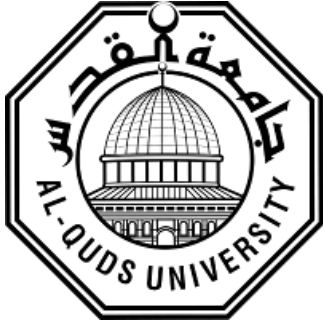




عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة
الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي

مها محمد اسماعيل الصوالحي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين
1439 هـ - 2017 م

أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة
الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي

إعداد:

مها محمد اسماعيل الصوالحي

بكالوريوس أساليب تدريس الإجتماعيات من جامعة القدس المفتوحة/فلسطين

المشرف: الدكتور زياد محمد قباجة

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من
برنامج أساليب التدريس/عمادة الدراسات العليا/ جامعة القدس

1439هـ / 2017م



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي

اعداد الطالبة: مها محمد إسماعيل الصوالحي

الرقم الجامعي: 21512748

المشرف: د. زياد محمد قباجة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2017/12/23م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

رئيس اللجنة:	د. زياد محمد قباجة	التوقيع:
ممتحناً داخلياً:	أ. د. عفيف حافظ زيدان	التوقيع:
ممتحناً خارجياً:	د. غسان قاسم عمر	التوقيع:

القدس - فلسطين

1439 هـ / 2017 م

الإهداء

إلى من ضحّوا بأغلى ما يملكون وهي النفس فداء لتراب فلسطين
شهداء فلسطين الأبطال
إلى اللذين ربياني ولم ينسياني بالدعاء
عنوان الرحمة والحنان
والدي ووالدتي العزيزان حفظهما الله وأطال في عمرهما
إلى من جعل الله بيني وبينه مودة ورحمة زوجي الغالي
حفظه الله
إلى قرة عيني ومن لأجلهم سرت في الدرب أولادي (محمد، أحمد، عبدالله)
حفظهم الله
إلى عزوتي وسندي الذين أزروني وشجعوني ووقفوا بجانبني اخوتي واخواتي
حفظهم الله
إلى كل من تابع مشواري الدراسي واهتم لأمرني إلى أقربائي وأصدقائي وزملائي
وكل من له فضل عليّ
إلى مدينة الحضارة وأقدم مدن العالم ... مدينتي أريحا الحبيبة
إلى بلدي الحبيب فلسطين وأساتذته شموع العلم وطلبته مستقبل الأمة

اليكم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وإن هذه الرسالة أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

الاسم: مها محمد اسماعيل الصوالحي

التوقيع: .....

التاريخ : 2017/12/23

شكر و عرفان

كلُّ الشكر والثناء والعرفان لله سبحانه وتعالى لعطفه وإحسانه علينا إذ أخرجنا من الظلمات الى النور، وكل الشكر والتقدير إلى نبينا الأعظم نبي الرحمة الذي قادنا لمعرفة خالقنا ..

وانطلاقاً من العرفان بالجميل فإنه ليسرني ويثلج قلبي أن أتوجه بالشكر والتقدير الى مشرفي وأستاذي الدكتور زياد قباجة صاحب الخلق الرفيع، لإثرائه ونصحه وتوجيهاته، منذ المراحل الأولى لهذا العمل المتواضع وبدون ملل أو كلال، وزودني من منابع علمه وعطائه بالكثير، صانع البيئة المشجعة للإبداع، وشارك بخبرته العميقة في كافة مجالات البحث وبدون تشجيعه كان من المستحيل لهذا البحث أن يكتمل والحمد لله حمداً كثيراً بأن يسره في دربي ويسر به أمري وعسى أن يطيل عمره ليبقى نبراساً متألئلاً في طريق العلم والعلماء.

وأقدم كذلك بجزيل الشكر الى كل من جامعتي الحبيبة جامعة القدس والى اساتذتي أعضاء لجنة المناقشة الموقرين، لما تكبدوه من عناء في قراءة رسالتي المتواضعة واغنائها بمقترحاتهم القيمة، ومثماً لهم توجيهاتهم التي ستثري هذه الرسالة.

كما ويسعدني أن اتقدم بخالص شكري وامتناني للأستاذ الدكتور عفيف زيدان والدكتور غسان سرحان والدكتور محسن عدس والدكتورة ايناس ناصر لما قدموه من مساعدة ودعم لي في أداء هذا العمل.

وأقدم أسمى آيات الشكر والعرفان بالجميل للأستاذ مؤمن دراغمة والأستاذة روزا حميده لما بذلاه من جهد في تطبيق هذه الدراسة.

ولا يفوتني أن أشكر ادارة وأعضاء هيئة التدريس في مدرستي علي بن ابي طالب للذكور وبنات اريحا الثانوية، الذين أتاحوا لي فرصة تطبيق الدراسة، وأخص بالذكر الأستاذ بكر غروف والأستاذ فراس نجوم، والأستاذة رانا عبد العال.

الباحثة: مها الصوالحي

المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي. تكونت عينة الدراسة من (114) طالباً وطالبة (53 طالباً و61 طالبة)، تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة الصف العاشر في مديرية أريحا. وكانوا منتظمين في أربع شعب، في كل مدرسة شعبتان إحداهما ضابطة (درست بالطريقة الاعتيادية)، والأخرى تجريبية (درست وفق الدمج بين الاستراتيجيتين).

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، لملاءمته لأهداف الدراسة، ومن أجل تحقيق أهدافها، تم إعداد أدوات الدراسة، وهي: اختبار القدرة المكانية، واختبار التنور الجغرافي، وتم التحقق من صدق الأدوات وثباتها بالطرق المناسبة، وطبقت الأدوات على مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) قبل البدء بالمعالجة وبعدها، واستخدمت الباحثة أساليب إحصائية مختلفة، تمثلت بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA).

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار القدرة المكانية، لدى طلبة الصف العاشر تعزى لطريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، التي درست وفقاً للدمج بين الاستراتيجيتين، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى القدرة المكانية لدى طلبة الصف العاشر تعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. بينما أظهرت النتائج فروق دالة احصائياً بين متوسطات علامات طلبة الصف العاشر على اختبار التنور الجغرافي تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات طلبة الصف العاشر على اختبار التنور الجغرافي تعود إلى متغير الجنس. ووجود فروق دالة احصائياً تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس في التنور الجغرافي ولصالح ذكور المجموعة التجريبية.

وبناءً على النتائج السابقة توصي الباحثة بالتركيز في تدريس الجغرافيا بصفة خاصة وباقي فروع الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، على استخدام طرق واساليب تدريسية حديثة تثير دافعية الطلبة ونشاطهم نحو التعلم وتراعي ما بينهم من فروق فردية، وتبني استراتيجية الدمج بين تسلق الهضبة والمنظم المتقدم من قبل الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم، وأجراء مزيد من الدراسات تتعلق بصفوف أخرى ومتغيرات مختلفة عن ما تناولته الدراسة.

The effect of Using A Hill Climbing Via the Advanced Organizer Strategies on 10th Grade Students' Spatial ability and geographic literacy

Prepared by: Maha Ismaill Muhammad Sawalhi

Supervisor: Dr. Ziad Muhammad Qabaja

Abstract

The aim of this study is to find out the effect of Using A Hill Climbing Via the Advanced Organizer Strategies on 10th Grade Students' Spatial ability and geographic literacy., This study was applied during the second semester of the academic year (2017/2018). The society of study is composed of 10th graders in the Directorate of Jericho . the purposeful sample consisted of 114 male and female students . The researcher used the experimental method and quasi- experimental design in this study. The tools of the study were Spatial ability skills test and test to measure the geographic literacy of students , which there validity and reliability was achieved. To achieve the aims of the study the researcher used means and the standard deviations and two way ANCOVA.

The results of the study showed that there are statistically significant differences between the scores of Spatial ability skills among 10th graders due to the method of teaching in favor of experimental group. As well as there are no statistically significant differences between the scores of Spatial ability skills among 10th graders due to gender and to the interaction between method of teaching and gender. And there are statistically significant differences between the scores of geographic literacy among the 10th graders due to the method of teaching in favor of experimental group, and there are no statistically significant differences between the scores of geographic literacy among 10th graders due to gender, finally there are statistically significant differences between the scores of geographic literacy among 10th graders due to the inter action between teaching method and gender in favor of the male of experimental group.

Based on the above results, the researcher recommended focusing on the using of modern teaching methods in teaching geography particularly and generally on the other branches of social studies, in which stimulate student activity, motivation and take care of individual differences during learning.

1.1 المقدمة:

في ضوء التوجهات العالمية الحديثة في مجال تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، كان لا بد من إعادة النظر في تطوير أساليب التعليم والتعلم وآلية تقديم محتويات المناهج، والاهتمام بمساعدة الطلبة على تنمية قدراتهم وامكانياتهم العقلية للتعامل مع المواقف والمشكلات الحياتية والأكاديمية، لمواكبة الفكر العالمي المتجدد دائما، ولضمان مقابلة النظام التعليمي لاحتياجات ومتطلبات العالم الذي نعيش فيه وتحديات العصر الحالي.

وتُعَدُّ الدراسات الاجتماعية ومناهجها الميدان الرئيس الذي يدرس الانسان وعلاقته بكل من بيئته الطبيعية والبشرية، وميدان مهم تسهم في تزويد المتعلم بالمعلومات والحقائق والعلاقات الاجتماعية بين أفراد مجتمعه والمجتمعات الأخرى، و تنمي لديه القدرة على التفكير السليم، وتنمية المهارات التي تمكنهم من البحث وتقصي الحقائق والتأكد من صحتها واتخاذ القرار بشأنها بالتحليل والتفسير والمحاكمة، من خلال ما تكسبه للمتعلمين من مهارات مختلفة (قطاوي، 2007).

ويسعى مبحث الجغرافيا كغيره من المباحث الى تكوين شخصية المتعلم، ويفتح أمامه نوافذ الوعي كعنصر فاعل في المجتمع (الشوابكة، 2008)، والجغرافيا علم يدرس الظواهر الطبيعية وعلاقة الانسان وتفاعله مع محيطه وبيئته، وهي مكون اساسي للتربية تساعد على حل مشكلات حياتية من خلال تنمية البعد المكاني لدى المتعلمين، وتوضيح العلاقات الموجودة بين الانسان والمعطيات الطبيعية (الزيادات، 2010).

ولكي تحقق التربية أهدافها، فهي بحاجة الى منهج متكامل متوازن يأخذ في حسابه المجتمع بما فيه من تطورات وتناقضات، ويأخذ في اعتباره طبيعة النشاط أو المادة التي يقدمها لطلبته، وتعتبر طرائق التدريس من أهم عناصر المنهاج، حيث تساعد المعلم على تقديم المحتوى للطلبة في قالب سهل وبالتالي تحقيق الاهداف المنشودة، وتؤثر الطريقة على اتجاهات الطلبة نحو المادة فلا توجد طريقة تدريس دون مادة للتدريس، فليست هناك طريقة لتدريس الجغرافيا دون جغرافيا، فالطريقة والمادة مكملان لبعضهما (بختيار، 2005).

ومن هنا ظهرت العديد من الاتجاهات للمطالبة بالبحث عن أساليب وطرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس تمكن الطلبة من اكتساب المفاهيم وبصورة سلسة دون تعقيد، ويتضمن الأدب التربوي مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في حل المشكلات وتنمية مثل هذا النوع

وقد أشار ابو جادو ونوفل (2010) الى أن هناك مجموعة من هذه الاستراتيجيات مثل استراتيجية تسلق الهضبة: وهي استراتيجية بسيطة لحل المشكلات تستند الى أن اي خطوة في الاتجاه الصحيح في الحل التي يقوم بها الفرد ستقوده الى الحل الذي يوصله الى الهدف النهائي، ويتطلب ذلك قيام المعلم بتدريب طلبته على نوع من الانتباه والدقة والتنظيم والربط، ليتمكنوا من تطوير قدراتهم في معرفة طريقة البدء في عملية حل المشكلة ومن ثم كيفية التقدم في حل المشكلة بثقة ونجاح.

وتعد استراتيجية الهضبة من الاستراتيجيات التي تمكن الطلبة من تنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة، لم يسبق لهم أن مروا بها، وتساعدهم من اكتساب طريقة منظمة تستند الى أسس منطقية، وتسلق الهضبة يقود الى إكمال البحث عن الخطوة التالية التي تزيد الطلبة قرباً من الهدف المراد بلوغه، كما يحدث عند تسلق درجات السلم، وعندما تقود استراتيجية تسلق الهضبة أو القمة الفرد الى خطوة تجعل منه قريباً من الهدف من خلال تركيزه على الحل فإنها تسمى عندئذ استراتيجية الاقتراب من الحل (الجبوري، 2015).

ويُعد ديفيد أوزبل (Ausubel) من المهتمين بمجال نظريات التدريس، الذي يرى أن التدريس الفعال هو الذي يحقق التعلم ذو المعنى لدى المتعلمين (Meaning Learning) وليس مجرد تزويدهم بمعلومات ومعارف منفصلة ليس بينها أي ترابط، وانطلاقاً من وجهة نظر أوزبل الذي يرى أن التعلم ذو المعنى يعتمد على عاملين هما: طريقة تقديم المعلومات للمتعلم، وأسلوب معالجة المعلومات من قبل المتعلم، ويؤكد أوزبل أن احداث التعلم ذو المعنى لدى المتعلم يتم من خلال مساعدته على اعادة تنظيم البناء المعرفي الموجود لديه، فهو يرى أن أنشطة التدريس يجب أن توجه نحو تحقيق هذا الغرض، حيث يقترح ان التسلسل في عملية التدريس يجب ان يسير من العام الى الخاص بحيث يتم الانتقال على نحو تدريجي، من الأفكار العامة العريضة الى التفاصيل الأكثر تحديداً بهدف إثارة البناء المعرفي لدى المتعلم ومساعدته على دمج الخبرات الجديدة في هذا البناء واعادة تنظيمه لتحقيق التعلم ذو المعنى (Ausubel, 1978).

ولتحقيق هذا الغرض يوصي اوزبل بضرورة استخدام ما يسمى بالمنظمات المتقدمة (Advance Organizers) وهي عبارة عن مادة مدخلية بسيطة تمتاز بالعمومية والشمولية وتُعطي بلغة بسيطة ومألوفة في بداية تدريس موضوع التعلم الجديد لتسهيل عملية حدوث التعلم ودمجه في البناء المعرفي لدى المتعلمين (قطامي و قطامي، 1998) وجعل المادة العلمية المقدمة ذات معنى هادف يحقق المبتغى، وأطلق على هذا التحسين "منظم الخبرة" وهذا المنظم جزء من المادة التعليمية التي يقوم المعلم بتدريسها، بحيث يُقدم هذا المنظم قبل المادة الدراسية بهدف اتقان مادة التعلم لاسترجاعها وقت الحاجة بعد زمن أطول (بختيار، 2005). وسميت المنظمات بالمتقدمة لأنها تُعطى للطلبة في مقدمة الدرس قبل الشرح والتفصيل (سدره، 1999).

ولعل من الفائدة دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم حيث يتناسب عرض المنظم المتقدم مع احدى مراحل استراتيجية تسلق الهضبة وهي مرحلة التمهيد والتي يتم من خلالها تهيئة الطلبة للموضوع الجديد، حيث يبدأ المدرس فيها بإثارة مجموعة من الاسئلة التمهيدية ذوات العلاقة بتهيئة أذهان الطلبة للموضوع الدرس (المشكلة) بحيث تم دمج المنظم المتقدم التمهيدي في هذه المرحلة من خلال مادة تمهيدية ومعلومات أساسية تعرض على المتعلم بداية تدريس موضوع معين جديد وهذه المنظمات تكون عامة وشاملة وتصاغ عادةً في صورة أسئلة أو عبارات واضحة مألوفة أو صور بصرية يسيرة الفهم.

تعد الجغرافيا مجالاً خصباً لتدريب التلاميذ على مهارات فكرية متنوعة تساعد في فهم البيئة الطبيعية، والبيئة البشرية، وإدراك طبيعة التفاعل بينهما، وتمكين التلاميذ من بعض المعلومات والحقائق المرتبطة بالمادة (حميدة، 2003).

ومن هنا فقد أصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج في كثير من الدول تعطي اهتماماً لمهارات التفكير كونها هدفاً من الأهداف التي يجب ان تنتهي اليها عملية التعلم والتعليم بما فيها مهارة حل المشكلات والقدرة المكانية، وأن تعليم وتدريب الطلبة على مهارات التفكير مسؤولية العاملين في التربية، كما أنه مسؤولية المنهج التربوي أن يسعى لتزويد الطلبة بمهارات تفكير أساسية تساعد في التكيف مع المتغيرات المتجددة (الحيلة، 2008).

وتعد القدرة المكانية (Spatial Ability) من القدرات العقلية المهمة في مجال العملية التعليمية والتي تحظى بالتقدير والاهتمام من قبل المتخصصين في المناهج الدراسية على اختلاف انواعها، والتي يحتاجها الطلبة في كثير من المواقف التعليمية، ويظهر ذلك واضحاً من خلال اتقان الطلبة لمهارات متعددة تتمثل في القدرة على استخدام الخرائط، والصور والرسوم، وتفسير العلاقات بين الأشكال المختلفة وتحديد الأماكن بشكل جيد وتفعيل دور الحس المكاني (Spatial Sense) لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة خصوصاً المرحلة الأساسية، لما لها من دور كبير في استكمال مسيرتهم التعليمية والتعلمية، والتي تسعى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة من تنميتها (العبيدات، 2014).

وتعتبر القدرة المكانية ذات تأثير كبير على الطلبة في تنمية قدراتهم العقلية، ومساعدتهم في فهم المادة الدراسية بشكل جيد، وحل المشكلات التي تواجههم بأكثر من طريقة وذلك لرفع مستواهم التحصيلي (جالين، 1993).

ولعل بعض المفاهيم الجغرافية ذات طبيعة تجريدية، وان عملية تعلمها ليست بالأمر السهل الذي يعتقده بعضهم، اضافة الى تشابك العديد من العوامل التي تعيق تعلم المفاهيم وبالتالي تؤدي الى نفور الطلبة من دراسة الجغرافيا (الصغير، 2011).

ويعتبر التنور الأساس في اعادة بناء اهداف التربية العلمية التي يجب ان تهتم بتكوين المواطن المتنور علمياً، والذي تمكنه من التعامل بمسؤولية مع قضايا المجتمع والبيئة (زيتون، 2000).

ويتطلب التنور الجغرافي معرفة قدر معين من المعلومات الجغرافية الأساسية، والاتجاه نحوها وعمليات العلم، وفهم طبيعة هذا العلم، ودور العلماء، وإدراك العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، والقدرة على ممارسة المهارات العلمية ومهارات التفكير العلمي واتخاذ القرارات السليمة إزاء المشكلات الجغرافية التي تواجه الفرد في بيئته ومجتمعه (الأوزبكي، 2011).

ويتطلب التنور بالثقافة الجغرافية من الطلبة القدرة على فهم المسميات الطبيعية والبشرية وتحديد الأماكن المختلفة وقراءة وفهم الخرائط من أجل الوقوف على معرفة وتفسير العلاقات والاحداث (حمدان، 2010)، من خلال التعرف على الجغرافيا المتعلقة بالمحاور التالية: الموقع، والسطح، والمياه، والمناخ للمكان الذي يعيشون فيه، والذي قد يساعدهم على معرفة واقعهم والاحداث المحيطة بهم (يابس، 2016).

ولكل ما تقدم، جاءت هذه الدراسة لتقصي أثر استخدام برنامج يستند الى دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي.

2.1 مشكلة الدراسة:

يعد ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة من المشاكل الرئيسية التي تواجه تعلمهم، وتعتبر طرق التدريس المتبعة من العوامل الرئيسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلبة، إذ إن طرق التدريس المتبعة قد تؤدي إلى تحول التلميذ إلى آلة لحفظ الحقائق وترديدها دون تفكير، مما يؤدي إلى سلبية المتعلم في تعلم الجغرافيا ويقلل من التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم.

ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس مبحث الجغرافيا لعدة سنوات، حيث أنها لاحظت أن معلمي الجغرافيا يستخدمون الطرق التقليدية أثناء العملية التعليمية، سيما وأن هذه الطريقة لم تعد قادرة على تأدية دورها في توصيل المعارف والمهارات إلى الطلبة، وجعلت الطلبة يتعودون على أسلوب الحفظ الآلي والتلقين للمعلومات وقلما يستخدمون استراتيجيات تدريس حديثة.

وتسعى نظريات التعلم المعرفية، إلى تقليص دور التكرار، أو الحفظ الصم، وإبراز دور الفهم والتركيز على الاستراتيجيات المعرفية، بصفة عامة واستراتيجيات التعلم بصفة خاصة، فالتعلم المعرفي ينظر إلى الإنسان باعتباره نشطاً باحثاً عن المعرفة والتعلم، ومن ثم فهو إيجابي وفعال في الحصول عليها، وربما يطورها ويضيف إليها (الزيات، 2004)

لذلك جاءت الدراسة محاولة التحقق من فاعلية دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم كأحد الاستراتيجيات الحديثة التي تركز على التعلم ذو المعنى في تنمية مهارات القدرة المكانية والتنور الجغرافي لدى المتعلمين.

وتحديدا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي :

ما اثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي؟

3.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف الى أثر التدريس باستخدام دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية، وبيان فيما اذا كان هذا الاثر يختلف باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

2. التعرف الى أثر التدريس باستخدام دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية تنورهم الجغرافي، وبيان فيما اذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

4.1 أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة بشكل رئيس للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما أثر التدريس باستخدام الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

2. ما أثر التدريس باستخدام الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية تنورهم الجغرافي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

5.1 فرضيات الدراسة:

للإجابة عن السؤالين السابقين تم تحويلهما الى الفرضيات التالية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القدرة المكانية لدى طلبة الصف العاشر تعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التنور الجغرافي لدى طلبة الصف العاشر تعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

6.1 أهمية الدراسة:

نبعت أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي طرقتة على الصعيد النظري والعملية والبحثي حيث تكمن أهمية الدراسة على الصعيد النظري بما قدمته من اطار نظري يتعلق بالتدريس باستراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم وتنمية القدرة المكانية والتنور الجغرافي ربما يستفيد منه معلمو الجغرافيا.

اما على الصعيد العملي من الممكن لنتائج هذه الدراسة أن تزود القائمين على مناهج العلوم الاجتماعية في وزارة التربية والتعليم بأهمية استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم في تنمية القدرة المكانية والتنور الجغرافي، ومن ثم وضع برامج لتدريب المعلمين على كيفية تخطيط دروسهم وتنفيذها وفق هاتين الاستراتيجيتين، وتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات مثل هذه في تدريسهم.

وعلى الصعيد البحثي قد تفتح نتائج هذه الدراسة أفقاً جديدة للباحثين لإجراء دراسات أخرى ذات علاقة بمتغيرات مختلفة.

7.1 محددات الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة بما يلي:

1. **المحدد البشري:** طلبة الصف العاشر في مدارس أريحا التابعة لمديرية تربية أريحا والأغوار.
2. **المحدد المكاني:** المدارس التابعة لمديرية تربية أريحا والأغوار.
3. **المحدد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2018 م.
4. **المحدد المفاهيمي:** تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة:

1. **استراتيجية تسلق الهضبة:** هي استراتيجية ترمي الى وضع الفرد في حالة من الاثارة، لإنتاج اكبر قدر من الأفكار اللازمة، للتوصل الى الحل المناسب، ومستندة الى ان اي خطوة يقوم بها الطالب في الاتجاه الصحيح للحل ستقوده الى الحل الذي يوصله الى الهدف النهائي، وتزيده قربا منه. كما يحدث عند تسلق درجات السلم (ابو جادو ومحمد، 2007).

2. **استراتيجية المنظم المتقدم:** هي مقدمات عامة تتضمن الأفكار الرئيسة او المعلومات الأساسية (مفاهيم، علاقات، تبني نظرية) التي تحمل المحتوى محل التدريس بحيث يتم تنظيم الأفكار والمعلومات وتبدأ بالعموميات وتنتهي بالتفاصيل النوعية، وتقدم هذه المنظمات للطلبة قبل استقبالهم او دراستهم لذلك المحتوى (دروزة، 2004).

قامت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة بإعداد دليل للمعلم لتدريس الوحدة الأولى (أرض فلسطين) من مقرر جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصف العاشر وفق دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم.

3. **القدرة المكانية:** هي عبارة عن امكانية فهم وتصور النواحي، والحقائق، والعلاقات المكانية، وادراكها والحكم عليها بدقة وسرعة وكفاءة مثل ادراك الفرد للاتجاه والشكل، والحجم، والمسافة

(طه، 2000).

وقامت الباحثة بقياسه اجرائيا من خلال العلامة التي حصل عليها الطالب في اختبار القدرة المكانية، الذي تم تطويره خصيصاً لهذه الدراسة.

4.التنور الجغرافي: هو الحد الأدنى من المعارف، والمهارات، والاتجاهات المتصلة، بالمشكلات والقضايا الجغرافية (سميسم، 2010).

وقامت الباحثة بقياسه اجرائيا من خلال العلامة التي حصل عليها الطالب في اختبار التنور الجغرافي، الذي تم تطويره خصيصاً لهذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية لموضوع الدراسة، حيث عرضت الباحثة الإطار النظري الذي يتضمن الموضوعات المتعلقة باستراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم والقدرة المكانية والتطور الجغرافي. كما عرضت مجموعة من الدراسات السابقة التي تمكنت من الحصول عليها، والتي لها صلة بموضوع الدراسة.

1.2 الإطار النظري

يشهد هذا العصر تقدماً هائلاً في مجال التعلم والتعليم وآليات تصنيع المعرفة ووسائل توصيلها، ورافق هذا التقدم العلمي في المجالات التربوية اتساعاً كبيراً بين احتياجات الطلبة التعليمية وبين قدرات المعلمين المهنية على مواكبة مستجدات تغيرات الحضارات السريعة، مما أدى للتحويل من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الحديثة المعتمدة على استراتيجيات التعلم، وازدياد الحاجة إلى توظيف العديد من الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة التي يستخدمها المعلمون في أدائهم لوظيفتهم والاهتمام برفع الكفايات الشخصية للمعلم لمواكبة فلسفة التربية والتعليم الحديثة وأهدافها، للسعي نحو تطوير مهارات الطلبة على التفكير والبحث والاصغاء، من أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة (الجبوري، 2015).

حيث لا يقتصر دور المعلم على توصيل المعلومات إلى أذهان الطلبة فقط، وإنما يمتد دوره إلى محاولة بناء شخصية الطالب ليصبح مفكراً يستطيع الوصول إلى المعلومات التي يريد دون اللجوء إلى المعلم (الصلصامة، 2010).

وقد أسهم التقدم المتزايد في إيجاد تغيرات جذرية واسعة في النظم التربوية، مما فرض على القائمين على تعليم المواد الدراسية بصفة عامة والجغرافيا بصفة خاصة، العمل على تطوير المحتوى العلمي، وطرق التدريس، التي تكسب المتعلم الحقائق والمفاهيم والمهارات اللازمة للوصول للمعرفة (الصغير، 2011).

ويُعد علم الجغرافيا من أهم العلوم الاجتماعية، نظراً لأهميته في بناء القدرات العقلية والاجتماعية والشخصية حيث يتسم بطبيعته بوجود بُعدي الزمان والمكان، وهذا يعني أنها تتضمن العديد من المواقع والأماكن والظواهر الطبيعية التي يصعب على الطلبة في كثير من الأحيان تصورها وإدراكها ومعرفة طبيعة العلاقات التي تربطها، وأنه لا أحد يشك اليوم في أهمية الجغرافيا في العملية التعليمية، والقدرات التي يمكن أن تُنمى من خلال تدريسها، حيث تساعد الطلبة على

ادراك الحقائق والعلاقات وتصور البيانات وتفسير الظواهر، حيث تُعنى بممارسة انواع مختلفة من الأنشطة العملية والتطبيقات المفيدة في واقع الحياة اليومية وبالتالي تنمية القدرة على التفكير (عرفة، 2005).

من جهة أخرى، بدأ الاهتمام بالطلبة باعتبارهم محور العملية التعليمية التعلمية يزداد يوماً بعد يوم، حتى أصبح من أولويات أهداف هذه العملية، تدريس الطلبة كيف يفكرون وكيف يعالجون المعلومات، للإفادة منها في مواقف الحياة المختلفة حتى تنمو لديهم القدرة على التجديد والابتكار وممارسة مهارات التفكير وعملياته، والبحث للوصول الى المعرفة الصحيحة من مصادرها المتنوعة، حيث يُعد التفكير من المداخل الضرورية لاكتساب المعرفة، ولا يمكن الحصول عليها دون تفكير، مما يساهم في مساعدتهم على استخدام طرق ووسائل متعددة للوصول الى المعارف والمعلومات، وحل ما يواجههم من مشكلات (العبيدات، 2014).

1.1.2 استراتيجيات التدريس:

كلمة استراتيجية من وجهة نظر (الصلاحين، 2006) تمثل مجموعة من الاجراءات المسبقة والمعدة اعداداً جيداً داخل غرفة الفصل الدراسي والتي يؤديها المعلم بشكل منظم بهدف تحقيق غايات مرغوب فيها، وتُعرف استراتيجيات التدريس بأنها مجموعة من الاجراءات والممارسات والأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل الفصل لتدريس درس معين يهدف الى مساعدة المعلم إكساب المعرفة وحقائق ومفاهيم علمية للطلبة، وتهدف الى تحسين عملية التعلم والتعليم (العموش، 2015)، ويرى (الزعبي، 2014) أن كلمة استراتيجية تعني تتابعاً من الأحداث والسلوكيات التي يتبناها المعلم من خلال المواقف التعليمية داخل الصف، وتتضمن الخبرة التعليمية المناسبة التي سيتم اكسابها للطلبة، بالطرق والأساليب التي يعرض بها المعلم المحتوى ويعرف (الزعبي، 2014) الاستراتيجية بأنها خطة او طريقة توجيه الأسئلة بحيث تؤدي الى انماط استجابة مناسبة، اثناء حل المشكلات التي تعرض على الطلبة، ويسمح للمعلم بالتدخل في تلك الاستجابات حتى تكون أكثر عمقاً وفاعلية. ومن هنا ظهرت العديد من الاتجاهات للمطالبة بالبحث عن أساليب وطرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس تمكن الطلبة من تعلم أساليب ومهارات التفكير، من هذه الطرائق والاستراتيجيات، استراتيجية حل المشكلات والتي تساعد الطلبة في تحسين قدرتهم التحليلية وتساعدهم في استخدام هذه القدرات في مواقف مختلفة، كما يساعد حل المشكلات ايضاً الطلبة في تعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم والمبادئ الرياضية (ابراهيم، 2004).

وترى الباحثة أن استراتيجيات التدريس يجب ان يتم اختيارها بناء على محتوى مادة الجغرافيا، حيث تهتم الجغرافيا بإبراز علاقتها بتفاعل الانسان مع بيئته الطبيعية، واثار هذا التفاعل في الفرد، وكفرد وعضو في جماعة، وفي الجماعة ككل، لذلك يعتبر المعلم الركيزة الاساسية وحلقة الوصل بين الطالب والمنهاج وله الدور الكبير في نقل المعرفة للطلبة، ولا يتم ذلك الا من خلال اختيار استراتيجيات تدريسية تتناسب والمحتوى التعليمي لمادة الجغرافيا، فلم يعد دور المعلم مقتصر على مجرد اصال المعلومات والمفاهيم والحقائق للطلبة، بل توسع وتنوع ليشمل تنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم، ومعرفة حاجاتهم وميولهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، وسنلقي الضوء هنا على استراتيجيات التدريس المستخدمة في هذه الدراسة وهي (تسلق الهضبة والمنظم المتقدم) التي تعتمد على التفاعل الايجابي بين المعلم والطلبة.

2.1.2 استراتيجية تسلق الهضبة:

يُعد مفهوم استراتيجية تسلق الهضبة من الاستراتيجيات التي تنمي لدى المتعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة، التي لم يسبق لهم أن مروا بها وتمكّنهم من اكتساب طريقة التفكير العلمي المستند الى أسس منطقية (شبر، 2006)، وتعد استراتيجية تسلق الهضبة طريقة بسيطة لحل المشكلات والتي تستند الى مسلمة مفادها: "ان اي خطوة في الاتجاه الصحيح في الحل يقوم بها الفرد ستقوده الى الحل الذي يوصله الى الهدف النهائي" (أبو جادو ونوفل، 2010)، وهي استراتيجية تساعد على المشاركة النشطة بين الطلبة، وتحفزهم على البحث والتقصي والاكتشاف، والتفاعل بين المعلم والطلبة في الدرس (العموش، 2015). وتعددت تسميات هذه الاستراتيجية فسميت (تسلق التلة، وتسلق الشجرة، والاقتراب من الحل، وتسلق الجبل) وتعد استراتيجية تسلق الهضبة من الاستراتيجيات التي تقترب من طريقة حل المشكلات من حيث الخطوات التي تبني عليها تلك الطريقة (الكرخي، 2015).

وعندما يقوم المعلم بتوجيه طلبته وتدريبهم على نوع من الانتباه والدقة والتنظيم والربط فإنهم سوف يقومون بتطوير قدراتهم عن طريق البدء في عملية حل المشكلة بثقة، فاستراتيجية تسلق الهضبة تقود الى اكمال البحث عن الخطوة التالية التي من الممكن ان تقود الفرد وتزيده قريباً من الهدف كما يحدث تماماً عند تسلق درجات السلم، وعندما تجعله قريباً من الهدف فإنها تسمى عندئذ استراتيجية الاقتراب من الحل (أبو جادو ونوفل، 2010).

وتُعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي يمارس فيها الطلبة عمليات عقلية وأدائية على وفق الخطوات المنهجية العلمية العامة (عطية، 2008)، وهي تحديد المشكلة، وجمع بيانات عنها، وتصنيفها، وتبويبها، واستقرائها، ووضع الفرضيات واختبارها او تجربتها، واستدلال النتيجة، ومن ثم التعميم بعد مناقشة هذه الفرضيات للوصول الى الحل الصالح لحل المشكلة المعروضة (ابو رياش، وقطيط، 2008).

وظهر مصطلح استراتيجية الهضبة لأول مرة عام (1976) وكانت تهدف الى تفعيل دور المعلم في جعل الطفل أو المتعلم المبتدئ قادراً على حل المشكلة التي تفوق قدراته الفردية (قطامي، 2005)، وتُعد هذه الاستراتيجية تطبيقاً لنظرية (فيجوتسكي) عن التعلم الاجتماعي، ومفهومه عن منطقة النمو الوشيك (الجبوري، 2015)، وأنه من أهم الطرق الفعالة في مساعدة الطلبة أن يكونوا مستقلين في عملية التعلم هي الأسئلة الصفية، والتي تساعد في تعاملهم واستمرارهم في الحياة المستقبلية واكسابهم مهارات تساعد على التكيف للحياة القادمة وتقبلها (الزعي، 2014).

ويشير زيتون (1997) الى أن استراتيجية الهضبة تعد احدى طرق طرح الأسئلة الصفية، ويقوم المعلم بسؤال مجموعة من الطلبة في المهمة الواحدة ثم الانتقال الى المهمة الأخرى وتنتدرج الأسئلة من البسيط الى المعقد، ويشير عدس (1996) ان اسئلة المعلم اثناء التفاعل التعليمي في الموقف الصفّي من أهم المهارات التي تُسهم في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى الطلبة

وهناك عدة وسائل لطرح الأسئلة الصفية كما حددها (زيتون، 1997) تتمثل في:

- 1- طريقة اعادة توجيه السؤال
- 2- وقت الانتظار
- 3- الاستماع
- 4- التعزيز

ويرى (الزعيبي، 2014) انه يمكن تنفيذ هذه الاستراتيجية عملياً من خلال تحديد المعلم السؤال المطلوب المناقشة حوله، والذي يحقق الاهداف المراد الوصول اليها، ويعطي المعلم الطلبة فترة كافية لمناقشة الحل.

وتساعد هذه الاستراتيجية على جعل الطلبة يبحثون عن الحلول المناسبة، معتمدين في ذلك على نشاطهم الذاتي، وتعمل على جعل الطلبة محوراً أساسياً في العملية التعليمية، وتنمي المهارات اللازمة عند الطلبة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة، لم يسبق لهم ان مروا بها، وتمكنهم من اكتساب طريقة التفكير العلمي المنظم المستند الى أسس منطقية، بحيث تثير استراتيجية تسلق الهضبة متعة طبيعية في الدرس (زاير واخرون، 2012).

وتعتمد استراتيجية تسلق الهضبة على مفهوم ما وراء المعرفة، وهذا يعني قدرة الفرد على التفكير في الأشياء التي تعلمها من خلال حياته اليومية، وفهم عمليات التفكير ومراقبتها والتحكم بها، وخاصة العمليات التي يستخدمها الفرد وهو يتعلم في المواقف المتنوعة ويكون واعياً بما يمارسه (السلامي، 2012).

تحتاج استراتيجية تسلق الهضبة اعداد مدرسين على درجة من التمكن وباستطاعتهم توظيف الاستراتيجية على نحو صحيح (زاير واخرون، 2012)، بحيث يتم مراعاة عنصري الصبر والمشاركة من قبل المعلم والطلبة، فقد تحتاج بعض المشكلات الى وقت اطول للوصول الى حلها، بالإضافة الى تشجيع عنصر المشاركة من جانب الطلبة (قطاوي، 2007).

ووفقاً لاستراتيجية تسلق الهضبة يكون الطالب محور العملية التعليمية، ودور المعلم التوجيه والارشاد نحو الهدف التربوي المقصود (ابو رياش، 2009)، وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي يمارس فيها الطلبة عمليات عقلية وأدائية على وفق الخطوات المنهجية العلمية العامة (زاير واخرون، 2012)، ويسعى الفرد عن طريقها للوصول الى هدف يصعب الوصول اليه، بسبب عدم وضوح اسلوب الحل او بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون الوصول اليه (ابو جادو ونوفل، 2010).

وترى الباحثة ان استراتيجية تسلق الهضبة تركز على مراعاة الفروق الفردية ومستويات التفكير العليا، لجميع مستويات الطلبة.

وقد أشار عطية (2008) أن استراتيجية تسلق الهضبة هي من الاستراتيجيات التي تساعد في التقرب من طريقة حل المشكلات وتقرب منها من حيث الخطوات التي تبني عليها تلك الطريقة، حيث تُعتبر استراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات الفعالة والحديثة التي تُستخدم في التدريس، وذلك لأنها تعمل على جعل الطالب نشطاً في امكانية البحث عن حل معين ليخرجه من تلك المشكلة، وتعمل على تنمية المهارات العلمية والتفكيرية المستندة الى اسس منطقية، وتعمل على اثارة اذهان الطلبة، وتتصف هذه الاستراتيجية بمرونتها العالية للتكيف مع الأوضاع الصفية (عطية، 2008).

وتركز استراتيجيات حل المشكلات في التدريس على افكار (جون ديوي)، حيث عرّف المشكلة على انها أي شيء يثير الشك وعدم اليقين، وأن التدريس عن طريق استراتيجية حل المشكلات يحاول ربط المشكلات بالأحداث اليومية، ويحاول جعل المشاكل التي من الممكن للطلاب حلها، ان تتشابه مع المشاكل التي يواجهها في حياته اليومية، وينص مبدأ (برونر)، على ان المهم في عملية التعلم ليس النتيجة المكتشفة فقط، بل المهم سلسلة العمليات المؤدية الى هذه النتيجة، وهذا

يتفق تماماً مع عملية حل المشكلات التي هي محور استراتيجية تسلق الهضبة (ابو رياش، 2009)، واكد جانييه ايضا ان الشخص الذي يحل المشكلة، تجاوز مرحلة تطبيق القاعدة، الى مرحلة يبني قاعدة من رتبة اعلى، ويميز علاقة جديدة (ابو رياش وقطيظ، 2008).

وتختلف حل المشكلات عن حل المسائل، ففي حل المشكلات يعتمد الطالب على مهاراته وقدراته التي اكتسبها من خلال تفاعله في حياته اليومية من اجل ايجاد حل مناسب لتلك المشكلة ووضع مقترحات وبدائل تتضمن طريقة او خطوات الحل، اما في حل المسائل يعتمد الطالب على قانون معين من اجل الحصول على النتيجة او الحل (الهويدي، 2010).

وينظر علماء النفس المعرفي الى حل المشكلة على انها مهارة قابلة للتعليم من خلال تعلم خطوات حل المشكلة ومراحلها، وتعد استراتيجية حل المشكلات ومنها استراتيجية تسلق الهضبة احدى عمليات التفكير المركبة وهذه العملية تستخدم مهارات التفكير لحل صعوبة معينة من خلال التدرج من جمع المعلومات، واستنتاج الحلول واقتراح حلول جديدة وصولاً الى الحلول النهائية القابلة للتعميم (عتوم، 2012).

1.2.1.2 خطوات التدريس وفقاً لاستراتيجية تسلق الهضبة:

أشار (زاير واخرون، 2012) الى مجموعة من الخطوات على المعلم اتباعها وفقاً لاستراتيجية تسلق الهضبة:

1- التمهيد:

حيث يقوم المعلم بمشاركة الطلبة بما يدور بينهم من حوار أو نقاش، واظهار الاهتمام بهم وبمشاعرهم واثارة دافعيتهم نحو الدرس الجديد من اجل ان ينتبه الطلبة الى المعلم، ومن ثم يبدأ بطرح عدد من الاسئلة التمهيدية التي تتعلق بالمعلومات والمهارات في موضوع الدرس السابق، وتكون ذات علاقة بموضوع الدرس الجديد، من خلال التمهيد المنطقي للمادة العلمية المتضمنة بالدرس.

2- عرض المشكلة:

يعرض المعلم المشكلة وتُدَوِّن الاسئلة على السبورة، ويُلَفِت انتباه الطلبة حول هذه الاسئلة، وتُسْتَعْمَل في عرضها اللغة السليمة والسهلة الواضحة، ويعرّف المصطلح العلمي الجديد فور تقديمه، وتعرض المادة التعليمية بطريقة تثير وتحفز التفكير.

3- التأمل:

يكلف المعلم الطلبة بتأمل المعلومات المدونة على السبورة، ومراجعة الافكار والمعلومات السابقة وربطها بالمشكلة لاتخاذ القرار للإجابة.

4- التشخيص:

وفيها يُعطى الفرصة للطلبة لغرض الاجابة عن الاسئلة، ويقتصر دور المعلم على توجيه الاسئلة وتقريب الطلبة من الحل وتشخيص الاخطاء ومعالجتها، وتحفيزهم على المشاركة في ابداء الرأي والحلول، مع اختيار الحلول الصحيحة، وتدوينها على السبورة لمناقشتها.

5- صياغة الحلول:

يتم بلورة حلول الطلبة للموضوع بصيغتها النهائية، مع تعقيب المعلم على ما تم عرضه.

6- معالجة الحلول:

بعد (الاقتراب من الحل) بالنسبة للطلبة، عندها على المعلم ان يقوم باستعراض الموضوع على السبورة بصيغة نهائية ومختصرة.

7- التطبيق:

قبل ان يقوم المعلم بإعطاء الواجب البيتي للطلبة، عليه ان يتأكد من ايصال الموضوع للطلبة وتحقق فهمهم، من خلال توجيه بعض الاسئلة.

وترى الباحثة ان اهمية هذه الاستراتيجيات التدريسية تكمن في خلق التفاعل بين المعلم والطالب داخل الصف وخارجه، حيث يكون الطالب محور العملية التعليمية ودور المعلم التوجيه والارشاد نحو الهدف المقصود، وهي من الاستراتيجيات المنظمة والميسرة التي تساعد الطلبة على تنمية قدراتهم واكسابهم مهارة في حل المشكلات.

3.1.2 المنظم المتقدم:

1.3.1.2 منطق نظرية أوزوبل في التعلم المعرفي

يعتبر أوزوبل (Ausubel) من أوائل التربويين الذين نادوا بربط المعلومات التي يستقبلها المتعلم بما هو موجود في بنيته العقلية، فيصبح للمادة التي يستقبلها معنى ووضوح ودلالة، حيث ادرك أوزوبل انه يجب على المعلم ان يأخذ بعين الاعتبار البنية المعرفية والعمليات العقلية للمتعلم، لذا جاء أوزوبل بهذه النظرية، لزيادة فاعلية عملية معالجة المعلومات والقدرة على فهم واستيعاب المعرفة، وربطها فيما بينها في بنية كلية كاملة (سلامة، 2004).

تُعد نظرية "أوزوبل" من النظريات التي تهتم بتحليل الموضوع الى عناصر اولية، بحيث تصل الى فهم العلاقات بين هذه العناصر، وتقوم نظرية أوزوبل على التجمع التراكمي (Sub-Sumption) الذي يعتبر الأساس الذي تسير عليه عملية خزن المعلومات في ذاكرة المتعلم، حيث تراكم المعلومات بشكل هرمي من الأفكار العامة الى الأقل عمومية وهي نفسها الطريقة التي تعمل بها ذاكرة المتعلم، وتحته على بناء روابط معرفية بين المعلومات الجديدة المراد تعلمها من ناحية، والمعلومات المتعلمة سابقاً من ناحية أخرى، مما يوصل المتعلم الى الفهم والاستيعاب بطريقة هادفة منظمة ذات معنى (Meaningful Learning) (ابو رياش، 2007).

ويفترض أوزوبل في نظريته التعلم اللفظي ذي المعنى، أنه يجب ان يتم التعلم من خلال عملية الاستقبال، بحيث تقدم المادة التعليمية بصورة منظمة ومرتبطة ومتسلسلة، مما يتيح الفرصة للطلبة استقبال المادة التعليمية الأكثر أهمية (ابو جادو، 2000)، وتعتبر نظرية أوزوبل والتي تضمنت المنظمات المتقدمة في ثناياها، احد انماط مدخل معالجة المعلومات في الدراسات الاجتماعية تحت مسمى "نمط المنظم المتقدم لديفيد اوزوبل" (السكران، 1989)، ووضح ذلك ايضاً زيتون (1998) "حيث ذكر ستة نماذج جميعها تقوم على معالجة المعلومات، بدءاً بالتعامل مع مثيرات البيئة وتنظيم المعلومات والاحساس بالمشكلة واخيراً توليد المفاهيم والحلول للمشكلات وتوظيف الرموز اللفظية وغير اللفظية، ومن هذه النماذج "نموذج المنظمات الاستهلاكية" وقد وردت المنظمات المتقدمة تحت عدة مسميات، منها المنظمات التمهيدية أو الاستدلالية أو الاستهلاكية وتعتمد في جوهرها على أن العامل الأكثر أهمية في تأثيره في التعلم، هو مقدار المعرفة الراهنة عند المتعلم ووضوحها وتنظيمها(زيتون، 1998).

2.3.1.2 مفهوم البنية المعرفية: (Cognitive Structure)

تتكون البنية المعرفية من مجموعة من الحقائق والمفاهيم والقضايا والنظريات والأفكار الثابتة والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر في لحظة ما في دماغ المتعلم ويستطيع تذكرها، ويفترض أن طبيعة هذا التنظيم هي طبيعة هرمية متدرجة تكون فيها المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة والمفاهيم الأكثر تخصيصاً في القاعدة (ابو رياش، 2007).

قدم (أوزوبل) في نظريته مفهوماً أساسياً وهو "التعلم ذو معنى"، وهو يضاد التعلم الاستظهارى بلا فهم (Rote Learning) وتقوم نظرية أوزوبل على أربع عمليات هي التعلم الاستقبالي ذو المعنى، والتعلم الاستقبالي الاستظهارى، والتعلم الاستكشافي ذو المعنى، والتعلم الاستكشافي الاستظهارى، فالأفراد كي يتعلموا تعلماً ذا معنى يجب ان يربطوا المعرفة الجديدة بالمفاهيم ذات الصلة التي يعرفونها بالفعل، على عكس اكتساب المعرفة في التعلم الاستظهارى عن طريق الحفظ اللفظي بسهولة، وتدمج بشكل تعسفي في البنية المعرفية للشخص دون ان تتفاعل مع ما هو موجود بالفعل لديه (جوزيف، 1995)، وتأتي بعد ان تصبح المادة ذات معنى بحيث يمكن استظهارها بعد استيعابها، اما التعلم الاكتشافي ذو المعنى لا تعطى فيه المعلومات الرئيسة للمادة، بل يسمح للمتعلم بأن يستكشفها بنفسه، وعندئذ يكون الاكتشاف ذا معنى (محمود، 2012)، وحظي التعلم الاستقبالي بالأهتمام لدى أوزوبل أكثر من غيره من أنواع التعلم، لأن هذا النوع من التعلم يحدث بشكل رئيسي في الصف، ولأن غالبية التعلم الذي يحصل عليه المتعلم يتم عن طريق تقديم المعلومات جاهزة له، اذ لا يمكن للمتعلم أن يتعلم كل ما يراود تعلمه بطريقة الاكتشاف (أوزوبل، 1963).

وينظر أوزوبل واخرين (Ausuble et al.,1978) الى البنية المعرفية على أنها "المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد وخواصها التنظيمية المتميزة التي تميز المجال المعرفي للفرد" (ابو رياش، 2007).

ويرى الزيات (2004) أن البنية المعرفية تمثل محتوى الخبرات المعرفية للفرد واستراتيجيات استخدامها في مختلف المواقف، ويشير المحتوى المعرفي الى تفاعل الخبرات السابقة مع المعلومات والخبرات الحالية للفرد، ومعنى ذلك وفقاً لتعريف "أوزوبل" للبنية المعرفية، فإن أبعاد هذه البنية المعرفية تتمايز فيما يلي: الترابط – التنظيم – الثبات النسبي – التمايز – التكامل.

ويبين أبو رياش (2007) وملحم (2002) والزيات (1996) أن فاعلية البنية المعرفية تتأثر بعدة عوامل تشكل أبعادها هي:

- 1- التنظيم: أي التنظيم الهرمي للبنية المعرفية من المستوى الأكثر عمومية إلى المستوى الأقل عمومية.
- 2- التمايز: بمعنى أن فئات المعلومات في مستويات تنظيمها السابقة، أي عند كل مستوى معين تتمايز داخل البنية المعرفية بحيث تكون هذه الفئات أقل قابلية للنسيان، وأكثر قابلية للاحتفاظ والاسترجاع.
- 3- الترابط: بمعنى أن تكون البنية المعرفية بوحداتها وفئاتها ومستوياتها مترابطة معرفياً، بحيث يؤدي هذا الترابط إلى علاقات بينية حية وفعالة.

ويذكر أوزوبل (1978, Ausubel) و قطامي قطامي (1998) وأبو رياش (2007) نوعين للتعلم تعالج من خلالها المعلومات اللفظية، وهذه الأنواع هي:

- 1- التعلم الاستقبالي: هو تعلم يتطلب ربط المفاهيم والحقائق في البناء المعرفي بصورة عشوائية عديمة المعنى، ويتضمن تعلم القضايا (Prepositional Learning) عمليات أكثر تعقيداً من فهم المفهوم، ونو وحدات فكرية أكثر شمولية.
- 2- التعلم بالاكشاف: في هذا التعلم يكشف المتعلم عن المكون الأساسي لموضوع التعلم، ويدمج في بنائه المعرفي، ولا يعتبر التعلم بالاكشاف خطوة سابقة وضرورية على استيعاب المعرفة أو اكتسابها.

وبذلك يتوافر حسب نظرية أوزوبل (Ausubel) أربعة أنواع للتعلم، هي:

- 1- النوع الأول: التعلم الاستقبالي القائم على المعنى (Meaningful Reception Learning) يحدث عندما تقدم المادة المتعلمة المنظمة بشكل منطقي إلى المتعلم في صورتها النهائية، ويقوم المتعلم بالربط بينها وبين ما لديه من خبرات أو معلومات سابقة في بنيته المعرفية.
- 2- النوع الثاني: التعلم الاكتشافي القائم على المعنى (Meaningful Discovery Learning) ويحدث عندما يتوصل المتعلم إلى المادة التعليمية بنفسه، ويقوم بربطها بصورة منظمة وذات معنى بما هو موجود لديه في بنيته المعرفية، أي أن المتعلم يقوم باكتشاف المحتوى الأساسي للمادة المتعلمة بنفسه ويقوم بربطها بخبراته السابقة في بنيته المعرفية.
- 3- النوع الثالث: التعلم الاستقبالي القائم على الحفظ: (Rot Reception Learning) يحدث عندما يقدم للمتعلم المادة المتعلمة في صورتها النهائية، ويقوم المتعلم بحفظها واستظهارها دون محاولة الربط بينها وبين ما لديه من خبرات أو معلومات سابقة في بنيته المعرفية.
- 4- النوع الرابع: التعلم الاكتشافي القائم على الحفظ: (Rote Discovery Learning) يحدث عندما يقوم المتعلم باكتشاف المادة المتعلمة بنفسه، عن طريق المحاولة والخطأ، ثم يقوم بحفظها واستظهارها دون محاولة ربطها بما لديه في بنيته المعرفية.

ويذكر جابر (1976) أن الاستراتيجية الأساسية عند أوزوبل لمعالجة البنية المعرفية عن قصد وإرادة هي استخدام المواد الاستهلاكية الشاملة والملائمة، أي المنظمات التي تبلغ أقصى درجة من الوضوح والثبات.

3.3.1.2 المنظمات المتقدمة : (التمهيدية)

المنظمات مادة تمهيدية أو استدلالية تعرض على المتعلم في البداية وعلى مستوى عالٍ من العمومية والشمول والتجريد، إذا قورنت بالعمل التعليمي ذاته، ويستهدف المنظم التمهيدي زيادة القدرة على تمييز الأفكار الجديدة وما يرتبط بها من أفكار في البنية المعرفية (سلامة، 2004).

ويقترح أوزوبل ان تعرض هذه المنظمات على المتعلم في بداية الدرس قبل عملية الشرح، لما لها أثر ايجابي في مساعدة المتعلم على بناء روابط معرفية تربط بين التعلم الجديد والبنية المعرفية لديه، مما يؤدي الى الفهم والاستيعاب بطريقة ذات معنى (سرايا، 2007).

ويعرّف أوزوبل (Ausubel) المنظم المتقدم "ما يزود به المعلم طلابه من مقدمة، أو مادة تمهيدية مختصرة تقدم في بداية الموقف التعليمي، حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها، بهدف تعلم المفاهيم المتصلة بالموضوع، من خلال ربط المسافة وردمها بين ما يعرف المتعلم من قبل، وما يحتاج معرفته (مرعي والحيلة، 2002).

وتُعرفها "أفنان دروزة" بأنها عبارة عن منظومة من المعلومات مبنية بطريقة تتضمن أهم المفاهيم والمبادئ الرئيسة المجردة الشاملة للمحتوى التعليمي المراد تعلمه وتترابط فيها المعلومات بطريقة هرمية ومنطقية (دروزة، 2004).

أما سعادة وخليفة (1997) فقد عرفا المنظم التمهيدي بأنه: "أسلوب لتطوير طريقة تدريس الموضوعات الأكاديمية، يزود المعلم من خلاله الطلبة بمقدمة أو مادة تمهيدية مختصرة يتم تقديمها في بداية الدرس، حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها من أجل تيسير عملية تعلم الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتصلة بالموضوع.

وعرفتها حواس (2007) أنها مادة تمهيدية استهلاكية، تسهل تعلم التلميذ عندما تعرض عليه مثل شرح المعلم للدرس، وتحقق ترابطاً بين ما لدى المتعلم من معارف وبين الموضوع المراد تعلمه.

ويقول حيدر (1993) ان المنظم المتقدم هو عبارة عن عرض تمهيدي أو جملة أو مناقشة أو اي نشاط آخر يقوم المعلم بتقديمه عند مستوى العمومية والتجريد، أعلى من المادة المراد تعليمها، ويهدف الى تزويد المتعلم ببناء تصوري متكامل فيه المعلومة الجديدة، مع ما سبق تعلمه في نفس الموضوع ذاته.

وترى الباحثة ان الهدف من المنظمات المتقدمة هو تمكين المتعلم من السيطرة على موضوع التعلم والمساعدة على نموه المعرفي، بحيث يتم الاحتفاظ بالمعلومات مترابطة مع بنيته المعرفية، لتنمية النمو المعرفي لديه مما يكون لديه تصوراً عن ما سوف يتعلمه اثناء الحصة الصفية، وهذا التصور يؤهل المتعلم لاكتشاف المعلومات الجديدة اكتشافاً موجهاً وليس عشوائياً، ممّا يجعل المتعلم يفكر ويربط بين المعلومات الموجودة في بنيته المعرفية والمعلومات المقدمة له بداية الدرس، ممّا قد يؤدي الى تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى المتعلم.

4.3.1.2 أنواع المنظمات المتقدمة:

وتقسم المنظمات المتقدمة الى نوعين أساسيين هما: المنظمات اللفظية (Verbal Organizers) والمنظمات التصويرية (Graphical Organizers) (زيتون، 2001)
النوع الأول: المنظمات اللفظية: وهي تأخذ صورة كلامية، وتقسم الى نمطين هما المنظمات الشارحة والمنظمات المقارنة

النمط الأول: المنظمات الشارحة: يستخدم هذا النوع من المنظمات عندما يكون الموضوع جديداً من حيث أنه يتضمن مفاهيم ومبادئ لم تكن مألوفة عند المتعلم، وتقسم الى قسمين:

- أ- صيغة المفهوم: (تقديم المفاهيم وتوضيحها) حيث تقدم في هذه الحالة المفاهيم بصورة واضحة متضمنة خصائص المفهوم وأصوله وميزاته وتعريفه والسمات المميزة له، وبعض الأمثلة المنطبقة عليه أحياناً، والهدف من ذلك قدرة الطالب على ربط المفاهيم بالبنية المفاهيمية الموجودة لديه.
- ب- صيغة العلاقات والبنى النظرية: (التعميمات والمبادئ) حيث تستخدم كمنظمات جيدة، بسبب قدرتها على تلخيص كمية كبيرة من المعلومات في عبارات قصيرة، وهنا يرى أوزوبل أن العموميات التعليمية هي التي تبقى لدى الطلبة وتندوم، لذا ينبغي على المعلم أن يحرص على مساعدة الطلبة، على بناء المعرفة بطرق سهلة الاستيعاب وتوضيح المعرفة وفق علاقات مفاهيمية.

النمط الثاني: المنظمات المقارنة: ويسمى هذا النمط بمنظمات التمثيل بالقياس أو التشبيه Analogy ويستخدم هذا المنظم في تنظيم تعلم مادة تعليمية، أو موضوع غير جديد كلياً، أي عندما يكون المحتوى مألوفاً للمتعلمين ولديهم بعض الخبرة السابقة في بعض جوانبه، ويساعد هذا المنظم على ايجاد التكامل بين المعلومات الجديدة، وبين ما هو موجود أصلاً في بنيتهم المعرفية.

النوع الثاني من المنظمات: المنظمات التصويرية: وفيها يتم توضيح المفاهيم والعلاقات المكونة للمنظمات المتقدمة في صورة بصرية، بمعنى انه يتم تضمين هذه المقدمات أشكال بصرية، كالصور الثابتة والمتحركة والأفلام وصورة سمعية مثل جهاز الكاسيت الصوتي، وصورة بيانية والتي تعتمد على الأشكال التخطيطية والرسوم البيانية.

- وذكر (قطامي، 2011) ان المنظمات المتقدمة تقوم على الأسس السيكولوجية الآتية:
- 1- أن يكون ذهن المتعلم نشطاً في موقف التعلم، حيث يقوم بتخزين المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة من العام الشامل الى الخاص المحدد.
 - 2- أن تقدم المعلومات بطريقة مناسبة، حتى يتسنى للمتعلم معالجتها ذهنياً.
 - 3- يتضمن المنظم المتقدم تقديم المعلومات للمتعلم، بصورة ملخصة في البداية ومجردة وشاملة.
 - 4- الاعتماد على الركائز الفكرية من خلال ربط المعلومات الجديدة والمتناقضة بما لدى المتعلم من خبرات سابقة.
 - 5- ينبغي أن يمثل المنظم المتقدم المفاهيم الأساسية، بحيث يتوافر فيها الوضوح والشمول والتسلسل المنطقي والعمومية والإيجاز.
 - 6- ان يتضمن المنظم المتقدم معلومات هامة يحتاجها المتعلم.

يشير أبو جادو (2000) والكبيسي (2008) الى أهمية المنظمات المتقدمة في النقاط التالية:

- 1- تساعد على اكتساب كميات كبيرة من المعلومات بطريقة فعالة ومعقولة.
- 2- يساعد الطلبة على وضع افكارهم حسب طريقتهم الخاصة.
- 3- تساعد المتعلم على تعلم الخبرات في مواقف تدريسية حيوية، ويستطيع ان يطور ويعالج هذه الخبرات حسب أساليبه المعرفية.
- 4- يقدم عناصر تنظيمية شاملة آخذاً في الاعتبار العناصر الأكثر أهمية في الموضوع.
- 5- تزيد من اهتمامات الطلبة وتشويقهم للتعلم الجديد.
- 6- تعمل على توجيه الانتباه واثارة الاهتمام عند التعلم.
- 7- تعمل على زيادة فهم ما يتعلمه الطلبة، وتقليل عملية الفهم الخطأ للمفاهيم، عن طريق تقديم تعميمات وأطر للمفاهيم الصحيحة.

5.3.1.2 استراتيجية المنظمات المتقدمة:

ان الاستراتيجية لم تُشجع وتُبصر النور الا منذ منتصف السبعينات، وتعتمد هذه الاستراتيجية في جوهرها على افتراض مهم، هو: ان العامل الأكثر تأثيراً في التعلم هو مقدار المعرفة الموجودة ووضوحها وتنظيمها عند المتعلم، وهذه المعرفة تتألف من الحقائق والمفاهيم والقضايا والنظريات التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما، وهي ما يسميه (اوزوبل) البنية المعرفية، وتختلف طبيعة مواد التعلم الجديدة هذه من حيث درجة ارتباطها بالبنية المعرفية، وهذا ما يسميه (اوزوبل) التعلم ذو المعنى (فورة، 2015).

وحتى يحقق هذا الارتباط الهدف يجب أن يكون الارتباط جوهرياً، ويقصد بذلك ان تبقى العلاقة ثابتة لا تتغير اذا أُعيد التعبير عنها بصيغ أخرى مختلفة من البنية المعرفية للمتعم، وأن يكون الارتباط طبيعياً غير تعسفي، بحيث تكون العلاقة بين العنصر التعليمي الجديد والعناصر المرتبطة به في البنية المعرفية غير قصدي (ابو حطب و صادق، 1996).

وقد وضع اوزوبل مواصفات خاصة لبناء وتطوير المنظمات المتقدمة هي كما وضحها حمدان(1981):

- 1- الأصالة: وتعني تمثيل المنظمات المتقدمة من المفاهيم والمبادئ والحقائق الأساسية للموضوع، مع السماح باستنتاج العلاقات المنطقية التي تربط بينها.
- 2- الوضوح وكمال المعنى: يجب مراعاة الجانب اللغوي عند بناء المنظمات المتقدمة من قبل المعلم حتى تكون واضحة ومفهومة من قبل الطلبة المستهدفين.
- 3- الشمول: يقصد به اتصاف المنظمات المتقدمة بالقدرة الاستيعابية لكافة الجزيئات والتفاصيل التي تتعلق بالمادة التي يتم تدريسها، وان تكون متسلسلة منطقياً وسكولوجياً.
- 4- الايجاز: ان تشمل المنظمات المتقدمة على مجموعة موجزة وقصيرة من المعلومات اللفظية والمرئية، أو الحقائق.
- 5- العمومية: أن يكون المنظم المتقدم عاماً في لغته ومعناه ومحتواه.
- 6- التأثير: ان يكون للمنظم قوة تأثيرية على عملية تنظيم المعلومات في العقل الانساني، وتيسير عملها.

6.3.1.2 مراحل تقديم المنظم المتقدم:

وأشار الزغول (2012) وقطامي (2011) وأبو جادو (2000) الى ان عملية التدريس وتقديم المحتوى العلمي تتم في ثلاثة مراحل:

المرحلة الاولى: تقديم المنظم المتقدم: وهي عبارة عن التهيئة والتمهيد للدرس، وتهدف الى تزويد المتعلم بالمبادئ الاساسية التي تساعد على احتواء مادة التعلم الجديدة، وتشمل الاجراءات التالية:

- جذب انتباه الطلبة.
- توضيح هدف الدرس.
- تقديم المنظم المتقدم.
- استثارة التعليم القبلي لدى الطلبة.
- تحديد المصطلحات.
- اعطاء امثلة.
- الاعداد.

المرحلة الثانية: تقديم المهمة او الخبرة او المادة التعليمية: وهي عملية تقديم المادة الدراسية بصورتها النهائية للطلبة، قد يستخدم المعلم هنا الأسلوب الإكتشافي أو الإستقبالي في تقديم المادة وينبغي للمعلم أن يعمل على:

- المحافظة على تركيز انتباه الطلبة على الخبرات التي تقدم.
- وضوح المادة التعليمية للطلبة.
- الصياغة المنظمة والواضحة والمنطقية للمادة على نحو يمكن الطلبة من دمجها في بنائهم المعرفي.
- ان تكون المواد والخبرات واضحة.
- المحافظة على استمرار الانتباه.
- تقديم وعرض المادة.

المرحلة الثالثة: تدعيم وتقوية التنظيم المعرفي: تهدف هذه المرحلة الى مساعدة المتعلم على تثبيت المادة الدراسية الجديدة في بنائه المعرفي والاحتفاظ بها من خلال ربط المادة التعليمية الجديدة في البناء المعرفي مع ما هو موجود لدى الطلبة، وتشمل على اجراءات تتمثل فيما يلي:

- تسهيل مهمة الادماج والتكامل من خلال طرح اسئلة على المتعلمين والاستماع الى تعليقاتهم والاجابة عن تساؤلاتهم.
- رفع التعلم الاستقبالي النشط.
- مراعاة تكوين البنية المفاهيمية للموضوع الدراسي ووعياها.

- التوضيح ويشمل توضيح المبادئ والمفاهيم المتضمنة في المحتوى الدراسي وتوضيح الغامض منها.

وترى الباحثة أن أهمية هذه الاستراتيجيات تكمن بما توفره من وقت وجهد على المعلم والطالب في أن الوقت، حيث أن بعض المفاهيم الصعبة تحتاج الى شرح وتوضيح من المعلم ليكون تعلمها أسرع وأنجح، فيتم عرضها وتحليلها وتضمينها بالأمثلة الموضحة لها، ليتم استخدامها من الطلبة من خلال امثلة لتثبيتها وحل التمارين التطبيقية عليها، ولذا اقترح اوزوبل المنظمات المتقدمة لربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم الموجودة اصلاً في بنية المتعلم المعرفية، بقصد تحقيق التعلم ذي المعنى بدرجة اكبر من السهولة والفاعلية.

4.1.2 القدرة المكانية:

يشتمل الذكاء على مجموعة من القدرات العقلية التي تشكل عاملاً مهماً من العوامل التي تسهم في تنمية أشكال متعددة من التفكير، ويشير حسين (2005) الى مجموعة من القدرات العقلية التي يتألف منها الذكاء وهي:

أولاً: **القدرة المكانية (Spatial Ability):** وهي القدرة على تحديد مواقع الأماكن والظواهر الجغرافية والجهات على الخريطة والطبيعة.

ثانياً: **القدرة اللفظية (Verbal ability):** وهي القدرة على فهم معاني الكلمات واستيعابها.

ثالثاً: **القدرة العددية (Number Ability):** وهي القدرة على معالجة الأرقام والعمليات الرياضية.

رابعاً: **القدرة على الاستدلال الاستقرائي (Inductive Reasoning Ability):** وهي القدرة على اكتشاف القاعدة موضوع البحث، والوصول الى تصاميم صحيحة من خلال معلومات محددة وجزئية.

خامساً: **القدرة على التذكر (Ability to Memorize):** وهي قدرة الفرد على استرجاع ما تعلمه من كلمات وأشكال وأرقام.

سادساً: **القدرة على الادراك (Perceptual Ability):** هي القدرة على تمييز الأشياء من خلال أوجه التشابه والاختلاف بينها.

1.4.1.2 مفهوم القدرة المكانية: (Spatial Ability)

وتُعد القدرة المكانية من القدرات العقلية المهمة في مجال التعليم والتي يحتاجها الطلبة في المواقف التعليمية باستمرار، لما لها من دور كبير في تقدم مسيرتهم التعليمية والعملية، وعند امتلاك الطلبة لهذه القدرة يُطور لديهم الاتجاهات الايجابية نحو المادة التي يدرسونها، حيث يؤدي توظيف أبعاد القدرة المكانية في الحياة اليومية الى تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة من خلال مساعدتهم على ادراك المسافات والجهات والمواقع على الخريطة، وما يقابلها على الطبيعة، ومع تزايد حجم المعرفة العلمية التي تتمثل في صورة أشكال ورسوم بيانية، وخرائط جغرافية، ونماذج ومجسمات، أصبحت الحاجة ملحة الى تنمية هذه القدرة المكانية لتواكب التطور العلمي والانفجار المعرفي (العبيدات، 2014).

ويرى عباس (2012) أن القدرة المكانية تتمثل في "القدرة على القيام بنشاط عقلي يتميز بالتفكير البصري لحركة الأشكال المسطحة والمجسمة، مثل ادراك الطلبة للاتجاه، والشكل، والحجم، والمسافة والمكان، عن طريق استخدام الوسائل الحسية المختلفة".

ويعرف الزيات (2005) القدرة المكانية على أنها "القدرة على تصور الأشكال المختلفة في الفراغ، وادراك العلاقات بينها، والتعرف على نفس الشكل اذا ما قدم بطرق مختلفة".

وتشير أبو مصطفى (2010) أن القدرة المكانية هي "قدرة الفرد على تمثيل الظاهرة المكانية داخلياً في ذهنه بصورة منظمة، وتتضمن القدرة على تشكيل المسافات، والألوان، والخطوط، والأشكال، والمواقع، مثل القدرة على تمثيل المعلومات البصرية، أو المكانية، وترجمتها جغرافياً على الورق على صورة خرائط، أو رسوم، أو مخططات".

ويعرفها (Bednarz, 2011) أنها "القدرة على التمثيل عقلياً من خلال محفزات بصرية (تصور مكاني)، والقدرة على تصوير العناصر مكانياً من وجهات نظر مختلفة (توجه مكاني)".

ويرى ستيرنبرج (Sternberg, 1988) أن القدرة المكانية تظهر عند تكوين صورة عقلية للشيء في وضعه المكاني، وادراك علاقته بالاشياء الأخرى.

ويعرفها عابد (1996) أنها "القدرة على تناول ودوران ولف وتحويل مثير مقدم على شكل صورة".

كما يعرف لين وبترسون (Linn & Peterson, 1985) القدرة المكانية على أنها "المهارة في الاستحضار الذهني للمعلومات غير اللفظية وتحويلها وتعميمها".

ويعرفها طه (2000) على أنها "امكانية فهم وتصور النواحي والحقائق والعلاقات المكانية، وادراكها والحكم عليها، بدقة وسرعة وكفاءة، مثل ادراك الفرد، للاتجاه، والشكل، والحجم، والمسافة".

2.4.1.2 أقسام القدرة المكانية:

يرى محمد (2006) أن القدرة المكانية تقسم الى:
أولاً: القدرة المكانية الثنائية: وتدل على التفكير البصري لحركة الأشكال المسطحة، مثل دوران الأشكال المرسومة على سطح الورق في اتجاه عقارب الساعة، أو عكس هذا الاتجاه، بحيث تبقى هذه الأشكال خلال حركتها ملتصقة بسطح الورقة.
ثانياً: القدرة المكانية الثلاثية: وتدل على التصور البصري لحركة الأشكال في دورتها خارج سطح الورق، أي في البعد الثالث للمكان.

ويرى المالكي (2009) أن القدرة المكانية تتكون من الأبعاد الآتية:
أولاً: بُعد إدراك العلاقات المكانية: (Spatial Relations) : ويقصد به القدرة على ادراك الأنماط والأشكال والاجسام ومقارنتها مع بعضها بعضاً، والقدرة على تقدير المسافات، والأبعاد من حيث الطول، والعرض، والارتفاع، والعمق، والسلك، أو المساحة، أو الحجم، وملاحظة ما بينها من تشابه واختلاف.

ويُعرف لي (Lee, 2005) العلاقات المكانية: انها القدرة على معرفة وتنظيم الأنماط المكانية، وتتمثل بالقدرة على الترتيب المكاني، والعلاقات المكانية للأجسام من خلال (الاتجاه، المسافة، الحجم، الشكل).

ثانياً: بعد التوجه المكاني: (Spatial Orientation): وهو قدرة الفرد على القيام بتحديد العلاقات المكانية للأشكال والأجسام، من خلال القدرة على فهم وإدراك طبيعة تنظيمات العناصر في نموذج بصري، على اعتبار جسم الفرد الأساس لهذا الفهم، مما يساهم في دوره في تنمية القدرة على الاكتشاف الدقيق للتنظيمات المكانية للأشياء، ويساعد التوجه المكاني الفرد على التعرف على الصور عند عرض الأشكال المكانية بسرعة، أو عندما يطلب منه تحديدها ورؤيتها من زوايا مختلفة، ويحدث ذلك عندما يكون الفرد ملماً بهذه الصور، ولديه القدرة على إدراك العلاقات المكانية بين الأشياء من حيث أوجه الشبه والاختلاف، بالإضافة الى القدرة على القيام بإجراء تحويل على جسم ما، أو التعرف عليه بعد إجراء تحويل عليه.

ثالثاً: بُعد التفكير البصري المكاني: (Spatial Visualization): هو القدرة على إدراك الأشكال المسطحة، والمجسمة، وتدوير، وتحويل الصور والأشكال من خلال استحضارها ذهنياً، بحيث تظهر قدرة الفرد على تصور عقلي للأجسام والتعامل معها، والقدرة على إعادتها بأشكال مختلفة.

ويعتمد التفكير البصري المكاني على ادوات التعلم البصري المختلفة، وخاصة الصور التي يتم توظيفها في العملية التعليمية التعلمية، من خلال استخدام أجهزة العرض المختلفة، حيث يتعلم الطلبة من خلال التدريب والتدريب على التفكير البصري، وليس عن طريق التذكر والاستظهار، حيث يتمثل في القدرة على استقبال الصور والتفكير فيها، مما يسهل ويساعد في نقل الأفكار البصرية والمكانية من الذاكرة وتوظيفها لبناء المعاني، وبالتالي يساعد الطلبة على التفاعل مع البيئة المحيطة بهم، واكسابهم مهارات جغرافية مرتبطة بالخرائط والصور، لإدراك العلاقات المكانية بين أجزاء الخرائط المختلفة (العبيدات، 2014).

3.4.1.2 التغيرات التي تؤثر في القدرة المكانية:

- 1- **التطور المعرفي:** حيث يُعزى الفروق في القدرة المكانية الى التفاوت في مراحل التطور المعرفي التي حددها بياجيه.
- 2- **الجنس:** حيث اظهرت معظم الدراسات وجود علاقة بين القدرة المكانية، والجنس، نتيجة طبيعة الاستراتيجيات المعرفية المتبعة لدى كلا الجنسين.
- 3- **الخبرة:** حيث تتأثر القدرة المكانية للأفراد بخبراتهم المكانية، ويتوقف ذلك على طبيعة هذه الخبرات وأنماطها.
- 4- **الموهبة:** ترتبط الموهبة بالقدرة المكانية، لأنها تحدد استراتيجيات المعالجة الذهنية للأشياء، مما يعكس قدرات الطلبة في أدائهم على اختبارات القدرة المكانية (ريان، 2013).

ويبين القيسي (2015) ودرويش (2013) سمات وخصائص التلاميذ ذوي القدرة المكانية:

- نقل، ورؤية المناظر الخيالية بوضوح.

- إدراك العلاقات المكانية بين الأشكال، والفراغات، وتقدير الأحجام.
- يعبر عن المواقف التي تحدث له، أو تواجهه بالوصف أو الرسم من الخيال.
- يستطيع ان يصف بدقة ووضوح المناظر الخيالية.
- يقدر المسافات، ويفضل ألعاب التصوير.
- يفضل الأنشطة التي يمارس فيها الرسم والتشكيل الفني.
- يرسم أشكال او ما شابه ليعبر عن مهام واعمال ما.

وتعتبر الباحثة ان ادراك العلاقات المكانية يعد من الابعاد الضرورية في المناهج الدراسية بشكل عام، وفي مناهج الجغرافيا بشكل خاص، ويمكن ان يؤدي امتلاك مهارة القدرة المكانية الى نتائج علمية متنوعة لدى الطلبة الذين يعتمدون على المواد التعليمية القائمة على اساس القدرة المكانية، حيث تعتبر من اهم المهارات التي يجب تضمينها في منهاج الجغرافيا وبالتالي اكتسابها من قبل الطلبة ويظهر ذلك واضحاً من خلال اتقان الطلبة لمهارات متعددة، تتمثل في القدرة على استخدام الخرائط والصور، والرسم، وتفسير العلاقات بين الاشكال، وتحديد الاماكن.

5.1.2 التنور الجغرافي: (الثقافة الجغرافية)

يهدف تدريس الجغرافيا الى إعداد مواطن صالح من خلال إكساب المتعلمين لعدد من الخبرات والمهارات وبطريقة وظيفية (الامين، 1992).

وتُعد الجغرافيا مجالاً خصباً لتدريب الطلبة على مهارات فكرية متنوعة تُساهم في مساعدتهم على فهم البيئة الطبيعية، والبيئة البشرية، وإدراك طبيعة التفاعل بينهما، وتمكين الطلبة من بعض المعلومات والحقائق المرتبطة بالمادة (حميدة، 2003).

ويُعد التفكير الجغرافي من الاهداف المهمة لتدريس الجغرافيا، ومن أهم مهارات التفكير التي يجب تنميتها من خلالها، حيث يتضمن التفكير الجغرافي العديد من القدرات، مثل القدرة على عقد المقارنات بين الأشياء والأفكار، وقراءة وفهم الرسوم والجدول البيانية والخرائط، والقدرة على التفسير واستخدام القواعد والتعميمات في مواقف جديدة، وتطوير وتنمية الحس المكاني للعمليات والأنماط للإنسان والأماكن على السواء على كوكب الارض (عبد المنعم، 2005).

ويُعرف عامر (2000) التفكير الجغرافي بأنه قدرة التلميذ على تحديد المعلومات المتاحة في الوقت الحالي، والمعلومات التي سوف تتاح له في المستقبل.

وتمثل دراسة الموضوعات الجغرافية مجالاً خصباً لتنمية مهارات التفكير من خلال الملاحظة، والبحث، وإدراك الأسباب والنتائج، واستنتاج أنواع التفاعل بين الانسان والبيئة التي يعيش فيها، ومن ثم تنمية التفكير الجغرافي لدى الطلبة (عامر، 2000).

وتُعتبر الثقافة هي المعيار التي تُحدد فيه هوية كل مجتمع بشري ولا يمكننا تصور مجتمع بلا ثقافة، حيث تلعب الثقافة دور هام في حياة الانسان، فهي تميز الجنس البشري عن غيره وتؤكد الصفة الانسانية فيه.

ولعل من أقدم التعريفات الثقافية تعريف ادوارد تايلور Edward Tylor حيث يُعرف الثقافة أنها "الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والمعتقدات والفنون والقوانين والعادات التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في المجتمع" ووضح الكثير من العلماء أن الثقافة العلمية عبارة عن "القدر المناسب من المعارف والمهارات والاتجاهات نحو المشكلات والقضايا العلمية ومهارات التفكير العلمي الضرورية واللازمة لإعداد الفرد للحياة اليومية والتي تواجهه في بيئته ومجتمعه" (الحمادي، 1998).

ومن خلال التعريف السابق يمكن النظر الى الثقافة الجغرافية من خلال ثلاثة مستويات كما حددها سليمان (2004)

- 1- **المستوى الاسمي:** حيث يكون لدى الأفراد مخزون معرفي، لكنهم لا يستطيعون الاستفادة من هذا المخزون في تفسير الظواهر الجغرافية.
- 2- **المستوى الوظيفي:** يستطيع الافراد في هذا المستوى استخدام المخزون المعرفي الموجود لديهم في فهم وتفسير الظواهر الجغرافية المحيطة بهم.
- 3- **المستوى الاجرائي:** يستطيع الافراد فهم البيئة المعرفية لعلم الجغرافيا، واكتساب المهارات الجغرافية التي تمكنهم من اتخاذ القرارات اليومية، وادراك العلاقة بين الجغرافيا وتطبيقاتها والمجتمع.

وليس من السهولة تعريف الثقافة الجغرافية، والسبب في ذلك قلة الدراسات التي تُعنى بالموضوع، وعدم اتفاق كُتّاب الغرب على تعريف واحد، وتبقى معرفة الانسان بالأمكان من حوله وقدرته على وضع المسميات على الخريطة الاكثر قبولاً عند الجغرافيين، بحيث توضع اسماء الظواهر الجغرافية المختلفة في أماكنها الصحيحة على الخريطة (حمدان، 2010).

ويرى Marran (1992) و Torrens (2001) ان مفهوم الوعي والمعرفة الجغرافية ينبع من معرفة الأماكن، اي معرفة توزيع الظواهر الجغرافية المختلفة، اما Keeling (2003) ركز على معرفة المسميات في الثقافة الجغرافية (حمدان، 2010).

ويمكن تعريف الثقافة الجغرافية اجرائياً بأنها "القدرة على المسميات الطبيعية والبشرية وتحديد الاماكن المختلفة والاتجاهات، ومعرفة الخرائط وقراءتها وفهمها من اجل معرفة وتفسير الاحداث الجارية التي تساعد على اعداد الفرد للحياة التي تواجهه.

وتعتبر المعرفة الجغرافية بُعداً أساسياً من أبعاد الثقافة الجغرافية، فالجغرافيا تُقدم معارف ومعلومات عن البيئة الطبيعية من خلال تناولها مظاهر السطح والتضاريس، من حيث دراسة الجبال والهضاب والسهول، حيث تساعد هذه المعلومات والمعارف على اختيار اماكن الاقامة وبناء المساكن واختيار الاراضي التي تصلح للزراعة (سليمان، 2004).

ويُقابل مفهوم الثقافة الجغرافية مفهوم اخر يحمل نفس المعنى والمضمون هو التنور الجغرافي. ويمثل التنور الأساس في اعادة بناء اهداف التربية العلمية التي تهتم بتكوين المواطن المتنور علمياً والذي يتعامل بمسؤولية مع قضايا المجتمع والبيئة (زيتون، 2000).

وعرفته النعيمي (2011) انه "فهم للحياة التي يعيشها ويحياها الانسان بمختلف تفاصيلها، فهو بحاجة دائمة للتنور حسب زمانه ومكانه الذي يعيش فيه".

وعرفه الغنام (2000) انه "المام الفرد بقدر كافي من المعارف والمهارات العلمية والاتجاهات الالمانية نحو طبيعة العلم والتكنولوجيا واثرهما على كل من المجتمع والبيئة وقدرة الفرد على توظيف هذا القدر في حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية".

أما التنور الجغرافي كما يعرفه الاوزبكي (2011) فهو "قدر معين من المعلومات الجغرافية الاساسية والاتجاه نحوها، وعمليات العلم وفهم طبيعة هذا العلم وادراك العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، والقدرة على ممارسة المهارات العلمية، ومهارات التفكير العلمي واتخاذ القرار السليم عند التعرض للمشكلات الجغرافية التي تواجه الفرد في البيئة والمجتمع".

1.5.1.2 المرتكزات الأساسية للتنور الجغرافي:

- يوجد مجموعة من المرتكزات الاساسية للتنور الجغرافي حددها الاوزبكي (2011) بالتالي:
- ربط العلم بالتكنولوجيا، وربط كليهما بالمجتمع والبيئة.
 - تنمية الاتجاهات العلمية التي تدعم البحث عن حقائق العلم، وبالتالي الانخراط في أنشطة التفكير العلمي.
 - تنمية المعرفة العلمية وتطويرها، وفهم مفاهيم العلم، مثل علوم الطبيعة والارض والفضاء وتطبيق هذه المعرفة في تفسير غيرها من العلوم، والتوسع فيها مع ما هو موجود من معارف، والتكامل فيما بينها.

2.5.1.2 أبعاد التنور كما حددها عيد (2009):

- 1- فهم المفاهيم الاساسية للعلم.
- 2- فهم عمليات العلم واستخدامها في حل المشكلات.
- 3- التفاعل مع الكون بطريقة تتسم مع القيم العلمية.
- 4- فهم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.
- 5- التمكن من مهارات العلم المختلفة.

3.5.1.2 عناصر التنور الجغرافي كما حددها رشوان (2006):

- 1- الالمام بالمفاهيم الجغرافية.
- 2- الوعي بالمشكلات المتعلقة بالجغرافية.
- 3- دور السلوك الانساني في صيانة البيئة.
- 4- الاتجاه الايجابي نحو دراسة الجغرافية.
- 5- الاتجاه الايجابي نحو الدولة ومواردها الطبيعية.

4.5.1.2 صفات الشخص المتنور جغرافياً (المثقف جغرافياً) كما حددها اللقاني (1985)

- 1- يكون لديه خلفية علمية قوية في الحقائق والمفاهيم الجغرافية، والقدرة على تطبيقها.
- 2- يمتلك فهم واضح لطبيعة الجغرافيا.
- 3- يمتلك اتجاه ايجابي نحو الجغرافيا وتطبيقاتها في الحياة.
- 4- يدرك قيمة الجغرافيا وتطبيقاتها في المجتمع، ومدى تأثيرها على المجتمع.
- 5- يكون عنده القدرة اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات اليومية المناسبة من خلال استخدام المهارات الجغرافية.

- 6- يمتلك قدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة تجاه القضايا المتعلقة بالمجتمع.
- 7- فهم البيئة نتيجة تعلم الجغرافيا.

وعلى ذلك تعتبر الجغرافيا على جانب كبير من الأهمية، فالثقافة الجغرافية لم تعد ترفاً يمكن الاستغناء عنها، بل تعتبر الأساس في اعداد المواطن الصالح الذي يشارك بفاعلية في بيئته ومجتمعه، وتحقق الثقافة الجغرافية ذلك من خلال ما تقدمه للفرد من معارف ومهارات لازمة للاستفادة من البيئة وحل مشكلاتها، وكذلك من خلال ما تكسبه للفرد من عادات ذهنية تساعد على التفكير بطريقة علمية سليمة في مواجهة ما يعترضه في بيئته ومجتمعه، مع عدم اغفال الجوانب الوجدانية في اعداد الفرد المثقف جغرافياً، لما لهذا الجانب من اهمية في بناء الشخصية السوية (سليمان، 2004).

وتؤكد اهداف الجغرافيا على أهمية الثقافة الجغرافية، التي تؤدي الى تكوين المواطن الصالح المؤمن بدور وطنه الحضاري، وتنمي روح التعاون والمشاركة والتقدير والحب والولاء، حيث يعتبر كثير من الاهداف التي تسعى الجغرافيا الى تحقيقها اهدافا تنقيفية (شليبي، 1997).

وترى الباحثة ان تنور الطلبة جغرافياً يسهم في تكوين شخصية الطالب من خلال تزويده بالمعارف المهمة التي تكون قريبة من حياته اليومية، مما يسهم في زيادة الانتماء لدى الطلبة لبيئته الطبيعية والاجتماعية، من خلال معرفة المشكلات الناتجة بين الانسان وبين الطبيعة والاسهام في حلها.

2.2 الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة، تم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع استراتيجيتي تسلق الهضبة، والمنظم المتقدم، والقدرة المكانية، والتطور الجغرافي، وقد عرضت هذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، ثم تلاها تعقيب على تلك الدراسات.

1.2.2 الدراسات المتعلقة باستراتيجية تسلق الهضبة:

أجرى **نبي والخالد (2017)** دراسة هدفت للتعرف إلى فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طلاب الصف العاشر الإعدادي من الناطقين بغير اللغة العربية في مادة الضوابط اللغوية، واختار الباحثان بطريقة قصدية مدرسة إعدادية مالطا في مديرية تربية دهوك/ التربية الغربية، في مدارس إقليم كردستان العراق للسنة الدراسية 2016/2017، وتم اختيار عينة البحث المكونة من (52) طالب، وبواقع (28) طالباً للمجموعة التجريبية، و(24) طالباً للمجموعة الضابطة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واعد الباحثان أداة الدراسة اختبار التحصيل لمادة الضوابط اللغوية مكون من (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى **الجبوري (2015)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط لمادة التاريخ الاسلامي بمحافظة كركوك، واختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث بلغ عدد افراد الدراسة (40) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين، المجموعة التجريبية وضمت (20) طالباً تعلموا باستراتيجية الهضبة، وضابطة تكونت من (20) طالباً وطالبة تعلموا بالطريقة الاعتيادية، وأعد الباحث أداة الدراسة اختبار من نوع اختيار من متعدد مكون من (30) فقرة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مجموعتي الدراسة ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم التاريخية.

وقامت **الكرخي (2015)** بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوروبي الحديث والمعاصر، واختارت الباحثة ثانوية بدر الكبرى لتطبيق التجربة، وحددت عينة البحث ب (44) طالبة وبواقع (22) طالبة للمجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية تسلق الهضبة، و(22) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، وجرى الاختيار بالطريقة العشوائية، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس درجة تحصيل الطالبات في مادة التاريخ الأوروبي الحديث والمعاصر، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي في مادة التاريخ ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **العموش (2015)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتي الهضبة والأسئلة السابرة في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الكيميائية ودافعيتهم نحو

الكيمياء، واختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، حيث بلغ عدد افراد الدراسة (71) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة المفروق الأساسية الأولى للبنين في مديرية تربية قصبة المفروق، موزعين على ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى وضمت (21) طالباً، والمجموعة التجريبية الثانية وضمت (24) طالباً تعلموا باستراتيجية تسلق الهضبة والأسئلة السابرة، والمجموعة الضابطة وضمت (26) طالباً، تعلموا بالطريقة الاعتيادية، وأعد الباحث ثلاث أدوات هي: الاختبار التحصيلي من نوع اختيار من متعدد يقيس التحصيل في المفاهيم الكيميائية، مكون من (20) فقرة، ومقياس الدافعية نحو تعلم المفاهيم الكيميائية مكون من (20) فقرة من نوع ليكرت خماسي التدرج، والمادة التعليمية بحسب استراتيجيات التدريس، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي تعزى لاستراتيجية التدريس (الهضبة، الأسئلة السابرة، الطريقة الاعتيادية) ولصالح المجموعة التجريبية، كما اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية تعزى لاستراتيجية التدريس (الهضبة، الأسئلة السابرة، الطريقة الاعتيادية) ولصالح المجموعات التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي تعزى لاستراتيجية التدريس (الهضبة، الأسئلة السابرة)، كما اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية تعزى لاستراتيجية التدريس (الهضبة، الأسئلة السابرة) ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية الهضبة.

وهدفت دراسة **الجنديل (2015)** الى معرفة أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الاول المتوسط، وتكونت عينة الدراسة من (85) طالبة من طالبات الصف الاول المتوسط في مدرسة متوسطة بغداد للبنات، وقد توزعن عشوائياً على مجموعتين، ضمت المجموعة التجريبية (45) طالبة تم تدريسها باستراتيجية تسلق الهضبة، وضمت المجموعة الضابطة (40) طالبة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وأعدت الباحثة خطة تدريبية نموذجية لكل موضوع من الموضوعات المختارة للتجربة وحددت المفاهيم الرئيسية والفرعية المشمولة في مادة البحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات اكتساب المفاهيم لدى الطالبات اللواتي درسن مادة الجغرافيا على وفق استراتيجية تسلق الهضبة وبين متوسط درجات الطالبات اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية

وأجرى **الزعبي (2014)** دراسة هدفت الى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الاسلامي على تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في قصبة المفروق، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالباً موزعين على مجموعتين: المجموعة التجريبية وضمت (22) طالباً تعلموا باستراتيجية الهضبة، وضابطة تكونت من (22) طالباً تعلموا بالطريقة الاعتيادية، واعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس درجة تحصيل الطلاب في وحدة الفقه الاسلامي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الدراسة في درجة تحصيل الطلاب في وحدة الفقه الاسلامي، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية الهضبة.

وفي دراسة **الراوي (2014)** التي هدفت الى التعرف على اثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طالبات الصف الخامس الادبي والاحتفاظ بها، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي، وقد توزعن عشوائياً على مجموعتين، ضمت المجموعة التجريبية (29) طالبة، والمجموعة الضابطة (29) طالبة، وأعد

الباحث الخطط التدريسية للموضوعات الداخلة ضمن التجربة، وحدد المفاهيم الرئيسية والفرعية المشمولة في مادة البحث، ولقياس مدى اكتساب طالبات مجموعتي البحث للمفاهيم البلاغية أعد الباحث اختبار لاكتساب المفاهيم البلاغية تكون من (51) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين طالبات مجموعتي البحث ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية، وظهرت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين طالبات مجموعتي البحث ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، في الاحتفاظ بالمفاهيم البلاغية.

وقام المنشداوي (2011) بدراسة هدفت الى تعرف أثر استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمي، وقد وزعوا عشوائياً على مجموعتين تضمنت المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة (26) طالباً، وتضمنت المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (26) طالباً، وظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل طلاب مجموعتي البحث ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالمنظم المتقدم:

أجرى اليحيى (2015) دراسة هدفت للتعرف الى فاعلية استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الاول الثانوي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتألّفت عينة الدراسة من (60) طالباً قسموا على مجموعتين بالطريقة العشوائية، المجموعة التجريبية وعددها (30) طالباً تم تدريبهم باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على المنظمات المتقدمة، والاخرى ضابطة وعددها (30) طالباً تم تدريبهم بالطريقة الاعتيادية، وتم بناء اداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي لقياس مهارات الفهم القرائي، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام المنظمات المتقدمة.

وقام فورة (2015) بدراسة تهدف الى معرفة اثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على تحصيل طالبات الصف الثامن في المرحلة الاساسية العليا بمحافظة غزة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من طالبات الصف الثامن بمدرسة المجدل الاساسية للبنات للفصل الدراسي الثاني من عام (2014)، حيث تم اختيار المدرسة قصدياً وتم اختيار الشعبتين بطريقة عشوائية، تم تعيين احدهما كمجموعة تجريبية لتدريس القواعد النحوية من خلال استراتيجيات المنظمات المتقدمة، والمجموعة الاخرى ضابطة لتدريس القواعد النحوية بنفس الوحدة المختارة بالطريقة الاعتيادية، وتم اعداد اداة الدراسة عبارة عن اختبار تشخيصي في القواعد النحوية، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، والى وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح التطبيق البعدي.

وقام مالك وامانديب (Mallick & Amandeep, 2014) بدراسة تهدف الى معرفة اثر نموذج المنظم المتقدم في التدريس على التحصيل الاكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية في العلوم الاجتماعية، حيث اختار الباحث عينة من (60) طالباً من الصف التاسع مقسمين بالتساوي الى مجموعتين تجريبية واخرى ضابطة، حيث تم استخدام استبانة من اعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة الى ان الطلاب الذين تعلموا باستخدام نموذج المنظم المتقدم حصلوا على درجات اعلى من الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية في العلوم الاجتماعية.

قام عودة (2013) بدراسة هدفت الى معرفة اثر نموذج اوزوبل (المنظمات المتقدمة) في علاج التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي حيث تكونت عينة الدراسة من (106) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية وقد قسمت العينة الى (4) شعب مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبتين حسب الجنس، وأعد الباحث ادوات الدراسة عبارة عن اختبار تشخيصي لتحديد التصورات الخاطئة في وحدة الهندسة الفراغية للصف العاشر الاساسي، وصياغة المحتوى وفق نموذج اوزوبل، ووضحت نتائج الدراسة الى فاعلية المنظمات المتقدمة في تحقيق الفهم الصحيح للمفاهيم الرياضية عند الطلبة بالاضافة لعلاج وتعديل التصورات الخاطئة الموجودة عندهم.

وقام ابراهيم (2012) بدراسة هدفت للتعرف الى اثر استخدام (أنموذجي جانبيه واوزوبل) التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الحياء والارض، عند المستويات المعرفية كافة، وعند مستوى التذكر والفهم والتطبيق كل على حدة، اعتمد الباحث المنهج التجريبي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي، حيث بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية الاولى (الذين درسوا وفق أنموذج جانبيه) (60) طالباً وطالبة، وبلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية الثانية (الذين درسوا وفق أنموذج اوزوبل) (60) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الاولى (الذين درسوا وفق أنموذج جانبيه)، وتحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثانية (الذين درسوا وفق أنموذج اوزوبل)، وعند المستويات المعرفية كافة، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، والى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الاولى (الذين درسوا وفق أنموذج جانبيه)، وتحصيل طلبة المجموعة التجريبية الثانية (الذين درسوا وفق أنموذج اوزوبل)، وعند كل من مستوى التذكر والفهم والتطبيق كل على حدة ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وقام البطاينة (2012) بدراسة تهدف الى معرفة اثر استخدام المنظم المتقدم في تدريس مادة البلاغة على التحصيل والتفكير الابداعي لدى طلاب الصف الاول الثانوي الادبي بالاردن، حيث تم تطبيقها على شعبتين تم اختيارهما وتوزيعهما عشوائياً الى مجموعتين ضابطة وتجريبية تضم كل مجموعة (25) طالباً، حيث استخدم اختبار تحصيلي من اعداد الباحث واختبار تورانس للتفكير الابداعي بعد تعديله وتنقيحه، وقد اشارت نتيجة الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظم المتقدم في الاختبار التحصيلي وكذلك في اختبار التفكير الابداعي.

أما دراسة ابو مي (2012) التي هدفت الى معرفة اثر استخدام استراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في تدريس العلوم للمتفوقين من الصف السابع الاساسي، في التحصيل والتفكير العلمي، حيث تم اختيار عينة الدراسة من (52) طالب مقسمين على ثلاث مجموعات، الاولى (21) طالباً استخدم فيها اسلوب المنظم المتقدم، والثانية تتكون من (18) طالباً استخدم فيها اسلوب العصف الذهني، بينما بلغ عدد طلاب المجموعة الضابطة (13) طالباً استخدم معها

الاسلوب الاعتيادي للتدريس، حيث استخدم اختبار تحصيلي واختبار تفكير علمي من اعداد الباحث وقد توصلت هذه الدراسة الى انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التفكير العلمي للطلبة المتفوقين من الصف السابع الاساسي في مادة العلوم تعزى لاستراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم مقارنة بالاسلوب التقليدي، وأشارت النتائج ايضا الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تحصيل الطلبة المتفوقين من الصف السابع الاساسي في مادة العلوم تعزى لاستراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم مقارنة بالاسلوب التقليدي، وأشارت النتائج ايضا الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في التفكير العلمي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين من الصف السابع الاساسي.

وفي دراسة **نصيف وعلي وكاظم (2012)** والتي هدفت الى معرفة تأثير المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة اللغة العربية واستبقائها، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (72) طالباً، مقسمين الى مجموعتين، مجموعة تجريبية (36) طالباً ومجموعة ضابطة (36) طالباً، واستخدم الباحثين اختبار تحصيلي من اعدادهم، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاختبار التحصيلي واختبار الاستبقاء.

وأجرى **المطيري (2012)** دراسة هدفت الى التعرف على اثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي، حيث تم تطبيقها على عينة من (61) طالباً مقسمين على مجموعتين، تجريبية مكونة من (30) طالباً ومجموعة ضابطة مكونة من (31) طالباً، حيث استخدم الباحث اختبارين للفهم القرائي وثالث للتعرف القرائي من اعداد الباحث كما استخدم اختبار الذكاء غير اللغوي، ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات القراءة، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اداء المجموعة التجريبية في جميع مهارات الفهم القرائي في الاختبار البعدي، كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اداء المجموعتين في جميع مهارات الفهم القرائي في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام **كوفاليك ووليم (Kovalik & Williams, 2011)** بدراسة بعنوان (الرسوم المتحركة والمنظمات المتقدمة) هدفت الى التحقق من تفاعل الطلاب مع استخدام الرسوم المتحركة كمنظم متقدم في المناقشة عبر الانترنت في مادة تدرس عبر الانترنت، حيث تم تطبيقها على عينة من (15) طالباً، وتم استخدام استبانة لهذا الغرض من اعداد الباحث نفسه، وأشارت نتائج هذه الدراسة الى ان تفاعل الطلاب مع استخدام الرسوم المتحركة كانت هادفة ومحفزة، وساهمت في فهم محتوى المادة، وان الطلاب فهموا الغرض من هذه الرسوم وشعروا بعلاقتها بموضوع المادة.

وأجرى **عبد الفتاح (2011)** دراسة هدفت للتعرف على اثر اختلاف نمط المنظم المتقدم (مكتوب ومسموع _ مكتوب ومصور ومسموع) المستخدم في الوسائط المتعددة على تنمية مستويات التفكير الهندسي لدى نفس الطلبة في مدرستي التوفيق الاعدادية بنات وام المؤمنين الاعدادية بنات بمحافظة الفيوم، اعد الباحث ادوات الدراسة من خلال اختبار التفكير الهندسي في وحدة المساحات المقرر للصف الثاني الاعدادي، ومادة تعليمية وفق نموذج المنظم المتقدم.

في دراسة **اجراها الناجي (2009)** هدفت الى التعرف على اثر استخدام المنظم المتقدم في تعلم طالبات كلية التربية في جامعة الامارات العربية المتحدة، حيث طبق الباحث الدراسة على عينة من (62) طالبة، (31) يمثلون المجموعة التجريبية بينما يمثل المجموعة الضابطة (31) طالبة،

تم استخدام اختبار تحصيلي من اعداد الباحث، وقد توصلت هذه الدراسة الى انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطرق الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الفوري وكذلك التحصيل المؤجل.

وجاءت دراسة **شيهوزا وكيرارو (Shihusa & Keraro, 2009)** الى التعرف على مدى تأثير استخدام المنظمات المتقدمة على دافعية الطلاب لتعلم علم الاحياء، تم تطبيقها على عينة مكونة من (166) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي، حيث استخدم استبانة لقياس الدافعية لدى الطلاب من اعداد الباحث، وتوصلت الدراسة الى ان الطلاب الذين درسوا باستخدام المنظمات المتقدمة حصلوا على مستوى اعلى من الدافعية مقارنة بزملائهم الذين درسوا بالطرق الاعتيادية، وأشارت النتائج الى ان الطلاب الذكور حققوا مستوى اعلى من التحفيز بكثير من نظرائهم الاناث.

وقامت **حواس (2007)** بدراسة هدفت الى التعرف على اثر استخدام المنظمات المتقدمة والالعب التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية واثرها على التحصيل، والميل نحو المادة وبقاء التعلم لديهم، اختارت الباحثة عينة مكونة من (136) طالباً وطالبة من الصف السادس، واستخدمت اداة تحليل المحتوى للمفاهيم النحوية واختبار التحصيل في القواعد النحوية المقررة، ومقياس الميل نحو مادة القواعد النحوية، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظمات المتقدمة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، والى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت الالعب التعليمية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **الشمري (2006)** دراسة للتعرف على اثر استخدام المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لبعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بها، حيث تألفت عينة الدراسة من (149) طالباً موزعين على ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين هما مجموعة المنظمات المتقدمة، ومجموعة خرائط المفاهيم والمجموعة الثالثة ضابطة، وأعد الباحث مجموعة من المنظمات المتقدمة، وخرائط المفاهيم، واختباراً تحصيلياً، وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائياً في التحصيل بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعتين التجريبيتين مقابل الاعتيادية، كما دلت النتائج على وجود فروق دالة احصائياً في الاحتفاظ بالمفاهيم الفيزيائية بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعتين التجريبيتين مقابل الاعتيادية.

وجاءت دراسة **الكيلاني (2005)** التي هدفت الى معرفة اثر استخدام النموذج التدريسي لأوزوبل وكل من الاسلوب المعرفي (مستقل، معتمد) على المجال، ومستوى التحصيل السابق (مرتفع، متوسط، منخفض) في التحصيل الفوري والمؤجل في الهندسة ومهارات البرهان الرياضي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن، وبلغت عينة الدراسة (130) طالباً من طلاب الصف العاشر الاساسي اختيرت بطريقة قصدية، تم توزيعها على مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة، وتم تحقيق التكافؤ بينهما من حيث عدة متغيرات، واستخدمت فيها عدة أدوات، الصورة المعربة لاختبار الاشكال المتضمنة الجمعي، اختبار تحصيلي في الهندسة، بالإضافة الى النموذج التدريسي المستخدم، ووحدة المنطق الرياضي لتكون بمثابة منظم متقدم، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من التحصيل الفوري والمؤجل في الهندسة ومهارات البرهان الرياضي ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة **بختيار (2005)** التي هدفت الى التعرف على اثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل الدراسي في مقرر الجغرافيا لدى تلميذات الصف الاول المتوسط، واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج شبه التجريبي، واختارت عينة الدراسة المكونة من (50) طالبة من طالبات الصف الاول المتوسط بالمدرسة المتوسطة السادسة والثلاثون (36) احدى المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بمدينة مكة المكرمة بالطريقة العشوائية، قسمت على مجموعتين، المجموعة التجريبية ضمت (22) طالبة، والمجموعة الضابطة (28) طالبة، وقامت الباحثة بتصميم اختبار تحصيلي موضوعي ومقالي بلغ عدد اسئلته (50) سؤالاً في مستوى (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) وللقيام بذلك قامت الباحثة بإعداد جدول للأوزان النسبية موضح فيه نسب الاهداف ومجموعها لكل موضوع، وصياغة الاهداف السلوكية المعرفية المراد قياسها في مستوى التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، وأشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة المنظمات المتقدمة وبين متوسط اداء المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية عند مستوى التذكر، والى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة المنظمات المتقدمة وبين متوسط اداء المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية عند مستوى الفهم، والى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الطريقة التقليدية وبين متوسط اداء المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية عند مستوى التطبيق، والى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الطريقة التقليدية وبين متوسط اداء المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية عند مستوى التحليل، والى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الطريقة التقليدية وبين متوسط اداء المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية عند مستوى الدرجة الكلية "تذكر، فهم، تطبيق، تحليل".

3.2.2 الدراسات المتعلقة بالقدرة المكانية:

قام **شاو وشون هسي (Chai & Ch, 2017)** بدراسة هدفت من التحقق ومقارنة الأداء في التصور المكاني لطلاب الصف السادس الابتدائي من المدارس الحضرية والضواحي والنائية في تايوان، وشملت الدراسة 27، 25، 26 طالباً من الصف السادس من مدرسة محلية واحدة نائية في شرق تايوان، ومدرسة محلية واحدة من الضواحي في شمال تايوان، ومدرسة هان الحضرية الصينية في شمال تايوان، على التوالي، وكانت أداة الدراسة المستخدمة اختبار تقييم القدرة المكانية المستند الى السيناريوهات، لاستكشاف القدرات المفاهيمية المكانية والعلاقات المحتملة بين القدرات المكانية للأطفال في المدارس والتنوع الحضري والريفي والعرق والثقافي، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: عدم مشاركة طلاب الصف السادس من مدرسة السكان الأصليين في الضواحي والنائية أي فرق كبير في قدراتهم المكانية، بينما ظهرت فروق لدى طلاب الصف السادس من مدرسة هان الحضرية في المدن حيث ظهر أداء مكاني أفضل بكثير من تلك التي ظهرت في المدارس المحلية والضواحي والنائية، حيث اختلف أداء التصور المكاني لطلاب السادس الابتدائي في المدارس الحضرية والضواحي والنائية في تايوان.

وفي دراسة أجرتها **العشي (2017)** بهدف التعرف الى أثر برنامج يستند الى تسريع تعليم الرياضيات في تنمية التفكير الهندسي والقدرة المكانية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة رام الله والبيرة، حيث تكونت عينة الدراسة من (105) طالباً وطالبة من مدرستين احدهما للذكور والأخرى للإناث انتظموا في أربع شعب بالمدرستين، في كل مدرسة شعبتان

احدهما ضابطة (درست بالطريقة الاعتيادية) والأخرى تجريبية (درست بطريقة تسريع تعليم الرياضيات)، وتكونت ادوات الدراسة من أداتين، الأولى اختبار لقياس مستويات التفكير الهندسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، أما الاداة الثانية اختبار لقياس القدرة المكانية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائية في استجابات طلبة الصف التاسع الأساسي في اختبار التفكير الهندسي واختبار القدرة المكانية تعزى الى الجنس وعدم وجود فروق دالة احصائية في استجابات طلبة الصف السادس الأساسي في اختبار التفكير الهندسي واختبار القدرة المكانية تعزى الى التفاعل بين الطريقة والجنس.

قام **العبيدات (2014)** بدراسة هدفت الى تطوير وحدة دراسية في مادة الجغرافيا للصف السابع الاساسي وفق منحى التفكير الفراغي، وقياس اثرها في تنمية القدرة المكانية لدى الطلبة واتجاهاتهم نحو تلك المادة، وتكونت عينة الدراسة من (86) طالباً وطالبة من مدرستي مليح الاساسية للبنات، والاستقلال الاساسية للبنين التابعتين لمديرية التربية للواء ذيبان في الاردن، ووزعت عينة الدراسة الى شعبتين تجريبيتين وشعبتين ضابطتين عشوائياً، واعد الباحث ادوات الدراسة وهي وحدة دراسية مطورة وفق منحى التفكير الفراغي، واختبار القدرة المكانية، ومقياس الاتجاهات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في مستوى القدرة المكانية والاتجاهات لدى الطلبة، تعزى لطبيعة الوحدة الدراسية المطورة، وتوصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القدرة المكانية لدى الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القدرة المكانية لدى الطلبة في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الاناث، بينما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة احصائية في مستوى اتجاهات الطلبة نحو مادة الجغرافيا، تعزى لمتغير الجنس.

كما أجرى **الزغول والدبابي (2014)** دراسة هدفت الى التعرف على العلاقة بين القدرة المكانية من جهة والتفكير الابداعي والتحصيل لدى طلبة جامعيين في تخصص الهندسة التكنولوجية في الاردن، تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من طلبة كلية الحياوي للهندسة التكنولوجية في جامعة اليرموك منهم (228) طالباً و (172) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين القدرة المكانية والتفكير الابداعي، وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة احصائية بين القدرة المكانية والتحصيل، وبينت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في القدرة المكانية تعزى للجنس ولصالح الاناث.

اما دراسة **الشراي (2013)** هدفت الى معرفة اثر برنامج تعليمي قائم على استخدام جوجل ايرث في تنمية القدرات المكانية والتحصيل في الجغرافيا لدى طلاب الاول الثانوي واتجاهاتهم نحوها في المملكة العربية السعودية، وتألفت عينة الدراسة من (53) طالباً من طلاب الصف الاول الثانوي من مدرسة الملك فيصل الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم في محافظة القريات، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم تقسيمهم الى شعبتين، الاولى كمجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، والثانية كمجموعة تجريبية درست وفق البرنامج التعليمي القائم على استخدام جوجل ايرث، وأعد الباحث ادوات الدراسة وهي مقياس القدرات المكانية، واختبار التحصيل في الجغرافيا، والبرنامج التعليمي القائم على استخدام برنامج جوجل ايرث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر استراتيجية التدريس في مقياس القدرات المكانية، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر استراتيجية التدريس في مقياس الاتجاهات نحو الجغرافيا، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر

استراتيجية التدريس على الاختبار التحصيلي في الجغرافيا، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وقام الجياوي (2013) بدراسة هدفت الى كشف اثر برنامج تعليمي قائم على برمجة الرسم الهندسي (GSP) في التحصيل الهندسي والقدرة المكانية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في الاردن، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لمجموعتين (ضابطة و تجريبية)، وتم اختيار افراد الدراسة من بين طالبات مدرسة بلقيس الاساسية للبنات بطريقة قصدية، وتم اختيار الشعبتين عشوائياً، الاولى تجريبية وعددها (14) طالبة طبق عليها البرنامج القائم على برمجة الرسم الهندسي (GSP)، والثانية ضابطة وعددها (14) طالبة طبقت عليها طريقة التدريس الاعتيادية، واستخدمت الدراسة ثلاثة ادوات هي البرنامج القائم على برمجة الرسم الهندسي (GSP)، واختبار التحصيل الهندسي، ومقياس القدرة المكانية، وظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الهندسي يعزى الى البرنامج القائم على برمجة الرسم الهندسي (GSP)، كما اظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القدرة المكانية يعزى الى البرنامج القائم على برمجة الرسم الهندسي (GSP).

وجاءت دراسة العطار (2012) بهدف تنمية الحس المكاني لدى طالبات المرحلة الاساسية، من خلال استخدام نموذج مقترح لتدريس الهندسة قائم على التعلم النشط بغية تنمية التفكير البصري والحس المكاني، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف السابع الاساسي بالمدرسة الاساسية القديمة للبنات بإدارة كفر الشيخ التعليمية، وضمن في مجموعتين تجريبية وضابطة، وظهرت نتائج الدراسة فاعلية المدخل المستخدم في تنمية الحس المكاني، ولكل مهارة من مهاراته الفرعية على حدة وبحجم اثر كبير بالنسبة للتفكير البصري.

وهدف دراسة السيد (2011) الى التعرف الى ابعاد القدرة المكانية لدى طلاب الصف السابع الاساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، في احدى مدارس محافظة دمياط في مصر، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي لتحديد ووصف القدرة المكانية، والمنهج التجريبي لتجريب ادوات الدراسة، وتم تطبيق ادوات الدراسة تطبيقاً قالياً للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتدرس الوحدة المقترحة لطلاب المجموعة التجريبية، ومن ثم تطبيق ادوات الدراسة تطبيقاً بعدياً، وظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في القدرة المكانية تعزى للوحدة الدراسية المطورة.

واجرى ويستجارد (Westgard, 2010) دراسة بعنوان "جوجل إيرث في جغرافيا المدرسة المتوسطة: اثرها على المعرفة الفراغية وفهم الطلبة للموقع الجغرافي"، وهدفت الدراسة الى معرفة تحصيل طلبة الصف الثامن الاساسي في مادة الجغرافيا، ومدى فهم الطلبة للحس المكاني، وذلك من خلال تطبيق منهج تجريبي على مجموعتين احدهما تجريبية وعدد افرادها (40)، درست وحدة الموقع الجغرافي بثلاثية الابعاد، بالاستعانة ببرنامج جوجل إيرث، ودرست المجموعة الاخرى الضابطة وعدد افرادها (44) الوحدة نفسها بثنائية الابعاد من خلال عروض بوربوينت، وقد اشارت النتائج الى ان الطلبة في المجموعة التجريبية قد تفوقوا على نظرائهم في المجموعة الضابطة، مما يعني أن دراسة الجغرافيا ببرنامج جوجل إيرث تزود الطلبة بفهم اعمق للمفاهيم الجغرافية المتعلقة بالمكان.

أما دراسة روبرت (Robert, 2008) هدفت الى التعرف على اهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة في مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والجغرافيا بصفة خاصة، واثّر ذلك على

مهارات التفكير المكاني، وقام الباحث باعداد برنامج يتضمن مجموعة من الانشطة القائمة على نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، وتم تطبيق اختبار للتفكير المكاني على عينة من طلاب (K12)، وأشارت النتائج الى ان استخدام نظم المعلومات الجغرافية في مناهج الجغرافيا يؤثر وبشكل كبير على تنمية مهارات التفكير المكاني.

واجرى الزهراني (2008) دراسة هدفت الى استقصاء اثر التعلم المحوسب لباب الهندسة الفراغية في تنمية القدرة المكانية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في محافظة المخواة التعليمية بالملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف اعد الباحث اختبار للقدرة المكانية معتمدا على الادب السابق، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (88) طالب، (46) طالب بالمجموعة التجريبية، و (42) طالب بالمجموعة الضابطة من طلاب الصف الثالث الثانوي، وظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في كل من التوجيه المكاني، وبناء الاشكال المجسمة وفردها، والتصور المكاني، وفي اختبار القدرة المكانية ككل، ولصالح المجموعة التجريبية.

وجاءت دراسة ريان (2008)، للتعرف على اثر متغيرات الجنس، والعمر، والمعدل التراكمي، والتفاعل بينهما في القدرة المكانية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصص التربية الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث اختبار (تيتس وهرزمان)، تم ترجمته الى العربية، وتم اختيار عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة العينة الطبقية من طلبة جامعة القدس المفتوحة، في تخصص التربية الابتدائية مستوى السنة الرابعة، في منطقة الخليل التعليمية، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في القدرة المكانية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الذكور، وحسب متغير المعدل التراكمي، ولصالح فئة المعدل المرتفع، في حين لم تكن للفروق دلالة احصائية تبعاً لمتغيرات العمر، والتفاعل بين متغيرات الدراسة.

قامت كايسر فول وليمان (Quaiser, Phol & Lehman, 2007) بدراسة هدفت الى التعرف على الفروق الجنسية في الاداء على اختبارات القدرة الفراغية وعلاقتها بالخبرة والاتجاهات نحو التحصيل، طبقت الدراسة على (183) طالباً وطالبة من تخصصات الآداب والعلوم الانسانية والرياضيات والحاسوب، وقد تعرضوا لاختبار فاندنبراغ (Vandenberg) للتدوير العقلي وهو اختبار يقيس القدرة الفراغية، وأشارت نتائج الدراسة ان الاداء على اختبار التدوير العقلي تأثر بالتخصص الاكاديمي والجنس، لكن حجم الاثر للجنس اختلف حسب المتغير فقد كان الاثر اكبر لدى الطلاب الذكور من تخصص الآداب والعلوم الانسانية، وكان الاثر اقل لدى الطلبة المتخصصين بالحاسوب، وظهرت النتائج ايضا ان هناك ارتباطاً دالاً احصائياً بين الاداء على اختبار التدوير العقلي والخبرة بالحاسوب بالنسبة للإناث فقط.

وجاءت دراسة لي (Lee, 2005) بهدف التعرف الى فاعلية تعلم نظم المعلومات الجغرافية في القدرة المكانية، وتم تصميم برنامج قائم على نظم المعلومات الجغرافية، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب جامعة تكساس، وقد اشتملت ادوات الدراسة على اختبار القدرة المكانية واختبار خاص بنظم المعلومات الجغرافية، وقد اشارت النتائج الى ان اكتساب الطلاب لمهارات نظم المعلومات الجغرافية له اثر كبير في تنمية القدرة المكانية.

وقام عرفة (2003) بدراسة هدفت الى استقصاء اثر استخدام الصور والاشكال التوضيحية في الدراسات الاجتماعية، لتنمية عمليات التفكير لدى طلبة الصف الرابع والخامس الابتدائي، وميولهم نحو المادة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين، واحدة من الصف الرابع

والاخرى من الصف الخامس، ومجموعتين ضابطين، واحدة من الصف الرابع والاخرى من الصف الخامس في مصر، ودرست المجموعتان الضابطتان بالطريقة الاعتيادية، وقام الباحث بتطبيق الاختبارات قبلًا وبعدًا على مجموعات الدراسة، وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في اختبار عمليات التفكير، لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وأجرى مجدي (2003) دراسة بهدف تصميم برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات الخرائط والقدرة المكانية لدى طلبة المرحلة الأساسية في مصر، حيث قام الباحث ببناء برنامج مقترح على اساس الربط بين مهارات الخرائط واختبار القدرة المكانية، وقام الباحث بإعداد اختبار للقدرة المكانية واختبار لقياس مهارات الخرائط، وتم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف السابع الاساسي، وتم تقسيمهم الى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق ادوات الدراسة بعد ان درست المجموعة التجريبية احدى وحدات البرنامج المقترح، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة بين مهارات الخرائط، والقدرة المكانية في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية، وان تدريس مهارات الخرائط تساعد على تنمية ابعاد القدرة المكانية.

وقام كارول وريجالد (Carole & Reginald, 1994) دراسة هدفت الى التعرف على كيفية اكساب معلمي الجغرافيا من الجنسين للقدرة المكانية اللازمة لدراسة الجغرافيا، من خلال المقارنة بين الجنسين في تحديد القدرة المكانية الأساسية اللازمة للتفوق في العلوم الاجتماعية والتخصصات الانسانية، وأكدت الدراسة على قدرة معلمي الجغرافيا على مساعدة الطلاب، لتطوير معارفهم لفهم افضل للقدرة المكانية، والدراسة توصلت الى اساليب تنمية القدرة المكانية من خلال المواقف التعليمية الصفية من مثل المعارض العلمية، واستخدام الرسوم التوضيحية المكانية في العالم الحقيقي.

4.2.2 الدراسات المتعلقة بالتنور الجغرافي (الثقافة الجغرافية):

أجرى الحصري (2016) دراسة هدفت الى معرفة اثر تدريس الجغرافيا باستخدام الخرائط الالكترونية على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلاب الصف الثاني الاعدادي بالمدرسة الاعدادية القديمة للبنين بشبين الكوم، تم تقسيمهم الى مجموعتين: تجريبية مؤلفة من (35) طالباً وضابطة مؤلفة من (37) طالباً، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في محتوى الوحدة عند مستوى (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم)، واختبار التفكير الجغرافي في اربع مهارات اساسية هي: (مهارات تحليل المعلومات الجغرافية، مهارة استقصاء المعلومات الجغرافية، مهارة تنظيم وترتيب المعلومات الجغرافية، مهارة الاستنتاج والتنبؤ)، وظهرت النتائج وجود فرق دال بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في كل مستوى على حدة وفي الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وكذلك في اختبار مهارات التفكير الجغرافي في كل مهارة على حدة وفي الاختبار ككل.

قامت يابس (2016) بدراسة هدفت الى التعرف على مستوى الوعي البيئي لدى طلبة جامعة القدس تخصص العلوم الاجتماعية وعلاقته بتنورهم بجغرافية فلسطين، واختارت الباحثة عينة الدراسة عشوائياً والمكونة من (108) طالباً وطالبة، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي لقياس مستوى الوعي البيئي لدى افراد عينة الدراسة وعلاقته بتنورهم بجغرافية فلسطين، أعدت الباحثة ادوات الدراسة عبارة عن استبيان لقياس الوعي البيئي، والاختبار لقياس التنور

الجغرافي، وظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة تخصص العلوم الاجتماعية في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الاناث، والى وجود فروق في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة تخصص العلوم الاجتماعية في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص، ولصالح طلبة تخصص الجغرافيا مقابل طلبة تخصص التاريخ، والى عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة تخصص العلوم الاجتماعية في جامعة القدس تعزى لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل الجامعي، كذلك اظهرت النتائج عدم وجود فروق في التنور بجغرافية فلسطين لدى طلبة العلوم الاجتماعية في جامعة القدس تعزى للمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي)، ووجود فروق في التنور بجغرافية فلسطين لدى طلبة العلوم الاجتماعية في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص، ولصالح طلبة تخصص الجغرافيا مقابل طلبة تخصص التاريخ، وكذلك وجود فروق دالة احصائياً في التنور بجغرافية فلسطين لدى طلبة العلوم الاجتماعية في جامعة القدس تعزى لمتغير المعدل الجامعي، لصالح الطلبة الذين معدلهم الجامعي مرتفع، وكذلك اظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مستوى الوعي البيئي والتنور بجغرافية فلسطين لدى طلبة تخصص العلوم الاجتماعية في جامعة القدس.

وفي دراسة أجراها **انيانو وجرانج وبييتس (Anyanwu, Grange & Beets, 2015)** هدفت للتعرف على فهم مستويات معلمي الجغرافيا في المدارس الثانوية حول علم تغيير المناخ في جنوب افريقيا، وتكونت عينة الدراسة من (194) معلم، وكانت أداة الدراسة استبانة اعدت للتعرف على مدى تنور معلمي الجغرافيا في ويسترن كاب في جنوب افريقيا لعلم المناخ، وظهرت نتائج الدراسة أن غالبية معلمي الجغرافيا لديهم مستويات عالية من التنور في علم المناخ.

قامت **هادي (2014)** بدراسة للتعرف على اثر استعمال استراتيجية (SQ3R) في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية، و استراتيجية (SQ3R) هي طريقة يمكن أن تساعد على المشاركة الجدية للطلبة وهي اختصار للحروف الاولى من الكلمات الاتية: المسح (Survey)، السؤال (Question)، القراءة (Read)، التسميع (Recite)، المراجعة (Review)، واختارت الباحثة لتطبيق دراستها اعدادية الحوراء للبنات التابعة لمديرية تربية بابل، واختيرت الشعبتين الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، والتجريبية التي تدرس باستعمال استراتيجية (SQ3R) عشوائياً، واستعملت الباحثة أداة قياس هي (الاختبار التحصيلي) لكلا المجموعتين لقياس التغير الحاصل في مستوى تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية الطبيعية، واعدت الباحثة خططاً تدريسية لتدريس مادة الجغرافية الطبيعية على وفق استراتيجية (SQ3R) للمجموعة التجريبية، وصممت الباحثة اختباراً موضوعياً بعدياً يتألف من (50) فقرة، (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(10) فقرات من نوع الاسئلة المقالية، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وفي دراسة اجرتها **شكارنة (2013)** هدفت فيها الى التعرف على التنور الجغرافي حول استخدام برنامج نظم المعلومات الجغرافية (GIS) لدى طلبة تخصص الجغرافيا في جامعتي بيرزيت والخليل، وتكونت عينة الدراسة من (136) طالباً وطالبة، وتوزعت عينة الدراسة بحيث شملت (71) طالباً وطالبة من قسم الجغرافيا في جامعة الخليل بنسبة 26% و(65) طالباً وطالبة من قسم الجغرافيا في جامعة بيرزيت بنسبة 43%، واستخدمت الباحثة اداة اختبار التنور الجغرافي لدى طلبة الجغرافيا في (GIS)، حيث اشتمل القسم الاول بيانات تعريفية عن الطالب (الجنس، والسنة الدراسية)، والقسم الثاني فقرات اختيار من متعدد بلغت (21) فقرة، والقسم

الثالث فقرات صح او خطأ بلغت (6) فقرات، واجرت الباحثة مقابلة للتأكد من المعلومات التي حصلت عليها من خلال الاداة الاولى، وأشارت نتائج الدراسة ان التنور في مجال نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، كان عالياً من حيث معرفة استخدام البرنامج في المجالات الجغرافية المختلفة، في حين استخدام البرنامج وتطبيقاته من قبل الطلبة جاءت بدرجة متدنية في كلتا الجامعتين، كما اظهرت نتائج الدراسة ان طلبة جامعتي الخليل وبيروزيت يمتلكون معرفة عامة وجيدة حول برنامج (GIS) من حيث استخدامه في مجال الجغرافيا سواء في جغرافية السكان او الخدمات او استخدامات الاراضي وغيرها في مجالات الجغرافية، ولكنهم يفتقدون طريقة عمل برنامج (GIS) ومكوناته وكيفية استخدامه من اجل الحصول على الخرائط وغيرها من المعلومات اللازمة في مجالات الجغرافية المختلفة، وتوصلت ايضا انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية لدى طلبة قسم الجغرافية في جامعتي الخليل وبيروزيت تعزى لمتغير الجنس، اما متغيرات الدراسة فلم تسجل فروق لدى طلبة جامعة بيرزيت، وسجلت فروق لصالح طلبة السنة الرابعة لجامعة الخليل.

اما دراسة **أبو حمادة (2013)** هدفت للتعرف على اثر توظيف السبورة الذكية في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة استخدام الخرائط لدى طلاب الصف التاسع في محافظة غزة، واختارت الباحثة عينة الدراسة من مدرسة ذكور غزة الجديدة الاعدادية في محافظة غزة، حيث بلغ عدد افراد العينة (63) طالباً، بواقع (31) طالباً ضمن المجموعة التجريبية، و(32) طالباً ضمن المجموعة الضابطة، وقامت الباحثة بإعداد ادوات الدراسة بنفسها وهي اداة تحليل المحتوى، واختبار المفاهيم الجغرافية، واختبار مهارة استخدام الخرائط، واطهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على القياس البعدي للمفاهيم الجغرافية ولمهارات استخدام الخرائط، والى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للمفاهيم الجغرافية ولمهارات استخدام الخرائط، والى وجود اثر للتدريس باستخدام السبورة الذكية على المفاهيم الجغرافية وعلى مهارات استخدام الخرائط لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وجاءت دراسة **جواد (2013)** بهدف استقصاء اثر استخدام بعض مهارات الخرائط الجغرافية في التحصيل لدى طلبة كلية التربية الاساسية قسم الجغرافيا في الجامعة المستنصرية في بغداد، وبلغت عينة الدراسة (57) طالبا وطالبو قسموا في مجموعتين، تجريبية عدد طلابها (29) طالبا وطالبة، تدرس مادة الخرائط الجغرافية على وفق المهارات الجغرافية في استخدام الخرائط وضابطة عدد طلابها (28) طالبا وطالبة، تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية، واعدت الباحثة اختبار لمهارات الخرائط الجغرافية من نوع اختيار من متعدد مكون من (20) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تدرس الجغرافية باستخدام بعض مهارات رسم الخرائط وبين المجموعة الضابطة التي تدرس الجغرافية باستخدام الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام **تيسار (2011, Tesar)** بدراسة تهدف الى معرفة اثر نظم المعلومات الجغرافية على المعرفة الجغرافية والتقمص التاريخي، والتعرف على اثر جوجل ايرث كأداة فعالة لتحسين المعرفة الجغرافية والتقمص التاريخي لثلاثة شعب للصف السابع الاساسي في اوهايو، كما قيمت الدراسة آراء المعلمين واتجاهات الطلبة نحو استخدام برنامج جوجل ايرث، وبلغ عدد افراد الدراسة (143) طالباً مع معلمهم، واتبع الباحث منهجاً تجريبياً بقياسين قبلي وبعدي، واطهرت نتائج التجربة ارتفاع في تحصيل الطلبة في مادة الجغرافيا، وتحسناً ملحوظاً في اتجاهاتهم

نحوها، كما أفادت النتائج بأن المعلمين يرون ان جوجل ايرث مفيد في تعليم الجغرافيا للطلبة ويسهل عملية التقمص التاريخي للأحداث والافراد.

وهدفت دراسة **حمدان (2010)** الى التعرف على مستوى الثقافة بجغرافية فلسطين الطبيعية عند طلبة كليتي الآداب والتربية بالجامعة الاسلامية بغزة للعام الدراسة 2008\2009 ، والى معرفة اثر متغيرات الجنس، والكلية، ودراسة مساق جغرافية فلسطين، والمستوى، والمعدل الاكاديمي على المستوى نفسه، واعد الباحث اختبار من (27) فقرة من نوع اختيار من متعدد ، وتركزت الفقرات في اربع محاور (الموقع، والسطح، والمياه، والمناخ) وقد تم تطبيق الاختبار على العينة المختارة والمكونة من (1301) طالبا وطالبة بنسبة 22% من طلبة كليتي الآداب والتربية والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2008\2009، وجاءت نتيجة الدراسة سلبية بسبب انخفاض المستوى بشكل عام الى 56% عند افراد العينة، بمعنى ان الدرجة لم تصل الى درجة المحك، وهي 60%، أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة بجغرافية فلسطين الطبيعية ترجع الى متغيرات الجنس، والكلية، ودراسة مساق جغرافية فلسطين، والمستوى والمعدل الاكاديمي في حين بعض المحاول الفعلية لم تظهر بها نفس الدلالة.

وجاءت دراسة **النحاس (2008)** بهدف بناء برنامج مقترح قائم على التطبيقات الجغرافية الحياتية، لتنمية القدرة المكانية والثقافة الجغرافية لطلاب الصفوف الاولى بالمرحلة الاساسية، حيث قامت الباحثة بعرض اطار نظري حول التطبيقات الجغرافية الحياتية، والقدرة المكانية، واعدت اختبار القدرة المكانية واختبار الثقافة الجغرافية، وتم تطبيق ادوات الدراسة على عينة تكونت من (185) طالبا وطالبة من طلاب الصف الاول الاساسي في مدارس الاسكندرية، واطهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في الاداء على اختبار القدرة المكانية والثقافة الجغرافية.

وقام **الدواهيدي (2006)** بدراسة هدفت للتعرف على فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الاقصى بغزة ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة بصورة قصدية من جامعة الاقصى المكونة من شعبة واحدة من شعب مساق الدراسات البيئية وتم توزيع طالبات هذه الشعبة بصورة عشوائية الى مجموعتين احدهما ضابطة وتتكون من (42) طالبة والاخرى تجريبية وتتكون من (40) طالبة وتم تدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية اما المجموعة التجريبية فقد تم تدريسها وفق نموذج التعلم التوليدي لفيجوتسكي

وقد اسفرت النتائج الى عدم وجود فروق بين درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اكتساب بعض المفاهيم البيئية، والى عدم وجود فروق بين درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في اكتساب الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم البيئية، والى عدم وجود فروق بين درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في اكتساب الخاصية الاساسية لبعض المفاهيم البيئية، والى عدم وجود فروق بين درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في تمييز الامثلة المنتمية وغير المنتمية لبعض المفاهيم البيئية، وعدم وجود فروق بين درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في المقدرة على حل المشكلات المرتبطة ببعض المفاهيم البيئية.

واما **وينشيب (Winship, 2004)** قام بدراسة تهدف الي التعرف الى مستوى الثقافة الجغرافية، والاحداث العالمية، والعوامل المؤثرة في ذلك عند طلبة معهد في فيرجينيا، واعتمدت الدراسة على تعديل استبانة معدة مسبقاً من الجمعية الجغرافية الوطنية في الولايات المتحدة، وتم

تطبيق الدراسة على عينة من 463 طالباً وطالبة، وتراوح معدل الاجابات الصحيحة بين 14 الى 44 درجة، والعوامل التي اثرت على النتيجة كانت الجنس، والسفر، وسماع الاخبار، والبعض الآخر لا يوجد له تأثير مثل المستوى، والعمر، والمعدل، وحالة السكن، والمعرفة باللغات. واجرى **المساعد (2003)** دراسة هدفت الى تقصي اثر برنامج تعليمي لمهارات التفكير الاساسية على تنمية هذه المهارات وعلى التحصيل في الجغرافيا لدى طلبة الصف السادس، حيث تناولت الدراسة مهارات التفكير الاساسية (المقارنة والتصنيف والترتيب وتمثيل المعلومات والترميز والاسترجاع) وقام الباحث بتعليم المهارات لأفراد المجموعة التجريبية من خلال اسلوب التعليم المباشر، ثم قام بتدريس المجموعة التجريبية ما يعادل نصف المقرر في الجغرافيا للفصل الدراسي الاول باستخدام هذه المهارات، وقد اسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط اداء المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير الاساسية ومتوسط اداء افراد المجموعة الضابطة من طلبة الصف السادس الاساسي على الاختبار نفسه وذلك لصالح افراد المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط التحصيل في مادة الجغرافيا لدى افراد عينة المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلبة في المجموعة الضابطة من طلبة الصف السادس الاساسي وذلك لصالح افراد المجموعة التجريبية.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

اولاً: من حيث أهداف الدراسة :

هدفت الدراسات السابقة الى توضيح اهمية واثر استخدام استراتيجيات تسلق الهضبة في رفع التحصيل الدراسي مثل دراسة نبي والخالد (2017)، الكرخي (2015)، والزعبي (2014)، والمنشداوي (2011)، بينما تطرقت دراسة كل من الجبوري (2015)، والعموش (2015)، والراوي (2014)، والجنديل (2012) الى اهمية استراتيجيات تسلق الهضبة في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية، كما هدفت بعض الدراسات للتعرف على اثر استخدام المنظم المتقدم في رفع التحصيل الدراسي مثل دراسة فورة (2015)، وماليك وامانديب (2014)، وابراهيم (2012)، وهدفت بعض الدراسات للتعرف على اثر المنظم المتقدم في تنمية مهارات مختلفة مثل التفكير والفهم القرائي والبرهان الرياضي مثل دراسة اليحيى (2015)، والبطاينة (2012)، وابو مي (2012)، وهدفت بعض الدراسات للتعرف على اثر المنظم المتقدم في دافعية الطلبة للتعلم مثل دراسة كوفاليك ووليم (2011)، وشيهوزا وكيرارو (2009)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام استراتيجيات تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، واختلفت من حيث دمجها لاستراتيجيات تسلق الهضبة والمنظم المتقدم معاً ومعرفة أثر ذلك في تنمية القدرة المكانية والتنور الجغرافي.

ثانياً: من حيث منهج الدراسة

اتفقت معظم الدراسات السابقة في المنهج مع الدراسة الحالية، حيث استخدموا المنهج التجريبي مثل دراسة الجبوري (2015)، واليحيى (2015)، والعبيدات (2014)، وتوجد ثلاث دراسات اختلفت عن منهج الدراسات ككل وهي دراسة السيد (2011) حيث استخدمت المنهج الوصفي التجريبي، واستخدمت دراسة يابس (2016) المنهج الوصفي الارتباطي ودراسة ريان (2008) المنهج الوصفي.

ثالثاً: من حيث أدوات الدراسة

اتفقت الدراسات السابقة من حيث الاداة مع الدراسة الحالية باستخدام اختبار للقدرة المكانية، مثل دراسة العبيدات (2014)، والزهراني (2008)، وريان (2008)، ولي (2005)، ومجدي (2003)، واختلفت عنها بعض الدراسات حيث استخدموا مقياس للقدرة المكانية مثل دراسة الجياوي (2013)، والشراري (2003)، اما الدراسة الحالية فقد اتفقت في استخدام اختبار للتنور الجغرافي مع دراسة يابس (2016)، ودراسة شكارنة (2013)، وحمدان (2010)، والنحاس (2008)، وبشكل عام فقد اتفقت الدراسة الحالية من حيث ادواتها اختباران ومادة تعليمية (البرنامج التعليمي)، مع دراسة النحاس (2008)، والكيلاني (2005)، ولي (2005)، ولكن اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة ماليك وامانديب (2014)، وكوفاليك ووليم (2011)، وشيهوزا وكيرارو (2009) حيث استخدموا استبانة، وبعض الدراسات جمعت بين الاختبار والاستبانة مثل دراسة يابس (2016)، والعموش (2015)، والمطيري (2012)، وحواس (2007).

رابعاً: من حيث عينة الدراسة

تنوعت عينات الدراسات السابقة بتنوع أهدافها، حيث تناولت بعض الدراسات عينتها من مراحل دراسية مختلفة وهي كالآتي:

اختارت بعض الدراسات العينة من المرحلة الاساسية الدنيا كما في دراسة، النحاس (2008)، الحواس (2007)، عرفة (2003)، المساعد (2003)

اختارت بعض الدراسات العينة من المرحلة الاساسية العليا كما في دراسة، نبي والخالد (2017)، الجبوري (2015)، العموش (2015)، اليحيى (2015)، فورة (2015)، الزعبي (2014)، ماليك وامانديب (2014)، العبيدات (2014)، الشراري (2013)

واختارت بعض الدراسات العينة من المرحلة الثانوية كما في دراسة، الكرخي (2015)، الراوي (2014)، هادي (2014)، ابراهيم (2012)، البطاينة (2012)، شيهوزا وكيرارو (2009)، الزهراني (2008)، روبرت (2008)، الشمري (2006)

واختارت بعض الدراسات العينة من المرحلة الجامعية كما في دراسة، يابس (2016)، الزغول والدبابي (2014)، شكارنة (2013)، جواد (2013)، حمدان (2010)، الناجي (2009)، ريان (2008)، كايسر فول وليمان (2007)، الدواهيدي (2006)، لي (2005)

أما عن الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة نبي والخالد (2017)، العموش (2015)، الزعبي (2014)، عودة (2013)، الشراري (2013)، المنشداوي (2011) في اختيارها العينة من المرحلة الاساسية العليا وتحديد الصف العاشر.

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بما يأتي:

أنها تناولت الدراسة مجالاً هاماً جداً، وهو دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم وقياس اثره في القدرة المكانية والتنور الجغرافي وتعتبر الدراسة الحالية الاولى- في حد علم الباحثة - في هذا المجال، وربطت الدراسة الحالية بين الاستراتيجيات التدريسية واثرها في تنمية المهارات المختلفة مثل مهارة القدرة المكانية، حيث ركزت على القدرة المكانية والتنور الجغرافي لدى طلبة الصف العاشر من خلال الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم.

لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يلي:

إعداد المادة التعليمية (البرنامج التعليمي)، وقدمت الدراسات السابقة للباحثة إطاراً نظرياً،
وأُتاحت لها الفرصة في التعرف على الأدوات البحثية، والخطوات الواجب اتباعها عند إعداد
أدوات الدراسة وخاصة اختبار القدرة المعرفية.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة واجراءاتها

يتناول هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة في المنهج المتبع، ومجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك إعداد المادة التعليمية وفق الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، وأدوات الدراسة، وطرق التأكد من صدقها وثباتها، كما يتناول اجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية.

1.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي، لمعرفة أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم في تنمية القدرة المكانية والتنور الجغرافي، وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا للعام الدراسي (2017/2018)، والبالغ عددهم حوالي (862) طالباً وطالبة، انتظموا في (29) شعبة، من الذكور والإناث والمختلطة، وذلك وفقاً لإحصائيات قسم الإحصاء والتخطيط في مديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا، كما يوضح ذلك الجدول (1.3)

جدول (1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد الشعب وأعداد الطلبة في العام الدراسي 2017 \ 2018.

الجنس	عدد الشعب	عدد الطلبة	النسبة المئوية
ذكور	9	286	%33.18
إناث	13	411	%47.68
ذكور وإناث	7	165	%19.14
المجموع	29	862	%100

3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث بلغ عددها (114) طالباً وطالبة، انتظموا في أربع من شعب الصف العاشر، شعبتين في مدرسة ذكور علي بن ابي طالب والبالغ عددهم (53) طالباً، حيث اشتملت الشعبة التجريبية على (26) طالباً والشعبة الضابطة على (27) طالباً، وشعبتين من طالبات الصف العاشر في مدرسة بنات أريحا الثانوية والبالغ عددهن (61) طالبة، موزعات على شعبتين تجريبية (31) طالبة وضابطة (30) طالبة، وتم تعيين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عشوائياً، بحيث تم تدريس المجموعة التجريبية الوحدة الأولى من مقرر جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصف العاشر من الفصل الأول (أرض فلسطين) وفق الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، أما المجموعة الضابطة فقد درست الوحدة الأولى بالطريقة الاعتيادية.

وقد تم اختيار هاتين المدرستين بطريقة قصدية وذلك للأسباب التالية:

- سهولة التواصل مع مدرسة الذكور ومدرسة الإناث بالنسبة للباحثة من حيث المسافة.
 - تحتوي كل مدرسة على أكثر من شعبة للصف العاشر يدرسها المعلم نفسه، وكذلك المعلمة ليسهل تنفيذ الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.
 - تعاون إدارتي المدرستين، وموافقة المعلمين واستعدادهم لاستخدام الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم في تدريس المجموعة التجريبية، وكذلك تدريس دليل الأنشطة المرفق.
 - المعلم والمعلمة مؤهلان جامعياً في تخصص الجغرافيا وهما من ذوي الخبرة في التدريس.
- ويوضح الجدول (2.3) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس.

جدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس.

الجنس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
ذكور	26	27	53
إناث	31	30	61
المجموع	57	57	114

4.3 المادة التعليمية

إعداد المادة التعليمية

لغرض تطبيق الدراسة، قامت الباحثة بإعداد مادة تعليمية للوحدة الأولى (أرض فلسطين) تحتوي على (خمس دروس) من خلال مراجعة الدراسات السابقة من رسائل ماجستير ودكتوراه، منها دراسة الجبوري (2015)، ودراسة العبيدات (2013)، اتبعت عدة خطوات في إعداد المادة التعليمية وفق الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، على النحو التالي:

1- الاطلاع على الموضوعات التي يتضمنها مقرر جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر.

2- اختيار الوحدة الأولى من الكتاب المقرر لمناسبتها غرض الدراسة حيث ان الوجد الباقية تتعلق بمادة التاريخ.

3- الإطلاع على دراسات سابقة والاستفادة منها.

4- إعداد دليل معلم (أرض فلسطين)، ملحق (10)، حيث يعطي خطة سير واضحة لتدريس الموضوعات وفق دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، بالإضافة الى اعداد دليل للأنشطة، ملحق (11)، يساعد على سير البرنامج المخطط له.

صدق المادة التعليمية:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المادة التعليمية بعرضها بصورتها الاولية على (10) محكمين ملحق (12)، من ذوي الخبرة والاختصاص، من خلال طلب تحكيم ملحق (9)، للتأكد من ملائمتها للغرض الذي أعدت من أجله، وتم الاخذ بملاحظات المحكمين، وتبعه الحذف، والتعديل، والإضافة بما يتناسب مع رؤيتهم.

5.3 أدوات الدراسة

استخدمت أداتين في هذه الدراسة، لاستقصاء أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، لدى طلبة الصف العاشر، في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي، والتي تمثلت في اختبار القدرة المكانية، واختبار التنور الجغرافي، وقد طبقت هذه الأدوات قبل، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة المختارة للشعبتين التجريبيّة، والضابطة كل حسب معالجتهم وفيما يلي عرض للإجراءات التي تم فيها إعداد الأدوات والتأكد من صدقها وثباتها كما يلي:

أولاً: اختبار القدرة المكانية:

لقياس القدرة المكانية لدى الطلبة، تم تطوير اختبار القدرة المكانية من خلال مراجعة الادب التربوي، والدراسات السابقة التي تناولت القدرة المكانية، والإطلاع على أدواتها، ودراساتها، ومن هذه الدراسات: دراسة العبيدات (2014)، ودراسة الشراري (2013)، مع إجراء بعض التعديلات أحياناً بما يناسب طبيعة الدراسة الحالية، كذلك اضافة الى خبرة الباحثة في تدريس الجغرافيا.

وضعت فقرات الاختبار، على شكل سؤال، لكل فقرة أربعة بدائل، فقط واحدة من هذه البدائل تحمل الإجابة الصحيحة، يتم من خلاله عرض خريطة للطلبة لمدة (5) دقائق ثم اعطائهم فرصة للإجابة على فقرات الاختبار الخاصة بكل خريطة، حيث تكوّن الاختبار من (3) خرائط، وبلغت فقراته بصورته الأولية (30) فقرة، حيث تم تصحيحها بشكل محدد بحيث تأخذ الإجابة الصحيحة العلامة (1) والاجابة الخاطئة العلامة (0).

صدق الاختبار:

عرضت فقرات الاختبار على (13) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص لتحكيم فقرات الاختبار ملحق (3)، وابداء ارائهم وملاحظاتهم، والتي في ضوءها تم استبدال، وحذف، وتعديل بعض الفقرات وبدائلها، ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (22) فقرة ملحق (4).

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات القدرة المكانية تم استخدام طريقة الاختبار واعادة الاختبار (Test-Retest)، حيث طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (22) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم اعيد تطبيق الاختبار على نفس افراد العينة بعد اسبوعين من موعد التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، وكان (0.84) وهو معامل يفي لأغراض هذه الدراسة.

ثانياً: اختبار التنور الجغرافي:

لقياس التنور الجغرافي لدى الطلبة، أعدت الباحثة اختبار التنور الجغرافي من خلال مراجعة الادب التربوي، والدراسات السابقة التي تناولت التنور الجغرافي، وضعت فقرات الاختبار، على شكل سؤال، لكل فقرة أربعة بدائل، فقط واحدة من هذه البدائل تحمل الإجابة الصحيحة، وبلغت فقراته بصورته الأولية (45) فقرة، وتأخذ الإجابة الصحيحة العلامة (1) والاجابة الخاطئة العلامة (0).

صدق الاختبار:

عرضت فقرات الاختبار على (13) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص لتحكيم فقرات الاختبار ملحق (6)، وابداء ارائهم وملاحظاتهم، والتي في ضوءها تم استبدال، وحذف، وتعديل بعض الفقرات وبدائلها، ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (36) فقرة ملحق (7).

ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات اختبار التنور الجغرافي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، حيث طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (22) من طلبة مجتمع الدراسة وخارج عيبتها. ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة بعد أسبوعين من موعد التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، وكان (0.87) وهو معامل يفي لأغراض هذه الدراسة.

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

تم إتباع الإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدراسة:

- 1- الإطلاع على الادب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة من مراجع عربية واجنبية، بهدف الاستفادة منها في إعداد المادة التعليمية، وإعداد أدوات الدراسة.
- 2- إعداد أدوات الدراسة وهي: اختبار القدرة المكانية، واختبار التنور الجغرافي، وعرض الأدوات على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، للتأكد من صدقها وثباتها، بحيث تم التحقق من ثبات الأدوات من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية، تم اختيارها من مجتمع الدراسة خارج العينة الأصلية، وتم الحذف والتعديل حسب ما أوصى به المحكمون.
- 3- إعداد المادة التعليمية وفق الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، والتي تتضمن دليل المعلم، وعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، للتأكد من صدق المحتوى، ومدى ملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله، وتم التعديل حسب ملاحظاتهم.
- 4- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس، كلية العلوم التربوية\ قسم المناهج والتدريس، موجه الى مديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا، لأخذ اذن التطبيق والحصول على البيانات اللازمة، ملحق رقم (1)، وكتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا موجه الى مديري المدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها ملحق رقم (2).
- 5- اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وحددت الشعب الأربعة المشاركة في الدراسة وتم توزيعها على المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية.
- 6- تدريب كل من المعلم والمعلمة -المتعاونين مع الباحثة- على تطبيق الدراسة من خلال سلسلة من اللقاءات معهما، وتركز التدريب على ما ورد في المادة التعليمية التي تم تنظيمها وفق الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم.
- 7- تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، قبل البدء بتطبيق المعالجة التجريبية وبعدها.
- 8- تطبيق الدراسة على عينة الدراسة في المجموعتين (التجريبية والضابطة)، لمدة (6) أسابيع، درست خلالها المجموعة التجريبية وفقاً للدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
- 9- متابعة نجاح سير تطبيق الدراسة كما خطط لها.
- 10- تطبيق أدوات الدراسة في نهاية المعالجة التجريبية على مجموعتي الدراسة الضابطة

والتجريبية.

7.3 متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- 1- طريقة التدريس، ولها مستويان (برنامج يستند الى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، والطريقة الاعتيادية).
- 2- الجنس وله مستويان (ذكور، اناث).

المتغيرات التابعة:

- 1- القدرة المكانية.
- 2- التنور الجغرافي.

8.3 المعالجة الاحصائية:

تمت المعالجة الاحصائية اللازمة للبيانات باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إضافة الى استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب الثنائي (ANCOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون.

1.4 المقدمة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى استقصاء أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي، وكذلك معرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وفيما يلي عرضاً للنائج تبعاً للمتغيرات التابعة:

2.4 عرض نتائج الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة:

ما أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم في تنمية القدرة المكانية لدى طلبة الصف العاشر؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في المجموعتين التجريبية، والضابطة على اختبار القدرة المكانية، وذلك بحسب المجموعة والجنس، ويبين الجدول (1.4) هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول 1.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على اختبار القدرة المكانية، حسب المجموعة والجنس

الاستجابات البعيدة		الاستجابات القبلية					
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الجنس	المجموعة
14.15	4.71	12.27	4.47	26	26	ذكر	

31	3.37	10.94	31	3.34	9.58	انثى	المجموعة التجريبية
57	4.31	12.40	57	4.09	10.81	المجموع	
27	2.87	10.44	27	2.73	10.81	ذكر	المجموعة الضابطة
30	3.18	11.20	30	3.11	11.60	انثى	
57	3.03	10.84	57	2.94	11.23	المجموع	
53	4.28	12.26	53	3.72	11.53	ذكر	المجموع
61	3.25	11.07	61	3.36	10.57	انثى	
114	3.79	11.62	114	3.55	11.02	المجموع	

ويلاحظ من الجدول (1.4)، أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على اختبار القدرة المكانية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (2.4).

جدول 2.4: نتائج تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لاستجابات الطلبة على اختبار القدرة المكانية بحسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة المحسوبة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	878.438	1	878.438	182.630	*0.00
المجموعة	108.033	1	108.033	22.460	*0.00
الجنس	5.682	1	5.682	1.181	0.28
المجموعة × الجنس	8.484	1	8.484	1.764	0.19
الخطأ	524.284	109	4.810		
الكل	1626.781	113			

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

النتائج المتعلقة بالمجموعة:

ويلاحظ من الجدول رقم (4. 2)، أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي استجابات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار القدرة المكانية (22.46)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة كل من المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية.

ولمعرفة مصدر الفروق، فإن جدول (3.4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لاستجابات الطلبة على اختبار القدرة المكانية البعدي حسب المجموعة.

جدول 3.4: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاختبار القدرة المكانية حسب المجموعة.

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المجموعة التجريبية	12.62	0.29
المجموعة الضابطة	10.67	0.29

يلاحظ من الجدول (4. 3)، أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية هو (12.62)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (10.67)، وبذلك تكون الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالجنس:

يلاحظ من الجدول (4. 2)، أيضاً أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الجنس هي (1.18)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.28)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المجموعة والجنس:

يلاحظ من الجدول (4. 2)، أن قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل السابق هي (1.76)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.19)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين المجموعة والجنس.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة:

ما أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية تنورهم الجغرافي؟ وهل يختلف الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التنور الجغرافي، وذلك بحسب المجموعة، والجنس، ويبين الجدول (4.4) هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول 4.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في اختبار التنور الجغرافي، حسب المجموعة والجنس.

العلامات البعدية			العلامات القبلية				
العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس	المجموعة
26	6.19	20.81	26	6.24	17.88	ذكر	المجموعة التجريبية
31	3.84	17.06	31	4.32	15.39	انثى	
57	5.34	18.77	57	5.38	16.53	المجموع	
27	4.14	13.56	27	4.55	13.74	ذكر	المجموعة الضابطة
30	3.63	16.20	30	3.38	15.80	انثى	
57	4.07	14.95	57	4.08	14.82	المجموع	
53	6.35	17.11	53	5.78	15.77	ذكر	المجموع
61	3.73	16.64	61	3.86	15.59	انثى	
114	5.10	16.86	114	4.83	15.68	المجموع	

ويلاحظ من الجدول (4.4) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في اختبار التنور الجغرافي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (5.4).

جدول 5.4: نتائج تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار التنور الجغرافي بحسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	1415.228	1	1415.228	190.409	*0.00
المجموعة	187.847	1	187.847	25.274	*0.00
الجنس	4.117	1	4.117	0.554	0.46
المجموعة × الجنس	55.776	1	55.776	7.504	*0.01
الخطأ	810.148	109	7.433		
الكلية	2939.754	113			

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

النتائج المتعلقة بالمجموعة:

يلاحظ من الجدول (5.4)، أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التنور الجغرافي هي (25.274)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.00)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين علامات طلبة المجموعة الضابطة، وعلامات طلبة المجموعة التجريبية.

ولمعرفة مصدر الفروق، فإن الجدول (6.4)، يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار التنور الجغرافي البعدي حسب المجموعة.

جدول 6.4: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاختبار التنور الجغرافي حسب المجموعة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المجموعة التجريبية	18.199	0.366
المجموعة الضابطة	15.572	0.365

ويلاحظ من الجدول (4. 6) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية هو (18.199) وهو أكبر من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (15.572)، وبذلك تكون الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالجنس:

يلاحظ من الجدول (4. 5)، أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الجنس هي (0.554)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.46)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المجموعة والجنس:

يلاحظ من الجدول (4. 5)، أن قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين المجموعة والجنس هي (7.504)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.007)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى وجود أثر للتفاعل بين المجموعة والجنس.

ولمعرفة مصدر الفروق، فإن الجدول (7.4)، يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار التنور الجغرافي البعدي حسب التفاعل بين المجموعة والجنس.

جدول 7.4: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاختبار التنور الجغرافي بحسب التفاعل بين المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المجموعة التجريبية	ذكر	19.12	0.54
	انثى	17.28	0.49
المجموعة الضابطة	ذكر	15.41	0.53
	انثى	16.10	0.49

ويلاحظ من الجدول (4. 7) أن المتوسط الحسابي المعدل للذكور المجموعة التجريبية هو (19.12) وهو أكبر من المتوسط الحسابي المعدل للإناث في المجموعة التجريبية (17.28)، وبذلك تكون الفروق بين الذكور والإناث في تفاعل المجموعة التجريبية لصالح الذكور.

3.4 ملخص نتائج الدراسة

- 1- وجود فروق دالة إحصائية في القدرة المكانية لدى طلبة الصف العاشر تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية.
- 2- عدم وجود فروق دالة إحصائية في القدرة المكانية لدى طلبة الصف العاشر تعزى لمتغير الجنس.
- 3- عدم وجود فروق دالة إحصائية في القدرة المكانية لدى طلبة الصف العاشر تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.
- 4- وجود فروق دالة إحصائية في التنور الجغرافي تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية.
- 5- عدم وجود فروق دالة إحصائية في التنور الجغرافي تعزى لمتغير الجنس.
- 6- وجود فروق دالة إحصائية في التنور الجغرافي تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

الفصل الخامس :

5. مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

هدفت هذه الدراسة الى استقصاء أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي، وكذلك معرفة ما اذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما.

ولتحقيق هدف هذه الدراسة، تم تطبيق اختبار القدرة المكانية واختبار التنور الجغرافي قبل البدء بالتجربة، وبعد الانتهاء منها، وقد توصلت الدراسة الى جملة من النتائج التي يتناول هذا الفصل مناقشتها

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول للدراسة:

ما اثر التدريس باستخدام الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، الجنس، التفاعل بينهما؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار القدرة المكانية تعزى لطريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، التي درست وفقاً الى دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، وبذلك يمكن القول، ان التدريس وفقاً للدمج، يحدث تنمية أفضل في مستوى القدرة المكانية فيما يتعلق بتدريس وحدة (أرض فلسطين)، من مقرر جغرافيا فلسطين وتاريخها المعاصر، ويمكن رد النتيجة الى طبيعة الموضوعات التي تضمنتها الوحدة الدراسية، والتفاعل أثناء عرض الموضوعات، مما أثر على تفاعل الطلبة مع الأنشطة والتدريبات، ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى أن المادة التعليمية المبنية وفق الدمج تضمنت مجموعة متنوعة من الأنشطة والإجراءات التي أتاحت للطلبة زيادة التفاعل مع الدروس، مما ساعد على تسهيل الفهم والإستيعاب والتحليل، كما زاد من قدرة الطلبة

على إكتساب المفاهيم والمعرفة، وهو ما انعكس إيجاباً على تحسين مستوى القدرة المكانية لديهم، وأن استخدام الدمج باعتباره طريقة جديدة في التدريس عمل على تنظيم تفكير الطلاب، ومكنهم من السير بخطوات ثابتة ومراحل منطقية من أجل الوصول الى أهدافهم في حل المشكلات، واعتماد التعلم القائم على الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم على إيجابية المتعلم ونشاطه باعتباره محور العملية التعليمية، حيث تحولت المعلومات في ظل تطبيق الدمج من كونها معلومات يتم تلقينها للطلاب الى خبرات ومهارات يكتسبها المتعلم، مما أسهم في تحقيق الخبرة التعليمية المباشرة للمتعلم وبالتالي انعكست على مهاراته وقدرته المكانية، حيث نما الدمج القدرة المكانية لوجود ارتباط قوي بين القدرة على التفكير المنظم والقدرة المكانية، بالإضافة الى أن الإستراتيجية ساعدت على عرض المادة بشكل منطقي متسلسل مما سهل على الطلبة استيعابها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبيدات (2014)، ودراسة الشراري (2013) ودراسة الجياوي (2013)، ودراسة السيد (2011).

وبالنسبة للجنس تدل النتيجة على عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى القدرة المكانية لدى طلبة الصف العاشر تعزى لمتغير الجنس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى التشابه في المستوى الإقتصادي والثقافي والإجتماعي، حيث أنهم من بيئة واحدة، وقد تعرضوا لظروف تعليمية واحدة وهذه الظروف قد تكون وراء اختفاء الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القدرة المكانية وفقاً لمتغير الجنس، حيث تحسنت القدرة المكانية للطلبة بنفس القدر، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى تشابه في التطبيق بين مدرسة الذكور ومدرسة الاناث، حيث اشرفت الباحثة على التطبيق فيهما بشكل متشابه، فقد تم التطبيق ، في مدرسة الاناث ومدرسة الذكور في نفس الزمن ولنفس الفئة العمرية وعلى نفس الوحدة ونفس الانشطة، ويتميز الدمج بقدرته على اشراك الطلبة ذكوراً وإناثاً، في مواقف صفية تتطلب توظيف التفكير بشكل فاعل في حل المشكلات لدى الذكور والاناث.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العبيدات (2014) ودراسة الزغول والدبابي (2014) التي أظهرت فروقاً لصالح الإناث، بينما أظهرت دراسة ريان (2008) فروقاً لصالح الذكور.

اما بالنسبة للتفاعل بين المجموعة والجنس، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني أن الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم مناسب لجميع الطلبة في المجموعة التجريبية وهذا يعني أن الطلبة من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية، استفادوا بانخراطهم في أنشطة الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم في تنمية مستوى القدرة المكانية لديهم.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة:

ما اثر التدريس باستخدام الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية تنورهم الجغرافي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، التفاعل بينهما؟

أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة في اختبار التنور الجغرافي تعزى لطريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، التي درست وفق الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، أي أن التدريس وفق الدمج، ينتج عنه تحسناً ايجابياً في مستوى التنور الجغرافي.

وقد يعود السبب في ذلك، أن الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم ساعد على تحسين قدرة التفكير لدى الطلبة من خلال تمكينهم من ربط المعلومات أو المعارف الجديدة بالمعلومات القديمة، وهذا بدوره يؤدي الى زيادة قدرة الطلبة على استخلاص الأفكار واكتساب الخبرات وتحسين الإستيعاب لديهم ويتم ذلك من خلال المناقشة والمحاورة أثناء التطبيق، كما أن موضوعات الجغرافيا التي تم تدريسها وفق الدمج، أوجدت حالة من تحدي لعقول الطلبة والمشكلات التي تواجههم على حد سواء مما أسهم في تشجيع الطلبة على التفكير بشكل منطقي مما ساعد على تحسين الفهم والإستيعاب والتحليل، وزاد من قدرة الطلبة على اكتساب المفاهيم والمعرفة، واستند الدمج الى تهيئة الخبرة التعليمية للطلبة ومكنهم من اكتشاف تلك الخبرات بنفسه، الأمر الذي جعل التعليم مشوقاً وفعالاً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحصري (2016)، ودراسة نبي والخالد (2017)، ودراسة هادي (2014)، ودراسة أبو حمادة (2013)، ودراسة جواد (2013)، ودراسة العنكي (2015)، ودراسة العموش (2015)، ودراسة الزعبي (2014)، ودراسة الراوي (2014).

وتتفق هذه النتيجة كذلك مع اليحيى (2015)، ودراسة فورة (2015)، ودراسة ماليك وامانديب (2014)، ودراسة ابراهيم (2012)، ودراسة المطيري (2012)، ودراسة حواس (2007).

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات الطلبة في اختبار التنور الجغرافي تعزى لمتغير الجنس، يشير ذلك الى أن الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم، كان له أثر إيجابي على مستوى التنور الجغرافي، لدى كل من الطلبة الذكور والإناث، بالمقدار نفسه. ويعود ذلك الى أن دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم وفق الدمج القائم على النظرية البنائية التي ترافقت مع التعلم المتمحور حول الطالب، بحيث تعرضوا لظروف تعليمية واحدة وهذه الظروف قد تكون وراء اختفاء الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التنور الجغرافي وفقاً لمتغير الجنس، حيث تحسن التنور الجغرافي للطلبة بنفس القدر، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن استراتيجيتي الدمج توافقت مع خصائص المتعلمين ذكوراً وإناثاً على حد سواء، حيث أن الظروف والبيئة التعليمية المحيطة بالطلبة متشابهة، كما أن المدرستين اللتين تم تطبيق الدراسة فيهما احتوت على معلمين

من الجنسين الذكور والاناث، وربما ذلك كان له أثر في عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة يابس (2016)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شيهوزا وكيرارو (2009) التي اظهرت فروقاً لصالح الذكور مقابل الإناث.

وبالنسبة للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات الطلبة في اختبار التنور الجغرافي وأن مصدر الفروق كانت لدى الذكور في المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن تأثير الدمج بين الاستراتيجيتين في التنور الجغرافي كان على الذكور أقوى من تأثيره على الاناث، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن مبادئ النظرية البنائية التي استندت اليها عملية الدمج بين الاستراتيجيتين لاقت استجابات ايجابية لدى الذكور في المجموعة التجريبية اكثر من الاناث حيث ان طبيعة الذكور في الصبر وتحمل المسؤولية أثناء تطبيق الدمج بين الاستراتيجيتين وأخذهم فرصة أكبر بالإنخراط في الحياة الإجتماعية خارج حدود الأسرة والمنزل، كان له الأثر في ارتفاع التنور الجغرافي لديهم، ولعل مادة الجغرافيا مادة جاذبة للذكور أكثر من الإناث بسبب ارتباطها بالطبيعة والأرض والسفر والرحلات، وبذلك دلت النتائج الى أن نتيجة التفاعل بين طريقة التدريس والجنس كانت في التنور الجغرافي لصالح ذكور المجموعة التجريبية.

2.4 التوصيات

- في ضوء النتائج التي تمخضت عنها الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يأتي:
- 1- التركيز في تدريس الجغرافيا بصفة خاصة وباقي فروع الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، على استخدام طرق واساليب تدريسية حديثة تشير تفكير الطلبة ونشاطهم نحو التعلم.
 - 2- اعداد ادلة لمعلمي الجغرافيا في مراحل التعليم المختلفة وفقاً لاستراتيجية الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم.
 - 3- اجراء دراسات في استراتيجية الدمج واثرها في القدرة المكانية والتنور الجغرافي لدى طلبة صفوف اخرى وتأخذ متغيرات أخرى.
 - 4- اطلاع المشرفين التربويين والمهتمين بطرق التدريس على اهمية تدريس الجغرافيا وفق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم.

المصادر والمراجع :

إبراهيم، جمعة حسن.(2012). أثر استخدام (أنموذجي جانبيه واوزوبل) التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة الاحياء والارض. *مجلة جامعة دمشق*. المجلد(28)، العدد (1) ، 159-196.

إبراهيم، مجدي عزيز.(2004). *استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم*، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

أبو جادو، صالح.(2000). *علم النفس التربوي*. دار المسيرة، عمان ، الاردن.

أبو جادو، محمد ، نوفل محمد.(2010). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

أبو جادو، محمد صالح ونوفل محمد بكر .(2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

أبو حطب، فؤاد وآمال، صادق.(1996). *علم النفس التربوي*، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

أبو حمادة، سها يحيى.(2013). *اثر توظيف السبورة الذكية في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة استخدام الخرائط لدى طلاب الصف التاسع في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة.

أبو رياش، حسين محمد.(2007). *التعلم المعرفي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

أبو رياش، حسين محمد.(2009). *اصول استراتيجيات العلم والتعليم (النظرية والتطبيق)*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

أبو رياش، حسين وغسان قطيط.(2008). حل المشكلات، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان.

أبو مصطفى، سهيلة.(2010). العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الاساسي بمدارس وكالة الغوث، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

أبو مي، رنا احمد.(2012). أثر استخدام استراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في تدريس العلوم للمتفوقين من الصف السابع الاساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، الاردن.

الأمين ، شاكِر محمود واخرون.(1992). أصول تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

الأوزبكي، حكمت.(2011). دراسة تحليلية لكتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفقا لأبعاد التنوع العلمي واكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

بختيار، فاطمة.(2005). اثر استخدام المنظمات المقدمة على التحصيل الدراسي في مقرر الجغرافيا لدى تلميذات الصف الأول المتوسط، كلية التربية جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

البطانية، زياد احمد.(2012). اثر استخدام المنظم المتقدم في تدريس مادة البلاغة على التحصيل والتفكير الابداعي لدى طلاب الصف الاول الثانوي الادبي بالأردن، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد(25) جزء(1).

جابر، جابر عبد الحميد.(1976). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، ط3، دار النهضة العربية، بيروت.

جالين، بفرلي.(1993). **بصيرة العقل: التعلم من خلال التخيل، التحليلات الموجهة للناس من جميع الاعمار**، ترجمة: خليل يوسف خليل، وشفيق فلاح علاونة، معهد التربية، الأونروا، اليونسكو عمان، الاردن (تاريخ نشر الكتاب الاصلي 1988)

الجبوري، سعدون احمد جاسم. (2015). **اثر استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط لمادة التاريخ الاسلامي بمحافظة كركوك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الاردن.

الجنديل، دعاء حسام حسين.(2015). **اثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة كلية التربية الاساسية، المجلد(21)، العدد(91)، 533-552.**

جواد، ابتسام خلف.(2013). **اثر استخدام بعض مهارات الخرائط الجغرافية في التحصيل لدى طلبة كلية التربية الاساسية، مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العدد(10)، 112-135.**

جوزيف د. نوافك، د. بوب جووين.(1995). **تعلم كيف تتعلم**، ترجمة احمد عصام الصفدي، ابراهيم محمد الشافعي، الرياض: عمادة شؤون المكتبات.

الجاوي، نضال فضل مصطفى.(2013). **اثر برنامج تعليمي قائم على برمجية الرسم الهندسي(GSP) والقدرة المكانية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في الاردن. اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الاردنية، الاردن.**

حسين، محمد عبد الهادي.(2005). **مدخل الى نظرية الذكاءات المتعددة**، دار الكتاب الجامعي، غزة.

الحصري، كامل دسوقي.(2016). **اثر تدريس الجغرافيا باستخدام الخرائط الالكترونية على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي ، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. المجلد(11)، العدد(1) 31-42.**

حمادنة، محمد محمود عبيدات، خالد حسين. (2012). **مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق ،اساليب، استراتيجيات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، اربد.**

الحمادي، عبدالله غالب عبد الكريم (1998). المشكلات البيئية التي ينبغي تضمينها في المناهج الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

حمدان، صبري محمد (2010). مستوى الثقافة بجغرافية فلسطين الطبيعية لدى طلبة كليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، المجلد (18)، العدد (2)، 1215-1247.

حمدان، صبري (2010). مستوى المعرفة بالمسميات الجغرافية الفلسطينية لدى طلبة ثلاث جامعات بغزة، بحث غير منشور، الجامعة الإسلامية، غزة.

حمدان، محمد زياد (1981). التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها، سلسلة التربية الحديثة، مؤسسة الرسالة.

حميدة، فاطمة (2003). الأنشطة الكتابية وتنمية مهارات التفكير العليا، كلية البنات جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الحيلة، محمد (2008). تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان.

حواس، نجلاء (2007). اثر استخدام المنظمات المتقدمة والألعاب التعليمية في تدريس قواعد اللغة وأثرهما على التحصيل والميل نحو المادة وبقاء التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حيدر، عبد اللطيف حسين (1993). تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط1، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز، الجمهورية اليمنية.

دروزة، أفنان (2004). أساسيات في علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

درويش دعاء.(2013). فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الجغرافية والقدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **مجلة كلية البنات (ASEP)**، جامعة عين شمس، 40(3)، 264-220.

الدواهيدي، عزمي.(2006). **فاعلية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الراوي، زيد محمد حسين.(2014). **اثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب بعض المفاهيم البلاغية عند طالبات الخامس الادبي والاحتفاظ بها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت.

رشوان، حسين.(2006). **البيئة والمجتمع، دراسة في علم اجتماع البيئة**، المكتب الجامعي الحديث الازريطه، الاسكندرية.

ريان، عادل.(2008). **القدرة المكانية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تخصص التربية الابتدائية، المجلة الفلسطينية**، 1 (2)، 117-123.

ريان، عادل.(2013). **القدرة المكانية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصص التربية الابتدائية. المجلة الفلسطينية**، مجلد (2)، 115-135.

زاير، سعد علي، وآخرون.(2012). **استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج**، ج1، دار المرتضى.

الزعبي، ابراهيم.(2014). **أثر استخدام استراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الاسلامي على تحصيل طلاب الصف العاشر الاساسي في قصبة المفرق**، **مجلة دراسات العلوم التربوية** بالجامعة الاردنية، 41(1)، 347-361.

الزغول، رافع والدبابي، خلدون.(2014). **القدرة المكانية وعلاقتها بالتفكير الابداعي والتحصيل لدى طلبة الحجاوي لهندسة التكنولوجيا. المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، 10 (4): 489-501.

الزغول، عماد. (2012) مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، عمان.

الزهراني، عبدالله أحمد عبدالله. (2008). اثر التعلم المحوسب للهندسة الفراغية في القدرة المكانية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صنعاء. الجمهورية اليمنية.

الزيات، فتحي. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار الوفاء للنشر والتوزيع، المنصورة.

الزيات، فتحي. (2005). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس المعرفي، (ط3)، دار الوفاء للنشر والتوزيع، المنصورة.

الزيات، فتحي. (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة.

الزيادات، ماهر والقطاوي، محمد. (2010). الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

زيتون، حسن. (2001). تصميم التدريس رؤية منظومية، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

زيتون، عايش. (1997). تنمية الابداع في تدريس العلوم، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.

زيتون، عايش. (1998) أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

زيتون، كمال. (2000). تدريس العلوم من منظور البنائية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الاسكندرية.

سدرة، فايزة.(1999). اثر استخدام المنظم المتقدم على تعلم طلاب الصف الاول ثانوي للرياضيات. *مجلة كلية التربية، المجلد (2)، العدد(15).*

سرايا، عادل.(2007). *التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى*، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

سعادة، جودت احمد ، خليفة، غازي جمال.(1997). اثر كل من الخبرة التدريسية والمستوى الملاحظ لأداء المعلمين بمدارس سلطنة عمان في اكتساب طلابهم قراءة رموز الخريطة الجغرافية ، *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد(11)، السنة السادسة، 81-120.*

السكران، محمد أحمد.(1989). *اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*، دار الشروق، عمان.

سلامة، عادل أبو العز أحمد.(2004). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها*، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

السلامي، عامر.(2012). *ما وراء المعرفة-مهارات واستراتيجيات، طرائق تدريس*، مكتب الأمير للطباعة والاستنساخ، بغداد.

سليمان، محمد محمود.(2004). دور الجغرافيا في حل المشكلات البيئية المعاصرة، *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية، المجلد(20)، العدد(1+2)، 163-186 .*

سميسم، نبأ.(2010). *فاعلية تصميم تعليمي تعليمي مقترح في التربية الوقائية في التحصيل وتنمية التنور العلمي والوعي الوقائي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

السيد، محمد سالم.(2011). وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية لتنمية القدرة المكانية لدى طلبة المرحلة الاعدادية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، العدد (33)، 210-235.*

شبر، خليل ابراهيم وآخرون.(2006). اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

الشراري، سلامه منزل عوض.(2013). اثر برنامج تعليمي قائم على استخدام جوجل ايرث في تنمية القدرات المكانية والتحصيل في الجغرافيا لدى طلاب الصف الاول الثانوي واتجاهاتهم نحوها في المملكة العربية السعودية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.

شكارنه، هبه.(2015). التنور الجغرافي حول استخدام برنامج نظم المعلومات الجغرافية(GIS) لدى طلبة تخصص الجغرافية في جامعتي بيرزيت والخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

شلبي، أحمد ابراهيم.(1997). تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

الشمري، مفرح مطني.(2006). أثر استخدام المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لبعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

الشوابكة، عبد الحميد.(2008). فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس مادة الجغرافيا لطلبة الصف العاشر الاساسي في مدارس تربية مادبا في الاردن. رسالة دكتوراه في التربية غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الصغير، أحمد محمد.(2011). فعالية التعليم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، العدد(33). 168-207.

الصلاحيين، عبد المجيد.(2006). تدريس الفقه الإسلامي، الأهداف والوسائل، تدريس الفقه الاسلامي في الجامعات، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة، جامعة الزرقاء الاهلية، الزرقاء.

طه، فرج عبد القادر.(2000). أصول علم النفس الحديث، دار قباء، القاهرة.

عابد، عدنان.(1996). القدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومتغيرات مرتبطة بها في الرياضيات، مجلة كلية التربية جامعة الامارات، العدد (12)، 1-35.

عامر، محمود.(2000). اثر استخدام كل من المخططات المفاهيمية والمخططات الادراكية في تنمية التفكير الجغرافي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الاول من المرحلة الاعدادية ذوي السعات العقلية المختلفة. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق، العدد34، 58-91.

عباس، فيصل.(2012). الذكاء والقياس النفسي، دار المنهل اللبناني، لبنان.

عبد الفتاح، عزة فوزي.(2011). اثر التفاعل بين كل من نمط المنظم المتقدم المستخدم في برامج الوسائط المتعددة ونمط التعليم على تنمية التفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

عبد المنعم، منصور.(2005). تدريس الجغرافيا وبداية عصر جديد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

العبيدات، محمد.(2014). تطوير وحدة دراسية في مادة الجغرافيا للصف السابع الأساسي وفق منحنى التفكير الفراغي، وقياس أثرها في تنمية القدرة المكانية لدى الطلبة واتجاهاتهم نحو تلك المادة، اطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.

عتوم، عدنان.(2012). التفكير انواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريبيه، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد.

عدس، محمد.(1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عرفة، محمود صلاح الدين.(2005). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات، اهدافه محتواه، أساليبه، تقويمه، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

عرفة، محمود صلاح الدين.(2003). اثر استخدام الصور والاشكال التوضيحية في الدراسات الاجتماعية لتنمية عمليات التفكير لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي وميولهم نحو المادة ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(85)، 50-107.

العشي، ريم.(2017). اثر برنامج يستند الى تسريع تعليم الرياضيات في تنمية التفكير الهندسي والقدرة المكانية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الطار، محمد احمد.(2012). اثر استخدام نموذج مقترح لتدريس الهندسة لتلاميذ المرحلة الاساسية قائم على التعلم النشط في تنمية التفكير البصري والحس المكاني لديهم، اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

عطية، محسن.(2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار المسيرة، عمان.

العموش، محمد أحمد.(2015). أثر استخدام استراتيجيتي الهضبة والأسئلة السابرة في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الكيميائية ودافعيتهم نحو الكيمياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الاردن.

عودة، موسى.(2013). أثر استخدام نموذج أوزبل في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

عيد، جلال.(2009). ابعاد التنور الفيزيائي المتضمنة في محتوى الفيزياء للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

الغنام، محرز.(2000). دراسة تحليلية لمحتوى مناهج العلوم بمرحلتى الابتدائية والاعدادية في ضوء ابعاد التنور العلمي، مجلة المؤتمر العلمي الرابع " التربية العلمية للجميع " ، 21 يوليو - 3 اغسطس، المجلد (1)، جامعة عين شمس، القاهرة.

فورة، ناهض. (2015). اثر استخدام استراتيجيات المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على تحصيل طالبات الصف الثامن في المرحلة الاساسية العليا بمحافظة غزة، *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مجلد (23)، العدد (1)، 205-238.

قطامي، فؤاد. (2005). *تصميم التدريس*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

قطامي، يوسف. (2011). *علم النفس التربوي والتفكير*، ط2، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (1998). *نماذج التدريس الصفّي*، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

قطاوي، محمد ابراهيم. (2007). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*، دار الفكر، عمان.

القبسي، تيسير. (2015). أثر تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال في اكتسابهم بعض مهارات التدريس وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، مجلد(4)، العدد (3).

الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2008). *طرق تدريس الرياضيات اساليبه (امثلة ومناقشات)*، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

الكرخي، عدوية محمد مسعود. (2015). أثر استراتيجيات تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوروبي الحديث والمعاصر، *مجلة ديالى*، العراق، العدد(65)، 393-371.

الكيلاني، حامد زيد. (2005). *اثر التفاعل بين النموذج التدريسي وكل من الاسلوب المعرفي ومستويات التحصيل السابق في تحصيل طلبة المرحلة الاساسية العليا في الهندسة ومهارات البرهان الرياضي*، رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

اللاصامة، محمد ، احمد.(2010). طرائق التدريس العامة، دار الياقوت للنشر والتوزيع، عمان.

اللقاني، احمد حسين.(1985). التدريس الفعال ، دار عالم الكتب، القاهرة.

المالكي، عوض بن صالح.(2009). العلاقة بين التفكير البصري المكاني في الرياضيات والمهارة الفنية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة، مجلة تربويات الرياضيات، مجلد (12)، 446-568.

مجدي، خير الدين كامل.(2003). برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات الخرائط والقدرة المكانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اسبوط، مصر.

محمد، طه.(2006). الذكاء الانساني، عالم المعرفة، الكويت.

محمود، عبد الله.(2012). أساسيات التدريس طرائق_ استراتيجيات _ مفاهيم تربوية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد.(2002). طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

المساعد، عصان.(2003). أثر برنامج تعليمي لمهارة التفكير الأساسية على تنمية هذه المهارة وعلى التحصيل في الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

المطيري، عبد العزيز ناصر.(2012). اثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة الطفولة والتربية، العدد(12)، مجلد(1)، 17-86.

ملحم، سامي.(2002). سيكولوجية التعلم والتعليم " الاسس النظرية والتطبيقية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

المنشداوي، علي.(2011). اثر استراتيجيات تسلق الهضبة في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد.

الناجي، حسن.(2009). اثر استخدام المنظم المتقدم في تعليم مفاهيم اسس المنهج والاحتفاظ بها لدى طالبات كلية التربية في جامعة الامارات العربية المتحدة. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية، مجلد(21) العدد(1) ، 71-98.

نبي، مولود حمد والخالد، عامر خالد.(2017). فاعلية استراتيجيات تسلق الهضبة في تحصيل طلاب الصف العاشر الاعدادي من الناطقين بغير اللغة العربية في مادة الضوابط اللغوية. المؤتمر الدولي السادس للغة العربية . دبي، 160-172.

النحاس، نجلاء.(2008). فاعلية برنامج مصاحب قائم على التطبيقات الحياتية في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة كلية التربية، مصر، 17(1)، 250-262.

نصيف، عادل وعلي، علاء وكاظم، ايمن.(2012). اثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة اللغة العربية واستبقائها. مجلة الفتح. العدد(5). العراق.

النعمي، هديل سليمان (2011)، التنور العلمي لمدرسي الاحياء في المدارس المتوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

هادي، مريم مهدي.(2014). اثر استعمال استراتيجية (SQ3R) في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافيا الطبيعية، رسالة ماجستير منشورة. مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العدد(15)، 137-161.

الهويدي، زيد.(2010). أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين.

يابس، شريهان.(2016). مستوى الوعي البيئي لدى طلبة جامعة القدس تخصص العلوم الاجتماعية وعلاقته بتنورهم بجغرافية فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

اليحيى، ابراهيم بن عبد الله بن محمد.(2015). فاعلية استخدام استراتيجيات المنظمات المتقدمة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الاول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

Ausubel, D.(1963): Cognitive structure and facilitating of meaningful verbal learning. **Journal of Teacher Education**, v 14,217-221.

Ausubel, D.P, Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). **Educational psychology** : Cognitive view , Hoit

Anyanwu, R., Grange, L. & Beets, P.(2015). Climate change science: The literacy Of Geography teachers In the western cape province, South Africa. **South African Journal Of Education**, 35(3) 1-9

Bedanz, R., & Lee, J.(2011), the components of spatial thinking: empirical evidence . **Proceeding Social and Behavioral Science**, 21,103-107.

Carole, M & Reginald, G. (1994), Sex-related differences in spatial ability: what every geography educator should know. **Journal of Geography**, 93(5), 234-243.

Chao, J., & Liu, Ch.(2017). A Case study on spatial conceptualization abilities for sixth grade elementary students from urban, suburban and remote schools. **Eurasia Journal Of Mathematics, Science And Technology Education**, 13(6), 1675-1686.

Kovalik, C. L. & Williams, M. A.(2011): Cartoons as advance organizers. **Journal of Visual literacy** , 30(2), 40-64.

Lee, O.(2005), New ways of geography teaching european of teacher education .**Journal of Teacher Education**, 28 (30), 327-342.

Linn, M. C. & Peterson, A. C. (1985), Emergence and Spatial Ability: A meta – analysis. **Child Development**, 56, 1479-1489.

Mallick, M. K., & Amandeep.(2014): Effect of advance organizer Model of Teaching on academic Achievement of secondary school students in social Science. **Learning community An International Journal of education & social Development**, 5(1), 17-22.

Quaiser, Phol. C., & Lehman, W.(2002), Girls spatial abilities: charting the contributions of experiences and attitudes in differences academic groups. **British Journal of Educational Psychology**, 72, 245-260.

Rinehart & Winston, N.Y.

Robert, K.(2008), **Where the Map Hits the Road: Implementing GIS in the K-12 class room. Retrieved.** (EO336587), from [Http://www.spatialleaving.org/resource-info/slg-031/abstract-text .pdf](http://www.spatialleaving.org/resource-info/slg-031/abstract-text.pdf) .

Shihusa , H,& Keraro , F.N (2009).Using Advance Learning Biology . **Eurasia Journal of Mathematics, Science &Technology Education**, 5(4),413-420.

Stenberg,R. (1988),**Handbook of Human Intelligence**, New York , Cambridge University Press.

Tesar, J.(2011). **The Impact Of A Geographic Information System on Middle School Students' Geographic Literacy and Historical Empathy**. Ph. D Dissertation. University of Ohio. USA.

Westgard, K. (2010). **Google Earth in the Middle School Geography Classroom: Its Impact on Spatial Literacy and Place Geography Understanding of Students**. Ph. D Dissertation. University of North Dakota. USA.

Winship j.M., (2004) **Geographic Literacy and world Knowledge among Undergraduate college Students**. Master's Thesis, Virginia polytechnic

الملاحق

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ: 2017/8/30

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين ،
أريحا

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة : مها محمد اسماعيل الصوالحي ورقمها الجامعي (21512748) ، بدراسة تتعلق برسالة
ماجستير بعنوان

" أثر استخدام برنامج يستند الى دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنتظم المتقدم لدى طلبة الصف
العاشر الاساسي في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي في محافظة أريحا "

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

شاكرين لكم حسن تعاونكم



د. ايناس ناصر

عميدة كلية العلوم التربوية

شعبة العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences



State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & higher education



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي / أريحا

الرقم: م ١ / ٢ / ٣٤١

التاريخ: 2017/09/07

الموافق: 16 - ذو الحجة - 38هـ

حضرة مديري مدرستي علي بن ابي طالب وبنات اريحا الثانوية

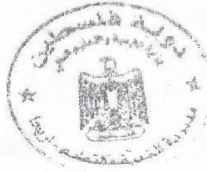
تحية وبعد ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تهديكم مديرية التربية والتعليم أطيب الامنيات ، ونعلمكم انه لا مانع من تسهيل مهمة الطالبه مها محمد اسماعيل الصوالحي ، والطالبة في الماجستير في جامعة القدس حيث ستجري اختبارا على طلبة الصف العاشر ضمن دراستها بعنوان " أثر استخدام برنامج يستند الى دمج استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي في محافظة اريحا " ، على ان يتم التنسيق المسبق معكم ولا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

وتفضلوا بقبول الاحترام.....

أ. محضر ابو كرش
مدير التربية والتعليم



نسخة : التعليم العام

هاتف: (+972-22321244/88) فاكس: (+972-2-2321278) تاليف: E- Mail: Jerich_office@yahoo.com

ملحق (3) تحكيم اختبار القدرة المكانية

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
تحكيم اختبار القدرة المكانية

السادة المحكمين... تحية طيبة وبعد

الاسم:.....
الدرجة العلمية:.....
التخصص:.....
مكان العمل:.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس / أبو ديس .

وقد قامت الباحثة بتطوير هذا الاختبار لتحقيق أهداف الدراسة وعليه ترجو من

حضرتكم التكرم بتحكيمها وإبداء الآراء في ضوء خبرتكم من حيث:

1- مدى ملائمة موضوع الفقرات ومناسبتها لمستوى الطلبة.

2- مدى ملائمة الفقرات لموضوع البحث.

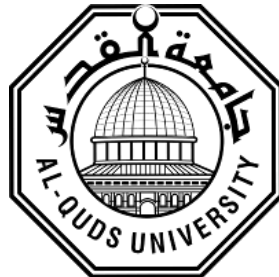
3- دقة وسلامة الفقرات لغوياً وعلمياً.

4- كفاية عدد الفقرات وملاءمتها للطلبة.

5- إجراء ما ترونه لصالح الدراسة من إضافة أو حذف أو تعديل.

شاكراً لكم تعاونكم لما فيه خير للبحث التربوي وتطويره نحو الأفضل

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

اختبار القدرة المكانية

عزيزي الطالب/ة المحترم/ة:

تحية طيبة:

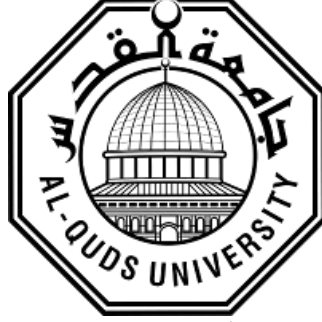
تقوم الباحثة بدراسة تهدف الى تعرف " أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي " أولاً: المعلومات العامة

المادة : جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الصف: العاشر الأساسي
اسم الطالب/ الطالبة :
الزمن : 45 دقيقة

ثانياً: تعليمات الاختبار

فيما يأتي اختبار يتكون من (22) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، حيث يطلب منك اختيار الإجابة الصحيحة من بين مجموعة من البدائل بناء على ما تم عرضه أمامك من خرائط، لذلك سوف توزع عليك ورقة الاجابة التي تحتوي على أرقام متسلسلة عمودياً من (1 - 22)، كما تحتوي على رموز الاجابات متسلسلة افقياً أ ، ب ، ج ، د.
أقرأ السؤال جيداً، وفكر ملياً في إجابته، ومن ثم ضع إشارة (X) مقابل رقم السؤال في المربع الذي يقع أسفل رمز الإجابة (لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة فقط)، علماً بان جميع إجاباتك ستكون سرية ولن تستعمل الا لأغراض البحث العلمي فقط .

ملحق (4) اختبار القدرة المكانية:



بسم الله الرحمن الرحيم
اختبار القدرة المكانية

التاريخ: _____

الاسم: _____

أجب عن الأسئلة الآتية استناداً لما يعرض عليكم من خرائط بداية الاختبار:

خريطة رقم (1) خريطة العالم :

1. تعد من أشباه الجزر وتحيط بها المياه من ثلاث اتجاهات هي:
أ. آسيا وأوروبا
ب. أفريقيا وأمريكا الشمالية
ج. أمريكا اللاتينية وأوقيانوسيا
د. آسيا وأوقيانوسيا
2. القارة التي تقع الى الشمال من خط الاستواء:
أ. آسيا ب. المتجمدة الجنوبية ج. أمريكا الجنوبية د. أوقيانوسيا
3. القارة التي تقع الى الجنوب من خط الاستواء :
أ. آسيا ب. المتجمدة الجنوبية ج. أمريكا الجنوبية د. أوروبا
4. إحدى القارات الآتية تقع شرق خط غرينتش :
أ. آسيا ب. المتجمدة الجنوبية ج. أمريكا الجنوبية د. أوروبا
5. إحدى القارات الآتية تقع غرب خط غرينتش :
أ. آسيا ب. المتجمدة الجنوبية ج. أمريكا الجنوبية د. أوروبا
6. أكبر القارات مساحة هي:
أ. آسيا ب. أفريقيا ج. أمريكا الجنوبية د. أمريكا الشمالية
7. واحدة من القارات الآتية غير منتظمة الشكل :
أ. أمريكا الشمالية ب. أفريقيا ج. أوروبا د. أمريكا الجنوبية
8. يسمى المسطح المائي الذي تساوي مساحته ثلث مساحة الكرة الأرضية:
أ. المحيط الهادي ب. المحيط الأطلسي ج. المحيط الهندي د. الخليج العربي
9. يسمى المسطح المائي الذي يقع بين قارتي أوروبا وأفريقيا من جهة الغرب حتى سواحل القارة الأمريكية من ناحية الشرق:
أ. المحيط الهادي ب. المحيط الأطلسي ج. المحيط الهندي د. الخليج العربي
10. المحيط الذي يقع بين أربع قارات هو:
أ. المحيط الأطلسي ب. المحيط الهادي ج. المحيط الهندي د. المحيط المتجمد الشمالي



التاريخ:

خريطة رقم (2) : خريطة الوطن العربي:

11. احدى العبارات الآتية صحيحة :

- أ. تشترك فلسطين في حدودها مع العراق .
- ب. يحد فلسطين من الشمال السعودية .
- ج. يحد فلسطين من الشرق البحر الأبيض المتوسط .
- د. تشترك فلسطين بأطول حدّ بري مع الأردن .

12. الدولة العربية التي تقع في أقصى شرق الوطن العربي هي :

- أ. عمان
- ب. موريتانيا
- ج. الصومال
- د. تونس

13. إذا أردت السفر من فلسطين الى أبعد دولة عربية فانك سوف تتجه الى دولة :

- أ. اليمن
- ب. المغرب
- ج. الصومال
- د. موريتانيا

14. تقع مصر بالنسبة للملكة الأردنية الهاشمية في الجهة:

- أ. الشمالية الشرقية
- ب. الجنوبية الشرقية
- ج. الجنوبية الغربية
- د. الشمالية الغربية

15. الدولة العربية التي شكلها يشبه المستطيل :

- أ. اليمن
- ب. العراق
- ج. الأردن
- د. مصر

16. تقع مصر بالنسبة لفلسطين في الجهة :

- أ. الشمالية الشرقية
- ب. الشمالية الغربية
- ج. الجنوبية الشرقية
- د. الجنوبية الغربية



التاريخ:

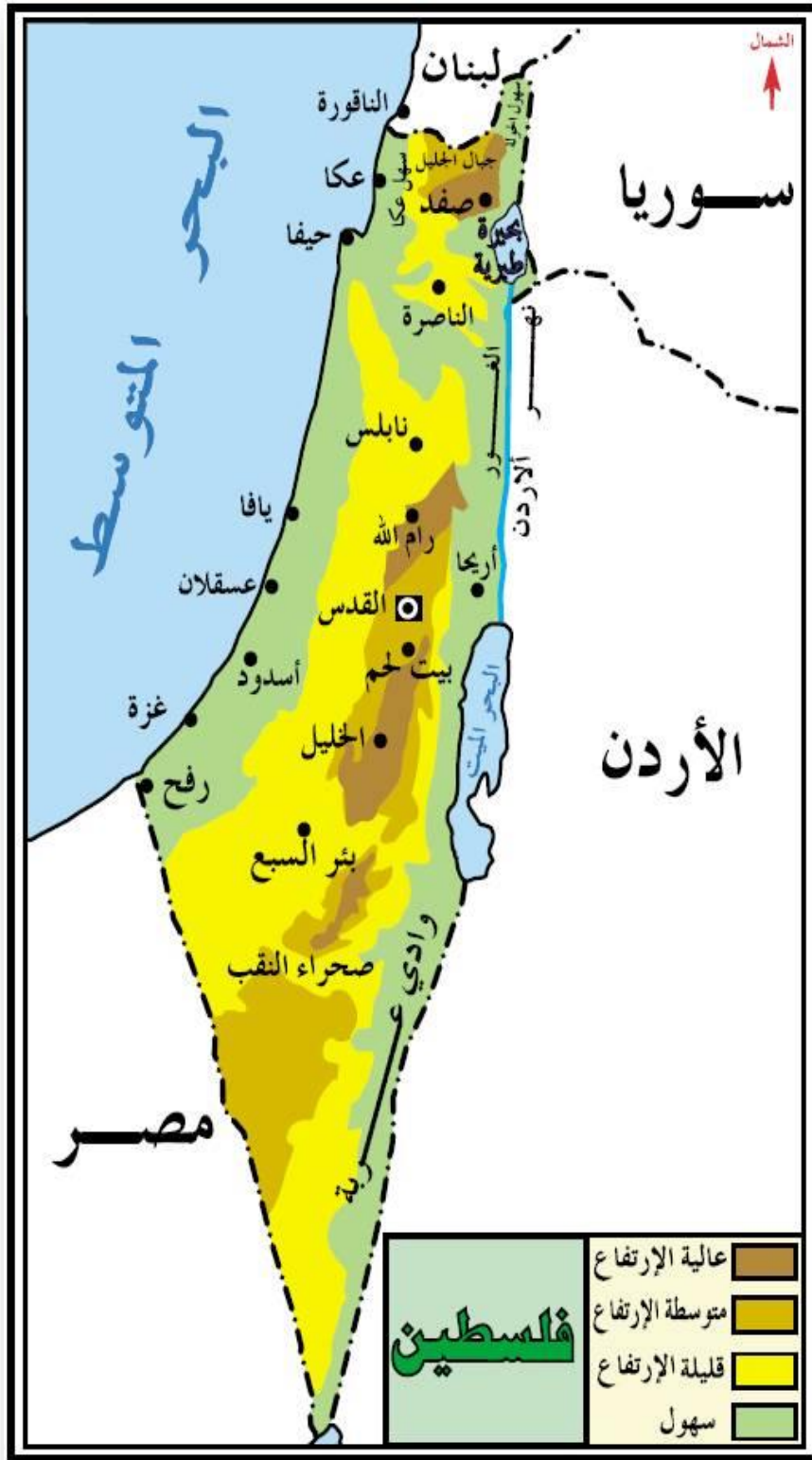
الاسم:

خريطة رقم (3) خريطة فلسطين:

17. إذا دققنا النظر في خارطة فلسطين سنجد أن امتدادها من :

- أ. الشمال الى الجنوب اطول من امتدادها من الشرق الى الغرب .
- ب. من الشرق الى الغرب اطول من امتدادها من الشمال الى الجنوب.
- ج. من الشمال الى الجنوب اقصر من امتدادها من الشرق الى الغرب.

- د. من الشمال الى الجنوب مساوي لامتدادها من الشرق الى الغرب .
18. أقرب مسافة لقناة تربط بين بحرين هما :
- أ. البحر الميت و المتوسط ب. البحر الميت والأحمر ج. البحر الأحمر والمتوسط د. (أ + ب)
19. تقع صحراء النقب في الجزء _____ من فلسطين :
- أ. الجنوبي ب. الشمالي ج. الشرقي د. الغربي
20. لو كنت تقضي وقت استجمامي في الباذان و اردت الذهاب الى مدينة أريحا فإنك سوف تتجه:
- أ. نزولاً ب. صعوداً ج. اتجاه مستوي د. اتجاه شبه مستوي
21. اثناء سفرك من مدينة بيت لحم الى مدينة رام الله تكون مدينة القدس الى جهة :
- أ. الغرب ب. الشرق ج. الشمال د. الجنوب
22. تخيل أنك واقف في الصباح تشاهد شروق الشمس، ترى إلى أي جهة تشير يدك اليمنى:
- أ. الشمال ب. الجنوب ج. الشرق د. الغرب



انتهت الاسئلة

ملحق (5) اجابات اختبار القدرة المكانية

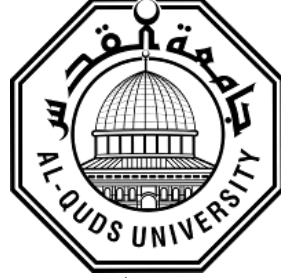
مفتاح الإجابة النموذجية لاختبار القدرة المكانية

اسم الطالب :	الصف :
المدرسة :	الشعبة :

رقم السؤال	عدد البدائل				رقم السؤال	عدد البدائل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
.1	X				.12	X			
.2	X				.13				X
.3			X		.14			X	
.4	X				.15				X
.5			X		.16			X	
.6	X				.17				X
.7			X		.18			X	
.8	X				.19				X
.9		X			.20				X
.10	X				.21				X
.11				X	.22	X			

ملحق (6)

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

تحكيم اختبار التنور الجغرافي

السادة المحكمين... تحية طيبة وبعد

الاسم:..... الدرجة العلمية:.....

التخصص:..... مكان العمل:.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم

المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة

القدس / أبو ديس .

وقد قامت الباحثة بتطوير هذا الاختبار لتحقيق أهداف الدراسة وعليه ترجو من

حضرتكم التكرم بتحكيمها وإبداء الآراء في ضوء خبرتكم من حيث:

1- مدى ملائمة موضوع الفقرات ومناسبتها لمستوى الطلبة.

2- مدى ملائمة الفقرات لموضوع البحث.

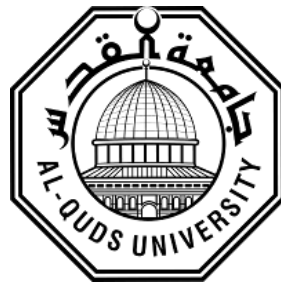
3- دقة وسلامة الفقرات لغوياً وعلمياً.

4- كفاية عدد الفقرات وملاءمتها للطلبة.

5- إجراء ما ترونه لصالح الدراسة من إضافة أو حذف أو تعديل.

شاكراً لكم تعاونكم لما فيه خير للبحث التربوي وتطويره نحو الأفضل

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

اختبار التنور الجغرافي

عزيزي الطالب/ة المحترم/ة:

تحية طيبة:

تقوم الباحثة بدراسة تهدف الى تعرف " أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي "

أولاً: المعلومات العامة

المادة : جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر

اسم الطالب/ الطالبة :الشعبة

الصف: العاشر الأساسي

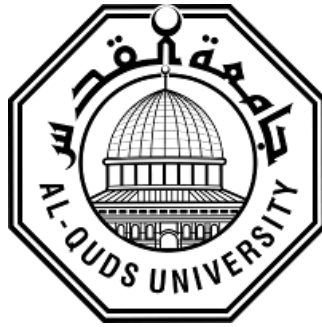
الزمن : 45 دقيقة

ثانياً: تعليمات الاختبار

فيما يأتي اختبار يتكون من (36) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، حيث يطلب منك اختيار الإجابة الصحيحة من بين مجموعة من الاجابات، لذلك سوف توزع عليك ورقة الاجابة التي تحتوي على أرقام متسلسلة عمودياً من (1 - 36)، كما تحتوي على رموز الاجابات متسلسلة أفقياً أ ، ب ، ج ، د.

أقرأ السؤال جيداً، وفكر ملياً في إجابته، ومن ثم ضع إشارة (X) مقابل رقم السؤال في المربع الذي يقع أسفل رمز الإجابة (لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة فقط)، علماً بأن جميع إجاباتك ستكون سرية ولن تستعمل الا لأغراض البحث العلمي فقط .

ملحق (7) اختبار التنور الجغرافي :



اختبار التنور الجغرافي

الشعبة: _____

التاريخ: _____

الاسم: _____

1. يطلق على الكارتوغرافيا علم :

أ. الفلك ب. الخرائط ج. الكواكب د. النجوم

2. اكبر الكواكب في المجموعة الشمسية حجماً:

أ. المريخ ب. المشتري ج. عطارد د. الزهرة

3. اقرب كوكبين للشمس هما :

أ. عطارد والزهرة ب. المريخ والمشتري ج. الارض والزهرة د. نبتون وبلوتو

4. يقع كوكب الارض بين كوكبي :

أ. المريخ والمشتري ب. المريخ والزهرة ج. عطارد والزهرة د. المشتري والزهرة

5. أعلى قمة جبلية في العالم توجد في جبال الهملايا في قارة:
أ. اسيا ب. افريقيا ج. امريكا الشمالية د. امريكا الجنوبية
6. الدولتان العربيتان اللتان يمر منهما نهر النيل هما:
أ. ليبيا ومصر ب. مصر والسودان ج. السودان وليبيا د. مصر والجزائر
7. الدولة العربية المشرفة على مضيق جبل طارق :
أ. المغرب ب. ليبيا ج. موريتانيا د. الجزائر
8. تقع البرازيل في قارة:
أ. اسيا ب. افريقيا ج. امريكا الشمالية د. امريكا الجنوبية
9. يصل مضيق جبل طارق بين:
أ. البحر المتوسط والمحيط الاطلسي ب. البحر المتوسط والمحيط الهندي
ج. البحر المتوسط والمحيط الهادئ د. البحر المتوسط والمحيط المتجمد الشمالي
10. كل قارات العالم عبارة عن جزر تحيط بها المياه من جميع الجهات ما عدا:
أ. امريكا الشمالية والجنوبية ب. اسيا واوروبا ج. افريقيا د. اوقيانوسيا وantarctica
11. اكبر المحيطات مساحة والبالغ مساحته (165) مليون كم2 :
أ. المحيط الهادئ ب. المحيط الاطلس ج. المحيط الهندي د. المحيط المتجمد الشمالي
12. البحر الذي يفصل بين قارتي اسيا وافريقيا هو:
أ. البحر الاحمر ب. البحر المتوسط ج. بحر الصين الجنوبي د. البحر الكاريبي
13. اصغر دولة عربية هي :
أ. البحرين ب. الجزائر ج. الصومال د. السعودية
14. تفصل قارة اسيا عن امريكا الشمالية:
أ. مضيق البسفور والدردينيل ب. جبال اورال ج. قناة السويس والبحر المتوسط
15. عدد الكواكب التي تدور حول الشمس بمدارات محددة واتجاه واحد :
أ. 3 كواكب ب. 5 كواكب ج. 9 كوكب د. 15 كواكب
16. تعد الصور الجوية صور ملتقطة من :
أ. الارض بألة تصوير ب. الجو بألة تصوير
ج. البحر بألة تصوير د. الفضاء بألة تصوير
17. اول من اطلق اسم اطلس هو:
أ. ارخميدس ب. الخوارزمي ج. الفارابي د. هيركتور
18. اول من رسم خريطة العالم هو:
أ. الادريسي ب. الخوارزمي ج. ابن رشد د. الفارابي
19. عدد خطوط الطول :
أ. 310 ب. 320 ج. 360 د. 390
20. المناطق التي يمر منها خط الاستواء مناخها طوال العام:
أ. حار ماطر ب. حار جاف ج. معتدل د. بارد
21. وصف حالة الجو بالنسبة لعناصر المناخ في فترة زمنية طويلة مفهوم يعبر عن :
أ. المناخ ب. الطقس ج. الضغط الجوي د. التكاثف
22. تقاس الحرارة من خلال جهاز يدعى :
أ. الباروميتر ب. الترمومتر ج. الترمومتر د. الباروجراف
23. وزن عمود الهواء على نقطة ما من سطح الارض حتى نهاية الغلاف الجوي تعريف:
أ. الضغط الجوي ب. الحرارة ج. الضغط الجوي والحرارة د. الضغط
24. يتشكل في الصباح الباكر في فصل الشتاء بلورات ثلجية صغيرة يشاهدها الانسان هي :

- أ. الندى ب. الضباب ج. البرد د. الصقيع
25. يطلق على الأمطار التي تسقط نتيجة صعود التيارات الهوائية المحملة ببخار الماء الى طبقات الجو العليا الباردة:
- أ. أمطار تضاريسية ب. أمطار تصاعدية ج. أمطار إعصارية د. أمطار موسمية
26. اختلاف موقع القارات بالنسبة لخط غرينتش ادى الى :
- أ. تنوع المناخ على سطح الارض ب. اختلاف عدد السكان ج. اختلاف التوقيت (الزمن) د. تنوع النباتات
27. الاجزاء التي تتعرض لسقوط الأمطار الصيفية الغزيرة والاعاصير من قارة اسيا هي :
- أ. الشمالية ب. الجنوبية والشرقية ج. الشمالية والغربية د. الشمالية الشرقية
28. اكبر قارات العالم سكانا هي :
- أ. اسيا ب. افريقيا ج. امريكا الشمالية د. امريكا الجنوبية
29. لكي يتم تمثيل سطح الارض الكروي على سطح الخريطة المستوي نستخدم طريقة الاسقاط لنقل معالم السطح الكروي الى السطح المستوي يعود السبب في استخدام تلك الطريقة الى :
- أ. إظهار السطح المنحني ثنائي البعد للأرض بشكل شبه مستوي ب. استحالة انطباق السطح المستوي المتصل على السطح الكروي ج. تحقيق الصورة الصحيحة لجميع عناصر المساحة والشكل والاتجاه والمسافة د. سهولة التعامل مع الخرائط الكروية بالنسبة للخرائط المستوية
30. اذا علمت ان المدة الزمنية التي تقضيها الارض في الدوران حول الشمس ليست 365 يوما كما هو متعارف عليه يعود سبب ذلك الى ان:
- أ. فلك الارض وهي تدور حول الشمس دائرة كاملة ب. فلك الارض وهي تدور حول الشمس ببيضاوي ج. الارض وهي تدور حول الشمس حركتها بطيئة د. ميل محور الأرض
31. اذا علمت ان عدد الدول الحبيسة في الوقت الحاضر يبلغ 48 دولة تقع معظمها في قارة افريقيا بالرجوع الى ما لديك من تصور عن شكل خريطة افريقيا فإن الدولة الحبيسة هي :
- أ. التي لا تطل على البحار المفتوحة فقط ب. التي لا تطل على البحار المغلقة فقط ج. التي لا تطل على البحار المفتوحة و تطل على بحر مغلق د. التي تطل على البحار المفتوحة والمغلقة
32. يلاحظ تأثير الضغط الجوي عند الانتقال من مدينة رام الله الى مدينة اريحا بسبب الارتفاع والانخفاض عن مستوى سطح البحر العبارة التي تفسر هذه الظاهرة بشكل صحيح هي:
- أ. ينخفض الضغط الجوي لأن عمود الهواء يطول ب. يرتفع الضغط الجوي لأن عمود الهواء يقصر ج. ينخفض الضغط الجوي لأن عمود الهواء يقصر د. يرتفع الضغط الجوي لأن عمود الهواء يطول
33. ادى اختلاف توزيع اليابس والماء في الوطن العربي الى اختلاف الظروف المناخية بين مناطقه الداخلية، فأصبحت ذات مناخ حار جاف نهارا وصيفا، وبارد ليلا وشتاء، مما ادى الى تشكل المناطق الصحراوية يعود السبب في تشكلها :
- أ. قربها من خط الاستواء ب. تعامد اشعة الشمس عليها ج. بعدها عن تأثير الرياح القادمة من المسطحات المائية د. عدم وجود الجبال

34. عندما ينصهر الجليد في المناطق القطبية فإنه من المتوقع أن:

- أ. ارتفاع درجة حرارة الجو
- ب. انخفاض درجة حرارة الجو
- ج. عدم تأثر درجات حرارة الجو
- د. بقاء درجة حرارة الجو ثابتة

35. ذهبت فلسطين الى شاطئ البحر في الصباح الباكر فوجدت أن درجة حرارة رمال الشاطئ

أكبر من درجة حرارة ماء البحر، العبارة الصحيحة التي تفسر الفقرة السابقة هي:

- أ. الحرارة النوعية للرمال أكبر من الحرارة النوعية للماء
- ب. الحرارة النوعية للماء أكبر من الحرارة النوعية للرمال
- ج. الماء يسخن ببطء ويبعد ببطء
- د. الرمال يسخن ببطء ويبعد ببطء

36. ماذا نتوقع ان يكون اشهر المزروعات في الجزائر اذا علمت انها تقع على الساحل الشمالي الشرقي من قارة افريقيا :

- أ. الحبوب
- ب. الكروم
- ج. الخضراوات
- د. أشجار الزيتون

انتهت الاسئلة

ملحق رقم (8)

مفتاح الإجابة النموذجية لاختبار التنور الجغرافي

اسم الطالب :	الصف :
المدرسة :	الشعبة :

رقم السؤال	عدد البدائل				رقم السؤال	عدد البدائل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
.1		X			.19			X	
.2		X			.20				X
.3	X				.21				X
.4		X			.22			X	
.5	X				.23				X
.6		X			.24				X
.7	X				.25				X
.8				X	.26	X			
.9	X				.27			X	
.10		X			.28				X
.11	X				.29			X	
.12	X				.30				X
.13	X				.31			X	
.14				X	.32	X			
.15			X		.33			X	
.16		X			.34			X	
.17				X	.35	X			
.18	X				.36				X

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

تحكيم المادة التعليمية

السادة المحكمين... تحية طيبة وبعد

الاسم:.....

الدرجة العلمية:.....

التخصص:.....

مكان العمل:.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " أثر الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدرتهم المكانية وتنورهم الجغرافي " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس / أبو ديس .

وقد قامت الباحثة بتطوير هذه المادة التعليمية لتحقيق أهداف الدراسة وعليه ترحو من حضر تكم التكرم بتحكيما وإبداء الآراء في ضوء خبر تكم من حيث:

1. مدى صحة التحضير، ومدى ارتباط الأهداف بالدرس.
2. مدى ملائمة الأنشطة ومناسبتها لمستوى الطلبة.
3. مناسبة أسئلة التقويم .
4. مدى ملائمة الأنشطة ومناسبتها لمستوى الطلبة.
5. إجراء ما ترونه لصالح الدراسة من إضافة أو حذف أو تعديل.
6. إبداء أي ملاحظات أخرى

شاكراً لكم تعاونكم لما فيه خير للبحث التربوي وتطويره نحو الأفضل

نموذج من دليل المعلم
لتدريس وحدة أرض فلسطين باستخدام الدمج بين استراتيجيتي (تسلق الهضبة والمنظم المتقدم).

(استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم)

ان جعل الطالب محور العملية التعليمية وتنمية ثقافته الجغرافية وقدرته المكانية وبناء ثقته بنفسه من الاساسيات التي تعتمد عليها استراتيجيات التدريس الحديثة فلم يعد المتعلم مجرد متلق للمعلومة بل هو من يقوم ببنائها.

ومن الاستراتيجيات التي اكدت على دور المتعلم استراتيجيات المنظم المتقدم بحيث تجعل المادة العلمية المقدمة ذات معنى هادف ويعتبر المنظم جزء من المادة العلمية التي يقوم المعلم بتدريسها بحيث يقدم قبل المادة الدراسية بهدف اتقان مادة التعلم لاسترجاعها وقت الحاجة بعد زمن أطول. ويتضمن الادب التربوي مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في حل المشكلات وتنمية هذا النوع من انواع التفكير ومن هذه الاستراتيجيات :استراتيجية تسلق الهضبة وهي استراتيجية تدريس تقوم على التفاعل بين المعلم والطلبة في داخل الصف وخارجه للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة لم يسبق لهم ان مروا بها اذ ان التدريس بحد ذاته نشاط وعلاقة انسانية متبادلة تحدث في الصف من خلال شرح الآراء ووجهات النظر حتى الوصول الى الأهداف المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية من خلال قيام المعلم بسؤال الطلبة في مهمة واحدة ثم ينتقل الى مهمة اخرى ويمارس الطلبة عمليات الاستقصاء والاكتشاف نتيجة مرورهم بمواقف تعليمية فاعلة.

ويقوم البرنامج المقترح على مجموعة من الخطوات المتسلسلة يمكن تلخيصها بما يلي :

1- التمهيد:

من خلال عرض المنظم المتقدم بطرح عدد من الأسئلة التمهيدية أو عرض تقديمي يشتمل على مخططات وصور وخرائط جدارية تتعلق بالمعلومات والمهارات التي سبق لهم تعلمها وتكون ذات علاقة بموضوع الدرس الجديد.

2- عرض المشكلة:

تعرض المعلمة المشكلة وتلفت انتباه الطلبة الى وضع الاسئلة على السبورة.

3- التأمل:

تكلف المعلمة الطلبة بتأمل الافكار والمعلومات السابقة ومراجعتها وربطها بالمشكلة لاتخاذ القرار بالإجابة عن الاسئلة وبعد ان تؤكد المعلمة احساسهم بالمشكلة .

4- التشخيص:

يعطى للطلبة الفرصة لغرض الاجابة ويقتصر دور المعلمة على توجيه الاسئلة وتقريب الطلبة من الحل وتحفيزهم على المشاركة في ابداء الحلول , مع اختيار الحلول الصحيحة وتدوينها على السبورة لمناقشتها.

5- صياغة الحلول:

يتم بلورة حلول الطلبة للموضوع وصياغتها صياغة نهائية .

6- معالجة الحلول:

بعد اقتراب الطلبة من وضع القاعدة حينئذ على المعلمة ان تستعرض القاعدة العامة للموضوع وتكتبها على السبورة بخط واضح.
7- التطبيق:

قبل البدء بحل تمرينات ما تتحقق المعلمة من فهم الطلبة.
8- الواجب البيتي :

تطلب المعلمة من الطلبة مراجعة الموضوع وحل الاسئلة الخاصة به.

ملحق رقم (10) المادة التعليمية:

خطة يومية

خطة نموذجية لتدريس موضوع (تضاريس فلسطين)

المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الموضوع\ تضاريس فلسطين
اليوم والتاريخ \ \ 2017
الصف \ العاشر
5 حصص

• الأهداف :

أن يكون الطالب قادراً على أن :

- 1- يصنف أشكال تضاريس فلسطين.
- 2- يتتبع امتداد تضاريس فلسطين.
- 3- يوضح أهمية تضاريس فلسطين.
- 4- يسمي أشهر المدن الموجودة في كل مظهر تضاريسي.

• الوسائل التعليمية:

- 1- خريطة فلسطين الطبيعية.
 - 2- صور لأشكال التضاريس المختلفة.
 - 3- مجسم خريطة فلسطين الطبيعية.
 - 4- خريطة فلسطين الصماء.
- الحصّة الأولى (تضاريس فلسطين)

خطوات الدرس:

المرحلة الأولى: التمهيد (5 دقائق)

يتم في هذه الخطوة عرض المنظم المتقدم الآتي:

تمتد تضاريس فلسطين بشكل طولي من الشمال الى الجنوب

ثم يقوم المعلم بتوزيع ورقة العمل للقيام بنشاط رقم (1) عبارة عن خريطة فلسطين الطبيعية، وطرح مجموعة من الأسئلة حولها يتم الإجابة عليها من خلال ورقة العمل .

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه الخطوة يقول المعلم للطلبة :

هل تعلم أن "فلسطين تمتاز بتنوع تضاريسها، على الرغم من صغر مساحتها".

ثم يقوم المعلم بمناقشة الطلبة ومحاورتهم وتدوين بعض الجمل على السبورة بناءً على استجابات الطلبة على نشاط رقم (1)، بعد تقسيمهم الى مجموعات ثنائية.

1. مظاهر السطح هي (سهل، جبل، غور، صحراء).

2. تتنوع مظاهر السطح وفق الموقع الجغرافي.

3. يرمز اللون الاخضر الى السهول.

4. يرمز اللون البني الى الجبال.

5. يرمز اللون الأصفر الى الصحراء.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

يقوم المعلم بتكليف الطلبة بتأمل الأفكار السابقة وربطها بالمشكلة ليتسنى لهم الإجابة عن الأسئلة الآن تأملوا الأفكار والمعلومات المدونة على السبورة.

المرحلة الرابعة: التشخيص (7 دقائق)

في هذه الخطوة يعطي المعلم الفرصة للطلبة للإجابة عن الأسئلة التي وجهها لهم من اجل محاولة تريبهم من الحلول وتحفيزهم على المشاركة.

- 1- صنف أسماء مظاهر تضاريس فلسطين؟
- 2- ما الفرق بين السهل الداخلي والسهل الساحلي ؟
- 3- ما الخصائص التي تميز السهول عن غيرها من المظاهر التضاريسية؟

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة يتم صياغة الأفكار بشكل نهائي من قبل المعلم.

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة وبعد اقتراب الطلبة من امتلاك الخبرات التعليمية الجديدة المتعلقة بموضوع (تضاريس فلسطين) يطلب المعلم من الطلبة تصميم خريطة مفاهيمية لأهم التضاريس في فلسطين نشاط رقم (2) قبل استعراضها من قبل المعلم بشكل نهائي وتدوينها بشكل متسلسل ومرتب على السبورة.

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

يقوم المعلم بالتأكد من اكتساب الطلبة للخبرات الجديدة حول موضوع (تضاريس فلسطين) من خلال توجيه بعض الأسئلة ثم ينتهي المعلم على أداء الطلبة ويعززهم.

الواجب البيتي: يطلب المعلم من جميع الطلبة مراجعة الموضوع وحل الأسئلة الخاصة به وتكليفهم بمهام إضافية .

خطة يومية

خطة نموذجية لتدريس موضوع (تضاريس فلسطين)
وفقاً الى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم
المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الموضوع\ السهول
اليوم والتاريخ \ \ \ 2017
الصف \ العاشر

5 حصص

• الأهداف :

- أن يكون الطالب قادراً على أن :
- 1- يصنف أشكال تضاريس فلسطين.
- 2- يتتبع امتداد تضاريس فلسطين.
- 3- يوضح أهمية تضاريس فلسطين.
- 4- يسمي أشهر المدن الموجودة في كل مظهر تضاريسي.

• الوسائل التعليمية:

- 1- خريطة فلسطين الطبيعية.
- 2- صور لأشكال التضاريس المختلفة.
- 3- مجسم خريطة فلسطين الطبيعية.
- 4- خريطة فلسطين الصماء.

• الحصة الثانية (السهول)

خطوات الدرس:

المرحلة الأولى: التمهيد (5 دقائق)

يتم عرض المنظم المتقدم عبارة عن خريطة مفاهيمية في محاولة لربط ما تعلمه الطلبة سابقاً مع الموضوع الجديد .

السهول

ثم يطرح المعلم على الطلبة السؤال الآتي:

مدينة أريحا الى مدينة جنين عن أي الم داخلية ساحلية الذي يغلب على

ينسعى المعلم إلى جبات من الطلبة ويناقشها ويبدأ بطرح مجموعه من الاسئلة التي تربط بين خبرات المتعلمين السابقة والموضوع الجديد.

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه الخطوة يقول المعلم للطلبة :

" تعاني فلسطين من اتساع السهل الساحلي تارةً، وضيقه تارةً أخرى "

يقوم المعلم بمناقشة الطلبة ومحاورتهم والتوصل معهم الى استنتاج ان السهل الساحلي.

يمتاز بضيقه في الشمال، بينما يزداد اتساعاً كلما اتجهنا نحو الجنوب

ثم يعرض المعلم مجسم لخريطة فلسطين الطبيعية ويبدأ بتدوين بعض الجمل والعبارات المفتاحية على السبورة .

- 1- تتنوع مظاهر السطح وفق الموقع الجغرافي.
- 2- يغلب على أراضي جنين أنها مستوية.
- 3- تشتهر أراضي جنين بالزراعة.
- 4- تتشابه أراضي جنين وطوباس مع غيرها من أراضي عكا ويافا.

يقوم المعلم بمحاورة الطلبة ومناقشتهم والاستماع اليهم.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

يقوم المعلم بتكليف الطلبة بتأمل الأفكار السابقة وربطها ليتسنى لهم إجابة النشاط رقم (1) في ورقة العمل .

المرحلة الرابعة: التشخيص (7 دقائق)

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتكليف الطلبة بنشاط تطبيقي على خريطة فلسطين الصماء نشاط رقم (2) ويعطيهم فرصة الإجابة ومساعدتهم بالوصول الى الحلول وتحفيزهم على المشاركة، ثم يوجه لهم بعض الاسئلة ويعطيهم فرصة الاجابة عليها

- ما اقسام السهل الساحلي الفلسطيني؟
- من أين يمتد السهل الساحلي الأوسط؟
- ما الأهمية التي يتمتع بها السهل الساحلي الجنوبي؟

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

يتم في هذه الخطوة صياغة الأفكار بشكل نهائي ويعزز المعلم الطلبة ويشكرهم .

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة وبعد اقتراب الطلبة من امتلاك الخبرات التعليمية الجديدة المتعلقة بموضوع (السهول) يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة بلغتهم الخاصة عما تعلموه، ثم يقوم المعلم باستعراض الأفكار بشكل نهائي ويعزز المعلم الطلبة.

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

يقوم المعلم بالتأكد من اكتساب الطلبة للخبرات الجديدة حول موضوع (السهول) من خلال القيام بنشاط رقم (3) ثم يقوم المعلم بتوجيه بعض الأسئلة ويثني المعلم على أداء الطلبة ويعززهم.

الواجب البيتي: يطلب المعلم من جميع الطلبة مراجعة الموضوع وحل الأسئلة الخاصة به وتكليفهم بمهام اضافية .

خطة يومية

خطة نموذجية لتدريس موضوع (تضاريس فلسطين)
وفقاً الى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم
المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الموضوع\ المرتفعات الجبلية
اليوم والتاريخ \ \ \ 2017
5 حصص

• الأهداف :

أن يكون الطالب قادراً على أن :

- 1- يصنف أشكال تضاريس فلسطين.
- 2- يتتبع امتداد تضاريس فلسطين.
- 3- يوضح أهمية تضاريس فلسطين.
- 4- يسمي اشهر المدن الموجودة في كل مظهر تضاريسي.

• الوسائل التعليمية:

- 1- خريطة فلسطين الطبيعية.
 - 2- صور لأشكال التضاريس المختلفة.
 - 3- مجسم خريطة فلسطين الطبيعية.
 - 4- خريطة فلسطين الصماء.
- الحصة الثالثة (المرتفعات الجبلية)

خطوات الدرس:

المرحلة الأولى: التمهيد (5 دقائق)

في هذه المرحلة يتم تقديم المنظم المتقدم من خلال عرض منظم متقدم مرئي (مقطع فيديو) لجبال الجليل ثم يطرح المعلم على الطلبة السؤال الآتي:

ما أعلى قمة جبلية في فلسطين ؟

يتلقى المعلم الإجابات من الطلبة ويناقشها ويبدأ بطرح مجموعة من الأسئلة التي تربط بين خبرات المتعلمين السابقة والموضوع الجديد.

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه الخطوة يقول المعلم للطلبة:

هل تعلم أن "المرتفعات الجبلية تمتد في وسط فلسطين من الشمال الى الجنوب" ثم يقوم المعلم بعرض خريطة فلسطين الطبيعية ويبدأ بمناقشة الطلبة ومحاورتهم والتوصل معهم الى استنتاج أن جبال فلسطين تنحصر بين السهل الساحلي غرباً، و الأغوار شرقاً، ثم يبدأ بتدوين بعض الجمل والعبارات على السبورة

1. تمتد المرتفعات الجبلية في وسط فلسطين.
 2. تسود في المرتفعات الجبلية تربة البحر المتوسط الحمراء (السمكة).
- يقوم المعلم بمحاورة الطلبة ومناقشتهم والإستماع إليهم.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

يقوم المعلم بتكليف الطلبة بتأمل الأفكار السابقة وربطها ليتسنى لهم إجابة النشاط رقم (1) من ورقة العمل.

المرحلة الرابعة: التشخيص (7 دقائق)

في هذه الخطوة يقوم المعلم بإعطاء الفرصة للطلبة لإجابة نشاط رقم (1) من ورقة العمل، من أجل محاولة تقريبيهم الى الحلول وتحفيزهم على المشاركة، ثم تدوينها على السبورة بغرض مناقشتها.

- تنقسم المرتفعات الجبلية الفلسطينية الى قسمين، الجبال الشمالية (جبال الجليل)، والجبال الوسطى.
- تتمتع الجبال الفلسطينية بأهمية اقتصادية وسياحية، فهي تشكل مصدراً لاستخراج الحجارة، ومنابع لمياه الأنهار، ومناطق للتنزه في فصلي الربيع والصيف.

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

يتم صياغة الافكار بشكل نهائي ويعزز المعلم الطلبة ويشكرهم.

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

في هذه المرحلة وبعد اقتراب الطلبة من امتلاك الخبرات التعليمية الجديدة المتعلقة بموضوع (المرتفعات الجبلية)، يكلف المعلم الطلبة بالقيام بنشاط رقم (2) على خريطة فلسطين الصماء بعد توزيعهم في مجموعات، ثم يقوم المعلم باستعراض هذه الأفكار بشكل نهائي وتدوينها على السبورة بشكل مرتب ومتسلسل.

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

يقوم المعلم بالتأكد من اكتساب الطلبة للخبرات الجديدة حول الموضوع الجديد من خلال توجيه بعض الأسئلة ثم يثني المعلم على الطلبة ويعززهم.

الواجب البيتي: يكلف المعلم الطلبة بإتمام المهمات البيتية المتعلقة بموضوع الدرس وتسليمها في الحصة القادمة.

خطة يومية
خطة نموذجية لتدريس موضوع (تضاريس فلسطين)
وفقاً الى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم
المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الصف \ العاشر

الموضوع\ الأغوار
اليوم والتاريخ \ \ 2017
5 حصص

• الأهداف :

- أن يكون الطالب قادراً على أن :
- 1- يصنف أشكال تضاريس فلسطين.
 - 2- يتتبع امتداد تضاريس فلسطين.
 - 3- يوضح أهمية تضاريس فلسطين.
 - 4- يسمي أشهر المدن الموجودة في كل مظهر تضاريسي.

• الوسائل التعليمية:

- 1- خريطة فلسطين الطبيعية.
- 2- صور لأشكال التضاريس المختلفة.
- 3- مجسم خريطة فلسطين الطبيعية.
- 4- خريطة فلسطين الصماء.

الحصّة الرابعة: (الأغوار)

خطوات الدرس:

المرحلة الأولى: التمهيد (5 دقائق)

يتم عرض المنظم المتقدم عبارة عن مجسم خريطة تضاريس فلسطين وتوجيه بعض الأسئلة في محاولة لربط ما تعلمه الطلبة سابقاً مع الموضوع الجديد.
يتم عمل حوار ومناقشة مع الطلبة لإستثارة دافعيتهم للتعلم الجديد ويقوم المعلم بتوجيه بعض الأسئلة

1. ما المناطق السياحية التي تزورونها في وطنكم فلسطين في فترة الإجازة الصيفية وفي فترة إجازة فصل الشتاء؟
2. لماذا يفضل الناس زيارة مدينة أريحا في فصل الشتاء؟

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه الخطوة يقول المعلم للطلبة:

" تتميز تربة الأغوار بارتفاع نسبة ملوحتها "

يقوم المعلم بمناقشة الطلبة ومحاورتهم والتوصل الى استنتاج ان الأغوار تنخفض عن مستوى سطح البحر، بالإضافة الى بُعدها عن المسطحات المائية.
يقوم المعلم بإجراء حوار ومناقشة مع الطلبة ثم يدون الجمل التالية على السبورة ويناقشهم فيها ويستمع اليهم:

1. مدينة اريحا من المناطق التي يكثر زيارتها في فصل الشتاء .
2. تقع مدينة اريحا في منطقة منخفضة من سطح البحر.
3. تسمى المنطقة المنخفضة التي تقع فيها مدينة اريحا الأغوار.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

يقوم المعلم بتكليف الطلبة بتأمل العبارات المدونة على السبورة للإجابة عن الأسئلة التي سيوجهها لهم.

المرحلة الرابعة: التطبيق (7 دقائق)

في هذه الخطوة يعطي المعلم الفرصة للطلبة للإجابة عن الأسئلة التي وجهها اليهم من أجل محاولة تقريبهم من الحلول وتحفيزهم على المشاركة.

1. بماذا تمتاز الأغوار؟
2. في أي جزء من فلسطين تقع الأغوار؟ وما هو امتدادها؟
3. ما التحديات التي تواجه الاغوار من الاحتلال الصهيوني؟
4. اين يقع البحر الميت بالنسبة لمدينة اريحا؟
5. كيف نحمي البحر الميت من الجفاف؟

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

يتم في هذه الخطوة صياغة الافكار بشكل نهائي ويعزز المعلم الطلبة ويشكرهم.

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة بلغتهم الخاصة عما تعلموه، ثم يقوم المعلم باستعراض الأفكار بشكل نهائي ويعزز المعلم الطلبة .

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

يقوم المعلم بالتأكد من اكتساب الطلبة للخبرات الجديدة حول موضوع (الأغوار) من خلال القيام بنشاط رقم (1) وتوجيه بعض الاسئلة، والتوصل مع الطلبة أن الأغوار تنخفض عن مستوى سطح البحر، بالإضافة الى بعدها عن المسطحات المائية، ثم يثني المعلم على أداء الطلبة ويعززهم.

الواجب البيتي: يطلب المعلم من الطلبة مراجعة الموضوع وحل الاسئلة الخاصة به وتكليفهم بمهمات اضافية.

خطة يومية

خطة نموذجية لتدريس موضوع (تضاريس فلسطين)
وفقاً الى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم
المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الموضوع\ هضبة النقب
اليوم والتاريخ \ \ \ 2017
5 حصص

• الأهداف :

أن يكون الطالب قادراً على أن :

- 1- يصنف أشكال تضاريس فلسطين.
- 2- يتتبع امتداد تضاريس فلسطين.
- 3- يوضح أهمية تضاريس فلسطين.
- 4- يسمي أشهر المدن الموجودة في كل مظهر تضاريسي.

• الوسائل التعليمية:

- 1- خريطة فلسطين الطبيعية.
- 2- صور لأشكال التضاريس المختلفة.
- 3- مجسم خريطة فلسطين الطبيعية.
- 4- خريطة فلسطين الصماء.

الحصّة الخامسة (هضبة النقب)

خطوات الدرس:

المرحلة الأولى: التمهيد (5 دقائق)

في هذه المرحلة يقسم المعلم الطلبة الى مجموعات، ويعرض عليهم المنظم المتقدم وهو عبارة عن خريطة فلسطين الطبيعية ويسألهم عن المنطقة الجنوبية من فلسطين

ماذا تسمى المنطقة التي تشغل مساحة النصف الجنوبي من فلسطين ؟

يسمى المعلم الإجابات من الطلبة ويصن مع الطلبة الى استنتاج أن الجزء الجنوبي من فلسطين والذي يكون على شكل مثلث يسمى منطقة النقب.

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه المرحلة يستمر المعلم بعرض خريطة فلسطين ثم يقوم بعدها بالمناقشة والحوار مع الطلبة ويدون بعض الجمل والعبارات على السبورة لتعريف الطلبة بالموضوع الجديد.

- 1.تشكل هضبة النقب نصف مساحة فلسطين تقريباً.
- 2.تتخذ هضبة النقب الشكل القريب من المثلث الذي قاعدته في الجزء الشمالي ورأسه في خليج العقبة.
- 3.تمتاز هضبة النقب بمناخها الصحراوي وتنوع مظاهر سطحها.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

في هذه الخطوة يتم تكليف الطلبة بتأمل الأفكار والمعلومات السابقة وربطها بالمشكلة ليتسنى لهم الإجابة عن الأسئلة فيما بعد.

المرحلة الرابعة: التشخيص (7 دقائق)

في هذه الخطوة يقوم المعلم بإعطاء الفرصة للطلبة القيام بنشاط رقم (1) في ورقة العمل الخاص بخريطة فلسطين الطبيعية من أجل محاولة تقريبهم الى الحلول وتحفيزهم على المشاركة.

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة يتم صياغة الأفكار بشكل نهائي.

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

عند اقتراب الطلبة من امتلاك الخبرات المتعلقة بموضوع (هضبة النقب) يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة بلغتهم الخاصة عما تعلموه، ثم يستعرض الافكار بشكل نهائي على السبورة بخط واضح وبطريقة متسلسلة ومرتبطة.

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

في هذه الخطوة يقوم المعلم بالتأكد من اكتساب الطلبة للخبرات الجديدة من خلال القيام بنشاط رقم (2) عبارة عن خريطة مفاهيمية شاملة ما تم تعلمه بالحصص السابقة الخاصة بموضوع (تضاريس فلسطين).

الواجب البيتي: يطلب المعلم من الطلبة مراجعة الموضوع وحل الاسئلة الخاصة به وتكليفهم بمهام اضافية.

خطة يومية

خطة نموذجية لتدريس موضوع (مدن فلسطينية)
وفقاً إلى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم
المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الموضوع\ المدن الفلسطينية وتوزعها الجغرافي "مدينة القدس"
اليوم والتاريخ \ \ \ 2017
الصف \ العاشر
6 حصص

• الأهداف :

أن يكون الطالب قادراً على أن :

- 1- يتعرف إلى أسماء المدن الفلسطينية وتوزيعها من خلال خريطة فلسطين.
 - 2- يستنتج الأهمية الدينية والتاريخية والحضارية لبعض المدن الفلسطينية.
 - 3- يبين انتهاكات الاحتلال الصهيوني في بعض المدن الفلسطينية.
- الوسائل التعليمية:

خريطة فلسطين السياسية

صور للمناطق الأثرية والحضارية والتاريخية في فلسطين.

• الحصة الأولى (المدن الفلسطينية وتوزعها الجغرافي "مدينة القدس")

خطوات الدرس :

المرحلة الأولى : التمهيد (5 دقائق)

يتم في هذه المرحلة عرض المنظم المتقدم عبارة عن خريطة المدن الفلسطينية لربط خبرات المتعلمين السابقة بالموضوع الجديد.
ثم يطرح المعلم على الطلبة السؤال الآتي:
ما دلالة وجود المدن الفلسطينية منذ القدم؟
يتلقى المعلم الاجابات من الطلبة ويناقشها ويبدأ بطرح مجموعة من الاسئلة التي تربط بين خبرات المتعلمين السابقة والموضوع الجديد
1- ما الحضارات التي تعاقبت على فلسطين عبر التاريخ؟
2- هل أسهمت الحضارة العربية الاسلامية في اعمار المدن الفلسطينية؟
ثم يقول المعلم للطلبة الآن سوف نتعرف على موضوع جديد وهو مدينة القدس.

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه المرحلة يقول المعلم للطلبة:

(تعرضت مدينة القدس للاحتلال عدة مرات)

ويقوم المعلم بمناقشة الطلبة ومحاورتهم والتوصل معهم الى استنتاج أن مدينة القدس تعتبر حلقة وصل بين جميع المدن الفلسطينية وترتبط معها بشبكة طرق برية، وللقدس اهمية دينية وتاريخية وحضارية عظيمة، ثم يدون المعلم بعض الجمل والعبارات على السبورة
1- لكل مدينة فلسطينية اهمية تاريخية وحضارية تميزها عن غيرها من المدن.
2- تقع مدينة القدس عاصمة فلسطين في المنطقة الجبلية الوسطى وتبعد عن البحر. المتوسط حوالي 55 كم، وترتفع عن مستواه بنحو (780م) وتبعد عن البحر الميت حوالي 22 كم.

- 3- تجاور مدينة القدس من جهة الشرق مدينة اريحا، ومن الغرب مدينتي اللد والرملة، ومن جهة الشمال تجاور مدينة رام الله، ومن جهة الجنوب مدينة بيت لحم.
- 4- للقدس أهمية دينية عظيمة، حيث ارتبطت هذه الأهمية بالديانات السماوية والاماكن الدينية المقدسة.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

يقوم المعلم بتكليف الطلبة بتأمل الجمل السابقة وربطها بالمشكلة ليتسنى لهم الاجابة عن الأسئلة الواردة في نشاط رقم (1) في ورقة العمل.

المرحلة الرابعة: التشخيص (7 دقائق)

في هذه الخطوة يعطي المعلم للطلبة ورقم العمل للقيام بنشاط رقم (1) ليتسنى لهم بعدها الاجابة عن الأسئلة التي يوجهها لهم المعلم حيث يقتصر دوره على تقريب الطلبة من الحل وتحفيزهم على المشاركة مع اختيار الحلول الصحيحة وتدوينها على السبورة لغرض مناقشتها.

- 1- لماذا عرفت مدينة القدس باسم مدينة ييوس؟
- 2- من اطلق على القدس اسم ايلياء؟
- 3- ما المقصود بالعهد العبرية؟

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة يتم بلورة اجابات الطلبة للموضوع بصياغة نهائية ويقوم المعلم بتوجيه اسئلة اضافية للطلبة بناء على ما تقدم

- 1- ما اسم المعركة التي خاضها المسلمون ضد الفرنجة؟
- 2- ما اسم القائد المسلم الذي انتصر على الفرنجة وحرر مدينة القدس عام 1187م؟
- 3- متى خضعت القدس للاحتلال البريطاني؟
- 4- متى وقعت القدس تحت الاحتلال الصهيوني؟

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة وبعد اقتراب الطلبة من امتلاك الخبرات التعليمية الجديدة المتعلقة بموضوع المدن الفلسطينية وتوزيعها الجغرافي خاصة مدينة القدس يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة بلغتهم الخاصة عما تعلموه، قبل استعراضها من قبل المعلم بشكل نهائي وتدوينها بشكل متسلسل على السبورة.

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

يتحقق المعلم من اكتساب الطلبة للخبرات التعليمية الجديدة من خلال توجيه بعض الأسئلة ثم يشكر المعلم الطلبة ويثني عليهم.

الواجب البيتي: يكلف المعلم الطلبة بعد توزيعهم في مجموعات بجمع معلومات عن مدينة القدس حسب العصور الاتية: الروماني، الكنعاني.

خطة يومية

خطة نموذجية لتدريس موضوع (مدن فلسطينية)

وفقاً إلى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم

المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر

الموضوع\ أهمية مدينة القدس واجراءات الاحتلال لتهويد مدينة القدس

الصف \ العاشر

اليوم والتاريخ \ \ 2017

6 حصص

• الأهداف :

أن يكون الطالب قادراً على أن :

1- يتعرف الى اسماء المدن الفلسطينية وتوزيعها من خلال خريطة فلسطين.

2- يستنتج الأهمية الدينية والتاريخية والحضارية لبعض المدن الفلسطينية.

3- يبين انتهاكات الاحتلال الصهيوني في بعض المدن الفلسطينية.

• الوسائل التعليمية:

خريطة فلسطين السياسية

صور للمناطق الاثرية والحضارية والتاريخية في فلسطين.

• الحصّة الثانية (أهمية مدينة القدس واجراءات الاحتلال لتهويد مدينة القدس)

خطوات الدرس :

المرحلة الأولى : التمهيد (5 دقائق)

يتم في هذه المرحلة عرض المنظم المتقدم عبارة عن الآية القرآنية الآتية:

(سبحانه الذي أسرى بعبد له ليلاً من المسجد الحرام الى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله)

لنريه من آياتنا انه هو السميع البصير (لربط خبرات المتعلمين السابقة بالموضوع

الجديد.

ثم يقوم المعلم بعدها بتكليف مجموعة من الطلبة بسرد أحداث واقعة الاسراء والمعراج

ويطرح المعلم على الطلبة السؤال الآتي:

لماذا تعد مدينة القدس أرضاً مباركة؟

يناقش المعلم الطلبة ويحاولهم ويبدأ بطرح مجموعة من الأسئلة التي تربط بين خبرات المتعلمين

والموضوع الجديد

1- ما المعالم الحضارية الأثرية التي تحتضنها مدينة القدس؟

2- ما الأماكن الدينية المقدسة الموجودة في مدينة القدس؟

3- على ماذا يطلق اسم المسجد الأقصى؟

4- على ماذا تشتمل منطقة الحرم القدسي المحاطة بالسور؟

5- متى قام الاحتلال الصهيوني باحتلال مدينة القدس؟

ثم يقول المعلم للطلبة الآن سوف نتعرف على موضوع جديد هو (أهمية مدينة القدس

واجراءات الاحتلال لتهويد مدينة القدس)

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه المرحلة يقول المعلم للطلبة:

(من المعلوم ان مدينة القدس تتعرض لانتهاكات الاحتلال الصهيوني بحق مقدساتها وسكانها)

ثم يقوم المعلم بمناقشة الطلبة ومحاورتهم والتوصل معهم الى استنتاج أن القدس لها أهمية دينية عظيمة، حيث ارتبطت هذه الأهمية بالديانات السماوية والأماكن الدينية المقدسة، كما تتبع أهميتها الحضارية من وجود المعالم التاريخية والاثريّة فيها، وهذا دفع الاحتلال الصهيوني للسيطرة عليها وتهويدها ومحاولة تفريغ المدينة من مواطنيها الفلسطينيين، وزيادة أعداد المستوطنين فيها.

ثم يدون المعلم بعض الجمل والعبارات على السبورة:

1- تشتمل منطقة الحرم القدسي الشريف على الجامع القبلي المعروف بالمسجد الأقصى، ومسجد قبة الصخرة، ومسجد المصلى المرواني، وأبواب الحرم القدسي المغلقة والمفتوحة.

2- تعد مدينة القدس من الأماكن المقدسة عند المسيحيين، حيث يوجد فيها كنيسة القيامة التي بناها الامبراطور الروماني قسطنطين، وأمه الملكة هيلانه.

3- تشتهر مدينة القدس بالأسواق القديمة مثل: باب القطنين، وباب العمود، والعطارين.

4- يحيط سور القدس بالبلدة القديمة والذي تعرض للخراب عدة مرات، حتى أمر السلطان العثماني سليمان القانوني ببنائه، وله سبعة ابواب مفتوحة وأربعة مغلقة.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

يقوم المعلم في هذه المرحلة بتكليف الطلبة بتأمل الجمل السابقة وربطها بالمشكلة ليتسنى لهم الإجابة عن الأسئلة التي سيوجهها لهم .

المرحلة الرابعة: التشخيص (7 دقائق)

في هذه الخطوة يعطي المعلم للطلبة ورقة عمل رقم (2) للقيام بالنشاط رقم (1) ونشاط رقم (2) ثم يجيبوا بعدها على الاسئلة التي يوجهها لهم المعلم حيث يقتصر دوره على تقريب الطلبة من الإجابة وتحفيزهم على المشاركة وتدوين الإجابات الصحيحة على السبورة لغرض مناقشتها.

1- ما الفرق بين أبواب الحرم القدسي وبين أبواب سور القدس؟

2- ما أهمية بناء سور القدس؟

3- علام يدل تعرض سور القدس عدة مرات للتدمير قديماً؟

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة يتم بلورة الافكار للموضوع بشكل نهائي وبصيغته النهائية، ثم يعزز المعلم الطلبة ويشكرهم ويوجه لهم بعض الأسئلة

1- ما انتهاكات الاحتلال الصهيوني بحق اراضي مدينة القدس، والآثار المترتبة عليها؟

2- ما اهداف الحفريات الصهيونية المستمرة تحت المسجد الأقصى، والمخاطر المترتبة عليها؟

3- ما الصعوبات التي يعاني منها المواطنون المقدسيون بفعل الاحتلال الصهيوني؟

4- ما الوسائل والأساليب التي يستخدمها الاحتلال الصهيوني ضد سكان مدينة القدس لتفريغها منهم؟

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة وبعد اقتراب الطلبة من امتلاك الخبرات التعليمية الجديدة المتعلقة بموضوع أهمية مدينة القدس واجراءات الاحتلال لتهويد مدينة القدس، يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة بلغتهم الخاصة عما تعلموه، قبل استعراضها من قبل المعلم بشكل نهائي، وتدوينها بشكل متسلسل على السبورة.

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

في هذه الخطوة يتحقق المعلم من اكتساب الطلبة للخبرات التعليمية الجديدة من خلال توجيه بعض الأسئلة، في نشاط رقم (3)، ثم يشكر المعلم الطلبة ويثني عليهم.

الواجب البيتي: يكلف المعلم الطلبة بمراجعة الدرس، وحل التمرينات الخاصة به.

خطة يومية

خطة نموذجية لتدريس موضوع (مدن فلسطينية)

وفقاً إلى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم
المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الموضوع\ مدينتا الخليل وبيت لحم
اليوم والتاريخ \ \ \ 2017

6 حصص

الأهداف :

أن يكون الطالب قادراً على أن :

1. يتعرف الى اسماء المدن الفلسطينية وتوزيعها من خلال خريطة فلسطين.
2. يستنتج الأهمية الدينية والتاريخية والحضارية لبعض المدن الفلسطينية.
3. يبين انتهاكات الاحتلال الصهيوني في بعض المدن الفلسطينية.

الوسائل التعليمية:

خريطة فلسطين السياسية

صور للمناطق الاثرية والحضارية والتاريخية في فلسطين.

الحصّة الثالثة (مدينتا الخليل وبيت لحم)

خطوات الدرس :

المرحلة الأولى : التمهيد (5 دقائق)

يتم في هذه الخطوة عرض المنظم المتقدم عبارة عن السؤال الآتي:
هل تعتبر مدينتي الخليل وبيت لحم من مدن المنطقة الوسطى في فلسطين أم من مدن المنطقة الجنوبية؟

يبدأ المعلم بمحاورة الطلبة ومناقشتهم ثم يعرض عليهم خريطة المدن الفلسطينية ويطلب من الطلبة تأمل موقع مدينة الخليل ومدينة بيت لحم ويتوصل معهم الى استنتاج أن مدينتي الخليل وبيت لحم من مدن المنطقة الوسطى في فلسطين ثم يقول المعلم للطلبة: تعرفنا في الحصّة السابقة على موضوع موقع مدينة القدس وأهميتها ثم يبدأ بطرح مجموعة من الأسئلة التي تربط بين ما لديهم من معلومات سابقة مع ما سيتم عرضه بالموضوع الجديد.

- 1- أين تقع مدينة الخليل بالنسبة لمدينة القدس؟
- 2- كم تبعد مدينة الخليل عن مدينة القدس؟
- 3- كم تبعد مدينة بيت لحم عن مدينة القدس؟
- 4- أين تقع مدينة الخليل بالنسبة لمدينة بيت لحم؟
- 5- ما أهمية موقع مدينتي الخليل وبيت لحم المتوسط؟
- 6- لماذا سميت الخليل بهذا الاسم؟

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه المرحلة يقول المعلم للطلبة:

تعاني مدينة الخليل من السياسة الاحتلالية الصهيونية المتمثلة في اقامة الاحزمة الاستيطانية حولها، والأحياء الاستيطانية في قلبها، وإغلاق عدد من شوارعها.

ثم يبدأ المعلم بمناقشة الطلبة ومحاورتهم والتوصل معهم الى استنتاج أن:

مدينة الخليل مدينة تاريخية ودينية مهمة، ومواقعها الأثرية المتمثلة في البلدة القديمة وتل الرميّة، تدل على تاريخها العربي العريق، وهذا دفع الاحتلال الصهيوني للسيطرة عليها وتقسيم الحرم الابراهيمي ومنع الأذان، والسماح للمستوطنين بأداء شعائرهم الدينية في الحرم الابراهيمي.

ثم يدون المعلم بعض الجمل والعبارات على السبورة:

1. يعتبر مسجد الحرم الابراهيمي الشريف الذي بني في العهد الاسلامي، من اهم معالم مدينة الخليل، وتعتبر بركة السلطان الموجودة جنوب غرب المسجد من أهم معالمه.
2. تقع قرب حرم المسجد الإبراهيمي التكية الإبراهيمية التي تقدم الطعام المجاني للأسر المحتاجة طوال العام.
3. تمتاز الخليل بمعالم علمية وثقافية مهمة منها جامعة الخليل ومتحف الخليل.
4. تشتهر مدينتي الخليل وبيت لحم بصناعة الزجاج والفخار والصناعات السياحية والتحف الخشبية والمطرزات.
5. لمدينة بيت لحم أهمية دينية كبيرة عند المسيحيين ويوجد فيها كنيسة المهد، ومعالم أثرية مثل برك سليمان.
6. يعتمد اقتصاد مدينة بيت لحم بشكل كبير على السياحة.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

يكلف المعلم الطلبة بتأمل الأفكار والمعلومات السابقة وربطها بالمشكلة من اجل تمكينهم من الاجابة عن الأسئلة فيما بعد.

المرحلة الرابعة: التشخيص (7 دقائق)

في هذه الخطوة يعطي المعلم للطلبة ورقة عمل رقم (3) للقيام بنشاط رقم (1) ثم يوجه لهم المعلم مجموعة من الأسئلة حيث يقتصر دوره على تقريب الطلبة من الاجابة وتحفيزهم على المشاركة وتدوين الاجابات الصحيحة على السبورة لغرض مناقشتها.

- 1- ما الاسم الكنعاني لمدينة الخليل؟
- 2- ماذا تعرف عن مجزرة الحرم الابراهيمي؟
- 3- بماذا تفسر زيارة أعداد كبيرة من المسيحيين في العالم مدينة بيت لحم؟

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة يتم بلورة اجابات الطلبة للموضوع بصياغة نهائية ويقوم المعلم بتوجيه اسئلة اضافية للطلبة بناء على ما تقدم.

- 1- بماذا تتمثل ممارسات الاحتلال الصهيوني في مدينة الخليل؟
- 2- ما أهداف الاحتلال الصهيوني من اجراءاته التعسفية في مدينة الخليل؟
- 3- ما انتهاكات الاحتلال الصهيوني لحقوق الانسان في مدينة الخليل؟

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة وبعد اقتراب الطلبة من الحلول وامتلاك الخبرات التعليمية الجديدة حول موضوع ومدينتي الخليل وبيت لحم يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة بلغتهم الخاصة عن الآثار المترتبة عن انتهاكات الاحتلال الصهيوني في مدينة الخليل بالإضافة الى أهم ما تعلموه، قبل استعراضها من قبل المعلم بشكل نهائي وتدوينها بشكل متسلسل على السبورة.

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

قبل البدء بحل التمرينات، يتحقق المعلم من اكتساب الطلبة للخبرات التعليمية الجديدة من خلال توجيه بعض الأسئلة، ثم يشكر المعلم الطلبة ويثني عليهم.

الواجب البيتي: يكلف المعلم الطلبة بعد توزيعهم الى مجموعات بإحضار موضوعات خاصة بـ:

- 1- الأهمية الدينية لمدينة بيت لحم وأثرها على اقتصادها.
- 2- أهم الصناعات التي تشتهر فيها مدينة بيت لحم.
- 3- مظاهر العيش المشترك بين المسيحيين والمسلمين في مدينة بيت لحم.
- 4- أهم المعالم الدينية والتاريخية في مدينة الخليل.

خطة يومية

خطة نموذجية لتدريس موضوع (مدن فلسطينية)

وفقاً إلى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم
المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الموضوع\ مدينتا يافا وغزة
اليوم والتاريخ \ \ 2017

6 حصص

• الأهداف :

أن يكون الطالب قادراً على أن :

- 1- يتعرف الى اسماء المدن الفلسطينية وتوزيعها من خلال خريطة فلسطين.
 - 2- يستنتج الأهمية الدينية والتاريخية والحضارية لبعض المدن الفلسطينية.
 - 3- يبين انتهاكات الاحتلال الصهيوني في بعض المدن الفلسطينية.
- الوسائل التعليمية:

خريطة فلسطين السياسية

صور للمناطق الاثرية والحضارية والتاريخية في فلسطين.

• الحصة الرابعة (مدينتا يافا وغزة)

خطوات الدرس :

المرحلة الأولى : التمهيد (5 دقائق)

يتم في هذه الخطوة عرض المنظم المتقدم عبارة عن السؤال الآتي:

ما أهم المدن الساحلية الفلسطينية؟

يتلقى المعلم إجابات من الطلاب ويسألهم ويكرّمهم عليها ثم يعرض عليهم خريطة المدن الفلسطينية ليربط ما لديهم من خبرات مع الموضوع الجديد ويبدأ بطرح مجموعة من الأسئلة عليهم:

- 1- ما المدينة الفلسطينية التي يطلق عليها عروس البحر؟
- 2- عن أي مدينة فلسطينية قال نابليون العبارة التالية (إنها بوابة آسيا، ومدخل افريقيا)؟

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه المرحلة يقول المعلم للطلبة:

من المعلوم أن المدن الساحلية الفلسطينية تخضع لسيطرة الاحتلال الصهيوني بشكل كامل مثل مدينة يافا، أو بشكل جزئي مثل مدينة غزة الساحلية. يقوم المعلم بمناقشة الطلبة ومحاورتهم والتوصل معهم الى استنتاج أن أهمية الموقع الجغرافي لهذه المدن الساحلية ووقوعها على ساحل البحر المتوسط، وأهميتها التجارية، من اهم الأسباب التي دفعت الاحتلال للسيطرة عليها. ثم يدون المعلم بعض الجمل والعبارات على السبورة

- 1- تعتبر مدينة يافا بوابة بحرية وتجارية تصل فلسطين بالعالم الخارجي.
- 2- من أشهر معالم مدينة يافا مسجد المحمودية، ومسجد حسن بك، وساحة برج الساعة.
- 3- تقع مدينة غزة في الطرف الجنوبي للساحل الفلسطيني على البحر المتوسط.
- 4- شكلت مدينة غزة معبراً ومقراً للجيش والتجار بين قارتي آسيا وافريقيا.

- 5- أطلق على مدينة غزة في العصر الاسلامي اسم (غزة هاشم).
- 6- تتكون مدينة غزة من عدة أحياء مثل: حي الدرج، حي الشيخ رضوان، ويوجد فيها عدد من المعالم الأثرية مثل المسجد العمري الكبير ومسجد السيد هاشم.
- 7- تشتهر مدينتي يافا وغزة بصيد الأسماك، وزراعة الحمضيات التي تصدر لدول العالم.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

يقوم المعلم في هذه المرحلة بتكليف الطلبة بتأمل الجمل السابقة وربطها مع المشكلة ليتسنى لهم الاجابة عن الأسئلة التي سيوجهها لهم المعلم.

المرحلة الرابعة: التشخيص (7 دقائق)

في هذه الخطوة يعطي المعلم للطلبة ورقة العمل رقم (4) للقيام بنشاط رقم (1) ليتسنى لهم بعدها الاجابة عن الاسئلة التي يوجهها لهم المعلم حيث يقتصر دوره على تقريب الطلبة من الحل وتحفيزهم على المشاركة مع اختيار الحلول الصحيحة وتدوينها على السبورة لغرض مناقشتها.

- 1- ما الاسم الكنعاني لمدينتي يافا وغزة؟
- 2- كم تبعد مدينة يافا عن مدينة القدس؟
- 3- من هو الإمام الذي ولد في مدينة غزة؟

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة يتم بلورة الأفكار للموضوع بشكل نهائي وبصيغته النهائية، ثم يعزز المعلم الطلبة ويشكرهم ويوجه لهم بعض الأسئلة

- 1- متى خضعت مدينة غزة للاحتلال البريطاني؟
- 2- متى خضعت مدينة غزة للاحتلال الاسرائيلي؟
- 3- بماذا تتمثل ممارسات الاحتلال الصهيوني في مدينة غزة؟
- 4- ما أهداف الاحتلال الصهيوني من ممارساته الهمجية في مدينة غزة؟

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة وبعد اقتراب الطلبة من امتلاك الخبرات التعليمية الجديدة المتعلقة بموضوع (مدينتي يافا وغزة) يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة بلغتهم الخاصة عما تعلموه، قبل استعراضها من قبل المعلم بكل نهائي وتدوينها بشكل متسلسل على السبورة.

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

قبل البدء بحل التمرينات، يتحقق المعلم من اكتساب الطلبة للخبرات التعليمية الجديدة من خلال توجيه بعض الأسئلة، ثم يشكر المعلم الطلبة ويثني عليهم.

الواجب البيتي: يكلف المعلم الطلبة بعد توزيعهم الى مجموعات، بجمع معلومات اضافية عن مدينتي يافا وغزة وصور لأهم المعالم الموجودة فيها.

خطة يومية

خطة نموذجية لتدريس موضوع (مدن فلسطينية)
وفقاً إلى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم
المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الموضوع\ مدن فلسطينية
اليوم والتاريخ \ \ \ 2017
الصف \ العاشر
6 حصص

• الأهداف :

أن يكون الطالب قادراً على أن :

- 1- يتعرف الى اسماء المدن الفلسطينية وتوزيعها من خلال خريطة فلسطين.
- 2- يستنتج الأهمية الدينية والتاريخية والحضارية لبعض المدن الفلسطينية.
- 3- يبين انتهاكات الاحتلال الصهيوني في بعض المدن الفلسطينية.

• الوسائل التعليمية:

خريطة فلسطين السياسية
صور للمناطق الاثرية والحضارية والتاريخية في فلسطين.
• الحصة الخامسة (مدينة نابلس)

خطوات الدرس :

المرحلة الأولى : التمهيد (5 دقائق)

يتم في هذه الخطوة عرض المنظم المتقدم عبارة عن السؤال الآتي:

ما المدينة الفلسطينية التي تشكل حلقة وصل بين مدن شمال فلسطين وجنوبها؟

يتلقى المعلم الاجابات من الطلبة ويناقشهم ويحاولهم، ثم يعرض عليهم خريطة المدن الفلسطينية لربط ما لديهم من خبرات سابقة مع الموضوع الجديد، ويبدأ بطرح مجموعة من الأسئلة عليهم:

- 1- أين تقع مدينة نابلس؟
- 2- كم تبعد مدينة نابلس عن مدينة القدس؟
- 3- من بنى مدينة نابلس؟
- 4- كم مرة خضعت مدينة نابلس للاحتلال على مر العصور؟

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه المرحلة يقول المعلم للطلبة:

من المعلوم أن مدينة نابلس شهدت توسع عمراني واصبحت تمتد على سفوح جبلي عيبال و جرزيم.

يقوم المعلم بمناقشة الطلبة ومحاورتهم والتوصل معهم الى استنتاج أن مدينة نابلس تقع في الجزء الشمالي من فلسطين، وتشكل حلقة وصل بين مدن شمال فلسطين وجنوبها، وتمتد مدينة نابلس بين جبلي عيبال وجرزيم، وهذا جعل من موقعها أهمية استراتيجية،

- وتعاقب على احتلالها والسيطرة عليها الرومان والصليبيون، وفتحها المسلمون، ثم خضعت للاحتلال البريطاني والصهيوني.
- ثم يدون المعلم بعض الجمل والعبارات على السبورة
- 1- بنى الكنعانيون مدينة نابلس فوق تل بلاطة شرقي المدينة الحالية.
 - 2- سيطر الرومان على مدينة نابلس عام 63 ق.م واطلقوا عليها اسم (نيابلس).
 - 3- فتح المسلمون مدينة نابلس على يد عمرو بن العاص، ثم حررها صلاح الدين الأيوبي بعد أن احتلها الصليبيون.
 - 4- تتميز مدينة نابلس بوجود الطائفة السامرية فيها.
 - 5- تعد مدينة نابلس مركزاً تجارياً وصناعياً رئيسياً في فلسطين.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

يقوم المعلم في هذه المرحلة بتكليف الطلبة بتأمل الجمل السابقة وربطها مع المشكلة ليتسنى لهم الاجابة عن الأسئلة التي سيوجهها لهم المعلم .

المرحلة الرابعة: التشخيص (7 دقائق)

في هذه الخطوة يعطي المعلم للطلبة ورقة العمل رقم (5) للقيام بنشاط رقم (1) ليتسنى لهم بعدها الاجابة عن الاسئلة التي يوجهها لهم المعلم حيث يقتصر دوره على تقريب الطلبة من الحل وتحفيزهم على المشاركة مع اختيار الحلول الصحيحة وتدوينها على السبورة لغرض مناقشتها.

- 1- ما الاسم الكنعاني لمدينة نابلس؟
- 2- ماذا يعني الاسم الروماني (نيابلس)؟

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة يتم بلورة الأفكار للموضوع بشكل نهائي وبصيغته النهائية، ثم يعزز المعلم الطلبة ويشكرهم ويوجه لهم بعض الأسئلة

- 1- متى خضعت مدينة نابلس للاحتلال البريطاني؟
- 2- متى خضعت مدينة نابلس للاحتلال الاسرائيلي؟
- 3- بماذا تتمثل ممارسات الاحتلال الصهيوني في مدينة نابلس؟

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة وبعد اقتراب الطلبة من امتلاك الخبرات التعليمية الجديدة المتعلقة بموضوع (مدينة نابلس) يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة بلغتهم الخاصة عما تعلموه، قبل استعراضها من قبل المعلم بكل نهائي وتدوينها بشكل متسلسل على السبورة.

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

قبل البدء بحل التمرينات، يتحقق المعلم من اكتساب الطلبة للخبرات التعليمية الجديدة من خلال توجيه بعض الأسئلة، ثم يشكر المعلم الطلبة ويثني عليهم.

الواجب البيتي: يكلف المعلم الطلبة بعد توزيعهم الى مجموعات، بجمع معلومات اضافية عن مدينة نابلس وصور لأهم المعالم الموجودة فيها.

خطة يومية

خطة نموذجية لتدريس موضوع (مدن فلسطينية)

وفقاً إلى الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم
المادة\ جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر
الموضوع\ مدن فلسطينية
اليوم والتاريخ \ \ \ 2017
6 حصص

• الأهداف :

أن يكون الطالب قادراً على أن :

- 1- يتعرف إلى أسماء المدن الفلسطينية وتوزيعها من خلال خريطة فلسطين.
- 2- يستنتج الأهمية الدينية والتاريخية والحضارية لبعض المدن الفلسطينية.
- 3- يبين انتهاكات الاحتلال الصهيوني في بعض المدن الفلسطينية.

• الوسائل التعليمية:

خريطة فلسطين السياسية

صور للمناطق الاثرية والحضارية والتاريخية في فلسطين.

• الحصة السادسة (أريحا ومدينتا رام الله والبيرة)

خطوات الدرس :

المرحلة الأولى : التمهيد (5 دقائق)

يتم في هذه الخطوة عرض المنظم المتقدم عبارة عن العبارة الآتية:

تُعد مدينة أريحا أخفض مدينة في العالم

ينص المنظم على أن أريحا هي المدينة التي تقع على مستوى سطح البحر في فلسطين.

تُعد حلقة وصل بين مدن شمال فلسطين وجنوبها، ما اسم هذه المدينة؟

ثم يعرض عليهم خريطة المدن الفلسطينية ليربط ما لديهم من خبرات مع الموضوع الجديد ويبدأ بطرح مجموعة من الأسئلة عليهم:

- 1- أين تقع مدينة أريحا؟
- 2- كم تبعد مدينة أريحا عن البحر الميت؟
- 3- كم تبعد مدينة أريحا عن مدينة القدس؟
- 4- كم تبعد مدينة أريحا عن مدينة رام الله؟
- 5- كم تتخفّض مدينة أريحا عن مستوى سطح البحر؟

المرحلة الثانية: عرض المشكلة (8 دقائق)

في هذه المرحلة يقول المعلم للطلبة:

على الرغم من المسافة القصيرة التي تفصل بين مدينتي أريحا ورام الله إلا أن مدينة أريحا تعتبر مشتی فلسطين ومدينة رام الله مصيفها .

يقوم المعلم بمناقشة الطلبة ومحاورتهم والتوصل معهم إلى استنتاج أن انخفاض مدينة أريحا عن مستوى سطح البحر 276 متراً جعل منها أخفض مدينة في العالم، مما أثر على دفء مناخها في فصل الشتاء، ولذلك يأتي إليها الكثير من الزائرين في فصل

الشتاء، على عكس مدينة رام الله التي ترتفع حوالي 870 متراً عن مستوى سطح البحر وتقع ضمن سلسلة جبال القدس جعل منها مصيف للزائرين في فصل الصيف.

ثم يدون المعلم بعض الجمل والعبارات على السبورة

1- تتميز مدينة أريحا بانخفاضها عن مستوى سطح البحر المتوسط بحوالي 276 متراً، وتعد مدينة أريحا أقدم مدينة في التاريخ.

2- تعاقب على مدينة أريحا عدد من الحضارات ما أدى الى غناها بالمعالم الأثرية مثل قصر هشام، وتل السلطان، ودير قرنطل.

3- تتمتع مدينة أريحا بأهمية اقتصادية كونها مدينة سياحية، وتعتبر سلة فلسطين الغذائية.

4- تتبع أهمية أريحا من كونها حلقة وصل بين فلسطين والأردن، وتعتبر البوابة الشرقية لفلسطين.

5- تعد مدينة البيرة المدينة التوأم لمدينة رام الله، والأقدم تاريخياً.

6- تتمتع مدينتا رام الله والبيرة بأهمية علمية وثقافية.

المرحلة الثالثة: التأمل (دقيقتان)

يقوم المعلم في هذه المرحلة بتكليف الطلبة بتأمل الجمل السابقة وربطها مع المشكلة ليتسنى لهم الاجابة عن الأسئلة التي سيوجهها لهم المعلم

المرحلة الرابعة: التشخيص (7 دقائق)

في هذه الخطوة يعطي المعلم للطلبة ورقة العمل رقم (6) للقيام بنشاط رقم (1) ليتسنى لهم بعدها الاجابة عن الاسئلة التي يوجهها لهم المعلم حيث يقتصر دوره على تقريب الطلبة من الحل وتحفيزهم على المشاركة مع اختيار الحلول الصحيحة وتدوينها على السبورة لغرض مناقشتها.

1- ما الاسم الكنعاني لمدينة أريحا؟ وما معناه؟

2- ما سبب انخفاض مدينة أريحا عن مستوى سطح البحر؟

3- ما أهمية الموقع الجغرافي لمدينة أريحا، ومدينتي رام الله والبيرة؟

4- ما سبب تنوع المعالم الحضارية في مدينة أريحا؟

المرحلة الخامسة: صياغة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة يتم بلورة الأفكار للموضوع بشكل نهائي وبصيغته النهائية، ثم يعزز المعلم الطلبة ويشكرهم ويوجه لهم بعض الأسئلة

1- متى خضعت مدينة رام الله للاحتلال البريطاني؟

2- متى خضعت مدينة رام الله للاحتلال الاسرائيلي؟

3- بماذا تتمثل ممارسات الاحتلال الصهيوني في مدينة رام الله عام 2002م؟

4- أين تأسست أول اذاعة فلسطينية؟ ومتى؟

المرحلة السادسة: معالجة الحلول (5 دقائق)

في هذه الخطوة وبعد اقتراب الطلبة من امتلاك الخبرات التعليمية الجديدة المتعلقة بموضوع (أريحا ومدينتا رام الله والبيرة) يطلب المعلم من الطلبة كتابة فقرة بلغتهم الخاصة عما تعلموه، قبل استعراضها من قبل المعلم بكل نهائي وتدوينها بشكل متسلسل على السبورة.

المرحلة السابعة: التطبيق (3 دقائق)

قبل البدء بحل التمرينات، يتحقق المعلم من اكتساب الطلبة للخبرات التعليمية الجديدة من خلال توجيه بعض الأسئلة، ثم يشكر المعلم الطلبة ويثني عليهم.

الواجب البيئي: يكلف المعلم الطلبة بعد توزيعهم الى مجموعات، بجمع معلومات اضافية عن مدينتي أريحا ورام الله وصور لأهم المعالم الأثرية الموجودة فيها.

ملحق رقم (11) دليل الأنشطة التعليمية

تضاريس فلسطين

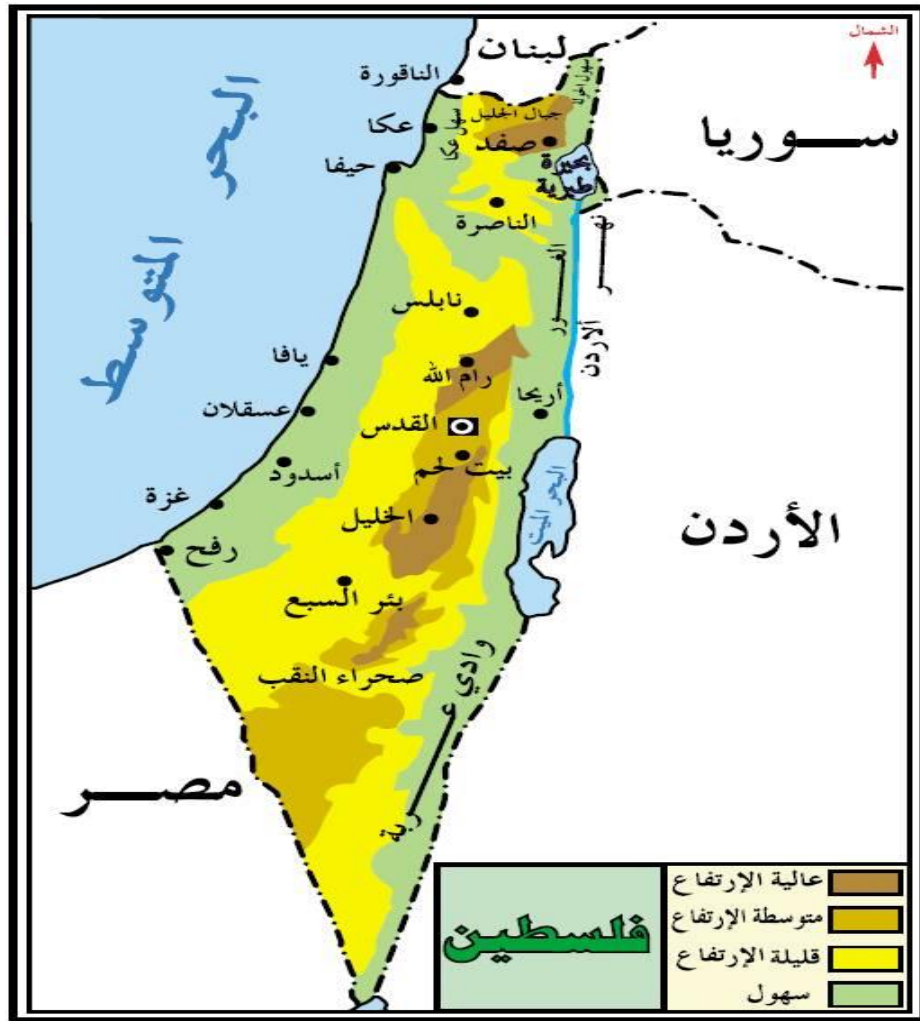
ورقة عمل رقم (1)

الدرس الثاني: تضاريس فلسطين

الحصة الأولى

نشاط رقم (1)

تأمل مفتاح خريطة فلسطين الطبيعية الموجودة امامك ثم اجب عن الأسئلة التي تليها:



نشاط (1)

1- الى ماذا يرمز اللون الأخضر في مفتاح الخريطة؟

2- الى ماذا يرمز اللون البني في مفتاح الخريطة؟

.....
3- الى ماذا يرمز اللون الأصفر في مفتاح الخريطة؟

.....
4- هل يمكن ان نميز بين مظاهر السطح على الخريطة؟ كيف؟

.....
5- عدد مظاهر السطح الموجودة على الخريطة؟

.....

نشاط رقم (2)

صمم خريطة مفاهيمية لأهم التضاريس في فلسطين.

ورقة عمل رقم (2)
الدرس الثاني: تضاريس فلسطين
الحصة الثانية

نشاط رقم (1)
أمامك مجموعة من الصور للسهول الساحلية والداخلية في وطنك فلسطين عليك التعرف عليها
وكتابة اسم كل سهل تحت الصورة الخاصة به.



.....



.....



.....
.....

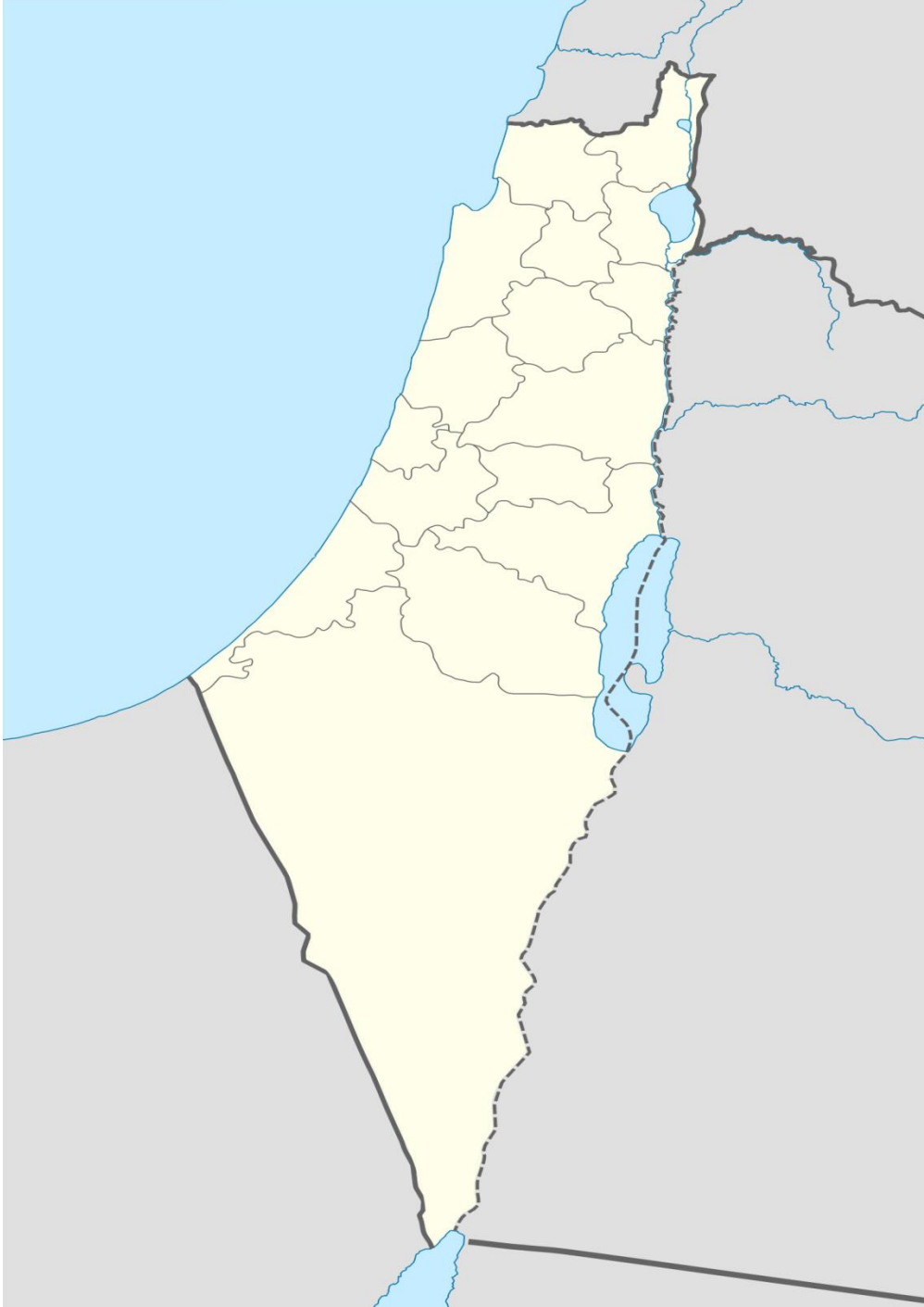
.....



.....

نشاط رقم (2)

أمامك خريطة فلسطين الصماء عليك أن تظل منطقة السهل الساحلي الفلسطيني.



نشاط رقم (3)

على خريطة فلسطين الصماء السابقة :

- 1- عين المواقع الآتية: نهر النعامين، نهر العوجا، وادي غزة.
- 2- حدد مواقع أربع مدن ساحلية واكتب أسماءها .

الحصة الثالثة

لاحظ خريطة فلسطين التالية المتعلقة بالمرتفعات الجبلية الفلسطينية وبين :

الشمال ↑

لبنان

سوريا

الناصرة

عكا

حيفا

القدس

رام الله

نابلس

أريحا

بيت لحم

الخليل

أسدود

عسقلان

يافا

غزة

رفح

بئر السبع

صحراء النقب

الأردن

الأردن

مصر

فلسطين

عالية الإرتفاع	■
متوسطة الإرتفاع	■
قليلة الإرتفاع	■
سهول	■

- أهمية المرتفعات الجبلية الفلسطينية.....
- التحديات التي تواجهها من الاحتلال الصهيوني

2- حدد مواقع أربع مدن جبلية واكتب اسماءها.



ورقة عمل رقم (4)

الدرس الثاني: تضاريس فلسطين

الحصة الرابعة

نشاط رقم (1)

نتوزع في مجموعات وعلى خريطة فلسطين الصماء

1- نطلل مناطق امتداد الأغوار الفلسطينية.

2- حدد مواقع كل من: سهل الحولة، بحيرة طبريا، نهر الأردن، البحر الميت، وادي عربة، بيسان، أريحا، أم الرشراش.



ورقة عمل رقم (5)

الدرس الثاني: تضاريس فلسطين

الحصة الخامسة

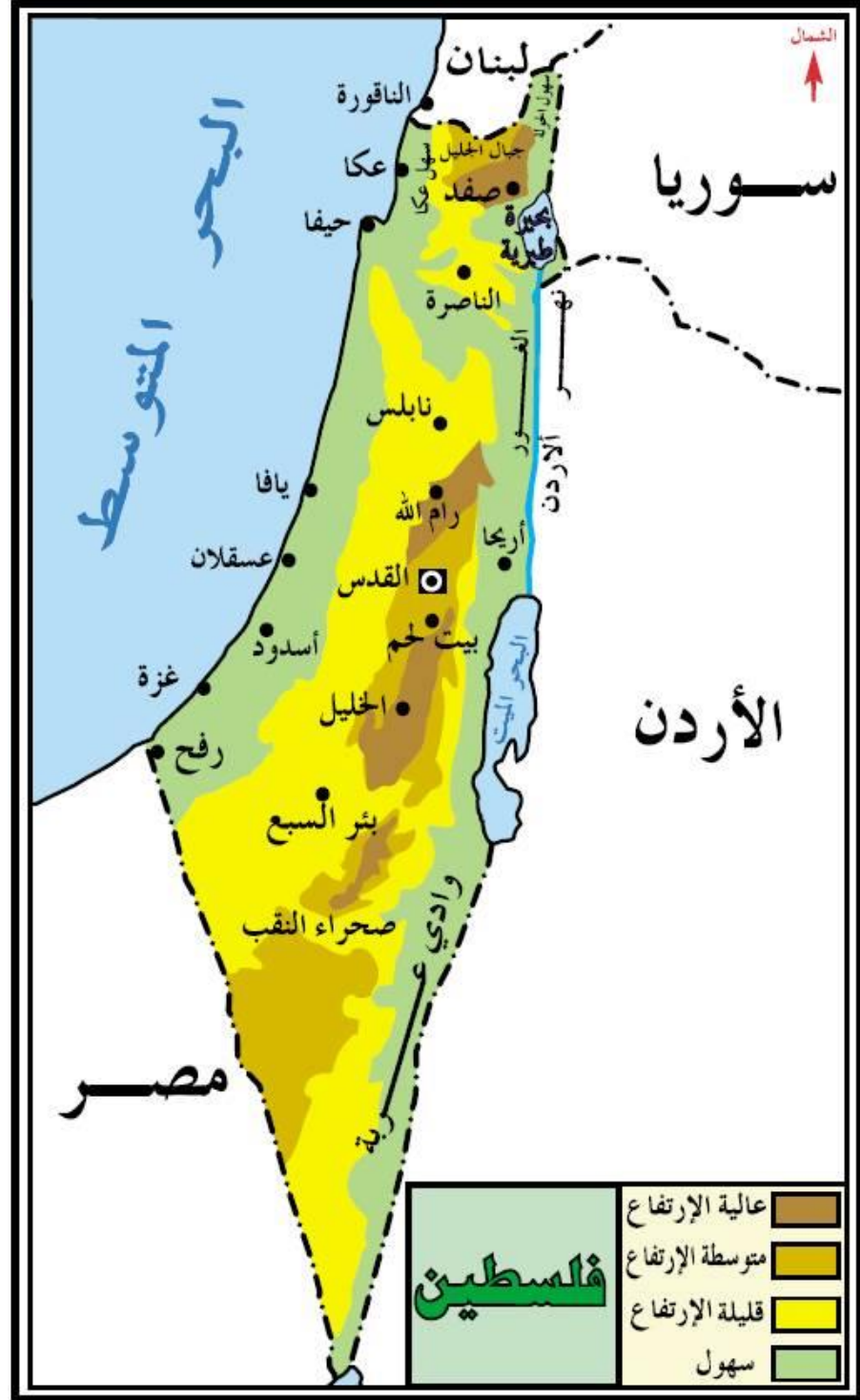
نشاط رقم (1)
صف شكل هضبة النقب

.....

نشاط رقم (2)
صمم خريطة مفاهيمية شاملة لتضاريس فلسطين والأمثلة عليها.

ورقة عمل رقم (1)
الدرس الخامس: مدن فلسطينية
الحصة الاولى

نشاط (1)
أجب عن الأسئلة الواردة بعد تأمل خريطة فلسطين :



نشاط (1)

1. ما أسماء المدن الفلسطينية الممتدة على السهل الساحلي؟
2. ما أسماء المدن الفلسطينية الموجودة على امتداد المناطق الجبلية؟
3. ما أسماء المدن الموجودة في منطقة الأغوار؟
4. ما اسم المدينة الموجودة في صحراء النقب؟
5. حدد الجهة التي تقع فيها مدينة القدس وحدد أسماء المدن الأقرب لمدينة القدس؟
6. حدد الجهة التي تقع فيها محافظتك بالنسبة لمدينة القدس؟

ورقة عمل رقم (2)
الدرس الخامس: مدن فلسطينية
الحصة الثانية

نشاط (1)

امامك مجموعة لأسماء ابواب الحرم القدسي المفتوحة والمغلقة ضعها في مكانها المناسب:
باب الأسباط، باب حطة، باب المغاربة، باب الجنائز، باب السلسلة، باب الرحمة

الابواب المغلقة	الابواب المفتوحة

نشاط (2) . امامك مجموعة لأسماء ابواب سور القدس المفتوحة والمغلقة ضعها في مكانها المناسب:
باب المثلث، باب النبي داود، باب الخليل، باب الزاوية، باب الساهرة، باب العمود، باب الجديد، باب المزدوج.

الابواب المغلقة	الابواب المفتوحة

نشاط (3)

عبر عن رأيك في المواقف الآتية:

- قيام الاحتلال الصهيوني ببناء جدار الضم والتوسع حول مدينة القدس.
- تقييد حرية الفلسطينيين في الوصول الى مدينة القدس.
- الاقتحامات المتكررة للمقدسات الدينية في مدينة القدس.

ورقة عمل رقم (3)
الدرس الخامس: مدن فلسطينية
الحصة الثالثة
نشاط (1)

أجب عن الأسئلة الآتية بناءً على ما لديك من تصور عن خريطة فلسطين:

1- حدد الجهة التي تقع فيها مدينة الخليل.

2- أذكر أسماء المدن الأقرب لمدينة الخليل.

3- حدد الموقع الجغرافي لمدينة بيت لحم.

4- أذكر أسماء المدن الأقرب لمدينة بيت لحم.

ورقة عمل رقم (4)
الدرس الخامس: مدن فلسطينية
الحصة الرابعة
نشاط (1)

أجب عن الأسئلة الآتية بناءً على ما لديك من تصور عن خريطة فلسطين:

1- حدد الجهة التي تقع فيها مدينة يافا ؟

2- حدد الجهة التي تقع فيها مدينة غزة؟

3- أذكر أسماء المدن الأقرب لمدينة يافا؟

4- أذكر أسماء المدن الأقرب لمدينة غزة؟

5- حدد الموقع الجغرافي لمدينة يافا؟

6- حدد الموقع الجغرافي لمدينة غزة؟

ورقة عمل رقم (5)

الدرس الخامس: مدن فلسطينية

الحصة الخامسة

نشاط رقم (1)

أرسم خريطة فلسطين، وأعين عليها المدن الفلسطينية الآتية:

*القدس *بيت لحم *الخليل *يافا *غزة *نابلس

ورقة عمل رقم (6)
الدرس الخامس: مدن فلسطينية
الحصّة السادسة

نشاط رقم (1)

أجب عن الأسئلة الآتية بناءً على ما لديك من تصور عن خريطة فلسطين:
1- حدد الجهة التي تقع فيها مدينة أريحا؟

2- حدد الجهة التي تقع فيها مدينة رام الله؟

3- أين تقع مدينة أريحا بالنسبة لمدينة القدس؟

4- أين تقع مدينة أريحا بالنسبة لمدينة رام الله؟

5- إذا أردت السفر من مدينة أريحا إلى مدينة القدس، في أي جهة ستصبح مدينة رام الله بالنسبة لك؟

ملحق رقم (12) قائمة محكمي أدوات الدراسة والمادة التعليمية

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اختبار القدرة المكانية	اختبار التنور الجغرافي	المادة التعليمية
عفيف زيدان	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس	✓	✓	
غسان الحلو	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس	✓	✓	✓
غسان سرحان	أستاذ مشارك	التربية العلمية	✓	✓	✓
ايناس ناصر	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	✓	✓	✓
محسن عدس	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	✓	✓	✓
غسان عمر	أستاذ مساعد	الفلسفة في علم الجغرافية	✓	✓	✓
رائد الحلبي	استاذ مساعد	نظم معلومات جغرافية GIS	✓	✓	✓
سهيل صالحة	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	✓	✓	✓
محمد محسن	دكتوراه	جغرافية حضرية	✓	✓	
مجدي العزة	بكالوريوس	جغرافيا ودراسات سكانية	✓	✓	✓
دعاء بدر	ماجستير	أساليب تدريس	✓	✓	✓
سامي المصري	ماجستير	أساليب تدريس	✓	✓	✓
بكر غروف	بكالوريوس	جغرافيا ودراسات مدن	✓	✓	✓

فهرس الملاحق:

رقم الملحق	الجدول	الصفحة
1	كتاب تسهيل المهمة موجه لمديرية تربية اريحا	105
2	كتاب تسهيل مهمة موجه من تربية اريحا للمدارس المختارة	106
3	نموذج تحكيم اختبار القدرة المكانية	107
4	اختبار القدرة المكانية	109
5	اجابات اختبار القدرة المكانية	114
6	نموذج تحكيم اختبار التنور الجغرافي	115
7	اختبار التنور الجغرافي	117
8	اجابات اختبار التنور الجغرافي	122

123	نموذج تحكيم المادة التعليمية	9
126	المادة التعليمية (دليل المعلم)	10
161	دليل الأنشطة المتعلقة بالمادة التعليمية	11
178	أسماء المحكمين	12

فهرس الجداول:

رقم الجدول	الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد الشعب وأعداد الطلبة في العام الدراسي 2017 \ 2018.	62
(2.3)	توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس	63
(1.4)	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على اختبار القدرة المكانية، حسب المجموعة والجنس	70
(2.4)	نتائج تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لاستجابات الطلبة على اختبار القدرة المكانية بحسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	71
(3.4)	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاختبار القدرة المكانية حسب المجموعة	72
(4.4)	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في اختبار التنور الجغرافي، حسب المجموعة والجنس.	73
(5.4)	نتائج تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار التنور الجغرافي بحسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	74
(6.4)	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاختبار التنور الجغرافي حسب المجموعة	75
(7.4)	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاختبار التنور الجغرافي بحسب التفاعل بين المجموعة والجنس	76

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	الاقرار
ب	الشكر والتقدير
ج	الملخص
هـ	Abstract
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1	1.1 المقدمة
6	2.1 مشكلة الدراسة
7	3.1 أهداف الدراسة
7	4.1 أسئلة الدراسة
8	5.1 فرضيات الدراسة
8	6.1 أهمية الدراسة
9	7.1 محددات الدراسة
9	8.1 مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
11	1.2 الاطار النظري
12	1.1.2 استراتيجيات التدريس
13	2.1.2 استراتيجية تسلق الهضبة
17	1.2.1.2 خطوات التدريس وفقا لاستراتيجية تسلق الهضبة
19	3.1.2 المنظم المتقدم
19	1.3.1.2 منطق نظرية اوزوبل في التعلم المعرفي
20	2.3.1.2 مفهوم البنية المعرفية
22	3.3.1.2 المنظمات المتقدمة (التمهيدية)
23	4.3.1.2 انواع المنظمات المتقدمة
25	5.3.1.2 استراتيجيات المنظمات المتقدمة
27	6.3.1.2 مراحل تقديم المنظم المتقدم
28	4.1.2 القدرة المكانية
29	1.4.1.2 مفهوم القدرة المكانية
30	2.4.1.2 اقسام القدرة المكانية
32	3.4.1.2 التغيرات التي تؤثر في القدرة المكانية
33	5.1.2 التنور الجغرافي (الثقافة الجغرافية)
35	1.5.1.2 المرتكزات الاساسية للتنور الجغرافي
36	2.5.1.2 ابعاد التنور الجغرافي
36	3.5.1.2 عناصر التنور الجغرافي
36	4.5.1.2 صفات الشخص المتنور جغرافيا (المتقف جغرافيا)
38	2.2 الدراسات السابقة
38	1.2.2 الدراسات المتعلقة باستراتيجية تسلق الهضبة
41	2.2.2 الدراسات المتعلقة بالمنظم المتقدم

47	3.2.2 الدراسات المتعلقة بالقدرة المكانية
53	4.2.2 الدراسات المتعلقة بالتنوع الجغرافي (الثقافة الجغرافية)
58	3.2 التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
61	1.3 منهج الدراسة
61	2.3 مجتمع الدراسة
62	3.3 عينة الدراسة
63	4.3 المادة التعليمية
64	5.3 أدوات الدراسة
66	6.3 إجراءات تطبيق الدراسة
68	7.3 متغيرات الدراسة
68	8.3 المعالجة الإحصائية
الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة	
69	1.4 المقدمة
69	2.4 عرض نتائج الدراسة
69	1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
73	2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
77	3.4 ملخص نتائج الدراسة
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	
78	1.5 مناقشة النتائج
78	1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
80	2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
82	2.5 التوصيات
84	المصادر والمراجع
84	المراجع العربية
102	المراجع الأجنبية
104	الملاحق
179	فهرس الملاحق
180	فهرس الجداول
181	فهرس المحتويات