أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي الخرائط المفاهيمية والبيت الدائري في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي مهارة رسم الخرائط والمفاهيم المكانية نحو تعلم مبحث الجغرافيا في مدارس تربية لواء المزار الجنوبي

إعداد الباحثة

فاطمة متعب سليم التخاينة

طالبة دكتوراه مناهج وأساليب تدريس عامة/ كلية العلوم التربوية- جامعة مؤته

إشراف

الدكتور. ماجد محمود إبراهيم الصعوب

أستاذ مشارك مناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية – كلية العلوم التربوية– جامعة مؤته

بحث مستل من رسالة دكتوراه

إصدار ابريل لسنة ٢٠٢٢
شعبة الدراسات النفسية والاجتماعية

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

١.١ المقدمة:

يعد التدريس مهنة إنسانية جليلة يتشرف بها كل معلم يعمل فيها، ومكانتها سامية، وتحتل فلسفة التربية المركز الأول في العملية التربوية، ومن هذه الفلسفة تنبثق أهداف التربية، ومناهجها، ومؤسساتها، وطرقها ووسائلها في التعليم، لذلك تتأثر الأهداف والمناهج بهذه الفلسفة، فالنظام التربوي يكون خير أساس عندما يعتمد على طرق واستراتيجيات لأساليب التدريس تنمي مهارات التفكير المختلفة، فالتدريس مجموعه من الأنشطة والأعمال والإجراءات المخططة بحيث يديرها المعلم حسب وسائل التكنولوجيا الحديثة بحيث توظف من أجل إبراز العديد من المهارات المختلفة واستراتيجيات تدريس حديثة مثل استراتيجية البيت الدائري والخرائط المفاهيمية من أدوات النظام التعليمي التي يمكن أن تحدد مصير كل ما يبذل من جهود لاكتشاف وتنمية مواهب وإبداع الطلبة (الخطايبة،٢٠٠٥).

إن اسلوب تنظيم المنهج التدريسي يعد المسؤولية الأولى والمباشرة التي يستهدفها المعلم أثناء التعليم، فالمنهج هو الاساس الذي يرتكز عليه بناء التربية وهو وسيلة من وسائل التربية في تحقيق أهدافها، وتعد مناهج المواد الاجتماعية التي تختص بدراسة المجتمع وواقعه، وتطلعاته في ماضيه وحاضره ومستقبله بحكم طبيعتها، كما تعنى بدراسة علاقات الانسان، فالجغرافيا من أكثر المواد الاجتماعية ارتباطاً بحياة الانسان، حيث يتأثر الانسان بالبيئة التي ينشأ فيها ويؤثر فيها(المسعودي، ٢٠١٣).

وتعتبر خرائط المفاهيم إحدى الاستراتيجيات البنائية، ومن التطبيقات لنظرية أوبل حول التعلم ذي المعنى، فهي تلعب دوراً مهماً في تنظيم وضبط عملية التعلم، من خلال تنظيم محتوى المنهج الدراسي، حيث يبرز دور خرائط المفاهيم في إيجاد الطريقة المناسبة التي توضح السلاسل الترابطية بين المفاهيم في المنهج الدراسي، مما يسهل استيعاب المادة الدراسية لدى الطلبة وتحقيق التعلم ذي المعنى (العمري، ٢٠١١).

ولتحقيق أهداف التربية وضع التربويون استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعد من أبرز المستجدات التربوية التي لقيت اهتماما متزايداً في الآونة الأخيرة، حيث أدت الى إعادة النظر في المناهج الدراسية، والعمل على تطويرها، بحيث تتضمن المفاهيم والمعارف والأنشطة والمهارات، وتسهم في تفعيل دور المتعلم للتعامل معها بشكل يحقق أهدافه المتفقة مع خصائص الطلبة وخبراتهم السابقة، وذلك من خلال القدرة على اختبار فعالية طرق وأدوات وأساليب التدريس ومن ثم استخدام ما يثبت فعاليته وبما يسهم في تحقيق الأهداف، وتعلم أفضل المفاهيم العلمية بغية الوصول بالطلبة الى مستوى تحصيل اعلي، وزيادة وعيهم لأهمية ما يتعلمونه في حياتهم العلمية والعملية، ومن هنا أتى الاهتمام باستراتيجية البيت الدائري وهي أسلوب لما وراء المعرفة اقترحها وندرسي (wandersee،١٩٩٩).

وأشار المسعودي (٢٠١٦) ان تدريس مهارة رسم الخريطة له أهمية في جميع مستويات المرحلة الدراسية الأساسية وفي المرحلة الثانوية، ومع زيادة عقلية نضج الطلبة تزداد خلفيتهم المعرفية قوة وفهما للخرائط ورسمها واستخلاص المعارف والمعلومات منها، حيث تتم عملية تنمية مهارة رسم الخرائط بشكل تدريجي خلال جميع مراحل الدراسة، وتعد الخرائط الأساس في تعلم الطلبة مهارات رسم الخرائط وذلك عن طريق استخدامها لتعبئة المعلومات والبيانات المطلوبة من الطلبة، والتدريس الجيد يتطلب الكثير من المهارات التدريسية الأساسية والفرعية التي تعد بمثابة إطار منهجي يساعد المدرسين في تنظيم هذه المهارات لاكتسابها لدى الطلبة.

٢.١ مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاء الاهتمام المتزايد بالاستراتيجيات التي تنسجم مع افتراضات النظريات البنائية باعتبارها أكثر النظريات التي تتبنّى حركات الإصلاح الحديثة وتتماشى مع المعايير العالمية في تدريس المواد، ومنها استراتيجية البيت الدائري وما طرأ عليها من تعديلات التي تؤكد على استخدام العقل والأفكار للطالب لتكوين خبرات جديدة أو بإعادة تنظيم ما هو موجود لديه من أفكار، والتي تعتمد على جهده الذاتي، وتنمي تفكيره ومهاراته، وأن لا تقتصر على دور التلقين، وأن تنقل عملية التعليم من الدور التوضيحي إلى دور البحث من خلال استخدام استراتيجيات حديثة كاستراتيجية خرائط المفاهيم(المسعودي، ٢٠١٦).

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية استراتيجية الخرائط المفاهيمية واستراتيجية البيت الدائري كدراسة عزب (٢٠٠٤) في الكشف عن أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مبحث الجغرافيا للصف الثاني الإعدادي على تحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلاب بمحافظة سوهاج.

اما استراتيجية البيت الدائري حيث أشارت دراسة الجنيح (٢٠١١) على فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، حيث أكدت على أهمية استراتيجية البيت الدائري وأثرها الايجابي الفعال في تنمية التحصيل لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

وتكمن مشكلة الدراسة بوجود حاجة لتحسين الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس مفاهيم مادة الجغرافيا، وبأن هناك حاجة ماسة لإيجاد استراتيجيات لمساعدة المتعلمين في مختلف المراحل العمرية وبخاصة العُليا على تعلم المفاهيم بطرق فعالة، رغم التوجه إلى استراتيجية الخرائط المفاهيمية واستراتيجية البيت الدائري من أجل مساعدة الطلبة في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في استيعاب مادة الجغرافيا بطريقة فعالة.

٣.١ أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الرئيس التالي:

١. السؤال الأول: هل توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية لواء المزار الجنوبي في المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي لرسم الخرائط والتي تعزى إلى استراتيجية التعليم (الخرائط المفاهيمية، البيت الدائري)؟
٢. السؤال الثاني: هل توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية لواء المزار الجنوبي في المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي للمفاهيم المكانية والتي تعزى إلى استراتيجية التعليم (الخرائط المفاهيمية، البيت الدائري)؟

٤.١ أهداف الدراسة:

١. معرفة أثر استخدام استراتيجيتي الخرائط المفاهيمية والبيت الدائري على اكتساب مهارة رسم الخرائط نحو تعلم مبحث الجغرافيا لدى إفراد عينة الدراسة.
٢. معرفة أثر استخدام استراتيجيتي الخرائط المفاهيمية والبيت الدائري على اكتساب المفاهيم المكانية نحو تعلم مبحث الجغرافيا لدى أفراد عينة الدراسة.

٥.١ أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تعتبر الدراسة الحالية استجابة لما توصي به الدراسات وما ينادي به التربويون من مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس وتجريب طرق ونماذج تدريسية قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية.
٢. تؤكد على المعلمين اعتماد المفاهيم المكانية لتنمية الحس المكاني لدى الطلبة كأحد الأهداف الرئيسية لمنهاج الدراسات الاجتماعية.
٣. قد يفيد التأصيل النظري لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية و استراتيجية البيت الدائري في توضيح تطبيقاتها للمعلمين.

الأهمية التطبيقية:

١. الإفادة من نتائج الدراسة في تحسين عملية التعليم من قبل المعلمين، وذلك باستخدام استراتيجيتي الخرائط المفاهيمية و البيت الدائري في تحسين مستوى اكتساب الطلبة في مبحث الجغرافيا.
٢. يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة ومن خلال إعادة صياغة المحتوى التعليمي لمبحث الجغرافيا من توضيح الطرق والأساليب المفيدة لتدريس مبحث الجغرافيا حسب استراتيجيتي الخرائط المفاهيمية والبيت الدائري.
٣. توفر اختباراً للمفاهيم المكانية الجغرافية ودليلا للمعلم، تفيد معلمي الدراسات الاجتماعية في مجال تدريس الجغرافيا.

٦.١ حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في الكشف عن أثر استراتيجيتي الخرائط المفاهيمية والبيت الدائري في اكتساب مهارة رسم الخرائط والمفاهيم المكانية نحو تعلم مبحث الجغرافيا في مدارس تربية لواء المزار الجنوبي.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على مدارس تربية لواء المزار الجنوبي.
- الحدود البشرية : تم تطبيق هذه الدراسة على طالبات الصف العاشر الأساسي فقط في مدرسة مؤتة الثانوية الشاملة للبنات.

١،٧ مصطلحات الدراسة:

استراتيجية الخرائط المفاهيمية:

عبارة عن "رسوم تخطيطية ثنائية البعد توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة والمستمدة من البناء الهرمي لهذا الفرع، ويتم تنظيم هذه المفاهيم بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضح المفهوم الرئيسي الأكثر شمولية وعمومية في أعلى الخريطة ثم تندرج تحته المفاهيم الفرعية الأقل عمومية وشمولية مع وجود روابط توضح العلاقات بينها"(الخطايبة،٢٠٠٥:٣٢).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي مقدار المفاهيم التي يحصل عليها طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجاباتهم عن فقرات الاختبار المفاهيم الخاص بأغراض هذه الدراسة.

استراتيجية البيت الدائري:

هي" استراتيجية تعلم من أجل تمثيل مجمل لموضوعات الجغرافيا الواردة في كتاب الجغرافيا، ونركز على رسم أشكال دائرية تناظر البنية المفاهيمية لجزئية محددة من المعرفة، بحيث يمثل مركز الدائرة الموضوع الجغرافي المراد تعلمه وتمثل القطاعات الخارجية الأجزاء المكونة للموضوع، وتهدف إلى إكساب الطلبة المفاهيم الجغرافية"(عبدالمولى،٢٠١٠:٤٣).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: فهو مقدار المفاهيم التي يحصل عليها طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا وهو المعدل الذي يحصل عليه الطالب في الاختبار التحصيلي المعدل بإجراءات هذه الدراسة في مبحث الجغرافيا.

مهارة رسم الخرائط:

"القدرة المكتسبة التي تمكن الفرد من انجاز ما أوكل إليه من أعمال بكفاءة ووقت وجهد اقل لرسم الخرائط، وهي القدرة على أداء العمل حيث يستخدمها معلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية على التعبير عن الرموز وتحليلها وتقديمها للطلبة بسرعة ودقة وإتقان"(سعادة، ٢٠١١، ص:٢٨).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: فهو مقدار المهارات التي يحصل عليها طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا، وهو المعدل الذي يحصل عليه الطالب في الاختبار التحصيلي المطور لإجراءات هذه الدراسة في مبحث الجغرافيا.

المفاهيم المكانية:

هي" كلمات أو أشباه جمل ترد في المحتوى التعليمي لتشير إلى أماكن معينه، وهي المفاهيم التي كشفت عنها الدراسة باستخدام استمارة تحليل محتوى كتاب الجغرافيا المقررة على طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء المزار الجنوبي" (الخليفة، ٢٠١١:١٣).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هو المعدل الذي يحصل عليه الطالب في الاختبار التحصيلي المطور لإجراءات هذه الدراسة في مبحث الجغرافيا.

الجغرافيا:

المقرر الدراسي لطلبة الصف العاشر الاساسي والذي تم اعتماد تدريسه في مدارس وزارة التربية والتعليم الاردنية للعام الدراسي ٢٠٢١_٢٠٢٢ .

الصف العاشر الاساسي:

السنه الدراسية الأخيرة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن والممتدة من الصف الأول الأساسي الى الصف العاشر الأساسي، تتراوح أعمار الطلبة فيها من (١٥_١٦) سنة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

١.٢ الإطار النظري:

١.١.٢ الخرائط المفاهيمية، مفهومها، نشأتها وتطورها، وأهميتها، فوائدها ومميزاتها، خطوات بنائها ومراحل استخدامها، وتصنيفاتها.

مفهوم الخرائط المفاهيمية (concept maps) :

يعود مفهوم الخرائط المفاهيمية إلى نظرية أوزبل في التعليم اللفظي التي تدور بشكل رئيسي حول مفهوم التعلم ذي المعنى، الذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من الطلبة بالمعرفة الموجودة لديهم مسبقاً، حيث طورها نوفاك (Novak) وجوين (Gwin) في جامعة كورنيل (Cornil) في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو ترجمة للأفكار التي اقترحها أوزبل في سنة ١٩٦٣ الخاصة بفكرة المنظمات المتقدمة، والتي يستهدف فيها مساعدة المتعلمين على ربط المعلومات الجديدة بما لديهم من تراكيب معرفية سابقة، وهذه المعارف السابقة التي يحملها الطلاب في أذهانهم وهي التي ذكرها أوزبل العامل المهم والحاسم في التعليم، وبالتالي يمكن من خلال المنظم المتقدم احتواء حقائق المادة التعليمية الجديدة وتفصيلاتها باعتبار أن المنظم المتقدم يعمل على توجيه تعلم الطلبة وربط المعلومات الموجودة في البنية المعرفية بالمعلومات المراد تعلمها (خالد، ٢٠١١).

وعرف نوفاك خرائط المفاهيم على أنها أداة معرفية وأداة بحثية في وقت واحد، ويؤكد ان استخدام الخرائط يتم في الواقع من أجل تخفيض حجم محتوى مادة دراسية وتفاصيلها المتنوعة، والتركيز فيها على الأفكار الأساسية بالدرجة الأولى الشعلان (٢٠٢٠).

وترى الباحثة بأن خرائط المفاهيم تسهل تحضير الدروس وتتابع الموضوعات المعروضة في الدروس وهذه الاستراتيجية بسيطة في اجراءاتها، وهي تساعد الطلبة في التعليم، وتساعد المعلمين لينظموا مادة التعليم، اي ان المعرفة الجديدة تعتمد على المعرفة السابقة الموجودة في بنية الطالب، كما ويمكن استخدام خرائط المفاهيم كأدوات تعليمية توضح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في درس معين او وحدة دراسية معينة باعتبارها رسومات تخطيطية لبناء المفاهيم في المحتوى.

وغالباً ما تُحاط المفاهيم بدوائر، ثم يتم الربط بينها بخطوط، أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات للتعبير عن نوع العلاقة بينها، وأن درجة التشابه كبيرة في الفكرة بينها، حيث أنه ورغم اختلاف العبارات التي استخدمت في صياغة تعريف خرائط المفاهيم، فقد اتفقت التعريفات السابقة على أنها عبارة عن رسوم، أو خطوط، أو عُقد توضح العلاقات المتضمنة في أي فرع من فروع المعرفة، وهي إما أن تكون أحادية الأبعاد تعطي تمثيلاً أولياً لتنظيم المفاهيم، أو ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسلة بينها، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضع المفهوم العام، أو الشامل في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدريج في المستويات التالية مع مراعاة أن توضع بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينهما (عبد الجبار، ٢٠١١).

أهمية وفوائد خرائط المفاهيم ومميزاتها:

أما عن الأهمية التدريسية لخرائط المفاهيم فهي تعتبر من بين أهم الأدوات الناجحة في تمثيل المعرفة والبناء عليها، لأنها تعمل على جعل التعلم المخفي شيئاً ظاهراً للأشخاص كافة، اضافة الى انها تساعد كثيراً على جعل التعلم له معنى، وتشجع في الوقت ذاته المتعلمين على التفكير الناقد والتفكير الابداعي والتفكير المنظم، بما يتناسب مع طبيعة قسمي الدماغ البشري الأيمن والأيسر، فالانشغال في تصميم خريطة ما على سبيل المثال يستلزم استخدام

وظائف النصف الايسر من الدماغ خصوصاً بأنه هو المسؤول عن تعلم الكلمات والأرقام والكتابة والمنطق والتحليل، وفي الوقت ذاته فان الامر يتطلب استخدام وظائف النصف الأيمن من الدماغ الذي يعتبر مسؤولاً عن الصور والألوان والتمثيل والمشاعر والأحاسيس وأبعاد الاماكن المختلفة (عطية، ٢٠٠٩).

أشارت الجندي(٢٠١٢) أن استخدام الخرائط المفاهيمية في العملية التعليمية التي تساعد المتعلم على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية، وتساعد المعلم على التركيز حول الأفكار الرئيسية للمفهوم الذي يقوم بتدريسه، وتساعد المتعلمين على البحث عن العلاقات بين المفاهيم، وتساعدهم على ربطها بالعناوين الجديدة وتمييزها عن المفاهيم المتشابهة، حيث يرتبط اتقان إنجاز أي خريطة بالبحث عن علاقات عرضية جديدة بينها وبالتالي يساعد كل منهما على الإبداع، وتوفر كذلك مناخ جماعي، لأنه يتطلب اشتراك المتعلمين في تصميم الخرائط، ودعم المعلم على معرفة سوء الفهم الذي قد ينشأ عن المتعلمين.

وبين عبد الجبار (٢٠١١) أهمية خرائط المفاهيم بأنها طريقة فعالة في التعليم لأنها تقلل القلق عند المتعلمين، وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم التي أدركوا أنها صعبة، وتسمح للمتعلمين بالتعبير عن العلاقات الاتكالية التي تساعدهم على التفكير الابتكاري وتصحح المفاهيم الخاطئة لديهم.

خطوات بناء الخرائط المفاهيمية ومراحل استخدامها:

حددت الشعلان (٢٠٢٠) الخطوات التي يمكن استخدامها في إعداد خرائط المفاهيم لأي موضوع دراسي حيث يتم اختيار الموضوع، ويجب أن يكون قصير على الأقل في البداية حتى لا تصبح خريطة المفاهيم كبيرة ومحتوية على مفاهيم كثيرة جداً ويتم تحديد المفاهيم الرئيسية المناسبة وترتيب المفاهيم من الأكثر شمولية (مفاهيم عمومية) إلى الأقل شمولية (مفاهيم نوعية)، والبدء في ترتيب المفاهيم بدءاً بالمفهوم الأكثر عمومية عند القمة، ويتبعه المفهوم الأقل عمومية وتستمر نفس الخطوة السابقة حتى يتم وضع كل المفاهيم التي تم استخراجها من الخطوة الأولى ووضع الخطوط بين المفاهيم لربط بعضها ببعض مع كتابة تعبير يدل على نوع العلاقة بين أي مفهومين فوق الخط الذي يربط المفهومين معاً.

وأشار التميمي(٢٠١٠) بأن سير بناء الخرائط المفاهيمية حيث يتم اختيار الموضوع الذي سيرسم له الخريطة، والذي يمكن أن يكون درساً أو نصّاً أو فصلاً، ويفضل أن يكون قصيراً حتى لا يصبح المخطط كبيراً، وتحليل هذا الموضوع من أجل تحديد المفاهيم المتضمنة فيه، وتحديد الأدلة اللفظية وفقاً لما جاء في المحتوى الدراسي من أجل كشف الغموض الذي يحيط بدلالات بعض الألفاظ، وتصنيفها وفقاً للصفات المشتركة بينهم، فتكون اما عامة أو خاصة، وترتيبها لتصميم خريطة يكون من الأكثر عمومية التي تتميز بالشمولية الى الأقل عمومية، ثم الى الخاصة، وتوضع المفاهيم التي على نفس الدرجة من العمومية أو الخصوصية على نفس الخط أفقياً، ثم توضع الأمثلة أسفل المخطط في نهاية كل فرع من فروع الخريطة.

تصنيفات الخرائط المفاهيمية:

تصنف الخرائط المفاهيمية إلى عدة تصنيفات يتم الاعتماد فيها على عنصرين أساسيين عند تصنيف خرائط المفاهيم، كما أشارت إليها (النتشة، ٢٠١٩) كالتالي:

أولاً: حسب طريقة تقديمها للطلاب وتقسم إلى أربعة أنواع وهي خريطة المفاهيم فقط حيث يعطى للطلاب خريطة مفاهيميه ناقصة تحتوي على المفاهيم فقط، وتكون خالية من الأسهم وكلمات الربط، ويطلب من المتعلم رسم الأسهم التي تربط بين كل مفهومين وكتابة كلمات عليها، وخريطة لكلمات الربط فقط حيث يعطى للطلبة خريطة مفاهيم ناقصة تحتوي على أسهم وكلمات الربط وفراغات خاصة بالمفاهيم، ويطلب من الطلبة كتابة

المفاهيم المناسبة في الفراغات، وخريطة افتراضية حيث يعطى للطلبة خريطة مفاهيم ناقصة وقائمة بالمفاهيم وكلمات الربط، ويطلب منهم إكمال الخريطة بما يناسبها من المفاهيم أو بنص من الكتاب أو بمرجع معين.

ثانياً: حسب أشكالها، وتقسم إلى ثلاثة أنواع اولها الشكل الهرمي وهو الأكثر شيوعاً في التدريس، حيث يتم فيه ترتيب المفاهيم في صورة هرمية، بحيث تتدرج المفاهيم الأكثر شمولية من قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم والخريطة المتسلسلة ويتم وضع المفاهيم بموجب هذا النوع بشكل متسلسل من المفهوم الأكثر عمومية إلى عدة مفاهيم أقل عمومية، والخريطة المجتمعية حول الوسط ويوضع فيها المفهوم في منتصف الخريطة، يليه المفاهيم الأقل عمومية، ثم الأقل، والأقل، والخريطة العنكبوتية يوضع فيها المفهوم أو الفكرة الأساسية في الوسط ليكون مركزاً لخريطة ثم تتفرع منه باقي المفاهيم من جميع الجهات وتنتشر بشكل شعاعي وسمي بالعنكبوتي لأنه يشبه العنكبوت وأرجله من حوله.

٢.١.٢ البيت الدائري، المفهوم، الأسس، الأهداف، خطوات البناء والمراحل، دور المعلم ودور الطالب.

مفهوم البيت الدائري (Round House):

تُعد استراتيجية البيت الدائري من استراتيجيات التدريس البنائية التي اقترحها وندرسي (Winderse) في عام ١٩٩٤ واستخدمها في تدريس مقررات التربية العلمية في جامعة لويزيانا، حيث تُعتبر قالباً يستطيع الطالب من خلاله ربط المعلومات وتحديد العلاقات، وتقديم التوضيحات، ووصف الموضوعات، حيث يركز التلميذ على الفكرة العامة ثم يفصلها إلى أجزاء مبتدئاً من العام إلى الخاص (قاسم، ٢٠١٤).

وأشارت عبدالوهاب (٢٢:٢٠١٠)" بأن استراتيجية البيت الدائري عبارة عن دائرة مركزية، يسجل بها العنوان الرئيس موضوع الدرس، كما رسم خط متموج، يمكن استخدامه عند رغبة المتعلم بتسجيل الموضوعات المتقابلة والمترابطة بحرف الواو، مثل سلوك المرايا المقعرة والمحدبة، ثم يضيف المتعلم دائرة أخرى حول الدائرة الأولى ويقسمها إلى سبعة مقاطع، ويتم استخدام الصور والرموز داخل المقاطع"

ترجع الأصول النفسية والفلسفية لشكل البيت الدائري إلى نظرية نوفاك (Novak) البنائية التي يرى فيها أنه يجب على المتعلم أن يقوم بصياغة الأفكار الرئيسية ووضعها في الشكل نفسه، مما يسهل استدعائها بيسر وسهولة، وهذا ما نادى به أصحاب الفلسفة البنائية من ضرورة قيام المتعلم بممارسة التعلم بنفسه، كما يمكن ارجاع هذه النظرية إلى نظرية الخرائط المفاهيمية لأوزبل في التعلم ذي المعنى، إذ يقوم المتعلم بربط المعلومات الخاصة بالمفهوم ووضعها في مكانها الصحيح في الشكل مما يكون لدى الفرد تعلماً ذا معنى(السنيدي،٢٠١٤).

أهمية وأهداف استراتيجية البيت الدائري:

لاستراتيجية البيت الدائري أهمية في التعليم، حيث تساعد المتعلم في بناء معرفته بالطريقة الصحيحة، وتمثل هذه الأهمية بأنها تسهم في تنمية الذكاء اللغوي والحركي للطالب، وتساعد كلاً من بطيئين الفهم في استيعاب الموضوعات بصورة متصلة، وتسهل استرجاع المعلومات والمفاهيم في مواقف الحياة المختلفة، وتلخص الموضوعات وتساعد هذه الاستراتيجية على تنمية الذكاء للمتعلمين، وتسهم في تدريبه على تحويل المعلومات العلمية الكثيرة إلى معلومات سهلة مبسطة باستخدام العبارات القصيرة والرسومات وتساعدهم في أنهم يكونوا واعين بتفكيرهم أثناء قراءتهم وكتابتهم وحلهم للمشكلات، وهذا يعني زيادة قدرات ما وراء المعرفة لديهم (السنيدي، ٢٠١٤).

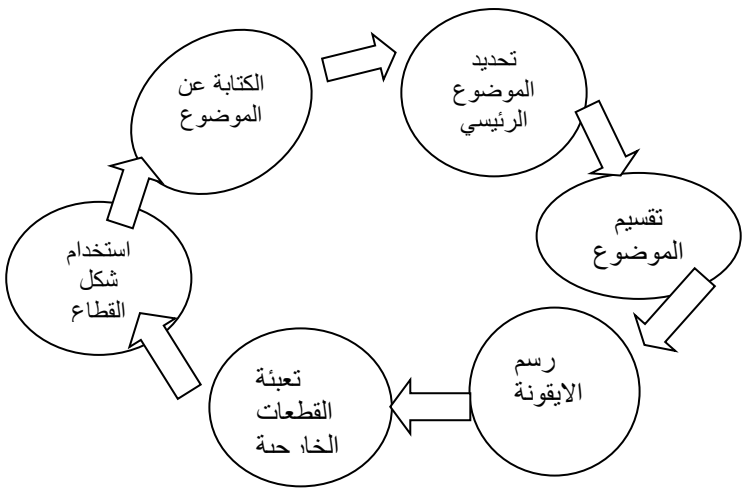
وأكد إسماعيل (٢٠١١) بأن استراتيجية البيت الدائري استخدمت في تدريس مقررات التربية العلمية في جامعة (لويزيانا) فهي استراتيجية مقترحة، من أجل تمثيل مجمل موضوعات وإجراءات وأنشطة المواد المختلفة، فهي تعتبر رابطاً يستطيع المتعلم من خلاله ربط المعلومات، وتحديد العلاقات، وتقديم التوضيحات، ووصف الموضوعات، حيث يركز المتعلم على الفكرة العامة، ثم يفصلها إلى أجزاء مبتدئاً من العام إلى الخاص.

وتم الحديث عن مجموعة من الأهداف كما اشار لها المهنا(٢٠١٤)، التي يتحقق من خلالها استخدام استراتيجية البيت الدائري بشكل فعال حيث انها تساعد في تصميم الشكل على تلبية الذكاءان ومنها الذكاء اللغوي لدى المتعلمين من خلال المناقشات التي تتم بينهم أثناء تصميم الشكل، وتنمية الذكاء المنطقي الرياضي من خلال العصف الذهني، الذي سيقوم المتعلمون بعمله لتضمين الأفكار في القطاعات السبعة داخل الشكل، والذكاء البصري المكاني، ويمكن تنميته عند استخدام هذا الشكل، لأن الشكل يجعل المعلومات العلمية الخاصة بالمفاهيم العلمية منظمة بشكل بصري يمكن رؤيته وبالتالي يسهل تذكر المعلومات واستدعائها، والذكاء الشخصي الخارجي، حيث تتم تنميته لدى المتعلمين من خلال قيامهم بتصميم الشكل على هيئة مجموعات تعاونية.

خطوات بناء شكل البيت الدائري ومراحلة:

يقوم المتعلم ببناء شكل البيت الدائري بإتباع نموذج خطوات بناء شكل البيت الدائري، فكل سؤال في النموذج مرتبط بخطوة من خطوات الشكل، بحيث يقوم المتعلم حسب ما حددها كل من حيث يحدد المتعلم الهدف الذي يسعى له من بناء شكل البيت الدائري ليساعده ذلك على التركيز في دراسة الموضوع ويوجهه أثناء التعلم، ويحدد الموضوع الرئيس المراد دراسته سواء كان مفهوماً أو تجربة عملية أو اجراءات معينة بحيث يسجل العنوان الرئيس داخل القرص الدائري(**Ward & wounderse،2002**).

حيث يحدد جانبين تناولهما الموضوع الرئيسي، بحيث يكونان عنوانين متفرغين، إذا كان الموضوع يحتمل ذلك وتسجيلهما على جانبي المنحنى في القرص الدائري، ويقسم الموضوع الرئيس إلى سبعة أفكار رئيسة (قد تزيد أو تنقص باثنتين) ويكتب عبارة لكل منها، ثم يلخصها في عنوان يوضح خلاصة الفكرة، ويرسم أيقونة (شكلاً أو صورة أو رسماً مبسطاً) لكل من العناوين السبعة، بحيث تساعده على تذكر هذه العناوين، ويبدأ بتعبئة القطاعات الخارجية لشكل البيت الدائري، مبتدئاً بالقطاع المشير إلى الساعة (١٢) وباتجاه عقارب الساعة مستخدماً العناوين القصيرة والأيقونات المرافقة لها في كل قطاع من القطاعات السبعة، ويمكن للمتعلم الاستعانة برسومات وصور جاهزة، وإذا شعر المتعلم بحاجته إلى التوسع في نقطة معينة، يمكنه استخدام شكل (القطاع المكبر) للشرخ والتعليق، ويستخدم نموذج (ضبط شكل البيت الدائري) لمراعاة شروط بناء الشكل، بحيث يصبح المتعلم موجهاً ذاتياً وبعد الإنهاء من بناء الشكل يكتب المتعلم عن الموضوع(Word & Lee, 2006)



الشكل (٢)

خطوات بناء شكل البيت الدائري

وأشار السرحان (٢٠١٨) إلى ثلاث مراحل لتشكيل البيت الدائري حددها كالتالي:

أولا: مرحلة التخطيط، وهي المرحلة التي يستخدم فيها المتعلمون ورقة لتسجيل أفكارهم، ولأن عملية بناء البيت الدائري مشابهة تماماً لأي نوع من العروض، فإن مرحلة التخطيط تُعد مرحلة أولى وأساسية فيها، حيث يتم في البداية توجيه المتعلم لمجموعة من البنود حيث اشار بتحديد الأفكار الأساسية التي يبحث عنها المتعلم، **ثم** اكتب العنوان الخاص بك باستخدام الحروف (الواو) أو (من)، ثم اكتب أهدافك من وراء بناء هذا المخطط، وخذ المفهوم بأكمله وارسم سبع قطاعات (زائد أو ناقص اثنين)، ثم أعد صياغة المفهوم في كل قطاع، واعتمد على مقطع فني أو صورة أو رسم أيقونة ذات صلة مباشرة بالمفهوم وتأكد من أن كل مفهوم يتعلق بالمفهوم الذي يليه وبأسلوب متتابع أو ذا صلة به.

ثانياً: مرحلة الرسم البياني، في هذه المرحلة يقوم المتعلمون بملء الفراغات في الشكل البيت الدائري بالمفاهيم والرسومات والأيقونات ذات الصلة، ويفضل في هذه المرحلة كتابة العنوان بالتفصيل، لإثارة تفكير المتعلمين ومساعدتهم على الإسهاب في الأفكار الرئيسة الموجودة في الأجزاء الداخلية للدائرة، كما ويستخدم مهارة القراءة خلال الدرس، فبواسطتها يعكس المتعلمون الأفكار الأساسية، ويتعلمون كتابة العناوين وإعادة الصياغة وتلخيص المفاهيم، كما تنمي لديهم مهارات التفكير الناقد، وابتكار الرسومات والصور التي تعمل على إثارة الذاكرة ببعض المواضع المعنية، كما أن المتعلم يقوّم نفسه ذاتياً حسب قائمة معايير ضبط الشكل.

ثالثاً: مرحلة التفكير، وهي المرحلة الأخيرة وتكون بعد انتهاء الطالب من رسم الشكل وحصوله على التغذية الراجعة من قبل المعلم، بحيث يقوم المتعلم بالشرح مستخدماً كلماته الخاصة حول معنى الشكل ومغزاه، ويُمكن أن يُطلب من المتعلم كتابة مقالة تحكي قصة ذلك الشكل.

٣.١.٢ مهارة رسم الخرائط، مفهومها، وتطورها، انواعها وتصنيفاتها:

مفهوم الخريطة:

عرف حرز الله (٢٠١٠) الخريطة بأنها تمثيل لظواهر سطح الارض او جزء منه على سطح مستوى مقياس الرسم، ومسقط معين ورموز معينة.

وتعرف المهارة بأنها نمط معقد من النشاط الهادف، يتطلب أداؤه معالجة وتدبر وتنسيق معلومات وتدريبات سبق تعلمها، ومدى ترابط تعلم المهارة مع بقية مجالات التعليم، ولا سيما الاتجاهات والقيم والمعرفة، ووجد بأنها تتكون من المعرفة العقلية والوجدانية والعاطفية، وهذه الأخيرة تترك أثراً في نمو المهارة لدى الأفراد، وإن تعلم المهارة يستند إلى مبادئ تربوية ونفسية، حيث أن تعلم المهارة يتم بشكل أفضل عندما يحاول النشاط التعليمي التركيز على تنمية المهارة نفسها في حالة كونها جزءاً من النشاط التعليمي وليس بشكل منفصل (سعادة، ٢٠٠١).

تطور مهارة رسم الخرائط:

شهد علم الخرائط تطور سريع وملحوظ لعدة أسباب ومن أهمها، الحربان العالميتان الأولى والثانية، وتقدم العلوم الطبيعية والاجتماعية التي تعنى بالظواهر المختلفة من جيولوجيا، وعلم البحار، وعلم التربة، والسكان، والاقتصاد، وانتشار طرق التصوير الجوي والتطوير الفضائي، وكذلك نتيجة استخدام نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها المكانية واستخدام نظم **(GPS)** وهو نظام الموقع الكوني الجديد باعتماده على الأقمار الصناعية، وذلك لتحديد محاور المكان على الأرض من نقطة مرجعية بشكل دقيق، وذلك لتحديد موقع المكان في الحيز الفضائي وأبعاده الثنائية والثلاثية (حسين، ٢٠٠٥).

وكان للعلماء العرب دور في تطوير علم الخرائط، وفنون صناعتها متأثرين فيما وصل إليهم من الإغريق فأعادوا العرب حساب طول الدرجة، وتوصلوا لنتائج دقيقة جداً في هذا المجال وأنشئوا نماذج للكرات السماوية، ودرسوا

مشكلة مساقط الخرائط، ويُعد الخوارزمي واضع الأساس الأول لعلم الخرائط العربية، وكان للمسعودي دور في الخريطة، حيث كانت خارطته عن العالم من أدق الخرائط العربية، وكان يعتقد باستدارة الأرض، وبعد ذلك بظهور الإسلام والفتوحات الإسلامية فيما بعد، دفعت العرب للاهتمام بدراسة الظواهر الجغرافية، ورسم مصورات الخرائط (شيخ، ٢٠٠٢).

أنواع المهارات، وتصنيفاتها:

ترتبط المهارة بالعمل، وما يرتبط بهذا العمل من استخدام للعضلات والحركات بشكل منسق وقد عرفت المهارة بأنها قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام بكفاءة أكبر من المعتاد، وقد حدد للمهارة ثلاثة أنواع وكما أشار إليه (المسعودي، ٢٠١٦) بأنها مهارات عملية، وتتمثل في نوعين من المهارات، الأول استخدام الأجهزة والأدوات العملية والتعامل معها، والثاني فهي مهارة إجراء التجارب مثل رسومات ومخططات، ومهارات تعليمية (أكاديمية) وتشتمل على عدد من المهارات منها عمليات البحث العلمي من أجل الحصول على المصادر والمراجع، واستخدام الدوريات والمجلات، ومهارات تنظيمية في تصميم الجداول والإحصاءات وفهمها ونقدها، ومهارات اجتماعية، وتتضمن مهارات الاتصال والتواصل العلمي والاشتراك في الجمعيات والمعارض، وهذه المهارات تكون وثيقة الصلة بالعلاقات والقيم السائدة في المجتمع.

ومما سبق يتضح أن للمهارة مكوناً معرفياً تستند عليه في عملية اكتسابها أو تنميتها، لذلك يجب أن يزود المتعلم بالمعرفة اللازمة، ولأجل الحصول على هذه المعرفة يجب أن يمر المتعلم بثلاثة مستويات، وتم الحديث عنها في (أبو سنينة، ٢٠١٢)، بأن المستوى الأول (المعرفي)، ويتمثل بتزويد المتعلم بالمعلومات قبل الأداء المتصف بالمهارة كتعريفه بمعايير الأداء الجيد والمقبول وتقديم نموذج من الأداء (قيام المدرس بالأداء أمام الطلبة أو الاستعانة بالوسيلة التعليمية)، والمستوى الثاني (التدريب والممارسة)، ويقصد به إعطاء المتعلم التوجيهات أثناء تعلم المهارة التي تضمن سلامته وتجنبه الخطأ ويراعى في ذلك عدم الإطالة والشرح الطويل لكي لا يشعر بالملل، لأن كثرة التوجيهات تعرقل أداء المهارة، والمستوى الثالث (التغذية الراجعة)، وهي معرفة تعطى بعد التدريب والأداء مثل التلميحات التي تساعده على تصميم مساره والتي من خلالها يمكن للمدرب إتباع أسلوب تشكيل السلوك.

٤.١.٢ المفاهيم المكانية، مفهومها، واهميتها، نماذج تدريسها:

مفهوم المكان:

ان تعلم المفاهيم من الأهداف الأساسية في تدريس المناهج الدراسية لمختلف المراحل التعليمية، إذ يركز التربويون على اكتسابها، لأهميتها فيتعلم المبادئ والتعميمات، كونها أحد العناصر الأساسية للمنهج، فمن خلالها يمكن تعلم الحقائق الكثيرة، والتوصل إلى العديد من المبادئ.

ويرى سعادة واليوسف (٢٠٠٨) بأن المفاهيم يتم تشكيلها وتشكلها من تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس، والذكريات والتخيلات، ومن نتاج الفكر الخيالي.

وترى الباحثة ان المفاهيم ذات اهمية كبيرة في جميع المباحث الدراسية كلها، كما انها تكتسب اهمية خاصة لها في مبحث الدراسات الاجتماعية الذي يزخر بالمفاهيم الكثيرة والمتنوعة نظراً لطبيعتها التي جعلت منها ذات طابع خاص، فهناك المجردة والمحسوسة التي تظهر نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، ونتيجة لظهور المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، مما ادى الى الاهتمام بتلك المفاهيم لمساعدة المعلمين في تسهيل المهمة التعليمية في الغرفة الصفية.

وترتبط أهمية المفاهيم بأسباب تعليمها وتعلّمها، بأن المفاهيم هي الأساس الذي يقام عليه أي بناء معرفي، وتعلم المفاهيم يساهم بدرجة كبيرة في تعلّم المبادئ واكتساب المهارات، والاحتفاظ بالتعلم وبقاؤه، وانتقال أثره إلى مواقف

أخرى جديدة، وتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات، وإن تعليم المفاهيم وتعلّمها يُعدان هدفاً أساسياً لتدريس أي مادة دراسية، حيث ترجع أهمية تعلم المفاهيم إلى أنها تساعد كذلك الطلبة على التعامل بكيفية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة، وتساعد على التقليل من ضرورة إعادة التعليم، كما تعمل على تنظيم العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى، وتسهم في مساعدة الطلبة في البحث عن المعلومات والخبرات الإضافية، وفي تنظيم الخبرات التعليمية (Ajiboy،2009).

اما المفاهيم المكانية هي مفاهيم خاصة تصف سمات معينة لشيء محسوس وذلك مع الاخذ بالاعتبار عدة جوانب، فمثلاً عند النظر إلى محتوى أو مجسم جغرافي مار كالبحيرة فإننا نهتم بامتدادها الأفقي، وعمقها وشكلها، وبالتالي فإن كل هذه المفردات التي تصف السمات المكانية لشيء معين في العالم تُدعى مفاهيم مكانية، وتستخدم هذه المفاهيم بكثرة في الدراسات الاجتماعية كالجغرافيا، حيث تلعب دوراً كبيراً في عملية التدريس، وذلك من خلال توظيف المعلمين لها واستخدامها على النحو الصحيح (Yu. 2011).

وتعود أهمية تعلم المفاهيم إلى مجموعة من الاعتبارات، بحيث انها تساعد على زيادة فهم التلاميذ للمادة الدراسية، إذ أن المفاهيم تساعد على الربط بين الحقائق العلمية المختلفة، وبالتالي يسهل على التلاميذ تعلّمها، ويزداد فهمهم للمادة الدراسية، وتساعد على زيادة اهتمام المتعلمين بالمادة الدراسية، وزيادة دوافعهم لتعلمها وتدعم انتقال أثر التعلم، فدراسة المفاهيم تتيح للطلبة الفرصة لاستخدام ما سبق أن تعلموه من مواقف، وذلك لأن تعلم المفاهيم يساعد الطلبة على إيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في موقف تعليمي، وبالتالي يمكنهم أن يتعرفوا على أوجه التشابه بين ما سبق أن تعلموه والمواقف الجديدة (العدوان، ٢٠١١).

نماذج تدريس المفاهيم:

أوردت العبيدي (٢٠١٢) عدداً من نماذج تدريس المفهوم، منها النماذج الاستنتاجية، والنماذج الاستقرائية، وفيما يلي تفصيل لهذين النوعين من نماذج تدريس المفهوم

أولاً: نموذج ميريل وتنيسون

حيث تعد نظرية ميريل (**Mirell**) نظرية شاملة في تصميم التعلم وتعليمه، وأعدت لتنظيم محتوى المادة الدراسية وتعليمه على المستوى المصغر وهو المستوى الذي يتناول تنظيم وتعليم مجموعة محدودة من المفاهيم، والمبادئ والإجراءات، كل على حدة في حصة زمنية تقدر بـ (٤٥) دقيقة.

ويعتمد نموذج ميريل على الاستنباط في تدريس المفاهيم، من خلال عرض أنماط الفهم الخطأ، وتقديم المفهوم العلمي الصحيح، وإنماء وتوسيع المعنى الأصلي للمفهوم، والتدريب الاستجوابي لتدريب الطلاب على التمييز بين الأنماط الصحيحة والأنماط الخطأ للمفهوم (عبد العال، ٢٠١٩).

كما قام ميريل بتوسيع نظام التصنيف من خلال الفصل ما بين نوع المحتوى ومستوى الأداء، ويتألف بعد الأداء من تذكر، شاهد، تذكر عمومية، استخدم عمومية بشاهد متوافق، وإيجاد (اشتقاق) عمومية.

أما بعد المحتوى فيتألف من الحقائق والتصورات والإجراءات والقواعد، وأضاف تصنيفاً مفصلاً أكثر حول أنواع شكل العرض، إذ أن التعليم يكون أكثر فعالية عندما يحتوي على أشكال العرض الضرورية الأولية والثانوية، وأشكال العرض الأخرى، فالدرس الكامل هو الذي يحتوي على الأهداف المتبوعة بمزيج من القواعد، والأمثلة، والاستحضار الذهني (التذكر)، والممارسة العملية، والملاحظات والمساعدة، ومعاني المصطلحات المناسبة للموضوع والغرض التعليمي، وفي الواقع يقترح النموذج مزيجاً من أشكال العرض الذي ينتج خبرة تعلم فعالة، لهدف تدريبي معطى ولمتدربين معينين (صالح، ٢٠١٥).

ثانياً: نموذج هيلدا تابا:

تعد استراتيجية (تابا) واحدة من ضمن الاستراتيجيات التي تستهدف تنمية مهارة التفكير، وتؤهل للتعامل مع مختلف المواقف، وحل المشكلات والتوصل إلى هذه الحلول وقياسها، وتقويمها، إذ يُعد هذا النمط من الأنماط التعليمية المعرفية، وتنطلق (هيلدا تابا) في نمطها من عددٍ من المسلمات، مثل أن التفكير يمكن أن يُعلم، وبان التعليم عملية تفاعلية بين عقل الفرد والمعلومات لغاية معينة، وتتابع عمليات التفكير في سياق منطقي، على شكل مهمات، تتطلب كل مهمة عدداً من الأنشطة، ويتطلب كل نشاط عدداً من الاستراتيجيات، حيث ترتكز تابا على الأسئلة الصفية التي يكون لها دور رئيس في عملية الاستقراء وتقوم الأسئلة بدور فعال في الغرفة الصفية، وفي توجيه عمليات التعلم والتعليم، وأن أي عملية تربوية تتم بدون الاستخدام المكثف للأسئلة تعد ناقصة وغير مكتملة النتائج (عبدالرحمن، ٢٠١٣).

وإن التنوع في الأسئلة من حيث الاختصاص، والإنجاز ووضوح لغتها، والتوقيت السليم في توجيهها للمتعلمين، ومراعاة المنهج الاستقرائي في تقديمها ثم توزيعها العادل على الطلبة، هي جميعها شروط مهمة لنجاح العملية التدريسية في مهمتها التربوية، وتفترض (هيلدا تابا) أن الهدف من التفاعل مع الخبرات والمواد التعليمية هو مساعدة الطلاب على صياغة تعميمات في كل خبرة أو معرفة تقدم لهم، وتعرف التعميمات على أنها عموميات معرفية بسيطة سهلة، تضع المعرفة وفق أطر منظمة سهلة الاستدعاء، وجمل خيرية تساعد المتعلم على استيعابها، وتوضح علاقات المعرفة البسيطة وفق مخططات، قابلة للتعلم والتدريب في مستويات الأعمار المختلفة، وتنمو وتتطور مع العمر، وقد تكون حسية يمكن معالجتها وفق شبكات معرفية بسيطة أو معقدة(صالح، ٢٠١١).

٢.٢ الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة لأثراء هذه الأطروحة والاستفادة منها في تفسير النتائج وتحديداً في مجال استراتيجيات التدريس وعلاقة ذلك بالخرائط المفاهيمية ومفاهيم المكان واثراء الأدب النظري، كما صنفت الباحثة الدراسات الى أربع مجالات وتم وضعها من الأقدم الى الاحدث زمنياً:

اولاً_ الدراسات التي تناولت استراتيجية الخرائط المفاهيمية:

أجرت يوسف (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين مهارات القواعد لدى طلبة الصف السابع الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، واستخدم اختباراً تحصيلياً وزع على العينة، وتم اختيار بواقع شعبتين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في منطقة إربد في الأردن، واختيرت إحدى الشعب لتمثل المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق استراتيجية خرائط المفاهيم، في حين عُدّت الشعبة الثانية هي المجموعة الضابطة التي درست القواعد باستخدام الطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية على أدائهن في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت الشعلان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على توظيف خرائط المفاهيم في التدريس لتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله للتميز في الاردن ، وتم استخدام المنهج التجريبي حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦٨) طالباً وطالبة تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث بلغ عددهما (٣٤) طالباً للمجموعة التجريبية، و (٣٤) طالباً للمجموعة الضابطة، وتم استخدام اختبار التفكير الإبداعي لتورانس، واستخدمت مادة المعالجة المتمثلة في البرنامج حيث طبق على طلاب المجموعة التجريبية فقط، وأشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي، مما يدل على ما عليه البرنامج وبقاء أثره في تنمية مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة.

ثانياً_ الدراسات التي تناولت استراتيجية البيت الدائري:

دراسة الموسى (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري على تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلاب المرحلة المتوسطة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين متكافئين (التجريبية والضابطة) ذات الاختبار القبلي والبعدي وطبقت الدراسة على عينة عشوائية في المنصورة في مصر بلغ عددها (٦٠) طالب من طلاب الصف الأول متوسط حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (٣٠) طالب درست باستخدام استراتيجية البيت الدائري ومجموعة ضابطة بلغ عدد افرادها (٣٠) طالب درست بالطريقة التدريسية الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي لقياس المفاهيم الجغرافية ومقياس اتجاهات نحو مادة الجغرافيا، حيث أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الجغرافية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو مادة الجغرافيا في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت العيسى (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والعادات العقلية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة مكة المكرمة، وتم استخدام المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وقسمت عشوائياً إلى مجموعة تجريبية عددها (٤١)، وضابطة عددها (٣٩)، واستخدم أداتين للبحث، هما اختبار الاستيعاب المفاهيمي، ومقياس بعض العادات العقلية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، ومستوياته المختلفة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق في المجموعتين في مقياس عادات العقل.

ثالثا_ الدراسات التي تناولت مهارة رسم الخرائط:

أجرى أبو سنينه (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الخرائط في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية الأونروا في الأردن، حيث بلغت عينة الدراسة (٧٢) معلماً ومعلمة، منهم (٣٢) معلماً من الذكور أي ما نسبته (٤٤)% في حين كان عدد المعلمات (٤٠) معلمة، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الدراسة استبانة تكونت من (٥٥) فقرة موزعة على سبعة مجالات مختلفة لمهارات الخرائط (مهارة اختيار الخريطة، مهارة عرض الخريطة، مهارة فهم الخريطة، مهارة رسم الخريطة، مهارة توجيه الخريطة، ومهارة صيانة الخريطة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة كانت لصالح من لديهم (١٥) سنوات فأكثر.

وأجرى المسعودي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تقويم مهارات رسم الخرائط عن طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا في مديرية التربية في محافظة بابل، في سجل الإحصاء الخاص بالمدارس الثانوية التي يوجد فيها الصف الثاني متوسط في مركز مدينة الحلة، حيث تكونت الدراسة من (١٤٠) طالب توزعوا على مدرسة الإمام علي (٢٠) طالباً ومدرسة الثورة للبنين (١٤) طالباً ومدرسة الحلة للبنين (٢٢) طالباً ومدرسة الفيحاء (٢٨) طالباً ومدرسة الجهاد للبنين (٢١) طالباً ومدرسة علي جواد الطاهر (١٨) طالباً ومدرسة الجزائر للبنين (١٨) طالباً، وتم اعتماد المنهج شبه التجريبي، حيث استخدمت أداة البحث بالخرائط الخاصة بجغرافية العراق والوطن العربي، وقد اختيرت خريطة جغرافية العراق للحدود والدول المجاورة وخريطة الوطن العربي كأداة للبحث وتطبيقها للطلبة لمعرفة أدائهم في مهارة مقياس رسم الخرائط وتوصلت نتائج الدراسة أن أعلى مهارة هي مهارة تحديد المحيطات في الوطن العربي، وإن أدنى مهارة هي مهارة تحديد دولة الجوار العراقي العربية، وإن المتوسط العام لجميع المهارات بلغ (٥٠.٦)% وللمتوسط الحسابي (٠.٥٠).

رابعاً_الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم المكانية:

أجرى يو (Yu،2011) دراسة هدفت إلى تطوير استخدام المفاهيم المكانية في العملية التدريسية وإمكانية الاستفادة منها من قبل المعلمين في إيصال الفكرة إلى الطلاب في امريكا، واستخدم المنهج التجريبي حيث أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٣٠) طفلاً في الحضانة اشتركوا في هذا البحث، حيث تم استخدام المتاهة مفهوماً مكانياً بنيت من خلاله ثلاثة أنماط من النماذج، وتطبيق اختبار قبلي وبعدي مكون من عدد من النماذج، حيث توصلت الدراسة إلى أن استخدام المفاهيم المكانية يساعد كثيراً في تسهيل العملية التدريسية وفي خلق الروابط بين كل من الطلاب والمعلمين.

وأجرت يعلاوي (٢٠١٩) دراسة هدفت لمعرفة أثر اكتساب المفهوم المكاني لدى الطفل الجزائري من عمر(٣ إلى ١٠) سنوات، حيث بلغت عينة الدراسة (١٩٢) طفل، ذكور وإناث، من عمر(١٠-٣) سنوات، لا يعانون من أية مشاكل صحية، ومستواهم التعليمي جيد أو متوسط وبأن اللغة الأم هي العامية، ومن مستويات ثقافية واقتصادية مختلفة، تم انتقائهم من بعض رياض الأطفال والمدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اتبع المنهج الوصفي التحليلي، وبعد تطبيق البنود التي تقيس المفهوم "بين" من اختبار المفاهيم المكانية على مجموعة الدراسة بينت النتائج وجود فروق دالة بين الأطفال في فهم واستعمال المفهوم المكاني "بين" تُعزى لمتغير السن، مما يشير إلى تكوين هذا المفهوم وبالبحث المعرفي للطفل.

٣.٢ التعقيب على الدراسات السابقة:

توزعت العديد من الدراسات التي تناولت الخرائط المفاهيمية واستراتيجية البيت الدائري بين المنحنيين التجريبي وشبه التجريبي، أما عن الدراسات التي تناولت المنهج التجريبي مثل دراسة كارول(**2007**)، ودراسة الحدابي (٢٠١١)، ودراسة طلافحة (٢٠١٢)، ودراسة الشعلان (٢٠٢٠)، ودراسة العيسى(٢٠١٧).

ومن الدراسات التي تناولت المنهج شبه التجريبي، دراسة **Akif**(٢٠١٣)، ودراسة يوسف(٢٠١٩)، ودراسة و اردوواندرسي (wanderse & ward**2002**،) ودراسة الكحلوت (٢٠١٢)، ودراسة الموسى(٢٠١٦)،ودراسة بخش والحربي(٢٠١٧)، ودراسة القاضي(٢٠٢٠). والبعض منها تناول المنهج الوصفي كدراسة توهاني (٢٠١٨)، ودراسة مليك و حمداني(٢٠٢٠).

اما من حيث هدف وغرض الدراسة فقد اهتمت كذلك الدراسات السابقة بأهمية تدريس مهارة رسم الخرائط في مادة الجغرافيا بشكل خاص، مثل ودراسة السعودي (٢٠١٦)، ودراسة طلافحه والوحيدي(٢٠٠٥).

أما بالنسبة لأدوات الدراسات السابقة فقد اختلفت باختلاف اهدافها وأغراضها، فهناك دراسات استخدمت اختبارات تحصيلية كما في دراسة الجنيح(٢٠١١)، دراسة المزروع (٢٠٠٥)، دراسة بالسي(**2012**)، دراسة طلافحه والوحيدي(٢٠٠٥) ودراسة الصرايرة(٢٠٠٦). واستخدمت بعض الدراسات بطاقة الملاحظة مثل دراسة الخليفة (٢٠١١)، بن يوسف (٢٠١٤). واستخدمت بعض الدراسات المقابلة مثل دراسة فيرتاني (**2011**)، ودراسة **Yu(2011)**. وبعض الدراسات استخدمت اختباراً لقياس المهارات التعبيرية والمفاهيم الجغرافية مثل دراسة فيرتاني (**2011**)، ودراسة العساف (٢٠١١)، ودراسة بعلاوي(٢٠١٩) ، ودراسة بيوجي دايسي(**2009**)، ودراسة السعودي (٢٠١٦)، ودراسة العمري(٢٠٠٧).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأدب النظري، واختيار المنهج والأداة المناسبة للدراسة الحالية، وكذلك تحديد الأساليب الإحصائية التي تناسب الدراسة الحالية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها الأولى في حدود علم الباحثة التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية خرائط المفاهيم واستراتيجية البيت الدائري على مهارة رسم الخرائط واكتساب المفاهيم المكانية والدافعية في مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف العاشر في مدارس لواء المزار الجنوبي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

١.٣ منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد تم استخدام هذا المنهج نظراً لطبيعة الدراسة وملائمته لتحقيق أهدافها، والمتمثلة في الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتين للتعليم والمتمثلة في (استراتيجية الخرائط المفاهيمية) و(استراتيجية البيت الدائري) في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي "مهارات رسم الخرائط" و "اكتساب المفاهيم المكانية" في مدارس تربية لواء المزار الجنوبي.

٢.٣ مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ والبالغ عددهن (٧٩٠) طالبة حسب إحصائية مديرية تربية وتعليم لواء المزار الجنوبي (مديرية التربية والتعليم للواء المزار، ٢٠٢٠).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء المزار الجنوبي بطريقة قصدية من مدرسة مؤتة الثانوية الشاملة للبنات، حيث تم اختيار الطالبات من (٣) شعب دراسية في المدرسة بطريقة عشوائية بسيطة، والتي تم أيضاً توزيعها عشوائياً إلى ثلاثة مجموعات رئيسة كما يظهر في الجدول(١)

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعب الدراسية في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة

المجموعة	الشعبة الدراسية	العدد	(%)
التجريبية الأولى (الخرائط المفاهيمية)	(أ)	٣٤	**33.66**
التجريبية الثانية (البيت الدائري)	(ب)	٣٢	**31.68**
المجموعة الضابطة	(ج)	٣٥	**34.65**
المجموع الكلي	–	١٠١	**100**

وقد وقع الاختيار على مدرسة مؤتة الثانوية الشاملة لتطبيق الدراسة، للأسباب التالية:

(١) توفر شعب دراسية كافية للصف العاشر الأساسي لتطبيق الدراسة.

(٢) تعاون الإدارة المدرسية والمعلمات في المدرسة مع الباحثة وتسهيل مهمتها للتطبيق.

(٣) توفر عدد كافي من الشعب الدراسية للصف العاشر الأساسي، وكذلك وجود أعداد كافية من الطالبات لتوزيعها حسب المجموعات في المدرسة.

٣.٣ أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: اختبار رسم الخرائط: تم تطوير اختبار تحصيلي لرسم الخرائط ملحق (١) مكون من خمسة أسئلة كل سؤال عشر فقرات، ولكل سؤال (٦) درجات، وتكون الدرجة (٠) هي النهاية الصغرى على السؤال والدرجة (٦) النهاية العظمى على السؤال، والدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة.

ثانياً: اختبار المفاهيم المكانية: تم تطوير اختبار تحصيلي لقياس مستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم المكانية، ملحق (٢) مكون من (٢٠) سؤال من نوع الاختيار من متعدد، ولكل سؤال درجة واحدة، وتكون الدرجة (٠) هي النهاية الصغرى للاختبار والدرجة (٢٠) النهاية العظمى للاختبار.

وتم عرض اختبار رسم الخرائط واختبار المفاهيم المكانية على لجنة تحكيم مكونة من(٢٠) محكم من الأساتذة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة والجامعة الأردنية من تخصص المناهج وأساليب التدريس، ومن مجموعة من المشرفين التربويين ومعلمي مادة الجغرافيا من ذوي الخبرة، وعلى عدد من أصحاب الخبرة في مجال القياس والتقويم. وبناء على آراء لجنة التحكيم تم تعديل صياغة بعض الأسئلة، مع الإبقاء على جميع أسئلة الاختبارين.

طبق الاختبارين على عينة استطلاعية عددها (٢٠) طالبة، تم اختيارها عشوائياً من طالبات الصف العاشر الأساسي من مدرسة مؤتة الشاملة للبنات ومن خارج العينة الدراسية. وذلك لتحديد زمن الاختبار حيث حُسب الوقت اللازم لتطبيق اختبار رسم الخرائط باستخدام المعادلة التالية:

زمن الاختبار = (زمن الطالبة الأولى + زمن الطالبة الأخيرة) / ٢

و للتحقق **من الخصائص السيكومترية للاختبارين،** والمتعلقة بحساب معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار، وصدق وثبات الاختبارين، وبالشكل التالي:

أ–معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار رسم الخرائط واختبار المفاهيم المكانية:

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية على اختبار رسم الخرائط، بالشكل التالي:

معامل الصعوبة = (س / ن) × ١٠٠ %

حيث تشير قيمة (س) على عدد الطالبات اللواتي أجبن على السؤال إجابة صحيحة.

ن: تمثل مجموع الطالبات اللواتي تقدمن للاختبار.

وظهر أن قيم معاملات الصعوبة لفقرات اختبار رسم الخرائط المطبق على العينة الاستطلاعية قد تراوحت بين (٠.٤٠٥ – ٠.٥٠٢)، مما يعني عدم وجود فقرات ذات معامل صعوبة أكثر من (٠.٨٥).

وقد تم أيضا حساب معاملات الصعوبة لاختبار المفاهيم المكانية في الجدول وظهرت قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي المطبق على العينة الاستطلاعية تراوحت بين (٠.٣٨٠ – ٠.٥٤٨)، مما يعني عدم وجود فقرات ذات معامل صعوبة أكثر من (٠.٨٠) أو أقل من (٠.٢٠).

حساب قيم معامل التمييز لاختبار رسم الخرائط واختبار المفاهيم المكانية:

تم حساب معاملات التمييز لإجابات الطالبات في العينة الاستطلاعية على اختبار رسم الخرائط وظهر أن قيم معاملات التمييز لفقرات اختبار رسم الخرائط الذي تم تطبيقه على الطالبات من العينة الاستطلاعية قد تراوحت بين (٠.٤١١ – ٠.٥١٥).

كما تم حساب معاملات التمييز لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية على اختبار المفاهيم الجغرافية وظهر أن قيم معاملات التمييز لفقرات اختبار المفاهيم الجغرافية الذي تم تطبيقه على الطلبة من العينة الاستطلاعية قد تراوحت بين (٠.٣٩٥ – ٠.٥١٣)، وتعد القيم الحالية لمعاملات التمييز لاختبار المفاهيم الجغرافية مقبولة تربوياً لاعتماد الاختبار في الدراسة.

ب- ثبات الاختبار:

اعتمدت الدراسة لحساب قيم معامل ثبات لاختباري رسم الخرائط والمفاهيم الجغرافية استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بفارق زمني مدته أسبوع واحد بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وبعد إجراء الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية، تراوحت قيم معامل الثبات لأسئلة اختبار رسم الخرائط بين (٠.٨٤٧ -٠.٩١١) وللاختبار ككل (٠.٨٨٥) وهي قيم داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى تمتع اختبار رسم الخرائط بدرجة مرتفعة من الثبات.

أما قيم معاملات الثبات لاختبار المفاهيم الجغرافية فقد تراوحت بين (٠.٧٩٣ -٠.٩٠٤) وللاختبار ككل (٠.٨٦٢) مما يشير إلى تمتع اختبار المفاهيم الجغرافية بدرجة مرتفعة من الثبات.

متغيرات الدراسة

تكونت الدراسة من **المتغيرات المستقلة** (طريقة التدريس) ولها ٣ مستويات: التدريس باستخدام (استراتيجية الخرائط المفاهيمية)، التدريس باستخدام (استراتيجية البيت الدائري) و (التدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية). أما **المتغير التابع** فقد تمثل في التحصيل المباشر للطالبات على أسئلة الاختبار، ويقاس بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي المعد لقياس مهارات رسم الخرائط والمفاهيم المكانية.

اختبار تكافؤ المجموعات

للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبيتين والضابطة، تم إجراء اختبار تحليل التباين، لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدراجات الطالبات في اختبار التحصيل القبلي لمهارة رسم الخرائط واختبار المفاهيم المكانية، والجدول رقم (٢) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات حسب المجموعة في اختبار التحصيل القبلي لمهارة رسم الخرائط.

جدول (٢) متوسط درجات الطالبات في الاختبار القبلي في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في اختبار مهارة رسم الخرائط

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة: التدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية	٣٥	14.171	3.60
التجريبية الأولى: التدريس باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية)	٣٤	13.647	3.13
التجريبية الثانية: التدريس باستخدام استراتيجية (البيت الدائري).	٣٢	13.250	3.42

وبالنظر إلى نتائج الجدول (٢) يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات الطالبات على اختبار رسم الخرائط في المجموعات في الاختبار التحصيلي القبلي وفقا لمتغير استراتيجية التدريس. وللكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية حسب المجموعة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) في الجدول (٣).

الجدول (٣) نتائج تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق في درجات الطالبات في اختبار رسم الخرائط في المجموعات على الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة	14.353	2	7.176	0.624	0.53
الخطأ	1126.74	98	11.49		
الكلي	1141.09	100	-		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، في التحصيل في الاختبار القبلي لرسم الخرائط بين المجموعة الضابطة التي تم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية)، والتجريبية الثانية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (البيت الدائري)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠.٦٢٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. مما يشير إلى تكافؤ الطالبات في المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي لرسم الخرائط.

والجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات حسب المجموعة في اختبار التحصيل القبلي **للمفاهيم المكانية.**

جدول (٤) متوسط درجات الطالبات في الاختبار القبلي في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم المكانية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة: التدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية	٣٥	10.143	2.38
التجريبية الأولى: التدريس باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية)	٣٤	9.324	2.53
التجريبية الثانية: التدريس باستخدام استراتيجية (البيت الدائري).	٣٢	9.438	2.49

وبالنظر إلى نتائج الجدول (٤) يتضح وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات الطالبات على اختبار المفاهيم المكانية في المجموعات في الاختبار التحصيلي القبلي وفقا لمتغير استراتيجية التدريس. وللكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية حسب المجموعة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) في الجدول (٥).

الجدول (٥) نتائج تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق في درجات الطالبات في اختبار المفاهيم المكانية في المجموعات على الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة	13.566	2	6.78	1.116	0.332
الخطأ	595.60	98	6.09		
الكلي	609.17	100	-		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، في التحصيل في الاختبار القبلي للمفاهيم المكانية بين المجموعة الضابطة التي تم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية)، والتجريبية الثانية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (البيت الدائري)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١.١١٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. مما يشير إلى تكافؤ الطالبات في المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي للمفاهيم المكانية.

٧.٣ المعالجات الإحصائية

عالجت الدراسة البيانات المتحصلة من تطبيق أداتي الدراسة على المجموعات، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS v.24، وضمن هذا البرنامج تم استخدام أساليب التحليل الوصفي والتحليلي التالية:

١-اساليب الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic): استخدمت أساليب الإحصاء الوصفي، لحساب قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

٢-معامل الارتباط بيرسون: وتم استخدامه للتحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest).

٤-تحليل التباين الأحادي (ANOVA): وتم استخدامه للتحقق من التكافؤ بين المجموعات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة.

٥- اختبار (t-test) للعينات المستقلة

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن الفصل الحالي عرض للنتائج الوصفية والتحليلية التي تم التوصل إليها؛ بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات ومعالجتها وتحليلها بهدف تقصي أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي "الخرائط المفاهيمية" و "البيت الدائري" في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي مهارة رسم الخرائط والمفاهيم المكانية نحو تعلم مبحث الجغرافيا في مدارس تربية لواء المزار الجنوبي.

١.٤ عرض نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطالبات في الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية لواء المزار الجنوبي في المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي لرسم الخرائط والتي تعزى إلى استراتيجية التعليم (الخرائط المفاهيمية، البيت الدائري)؟

للإجابة عن السؤال الأول تم أولاً حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية) والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام استراتيجية (البيت الدائري) على اختبار التحصيل البعدي لرسم الخرائط، وكذلك تم إجراء اختبار (t-test) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية،كما في الجدول رقم(٦).

جدول (٦) نتائج اختبار "ت" لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على اختبار التحصيل البعدي لرسم الخرائط

المجموعة	الإحصاءات الوصفية "		نتائج اختبار (t-test)		
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية الأولى: التدريس باستراتيجية (الخرائط المفاهيمية)	23.294	2.95	64	3.061*	0.00
المجموعة التجريبية الثانية: التدريس باستراتيجية (البيت الدائري)	21.340	2.82			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبات في الاختبار التحصيلي البعدي لرسم الخرائط والتي تعزى لاختلاف طريقة التدريس في المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية) والمجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (البيت الدائري) على القياس البعدي لاختبار رسم الخرائط، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة (٣.٠٦١)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى وجود فروق معنوية دالة إحصائياً بين متوسط الدرجات في الاختبار التحصيلي لرسم الخرائط لدى الطلبات في الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية لواء المزار الجنوبي في المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية) والمجموعتين التجريبية الثانية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (البيت الدائري). ويتضح من النتائج أن الفروق هي لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية الأولى اللواتي التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية) واللواتي بلغ المتوسط الحسابي لدراجتهن على اختبار رسم الخرائط (٢٣.٢٩٤) مقابل (٢١.٣٤٠) للطالبات في المجموعة التجريبية الثانية.

وقد يعود السبب في النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة إلى أن طريقة الخرائط المفاهيمية قد أسهمت في تهيئة بيئة تعليمية تعلميه ساعدت الطلبة على تكوين بناء معرفي مترابط من المفاهيم، مما أدى إلى مساعدتهم إلى التعلم من خلال المناقشة والمشاركة في بناء الخرائط المفاهيمية.

وترى الباحثة أن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تبين أن خرائط المفاهيم تعمل على كشف تنظيم البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم ثم تصحيحها لتتوافق والمفاهيم الجديدة المراد تعلمها فينتج عنها بعد التعلم الجديد تشكيلا جديدا للبنية المعرفية، وذلك بإعادة تنظيمها، وبنائها وتأهيلها لاستقبال المعارف الجديدة وربطها بالمفاهيم السابقة.

ومن هنا ترى الباحثة أن الخرائط المفاهيمية يمكن أن تلعب دورا مهما في تنظيم وضبط عملية التعليم والتعلم وذلك عن طريق تنظيم محتوى المنهج الدراسي تنظيما واضحا حيث يبرز دور الخرائط في إيجاد الطريقة المناسبة التي توضح السلاسل الترابطية بين المفاهيم في المنهج الدراسي مما يسهل على الطالب استيعاب المناهج الدراسية، وتحقيق التعلم الفعال. وتوضح لنا خرائط المفاهيم كاستراتيجية متطورة حديثة في عملية التدريس لتحقيق التعلم الفعال والتعلم النشط، كما توضح لنا كيف يمكن أن يرتبط بمفهوم أخر مع توضيح هذه الروابط (عبد السلام، ٢٠٢٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطالبات في الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية لواء المزار الجنوبي في المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي للمفاهيم المكانية والتي تعزى إلى استراتيجية التعليم (الخرائط المفاهيمية، البيت الدائري)؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم أولاً حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية) والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام استراتيجية (البيت الدائري) على اختبار التحصيل البعدي للمفاهيم المكانية، وكذلك تم إجراء اختبار (t–test) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية،في الجدول رقم (٧).

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على اختبار التحصيل البعدي للمفاهيم المكانية

المجموعة	الإحصاءات الوصفية "		نتائج اختبار (t–test)		
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية الأولى: التدريس باستراتيجية (الخرائط المفاهيمية)	16.88	2.541	64	3.638*	0.00
المجموعة التجريبية الثانية: التدريس باستراتيجية (البيت الدائري)	15.344	2.026			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبات في الاختبار التحصيلي البعدي للمفاهيم المكانية والتي تعزى لاختلاف طريقة التدريس في المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية) والمجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (البيت الدائري) على القياس البعدي لاختبار المفاهيم المكانية، حيث بلغت قيم (t) المحسوبة للاختبار ككل (٣.٦٣٨)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى وجود فروق معنوية دالة إحصائياً بين متوسط الدرجات في الاختبار التحصيلي للمفاهيم المكانية لدى الطلبات في الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية لواء المزار الجنوبي في المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (الخرائط المفاهيمية) والمجموعتين التجريبية الثانية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية (البيت الدائري). ويتضح من النتائج في الجدول (٧) أن الفروق هي لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية الأولى اللواتي التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية

(الخرائط المفاهيمية) واللواتي بلغ المتوسط الحسابي لدراجتهن على اختبار المفاهيم المكانية (١٦.٨٨) مقابل (١٥.٣٤٤) للطالبات في المجموعة التجريبية الثانية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اعتماد استراتيجية الخرائط المفاهيمية على عمليات الرسم التي من شأنها أن تعمل على تحفيز الذاكرة المكانية للطلبة، وبالتالي توفير القدرة لهم على تذكر الأماكن المرتبطة بالمفاهيم التي يتم تعلمها، وكذلك ما يتم من خلال هذه الاستراتيجية من ربط للأفكار والمعتقدات بالرموز بصورة أفضل من استخدام الكلمات المجردة، كما أنها تشجع عملية العصف الذهني واستحضار الأفكار وعمل العلاقات، وكذلك ملائمتها لكافة الأعمار والمستويات التعليمية للطلبة، وتقديمها للمعرفة والأفكار بصورة مرئية من خلال الرسوم والتخطيطات.

كما يساعد أسلوب خرائط المفاهيم في شد انتباه الطلاب وإثارة اهتمامهم للدرس، ويحرك دافعيتهم نحو دراسة المادة مما يجعل دروس القواعد أكثر حيوية ونشاط. كما أن استعمال خريطة المفاهيم في تدريس رسم الخرائط والمفاهيم المكانية قد ساعد كلا من المدرس والطلاب في التركيز على الأفكار الرئيسة للموضوع المراد تدريسه، وذلك لأن خريطة المفاهيم تقدم ملخصا للمادة العلمية المدروسة.

كما تساعد الخريطة المفاهيمية على تلخيص المادة، وتقنين المعلومات والحقائق والأفكار، وهذا جعل المادة أكثر تركيزا وأسهل فهما مما جعل التعليم أكثر متعة وإبداعا لدى الطلبة.

كما ترى الباحثة أن خريطة المفاهيم شجعت الطلبة على التفاعل داخل الصف الدراسي وتتفق مع ما دعت اليه التربية الحديثة من جعل الطالب محور العملية التعليمية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي توصلت الى فاعلية اسلوب خرائط المفاهيم في العملية التعليمية.

كما إن رسم الخرائط والمفاهيم المكانية من المواد الدراسية التي تتميز بترابط كبير بين موضوعاتها، وعلاقات واضحة بين مفاهيمها، إذ يصعب الفصل بينها، لذا فإن التدريس بالخرائط المفاهيمية، قد اظهر طبيعة المادة وعلاقتها ببعضها، ما ساعد على فهم هذه العلاقات على النحو الصحيح.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الشعلان (٢٠٢٠)، ودراسة ماس (٢٠١٢)، واظهرت كذلك بعض الدراسات ان استراتيجية البيت الدائري تنمي مهارات اكتساب المفاهيم الجغرافية والمكانية، وتنمي مهارات التفكير البصري، ومهارات ما وراء المعرفة، ومهارات الكتابة، ومهارات التفكير التأملي، ومهارات تنمية المفاهيم الاستيعابية مثل دراسة العيسى (٢٠١٧)، ودراسة الموسى (٢٠١٦)، ودراسةFitriyani، (2011)،ودراسة الجنيح(٢٠١١)،ودراسة المزروع (٢٠٠٥).

٢.٤ التوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل لها في هذه الدراسة فان الباحثة توصي بما يلي:

١. الاعتماد على استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة الجغرافيا يليها استراتيجية البيت الدائري لتحقيق مستوى أفضل للطلبة في المراحل الأساسية العليا وبخاصة عندما تحتوي المادة على الخرائط الجغرافية.
٢. الاعتماد على استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة الجغرافيا يليها استراتيجية البيت الدائري لتحقيق مستوى أفضل للطلبة في المراحل الأساسية العليا وذلك لتعزيز المخزون من المفاهيم المكانية وتعزيز فهمها.
٣. إجراء دراسة اخرى على طلبة المدارس في المرحلة الأساسية المتوسطة.
٤. توظيف الاستراتيجيات بشكل أفضل في كتب الجغرافيا ووضعها على سلم الاولويات عند تطوير المناهج في المستقبل.
٥. توفير برامج تدريبية للمعلمين بشكل عام ومعلمي الدراسات الاجتماعية بشكل خاص على استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية.
٦. إجراء المزيد من البحوث والدراسات على مستويات صفية أخرى ومواد تعليمية مختلفة للتحقق من فاعلية مثل هذا النوع من الاستراتيجيات.

المراجع العربية:

أبو سنينة، عوده (٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الخرائط في المرحلة الأساسية العُليا في مدارس وكالة الغوث الدولية، **مجلة جامعة دمشق**، العدد (٢٨)، المجلد (٤)، ص (٤٢١-٣٧٥).

اسماعيل، محمد (٢٠١١). اثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء، كلية التربية، جامعة ديالي، **مجلة الفتح**، ٢٢(١١)، ص(١٤٠-٧٨).

التميمي، علي(٢٠١٠). **اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في بغداد**، جامعة بغداد، كلية التربية. أطروحة دكتوراه غير منشوره، جامعة بغداد، العراق.

الجندي، أمنية (٢٠١٢). **أثر التفاعل بين استراتيجية خرائط المفاهيم ومستوى الذكاء في التحصيل**، المؤتمر العلمي الثالث الواقع خلال الفترة من ٣_٦ ديسمبر، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، مصر.

الجنيح، أسماء (٢٠١١). **أثر استراتيجية البيت الدائري كمنظم خبرة معرفية في مقرر العلوم على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط، وبقاء أثر التعلم لديهن في محافظة المجمعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، السعودية.

خالد، غصون (٢٠١١). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة، **مجلة أبحاث كلية التربية**، جامعة الموصل، المجلد (١١)، العدد (٢)،ص (٩٦-١١٠).

خريشة، علي (٢٠١٠). **أثر كل من استراتيجية هيلدا تاب ونموذج ميرل في مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمفاهيم الدراسات الاجتماعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الخليفة، فضيلة(٢٠١١)، **درجة توفر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس**، كلية العلوم التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

سعادة، جودت (٢٠٠١). **العلوم الاجتماعية** ، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت واليوسف، جمال (٢٠٠٨). **تدريس مفاهيم اللغة العربية والاجتماعية**، الطبعة الأولى، بيروت: دار الجيل.

سعادة، جودت(٢٠١١). **تدريس مهارات الخرائط**، عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سمير، نعيم (٢٠١٣). **المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية**، القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.

السنيدي، سليمان (٢٠١٤). **استراتيجية شكل البيت الدائري**، مدونة لتدريس مهارة التفكير http://skillorn.blogspot.com/p/roundhouse-diagram-html

الشريف، إبراهيم (٢٠١٦)، أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة الأساس حميدنية نيالا، السودان -**مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد (٥)، المجلد (٣)، ص ص (١٧٤-١٩٥).

الشعلان، أمل (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على توظيف خرائط المفاهيم في التدريس لتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى كلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية السلطة للعلوم الإنسانية، **المجلة الاردنية**، عمان، السلط، العدد (١)، المجلد (٣)، ص(٥٥-٤١).

شيخ، كامل (٢٠٠٢). **نظم المعلومات الجغرافية**، المركز السعودي للاستشعار عن بعد، وقائع المؤتمر العربي الثاني لبحوث الفضاء ادارة البرامج العلمية والبحث العلمي من الفترة١٢_٩ نوفمبر في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، القاهرة.

صالح، جهان (٢٠١٥). **أثر نظرية ميرل في تعليم المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في محافظة سلفيت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

صالح، جيهان(٢٠١١). اثر نظرية نيرل في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع الاساسي في مادة العلوم في المدارس الحكومية في محافظة سليت، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، **المجلة العلمية الانسانية**،٧(١١)،ص (٩٤-٣٤) .

عبد الجبار، حسين (٢٠١١). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط لمادة الجغرافيا، **مجلة أبحاث كلية التربية**، العدد (٤)، المجلد (١٠)، ص(٣٦٢-٤٠٠).

عبد الرحمن، جميل (٢٠١٣). **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، عمان: المناهج للنشر والتوزيع.

عبد السلام، محمد حسن (٢٠٢٠). **استراتيجيات التعلم النشط**. القاهرة: مكتبة نور.

عبد العال، أحمد (٢٠١٩). **جغرافيا التنمية، مفاهيم نظرية وأبعاد مكانية**، ورقة بحثية مقدمة في جامعة الفيوم(١٩-٦)، مصر.

عبدالوهاب، فاطمه(٢٠١٠). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة مصل استراتيجية البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني ثانوي المتوسط الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، مصر، ٨(٤)، ص(٢١٢-١٠٩).

العبيدي، هديل (٢٠١٢). **أثر استعمال فرق التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط**-رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

العدوان، فايزة (٢٠١١). **درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان -الأردن.

عزب، كرامي (٢٠٠٤)، **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير**، جامعة جنوب الوادي، سوهاج، مصر.

عطية، محسن (٢٠١٨). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو؛ السر، خالد؛ أحمد، منير؛ الخزندار، نائله (٢٠١٢). **استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العمري، حسن (٢٠٠٧). **أثر تصميم موقع إلكتروني في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر مهارات قراءة الخرائط ورسمها في الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها**، كلية التربية، رسالة ماجستير،عمان، الاردن، العدد (١١)، المجلد (٧)، ص (٦٦-١٤).

العمري، سعيد (٢٠١١). **أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التحصيل الآني والمؤجل في المملكة العربية السعودية في مادة الأحياء**، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

العنزي، طلال(٢٠١٨). درجة استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الاسلامية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، المجلة التربوية، جامعة آل البيت، الأردن، ٤(٦)،ص(٩٠-٥٣).

العيسى، هنادي (٢٠١٧). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والعادات العقلية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة، **المجلة التربوية**، الكويت، المجلد (٣١)، العدد (١٢٢)، ص (١٨١-١٣١).

قاسم، ألفت(٢٠١٤).اثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر، غزة، جامعة الأزهر، **المجلة الفلسطينية**، نابلس، فلسطين،٧٤(١٣)،ص(١٤٠_٥٥) .

المساعيد، جودت(٢٠٢١). **خبير المناهج وطرق التدريس**، عمان، الاردن،: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المسعودي، محمد(٢٠١٣) **تدريس المفاهيم والخرائط المفاهيمية في الجغرافيا**، عمان،الاردن : دار صفا للنشر والتوزيع.

المنوفي، زكي (٢٠٠٨). **كيف تكون معلماً ناجحاً للدراسات الاجتماعية**، القاهرة، مصر: مكتبة العلم والإيمان للنشر.

المهنا،مروة(٢٠١٣)فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر في غزة،**مجلة التربية للعلوم الاجتماعية**،الجامعة الاسلامية،١٢(٧)،ص(٥٥-٢٣) .

الموسى، جعفر(٢٠١٦). فاعلية استراتيجية البيت الدائري على تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلاب المرحلة المتوسطة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا،الدراسات الاجتماعية،**مجلة طنطا**،كلية التربية،مصر. العدد(١٣)،المجلد(٩)،ص (٧٦-٤٥).

النتشة، ياسمين (٢٠١٩). معوقات تطبيق الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، كلية التربية، **المجلة الاردنية**، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن، (العدد (١)، المجلد (٣)، ص(٤٥-١٦).

نصر، نسيم (٢٠١٠). تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا، كلية التربية، **المجلة الفلسطينية**، الجامعة الإسلامية، غزة، الطبعة الأولى، المجلد (٣)، لعدد (٢١)، ص(١٣٠-١١٠).

يوسف، عفاف (٢٠١٩). **أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد لدى طلاب الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الاردن.

المراجع الأجنبية:

Ajiboy، J (2009). Beyound cognitive Evaluation in primary Social studies in Botswana: Issues and challenges، European **Journals of Social Sciences**، v(2)، dumber، (4)، p.p(48-57).

Logan،T(2010). **The effect of advance graphic organizers on students achievement in 3 gradem and 5 grade effect of concept map on the EFL college students achievement and retention ingrammar، UI-Ustath Journal**، V(**language arts classes**: A six month study of lowsocio، Economic student's DAL. 62(10): 13-28.

Ward، R & Lee، W (2006). **Understanding the periodic Table of Elements via iconic Mapping and Sequential Diagramming the R**owadhouse Strategy Science Activities، volume42 issue 4، p.p(11-19).

Ward، R & Wandersee، J (2002). Students perception's of Roadhouses diagramming: A middle School view point، Internationals **Journal of Science Education**، 24 (2)، p.p (205-225).

Ward، R & wandersee، J (2002a). students، **perception's of round house** diagramming: A middle school view point، Intend retrieved may 15، 20017،Newyork،2(6)،69_45.

Wandersee(1999). Struggling to understand abstract science around house diagram، journal of science education، 24(6)،575_591.

Ward، R & Wandersee، J (2002b)، struggling to understand d abstract science topics: A Round house diagram-based study International **Journal of Science Education**، volume 24 Issue 6، p.p (575-591).

Yu، L (2011). **Preparation of the Austrian Association of motion trajectory as aspatial concepts activity for children**، Advanceed Materials Reasearch، vol(187)، p.p(332-337).