مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/
Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

المجلد(٤) العدد(٤) أكتوبر ٢٠٢٣

التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا وأثره على تنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي

إعداد

د/ سهام صبري حسن الترهوني

مدرس المناهج وطرق تدريس الجغرافيا

كلية التربية – جامعة طنطا

مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/

المخلص

هدف البحث تنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي من خلال التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا، واتبع البحث الحالي المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتحددت مواد البحث في قائمتي المفاهيم الجغرافيَّة، ومهارات التَّفكير الإيجابي اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي، ودليل المعلم وكراسة النشاط بوحدة "الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة" مصاغين باستراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعية، وتمثلت أداتا القياس في اختبار المفاهيم الجغرافيَّة، واختبار مواقف لمهارات التَّفكير الإيجابي بعد ضبطهما، وطبقت تجربة البحث وفق التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، المجموعة التجريبيَّة وعددها (٣٥) تلميذًا من مدرسة منية بني منصور الابتدائيَّة بمركز إيتاي البارود، والمجموعة الضَّابطة وعددها (٣٥) تلميذًا من مدرسة منية بني منصور الابتدائيَّة بمركز إيتاي البارود. وتوصَّلت نتائج البحث إلى أن هناك أثرًا لاستخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبيَّة؛ ومن ثمَّ وضعت مجموعة من التوصيات والمقترحات بتضمين استخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس مادة الدراسات الاجتماعيَّة عامَّة والجغرافيا خاصَّة

الكلمات المفتاحية: التعلُّم القائم على المشروعات – المفاهيم الجغرافيَّة – مهارات التَّفكير الإيجابي

مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/

Abstract:

The aim of the research is to develop geographical concepts and positive thinking skills among sixth grade students through project-based learning in teaching geography. The current research followed the experimental approach with a quasi-experimental design, and the research materials were identified in two lists - geographical concepts and positive thinking skills -that need to be developed in students. Sixth grade primary students, and the teacher's guide and activity booklet in the "Resources and Economic Activities" unit were formulated with a project-based learning strategy for sixth grade primary students in social studies. The two measurement tools in the research were a test of geographical concepts and a test of situations for positive thinking skills after controlling them. The research experiment was applied according to an experimental design with two equal groups: the experimental group, which numbered 35 students from Minya Bani Mansour Primary School in Itay Al-Baroud Center, and the control group, which numbered 35 students from Minya Bani Mansour Primary School in Itay El Baroud Center. The results of the research found that there is an impact of using the project-based learning strategy in teaching geography on the development of geographical concepts and positive thinking skills among sixth-grade primary school students for the benefit of the experimental group's students. Then, a set of recommendations and proposals were developed to include the use of the project-based learning strategy in teaching Social Studies in general and geography in particular.

Keywords: project-based learning - geographical concepts - positive thinking skills

مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/

مقدمة

يشهدُ القرن الحادي والعشرون عديدًا من التطورات والتغيرات في شتى مناحي الحياة؛ وذلك نتيجة للثورة الهائلة في المعلومات والاتصالات، فقد أصبح الفرد في هذا العصر بحاجة ماسة إلى أن يعمل جاهدًا ليتكيف مع هذه التطورات المتسارعة، وهذا التغير يستلزم تغيرًا مشابهًا في العملية التعليميَّة باعتبارها الأداة القادرة على تطوير وتنمية إمكانات الفرد، وتدريب عقول بشريَّة ناضجة، والوصول بالمتعلم إلى أقصى حدود ما تسمح به قدراته وإمكاناته.

ومن المناهج الدراسية التي لا بدَّ أن تساير هذه الثورة التكنولوجية وتلبي احتياجات متعلميها منهج الجغرافيا الذي يُعد من العلوم الأساسيَّة التي تتأثر بثورة المعلومات والتكنولوجيا الحديثة داخل المجتمع، فعلم الجغرافيا يساهم في تكوين شخصية الإنسان وفكره وسلوكياته وقيمه في أي مستوى دراسي؛ وذلك لأنه يبحث في العلاقة بين الإنسان والمكان بكل ما يحتويه من موارد طبيعية، وما يترتب على هذه العلاقة من تحديد شخصية التلميذ وحسن استخدام هذه الموارد.

وتُعد المفاهيم الجغرافيَّة مكونًا مهمًّا من مكونات محتوى الدراسات الاجتماعيَّة، فتعلمها وتنميتها يُعد من أهداف تدريسها، ومعلمو الدراسات الاجتماعيَّة بحاجة إلى معرفة طرائق تعليم المفاهيم، وتجدر الإشارة إلى أن تعلم المفاهيم الجغرافيَّة له أهمية كبيرة؛ لأنَّ دراسة المفاهيم المعرفيَّة لأي موضوع تبدأ بتوضيح المفاهيم الأساسيَّة؛ ليتمكن التلاميذ من إتقانها والقدرة على استخدامها خاصة وأن مادة الجغرافيا تُعد مادة أساسية وحيوية تسهم إسهامًا فعَّالًا في تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي؛ والتي تؤثر بدورها في تحسين تحصيل التلاميذ (سها يحيى، ٢٠١٣، ٥)*.

ولكى يتحقق الهدف من تدريس الجغرافيا، فلا بدَّ من اكتساب وتنمية المفاهيم الجغرافيَّة والتي يعبر عنها بأساسيات التعلُّم؛ حيث إنها تساعد صقل الأفكار والآراء حول المشكلات العالمية، كما أنها تساعد في إيجاد جيل يؤمن بأنَّ قوة الإنسان تكمن في عقله وقدرته على التَّفكير، وعرض الأفكار ونقلها بشكل مقنع للآخرين، وإدراك الصورة الكلية عن النظام العالمي، وأنه يمثل وحدة واحدة (رجاء عبد العال، ٢٠٠٢، ٧٢).

وتعتبر المفاهيم هي أحد المحكات الرئيسية في تكوين البنية المعرفيَّة عند الإنسان؛ لذلك اهتم علماء النفس والتربويون بتعليم المفاهيم؛ لأنَّ تعلم التلميذ لا يلقى أي فعالية إلا إذا كان لديه المعرفة بالمفاهيم والتعميمات، فهي تربط بين مجموعات الأشياء وتقوى البناء المعرفي للتلاميذ؛ وبالتَّالي من خلال تلك المعرفة يستطيعون مواجهة المشكلات في المواقف المختلفة (جيهان طه، ٢٠١٢، ١٢).

وتتمثل أهمية تعلم المفاهيم عامة في كونها تساعد التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي على التَّفكير الإيجابي في مواجهة المشكلات وحلها، وكونها أكثر علاقة وترابطًا بحياة التلميذ من الحقائق المنفصلة

*يتبع البحث الحالى طريقة التوثيق (اسم المؤلف ،سنة النشر ،رقم الصفحة)

وأكثر ثباتًا واستقرارًا، كما ييسر دراستها على التلميذ بشكل أكثر وضوحًا وتركيزًا. (جمعة صالح، ٢٠٢٠، ٣)

ولذلك فإنَّ عملية تعلم المفاهيم تأخذ مكانًا رئيسًا في العملية التعليميَّة؛ باعتبار أن تعلم المفاهيم يسهل عملية التعلُّم؛ حيث لا يُمكن لعملية التعلُّم المدرسي أن تحقق نجاحًا إلا إذا كان لدى التلميذ ثروة من المفاهيم.

ويُمكن إيجاز أهمية تعلم المفاهيم في أنها:

- تُعد من الأهداف الرئيسية لنمو الجانب المعرفي؛ حيث يمارس التلميذ أثناء اكتسابه للمفاهيم مهارات وعمليات عقلية، منها: التنظيم والربط، والتمييز والتعميم، وتحديد الخصائص المشتركة، وغير ذلك من مهارات يحتاج إليها التلميذ في حياته اليومية؛ بحيث تصبح تلك المفاهيم وما يرتبط بها من معارف وحقائق الأهداف المنشودة من التربية.
- تساعد على تنظيم الخبرة العقليَّة؛ لأنَّ المفاهيم الرئيسية تصنف عددًا كبيرًا من الأشياء والأحداث والمواقف التي تجمع بينها خصائص مشتركة، فإنَّ المؤرخين يدرسون الأحوال والحوادث في زمن معين، وقد يلجأون إلى بعض نظريات العلوم الاجتماعيَّة، والعلوم الأخرى لتساعدهم في شرح تلك الأحوال والحوادث، ولكنهم من النادر أن يحاولوا تطوير قوانين عامة (سلوب وآخرون، ٢٠١١، ٣٠١).

ومن ضمن أهداف تدريس الجغرافيا تنمية مهارات التَّفكير بأنواعه لدى التلاميذ، ويُعد التَّفكير الإيجابي أرقى سمة يتسم بها الإنسان؛ حيث يتسم صاحبه بالتطلع إلى معرفة الجديد من المعلومات، كما أن له لغته ومفرداته الإيجابيَّة الخاصة، ويتمتع أيضًا بالقدرة على الحوار والمناقشة العلميَّة، ويمتاز بالرقي والسمو حيث مفاهيمه منطقية، كما يقدم نقده بشكل بنَّاء، ويمتلك أساليب مبتكرة لمعالجة مشكلاته والمحيطين به.

وأشار هيملتون **(Hamilton ,2005,108)** إلى أن التَّفكير الإيجابي يمنح الفرد حالة من السعادة الداخلية من خلال إتاحة الفرصة له لكي يتعامل مع المشكلات التي تواجهه بطريقة غير تقليدية،

ويؤكِّد دياز وبابلور **(Diaz,Paplor, 2006,117 ,)** أن طريقة التَّفكير الإيجابي أكسبت الفرد الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، والعديد من الصفات اللازمة والضرورية للتعامل مع تحديات المستقبل.

فالتفكير الإيجابي مطلب ضروري له أهميته الاجتماعيَّة، وقد نادت بعض الدراسات العربية بضرورة توجيه التلاميذ في مختلف مراحل تعليمهم إلى مثل هذا النوع من التَّفكير، باعتباره وسيلة لتعديل طريقة تفكيرهم، ومن هذه الدراسات، دراسة يوسف محيلان (٢٠٠٧)، ودراسة قاسم عبد المريد (٢٠٠٩)، ودراسة سماح محمود (٢٠١٣)، ودراسة أحمد بدوي عبد العال (٢٠١٧)، والمؤتمرات التي أجريت في مجال تنمية التَّفكير مثل المؤتمرين السنويين للجمعية المصريَّة للدراسات النفسية (**28،29**) لعلم النفس في مصر (**20،21**) حيث أوصوا بضرورة تعليم التَّفكير الإيجابي للتلاميذ في مختلف المراحل التعليميَّة.

وتتضح العلاقة بين التَّفكير الإيجابي وعمليات التعليم والتعلم من خلال اهتمام صاحب التَّفكير الإيجابي بجمع المعلومات واستخدامها الاستخدام الأمثل في المواقف المختلفة.

فالتفكير الإيجابي مصدر قوة ومصدر حرية؛ لأنه يساعد على التَّفكير في الحل حتَّى يجده الإنسان؛ وبذلك يزداد مهارة وثقة وقوة ومصدر حرية؛ لأنَّ الإنسان سيتحرر من التَّفكير السلبي وآثاره.

إنَّ الفرق الأساسي بين الأنظمة التعليميَّة في الدول المتقدمة والدول المتخلفة يتمثل في أن النظام التعليمي في المجتمعات الأولى يهتم بتعليم أبنائه طرق وأساليب التَّفكير، ويحرص على إتقانهم المهارات الأساسيَّة التي تتضمن عملية التَّفكير، أما الدول المتخلفة تعاني ضعف مستوى التعليم لعدم ارتكازه على التَّفكير؛ ممَّا أدى إلى ضعف مسيرة التقدم الحضاري بدلًا من تنميته، فالإبداع يتطلب أن تفكر تفكيرًا إيجابيًّا؛ لأنه سر من أسرار التفوق في ميادين الحياة ويدفع نحو التطوير والتغيير.

ويُعد منهج الدراسات الاجتماعيَّة في مرحلة التعليم الأساسي أحد المناهج المطورة التي تساعد التلاميذ على اكتساب العديد من مهارات التَّفكير الإيجابي؛ فهو يحتوي على الكثير من الموضوعات الخاصة بالثقافات والحضارات والمجتمعات والجنسيات والعِرقيات المختلفة والتي تجعل التلميذ يفكر بشكل إيجابي تجاه الآخر المختلف.

وبالنظر إلى الواقع الحالي للعملية التعليميَّة يلاحظ عدم اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعيَّة بمهارات التَّفكير الإيجابي وتنميتها؛ حيث يعتمد المعلم على الإلقاء والتلميذ على الحفظ والتلقين،

وتفريغ المعلومات في الورقة الامتحانية دون أي مجال للمناقشة والحوار وإعمال العقل والتفكير، وفي إطار ذلك تشير (إلهام عبد الحميد، ٢٠١٤، ٢٠٩) إلى ضعف الدور الذي تقوم به مناهج الدراسات الاجتماعيَّة بشكلها ووضعها الراهن؛ حيث لا تشجع على حرية الرأي والمعارضة وتدعم ثقافة الطاعة والخنوع والامتثال.

ويتأثر الاتجاه الإيجابي في التَّفكير بقوة الثقافة والحوار والمناقشة والتواصل الجيد مع الآخرين، ونبذ الأفكار السلبية والتوقع الإيجابي للأمور، فالطريقة التي يفكر بها الإنسان تتكيف مع الإبداعات الثقافيَّة والفكريَّة والعلميَّة فمن خلال التَّفكير يتعلم أشياء لم يكن يعرفها من قبل، ويشير (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥، ٥٥) إلى أن التوقعات مكتسبة وليست فطرية، وأن التلميذ الذي لا يتعلم كيف يبتكر توقعات تزيد من تقديره لذاته وثقته بنفسه ستزداد احتمالية النتائج السلبية لديه، وتضعف ثقته بذاته وتتعزز لديه اكتساب معارف ودوافع العجز المتعلم في مواقف الإنجاز. ويتبيَّن ممَّا سبق أهمية تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي وأثرها في تشكيل الخصائص العقليَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة لدى التلاميذ.

وفي ضوء ذلك، فإنه يجب اتباع استراتيجيات تدريسية تجعل من مادة الجغرافيا مادة حيَّة، تساعد التلميذ على التَّفكير المستقل والإيجابي؛ ممَّا يجعله قادرًا على اكتساب مهارات التَّفكير المختلفة في حل أي مشكلة تواجهه.

ومن الاستراتيجيات التي تؤكد إيجابيات التلميذ ونشاطه تلك التي تؤكد التعلُّم القائم على الفهم، وقد نادى بها كثيرٌ من الفلاسفة في عصور ماضية وثقافات مختلفة منهم جون ديوي؛ حيث قال في مقولته الشهيرة في أوائل القرن العشرين والتي ما زال يرددها الكثير من التربويين وهي التعليم عن طريق العمل (الممارسة) **(Learning by Doing) Tardif (Maurice,2006,38)**

وقد انبثقت من هذه الفلسفة عدة استراتيجيات تعليميَّة، وهي (التعلُّم البنائي، التعلُّم المتمركز حول المشكلة، التعلُّم الذاتي، التعلُّم بالمشروع) ونموذج التعلُّم بالمشروع الذي يخضع له البحث الحالي يؤكد ربط التعليم بالثقافة والمجتمع، كما يعمل على مساعدة التلاميذ على بناء المفاهيم والمعارف لديهم.

ويُوجد اهتمام كبير بطريقة استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروع على مستوى دول العالم المتقدم؛ حيث نجد تجارب دولية عديدة، مثل: التجربة السنغافورية، واليابانية، وتجربة كوريا الجنوبية وكلها دول رائدة في استخدام العلوم التطبيقية وتطبيق التعلُّم عن طريق المشروعات

Project Based Learning من خلال حل المشكلات والعمل في مجموعات صغيرة، ويقتصر دور المعلم في كونه الموجه والميسر فقط وذلك مقارنة بدور المعلم في التعليم التقليدي، وهذه الاستراتيجيَّة تنمي أنواع التَّفكير المختلفة كما تزيد من دافعية التلاميذ للتعلم.

وتعتبر أول تجربة قامت في سنغافورة للتعليم كانت باستخدام التعلُّم بالمشروع **Project Based Learning**)؛ حيث كانت من خلال ذهاب الطلاب إلى أحد المصانع الذي بجوار المدرسة بعد انتهاء اليوم الدراسي والعمل لكسب المال لزيادة دخلهم المالي وتنمية معرفتهم بأهمية جودة التصنيع داخل المصانع، ثمَّ الذهاب إلى المدرسة وتسجيل ملاحظاتهم عن طريق الحلقات النقاشية داخل المجموعات في الفصل الدراسي؛ ممَّا أدى إلى حدوث تغير في سلوك التلاميذ وتنمية مهارات التَّفكير الإيجابي لديهم؛ وبالتَّالي ساعد في تنمية الدافعية للتعلم بالإضافة إلى عملية التعلُّم.

Grady ,Others,etal,2012,130) (

ويوفر نموذج التعلُّم القائم على المشروعات عديدًا من المميزات للتلاميذ والمعلمين منها زيادة الاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية، وتحسين الاتجاه نحو التعليم وتوفير استراتيجيَّة لاحتواء متعلمين بخلفيات ثقافيَّة وتعليميَّة مختلفة، واكتساب المزيد من الخبرات وزيادة التعاون بين الزملاء، وتوفير فرص خلق علاقات مع الطلاب، كما يُوفر نموذج التعلُّم القائم على المشروعات بيئة تعلم يتسم مناخها بالمتعة والتشويق والرغبة في مزيد من التعلُّم والتعبير عن الأفكار بحرية ويحول من أسلوب التعلُّم القائم على اتباع الأوامر إلى القيام بأنشطة التعلُّم الذاتية التوجيه، ومن التلقين والتكرار إلى القدرة على الاكتشاف والربط والعرض، ومن الإصغاء وعدم التفاعل إلى التواصل وتحمل المسؤولية، ومن معرفة الحقائق والمصطلحات والمحتوى إلى فهم المفاهيم والتفكير الإيجابي، ومن النظريَّة إلى تطبيقها، ومن الاعتماد على المعلم إلى الاعتماد على الذات (عبد العزيز طلبة، ٢٠١٦، ٩٩)

الإحساس بمشكلة البحث:

جاء الإحساس بالمشكلة من خلال:

* قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية؛ للوقوف على مشكلة البحث وتمَّ ذلك على عينة من تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي غير عينة البحث الأساسيَّة، وعددهم (٢٧) تلميذًا وتلميذة من مدرسة الشهيد السيد عثمان بمركز إيتاي البارود بمحافظة البحيرة، وطُبق عليهم اختبار للمفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي، ويوضح الجدول التالي نتائج الدراسة الاستكشافية.

مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/

جدول (١) المتوسطات والنسب المئوية لدرجات اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي (ن=٢٧)

م	المهارات الرئيسية	المتوسط	الدرجة العظمى	النِسبة المئوية
١	التوقعات الإيجابيَّة	١.٧١	٨	%٢١
٢	التفتح المعرفي	١.٥٢	٨	%١٩
٣	الشعور بالرضا	١.٦٦	٨	%٢١
٤	المرونة الفكريَّة	١.٦٢	٨	%٢٠
٥	التقبل الإيجابي	١.٥٢	٨	%١٩
	الإجمالي	٨.٣٠	٤٠	%٢١

يتضح من نتائج الجدول السَّابق ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي لاختبار مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي **"ككل"** (٨.٣٠) وبنسبة مئوية (٢١ %)؛ وهي نِسبة منخفضة تشير إلى ضعف مستوى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي على مهارات التَّفكير الإيجابي.
- كما اتضح من الجدول السَّابق أن النسب المئوية للمهارات الفرعية تراوحت بين (١٩% - ٢١%)؛ وهي نسب منخفضة تشير إلى ضعف مستوى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي على مهارات التَّفكير الإيجابي.

جدول (٢) المتوسطات والنسب المئوية لدرجات اختبار المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي (ن=٢٧)

الاختبار	المتوسط	الدرجة العظمى	النِسبة المئوية
المفاهيم الجغرافيَّة	٢.٠٧	٢٥	%٨.٢٨

يتضح من نتائج الجدول السَّابق ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي لاختبار المفاهيم لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي (٢.٠٧) وبنسبة مئوية (٨.٢٨ %)؛ وهي نِسبة منخفضة تشير إلى ضعف مستوى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي على المفاهيم الجغرافيَّة.

* عمل الباحثة وبحكم صلتها بالمدارس من خلال الإشراف على مجموعات التربية العملية؛ حيث قامت بمقابلة عدد من معلمي وموجهي مادة الدراسات الاجتماعيَّة بخصوص معرفة الطرق

التي يتمّ بها تدريس الجغرافيا في المدارس، ولم يشر أيٌّ منهم إلى استخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات بالتحديد في عملية التدريس.

* كذلك أكدت بعض البحوث والدراسات وجود ضعف وقصور في مهارات التَّفكير الإيجابي، مثل: دراسة (قاسم عبد المريد،٢٠٠٩)، ودراسة (أحمد زارع، ٢٠١٧)، ودراسة (رندا رضا،٢٠١٧). وقد اتفق البحث الحالي مع الدراسات والبحوث السابقة في ضرورة تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي، إلا أن البحث الحالي اختلف عنها في سعيه إلى تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي من خلال استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات.

* كما أكدت بحوث ودراسات سابقة وأوصت بضرورة تنمية المفاهيم الجغرافيَّة كدراسة (أسامة عبد المولا، ٢٠١٠) ودراسة (عبير الهباش، ٢٠١٠) ودراسة (زيد العدوان، ٢٠١١) ودراسة (آمال الكحلوت، ٢٠١٢) ودراسة (سها يحيى، ٢٠١٣) ودراسة (أحمد زارع، ٢٠١٤).

* الاطلاع على البحوث والدراسات التي اهتمت بتطبيق استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات: منها دراسات عربية مثل دراسة (وفاء عبد الغني، ٢٠١١)، (مجدي عقل، ٢٠١٢)، و(زياد بركات، ٢٠١٣)، (فريال وإنتصار عشا، ٢٠١٦)، (دعاء إبراهيم، ٢٠١٧) وكذلك دراسات أجنبية منها (دراسة عمر والبصرى وآخرون، ٢٠١٢)، ودراسة **Simpson,J.,(2011)** ، ودراسة **Beres,p., 2011)** ، و**BAS,G.,BEYHAN,O., 2011**) ، والتي أكدت جميعها ضرورة استخدام طريقة المشروع في التدريس، وأثبتت فاعلية استراتيجيَّة المشروع في تنمية التحصيل وتعزيز استقلالية التلميذ والتشجيع على ممارسة الأنشطة وتسريع عملية التعلُّم والتواصل الاجتماعي، وتعميق الفهم والتعاون بين التلاميذ وتنمية مهارات التعلُّم الذاتي وتعزيز استخدام تكنولوجيا التعليم والإنترنت في البحث.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في ضعف مستوى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي فى مهارات التَّفكير الإيجابي والمفاهيم الجغرافيَّة ؛ ولذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيسِ التالي:

"ما أثر التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسِ الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما المفاهيم الجغرافيَّة الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في ضوء استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات؟
٢. ما مهارات التَّفكير الإيجابي الواجب تنميها لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي؟
٣. ما فاعلية استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة؟
٤. ما أثر استخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية بعض مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة؟
٥. ما العلاقة الارتباطيَّة بين المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي في التطبيق البعدي لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي؟

*** فروض البحث:**

في ضوء أسئلة البحث أمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١. يُوجد فرقٌ دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠٥. بين مُتوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبيَّة.
٢. يُوجد فرقٌ دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠٥. بين مُتوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّفكير الإيجابي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبيَّة.
٣. تُوجد علاقةٌ ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠٥. بين درجات التلاميذ عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة واختبار مهارات التَّفكير الإيجابي.

أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث في الآتي:

يهدف البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

١. تنمية المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعيَّة.
٢. تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعيَّة.

٣. قياس أثر استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعيَّة.

*** أهمية البحث:**

من المتوقع أن يُسهم البحث الحالي في:

الأهمية النظريَّة:

١. تقديم استراتيجيَّة تدريس متوافقة مع الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعيَّة.

٢. تزويد القائمين على إعداد مناهج الدراسات الاجتماعيَّة، وكذلك معلمي الدراسات الاجتماعيَّة ببعض المفاهيم الجغرافيَّة المعاد صياغتها باستخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات، ويمكن الاستفادة منه في إعداد وحدات دراسية مماثلة لمراحل تعليميَّة أخرى.

الأهمية التطبيقية:

١. تنمية المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعيَّة.

٢. تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي بمادة الدراسات الاجتماعيَّة.

٣. تقديم أدوات تقييم مقننة لمعلمي الدراسات الاجتماعيَّة والمتمثلة في اختبار للمفاهيم الجغرافيَّة واختبار لمهارات التَّفكير الإيجابي.

٤. لفت نظر مخططي المناهج الدراسية إلى الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعادة صياغة وحدات مناهج الدراسات الاجتماعيَّة بوجه عام والجغرافيا بوجه خاص باستخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

أولًا : الحدود البشريَّة

عينة من تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي من مدرسة منية بني منصور الابتدائيَّة، عددها (٧٠) تلميذًا وتلميذة، تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين:

- المجموعة الضَّابطة وعددها (٣٥) تلميذًا وتلميذة من مدرسة منية بني منصور الابتدائيَّة بمركز إيتاي البارود بمحافظة البحيرة

- المجموعة التجريبيَّة وعددها (٣٥) تلميذًا وتلميذة من مدرسة منية بني منصور الابتدائيَّة بمركز إيتاي البارود بمحافظة البحيرة.

ثانيًا: الحدود الموضوعية

- اختيار وحدة الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة في وطننا العربي بكتاب الدراسات الاجتماعيَّة (الجزء الخاص بالجغرافيا) الفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م والمقررة على تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.
- قياس أثر استخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية بعض المفاهيم الجغرافيَّة؛ وذلك لمناسبتها المرحلة العمرية لهم.
- قياس أثر استخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في تنمية بعض مهارات التَّفكير الإيجابي لتعلم الدراسات الاجتماعيَّة، وهي: (مهارة التوقعات الإيجابيَّة لسياحة مستدامة، مهارة التفتح المعرفي لتنمية التعدين والصناعة، مهارة الشعور بالرضا عن الموارد الطبيعيَّة والأنشطة الاقتصاديَّة، مهارة المرونة الفكريَّة الجغرافيَّة للتنمية الزراعيَّة، مهارة التقبل الإيجابي لمشروعات الثروة السمكيَّة).
- الحدود المكانيَّة

مدرسة منية بني منصور الابتدائيَّة ـ مركز إيتاي البارود ـ محافظة البحيرة.

الحدود الزمانيَّة

تمَّ تطبيق أدوات البحث بالفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣م

مواد وأدوات البحث:

١. قائمة بالمفاهيم الجغرافيَّة اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.
٢. قائمة بمهارات التَّفكير الإيجابي اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.
٣. الاستراتيجيَّة المقترحة (التعلُّم القائم على المشروعات)
٤. دليل المعلم لكيفية تدريس وحدة الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة باستخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعيَّة
٥. كراسة النشاط بوحدة الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة باستخدام استراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعيَّة.
٦. اختبار المفاهيم الجغرافيَّة في وحدة الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي (إعداد الباحثة).

٧. اختبار مواقف لبعض مهارات التَّفكير الإيجابي في وحدة الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي (إعداد الباحثة).

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهجين التاليين:

أولًا: المنهج الوصفي: في إعداد الإطار النظري المتعلق باستراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات، والمفاهيم الجغرافيَّة، والتفكير الإيجابي، وبناء أدوات البحث.

ثانيًا: المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي في التطبيق الميداني لاستراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات، والتأكد من فاعليتها، وتطبيق أدوات البحث (اختبار المفاهيم الجغرافيَّة واختبار مهارات التَّفكير الإيجابي على عينة البحث).

واعتمد التصميم التجريبي للبحث الحالي على تقسيم مجموعة البحث إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مع إجراء القياسات القبلية والبعدية؛ حيث درست المجموعة التجريبيَّة باستخدام التعلُّم القائم على المشروعات والمجموعة الضَّابطة باستخدام الطريقة المعتادة في المدارس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة التدريسية	القياس البعدي
التجريبيَّة	اختبار المفاهيم الجغرافيَّة اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي	استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات	اختبار المفاهيم الجغرافيَّة اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي
الضّابطة	اختبار المفاهيم الجغرافيَّة اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي	الطريقة المعتادة	اختبار المفاهيم الجغرافيَّة اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث واختبار صحة فروضه تمَّ اتباع الإجراءات التالية:

١. مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت باستراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات؛ وذلك لإعداد الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث.

٢. تحليل محتوى وحدة الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة في وطننا العربي في ضوء المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي

٣. إعداد قائمة بالمفاهيم الجغرافيَّة لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في صورتها المبدئية.

٤. إعداد قائمة بمهارات التَّفكير الإيجابي لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في صورتها المبدئية.

٥. عرض قائمتي المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي على مجموعة من السَّادة المحكّمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعيَّة؛ للتأكد من صلاحيتها.

٦. إعادة صياغة دروس الوحدة الدراسية المختارة باستخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات بما يتلاءَم مع طريقة المشروع؛ وذلك لتحديد الآتي: (تحديد مشكلة المشروع – وضع الخطة للمشروع – تنفيذ المشروع – تقويم المشروع)، وعرضها على مجموعة من المحكّمين وذلك من خلال الآتي:

- تحديد الأهداف العامة لكلِّ وحدة.
- تحديد الأهداف الإجرائية لكلِّ درس من دروس الوحدة المختارة.
- تحديد مشكلة النشاط المراد تفعيله (مشكلة المشروع) وتوزيعها على مجموعات داخل الفصل وفقًا لنوع المشروع فردي أو جماعي.
- توزيع الأدوار على التلاميذ حسب الجدول الزمني المحدد لإنجاز النشاط (تنفيذ المشروع) وذلك على شكل مشكلات في صورة أسئلة ودور المعلم هنا مُيسر للمجموعات.
- تقويم المشروع وهو الحكم على تنفيذ المشروع وتحديد الإيجابيات والسلبيات.
- عمل تغذية راجعة للمشروع لعلاج السلبيات.
- إعداد دليل المعلم ويتضمن تدريس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات.

٧. ضبط أدوات البحث وتتمثل في اختبار المفاهيم الجغرافيَّة واختبار المواقف لمهارات التَّفكير الإيجابي وعرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصصين؛ للتأكد من صلاحيتهما، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوئها.

٨. إعداد كراسة نشاط التلميذ في وحدة الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة في وطننا العربي للصف السَّادس الابتدائي.

٩. اختيار عينة البحث من تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي من مدرسة منية بني منصور الابتدائيَّة.

١٠. التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة والتفكير الإيجابي على عينة البحث.

١١. التدريس للمجموعة التجريبيَّة باستراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات.

١٢. التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة واختبار مهارات التَّفكير الإيجابي على عينة البحث.

١٣. رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًّا.

١٤. تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تُسفر عنه نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

١- استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات **(PBL) Progect-Based Learning Strategy**

عرَّف الحريري (٢٠١٠،١٣٥) استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات بأنَّها: أي عمل ميداني يقوم به التلميذ تحت إشراف المعلم على أن يكون هادفًا ويخدم المادة العلميَّة ويتمّ في البيئة الاجتماعيَّة.

كما عرَّفها كلٌّ من **(Celike&Ertas& Ilhan ,2018,67)** بأنَّها: عمل فردي أو تعاوني في مجموعات صغيرة، يقوم به التلاميذ لفترة طويلة في مهمة تحقيق منتج ملموس.

وتعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنَّها: مجموعة الأنشطة التي يقوم بها تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي لأداء مهمات تعليميَّة بشكل فردي أو مجموعات؛ من أجل تحقيق أهداف محددة.

٢- المفاهيم الجغرافيَّة: **Geographical Concepts**

عرَّفها (سلوب وآخرون، ٢٠١١، ٧٥) بأنَّها أداء لتصنيف الوقائع وترتيبها وإعطائها معنى ما، انطلاقًا من مبدأ التدرج في بناء المعرفة من المحسوس إلى المجرد، ومن الخاص إلى العام، ومن البسيط إلى المركب.

وتُعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنَّها: تصورات عقلية مجردة تعطى اسمًا أو لفظًا لتدل على ظاهرات جغرافية، يتمّ تكوينها عن طريق تجميع الخصائص المشتركة للظاهرة بعضها البعض؛ ليتمكن تلميذ الصَّف السَّادس الابتدائي من استدعائها مرة أخرى بطريقة أسهل. مثل مفهوم (الزراعة – التجارة – السياحة).

٣-مهارات التَّفكير الإيجابي: **Positive Thinking Skills**

يُعرفها (العقيلي، ٢٠١٧،١٦٦) بأنَّها: نوع من التَّفكير يركز على أوجه القوة عند الفرد بدلًا من أوجه القصور والاهتمام بالفرص المتاحة بدلًا من السلبية، وامتلاك الفرد لعددٍ من التوقعات

الإيجابيَّة المتفائلة تجاه المستقبل، واقتناعه بقدرته على النجاح، ومن أهم هذه التوقعات (أنا أفكر إذًا أنا أستطيع).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنَّها: طاقة إيجابيَّة تمكن التلميذ من تعلم الموضوعات الجغرافيَّة، بحيث يركز على احتمالات النجاح والتقليل من احتمالات الفشل واستعمال العقل والمنطق بطريقة إيجابيَّة؛ ممَّا يؤدي إلى النجاح في مواقف الحياة العملية وتخطيها، ومواجهة المواقف الصعبة. ويقاس باختبار مواقف لمهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث ثلاثة محاور، وهم:

المحور الأول: المفاهيم الجغرافيَّة:

تُعد المفاهيم مصدر المعرفة الحقيقية وأساسها ولا يُمكن أن يحدث تعلم حقيقي لأي معرفة حقيقية دون اكتساب للمفاهيم، وهي ضرورية لتكوين المبادئ والتعميمات والتعلُّم الذاتي والتربية المستمرة.

فالمفاهيم لها دورٌ فعَّال في العملية التعليميَّة؛ حيث إنها تزيد من اهتمام التلاميذ بالتعلم وتسهل الدراسة وإدراك الأمور المعقدة وحل المشكلات، وكذلك تذكر المتعلم ما تمَّ تعلمه ليوظفها في مواقف تعليميَّة جديدة وتسهم في بناء المناهج المتكاملة، وقد شهد المجال التربوي خلال السنوات الماضية تحولًا كبيرًا في رؤية العملية التعليميَّة؛ حيث تحول تركيز التربويين من دراسة العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم التلاميذ مثل متغيرات المتعلم، وشخصيته، والمنهج، والمدرسة، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر على المتعلم؛ أي أن التركيز أخذ ينصبُّ على ما يجري بداخل عقل التلميذ من معرفة سابقة، ومفاهيم، وقدرته على معالجة المعلومات، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلُّم لديه ذا معنى.

ولكي يحدث التعلُّم ذو المعنى عند التلميذ يجب أن ترتبط المعلومات الجديدة بما يماثلها من مفاهيم مختزنة في بنيته المعرفيَّة، وكلما استمر دخول معلومات جديدة وارتباطها بالمفاهيم المماثلة لها في ذهن التلميذ نمَت هذه المفاهيم ومرَّت بمزيد من التغيرات؛ لذا فطريقة التدريس هي أحد العوامل المهمة والمؤثرة في مدى تكوين التلاميذ للمفاهيم؛ لذلك يجدر بالمعلم تحديد أهدافه ووسائله التي تسهم في تحقيق الأهداف، وكذلك اختيار طريقة التدريس الفعَّالة التي تسهم في تعلم أفضل للمفاهيم.

أولًا: ماهية المفاهيم الجغرافيَّة:

تعدد التعريفات التي تناولت المفاهيم الجغرافيَّة باعتبارها إحدى الركائز الأساسيَّة التي تقوم عليها المناهج الدراسية وهي كالآتي:

يُعرفها محمد الشريف (٢٠١٢،١٠) بأنَّها: تجريد لعناصر مشتركة تربط بينها علاقات ويرمز لهذا التجريد باسم أو رمز، ليدل على الأحداث والوقائع التاريخيَّة، وبناءً على ذلك، فإنَّ المفهوم ليس مجرد كلمة أو رمز، ولكنه المدلول اللفظي أو مضمون الكلمة في ذهن المتعلم.

تُعرفها شيماء عبد الحسين وآخرون (٢٠١٧،٣٧٢) بأنَّها: تصور عقلي للمواقف التاريخيَّة بشكل متسلسل وإتقان للمعلومات الخاصة بالأحداث التاريخيَّة، وبيان الخصائص المشتركة بصورة دقيقة، وإثبات الأفكار الواردة في الحدث التاريخي.

تُعرفها هالة الشحات (٢٠١٧،١٠٦) بأنَّها: تصور عقلي يشير إلى مجموعة من العناصر المشتركة التي تربط بينها علاقات وتعبر عنها بكلمة أو رمز؛ ليدل على الأحداث والوقائع التاريخيَّة.

عرَّفها كرامي أبو مغنم (٢٠١٨،١٢٨): الأنشطة العقليَّة المنظمة الهادفة لحل المشكلات التاريخيَّة والجغرافيَّة باستخدام بعض أو كل المهارات العقليَّة الآتية: جمع المعلومات، تفسير المعلومات، تحديد أوجه الشبه والاختلاف، تحليل وتركيب المنظومات الجغرافيَّة، وتقويم المعلومات، واتخاذ القرارات.

عرَّفها محمد علي (٢٠١٨، ٤٠٢) بأنَّها: الصورة العقليَّة التي يرسمها أفراد عينة البحث عن الأشياء والأحداث التاريخيَّة ذات الخصائص المشتركة.

وفي ضوء العرض السَّابق لتعريف المفاهيم الجغرافيَّة ترى الباحثة أن:

- هناك وجهات نظر متباينة إلى حد ما حول معنى المفهوم؛ ويرجع ذلك التباين إلى تركيز الباحثين عند تعريفهم للمفهوم على إحدى خصائص المفهوم دون غيرها.
- يُوجد اتفاق على ضرورة وجود مجموعة من الخصائص أو السمات المشتركة بين الأشياء أو الأشخاص أو الحقائق لكي يطلق عليها مفهومًا.
- المفهوم فكرة مجردة يكونها الفرد ذهنيًّا للخصائص المشركة لمجموعة من الأشياء أو الأحداث.
- كل مفهوم يرتبط به مصطلح خاص به، ودلالة لفظية تعبر عنه وتميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى.

- المفهوم نوع من التعميم القائم على التجريد للخصائص المشتركة بين عدة أشياء أو مواقف أو ظواهر.
- المفهوم يقوم بعملية التصنيف في ضوء السمات والخصائص المشتركة بين عدة أشياء أو مواقف.
- المفهوم يتكون من جزأين:
- المصطلح: وهو يُمكن أن يكون كلمة أو مجموعة من الكلمات تحمل اسمًا أو رمزًا أو عنوانًا يدلُّ على ظاهرة ما.
- مضمون هذا المصطلح: وهو يعني ما يحتويه هذا المصطلح من علاقات أو خصائص مشتركة يتمّ تجميعها من خلال عملي عقلي يقوم به المتعلم من أجل الوصول إلى تصور عقلي أو رؤية ذهنية على قدر من التجريد والعمومية.
- المفهوم أكثر عمومية وتجريد من الأحداث والمواقف والحقائق.
- المفهوم ليس مجرد الكلمة، بل مضمون الكلمة ودلالتها في ذهن المتعلم ويتمّ تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد ظاهرة معينة.
- أهم صفات المفهوم: التمييز، التعميم، والرمزية.
- ثانيًا: أنواع المفاهيم الجغرافيَّة في مادة الدراسات الاجتماعيَّة.
- نظرًا لأهمية المفاهيم في الدراسات الاجتماعيَّة اتجه عديدٌ من العلماء والباحثين لتحديد أنواع المفاهيم وتصنيفها، وقد اختلف الباحثون في تحديد أنواع المفاهيم في الدراسات الاجتماعيَّة؛ ولعلَّ ذلك يرجع إلى الكمّ الهائل من المفاهيم وإلى فلسفة المصنف، والغاية من وراء عملية التصنيف؛ وبالتَّالي أمكن تصنيف المفاهيم وفقًا لمجموعة من الأسس كما يلي:
- التصنيف الأول: تصنيف المفاهيم على أساس الخصائص الأساسيَّة للمفاهيم:
- ويتمثل هذا التصنيف في الأنواع الآتية: حاتم أبو العزم (٢٠١٣)، جمعة صالح (٢٠٢٠)
- المفاهيم الرابطة **Conjunctive Concepts**
- وهي المفاهيم التي يدمج فيها فكرتان أو شيئان على الأقل؛ ليكون منها مفهومًا واحدًا مثل الجغرافيا وهي علم دراسة الظواهر الطبيعيَّة والبشريَّة الموجودة على سطح الأرض.
- المفاهيم الفاصلة **Disconjunctive Concepts**
- تتكون هذه المفاهيم من عزل الأفكار أو الأشياء أو الجوانب للمفهوم، مثل: مفهوم الإقليم وهو مساحة من الأرض لها خصائص طبيعيَّة وبشريَّة تميزه عما يجاوره من الأراضي.

- المفاهيم العلاقية: **Relational Concepts**
- وهي المفاهيم التي تعبر عن علاقة معينة بين خاصيتين أو أكثر من خصائص المفهوم.
- مثل الطقس الذي يتكون من عدة عناصر تتفاعل فيما بينها، وهي: الحرارة، والضغط، والرياح، والأمطار، والتكاثف.

التصنيف الثاني: تصنيف المفاهيم على أساس درجة تجريدها:

ويتمثل هذا التصنيف في الأنواع الآتية: **Kavouras and Kokla, 2008,63**، أحمد اللقاني، علي الجمل (٢٠٠٣، ٢٨٠)، حنان نصار (٢٠٠٨، ٣٨)، خالد عمران (٢٠١٢، ١٢٢).

- المفاهيم المادية **Concrete Concepts**
- وهي المفاهيم التي يُمكن تنميتها عن طريق الملاحظة والخبرات المباشرة، أو عن طريق استخدام الوسائل التعليميَّة، مثل (جبل – بحيرة – نهر – جزيرة – نجم – غابة).
- المفاهيم المجردة **Abstract Concepts**
- وهي أكثر تجريدًا وصعوبة من المفاهيم الواقعية، وتصل معانيها إلى أبعد من الخبرات أو الملاحظات المباشرة، ومن الأمثلة عليها (العدالة – الحرية – الديمقراطية – التلوث – الطاقة الشمسية).
- التصنيف الثالث: تصنيف المفاهيم على أساس طبيعة الجغرافيا.
- ويتمثل هذا التصنيف في الأنواع الآتية صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥،٦٢)، ماهر الزيادات ومحمد قطاوي (٢٠١٠،١٦٦)، إقبال عبد الصاحب وأشواق جاسم (٢٠١٢، ٣٠).
- مفاهيم الوقت أو الزمان **Time Concepts** وتنقسم إلى نوعين:
- الأول: يعطي الوقت المحدد لشيء ما وتتابع حدث معين أو فترة فاصلة من الوقت مرتبطة بنقطة بداية مثل: العام القادم، الشهر القادم.
- الثاني: مفاهيم الوقت غير الكمي وغير المحدد، ويشير إلى الاستغراق في الوقت مثل عقد من الزمن، فترة زمنية، عصور قديمة.
- وتُعد مفاهيم الوقت من المفاهيم المعقدة وكثيرًا منها غير محدد في طبيعته، بل يحتمل التفسيرات العديدة، مثل: العصور الحديثة منذ زمن بعيد.
- مفاهيم المكان**Space Concepts**
- تتميز هذه المفاهيم بكونها معقدة، ويتمّ تنميتها لدى التلاميذ بصورة بطيئة، وتبدو أكثر صعوبة في إتقان التلاميذ لها، كما أنها أكثر تجريدًا وغير محددة، مثل: خطوط الطول، ودوائر

العرض، خط الاستواء، درجة الحرارة، خط الزوال؛ ونظرًا لأهمية هذه المفاهيم الجغرافيَّة المجردة، لا بدَّ للمعلم من بذل المزيد من الجهد والاستخدام الدائم للكرات الأرضية والخرائط والأطالس؛ لتوضيح هذه المفاهيم.

- المفاهيم الجديدة **New Concepts**
- وتشمل المفاهيم التي ظهرت حديثًا في مجال الدراسات الاجتماعيَّة؛ نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي والتي ينبغي على التلاميذ تعلمها، ومن أمثلتها: (الأقمار الصناعية – الطاقة الذرية – الاستعمار الثقافي – رائد الفضاء – الاستيطان –غزو الفضاء).
- المفاهيم السياسيَّة
- وهي مفاهيم مجردة، مثل: حرب، دولة، حدود سياسية، عاصمة، ميناء وغيرها.

ثالثًا: خصائص المفاهيم الجغرافيَّة:

تُوجد عديدٌ من الخصائص التي يتميز بها المفهوم الجغرافي، والتي توصَّلت إليها دراسة زكريا الشربيني، ويسرية صادق (٢٠٠٠، ٧٠)، وحافظ بطرس (٢٠٠٤، ٣٨) وصلاح الدين محمود (٢٠٠٥، ٦٢)، وأسامة عبد المولا (٢٠١٠، ٧٥)، وخالد عمران (٢٠١٢، ١٢١)، وحمدي حامد (٢٠١٤، ٣٥٥) وهي:

١- درجة التجريد: تختلف المفاهيم من حيث درجة تجريدها فمفاهيم، مثل: (الجبال والهضاب والأنهار) توصف بأنَّها ذات مستوى منخفض من التجريد، أما المفاهيم التي لا يُمكن أن تحدد خصائصها بالإدراك الحسي، مثل (كثافة سكانية وتكامل اقتصادي وضغط جوي) فهي تصنف بأنَّها ذات مستوى عالٍ من التجريد، وتنشأ المفاهيم من خلال تجريد بعض الأحداث الحسية والخصائص المميزة وتصنيفها.

٢- درجة التعقيد: تختلف المفاهيم في عدد الخصائص المطلوبة لتعريفها، وكلما زاد عدد الخصائص زاد درجة تعقيد المفهوم، فمثال جبل يُعتبر مفهومًا بسيطًا؛ لأنه يقوم على عدد محدد من الخصائص (قمة، سطح، قائمة)، ومفهوم ثقافة يُعتبر مفهوم معقد؛ لأنه يُعرف بعددٍ ضخم من الخصائص تتضمن مفاهيم معقدة، مثل (الأفكار –العادات – القوانين).

٣- درجة تركيز الأبعاد: بعض المفاهيم يُمكن أن تشتق معناها من واحد أو اثنين من الخصائص الرئيسة التي تشير للفكرة التي يمثلها المفهوم، بينما البعض الآخر لا يُمكن أن يفهم معناها إلا إذا أخذنا في الاعتبار عددًا من الخصائص التي يتساوى كل منها من حيث أهميتها في تعريف المفهوم.

٤- درجة التمايز أو درجة التنوع: تختلف المفاهيم في عدد الظواهر المتشابهة التي تمثلها؛ أي من حيث عدد الأشياء وصفاتها التي تضمها فئة المفهوم، فمفهوم الجزيرة على سبيل المثال، لا يتصف بالتنوع حيث تأخذ شكلًا واحدًا، ولا تُوجد في اللغة كلمات أخرى تصف أنواعًا مختلفة من الجزر، على العكس من ذلك مفهوم السطح المائي يتصف بدرجة كبيرة من التنوع، لأنَّ لها أشكالًا مختلفة من محيط، وبحر، وخليج، ونهر.

٥- التأثر بالخبرات السابقة: يعتمد تكوين المفاهيم على خبرات المتعلمين السابقة، فالمتعلمون يكونون مفاهيم عن العالم الطبيعي المحيط بهم من خلال خبراتهم السابقة؛ أي أن هذه المفاهيم تكوَّنت لديهم قبل الشروع بتعلمها في المدارس، فمفهوم (الترع، والقناطر) يستطيع متعلم الريف إدراكه بسهولة، بينما يسهل لمتعلم المدينة إدراك مفهوم (الصناعة، ووسائل النقل)

٦- الرمزية: المفاهيم رمزية لدى البشر، فللأرقام أو الرموز الجغرافيَّة مدلولات رمزية تتعدى المعنى البسيط المرتبط عادة بالرمز الحقيقي، فالرمز( ) يمثل بالنسبة للجغرافي عاصمة دولة ما.

٧- القابلية للتصنيف: يُمكن للمفاهيم أن تشكل تنظيمات أفقية وعمودية، ومن الأمثلة على التصنيف الأفقي أن المرتفعات والمنخفضات والهضاب تنتمي إلى التضاريس؛ لأنها تجمع بعض الخصائص المشتركة، ولكنها تختلف في بعض النواحي، فتصنف في مجموعات منفردة نفس المستوى، وينتج التصنيف العمودي من وجود تسلسلات هرمية للمفهوم الواحد.

٨- القابلية للنمو: فالمفاهيم غير ثابتة لدى الأفراد، بل تنمو وتصبح أكثر عمومية وعمقًا بتقدمهم بالسن، فالأطفال الصغار قادرون على إدراك المفاهيم الحسية، ومع التدرج في مرحلة النمو تنمو لديهم المفاهيم المجردة.

رابعًا: مكونات المفهوم الجغرافي:

يتألف المفهوم من عددٍ من المكونات، وهي:

١- **اسم المفهوم:** يقصد به تلك الكلمة أو الرمز الذي يستخدم للإشارة إلى المفهوم.

٢- **الدلالة:** يقصد بها تلك العبارات التي تحدد كل الصفات المميزة للمفهوم، وتحدد كيفية ارتباط هذه الصفات مع بعضها البعض.

صفات المفهوم، وتنقسم إلى:

أ- **الصفات الثابتة:** ويقصد بها تلك الصفات الضرورية لتحديد مفهوم ما وتمييزه.

ب- **الصفات المتغيرة:** ويقصد بها تلك الصفات المشتركة بين بعض المفاهيم، وليس كل أعضاء المفهوم.

٣- **أمثلة المفهوم:** وتنقسم إلى:

أ- **أمثلة موجبة:** ويقصد بها تلك الأعضاء الحقيقية لصنف المفهوم، وتحتوي على الصفات المميزة للمفهوم في علاقاتها المناسبة.

ب- **أمثلة سالبة:** يقصد بها غير الأعضاء الحقيقية لصنف المفهوم، والتي تحتوي أو لا تحتوي على بعض الصفات المميزة للمفهوم، ولكن في علاقات غير مناسبة. (حنان نصار، ٢٠٠٨، ٤١)

خامسًا: خطوات تعليم المفاهيم الجغرافيَّة:

يقصد بعملية تعليم المفهوم أي نشاط يتطلب من الفرد أن يجمع بين شيئين أو حادثين أو أكثر، وهذا النشاط الذي يقوم الفرد من أجل التصنيف يفترض أنَّه يؤدي إلى نمو المفاهيم لدرجة أنَّه عندما تقدم له أشياء جديدة أو مختلفة فإنه يستطيع أن يصنفها تصنيفًا صحيحًا، بحيث يفرق بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة، ويعتبر الفرد قد تعلم المفهوم حينما يقوم بعملية التصنيف للأشياء الجديدة بدرجة مقبولة من الصحة.

وحدد كلٌّ من (علاء زايد، ٢٠٠١، ١٣٧-١٣٨)، (ماهر الزيادات ومحمد قطاوي، ٢٠١٠، ١٧٣) خطوات تعليم المفاهيم الجغرافيَّة في النقاط التالية:

- اختيار معرفة التلاميذ للمفهوم المستهدف لتقدير مدى الحاجة لتعلمه.
- تحديد المفهوم الذي يريد المعلم تعليمه للتلاميذ.
- تحديد المتطلبات اللازمة حتَّى يفهم التلاميذ المفهوم بيُسر.
- توفير فرص كافية للتدريب والممارسة.
- تحديد السمات المميزة أو المنتمية للمفهوم.
- إجراء اختبار قبلي للمتطلبات الأساسيَّة.
- اختيار استراتيجيَّة التعلُّم المناسبة، واختيار الأمثلة واللاأمثلة للمفهوم.
- اختبار مدى تعلم المفاهيم المنشودة.

ويذكر (عارف المنصوري ٢٠١١، ١٠٦) المراحل التي يمرُّ بها تعليم المفاهيم:

المرحلة الأولى: هي مرحلة تشكيل المفهوم: وفيها يكتشف التلميذ السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما، وهي تشكل الصور الذهنية للمفهوم، وهي مرحلة تنتهي بالخبرات العقليَّة، وفيها يستطيع التلميذ استدعاء صورة المفهوم حتَّى في غياب الأمثلة عنه.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة تعلم اسم المفهوم وفيها يتعلم التلميذ أن الاسم المنطوق يمثل صفات المفهوم الذي تمَّ تشكيله في المرحلة الأولى، وفي هذه المرحلة يدرك المتعلم حالة التساوي والصور الذهنية الممثلة للمفهوم؛ وهذا يعني أن يصبح التكافؤ متبادلًا بين اسم المفهوم والصورة الذهنية المصورة لهذا المفهوم؛ أي إن أحدهما يستدعي الآخر.

ويشير (فخرى خضر، ٢٠٠٦، ٣٢٧) إلى أنَّه يُمكن القول إنَّ التلميذ تعلم المفهوم إذا كان قادرًا على أداء المهام الآتية:

- التمييز بين الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم.
- تقديم أمثلة منتمية للمفهوم وتميزه عن غيره من المفاهيم.
- تقديم السمات الأساسيَّة للمفهوم المراد تعلمه.
- صياغة تعريف المفهوم مبينًا بعض سماته الجوهرية.
- تطبيق المفهوم الذي تعلمه في مواقف جديدة.
- إدراك العلاقة بين المفهوم وغيره من المفاهيم الأخرى.

سادسًا: العمليات الذهنية التي تساعد المتعلمين على تعلم المفاهيم:

يتطلب تعلم المفهوم مجموعة من العمليات العقليَّة، مثل: الاستنباط، الاستقراء، التفاعل، التباعد والتي أكَّد عليها صلاح الدين محمود (٢٠٠٥، ٦٣) وهي:

١- الاستنباط: ويعني قدرة المتعلم على الربط والتوليف بين مختلف المعلومات والمعارف الجزئية السابقة، ودمجها في نسق جديد قد يكون مفهومًا أو قانونًا أو تعميمًا، كما يعني قدرة المتعلم على تفكيك المسلمات أو المبادئ إلى جزئيات ورصد العلاقات القائمة بينها.

٢- الاستقراء: يعني قدرة المتعلم على استخراج ما هو مشترك بين العناصر من خصائص تشكل مفهومًا أو قانونًا، وذلك من خلال الأمثلة والملاحظات والأحداث.

٣- التفاعل: وذلك من خلال قدرة المتعلم على خلق تفاعل بين القوانين والمفاهيم، والتوصل لفهم نسق معين. (عمليات صورية، تجريد، تفكير)

المحور الثاني: التَّفكير الإيجابي Positive Thinking

يندرج التَّفكير الإيجابي تحت مظلة علم النفس الإيجابي، من كون الفرد كائنًا يحمل جوانب إيجابيَّة وسلبية في حياته، وأن الخبرات التي يمرُّ بها تشكل شخصيته، ومن خلاله نسعى لفهم الانفعالات الإيجابيَّة، وعلم النفس يهتم بدراسة المشاعر الإيجابيَّة مثل الأمل والسعادة، والرضا ومعرفة كيف يُمكن للفرد اكتساب المهارات التي تسهم في ممارسة المشاعر الإيجابيَّة،

والجوهر الأساسي الذي يقوم عليه علم النفس الإيجابي، فالفرد يولد ولديه العديد من المشاعر الإيجابيَّة والسلبيَّة التي تستثار من خلال المواقف وخبرات الحياة؛ لذا وجب معرفة مصدر هذه الأفكار وتنميتها وتكوينها، وبالتَّالي نمو قدرات عقلية ومهارات اجتماعيَّة تساعد على صقل شخصية الفرد، ويرتبط التَّفكير الإيجابي ارتباطًا وثيقًا بالنجاح في كلِّ مجالات الحياة، والفرد كي يحقق النجاح ويعيش سعيدًا ويحيا حياة متوازنة، يجب أن يغير نمط تفكيره، وأسلوب حياته، ونظرته تجاه نفسه والآخرين، والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب حياته. (ناهدة عبد زيد، وآخرون، ٢٠١٣، ٢٤١)

أولًا: مفهوم التَّفكير الإيجابي:

تعددت أوصاف التَّفكير الإيجابي ومسمياته لدى الباحثين، فلقي هذا الموضوع اهتمامًا كبيرًا من قبلهم

يُعرفه إبراهيم الفقي (٢٠٠٧، ١٠١) بأنَّه أقوى أنواع التَّفكير؛ لأنه لا يتأثر بالمكان والزمان والمؤثرات، بل هو عادة عند الشخص مستمرة في الزمن، وفي هذا النوع من التَّفكير يفكر الإنسان في الحل والبدائل والاحتمالات الإيجابيَّة، حتَّى أصبحت عادة يعيش بها حياته، فالشخص من هذا النوع تكون حياته متزنة وسعيدة وهادئة.

وتُعرف (سارة بكار، ٢٠١٣، ٤٥) التَّفكير الإيجابي بأنَّه: "التفاؤل في الحياة بكل معانيه، والنظر إلى الأشياء الجيدة في الحياة، والبحث عن جوانب الحياة المثيرة، وان كانت ومضة ضوء".

وتُعرفه (منال الخولي،٢٠١٤، ٢٠١) بأنَّه: "قدرة الفرد على التحكم في أفكاره، وانفعالاته وتوجيهها توجيها إيجابيًّا والوعي بذاته، والقدرة على قيادتها، وإدراك الأهداف والأولويات، والسعي إلى تحقيقها مع التمتع بالتفاؤل ومقاومة الأفكار السلبية".

ويُعرف كلٌّ من (يحيى النجار وعبد الرؤوف الطلاع، ٢٠١٥، ٧٨) التَّفكير الإيجابي بأنَّه: الطريقة التي يفكر بها الشخص وينعكس إيجابيًّا على تصرفاته تجاه الأشخاص، والأحداث ويرتقي بالفرد، ويساعده على استثمار عقله، ومشاعره، وسلوكه، واكتشاف قوته الكاملة، ويساعد على تغيير حياته نحو الأفضل، وتوجهه دائمًا نحو استنباط الحلول لأي مشكلة مهما كانت معقدة ومتشابكة العناصر والمؤثرات.

يُعرفه (أحمد الحويج، ٢٠١٧،٩٣) بأنَّه: "سلسة من النشاطات العقليَّة التي يقوم بها الدماغ، والإيجابيَّة هي المحافظة على التوازن السليم في إدراك مختلف المشكلات، وهو أسلوب متكامل

في الحياة يقوم بالتركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلًا من التركيز على السلبيات وحسن الظن، والثقة بالذات، وتبني الأسلوب الأمثل في الحياة".

كما عرفت (حنان محمود، ٢٠١٨، ٢٣٧) التَّفكير الإيجابي بأنَّه: "عملية وجدانية ومعرفيَّة يستطيع الفرد من خلالها التحكم في أفكاره، ومشاعره وتبني أفكار ومشاعر إيجابيَّة تجعله أكثر مرونة وتفاؤلًا وواثقًا في إمكاناته، وقدراته، وأكثر تحكمًا في انفعالاته، وتقبلًا للمسؤولية الشخصيَّة، عند مواجهة مشكلات الحياة؛ ممَّا يساعده على الوصول إلى حلول إيجابيَّة لهذه المشكلات.

وتُعرفه (شيماء فكري، ٢٠١٩، ٩٥) بأنَّه: "القدرة على منح الفرد الشعور بالسعادة والاستمتاع بحياته والإقبال عليها بصورة أفضل، والشعور بالتفاؤل نتيجة لتوقع نتائج إيجابيَّة في مختلف المواقف، ويجعل لديه القدرة على التكيف مع المواقف الصعبة، كما أنَّه يساعده على تحقيق النجاح الدراسي، فالتفكير بطريقة إيجابيَّة يمنح الفرد الثقة في النفس، ويزداد نشاطه وحيويته في التغلب على الضغوط.

كما عرَّفت (منيرة محمد، ٢٠٢٠، ٧٨) التَّفكير الإيجابي بأنَّه: نمط من أنماط التَّفكير يجعل الفرد يكيف عقله على التعامل مع الأفكار والمواقف والمشكلات بصورة سهلة، وبثقة، ومهارة؛ ممَّا ينتج عنه نتائج إيجابيَّة.

فالتفكير الإيجابي عملية ذهنية يتمّ بواسطتها توليد الأفكار وتحليلها لينظم بها العقل خبراته بطريقة جيدة؛ للوصول إلى توقعات وافتراضات وحلول غير مسبوقة، فهو مجموعة من المهارات المكتسبة التي تمكن الإنسان من التغلب على الصعوبات التي تواجهه، فالتفكير الإيجابي يمثل بداية الطريق للنجاح.

وبتميز الأفراد الذين يستخدمون التَّفكير الإيجابي بعددٍ من الخصائص على المستوى العقلي والنفسي والاجتماعي؛ ممَّا يجعلهم أكثر تكيفًا مع أنفسهم وأفكارهم، ومشاعرهم؛ حيث تتضمن الشخصيَّة الإيجابيَّة أربعة وعشرين صفة، أطلق عليها نقاط قوة الشخصية الإيجابيَّة، وهي مشتقة جميعها من ست قيم، الحكمة، والمعرفة، والشجاعة، والحب، والإنسانية، والعدالة، وضبط النفس، والاعتدال، والسمو، واستخدام الإنسان لهذه القيم يجعله يحقق السعادة الحقيقية.

ثانيًا: أبعاد التَّفكير الإيجابيَّة:

يتصف الإيجابيون بمجموعة من الممارسات السلوكيَّة والتي يُمكن توزيعها وفق (١٠) محاور تمثل الخصائص المميزة لمن يتسمون بالإيجابية في التَّفكير والسلوك، وأكَّد (عبد الستار

إبراهيم،٢٠١١، ١٨٩) أن التَّفكير الإيجابي يقوم على عدة أبعاد، وهي ما يتكون منه المفهوم العام للإيجابية، وهذه الأبعاد هي:

١- **التوقعات الإيجابيَّة والتفاؤل:** أي ما يتوقعه الفرد من تحقيق الربح الإيجابي المتفائل في جميع جوانب حياته (الشخصيَّة والاجتماعيَّة والمهنيَّة والصحيَّة).

٢- **الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقليَّة العليا:** أي امتلاك الفرد لمهارات تقوم بتوجيه انتباهه، والاستفادة من الذكريات الماضية، وقدرته على التخيلات الإيجابيَّة التي تكون ذات فائدة وملائمة مع صحته النفسية، وتنمي المعارف التي لديه لتلائم عملية التوافق الاجتماعي والنفسي.

٣- **حبّ التعلُّم والتفتح المعرفي الصحي:** أي ما يُميز الفرد من توجهات إيجابيَّة نحو إمكاناته على التغيير بما فيها اهتمامه بالمعرفة وحبه للعلم والتعلم، ومعرفة كل جديد، ويكون ملائمًا له، ويحقق له صحة نفسية جيدة.

٤- **الشعور العام بالرضا:** أي شعور الفرد برضاه التام عن نفسه وشعوره بسعادة، بتحقيق أهدافه في الحياة، كمستوى معيشته وتعليمه وإنجازها.

٥- **التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين:** أي أن الفرد يتبنى أفكارًا وسلوكيات اجتماعيَّة يدلُّ على فهمه للاختلافات العامة بين الناس، وأنه مطالب بتشجيع هذه الاختلافات، والنظر لها بإيجابية وفكر غير منغلق.

٦- **السماحة والأريحية:** أي أن الفرد يتبنى اعتقادات وتسامح عمَّا مرَّ به من خبرة ماضية، ومصاعب نفسية مرتبطة بهذا الماضي، فالماضي قد انقضى ولا يجب أن يقيد نفسه به.

٧- **الذكاء الوجداني:** أي صفات الفرد الشخصيَّة ومهاراته الاجتماعيَّة والوجدانيَّة، والتي تمكنه من فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم، فيكون قادرًا على توجيه حياته نفسيًّا واجتماعيًّا من منطلق مهاراته التي لديه.

٨- **تقبل غير مشروط للذات:** أي تقبل الفرد لذاته ورضاه عما يملك، وتجنبه التقليل من شأن نفسه أمام الآخرين لكي يحصل على التعاطف من الآخرين ولفت نظرهم، فتقبل الذات يُعد جانبًا عقلانيًّا كبيرًا.

٩- **تقبل المسئولية الشخصيَّة:** أي تحمل الفرد لمسؤوليته الشخصيَّة بدون تردد، فلا يتحجج بضيق الوقت، ويلقي الأعذار على من حوله، فهو من الجانب الإيجابي الذي يُعد نموذجًا جميلًا من النماذج الناجحة التي تساعد غيرها على النجاح، وتحقق لها الفوز ولغيرها.

١٠- **المجازفة الإيجابيَّة:** أي قدرة الفرد العالية ورغبته في الاكتشافات المجهولة، وتقبله الغموض بحبه للاستطلاع، وقدرته على اتخاذ القرار الإيجابي؛ أي تكون مجازفة محسوبة فعَّالة.

ثالثًا: العوامل المؤثرة في التَّفكير الإيجابي:

إنَّ للتفكير العديد من العوامل التي تؤثر فيه وفي تكوينه الإيجابي، فكل ما يشعر به الفرد، ويعتقد فيه وبما يشمله من معارف، تقوم في الأساس على ما يُوجد لديه من أفكار بداخل عقله، فهي تأتي بصورة شعور ولاشعور كما ذكرته (علة، وبوزاد، ٢٠١٦،٢٣٠) ومن أهمها ما يلي:

- نظرته الشمولية وتحركاته بمحيطه بشكل شامل.
- الضبط الداخلي والالتزام بمشاركته في العمل.
- تأثير بناء الدماغ وما يحمله من جينات متوارثة على بناء العقل.
- الوعي والتنبه والممارسات والحث على الاكتشاف.
- تأثير نشأة الفرد الاجتماعيَّة والأسريَّة ومستوى الثقافة في بيئته المحيطة.
- استعمال المهارات الذاتية في تنظيمه الاستراتيجي لأفكاره.
- عندما يمتلك الفرد لمفاهيم ذاتية إيجابيَّة تجعله يميل لأفكار أكثر اختلافًا وتنوعًا لوجهة النظر لدى الآخرين، ويعكسه تبني أفكار غير إيجابيَّة تكون غير مطمئنة ولا آمنة، كما تقل قدرته على تحدي الأفكار.
- يكون لدى الفرد القدرة على أن يستوعب الألفاظ وينظم إدراكه وأفكاره.
- يستغل الفرد الجهد الذي يبذله في التَّفكير الإيجابي بتطوير المهارات الثانويَّة له.

رابعًا: الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين التَّفكير الإيجابي:

على الرغم من أن التَّفكير الإيجابي من أهم طرق التَّفكير في الوقت الحالي، لتغيير الحياة إلى الأفضل، ولكن لا يكفي بمفرده؛ حيث لا بدَّ وأن يقترن بمجموعة من الاستراتيجيات والطرق التي تيسر وتساعد على بلوغ أقصى طرق للتفكير الإيجابي، وأكَّد (أنتونى روبنز، ٢٠٠٦، ١٠) أنَّه من الضروري أن يكون لدى الإنسان بعض الاستراتيجيات لتغيير الطريقة التي يفكر بها، ويشعر بها.

مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/
Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

شكل (١) يُوضح استراتيجيات التَّفكير الإيجابي

ومن خلال الشكل التالي نجد أن هناك عديدًا من استراتيجيات التَّفكير الإيجابيَّة، ومنها:

- **استراتيجيَّة حل المشكلات:**

حيث إنَّ أي مشكلة تصادفنا تؤثر على أفكارنا وتركيزنا، وطاقتنا، وأحاسيسنا حتَّى نتخلص منها، وعندئذ نلاحظ الفرق بين المفكر الإيجابي والسلبي، فنجد الشخص السلبي يفقد التوازن والتفكير، ويركز انتباهه على المشكلة، وعلى أسوأ احتمالاتها فيزداد شعوره السلبي ويتصرف بسلبية؛ ممَّا يؤدي إلى تعقيد المشكلة، أما الشخص الإيجابي فهو يضع انتباهه وتركيزه على تحليل الموقف بطريقة منطقية، وبأحاسيس هادئة، فيتعلم من المشكلة ويعدل في أسلوبه، ثمَّ يتصرف بإيجابية؛ وبالتَّالي يتوصل إلى حل. (إبراهيم الفقي، ٢٠٠٧، ٨٧)

- **استراتيجيَّة المثل الأعلى:**

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة" صدق الله العظيم

حيث تتعلق هذه الاستراتيجيَّة بتبني وجهة نظر ومعتقدات وقيم شخص نعتبره مثلًا أعلى لنا في مجال معين، ثمَّ نتصرف كما لو كان هو متواجد في وقت تحدٍّ ما نواجهه في حياتنا.

أما استراتيجيَّة الشخص الآخر فتساعد هذه الاستراتيجيَّة على رؤية الأمور من وجهة نظر الشخص الآخر؛ فبذلك يصبح هناك مرونة أكبر في التعامل مع التحديات، وتحويلها من سلبيَّة إلى إيجابيَّة.

- **استراتيجيَّة البدائل:**

فالشخص الذي عنده أكثر من بديل، لكي يحل مشكلة واحدة فإنه عرف الطريق إلى القمة، والحقيقة أن عصر السرعة والابتكار والمنافسة الشرسة التي نعيش فيها الآن هو السبب الرئيسي الذي يجعل معظم الناس تشعر بعدم الأمان وبالأمراض النفسية والعضوية المنتشرة بكثرة،

وأشارت جامعة هارفارد الأمريكية أن النجاح يعتمد على المرونة التامة والتحرك السريع ببدائل وأفكار جديدة تجعل الفرد يستفيد من الفرص المتاحة.

- **استراتيجيَّة النمذجة:**

وتفيد هذه الاستراتيجيَّة في إكساب سلوكيات جديدة وفي تقليل أو زيادة بعض السلوكيات الموجودة لدى الفرد، ومن الأنواع الشائعة للنمذجة:

أ- النمذجة الحية؛ حيث يقوم النموذج بالأداء بوجود المتدرب.

ب- النمذجة المصورة؛ حيث يشاهد المتدرب النموذج وهو يقوم بالأداء من خلال وسائل إيضاحية مثل الأفلام.

ج- النمذجة من خلال المشاركة؛ حيث يقوم النموذج بالأداء أمام المتدرب، ويقوم المتدرب بمراقبة النموذج، ثمَّ يقوم بتأدية نفس الأداء بمساعدة النموذج (منال الخولي،٢٠١٤، ٥٥).

- **استراتيجيَّة إعادة التعريف:**

فالشخص الذي يفكر في نفسه أنَّه خجول، كان تعريفه لنفسه هو شعوره بأنَّه أقل من الآخرين؛ ممَّا سبب له الاعتقاد بأنَّه ضعيف، أما عندما تغير التعريف وأصبح الاستماع قوة جعلته يشعر بالرضا عن نفسه فزاد تقديره الذاتي وثقته بنفسه، وذلك تحول التعريف من الضعف إلى القوة. (إبراهيم الفقي، ٢٠٠٧،٨٨)

- **استراتيجيَّة القيادة الذاتية للتفكير**

حيث يمتلك الأفراد العاديون الحرية والقدرة الكاملة في اختيار تفكيرهم؛ ممَّا يسمح للفرد اكتشاف جوانب القوة لديه، واستخدام أساليب وأنشطة تمكنه من التحكم في مسارات تفكيره.

وتُعد هذه الاستراتيجيَّة إحدى الاستراتيجيات التي من خلالها يُمكن التحكم والسيطرة في التَّفكير ويتحدد من خلالها زمن وسرعة ونتيجة عمليات التَّفكير. (يوسف العنزي، ٢٠٠٨، ٤١)

خامسًا: فوائد التَّفكير الإيجابي:

يحقق التَّفكير الإيجابي عديدًا من الفوائد، وذلك كما هو موضح بالشكل التالي:

مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/

شكل رقم (٢) فوائد التَّفكير الإيجابي

- يُقلل الإصابة بالاكتئاب
- يحُد من التوتر، يمنح التلميذ القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة.
- يتيح للفرد فرصة قيمة للتطوير الجاد والمدروس.
- يُقلل من مخاطر التغير
- يفتح باب الاستماع لصوت الفرد والزميل والرئيس والمرؤوس.
- تقبل الأفكار وتقييمها بطريقة إيجابيَّة وعلميَّة.

سادسًا: الجغرافيا وتنمية مهارات التَّفكير الإيجابي :

يُعد التَّفكير الإيجابي أحد أنماط التَّفكير ذات الأهمية، وقد لقى اهتمام العديد من الباحثين والأدبيات التربويَّة، فترى (سهام أحمد، ٢٠١٤، ٢٤٧) أن التَّفكير الإيجابي يُسهم في الحكم على الأمور من خلال الآراء والتصرفات والسلوكيات، وتطوير الأفكار عن الأشياء لتكون مقبولة، والتوقف عن تصور الأمور المخيفة أو الخطيرة (التَّفكير السلبي) والاعتماد على النفس في مواجهة التحديات والمشكلات وتحمل المسؤولية، وتعديل وجهات النظر حول خبرات الماضي.

وأشارت دراسة (وفاء طه، ٢٠١٦، ٨٠) أن التَّفكير الإيجابي يسهم في بناء الخبرات الإيجابيَّة، والإدراك الإيجابي للأحداث، وتزيد الدافعية للقيام بالمهام الصعبة، ويصبح هؤلاء الأفراد أقل عرضة للاضطرابات من غيرهم، وتزيد قدرتهم على تنظيم أنفسهم بشكل إيجابي.

ويوصي (محمد أحمد، ٢٠٠٣، ٢٥٧) أنَّه ينبغي أن يكون للمناهج التعليميَّة ومنها الدراسات الاجتماعيَّة عامة والجغرافيا خاصة دور في تنمية ورعاية التَّفكير الإيجابي لدى التلاميذ، وذلك من خلال تضمينها أهدافا تعليميَّة ترتكز حول هذا النوع من التَّفكير، وإعطاء التلاميذ الخلفية النظريَّة حول الموضوع، ثمَّ التدريب على المهارات الإيجابيَّة من خلال الأنشطة التعليميَّة،

وكذلك مساهمة المعلم في ذلك من خلال مهاراته في توجيه تلاميذه، واستخدام استراتيجيات التعليم الداعمة لتنمية التَّفكير الإيجابي.

وبذلك يُمكن القول إنَّ التَّفكير الإيجابي من أهم أنواع التَّفكير الإنساني الذي ينبغي الاهتمام به في الدراسات الاجتماعيَّة، فهو أداة لها فاعليتها في التعامل مع مشكلات الحياة وتحدياتها.

ومن ثمَّ ترى الباحثة أن مناهج الدراسات الاجتماعيَّة يُمكن أن تسهم في تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي من خلال:

- إضافة أنشطة في صورة مواقف حياتية بموضوعات الدراسات الاجتماعيَّة لتطوير التَّفكير الإيجابي للتلاميذ، وهو ما تمَّ في البحث الحالي من خلال استخدام التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية التَّفكير الإيجابي.
- أن يركز معلم الدراسات الاجتماعيَّة على الأسئلة التي تنمي مهارات التَّفكير الإيجابي (كالتخيل، التوقع الإيجابي، حديث الذات الإيجابي، الضبط الانفعالي، التطوير الإيجابي، اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية الشخصيَّة).
- أن يكون للمعلم دورٌ في الاهتمام بأفكار التلاميذ الإيجابيَّة وتنميتها من خلال الحوار والمناقشة معهم.
- تضمين مناهج الدراسات الاجتماعيَّة أهدافًا تهتم بالتفكير الإيجابي ومهاراته انطلاقًا ممَّا تهدف إليه هذه المادة من تطوير القدرات العقليَّة لدى التلاميذ، وإثارة تفكيرهم، وتدريبهم على التحليل، والمقارنة، والتصنيف وهذا ما أكدته الجمعية الوطنية للدراسات الاجتماعيَّة.
- عرض المعلم لمواقف تاريخية، ونماذج قيادية واجهتها صعوبات وتحديات، استطاعت أن تقف عليها، وتحقق نجاحات باستخدامها للتفكير الإيجابي.

المحور الثالث: استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات

Project - Based Learning Strategy

نادرًا ما يتمّ ربط تعلم الطلبة داخل المدرسة بمشكلات العالم المحيط، وذلك على الرغم من أن شريحة الطلبة تمثل فئة كبيرة في المجتمع، والبيئة المدرسية تُعد مجتمعًا صغيرًا داخل المجتمع الخارجي الكبير، كما أنها ليست بمعزل عن التحديات والمشكلات التي قد يُعاني منها جميع أفراد المجتمع. **(Kravetz,2017,59)**

ولقد تعددت الكتابات التربويَّة والدراسات السابقة التي عنيت بتعريف التعلُّم القائم على المشروعات، ولاحظت الباحثة تنوعًا في وصف التعلُّم القائم على المشروعات في تعريفاته

الواردة في تلك الكتابات والدراسات السابقة؛ حيث اختلفت في تحديد ماهيته ما بين مدخل، أو أسلوب، أو منهج أو أنموذج، أو استراتيجيَّة، وفيما يلي توضيح ذلك

التعلُّم القائم على المشروعات **Project - Based Learning** يعتمد _ على نحو كبير _على نظريات التعلُّم الحديثة ويفعلها؛ لأنه يشغل المتعلمين في استقصاء المشكلات الملحة في نطاق سياقهم الاجتماعي، والتي تصل إلى ذروتها في النتاجات الفعلية.

وقد عرَّفه علوى عبد الله (٢٠١٠، ٢٢) بأنَّه أحد أساليب التعلُّم النشط **" Active Learning "** الذي يمارس فيه المتعلم أنشطة وأعمالًا تتطلب التَّفكير والتأمل، ويعمل على تحويله من متعلم سلبي يستقبل فقط ما يقدمه إلى متعلم نشط يتمركز التعلُّم والتدريس حوله، ولا يقتصر استخدام التعلُّم القائم على المشروعات على مادة دراسية دون أخرى؛ حيث يُمكن استخدامه لتدريس معظم المواد الدراسية التي يغلب عليها الجانب التطبيقي كمهارة؛ حيث يؤدي المتعلم فيه سلسلة من المناشط حسب ميوله واتجاهاته برغبة وحماس بغرض تحقيق أهداف محدودة في محيطه الاجتماعي.

والمشروع من وجهة نظر الباحثة هو مجموعة الأنشطة التي يقوم بها تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي لأداء مهمات تعليميَّة بشكل فردي أو مجموعات؛ من أجل تحقيق أهداف محددة. ويمكن القول إنَّ تسمية هذه الطريقة بالمشروعات؛ لأنَّ التلاميذ يقومون باختيار مشروعاتهم بأنفسهم وتحت إشراف المعلم.

ويُعرف (زياد بركات، ٢٠١٣،٢٣) المشروع بأنَّه: هو مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الطلبة بشكل فردي أو مجموعات؛ من أجل تحقيق أهداف محددة، وتكون على صورة منتج.

أيضًا نموذج التعليم والتعلم الذي يركز على التعلُّم المتمحور حول المتعلم عن طريق إجراء مجموعات تعاونية لمشاريع تعليميَّة، وهي طريقة تسمح للمتعلم بشكل مستقل أو عبر العمل في مجموعات صغيرة ببناء التعلُّم الخاص به (أمل نصر،٢٠١٣،١٣)

وقد عرَّف معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة (حسن شحاتة، زينب النجار، ٢٠٠٣،١١٨) طريقة المشروع بأنَّها: طريقة للتعلم يقوم فيها التلاميذ أفرادًا أو في جماعات بجمع معلومات خاصة بمشكلة ما، وربط هذه المعلومات، واستكمال بقية الخطوات الخاصة بحل المشكلة، ويقوم المعلم بتقديم المساعدة عند الضرورة؛ ولهذا فقد اتفقت جميع التعريفات على أنَّه (نشاط عملي مخطط له ذو قيمة تربويَّة، والتلميذ هو المحور الأساسي في التنفيذ، وهو نشاط اجتماعي يتمّ في

مجموعات صغيرة)، لكنهم اختلفوا في دور مشاركة المعلم فيه، ومدى استخدامه لوسائل وأدوات عملية محسوسة.

وقد عرف المشروع بأنَّه نشاط عملي دال، ذو قيمة تربويَّة يسعى إلى تحقيق هدف دقيق أو أكثر، وهو يتطلب إجراء جملة من البحوث، وقدرة على حل المشكلات، ويستدعى في أغلب الأحيان استعمال وسائل وأدوات محسوسة. ويستوجب مثل هذا النشاط تخطيطًا وتنفيذًا يشارك فيه كلٌّ من المعلم والمتعلم في سياق واقعي حقيقي (**Share ,Roger,2007,207**)

وعرفت استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات اصطلاحًا بأنَّها:

- إحدى الاستراتيجيات التعليميَّة التي يقوم فيها الطلبة بالتعلم من خلال تنفيذ مشروع استقصائي موجه لحل مشكلة معقدة من مشكلات المجتمع، وذلك اعتمادًا على أن بناء المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات يتمّ من خلال تطبيق المعرفة في العالم الحقيقي. **(Sohmen,2016,37)**
- استراتيجيَّة تعليميَّة بنَّاءة تدعم عملية تعلم الطلبة من خلال العمل الجماعي والتفاعل أثناء تنفيذ المشاريع الصفية التي تسهم في حل مشكلات العالم الحقيقي المرتبطة باهتماماتهم واحتياجاتهم الشخصيَّة، من خلال تكاملية المعرفة بين المعلمين وأفراد المجتمع في تقديم التغذية الراجعة والدعم للمتعلمين لمساعدتهم في عملية التعلُّم وتطبيق المحتوى العلمي **(Torres&Rodrigues,2017,59)**

"استراتيجيَّة تدريس تتمحور حول المتعلم وتشركه في ممارسة الاستقصاء عن حلول لمشكلات قضايا العالم الحقيقي بشكل مستقل أو عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة، تعمل في مشروع علمي لإنتاج أو تطوير منتجات أو عروض توضيحية، توضح قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في الحياة العامة" **(Hwangetal.,2017,139)**.

- نهج يُمكن الطلبة من تطوير المهارات المعرفيَّة والاجتماعيَّة والعاطفيَّة (كفاءات القرن الحادي والعشرين اللازمة للنجاح في الكلية والمهن المختلفة **(Quitnt& Condliffe,2018,1)**.
- "استراتيجيَّة تعلم تقوم على فكرة توزيع الأدوار في إطار من العمل التعاوني، يبني المتعلم خلالها معرفته بنفسه وبمساعدة معلمه وأقرانه والبحث في المصادر المختلفة وممارسة التجارب العملية؛ للوصول إلى معالجة مشكلات حقيقية في العالم الحقيقي"**(Guo et al.,2020,13)**.

ومن التعريفات السابقة، أمكن استنتاج خصائص التعلُّم القائم على المشروعات الآتية:

- يهدف تطبيق المعرفة.
- يشرك الطلبة في حل مشكلة حقيقية.
- يتمّ من خلال ممارسة الاستقصاء العلمي.
- الطلبة هم محور العملية التعليميَّة.
- يتمّ من خلاله التعاون بين الطلبة.

- نشأة استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات:

يعود الفضل في تأسيس جذور التعلُّم القائم على إلى المشروعات إلى عالم النفس الأمريكي "جون ديوي" الذي أسَّس فكرة الفصل الدراسي المتمحورة حول المتعلم، والتي طورها لاحقًا تلميذه "وليام هيرد كيلباتريك" في صورة استراتيجيَّة تعليميَّة تربط الخبرات السابقة للمتعلم بالمعرفة الحالية للمتعلم، وفي أوائل القرن التاسع عشر بدأ النظام التعليمي في المدارس الثانويَّة في الولايات المتحدة الأمريكية في استخدام التعلُّم القائم على المشروعات كاستراتيجيَّة تدريسية لتعليم مختلف المواد الدراسية المختلفة.

(Baysura et al.,2016,17.,kies,2018,5)

وذلك حينما نشر كيلباتريك هذه الاستراتيجيَّة لأول في سجل كلية المعلمين في جامعة كولومبيا في سبتمبر عام ١٩١٨ م، وهي ذات الجامعة التي تعلم فيها كيلباتريك فلسفة "التعلُّم عن طريق العمل على يد معلمه جون ديوي"، والتي على أساسها التعلُّم القائم على المشروعات.

- **أهداف استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات:**

يهدف استخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في التعليم إلى:

١- زيادة الدافعية: تقدم استراتيجيَّة التعلُّم على المشروعات على العديد من الفرص لزيادة دافعية المتعلمين؛ حيث يمتلك الطلاب الأسئلة، ويقضون وقتًا للإجابة عنها خارج المدرسة؛ ومن ثمَّ فهو يعتمد على رغبات وتساؤلات التلاميذ.

٢- زيادة التحصيل: يمارس التلاميذ مستويات عليا في التَّفكير من خلال توظيف موجه للحقائق الأكاديمية؛ من أجل إنتاج حلول، وتفسيرات، واستنتاجات، وإصدار أحكام.

٣- زيادة الاستقلالية المعرفيَّة: يصبح التلاميذ مسؤولين أكثر عن تعلمهم، وصقل مهاراتهم في الحصول على المعرفة دون الاعتماد على المعلم كمصدر رئيس لهم، فتتطور عادات ذهنية تساعد المتعلم ليمتلك استقلالية معرفية تهيئه ليصبح متعلمًا في فترات حياته كلها.

٤- تفعيل المنحنى التكاملي: يساعد المعلم على الربط التكاملي بين المواد الدراسية المختلفة، ومساعدته على الربط التكاملي بين الحياة الواقعية والمادة الأكاديمية.

٥- تنويع التقويم: تعطى المشروعات فكرة أوضح عن قدرات التلاميذ المعلِّمين الذين يطبقون طريقة التعلُّم القائم على المشروعات؛ حيث يتعرفون على الكثير حول تلاميذهم أكثر ممَّا تقدمه لهم اختبارات الورقة والقلم، ويتفاجئون من تميز المشروعات التي تقدم لهم من بعض التلاميذ ضعيف المستوى في الاختبارات التحصيلية، أو المشاركة الصفية، بينما يجدون أن بعض المتفوقين في الاختبارات يقدمون مشروعات متواضعة، إنك باتباع وسائل متنوعة في التقييم تقدم تقييمًا شاملًا عن التلميذ، وتميز المتفوقين في القدرات المختلفة وليس في التحصيل فقط.

٦- المتعلم معلم للآخرين: عندما يعرض الطالب مشروعه أمام الفصل فإنه يصبح معلمًا صغيرًا يشرح فكرته، ويبين الخطوات التي مرَّ بها والصعوبات التي واجهها، والأشياء الجديدة التي تعلمها ويجب على استفسارات زملائه، وبهذا تزيد ثقته بنفسه وثقة زملائه به. كذلك عندما يشرح التلميذ مشروعه أمام زملائه من الطلاب غير المنتبهين، أو يتكلمون فيما بينهم، بهذا الوعي تتعدل العديد من السلوكيات الخاطئة لدى التلاميذ، كما أنها فرصة للمعلم أيضًا لتدريب تلاميذه على احترام زميلهم الذي عرض مشروعه، وإبداء الترحيب بأفكاره وإنتاجه، والتدريب على آداب الإصغاء، وتقبل الآخرين. (سعيدي وسليمان والبلوشي، ٢٠٠٩، ١٠٠)

٧- تبديد القلق: التلميذ الذي يخاف من الخطأ عندما يركب جملة كإجابة عن سؤال المعلم، يجد مقدارًا أكبر من الحرية في المشروع وبنسبة قلق أقل.

٨- تعلم مهارات النجاح في القرن الحادي والعشرين، مثل: حل المشكلات والتفكير الناقد، والتعاون والإدارة الذاتية من أجل النجاح وفقًا لمعايير العمل والمجتمع. **(Viro et al.,2020,16)**

- **عوامل نجاح استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات**

Sucses Factors of Project –based Learning Strategy:

يتوقف التغلب على أبرز التحديات التي تواجه استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات عندما **(Tan&Chapman,2016,39)**

١- يتمّ استخدامها في محاولة إيجاد حلول لمشكلة أو قضية تشغل الرأي العام، وتمس حياة الطلبة بشكل مباشر، وتتوافق مع وحدة دراسية في المنهج الدراسي، حتَّى يتكون لديهم الانجذاب نحو أهمية المشروع؛ وبالتَّالي قبوله باعتباره تحديًا جديدًا.

٢- يتمّ استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب التعليميَّة، حتَّى تلائم الذكاءات أنماط التعلُّم المختلفة (اللغوي، المنطقي، التفاعلي، الذاتي، الموسيقي، البصري، الطبيعي).

٣- يكون المناخ التعليمي السائد أثناء تنفيذ المشروع مناخًا ديمقراطيًّا يعطى للمتعلم مساحة كبيرة للمشروع، وكلما زادت تلك المساحة زادت رغبة الطلبة في التعلُّم مع مراعاة تقديم التغذية الراجعة للطلبة بشكل دوري **(Cunningham,2016,23)**

٤- يدعم المعلم تعلم الطلبة ويحفزهم ويوجههم بشكل فعَّال ومستمر خلال تنفيذ المشروع؛ وبالتَّالي تحيق النمو المعرفي **(Menzies etal.,2016,63)**

٥- يدعم المتعلم الفصول الدراسية بمنصات التعلُّم الإلكترونية المعاصرة، التي تزيد من انخراط الطلبة في التعلُّم مثل منصة "بادلت" **(Banks, 2017,20)**.

٦- يتمّ إيضاح المعلومات بشكل مجزأ أثناء ممارسة الأنشطة التعليميَّة داخل الصَّف وخارجه وليست دفعة واحدة **(Mughrabi, 2001,29)**.

٧- يستخدم المعلم تقنية "بانوراما" التي أنشأها "إليوت أرونسون" في أوائل السبعينيات لتنظيم التعلُّم التعاوني القائم على الاستقصاء، ومكافحة فعل التسكع الاجتماعي بين الطلبة؛ حيث تعتمد هذه التقنية على تقسيم الطلبة إلى مجموعات وفقًا لتقارب الميول والاهتمامات، ويتمّ إعطاء كل مجموعة جزءًا مختلفًا من النشاط وفقًا لتلك الميول، ويطلب من كل متعلم في المجموعة أن يكون مسؤولًا عن تعليم أقرانه الاهتمام الذي يجيده، وتقوم المجموعات الأخرى بتبادل تعليم اهتماماتهم وميولهم مع باقي المجموعات، وهكذا ينشغل كل فرد في المجموعة بالمسؤولية تجاه الآخرين. **(DeGone,2021,12)**

- نظريات التعلُّم القائم على المشروعات:

تعتمد فلسفة استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات على النظريات الآتية:

أ- نظريَّة جاردنر للذكاءات المتعددة:

اعتمدت هذه النظريَّة على اهتمامات وميول التلاميذ، ونوعية الذكاء الذي يمتلكه كل تلميذ، ومن خلال إعادة تشكيل المجموعات الذي يتمّ بشكل مستمر، وتعليم التلاميذ لبعضهم البعض أثناء معالجة المشكلات والتحديات الحقيقة، يكتسب التلاميذ ميول واهتمامات جديدة تضيف ذكاء آخر

لما كان يملكه مسبقًا كالذكاء اللغوي، أو المنطقي، أو الذكاء الموسيقي. **Hira (&Anderson,2021,96)**

ب- النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة:

نشأت هذه النظريَّة من أفكار عالم النفس الروسي فيجوتسكى، والتي نصَّت على أن المعرفة هي نتاج البناء الاجتماعي من خلال تفاعل المتعلم مع بيئته الاجتماعيَّة التي تضم الأفراد المحيطين به، الذين يتأثر بهم ويؤثر فيهم، ومنهم المعلم والأقران وجميع الأفراد الذين يتعامل معهم التلميذ بصورة مباشرة أثناء ممارسة نشاط يشكل موقفه واتجاهاته نحو مشكلات العالم الحقيقي، ويركز هذا بشكل أكبر على ممارسة المعرفة في إنتاج منتج نهائي يحل المشكلة المطروحة؛ ممَّا يتيح الفرصة للتلاميذ للعمل بشكل مستقل فردي، وبشكل تعاوني. **(Murphy,2022,164)**

ومن العرض السَّابق أمكن ملاحظة أن فلسفة التعلُّم القائم على المشروعات تقوم على أن:

١. يتمّ التعلُّم من خلال العمل.
٢. يصبح المتعلم محور الاهتمام في العملية التعليميَّة.
٣. تصبح المدرسة جزءًا لا يتجزأ من المجتمع المحلي.
٤. يربط المعلم بين جوانب التعلُّم النظريَّة والتطبيقيَّة، لتأهيل التلاميذ علميًّا وعمليًّا ووجدانيًّا؛ من أجل النجاح في الحياة المهنيَّة فيما بعد.

- مميزات استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات

تهتم استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في المقام الأول بميول المتعلم واهتماماته، كغيرها من استراتيجيات الاستقصاء الأخرى، ولكن أهم ما تمتاز به هذه الاستراتيجيَّة عن غيرها، أنَّه يُمكن من خلالها دمج استخدام عديد من الطرائق والأساليب التعليميَّة، والتي منها على سبيل المثال لا الحصر: الوسائط المتعددة، العصف الذهني، البانوراما، الصَّف المقلوب، التعاقد، ورقة الدقيقة الواحدة، الزيارات الميدانية، التجريب العملي، والعروض العملية، التلخيص.

وفيما يلي أهم مميزات تلك الاستراتيجيَّة:

١- تتناسب مع معايير العلوم للجيل القادم "**NGSS**" التي تحث على الاهتمام بمهام الأداء لتعليم أكثر واقعية للقرن الحادي والعشرين. **(Wekesa&Onguanya,2016,25)**

٢- تتيح بيئة تعليميَّة مبتكرة قائمة على سياق تعليمي متكامل من المعرفة العلميَّة والأنشطة التعليميَّة والمواقف؛ ممَّا يُعزز قدرة التلميذ على التعامل مع متطلبات القرن الحادي والعشرين للتعليم وعالم الأعمال أثناء فترة دراستهم وبعد تخرجهم **(Menzies et al.,2016,59)**

٣- تمنح الفرصة للتلاميذ للتعامل الخارجي مع المجتمع خارج نطاق المدرسة والأسرة، ومن خلال هذا التعامل الخارجي مع أفراد المجتمع، يُمكن تقييم المستوى المعرفي للتلاميذ، وتقييم مدى تحملهم للمسؤولية وتقييم مستوى المهارات التعاونية بين أفراد المجموعة الواحدة وبين المجموعات وبعضها البعض؛ ممَّا يساعد المعلم في التعرُّف على المستويات الفعلية للتلاميذ. **(Vasiliauskienenetal.,2020,144)**

مراحل استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا:

تشجع المشاريع التعليميَّة جيدة التخطيط والتصميم الطلبة في مجال الدراسات الاجتماعيَّة عامة والجغرافيا خاصة على عملية البحث والتأمل، والاستفسار النشط والارتقاء بالتفكير، ويتمّ تنفيذ التعلُّم القائم على المشروعات الجيد وفق مراحل يُمكن تحديدها في:

١- طرح مقدمة الدخول للمشروع: كل مشروع يبدأ بطرح مقدمة للمشكلة المحددة المطروحة للاستقصاء، ويُمكن أن تتخذ هذه المقدمة أشكالًا متعددة، حيث توفر هذه المقدمة معلومات أساسية للطلاب عن طبيعة المشكلة وأصلها ونطاقها والحل المطلوب، وأيضًا توجه الدعوة للطلاب للمشاركة في المشروع **(Boss,2015,11)**

وقد اقترح **(Munawaroh et al.,2020,376)** إنشاء وثيقة تعاقد بدء المشروع في صورة عقد تصاغ بنوده بالتشاور بين المعلم والطلاب، بحيث تنصُّ على تحديد مهام كل من المعلم والطلاب، وطرق الثواب والعقاب الملائمة للتصرفات المتوقع حدوثها في المواقف التعليميَّة المختلفة، والوقت الزمني اللازم لإتمام كل مرحلة من مراحل تنفيذ المشروع، ويقوم كل من الطلاب والمعلم بالتوقيع بأسمائهم عليها واحتفاظهم بنسخة من هذا التعاقد، حتَّى يكونوا ملتزمين بتنفيذ بنود هذا التعاقد في المواقف التعليميَّة المختلفة؛ وذلك لزيادة جدّية الطلاب أثناء التعلُّم خاصة في حالة ممارسة التعلُّم القائم على المشروعات لأول مرة.

وتضيف الباحثة أنَّه يُمكن من خلال هذا التعاقد الاتفاق على الأداءات المهارية أو الهوايات التي يشعر الطلاب أنهم في حاجة إلى تعلمها، سواء من أجل التمكن من تنفيذ المشروع على أكمل وجه، أو من أجل حبّ التعلُّم مثل تعلم تصميم الجرافيك على سبيل المثال.

٢- تحديد أدوات المشروع: وأدوات المشروع هي مستودع من القوالب للأفكار المطروحة على شبكة الإنترنت، وكل شيء يُمكن استخدامه لمساعدة الطلاب على تخطيط وتنفيذ التعلُّم القائم على المشروعات، كالكتب وشرائط الفيديو، وبطاقات تدوين الملاحظات.

٣- تقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة: يقوم المعلم بتشكيل مجموعات صغيرة من الطلاب أثناء بدء كل مشروع جديد، ويقرر الطلاب فيما بينهم ما هي المهام التي يتعين إنجازها؟

٤- إجراء البحوث: يتمّ إعطاء الطلاب الوقت الزمني المناسب للبحث في المشكلة المطروحة باستخدام المصادر المعرفيَّة التي قد يراها الطلاب مناسبة لهم، كالمكتبة، وشبكة الإنترنت، وسؤال الخبراء.

٥- تنفيذ المشروع: في هذه المرحلة يقوم الطلاب بممارسة التعلُّم الفعلي من خلال تنفيذ المشروع، ويتمّ ذلك أثناء تفاعل الطلاب مع أعضاء المجتمع الخارجي، وأثناء العمل داخل المعمل المدرسي، مع مراعاة إعطاء الطلاب الوقت الكافي للعمل في المعمل المدرسي لإجراء تجارب المشروع والتوصُّل للنتائج النهائية.

ثمَّ يطلب المعلم بعد ذلك من كل مجموعة أن تعرض النتائج التي توصَّلت إليها أمام المجموعات الأخرى، ثمَّ يتفق المعلم مع كافة المجموعات لتحديد موعد لإنشاء معرض مدرسي يقوم فيه الطلاب بعرض ملخص قصير لنتائج المشروع التي قاموا به، ويحضره باقي أفراد المدرسة من طلاب ومعلمين وأعضاء الإدارة وأعضاء المجتمع الخارجي من الأسرة، والأصدقاء، والأفراد ذوي الصلة بموضوع التعلُّم، ومشكلة المشروع، ثمَّ بعد ذلك يتكلف الطلاب بإنشاء مدونة إلكترونية لعرض نتائج المشروع على فئة أكبر من أفراد المجتمع **Jalinus et al.,2020,92)**.

٦- مرحلة تقويم التعلُّم: إذا كانت طريقة المحاضرة تعتمد على نتائج التقييم النهائي الذي يستخدم الاختبارات الورقية والشفهية لقياس نتائج تقدم الطلاب من أجل ترتيبهم حسب درجات الإجابة عن تلك الاختبارات، وهي تتمّ غالبًا في نهاية كل فصل دراسي، فإنَّ استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات تعتمد جنبًا إلى جنب مع التقييم النهائي على التقييم التكويني.

حيث تعتمد فلسفة التقييم التكويني على إظهار كيفية استخدام الطلاب لمعرفتهم ومهاراتهم في المواقف والأحداث المختلفة، بدلًا من الكشف عن المعرفة التي اكتسبوها من خلال الحفظ، ويتمّ ذلك من خلال متابعة أعمالهم وجهودهم وإنجازاتهم المحفوظة في ملف خاص بهم (البورتفوليو) **(Spector,2014,729)**

والذي يضم إنشاء مقال، أو ورقة بحثية، أو عرض شفهي، أو مناظرة، أو عرض نموذج، وفي هذا النوع من التقييم من أجل التعلُّم يتمّ تقييم الطلاب باستخدام بطاقات ملاحظات الأداء، وإعطاء الدرجات وفقًا لمعيار تقييم يحدده المعلم مسبقًا (الروبرك)، والذي من خلاله يستطيع المعلم تحديد مستوى تقدمهم أثناء عملية التعلُّم؛ وبالتَّالي توجيه تعليقات ذات مغزى يُمكن أن تكون مفيدة في زيادة فهم الطلاب للمحتوى العلمي.**(Akpan et al.,2023,107)**

وتوجد العديدٌ من الدراسات والأبحاث التي أكدت فاعلية استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في المراحل التعليميَّة المختلفة، منها دراسة (زياد سعيد بركات، ٢٠١٣)، ودراسة (هاشمية عبد المجيد، ٢٠١٤)، ودراسة (أحلام إبراهيم، ٢٠١٥)، ودراسة (دعاء إبراهيم، ٢٠١٧)، ودراسة (أمل عوض ٢٠١٧)، ودراسة (إنتصار المطوع، ٢٠١٨)، ودراسة (محمد عودة، ٢٠١٨)، ودراسة سحر عبده، ٢٠١٩) ودراسة (ندى صالح، ٢٠٢٠) ودراسة **(BLAND,L.,R.2020)** ودراسة**(BMukembo et al.,2020)**، ودراسة **(Setiawan & Suwondo ,2021)** ودراسة (شعاع علي، ٢٠٢١) وأوضحت جميع الدراسات بضرورة استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في القرن الحادي والعشرين لما له من أهمية في الممارسة العملية للمحتوى العلمي بصفة عامة وتدريس الجغرافيا بصفة خاصة، وتنمية تعلم التلاميذ بشكل أفضل مقارنة بالتعلم بطريقة المحاضرة، وتطوير مهارات التلاميذ على المستوى الفردي والجماعي.

إجراءات البحث وأدواته:

أولًا: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهجين التاليين:

المنهج الوصفي التحليلي: في إعداد الإطار النظري المتعلق باستراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات والمفاهيم الجغرافيَّة والتفكير الإيجابي، وبناء أدوات البحث.

المنهج شبه التجريبي: حيث تمَّ التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار المفاهيم الجغرافيَّة – اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي) على عينة البحث قبل إجراء التجربة، ثمَّ قسمت العينة إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية درست وحدة (الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة) باستخدام التعلُّم القائم على المشروعات، بينما درست المجموعة الضَّابطة بالطريقة المعتادة، ثمَّ تطبيق الأدوات بعديًّا على المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة.

ثانيًا: متغيرات البحث:

١- المتغير المستقل: وهو التعلُّم القائم على المشروعات في مقابل الاستراتيجيَّة المعتادة.

٢- المتغيرات التابعة: وتشتمل على المتغيرات: المفاهيم الجغرافيَّة – مهارات التَّفكير الإيجابي؛ حيث قامت الباحثة بقياس أثر المتغير المستقل (التعلُّم القائم على المشروعات) على المتغيرين التابعين (المفاهيم الجغرافيَّة– مهارات التَّفكير الإيجابي) لدى المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة.

ثالثًا: مجتمع البحث:

تَكوَّن مجتمع البحث من كل تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي، وهؤلاء التلاميذ من نفس البيئة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة.

رابعًا: عينة البحث:

تكوَّنت عينة البحث من:

أ- العينة الاستطلاعية:

تكوَّنت عينة البحث الاستطلاعية من بعض تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي، وعددهم (٢٧) تلميذًا عام (٢٠٢٣م) وهم من غير عينة البحث الأساسيَّة؛ وذلك لحساب الخصائص السيكومتريَّة لأدوات البحث.

ب- العينة الأساسيَّة:

تكوَّنت عينة البحث الأساسيَّة من فصلين من فصول الصَّف السَّادس الابتدائي بمدرسة منية بني منصور الابتدائيَّة، وعددهم (٧٠) تلميذًا وتلميذة، وتمَّ اختيار أحد الفصول (٦/ ١) ليمثل المجموعة التجريبيَّة (٣٥) تلميذًا وتلميذة درسوا باستخدام التعلُّم القائم على المشروعات، والفصل الآخر (٦/ ٢) يمثل المجموعة الضَّابطة (٣٥) تلميذًا وتلميذة درسوا نفس الوحدات بالطريقة المعتادة.

خامسًا: معالجة المحتوى الدراسي من خلال التعلُّم القائم على المشروعات.

تمَّ تدريس وحدة الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة في وطننا العربي في ضوء الجدول الزمني ووفق الخطة الشاملة لمنهج الصَّف السَّادس الابتدائي وفق استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات للمجموعة التجريبيَّة وبالطريقة المعتادة للمجموعة الضَّابطة، وقد أظهر تلاميذ المجموعة التجريبيَّة استجابات ايجابية، وتنوعت آراءَهم في الأنشطة وشاركوا في المناقشات المتعلقة بالأنشطة إلى أن تمَّ الانتهاء من تدريس الوحدة في الموعد المحدد لكلتا المجموعتين.

سادسًا: إعداد مواد وأدوات البحث:

وتمثَّلت في الخطوات التالية:

أ- إعداد قائمة المفاهيم الجغرافيَّة التي يُمكن تنميتها من خلال مناهج الدراسات الاجتماعيَّة بالمرحلة الابتدائيَّة:

تمَّ إعداد قائمة بالمفاهيم الجغرافيَّة المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعيَّة للصف السَّادس الابتدائي، وذلك من خلال الخطوات التالية:

الهدف من القائمة:

استهدفت القائمة تحديد مجموعة من المفاهيم الجغرافيَّة لمقرر الدراسات الاجتماعيَّة للصف السَّادس الابتدائي في وحدة الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة.

مصادر اشتقاق القائمة

تمَّ اشتقاق قائمة المفاهيم الجغرافيَّة من خلال الرجوع إلى المصادر التالية:

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالمفاهيم الجغرافيَّة وأساليب تنميتها.
- الاطلاع على أدبيات طرق تدريس الجغرافيا والدراسات الاجتماعيَّة.
- أهداف مادة الدراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الابتدائيَّة.
- تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعيَّة للصف السَّادس الابتدائي؛ وذلك للتعرُّف على المفاهيم الجغرافيَّة المتضمنة فيه.

١) وصف القائمة والتحقق من صدقها.

تكوَّنت قائمة المفاهيم الجغرافيَّة من (٢٨) مفهومًا وبعد الانتهاء من إعدادها في صورتها الأوَّلية، تمَّ عرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعيَّة ملحق (١) ؛ وذلك لقياس صدق القائمة وإبداء آرائهم والاستفادة بخبراتهم في التعديل بالحذف أو الإضافة.

٢) إعداد القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء الخطوات السابقة تمَّ إجراء التعديلات المقترحة من قبل السَّادة المحكّمين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعيَّة؛ وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية ـ ملحق (٢)*.

ب- إعداد قائمة بمهارات التَّفكير الإيجابي المرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعيَّة:

قامت الباحثة ببناء قائمة مهارات التَّفكير الإيجابي في الدراسات الاجتماعيَّة والمناسب تنميتها لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، وقد مرَّت عملية بناء هذه القائمة بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من بناء القائمة:

هدفت القائمة تحديد مهارات التَّفكير الإيجابي الرئيسية والفرعية التي يُمكن تنميتها من خلال استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات بمناهج الدراسات الاجتماعيَّة للمرحلة الابتدائيَّة، واستخدامها في بناء اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي في مادة الدراسات الاجتماعيَّة؛ وذلك بغرض التعرُّف على مدى توافر مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.

- تحديد مصادر اشتقاق القائمة

استندت الباحثة في بناء القائمة واشتقاق مهارات التَّفكير الإيجابي في الدراسات الاجتماعيَّة والمناسب تنميتها لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة إلى:

- الإطار النظري للبحث الذي استند إلى مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بمهارات التَّفكير الإيجابي المرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعيَّة، وما توصَّلت إليه من نتائج.
- الاطلاع على مجموعة من الكتب والمراجع والدوريات (العربية والأجنبية) المتخصصة في التَّفكير الإيجابي ومهاراته، ومداخل تضمينها في المناهج الدراسية.

*ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين على ادوات ومواد البحث .

*ملحق ٢ قائمة المفاهيم الجغرافية فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائى

- مراجعة أهداف تعليم مادة الدراسات الاجتماعيَّة، ومن بينها تلك التي حددتها وزارة التربية والتعليم.
- الاطلاع على مجموعة من البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت طبيعة وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

- إعداد القائمة الأوَّلية

- تمَّ إعداد قائمة أوَّلية بمهارات التَّفكير الإيجابي اللازمة والمناسب لتلاميذ المرحلة الإعداديَّة؛ حيث اشتملت على (٥) مهارات، وهي: التوقعات الإيجابيَّة لسياحة مستدامة، التفتح المعرفي لتنمية التعدين والصناعة، الشعور بالرضا عن الموارد الطبيعيَّة

والأنشطة الاقتصاديَّة، المرونة الفكريَّة والجغرافيَّة والتنمية الزراعيَّة، التقبل الإيجابي لمشروعات التنمية السمكيَّة المستدامة.

- ضبط القائمة الأوَّلية:

تمَّ عرض القائمة الأوَّلية على مجموعة من السَّادة المحكّمين المتخصصين في طرق تدريس الدراسات الاجتماعيَّة وموجهي الدراسات الاجتماعيَّة ومعلميها؛ وذلك بهدف التحقق من الدقة اللغويَّة والعلميَّة للقائمة، ومدى أهمية المهارات الرئيسية والفرعية لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، ومدى ارتباط ومناسبة المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة، وإمكانية إضافة أو تعديل أو حذف أية مهارات رئيسة أو فرعية بالقائمة، وقد أبدى السَّادة المحكّمون آراءَهم وأشار بعضهم إلى تعديلات في الصياغة، وإعادة توزيع بعض المهارات الفرعية داخل القائمة.

- القائمة في صورتها النهائية:

وفي ضوء ملاحظات ومقترحات السَّادة المحكّمين السابقة، تمَّ إجراء التعديلات اللازمة على قائمة مهارات التَّفكير الإيجابي في الدراسات الاجتماعيَّة؛ وبذلك تكوَّنت قائمة مهارات التَّفكير الإيجابي في الدراسات الاجتماعيَّة في صورتها النهائية من (٥) مهارات رئيسة، تندرج تحتها (٢٠) مهارة فرعية، ملحق (٣)*

وفي ضوء هذه القوائم في صورتها النهائية، قامت الباحثة بإعداد أدوات القياس في البحث لتحديد فاعلية المتغير المستقل (استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات) في المتغير التابع (المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي) في مادة الدراسات الاجتماعيَّة.

ج- إعداد دليل المعلم وفق استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات:

تمَّ إعداد دليل المعلم لكي يكون مرشدًا وموجهًا ومصدرًا تعليميًّا له، ويساعده على تحقيق الأهداف التعليميَّة المحددة.

وقد اشتمل الدليل على (المقدمة، الأهداف، والمحتوى، والتوزيع الزمني لموضوعات الوحدة المختارة، ومصادر التعلُّم اللازمة لتنفيذ الوحدة، وكيفية تدريس الوحدة باستخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات).

*ملحق٣ قائمة مهارات التفكير الإيجابى المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائى فى مادة الدراسات الاجتماعية

وتمَّ عرض الدليل على مجموعة من السَّادة المحكّمين وإجراء التعديلات اللازمة في ضوئها ليصبح الدليل في صورته النهائية ـ ملحق (٦)

د - كراسة نشاط التلميذ في وحدة الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة في وطننا العربي باستخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات للصف السَّادس الابتدائي بمادة الدراسات الاجتماعيَّة محلق (٧) .

قامت الباحثة بإعادة صياغة الوحدة المختارة باستراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات، وكذلك إعداد كراسة نشاط للتلميذ؛ لأنَّ تطبيق هذه الاستراتيجيَّة يحتاج إلى كراسة نشاط لتدريب التلاميذ على هذه الطريقة، وقد تمَّ مراعات الآتي عند إعداد كراسة نشاط التلميذ:

- أن تحتوي الكراسة على جميع المهارات المراد تنميتها لدى التلاميذ.
- توجيه نظر التلاميذ إلى المشاركة والتعاون في تنفيذ المهام الواردة بكراسة النشاط.
- التزام التلاميذ بكل ما يقوله المعلم.
- تزويد كراسة النشاط بالأسئلة التي تنمي المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي.

ولضبط كراسة النشاط تمَّ عرضها على مجموعة من السَّادة المحكّمين؛ للتحقق من مدى مناسبتها للأهداف المطلوب تنميتها لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.

مدى مناسبتها لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.

مدى مناسبة الصياغة اللغويَّة ودقتها.

إضافة ما يرون من آراء ومقترحات حول كراسة نشاط التلميذ.

وفي ضوء ما أبداه المحكّمون تمَّ تعديل كراسة النشاط ووضعها في صورتها النهائية، وبذلك أصبحت صالحة للتطبيق على عينة البحث.

هـ - اختبار المفاهيم الجغرافيَّة:

تمَّ اتباع الخطوات التالية في بناء الاختبار:

- تحديد الهدف من الاختبار

استهدف الاختبار قياس تحصيل تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي (عينة البحث) للمفاهيم الجغرافيَّة في وحدة الوارد والأنشطة الاقتصاديَّة المقررة على تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعيَّة.

- تحديد المحتوى الذي يقيسه الاختبار

تمثل محتوى الاختبار في الوحدة الثالثة من كتاب الدراسات الاجتماعيَّة بالصف السَّادس الابتدائي وعنوانها "الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة في وطننا العربي" وتتناول تلك الوحدة الموضوعات الآتية:

الوحدة الثالثة	موضوعات الوحدة
الموارد والأنشطة الاقتصاديَّة في وطننا العربي	الدرس الأول: الزراعة في وطننا العربي الدرس الثاني: الثروة الحيوانيَّة والسمكيَّة الدرس الثالث: التعدين والصناعة في وطننا العربي الدرس الرابع: السياحة في وطننا العربي الدرس الخامس: التجارة في وطننا العربي

- تحديد مستويات الاختبار:

وزعت مفردات اختبار المفاهيم الجغرافيَّة على ثلاثة مستويات: (التذكر – الفهم – التطبيق) طبقًا لتصنيف بلوم للمستويات المعرفيَّة، وتمَّ اختيار هذه المستويات لمناسبتها لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي (عينة البحث)

- إعداد جدول مواصفات الاختبار:

تمَّ إعداد جدول مواصفات لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة لبيان مستويات قياسه في ضوء المستويات المعرفيَّة الثلاث (تذكر- فهم - تطبيق) والنسبة المئوية لكلِّ مفهوم، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٤) مواصفات اختبار المفاهيم الجغرافيَّة

المستويات	عدد المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية
١- التذكر	٧	٢،٣،٨،١١،١٢،١٥،٢٦	%٢٨
٢- الفهم	١٢	٤،٦،٩،١٤،١٦،١٧،١٨،١٩،٢١،٢٢،٢٣،٢٥	%٤٨
٣- التطبيق	٦	١،٥،٧،١٣،٢٠،٢٤	%٢٤
المجموع	٢٥	٢٥	%١٠٠

- صياغة مفردات الاختبار:

بعد إعداد جدول المواصفات تمَّ صياغة مفردات اختبار المفاهيم الجغرافيَّة وعددها (٢٥) مفردة، ويشار للأسئلة في جميع المستويات بالأرقام (١،٢،٣،....)، ويشار للبدائل بالحروف الأبجدية (أ، ب، ج)، وصيغت الأسئلة من نوع الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد)، وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار عدة اعتبارات، منها:

- أن تكون مرتبطة بالمحتوى والمفاهيم المحددة المراد تنميتها.
- أن تكون مناسبة لمستوى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.

- أن تكون واضحة ومحددة وبعيدة عن الغموض
- أن تكون في ضوء المستويات الثلاث (التذكر- الفهم – التطبيق)
- ألا تزيد البدائل الخاصة بكل مفردة عن ثلاثة.
- أن يكون توزيع المفردات داخل الاختبار عشوائيًّا.
- أن تكون في ضوء مستويات قياس المفهوم.

تعليمات الاختبار

تُعد تعليمات الاختبار مرشدًا للتلميذ لما يجب اتباعه للإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد اشتملت التعميمات على ما يلي:

- الهدف من الاختبار وهو قياس المفاهيم الجغرافيَّة لدى التلاميذ.
- بيانات خاصة بالتلميذ (اسم التلميذ – الصَّف – التاريخ).
- الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار مع مراعاة ألا يستغرق في الإجابة عن أي سؤال منهم وقتًا أطول من اللازم.
- التأكيد على عدم البدء في الإجابة قبل إعطاء الإذن بذلك.
- قراءة الأسئلة قراءة متأنية.
- أن تتمَّ الإجابة في ورقة الإجابة المُعطاة.
- عدم ترك سؤال دون الإجابة عنه.
- تعريف التلميذ بنوعية أسئلة الاختبار وكيفية الإجابة عنها.

١- الصورة الأوَّلية للاختبار:

تكونت الصورة الأوَّلية للاختبار من (٢٥) سؤالًا؛ لقياس اكتساب تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي للمفاهيم الجغرافيَّة.

ثمَّ قامت الباحثة بعرض الصورة الأوَّلية للاختبار على مجموعة من المحكّمين، انظر ملحق (٤)* في مجال المناهج وطرق تدريس الجغرافيا؛ وذلك للتأكد من مدى صلاحية الاختبار من حيث:

مدى ملاءَمة أسئلة الاختبار لقياس المفاهيم الجغرافيَّة.

وضوح الصياغة اللغويَّة، ودقتها العلميَّة ومناسبتها لمهارة التلاميذ.

سلامة تعليمات الاختبار.

إضافة ما يرونه مناسبًا من آراء ومقترحات.

* ملحق (٤) اختبار المفاهيم الجغرافية فى مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائى

* ملحق (٥) اختبار مهارات التفكير الإيجابى لتلاميذ الصف السادس الإبتدائى

*ملحق (٦) دليل المعلم فى وحدة الموارد والانشطة الاقتصادية فى وطننا العربى مصاغة وفق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات.

*ملحق (٧) كراسة نشاط التلميذ فى وحدة الموارد والأنشطة الاقتصادية فى وطننا العربى .

وبتحليل نتائج استطلاع الرأي توصَّلت الباحثة إلى ما يلي:

تعديل صياغة بعض الأسئلة وقد أخذت الباحثة بهذه التعديلات؛ نظرًا لأهميتها في دقة الأسئلة وتقليل صعوبتها.

حساب الخصائص السيكومتريَّة لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة:

أ- الصدق:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار بأكثر من طريقة كما يلي:

١- صدق المحكّمين:

قامت الباحثة بعرض أسئلة الاختبار في صورتها الأوَّلية (ملحق ٤) وعددها (٢٥) سؤالًا على الأساتذة المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس الجغرافيا وفي ضوء توجيهات المحكّمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض الأسئلة.

٢- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة:

تمَّ حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار والجدول التالي يُوضح تلك المعاملات.

جدول (٥) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٢٤	١٤	٠.٤١	٠.٥٩	٠.٢٤
٢	٠.٤٤	٠.٥٦	٠.٢٥	١٥	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٢٥
٣	٠.٤٩	٠.٥١	٠.٢٥	١٦	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٢٣
٤	٠.٦٨	٠.٣٢	٠.٢٢	١٧	٠.٦٢	٠.٣٨	٠.٢٤
٥	٠.٣٨	٠.٦٢	٠.٢٤	١٨	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٢٢
٦	٠.٦٦	٠.٣٤	٠.٢٢	١٩	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٢٥
٧	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٢٥	٢٠	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٢٥

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
٨	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٢٥	٢١	٠.٤٦	٠.٥٤	٠.٢٥
٩	٠.٦٣	٠.٣٧	٠.٢٣	٢٢	٠.٥٥	٠.٤٥	٠.٢٥
١٠	٠.٦٢	٠.٣٨	٠.٢٤	٢٣	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٢٤
١١	٠.٧١	٠.٢٩	٠.٢١	٢٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٢٢
١٢	٠.٦٨	٠.٣٢	٠.٢٢	٢٥	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٢٤
١٣	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٢٤				

يتضح من نتائج الجدول السَّابق أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تتراوح بين (٠.٣٨ - ٠.٧١) وكان متوسط معاملات السهولة الكلي (٠.٥٦) وبهذه النتائج تُبقي الباحثة على جميع أسئلة الاختبار؛ وذلك لتدرج مستوى السهولة للاختبار.

كما يتضح من نتائج الجدول السَّابق أن معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار تتراوح بين (٠.٢٩-٠.٦٢) وكان متوسط معاملات الصعوبة الكلي (٠.٤٤) وبهذه النتائج تُبقي الباحثة على جميع أسئلة الاختبار؛ وذلك لتدرج مستوى الصعوبة للاختبار.

كما يتضح من نتائج الجدول السَّابق أن معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تتراوح بين (٠.٢١-٠.٢٥) وكان متوسط معاملات التمييز الكلي (٠.٢٣) ويقبل علم القياس معامل التمييز للسؤال إذا بلغ أكثر من (٠.٢٠) (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ص ٢٢٠) وبذلك تُبقي الباحثة على جميع أسئلة الاختبار.

ب- ثبات اختبار المفاهيم الجغرافيَّة:

قامت الباحثة بحساب الثبات لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي بطريقة إعادة التطبيق – حيث تمَّ تطبيق الاختبار مرتين على نفس التلاميذ بفاصل زمني أسبوعين، وتمَّ حساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين، وجدول (٦) يُوضح معامل الثبات للاختبار ككل.

جدول (٦): معاملات ثبات اختبار المفاهيم الجغرافيَّة.

الاختبار	عدد الأسئلة	معامل الثبات	مستوى الدلالة
المفاهيم الجغرافيَّة	٢٥	٠.٩٢٢	٠.٠١

يتبيَّن من جدول (٦) أن اختبار المفاهيم الجغرافيَّة لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ ممَّا يشير إلى الوثوق بنتائج الاختبار.

جـ- تحديد الزمن المناسب للاختبار:

وذلك بأخذ متوسط زمن جميع التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ أي تحديد زمن البداية ومن خلال التلاميذ يُحدد كل طالب زمن النهاية له، ثمَّ يحسب الزمن الذي استغرق للإجابة عن الاختبار، ثمَّ إيجاد متوسط الزمن؛ ونتج عن ذلك أن زمن الاختبار ٦٠ دقيقة.

د- الاختبار في صورته النهائية:

بعد أن قامت الباحثة بالخطوات السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية انظر ملحق (٤).

و- اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي ملحق (٥) .

تمَّ إعداد اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي وذلك كما يلي:

- **تحديد الهدف من الاختبار**

تمثل الهدف من إعداد اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي في قياس مستوى مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي والمتمثلة في (التوقعات الإيجابيَّة لسياحة مستدامة، التفتح المعرفي لتنمية التعدين والصناعة، الشعور بالرضا عن الموارد الطبيعيَّة والأنشطة الاقتصاديَّة، المرونة الفكريَّة والجغرافيَّة والتنمية الزراعيَّة، التقبل الإيجابي لمشروعات التنمية السمكيَّة المستدامة).

- **مصادر اشتقاق مفردات الاختبار:**

- تمَّ الاطلاع على بعض المراجع والدراسات السابقة التي أعدت اختبارات التَّفكير الإيجابي، وتمَّ الاستفادة منها في طريقة صياغة مفردات الاختبار، منها: دراسة سهام أحمد السلاونى (٢٠١٤)، ودراسة مروى محمد عبد الوهاب (٢٠١٥)، ودراسة أسامة عمر إبراهيم (٢٠١٦)، ودراسة روناك حميد عثمان (٢٠١٧)، ودراسة عقيلي محمد محمد (٢٠١٧).
- قائمة مهارات التَّفكير الإيجابي التي أعدتها الباحثة.
- استطلاع آراء المتخصصين والخبراء في المناهج وطرق التدريس، ومن لهم تجارب في إعداد اختبارات التَّفكير وتصميمها.

- **إعداد وصياغة مفردات الاختبار**

روعي عند صياغة مفردات الاختبار أن تتضمن المهارات الخمسة الرئيسية للتفكير الإيجابي، وسهولة الألفاظ والمطلوب من كل مفردة، وأن توضع لكلِّ مهارة رئيسية فقرة وتصاغ في ضوئها مجموعة من الأسئلة تصف مواقف في مادة الدراسات الاجتماعيَّة.

تعليمات الاختبار:

تُعد تعليمات الاختبار مرشدًا للتلميذ لما يجب اتباعه للإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد اشتملت التعليمات على ما يلي:

- الهدف من الاختبار وهو قياس مهارات التَّفكير الإيجابي لدى التلاميذ.
- بيانات خاصة بالتلميذ (اسم التلميذ – الصَّف – التاريخ).
- الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار مع مراعاة ألا يستغرق في الإجابة عن أي سؤال منهم وقتًا أطول من اللازم.
- التأكيد على عدم البدء في الإجابة قبل إعطاء الإذن بذلك.
- قراءة الأسئلة قراءة متأنية.
- أن تتمَّ الإجابة في ورقة الإجابة المُعطاة.
- عدم ترك سؤال دون الإجابة عنه.
- تعريف التلميذ بنوعية أسئلة الاختبار وكيفية الإجابة عنها.

الصورة الأوَّلية للاختبار:

تكوَّنت الصورة الأوّلية للاختبار من (٢٠) موقفًا موزعًا على مهارات التَّفكير الإيجابي كما يلي: مهارة التوقعات الإيجابيَّة لسياحة مستدامة (٤ مواقف)، مهارة التفتح المعرفي لتنمية التعدين والصناعة (٤ مواقف) مهارة الشعور بالرضا عن الموارد الطبيعيَّة والأنشطة الاقتصاديَّة (٤ مواقف)، مهارة المرونة الفكريَّة الجغرافيَّة للتنمية الزراعيَّة (٤ مواقف)، مهارة التقبل الإيجابي لمشروعات الثروة السمكيَّة (٤ مواقف).

ثمَّ قامت الباحثة بعرض الصورة الأوَّلية للاختبار على مجموعة من المحكّمين، انظر ملحق (٥)في مجال المناهج وطرق تدريس الجغرافيا؛ وذلك للتأكد من مدى صلاحية الاختبار من حيث:

١) مدى ملاءَمة أسئلة الاختبار لقياس مهارات التَّفكير الإيجابي.
٢) وضوح الصياغة اللغويَّة، ودقتها العلميَّة ومناسبتها لمهارة التلاميذ.
٣) مدى قياس كل مفردة للمهارة الذي صنفت له.
٤) سلامة تعليمات الاختبار.
٥) إضافة ما يرونه مناسبًا من آراء ومقترحات.

مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/

وبتحليل نتائج استطلاع الرأي توصَّلت الباحثة إلى ما يلي:

تعديل بعض أسئلة الاختبار؛ وبذلك أصبح الاختبار يتكون من ٢٠ موقفًا موزعًا على مهارات التَّفكير الإيجابي كما يلي: مهارة التوقعات الإيجابيَّة لسياحة مستدامة (٤ مواقف) مهارة التفتح المعرفي لتنمية التعدين والصناعة (٤ مواقف) مهارة الشعور بالرضا عن الموارد الطبيعيَّة والأنشطة الاقتصاديَّة (٤ مواقف)، مهارة المرونة الفكريَّة الجغرافيَّة للتنمية الزراعيَّة (٤ مواقف)، مهارة التقبل الإيجابي لمشروعات الثروة السمكيَّة (٤ مواقف).

حساب الخصائص السيكومتريَّة لاختبار مهارات التَّفكير الإيجابي:

أ- الصدق: قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار بأكثر من طريقة كما يلي:

١- صدق المحكّمين: قامت الباحثة بعرض أسئلة الاختبار في صورتها الأوَّلية (ملحق٥) وعددها (٢٠) موقفًا على الأساتذة المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس الجغرافيا وفي ضوء توجيهات المحكّمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض المواقف.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي في هذه الصورة (٢٠) موقفًا على (٢٧) من تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي كعينة لحساب الخصائص السيكومتريَّة، وتمَّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار بعد حذف درجة المهارة من الدرجة الكلية للاختبار باعتبار باقي الأبعاد محكًا للبُعد، وجدول (٧) يُوضح صدق اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين درجات اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي.

المهارة	التوقعات الإيجابيَّة	التفتح المعرفي	الشعور بالرضا	المرونة الفكريَّة	التقبل الإيجابي	الدرجة الكلية
التوقعات الإيجابيَّة	١	**٠.٨٤٢	**٠.٧٨٩	**٠.٩٠٢	**٠.٨٦٣	**٠.٨٥٣
التفتح المعرفي		١	**٠.٧٢٨	**٠.٨٣٣	**٠.٧٩٢	**٠.٧٦٤
الشعور بالرضا			١	**٠.٨٤٩	**٠.٨٧٢	**٠.٨٨١
المرونة الفكريَّة				١	**٠.٧٩٠	**٠.٨٠٨
التقبل الإيجابي					١	**٠.٨٤٩
الدرجة الكلية						١

** تعني أن العبارة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٧) أن كل مهارات الاختبار لها علاقة ارتباطيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بالدرجة الكلية للاختبار؛ ممَّا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي الذي يعني أن الأسئلة تشترك في قياس مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.

ب- ثبات اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي:

قامت الباحثة بحساب الثبات لاختبار مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي بطريقة جتمان للتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ، جدول (٨) يُوضح معامل الثبات بالطريقتين للاختبار ككل.

جدول (٨): معاملات ثبات اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي

المهارات	عدد الأسئلة	الثبات بطريقة جتمان	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
التوقعات الإيجابيَّة	٤	٠.٨٦٥	٠.٨٢٢
التفتح المعرفي	٤	٠.٨٩٢	٠.٨٥٩
الشعور بالرضا	٤	٠.٨٠٤	٠.٧٦٥
المرونة الفكريَّة	٤	٠.٨٦٨	٠.٨٤٢
التقبل الإيجابي	٤	٠.٧٩٥	٠.٧٨٨
الدرجة الكلية	٢٠	٠.٨٦٩	٠.٩١٢

يتبيَّن من جدول (٨) أن اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ ممَّا يشير إلى الوثوق بنتائج الاختبار.

جـ- تحديد الزمن المناسب للاختبار:

وذلك بأخذ متوسط زمن جميع التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ أي تحديد زمن البداية ومن خلال التلاميذ يُحدد كل طالب زمن النهاية له، ثمَّ يحسب الزمن الذي استغرق للإجابة عن الاختبار، ثمَّ إيجاد متوسط الزمن؛ ونتج عن ذلك أن زمن الاختبار ١٢٠ دقيقة.

د- الاختبار في صورته النهائية:

بعد أن قامت الباحثة بالخطوات السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية (انظر ملحق (٥) والجدول التالي يُوضح توزيع أسئلة الاختبار على مهارات التَّفكير الإيجابي.

مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/

جدول رقم (٩) يُوضح توزيع مفردات اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي على المهارات الرئيسة ودرجاتها ونسبتها

مهارات التَّفكير الإيجابي	أرقام المفردات المتمثلة للمهارة	عدد المفردات المتمثلة للمهارة	الدرجة المخصصة لكلِّ مفردة	مجموع الدرجات لكلِّ مهارة	نِسبة تمثيل المهارة في الاختبار ككل
التوقعات الإيجابيَّة	١-٢-٣-٤	٤	٢	٨	%٢٠
التفتح المعرفي	٥-٦-٧-٨	٤	٢	٨	%٢٠
الشعور بالرضا	٩-١٠-١١-١٢	٤	٢	٨	%٢٠
المرونة المعرفيَّة والجغرافيَّة	١٣-١٤-١٥-١٦	٤	٢	٨	%٢٠
التقبل الإيجابي	١٧-١٨-١٩-٢٠	٤	٢	٨	%٢٠
المجموع	٢٠	٢٠	٢	٤٠	%١٠٠

أما طريقة تصحيح الاختبار فقد صممت ورقة بها الأسئلة ومكان فارغ للإجابة، ويترك للتلميذ حرية، وخصصت لكلِّ سؤال درجتان، فإذا لم يكتب التلميذ أو كتب خطأ يحصل على صفر، وإذا كتب التلميذ فكرة صحيحة يحصل على (١) درجة، وإذا كتب فكرتين صحيحتين أو أكثر يحصل على (٢) درجة، وهي الدرجة النهائية لكلِّ سؤال؛ وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٤٠) درجة.

التجربة الأساسيَّة للبحث:

أ- الهدف من التجربة الأساسيَّة للبحث:

هدفت التجربة الأساسيَّة للبحث الحالي التعرُّف على فعالية التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي، ولتطبيق تجربة البحث قامت الباحثة بما يلي:

ب- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تمَّ تطبيق أدوات البحث قبليًّا وهي اختبار المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي، وتمَّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة، والجداول التالية توضح تلك النتائج.

مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة على اختبار المفاهيم الجغرافيَّة قبليًّا

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة ٠.٠٥
المفاهيم الجغرافيَّة	التجريبيَّة	٣٥	٥.٤٠	٢.٢٧	٦٨	٠.٢٨	٠.٧٧	غير دالَّ
	الضَّابطة	٣٥	٥.٥٧	٢.٧٨				

** قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٦٨ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٦٤

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٦٨ ومستوى دلالة ٠.٠٥ = ٢.٠٠

يتضح من الجدول السَّابق ما يلي:

عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين مُتوسطي المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة على اختبار المفاهيم الجغرافيَّة في القياس القبلي.

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة على اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي قبليًّا

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة عند ٠.٠٥
التوقعات الإيجابيَّة	التجريبيَّة	٣٥	١.٧١	٠.٧١	٦٨	١.٠٦	٠.٢٩	غير دالَّة
	الضَّابطة	٣٥	١.٨٨	٠.٦٣				
التفتح المعرفي	التجريبيَّة	٣٥	١.٧٧	٠.٥٩	٦٨	٠.٣٧	٠.٧١	غير دالَّة
	الضَّابطة	٣٥	١.٧١	٠.٦٦				
الشعور بالرضا	التجريبيَّة	٣٥	١.٧٨	٠.٦٤	٦٨	٠.٨٣	٠.٤١	غير دالَّة
	الضَّابطة	٣٥	١.٩١	٠.٧٨				
المرونة الفكريَّة الجغرافيَّة	التجريبيَّة	٣٥	١.٩٤	٠.٧٦	٦٨	٠.٣١	٠.٧٦	غير دالَّة
	الضَّابطة	٣٥	١.٨٨	٠.٧٩				
التقبل الإيجابي	التجريبيَّة	٣٥	١.٦٥	٠.٦٨	٦٨	١.١٤	٠.٢٥	غير دالَّة
	الضَّابطة	٣٥	١.٨٥	٠.٧٧				
الاختبار ككل	التجريبيَّة	٣٥	٨.٨٥	١.٤٣	٦٨	١.٠٩	٠.٢٧	غير دالَّة
	الضَّابطة	٣٥	٩.٢٥	١.٦١				

** قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٦٨ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٦٤

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٦٨ ومستوى دلالة ٠.٠٥ = ٢.٠٠

يتضح من الجدول السَّابق ما يلي:

عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين مُتوسطي المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة على اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي في القياس القبلي.

سابعًا: الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة:

استخدمت الباحثة الأساليب التالية للتحقق من صحة فروض البحث من خلال برنامج الإحصاء **SPSS.V21** وهي: المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط الخطى لسبيرمان، اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين **Independent Samples –t- Test**، مربع إيتا لقياس حجم التأثير.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

هَدف هذا الجزء تحليل البيانات التي توصل إليها البحث، ومعالجتها إحصائيًّا؛ وذلك للتحقق من صحة فروض البحث؛ وبالتَّالي الإجابة عن أسئلته، وتفسير ما تمَّ التوصل إليه من نتائج في ضوء كل من الدراسات السابقة، والإطار النظري، وكانت وحدة تحليل البيانات هي درجات تلاميذ مجموعة البحث في كلٍّ من التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث للمجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة على اختبار المفاهيم الجغرافيَّة واختبار مهارات التَّفكير الإيجابي.

أولًا: مناقشة الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينصُّ على: "يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مُتوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في اختبار المفاهيم الجغرافيَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في القياس البعدي؛ وذلك لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة. وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة **independent- Samples t Test** للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج **SPSS.v21**) ويوضح جدول (١٢) تلك النتائج:

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة

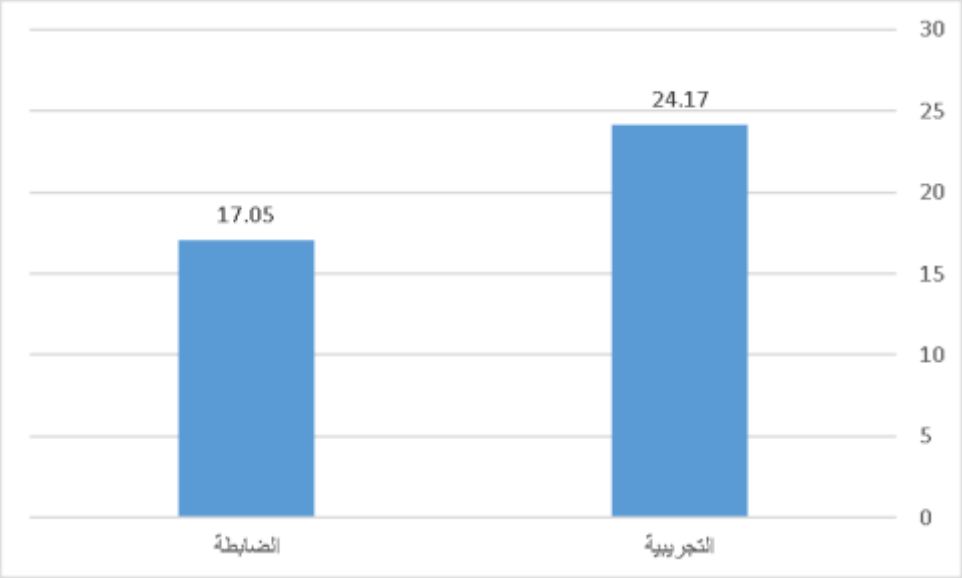
الاختبار	الدرجة العظمى	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	"η2"	قيمة d	حجم التأثير
المفاهيم الجغرافيَّة	٢٥	التجريبيَّة الضَّابطة	٣٥ ٣٥	٢٤.١٧ ١٧.٠٥	٠.٧١ ٢.٥٧	٦٨	١٥.٧٤	٠.٠١	٠.٧٨٥		

يتضح من جدول (١٢) ما يلي:

إنه بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة، لوحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبيَّة أعلى من متوسط درجات المجموعة الضَّابطة؛ وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا للمجموعة التجريبيَّة.

إنَّ قيم (ت) دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في اختبار المفاهيم الجغرافيَّة البعدي. ولذا تمَّ قبول الفرض الأول الذي ينصُّ على: يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة البعدي لصالح المجموعة التجريبيَّة.

والرسم البياني التالي يُوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة عن متوسط درجات المجموعة الضَّابطة وذلك في اختبار المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.



شكل (٣): التمثيل البياني لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة لاختبار المفاهيم الجغرافيَّة البعدي.

حجم التأثير: استخدمت الباحثة مقياس مربع إيتا "**η2**" لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا على المتغير التابع وهو: المفاهيم الجغرافيَّة، وباستخدام الأساليب الإحصائيَّة لحساب قيمتي**η2**، (**d**)، كانت قيمة كل من "**η2**"،

وقيمة "**d**" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا كان كبيرًا في اختبار مهارات المفاهيم الجغرافيَّة؛ حيث كانت (٣.٩٢) وذلك لأنَّ قيمة "**d**" أكبر من (٠.٨)

كما يتضح من جدول (١٢) أن حجم تأثير العامل المستقل (استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا) على المتغير التابع (المفاهيم الجغرافيَّة) كبير؛ نظرًا لأنَّ قيمة (**d**) أكبر من (٠,٨). وهذه النتيجة تعني أن ٧٨.٥ % من التباين الكلي للمتغير التابع (المفاهيم الجغرافيَّة) يرجع إلى المتغير المستقل (استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا).

فمن جدول (١٢) يتضح أن قيمة (ت) دالَّة إحصائيًّا، وكذلك حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا) كبير على المتغير التابع (المفاهيم الجغرافيَّة)؛ وهذا يدلُّ على فعالية استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.

ويُمكن تفسير النتيجة السابقة بأن يُعزى التحسن في المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي إلى الاعتبارات التالية:

- اعتماد البحث الحالي على مبادئ وأسس استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات وهي مشتقة من مبادئ وأسس النظريَّة البنائية الاجتماعيَّة والتي تهدف أن المتعلم نشط، ويبني معرفته بنفسه من خلال توفير جانب من الحرية الذاتية التي أتاحت للتلاميذ الفرصة لاستغلال خبراتهم السابقة، واستثمار جهدهم في عملية التعلُّم؛ الأمر الذي شجعهم على وضع أهدافهم، وزيادة قدراتهم على تنظيم خبراتهم السابقة، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة في إطار تنظيمي معرفي؛ ممَّا ساعد في أداء المهام التعليميَّة، والذي بدوره ساعد على تنمية المفاهيم الجغرافيَّة لدى التلاميذ.
- استخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات والتي تمَّ فيها طرح موضوعات الوحدة المختارة في شكل مشكلات حقيقية، ومهمات وأنشطة تعليميَّة مع إعطاء التلاميذ الوقت الكافي أثناء التعلُّم مع المتابعة المستمرة، والتشجيع على إنهاء المهام التعليميَّة بصورة أفضل، مع الالتزام بالوقت المحدد لتسليم تلك المهام لكلٍّ منهم والذي أدى بدوره إلى زيادة تفاعل التلاميذ مع بعضهم من جانب، ومع المعلم والتلاميذ من جانب آخر؛ ممَّا أدى إلى تنمية المفاهيم الجغرافيَّة لديهم وعزز عملية التعلُّم.

- يُمكن من خلال استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات دمج استخدام العديد من الطرائق والأساليب التعليميَّة من أجل تنمية المفاهيم الجغرافيَّة على سبيل المثال لا الحصر: الوسائط المتعددة، العصف الذهني، الصَّف المقلوب، ورقة الدقيقة الواحدة، البانوراما، الزيارات الميدانية، العروض العملية، التلخيص
- استخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات تمنح التلاميذ الفرصة للتعامل الخارجي مع المجتمع خارج نطاق المدرسة والأسرة، ومن خلال هذا التعامل الخارجي مع أفراد المجتمع يُمكن تقييم المستوى المعرفي للتلاميذ، وتقييم مدى تحملهم للمسؤولية، وتقييم مستوى المهارات التعاونية بين أفراد المجموعة الواحدة وبين المجموعات وبعضها البعض؛ ممَّا يساعد المعلم في التعرف الدقيق على المستويات الفعلية للتلاميذ؛ وبالتَّالي يمكنه من تنمية المفاهيم الجغرافيَّة في تدريس محتوى مادة الجغرافيا.
- التكامل بين المحتوى التعليمي، والوسائل التعليميَّة، والأنشطة العملية، وأساليب التقويم كان له أثرٌ كبيرٌ في تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها.
- تقسيم وقت الحصة لأداء الأنشطة والتمارين والتعلم التعاوني، أدى إلى تنمية المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ عينة البحث.
- استخدام أنشطة تعلم تفاعلية في كل درس من دروس الوحدة المختارة ساعدت التلاميذ بشكل كبير على تنمية المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ المجموعة التجريبيَّة.
- استخدام مقاطع الفيديو بشكل مبسط وبتمثيل دقيق للمحتوى التعليمي، أثَّر على استيعاب التلاميذ للمفاهيم الجغرافيَّة الموجودة بالدروس التعليميَّة

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: ياسر عبد الحليم (٢٠٠١)، دعاء عبد الرحيم (٢٠٠٧)، يوسف المرشد (٢٠٠٩)، محمد شاويش (٢٠٠٩، أسامة عبد المولا (٢٠١٠)، عبير الهباش (٢٠١٠)، وزيد العدوان (٢٠١١)، آمال الكحلوت (٢٠١٢)، سها يحيى (٢٠١٣)

وبالتَّالي يُمكن القول من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وكذلك النتائج التي توصَّلت إليها الدراسات السابقة إنَّ استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا يُعد من مداخل التدريس الجيدة والفعَّالة في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة.

اختبار صحة الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينصُّ على: "يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مُتوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي ككل وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبيَّة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في القياس البعدي؛ وذلك لاختبار مهارات التَّفكير الإيجابي. وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة **independent- Samples t Test** للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج **SPSS.v21**) ويوضح جدول (١٣) تلك النتائج:

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التَّفكير الإيجابي

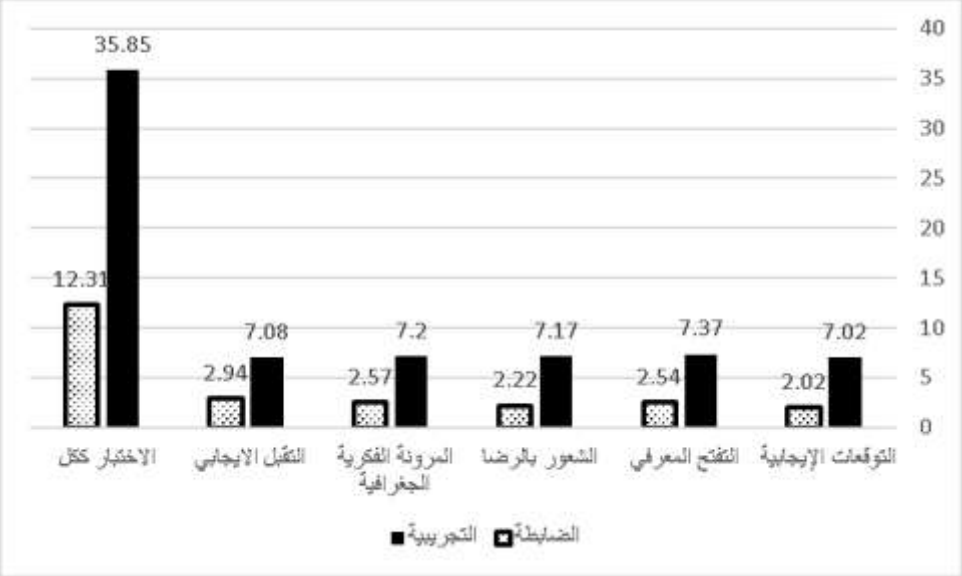
المهارات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التوقعات الإيجابيَّة	التجريبيَّة	٣٥	٧.٠٢	١.٠٤	٦٨	٢٠.٣٣	٠.٠١
	الضَّابطة	٣٥	٢.٠٢	١.٠١			
التفتح المعرفي	التجريبيَّة	٣٥	٧.٣٧	٠.٨١	٦٨	٢١.٧١	٠.٠١
	الضَّابطة	٣٥	٢.٥٤	١.٠٣			
الشعور بالرضا	التجريبيَّة	٣٥	٧.١٧	٠.٧٨	٦٨	٢٣.٣٩	٠.٠١
	الضَّابطة	٣٥	٢.٢٢	٠.٩٧			
المرونة الفكريَّة الجغرافيَّة	التجريبيَّة	٣٥	٧.٢٠	٠.٨٣	٦٨	٢٠.٢٥	٠.٠١
	الضَّابطة	٣٥	٢.٥٧	١.٠٦			
التقبل الإيجابي	التجريبيَّة	٣٥	٧.٠٨	٠.٧٨	٦٨	١٧.٠١	٠.٠١
	الضَّابطة	٣٥	٢.٩٤	١.٢١			
الاختبار ككل	التجريبيَّة	٣٥	٣٥.٨٥	٢.٠١	٦٨	٢٨.٢١	٠.٠١
	الضَّابطة	٣٥	١٢.٣١	٢.٠٩			

يتضح من الجدول السَّابق ما يلي:

إنه بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التَّفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية، لوحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبيَّة أعلى من متوسط درجات المجموعة الضَّابطة؛ وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا للمجموعة التجريبيَّة.

إنَّ قيم (ت) دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي البعدي. ولذا تمَّ قبول الفرض الثاني الذي ينصُّ على: يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة لاختبار مهارات التَّفكير الإيجابي وأبعاده الفرعية البعدية **لصالح المجموعة التجريبيَّة** والفروض الفرعية له.

والرسم البياني التالي يُوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة عن متوسط درجات المجموعة الضَّابطة وذلك في اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.



شكل (٤): التمثيل البياني لمتوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة لاختبار مهارات التَّفكير الإيجابي البعدي.

حجم التأثير: استخدمت الباحثة مقياس مربع إيتا "**η2**" لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل وهو: استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا على المتغير التابع وهو: التَّفكير الإيجابي، وباستخدام الأساليب الإحصائيَّة لحساب قيمتي**η2**، (**d**). جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (١٤):

مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم
Print ISSN: - 2974-394X
Official URL: - https://msite.journals.ekb.eg/

جدول (١٤) حجم تأثير التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا على التَّفكير الإيجابي

الاختبار	التوقعات الإيجابيَّة	التفتح المعرفي	الشعور بالرضا	المرونة الفكريَّة الجغرافيَّة	التقبل الإيجابي	الدرجة الكلية
قيمة ت	٢٠.٣٣	٢١.٧١	٢٣.٣٩	٢٠.٢٥	١٧.٠١	٢٨.٢١
"η2"	٠.٨٥٩	٠.٨٧٤	٠.٨٨٩	٠.٨٥٨	٠.٨١٠	٠.٩١٧
قيمة d	٤.٩٤	٥.١٧	٥.٦٦	٤.٩٢	٤.١٣	٦.٦٥
حجم التأثير	كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	كبير

* قيمة (d) = ٠,٢ (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d) = ٠,٥ (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d) = ٠,٨ (حجم التأثير كبير).

وبملاحظة كل قيمة من "η2"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا كان كبيرًا في اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي؛ حيث تراوحت ما بين (٤.١٣ – ٥.٦٦)؛ وذلك لأنَّ قيمة "d" أكبر من (٠.٠٨)

يتضح من جدول (١٤) أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا) على المتغير التابع (مهارات التَّفكير الإيجابي) كبير؛ نظرًا لأنَّ قيمة (d) أكبر من (٠.٠٨). وهذه النتيجة تعني أن ٩١.٧% من التباين الكلي للمتغير التابع (التَّفكير الإيجابي) يرجع إلى المتغير المستقل (استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا).

فمن الجدولين (١٣)، (١٤) يتضح أن قيمة (ت) دالَّة إحصائيًّا، وكذلك حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا) كبير على المتغير التابع (مهارات التَّفكير الإيجابي)؛ وهذا يدلُّ على أثر استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا في تنمية التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.

ويُمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

- استخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات في التدريس للمجموعة التجريبيَّة دون الضَّابطة أتاح الفرصة للتلاميذ لممارسة مهارات التَّفكير الإيجابي وإنتاج أفكار إيجابيَّة؛

لأنها تجعل التلميذ عنصرًا فعَّالًا ومحور العملية التعليميَّة؛ حيث يتوصل إلى الأفكار بنفسه، ويفكر، ويتعلم من خلال البحث عن المعرفة الجديدة.

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات أثناء التدريس باستراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات ساعد على المشاركة والتعاون فيما بينهم في تنفيذ الأنشطة التعليميَّة والبناء على أفكار بعضهم البعض، والنظر إلى المشكلة من منظور جماعي تشاركي، ساعد على التقبل الإيجابي لأفكار الآخرين.
- ساعدت الاستراتيجيَّة المستخدمة القائمة على المشروعات التلاميذ على عرض مشكلات واقعية سمحت لهم بربط ما يدرسه التلاميذ من موضوعات بالوحدة بمشكلاتهم الواقعية، فكانت هناك سهولة في ربط مهارات التَّفكير الإيجابي.
- تدرج الأنشطة التعليميَّة داخل بيئة التعلُّم من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ساعد على تدعيم المهارات الإيجابيَّة في تنفيذ الأنشطة التعليميَّة بسهولة.
- إحساس التلاميذ بالمساواة بينهم وبين بعضهم البعض في توزيع الفرص في العملية التعليميَّة وكسر حاجز الخوف والقلق لديهم، وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم والبحث عن المعلومات بوسائل أكثر نفعًا ممَّا هو متبع في قاعات الشرح التقليدية.
- تفعيل دور التلميذ في العملية التعليميَّة فهو الذي يفكر، ويشارك، ويناقش ويبحث ويجرب ويتفاعل ويلاحظ ويستنتج.
- استخدم وفقًا للاستراتيجية مداخل تدريسية متنوعة ساهمت في تنمية التَّفكير الإيجابي لدى التلاميذ، مثل استراتيجيات (العصف الذهني – التساؤل الذاتي – التعلُّم التعاوني – المناقشة).

وتأتي هذه النتائج متفقة مع الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي، ومنها: دراسة صفاء محمد علي (٢٠١٤)، ودراسة روناك حميد عثمان (٢٠١٧)، ودراسة عقيلي محمد محمد (٢٠١٧) وتختلف معها في أن تلك استخدمت مداخل واستراتيجيات تدريسية مختلفة عن البحث الحالي الذي استخدم استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات وكذلك المجال والفئة المستهدفة من البحث.

وبالتَّالي يُمكن القول من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وكذلك النتائج التي توصَّلت إليها الدراسات السابقة إنَّ استخدام التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الجغرافيا يُعد من مداخل التدريس الجيدة والفعَّالة في تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي.

ثالثًا مناقشة الفرض الثالث:

تمَّ التحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينصُّ على "تُوجد علاقةٌ ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات التلاميذ على اختبار المفاهيم الجغرافيَّة ودرجاتهم على اختبار مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي في القياس البعدي للمجموعة التجريبيَّة".

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات البعدية في اختبار المفاهيم الجغرافيَّة لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي ودرجاتهم على التَّفكير الإيجابي، والجدول التالي يُوضح قيمة معامل الارتباط ومستوى الدلالة.

جدول (١٥) قيمة معامل الارتباط بين الدرجات البعدية في اختبار المفاهيم الجغرافيَّة ودرجاتهم على التَّفكير الإيجابي

المتغير	قيمة معامل الارتباط "بيرسون "	مستوى الدلالة
المفاهيم الجغرافيَّة	٠.٨٧١	٠.٠١
التَّفكير الإيجابي		

يتضح من جدول (١٥) وجود علاقة موجبة دالَّة بين الدرجات البعدية على اختبار المفاهيم الجغرافيَّة والتفكير الإيجابي عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ وبالتَّالي أمكن قبول الفرض الثالث بالبحث الحالي والذي ينصُّ على: "تُوجد علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة بين درجات التلاميذ على اختبار المفاهيم الجغرافيَّة ودرجاتهم على التَّفكير الإيجابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبيَّة".

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّه من خلال تدريس الجغرافيا باستخدام التعلُّم القائم على المشروعات كلما ارتفع مستوى التلاميذ في فهم المفاهيم الجغرافيَّة فإنَّ مستوى مهارات التَّفكير الإيجابي في تعلم الجغرافيا تتحسن، وأيضًا تحسن التَّفكير الإيجابي ومهاراته في تعلم الجغرافيا تتحسن نتيجة لتحسن مستوى المفاهيم الجغرافيَّة لدى التلاميذ.

ويرجع تفسير النتيجة السابقة المتعلقة بالعلاقة الارتباطيَّة بين متغيرات البحث والتي تُعزى وجود علاقة ارتباطيَّة بين المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي في الدراسات الاجتماعيَّة لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي إلى الاعتبارات التالية:

- تدريس محتوى الوحدة الدراسية باستخدام استراتيجيَّة التعلُّم القائم على المشروعات كان لها أثرٌ كبيرٌ في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة والتي بدورها أثَّرت في تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي.
- وجود نوع من التفاعل والترابط بين المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي، بحيث يعتمد تنمية أي نوع منهما على الآخر؛ لأنَّ عملية التعلُّم تمركزت حول المتعلم بدلًا من المعلم في تحصيل المعلومات والمعارف، فالعلاقة بينهما تبادلية بحيث المثيرات البصريَّة التي توضح للتلاميذ بعض المفاهيم الجغرافيَّة، والتي بدورها تساعد في تنمية مهارات التَّفكير الإيجابي.
- وتعكس النتائج أيضًا أن تنمية المفاهيم والتفكير ليسا شيئين متضادين، وإنما هما متكاملان، فالتفكير يعيد تشكيل المفاهيم، وتستدعي المفاهيم التَّفكير ويتفق ذلك مع دراسة عبد الحليم عمر (٢٠١١) والتي توصَّلت إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين المفاهيم السياسيَّة وتنمية التَّفكير الناقد.
- إنَّ التلميذ الذي يمتلك مهارات التَّفكير الإيجابي يكون لديه القدرة على إيجاد أكبر عدد من التفسيرات المنطقية للأحداث والمفاهيم المرتبطة بها، والتفكير بطريقة إيجابيَّة تجعله يصل إلى استنتاجات صحيحة للأحداث والمفاهيم، وربطها ببعضها البعض في ضوء ما لديه من مقدمات وأسباب تساعده على تنمية وعيه لما يدرسه من موضوعات وأحداث ومفاهيم جغرافية.

تعقيب على النتائج:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج تطبيق أدوات البحث يُمكن التوصل إلى أثر التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الدراسات الاجتماعيَّة لتنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي وذلك من خلال حساب دلالة متوسطات الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث؛ حيث جاءت الدلالة عند مستوى **(0.01)**؛ وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بالدراسات والبحوث التي تهتم بالتعلم القائم على المشروعات والتي تساعد على تطبيق المعارف والمعلومات والمهارات التطبيقية لموضوعات الدراسات الاجتماعيَّة (الجغرافيا) ؛ وذلك لتمثيل الواقع البعيد وتقريبه للمتعلمين لتأكيد التعلُّم الفاعل بين الطلاب.

وجاءت قوة تأثير الاستراتيجية القائمة على أبعاد التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الدراسات الاجتماعيَّة في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي لدى تلاميذ الصَّف

السَّادس الابتدائي، (كبير لدى الطلاب)؛ وهذا يدلُّ على حاجة الطلاب المستمرة إلى مداخل وطرائق تدريس تعليميَّة فعَّالة تربط بين ما تعلموه وبين الواقع الحياتي وتطبيق صحيح للموضوعات التي تعلموها كذلك التعامل مع المشكلات الحياتية وكيفية إدارتها بطريقة فعَّالة.

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي تمَّ التوصل إليها، يُمكن استخلاص بعض التوصيات التالية:

من خلال تطبيق أدوات البحث وتفسير النتائج، توصَّل البحث إلى مجموعة من التوصيات:

- ضرورة الاهتمام بالمداخل التدريسية التي ترتبط بالتعلم القائم على المشروعات حيث يتيح للمتعلمين فرصة التعامل المباشر مع الواقع الحقيقي من حولهم، وكذلك توظيف المعارف التي تعلموهما.
- ضرورة تضمين مقررات الدراسات الاجتماعيَّة وخاصة الجغرافيا للمفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الإيجابي من خلال عرض مشكلات حقيقية وواقعية داخل المجتمع المصري.
- الاستمرار في تنظيم وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعيَّة وخاصة مقرر الجغرافيا للمعلمين بكليات التربية على مستوى الجمهورية وذلك لتشتمل على برامج مختلفة ومتنوعة تساعد الطلاب على تطبيق ما تعلموه وتوظيفه من خلال تعرضهم لمواقف ومشكلات واقعية تساعد على تنمية قدراتهم في مواجهة المواقف بشكل إيجابي.
- ضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعيَّة على المداخل التدريسية الحديثة التي تساعد طلابهم على تقبل المعلومات، وكذلك تسهم في جعل عملية التعلُّم بالنسبة لهم أكثر حيوية.
- يجب الإفادة من البحوث والدراسات السابقة في التعلُّم القائم على المشروعات وأهم الاستراتيجيات والأبعاد التعليميَّة التي ترتبط به؛ وذلك لتفعيل أدوار طلاب الدراسات الاجتماعيَّة وتدريبهم على تحمل المسؤولية والمشاركة مع الآخرين والتعاون وذلك من خلال وضعهم في تعلم واقعي يرتبط بالبيئات التي يعيشون فيها.
- ضرورة تطوير مناهج الدراسات الاجتماعيَّة (وخاصة مقرر الجغرافيا) بمراحل التعليم العام بطريقة تساعد على دراسة الموضوعات من خلال التعلُّم القائم على المشروعات، وكذلك تضمين مهارات التَّفكير الإيجابي بالصفوف التعليميَّة المختلفة وتدريب التلاميذ عليها.

مقترحات البحث:

توصلت نتائج البحث الحالى عددًا من المقترحات تحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات من خلال:

- الاستمرار في الدراسات التي تهتم بإعداد معلم الدراسات الاجتماعيَّة بمؤسسات كليات التربية ليكون عضوًا نافعًا في مجتمعه قادرًا على مواجهة تحديات المجتمع ومساهمًا في حل المشكلات التي يتعرض لها.
- إجراء دراسات استطلاعية بمناهج الدراسات الاجتماعيَّة بمراحل التعليم العام والتعليم الجامعي حول مهارات التَّفكير الإيجابي وكيفية تنشئتهم عليها بطريقة صحيحة.
- وضع برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعيَّة أثناء الخدمة على مهارة إدارة المشروعات.
- ضرورة إجراء دراسات وبحوث ميدانية لتوظيف أنماط التعلُّم المختلفة القائمة على التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي الدراسات الاجتماعيَّة.
- إجراء بحوث عن تطوير مقررات الدارسات الاجتماعيَّة بالمرحلة الإعداديَّة لتواكب المتغيرات التعليميَّة المختلفة لتنمي المفاهيم المختلفة، ومهارات التعلُّم التَّفكير الإيجابي لديهم وبما يتفق مع التطورات العلميَّة والتربويَّة الحديثة.

المراجع العربية:

١. إبراهيم الفقي (٢٠٠٧): المفاتيح العشرة للنجاح، ط٢ مؤسسة الخطوة الذكية، جدة.
٢. إبراهيم الفقي (٢٠٠٩): قوة التَّفكير، سوريا: دار التوفيق.
٣. أحمد الحويج (٢٠١٧): التَّفكير الإيجابي وعلاقته بالتوازن النفسي، ليبيا، مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة المرقب، العدد (١٤)، ص ٩٣.
٤. أحمد بدوي، عبد العال رياض (٢٠١٧): المؤتمر الدولي للجمعية التربويَّة للدراسات الاجتماعيَّة، التسامح وقبول الآخر، القاهرة.
٥. أحمد زارع أحمد زارع (٢٠١٤): فاعلية استخدام الألعاب الذكية التفاعلية في الجغرافيا في تنمية المفاهيم الاقتصاديَّة ومهارات التَّفكير البصري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم، مجلة الجمعية التربويَّة للدراسات الاجتماعيَّة، جامعة عين شمس، كلية التربية (٦٠) ١٣٢-١٧٢.
٦. أحلام إبراهيم (٢٠١٥): "فاعلية نمطي التعلُّم القائم على المشروعات عبر الويب (فردي / تشاركي) في تنمية مهارات تطوير الكتب الإلكترونية لدى الطالبات المعلمات واتجاهاتهنَّ نحو استراتيجيَّة التعلُّم"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (٥٩)، ص ٦٩-١١٨.
٧. أسامة عبد المولا (٢٠١٠): فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية واستخدام التعلُّم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعيَّة على تنمية المفاهيم الجغرافيَّة والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعداديَّة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة سوهاج.
٨. آمال عبد القادر، أحمد الكحلوت (٢٠١٢): فاعلية توظيف استراتيجيَّة البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التَّفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصَّف الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
٩. الهام عبد الحميد (٢٠١٤): قضايا معاصرة في المناهج التعليميَّة (القاهرة: المحروسة للنشر)، ص ٢٠٩.
١٠. إنتصار عبد العزيز المطوع (٢٠١٨): فاعلية التعليم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التَّفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة التربويَّة، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي مج٣٢، ع ١٢٦.

١١. أنتونى روبنز (٢٠٠٦): نصائح من صديق دليل سريع وبسيط لتولي مسئولية حياتك، الرياض. مكتبة جرير.

١٢. الفرحاتي السيد (٢٠٠٥): سيكولوجية تحسين الأطفال ضد العجز المتعلم، رؤى معرفية (القاهرة، دار السحاب) للنشر والتوزيع، ص٥٥.

١٣. المؤتمر السنوي التاسع والعشرون لعلم النفس (٢٠١٣) في مصر والوطن العربي الحادي والعشرين للجمعية المصريَّة للدراسات النفسية شيوخ علم النفس في مصر والوطن العربي.

١٤. المؤتمر السنوي الثامن والعشرون لعلم النفس (٢٠١٢) في مصر والوطن العربي العشرين للجمعية المصريَّة للدراسات النفسية شيوخ علم النفس في مصر والوطن العربي.

١٥. جيهان محمود طه (٢٠١٢): فاعلية استخدام نموذج ميرل وتنسيون في تنمية المفاهيم والتفكير التاريخي لدى طلاب الصَّف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

١٦. جمعة زكريا صالح (٢٠٢٠): فاعلية برنامج قائم على التعلُّم التشاركي عبر الجيل الثاني للويب في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة التاريخيَّة وللوعي التاريخي والمسئولية الاجتماعيَّة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الإعداديَّة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٧. حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربويَّة والنفسية ،القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

١٨. حنان حسين محمود (٢٠١٨): فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض أبعاد التَّفكير الإيجابي في تحسين الرضا عن الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية جامعة عين شمس، ٢ع (١): ٢٣٠ -٢٩٨.

١٩. رافدة الحريري (٢٠١٠): طرائق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، الأردن.

٢٠. رجاء محمد عبد العال (٢٠٠٢): فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على اكتساب المفاهيم الطبيعيَّة والسياسيَّة لدى تلاميذ الصَّف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها.

٢١. روناك حميد عثمان (٢٠١٧): استراتيجيَّة مقترحة قائمة على مهارات الذكاء الوجداني لتنمية مهارات التَّفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة في العراق، مجلة القراءة والمعرفة، ١٨٦(١)، ٢١-٥٠.

٢٢. زيد العدوان (٢٠١١): فاعلية استخدام استراتيجيَّة دورة التعلُّم في اكتساب المفاهيم الجغرافيَّة لدى طلبة الصَّف العاشر في الأردن، مجلة كلية النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٥ (٢٥)، ٢٥٨٣-٢٦٠٨.

٢٣. زياد سعيد بركات (٢٠١٣): فاعلية استراتيجيَّة التعلُّم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصَّف العاشر الأساسي، الجامعة الإسلامية بغزة.

٢٤. سارة بكار (٢٠١٣): أنماط التَّفكير لدى طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر، بلقايد، تلمسان.

٢٥. سها يحيى أبو حمادة (٢٠١٣): أثر توظيف السبورة الذكية في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارة استخدام الخرائط لدى طلاب الصَّف التاسع في محافظة غزة، كلية التربية جامعة الأزهر، بغزة.

٢٦. سلوب باوزير، أبو بكر قربان، نادية عبد العزيز (٢٠١١): تنمية المفاهيم التاريخيَّة والجغرافيَّة لطفل الرَّوضة، عمان، دار المسيرة.

٢٧. سحر عبده محمد (٢٠١٩): تعلم الرياضيات القائم على المشروعات وأثره في تنمية مهارات عصر الابتكار وريادة الأعمال لدى طالبات جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز.

٢٨. سماح محمود (٢٠١٣): الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي واستراتيجيات الدراسة والتعلم في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة حلوان، المجلة المصريَّة للدراسات النفسيَّة، العدد ٧٩، المجلد ٢٣، ص ٩.

٢٩. سهام أحمد السلاوني (٢٠١٤): فعالية برنامج إرشادي في تنمية التَّفكير الإيجابي لدى أمهات الأطفال من ذوي الإعاقات العقليَّة البسيطة والمتوسطة، دراسات تربويَّة واجتماعيَّة، العدد (٢) المجلد ٢٠ (٢) ص ٢٤٧- ٢٨٣.

٣٠. شعاع بنت علي الخضير ونوال بنت سلطان (٢٠٢١): تقويم تعليم الرياضيات بالمشروعات للمرحلة الثانويَّة، المجلة العلميَّة، المجلد السابع والثلاثون، العدد الثاني.

٣١. شيماء فكري (٢٠١٩): العلاقة بين كل من التَّفكير الإيجابي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، بحث تكميلي لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، جامعة حلوان، كلية التربية، ص ٩٥.

٣٢. صفاء محمد علي (٢٠١٤): تطوير منهج التاريخ في ضوء نظريَّة تريز وأثره على تنمية القدرات التحليلية والاستدلالية والإبداعية والتفكير الإيجابي لدى طلاب الصَّف الأول الثانوي، مجلة الجمعية التربويَّة للدراسات الاجتماعيَّة ٥٨-٧٥.

٣٣. صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥): تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات: أهدافه، محتواه، أساليبه، تقويمه، عالم الكتب.

٣٤. عبد الحليم محمد عبد الحليم عمر (٢٠١١): فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج دن لأساليب التعلُّم في تنمية المفاهيم التاريخيَّة والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصَّف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلُّم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٣٥. عبير الهباش (٢٠١٠): أثر استخدام مدخل الدراما في اكتساب بعض المفاهيم الجغرافيَّة لدى طالبات الصَّف السابع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

٣٦. عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١٦): سلسلة استراتيجيات التعلُّم الإلكتروني، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة.

٣٧. عقيلي محمد (٢٠١٧): برنامج مقترح في اللغة العربية على أبعاد الحوار الحضاري العلمي لتنمية مهارات التَّفكير المستقبلي والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الثانويَّة، مصر، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد (٣٣)، العدد (٢)، ص١٦٦.

٣٨. علوى عبد الله (٢٠١٠): استخدام التعلُّم القائم على المشروعات لتنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة.

٣٩. ناهدة عبد زيد، الدليمي وآخرون (٢٠١٣): مستوى التَّفكير الإيجابي وعلاقته بالحصيلة المعرفيَّة بالكرة الطائرة، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية، صفي الدين الحلي، جامعة بابل العراق، ١٨٤.

٤٠. ندى صالح (٢٠٢٠): التعلُّم القائم على المشاريع في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منه في المملكة العربية السعودية، العدد السَّادس والعشرون من مجلة العربية للنشر العلمي، كانون الأول، الإصدار الثاني.

٤١. فريال سليمان، سليم هزهوزى (٢٠١٦): أثر استخدام استراتيجيَّة التعلُّم المستند إلى المشروع في التَّفكير الرياضي والدافعية لتعلم الرياضيات لدى طالبات الصَّف التاسع الأساسي في محافظة جنين، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٤٢. قاسم عبد المريد (٢٠٠٩): أبعاد التَّفكير الإيجابي دراسة عاملية على نخبة مصريَّة، مجلة دراسات نفسية، العدد (٤)، المجلد (١٩)، ص (١٥).

٤٣. ماهر مفلح الزيادات ومحمد إبراهيم قطاوي (٢٠١٠): الدراسات الاجتماعيَّة: طبيعتها، وطرائق تعليمها وتعلمها، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٤٤. مايسة علي (٢٠٠٨): فاعلية برنامج لتوظيف تكنولوجيا التعليم في اكتساب المفاهيم الجغرافيَّة وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٥. مجدي سعيد عقل (٢٠١٢) تصميم بيئة تعلم إلكترونية لتنمية مهارات تصميم عناصر التعلُّم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، العدد الثالث عشر، الجامعة الإسلامية، غزة.

٤٦. مجدي سعيد عقل (٢٠١٢): فاعلية استخدام التعلُّم بالمشاريع الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعليم لدى الجامعة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بغزة.

٤٧. محمد رمضان شاويش (٢٠٠٩): فعالية برنامج مقترح بمساعدة الحاسب الآلي في تنمية بعض مفاهيم الدراسات الاجتماعيَّة والاتجاه محوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

٤٨. محمد عودة (٢٠١٨): أثر استخدام التعلُّم القائم على المشروع في تحسين مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائيَّة في دولة قطر، الجامعة الهاشمية.

٤٩. مروى محمد عبد الوهاب (٢٠١٥): فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التَّفكير الإيجابي لخفض الضغوط الدراسية لدى طالبات الجامعة، مجلة العلوم التربويَّة، ٣(١)،٣٠١-٣٤٥.

٥٠. منال علي الخولي (٢٠١٤): أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التَّفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعات المتأخرات دراسيًّا، (ع٤٨)، السعودية: دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

٥١. عارف محمد المنصوري (٢٠١١): فعالية برنامج قائم على بعض المستحدثات التكنولوجية في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٥٢. عبد الستار إبراهيم (٢٠١١): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليب وميادين وتطبيقات، الهيئة العامة المصريَّة للكتاب، القاهرة.

٥٣. علاء إبراهيم زايد (٢٠٠١): الدراسات الاجتماعيَّة تعليمها وتعلمها (ط٢)، القاهرة: دار النهضة العربية.

٥٤. محمد أحمد (٢٠٠٣): مهارات التَّفكير الإيجابي في المدرسة الأساسيَّة، المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة، عمان، ص ٢٥٧-٢٧٧.

٥٥. منيرة محمد محمد (٢٠٢٠): التَّفكير الإيجابي وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة لدى طالبات المرحلة الجامعية بالمجلة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب، ١١٩، ٧١-٩٤.

٥٦. ناهدة عبد زيد وآخرون (٢٠١٣): مستوى التَّفكير الإيجابي وعلاقته بالحصيلة المعرفيَّة بالكرة الطائرة، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية للعلوم الإنسانية (٢٤١-٢٥٤)

٥٧. وفاء محمود، زياد عبد الغنى (٢٠١١): مجلة التربية والعلم، المجلد (١٨)، العدد (٣).

٥٨. وفاء طه (٢٠١٦): التَّفكير الإيجابي وعلاقته بالكفاءة المدرسية لدى عينة من التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائيَّة، دراسات تربويَّة واجتماعيَّة، المجلد (٢٢)، العدد (٣) ص ٨٠-١٢٠.

٥٩. ياسر عبد الحليم (٢٠١٥): أثر برنامج مقترح في الثقافة الجغرافيَّة في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارة فهم الخريطة والوعي بالقضايا العالمية المعاصرة لدى عينة من طلاب شعبة الجغرافيا كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

٦٠. يوسف العنزي (٢٠٠٨): أثر التدريب على التَّفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلُّم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصَّف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربويَّة، جامعة القاهرة.

٦١. يوسف المرشد (٢٠٠٩): أثر استخدام استراتيجيَّة المتشابهات في تنمية المفاهيم الجغرافيَّة والتفكير الاستدلالي ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمي الثاني (حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعيَّة) المجلد الثاني، ١٤٦-١٨٤.

٦٢. يوسف محيلان (٢٠٠٧): أثر التدريب على التَّفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلُّم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصَّف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربويَّة، جامعة القاهرة.

المراجع الأجنبية:

1. Akpan ,B.,Cavas ,B.&Kennedy,T.(2023): " Contemporary Trends and issues in science Education ", Edition (1) ,Switzerland ,springer Nature.
2. BAS,G.,BEYHAN,O.,(2011): Effects of multiple intelligence supported project.based Learning on students ,achievement levels and ,attidues.towards English lesson ,International ELECTRONIC JOURNAL of ELEMENTARY EDUCATION.
3. Banks ,T.D.,(2017): Student perspectives on progect-based learning Thesis of doctoral,Prescott College , Arizone ,USA.
4. Baysura,O,D.,Altun,s.&Yucel.Toy,B.(2015):" perceptions of teacher candidates regarding progect –based learning " ,Eurasian Journal of Educational Research,United Kingdom ,vol.(62) ,P15-36.
5. Beres,p.,(2011): Project-Based Learning and Effect on motivation into Adolescent Mathematics classroom,The College at Brockport:State University of New Yourk.
6. Boss ,S.(2015):" Implementing progect –Based Learning " Edition (1) , Solution Tree press.

7. Celik,H.,Ertas,H.,Ilhan,A.(2018): The Impact of Project – Based Learning on Achievement and Student Views: The Case of Auto CAOprogramming Course –Journal of Education and Learning ,7,(6),67:80.
8. Cunningham,K.(2016):Variables that impact the implementation of progect –based learning in high school science ,Thesis of doctoral.College of Education ,Waynest state university,Michign.
9. DeGone ,B.(2021): The impact of progect-based learning on students in high school chemistry in rural Mains ,Thesis of Master ,collge of Education ,The university of Maine,Orono
10. Diaz,paplor (2006): Positive thinking throught His paniceyes: bulding self – Cmong lations.Dimin,dtweuniversity,p117.
11. Guo,P.,Saab,N.,post,L.&Admiraal,W.(2020): Areview of progect – based learning in higher education student out comes and measures ' International Journal of Educational Research ,Elsevier ltd,vol.(102),p.1-3
12. Glen,Yew,Elaine ,HJo,Grady,(2012): one problem an (one – day)approach,eisbn (981402175x,9789814021753) Calalog AuUniversity.
13. Hamilton (2005) The power of positive thinking do positive emotions broadenthe Congitive repertore of preschools ? (ph.d brgn Mawr College,p108.
14. Hira , A.& Anderson E. (2021): Motivatting on line Learning through progect – Based Learning During the zozo Covid-19 panclemic , Education.Response to apandemic , the OECD Coronalivirus (COVID-19) policy hub,vol.(9),No(2),p93-110.

15. Hwang R.H.,Hsiungp.A.,chen Y.J.&Laic.F: (2017):" Innovative progect-Based learning ,Edition(1) ,springer Internaional Publishing.
16. Jatinusa,N.,Syahrilb Nabawic ,R.,Arbi,Y.(2020):" How progect – Based Learning and Direct Teaching Models Affect Teamwork and welding skills Among students." International Journal of Imovation ,Creativity and change ,Vol.(11) ,p85-111.
17. Kravetz,K.(2017): 'Teaching and Learning about Communities principles and practices ' Edition (1) ,palgrave Macmillan UK.
18. Menzies,V.,Hewitt,C.,Kokotsaki,D.,Collyer,C.&Wiggins,A.(2016)" progect Based Learning: Evaluation report and executive summary " Education Endowment Foundation(EEF),London.
19. Munawaroh ,S., SuJa,I.,Afifah,D.&putri,I.(2021): Students 'Creativity in progect –Based learning ," Advances in Social Science , Education and Humanities Reaserch ,Vol.(542),p376-379.
20. Murphy ,C.(2022): Vygotsky and science education ,Edition(1) ,Springer international publishing.
21. Mughrabi,N.(20210: Exploring progect – Based Learning practices to Foster S tudents 'Motivation: practices from Dubai –United Arab Emirates " ,Thesis of doctoral , College of Education , University of Liverpool ,England.
22. Quint,J.&Condliffe,B.(2018):" Progect-Based-Learning.Apromising approach to improving student out Comes' ,Building knowledge to improve social policy (MDRC),NewYork.
23. Setiawan,R.R.&Suwondo,W.S.(2021): Implementation of progect-Based Learning Student work sheets to ImproveStudents ' Science

process skills on Environmental pollution in High schools', Journal of Educational science ,Indonesia,Vol.(5),No,(1) ,P130-140.

24. Simpson,J.,(2011): Itegrating project-based Learning in an English language tourism class room in than university Austrian Catholic University

25. Spector ,J.M.,Merrill,m.D.,Elen,J.&Bishop,M.J.(2014) ;" Hand book of Research onEducational Communications and Technology." Edition (4) , Springer International publishing.

26. Sohmen,V.s.(2016): Towards amodel of accelerated project – based learning (PBL) for innovative technology progects',Thesis of doctoral,Faculty of Education , Drexel University.Philadelphia.

27. Tardif Mauice (2006): Levaluation des competences: documenter le parcours de development.

28. Tan,j.&chapman,A.(2016) 'progect-based learning for Academically Able students,Edition (1) ,sense publishers.

29. Torres A.V.&Rodriguez L.G.(2017) "Increasing EFLlearners 'Oral production at apublic school through progect –Based Learning Increasing EFL Learners'oral production at apublic school , profile.Faculted de ciencias Humans,Universided Nacional de Colombia ,vol.(19),NO.(2),p(57-71)

30. Vasiliauskiene , V.v.,vasiliaus Kas,A.V.,Kavaliaus Kiene,L.M.& Sabaityte ,j.(2020): peculiarities of educational challenge implementing progect-based learning , World Journal on Educational Technology:current issues ," Cyprus Vol.(12) ,No.(2),p(136-149).

31. Viro,.E.V.,Lehtonem,D.Jooutsenlahti,J.&Tahvanainem,V.(2020): Teachers,perspectives on progect- based learning in mathematics and science European Journal of science and Mathematics Education , Montenegro,Vol(8),NO(1).P12-31.
32. Wekesam,W.N.&Ongunaya,R.O.(20160: progect Based Learning on students 'performance in the concept of classification of organism Among Secondary Schools in Kenya,Journal of Education and practice m USA,vol. (7) , No.(16),p25-31.