الفصل الرابع

تنمية مهارات التفكير في السياق التدريسي

أولاً: معوقات تنمية مهارات التفكير.

ثانياً: بعض طرائق التدريس التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير.

الفصل الرابع

تنمية مهارات التفكير في السياق التدريسي

إذا كـــان الفصل الثالث قد تناول العلاقة بين مهارات التفكير وقضايا علم الاجتماع ،كما تـــناول أهم المهارات التي يمكن تنميتها فإن هذا الفصل سيتناول معوقات تنمية مهارات التفكير من خلال عرض وجهات نظر متعددة حول الواقع الحالي للعملية التعليمية، ويتناول أيضاً بعض طرائق التدريس التي يمكن من خلالها تنمية بعض مهارات التفكير لدى الطلاب، مما يسهم في إعدادهم إعداداً مستقبلياً يراعي تغيرات هذا المستقبل وتطوراته .. وبالتالي يتم تقسيم هذا الفصل إلى موضوعين هما:

أولاً: معوقات تنمية مهارات التفكير.

ثانياً: بعض طرائق التدريس التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير.

أولاً: معوقات تنمية مهارات التفكير:

لكـــي يمكـــن تصـــور طرائق وبرامج لتنمية بعض مهارات التفكير لدى الطلاب ،فمن الضروري في البداية معرفة المعوقات أو العقبات التي تقف في طريق تنميتها، ويجب أن تكون الخطـــوة الأولـــى التـــي ينتـــبه إليها المعلمون والقائمون على العملية التربوية، هي تحديد هذه المعوقـــات حـــتى يمكـــن التغلب عليها بفاعلية عند تطبيق البرامج التعليمية أو التدريسية التي تســـتهدف تنمية هذه المهارات، و قد كانت الآراء حول تصنيف هذه المعوقات وتحديدها متعددة أبرزها الآتي:

- دراسة صفاء الأعسر (٢٠٠٠)[1]التي أشارت فيها إلى نوعين من المعوقات التي تقف عائقاً أمام التفكـــير الإبداعـــي وحل المشكلات هما المعوقات الداخلية والمعوقات الخارجية وقصدت بكل منهما:
- المعوقـــات الداخلـــية مـــثل: الافتقار للثقة بالنفس – الميل نحو الاتفاق مع السائد – الحاجة للأشـــياء المألوفة – الخوف من غير المألوف – التفكير النمطي – الافتقار للتوقد الانفعالي والحمـــاس المفرط – تأثير القيم والمعايير – الافتقار للخيال – صعوبة إدراك المشكلة من زوايـــا متعددة – عدم القدرة على صياغة الفروض والتحقق من صدقها – عدم القدرة على

---

[1] صفاء الأعسر: الإبداع في حل المشكلات، **مرجع سابق**، ص ص ٢١-٢٥.

الإفادة من المصادر المتاحة لعلاج المشكلات – الخوف من التغير – عدم التوازن بين الجد والفكاهة – الخوف المبالغ فيه من الفشل.

- المعوقات الخارجية مثل: الافتقار للتعاون – غياب الحرية في اتخاذ القرار– عدم الإنجاز – سوء الإدارة – ضغط الوقت – نظام التقويم غير المناسب – فقر الموارد المتاحة والإمكانيات – التأكيد على ما هو قائم مقابل السعي للتجديد.

وأشارت نادية السرور (٢٠٠٠)[١] إلى أن هناك عدة معوقات تقف أمام الإبداع والتفكير منها:

١- معوقات بيئية مثل: عدم توفر المكان المناسب – عدم تأييد الزملاء للأفكار – وجود رئيس دكتاتور لا يقدر الأفكار المبدعة.

٢- معوقات ثقافية تتمثل في: عادات وتقاليد المجتمع، ورفض المجتمع للأفكار الإبداعية، ونقد الأفكار المبدعة بإصدار الأحكام عليها قبل أن تأخذ حيز التطبيق وعدم توفر التعزيز للعمل المميز أو المبدع.

٣- معوقات بصرية إدراكية: وتظهر في اتجاه الفرد نحو رؤية الأمور التي تهمه وإهمال باقي القضايا التي لها صلة بالمشكلة، وذلك بسبب الأخذ بوجهة النظر من جانب واحد.

٤- معوقات تعبيرية: مثل عدم القدرة على إيصال الأفكار للآخرين.

٥- معوقات فكرية وتتجلى في استخدام أفكار غير مرنة، ومعوقات إدراكية تتمثل في النظرة النمطية والتقليدية إلى الأمور والمشاكل والتصلب في الرأي ونظرة القائد إلى أن رأيه الوحيد على صواب والباقي على خطأ.

٦- معوقات عاطفية انفعالية: مثل عدم القدرة على احتمال الغموض والخوف من ارتكاب الخطأ أو المخاطرة وعدم القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال.

وتناولت إلهام عبد الحميد فرج(٢٠٠٠)[٢] معوقات تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي المتمثلة في:

- اعتماد العملية التعليمية في مصر منذ الفتح العثماني حتى الآن على النقل والتلقين والحفظ، مما ترتب على ذلك إحساس الإنسان العربي بالعجز والاغتراب والسلبية والانفعالية وغياب العقلانية والحوار والموضوعية والقدرة على النقد والاجتهاد، ومن ثم غياب الإبداع واستناد

---

[١] نادية السرور: **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، دار الفكر، عمان، ط١، ٢٠٠٠، ص ص ٢٤٢-٢٤٧.

[٢] إلهام عبد الحميد فرج: رؤية نقدية في مناهج المواد الفلسفية والاجتماعية، **مرجع سابق**، ص ص ٣٤-٣٧.

التعلـيم واعـتماده علـى التلقين، مما ترتب عليه إنتاج عقول جامدة لا تمتلك القدرة على التغيير ومنفصلة عن واقعها وراضخة لمشكلاتها، وتعيش على هامش الحياة وليس بداخلها.

- مسـاهمة التعلـيم التلقيني في سيادة ثقافة الصمت، لأنه ساعد على فرز متعلمين متزمتين ومتعصبين، كما ساهم أيضاً في انتشار التفكير الخرافي والأسطوري.
- التدهور الأخلاقي الذي يتمثل في انتشار الغش بين الطلاب.
- وجود مخزون من التراث الثقافي والمحرمات الثقافية التي تقف ضد مسيرة الإبداع وتحول دون ممارسة النقد.

كما أشار فهيم مصطفى (٢٠٠٢)[١] إلى المعوقات التي تقف أمام تنمية مهارات التفكير الناقد وهي:

- التسرع في فهم واستيعاب المواد المقروءة أو المسموعة أو المرئية.
- التسرع في إصدار الأحكام وإبداء الآراء.
- البعد عن الموضوعية عند تقييم الأفكار.
- التعصب لرأي معين أو فكرة ما والميل مع الميول الشخصية والتحيز.
- البعد عن التفكير المنطقي والميل نحو التفكير الخرافي.
- مسايرة الاتجاهات الشائعة دون تحكيم العقل.
- التفكير الروتيني أو التفكير الجامد.

وحدد حسين علي(٢٠٠٣)[٢] أيضاً العقبات التي تقف في طريق التفكير السليم وهي:

- عدم كفاية المعلومات والمقدمات اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرار.
- غموض المعاني وإبهامها يمثل أكبر عوامل سوء الفهم بين الناس.
- التحيز الانفعالي الذي يؤثر إلى درجة كبيرة في التفكير وحل المشكلات.
- الخضوع للسلطة الذي يؤدي إلى العجز والافتقار للروح الخلاقة.
- التسرع في الحكم والتعميم من مقدمات غير كافية أو ملاحظات عارضة.
- الثبات الوظيفي الذي يؤدي إلى جمود التفكير، ويعوق الاكتشاف.

---

[١] فهيم مصطفى: مهارات التفكير في التعليم العام، **مرجع سابق**، ص ٢٤٤.

[٢] حسين علي: **فن التفكير**، سلسلة الشباب، عدد ٦١، ط ١، ٢٠٠٣، ص ص ٦٥-٧٧.

- التعليل الخرافي الذي يسيطر على الجزء الكبير من حياتنا الاجتماعية.

وهـــناك من تناول المجتمع، وما يسود فيه من محرمات ثقافية تعوق التفكير مثل (عبد الستار إبراهيم وأحمد عبادة ومراد وهبه)[1] الذين اعتبروا المجتمع عائقاً من عوائق التفكير عندما يتصف بالخصائص الآتية:

- الثقافة السائدة في المجتمع تكون ضاغطة على الفرد من أجل أن يساير الجماعة وآراء الكبار بذلـــك يعانـــي الفـــرد المبـــتكر أو المفكر من الصراعات والمخاوف الناتجة عن الضغوط والمحرمات الثقافية السائدة في المجتمع، مما يعوق تفكيره عن التجديد والإبداع والبعد عن ما هو مألوف.
- لـــم تعد المنظمات الاجتماعية العامة خاصة المنظمات التعليمية والجامعية تتلاءم مع أهدافها العامـــة، ويعـــود ذلـــك إلى سيادة مناخ اجتماعي يشجع قيم تعوق التفكير كالهيبة والمركز والســـلطات والكسب المادي السريع، ويؤدي هذا إلى أن يتولى الوظائف القيادية أشخاص ذو خصائص لا تتناسب مع الأهداف والقيم لهذه المنظمات، ومثل هذا المناخ لا يؤدي إلي إثارة الجدل والشك والحوار والاستطلاع والإبداع لدى أفراده ، بل يؤدي إلى تكوين القيم المتخلفة التـــي يكـــون يكون لها قدر أكبر في حصار التفكير والإبداع، بل ودفع المجتمع إلى رفض المفكرين والمبدعين والحد من انطلاق الفكر.
- تعـــرض المفكـــر أو المبدع في المجتمعات المعارضة للجديد أو المتميزة بالقيم الجامدة التي تخـــاف أي تغيير أو تطوير إلى صراعات وتناقضات يواجهها في حياته الفكرية أو المهنية تلـــك الصراعات التي تنجم غالباً عندما يجد الفرد نفسه يؤمن بشيئ بينما يشيع من حوله قيم أخرى تقاوم أي شئ جديد يأتي مكانها أو بجانبها، وتعد هذه الصراعات من أخطر الأمراض الاجتماعية التي تقتل الرغبة في التفكير أو الإبداع.

---

[1] راجع:

- عبد الستار إبراهيم: **الإبداع قضاياه وتطبيقاته**، جماعة التأصيل الأدبي والفكري، القاهرة، ١٩٩٨، ص ص ٢٩٣ -٢٩٥.
- أحمـــد عبادة: **التفكير الابتكارى" المعوقات والميسرات**، مركز الكتاب للنشر،القاهرة، ط١، ٢٠٠١، ص ص ٢٠-٢١.
- مراد وهبة: **ملاك الحقيقة المطلقة**، مكتبة الأسرة، القاهرة، ١٩٩٩، ص ص ٢٧٦-٢٧٧.

فبذلك يكون المجتمع هو الذي يهيئ التربة التي تقتل ملكة التفكير والابداع ويحارب أي نوع من التطور، بما يحمله من عادات وتقاليد وتراث ثقافي يحول دون ممارسة النقد والمشاركة والإبـــداع ويحول دون إخراج أي شئ جديد إليه حفاظاً على الماضي وخوفاً من الأشياء الجديدة غير المألوفة.

ومنهم من أوضح أيضاً دور الأسرة في إعاقة التفكير من خلال:(١)

- الجو التسلطي داخل الأسرة الذي يقلل من أية فرصة لنمو الثقة بالنفس، كما يعوّد الأبناء على الخوف من التعبير عن الرأي.
- التربية الموجهة داخل الأسرة نحو النجاح ، فقط لاهتمام الأسرة الشديد بإثارة الذكاء وتشجيع التحصـــيل الدراسي المجرد والنجاح الأكاديمي، والتكيف العقلي أو المهني لقواعد النجاح في المجتمع دون الاهتمام بالإبداع والتفكير النقدي.
- المستوى التعليمي والثقافي المنخفض للأسرة.
- اتجاهات الأسرة نحو الحماية الزائدة والسيطرة والنقد الهدام والسخرية من قبل الوالدين التي لا تؤدي إلى أفكار مبدعة من قبل الأولاد.
- قليلاً ما تقدر الأسرة دور العلم والعلماء، وقليلاً ما يسود أسلوب التفاهم والمناقشة الحرة بين الأبناء ووالديهم.
- إكســـاب الأبناء بعض العادات السيئة داخل الأسرة مثل الكسل، الخوف، التواكل، التي تكون عائق أمام المبادرة والمغامرة التي تحتاج إلي إعمال العقل و التفكير.
- اختلاف أسلوب التربية بين المدرسة والأسرة، وقلة الاتصال المباشر بينهما.
- نادراً ما توجد مكتبة ثقافية خاصة بالأسرة.

يتضـــح مما سبق أن الأسرة جزء من المجتمع ،وقد يشيعُ فيها ما هو شائع في المجتمع مـــن معوقـــات و أمراض اجتماعية تؤدي أيضاً إلى إعاقة عملية التفكير عند أبنائها، إذا لم يكن لديهـــا القـــدرة والوعي في مواجهة المؤثرات الاجتماعية التي تعوق التفكير ، فبهذا تم عرض

---

(١) راجع:

- حســـن أحمد عيسى: **الإبداع والتربية**، ندوة الإبداع في التعليم، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٩١، ص ص ٣٣٢-٣٣٥.

- أحمد عبادة: التفكير الإبتكاري المعوقات والميسرات، **مرجع سابق**، ص ص ١٤-١٥.

- J. Robert. Sternberg: **Thinking and Problem Solving**, Academic Press, New York, 1994,p357.

العديـــد من وجهات النظر المختلفة التي تناولت معوقات تنمية مهارات التفكير، ولكن من أكثر المعوقـــات شـــيوعاً والتـــي ركز عليها التربويون هي النظام التعليمي التقليدي الذي يركز على حرفية التعليمات وعدم الخروج عن الخط المألوف، و على استخدام أساليب تقويم تقيس إمكانات الطالـــب فـــي حفـــظ المادة التعليمية واستظهارها، وعدم تعريضه إلى أي نوع من الخبرات أو المواقف المتجددة التي تُتيح له الاعتماد على نفسه في اكتشاف المعلومة ،ولا يُسمح له بالخروج عـــن خطط المنهج المدرسي من قبل الآخرين ،لذا سيتناول هذا البحث بعض العوامل المرتبطة بالنظام التعليمي السائد، والتي يمكن أن تكون من معوقات التفكير لدى الطلاب هي:

١- تقليدية مفهوم المنهج.

٢- الطبيعة التسلطية للمناخ المدرسي.

٣- تقليدية دور المعلم.

٤- محدودية التقويم.

١- تقليدية مفهوم المنهج:

تتمثل تقليدية مفهوم المنهج فيما يلي[١]

- الارتباط بمضمون المناهج الدراسية ارتباطاً وثيقا دون الخروج عنها.
- التقـــيد بمبادئ المدرسة السلوكية التي تقوم على تفتيت الظواهر إلى أجزاء والتعامل مع هذه الأجزاء بصورة منفصلة، ولقد تغلغلت هذه المدرسة في الحياة التربوية والبحث التربوي علماً بـــأن منطق هذه النظرية يتعارض بشكل واضح مع منطق الإبداع والتفكير الذي يعتمد على النظرة الشاملة وتكوّن العلاقات بين الأجزاء وكلياتها.
- اهتمام المقررات والمناهج الدراسية الحالية في مدارسنا بالمفاهيم المجردة البعيدة عن الواقع التطبيقـــي التي لا تمكن من تنمية مهارات التفكير، ولا تثير في عقول الطلاب أي ميل نحو البحث والاستقصاء والاستنتاج والإبداع والنقد.

---

[١] راجع:

- محمود قمر وآخرون: **الإبداع والثقافة في التربية**، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٩٧، ص ١٣٩.
- فايز مراد مينا: **الإبداع والتدريب، معهد جوته**، القاهرة، ١٩٩٣، ص ١٠٨.
- آرنست هاني: **كيف تصبح مبدعاً في المدرسة**، معهد جوته، القاهرة، ١٩٩٣، ص ص ١٦-١٧.
- فهيم مصطفى: مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، **مرجع سابق**، ص ص ٢٢٤-٢٣٣.
- فايز مراد مينا: **التعليم في مصر**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠١، ص١٦٦.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: **تقرير التنمية البشرية**،٢٠٠٣.

- كثافة المنهج الدراسي إلى الدرجة التي يصعب فيها ممارسة أية تدريبات إضافية أو أنشطة تنمي مهارات التفكير لدى الطلاب.
- لازالت المناهج الدراسية تكرس منهجية الحفظ والاستظهار، وتقدم من خلال مضامينها آراء ومعلومات جاهزة ونظريات مغلقة لا ترتبط بالواقع وأزماته، ومن ثم لا تسهم في تكوين عقلية قادرة على التفاعل بوعي مع قضايا المجتمع ومشكلاته.
- احتكار بنيه المناهج وتطويرها من قبل الإدارة المركزية، حتى لا يكاد يعرف المعلمون شيئاً عنها فهي تصاغ في بنية جامدة ذات خطوط عريضة لمجالاتها وموضوعاتها، والمادة العلمية التي تقررها الوزارة هي المادة التعليمية والأداة المدرسية التي يجب أن تُعظَم قيمتها عند المعلمين والمتعلمين، هذه المادة التي تهتم بتقديم المعلومات كحقائق علمية تلقن ولا تكتشف، تختزن في الذاكرة ولا توظف في حل المشكلات، تتماشى مع الطريقة الاسترجاعية وتتعارض غالباً مع الطريقة الإبداعية التي تعتمد على الخيال والمرونة والطلاقة في حل المشكلات ومعالجتها.
- عرض محتوى المناهج باليقينية حيث لا يترك مجالاً لإثارة قضايا خلافية تثير الحوار والمناقشة حول موضوعات المحتوى أو إتاحة مجال للتوصل إلى إجابات صحيحة متعددة أو احتمالات لبعض المشكلات والقضايا، مما يجعلها تبدو وكأنها تكرس الخضوع والطاعة والتبعية، ولا تشجع التفكير الناقد الحر، حيث يتجنب أيضاً محتوى المناهج مسألة تحفيز الطلاب على نقد المسلمات الاجتماعية أو السياسية، مما يقتل فيهم النزعة الاستقلالية والإبداع.
- خلو معظم الكتب الدراسية على اختلاف تخصصاتها من الجمع بين إجابتين أو أكثر للمشكلة الواحدة، بل الاكتفاء بوضع إجابة واحدة مفروضة على الطالب.
- عدم كفاية الوقت المحدد للنشاط المدرسي في أغلب المدارس، مما لا يعطي الفرصة الكافية لممارسة ألوان النشاط المختلفة التي تظهر من خلالها ميول الطلاب وأفكارهم الإبداعية والناقدة.
- عدم إعطاء قدر كاف من الثقافة في شتى موضوعات المنهج.
- عدم وجود تكامل وتناسق بين المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة
- خلو تمارين الكتاب المدرسي من الأفكار الجديدة، واستخدام الملخصات وتحفيظها للطلاب مما يجعلهم يتعودون على الحفظ، ونادراً ما تشبع المناهج الدراسية حاجات ورغبات الطلاب وأوضحت ذلك دراسة أحمد عبادة (٢٠٠١).[1]

---

[1] أحمد عبادة: التفكير الابتكارى المعوقات والمسيرات، **مرجع سابق**، ص ٣٩.

- وقد أكدت العديد من الدراسات[1] على عدم قدرة مناهج الدراسات الاجتماعية بوضعها الحالي علـــى تنمـــية الإبداع والتفكير لدى الطلاب، لتأكيدها الواضح على الحقائق والمعلومات في تدريســـها، وإهمالهـــا لمهارات التفكير المتمثلة بالنقد والإبداع وحل المشكلات، ودعت هذه الدراســـات لضـــرورة تضمين مهارات التفكير وتدريسها داخل مناهج الدراسات الاجتماعية ومـــنهج علم الاجتماع أحد مناهجها الذي يحتاج إلى ذلك، "ويتميز هذا المنهج بافتقاد صياغة النص التعليمي فيه للسمات التي تُمكن الذهن من الاشتباك مع هذا النص بنقده أو تأويله، بل وتعمـــل فـــي الاتجاه المضاد لتعد ذهناً اتكالياً لم يُعد إلا للتلقي السلبي، وغالباً ما يتم عرض النظريات الاجتماعية الوظيفية دون الجدلية داخل هذا المنهج".[2]

بذلـــك يتضـــح أن المـــناهج الدراسية تتسم بالجمود كما أن الفترة الزمنية المخصصة لتدريســـها محـــدودة، ومن ثم فإن طرق التدريس لازالت تعتمد على الحفظ والتلقين، و يصبح الافـــتراض الواســـع الانتشار الذي يرى أن عملية تراكم المعلومات والحقائق ضروري وكافٍ لـــنجاح العملية التعليمية عائقا من عوائق تنميتها إذا لم يتم إخضاعها للتطوير والتغير بما يلائم ظروف العصر وتطوراته، وتتماشى من حيث محتواها مع مستويات الطلاب العقلية واهتماماتهم النفســـية، وتهـــدف إلى حل المشاكل البعيدة كل البعد عن المشاكل التقليدية والروتينية، وتدريب الطـــلاب علـــى الملاحظة العلمية وجمع الحقائق وفرض الفروض والتحقق من صحتها ونقدها، والإبـــداع فـــي حـــل المشـــكلات المطروحة أمامهم، ورفض القوالب الجاهزة، بل ترك بعض موضـــوعات المنهج بدون تفصيل في الكتاب المدرسي ليبحث عنها الطالب بنفسه، مما يشجعه علـــى القراءة والمطالعة والدخول للمكتبات والبحث عن المعلومات بنفسه وفتح مجالاً للأنشطة التي يعبر فيها عن نفسه بدون قيود.

٢- الطبيعة التسلطية للمناخ المدرسي:

لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة ودورها في المجتمع وأهداف التربية والتعليم ورسالة المعلم تركـــز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدل من التركيز على توليدها وتوظيفها، وكثير من الباحثين يرون أن نتائج التربية المدرسية الحالية محبطة للغاية وذلك بسبب:

---

[1] راجع:

- Buckely Susan: **OP. Cit.**
- أحمد حسين اللقاني وآخرون: **تدريس المواد الاجتماعية**، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٩٩٠، ص ١٤.

[2] أحمد يوسف سعد: المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدني، **مرجع سابق**، ص ١٦١.

- غـياب استراتيجيات التدريس التي تثير مهارات التفكير، وعدم وجود التحدي المعرفي في فصـول الدراسـة، ونادراً ما يطلب من الطلاب استخدام مهارات تفكير عالية الرتبة مثل الاستنتاج – التحليل – النقد – الاستنباط – الإبداع، ولا تعطي المدرسة بالإضافة إلى ذلك فرصـاً كافـية لتنمية المهارات الاجتماعية وقيم التعاون والاتصال والعمل الجماعي لدى الطلاب.(١)

- عدم وجود إطار مرجعي فعال في المدرسة لتنمية الإبداع والتفكير، لأن تغذية الإبداع ليست واردة في المنهج إلا فيما ندر، أما الدروس المدرسية بمقارنتها ببرامج التدريب على الإبداع والتفكـير ليس لديها إلا فرصة ضئيلة لتنمية التفكير، لاقتصارها على تلقين المعرفة بشكل سلبي للطالب دون أي نوع من المشاركة في استرجاعها أو التحضير لها.(٢)

- اهـتمام المـدارس فـي تنمية العمليات العقلية الدنيا في حين لا تلقى عمليات التفكير ذات المسـتوى الأعلى إلا اهتماما عارضا بالرغم من أن العديد من الدراسات أثبتت أن تركيز الاهـتمام في التدريس وخاصة في مجال الدراسات الاجتماعية على المستويات العليا يدعم المهارات العقلية الدنيا أيضاً بما يعود على الطلاب بعائد أكبر سواء في كم المعلومات التي يتمـثلونها أو يكتشفوها، مما يزيد ذلك من قدرتهم على الإبداع في الحاضر والمستقبل على حد سواء.(٣)

- عـدم اهـتمام المدرسـة بالأنشـطة والرحلات العلمية ، وإهمالها لعملية التفكير، وللطلاب المبتكريـن والمفكريـن، ووجـود صـراع بيـن القديم والحديث من حيث طرق التدريس المستخدمة.

- ارتفاع كثافة الفصول في المدارس وضيق مساحتها وعدم توافر الجو الصحي بداخلها.

- قلة إمكانات المدارس من حيث المكتبات والمباني والملاعب والأثاث.

---

(١) محمد هشام سلامة: **تعليم التفكير**، الانجلو المصرية، القاهرة، ط١، ٢٠٠١، ص ص ٣٣-٣٤.

(٢) راجع:

- N. John, & Collins Cathy: **Creating Powerful Thinking in Teachers and Students**, Harcourt, brace Csllege Publishers, London, 1995,p8.
- آرنست هاني: **مرجع سابق**، ص ١٧.

(٣) راجع:

- أحمد حسين اللقاني: **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**، مرجع سابق، ص ١٤.
- محمود أبو زيد إبراهيم: إطار مقترح في تنمية التفكير في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية **مرجع سابق**، ص ٣٠.

- سيادة الجو التسلطي داخل المدرسة من قبل المعلمين والإدارة، واتباع أسلوب القمع مع الطلاب وخاصة الطالب كثير الأسئلة باعتباره مثير للشغب والفوضى.
- يسود في المناخ المدرسي مؤشرات عدة تدل على عدم وجود جو مريح يبعث على الثقة والاطمئنان، ووجود مزيد من الكبت والإرهاق لدى الطلاب يحول دون أي تفكير مبدع أو عمل يعتمد على عمليات عقلية راقية.[١]
- الأساليب التربوية المستخدمة في المدرسة تجعل من الطالب متلقياً للمعلومات والتعليمات والأوامر دون أن يشترك فيها مع المعلم في الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول إلى الحقائق ذلك كله يجعل الطالب فاقداً لروح البحث والتفكير المنطقي السليم.[٢]
- الإدارة المدرسية إدارة مركزية بشكل مبالغ فيه حيث إن التعليم منذ المرحلة الأساسية يخضع لإدارة مركزية تفرض السياسات والإجراءات والقواعد والمناهج والطرق، بحيث لا تترك مجالا للعاملين في المدرسة من معلمين ومتعلمين ليفكروا أو ينطلقوا خارج الحدود المرسومة منذ القدم محاولات التغيير، وهي ليست بقليلة لم تكن تتجاوز إضافة منهج في سنة دراسية معينة أو إضافة موضوع أو حذف آخر، وإذا تجاوز التغير المقررات الدراسية فإنه قد يمس عدد سنوات المرحلة الدراسية، أما جوهر العملية التعليمية، وبخاصة مسؤولية المدرسة نحو تنمية القدرة الإبداعية ومهارات التفكير فهذا غير وارد في معظم الأحيان ،بل إن الظروف التعليمية لا تكاد تترك فرصة للمعلم إذا كان لديه الرغبة في التغيير.[٣]

وقد أوضحت إلهام عبد الحميد فرج[٤] أن واقع المناخ المدرسي واقع سلطوي يتميز بالتقليدية والتلقين الذي يُحوّل فيها الطلاب إلى مجرد متلقنين فقط، ويتميز أيضاً بالنهج التسلطي في العملية التعليمية الذي يتعلق بإدارة الفصل المدرسي وتنظيمه، وتوزيع الطلاب فيه، فمن غير الممكن أن فصلاً دراسياً فيه أكثر من خمسين طالباً ويديره معلم يشعر بالإحباط والقهر أن تقوم العملية التعليمية فيه على المشاركة والفعالية والإيجابية، وأشارت الباحثة أيضاً إلى أن النظام التعليمي السائد لا يعد المتعلمين نحو المستقبل، لأنه لا يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والمبدع، وإنما يسهم في إقامة حاجز بين المتعلمين وبين إدراك الواقع وتفسيره تفسيراً حقيقياً.

---

[١] محمد عبد الرحيم عدس: **مرجع سابق**، ص ٥٨.

[٢] فهيم مصطفى: مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، **مرجع سابق**، ص ٣٤.

[٣] نجيب اسكندر إبراهيم: **الإدارة المدرسية والإبداع**، معهد جوته، القاهرة، ١٩٩٣، ص ١٠٠.

[٤] إلهام عبد الحميد فرج: **المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في جمهورية مصر العربية**، مركز الجزويت الثقافي، الإسكندرية، ٢٠٠١، ص ص ١٢٤-١٢٥.

- ويقـــول فريري: "بأن التعليم الذي نمارسه في مدارسنا لا نستهدف منه سوى السيطرة على عقول الطلاب لجعلها بنوكاً تخزن فيها ودائعنا من أجل استلابهم".[1]

بعـــد هـــذا العـــرض يتضح مدى خطورة طبيعة المناخ المدرسي التسلطي على تنمية مهارات التفكير بما يتميز به من بيروقراطية وروتين جامح وقمع وقهر، علماً بأن المدرسة هي الأساس في تنمية التفكير أو قتله، لأنها الأرض التي يزرع فيها المنهج ويعمل فيها المعلم ويبدع فيها الطالب إذا أعطت له الفرصة.

لكـــن كـــيف يمكن لطالب أن يفكر ويبدع وهو مقيد بنظام تعليمي يفرض عليه السماع والإنصـــات للمعلم دون المشاركة أو حتى التعليق على ما يدور أمامه، وغير مطلوب منه سوى حفظ وترديد ما يسمع لكتابته في الامتحان والحصول على الدرجة.

٣- تقليدية دور المعلم:

يعد المعلم عاملاً من عوامل إعاقة التفكير بما يتصف به من صفات تقليدية تهدم عملية التفكير عند الطالب ويتضح ذلك فيما يلي:

- المعلـــم هـــو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الفصل، وهو مركز الفعل ويحتكر معظم وقـــت الحصـــة والطلاب خاملون، ونادراً ما يبتعد المعلم عن السبورة أويستخدم التقنيات الحديثة حيث يعتمد غالباً على عدد محدود من الطلاب في توجيه الأسئلة، ولا يقبل الأفكار الغريبة.
- عدم تقبل المعلم للأفكار الغريبة أو الأسئلة الخارجة عن موضوع الدرس، ومعظم أسئلته من الـــنوع الـــذي يتطلـــب مهارات تفكير متدنية، ونادراً ما يسأل أسئلة تبدأ بكيف ولماذا وماذا ويعاقب أحياناً الطالب كثير التساؤلات ، ويفضل الذي يبدي سلوك الطاعة والمسايرة[2].
- غـــرابة تدريس التفكير بالنسبة لبعض المعلمين وبعض الطلاب، لأن النظام السائد هو قولبة الطـــلاب فـــي نظـــام واحد وهذا يتناقض مع تعليم التفكير الذي يدعو للتنوع والتعدد والنقد والمشاركة في المناقشة والتعبير عن الرأي.[3]
- المعلم مغرم بالأحكام والتعليقات المحبطة لمن يجيبون بطريقة تختلف عما يفكر فيه فيما هو أبعـــد من الإجابة الوحيدة، وتعريض الطالب الذي يأتي بأفكار غريبة للنقد اللاذع وللسخرية

---

[1] هنز بتر جرهارد: **مرجع سابق**، ١٩٩٧، ص ٢٣٨.

[2] راجع نتائج استبانة معوقات تنمية مهارات التفكير من خلال تدريس مادة علم الاجتماع (رأي الطالبات).

[3] صفاء الأعسر: **تعليم من أجل التفكير**، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٨، ص ١٢.

التـــي تعـــد سبباً خطيراً في إعاقة التفكير وهدمه، وأوضحت ذلك دراسة سميث[1] Smith (1993).

- يواجـــه المعلمـــون صـــعوبات ضخمة في التعرف على السلوك المبدع المفكر لدى الطلاب ويخلطـــون بينه وبين السلوك الذكي، لأنهم ليسوا مدربين على إجراء تدريبات إبداعية تنمي التفكير لدى الطلاب.[2]
- عـــدم تمكـــن المعلم من المادة العلمية في كثير من الأحيان حيث تكون معلوماته سطحية في بعـــض الأحيان وأخطاءه كثيرة وشائعة أمام الطلاب ويعاقب أي واحد منهم إذا اكتشف هذه الأخطاء.
- عدم تعوّد المعلم نفسه على روح الإبداع والبحث والتنقيب عن المعرفة.
- يوجد لدى المعلم اتجاه سالب نحو مهنة التدريس، ونادراً ما يهتم بحاجات طلابه ومشكلاتهم ولا يهتم بالفروق الفردية بينهم.
- يسعى المعلم أحياناً لأن يكسب طلابه بالمسايرة وضياع وقت الحصة دون الاستفادة منها.
- نادراً ما يكلف المعلم طلابه بأي نوع من الأنشطة خارج الفصل وتقيده الكامل بالمادة الدراسية.
- الاعتماد على الصياغة اليقينية في عرض المعلومات أمام الطلاب بدلاً من عرضها في شكل استفساري وجدلي يدفع الطلاب للتفكير.
- تحول المعلم في ظل ظاهرة الدروس الخصوصية إلى صورة ناطقة للنص التعليمي الحرفي بعـــيداً عن التفكير وإعمال العقل حيث ازداد انتشار معدلات هذه الظاهرة، وما يترتب عليها من تعزير لممارسات وآليات التعليم البنكي، حيث وصل جملة ما تنفقه الأسر المصرية على هـــذا النشـــاط ما يقرب من الميزانية المقررة للتعليم نفسها من قبل الدولة (١٩ مليار جنيه)، وهي ظاهرة خطيرة لم ينج منها أي نوع من التعليم في أي مرحلة من المراحل وبأي مستوى من المستويات الاجتماعية، مما ساعد ذلك على سيادة نمط من التقويم والتدريس يدور حول آلية الحفظ والاستظهار والتلقين نفسها[3].

---

[1] J. Smith: **Eeffect of Discounting on the Productivity of Creative Problem- Solving Groups**, D.A. I, v.53, N. 11, 1993pp.8-37.

(٢) آرنست هاني: **مرجع سابق**، ص ١٦.

[3] أحمـــد يوسف سعد: **وقائع بيداجوجية في سياق فقير–التعليم بين "قراءة الكلمة وقراءة العالم" دراسة ألنو جرافية نقدية، مجلس السكان الدولي**، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١٨٦.

- وأوضح يلديريم[1] Yildirim (1994) أن اهتمامات المعلمين تنصب بدرجة أكبر على التعلم أكثر منه على تعليم التفكير، كما إن المعلمين يجهلون معوقات التفكير المرتبطة بالطلاب مثل اجتياز الخوف من الاختبارات، نقص الثقة في أفكارهم.
- استخدام المعلم للوسائل التعليمية لا يزال مطبوعاً بطابع الشكلية بل كثيرا ما يختار المعلم الوسيلة غير المناسبة لنوع الدرس ومحتواه، كما أن استخدامها لا يكون على النحو الذي يمكن أن ينمي التفكير ويشجعه لدى الطلاب، لأن هذا الاستخدام نادراً ما يكون على نحو سليم، بل يكون موجهاً نحو الحفظ والاستظهار.[2]
- فشل معظم معلمي الدراسات الاجتماعية[3] في تهيئة المواقف التي يطرح فيها تساؤلات وتشكيك فيما يقدم إلى الطلاب من المادة العلمية، الأمر الذي يحرمهم من فرص الحوار والجدل والانطلاق بالفكر إلى آفاق الخبرات السابقة لديهم، ويرجع ذلك إلى صعوبة تحديد الأهداف الواضحة والمحددة للمواقف التعليمية بالإضافة إلى عدم درايتهم بطبيعة وإمكانات ما يقومون بتدريسه من المادة العلمية في مجال تنمية التفكير وإثارة الخيال والحوار بينهم وبين طلابهم، ويرتبط بهذا عدم إدراك المعلم لمبدأ أساسي في التدريس هو غياب المناخ الصحي الذي يقوم على الحرية والتسامح، فكيف يمكن أن يتعلم الطلاب التفكير في مناخ يفتقد المقومات التي تشجع على الحوار والجدل مع المعلم وطلابه وقد أشارت إلى خطورة ذلك دراسة رجندران[4] Rajendran (1999) من خلال ملاحظة سلوك المعلمين داخل الفصل فوجدت عدم انسجام بين المعلمين والطلاب، وعدم وجود أي فرص للحوار، وعدم كفاءة المعلمين في إثارة الإبداع والابتكار داخل الفصل.
- افتقار المعلمون إلى الإحساس بالكفاية المهنية والأكاديمية والثقة بالنفس لقلة مشاركتهم في القرارات التي تتخذ بعيداً عنهم، وهذا ما أوضحته دراسة لوويل[5] Lowell (1996).
- العلاقة التسلطية السائدة بين المعلم وطلابه التي يسودها الخوف وعدم القدرة على التعبير عن الآراء وطرح الأفكار الغريبة التي قد تتعارض مع رأي المعلم وأفكاره، مما يؤدي إلى قتل أي نوع من أنواع التفكير لدى الطالب.

---

(1) A. Yildirim: Teacher Theoretical Orientations Toward Teaching Tkinking, **Journal of Educational Research**, v.88,N.1,1994,pp.28-35.

(2) محمد زيدان: استخدام المثال الشارح في تعليم الفلسفة، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، عدد ٩٥، أغسطس، ٢٠٠٠، ص ٧٣.

(3) أحمد حسين اللقاني: المواد الاجتماعية وتنمية التفكير، **مرجع سابق**، ص ٦٥.

(4) Nagappan Rajendran: **OP. Cit**.

(5) Hadges Lowell: **OP. Cit**.

- المعلمـــون أقـــل تجهـــيزا واستعدادا لمواجهة حاجات الطلاب في فترات أو لحظات الإبداع والتفكـــير، كما أنهم لا يعرفون الطريقة أو الوسيلة التي يبدؤون فيها لإثارة الإبداع والتفكير، ويشعرون أيضاً بعدم الراحة تجاه الطلاب المفكرين والمبدعين أصحاب الآراء والتصورات الجديدة والغريبة وقد أوضحت ذلك في دراسة سلابيرت[1] Slabbert (1995).

-وأوضح كمال نجيب (٢٠٠٣)[2] أيضاً أن الأساليب والطرائق المستخدمة من قبل المعلم فـــي الـــتدريس، وفـــي إدارة الفصـــل لا تشجع على اشتراك الطالب في مختلف النشاطات التعليمـــية، وبالتالـــي فـــي تكوين ميوله واهتماماته وقدراته على المناقشة والحوار والإبداع والتفكـــير والرغـــبة فـــي التجديد ،بل على العكس فإنها تنال من حقوقه التعليمية الأساسية، وتعطل رغبته في تحسين مستويات تفكيره وفهمه وإدراكه للعلم والمنهج العلمي.

بذلـــك يتضـــح أن حياة الطالب داخل الفصل تبدأ بالتلقين وتنتهي بالتلقين الذي يشدد على الطاعة والخضوع ويستبعد العقل ويدفع الطالب إلى الاستسلام للواقع ولأوامر المعلم الذي يعتبر نفســـه بمثابة السيد المطلق داخل الفصل ولا يتحكم في تعليم طالبه وأفكاره فقط بل في شخصه أيضـــاً فهـــو يكبله بقيود التعليمات والأوامر والنواهي، ولا يعترف بإنسانيته ولا بحاجاته، إنما يعـــترف فقـــط بحاجته إلى التعلم عن طريق التلقين وبحكمة الكتب والمناهج التعليمية، فبذلك لا يـــتعلم الطالـــب بعـــض المعلومات والمعارف فقط، إنما يتعلم أيضاً فكرة الانصياع والاستسلام وطاعة المعلم وقبول ما يحويه الكتاب المدرسي والمعلم طائعاً وراغباً، وعدم سعيه إلى أي نوع من أنواع التساؤل والتفكير.

من كل ما سبق يتضح كيف يمكن أن يكون المعلم عاملاً من عوامل إعاقة التفكير لدى الطلاب إذا اتصف بالصفات السابقة الذكر.

٤- محدودية التقويم:

يعـــد نظـــام التقويم وعملياته وأنواعه، وأدواته على مختلف المستويات والمناخ الذي تجـــري فيه هذه العمليات من الأسباب التي تعوق الإبداع والتفكير لدى الطلاب ويتمثل ذلك في الآتي:

---

(1) J. Slabbert: Creativity In Education Revisited Reflection In Aid of Prodression, **journal of Cveative Behavior** v.28, Part.1,1995.

(2) كمال نجيب: **إنتاج وإعادة إنتاج الثقافة في المدارس المصرية، مجلس السكان الدولي القاهرة**، ٢٠٠٣، ص ص ١١٥-١٧٥.

- تتم الامتحانات في شئ من الصرامة والتشدد والتهديد بالعقوبات عند الاشتباه في الطالب أثناء تأدية الامتحان، وتوقف مصير الطلاب ومستقبلهم على نتائج الامتحانات، وهذا من شأنه أن يخلق مناخاً غير سليم له آثاره السلبية على عمليات الإبداع والتفكير لدى الطلاب.[1]

- اختزال العملية التربوية في المدرسة إلى اعتبارها عملية تحصيل، حيث أصبح التحصيل هو كل الواقع التربوي، وحقيقة مسلماً بها وارتبطت به معاني كثيرة توجه العمل التربوي بدون وعـــي، فـــإذا طرح سؤال عن معنى الطالب الجيد أو المعلم الجيد أو المدرسة الممتازة كان الجـــواب لـــدى كل أطراف العملية التربوية، -الإدارة والمعلمون والطلاب وأولياء الأمور مرتبطا بالتحصيل- الطالب الجيد هو الطالب (الشاطر) في التحصيل مقاساً بدرجاته الحاصل عليها في المواد الدراسية من اختبارات لا تقيس إلا التحصيل، والمعلم الكفء هو المعلم الذي ينقل إلى ذهن طلابه ما يجعلهم يتفوقون في الاختبارات التحصيلية، أما المدرسة الجيدة فهي المدرســـة التـــي يحصل طلابها على أعلى الدرجات، ومن ثم اختزلت التربية في التحصيل وتجويد الحفظ، ومن هذا الاختزال تكونت المعاني التربوية السائدة عن المعلم الجيد والطالب الجـــيد والمدرســـة الجيدة والتفوق. ونشأ عن ذلك العديد من الممارسات التي تعوق التفكير كـــالدروس الخصوصـــية والاختـــبارات التحصيلية والضبط الشكلي والكتب الخارجية، وقد رصـــدت الانثوجرافيا النقدية التحصيل بمفهومه الذي يركز على الحفظ والذكر، فوجدت أنه الواقـــع الحاكم للنشاط والتفاعل التربوي داخل المؤسسة التعليمية وأرجعت ذلك إلى إنعكاس الواقـــع الثقافـــي المتمثل بالثقافة النقلية النصية، وبالهرمية المعرفية "الكبير عنك بيوم يعرف عنك بسنة".[2]

- جميع أساليب التقويم المتبعة حالياً في المدارس، تقوم على الأسلوب التقليدي وهو مدى حفظ الطلاب للمادة الدراسية، ولا تستدعي أي جانب من جوانب التفكير الإبداعي أو الناقد أو حل المشكلات.[3]

- اقتصـــار هدف التقويم في المدارس على جمع المعلومات حول تحصيل الطلاب وإنجازهم المدرســـي بعـــيداً عن الأهداف المخطط لها من قبل أعضاء الجهازين الإداري والأكاديمي،

---

(1) محمـــد أميـــن المفتـــي: **دور الرياضيات المدرسية في تنمية الإبداع لدى المتعلم، ندوة الإبداع في التعليم**، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٧٠.

(2) حسن البيلاوي: علم اجتماع المدرسة، **مرجع سابق**، ص ص ١٢٣-١٢٥.

(3) حســـن عـــبد العزيز الدريني: **الإبداع وتنميته، ندوة الإبداع في التعليم**، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٩١، ص ٨١.

وهـذا الـنوع من التقويم لا يؤدي إلى تحقيق أهداف تطوير المناهج، وتطوير عملية التعلم والتعلـيم بشكل عام، وإنما تركز كل التركيز على الأمور الإحصائية والإجراءات التنفيذية للاختـبارات، وإعـداد الـتقارير وتصنيف الجهاز الإداري وكل الإجراءات الروتينية، أما الإجراءات التي تتناول النظام التربوي نادراً ما يُعاد النظر فيها بما يتفق والأفكار الإبداعية الجديدة وتنمية التفكير.[1]

بذلـك يتضح مدى تركيز عملية التقويم في المدارس على المستويات العقلية الدنيا لدى الطالـب التي لا تتطلب منه سوى الحفظ والاسترجاع، وإهمال المستويات العليا من التفكير لديه مثل حل المشكلات والتقويم والنقد والإبداع والاستنتاج والتحليل والتفسير.

هكـذا تـم عرض العوامل التي تُعتبر من معوقات تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب من خـلال وجهات نظر متعددة، وتم مناقشة المعوقات التي لها علاقة مباشرة بعملية التعلم لدى الطالب وقد تمثلت هذه المعوقات في: تقليدية مفهوم المنهج، والطبيعة التسلطية للمناخ المدرسي، تقليديه دور المعلم ، ومحدودية التقويم، وتعتبر تلك المعوقات بوضعها الحالي عوائق خطيرة أمام تنمية مهارات التفكـير فـي كافة المراحل والمواد التعليمية، ومادة علم الاجتماع لطلاب المرحلة الثانوية أحد هذه المـواد التي يعاني واقعها التدريسي من كل هذه المعوقات التي تم ذكرها بدون استثناء، وتبين ذلك مـن خـلال الـرجوع إلى واقع تدريس هذه المادة في الفصول الدراسية عن طريق حضور بعض الحصص لمعلمي علم الاجتماع، وتطبيق استبانة* استطلاع رأي موجهة لطالبات ومعلمي هذه المادة فـي المدارس الثانوية، لحصر معوقات تنمية مهارات التفكير من خلال تدريس مادة علم الاجتماع، وكانت نتائج هذه الاستبانة تصب في نواحي القصور التي يعاني منها كتاب المادة ومعلمها وطرائق تدريسها وأساليب تقويمها التقليدية السائدة.

ثانيا: بعض طرائق التدريس لتنمية مهارات التفكير في مادة علم الاجتماع:

بعد أن تم عرض المعوقات والواقع التدريسي الحالي لمادة علم الاجتماع الذي يقف عائقاً أمـام تنمـية مهارات التفكير في هذه المادة، ويمنعها من تحقيق وظيفتها كمادة حياتية في تهيئة وإعداد مواطن الغد وإنسان المستقبل الذي يجب أن يتميز باستقلال الفكر وسعة الخيال والتصور والتحلـيل المنطقـي للأحـداث والوقائع مستخدماً التفكير الناقد من أجل الوصول إلى التطوير

---

[1] محمد عبد الرحيم عدس: **مرجع سابق**، ص ص ٤٢-٤٣.

والتغيـير، متقـناً لمهـارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي وصانعاًلقراره لا يقبل القرارات الجاهزة والمعروضة له من قبل الآخرين ومتقناًلمهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.

إن هـذه الصـفات المميزة لإنسان المستقبل لا يمكن تنميتها في ظل الواقع الحالي للتدريس القائم على التلقين، بل يحتاج ذلك إلى طرائق واستراتيجيات وبرامج تدريسية فعالة تستخدم في توليد المعلومات وتنظيمها والتفكير فيها لا الاقتصار على تلقينها واستيعابها، لذا سيتم عرض بعض الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة والفعالة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب منها:

- التعلم بالاكتشاف. - التعلم التعاوني. - تمثيل الأدوار. - المناقشة.

- **التعلم بالاكتشاف** Discovery Learning

يحـدث الـتعلم بالاكتشـاف حيـن يواجه الطلاب خبرات عليهم أن يستخلصوا معناها ويفهموها ويفكروا فيها حتى يصلوا إلى المعلومة بأنفسهم على عكس التعلم بالتلقين الذي يتم فيه تقديـم المعلومة للطالب جاهزة من قبل المعلم دون أن يكون له دور في الحصول عليها أو في معالجـتها، ويعتـبر برونر من أكثر دعاة علم النفس المعاصر للتعلم بالاكتشاف، لكونه مطلباً ضرورياً وحيوياً في العصر الحالي ليحل محل التعلم بالتلقين.[1]

ويعد التعلم بالاكتشاف نوعاً من أنواع التعلم الذي يتم من خلاله نقل مركز الاهتمام في العملـية التعليمـية مـن المعلـم إلى المتعلم، وذلك بتهيئة الظروف التي تجعل الطالب يكتشف المعلومـات بنفسه بدلاً من أن يحصل عليها جاهزة وهو بهذا يركز على العمليات العقلية العليا والتجريب والأسئلة المفتوحة التي يثيرها المعلم لتوجيه الطالب وضمان استمرارية العملية العقلية التعليمية فبهذا يكون الطالب محور النشاط والفعالية في هذا النوع من التعلم.[2]

لـذا يعـد التدريب على الاكتشاف طريقة من طرائق العلاج لظاهرة التلقين السائدة في المـدارس، لاعتماد هذا النوع من التعلم على الطالب في كافة خطوات وأجزاء الموقف التعليمي

---

[1] راجع:

- جابر عبد الحميد: **استراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٩٩٩، ص ٢٨٤.
- Ann, Brown & L. Campione. **Joseph: Guided Discovery In Acommunity of Learners**, MIT. Prees, London, 1996,p229.

[2] راجع:

- رمضان الطنطاوي: **مرجع سابق**، ص ص ٦٤-٦٦.
- Jacobsen David et al: Methods for Teaching A skills approach, New York, 1994, p 174.

ممـــا يؤدي ذلك إلى تطوير معارف الطالب ومهاراته، وجعله المسؤول الأول عن عملية تعلمه، واقتصار دور المعلم فيه على التوجيه والإرشاد.

أنواع الاكتشاف:

للاكتشاف ثلاثة أنواع هي:[1]

١- **الاكتشاف الموجه:** Guided Discovery

يـــتم فـــيه تقديم المشكلة للطلاب مصحوبة بكافة التوجيهات اللازمة لحلها، ويتطلب من المعلـــم الكثـــير من التفكير في خطوات التخطيط والتنظيم والتنفيذ ليهيئ في النهاية بيئة صفيه ومواقف تعليمية تساعد على الاكتشاف من قبل الطالب.

٢- **الاكتشاف المقيد:** Modified Discovery

تقدم فيه المشكلة للطلاب، وتترك لهم مسؤولية التخطيط للوصول إلى الحلول بأنفسهم.

٣- **الاكتشاف المفتوح:** Open Discovery

تصمم فيه المشكلة من قبل الطلاب، ويقومون بتحديد خطوات حلها حتى يصلوا إلى الحل.

يتضح من الأنواع الثلاثة السابقة للاكتشاف مدى الاختلاف في كل نوع فيما يتعلق بدور كـــل من المعلم والطالب في سير الموقف التعليمي، فدور الطالب في الاكتشاف المقيد أكثر منه في نوع الاكتشاف الموجه، ويختلف أيضا دور المعلم في كلا النوعين بمقدار التوجيه الذي يقدمه للطـــلاب، ويُلاحظ أيضا أن التعلم بالاكتشاف بأنواعه الثلاثة يتيح للطالب الفرصة في المشاركة الفعالـــة فـــي عملـــية التعلم سوء في اختيار المشكلة أو التخطيط لإيجاد الحلول لها أو معالجة جوانـــبها المخـــتلفة، فهذا بدوره يؤدي إلى نمو مهارات عقلية عليا لدى الطالب كالإبداع والنقد ومهارة حل المشكلات، واتخاذ القرار السليم.

مميزات التعلم بالاكتشاف:

يتميز التعلم بالاكتشاف بعدة مميزات منها:

---

[1] راجع:

- Keneth Moore: **Op,Cit**.pp2.12 -.213.
- محمود عبد الرازق شفيق، هدى محمود الناشف: **إدارة الصف المدرسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠ ، ص ٢٠٢.

١- يكسب المتعلم الكثير من الاستعدادات والميول التي يحتاجها في حياته الاجتماعية، وينمي لديه مهارات حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، ويزود فرص المشاركة في العملية التعليمية من قبل المتعلمين بما يحتوى عليه من تدريبات وأنشطة.(١)

٢- يناسب الكثير من المناهج وخاصة الدراسات الاجتماعية (علم الاجتماع)، ويسهم في ربط المادة المعرفية بحياة الطالب واحتياجاته من خلال دمج الطالب بالعملية المعرفية ومعالجته للمعلومات بفعالية وإثارة وتشويق.(٢)

٣- يشجع التعلم بالاكتشاف الطلاب على إبداع الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة، وعلى توجيه الأسئلة لأنفسهم حتى يتمكنوا من الوصول إلى الحلول المناسبة، والتأكد من مدى صدقها ودقتها ويشجع أيضاً على العمل الجماعي في توليد الأفكار والتصورات والحلول الجديدة غير التقليدية مما يؤدي إلى تنمية القدرة على الإبداع وحل المشكلات لديهم.(٣)

٤- يسهم في تدريب الطالب على استخدام أسلوب البحث العلمي، وإكسابه المهارة في التخطيط وكيفية الحصول على المعرفة من مصادرها الأولية، وهي مهارات مهمة في تحقيق أهداف التربية في العصر الحديث.(٤)

٥- يعطي للطالب دوراً إيجابياً ونشطاً في الحصول على المعلومات واستنتاجها ونقدها من خلال أساليب تفكير متعددة ومرنة،و يحثه على عدم الاكتفاء بحل واحد أو إجابة واحدة للمشكلة، حيث تدفعه للبحث والتقصي عن مصادر متعددة ومتنوعة للحصول على المعلومات ومعالجتها وينمي لديه بالإضافة إلى ذلك الثقة بالنفس والدافعية للتعلم.

٦- يعتبر الطالب مركز العملية التعليمية أثناء التدريس بالاكتشاف، فهو المسئول عن عملية تعلمه، ولا يأتيه أي شئ جاهزاً وإنما تقع على عاتقه عملية البحث والتقصي للإجابة عن الأسئلة ولإيجاد حلول للمشكلات المطروحة عليه.

٧- ينمي التعلم بالاكتشاف الكفاءة الذهنية للطلاب، لأنهم يقومون بتنظيم واستخدام ما تعلموه في مواقف جديدة، وهذا يؤدي إلى تكوين مفاهيم ذات معنى لديهم، ويتم تعلم إجراءات الاكتشاف من خلال إتاحة الفرصة أمام الطلاب لكي يكتشفوا ويفكروا ويتقصوا، ويساعد

---

(1) G. Reay David: **Selecting Training Methods**, Kogan Page, London, 1994,p100.

(2) C. David. Berliner. C. robert. Cacfee: **Hand book of Educational Psychology**, Macmllan Library Reference USA, New York,1996,p55.

(٣) راجع:

- رمضان الطنطاوي: **مرجع سابق**، ص ٦٩.

- Rebecca. Soden:, **OP., Cit** ,p.91.

(٤) رشدي لبيب: **المنهج منظومة لمحتوى التعليم**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٣، ص ١٩٢.

أيضاً على بقاء أثر التعلم، لأن المعلومات التي يتوصل إليها الطالب بنفسه ويفكر بها تظل أطـــول مـــن تلك التي يتلقاها من المعلم وتعطى له على شكل قوالب جاهزة، ويوفر أيضاً التعلم بالاكتشاف الأنشطة التعليمية المتنوعة وينمي عمليات الاستقصاء والملاحظة والتفسير والاستدلال والاستنتاج.[1]

٨- يعطي الطلاب كمية توجهات تعتبر أكثر متغيرات التعلم أهمية في عملية الاكتشاف.[2]

خطوات التعلم بالاكتشاف:

يمر التعلم بالاكتشاف بعدة خطوات هي:[3]

١- عرض موقف يستثير ذهن الطلاب ويتحدى تفكيرهم.

٢- حث الطلاب على وضع الفروض التي تسهم في تفسير الموقف المطروح.

٣- مناقشـــة الفـــروض التـــي يقدمها الطلاب للوقوف على مدى ملاءمتها للموقف ومعقوليتها لتفسيره.

٤- إتاحـــة الفرصـــة للطـــلاب للعمل المباشر والتجريب للتحقق من صحة فروضهم ،ولجمع المعلومات الجديدة عن الموقف استعداداً لاقتراح فروض جديدة.

٥- حث الطلاب على تقديم فروض جديدة تفسر الموقف المحير الذي يواجهونه.

٦- إتاحة الفرصة للطلاب لصياغة التعميمات والقوانين.

دور معلم علم الاجتماع في الاكتشاف:

للمعلم دور في سير درس الاكتشاف حتى لا يتحول الدرس إلى فوضى، ويتمثل ذلك في الآتي:

- توفير مناخ صفي مريح يساعد الطلاب على التعبير بحرية عن أفكارهم.
- لفت انتباه الطلاب للعمل معه من خلال الأنشطة الإثرائية والمشاركة الجماعية.

---

[1] ازدهـــار هادي: **فعالية استخدام نموذج أوزبل وطريق الاكتشاف الموجه في تدريس الكيمياء على التحصيل ومهـــارات التفكـــير العلمـــي لدى طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢، ص ص ٤٦-٤٧.

[2] محمـــود علـــى عامر: أثر الاكتشاف في تعلم بعض المفاهيم والتعميمات الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، عدد١١٥١، مايو، ١٩٩٢، ص ١٣١.

[3] محمد محمود الحيلة: **طرائق التدريس واستراتيجياته**، دار الكتاب الجامعي، العين، ط ١، ٢٠٠١، ص ص ٣٠٣-٣٠٤.

- إعطاء الطلاب الفرص المتكافئة وبعض الاهتمام لكي يشعروا بالمتعة عند حل المشكلة.
- إتقان المادة الدراسية من خلال الاطلاع على الكثير من المراجع الخاصة بها.
- تشـــجيع الطـــلاب على البحث والتقصي والاكتشاف من خلال تقديم مشكلة أو طرح أسئلة تـــتحدى تفكيرهم، وتحثهم على البحث والملاحظة والقياس والتنبؤ فبهذا يصبح المعلم قائداً لطلابـــه لـــتعديل سلوكهم العلمي في مواجهة المشكلات بطريقة علمية ليس فقط في الفصل ولكن في الأمور الحياتية.[١]
- معايشـــة الطـــلاب لخبرات متعددة ومشكلات متنوعة تساعدهم على اكتساب مهارات حل المشكلات.[٢]
- تشـــجيع الطلاب على تحديد المشكلة وتحليلها وفرض الفروض اللازمة لدراستها وتنظيمها ومناقشـــتها وتعويدهم على استخدام الأسلوب العلمي (حل المشكلات) في معالجة مشكلاتهم الحياتية .
- إرشاد الطلاب لمصادر المعلومات التي يمكن أن يستفيدوا منها لحل المشكلات المطروحة عليهم.

*** صعوبات استخدام التعلم بالاكتشاف:**

علـــى الـــرغم مـــن أهمـــية هذه الطريقة في تنمية مهارات التفكير إلا أن هناك بعض الصعوبات التي يمكن مواجهتها أثناء استخدامها مثل:

- عدم توافر الوقت الكافي للاكتشاف.
- عدم وجود الاستعداد الكافي لدى بعض المعلمين لاستخدام هذه الطريقة.
- الحاجـــة للمراقـــبة الدقـــيقه، لأن التعلم بالاكتشاف يتيح للطلاب بأن يخطئوا كثيراً، فإذا لم يصـــحح لهـــم من قبل المعلم فإن خلطاً يمكن أن ينتج لديهم، لذلك فمن الضروري الانتباه والحذر من قبل المعلم.[٣]
- نقص خبرة المعلم بهذه الطريقة
- كثافة موضوعات المنهج وضرورة تغطيتها خلال السنة الدراسية.
- عـــدم قـــدرة المعلـــم أحـــياناً على أن يكون مرناً في التعلم بالاكتشاف لتعوده على التسلط والتلقين.

---

[١] ازدهار هادي: **مرجع سابق**، ص ٤٢.

[٢] عبد المجيد نشواتي: **علم النفس التربوي**، دار الفرقان، الأردن، ١٩٩١، ص ٥٦١.

[٣] جابر عبد الحميد: استراتيجيات التدريس والتعلم، **مرجع سابق**، ص ٢٨٢.

- يحتاج إلى الكثير من التفكير والتخطيط والكفاءة والاستعداد من قبل المعلم ليكون ناجحاً ومحققاً للأهداف المرجوة منه.[1]

***التعلم التعاوني:** Cooperative Learning

يحدث التعلم التعاوني حينما يتم تقسيم الطلاب داخل الفصل الدراسي إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة لكي يعملوا سوياً في دراسة المشكلات المطروحة أمامهم، وفي إنجاز المهمات الموكلة إليهم، حيث تكون السمة الغالبة على هذا العمل هي التعاون والانسجام بين أعضاء المجموعة بعيداً عن التنافس والأنانية، ولقد أشار جابر عبد الحميد[2] إلى كيفية تطور هذا النوع من التعلم على يد جون ديوي ١٩١٦ عندما وضح كيف يجب أن تكون حجرات الدراسة مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر، واقتضى فكره أن يخلق المعلمون في بيئاتهم التعليمية نظاماً اجتماعياً يتسم بإجراءات ديمقراطية وعمليات علمية متنوعة، ثم تابع بعده هربرت ثيلين ١٩٦٠، ووضع إجراءات أكثر دقة لهذا التعلم لمساعدة الطلاب على العمل في جماعات والتفاعل الاجتماعي.

فهذا يوضح مدى أهمية ربط التعلم بالمجتمع، وأهمية سيادة الجو الديمقراطي الحر داخل الفصل الدراسي لنجاح العمل التعاوني والجماعي، لأن ما يسود داخل الفصل يعبر عن السائد في المجتمع من ممارسات وعمليات اجتماعية.

- **أنماط التعلم التعاوني:**

يتكون التعلم التعاوني من عدة أنماط أهمها:

الصور المقطوعة أو التجمع الشبكي:[3] Jigsaw

يتم أثناء استخدام هذا النمط تقسيم كل طلاب الفصل إلى مجموعات يتكون كل منها ٥ – ٦ طلاب غير متجانسين، ويكون كل طالب مسئولاً عن تعلم جزء من المادة وشرحه للطلاب الآخرين.

---

(1) G. Reay David: **OP. Cit.** P 98.

(٢) جابر عبد الحميد: استراتيجيات التدريس والتعلم، **المرجع سابق**، ص ص ٨٣-٨٥.

(3) R. Mattingly and R. Vansickle: **Cooperative Learning and Achievement In Social Studies**, Jigsaw, **Social Education**, V77,N6, Octobar, 1991.

حلقات التعلم[1] Learning Circles

يـــتم في هذا النمط تنظيم الطلاب حيث يجلسون متواجهين في مجموعات يتراوح عدد أفـــراد كـــل مجموعـــة مـــنها بين ٥ - ٦ طلاب، ويتم إعطاؤهم مجموعة من التعليمات حول الموضوع أو المشكلة المراد دراستها في صورة مناسبة لمستويات نموهم ونضجهم، ويتحدد دور الطـــلاب فـــي الـــتعاون معاً في دراسة أبعاد المشكلة، وتنظيم المعلومات التي يتم جمعها حول الموضوع بأي طريقة يرغبونها.

البحث الجماعي[2] Group Inrestigation

يعـــتمد هذا النمط من التعلم التعاوني على التعاون بين المجموعات إضافة إلى التعاون بين أعضاء كل مجموعة على حده، فتكون كل مجموعة مسؤولة عن عمل معين يتم توزيعه بين أعضـــائها، وبإتمـــام أعمال المجموعات يتحقق الهدف من التعاون، ويعد هذا النمط أكثر أنماط التعلم التعاوني تعقيدا وصعوبة من حيث التطبيق.

الجماعات الصغيرة: Small Groups

يـــتم فـــي هـــذا النمط تنظيم الطلاب في مجموعات غير متجانسة، توَزع عليهم المهارات لدراســـتها معاً والبحث في تفاصيلها، ويتابع المعلم قواعد الاتصال في سلوكيات أدائهم وذلك بهدف تنمية مهارات التفكير لديهم.

البنيوية:[3] the Structural Approach

ظهـــر هذا النمط من التعلم التعاوني لتبديل بنيات الصف الدراسي التقليدي، وأكد على استخدام بنـــيات معيـــنة صـــممت لـــتؤثر في أنماط تفاعل الطلاب، وتقتضي أن يعملوا الطلاب مستقلين في مجموعـــات صـــغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية، ويتيح هذا النمط وقتاً أطول للتفكير والاستجابة، ومساعدة الواحد منهم للآخر.

---

(1) Astephen Platte: Cooperative Learning . Apractical Application Strategy, **Social Education**, v55, N6 Septamber, 1991.

(٢) مصـــطفى عبد السميع محمد، سميرة السيد عبد العال: **فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشـــكلات، مجلة المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، ع ٣٨، سبتمبر ١٩٩٦، ص ص ١٦٩-١٧١.

(٣) راجع:

- جابر عبد الحميد: استراتيجيات التدريس والتعلم، **مرجع سابق**، ص ٨٦.
- محمد مصطفي الديب: **دراسات في أساليب التعلم التعاوني**، عالم الكتب، القاهرة،ط١، ٢٠٠٤، ص٣٤٤.
- R. Arends: **Calssroom Instruction and Mangement**, MCG/aw Hill Company / Inc, New York, 1997,pp, 199-200
- S. Kagen: **Cooperative Learning, Sanjuan Capistrano**, Calif. Resources For Teachers, 1993.

يتضح من العرض السابق لأنماط التعلم التعاوني مدى أهمية التفاعل والتعاون بين الطلاب في مجموعات متعاونة داخل الفصل الدراسي للحصول على المعلومات ودراسة المشكلات المطروحة عليهم.

مميزات التعلم التعاوني:

يتميز التعلم التعاوني بعدة مميزات تسهم في تنمية مهارات التفكير أثناء استخدامه في تدريس مادة علم الاجتماع منها:

- يحقق التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعات حيث تصاغ أهداف التعلم التعاوني بطريقة تراعي اعتماد الطالب على أداء بقية أعضاء المجموعة أكثر من اعتماده على أدائه الخاص، كما إنه ينمي المسئولية الفردية لديه حيث يسند لكل فرد في التعلم دوراً خاصاً، ثم يزود كل فرد بتغذية راجعة، ويراعي الخصائص الشخصية لأعضاء المجموعة، بحيث يختلف أعضاء المجموعة الواحدة في خصائصهم الشخصية وقدراتهم، ويقود المجموعة جميع الأعضاء ولا تقتصر القيادة على شخص واحد، مما ينمي المهارات الاجتماعية لدى الطالب التي تؤدي إلى نجاح التعلم التعاوني مثل مهارة الاتصال والإدارة والقيادة وإثارة الآخرين.(١)
- يساعد على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة للمحتوى وينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه الطلاب في مواقف جديدة، وكذلك ينمي القدرة على حل المشكلات ومهارات التفكير العليا، ويؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة وانخفاض حدة التعصب للرأي والذاتية لديهم، وتحسين العلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل الفصول الدراسية عن طريق الأنشطة التي تنمي المهارات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي، وينمي بالإضافة إلى ذلك اتجاهاتهم الإيجابية أثناء تعاونهم مع بعضهم البعض في تنفيذ المهمات الموكلة إليهم.(٢)

---

(١) راجع:

- ديفيد جونسون، روجرت جونسون: **التعليم الجماعي والفردي**، ترجمة رفعت بهجت، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٩٩٨، ص ص ٣٤-٣٥.
- D. Garry Borich: **Effective Teaching Methods**, Merril Puhlishing Compan Macnillan, New York, 1994- pp.313-320.

(٢) راجع:

- واصف عزيز: **التدريس المصغر وتعليم الأقران**، مشروع تدريب المعلمين الجدد غير التربويين، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع البنك الدولي / الاتحاد الأوروبي، ١٩٩٩، ص ص ١٣٣-١٣٦.
- Yann Shag: the Effect & Collaborative problem solving on Individual problem solving Ability, A paper presented at the Annual proceeding or selected research and development October 25-28- 2000.

- يتميز بفائدته لكل الطلاب، لأنه يزودهم بالتفاعل المباشر وجهاً لوجه ويسهل عملية التعلم للمعلم والطالب بنفس الوقت، ويساعد على الحوار والتواصل بين الطلاب لحل الكثير من القضايا والمشكلات المطروحة عليهم مما يسهم في تحفيز أذهانهم وتنمية استعداداتهم للتفاعل مع المعلومات والأفكار المطروحة من قبل زملائهم والمدرس، ويُتيح هذا النوع من التعلم التغذية الراجعة والتعزيز المستمر لكافة أفراد المجموعة.[1]
- يعد التعلم التعاوني من أهم أنواع التعلم المستخدمة في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية وخاصة مادة علم الاجتماع لما تطرحه من قضايا ومشكلات اجتماعية تحتاج للتفاعل والتعاون الاجتماعي بين الطلاب للوصول إلى حلول مناسبة لها.
- يحتاج التعلم التعاوني إلى بيئة صفية مناسبة تتميز بجو من الحرية مشجع على المغامرة والإبداع، يتيح الفرصة للأفراد والمجموعات بالعمل والتعاون والتفاعل معاً والتعبير عن الرأي بحرية، ومشجع للطلاقة والمرونة في طرح الأفكار والتصورات، ويعطي فرصاً للاتصال والحوار بين أفراد المجموعات واتخاذ القرار السليم تجاه القضايا المعروضة.[2]
- يساعد التعلم التعاوني في إكساب الطلاب القدرة على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد بصورة كبيرة وعميقة وقد أوضحت ذلك بعض الدراسات[3] مثل :دراسة فتحية حسني محمد (٩٩٤)، ودراسة ماريا وآخرون (١٩٩٥)، ودراسة كريستين (١٩٩٧)، ودراسة ليف(٢٠٠٠).

يتضح من المميزات التي تم عرضها للتعلم التعاوني مدى مناسبة استخدام هذا النوع من التعلم في تنمية مهارات التفكير، بما يحققه من جو ديمقراطي مشجع على التعاون والعمل بين

---

(1) R. Bill Gearheart et. al: **The Exceptional Student In The Regular Class room**, Merrill on Inprint of Macmillan Publishing Company, New York,1993,pp128-129.

(2) S. Gary Moor et.al: **You Can Teach on Line**, www.mhhe/ Vcanteach on Line, 2001,p2.

(3) راجع:

- فتحية حسني محمد: فاعلية أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد العاشر، جزء (٧٠)، ١٩٩٠، ص ١٨٠.
- Malloy. Marie et al: **Recreating A Campus Culture, New energy Systems In Higher Education The Creative Teaching and Learning Cooperative**, ED 386235,1995 pp.1-8.
- Bowman. Leigh et al: **Using Graphic Organizers Cooperative Learning Groups and Higher Order Thinking Skills to Improve Reading Comprehension**, ERIC; ED 420842, 2000,pp1-57.
- Vojnovich. Christine: **OP cit**.

الطـــلاب، ومحفز على التعدد والإبداع في علاج المشكلات الاجتماعية المطروحة في مادة علم الاجـــتماع المتميزة بالطبيعة الجدلية الخلافية التي يحتاج نقاشها ودراستها للرأي والرأي الآخر، وللبحـــث والتقصي والتعاون في الوصول إلى الحلول المتعددة للمشكلة الواحدة، وعدم الاكتفاء بـــالحل الواحـــد أو الحلـــول الجاهزة المقدمة من قبل الآخرين، لأن الطالب هو الصانع للحلول والباحث عنها في التعلم التعاوني.

مراحل التعلم التعاوني:

يتم تنفيذ التعلم التعاوني في عدة مراحل هي: [١]

١- تحديد الأهداف والتهيئة للدرس.

٢- تنظيم الطلاب في فرق تعلم.

٣- تزويد الطلاب بمعلومات عن طريق العرض وتوضيح المهام الموكلة إليهم.

٤- عمل المجموعات والتفقد والتدخل من قبل المعلم في التوجيه والإرشاد.

٥- المناقشة الصفية.

٦- اختبار النتائج مع مراعاة تقدير إنجازات الفرد والجماعة.

دور معلم علم الاجتماع في التعلم التعاوني:

يتحدد دور معلم علم الاجتماع في التعلم التعاوني في الآتي:[٢]

١- تهيئة غرفة الصف.

٢- إعداد وتجهيز الأدوات اللازمة للدرس.

٣- تحديد الأهداف التعليمية المرجوة لكل درس بوضوح شديد.

٤- تقسيم الطلاب إلى مجموعات.

٥- تحديد الأدوار لأفراد المجموعات.

---

[١] راجع:

- جابر عبد الحميد: استراتيجيات التدريس والتعلم، **مرجع سابق**، ص ١٢١.

- حسن زيتون: **مرجع سابق**، ص ص ٢٧٨-٢٨٠.

[٢] راجع:

- Bennell. Clinton & Foreman Peck. Lorraine: **Researshing Into Teaching Method**, Kogen Page. British Campany, 1997,pp89-91.

- ديفيد جونسون، روجرت جونسون: **مرجع سابق**، ص ص ٢٠٥-٢١٠.

٦- ترتيب الفصل وتنظيم جلوس المجموعات.

٧- تحديد العمل المطلوب وتوزيع المهمات.

٨- تزويد الطلاب بالمشكلات المطلوب دراستها.

٩- مساعدة الطلاب على اكتشاف المشكلات وتحديدها.

١٠- مراقبة المجموعات ومراقبة الحوار والمناقشات التي تدور بينهم.

١١- تدوين الملاحظات على السبورة.

١٢- إمداد الطلاب بالتغذية الراجعة.

١٣- متابعة تقدم الأفراد داخل المجموعات.

١٤- حث وتوجيه الطلاب على التقدم وفق خطوات محددة تتعلق بحل المشكلة.

١٥- مساعدة الطلاب على تقويم ما توصلوا إليه من نتائج.

مـــن خلال معرفة دور المعلم في التعلم التعاوني يتبين مدى أهمية دوره في تنظيم جلســـة الـــتعلم التعاوني والتخطيط لها، ويُلاحظ أيضاً عدم تدخله أثناء الدرس إلا من خلال النصـــح والإرشـــاد ومراقبة الحوار والمناقشات، حتى لا تتحول جلسة التعلم التعاوني إلى ضوضاء.

القيود الخاصة باستخدام التعلم التعاوني:

بالرغم من فائدة التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير إلا أن هناك العديد من القيود التي تقف في وجه استخدامه منها:

١- عدم سعة إطلاع المعلم، وتدربه على كيفية إدارة العمل التعاوني بين الطلاب.

٢- عـــدم اهـــتمام أفـــراد المجموعـــة ذوي المستوى الدراسي المرتفع بأفراد المجموعة ذوي المستوى المنخفض دراسياً بما، يجعلهم منعزلين بدون أي تفاعل، وينظرون إلى ما يجري أمامهم على أنه عمل صعب.

٣- عدم جدية المشاركين في الإندماج في عملية التعلم التعاوني.

٤- كثافة الفصول أثناء التدريس بالتعلم التعاوني تكون عائقاً كبيراً أمامه.

٥- عدم تعود الطلاب على هذا العمل يكون عائقاً أمام نجاح التعلم التعاوني.

٦- جهل معلم علم الاجتماع بهذا النوع من التعلم.

٧- اعتراض إدارة المدرسة على أي تغيير في شكل الفصول لتنظيم جلسة التعلم التعاوني.

هـذه القـيود توضح بأن المعلم والطالب قد يكونون سبباً من أسباب فشل التعلم التعاوني في تحقـيق أهدافـه، إذا لـم يتميز كل منهما بالجدية وسعة الإطلاع وتحمل المسئولية وحب التعاون مع الآخريـن للوصول إلى المعلومة، والبعد عن التنافس السلبي والأنانية، وقد يشارك في فشل هذا النمط مـن الـتعلم أيضاً إدارة المدرسة بتعصبها وعدم قبولها لأي نوع من أنواع التغير داخل الفصل واعتبارها التعلم التعاوني مضيعة للوقت ولا داعي لاستخدامه في الفصول الدراسية.

حيـث تطلب الإدارة من المعلم دائماً الاكتفاء بالشكل التقليدي للفصل، وبطريقة الإلقاء للـتدريس، لأنها الأسهل ولا تطلب منه أي نوع من التغير سواء أكان في الفصل أو في محتوى الكـتاب أو فـي سلوك الطلاب وأدائهم أو في أداء المعلم، وإنما تقتصر على إلقاء المعلومة من المعلم وحفظها من الطالب.

*** تمثيل الأدوار:** Role Playing

تقـوم الفكـرة الأساسية لتمثيل الأدوار بربط العملية التعليمية بالقضايا الاجتماعية التي يعيشـها الطالب في مجتمعه، ويتم استخدام هذا النوع من التعلم من خلال توفير موقف تعليمي يعطـي فـيه لكـل متعلم دوراً معيناً يمثل قضية اجتماعية من القضايا المطروحة في مادة علم الاجـتماع، ويطلـب مـنه تبني هذه القضية والتحضير لها لتمثيلها على المسرح أمام زملائه، ويعـاون هـذا الطالب بقية طلاب الفصل في طرح الأفكار والتصورات التي تساعده في تأدية دوره والوصول إلى الحلول المناسبة للقضية أو المشكلة المطروحة عليهم.

تعـد طـريقة تمثـيل الأدوار طريقة تربوية فعالة تسهم في مساعدة الطلاب على الفهم وزيـادة الـتفاعل والإثارة في سلوكهم، وتضيف فعاليات إيجابية في التدريبات والأنشطة وفي التعامل مع الصعوبات التي قد تواجه الطلاب، وهي تقنية توجه الطالب نحو الإبداع والمشاركة في حل المشكلات وتشجع التفكير التأملي وتسهم في زيادة الثقة والأمان في نفوس الطلاب.[1]

- أنواع تمثيل الدور:[2]

- التمثيل التلقائي.
- التمثيل الإيمائي.

---

(1) F. Don Seaman,& A. Robert: **Effective Strategies For Teaching Adults**, Merrill Publishing Company, London,1990.pp101-103.

(2) راجع:

- Delight. Aiane: **Creativity In The Classroom Schools of Curious**, Mah wah, New Jersey, London,2001,p302.
- يوسف قطامي، نايفة قطامي: **نماذج التدريس الصفي**، دار الشروق، عمان، ١٩٩٨، ص ١٠٨.

- لعب الدور المخطط. * المسرحية الإبداعية.

- **مميزات تمثيل الأدوار:**

يتميز تمثيل الأدوار بعدة مميزات تسهم في تنمية مهارات التفكير أثناء استخدامه في تدريس مادة علم الاجتماع منها:

- تمثيل الأدوار نموذج ممتع ومشجع للخيال ومناسب للمرحلة الثانوية (المراهقة) لما له من دور في تشجيع حالة الحياة الاجتماعية والواقعية لدى الطلاب، ويساعد على زيادة فهم الطالب لنفسه وللآخرين، ويوثق علاقات الصداقة بين الطلاب، ويساعد الطلاب الخجولين في التغلب على مشكلاتهم النفسية والمشاركة مع أعضاء المجموعة التي ينتمون إليها.[١]
- يساعد في حمل الخبرات الفنية والمتنوعة إلى غرفة الصف من خلال نشاط تمثيل الدور، ويضع الطلاب في مواقف تتطلب منهم التعبير اللغوي، وهذا يطور من إمكاناتهم اللغوية والتعبيرية، ويدربهم على ممارسة أدوار تعدهم لحياة المستقبل، ويسهم في مساعدة المتعلم على مواجهة الخبرات التي يواجهها ويستوعبها وفق أطره المعرفية المتاحة وينظمها وفق خبراته وقدراته، ويساعد الطالب على التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعات ممثلين ومشاهدين.[٢]
- يعطي الطالب فرصاً للاختبار التجريبي للمفاهيم والمعارف التي تتوفر لديه وتساعده على فهم واستيعاب وتقصي قيمه الشخصية والاجتماعية، واختبارها عن طريق ممارسة تحليل الذات والمشاعر والدوافع، وينمي لديه دوافع ديناميكية مستمرة الفاعلية بين مجموعة العناصر المكونة للموقف من أشياء وأشخاص ومواد، وما لدى الفرد من استعدادات، وما فرضته عليه ظروف البيئة من أساليب لتحقيق هدف يساعده على التعبير عن مشاعره وأفكاره، وأن متعة المشاركة الفعلية يمكن أن تدفع المتعلم إلى الدراسة بجدية باعتباره مشاركاً لا يستطيع إلا أن يشترك وينغمس في الموقف ويتحسسه ويفحصه ويتأمله، ويشجع الطالب على الحوار والحديث والمقابلة مع زملائه وطرح الأفكار الحرة المناسبة للأدوار المطروحة عليهم.[٣]

---

(1) Rose. Steven: **OP., Cit**,pp45-46.

(٢) يوسف قطامي، نايفة قطامي: **مرجع سابق**، ص ص ٧٩-٨١.

(٣) راجع:

- G. Sydney. Donald , & E. Pauline Kneale: **Study Skills for Longuage Stadents**, Oxford University Press Inc, New York, 2001,p130
- يوسف قطامي، نايفة قطامي: **مرجع السابق**، ص ص ٨٠-٨٧.

- يتميز بقيمة عالية لأنه ينمي لدى المشاركين القدرة على تحليل المعلومات وإصدار الحكم، وكذلك القدرة على الوصف والشرح والمواجهة والمناقشة والإقناع، كما يساعد على عرض أفكار الآخرين ومعالجتها بطريقة دقيقة، ولكن لا ينبغي في هذه الطريقة تدريب الممثلين على أدوارهم، وإنما يجب أن يكون كلاً منهم يفهم ما هو متوقع ومطلوب منه لتأدية دوره ويقتصر دور المعلم هنا على توزيع الأدوار فقط والتوجيه والإرشاد للمشاركين، فيطلب منهم أن يتخيلوا الدور المكلفين به، ويستنبطوا استجاباتهم للموقف.[١]

- يتيح تدريب الطلاب على التفاعل وجهاً لوجه من خلال تقديم أدواراً من الحياة الواقعية يكتسبون من خلالها بصيرة وتوضيح لوجهات نظر الآخرين وحاجاتهم وسلوكياتهم، وينمي الاتجاهات الإيجابية ومهارة حل المشكلات والتفكير الناقد لديهم ، ويراعي الفروق الفردية بينهم ويعودهم على تحمل المسؤولية والمشاركة الفعلية في اتخاذ القرار.[٢]

- يساعد تمثيل الأدوار على تنمية مهارات التفكير (الناقد والإبداعي وحل المشكلات)، وقد أوضحت ذلك بعض الدراسات[٣] مثل دراسة بيتر وآخرون Peter (1997) التي وضحت فعالية تمثيل الأدوار في تنمية الإبداع والحساسية للمشكلات، ودوره في مساعدة المعلم على اكتشاف وجهات نظر الطلاب وفي تطور فهمهم العميق للظواهر المطروحة أمامهم، ودراسة شاون Sawn (2001) أيضاً التي أوضحت أهمية تمثيل الأدوار في تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- يساعد استخدام تمثيل الأدوار في تدريس مادة علم الاجتماع المتعلم على إعادة ترتيب المشكلات الاجتماعية المعروضة في هذه المادة وتصور ماذا يحدث لو تفاقمت، وتزداد قدرته بهذه الطريقة على تصور الأحداث والوقائع والأضرار المتوقعة عن هذه المشكلات ووضع المزيد من الحلول لها. وتطوير الأفكار ووضع التصورات والفروض اللازمة

---

[١] محمد عبد الغني حسن هلال: **مهارات إدارة الحوار والمناقشة**، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ص ٨٥-٨٩.

[٢] راجع:

- G. Reay David: **OP cit,** p 34.

- عبد الرحمن أحمد الأحمد: **تدريس المواد الاجتماعية**، دار السلاسل، الكويت، ١٩٩٥،ص ص ١٦٥-١٧٠.

[٣] راجع:

- Aubusson. Peter et al: **What Happens When Students Do Simulation- Role- Play In Science.**, Research In Science. Education v.27, N.40,1997.
- Kinley. Shawn: **The Door To Creativity Rediscovering Imagination,** Erice, Ej 622880,2001.

لدراســتها، فيزيد ذلك من قدرة الطالب أو المتعلم على تركيب العناصر المكونة للمشكلات الاجتماعية وتحليلها ودمج معلوماته الجديدة مع القديمة منها في بنيته المعرفية، فيزداد بذلك وعــيه بالــنواقص والثغرات الموجودة بين المعلومات التي جمعها بنفسه لدراسة المشكلة الاجتماعــية ويســتطيع تقويم ما توصل إليه من نتائج، وتقويم أداء زملائه أيضاً في نفس الوقــت الذي يقوّم فيه نفسه، مما يحثه على النقد والنقد الذاتي وتقبل الاختلاف مع الآخرين فــي الرأي والجرأة في التعبير عن الأفكار والتصورات، وعدم أخذ المعلومات والآراء كما هي بل إخضاعها للنقد والمناقشة.

- **خطوات تمثيل الدور:**

تتكون خطوات تمثيل الدور من سبع خطوات هى الآتي[1]:

١- تهيئة المجموعة:

تتضــمن هذه المرحلة تقديم المشكلة وتحديدها حتى يتم ملاحظتها كمجال للدراسة ويتم هذا التحديد مع المجموعة، من قبل المعلم، وتشجيع الطلاب وتحفيزهم على التحضير للدور الذي يقوم به كلٍ منهم، وتبنيه كشخصية يعيشها ويشعر بها.

٢- اختيار الممثلين:

يشترك الطلاب والمعلم في وصف الشخصيات المختلفة، ثم الطلب إلى الطلاب بالــتطوع لتمثيل أو لممارسة الأدوار ، ويقوم المعلم بتحديد نقاطٍ أو محاور يتم اختيار الموقف وفقهــا ثم اختيار الأشخاص الذين يريدون أن يؤدوا الأدوار المطلوبة، وتوجيه كل طالب لكيفية إجراء دوره.

٣- إعداد المسرح:

يتم في هذه المرحلة تحديد الملامح العامة للمكان وسلوك الممثلين، ويقوم المعلم بسؤال الطلاب بعض الأسئلة مثل أين سيتم التمثيل، كيف سيتم التمثيل.....

---

[1] راجع:

- يوسف قطامي، نايفة قطامي: **مرجع سابق**، ص ص ١١٣-١١٤.
- أمير إبراهيم القرش: **المناهج والمدخل الدرامي**، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ٢٠٠١، ص ص ٨٧-٨٨.
- Delight, Aiane: **OP cite**, p 303.

٤- إعداد المشاهدين:

يـــتم تحضير المشاهدين لكي يندمجوا في النشاط ثم يعمل المعلم على إدماجهم بالتمثيل، وذلـــك بتعييـــن واجبات محددة لهم، كما يتم تحديد ما يراد ملاحظته وتعين مهمات الملاحظة، وتوظـــيف الأدوات المناسبة لاستخدام ولاستيعاب ما يحدث وتنشيط الاشتراك فيما يعرض من مواقف وأحداث عبر شخصيات تميل لأن تعبر بصدق وواقعية عما تشعر.

٥- التمثيل أو الأداء:

يقوم الممثلون بتأدية الأدوار بواقعية وتلقائية ويستجيب المشاهدون للممثلين بواقعية أيضاً وتكمن الصعوبة التي يواجهها الممثلون في درجة الشعور التام بالتوحد مع الدور الذي يؤديه كل مـــنهم، وتعتـــبر الخطوات التمهيدية ضرورية لنجاح الأداء لذا من الضروري أن يسمح المعلم بتأدية الدور حتى يتضح أمام المشاهدين، وتقام جلسة نقاش لما تم مشاهدته، وإذا لم يفهم الطلاب ما تم عرضه يطلب المعلم من الممثلين إعادة تأدية الدور.

٦- المناقشة أو التقويم:

يتم في هذه المرحلة مناقشة وتقويم الفروض التي وضعها الطلاب لدراسة المشكلة، كما يقـــوم المعلم بمساعدة المشاهدين على التفكير ومشاركة ممثلي الأدوار بنقد أنفسهم ونقد زملائهم ويوجههم إلى اختبار الحلول التي تم اقتراحها أثناء جلسة تمثيل الأدوار.

٧- مشاركة الخبرات واستخلاص التعميمات:

يقوم المعلم بهذه المرحلة بتوجيه المناقشة إلى مساعدة الطلاب على تعميم المشكلة وتقديم خـــبرات سمعوا عنها من والديهم أو من أي أحد من المحيطين بهم مشابهة لما ذكر في الجلسة، ويـــتم الاســـتماع لعدد من خبرات التلاميذ ومقارنتها مع بعضها البعض حتى يتم الوصول إلى مبادئ عامة في موضوع جلسة تمثيل الأدوار.

*** دور معلم علم الاجتماع في تمثيل الأدوار**

يقتصر دور معلم علم الاجتماع في تمثيل الأدوار على الآتي:[1]

---

[1] راجع:

- حسن حسين زيتون: **مهارات التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ٢٠٠١، ص ٥٧٣.
- يوسف قطامي، نايفة قطامي: **مرجع سابق**، ص ص ١٢٠-١٢٢.
- F. Don. Seaman,& A. Robert: **OP cite**, p p. 101-102.

١- شرح الأسلوب والطريقة التي سينفذ فيها النشاط واختيار ألعاب وأدوار لا تحتاج وقتاً طويلاً.
٢- تحديد الأهداف أو الأغراض من هذه الطريقة بوضوح.
٣- توضيح العلاقات بين الأفراد لتنظيم التعامل فيما بينهم أثناء عملية تمثيل الدور.
٤- تزويد المشاركين بالمعارف اللازمة حتى يمكنهم تأدية الأدوار الموكلة إليهم بنجاح.
٥- تشجيع المناقشة الحيوية والتدريبات الفعالة وتحفيز التفكير لدى الطلاب من خلال إثارة الأسئلة التي تتحدى ذهنهم وتفكيرهم.
٦- المناقشة والتقويم عدة مرات لضمان الوصول إلى الحلول المناسبة.
٧- منح المشاركين الثقة والأمان ومساعدتهم على التكيف مع ظروف الموقف التعليمي.
٨- تقبل ردود الأفعال والاقتراحات التي يقدمها الطلاب مهما كانت غريبة وجديدة.
٩- تشجيع الطلاب على رواية خبراتهم أو قصص سمعوا بها تخص النشاط.
١٠- مساعدة الطلاب على عرض المشكلة وتقبلها من جهات متعددة ومختلفة، وتقديم الحلول المتعددة لها.
١١- توفير جو مناسب وغير متوتر للتدريب على المهارة المطلوبة بعيداً عن السخرية والتهديد والانتقادات التي يلاقيها المتدرب.

كل ذلك يوضح أهمية دور المعلم في التخطيط لجلسة تمثيل الأدوار، وتأمين الجو المناسب والمريح للطالب من أجل التعبير عن رأيه وتحقيق الهدف المطلوب من الجلسة، ويوضح ما ذكر أيضاً فعالية الطالب وإيجابيته في هذه الطريقة واقتصار دور المعلم على النصح والإرشاد.

القيود الخاصة باستخدام تمثيل الأدوار

على الرغم من أهمية هذه الطريقة في التدريس إلا أن هناك بعض القيود في استخدامها منها:[1]

- تتطلب وقتاً كثيراً من أجل تمثيل الأدوار، ويصعب في أغلب الأحيان على المشرفين غير المتمرسين السيطرة على المشاركين أثناء جلسة تمثيل الأدوار فتتحول بذلك هذه الطريقة إلى مضيعة للوقت وغير مفيدة للمتدربين.

---

[1] راجع:
- حسن حسين زيتون: **مرجع سابق**، ص ص ٥٧٣-٥٧٤.
- محمد عبد الغني حسن هلال: **مرجع سابق**، ص٨٦.
- G. Armstrong. David: **Social Studies In Secondary Education**, Macmillan Publishing. Co. Inc, New York, 1990, pp.245-246.

- وتفقد قيمة التمرين إذا لم يكن المشرف عليها يعرف بصورة كافية ديناميكيات سلوك الأفراد لكي يساعد المتنافسين على أن يستمدوا الدروس والفائدة من التجارب.
- يمكن إيذاء مشاعر البعض من خلال الإدارة غير الملائمة لتمثيل الأدوار.
- إذا لم يأخذ المتدربون الأمر بالجدية الكافية فإنهم قد يرون التدريب نوعاً من التسلية لا أكثر ولا أقل.
- قد يجد بعض المتدربين من ذوي الشخصيات المنطوية أو الخجولة صعوبة في تقبل هذه الطريقة ومن ثم ممارستها.

المناقشة: Discussion

هي أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة والتفاعل بين الطالب والمعلم حول موضوع الدرس، والوظيفة الحقيقية الأساسية للمناقشة هي الاختيار المنظم لأحد الفروض أو بعضها والمتعلقة بمشكلة اجتماعية نوعية من خلال إيجابية ومشاركة الطلاب، وهو الأمر الذي يعتمد على تصور التلميذ لطبيعة المشكلة وسلوكه سلوكا معرفيا يؤدي في النهاية إلى حل هذه المشكلة من خلال التطبيق المتأني لأسس ومبادئ الأسلوب العلمي، وتكتسب المناقشة أهميتها في التدريس من أنها تهتم بإيجابية المتعلم وتفرده في العملية التعليمية ومشاركته الإيجابية والتفاعل المستمر داخل الدرس، كما أنها تنمي لديه القيم والاتجاهات والمهارات العليا من التفكير.[1]

- **مميزات المناقشة**

تتميز المناقشة بعدة مميزات تسهم في تنمية مهارات التفكير أثناء استخدامها في تدريس مادة علم الاجتماع منها الأتي[2]:

---

[1] راجع:

- أحمد حسين اللقاني وآخرون: **تدريس المواد الاجتماعية**، عالم الكتب، القاهرة، ج١، ١٩٩٠، ٢٠٠٠، ص ٢٢.
- إمام مختار حميدة: تقويم أداء المعلم لمهارة المناقشة في تدريس الدراسات الاجتماعية، **مجلة المناهج وطرق التدريس**، ع٣١، مايو، ١٩٩٥، ص ص ١٠-١٥.
- Reed Jennifer: teaching Cvitical Thinking....**op. cit**, pp201-

[2] راجع:

-Dlauren. Dundes: Small Group Debates. Fostering Cvtical Thinking in Dral Presentations with Maximal Class Involvement, Jovnol teaching sociology V29-N2- pp237-43-2001

- سعيد التل: **قواعد التدريس في الجامعة**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط١، ١٩٩٧، ص ص ٢٨٠-٢٨٨.
- G. Reay David: **OP cit**, p 43.
- G. Sydney. Donald,E. Pauline Kneale: **OP cit**, p 131.
- C. Parker. Walter: Education For Democracy: Contexts, Curricula, assessments, Research In Social Education, V2, 2003,pp213.

١- تمـد المشـاركين بالمعـارف والاتجاهات التي تساعدهم على التفكير بعمق وبصيرة في الموضوعات التي تشغلهم.

٢- تسهم في سيادة الفكر الجماعي والقضاء على الاعتقادات الخاطئة،وتمكن الفرد من التعاون والاتصال مع الآخرين.

٣- السعي الدائم لدى المشاركين لإقناع الآخرين بالأفكار التي يطرحها كل فرد.

٤- تتيح الفرصة لتقديم وجهات نظر والدفاع عنها من خلال تحليلات مختلفة ومتعددة لموضوع المناقشة، ويمثل ذلك إثراء للموقف التعليمي، وإصداراً للقرارات السليمة والناقدة.

٥- تساعد على تجنب الرقابة والقيود لذا تثير التفكير والاهتمام من قبل الطلاب وتشجعهم على التحدث والتعبير عن آرائهم بموضوعية.

٦- تشجع على طلاقة الأفكار وتنوعها لدى الطلاب إذا كانت القضايا المطروحة للمناقشة جدلية وتحتمل الاختلاف في الرأي وتحتاج إلى الأدلة والبراهين لإثباتها والتحقق من صحتها.

٧- تساعد الطلاب على إثارة وتنظيم التفكير وإثارة الميل إلى دراسة المشكلات وتنمي الخيال لديهـم، كما تساعدهم أيضاً على زيادة الفهم وتدريبهم على جمع المعلومات والتعبير عنها ونقدها وتقويمها للوصول إلى أحكام حول الموضوع الذي يدرسونه.

٨- مناسبة استخدام هذه الطريقة في التدريس عامة وفي تدريس مادة علم الاجتماع خاصة نظراً لمـا تتضمنه هذه المادة من ظواهر وقضايا ومشكلات اجتماعية ذات طبيعة خلافية تحتمل الرأي والرأي الآخر في الرؤية والتفسير.

٩- تتمـيز المناقشـة بأهميـتها في التعليم فهي تدعم الجهود لتفسير المعاني والمفاهيم الجديدة واكتشـاف العبارات والأفكار الجديدة، وتسمح بنقد واختبار الآراء والادعاءات على مرأى الجمـيع، وتفـيد في اكتساب مهارات الكلام والاتصال والاستماع للآخرين، كما أنها تزود الطالب بفرص متنوعة لتنمية التفكير التأملي والتفكير الناقد والإبداعي.[1]

١٠- يشـترك الطـلاب في هذه الطريقة في الفهم والتحليل والتفسير والتقويم وفي بيان مواطن الضـعف والقـوة في الأفكار المطروحة لحل المشكلة، وتسهم في بيان مواطن الاختلاف والاتفاق فيما بين الطلاب من أجل الوصول إلى القرار السليم الصالح لحل المشكلة.

---

[1] Desforges Charles: **An Introduction To Teaching**, Black Well, Oxord, Uk,1995.P139.

١١- لهـا دور كبير في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلاب بما تتيحه من فرصة لهم في تحديـد المشكلة وفرض الفروض المناسبة لدراستها والتحقق من صحة ما تم فرضه من الفروض ومن ثم تقويم ما توصلوا إليه من آراء.[١]

أساليب المناقشة:

تتميز المناقشة بعدد من الأساليب منها:[٢]

١٠- المـناظرة - الندوات - المقابلة - العصف الذهني - اللجان - المحاضرة - المجموعة الصغيرة - المائدة المستديرة.

مراحل المناقشة:

تمر المناقشة أثناء استخدامها بعدة مراحل:[٣]

١- تحديد الأهداف. ٢- تركيز المناقشة وتنظيم الفصل.

٣- بداية النقاش مع الطلاب. ٤- إنهاء المناقشة. ٥- استخلاص النتائج.

دور معلم علم الاجتماع في المناقشة

لمعلم علم الاجتماع دورمهم في نجاح المناقشة أو فشلها ويتلخص دوره في الآتي:

- التمكـن من استخدام مهارات المناقشة وتدريب طلابه على استخدامها عند تناولهم للمشكلات الاجتماعية، ولقضايا علم الاجتماع.
- إدارة المناقشة بشكل يساعد على النجاح في بلوغ الأهداف المطلوبة.
- مساعدة جميع طلاب الفصل على الاشتراك في المناقشة وعدم السماح للقلة في احتكارها.
- تشجيع الطلاب على طرح أفكارهم بحرية ونقدها بموضوعية.
- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة مفتوحة النهاية المشجعة للإبداع مثل ماذا يحدث لو... ،
- توفير المناخ الحر أثناء المناقشة ومنع أي قيود أو معوقات تحد من حرية الطلاب.
- تشـجع الطـلاب على جمع المعلومات من مصادر متعددة حول موضوع المناقشة لإثراء الجلسة بآراء متعددة وفتح باب الحوار والمناقشة المشجعة على التفكير البعيدة عن الملل والخوف.
- إعطاء الطلاب الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة عن السؤال.

---

(1) G. James: Theories And Practies Of Thinking and Learning To Think Of, **Journal Americam Education**, v10,N1,2001 ,p96.

(٢) راجع:

- ظريفة أبو فخر: **مرجع سابق**، ص ص ٨٤-٩٠.
- إلهام عبد الحميد فرج: رؤية نقدية في مناهج المواد الفلسفية والاجتماعية،**مرجع سابق**،ص ص١٩٧-٢١٠.

(٣) **راجع:**

- جابر عبد الحميد:استراتيجيات التدريس والتعلم، **مرجع سابق**، ص ١٩١.
- Arends. Richard: **OP. Cit** p p 217-219.

- احترام آراء الطلاب مهما كانت غير مألوفة بالنسبة له، وتنمية روح القيادة لديهم عن طريق تكليفهم ببعض المهمات والأدوار التي تنمي لديهم هذه الروح.
- يطرح قضايا مثيرة للنقاش تتحدى تفكير الطلاب، مما يحثهم على البحث والتقصي للوصول إلى المعلومات ثم يطلب منهم أن يفحصوا نقاشهم ويتعمقوا في تفاصيل القضية المطروحة للنقاش.

القيود الخاصة باستخدام المناقشة

على الرغم من فائدة استخدام المناقشة في التدريس إلا أن هناك بعض الصعوبات والقيود التي تواجه استخدامها منها:

- حاجة المناقشة إلى نوعية مميزة من المعلمين تتقن مهارات الحوار والمناقشة وإلا لن تختلف جلسة المناقشة عن جلسة التعلم التقليدي.
- تعود المعلم على أنه الركيزة الأساسية في شرح الدرس وسيره، يؤدي إلى سلبية الطلاب.
- تعصب المعلم لآرائه وعدم تقبل الآراء المخالفة لرأيه.
- كثافة الفصول الدراسية وسوء إدارة المناقشة من قبل المعلم يجعلها غير هادفة ومضيعة للوقت.
- مقاومة بعض المدرسين للتغيير وعدم إلمامهم بالمعلومات الكافية حول موضوع المناقشة.

بذلك تم مناقشة بعض طرائق التدريس التي يمكن استخدامها في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب عرضاً تفصيلياً، يُوضح إمكانية استغلال ما تتمتع به كل طريقة من مزاياوفعالية في تنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال مادة علم الاجتماع، حيث تم استخدام هذه الطرق في تدريس بعض موضوعات مادة علم الاجتماع في المرحلة الثانوية من خلال البرنامج التدريسي المقترح بالبحث الحالي، وقد وقع اختيار الباحثة على هذه الطرق لمناسبتها لطبيعة المادة الجدلية والخلافية في طرح القضايا والمشكلات الاجتماعية التي تحتاج من الطالب إلى التعاون والاكتشاف وتمثيل الأدوار والمناقشة في حلها وعلاجها، وذلك لأن علم الاجتماع علماً يعتمد[1] على المنهج العلمي في علاج قضاياه المطروحة هذا بالإضافة إلى أنه علم تجريبي يخضع كل ظواهره إلى الملاحظة والتجريب في الميدان الاجتماعي. ويبحث العلاقات السببية التي تربط هذه الظواهر وتفسرها.

هكذا تناول هذا الفصل معوقات تنمية مهارات التفكير وبعض طرائق التدريس التى يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير، وسيتناول الفصل الخامس بناء أدوات البحث وإجراءات تطبيقها.

---

[1] راجع:

- إسماعيل علي سعد: **الاتجاهات الحديثة في علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٣، ص ص ١١٨-١٢٠.
- أوسيبوذف: **أصول علم الاجتماع**، دار التقدم، موسكو، ١٩٩٠، ص ص ٣-٥.