

أثر أنموذج دانيال في اكتساب طالبات الصف الحادي عشر للمفاهيم الجغرافية

سندس علي حسن* و بيريفان محمد عمر

طرائق تدريس الاجتماعيات، كلية التربية الأساسية، جامعة دهوك، اقليم كردستان- العراق.

تاريخ الاستلام: 2020/07 تاريخ القبول: 2020/09 تاريخ النشر: 2020/09 <https://doi.org/10.26436/hjuoz.2020.8.3.630>

الملخص:

يهدف البحث التعرف على أثر أنموذج دانيال في اكتساب طالبات الصف الحادي عشر للمفاهيم الجغرافية، تكونت العينة من (95) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر، وقد تم اختيارهن بالأسلوب القسدي من (الإعدادية دهوك) للبنات من بين المدارس الإعدادية للبنات مجتمع البحث في محافظة دهوك للعام الدراسي (2019-2020) وبالأسلوب العشوائي البسيط حددت الباحثتان مجموعتي البحث الأولى التجريبية وبلغ عدد طالباتها (50) طالبة درسن مادة الجغرافية المحددة بالتجربة وفق أنموذج دانيال، في حين بلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة (45) طالبة درسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية. وقد قامت مدرس مادة الجغرافية بتدريس مجموعتي البحث للفصل الدراسي الثاني على وفق الخطط الدراسية المعدة مسبقاً.

ولتحقيق هدف البحث واختبار فرضية الصفرية في قياس المتغير التابعة في المتغير بنت الباحثتان اختباراً موضوعياً للمفاهيم الجغرافية تكون من (30) فقرة. وبعد تطبيق أداة البحث (اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية) يوم 2020/2/23، وجمع البيانات احصائياً عالجت الباحثتان البيانات باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين العدد ودلت النتائج على:

- وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج خرجت الباحثتان بعدد من الاستنتاجات منها ساعد الانموذج في اكساب طالبات الصف الحادي عشر على اكتساب المفاهيم الجغرافية. كما أوصت الباحثتان توجيه مدرسي ومدرسات الجغرافية نحو التركيز على الانشطة الصفية التي تثير طلبتهم وتنمي فيهم مهارات التفكير. فضلاً عن اقتراحها لأجراء دراسات مستقبلية مكمله للبحث الحالي في مراحل ومواد دراسية اخرى ومع متغيرات مستقلة وتابعة متشابهة لمتغيرات البحث الحالي.

الكلمات الدالة: أنموذج دانيال، اكتساب المفاهيم الجغرافية، طالبات الصف الحادي عشر.

1. المقدمة

1.1. مشكلة البحث:

لمشاركة الطلبة بشكل فعال وإيجابي، وتسهم في تكوين مهارات علمية وتطبيقية واتجاهات ايجابية المتعلمين.

بعد احتكاك الباحثتان مع عدد من المدرسين والمدرسات والمتخصصين في الجغرافية، لاحظت قلة استخدام طرائق تدريسية فعالة من حيث استعمال الوسائل التعليمية وعدم مشاركة الطالبات في الحصه بشكل ايجابي في أثناء مادة الجغرافية لهم، الامر الذي لا يستشير طالبات للتعلم، اضافة الى قلة مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة، ان اغلب طالبات ينظرون الى درس الجغرافية على انه درس ممل محشو بالكثير من المعلومات والحقائق والاحداث وبالتالي تدني مستواهن التحصيلي "لذا لجأت الباحثتان الى استخدام أنموذج دانيال، ومما تقدم يمكن بلورة مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

العملية التعليمية تواجه مشاكل وصعوبات خاصة فيما يتعلق بتدني مستوى التحصيل للطلبة، ومن بين تلك المشاكل والصعوبات التي كثير من الباحثين استخدام بعض أنموذج والاستراتيجيات التي لا تلبي الطلبة التحصيلية بشكل عام وفي مادة الجغرافية بشكل خاص، لان اغلب المدرسين والمدرسات لازالوا يعتمدون على استراتيجيات وطرائق تدريسية تقليدية من الحفظ والاستظهار والتي تجعل من المتعلم متلقياً سلبياً للمعلومات دون المشاركة ومن دون فهمها، فأنموذج والاستراتيجيات وطرائق التدريس الناجحة هي التي تعطي اهمية

* الباحث المسؤل.

ما أثر أنموذج دانيال في اكتساب طالبات الصف الحادي عشر للمفاهيم الجغرافية؟

2.1. أهمية البحث:

يشهد هذا القرن تطورا تكنولوجيا وعلميا هائلا في جميع مجالات الحياة، كالاسرة والمدرسة والعمل والمجتمع بشكل عام، والمجال التربوي بشكل خاص، وقد شمل هذا التطور العملية التعليمية نتيجة للانفجار المعرفي والتقدم الهائل، فشمّل ذلك تطورا كبير في نماذج والاستراتيجيات وطرق والأساليب المستخدمة لتدريس الجغرافية.

ان التدريس من الاعمال المخطط لها يهدف الى احداث عملية نمو المتعلم في الجوانب الشخصية المختلفة والعقلية والمهارية والوجدانية، وهذا النظام يتضمن اربعة عناصر رئيسة هي المدرس والمتعلم والمادة الدراسية وبيئة التعلم تتفاعل فيما بينها تفاعلا ديناميكيا عبر وسائل اتصال لفظية وغير لفظية ومجموعة من الانشطة الهادفة لغرض اكتساب المتعلم المفاهيم والمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوبة (الفتلاوي، 2003: 14)، والاتجاه الحديث في يركز على اهمية التفاعل بين المدرس والطلبة والمنهج، اذ انصب الاهتمام على نظريات التأثير والتفاعل الايجابي بين المدرس والطلبة باستخدام الأنموذج الحديثة والملاءمة وسيقود ذلك الى تحسين العملية التدريسية واستيعاب الطلبة مادتهم الدراسية، فالمدرس في اثناء عملية التدريس يجري نوعا من التفاعل اللفظي مع الطلبة من خلال التساؤلات والمناقشات (حسين، 2005: 8).

وهذا يعني ان بناء النماذج التدريسية واعتمادها في التدريس جاء من منطلق ان التدريس لم يعد فنا كما كان يعتقد الى وقت قريب وحسب بل اصبح علماً أيضاً، بمعنى انه يتطلب معرفة منظمة باصوله واساليبه واستراتيجياته وكيفية التخطيط له ليحقق اهدافا محددة، وبدرجة عالية من الاتقان، وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع الطلبة، وقياس تقدمه نحو تحقيق اهدافه والتعرف على فاعلية عملية التعليم من اجل تحسين ممارستها في المستقبل وتحقيق التعلم لديه، ويبدو ان سبب الاهتمام بنماذج التدريس الحديثة وتنوعها هي حاجات المتعلمين التعليمية التعليمية وحاجاتهم الذهنية، فضلا عن الاساليب المستخدمة في تدريسهم والتي قد تكون غير فاعلية غالبا، فاذا ما استطعنا توفير نماذج او مصادر تدريسية نافعة فان ذلك يمكن ان يتيح فرصا امام المتعلمين لتنمية جوانب مختلفة لديهم كالجوانب الاجتماعية والنفسية (قطامي ونايفة، 1998: 12).

وفي السياق نفسه اكدت الصرايرة وآخرون (2009) الى دور النماذج التعليمية الحديثة كونها تهدف بشكل عام الى ما مفاده على المتعلمين ممارسة الانشطة الصفية والتدريب على التمارين فضلا عن اكتسابهم المفاهيم التي درسوها في الصف والتي ساعدتهم على تقديم مادة علمية جديدة او تنمية مهارات التفكير المتنوعة لديهم، فعند بناء أنموذج

تعليمي لابد من مراعاة الهدف الذي وضع من اجله، فضلا عن مراعاة نوعية ومستوى المتعلمين الذين سيتعاملون معه من اجل تحقيق الاهداف التربوية المتكاملة في بناء شخصية المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية (الصرايرة وآخرون، 2009: 115).

في هذا السياق تؤكد النظرية البنائية على تقديم فرص للطلبة لبناء معرفة جديدة بناءً على معرفتهم المسبقة، إذ تعمل على تشجيع الطلبة على مواجهة المشكلات التي تعترضهم في حياتهم اليومية. لان الهدف الجديد للتربية هو تشجيع وتطوير الطلبة الذي يعرف كيف وأين يستخدم المعرفة، وقد لعبت النظرية البنائية دوراً مهماً في الوصول إلى هذا الهدف. كما أنها مهمة في التعلم حيث وجه نحو استخدام وتطوير استراتيجيات ونماذج حديثة للتدريس في التعليم والتعلم (Ocak, 2010: 146).

في اتجاه اخر تلعب المفاهيم دورا اساسيا في السلوك الانساني، وان تعلمها يساعد على ان يدرك الطلبة في ضوئها مجموعة المتغيرات البيئية، وما بينها من تشابه واختلاف والاسيودي الى ان يوجه صعوبة كبيرة، اذا على الطلبة ان يتعامل مع كل المثريات التي تؤثر فيه كمواقف او حالات جديدة، بينما يسرت او ساعدت هذه المفاهيم على الجمع بين الاشياء او الاحداث وصنفتها الى مجموعات او فئات، احالت تعقيد المتغيرات البيئية وما فيها من ظواهر متعددة الى اصناف او خصائص موحد ومتقاربة يسهل على الطلبة فهمها والتعامل معها (الازيرجاوي، 1991: 297-298).

كما اكد كل من الخطايبية والخليل (2001) ان المفاهيم العلمية تعد اهم نواتج التعلم التي بواسطتها يتم تنظيم المعرفة العلمية، فهي تقوم على الحقائق التي ترتبط مع بعضها بروابط معينة، كما وتمثل بناء المبادئ والقوانين العلمية، كما يعد الاهتمام بالمفاهيم متماشيا مع طبيعة العصر الحالي الذي يصعب فيه المام الفرد بالكم الهائل من المعلومات، في حين يساعد تعلم المفاهيم على بقاء اثر التعلم (الخطايبية ومحمد، 2001: 179).

كما وتاخذ المفاهيم مكانة مميزة في بيئة العملية التعليمية التعليمية وذلك لكونها من اهم المكونات المحتوى التعليمي ونواتجه الى جانب دورها الفاعل في تنظيم الخبرات التعليمية، وتكمن اهمية المفاهيم ايضا في كونها الركيزة الاساسية في تعلم وتعليم البنية المعرفية للمادة الدراسية فضلا عن مساهمتها الفعالة في اعادة تنظيم المعرفة وبنائها في المناهج والكتب الدراسية، ومما يعزز هذه الاهمية للمفاهيم القول الذي يقول بان نظرية التعلم هي التي تركز على التعلم القائم على المفاهيم، فضلا عن ذلك فان المفاهيم تعد من اهم الاهداف التعليمية في مختلف مستويات التعلم والمواد الدراسية بوصفها الاساس الذي يبني عليه المتعلم معلوماته الجديدة (نزال، 2002: 36).

حتى تصبح المفاهيم جزءا لا يتجزأ من معرفة الطلبة لا بد ان يتم تعلمها بشكل افضل وذلك من خلال ربطها بامثلة متنوعة وشرحها باساليب

4. يفيد هذا البحث في المساعدة على تنشيط المعرفة السابقة وتوليد افكار جديدة وتنظيم المعلومات لدى الطلبة وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

5. يعد هذا الجهد المتواضع مشروع عمل لوزارة التربية في تطوير تدريس مادة الجغرافية.

6. يتماشى هذا البحث مع الاتجاهات الحديثة في اختيار نماذج تعليمية وتوظيفها في عملية التدريس التي قد تسهم في رفع المستوى المعرفي للطلبة.

7. يعد هذا الجهد بعد استكماله أحد روافد المعرفة في مجال طرائق التدريس الجغرافية يوضع في المكتبات والمواقع الالكترونية.

3.1. هدف البحث:

يهدف البحث التعرف على "أثر أنموذج دانيال في اكتساب طالبات الصف الحادي عشر للمفاهيم الجغرافية".

4.1. فرضيات البحث:

على وفق هدف البحث يمكن صياغة الفرضية الصفرية الآتية:

"لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق أنموذج دانيال، ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الجغرافية".

5.1. حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

1. طالبات الحادي عشر في المدارس الاعدادية للبنات في محافظة دهوك للعام الدراسي(2019-2020).

2. الفصل الثاني من العام الدراسي(2019-2020).

3. الفصلين (الخامس والسادس) من كتاب مادة الجغرافية الطبيعية المقرر للصف الحادي عشر تأليف ويسى صالح وآخرون(2015) الطبعة الثالث والثلاثون.

6.1. تحديد المصطلحات:

1.6.1. أنموذج دانيال: عرفه كل من على انه:

1. الخليلي وآخرون (1996): "أنموذج تعليمي معرفي ينتقل فيه المتعلم من تحصيل المفهوم في تسعة مراحل التعليم المباشر، والمراجعة، والاستعراض، والاستقصاء او النشاطات، والتبيان او التعبير، والحوار او المناقشة، والتدريس المباشر، والتطبيق، والتلخيص او الغلق" (الخليلي وآخرون، 1996:285).

2. الساعدي (2009): "أنموذج للتدريس يقوم اساسا على فكرة النظرية المعرفية ويتكون من مراحل التعليم المباشر، والمناقشة، والاستعراض، والاستقصاء او النشاطات، والتبيان او التعبير، والحوار او

متعددة، وهناك العديد من الاسباب الداعية الى التاكيد على ضرورة تدريس المفاهيم الجغرافية ووظائفها في الجغرافية، اذ تعد المفاهيم الجغرافية اساس العلم والمعرفة العلمية وتفيد في فهم هيكل العلم وتطوره، وتعد المفاهيم اسهل تذكرًا وأكثر ثباتًا واستقرارًا وبقاءً من الحقائق التي تنسى اسرع بكثير من المفاهيم، كما وتعد وسيلة ناجحة لتحفيز عملية النمو الذهني ودفعها للأمام واستخدام طريقة التفكير العلمي في مواجهة المشكلات وحلها بوصفها (المفاهيم) من أدوات التفكير والاستقصاء الاساسية (الخطايبية، 2005: 39-40).

كما تلعب مفاهيم الفرد دورا رئيسا في كيفية ادراكه وتنظيمه للاشياء الموجودة حوله وهي بمثابة قوانين تحدد الكيفية في الادراك والتنظيم حتى تصبح جزءا من خبرته ويعد اكتساب المفاهيم خلال العملية التعليمية امرا ضروريا فكل الطلبة يجب ان يحصل على مفاهيم وصور ذهنية عدة مما يدور حوله في الحياة حتى تصبح العملية التعليمية ذات معنى. وقد سبق وان اكد برونر (Bruner, 1965) على اهمية تكوين المفاهيم لدى الفرد، ويرى ان هذه الأهمية تكمن في ان اغلب التبادلات الفكرية تتضمن التعامل مع فئات الاشياء اكثر من التعامل مع الاشياء والموجودات بمفردها، وكما اشار جانبيه (Gange, 1975) الى ان اكتساب المفاهيم هو الذي يجعل التعلم ممكنا فتعلم المفاهيم يحرق الفرد من التقيد بمثير معين (ملحم، 2006: 249).

ان الاهتمام ببنية العلم بما تحويه من حقائق ومفاهيم يعد الهدف الاساس لمؤتمرات تطوير المناهج التي تؤكد على اهمية تعلم المفاهيم واكتسابها بوصفها من الاهداف التربوية المهمة التي تسعى لتحقيقها من ناحية، ومحاولة استثمار جغرافية التعليم في تبسيط تعلم هذه المفاهيم من ناحية أخرى. اذ كانت المدارس في الماضي ميدانا اجتماعيا لنقل المعلومات وتداولها ولم يكن هنالك اهتمام كافي وتفكير فيما ان كانت هذه المعلومات المقدمة ذات معنى للطلبة ام لا؟ وفي الوقت الراهن يجب ان تتغير هذه الحقيقة الظاهرة في عصر يتسم بضخامة المعلومات وما يصاحبها من ثورة تكنولوجية في جميع المجالات. اذ يجب ان يكون تركيزنا منصبا على اكتساب الطلبة معلومات واقعية ونوعية ووظيفية ولا نهتم بالكم المنقول لهم داخل القاعات الدراسية (سرايا، 2007: 219-230).

مما تقدم يمكن بلورة اهمية البحث بالنقاط الآتية:

1. يسهم البحث في تشجيع المدرسين على استخدام الأنموذج تدريس حديثة وزيادة ادراكهم باهمية استخدامها.

2. البحث ذي اهمية أنموذج لتدريس مادة الجغرافية في المراحل الإعدادي كونها اساسية ومهمة تزود المتعلمين بالمعلومات والمفاهيم والحقائق الجغرافية الضرورية وتنمي القدرات والمهارات اللازمة لتكيف الفرد مع بيئة العملية التعليمية التعليمية.

3. أهمية مادة الجغرافية وما تقدمه من تفاعل في إكساب الطالبات المهارات الحياتية والنفسية.

تعد النظرية البنائية إحدى النظريات المعرفية في التعلم، ويرى علماء النفس المعرفي ان سلوك الفرد محكوم دائماً بما يعرف، أو محكوم بينائه المعرفي الذي يشكل احد المحددات المهمة للتعامل مع الموقف الذي من خلاله وعلى ضوءه يحدث السلوك او يكتسب ويستهدف التعلم المعرفي تناول الأسس التي تساعد تجهيز المعلومات إذ تكون هذه المعلومات ذات معنى بالنسبة لهم من ناحية، ولكي يصبحوا مستقلين في تعلمهم من ناحية أخرى (محمد،2004:157).

والبنائية هي إحدى النظريات المعرفية، فالمعرفة عند مؤيدي هذه النظرية ليست مستقلة أي واقعة خارج نطاق الفرد وإدراكه إذ إنه بحواسه الخمس يتعامل مع البيئة، ويقوم ببناء صورة عن المعالم من حوله ويقوم المتعلم بفهم ما يتعلمه ويحاول تنظيمه مع خبراته المعرفية السابقة، إن النظرية البنائية تعد تفسيرية، فهي تحاول تفسير (كيف نعرف ما نعرفه؟) فالمعاني تعتمد على بناء الفرد لها ويمكن تعديل هذه المعاني كلما اقتضى الأمر أي إن المعاني لا ترتبط بالكلمات نفسها بل ببناء الأفراد لها، وبناء الأفراد للمعاني يعتمد على تفاعله مع بيئته والآخرين ويمكن التواصل مع الآخرين كلما تشابهت المعاني المبنية من قبل الآخرين.

ومن هذا المنظور تعد فاعلية التعلم عملية تفسير للخبرات وفقاً للمعرفة السابقة للفرد المتعلم، أي عملية تكييف الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة والتعلم عملية اجتماعية لفهم الخبرات، فالمعرفة لا يمكن أن تغلف وتنتقل إلى عقول المتعلمين بل لابد من المشاركة الفاعلة للمتعلمين لبناء المعاني لأنفسهم فالفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية وربط العقل بالبيئة والممارسة العملية وأعمال العقل أمور أساسية من هذا المنطلق (الخليلي وآخرون، 1996: 104).

ان بياجيه يرى بأن عقل الإنسان ليس صفحة بيضاء نكتب بها ما نشاء بل لديه حواس يستقبل عن طريقها المثبرات (Stimulus) والخبرات الخارجية، ولكن هذه الخبرات من وجهة نظر بعض المنظرين غير كافية للتعلم وان المتعلم لا يمكنه ان يكتسب المعرفة باعتماد حواسه فحسب، بل ان الموقف التعليمي يجب ان يتضمن احاطة المتعلم بمواقف معينة يضع عن طريقها تساؤلات ويخطط للإجابة عنها بنفسه ويقارن بين ما توصل اليه هو وزملاؤه من نتائج ويأتي دور المعلم في مساعدته ليبنى معرفته عن طريق توجيه خبراته (العفون وحسين، 2012: 69).

وتشير وولفلوك (Woolfolk، 1998) الى ان البنائيين يؤمنون بأنه ينبغي الأ يعطي للطلبة مهام بسيطة او مسائل سهلة او تدريب على خوارزميات اساسية فقط، بل يجب ان يتعامل الطلبة مع مواقف معقدة ومشكلات ذات تركيبة ضبابية، وهذه المواقف يجب ان تجسد في مهام اصيلة وفعاله وذات صبغة تطبيقية لما يتعرض له الطالب في حياته الشخصية. وان كثير من البنائيين ينادون بالاستغناء عن الامتحانات الموضوعية، وذلك لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي، ومهارات حل المشكلة، والأخذ بأسلوب التقييم الحقيقي لفهم تعلم الطلبة حيث يتم

المناقشة، والتدريس المباشر، والتطبيق، والتخليص او الغلق" (الساعدي، 2009:788).

التعريف الإجرائي لأنموذج دانيال: مجموعة الخطوات المنظمة والمخططة التي تنفذها المدرس مادة الجغرافية على وفق أنموذج دانيال عند تدريسها طالبات المجموعة التجريبية بدءاً من التعليم المباشر وذلك باعطاءهن تمهيد عام لموضوع الدرس الجديد، ومن ثم مراجعة معلوماتهن السابقة ذات الصلة بالموضوع، فضلاً عن استثارة افكار الطالبات، ومن ثم توجيههن لممارسة النشاطات والمهام الجغرافية الاستقصائية في الصف، والوصول الى النتائج والتعبير عنها، وصولاً الى اجراء الحوار والمناقشة بينهن، واعطاء المدرسة التفسيرات المناسبة ومعالجة الفهم الخاطى لديهن، بعدها توجيههن الى تطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف جغرافية جديدة، وتنتهي في غلق الدرس من خلال ملخص سبورى منظم.

2.6.1. المفهوم: عرفه كل من:

1. غانم وآخرون (2008): "مجموعة من الصفات التي تحدد الموضوعات التي ينطبق عليها اللفظ تحديداً يكفي لتمييزها عن الموضوعات الأخرى (غانم وآخرون، 2008:31).

2. الهويدي (2010): "فكرة مجردة تشير الى شيء له صورة في الذهن وقد تعطي هذه الفكرة" (الهويدي، 2010:24).

التعريف الإجرائي للمفهوم: صورة ذهنية تشكلها طالبة الصف الحادي عشر عن الاشياء والرموز الجغرافية، وتكون ذات معنى تعبر بها اصطلاحاً عن مجموعة من الفئات تندرج تحت اسم المفهوم الجغرافية وتميزه عن غيره من خلال خصائصه الحرجة التي ينفرد بها.

3.6.1. اكتساب المفهوم: عرفة كل من:

1. ميرل وتينسون (1993): "ان اكتساب المتعلم للمفهوم يعني قيامه بتصنيف الشواهد (الامثلة) الخاصة به والاشارة اليها باسم او رمز هو اسم المفهوم" (ميرل وتينسون، 1993:65).

2. قطامي (1998): "كمية المثبرات التي يمكن للشخص ان يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ويستعيدها بالصورة التي اكتسبها نفسها" (قطامي، 1998:106).

التعريف الاجرائي لاكتساب المفهوم: قدرة طالبة الصف الحادي عشر على تعريف المفهوم الجغرافي ومن ثم تميزه عن غيره من الامثلة التي لاتنطبق عليه، وصولاً الى تطبيقه في مواقف جديدة من خارج المعرفة الراهنة لديها، ويقاس من خلال اجابتها عن فقرات اختبار المفاهيم المعدة لاغراض البحث الحالي.

7.1. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.7.1. الإطار نظري:

ويتضمن هذا القسم المحاور الآتية:

2. النظرية البنائية

معينة من طبيعته وهذا بالتالي يوجه سلوكياته مع كل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث" (اللزما، 2002: 18).

دور المدرس في النظرية البنائية

اما دور المدرس في النظرية البنائية فيكون مسيرا وليس ناقلا للمعرفة، ويكون الدور الفعال للطلبة في عملية التعلم، وتبنى المعرفة من الطلبة ولا توجد مستقلة عنهم، فالطالب معالج فعال للمعلومات يقبل على التعلم وهو يحمل اراءه الخاصة حول الظواهر الطبيعية، اما في نظرة نظريات التعلم الاخرى، فيعد التعلم عملية تراكم للمعرفة دون وجود ترابط او تناسق بين اجزاء هذه المعرفة وتكون مهمة المدرس نقل المعرفة إلى الطلبة، فالمدرس هو الذي يكون فعالا في هذه الحالة، والطلب هنا غير فعال إذ يكفي بقبول المعرفة التي قدمها المدرس له (الخطابية، 2005: 107).

وتركز النظرية البنائية على القاعدة التي تقول ان المعرفة لاستقبال من قبل المتعلم بجمود، ولكنه يبنينا بفهمه الفعال للموضوع، وبمعنى اخر فان الافكار لاتوضع بين يدي الطلبة ولكن عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم وان المعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم ونشاطهم الذاتي معارف وقرارات اخرى.

مفاهيم النظرية البنائية

تقوم البنائية على خمسة مفاهيم رئيسة هي:

1. المتعلم النشط: هو المتعلم الذي يقوم بدور فعال ليكتسب المعرفة ويفهمها معتمدا على ذاته، أي يجب ان يكون دور المتعلم ايجابيا، فهو طرح اسئلة ويناقش وينظر ويفترض ويبحث بدلا من ان يستمع ويقرا ويعمل خلال تدريبات روتينية.
2. المتعلم الاجتماعي: هو المتعلم الذي يبني المعرفة وسط مجموعة من الاقران، فيتبادل مع افراد مجموعته المعلومات، والافكار والمناقشات ويتجادل مع الاخرين حتى يصل مع افراد مجموعته إلى حلول مع اثبات صحتها.
3. المتعلم المبدع: هو المتعلم الذي يعيد بناء المعرفة والفهم، فالمتعلم يحتاج إلى مهارات الابداع لاعادة تكوين المعرفة ولاكتشاف المبادئ والنظريات. فتجارب المتعلمين تبين فهما قويا عن سبب بنية الاشياء، ولهذا الصدق التاريخي يتنوع بتنوع ميول الجماعات.
4. البيئة الصفية البنائية: هو المكان الذي يعمل فيه المتعلمون معا، يساندون بعضهم بعضا ويستخدمون انواعا مختلفة من الادوات ومصادر المعلومات وانشطة لحل المشكلات لتحقيق اهداف التعلم.
5. التعلم البنائي: هو التعلم الذي يبني كل فرد معرفته عن العالم بطريقة ذاتية تعطى له معنى (بكار، 2004: 23-24).

مبادئ النظرية البنائية

اشار زيتون (2001) أن الفلسفة البنائية تقوم على أربعة مبادئ هي:

1. يبني المعنى ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

انغماس الطلبة في مهمات ذات قيمة ومعنى تبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية. ويتضمن ذلك نشاطات واسعة تشمل المقابلات الشفوية، ومهمات حلا لمسائل الجماعية، وملفات الطلبة. كما يعرض البنائيون رؤية مخالفة لنظام الحجات الدراسية فهم يؤمنون بتقدير الاختلافات الفردية بين اهتمامات الطلبة، وتسمح إتاحة البدائل المختلفة للحلول التي يضعها الطلبة للمشكلة بفرصة المرور بتجربة الاختيار والمسؤولية المصاحبة لهذا الاختيار (الخليلي وآخرون، 1996: 530-533).

وبهذا الخصوص تقترح النظرية ثلاث نقاط أساسية حول ممارسة التعليم:

1. يهدف التعليم إلى فهم الطلبة للمعرفة وتركيزها وليس إلى السلوكيات الظاهرة أي انها تركز على العمليات المفاهيمية.
2. المعرفة هي شبكة من الابنية المفاهيمية ومن ثم لا يمكن ان تنتقل باستخدام الكلمات لانها يجب ان تكون بنية في داخل عقل المتعلم بوصفه فردا.
3. التعليم هو نشاط اجتماعي يتضمن طلبة ينوي المدرس ان يؤثر فيهم وبالمقابل فان التعلم هو نشاط خاص إذ مكانه في عقل الطالب حول المحتوى قبل البدء وعن كيفية ربط هذه الافكار بعضها مع البعض الاخر (الخطابية، 2005: 119).

ماهية النظرية البنائية

ان البحث عن تعريف محدد للنظرية البنائية يُعد مشكلة بحد ذاته حيث لا يوجد تعريف محدد للبنائية يحوي بين ثناياه كل ما يتضمنه المفهوم من معاني او عمليات نفسية، فهناك ثلاثة احتمالات في محاولة تفسير عدم تناول منظري النظرية البنائية تعريفا لها: أولها: حداثة لفظة البنائية نسبياً في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية.

ثانيها: أن منظري النظرية البنائية ليسوا بفريق واحد ومن ثم ليس بينهم إجماع على تعريف محدد لها.

ثالثها: أن منظري النظرية البنائية قد تعمدوا عدم التعريف ليتركوا لكل منا الحرية ليكوّن معنى محدداً لها خاص به Bloom & Others (1999: 132).

وعرفها كل من لورسباك وتوبن (Lorsback & Tobin, 1992) بأنها نظرية معرفية تستعمل لشرح عملية (كيف نعرف ما نعرفه)

(Lorsback & Tobin, 1992: 130)، كما عرفها جلاسرفيلد (Glaserfeld, 1990) بأنها طريقة تفكير بالمعرفة وبألية الحصول

عليها وأن هذه المعرفة موجودة في عقل الأفراد المدركين، إذ يتم تفسيرها على أنها ليست موجودة في الكتب والمقالات (Glaserfeld, 1990: 129)، أما سيجل (Sigel) فيقدم مفهومه عنها فيقول: "تشير

البنائية إلى عملية البناء المعرفي التي تتم من خلال تفاعل الفرد مع ما حوله من أشياء وأشخاص، وفي أثناء هذه العملية يبني الفرد مفاهيم

5.التبيان والتعبير: في هذه المرحلة تعبر الطلبة عن اجاباتهم للتساؤلات المطروحة من قبل المدرس، والتعبير عما توصلن اليه من نتائج.

6.الحوار والمناقشة: مناقشة نتائج النشاط التي توصل اليها الطلبة، حيث يطرح المدرس مجموعة من الاسئلة مثل: ماذا وجدتم؟، ماذا عملتم؟، لماذا حدث ما حدث؟، ما الدلائل التي وجدتموها لتدعم رايبكم؟.

7.التدريس المباشر/الاختراع: تتم في هذه المرحلة اعادة تشكيل البناء المعرفي بما يضمن التعلم ذو المعنى لدى المتعلم. اذ يقوم المدرس باعطاء التفسيرات الصحيحة للمفهوم المطلوب تعلمه وتحديد اشكال الفهم المغلوط لدى الطلبة ومعالجتها.

8.التطبيق: تتم تجريب المعرفة الجديدة في مواقف جديدة اخرى، اي يقوم الطلبة بتطبيق معرفتهم المكتسبة في مواقف تعليمية جديدة.

9.التلخيص والغلق: يقوم المدرس في هذا المرحلة بتلخيص النتائج والتفسيرات واعطاء خاتمة للدرس (راجي، 2007: 55-56).

اهداف أنموذج دانيال التعليمي:

1.يساعد على تطوير مهارات عمليات العلم لدى الطلبة كالملاحظة والتفسير والتنبؤ وضبط المتغيرات، ويعود ذلك الى ان الأنموذج قائم على الاستقصاء.

2.يعطي الفرصة للطلبة بالمشاركة في الانشطة العلمية في مرحلة الاستكشاف.

3.يمني لدى الطلبة الذكاء المنطقي من خلال استخدامه لعمليات العلم، كالتصنيف والذكاء اللغوي اثناء قراءة وكتابة الانشطة والتحدث عن النتائج، والذكاء الاجتماعي من خلال تفاعل الطلبة بعضهم البعض.

4.يقوم الأنموذج على التشويق وجذب الانتباه واثارة الطلبة للتعلم.

5.يقوم الأنموذج على الشرح والتفسير والمناقشة من خلال المجموعات بعضها البعض وبينها وبين المدرس.

6.يسمح النموذج باستخدام العديد من الانشطة والوسائل والتجارب التي تساعد في تعلم الطلبة (الخليلي، 1996:487).

مكونات أنموذج دانيال

1.العنوان: يشترط ان يكون واضحا ومحددا ومجسدا للفكرة الاساسية للأنموذج ويكون مناسباً لفئة عمرية المتعلم.

2.التبرير: ان يهدف لاثارة المتعلمين وتشجيعهم على القراءة ويعطي فكره عامه عن موضوع الأنموذج وما المطلوب من المتعلمين.

3.الاهداف: ان تكون مختصره وموضحة لسلوك المتوقع القيام به بعد اتمام الدرس، وان تكون واضحة تتناسب عدد الاهداف مع الزمن المحدد للأنموذج وان تقسم الاهداف العامة الى سلوكيه في كل أنموذج.

4.الأنشطة: يخطط الأنموذج لتمكين المتعلمين من التعلم عن طريق مجموعه من الانشطة وهذه الانشطة تسعى لتحقيق الاهداف المرمي اليها.

2. المتعلم يبني المعرفة الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام العقل.

3. معرفة المتعلم دالة على خبرته حيث يتشكل المعنى بداخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، وليس نتيجة شرح المعلم لها.

4. معرفة المتعلم القبلية شرط أساس لبناء التعلم القائم على المعنى حيث تكون هذه المعرفة بمثابة الجسر الذي تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم(زيتون، 2001: 98).

2. أنموذج دانيال

أنموذج تعليمي معرفي ابتكر من قبل دانيال نيل(Daniel Neal) وتشارلز اندرسون(Anderson Charles) ومجموعه من زملائهما عام (1987) وقد استفاد من بلورة هذا الأنموذج من الافكار الواردة في دورة التعلم والمنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم ان ان التعليم المباشر ينصب في اهتمام المدرس على نواتج التعلم الى المتعلمين وقيام المدرس بالتحدث عن موضوع الدرس مثل عرض معلومات اساسية تفيد المتعلمين ولايستطيعون التوصل اليها بطريقه اخرى، واثارة اهتمام المتعلمين ودافعيتهم للتعلم، واتقان الحقائق والقواعد والاجراءات الضرورية للتعلم اللاحق والتمهيد لنشاط يتم بالتدريس غير المباشر ان يستعرض المعلومات السابقة ويذكر الطلبة بالقوانين والقواعد العلمية ويوضح لهم كيفية القيام بالعمل المطلوب وكيفية تشغيل الأجهزة وتركيبها، واستخلاص استنتاجات علميه وتجارب في سياق طرائق تدريس اخرى(الخليلي وآخرون،1996: 248).

مراحل أنموذج دانيال:

1.التعليم المباشر: في هذه المرحلة يبدا المدرس باعطاء تمهيد عام عن اهداف الدرس ومحتواه والغرض من هذه المرحلة تركيز انتباه الطلبة على المطلوب انجازه في الدرس واثارة دافعيتهم نحو التعلم.

2.المراجعة: تتم في هذه المرحلة مناقشة الدروس السابقة ذات الصلة بالدرس الجديد من اجل تهيئة اذهان الطلبة للدرس الحالي.

3.الاستعراض: تم في هذه المرحلة استعراض عام واولي للمعلومات الجديدة او المشكلة المطروحة للدراسة، وتتم استثارة افكار الطلبة من خلال عمل المخططات المعرفية لفهم المشكلة او الظاهرة المطلوب تعلمها.

4.الاستقصاء/النشاطات: فيها يتعامل الطلبة مع الوسائل التعليمية والاجهزة، وينفذون العمل اليدوي بواسطة نشاطات تجريبية" لاختبار افكارهم، ويمكن ان ينفذ المدرس التجربة بطريقة العرض العملي(اذا خشي المدرس على سلامة الطلبة)، وذلك باثارة التساؤلات واعطاء التلميحات وتقديم العون لمساعدة الطلبة في الوصول الى المطلوب.

2. ان يسبق سلسلة الخبرات التي تحتوي هذا المفهوم او يلحق بها او يتخللها امثلة سلبية، اي من الضروري ان يتوافر تتابع مناسب من الامثلة الموجبة والسالبة لضمان تعلم المفهوم على نحو سليم.

أنواع المفاهيم:

هناك تقسيمات عدة للمفاهيم، منها كما ورد عند (الخليلي وآخرون1996)

أ. من حيث طريقة ادراك المفاهيم:

1. مفاهيم محسوسة: هي تلك المفاهيم التي يمكن ادراك مدلولاتها عن طريق الملاحظة باستخدام الحواس او ادوات مساعدة الحواس.

2. مفاهيم مجردة: هي تلك المفاهيم التي لا يمكن ادراك مدلولاتها عبر الملاحظة بل لابد لادراكها القيام بعمليات عقلية وتصورات ذهنية.

ب. من حيث مستوياتها

1. مفاهيم اولية: هي التي لا يمكن اشتقاقها.

2. مفاهيم مشتقة: هي تلك المفاهيم التي يمكن اشتقاقها من مفاهيم اخرى.

ج. من حيث درجة تعقيدها

1. مفاهيم بسيطة: هي تلك المفاهيم التي تتضمن مدلولاتها عددا قليلا من الكلمات.

2. مفاهيم متعددة: هي تلك المفاهيم التي تتضمن مدلولاتها عددا قليلا من الكلمات.

د. من حيث درجة تعلمها

1. مفاهيم سهلة التعلم: هي التي تعتمد في تعريفاتها كلمات مالوفة لمتعلمين.

2. مفاهيم صعبة التعلم: هي التي تعتمد في تعريفاتها كلمات غير مالوفة للمتعلمين، او لم تمر في خبرتهم من قبل (الخليلي وآخرون، 1996:11-14).

تعليم المفاهيم:

تختلف الطريقة المناسبة لتعليم المفاهيم باختلاف طبيعة تلك المفاهيم من حيث درجة الصعوبة او التركيب او مستوى التجريد او الاسس المنطقية لها، فربما تناسب أنموذج معينة تدريس مفهوم معين بينما لاتناسب تدريس مفهوم من نوع اخر، ومن هنا تبرز اهمية طرائق التدريس للمفاهيم بوصفها المنهج الذي يستعمله المدرس بهدف توجيه نشاط المتعلمين وفعاليتهم توجيهها يتيح لهم ان يتعلموا بانفسهم (الامين وآخرون، 1992:36). واذا حاولنا تطبيق مبدا تكوين المفاهيم العلمية في مجال تعليم وتعلم الجغرافية فانه يتبين لنا ما ياتي:

اولا: ان المنحني الاستقرائي هو الاسلوب التدريسي الطبيعي لتعلم المفاهيم العلمية وتعليمها اي يبدا مدرس الجغرافية مع الطلبة بالحقائق والمواقف العلمية الجزئية (الامثلة المحسوسة) ومن خبراتهم الحسية المباشرة، ثم بادراك هذه الخصائص المميزة ومعرفة العلاقة بينهما، ثم يوجههم(المدرس) عندئذ الى فهم العلاقات او الخصائص المشتركة

5.التقويم: يشتمل على كيفية قياس مدى تحقق الاهداف وتكون اسئلة التقويم موضوعيه في التصحيح مثل اختبارات (الاختبار من المتعدد، التكميلية، الصواب والخطا) (محمد، 2004: 284-285).

خصائص أنموذج دانيال:

1.التركيز: يتصف الأنموذج بالتركيز على بعض المكونات والعلاقات الامر الذي يعطي المتعلمين مرونة كبيرة في التعامل مع الواقع وتوظيفهم للمخططات وخطوات السير التي تم تحديدها.

2.الشمول: ان يكون الأنموذج شاملا ويستطيع ان يضم مجموعة من العناصر المكونة له في علاقة ترابطية او سببية او تفسيرية.

3.الشرح: الأنموذج الجيد هو الذي يشرح العمليات والعلاقات بشكل يسهل فهمه وتفسيره.

4.التعميم: ينبغي ان يكون للأنموذج قادرا على التعميم العمليات بحيث يمكن تطبيقها بعمليات او مشروعات اخرى مشابهة.

5.قابليته للتطبيق: فعلى الرغم من ان يكون الأنموذج مثالي في تحقيق الاهداف التي تسعى اليها العملية التعليمية الا انه ينبغي ان يكون قابلا للتطبيق لكي يكون ذا نفع (الفليح وآخرون، 2009: 126).

3. اكتساب المفاهيم

ان عملية اكتساب المفاهيم طبيعية ومستمرة للفرد تبدا قبل دخوله الى المدرسة، ومن خلال سعيه لمعرفة بيئته مبتدئا باستخدام حواسه، ونتيجة لتعامله مع بيئته الخارجية المحيطة به والتفاعل مع موجوداتها مما يقوده الى التمييز ما بين الاشياء والتفريق ما بين الظواهر والمرئيات والسمعيات، وهذا لا يتم الا باستعمال الحواس، ثم عن طريقها يتم ادراك العلاقات والخواص بين الاشياء ومن خلال الادراك الحسي لكل ذلك يتكون المفهوم ومن ثم ضمن زيادة التكرار او الخبرات تنقل الى مرحلة الفهم والادراك العقلي لتلك المفاهيم (نشوان، 1999:101). وان عملية اكتساب المفهوم غالبا ماتضمن عمليتين اساسيتين هما:

1.التمييز: ويقصد به قدرة الطلبة على ان يميز بين العناصر والاشياء المتشابهة (الامثلة الايجابية) والعناصر المختلفة (الامثلة السلبية).

2.التعميم: ويقصد به قيام الطلبة بتنظيم المعلومات وتصنيفها وذلك من خلال ملاحظة الشبه والصفات المشتركة بين العناصر او المواقف المختلفة وايجاد العلاقات الرابطة بينها وتعميمها على مواقف جديدة (اللقاني وعودة، 1999:152).

وهناك شرطان ضروريان لاكتساب المفهوم:

1. ان تتوافر للفرد سلسلة من الخبرات في جانب او اكثر، ومجموعة جوانب التشابه هذه هي التي تؤلف المفهوم الذي يكمن في هذه الخبرات، والخبرات التي تمثل المفهوم تعد امثلة ايجابية له، اما الخبرات التي لاتمثلها فهي امثلة سلبية.

فان المتعلم سيخمن الاستجابة الصحيحة التي ستعزز عند صدورها وبعد ذلك يصدر هذه الاستجابة لمثيرات اخرى (الازيرجاوي،1991:438).

الثاني: الاتجاه المعرفي

يوكد التفسير المعرفي لتعلم المفهوم اختار الفروض او وضع الاستراتيجيات او تجهيز المعلومات، وهي التي تجعل الخصائص الرئيسية لتعلم المفهوم خارج التحكم المباشر للمثيرات في البيئة كما في تفسير النظريات الارتباطية لتعلم المفهوم وتنمي الى هذا الاتجاه النظريات الاتية:

أ. نظرية اختبار الفروض:

وهي من النظريات المعرفية، تستند بشكل اساس على راي مفاده ان المتعلم يلعب دورا فعالا في وضع الفروض واختباره لها او دحضه فاذا لم يتحقق من الفرض فان البدائل تختار وتختبر، وينظر الى هذه العملية بوصفها سياقاً من عمليات اتخاذ القرار إذ يعتمد كل قرار على القرارات السابقة جميعها. وتنتمي هذه النظرية الى الاتجاه الذي عرف بـ(Tolmon) ومن وراها (Bruner) (وينتج، 1984:297).

ب. النظرية البنائية:

هي احدى نظريات المعرفة وتصنف اعمالها (Ausubel, piaget) في اطار هذه النظرية البنائية نظرية تفسيرية، فهي تحاول تفسير كيف تعرف ماتعرفه ومن هذا المنظور فان عملية التعلم عملية تفسير للخبرات بناء على المعرفة السابقة للفرد، اي عملية تكيف الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة، والمعرفة لا يمكن نقلها كما هي الى عقول المتعلمين وانما يقوم المتعلم بفهم مايتعلمه ويحاول تنظيمه مع خبراته المعرفية السابقة وذلك من خلال المشاركة الفاعلة للمتعم في بناء المعاني لنفسه (الخليلي، 1996:104). ان المنحني البنائي يساعد الطلبة على بناء معانيمهم ومفاهيمهم الردية للعالم الطبيعي ليصبح لديهم اطار مفاهيمي يستخدم لتفسير هذا العالم وفهمه، وان النمو المعرفي للطلبة يتضمن تفسيراً نوعياً في الاطار المفاهيمي عنده (العايسرة، 1992:302).

اكتساب المفاهيم التعليمي بين مرحلتين:

يقصد اكتساب المفاهيم اي نشاط يتطلب من الطالبات ان يجمع بين شبيئين او حادثتين او اكثر، وهذا النشاط الذي يقوم به من اجل التصنيف يفترض به ان يؤدي الى نمو المفاهيم لدرجة انه عندما تقدم له اشياء جديدة او مختلفة يستطيع ان يصنفها تصنيفاً صحيحاً حتى يفرق بين الامثلة المنتمية والامثلة غير المنتمية، ويكون الطالبة قد تعلم المفهوم فيما يقوم بعملية التصنيف للاشياء الجديدة بدرجة مقبول من الصحة (اللقاني وعودة، 1999:165). ومن نماذج تعلم واكتساب المفاهيم نموذج (اوزبل) إذ يميز اوزبل بين مرحلتين في تعلم المفهوم هما:

1. مرحلة تكوين المفهوم: في هذه المرحلة تتم عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المشتركة لفئة المثيرات، إذ تندمج هذه الخصائص في صورة تمثل المفهوم، وهي صورة ينميها المتعلم من

بين تلك الحقائق او المواقف حتى يتوصلوا الى المفهوم العلمي المراد تعليمه. وهنا يجب التاكيد على انه ينبغي لمدرس الجغرافية ان يوفر لطلبة بعض الامثلة الايجابية للمفهوم (امثلة المفهوم) وامثلة اخرى سلبية (الامثلة السلبية للمفهوم) ليتدخل ضمن المفهوم.

ثانياً: ان المنحني (الاستنباطي) هو الاسلوب التدريسي في توكيد المفاهيم العلمية وتنميتها والتدريب على استخدامها في مواقف تعليمية وتعليمية جديدة، ففي هذا الاسلوب يقوم مدرس الجغرافية بتقديم المفهوم، ثم يقدم الامثلة او الحقائق المنفصلة عليه او يجمعها في اجابات الطلبة وذلك للتحقق والتأكد من تكوين المفهوم وتعلمه (زيتون، 2005:80).

الخطوات الاساسية التي تستخدم في تدريس المفهوم ماياتي:

1. تحديد التعلم القبلي للمفهوم المستهدف، اي تحديد المتطلبات السابقة والتأكد من توافرها عند المتعلم.
2. اختيار الطريقة المناسبة لتقديم المفهوم (الاستقرائية او الاستنتاجية).
3. اختيار الامثلة واللا امثلة بصورة تبرز الصفات الخاصة للمفهوم.
4. تحديد المفهوم(التعريف).
5. اتاحة الفرصة للتدريب على المفهوم، وتقديم المتعلمين الامثلة والتفريق بين امثلة الانتماء وامثلة عدم الانتماء.
6. تقويم تعلم المفهوم (الكبيسي، 2008:72).

نظريات تعلم المفهوم

هناك اتجاهان لتفسير تعلم المفهوم وهما:

الاول: الاتجاه السلوكي ويضم النظريات الارتباطية

لقد كانت النظريات الاولى المبكرة التي حاولت تفسير اداء او اكتساب المتعلم في تجارب تعلم المفهوم، تعتمد على فكرة ان تعلم المفهوم يحدث خلال عملية ارتباطية بين الاستجابات التي تصدر خلال التعلم مع الامثلة التي تحدد المفاهيم وتعتمد على النظريات الارتباطية في تعلم المفاهيم على مبداء ان المركب الكلي المثير الذي يوفره الشي يرتبط مع الاستجابة التي تصدر لهذا المثير (الازيرجاوي،1991:308).

وتوصف النظريات الارتباطية اساساً بانها التلقين السلبي، بمعنى ان الكائن الحي لايقوم بالاختبار الفعال او بمعالجة المعلومات، وانما تحفظ ذاكرته بالخبرات السابقة وهما نظريتان ارتباطيتان اطلق عليهما:

1. نظرية تعميم المثير.

2. نظرية التوسط.

وتفسر النظرية الاولى قيام المتعلم بالاستجابة الصحيحة رداً على مثيرات عدة وفق مبداء تعميم المثير، اما النظرية الثانية (التوسط) فتذهب الى انه توجد عملية توسط داخلي متعلمة تقدم صور مكافئة للخبرات المتنوعة (وينتج، 1984:297). ويفسر العالم النفسي (Hull, 1943) عملية تكوين المفهوم عند النظريات الارتباطية على انه عملية ميكانيكية تعتمد في جوهرها على التعميم والتميز وتبعاً لهذا التفسير

2. ان أي مفهوم يقدم للمتعلم يصبح أكثر معنى بالنسبة للمتعلم عندما يرتبط بخبرات المتعلم المتنوعة، وعلى المتعلم ان يعمل على دمجها في بنائه المعرفي.

3. ان المفاهيم تنمو وتتطور لدى المتعلم إذا تعرض المدرس لخبرات متنوعة مما يجعله أكثر نشاطا وتفاعلا وحيويا.

4. ان تشكل المفاهيم في البناء المعرفي للمتعلم يكون اسهل إذا جاءت هذه المفاهيم من واقع حياة المتعلم وشارك فيها بفعالية من خلال العمل التعاوني (الاقران) وليس من خلال المحاضرة أو الالقاء.

5. يفضل عند تعلم المفهوم ان يستخدم المتعلم ذلك المفهوم اولا ثم يعبر عنه بالرموز او الكتابة.

6. يراعي عند تقديم المفهوم استعداد المتعلم ودفاعيته نحو تعلم المفهوم (الهويدي، 2010:25).

دراسات السابقة:

اطلعت الباحثتان على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث المستقلة والتابع وقد أرتأت الباحثتان عرضها على

شكل الجدول (1) وعلى النحو الاتي:

خبراته الفعلية للمثيرات ويمكن استدعاؤها حتى وان لم توجد امثلة واقعية، وتمثل هذه الصورة (معنى المفهوم) مع انه قد تعلمه.

2. مرحلة تعلم واكتساب اسم المفهوم: في هذه المرحلة يستطيع المتعلم تسمية المفهوم الذي اكتسبه بالفعل من المرحلة الاولى، ومن اجل تحقيق ذلك يتطلب الامر عرض الخصائص التعريفية للمفهوم على الطلبة وذلك باستخدام لغة التعريف من دون ان يقوم الطلبة باكتشاف هذه الخصائص، وفي هذه الحالة تسمى عملية التعلم (استيعاب المفهوم) حيث ان التعلم بالتلقي (استيعاب المفهوم) يسبق التعلم بالاكتشاف (تكوين المفهوم) كلما تقدم المتعلم في النمو (سرايا، 2007:227).

قواعد اكتساب المفهوم:

هناك بعض القواعد الاساسية التي يجب ان تؤخذ بنظر الاعتبار عند اكتساب المفهوم:

1. يجب على المتعلم ان يضيف المفاهيم الى بنائه المعرفي.

النتائج	الأدوات		طريقة التدريس	المجموعات	العينة				الهدف	اسم الدراسة والسنة والمكان
	عدد الفقرات	نوعها			التخصص	المرحلة	العدد	النوع		
وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث في اكتساب المفاهيم والاتجاه ولسالغ التجريبية الثانية	60 فقرة	-اختبار اكتساب المفاهيم -مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم	أنموذج دانيال أنموذج مكارثي الاعتيادية	التجريبية 1 التجريبية 2 الضابطة	العلوم	الصف الخامس الابتدائي	79 طالبة	تلميذات	التعرف على اثر استخدام أنموذجي دانيال ومكارثي التعليميين في اكتساب المفاهيم والاتجاه نحو مادة العلوم	راجي 2007 جامعة بغداد
وجود فرق دال احصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى وبين التجريبية الثانية والضابطة ولسالغ التجريبية الاولى في اختبار المفاهيم وفي مقياس الاتجاه	50 فقرة	-اختبار اكتساب المفاهيم الاحيائية	أنموذج دانيال أنموذج كلوزماير الاعتيادية	تجريبية 1 تجريبية 2 الضابطة	الاحياء	الصف الثاني متوسط	108 طالبا	طلاب	التعرف على اثر استخدام أنموذجي دانيال كلوزماير التعليميين في اكتساب المفاهيم الاحيائية والاتجاه نحو المادة الاحياء لدى طلاب المرحلة المتوسطة	الساعدي 2009 جامعة المستنصرية

الغريبوي 2011 جامعة بغداد	التعرف على اثر أنموذجي دانيال ودرايفر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الخامس الادبي	طالبات	106	الصف الخامس الادبي	اللغة العربية	تجريبية 1 تجريبية 2 ضابطة	أنموذج دانيال انودج درايفر الاعتيادية	-اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية	25 فقرة	وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث في اكتساب المفاهيم البلاغية ولصالح التجريبية الاولى
---------------------------------	---	--------	-----	--------------------------	------------------	---------------------------------	---	---	---------	---

مؤشرات ودلالات في الدراسات السابقة

بعد استعراض الباحثان الدراسات السابقة خرجت منها بالمؤشرات والدلالات الآتية:

أولاً: الاهداف

تباينت اهداف الدراسات السابقة في كلا بمتغيرات تبعاً لطبيعة المرحلة الدراسية وخصوصية افرادها فضلاً عن نوعية المادة الدراسية، فقد هدفت دراسات السابقة جميعها للتعرف على اثر أنموذج دانيال في عدد من المتغيرات التابعة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في حين هدفت دراسات السابقة جميعها التعرف على عدد من المتغيرات التابعة، اما البحث الحالي فقد هدف التعرف على أثر أنموذج دانيال في اكتساب طالبات الصف الحادي عشر للمفاهيم الجغرافية.

ثانياً: العينة

تباينت عينة الدراسات السابقة على وفق اهداف كل منها فقد تراوحت اعدادها من (79-108) من تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة مرحلتى المتوسط والإعدادي، اما عينة البحث الحالي فقد طبق تجربته في المرحلة الإعدادية.

ثالثاً: الادوات

تباينت ادوات الدراسات السابقة في كلا بمتغيرات فقد ضم المتغير التابعة من حيث نوعها وعدد فقراتها، حيث اعتمدت اغلب الدراسات على اختبار اكتساب المفاهيم واختبارات معرفية ومهارية فضلاً عن المقاييس الوجدانية، اما البحث الحالي فسيعتمد على اداة واحد اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية.

مدى الافادة من الدراسات السابقة:

بعد استخلاص المؤشرات من الدراسات السابقة لابد من بيان مدى الفائدة التي استفادت منها الباحثين من تلك الدراسات في النقاط الآتية:

1. اعطاء فكرة للباحثين في بلورة مشكلة البحث الحالي.
2. التعرف على المصادر الرصينة في تلك الدراسات.

3. تكوين تصور موضوعي لاتجاهات تلك الدراسات السابقة في دراستها لمتغيرات التابع الاستفادة منها في البحث الحالي.
4. التعرف على منهجية واساليب الكتابة في تنوع الدراسات السابقة.
5. الاستفادة منها في اعتماد الأدوات وبنائها.
6. مقارنة النتائج البحث الحالي مع دراسات نتائج الدراسات السابقة.

4. منهج البحث وإجراءاته

أولاً: التصميم التجريبي

يقصد بالتصميم التجريبي بأنه الخطة التي يضعها الباحث بهدف الإجابة عن الأسئلة البحثية، وتتضمن هذه الخطة الإجراءات التي تحدد الكيفية التي ينفذ فيها الباحث دراسته، والتصميم الجيد يمكن الباحث من الوصول الى إجابات الأسئلة البحثية بشكل موضوعي وبعيداً عن التحيز والتقليل من مصادر الخطأ في إجراءات التجربة، ولهذا يجب ان ينظر الى تصميم البحث بمثابة دليل وموجه لتنفيذ كل خطوة من خطوات الدراسة، وذلك تجنباً للعشوائية والارتجالية والتخبط في إجراءات التنفيذ ومن ثم التأثير في نتائج الدراسة (الجادري وأبو حلو، 2009:249).

واستناداً الى منهجية البحث التجريبية استخدمت الباحثان التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار البعدي، إذ يحوي هذا التصميم على مجموعتين متكافئتين في عدد من المتغيرات تتخذ أحداها تجريبية تدرس مادة الجغرافية وفق أنموذج دانيال، في حين تتخذ الأخرى ضابطة تدرس مادة الجغرافية على وفق الطريقة الاعتيادية، وتم تثبيت العوامل والظروف في المجموعتين وعليه إخضاع العينة التجريبية الى احد مستوي المتغير المستقل (أنموذج دانيال)، إما المجموعة الثانية الضابطة فسيتم التدريس فيها على وفق المستوى التائي الطريقة الاعتيادية، فضلاً عن إجراء الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم الجغرافية في نهاية التجربة للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، وكما موضح في الشكل (1) وكالاتي:

الشكل (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اختبار بعدي
التجريبية	أنموذج دانيال	اختبار اكتساب	اختبار اكتساب

المفاهيم الجغرافية	المفاهيم الجغرافية	الطريقة الاعتيادية (التقليدية)	الضابطة
--------------------	--------------------	--------------------------------	---------

3. تحتوي المدرسة على عدد من الشعب الدراسية وبواقع خمس شعب مما يتيح للباحثان الاختيار العشوائي للمجموعات.
4. معظم طالبات المدرسة من رقعة جغرافية واحدة، مما يضمن تقارب المستوى الثقافي والاجتماعي لإفراد العينة الى حد كبير.
وبعد ان زارت الباحثتان المدرسة التي حددت لتطبيق البحث بموجب كتاب تسهيل المهمة لغرض التنسيق مع ادارتها ومع المدرس مادة الجغرافية في المدرسة بشأن تسهيل عملية إجراء تنفيذ التجربة وما تتطلبه من تهيئة الظروف المناسبة، وبأسلوب العشوائي البسيط اختارت الباحثتان من الشعب الخمسة في المدرسة شعبتين (أ- ج) البالغ عددهن(101) وبأسلوب العشوائي البسيط ايضا وزعت الباحثتان الشعبتين على مجموعتي البحث وذلك لتمثل شعبة (أ) المجموعة التجريبية التي ستدرس على وفق أنموذج دانيال، والشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة والتي ستدرس على وفق الطريقة الاعتيادية. وبعد استبعاد الطالبات من كل شعبة اللاتي تجاوزت اعمارهن اكثر من اعمار زميلاتهن اصبح عدد أفراد العينة في المجموعتين (95) طالبة وبواقع (50) طالبة في المجموعة التجريبية، و(45) طالبة في المجموعة الضابطة والجدول (2) يبين توزيع أفراد العينة.

ثانياً: تحديد مجتمع البحث

أ.مجتمع البحث:

تحديد مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الحادي عشر في المدارس الإعدادي الصباحية الادبية في محافظة دهوك للسنة الدراسية (2019-2020) وبالبالغ عددهن (2685) طالبة موزعات الى (12) اعدادية(تر).

ب. اختيار عينة البحث:

العينة تمثل مجموعة الافراد او العناصر من المجتمع الذي يتم اختيارها للحصول منهم على البيانات او المعلومات المطلوبة، وكل مفردة او مشاهدة من العينة. ويقصد بحجم العينة عدد المفردات او المشاهدات التي سيتم اختيارها لتمثل مجتمع البحث، ويتم جمع البيانات منها (المعاني وآخرون، 2012:88). وبعد تحديد مجتمع البحث المتمثل بطالبات الصف الحادي عشر وحصول الباحثتان على معلومات عن مدارسهن، تم اختيار الإعدادية دهوك للبنات قسدياً لتنفيذ تجربة البحث للأسباب الآتية:

1. احتواء المدرسة على الوسائل التعليمية متكامل من ناحية التجهيزات، يصلح كقاعة دراسية متكاملة لتطبيق تجربة البحث على الطلبة.
2. إبداء إدارة المدرسة، والمدرس مادة الجغرافية فيها استعدادها بالتعاون مع الباحثتان وتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء تجربة البحث وتنفيذها.

جدول (2) عينة الطالبات وتوزيعهن الى مجموعتي البحث

الشعبة	المجموعة	عدد الطالبات قبلالاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعدالاستبعاد
أ	التجريبية	51	1	50
ج	الضابطة	50	5	45
المجموع		101	6	95

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث

من أجل الحصول على مجموعتين متكافئتان في عدد من المتغيرات كافات الباحثان بين مجموعتي البحث بالمتغيرات الاتية الجدول (3) يوضح ذلك

القيمة التائية	المجموعة				المتغيرات
	الضابطة		التجريبية		
الجدول	المحسوبة	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط	المتوسط
الجدول	المحسوبة	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط	المتوسط

				المعياري	الحسا بي	
1.99	1.23	7.70	37.68	6.39	39.62	حاصل الذكاء
	0.57	11.96	168.44	10.08	169.91	العمر الزمني بالأشهر
	1.23	8.87	69.11	11.55	71.74	درجات الفصل الدراسي الأول في مادة الجغرافية للصف الحادي عشر
	0.71	11.32	83.02	7.54	84.42	المعدل العام للطالبات في الصف العاشر
93						درجة الحرية
غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)						مستوي الدلالة

4. أثر الاجراءات التجريبية: لغرض الحد من تأثير هذا المتغير في سير التجربة، حرصت الباحثتان على القيام بعدد من الاجراءات داخل المدرسة منها:

أ. سرية البحث: حرصت الباحثتان على سرية بحثها، وذلك بالاتفاق مع ادارة المدرسة والمدرس الصف الحادي عشر بعدم اخبار الطالبات بطبيعة البحث، واهدافه وهذا مما يحد من تأثير هذا المتغير في عملية سير تجربة البحث، وتطبيقها في ظروف طبيعية.

ب. المادة الدراسية: حددت الباحثتان المادة العلمية المشمولة بمدة تطبيق البحث بالفصلين (الخامس والسادس) من الكتاب المقرر لمادة الجغرافية.

ج. القائم بالتدريس: حاولت الباحثتان تفادي تأثير تداخل هذا المتغير مع التغير المستقل في نتائج البحث للمتغير التابع فهذا كلفت المدرس المادة بتدريس مجموعتي البحث بنفسها.

د. توزيع الدروس: حددت الباحثتان من هذا المتغير وبالتنسيق مع ادارة المدرسة بوضع جدول للدروس الاسبوعي يتضمن درس الجغرافية لمجموعتي البحث في يوم محدد في الجدول (4) من اجل السيطرة على سير التجربة وتلافي ايام العطل وتوقف الدوام.

تبين الجدول (3) ان جميع القيم التائية المحسوبة اقل من القيم التائية الجدولية والبالغة (1.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (93) وهذا يدل على انه لا يوجد فروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) عند المتغيرات المذكورة اعلاه، وبذلك عدت مجموعتي البحث متكافئتان فيما بينهما.

رابعاً: السلامة الداخلية والخارجية

ومن هذا العوامل ما يأتي:

1. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة: يقصد بالحوادث المصاحبة، الكوارث الطبيعية والحوادث الاخرى التي يمكن حدوثها اثناء التجربة، وغيرها مما يعرقل سير التجربة، ولم تتعرض التجربة الى اي من هذه الظروف طوال مدة سيرها، لذا لم يؤثر هذا المتغير في سير التجربة.

2. اداة القياس: كانت اداة القياس موحدة لمجموعتي البحث وهي (اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية).

3. اختيار افراد العينة: حاولت الباحثتان - قدر المستطاع - تفادي تأثير تداخل هذا المتغير في نتائج البحث، وذلك باختيار العينة المناسبة وتوزيعها عشوائياً الى مجموعتي البحث، واجراء عمليات التكافؤ احصائياً بين افراد مجموعتي البحث، فضلاً عن انتمائهم لبيئة اجتماعية واقتصادية وثقافية متشابهة.

الجدول (4) توزيع الدروس الاسبوعي لمادة جغرافية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

اليوم	المجموعة	الشعبة	الحصة	الساعة
الأحد	الضابطة	ج	الأولى	8:45-8:00
	التجريبية	أ	الثانية	9:45-9:00
الاثنين	التجريبية	أ	الأولى	8:45-8:00

9:45 -9:00	الثانية	ج	الضابطة	
8:45-8:00	الأولى	ج	الضابطة	الثلاثاء
9:45 -9:00	الثانية	أ	التجريبية	

والمختصين وممن لديهم اطلاع وخبرة، للتأكد من ملاءمتها وقياسها للأهداف المصاغة وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم تعديل كلتا الخطتين.

سادسا: أداة البحث

– اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية: من أجل قياس اكتساب افراد المجموعتين للمفاهيم الجغرافية تطلب ذلك اختبار مفاهيمي خاص بالمادة العلمية المقررة ضمن حدود البحث، ونظرا لعدم وجود اختبار مفاهيمي جاهز يحقق اغراض البحث (على حد علم الباحثان) تطلب ذلك منها اعداد اختبار وفق الخطوات الاتية:

1. تحليل المحتوى:

استفادت الباحثان من تحليلها للمحتوى سابقا وحددت منه المفاهيم الجغرافية الاساسية لبناء اختبار مفاهيمي في ضوءها الملحق (2)، لذا حددت (10) مفاهيم اساسية لكلا الفصلين، من أجل اعداد الخارطة الاختبارية.

2. صياغة الاغراض السلوكية:

في ضوء تحديد المفاهيم الاساسية صيغت لكل مفهوم ثلاثة اغراض سلوكية في المستويات (التذكر، الاستيعاب، التطبيق) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم.

3. اعداد الخارطة الاختبارية:

في ضوء ما تقدم صممت الباحثان جدولا للمواصفات لإعطاء صفة الشمولية والموضوعية لمحتوى المادة الدراسية وأهدافها وذلك من خلال استخراج نسب التركيز المفاهيم الجغرافية كما موضح بالجدول (5).

5. الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة:

اطلعت الباحثين على الادبيات والدراسات التي تناولت بناء اختبارات المفاهيم العلمية المتنوعة في الموضوعات كدراسة كل من: راجي (2007)، الساعدي(2009)، الغريباوي (2011).

6. تحديد عناصر المفهوم:

في ضوء ما تقدم حددت فقرات الاختبار استنادا الى عناصر المفهوم الثلاثة (التعريف، المثال، التطبيق) والتي تناسب مستويات تصنيف بلوم (التذكر، الاستيعاب، والتطبيق) وبذلك اصبح عدد الفقرات الكلي (30) فقرة موزعة على عناصر المفهوم ومستوياته وبواقع (10) فقرات عند كل منهم.

5. الوسائل التعليمية: حرصت الباحثان على تقديم الوسائل التعليمية التي اعتمدها في التجربة الى طالبات مجموعتي البحث بنحو متساوي، والتي تمثلت بالسبورة والمصورات والخرائط والكرة الارضية والمخططات التوضيحية بما يتناسب مع الدرس.

خامساً: مستلزمات البحث

1. تحليل المحتوى:

بعد تحديد الفصلين (الخامس والسادس) من كتاب الجغرافية المقرر للصف الحادي عشر من حيث عدد الصفحات والاسئلة لكلا الفصلين فضلا عن استخراج المفاهيم الجغرافية الاساسية والفرعية. وقد اعتمدت الباحثان المفهوم الجغرافية وحدة لتحليل المحتوى وبذلك استخرجت (37) مفهوما جغرافيا لكلا الفصلين، ولغرض التأكد من صلاحيتها عرضتها على لجنة محكمة من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (1) وبعد الاخذ بآرائهم وملاحظاتهم ابقوا عليها جميعا.

2. صياغة الأغراض السلوكية:

في ضوء تحليل المحتوى تم صياغة الأغراض السلوكية لمحتوى فصلين الكتاب المحددة وفق مستويات بلوم للمجال المعرفي (تذكر، استيعاب، تطبيق) والبالغ عددها (81) غرضا للخطط والاختبار، ثم عرضت الباحثان قائمة الأغراض السلوكية على لجنة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال طرائق التدريس ومتخصصي الجغرافية ملحق(1) لغرض التأكد من صياغة الغرض السلوكي، والمستوى الذي تقيسه وفي ضوء آراء الخبراء وقد اعتمدت نسبة اتفاق (80%) وأكثر معيارا لقبول الغرض من عدمه، وقد حصلت جميعها على هذه النسبة وأكثر فضلا عن تعديل بعضها.

3. اعداد الخطط التدريسية:

تعد الخطط عملية منهجية تسبق مرحلة التنفيذ من خلالها يحدد المدرس الاهداف التي يريد تحقيقها لطلبة (عبد الهادي، 2000:74). وفي ضوء تحليل المادة العلمية وصياغة الاغراض السلوكية وما اشارت اليه الادبيات فضلا عن الاطلاع على نماذج من الخطط التدريسية في بعض الدراسات السابقة وضعت الخطط التدريسية على وفق أنموذج دانيال للمجموعة التجريبية وبما يتناسب مع الاغراض السلوكية لكل درس، كما وضعت الخطط التدريسية الاعتيادية للمجموعة الضابطة ثم عرضت أنموذج من الخطط التدريسية بنوعها على مجموعة من المحكمين

الجدول(5)الخارطة الاختبارية

المحتوى	عدد	النسبة	عدد	الاغراض السلوكية	المجموع
---------	-----	--------	-----	------------------	---------

	التطبيق	الاستيعاب	التذكر	المفاهيم		المفاهيم	
	33.33	33.33	33.33				
18	6	6	6	6	٪60	22	الفصل الخامس
12	4	4	4	4	٪40	15	الفصل السادس
30	10	10	10	10	٪100	37	المجموع الكلي

تم استخراج ثبات الاختبار بالطريقة التحليلية وذلك بتطبيق معادلة الاتساق الداخلي (Kuder- Recharadson 20) كون فقرات الاختبار ذات إجابة (0؛1) وقد بلغت نسبة الثبات (0.83) وهي نسبة مقبولة (الشايب، 2009: 109). وبذلك اصبح الاختبار جاهزا للتطبيق بصيغته النهائية على أفراد العينة الاساسية مع التعليمات.

سابعاً: تنفيذ تجربة البحث

بعد أن كافات الباحثان بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في عدد من المتغيرات فضلا عن تهيئة الأداء وتنظيم جدول الحصص الاسبوعي ومجموعة الخطط التدريسية على وفق أنموذج دانيال والطريقة الاعتيادية، وراعي السلامة الداخلية والخارجية في عدد المتغيرات بدأت تطبيق التجربة، بدأ تنفيذ اجراءات البحث في يوم السبت الموافق (2020/1/25) إذ تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق أنموذج دانيال، وتم تدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، واستمر لغاية يوم السبت الموافق (2020/2/22) اي استغرق تطبيق التجربة (5) أسبوعا تقريبا وبواقع (3) درس أسبوعيا ليكون المجموع الكلي للدروس (15) درسا لكل مجموعة، وعلى النحو الاتي:

أ. المجموعة التجريبية

- درست هذه المجموعة بانموذج دانيال على وفق الخطوات الآتية:
1. التعليم المباشر: في هذه المرحلة تبدأ المدرسة بإعطاء تمهيد عام عن أهداف الدرس ومحتواه والغرض من هذه المرحلة تركيز انتباه الطالبات على المطلوب انجازه في الدرس وإثارة دافعيتهن نحو التعلم.
2. المراجعة: تتم في هذه المرحلة مناقشة الدروس السابقة ذات الصلة بالدرس الجديد من اجل تهيئة أذهان الطالبات للدرس الحالي.
3. الاستعراض: تم في هذه المرحلة استعراض عام وأولي للمعلومات الجديدة او المشكلة المطروحة للدراسة، وتتم استثارة أفكار الطلبة من خلال عمل المخططات المعرفية لفهم المشكلة او الظاهرة المطلوب تعلمها.
4. الاستقصاء/ النشاطات: فيها تتعامل الطالبات مع الوسائل التعليمية في الصف، وينفذ النشاطات الجغرافية "لاختبار افكارهن، وذلك بأثارة التساؤلات واعطاء التلميحات وتقديم العون لمساعدة الطالبات في الوصول الى تنفيذ الدرس.
5. التبيان والتعبير: في هذه المرحلة تعبر الطالبات عن إجابتهن للتساؤلات المطروحة من قبل المدرسة، والتعبير عما توصلن اليه من نتائج.

7. صياغة فقرات الاختبار:

بعد الاطلاع على الاختبارات في الدراسات السابقة صاغت الباحثتان فقرات اختبارها من النوع الموضوعي، إذ كانت من نوع المطابقة عند التعريف، والاختيار من متعدد ثلاثي البدائل عند المثال والتطبيق، وكما موضح في الملحق (2).

8. صدق الاختبار:

من أجل التحقق من صدق الاختبار اعتمدت الباحثتان صدق المحتوى من خلال عرضه مع قائمة الأغراض السلوكية وقائمة المفاهيم الجغرافية والكتاب المنهجي المقرر و جدول المواصفات على لجنة محكمة من ذوي الخبرة والاختصاص في طرائق التدريس والقياس والتقييم ومتخصصي هذه المادة. وقد أخذ نسبة اتفاق (٪80) فاكثر معيارا لقبول الفقرة من عدمها وبذلك حصلت جميع الفقرات على هذه النسبة واكثر وبذلك تحققت الباحثتان من صدق المحتوى للاختبار.

9. التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، طبقت الباحثتان الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (102) طالبة تم اختيارهن من الإعدادية ثامه د، وبعد جمع البيانات منها وتصحيحها وترتيبها تنازليا ثم اخذ منها نسبة (٪27) كفتتين متطرفتين، بعدها استخرجت القوة التمييزية لفقرات الاختبار باستخدام المعادلة الخاصة بالفقرات الموضوعية وتراوحت (0,25- 0,74) إذ اتخذت الباحثتان نسبة (0.25) فاكثر معيارا لقبول القوة التمييزية وحصلت جميع الفقرات على هذه النسبة واكثر(النبهان، 2004: 188).

10. معامل السهولة:

استخرجت الباحثتان معامل السهولة من بيانات الفتتين المتطرفتين وتراوحت (0.40_ 0.72) وهي قيم مقبولة اعتمادا على النسبة المحكية (0.20- 0.80) (سمارة، 1989: 108-109)، وبذلك تحقق الباحثتان من سهولة الفقرات.

11. فعالية البدائل:

تم التحقق من فعالية البدائل للفقرات الموضوعية عند المجالين المثال والتطبيق كونهما من فقرات الاختيار من المتعدد. وكانت نسبها جميعا ضمن المدى المقبول لفعالية البدائل اي ان تكون سالبة واقل من (0.05).

12. الثبات:

تاسعا: تصحيح أداة البحث

تم تصحيح أداة البحث (اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية) كالآتي: بما ان الاختبار هو اختبار موضوعي، فقد وضع مفتاحا لتصحيح فقرات الاختبار وحدد بموجبه درجة (1) للإجابة الصحيحة و (0) للإجابة الخاطئة او المتروكة او المؤشر بأكثر من بديل، وبذلك ترواحت درجات اختبار من (0-30) درجة.

عاشراً- الوسائل الإحصائية. استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين: لأغراض التكافؤ واختبار الفرضية الصفرية (البلداوي، 2004: 227).

2. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين: استعملت لتحليل نتائج البحث.

3. معامل الصعوبة: استخدمت لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية.

4. معادلة القوة التمييزية للفقرة: استخدمت لإيجاد تمييز فقرات الاختبار (النهبان، 2004: 194-199).

5. معادلة (كوردن-ريتشاردسون-20) (KR-20) وذلك للتحقق من ثبات الاختبار اكتساب المفاهيم (عدس و عبدالله، 2008: 181).

6. معادلة مربع ايتا (η^2): لاستخراج حجم اثر المتغير المستقل في المتغير التابعه اكتساب المفاهيم الجغرافية (kiss, 1989: 445).

عرض النتائج ومناقشتها

بعد تحليل البيانات احصائيا والتحقق من الفرضية البحث كما يأتي: عرض التحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على أنه:

"لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق أنموذج دانيال، ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الجغرافية".

وللتحقق من هذه الفرضية استخرجت الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات افراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، ومن ثم طبقت الاختبار التائي (t_{test}) لعينتين مستقلتين غير متساويتين ودرجت النتائج في الجدول (6) الآتي:

6. الحوار والمناقشة: مناقشة نتائج النشاطات التي توصلت إليها الطالبات، حيث تطرح المدرس مجموعة من الأسئلة مثل: ماذا وجدت؟، ماذا عملت؟، لماذا حدث؟ ما حدث؟، ما الدلائل التي وجدتموها لتدعم رأيكن؟.

7. التدريس المباشر/ الاختراع: في هذه المرحلة يتم إعادة تشكيل البناء المعرفي بما يضمن التعلم ذو المعنى لدى الطالبات. إذ تقوم المدرس بإعطاء التفسيرات الصحيحة للمفهوم الجغرافية المطلوب تعلمه وتحديد أشكال الفهم المغلوط للمفاهيم الجغرافية ومعالجتها.

8. التطبيق: في هذه الخطوة توجه الدراسة طالباتها الى تنفيذ الوسائل التعليمية في مواقف جديدة اخرى.

9. التلخيص والغلق: في هذه الخطوة تقوم المدرس بتلخيص النتائج والتطبيقات الجغرافية والتفسيرات وإعطاء خاتمة للدرس كما موضح في الشكل (2).

ب. المجموعة الضابطة:

درست هذه المجموعة بالطريقة الاعتيادية وفق الخطوات الآتية:

1. تكتب المدرس عنوان الدرس على السبورة ثم تشرح مفردات المادة الدراسية.

2. الاستعانة بالوسائل والتقنيات التربوية من صور وخرائط، وحسب الموقف التعليمي.

3. توجيه بعض الاسئلة المحددة الى الطالبات خلال الدرس للتأكد من متابعتهم للدرس.

4. توجه الطالبات نحو اداء أنشطة جغرافية في الصف.

5. تعزيز الاجابات الصحيحة ومعالجة الأخطاء فيها.

6. طرح اسئلة تقييمية في نهاية الدرس للتأكد من استيعابهن له.

7. تكلف المدرس أفراد المجموعة ككل بأداء واجبات بيديه وإثراءه حول الموضوع.

ثامناً: تطبيق أداة البحث

بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث يوم السبت الموافق (2020/1/22) طبقت الباحثان أداة البحث يومي الاحد الموافق (2020/2/23) بعد اعلام الطالبات في المجموعتين عن موعد امتحان اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية، فقد ساعدت الباحثان في ذلك مدرس المادة.

الجدول (6) نتيجة الاختبار التائي لمتوسطي درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية

لدى افراد المجموعتين التجريبية والضابطة

الدالة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة احصائيا	1.99	2.771	3.661	24.060	50	التجريبية
			3.312	22.066	45	الضابطة

يتضح في الجدول ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2.771) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (93)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح طالبات المجموعة التجريبية وبهذا ترفض هذه الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لها.

واتفقت النتيجة مع نتائج كل من: راجي (2007)، الساعدي(2009)، الغريباوي (2011). ومن اجل قياس مؤشري حجم الاثر (d, I^2) للمتغير المستقل في المتغير التابع الاول اكتساب المفاهيم الجغرافية طبقت الباحثان معادلة ايتا تربيع (I^2). كما تم حساب حجم الاثر (d) ايضا لبيان تاثير المتغير المستقل الفعلي في اكتساب المفاهيم الجغرافية واطهرت الدلالات ان حجم الاثر كان اعلى من المتوسط مقارنة بالقيم المعيارية وكما موضح في الجدول الاتي:

الجدول (7) يبين قيمتا ايتا مؤشري (I^2) وحجم التأثير (d) المحسوبتين والقيم المعيارية لها في التأثير لاكتساب المفاهيم الجغرافية

التاثير	المعايير			القيمة المحسوبة	العامل
	كبيرة	متوسطة	صغيرة		
اعلى من المتوسط	0.14	0.06	0.01	0.076	I^2
اعلى من المتوسط	0.8	0.5	0.2	0.574	D

1. امكانية تطبيق أنموذج دانيال لما يحويه من خطوات متسلسلة ومنظمة ساعدت طالبات المجموعة التجريبية على اكتساب المفاهيم الجغرافية بشكل وظيفي، لانه يعطي الفرصة للطالبات في المشاركة النشطة والتعبير عن ارائهن حول المفاهيم الجغرافية وطبيعة تطبيقاتها فضلا عن جذب انتباه الطالبات لموضوع الدرس، واثارة انتباهن المتواصل له من خلال ممارسة العديد من الانشطة الجغرافية داخل الصف.
2. ساعد الانموذج في طالبات الصف الحادي عشر على اكتساب المفاهيم الجغرافية.
3. ولد الانموذج الدافعية والرغبة لدى طالبات المجموعة التجريبية نحو ممارسة الانشطة الجغرافية داخل الصف.

6. التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصل اليها هذا البحث توصي الباحثان بما يأتي:
1. قيام مديرية الاعداد والتدريب في المديرية العامة لتربية دهوك بتدريب مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية على النماذج التعليمية الحديثة ومنها أنموذج دانيال التعليمي المعرفي.
 2. توجيه مدرسي ومدرسات الجغرافية نحو التركيز على الانشطة الصفية التي تثير طلبتهم وتنمي فيهم مهارات التفكير.
 3. التاكيد على الاشراف الاختصاصي لمادة الجغرافية على توجيه مدرسي ومدرسات هذه المادة من التركيز على الجوانب التطبيقية واثراء المنهج بالانشطة الصفية واللاصفية.

7. المقترحات

- استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثان اجراء الدراسات المستقبلية الاتية:
1. مقارنة انموذج دانيال المعرفي والتعلم البنائي (7Es) في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة الجغرافية وتنمية مهارات تفكيرهم المنطومي.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة الى فاعلية أنموذج دانيال لما يحويه من خطوات متسلسلة ومنظمة ساعدت طالبات المجموعة التجريبية على اكتساب المفاهيم الجغرافية بشكل وظيفي، لانه يعطي الفرصة للطالبات في المشاركة النشطة والتعبير عن ارائهن حول المفاهيم الجغرافية وطبيعة تطبيقاتها فضلا عن جذب انتباه الطالبات لموضوع الدرس، واثارة انتباهن المتواصل له من خلال ممارسة العديد من الانشطة الجغرافية داخل الصف.

ومن جهة اخرى ترى الباحثتان ان هذا الانموذج ساعد طالبات المجموعة التجريبية على التعلم الفردي من جهة والتعلم الجماعي والمشاركة الفاعلة من جهة اخرى وذلك من خلال خطواته التسع التي تبدأ بالتعليم المباشر من قبل المدرس الجغرافية وانتهاء بالتلخيص والغلق مروراً بعدة انماط من الانشطة الجغرافية، إذ تقوم الطالبات من خلال مجموعاتهن التعاونية في انجاز المهمة الجغرافية التي كلفن بها، ومن ثم عرضها على المدرس لتقويمها وتقديم التغذية الراجعة الفورية لهن، وفي السياق نفسه ترى الباحثتان ان التعليم يحقق اغراضه إذا تم التعامل مع اكثر من حاسة، وهذا ماحدث في هذا الانموذج من ان طالبات يشاركن زميلاتهن في انجاز الواجبات الجغرافية فضلا عن التعامل مع مهارات الجغرافيا وتطبيقاته، وهذا مما يزيد من دافعيتهن للتعلم فضلا عن دافعية انجازهن للمهام الجغرافية، كما ترى الباحثتان ان من ضمن خطوات الانموذج الحوار والمناقشة بين الطالبات انفسهن من جهة ومع مدرستهن من جهة اخرى، وهذا يتم في بيئة تعليمية بنائية، إذ تقدم المدرسة دائماً تغذية راجعة فورية فضلا عن شرحها لجزيئات الموضوع، وتوجيه الاسئلة التحفيزية وتشجيعهن الى نشاطات اثرائية جديدة من خارج الدرس وتطبيقات في حياتهن اليومية.

5. الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث خرجت الباحثتان بالاستنتاجات الاتية:

2.فاعلية برنامج تدريبي لمدرسي ومدرسات الجغرافية قائم على نظرية معالجة المعلومات واثره في اكتساب طلبتهم المهارات الجغرافية وتنمية دافعيته لتعلمها.

3.انماط التفاعل الصفي لمدرسي ومدرسات الجغرافية واثرها في اكساب طلبتهم المفاهيم الجغرافية واستبقائها.

8. قائمة المصادر

- الازيرجاوي، فاضل محسن(1991) اسس علم النفس، دار الكتاب للطباعة والنشر، الموصل، العراق.
- الامين، شاكر محمد وآخرون(1992) اصول تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة للنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- بكار، نادية احمد (2004) المعلم كمطور لمحتوى الكتب المدرسية ودراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائين، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(91)، السنة(25)، صص(13_63).
- البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد (2004) أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الجادري، عدنان حسين وأبو حلو يعقوب عبد الله(2009) الاسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم التربوية والانسانية، دار الجامعة اثناء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حسين، محمد طاهر (2005) أثر استخدام استراتيجيتي الملخصات العامة وأسئلة التحضير القبلي في تحصيل طلاب الصف الادبي قي مادة التاريخ الحديث، كلية التربية، جامعة المستنصرية، (اطروحة دكتورا غير منشورة).
- الخطابية، عبد الله محمود (2005) تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الخطابية، عبد الله محمود ومحمد حسين صالح الخليل (2001) الاخطاء المفاهيمية في الكيمياء (المحليل) لدى طلبة الصف الاول الثانوي العلمي في محافظة اربد في شمال الاردن، مجلة كلية التربية عين شمس، العدد 25، ج1، ص ص 179_206.
- الخليلي، خليل يوسف وآخرون(1996) تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- راجي، زينب حمزة (2007) اثر انموذجي دانيال ومكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- زيتون، حسن حسين (2005) رؤية جديدة في التعليم المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم، دار الصولتية للتربية والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- زيتون، عايش محمود (2001) أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الساعدي، يوسف فالح(2009) اثر استخدام انموذجي دانيال وكلوذماير التعليميين في اكتساب مفاهيم الاحياء والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة التربية الاساسية، العدد(56)، ص ص785_812.
- سرايا، عادل (2007) التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سمارة، عزيز (1989) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- الشايب، عبد الحافظ (2009) أسس البحث التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الصرايرة، باسم وآخرون(2009) استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الهادي، نبيل احمد(2000) نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عديس، عبد الرحمن وعبد الله المنيزل (2008) مقدمة في الإحصاء التربوي، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- العفون، نادية حسين وحسين سالم مكاون (2012) تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العياصرة، احمد حسن(1992) اثر استخدام استراتيجيات التغير المفاهيمي في اكساب طلاب الصف الاول الثانوي العلمي الفهم السليم لمفهوم القوة، جامعة اليرموك، الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- غانم، إبراهيم البيومي وآخرون (2008) بناء المفاهيم دراسة معرفية نماذج تطبيقية، دار السلام النشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.
- الغريباوي، زهور كاظم (2011) اثر انموذجي دانيال وديرايفر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي، مجلة التربية الاساسية، العدد(69)، ص ص 297-326.
- الفتلاوي، سهيلة محسن (2003) كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الفليح، خالد عبد العزيز وآخرون (2009) تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، اربد، الأردن.
- قطامي، يوسف (1998) تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف ونابغة قطامي(1998) نماذج التدريس الصفي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الكبيسي، عبد الواحد حميد(2008) طرق تدريس الرياضيات اساليبه (امثلة ومناقشات)، دار المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- اللزّام، إبراهيم بن محمد (2002) فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- اللّقاني، احمد حسين وعودة عبد الجواد ابوسنية (1999) اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد، امال جمعة عبد الفتاح(2004) استراتيجيات التدريس والتعلم (نماذج وتطبيقات)، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، العين، دولة الامارات العربية المتحدة.
- المعاني، احمد اسماعيل وآخرون (2012) اساليب البحث العلمي والاحصاء، دار اثناء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ملحم، سامي محمد(2006) سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ميرل، وتنيسون (1993) تدريس المفاهيم نموذج تصميم تعليمي، ترجمة: محمد عقيل الطيبي، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- النّبهان، موسى (2004) أساسيات القياس للعلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نزال، شكري حامد(2002) مدى اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية المقررة للعام الدراسي (1999_2000) واثار كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك، كلية التربية، جامعة المستنصرية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- نشوان، يعقوب وحيد جبران (1999) اساليب تدريس العلوم، عالم الكتب الحديثة، اربد، الأردن.
- الهويدي، زيد (2010) اساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، العين، دار الامارات العربية المتحدة.
- وينتج، ارنون(1984) سيكولوجية التعليم، ترجمة:عادل عز الدين وآخرون، عالم الكتب الحديثة، اربد، الأردن.
- Bloom. L.; Perlmutter, G. & Burrell, L. (1999) the general educator: Applying constructivism to inclusive classroom. Intervention in school and Clinic, Vol. (34), No. (3), pp. (132- 136).
- Glasersfeld, E.V. (1990) Cognition،Construction of Knowledge and Teaching،Syntheses, (80), pp. (121- 140).
- Kiess.H.O (1989) Statically Concepts for the Behavioral Science, Canada Sydney Toronto Allyn & Bacon.
- Lorsback, A. & Tobin, K. (1992) Research Matters to the Science Teacher, National Association for Research in Science Teaching, Vol. (30), No. (9), pp. (130- 145).
- Ocak, G. (2010) the Effect of Learning Stations on the Level of Academic Success and Retention of Elementary School, Vol. (36), No. (2), pp (172- 176).

الملحق (1)

المحكمين الذين استعانت الباحثة بخبراتهم في بعض إجراءات البحث أسماء السادة

ت	الأسماء	اللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل	طبيعة الاستشارة*		
					1	2	3
1	د.إسماعيل أحمد سمو	أستاذ	طرائق تدريس التاريخ	جامعة دهوك -كلية التربية الأساسية	*	*	*
2	د.صابر عبدالله سعيد	أستاذ	القياس والتقويم	جامعة دهوك -كلية التربية الأساسية	*	*	*
3	د. عبدالرزاق ياسين عبدالله	أستاذ	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة الموصل-كلية التربية الأساسية	*	*	*
4	د.حسين سعدي إبراهيم	أستاذ	طرائق التدريس العام	جامعة صلاح الدين -كلية التربية الأساسية	*	*	*
5	د.نشوان شكري عبدالله	أستاذ مساعد	جغرافية بشرية / مدن	جامعة دهوك -كلية الآداب	*	*	*
6	د. نيشان سورين موسيس	أستاذ مساعد	جغرافية بشرية/ مدن	جامعة دهوك -كلية التربية الأساسية	*	*	*
7	شليح محسن احمد	مدرسة	مادة جغرافيا	الإعدادية دهوك - التربية دهوك	*	*	*
8	هشيار عبدالله اسماعيل	مدرس	مادة جغرافيا	الإعدادية دهوك - التربية دهوك	*	*	*

الملحق (2)

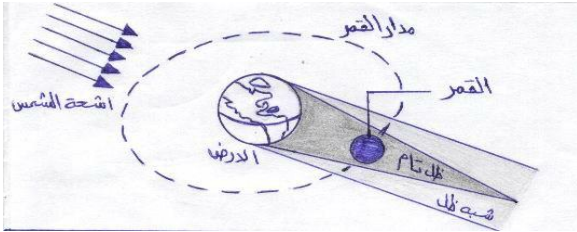
اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية

1. يطلق على الهواء الذي يحيط بالارض من جميع الجهات:

- أ.الطقس ب.المناخ ج.الرياح

2. تعرف الازمان التي انقضت على تكون القشرة الارضية و تطور اشكال الحياة عليها بالازمنة:

- أ. الصخرية ب.النباتية ج.الجيولوجية



3. في الشكل الذي امامك تظهر ظاهرة:

- أ.الخسوف الجزئي ب.الكسوف الكلي ج.الكسوف الجزئي

4. يطلق على الحجم الهائل من الهواء و لمسافات واسعة اسم:

- أ.الاعاصير ب.اضداد الاعاصير ج.الكتل الهوائية

5. الباروكراف جهاز يستخدم لقياس:

- أ.درجة الحرارة ب.الضغط الجوي ج.الرياح

6. الاجزاء التي تتحرك اسرع من غيرها اثناء الحركة اليومية للكورة الارضية هي الاجزاء:

- أ. البعيدة عن المدارين ب.القريبة من خط الاستواء ج. جميعها تتحرك بسرعة واحدة

² طبيعة الاستشارة: 1.الأغراض السلوكية، 2. الخطط التدريسية، 3. الاختبار التحصيلي.

7. يظهر الضغط الازوري العالي في القسم الشمالي من المحيط:

أ.الاطلسي ب. الهادي ج. الهندي

8. يقدر الباحثون وزن الغلاف الغازي بما يعادل وزن عمود من الزئبق ارتفاعه:

أ. 56 سم ب. 66 سم ج. 76 سم

9. الرياح الدافئة الهابة على العراق من جهة الجنوب والجنوب الشرقي هي احد ظواهر اعاصير:

أ.البحر الاحمر ب.البحر العربي ج.البحر الاسود

10. ان قشرة الارض التي تسمى الجبة او المانتل تقع على عمق:

أ. 4900 كم ب. 3900 كم ج. 2900 كم

11. في الشكل المجاور يمثل سقوط اشعة الشمس بحسب فصول السنة، أي من الأعمدة يمثل فصل الصيف:



أ. 1. ب. 2. ج. 3.

12. اذا كانت درجة الحرارة في شهر تموز (5م35)، وفي شهر كانون الثاني (5م15)، الحرارة السنوي يكون:

أ. (5م20) ب. (5م30) ج. (5م40)

13. في الشكل المجاور، أي الارقام تدل على لب الارض:



أ. 1. ب. 2. ج. 3.

14. ان الكتل الهوائية المتقدمة من المحيطات من اتجاه دائرة خط الاستواء تصنف ضمن المجموعة:

أ. القطبية القارية ب. المدارية القارية ج. المدارية البحرية

15. الشكل المجاور يمثل:



أ. نسيم البر ب. المد ج. نسيم البحر

16. الشمس كتلة ملتتهبة ومركز عظيم لتوليد الطاقة تبلغ درجة حرارة سطحها من:

أ. (3) آلاف درجة مئوية ب. (4) آلاف درجة مئوية ج. (5) آلاف درجة مئوية

17. ان القشرة الخارجية التي تتألف من الصخور يتراوح سمكها بين لاشيء في قعر المحيطات وسمك:

أ. (50) كم ب. (100) كم ج. (150) كم

18. ان جزء الغلاف الغازي الذي يكون ضغطه عاليا نسبيا قياسيا بالمناطق التي تحيط به يسمى:

أ. الاعاصير ب. اضرار الاعاصير ج. التساقط

19. ان المجرات العديدة التي تجري متباعدة في الكون الى اللانهاية يطلق عليها الفلكيون مصطلح:

أ. طريق التبانه ب. السدم ج. التوابع

20. ان قشرة الارض تتغير في كثافتها كلما اتجهنا نحو المركز فهي تحت القارات تسمى:

أ. السيم ب. السيال ج. السليكا

21. ان ارتفاع الغلاف الغازي هو:

أ. (4000) كم ب. (3000) كم ج. (2000) كم

22. عندما نجمع متوسط احر الشهور و متوسط ابردها و نقسم الحاصل على اثنين نحصل على المتوسط:

أ. اليومي ب. الشهري ج. السنوي

23. يكون الضغط واطنا طوال ايام السنة على المناطق الواقعة قرب:

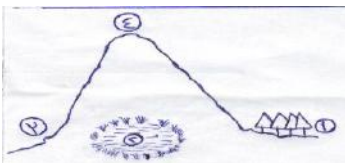
أ. مدار الجدي ب. مدار السرطان ج. العروض الوسطى

24. تتميز الرياح الموسمية الهابة من قارة آسية بأنها شديدة الجفاف لكون مصدرها:

أ. مناطق يابسة ب. مناطق صحراوية ج. مناطق مائية

25. في الشكل المجاور، يكون الضغط الجوي منخفضاً في المنطقة:

أ. (1) ب. (2) ج. (3)



26. اصغر كواكب المجموعة الشمسية و اقربها الى الشمس هو كوكب:

- أ. زحل ب. نبتون ج. الزهرة
27. تتعامد اشعة الشمس على مدار السرطان يوم:
أ. 21 اذار ب. 21 حزيران ج. 23 ايلول
28. التايفون اسم اسبيوي يطلق على الاعاصير المتكونة فوق:
أ. بحار العروض الوسطى ب. بحار المنطقة القطبية ج. يابس العروض الوسطى
29. الرياح التجارية بنوعيتها و الغربية و القطبية بنوعيتها هي احد اصناف الرياح:
أ. الدائمة ب. الموسمية ج. المحلية
30. درجة الحرارة الصغرى يقصد بها درجة حرارة الهواء:
أ. في منتصف النهار ب. في منتصف الليل ج. بعيد غروب الشمس

کارگیریا نمونا دانیال ی د وەرگرتنا قوتابییځ کچ ییځ پؤلا یازدی بؤ تیځههین جوگرافی

پوخته:

نارمانجا فه کولینی ئه وه کارگیریا نمونا دانیال ی د وەرگرتنا قوتابییځ کچ ییځ پؤلا یازدی بؤ تیځههین جوگرافی بهیته نیاسین، نمونه ژ (95) قوتابییځ پؤلا یازدی پیکهاتی، و ب شیوازی مه په شدار ژ (نامادهیا دهوک) یا کچان د ناڅ بهرا نامادهیین کچان ل پاریزځه ها دهوک بو سالا خواندن (2019 – 2020) هاتیته ههلبزارتن و ب شیوازی هه ره مه کی ساده ههردوو فه کولهران دوو گروپیځ فه کولینی دهستنیشانکرینه، یا ئیکي گروپیځ ئه زمونگه ری به کو ژمارا قوتابییځان (50) قوتابینه، بابه تی جوگرافی یی دهستنیشانکری ب ئه زمون لیدیف نمونا (دانیال) ی خواندیه. د ده مه کیدا کو ژمارا قوتابییځ گروپیځ راستگری (45) قوتابینه کو هه مان بابه لیدیف ریکا ئاسایی خواندیه ماموستایی بابه تی جوگرافی رابوویه ب گوتنا بابه تی بؤ ههردوو گروپان بؤ کورسی دووی لیدیف پلانا خواندن یاپیش وهخت به ره فه فکری. وژیو جیبه جیکرنا نارمانجا فه کولینی و تاقیکرنا گریمان صفری و پیغان و گهورینا سهر ب گهورینی فه فه کولهران تاقیکرنا کا بابه تی بؤ تیځههین جوگرافی دانا، کو ژ (30) په ره گرافا بیگه هیت. و پشتی پراکتیکرنا ئالافی فه کولینی (تاقیکرنا وەرگرتنا تیځههین جوگرافی) ل روزا 23-2-2020 وکومکرنا پیزانینیځان ناماری فه کولهران پیزانین ب ریکا ب کارهینانا تاقیکرنا تائی (t – test) بو دوو نمونین سهر به خو ییځ نه به کسان چاره سهر کری نه وئه نجام ئه فه بوون :-

- هه بوونا جوداهیا خودان ده لاله کا ناماری د ئاستی (0.5) دناڅ بهرا ناقتیځیځین وەرگرتنا تیځههین جوگرافی ل دهف قوتابییځان ههردو گروپان ئه زمون گه ری وراست گری دبه رژه وهندیا قوتابییځان گروپیځ ئه زمون گه ری دا.

ودئه نجام دا فه کولهران ژماره کا ئه نجامان دهر ئیختستینه ژئوانا هاریکاریا نمونا د وەرگرتنا قوتابییځان پؤلا یازدی سهر وەرگرتنا تیځههین جوگرافی، هه ره وسه فه کولهران ناموزگاری و پیځیبینی ئاراسته ی ماموستایی بابه تی جوگرافی کرینه دا کوکی ل سهر چالاکییځان پؤلی ییځ سهر نه جا قوتابییځان دکیځیت بکن وهره چاپوکیځان هزی. سهره رای پیځیبینی کرنی ل سهر دانانا فه کولینیځان پاشه روژی کو دقوناغ و بابه تیځان خواندن ییځ دیتردا تمامه تیا ئه فه فه کولینیځان بن ودگه ل گهورینیځان سهر به خو و وه ک هه ه بو گهورینیځان فه کولینا نوکه.

په یقی سهره کی: نمونا دانیال ی، وەرگرتنا تیځههین جوگرافی، قوتابییځان کچ ییځ پؤلا یازدی.

The effect of Daniel's model on eleventh graders' acquisition of geographical concepts

Abstract:

The research aims to identify the impact of the Daniel model on the eleventh grade students' acquisition of geographical concepts, the sample consisted of (95) eleventh grade students, and they were chosen in the intentional style of (Dohuk preparatory) for girls from among the preparatory schools for girls the research community in Dohuk Governorate For the academic year (2019-2020) and in a simple random method, the two researchers identified the first experimental research groups and the number of female students was (50) female students who studied geography subject to the experiment according to the Daniel model, while the number of female control group students reached (45) female students who studied the same subject according to the usual method . The geography teacher has taught the two research groups for the second semester according to the pre-prepared study plans.

To achieve the research goal and test the null hypothesis in measuring the dependent variable in the variable, the two researchers built an objective test of geographical concepts consisting of (30) items. After applying the research tool (geographic concepts acquisition test) on 23/2/2020, and collecting data statistically, the researchers processed the data using the (t-test) for two independent samples with no equal number. The results indicated that:

- There is a statistically significant difference at the level of (0.05) between the average acquisition of geographical concepts among students of the experimental and control groups and in favor of students of the experimental group. In the light of the results, the two researchers came out with a number of conclusions, including the model in acquiring eleventh grade students to gain geographical concepts. The two researchers also recommended directing female teachers of geography to focus on classroom activities that excite their students and develop thinking skills in them. As well as its proposal to conduct future studies complementing the current research in other stages and subjects and with independent and dependent variables similar to the current research variables.

Keywords: Daniel model, acquisition of geographical concepts, eleventh graders.