أثر التدريس على وفق أنموذج حمدي في اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية

أ.م.د. بشرى حسن مذكور
جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية

الملخص:

يرمي هذا البحث إلى معرفة اثر أنموذج حمدي في اكتساب المفاهيم و التربية في مادة طرائق التدريس و لتحقيق ذلك الغرض اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي و هو تصميم المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي و اختارت الباحثة طلبات الرابع الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢و ذلك لغرض تطبيق التجربة و تكونت العينة من٧٠ طالبة . كافأت الباحثة طلاب مجموعة البحث قبل البدا بالتجربة في عدد من المتغيرات و صاعت الاهداف السلوكية البالغ عددها ٤٥ هدفًا سلوكيًا واعدت الباحثة خطط تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها اما اداة البحث فقد اعدت الباحثة اختبارا باكتساب المفاهيم مكون من٤٥ فقرة والباحثة فأظهرت t-testمن صدقهما و خصائصهما السايكومترية ولمعالجة البيانات إحصائيا اعتمدت الباحثة اختبار النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ % لصالح المجموعة التجريبية .

الفصل الأول/ مشكلة البحث وأهميته:

مشكلة البحث:

يلحظ على المؤسسات التربوية و التعليمية في مستوى التعليم العام في العراق انها ما زالت تعتمد على الحفظ و الاستظهار في تدريس المواد الاجتماعية كافة و قلة استخدام طرائق التدريس الفعالة مما ادى الى تدني التحصيل الدراسي ومن ثم تدني المستوى العلمي لطلاب في المواد الاجتماعية بصورة عامة و الجغرافية على وجه الخصوص ، و تعد مشكلة انخفاض تحصيل الطلاب في مادة الجغرافية واحدة من المشكلات التي تواجه المعلمين و الباحثةين في مجال تعليمها و تعلمها ، و تزداد المشكلة عمقا عندما ينتقل هذا الانخفاض الى التعلم الاساسي الذي يعد اللبنة الثانيى للمراحل التعليمية اللاحقة ، مما يترتب عليه اثار تنعكس على المراحل اللاحقة كون المعرفة تراكمية .

إن مادة الجغرافية من المواد المهمة في حياة المتعلم اذ تتناول في دراستها الانسان و البيئة و التفاعل الحاصل بينهما . وهي من المواد التي تحتوي على المفاهيم و المصطلحات المختلفة التي يصعب على الطلاب فهمها ، اذا ما قدمت بصورة مجردة ولو نظرنا الواقع التعليمي في العراق نجد

بانه لا يتيح الفرصة لطلاب لممارسة الانشطة بأنفسهم ، فأغلب مدرسي و معلمي المواد الاجتماعية خصوصا في المرحلة الاعدادية يصب جل اهتمامهم على الجانب النظري التقليدي المتمثل بالحفظ الصم من دون الاهتمام بمشاركة الطلاب وتواصلهم وتفاعلهم مع المادة، ومما آثار شعور الباحثة بمشكلة البحث ما يأتي:

١ . استعمال مدرسي الجغرافية لطرائق التدريس القائمة على التلقين و الحفظ و الاستظهار و قلة استخدام الطرائق و النماذج التعليمية الحديثة و هذا ما اشارت اليه كل من دراسة (الربيعي، ٢٠٠٨) (الجميلي ،٢٠٠٥) .

٢ . والمواد الاجتماعية تعد مادة رئيسية بين مواد المناهج المدرسية المختلفة تتناول في دراستها الإنسان والبيئة المحيطة والتفاعل الحاصل بينهما والمشكلات التي نشأت نتيجة ذلك ، ويعول عليها كثيرا في تحقيق الاغراض التربوية من خلال اعداد النشئ اعدادا يقوم على معرفة مجتمعة وما يتطلع اليه من قيم و اتجاهات و معتقدات. ولما كانت التربية الاجتماعية على هذه الدرجة من الاهمية فلا شك انها تحتاج الى طرائق تدريس تجعل دروسها سائغة و مميزة تبعث نفوس الطلاب حب الاستطلاع و تدربهم على التفكير وتضع بين يديهم خبرات متميزة ومنتقاة.

(ابو سرحان، ٢٠٠٠,١٣)

٣ . ولما كانت المواد الاجتماعية تهدف الى اعداد الطالب للحياة بوصفه مواطنا مؤثرا فعالا ومنتجا ومدركا لدوره في سبيل تقدم و رقي الطالب تحقيقا لمستقبل مشرق لهذا الوطن . فانه لابد لتحقيق هذه الاهداف ان يكون منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الاعدادية و (الخياط،١٩٩٦,١٥) هي مرحلة أساس التعليم منهجا متطورا و متجددا يقوم على اساس سليم يشمل مبادئنا و قيمنا العربية الاسلامية و تستوعب كل ما هو جديد و معاصر يساير هذه المبادئ .

٤ . وقد وجهت وزارة التربية في العراق الهيئات التدريسية جميعا الى ضرورة متابعة الاتجاهات الحديثة و نواحي التجديد في طرائق التدريس لتجربتها و الانتفاع بالصالح منها (ابراهيم،١٩٨٩,٩) .

٥ . وتعد الجغرافية مادة دراسية ذات طبيعة متميزة واهداف بالغة الاهمية يصعب اخراجها إلى حيز العمل والتطبيق من دون استخدام طرائق واساليب ووسائل تدريسية تتناسب وطبيعة موضوعاتها المختلفة (اللقاني ١٩٧٩.٧) .

أهمية البحث:

لقد اقترح عدد من علماء النفس والتربية نماذج تدريسية متبنية منحى النظم في التدريس الذي يتبع نموذجا تدريسيا في معالجة النظام المراد دراسته يقوم على اساس العلاقات المتبادلة بين

عناصره اذ تعمل كوحدة واحدة فتتكامل في تفاعلها من اجل تحقيق هدف محدد(حمدي ١٩٩٩ ، ٧٦) ويعتمد على التخطط المحكم التي تتبع فيه بخطوات متسلسلة والقيام بعمل ما على وفق نظرة شمولية للموقف المراد تدريسه وادراك مكوناته والعلاقات التي تربطه ببعض وتفاعلها وتشابكها ليؤدي الى رفع كفاية العملية التعليمية بشكل منظومي قابل للتعديل ويمكن تمثيل المنظومة كالة عندما تكون مفككة لا تؤدي دورها ولكن عندما تركب الاجزاء ويرتبط بعظها ببعض تشكل منظومة متكاملة وتؤدي دورها منها(االكبيسي،٢٠٠٨,١٩٩)انما يميز مدخل النظم الذي يستند الى النظم امكانية استعماله في اي وقت تخطط فيه لمخطط كامل قد يستمر اسابيع او شهور او سنوات والتخطيط اليومي للدروس والاهداف فيها ليس سقف سنوي يحدها بل يمكن في اثناء سير الدرس ان يحقق اهداف اخرى ويهتم مدخل النظم بالعلاقات التي تربط اجزاء الموضوع ثم يتم تحليله الى مفاهيم وعلاقات كما يطلب المدرس في نهاية الحصة ان يكون الطلبة بأنفسهم الترابطات المنظومية التي يرونها بعد فهمهم واكتسابهم للخبرات المكونة للموضوع (حمادات :٤٠-٣٩) .ويعد مدخل النظم هو تطوير لمدخل النظام التقليدي الذي نشاء في اثناء الثورة الصناعية والمتأثر بنظمها في انتاج السلع على خطوط الإنتاج والمؤلفة من مدخلات وعمليات ومخرجات ثم نظام للتحكم في الجودة على هيئة تغذية راجعة يتم في ضوئها تصحيح اي خطأ او نقص في المنتج ان كل ذلك بمنظومة جسم الانسان حيث ان كل الاجهزة فيه تتأثر ببعضها وكذللك الانظمة المتشابكة في جهاز الحاسوب أيضا (عبيد،٢٠٠٤:١٦٢) وتشير حمدي ان استعمال النماذج التدريسية التي تسير وفق منحا النظم مهمة للمدرس الذي يواكب التطور التقني الحديث وانه يسهم في تجنبه العشوائية والارتجال (حمدي،١٩٩٩:٧٥) وتحقق النماذج التدريسية التي تتبع منحى النظم الأهداف الآتية:

١-تنظيم المحتوى بصورة مترابطة لتحسين عملية التدريس .

٢-مساعدة التعلم ليكون قادرا على الرؤية المستقبلية الشاملة والمتكاملة لأي موضوع من دون ان يفقد جزيئاته .

٣-انماء التفكير المفتوح بحيث يدرك المتعلم الموقف الذي يواجهه من منظور شمولي ومن علاقة الاجزاء بعضها ببعض وعلاقة كل منها بالموقف الكلي .

٤-تنمية المهارات العليا للتفكير، أي القدرة على التحليل والتركيب والابداع .

٥-الاهتمام بتحقيق الاهداف بشكل واضح لتنظيم العمل ومراجعة النتائج .

٦-الاهتمام بمدخلات العملية التعليمية وعمليات للوصول إلى المخرجات المناسبة لتحقيق الأهداف. (fahmy& lagowskis,1999:859).

وتعود اصول تصميم نماذج التدريس على وفق منحى النظم الى نظرية سكنر في التعزيز التي انتجت تقنية التعليم المبرمج التي تشكل اساسا لتصميم التعليم الذاتي بالبرامج التعليمية المبرمجة بالكتاب والحاسوب ووالى الفكر الجشتالتي الذي يعد الكل اكبر من الأجزاء والرابط الذي يربط بين الأجزاء، أما النظام؛ فيقصد به هو الكل المركب من عدد من العناصر التي لها وظائف وبينها علاقات تتم صمن قوانين ،وبذلك يؤدي الكل المركب نشاطاً، وله مدخلات تشمل الأهداف والمحتوى والمدرس والجاهزة والأدوات التعليمية والطالب والأنشطة ،اما العمليات فتشمل الأساليب وطرائق واستراتيجيات وبيئة تعلم وتفاعل مع الطلبة وتنظيم جهود هم من المدرس وتوجيهها نحو الغايات (مرعي ،٢٠٠٣و٦٥) .وعن طريق خطوط التفاعلات الدينامكية بين متغيرات النظام من اجل تحويل المدخلات إلى المخرجات المنشودة (محمد، وحوالة ،٢٠٠٥:٢٨).

أما المخرجات؛ فهي النتائج النهائية التي يحققها النظام بعد مدة زمنية وهي دليل نجاحه ولا بُدَّ أن تلتقي المدخلات وعمليات التغذية الراجعة هدفها تطوير المخرجات تكون مناسبة للأهداف ومعرفة جوانب القوة والضعف في الأجزاء الثلاثة من النظام ووضع بدائل جديدة ومقترحات لتعديل جوانب النظام والتوجه نحو اختيار احد البدائل وفي هذه النتائج والمعلومات يمكن أجراء التطوير(ملحم،٢٠١٠:٤٤٣) لقد وظفت الباحثة نموذج حمدي حيث يمتلك خطوات منظمة مترابطة ومتسلسلة ويمتاز بالمرونة لما يطرأ على عناصر العملية التعليمية يساعد المدرس المدرس في طرح الموضوع بأسلوب يوفر عليه وقت وجهدا مقارنة بالطريقة التقليدية أن الهدف من أنموذج حمدي هو استعمله في تصميم وحدة دراسية او برنامج تعليمي متكامل ويتكون من سلسلة من الخطوات المترابطة التي توجه التدريس (الرواضية وآخرون ،٢٠٠١١,١٨٧)يحقق توصيف نموذج حمدي في التدريس المميزات الآتية:

١-يركز على التعلم بالدرجة الأولى باعتباره محور للعملية التربوية.

٢-خضوع الدرس لنوع من الضبط والمراجعة وصولا لأفضل النتائج المتوقعة.

٣-مساعدة المدرس على اداء ادواره بفعالية وكفاية لانهما تسهمان لتصميم مواقف تدريسية ترتبط مباشرة بالأهداف السلوكية.

٤-بأمكان المدرس تحديد افضل ادوات التقويم واساليبه الملائمة لقياس مخرجات التدريس لدى الطلبة.

٥-يوفر التنوع في استعمال الإستراتيجيات والطرائق التدريسية ولا يقتصر على طريقة واحدة (حمدي،١٩٩٩:٧٥) لابد من الاهتمام بطرائق التدريس الحديثة او نماذج التدريس التي تزيد من

فعالية البعد الثالث من خلال اختبار طرائق تدريس مناسبة لقدرات وقابليات المتعلمين ورغباتهم وخبراتهم السابقة (بلقيس ، ١٩٨٣ ، ٣٥)؛ لذا تأتي أهمية البحث الحالي والحاجة اليه من انه اضافة جديدة للميدان التربوي تحاول من خلالها الباحثة تقصي اثر استعمال انموذج الاستراتيجيات البنائية للتدريس بوصفه متغير تجريبي لبيان اثر في اكتساب المفاهيم لدى طالبات الرابع اعدادي في مادة الجغرافية .

فالدراسة الحالية تلقي الضوء على المستوى الحالي لتدريس مادة الجغرافية في المرحلة الاعدادية و تهتم بأحد الاتجاهات الحديثة في مجال طرائق المواد الاجتماعية و التي تتمنى الباحثة من خلال نتائج دراستها تعريف معلمي و معلمات الجغرافية بنماذج تعليمية حديثة مما قد يسهم في تطوير الطرائق المستعملة حاليا و استنادا على ما تقدم فأن اهمية البحث الحالي تنبثق مما يأتي:

١. البحث يعد استجابة لما ينادي به المربون من ضرورة اعادة النظر في طرائق تدريس المواد الاجتماعية واعتماد الطرائق والنماذج في تأكيد التفاعل بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية .

٢. عدم وجود دراسة عربية او عراقية حسب علم الباحثة تناولت انموذج حمدي و اثره في اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات الرابع العام .

٣. اهمية المرحلة الاعدادية كونها الحجر الاساس للمستويات التعليمية اللاحقة .

كذلك يعد هذا البحث اضافة الى المكتبة التربوية اذ ان نتائجه تسهم في تطوير طرائق التدريس في المرحلة الاعدادية و فتح الباب ازاء بحوث و دراسات اخرى في هذا المجال .

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر أنموذج حمدي في اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات الرابع الاعدادي.

فرضية البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال انموذج حمدي ومتوسط اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية .

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١- طالبات الرابع العام في مدرسة العفة في مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٠ – ٢٠١١) .

٢- تدريس الفصل (الأول – الثاني – الثالث) من كتاب الجغرافية للصف الرابع العام سنة ٢٠٠٧ .

تحديد المصطلحات:

فيما يأتي توضيح المصطلحات الواردة في البحث :

الاثر :(شحاتة والنجار)

هو ما نراه من مقدار التغيير الذي يحدث على المؤثر فيه المتغير التابع بعد تعرضه المؤثر المتغير المستقل (شحاتة والنجار ،٢٠٠٣,٢٢)

وتعرفه الباحثة إجرائيا: التغيير الايجابي في نتائج اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية الذي يحدثه نموذج حمدي بنتائج المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة من عينة البحث

الأنموذج:

(قطامي و قطامي ١٩٩٨) : انه مجرد مجموعة من اجزاء موقف استراتيجي و هي طريقة تامة في اجزائها ا التي تم وصفها بالتفصيل(قطامي و قطامي ، ١١٩٨) .

وتعرفه الباحثة اجرائيا: مجموعة اجرائية منسقة ومترابطة تتبعها الباحثة في اثناء تدريس المجموعة التجريبية وتتضمن تصميم المادة التدريسية المشمولة بالبحث طيلة التجربة واساليب تقديمها ومعالجتها على وفق المراحل التي وصفتها حمدي

الجغرافية : عرفها الامين و اخرون (١٩٩٠) : بانها دراسة توزيع الظاهرات المختلفة طبيعية و بشرية على سطح الأرض او على فرد منه و تحليل العلاقات و الارتباطات الموجودة فيها مكانيا (الامين١٩٩٠)

أنموذج حمدي : تعريف اجرائي

مجموعة من الخطوات المنظمة تتبعها الباحثة عند تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية من عينة البحث على وفق مراحل النموذج ويضم التعريف –التطوير –التنظيم

الاكتساب : عرفه **كل من:**

عاقل (١٩٧٩) بأنه :-" اضافة استجابة جديدة عن طريق التعلم " _عاقل ،١٩٩٧)

العمر(١٩٩٠) بأنه :-" مدى معرفة التلميذ بما يمثل المفهوم و لا يمثله من خلال الخاصية ليكون معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات قبل ان يحفظها في مخزن الذاكرة " . (العمر ، ١٩٩٠)

قطامي بأنه :-" كمية المثيرات التي يمكن للشخص ان يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ، و يستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها بها ". (قطامي ، ١٩٩٠)

أما أبو جادو عرفه بأنه :- "أولى مراحل التعلم التي يتم خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءا" من حصليته السلوكية " . (ابو جادو ، ٢٠٠٣)

٢- التعريف الإجرائي :

هو قدرة الطالبة على فهم و تمييز مفهوم معين من مجموعة مفاهيم أخرى و تقاس هذه القدرة بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الاكتساب المعد لأغراض البحث الحالي ...

المفهوم:

عرفه (كلوز) بأنه :-" وضع الموضوعات والأحداث في تصنيفات على أساس الخصائص المعيارية المحددة لها ويعطي التصنيف عادة أسما" ، وتحدد المفاهيم في ضوء الأبعاد الرئيسية للخصائص المشتركة. (Klaus meier, 1975)

وعرفه (هارد) المفهوم لفظ او اسم يستعمل لتصنيف الأشياء و الأحداث و العمليات التي تشترك في الخصائص الجوهرية كما أنها تشكل من الجزيئات الخاصة حقيقة عامة "
(Hard ,1981)

التعريف الإجرائي :

مجموعة من الحقائق و المعلومات و المعارف و المفاهيم و المهارات التي يتضمنها كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه للصف االرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠")

الفصل الثاني/ (الدراسات السابقة)

سعت الباحثة في البحث في الكتب والدوريات التي تناولت هدف دراستها بالتجريب وهو تعرف اثر أنموذج حمدي (متغير مستقل) في اكتساب المفاهيم (متغير تابع)ولم تجد دراسة تناولت المتغير لذلك قسمت الباحثة الدراسات الى محورين:

المحور الاول/ دراسات تناولت نماذج تعليمية متنوعة وأثرها في اكتساب المفاهيم:

دراسة مذكور ٢٠١٢:

هدفت الدراسة التعرف اثر انموذج الاستراتيجيات البنائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لطالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافي، واختارت الباحثة تصميم تجربي لمجموعتين الاولى ضابطة والثانية تجريبية متكافئتين الاولى درست بالطريقة التقليدية والثانية باستخدام انموذج الاستراتيجية

البنائية، بلغت العينة٧١من طلبة الصف الرابع العام، كوفئت المجموعات في متغيرات العمر والاختبار المعرفة السابقة واختبار الذكاء، درست الباحثة المجموعتين بنفسها.

الوسائل الاحصائية: استعملت اختبار ومعامل ارتباط بيرسن.

المحور الثاني/ دراسات تناولت نماذج مدخل النظم:

دراسة الفرطوسي ٢٠١٢:

هدفت الدراسة الى التعرف اثر التدريس بالمدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الاول المتوسط

اجريت في كلية التربية بن رشد – جامعة بغداد

اختار الباحث تصميما تجريبيا ذو الضبط الجزئي مجوعتين متكافئتين مجموعة تجريبية درست وفق المدخل المنظومي اما المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية

بلغت العينة (٦٧)طالبا من متوسطة اشور للبنين

كوفئت المجموعتان في متغيرات (العمر الزمني، اختبار المعرفة السابقة محسوبا بالأشهر، الذكاء، درجات الجغرافية للسنة السابقة ،اختبار مهارات التفكير المنظومي ، التحصيل الدراسي للوالدين)

درس الباحث المجموعتين بنفسه واعد:

١–اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية معتمدا على الفصول الاربعة الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الاول المتوسط يتكون من (٥٠) فقرة من الاختيار من المتعدد

٢–اختبار التفكير المنظومي تكون من (٦٠) فقرة

طبقت التجربة في الفصل الدراسي الاول واستمرت (١٢) اسبوعًا، ولمعالجة البيانات احصائيا استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ،معادلة الفاكرونباخ، معادلة جتمان، واظهرت النتائج:– تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق المدخل المنظومي على المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير المنظومي.

(الفرطوسي،١٨:٢٠١٢)

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة مذكور في أنها تناولت نفس المرحلة الدراسية وهي المرحلة الرابعة وتشابهت مع دراسة الفرطوسي ودراسة مذكور في انها تناولت نفس المادة الدراسية وتشابهت مع دراسة الفرطوسي في أنها تناولت أنموذج من نماذج مدخل النظم كما اختلفت مع الدراستين في إعداد العينتين وتشابهت مع الدراستين في التصميم التجريبي والوسائل الإحصائية.

الفصل الثالث/ منهجية البحث و إجراءاته:

ضمن هذا الفصل عرضا لمنهجية البحث وإجراءاته من حيث منهج البحث المتبع، واختيار التصميم التجريبي المناسب، ومجتمع البحث وعينته، وتكافؤ المجموعات، وضبط المتغيرات الدخيلة، وتحديد المادة العلمية، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التعليمية، وإعداد أداة البحث، وتطبيق التجربة، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وعلى النحو الآتي:

أولا"-منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي في اجراءات بحثها ، ذلك لملائمته و اهداف بحثه الحالي ، اذ يبنى منهج البحث التجريبي على الأسلوب العلمي ، و يبدأ بوجود مشكلة ما تواجه الباحثين تتطلب منهم البحث عن الأسباب و الظروف الفاعلة ، ذلك بأجراء التجارب على أثرها .

(داود و انور ، ١٩٩٠، ص٢٤٧)

ثانياً/ التصميم التجريبي:

يعدُّ التصميم التجريبي مخططا و برنامج عمل لأسلوب تنفيذ التجربة ، وتخطيطا" للظروف و العوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة و ملاحظتها .(داود و انور ، ١٩٩٠٢٥٦)، و يتوقف نوع التصميم التجريبي على طبيعة مشكلة البحث و متغيراتها ، و طبيعة العينة المختارة ، و الإجراءات الكفيلة التي يطبق عن طريقها التصميم . (الزوبعي،٥٨,١٩٨١)، بوصفه اداة تساعده في تخطي العقبات كافة التي قد تصادفه ، فسلامة التصميم التجريبي و صحته يؤدي بالباحثة الى نتائج دقيقة وموثوق بها . (ملحم ، ١٩٩٥،٢٢٨)

اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، وهذا التصميم يعتمد على مجموعتين أحداهما تجريبية تدرس موضوعات الفصول الثلاثة من الكتاب المقرر(مادة الجغرافية) باستعمال انموذج حمدي، و مجموعة اخرى ضابطة تدرس الفصول نفسها بالطريقة الاعتيادية ، كما في الشكل (٢) :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	نموذج حمدي	**اكتساب المفاهيم الجغرافية**
الضابطة	– الاعتيادية	

شكل (٢)

ثالثا"-مجتمع البحث و عينته:

مجتمع البحث هو "جميع مفردات او وحدات الظاهرة موضوع الدراسة، الذي يتم منه اختيار عينة بطريقة قصدية او عشوائية" (السماك والفهادي، ١٩٨٦، ٢٠).

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الثانوية او الاعدادية النهارية للبنات في مدينة بغداد ، بحيث لا يقل عدد شعب الصف الرابع اعدادي فيها عن شعبتين .

وقد اختارت الباحثة قصديا متوسطة العفة النهارية ، لغرض تطبيق التجربة فيها ، و ذلك للأسباب الاتية:-

١. أبدت ادارة المدرسة استعدادا للتعاون مع الباحثة .
٢. الظروف الأمنية الراهنة.
٣. احتوائها على وسائل تعليمية ملائمة.
٤. قربها من سكن الباحثة، مما يسهل عليها اجراء التجربة.

وقبل البدء بالتدريس زارت الباحثة المدرسة و وجدت انها تضم اربع شعب للصف الرابع اعدادي للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ م ، هي (أ،ب،ج،د) ، وبطريقة السحب العشوائي ،أصبحت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية التي تدرس الجغرافية على وفق انموذج حمدي، و شعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس الجغرافية على وفق الطريقة التقليدية.

بلغ عدد طالبات المجموعتين (٨٥) طالبة" بواقع (٤٣) طالبة" في شعبة (أ) و (٤٢) طالبة" في شعبة (ب) ، و بعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهن (١٥) طالبة" احصائيا فقط ، أصبح عدد افراد العينة (٧٠) طالبة" منهم (٣٥) طالبة" في المجموعة التجريبية الثانية و (٣٥) طالبة" في المجموعة الضابطة .

إن سبب استبعاد الطالبات الراسبات بحسب اعتقاد الباحثة هو انهن يمتلكن خبرات سابقة قد تؤثر في دقة نتائج البحث او السلامة الداخلية للتجربة ، و هذا ما جعل الباحثة تستبعدهم من نتائج البحث فقط ، اذ ابقي عليهن في داخل الصف حفاظا على النظام التعليمي و الجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

عدد الطلاب المجموعتين قبل الاستبعاد و بعده

المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبين	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	٤٣	٨	٣٥
الضابطة	٤٢	٧	٣٥
المجموع	٨٥	١٥	٧٠

رابعاً/ تكافؤ مجموعتي البحث احصائيا:

ان تعدد المتغيرات المؤثرة في الموضوعات التربوية و تشابكها ، يجعل من الصعب على الباحثين التربويين الحصول على مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة متكافئة في المتغيرات التي قد تؤثر في العلاقة بين المتغير المستقل و المتغير التابع (الرشيدي ٢٠٠٠،ص١٠٧) ، مما دفع الباحثة قبل الشروع بالتجربة الى اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية – و الضابطة) في بعض المتغيرات التي يعتقد بأنها تؤثر في دقة نتائج التجربة ، ومن هذه المتغيرات ما يأتي :

١-اختبار مستوى الذكاء .

٢-اختبار المعرفة السابقة .

٣-التحصيل الدراسي السابق في مادة الجغرافية .

٤-التحصيل الدراسي للآباء .

٥-التحصيل الدراسي للأمهات .

١-اختبار مستوى الذكاء:

يعد الذكاء من العوامل المؤثرة في اكتساب المفاهيم و نموها (الشربيني و يسرية،٢٠٠٠، ص٧٧-٧٨) ، فقد اعتمدت الباحثة على اختبار رافن (Raven للمصفوفات التابعة و المقنن على البيئة العراقية . (الدباغ و اخرون،١٩٨٣)

يكون هذا الاختبار من ستين شكلا" (مصفوفة) ، و في كل شكل من هذه الأشكال هناك جزء مفقود ، وضعت في أسفل كل شكل ستة بدائل مصورة ، يطلب من الطالبة تكملة الجزء المفقود من البدائل الستة و ذلك بوضع رقم البديل الصحيح في الجزء المفقود من الشكل ، وصحح بواقع درجة واحدة للفقرة الصحيحة ، وصفر للفقرة الخطأ أو المتروكة ، او التي تعددت الإجابة عنها، و بهذا تكون الدرجة الكلية (٦٠) درجة ، وفي ضوء الإجابات تحدد درجات الذكاء .

وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣٨.٤٠) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٣٧.١١) وعند معالجة تلك البيانات احصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذوات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٧١٥)، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٦٨)، وبذلك تكون مجموعتا البحث متكافئتين في متغير الذكاء كما مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢)

المتوسط الحسابي و التباين و القيمة التائية المحسوبة و الجدولية لدرجات الذكاء لمجموعتي البحث التجريبية و الضابطة

ت	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
١.	التجريبية	٣٥	٣٨.٤٠	٧٢.١٨٢	٦٨	٠.٧١٥	٢	غير دالة احصائيا
٢.	الضابطة	٣٥	٣٧.١١	٤٠.٨٥٧				

٢-اختبار المعرفة السابقة .

لأجراء التكافؤ في هذا المتغير، أعدت الباحثة اختبار المعرفة السابقة ملحق (٣) ، تألف من (٢٠) فقرة ، و يتكون من سؤالين: الأول نوع الاختيار من متعدد ، والثاني صح و الخطأ، وللتحقق من صلاحيته و صدقه قبل تطبيقه تم عرضه على مجموعة من الخبراء في مجال الاختصاص، وطبق على مجموعتي البحث قبل بدأ التجربة، وصححت فقرات الاختبار بإعطاء درجة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ أو المتروكة، وعند حساب المتوسط الحسابي بلغ للمجموعة التجريبية (١٢.٦٠) ، في حين بلغ للمجموعة الضابطة (١٢.٠٥)، ولمعالجة البيانات إحصائيا" تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذوات دلالات احصائية في هذا المتغير، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٥٥١) ، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٦٨) ، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير كما مبين في الجدول (٣)

الجدول (٣)

المتوسط الحسابي و التباين و القيمة التائية المحسوبة و الجدولية لدرجات المعرفة السابقة لمجموعتي البحث التجريبية و الضابطة

ت	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
١.	التجريبية	٣٥	١٢.٦٠	١٦.٣٠٥	٦٨	٠.٥٥١	٢	غير دالة احصائيا
٢.	الضابطة	٣٥	١٢.٠٥	١٧.٦٤				

٣-التحصيل الدراسي السابق في مادة الجغرافية .

استعانت الباحثة بالبطاقة المدرسية الخاصة بطالبات عينة البحث ،اذ وجد ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٨٠.٦٨٥) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٧٨.٥١٤) ، وقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي البحث ، فكانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٨٠١) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٦٨) ، و هذا يعني ان المجموعتين متكافئتان في التحصيل في مادة الجغرافية للعام الدراسي السابق . و الجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي و التباين و القيمة التائية المحسوبة و الجدولية لدرجات مادة الجغرافية للسنة السابقة لطالبات مجموعتي البحث التجريبية و الضابطة

ت	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
١.	التجريبية	٣٥	٨٠.٦٨٥	١٥٥.٣٢٦	٦٨	٠.٨٠١	٢	غير دالة احصائيا
٢.	الضابطة	٣٥	٧٨.٥١٤	١٠٢.١٣١				

٤-التحصيل الدراسي للآباء .

في ظل البيانات التي حصلت عليها الباحثة عن طريق توجيه استمارة معلومات الى ولي أمر الطالبة ، يتضح من جدول (٥) أن طالبات مجموعتي البحث متكافئين احصائيا" في التحصيل الدراسي لإبائهم ، اذ أظهر تحليل البيانات باستعمال مربع كاي (كا^{٢}) ان قيمة (كا^{٢}) المحسوبة بلغت (١.٢٨٤) ، و هي اصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (١١.٠٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، و درجة حرية (٥) .

جدول (٥)

قيمة مربع كاي و دلالتها الأحصائية لمتغير التحصيل الدراسي للاباء بين افراد المجموعتين التجريبية و الضابطة

ت	المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى تحصيل الأب						مربع كاي (كا^{٢})		الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
			يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	بكلوريوس	المحسوبة	الجدولية	
١.	التجريبية	٣٥	٥	٥	٦	٥	٨	٦	١.٢٨٤	١١.٠٧	غير دالة احصائيا"
٢.	الضابطة	٣٥	٥	٧	٥	٦	٥	٧			
	المجموع	٧٠	١٠	١٢	١١	١١	١٣	١٣			

٥-التحصيل الدراسي للأمهات .

أجري التكافؤ في التحصيل الدراسي لأمهات المجموعتين الضابطة و التجريبية باستعمال مربع كاي (كا^{٢}) ، فأظهرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات ان قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٠.٨٣٤) ، و هي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١١.٠٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، و درجة حرية (٥) ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين ، و الجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

قيمة مربع كاي و دلالتها الأحصائية لمتغير التحصيل الدراسي لل أمهات بين افراد المجموعتين التجريبية و الضابطة

ت	المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى تحصيل الأم						مربع كاي (كا^{٢})		الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
			يقرأ و يكتب	ابتدائية	متوسطة	أعدادية	معهد	بكلوريوس	المحسوبة	الجدولية	
١.	التجريبية	٣٥	٥	٧	٥	٥	٧	٦	٠.٨٣٤	١١.٠٧	غير دالة احصائيا"
٢.	الضابطة	٣٥	٧	٦	٦	٥	٥	٦			
	المجموع	٧٠	١٢	١٣	١١	١٠	١٢	١٢			

خامساً/ ضبط المتغيرات الدخيلة :

بغية الحفاظ على سلامة التجربة و دقة نتائجها ، حاولت الباحثة الحد من تأثير هذه المتغيرات وعزلها، وتثبيت أثرها في مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وهي:

أ- الحوادث المصاحبة:

يقصد بالحوادث المصاحبة ، الحوادث التي يمكن حدوثها في اثناء التجربة ، مثل الحروب ، الاضطرابات ، و الكوارث ، و الحوادث الاخرى التي تعرقل سير التجربة ، و قد حاولت الباحثة قدر الامكان ضبط هذا المتغير من خلال تعويض ايام الانقطاع عن الدوام و غيرها .

ب- العمليات المتعلقة بالنضج:

النضج عملية منظمة و مستمرة ، يقصد به التغيرات البيولوجية التي تحدث في بنية الكائن العضوي لدى معظم الافراد، لم يكن لهذا العامل اي تأثير على نتائج التجربة ، ذلك لقصر مدة التجربة ، التي امتدت شهرين و ثلاثة ايام ، ابتدأت من ٢٠٠٩\١٠\١٨ و انتهت يوم ٢٠١٠\١٢\١٦.

ج- الاندثار التجريبي:

لم تتعرض التجربة طيلة مدة اجرائها الى ترك او انقطاع احد افرادها او الانتقال من المدرسة و اليها ، و ما حدث من حالات التغيب لا تشكل الا نسبة ضئيلة جدا" ، ومتساوية ، لذ لم يكن لها تأثير في سير التجربة .

د- أداة القياس:

استعملت الباحثة أداة قياس موحدة لمجموعتي البحث ، وهو اختبار الاكتساب لقياس اكتساب المفاهيم الجغرافية لمجموعتي البحث .

هـ- اختيار افراد العينة:

حاولت الباحثة تفادي تأثير هذا المتغير في نتائج التجربة ، ذلك عن طريق العشوائية في اختيار المجموعات التجريبية و الضابطة ، و اجراء عمليات التكافؤ في بعض المتغيرات فضلا عن انتماء طالبات مجموعتي البحث لبيئة اجتماعية و اقتصادية و ثقافية متشابهة ، و بذلك امكن الحد من تأثير هذا العامل في التجربة .

و- أثر الاجراءات التجريبية:

لغرض الحد من تأثير هذا المتغير في سير التجربة ، عمدت الباحثة على ما يأتي :-

١. المادة الدراسية:

اعتمدت الباحثة على الكتاب المدرسي المقرر للعام الدراسي ٢٠٠٩ في تحديد المادة العلمية و الذي ضم الموضوعات الاولى من مادة،جغرافية الرابع الاعدادي اذ درس مجموعتي البحث هذه المادة طيلة مدة التجربة و بذلك تم ضبط هذا المتغير .

٢. المدرسة:

درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث ، لكي لا يكون لهذا العامل تأثير في نتائج التجربة .

٣. بناية المدرسة:

طبقت التجربة في مدرسة واحدة ، وفي صفوف متجاورة ومتشابهة من حيث المساحة وعدد الشبابيك، والإنارة والتهوية، وعدد المقاعد .

٤. توزيع الحصص:

تمت السيطرة على هذا العامل من التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث ، بواقع حصتين لكل مجموعة و كما موضح في جدول (٧).

جدول (٧)

توزيع حصص مادة الجغرافية على طالبات مجموعتي البحث

المجموعات	اليوم	الدرس
التجريبية	الاثنين الخميس	أول ثاني
الضابطة	الاثنين الخميس	ثاني أول

٥. الوسائل التعليمية:

حرصت الباحثة على ان تقدم الوسائل التعليمية التي اعتمدتها في التجربة الى طالبات مجموعتي البحث بنحو متساو ، من حيث تشابه السبورات ، و استعمال خرائط العالم و نموذج الكرة الأرضية .

٦. سرية التجربة:

حرصت الباحثة على سرية التجربة ، اذ تم الاتفاق مع ادارة المدرسة على ذلك، وتم تقديمها على أنها مدرسة جديدة في المدرسة .

٧. مدة التجربة:

مدة التجربة كانت متساوية لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) ، اذ بدأت في ٢٠١٠\١٠\١٨ و انتهت في ٢٠١١\١٢\١٦ .

سادساً/ مستلزمات البحث:

١. تحديد المادة العلمية:

من اولى المهمات التي تقع على عاتق الباحثة تحديد المادة العلمية قيد التجريد؛ لأنَّ إعداد اختبار الاكتساب سيتم في ضوء المادة العلمية المقرر تدريسها و حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها للطالبات (عينة البحث) و هي الفصول الأولى من كتاب الجغرافية للصف الرابع اعداديو لغرض تحقيق هدف البحث قامت الباحثة بتحليل فصول الكتاب و حددت مفاهيمها الرئيسية حيث بلغت ٢٠ مفهوم رئيسيا و يرتبط بكل مفهوم عدد من المفاهيم الثانوية (الفرعية – التدعيمية) التي لها علاقة بالمفهوم الرئيس وقد استرشدت الباحثة بالمعايير الاتية في تحديد المفاهيم الفرعية المرتبطة بكل مفهوم رئيس .

١- يكون كل مفهوم فرعي مشتملا على فكرة واحدة

٢- يتخذ كل مفهوم فرعي شكلا بسيطا و مصاغا بعبارات اثباتية

٣- يكون كل مفهوم فرعي حيويا و اساسيا في عملية التعليم – التعلم

٤- ترتب المفاهيم الفرعية لكل مفهوم رئيسي في نمط من انماط التتابع المنطقي الطبيعي اذ يؤدي كل منها على نحو طبيعي للمفهوم الفرعي الذي يليه

٥- يعبر المفهوم الفرعي عن تعميم ، تعريف كعنصر من عناصر المعرفة

٦- يتضمن المفهوم الفرعي التصنيف والمعيار الذي يعتمد لذلك

٧- يتضمن المفهوم الفرعي التمييز والخاصية المعتمدة لذلك. (جابر، ١٩٨٥: ٧٤)

ان تحديد المفاهيم الرئيسية و الفرعية قد ساعد كثيرا في اعداد الاغراض السلوكية المراد تحقيقها و بناء فقرات اختبارية للتحقق من اكتساب المفاهيم . عرضت المفاهيم الرئيسة، وما يرتبط بها من مفاهيم فرعية على مجموعة من المحكمين الافاضل المختصين في الجغرافية و طرائق تدريس الجغرافية مرفقة بكتاب الجغرافية للصف الرابع اعداديو طلب اليهم ابداء ملاحظاتهم بشأن صحتها وشمولها وعلاقتها بعمليات اكتساب المفهوم الثلاثة (التعريف، التمييز، التطبيق) وقد تم اللقاء مع كل محكم لمناقشة ملاحظاته و توجيهاته بشأن صحة المفاهيم و تحديد الاساسية منها و تمييزها عن المفاهيم الفرعية الثانوية والتدعيمية التي لها علاقة بها اذ اجريت بعض التعديلات البسيطة المناسبة في ضوء ملاحظاتهم التي اخذ بها لتكون ذات صيغة نهائية واضحة.

٢. الأغراض السلوكية لمحتوى المادة التعليمية:

يعد الهدف قصد يمكن التعبير عنه بعبارة تصف تغيرا مقترحا يراد احداثه في المتعلم بواسطة عملية التعلم و التعليم وهو بذلك الغاية النهائية من عملية التعلم التي يرمي المنهج الى تحقيقها تنبثق اهمية الاهداف في كونها توجه نشاط المتعلم والمعلم والتفاعل بينهما من انتقاء المحتويات والخبرات اللازمة للمنهج فضلا عن اهميتها في عملية التقويم . (الحسن ١٠٤,١٩٩٩) .

اذن التدريس عملية تفاعل متبادلة بين المتعلمين و المعلم و عناصر البيئة المختلفة التي يهيئها المعلم من اكسابهم المعلومات التي ينبغي تحقيقها في فترة زمنية محددة كان لابد لعملية تخطيط التدريس ان تتضمن صياغة للأهداف التعليمية بصورة انماط سلوكية ادائية مع تهيئة مناسبة للموقف التعليمي اللازم لبلوغ الأهداف (سعيد ابو طالب٧١-٧٢، ١٩٩٠)، (احمد محمد عبد القادر٣٥,١٩٩٠) فالأهداف السلوكية ماهي الا غايات او اهداف تعليمية تحدد كمعيار للسلوك الفعلي او انها وصفا ملاحظا للسلوك القابل للقياس (Good,393. 1976)

وعلى اساس ذلك فقد تمت صياغة الاهداف صياغة سلوكية بناءا على طبيعة المفاهيم التي تم القيام بتحليلها لمحتوى الكتاب المدرسي المقرر مع الاخذ بنظر الاعتبار دقة و وضوح الهدف و امكانية تحقيقه و صياغته السلوكية التي تبتدأ بفعل مضارع و اعتماده على اداء المعلم و اعتماده

ناتج عملية التعلم و ان يكون ناتج واحدا بدل من خليط من نواتج متعددة (كرونلود نورمان٢٣، مفهوم وان 19831٥) و لما كان عدد المفاهيم الرئيسية لمحتوى الفصول المشار اليها قد بلغ عميات اكتساب المفهوم تنحصر في ثلاثة هي التعريف و التمييز و التطبيق فقد تم صياغة الأغراض السلوكية لتلك المفاهيم بناء على هذه العمليات الثلاث لأنها المتغير التابع للبحث و ما غرضا 45ترمي عملية التدريس بالمتغير التجريبي تحقيقه و قد بلغ مجموع الأغراض السلوكية سلوكيا واستخدمت في كتابة الخطط التدريسية وفقا للمتغير التجريبي و في اعداد فقرات تقويمية لاختبار اكتساب المفاهيم بهدف التحقق من صياغة الأغراض السلوكية و اتفاقها مع عمليات اكتساب كل مفهوم فقد تم عرضها على شكل استبانة على مجموعة من الخبراء الافاضل المختصين بطرائق تدريس الجغرافية التي تضمنت هذه الاستلانة المفاهيم الرئيسية و ما يقابلها من الاغراض السلوكية و مدى اتفاق كل غرض مع عملية اكتساب التي يرمي إليها.

٣. اعداد الخطط التدريسية:

تعرف الخطة التدريسية بأنها: تدوين منظم، وخطوات مترابطة للحقائق والخبرات، وتصورات مسبقة للعملية التعليمية يسترشد بها المدرس في تنفيذ الدرس داخل الصف ، و التخطيط الجيد للدرس يساعد المدرس على اختيار الأنشطة التعليمية ، فضلا" عن تقويم العملية التعليمية ، و معرفة مدى ما تحقق من اهداف تربوية . (كاظم و زكي، ١٩٧٣، ص٣٢٨) .

و لما كان اعدادها يعد واحدا من متطلبات التعليم الناجح ، فقد اعدت الباحثة الخطط التعليمية الازمة لتطبيق التجربة ، ذلك في ضوء اهداف الدراسة و فرضياتها و متغيراتها و محتوى موضوعات مادة الجغرافية للصف الرابع اعدادي المقرر تعليمها في اثناء مدة التجربة ، و كانت على نوعين هما:

أ-خطط تدريسية للمجموعة التجريبية ، اعدت وفقا لاستعمال انموذج . (حمدي)

ب-خطط تدريسية للمجموعة الضابطة ، اعدت وفقا" للطريقة التقليدية ، اذ بلغ عدد الخطط (١٢) خطة لكل مجموعة ، عرضت الباحثة نماذج منها على مجموعة خبراء متخصصين في المناهج و طرائق التدريس ، و عدد من المختصين في مادة الجغرافية للأفادة من ارائهم و تعديلاتهم لتطوير صياغة تلك الخطط بنحو سليم و ناضج ، و قد تم الأخذ بتلك الاراء بحيث اصبحت تلك الخطط التدريسية جاهزة للتنفيذ.

ج- تحديد المادة التعليمية من كتاب الجغرافية المقرر من قبل وزارة التربية .

د-تحليل المحتوى لوحدة الدرس .

و-اعداد قائمة بالمفاهيم الجغرافية الواردة بكتاب الجغرافية .

ز-اعداد خطة للطالبات خاصة بدراسة المفاهيم وفق انموذج حمدي

سابعاً: اعداد أداة البحث:

١. تصميم اختبار الاكتساب النهائي:

تعد الاختبارات من اكثر ادوات التقويم و أساليبه شيوعا و استعمالا" في تقويم نتائج التعلم ، لهذا تستعمل على نطاق واسع في تحديد مقدار ما تحقق من اهداف تعليمية . (الحيلة،١٩٩٩،ص٤٠٧).

ولمعرفة اثر المتغير المستقل (CST-Model) في اكتساب المفاهيم الجغرافية ، ومدى تأثيره ، موازنة بالطريقة التقليدية، فقد صممت الباحثة اختبارا" موضوعيا لذلك الغرض، ولاسيما أن الاختبارات الموضوعية تعد من افضل انواع الاختبارات ، موازنة بالاختبارات المقالية؛ لأنَّها تتسم بالدقة و الموضوعية والشمولية والاقتصاد في الوقت، فضلا عن أنها تمتاز بالصدق والثبات، وتتصف بدرجة من المرونة، مما يجعلها يسيرة الاستعمال في قياس انواع متعددة من القدرات العقلية والمهارات.

٢. صياغة فقرات الاختبار Formulation Items Test

حددت الباحثة عدد فقرات اختبار الاكتساب للمفاهيم الجغرافية ب(٤٥) فقرة ، من نوع الاختيار المتعدد و بأربعة بدائل . ملحق(٥) ، لأنها اكثر موضوعيا و ثباتا و صدقا" و اقتصادا في الوقت ، و تغطي مساحة كبيرة من محتوى المادة الدراسية ، و يمكن استعمالها في قياس اهداف متنوعة ، فضلا عن سهولة تحليل نتائجها احصائيا، وانها تحد من اثر الحد والتخمين، موازنة بأسئلة الصواب و الخطأ . (الزوبعي و اخرون،١٩٨١،ص٨٠) (حمدان،١٩٩٦،ص٢٨٣) .

و اتبعت الباحثة عند صياغة البدائل ، الخطوات الاتية :

١. ان يحدد في متن السؤال مشكلة واضحة ، ويكون احد البدائل حلا للمشكلة .

٢. ان تكون المموهات جميعا محتملة من وجهة نظر الطالب .

٣. تجنب الكلمات التي تحمل عدة معاني ، تؤدي الى ارباك الطالب و تضليله .

٤. التوزيع المتوازن لأماكن الاجابات الصحيحة . (محمد،١٩٩٩) .

٣. التحقق من صدق الاختبار Test Validity

يشير مفهوم الصدق الى قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه (الامام واخرون،١٩٩٠،ص١٢٣) ، فالاختبار الانسب هو الذي يحقق درجة اعلى من الصدق. (عودة و

ملكاوي١٥٩,١٩٨٧) . والتحقق من صدق الاختبار، وجعله محققا" للأهداف التي وضع له اعتمدت الباحثة على :-

أ) الصدق الظاهري: Face Validity

و يتم التوصل اليه من حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة ، و بما ان هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية ، لذا يعطي الاختبار لأكثر من محكم ، و يمكن تقييم درجة الصدق الظاهري للاختبار من التوافق بين اراء المحكمين . (عودة١٥٧,١٩٩٧) .

بعد ان اعدت الباحثة الاختبار البالغ عدد فقراته (٤٥) فقرة بصورتها النهائية عرضته على مجموعة من الخبراء المختصين في القياس والتقويم، وطرائق التدريس والجغرافية "، لاستطلاع آرائهم بشأن صلاحية فقراته في قياس محتوى مفاهيم الجغرافية، على ضوء الإغراض السلوكية، عدت الفقرة صادقة اذا حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) من نسبة عدد الخبراء. وبذلك أصبح الاختبار صالحا لقياس اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الرابع إعدادي.

ب) صدق المحتوى Content Validity

يقصد بصدق المحتوى مدى تمثل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية او مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي تقيسه . (الظاهر و اخرون١٣٤,١٩٩٩) .

٤. صياغة تعليمات الاختبار:

لكي يعطي الاختبار نتائج جيدة، لابد من إعداد تعليماته بدقة، إذ أثبتت بعض التجارب التربوية، أن الاختبار يعطي نتائج مختلفة اذا لم تكن قد وضعت بدقة ووضوح، وبغية تحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:-

أ-تعليمات الاجابة:

١. كتابة الاسم و الشعبة على ورقة الاسئلة .

٢. الاجابة تكون على ورقة الاسئلة نفسها .

٣. قراءة كل فقرة بدقة و انتباه .

٤. مثال توضيحي لفقرات الاختبار .

ب-تعليمات التصحيح:

ضمنت تعليمات التصحيح بتخصيص درجة واحدة للفقرة ، التي تكون اجابتها صحيحة ، و صفر للفقرة التي تكون اجابتها غير صحيحة ، و تعامل الفقرة المتروكة او التي تعددت الاجابات عليها معاملة الفقرة الغير صحيحة .

٥. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

بغية التثبت من وضوح فقرات الاختبار ومستوى صعوبتها، وقوة تميزها، وفعالية بدائلها غير الصحيحة، والزمن المستغرق في الإجابة عنها، طبق الاختبار على عينة استطلاعية مطالبات الصف الرابع إعدادي في مدرسة الزهو العراق للبنات، ولها مواصفات العينة نفسها ، و بلغ عدد طالبات العينة الاستطلاعية (١٥٠) طالبا"، وبعد تطبيق الاختبار اتضح ان الوقت المستغرق في الاجابة عن فقراته جميعا كان بين (٣٥-٥٥) دقيقة، وتم حساب مدى الوقت باستعمال المعادلة الاتية:

زمن الاختبار= زمن اسرع طالب + زمن ابطأ طالب

٢

٣٥د + ٥٥د = ٩٠د = ٤٥دقيقة

٢ ٢

٦. تحليل فقرات الاختبار Test Items Analysis

ان التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار ، عبارة عن عملية اختبار لاستجابات الطلاب عن كل فقرة من فقرات الاختبار، اذ يشتمل هذا الاجراء على معرفة مدى صعوبة او سهولة كل فقرة ، ومدى فعاليتها او قدرتها على التمييز، من تعرف نواحي القصور في فقراته من حيث الضعف والقوة والصياغة، لإعادة صياغتها ومعالجتها واستبعاد غير الصالح منها.

. (Scannell,1975,P.215)

يمكن ان نوضح ذلك بما يأتي:-

أ. معامل الصعوبة:

إن الغاية من حساب صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة ، و حذف الفقرات السهلة جدا" ، و الصعبة جدا" ، ذلك عن طريق حساب نسبة الطلاب الذين يجيبون عن الفقرة اجابة صحيحة (عودة،١٩٩٨،ص٢٨٩) ، تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية بعد التصحيح ترتيبا تنازليا" ، اختيرت نسبة من تلك العينة و مقدارها (٢٧%)** منها تمثل الطلاب الذين حصلوا على اعلى الدرجات (مجموعة عليا) و(٢٧%)** منها تمثل الطلاب الذين حصلوا على ادنى الدرجات (مجموعة دنيا) بوصفها افضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من مجموعة العينة الكلية لدراسة (الخصائص السايكومترية) الاحصائية. (عودة، ٢٠٠٢، ص٢٨٥)، (الفتلاوي،٢٠٠٤، ص٢٥٤)، وبعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة (معامل

الصعوبة و جد انه يكون بين (٠.٣٢-٠.٦٩) اذ يرى (بلوم) ان الفقرات الاختبارية تعد مقبولة اذا كان معدل صعوبتها بين (٠.٢٠-٠.٨٠) (Bloom,1971,P.66) ، و هذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة .

**عند استخراج النسبة ١٥٠ × ٢٧ = ٤٠ طالب في المجموعة العليا و ٤٠ طالب في المجموعة الدنيا و مجوعهما ٨٠ طالب

١٠٠

ب. قوة التمييز:

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين طالبات الفئة العليا و الفئة الدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار . (عودة،١٩٩٣،ص١٢٦) ، و بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار ، وجدت الباحثة انها تراوحت بين (٠.٣١-٠.٥٤) ، و يرى (Eble) ان فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوة تميزها (٠.٣٠) فأكثر . (Eble,1972,P.406) .

وقد تبين ان الفقرات كانت تمتاز بالقدرة على التمييز بين طالبات المجموعتين العليا و الدنيا .

ج. فعالية البدائل:

الاختبارات الموضوعية التي تضم فقرات من نوع الاختيار من متعدد ، يكون للبديل فيها مهمة اساسية تتمثل بالتمويه على المفحوصين في محاولة لإبعاد الطلاب الضعفاء غير المتمكنين من المادة الدراسية عن الاجابة الصحيحة لها . (ابراهيم،١٩٨٩،ص٧٨) .

و يجب ان تكون بدائل الاجابة الصحيحة تؤلف اجابات معقولة ظاهريا" ، اي ان تكون تلك البدائل مختلفة وجذابة للطالب . (قطامي،٢٠٠١،ص٥٧١) ، و يكون البديل الخاطئ فعالا" اذا كانت قيمته في السالب ، و جذبت اليه عددا من الطلاب في المجموعة الدنيا اكثر من عدد الطلاب في المجموعة العليا .

وعند استعمال معادلة فعالية البدائل لتقييم اجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار (الاختيار من متعدد)، اتضح ان البدائل الخاطئة جذبت اليها عددا من مجموعة طالبات المجموعة الدنيا اكبر من عدد طالبات المجموعة العليا، مما يعطي مؤشرًا على فعالية هذه البدائل في الجذب، لذا تقرر بقائها من دون تغيير، اذ انحصرت قيمتها السالبة بين (-٠.٠٢٤) (-٠.٠٩٧)، مما يعني انها فعالة في جذب طالبات المجموعة الدنيا اكثر من جذب طالبات المجموعة العليا.

د. ثبات الاختيار:

يقصد بثبات الاختيار ، اتساق نتائج الاختبار مع نفسها ، اذا ما تكر تطبيقه على الافراد انفسهم في الظروف نفسها .الغريب ،١٩٦٢،٥٦١) .

وقد حسبت الباحثة ثبات اختبار الاكتساب للبحث الحالي باستعمال:

طريقة التجزئة النصفية:

وهي من الطرائق المستعملة في قياس الاختبارات التحصيلية غير المقننة و قدرتها على تحديد الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وتميزها باقتصاد الوقت المتطلب لمعالجتها الاحصائية وابسطها في حساب الثبات . (البيلي واخرون،١٩٩٧،ص٣٧٣) .

وفي هذه الطريقة قامت الباحثة باختيار (٥٠) إجابة من إجابات طالبات من العينة الاستطلاعية عشوائيا" لحساب الثبات ، فقسمت فقرات الاختبار على قسمين متساويين بحيث تكونت المجموعة الاولى من فقرات تحمل الارقام الفردية ، اما المجموعة الثانية فقد احتوت على الارقام الزوجية للاختبار، ثم قامت الباحثة باستخراج معامل الارتباط (بيرسون) بين الدرجات الزوجية و الفردية، و بعد استخراج معامل الارتباط (بيرسون) تم الحصول على معامل الثبات و مقداره (٠.٦٨)، ولما كان معامل ثبات المستخرج يمثل ثبات نصف الاختبار ، اي يعني ان هذه الطريقة لا تؤدي الى قياس التجانس الكلي ، فقد لجأت الباحثة الى اجراء التصحيح ، ذلك باستعمال معادلة سبيرمان–براون (Spearman – Brown) عندها بلغ (٠.٨١) و هو معامل ثبات جيد، اذ يرى (ليكرت) ان معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه يكون ما بين (٠.٦٢) و (٠.٩٠) (جابر،١٩٧٧،٢٢٨) .

ثامنا"– تطبيق التجربة:

بدأت الباحثة بتطبيق التجربة يوم الاثنين ٢٠١٠\١٠\١٨ على مجموعتي البحث بعد تهيئة متطلبات التجربة و منها :–

١. اجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي تم ذكرها سابقا" .

٢. تنسيق الجدول الاسبوعي لحصص تدريس الجغرافية ، ذلك بتخصيص يومي الاثنين و الخميس بمعدل حصتين في الاسبوع لكل شعبة .

٣. قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية باستعمال انموذجcst، وقد تم اتباع الخطوات الاتية في التدريس بهذه الطريقة :

أ– اعداد خطط وفق الانموذج المذكور للفصول الثلاثة من كتاب الجغرافية العامة المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع اعدادي المشمول بالتجربة .

ب- قامت الباحثة بتوضيح اسلوب التدريس على وفق. انموذج حمدي

٤. اما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية ، التي تم تدريسها من قبل الباحثة ايضا" .

٥. اكمات الباحثة تطبيق تجربتها يوم الاحد ٢٠١٠\١٢\١٦ اي بعد مرور شهرين وثمانية ايام من تاريخ التجربة.

٦. طبقت الباحثة اختبار على طالبات مجموعة البحث في يوم الاثنين ٢٠١٠\١٢\١٧ ، الساعة الثامنة و خمسة عشر دقيقة " ، و اشرفت الباحثة بنفسها على مراقبة عملية الاختبار ، و بعد الانتهاء تم تصحيح الاجابات بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة او المتروكة او التي تتحمل اكثر من اشارة على البدائل .

تاسعاً/ الوسائل الحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية التالية:

١-الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مستقلتين ، و قد استعمل في الامور الاتية:

أ)اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية (الذكاء ، التحصيل الدراسي السابق في مادة الجغرافية ، المعرفة السابقة) .

ب) في اختبار فرضيات البحث بين مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية

٢-معامل السهولة / الصعوبة للفقرة:

اذ استعمل حساب معامل السهولة لفقرات اختبار الاكتساب البعدي للمفاهيم الجغرافية :

٣-معامل التمييز للفقرة:

لإيجاد قوة تميز فقرات الاختبار و الاكتساب البعدي للمفاهيم الجغرافية ، تم استعمال الاتي:

٤-فعالية البدئل:

لإيجاد مدى فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار (الاختيار المتعدد).

٥-معامل ارتباط بيرسون Pearson Coefficient Correlation

استعمل في حساب معامل ثبات اختبار الاكتساب البعدي بطريقة التجزئة النصفية .

٦- معامل سبيرمان – بروان : تم استعماله لتصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار، بعد استخراج معامل الارتباط بيرسون.

٧- مربع كاي (كا^{٢})

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والامهات.

الفصل الرابع/ **عرض النتائج وتفسيرها**

بعد ان انتهت تجربة البحث وفقا" للإجراءات التي تم عرضها في الفصل الثالث ، تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي اسفر عنها البحث، وفقا" لهدفه وفرضياته ، وتفسير تلك النتائج ، وعلى النحو الآتي:

أولا"/عرض النتائج:

يرمي البحث الحالي الى تعرف أثر استعمال (انموذج حمدي) في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الرابع العام. من خلال التحقق من صحة فرضية البحث كما يأتي:

الفرضية:

ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في اكتساب المفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية العامة باستعمال انموذج حمدي، و طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها من غير استعمال وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية تم حساب متوسطات درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية ملحق (٣)، فظهر ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية كان (٣١,٨٥) و التباين (١٠٨,٥٣) في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٣,٠٨) و التباين (١٠٩,٥٧) و جدول (١٢) يوضح ذلك .

الجدول (١٢)

المحسوبة و الجدولية لدرجات افراد مجموعتي البحث في اختبار اكتساب Tالمتوسط الحسابي و التباين و القيمة المفاهيم الجغرافية

ت	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
١.	التجريبية	٣٥	٣١,٨٥	١٠٨,٥٣	٦٨	٣,٥١	٢	دالة لصالح المجموعة التجريبية
٢.	الضابطة	٣٥	٢٣,٠٨	١٠٩,٥٧				

وباستعمال الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مستقلتين، وللموازنة بين هذين المتوسطين، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (٣,٥١)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٦٨) ، وهذا يشير الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة .

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي نصت على انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في اكتساب المفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال انموذج حمدي وبين طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها من غير استخدام هذا الانموذج .

ثانياً/ تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث ، ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال انموذج حمدي على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس من غير استعمال انموذج(حمدي) في اكتساب المفاهيم الجغرافية ، و تتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة الشطناوي (٢٠٠٦)، و قد تعزى هذه النتيجة الى عدة اسباب منها :

١. أدى استعمال انموذج حمدي على تنظيم المحتوى التعليمي (مادة الجغرافية) ، فجعل المعاني والعلاقات بين المفاهيم اكثر حسية، وسهلة الادراك، وربط المعرفة الجديدة مع ما لدى الطالبة من معلومات سابقة ، وهذا ما جعل تعلمهم ذا معنى، وهذا ما اكدته نتائج الاختبار .

٢. اتضح من استعمال انموذج حمدي تعاونا" مثمرا" بين الطالبات أنفسهن ، حيث حقق النموذج أهداف تدريس تلك المفاهيم، فضلًا عن تأثيره القوي في الارتفاع بمستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطالبات بالقياس باستخدام الطريقة التقليدية .

٣. وجود فروق ذات دلالات احصائية لصالح المجموعة التجريبية يدل على مدى التحسن الذي وصلت اليه الطالبات بعد ان تلقت تدريس المفاهيم الجغرافية وفق انموذج استراتيجيات البنائية القائم على النظرية البنائية في التعلم التي تركز على الجهد على الطالب لا على المعلم و في تحمل الطالب مسؤولية تعلمه و بناء معارفه و التشجيع على العمل الجماعي و التفاعل بالحوار و المناقشة للأفكار مع الاخرين فضلا عن توفير المعلم للوقت الكافي و اللازم لعملية بناء المتعلم لمعرفته وتطبيق هذه المعرفة في مواقف حقيقية و مهمة و كذلك جعل المعرفة مجالا خصبا لنمذجة المشكلات التي يواجهها المتعلم في حياته او في العلوم الاخرى و بالنتيجة حلها و التغلب عليها .

٤. ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى انه إستراتيجية دورة التعلم المتمثلة في أنموذج حمدي(Model)- وفر للطالبات فرصة أكثر للحصول على معلومات من مصادرها المختلفة و ذلك عن طريق الحوار والنقاش مع الإقران ضمن المجموعة الواحدة و مع المعلم .

وبهذا أظهرت قدرتهم على استرجاع المعرفة التي اكتسبوها اثناء مرورهم بخبرة التعلم المتمركز حول الطالب التي مارسوا من خلالها عملية بناء، وإعادة بناء لمعرفة المفاهيم الجغرافية وترتيب

وتنظيم الأفكار بطريقة خاصة وهذه الإستراتيجية هي التي وفرت للطالبات المهام التي تتحدى أفكارهم، وتشجع على إنتاج التفسيرات المتعددة والقيام بتحليل البيانات واكتشاف الحقائق مما دفعه الى طرح الاسئلة ذات النهايات المفتوحة و التي اتاحت لهم فرصة للبحث الاستقصاء وممارسة انواع مختلفة من التفكير مما طور تعلمهم .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

١. ادخال التعليم باستعمال انموذج حمدي ضمن المنهج المقرر في كليات ومعاهد المعلمين.

٢. ضرورة اطلاع وتدريب طلبة كلية التربية قسم الجغرافية على كيفية الاعداد او كيفية التدريس باستعمال هذا الانموذج .

٣. جعل عملية التعليم في المدرسة المتوسطة يقوم على اساس مشاركة الطلاب بعملية التعليم من خلال مشاركتهم بالأنشطة المختلفة التي اكد عليها هذا الانموذج .

٤. اطلاع المشرفين التربوية والمهتمين بطرق التدريس على أهمية تدريس الجغرافية على وفق النماذج التدريسية الحديثة ومنها أنموذج (حمدي).

المقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية :

١. دراسة لمعرفة اثر استعمال انموذج حمدي في التحصيل في مواد ومراحل دراسية اخرى .

٢. دراسة مقارنة هذا النموذج بنماذج تدريسية أخرى وأساليب تدريسية أخرى .

٤. اثر استعمال انموذج حمدي في تنمية بعض المهارات الجغرافية والمهارات العقلية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

المصادر العربية :

١. ابراهيم كاظم ابراهيم،(١٩٨٦). مجلة العلوم التربوية و النفسية، العراق، الجمعية العراقية للعلوم التربوية و التنمية، العدد(٧)، بغداد.

٢. ابراهيم، عاهد و اخرون،(١٩٨٩). **مبادئ القياس و التقويم في التربية**،دار عمار للنشر، عمان.

٣. أبو جادو، صالح محمد علي، (٢٠٠٣). **علم النفس التربوي**، ط٣، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الاردن.

٤. ابو سرحان، د.عطية عودة، (٢٠٠٠). **الموارد الاجتماعية**، ط١، دار الخليج ، عمان، الاردن

٥. احمد محمد عبد القادر ١٩٩٠ طرق التدريس العامة مكتبة النهضة العربية القاهرة.

٦. الأمام، مصطفى محمد و اخرون، (١٩٩٠). **التقويم و القياس**،وزارة التعليم العالي، بغداد.

٧. الأمين، شاكر محمود و اخرون، (١٩٩٠). **اصول تدريس المواد الاجنماعية**دار الحكمة للطباعة و النشر، بغداد.

٨. بلقيس، احمد، (١٩٨٣). **تعلم المفاهيم بين الاستقراء عند بابا و الاستكشاف عند برونز**، مجلة المعلم و الطالب، عدد(٢)، معهد التربية، عمان.

٩. البياتي، عبد الجبار توفيق، زكريا اثناسيوس، (١٩٧٧). **الأحصاء الوصفي و الاستدلالي في التربية و علم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد.

١٠. البيلي، محمد عبدالله و اخرون، (١٩٩٧). **علم النفس التربوي و تطبيقاته**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر، الامارات العربية المتحدة.

١١. تمّام، تمّام .(١٩٩٦).**أثر استخدام دورة التعلّم في تدريس المفاهيم العلميّة المتضمنة بموضوع الضوء لطلبة الصف الأول الإعدادي** . مجلة كلية، التربية، جامعة أسيوط.١٢، ٥٩٢-٥٦٥.

١٢. جابر و اخرون ١٩٨٥ مهارات التدريس ط١ دار النهضة العربية القاهرة

١٣. جابر، جابر عبد الحميد، (١٩٩٩). **استراتيجيات التدريس و التعليم**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٤. الجميلي، ندى فيصل فهد، (٢٠٠٥). **أثر استراتيجيتي كلوزماير و ميرل وتنسون في اكتساب المفاهيم و الاحتفاظ بها لدى طالبات الصف المتوسط في التربية الاسلامية**، أطروحة دكتورا (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد.

١٥. الحسن هشام و شفيق القايد ١٩٩٠ تخطيط المنهج و تطويره ط١ دار صفا للنشر و التوزيع .

١٦. حمدان، محمد زياد، (١٩٩٦). **التحصيل الدراسي- مفاهيم و مسائل و حلول**، دار التربية الحديثة ، دمشق.

١٧. الحيلة، محمد محمود، (١٩٩٩). **التصميم التعليمي نظرية و ممارسة**، ط١، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان.

١٨. حمدي، نرجس عبد القادر، ١٩٩٩: تطوير و تقويم نموذج تدريسي في تصميم التقنيات التعليمية و انتاجها وفق منحنى النظم ، مجلة دراسات ، م٢٦، ع١١، الجامعة الاردنية ، عمان – الاردن

١٩. الخياط، خليل يوسف، د.عبد اللطيف حسين، (١٩٩٦). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**، ط١، دار القلم للنشر و التوزيع، الامارات.

٢٠. داود، عزيز حنا و انور حين عبد الرحمن، (١٩٩٠). **مناهج البحث التربوي**، دار الحكمة للطباعة و النشر ، بغداد.

٢١. داود، ودبع. (٢٠٠٣). **البنائية في عمليتي تعليم و تعلم الرياضيات**. المؤتم العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس و التعلم، القاهرة.

٢٢. الدباغ، فخري و اخرون، (١٩٨٣). **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين**، مطبعة جامعة الموصل، العراق.

٢٣. الربيعي، اسماعيل حميد، (٢٠٠٨). **اثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الجغرافية و الاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الاول المتوسط** ،رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد.

٢٤. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم و اخرون، (١٩٨١). **الاختبارات و المقاييس النفسية**، العدد الثالث ، بغداد.

٢٥. زيتون، حسن و زيتون، كمال. (٢٠٠٣). **التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

٢٦. سعيد ابو طالب محمد ١٩٩٠ علم التربية في التعليم العالي تقنيات التدريس الجامعي و تصميمه و تخطيطه ج٢ مطابع جامعة الموصل ، الموصل.

٢٧. السماك، محمد ازهر و قيس سعيد الفهادي، (١٩٨٦). **أصول البحث العلمي**،ط٢، مطبعة جامعة صلاح الدين، بغداد.

٢٨. الشربيني، زكريا، و يسرية، صادق، (٢٠٠٠). **نموالمفاهيم العلمية للأطفال–برنامج مقترح و تجالرب لطفل ما قبل المدرسة**، ظ١، دار الكتب الوطنية، منشورات جامعة عمر المختار، بنغازي.

٢٩. الظاهر، زكريا و اخرون، (١٩٩٩). **مبادئ القياس و التقويم في التربية**،ط١، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان.

٣٠. عاقل، فاخر، (١٩٧٩). **معجم علم النفس**، ط٣، دار العلم للملايين، بيروت.

٣١. العاني، رؤوف عبد الرزاق، (١٩٧٨). **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**، مطبعة الأدارة المحلية، بغداد.

٣٢. عبد الهادي، نبيل، (٢٠٠٢). **القياس و التقويم في العملية التدريسية**، ط٥، دار الأمل، عمان.

٣٣. العمر، بدر عمر، (١٩٩٠). **التعلم في علم النفس التربوي**،مطبعة الكويت.

٣٤. عودة، احمد سليمان، و ملكاوي، فتحي حسن، (١٩٨٧). **اساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الانسانية عناصره و مناهجهه و التحليل الاحصائي لبياناته** ، مكتبة المنار، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٣٥. الغريباوي، زهور كاظم مناتي، (٢٠٠٠)، **أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طالبات الرابع في مادة الادب و النصوص**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد.

٣٦. قطامي، يوسف و ماجد ابو جابر و نابغة قطامي، (١٩٩٨). **تصميم التدريس**، جامعة القدس المفتوحة، عمان.

٣٧. قطامي، يوسف، (٢٠٠١). **تفكير الاطفال و تطوره و طرق تعليمه**،دار الاهلية للنشر و التوزيع، الاردن.

٣٨. كاظم، احمد خيري و سعد ياسين زكي، (١٩٧٣). **تدريس العلوم**، دار النهضة العربية القاهرة.

٣٩. كرونلو نورمان ١٩٨٣ صياغة الاهداف لأغراض التدريس الصفي ترجمة عادل محمود حسن و اكرم جاسم مؤسسة المعاهد الفنية دار التقي للطباعة و النشر .

٤٠. اللقاني، احمد حسين، (١٩٧٩). **المواد الاجتمتعية و تنمية التفكير**، دار علم الكتب، القاهرة.

٤١. محمد ، صباح محمود، التقويم مفهومه اهدافه الجامعة المستنصرية ، بغداد ١٩٩٩.

٤٢. محمود، محمد مهدي، (١٩٨٤). دراسة تجريبية اثر بعض المتغيرات على عمليات التذكر ،**مجلة اداب المستنصرية**، العدد الثالث.

٤٣. ملحم، سامي محمد، (١٩٩٥). استراتيجيات تعلم المفهوم دراسة اثر كل تنظيم الخبرة التعليمية، الذكاء و الاسلوب المعرفي في تلم تلاميذ المرحلة المتوسطة للمفاهيم و المعلومات و الاحتفاظ بها ، **مجلة حولية كلية التربية للسنة العاشرة**، العدد العاشر، جامعة قطر، كلية التربية.

٤٤. الشطاوي وهاني العبيدي (٢٠٠٥) . **أثر التدريس وفق نموذجي التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات** . كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء – الاردن.

٤٥. سامية محمد محمود عبد الله (٢٠٠٧). **اثر استخدام انموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بعض المفاهيم اللغوية** كلية التربية جامعة الفيوم.

المصادر الأجنبية

1. Bonnestetter, R. & Yager, R. (1991). Bulding a constructivist learning model, Retrieved April 19, 2004, from www.tc.unl.edu./rbonnsetetter/aesr/comstruc..
2. Brooks, J.G, & Brooks, M.G. (1993). *Becoming a constructivist teacher in search of understanding: the case of constructivist classroom.* Alexandria, VA: The association of Supervision and Curriculum Development.
3. Bybee, R.W., C.E. Buchwald, S. Crissman. (1989). *Science and technology education for the elementary years: frameworks for curriculum and instruction.* Andover, MA: The National Center for Improving Science Education.
4. Ebel, 1972, **R.L. Essentials of Educational Measurement Englewood cliffs,** NewJersy.
5. Good Carter\ V\ 1973 . Dictionary of education 3rd- ed New York Hill Book Company.
6. Gulford, J.D. (1973) **Fundamental statistics in psychology and education,** 4th (ed), New York, McGrow-Hill.
7. Hard, Dauld, H. New, (1981). **Direction in teaching secondary school science,** Chicago, Me Nallg.
8. Klaus meier, H. and W. Ligood Win (1975). **Learning Human Attitudes, Educational Psychology,** Harper Row, New York.

9. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: The Council.

10. Scannell, D. (1975). **Testing and measurement in the classroom, Houghton Mifflin** Co., Boston.

11. Sunal, D. (2003). *Learning meaning through conceptual reconstruction, a learning/reading strategy for secondary students*, Retrieved April 6, 2004, from *http://astlc.ua.edu/teacherresources/secstratforlearning.htm*

12. Wheatley, G. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning, *The Science Teacher*, 75, 9-21.

13. Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*, 7th edition, Boston: Allyn & Bcon.

The impact of teaching according to Hamdi model in the acquiring geographical concepts to students in preparatory fourth class in the general geographic

Assist.prof.Dr.Bushra Hassan Madhfur
University of Baghdad \ Iraq- the Faculty of the Education \ Bin Rushed

Abstract:

This research aims to know the effect of model Hamdi to acquire concepts and education in teaching methods and to achieve this purpose, the researcher relied on a partial seizure and is the experimental design of the experimental group and the control group with posttest researcher and students of fourth class in the general geographic for the academic year 2013-2014 and so opted for the purpose of application of the experiment and the sample consisted of 70 students and a student. The researcher was compared students research group before starting experience in a number of variables and formulated behavioral objectives of 45 behavioral goal and researcher prepared teaching plans for the subjects to be taught either search tool has prepared a researcher test the acquisition of concepts consisting of 45 paragraph and confirmed researcher of sincerity and Psychometric properties and to process the data statistically, the researcher used t-test , which showed a statistically significant difference at the level of 0.05% for the experimental group.