مقرر مقترح في الثقافة الجغرافية قائم على التعلم النشط لتنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة غير المتخصصة

إعداد
انتصار شحاته علي شحاته
مدرس مساعد بالقسم
إشراف
أ . د / فكرى حسن ريان
أستاذ المناهج و طرق التدريس
كلية البنات – جامعة عين شمس
ومعاونة
أ.م.د/ إيمان محمد عبد الوارث
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس
كلية البنات – جامعة عين شمس

A Suggested Course in Geographic Literacy Based on Active Learning for Developing Awareness of Current Geographical Issues for Unspecialized Student-Teacher

By
Entesar Shehata Aly Shehata
Assistant lecturer

Supervised by
Prof. Dr. Fikry H. Rayan
Curriculum and instruction Dept.
Women's College, Ain Shams University

Assisted by:
Dr. Eman Mohamed Abd El warth
Curriculum and instruction Dept.
Women's College, Ain Shams University

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير مقرر مقترح فى الثقافة الجغرافية قائم على التعلم النشط فى تنمية الوعى بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة غير المتخصصة ، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة بالقضايا الجغرافية المعاصرة ، ثم وضع مقرر مقترح فى الثقافة الجغرافية ، وإعداد دليل للمعلم ، واختبار تحصيلى ومقياس للوعى بالقضايا الجغرافية المعاصرة ٠ وفى ضوء نتائج الدراسة تبين وجود درجة تأثير كبيرة للمقرر المقترح فى تنمية التحصيل المعرفى والوعى بالقضايا الجغرافية المعاصرة٠

وفي ضوء نتائج الدراسة توصى الدراسة بتطوير برامج إعداد معلم الشعب العلمية لتنمية الثقافة الجغرافية٠

الكلمات المفتاحية

مقرر – الثقافة الجغرافية – التعلم النشط – القضايا الجغرافية المعاصرة٠

Abstract

This study aimed at developing awareness of current geographical issues by using a suggested course in geographic literacy based on active learning for unspecialized student-teacher.

To achieve the aims of the study the researcher prepared a list of current geographical issues, a suggested course in geographical literacy, teacher's manual as a guide, an achievement test and the scale tools for current geographical issues.

In the light of findings of the study, there is a big effect for a suggested course in geographic literacy at developing awareness of current geographical issues.

In the light of findings of the study, it recommended to develop programs for preparing the teachers of scientific departments in geographic literacy.

Key Words

Course – geographic literacy – active learning – current geographical issues.

مقدمة

إننا نعيش في عصر العولمة والانفتاح الثقافي والإعلامي والحضاري العالمي، حيث أصبح العالم منصهر في مجتمع واحد تذوب فيه الحدود الجغرافية بين الدول، وتسوده ثقافات مختلفة وتحكمه قيم جديدة تدعو إلى العمل، وتنتشر فيه قضايا ومشكلات يجب أن نسعى جميعاً إلى حلها.(عبد الخالق عبد الله،١٩٩٩،ص٨٥)

وفي ظل عصر العولمة أصبح إعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم إعداد المعلم، وقد أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعلم اللغات المختلفة والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي للمعلم. (نهلة شرف وأخرون ، ٢٠٠٣، ٦٤)

ويفرض التقدم العلمي والتكنولوجي الذي نعيشه في عصرنا الحالي في جميع مجالات الحياة على علماء التربية تطوير برامج إعداد المعلم لكي تواكب وتساير هذا التقدم العلمي سواء على مستوى التعليم العام أو التعليم الجامعي على أن تكون أهداف هذه البرامج تحقيق التنمية الشاملة للفرد.

فالمعلم هو أساس العملية التعليمية،ومن ثم فلابد أن يكون متمكناً من مادته العلمية التي أعد لتدريسها، وأن يكون على دراية كاملة بأطراف العلم بالقدر الذي يسمح له أن يكون معلماً ومربياً في آن واحد، وهذا يعني أن يكون لديه قدر من الثقافة العامة في غير تخصصه.

(الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،١٩٩٠،ص٥٣)

ويتم إعداد المعلم في كليات التربية إعداداً تربوياً يشمل ثلاث جوانب أساسية وهي الإعداد الأكاديمي التخصصي الذي يتعلق بمادة التخصص والإعداد التربوي (المهني) الذي يركز على الإلمام بالمعرفة

التربوية والإعداد الثقافي الذي يركز على المعرفة العامة التي تتيح له الفرصة للتعرف على علوم أخرى في غير تخصصه. (ياسر يحيي عبد الحميد، ٢٠١٠،ص٢٤)
ويتضح مما سبق أن من أهداف برامج إعداد المعلم بكليات التربية هي الاهتمام بالتنمية الشاملة للمتعلم وخاصاً الإعداد الثقافي للمعلم الذي يجعله على دراية تامة بقدر من الثقافة العامة في غير تخصصه ومن بين هذه الثقافة العامة هي الثقافة الجغرافية.

مشكلة البحث

أولا: الشعور بالمشكلة

لقد نبع الشعور بمشكلة البحث الحالي من خلال الآتي:

- اطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية والتى أوضحت أن من أهداف برامج إعداد المعلم بكليات التربية هي الاهتمام بالتنمية الشاملة للمتعلم، من خلال الاهتمام بالإعداد الأكاديمي والتربوي والثقافي له، لذا يجب أن يكون الطالب المعلم على قدر من الثقافة العامة في غير تخصصه، ومن بين هذه الثقافة هي الثقافة الجغرافية، التي تعتبر عاملاً أساسياً في إعداد المواطن ليشارك بفاعلية في بيئته.
- توصيات معظم المؤتمرات التي نادت بضرورة الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم والاهتمام بالتنمية الشاملة له ومنها:

أ – المؤتمر الذي عقد بالقاهرة عام ١٩٩٥ " المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه" الذي نظمه المركز القومي للبحوث التربوية.
ب- المؤتمر الذي عقد بالإمارات عام ١٩٩٩ " ندوة المعلم في دولة الإمارات – تحديات الواقع ورؤى المستقبل".
ج – المؤتمر الذي عقد بسلطنة عمان عام ٢٠٠٤ " نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل" المؤتمر الدولي الثالث الذي نظمته كلية التربية بجامعة قابوس.
د – المؤتمر الذي عقد بالقاهرة عام ٢٠٠٤ " تكوين المعلم" المؤتمر العلمي السادس عشر الذي نظمته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
هـ- توصيات الندوات التي عقدت بالمجلس الأعلى للثقافة عام ٢٠٠٢، ٢٠٠٣ والتي دعت إلى ضرورة الاهتمام بنشر الثقافة الجغرافية وزيادة الوعي بخطورة غيابها في المجتمع المصري، ومن هذه الندوات **" ندوة د. فتحي محمد مصيلحي"** بعنوان **" غياب الثقافة الجغرافية وأثره في التشكيل الانتمائي للشباب"**.
و- المقالات التي نشرت في بعض الصحف عن أهمية الثقافة الجغرافية في حياة المواطن المصري ومنها مقالة **" د. أحمد عبد العال"** أستاذ الجغرافيا بجامعة الفيوم **" الثقافة الجغرافية في حياة المواطن"**.

ثانياً: تدعيم الشعور بالمشكلة

ولتدعيم الشعور بالمشكلة تم القيام بالآتي:

١- الاطلاع على نتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي اهتمت بالثقافة الجغرافية ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة " ياسر يحيي عبد الحميد عبد الحليم، ٢٠١٠" ، (Tesar, 2010)، " أحمد زارع، ٢٠٠٩"، " نجلاء مجد مجد محمود، ٢٠٠٨"، " هناء حامد زهران، ٢٠٠٣"، (Bennett, 1997)، (McGhee, 1991).

- فقد أكدت هذه الدراسات على إفتقار برامج إعداد المعلم لتنمية الثقافة الجغرافية .
- وقد أوصت هذه الدراسات بأهمية وضرورة تضمين الثقافة الجغرافية فى برامج إعداد المعلم الجامعى .

٢- الاطلاع على نتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المختلفة ومنها ما يلي:

دراسة " رشا فتحي سعيد، ٢٠١٠ "، (Strife, 2009) ، "رضا منصور السيد ،٢٠٠٥ "، " محمود جابر حسن ، ٢٠٠٤ "، " داليا فوزى عبد السلام ،٢٠٠٣ "، (William,et al. , 1990).

- فقد أكدت هذه الدراسات على إفتقار المقررات الدراسية للقضايا الجغرافية المختلفة فى المراحل التعليمية المختلفة .
- وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة تضمين القضايا الجغرافية فى المناهج الدراسية فى المراحل التعليمية المختلفة .

٣- الاطلاع على نتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعلم النشط وأثبتت فاعليته ومنها ما يلي:

دراسة " محمد زياد الأسطل، ٢٠١٠ " ، (Diederich, 2010)، (Popkess, 2010)، " فاطمة بنت خلف الله، ٢٠٠٩ "، " سلوى حسن محمد بصل، ٢٠٠٩ "، (Kim, 2009)، (Christianson & Fisher, 1999).

- فقد أكدت هذه الدراسات على استخدام الأساليب التقليدية فى التدريس .
- وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة إستخدام أساليب التعلم النشط فى المراحل التعليمية المختلفة .

٤- قيام الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية تمثلت في عمل استبانة لقياس وعي الطالبات(بطبيعة الجغرافيا – علاقة الجغرافيا بالبيئة والمجتمع – بعض القضايا الجغرافية) ، وتم التطبيق على ٤٥ طالبة من شعب تربوية مختلفة (الغيرمتخصصين) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الأتى :

٩٧% من الطالبات كانت إجابتهم بالموافقة على أن الجغرافيا هى علم يهتم بدراسة الظواهر الطبيعية فقط ، وليس له أفرع مختلفة.

٤٠% من الطالبات كانت إجابتهم بالموافقة على أن ليس للجغرافيا علاقة بالبيئة والمجتمع.

٤٥% من الطالبات كانت إجابتهم بالموافقة على أن ليس للجغرافيا علاقة بالمشكلات الاجتماعية.

٤٠% من الطالبات لديهم وعى ببعض القضايا والمشكلات الجغرافية (الاحتباس الحرارى – نقص المياه – العولمة – العشوائيات – البطالة – الأمية – التلوث).

يتضح من النتائج السابقة تدنى وعى الطالبات بطبيعة الجغرافيا وعلاقتها بالبيئة والمجتمع ، وكذلك نقص وعى الطالبات ببعض القضايا و المشكلات الجغرافية.

ثالثاً : مشكلة البحث

تتحدد المشكلة العامة في قصور برامج إعداد المعلم بكليات التربية عن تحقيق بعض الأهداف المرجوة منها.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن تأثير مقرر مقترح في الثقافة الجغرافية قائم على التعلم النشط لتنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة غير المتخصصة.

وبذلك يتمثل السؤال الرئيس للبحث الحالي في:

ما تأثير مقرر مقترح في الثقافة الجغرافية قائم على التعلم النشط لتنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة غير المتخصصة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أبعاد الثقافة الجغرافية اللازم تنمية الوعى بها لدى الطالبة المعلمة غيرالمتخصصة ؟
٢- ما أهم القضايا الجغرافية المعاصرة اللازم تنمية الوعى بها لدى الطالبة المعلمة ؟
٣- ما أسس بناء مقرر مقترح فى الثقافة الجغرافية قائم على التعلم النشط لتنمية التحصيل المعرفى والوعى ؟

٤- ما التصور المقترح لمقرر في الثقافة الجغرافية القائم على التعلم النشط في تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة؟
٥- ما تأثير المقرر المقترح في تنمية التحصيل المعرفى بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة؟
٦- ما تأثير المقرر المقترح في تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة؟

فروض البحث

سعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:
١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي(ككل وفى كل مستوى على حده) لصالح التطبيق البعدي للاختبار.
٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعى بالقضايا الجغرافية المعاصرة (ككل وفى كل بعد على حده) لصالح التطبيق البعدي.
٣- توجد درجة تأثير مناسبة للمقرر المقترح فى الثقافة الجغرافية القائم على التعلم النشط فى تنمية التحصيل المعرفى لدى طلاب المجموعة التجريبية.
٤- توجد درجة تأثير مناسبة للمقرر المقترح فى الثقافة الجغرافية القائم على التعلم النشط فى تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى طلاب المجموعة التجريبية .

هدف البحث

هدف البحث الحالي إلى:
الكشف عن تأثير مقرر مقترح في الثقافة الجغرافية قائم على التعلم النشط لتنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة غير المتخصصة.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:
١- عينة من طالبات الفرقة الثالثة شعبة رياضة تربوى بكلية البنات بالأقسام التربوية الغير متخصصة في دراسة الجغرافيا، حيث أن المقررات التي يدرسونها لا تسمح بتنمية الثقافة الجغرافية لديهم.
٢- تم التركيز فى بناء المقرر المقترح على بعض أبعاد الثقافة الجغرافية (طبيعة الجغرافيا – العلاقة بين الجغرافيا والبيئة والمجتمع) الذي يساعد على تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة.
٣- أستغرق تطبيق المقرر فصلاً دراسياً كاملاً.

أهمية البحث

أ- الطالبة المعلمة

- تقديم مقرر دراسى جديد يفيد فى تنمية الوعى بالقضايا الجغرافية المعاصرة .
- تقديم طرق تدريس جديدة تفيد الطالبة المعلمة فى مجال التربية العملية.

ب- مخططى ومطورى برامج إعداد الطالب المعلم

- تقديم مقرر مقترح فى الثقافة الجغرافية يفيد مطورى برامج إعداد المعلم فى تطوير البرامج الحالية .
- تقديم (اختبار تحصيلي – مقياس وعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة) يمثل أداة موضوعية تفيد في تقويم هذا الجانب لدى القائمين بالتدريس في كليات التربية.

ح - الباحثين

- تقديم إطار نظرى تتناول فيه الباحثة الثقافة الجغرافية والتعلم النشط .

- فتح أفاق جديدة أمام الباحثين لعمل بحوث أخرى فى الثقافة الجغرافية فى المراحل التعليمية الأخرى .

منهج البحث

- المنهج الوصفي التحليلي: وذلك فيما يتعلق بالدراسة النظرية للبحث .
- المنهج التجريبي التربوي: وذلك فيما يتعلق بتنفيذ تجربة البحث وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة.
- المنهج الإحصائي: في إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات ونتائج البحث.

أدوات البحث

قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

أولاً: أدوات التجريب

١- قائمة بقضايا الجغرافية المعاصرة وقد اشتملت هذه القائمة على(٨) قضايا فرعية مصنفة تحت أربع موضوعات رئيسية وهى:

القضايا الجغرافية البيئية المعاصرة هي (الاحتباس الحراري – التصحر).

القضايا الجغرافية الاجتماعية المعاصرة هي (العشوائيات – الأمية).

القضايا الجغرافية الاقتصادية المعاصرة (نقص الغذاء – البطالة).

القضايا الجغرافية السياسية المعاصرة هي (النزاع على المياه – نزعات الحدود السياسية).

٢-مقرر مقترح في الثقافة الجغرافية قائم على التعلم النشط (كتاب الطالب).

٣- دليل المعلم.

ثانياً: أدوات القياس

١- اختبار تحصيلي ويهدف إلي قياس مدي تحصيل الطالبة المعلمة في الحقائق والمعلومات المتضمنة فى المقرر المقترح ، ويغطى الاختبار المستويات المعرفية الستة لبلوم وهي (تذكر – فهم –تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم)، ويتكون الاختبار من أسئلة موضوعية ومقالية وهى (٨٦)سؤال بواقع درجة واحدة لكل سؤال ،وبلغ زمن الاختبار حوالى (٥٥) دقيقة ، وتميز الاختبار بدرجة عالية من الثبات والصدق.

٢- مقياس وعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة ويهدف المقياس إلى قياس مدى وعي الطالبة المعلمة بالقضايا الجغرافية المعاصرة، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هى

القضايا الجغرافية البيئية المعاصرة .

القضايا الجغرافية الاجتماعية المعاصرة .

القضايا الجغرافية الاقتصادية المعاصرة .

القضايا الجغرافية السياسية المعاصرة .

ويتكون المقياس من (٤٢) موقفاً بدرجة واحده لكل سؤال ، وتم حساب زمن الاختبار بحوالى (٣٠) دقيقة ، وتميز المقياس بدرجة عالية من الثبات والصدق .

إجراءات البحث

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه تم إتباع الخطوات التالية:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث

الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالثقافة الجغرافية .

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث

الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالقضايا الجغرافية المعاصرة و الوقوف على أهم القضايا اللازمة للطالبة المعلمة غير المتخصصة .

ثالثاً: **للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث**
الاطلاع على الأدبيات والوقوف على أهم الأسس اللازمة لبناء المقرر المقترح فى الثقافة الجغرافية والأسس التى يقوم عليها التعلم النشط .
رابعاً: **للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث**
الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالبحث الحالي.
إعداد الإطار النظري للبحث، وذلك فيما يتعلق بالثقافة الجغرافية ، التعلم النشط والوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة.
خامساً: **للإجابة عن السؤال الخامس والسادس من أسئلة البحث**
١- تم بناء المقرر المقترح من خلال الخطوات التالية:
أ – تحديد أسس بناء المقرر.
ب – تحديد أهداف المقرر.
ج – إعداد محتوى المقرر في ضوء الأهداف.
د – تنظيم محتوى المقرر في ضوء بعض أساليب التعلم النشط.
هـ - تحديد الوسائل التعليمية.
و- الأنشطة التعليمية .
ز – تحديد أساليب التقويم.
ح – إعداد دروس المقرر.
٢- إعداد أدوات القياس.
٣- تطبيق أدوات القياس قبلياً على مجموعة البحث.
٤- تدريس المقرر المقترح في الثقافة الجغرافية.
٥- تطبيق أدوات القياس بعدياً على مجموعة البحث.
٦- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء فروض البحث.
٧- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث

مقرر دراسي (Syllabus)

" المقرر عبارة عن مجموعة خبرات التعلم المنظمة داخل إطار مجال الدراسة، تقدم في فترة زمنية محددة، وينال الطالب في العادة عند إجتياز المقرر تقديراً أكاديمياً، ولمقرر الدراسة في العادة اسم ورمز يحدد المستوى التعليمي أو رمز رقمي في نظام التعليم من خلال المقررات."(حسن شحاتة، وزينب النجار،٢٠٠٣، ٢٨٨)
ويعرف المقرر إجرائياً بأنه " عبارة عن مجموعة خبرات التعلم التى تكتسبها الطالبة المعلمة من خلال دراستها لبعض أبعاد الثقافة الجغرافية ، والتى تقدم إليها خلال فصل دراسى كامل ، وتنال الطالبة بعد إجتياز هذا المقرر تقديراً أكاديمياً. "

الثقافة الجغرافية (Geographic Literacy)

تعرفها **" فارعة حسن محمد"** بأنها " قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات تتصل بالمشكلات والقضايا الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي اللازمة لإعداد الفرد للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمعه. "(فارعة حسن محمد، مرجع سابق ، ٢٣٤)

ويعرفها **" ياسر يحيي عبد الحميد عبد الحليم"** بأنها " هي الوعي والإدراك التام لطبيعة وأهداف علم الجغرافيا وتطبيقاتها المختلفة، وما يترتب على ذلك من إدراك للحقائق والمفاهيم الأساسية والمهارات والاتجاهات والقيم التي تتصل بالقضايا والمشكلات الجغرافية وإدراك العلاقة بين الجغرافيا

والتكنولوجيا والمجتمع وتأثير كلاً منها في الآخر واللازمة لإعداد طالب شعبة الجغرافيا للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمع وعالمه."(ياسر يحيي عبد الحميد، مرجع سابق، ١٦)

وتعرف الثقافة الجغرافية إجرائياً بأنها " ذلك القدر من المعارف والاتجاهات التي تتصل بطبيعة الجغرافيا وعلاقتها بالبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الإنسان، واللازمة لإعداد الطالبة المعلمة لتنمية إدراكها ووعيها بالقضايا الجغرافية البيئية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تواجهها في بيئتها ومجتمعها ".

التعلم النشط (Active Learning)

يعرفه **" أحمد حسين اللقاني، علي الجمل"** بأنه " هو الذي يشارك فيه المتعلمون مشاركة فاعلة في عملية التعلم من خلال القراءة والبحث والمطالعة ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلم. "(أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل،٢٠٠٣ ، ٨١)

ويعرف التعلم النشط إجرائياً بأنه " ذلك النوع من التعلم الذي يعتمد على المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمون بعضهم البعض، وذلك في كافة المواقف التعليمية المتعلقة بالمقرر المقترح في الثقافة الجغرافية والذي يعتمد على مجموعة من الأساليب التدريسية والتى تتم تحت إشراف وتوجيه المعلم مما يساعد على تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة."

الوعي (Awareness)

" هو شحنة عاطفية وجدانية قوية تتحكم في الكثير من مظاهر السلوك لدى الفرد ويتم تكوين الوعي من خلال مراحل العمل التربوي في مختلف مراحل التعليم وكلما كان الوعي أكثر نضوجاً وثباتاً كان أكثر قابلية لدعم وتوجيه السلوك الرشيد في الاتجاه المرغوب فيه."(أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل،٢٠٠٣، المرجع نفسه، ٣٣٧)

القضايا المعاصرة (Current Issues)

يعرفها **" سعيد عبد الله "** بأنها " المشكلات المعاصرة ذات الطبيعة الجدلية النقدية التى ترتبت على المتغيرات التى يمر بها العالم ، وتؤثر فى المجتمع سلباً وإيجاباً، وينبغى على الطلاب دراستها كى يستطيعوا إصدار أحكام ناقدة اتجاهها. " (سعيد عبد الله لافى،٢٠٠٠، ١٦٣)

ويعرف الوعى بالقضايا الجغرافية المعاصرة إجرائياً بأنه " هو إدراك المتعلم للقضايا والمشكلات الجغرافية المعاصرة والتى ترتبت على المتغيرات التى تحدث فى العالم، والمتمثلة فى المشكلات البيئية ، والاجتماعية ، والاقتصادية والسياسية ، والتى تؤثر فى المجتمع سلباً وإيجاباً ، وينبغى أن تدرسها الطالبة المعلمة لكى تتمكن من إصدار أحكام ناقدة اتجاهها وتشارك بفاعلية فى حلها. "

الإطار النظرى للبحث
الثقافة الجغرافية وأساليب تدريسها

يتناول الإطار النظرى للبحث المحاور التالية :

المحور الأول: الثقافة الجغرافية .

المحور الثاني: التعلم النشط وأساليبه المختلفة .

- **الأهداف البحثية للإطار النظرى**

أولاً: المحور الأول: ويتناول مفهوم الثقافة الجغرافية ،وأهدافها، والعوامل المؤثرة فيها،وأبعادها وصفات الشخص المثقف جغرافياً.

وقد هدفت الباحثة من وراء إعدادها لهذا الجزء الوقوف على مفهوم الثقافة الجغرافية ،وأهدافها، والعوامل المؤثرة فيها،وأبعادها وصفات الشخص المثقف جغرافياً للاستفادة منها فى تحديد أبعاد الثقافة الجغرافية وتحديد الموضوعات التى بنى عليها المقرر المقترح فى الثقافة الجغرافية .

ثانياً: المحور الثاني: ويتناول مفهوم التعلم النشط ،وعلاقته بالنظرية البنائية ،وفلسفته وأسسه ومبادئه،وأهدافه، وأهميته، و دور المعلم والمتعلم فيه وطرقه وأساليبه.
وقد هدفت الباحثة من وراء إعدادها لهذا الجزء الوقوف على مفهوم التعلم النشط وأساليبه المختلفة للاستفادة منها فى تحديد أساليب التعلم النشط المناسبة لتدريس موضوعات المقرر المقترح فى الثقافة الجغرافية .

فالثقافة الجغرافية تعرف بأنها " قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتصل بالمشكلات والقضايا الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي اللازمة لإعداد الفرد للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمعه.(فارعة حسن محمد، ١٩٩٩، ص٢٣٤)

الأهداف التثقيفية لعلم الجغرافيا

١- تزويد الطالب بحقائق عن طبيعة بلاده وإمكاناتها وموارد الثروة فيها، ووسائل استغلال هذه الموارد وما يرتبط بذا الاستغلال من أنشطة اقتصادية ومشروعات عمرانية.
٢- إدراك العلاقات التي تقوم على التفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته الطبيعية وبينه وبين مجتمعه والقضايا والمشكلات الناتجة عن هذا التفاعل وأساليبه في مواجهة هذه القضايا والمشكلات.
٣- الوقوف على مجهودات الأجيال السابقة في مناهضة الظروف البيئية والقضايا والمشكلات الطبيعية والبشرية التي واجهتهم وكيف تصرفوا إزاءها بالنجاح أو الفشل.
٤- إدراك الروابط المادية والمعنوية من أجزاء الوطن وأفراد الأمة العربية مع إبراز وحدة هذا الوطن ومركزه وأهميته على المستوى العالمي في الوقت الحاضر. .
٥- الوقوف على أهم القضايا والمشكلات العالمية بعامة والعربية بخاصة مع التعرف على أسبابها وأحسن الحلول الممكنة لها والجهود التي تبذل لحلها. (خيري علي إبراهيم،١٩٩٠، ص٧)

ولذلك يمكن وصف الطالب المثقف جغرافياً بأنه الشخص الذي يمتلك صورة شاملة عن بنية الجغرافيا من معلومات واتجاهات ونظريات ومهارات تساعده على الفهم والتفسير لكل ما يتصل بهذا المجال، كذلك يمكن نقل المفاهيم الجغرافية إلى مستوى التطبيق في الحياة اليومية، بل يصبح قادراً على التخطيط واختزال المعرفة، وعلى هذا لا يكون حفظ المعارف واستيعابها ونقلها إلى العقول هو الغاية المرجوة وإنما قدرة الطلاب على استخدام المعرفة الجغرافية وتطبيقاتها في الحياة اليومية. (يحيي عطية سليمان وفايزة أحمد السيد ، ٢٠٠٢، ص٣٤).

ولقد حدد "إدريس سلطان صالح" أبعاد الثقافة الجغرافية في الأبعاد الآتية:

- طبيعة الجغرافيا.
- المفاهيم الجغرافية الأساسية (المعرفة الجغرافية).
- العلاقة بين الجغرافيا وتطبيقاتها والمجتمع والبيئة.
- المهارات الجغرافية.
- الاتجاهات الجغرافية.
- القيم الجغرافية. (إدريس سلطان صالح، ٢٠١٠،ص٦)

ويرى **" جودي" (Jodi)** أن الثقافة الجغرافية تتمثل في ثلاث أبعاد هي:

- توضيح مهارات قراءة الخريطة.
- معرفة مواقع الأماكن.
- فهم الأنظمة البشرية، والمجتمع، والبيئة الطبيعية
- (Jodi M. WinshipK,2004,p7)

لهذا فإن غياب الثقافة الجغرافية لدى أجيال الشباب تضعف من عاطفة الانتماء، وتفقر من ثقافة الولاء، مما يجعلهم فريسة لعمليات التجنيد المضاد ضد أوطانهم، ويحبط من عزمهم على النهوض بقدراته،

مقدمين الصالح الشخصي والنزعات الخاصة على الصالح العام .(فتحي محمد مصيلحي، ٢٠٠٢، ص١٣)
وبذلك فإن وعي المواطن المصري بالثقافة الجغرافية يجعله يشارك في وضع حلول لمعظم المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، ولا تعتبر الثقافة الجغرافية في مصر جزءاً من الحياة اليومية للمواطن المصري، ويتجلى ذلك في كم المشكلات البيئية التي يسببها ويعيش فيها ويعاني من آثارها السلبية غالبية شعب مصر، ومن أمثلة هذه المشكلات تدني الوعي البيئي لدى المواطن المصري بخطورة مشكلة الزحف العمراني على الأراضي الزراعية، الذي يؤدي بدوره إلى ظهور السكن العشوائي الذي يهدد أمن المجتمع وأيضا تقلص مساحة الأراضي الزراعية.
وكذلك تدني الوعي بالحفاظ على مياه نهر النيل من التلوث، وهناك مشكلات أخرى منها المشكلة السكانية ومشكلة الهجرة الريفية – الحضرية وغيرها من المشكلات الأخرى. (أحمد عبد العال ،٢٠٠٧،ص١)

ولقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية الثقافة الجغرافية وتنميتها ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة " ياسر يحيي عبد الحميد عبد الحليم"
التي هدفت إلى بناء برنامج في الثقافة الجغرافية لتنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة فهم الخريطة والوعي بالقضايا العالمية المعاصرة لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، والتي أوصت بضرورة إعداد برنامج معلم الجغرافيا في ضوء متطلبات الثقافة الجغرافية .(ياسر يحيي عبد الحميد عبد الحليم ، ٢٠١٠)

دراسة (Tesar)
وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام نظم المعلومات الجغرافية (موقع جوجل إيرس) كأداة فعالة لزيادة الانتماء التاريخي والثقافة الجغرافية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.(Tesar, J. E., 2010)

دراسة " أحمد زارع"
وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية توظيف شبكة الانترنت في تنمية الثقافة الجغرافية وقيمة احترام حقوق الملكية الفكرية لطلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بأسيوط وأثبتت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح. (أحمد زارع، ٢٠٠٩)

دراسة " نجلاء مجد مجد محمود"
وقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مصاحب قائم على التطبيقات الجغرافية الحياتية في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.(نجلاء مجد مجد ، ٢٠٠٨)

ويتضح من العرض السابق أهمية الثقافة الجغرافية لدى الطالب المعلم بكليات التربية وخاصة الغير دارسين للجغرافيا (الشعب التربوية المختلفة) حيث أنها تمكن الفرد من المشاركة بفاعلية في حل مشكلات بيئته ومجتمعه من خلال تنمية وعيه بها، فبدون الثقافة الجغرافية لا يستطيع الفرد معرفة القضايا المحلية والدولية التي تثار والتطورات التي تحدث في العالم من حوله.

فالوعى كما يعرفه **" أحمد حسين اللقاني وآخرون"** هو مسألة وجدانية ترتبط بدوافع السلوك، وجوهر الوعي هو المعرفة والفهم، ويجب أن تكون المعرفة طريقاً للفهم وأن يؤدي هذا الفهم إلى البناء الوجداني المتطور الذي يكون من شأنه أن يعدل مسار السلوكيات (أحمد حسين اللقاني وآخرون، ١٩٩٠،ص٣٦)

ويتضح من العرض السابق أن للوعي ثلاث جوانب تتمثل في:

١- المعرفة والإدراك (اكتساب المعارف والمعلومات وفهمها) .
٢- الوجدان (اكتساب الاتجاهات والميول).
٣-التصرف أو السلوك (كيفية التصرف في المواقف الحياتية).

فالوعي بالقضايا و المشكلات الجغرافية يعد عاملاً أساسياً لنمو الاتجاهات الايجابية نحو البيئة و المجتمع ، مما يؤثر فى تعديل سلوك الأفراد و مساعدتهم على المشاركة في حل هذه القضايا و المشكلات .
فعلم الجغرافيا يتسم بالحيوية و الديناميكية فى دراسة الإنسان و البيئة و العلاقة بينهما ، فلم تعد الجغرافيا تقتصر على الجانب النظرى فقط ، بل اتجهت نحو توظيف هذه المعرفة الجغرافية فى المجالات التطبيقية المختلفة كدراسة المشكلات الاقتصادية و الاجتماعية و البيئية باعتبارها من أكثر العلوم ارتباطاً بهذه المجالات.(Machel,R., 1996,p.113)
وتتعدد القضايا الجغرافية المعاصرة ومنها الاجتماعية مثل (الفقر – الأمية – حقوق الإنسان – الجريمة – المخدرات – العشوائيات .....وغيرها). (انتصار شحاته على ، ٢٠١٠، ص٨٠)
ومنها أيضاً البيئية مثل (التصحر– نقص الطاقة – الاحتباس الحرارى – التلوث .....وغيرها) ، ومنها السياسية مثل (قضايا الحدود – المياه الإقليمية والدولية – النظم السياسية.....وغيرها) ، ومنها الاقتصادية مثل (البطالة – انخفاض الدخل – العجز التجارى – نقص ٠الغذاء....وغيرها) .

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المختلفة ومنها :
دراسة " رشا فتحي سعيد"
وقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية وحدة مقترحة قائمة على القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في الدراسات الاجتماعية على تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الوعي البيئي. (رشا فتحي سعيد ، ٢٠١٠)
دراسة (Strife)
وقد هدفت إلى تنمية الوعي البيئي وخبرات التعامل مع الطبيعة لدى أطفال الحضر في الغابات المحيطة بهم، وقد توصلت الدراسة إلى تنمية الوعي البيئي والاتجاهات الايجابية نحو الطبيعة. Strife, (S.,2009)
دراسة " رضا منصور السيد منصور "
وقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية فى الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعى بالقضايا المعاصرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلى و مقياس وعى بالقضايا السياسية ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المدخل المستخدم فى تنمية الوعى بالقضايا المعاصرة. (رضا منصور السيد منصور،٢٠٠٥)

ويتضح من الدراسات السابقة أنها أكدت على أهمية تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المختلفة لدى الطلاب، ولكي نساعد الطلاب على اكتساب المعرفة الجغرافية وتنمية الوعي بها، يجب استخدام طرق تدريس فعالة تحقق التفاعل الايجابي بين الطلاب ومن هذه الطرق أساليب التدريس القائمة على التعلم النشط.
فقد تنافس علماء التربية وعلماء النفس بعامة، والمهتمون منهم بطرق التعليم والتعلم بخاصة، على طرح الأساليب والتقنيات التعليمية والتعلمية المتنوعة، والتي تجعل من المتعلم مفكراً ناقداً، بعد أن كان يمثل الشخص المتلقي للمعلومات والناقل للمعارف والحقائق، وكان من بين آخر الأساليب وأكثرها حداثة ما يسمى بالتعلم القائم على التجربة والتعلم النشط. (داليا فوزى عبد السلام الشربينى،٢٠٠٣)

فالتعلم النشط هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف وتوجيه المعلم، وتشير الدلائل على أن التعلم النشط يجعل الطلاب قادرين على اكتساب مهارات معينة ومعارف

واتجاهات محددة، وهو تعلم يستمتع به المتعلم في استغراق واندماج وهو بذلك يحول العملية التعليمية إلى شراكة ممتعة بين المعلم والمتعلم.

(Lorenzen, M,2000,p4)

ولكي يكون التعلم نشطاً لابد أن ينهك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه، أو عمل تجريبي، وبصورة أعمق فالتعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه، وبناء على ما سبق فإن التعلم النشط هو طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه. (صلاح عبد الحميد عبد الرازق ،٢٠٠٤،ص٢٧)

ويعرفه **" دونالد وجينيفر" (Donald & Jennifer)** بأنه هو أي شئ يقوم به الطالب في الصف أكثر من كونه مجرد مستمع سلبي لمحاضرة المعلم، وهذا يتضمن كل شيء من ممارسات الاستماع والتي تساعد الطلاب على استيعاب ما يستمعونه وأي تمارين كتابية يقوم الطلاب من خلالها بالتأمل يحتوى المحاضرة، إلى مجموعة أكثر تعقيداً من الأنشطة التي يقوم من خلالها الطلاب بتطبيق محتوى المقرر على مواقف الحياة الحقيقية أو على مشكلات جديدة.

(Donald, R. & Jennifer, L., 2008)

ويرى **" شارون ومارثا" (Sharon & Martha)** أن التعلم النشط هو عبارة عن عملية احتواء ديناميكي للمتعلمين في المواقف التعليمية، والتي تتطلب منهم الحركة والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة بتوجيه وإشراف من المعلم (Sharon, D. & Martha, L. 2001,p15

والتعلم النشط يندرج تحت النظرية البنائية حيث أنه يركز على ضرورة أن يكون المتعلم نشطاً وأن يبذل جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه وأن يكون قادراً على تنظيم ما يمر به من خبرات.(حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون،٢٠٠٣ ، ص٩٦)

أهم المبادئ التي يقوم عليها التعلم النشط

١- تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلمين.
٢- تشجيع التعاون بين المتعلمين.
٣- تشجيع المتعلمين على التعلم بشكل أفضل من خلال التحدث والكتابة.
٤- تقديم تغذية راجعة سريعة.
٥- ضرورة توفير الوقت الكافي للتعلم (زمن+ طاقة = تعلم).
٦- وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين والعمل على تحقيقها.
٧- إدراك أن الذكاء أنواع وان للمتعلمين أساليب تعلم مختلفة.(كريمان بدير، ٢٠٠٨،ص ص٣٧-٣٨)
٨- التركيز على التفاعل الاجتماعي والحوار.
٩- الاهتمام بالتعلم القائم على تعامل الطلاب مع المشكلات.
١٠-اعتبار المعلم ميسراً لعملية التعلم ومشاركاً للمتعلم. (جودت أحمد سعادة وآخرون،٢٠٠٦، مرجع سابق)

أهمية التعلم النشط

١- زيادة التفاعل بين المتعلمين داخل الفصل.
٢- بقاء أثر التعلم عند المتعلمين.
٣- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المادة.
٤- زيادة تحصيل المتعلمين.
٥- تنمية مهارات التفكير العليا .(وحيد جبران،٢٠٠٢، ص١٠)

إن التعلم النشط في ضوئه ومفهومه يحترم التنوع والمشاركة لذلك تتعدد الأساليب وطرق التدريس في التعلم النشط.

أساليب التعلم النشط

تتعدد أساليب التعلم النشط ومنها ما يلي:

- فكر/زاوج/ شارك
- اكتب/زاوج/ شارك
- قارن وفرق
- حل المشكلات
- المناقشات النشطة
- المحاضرة المعدلة
- السجلات
- لعب الأدوار
- الألعاب التعليمية
- التعلم التعاوني
- المناظرات
- الخرائط المعرفية
- التقرير الختامي
- الزوايا أو الأركان .(أحلام عبد العظيم مبروك، ٢٠٠٨، مرجع سابق)

ولقد ذكرت **"كريمان بدير"** أساليب التعلم النشط ومنها:

- طرح الأسئلة
- اتخاذ القرار
- التعلم بالاكتشاف
- التعلم التعاوني
- حل المشكلات
- الخبرة الواقعية
- التعلم الذاتي
- لعب الأدوار
- الطريقة الحوارية
- طريقة الزيارات الميدانية. (كريمان بدير، مرجع سابق ،٨١)

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت **بأساليب التعلم النشط المختلفة** وأثبتت فاعليتها في تنمية العديد من أهداف التعلم ومنها ما يلي:

دراسة "انتصار خليل عشا وآخرون"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثانية بكلية العلوم التربوية، ومن أدوات الدراسة مقياس للفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية (التعلم المنظم ذاتياً) كإحدى استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل والفاعلية الذاتية لدى طلاب كلية العلوم التربوية .(انتصار خليل عشا وآخرون ،٢٠١٢)

دراسة "لمياء محمد أيمن خيري"

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية منهج مطور قائم على التعلم النشط لتدريس التاريخ في تنمية الوعي بحقوق الإنسان السياسية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية،.(لمياء محمد أيمن خيري ،٢٠١١)

دراسة "نعمة طلخان زكي هجرس"

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم النشط في تنمية التحصيل ومهارات الاستدلال العلمي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مختلفي أساليب التعلم، وأثبتت الدراسة فاعلية استراتيجية (كون – شارك- استمع – ابتكر) في تنمية التحصيل ومهارت الاستدلال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.(نعمة طلخان زكي هجرس ،٢٠١١)

وسوف يتناول البحث الحالي بعض طرق وأساليب التعلم النشط ومنها ما يلي:

(١) طريقة (فكر –زاوج – شارك)

هي عبارة عن أحد طرق التعلم التعاوني النشط التي تستخدم لتنشيط ما لدى الطلاب من معرفة سابقة للموقف التعليمي أو لإحداث رد فعل حول فكرة ما، فبعد أن يتم التأمل في صمت في فكرة ما لبضع لحظات أو دقائق، يناقش كل زوج من الطلاب ما توصل إليه، ثم يشارك زوجا آخر من الطلاب لمناقشته.

مفهوم (فكر – زاوج – شارك)

يعرفها "وليم عبيد" بأنها إحدى طرق التعلم التعاوني التي تساعد على توفير فرص للتفكير الفردي دون مقاطعة أحد، وعلى عرض كل فرد ما فكر فيه على زميل له، وعلى المشاركة التعاونية، وعلى التعليم التبادلي بين الأقران، كما أنها تتضمن إسهاماً لكل تلاميذ الفصل في العمل. (وليم عبيد تاضروس، ٢٠٠٤، ١١٩)

*** خطوات طريقة (فكر – زاوج – شارك)**

تسير هذه الطريقة وفقاً للخطوات التالية:-

١- الخطوة الأولى – خطوة التفكير (Thinking)

تبدأ طريقة (فكر – زاوج – شارك) عندما يقوم المعلم أمام الفصل كله بطرح سؤال يثير التفكير، أو مشكلة مرتبطة بموضوع الدرس للبحث عن حل لها، ثم يطلب المعلم من التلاميذ أن يفكر كل منهم بمفرده في حل المسألة أو المشكلة المطروحة ويعطيهم وقتاً محدداً للتفكير بصورة فردية، ويطلب من التلاميذ أن يقضوا دقيقة أو أكثر حسب حجم وعمق السؤال في التفكير في السؤال ومعناه وإجابته المحتملة.

٢- الخطوة الثانية – خطوة المزاوجة (Pairing)

يطلب المعلم من التلاميذ أن يقسموا إلى أزواج، ويناقشوا ما فكروا فيه (مناقشة ثنائية)، فيقوم كل تلميذ بمناقشة ومشاركة أفكاره وإجابته التي توصل إليها في خطوة التفكير مع زميله الجالس بجواره ويحاول كل منهما توضيح وجهة نظره لزميله وإقناعه بصحة فكرته ويتبادلان الآراء والأفكار حتى يتم التوصل إلى إجابة مشتركة يتفقان عليها معاً.

٣- الخطوة الثالثة – خطوة المشاركة (Sharing)

وفي هذه الخطوة إما أن يدعوا المعلم لمشاركة أفكارهم مع الفصل كله، فيتلقى كل زوج الأسئلة والاستفسارات من تلاميذ الفصل، ويحاولا الرد عليها وتقديم الأدلة والبراهين على صحة ما توصلا إليه من إجابات.

وإما أن يشارك كل زوج من التلاميذ زوجاً آخر، ليتكون مربع من التلاميذ وتصبح مجموعة عمل من أربعة تلاميذ يتحاورون ويفكرون معاً حتى يتوصلوا إلى إجابة واحدة يتفقون على صحتها وتعرض أمام باقي المجموعات في الفصل. (محمد حماد هندي ،٢٠٠٢)

الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية طريقة فكر – زاوج – شارك:-

دراسة "سعيد حسين على الثلاب، تهاني غالب عمر"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة الرياضيات وتفكيرهن الاستدلالي وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس حسب إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الاستدلالي.(سعيد حسين علي الثلاب، تهاني غالب عمر،٢٠١٣)

دراسة "سليم محمد أبو غالي"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف إستراتيجية (فكر –زاوج – شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي .(سليم محمد أبو غالي ،٢٠١٠)

دراسة "ابتسام عز الدين محمد"
هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. (ابتسام عز الدين محمد ،٢٠٠٨).

(ب) طريقة العصف الذهني
يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب المستخدمة في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي ولقد ابتكر "أوسبوزن" هذه الطريقة في القرن العشرين وذلك نتيجة لعدم رضائه عما كان يدور في اجتماعات العمل التقليدية.

*** مفهوم طريقة العصف الذهني**
العصف الذهني هو أسلوب يستخدم لحفز التفكير وتوليد الأفكار نحو مشكلة أو قضية ما، وإيجاد حلول للمشكلات بصورة أكثر فاعلية، ويهدف التدريب عليه إلى توظيف قوة التفكير الجماعي لدى المجموعة للتوصل إلى أفكار لا يستطيع الفرد بمفرده الوصول إليها.(سعيد عبد العزيز ،٢٠٠٧، ٢٦٨)
فتعرفه "إيمان محمد" بأنه طريقة أو أسلوب يعتمد على طرح مشكلة أو موضوع، ويطلب المعلم من تلاميذه توليد أكبر عدد من الأفكار والحلول للمشكلة بشكل تلقائي وتدوينها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها، ثم في نهاية الجلسة يتم تقويم هذه الأفكار والحلول واختيار الأفضل منها. (إيمان محمد عمر ،٢٠١٠ ، ٢٢)

*** خطوات طريقة العصف الذهني**
تمر عملية العصف الذهني بثلاث مراحل مهمة على النحو التالي:

المرحلة الأولى: الإعداد لجلسة العصف الذهني
وفيها يتم توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها، ثم تبوب من أجل عرضها في جلسة العصف الذهني، وعلى المشاركين الذين يفضل أن تتراوح أعدادهم ما بين (٦-١٢) طالباً، ويفضل أن يختار المشاركون رئيساً للجلسة يدير الحوار، ويكون قادراً على خلق الجو المناسب للحوار، وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات، كما يفضل أن يقوم أحد المشاركين بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر أسماء.

المرحلة الثانية: توليد الأفكار
وفيها يتم عرض الأفكار وتغطيتها في الجلسة، ومن الضروري فيها الانطلاق من المشكلة وتصور الحلول من خلال أداء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار وتجميعها وإعادة بنائها (يتم العمل أولاً بشكل فردي، ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية وصولاً إلى أفكار جماعة مشتركة) وتبدأ هذه المرحلة بأن يوضح المعلم للتلاميذ العمل، ويطلب منهم الالتزام بقواعد وشروط العصف الذهني.

المرحلة الثالثة: تقويم الأفكار
وفيها يتم تقويم الأفكار واختيارها، ولذلك يطلق على طريقة أو أسلوب العصف الذهني، أحياناً اسم (إرجاء التقييم) أو (المحاكمات المؤجلة). أي يعد انقضاء زمن الجلسة وجمع الأفكار يقوم المعلم والتلاميذ بنقد الأفكار وتصنيفها في ثلاث مستويات (أفكار جيدة ومرتبطة بدرجة كبيرة بالمشكلة أو موضوع النقاش، أفكار بدرجة كبيرة بالمشكلة أو موضوع النقاش وتحتاج إلى تطوير، أفكار غير مرتبطة بالمشكلة أو موضوع النقاش(مالك حسين ،٢٠٠٤، ٦٩-٧٠).

*** الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية طريقة العصف الذهني**

دراسة "مريم سعد أمحمد"
هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية منهج مطور قائم على العصف الذهني والمناقشات الجماعية في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ

مرحلة التعلم الأساسي بليبيا وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية المنهج المطور في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة.(مريم سعد إمحمد ،٢٠١٢)

"دراسة "بهجت حمد عفنان"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس الهندسة في التحصيل والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا لذوي المستويات المختلفة من السعة العقلية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام العصف الذهني في تدريس الهندسة في التحصيل والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ذوي المستويات المختلفة من السعة العقلية .(بهجت حمد عفنان،٢٠٠٨)

(ج) طريقة المناقشة

إن طريقة المناقشة من أهم الطرق التي تستخدم في الموقف التعليمي، وقد نالت اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، حيث تعتبر وسيلة جيدة لإشراك جميع الطلاب في الفصل، مع التركيز على تصحيح الأخطاء ورفع روح التعاون والألفة بين الطلاب.

*** مفهوم طريقة المناقشة**

تعرف المناقشة بأنها "تفكير عميق في العلاقات المتضمنة في الموضوع أو المشكلة قيد الدراسة، وتهتم المناقشة بالتحليل والمقارنة والتقويم والاستنتاجات لهذه العلاقات، وتهدف المناقشة إلى وحدة وتكامل العمل في الفصل وتنفيذ المناقشة من خلال التخطيط والتنظيم وربط الحقائق المدروسة، وتشجع الطلاب بان يوجهوا تفكيرهم اتجاه حل المشكلة ويستخدموا خبراتهم لتعزيز وتوضيح تعلم مادة أخرى.(فخري رشيد خضر ، ٢٠٠٦، ١٨٣)

*** خطوات طريقة المناقشة**

تتم المناقشة من خلال ثلاث خطوات:-

١- ما قبل المناقشة

حيث يتم اختيار موضوع المناقشة، وإعطاء خلفية عامة عن موضوع المناقشة، وتحديد أهداف المناقشة بدقة، وتنظيم جلسة المناقشة وترتيبها، وتحديد بنية الاتصال.

٢- أثناء المناقشة

مشاركة الطلاب في تقرير نوعية المشكلات التي ستطرح، والتأكد من أن الطلبة جميعهم شاركوا في القرار، وإذا حدث أن وجد من لم يشارك فعليه أن يطلب منهم إبداء الرأي بطريقة أو بأخرى وطلب المساعدة من بعض الطلبة مناقشة بعض جوانب المشكلة، وتحليل ما يدور في المناقشة وعلى المعلم أن يتدخل عند الصمت ووجود خطأ وعدم استقصاء بعض الجوانب بشكل كاف

٣- ما بعد المناقشة

على المعلم بعد المناقشة أن يعمل على تكوين الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة، وتوثيق تلك الملاحظات، ومن ثم إجراء عملية تقييم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة .(نادية محمد مصطفى ،٢٠١٢، ١٥٩)

*** الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية طريقة المناقشة:**

دراسة "نادية محمد مصطفى"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البنائي لتدريس التاريخ في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير وبعض القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ثم أثبتت الدراسة فاعلية الطرق المستخدمة في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير وبعض القيم.(نادية محمد مصطفى ، مرجع سابق، ص ٥)

دراسة "عفاف علي عفيفي"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية المناقشات في تدريس التاريخ لتنمية بعض خصائص المواطنة والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المناقشات في تدريس التاريخ لتنمية بعض خصائص المواطنة والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ،(عفاف علي عفيفي، ٢٠١٠)

(د) طريقة حل المشكلات

ينظر إلى طريقة حل المشكلات على أنه تصور عقلي يقوم على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة.

*** مفهوم حل المشكلات**

تُعرف طريقة حل المشكلات بأنها الإجراءات التي يحاول القائم بالحل الاستعانة بها أو استخدامها لتسهيل التوصل إلى حل المشكلة. (حسن شحاتة وزينب النجار ،٢٠٠٣، ٤٢)

*** خطوات طريقة حل المشكلات**

لقد حدد "جودت أحمد سعادة" طريقة حل المشكلات في النقاط الآتية:-

١-**الإحساس بالمشكلة**: وتتضمن إدراك الفرد للمشكلة وملاحظتها والشعور بها.
٢-**تحليل المشكلة**:وتتضمن تحديد الأفكار الرئيسية للمشكلة وأسبابها.
٣-**وضع المحكات**: ويقصد بها الشروط الواجب توافرها في أفضل الحلول.
٤-**اقتراح البدائل**: توليد أكبر عدد من الحلول لاختبار صلاحيتها.
٥-**اختيار الحل**: بتقدير الفوائد والخسائر التي تترتب على كل بديل.
٦-**وضع الحل موضع التنفيذ**: وذلك من خلال رسم خطة لتنفيذ الحل ثم حل المشكلة فعلياً.
٧-**التقويم**: تقويم أثر تنفيذ الحل ومدى تحقيقه للهدف .(جودة أحمد سعادة ،٢٠٠٣، ١٩)

*** الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية طريقة حل المشكلات**

- **دراسة "شامة جابر محمدي"**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التحصيل وعمليات العلم في مادة العلوم للمعاقين سمعياً بالمدارس الإعدادية المهنية وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية أسلوب حل المشكلات في تنمية التحصيل وعمليات العلم.(شامة جابر محمدي ،٢٠٠٧)

- **دراسة "أشرف نبوي"**

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير العلمي والمهارات العلمية في تدريس بعض الأنشطة التعليمية الحرة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وقد أسفرت النتائج عن تحسن مهارات التفكير العلمي.(أشرف نبوي،٢٠٠٠)

عرض النتائج وتفسيرها

١- هدف تجربة البحث

هدفت تجربة البحث الحالي إلى التعرف على تأثير المقرر المقترح في الثقافة الجغرافية القائم على التعلم النشط في تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة غير المتخصصة.

٢- التصميم التجريبي للبحث

اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة "التطبيق القبلي- التطبيق البعدي" للمجموعة التجريبية .

٣- عينة البحث

تم اختيار عينة البحث من طالبات الفرقة الثالثة ذات الشعب العلمية "شعبة رياضة تربوي" بكلية البنات جامعة عين شمس.

٤- التطبيق القبلي لأدوات القياس

تم التطبيق القبلي لأدوات القياس المتمثلة في (اختبار التحصيل، مقياس الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة) قبل تدريس المقرر المقترح على طلاب المجموعة التجريبية، وقد تم التطبيق القبلي لأدوات القياس في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥) وذلك في يوم (٢٣/ ١٠ / ٢٠١٤) .

٥- تدريس المقرر المقترح القائم على التعلم النشط

بعد الانتهاء من عملية التطبيق القبلي لأدوات القياس، تم البدء في تدريس المقرر المقترح وذلك في الفترة الزمنية من (٣٠/ ١٠/ ٢٠١٤) حتى (٨/ ١٢/ ٢٠١٤).

٦- التطبيق البعدي لأدوات القياس

بعد الانتهاء من تدريس المقرر المقترح للطالبات المعلمات عينة البحث قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لكلاً من الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة على المجموعة التجريبية.

وقد تم التطبيق البعدي لادوات القياس في يوم (١٥ / ١٢ / ٢٠١٤) .

٧- التصحيح ورصد النتائج

تم تصحيح نتائج الاختبار التحصيلي والمقياس اعتماداً على مفاتيح الإجابة التي تم إعدادها ثم تفريغ الدرجات الخاصة بالاختبار والمقياس وإعدادها للمعالجة الإحصائية.

نتائج التجربة الميدانية ومناقشتها وتفسيرها:

١- التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على ما يلي:

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي (ككل وفي كل مستوى على حدة) لصالح التطبيق البعدي.

جدول (١)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي (ككل وفي كل مستوى على حدة)

مستوى التحصيل المعرفي	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية (د.ح)	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التذكر	القبلي	١١,١٧	١,٣٧	٢٩	١٩,٤٣	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	١٦,٥٧	١,٠٤				
الفهم	القبلي	١٤,١٧	٢,٦	٢٩	١٠,٥٢	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	١٩,٠٧	٠,٩٤				
التطبيق	القبلي	٧,٥٣	١,٩٨	٢٩	٤,٦	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	٩,٠٧	١,٣١				
التحليل	القبلي	٥,٣٧	٢,١٦	٢٩	١٠,٣٩	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	١٠	١,٣٩				
التركيب	القبلي	٧,٥٧	١,٥٥	٢٩	١٤,٦٢	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	١٢,٨٠	٠,٨٩				
التقويم	القبلي	٤,٦٣	١,٦٨	٢٩	١٧,٧٩	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	٩,٤٧	٠,٦٨				
اختبار التحصيل ككل	القبلي	٥٠,٤	٦,٩٠	٢٩	٢٥,٩٤	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	٧٦,٧	٣,٤٣				

يتضح من جدول (١) ما يلي:

(١) بالنسبة للمستوى الأول (التذكر)
إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في مستوى التذكر يساوي (١١,١٧)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار في المستوى ذاته يساوي (١٦,٥٧)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى التذكر.
كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى التذكر تساوي (١٩,٤٣) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في اختبار التحصيل القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (١٦,٥٧) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى التذكر.

(٢) بالنسبة للمستوى الثاني (الفهم)
إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في مستوى الفهم يساوي (١٤,١٧)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار في المستوى ذاته يساوي (١٩,٠٧)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى الفهم.
كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى الفهم تساوي (١٠,٥٢) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في اختبار التحصيل القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (١٩,٠٧) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى الفهم.

(٣) بالنسبة للمستوى الثالث (التطبيق)
إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في مستوى التطبيق يساوي (٧,٥٣)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار في المستوى ذاته يساوي (٩,٠٧)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى التطبيق.
كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى التطبيق تساوي (٤,٦) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من(٠,٠٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في اختبار التحصيل القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (٩,٠٧) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى التطبيق.

(٤) بالنسبة للمستوى الرابع (التحليل)
إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في مستوى التحليل يساوي (٥,٣٧)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار في المستوى ذاته يساوي (١٠)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى التحليل.
كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى التحليل تساوي (١٠,٣٩) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في اختبار التحصيل القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (١٠) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى التحليل.

(٥) بالنسبة للمستوى الخامس (التركيب)
إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في مستوى التركيب يساوي (٧,٥٧)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار في المستوى ذاته يساوي (١٢,٨٠)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى التركيب.
كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى التركيب تساوي (١٤,٦٢) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في اختبار التحصيل القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (١٢,٨٠) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى التركيب.

(٦) بالنسبة للمستوى السادس (التقويم)
إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في مستوى التقويم يساوي (٤,٦٣)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار في المستوى ذاته يساوي (٩,٤٧)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى التقويم.
كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى التقويم تساوي (١٧,٧٩) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في اختبار التحصيل القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (٩,٤٧) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مستوى التقويم.

(٧) بالنسبة لاختبار التحصيل المعرفي ككل
إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي ككل يساوي (٥٠,٤)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار ذاته يساوي (٧٦,٧)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في اختبار المعرفي ككل.
كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل تساوي (٢٥,٩٤) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في اختبار التحصيل المعرفي ككل القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (٧٦,٧) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في الاختبار التحصيلي ككل

ومما سبق يتضح أن:
وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقيين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل (ككل وفي كل مستوى على حدة) لصالح التطبيق البعدي حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في مستوى (تذكر – فهم- تطبيق- تحليل – تركيب – تقويم) وكذلك في الاختبار ككل.

(٢) التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على ما يلي:
يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة (ككل وفي كل بُعد على حدة) لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض تم الرجوع إلى الجدول التالي:

جدول (٤)

دلالة الفرق بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة

أبعاد المقياس	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية (د.ح)	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
القضايا الجغرافية البيئية المعاصرة	القبلي	٥,٤٣	١,٤٣	٢٩	١٩,٤٤	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	١٠,٧٠	٠,٩٥				
القضايا الجغرافية الاجتماعية المعاصرة	القبلي	٥,٦٠	١,٤٠	٢٩	١٤,٩٩	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	٩,٥٣	١,٣١				
القضايا الجغرافية الاقتصادية المعاصرة	القبلي	٥,٦٠	١,٦٧	٢٩	١٣,٣١	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	٩,٧٣	٠,٥٢				
القضايا الجغرافية السياسية المعاصرة	القبلي	٣,٨٠	١,٢١	٢٩	١٥,٥٢	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	٧,١٧	٠,٦٥				
مقياس الوعي ككل	القبلي	٢٠,٤٣	١,٩١	٢٩	٣٤,٢٩	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	البعدي	٣٧,٢٣	٢,٤٢				

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

(١) بالنسبة للبعد الأول (القضايا الجغرافية البيئية المعاصرة)

- إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي في بعد القضايا الجغرافية البيئية المعاصرة يساوي (٥,٤٣)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس في البعد ذاته يساوي (١٠,٧٠)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في بعد القضايا الجغرافية البيئية المعاصرة.
- كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي في بعد القضايا الجغرافية البيئية المعاصرة تساوي (١٩,٤٤) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في مقياس الوعي في البعد الأول لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (١٠,٧٠) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في (بُعد) القضايا البيئية المعاصرة.

(٢) بالنسبة للبعد الثاني (القضايا الجغرافية الاجتماعية المعاصرة)

- إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي في (بُعد) القضايا الجغرافية الاجتماعية المعاصرة يساوي (٥,٦٠)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس في (البُعد) ذاته يساوي (٩,٥٣)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (بُعد) القضايا الجغرافية الاجتماعية المعاصرة.
- كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي في (بُعد) القضايا الجغرافية الاجتماعية المعاصرة تساوي (١٤,٩٩) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في مقياس الوعي في البعد الثاني لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (٩,٥٣) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في (بُعد) القضايا الاجتماعية المعاصرة.

(٣) **بالنسبة للبعد الثالث (القضايا الجغرافية الاقتصادية المعاصرة)**

- إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي في (بُعد) القضايا الجغرافية الاقتصادية المعاصرة يساوي (٥,٦٠)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس في (البُعد) ذاته يساوي (٩,٧٣)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في بُعد القضايا الجغرافية الاقتصادية المعاصرة.
- كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي في (بُعد) القضايا الجغرافية الاقتصادية المعاصرة تساوي (١٣,٣١) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في مقياس الوعي في البعد الثالث لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (٩,٧٣) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في (بُعد) القضايا الاقتصادية المعاصرة.

(٤) **بالنسبة للبعد الرابع (القضايا الجغرافية السياسية المعاصرة)**

- إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي في (بُعد) القضايا الجغرافية السياسية المعاصرة يساوي (٣,٨٠)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (بُعد) القضايا الجغرافية السياسية المعاصرة يساوي (٧,١٧)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في (بُعد) القضايا الجغرافية السياسية المعاصرة.
- كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي في (بُعد) القضايا الجغرافية السياسية المعاصرة تساوي (١٥,٥٢) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في مقياس الوعي في البعد الرابع لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (٧,١٧) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في (بُعد) القضايا السياسية المعاصرة.

(٥) بالنسبة لمقياس الوعي ككل:

- إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي ككل يساوي (٢٠,٤٣)، بينما متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس ذاته يساوي (٣٧,٢٣)، مما يدل على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مقياس الوعي ككل.
- كما أن قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي ككل تساوي (٣٤,٢٩) عند درجات حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) أي أنها دالة، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات العينة في مقياس الوعي ككل لصالح المتوسط الأعلى وقيمته (٣٧,٢٣) مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مقياس الوعي ككل.

ـ التحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على ما يلي:

توجد درجة تأثير مناسبة للمقرر المقترح في الثقافة الجغرافية القائم على التعلم النشط في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب ما يلي:

*** حساب حجم التأثير:**
تم حساب حجم التأثير للمتغير المستقل (المقرر المقترح) على المتغير التابع (التحصيل المعرفي) باستخدام معادلة حجم التأثير.

$$\text{حجم التأثير} = \frac{\text{ت}^2}{\text{درجات الحرية}}$$

إذاً حجم التأثير $= \frac{٩,٦١}{٢٩} = \frac{٢٥,٩٤ \times ٢}{٢٩} = \frac{٥١,٨٨}{٥,٣٩} = ٩,٦١ = ٩\ ٦١$

ويتم تحديد حجم التأثير إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً من الجدول التالي :

جدول (٢)

حجم التأثير	صغير	متوسط	كبير
قيمة حجم التأثير	٠,٢	٠,٥	٠,٨

ويتضح مما سبق أن حجم التأثير الذي تم الحصول عليه وقيمته (٩,٦١) وهذا يتجاوز حجم التأثير الكبير وبالتالي فإن هذه النتيجة تعبر عن حجم تأثير المتغير المستقل على الاختبار التحصيلي ككل، أي أن هذا المقرر المقترح له تأثير كبير جداً على المتغير التابع.

٤ـ التحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على ما يلي:
توجد درجة تأثير مناسبة للمقرر المقترح في الثقافة الجغرافية القائم على التعلم النشط في تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى طلاب المجموعة التجريبية.
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب ما يلي:

*** حساب حجم التأثير**
تم حساب حجم التأثير للمتغير المستقل (المقرر المقترح) على المتغير التابع (مقياس الوعي) باستخدام معادلة حجم التأثير.

$$\text{حجم التأثير} = \frac{\text{ت}^2}{\text{درجات الحرية}}$$

إذا حجم التأثير $= \frac{٣٤,٢٩ \times ٢}{٢٩} = \frac{٦٨,٥٨}{٥,٣٩} = = = ١٢\ ٧٢$

ويتم تحديد حجم التأثير إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً من الجدول المرجعي التالي:

جدول (٦)

حجم التأثير	صغير	متوسط	كبير
قيمة حجم التأثير	٠,٢	٠,٥	٠,٨

ويتضح مما سبق أن حجم التأثير الذي تم الحصول عليه في المعادلة السابقة وقيمته (١٢,٧٢) وهذا يتجاوز حجم التأثير الكبير وبالتالي فإن هذه النتيجة تعبر عن حجم تأثير المتغير المستقل على مقياس الوعي ككل، أي أن هذا المقرر المقترح له تأثير كبير جداً على المتغير التابع.

*** تفسير النتائج ومناقشتها:**

(أولاً) مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتحصيل المعرفي

لقد أثبتت النتائج أن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي (ككل وفي كل مستوى على حدة) لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي عن الاختبار التحصيلي القبلي، مما يدل على أن استخدام التعلم النشط في تدريس المقرر المقترح قد أسهم في تنمية التحصيل المعرفي بكل مستوياته.

ويمكن إرجاع هذه النتائج الإيجابية إلى:

١- طريقة التدريس التي استخدمت في تدريس المقرر المقترح وهي التعلم النشط الذي
٢- يساعد على التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم.
٣- الاعتماد على نشاط الطالبات وإيجابيتهم في التعلم.
٤- تشجيع الطالبات على الحوار والمناقشة.
٥- استخدام الأنشطة والوسائل التعليمية المختلفة.
٦- جعل التعلم ذو معنى من خلال ربطه بالواقع الذي يعيش فيه الطالبات.
٧- استخدام أسئلة التقويم المتنوعة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت التعلم النشط وأثره في تنمية التحصيل المعرفي ومنها ما يلي:

- دراسة (انتصار خليل عشا وآخرون، ٢٠١٢)، دراسة (لمياء محمد أيمن، ٢٠١١)، دراسة (نعمة طلخان زكي هجرس، ٢٠١١)، دراسة (محمد زياد الأسطل، ٢٠١٠)، دراسة (سامية بنت صدقة حمزة، ٢٠٠٩)، دراسة (فاطمة بنت خلف الله عمير، ٢٠٠٨)، دراسة (سلوى حسن محمد بصل، ٢٠٠٨)، دراسة (رانيا عادل سلامة راغب، ٢٠٠٨).

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بمقياس الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة

لقد أثبتت النتائج أن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الوعي (ككل وكل بُعد على حدة) لصالح التطبيق البعدي. مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي، مما يدل على أن استخدام التعلم النشط في تدريس المقرر المقترح قد أسهم في تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة.

ويمكن إرجاع هذه النتائج الإيجابية إلى:

١- المحتوى العلمي للمقرر المقترح الذي يضم مجموعة من القضايا التي تساعد على تنمية الوعي.
٢- عمل الطالبات في مجموعات.
٣- احترام المعلم للطلبة.
٤- ارتباط كل درس من دروس المقرر المقترح بمجموعة من الأنشطة التعليمية التي تساعد الطالبات على المشاركة الفعالة باستمرار.
٥- تنوع الوسائل التعليمية.
٦- تنوع أساليب التدريس القائمة على التعلم النشط ومنها طريقة حل المشكلات، طريقة المناقشة، طريقة فكر-زاوج – شارك وطريقة العصف الذهني.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت التعلم النشط وأثره في تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة ومنها ما يلي:

دراسة (انتصار شحاتة، ٢٠١٠)، دراسة (رضا منصور السيد منصور، ٢٠٠٥)، دراسة (محمود جابر حسن أحمد، ٢٠٠٤)، دراسة (داليا فوزي عبد السلام الشربيني، ٢٠٠٣)، دراسة (William, et al, 1990).

نتائج البحث

١- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي (ككل وفي كل مستوى على حدة) لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

٢- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة (ككل وفي كل بُعد على حدة) لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد درجة تأثير مناسبة للمقرر المقترح في الثقافة الجغرافية القائم على التعلم النشط في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية وقد بلغ حجم التأثير(٩,٦١) وهو حجم كبير جداً.

٤- توجد درجة تأثير مناسبة للمقرر المقترح في الثقافة الجغرافية القائم على التعلم النشط في تنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى طلاب المجموعة التجريبية وقد بلغ حجم التأثير(١٢,٧٢) وهو حجم كبير جداً.

ثانيا: توصيات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١- تطوير برامج إعداد معلم الشعب العلمية لتنمية الثقافة الجغرافية.

٢- استخدام استراتيجيات تدريسية تركز على التعلم النشط.

٣- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطوير مقرراتهم الدراسية.

٤- تنويع الأنشطة التي تقدم للطالبات.

٥- تنويع أساليب التقويم المختلفة.

٦- زيادة وعي الطالبات بالقضايا الجغرافية المعاصرة من خلال طرح مواقف تساعد على تنمية هذا الوعي.

ثالثا: مقترحات البحث

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح الدراسات المستقبلية التالية:

١- تقويم برنامج إعداد معلم الشعب العلمية للكشف عن مدى تضمينها الثقافة الجغرافية.

٢- مقرر مقترح في الثقافة الجغرافية قائم على التعلم النشط لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه لدى الطالبة المعلمة غير المتخصصة.

٣- مقرر مقترح في الثقافة الجغرافية قائم على التعلم النشط لتنمية الوعي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ذات الشعب العلمية.

٤- فاعلية منهج مطور قائم على التعلم النشط من خلال تدريس الجغرافيا على تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أولاً المراجع العربية

١- ابتسام عز الدين محمد (٢٠٠٨)، أثر استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٢- أحلام عبد العظيم مبروك(٢٠٠٨)، " أثر تدريس بعض القضايا المعاصرة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط من خلال منهج الاقتصاد المنزلي على مخرجات العملية التعليمية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
٣- أحمد حسين اللقاني وآخرون(١٩٩٠)، **تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة : عالم الكتب.
٤- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل(٢٠٠٣)، **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة : دار الكتاب.
٥- أحمد زارع(٢٠٠٩)، فاعلية توظيف شبكة الإنترنت في تنمية الثقافة الجغرافية وقيمة احترام حقوق الملكية الفكرية لطلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بأسيوط ،بحث بكلية التربية، جامعة أسيوط.
٦- أحمد عبد العال(٢٠٠٧)، الثقافة الجغرافية في حياة المواطن، **جريدة الأهرام**، قضايا وآراء، السنة ١٣٢، العدد ٤٤١٠٠، ٣ سبتمبر
٧- إدريس سلطان صالح، الثقافة الجغرافية وكيفية تنميتها لدى معلمي الجغرافيا.
٨- انتصار شحاته على(٢٠١٠)، " تطوير منهج الدراسات الاجتماعية فى ضوء قضايا الجغرافيا الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٩- إيمان محمد عمر (٢٠١٠)، **طرق التدريس**، عمان: دار الصفاء.
١٠- بهجت حمد عفنان (٢٠٠٨)، أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس الهندسة في التحصيل والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ذوي المستويات المختلفة من السعة العقلية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثالث، السنة (٢٣).
١١-الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(١٩٩٠)، **مستويات التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر**، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **إعداد المعلم التراكمات والتحديات**، الاسكندرية، ١٢-١٨ يوليو
١٢-جودة أحمد سعادة (٢٠٠٣)، **تدريس مهارات التفكير**، عمان: دار الفكر.
١٣-حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٣)، **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، القاهرة : عالم الكتب
١٤-حسن شحاتة، وزينب النجار(٢٠٠٣)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** : الدار المصرية اللبنانية.
١٥-خيري علي إبراهيم(١٩٩٠)، **المواد الاجتماعية في مناهج التعليم العام بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
١٦-داليا فوزى عبد السلام الشربينى(٢٠٠٣)، " فاعلية برنامج مقترح فى القضايا الاقتصادية العالمية فى تنمية الوعى الاقتصادى لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكليات التربية " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
١٧-رشا فتحي سعيد(٢٠١٠)، " فاعلية وحدة مقترحة قائمة على القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في الدراسات الاجتماعية على تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
١٨-رضا منصور السيد منصور(٢٠٠٥)، " فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية فى الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعى بالقضايا المعاصرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس
١٩-سعيد عبد العزيز (٢٠٠٧)، تعليم التفكير ومهاراته – تدريبات وتطبيقات عملية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٢٠-سعيد عبد الله لافى(٢٠٠٠)، مناهج التعليم وتنمية التفكير، المؤتمر العلمى الثامن عشر، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد١.

٢١-سليم محمد أبو غالي (٢٠١٠)، أثر توظيف إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) على تنمية مهارات التفكر المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
٢٢-شامة جابر محمدي (٢٠٠٧)، فعالية استخدام حل المشكلات في تنمية التحصيل وعمليات العلم في مادة العلوم للمعاقين سمعياً بالمدارس الإعدادية المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٢٣-شيرين علي جاد أحمد (٢٠١٠)، فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢٤-صلاح عبد الحميد عبد الرازق(٢٠٠٤)، أساليب التعلم الحديثة.
٢٥-عبد الخالق عبد الله(١٩٩٩)، **العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها**، الكويت : عالم الفكر.
٢٦-عفاف علي عفيفي (٢٠١٠)، فاعلية المناقشات في تدريس التاريخ لتنمية بعض خصائص المواطنة والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٢٧-فارعة حسن محمد(١٩٩٩)، **التنور العلمي لمعلم الجغرافيا**، دراسات وبحوث فى المناهج وتكنولوجيا التعليم، ط١، القاهرة : عالم الكتب.- فتحي محمد مصيلحي(٢٠٠٢)، غياب الثقافة الجغرافية وأثره في التشكيل الانتمائي للشباب، **ندوة الجغرافيا فى التعليم العام**، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
٢٨-فخري رشيد خضر (٢٠٠٦)، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢٩-كريمان بدير(٢٠٠٨)، **التعلم النشط**، ط١، عمان : دار الميسرة.
٣٠-مالك حسين (٢٠٠٤)، **الإبداع في رحلة الفائدة والإمتاع**، دمشق: دار علاء الدين.
٣١-مريم سعد إمحمد سعد (٢٠١٢)، فاعلية منهج مطور قائم على العصف الذهني والمناقشات الجماعية في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٣٢-نادية محمد مصطفى (٢٠١٢)، فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البنائي لتدريس التاريخ في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير وبعض القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كية البنات، جامعة عين شمس.
٣٣-نجلاء مجد مجد(٢٠٠٨)، " فاعلية برنامج مصاحب قائم على التطبيقات الجغرافية الحياتية في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي " ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
٣٤-نهلة شرف وآخرون(٢٠٠٣)، تطوير إعداد المعلم فى ضوء خبرات أجنبية معاصرة "دراسة مقارنة"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوى الحادى عشر، **الجودة الشاملة فى إعداد المعلم فى الوطن العربى**، جامعة حلوان، كلية التربية، ١٢-١٣ مارس.
٣٥-وحيد جبران(٢٠٠٢)، **التعلم النشط فى الصف كمركز تعليم حقيقى** ، فلسطين، رام الله : منشورات مركز الإعلام والتنسيق
٣٦-وليم عبيد تاضروس (٢٠٠٤)، **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**، عمان: دار المسيرة.
٣٧-ياسر يحيي عبد الحميد(٢٠١٠)، " أثر برنامج في الثقافة الجغرافية على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة فهم الخريطة والوعي بالقضايا العالمية المعاصرة لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا. http://www.al3ez.net/vb/archive/index.php/t.79.htm
٣٨-يحيي عطية سليمان وفايزة أحمد السيد(٢٠٠٢)، **الدراسات الاجتماعية طرائق تدريسها وتطبيقاتها**، المنيا : دار الصفا للطباعة.

ثانياً المراجع الأجنبية

39- Machel,R.(1996),**Global Awareness through video news**, Eric *Data base.Ed.407857.*
40-Donald, R. & Jennifer, L.(2008), **Active Learning for the College Classroom.**
41-Jodi M. Winship(2004), Geographic Literacy and World Knowledge Among Undergraduate College Students, Master of Science in Geography, Blacksburg : Virginia Polytechnic Institute and State University.
42-Lorenzen, M.(2000), **Active Learning and Library Instruction**, Illinois Libraries, Vol.83,No.2.
43- Sharon, D. & Martha, L.(2001), **Learning and Development**, New York : Mcgraw Hill Book.
44-Strife, S.(2009), The Concrete Jungle: Environment Awareness and Experiences of Nature Among Urban Children, University of Colorado at Boulde.
45-Tesar, J. E.(2010), The Impact of a Geographic Information System on Middle School Students, Geographic Literacy and Historical Empathy, Ohio University.
http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/active.