جامعة السويس
كلية التربية بالسويس

Suez University
Suez Faculty of Education

فاعلية التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد/

د/ صبري إبراهيم عبد العال الجيزاوي

مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس

(تخصص المناهج وطرق تدريس التاريخ)

كلية التربية – جامعة الأزهر بالدقهلية

مجلة كلية التربية بالسويس– المجلد السادس– العدد الثاني– إبريل ٢٠١٣م

ملخص الدراسة

فاعلية التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

هدف الدراسة إلي فاعلية التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي . وقام الباحث بتحليل وحدة " جغرافية الوطن العربي المقررة علي تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية " لاستخراج المفاهيم البيئية .

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المفاهيم البيئية من إعداد الباحث ، واختبار الوعي البيئي من إعداد الباحث ، ومقياس التوافق النفسي من إعداد الباحث .

وتوصلت نتائج الدراسة إلي ما يلي :

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم البيئية لصالح المجموعة التجريبية.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في اختبار الوعي البيئي لصالح المجموعة التجريبية.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في مقياس التوافق النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

كما دلت النتائج أيضا علي وجود علاقة ارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية البعدي ودرجاتهم في اختبار الوعي البيئي البعدي ، ووجود علاقة ارتباطيه بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية البعدي ودرجاتهم في مقياس التوافق النفسي البعدي ، وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار الوعي البيئي البعدي ومقياس التوافق النفسي البعدي .

Abstract

The Effectiveness of Active Learning in Teaching Social Studies for the Development of Environmental Concepts and Environmental Awareness and Psychological Adaptation of Elementary School Pupils

The aim of the study was to examine The effectiveness of active learning in teaching social studies for the development of environmental concepts and environmental awareness and psychological adaptation of elementary school pupils. The researcher conducted an analysis of Arab Geographical Unit, which is compulsory on sixth grade students in Saudi Arabia in order to extract the environmental concepts. The tools of the study were an environmental concepts test, environmental awareness test, and a measure of psychological adaptation. All the tools were prepared by the researcher.
The study revealed the following findings and results:

- There was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group in the environmental concepts test in favor of experimental group.

- There was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group in the environmental awareness test in favor of experimental group.

- There was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group on the measurement of the psychological adaptation in favor of experimental group.

- The results also indicated a correlation between the scores of the experimental group in the post achievement test of the environmental concepts and their post test scores in the environmental awareness،

- Further, the study revealed a correlation between the scores of the experimental group in the post achievement test of the environmental concepts and their scores on the post measurement of psychological adaptation.

- Finally, the study found no correlation between the post scores of the experimental group on the environmental awareness measure and post scores on the psychological adaptation measure.

مقدمة الدراسة :

يشهد العالم تطورات سريعة ومذهلة في شتى مجالات الحياة ، وخاصة في مجال البيئة ، مما أدى إلى الاهتمام بها لتأخذ مكان الصدارة حتى يستطيع الإنسان مواكبة التغيرات المتلاحقة والسريعة والتي تؤدي في اغلب الأحيان إلي المشكلات البيئية ، ويعتبر تعلم المفاهيم البيئية والوعي بالمشكلات البيئية من الجوانب التعليمية التي يجب الاهتمام بها لأنها تهتم بما هو موجود في البيئة من ظاهرات طبيعية وبشرية ومواقف تساعد على إدراك ما تحتويه هذه البيئة مما ينعكس ذلك علي التوافق النفسي لدي المتعلم .

لذلك فإن المجتمعات البشرية تختلف باختلاف البيئات التي يعيش فيها الإنسان، حتى أنها تختلف في المجتمع الواحد ما بين بيئة صناعية وبيئة زراعية وغيرها ، وتتعرض كل بيئة منها إلى مخاطر تؤثر عليها سلباً مما يستلزم من أفراد المجتمع على اختلاف أعمارهم ومراحلهم التعليمية مواجهة هذه المخاطر التي تؤثر على حياة الإنسان وصحته ونشاطاته المختلفة .

والتعليم البيئي نمط من التعليم ينظم علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية والاجتماعية والنفسية، مستهدفاً إكساب المتعلم خبرة تعليمية واتجاهات وقيم خاصة بمشكلات بيئية وواجبات ببيئته، تضبط سلوك الفرد إزاء الموارد البيئية، بحيث تصبح الإيجابية والفعالية سمة بارزة في سلوك الفرد .

ولم يعد من المستطاع حل مشكلاتنا البيئية بجهود ارتجالية، وانما عن طريق جهود علمية جادة تقوم على الدراسة الصحيحة والتخطيط السليم، وهذا لا يكون من خلال الهدف أو المعلومات وحدها، بل بتأثير ما يكتسبه الإنسان من مهارات واتجاهات وما يستخدمه من أسلوب تفكير في تفاعله مع البيئة. بدران والديب (١٩٩٦: ١٧) .

وتشير المؤتمرات الدولية التي عنيت بالبيئة ومشكلاتها إلى أن الإنسان بتصرفاته غير المسئولة، وسلوكياته الخاطئة يعد المسئول الأول عن المشكلات البيئية، وعليه يتوقف حلها وذلك عن طريق تفهم مدى خطورتها، والعمل الجاد لنشر الوعي البيئي بين مختلف أفراد المجتمع وفئاته . (أبو عراد، ٢٠٠٥ : ١٠٠)

ولأن الإنسان هو العنصر الفعال في التقدم العلمي والتكنولوجي سلباً وايجاباً، كان لزاماً علينا أن نبدأ به؛ وذلك من خلال تربيته تربية بيئية تساعد على توعيته بقيمة البيئة وأهمية الموارد الطبيعية وكيفية المحافظة عليها والتعامل مع مشكلاتها وإيجاد أفضل الحلول لهذه المشكلات، حتى يتحقق له التوافق النفسي بينه وبين البيئة وبينه وبين من يشاركونه في البيئة التي يعيش فيها.

وتعتبر التربية البيئية من الإسهامات التربوية الحديثة التي ظهرت في نهاية السبعينات استجابة من المجتمع الدولي، كرد فعل للتفاعل الخاطئ للإنسان مع بيئته وتسببه في العديد من الأخطاء وفشل التشريعات التي تحد من المشكلات البيئية .

وقد نادي العديد من علماء البيئة بأن الحل الجذري للأزمة البيئية الراهنة يتطلب تنمية الوعي بمشكلات البيئة، حيث تشير معظم الدراسات التي أجريت في هذا الصدد، إلى أن هناك تأثيراً إيجابياً للبرامج الإرشادية التربوية التي تستهدف تنمية الوعي البيئي .

ويعتبر المنهج المدرسي هو اللبنة الأولى في تنمية ذلك الوعي وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدي المتعلم ، وهو الوسيلة التي يصل بها المجتمع إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال ، وهو الأساس الذي ترتكز عليه عملية بناء التربية والتعليم .
ولكي تقوم المناهج التربوية بدور فعال نحو البيئة، كان من الضروري أن تهتم بتدريس البيئة وعناصرها وقضاياها ومشكلاتها بشكل يعزز من قيم هذه البيئة وأهميتها في شخصية المتعلم ، فالمناهج التربوية افتراضاً هي أداة لتنمية معرفة التلاميذ وخبراتهم، والارتقاء بنمط تفكيرهم وقيمهم واتجاهاتهم ونوعية ما لديهم من مهارات وقدرات وكفايات ومواقف، بالإضافة إلى ما يمكن أن تساهم به من دور في بلورة جوانب شخصياتهم الفكرية والنفسية والاجتماعية والسلوكية ومنهجهم في العمل والتفاعل.
لذا أصبح من المهم التخطيط لمناهج خاصة بالتربية البيئية وتضمينها في مراحل التعليم ، بحيث تركز على تزويد التلاميذ بالمواقف التعليمية اللازمة لمساعدتهم على إيجاد أفضل الحلول لمشكلاتهم البيئية، وغرس الوعي البيئي السليم في أذهانهم ، وتهيئتهم لممارسة السلوك البيئي المسئول ، مما ينعكس علي التوافق النفسي لديهم .
وإذا كان الهدف من التعليم هو تعديل سلوك التلاميذ نحو الأفضل، فالأجدر بنا لتحقيق هذا الغرض تهيئة التلاميذ لتحمل مسئولياتهم نحو حماية البيئة، بجعل سلوكهم وممارستهم وأعمالهم وتصرفاتهم وتفكيرهم واتجاهاتهم وميولهم، ذات وجهة مقصودة واحدة، هي ضمان سلامة وأمن الإنسان من خلال وضع الضمانات الكفيلة له بأن يعيش وينعم ببيئة صحية غير ملوثة . (إبراهيم، ٢٠٠١ : ٢٣٧) .
وأضحى من الضروري تبعاً لذلك تزويد المناهج الدراسية بموضوعات ذات صلة بالبيئة ، حتى يتعرف التلميذ من خلالها على بيئته المحيطة به ، بما فيها من مكونات وثروات ونعم سخرها الله له، ويحافظ عليها ويستثمرها بالشكل المناسب ، دون أن يخل بالأنظمة البيئية وتوازنها.
وتعتبر المرحلة الابتدائية فترة من أهم فترات عمر المتعلم ، لأنها تشمل الجزء الأكبر من مرحلة الطفولة .كما تستمد هذه المرحلة أهميتها من أنها تعتبر الفترة التي يؤسس فيها الكثير من جوانب شخصية المتعلم ، فالمعارف والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها المتعلم في هذه المرحلة، تمثل الركائز والأسس الأصلية التي يعتمد عليها نموه في المراحل التالية ، حيث يتعلم خلالها كل ما من شأنه تحقيق النمو الشامل المتزن لشخصيته روحياً واجتماعياً وعقلياً ووجدانياً وجسمياً.
هذا وإذا أردنا أن ننمي الوعي بقضايا ومسائل البيئة ومواردها واستثمارها وحمايتها، كان علينا أن نولي الاهتمام بالجوانب الوجدانية التي تعد صمامات الأمن بالنسبة لسلوكيات البشر . (اللقاني وآخرون، ١٩٩٩: ١٧) .

وتواجه المجتمعات العديد من المشكلات البيئية التي أصبحت واقعاً لا يمكن إنكاره ، لأن كل فرد في المجتمع يعيشه ويعانى منه ، فلقد كان للتقدم الكبير الذي وصل إليه الإنسان في المجالات العلمية والتكنولوجيا أثره الكبير في إحداث خلل في عناصر البيئة ومكوناتها ، فأصبحنا نسمع عن مشكلات عديدة سببها الإنسان بسلوكه الخاطئ نحو البيئة مثل التلوث ونقص الغذاء وغيرها من المشكلات التي نتجت عن النشاطات البشرية غير الواعية تجاه البيئة (كامل ، ٢٠٠٢ : ١٠٦).

وهناك العديد من الدراسات التي دعت إلي الاهتمام بالتربية البيئية وتضمين البعد البيئي في المقررات الدراسية ومن تلك الدراسات : دراسة (صباريني ، والصانع ١٩٩١) والتي أوصت بإدخال البعد البيئي في محتوي المناهج وفق المدخل الاندماجي أو مدخل الوحدات الدراسية . دراسة (المعمر ، و المشرف ١٩٩٥) والتي أوصت بالاهتمام بالتربية البيئية حسب أهميتها للمجتمع وحاجاته بحيث توضع في مكانها المناسب وفق سلم الأولويات .

ودراسة (جزاع عبد الله وآخرون ١٩٩٥) والتي أوصت بإدخال المحتوي البيئي من حيث المفاهيم والمشكلات والاتجاهات والقيم والممارسات البيئية في المناهج الدراسية. ودراسة (النوح ٢٠٠٧) ودراسة (عدوان ٢٠٠٩) ودراسة (القحطاني ١٤٣١) ودراسة (مهدي ٢٠٠٩) ودراسة (الأسمري ٢٠١٢) والتي أكدوا علي الاعتناء بمفاهيم التربية البيئية التي تهم الطلاب سواء علي مستوي المدرسة أم علي مستوي المناهج الدراسية .

وقد تناولت (دراسة بيرستين Burstyn 2005) الأخطار البيئية التي يتعرض لها التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية وكيف أن الباحثين والتربويين وأولياء الأمور أصابهم الاضطراب من الأخطار (التكنو– بيئية) التي تتمثل في انتشار تكنولوجيا المصانع من مخلفات وعوادم تتسرب إلى المحيط الحيوي والمياه والتربة والنباتات والمحاصيل الزراعية التي يتناولها الأطفال الذين يصبحون أكثر فئات السكان تعرضاً للمخاطر البيئية .

ولأن حياة المجتمع الحالية والمستقبلية تعتبر مسؤولية المجتمعات البشرية ، فعلى التربية أن تحدد لكل فرد منها دوراً مهما كان بسيطاً في مجال البيئة والمحافظة عليها، مما يستلزم العمل على تنمية المفاهيم البيئية والاتجاهات الموجبة ومهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ .

فقد أشارت (دراسة موجينسين Mogensen 2001) إلى نجاح المدارس في الدنمارك في تطوير العناصر الأساسية للكفايات الأدائية للتلاميذ فيما يتعلق بالقضايا البيئية ، والتي تتمثل فى مدى وعى التلاميذ بالمشكلات البيئية المعاصرة ،ومدى قناعة التلاميذ بقدراتهم على العمل في مجال البيئة، ومدى تأثير التعليم على قناعة هؤلاء التلاميذ ، وقد أكدت الدراسة على أهمية تنمية مهارات التفكير في التعامل مع القضايا البيئية .

وتهتم الدراسات الاجتماعية بالبيئة والحفاظ عليها والتطور البشرى وبالنمو العمراني لأن دراستها تتناول مجموعة الظروف التي تحيط بالإنسان والتي تؤثر فيه ويتأثر بها ، وكذلك دراسة العلاقات بين الإنسان والبيئة ، وكيف استطاع الإنسان أن يتعرف على مواردها الطبيعية واستغلال هذه الموارد لصالحه واستثمارها على نحو أفضل .

مشكلة البحث :

يواجه تلاميذ الصف السادس الإبتدائى قصوراً في تحقيق مادة الدراسات الاجتماعية لأهدافها العامة التي تسعى إلى تحقيقها ومنها تنمية المفاهيم البيئية

والوعي البيئي والمحافظة على البيئة ، وهذه الدارسة محاولة للتغلب على هذه الصعوبات باستخدام برنامج قائم علي التعلم النشط في تدريس الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية :

١- ما فاعلية برنامج قائم علي التعلم النشط في تدريس الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

٢- ما فاعلية برنامج قائم علي التعلم النشط في تدريس الجغرافيا لتنمية الوعي البيئي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

٣- ما فاعلية برنامج قائم علي التعلم النشط في تدريس الجغرافيا لتنمية التوافق النفسي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

٤- ما العلاقة بين الأداء البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية وأدائهم البعدى في اختبار الوعي البيئي ؟

٥-ما العلاقة بين الأداء البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية وأدائهم البعدى في مقياس التوافق النفسي ؟

٦- ما العلاقة بين الأداء البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الوعي البيئي وأدائهم البعدى في مقياس التوافق النفسي ؟

ثالثاً : أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة فيما يلي :

١-تحاول الدراسة الحالية البحث عن سبل التغلب على جفاف مادة الدراسات الاجتماعية من حيث بعدها عن بيئة التلاميذ التي يعيشون فيها وذلك باستخدام التعلم النشط .

٢-قد تفيد نتائج البحث الحالي القائمين على تدريس الدراسات الاجتماعية في التعرف على كيفية استخدام التعلم النشط في تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية المختلفة .

٣-تدريب المعلمين على استخدام التعلم النشط كأسلوب لإثارة اهتمام التلاميذ لموضوع الدرس و تنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي وزيادة تحصيلهم في مادة الدراسات الاجتماعية.

٤-الاستفادة من الوحدة الحالية في إعادة صياغة باقي وحدات منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء التعلم النشط .

٥-تقديم اختبار في المفاهيم البيئية يمكن الإفادة منه عند بناء اختبارات مماثلة في هذا المجال .

٦-تقديم برنامج قائم علي التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية للاستفادة منه في عمل برامج أخرى مماثله .

٧- -تقديم اختبار في الوعي البيئي يمكن الإفادة منه عند بناء اختبارات مماثلة في هذا المجال .

٨-تقديم مقياس في التوافق النفسي يمكن الإفادة منه عند بناء اختبارات مماثلة في هذا المجال .

رابعاً : أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الآتي :

١- الكشف عن فاعلية التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

٢- الكشف عن فاعلية التعلم النشط في تنمية الوعي البيئي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

٣- الكشف عن فاعلية التعلم النشط في تنمية التوافق النفسي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

خامساً : فروض الدراسة :

من خلال منهج الدراسة ومتغيراتها يمكن صياغة فروضها علي النحو التالي :

١- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس الوحدة باستخدام التعلم النشط) وتلاميذ المجموعة الضابطة (التي تدرس الوحدة بالطريقة السائدة) في اختبار المفاهيم البيئية البعدى .

٢- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس الوحدة باستخدام التعلم النشط) وتلاميذ المجموعة الضابطة (التي تدرس الوحدة بالطريقة السائدة) في اختبار الوعي البيئي البعدى.

٣- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس الوحدة باستخدام التعلم النشط) وتلاميذ المجموعة الضابطة (التي تدرس الوحدة بالطريقة السائدة) في مقياس التوافق النفسي البعدى.

٤- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم البيئية البعدى ، ودرجاتهم في اختبار الوعي البيئي البعدى .

٥- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم البيئية البعدى ، ودرجاتهم في مقياس التوافق النفسي البعدى .

٦- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الوعي البيئي البعدى ، ودرجاتهم في مقياس التوافق النفسي البعدى .

سادساً : مصطلحات الدراسة :

التعلم النشط :

يعرف الباحث التعلم النشط إجرائيا بأنه " التعلم الذي يعتمد علي الأنشطة التي تسمح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي المشاركة بفعالية في عملية التعلم من بداية النشاط وحتى نهايته ، مع وجود بعض التوجيهات من المعلم ، وذلك لاكتساب المفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي من خلال بيئة تعليمية تشجع علي القيام بمجموعه من الأنشطة الفردية أو الجماعية.

المفاهيم البيئية :

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها " التصورات العقلية القائمة على إدراك العلاقات المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق تتعلق بالعوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والتي يمكن تحديدها من خلال تحليل وحدة الموارد الاقتصادية في الوطن العربي المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي " .

الوعي البيئي :

ويعرف إجرائيا بأنه : فهم عميق للمفاهيم البيئية التي تتعلق بالعوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والدينية ، يستطيع به تلاميذ الصف السادس الابتدائي تحديد موقفهم الصحيح تجاه قضية من القضايا ، أو مشكلة من المشكلات مرتبطة بهذه المفاهيم ، ويظهر من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس الوعي البيئي الذي يعده الباحث .

التوافق النفسي :

التعريف الإجرائي للتوافق النفسي " هو مجموعة العمليات المستمرة التي تتناول سلوك التلميذ إما بالتغيير أو التعديل تجاه البيئة سواء البيئة الطبيعية أو البيئة الاجتماعية مما يحدث التوازن بينه وبين بيئته من خلال التوافق الشخصي ، والتوافق الأسري ، والتوافق الصحي ، والتوافق الاجتماعي ، والتوافق البيئي ، والذي يمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التوافق النفسي " .

الإطار النظري للبحث :

التعلم **النشط :**

تعددت تعريفات التعلم النشط وتنوعت تبعاً لرؤية كل منهم إلي مفهوم التعلم النشط ومنها :

يعرفه**(عصر** ، ٢٠٠١ :٨٩) " بأنه التعلم الذي يعنى باستخدام الأنشطة التعليمية المتنوعة بالمدرسة ، والتي توفر للتلميذ درجة عالية من الحرية ، والخصوصية، والتحكم ، وخبرات تعلم مفتوحة النهاية وغير محددة مسبقاً بشكل صارم كالخبرات التقليدية ، ويكون فيها الطالب قادراً على المشاركة بنشاط وفعالية ويستطيع تكوين خبرات التعلم المناسبة ".

وأشار **(سعادة** ، ٢٠٠٦ : ٣٠) لتعريف **موديل ومايكل** (Modell & Michael,1993) للبيئة الخاصة بالتعلم النشط على أنها " : تلك البيئة التي يتم فيها تشجيع المتعلمين بشكل فردي على المشاركة والتطبيق ، بدلاً من الاقتصار على عملية استقبال المعلومات اللفظية المسموعة أو المرئية المكتوبة أو المطبوعة ".

ويعرف **بريسلو** (Breslow,1999 :1) التعلم النشط بأنه " مشاركة الطلاب بشكل أساسي في بعض أنواع الأنشطة الموجهة في الصف ، بحيث يعمل الطلاب شيئاً إلى جانب الجلوس والاستماع إلى المعلم ، والذي يقدم المعلومات ، أو يعمل على حل المشكلات. "

وعرفه **هال وآخرون** (Hall,D.,et al ، 2002 : 9) ، بأنه " التعلم الذي يؤكد على المشاركة النشطة للطلاب في عملية تعلمهم . "

وعرفته **جامعة ستانفورد** (Stanford University News Letter on Teaching, 1993 :1) بأنه شكل من أشكال التعلم ، يساعد الطلاب على المشاركة في بعض الأنشطة التي تدفعهم إلى التفكير والتأمل في المعلومات المقدمة لهم ، وفي الطريقة التي سيستخدمون فيها هذه المعلومات.

التعلم النشط والنظرية البنائية :

من النظريات التي تؤيد نشاط المتعلم النظرية البنائية والتي ترى بأن المتعلم يقوم بتكوين معارفه الخاصة التي يخزنها بداخله فلكل شخص معارفه الخاصة التي

يمتلكها، وأن المتعلم يكون معرفته بنفسه إما بشكل فردى أو جماعي بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة.

وأيد ذلك (**زيتون** ، ٢٠٠٣ : ١٩) فذكر أن " من مبادئ النظرية البنائية التعلم النشط حيث يمارس المتعلم النشاط في معالجته للمعلومات ؛ لتغيير أو تعديل بنيته العقلية ، ليكتشف المعرفة بنفسه " .

وقد نادي بياجيه في معظم كتاباته التربوية بالمعرفة النشطة الفاعلة ، التي يعتبرها أمراً مهماً في تطوير الذهن والعمليات العقلية والبني المعرفية للمتعلم ، وأفترض أن التطبيق التربوي لمفهوم التطور المعرفي يتمثل في أن التطور المعرفي يعتمد على ما يقوم به المتعلم من نشاط ؛ لذلك ينبغي أن يهيئ المعلمون فرصاً مناسبة من النشاط ليمارسها المتعلمون في أي مرحلة ؛ حتى تتطور أبنيتهم المعرفية.

كما أيده **بوستوك** (Bostock ,1998 : 6) الذي يؤكد على أن النظرية البنائية تقوم على فكرة أن المعرفة يجب أن تبنى ضمن التركيب أو البنية المعرفية لكل فرد ؛ لكي تصبح جزءاً من بنيته المعرفية . وأن المعرفة تعتمد على الخبرة والتفاعلات الاجتماعية في البيئة التعليمية ، والتعلم النشط جزء من منظومة العملية البنائية.

وأوضح (**زيتون** ، ٢٠٠٦ : ٩٨) أن النظرية البنائية ترى أن التعلم عملية إبداع للمعرفة ، وهي عملية قد تحدث تغيرات مشابهه لتلك التي تحدث في تاريخ العلم، وأن التعلم لا يكون بنائياً ما لم يكن المتعلم نشطاً ؛ وذلك بأن يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه.

وأكد (**عسكر**، ٢٠٠٥ : ١٢٦) ، (**زيتون** ، ٢٠٠٠ : ٢٨٣) أن نشاط المتعلم ركيزة مهمة من ركائز نظرية بياجيه ، وأن التعلم في مدرسة بياجيه عملية نشطة ، والمعيار الذي نحكم به على إستراتيجيات التدريس النشطة ليس ما يقوم به المتعلم من سلوكيات ظاهرة فقط ، وإنما هي التي تتميز بإتاحة الفرصة للمتعلم كي يبني معرفته بنشاط ؛ بحيث تكون مهمة التعلم مقصورة على تحديد طريقة تفكير المتعلم وما لديه من معارف سابقة.

وذكر (**زيتون** ، ٢٠٠٣: ١٦ - ١٨) أن العقل يبني معرفته ، وأن عقل الإنسان لا يعرف إلا ما يبنيه بنفسه وبالتالي فإن العقل ينشئ المعرفة وفقاً لتصوره ، وأن المتعلم يبني معرفته ، أو يتعلم عندما يكون قادراً على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حوله ، ومع غيره من الأفراد ، ويبني المعنى عندما يتأمل المتعلم تفاعلاته ؛ إذ أن المعلومة يزيد احتمال اكتسابها والاحتفاظ بها واسترجاعها مستقبلاً إذا بناها المتعلم بنفسه ، وتعلقت به ، وارتكزت على خبراته السابقة.

وأكد **ماكني**(McKinney ,2001 : 2) **وفوكس وريو** (Fox , Rue & 2003 , : 4) من خلال ابتكار بيئات تعليمية تساعد على ارتفاع مستوى مشاركة الطلاب إلى أكثر من مجرد الاستماع ، وتسهل البناء النشط للمعرفة ، والذي من شأنه أن يحسن قدرة المتعلم على تذكرها ، بالإضافة إلى تعزيز التذكر فإن التعلم النشط يتطلب من المتعلمين استخدام مهارات التفكير العليا ؛ كالتحليل والتركيب والتقويم ، ومشاركتهم في أنشطة متنوعة ؛ كالقراءة والكتابة والمناقشة ، فضلاً عن الاهتمام الكبير الذي يوليه لمساعدة المتعلمين في اكتشاف الاتجاهات والقيم الخاصة بهم.

ويؤكد عدد من المهتمين بالتعلم النشط منهم (**سعادة وآخرون** ، ٢٠٠٦ : ٣٢) أن المتعلمين من الطلاب قد أمضوا في السابق الوقت الأكبر من حياتهم المدرسية في بيئة تعلم سلبية ؛ حيث كان المعلمون ينقلون المعلومات فقط ، وعلى الطلاب حفظها غيباً وتذكرها عندما يطلب منهم ذلك ، أما بيئة التعلم النشط فتشجعهم على الاشتراك في بناء النماذج العقلية الخاصة بهم ؛ من المعلومات التي يحصلون عليها واختبارها ، ضمن بيئة يكون محورها المتعلم ، على أن يصبح دور المعلم ميسراً للتعلم ، ومشجعاً للمتعلمين على الحوار مع بعضهم ، ومع معلمهم.

وقد أوضح **ماكني** (Mckinny , 2001 :1) أن التعلم النشط ينشأ من أمرين :

. إن التعلم بطبيعته يعتبر محاولة نشطه يقوم بها المتعلم.

. إن الأشخاص المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة.

وأشار (**سعادة** ، ٢٠٠٦: ٥٦) و (**جبران** ، ٢٠٠٢ : ١٨) إلى وجود عناصر أساسية ، تمثل الدعائم المهمة لإستراتيجيات التعلم النشط ، وتتمثل هذه العناصر في الآتي:

الكلام والإصغاء ، القراءة ، الكتابة ، التفكير والتأمل ، العمل المباشر بالأشياء ، التعلم بالممارسة ، الدافعية الداخلية ، حل المشكلات .

وتتطلب هذه العناصر أنشطة معرفية مختلفة ، تسمح للطلبة بتوضيح بعض الأمور وطرح الأسئلة عليها ، واكتشاف المعرفة الجديدة المناسبة ، ودعمها .

كما ذكر **شافاجه** (Shafagh , 2003 : 2 - 1) مكونات للتعلم النشط خاصة بالمتعلم وهي : الحوار مع الذات ، الحوار مع الآخرين ، الملاحظة ، العرض .

أهداف التعلم النشط :

تتمثل أهم أهداف التعلم النشط في الآتي:

١ – تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير الناقد ، والقراءة الناقدة.

٢ – التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

٣ – دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة ، و مساعدتهم على اكتشاف القضايا المهمة.

٤ – تشجيع الطلاب على طرح الأمثلة المختلفة ، وحل المشكلات.

٥ – تحديد كيفية تعلم الطلاب للمواد الدراسية المختلفة.

٦ – قياس قدرة الطلاب على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.

٧ – تمكين الطلاب من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.

٨ – زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلاب.

٩ – اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها، والمرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية.

١٠ – تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

١١ - يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

(سعادة، وآخرون، ٢٠٠٦ : ٣٣)

أسس التعلم النشط :
يعمل التعلم النشط علي التركيز علي المتعلم باعتباره محور العملية التربوية وبالتالي إلغاء الدور السلبي له ، ويعتمد علي عدد من الأسس:
١ -اشتراك التلاميذ في اختيار نظام العمل وقواعده
٢ -إشراك التلاميذ في تحديد أهدافهم التعليمية
٣ - تنوع مصادر التعلم
٤ - استخدام استراتيجيات التدريس المتمركز حول التلميذ والتي تتناسب مع قدراته واهتماماته وأنماط تعلمه والذكاءات التي يتمتع بها .
٥ - الاعتماد على تقويم التلاميذ لأنفسهم ولزملائهم
٦ - إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين المتعلمين وبين المعلم
٧ - السماح للتلاميذ بالإدارة الذاتية
٨ - إشاعة جو من الطمأنينة والمرح والمتعة أثناء التعلم
٩ - تعلم كل تلميذ حسب قدراته وسرعته الخاصة
١٠ - مساعدة التلميذ على فهم ذاته ،واكتشاف نواحي القوة والضعف لدية (المركز القومي للبحوث،٢٠٠٧: ٤٤) .

دور المعلم في التعلم النشط:
على الرغم من أن المتعلم في التعلم النشط يتحمل العبء الأكبر في عملية تعليمه ، إلا أن للمعلم دوراً مهماً يتمثل في:
- مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ.
- مراعاته للقيم والاتجاهات والميول والاهتمامات لدى التلاميذ.
- مساعدة التلاميذ على اكتشاف المعارف والمعلومات بأنفسهم.
- مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.
- إكساب الطلاب المهارات المختلفة.
- إثراء بيئة التعلم بالوسائل والأساليب الحديثة . (بدير، ٢٠٠٨ : ٢٠٠)

استراتيجيات التعلم النشط :
تعد إستراتجيات التعلم النشط انعكاساً للأفكار ؛ التي تنادي بها النظرية البنائية ، والتي تؤكد على أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم ؛ من خلال تفاعلهم مع بيئتهم.
ونظراً للتغير في العملية التعليمية كان لابد أن يحاول المعلمون تشجيع التعلم داخل الصف ؛ من خلال استخدام الاستراتيجيات التي تعزز التعلم النشط ، والتي يشترط فيها أن يكون المتعلم بنيته المعرفية بنفسه ، وأن يحل التعارضات المعرفية التي تواجهه : عن طريق المشاركة والحوار والتفاعل الصفي ، فالطلاب يفضلون دائماً الإستراتيجيات التعليمية التي تسمح بمناقشتهم ، ومحاوراتهم حول المحتوى والقضايا المقررة.
ولذلك فالغرض من استخدام التعلم النشط مساعدة المتعلمين ليكونوا أكثر فاعلية ؛ عن طريق تنمية المهارات الجديدة لديهم ، والتي تساعدهم على التكيف مع المستجدات ، والمستحدثات ومن خلالها يتحول المتعلمون إلى ممارسة الأنشطة وعمليات التفكير ، واستخلاص الأفكار ، وعرضها والتعبير عن وجهات النظر ؛ مما

يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة ، وتكوين الشخصية المتكاملة ، وتنمية مهارات التفكير العليا.
وهذا ما أكدته ماثيوز (Mathews, 2006) علي أن التعلم النشط هو عبارة عن طريقة تجعل الطالب يبذل جهده في الأنشطة الصفية بدلاً من أن يكون فرداً سلبياً يتلقى المعلومات من غيره ، حيث أن التعلم النشط يشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة ضمن العمل في مجموعات ، وطرح العديد من الأسئلة المتنوعة ، والاشتراك في اكتشاف المفاهيم والتدريبات القائمة على حل المشكلات ، مما يسمح لهم باستخدام مهارات التفكير المتنوعة ، وأن تحليل الطلبة العميق للأعمال ومشاركتهم في الأنشطة يكسبهم المفاهيم ومهارات التفكير وحل المشكلات ويشجعهم على صنع القرار.

وعندما يندمج المتعلمون في الأنشطة التعليمية الصفية فأنهم يستجيبون للأنشطة بطرق مختلفة ؛وذلك وفق تنوع ميولهم ،و يجب على المعلم أن يخطط للتعلم الفردي في إطار المجموعة حيث يضم الطلاب المتشابهين مع بعضهم ، فيسهل عليهم التوافق والتفاعل اللازم لبناء المعنى.

إستراتيجيات التعلم النشط بأنها تشير إلى جميع الأساليب التي تتطلب من التلميذ القيام بممارسة بعض أنواع المهام في الموقف المتعلم كالتحدث ،والاستماع ، والقراءة، والكتابة ، والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره.

ولتطبيق التعلم النشط كما يرى (**قلادة** ، ١٩٩٨ : ٣٢) ، (**جابر** ، ٢٠٠٠ : ٥٣) لابد من تنوع طرائقه وإستراتيجياته ، فاستخدام الإستراتيجية الواحدة التي يمكن تطبيقها في جميع المواقف التعليمية لم تعد فعالة ؛ حيث ساد الاعتقاد منذ زمن طويل بأن استخدام التنوع يزيد من دافعية التلاميذ ومن تعلمهم ، ويؤثر تأثيرا ً ايجابيا ً في انتباههم ، و اندماجهم ، وبالتالي يجعل التلاميذ أكثر تلقيا للتعلم والمعلمون الذين يستخدمون التنوع يبقون المتعلمون مهتمين بالدرس ، ومندمجين معه ؛ فتنويع الإستراتيجيات هو مفتاح تعزيز التعلم.

ومن إستراتيجيات التعلم النشط المختلفة : كما ذكرها (**سعادة** ، ٢٠٠٦: ١٢٩)

١. المجموعات الصغيرة والكبيرة . ٢. التعلم التعاوني.
٣. التعلم القائم على الخبرة ، وتقديم التعلم ، والتعلم المباشر ، والتعلم المستقل.
٤. المحاضرة المعدلة . ٥. القدوة . ٦ . العصف الذهني .
٧. القصة . ٨ . المحاكاة . ٩. دراسة الحالة ١٠. المناقشة ، الحوار .
١١ . لعب الأدوار . ١٢ . طرح الأسئلة.

استراتيجيات التعلم النشط التي تم استخدامها في البحث وتوزيعها على مراحل الدرس.

أ . مقدمة الدرس **وتشمل استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في هذا الجانب ما يلي :**

١- العمل الفوري . **٢.** الأسئلة الحافزة. **٣.** الاتفاق على الدرس.

ب . عرض الدرس وتشمل استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في هذا الجانب ما يلي :

١- التفكير بصوت مرتفع. **٢**- خلايا التعلم . ٣- فكر . زاوج . شارك .

٤- المجموعات الثنائية. ٥ - تكلم . اكتب.
ج . ختام الدرس **وتشمل استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في هذا الجانب ما يلي : .** اختبار الفريق .
د . ختام الدرس وتشمل استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في هذا الجانب ما يلي : . الجمل المعبرة عن نتائج.
وبذلك يكون الباحث قد استخدم عشر استراتيجيات من استراتيجيات التعلم النشط في هذا البحث .
وهناك دراسات أجريت للتأكد من فاعلية التعلم النشط لتنمية متغيرات مختلفة ومنها :
هدفت دراسة كريستينسون و فيشر، (Christianson & Fisher١٩٩٩)
إلى مقارنة التعلم البنائي النشط مع الطريقة المعتادة في تحصيل المفاهيم في مادة الفيزياء ؛ حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية تدرس باستخدام مجموعات المناقشة الصغيرة ، كأحد أساليب التعلم البنائي النشط ، والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية التعلم البنائي النشط في تحصيل المفاهيم ، وأوصي الباحثان بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول التعلم البنائي النشط في المراحل التعليمية المختلفة.
كما هدفت دراسة (المهدي٢٠٠١) إلى التأكد من أثر استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل ، والاستيعاب المفاهيمي ، والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء ؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وقد توصل الباحث إلى
أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائياً ؛ لصالح النتائج البعدية لأفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت في مجموعات من الأزواج ، وفي كل من : تحصيلهم للمحتوى التعليمي ، واستيعابهم المفاهيمي ، واتجاهاتهم نحو تعلم الفيزياء ، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائياً للإستراتيجية الخاصة بالمناقشة في مجموعات عدد أفرادها ستة طلاب له الفاعلية في كل من : تحصيلهم للمحتوى التعليمي ، واستيعابهم المفاهيمي ، واتجاهاتهم نحو تعلم الفيزياء.
كما قام (هندي ٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى التأكد من أثر تنوع استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية ، وتقدير الذات ، والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر كبير لتنوع إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة بالنسبة لاكتساب المفاهيم البيولوجية ، والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل على عينة الدراسة ، بينما لم تكن النتائج دالة إحصائياً بالنسبة لتحسين مستوى تقديرهم لذواتهم.
وفي دراسة (هول ٢٠٠٢) أكد علي أثر تنوع استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط كمتغير مستقل على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل كمتغيرات تابعة ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر كبير لتنوع إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة بالنسبة لاكتساب المفاهيم البيولوجية ، والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل على عينة الدراسة ، بينما لم تكن النتائج دالة إحصائياً بالنسبة لتحسين مستوى تقديرهم لذواتهم .

كذلك قامت (نادية لطف الله ٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية " فكر ..زاوج .. شارك " في التحصيل والتفكير الابتكاري ، ودافعية الإنجاز ؛ لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية إلى: أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح تلميذات المجموعة التجريبية ، كما أن حجم تأثير الإستراتيجية بين المجموعتين كبير.

وفي دراسة (مك كونيل ٢٠٠٣) والتي إلى تحول فصول المحاضرات التقليدية إلى بيئة تعلم نشط ، وتصميم بعض طرق التقويم البنائي مثل : (اختبارات المفاهيم ، أشكال فنية ، التحليل التصويري ، خرائط المفاهيم ، الأسئلة مفتوحة النهاية ، وقواعد التقييم) وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسناً ملحوظاً في تحصيل الطلاب في الاختبارات ، وفي مقياس مهارات التفكير المنطقي ، وفي مستوى حضور الطلاب للمحاضرات ، كما أن نسبة كبيرة من الطلاب عبرت عن نظرية إيجابية نحو التعلم النشط.

كما قام (ويلك ٢٠٠٣ , wilk) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل ، والتحفيز وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة في مقرر علم الوظائف البشرية لغير المتخصصين ، وقد أوضحت نتائج التحليل أن المجموعات التجريبية اكتسبت معرفة أكثر بالمحتوى وتحسنت فاعلية الذات لديها أكثر من طلاب المجموعة الضابطة ، في حين لم يكن هناك فرق في التحفيز للتعلم ، وقد أوضح مقياس الاتجاهات أن الطلاب في كلتا المجموعتين قد عرضوا اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط في المستقبل.

وفي دراسة (السيد وآخرون ٢٠٠٣) والتي هدفت إلى معرفة أثر التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدي تلميذات الصف الأول المتوسط وقد توصل الباحثون إلى عدد من النتائج والتي منها . وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي للمفاهيم الجغرافية ، وفي الاتجاه نحو المادة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

وفي دراسة (فاطمة عبد الوهاب ٢٠٠٤) حيث هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم ، وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية ؛ لدى تلاميذ الصف الخامس وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج والتي منها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي ، وفي تعلم مهارات التعلم مدى الحياة ، وفي تنمية الميول العلمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (عبد الوهاب ٢٠٠٥) إلى استقصاء فاعلية بعض إستراتيجيات التعلم في تنمية مهارات التفكير التاريخي ، لدى طلاب المرحلة الثانوية ، واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ ؛ حيث استخدم الباحث إستراتيجيه التساؤل وإستراتيجية فكر...زاوج...شارك ، وإستراتيجيه العصف الذهني وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية :وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات التفكير ، وفي مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ لصالح المجموعة التجريبية .

كما هدفت دراسة (سعيد ٢٠٠٦) إلي معرفة أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل ، وتنمية مهارات حل المشكلات؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ،وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : دلت النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لإستراتيجية التعلم النشط قد تفوقت على تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ، وفي اختبار مهارات حل المشكلات التي درست وفقاً للطريقة المعتادة.

وهدفت دراسة (عبير الزعبي ٢٠٠٧) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريس وفق إستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل ، ورصد درجة الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين والضابطتين من الذكور والإناث ، على اختبار التحصيل ؛ ولصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين ، الذين درسوا وفق إستراتيجيات التعليم النشط.

.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين والضابطتين من الذكور والإناث ، على اختبار التحصيل ؛ تعزى إلى جنس المتعلم ، أو إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

كما هدفت دراسة (أحمد ٢٠٠٧) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية تنوع استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد على التحصيل ، والاتجاه نحو دراسة الاقتصاد ؛ حيث استخدم الباحث إستراتيجية ـ التعلم التعاوني ، الاكتشاف ، المناقشة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام إستراتيجيات التعلم النشط وتنوعها في تدريس الاقتصاد لطلاب الصف الحادي عشر بسلطنة عمان ساهم في زيادة التحصيل ، والاتجاه نحو دراسة الاقتصاد.

كما قام (عبد الرحمن ٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التأكيد من أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط ، والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري، استخدام الباحث ثلاثاً من إستراتيجيات التعلم النشط ، والتقويم الواقعي ؛ في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري ، والتي تمثلت في : إستراتيجية العصف الذهني وحل المشكلات ، والتعلم البنائي ، والتعلم التعاوني.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : تفوق الثلاث مجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات توظيف الأفكار في موضوعات التعبير التحريري.

وهدفت دراسة (الزايدي ١٤٣٠) إلى معرفة أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار ألتحصيلي واختبار التفكير الابتكاري وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد علاقة ارتباطيه بين التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط عينة الدراسة.

وهدفت دراسة (عبد الكريم ٢٠٠٩) إلي معرفة أثر برنامج قائم علي التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية والتحصيل لدي التلاميذ المعاقين

عقليا القابلين للتعلم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستو ي ٠٥,٠ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في اختبار المواقف وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح التطبيق البعدي ، كما أشارت إلي فاعلية البرنامج القائم علي التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدي التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم : وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستو ي ٠١,٠ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في اختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي ، كما أشارت إلي فاعلية البرنامج القائم علي التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل لدي التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم .

كما هدفت دراسة (المالكي ١٤٣١) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء معلمي الرياضيات على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح ، وبعده لصالح التطبيق البعدي ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب الصف الخامس الابتدائي في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات والاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة (الشمري ٢٠١٠) إلي معرفة أثر تطبيق ثلاثة أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية لطلاب الصف التاسع بدولة الكويت وأثرها في تحصيلهم وتفكيرهم الإبداعي، وقد توصلت الدراسة إلي النتائج الآتية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية الثلاث والتي درست باستخدام التعلم النشط (العصف الذهني ، والمحاكاة ، والقصة ذات الاتجاهين) في الاختبار التحصيلي وفي اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعات التجريبية .

وهدفت دراسة (الأسطل ٢٠١٠) إلي قياس أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وهدفت دراسة (القحطاني ١٤٣٣) إلي معرفة أثر برنامج قائم علي التعلم النشط في تنمية المهارات الجغرافية لدي طالبات الصف الأول الثانوي وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي اختبار التفكير الجغرافي وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

المفاهيم البيئية : Environment Concepts

تعرف المفاهيم البيئية بأنها " تصور عقلي مجرد يدل على الظاهرات البيئية المختلفة المتعلقة بمكونات البيئة الطبيعية والبشرية وما يحدث فيها ، وتتكون هذه المفاهيم عن طريق تجميع الحقائق والخصائص المشتركة لعناصر هذه الظاهرات ، بينما يشير مفهوم البيئة Ecology إلى جميع العوامل والظروف التى يعيش فيها الإنسان

ويؤثر فيها ويتأثر بها ، وقد ترجمت إلى اللغة العربية بعبارة "علم البيئة" وعرفت بأنها العلم الذي يدرس علاقة الكائنات الحية بالوسط الذي تعيش فيهHoje 2007 , (; 64)

ويهتم هذا العلم بالكائنات الحية وطرق معيشتها وتواجدها في تجمعات سكنية كما يتضمن دراسة العوامل غير الحية مثل خصائص المناخ (الحرارة، الرطوبة، والرياح، والمطر) والخصائص الطبيعية للأرض والماء والهواء ، ويوجد نوعان من المفاهيم البيئية هي :

أ- **مفاهيم البيئة الطبيعية** :وتتكون من أربعة نظم مترابطة وهي: الغلاف الجوي، الغلاف المائي، الغلاف الصخري ، الغلاف الحيوي ، بما تشمله هذه الأنظمة من ماء وهواء وتربة ومعادن، ومصادر للطاقة بالإضافة إلى النباتات والحيوانات، وهذه جميعها تمثل الموارد التي أتاحها الله سبحانه وتعالى للإنسان كي يحصل منها على مقومات حياته من غذاء وكساء ومأوى. (Joachim, 2002; 298)

ب- مفاهيم البيئة البشرية : وتشمل الإنسان "الفرد" وأسرته ومجتمعه، وكذلك الكائنات الحية في المحيط الحيوي ، وكذلك الإطار الذي يحدد علاقة حياة الإنسان مع غيره من أفراد المجتمع ، ويقوم على أساس تنظيم العلاقة بين أفراد أي جماعة من الجماعات في بيئة ما ، أو بين جماعات متباينة أو متشابهة معاً، وتؤلف أنماط تلك العلاقات ما يعرف بالنظم الاجتماعية (Christopher , 2001:106)

تعددت وجهات نظر الباحثين في تعريفهم المفهوم بتعدد جوانب دراسته ؛

فمنهم من نظر إليه من خلال طبيعته النفسية التي تركز على الخصائص المشتركة التي تجمع بين مجموعة من الأشياء أو المعلومات ، فيعرفه كامل (١٩٩٤ : ٣٣٣) : بأنه مجموعة من المثيرات تمتلك فيما بينها خصائص عامة مشتركة ، وهذه المثيرات قد تكون أشياء ، أو مسميات ، أو أشخاص ، ونحن دائما نستدل على المفهوم من اسمه .

ويشير أبو حطب ، و صادق (١٩٩٦: ٥٩٧) : إلى بعض العمليات المعرفية التي تتطلبها عملية تحديد الخصائص المشتركة هذه ؛ إذ يعرفاه بأنه : فئة من المعلومات ، أو المثيرات فيها خصائص مشتركة ، ويتضمن ذلك عمليتي : التمييز ، والتعميم ، كما يتضمن عملية التصنيف ، وهذه المعلومات ، أو المثيرات يتم تميزها وتعميمها ، ثم تصنيفها إلى فئات تبعا لما بينها من خصائص مشتركة قد تكون : أشياء ، أو أحداثا ، أو شخصا ، أو أفكارا ، أو غير ذلك .

بتحليل التعريفات السابقة يتضح أن :

- المفهوم يتكون من خلال الخبرات المتتابعة التي يمر بها الفرد ، سواء كانت هذه الخبرات مباشرة،أم غير مباشرة .
- كل مفهوم يتسم بمجموعة من الصفات والخصائص التي تميزه عن غيره .
- عملية تكوين المفهوم ترتبط بالعمليات العقلية التي تقوم بكل من التعميم والتجريد.

- هناك عمليات استقرائية لبحث الخصائص والسمات المشتركة بين عناصر المفهوم .

ب . تعلم المفاهيم البيئية :

لقد تعددت النظريات النفسية التي حاولت تفسير عملية تعلم المفاهيم ، ومع هذا التعدد يمكن أن ترجع إلى اتجاهين أساسيين هما : الاتجاه السلوكي ، والاتجاه المعرفي ؛ فالسلوكيون بنظرتهم الجزئية التحليلية يفسرون عملية تعلم المفاهيم فى ضوء مبادئ الاشتراط الكلاسيكي والإجرائي، ويعتمدون فى ذلك على الارتباطات العصبية بين المثير والاستجابة، ومن ثم فتعلم المفاهيم عندهم عبارة عن عملية تصنيف للخواص الجوهرية للمفهوم ، وتعزيز الاستجابة الصحيحة لهذا التصنيف .

أما المعرفيون فيفسرون عملية تعلم المفاهيم فى ضوء العمليات العقلية الأساسية الموجودة لدى المتعلم ، وما يقوم به من أنشطة معرفية عند تعلمه المفهوم، ومن ثم فتعلم المفهوم عندهم يقوم على توافر عمليات عقلية مثل : فرض الفروض ، و اقتراح البدائل ، و اختبار البدائل ، والتحقق من صدقها ، وذلك من خلال تجهيز البنية المعرفية عند المتعلم للقيام بهذه العمليات . بعض الأسس النظرية التي تقوم عليها طرق تدريس المفاهيم بعامة ، والبيئية بخاصة .

أولا : نظرية جانييه " ***Gagne*** ":

يؤكد جانييه " على أهمية تعلم المفاهيم ، إذ بها يتمكن المتعلم من تعميم ما تعلمه من موقف لآخر ، كما أن تعلم المفاهيم يأتي – عند جانييه – فى المستوى السادس لهرم التعلم ، ويعنى به كيفية تجميع الأفكار والأشياء فى فئات على أساس خصائص مشتركة معينة ، ويعتمد ذلك على شرط أساسي وهو وجود سلاسل لفظية، تعمل على تمثيل المنبهات ، وتسهل تكوين المفهومات ، ويتحقق هذا الشرط من خلال اجتياز المتعلم لمستويات التعلم السابقة لهذا المستوى ، والتي تتمثل فى : تعلم الاستجابة للإشارة ، تعلم عن طريق الربط بين المثير والاستجابة ، تعلم سلسلة متتابعة من الترابطات ، تعلم التداعي اللغوي ، تعلم التمييز .

ثانيا : نظرية بياجيه "***Piaget***" : يعتمد تعلم المفاهيم . عند بياجيه . على عاملين:

ـ البنية العقلية : وهى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه .

. الوظيفة العقلية : فتشير إلى العمليات العقلية التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها ، كما تعتمد الوظيفة العقلية على مبدأين أساسيين هما :

- التنظيم : ويعنى به استعداد فطرى للفرد ، يعمل على تآزر ، وتكامل المخططات فى البناء المعرفي داخل أنساق أكثر تعقيدا ، وذلك تسهيلا لتكيف الفرد مع بيئته .
- التكيف : وهو المبدأ الوظيفي ، ويتضمن هذا المبدأ عمليتي : المماثلة assimilation ، والمواءمة Accomodation ، وتشير المماثلة إلى نوع من المناظرة بين الأبنية المعرفية والبيئة الفيزيقية ، فالأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد في لحظة معينة تدفع الفرد للاتجاه نحو ما يمكن أن يماثله ، أما

المواءمة فتشير إلى توافق الفرد مع الاحتياجات البيئية ، فعندما يواجه الفرد مواقف وخبرات جديدة ، فإنه يبدأ في تغيير ، وتعديل مخططاته الفطرية حتى يتسنى له استيعاب ، وفهم المواقف الجديدة . (شلبي ، ٢٠٠١ : ٢٠-٢١) ، (فطيم ، ١٩٩٨ : ٢٤٣)

ثالثا : نظرية برونر " ***Bruner*** " :

يبني برونر نظريته فى تدريس المفاهيم على أساس التصنيف ؛ إذ يحاول أن يجد لها أساسا فهي الجهاز العصبي للإنسان ، فرأى أنه قائم على المقارنة ، والاستبعاد، والتجميع ، والتصنيف ، ومن ثم يقرر أن التعرف على شئ معناه : وضعه فى الفئة المناسبة ، ويكون سوء الإدراك قائم على التصنيف الخطأ ، وحتى تدرك شيئا ما إدراكا صحيحا ، فإن ذلك لا يتطلب وضعه فى الفئة المناسبة فحسب ، وإنما أن يعرف أيضا المهديات أو المؤثرات التي نستخدمها أساسا للتصنيف.

(فطيم ، ١٩٩٨ : ١٩٧) ، ومن ثم يقترح برونر وجوب تحول المناهج الدراسية من الاهتمام الزائد بالحقائق الجزئية إلي الاهتمام ببناء المعرفة ؛ إذ يساعد ذلك التلميذ على الربط الجيد بين الحقائق الجديدة (التي تبدو غير مترابطة) بما لديه من حصيلة معرفية سابقة ، ويتحقق ذلك من خلال : تحديد طرق لتدريس البنية الأساسية ، والبحث عن العمليات ، فبذلك يكفل ترتيب ظروف التعلم التي تنميها ، وفى ذلك يرى أن المفاهيم تدرس فى البداية للأطفال فى صيغة بسيطة حتى يفهموها، ثم تتدرج إلى مستويات متزايدة من التعقيد وهم يتحركون ويمضون خلال المنهج التعليمي وهذا ما يسمى بالمنهج الحلزوني.

كما أن برونر قد وضع نموذجا لتعليم المفاهيم مكونا من ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى : التعلم بالعمل ، وفيها يتعلم التلميذ المفهوم من خلال العمل أو النشاط ، أو الممارسة ، ومعالجة الأشياء والاستجابة لها .

المرحلة الثانية : التعلم الأيقونى أو التصويري ، ويقوم التعلم فى هذه المرحلة على استخدام التصوير فهي اكتساب المفهوم ، ويرى " برونر " أن أهمية نمط التعليم التصويري تزداد بتزايد العمر ؛ حيث الحاجة إلي تعليم المفاهيم التي لا يسهل تقديم نماذج تطبيقية لها .

المرحلة الثالثة : التعلم الرمزي ، وهو نمط التعلم الذي يعتمد على اللغة ، أو الكلمة المنطوقة . (الزيات ، ١٩٩٦ : ٣١٩ . ٣٢٠) ،ومن ثم سوف يركز الباحث عند إجرائه الدراسة الميدانية على التعلم بالعمل .

رابعا: نظرية أوزبل" ***Ausubel*** " :

يعطى أوزبل البنية المعرفية Cognitive Structor للفرد ، دورا مهما فى تعلم المفاهيم ، وهو ينظر إليها بوصفها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية وخواصها التنظيمية المتميزة ، وهى العامل الرئيس فى مبنى التعلم ، كما أنها تتأثر بعدة عوامل تمثل أبعادها :

- التنظيم : ويرى أنها ذات تنظيم هرمي ؛ تتدرج فيه المفاهيم من المستوى الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية .
- التمييز : ويعنى به أن التنظيم السابق تتمايز فيه المفاهيم عند كل مستوى من المستويات ، مما يؤدى إلى مستوى أعلى من الاحتفاظ بها .

– الترابط : ويشير إلى أن البنية المعرفية بوحداتها ، وفئاتها ، ومستوياتها مترابطة معرفيا بعلاقات بينية فعالة. (الزيات ، ١٩٩٦ : ٢٩٧ . ٢٨٠)

الوعي البيئي :

سوف يتناول الباحث فى هذا الجانب مفهوم الوعي البيئي فى اللغة ، ثم يعرض لأهم تعريفاته فى الكتابات التربوية وخصائصه ، ودور منهج الدراسات الاجتماعية في تنميته :

أ– **المعنى اللغوي** : الوعْىُ فى " لسان العرب " يعنى : الحفظ ، و الفهم ، و القبول يقال : وعَىَ الشيئ ، و الحديث : يَعِيَه وَعْياً ؛ حفظه ، و فهمه ، و قبله ، فهو واعٍ. ويقول الأزهري : الوعىُّ ؛ الحافظ الكيس الفقيه . و فى حديث أبى أمامة : " لا يعذب الله قلباً وعى القرآن " ؛ قال ابن الأثير : أى عقله ؛ إيماناً به ، وعملاً ، فأما من حفظ ألفاظه ، و ضيع حدوده فإنه غير واع له . (ابن منظور ، ١٩٩٩ : ٣٤٨)

مما سبق يتضح أن : الوعي فى اللغة العربية يتضمن – إلى جانب البعد المعرفي – البعد العملي ؛ المتمثل فى التطبيق السلوكي القائم على المعرفة وهذا مهم جداً في التعرف علي المشكلات البيئية وحلها وتنمية الوعي بها والمحافظة عليها ، بل إن الجانب المعرفي للوعي ، جاء فى اللغة العربية مفصلاً ؛ إذ يشتمل على أبعاد معرفية مهمة منها : الحفظ ، و الفهم ، و القبول وهو بعد وجداني للوعي .

ب– الوعي في الكتابات التربوية :

تعددت تعريفات الوعي عند الباحثين فى مجالات التربية ، و علم النفس والاجتماع ؛ فيعرفه حسن زيتون ، و كمال زيتون (١٩٩٥ : ٥) بأنه : الفهم العميق لموضوع مّا ، ويلاحظ على هذا التعريف : أنه نظر للوعي على أنه عملية عقلية ، ذات مستويات معرفية عليا ، عبر عنها " بالفهم العميق " ، و لكن يأتي هذا التعريف قاصراً فى تصويره لمفهوم الوعي ؛ إذ لم يشر إلى الجانب العملي ، أو الاستجابة العملية المترتبة على هذا الفهم .

ويعرف أيضا بأنه : شحنة عاطفية وجدانية قوية ، تكمن فى كثير من مظاهر السلوك لدى الفرد ، و يتم تكوين الوعي من خلال مراحل العمل التربوى فى مختلف مراحل التعليم ، و كلما كان الوعى أكثر نضوجاً ، وثباتاً ؛ كان ذلك أكثر قابلية لدعم و توجيه السلوك الرشيد فى الاتجاه المرغوب فيه . (اللقانى، و الجمل ، ١٩٩٦ : ٢٠٤) ، ويشير التعريف السابق إلى البعد الانفعالى (الوجداني) للوعي ، و قدرته على توجيه السلوك الفردى نحو المرغوب فيه ، كما أنه يشير إلى : أن الوعى يمكن أن يُتعلم ، و ينمو خلال مراحل التعليم المختلفة .

و يتفق كل من شومسكى Chomsky ، و برونر Bruner مع وجهة النظر السابقة؛ إذ يريا : أن معظم السلوك الإنسانى لدى الناس هو الشعور العقلى ، و هو الذى يحكمه ، فالقاعدة العامة : أن الوعى هو الذى يحكم الطوية الإنسانية ، أو الشعور ، و هو عقلاني يحرك المشاعر ، و الرغبات بتخطيط دقيق . (نصري ، ١٩٩٨ : ٦٥)

مما سبق نجد تقارباً مّا بين المعنى اللغوي ، و المعنى التربوى ؛ إذ أن كلاً منهما يرى ارتباط الوعى بالنشاط العقلى للفرد من معرفة و فهم و إدراك ، و ينعكس هذا

النشاط على سلوك الفرد فى المواقف الفردية و الاجتماعية ، ومن ثم يظهر الوعى دوماً بمروده السلوكي .
أما المنظور النفسي للوعى ؛ فيركز عليه بوصفه مرادفاً للشعور ، أو أنه صفة النشاط الشعوري . (حنفي ، ١٩٩٤ :٨٧) ،
ويلاحظ من التعريف السابق أنه نظرا إلى الوعي بوصفه حالة عقلية داخلية ، يستطيع الفرد بها أن يدرك ما يقوم به من أعمال ، بل ويميز ما يحدث فى البيئة من حوله ، و هذه الحالة هي مناط المسئولية التي تقع علي الإنسان تجاه البيئة .

العلاقة بين المفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي ومناهج الدراسات الاجتماعية :

إن تدريس الدراسات الاجتماعية والتي تعني بتدريس سطح الأرض باعتباره مسكناً للإنسان ، أي دراسة الأرض وما عليها من ظواهر طبيعية وعلاقات التأثير بينها وبين الإنسان ، وتعنى أيضاً بدراسة محاولات الإنسان لمواجهة مشكلات البيئة الطبيعية واستخدامها لخدمته ، كما أن الدراسات الاجتماعية تحلل البعد المكاني للموقف الاجتماعي. (الفرا ، ١٩٩٦ : ٤)
حيث أن العلاقة بين مناهج الدراسات الاجتماعية والتربية البيئية تعتبر علاقة أساسية هامة وتكاملية في نفس الوقت وذلك لأن الجغرافيا وهي أحد الفروع الأساسية في مناهج الدراسات الاجتماعية تركز في الأساس على الإنسان ونشاطاته وتفاعله مع المكان الذي يعيش فيه على مر الزمن والعصور ، والتربية البيئية هي أيضاً تعتبر الآن وفي العصر الحديث إحدى الاتجاهات الحديثة في الدراسات الاجتماعية ، وفي الحقيقة أن الكون كله هو بيئة للإنسان. (اللقاني وآخرون ، ١٩٩٠ : ٣٤)
ولكي يتم توضيح العلاقة بين منهاج الدراسات الاجتماعية والتربية البيئية يجب أولاً تلخيص دور منهاج الدراسات الاجتماعية كعلم يدرس في القضايا البيئية وذلك من خلال ما يلي:
- بدايةً منهاج الدراسات الاجتماعية لها الدور الواضح والهام في حماية الموارد الطبيعية وترشيد استغلالها في البيئة ومثال على ذلك دورها الأساسي في حماية الموارد المائية ودراسة العلاقة المعقدة بين الغلاف المائي ومختلف عناصر الوسط المحيط به .
– كما أن منهاج الدراسات الاجتماعية لها دور أساسي وفعال في حماية الهواء والغلاف الجوي من أخطار التلوث وإظهار العواقب الناتجة عن ذلك.
– وكذلك تدرس منهاج الدراسات الأجتماعية كيفية المحافظة على التربة وصيانتها باعتبارها من العناصر الضرورية للحياة .
– كما أنها أصبحت ومن خلال دراسة فروعها المتعددة مجالاً مكانيا للنظم الاقتصادية والعمرانية في المجتمعات المختلفة بالإضافة إلى أنها تعتبر وسطًا لحياة الإنسان وغيره من الكائنات الحية .
- وأخيراً هناك تأكيداً لأهمية منهاج الدراسات الاجتماعية ودورها في التخطيط والتنبؤ على مستوى الوحدات والأنظمة المختلفة من أجل تحسين البيئة ، وحمايتها وإدارتها إدارة سليمة لما فيه مصلحة البيئة وخير الإنسان والمجتمع البشري .
(سليمان ، ٢٠٠٤: ١٦٣)

ويستخلص الباحث ومن خلال هذا الدور الهام والذي تلعبه الدراسات الاجتماعية فيما يتعلق بالقضايا البيئية أنه بالفعل يجب أن تكون هناك علاقة وطيدة بين التربية البيئية ـ تعلم المفاهيم البيئية ، والوعي البيئي . ومنهاج الدراسات الاجتماعية لأن التربية البيئية تركز على دور وسلوك الأفراد الإيجابي في المجتمع تجاه البيئة وذلك يتمثل في كيفية المحافظة على عدم هدر مصادر المياه والحفاظ على مواردها الطبيعية من الاستنزاف والعمل على خلق بيئة صحية وسليمة في المجتمع خالية من أنواع التلوث البيئي المختلفة ، ويعني ذلك بالتالي كيفية توعية الأفراد في المجتمع من أجل الحفاظ على العناصر الحية والغير حية في البيئة التي يعيشون فيها ،ومن هنا أتت العلاقة التكاملية بين منهاج الدراسات الاجتماعية والتربية البيئية ، فمنهاج الدراسات الاجتماعية تهتم بدراسة جميع الظواهر الطبيعية والبشرية في الكون بشكل سطحي وظاهري والتربية البيئية تعمل على توصيل واكساب السلوك التربوي السليم للأفراد في مجتمعهم من أجل أن يحافظوا ويتعلموا على كيفية التعامل مع هذه المقدرات البيئية الطبيعية والبشرية من حولهم ، حتى يحافظ الإنسان علي توافقه النفسي وعدم تعرضه للأمراض النفسية التي أصبحت الآن من مظاهر عصرنا الحالي .

التوافق النفسي :

تعتبر الصحة النفسية من أهم الأمور التي يسعى إليها الإنسان طوال فترة حياته ؛ أملاً في الوصول إلى السعادة والاتزان، ولا يعد التوافق النفسي أحد الركائز الأساسية للصحة النفسية فحسب ، بل إن هناك من يعتبره مفتاحاً لها أو وجهاً من أوجهها.

التوافق النفسي وهو عملية دينامية مستمرة يحاول فيها التلميذ تحقيق قدر من الاتزان والرضي والتواؤم والانسجام مع ذاته وبيئته، ويشمل أبعاد خمسة هي التوافق الشخصي ، والصحي ، والأسري ، والاجتماعي ، والبيئي ، وهي تلك التي تجسدها عبارات مقياس التوافق النفسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي الذي أعده الباحث.

التوافق النفسي يبين (عمر ، أحمد مختار وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٤٧٤) أن التوافق هو أن يسلك الفرد مسلك الجماعة ويتجنب ما عنده من شذوذ في الخلق والسلوك.

التوافق النفسي عند جمهور التربويين:

إن محاولة إعطاء تعريف محدد للتوافق النفسي أمراً ليس باليسير شأنه في ذلك شأن كافة المفاهيم في ميدان العلوم الإنسانية، كان من الضروري التعرف على أبرز الآراء والتعريفات التي أعطاها المختصين والباحثين له، وبما أن هناك ثمة اختلافات أحياناً ونقاط اتفاق والتقاء أحياناً أخرى بين تلك الآراء والتعريفات فقد حاول الباحث أن تضع جملة تلك التعريفات ضمن مجموعات حسب طبيعة الاتفاق فيما بينها وذلك على النحو التالي:

١ـ إن التوافق النفسي عملية مستمرة :

وتضم هذه المجموعة بين طياتها تلك الآراء والتعريفات التي تشير إلى كون التوافق النفسي ما هو إلا عبارة عن عملية مستمرة ما استمرت حياة الفرد سعياً منه لتحقيق أهدافه.

فعرفه (زهران ، ٢٠٠١ : ٢٧) بأنه عملية دينامية مستمرة، تتناول كل من السلوك والبيئة الاجتماعية والطبيعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد بإشباع رغباته والبيئة من خلال تحقيق متطلباتها.

بينما أفاد (القريطي ، 2003 : 62) بأنه عملية دينامية مستمرة على مدار مراحل نمو الفرد المختلفة وتتسم بالإيجابية مع كونها وظيفية ومسئولة أساسها التفاعل المثمر بين الفرد وما يحيط به، وتتضمن التوازن والانسجام بين شقين هما اتزان الفرد مع نفسه وتناغمه مع ذاته ثم انسجامه مع ظروف بيئته المادية و الاجتماعية عموماً بما فيها من أشخاص آخرين وعلاقات وعناصر ومجالات وموضوعات وأحداث ومشكلات.

٢ –التوافق النفسي نتيجة:

وتركز تعريفات هذه المجموعة على أن التوافق النفسي ما هو إلا نتيجة أو محصلة لقيام الفرد بعملية ما.. فقد أشاروا إلي أن التوافق النفسي هو القاعدة الأساسية في حياة الفرد وهو المحصلة النهائية لتفاعله مع البيئة، ويرتبط وجود كل من الأفراد والبيئة ببعضه البعض.

٣ –التوافق النفسي سلوك أو عملية ذات علاقة بالسلوك:

ومن مجموعة الآراء والتعريفات التي تؤكد على أن التوافق النفسي إن هو إلا سلوك أو عملية ذات علاقة بالسلوك حيث يؤكد (محمد مياسى ، ١٩٩٧ : ٤٤) علي أن التوافق النفسي هو العملية السلوكية أو ردود الفعل المساهمة في حدوث ما يتعرض له المحيط الذي يوجد فيه الفرد من تغيرات لتحقيق التوازن والانسجام بينهما.

٤ –التوافق النفسي علاقة:

وقد أجمع الباحثين والمختصين في آرائهم وتعريفاتهم التي ضمتها هذه المجموعة على أن التوافق النفسي إما أن يكون علاقة أو دلالة على علاقة من نوع ما.

ودل في رأي (خلف الله ،١٩٨٨ : ٣٩) على الشعور العام بالراحة والرضي والقدرة على إقامة علاقات طيبة والاستمتاع بقدر كافي من المرونة التي تتضمن القدرة على التحمل وتناسب ردود الفعل مع المواقف، أي الشعور بالحرية والالتزام بالمعايير الاجتماعية والخلو من الميول العصابية والانسحابيه .

نظريات التوافق النفسي :

وللتوافق النفسي نظريات متعددة ومتنوعة يمكن إجمال أبرز هذه النظريات التي حاولت دراسته وتفسير ظواهره فيما يلي :

أولاً . النظرية البيولوجية والطبية :

يؤكد أصحاب هذه النظرية على أن جميع أشكال الفشل في التوافق النفسي تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم (خاصة المخ) ، ومثل هذه الأمراض يمكن أن تنتقل إلى الأجيال الجديدة من خلال الوراثة، كما أنه من الممكن اكتسابها خلال مراحل الحياة المختلفة ؛ إما بسبب الإصابات أو الجروح أو العدوى، أو الخلل في هرمونات الجسم الذي قد ينجم عن الضغوط التي يتعرض لها الفرد .(عبد اللطيف ، ١٩٩٠ : ٦٠).

ثانيا ـ النظريات النفسية :

وهناك ثمة العديد من النظريات النفسية التي حاولت دراسة التوافق النفسي كلاً وفق توجهاتها واهتماماتها، ومن أبرز هذه النظريات ما يأتي:

أ –نظرية التحليل النفسي : يؤكد " سيجموند فرويد – " مؤسس هذه المدرسة – وأتباعه على أن هناك ثمة حياة لا شعورية يعيشها الفرد إضافة إلى الواقع الشعوري

له، كما أنه يولد مزوداً بغرائز ودوافع معينة تسير سلوكه ويسعى بشكل مستمر لإشباعها، وهم علاوة على ذلك يعتبرون أن الحياة ما هي إلا سلسلة من الصراعات، تتسبب في ظهور الإشباعات أو الاحباطات لدى الفرد .
فيرى فرويد أن الشخصية تتكون من ثلاثة قوى أساسية وتشمل : الهو ويتضمن الموروثات المعبرة عن الغرائز معتمدةً مبدأ اللذة ، أما الأنا فتعتبر بمثابة المدير التنفيذي للشخصية حيث يسعى لإيجاد حالة من التوازن بين مطالب كل من الهو والأنا الأعلى، ويركن إلى مبدأ الواقع، بينما يعتمد الأخير مبدأ المثالية والدفاع عن السعي نحو الكمال . (الشنداوي ، ١٩٩٩ : ٣٨١. ٣٨٢) .
ويقرر بأن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة تتمثل في ثلاث سمات هي قوة الأنا والقدرة على العمل و الحب . (كفافي ، ١٩٩٩ : ٣٢. ٣٣) .
ب –النظرية السلوكية : يعتبر كل من " واطسن " و " سكنر " من أشهر مؤسسي هذه المدرسة، وترى هذه النظرية أن أنماط التوافق وسوء التوافق ما هي إلا أنماط سلوكية متعلمة مكتسبة من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، والتي أكدت على أن التوافق هو عبارة عن جملة من العادات التي تعلمها الفرد في السابق وساهمت في خفض التوتر لديه؛ إذ أشبعت آنذاك دوافعه وحاجاته، وإضافة إلى كونها مناسبة وذات فاعلية في التعامل مع الآخرين، ولذا فقد تعززت وأمست سلوكاً يستخدمه في حال تعرض لمثل ذلك الموقف مرة أخرى . (كفافي ، ١٩٩٩ : ٢٤)
ومن هنا يتضح أن مفهوم العادة لدى أتباع هذه المدرسة يحتل مركزاً هاماً وأساسيا ً فهي من وجهة نظرهم مفهوم يعبر عن رابطة بين كل من المثير والاستجابة واعد تكوين مؤقت، متعلم ومكتسب . (زهران ، ٢٠٠٢ : ٦٢)
وهذه المدرسة جعلت من الإنسان آلة تكرر سلوكيات متعلمة بعيداً عن مشاعر الإنسانية التي تسكن نفس الفرد وتساهم في تشكيل شخصيته، ولذا فهي تجعل من الإنسان مجرد مستجيب لما حوله وليس متفاعل معه أو مغير ومعدل لما هو سلبي في مجتمعه.
ج –النظرية الإنسانية : عارض أصحاب هذه النظرية كلاً من المدرستين التحليلية والسلوكية، واجتمعوا على أن هناك سمات تميز الإنسان عن الحيوان كالحرية والإبداع، وأكدوا بأن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يلجئون للتعبير عن بعض الجوانب المقلقة في سلوكهم على نحو لا يتسق مع مفهوم الذات لديهم ، ويؤكد على أن سوء التوافق النفسي قد يستمر إذا ما حاولوا الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيداً عن مجال الوعي أو الإدراك، مما يؤدي إلى جعل إمكانية تنظيم أو توحيد مثل هذه الخبرات كجزء من الذات التي تتفكك نظراً لافتقاد الفرد قبول ذاته أمراً مستحيلاً، فيدفع بهم لمزيد من مشاعر الأسى والتوتر وسوء التوافق .
وبما أن الشخصية المتوافقة هي تلك التي تتمتع بالتوازن بين الفرد وذاته من جهة وبين الفرد ومجتمعه من جهة أخرى، إضافة إلى الرضي والقبول الذاتي والاجتماعي أيضاً من الفرد نفسه، فلا بد من الإشارة إلى أن هذه المشاعر تتشكل ضمن عدة محددات تتكامل فيما بينها يعتبر كل من الوراثة والبيئة جانباً منها ، ولا يمكن الحكم على الفرد ضمن اتجاه بعينه دون الآخر .

ثالثاً (النظرية الاجتماعية :
ويشير أتباع هذه النظرية إلى وجود علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق ، كما يرون أن الطبقات الاجتماعية تؤثر في التوافق النفسي، حيث أن الطبقات الدنيا طبعت أسباب مشكلاتها و قضاياها بطابع فيزيقي وأظهر أفرادها ميلاً قليلاً نحو علاج المعوقات النفسية، بينما طبع أصحاب الطبقات الاجتماعية العليا تلك الأسباب بطابع نفسي وأظهروا ميلاً أقل لعلاج المعوقات الفيزيقية .

ويتكون التوافق النفسي في الدراسة الحالية من الأبعاد التالية:

البعد الأول : التوافق الشخصي :

وتعبر الاستجابات على هذا البعد عن مدى إدراك التلميذ لخصائصه الشخصية وسلوكياته التي يقوم بها .

- البعد الثاني :التوافق الصحي :

وتعبر الاستجابات على هذا البعد عن مدى إدراك التلميذ لحالته الصحية وخصائصه النفسية والانفعالية .

- البعد الثالث : التوافق الأسري :

وتعبر الاستجابات على هذا المحور عن مدى إدراك التلميذ عن نفسه كفرد من أفراد الأسرة ، والتي تتمثل في دوره داخل الأسرة والعلاقات المتبادلة بينه وبين أفراد الأسرة .

- البعد الرابع : التوافق الاجتماعي :

وتعبر الاستجابات على هذا المحور مدى إدراك التلميذ لنفسه كفرد وسط المجتمع الذي يعيش فيه ومدى تفاعله معهم ومكانته ودوره بينهم .

- البعد الخامس : التوافق البيئي :

وتعبر الاستجابات على هذا المحور مدى إدراك التلميذ ووعيه بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها ومدى تقبله لها .

وهناك دراسات اهتمت بالتوافق النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي حيث أجرت (السكافي ١٩٨٧) دراسة عن التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي وقد اعتمدت الدراسة على عينة من طالبات نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة وعددها (٤٠٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً ، وقد استخدمت الباحثة اختبار الشخصية للمرحلة المتوسطة والثانوية ,من إعداد هنا لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي العام ,وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي وأبعاد التوافق الشخصي.

كما أجري (بلابل ١٤١١هـ) دراسة عن التوافق الدراسي وعلاقته بالتحصيل ,وكانت العينة التي أجري عليها الدراسة عبارة عن (٢٠٦) طالباً من طلاب جامعة أم القرى العينة ومكونة من (١٧٧) طالباً من الأقسام الأدبية ,و(١٢٩) طالباً من الأقسام العلمية ,واستخدم الباحث اختبار التوافق الدراسي من إعداد محمود الريادي , وقام الباحث بعمل بعض التعديلات, وتوصل من خلال ذلك إلى العديد من النتائج ,منها : وجود علاقة موجبة بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي وخاصة بالنسبة لطلاب الأقسام العلمية.

كما أجري (حسين ١٤١٥ هـ) دراسة عن التوافق المنزلي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي ,وقد استخدم الباحث اختبار التوافق الذي وضعه هيوم. بل وعربه الدكتور :محمد عثمان نجاتي ,بعد أن قام الباحث بتطويره ,وقد طبق الدراسة على عينة قدرها (٦٠) طالباً من أفراد المجتمع الأصلي طلاب المستوي الأول الملتحقين بالجامعة عام (١٤٠٤/ ١٤٠٣ هـ) ,ويمثلون مجموعتين متساويتين ومتجانستين في جميع الظروف تقريباً ما عدا التحصيل الدراسي والذي تمثل المجموعة الأولى المتفوقين والثانية المتخلفين تحصيلياً ، وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج كان أهمها :وجود علاقة موجبة بين التوافق المنزلي والتحصيل الدراسي , كما توجد علاقة موجبة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي ولكنها غير دالة إحصائيا والعلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق العام موجبة ولكنها غير دالة إحصائيا.

وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي :

قامت (إنصاف ١٤٢٤) بدراسة بهدف التعرف على مدى فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية الوعي البيئي والمفاهيم البيئية في موضوعات التلوث، النفايات، انجراف التربة وتصحرها، انقراض الأحياء البرية ، لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وعلى تنمية الاتجاهات البيئية لديهن، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد دليل يتضمن كيفية القيام بأنشطة لا صفية، وإعداد اختبار تحصيلي للمفاهيم البيئية، ومقياس الاتجاه نحوها.

ودلت نتائج الدراسة علي : وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية ، وفي مقياس الاتجاه نحو البيئة لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة (الدواهيدي ٢٠٠٦) والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية التدريس وفقاً لنظرية(فيجوتسكي)في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة ، أما النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة كما يلي : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في اكتساب بعض المفاهيم البيئية وفي تمييز الأمثلة المنتمية والغير منتمية لبعض المفاهيم البيئية ، وفي المقدرة على حل المشكلات المرتبطة ببعض المفاهيم البيئية .

كما أكدت دراسة (الدوسري ١٩٩٧) علي التعرف علي السؤال التالي هل تسهم مناهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في إكساب الطالبات الاتجاهات البيئية الايجابية نحو البيئة ومشكلاتها ، وقد اقتصرت أدوات البحث في هذه الدراسة على ما يلي : إعداد اختبار تحصيلي للمفاهيم البيئية، ومقياس اتجاه لقياس اتجاهات الطالبات نحو البيئة ومشكلاتها ، ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : لا تسهم مناهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في إكساب الطالبات المفاهيم البيئية الأساسية ..

كما هدفت دراسة (السيد ١٩٩٧) إلى التعرف على فعالية مناهج الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طالبات هذه المرحلة ، توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة تمثلت فيما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي وفي تطبيق مقياس الاتجاه نحو البيئة ومشكلاتها.

إجراءات الدراسة الحالية :

تحليل وحدة (الموارد الاقتصادية للوطن العربي):

ويمكن توضيح ذلك خلال النقاط التالية :

- **الهدف من التحليل :**

هدف التحليل إلى تحديد المفاهيم البيئية المتضمنة فى وحدة " الموارد الاقتصادية في الوطن العربي " من منهج جغرافية الوطن العربي المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، ورصد تكرارها ومدى شيوعها ، وتعريف التلاميذ بتلك المفاهيم للاستفادة من هذا التحليل للمفاهيم في إعداد البرنامج التعلم النشط ، وذلك بهدف تنمية المفاهيم البيئية ، وتنمية الوعي البيئي ، والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصف تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وللتحقق من هذا الهدف قام الباحث بتحليل المفاهيم الخاصة بالوحدة موضوع الدراسة .

- **تحديد وحدة التحليل :**

تم تحديد فئة التحليل من خلال اختيار " الكلمة " كفئة للتحليل ، حيث تم التحليل في ضوء التعريف الإجرائي الذي أخذ به الباحث في هذه الدراسة " وهو التصورات العقلية المجردة القائمة على إدراك العلاقات المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق تتعلق بالموارد الاقتصادية والبيئية والاجتماعية والتي يمكن تحديدها من خلال تحليل وحدة " الموارد الاقتصادية في الوطن العربي " من منهج جغرافية الوطن العربي المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي ".

وقد التزم الباحث بهذا التعريف أثناء التحليل ، وتطلب هذا قراءة كل كلمة وردت في محتوى الوحدة المقررة وتحديد ما إذا كانت تمثل مفهوماً بيئياً أم لا وفق الإطار والتعريف الإجرائي الذي تم تحديده للمفهوم البيئي.

- **تحديد عينة التحليل :**

تم تحديد عينة التحليل في وحدة " الموارد الاقتصادية في الوطن العربي " من منهج جغرافية الوطن العربي المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

وقد التزم الباحث أثناء إجراء التحليل بالحدود التالية :

- الالتزام بالتعريف الإجرائي للمفهوم البيئي .
- قراءة كل كلمة وردت في وحدة " الموارد الاقتصادية في الوطن العربي " من منهج جغرافية الوطن العربي المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي .
- يشتمل التحليل على كل موضوعات والعناوين الرئيسية والفرعية .
- لا يشتمل التحليل على الأسئلة الواردة في نهاية كل الوحدة وكذلك الرسوم والخرائط .
- تحديد المفاهيم الخاصة بوحدة " الموارد الاقتصادية في الوطن العربي " من منهج جغرافية الوطن العربي المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي المراد تنميتها من خلال برنامج التعلم النشط .

وقد قام الباحث بتحليل المنهج مستعيناً بجداول خاصة أعدت لهذا الغرض ، حيث اشتملت على ثلاث خانات كالتالي :
الأولى : المسلسل ، الثانية : المفهوم ، الثالثة : التكرار .

- ثبات التحليل :

قام الباحث بتحليل محتوى وحدة " الموارد الاقتصادية في الوطن العربي " من منهج جغرافية الوطن العربي الفصل الدراسي الثاني المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي مرتين بفاصل زمني قدره شهر ، بين بدء تاريخ انتهاء التحليل الأول وتاريخ البدء في التحليل للمرة الثانية .
قام الباحث بالتحليل الأول في ١ / ١٠ / ١٤٣٠هـ والتحليل الثاني في ١ / ١١ / ١٤٣٠هـ وتم حساب ثبات التحليل بين نتائج التحليل في المرة الأولى ، ونتائج التحليل في المرة الثانية عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات التكرار في المرتين فبلغ معامل الارتباط (٨٨ ٪) ويتضح من معامل الارتباط أنه معامل عالي مما يشير إلى اتساق النتائج بين التحليل الذي تم أولاً والتحليل الذي تم ثانياً .
ثم قام الباحث بإعطاء المنهج موضوع التحليل إلى باحث آخر (ملحق رقم (٥)) ليقوم بعملية التحليل لهذه الوحدة في ضوء التعليمات التي اتبعها الباحث في التحليلين السابقين وفى ضوء التعريف الإجرائي الذي أخذ به الباحث وذلك لحساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين تحليله وتحليل الباحث الآخر .
وتم حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل الباحث الآخر باستخدام معادلة (كوبر) الآتية :

لحساب ثبات التحليل =	**عدد مرات الاتفاق** / **عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف**	× ١٠٠

جدول رقم (١)
حساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين الباحث الأول والباحث الثاني

م	المفاهيم حسب مواضيع الوحدة	الباحث الأول	الباحث الثاني	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	الثبات
١	**الزراعة والثروة الحيوانية**	١٧	١٦	١٦	١	٩٤.١١
٢	**النفط والثروة المعدنية**	١١	١٠	١٠	١	٩٠.٩٠
٣	**الصناعة والتجارة**	١٢	١٠	١٠	٢	٨٣.٣٣
٤	**السياحة**	٨	٧	٧	١	٨٧.٥٠
٥	**النقل والمواصلات**	٦	٥	٥	١	٨٣.٣٣
	المجموع			٤٨	٦	٨٨.٨٨

من الجدول السابق يتضح أن نسبة ثبات التحليل هي (٨٨.٨٨) مما يدل على مصداقية التحليل بين الباحث الأول والباحث الثاني (ملحق رقم (١)) .

أولاً : إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة " الموارد الاقتصادية " في مقرر جغرافية الوطن العربي للصف السادس الابتدائي باستخدام التعلم النشط لتنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي لديهم .

جدول : استراتيجيات التعلم النشط وتوزيعها على مراحل الدرس.

الرقم	المرحلة	استراتيجيات التعلم النشط	مجموع الاستراتيجيات المستخدمة بكل مرحلة من مراحل الدرس
١	مقدمة الدرس	العمل الفوري الأسئلة الحافزة. الاتفاق على الدرس.	٣
٢	عرض الدرس	التفكير بصوت مرتفع. خلايا التعلم . فكر . زاوج . شارك. المجموعات الثنائية. تكلم . اكتب.	٥
٣	ختام الدرس	اختبار الفريق	١
٤	التقويم	الجمل المعبرة عن نتائج.	١
المجموع			١٠

الاختبار التحصيلى للمفاهيم البيئية .

قام الباحث بإعداد الاختبار التحصيلى في ضوء الخطوات التالية :

- **حدود الاختبار :**

بعد تحديد وحدات المعرفة والمفاهيم التي تتضمنها وحدة " الموارد الاقتصادية " في مقرر جغرافية الوطن العربي للصف السادس الابتدائي، قام الباحث بتحديد الأهداف المعرفية المطلوب تحقيقها بالنسبة للتلاميذ ، وكذلك تحديد أوجه التعلم المراد قياسها في المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وهى: (التذكر – الفهم – التطبيق) .

وتتكون أسئلة الاختبار من نوع " الاختيار من متعدد " multiple choice ويتكون في صورته المبدئية من (٥٠) سؤال ويطلب من التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة من بين أربعة اختيارات (بدائل) موضوعة أسفل السؤال.

- **مواصفات الاختبار في صورته المبدئية :**

قام الباحث بإعداد جدول مواصفات الاختبار حيث يحتوى على الأوزان النسبية للأسئلة والأوزان النسبية لكل مستوى من مستويات التعلم التي يشملها الاختبار وهى (التذكر – الفهم – التطبيق) .

جدول رقم (٢)

مواصفات الاختبار التحصيلى

م	مستويات الأهداف	عددها	نسبتها إلى جملة الأهداف	عدد مفردات الأسئلة لكل مستوى
١	الأهداف المتعلقة بمستوى التذكر	١٤	٤٢ ٪	٢١
٢	الأهداف المتعلقة بمستوى الفهم	١٠	٣٢ ٪	١٦
٣	الأهداف المتعلقة بمستوى التطبيق	٨	٢٦ ٪	١٣
	المجموع	٣٢	١٠٠ ٪	٥٠

- **ضبط الاختبار التحصيلى :**

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار التحصيلى يتم التأكد من صلاحيته للتطبيق ، وذلك في ضوء تحديد صدقه وثباته ، وكذلك تحديد زمن تطبيقه ، ويتم تطبيق ذلك تفصيليا كما يلي :

- **صدق الاختبار :**

ويتم تحديد صدق الاختبار التحصيلى من خلال ما يلي :

- **صدق المحكمين :**

وللتحقق من صدق الاختبار تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ، وعلم النفس ، ومدرسي وموجهي الدراسات الاجتماعية . ملحق رقم (٢) وذلك لإبداء رأيهم فيما يلي :

- ملائمة الاختبار لأهداف الوحدة ومحتواها .
- ملائمة أسئلة الاختبار لمستوى التلاميذ .
- دقة صياغة مقدمة كل سؤال ومدى اتساق البدائل .
- دقة ووضوح كل مفردة من مفردات الاختبار .
- وضوح تعليمات الاختبار .

وقام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمين والتي منها :

- تعديل بداية بعض الأسئلة كما في الأسئلة رقم (١ ، ١٩ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٣١ ، ٣٤ ، ٣٩) .
- تعديل في بعض البدائل المقترحة كما في الأسئلة رقم(٥ ، ١١ ، ٢٦ ، ٣٣)
- حذف السؤال رقم (١٧ ، ٤٣ ، ٤٦) .

وبذلك أصبح الاختبار (٤٧) سؤالاً بعد حذف ثلاثة أسئلة من أسئلة الاختبار . كما أصبح الاختبار معداً لإجراء التجربة الاستطلاعية .

- **إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلى :**

تم تطبيق الصورة لاختبار المفاهيم البيئية على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأمير نايف بمنطقة الباحة ، وذلك في يوم الأحد ٣/٧/ ١٤٣١هـ ، الموافق ٢١ / ٢ / ٢٠١٠م ، وقد بلغ عدد التلاميذ (٢٠) تلميذاً وذلك بهدف تجريب الاختبار وحساب صدقه وثباته ، وحساب الزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار .

- **صدق الاتساق الداخلي :**

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار التحصيلى عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل سؤال من أسئلة الاختبار ، وبين الدرجة الكلية لكل تلميذ من تلاميذ العينة الاستطلاعية ، وبلغ عدد مفردات الأسئلة (٤٧) سؤالا وتم استبعاد المفردات التي كان معامل ارتباطها أقل من (٠.٢٢) وبناءا على ذلك تم استبعاد (٣) مفردات من أسئلة الاختبار ، ليصبح إجمالي مفردات الاختبار (٤٤) مفردة . ملحق رقم (٢) .

- **حساب معامل السهولة لمفردات الاختبار :**

قام الباحث بحساب معامل سهولة مفردات الاختبار التحصيلى باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص + خ}}$$

(فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩ : ٦٢٥)

حيث أن ص = الإجابة الصحيحة ، خ = الإجابة الخاطئة .

ونظراً لأن معاملات سهولة المفردات تتأثر بالتخمين ، وخاصة عندما تعتمد الأسئلة على الاحتمالات الاختيارية ، فقد تم حساب معامل السهولة المصحح من أثر التخمين وذلك باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{معامل السهولة المصحح من أثر التخمين} = \text{ص} - \frac{\text{خ}}{\text{ن} - ١}$$
$$\text{ص + خ}$$

(فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩ : ٦٢٦)

حيث إن ص = عدد الإجابات الصحيحة ، خ = عدد الإجابات الخاطئة ، ن = عدد الاحتمالات الاختيارية (البدائل) التي يتكون منها السؤال .

وذلك باعتبار أن المفردة التي يصل معامل السهولة فيها إلى أقل من (٠.١) تكون المفردة شديدة الصعوبة ويجب استبعادها ، والمفردة التي يصل معامل السهولة فيها أكثر من (٠.٩) تكون مفردة شديدة السهولة ويجب استبعادها .

وباستخدام المعادلة السابقة فقد تم استبعاد مفردتين من مفردات الاختبار ليصبح إجمالي مفردات الاختبار (٤٢) مفردة ملحق رقم (٢) .

- **حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار التحصيلى :**

قام الباحث بحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار التحصيلى ويقصد بمعامل التمييز : " قدرة كل مفردة على التمييز بين التلاميذ الذين يعطون إجابة صحيحة أو أداءاً مرتفعاً ، والتلاميذ الذين لا يعطون إجابة صحيحة أو أداءاً منخفضاً .

ولقد قام الباحث بحساب معامل التمييز بطريقة الفروق الطرفية لكل مفردة من مفردات الاختبار كما يلي :

- تطبيق المعادلة الآتية :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص س}}{٠.٢٧ \times \text{ن}}$$

(فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩ : ٦٤٦)

وبتطبيق المعادلة السابقة على مفردات الاختبار فقد تم استبعاد مفردتين من مفردات الاختبار ليصبح إجمالي مفردات الاختبار (٤٠) مفردة ملحق رقم (٢)

- **حساب ثبات الاختبار التحصيلى :**

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة تحليل التباين (لكيودر ريتشاردسون) وذلك باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{ثبات الاختبار ر أ أ} = \frac{\text{ن ع}^{٢} - \text{م (ن} - \text{م)}}{\text{(ن} - \text{م) ع}^{٢}}$$

والجدول التالي يوضح معامل ثبات الاختبار التحصيلى :

جدول رقم (٣)

معامل ثبات الاختبار التحصيلى

عدد أسئلة الاختبار ن	متوسط درجات الاختبار	تباين درجات الاختبار ع٢	الانحراف المعياري ع	معامل الثبات ر أ أ
٤٠	٢٢.٢٤	٤٣.٧	٥.٧٥	٠.٧٩

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) ما يلي :

أن الاختبار التحصيلى يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في الحصول على النتائج حيث بلغ معدل الثبات (٠.٧٩) وهو معدل ثبات مقبول إحصائياً .

- **حساب زمن الاختبار :** قام الباحث بحساب زمن الاختبار في ضوء المعادلة الآتية :

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالب + زمن أبطأ طالب}}{٢}$$

$$\text{وبتطبيق المعادلة السابقة يكون زمن الاختبار} = \frac{٣٥ + ٥٥}{٢} = ٤٥ \text{ دقيقة}$$

وبذلك يكون زمن الاختبار التحصيلى = ٤٥ دقيقة .

- الصورة النهائية للاختبار التحصيلى :

بعد إجراء المعادلات السابقة لحساب صدق وثبات معامل تمييز وسهولة الاختبار التحصيلى ، حيث كان الاختبار يشتمل في صورته الأولية على (٥٠) مفردة ، وبعد إجراء هذه المعادلات أصبح الاختبار (٤٠) مفردة ، وأصبح الاختبار صالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية . ملحق رقم (٢) .

ثم قام الباحث بإعداد جدول مواصفات الاختبار في صورته النهائية ، وجدول توزيع أرقام الأسئلة على المستويات الثلاثة (التذكر – الفهم – التطبيق) .

جدول رقم (٤)

مواصفات الاختبار التحصيلى في صورته النهائية :

م	مستويات الأهداف	عددها	نسبتها إلى جملة الأهداف	عدد مفردات الأسئلة لكل مستوى
١	الأهداف المتعلقة بمستوى التذكر	١٤	٤٠ ٪	١٩
٢	الأهداف المتعلقة بمستوى الفهم	١٠	٣٣ ٪	١٣
٣	الأهداف المتعلقة بمستوى التطبيق	٨	٢٧ ٪	٨
	المجموع	٣٢	١٠٠ ٪	٤٠

جدول رقم (٥)

توزيع أرقام الأسئلة على المستويات الثلاثة

(التذكر – الفهم – التطبيق)

م	المستويات	أرقام الأسئلة	المجموع
١	**أرقام الأسئلة عند مستوى التذكر**	**١ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٨**	**١٩**
٢	**أرقام الأسئلة عند مستوى الفهم**	**٢ ، ٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٧ ، ٣١ ، ٣٤ ، ٣٩ ، ٤٠**	**١٣**
٣	**أرقام الأسئلة عند مستوى التطبيق**	**٤ ، ٨ ، ١١ ، ١٥ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٧**	**٨**
	المجموع		٤٠

- إعداد اختبار الوعي البيئي :
- وقد اتبع الباحث في إعداده اختبار الوعي البيئي الإجراءات التالية :

تحديد هدف الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس مستوى الوعي البيئي المرتبط بالطهارة الذاتية والأسرية والبيئة المحلية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

مصادر الاختبار : اعتمد الباحث في بناء اختبار الوعي البيئي على المصادر التالية :

- الإطار النظري للدراسة ، و بخاصة ما يتعلق بجزء الوعي البيئي ، و الخصائص النفسية ، و المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- المستوى المعرفي موضوع الدراسة .
- بعض مقاييس الوعي البيئي .

بناء مفردات الاختبار: حتى يقوم الباحث ببناء مفردات الاختبار ، تم تحليل ميدان القياس ، و تقسيمه إلى عناصره ، أو موضوعاته ، و اختيار نوع من المفردات يناسب قياس ذلك الميدان ، و صياغة موضوعاته في أسئلة تمثل في مادتها ،و عددها ميدان القياس تمثيلاً صحيحاً ، و الجدول التالي يوضح وصف الاختبار :

وقد تم تصميم مفردات الاختبار في شكلين ، لكل منهما تعليمات خاصة به ، الأول لفظي ، و الثاني مصور ، و تتكون كل مفردة من شقين :

مقدمة السؤال، وصيغت في موقف: لفظي / مصور ، يطلب فيه رأى الطالب .

بدائل الإجابة ، و صيغت في أربعة اختيارات ، من بينها الاختيار الصحيح ، الذي يعبر عن وعى التلميذ بالبيئة التي يعيش فيها فهماً صحيحاً ، أو السلوك البيئي الواعي ، الذي يسلكه إزاء هذا الموقف ، حسب ما لديه من معرفة بيئية سابقة ذات علاقة .

د- تعليمات الاختبار : تم وضع تعليمات الاختبار بصورة واضحة ، و سهلة ، بحيث توضح للتلميذ : الهدف من الاختبار ، و عدد الأسئلة ، و ما هو مطلوب منه القيام به عند التعامل مع الاختبار ، و تقديم مثال يوضح له كيفية الإجابة على الاختبار .

هـ- نظام تقدير الدرجات : تم تقدير درجات الاختبار ؛ باحتساب درجة واحدة عن كل سؤال يختار فيه التلميذ البديل الصحيح من بدائل الإجابة ، ولا يعطى أي درجة ، إذا اختار بديلاً غير الصحيح ، و من ثم بلغت درجات الاختبار بشكليه (٥٢) درجة .

و - صدق الاختبار : تم عرض الاختبار على السادة المحكمين ، و طلب منهم إبداء الرأي حوله من حيث :

- صدق الاختبار في قياس ما وضع لقياسه .
- اتساق مفردات الاختبار ، و المحاور التي قسم على أساسها .
- كفاية مفردات كل محور في قياسه .
- وضوح عبارات الشكل اللفظي ، و مناسبته لفئة الطلاب عينه الدراسة .
- وضوح الصورة في الشكل المصور في التعبير عن المواقف .
- وضوح تعليمات الاختبار .

وقد اقترح السادة المحكمون بعض التعديلات حول بعض المفردات ، و من هذه التعديلات :

- حذف بعض المفردات التي لا تتصل مباشرة بالوعي البيئي .
- تغيير بعض الصور لعدم وضوحها ، و اقتراح بعض المواقف المصورة .

وقد عنى الباحث عناية شديدة بهذه التعديلات ، وإجرائها، والإفادة منها.

ز- التجربة الاستطلاعية للاختبار : قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار ، وذلك بهدف ضبطه إحصائيا من حيث:

- حساب ثبات الاختبار .
- حساب صدق الاختبار .
- حساب زمن الاختبار .

حساب ثبات الاختبار : استخدم الباحث معادلة " جتمان " لحساب ثبات الاختبار والجدول التالي يوضح البيانات الإحصائية لثبات الاختبار .

و بلغت درجة ثبات الاختبار ٠.٦٥ وهو معامل ذو دلالة إحصائية ، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بقدر معقول من الثبات .

حساب صدق الاختبار : استخدم الباحث معامل الصدق الذاتي للاختبار ؛ و ذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات ر = ر أأ وبلغت درجة صدق الاختبار ٠.٦٥ = ٠.٧٤ وهو معامل مرتفع يدل على صدق الاختبار.

حساب زمن الاختبار : تم حساب زمن الاختبار عن طريق إيجاد متوسط الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب في الانتهاء من الإجابة عنه ، ثم جمع متوسطي زمن الاختبار بشكليه و قسمتهما على $\frac{٨٠ + ٤٥}{٢}$

وتبين أن زمن الاختبار بشكليه = ٦٥ دقيقة

الصورة النهائية للاختبار : أصبح الاختبار مكوناً من ٥٢ مفردة

- **إعداد مقياس التوافق النفسي :**

ولقد مر إعداد مقياس التوافق النفسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالخطوات الآتية :

- **تحديد الهدف من المقياس :**

يهدف هذا المقياس إلى قياس التوافق النفسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للتوافق النفسي " هو مجموعة العمليات المستمرة التي تتناول سلوك التلميذ إما بالتغيير أو التعديل تجاه البيئة سواء البيئة الطبيعية أو البيئة الاجتماعية مما يحدث التوازن بينه وبين بيئته من خلال التوافق الشخصي ، والتوافق الأسري ، والتوافق الصحي ، والتوافق الاجتماعي ، والتوافق البيئي ، والذي يمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التوافق النفسي " .

- **إعداد مقياس** التوافق النفسي:

تم إعداد مقياس التوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء الخطوات الآتية :

- قام الباحث بتطبيق استبيان مفتوح – للاستفادة به في تحديد أبعاد ومفردات التوافق النفسي – بمساعدة مدرس الفصل على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي قوامها (٥٦) تلميذاً في مدرستي الأمير نايف ، والسعودية الأولي بالباحة وتضمن الاستبيان ٦ بنود هي :
- ما هي الأشياء التي تحبها في نفسك ؟
- ما هي الأشياء التي لا تحبها في نفسك ؟
- ما هي الأشياء التي تحبها في المجتمع الذي تعيش فيه ؟
- ما هي الأشياء التي لا تحبها في المجتمع الذي تعيش فيه ؟
- ما هي الأشياء التي تحب أن تكون البيئة التي تعيش فيها ؟
- ما هي الأشياء التي لا تحب أن تكون في البيئة التي تعيش فيها ؟

وقام الباحث بحصر هذه الاستجابات وفقا لكل بعد من أبعاد المقياس الذي أخذ به.

- مقابلة مجموعة من مدرسي وموجهي هذه الفئة ، وكان الحديث ينصب على " التوافق النفسي " لدى التلاميذ ومعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في التوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- الإطلاع على بعض مقاييس التوافق النفسي حيث وجد الباحث أن معظم هذه المقاييس تقيس التوافق النفسي بالمراحل العمرية الأكبر سناً من تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- استشارة بعض أساتذة التربية في مجال طرق التدريس وعلم النفس والصحة النفسية والقياس التربوي حول أبعاد المقياس ومفرداته .
- الأدبيات التربوية المهتمة ببناء مقاييس التوافق النفسي مثل علم النفس والصحة النفسية .
- الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بطبيعة الدراسة التي يقوم بها الباحث.
- **تحديد محاور (أبعاد) المقياس :**

تم تحديد خمسة أبعاد للتوافق النفسي والتي تتفاعل فيما بينها لتحديد التوافق النفسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من حيث :

١ – مدى أهميتها لنفسه ولذاته .

٢– مدى أهميتها له كفرد من أفراد المجتمع .

وتتمثل المحاور (الأبعاد) الخمسة التي أخذ بها الباحث عند بناء المقياس فيما يلي :

- البعد الأول : التوافق الشخصي :

وتعبر الاستجابات على هذا البعد عن مدى إدراك التلميذ لخصائصه الشخصية وسلوكياته التي يقوم بها .

- البعد الثاني :التوافق الصحي :

وتعبر الاستجابات على هذا البعد عن مدى إدراك التلميذ لحالته الصحية وخصائصه النفسية والانفعالية .

- البعد الثالث : التوافق الأسري :

وتعبر الاستجابات على هذا المحور عن مدى إدراك التلميذ عن نفسه كفرد من أفراد الأسرة ، والتي تتمثل في دوره داخل الأسرة والعلاقات المتبادلة بينه وبين أفراد الأسرة .

- البعد الرابع : التوافق الاجتماعي :

وتعبر الاستجابات على هذا المحور مدى إدراك التلميذ لنفسه كفرد وسط المجتمع الذي يعيش فيه ومدى تفاعله معهم ومكانته ودوره بينهم .

- البعد الخامس : التوافق البيئي :

وتعبر الاستجابات على هذا المحور مدى إدراك التلميذ ووعيه بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها ومدى تقبله لها .

- **صياغة عبارات المقياس :**

راعى الباحث عند صياغة مفردات المقياس الأمور الآتية :

- صياغة مفردات المقياس بصورة واضحة .
- التوازن بين عبارات المقياس من حيث الطول والقصر .
- أن تشتمل كل عبارة على فكرة واحدة فقط .
- ترتيب عبارات المقياس بطريقة دائرية .
- تم وضع نصف العبارات بصورة موجبة والنصف الآخر بصورة سالبة .

- **تعليمات المقياس :**

تعد تعليمات المقياس من الإجراءات المهمة ، حيث تعد المرشد الذي يساعد على فهم طبيعة المقياس وشرح فكرته وأهدافه ، وقد صيغت تعليمات المقياس في الصفحة الأولى من المقياس ، وتضمنت الآتي :

- وضوح الهدف من المقياس .
- ذكر مثال يوضح كيفية الإجابة على عبارات المقياس .
- التنبيه على التلاميذ بعدم ترك عبارات بدون الإجابة عليها .
- كتابة البيانات الخاصة بكل طالب .

- **تحديد نظام تقدير الدرجات :**

اتبع الباحث في تقدير درجات المقياس نموذج ليكرت Likirt الثلاثي ، وتم اختيار هذه الطريقة لسهولتها وسهولة الإجابة عليها لدى أفراد العينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

وتتلخص هذه الطريقة في وضع عبارات منتقاة بطريقة محددة وأمام كل عبارة سلم استجابات متدرج يبدأ من (نعم – أحيانا – لا) ، ويتم توزيع الدرجات للعبارات كما يلي :

– العبارات الموجبة :	نعم	أحيانا	لا
	٣	٢	١
– العبارات السالبة :	نعم	أحيانا	لا
	١	٢	٣

ويطلب من التلاميذ أن يبدأ بوضع علامة (√) في المكان الذي يوافق اتجاهه بالنسبة لكل عبارة ابتداء من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة أو الرفض ، وعلى ذلك فإن الدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب بعكس الدرجة المنخفضة .

- **إعداد الصورة المبدئية للمقياس :**

بعد صياغة المفردات وترتيبها حسب المحاور (الأبعاد) ووضع التعليمات تم عرض الصورة الأولية للمقياس وتشمل (٧٦) عبارة على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس ، وأساتذة علم النفس والصحة النفسية والمختصين بالتدريس لهذه الفئة . ، وذلك لإبداء رأيهم فيما يلي :

- مدى وضوح صياغة مفردات المقياس .
- مدى ملائمة كل عبارة للمحور الذي وضعت من أجله .
- مدى مناسبة كل عبارة لمستوى التلاميذ .
- وضوح تعليمات المقياس .
- تعديل أو حذف أو إضافة بعض العبارات .
- إبداء الملاحظات العامة على المقياس ككل .

- **صدق المقياس :**

ويتم تحديد صدق مقياس تقدير الذات من خلال ما يلي :

أ- صدق المحكمين :

ويسمى بالصدق الظاهري وكانت آراء السادة المحكمين حول مقياس التوافق النفسي كما يلي :

- حذف بعض العبارات حيث أنها تتشابه مع عبارات أخرى وتعطى نفس المعنى ، ومن بين هذه العبارات التي تم حذفها ما يلي :

* أتمني لو كنت من عائلة غير عائلتي .
* أميل إلي التقليل من شأن نفسي .
* أشعر بأنني وحيد .
* أتجنب الاختلاط بالناس .

ونتيجة لهذا الإجراء فقد تم حذف العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى (٨٠ ٪) حيث تم حذف (١٠) عبارات ليصبح عدد عبارات المقياس (٦٦) عبارة بعد تعديل السادة المحكمين موزعة على الأبعاد الرئيسية للمقياس ، والجدول التالي يوضح ذلك كما يلي :

جدول رقم (٤)

عدد عبارات المقياس موزعة على الأبعاد الرئيسية قبل وبعد تعديل المحكمين

م	الأبعاد الرئيسية	قبل التعديل	بعد التعديل
١	التوافق الشخصي	١٦	١٤
٢	التوافق الصحي	١٥	١٣
٣	التوافق الأسري	١٦	١٤
٤	التوافق الاجتماعى	١٥	١٣
٥	التوافق البيئى	١٤	١٢
	المجموع	**٧٦**	**٦٦**

- **التجربة الاستطلاعية لمقياس التوافق النفسي :**

تم تطبيق الصورة المبدئية لمقياس التوافق النفسي على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأمير نايف بمنطقة الباحة ، وذلك في يوم الأحد ٣/٧ / ١٤٣١هـ ، الموافق ٢١ / ٢ / ٢٠١٠م ، وشملت العينة (٢٤) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وذلك لحساب معامل التمييز، والاتساق الداخلي ، وثبات الاختبار ، وزمن الاختبار .

ب- صدق الاتساق الداخلي :

ولإجراء معامل الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل عبارة والدرجة الكلية لكل تلميذ ، وقد تم استبعاد العبارات التي كان معامل الارتباط عليها أقل من (٠.٢٥) وبناء على ذلك تم استبعاد (٨) عبارات ليصبح عدد عبارات المقياس (٥٨) عبارة .

- **حساب معامل التمييز للمقياس :**

تم حساب معامل التمييز للمقياس بطريقة الفروق الطرفية لكل مفردة من مفردات المقياس البالغ عددها (٥٨) عبارة ، وتم حذف العبارات غير المميزة ، والتي بلغ عددها (٦) عبارات ليصبح إجمالي عبارات المقياس (٥٢) عبارة .

- **ثبات المقياس :**

ولحساب ثبات المقياس استخدم الباحث معادلة ألفا-كرونباك .

(فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩ : ٥٣٠)

جدول رقم (٦)

معامل ثبات مقياس التوافق النفسي

عدد مفردات المقياس	مجموع تباينات كل مفردة من مفردات المقياس ع٢ ج	تباين المقياس ككل ع٢	معامل الثبات
٥٢	٤٤.٢٢	٢١٨.١٥	٠.٨١

يتضح من الجدول السابق رقم ( ) ما يلي :

- بلغت مجموع تباينات كل مفردة من مفردات المقياس (٢٢، ٤٤) .
- وبلغ تباين المقياس ككل (١٥ ، ٢١٨) .
- وبلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨١) .

وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ، وبالتالي أصبح صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية .

- **تحديد زمن المقياس :**

تم تحديد زمن المقياس عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه أول تلميذ انتهى من الإجابة على أسئلة المقياس وهو (٤٠) دقيقة ، وأخر تلميذ انتهى من الإجابة على أسئلة المقياس وهو (٦٠) دقيقة .

وقد تم حساب المتوسط بين الزمنين .

زمن المقياس =	٤٠ + ٦٠ / ٢	=	١٠٠ / ٢	= ٥٠ دقيقة

وهذا هو الزمن المناسب لتطبيق المقياس .

- الصورة النهائية للمقياس :

بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمقياس التوافق النفسي ، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٢) عبارة موزعة على الأبعاد الرئيسية للمقياس كما يلي :

البعد الأول : " التوافق الشخصي " (١٠) عبارات ، والبعد الثاني : " التوافق الصحي " (٩) عبارات ، والبعد الثالث : " التوافق الأسري " (١٢) عبارة ، والبعد الرابع : " التوافق الاجتماعي " (١١) عبارة ، والبعد الخامس : " التوافق البيئي " (١٠) عبارات . ملحق رقم (٦) .

والجدول التالي يوضح أرقام العبارات التي يشملها كل بعد من الأبعاد الرئيسية لمقياس التوافق النفسي .

جدول رقم (١١)
أرقام العبارات التي يشملها كل بعد
من الأبعاد الرئيسة لمقياس التوافق النفسي

م	الأبعاد الرئيسية	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
١	التوافق الشخصي	١ – ٦ – ١١ – ١٦ – ٢١ – ٢٦ – ٣١ – ٣٦ – ٤١ – ٤٦	١٠
٢	التوافق الصحي	٢ – ٧ – ١٢ – ١٧ – ٢٢ – ٢٧ – ٣٢ – ٣٧ – ٤٢	٩
٣	التوافق الأسري	٣ – ٨ – ١٣ – ١٨ – ٢٣ – ٢٨ – ٣٣ – ٣٨ – ٤٣ – ٤٧ –٥٠ – ٥٢	١٢
٤	التوافق الاجتماعي	٤ – ٩ – ١٤ – ١٩ – ٢٤ – ٢٩ – ٣٤ – ٣٩ – ٤٤ – ٤٨ – ٥١	١١
٥	التوافق البيئي	٥ – ١٠ – ١٥ – ٢٠ – ٢٥ – ٣٠ – ٣٥ – ٤٠ – ٤٥ – ٤٩	١٠
	المجموع		**٥٢**

ثانياً : التطبيق الميداني للدراسة :

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث تم تطبيق أدوات البحث على مجموعتي البحث قبل التجريب، ومن ثم تم تطبيق اختبار (ت) للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث كما يلي :

ويبين جدول رقم (٧) نتائج التطبيق القبلي للاختبار المفاهيم البيئية علي مجموعتي البحث ودلالتها باستخدام اختبار (ت)

قيمة " ت " لدرجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (التجريبية ، والضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار المفاهيم البيئية .

جدول رقم (٧)

المجموعة	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٥	١٦.٠١	٥.٣٤	– ٠.٩٠	غير دالة عند مستوى دلالة

الضابطة	٢٥	١٦.٥٧	٤.٩٥		٠.٠٥ ومستوى دلالة ٠.٠١

جدول رقم (٨)

قيمة " ت " لدرجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (التجريبية ، والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار الوعي البيئي .

المجموعة	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٥	٢٠.٠٧	٣.٢٤	٠.٥٣	غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ومستوى دلالة ٠.٠١
الضابطة	٢٥	٢٠.٣٢	٢.٩٥		

جدول رقم (٩)

قيمة " ت " لدرجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (التجريبية ، والضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس التوافق النفسي .

المجموعة	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٥	١٠٨.٠٣	١٧.٩٥	٠.٦٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ومستوى دلالة ٠.٠١
الضابطة	٢٥	١٠٩.٨٢	١٨.٤٣		

يتضح من الجداول السابقة أرقام (٧، ٨ ، ٩) ما يلي :

يتضح من الجداول السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم البيئية ، واختبار الوعي البيئي ، ومقياس التوافق النفسي مما يدل على تجانس مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم البيئية واختبار الوعي البيئي ومقياس التوافق النفسي قبل التجريب .

ومن الجداول السابقة : يمكن الاطمئنان إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية ، والضابطة) في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة قبل التجريب .

ثالثاً : نتائج البحث :

١- النتيجة المتعلقة بالفرض الأول ونصه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم النشط) ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة السائدة) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية البعدي".

جدول (١٠)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية بين مجموعتي البحث باستخدام اختبار (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الاحتمال
التجريبية	٢٥	٣٣.٠٤٠	١.٢٠٦٩٢	٠.٥٣٢٥٤	٤٩	٤٩.٦٤٩*	٠.٠٠٠
الضابطة	٢٥	٢٧.٢٤٠	٢.٧١٢٣٢	٠.٥٢٠٦٤			

*ذات دلالة إحصائية عند (α=٠.٠٥)

توضح نتائج اختبار (ت) جدول ( ) أن قيمة (ت) المحسوبة = ٤٩.٦٤٩ واحتمال دلالتها (٠,٠٠١) أي أن متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام التعلم النشط (٣٣.٠٤٠) يزيد وبدلالة إحصائية (α=٠.٠٠٥) عن متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة التقليدية (٢٧.٢٤٠) وذلك في اختبار المفاهيم البيئية . وعليه يتم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل . المتمثل في الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (α=٠.٠٠٥) في اختبار المفاهيم البيئية بين تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستخدام التعلم النشط) وتلاميذ المجموعة الضابطة (الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية أو السائدة) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٢- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (α=٠.٠٠٥) في اختبار الوعي البيئي بين تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستخدام التعلم النشط) وتلاميذ المجموعة الضابطة (الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية أو السائدة) في اختبار الوعي البيئي البعدي .

جدول (١١)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الوعي البيئي بين مجموعتي البحث باستخدام اختبار (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) لمحسوبة	الاحتمال
التجريبية	٢٥	٢٦.٤٤٠	٢.٦٦٢٧١	١.٠٠٨٣٠	٤٩	*٤٢.٨٤٤	٠.٠٠٠
الضابطة	٢٥	١٨.٨٨٠	٢.٦٠٣٢٥	٠.٨٧٧٢٧			

*ذات دلالة إحصائية عند (α=٠.٠٠٥)

توضح نتائج اختبار (ت) جدول ( ) أن قيمة (ت) المحسوبة = ٤٢.٨٤٤ واحتمال دلالتها (٠,٠٠١) أي أن متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام التعلم النشط (٢٦.٤٤٠) يزيد وبدلالة إحصائية (α=٠.٠٠٥) عن متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة التقليدية (١٨.٨٨٠) وذلك في اختبار الوعي البيئي. وعليه يتم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل . المتمثل في الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (α=٠.٠٠٥) في اختبار الوعي البيئي بين تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستخدام التعلم النشط) وتلاميذ المجموعة الضابطة (الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية أو السائدة) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٣- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة ونصها:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (α=٠.٠٠٥) في مقياس التوافق النفسي بين تلاميذ المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بالتعلم النشط والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة السائدة في

مقياس التوافق النفسي البعدي ".

جدول (١٢)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس التوافق النفسي بين مجموعتي البحث باستخدام اختبار (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) لمحسوبة	الاحتمال
التجريبية	٢٥	١٢٩.٨٨٠	٥.٣٢٥٤١	١.٠٦٥٠٨	٤٩	١٢١.٩٤٤*	٠.٠٠٠
الضابطة	٢٥	١٠٨.٩٢٠	٧.٠٨٨٢٥	١.٤١٧٦٥			

*ذات دلالة إحصائية عند (α=٠.٠٥)

توضح نتائج اختبار (ت) جدول ( ) أن قيمة (ت) المحسوبة = ١٢١.٩٤٤ واحتمال دلالتها (٠,٠٠١) أي أن متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستخدام التعلم النشط (١٢٩.٨٨٠) يزيد وبدلالة إحصائية (α=٠.٠٥) عن متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة التقليدية (١٠٨.٩٢٠) وذلك في مقياس التوافق النفسي. وعليه يتم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل . المتمثل في الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (α=٠.٠٥) في مقياس التوافق النفسي بين تلاميذ المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بالتعلم النشط والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة السائدة لصالح المجموعة التجريبية.

٤- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة ونصها:

" لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم النشط) في اختبار المفاهيم البيئية البعدي ومتوسط درجاتهم في اختبار الوعي البيئي البعدي " .

جدول (١٣)

معامل الارتباط بين الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية البعدي واختبار الوعي البيئي البعدي للمجموعة التجريبية

	العدد	م	ع	التحصيل الدراسي م الارتباط	الدلالة	الوعى البيئى م الارتباط	الدلالة
التحصيل الدراسي	٢٥	٣٣.٠٤٠	١.٢٠٦٩٢			٠.٦١٧	٠.٠٠٠**
الوعي البيئي	٢٥	١٨.٨٨٠	٢.٦٠٣٢٥	٠.٦١٧	٠.٠٠٠**		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠١)

توضح نتائج معامل الارتباط لبيرسون جدول جدول) وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠٥) بين متوسط

درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلم النشط في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية البعدي ومتوسط درجاتهم في اختبار الوعي البيئي البعدي .

تؤكد النتيجة دحض الفرضية الصفرية الرابعة وقبول الفرضية البديلة المتمثلة في الآتي:

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم النشط) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية البعدي ومتوسط درجاتهم في اختبار الوعي البيئي البعدي .

٥- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة ونصها:

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم النشط) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية البعدي ومتوسط درجاتهم في مقياس التوافق النفسي البعدي .

جدول (١٤)

معامل الارتباط بين الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية البعدي ومقياس التوافق النفسي البعدي للمجموعة التجريبية .

	العدد	م	ع	التحصيل الدراسي م الارتباط	الدلالة	التفكير الابتكاري م الارتباط	الدلالة
التحصيل الدراسي	٢٥	٣٣.٠٤٠	١.٢٠٦٩٢			٠.٤٠٣	٠.٠٠٠*
التوافق النفسي	٢٥	١٠٨.٩٢٠	٧.٠٨٨٢٥	٠.٤٠٣	٠.٠٠٠*		

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥)

توضح نتائج معامل الارتباط لبيرسون جدول جدول ١٤) وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلم النشط في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية البعدي ومتوسط درجاتهم في مقياس التوافق النفسي البعدي .

تؤكد النتيجة دحض الفرضية الصفرية الخامسة وقبول الفرضية البديلة المتمثلة في الآتي:

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم النشط) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية البعدي ومتوسط درجاتهم في مقياس التوافق النفسي البعدي .

٦- النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة ونصها:
لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم النشط) في اختبار الوعي البيئي البعدي ومتوسط درجاتهم في مقياس التوافق النفسي البعدي .

جدول (١٥)

معامل الارتباط بين اختبار الوعي البيئي البعدي ومقياس التوافق النفسي البعدي للمجموعة التجريبية .

	العدد	م	ع	التحصيل الدراسي م الارتباط	الدلالة	التفكير الابتكاري م الارتباط	الدلالة
الوعي البيئي	٢٥	١٨.٨٨٠	٢.٦٠٣٢٥			٠.٠٤٦	٠.٠٠٠
التوافق النفسي	٢٥	١٠٨.٩٢٠	٧.٠٨٨٢٥	٠.٠٤٦	٠.٠٠٠		

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠١أو α=٠.٠٥)
- توضح نتائج معامل الارتباط لبيرسون جدول ١٥) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠١أو α=٠.٠٥)

بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلم النشط في اختبار الوعي البيئي البعدي ومتوسط درجاتهم في مقياس التوافق النفسي البعدي .

تؤكد النتيجة قبول الفرضية الصفرية السادسة المتمثلة في الآتي:
لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعلم النشط) في الاختبار اختبار الوعي البيئي البعدي ومتوسط درجاتهم في مقياس التوافق النفسي البعدي .

رابعاً : تفسير النتائج :

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي للمفاهيم البيئية والوعي البيئي والتوافق النفسي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل علي فاعلية التعلم النشط مقارنة بطريقة التدريس السائدة في تحقيق هذه المخرجات وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة ،ومنها دراسة (غادة عبد الكريم :٢٠٠٩) (العنزي : ١٤٣٤) (الزيدي : ١٤٣٠) (المالكي : ١٤٣١) (الشمري : ٢٠١٠)

(القحطاني : ١٤٣٣) (الثقفي : ١٤٢٩) كما تؤكد النتيجة فاعلية التعلم النشط لأنه يعمل علي فاعلية التلاميذ داخل الفصل الدراسي ، وهذا الأمر مقبول في ضوء

ما يتميز به التعلم النشط من خصائص تؤكد فاعليته بالإضافة إلى ما يميز النمط التعاوني من تكوين روابط شخصية قوية بين التلاميذ بعضهم البعض.

ارتباط فلسفة التعلم النشط بالتقصي والبحث والرصد للبيانات ، فالمعرفة هنا معرفة استقصائية تعتمد علي الرصد المباشر لكل ما يحيط بالموضوع .

كما أن الأفكار التي تحيط بالمفهوم يعاد تعديلها من خلال التلاميذ أنفسهم فيعيدون قراءتها عدة مرات فيساعد ذلك علي القدرة علي القراءة والتأمل لمعني المفاهيم .

التعلم النشط يبني فلسفته التدريسية علي روح الممارسة الفعلية للبحث والرصد للبيانات والأفكار وكل ما يحيط بالمفهوم أو العلاقة بدلاً من استقبالها فقط من المعلم.

التعلم النشط يجعل التلميذ أكثر إنتاجية للأفكار فهو يسمع مقترحات زملاءه ويبني عليها ، وأكثر فعالية ونشاطاً نتيجة المشاركة والعمل الجماعي ، والتقصي فالتلميذ بذلك لن يكون سطحياً وإنما متعمقاً لمعرفة أدق واشمل لمعني المفهوم والإلمام به وبالتالي الوعي بمكوناته .

وقد يستوحي التلاميذ معاً بعض المفاهيم التي لها علاقة بموضوع الدرس من خلال الأداء الفردي أو الجماعي وذلك من خلال تدفق الأفكار من التلميذ نفسه أو من زملائه عن كل ما يحيط بموضوع الدرس وذلك باستخدام استراتيجيات التعلم النشط التي تم الأخذ بها في البرنامج .

كما يمكن المتعلمين من استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة أثناء موقف التعلم منها : إثارة الأسئلة ، وتبادل الآراء حول معاني المفردات والجمل وتحليل الأساليب اللغوية والبيانية ، وما يمكن استنتاجه من مفاهيم الدراسات الاجتماعية ، وذلك باستخدام أدوات متنوعة منها الكتابة والمناقشة المباشرة ، وهذه الاستراتيجيات والأدوات يمكن أن تعزز تعلم المفاهيم ، ويمكن أن تتفق هذه التفسيرات مع نتائج الدراسات التي أجريت حول ذلك ومنها دراسة

ومما ساعد على جذب انتباه التلاميذ نحو موضوعات الوحدة المختارة، وهذا على العكس من الطريقة السائدة والتي تركز على المعلم والذي يعتمد في معظم شرحه للدرس على طريقة الإلقاء مما يؤدى إلى سلبية المتعلمين وتشتيت انتباههم وقلة اهتمامهم بمادة الدراسات الاجتماعية ، وبالتالي انخفاض تحصيلهم ، كما تركز الطريقة السائدة على المحتوى التعليمي المتمثل في الكتاب المدرسي، وطريقة عرض المحتوى تعتمد على سرد المعلومات التاريخية والجغرافية بطريقة متسلسلة من القديم إلى الحديث في نمط ثابت لا يتغير منذ دخول التلميذ مراحل التعليم المختلفة (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي) مما يؤدى إلى صعوبة فهم التلميذ للمحتوى التعليمي الذي يتحدث عن الماضي البعيد عن حياة المتعلمين ، وعن الأماكن البعيدة عن الواقع الذي يعيش فيه التلميذ.

يعمل التعلم النشط على تنوع الأنشطة التي يقوم بها التلميذ والمتصلة بالوحدة المقررة على التلاميذ ورسم الخرائط عن الدول المسلمة في قارة إفريقيا ،

وأدى ذلك إلى مشاركة التلاميذ تجاه ما يتعرضون له من موضوعات ، والطريقة المتبعة لا تؤدى إلى مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة مما يؤدى إلى سلبية المتعلم واعتماده على المدرس والكتاب المدرسي فقط دون أن يقوم بأي أنواع من النشاط المتصل بالمادة التعليمية وبالتالي تنخفض نسبة تحصيله للمادة.

إن إضفاء جو من الحرية في تعامل التلاميذ مع بعضهم أثناء التدريس وازالة الرهبة بين التلميذ والمعلم وبين التلميذ وزملائه وفاعليته ومشاركته في الموضوع حتى يصل إلى مرحلة الإتقان بدون خوف من المدرس من حيث أسئلته المتكررة عن الأشياء الصعبة أو الخوف من استهزاء زملائه به فنجد أن ترك الحرية للتلميذ وبمتابعة من المدرس أدى ذلك إلى فاعليته في العملية التعليمية .

في التعلم النشط يتم عرض الدرس من خلال استراتيجيات متنوعة مما يعمل على تبسيط وتسهيل الموضوع المراد تدريسه، من حيث التهيئة ويتيح ذلك للطالب الرجوع إلى العنصر الذي يجد صعوبة في فهمه في سهولة.

كما يمكن تفسير النتائج المتعلقة بالوعي البيئي في ضوء مبادئ نظريات التعلم حيث أن التعلم النشط يعمل علي إطلاق الحرية لدي المعلم بصورة منظمة ومرتبة رغم تدفق الأفكار والمقترحات والمعلومات من التلاميذ إلا أن هذا الكم الهائل من الأفكار فيه ضبط مع البنية المعرفية للتلميذ . فجميع الأفكار والبيانات تمر علي البنية المعرفية وترتبط بعمليات الفهم والتمييز وتحيد الاختلافات والبحث عن المعني وعمل إجراءات للحل واتخاذ قرار مناسب في ضوء البنية المعرفية للمتعلم وهذا يؤدي إلي الوعي البيئي للتلاميذ وبالتالي إلي التوافق النفسي لديهم .

إن التعلم النشط يساعد علي ارتفاع نسبة المشاركة ومستوي إتقان المفاهيم الصعبة التي تؤدي بدورها إلي الاستنتاج والاستدلال لأقصي حد ممكن نتيجة اندماج عدد كبير من الأفكار المتفرقة من باقي الزملاء فيتم ترتيبها في صورة مجموعة عمليات وخطوات حتى نصل للنتيجة والهدف .

كما دلت النتائج علي فاعلية التعلم النشط في تنمية التوافق النفسي من الطريقة المتبعة من حيث التأثير على الأداء البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التوافق النفسي . وبذلك يكون الباحث قد أجاب على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة .

ويرجح الباحث فاعلية برنامج التعلم النشط عن الطريقة المتبعة من خلال ما يلي :

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الأداء البعدى للتلاميذ في مقياس التوافق النفسي وجود ارتفاع واضح وتميز دال لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس التوافق النفسي ،

وبرنامج التعلم النشط يتميز باهتمامه الشديد بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية ، وينظر إلى المتعلم باعتباره عنصراً مهماً وعنصراً نشطاً وفعالاً في العملية التعليمية ، حيث يهيئ البرنامج الفرصة لتحقيق التفاعل بين كل من المتعلم والمحتوي والمتعلم وزملائه أثناء عرض محتوى المادة ، وكلما انتقل المتعلم خطوة في البرنامج كلما ازداد ثقة في نفسه وثقة في أدائه وتقديراً لذاته ، وادي ذلك إلي توافقه النفسي .

كما أن البرنامج أدى إلى استمتاع التلاميذ بدراسة المادة عن طريق ما يشاهده التلاميذ من ثناء المعلم وزملائه علي أدائه أثناء عرض المحتوي واستخدام استراتيجيات متنوعة والتي تعمل بشكل تكاملي مما يؤدى إلى استمتاعه بعرض البرنامج ، واهتمامهم بمادة الدراسات الاجتماعية مما يؤدي إلى زيادة في تحصيلهم للمفاهيم وخاصة المفاهيم البيئية ، ويؤدى ذلك أيضاً إلى زيادة في وعيهم البيئي مما يؤدى إلى ثقة التلميذ في نفسه وبكونه ذا أهمية وفاعلية في العملية التعليمية وفى المجتمع الذي يعيش فيه .

والبرنامج القائم علي التعلم النشط يهتم بالتلميذ وجعله محورا للعملية التعليمية ويعمل على التقليل عدم مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية حيث عمل البرنامج على تفعيل حواس التلاميذ في التعلم من خلال القراءة والكتابة والتحدث والاستماع وقدم البرنامج محتوى الوحدة المختارة من خلال استراتيجيات متنوعة أدت إلى تركيز انتباه التلاميذ أثناء عرض المادة التعليمية، واستمتاعهم بعرض المادة التعليمية وثقة في قدراتهم وإمكاناتهم المعرفية والمهارية والنفسية ورضاهم عن زواتهم وبالتالي توافقهم النفسي.

والتلميذ نجده قائد العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي – ولكن بتوجيه من المعلم – فكل ذلك يقضى على جفاف مادة الدراسات الاجتماعية ، ويعمل على زيادة استمتاع التلاميذ بمادة الدراسات الاجتماعية ، وإدراك قيمتها في حياتهم ، في حين نجد أن الطريقة المتبعة في تدريس الدراسات الاجتماعية عند مقارنتها بالتعلم النشط نجد أنها بعيدة عن الإثارة والمتعة وعن توفير المناخ المناسب لمشاركة التلاميذ وفاعليتهم في العملية التعليمية ، مما يؤدى إلى عدم ثقة التلاميذ في قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم وأيضاً انخفاض ثقتهم في أنفسهم مقارنة بزملائهم من المجموعة التجريبية وعدم توافقهم النفسي .

والمعلم هو محور العملية التعليمية في الطريقة السائدة وهو المسيطر على دفة الأمور ، كما نجد أن المعلم لا يستخدم إلا بعض الوسائل البسيطة في شرحه للدروس ومنها السبورة وبعض الخرائط التي يرسمها على السبورة حيث لا توجد في المدارس خرائط تعليمية خاصة بمادة الدراسات الاجتماعية ، مما يؤدى إلى سلبية التلاميذ وعدم فاعليتهم أثناء شرح دروس الدراسات الاجتماعية وخاصة الجغرافيا مما يؤدى إلى أن يسود جو من الجمود والملل عند شرح المادة ويجعل المادة أكثر صعوبة وجفافاً.

أما بالنسبة للفروض الصفرية الرابع والخامس والسادس فإن النتائج تكشف وجود علاقة ارتباطيه بين مستوي التحصيل الدراسي للمفاهيم البيئية والوعي البيئي وبين التحصيل الدراسي والتوافق النفسي وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين الوعي البيئي والتوافق النفسي ..

فربما يرجع السبب في ذلك إلي أن التلاميذ الذين زاد التحصيل الدراسي عندهم زاد الوعي البيئي والتوافق النفسي لديهم وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة (السكافي : ١٩٨٧) ودراسة (بلابل : ١٤١١) ودراسة حسين : ١٤١٥) .

خامساً : توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث نوصي بما يلي :

١ . التوسع في استخدام التعلم النشط في تدريس المقررات الدراسية المختلفة لمختلف المراحل.

٢ . تدريب المعلمين علي مهارات استخدام التعلم النشط في المواد الدراسية المختلفة.

٣- تطوير مناهج التعليم وذلك بتوظيف مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد علي أهمية التعلم النشط بدلاً عن النظرية السلوكية التي تركز علي تشكيل السلوك.

٤- تطوير المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية التي يتم تقديمها على هيئة مقررات دراسية للطلاب بحيث تركز على الجوانب التطبيقية للدراسات الاجتماعية وأثرها في حياة التلاميذ بدلا من المعلومات التقليدية التي أصبحت قيمتها العلمية ضعيفة مثل الإسراف في الحديث عن التضاريس و التركيب الجيولوجي والمناخ والموقع الجغرافي لدولة ما دون توضيح كيفية الاستفادة منها في واقعهم .

٥- تشجيع الطلاب المعلمين على الابتكار والتجديد في عمليات التعلم والتعليم من خلال التعرف على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي يمكن أن تسهم في تطوير العملية التعليمية.

ثالثاً : مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن اقتراح الدراسات والبحوث التالية:

١. استخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير في الدراسات الاجتماعية.
٢. استخدام التعلم النشط في تنمية المفاهيم التاريخية والجغرافية لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة.
٣. دراسة أثر استخدام التعلم النشط على تنمية مهارات التفكير التاريخي والجغرافي لدى طلاب شعبتي التاريخ والجغرافيا بكليات التربية.
٤. قياس اتجاهات الطلاب نحو استخدام التعلم النشط في التدريس.

المراجع :

١. إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠١). التربية البيئية في مناهج التعليم ، رؤية لتحقيق دور تربوي تعليمي إيجابي لحماية البيئية من التلوث، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة.

٢. أبو عراد، صالح بن علي(٢٠٠٥). تنمية الوعي البيئي، مكتب التربية العربي لدول الخليج:الرياض.

٣. ابن منظور(١٩٩٩) لسان العرب ، ط٤ ، بيروت : دار إحياء التراث العربي .

٥. أبو حطب ، فؤاد ، صادق ، أمال (١٩٩٦) علم النفس التربوي ، القاهرة: الأنجلو المصرية .

٦. بدران، مصطفى والديب، فتحي (١٩٩٦). بحوث في تدريس العلوم، مكتبة النهضة.

٧. بدير ، كريمان (2008) .التعلم النشط ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٨. البهي ، فؤاد السيد (د : ت) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٨. الثقفي ، مرحومة فيصل (١٤٢٩) "فعالية إستراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي واتجاههن نحو مادة النصوص الأدبية " ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة أم القرى.

٩. جابر، عبد الحميد (٢٠٠٠) .مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية ، القاهرة : دار الفكر العربي.

١٠. جبران ، وحيد (٢٠٠٢). التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي ، رام الله منشورات مركز الإعلام والتنسيق: فلسطين.

١١. جزاع ، عبد الله وآخرون (١٩٩٥) . مدي شمولية مناهج التعليم العام بدولة الكويت للمفاهيم البيئية ، ورقة عمل مقدمة إلي ندوة مدي تحقيق مناهج التعليم العام في دول الخليج العربية لأهداف التربية البيئية ووعي المعلمين بأساليب تدريسها ، الدوحة ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٤. ٢٦ إبريل .

١٢. أحمد، عبد الهادي عبد الله (٢٠٠٧) ، " فاعلية تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الاقتصاد لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان " دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (١٢٠)، ص ص:٦١- ٨٩.

١٣. حنفي ، عبد المنعم (١٩٩٤) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ،ط٤ ، القاهرة : مكتبة مدبولي .

١٤. الدواهيدي ، عزمي عطية (٢٠٠٦) . فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية : غزة.

١٥. الدوسري ، فوزية ناصر (١٩٩٧) . دور مناهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في إكساب الطالبات المفاهيم والاتجاهات البيئي ، كلية التربية جامعة أم الفري .

١٦. الزعبي ، عبير علي (٢٠٠٧) ، " أثر برنامج التعلم النشط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية على درجة الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الأردن : الجامعة الأردنية
١٧. الزيات ، فتحي مصطفي (١٩٩٦) سيكولوجية التعلم من المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ، القاهرة : دار النشر للجامعات .
١٨. زيتون ، حسن حسين (٢٠٠١). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس ، القاهرة :عالم الكتب.
١٩. ـــ (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس – رؤية معاصر لطرق التعليم والتعلم ، القاهرة : عالم الكتب.
٢٠. زيتون ، عايش) ١٩٨٧ م (، تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم، عمان : دار الشروق.
٢١. ـــ) ٢٠٠١ م (، أساليب تدريس العلوم ، ط ٢ الأردن : دار الشروق.
٢٢. زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية ، القاهرة : عالم الكتب.
٢٣. ـ (٢٠٠٣). التدريس نماذجه ومهاراته ،القاهرة : عالم الكتب .
٢٤. ـ (٢٠٠٣) . تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية" مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية : جامعة عين شمس العدد (٩١) ديسمبر ٢٦ ـ ٢٩ .
٢٥. زيتون ، كمال و حسن وزيتون (٢٠٠٦). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية القاهرة :عالم الكتاب.
٢٦. زيتون ، حسن ، زيتون ، كمال (١٩٩٥) تصنيف الأهداف التدريسية محاولة عربية ، الإسكندرية : دار المعرفة .
٢٧. الزيدي ، فاطمة خلف (١٤٣٠) " أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدي طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة " ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة أم القرى .
٢٨. الأسطل ، محمد زياد (٢٠١٠) " أثر إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد "، رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط .
٢٩. الأسمري ، حسن عبد الله سعيد (٢٠١٢) " درجة تضمين المفاهيم البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم التربية البيئية العالمية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى .
٣٠. سعادة ، جودة وآخرون (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ، الأردن : دار الشروق.
٣١. السيد ، جيهان كمال محمد (١٩٩٧) . فعالية محتوى مناهج الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طالبات هذه المرحلة ، التربية المعاصرة ، القاهرة ، العدد الخامس والأربعون ، يناير.

٣٢. السيد ، جيهان ، كامل محمد و الدوسري ، فوزيه محمد (٢٠٠٣) ، " فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية" دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد) ٩١ (ديسمبر ، كلية التربية : جامعة عين الشمس .
٣٣. سعيد ، عاطف محمد و رجاء ، أحمد محمد عيد) ٢٠٠٦ م (، " أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد (١١١) فبراير ، ص :١٠١- ١٣٩.
٣٤. سليمان ، محمد محمود (٢٠٠٤) دور الجغرافيا في حل المشكلات البيئية المعاصرة ، .مجلة جامعة دمشق ، رابطة التربية الحديثة، المجلد العشرين ، العدد (١+٢) .
٣٥. شلبي ، محمد أحمد (٢٠٠١) مقدمة في علم النفس المعرفي ، القاهرة : دار غريب .
٣٦. الشمري ، عبد الله نعمة (٢٠١٠) " تطبيق ثلاثة أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية لطلاب الصف التاسع بدولة الكويت وأثرها علي تحصيلهم وتفكيرهم الإبداعي" ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط .
٣٧. شبلي ، أحمد إبراهيم (١٩٩٠): أثر دراسة مقرر في التربية البيئية على اتجاهات طلاب كلية التربية، جامعة الملك سعود/ فرع أبها. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المؤتمر الثاني، إعداد المعلم – الإسكندرية ١٥ – ١٨ تموز ١٩٩٠ المجلد الثالث.
٣٨. صباريني ، محمد الصانع (١٩٩١) : قائمة بمفاهيم بيئية مقترح تضمينها في كتب العلوم والتربية الصحية بالمرحلة الإعدادية في اليمن ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد السادس ، الجزء ٣٢ ، ص ١٨٦ ـ ٢٠١ .
٣٩. العنزي ، فيصل مفرح (١٤٣٤) " فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدي طلاب الصف الثالث المتوسط " ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة أم القرى .
٤٠. عدوان ، أحمد زكي حسن (٢٠٠٩)" تقويم مناهج الجغرافيا في ضوء أهداف التربية البيئية للصف العاشر من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة .
٤١. عسكر ، علي ، القنطار ، فايز (٢٠٠٥) . مدخل إلى علم النفس التربوي من منظور رئيسي الكويت : مكتبة الفلاح.
٤٢. عصر ، رضا مسعد السعيد (٢٠٠٢)" فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية " مجلة تربويات الرياضيات كلية التربية المجلد الرابع ، ابريل ص ص ٨٣ – ١١٣.
٤٣. عبد الوهاب ، علي (٢٠٠٥) ، " فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى

الطلاب المرحلة الثانوي ة " مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٥٠) ص ١٢١- ١٥١.
٤٤. عبد الوهاب ، فاطمة محمد (٢٠٠٤) ، " فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة والميول العلمية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي " . مجلة التربية العملية ، المجلد الثامن، العدد (٢)، يونيه .ص ١٢٧- ١٨٤.
٤٥. عبد الرحمن ، كامل عبد الرحمن (٢٠٠٧) ، " أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي "، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، عدد (١٢٩) ، ص : ١١١- ١٦٣.
٤٦. عمر ، أحمد مختار وآخرون ، (٢٠٠٨) . معجم اللغة العربية المعاصر ، الطبعة الأولي ، القاهرة : عالم الكتب .
٤٧. غادة قصي عبد الكريم .(٢٠٠٩) " أثر برنامج قائم علي التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدي التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم " ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة جنوب الوادي .
٤٨. الفرا ، فاروق حمدي (١٩٩٦). طرق تدريس الاجتماعيات ، غزة : مطبعة المقداد .
٤٩. فطيم ، لطفي ، الجمال ، أبو العزايم (١٩٩٨) نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية ، ط٣ ، القاهرة : النهضة المصرية .
٥٠. القحطاني ، سعد مشبب عائض (١٤٣١) " واقع التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى .
٥١. القحطاني ، شاهره سعيد (١٤٣٣) " برنامج مقترح قائم علي التعلم النشط لتنمية المهارات الجغرافية لدي طالبات الصف الأول الثانوي " ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود .
٥٢. قلادة ، فؤاد (١٩٩٨) . استراتيجيات طرائق التدريس والنماذج التدريسية ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
٥٣. كامل ، عبد الوهاب (١٩٩٤) سيكولوجية التعلم والفروق الفردية ، القاهرة : دار النهضة المصرية .
٥٤. كامل ، محمد وليد (٢٠٠٢). المناخ يدافع عن توازنه في دمار البيئة ودمار الإنسان ، مجلة العربي : الكويت .
٥٥. اللقاني ، أحمد حسين وآخرون (١٩٩٠). تدريس المواد الاجتماعية ،القاهرة : عالم الكتب.
٥٦. اللقاني ، أحمد حسين ، الجمل ، علي (١٩٩٦) معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : عالم الكتب .
٥٧. اللقاني ، أحمد حسين وأبو سنينة ، عودة عبد الجواد) ١٩٩٩ : (أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، عمان : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٥٨. لطف الله ، نادية سمعان (٢٠٠٣). " اثر إستراتيجية " فكر زاوج شارك " في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً " **الجمعية المصرية للتربية العلمية** ، سبتمبر، العدد (٣) .ص ١١٣ – ١٦٢.
٥٩. المالكي ، عبد الملك مسفر (١٤٣١) " فاعلية برنامج تدريبي مقترح علي إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلي تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات " ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة أم القرى.
٦٠. مطاوع ، إبراهيم عصمت (١٩٩٥): التربية البيئية في الوطن العربي، دار الفكر العربي .
٦١. المهدي ، محمود سالم (٢٠٠١) ، " اثر استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي " مجلة التربية العلمية ، المجلد الرابع ، العدد الثاني .يونيو ، ص ص ١٠٧ – ١٤٧.
٦٢. المعمر، عبد العزيز عبد الرحمن ، عبد الإله المشرف (١٩٩٥).
التربية البيئية في مقررات التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية ، ورقة عمل مقدمة إلي ندوة مدي تحقيق مناهج التعليم العام في دول الخليج العربية لأهداف التربية البيئية ووعي المعلمين بأساليب تدريسها ، الدوحة ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٤. ٢٦ إبريل .
٦٣. مهدي ، ماهر مثني محمد (٢٠٠٩) " واقع التخطيط للتربية البيئية وأهميته في مدارس التعليم العام بنين من وجهة نظر مديري المدارس بمدينة مكة المكرمة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى .
٦٤. إنصاف، محمد سيف سعد(١٤٢٤). فاعلية الأنشطة الصفية في تنمية الوعي البيئي ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة أم القرى.
٦٥. نصري ، نصري (١٩٨٩) الفكر والوعي بين الجهل والوهم والجمال والحرية، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر .
٦٦. النوح ، مساعد عبد الله (٢٠٠٧). مدي أهمية مفاهيم التربية البيئية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالرياض ومدي تعاملهم معها من وجهة نظر معلميه ، مجلة كلية المعلمين ، العلوم التربوية ، المجلد السابع ، العدد الأول .
٦٧. هندي ، محمد (٢٠٠٢) ، "أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ابريل ، العدد (٧٩) ، ص ١٨٥ – ٢٣٧.

68. Burstyn, V; Sampson, G(2005) ."Techno-Environmental assaults on Childhood in America" in : Child-hood lost: how American Culture id failing our Kids. Westport, Protegra..

69. Bonwell, C.C., & Eison, J. A.(1991). Active learning: Creating excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No.١. George Washington University .
70. Breslow, L. (1999). New Research points to the Importance of using Active Learning in the classroom. Teach Talk Articles In the Faculty New Letter VXIII. N١.
71. Bostock, SJ(1998).Constructivism in mass Higher Education :a case study . Keele University, UK. (www. Keele . Ac . UK\ depts.\ staff\Homes\ Stephenldocs sin98 pa6 .Htm).
72. Christopher, T(2001) :Environmental Conflict and the Social Life of Environmental Security Discourse, Anthropological QuarterlyV 74, N 3, July, pp 104-
73. Christianson, R., & Fisher,y . (1999).Comaprison of StudentLearning about diffusion and osmosis in Contructivist and traditional classrooms .International Journal of science Education .V١٢. N6 .pp.687 – 698.
74. Fox-Cardamone, L.,& Rue, S. (2003). Students Responses to Active Learning Strategies. An Examination to small-Group and Whole- CLASSdiscuss Discussion. Research for Education Reform .V8.N3.PP.3−15 .
75. Hoje . B.C (2007) . Environmental Learning and Experience An Interdisciplinary Guide For Teacher Educations, Journal Environmental Introduction ,v12,n33 ، ,p52-67 .
76. Hall, S. Watiz, I.Bordeur, D. Nas, R (2002) . Adoptional of Active Learning in alectrure-Based Engineering Class. ASEE/IEEE Frontiers in Conference. November 6−9, Boston. MA.
78. Joachim ,H ,S(2002) : Environmental space and the prism of sustainability Frameworks for Indicators Measuring Sustainable Development .Ecological Indicators, V 2 , N3 , Pages 295-309.
79. Mogensen, F &Nielsen, K (2001). " Students' Knowledge about Environmental matters and their belief in their own action possibilities: a Danish" in: Journal of Environmental Education .Vol.33.No.9.,P22-31.

80. Mc Coonel,D., Steer, D.,&ownes,K. (2003). Assessment and Active Learning Strategies for Introductory Geology Courses.Journal of Geo Science Education. V51 .N2. PP. 205 – 216 .
81. Mathews, L . K. (2006) " Elements of active learning " *Avail*able at :http://www.2una.edu/geograghy / active/ elements .htm
82. McKinney ,k.(2001). Active Learning . available at : ,p.2 http : //www.cat:istu.edu/teaching-ps/handsout/newactive.Shtml.
83. Shafagh ,(2003).The Importance of Engaging in Active Learning available at:http//incate,org
84. Stanford University of Newsletter on Teaching (1993). Speaking of Teaching Active Learning : Getting Students to work and thinking : in the classroom, The Center for teaching and learning. V٥,N١.
85. Wilke,R,(2003).The Effect of active Learning on student characteristics in a human Physiology Course for non majors. Advances physiology Education. V27.pp.207 − 223 .