

الفصل الثالث

مهارات التفكير و قضايا علم الاجتماع

أولاً: العلاقة بين مهارات التفكير وقضايا علم الاجتماع.

ثانياً: بعض مهارات التفكير التي يمكن تنميتها من خلال منهج علم الاجتماع.

ثالثاً: دور معلم علم الاجتماع في تنمية مهارات التفكير.

الفصل الثالث

مهارات التفكير وقضايا علم الاجتماع

يتناول هذا الفصل علاقة علم الاجتماع بقضاياه ومشكلاته المختلفة في تنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويتناول أيضاً بالإضافة إلى ذلك دور معلم علم الاجتماع في تنمية هذه المهارات، وذلك من خلال النقاط الآتية:

أولاً: العلاقة بين مهارات التفكير وقضايا علم الاجتماع.

ثانياً: بعض مهارات التفكير التي يمكن تنميتها من خلال منهج علم الاجتماع.

ثالثاً: دور معلم علم الاجتماع في تنمية مهارات التفكير.

أولاً: العلاقة بين مهارات التفكير وقضايا علم الاجتماع.

تعد تنمية مهارات التفكير من الأهداف الأساسية التي تسعى التربية إلى تحقيقها؛ وذلك من خلال الاهتمام بالمناهج الدراسية التي تساعد على تنمية هذه المهارات؛ بهدف تكوين وخلق الشخصية القادرة على حل المشكلات المتنوعة بأسلوب علمي وإبداعي ونقدي.

فالتغيرات المتلاحقة في العصر الحديث، أوجدت مجموعة من العوامل، سببت تغيراً حتمياً في أهداف التربية الحديثة غير التي كانت من قبل؛ مما أدى - بالطبع - إلى تغيرات في أهداف عمليتي التعليم والتعلم؛ بحيث أصبح على التربية أن تتشد العديد من الأهداف الجديدة منها: (1)

- الرغبة الواضحة في جعل الطلاب يفكرون وهم يدرسون.
- تفعيل وتجسيد الطموحات الهادفة إلى جعل مهارات التفكير عملية تربوية، تشمل كل مراحل العملية التعليمية ومكوناتها.
- الاستجابة لحل المشكلات التي أشارت إليها نتائج البحوث والدراسات، المتمثلة في هيمنة عملية استرجاع المعلومات في النماذج المتبعة في التدريس، وإهمال واضح في تحقيق الأهداف المتعلقة بتنمية مهارات التفكير؛ مما ألحق الضرر بالعملية التعليمية وبالمتعلم في ذات الوقت.

(1) Jacobsen David et al :Methods For Teaching a Skills Approach, Merrill Publishing Company, New York, 1994, p. 200

- حاجة المجتمع إلى مخرجات تعليمية، تضمن تحقيق الإبداع والقدرة على حل المشكلات الحياتية المختلفة، وكذلك إتقان مهارات النقد والمناقشة والحوار، بما يساعد النشء على اتخاذ القرار السليم.

- فالعملية التعليمية لا بد أن تعمل على بناء شخصية المتعلم، ولا يكون ذلك إلا بالابتعاد عن أسلوب التلقين وحشو المعلومات في الذاكرة، دون وعي واضح لدى المتعلم بوظيفية هذه المعلومات في مواجهة التغيرات الاجتماعية المختلفة.

إن التحولات الجديدة في أهداف التربية الحديثة، انعكست على اهتمام المتخصصين في العلوم الإنسانية المختلفة بصفة عامة، والمتخصصين بعلم الاجتماع بصفة خاصة، فقد برزت قضايا ومشكلات اجتماعية في العصر الحديث؛ مما دفع ذلك المهتمين بمجال علم الاجتماع إلى مراجعته القضايا التي يتناولها هذا العلم؛ لكي يتم مناقشة قضايا أخرى جديدة، وبهذا لا يكون علم الاجتماع بعيداً عن الواقع الذي يعيش فيه أفراد المجتمع، ولا شك كذلك أن لكل مجتمع قضاياه الاجتماعية الخاصة به، والتي أفرزت من مجموعة التفاعلات بين ثقافة هذا المجتمع والثقافات العالمية الأخرى؛ حيث أدت ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات إلى فرض هذا التفاعل في كل المجتمعات بصفة عامة، وفي كل القضايا الاجتماعية دون استثناء، وكان من نتائج تلك المراجعة للقضايا والمشكلات الاجتماعية بروز الحاجة الملحة لدى الدارسين والمهتمين بتطوير العملية التعليمية إلى أهمية تمكن الطلاب من مهارات التفكير المتنوعة؛ لمواجهة المشكلات الاجتماعية.

والجدير بالذكر أن دراسة قضايا علم الاجتماع، يمكن أن تسهم في تنمية بعض مهارات التفكير المختلفة، كحل المشكلات والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد؛ وذلك إذا نالت هذه الدراسة قدراً من الاهتمام والتطوير، في أسلوب تقديم وعرض محتوى وطرائق تدريس هذه القضايا؛ ذلك لأن علم الاجتماع فرع من فروع المعرفة الذي لا يكتفي بوصف الظواهر الاجتماعية والوقائع، وإنما يسعى إلى تحليلها وتفسيرها ونقدها والتنبؤ بحدوثها في المستقبل، ويبرز مدى الترابط بين هذه الظواهر، ويوضح العلاقة السببية بينها عن طريق البحث والتقصي بمنهجية واستقرائية، وهو بالإضافة إلى ذلك "علم قيمى يحفز الإنسان على الاستمرار في البحث المنظم من زمان إلى زمان، ومن مكان إلى آخر عن الحقائق المتصلة بواقع وعالم الحياة الاجتماعية،

مزوداً بالأدوات المنهجية التي تجعله علماً قادراً على كشف الحقائق الداخلية المتصلة بالكائنات الإنسانية والعالم الاجتماعي".^(١)

والجدير بالذكر أن كل نظرية من نظريات علم الاجتماع تعد بمثابة معطيات لمنهج تفكير ما، كالنظرية الوظيفية التي اعتمدت على التفكير العليّ "السببي" في تفسير الظواهر الاجتماعية ودراسة أسبابها، حيث اعتبر ماكس فيبر "العلية من الجوانب المنهجية الكبرى في علم الاجتماع، وركز عليها في دراسة أسباب الظواهر ومبرراتها".^(٢)

ورأى إميل دوركهايم أن الظواهر الاجتماعية هي عبارة عن نماذج من العمل والتفكير والإحساس الذي يسود في مجتمعاتنا، ولكي ندرس الظاهرة الاجتماعية دراسة علمية يجب أن يكون الباحث موضوعياً أي غير متحيز أو متعصب في دراسة الظواهر وملاحظتها.^(٣)

وتعد هذه الشروط التي ذكرها دوركهايم لدراسة الظاهرة الاجتماعية من أهم الشروط التي يعتمد عليها المنهج العلمي في معالجة المشكلات الاجتماعية.

وقد ظهر المنهج الوضعي أيضاً على يد أوغست كونت بقواعده الأساسية الممثلة للمنهج العلمي، بما يتضمنه من فروض واحتمالات نظرية تيسر للدارس سبل تنظيم نتائجه وملاحظاته في صورة متناسقة، بما يتيح له أن يضيف معانٍ جديدة في ميدان عمله وتطبيقات تنفيذه لخدمة المجتمع.^(٤)

وعلى مستوى الفكر العربي طرح ابن خلدون^(٥) في مقدمته فكراً جديداً على الفكر العربي الإسلامي؛ حيث تميز بطبيعته التواقة دائماً للشك، والكشف عن السبب في حدوث أية ظاهرة، وعدم الاكتفاء بالإشارة إليها، أو القناعة بمجرد وصفها، بل كان يتقصى أسباب الكذب في الروايات والأخبار ويشرحها ويحللها، وأشار إلى هذه الأسباب في مقدمته التي أجرى فيها

(١) عاطف غيث وآخرون: مجالات علم الاجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٧، ص ١٩.

(٢) محمد الجوهري وآخرون: رواد علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٣، ص ٢٣١.

(٣) طلعت إبراهيم لطفي: مدخل إلى علم الاجتماع، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٣، ص ص ٣٠-٣١.

(٤) عبد الهادي الجوهري: أصول علم الاجتماع، نهضة الشرق، القاهرة، ١٩٨٤، ص ص ٢٠٢-٢٠٣.

(٥) راجع:

- أحمد زايد: ابن خلدون ومنهجية دراسة العمران البشري، مركز البحوث والدراسات النفسية، القاهرة،

ط ١، ٢٠٠٣، ص ص ٣٧-٣٩.

- حسن الساعاتي: ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع، مكتبة الأسرة، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص ٩٩-١٠٢.

تحقيقات على جانب كبير من الأهمية؛ لما فيها من الأصالة في التفكير والبراعة في الاستدلال المنطقي الذي يستند فيه إلى مألوف العادة وطبائع الأحوال في العمران، بذلك لم يكن ابن خلدون شكاكاً فحسب بل كان باحثاً ومدققاً وناقداً ومحققاً، استخدم شكه النقدي والمنطقي في إثبات موضوع علمه الاجتماعي الجديد، وهو علم الاجتماع الإنساني، كما نقل أيضاً الظواهر الاجتماعية من مرحلة (التأمّل النظري) إلى مرحلة (الرصد الوضعي)، بذلك كانت جدة أفكار ابن خلدون وأصالتها أحد الأسباب التي أدت إلى الاهتمام بدراستها وتمحيصها، واتخاذها كبداية لتأسيس صيغ فكرية جديدة.

وقد أكد علماء الاجتماع على أهمية خطوة الفهم في تحليل الظواهر الاجتماعية بمختلف أنواعها، وذهب البعض من أتباع النظرية الوظيفية إلى الحديث عن علم اجتماع قائم على الفهم والتدقيق، بالتالي لم تعد دراسة الظاهرة الاجتماعية مجرد عملية اجتهادية مزاجية، بل هي عملية عقلية معقدة تربط بين عدة عمليات فرعية أخرى، مثل التصور والإدراك والربط والاستيعاب والمقارنة والتذكر، وكلها تمثل في النهاية مهارات تفكير تنمي من خلال الدراسة والبحث في مجال علم الاجتماع.

وقد كان استخدام مبادئ النظرية الوظيفية في التدريس من الاتجاهات التربوية الحديثة، التي مثلت قفزة ثورية بعيدة عن النظرة التقليدية؛ حيث اهتمت بالنواحي التربوية والسيكولوجية والاجتماعية للطالب، وراعت بالإضافة إلى ذلك اهتماماته واحتياجاته وميوله ورغباته، وقامت الوظيفية على مسلمة رئيسية، مؤداها أن التربية هي الحياة وليست الإعداد للحياة، بذلك دعت مبادئ هذه النظرية في التدريس إلى تطبيق، وممارسة التعلم على المواقف الحياتية، وإلى مشاركة الطالب مشاركة إيجابية فعالة قائمة على استخدام مهارات التفكير في العملية التعليمية.^(١)

مما سبق عرضه حول ما تتبناه النظرية الوظيفية، وما تعرضه من أفكار علمية مطبقة على المجتمع بصفة عامة، وعلى العملية التعليمية بصفة خاصة، يتبين أنه لا يوجد شك من أن تقديم هذه النظرية للطلاب من خلال منهج علم الاجتماع المدرسي للمرحلة الثانوية، وما يحكم هذه النظرية من منطق ومنهجية تفكير علمي بواسطة برامج واستراتيجيات تدريس فعالة،

(١) راجع:

- حسن زيتون: التدريس (رؤية في طبيعة المفهوم)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧، ص ص ١١ - ١٢.
- فكري ريان: التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته)، عالم الكتب، ٢٠٠٠، ص

ص ١٣٥ - ١٤٠

تكسبهم بشكل أو بآخر إتقان العديد من مهارات التفكير كمهارة حل المشكلات، واتباع الأسلوب العلمي في معالجة مشكلاتهم الاجتماعية التي قد تواجههم في مسار حياتهم العملية.

وإذا كانت النظرية الوظيفية في دراسية القضايا والظواهر الاجتماعية، يمكنها أن تكسب الطالب والدارس لها مهارات تفكير ما، فإن النظرية المقابلة لها هي نظرية (الصراع والتناقض)، أمكنها أن تضيف مهارات تفكير أخرى، ثلاث طبيعية منطلقاتها الفكرية التي اختلفت عن منطلقات النظرية الوظيفية؛ حيث كانت نظريات الصراع والتناقض التي حكمت بالمنطق القائم على فكرة صراع الأضداد والصراع الاجتماعي والتناقض بين الطبقات الاجتماعية، قد اعتبرت أن الظاهرة لا يمكن فهمها إلا في السياق المحيط بها، وما يحكمه من تناقضات؛ مما أكسب هذه النظريات مقومات التفكير المتجدد والمبدع، الذي لا يقبل الحلول الجاهزة والآراء المفروضة، بل يرجع كل شيء إلى المحك في الواقع والمحيط الاجتماعي الذي يحيط به، ناهيك عن قدر التفكير الناقد، الذي تكسبه هذه النظريات للمتعلم أو لدارسها، وهو يرصد ويفسر حركة الظواهر الاجتماعية وتغييراتها.

ومن أهم أنصار وممثلي نظريات الصراع والتناقض "كارل ماركس" الذي مثلها بأفكاره الراديكالية والرافضة للأيديولوجية المحافظة، المتمثلة بأنصار النظرية الوظيفية ومفكريها المحافظين أمثال كونت ودوكهايم وغيرهم، الذين فكروا في الظواهر الاجتماعية وفسروها على أساس السبب والنتيجة بطريقة خطية لا تعكس طبيعة العلاقة المعقدة بينها.

فقد كان تصور كارل ماركس للتطور الاجتماعي، وكيف يسير وفق منطق الجدل؛ حيث الفكرة ونقيضها ثم المركب الثالث الذي سرعان ما يثير نقيضه في صراع ينتهي بالتآلف وهكذا... هذه الرؤية للظاهرة الاجتماعية تجعل التفكير أكثر دينامية، وأكثر قدرة على الربط بين الفكرة ونقيضها، وهو أمر يختلف تماماً عن النظرة الوظيفية للأفكار والظواهر، على أنها أفكار وظواهر مستقلة ونامية تدعم التفكير السكوني الجامد في رؤية الحياة الاجتماعية، هكذا استطاع المفكر الجدلي أن يرى الظاهرة الاجتماعية في تركيبها لا في بساطتها ومسارها في اتجاه واحد، كما رأت المدرسة الوظيفية، بذلك يمكن القول: إن نظرية الصراع أكدت على الطبيعة الجدلية للظاهرة الاجتماعية^(١).

(١)راجع:

- حمدي على أحمد: مقامة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥، ص ص ١٨٩-١٩٠.
- راكنيوف: أسس الفلسفة، ترجمة: موفق الدليمي، دار التقدم، موسكو، ١٩٩٠، صص ٣٠-٣٥.
- Ballantine. Jeanne: *Sociology of Education*, Prenticehall. Englewood, N.J, 1994, pp.68-70.

يتضح من ذلك إمكانية عرض بعض موضوعات وأفكار النظرية الماركسية داخل منهج علم الاجتماع مثل الاغتراب والتغير الاجتماعي وغيرها من الموضوعات التي تناقش الأفكار الراديكالية والثورية التي تبنتها هذه النظرية، مما يساعد في إكساب الطلاب مهارات التفكير النقدي والإبداعي القائمة على عدم التسليم بالأنماط الاجتماعية التقليدية السائدة، ومحاولة خلق أنماط جديدة تستدعيها التحولات المقترنة بالظاهرة وتاريخها وبضرورة تغييرها ودراستها ومعالجتها بشكل جدلي.

وفي مجال الظاهرة التربوية ظهرت النظرية النقدية في التربية، التي انطلقت من الإطار الفكري للنظرية الماركسية، وعبرت عنها مدرسة فرانكفورت، كأداة فعالة وحاسمة في المشاركة في تأسيس المدارس والاتجاهات العلمية الجديدة في علم الاجتماع بوجه عام وعلم اجتماع التربية بوجه خاص، وأكدت هذه النظرية في آرائها وأفكارها على أهمية التفكير الناقد واعتبرته أساساً جوهرياً لازماً لتحقيق التغير الاجتماعي. وتقوم هذه النظرية على النقد والجدل، أما من حيث هي نقد، فمهمتها كشف القيم التي تغطي وتخفي الظاهرة التربوية موضوع التحليل، وأما من حيث هي جدل فهي عملية مستمرة لإعادة التشكيل النظري من خلال استخدام التحليل التاريخي بما تنطوي عليه النظريات من أبعاد سياسية واجتماعية، كما تكشف النقدية عن قوى المعرفة والنشاط باعتبارها نتاجاً للواقع الاجتماعي وقوى فاعلة بنفس الوقت في تشكيل هذا الواقع، ولا تقوم النقدية بذلك لمجرد الإدعاء بفاعلية الإنسان وقدرته على إضفاء معاني على عالمه بل تقوم بوصفه إطاراً للنقد.^(١)

وكان من نواتج المدرسة النقدية في المجال التربوي أن أثرت العديد من القضايا التعليمية، كالعلاقة بين التعليم والتحرر الذهني، أو بين التعليم والتطور بعيداً عن الصيغ التعليمية المترتبة بالنظرية الوظيفية، وطرحت هذه النظرية العديد من القضايا الاجتماعية ذات الصلة بالنسق التعليمي مثل: ^(٢)

(١) حسن البيلاوي: علم اجتماع المدرسة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٦١.

(٢) راجع:

- Paulo freire: pedagogy of freedom, Translated by patrick clarke, united states, 2001,pp.100-110.
- Paulo Freire: Teachers as cultural workers, translated by Donaldo Macedo et. All, westview, press, 1998,pp35-40.

-إلهام عبد الحميد فرج: الرؤية الفلسفية والمنهجية لباول فريير في محو الأمية، المؤتمر العلمي الرابع، المعهد القومي للخدمة الاجتماعية، القاهرة، المجلد الثالث، ١٩٩٣.

-إلهام عبد الحميد فرج: رؤية نقدية في مناهج المواد الفلسفية والاجتماعية، المحروسة، القاهرة، ٢٠٠٠.

- العلاقة بين سيادة طرق التلقين والاستبداد.
- المدرسة ليست مكاناً جميلاً، وصفوف دراسية واسعة إنما يجب أن تكون مكاناً لتوليد الإبداع والمغامرة.
- دور المدرسة الكبير في إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي.
- التعليم عملية لتحرير العقول من الجمود الفكري، ولا يمكن أن يتم إلا من خلال التخلص من الأسلوب التلقيني الذي يفصل التعليم عن المتعلم والعلم عن العمل والتفكير عن التطبيق، واستعادة المعلومات الموجودة عن خلق معلومات جديدة
- اعتماد أصحاب هذه النظرية على المحاورة النقدية كمنهج لتعليم علم الاجتماع، واشتمل هذا المنهج على ثلاث مراحل هي:

- المناقشة المفتوحة التي تبعث على تداعي الأفكار والخبرات لدى الطلاب
- محاضرات وقرارات تعمل على تقديم رؤية أو منظور من علم الاجتماع
- المحاورة النقدية التي تشجع الطلاب على استحضار ما تم في المرحلتين السابقتين، مما يساعد هذا على تطبيق أسلوب المحاورة النقدية، وقد تبني أصحاب هذه النظرية الحوار والمناقشة اللذان يقومان على حرية تفكير الفرد، وعدم المصادرة على حقه بالمبادرة بالرأي، وترك عنان العقل يفكر ويطرح ما يراه مناسباً من الأفكار لتغيير الواقع نحو الأفضل، وقدم قدم باول فريري أحد أنصار هذه النظرية الحوار أسلوباً للتعليم يربط بين المتعلم والمعلم، ويخلق علاقة إيجابية بينهما وبين الواقع الخارجي الذي يعيشان فيه، فيتخلص بذلك الطالب من الصمت المكبل للطاقت الإبداعية، ويسهم في تحرير عقله من الأوهام والخرافات..

وقد نادى أصحاب هذه النظرية أيضاً بضرورة التربية النقدية للأفراد هذه التربية التي توجه عمليتي التعليم والتعلم إلى الواقع ونقده واكتشاف تناقضاته الكامنة، ومن ثم تغييره في مسار إنساني من أجل مزيد من الحرية والعدل، فالمعاناة في فهم الواقع ونقده والسعي إلى تغييره هي السياق الحقيقي لولادة الإبداع والتفكير.⁽¹⁾

ولا شك أن دراسة الطالب لهذه النظرية يدرجه على عملية النقد والنقد الذاتي الموضوعي للظواهر والمشكلات الاجتماعية المطروحة أمامه، فيصبح النقد منهجاً في حياته الاجتماعية

(1) حسن البيلاوي: الإبداع وتطوير برامج العلوم التربوية بكليات التربية، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٩، ص ١٣٠.

ويستعير البحث الحالي أفكار هذه النظرية ومبادئها ومعطياتها التي تشجع الحوار والمناقشة بديلاً لمسألة التدريس القائمة على الإلقاء والتلقين والحفظ داخل الفصول الدراسية المغلقة؛ حيث تمد هذه النظرية المعلم والطالب بأدوات لمواجهة معطيات الواقع مواجهة نقدية تحفز على نقده واكتشاف تناقضاته، وتحررها من آلية النقل والتقليد المهيمنة على الفكر والممارسات التربوية داخل المدرسة والمجتمع.

ولا ينفصل طرح القضايا في مجال علم الاجتماع عن أسلوب وطريقة هذا الطرح في تنمية مهارات التفكير المنشودة، ومن هنا يبرز التساؤل حول المحتوى وطريقة عرضه داخل الكتاب المدرسي^(١) (لمادة علم الاجتماع) المقرر حالياً ومدى تهميشه أو عرضه لنظريات الصراع الاجتماعي، ومدى التزامه أو تخليه عن معطيات النظرية النقدية مستبدلاً إياها بنظريات علم الاجتماع المحافظة والمتوازنة، ويلاحظ أيضاً اختفاء شكل التناول السياقي للظواهر والمشكلات المتناولة في المقرر الذي لا يضع المعارف والنظريات والأحداث في سياقها العام حيث ظهرت وتطورت، فتبدو مبتورة ومعلقة في الفراغ، مما يسهم في تشكيل ذهنية عاجزة عن الربط والتحليل والتركيب بين الوقائع والظواهر الاجتماعية، كما يفتقد عرض المقرر الدراسي أيضاً إلى شكل التناول الجدلي الذي يسمح بعرض النصوص المتضادة أو المتناقضة مما يسهم في تكوين ذهنية تقبل مبدأ التحول والسيروية فتمتنع عن الجمود أو التعصب، بل غالباً ما يطرح معارف ومعلومات ونظريات علم الاجتماع كحقائق مطلقة لا تقبل الاختلاف، وقد أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات^(١) كدراسة محمود أبو زيد التي أظهرت أوجه القصور في منهج علم الاجتماع الحالي من حيث طريقة العرض وأسلوب التقويم وطريقة التدريس التي اعتمدت على الحفظ والاستظهار والتلقين الذي يسهم في تنمية ثقافة الذاكرة وليس ثقافة الإبداع والتفكير،

وزارة التربية والتعليم: علم النفس والاجتماع للثانوية العامة، ٢٠٠٣-٢٠٠٤.
(١) راجع:

- محمود أبو زيد: علم الاجتماع المستوى قبل الجامعي "دراسة تقييمية"، المجلس الأعلى للثقافة، مؤتمر الوضع الحالي لعلم الاجتماع، ١٩٩٦.
- سهام حنفي: مرجع سابق.
- محمد عبد الرؤوف: مرجع سابق.
- فتحي راشد: مرجع سابق.
- أحمد يوسف سعد: المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، الإسكندرية، ٢٠٠١، ص ص ١٦١-١٦٢.

وأكدت على ذلك أيضاً دراسة سهام حنفي التي أشارت إلى عدم فعالية طرائق التدريس المستخدمة حالياً في تدريس مادة علم الاجتماع، وأشار أيضاً محمد عبد الرؤوف إلى السمات السلبية التي أفقدت مادة علم الاجتماع أهميتها في تنمية مهارات التفكير، كما أشار فتحي راشد إلى عدم قدرة منهج علم الاجتماع الحالي على تنمية مهارات التفكير بسبب القصور الشديد الذي شمل كل من الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم والمناخ الصفّي السائد، وأوضح ذلك أيضاً أحمد يوسف سعد في ملاحظات حول المناهج الدراسية ودورها بتشكيل الوعي في المجتمع، موضحاً مدى عجز مقرر علم الاجتماع بطريقة عرضه وأسلوب تدريسه السائد عن تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب في المرحلة الثانوية.

مما سبق يتضح مدى أهمية وإمكانية استخدام علم الاجتماع منهجاً وعلماً في تنمية مهارات التفكير، لا سيما إذا تضمن هذا المنهج نظريات ومدارس تطرح آراء وأفكاراً وتصورات، تبعد الطالب كل البعد عن التفكير الأحادي في مناقشة الأفكار ومعالجتها، وتشجع على ظهور التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لديه إذا تم تدريس، وعرض محتوى هذا العلم ضمن منهج دراسي يحفزه على ممارسة وإتقان هذه الأنواع من مهارات التفكير التي يحتاجها في حياته العملية والدراسية، وهذا ما أشارت إليه أيضاً دراسة روبرتس (Roberts 2002)⁽¹⁾.

ثانياً: بعض مهارات التفكير التي يمكن تنميتها من خلال منهج علم الاجتماع

سيتناول هذا الجزء بالتفصيل بعض مهارات التفكير التي يمكن تنميتها من خلال منهج علم الاجتماع وهي:

- ١- حل المشكلات.
- ٢- التفكير الإبداعي.
- ٣- التفكير الناقد.

١- حل المشكلات: Problem Solving

أكد الكثير من التربويين المعاصرين بعد ديوي على أهمية تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية لما تكسبهم من وجهات نظر متعددة ومعلومات متنوعة واتجاهات إيجابية وعقلية منظمة في معالجة المشكلات التي تصادفهم، مما يضيف على سلوكهم المرونة والتنظيم في التعامل مع البيئة التي يعيشون فيها، ومنهم من نظر إلى مهارات حل المشكلات

(1) Kenth. Roberts: Ironies of Effective Teaching. Deep Structure Learning and Constructions of the Classroom, Journal Teaching Sociology, v30- January, 2002- pp1-25.

على أنها هدف مهم وأساسي من أهداف التربية الحديثة التي يجب تحقيقها وتمييزها لدى الطلاب لمساعدتهم على اكتساب المعلومات الجديدة بوسائل متعددة.^(١)

وقد كان الكثير من الآراء والتعريفات حول مفهوم حل المشكلات. حيث عرفها ريتشارد Richard 1996 قائلاً "بأن مهارات حل المشكلات عمليات معرفية موجهة لتحقيق الأهداف عندما لا يوجد طريقة حل واضحة عند صاحب المشكلة".^(٢)

وعرفتها مكريل Mcrel 2001 "بأنها العملية العقلية التي يتم استخدامها عندما يكون هناك مشكلة أو عقبة تحتاج إلى حل".^(٣)

وعرفها سoden 1995 بأنها نوع من مهارات التفكير التي يمكن تمييزها وتدريبها كأي مهارة من خلال استخدام المتعلمين للعمليات والإجراءات العقلية المتمثلة بالشعور بالمشكلة، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل المتعددة للحل، وإيجاد نقطة البداية للوصول إلى الحل واختيار الحل المناسب.^(٤)

ويلاحظ من التعريفات والآراء السابقة أنها تركز على مهارات حل المشكلات كعملية معرفية وعقلية يتم من خلالها اتباع عدة خطوات لإتقان مهارة حل المشكلات، أما مراد وهبة^(٥) فقد رأى أن مهارة حل المشكلات تعني أن هناك ثمة مشكلة وثمة حل ولكن هل أية مشكلة لها حل؟ قد تكون المشكلة زائفة ومن ثم يصبح البحث عن الحل من غير وعي بهذا الزيف هو بحث عن وهم والكشف عن زيف المشكلة هو في حد ذاته إبداع.

(١) راجع:

- Phye Gory: Problem Solving In struction and Problem Solving Transfer, Journal of Educational Psychology, V. 93, N.3, 2000. p.571.
- Rose Stevem: Group Work. With Children and Adolescents, Sage Publications, London New Delhi, 1998, p.26.:
- (2) Mayer Richard, et. all: Problem Solving Transfer, Macmillan Library Refrance USA, New York, 1996, p.47.
- (3) R. Billmeyer Mcrel: Introduction To Thinking Skills, http; 11 Edservices. Aea7. K12.La.vs/ Fvaemework/ Thinking/ p,97
- (4) Rebecca Soden: Teaching Problem Solving In Vocational Education, Routledge, London and New York, 1995, p.72.

(٥) مراد وهبة: الإبداع مدخل إلى التعليم، معهد جوته بالقاهرة، ١٩٩٣، ص ٤.

ورأت صفاء الأعسر^(١) أيضا أن مهارات حل المشكلات هي منظومة تستخدم من خلالها أدوات التفكير والمنهج من أجل فهم المشكلة وتحديد فروضها وتوليد العديد من الأفكار المتنوعة غير المألوفة وكذلك تقييم وتطوير وتطبيق الحلول المقترحة.

يلحظ في آراء كل من مراد وهبة وصفاء الأعسر تأكيدهما على اعتبار أن مهارة حل المشكلة إبداعياً هي الركيزة الأساسية في مجال تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ولا يمكن تنمية هذه المهارات قبل تنمية مهارات حل المشكلات، لكونها أهم المهارات التي تؤدي إلى الإبداع، ومما يؤكد هذا إشارة ديفيد David 1997^(٢) في شرحه لإمكانية تنمية الإبداع أثناء تنمية مهارات حل المشكلات وتدريبها، وأشار سoden 1995^(٣) أيضا إلى أن مهارة حل المشكلات تعد من أهم مهارات التفكير التي تمهد إلى الوصل بين مهارات التفكير الأخرى (الناقد والإبداعي)

ورأى رمضان الطنطاوي (٢٠٠١)^(٤) بأن حل المشكلات هي عملية بحث عن حل مشكلة لا يتوفر لها حل مناسب، مما يتطلب إعادة ترتيبها وإعادة تقديمها، ويستلزم ذلك استبصارا أي اكتشاف العلاقات بين الوسائل والغايات.

وعرفها محمد خيرى (٢٠٠٢) "بأنها أسلوب يمارس فيه أنواع النشاط التعليمي المختلفة كجمع المعلومات وفرض الفروض وإجراء التجارب وتحليل النتائج والتأكد من صحة الفروض حتى يتوصل من خلالها التفكير إلى حل مشكلة تتصل بموضوع الدراسة"^(٥).

ونظر حسن زيتون (٢٠٠٣)^(٦) إلى حل المشكلات على أنها تصور عقلي ينضوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة.

من خلال الآراء والتعريفات المتعددة السابقة حول مفهوم حل المشكلات تصيغ الباحثة تعريفا إجرائياً لمهارات حل المشكلات "بأنها قدرة الطلاب على القيام بالمعالجة العقلية للمشكلات الاجتماعية من خلال إتقان عمليات تحديد المشكلة وفرض الفروض والتحقق من صحة الفروض.

(١) صفاء الأعسر: الإبداع في حل المشكلات، دار قباء، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ٣١.

(٢) Minton David: Teaching Skills In Further Adult Education City Guilds, Macmillan, 1997, pp.224-225.

(٣) Rebecca Soden: Op. Cit, p.15

(٤) رمضان الطنطاوي: الموهوبون أساليب التدريس لهم، المكتبة العصرية، المنصورة، ط ٢٠٠١، ص ٦٩.

(٥) محمد خيرى: مرجع سابق، ص ٨٤٩.

(٦) حسن زيتون: استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٣٢٧.

مكونات مهارات حل المشكلات:

لقد تعددت وتوعدت الرؤى بخصوص مكونات مهارات حل المشكلات، فمنهم من تناولها كخطوات، ومنهم من تناولها كمكونات أو استراتيجيات أو عمليات، ومنهم من اعتبرها مهارات تدرج تحت مهارة حل المشكلات تتحول إلى مهارات إذ تم إتقانها، وسيتم الآن عرض بعض الآراء حول هذا الموضوع.

حيث أشارت صفاء الأعسر (٢٠٠٠) إلى مكونات مهارات حل المشكلات المكونة في الآتية: (١)

- فهم المشكلة - جمع البيانات - تحديد المشكلة - توليد الأفكار - التخطيط للعمل - إيجاد الحلول - تقبل الخطة.

واعتبر عبد الله نافع (٢٠٠٢) مهارات حل المشكلات من مهارات التفكير المركبة وتتكون من عدد من الاستراتيجيات هي: (٢)

- التعرف على المشكلة - تحديد المشكلة - البحث عن الحلول - تقويم الحلول - اختيار الحل الأنسب.

وحدد مور 1994 Moor خطوات عملية حل المشكلات في الآتي (٣):

- تحديد المشكلة - جمع المعلومات - التعرف على العوائق التي تحول دون تحقيق الهدف - توليد البدائل - تصنيف البدائل - تقويم البدائل - اختيار أفضل البدائل.

ويحدد محمد عبد الغني حسن (٢٠٠٢) مهارات عملية حل المشكلات في الآتي: (٤)

- الإدراك (جمع المعلومات والبيانات) - الابتكار (تحليل المشكلة ودراسة الحلول المناسبة) - المقارنة والاختيار (المقارنة بين البدائل والمفاضلة بينها) - التنفيذ (اتخاذ القرار المناسب والتنفيذ).

ويرى فاسيون (٢٠٠٠) أن الخطوات المعتادة لمهارات حل المشكلات هي: (٥)

(١) صفاء الأعسر: الإبداع في حل المشكلات، مرجع سابق، ص ص ٣٩-٤١.

(٢) عبد الله نافع: التعليم بتنمية مهارات التفكير، مجلة المعرفة، وزارة المعارف السعودية، عدد ٨٣، مايو، ٢٠٠٢، ص ٧.

(٣) Kenneth Moor: Secondary Instructional Methods, Brownco, MWC, Communications- INC, 1994, p252..

(٤) محمد عبد الغني حسن: مهارات اتخاذ القرار، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٢، ص ٧٧.

(٥) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: مرجع سابق، ص ١٦.

- تحديد خلفية المعلومات- توليد الفروض المبدئية- اختبار الفروض- صياغة الفروض- مراجعة الفروض التي يتم صياغتها.

- وأشار سoden (1995) إلى مهارات عملية حل المشكلات المتمثلة فيما يلي:⁽¹⁾

- توليد البدائل للمشكلة- تحديد الاستجابة المستقبلية للمشكلة- وصف مميزات المشكلة الخاصة- مقارنتها بمشكلات مشابهة لها- إيجاد نقطة بداية للوصول إلى الحل- اختيار الحل المناسب من بين الحلول المقترحة بعد النظر إلى العوامل المرتبطة بالمشكلة.

ورأى على ماهر خطاب (٢٠٠١) أن التفكير العلمي هو سلوك حل المشكلات وحدد خطوات التفكير في حل المشكلات بالآتي:^(٢)

- الشعور بوجود مشكلة- جمع البيانات حول موضوع المشكلة- وضع الفروض - تقييم الفروض- التحقق من صحة الفروض.

وأشار أيضاً رمضان الطنطاوي^(٣) إلى خطوات حل المشكلات التي اتفق عليها أغلب التربويين، وهي إثارة المشكلة والشعور بها- تحديد المشكلة- جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة فرض الفروض المحتملة- اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً كي يكون حلاً للمشكلة.

كل ما سبق يوضح أن خطوات واستراتيجيات وعمليات أو مهارات حل المشكلات متشابهة لا يوجد فيها اختلاف كبير، لذلك اعتبرت الباحثة مهارات حل المشكلات الفرعية التي ستتناولها في هذا البحث هي مدى إتقان الطلاب لخطوات عملية حل المشكلة المتمثلة في تحديد المشكلة وفرض الفروض والتحقق من صحة الفروض، وتبين أيضاً أن خطوات مهارات حل المشكلات أو مكوناتها هي نفس خطوات المنهج العلمي الذي اعتمد عليه علم الاجتماع في معالجة الظواهر الاجتماعية ودراستها. حيث يمكن تنمية هذه المهارات من خلال محتوى مادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية إذا تم التخطيط الجيد لدروس هذه المادة، وكذلك تنظيم منهج علم الاجتماع بشكل يراعى فيه أن عملية التفكير في حل المشكلات تشكل عاملاً مهماً في إكساب الطلاب الأسلوب العلمي المنظم في معالجة المشكلات الاجتماعية.

(1) Rebecca Soden:Op. Cit. p20.

(٢) على ماهر خطاب: المدخل إلى العلوم السلوكية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ٢٠٠١، ص ص ٣٠٨-٣٠٩.

(٣) رمضان الطنطاوي: مرجع سابق، ص ٥٩.

أهمية تنمية مهارات حل المشكلات:

إن مهارات حل المشكلات ضرورية في دراسة كل فرع من فروع المعرفة خاصة (علم الاجتماع)، وفي كل أنواع العمل وفي أساسيات الحياة اليومية، وهي مهارات غير فطرية، بل تأتي عن طريق التعلم والتدريب، لذا من الضروري تدريسها وتنميتها لدى الطلاب، لأنها تساعد وتشجع على: (١)

- تنمية مهارات التفكير العليا الأخرى كالتفكير الناقد والإبداعي.
- تطوير المهارات اللازمة للعمل الجماعي الهادف البعيد عن التفكير الأحادي في مناقشة الآراء والتصورات، والمشجع على تقبل آراء الآخرين والأخذ بهم.
- معرفة صناعة القرار بعد البحث والاستقصاء في المصادر المتعددة.
- تطوير مهارات التنظيم والترابط في الحوار.
- المجادلة في الأمور الغامضة ومحاولة حلها.
- تطوير مؤهلاتهم للتعامل مع المستقبل المجهول.
- اكتساب مهارة التفكير العلمي وامتلاك أساليب النقد الموضوعي وأساليب التحليل والاستنتاج والاستدلال الذي يستند على البرهان والدليل.
- التفكير الدقيق المثمر في مواجهة المواقف الحياتية مواجهة منطقية سليمة.
- الميل للبحث والتقييم العلمي، والشعور بالألفة والعمل المشترك والتعاون الجماعي الهادف، وتنمي الأهداف الشخصية لدى الطالب وتحثه على تحقيقها، وتعوده على مواجهة الصعوبات والعقبات وحلها بنفسه.

كل ما سبق يوضح أهمية وضرورة تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب من خلال المواد الدراسية لكونها أساسية في تنمية مهارات التفكير الأخرى وفي تزويدهم بالأسلوب

(١) راجع:

- إبراهيم عبد الرحمن علي: تدريب الطلاب المعلمين على التدريس بطريقة حل المشكلات وأثره على تنمية قدرتهم على اتخاذ القرار وتنمية اتجاهاتهم نحو تلك الطريقة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٢٣، ديسمبر، ١٩٩٣، ص ٤٧.
- فهم مصطفى: مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ٢٠٠٢، ص ٢٣٤.
- Jordan Aiane: Creativity In the Classroom, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2001, p.221.
- I. Pamela and I. Roger: Promoting Insightful Problem Solving, Journal of Creative Behavior, V.34, N.1, 2000, p31.
- Paul. Dale: An Approach to teaching Problem Solving In the classroom, Journal College Student, v31, N1, 1997, pp. 4- 67

العلمي الصحيح لمعالجة مشكلاتهم وقضاياهم الاجتماعية، وتعد مادة علم الاجتماع من المواد الدراسية المهمة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، لما تتميز به من موضوعات وجوانب حياتية واجتماعية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بحياة الطالب، مثل قضايا (التخلف - الانفجار السكاني- الإرهاب- التلوث-)، هذه القضايا التي تدفع وتحث الطالب على التأمل والتفكير في حلول لها، لأنها تلازمه في كل مراحل حياته، وتحتاج منه إلى النقد والإبداع والعمل الجماعي مع الآخرين من أجل الوصول إلى القرار السليم من خلال الحوار والمناقشة والتأمل والبحث والإطلاع، وعدم الاكتفاء بالحلول الجاهزة.

خصائص المشكلة التي تنمي مهارات حل المشكلات:

- إن المشكلة التي يجب طرحها لتنمية مهارات حل المشكلات يجب أن تتصف بالآتي:^(١)
- تكون متصلة برغبات الطلاب واهتماماتهم، ومناسبة لقدراتهم العقلية وخبراتهم السابقة.
- تكون أداة محفزة للطلاب على النقاش، وتساعدهم على استنباط الحلول الممكنة، و الوصول إلى الحلول الإبداعية غير التقليدية.
- تتحدى عقول الطلاب وتثير أذهانهم وتحفزهم على التفكير.
- تساعد على اكتساب مهارات حل المشكلات وتشجع على اكتشاف النقاط المختلفة بين الآراء المطروحة.
- تشجع التلقائية في تصرف الطلاب وتبعدهم على الروتين والتقليد.
- تكون ذات نهايات مفتوحة وتشجع قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.
- تكون موقفاً صعباً حقيقياً يتطلب من الطالب أن ينتج رأياً وحلاً متميزاً بالجدة والأصالة.
- تضمن للطلاب توافر ذخيرة معرفية من المبادئ والمفاهيم التي يمكن أن تشكل جزءاً مكملًا لبناء الموضوع لدى الطلاب.
- تعالج المشكلة دافعاً قوياً لدى الطلاب وتحقق لديهم دافع الإنجاز.
- تعالج قضية مهمة في بيئة المتعلم وتحل مشكلة ملحة بالنسبة له.

(١) راجع:

- P. Joan and Renck Mary: *Creative Expression and Play in the Early Child hood Curriculum*, Merrill on Imprint of Macmillan Publishing Company, New York, 1993,p270.
- Jordan Aiane: *OP Cit.*, p 33
- يوسف قطامي: مرجع سابق، ص ص ٦٠٠-٦٠٢.
- عبد الرحمن العيسوي: *تنمية الذكاء الإنساني، الهيئة العامة للقصور الثقافية، القاهرة، ١٩٩٧، ص ص ٢٦٨-٢٦٩.*
- Kathleen. ConWay: *Assessing open- ended Problems, Journal Mathematics teaching In the Middle School*, v.4 -N8,1999,pp.510-5

- تبدأ نشاطات حل المشكلة بنشاطات تتطلب معالجات حسية، ثم ترتقي إلى المستوى الأكثر تجريداً.
- تكون المشكلة فرصة لممارسة التفكير العلمي السليم.
- تتسم بقيام النشاط الاجتماعي التعاوني بين أفراد جماعة الطلاب والاشتراك في التخطيط والتنفيذ في حل المشكلة.
- تشجع الطلاب على الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة.
- تكون فرصة لتكامل المواد الدراسية وجمع المعلومات من فروع العلم المختلفة وتضافرها لحل المشكلة، وأن تكشف عن وجود مشاكل أخرى، مثال مادة علم الاجتماع:
- إذا تم تناول "قضية التلوث" مثلاً في مادة علم الاجتماع، فإن هذا التناول لا يقتصر على تلك المادة فقط، بل له علاقة وثيقة بمواد دراسية مختلفة مثل الجغرافية والعلوم والتاريخ.....، وقد ينتج عن هذه المشكلة أيضاً مشاكل متنوعة مثل التخلف والأمراض والأوبئة والأضرار الاقتصادية.....، لذا لا يمكن مناقشة هذه المشكلة والتفكير بها من ناحية اجتماعية فقط بل يجب أن تُعالج من خلال مواد وفروع معرفية مختلفة، فمن هذا يتضح:
- عدم إمكانية دراسة مشكلات علم الاجتماع مبتورة ومنفصلة عن العلوم الأخرى.
- ضرورة تكامل مادة علم الاجتماع مع المواد الدراسية الأخرى.
- ضرورة تنمية مهارات حل المشكلات واستخدامها في معالجة القضايا الاجتماعية.

مما سبق يتضح أن ليست أية مشكلة تطرح يمكن أن تؤدي إلى إكساب الطلاب مهارات حل المشكلات، وإنما يجب أن تتميز المشكلة بعدد من الصفات والخصائص لتحقيق الهدف المرجو منها.

ما سبق كان عرضاً لتعريفات وآراء حول مفهوم مهارات حل المشكلات ومكوناتها أو خطوات تنميتها، كما تم أيضاً عرض أهمية تنميتها كمهارة تفكير من خلال مادة علم الاجتماع، ومن ثم عرض صفات وخصائص المشكلة الاجتماعية التي يمكن أن تساعد على اكتساب هذه المهارة وتنميتها لدى الطلاب.

٢- التفكير الإبداعي: Creative Thinking

تزايد اهتمام التربويين بتنمية مهارات التفكير الإبداعي شأنها شأن مهارات التفكير الأخرى حل المشكلات والتفكير الناقد. ورأى التربويون أن التفكير الإبداعي مطلب ضروري من مطالب العصر الحديث إذ لم يعد للحفظ والتلقين فيه مكان، وأتى ذلك نتيجة لغزارة

المعلومات المتدفقة عن كل فرع من فروع المعرفة. لذلك تعددت الآراء بخصوص هذا النوع من التفكير فالبعض رأى أنه:

"عملية يتم فيها الحاسسية للمشكلات. وإدراك الثغرات في المعلومات وتحديد العناصر التي تؤدي إلى عدم اتساقها ثم البحث عن مؤشرات ودلائل عن الموقف الذي يواجه المعلومة. وفرض الفروض لسد الثغرات واختبار هذه الفروض وتقويمها والربط بين النتائج التي يتم التوصل إليها".^(١)

وعند البعض أنه "قدرة الفرد على إنتاج تغيرات وأشياء وأفكار تتميز بالجدة والحدثة بالنسبة للفرد، ويمكن أن يكون هذا الإنتاج نشاطاً تخيلياً أو إعادة التركيب للأشياء جديدة بشرط أن يكون الناتج جديداً".^(٢)

وهناك من رأى بأنه "قدرة الفرد على إنتاج إنتاجاً يتميز بأكثر قدر ممكن من الطلاقة والمرونة والأصالة والتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمشكلة أو مواقف مثيرة".^(٣)

وهناك من فسره بأنه "سلوك يصدر عن الفرد تشترك في إصداره أجهزة نفسية متعددة فيها ما هو معرفي ووجداني ومنها ما هو جمالي راجع إلى أصل ثقافي واجتماعي، وتلك الأجهزة التي تعمل في إطار وحدة السلوك وتكامله بدرجات متفاوتة من الفاعلية، للوصول إلى إنتاجات جديدة ومتعددة عن طريق الخبرة التلقائية المتاحة للفرد في بيئته، أو من خلال تدريب مبرمج يخضع له الفرد في ظل ظروف مخطط لها".^(٤)

وهناك من عرفه أيضاً بأنه "عملية تتصف بالأصالة والمرونة والطلاقة لإيجاد حلول جديدة للمشاكل، وعمل شئ جديد في صياغته وإن كانت عناصره موجودة من قبل".^(٥)

(1) Kerka Sandra: Creativity In Adulthood. ERIC Digest No 204, ERIC Digests 429186, 1999, p1.

(2) Craft Anna and Leibling Mike: Creativity In Education, British Library Cataloguing. In Publication Data, 2001, p35.

(3) أحمد عبادة: قدرات التفكير الإبتكاري في مراحل التعليم العام، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط ١، ٢٠٠١، ص ٢٥.

(4) مصري حنورة: الإبداع من منظور تكاملي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٢٢٣.

(5) L. Salophawes: The Conisize Dictionary of Education, van Nastrand Reinhold Comp, London, 1985, 53.

وقد عرفه معجم علم النفس المعاصر على أنه "توع من التفكير يتميز بإبداع الشخص لمنتج جديد ولتكوينات جديدة في النشاط المعرفي ذاته خلال إبداعه، وهذه التكوينات الجديدة تتعلق بالدوافع والأهداف والتقييمات والمعاني".^(١)

من كل ما سبق من آراء وتعريفات حول مفهوم التفكير الإبداعي يتضح أن هناك شبه اتفاق على أن التفكير الإبداعي والإبداع هو قدرة الفرد على إنتاج الجديد بطلاقة ومرونة بعيداً عن التقليد والروتين.

ويقصد بالتفكير الإبداعي في هذا البحث قدرة الطلاب على القيام بالمعالجة العقلية للمشكلات الاجتماعية من خلال إتقان بعض مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة بالمرونة والطلاقة.

وبعد استعراض الباحثة لبعض التعريفات والآراء حول مفهوم الإبداع والتفكير الإبداعي يتم عرض أهم قدرات أو مهارات التفكير الإبداعي التي أشار إليها التربويون والمهتمون بعملية الإبداع والتفكير الإبداعي.

وفقد أشار محمود عبد الحليم منسي إلى قدرات التفكير الإبداعي كالاتي:^(٢)

- ١- الطلاقة: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار.
- ٢- المرونة: ويقصد بها القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة مع السهولة في تغيير موقف الفرد العقلي.
- ٣- الأصالة: ويقصد بها قدرة الفرد على إعطاء تداعيات بعيدة أو إنتاج أفكار غير شائعة تتميز بالجدة سواء بالنسبة للفرد نفسه أو المجتمع الذي يعيش فيه.

وقد اتفق تحديد محمود منسي (١٩٩٣) لقدرات أو مهارات التفكير الإبداعي مع روسا 1996 Rosa^(٣) و أنا وميك 2001 Mike, Anna^(٤) في تحديدها لهذه المهارات المتمثلة في المرونة والطلاقة والأصالة.

(١) أ. ف. بتروفسكي، م. ج. ياروشفسكي: معجم علم النفس المعاصر، ترجمة، حمدي عبد الجواد وعبد السلام رضوان، دار العالم الجديد، القاهرة، ط ١، ١٩٩٦، ص ٣١٧.

(٢) محمود منسي: التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ، سلسلة التربية والإبداع، الإسكندرية، ١٩٩٣، ص ١٢٢.

(٣) Harkdw Rosa: O P. cit.

(٤) Craft Anna and Leibling Mike: O P. cite.

لكن اختلف معهم مصري حنورة (١٩٩٧) الذي حدد مهارات أو قدرات التفكير الإبداعي في الشكل الآتي:^(١)

- ١- الأصالة: Originality وهي إنتاج الجديد غير المكرر، والابتعاد عن الأفكار التقليدية.
- ٢- الطلاقة: Fluency وهي القدرة على الإنتاج الوفير للأفكار وتضم الطلاقة اللفظية والطلاقة الفكرية.
- ٣- المرونة: Flexibility هي القدرة على تغيير الوجهة العقلية، أو التنوع في الأفكار وهناك عاملان للمرونة، المرونة التكيفية والمرونة التلقائية.
- ٤- الإحساس بالمشكلات Sensitivity to problems هي القدرة العالية على النقد والإحساس لأن الواقع محتاج إلى إصلاح، و نظرة تقويمية لا توافق على طول الخط وعلى كل شيء.
- ٥- مواصلة الاتجاه: أي يجب مواصلة الاتجاه والتحرك نحو هدف حتى لا تتبدد الجهود والشخص الذي لديه القدرة على الاحتفاظ بالاتجاه والتركيز المصحوب بالانتباه الطويل على هدف معين.
- ٦- التفصيل: Elaboration وهو القدرة على إعطاء معلومات غزيرة عن فكرة أو إنتاج معين فالإنسان المبدع بالإضافة إلى أنه كائن باحث عن العمق فهو كائن باحث عن التفاصيل، لأنه عندما يفعل فعلاً يميل إلى إثرائه بعناصر جديدة تمنحه التميز عن غيره.

وصنف دايفز Davis 1996 القدرات الإبداعية إلى:^(٢)

- الطلاقة - الإسهاب - المرونة - الأصالة - التحويل - التصور والتخيل والتركيز - تطوير التفسيرات، الحاسيسية تجاه المشكلات، القدرة على التعرف إلى المشاكل - التقييم - الحدس - القدرة على التنبؤ بالنتائج - التفكير المنطقي - التحليل - التركيب.

يتضح من هذا العرض لمهارات التفكير الإبداعي الاتفاق بين هذه الآراء في ثلاث قدرات أو مهارات فقط وهي الطلاقة - المرونة - الأصالة هذه القدرات الأساسية التي يتكون منها التفكير الإبداعي، وقد اعتمد البحث على اثنين منها "الطلاقة والمرونة" لمحاولة تنميتها من خلال مادة علم الاجتماع.

(١) مصري حنورة: مرجع سابق، ص ص ٥٠-٥٢.

(٢) G. A Davis: Measuring and Predicting Issues and Strategy, Paper Presented at The Conference entitled The Rol of School and The Family and the Society In The Development of University of Oatcter Doha Morsh, 1996.

وحصرت أنا Anna (1999)⁽¹⁾ القدرات الأكثر أهمية في العملية الإبداعية في نوعين من التفكير هما:

أ- التفكير التقاربي: وهو ذلك النشاط الذي يكون موجه نحو حل مشكلة محددة في إطار ضيق وغير مرن ويتمثل هذا الموقف بأن يكون فيه الاستجابة واحدة.

ب- التفكير التباعدي: هو التفكير المرن ويتمثل في اكتشاف حلول متنوعة للمشكلات وعدة استجابات صحيحة

وركزت أنا Anna على العلاقة الوثيقة بين هذين النوعين من التفكير في العملية الإبداعية.

ولتنمية التفكير الإبداعي حاول الكثير من التربويين وضع بعض الخطوات أو المراحل التي يمكن من خلالها تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي، فمثلاً ذكرت كوثر كوجك بعض هذه الخطوات في الآتي:⁽²⁾

١- مرحلة الاستعداد والاستكشاف: تتضمن هذه المرحلة الإحساس بالمشكلة ورؤية أبعادها والتعرف على المطلوب عمله في هذا الموقف، ويتطلب ذلك التعرف على الظروف المحيطة بالمشكلة.

٢- مرحلة الكمون: وفيها تعمل قدرات الفرد الداخلية على استيعاب الموقف واسترجاع الخبرات الماضية المشابهة والبحث عن العلاقات التي تساعد على إيجاد الحلول.

٣- مرحلة وجدتها: وهي اللحظة التي تظهر للفرد، وكأنها مفاجأة حل أو فكرة أو رأي لحل المشكلة التي أمامه، وقد لا تكون تفاصيل الحل أو دقائق الفكرة واضحة ولكن الفكرة في جملتها تبدو واضحة.

٤- فيها تتضح تفاصيل الفكرة ودقائق حل المشكلة التي وصل إليها، ويبدأ التفكير في طريقة تطبيق هذه الفكرة وتقويمها والتأكد من صحتها ومناسبتها للموقف أو البحث عن كيفية تطويرها لتصبح صالحة.

وكما أشار مور Moore 1994 إلى المراحل التي تمر بها عملية الإبداع المتمثلة في الآتي:⁽³⁾

(1) Craft Anna: Creativity Across the Primary Curriculum, Routledge, London and New York, 1999,p7.

(2) كوثر كوجك: مرجع سابق، ص ص ٥٠-٥١.

(3) Keenthe Moore: O P cit, p p. 241-242.

١- مرحلة الإعداد: وهي المرحلة التي يتعرض فيها الفرد لمثيرات تحفز تفكيره وتساعد على تحديد المشكلة وجمع البيانات عنها.

٢- مرحلة الحضانة: هي فترة انتقالية بين التحضير وبروز الفكرة واسترخاء العقل وترك فيها المشكلة قليلاً ليأتي الحل تلقائياً، لكن تستغرق فترة الحضانة وقتاً يختلف من مشكلة إلى أخرى ومن شخص إلى آخر، وفي هذه الفترة لا تختبر الأفكار داخل العقل فحسب بل تسعى لإيجاد علاقات جديدة بأفكار أخرى.

٣- مرحلة الإشراف: تظهر في هذه المرحلة الأفكار والحلول فجأة، كما لو كانت بلا مقدمات بينما هي في الواقع نتيجة للمرحلتين السابقتين.

٤- مرحلة التحقيق والإثبات: فيها يتم تقويم الحلول والتأكد من صحتها. أو البحث عن كيفية تطويرها لتصبح أكثر صلاحية.

وبذلك يتضح أن عملية التفكير الإبداعي تمر بعدة مراحل هي: الإعداد والحضانة والإشراف والتحقيق، وأن التفكير بأي قضية من قضايا علم الاجتماع بشكل إبداعي يتطلب من دارسها المرور بالمرحل الأربعة للإبداع، حتى يستطيع التوصل إلى حلول أصيلة ومبدعة بعيدة عن التقليد كقضية "الصراع الطبقي" مثلاً التي طرحتها نظرية الصراع والتناقض في نظرية علم الاجتماع هذه النظرية التي تكسب دارسها مقومات التفكير المتجدد والمبدع الذي لا يقبل الحلول الجاهزة، بل يخضع كل ظاهرة إلى المحك والمحيط الاجتماعي الموجودة فيه

أهمية تنمية التفكير الإبداعي:

تتمثل أهمية تنمية التفكير الإبداعي في الآتي:^(١)

- زيادة وعي الطلاب بما يدور حولهم من مشكلات اجتماعية، مما يزيد من قدرتهم على مواجهة التحديات العلمية.
- معالجة القضايا الاجتماعية من وجوه متعددة.
- زيادة فعالية الطلاب في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات اجتماعية.
- زيادة كفاءة العمل الذهني لدى الطلاب في معالجة المواقف.

(١) راجع:

- نايفة قطامي: مرجع سابق، ص ١٩٣.
- فهيم مصطفى: مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، مرجع سابق، ص ٢٣٦.

- تفعيل دور المدرسة الاجتماعي، ودور الخبرات الصنية التعليمية.
- مساعدة الطلاب على تطوير اتجاهاتهم الإيجابية نحو المدرسة والتعليم بشكل عام.
- زيادة حيوية ونشاط الطلاب في تنظيم المواقف الاجتماعية أو التخطيط لها.
- المساهمة في إمداد الطلاب بقيم معاصرة تساعدهم على التكيف بشكل ناجح ومتفوق.
- مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم الدراسية واليومية والشخصية والاجتماعية.
- مساعدة المعلم على تدريس المنهج الدراسي بفعالية دون اللجوء إلى أساليب التلقين والحفظ والاستظهار.
- مساعدة المجتمع على اللحاق بركب التقدم العلمي الذي لا يمكن اللحاق به عن طريق استيراد التكنولوجيا فقط، لأن التقدم في أي دولة لا يقاس بمدى قدرتها على استيعاب ما أنتجته الدول المتقدمة من وسائل علمية وتكنولوجية متقدمة، وإنما يقاس بمقدار قدرتها على تنمية واستثمار العقول العلمية ومدى توافر المناخ الملائم الذي يساعد على تحقيق أقصى استفادة من تلك العقول في بناء المجتمع.^(١)
- إعداد الشخصية العربية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل.^(٢)
- إقامة المجتمع المنتج الذي ينتج أفراداً قادرين على الإنتاج المتميز.
- تحقيق التنمية الشاملة وليست التنمية الجزئية، وهذا يستبعد أن يكون الإنسان آلة بل يتطلب منه نمواً عقلياً شاملاً، وهو أمر ضروري في الإبداع.
- إعداد جيل من العلماء يحرض على الاهتمام بالمنهج العلمي الذي يعد من القواعد الأساسية لعلم الاجتماع، وتنمية القدرة الإبداعية.
- إشباع حسب الاستطلاع لدى الطلاب والاستمتاع بممارسة المهارات الجديدة في معالجة مشكلاتهم الاجتماعية.
- خلق جيل من المبدعين يستطيعون قيادة الأمة في المستقبل ونقلها حضارياً إلى مصاف الأمم المتقدمة والمتطورة تكنولوجياً وعلمياً وثقافياً.
- وبعد معرفة أهمية التفكير الإبداعي في بناء شخصية الفرد ودوره في الارتقاء بالحياة الاجتماعية، ينبغي العناية والاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير (مراحل ومهارات) لدى

(١) أحمد حسين اللقاني: المواد الاجتماعية وتنمية التفكير، مرجع سابق، ص ٥.

(٢) مراد وهبة: الإبداع في التعليم العام، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٩١، ص ٣٤.

المتعلمين من خلال صياغة المواقف التدريسية المختلفة، والخالية من تقديم الآراء والتصورات وردود الأفعال الجاهزة، التي بدورها تعوق الأداء الذهني من المرور بمراحل هذا التفكير ومهاراته، وينطبق الأمر على تدريس علم الاجتماع الذي يطرح العديد من القضايا والمشكلات والظواهر الاجتماعية التي تكون في أمس الحاجة إلى رؤية إبداعية لفهمها وتفسيرها ومواجهتها، كظاهرة "التغير الاجتماعي"^(١) مثلاً التي يتناولها علم الاجتماع بالدراسة والتحليل من خلال التفكير بحلول جديدة ومبتكرة بعيدة عن التقليد، بعد أن أصبح التغير سمة رئيسية من سمات هذا العصر الذي يفرض على علماء الاجتماع والتربية واجباً أساسياً، هو محاولة اللحاق بهذا التغير ومسايرة روح العصر بما فيه من تغيرات تفرض إبداع وابتكار مناهج وأساليب وطرائق تدريس متنوعة تختلف عن المناهج والأساليب التي يستعان بها في دراسة المجتمعات المستقرة نسبياً.

فبذلك تم تناول التفكير الإبداعي بالتفصيل من حيث التعريفات والقدرات أو المهارات المكونة له بالإضافة إلى المراحل أو الخطوات التي يمكن من خلالها تدميته، ثم تناول أهمية تنمية هذا النوع من التفكير من خلال مادة علم الاجتماع.

٣- التفكير الناقد: Critical Thinking

لقد اهتمت الكثير من دول العالم بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال قنوات مختلفة ومجالات واسعة، واستخدام الأساليب الخاصة بذلك والتدريب عليها، لإيمانهم بأن المهارات الخاصة بالتفكير الناقد تساعد أبناءها في اختبار الشواهد والأدلة وتفسير التناقضات وإصدار الأحكام والوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات والمواقف المختلفة، لذلك بدأت الدول الغربية والأوربية بتقديم مهارات التفكير الناقد كجزء من المنهج للطلاب^(٢).

وقد ظهرت الكثير من وجهات النظر التي تناولت دراسة التفكير الناقد وتعريفاته منها: تعريف واطسن وجلاسر Watson Glaser الذي تناول فاعلية المفكر في فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها الحقائق المتصلة بها بدلاً من القفز إلى النتيجة على نحو غير ناضج، ويتطلب التفكير الناقد قدرة الفرد على فهم اللغة واستخدامها في عملية اتصال دقيقة وتفكير مميز مع إدراك العلاقات المنطقية بين القضايا، وكذلك القدرة على تفسير البيانات

^(١) فايز مراد دندش: علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، ط١ ٢٠٠٣، ص٢٤.

^(٢) - راجع:

- S. Thomas: *Critical Theories In Education*, Routledge, New York and London 1999.p48.
- R.T. Pilhers: *Critical Thinking In Education*, *Journal Educational Research*, v42, N3,2000,pp. 237-13.

واستخلاص النتائج والتعميمات السليمة وتقويم الشواهد والأدلة والتعرف على المسلمات وتقويم الأحكام والحجج. (١)

وعرفه لورين وميشل Louren and Michael: على أنه العملية التي يتم فيها السعي وراء الحقيقة من خلال التعامل المنطقي مع المعلومات والأفكار" (٢).

أما مارفن Marvin " فقد عرفه بأنه تفكير تأملي عقلائي يركز في قدرة الفرد على اتخاذ القرار حول ما يعتقد وما يعمل" (٣).

وعرفه نيكرسون وآخرون Nicrson and Others بأنه المحاولة المستمرة والدائمة لاختيار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلا من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرائق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلفة الأدلة للوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية (٤).

ويعرفه رفعت محمود بهجت بأنه "عملية تحليل المشكلة وفحص مكوناتها وتقويمها لاستنتاج وتركيب أفكار ووظائف جديدة تمكن الطالب من اتخاذ القرار". (٥)

وعرفه فهم مصطفى بأنه القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة وعقد المقارنات ودراسة الحقائق دراسة دقيقة وتصنيف الأفكار والتمييز بينها للوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة. (٦)

ومن خلال النظر والتدقيق في هذه التعريفات يتضح أن هناك اتفاقاً بينها حول نقطة هي: أن التفكير الناقد تفكير يسعى إلى الحقيقة الصحيحة والدقيقة من خلال القدرة على إدراك العلاقات المنطقية والتفسير والاستنتاج والتقويم .. ويتضح أيضاً أن التفكير الناقد يساعد الفرد على التروي والتعمق في الآراء المختلفة مثل اتخاذ القرار وإصدار الحكم.

(1) J, Ennis: An Appraisal Of the Watson Glaser Critical Thinking, Journal of Educational Research, V,52, N.4.1999, pp.1-22.

(2) Miller Louren & Commelly Michal: Critical Thinking Across the Curriculum Project, Http : //WW, K cmetko Cl. Mo. Usllong View/ Catch/ Coronets. Htm,1996,p2.

(3) C. Marvin: Encyclopedia of Educational Research, Macmillan Publishing Company, New York, 1999, p255.

(4) J- Nicrson., et. all: Teaching Thinking Skills theory and Practice, car and Publishing INC. New York, 1992, P184.

(٥) رفعت محمود بهجت : الإثراء والتفكير الناقد، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ٢.

(٦) فهم مصطفى: مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، مرجع سابق، ص ٢٤٠.

وبناءً على التعريفات السابقة الذكر وضعت الباحثة تعريفاً إجرائياً للتفكير الناقد هو:
قدرة الطلاب على القيام بالمعالجة العقلية للمشكلات الاجتماعية من خلال إتقان مهارات الاستنتاج والتفسير والتقويم.

- مكونات التفكير الناقد:

اختلفت الآراء حول مكونات التفكير الناقد مثل الاختلاف والتنوع الذي ظهر في تعريفاته، فمنهم من اعتبر مكونات أو خطوات التفكير الناقد مهارات ومنهم من اعتبرها قدرات. وسوف يتم عرض القدرات أو المهارات الخاصة بالتفكير الناقد من وجهة نظر عدد من الباحثين كالآتي:

حددت كوثر كوجك خطوات التفكير الناقد على أنها:^(١)

- تمييز وتحديد القضايا الرئيسية وتحديد المعاني والمصطلحات كما تستخدم في الموقف.
- التعرف على المسلمات وتكوين الفروض.
- اختبار وتنظيم الحقائق المرتبطة بالموقف وتقييم الأدلة المتوفرة لنا.
- استخلاص نتائج سليمة.

وحدد لورين وميشيل مكونات التفكير الناقد بأنها:^(٢)

- إعادة البناء- وضع الفروض أو الاقتراحات- التقويم- إصدار الحكم أو اتخاذ القرار.

وحدد باري ك باير Barry K. Beyer أيضاً مهارات التفكير الناقد المتضمنة في:^(٣)

- تحديد مدى الثقة في مصدر معين- التمييز بين الحقائق وأحكام القيمة- تحديد وتقييم الافتراضات الضمنية- تحديد وجهة النظر- تقييم الأدلة المقدمة لتدعيم الآراء.
- وأشار رفعت محمود بهجت إلى أن مهارات التفكير الناقد هي الآتي:^(٤)
- التركيب- الاستنتاج- التحليل- التقويم- اتخاذ قرارات لحل المشكلة- تقويم العمل وكفاءة العمل

(١) كوثر كوجك: الإبداع في المناهج وطرق التدريس، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٩١، ص ٤٧-٤٨.

2 - Miller Louren and Commelly Michal: OP. Cit, p. 7.

(٣) باري ك. باير: ماذا تقدم الفلسفة لتدريس التفكير، ترجمة فيصل بونس، إصدارات مركز تنمية الإمكانيات البشرية، دار النهضة،

القاهرة، ١٩٩٧، ص ٤٧.

(٤) رفعت محمود بهجت: مرجع سابق، ص ٢٠.

وحدد محمد خيرى قدرات التفكير الناقد فيما يلي: (١)

- القدرة على الاستنباط- القدرة على التفسير- القدرة على تقديم الحجج.القدرة على الافتراضات- القدرة على التقييم- القدرة على الاستنتاج.

وحدد أيضاً يوسف قطامي قدرات التفكير الناقد في الآتي: (٢)

- الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث- التقييم الموضوعي للموضوعات والقضايا.
- القدرة على استخلاص النتائج بطريقة منطقية و سليمة و موضوعية بعيدة عن العوامل الشخصية

ويلاحظ من خلال عرض مهارات أو قدرات أو مكونات التفكير الناقد أن هناك عدم اتفاق تام على المهارات أو القدرات العقلية المتضمنة في هذا النوع من التفكير، وقد كان التفكير الناقد من أهم النواتج التي حاولت "النظرية النقدية" طرحها في سياق التعليم، وقد تبين ذلك مما سبق عند تناول العلاقة بين مهارات التفكير وقضايا علم الاجتماع، ويعد التفكير الناقد من الأهداف الرئيسة لتدريس علم الاجتماع، لما له من دور مهم في تحرير ذهنية الطالب من الأفكار والآراء التقليدية غير السليمة، وفي تدريبه على نقد نفسه والآخرين، لذا يمكن تنمية مهارة التفكير الناقد من خلال مادة علم الاجتماع، بما تتضمنه من قضايا وظواهر اجتماعية تحتاج إلى نقاش وحوار ونقد واختلاف في الرأي مع الآخر، مثال: "قضية الهجرة" قضية خلافية من حيث أضرارها وفائدتها وأنواعها وطرق علاجها، تُثير آراء وأفكار متعددة جديدة غير تقليدية عند دراستها بأسلوب الحوار والمناقشة الذي يعد من أهم الأساليب التربوية للنظرية النقدية في علم الاجتماع ، بذلك تفرض طبيعة هذه المادة ضرورة الاهتمام بالتفكير الناقد أثناء تدريسها من أجل تكوين رؤية عقلية وموضوعية بعيدة عن التحيز والتعصب لدى الطلاب اتجاه ما يحيط بهم من مشكلات وقضايا ومواقف اجتماعية تحتاج منهم إلى التفاعل والمشاركة لا إلى السلبية والانسحاب.

أهمية التفكير الناقد:

تتمثل أهمية التفكير الناقد في الآتي: (٣)

(١) محمد خيرى: مرجع سابق، ص ٨٤٩.

(٢) يوسف قطامي: مرجع سابق، ص ٧٠٨.

(٣) راجع:

- Kenneth: Moore: op. Cit, p.240
- J. Wilbert & F. Stephen: The Teaching Of Psychology, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, London, 2002 p.99-103.
- Ian. Wright: Challenging Students With The Tools Of Critical Thinking, Journal Social Studies, V.93, N.6, 2002, pp.257-5.

- يدرّب الطلاب على قبول التغيير والافتراض في الآراء والقضايا.
- يدرّبهم على كيفية التفضيل والاختيار والتقويم والاستنتاج أثناء دراسة القضايا الاجتماعية.
- يدرّبهم على التصنيف والتبويب، وتفسير الافتراضات والبرهنة عليها.
- يعود الطلاب على تقدير الآراء والأسباب بخصوص الأفكار المطروحة أمامهم وإصدار الحكم واتخاذ القرار بشأنها.
- يدرّب الطلاب على النظر إلى المشكلات الاجتماعية نظرة فاحصة تحليلية متعمقة يمكن من خلالها معرفة التفاصيل الدقيقة للمشكلات المطروحة أمامهم في الحياة الواقعية، كما يسهم التفكير الناقد في تنمية القدرة على الحكم على الحلول المتعددة والمتنوعة للمشكلات، لاختيار أفضلها.
- إكساب الفرد النظرة التحليلية الناقدة في مناقشة الأفكار والآراء المطروحة عليه.
- يشجع روح التساؤل والبحث حول المشكلات الاجتماعية وعدم التسليم بحقائق دون تحرر أو استكشاف، مما يؤدي إلى توسيع الآفاق العقلية للطلاب وجعلهم يبتعدون عن التمحور الضيق حول ذواتهم للانطلاق إلى مجالات عقلية أوسع تثري تجاربهم الحياتية.⁽¹⁾
- يكسب التدريس في علم الاجتماع المستويات العليا من التفكير كالاستنتاج والتفسير والتقويم ووضع الفروض والإبداع، ويطور العلاقات بين العلوم المختلفة، ويشجع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، لأن مناقشة القضايا الاجتماعية هي جوهر تنمية التفكير الناقد ويدرّب الطلاب على أدوارهم المنطقية أي كيف يحددون القضايا وكيف يضعون فروضها وكيف يثبتون صحتها.⁽²⁾
- يبعد التفكير الناقد المرء عن طريق الانسياق وراء الآخرين في حياته الاجتماعية، لأن المتمكن من مهارات التفكير الناقد لا ينساق وراء الآخرين بل يقيم آراءهم ويختار ما هو مناسب له، مما يؤدي إلى خلق المواطن الصالح الذي يستطيع النظر بعمق وحكمة إلى المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع، ويجعله قادراً على إصدار الأحكام الصائبة على المشكلات الاجتماعية التي تعترض طريقه، ويساعد التفكير الناقد بالإضافة إلى ذلك على اتباع الأسلوب الديمقراطي في الحياة الاجتماعية، مما يتيح الفرصة لنمو المجتمع

⁽¹⁾ مجدي عبد الكريم حبيب: اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٣ ص ٢٨٣.

⁽²⁾ S. Thomas: OP. Cit, pp. 48-49.

وتقدمه، وسيادة التفاعل الاجتماعي الحر بين أفراده، مما يجعل الفرد قادراً على التعبير عن رأيه والإصغاء للآخرين واحترام وجهات النظر المختلفة مع وجهة نظره الشخصية^(١).

ومن ذلك العرض يتبين أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب ودورها في إكسابه الرؤية النقدية والعلمية في معالجة مشكلاته الحياتية، بحيث لا يقبل أية فكرة أو رأي ولا يصل إلى حكم إلا إذا امتك الدليل على صحته وسلامته مستخدماً في ذلك الأساليب العلمية السليمة والمتمثلة بالاستنتاج والتفسير وفرض الفروض والتقويم.

خصائص المفكر الناقد:

- لكي يمتلك الفرد مهارات التفكير الناقد يجب أن يتمتع بالعديد من الخصائص منها:
 - القدرة على التمييز بين العوامل الجوهرية والعوامل الأساسية التي لها علاقة بالمشكلة من خلال الاعتماد على المداخلة والجدل وتقويم الأدلة والحجج والبراهين والقضايا المضادة التي تحتمل الجدل والنقاش.^(٢)
 - وقد أشار محمد هشام سلامة إلى الخصائص التي يجب أن يمتلكها المفكر الناقد وهي:^(٣)
 - أ- السعي من أجل الحقيقة: فهو يهتم بأن تكون معتقداته حقيقية وتكون قراراته ممكنة التبرير بقدر المستطاع، ويبرز ذلك من خلال البحث عن البدائل، ووضع الفروض والتفسيرات والاستنتاجات والخطط، والمعرفة الجيدة التي تشمل الاستشارة بوجهات نظر الآخرين.
 - ب- الأمانة: حيث يحرص المفكر الناقد على التمثيل الأمين لوضعه ولأوضاع الآخرين، ويبدو ذلك في الشفافية بشأن ما يقصد، وفي الاحتفاظ بتركيزه على القضية موضوع

(١) راجع:

- محمد أحمد عيسى: فعالية برنامج لتدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ مراحل التعليم العام، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٩، ص ص ٥-٦.

- شيت مايزر: تعليم التفكير الناقد، ترجمة عزمي جرار، مركز الكتب الأردني، عمان، ١٩٩٣، ص ص ١-٢.

- Siegel Harvery: The Generalizibility of Critical Thinking, Journal of Educational Philosophy and Theory, V.23, N.1, 1991, pp.89-109.

(2) G. Sydney & E. Pauline: Study Skills For Language Students, Arnold, London and New York, 2001, p.100.

(3) محمد هشام سلامة: تعليم التفكير، الانجلو المصرية، القاهرة، ط١، ٢٠٠١.

التساؤل، وفي البحث عن الأسباب وطرحها، وفي الاهتمام بكل العناصر ذات الصلة بالموقف.

ج- احترام وجهة نظر الآخرين من خلال الاستماع لهم وتجنب السخرية منهم أو تخويفهم، وإدراك وجهة نظره الخاصة.

وقالت منيرة الصعيدي كي يستطيع الفرد أن يفكر تفكيراً ناقداً يجب أن يكون قادراً على الملاحظة والاستخلاص والتعميم وتكوين أو صياغة الفروض والبدائل ووضع خطة تفكير واضحة التنظيم والصياغة وتقويم العبارات والتوصل إلى المشكلات والأفعال المناسبة.^(١)

وأشار ريتشارد وبول Richard & paul إلى أن السمات التي يتميز بها العقل الناقد أو المفكر الناقد هي:^(٢)

- الاستقلال العقلي - حب الاستطلاع العقلي - الشجاعة الفكرية - التواضع الفكري - التعاطف الفكري - النزاهة الفكرية - المثابرة العقلية - إيمان العقل - العدالة الفكرية.

وأشار وليبرت وستيفن Wilbert & Stephen إلى ضرورة امتلاك المفكر الناقد للقدرات الآتية:^(٣)

- القدرة على التعامل مع البدائل المتعددة والمرونة في اختيارها والميل للمناقشة.
- القدرة على توليد الأفكار.
- القدرة على النقد بموضوعية والقدرة على التنظيم.
- القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- القدرة على الفهم والتحليل والتركيب والتمييز بين الحجج وتقويم المناقشات.
- القدرة على الخيال والمرونة والأمانة والقدرة على التناسق والحوار والجدل والاستدلال والفحص.

وهكذا يتضح أن أهم الخصائص التي يجب على الفرد أن يمتلكها حتى يصبح مفكراً ناقداً هي:

- القدرة على التمييز بين الأسباب الرئيسة والأسباب الثانوية الخاصة بالمشكلة.

(١) منيرة الصعيدي: التفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات، الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٩، ص ٧.

(٢) ريتشارد وبول: تعليم التفكير الناقد، ترجمة فيصل يونس، إصدارات مركز تنمية الإمكانيات البشرية، دار النهضة، القاهرة، ١٩٩٧، ص ص ٥٩-٦٤.

(٣) J. Wilbert and F. Stephen: OP. Cit, p 102.

- الالتزام بالتفكير المستقل وعدم تقبل أي شيء آلياً بل يخضع كل قضية تصادفه إلى التحليل والنقاش.
- أن يكون محباً للاستطلاع والبحث والتقصي، ويكون لديه الوعي بالمواجهة العادلة للأفكار ووجهات نظر الآخرين بعيداً عن التعصب أو التحيز.
- أن يكون قادراً على الاستنتاج والتفسير والتقييم.
- أن يكون متأنياً بإصدار الحكم واتخاذ القرار.

بذلك تم عرض وجهات النظر المتعددة للباحثين حول مفهوم التفكير الناقد ومكوناته وأهمية تنميته والخصائص التي يجب أن يتميز بها الفرد لكي يكون مفكراً ناقداً.

العلاقة بين مهارات التفكير حل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد:

لقد ظهر الكثير من الآراء والاتجاهات التي ساندت دمج مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد مع بعضهما أثناء التدريس أو أثناء تنميتها ويعود ذلك للعلاقة الوطيدة بينهما ولأهمية كل مهارة من هذه المهارات في تنمية الأخرى لدى الطلاب، فقد أشارت صفاء الأعسر^(١) مثلاً إلى أن التفكير الإبداعي والناقد يتكاملان في حل المشكلات، فالتفكير الإبداعي ينصب على توليد علاقات ذات معان جديدة ومفيدة، من خلال هذا التفكير ندرك الفجوات والتحديات، ونفكر في احتمالات متنوعة وغير عادية، أما التفكير الناقد فهو ينصب على تحليل وتقييم وتطوير ونقد هذه البدائل، وأثناء التفكير الناقد نستعرض الأفكار ونختار أحد الاحتمالات وندعمها، ونقارن بين البدائل المختلفة من أجل التوصل إلى حكم صائب وقرار ذو فعالية، إذاً توليد العديد من الأفكار لا يساعد وحده على حل المشكلة، وكذلك تحليل وتقييم عدد محدود من الآراء لا يتيح أو يعطي أفضل الفرص في الوصول للحل المناسب، ولذلك يكون التكامل بين التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات هو الأسلوب الأفضل، وهناك ارتباط وثيق أيضاً بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي فكل واحدة منهما تكمل الأخرى فلا يمكن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب إلا من خلال تنمية مهارات حل المشكلات، فالتفكير الإبداعي ينتج عنه نتائج جديدة، وحل المشكلات ينتج عنه استجابات جديدة فحل المشكلات يحتوي على عناصر إبداعية تتفاوت بتفاوت جودة المشكلة وجدة الحل، ولكن الإبداع ليس فقط حلاً للمشكلات، بل يلتزم بمحكات في المنتج قد لا تتوافر في حل المشكلات أحياناً.

(١) صفاء الأعسر: الإبداع في حل المشكلات، مرجع سابق، ص ص ٣٠-٣١، ص ص ٢٢٦-٢٢٧.

وأشار فؤاد أبو حطب وأمال صادق^(١) إلى أن التفكير الإبداعي يعد فئة خاصة من سلوك حل المشكلة، ولا يختلف عن غيره إلا في نوع التأهب، أو الإعداد الذي يتلقاه الفرد.

أما جابر عبد الحميد^(٢) فقد أشار إلى أن التفكير الناقد عنصر أساسي من عناصر حل المشكلة واتخاذ القرارات، وهو موضع نقاش ضروري للتفكير الإبداعي، ويمكن أن يوجد أيضاً باعتباره مظلة أو محوراً يندرج تحته حل المشكلة، ويرى كل من كارسون Carson ورونكو Runco^(٣) أن التفكير الإبداعي وحل المشكلات شيان متوازيان إذا لم يكونوا عمليتين متطابقتين حيث إنه ينتج عن كل منهما حلول مفيدة لمشكلات جديدة أو قديمة.

ويقول نيكرسون وآخرون Nercson and others^(٤) إن العلاقة وطيدة بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد، لأن كلا النوعين من التفكير الناقد والإبداعي مطلوب في حل المشكلات ومواجهة القضايا، وأن كلا منهما يستفيد من الآخر فلا شك أن التفكير الناقد يساعد التفكير الإبداعي في عدم الانسياق اللا منطقي للبحث عن الأفكار الجديدة بهدف إيجاد تلك الأفكار في حد ذاته، كما يمنع التفكير الإبداعي التفكير الناقد من التحول إلى السلبية والهجوم.

وأشار أيضاً مارزانو وآخرون Marzano and others^(٥) إلى أن التفكير الناقد ينصرف إلى التقييم بينما يركز التفكير الإبداعي على التوليد إلا أن الاثنان يكملان بعضهما البعض ويعملان معاً، فأى تفكير جيد يتضمن تقريراً للقيمة وإنتاجاً للجديد، فالمفكر الناقد يولد طرقاً لاختبار القضايا المطلوب التسليم بصحتها، بينما يختبر المفكر الإبداعي الأفكار المولدة حديثاً ليقيم مدى صدقها وفائدتها. إذاً التفكير الإبداعي المتميز لا بد أن يكون شديد النقدية والعكس صحيح.

(١) فؤاد أبو حطب، آمال صادق: اتجاهات حديثة في تنمية التفكير لدى الطلاب، مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٦، ص ١٥٥.

(٢) جابر عبد الحميد: التفكير الناقد: أبعاده وتنميته وتكوينه، مركز البحوث والدراسات النفسية جامعة القاهرة، ١٩٩٦، ص ٢٢٥.

(٣) D. carson & M. runco: Creative Problem Solving and Problem Finding Inyoung Adults, *Journal of Creative Behavior*, v.33, N.3.,1999,p.167.

(٤) J. Nicrson et. al: O P. cit, p 80.

(٥) مارزانو وآخرون: أبعاد التفكير: إطار للمناهج والتعليم، ترجمة فيصل يونس، إصدارات مركز التنمية البشرية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٩٥.

وقد أوضحت الكثير من الدراسات أهمية دمج مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد مع بعضها سواء كان ذلك في محتوى المناهج أو في تدريسها منفصلة، كدراسة ويلس Willis⁽¹⁾ التي رأت ضرورة تقديم مهارات حل المشكلات إلى الطالب أولاً المتمثلة بتحديد المشكلة وفرض الفروض والتحقق من صدقها، وذلك حتى يتمكن من فهم وإدراك وتحليل ونقد مهارات التفكير الأخرى ثم تطبيقها على مواقف حياتية يعيشها، كما أكدت دراسة راجندران Rajendran⁽²⁾ أيضاً على ضرورة دمج مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد داخل محتوى المناهج الدراسية، لما لذلك من دور في ظهور الإبداع داخل الفصول الدراسية.

مما سبق استنتجت الباحثة مدى الارتباط الوثيق بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، كما رأت أهمية الدمج بين هذه المهارات في برنامج يتوافق مع طبيعة مادة علم الاجتماع، التي تسهم في إكساب الطلاب العديد من مهارات التفكير كمهارة حل المشكلات من خلال اطلاعه على أسلوب علم الاجتماع في استخدام " المنهج العلمي " (تحديد المشكلة- فرض الفروض- التحقق من صحة الفروض)، ومهارة التفكير الناقد من خلال التعرف على أسس ومبادئ " النظرية النقدية"، واستخدامها في تفسير ونقد النظم الاجتماعية المكونة للمجتمع المحيط به، ومهارة التفكير الإبداعي من خلال تناوله لنظرية " الصراع والتناقض" التي تزوده بمقومات التفكير المبدع والمرن تجاه القضايا والمشكلات الاجتماعية التي يعيشها، من هذا يتبين إمكانية دمج وتنمية المهارات السابقة من خلال مادة علم الاجتماع، ومثال على ذلك دراسة " ظاهرة التخلف" التي يمكن أن تُطرح على هيئة مشكلة أو موقف يحتاج البحث والاستقصاء عن حلول جديدة ومبتكرة، حيث يوجه الطلاب إلى دراسة هذه المشكلة بأسلوب علمي من خلال اتباع خطوات المنهج العلمي في معالجة المشكلات والقضايا الاجتماعية والحياتية التي يمر بها، وذلك عن طريق تحديد المشكلة وفرض الفروض اللازمة لحلها، وتوليد العديد من الفروض والاقتراحات غير التقليدية للمشكلة، ومن ثم إتاحة الفرصة أمامهم لنقد الأفكار والفروض المطروحة، وانتقاء المناسب منها لحل المشكلة حلاً إبداعياً، وبذلك يتم استخدام المهارات الثلاثة في معالجة " ظاهرة التخلف" كقضية من القضايا التي يتناولها علم الاجتماع.

(1) A. S. Willis: Integrating Levels of Critical Thinking Into Writing Assignments For Introductory Psychology Students, Paper Presented At The Annual Meeting Of the American Psychological Association (Washington, D.C, August-1992.

(2) Nagappan. Rajendran: O P. cit.

دور معلم علم الاجتماع في تنمية بعض مهارات التفكير:

على الرغم من أهمية مادة علم الاجتماع على المستوى الثقافي والحياتي والاجتماعي، إلا أنها لازال ينقص تدريسها العديد من العوامل التي تساعد على تحقيق وظيفتها وأهدافها، وتنمية مهارات التفكير من خلالها، ويأتي في مقدمة العوامل المعلم بوصفه الأداة الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، وذلك للأثر الكبير الذي يتركه المعلم الناجح لطلابه، فقد يتحول المنهج الدراسي رغم ما به من مأخذ وعيوب إلى أداة تربوية مهمة في يده والعكس صحيح، فقد يكون المنهج موضوعاً بعناية ولكن قد ينقلب على يد المعلم غير الكفاء إلى خبرات مفككة ينصرف عنها الطلاب أكثر ما يقبلون عليها ويفيدون منها⁽¹⁾ ومعلم علم الاجتماع من المعلمين التي أشارت العديد من الدراسات⁽²⁾ إلى تدني مستواه الحالي في تنمية مهارات التفكير لدي الطلاب، سواء كان من حيث تمكنه المعرفي أو المهاري أو قدرته على التخطيط للدرس، أو من حيث علاقته بالطالب وطبيعة المادة، لذا ينبغي على معلم علم الاجتماع أن يهتم بعدد من الإجراءات والسلوكيات أثناء تدريسه لهذه المادة، حتى يكون قادراً على تنشيط عملية التفكير لدى الطلاب من خلالها ومنها:

- وضع الأهداف التي تساعد على تنمية مهارات التفكير من خلال تدريس مادة علم الاجتماع، والمناسبة لحاجات الطلاب واهتماماتهم، ومن ثم مساعدتهم على اختيار المشكلات المناسبة اختياراً دقيقاً، وتحديد المصادر المعرفية اللازمة لدراسة علمية من خلال وضع الفروض والتخمينات التي سينطلقون منها لدراسة هذه المشكلات بأنفسهم، وتشجيعهم على ممارسة الأنشطة المتنوعة التي تؤدي إلى تنمية التفكير بالحلول المتنوعة للمشكلات وعدم الاكتفاء بحل واحد أو حل جاهز، وتدريبهم على كيفية تقويم ما توصلوا إليه من نتائج، واختيار المناسب منها⁽³⁾
- التعامل مع مادة علم الاجتماع على أنها مادة حياتية وعلمية في الوقت نفسه ولا يجوز دراستها وحفظها على أنها مادة نظرية لا يحتاج لها الطالب سوى في الامتحان بهدف الحصول على الدرجة العالية والنجاح.

(1) محمود أبو زيد: المنهج الدراسي بين التبعية والتطور، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، ٥٤٣، ١٩٩١.

(2) راجع:

- أيمان عصفور: مرجع سابق.
- فتحي راشد: مرجع سابق.
- ظريفة أبو فخر: مرجع سابق.

(3) Barbara Moore: Higher Level Thinking Skills and Individual Differences, Bridging Gaps With Technology. U.s.F Loida, Ed 444465,2000,p.7.

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والانفتاح على الأفكار الجديدة والفريدة من نوعها، وتشجيع المناقشة والمشاركة وفحص البدائل، واتخاذ القرارات، والتعبير عن وجهات النظر، وتشجيع التعلم النشط الفعال الذي يتجاوز حدود الاستماع، والتلقي السلبي لتوجيهات المعلم وأوامره، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب لممارسة عمليات التفكير مثل تحديد المشكلة وفرض الفروض وتوليد الأفكار وفحص الفرضيات وتفسيرها ونقدها، وطرح الأسئلة ذات النهايات المفتوحة التي لا تكفي بإجابة صحيحة واحدة حتى يشجع الطلاب على التفكير والوصول إلى الحلول الإبداعية للمشكلات، ومساعدتهم على اكتشاف العلاقات المنطقية بين المعلومات المشتتة وتحديد المعلومات التي لها صلة بموضوع المشكلة، وتشجيع التفاعل بينهم للوصول إلى حلول من خلال العمل الجماعي ووضعهم في مواقف تتطلب منهم المساعدة لبعضهم البعض، وإعطاءهم الوقت الكافي حتى يفكروا قبل الإجابة عن الأسئلة أو المشكلات المطروحة أمامهم.^(١)

- تهيئة المناخ الصفي المناسب الذي يكسب الطلاب القدرة والجرأة على التعبير وإعمال الفكر، وذلك يعد من أهم عوامل تنمية التفكير التي تنمو من خلالها بذور الإبداع والتفكير الناقد والثقة بالنفس، ويتغذى عقل الطالب وخياله عن طريق الاتصال والتفاعل مع الآخرين، حيث يُمي جو الفصل الحر حب الاستطلاع الذي أشار فريير إلى أهمية تدميته في مساعدة الطلاب على أن يتمتعوا بعقول مفتوحة وبقظة ميالة للبحث والتقصي وشديدة الحساسية للمشكلات، وذلك لا يمكن أن يحدث بدون مناخ يشجع الديمقراطية ويرفض الظلم، ويشجع الأسئلة النقدية والحوار النقدي الجدلي ويرفض المسلمات.^(٢)

- من الضروري تدريب المعلم على أساليب التعامل مع الطلاب و أفكارهم المطروحة وتقبلها برحابة صدر حتى لو اختلفت مع آرائه، واحترام المبادرات الذاتية وأسئلتهم مهما كانت بسيطة أو غريبة غير مألوفة بالنسبة له، والمبادرة من جانبه في استنارتهم تجاه المواقف والمشكلات الدراسية، وتدريبهم على كيفية تناول المعلومات من خلال المصادر المتنوعة وعدم الاكتفاء بمصدر واحد، ومساعدتهم على توضيح أفكارهم وحفز الطاقات العقلية والانفعالية لديهم للعمل والتفكير من خلال الأنشطة والممارسات العملية داخل الفصل، ومراعاة حقهم في الاختلاف بالأراء مع الكبار وتشجيعهم على التعلم الذاتي والاكتشاف

^(١) راجع:

- Bonnie Postts: Strategies For Teaching Critical Thinking, ERIC/ AE Digest, ED 385606,1994.p1.
- Nutbrown Cathy: Theories Of Thinking, Paul Shap man Publishing,p.c.p.,1999, pp.23-24.
^(٢) Paulo Freire :Pedagogy of Freedom, op., cit, pp78-79.

بحيث يستطيعون الوصول إلى المعلومة التي يحتاجونها بأنفسهم مع طرحهم لحلول جديدة وأفكار إبداعية غير تقليدية.^(١)

- تكليف الطلاب بالأنشطة المتنوعة التي تُتيح لهم الفرصة للتعبير عما في أذهانهم، وتحثهم على التفكير بأساليب مختلفة في تأديتها، وعدم الاعتماد على الأنشطة التقليدية المملة بالنسبة لهم، وتوفير الوسائل والأدوات التي تحفزهم على التفكير من خلال مادة علم الاجتماع، وتدريبهم على الإبداع في مواقف جديدة وفي مشكلات حيوية وواقعية تعالجها هذه المادة. وإعطاء الفرصة المناسبة للطلاب لاستخلاص واستنتاج المبادئ والتعميمات، وذلك من خلال وضعهم في مواقف يقوموا فيها باكتشاف حكم و يُطلب منهم توضيح العلاقة التي تربط بين الظواهر أو المشكلات الاجتماعية، وتدريبهم على كيفية اتخاذ القرار، وإصدار الحكم الموضوعي بعيداً عن التسرع والتهور، وتنمية روح الاستقلالية والمسؤولية من خلال تكليفهم بمهام أو واجبات تضع على عاتقهم تحمل المسؤولية في تنفيذها.
- ينبغي على معلم علم الاجتماع التركيز على العمليات العقلية العليا من التفكير التي تتطلب من الطالب الإبداع والنقد والتحليل والتركيب، وابتعاده عن العمليات الدنيا كالحفظ والاسترجاع، لأن ذلك لم يعد يفي بحاجات عصر يتميز بالتطور المعرفي والتقني، الذي يحتاج إلى التفكير والإبداع وحل المشكلات في كل تطوراتهِ وتغييراته السريعة.
- حرص المعلم على طرح القضايا والمشكلات الاجتماعية التي تثير النقاش والاختلاف في الرأي بين الطلاب، وتتطلب منهم البحث والاستطلاع والمشاركة، والبعد عن القضايا المسلم بصحتها التي لا تحتاج من الطالب سوى حفظها وتدوينها في ورقة الامتحان.
- وقد أشار أيضاً مجدي عبد الكريم حبيب إلى مجموعة من الإرشادات والتوجيهات العامة للمعلمين من أجل تحسين التفكير في المدارس، ومعلم علم الاجتماع من هؤلاء المعلمين الذين تقع على عاتقهم مسؤولية تنمية مهارات التفكير داخل المدرسة من خلال مادة علم الاجتماع ومن هذه التوجيهات:^(٢)

- ١- ضرورة النظر إلى تحسين التفكير على أنه وسيلة لغاية، وليس غاية في حد ذاته.
- ٢- ينبغي تحري الدقة في اللغة والمصطلحات المستخدمة في الشرح ووصف التفكير.

(١) راجع:

- فهم مصطفى: الطفل ومهارات التفكير، دار الفكر، القاهرة، ٢٠٠١، ص ٢٠٢.
- Craft Anna: Creativity and Early Years Education, British Library Cataloguing In Publication Data, London, 2002, pp.7-9.
- (٢) مجدي عبد الكريم حبيب: تعليم التفكير في عصر المعلومات، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣، ص ٤٧٠-٤٧١.

٣- ينبغي إدراك أن مصطلح التفكير الناقد قد تتداخل فيه بعض الارتباطات السالبة في بعض المجتمعات.

٤- إدراك أن التفكير الناقد هو واحد فقط من أنواع التفكير وليس كلها.

٥- إدراك أن مساعدة الطلاب ليكونوا أكثر مهارة في التفكير يتم بالتدرج من خلال منهج منظم، ولا نصل إليها بالكامل مرة واحدة، وينبغي التعرف على برنامج التفكير الأكثر فعالية.

٦- أن يكون المعلم عملياً فيما يخص الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم مهارات التفكير، وأن يعي أن الانتباه للتفكير يكون لجميع الطلاب وليس لفئة قليلة مختارة، وأن يركز في طريقة التدريس على التعرف على كيفية مساعدة المبتدئين في تحسين تفكيرهم، ويكون نشيطاً في محيط معلمي الفصول الدراسية وكذلك في تخطيط المناهج، ويعمل مع المعلمين وليس عليهم.

- وأشار جون (John) (١٩٩٣)^(١) إلى العديد من الخطوات والإجراءات التي يجب على المعلم اتباعها من أجل تنمية الإبداع وهي كالاتي:

- ١- الاهتمام بقدرات الطلاب الإبداعية ومحاولة تشجيعها وتنمية الإحساس بالإبداع لديهم.
 - ٢- توفير مختلف الوسائل التي تساعد الطلاب على الإبداع من حيث أدوات تكنولوجية أو معلومات علمية أو اجتماعية جديدة.
 - ٣- تشجيع الطلاب على المغامرة العلمية و على عمليات النقد الحر والتقويم الذاتي لأنفسهم، وجعلهم يحصلون على المعارف والمعلومات من خلال الاكتشاف والتقيب عنها وعمل التكامل بين المعارف والعلوم المختلفة للوصول إلى نتائج جديدة وغير تقليدية.
 - ٤- ملاحظة سلوك الطالب العقلي داخل الفصل وخارجه وحثه على التنبؤ والبحث والتقصي، وإثارة انتباهه بالمثيرات الحركية لنشاط وربطه بواقعه البيئي والاجتماعي الذي يعيش فيه.
- وأشارت إلهام عبد الحميد فرج^(٢) إلى أن المعلم المبدع هو من:

^(١) Pencik John: Class Rsom Climate and Instraction, Journal of Science Education and Teachnology, June, 1993,p.394.

^(٢) راجع:

- إلهام عبد الحميد فرج: رؤية نقدية في مناهج المواد الفلسفية والاجتماعية، مرجع سابق.
إلهام عبد الحميد فرج: التعليم بين ثقافة الذاكرة والنقد والإبداع، مرجع سابق:

- يخضع كل شئ للنقد والمناقشة، ويشجع الطلاب على الحوار ويحترم ويشجع من يجادل من الطلاب، ويضيف خبرات جديدة خارج المقرر.
 - لا يهاجم أفكار الآخرين مهما كانت غريبة أو خارجة عن المؤلف، ويقبل شطحات التفكير عند الطلاب ويشجع على التفكير المستقل.
 - يشجع الفكر الجديد والمبتكر، ويبرز الجوانب المختلفة للمشكلة، ويوضح أن الحقيقة لها أكثر من وجه.
 - يتنازل عن أفكاره ويغيرها إذا اقتنع بأنها خاطئة.
 - يساعد على التحرر الفكري من القيود، ويشجع الخيال والتحدى العقلي لدى الطلاب، ولا يؤكد على المسلمات واليقينيات.
 - ينمي حب الاستطلاع لدى الطالب لاسيما للأشياء الغامضة.
 - لا يلوم ولا يسخر من الإجابات مهما كانت غريبة، ويشجع المغامرة والمخاطرة عند الطالب.
 - يتسم بالتسامح الفكري والديمقراطية، ويتقبل التعدد والاختلاف ويشجع كل ألوان الفكر، ويرفض الجمود في التفكير، ويشجع على الطلاقة الفكرية، كما يشجع الإجابات التي تتسم بالجرأة والأصالة والطلاقة.
 - ينمي لدى الطالب مهارات حل المشكلات والوعي والاتجاهات الإيجابية نحو السلوك المبدع.
- وقد حدد أحمد اللقاني أيضاً العديد من الضوابط التي يجب على معلم المواد الاجتماعية أن يعمل في إطارها ليكون قادراً على الإبداع وتنميته لدى طلابه ومن هذه الضوابط:^(١)
- ١- أن يحرص المعلم على تقديم شيئاً فريداً للطلاب، أي اكتشاف علاقات جديدة أو تفسير موقف أو حدث بشكل جديد يختلف عما هو معروف.
 - ٢- التأكيد على أن يفكر الطلاب تفكيراً حراً أي أن تكون الأسئلة المطروحة مشجعة على التفكير المبدع وتدعو إلى التفكير الحر، وتوفير مواقف تستدعي منهم الاستجابات المتنوعة.
 - ٣- إثارة التفكير لدى الطلاب بشكل مستمر، لأن الدافعية المتوهجة مطلب أساسي لكل مواقف تعليم الإبداع.
 - ٤- تنويع المهام التربوية والأنشطة التعليمية المناسبة التي يكلف بها الطلاب.

(١) أحمد حسين اللقاني: تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٩٩٥، ص ص ٢٠٩-٢١٩.

٥- مساعدة الطلاب على استنتاج الكثير من الأفكار والحلول من خلال تشجيعهم على طرح الأفكار.

٦- تنويع الطرائق والأساليب باختلاف الطلاب من حيث المستوى ومسار الفكر.

٧- تنمية العلاقات الإنسانية والقيم الروحية والأخلاقية داخل الفصل، لأن الإبداع يحتاج إلى مدخل إنساني يشعر فيه كل فرد أنه قادر على تحقيق النجاح، و يستطيع أن يقول كل شيء و يعبر عن ذاته دون اعتداء على حقوق الآخرين.

٨- الحرص على أن يكون التقويم خبرة سارة وفرصة لمزيد من التعلم، وتأجيل تقويم الآراء أو الحلول الجديدة أثناء مناقشة الطلاب لها حتى تكون عملية التقويم مصدر للاستمتاع وليس مصدرا للخوف والرعب من التعلم.

وأوضح أيضا مارلو (1) Marlow (2003)، أهم واجبات معلم الدراسات الاجتماعية وعلم

الاجتماع المتمثلة في الآتي:

- التخطيط الجيد لمناهج الدراسات الاجتماعية، واختيار أهدافها التي يجب أن تشمل على الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية، واختيار الأهداف الموضوعية المهمة القابلة للتحقيق والتنبؤ بالمستقبل، و تلبية حاجات الطلاب ورغباتهم.
- إقامة علاقات متبادلة بين مدرسي المواد الأخرى من خلال تبادل الآراء والأفكار وعقد الندوات،، والتركيز على الطلاب لأنهم البؤرة الأساسية في تحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية وخاصة علم الاجتماع .
- تدريب الطلاب على استخدام مهارات التفكير العليا (الناقد- الإبداعي- حل المشكلات)، وتشجيع الأعمال والأنشطة الجماعية.
- اختيار محتوى الدراسات الاجتماعية على شكل مشكلات مفتوحة تتطلب من الطالب البحث والاستقصاء.

من هذا يتبين مدى أهمية دور معلم علم الاجتماع في تنمية بعض مهارات التفكير من خلال منهج علم الاجتماع.

وهكذا تناول هذا الفصل العلاقة بين مهارات التفكير وعلم الاجتماع، وبعض مهارات التفكير التي يمكن تنميتها من خلال مادة علم الاجتماع، ودور معلم علم الاجتماع في تنمية هذه المهارات ، وسيتناول الفصل الرابع معوقات تنمية مهارات التفكير، وبعض طرائق التدريس التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير.

(1) Ediger Marlow: Adjectives In teaching Social Studies, Journal College Student, 2003, V34, N1, pp.45.21.