، بانه عملية مهمة من العمليات العقلية التي يمارسها الإنسان منذ أن خلقه الله عز وجل على هذه الأرض ، وما يميزه عن باقي المخلوقات أنه كائن مفكر. إن الحاجة أصبحت ماسة لتعليم الطلبة في المعاهد والمدارس أنواع التفكير وعملياته ومهاراته، بل إن العديد من الجامعات في دول العالم تدرس مقرراً أو أكثر في التفكير.
- ويعرفه (سعادة، 2003: 39) بأنه "تمثيل داخلي للأحداث والوقائع والأشياء الخارجية. بمعنى أخر يمكن القول بأنّ التفكير يحدث في موقف لا تتوفر فيه ظروف خارجية بالمثيرات والدلالات المرتبطة بالاستجابة الصحيحة المطلوبة".
- عرفه (حبيب، 2003: 18) بأنه "عملية يقوم بها الفرد للحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهو عملية مستمرة لا تتوقف أو تنتهي طالما الإنسان في حالة يقظة".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتؤكد التعريفات أنّ التفكير: عملية عقلية تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية، وتعتمد على قدرة الفرد العقلية العامة، وتظهر في النشاط الذي يقوم به الفرد عندما تواجهه مشكلة لا تمكنه خبراته ومعلوماته السابقة من إيجاد حل فوري لها.

ومن هنا فإن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية واقعية تستند على عمليات عقلية ونفسية كالتحصيل و الإدراك والتذكر والتمييز والتقييم والاستدلال والتحليل.

لذلك ترى الباحثة أن التفكير عملية مهمة في حياتنا اليومية لاستخدامها في التخطيط والعمل على تحقيقها و إيجاد الحلول لمشكلة ما، فيكون الشخص مبدعاً ذا تفكير، وبذلك تتفق الباحثة مع دراسة (سلامة، 2002) في أن اختيار إستراتيجية التدريس لا بدّ من أن تستثير تفكير الطلبة و دافعيتهم وهذا ما أكدته بعض الدراسات بغية الاهتمام باستعمال طرق تدريس مناسبة و أساليب متنوعة في إيجاد أنواع مختلفة من التفكير لدى الطلبة.

وتعرف الباحثة التفكير على أنه "عملية عقلية، يقوم بها الفرد لبحث موضوع معين أو الحكم على واقع شيء معين، أي لحل مشكلة معينة، وهو من أكثر النشاطات الدماغية تقدماً، ويشير إلى عمليات داخلية، وهذه ليست موجودة إلا عند الإنسان، وهذا السلوك له خصائص محددة أهمها وجود خاصة لربط وهي ربط المعلومات بالواقع والقدرة على الاستبصار وإعادة التنظيم".

ومنذ "الستينيات من القرن الماضي (القرن العشرين) تقريباً، أخذت أصوات المهتمين بالتعليم في عدد من البلدان المتقدمة وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ترتفع مناديه بضرورة إعادة النظر في التعليم المدرسي وتوجيهه نحو تنمية مهارات التفكير والقدرة على التفكير عند طلبة المدارس، وقد اشتدت هذه الدعوة طيلة العشرين عامًا الماضية وصارت تعرف بحركة تعليم التفكير، أو التعليم من أجل التفكير، ووضعت العديد من النماذج التي يسعى بعضها إلى تعليم التفكير بمعزل عن المحتوى، والبعض الآخر يعلم التفكير عن طريق دمجه في المحتوى بحيث لا ينفصل التفكير عن تعليم محتوى المنهج" (السرور، 2005: 18).

خصائص التفكير:

التفكير سلوك متطور ونمائي يختلف من مرحلة إلى أخرى، ولذلك فإنه يزداد تعقيدا مع تراكم خبرات الفرد. فهناك علاقة وطيدة وواضحة بين التفكير والمعلومات التي تشكله، ولذلك يسترشد بالتفكير عن طريق نوعيته والإستراتيجيات المستخدمة، ولذلك فإن هناك ارتباطا بين المعلومات والتفكير. وتشير النظريات السيكولوجية التعليمية بأنّ هناك ارتباطا بين زيادة فاعلية التفكير على التفكير، وهذا ما أشارت إليه نظرية المحاولة والخطأ السلوكية والنظرية الإجرائية السلوكية. كما أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هناك علاقة وطيدة بين عملية التفكير والمدة الزمنية، وهذا ما يطلق عليه فترة التفكير، ومدى تناسبها مع طبيعة الموضوع المراد التفكير فيه.

ويحدث التفكير بأشكال متعددة: التفكير الرمزي، أو الكمي، أو الشكلي، أو المجرد، حيث إنّ لكل نوع خصائص تميزه عن بقية الأنواع الأخرى. ومهما يكن فإن التفكير يتصف بعدة خصائص، أهمها:

- يأخذ صفة الاستمرارية، ولا يمكن الاستغناء عنه لدى الكائنات الحية.
- ارتباط التفكير بالمعلومات التي تشكل الموقف.
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير) الموقف أو الموضوع الذي يجري حوله التفكير.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة(الحيلة، 2002: 31)
- تتطلب استخدام الوظائف العقلية (واحدة أو أكثر) وخاصة العليا منها.
- تحث الطلبة على توليد الأفكار، وليس على استرجاع المعلومات والتذكر.
- تهيئ نشاطات التفكير للطلبة فرصًا للكشف عن طاقاتهم والتعبير عن خبراتهم الذاتية، كما توفر فرصًا للمعلم لمراعاة الفروق الفردية.
- تفتح نشاطات التفكير آفاقا واسعة للبحث والاستكشاف والربط بين خبرات التعليم السابقة واللاحقة (السرور،2005: 20).

وترى الباحثة بأنه من خلال تدريب الطالبات على مهارات التفكير التي يمكن أن تكون في مواد دراسية مختلفة مثل: الرياضيات، اللغة، مواد الاجتماعيات.

وفي مجال الاجتماعيات: يمكن تعلم مهارات مثل التفريق بين الحقائق والادعاءات ومهارة اكتشاف التحيز، ومهارة الاستدلال والاستنتاج. وبما أن الهدف هو تعليم المتعلم كيف يتعلم بنفسه، وبأن يستطيع فهم وحفظ المعلومات بشكل دقيق وواسع، فترى الباحثة بأنه يجب على المتعلم أن يسخر ويوظف هذه المهارات في العملية التربوية.

أساليب تعليم التفكير:

اختلفت وجهة نظر المعلمين في تعليم التفكير، فمنهم من يرى أن تعليم المنهج أو المادة العلمية تؤدي إلى تعليم التفكير:

- فلا حاجة لتعليم التفكير فهي تحصيل حاصل لعملية التعليم،
- بينما يرى البعض أهمية تعليم التفكير والاهتمام به من قبل المعلمين، وتدريب الطلاب عليها سواء من خلال المنهج المدرسي
- أو من خلال برامج تدريبية لتعليم التفكير بشكل مباشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا وتميل الباحثة إلى ووجهة النظر قبل الاخيرة، وفي هذا الصدد ذكر(جروان، 1999 :19). أن هناك اتفاقاً يكاد يكون عامًا بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير على أن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المثيرة للتفكير أمران في غاية الأهمية، وذكروا أيضًا أن مهارات التفكير يمكن أن تتحسن بالتدريب والمراس والتعليم.

وتشير كثير من الأدبيات إلى أنّ هناك عدة أساليب في تعليم مهارات التفكير، حيث يرى بعض الباحثين أن يكون تعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية، بينما يرى آخرون أنه يمكن إدماج هذه المهارات والعمليات ضمن محتوى المواد الدراسية، وكجزء من خطط الدروس التي يحضرها المعلمون كل حسب موضوع تخصصه (جروان، 1999: 27-28).

ويمكن تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر ومستقل ضمن برنامج مستقل خارج نطاق المنهج المدرسي حيث تعلم مهارات التفكير في مقرر دراسي قائم بذاته، وفي حصص مخصصة لها، ثم تمد الجسور ويربط بين هذا المقرر والمقررات الدراسية، وذلك باتباع الخطوات التالية (والتي ذكرها جروان،1999 :153؛ والسرور، 2005 :20 -21):

- عرض المهارة بإيجاز.
- شرح المهارة.
- توضيح المهارة بمثال يختاره المعلم، وربط المهارة بقضية أو موضوع ما.
- مراجعة خطوات التطبيق التي استخدمها المعلم في المثال التوضيحي.
- تطبيق المهارة من قبل الطلبة بمساعدة المعلم.
- المراجعة والتأمل في الخطوات السابقة.

أما تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج (الطريقة الضمنية) من خلال محتوى مقرر دراسي، حيث يقدم في صورة أساليب وإستراتيجيات متعددة مثل العصف الذهني وطرح الأسئلة الجدية واستخدام الاستدلال المنطقي، كما يتم تعليم التفكير بطريقة تسمى الصهر أو الدمج، وهي تجمع بين الطريقتين السابقتين فهي تتضمن تعليم مهارات التفكير وعملياته على نحو صريح في إطار تعليم محتوى أو منهج دراسي، وهذه الطريقة تتضمن تعليم مهارات التفكير وإتقان لمحتوى المادة الدراسية، ويتم بالصورة التالية:

- تعليم المهارات في مختلف المواد الدراسية، وضمن محتوى المنهج المقرر.
- لا يتم إفراد حصة، ولا يتم التركيز على المصطلح بصورة مباشرة، ويمكن للمعلم أن يسمي المهارة التي ينوي التركيز عليها في الحصة قبل تقديمها وشرحها من خلال المنهج المدرسي حتى ينبه الطلاب إليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يصمم المعلم درسه وفق خطة تتضمن تعليم المهارة التي يريدها.
- تستمر عملية تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي طيلة السنوات الدراسية مع مراعاة تنويعها ليتدرب الطالب على أكبر عدد ممكن من مهارات التفكير (جروان،1999: 28).

ومن مميزات طريقة الدمج في تعليم مهارات التفكير ما يلي:

- تساعد المتعلمين في التغلب على صعوبات التعلم .
- تكسب المتعلمين فهمًا أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية بالإضافة إلى تنشيط المادة الدراسية باستمرار.
- تحسن من تعليم المادة الدراسية، وتحفز المتعلمين على استخدام مهارات التفكير لمساعدتهم على تفسير واتخاذ القرارات الدقيقة في المادة التي يدرسونها.
- تقع عمليات تطوير مهارات التفكير على عاتق المعلمين، فهم من يقومون بدمج تلك المهارات في المنهج وتعليمها للمتعلمين (السرور،2005 : 285-286).
- هذا وتميل الباحثة للطريقة الضمنية، حيث تسمح بتعليم وإتقان المادة الدراسية ومهارات التفكير في وقت واحد.

دور المدرسة في تعليم التفكير:

حتى تأخذ المدرسة دورها الريادي والمهم في إيجاد البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير لابد من توفر الآتي:

- الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين الذين يعملون في المدرسة أو يشرفون عليها إداريًا وتربويًا بأهمية دور المدرسة في تعليم وتنمية التفكير.
- تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير كي يكون محورًا مهمًا من محاور العملية التعليمية التعليمة.
- ضرورة ممارسة الطلاب لعلميات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم والطالب والإدارة المدرسية.
- توفير المناخ الصفي المناسب: كالمقاعد الصحية السليمة والمريحة، والوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة، والمراجع المتعددة والكثيرة، وطرق التدريس المتنوعة، والأنشطة التعليمية المناسبة التي تستوعب الفروق الفردية بين الطلاب، مع استخدام التقنية الحديثة (كالحاسوب والانترنت)، وغيرها مما يساعد على توفير البيئة التعليمية الصفية المشجعة على التفكير والإبداع.
- تسخير الجدل والنقاش الصفي والدفاع عن وجهات النظر لتعليم الطلاب مهارات التفكير الناقد خلال المواد الدراسية وخاصة التي تحتمل الرأي والرأي الآخر كالتاريخ والتربية الوطنية والصحة والبيئة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الاهتمام بإتقان الطالب للمادة العلمية بغض النظر عن منافسة زملائه الآخرين، وتنمية روح التعاون بين الطلاب.
- توجيه الأسئلة ذات المستويات العليا وإتاحة فترة زمنية أطول لسماع الإجابة.
- التفكير في طريقة تفكيرنا والتخطيط لها وتنظيمها أو ما يعرف بما وراء المعرفة (ما وراء الإدراك) وتعديل أهدافنا التعليمية ومناهجنا بناء على ذلك.
- تقليل محتوى المادة الدراسية والبعد عن التفاصيل المملة وبث روح الاستمتاع، وإثراء الكتاب المدرسي بأنشطة واقعية.
- توفير المناخ التعليمي الملائم للتفكير الناقد والإبداع في المدرسة، بتنمية روح التسامح والاعتدال والحكم المنطقي وتشجيع البحث والاستطلاع والتعلم المستمر، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لذلك.
- توفير عدد من السلوكيات لدى المعلم، أهمها: أن يتحلى بتقبل أفكار التلاميذ والاستماع إليهم، فذلك يساعد على نجاح برامج التدريب على مهارات التفكير (سعادة، 2003 :69).

من كل ما سبق تستنتج الباحثة أن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطالبات إيجابياً فاعلاً، ينعكس بصور عديدة من بينها: تحسن مستوى تحصيلهن الدراسي ونجاحهن في الاختبارات المدرسية بتفوق، وتحقيقًا للأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسئوليتها، ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.

مهارات التفكير الأساسية:

حددت الجمعية الأمريكية للإشراف وتطوير المناهج في مجال التدريب على مهارات التفكير من خلال المواد الدراسية في كتابها (أبعاد التفكير، 1987) عشرين مهارة تفكير متخصصة للصفوف من السادس إلى التاسع تشكل لبنات مهمة لبناء التفكير عند الطلبة، لأن مجرد تعلم هذه المهارات يساعد على استخدامها في المرحلة الثانوية، وفي جميع المواقف طوال الحياة، ويضيف المؤلف (لا نغريهم) بأننا إذا لم نقم بتعليم الطلاب كيف يفكرون بطريقة إبداعية قبل وصولهم إلى المرحلة الثانوية العليا، فان الأمر يكون متأخرا جدا ولا يجدي إي تعليم كهذا، لأننا نكون قد أضعنا فرصا رائعة في فترة تعلم الطالب ما زال خلالها مستمتعا بالتعلم، أي أن المؤلف يعتبر أن سن إلـ(15–12) هو فترة حرجة لتعلم مهارات التفكير التي سنوردها فيما يلي:

- مهارة التركيز.
- مهارة جمع المعلومات.
- مهارة التذكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مهارة التحليل.
- مهارة الاستنباط (جروان، 1999: 52).

وقد أوصت بعض الدوريات العلمية بضرورة تعليم مهارات التفكير من خلال المناهج التعليمية من خلال عدة اتجاهات معا وليس اتجاها واحدا، وضرورة إمكانية تطبيق الطلاب لمهارات التفكير التي اكتسبوها داخل المواقف والمشكلات التي تقابلهم في الحياة. أي أنها تعتمد على ضرورة تفعيل مهارات التفكير عمليًا لتحقيق أقصى استفادة منها (ابراهيم، 2005: 9).

بعد استعراض مهارات التفكير عند بعض علماء التربية، تخلص الباحثة إلى أنه يمكن ترجمة التفكير إلى مهارات سلوكية، حتى يمكن تدريب الطالبات عليها، وقياس نموهم وتطورهم فيها .وتتضمن مهارات التفكير قدرات عقلية، ومهارات أساسية مشتركة فيما بينها، ومهارات التفكير في الجغرافيا كثيرة ومتنوعة، وهي تلك المهارات اللازمة لفهم الظواهر الطبيعية مثل: مهارة الملاحظة والمقارنة والاستنتاج والقياس والاستقراء وبناء المفاهيم وغيرها من المهارات.

التدريب على التفكير في المواد الدراسية:

إن تدريب الطلبة على مهارة التفكير يمكن أن يكون في مواد دراسية مختلفة مثل الرياضيات، واللغة ،الاجتماعيات وغيرها من المواد الدراسية:

ففي الرياضيات ينبغي الأخذ بعين الاعتبار عمليات التفكير العليا من مثل التفكير المنطقي ،ومعالجة المعلومات ،واتخاذ القرار من أجل تطبيقها في العمليات والمسائل الرياضية التي يتعامل معها في المواقف الصفية.

وفي مجال اللغة، فإن التفكير واللغة مرتبطان، وهذه المهارة متأصلة في نشاط القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام، كما يرتبط نشاط القراءة بالقدرة على التحليل، والتصنيف، والمقارنة، وصياغة الفرضيات، والمراجعة وبلورة الاستنتاجات. وأن هذه العمليات تعتبر ضرورية لعملية التفكير لدى الفرد. ويعتبر التدريب على حل المشكلة طريقة لمساعدة الطلبة في التغلب على المشكلة من خلال خبراتهم التعلمية ضمن مواقف صفية ومواقف عملية خارج المدرسة.

وفي مواد الاجتماعات لاحظ أحد الباحثين أن الصف يسوده محاولات كثيرة لنقل المعرفة، والمعرفة المحددة بالذات عن الناس، والأمكنة، والتواريخ، وبنية المؤسسة...إلخ. وكلما زادت معرفتنا كلما ازدادت قدرتنا على اتخاذ قرارات سليمة ولكن كهدف عام في مواد الاجتماعات، فإن اكتساب المعرفة لا يعتبر هدفاً كافياً لتطوير برنامج أو إلهام الطلبة (العبس، 2008: 25-26).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفكير الاستدلالي:

الاستدلال لغة:

معناه تقديم دليل أو طلبه لإثبات أمر معين أو قضية معينة، وأما اصطلاحا فهو عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل لمشكلة. وفي هذا النوع من التفكير يتم الحصول على نتائج جديدة من خلال نتائج سابقة قديمة، ولذلك فهو عبارة عن اشتقاق حكم أو قضية جديدة من حكم أو قضية أخرى أو من أحكام وقضايا أخرى.(النجدي وآخرون، 2005 :244).

ويستخدم الاستدلال للمساعدة في تحديد ما الذي يمكن أن يتبع – منطقا– حتى ولو لم تكن بعض البيانات واضحة، فالتنبؤ هو خطوة في عملية حل المشكلات. (حسين،2002: 196)

ويعرف عريفج وسليمان (2010: 29) الاستدلال "على أنه استخلاص النتائج من المعلومات المتوفرة لدينا مسبقا".

يعرّفه (عطية،2007: 65) "أنه مهارة تتضمن ممارسة الفرد العديد من العمليات العقلية العليا عندما تتوافر من الجزيئات حول مشكلة ما، يتوصل من خلالها لنتائج تسهم في حل تلك المشكلة ومما سبق نجد أهمية التفكير الاستدلالي تكمن في أنه أسلوب لحل المشكلات وفي نفس الوقت منهج البحث".

ويعرف عبيد وعفانة (2003: 46) التفكير الاستدلالي: على أنه قدرة الفرد على الأداء المعرفي العقلي والذي يتمكن فيه الفرد من توظيف ما لديه من معلومات ثبت صدقها وصحتها للوصول إلى حلول للمشكلات مع إمكانية تبريرها تبريراً منطقيًا سليماً مستخدماً في ذلك الحجج والبراهين.

ويعرف النجدي وآخرون (2005 :244) التفكير الاستدلالي: على أنه نمط من أنماط التفكير الذي يستهدف حل مشكلة واتخاذ قرار أو حل ذهني عن طريق الرموز ،وهو عملية تتضمن الوصول إلى نتيجة من مقدمات معلومة وهو يقتضى تدخل العمليات العقلية العليا كالتخيل والاستبصار والتجريد والتعميم والاستنتاج والتمييز والتعليل والنقد وأنه وثيق الصلة بالذكاء.

العمليات العقلية المتضمنة في الاستدلال:

تتطلب العمليات العقلية المتضمنة في الاستدلال من الفرد القيام بما يلي:

- استخراج السمات الظاهرة للموقف المشكل.
- اختبار الفروض المتوقعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ضع القوانين والقواعد المرتبطة بمجموعة من العناصر.
- تحليل المعطيات والعناصر.
- تدوين العناصر والمكونات ذات العلاقة المشتركة.
- استنتاج النسق والمنظومات.
- التنبؤ بالعلاقات الموجودة بين المكونات والعناصر والأنظمة.
- وظيف العلاقات في مواقف جديدة .
- حصول على نتائج من خلال معرفة مكونات الموقف.
- ربط النتائج بمسبباتها واختبار الفروض المحتملة.
- حل المشكلة المطروحة (عبيد وعفانة، 2003: 48-49)

وترى الباحثة أن الاستدلال لا يحصل بدون مقدمات تربط بينها علاقة منطقية تقود إلى استنتاج نتيجة ذات علاقات بالمقدمات .

أنواع الاستدلال:

تقسم الاستدلالات في علم المنطق إلى ثلاثة أنواع رئيسة وهي:

أولاً: الاستدلال الاستنباطي:

يعرف جروان (1999: 345) بأنه "هو الذي تكون النتيجة فيه كامنة في المقدمات، فالجهد المبذول في عملية الاستنباط هو استدلال تكون النتيجة فيه كامنة في المقدمات، فالجهد المبذول في عملية الاستنباط هو إظهار النتيجة التي كانت كامنة غير ظاهرة في مقدماتها، وأن النتيجة في الاستنباط لا تزودنا بمعرفة جديدة لم نكن نعرفها من المقدمات".

ويعرفه (عبدالعزيز، 2009: 195) على أنه "هو الاستدلال الذي تكون فيه النتيجة كامنة في المقدمات ".

ثانياً: الاستدلال الاستقرائي:

يعرفه المشهراوي (1999: 83) بأنه "يعني الاستدلال من الخاص إلى العام. مثل الحديد، والنحاس، والألمونيوم، معادن تتمدد بالحرارة. إذن كل المعادن تتمدد بالحرارة".

ويعرفه عبد العزيز (201:2009) بأنه "استدلال نقوم فيه بدراسة حالات فردية لموضوع ما أو حالة معينة أو ظاهرة محددة وتفحصها، ثم نستنتج حكما عاما ينطبق على جميع أفراد الموضوع أو الحالة أو الظاهرة، والمعلومات المتعلقة بالحالات الفردية هي المقدمات، والحكم العام هو النتيجة".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: الاستدلال التمثيلي:

ويعرفه المشهراوي (1999: 95) بأنه "استدلال من الخاص إلى الخاص. ويجرى بعقد مماثلة بين شيئين أو حالتين، للوصول إلى نتيجة مفادها نقل حكم من أحد المتماثلين إلى الأخر. وهي نتائج تكون في الغالب احتمالية أو ظنية راجحة".

ويعرفه عبد العزيز (2009: 203) بأنه "استدلال نقوم فيه بنقل وصف معين أو حكم ما من حالة معينة إلى حالة أخرى لما بين الحالتين من أوجه شبه، وغالبا ما تكون نتيجة هذا الاستدلال ظنية". ومهما يكن نوع التفكير فإن المعالجة العقلية للمداخلات الحسية تجرى لتشكيل الأفكار، ومن ثم إدراك الأمور، والحكم عليها بصورة منطقية، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

وتعرف الباحثة الاستدلال بأنه "سير العقل من الخاص إلى العام، ومن الواقع إلى القانون – أي الاستقراء – أو النزول من العام إلى خاص ومن المبدأ إلى النتيجة – أي الاستنباط ".

أنماط التفكير (Types of thinking):

أبو جادو ونوفل،2007 أنماط التفكير على أساس من الأزواج المتناظرة ومن هذه التصنيفات ما يلي:

- التفكير التقاربي مقابل التفكير التباعدي: ويتطلب التفكير التقاربي من الفرد الوصول إلى إجابة واحدة للسؤال الواحد .
- التفكير المحسوس مقابل التفكير المجرد :ويشير التفكير المحسوس إلى ذلك النوع من التفكير الذي يتم بوجود أشياء ملموسة ،أما التفكير المجرد فإنه يتطلب استخدام المجردات والتعميمات للوصول إلى حل للمشكلة.
- التفكير الاستدلالي مقابل التفكير الحدسي :ويتضمن التفكير الاستدلالي نوعين من التفكير هما:
  - التفكير الاستنتاجي: وهو انتقال الحكم من العام إلى الخاص أو من القاعدة إلى المثال.
  - التفكير الاستقرائي: وهو انتقال الحكم من الخاص إلى العام أو من المثال إلى القاعدة.
  - أما التفكير الحدسي فيتمثل في الإدراك المباشر والمفاجئ للوصول إلى الحل .
- التفكير البسيط مقابل التفكير المعقد (المركب): ويتطلب التفكير البسيط من الفرد القيام بعمليات ذهنية بسيطة مثل التذكر والاسترجاع، أما التفكير المعقد أو المركب فيتطلب من الفرد القيام بعمليات مركبة تتضمن مجموعة من العمليات الذهنية.

مراحل التفكير الاستدلالي:

يسير التفكير الاستدلالي بأسلوب منهجي ينتقل فيه المتعلم خطوة خطوة نحو الحل، ولا ينتقل من خطوة إلى التي تليها إلا بعد التأكد من صحة الخطوة السابقة وبيان صلتها بها واعتبارها مقدمة للخطوة اللاحقة لها، وإذا تم تتبع حركة العقل وهو يقوم بالاستدلال لوجدناه يمر في المراحل التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الشعور بضرورة التصرف.
- تحليل المشكلة إلى عناصرها وتقدير قيمة كل عنصر، وجمع المعلومات والبيانات المختلفة الخاصة بالمشكلة وكل عنصر من عناصرها.
- فرض الفروض، أو اقتراح حلول مؤقتة.
- مناقشة، أو غربلة الفروض، أو تجربة الاحتمالات ومناقشتها واحدة واحدة لاختبار صحة كل منها، والتعرف إلى قيمته المنطقية والعملية.
- التحقق من صحة الآخر أو الحل النهائي، وذلك بالاستمرار في جمع الملاحظات والبيانات أو التنبؤ(عبيد وعفانة، 2003:48).

وترى الباحثة بأنّ التفكير الاستدلالي هو أحد ميزات التفكير العلمي، لأنه يشكل جزءاً مهماً من كل عملية في سلسلة العمليات التي يتضمنها التفكير العلمي، بمعنى أن التفكير هو نشاط موجه وليس عشوائياً، وإنّ الفرد يوجه هذا النشاط نحو موضوع أو موقف أو حدث معين.

ويشير اللقاني وآخرون (1991: 23) إلى أنّ التفكير بصفة عامة، والاستدلالي منه بصفة خاصة، يعد هدفا يحتل مركز الصدارة في أهدافنا التربوية لأية مادة دراسية، وهذا ينطبق على مادتي الدراسات الاجتماعية والعلوم واللتان يتميز محتواهما بالتراكم المعرفي، واللتان يعرضان بحكم طبيعتهما قضايا عديدة لها من الأبعاد الزمانية والمكانية والعلمية والعلاقات ما يجعلهما تحتاجان إلى صقل عقول الأفراد للتفاعل معهما والاستفادة منهما في الحاضر والمستقبل.

أهمية تعليم مهارات التفكير وتعلمها بالنسبة للتلاميذ: وتتمثل في الاتي:

- مساعدة التلاميذ في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين.
- تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة .
- احترام وجهات نظر الآخرين وأراءهم وأفكارهم .
- التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وأفكارهم.
- تغرير عملية التعلم والاستمتاع بها.
- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ وتقدير الذات لديهم.
- تحرير عقول التلاميذ وتفكيرهم من القيود على الإجابة عن الأسئلة الصعبة والحلول المتقرحة للمشكلات العديدة التي يناقشونها ويعملون على حلها أو التخفيف من حدتها على الأقل (سعادة، 2003: 77).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وترى الباحثة بأن أهمية تعلم مهارات التفكير تكمن في أنها تعد من أبزر الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقها. وتبرز الحاجة لتعليم مهارات التفكير لأنها تعد أداة فاعلة لتحقيق الأهداف عن طريق توظيف المعارف والمهارات والخبرات التي يملكها الفرد ويوظفها توظيفاً سليماً.

التفكير الاستدلالي والمنهاج:

تؤثر الخبرات التي يتعرض لها التلميذ في المدرسة على التفكير الاستدلالي، فقد تؤكد طريقة التعليم أهمية التلقين والحفظ للتراث القديم ولا تعنى بتنمية المبادأة والأصالة، ويمكن تحقيق نظام تعليمي يشجع و أكثر من طريقة منها:

- تدريس الاستدلال بأنواعه كموضوع مستقل في برامج رسمية دراسية خاصة في المراحل الدراسية العليا، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تدريب الأصالة في الشخصية وتنميتها.
- تعديل المناهج الدراسية وصياغتها صياغة جديدة تساعد على تنمية الأسلوب الاستدلالي.
- توفير مناخ اجتماعي تعلمي يشجع على إثارة القدرات الاستدلالية إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وذلك بغرس سمات من الشخصية أو خبرات تربوية ترتبط ارتباطا واضحا بالاستدلال.

إن نمط العلاقات الاجتماعية بين الطالب والمدرس داخل المدرسة أو المؤسسات التعليمية يبرز كعامل من العوامل التي تشجع على توفير مناخ اجتماعي متسامح من شأنه أن يساهم في تشجيع القدرات الاستدلالية، بالإضافة إلى التشجيع على نمو سمات من الشخصية تساعد على تنمية هذا الحافز ونموه، كما أن نمط العلاقات التي تشكل تهديدا مباشرا للتلميذ والتي تدفعه للمحاكاة والمجاراة ستولد لديه – بلا شك – إحساسا بعدم الأمان والخوف من المغامرة في حل المشكلات وبالتالي إضعاف القدرات الاستدلالية والتفكير الاستدلالي (عبيد وعفانة،2003: 49-50).

ومما سبق ترى الباحثة بأنه بات ضرورياً تشجيع وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي داخل المنهج، وتشجيع الطالبات على اكتسابها وتنميتها، وأن تكون هذه المهارات ضمن المناهج الدراسية المختلفة، والتي منها منهاج الجغرافيا بحيث تتمثل في أهدافه، ومحتواه، وتنظيمه، وأنشطته، ووسائله، وأساليبه.

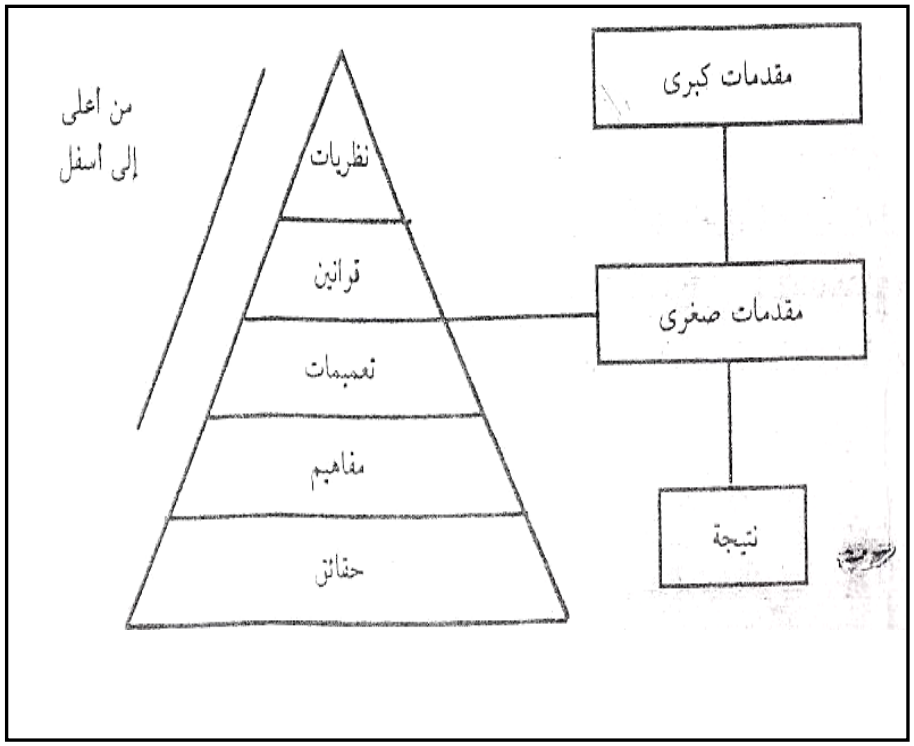
مهارات التفكير الاستدلالي:

أولاً: التفكير الاستنباطي:

الاستنباط في اللغة: يعني "الاستخراج ، يقال استنبط مالاً أو علماً أي استخرجه، والنبط الماء الذي يأتي من قعر البئر أو ما تحفر "(ابن منظور ،2003 ،ج 7 :464).

وقد عرف (المفتي، 1995: 33) بأنه "عملية التوصل إلى حالة خاصة من القوانين العامة وبذلك يكون عكس الاستقراء" .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



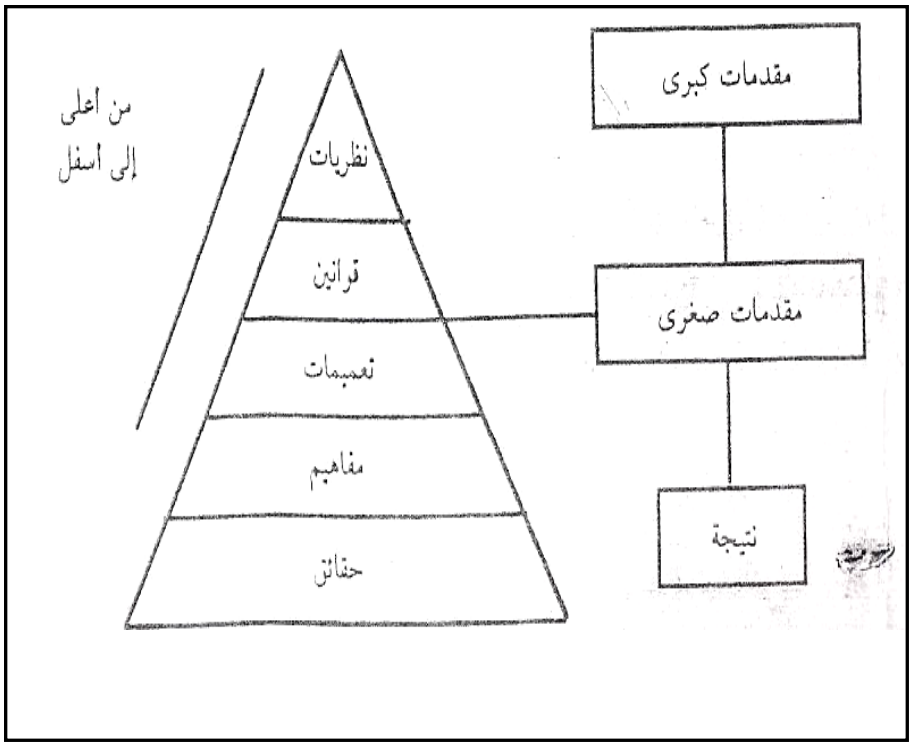
ويعرفه (عريفج وسليمان، 2010: 29) هي التوصل من قاعدة معروفة إلى أخرى غير معروفة. ومن العام إلى الخاص. ومن المقدمات المنطقية إلى نتائج معينة.

ويعرف عبيد وعفانة (2003: 46) التفكير الاستنباطي "هو الأداء المعرفي للعقل الذي يستخلص بواسطته الفرد حالات خاصة من حالات عامة مسلم بها، فالمستنبط لا يبحث فحسب ولكنه يسعى للوصول إلى حقائق مجهولة حتى يجدها".

ويعرف طوالبة وآخرون (2010: 305) هو "عملية استدلال منطقي ،تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي أو لغوي ،يضم الجزء الأول منه فرضاً أو أكثر يمهد الطريق إلى استنتاج محتوم". بمعنى أنه إذا كانت الفروض أو المعلومات الواردة في الجزء الأول من التركيب صادقة، فلابد أن يكون الاستنتاج الذي يلي في الجزء الثاني صادقا.

إن التفكير الاستدلالي يرتبط بأجزاء تكون مرتبطة مع بعضها لتشكل في المحصلة النهائية نقلا متكاملا، خاصة في ربط المقدمات مع بعضها للوصول إلى نتائج متكاملة على أية حال يمكن توضيح ذلك بالشكل رقم (10) التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



شكل رقم (10) يوضح التفكير الاستنباطي (إبراهيم، 2007: 333)

ويمكن تحقيق مهارات التفكير الاستنباطي من خلال:

ملاحظة بعض الأجزاء من الكل وربطها بصورة منطقية للتوصل إلى الحقائق العامة، سواء أكان ذلك باستخدام المعلومات العامة أو القوانين أو النظريات. (إبراهيم، 2007: 333)

ثانياً: التفكير الاستقرائي:

الاستقراء لغة معناه "تتبع الجزيئات من أجل الوصل إلى نتيجة كلية ".

واصطلاحاً: "هو عبارة عن عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضية.

ويعرف معوض(2006: 171) الاستقراء بأنه يتضمن "الاستدلال من الخاص إلى العام باكتشاف القاعدة العامة أو المبدأ من الجزيئات والحالات الفردية ".

وعرفه طوالبة وآخرون (2010 :313) "هو تعميم أو اصداد حكم كلي اعتماداً على ملاحظة حالات جزيئة ،وهو شكل من أشكال الاستدلال ينطلق من قضايا جزيئة للوصول إلى قضية كلية".

الاستقراء هو استدلال أو استنتاج قضية من قضايا أخرى ،أو قضايا متعددة ،وهو استدلال صاعد يتدرج فيه الذهن من المواقف الجزيئة المحدودة أو المقدمات إلى المواقف الكلية الأكثر عمومية، فهو يبدأ بالملاحظات أو الحقائق الجزيئة وصولاً إلى تكوين الكليات المجردة (النظريات أو التعميمات) ولاستدلال ثلاثة عناصر هي:

- المقدمة أو المقدمات التي يستدل بها للوصول إلى النتائج .
- النتيجة اللازمة التي يمكن التوصل إليها عن طريق المقدمات .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- العلاقة المنطقية بين المقدمات والنتيجة.

وهذا يعني أن الاستدلال لا يحصل بدون مقدمات تربط بينها علاقة منطقية تقود إلى استنتاج نتيجة ذات علاقة بالمقدمات.(عطية، 2009: 405).

مهارة الاستقراء:

يعرفها "زيتون": بأنها الوصول إلى تعميمات من خلال الحقائق والمواقف الجزيئية (الأمثلة)، إذ ينتقل المتعلم من الجزيئات إلى الكليات.

أما "سلامة " فيرى أنها الانتقال من الجزيئات والتفصيلات إلى الكليات والعموميات؛ والوصول إلى النتائج من خلال الملاحظات المتعددة.

وعرفها "عريفج وسليمان" هي التوصل من حقائق معينة، أو حالات فردية، إلى نتيجة، أو قاعدة معينة، أو إلى تعميم معين.

ويعرفها " أبو رياش وقطيط (2008: 54) بأنها استخدام المتعلم الملاحظات، والمشاهدات والبيانات المتوفرة لديه للوصول إلى قواعد عامة أو تعميمات وتحدد بالمهارات الفرعية التالية:

- الوصول إلى تعميم من خلال المواقف الجزيئة .
- وضع الفروض من خلال المشاهدات المتوفرة.

ويسهم التفكير الاستقرائي في فهمنا لقوانين الطبيعة عن طريق الأدلة والمعلومات المتوفرة، وإيجاد الترابط فيما بينها للوصول إلى التعميم أو القانون، كما ينمي قدرة الطلبة على التصنيف وفرض الفروض.

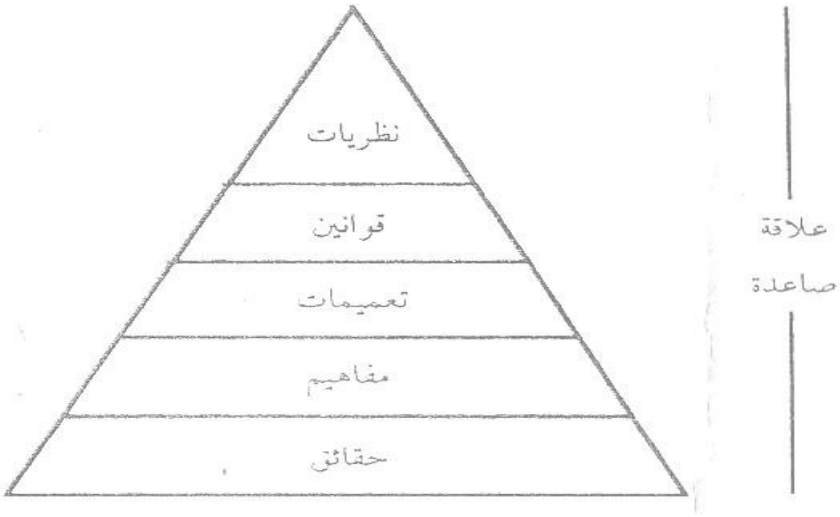
ويعرف "عبيد وعفانة (2003: 47): التفكير الاستقرائي على "أنه الأداء المعرفي الذي ينتقل فيه التفكير من أحكام جزيئة أو حالات فردية إلى قاعدة عامة تصدق على جميع الحالات المماثلة أو المشابهة.

ويعد التفكير الاستقرائي من ركائز عملية الاستدلال العقلي، حيث تهدف من خلال اتباع هذا التفكير إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي نحصل عليها عن طريق مجموعة المشاهدات. حيث يتم جمع المعلومات، ومحاولة إيجاد الترابط فيما بينها حتى نتوصل إلى نتائج وفقا لهذه المعلومات التي حصلنا عليها، حيث من الواضح والمؤكد بأن الاستنتاج يكون استقرائيا، بمعنى أنّ مجموعة المعلومات هي عبارة عن مجموعة من الأجزاء التي نصل من خلالها إلى قوانين أو أدلة أو استنتاجات تميل غالبا إلى الناحية العملية أو الموضوعية.

والتفكير الاستقرائي يلعب دورا في حياتنا اليومية، حتى نستطيع من خلال استخدامه فهم قوانين الطبيعة أو اكتشافها، وكذلك اكتشاف المبادئ والقوانين حيث نتمكن من التوصل إلى حلول

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جديدة حول المشكلات التي نتعرض لها، فالتفكير الاستقرائي يستند إلى علاقة صاعدة والشكل رقم (9) يوضح ذلك.



شكل (9) يوضح التفكير الاستقرائي (إبراهيم، 2007: 333)

من خلال الشكل السابق نجد أن التفكير الاستقرائي يبدأ من الجزء حتى نصل إلى الكل أي من الحقائق إلى المفاهيم ثم إلى التعميمات، وبعدها نصل إلى القوانين والنظريات (ابراهيم، 2007: 332).

وترى الباحثة أن التفكير الاستقرائي تنبثق أهميته من أهمية تعلم التفكير بمهاراته المختلفة، وأنّ التدريب على هذا النمط من التفكير يزيد من القدرة على استنتاج المعلومات من المعطيات، كما يساعد على زيادة قدرة الفرد على حل المشكلات .

ويتضح مما سبق أن الاستقراء ضرب آخر من التفكير يبدأ من الجزيئات لتوصل إلى إصدار تعميمات تشمل كل الجزيئات .

ولذلك يلزم وجود عملية أخرى من شأنها أن تستخلص من المقدمات نتيجة تحمل معنى جديداً عما تتضمنه تلك المقدمات ،هذه العملية يمكن أن نسميها (الاستنتاج) حيث يبدأ الفرد بما لديه من مقدمات ويحاول إيجاد النتائج المرتبطة بها. (أبو جديان ،1999: 32)

ثالثاً: التفكير الاستنتاجي:

يعرف الاستنتاج لغة: معناه. أما اصطلاحاً: "بأنه استخراج النتائج من مقدماتها، وله ثلاثة أشكال، صوري، وتحليلي، وتركيبي، والنتيجة تلزم اضطراراً عن المقدمات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعرفها "ماير "بأنها إعطاء المتعلم القاعدة العامة وتركه يتوصل إلى تفسير المواقف المفردة (Mayer, 2003).

ويعرفها قطيط (2008: 42) "بأنها استخدام المتعلم للقواعد العامة أو التعميمات للوصول إلى المشاهدات والملاحظات والأمثلة. وتحدد بالمهارات الفرعية التالية:

- الوصول إلى الحقائق من معلومات معطاة.
- تفسير موقف مشكل.

ويرى عريفج وسليمان (2010: 29) "بأنها التوصل إلى نتائج معينة، تعتمد على أساس من الحقائق والأدلة المناسبة الكافية. أي أن الاستنتاج يحدث، عندما يستطيع الطالب أن يربط ملاحظاته، ومعلوماته عن ظاهرة ما، بمعلوماته السابقة عنها ،ثم يقوم بعد ذلك، بإصدار حكم معين يفسر هذه الملاحظات.

ويعرف عبيد وعفانة (2003: 47) التفكير الاستنتاجي على أنه الأداء المعرفي العقلي الذي ينتقل فيه التفكير من المعلوم إلى المجهول فيتوصل إلى نتائج ليست داخلة في المقدمات ولكنها حقائق جديدة مرتبطة بالحقائق الأولية من مسلمات وبديهيات ونظريات.

ويمتاز التفكير الاستنتاجي بأنه يمكن المتعلم من الوصول إلى الحقائق والأمثلة من خلال المبادئ والقوانين والقواعد، ويستطيع معلم العلوم أن يساعد طلبته على اكتساب هذه المهارة عن طريق ما يلي:

- إعطائهم الفرصة للتحقق من صحة المبادئ والقوانين والقواعد العلمية.
- تدريبهم على استنتاج المعلومات في ضوء القواعد والمبادئ المتوافرة.
- مناقشتهم في جزيئات يتوقع معرفتهم لها ؛لأنهم درسوا العموميات التي تندرج تحتها تلك الجزيئات (الخليلي وآخرون، 1996).

ويهدف التفكير الاستنتاجي إلى التوصل لاستنتاج ما ،أو تفسير معرفة أو موقف مشكل من خلال فروض أو مقدمات موضوعة ،ويعود بالنفع على الطلبة من خلال ما يلي :

- التركيز على تعميمات العلم ومبادئه الأساسية.
- يوجههم إلى تطبيق هذه التعميمات في مواقف جديدة (سلامة ،2002)

من خلال ما سبق يمكن تعريف مهارة الاستنتاج بأنها: استخدام المتعلم للقواعد العامة أو التعميمات للوصول إلى المشاهدات والملاحظات. وتحدد بالمهارات الفرعية التالية:

- الوصول إلى الحقائق من معلومات معطاة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تفسير موقف مشكل.

تنمية التفكير الاستدلالي:

هناك ثلاث خطوات رئيسة لتنمية التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ عند مواجهتهم لموقف أو مشكلة معينة بشرط التدرب على هذه الخطوات، وهي :

- التعرف على المشكلة.
- القدرة على استدعاء الأفكار التي تتعلق بحل المشكلة، أو بمعنى آخر: القدرة على فرض الفروض التي تمكن الفرد من الوصول إلى حلول للمشكلة، مع تقدير وزن الحلول المختلفة للمشكلة.
- القدرة على اختيار أنسب الحلول التي تمكّن الفرد من حل المشكلة (إبراهيم،2007: 333).

ومن هنا أرادت الباحثة التعرف إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل (V) في تنمية هذا النوع من التفكير لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة غزة.

وتعتمد تنمية التفكير الاستدلالي على ركيزتين أساسيتين هما:

- فهم التلاميذ لطبيعة الاستدلال.
- اكتساب المهارة في إجراء العمليات الاستدلالية .

ويتطلب ذلك ما يلي:

- الوعي بأن الكليات يمكن الوصول إليها عن طريق دراسة وفحص عينة ممثلة من الحالات الفردية التي تنتمي لنفس النوع.
- الوعي بدرجة صدق المقدمات وذلك عن طريق الفهم العميق لمعنى التعريف، والقانون، والنظرية.
- الوعي بأن صدق المقدمات يعتمد على عدم إدخال أي معنى شخصي غير ما تنص عليه المقدمات.
- التدريب على عملية الاستقراء التي تعنى اشتقاق القاعدة من حالاتها الفردية.
- التدريب على عملية الاستنتاج التي تعنى استخلاص معلومات معينة من مقدمات تم ملاحظتها أو افتراضها (إبراهيم،2007: 334)

لقد اختارت الباحثة التفكير الاستدلالي باستخدام استراتيجتي خرائط المفاهيم والشكل (V) موضوعا لدراستها. ويقاس التفكير الاستدلالي باختبارات تتكون من مجموعة من الأبعاد تقيس أنماط التفكير المختلفة وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثالث

طبيعة الجغرافيا وأهدافها

مقدمة:

إنّ دراسة الجغرافيا تعتبر من أمتع المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية، ولكن في الآونة الأخيرة طرأت على الساحة مستجدات ومتغيرات، تتطلب من جميع المواد الدراسية مراجعة مناهجها وأهدافها وأدواتها وطرق عرضها. والجغرافيا كغيرها من المواد فقد ذكر محمود (2002: 12) أن "الجغرافيين قد اختلفوا في تحديد الهدف من وراء الدراسات الجغرافية، فمنهم من يرى أنها تهدف إلى الوصول إلى قاعدة تشبه قوانين العلوم الطبيعية، بينما أكد آخرون أنها تسعى إلى إيجاد العلاقة والارتباط والتعليل، بينما يشير قسم ثالث إلى إدخال الجغرافيا في المجال التطبيقي الحياتي والذي يعتبر الهدف الأساسي والمرغوب فيه، كي تصبح الجغرافيا علماً معترفاً به".

ويُعد علم الجغرافيا أحد فروع العلوم الاجتماعية الذي يهتم بدراسة الإنسان وعلاقته مع البيئة وأساليب تفاعله معها وآثار هذا التفاعل، لذا تؤدي الجغرافيا دوراً بارزاً في تحقيق العديد من الأهداف التربوية العامة لبناء الإنسان الفعال في خدمة مجتمعه المحلي والوطني والمجتمع الإنساني بأسره (اللقاني ورضوان،1991: 21).

وتعددت الآراء وتباينت حول تعريف علم الجغرافيا، وإن كانت معظمها تجمع على أنه علم يدرس سطح الأرض في تباينه المساحي بوصفه موطنًا للبشر. وهي دراسة تقوم بأسلوب علمي منتظم يعتمد على الملاحظة، والوصف، والشرح والاستنتاج لظاهرات السطح وتوزيعها، واستنباط أوجه العلاقات بينها وبين الإنسان والبيئة (عبابنة،2006: 21).

وهنا لا بدّ من الإشارة ابتداءً إلى أن علم الجغرافية من العلوم التي كثيرا ما عانت من عدم التحديد الدقيق لمفهومه وأهدافه، أو بعبارة أخرى تعددت وتباينت بشكل كبير الآراء والأفكار التي تعرضت إلى تحديد مواضيعه ومفاهيمه وأهدافه إلى الحد الذي وصل بأحد الجغرافيين إلى القول "بأن الجغرافية هي ما يفعله الجغرافيون".

فمن الجغرافيين من تمسك بالقول بأن الجغرافية هي العلم الذي يصف الأرض وأبعادها، وهناك من حاول أن يجعل الجغرافية علماً دقيقاً أو علمًا طبيعيًا بصورة أساسية، وذلك باللجوء إلى الحذف الاعتباطي لتلك الأنواع من الظواهر الطبيعية التي تعتبر غير أهل لأن تدرس بالأساليب العلمية. وآخرون قالوا بأنها علم كوكب الأرض، وحددها آخرون بأنها العلم الذي يدرس العلاقات بين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البيئة الطبيعية والإنسان أو توافق النشاطات البشرية للبيئة الطبيعية، بينما أشار بعض العلماء إلى كونها تقوم بدراسة التوزيعات على سطح الأرض.

مفهوم الجغرافية:

كلمة جغرافية "Geography" لفظة يونانية مؤلفة من مقطعين الأول ("Geo") وتعني الأرض والثاني ("Graphy") وتعني صوره، وهكذا فالترجمة اللفظة لكلمة جغرافية هي صورة الأرض، كما ويسمها بعض الباحثين (وصف الأرض)، وفي إطار هذه التسمية بدأت الجغرافية قديما كعلم غايته وصف ما على الأرض من أماكن ومواقع ذات علاقة مباشرة بحياة الأفراد والجماعات.

أما المعنى الحديث لعلم الجغرافية فقد تخطى المفهوم القديم وأصبح يشمل بالإضافة إلى وصف الأرض معرفة علميه حقيقية ودراسة جميع ما يؤثر في مظاهر الأرض وما يتأثر بها ،وإيضاح تلك القوانين العامة التي تحدد مختلف هذه العلاقات الجغرافية الطبيعية والاقتصادية والبشرية (المسعودي،2013: 19).

وتهتم الجغرافية بدراسة الأرض ومناخها ومنتجاتها وسكانها، أي علم دراسة سطح الأرض بوصفها وطناً للإنسان (أبو العلاء، 1997: 35).

وتعرف الجغرافية بأنها "علم دراسة البيئة، ويقصد بالبيئة الظاهرات الطبيعية والبشرية، أي الانسان والظواهر الطبيعية المحيطة به" (Barry, 1997:13).

ويعرف أبو عيانة (1993: 11) الجغرافيا بأنها العلم الذي يتناول دراسة سطح الأرض بوصفه موطناً لبنى البشر، وذلك بأسلوب علمي منظم، يقوم على الملاحظة، والوصف، والتفسير، والاستنتاج لظواهر هذا السطح بأكملها، وتوزيعها، واستنباط أوجه العلاقات القائمة بينها وبين الإنسان.

وعرّف آخرون الجغرافيا بأنها: "دراسة الاختلافات الاقليمية على سطح الأرض، وخاصة الاختلافات الناتجة عن العلاقات بين العناصر المناخية والتضاريس والتربة والنبات والسكان واستغلال الأرض والصناعات، بينما اعتقد البعض أمثال Mill علم التوزيعات، حيث يرى أن كل ظاهرة طبيعية أو بشرية يمكن توزيعها على خريطة العالم، ويرى لوكرمان أن دراسة الجغرافيا يجب أن تتم في ضوء تصور أنّ الأقاليم المختلفة على سطح الأرض تعتبر أجزاء من نظام يرتبط كل منها بالأخر على مستويات مختلفة (هارون، 2006: 26).

ولعل أبرز التعاريف للجغرافية ما أشار إليه هارتشون: "بأنّ الجغرافية تهتم بوصف دقيق منظم ومعقول وتفسير الشخصية المتغيرة لسطح الأرض".

وبناء على ما سبق تعرّف الباحثة علم الجغرافيا بأنه العلم الذي يدرس الظواهر الطبيعة والبيولوجية، والإنسانية الموجودة على سطح الأرض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإزاء التغيرات التي أصابت محتوى وطريقة وأسلوب الجغرافيا، فقد أكد الجغرافي رجلي Wrigley بأنه ليس من الضروري أن نضع تحديدًا دقيقًا للجغرافية لأنّ هذا يؤدي إلى الجمود وإعاقة نموها وتطورها.

كما أنه لا بدّ لكل متخصص أو مؤلف ألا يقتصر تعريفه للجغرافية على ما يتراءى له أو ما يتفق مع تخصصه بل لا بد أن يفحص الموضوع بتجرد تام بعيدًا عن التحيز (محمود،2002: 9-10).

تطور علم الجغرافية:

من المعروف أن تطور المعرفة عبر التاريخ كان عاما مطلقا ولم يقتصر على علم دون آخر ،وخاصة فيما يتعلق بالعلوم التطبيقية التي تهتم بدراسة الأرض كالجغرافية والجيولوجيا والفيزياء وعلم الأحياء وغيرها، وقد بدأت الجغرافية قديما كعلم غايته وصف ما على الأرض من أماكن ومواقع ذات علاقة مباشرة بحياة الأفراد والجامعات، ثم تطورت بعد ذلك حتى أصبحت علم مستقل بذاته له مبادئه وأهدافه المحددة، ويستخدم من الأساليب والطرق ما يمكنه من تحقيق أهدافه (مخلف وربيع، 2009: 14).

ويرجع الفضل في بلورة مفهوم علم الجغرافيا وظهور الجغرافيا الحديثة إلى العالم الجغرافي أمانويل كانت (Emmanuel Kant) في نهاية القرن الثامن عشر، حيث أدت جهوده في دراسة وتفسير طبيعة علم الجغرافيا إلى اعتبار الجغرافيا الحديثة دراسة تفسيرية للعلاقات المتبادلة بين الانسان وبيئته الطبيعية (الشراري، 2009: 16).

ومن ثم اعتبرت الجغرافيا الحديثة طريقة للتفكير أكثر من كونها مجموعة من الحقائق والمعلومات، ولا أحد ينكر أهمية الحقائق والمعلومات كأساس لأية مناقشة علمية، ولكنها وسيلة للوصول إلى نتائج ذات أثر واضح في حياة الإنسان وليست المعلومات غاية في ذاتها. ولا تقتصر الجغرافيا على مجرد البحث في أثر البيئة على الإنسان وأثر الانسان على البيئة، وإنها تسعى إلى إظهار الملامح العامة المشتركة بين البيئات والخصائص المميزة لكل بيئة والارتباطات القائمة بين المجتمع والبيئة (قطاوي،2007: 23).

ويؤكد ذلك فتوح وشركس (1999: 22) بأنّ الجغرافيا قد تغير مفهومها عبر القرون من مجرد الوصف إلى عملية الربط والتحليل والتعليل، فأصبحت الجغرافيا تتناول مجالات الأنشطة المختلفة والخدمات باختلاف ظروف الموقع والتضاريس والمناخ، فيتفاعل الإنسان مع هذه الظروف التي تختلف من مكان إلى آخر باختلاف تلك الظروف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى هرتسهورن Hartshorne "أن الجغرافيا ليست حصيلة لجمع المعلومات عن سطح الأرض ولكنها أعمق بكثير من مجرد عملية الجمع، بل هي علم يستهدف النتائج الأصلية التي تتمشى مع المفهوم المتطور الحديث. وبذلك تشمل توزيع الظاهرات وتعليلها وربطها الذي يستهدف تحديد العلاقات بين الظاهرات الجغرافية المختلفة (الشراري،2009: 17).

لذلك ترى الباحثة مما تقدم أنّ الجغرافيا تركز على دراسة الإنسان والبيئة، فهي تجمع بين المجالين الطبيعي والبشري، فالجغرافيا الطبيعية تهتم في البيئة والطبيعة، والجغرافيا البشرية تهتم بدراسة مظاهر الحياة الإنسانية، ومدى أثرها في الظاهرات الطبيعية، ومدى التأثير البشري بهذه الظاهرات.

أهمية تعلم المفاهيم الجغرافية:

ترجع أهمية تعلم المفاهيم الجغرافية الرئيسة إلى أنها تؤدي دوراً مهماً في عملية التعلم على النحو التالي:

- إنّ المفاهيم الرئيسة أكثر ثباتاً، إذ إنها أقل عرضة للتغير من المعلومات القائمة على مجموعة من الحقائق المفككة، كما أن المفاهيم الرئيسة توضح العلاقات القائمة بينها، كما تسمح أيضاً بالربط بين مجموعة من الأشياء والأحداث والظواهر، وهذا يساعد الطالبات على زيادة فهمهن لطبيعة الجغرافية وتحقيق أهدافها.
- إنّ المفاهيم الرئيسة تضيف عدداً كبيراً من الأشياء والظواهر والأحداث في البيئة، فهي تساعد على التقليل من تعقد البيئة وتسهل على الطالبات دراسة مكوناتها وظواهرها المختلفة، وتبحث عن إيجاد الحلول التي تحد من سلوك الإنسان الخاطئ تجاهها.
- توفر المفاهيم الجغرافية الرئيسة في مجال التخطيط وبناء المناهج أساساً لاختيار خبرات ومواقف وأنشطة التعليم وتنظيمها (شلبي،1998: 135-136).

وترى الباحثة بأنه نظراً لما للجغرافيا من أهمية، يتوجب على المدرسين أن يضعوها في مسارها الصحيح. وذلك بالتفكير الجيد في المادة وجعلها أكثر تشويقاً، وأكثر فاعلية.

أهمية تدريس الجغرافية:

إن الجغرافية لم تعد ذلك العلم الذي يهتم بوصف الظواهر وصفا سطحيا بعيدا عن الواقع بل أصبحت ذلك التخصص الذي يتماش والتطور العلمي الحديث المعتمد على التحليل والقياس واستخدام النماذج والنظريات الحديثة، وبذلك صارت في الاتجاه التطبيقي الذي يعرف اليوم بالجغرافية الكمية، والجغرافية التطبيقية التي ترفض أن تستمر بعيدا عن الانشغالات الكبرى للإنسان، وذلك لما تمتاز به

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجغرافية من قدرة على التأقلم مع مختلف العلوم فهى تمثل همزة وصل متينة بين العلوم، وهي تسخرها لخدمتها وتأخذ منها ما يخدمها ويفرقها عن غيرها.

لقد شهدت السنوات الاخيرة تحولات كبيرة في المنهج الجغرافي والمحتوى العلمي ،وكذلك في الأساليب التي يعتمد عليها في تحقيق الأهداف والأغراض، ولعل من أسباب هذه التحولات أيضاً ما طرأ على المحتوى البشري من تطور كبير حيث أصبح الجغرافيون يعالجون مواضيع لم تكن بالأمس معروفه حتى.

وكان المتتبع لأعمال الجغرافيين يلمس ذلك الاهتمام المتزايد، وبالتركيز على دراسة الظواهر والمواضيع الطبيعية والبشرية المختلفة بطريقة تختلف عما كانت عليه في الماضي بفضل استخدامهم للوسائل الكمية المتقدمة والطبيعة والكيمياء، وكان لذلك التطور في استخدام مثل هذه الوسائل والمناهج أن ظهر مصطلح (الثورة الكميه في الجغرافية)، وهذه الثورة لقيت ترحيبا كبيراً من الجغرافيين لأن للنهج الكمي مزايا كثيرة وأبرزها وأهمها إن النتائج التي يمكن التوصل إليها تكون أكثر دقة بفضل التحليل العلمي لتلك الأحداث، وهذا التحليل العلمي الجغرافي يبرز النظم التي أثرت في وجود الظواهر المختلفة التي يتعرض لها الجغرافي بالدراسة فهو لا يكتفي بالوصف بقدر ما يعتمد على الأسباب التي أنشات هذه الظواهر.

ومن هذا المنطلق فان دراسة التغير في الظواهر من مهمات الجغرافي الأساسية، كما أنه وسيلة من وسائل التدريس التي يستخدمها في مناقشة الظواهر الموزعة على سطح الأرض (مخلف وربيع،2009: 29-30).

تنبع أهمية تدريس الجغرافيا من المردود الذي تقدمه للمتعلمين في الميدان التربوي، فمعلم الجغرافيا يزود المتعلمين بكثير من المعلومات التي تعتبر من المعلومات الضرورية لهم في حياتهم اليومية والمستقبلية. وتبرز أهمية تدريس الجغرافيا في أنها تعمل على تنمية قدرات المتعلمين في عدة جوانب تتمثل في النقاط التالية:

- تنمية قدرات التلاميذ على ملاحظة بعض الظواهر الطبيعية والبشرية.
- تنمية قدرات التلاميذ على التخيل والتصور والتوضيح والوصف والتفسير للظواهر المحيطة بهم مما يمكنهم من رؤية العالم الواسع بصورة دقيقة.
- تدريب التلاميذ على الاستدلال والاستقراء من خلال عمليات الربط بين الاشياء وخصائصها المميزة لها.
- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد والتفكير المنطقي من خلال التدريب على الملاحظة والنقد والتفكير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تزود التلاميذ بمعارف عقلية عن عالمه المحيط بشقيه الطبيعي والانساني، وكل ما يحويه من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات، عن طريق فهم العلاقات التي تربط بين الظواهر المختلفة.
- تعمل على إبراز مضامين التفاهم الدولي، وبما يعزز جوانب الوطنية والمواطنة، والحصول على المعلومات الضرورية للتعرف على البلاد الأخرى وتفهم شعوبها، عبر العلاقات الاقتصادية، والسياسية والثقافية والتكنولوجية (محمود،2005 :23).

أهداف تدريس مادة الجغرافيا:

يمكن تحديد أهداف تدريس الجغرافيا، والتي تتمثل في النقاط التي أشار إليها خلف الله (2002)، وهي كما يلي:

الأهداف المعرفية:

هي التي تشير إلى وظيفة العمليات العقلية التي تمكن المتعلم من استرجاع المفاهيم وإدراك معناها وتطبيقها في مواقف جديدة لم تمر بخبرة المتعلم سابقاً وقدرته على التمييز بين الحقائق والفروض، وتتمثل فيما يلي:

- تزويد المتعلم بمجموعة من الحقائق والمفاهيم الجغرافية السياسية والتي تسهم في تكوين شخصيته العلمية والثقافية.
- مساعدة المتعلم على فهم البيئة بمختلف مظاهرها الطبيعية والبشرية والاجتماعية والاقتصادية. بيان العلاقات بين الجغرافيا الطبيعية وفروع الجغرافيا الأخرى.
- تمكين المتعلم من إدراك الواقع الجغرافي الذي يعيش فيه ويتفاعل معه.
- إكساب المتعلم المعلومات والمعارف والمفاهيم الجغرافية المطلوبة وتوجيههم للبحث عنها من مصادر مختلفة.
- مساعدة المتعلمين على التعرف على بيئتهم وإمكانياتها الطبيعية ونظمها.

الأهداف المهارية:

هي الأهداف المرتبطة بالمهارات وتشمل العناصر المعرفية والوجدانية، والخاصية الهامة والسائدة بها تكون في سلوك المتعلم وهي إظهار مهارات حركية معينة، وتتمثل فيما يلي:

- تنمية القدرة على النقد والتحليل والاستنتاج.
- إكساب المتعلم المهارات التالية :
  - مهارة رسم الخرائط وقراءتها.
  - مهارة جمع وتنسيق المعلومات ونقدها.
  - مهارة استخدام الأطلس الجغرافية.
  - تكوين قيم واتجاهات جغرافية مرغوبة، مثل: المحافظة على البيئة وعلى مواردها الطبيعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تنمية مهارات البحث الميداني والاستقصاء العلمي من خلال العمل الجماعي أو الفردي.
- تنمية مهارات استخدام العروض البيانية والجداول، والجداول الاحصائية ومقاييس الرسم.
- تنمية مهارات تحديد المشكلات وصياغة الفروض وجمع البيانات وتحليها.

الأهداف الوجدانية:

هي مجموعة من الأهداف التي تعنى ببناء الشخصية في مظاهرها النفسية كما تعنى بمختلف القدرات وتبدأ من التقبل إلى الإثارة والرغبة في الاطلاع، وتتمثل فيما يلي:

- المساعدة على فهم الكثير من الآيات الكونية الموجودة في الأرض والسماء التي تدل على عظمة الخالق عزوجل.
- إدراك المتعلم للكون والاستدلال بالمخلوقات على الخالق عز وجل وإشعاره بما في الكون من إتقان وحسن إبداع.
- ترسيخ اليقين لديه بأنّ آيات الله المتمثلة في مظاهر سطح الأرض لا تسير على غير هدى، وإنّما وفق قوانين ربانية ينبغي التأمل فيها.
- الوعي والاهتمام بالقضايا المعاصرة والعمل على المساهمة في معالجتها.

تعقيب عام على الإطار النظري:

إنّ الهدف الأساسي في التربية والتعليم هو تنمية الفرد المتعلم شمولياً وتكاملياً، بشكل متوازن جسدياً واجتماعياً ونفسياً وعاطفياً وأخلاقياً وقيمياً، من خلال تزويده بالمعارف والقيم والمهارات التخصصية التي تجعل منه شخصاً إيجابياً تفاعلياً مثمراً منتجاً قادراً على الإسهام الإيجابي في حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه.

ومع التقدم التكنولوجي والعلمي السريع وظهور نظريات وإستراتيجيات تعليمية جديدة، يعد من الضروري تحسين وتطوير أداء كل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي، بما يلبي متطلبات التغييرات والتجديدات التربوية سواء كانت وسائل أو أدوات أو تقنيات تربوية أو إستراتيجيات وأساليب تدريسية، فيتطلب ذلك تدريب المشرفين والمعلمين على تطبيق هذه التغييرات والتجديدات التربوية ومن ثم تطويرها وابتكار الجديد، اعتماداً على قدراتهم وخبراتهم الميدانية، وذلك سعياً لتحقيق الأهداف التربوية المستوفاة من هذه الدراسة.

لذلك أصبح على عاتق وكاهل الإنسان عبء كبير لكى يواكب التحديث والتطوير الذى حدث في العصر الذى يعيشه، لذلك فإنّ عليه بذل المزيد من الجهد لمواكبة تطورات العصر، ولكى يستطيع الإنسان ملاحقة هذا التطور فيجب أن يكون ذلك في مرحلة إعداده قبل أن يخرج لميدان العمل ليصبح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نافعاً في مجال العمل، ومرحلة إعداد أي فرد تبدأ من المراحل الدراسية التي يمر بها خلال فترة دراسته سواء بمراحل التعليم المختلفة خلال المدرسة أو في الجامعة.

ومن الضروري الأخذ بالاعتبار أنّ المتعلمين في بداية حياتهم الدراسية بحاجة إلى تكوين استراتيجيات تعليمية معينة، وتنمية تطوير هذه الإستراتيجيات مع التقدم في المراحل الدراسية حيث يتم ذلك بمساعدة المعلمين، بالإضافة فإنهم بحاجة إلى تكوين أو اكتساب إستراتيجيات تعليمية أخرى تتميز بشيء من التعقيد لكي تتناسب مع مستوى وطبيعة المواد الدراسية التي يدرسها المتعلم في تلك المراحل، وفي الوقت نفسه فإنّ المتعلم بحاجة إلى تدريب وممارسة مستمرة لترسيخ هذه الإستراتيجيات وتصحي ح الخاطئة منها.

أهم ما يميز خرائط المفاهيم التنظيم وإبراز العلاقات بين أجزاء المعرفة. ويحدث التعلم الجيد إذا تم توضيح العلاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي سبق للمتعلم معرفتها. وطبقا لهذا فإنّ البنية المعرفية تمثل نظاما حيث تنتظم المفاهيم والمبادئ والنظريات المتضمنة في المعلومة. ونظرا لأنّ البنية المعرفية تختلف من فرد لآخر، لذا يختلف هذا التنظيم من فرد لآخر، ولكي يتحقق التعلم الجيد ذو المعنى يجب على كل من المعلم والمتعلم أن ينظر إلى المادة الدراسية على أنها تمثل هذا النظام المفاهيمي. ومصممة بمساعدة المتعلم لكي يتعلم كيف يتعلم مادة الجغرافيا، وصممت لكي تمثل البنية المعرفية للإنسان التي تظهر كهيكل للمفاهيم مرتبة ترتيبا هرميا وبعكس البناء المنطقي للمعرفة والبناء السيكولوجي لها.

إنّ خرائط المفاهيم، في معناها الواسع، عبارة عن رسومات تخطيطية تشير إلى العلاقات بين المفاهيم، التي يمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأساليب للتقويم، أما إذا نظرنا إلى خرائط المفاهيم على نحو أكثر تحديداً، فإنها تعد بمثابة رسوم تخطيطية هرمية تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي المتضمن في مجال معرفي ما، أو في جزء من ذلك المجال المعرفي.

لذلك خرائط المفاهيم ونحوها من المخططات هي من الأدوات الفاعلة في تمثيل المعرفة والبناء عليها، فهي أدوات هامة لجعل التعلم المخفي عادة مرئيا ومشاهدا سواء للشخص نفسه أو للآخرين. وهي وسائل للتفكير الناقد والإبداعي، وتساعد في تحقيق التعلم ذي المعنى، ومن ناحية أخرى، تنسجم خرائط المفاهيم مع النظرية البنائية في التعلم حيث يبني المتعلم نسخته الخاصة به من المعرفة، فخريطة المفاهيم من الناحية النظرية تعبير عن الإطار المعرفي للفرد محتوىً وتنظيماً، أي تمثل أو تعبر عن البنية المعرفية للفرد من حيث مكوناتها وما بين هذه المكونات من علاقات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وترى الباحثة أنّ خرائط المفاهيم هي إستراتيجية تعلمية تعتمد على نظرية اوزوبل ونوفاك وجوين للتعلم ذي المعنى، وهي ترجع مباشرة إلى أساسيات نظرية : كالمعرفة المسبقة، والتصنيف الفرعي، والتمايز التقدمي، والتوثيق التكاملي، فهي مبنية على نظرية علم النفس التربوي العام. ومصممة بمساعدة الطالبات لكي يتعلمن كيف يتعلمن مادة الجغرافيا ، وصممت لكي تمثل البنية المعرفية للإنسان التي تظهر كهيكل للمفاهيم مرتبة ترتيبا هرميا وبعكس البناء المنطقي للمعرفة والبناء السيكولوجي لها.

وترى الباحثة أنّ استراتيجية الشكل (V) توضح العلاقة بين عناصر الجانب المفاهيمي والجانب الإجرائي بطريقة تكاملية تعكس طبيعة العلم وخصائصه ، كما أنها تساعد المتعلم على ترتيب أفكاره والتعبير عن نفسه بطريقة أفضل وربط التفكير النظري والعناصر العملية، وتجعله يلاحظ هذا التفاعل بين التفكير والعمل في أي مجال يسعى فيه لابتكار معلومات أو معارف جديدة.

ونلاحظ مما سبق بأن الباحثين يركزون على أنّ التفكير الاستدلالي عملية عقلية يحاول فيها الفرد الاستفادة من المعلومات والبيانات المتاحة في الكشف عن نتائج جديدة. لذلك من الضروري أن تسعى مناهجنا الفلسطينية لاكتساب مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة لأنه يعد ركيزة أساسية لتقدم المجتمعات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت استخدام الخرائط المفاهيمية في مواد مختلفة.

المحور الثاني: دراسات تناولت استراتيجية الشكل (V).

المحور الثالث: دراسات التفكير الاستدلالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تناولت الباحثة في هذا الفصل الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية في ثلاث محاور رئيسة هي: المحور الأول لدراسات تناولت استخدام الخرائط المفاهيمية في مواد مختلفة، والمحور الثاني دراسات تناولت استراتيجية الشكل (V)، أما المحور الثالث فقد تناول دراسات التفكير الاستدلالي وتختم الباحثة بالتعقيب على الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة ومجتمعها وعينتها وأدواتها وأساليبها الإحصائية ونتائجها، وذلك كما يلي:-

المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجية خرائط المفاهيم:

- **دراسة أبو الجديان (2011):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس بمحافظة شمال غزة.

وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً من الجنسين منهم (60) من الذكور و(80) من الإناث. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج التجريبي باستخدام مجموعة تجريبية من الطلبة، ومجموعة ضابطة من طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي. وقد قسمت عينة الدراسة إلى أربع مجموعات فرعية. وتمثلت أدوات القياس في اختبار للتفكير الناقد.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب من المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستراتيجية خرائط المفاهيم على القياس البعدي لاختبار التفكير الناقد بأبعاده.

- **دراسة محمد (2008):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بالمفاهيم الجغرافية. حيث شمل مجتمع الدراسة طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية في تكريت المركزية محافظة صلاح الدين حيث اختارت مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة وهي مدرسة عمر بن جندب لتمثل مجموعة تجريبية وعددها(18) طالبة وشعبة من مدرسة ثانوية الفرقان تمثل المجموعة ضابطة والتي عددها (12) طالبا وقد تم استبعاد عدد منهم اذ بلغ عينة الدراسة (33) طالباً. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بخرائط المفاهيم وبين الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الجغرافيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **دراسة الجهني (2007):**

دراسة هدفت إلى التعرف على "فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل المعرفي عند مستويات "التذكر والفهم، والتطبيق" منفصلة ومجتمعة؛ بمادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المعهد العلمي بمكة المكرمة. وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس "ما فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل بمادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المعهد العلمي بمكة المكرمة".

وقد تمّ تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة البحث والبالغ عددهم (98) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط، موزعين على مجموعة تجريبية بلغ عددها (50) طالبًا حيث تم تدريسهم بطريقة استخدام خرائط المفاهيم، في حين مثل المجموعة الضابطة (48) طالبًا والتي تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وقد تم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، وبالتالي استخدام الباحث تحليل التباين المصاحب كأسلوب احصائي، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين، عند مستوى التذكر. لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين، عند مستوى الفهم، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين، عند مستوى التطبيق، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين، عند مستويات" التذكر والفهم، والتطبيق"، مجتمعة؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة عويس (2007):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتمثلت أدوات القياس في اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ. وتكونت عينة الدراسة من 70 طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة مصر الجديدة النموذجية الثانوية بنات، وتم اختيار فصلين بطريقة عشوائية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين.

- مجموعة ضابطة: وتضم 35 طالبة، درست بالطريقة المعتادة.
- مجموعة تجريبية: وتضم 35 طالبة، درست باستخدام خرائط المفاهيم.

وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **دراسة الشكرجي والطائي (2007):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الرابع العام للمفاهيم الجغرافية في مدينة الموصل. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت (9) خرائط للمفاهيم، ووضعت خطط تدريسية، وأعدّ اختبار للمفاهيم. واستخدمت التصميم التجريبي ذا المجموعتين إحداهما تجريبية استخدمت خرائط المفاهيم، والأخرى ضابطة استخدمت الطريقة الاعتيادية في التدريس.

اختيرت ثانوية القادسية للبنات قصديا من بين المدارس الإعدادية والثانوية في مدينة الموصل، وقد تكونت عينة البحث من (61) طالبة من طالبات الصف الرابع العام، قسمت العينة على شعبتين (أ)، (ب) اختيرت شعبة (أ) عشوائيا لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وتمت عملية التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات.

وتمثلت أدوات القياس في الدراسة اختبار المفاهيم لقياس اكتساب الطالبات للمفاهيم الجغرافية، وحللت البيانات وعولجت إحصائيا.

وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الجغرافية، ومن خلال هذه النتيجة توصلت الباحثتان إلى فاعلية طريقة خرائط المفاهيم في التدريس، وبناء عليه قدمت الباحثتان عددا من التوصيات واقترحتا إجراء دراسات مكملة للبحث الحالي.

- **دراسة اليوسفاني (2005):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي لعدد من المهارات الجغرافية، تكونت عينة البحث من (56) تلميذةً من تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الموصل منهن (28) للمجموعة التجريبية و(28) للمجموعة الضابطة، وتكونت أداة البحث من مقياس للمهارات الجغرافية، وقد كافأت بين المجموعتين في عدد من المتغيرات، وأعدت أداة لقياس المهارات الجغرافية تكونت من (38) فقرة.

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بخرائط المفاهيم

- **دراسة أحمد (2004):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم ونموذج هيلدا تابا على تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتمثلت أدوات القياس في اختبار تحصيلي للمفاهيم التاريخية، واختبار التفكير التاريخي في مادة التاريخ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتكونت عينة الدراسة من 120 تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة النهضة الإعدادية بنات بمحافظة أسيوط وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات:

  - مجموعة ضابطة: وتضم 40 تلميذة، درست بالطريقة السائدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مجموعة تجريبية أولى: وتضم 40 تلميذة، درست باستخدام خرائط المفاهيم.
- مجموعة تجريبية ثانية: وتضم 40 تلميذة ، درست باستخدام نموذج هيلدا تابا.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلميذات المجموعة التجريبية الأولى وأداء تلميذات المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (0.01) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والاختبار التفكير التاريخي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى. وفاعلية خرائط المفاهيم ونموذج هيلدا تابا في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- **دراسة الفارسي (2003):**

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا. في الوحدة الأولى من الكتاب المدرسي بعنوان (السكان)، وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين دراستين للصف الثالث الإعدادي في مدرسة الأمل، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى ضابطة بلغ عددها (41) طالبة والثانية تجريبية بالغ عددها (40) طالبة، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (25) سؤالاً، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

- **دراسة تيكيا (Tekkaya،2003)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية ونموذج للتغيير المفاهيمي معاً على فهم طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية المتضمنة في موضوع الانتشار والأسموزية، و استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (44) طالباً توزعوا على مجموعتين أولى تجريبية تألفت من (24) طالباً تعلموا وفق الخرائط المفاهيمية والثانية تألفت من (20) طالباً تلقت التدريس وفق الطريقة التقليدية .

وقد أشارت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار فهم المفاهيم العلمية المتعلقة بموضوع الانتشار والأسموزية.

- **دراسة "والتيس "(Willitis،2002)**

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم كطريقة لتدريس المواد الاجتماعية لطلاب الصف السابع وذلك عن طريق التدريس للتلاميذ من خلال مجموعة طرق مختلفة من بينها خرائط المفاهيم لتحديد أفضل طريقة لهم .وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم كطريقة لتدريس المواد الاجتماعية لطلاب الصف السابع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **دراسة الزبيدي (2002):**

هدفت الدارسة إلى معرفة أثر تدريس المفاهيم الجغرافية باستخدام خرائط المفاهيم في التفضيل المعرفي لدى طالبات الخامس الإعدادي الأدبي تكونت عينة الدراسة من (42) طالبة قسّمن على مجموعتين، تجريبية وعدد طالباتها (21) طالبة درسن بخرائط المفاهيم، وضابطة وعدد طالباتها(21) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية في التدريس، وكانت اداة البحث اختبار التفضيل المعرفي من إعداد الباحث كانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث وجود فرق دال إحصائيا ولصالح المجموعة التجريبية (التي استخدمت خرائط المفاهيم) في بعض أنماط التفضيل المعرفي.

- **دراسة عبد العال (2002):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على اكتساب المفاهيم الطبيعية والسياسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتمثلت أدوات القياس في اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مدارس محافظة الشرقية بإدارة هيها التعليمية للمفاهيم الطبيعية والسياسية في وحدة خريطة الوطن العربي.

وتكونت عينة الدراسة من أربعة فصول 158 تلميذاً قسمت إلى مجموعتين كالتالي:

- مجموعة ضابطة: وتضم 79 تلميذاً، ودرست بالطريقة المعتادة.
- مجموعة تجريبية: وتضم 79 تلميذاً، ودرست باستخدام خرائط المفاهيم.

وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا وفهم وتطبيق المفاهيم الطبيعية والسياسية في الاختبار التحصيلي كله لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة فلس (Fells،2001):**

بهدف استقصاء أثر استخدام طريقة الخرائط المفاهيمية في تحصيل الطلبة الآني والتحصيل المؤجل لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة البيولوجيا، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من أربع شعب دراسية تم توزيعها بطريقة عشوائية إلى مجموعات تجريبية درست بطريقة الخرائط المفاهيمية وضابطة درست بالطريقة التقليدية .

وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين في كل من اختبار التحصيل الآني والمؤجل.

- **دراسة أودوم وكيلي (Odom and Kelly،2001)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية طريقة مقترحة تضم دورة التعلم ومخططات المفاهيم على تنمية مفاهيم الانتشار والأسموزية ،لدى طلاب قسم الأحياء في المدارس الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من أربعة فصول ،درس الفصل الأول بطريقة دورة التعلم ودرس الفصل الثاني

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بمخططات المفاهيم، في حين درس الفصل الثالث بطريقة الدروس التوضيحية، أما الفصل الرابع درس بالطريقة التي تجمع بين دورة التعلم ومخططات المفاهيم، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق الطريقة التي جمعت بين دورة التعلم ومخططات المفاهيم على الطرق الأخرى التي استخدمت في الدراسة .

- **دراسة علي (2000):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية المخططات المفاهيمية والمخططات الإدراكية في تنمية التفكير الجغرافي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ذوي السعات العقلية المختلفة.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (180) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية، جمهورية مصر العربية، وذلك بعد تثبيت المتغيرات المرتبطة بالسن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والقدرات العقلية.

وتمثلت أدوات القياس في اختبار الأشكال المتقاطعة، واختبار تحصيلي في وحدتي "كوكب الأرض والمناخ"، اختبار في التفكير الجغرافي.

وقد شملت العينة ستة فصول دراسية تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات هي: المجموعة التجريبية الأولى: وتكونت من (60) تلميذاً تم تدريس وحدتي (كوكب الأرض والمناخ) لهم بالمخططات المفاهيمية، والمجموعة التجريبية الثانية: وتكونت من (60) تلميذاً تم تدريسها باستخدام المخططات الإدراكية. والمجموعة الضابطة: وتكونت أيضاً من (60) تلميذاً درسوا بالطريقة العادية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والثانية وتلاميذ المجموعة الضابطة في تحصيل الجغرافيا، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والثانية التي درست باستخدام المخططات المفاهيمية.

وأكدت النتائج تفوق المخططات المفاهيمية على الطريقة العادية في التحصيل ،وخاصة لدى تلاميذ السعة العقلية (5) ثم (4).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدراسات التي تناولت استخدام الخرائط المفاهيمية في مواد مختلفة:

❖ **من حيث الهدف:**

تنوعت أهداف الدراسات والبحوث التي تناولت الخرائط المفاهيمية، حيث هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا وتأثير خرائط المفاهيم في تحصيل الطلاب، كدراسة (أبو الجديان، 2011)، ودراسة (محمد، 2008)، ودراسة (الشكرجي والطائي، 2007)، ودراسة (اليوسفاني، 2005)، ودراسة (الفارسي، 2003)، ودراسة (الزبيدي، 2002)، ودراسة (عبدالعال، 2002)، ودراسة (علي، 2000). ولكن بعض الدراسات هدفت للكشف عن فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل المعرفي في مادة التاريخ لدى الطلاب، كدراسة (الجهني، 2007)، ودراسة (عويس، 2007)، ودراسة (أحمد، 2004).وهناك بعض الدراسات هدفت أثر استخدام خرائط المفاهيم كطريقة لتدريس المواد الاجتماعية كدراسة "والتيس "(Willitis،2002) و دراسة أودوم وكيلي دراسة تيكيا (Tekkaya،2003) هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية ونموذج للتغيير المفاهيمي معاً على فهم طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية المتضمنة في موضوع الانتشار والأسموزية ، ودراسة (Odom & Kelly،2001) هدفت التعرف على مدى فاعلية طريقة مقترحة تضم دورة التعلم ومخططات المفاهيم على تنمية مفاهيم الانتشار والأسموزية .

ودراسة فلس (Fells،2001) هدفت استقصاء أثر استخدام طريقة الخرائط المفاهيمية في تحصيل الطلبة الآني والتحصيل المؤجل لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة البيولوجيا

❖ **من حيث العينة :**

تنوعت عينات الدراسات فيما سبق تبعا لاختلاف أهدافها، فقد كانت من الطلاب والطالبات في مراحل دراسية مختلفة، كطلاب المرحلة الابتدائية في دراسة (اليوسفاني، 2005)، ودراسة أما المرحلة الإعدادية أو المتوسطة فكانت في دراسة (أبو الجديان، 2011)، ودراسة (محمد، 2008)، ودراسة (الفارسي، 2003)، ودراسة (علي، 2000)، وفي المرحلة الثانوية كدراسة (عويس،2007)، ودراسة (الشكرجي والطائي، 2007)، ودراسة (علي،2003).

واختلفت الدراسات فيما بينها من ناحية حجم العينة ولكن لم تتجاوز عينة الدراسات عن (200 مشارك) ففي دراسة (أبو الجديان، 2011)، ودراسة (عبدالعال، 2002)، ودراسة (علي،2000)، ودراسة (وشتير،1993) كانت عينة الدراسة ما بين (100إلى 200) طالب وطالبة، أما في ودراسة (محمد ،2009)، ودراسة (الجهني،2007)، ودراسة (اليوسفاني،2005)، ودراسة (علي،2003)، ودراسة (الفارسي،2003) فتراوح عدد المشاركين في الدراسات ما بين (50-100) طالب وطالبة. أما في دراسة (محمد، 2008)، ودراسة (الزبيدي،2002)، ودراسة (دومين، 1996)، ودراسة (سوليفيان، 1993) فكانت عينة الدراسة أقل من 50 طالباً وطالبة ممن شاركوا في عينة الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ **من حيث أدوات جمع البيانات:**

تنوعت أدوات جمع البيانات في الدراسات السابقة، فمن هذه الدراسات ما استخدم مقياسين كدراسة (محمد، 2009) حيث استخدمت اختبار تحصيل واختبار للتفكير الاستدلالي وهي من إعداد الباحث، اما في دراسة (أبو الجديان، 2011) فقد استخدم الباحث اختبار للتفكير الناقد من إعداده. وفي دراسة (علي، 2003)، ودراسة (عبد العال، 2002)، ودراسة (عويس، 2007) استخدم الباحث اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ للوصول إلى نتائج الدراسة.

أما دراسة (الشكرجي والطائي،2007)، ودراسة (اليوسفاني، 2005) فقد استخدم الباحثون اختبار المفاهيم الجغرافية، ومقياس المهارات الجغرافية لدى عينة الدراسة.

❖ **من حيث منهج الدراسة:**

تنوعت مناهج الدراسة التي اعتمدت في الدراسات السابقة، حيث وجد أن معظم الدراسات السابقة اعتمدت المنهج التجريبي كدراسة (أبو الجديان، 2011)، ودراسة (محمد، 2009)، ودراسة (عويس، 2007)، ودراسة (الشكرجي والطائي،2007)، ودراسة (سلامة، 2002)، ودراسة (علي، 2000)

أما في دراسة (الجهني، 2007) فقد استخدم الباحث المنهاج شبه التجريبي وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة.

❖ **من حيث النتائج :**

أظهرت نتائج الدراسات إلى فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الاستدلالي لدى المتعلمين، كما وقد أظهرت نتائج الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بخرائط المفاهيم وبين الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم. ومن هذه الدراسات دراسة (أبو الجديان، 2011)، ودراسة (محمد، 2009)، ودراسة (محمد، 2008)، ودراسة (عويس، 2007).

أشارت بعض الدراسات إلى أن استراتيجية خرائط المفاهيم كان لها دور فعال في تنمية قدرة الطلاب على فهم مفاهيم المادة العلمية وتنمية بعض الاتجاهات العلمية نحو المفاهيم المراد تدريسها، ومن هذه الدراسات دراسة(الشكرجي والطائي،2007)، ودراسة (سلامة،2002)، ودراسة (علي، 2000).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ استخدام خرائط المفاهيم يعزز من عمليات التفكير لدى المتعلمين، وتمكنهم من الدخول في عمليات تعلم ذي معنى، كما أنها تساعد المتعلم على تنظيم أفكاره، والبحث عن ارتباطات ذات معنى، ومن هذه الدراسات دراسة (اليوسفاني، 2005)، ودراسة (علي، 2003)، ودراسة (الفارسي،2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أكدت نتائج الدراسات إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم كطريقة لتدريس المواد الاجتماعية كدراسة والتيس "(willitis،2002) ودراسة أودوم وكيلي (Odom and Kelly،2001).

كشفت نتائج الدراسة عن تفوق الطريقة التي جمعت بين دورة التعلم ومخططات المفاهيم على الطرق الأخرى التي استخدمت في الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثاني: دراسات تتناول استراتيجية الشكل (V)

- **دراسة وادي (2012):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) في تنمية التحصيل المعرفي والميل إلى مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي معرفي ومقياس ميل وتحديد صدقهما وثباتهما. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً، تم تقسمهم إلى مجموعتين كالتالي:

- مجموعة ضابطة: وتضم 40 طالباً، درس بالطريقة التقليدية.
- مجموعة تجريبية أولى: وتضم 40 طالباً درس باستخدام خرائط المفاهيم .
- مجموعة تجريبية ثانية: وتضم 40 طالباً درس باستخدام الشكل (V).

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية وأداء طلاب المجموعة الضابطة عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ومقياس الميل لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، ووجود فرق دال احصائيا بين أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى وأداء طلاب المجموعة التجريبية الثانية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وبين الدرجة الكلية لمقياس الميل إلى مادة الجغرافيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى.

- **دراسة السيد (2007):**

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية استخدام كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل V في تنمية المفاهيم والمهارات البيئية في الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتمثلت أدوات القياس في اختبار تحصيلي، ومقياس للمهارات البيئية. وتكونت عينة الدراسة من 80 طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين كالتالي:

- مجموعة ضابطة: تضم 40 طالبة، درست بالطريقة التقليدية.
- مجموعة تجريبية: تضم 40 طالبة درست باستخدام خرائط المفاهيم وخرائط الشكلV.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

- **دراسة أحمد (2005):**

هدفت الدراسة معرفة أثر استخدام خرائط الشكل V ونموذج التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير المنطقي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وتمثلت أدوات القياس في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختبار وحدة تاريخية من كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وإعادة صياغتها تبعاً لخرائط المفاهيم ونموذج هيلدا تابا واختبار تحصيلي في محتوى موضوعات الدراسات الاجتماعية عند كل من مستوى (التذكر، والفهم، والتطبيق)، واختبار لمهارات التفكير المنطقي.

وتكونت عينة الدراسة من 120 تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بثلاث مدارس من المدارس الحكومية المجانية أسيوط (الخياط الإعدادية بنات، الزهراء الإعدادية بنات، الإسلامية الإعدادية بنات)، وقد تم اختيار ثلاثة فصول لتجربة الدراسة بطريقة عشوائية، موزعة على ثلاث مجموعات كالتالي:

- مجموعة ضابطة: وتضم 40 تلميذة من المدرسة الإسلامية الإعدادية بنات، درست بالطريقة التقليدية.
- مجموعة تجريبية أولى: وتضم 40 تلميذة من مدرسة الخياط الإعدادية بنات، درست باستخدام خرائط الشكل V.
- مجموعة تجريبية ثانية : وتضم 40 تلميذة من مدرسة الزهراء الإعدادية بنات ، درست وفقا لنموذج التعلم التمركز حول المشكلة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلميذات المجموعة التجريبية الأولى وأداء تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واختبار التفكير المنطقي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلميذات المجموعة الأولى وتلميذات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ولاختبار التفكير المنطقي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.

- **دراسة روهيرج وأخرون (Roehrig et.al.، 2001):**

"أشكال من خرائط شكل (V) المعرفي :

تقدم الدراسة خرائط شكل (V) المعرفي كطريقة بديلة للتقارير المخبرية التقليدية وتناقش (6) مجالات تتعلق بشكل (V) المعرفي وهي :

- الأسئلة.
- قائمة كلمات.
- خرائط مفاهيم.
- الأحداث.
- تحليل البيانات.
- الاستنتاج .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والدراسة تفسر وتشرح استعمال شكل (V) المعرفي والمنطق أو القيمة لاستخدامها.

- **دراسة تس تشن شنج (Tsai Chin Chng، 2001):**

الدراسة تطبق نظام تقييم يعتمد على استخدام خرائط شكل (v) المعرفي الذاتية الفردية ويسلم الطالب واجبه البيتي عن طريق شبكة معلومات ثم يقيم كل طالب جلسة ويقدم اقتراحات خلال الشبكة .وهي تساعد المعلمين في التقدم المستمر عند تقييم الأنشطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدراسات التي تناولت استراتيجية الشكل (V):

❖ **من حيث الهدف:**

اختلفت أهداف الدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجية الشكل (V)، حيث هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على فاعلية كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الجغرافيا، كدراسة (وادي، 2012)، ودراسة (السيد، 2007). ولكن بعض الدراسات هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط الشكل V وتنمية التفكير المنطقي لدى التلاميذ، كدراسة (أحمد، 2005).

وفي دراسة أوكيبكولا (Okebukola،1992) هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) كأدوات للتدريس في العلوم والرياضيات.

❖ **من حيث العينة :**

تنوعت عينات الدراسات فيما سبق تبعا لاختلاف أهدافها، فقد كانت من الطلاب والطالبات في مراحل دراسية مختلفة، كطلاب المرحلة الثانوية في دراسة (وادي، 2012)، ودراسة (السيد، 2007)، أما المرحلة الإعدادية أو المتوسطة فكانت في دراسة (أحمد، 2005)

واختلفت الدراسات فيما بينها من ناحية حجم العينة فاستخدمت دراسة (وادي، 2012)، ودراسة (أحمد، 2005) عينة قدرها (120) طالباً وطالبة. أما دراسة (السيد، 2007) فكانت العينة مكونة من (80) طالبة.

❖ **من حيث أدوات جمع البيانات:**

تنوعت أدوات جمع البيانات في الدراسات السابقة، فمن هذه الدراسات ما استخدم مقاييس مختلفة كدراسة (وادي،2012)، فقد استخدم الباحث اختبار تحصيلي معرفي للوصول إلى نتائج الدراسة.

ولكن وفي دراسة (أحمد، 2005)، فقد استخدم الباحث اختبار تحصيلي واختبار الوحدة التاريخية، واختبار لمهارات التفكير المنطقي. وقام (السيد، 2007) باستخدام اختبار تحصيلي، بالإضافة إلى مقياس للمهارات البيئية.

❖ **من حيث منهج الدراسة:**

الدراسات التي تناولت استراتيجية الشكل (V) اعتمدت المنهج التجريبي كدراسة (وادي، 2012)، ودراسة (السيد، 2007)، ودراسة (أحمد، 2005) حيث يعد المنهج التجريبي أنسب مناهج البحث لمثل هذه الدراسات وذلك لدراسة العامل المستقل على العامل التابع، مع ضبط العوامل الأخرى لمعرفة أثر العامل المستقل على العامل التابع، والعامل المستقل هو التدريس بخرائط شكل(V) المعرفي للمجموعة التجريبية بينما المجموعة الضابطة يتم التدريس بها بالطريقة التقليدية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ **من حيث النتائج :**

أشارت هذه الدراسات إلى فعالية استخدام شكل (V) المعرفي الذى ساعد الطلاب على تكامل المحتوى المتعلم والأسلوب الذي تعلموا به هذا المحتوى، فهو يجمع بين الطريقة التي تم بها التعلم والمحتوى الذي تم تعلمه في شكل ذي معنى، ومن هذه الدراسات دراسة (وادي، 2012)، ودراسة (السيد، 2007).

أكدت دراسة (أحمد، 2005) على أن التعلم وفقاً للشكل (V) المعرفي يعطى ملخصاً شاملاً لجميع الأحداث التي أجريت أثناء قيام الطلاب بأنماط النشاط المختلفة من ملاحظة للأشياء والأحداث وتدوين للبيانات ومعالجتها واشتقاق للمعارف المستخلصة وربطها بالمفاهيم والمبادئ والنظريات السابقة واللازمة في نفس الوقت لفهم هذه الأحداث والأشياء،

اشارت بعض الدراسات كدراسة (السيد، 2007) بأنّ التعلم وفقاً للشكل (V) المعرفي جذب انتباه الطلاب وزاد من دافعيتهم، بزيادة المشاركة وذلك لحداثته بالنسبة لهم، لما يتميز به من خصائص مهمة ساعدت على تعليم الطلاب تعلماً ذا معنى. كما أن التعليم وفقاً لهذا النموذج يجعل الطالب يقوم بدور إيجابي بالمشاركة في العملية التعليمية واكتساب مهارات العلم . ودراسة تس تشن شنج (Tsai Chin Chng،2001) حيث أن الدراسة تطبق نظام تقييم يعتمد على استخدام خرائط شكل (V) المعرفي الذاتية الفردية ويسلم الطالب واجبه البيتي عن طريق شبكة معلومات ثم يقيم كل طالب جلسة ويقدم اقتراحات خلال الشبكة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثالث: دراسات خاصة بالتفكير الاستدلالي:

- **دراسة مقلد (2011):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي التربوي ذي المجموعتين المتكافئتين. واقتصرت الدراسة على وحدة "وطننا العربي مكان واحد وطبيعة متنوعة " من كتاب الدراسات الاجتماعية لتلميذات الصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي 2010-2011م.

وتكونت عينة الدراسة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشيخ سلام الإعدادية قرية الصوامعة، بمحافظة سوهاج، حيث تدرس المجموعة التجريبية باستخدام خرائط، بينما المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وتمثلت أدوات القياس في الدراسة في اختبار تحصيلي: في الوحدة المختارة في الثلاثة مستويات الأولى للمجال المعرفي (التذكر، والفهم، والتطبيق)، اختبار التفكير الاستدلالي. وأشارت نتائج الدراسة:

- يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة ودرجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة ودرجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة معوض (2006):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام تاريخ العلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو العلم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. وتمثلت أدوات القياس في اختبار التفكير الاستدلالي واختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو العلم على تلميذات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية قبل بدء تدريس الوحدة بهدف التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث ولتحديد مستوى التلاميذ قبل التدريس، تكون اختبار التفكير الاستدلالي من 20 مفردة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمّ تطبيق البحث بمدرسة نصر التجريبية الموحدة بإدارة مدينة نصر بمحافظة القاهرة، حيث تمّ اختيار فصلين بطريقة عشوائية ليمثل أحدهما المجموعة الضابطة ويمثل الآخر المجموعة التجريبية، ويتكون العدد التجريبي في كل منهما من (35) تلميذة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دلالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح البعدي في الاستجابة للعبارات الممثلة في بعد من ابعاد المقياس، والاتجاه لعبارات المقياس ككل.

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، في الإجابة عن أسئلة كل بعد من أبعاد الاختبار.

كما يتضح أن متوسطات درجات التلاميذ بالنسبة لاختبار(الاستنتاج، ضبط المتغيرات) أقل من متوسطات درجاتهم بالنسبة لبعدي الاختبار(الاستنباطي والاستقرائي). ويرجع ذلك إلى أن الاستنتاج يحتاج إلى استخلاص معلومات أو افكار جديدة غير موجودة في المقدمات ،وهذا يحتاج إلى تدريب التلاميذ لفترة زمنية أكبر من تلك التي استغرقتها التجربة للبحث.

- **دراسة الزعوري (2008):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية هيلدا تاب في تنمية التفكير الاستدلالي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التقليدية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهاج التجريبي. وتمثلت أدوات القياس باختبار اختبار التفكير الاستدلالي. وتكونت عينة الدراسة من تلميذات الصف العاشر. وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطتين (ذكور– إناث) اللتين درستا بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الاستدلالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين (ذكور– إناث) اللتين درستا باستخدام استراتيجية هيلدا تاب في تنمية التفكير الاستدلالي.

- **دراسة الخزرجي (2007):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة التاريخ لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، اقتصرت الدراسة على طالبات معاهد إعداد المعلمات في محافظة بغداد.

وتكونت عينة الدراسة من (99) طالبة وبواقع (33) طالبة في كل مجموعة، حيث تم إعداد (8) مجمعات تعليمية كمستلزمات لدراسة موضوعات من كتاب التاريخ الأوربي الحديث للصف الرابع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اقتصرت عينة الدراسة على الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ الأوربي الحديث، واختير التصميم التجريبي، وتم اختيار ثلاث شعب من الصف الرابع عشوائياً، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية الأولى والثانية المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الثالثة الضابطة. وتمثلت أدوات القياس في اختبار للتفكير الاستدلالي.

- وأشارت نتائج الدراسة إلي تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وتفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب فرق التعلم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وتفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب فرق التعلم. **دراسة عمران (2007):**

هدفت هذه الدراسة إلى تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية ريجليوث التوسعية والتعرف إلى أثر التحصيل وعلى تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. اختبار تحصيلي في المعلومات الجغرافية المتضمنة في فصلي الدراسة في مستويات (التذكر والفهم والتطبيق)، واختبار التفكير الاستدلالي بشقيه (الاستقرائي والاستنباطي)، مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا، وتم بعد ذلك تطبيق البرنامج المقترح على عينة تكونت من (80) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية بنات" بمدينة سوهاج، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين. وأسفرت الدراسة عن نتائج منها:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الاستدلالي في التدريس.

- **دراسة (Schee 2006،et all)**

هدفت هذه الدراسة إلى توظيف بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والمتمركزة حول المتعلم لتحفيز التلاميذ على التفكير من خلال الجغرافيا، حيث أكد المعلمون في انجلترا وهولندا في التقرير أن هذه الاستراتيجيات تجعل الطلاب يفكرون وتولد لديهم الدافع للتعلم ،وأكدت الدراسة ضرورة الاهتمام بتقديم الدعم المطلوب لتحقيق تغيير دائم وعميق وليس سطحيا في تفكير الطلاب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **دراسة عمار (2006):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية استخدام الوسائط الفائقة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية وأثرها على تنمية بعض المفاهيم والتفكير الاستدلالي. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لأنه يتلاءم مع طبيعته وأهدافه. وتمثلت أدوات القياس في الدراسة:اختبار تحصيل: يهدف إلى قياس التحصيل المعرفي لبعض المفاهيم الجغرافية في فصلى الدراسة لدى طلاب العينة في مستويات التذكر والفهم والتطبيق، اختبار التفكير الاستدلالي بشقية (الاستنباطي والاستقرائي).

أجرى البحث على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الحاج حداد الثانوية بإدفا، محافظة سوهاج، حيث تم اختيار فصلين من طلاب الصف الأول الثانوي بطريقة عشوائية، حيث تم تحديد أحد الفصلين ليمثل المجموعة التجريبية التي تدرس فصلى "البيئة، والأخطار التي تهدد البيئة" باستخدام الوسائط الفائقة، في حين يمثل الفصل الآخر المجموعة الضابطة التي تدرس نفس الفصلين بالطرق المعتادة كالتالي :

- تم اختيار فصل تجريبي (50) طالبًا .
- تم اختيار فصل ضابط (50) طالباً.

وأسفرت نتائج الدارسة إلى ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- **دراسة بدوي (2004):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث أسلوب خرائط المفاهيم لقياس مدى تأثير ومقارنة نتائجه بالأسلوب التقليدي، كما تم اختيار مجموعتين بطريقة عشوائية وقسمت كالتالي:

- مجموعة تجريبية.
- مجموعة ضابطة.
- مجموعة البحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اجري البحث على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة نزة الحاجر الإعدادية بنين بمدينة جهينة، محافظة سوهاج، شملت فصلين اختيرا بطريقة عشوائية وقسما كالتالي:

- تم اختيار فصل تجريبي (42 تلميذاً).
- تم اختيار فصل ضابط (42 تلميذاً).

اقتصرت تجربة البحث على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بإحدى مدارس محافظة سوهاج للعام الدراسي 2004–2003

وتمثلت أدوات القياس في الدراسة اختبار تحصيلي للمفاهيم المتضمنة في الوحدة المختارة. اختبار التفكير الاستدلالي بشقيه" الاستنباطي/الاستقرائي.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابط، أما التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- **دراسة العتيبي (2001):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وقد تكونت عينة الدراسة من 24 طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، بعد أن تمّ ضبط متغيرات الذكاء، العمر، المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وقد قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التفكير الاستدلالي من إعداد المفتي، وبرنامج تنمية مهارات التفكير الاستدلالي من إعداد الباحث، وللتحقق من نتائج الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية اللابارمترية وهي اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسون. وقد أظهرت النتائج اجمالا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية، فيما عدا الفرض الثالث الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس اللاحق في مهارات التفكير الاستدلالي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس اللاحق بعد مضى شهر من انتهاء التدريب. وقد انتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها إيجاد المحتوى الدراسي الذي يركز على تحفيز مهارات التفكير بصفة عامه ومهارات التفكير الاستدلالي بصفة خاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **دراسة قطاوي (1996):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام نمطي التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم والطريقة التقليدية على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم التاريخية واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ، وتم تنفيذ الدراسة في العام الدراسي 1995-1996 في محافظة إربد بالأردن، وكانت عينة الدراسة تتكون من ثلاث شعب من طلبة الصف العاشر بمحافظة إربد، شعبة ضابطة، وشعبتين كمجموعة تجريبية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي في المفاهيم (قبلي، بعدي)، ومقياس اتجاه نحو مادة التاريخ، واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية واختبار (ت) والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط، وقد أظهرت الدراسة في بعض جوانبها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار البعدي للمفاهيم التاريخية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة إيجابية ضعيفة بين التحصيل والاتجاه في مفاهيم مادة التاريخ، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على نمطي التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم عند تدريس المفاهيم المتعلقة بالتاريخ، وعند عملية تخطيط وتطوير المناهج.

- **دراسة طلافحة (1994):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام كل من الطريقة التجريبية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (129) طالباً وطالبة تدربوا على مهارات التفكير الاستدلالي من خلال وحدة الدولة العثمانية والوطن العربي من كتاب التاريخ العربي الحديث وقضاياه المعاصرة بالطريقة التاريخية، والثانية ضابطة تكونت من (140) طالبا وطالبة درسوا الوحدة المقترحة نفسها بالطريقة التقليدية، وقام الباحث باستخدام مقياس مهارات التفكير الاستدلالي إعداد المفتي وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التاريخية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي:

❖ **من حيث الهدف:**

اختلفت أهداف الدراسات والبحوث التي تناولت التفكير الاستدلالي، حيث دراسة (مقلد،2011) هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ.

ودراسة (الزعوري،2008) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية هيلدا تاب في تنمية التفكير الاستدلالي مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التقليدية.

ودراسة (Schee 2006،et all) هدفت هذه الدراسة إلى توظيف بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والمتمركزة حول المتعلم لتحفيز التلاميذ على التفكير من خلال الجغرافيا .

وفي دراسة (الخزرجي،2007) هدفت إلى معرفة أثر استخدام المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة التاريخ. أما في دراسة (عمار،2006) هدفت إلى التعرف على إمكانية استخدام الوسائط الفائقة في تدريس الجغرافيا وأثرها على تنمية بعض المفاهيم والتفكير الاستدلالي. وقام (بدوي،2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي. وفي دراسة (العتيبي،2001) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي، أما دراسة (عمران،2000) هدفت إلى تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية ريجليوث التوسعية والتعرف إلى أثر التحصيل وعلى تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة الجغرافيا. وقام (قطاوي،1996) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام نمطي التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم والطريقة التقليدية على تحصيل الطلبة للمفاهيم التاريخية واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ.

❖ **من حيث العينة :**

تنوعت عينات الدراسات فيما سبق تبعا لاختلاف أهدافها، فقد كانت من الطلاب والطالبات في مراحل دراسية مختلفة، كطلاب المرحلة الثانوية دراسة (الزعوري، 2008) التي كانت عينة الدراسة (100 طالب)، ودراسة (العتيبي،2001) وكانت عينة الدراسة (24 طالباً)، ودراسة (عمران،2000) وتكونت العينة من (80 طالباً)، ودراسة (قطاوي، 1996)، ودراسة (طلافحة،1994)

أما المرحلة الإعدادية أو المتوسطة فكانت في دراسة (مقلد،2011) تألفت العينة من (30 طالباً)، ودراسة (معوض،2008) حيث العينة تألفت من (35 تلميذة)، ودراسة (بدوي،2004) وتكونت عينة الدراسة من (84 طالباً).

أما في دراسة (الخزرجي،2007) فكانت عينة الدراسة مكونة من (99 طالبة) من طالبات معهد إعداد المعلمات في محافظة بغداد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ **من حيث أدوات جمع البيانات:**

تنوعت أدوات جمع البيانات في الدراسات السابقة، ففي دراسة (مقلد،2011)، ودراسة (بدوي،2004) استخدم الباحث اختبار تحصيلي بالإضافة لاختبار التفكير الاستدلالي. أما في دراسة (معوض،2008) فقد استخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالي، واختبار التحصيل المعرفي، ومقياس الاتجاه نحو التعلم.

ولكن في دراسة (الزعوري،2008)، ودراسة (الخزرجي،2007) فقد استخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالي فقط. أما في دراسة (العتيبي،2001)، ودراسة (طلافحة،1994) قام الباحثون باستخدام اختبار مهارات التفكير الاستدلالي من اعداد المفتي، وبرنامج تنمية مهارات التفكير الاستدلالي من اعداد الباحث.

❖ **من حيث منهج الدراسة:**

تنوعت مناهج الدراسة التي اعتمدت في الدراسات السابقة، حيث وجد أن معظم الدراسات السابقة اعتمدت المنهج التجريبي كدراسة (مقلد،2011)، ودراسة (الزعوري،2008)، ودراسة (العتيبي،2001)، ودراسة (قطاوي،1996) وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسات.

أما في دراسة (بدوي،2004)، ودراسة (عمران،2000) فقد استخدم الباحث المنهاج شبه التجريبي في دراسته.

❖ **من حيث النتائج :**

أظهرت نتائج الدراسات إلى اهمية استخدام مهارات جديدة ووسائل تعليمية مختلفة كخرائط المفاهيم واستراتيجية الشكل (V) في التعليم وذلك لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة، حيث وجدت معظم الدراسات فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية، ومن هذه الدراسات دراسة (مقلد،2011)، دراسة (العتيبي،2001)، ودراسة (قطاوي،1996).

أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. كما وُجِدَت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية ودرجات المجموعات الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لصالح المجموعات التجريبية. كما وُجِدَت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية ودرجات المجموعات الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي لصالح المجموعات التجريبية، ومن هذه الدراسات دراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(معوض،2008)، ودراسة (بدوي،2004). وأوصت بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الاستدلالي في التدريس. ودراسة (Schee 2006،et all) أكدت الدراسة على ضرورة الاهتمام بتقديم الدعم المطلوب لتحقيق تغيير دائم وعميق وليس سطحيا في تفكير الطلاب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

ستناقش الباحثة الدراسات السابقة مع بيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها عبر عدد من المؤشرات هي :

1- الأهداف:

- هدفت معظم الدراسات السابقة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة خراط المفاهيم والشكل (V) في التدريس ومقارنتها بالطريقة التقليدية وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية، كدراسة (أبو الجديان، 2011)، ودراسة (محمد، 2008)، ودراسة (الشكرجي والطائي، 2007)، ودراسة (اليوسفاني، 2005)، ودراسة (الفارسي، 2003)، ودراسة (الزبيدي، 2002).
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) وفي بعض المتغيرات كتنمية التحصيل المعرفي، كدراسة (وادي، 2012)، ودراسة (السيد، 2007). ولكن بعض الدراسات هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط الشكل V وتنمية التفكير المنطقي لدى التلاميذ، كدراسة (أحمد، 2005). أما دراسة روهيرج وأخرون (Roehrig et al, 2001) الدراسة تفسر وتشرح استعمال شكل (V) المعرفي والمنطق أو القيمة لاستخدامها.
- أما دراسة (العتيبي،2001) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي.
- ركزت الدراسات السابقة مجتمعة على ضرورة تطوير المناهج بصورة دورية من فترة لأخرى لكي تواكب ما يطرأ على التربية من تغيرات ،والتركيز على ضرورة وجود توازن بين موضوعات ومن هذه دراسة عمران (2000).
- أما البحث الحالي فيهدف إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل(V) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا.

2- منهج الدراسات:

- اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج التجريبي كدراسة (وادي، 2012)، ودراسة (السيد، 2007)، ودراسة (أحمد، 2005) أما في دراسة (الجهني، 2007) فقد استخدم الباحث المنهاج شبه التجريبي وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة.
- أما في دراسة (بدوي،2004)، ودراسة (عمران،2000) فقد استخدم الباحث المنهاج شبه التجريبي في دراسته. أما الدراسة الحالية اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملائمته لطبيعة الدراسة.

3- عينة الدراسات:

- تنوعت عينات الدراسات السابقة تبعا لاختلاف أهدافها، فقد كانت من الطلاب والطالبات في مراحل دراسية مختلفة، كطلاب المرحلة الابتدائية في دراسة (اليوسفاني، 2005)، ودراسة أما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرحلة الإعدادية أو المتوسطة فكانت في دراسة (أبو الجديان، 2011)، ودراسة (محمد، 2008)، ودراسة (الفارسي، 2003)، ودراسة (علي، 2000)، (أحمد، 2005)

- وفي المرحلة الثانوية كدراسة (عويس،2007)، ودراسة (الشكرجي والطائي، 2007)، ودراسة (علي،2003)، ودراسة (وادي، 2012)، ودراسة (السيد، 2007)، ودراسة (الزعوري، 2008)، ودراسة (العتيبي،2001)، ودراسة (عمران،2000)، ودراسة (قطاوي، 1996)، ودراسة (طلافحة،1994) .
- معظم الدراسات أجريت على عينات من طلاب المرحلة الثانوية أو الابتدائية، ماعدا دراسة (الخزرجي،2007) فكانت عينة الدراسة مكونة من (99 طالبة) من طالبات معهد إعداد المعلمات.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المرحلة التعليمية التي تجري فيها الدراسة وهي المرحلة الأساسية العليا (طلاب الصف التاسع الأساسي).
- تشابهت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة من حيث حجم العينة بلغت (108) طالبة.

4- الأدوات:

- تنوعت أدوات جمع البيانات في الدراسات السابقة، فمن هذه الدراسات ما استخدم مقياسين كدراسة (عويس، 2007) استخدم الباحث اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ للوصول إلى نتائج الدراسة، ودراسة (محمد، 2009) حيث استخدمت اختبار تحصيل واختبار للتفكير الاستدلالي.
- ولكن في دراسة (أحمد، 2005)، فقد استخدم الباحث اختبار تحصيلي واختبار الوحدة التاريخية، واختبار لمهارات التفكير المنطقي، وقام (السيد، 2007) باستخدام اختبار تحصيلي، بالإضافة إلى مقياس للمهارات البيئية.
- كدراسة (وادي،2012)، فقد استخدم الباحث اختبار تحصيلي معرفي للوصول إلى نتائج الدراسة. أما دراسة (الشكرجي والطائي،2007)، ودراسة (اليوسفاني، 2005) فقد استخدم الباحثون اختبار المفاهيم الجغرافية، ومقياس المهارات الجغرافية لدى عينة الدراسة.
- العديد من الدراسات السابقة عنيت بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي بالرغم من الاختلاف فيما بينها في الأسلوب المستخدم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي إلا أنها اتفقت في كونها أظهرت تأثيرا إيجابياً في تنمية هذه المهارات .

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في بناء اختبار التفكير الاستدلالي .

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أدوات الدراسة التي أعدتها الباحثة حيث قامت بإعداد اختبار لمهارات التفكير الاستدلالي. وتمثلت أدوات القياس في اختبار مهارات التفكير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستدلالي، وبعد التحقق من صدق وثبات الاختبار ،تم تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة حيث تم استخدام الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت).

نتائج الدراسات:

- أظهرت نتائج الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بخرائط المفاهيم وبين الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم. ومن هذه الدراسات دراسة (أبو الجديان، 2011)، ودراسة (محمد، 2009)، ودراسة (محمد، 2008)، ودراسة (عويس، 2007).
- أشارت بعض الدراسات إلى أن استراتيجية خرائط المفاهيم كان لها دور فعال في تنمية قدرة الطلاب على فهم مفاهيم المادة العلمية وتنمية بعض الاتجاهات العلمية نحو المفاهيم المراد تدريسها، ومن هذه الدراسات دراسة(الشكرجي والطائي،2007)، ودراسة (سلامة،2002)، ودراسة (علي، 2000).
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث التوصيات حيث أوصت الدراسة الحالية بالاهتمام بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في مجال تدريس الجغرافيا وهي تتفق مع أغلب الدراسات السابقة ،كدراسة (معوض،2008)، ودراسة (بدوي،2004). وأوصت بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الاستدلالي في التدريس. ودراسة (Schee،et all،2006) أكدت الدراسة على ضرورة الاهتمام بتقديم الدعم المطلوب لتحقيق تغيير دائم وعميق وليس سطحيا في تفكير الطلاب.
- وتختلف الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزعوري (2008): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين (ذكور – إناث) اللتين درستا باستخدام استراتيجية هيلدا تاب في تنمية التفكير الاستدلالي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تطوير إطار فكري عن استراتيجية الشكل (V) كأسلوب تدريس .
- تحديد التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة المتمثلة في خريطة الشكل (V).
- التصميم التجريبي لهذه الدراسة وهو التصميم القائم على مجموعات الدراسة (ثلاث) متكافئتين (تجريبيتين، وضابطة).
- إعداد أدوات قياس السمات الواردة في الدراسة إعداداً صادقاً متماثلاً في الاختبار (القبلي، البعدي).
- المساهمة في تفسير النتائج لتي توصلت إليها الدراسة الحالية تفسيراً علمياً وموضوعياً.
- التعرف على العديد من الكتب والجلات لعلمي التي تستخدم وتثري الدراسة الحالية.
- تحديد المعالجات الاحصائية التي استخدمت في اختبار الفرضيات وتحليل البيانات والنتائج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـــل الرابع

أدوات الدراسة وإجراءاتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة "أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل V في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي".

ويتناول هذا الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في الدراسة متضمناً منهجية الدراسة وتحديد مجتمعها واختيار عينتها، كما يشتمل على وصف لأدوات الدراسة وطريقة إعدادها، والخطوات الإجرائية لتطبيق الدراسة ، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة للوصول إلى نتائج الدراسة وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة وتصميمها:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وهو "المنهج الذي يتم فيه التحكم في المتغيرات المؤثرة في ظاهرة ما باستثناء متغير واحد، وتقوم الباحثة بتطويعه وتغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره على الظاهرة موضع الدراسة" (زيتون، 2007، 168)، متغيرات الدراسة متغير الدراسة المستقل متغيرين هما خرائط المفاهيم والشكل (V) والمتغير التابع مهارات التفكير الاستدلالي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة غزة التابعة لمديرية غرب غزة، للعام الدراسي 2013/2012.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة قصدية تكونت من (108) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة فهمي الجرجاوي الأساسية (أ) للبنات للسنة الدراسية (2013/2012)، حيث يوجد بالمدرسة أربعة صفوف من الصف التاسع، جرى اختيار ثلاث صفوف منها، وتم تعيين صفين كمجموعة تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية (خرائط المفاهيم والأخرى بالشكل (V)، والمجموعة الأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، والجدول رقم (4.1) يوضح أفراد العينة:

جدول رقم (4.1)

عدد أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والضابطة

المدرسة	الصف	العدد	طريقة التدريس
فهمي الجرجاوي الأساسية للبنات	الصف التاسع (1)	36	التقليدية
	الصف التاسع (2)	36	خرائط المفاهيم
	الصف التاسع (4)	36	الشكل (V)
المجموع		108	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أدوات الدراسة:

اختبار التفكير الاستدلالي :

إعداد الاختبار:

قامت الباحثة ببناء اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لقياس مستوى التحصيل لأفراد العينة في محتوى الوحدة الثالثة (مناخ الوطن العربي) أعد خصيصاً لهذا الغرض، ونمط الاختبار اختيار من متعدد وقد تم اختيار هذا النمط من الأسئلة لأنها تمكن الباحثة من قياس مدى تحقق جميع الأهداف التربوية المرتبطة بنواتج التعلم، كما أن درجة الصدق والثبات فيها مرتفعة ولسهولة تصحيحها إذ يمكن تصحيحها بالمفتاح المثقب. كما يمكن تحليل نتائجها إحصائياً، علاوة على أنها تقلل من درجة التخمين ولاسيما أنه تم صياغة أربعة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار المعد لهذه الدراسة.

تحديد هدف الاختبار العام:

يهدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب طالبات الصف التاسع للمهارات التفكير الاستدلالي المتضمنة في الوحدة الثالثة "مناخ الوطن العربي" ولقد تم بناء الاختبار تبعاً للخطوات التالية:

خطوات بناء الاختبار:

قامت الباحثة بحصر مهارات التفكير الاستدلالي المتضمنة في الوحدة الثالثة "مناخ الوطن العربي"، كما قامت بتحديد مخرجات التعلم الخاصة بالمهارات وقد تكونت القائمة من (ثلاث مهارات للتفكير الاستدلالي)، ثم جرى صياغة أسئلة من نوع اختيار من متعدد لقياس تلك المهارات، وقد تكون الاختبار من (30) سؤالا حيث وزعت الأسئلة على دروس الوحدة في كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي.

جدول رقم (2، 4)

يمثل جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي

المهارة	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	النسبة المئوية
الاستقراء	9	29-28-27-19-12-11-10-8-7	%30
الاستنباط	12	30 - 26 -23-21-20-18-17-16-15-14-13-9	%40
الاستنتاج	9	25 -24-22-6-5-4-3-2-1	%30
المجموع	30		%100

صياغة فقرات الاختبار:

قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار من نوع اختيار من متعدد ولكل فقرة أربعة بدائل تتضمن إجابة صحيحة واحدة فقط والباقي خطأ إلا أنها مقنعة ظاهرياً وتسمى المموهات أو المشتتات.

وقد راعت الباحثة عند صياغة الفقرات أن تكون:

- شاملة للأهداف التربوية المراد قياسها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- واضحة وبعيدة عن الغموض واللبس.
- ممثلة بجدول المواصفات المحكم.
- سليمة لغوياً وسهلة وملائمة لمستوى الطلبة.
- مصوغة بصورة إجرائية.
- قادرة على قياس سلوك واحد يتضمن فكرة واحدة فقط.

وقد تم ذلك بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من المقاييس والاختبارات السابقة، وبعد تحديد الهدف من الاختبار، وتحديد المحاور الخاصة بالاختبار.

ترتيب أسئلة الاختبار:

تم ترتيب الأسئلة وفقاً لمضمون المادة الدراسية، كما تم ترتيبها تبعاً لصعوبتها ، حيث بدأت الباحثة بوضع الأسئلة السهلة، ثم تبعها بالأكثر صعوبة ، وذلك حسب التقدير الشخصي.

صياغة تعليمات الاختبار:

تم صياغة تعليمات الاختبار وإعدادها على ورقة منفصلة في كراس الاختبار، وقد تم توضيح الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته، وقد روعي السهولة والوضوح عند صياغة هذه التعليمات. وأخيراً طبق الاختبار في صورته الأولية لتجريبه على عينة استطلاعية من الطالبات، وذلك لحساب صدقه وثباته.

تجريب الاختبار:

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في صورته الأولية بعد تعديله وتنقيحه في ضوء آراء المحكمين تطبيقاً استطلاعياً على عينة من طالبات الصف التاسع بمدرسة فمهي الجرجاوي (أ) للبنات بلغ عددهن (36) طالبة خارج عينة الدراسة وتغيبت عن الاختبار أربعة طالبات وذلك بهدف الاطمئنان إلى درجة مناسبة ومقبولة من الصدق والثبات، بحيث يمكن تقرير صلاحية هذا الاختبار واعتباره أداة لقياس أداء الطالبات في قدرات التفكير الاستدلالي (ملحق رقم 4).

تصحيح الاختبار:

حددت درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار لتصبح الدرجة النهائية للاختبار(30) درجة والدرجة الدنيا للاختبار (صفر).

- أعدت الباحثة مفتاحاً مثقباً لتصحيح استجابات أفراد العينة الاستطلاعية.
- قامت الباحثة بتصحيح الأوراق بالمفتاح المثقب ، وأعيدت عملية التصحيح مرة ثانية للتأكد من الدرجات قبل تحليلها.
- رتبت أوراق الإجابة ترتيباً تنازلياً، وتم رصد الدرجات الخام للطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديد زمن الاختبار :

تم حساب زمن تأدية الطالبات للأختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن تقديم طالبات أفراد العينة الاستطلاعية فكان متوسط المدة الزمنية الذي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (45) دقيقة. وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

أولاً: صدق زمن إجابة الاختبار = (زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الطالب الأخير) / 2

ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فعلاً، واقتصرت الباحثة على نوعين من الصدق حيث أنهما يفيان بالغرض وهما صدق المحكمين ، وصدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، ومشرفي ومعلمي الجغرافيا من ذوي الخبرة ملحق رقم (3) وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

- تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المراد قياسها.
- تغطية فقرات الاختبار للمحتوى.
- صحة فقرات الاختبار لغوياً وعلمياً.
- مناسبة فقرات الاختبار لمستوى طلبة الصف التاسع الأساسي .
- مدى انتماء الفقرات إلى كل مهارة من مهارات الاختبار.
- وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والآراء في الاختبار منها:
- إعادة الصياغة لبعض الأسئلة.
- تبسيط اللغة بحيث تتناسب ومستويات الطالبات.
- اختصار بعض الأسئلة.

في ضوء تلك الآراء، تم الأخذ بملاحظات المحكمين، حيث تم حذف مجموعة من العبارات حتى بلغ عدد بنود الاختبار (30) بنداً صالحاً للتطبيق الاستطلاعي.

صدق الاتساق الداخلي :

ويقصد به "قوة الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار وذلك لحساب معامل بيرسون".

ويعتبر هذا النوع من الصدق مؤشراً للثبات، وهو يشير إلى قوة ارتباط درجة الفقرة أو" البند" بالدرجة الكلية له (الأغا،1997 :121).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (4.3)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

المهارة	رقم السؤال	معامل الارتباط	المهارة	رقم السؤال	معامل الارتباط	المهارة	رقم السؤال	معامل الارتباط
الاستقراء	7	**0.912	الاستنباط	9	**0.916	الاستنتاج	1	*0.425
	8	**0.799		13	**0.422		2	*0.372
	10	**0.894		14	**0.448		3	0.195
	11	**0.541		15	**0.475		4	*0.394
	12	0.177		16	**0.932		5	*0.430
	19	*0.425		17	**0.887		6	0.621
	27	**0.871		18	**0.839		22	0.048
	28	**0.759		20	*0.394		24	**0.601
	29	**0.730		21	0.214		25	**0.498
				23	**0.932			
				26	**0.850			
				30	**0.912			

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول (4.3)أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05،0.01) عدا الأسئلة رقم (3 ، 12 ، 21 ، 22) حيث قامت الباحثة بحذفها وأصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (26) فقرة.

جدول رقم (4.4)

الصورة النهائية اختبار مهارات التفكير الاستدلالي

المهارة	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	النسبة المئوية
الاستقراء	**8**	25-24-23-17--10-9--6-7	**%30.8**
الاستنباط	**11**	26 -22-19--18--16--14-13-12-11-8	**%42.3**
الاستنتاج	**7**	24-20 -5-4-3-2-1	**%26.9**
المجموع		**26**	**%100**

تحليل فقرات الاختبار:

تم تحليل نتائج إجابات الطالبات على اختبار التفكير الاستدلالي بغرض معرفة:

أ- درجة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار.

ب-معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معامل الصعوبة :

قامت الباحثة بحساب درجة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار بالمعادلة (أبو لبدة، 1982: 334) التالية:

$$\text{درجة صعوبة الفقرة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة للفقرة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة +عدد الإجابات الخاطئة}} * 100$$

وكان الهدف من حساب درجة صعوبة فقرات الاختبار هو خذف الفقرات التي قلت درجة صعوبتها عن 20% وتلك الفقرات التي زادت درجة صعوبتها عن 80% وقد كان متوسط معامل الصعوبة الكلي (0.57) .

معامل التمييز:

تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{ع(ص)+ د(ص)}}{\text{ن}}$$

ع (ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

د (ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ن = عدد الطالبات في إحدى الفئتين.

ولكي تحصل الباحثة على معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار قامت بتقسيم الطالبات إلى مجموعتين: مجموعة عليا ضمت 22%من مجموع الطالبات وهن اللواتي حصلن على أعلى الدرجات في الاختبار، ومجموعة دنيا ضمت 22%من مجموع الطالبات وهن اللواتي حصلن على أدنى الدرجات وقد بلغ عدد الافراد في كل مجموعة (8) أفراد. ثم حددت الباحثة معامل تمييز 20 % فما فوق كحد يمكن أن تقبل عنده الفقرة وتم حذف الفقرات التي قل معامل تمييزها عن 20 %، وقد كان متوسط معامل تمييز الاختبار ككل 54%.

ولقد تم استبعاد الفقرة التي قلت درجتها عن20% أو زادت عن 80% وتلك الفقرات التي قل معامل تمييزها عن 20%حتى أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (26) فقرة ، وجدول رقم (4.5) يبين معاملات التمييز و درجة الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4.5)

معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	0.69	0.63	14	0.56	0.38
2	0.44	0.38	15	0.38	0.50
3	0.63	0.75	16	0.44	0.63
4	0.69	0.63	17	0.63	0.50
5	0.63	0.50	18	0.69	0.63
6	0.56	0.38	19	0.50	0.75
7	0.69	0.38	20	0.38	0.50
8	0.50	0.75	21	0.69	0.63
9	0.69	0.63	22	0.56	0.38
10	0.38	0.75	23	0.63	0.75
11	0.63	0.50	24	0.56	0.38
12	0.69	0.38	25	0.59	0.44
13	0.31	0.63	26	0.67	0.40
معامل الصعوبة الكلي		**0.57**	**معامل التمييز الكلي**		**0.54**

تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (0.38-0.75) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، وقد بلغ متوسط معامل التمييز الكلي (0.54) ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من (0.20) (الكيلاني وآخرون،2008: 448) وبذلك تبقي الباحثة على جميع فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار:

ويقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة في نفس الظروف" ويحسب معامل الثبات بطرق عديدة ، وقد قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وكودر- ريتشارد سون 21 على النحو التالي:

أولاً: طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، حيث قامت الباحثة بتجزئة الاختبار إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل مستوى من مستويات الاختبار، ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين ، ثم جرى تعديل معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان بروان:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

$$\text{الثبات المعدل} = \frac{2\ ر}{1+\ ر}$$

ملحم (263:2005) .

والجدول (4.6) يوضح معاملات ثبات لكل مجال من مجالات الاختبار:

جدول(4.6)

معاملات الارتباط بين متوسط درجات الفقرات الفردية ومتوسط درجات الفقرات الزوجية بكل مجال من مجالات الاختبار وإجمالي المجالات .

المهارة	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الاستقراء	**8**	0.847	0.917
الاستنباط	**11**	0.923	0.925
الاستنتاج	**7***	0.768	0.776
الاختبار الكلي	**26**	0.510	0.675

* تم استخدام معادلة جثمان لأن النصفين غير متساويين

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.675)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ثانياً: طريقة كودر– ريتشارد سون 21 : Richardson and Kuder

استخدمت الباحثة طريقة ثانية من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار بأبعاده الثلاثة (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) حيث حصلت على قيمة معامل كودر ريتشارد سون21 للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية : والجدول (4.7) يوضح ذلك:

$$\text{الثبات المعدل} = \frac{2\ ر}{1+\ ر}$$

ملحم (263:2005) .

الجدول (4.7)

يوضح معامل كودر ريتشارد سون 21 لكل بعد من الأبعاد وكذلك للاختبار ككل

	ك	ع2	م	21معامل كودر ريتشارد شون
الاستقراء	**8**	9.283	4.600	0.902
الاستنباط	**11**	17.344	5.633	0.926
الاستنتاج	**7**	3.168	4.733	0.602
الاختبار الكلي	**26**	33.413	14.967	0.842

ك = عدد الفقرات ع^2 = التباين م= المتوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (4.7) أن معامل كودر ريتشارد شون 21 للاختبار ككل كانت (0.842) وهذا يدل على أن الثبات في الاختبار ككل يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب :

انطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم، تَبنَت الباحثة طريقة " المجموعتين التجريبية والضابطة باختبارين قبل التجربة ، ويعتمد على تكافؤ وتطابق المجموعتين من خلال الاعتماد على الاختيار العشوائي لأفراد العينة، ومقارنة المتوسطات الحسابية في بعض المتغيرات أو العوامل لذا قامت الباحثة بضبط المتغيرات التالية:

1. **تكافؤ مجموعات الدراسة قبل تطبيق الاستراتيجية في العمر.**
2. **تكافؤ مجموعات الدراسة قبل تطبيق الاستراتيجية في مادة الجغرافيا.**

جدول (4.8)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين درجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار الجغرافيا قبل التجربة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التحصيل في الجغرافيا	بين المجموعات	54.088	2	27.044	0.100	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	28308.660	105	269.606		
	المجموع	28362.748	107			

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 107) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.07

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 107) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.78

يتضح من الجدول (4.9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة في متغير مادة الجغرافيا قبل بدء التجربة، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في الجغرافيا.

3. **تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل النموذج في اختبار التفكير الاستدلالي:**

جدول (4.9)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين درجات طالبات المجموعات الثلاث في التحصيل العام قبل التجربة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التحصيل العام	بين المجموعات	11.541	2	5.771	0.026	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	23042.681	105	219.454		
	المجموع	23054.222	107			

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 107) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.07

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 107) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.78

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات عينة الدراسة الضابطة والتجريبية الأولى والثانية في التحصيل العام مما يشير إلى تكافؤ المجموعات من التحصيل العام.

4. تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل استخدام الاستراتيجية في اختبار التفكير الاستدلالي المعد للدراسة:

جدول (4.10)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين درجات طالبات المجموعات الثلاث في اختبار التك قبل التجربة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاستقراء	بين المجموعات	0.241	2	0.120	0.046	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	272.306	105	2.593		
	المجموع	272.546	107			
الاستنباط	بين المجموعات	5.130	2	2.565	0.710	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	379.194	105	3.611		
	المجموع	384.324	107			
الاستنتاج	بين المجموعات	12.500	2	6.250	2.776	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	236.417	105	2.252		
	المجموع	248.917	107			
المجموع	بين المجموعات	32.019	2	16.009	1.333	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1261.417	105	12.013		
	المجموع	1293.435	107			

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 107) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.07

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 107) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.78

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين عينة الدراسة الضابطة والتجريبية الأولى والثانية في اختبار التفكير الاستدلالي، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات من حيث مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا.

خطوات الدراسة:

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة والتأكد من صحة فروضها اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي, ومراجعة نتائج الدراسات والبحوث السابقة في مجال البحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إعداد قائمة بمهارات التفكير الاستدلالي المتضمنة في كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي المناسبة للمستوى العمري والعقلي للطالبات، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين ومشرفي مبحث الجغرافيا للصف التاسع.
- تحديد الأسس التي تقوم عليها استراتيجية المفاهيم واستراتيجية (V).

وبالتالي إعداد الوحدة الدراسية في ضوء استراتيجية المفاهيم واستراتيجية (V) وذلك من خلال:

- اختيار الوحدة الثالثة المقرر دراستها للصف التاسع الأساسي بمنهج الجغرافيا.
- تحديد الأهداف العامة والإجرائية للوحدة.
- تصميم الأنشطة التعليمية في صورة مشكلات تثير تفكير الطالبات.
- اختيار مصادر التعلم المناسبة التي تساعد في تحقيق أهداف التدريس.
- إعداد خطة لتقويم أداء الطالبات وتشمل كلاً من التقويم البنائي، التقويم النهائي.
- إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة (مناخ الوطن العربي) للمادة باستخدام استراتيجية المفاهيم واستراتيجية (V). ويتضمن وصفاً تفصيلياً حول كيفية تنفيذ الوحدة المختارة إجرائيا.

- تطبيق استخدام استراتيجية المفاهيم واستراتيجية (V). لتدريس المفاهيم لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي وذلك من خلال:
  - إعداد اختبار مهارات التفكير الاستدلالي.
  - وضع قواعد لتصحيح كل من اختبار التفكير الاستدلالي.
  - عرض أدوات القياس والتقويم على مجموعة من المحكمين، للتحقق من صدقها.
  - اختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة وإجراء تجربة استطلاعية للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة.
  - اختيار المدرسة بطريقة قصديه، ثم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة في بداية الفصل الدراسي للعام 2012/2011 بواقع (108) طالبة وتوزيعها على مجموعات الدراسة.
  - اختيار المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي الحقيقي للمجموعة الضابطة مع اختبار قبلي – بعدي.
  - تطبيق الاختبار القبلي على طالبات المجموعتين، ورصد النتائج، وتحليلها إحصائيًا للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة.
  - تدريس الوحدة المقترحة للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية المفاهيم واستراتيجية (V) لتدريس المفاهيم الجغرافية والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
  - تطبيق الاختبار البعدي على طالبات المجموعتين، ورصد النتائج.
  - يتم تحليل النتائج باستخدام المعالجات الإحصائية.
  - تفسير النتائج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي سيتم الحصول عليها.

المعالجة الاحصائية:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS والمعروفة باسم Statistics Package For Social Science في إجراء التحليلات الإحصائية.

- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون: التأكد من صدق الاتساق الداخلي الاختبار وذلك بإيجاد معامل "ارتباط بيرسون" بين كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار.
- معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، لمعالجة السؤال الأول والثاني.
- اختبار T.test independent sample لمعالجة الفروق بين مجموعتين .
- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعالجة الفروق بين أكثر من مجموعتين.
- اختبار شيفيه البعدي لمعالجة الفروق الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.
- معامل إيتا، و d لإيجاد حجم التأثير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

نتائـج الدراسـة ومناقشتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

ستقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على:

ما أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي ؟

وللإجابة عن السؤال تحققت الباحثة من الفرض الصفري الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α <0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى خرائط المفاهيم وأقرانهن في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي. وباستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين " T. test independent sample "والجدول (5.1) يوضح ذلك.

الجدول (5.1)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى التي درست باستراتيجية خرائط المفاهيم في التطبيق البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الاستقراء	التجريبية الأولى	36	5.306	1.770	5.966	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	الضابطة	36	2.806	1.786			
الاستنباط	التجريبية الأولى	36	8.250	2.310	5.458	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	الضابطة	36	5.361	2.180			
الاستنتاج	التجريبية الأولى	36	5.750	1.339	7.908	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	الضابطة	36	3.111	1.489			
المجموع	التجريبية الأولى	36	19.306	4.509	7.776	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	الضابطة	36	11.278	4.247			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (70) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

**قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (70) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) =2.66

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول رقم(5.1) السابق ما يلي:

مجال الاستقراء:

كان المتوسط الحسابي للعينة التجريبية يساوي (5.306) والمتوسط الحسابي في التطبيق للعينة الضابطة الذي يساوي (2.806) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (5.966) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم ومتوسط درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة خرائط المفاهيم في مجال الاستقراء.

مجال الاستنباط:

كان المتوسط الحسابي للعينة التجريبية يساوي(8.250) والمتوسط الحسابي في التطبيق للعينة الضابطة الذي يساوي (5.361) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (5.458) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم ومتوسط درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة خرائط المفاهيم في مجال الاستنباط.

مجال الاستنتاج:

كان المتوسط الحسابي للعينة التجريبية يساوي(5.750) والمتوسط الحسابي في التطبيق للعينة الضابطة الذي يساوي (3.111) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (7.908) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم ومتوسط درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة خرائط المفاهيم في مجال الاستنتاج.

الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي:

كان المتوسط الحسابي للعينة التجريبية الأولى التي درست بطريقة خرائط المفاهيم يساوي(19.306)، والمتوسط الحسابي في التطبيق للعينة الضابطة يساوي (11.278)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (7.776) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني وجود

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فروق ذات دالة إحصائية عند ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن بطريقة خرائط المفاهيم) ومتوسط درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في جميع أبعاد الاختبار، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لكل مهارة وللاختبار ككل، وفي جميع الحالات الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وهذا يؤيد رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، "أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي البعدي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى"، تتفق هذه النتائج مع دراسة مقلد (2011)، ودراسة عمار (2006) ودراسة عمران (2000).

حيث أظهرت كل من الدراسة الحالية ودراسة مقلد أنه يمكن تنمية مهارات التفكير عند الطالبات ولكن اختلفت دراستي عنها في أسلوب المتبع حيث تم تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في دراسة مقلد عن طريق الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة. وفي دراسة عمار عن طريق الوسائط الفائقة. وفي دراسة عمران من خلال تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية ريجليوث التوسعية. وتختلف الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزعوري (2008) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين (ذكور– إناث) اللتين درستا باستخدام استراتيجية هيلدا تاب في تنمية التفكير الاستدلالي.

الجدول (5.2)

قيمة "ت" و "η^2" و "d" وحجم التأثير لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس

المهارة	قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية والضابطة	قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية	قيمة η^2 للمجموعة التجريبية والضابطة	قيمة η^2 للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية	قيمة d للمجموعة التجريبية والضابطة	قيمة d للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية	حجم التأثير
الاستقراء	5.966	9.396	0.337	0.716	1.426	3.176	كبير جداً
الاستنباط	5.458	12.012	0.298	0.805	1.305	4.061	متوسط
الاستنتاج	7.908	11.618	0.472	0.794	1.890	3.928	كبير جداً
الدرجة الكلية	7.776	15.346	0.463	0.871	1.859	5.188	كبير جداً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (5.2) أن حجم التأثير بين المجموعتين التجريبية والضابطة كبير، وهذا يدل على أن الاستراتيجية كان لها أثر بشكل كبير على أفراد المجموعة التجريبية عند مقارنتهن بأفراد المجموعة الضابطة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة عمار (2006)، ودراسة بدوي (2004)، ودراسة العتيبي (2001)، ودراسة عمران (2000).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن خرائط المفاهيم تعمل على توضيح العلاقات بين المفاهيم الجغرافية الرئيسة والفرعية، كما أنها تعمل على توضيح العلاقات بين تلك المفاهيم، فضلا عن عملها على تيسير إدراك الطالبات للعلاقات بين الأجزاء المختلفة للموضوعات اللاتي درسنها. بالإضافة إلى أنها تنظم المعلومات في أذهان الطالبات، كما تخزن الموضوعات الرئيسة في اذهان الطالبات على شكل وحدات منفصلة عن بعضها مما يسهل من عملية مراجعة المعلومات لدى الطالبات ومن ثم تخزينها في أذهانهن على نحو منظم، ومن ثمة فإن استرجاع هذه المعلومات سيكون منظما وسهلا مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وهذا يدل على فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس الوحدة المختارة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف التاسع في مادة الجغرافيا.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على :

"ما أثر استخدام استراتيجية الشكل (V) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟

وللإجابة عن السؤال تحققت الباحثة من الفرض الصفري الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($0.05\geq\alpha$)** بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية الشكل (V) وأقرانهن في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي. باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين " T. test independent sample "والجدول (5.3) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (5.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية التي درست باستراتيجية الشكل (V) في التطبيق البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الاستقراء	التجريبية الثانية	36	4.250	1.746	3.470	0.001	دالة إحصائياً عند 0.01
	الضابطة	36	2.806	1.786			
الاستنباط	التجريبية الثانية	36	6.528	1.424	2.688	0.009	دالة إحصائياً عند 0.01
	الضابطة	36	5.361	2.180			
الاستنتاج	التجريبية الثانية	36	4.194	1.009	3.614	0.001	دالة إحصائياً عند 0.01
	الضابطة	36	3.111	1.489			
المجموع	التجريبية الثانية	36	14.972	3.299	4.122	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	الضابطة	36	11.278	4.247			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (70) وعند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) = 2.00

**قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (70) وعند مستوى دلالة ($0.01\geq\alpha$) =2.66

يتضح من الجدول من السابق (5.3) ما يلي:

مجال الاستقراء:

كان المتوسط الحسابي للعينة التجريبية الثانية التي درست بطريقة الشكل (V) يساوي (4.250) والمتوسط الحسابي في التطبيق للعينة الضابطة الذي يساوي (2.806) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (3.470) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**$0.05\geq\alpha$**)وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة استراتيجية الشكل (V) ومتوسط درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الشكل (V) في مجال الاستقراء.

مجال الاستنباط:

كان المتوسط الحسابي للعينة التجريبية الثانية التي درست بطريقة الشكل (V) يساوي(6.528) والمتوسط الحسابي في التطبيق للعينة الضابطة الذي يساوي (5.361) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (2.688) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**$0.05\geq\alpha$**) وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية الثانية التي درست

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بطريقة استراتيجية الشكل (V) ومتوسط درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية في مجال الاستنباط.

مجال الاستنتاج:

كان المتوسط الحسابي للعينة التجريبية الثانية التي درست بطريقة الشكل (V) يساوي (4.194) والمتوسط الحسابي في التطبيق للعينة الضابطة الذي يساوي (3.111) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (3.614) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**0.05≥α**) وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة استراتيجية الشكل (V) ومتوسط درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الشكل (V) في مجال الاستنتاج.

الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي:

كان المتوسط الحسابي في التطبيق للعينة التجريبية يساوي (14.972) والمتوسط الحسابي في التطبيق للعينة الضابطة الذي يساوي (11.278) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (4.122) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**0.05≥α**) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05≥α**)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن بالطريقة الشكل (V) ومتوسط درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الشكل (V) في الدرجة الكلية.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05≥α) في جميع أبعاد الاختبار، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لكل مهارة وللاختبار ككل، وفي جميع الحالات الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وهذا يؤيد رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل "أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي البعدي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية"، تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من: دراسة (وادي، 2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية وأداء طلاب المجموعة الضابطة عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ومقياس الميل لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، ووجود فرق دال احصائيا بين أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى وأداء طلاب المجموعة التجريبية الثانية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبين الدرجة الكلية لمقياس الميل إلى مادة الجغرافيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى. ودراسة (أحمد، 2005) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلميذات المجموعة التجريبية الأولى وأداء تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واختبار التفكير المنطقي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلميذات المجموعة الأولى وتلميذات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ولاختبار التفكير المنطقي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.

الجدول (5.4)

يوضح قيمة "ت" و "η^2 " و "d" لكل مهارة من مهارات المقياس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس لإيجاد حجم التأثير

المهارة	قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية والضابطة	قيمة "ت" بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية	قيمة η^2 للمجموعة التجريبية والضابطة	قيمة η^2 للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية	قيمة d للمجموعة التجريبية والضابطة	قيمة d للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية	حجم التأثير
الاستقراء	3.470	5.578	0.147	0.471	0.829	1.886	كبير جداً
الاستنباط	2.688	8.044	0.094	0.649	0.643	2.719	كبير جداً
الاستنتاج	3.614	4.382	0.157	0.354	0.864	1.482	كبير جداً
الدرجة الكلية	4.122	8.595	0.195	0.679	0.985	2.906	كبير جداً

يتضح من الجدول (5.4) أنّ حجم التأثير كان كبيراً جداً في جميع المهارات، وهذا يدل على أن الاستراتيجية كان لها أثر كبير على أفراد المجموعة التجريبية الثانية عن مقارنتهن بأفراد المجموعة الضابطة.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب التالية :

- بأنّ التعلم وفقاً للشكل (V) المعرفي جذب انتباه الطلاب وزاد من دافعيتهم، بزيادة المشاركة وذلك لحداثته بالنسبة لهم، لما يتميز به من خصائص مهمة ساعدت على تعليم الطلاب تعلماً ذا معنى. كما أن التعليم وفقاً لهذا النموذج يجعل الطالب يقوم بدور إيجابي بالمشاركة في العملية التعليمية واكتساب مهارات العلم.
- أن التعلم وفقاً للشكل (V) المعرفي يعطى ملخصاً شاملاً لجميع الأحداث التي أجريت أثناء قيام الطلاب بأنماط النشاط المختلفة من ملاحظة للأشياء والأحداث وتدوين للبيانات ومعالجتها واشتقاق للمعارف المستخلصة وربطها بالمفاهيم والمبادئ والنظريات السابقة واللازمة في نفس الوقت لفهم هذه الأحداث والأشياء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث اتفقت هذه الدراسة مع دارسة (وادي، 2012)، ودراسة (السيد، 2007). ولكن بعض الدراسات هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط الشكل V وتنمية التفكير المنطقي لدى التلاميذ، كدراسة (أحمد، 2005). أما دراسة روهيرج وأخرون (Roehrig et al, 2001) تفسر وتشرح استعمال شكل (V) المعرفي والمنطق أو القيمة لاستخدامها.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على:

ما أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل (V) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقابل الطريقة التقليدية؟

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(<0.05) بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبية الأولى خرائط المفاهيم ، والتجريبية الثانية الشكل (V)، والمجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي. وللتحقق من صحة هذا من الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (5.5)

يوضح مصدر التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعات الثلاث في كل مجال من المجالات وتحديد مستوى الدلالة تعزى لمتغير الإستراتيجية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الاستقراء	بين المجموعات	113.407	2	56.704	18.151	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	328.028	105	3.124			
	المجموع	441.435	107				
الاستنباط	بين المجموعات	152.074	2	76.037	18.829	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	424.028	105	4.038			
	المجموع	576.102	107				
الاستنتاج	بين المجموعات	126.685	2	63.343	37.802	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	175.944	105	1.676			
	المجموع	302.630	107				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1162.463	2	581.231	35.403	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1723.833	105	16.417			
	المجموع	2886.296	107				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 107) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.07

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 107) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.78

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المهارات والدرجة الكلية، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة بين طالبات المجموعات الثلاث في التحصيل البعدي.

وهذا يدل على فاعلية استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل (V) في تدريس الوحدة المختارة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطالبات. ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (5.6)

يوضح اختبار شيفيه في المهارة الأولى: الاستقراء تعزى لمتغير الاستراتيجية

	خرائط مفاهيم بعدي	الشكل "V"بعدي	ضابطة بعدية
	5.306	**4.250**	**2.806**
خرائط مفاهيم بعدي 5.306	0		
الشكل "V"بعدي 4.250	*1.056	0	
ضابطة بعدي 2.806	*2.500	*1.444	0

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق (5.6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستدلال الاستقرائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

جدول (5.7)

يوضح اختبار شيفيه في المهارة الثانية: الاستنباط تعزى لمتغير الإستراتيجية

	خرائط مفاهيم بعدي	الشكل"V "بعدي	ضابطة بعدية
	8.250	**6.528**	**5.361**
خرائط مفاهيم بعدي 8.250	0		
الشكل"V" بعدي 6.528	*1.722	0	
ضابطة بعدية 5.361	*2.889	*1.167	0

*دالة عند 0.01

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين استراتيجية خرائط المفاهيم واستراتيجية (V)، ولقد كانت الفروق لصالح استراتيجية خرائط المفاهيم، وبين استراتيجية خرائط المفاهيم والمجموعة الضابطة لصالح استراتيجية خرائط المفاهيم. كما يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستدلال الاستنباطي لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما وجدت فروق بين استراتيجية الشكل (V) والمجموعة الضابطة لصالح خرائط المفاهيم.

جدول (5.8)

يوضح اختبار شيفيه في المهارة الثالثة: الاستنتاج تعزى لمتغير الاستراتيجية

	خرائط مفاهيم بعدي	الشكل "V"بعدي	ضابطة بعدية
	5.750	**4.194**	**3.111**
خرائط مفاهيم بعدي 5.750	0		
الشكل"V "بعدي 4.194	*1.556	0	
ضابطة بعدية 3.111	*2.639	*1.083	0

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق (5.10) وجود فروق بين استراتيجية خرائط المفاهيم واستراتيجية الشكل (V). ووجدت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستدلال الاستنتاجي لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي لخرائط المفاهيم.

جدول (5.9)

يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية تعزى لمتغير الاستراتيجية

	خرائط مفاهيم بعدي	الشكل "V"بعدي	ضابطة بعدي
	19.306	**14.972**	**11.278**
خرائط مفاهيم بعدي 19.306	0		
الشكل "V"بعدي 14.972	*4.333	0	
ضابطة بعدية 11.278	*8.028	*3.694	0

*دالة عند 0.01

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين استراتيجية خرائط المفاهيم واستراتيجية (V)، ولقد كانت الفروق لصالح استراتيجية خرائط المفاهيم، وبين استراتيجية خرائط المفاهيم والمجموعة الضابطة لصالح استراتيجية خرائط المفاهيم، وبين استراتيجية (V) والمجموعة الضابطة لصالح استراتيجية (V).

وتفسر الباحثة أن استراتيجية خرائط المفاهيم أثرت بشكل إيجابي كبير على طالبات الصف التاسع الأساسي، حيث أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة الأولى والثانية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب التالية:

- أن استراتيجية خرائط المفاهيم كان لها دور فعال في تنمية قدرة الطلاب على فهم مفاهيم المادة العلمية وتنمية بعض الاتجاهات العلمية نحو المفاهيم المراد تدريسها، ومن هذه الدراسات دراسة(الشكرجي والطائي،2007)، ودراسة (سلامة،2002)، ودراسة (علي، 2000).
- أنّ استخدام خرائط المفاهيم يعزز من عمليات التفكير لدى المتعلمين، وتمكنهم من الدخول في عمليات تعلم ذي معنى، كما أنها تساعد المتعلم على تنظيم أفكاره، والبحث عن ارتباطات ذات معنى، ومن هذه الدراسات دراسة (اليوسفاني، 2005)، ودراسة (علي، 2003)، ودراسة (الفارسي،2003).
- فعالية استخدام شكل (V) المعرفي الذى ساعد الطلاب على تكامل المحتوى المتعلم والأسلوب الذي تعلموا به هذا المحتوى، فهو يجمع بين الطريقة التي تم بها التعلم والمحتوى الذي تم تعلمه في شكل ذي معنى، ومن هذه الدراسات دراسة (وادي، 2012)، ودراسة (السيد، 2007).
- على أن التعلم وفقاً للشكل (V) المعرفي يعطى ملخصاً شاملاً لجميع الأحداث التي أجريت أثناء قيام الطلاب بأنماط النشاط المختلفة من ملاحظة للأشياء والأحداث وتدوين للبيانات ومعالجتها واشتقاق للمعارف المستخلصة وربطها بالمفاهيم والمبادئ والنظريات السابقة واللازمة في نفس الوقت لفهم هذه الأحداث والأشياء، وهذا ما أكدته دراسة (أحمد، 2005)
- بأنّ التعلم وفقاً للشكل (V) المعرفي جذب انتباه الطلاب وزاد من دافعيتهم، بزيادة المشاركة وذلك لحداثته بالنسبة لهم، لما يتميز به من خصائص مهمة ساعدت على تعليم الطلاب تعلماً ذا معنى. كما أن التعليم وفقاً لهذا النموذج يجعل الطالب يقوم بدور إيجابي بالمشاركة في العملية التعليمية واكتساب مهارات العلم ،ومن هذه الدراسات دراسة (السيد، 2007).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توصيات ومقترحات الدراسة

أولاً: التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت الباحثة بـ:

- إعادة النظر في طرق وأساليب التدريس الحالية في المرحلة المتوسطة والبعد عن التركيز على الأساليب والطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين وحفظ المعارف والمعلومات إلى طرق وأساليب تركز على المهارات العقلية وتنمية مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير الاستدلالي.
- عقد دورات تدريبية للعاملين في مراكز البحوث التربوية ولمخططي المناهج في مجال الجغرافيا لتدريبهم على كيفية بناء محتوى الجغرافيا لجميع المراحل التعليمية التي تحث الطالبات على التفكير بأنواعه والتفكير الاستدلالي خاصة.
- ضرورة قيام الجامعات الفلسطينية، وكليات التربية خاصة والقائمين عليها من المختصين في مناهج وطرق تدريس الجغرافيا، والاهتمام بطلباتها وتوعيتهم بأهمية التفكير الاستدلالي وكيفية تنميته لدى الطلبة في المدارس.
- اعتماد طرق تدريس تبتعد قدر الإمكان عن الطرق التقليدية، التي لا تجعل الطالب محور العملية التعليمية من حيث التفكير والمناقشة وإبداء الرأي.
- الاهتمام باستخدام أساليب التقويم التي تركز على المستويات العليا من التفكير.

ثانياً: المقترحات:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على فروع أخرى للجغرافيا في مراحل أخرى، للتعرف على أثر إثراء منهاج الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي.
- إجراء دراسات أخرى تنمي مهارات التفكير بأنواعه المختلفة (الإبداعي، الناقد، البصري) في منهاج الجغرافيا لمراحل أخرى.
- إجراء دراسات لتقويم مناهج الجغرافيا الحالية في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي.
- إجراء دراسات مماثلة تهدف إلى إثراء محتوى الجغرافيا بمهارات التفكير المختلفة وأثره في تنمية الاتجاه نحو الجغرافيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، خيري علي (2005) **المواد الاجتماعية في مناهج التعليم العام بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري (2003) **لسان العرب**، الطبعة الأولى ،المجلد الثالث والخامس والسادس والسابع والخامس والسادس والسابع والخامس عشر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- أبو الجديان، نصار (2011) **فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة شمال غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر – غزة.
- أبو العلاء، محمود (1997) **الفكر الجغرافي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو جادو ونوفل (2006) **تعلم التفكير النظرية والتطبيق**، الدكتور صالح محمد على أبو جادو /محمد بكر نوفل صالح أبو جادو، محمد بكر نوفل/ دار المسيرة للنشر والتوزيع ط1
- أبو جديان، منير عبد الكريم (1999) **قدرات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين بالمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو جلالة، صبحي ومحمد، عليمات (2001) **أساليب التدريس العامة المعاصرة**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
- أبو جلالة، صبحي (1999) **استراتيجيات حديثة في طرق تدريس العلوم**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
- أبو رياش. حسين، وقطيط. غسان (2008) **حل المشكلات**، دار وائل للنشر ط1، عمان.
- أبو عيانة، فتحي (1993) **دراسات في الجغرافيا البشرية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- أحمد، آمال (2009) **فاعلية استخدام إستراتيجية دائرة التعلم في تحصيل بعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الثامن بالتعليم الأساسي**، مجلة التربية العلمية، العدد الرابع، المجلد الثاني عشر، القاهرة.
- أحمد، صفاء (2004) **أثر استخدام خرائط المفاهيم ونموذج هيلدا تابا على تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.
- أحمد، صفاء (2005) **أثر إستخدام خرائط الشكل (v) ونموذج التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير المنطقي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الخامس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الأغا، إحسان (1997) **البحث التربوي (عناصره، مناهجه، أدواته)**، ط1، الجامعة الاسلامية، غزة.
- بدوي، كرامي (2004) **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الجرجاني ،الشريف على بن محمد (2000) **كتاب التعريفات**، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999) **تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي، عمان.
- الجنابي. طارق كامل داود (2011) **خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرهما في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الجهني، محمد بن رجاء غيث (2007) **فاعلية إستخدام خرائط المفاهيم في التحصيل بمادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث متوسط في المعهد العلمي بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حبيب، مجدي (2003) **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- حسين، حسام (2002) **فاعلية إستخدام الوسائط التعليمية لتدريس وحدة "خريطة مصر الطبيعية، بالصف الأول الإعدادي على رفع مستوى التحصيل واكتساب بعض مهارات عمليات العلم**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية بالفيوم، العدد 62 .
- حلس، سناء(2010) **أثراء منهاج الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الإستدلالي لدى طالبات الصف الحادي عشر العلمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
- الحيلة. محمود، وتوفيق. أحمد (2002) **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الحيلة، محمد محمود (2002) **تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير**، دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- الخزرجي، حيدر (2007) **أثر إستخدام المجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الإستدلالي في مادة التاريخ**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية بن راشد، بغداد.
- خضر، فخري (1426) **طرائق تدريس الاجتماعيات**، ط1، دار المسيرة, عمان.
- خلف الله، سلمان (2002) **الرشد في التدريس صياغة أهداف طرائق تدريس إعداد دروس نموذجية**، ط1، جهينة للنشر, عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الخليلي وآخرون، يونس (1996) **تدريس العلوم في المراحل التعليم العام**، دار التعلم, دبي.
- الزبيدي، ساهر حسن (2002) **أثر تدريس المفاهيم الجغرافية باستخدام خرائط المفاهيم في التفضيل المعرفي لدى طالبات الخامس الاعدادي/الادبي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، أبن رشد، جامعة بغداد.
- زيتون، حسن، و زيتون، كمال (2002) **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط1، عالم الكتب, القاهرة.
- زيتون، عايش محمود (2007) **النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم**, ط4، دار الشروق, عمان .
- سرايا، عادل (2007) **التصميم التعليمي والتعليم ذو المعنى رؤية أبسيمولوجية تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية**، دار وائل للنشر, عمان.
- السرور، نادية (2005) **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، دار الفكر، ط2, عمان.
- سعادة، جودت (2003) **تدريس مهارات التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية)**، ط1، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- سلامة. عادل أبو العز, و الخريسات. سمير عبد سالم, وصوافطة. وليد عبد الكريم, وقطيط. غسان يوسف (2009) **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة, ط1, عمان.
- السيد، جيهان (2002) **تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط2، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع, الرياض.
- السيد، رحاب (2007) **فاعلية كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) في تنمية المفاهيم والمهارات البيئية في الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- السيد، عزيزة (1995) **التفكير الناقد**، دراسات في علم النفس المعرفي، دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية.
- شبر. خليل, وعبد الرحمن. حامد, وعبد الباقي أبو زيد (2005) **أساسيات التدريس**, دار المناهج للنشر, عمان.
- شحاته، حسن (2007) **إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل**، في علم الجغرافيا, مكتبة القاهرة, الدار المصرية البنائية, القاهرة.
- الشراري، ذياب (2009) **واقع تضمين المفاهيم الاقتصادية في مقررا ت الجغرافيا في المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى, مكة المكرمة.
- الشرقاوي، محمد (1987) التعلم نظريات وتطبيقات، ط3، الكويت: دار البحوث العلمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الشكرجي. لجين، وغيداء الطائي (2007) **أثر إستخدام خرائط المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الرابع العام للمفاهيم الجغرافية في مدينة الموصل**، مجلة التربية والعلم، المجلد (14)، العدد(2).
- شلبي، وآخرون (1998) **تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام**، مكتبة الدار العربية, القاهرة.
- طلافحة، حامد (1994) **أثر إستخدام كل من الطريقة التاريخية التقليدية في تنمية مهارات التفكير الإستدلالي لد ى طلبة الصف العاشر في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك, إربد.
- عبابنة، ضرار أحمد (2006) **تقويم منهاج الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- عبد العال، رجاء (2002) **فعالية إستخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على اكتساب المفاهيم الطبيعية والسياسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**, مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق :المجلد الثاني عشر، العدد الحادي والخمسون.
- عبد العزيز، سعيد (2009) **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية**، ط2، دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان.
- عبدالله، حسام (2003) **طرق تدريس الجغرافيا لجميع المراحل الدراسية** ، ط ١، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن .
- عبيد, وليم (2008) **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.
- عبيد. وليم، وعفانة. عزو (2003) **التفكير والمنهاج المدرسي** ، مكتبة الفلاح، العين، الإمارات.
- العتيبي، خالد (2001) **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الإستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عريفيج, وسليمان (2010) **طرق تدريس الرياضيات والعلوم**, ط1, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان.
- عطية، محسن (2007) **الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان.
- عطية، محسن (2009) **تنظيم بيئة التعلم**، ط1، دار صفاء للنشر التوزيع, عمان.
- علي، محمود (2000) **أثر إستخدام كل من المخططات المفاهيمية والمخططات الادراكية في تنمية التفكير الجغرافي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الاعدادية ذوي السعات العقلية المختلفة**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (34).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- عمار، محمد (2006) **إمكانية إستخدام الوسائط الفائقة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية وأثرها على تنمية بعض المفاهيم والتفكير الإستدلالي**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق.
- عمران، خالد (2007) **تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية ريجليوث التوسعية على التحصيل وتنمية التفكير الإستدلالي والإتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عويس، منال (2007) **فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل المعرفي والإتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- الفارسي، خديجة محمد سالم (2003) **أثر إستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- فتوح، سليمان وشركس، محمد (1999) **كيف تكون معلماً ناجحاً في الدراسات الاجتماعية**، مكتبة زهراء الشرق, عمان.
- القرارعة، أحمد (2009) **تصميم التدريس**، رؤية تطبيقية، دار الشروق للنشر, عمان.
- قطامي. يوسف، ومحمد. الروسان، (2005) **الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع, عمان.
- قطامي، يوسف (2001) **سيكولوجية التدريس**، ط1، دار الشروق, عمان.
- قطاوي، محمد (1996) **أثر إستخدام نمطي التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم والطريقة التقليدية على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم التاريخية واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد, الأردن.
- قطاوي، محمد (2007) **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الفكر، عمان.
- الكفوي. أبي البقاء أيوب بن موس الحسيني (1993) **الكليات**، الطبعة الثانية، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- اللقاني. أحمد, وحسين. رضوان، وبرنس. أحمد (1991) **تدريس المواد الاجتماعية**، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.
- اللقاني. أحمد, والجمل. على (1996) **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**،ط1 ،عالم الكتب, القاهرة.
- اللقاني، حسن (1990) **تدريس المواد الاجتماعية**، عالم الكتب،ج1، القاهرة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- محمد، بشرى خميس(2009) **أثر إستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم وتنمية تفكيرهن الإستدلالي**، المؤتمر العلمي السنوي الثالث، لكلية التربية الأساسية، المجلد الرابع.
- محمد، منى حساني (2008) **أثر إستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بالمفاهيم الجغرافية**، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد 15، العدد8.
- محمود، صلاح الدين (2005) **تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات**، ط1، عالم الكتاب, القاهرة.
- محمود، صلاح الدين عرفة (2002) **المنهج الدراسي الألفية الجديدة إلى تنمية الانسان وارتقائه**، ط1، مكتبة دار القاهرة, مصر.
- محمود، غانم (2009) **مقدمة تدريس التفكير**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1, عمان.
- مخلف. صبحي, وربيع. هادي مشعان (2009) **طرائق تدريس الجغرافيا**، ط1, مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع, عمان.
- المسعودي, محمد حمد (2013) **تدريس المفاهيم والخرائط المفاهيمية في الجغرافيا**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع مكتبة العلامة للنشر والتوزيع, عمان.
- المشهراوي، إبراهيم (1999) **برنامج مقترح لتنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**, رسالة دكتوراه، كلية التربية, غزة.
- مصطفى، محمد (2005) **فعالية إستخدام كل من خرائط المفاهيم والشكل (V) في تدريس العلوم على تنمية الوعي البيئي والتحصيل لتلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- مصطفى، نمر (2011) **إستراتيجيات تعليم التفكير**, ط1، دار البداية ناشرون وموزعون-وسط البلد, عمان.
- معوض، خليل (1994) **القدرات العقلية**, دار الفكر الجامعي, الاسكندرية.
- المفتي، محمد أمين (1995) **قراءات في تدريس الرياضيات**، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.
- مقلد، سحر (2011) **فاعلية إستخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير الإستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية**، رسالة ماجستير، تم استرجاعها بتاريخ 2013-3-2. www.moudir.com/vb/showthread.php
- ملحم، سامي (2005) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- النجدي ، أحمد (2005) **طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر، عمان، الأردن .
- النجدي. أحمد, ومنى. عبد الهادي، وعلي. راشد (2003) **طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**, دار الفكر العربي، القاهرة.
- نشوان، يعقوب (1999) **مستوى مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة**، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، لجامعة صنعاء، العدد 9.
- نوفاك وجوين (1995) **تعلم كيف تتعلم**، ط1، ترجمة د/أحمد الصفدي /إبراهيم الشافعي، جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات, الرياض.
- هارون، علي أحمد (2006) **أسس الجغرافيا الاقتصادية**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- وادي، أكرم سعيد عليان (2012) **فاعلية إستخدام كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) في تنمية التحصيل المعرفي والميل إلى مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة**, رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- يوسف، زينب (1995) **فعالية إستخدام طريقة الاكتشاف وخريطة الشكل (v) في التحصيل والتفكير العلمي والإتجاه نحو المادة الدراسية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري**، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد 27.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Beyer Barry. (1997) **Teaching Thinking in Social Studies: Using Inquiry in the Classroom**. Merill E. Charles: Publishing company, Columbus, Ohio.
- Domin, D.S,(1996) **Comment Concept Mapping & Representational System**, Journal of Research in teaching ,V.33,N.8.
- Fells, C. Edward (2001) **The effect of ability level and concept mapping on the achievement and retention of high school biology students**. DAI-A, 61(9).
- Moor ,Ms .(1981) **Interactive and direct effects of method of instruction Level of development operational thought and the type of concept in concept formation** ,Diss ,Abs,Int, Vol .4 1,No .11.
- Novak, J.D. Gowin (1990) **The Use of Concept Mapping and Knowledge Vee Mapping With Junior High School Science Students**. Science Education, 67(5).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Odom, Arthur L. and Kelly, Paul V. (2001) **Integrating concept mapping and the learning cycle to teach Diffusion and Osmosis concepts to high school students**. Science Education, 67 (5).
- Okebukola, Peter Akinsola. (1992) **Attitude of Teachers Towards Concept Mapping in Genetics and Ecology: An Examination og the Potency of the Concept-Mapping Technique.** Journal of Research in Science Teaching. 27 (5).
- Sullivan ,Claudias,(1993) **Concept Mapping an Information processing Strategy for Reaging fifth Grade Social Studis Text**, Diss .,Abs,Int,V.54-07A.
- Tekkaya, Ceren. (2003) **Remediating High School Students Misconceptions Concerning Diffusion and Osmosis Through Concept Mapping and Conceptual Change** Text. Research in Science and Technological Education, 21 (1).
- Wachter,Iouise Noga,(1993) **Investigation of the Effect of Hierar Chicol Concept Mapping As A prefatory Organizer on Fourth Grade Studrnts Comprehension and Retention of Expository Prose**, Diss ,Abs,Int,V.54-06A.
- Weinholtz ,Diane Thistle,(1995) **Concept Mapping by Preservice Elementary Teachers :ACase study of the effects in an Integrated Methods Course** , Diss ,Abs,Int,V.56-11A.
- Willits ,v.r,(2002) **The effect of Concept Maps and learning styles on Seventh Grader Le arning of Geography**, Dissertation Abstracts International.A,V.54-07A,No .8.

www.manaraa.com

قائمة

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (1)

تسهيل مهمة الطالب

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتخطيط التربوي

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of Educational planning

الرقم: و ت غ/ (٥٧٧٧)
التاريخ: 2012/12/17م
التاريخ: 4/صفر/ 1434

السيد/ مدير التربية والتعليم – غرب غزة حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع/ تسهيل مهمة باحث.

تهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحثة/ **رنا حمزة عارف أبو مرق**، والتي تجري بحثا بعنوان" **أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والشكل (V) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**" وذلك لنيل درجة الماجستير في التربية من الجامعة الاسلامية، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمات و طالبات الصف التاسع ، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي

د. علي عبد ربه خليفة
مدير عام التخطيط التربوي

نسخة إلى
- السيد/ وزير التربية والتعليم العالي.
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد الشؤون الإدارية والمالية

غزة هاتف (08 – 2849711 – 2861409 فاكس (08 – 2865909) (08-2865909 Fax : Gaza (08 – 2849711 – 2861409

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (2)

التعريف الإجرائي لمهارات التفكير الاستدلالي

قائمة التعريفات الاجرائية:

التفكير الاستدلالي:

بأنه عملية عقلية منطقية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقل معرفي يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها, واستنباط الجزء من الكل, حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنياً ومن ثم القيام ببرهنة النظريات الهندسية, وحل المسائل الراضية الهندسية المنتمية.

وحري بالذكر أن التفكير الاستدلالي يتضمن المهارات الفرعية التالية:

الاستقراء:

يشير إلى الأداء العقلي المعرفي الذي يتميز باستقراء القاعدة العامة من جزيئاتها وحالاتها الفردية, حيث يتقدم بواسطته الفرد من القضايا الخاصة إلى القضايا العامة.

الاستنباط:

يشير إلى الأداء العقلي المعرفي الذي يتميز باستنباط الأجزاء من القاعدة العامة, حيث يتقدم بواسطته الفرد من القضايا العامة إلى القضايا الخاصة.

الاستنتاج:

هو العملية التي يتم بواسطتها استنتاج نتيجة جديدة مترتبة على مقدمات وبيانات تم ملاحظتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (3)

أسماء محكمي أداة تحليل المحتوى

أحمد خليل القاضي	أستاذ – الجامعة الاسلامية– قسم الجغرافيا
عطا حسن درويش	أستاذ مشارك – قسم المناهج وطرق التدريس – جامعة الأزهر
منصور نصر اللوح	أستاذ مشارك – جامعة الازهر – التخصص جغرافيا
عبد العظيم مشتهى	أستاذ مشارك –جامعة الأزهر –جغرافيا
عبد القادر ابراهيم حماد	أستاذ مساعد – جامعة الاقصى – جغرافيا بشرية
عبد الكريم محمد لبد	أستاذ مساعد – جامعة الأزهر – مناهج وطرق التدريس – رئيس قسم المناهج سابقاً في جامعة الأزهر.
فوزي سعيد الجدبة	دكتوراه – رئيس قسم جغرافيا كلية الآداب – جغرافيا
عدلي داود الشاعر	دكتورة – مديرية تعليم شرق غزة– مشرف تربوي – جامعة القدس المفتوحة – التخصص إدارة تربوية
سمر سلمان أبو شعبان	دكتوراه – جامعة الأزهر– قسم المناهج وطرق التدريس.
أكرم وادي	دكتور – جامعة الأقصى – مناهج وطرق تدريس
حمدي حسين أبو ليلي	ماجستير – جغرافيا – جامعة الاقصى
جمال محمد الحطاب	رئيس قسم الإشراف التربوي – مديرية تعليم شرق غزة – ماجستير مناهج وطرق تدريس جغرافيا
حنان رمضان أبو سكران	مشرف متفرع – جامعة القدس المفتوحة–مناهج وطرق تدريس– رياضيات
مروان صبحي الميدنة	مديرية تعليم غرب غزة – مشرف تربوي –جغرافيا
منار مجدي شويخ	معلمة مواد اجتماعية – مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب) بكالوريوس جغرافيا.
رشا سليم النخالة	معلمة مواد اجتماعية –مدرسة فهمي الجرجاوي "أ"– بكالوريوس دراسات اجتماعية
فيروز أبو عويض	معلمة مواد اجتماعية– مدرسة فهمي الجرجاوي "أ" بكالوريوس تربية جغرافيا
وفاء كمال ريان	معلمة جغرافيا – مدرسة فهد الصباح الثانوية للبنات ليسانس– دبلوم خاص – جغرافيا– خرائط ومساحة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (4)

الاختبار في صورته الأولية

اسم الطالبة---------- رقم الشعبة------

الدرجة الكلية------

تعليمات الاختبار

عزيزتي الطالبة:

يهدف الاختبار الذي بين يديك إلى قياس مدى اكتسابك لمهارات التفكير الاستدلالي للوحدة الثالثة "مناخ الوطن العربي "

والمهارات هي (الاستقراء – الاستنباط – الاستنتاج)

شاكرين لك حسن تعاونك ،ونرجو منك قراءة تعليمات الاختبار بكل دقة ،علما بأن هذا الاختبار ليس له علاقة بالدرجات المدرسية وإنما لغرض البحث العملي.

تعليمات الاختبار:-

1-لا تكتب الإجابة على الكراس فالإجابة على الورقة المرفقة الخاصة بالإجابات.

2- يتكون هذا الاختبار من (25) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد ،لكل سؤال أربع اجابات

3-اقرأ كل سؤال وإجاباته جيد وحدد الإجابة الصحيح ، ثم ضع علامة (×) في مربع الرمز الدال على الإجابة الصحيحة.

وفيما يلي مثلا محلولا لتوضيح طريقة الإجابة:

يقع الوطن العربي في قارتي :

أ-آسيا وأوروبا ب- آسيا وإفريقيا ج-إفريقيا وأوروبا ء-إفريقيا واستراليا

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
1		X		

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة : رنا أبو مرق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم السؤال	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				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي:

توزيع أسئلة الاختبار حسب الوزن النسبي لمستويات الأهداف:

المهارة	أرقام فقرات الاختبار	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
الاستقراء	-19-21-27-28-29 7-8-10-11-12	10	% 33.4
الاستنباط	-18-20-23-26-30 9-13-14-15-16-17	11	%36.6
الاستنتاج	-4-5-6-22-24-25 1-2-3	9	%30
المجموع		30	%100

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي

للوحدة الثالثة:مناخ الوطن العربي

جغرافيا تاسع

اسم الطالبة:---------- التاريخ:----------

الدرجة:---------- الصف:----------

الزمن :40 دقيقة

السؤال الأول:

مقدمة كبرى:

ارتباط درجة الحرارة بالقرب والبعد من المسطح المائي:

مقدمة صغرى:

تزايد الأمطار على طول سواحل الدول الواقعة على البحر المتوسط:

- نستنتج: اعتدال درجات الحرارة وزيادة الأمطار في المناطق .....

أ- الساحلية ب- الصحراوية ج- الغورية د- الداخلية

السؤال الثاني:

مقدمة كبرى:

تباين درجات الحرارة من منطقة إلى أخرى في الوطن العربي:

مقدمة صغرى:

يؤدي اختلاف درجة الحرارة إلى اختلاف مناطق الضغط فعندما ترتفع درجة الحرارة ينخفض الضغط الجوي، بينما يرتفع عندما تنخفض درجة الحرارة:

- نستنتج: أن دراسة المناخ ضرورية لمعرفة العوامل التى تؤثر في ارتفاع درجة الحرارة في مناخ الوطن العربي ومنها:

أ-الجفاف ب -قلة الأمطار ج - قلة الغطاء النباتي د- جميع ما سبق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال الثالث:

مقدمة كبرى:

الرياح الغربية المصاحبة للمنخفضات الجوية القادمة من البحر المتوسط تسبب في سقوط الأمطار على المرتفعات والمناطق الساحلية الشمالية:

مقدمة صغرى:

المناطق التي تطل على البحر المتوسط تهب عليها الرياح الغربية:

– تستنتج: إذن سواحل الوطن العربي الشمالية تهب عليها الرياح الغربية العكسية الماطرة في فصل:

أ– الشتاء ب – الصيف ج – الربيع د– الخريف

السؤال الرابع:

مقدمة كبرى:

تتعامد الشمس على خط الاستواء طول العام:

مقدمة صغرى:

تتعامد الشمس ظاهريا على مدار السرطان ومدار الجدي:

– تستنتج : أن كل المناطق التي تقع بين مدار الجدي ومدار السرطان هي مناطق:

أ–حارة جافة ب – رطبة ماطرة ج –حارة رطبة د– معتدلة ماطرة

السؤال الخامس:

مقدمة كبرى:

الخصائص الطبيعية للأقاليم المناخية:

مقدمة صغرى:

جميع المناطق الداخلية تنتمي للإقليم الصحراوي وشبه الصحراوي:

– نستنتج : أن السبب في تكون الصحاري يرجع الى:

أ– ندرة الأمطار ب – بعدها عن خط الاستواء

ب–ج– بعدها عن المؤثرات البحرية د – قربها من خط الاستواء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال السادس:

مقدمة كبرى:

القسم الأعظم من الوطن العربي يقع داخل نطاق المنطقة المدارية الحارة ومساحة محدودة من أراضيه تشغل هامشا في نطاق المنطقة المعتدلة الدفيئة:

مقدمة صغرى:

أن كل المناطق الداخلية للوطن العربي صحاري جافة:

– نستنتج: إذن درجة الحرارة تكون معتدلة في المناطق:

أ– الجنوبية ب– الوسطى ج–الصحراوية د– الساحلية

السؤال السابع:

صحراء شبه الجزيرة العربية تتميز بارتفاع المدى الحراري اليومي والفصلي:

الصحراء الكبرى، تتميز بارتفاع المدى الحراري اليومي والفصلي:

– إذن :جميع دول الإقليم الصحراوي يمتاز مناخها بارتفاع المدى الحراري اليومي والفصلي لذلك تعتبر مناطق:

أ–رطبة ماطرة ب–معتدلة ماطرة ج–حارة وجافة د–وفرة الأمطار

السؤال الثامن:

اليمن تتأثر بالرياح الموسمية التي تهب من المحيط الهندي:

سلطنة عمان تتأثر بالرياح الموسمية التي تهب عليها من المحيط الهندي:

– إذن :مرتفعات كل من اليمن وسلطنة عمان تهب عليها رياح موسمية في فصل:

أ– الخريف ب– الشتاء ج– الربيع د– الصيف

السؤال التاسع:

تمتاز المناطق القريبة من خط الاستواء بمناخ حار رطب غزير الأمطار طول العام:

– إذن : أقصى جنوب الصومال تمتاز بمناخ:

أ– الاستوائي ب– الصحراوي ج– المداري د– البحر المتوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال العاشر:

فلسطين تقع على البحر المتوسط الذي يمتاز باعتدال المناخ بشكل عام:

لبنان تقع على البحر المتوسط الذي يمتاز باعتدال المناخ بشكل عام:

- تمتاز الدول التي تقع على ساحل البحر المتوسط أن مناخها:

أ- بارد ب- حار ج - معتدل د - دافئ

السؤال الحادي عشر:

تتأثر جنوب موريتانيا بالرياح الموسمية الماطرة:

تتأثر وسط السودان بالرياح الموسمية الماطرة:

- إذن : جنوب موريتانيا ووسط السودان تهب عليها رياح موسمية رطبة تسقط المطر في فصل:

أ- الشتاء ب- الصيف ج - الربيع د- الخريف

السؤال الثاني عشر:

من الحيوانات البرية التي تظهر بوضوح في الإقليم الصحراوي:

يتميز الإقليم الصحراوي بكثرة الحيوانات البرية منها:

أ- الأفاعي ب- الأسد ج- السناجب د- الفهود

السؤال الثالث عشر:

الغزال والزرافة تعيش في المناطق ذات المناخ :

- إذن :الغزال ينتمي لمناخ:

أ- الاستوائي ب- الصحراوي ج- المداري د- البحر المتوسط

السؤال الرابع عشر:

تمتاز كل من مصر وليبيا بارتفاع المدى الحراري اليومي والفصلي:

- إذن: ليبيا تنتمي لمناخ:

أ- الاستوائي ب- الصحراوي ج- المداري د- البحر المتوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال الخامس عشر:

فلسطين وسوريا تسقط عليها الأمطار شتاءً:

- إذن: فلسطين تسقط عليها الأمطار شتاءً بسبب:

أ- الرياح الموسمية ب- الرياح الغربية العكسية ج- الرياح المحلية د- الرياح التجارية

السؤال السادس عشر:

أواسط السعودية والسودان تمتاز بحرارتها الشديدة:

- إذن: السعودية تمتاز بالمناخ الجاف بسبب:

أ- بعدها عن المؤثرات البحرية ب- قلة أمطارها ج- انخفاضها د- ارتفاعها

السؤال السابع عشر:

تختلف الخصائص الطبيعية في جميع الأقاليم المناخية في الوطن العربي:

- إذن : من الخصائص الطبيعية للإقليم الاستوائي هي كثرة نمو الغابات الاستوائية بسبب:

أ- غزارة الأمطار ب- خصوبة التربة ج- جفاف التربة د- قلة الأمطار

السؤال الثامن عشر:

لو قمت بزيادة لجميع دول الوطن العربي تلاحظ أن المناخ القاري هو السائد:

- إذن: المناخ في معظم أنحاء الوطن العربي خلال فصل الصيف:

أ- معتدل بارد ب- بارد جدا ج- حار جاف د- حار رطب

السؤال التاسع عشر:

أهم ما يميز خريطة الأقاليم المناخية في الوطن العربي هو:

اتساع الإقليم الذي تكون بسبب الجفاف:

- إذن :أكبر الأقاليم المناخية في الوطن العربي هو الإقليم:

أ- الاستوائي ب- الصحراوي وشبه الصحراوي ج - المداري د- البحر المتوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال العشرون:

تسقط الأمطار على الساحل السوداني بسبب هبوب الرياح الشمالية الشرقية الآتية من أواسط آسيا بعد عبورها البحر الأحمر:

- إذن: تسقط الأمطار على الساحل السوداني في فصل:

أ- الشتاء ب - الصيف ج- الخريف د- الربيع

السؤال الحادي والعشرون:

90 % من مساحة الوطن العربي أراضي جافة كالصحراء الكبرى:

- إذن :مصر جزء من الصحراء الأفريقية الكبرى لذلك يتبع مناخها:

أ- جاف حار ب - معتدل ماطر ج – رطب حار د - رطب ماطر

السؤال الثاني والعشرون:

مقدمة كبرى:

تختلف درجة الحرارة في الوطن العربي من منطقة إلى أخرى:

مقدمة صغرى:

درجة الحرارة تنخفض درجة واحدة كلما ارتفعنا 150 متر وهذا يجعل المناطق الجبلية أكثر برودة في الشتاء:

- إذن يعتدل مناخ المناطق الجبلية في فصل:

أ- الشتاء ب- الصيف ج- الربيع د- الخريف

السؤال الثالث والعشرون:

كل المناطق الواقعة خلف الجبال (ظل المطر) في الوطن العربي ذات مناخ صحراوي:

- إذن غور الأردن وبادية الشام هي مناطق:

أ- ساحلية ب- صحراوية وشبه صحراوية ج - غورية د- سهلية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة كبرى:

اختلاف عناصر المناخ من حرارة ورياح وأمطار في الوطن العربي ما بين فصل الشتاء والصيف:

مقدمة صغرى:

غزارة الأمطار على السفوح الشمالية وقلتها على السفوح الجنوبية.

- نستنتج: تزداد كمية الأمطار على جبال أطلس في بلاد المغرب:

أ- ارتفاع الجبال ب- انخفاض الجبال

ج- محاذاتها لخط الساحل. د- خلف الجبال

السؤال الخامس والعشرون:

مقدمة كبرى:

الاقليم الصحراوي وشبه الصحراوي يشمل معظم مساحة الوطن العربي:

مقدمة صغرى:

يتمثل الاقليم الصحراوي وشبه الصحراوي في صحراء شبه الجزيرة العربية وبادية الشام والصحراء الافريقية الكبرى:

- نستنتج: أن الصحاري توجد في كل الدول العربية ما عدا:

أ- فلسطين ب- مصر ج- الجزائر د- لبنان

السؤال السادس والعشرون:

يتميز مناخ كل من تونس والمغرب بالمناخ الحار الجاف صيفاً المعتدل الماطر شتاءً:

- إذن تونس تمتاز بحرارتها وجفافها صيفاً وباعتدالها شتاءً بسب تأثرها بالمناخ:

أ- البح المتوسط ب- الصحراوي وشبه الصحراوي

ج- شبه الموسمي د- الاستوائي

السؤال السابع والعشرون:

تعد الرياح الغربية العكسية مسئولة عن سقوط الأمطار في شمال الوطن العربي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– إذن الرياح الغربية العكسية تسقط أمطار في فصل:

أ– الشتاء ب– الصيف ج– الربيع د– الخريف

السؤال الثامن والعشرون:

جنوب موريتانيا مناخها يمتاز بارتفاع درجات الحرارة طوال العام:

وسط جنوب السودان مناخها يمتاز بارتفاع درجات الحرارة طوال العام:

– إذن: دول الاقليم السوداني تمتاز بارتفاع درجات الحرارة طوال العام وبأمطار :

أ– شتوية ب– صيفية ج– خريفية د– ربيعية

السؤال التاسع والعشرون:

جنوب غرب شبه الجزيرة العربية مناخها يمتاز بصيف حار وأمطار صيفية:

جنوب غرب الصومال مناخها يمتاز بصيف حار وأمطار صيفية:

– إذن: دول الاقليم شبه الموسمي تمتاز بصيف حار وأمطار صيفية ومناخها:

أ– معتدل ب– جاف ج– معتدل رطب د– بارد جداً

السؤال الثلاثون:

اختلاف درجات الحرارة في الوطن العربي ما بين فصلي الشتاء والصيف:

يعود اعتدال الحرارة شتاءً وصيفاً وسقوط الامطار الشتوية في شمال الوطن العربي إلى قربها من تأثير

أ– البحر المتوسط ب– خط الاستواء

ج– الصحراء د– مدار الجدي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (5)

الاختبار في صورته النهائية

اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لجغرافيا تاسع

الوحدة الثالثة ـ مناخ الوطن العربي .

اسم الطالبة : ..... التاريخ :.....

الدرجة : ..... الصف : .....

الزمن :40 دقيقة

1- مقدمة كبرى:

ارتباط درجة الحرارة بالقرب والبعد من المسطح المائي.

مقدمة صغرى :

تزايد الأمطار على طول سواحل الدول الواقعة على البحر المتوسط.

- نستنتج : اعتدال درجات الحرارة وزيادة الأمطار في المناطق .....

أ- الساحلية ب – الصحراوية

ج – الغورية د – الداخلية

2- مقدمة كبرى :

تباين درجات الحرارة من منطقة إلى أخرى في الوطن العربي:

مقدمة صغرى:

يؤدي اختلاف درجة الحرارة إلى اختلاف مناطق الضغط فعندما ترتفع درجة الحرارة ينخفض الضغط الجوي بينما يرتفع عندما تنخفض درجة الحرارة :

- نستنتج: أن دراسة المناخ ضرورية لمعرفة العوامل التي تؤثر في ارتفاع درجة الحرارة في مناخ الوطن العربي ومنها :

أ- الجفاف ب – قلة الأمطار

ج – قلة كثافة الغطاء النباتي د – جميع ما سبق

3 – مقدمة كبرى:

تتعامد الشمس على خط الاستواء طول العام:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة صغرى :

تتعامد الشمس ظاهرياً على مدار السرطان ومدار الجدي :

- نستنتج: أنّ كل المناطق التي تقع على مدار الجدي ومدار السرطان هي مناطق :

أ – حارة وجافة ب– رطبة ماطرة

ج – حارة رطبة د – معتدلة ماطرة

4 – مقدمة كبرى:

الخصائص الطبيعية للأقاليم المناخية :

مقدمة صغرى :

جميع المناطق الداخلية تنتمي للإقليم الصحراوي وشبه الصحراوي :

- نستنتج: أنّ السبب في تكون الصحاري يرجع إلى :

أ– ندرة الأمطار ب– بعدها عن خط الاستواء

ج– بعدها عن المؤثرات البحرية د– قربها من خط الاستواء

5 – مقدمة كبرى:

القسم الأعظم من الوطن العربي يقع داخل المنطقة المدارية الحارة ومساحة محدودة من أراضيه تشغل هامشاً في نطاق المنطقة المعتدلة الدفيئة :

مقدمة صغرى :

أنّ كل المناطق الداخلية للوطن العربي صحاري جافة :

- نستنتج : أن درجة الحرارة تكون معتدلة في المناطق

أ– الجنوبية ب – الوسطي

ج – الصحراوية د– الساحلية

6 – صحراء شبه الجزيرة العربية تتميز بارتفاع المدى الحراري اليومي والفصلي :

الصحراء الكبرى تتميز بارتفاع المدى الحراري اليومي والفصلي:

- إذن: جميع دول الإقليم الصحراوي يمتاز مناخها بارتفاع المدى الحراري اليومي والفصلي لذلك تعتبر مناطق.

أ– رطبة ب – معتدلة ماطرة

ج– حارة وجافة د– وفرة الأمطار

7 – اليمن تتأثر بالرياح الموسمية التي تهب عليها من المحيط الهندي:

سلطنة عمان تتأثر بالرياح الموسمية التي تهب عليها من المحيط الهندي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إذن: مرتفعات كل من اليمن وسلطنة عمان تهب عليها رياح موسمية في فصل :

أ- الخريف ب - الشتاء

ج - الربيع د - الصيف

8 –تمتاز المناطق القريبة من خط الاستواء بمناخ حار رطب غزير الأمطار طول العام :

- إذن: أقصي جنوب الصومال تمتاز بمناخ :

أ. الاستوائي ب - الصحراوي

ج - المداري د - البحر المتوسط

9 - فلسطين تقع على البحر المتوسط الذي يمتاز باعتدال المناخ بشكل عام :

لبنان تقع على البحر المتوسط الذي يمتاز باعتدال المناخ بشكل عام:

- إذن: تمتاز الدول التي تقع على ساحل البحر المتوسط بأن مناخها :

أ- بارد ب- حار

ج- معتدل د- دافئ

10 - تتأثر جنوب موريتانيا بالرياح الموسمية الماطرة :

تتأثر وسط السودان بالرياح الموسمية الماطرة:

- إذن: جنوب موريتانيا ووسط السودان تهب عليها رياح موسمية ماطرة تسقط في فصل:

أ - الشتاء ب- الصيف

ج - الربيع د- الخريف

11 - الغزال والزرافة تعيش في المناطق ذات المناخ :

- إذن: الغزال ينتمي لمناخ :

أ- الاستوائي ب- الصحراوي

ج . المداري د- البحر المتوسط

12 - تمتاز كل من مصر وليبيا بارتفاع المدى الحراري اليومي والفصلي :

- إذن: ليبيا تنمي لمناخ :

أ- الاستوائي ب- الصحراوي

ج . المداري د- البحر المتوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

13 – فلسطين وسوريا تسقط عليها الأمطار شتاء:

- إذن: فلسطين تسقط عليها الأمطار شتاء بسبب:

أ– الرياح الموسمية ب– الرياح الغربية العكسية

ج– الرياح المحلية د – الرياح التجارية

14 – أواسط السعودية و السودان تمتاز بحرارتها الشديدة :

- إذن: السعودية تمتاز بالمناخ الجاف بسبب:

أ– بعدها عن المؤثرات البحرية ب– قلة أمطارها

ج– انخفاضها د– ارتفاعها

15 – تختلف الخصائص الطبيعية في جميع الأقاليم المناخية في الوطن العربي :

- إذن: من الخصائص الطبيعية للإقليم الاستوائي هي كثرة نمو الغابات الاستوائية بسبب :

أ– غزارة الأمطار ب – خصوبة التربة

ج – جفاف التربة د– قلة الأمطار

16 – لو قمت بزيارة لجميع دول الوطن العربي تلاحظ أن المناخ القاري هو السائد :

- إذن: المناخ في معظم أنحاء الوطن العربي مناخ:

أ– معتدل بارد ب – بارد جدا

ج– حار د– حار رطب

17 – أهم ما يميز خريطة الأقاليم المناخية في الوطن العربي هو:

اتساع الإقليم الذي يكون بسبب الجفاف :

- إذن: أكبر الأقاليم المناخية في الوطن العربي هو الإقليم:

أ . الاستوائي ب– الصحراوي وشبه الصحراوي

ج . المداري د– البحر المتوسط

18 – تسقط الأمطار على الساحل السوداني بسبب الرياح الشمالية الشرقية الآتية من أواسط آسيا بعد عبورها البحر الأحمر :

- إذن: تسقط الأمطار على الساحل السوداني في فصل :

أ– الشتاء ب– الصيف

ج– الربيع د– الخريف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

19 – كل المناطق الواقعة خلف الجبال (ظل المطر) في الوطن العربي ذات مناخ صحراوي:

- إذن: غور الأردن, وبادية الشام هي مناطق :

أ– ساحلية ب– صحراوية وشبه صحراوية

ج – غورية د– سهلية

20– مقدمة كبرى:

اختلاف عناصر المناخ من حرارة ورياح وأمطار في الوطن العربي ما بين فصل الشتاء والصيف:

مقدمة صغرى:

غزارة الأمطار على السفوح الشمالية وقتلها على السفوح الجنوبية :

- نستنتج : تزايد كمية الأمطار الساقطة على جبال أطلس في بلاد المغرب:

أ– ارتفاع الجبال ب – انخفاض الجبال

ج– محاذاتها لخط الساحل د – خلف الجبال

21 – مقدمة كبرى:

الإقليم الصحراوي وشبه الصحراوي يشمل معظم مساحة الوطن العربي :

مقدمة صغرى:

يتمثل الإقليم الصحراوي وشبه الصحراوي في صحراء شبه الجزيرة العربية وبادية الشام والصحراء الافريقية الكبرى:

- نستنتج :أن الصحاري توجد في كل الدول العربية ماعدا :

أ– فلسطين ب – مصر

ج– الجزائر د– لبنان

22 – يتميز مناخ كل من تونس والمغرب بالمناخ الحار الجاف صيفا المعتدل الماطر شتاء:

- إذن: تونس تمتاز بحرارتها وجفافها صيفًا وباعتدالها شتاءً بسبب تأثرها بالمناخ :

أ– الاستوائي ب– الصحراوي

ج . المداري د– البحر المتوسط

23 – تعد الرياح العكسية الغربية مسئولة عن سقوط الأمطار في شمال الوطن العربي :

- إذن الرياح العكسية الغربية تسقط أمطار في فصل :

أ– الشتاء ب – الصيف

ج – الربيع د– الخريف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

24 –جنوب موريتانيا مناخها يمتاز بارتفاع درجات الحرارة طوال العام :

وسط جنوب السودان مناخها يمتاز بارتفاع درجات الحرارة طوال العام:

- إذن: دول الإقليم السوداني مناخها يمتاز بارتفاع درجات الحرارة طوال العام وبأمطار:

أ– شتوية　　ب–صيفية

ج– ربيعية　　د– خريفية

25 – جنوب غرب شبه الجزيرة العربية مناخها يمتاز بصيف حار وأمطار صيفية:

جنوب غرب الصومال مناخها يمتاز بصيف حار وأمطار صيفية:

- إذن : دول الإقليم شبه الموسمي تمتاز بصيف حار وأمطار صيفية ومناخه:

أ– معتدل جاف　　ب – جاف

ج– معتدل رطب　　د– شديد البرودة

26 – اختلاف درجات الحرارة في الوطن العربي ما بين فصلي الشتاء والصيف :

يعود اعتدال الحرارة شتاءً وصيفاً وسقوط الأمطار الشتوية في شمال الوطن العربي إلى قربها من تأثير:

أ– البحر المتوسط　　ب – خط الاستواء

ج– الصحراء　　د– مدار الجدي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (6)

جدول مواصفات اختبار التفكير الاستدلالي في صورته النهائية

الأهداف	تصنيفها		
	استقراء	استنباط	استنتاج
1-تربط بين درجة الحرارة وكمية الأمطار.			***
2-تعبر عن العلاقة بين درجة الحرارة والضغط.			***
3-تصف مناخ المناطق الواقعة على مدار السرطان ومدار الجدي.			***
4-تفسر تكون الصحاري .			***
5-تربط بين مناخ الوطن العربي وموقعه.			***
6- تشرح العلاقة بين ارتفاع المدى الحراري لصحراء شبه الجزيرة العربية ونوع المنطقة على الخريطة.	***		
7-تذكر نتائج هبوب الرياح الموسمية على سلطنة عمان واليمن.	***		
8-تطبق ما تعلمته عن مميزات خط الاستواء.		***	
9-تصف مناخ دول ساحل البحر المتوسط.	***		
10-تدرك العلاقة بين مناخ جنوب موريتانا وتأثره بالرياح الموسمية.	***		
11-تتخيل المناطق التي تعيش فيها الحيوانات البرية.		***	
12-توضح مميزات مناخ كل من مصر وليبيا.		***	
13-تفسر سقوط الأمطار على فلسطين شتاءً.		***	
14-تعبرعن العلاقة بين مناخ السعودية وموقعها الجغرافي.		***	
15-تدرك العلاقة بين كثرة نمو الغابات الإستوائية والخصائص الطبيعية للأقاليم المناخية في الوطن العربي.		***	
16-توضح ماهية مناخ الوطن العربي.		***	
17-تعدد الأقاليم المناخية في الوطن العربي.	***		
18-تفسر سقوط الأمطار على الساحل السوداني.		***	
19-تحدد المناطق التي تتميز بمناخ صحراوي.		***	
20-تكتب عن اختلاف عناصر المناخ في أنحاء الوطن العربي.			***
21-تذكر المناطق التي توجد فيها صحاري الوطن العربي.			***
22- تتخيل مناخ تونس والمغرب.		***	
23-تبين المسؤال عن سقوط الأمطار في شمال الوطن العربي.	***		
24- تربط بين المناخ وكمية الأمطار في دول جنوب إفريقيا.	***		
25-توضح مناخ دول إقليم جنوب غرب شبه الجزيرة العربية.	***		
26-تذكر أثر القرب من خط الإستواء على اختلاف درجات الحرارة في الوطن العربي.	***		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (7)

دليل معلم لخرائط المفاهيم

للوحدة الثالثة (مُناخ الوطن العربي) من كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي وفقاً لخرائط المفاهيم.

مقدمة:

عزيزتي المعلمة..... أقدم لك هذا الدليل كي يعينك على تدريس الوحدة الثالثة "مناخ الوطن العربي) في مادة الجغرافيا للصف التاسع الأساسي لاستخدام خرائط المفاهيم، حيث يتم تنظيم وترتيب المفاهيم في شكل هرمي منطقي من الأكثر شمولاً وعمومية إلى المفاهيم الأقل فالأقل في الشمول والعمومية.

ويتضمن هذا الدليل نبذة مختصرة عن خرائط المفاهيم، وخطة السير في الدرس باستخدام خرائط المفاهيم، والأهداف العامة لوحدة الدراسة والجدول الزمني لتدريس موضوعاتها ,ويتضمن كل درس الأهداف السلوكية الخاصة به والوسائل والأدوات المعينة لتحقيق هذه الأهداف, وخطة السير بالدرس بطريقة خرائط المفاهيم, والأنشطة الإضافية وأسئلة تقويم كل درس.

تعتمد طريقة خرائط المفاهيم على نظريات عديدة ومن هذه النظريات نظرية (أوزوبل) للتعلم القائم على المعنى وليس القائم على الحفظ، وترى هذه النظرية أن أهم عامل في عملية التعلم هو ما يعرفه المتعلم من قبل ثم التدريس له تبعاً لذلك.

ينظر إلى البناء المعرفي عند الطالب (المتعلم)على أنه شكل هرمي تنظم فيه المفاهيم والمبادئ الأكثر عمومية وشمولا وتجريدا وتليها الأكثر نوعية والأقل شمولا.

وهي تستند إلى أفكار ومبادئ نظرية أوزوبل التي ترى أن لكل فرع معرفي بنية خاصة به, وتتكون البنية من المفاهيم المنظمة هرميا ,وفي قمة الهرم تقع المفاهيم العريضة (الكبرى) أو العامة والأكثر تجريدا ,ثم تتدرج هذه المفاهيم خلال المستويات الأدنى بشكل أقل تجريدا حتى تصل إلى المفاهيم والبيانات المدركة بالحواس. ويتم تعلم الأفكار الجديدة والاحتفاظ (فقط) عندما يتم ربطها بالأفكار والمفاهيم (السابقة) الموجودة عند الطالب المتعلم ,وبذلك تصبح ذات معنى بالنسبة لها.

خطة السير في الدرس:

وهي توضح الأسلوب الذي يتم به تناول الدرس باستخدام خرائط المفاهيم حيث:

- يبدأ المعلم بمقدمة بسيطة للدرس تثير انتباه طلابه ليتعرف من خلالها على خبراتهم السابقة عن موضوع الدرس.
- ينتقل المعلم إلى شرح محتوى الدرس إلى طلابه بشكل متدرج، بحيث يبدأ من المعرفة السابقة لدى الطلاب وفي شكل هرمي بمعنى أن يبدأ بالمفهوم العام الأساسي، وينتقل تدريجياً إلى المفاهيم الأقل عمومية وشمولية، ثم المفاهيم الأكثر تخصصاً، وأثناء ذلك يستخدم المعلم الأنشطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتدريبات التى توضح هذه المفاهيم، فيطلب المعلم من طلابه ملاحظة المفهوم الرئيس في الدرس والمفاهيم الفرعية لهذا المفهوم والأمثلة الخاصة بالمفاهيم وتدوينها أثناء ذلك.

- يشترك المعلم مع طلابه في بناء خريطة مفاهيم الدرس، وذلك بوضع المفهوم الأكثر تجريداً أو عمومية وشمولية على قمة الخريطة، يلي هذا المفهوم المفاهيم الأقل عمومية، بحيث تكون المفاهيم التى على نفس الدرجة من العمومية والشمولية على نفس المستوى الأفقي والمفاهيم التى بينها علاقة توضع بالقرب من بعضها، ثم المفاهيم التحتية ثم الأمثلة، وترسم دوائر أو عقد حول المفاهيم وخطوط رابطة تصل بينها، وتكتب عليها الكلمات الرابطة المناسبة ليكتمل إدراك الطلاب للمفاهيم والعلاقات المتبادلة بين بعضها والبعض الآخر، ومن ثم يعرض المعلم على طلابه الشكل النهائي لخرائط مفاهيم الدرس.

توجيهات عامة للمعلمة:

يجب على المعلم أثناء التدريس تبعاً لخرائط المفاهيم أن يأخذ في اعتباره ما يلي:

- التعرف إلى الخبرات السابقة لدى الطالبات عن المفهوم "موضع الدراسة"، والانطلاق منها لشرح معنى المفهوم.
- الربط بين معرفة الطالبات السابقة بمفاهيم الدرس بالمعرفة الجديدة.
- توضيح المفهوم للطالبات من خلال طرح عدة أسئلة ومناقشتهن في إجاباتهن مثل ما هو المفهوم؟ وماذا...؟
- ماذا نقصد بالمفهوم؟ وهل هناك أمثلة للمفهوم؟ حتى يتمكن الطالبات من فهم معنى المفهوم.
- عدم تشجيع الطالبات على حفظ خرائط المفاهيم التى تم إعدادهن، وإلا نعود بذلك إلى التعلم القائم على الحفظ، بل يجب تشجيعهن على بناء خرائط المفاهيم لدروس أخرى.
- توجيه الطالبات إلى أنه لا توجد خرائط مفاهيم صحيحة نظراً للتطور المعرفي، مما يعطي فرصة أكبر لظهور مفاهيم جديدة باستمرار.
- مساعدة الطالبات على التعرف إلى مفاهيم الأكثر عمومية فالأقل عمومية فالأكثر تحديداً، وترتيبها تبعاً لهذا التدرج ومناقشة الطالبات فيها أثناء بناء الخريطة المفاهيمية.

الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة:

يتضمن الجدول التالي الخطة الزمنية لتدريس الدروس المتضمنة في الوحدة الثالثة(مناخ الوطن العربي) المقررة ضمن كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي و التى تتفق مع الخطة الزمنية التى وضعتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للعام الدراسي 2012 / 2011م. وقد تنوعت أساليب التقويم في هذا الدليل، وفيما يلي عرض الأساليب التقويم المقترحة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تقويم قبلي: ويشمل مجموعة من الأسئلة التي تطرحها المعلمة على الطالبات للتعرف إلى خلفيتهن السابقة عن موضوع دروس الوحدة.
- تقويم مرحلي ويشمل:

1. أسئلة شفوية: وتتمثل في بعض الأسئلة التي تطرحها المعلمة على الطالبات وبعد دراستهن لكل جزء من الدرس، وذلك للتعرف على مدى فهمهن للدرس.
2. أسئلة تحريرية: وتنقسم إلى:

بعض التدريبات تقدمها المعلمة للطالبات عقب كل درس للتأكد من مدى فهمهن لمحتوى الدرس وقدرتهن على رسم خرائط المفاهيم، وتتمثل الأسئلة في العديد من الأسئلة الموضوعية، يضاف إلى ذلك التقويم البعدي أو النهائي:

- الواجبات البيتية وهي لتدعيم وتعميق فهم الطالبات لذا تم اختيار مجموعة من الأنشطة الإضافية يمكن أن تقوم بها الطالبات خلال دراساتهن للوحدة الدراسية المختارة، وتجيب عنها الطالبة في كراسة خاصة بذلك.
- إعداد دروس الوحدة الدراسية المختارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الأول

مناخ الوطن العربي والعوامل المؤثرة فيه

زمن الدرس :حصتان

الأهداف السلوكية بالدرس: يتوقع بعد دراسة هذا الدرس أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تقارن بين مفهومي الطقس والمناخ.
- تعدد العوامل المؤثرة في مناخ الوطن العربي .
- تستنتج مدى تأثير التضاريس في مناخ الوطن العربي .
- تستنتج أثر التيارات البحرية على مناخ الوطن العربي
- تقدر أهمية دراسة المناخ كأحد عناصر البيئة.

الوسائل التعليمية:

السبورة – الطباشير – خريطة جدارية طبيعية للوطن العربي – جهاز العرض فوق الرأس –شفافيات – دليل الطالب ص(2-1)

خطوات السير في الدرس:

تهيئة الطالبات: تسأل المعلمة الطالبات ما الفرق بين المناخ والطقس؟

تتقبل المعلمة الإجابات وتعزز الإجابات الصحيحة وتصوب الخطأ وتساعدهن على استنتاج أن المناخ هو حالة الجو لمدة زمنية طويلة كالقول إن صيف مدينة غزة يمتاز بارتفاع درجة الحرارة.

أما الطقس فهو حالة الجو لمدة زمنية قصيرة كالقول تهب في الصباح رياح خفيفة والجو مائل للبرودة ودرسنا اليوم يتحدث عن مناخ الوطن العربي .

عرض الدرس :

لتحقيق الأهداف المشار إليها يمكن أن تقوم المعلمة بالآتي:

- توجه المعلمة للطالبات الأسئلة التالية معتمدة على خبراتهن السابقة :

س: ما هي عناصر المناخ ؟

س: ما العوامل المؤثرة في مناخ الوطن العربي ؟

س :ما النتائج المترتبة على امتداد **الوطن العربي بين دائرتي عرض 2 ج – 37.5 ش؟**

تتقبل المعلمة الإجابات – تعزز الإجابات الصحيحة –تصحح الخطأ وتدون الإجابات الصحيحة على السبورة وتتوصل مع الطالبات إلى خريطة مفاهيم لعوامل المناخ وتدونها الطالبات على السبورة.

- **تناقش المعلمة الطالبات في الأسئلة التالية :**

س: حددي موقع الوطن العربي بالنسبة لدوائر العرض .ما أثر ذلك على مناخ الوطن العربي؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **توجه المعلمة الطالبات إلى تناول السؤال الوارد في دليل الطالب ص(1)**

"الموقع الفلكي "ثم تسألهن : "رغم اتساع مداه من الجنوب إلى الشمال، فإن القسم الأعظم منه يقع داخل نطاق المنطقة المدارية الحارة، ومساحة محدودة من أرضه تشغل هامشا في نطاق المنطقة المعتدلة الدفيئة" وضحي أثر ذلك على مناخ الوطن العربي.

- **توجه المعلمة الطالبات إلى تناول السؤال الوارد في دليل الطالب ص(2)**

"توزيع اليابس والماء, ثم تسألهن :

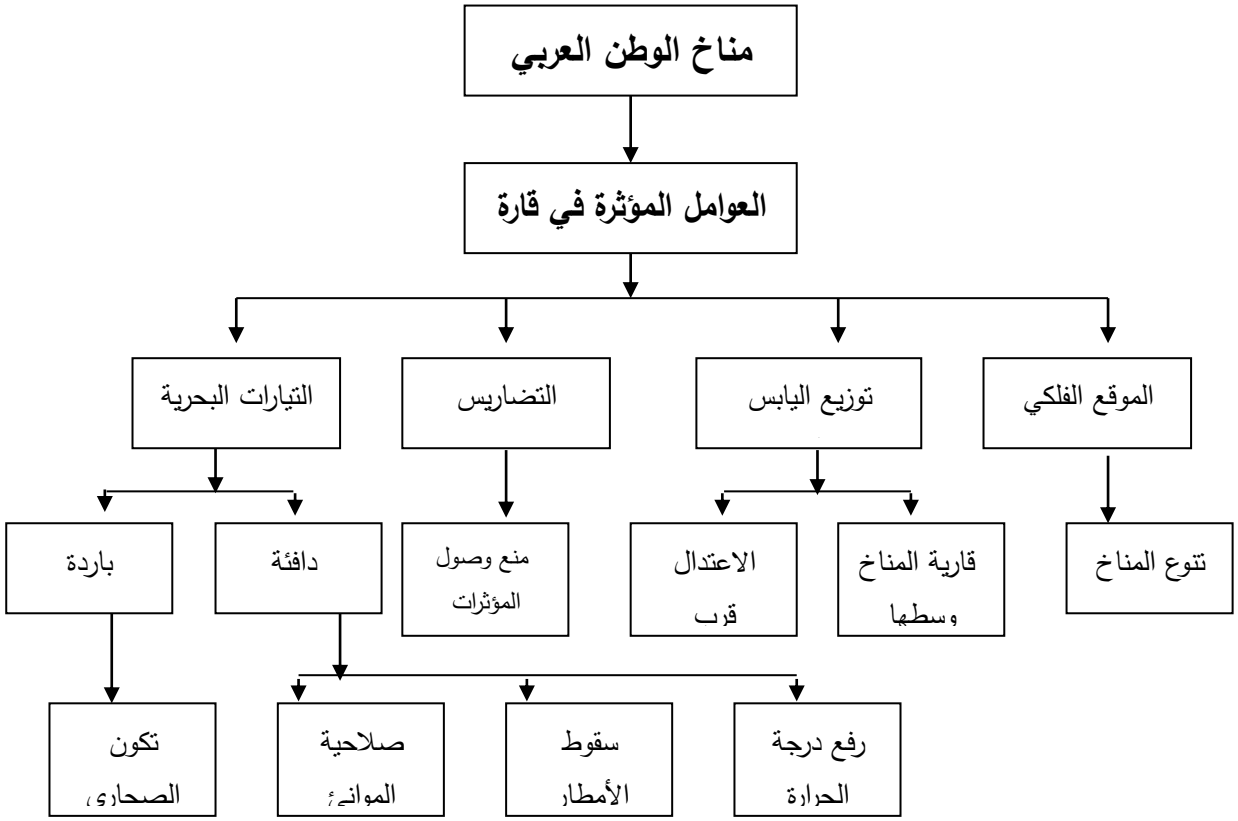
س: ما النتائج المترتبة على امتداد الجبال بالنسبة لخط ساحل البحر الأحمر؟

س: أهم ما يميز الجهات الداخلية في الوطن العربي ؟

توجه المعلمة الطالبات إلى الإجابة عن السؤال الوارد في دليل الطالب ص(2)والمتعلق بأثره التضاريس والتيارات البحرية على مناخ الوطن العربي.

- **تتقبل المعلمة من الطالبات الإجابات وتعزز الإجابات الصحيحة وتصوب الخطأ وتدون ملاحظاتهن على السبورة.**

تلخص المعلمة ما سبق عرضه وبمشاركة الطالبات ثم تعرض المعلمة على الطالبات الشكل النهائي لخريطة المفاهيم لدرس مناخ الوطن العربي والعوامل المؤثرة فيه



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الثاني
عناصر المناخ

زمن الدرس :حصة

الأهداف السلوكية بالدرس: يتوقع بعد دراسة هذا الدرس أن تكون الطالبة قادرة على أن :

- تصنف ظاهرة اختلاف مناخ الوطن العربي في الشتاء.
- تعلل تباين المناخ في جميع أنحاء الوطن العربي .
- تحدد المقصود بكل من (الضغط الجوي – الرياح – المنطقة المدارية).
- تقارن بين الرياح والأمطار في الوطن العربي صيفاً وشتاءً.
- تعلل ارتفاع درجات الحرارة صيفاً في الوطن العربي .
- تشير إلى أهم مناطق هبوب الرياح المحلية على خريطة الوطن العربي .

الوسائل التعليمية:

السبورة –الطباشير –خريطة جداريه طبيعية للوطن العربي –جهاز العرض فوق الرأس –شفافيات – دليل الطالب ص(5-3)

خطوات السير في الدرس:

تهيئة الطالبات: تسأل المعلمة الطالبات أيهما أسرع في اكتساب الحرارة اليابس أم الماء؟ ولماذا؟

س: عرّفي الضغط الجوي .

س: ما المقصود بالرياح؟

- تتقبل المعلمة الإجابات –تعزز الصحيح منها وتصوب الخطأ, وتساعدهن في التوصل إلى أن اليابس أسرع من الماء في اكتساب الحرارة بسبب طبيعة كل منهما, وتوضح لهن أن الرياح هي أهوية سطحية تهب من مناطق الضغط المرتفع إلى مناطق الضغط المنخفض وأن الضغط هو عمود الهواء الواقع على نقطة معينة من سطح الأرض.
- ثم توجههن إلى قراءة الشكل رقم(1) وتحديد كل من المناطق الحرارية.

توجه المعلمة الطالبات إلى تحديد الأسباب التي أدت إلى ما يلي :-

- ارتفاع الحرارة صيفاً في المناطق المدارية وتحديد المقصود بالمنطقة المدارية.
- تبلغ درجة الحرارة أقصاها في المناطق الصحراوية في فصل الصيف.
- اعتدال درجة الحرارة بصفة عامة في الوطن العربي شتاءً

- تتقبل المعلمة من الطالبات الإجابات –تعزز الإجابات الصحيحة –تصوب الخطأ– تدون الملاحظات على السبورة – تنطلق المعلمة من خبرات الطالبات السابقة وتسأل:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً : الرياح الشتوية: :

أ) الرياح الشمالية الشرقية:

س: ما أثر الرياح الشمالية الشرقية التي تهب علي الوطن العربي شتاءً ؟.

ب) الرياح الغربية العكسية..

س: ما أثر الرياح الغربية العكسية علي مناخ الوطن العربي ؟

ثانياً : الرياح الصيفية:

أ) الرياح الشمالية الشرقية الجافة:

س: علل : الرياح الشمالية الشرقية الصيفية لا تسقط أمطار علي الرغم من مرورها على مسطحات **مائية دفيئة.**

ب) الرياح الجنوبية الغربية.

ج) الرياح الجنوبية الشرقية.

ثالثاً :الامطار

أ) الأمطار الشتوية:

س: بم تفسرين:

سقوط الأمطار شتاءً على شمال الوطن العربي ساحل البحر المتوسط ؟

ب) الأمطار الصيفية:

س : عللي سقوط الأمطار شتاءً علي الجنوب الشرقي لشبه الجزيرة العربية وصيفاً علي الجنوب الغربي منه؟

عللي عدم سقوط الأمطار علي الصومال؟

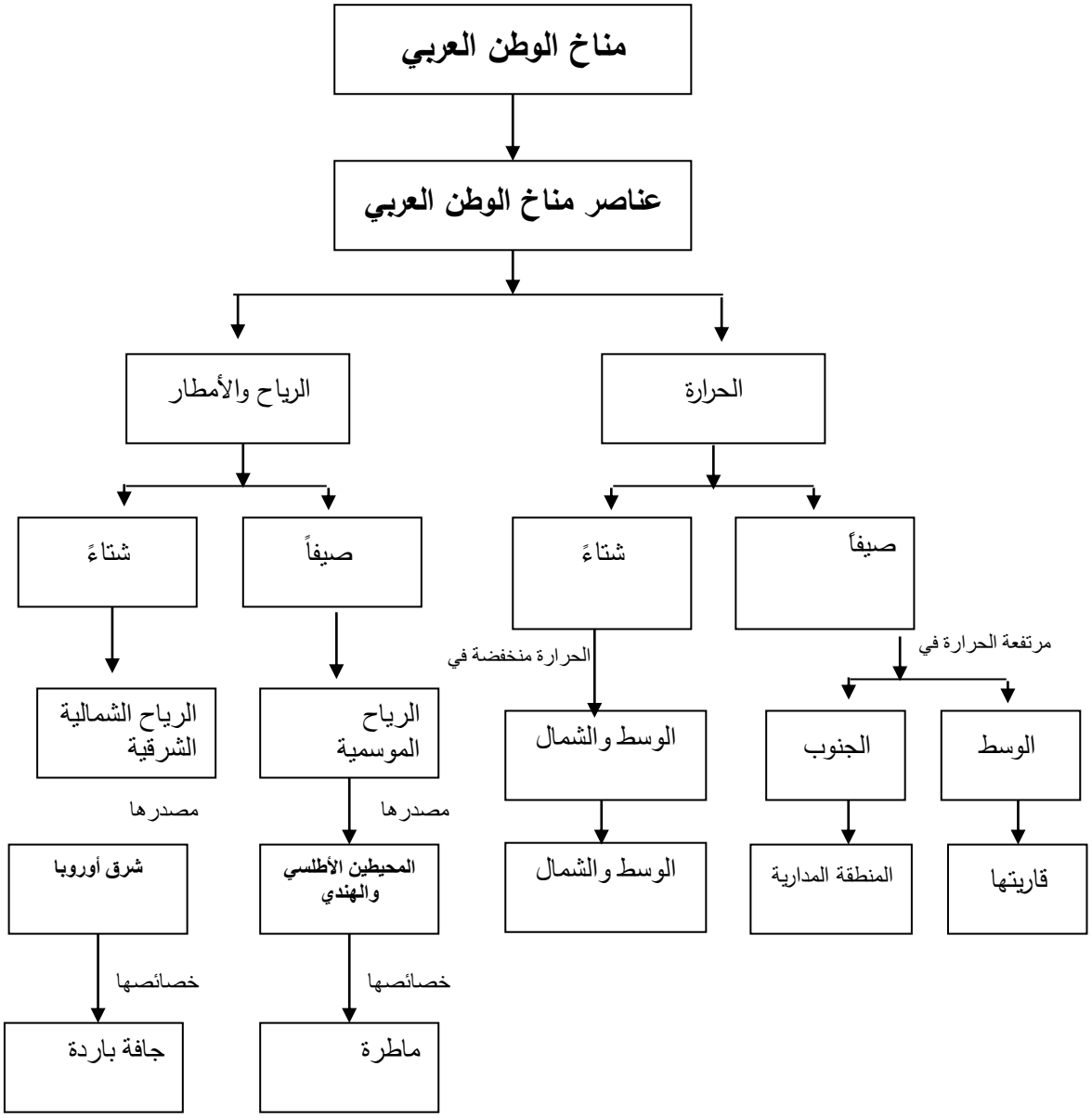
رابعاً:الرياح المحلية في الوطن العربي

س: عللي : هبوب الرياح المحلية في الوطن العربي

- ثم توجه المعلمة الطالبات إلى خريطة رقم (14) من دليل الطالب ص(4) وتطلب من الطالبات الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تلخص المعلمة ما سبق عرضه وبمشاركة الطالبات , ثم تعرض المعلمة على الطالبات الشكل النهائي لخريطة المفاهيم لدرس عناصر المناخ .



التقويم: توجه المعلمة الطالبات إلى حل الاسئلة في دليل الطالب ص5

- الواجبات البيتية:
- اكتبي تقريراً عن أهمية معرفة الأحوال الجوية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الثالث

الأقاليم المناخية

زمن الدرس: حصة

الأهداف السلوكية بالدرس: يتوقع بعد دراسة هذا الدرس أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- تعرّف الإقليم.
- تذكر العناصر التي يعتمد عليها تقسيم العالم إلى أقاليم.
- تقارن بين الخصائص الطبيعية لإقليم البحر المتوسط والإقليم المداري.
- تفسر خلو الإقليم الصحراوي من الغطاء النباتي.
- تميز بين الأقاليم المناخية في الوطن العربي .
- تقدر أهمية دراسة المناخ كأحد عناصر البيئة

الوسائل التعليمية:

السبورة –الطباشير –خريطة جداريه طبيعية للوطن العربي –جهاز العرض فوق الرأس –شفافيات – دليل الطالب ص(6-8)

خطوات السير في الدرس:

تهيئة الطالبات: تسأل المعلمة الطالبات حول مفهوم الاقليم المناخي ؟

س:عددي الاقاليم المناخية في الوطن العربي.

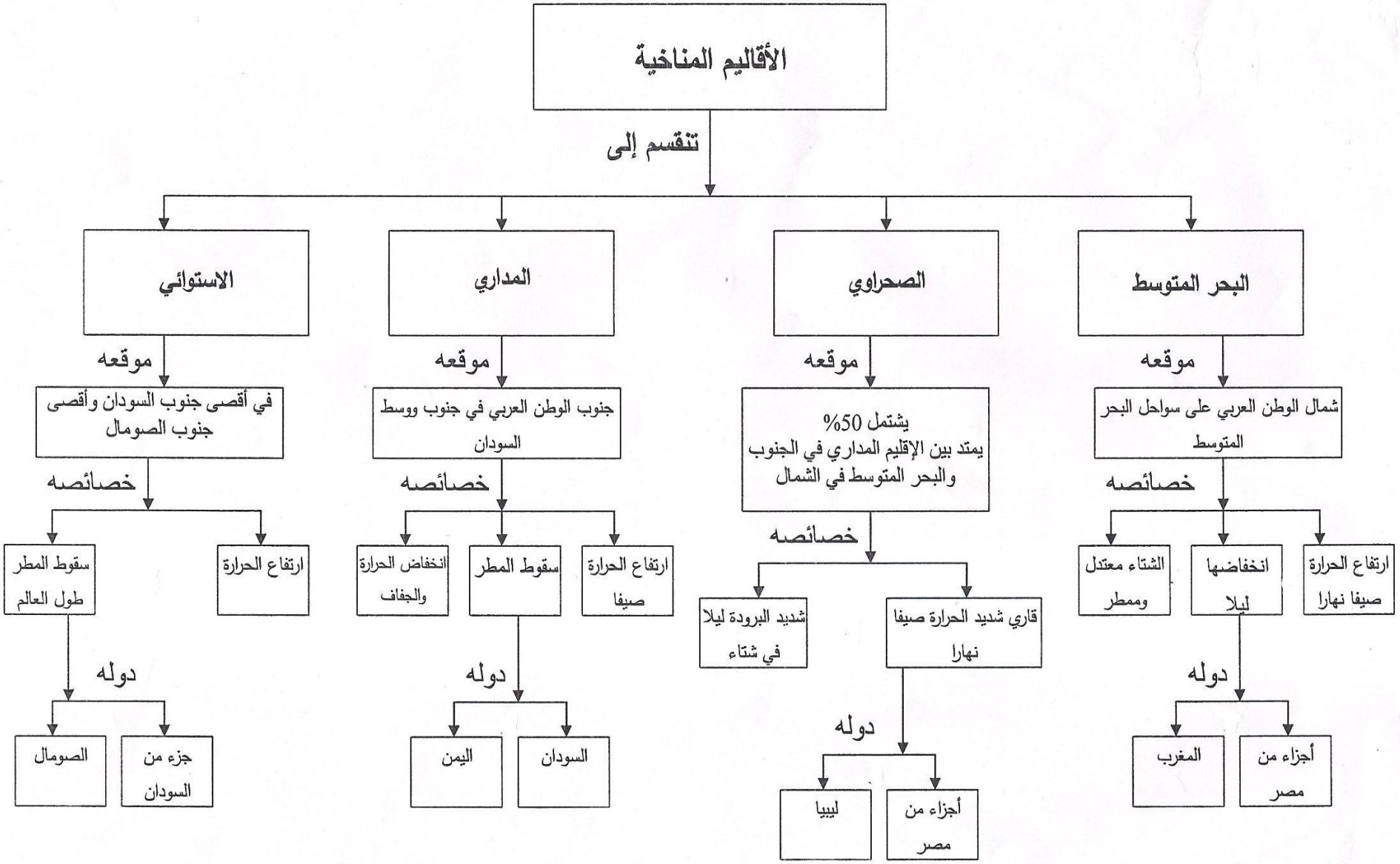
- ثم توجه المعلمة انظار الطالبات الى جدول رقم (2) في دليل الطالب ص(7) والذي يوضح الأقاليم المناخية والمناطق التي يسود فيها مناخ كل إقليم وموسم سقوط الأمطار وأهم نباتاته وتطلب من الطالبات إكمال الجدول.
- تقبل المعلمة الإجابات الصحيحة وتصحح الخطأ وتدونها على السبورة ,وتساعدهن على استنتاج أن من أقاليم الوطن العربي ,الاستوائي وينتشر في أقصى السودان , ويمتاز بحرارته العالية ,وأمطاره الغزيرة الدائمة طوال العام ,وتنمو فيه الغابات الاستوائية الضخمة. والصحراوي يشمل معظم مساحة الوطن العربي حيث مناخه حار صيفًا ونهاراً بارد جاف شتاءً, تنمو فيه شجيرات ونباتات شوكية.
- تلخص المعلمة ما سبق عرضه وبمشاركة الطالبات ثم تعرض المعلمة على الطالبات الشكل النهائي لخريطة المفاهيم لدرس الأقاليم المناخية .

التقويم: توجه المعلمة الطالبات الى حل الأسئلة في دليل الطالب ص8.

الواجبات البيتية:

اكتبي تقريرا عن أهم الأقاليم المناخية في الوطن العربي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



www.manaraa.com

ملحق رقم (8)

دليل معلم للشكل (V)

عزيزي المعلم،،،

تحية طيبة وبعد،،،

يسعدني أن أقدم لك هذا الدليل كي يعينك على تدريس الوحدة الثالثة من كتاب الجغرافيا للصف التاسع، وذلك باستخدام الشكل (V).

ويتضمن هذا الدليل نبذة مختصرة عن خرائط الشكل V، وخطة سير الدرس باستخدام خرائط الشكل V، والجدول الزمني لتدريس موضوعاتها.

ويتضمن كل درس الأهداف السلوكية الخاصة به، وخطة السير في الدرس، والوسائل التعليمية والأنشطة الإضافية، وأسئلة التقويم.

نبذة مختصرة عن الشكل V:

ابتكرت خرائط الشكل V بواسطة كل من (نوفاك وجوين) كتطبيق لنظرية (أوزوبل) للتعلم اللفظي ذي المعنى، وترى هذه النظرية أن أهم عامل في عملية التعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل، وعلينا أن نتأكد بما يعرفه المتعلمون بالفعل ثم التدريس لهم تبعا لذلك.

والتعلم ذو المعنى يحدث عندما ترتبط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة المناسبة في بيئة المتعلم المعرفية، وبذلك تساعد المعرفة السابقة على تعلم المعرفة الجديدة والاحتفاظ بها، وخرائط الشكل V هي خرائط على شكل حرف vee باللغة الإنجليزية، وتتكون خريطة الشكل V من جانبين: الجانب الأيسر، ويمثل الجانب المفاهيمي أو التفكيري، وفيه تترتب عناصر هذا الجانب هرميا لتتدرج من النظرية (Theory) إلى المبادئ إلى المفاهيم.

أما الجانب الآخر, فهو الجانب الأيمن، ويمثل الجانب الإجرائي، ويشمل التسجيلات وتحويلاتها، المتطلبات المعرفية والقيمية، وأعلى الشكل يكتب موضوع الدرس في صيغة سؤال أو أكثر وعند طرف الشكل V توجد الأحداث والأشياء المطلوب ملاحظتها أو إجراؤها للإجابة عن السؤال الرئيس.

وبهذا يتضح أن خريطة الشكل V تساعد الطلاب على إدراك الجانب النظري المتمثل في الجانب التفكيري وراء أي نشاط يقومون به وإدراك بيئة التعلم والعمليات التي تتم بها بناء المعرفة فتكون أداة عندما تساعد الطلاب على التعلم ذي المعنى وأداة Knowledge Meta عندما تساعدهم على التعلم عن بنية المعرفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خطة السير في الدرس:

وهي توضح الأسلوب الذي يتم به تناول الدرس باستخدام استراتيجية الشكل V من حيث:

- تبدأ المعلمة بمقدمة بسيطة عن موضوع الدرس، ثم تصوغ موضوع الدرس على صورة سؤال رئيس أو عدة أسئلة رئيسة، وترسم شكل V، تبدأ وتكتب السؤال أو الأسئلة في المكان المحدد لها، وعندما تألف الطالبات الشكل V، تبدأ بمقدمة الدرس، وتطلب منهن اقتراح سؤال رئيس للدرس وتناقش اقتراحاتهم إلى أن يصلن إلى السؤال الرئيس المناسب للدرس.
- تناقش المعلمة طالباتها في الأشياء والأحداث اللازم القيام بها أو ملاحظتها للإجابة عن السؤال الرئيس، وفي أثناء ذلك توضح لهن ما المقصود بالحدث؟ وما المقصود بالشيء؟ وهل هناك فرق بينهما؟
- وتناقش المعلمة طالباتها في المعرفة السابقة الموجودة لديهن المتعلقة بالسؤال الرئيس، وبالأحداث والأشياء التي يقمن بها، وقد تحتاج الطالبات أثناء ملاحظة الأحداث والأشياء أو القيام بها فهم المفاهيم العلمية فيوضحها لهن، ومن المناسب أثناء ذلك أن توضح لهن المعلمة ما هو المفهوم؟ وماذا نقصد بمعنى المفهوم؟ ولماذا لا نستطيع أن نتواصل مع بعضنا البعض أثناء المناقشة أحيانا.
- تطلب المعلمة من طالباتها تدوين ما يلاحظنه ويسجلن البيانات.
- تناقش المعلمة الطالبات في الأساليب المناسبة لمعالجة البيانات التي قمن بتدوينها، وتناقش اقتراحاتهم حتى يصلن إلى أفضل هذه المعالجات.
- تساعد المعلمة طالباتها على إدراك أن المفاهيم الموجودة لديهن تؤثر في طريقة معالجتنا للبيانات، وتوجههن المعلمة إلى أن معالجة البيانات إذا كانت واسعة جدا أو محدودة فلن تساعدنا في التوصل إلى المتطلبات المعرفية.
- تناقش المعلمة طالباتها في المتطلبات المعرفية حتى يصلن إلى أفضلها.
- تناقش المعلمة طالباتها في المفاهيم والمبادئ والنظريات التي وصلتهن إلى ملاحظة الأحداث والأشياء.
- تناقش المعلمة طالباتها في قيمة المعرفة التي توصلن إليها واتجاهاتهن السلبية والإيجابية نحوها، وفي أثناء ذلك يتم بناء الشكل V مع الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توجيهات عامة للمعلمة:

يجب على المعلمة أثناء التدريس أن تأخذ في اعتبارها ما يلي:

- توضح للطالبات المفاهيم المتضمنة بالدرس من خلال طرح عدة أسئلة وتناقشهن في إجاباتهن، موضحة أن الاختلاف بينهن في المستوى قد يكون بسبب اختلاف المفاهيم التي يمتلكنها.
- التعرف إلى الأفكار والمعلومات السابقة الموجودة لدى الطالبات، والمرتبطة بموضوع الدرس.
- تقوم المعلمة في البداية برسم الشكل، وإكمال بياناتها بالتعاون مع الطالبات، ثم بعد أن تألف الطالبات الشكل تترك لهن مهمة إكمالها.
- لا تقدم الشكل ومصطلحاته بصورة مجردة بعيدة عن المحتوى, بل يجب أن تقدم للطالبات من خلال محتوى علمي.
- لا تشجع المعلمة طالباتها على حفظ المتطلبات المعرفية، وإلا بذلك نعود المتعلمة على الحفظ.
- تشجع المعلمة طالباتها على إدراك التفاعل بين عناصر الشكل كلها.
- ملائمة الصياغة اللغوية والعلمية للكتيب.
- ملائمة الخطة الزمنية لتدريس الوحدتين المختارتين.

الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة:

يتضمن الجدول التالي الخطة الزمنية لتدريس الدروس المتضمنة في الوحدة الثالثة (مناخ الوطن العربي) المقررة ضمن كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي و التي تتفق مع الخطة الزمنية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للعام الدراسي 2012 / 2011م.

جدول محتويات وحدة الدراسة (الثالثة) ومن التدريس للدروس.

وقد تنوعت أساليب التقويم في هذا الدليل، وفيما يلي عرض لأساليب التقويم المقترحة:

- تقويم قبلي: ويشمل مجموعة من الأسئلة التي تطرحها المعلمة على الطالبات للتعرف إلى خلفيتهن السابقة عن موضوع دروس الوحدة.
- تقويم مرحلي ويشمل:
- أسئلة شفوية: وتتمثل في بعض الأسئلة التي تطرحها المعلمة على الطالبات وذلك بعد دراستهن لكل جزء من الدرس، وذلك للتعرف على مدى فهمهن للدرس.
- أسئلة تحريرية: وتنقسم إلى:

– بعض التدريبات تقدمها المعلمة للطالبات عقب كل درس للتأكد من مدى فهمهن لمحتوى الدرس وقدرتهن على رسم الشكل V، وتتمثل الأسئلة في العديد من الأسئلة الموضوعية، يضاف إلى ذلك التقويم البعدي أو النهائي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الواجبات البيتية وهي لتدعيم وتعميق فهم الطالبات لذا تم اختيار مجموعة من الأنشطة الإضافية يمكن أن تقوم بها الطالبات خلال دراساتهن للوحدة الدراسية المختارة، وتجيب عنها الطالبة في كراسة خاصة بذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوحدة الثالثة

مناخ الوطن العربي:

زمن الدرس: حصتان

الأهداف السلوكية للدرس:

يتوقع بعد دراسة هذا الدرس أن تكون الطالبة قادرة أن تحدد المقصود بكل من:

- المنطقة المدارية، المنطقة الاستوائية.
- تستنتج أثر العوامل المؤثرة في مناخ الوطن العربي.
- تبين أثر التضاريس على مناخ الوطن العربي.
- توضح توزيع اليابس والماء.

الوسائل التعليمية:

السبورة، الطباشير، خريطة، كتاب الطالب ص2-3، جهاز العرض فوق الرأس لعرض الشفافيات المدون عليه خريطة الشكل V.

خطوات سير الدرس:

تهيئ الطالبات، تبدأ المعلمة الدرس بسؤال الطالبات ما الفرق بين المناخ والطقس؟

تتقبل الإجابات، تعزز الإجابات الصحيحة، وتصحح الخطأ, وتساعدهن على استنتاج أن الطقس هو حالة الجو لفترة زمنية قصيرة وأن المناخ هو حالة الجو لفترة زمنية طويلة.

عرض الدرس:

لتحقيق الأهداف المشار إليها يمكن أن تقوم المعلمة بالتالي:

- تعرض المعلمة على الطالبات خريطة طبيعية محدد عليها الموقع والتضاريس.
- توجه المعلمة الطالبات إلى مناقشة أهم العوامل المؤثرة في المناخ معتمدة على خبراتهن السابقة.
- تناقش المعلمة الطالبات في الأسئلة التالية.
- حددي موقع الوطن العربي بالنسبة لدوائر العرض وما أثر ذلك على مناخ الوطن العربي؟
- توجه المعلمة الطالبات إلى تناول السؤال الوارد في كتاب الطالب ص2-3 (الموقع الفلكي)، ثم تسأل: بم يتميز يابس الوطن العربي من حيث المساحة؟ وما أثر ذلك على مناخ الوطن العربي؟
- توجه المعلمة الطالبات إلى تناول السؤال الوارد في دليل الطالب ص2 (توزيع اليابس والماء) ثم تسأل: ما النتائج المترتبة على امتداد السلاسل الجبلية للوطن العربي؟ تتقبل المعلمة الإجابة عن السؤال الوارد في دليل الطالب ص2، وهو أثر التضاريس والتيارات البحرية، توجه المعلمة الطالبات لمتابعة خريطة رقم 1من دليل الطالب ص2،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الثاني: عناصر مناخ الوطن العربي

تناقش الطالبات بعد أن توجههن لقراءة الخريطة رقم 2 لمعرفة أي المناطق الأعلى والمناطق الأقل حرارة صيفا وشتاء، توجه المعلمة الطالبات إلى تحديد الأسباب التي أدت إلى ما يلي:

- ارتفاع الحرارة صيفا في المناطق المدارية، وارتفاعها في المناطق القارية.
- انخفاض الحرارة في فصل الصيف.
- انخفاض الحرارة بصفة عامة.

تتقبل المعلمة من الطالبات الإجابات وتعزز الإجابات الصحيحة على السبورة وتوجه المعلمة الطالبات إلى خريطة رقم 4 من كتاب الطالبة ص 4، وتطلب من الطالبات الإجابة عن التساؤلات المطروحة في كتاب أعمال الطالب.

تناقش المعلمة مع الطالبات مفهوم المنخفضات الجوية والمنطقة الحرارية وتتقبل الإجابات وتعزز الصحيح وتصوب الخطأ وتساعدهن على معرفة الحقائق.

الدرس الثالث:

توجه المعلمة أنظار الطالبات إلى جدول 2 ص6، الذي يوضح الأقاليم المناخية والمناطق التي تسود فيها, وموسم سقوط الأمطار, وأهم النباتات, وتطلب منهن إكمال الجدول.

تتقبل الإجابات وتعزز الإجابات الصحيحة وتصحح الخطأ وتدونها على السبورة وتساعدهن على استنتاج أن من أقاليم الوطن العربي إقليم البحر المتوسط , والإقليم شبه الموسمي, والإقليم الصحراوي، تستنتج مع الطالبات المبادئ الخاصة بالدرس وتدونه على السبورة في النهاية تتوصل مع الطالبات لملخص كامل للوحدة. في صورة خريطة الشكل V.

التقويم:

توجه المعلمة الطالبات إلى إجابة الأسئلة ص 8-6 من كتاب الطالبة.

الواجبات البيتية:

ارسمي خريطة توضح الأقاليم المناخية للوطن العربي.

اكتبي تقريرا عن أهم الرياح التي يتعرض لها الوطن العربي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجانب الاجرائي

المتطلبات المعرفية :

يؤدي اختلاف درجات الحرارة الى تسخين الهواء وبالتالي ينخفض ضغطه ويخف وزنه.

تحدث في الغلاف الغازي عمليات فيزيائية وكيميائية تملي مميزات المناخ وحالة الطقس على سطح الكرة الأرضية

المتطلبات القيمية:

1. **الضغط الغازي والارتفاع والتضاريس هناك علاقة فيما بينهما**
2. **هذه التجربة منظومة الضغط الجوي المنخفض او المرتفع حيث يحدث هبوط هواء وتوزعه الى جوانب .ومنظومة ضغط جوي منخفض يحدث فيه تجمع للهواء وصعوده الى الأعلى .**
3. **التحويلات.**
4. **اختلاف الضغط يكون مردها الى التسخين.**
5. **أن توضح الطالبة نتائج قياس الضغط الجوي.**

التسجيلات:

التجربة الأولى تمثّل منظومة مرتفع جوّي يحدث فيه هبوط هواء وتوزّعه إلى الجوانب.

التجربة الثانية تمثّل منظومة منخفض جوّي يحدث فيه تجمّع للهواء وصعوده إلى الأعلى.

السؤال الرئيسي:

هل يؤدي اختلاف درجات الحرارة إلى اختلاف الضغط الجوي.

الجانب التفكيري

الحقائق:

– إن تحرك جزيئات الهواء من منطقة الى اخرى هي محصلة لاختلافات الضغط بين هذه المنطقة والمنطقة الأخرى.

– واختلاف الضغط يكون مردها الى التسخين المتباين بالدرجة الأولى, وبالتالي ينجم عنها تحرك الهواء على مستوى محلي.

المفاهيم:

– الضغط المرتفع– الضغط المنخفض.

المفاهيم الجديدة:

– منظومة منخفض جوي – منظومة مرتفع جوي.

الأشياء والأحداث

الأشياء: قصاصات ورق صغيرة ومجفف شعر وطاولة

الأحداث : التجربة الأولى: (1) بعثروا قصاصات الورق الصغيرة على الطاولة. (2) وشغّلوا مجفّف الشعر فوق قسم صغير من الطاولة. (فقط في حالة تيّار هوائي، في درجة حرارة الغرفة).(3) الهواء النازل يؤدّي إلى طيران قصاصات الورق إلى الجوانب.

التجربة الثانية :(1) بعثروا قصاصات الورق على الطاولة. (2) وشغلوا شفاط الغبار فوق قسم من الطاولة . (3) تنضغط قصاصات الورق الصغيرة باتجاه شفاط الغبار وتصعد باتجاه الأعلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجانب الاجرائي		الجانب التفكيري
المتطلبات المعرفية : * كمية الماء المتسربة من التربة الرملية كبيرة . * كمية الماء المتسربة من التربة الطينية تكون قليلة. * كمية الماء المتسربة من التربة الزراعية معتدلة . – التربة الرملية مفككة وحبيباتها كبيرة. – التربة الطينية تربة متماسكة وحبيباتها صغيرة. – التربة الصفراء معتدلة وحبيباتها متوسطة. **المتطلبات القيمية:** * استخدام طريقة التنقيط لري المزروعات. * ازرع النباتات في التربة التي تناسبها. * كل نوع من التربة له استخدامات محددة. **التحويلات :** (معالجة البيانات) **كمية الماء المتسربة** **التسجيلات:** (البيانات) **تسجيل الملاحظات في الجدول التالي:**	**السؤال الرئيسي:** كيف تحدد نوعية التربة الصالحة للزراعة؟ كيف تختبر كمية الماء المتسربة من أنواع التربة الثلاثة؟ لماذا تختلف أنواع التربة في قدرتها على امتصاص الماء؟	**الحقائق:** – التربة تمتص كمية من الماء حسب نوعها. – يرجع امتصاص التربة لكمية من الماء حسب نوع الحبيبات التي توجد بها. **المفاهيم:** التربة – التربة الرملية – تربة صفراء– تربة طينية. **المفاهيم الجديدة :** تربة مفككة– حبيبات– متماسكة.

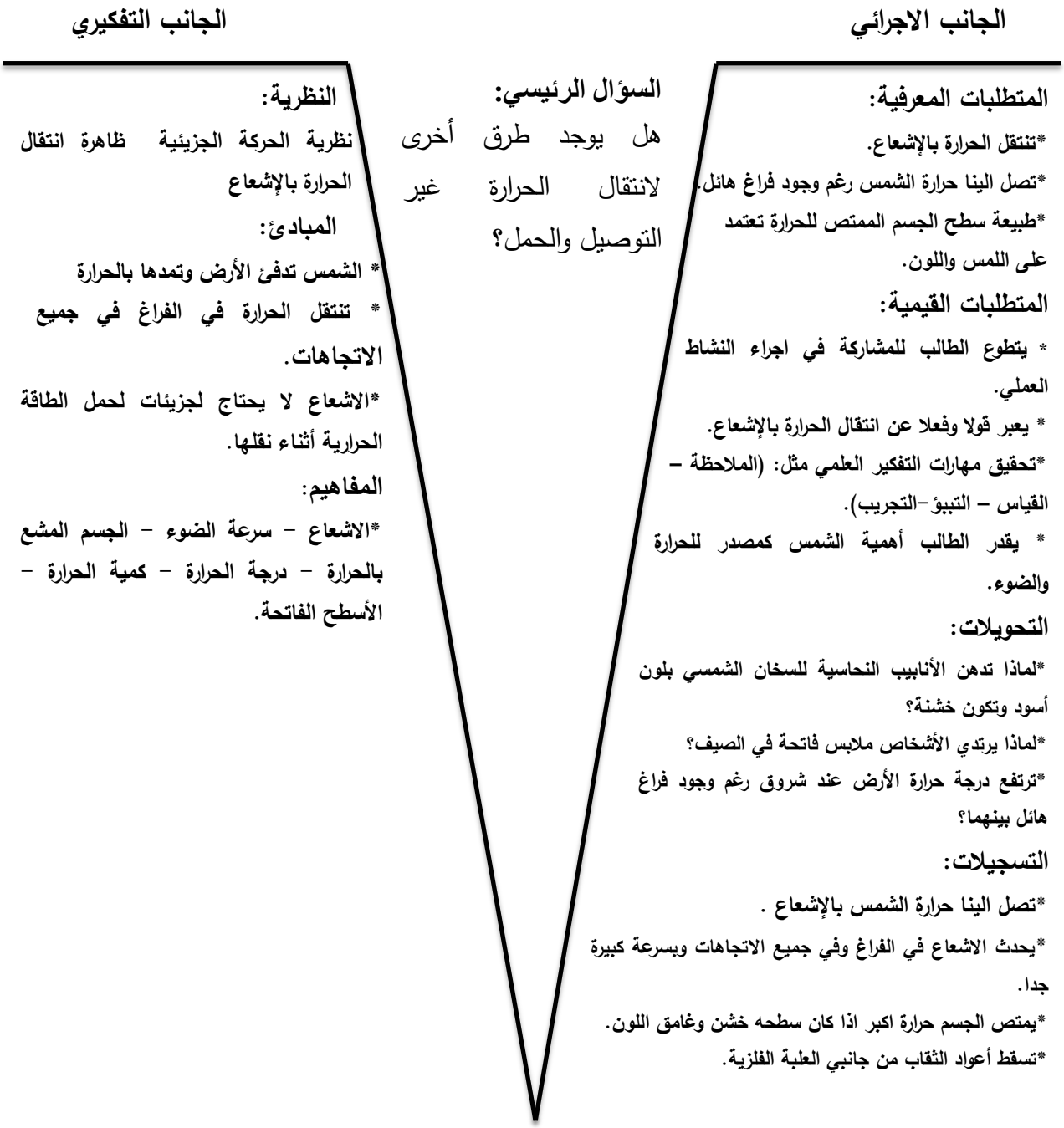
عينة من التربة	كمية الماء المتسربة (مليليتر)	نوع التربة
الأولى	50 مل	طينية
الثانية	250 مل	رملية
الثالثة	130 مل	صفراء

الأشياء والأحداث

الأشياء: ثلاث عينات من التربة (رملية– زراعية– طينية), ثلاث أقماع كبيرة , قطن, خبار مدرج عدد (3).

الأحداث: (1) ضع في فوهة كل من الأقماع. (2) ضع في كل من الاقماع كمية متساوية من التربة. (3) سكب كميات متساوية من الماء في كل قمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الأشياء والأحداث

الاشياء:

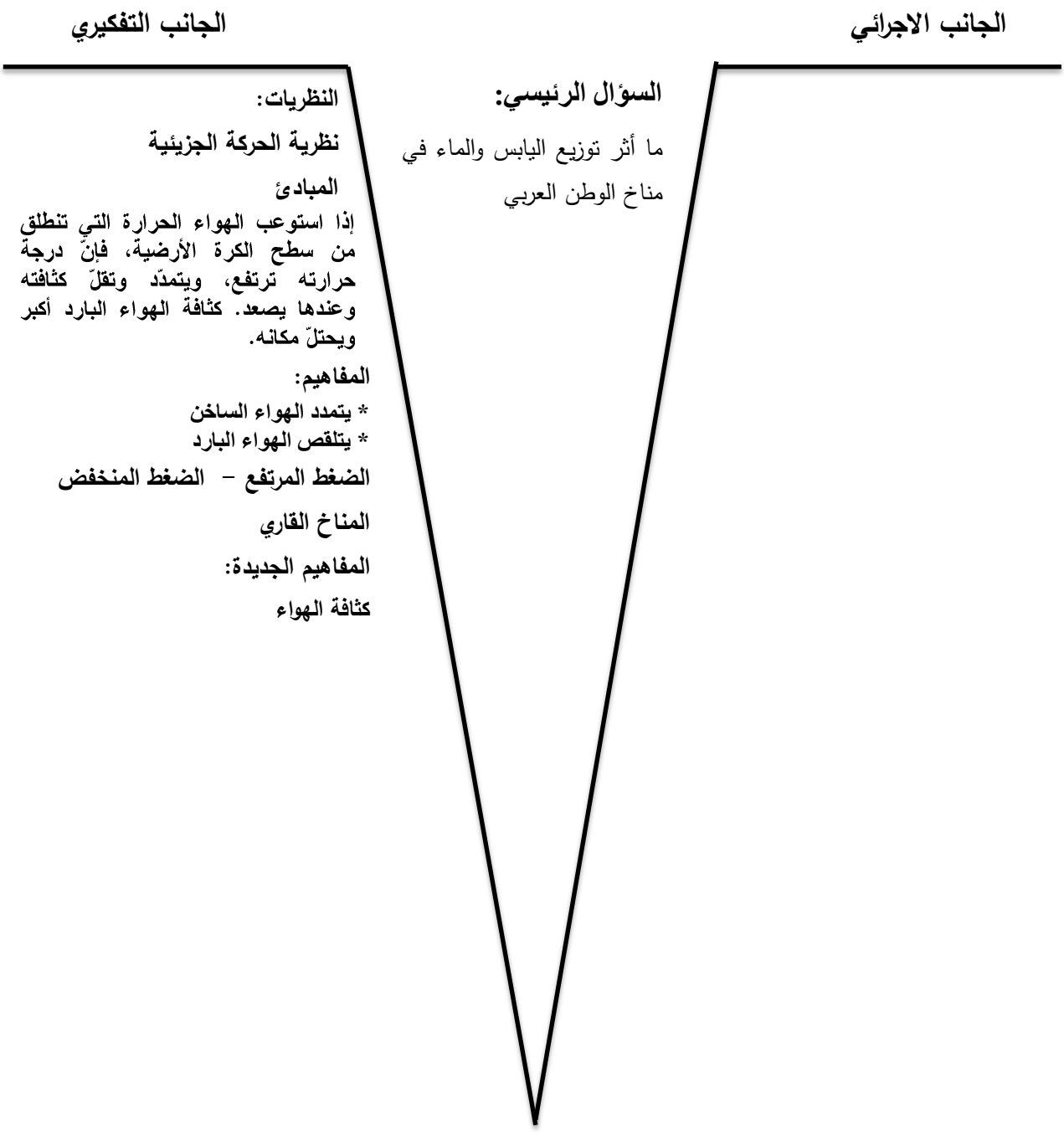
علبة فلزية –أعواد ثقاب –شمعة–دهان أسود–سطح أ ملس–سطح فاتح–سطح غامق.

الأحداث:

(1) ثبت أعواد ثقاب بالشمع على جانبي علبة فلزية مدهونة بالأسود. (2) أشعل شمعة وسط العلبة.

(3) أجلس بجانب مدفأة. (4) ضع يدك أسفل مصباح كهربائي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

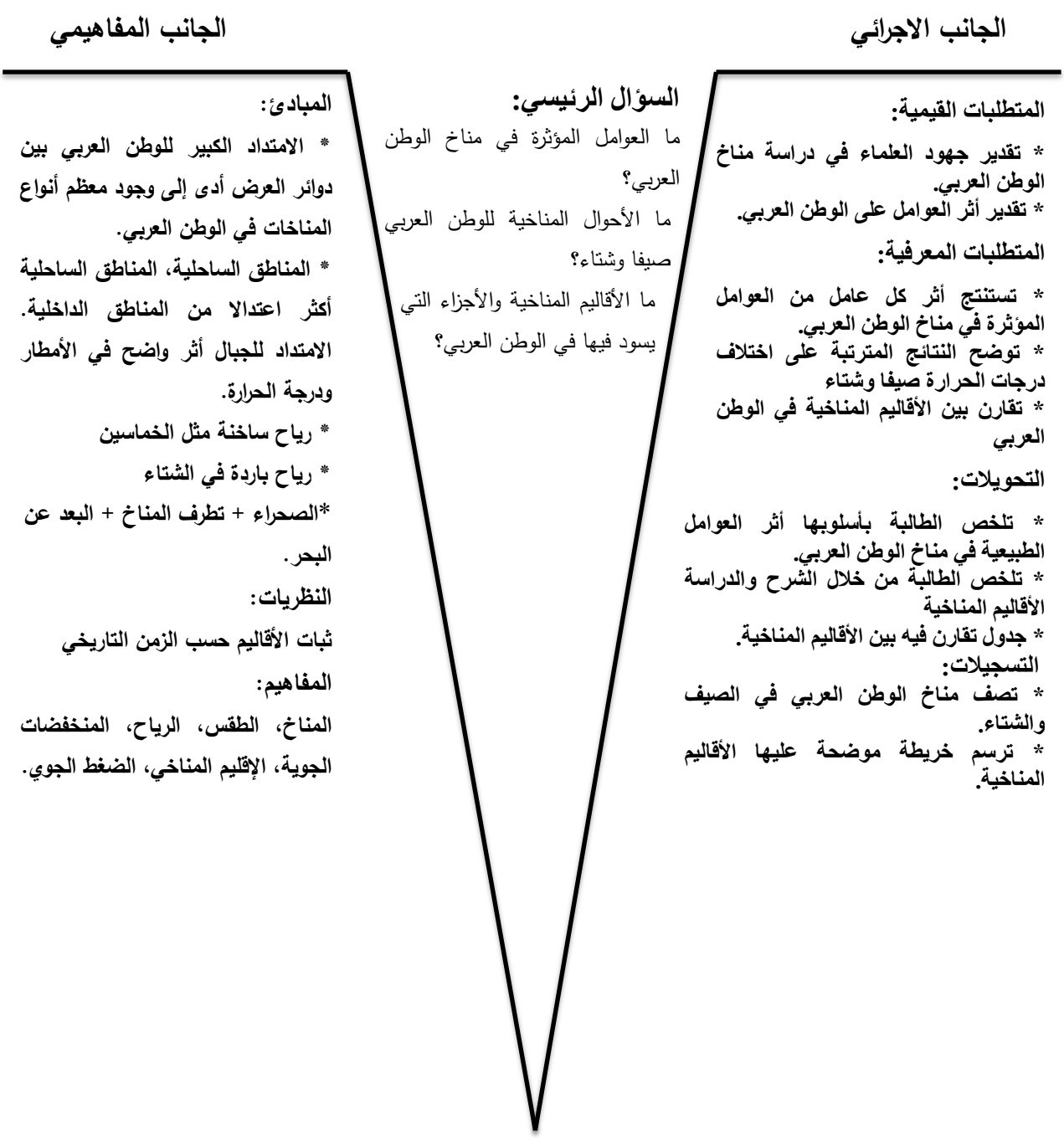


الأشياء والأحداث

الأشياء: قنينتان زجاجيتان صغيرتان (نوصي بأن تكون لهما فتحة ضيّقة), طنجرة صغيرة مع يد، طبق بلاستيكي، ماء، مكعّبات ثلج، موقد غاز، عيدان خشبية (يجبّذ أن تكون طويلة يسهل مسكها)، عيدان ثقاب.

الأحداث:(أ) املئوا الطنجرة حتّى نصف حجمها بالماء، سخّنوا الماء على موقد الغاز حتّى يغلي. املئوا الطبق البلاستيكي بمكعّبات الثلج. ضعوا إحدى القنينتين في الماء الساخن والقنينة الأخرى في الطبق البلاستيكي بين مكعّبات الثلج. (ب) انتظروا حوالي 10 دقائق– هذه هي الفترة الزمنية اللازمة لتتساوى درجة حرارة الهواء الذي في القنينة مع درجة حرارة البيئة التي تتواجد فيها.(ج) أشعلوا عودًا خشبيًا وارموه بعد أن ينطفئ في القنينة التي فيها الهواء الساخن. أشعلوا عودًا آخر وارموه بعد أن ينطفئ في القنينة الباردة. شاهِدوا الدخان الذي يخرج من كلّ واحدة من القنينتين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



خريطة الوطن العربي الطبيعية من كتاب الطالبة ص2 توضح موقع وتضاريس الوطن العربي

خريطة 3-4 من كتاب الطالبة ص3-4 توضح توزيع الرياح صيفا وشتاء

خريطة توضح بناء كامل لخريطة الشكل V لوحدة مناخ الوطن العربي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (9)

دليل الطالب

مقدمة

عزيزتي الطالبة ,,,,,

يسعدني ان أقدم لك هذا الدليل في مادة الجغرافيا, الذي يتناول وحدة دراسية من الوحدات المقررة عليك هذا الفصل ,وقد تم بناء هذا الدليل بشكل جديد يختلف عما هو موجود في كتابك الأصلي , حيث روعي في هذا الدليل أن يتيح لك فرصة التعرف على المفاهيم المتضمنة بالكتاب المدرسي وتحديد موقع تلك المفاهيم بالنسبة لبعضها البعض من خلال ترتيبها من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية وصولاً إلى المفاهيم الأكثر تحديداً ثم الأسئلة ,ورسم خريطة مفاهيم في نهاية الدرس توضع المفاهيم في دوائر وعقد ,ثم الربط بين تلك العقد بأسئلة للمفاهيم بخطوط مع كتابة كلمات الوصل التي توضح نوع العلاقة.

وخلال هذا الدليل تتعرفين عزيزتي الطالبة على :-

-مناخ الوطن العربي (والعوامل المؤثرة به وعناصره والأقاليم المناخية)

إرشادات عامة

عزيزتي الطالبة ,,,,

الرجاء قراءة التعليمات التالية قبل كل درس جيداً حتى تتمكن من السير في الدرس بسهولة ويسر....

- اقرئي الدرس جيداً.
- اقرئي الخرائط والأشكال وناقشي مع معلمتك ما تلاحظينه .
- رتبي المفاهيم من الأكثر عمومية للأقل عمومية حتى تصلي إلى المفاهيم الأكثر تحديداً ثم الأمثلة.
- حددي العلاقات بين المفاهيم.
- ارسمي خريطة مفاهيم في نهاية الدرس بوضع المفاهيم في دوائر أو عقد ,ثم الربط بين تلك العقد الممثلة للمفاهيم بخطوط مع كتابة كلمات الوصل التي توضح نوع العلاقة.
- انظري للشكل النهائي لخرائط مفاهيم الدرس التي تعرضها عليك المعلمة .
- اقرئي الأنشطة والأسئلة الموجودة بعد كل درس بعناية قبل الإجابة عنها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

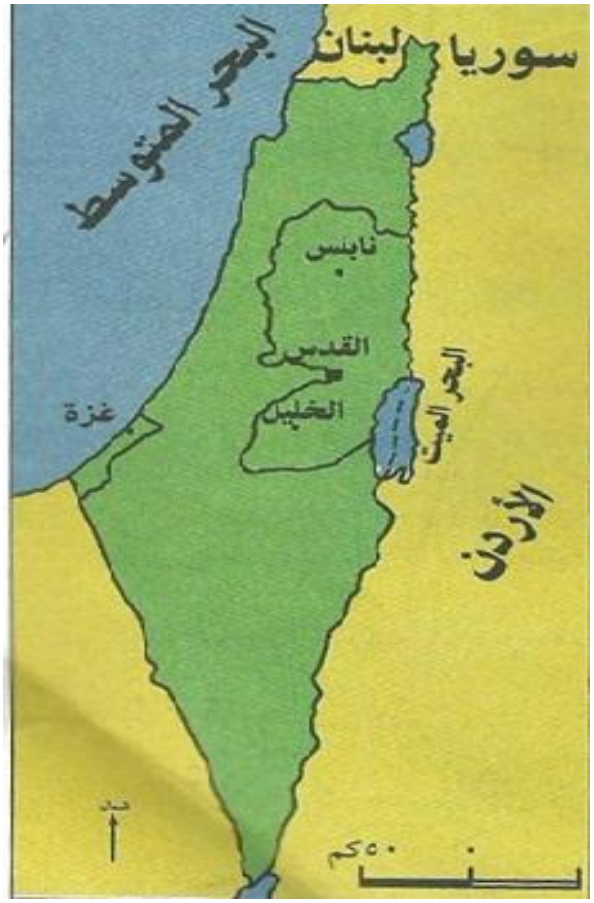
الوحدة الثالثة

الدرس الأول

المناخ والعوامل المؤثرة فيه

أولاً :العوامل المؤثرة في مناخ الوطن العربي

عزيزتي الطالبة: يتأثر مناخ الوطن العربي بعدة عوامل أهمها .... لخصي بأسلوبك الخاص أثر كل عامل من العوامل التالية مستعيناً بالإجابة عن الاسئلة الواردة .



خريطة رقم (11)

الموقع الفلكي :

س: ما النتائج المترتبة على الامتداد الكبير للوطن العربي ؟

أ- .....

ب- .....

س: ما النتائج المترتبة على اقتراب اليابس العربي من يابس أوروبا وآسيا؟

أ- .....

ب- .....

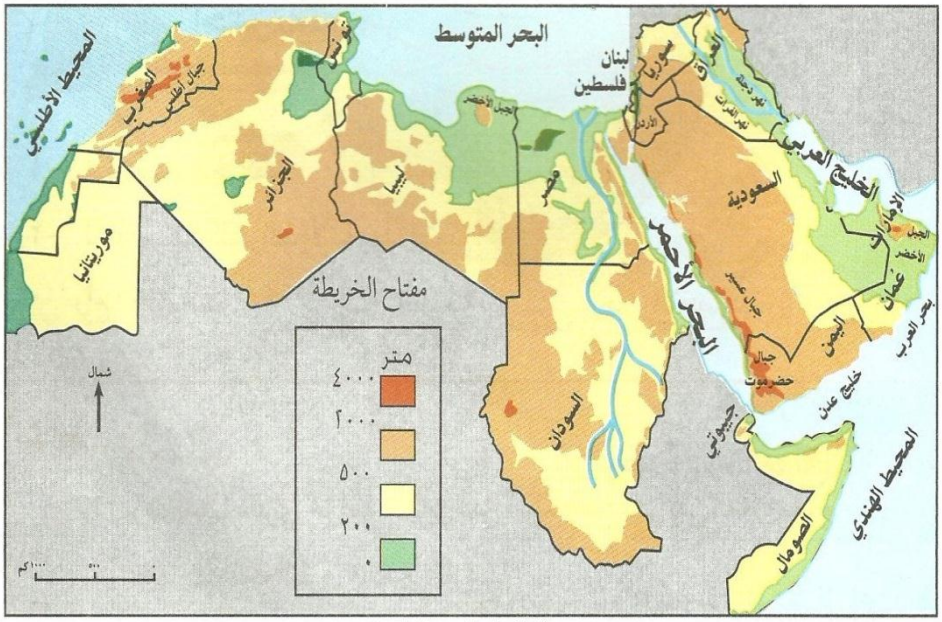
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بم تفسرين :

ارتفاع درجة الحرارة في جنوب السودان والصومال؟..

.....

.....



خريطة الوطن العربي الطبيعية

خريطة رقم (12)خريطة الوطن العربي الطبيعية

1- توزيع اليابس والماء:

س: بم تفسرين: مناخ الجهات الساحلية أكثر اعتدالاً من الجهات الداخلية في الوطن العربي ؟

.....

.....

2- التضاريس :

س: "أثر امتداد السلاسل الجبلية في الوطن العربي على مناخها تأثيراً واضحاً ". بيني ذلك بالأمثلة.

.....

.....

4 - المؤثرات البحرية:

"تدفع الرياح المياه السطحية في البحار والمحيطات فتسبب مرور تيارات بحرية تسير بمحاذاة شواطئ الوطن العربي بعضها دافئ والآخر بارد وضحي أثر كل منها على مناخ الجهات التي على مناخ الجهات التي تتجه اليها مع الأمثلة

.....

.....

.....

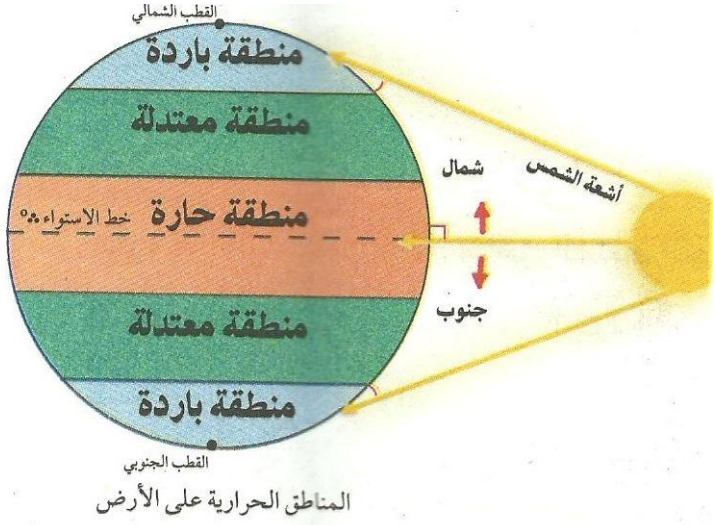
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الثاني

عناصر المناخ

أولاً : في الشتاء:

1-**الحرارة** :تختلف درجة الحرارة من منطقة الى أخرى في الوطن العربي في هذا الفصل عزيزتي الطالبة: أمامك خريطة (13) التي تبين المناطق الحرارية على الأرض. **والمطلوب منك ,تفسير الحقائق المناخية التالية:**



خريطة رقم (13) المناطق الحرارية على الأرض

أ- المناطق الجنوبية القريبة من خط الاستواء, مثل :جنوب الصومال, والسودان تتميز

.....

.....

ب- بينما المناطق الساحلية الشمالية تتميز. ب

.....

.....

أما في فصل الصيف:

المطلوب تفسير الحقائق التالية:

أ- ارتفاع درجة الحرارة في معظم أنحاء الوطن العربي وخاصة المناطق الوسطى صيفاً.

.....

.....

.....

ب- اعتدال مناخ المناطق الجبلية أثناء الصيف في الوطن العربي .

.....

.....

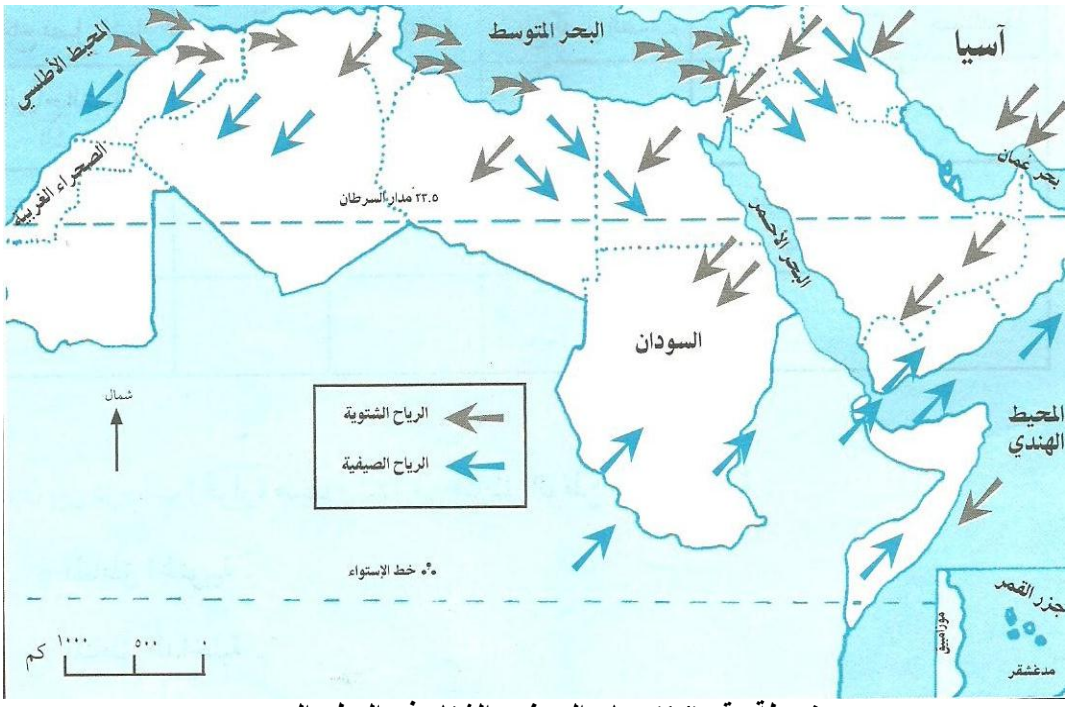
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج- ليس للخليج العربي والبحر الأحمر اللذان يمتدان كأذرع داخل اليابسة (الوطن العربي) تأثير كبير في تلطيف المناخ .

.....

.....

.....



خريطة رقم (14) رياح الصيف والشتاء في الوطن العربي

عزيزتي الطالبة: سجلي بأسلوبك الخاص أهم ملاحظاتك على خريطة توزيع الرياح في الصيف والشتاء في الوطن العربي .

.....

.....

ما اسباب كل من :

أ- سقوط الامطار صيفاً على جنوب موريتانيا ووسط السودان – مرتفعات اليمن؟

.....

.....

ب- سقوط الامطار شتاءً على المناطق الساحلية والجبلية شمال الوطن العربي.؟

.....

.....

ج- تتعرض أراضي الوطن العربي في فصل الشتاء لهبوب عدة أنواع من الرياح :فما هي؟

.....

.....

.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2 – أثر اتجاه الرياح على طبيعة كمية الأمطار : بيني ذلك بالأمثلة؟

.....

.....

.....

.....

3– ما أثر الرياح الغربية العكسية على مناخ الوطن العربي؟

.....

.....

.....

4 –ما أثر الرياح الشمالية الشرقية التي تهب على الوطن العربي شتاءً؟

.....

.....

جدول يبين انواع الرياح التي تهب على الوطن العربي في فصل الصيف, وفصل الشتاء, ومصادرها وخصائصها.

رياح فصل الشتاء	مصدرها	خصائصها	رياح فصل الصيف	مصدرها	خصائصها
الرياح الشمالية الشرقية	شرق اوروبا	جافة باردة	الرياح الموسمية الجنوبية الغربية	المحيطين الاطلسي والهندي	ماطرة

جدول رقم (1)

من خلال الجدول : بم تفسرين :

1– اعتدال الحرارة شتاءً وصيفًا في المناطق الساحلية الشمالية من الوطن العربي ؟

.....

.....

الأنشطة:

1–تعدد العوامل التي بسببها تختلف الظروف المناخية في الوطن العربي.

بم تفسرين:

أ–ارتفاع درجة الحرارة في جنوب السودان والصومال؟

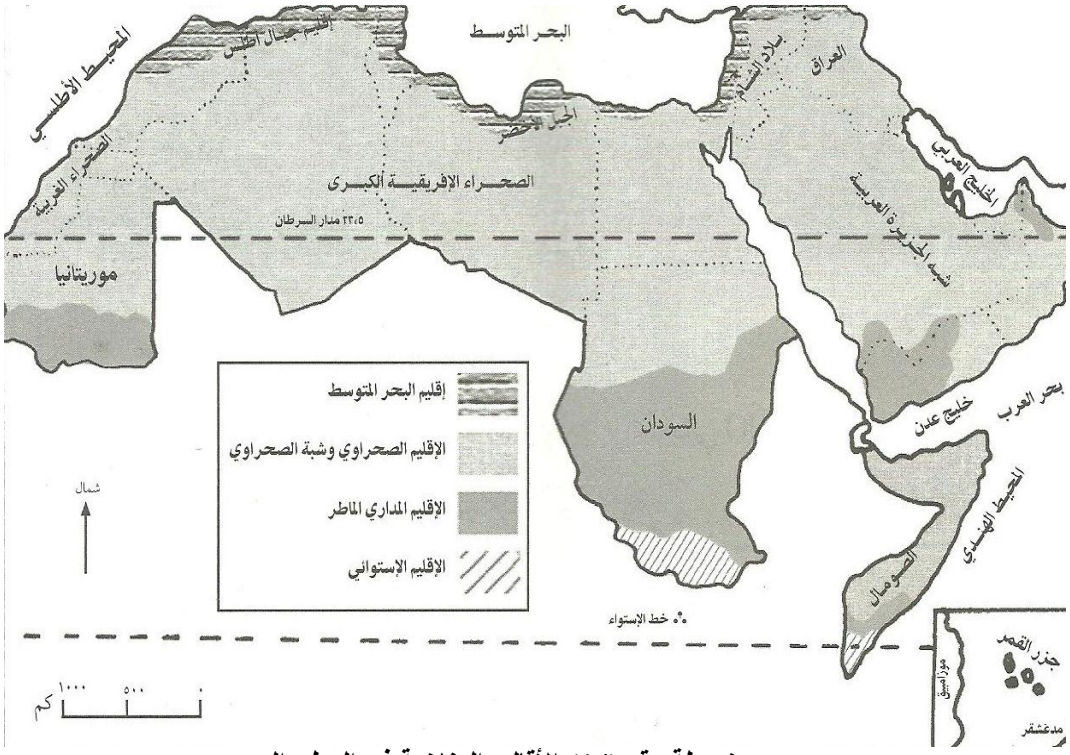
ب –تكون المناطق صحراوية وشبه الصحراوية خلف الجبال ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الثالث

الاقاليم المناخية

الإقليم المناخي: هو منطقة جغرافية لها خصائصها الطبيعية والمناخية ,والنباتية ,والحيوانية التي تميزها عن غيرها من المناطق.



خريطة رقم (14) الأقاليم المناخية في الوطن العربي

1- من خلال ملاحظتك للخريطة رقم (3) عرفي الإقليم المناخي؟ وكذلك بيني طبيعة كلا من الأقاليم المناخية الآتية:

إقليم البحر المتوسط، الإقليم الصحراوي، السوداني، شبه الموسمي، الاستوائي.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- **أكملي الجدول التالي بما يناسبه لتصلي إلي مقارنة بين الأقاليم المناخية في الوطن العربي:**

وجـــه المقارنـــة الإقليم	البحر المتوسط	الصحراوي وشبه الصحراوي	السوداني	شبه الموسمي	الاستوائي
المنطقـــة التـــي يسود فيها					
الأمطار					
النباتات					

جدول رقم (2)

3- **من خلال الجدول قارني بين مميزات الأقاليم المناخية في الوطن العربي:**

الأقاليم	مميزاته
البحر المتوسط	
الصحراوي وشبه الصحراوي	
السوداني	
شبه الموسمي	
الاستوائي	

جدول رقم (3)

نشاط :

صممي لوحة من الصور لأنواع الحيوانات والنباتات في الوطن العربي حسب الاقاليم المناخية التي تعيش فيها, يمكن الاستعانة بالأنترنت في ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (10)
تحكيم قائمة مهارات التفكير الاستدلالي

الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين تم وضع القائمة في صورتها النهائية الموضحة حيث تضمنت ثلاث مهارات من مهارات التفكير الاستدلالي وتعريفاتها الإجرائية حتى تكون دليلا لاستخدام هذه القائمة في تحليل محتوى الوحدة الثالثة من كتاب جغرافية الوطن العربي للصف التاسع الأساسي.

تحديد هدف التحليل:

تهدف عملية تحليل محتوى هذه الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الاستدلالي المتضمنة في وحدة (مناخ الوطن العربي)، ومعرفة مدى تركيز الوحدة عليها ورصد تكراراتها وتحديد المواطن الأكثر حاجة للإثراء فيها.

عينة التحليل:

اختيرت العينة بطريقة مقصودة وهي عبارة عن الوحدة الثالثة من كتاب جغرافية الوطن العربي الجزء الأول للصف التاسع وهي (وحدة مناخ الوطن العربي).

وحدة التحليل وفئاته:

اختيرت الفقرة أو المحور الذي تدور حوله فقرات المحتوى كوحدة للتحليل، وفئات التحليل هي قائمة مهارات التفكير الاستدلالي.

وحدة التسجيل:

الوحدة التي يظهر من خلالها تكرار المهارات المراد تحليل المحتوى في ضوئها وتستخدم الباحثة الفقرة كوحدة للتسجيل.

ضوابط عملية التحليل:

راعت الباحثة الضوابط التالية أثناء عملية التحليل إذ يتم التحليل في إطار المحتوى والتعريف الإجرائي للمهارات.

- يشمل التحليل الوحدة الثالثة من كتاب جغرافية الوطن العربي الجزء الأول للصف التاسع الأساسي وهي وحدة مناخ الوطن العربي.
- يشمل التحليل الأشكال الموجود في الوحدة.
- استخدام الاستمارة المعدة لرصد النتائج وتكرار كل فئة تحليل وتكرار كل وحدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (11)

الخطة الفصلية لتوزيع مبحث الجغرافيا للفصل التاسع

الخطة الفصلية لتوزيع مبحث الجغرافيا للصف التاسع للعام الدراسي 2012/ 2013

الفصل الدراسي الأول				
الوحدة	الموضوع	عدد الحصص	الصفة	الفترة الزمنية
الأولى	موقع الوطن العربي			سبتمبر
	1. الموقع الجغرافي والفلكي والحدود.	2	مقرر	
	2. الدول العربية والنزاعات الحدودية.	2	مقرر	
الثانية	البنية الجيولوجية والتضاريس			أكتوبر
	1. البنية الجيولوجية.	1	مقرر	
	2. المرتفعات الجبلية والهضاب.	3	مقرر	
	3. السهول.	2	مقرر	نوفمبر
الثالثة	مناخ الوطن العربي			
	1. المناخ والعوامل المؤثرة فيه.	2	مقرر	
	2. عناصر المناخ.	1	مقرر	ديسمبر
	3. الأقاليم المناخية.	1	مقرر	
	الأوضاع الديموغرافية في مدينة القدس	1	مقرر	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com