فعالية أسلوبى الأنموذج والاستقصاء
فى تدريس الاجتماع لتنمية الوعي بالقضايا الاجتماعية

د. سامى محمد على الفطايرى

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

مقدمـــة :

يستهدف تدريس الاجتماع بالمرحلة الثانوية ، تنمية الوعى بالمشكلات والقضايا الاجتماعية ، وتكوين رأى واضح حولها ، وذلك بجانب الحقائق الاجتماعية التى تقدم للمتعلم ، والتى تسهم فى توجيه الوعى نحو بنية القيم ، وأساليب السلوك الشائعة فى المجتمع ، كما يستهدف تنمية الوعى بالطبيعة الدينامية للسلوك الاجتماعى ، وبناء المجتمع المعاصر ، والإفادة من ذلك فى حياة المتعلم الخاصة ، وعلاقاته بمجتمعه .

ولما كان الوعى Awareness يعبر عن الحيوية وانتباه الحواس ، أو عن الفطنة والذكاء فى الإحاطة بحقائق وقضايا الفرد والمجتمع ، فإن الوعى الذى يقوم على إدراك حقيقى للمجتمع من حيث بنائه ، ونظمه ، وطبيعة التغير فيه ، والذى يساعد على المشاركة الإيجابية فى التقدم الاجتماعى ، هو الذى يعمل على تحقيق تماسك المجتمع واستمراريته ، ويؤدى غياب هذا الوعى إلى التفكك الاجتماعى ، وحدوث نوع من الفشل الوظيفى فى البناء الاجتماعى ، حيث تنشأ كثير من المشكلات الاجتماعية ، من اغتراب ، أو عدم انتماء ، وتبعية ، وتحول فى القيم ، وهدر للوقت والطاقة ، والانحراف والعنف والتطرف وغيرها .

وكنتاج لغياب الوعى بسرعة التغير الذى يتسم به العصر الحالى ، وما يحدث فيه من فجوة متزايدة بين الأجيال ، يصبح من الصعب على المتعلمين فهم دورهم فى المجتمع ، بل ويصعب عليهم تحديد الأدوار المتوقعة لهم فى المستقبل ، وتكوين وجهات نظر متكاملة حول العالم ، والمجتمع ، مما يعرضهم للشعور بالاغتراب (١٥ : ٦٠ - ٦١) حيث يزيد انعدام الشعور الحقيقى بالذات ، ويصبح الفرد بلا موضع فى العالم الذى يعيش فيه ، وضحية ضغوط اجتماعية متصارعة (٢٤ : ١٠) ويلجأ الشباب إلى رفض القيم الاجتماعية ، والمؤسسات القائمة فى المجتمع ، ويتبنون لأنفسهم نظاماً قيماً مختلفاً ، وقد يعمدون إلى إنشاء تنظيمات تجمعهم وتعبر عنهم (٢ : ٣٩١) وهنا يبتعد الفرد عن المجتمع ، وعن أعضائه ، ويصبح لديه شعور قوى بعدم الانتماء إليهم .

ومن مظاهر ذلك ازدياد وعى الإنسان المعاصر بأنه لم يعد يعرف أين ستقوده مسيرته ، كما يزداد وعياً بأنه لم يعد يعرف كيف يتسنى له أن يتحكم فى كل ما حوله من تغيرات مادية وفكرية واجتماعية (٧ : هـ) فكلما ازداد الإنسان قوة خارجية وأصبح أكثر قدرة على التأثير فى العالم المحيط به ، تحول هو نفسه إلى مشكلة ، وكلما ازداد قدرة على حل المشكلات من خلال تزايد سيطرته على الطبيعة وتسخيرها لصالحه ازداد إدراكاً لعجزه عن حل مشكلاته الاجتماعية ، وكلما ازداد وضعه الاجتماعى تفاقماً ، ألح عليه التساؤل عن الإنسان ككائن اجتماعى (٧ : و - ز)

فالإنسان مهيأ بطبيعته للحياة فى المجتمع ، إذ لا يتصور نظرياً أو عملياً أنه قادر على الحياة بدون مجتمع ، لكونه يستمد إنسانيته من هذا المجتمع (٧ : ى) والمجتمع لا يوجد إلا بوجود وعى وإدراك لدى الأفراد بالصلات الاجتماعية والمصالح المشتركة ، ومن هنا يمكن النظر إلى المجتمع من زاويتين الأولى : الاستاتيكا الاجتماعية Social Statics ، وتتمثل فى دراسة قوانين الفعل ورد الفعل التى تخضع لها مختلف أجزاء النسق الاجتماعى ، والأخرى : الديناميكا الاجتماعية Social Dynamics ، وتركز على مجتمعات كاملة وتتخذها وحدة للتحليل السوسيولوجى والهدف من ذلك توضيح كيف تطورت هذه المجتمعات وتغيرت عبر الزمن (٢٧ : ٢١) والمشكلة الأساسية فى علم الاجتماع هى التعرف على الجوانب الثابتة فى الحياة الاجتماعية ، والجوانب الدينامية فى هذه الحياة ، أو بعبارة أخرى التعرف على العوامل الثابتة والمتغيرة فى السلوك الاجتماعى .

ومما يزيد الأمر خطورة ، أن تتعامل المناهج الدراسية لعلم الاجتماع مع المجتمع ، على أنه شئ ثابت (استاتيكى) فحسب ، كما أن مستوى الوعى يظهر فى الأهداف وتنميتها عند المتعلمين على اعتبار أن يجد الفرد نفسه وسط هذا المجتمع قابلاً إياه ، كما هو دون أن يتناوله بالنقد (٢٩ : ٨٤) فكثير من المقررات تؤدى ليس إلى اتجاه نقدى ، وإنما إلى قبول بلا نقد ، أو رفض لا نقد فيه لأى أمر مسلم به فى علم الاجتماع (٢٩ : ٩٠) وكان المنطق التربوى أن يكون علم الاجتماع فى تلك المرحلة الدراسية مفسراً للأوضاع الاجتماعية والعمليات والمشكلات التى يحتار المتعلم فى فهمها ، وإدراك أسبابها وحتمية التوافق معها (١٨ : ٣١٠)

فمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية أصبحت شيئا لا يشارك المتعلم فى فعله وإنما شيئا يفعله الآخرون له . وأصبح هذا الأمر مجرد إضافة ، شأنه شأن المواد الأخرى ولا علاقة له بالعالم الخارجى ، أى خارج نطاق حجرة الدراسة، حيث يشعر المتعلم بأنه محجوب عن أنشطته وإنتاجه (٣٠ : ٢١٣) فمقرر علم الاجتماع أكاديمى صرف لم يحاول أن يقترب من المشكلات العملية فى حياة المجتمعات والتجاوب مع التغير الاجتماعى (١٨ : ٣١٠) وبذلك فإن ما يدرس أصبح أمراً يبت فيه بناء على صلته المركزية بالنظام الأكاديمى ، مما نتج عنه أن كل مفاهيم الانتماء الأخرى ضاعت أثناء حركة رد الفعل التى كانت تتسم بها الاتجاهات الأولى (٣٠ : ٢١٠)

وارتبط ذلك بجمود طرق التدريس ، وتخلفها عن الأخذ بأساليب التطور والتغير فى المجتمع ، والتمسك بطرق تقليدية فى معظم المواقف التعليمية ، وانعكس ذلك على كل من المعلم والمتعلم ، فشعر المعلم بانعدام قيمة المادة فى حياة المتعلم ، وعدم قدرتها على تقديم فهم واع لقضايا الفرد والمجتمع ، وشعر المتعلم بصعوبة وجفاف المادة مما جعله ينصرف عنها ، ويلجأ إلى الملخصات الخارجية للتدريب على أسئلة الامتحانات وإجاباتها النموذجية ، لحفظها واستظهارها . ومن هنا افتقدت مادة الاجتماع إلى المعنى والوظيفية ، وإلى إتباع أساليب جديدة فى التعليم والتعلم ، تدفع إلى البحث والاستقصاء والملاحظة ، ولا يتسق هذا مع ما ورد فى أهداف تدريس مادة الاجتماع من تنمية القدرة على البحث وحب الإطلاع وملاحظة الظواهر الاجتماعية ، واتباع الأسلوب العلمى فى دراستها (٣٢ : ٤٠) وبذلك تتحول الأهداف الخاصة إلى مجرد عبارات تقريرية يألفها المعلم ولا يعمل على تحقيقها .

وجدير بالذكر هنا أن التفتح الذهنى لدى طلاب المرحلة الثانوية يدفعهم إلى الاهتمام بالظواهر الاجتماعية المحيطة بهم ، والبحث فى القضايا والمشكلات الاجتماعية ، وطبيعة التغير الاجتماعى الناتج من الاتصال المباشر بالمجتمعات الأخرى ، على نحو يثير لديهم التفكير والتأمل والمناقشة والتساؤل بشكل عقلانى منطقى ، ولاشك أن تعليم وتعلم الاجتماع بوسعه أن يجعلهم على درجة كبيرة من الوعى نحو تلك القضايا ، الأمر الذى يمكنهم من التحرر من بعض المفاهيم الخاطئة والغامضة عن الاغتراب والتبعية واللامبالاة والانحراف والتطرف وغيرها .

فإذا كان الهدف من تدريس الاجتماع فى التعليم الثانوى العام رفع درجة الوعى لدى المتعلم بالقضايا الاجتماعية ، فإن هذا يستلزم بالضرورة البحث عن الأساليب التدريسية التى بها تنمى هذا الوعى ليس فقط باستخدام أساليب ونماذج نظرية للتغيير ، وإنما بممارسة تجربة التغيير بمجهود جماعى، ذلك أن الاحساس الواعى بالتغيير وبقضاياه لن ينمو إلا فى سياق الصراع من أجل تغيير الواقع .

وتأسيساً على ما سبق فإن الاعتماد على التلقين والشرح والمحاضرة ، كطرق لتدريس مادة الاجتماع ، لا يعد مناسباً لتنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية ، ذلك الوعى الذى يقوم فى صميمه على تبنى وجهات نظر محددة إزائها ، والتعبير عن الآراء الشخصية وتدعيمها بالأدلة والبراهين المناسبة من الوجهة المنطقية والاجتماعية .

ولاشك أن استخدام مشروعات الدراسة الاجتماعية ، يمكن أن يشجع المتعلمين عن طريق الاشتراك النشط فى الحصول على المعرفة ، وهنا تبرز طرق الاكتشاف والاستقصاء على أنها الملامح العامة لتدريس الاجتماع (٢٩ : ٨٩ - ٩٠) يضاف إلى ذلك أن مناهج العلم وطرق البحث العلمى للمجتمع ، كالمسح الاجتماعى ، ودراسة المشكلات ، والملاحظة ، واستقراء وقائع التغير فى المجتمع ، قد أصبحت نماذج لتدريس الاجتماع ، غير أن هناك تخوفاً من قبل القائمين بالتدريس من استخدام هذه الطرق ، إما لعدم إلمامهم بكيفية تطويعها للتدريس ، وإما لتخوفهم من نتائجها ، على النحو الذى تخوف منه كل من" بيرجز " و " لهرج " عندما افترضا أن قليلا من الأجيال التى تتلقى التدريس عن طريق الأدوار ، سوف يصلون إلى التنبؤ بتحقيق الذات ، وتكون النتيجة أن يقبل الناس أدوارهم الاجتماعية بصورة سلبية ، حيث إنهم سبق أن سمعوا عن هذه الأدوار فى مدارسهم (٢٩ : ٩٠) وبذلك أصبحت هذه الطرق مجرد طموحات نظرية لم تدخل حيز التنفيذ الفعلى فى حجرات الدراسة .

وهكذا فإن الحاجة ماسة لاتباع أساليب تدريسية جديدة تتناسب وطبيعة مادة الاجتماع ، من حيث اهتمامها بالفرد والمجتمع ، والظروف الاجتماعية المحيطة بهما ، ومن حيث إسهامها على نحو فعال فى زيادة الوعى لدى المتعلم ، وإثارة فعاليته ومشاركته فى عملية صنع القرار ، وتحمل المسئولية التى تمليها عليه طبيعة أدواره . والحاجة ماسة لأساليب واستراتيجيات تتيح فرص التفاعل الاجتماعى للتوصل إلى نتائج مستمدة من طبيعة هذا التفاعل ، وليس من مجرد آراء تفرض على المتعلم من قبل المعلم أو المحتوى المعرفى ، كما تتيح الفرصة لاستخدام قدرة المتعلم على الفهم والتفكير فيما يتوصل إليه من معلومات ، وفيما يقوم به من بحث وتقصى وملاحظة . علاوة على الحاجة لمواكبة تدريس مادة الاجتماع بالمرحلة الثانوية للتغيرات والتطورات الحادثة فى مجال العلوم التربوية وتطبيقاتها الفعلية والتى جاءت نتيجة للشك فى جدوى الطرق التقليدية .

وقد استحدثت أساليب جديدة تقوم فى صميمها على العمل الجمعى فى التعليم والتعلم لتقديم رؤية اجتماعية حول الموضوعات المتعلمة بشكل يدفع المتعلم لإعمال الفكر فى خبرته الذاتية ، استناداً إلى الدراسة السوسيولوجية ، وهى محاولات لتنظيم الفصل الدراسى فى مواقف تعليمية وظيفية تتيح للمتعلم الرجوع لزملائه ليكتسب خبرات اجتماعية من خلال إسهامه فى بناء وتكييف المناقشات الاجتماعية ، ومن خلال هذه المواقف يكتسب المتعلم المجالات المعرفية ، وفى ذات الوقت يندمج فى حل المشكلات والقضايا الاجتماعية ، وظهر فى إطار هذه الأساليب المتعددة أسلوبى " الأنموذج " أو التعلم بالملاحظة ، والاستقصاء ، ومن شأن إتباعهما فى تدريس مادة الاجتماع تحقيق كثير من المتطلبات التى تفرضها طبيعة التغير ، والتقليل من مشكلات تدريس المادة ، على اعتبار أن لهما من الخصائص والخطوات ما يفيد فى جعل عملية التعلم أكثر تشويقاً وارتباطاً بحياة المتعلم الفكرية والاجتماعية .

فالتعلم بالأنموذج أو بالملاحظة أو بالاقتداء الذى ابتدعه باندورا Bandoura ينطلق من تساؤل رئيسى ، وهو كيف يتعلم الإنسان استجابة جديدة فى موقف اجتماعى ؟ والإجابة أنه يمكن تعلم الاستجابات من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والذين يعملون كنماذج Models (٣٧ : ٣٩٢) واستناداً إلى هذا التوجه يرى باندورا أنه بإمكاننا أن نتعلم أنماطاً جديدة من السلوك لم نكن نؤديها من قبل إذا تعرضنا لقدوة يؤدى أمامنا هذه الأنماط السلوكية وعندما نفعل ذلك فإننا نسمى تعلمنا التعلم بالملاحظة والتقليد (٣١ : ٥٩) وفى ضوء ذلك أنشأ باندورا نظرية متكاملة فى التعلم الاجتماعى تقوم على التمثيل الرمزى والتنظيم الذاتى لعملية المعرفة .

ويتبع التعلم بالأنموذج نظرية التعلم الاجتماعى ، حيث يمكن من خلاله تعديل سلوك غير مرغوب فيه ، أو اكتساب آخر مرغوب فيه (٣١ : ٥٦) وبذلك يشترك مع غيره من أساليب التعلم الاجتماعى والعمل الجمعى ، مثل تمثيل الأدوار ، وألعاب المحاكاة والمشاركة الجماعية ، وغيرها ، فى مجموعة من الخصائص لعل أبرزها ، إتاحة فرص العمل للمتعلمين ، وقيامهم بدور إيجابى فعال ونشط ، وتفاعلهم مع المواقف التعليمية التى تواجههم حينما يشتركون فى مجموعات لأغراض التعلم . وتتيح هذه الأساليب فرص جمع البيانات والأدلة والشواهد ، ومن ثم يشعر المتعلم بدوره فى العملية التعليمية ، وبقدرته على أن يعلم نفسه ، مما يؤدى إلى تنمية اتجاهه نحو العمل الجماعى (٥٤ : ١٨) ويختلف أسلوب الأنموذج عن تلك الأساليب فى العمليات المتبعة من حيث المفهوم وعدد المشتركين وخطوات التنفيذ وغير ذلك .

والتعلم بالأنموذج يساعد على المشاركة ، باعتباره خبرة تعلم جيدة لتمثيل الواقع فى صورة مبسطة ، تناسب مستويات المتعلمين فى هذا الواقع ، إذ تشير خبرة الحياة إلى أنه بإمكان الفرد أن يتعلم ضروباً سلوكية كوحدات متكاملة من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم (٣١ : ٥٩) ويعد التعلم بالأنموذج مصدراً مهماً للقواعد والمبادئ ، حيث يتعلم الفرد الملاحظ عناصر مهمة فى سلوك الفرد " النموذج " هذا السلوك الذى يمكن تطبيقه على المواقف بصورة ملائمة (١٠ : ١٦ - ١٧) فالمتعلم يكتسب بالملاحظة مبادئ وقواعد يستخدمها فى توليد مزيج جديد من الاستجابات كما يستخدمها فى التحويل إلى المواقف الجديدة (٣٦ : ١٠٢) وعلى سبيل المثال فإن ملاحظة الفرد للقواعد السلبية لدى جماعة لها من الصفات ما يتشابه فيها معهم ، يجعله يكتشف بعد فترة ليست بالطويلة مثالب طريقته ، وعدم جدواها ، ويدفعه هذا بالتالى إلى إعادة النظر فى طريقته ، وعندما يحدث هذا التعديل فإنه يمكن أن يعيد النظر فى مسلكه (٣١ : ٦١) ولهذه الجوانب أهميتها فى تنمية المهارات الاجتماعية ، التى تسعى الدراسات الاجتماعية - ومنها مادة الاجتماع - إلى إكسابها فى مستويات العمر المختلفة ، ولها أهميتها فى التغلب على جفاف المعلومات المجردة وتبسيط المفاهيم المعقدة (١٧ : ٨٩)

ويمكن استخدام أسلوب التعلم بالأنموذج فى تدعيم الصلة والعلاقات بين المتعلمين بعضهم البعض ، وتعويد الطلاب على توزيع الأدوار والتعاون للوصول إلى أهداف معنية من خلال التعامل مع الخبرات والمواقف التعليمية التى يوفرها النموذج ، وليس بغريب أن يكون لدى البعض كفاءة عالية سواء كنماذج أو كملاحظين ، بينما يكون هناك من لا يتملكون هذه الكفاءة ، ومن هنا تأتى أهمية الأنموذج فى عمليات التطبيع الاجتماعى للطلاب ، أى مساعدتهم على الإندماج فى أنشطة مناسبة لإستعدادات المجموعة ، وحاجات المجتمع ، وبالتالى تيسير تعلم الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات الاجتماعية. فعندما يتعلم الطلاب الخبرات التعليمية من خلال أنشطة جماعية فإنهم يتعلمون أيضا شيئا عن العملية الاجتماعية مما يفيد فى حل المشكلات وعرض الآراء بحرية ، والتعرف على تفكير الآخرين ، واكتساب مشاعر القبول والانتماء كنتاج لتزايد الوعى بها .

ومن ناحية أخرى يفيد استخدام أسلوب الأنموذج المعلم ، فى تدعيم دوره النشط فى عمليتى التعليم والتعلم ، حيث يكون مشاركاً نشطاً فعالاً من خلال الحوار والتعليق كما يفيد فى تدعيم دوره كمشرف ومستشار وموجه للأسئلة ، أو كناقد ، وينبغى أن يأخذ المعلم دوراً نشطاً فى تنظيم عمل الجماعة ، وعند بداية العمل فعلى المعلم ألا يتدخل ما لم تكن هناك ضرورة ملحة لذلك ، مثل تدخله فى الحالات التى يبتعد فيها بعض الطلاب عن المشاركة سواء كنماذج أو كملاحظين ، والحالات التى تعجز المجموعة فيها عن التقدم ، وحالات الفوضى والخروج عن المناخ الصفى المألوف . ومن المفيد أن يتدخل المعلم أيضا فى مساعدة الطلاب لمعرفة مدى تقدمهم من خلال ملاحظة نشاطاتهم وتوجيهها .

ويمر استخدام أسلوب الأنموذج بثلاث مراحل تتمثل فى الانتباه ، حيث لا يمكن للملاحظ أن يتعلم من نموذجه إلا إذا أولى اهتماماً بموقف النموذج وأعطى انتباهه له ، أى ملاحظة ما يقوم به النموذج من سلوك . والاستقصاء بمعنى أنه لكى يتسنى للملاحظ أن يصدر ضروب السلوك التى لاحظها فإن عليه أن يتذكر أو يستبقى فى ذهنه هذه الضروب من السلوك بمعنى تعلم كيفية أداء سلوك النموذج . والمرحلة الأخيرة إصدار السلوك ، أى الأداء الفعلى للسلوك ، وعادة ما يحدث ذلك فى ظل توقع الإثابة على هذا الأداء . (٣١ : ٦٤ - ٦٦)

والمتتبع لهذا الأسلوب يلحظ أنه قد نجح كتقنية علاجية لتعلم سلوكيات مرغوبة فى مجال العلاج النفسى ، والعديد من جوانب الحياة ، حيث إنه يوفر التفاعل النشط الإيجابى بين المعلم والموقف التعليمى ، فقد ركزت تطبيقاته على أنماط السلوك التى تسبب مشكلات أكلينيكية معينة ، وظهر فى ذلك دراسات مثل دراسة الفرماوى (١٩٨٨) وأكدت على أن برنامج التعلم بالنمذجة قد نجح فى تعديل سلوك المندفعين (١١ : ٩٤) .

وتبين من خلال الدراسات التى استخدمت هذا الأسلوب أنه كلما زاد التشابه بين النموذج وخصائص الملاحظة زاد احتمال التعلم بالملاحظة ، وبالرغم من اتساع نطاق الدراسات الخاصة بتطبيق أسلوب الأنموذج فى مجال الصحة النفسية ، إلا أن تطبيقه فى مختلف المواد الدراسية لم يجد الاهتمام الكافى وبخاصة فى مجال الدراسات الاجتماعية وفروعها المختلفة .

فبالرغم من أهمية التعلم بالأنموذج فى مجال التدريس ، إلا أنه قد لاقى هجوماً ممن أوضحوا أنه يتأثر بمستوى دافعية المتعلم ، ومن ثم فالاستجابة بالملاحظة يمكن أن تعمل كمصدر داخلى للدافعية ، وارتأى البعض أنه يحتاج لوقت طويل ، وأنه يكون أصعب فى حالة الاستجابة المعقدة عنه فى حالة الاستجابات البسيطة نسبياً (٥ : ٧) ومن جانب آخر أكد البعض فعالية هذا الأسلوب فى التعليم والتعلم ، إذ أوضح ميلتزوف Meltzopff (١٩٨٨) أن نماذج التليفزيون تعتبر مصادر مهمة من مصادر السلوك والتعلم ، فالأطفال الأصغر سناً لا يستطيعون الفصل بين الحقيقة والخيال بسهولة ويسر ، ومن ثم لديهم ميل للمحاكاة من الأطفال الأكبر سناً (٥١ : ١٢٢١ - ١٢٢٩) وأكد كل من ساري ولاثام Saari & Latham (١٩٨٩) أن المجموعة التى شاهدت النموذج فى دراسته عن تدريب المراقبين ، قد تفوقت وبفرق دال إحصائيا على المجموعة الضابطة فى متغيرات البحث (٥٣ : ٢٣٩ - ٢٤٦) . وأوضح بريسان Bryan (١٩٩١) فى دراسته عن انتقال نموذج الكرم أن الأطفال قد أبدوا تجاوباً مع نموذج الأداء الفعلى للكرم ، ولم يتجاوبوا مع النموذج عندما أعطى لهم فقط تشجيعاً لفظياً على هذا السلوك (٤٢ : ٥- ٥٣) .

ولما كانت مادة الاجتماع تختص بدراسة الإنسان والجماعة التى ينتمى إليها ، وتركز على العلاقات والنظم الاجتماعية المختلفة ، وعلى القضايا الاجتماعية ، وما تنطوى عليه من مشكلات مثل الاغتراب ، والانحراف

والإدمان والتلوث وغيرها ، فإن طبيعتها تتسق وأسلوب الأنموذج من حيث الاهتمامات الخاصة بالمشاركة الاجتماعية والتأكيد على أهمية الملاحظة كسبيل لجمع البيانات والوصول إلى المعلومات الاجتماعية من خلال مراحل الانتباه ، والاستبقاء ، وإصدار السلوك بعد ذلك . كما يتسق أسلوب الأنموذج مع طبيعة علم الاجتماع من حيث اهتمامه بالعمل الجماعى وإشراك المتعلمين فى المواقف التعليمية سواء كنماذج أو كملاحظين ، علاوة على اهتمامه بعمليات التطبيع الاجتماعى ، وممارسة المتعلم للمهارات الاجتماعية من خلال الأنشطة الجماعية التى يقوم بها .

يضاف إلى ذلك أن أسلوب الأنموذج يهتم بمفاهيم العمليات الإبداعية التى يقصد بها جميع الظواهر التعليمية الناتجة عن التجربة المباشرة ، والتى تحدث على أساس تبادلى من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الفرد الملاحظ ، ومفهوم العمليات المعرفية التى يقصد بها التمثيل الرمزى القائم على الاستدلال من الأحداث الخارجية موضوع الملاحظة ، ومفهوم عملية التنظيم الذاتى حيث يستطيع الأفراد تنظيم سلوكهم عن طريق تصور النتائج التى قد يكونونها بأنفسهم (٣٧ : ٣٩٢) لذا فإن استخدام أسلوب الأنموذج فى تدريس الاجتماع ، قد يفيد فى تحقيق وظيفية هذه المادة بالنسبة للمتعلم ، وبخاصة مساعدته على الاندماج فى حل المشكلات والقضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى الكتاب المدرسى ، مما ينعكس أثره على وعيه بهذه القضايا .

وإذا كان لأسلوب الأنموذج من خطوات ترتبط بالمشاركة الإجتماعية ، فإن هناك من الأساليب التدريسية ما يشترك معه فى هذه الخاصية ، ولكن على نحو مختلف فى الخطوات ، وقد برز فى هذا الشأن أسلوب الاستقصاء الذى يعد من أبرز الاتجاهات الجديدة فى تدريس علم الاجتماع ، بالرغم من أنه استخدم قديماً للاستفسار عما يدور حول الإنسان من الظواهر الطبيعية ، حيث انصب الاهتمام بالبحث عن حقائق الأشياء والعلاقات القائمة بين الظواهر بعضها البعض ، وذلك عن طريق إثارة التساؤلات حول الحقائق والأحداث والبحث عن إجابات موضوعية لها ، بعد فحص وتمحيص .

وقد برز الاستقصاء الاجتماعى كسبيل لتحسين المجتمع ، وحل مشكلاته الاجتماعية ، ومن هنا ارتبط بالدراسات الاجتماعية ، وفى ذلك يرى جويس وويل Joyce & Weil (١٩٨٠) أنه لفترة قريبة كان التقصى أهم الصرخات الحماسية لإصلاح التعليم ، وما زال البعض مهتم بكفاءة الطالب للتقصى ، مما يؤدى إلى انعكاس ذلك على طبيعة الحياة الاجتماعية ، ومسار اتجاهات الطلاب الاجتماعية (٤٩ : ٣١٠) ويرى باورى Barry (١٩٧٢) أنه إذا كان التدريس بأسلوب التقصى يعد من الأسس المهمة فى بناء برامج تعليمية لبعض المواد الدراسية ، فهو يعتبر جوهر الدراسات الاجتماعية (٣٨ : ٤١) . ويشير مايكلز ونلسن Michealis & Nelson (١٩٨٣) إلى أن التفكير التأملى والاستقصاء مفاهيم تعبر عن برامج الدراسات الاجتماعية التى ترسى تكوين المواطن الصالح (٥٢ : ١٣٠٩) .

ويستند أسلوب الاستقصاء على مجموعة من الاعتبارات التربوية الحديثة ، وفى مقدمتها الاعتقاد بأن نشر إطار استفهامى تفكيرى سوف يؤدى إلى تحسين نوعية الوجود الشخصى والاجتماعى (٣٠ : ٢٤٧) فالاستقصاء يتمشى مع طبيعة التعلم الاجتماعى ، والتى تقضى أن يجد المتعلم هدفاً أو غرضاً يسعى إلى تحقيقه وتحقيق قواعد التعلم الجيد ، والذى يعتمد على إيجابية المتعلم ومشاركته الفعالة ، وبالتالى يسهم فى إتباع المعلم لأسلوب البحث العلمى ، حيث يسهم الاستقصاء فى توفير مناخ مفتوح للمناقشة ، وطرح كل وجهات النظر وقبولها ، على أنها جميعها مقترحات تستحق الدراسة ، فالمناقشات تدور حول فروض لموقف مشكل ، وحول طبيعة الفرضيات نفسها ، وينظر إلى المعرفة على أنها فرضية تخضع للاختبار وإعادة الاختبار .

فالاستقصاء يعمل على تطوير قدرة المتعلم على الاستفهام عن الحياة الاجتماعية والتفكير فيها ، وبخاصة حياته الشخصية واتجاهات مجتمعه (٣٠ : ٢٤٧) ويتيح الفرص المستمرة أمام المتعلمين للقيام بدور إيجابى فى العملية التعليمية ، كما يسهم فى إكسابهم مهارات التفكير والبحث العلمى ، كما فى الملاحظة والتصنيف والتفسير والاستدلال ، فالاستقصاء بمثابة دعوة للاندماج فى العملية التعليمية والتى تثير تفكير الطلاب وتحفزهم على المشاركة الجادة (٣٤ : ٤٨) فلا يقتصر دور المتعلم على الاستماع بل يتاح له فرص التفاعل مع مواد التعلم ، وجعل التعلم ذات معنى ، فالتعلم يتعلم ليس فقط المحتوى المصاحب للمشكلة ، ولكن يتعلم كيفية التصدى لمشكلات مماثلة فى المستقبل ، ويؤكد بـاري Barry (١٩٧٢) أن الفرد المتقصى يجب أن يتصف ببعض الاتجاهات والقيم مثل حب الاستطلاع ، والتشكك ، فلا يقبل المعلومات لأول مرة وإنما يكون موضوعياً غير متحيز لرأى ، مقدر استخدام السببية ، ومعتمد على أدلة وبراهين مقنعة ، فى إثبات أو رفض الفرضيات ولديه الرغبة فى تأجيل إصدار الحكم والقرار متى يتم جمع المعلومات (٣٨ : ٧٠) وهكذا يتبين أن دور المتعلم هو دور المشارك النشط لا المتلقى السلبى ، وهذا ما يعانى منه تدريس الاجتماع ، ويحتاج الأمر لإعادة النظر فى الأدوار التى يقوم بها المتعلم عند دراسته لمادة الاجتماع ، بحيث يصبح مشاركاً اجتماعياً فى عملية التعلم .

أما المعلم فله دور متميز ، إذ عليه أن يعطى الفرصة للمتعلمين للتحدث والتساؤل ، والتفكير فى إيجاد حلول للمشكلة ، وإجابات للاسئلة ، وفرض الفروض وفحصها وجمع البيانات وتحليلها ، والوصول بعملية الاستقصاء إلى نهايتها . فأسئلة المعلم لابد أن تكون قادرة على دفع المتعلمين للوصول إلى إجابات ممكنة (٢٦ : ٨٢) ويتعين على المعلم ألا يقيس التعلم بمدى الحقائق التى عرفها الطلاب بل كيف يمكن أن ينمى لديهم القدرة على تخيل الأحداث (٤٣ : ٤) ومن المهم أن يتحقق المعلم أن الاستقصاء يتقدم نحو تحقيق الأهداف المحددة .

وقد دفع هذا الدور المتميز للمعلم كثير من معلمى الدراسات الاجتماعية وأساتذة الجامعات إلى تأييد الاستقصاء ، لأنه يؤكد على الطريقة العلمية أكثر من النتائج ، وعلى تكوين الفرضيات أكثر من الحقائق ، وعلى المشاركة النشطة أكثر من التعلم السلبى (٥٨ : ١٥٠) وما أحوج تدريس الاجتماع إلى إتباع المعلمين لهذه الأدوار ففى ذلك ضمان لابتعادهم عن التلقين السلبى للمعلومات ، وتغيير اتجاهاتهم ، نحو تدريس المادة ، ودفعهم إلى تحقيق الأهداف بعد المعرفية المرتبطة بتنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية لدى الطلاب .

وينطلق الاستقصاء من عدة أهداف تنطوى على إثارة المتعلمين لكى يفكروا ، وتنمية المهارات العقلية ، للبحث عن المعلومات ومعالجتها وتعلم مبادئ المنطق ، وفهم العلاقات ، والسببية (السبب ، والنتيجة) وتعلم القيام بالاستقصاء ذاتياً ، وبطريقة مستمرة مع تقدير القيمة العالية لأسلوب الاستقصاء (٢٣ : ٢٠٥)

ويستند الاستقصاء على مجموعة من الشروط ، ومنها ضرورة إشراك المتعلمين فى ردود أفعالهم الخاصة نحو الأسئلة ، وتوفير أسئلة من قبل المتعلمين عما يثيره المعلم من أسئلة وتشجيعهم على ابداء آرائهم ، وتقديم الأدلة والبراهين ، وتوفير المصادر الحديثة مع مراعاة أن يكون لدى المتعلم الثقة فى قدرته على التعلم ، وألا يخشى من كونه مخطئا ، وأن يحترم الحقائق ويميل إلى التمهل فى إطلاق التعميمات ، وأن يكون لديه مهارات المقارنة ، والتركيب والترجمة والتفسير . ومن هنا يركز البعض على المتعلم والمحتوى الذى يجرى استقصاؤه ، وعلى بناء الفكر ، وتطوير القوى الإدراكية مع قبول أية آراء أو قرارات تم تطويرها للأفضل ، أو تغيير اتجاهاتها لمسارات الإدراك مع تجنب إخبار المتعلمين بخطأ آرائهم أو قراراتهم (٢٨ : ١٩٧)

وللأسئلة أهمية متزايدة فى أسلوب الاستقصاء ، وفى ذلك يرى هوبكنز Hopkins (١٩٧٦) أن التقصي يكون فيه الأفراد موضع التساؤل ، والتساؤلات فى الاستقصاء من الأمور المهمة (٤٦ : ٣) ويمكن أن تثار التساؤلات عن طريق المعلم حتى يستطيع الطلاب أن يوجهوا التساؤلات لأنفسهم وأن يجيبوا عنها (١٦ : ٦٧) ويرى البعض أن يسأل المتعلم المعلم بدلاً من أن يقوم المعلم بسؤاله . وتقتضى الأسئلة الاستقصائية أن توزع توزيعاً عادلاً على الطلاب ، وأن تعطيهم وقتاً كافياً للتفكير فيها ، باستخدام عمليات التفكير التقاربية والتباعدية ، وضرورة أن توجه بأساليب مختلفة ، ويرى جابر عبدالحميد وآخرون (١٩٨٩) أن عقاب المتعلم بسبب خطأ فى إجابته أو عدم اكتمالها لا يشجعه على المشاركة (٨ : ٢١٣) ويتعين أن تدار المناقشة الاستقصائية بشكل يسمح للطلاب بالتشاور فى أى وقت وبدون وجود المعلم ، وكلما أثار المتعلم أكبر عدد من الأسئلة ، دل ذلك على أن عملية التعلم تسير فى مسارها الصحيح .

ويمر أسلوب الاستقصاء بعدة مراحل وعمليات واجراءات معينة يقوم بها المتعلم ، فقد تبنى جاروليمك Jarolimek (١٩٧٧) عدة خطوات تتمثل فى تعريف المشكلة وتكوين الفرضيات وجمع البيانات ، وفحص الفرضيات ، والوصول إلى نتائج مبنية على الأدلة (٤٧ : ١١٩) أما مارس Marsh (١٩٧٨) فقد حدد خطواته فى تعيين الهدف وتطوير الجواب الوقتى ، واختبار الجواب الوقتى ، وصياغة النتيجة وتطبيقها على المعطيات الجديدة (٥٠ : ٣٠ - ٣١) وهكذا يتبين الخلاف حول خطوات الاستقصاء من باحث لآخر لذا فقد طور أبوزيد (١٩٩١) إطاراً نظرياً لاستخدام الاستقصاء فى الدراسات الاجتماعية تطبيقاً على علم الاجتماع ، استناداً إلى نموذج ماسيلاس وكوكس Masialas & Cox فى الاستقصاء الاجتماعى (٣٠ : ٢٥٠) وينطوى هذا النموذج على المراحل التالية (راجع : ٣٠ : ٢٥٠ - ٢٥٣ ، ١٦ : ٨٥ - ٨٦ ، ١ : ٨٧)

١- التوجيه **Orientation** : أو مرحلة الإحساس بالمشكلة ، وفى هذه المرحلة يتم تعميق الإحساس بالمشكلة ، وصياغتها بشكل مقبول ، ذلك أن الاستقصاء ينمو من الشعور بمعرفة شئ ما ، أو سؤال يربك الطالب معرفياً ، وربما كان للمشكلة أصل طالما أنها صارت مشكلة فى المجال الاجتماعى ، وربما نشأت فى مواقف الحياة المعاصرة ، أو من فكرة من القراءة ، أو من صراع داخل حجرة الدراسة ، أو من خلال بعض المصادر الأخرى ، ويمكن تطوير جمل أو عبارات معينة ، كنقطة بداية للتقصى ، ويمكن أن تكون نقطة البداية سؤالاً يتطلب علاقة تفسيرية أو حلاً ، فلا يمكن لشخص أن يستقصى ما لم تكن لديه فكرة واضحة ومحددة لما يجب أن يستقصى عنه .

٢- الفروض **Hypothesis** : وتصاغ فى هذه المرحلة الفروض التى تقترح حلولاً مؤقتة للمشكلة ، والتى تستخدم كمرشد للتقصى ، ويمكن أن تختبر للتحقق من عناصر المشكلة ، ومعرفة ما إذا كانت هذه العناصر مرتبطة حقاً بالحل المقترح ، وما إذا كان الحل صالحاً أم كانت هناك حاجة لحلول أخرى ، ويمكن طرح أكثر من فرض حول المشكلة .

٣- التعريف **Definition** : وهى مرحلة تسبق التأكد من صدق الفروض وتعنى توضيح النصوص والكلمات والمفردات الخاصة بالطرق حتى يتمكن أعضاء الجماعة من التحدث عن المشكلة .

٤- الفحص (الاستكشاف) **Exploration** : حيث يفحص الفرض ، من ناحية شرعيته المنطقية واتساقه الداخلى ، ويذكر المضمون المنطقى يمكن التوصل مباشرة إلى البحث عن دليل لتعزيز الفرض الأصلى .

٥- البرهنة Evidencing : أوالتدليل لإيجاد الأدلة ، وفى هذه المرحلة تجمع الحقائق والأدلة اللازمة للتحقق من صدق الفرض فى إطار الشروط المعرفية ، وفى حالات كثيرة ، فإن تقصى المعلومات يقتضى مواصلة الاستقصاء إلى ما بعد هذه المرحلة .

٦- التعميم Generalization : ويقصد بها تعميم أو تطبيق النتائج والقرارات فى مواقف جديدة ، وقد يحدث أن يتساوى فى القوة فرضان أو ثلاثة فى نهاية الدراسة ، وهنا يجب الإبقاء عليها ، بما لها من مميزات وعيوب ، ذلك أن الدراسات الاجتماعية يصعب فيها التوصل إلى تعميمات قاطعة ، وهنا يمكن التوصل لأكثر من تعميم يفسر المشكلة موضوع البحث .

وتأسيساً على ما سبق فإن استخدام أسلوب الاستقصاء الاجتماعى له أهميته فى التغلب على مشكلات تدريس مادة الاجتماع ، ونقله من اللفظية إلى إتاحة الفرص أمام المتعلمين للقيام بدور إيجابى فى العملية التعليمية ، وذلك من خلال تأكيد عملية التساؤل وبخاصة الأسئلة التى تكون بمثابة دعوة للمتعلمين للاندماج فى العملية التعليمية والتى تثير تفكيرهم وتحفزهم على المشاركة الجادة ، كما يسهم هذا الأسلوب فى جعل المتعلم محور أساسى فى العملية التعليمية وليس مستمعاً بل متفاعلاً مع مواد التعلم المختلفة .

ومن هنا يبرز الالتقاء بين أسلوب الاستقصاء ، ومادة الاجتماع ، فدراسة علاقات الفرد بمجتمعه هى فى صميمها دراسة استقصائية تطرح الأسئلة والمشكلات وتتناولها بالدراسة والبحث ، فبدون المشكلات الاجتماعية ، لايوجد علم اجتماع ، وتعلم الاجتماع يفيد فى بلورة الرؤية الاجتماعية للقضايا التى يمر بها المتعلم ، وهو فى ذلك يمر بخطوات الاستقصاء ، ابتداء من تحديد المشكلة وصولاً إلى التعميمات ، كما يستخدم أدواته من وثائق وأدلة وحقائق ، وهى جوانب تعتمد على القواعد المنطقية أحياناً وعلى الملاحظة أحياناً أخرى مما يفيد فى توكيد الوعى بهذه القضايا لدى المتعلم .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه بالرغم من صفة الاجتماعية التى يتصف بها علم الاجتماع والتى اكتسبها نتيجة التحامه بالمجتمع ، واهتمامه بالإنسان والجماعة التى ينتمى إليها والظروف المحيطة بهما ، والقضايا التى تنشأ فى المحيط الاجتماعى ، إلا أن مادة الاجتماع افتقدت هذه الصفة الاجتماعية ، إذ تقدم للمتعلم فى صورة معلومات مجزأة ، لا يشعر بأهميتها وفائدتها ، كما يستخدم فى تدريسها أساليب تقليدية لا تناسب طبيعتها الاجتماعية وارتكز تدريس الاجتماع على تحقيق المستويات المعرفية الدنيا ، دون الاهتمام بتنمية الوعى ببعض القضايا الاجتماعية الواردة بالمحتوى . فمما لوحظ فى كراسات تحضير الدروس اليومية خلوها من هذه الأهداف . وأكدت المقابلات التى تمت مع بعض الموجهين والمعلمين القائمين على شئون تدريس مادة الاجتماع ، أن أهم ما يركز عليه فى تدريس هذه المادة هو الجانب التحصيلى ، وقد أرجع البعض ذلك إلى عدم توفر النماذج والأساليب التدريسية الجديدة ، التى ترشدهم لكيفية تحقيق هذه الأهداف ، أو عدم تمكنهم من الإطلاع عليها - ومن ثم تنفيذها . وأوضح الطلاب من خلال المقابلات التى أجريت معهم حرصهم على حفظ النقاط الرئيسة والفرعية وإجابات الأسئلة الواردة عنها ، والتى تنطوى عليها القضايا الاجتماعية ، ليس بهدف الوعى بها وإنما لإحراز أكبر قدر من الدرجات فى الامتحان . ومن هنا تبدو الحاجة لأساليب جديدة تفيد فى التغلب على مشكلات تدريس الاجتماع بالمرحلة الثانوية .

مشكلة البحث:

لما كان الاهتمام بالمتعلم لا يعنى عزله عن الإطار الاجتماعى ، وأن حدوث العملية التعليمية فى إطارها الاجتماعى ، يعد ضرورة لا غنى عنها فى تحقيق النمو المتكامل فى شخصية المتعلم وفى وعيه بالقضايا الاجتماعية ، فإن ذلك ضمان لعدم تأثره بالتيارات الفكرية والاتجاهات المرفوضة فى مجتمعنا . ولاشك أن استخدام أسلوبى الأنموذج والاستقصاء له أهميته المتميزة فى هذا الشأن ، نظراً لاهتمامها بالمشاركة الاجتماعية التى يتسم بها علم الاجتماع ، غير أن الواقع الفعلى لتدريس علم الاجتماع يشير إلى افتقاده لعنصرى الإثارة والتشويق وإلى افتقاده للجوانب المرتبطة بالبحث والتنقيب والتساؤل والتفسير للوصول إلى الحقائق الاجتماعية ، كما يشير إلى عدم الاهتمام بأسلوبى الأنموذج والاستقصاء بالرغم من أهميتها فى تدريس مادة الاجتماع بالمرحلة الثانوية ، ومن هنا تدعم الاحساس بضرورة تعرف مدى فعاليتهما فى تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية التى تشكل المحاور الرئيسة فى محتوى كتاب الاجتماع ، ويتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات التالية :

س١ : ما القضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى مادة الاجتماع فى المرحلة الثانوية ؟

س٢ : كيف يمكن إعداد وحدة "علم الاجتماع وقضايا الفرد والمجتمع" بأسلوب الأنموذج بما يعمل على تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى الكتاب المدرسى لمادة الاجتماع ؟

س٣ : كيف يمكن إعداد وحدة "علم الاجتماع وقضايا الفرد والمجتمع" بأسلوب الاستقصاء بما يعمل على تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى الكتاب المدرسى لمادة الاجتماع ؟

س٤ : ما فعالية استخدام أسلوبى الأنموذج والاستقصاء فى تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية ؟

س٥ : ما فعالية استخدم أسلوبى الأنموذج والاستقصاء فى استمرارية الوعى بالقضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية ؟

حدود البحث:

تحدد البحث بالمحددات التالية :-

١- ثلاثة فصول من مدرسة ثانوية تابعة لإدارة الزقازيق التعليمية ، بالصف الثانى الثانوى أدبى ، نظراً لأن مادة الاجتماع تدرس بهذا الصف .

٢- تصميم أسلوبين لوحدة "علم الاجتماع وقضايا الفرد والمجتمع" ، بالكتاب المدرسى لمادة الاجتماع ، باستخدام أسلوبى الأنموذج والاستقصاء ، لما للقضايا المرتبطة بهذه الوحدة من أهمية للمجتمع بصفة عامة ، ولخبرة المتعلم اليومية بصفة خاصة ، وذلك مثل قضايا التنشئة الاجتماعية ، والوعى الاجتماعى ، والاغتراب ، والانحراف ... وغيرها .

أهمية البحث:

١- قد يفيد فى توجيه جهد التطوير نحو القضايا الاجتماعية المتضمنة فى محتوى مادة الاجتماع . وبما يعمل على استخدام أساليب تدريسية توجه أساساً نحو تنميتها لدى المتعلم .

٢- قد يفيد فى بناء أساليب مماثلة لأسلوبى الأنموذج والاستقصاء لتنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية فى ضوء أساليب تدريسية جديدة تتمشى مع طبيعة مادة الاجتماع.

٣- قد يفيد القائمين على شئون تدريس مادة الاجتماع . فى إعادة تخطيط وتطوير هذه المادة بما يفيد فى إثراء القضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى الكتاب المدرسى ، وذلك فى ضوء الاتجاهات المعاصرة فى تدريس هذه المادة .

٤- قد يفيد فى إعادة تنظيم مادة الاجتماع فى ضوء أهم القضايا التى ترتبط بالفرد والمجتمع ، علاوة على الاهتمام بوجهة نظر الطلاب نحو القضايا الاجتماعية بدلاً من تقبلها وحفظها ومن ثم تعبيرهم عن ذواتهم .

منهج البحث:

يستخدم المنهج الوصفى عند تحديد المعالم الأساسية لأسلوبى الأنموذج والاستقصاء وعند تحليل مادة الاجتماع ، لإعداد قائمة بأهم القضايا الاجتماعية المتضمنة فيه ، بالإضافة إلى استخدامه عند تصميم أسلوبى الأنموذج والاستقصاء لوحدة علم الاجتماع وقضايا الفرد والمجتمع ، ويستخدم المنهج التجريبى على النحو المبين فى الاجراءات التجريبية للبحث .

مصطلحات البحث:

١- الأنموذج Modeling

يعرف الأنموذج بأنه " تعلم استجابات جديدة معرفية ، أو مهارية ، أو وجدانية عن طريق ملاحظة نماذج حسية ، أو لفظية ، أو رمزية (١٩: ٦٣ - ٦٤) ويعرف أسلوب الأنموذج فى البحث الحالى بأنه " نماذج مبسطة للتعبير عن الواقع الاجتماعى، تدور حول مشكلات وقضايا اجتماعية معينة ، لها أهداف محددة ، يكتسب المتعلم من خلالها استجابات جديدة معرفية أو مهارية أو وجدانية عن طريق ملاحظة نماذج حسية أو لفظية أو رمزية يقوم بها الزملاء ، أو يقوم هو بها من خلال تبادل الأدوار .

٢- الاستقصاء Inquiry

تعددت التعريفات الخاصة بالاستقصاء، فقد عرفه ترو Trough(١٩٧٨) بأنه "طريقة تعلم تركز على العملية التعليمية أكثر من النتاجات، وعلى صياغة الفرضيات والمشاركة الفاعلة فى العملية التعليمية (٥٧: ١٥٠) وعرفه جويس وويل Joyce & Weil (١٩٨٠) بأنه طريقة تساعد المتعلم على أن يكون واعياً وقادراً على استخدام المعلومات والحقائق التى لديه عند احتياجه لها ، وتساعده على الاعتماد على نفسه ، وذلك بإتاحة الحرية له ليفكر تفكيراً مفتوحاً، ومساعدته على إعادة تنظيم معلوماته لتنمية مهاراته ، بما يمكنه من مواجهة مشكلات حياته ، وفيها يقوم المعلم بدور الموجه والمرشد والمنسق للاستقصاء (٤٩ : ٣١٠) ، وعرفه أرمسترونج Armstrong (١٩٨٠) بأنه الطريقة التى يمكن من خلالها تعلم الطلاب عملية الوصول إلى خاتمة أو نهاية مقبولة مبنية على أساس من الأدلة الصادقة (٣٥ : ٢١٠) ، ويرى قنديل (١٩٨٣) أنه طريقة للتدريس تعتمد على مواجهة الطالب بعدد من المشكلات التى تتيح له فرصة التفكير المستقل من جهة ، وطريقة الحصول على المعارف من جهة أخرى (٣٣ : ١٥) أما الفقى (١٩٨٨) فيرى أنه أسلوب خاص من أساليب التعليم يركز على العمليات العقلية العليا كهدف للعملية التعليمية من المعرفة ،ويلعب فيه التلميذ الدور الأساسى من خلال إتاحة الفرص أمامه لممارسة عمليات الافتراض والوصف والتصنيف والتوضيح والمقارنة والتفسير والاستنتاج (١٦ : ١٨)

ويعرف الاستقصاء إنطلاقاً من التعريفات السابقة بأنه " أسلوب للتدريس يتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية التى تعتمد على مواجهة المتعلم بعدد من المشكلات والقضايا الاجتماعية ، وتركز على مساعدة المتعلم ليكون واعياً وقادراً على استخدام المعلومات والحقائق التى لديه ، للقيام بعمليات التوجيه ، والتعريف، والافتراض ، والفحص ، والبرهنة ، والتعميم ، معتمداً فى ذلك على نفسه وعلى تفكيره الخاص للوصول إلى الحقائق الاجتماعية واكتساب الوعى حولها ".

٣- الوعى Awareness

هناك تعريفات عديدة للوعى وقد تبنى الباحث من بينها تعريفًا يعتبره اجرائيًا نظراً لاتفاقه مع مضمون الدراسة ، ويتمثل هذا التعريف فى أن الوعى" حالة من التيقظ فى مقابل الغفلة ، يكتسبها الفرد عن طريق خبرات التفكير والاحساس (٣ : ٢٥) لذلك فإن إدراك وفهم وإحساس المتعلم بقضايا مجتمعه تعنى وعيه بهذه القضايا .

٤- القضايا الاجتماعية Social propositions

تعرف القضية الاجتماعية بأنها " تعبير عن الواقع الاجتماعى يتضمن مفهومين أو أكثر والعلاقة بينهما ، ويمكن إخضاعها للبحث العلمى (٢٠ : ٥٧) ويقصد بها فى البحث الحالى المشكلات الاجتماعية المتضمنة فى محتوى مادة الاجتماع بالمرحلة الثانوية ، والتى تتضمن حكماً ، وتتطلب من المتعلم إبداء الرأى حولها والوعى بها .

الدراسات السابقة :

أولا: دراسات خاصة باستخدام أسلوب الانموذج وعلاقته ببعض المتغيرات

سبق الإشارة إلى أن هناك تنوع فى الدراسات الخاصة باستخدام أسلوب الأنموذج (التعلم بالملاحظة) أو التعلم بالاقتداء ، وبخاصة فى مجال الصحة النفسية غير أن الاهتمام بها فى مجال المواد ادراسية ، والدراسات الاجتماعية ، كان محدوداً ، فقد اهتم زيمرمان وروس Zimmerman & Rose (١٩٧٤) فى دراستهما الامبيريقية التى أعدت بهدف تمكين المتعلمين من بعض المهارات والمعارف والتصورات باستخدام التعلم بالملاحظة ، ونقاً لمبدأ الاحتفاظ لدى بياجيه Piagete واستراتيجيات حل المشكلات ، أن عملية التعلم بالملاحظة قد تسهم فى تنمية التفكير الابتكارى ومهارات التفكير عموماً (٥٩ : ٢٩- ٤٥) وفى نفس الاتجاه ، وإنما باستخدام ألعاب المحاكاة أوضح جرانفيلد Granfield (١٩٧٨) أن استخدام ألعاب المحاكاة يسهم فى تنمية مستوى الدافعية والأهداف الوجدانية والنفسية الحركية ، غير أن التأثير كان ضعيفاً فى جوانب التعلم المعرفية (٤٥ : ٦)

وفى دراسة سوارنسكى Surenksky (١٩٨٠) أوضح أن تمثيل الصراع العربى الاسرائيلى فى منطقة الشرق الأوسط على مدى خمس سنوات ، باستخدام المنهج الفينومنولوجى يؤدى إلى تعلم العلوم الإنسانية (الاجتماعيات ، العلوم السياسية ، العلاقات الدولية) كما يشجع على تعبير المتعلمين عن ذواتهم (٥٦ : ٢٠٧٤) وأشارت أمال أحمد (١٩٨٦) إلى أن استخدام الألعاب التعليمية يؤدى إلى تحسن العملية التعليمية وتنمية الميول العلمية وزيادة التحصيل (٦) .

هذا وقد أكد العديد من الدراسات على فعالية التعلم بالأنموذج فى تنمية العديد من المتغيرات ، فقد أوضح ميلتزوف Meltzoff (١٩٨٨) أن نماذج التليفزيون تعد مصادر مهمة من مصادر السلوك والتعلم (٥١ : ١٢٢١ - ١٢٢٩) وبين الفرماوى (١٩٨٨) أن التعلم بالأنموذج قد نجح فى تعديل سلوك المندفعين (١١) وأشار ساوى ولاثام Saariy & Latham (١٩٨٩) (٥٣) وبريان Brayan (١٩٩١) (٤٢) وغيرهما إلى أهمية التعلم بالأنموذج فى إكساب أنماط السلوك المختلفة .

يتبين من دراسات هذا المحور أن هناك اهتماماً باستخدام التعلم بالأنموذج فى تنمية بعض المتغيرات التعليمية التعلمية ، فقد اهتم زيمرمان وروس (١٩٧٤) وسوارنسكى (١٩٨٠) وأمال أحمد (١٩٨٦) بدراسة أثر استخدام الأنموذج على بعض الجوانب المعرفية . واهتم كل من جرانفيلد (١٩٧٨) وأمال أحمد (١٩٨٦) وساوى ولاثام (١٩٨٩) بالجوانب الوجدانية . ويكاد يتفق البعض على أهمية استخدام التعلم بالأنموذج فى تنمية الجوانب المعرفية والنفسية الحركية والوجدانية كالدوافع ، والميول العلمية وغيرها . إلا أن الاهتمام بتنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية من خلال هذا الأسلوب لم يجد العناية الكافية وبخاصة فى مجال تدريس علم الاجتماع .

ومن هنا تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى إهتمامها بالعمل الجماعى المرتبط بالأنموذج ، وفى التأكيد على أهمية التعلم بالأنموذج أو بالملاحظة أو بالاقتداء فى مجال التدريس ، ولكنها تختلف عنها فى التأكيد على أهمية استخدام هذا الأسلوب من خلال مواقف التدريس الصفية المعتادة ، مع إحداث بعض التغييرات فى حجرة الدراسة من حيث ترتيب المقاعد ، ومراعاة التدريس الصفى داخل حجرة الدراسة ، كما تختلف عنها فى مجال استخدامها، حيث يستخدم أسلوب الأنموذج فى مجال تدريس مادة الاجتماع بالمرحلة الثانوية ، فى إطار علاقاته بتنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى المادة ، وهذا لم يرد فى الدراسات السابقة الواردة بهذا المحور .

هذا وقد أفادت الدراسات السابقة البحث الحالى فى تعرف مدى فعالية أسلوب التعلم بالأنموذج فى تنمية بعض المتغيرات المرتبطة بالمستويات المعرفية والنفسية والحركية والوجدانية ، لدى الطلاب ، وكذا فى رفع كفاءة العملية التدريسية ، الأمر الذى يعطى مؤشراً مهماً للإنطلاق فى البحث لتعرف مدى فعالية هذا الأسلوب فى تدريس مادة الاجتماع ، كما أفادت فى وضع تصور اجرائى عن كيفية تصميم وحدة دراسية فى مادة الاجتماع باستخدام هذا الأسلوب ، يمكن من خلالها تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية .

ثانياً: دراسات خاصة باستخدام أسلوب الاستقصاء وعلاقته ببعض المتغيرات

أجرى العديد من الدراسات فى مجال استخدام أسلوب الاستقصاء فى التدريس ، فقد أوضح بيرى Beery (١٩٧٢) فى مقارنته بين طريقتى الاكتشاف وطريقة الإلقاء فى وحدة الإطر المرجعية فى علم الاجتماع ، تساوى الطريقتين عند استخدام كل منهما للمهارات الاستقصائية (٤٠) وركزت دراسة جونسون Ghonson (١٩٧٦) على جانب أساسى وهو الموقف الاجتماعى فى حجرة الدراسة من خلال بناء التلاميذ وأهدافهم والتعاون بينهم ، وبينت الدراسة أن هناك علاقة بين التعلم بالاستقصاء وبين التعلم التعاونى فى جماعة ، وأن عمل التلاميذ من خلال المجموعات يجعلهم يتحدثون إلى بعضهم ويشتركون مع بعضهم لحل المشكلات ، ويشتركون فى المناقشة وجمع المعلومات واجراء التجارب مما يؤدى إلى إيجاد اتجاهات إيجابية نحو موضوع الدراسة ، وبذلك فإن أسلوب التقصى يعمل على تنمية التعاون بين التلاميذ (٤٨ : ٥٥ - ٥٩) .

وأجرى العديد من الدراسات فى هذا الاتجاه ، ولكن بتنوع فى الأهداف ، فقد أكد خليفة (١٩٨٢) تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا الجغرافيا بطريقة الاستقصاء على طلاب المجموعة الضابطة ، الذين تعلموا بطريقة الإلقاء ، فى القدرة على التحصيل والاحتفاظ بالمادة (٢١) واهتم شلبى (١٩٨٧) بدراسة أثر استخدام طريقة الاستقصاء على تنمية بعض المهارات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، من خلال بناء وحدة فى مادة الجغرافيا ، واستغرقت عملية التدريس خمس حصص للمجموعتين ، وأكدت الدراسة على أهمية أسلوب الاستقصاء فى تنمية بعض المهارات الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية (٤) وجاءت نتائج الدراسة التى قام بها بلانتون Blanton (١٩٨٨) متفقة مع نتائج الدراسة التى قام بها ماسيلاس ، وبيرى ، حيث أوضحت دراسته أن أسلوب الاستقصاء لم يكن له تأثير على اكتساب التلاميذ فى المجموعة التجريبية لمهارات التفكير الناقد والمحتوى والمفاهيم ووجهة النظر تجاه المواد الاجتماعية (٤١ : ١٩٢) غير أن الفقى (١٩٨٨) أكد عكس ذلك حيث أوضح أن أسلوب الاستقصاء له تأثير على التحصيل والميل نحو المادة والتفكير الناقد (١٦) وتوصل سيدنى Sidney (١٩٨٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التى دراست باستخدام استراتيجية الاستقصاء وبين المجموعة الضابطة التى دراست باستخدام الطريقة التقليدية ، وذلك فى كل من التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم (٥٥: ١٢٠٥)

وأجرت ماجدة مصطفى (١٩٩٠) دراستها عن الاستقصاء وتوصلت إلى أن استراتيجية الاستقصاء والعمل فى مجموعات صغيرة ، والورشة ، قد عملت على تنمية قدرات التفكير الابتكارى (٢٦) وعلى العكس من ذلك أوضح بيتس Bates (١٩٩٢) أن الاستقصاء المنظم ليس له تأثير على اكتساب طلاب الدراسات العليا لمهارات التفكير الناقد (٣٩ : ٢١٦٣ - ٣١٦٤)

يتبين من دراسات هذا المحور التباين الواضح فى النتائج حول مدى فعالية استخدام أسلوب الاستقصاء فى التأثير على بعض المتغيرات ، حيث أكد البعض عدم جدوى هذا الأسلوب فى تحسين التحصيل أو التفكير الناقد ، مقارناً بالطريقة التقليدية مثل دراسة **بيرى** (١٩٧٢) **وبلاكتون** (١٩٨٨) **وسيدنى** (١٩٨٩) **وبياتس** (١٩٩٢) ، وعلى العكس من ذلك أكد البعض فعالية أسلوب التقصى فى التدريس ، وذلك من خلال دراسة **خليفة** (١٩٨٢) **والفقى** (١٩٨٨) **وماجدة مصطفى** (١٩٩٠) .

وبالرغم من اختلاف نتائج الدراسات السابقة ، إلا أن هناك أوجه اتفاق بين الدراسة الحالية ، وبين الدراسات السابقة ، وبخاصة فيما يتعلق بالاهتمام بأسلوب الاستقصاء فى مجال الدراسات الاجتماعية ، واستخدامها فى إطار العمل الجمعى التعاونى الذى يتطلبه تدريس مادة الاجتماع بالمرحلة الثانوية ، كما تتفق الدراسة الحالية مع خطوات الاستقصاء التى صدرت عن **ماسيلاس وكوكس** والتى ورد ذكرها فى دراسة كل من **خليفة** (١٩٨٢) **والفقى** (١٩٨٨) ، أما عن أوجه الاختلاف فتتمثل فى أن معظم الدراسات السابقة اهتمت بقياس أثر الاستقصاء على الجوانب المعرفية والتفكير والميل ووجهات النظر ، ولم يكن اهتمامها كافياً بالقضايا الاجتماعية ، ومحاولة توجيه جهد التنمية نحو اكساب الطلاب الوعى بها ، وهذا يمثل محور اهتمام البحث الحالى .

أما عن أوجه الإفادة من دراسات هذا المحور ، فتتمثل فى تدعيم الخلفية النظرية لاجراءات البحث حول كيفية تصميم وحدة باستخدام أسلوب الاستقصاء ، وكذا عند وضع خطوات محددة يمكن أن يسير المتعلم فى ضوئها أثناء قيامه بالاستقصاء ، وتعرف العلاقة بين أسلوب الاستقصاء وبعض الجوانب الوجدانية المتمثلة فى الميول والاتجاهات وإصدار وجهات النظر ، كما أفادت فى تعرف إمكانية استخدام الاستقصاء فى تدريس الاجتماع كفرع من الدراسات الاجتماعية والزمن الملائم لذلك ، علاوة على إفادتها فى تعرف أهمية الاستقصاء الموجه من قبل المعلم .

ثالثا: دراسات فى مجال الوعى بالقضايا الاجتماعية

لم يحظ موضوع الوعى بالقضايا الاجتماعية فى مجال تدريس مادة الاجتماع ، بكثير من الدراسات التى تلقى الضوء عليه ، وبخاصة أنه قد أجرى دراسة واحدة **لسعيد** (١٩٨٨) عن فعالية الصحافة المدرسية فى تنمية الوعى بقضايا المجتمع الواردة بمادة التربية الوطنية ، توصل الباحث من خلالها إلى أن وضع برنامج فى فنون العمل الصحفى يسهم فى تنمية وعى الطلاب بقضايا المجتمع (٣) وفى مجال تدريس العلوم استهدفت دراسة **ماجدة يوسف** (١٩٩١) فى دراستها عن تقويم منهج الأحياء فى المرحلة الثانوية من حيث استيعابه بعض القضايا الاجتماعية ، التعرف على اتجاهات الطلاب ووعيهم نحو القضايا الاجتماعية ، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج لكيفية تدريس بعض موضوعات المحتوى المتضمن لبعض القضايا الاجتماعية ، على طلاب المجموعة الضابطة فى اختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية ، ومقياس الاتجاهات (٢٥) واستهدفت دراسة **مطاوع** (١٩٩٢) قياس فعالية وحدة مقترحة فى البيولوجيا والقضايا الاجتماعية ، فى التحصيل والاتجاهات نحو أهمية دراسة القضايا الاجتماعية ، وتوصلت دراسته إلى فعالية الوحدة المقترحة فى التحصيل وفى الاتجاهات (١٤) .

وهكذا يتبين من دراسات هذا المحور ندرتها ، وبخاصة فى مجال تدريس مادة الاجتماع ، بالرغم من أن القضايا الاجتماعية تمثل محور الدراسة فى هذه المادة . غير أن هناك اتفاق بين الدراسة الحالية ودراسة كل من سعيد

(١٩٨٨) وماجدة يوسف (١٩٩١) ومطاوع (١٩٩٢) فى الاهتمام بالقضايا الاجتماعية كسبيل لتنمية الوعى بها ، ومن ثم إمكانية التغلب على كثير من مشكلاتهم ، كما أن هناك اتفاق حول ضرورة إعداد اختبار فى الوعى بالقضايا الاجتماعية يتناسب مع طبيعة الموضوع ، وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسات فى اهتمامها بأسلوبى الأنموذج والاستقصاء كأسلوبين جديدين فى العمل الجماعى التعاونى الأكثر ارتباطاً بمادة علم الاجتماع .

وقد أفادت دراسات هذا المحور فى تعرف سبل تحليل محتوى مادة الاجتماع وإعداد قائمة بالقضايا الاجتماعية المتضمنة فيه ، وكيفية تصميم وحدة بأسلوبى الأنموذج والاستقصاء بما يعمل على تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية ، كما أفادت فى تعرف خطوات بناء اختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية .

يتبين من العرض السابق بيانه للدراسات السابقة أنها قد أظهرت أهمية استخدام أسلوبى الأنموذج والاستقصاء فى التدريس ، وبالرغم من ذلك فلم تهتم أى من هذه الدراسات ببيان أثر أو فعالية هذين الأسلوبين فى تنمية الوعى بقضايا المجتمع ، وبخاصة فى مجال تدريس مادة الاجتماع ، بالرغم من الاتساق الواضح بين هذين الأسلوبين وتدريس علم الاجتماع فى المرحلة الثانوية .

أما عن أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة بصفة عامة فيتبين من النقاط التالية :-

١- التعرف على بعض القضايا الاجتماعية فى مجال الدراسات الاجتماعية وتصنيفتها .

٢- التعرف على بعض المقاييس الخاصة بتنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية وكيفية ضبطها .

٣- التعرف على كيفية تصميم وحدة تعليمية باستخدام أسلوبى الأنموذج والاستقصاء بما يفيد فى تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية .

٤- تعرف علاقة كل من أسلوبى الأنموذج والاستقصاء ببعض المتغيرات ذات الصلة بالبحث الحالى .

٥- التعرف على كيفية قيام الطلاب بالعمل الجماعى والمشاركة الاجتماعية فى كل من أسلوب الأنموذج وأسلوب الاستقصاء ، وكيفية تنظيم المواقف الصفية .

٦- التعرف على دور المعلم فى كل من أسلوبى الأنموذج والاستقصاء بما يفيد فى تنفيذ الوحدة داخل حجرة الدراسة من خلال الأدوار المنوطة بالمتعلم .

فروض البحث :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التى درست بأسلوب الأنموذج ، فى التطبيق القبلى ، وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التى درست بأسلوب الاستقصاء ، فى التطبيق القبلى ، وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة العادية ، فى التطبيق القبلى ، وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية(كل على حدة) وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (كل على حدة) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى فى التطبيق البعدى وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية .

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيق البعدى وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية .

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية .

اجراءات الدراسة :-

أولا: تحديد القضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى مادة الاجتماع

للإجابة عن التساؤل الأول من أسئلة البحث ، يقتضى الأمر القيام بدراسة تحليلية لمحتوى مادة الاجتماع ، لاستخراج القضايا الاجتماعية الواردة بها ، وقد استخدم أسلوب تحليل المضمون (المحتوى) ، باعتباره أداة من أدوات البحث يتبع الباحث خلالها النصوص والفقرات المكتوبة عن طريق إعطاء وصف موضوعى كمى أو كيفى يخضع للضبط ، بهدف تعرف بعض القضايا الإجتماعية التى تعكسها المادة المكتوبة موضوع الدراسة (راجع : ١٢ : ١٩٦ ، ١٣ : ٢٢) وفيما يلى عرض للخطوات المتبعة فى تحليل المحتوى :

ا - عينة التحليل :

خضع كتاب علم الاجتماع للتحليل من خلال رصد الموضوعات التى يتضمنها والتى ستخضع للتحليل وكانت كما يلى :-

- علم الاجتماع وقضايا الفرد والجماعة .
- علم الاجتماع وقضايا الفرد المصرى .
- علم الاجتماع وقضايا المجتمع الدولى .
- علم الاجتماع والمستقبـــــل .

٢- معايير التحليل :

وضع الباحث عدة معايير لتحليل الموضوعات السابقة ، لاستخراج أهم القضايا الاجتماعية ومن هذه المعايير ، قراءة الموضوع عدة مرات ، وتحليل الفقرات والكلمات الواردة به فى ضوء مفهوم القضية ، ورصد القضايا المستخرجة على هامش الصفحة أمام الفقرة ، ثم تجميع القضايا الاجتماعية الرئيسة والفرعية التى تندرج تحتها ، باعتبار أن القضية الاجتماعية تنقسم إلى القضايا العامة ذات الترتيب أو النظام الأعلى ، والأقل عمومية وهى القضايا ذات النظام الأدنى أو القضايا الأمبيريقية ، ومن المهم القول أن القضايا ذات النظام الأدنى أحياناً ما تشتق من القضايا العليا تحت شروط معينة (٢٠ : ٥٧) وقد عرضت هذه المعايير على ثمانية من المحكمين ، وقد أقروا بإمكانية تطبيقها على محتوى مادة الاجتماع ، ومناسبتها لموضوع البحث .

٣- نتائج تحليل المحتوى :

أسفرت عملية تحليل المحتوى عن توافر العديد من القضايا الاجتماعية ، وذلك فى إطار الموضوعات التى شملها التحليل ، وتم التوصل إلى القضايا الرئيسة وبلغ عددها (١٤) قضية ، أما القضايا الفرعية (الأقل عمومية) فقد بلغ عددها (٥٣) قضية ، وقد اندرج تحتها عدد من القضايا المستنبطة منها وبلغ عددها (١٩٧) قضية .

٤- ثبات التحليل :

بعد القيام بعملية التحليل ، واستخراج القضايا الاجتماعية ، أعاد الباحث عملية التحليل مرة ثانية بعد (٢٣) يوماً من التحليل الأول باستخدام كتاب آخر وأظهرت النتائج اتفاق عمليتى التحليل ، وبلغ معامل الثبات (٩٠,) وهو معامل ثابت مرتفع . هذا تم عرض المحتوى على أحد الزملاء لتحليله على النحو الذى قام به الباحث ، وبمطابقة التحليلين بلغ معامل ثبات التحليل (٩١,) وهو معامل ثبات مرتفع نسبياً ويمكن الوثوق به .

٥- صدق التحليل :

عرضت قائمة القضايا الاجتماعية التى تم التوصل إليها ، على ثمانية من المحكمين فى مجال علم الاجتماع، وطرق تدريس الاجتماع ، لإبداء آرائهم حول الصياغة اللغوية للقضايا ، ومدى انتماء القضايا الفرعية للقضايا العامة ، وقد قاموا بتعديل ألفاظ بعض القضايا ، وحذف بعض القضايا ، وتنظيم بعضها ، وتم تعديل القائمة فى ضوء آرائهم وإعادتها مرة أخرى إليهم ، وقد أقروا بصلاحية القائمة وبذلك اتخذت قائمة القضايا الاجتماعية شكلها النهائى(ملحق ١) والجدول التالى يبين القائمة فى شكلها النهائى .

جدول (١) وصف لقائمة القضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى مادة الاجتماع

م	القضايا الرئيسة	عدد القضايا الفرعية	عدد القضايا النوعية	م	القضايا الرئيسة	عدد القضايا الفرعية	عدد القضايا النوعية
٧	التنشئة الاجتماعية والثقافية	٦	٢١	٧	مشكلة الإدمان	٥	٥
٨	السلوك الاجتماعى	٣	١٤	٨	التخلف وأثره على التنمية	٧	١٠
٩	مشكلة الاغتراب	٣	١١	٩	الانفجار السكانى	٧	٢٥
١٠	مشكلة تبدل القيم	٢	٥	١٠	تلوث البيئة	٤	٧
١١	مشكلة الوقت	٦	١٥	١١	قضايا المجتمع الدولى	٣	١٨
١٢	مشكلة الانحراف	٦	١٠	١٢	المستقبل ونوعية الحياة	٣	٣

يتبين من الجدول السابق أن محتوى مادة الاجتماع قد اشتمل على العديد من القضايا الاجتماعية ، وقد بلغ عدد القضايا الاجتماعية فى القائمة النهائية ، (١٢) قضية رئيسة ، (٥٥) قضية فرعية ، (١٥٤) قضية امبيريقية مستنبطة منها .

ثانياً: تصميم وحدة علم الاجتماع وقضايا الفرد والمجتمع بأسلوب الانموذج

لتصميم وحدة الاجتماع وقضايا الفرد والمجتمع بأسلوب الأنموذج اتبعت الخطوات التالية :

١- تقسيم الوحدة إلى تسعة دروس فى ضوء القضايا الاجتماعية التى تم التوصل إليها .

٢- تحديد الأهداف العامة والاجرائية للوحدة ، وكانت الأهداف العامة للوحدة لما يلى :

(أ) إدراك الطلاب لقضايا الفرد والمجتمع كالتنشئة الاجتماعية والوعى الاجتماعى .

(ب) تنمية رغبة الطلاب فى التعاون والعمل فى مجموعات من خلال تمثيل النماذج أو ملاحظتها .

(جـ) تنمية وعى الطلاب بالقضايا الاجتماعية المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية والوقت والانحراف .

(د) استمرار وعى الطلاب بالقضايا الاجتماعية الخاصة بالتنشئة الاجتماعية والوعى الاجتماعى والوقت والانحراف .

٣- الاستعانة بمحتوى الكتاب المدرسى ، وإعادة تصميم الوحدة فى ضوء أسلوب التعلم بالأنموذج ، ورعى أن تقترب لغة المحتوى من لغة الطالب ، والالتزام بالعناصر الأساسية للمادة العلمية .

٤- إعادة صياغة المحتوى على هيئة أنشطة تعلم جماعية ، من خلال أنشطة الحوار (السيناريو) ، ليستعين بها الطلاب فى تمثيل النماذج ، وإعداد نسخ كافية للنصوص ، وقد أعد الباحث مجموعة من النصوص تتناول القضايا الرئيسة وبلغ عددها (١١) نصاً ، وتم التحقق من صحتها بعرضها على مجموعة من المحكمين بالإضافة إلى تجريبها على ثمانية طلاب لتعرف مدى مناسبتها لهم حتى أخذت هذه النصوص صورتها النهائية

٥- تحديد اجراءات تنفيذ الوحدة وذلك عن طريق :

(أ) إعداد مجموعة من البطاقات لتدوين ملاحظات الطلاب الذين يقومون بملاحظة النموذج ، ولتسجيل آرائهم وملاحظاتهم الشخصية وكذا الاسئلة التى يثيرها الموقف التعليمى لاستعراضها بعد انتهاء الموقف . (ملحق ٢)

(ب) تقسيم الطلاب إلى مجموعات يتولى بعضهم القيام بدور النماذج والبعض الآخر بالملاحظة ويمكن تبادل الأدوار بعد ذلك ، ويقوم الطلاب بممارسة الأنشطة المرتبطة بموضوع الوحدة بتوجيه وإرشاد من المعلم ، وتهدف هذه الأنشطة إلى الربط والاستنتاج والتفاعل مع المواقف التعليمية .

(جـ) ينحصر دور المعلم فى تقديم النماذج للطلاب ، من حيث الأهداف والأفكار ، وكيفية تنفيذها ، وتوزيعها على الطلاب ، ليقوموا بدارستها ، ذاتيًا ، توطئة لممارستها ، ويقوم المعلم بتدريب الطلاب على أداء أدوار النماذج ، وإعداد المواد التعليمية ، وتنظيم بيئة التعلم ، وفتح باب المناقشة والحوار ، والنقد للنماذج التى قام الطلاب بأدائها ، وذلك فى ضوء الأسئلة التى سجلها الطلاب الملاحظين ووجهة نظرهم .

(د) تقويم أداء الطلاب من خلال أنواع التقويم الثلاثة الأولى والمرحلى والنهائى ، وذلك بعد الإنتهاء من ممارسة الطلاب لأدوارهم سواء كنماذج أو كملاحظين ، والتعرف على القضايا التى اكتسبوا وعيًا حولها ، وتقديم التغذية الفورية فى حالة الخطأ .

ثالثاً: تصميم وحدة علم الإجتماع وقضايا الفرد والمجتمع بأسلوب الاستقصاء

تصميم الوحدة المختارة فى ضوء أسلوب الاستقصاء على النحو التالى :-

١- تحديد أهداف الوحدة ، وكانت الأهداف العامة للوحدة كما يلى :-

(أ) تبصير الطلاب بالمستويات المعرفية والحقائق والمفاهيم الواردة بالوحدة كقضايا الفرد والمجتمع ، كالتنشئة الاجتماعية والوعى الاجتماعى .

(ب) ممارسة الطلاب لأسلوب التقصى عند دراستهم للقضايا الإجتماعية الخاصة بالفرد والمجتمع .

(جـ) إكساب الطلاب الوعى بقضايا الفرد والمجتمع كالتنشئة الاجتماعية والوعى الاجتماعى والوقت .

(د) استمرار احتفاظ الطلاب بالوعى نحو قضايا الفرد والمجتمع .

وترجمة هذه الأهداف العامة إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية التى تخص كل درس .

٢- الاستعانة بمحتوى كتاب مادة الإجتماع فى تصميم الوحدة ، ولما كان محتوى الوحدة غير كاف لقيام المتعلم بعمليات الأستقصاء ، لذا تم الاستعانة ببعض الكتب والمراجع والمقالات ، مما له علاقة بطبيعة المحتوى ، كما تم دمج بعض القضايا وتدريسها متتابعة بدلاً من تواجدها متفرقة فى الكتاب المدرسى مثل قضية الإغتراب وتبدل القيم ، والوقت ، والانحراف والإدمان والتلوث .

٣- يتبع أسلوب الأستقصاء فى تدريس الوحدة ، حيث يبدأ بأسئلة أو مشكلة أو مناقشة ، باعتبارها نشاطاً يثرى لدى الطلاب التفكير السليم من خلال الحوار والمناقشة وطرح الآراء والأفكار وذلك وفق الخطوات التالية :-

(أ) تحديد المشكلة فى صورة تساؤل يثير تفكير المتعلم مثال ذلك :-

مادواعى الأهتمام بحقوق الإنسان ، وما الظروف التى يتم فيها حماية حقوق الإنسان ؟

(ب) والوصول إلى الافتراضات يتم من خلال الحوار والمناقشة ، ويمكن التوصل لافتراضات مثل :

تتزايد المشاركة الإجتماعية مع تزايد العمر الزمنى .

يصبح التفاعل الإجتماعى أكثر تمايزاً مع زيادة العمر .

(جـ) وعن طريق الأسئلة أيضاً تعرف المصطلحات الواردة بالإفتراضات ، وعلى سبيل المثال تتضمن الافتراضات السابقة مثل المشاركة الإجتماعية ، تزايد العمر الزمنى ، التفاعل الإجتماعى .

(د) والخطوة التالية هى فحص الإفتراضات لبيان مانحتويه من أدلة ، كأن تقول هل يتزايد حجم المشاركة الإجتماعية يعد نتيجة للفرص المتزايدة للعلاقات الإجتماعية إلى جانب النمو المتزايد للمهارات المعرفية والحركية .

(هـ) ولجمع البيانات والأدلة فإن المجال يتسع للحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم والعكس ، مثال : هل يؤثر تزايد حجم الجماعة على حجم الوقت لكل عضو للمشاركة فى أنشطة الجماعة ؟ وهل تتأثر المشاركة الإجتماعية بتزايد العمر إلى أقصى حد ؟ .

(و) وللوصول إلى مرحلة التعميم يمكن أن يوجه المعلم طلابه إلى الأسئلة التى توصلهم إلى التعميمات ، مثال ذلك ماذا تستنتج من دراستك للتنشئة الإجتماعية ؟

يمكن التوصل إلي التعميم التالى :-

سلوك الإنسان محصلة للتفاعل بين الخصائص الفسيولوجية والبيئة الاجتماعية للفرد .

توفر الأسرة أولى فرص التفاعل الاجتماعى .

٤- ويمكن الإستعانة ببعض الوسائل التعليمية كالصور والرسومات والأشكال التوضيحية والتخطيطية ، وعرض بعض السلايدات " وشفافيات العرض فوق الرأس وعرض بعض الفقرات من المراجع والكتب والمجلات التى يستقصى منها حول الموضوع .

٥- وتستخدم أنشطة تعليمية مثل المقارنة بين صورتين ، وكتابة المقالات ، وعمل بعض الأبحاث ، وأختيار موضوع وقراءته ، وعمل مجلة حائط ، وعمل رسومات تخطيطية وجمع معلومات عن القضايا الإجتماعية كالإنحراف ، والتلوث والأدمان .

ويتم تقويم الوحدة عن طريق ملاحظة سلوك المتعلم لمعرفة مدى مشاركته فى تقديم الحلول المختلفة للمشكلة ، وإسهامه فى إثارة الأسئلة التى تثرى المناقشة فى إطار من التقويم المستمر من خلال الأسئلة التى تفيد فى مساعدة الطلاب على الأستقصاء والوصول إلى الحقائق بالاعتماد على أنفسهم .

ضبط الوحدة

بعد اختيار موضوع الوحدة ، وتحديد أهدافها ، وصياغتها بأسلوبى الأنموذج والاستقصاء ، اتبعت الإجراءات التاليـة فى ضبطها :-

١- إعداد الوحدة وصياغتها ، مع مراعاة الأسس الخاصة بإنتقاء المادة العلمية من القضايا الأساسية والفرعية ، ومرعاة ملاءمة الوسائل والأنشطة التعليمية مع المحتوى وأسلوب التدريس .

٢- عرض الصورة المبدئية للوحدة المصاغة بأسلوبى الأنموذج والإستقصاء على مجموعة من المحكمين لتعرف آرائهم حول ملائمة أسلوب التدريس والمحتوى والوسائل التعليمية والأنشطة والتقويم للأهداف المرتبطة بتنمية الوعى بالقضايا الإجتماعية لدى الطلاب . وقد اتفق المحكمون على ارتباط الأسلوبين بتدريس الإجتماع وأن الوحدة المصاغة بالأسلوبين قد التزمت بالمكونات والقضايا الأساسية لمحتوى الكتاب المدرسى وأن المادة العلمية مناسبة لمستوى الطلاب ولمحتوى الوحدة وأهدافها .

٣- وبعد إجراء التعديلات على الوحدة ، وتأكيداً لمناسبتها للطلاب ، طبقت الوحدة المصاغة بأسلوب الأنموذج على ستة طلاب ، والوحدة المصاغة بأسلوب الأستقصاء على ستة طلاب أخرين ، من غير العينة الأصلية للبحث ، لتحديد الجوانب التى تمثل صعوبه لديهم ، وبعد إجراء التعديلات المناسبة على جوانب الصعوبة ، والسهولة ، وإبداء الطلاب استعدادهم للتعلم من خلال الأسلوبين أخذت الوحدة شكلها النهائى (ملحق ٣) .

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثانى والثالث من أسئلة البحث .

رابعاً: إختيار الوعى بالقضايا الإجتماعية :-

اتبعت الإجراءات التالية لإعداد اختبار الوعى بالقضايا الإجتماعية :-

١- الرجوع إلى العديد من المقاييس التى وردت فى البحوث والدراسات السابقة كدراسة سعيد (١٩٨٨) (٣) ، وماجده يوسف (١٩٩١) (٢٥) ومطاوع (١٩٩٢) (١٤) والرجوع إلى بعض الكتب والمراجع التى تفيد فى هذا الشأن .

٢- وضع عبارات المقياس وفق القضايا التى تم التوصل إليها عند تحليل المحتوى ، وقد قسمت إلى نمطين الأول : وهو الأسئلة الفردية حيث يطلب من الطالب الموافقة أو عدم الموافقة على العبارة التى تتصدر السؤال ، وذلك بوضع علامة (√) أسفل كلمة (نعم) أو (لا) ، والآخر : هو الأسئلة الزوجية حيث يترك للطالب كتابة تعليق موجز عن اختياره ، وتقدر درجات الأختبار بدرجة واحدة لكل فقرة . هذا وقد روعى ألا تكون العبارات طويلة ، حتى لاتصبح مملة للطالب ، مع شمول كل فقرة على قضية واحدة ، وتجنب استخدام العبارات التى بها نفى النفى قدر الإمكان .

٣- طبق الإختبار تطبيقاً استطلاعياً على عينة من طلاب الصف الثانى الثانوى أدبى ، من غير العينة الأصلية للبحث ، لتعرف مدى مناسبته لهم ، وتعرف مواضع الصعوبة والسهولة فيه ، وعدل الإختبار على نحو ما أظهرته عملية التطبيق ، وتم حساب زمن الأختبار ، واستغرق تطبيقه ساعة واحدة .

٤- عرض الإختبار على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس ، والأصول الإجتماعية للتربية وطرق تدريس علم الإجتماع ، للحكم على مناسبة عباراته وملائمتها للقضايا التى تعبر عنها ، وعدل الإختبار ، وأعد فى صورته المبدئية ، وأصبح مكوناً من (٦٠) عبارة موزعة على القضايا الإجتماعية التى استخرجت من عملية تحليل المحتوى ، وعرض الإختبار مرة أخرى على المحكمين ، وقد أقروا بصلاحية تطبيقه لاستخراج معاملات ثباته وصدقه .

*** ثبات الإختبـــار :-**

لإيجاد معامل ثبات الأختبار ، طبق على عينه من طلاب الصف الثانى الثانوى أدبى بلغ عددها (٣٨) طالباً ، وحسب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية ، وبلغ معامل الثبات (,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع ، ويمكن الوثوق فيه .

*** صدق الإختبـــار :-**

استخدم صدق المحكمين ، وصدق المحتوى ، والصدق التجريبى وقد بلغ (,٩٣) وبذلك يكون الإختبار قد أخذ صورته النهائية (ملحق ٤) والجدول التالى يبين المواقف التى تتبع كل قضية من القضايا الإجتماعية الواردة فى المحتوى .

جدول (٢) وصف اختبـار الوعى بالقضايا الإجتماعية

القضايا	الأسئلة التى تعبر عنها	المجموع
التنشئة الإجتماعية والثقافية	٢.١ - ١٣.١٤ - ١٧.١٨ - ٤٧.٤٨	٨
الوعى الإجتماعى	٧.٨ - ١١.١٢ - ٤٣.٤٤	٦
مشكلة الأغتراب	١٥.١٦	٢
تبدل القيم	٩.١٠	٢
الوقت	٥.٦ - ١٩.٢٠ - ٢١.٢٢	٦
الإنحراف	٣.٤ - ٢٣.٢٤	٤
الإدمان	٢٥.٢٦ - ٤٥.٤٦	٤
التخلف وأثره على التنمية	٢٧.٢٨ - ٢٩.٣٠ - ٣٥.٣٦	٦
الإنفجار السكانى	٣١.٣٢ - ٣٣.٣٤ - ٣٧.٣٨ - ٤٩.٥٠	٨
تلوث البيئة	٣٩.٤٠ - ٥٧.٥٨	٤
قضايا المجتمع الدولى	٤١.٤٢ - ٥١.٥٢ - ٥٥.٥٦ - ٥٩.٦٠	١٠
المستقبل ونوعية الحياة .	٥٣.٥٤ .	٦٠

*** عينـة البحـث :-**

تم اختيار عينة البحث من ثلاثة فصول بمدرسة أحمد عرابى الثانوية بنين بالزقازيق ، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات فصلين تجريبيين وفصل ضابط وكان عدد الطلاب فى كل فصل (٣٧) طالباً .

تم تثبيت متغيرات البحث كالعمر حيث تراوح بين ١٥-١٦ سنة ، والذكاء حيث طبق اختبار القدرات العقلية مستوى (١٥ - ١٧ سنة) لفاروق عبد الفتاح (٢٢) ودلت نتائجه على عدم وجود فروق دالة بين مجموعات البحث الثلاث ، ولما كان الطلاب ينتمون إلى مدينة الزقازيق فإن الباحث قد اعتبر ذلك تثبيتا لمتغير المستوى الإجتماعى والإقتصادى والثقافى . وللتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث فى الوعى بالقضايا الإجتماعية ، طبق اختبار الوعى على المجموعات الثلاث ، تطبيقا قبليا وأسفر ذلك على النتائج التى يوضحها الجدول التالى :-

جدول (٣) يوضح نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاث فى التطبيق القبلى لإختبار الوعى بالقضايا الإجتماعية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	التبـــاين	ف	الدلالة
بين المجموعات	٢	١١,٧٣	٥,٨٦		غير دالة
داخل المجموعة	١٠٨	٤٤١٧,٣٠	٤٠,٩٠	,١٤	عند مستوى
المجموع الكلى	١١٠	٤٤٢٩,٠٣			,٠١

يتبين من الجدول السابق أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث ، مما يدل على تكافؤ عينة البحث فى إختبار الوعى بالقضايا الإجتماعية ، وتم تكليف مدرس الإجتماع بالتدريس للمجموعات الثلاث بعد إطلاعه على الوحده المصاغة بأسلوبى الأنموذج والاستقصاء وتزويده بها ، وتعريفه بكيفية تنفيذ كل منهما داخل الصف ، وإمداده بنسخ من السيناريو " والأسئلة الأستقصائية ، وقد حضر الباحث بعض الحصص للتأكد من سير المعلم وفق خطوات الأسلوبين .

نتائج الدراسة :

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدم برامج التحليل الاحصائى spss/ pc+ رزمة اختبار (ت) ، وتم التوصل للنتائج التالية :-

الفرض الأول :

وينص على أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التى درست بأسلوب الأنموذج فى التطبيق القبلى وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية وللتأكد من صحة الفرض تبين :-

جدول (٤) يوضح المتوسط الحسابى والإنحراف المعيارى ومعامل الالتواء والخطأ المعيارى
وقيمة (ت) لطلاب المجموعة التجريبية الأولى فى التطبيقين القبلى والبعدى
لاختبار الوعى بالقضايا الإجتماعية

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء	الخطأ المعيارى	قيمة ت	الدلالة
القبلى	١٩,٥٨	٤,٢٩	١,٤٢	,٧١	٢٤	دالة عند مستوى
البعدى	٤٩,٧٨	٧,٨٢	,٦٦٠	١,٢٩		,٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتى درست بأسلوب الأنموذج فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية ، حيث بلغت قيمة (ت) (٢٤) وهى قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠١,) لصالح التطبيق البعدى . مما يدل على فعالية أسلوب الأنموذج فى تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية .

ولا ترجع هذه النتائج لعامل الصدفة وإنما لكون أسلوب الأنموذج يوفر للمتعلم فرص المشاركة الاجتماعية ، كما يتيح للمتعلم القيام بالأنموذج ، أو بالملاحظة ، ومن ثم يتعلم عن طريق ممارسة الأنموذج أو بالاقتداء من نموذج أخرى . فالمتعلم لايلاحظ فقط ، أو يقتدى فحسب ، وإنما يمارس دوره كنموذج ، ومن ثم تتاح له فرص تعديل سلوك غير مرغوب فيه أو الإتيان بسلوك مرغوب لم يأته من قبل ولا شك أن هذا الأسلوب يساعد فى حل بعض المشكلات التى يواجهها الطلاب ابان تفاعلهم مع الأخرين ، ولما كانت الدراسات السابقة قد أكدت فعاليته فى تحسين بعض المتغيرات المرتبطة بالجوانب المعرفية كدراسة زيجرمان وروس (١٩٧٤) وسارى ولانام (١٩٨٩) وغيرها . فإن البحث الحالى قد كشف عن فعالية هذا الأسلوب فى تنمية متغير لم يرد فى الدرسات السابقة وهو الوعى بالقضايا الاجتماعية ومن هنا يرفض الفرض الصفرى الأول .

الفرض الثانى :

وينص على أنه "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التى درست باسلوب الاستقصاء فى التطبيق القبلى وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية ولاختبار صحة هذا الفرض يتبين :

جدول (٥) يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء والخطأ المعيارى
وقيمة (ت) لطلاب المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيقين القبلى والبعدى
لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء	الخطأ المعيارى	قيمة ت	الدلالة
القبلى	١٩,٦٠	٤,٥٣	,٩٥	,٧٥	٢٤,٣٨	دالة عند مستوى
البعدى	٥٠,٨٩	٧,٣١	١,٣٧-	١,٢٠		,٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية والتى درست بأسلوب الاستقصاء فى التطبيق القبلى والبعدى ، حيث بلغت قيمة (ت) (٢٤,٣٨) وهى قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد إن استخدام الاستقصاء فى تدريس مادة الاجتماع له فعالية عالية ، وبخاصة أن الطلاب كانوا يبحثون بأنفسهم عن المشكلات ، ويحددون الفرضيات ، ويعرفون المصطلحات ، ويبرهنون ويفحصون من خلال البيانات ومن ثم يتوصلون إلى بعض المصطلحات حول بعض القضايا الاجتماعية ، ولما كانت الدرسات السابقة قد اختلفت فيما بينهما حول مدى فعالية هذا الأسلوب فى التدريس من حيث التأثير على بعض المتغيرات ، كدراسة بيرى (١٩٧٢) ، وبلاتشون (١٩٨٨) وسيدنى (١٩٨٩) التى أظهرت عدم فعالية طريقة الاستقصاء فى تنمية لبعض المتغيرات مثل المهارات الاستقصائية ، والتفكير الناقد ، والاتجاهات . ودراسة كل من خليفة (١٩٨٢) وشلبى (١٩٨٧) والفقى (١٩٨٨) وماجد مصطفى (١٩٩٠)حيث توصلت هذه الدرسات إلى فعالية أسلوب الاستقصاء فى تنمية بعض المتغيرات مثل التفكير الناقد ، والتحصيل ، والميول والمهـــارات الجغرافية . فإن البحث الحالى يؤكد فعالية هذا الأسلوب فى تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية بذلك يرفض الفرض الصفرى الثانى .

الفرض الثالث:

وينص على أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية وقد تبين :

جدول(٦) يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء والخطأ المعيارى وقيمة (ت) لطلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء	الخطأ المعيارى	قيمة ت	الدلالة
القبلى	١٨,٠٥	٢,٣٤	١,٠٤	,٧٢	٤,٥٦	دالة عند مستوى
البعدى	٢٥,٠٨	٧,٤١	-١,٢٤	١,٢٢		,٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الوعى بالقضايا الإجتماعية ، حيث بلغت قيمة (ت) (٤,٥٦) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن الطريقة التقليدية تحدث تغيراً فى وعى الطلاب بالقضايا الاجتماعية ، وهو تغير متوقع نتيجه لتعلم الطلاب قضايا لم يسبق لهم دراستها غير أن المتوسطات الحسابية تشير إلى إنخفاض درجات الطلاب بالنسبة للدرجة الكلية للأختبار ، مما يؤكد الحاجة لإتباع أساليب جديدة يمكنها الاسهام فى تنمية هذا الهدف المهم من أهداف تدريس مادة الاجتماع . وبذلك يرفض الفرض الصفرى الثالث .

الفرض الرابع:

وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المجموعتين التجريبيتين (كل على حدة) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية . وللتأكد من صحة أو بطلان هذا الفرض اتبع نفس التحليل الإحصائى السابق ، وتم التوصل إلى النتائج التالية :

جدول (٧) يبين المتوسط الحسابى . والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء والتباين والخطأ المعيارى لمجموعات البحث الثلاث فى التطبيق البعدى

البيان / المجموعة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبة الثانية	المجموعة الضابطة
ن	٣٧	٣٧	٣٧
مج س	١٨٤٢	١٨٨٣	٩٢٨
المتوسط	٤٩,٧٨	٥٠,٨٩	٢٥,٠٨
ع	٧,٨٢	٧,٣١	٧,٤١
معامل الالتواء	- ,٦٦٠	- ١,٣٧	- ,٢٤
التباين	٦١,١٧	٥٣,٤٩	٥٤,٩٦
الخطأ المعيارى	١,٢٩	١,٢٠	١,٢٢

يتبين من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية كان أعلى من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية كان أعلى من متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى ، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٤٩,٧٨) ، والثانية (٥٠,٨٩) والثالثة (٢٥,٠٨) ولما كانت المتوسطات الحسابية لا تعطى دلالة ، لذا تم تحليل التباين كما هو موضح بالجدول التالى .

جدول (٨)

تحليل التباين لدرجات الطلاب فى المجموعات الثلاث فى التطبيق البعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	التباين	ف	الدلالة
بين المجموعات	٢	١٥٧٥٧,٦٨	٧٨٧٨,٨٤	١٣٩,٣٤	دالة عند مستوى ,٠١
داخل المجموعة	١٠٨	٦١٠٦,٥٩	٥٦,٥٤		
المجموع الكلى	١١٠	٢١٨٦٤,٢٧			

يشير الجدول السابق إلى أن هناك فروقاً دالة بين متوسط درجات الطلاب فى المجموعات الثلاث ، فقد اتضح أن هناك فروقاً بين المجموعة الأولى والتى كان متوسطها الوزنى (٤٩,٧٨) والمجموعة الثانية والتى كان متوسطها الوزنى (٥٠,٨٩) . كما أن هناك فروقاً بين المجموعة الأولى والتى كان متوسطها الوزنى (٤٩,٧٨) والمجموعة الضابطة والتى كان متوسطها الوزنى (٢٥,٠٨) . علاوة على وجود فروق بين المجموعة الثانية والتى كان متوسطها الوزنى (٥٠,٨٩) والمجموعة الضابطة التى كان متوسطها الوزنى (٢٥,٠٨) وبذلك تأتى المجموعة الثانية فى الترتيب الأول يليها المجموعة الأولى ، يليها المجموعة الثالثة ، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدام طريقة شفيه Sheffe والجدول التالى يوضح اتجاه الفروق باستخدام اختبار (ت) .

جدول(٩)

يوضح قيم(ت) بين كل مجموعتين من مجموعات البحث

فى اختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية

المجموعات	التجريبية الثانية	الضابطة
التجريبية الأولى	,٦٣	١٣,٩٤ **
التجريبية الثانية		١٥,٠٨ **

يتبين من الجدول السابق ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتى درست بطريقة الأنموذج ، وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية والتى درست بطريقة الاستقصاء ، حيث بلغت قيمة(ت) (,٦٣) وهى غير دالة احصائيا عند مستوى (,٠١) وهذا يدل على عدم وجود أفضلية لأسلوب عن آخر ، وإن كانت المتوسطات ترجح أسلوب الاستقصاء إلا أنها غير دالة . وهذا يدل على أن استخدام أسلوب الأنموذج يسهم فى تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية على النحو الذى يسهم به فيه أسلوب الاستقصاء ، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أن كل من الأسلوبين يعتمد على مشاركة المتعلم فى عملية التعلم ، كما يعتمد على أساليب التعلم الجمعى ، إما من خلال ممارسة دور النموذج أو الملاحظ أو بممارسة عمليات الاستقصاء فى تعلم مادة الاجتماع - ولما كان طلاب المجموعتين قد مارسوا عملية التعلم بأنفسهم فإن هذه النتائج لا تأتى بمحض الصدفة وإنما لمتابعة الطلاب العمل بأنفسهم وحرصهم المستمر على الظهور أمام زملائهم كمشاركين فاعلين .

كما تبين من الجدول لسابق تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على طلاب المجموعة الضابطة تفوقاً ملحوظاً حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجاتهما وقد بلغت قيمة (ت) (١٣,٩٤) وهى دالة عند مستوى (,٠١) مما يدل على أن استخدام أسلوب الأنموذج فى تدريس مادة الاجتماع له فعالية فى تنمية وعى الطلاب بالقضايا الاجتماعية بشكل أفضل من الطريقة التقليدية . حيث يدفع أسلوب الأنموذج الطلاب للمشاركة لاجتماعية وإثارة التساؤل وممارسة الأنشطة الخاصة بالملاحظة .

كما تؤكد النتائج وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية ، حيث بلغت قيمة (ت) (٨٠ , ١٥) وهى دالة عند مستوى (٠١ , ٠) مما يدل على أن استخدام أسلوب الاستقصاء فى تدريس مادة الاجتماع له فعالية فى تنمية وعى الطلاب بالقضايا الاجتماعية بشكل يفوق الطريقة التقليدية ، حيث يثير هذا الأسلوب الاسئلة الاستقصائية لدى الطلاب ويجعلهم يهتمون بجمع المعلومات والبيانات للإجابة عنها .

يتبين مما سبق أن استخدام الطريقة التقليدية فى تدريس مادة الاجتماع لا يفيد كثيراً فى تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى المادة ، ذلك أن الوعى ينطوى فى صميمه على الإدراك والفهم الواضحين لأدوار المتعلم ومسئولياته ، وهذا ما لا تعمل الطريقة الإلقائية على مراعاته ، كما أنها تبتعد بطبيعتها عن طبيعة مادة الاجتماع التى تتسم بالاهتمام بالمشاركة الاجتماعية وبالعمل الاجتماعى وإثارة دوافع المتعلم للعمل فى جماعة ، وإثارة الاسئلة والمناقشات والحوار حول الموضوعات الاجتماعية .

ومن هنا يرفض الفرض الصفرى الرابع من فروض البحث ، وبذلك يتم الإجابة عن التساؤل الرابع من مشكلة البحث .

الفرض الخامس :

وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والثانية (كل على حدة) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ، فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية . وتم التوصل إلى النتائج التالية :

جدول (١٠)

يبين المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء والتباين والخطأ المعيارى لمجموعات البحث الثلاث فى اختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية

البيان / المجموعة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
ن	٣٧	٣٧	٣٧
مج س	١٨٢٥	١٨٥٥	٦٧٢
المتوسط	٤٩,٣٢	٥٠,١٤	١٨,١٦
ع	٦,٥٤	٦,٦١	٤,٩٨
معامل الالتواء	- ١,١١	- ١,١٤	,٣٤
التباين	٤٢,٧٣	٤٣,٦٨	٢٤,٨١
الخطأ المعيارى	١,٠٨	١,٠٩	,٨٢

يتبين من الجدول السابق أن مستوى أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية أعلى من مستوى أداء طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية ، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٤٩,٣٢) والثانية (٥٠,١٤) والضابطة (١٨,١٦) ولما كانت دلالة الفروق باستخدم المتوسطات الحسابية لا تعطى دلالة واضحة لذا تم تحليل التباين للمجموعات الثلاث وفق ما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (١١)

تحليل التباين لدرجات الطلاب فى المجموعات الثلاث فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	التباين	ف	الدلالة
بين المجموعات	٢	٢٤٥٩٢,٧٧	١٢٢٩٦,٢٨	٣٣١,٧٢	دالة عند مستوى ,٠١
داخل المجموعة	١٠٨	٤٠٠٣,٤٦	٣٧,٠٧		
المجموع الكلى	١١٠	٢٨٥٩٦,٢٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث ، ونتبين أن هناك فروقاً بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى ، والتى كان متوسطها الوزنى (٤٣,٣٢) والمجموعة الضابطة والتى كان متوسطها الوزنى (١٨,١٦) وأن هناك فروقاً بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الثانية والتى كان متوسطها الوزنى (٥٠,١٤) كما أن هناك فروقاً بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة وبذلك احتلت المجموعة الثانية المرتبة الأولى يليها المجموعة الأولى ثم المجموعة الضابطة . ولتحديد اتجاه الفروق استخدمت طريقة شفيه لدلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) كما يوضح ذلك الجدول التالى :

جدول (١٢)

يبين قيمة (ت) بين كل من المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية

المجموعات	التجريبية الثانية	الضابطة
التجريبية الأولى	,٥٣	٢٣,٧
التجريبية الثانية	-	٢٣,٥٠

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى ، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية ، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٥٣) وهى غير دالة عند مستوى (٠,٠١) . مما يدل على تساوى كل من أسلوب الأنموذج والاستقصاء فى استمرارية احتفاظ الطلاب بالوعى نحو القضايا الاجتماعية .

واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية حيث بلغت قيمة (ت) (٢٣,٧) وهى دلالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد فعالية أسلوب الأنموذج فى استمرارية احتفاظ الطلاب بالوعى نحو القضايا الاجتماعية ، بصورة تفوق استمرارية احتفاظ طلاب المجموعة الضابطة بهذا الوعى .

واتضح كذلك أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ، حيث بلغت قيمة (ت) (٢٣,٥٠) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد فعالية أسلوب الاستقصاء فى استمرارية احتفاظ الطلاب بالوعى نحو القضايا الاجتماعية بصورة تفوق استمرارية احتفاظ طلاب المجموعة الضابطة بهذا الوعى .

وتأتى النتائج السابقة كنتاج لتدريب الطلاب على القيام بعملية التعلم فى إطار العمل الجماعى ، وهذا يؤكد على أنه كلما جعلنا التعلم أكثر اجتماعية فى مجال تدريس مادة الاجتماع ، كان الوعى بالقضايا المتضمنة فى المحتوى لدى الطلاب أكثر رسوخاً ، وكان استمرار احتفاظ المتعلم بالمادة المتعلمة أطول فى الفترة الزمنية مما نجده فى الطرق التقليدية ويعزى تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين على طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق المؤجل إلى ما يوفره أسلوب الأنموذج ، وأسلوب الاستقصاء للمتعلم من أنشطة ترتبط بالبحث عن حلول للمشكلات الاجتماعية ذات الارتباط بواقعه ، أو بأعمال فكرة عند معالجته للبيانات والمعلومات التى يجمعها عن هذه المشكلات ، ومن هنا يرفض الفرض الصفرى الخامس .

الفرض السادس :

وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى فى التطبيق البعدى وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية ، وللتحقق من صحة أو بطلان هذا الفرض اتبع التحليل الإحصائى السابق ، ويتبين ذلك من الجدول التالى :

جدول (١٣)

يبين المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء والخطأ المعيارى وقيمة (ت) لطلاب المجموعة التجريبية الأولى فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء	الخطأ المعيارى	ت	الدلالة
البعدى	٤٩,٧٨	٧,٢٣	-,٦٦	١,٢٩	,٣٤	غير دالة
المؤجل	٤٩,٣٢	٦,٥٤	-,١١	١,٠٨		عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدى والمؤجل على طلاب المجموعة التجريبية الأولى ، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٣٤) وهى غير دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذ يعنى استمرار احتفاظ الطلاب بالمادة المتعلمة لفترة زمنية طويلة ، ويعزى ذلك إلى استخدام أسلوب الأنموذج وفق الخطوات المحددة فى البحث ، والتى تتفق مع خصائص المتعلم فى المرحلة الثانوية ، وإمكانية تنفيذها من قبلهم ، وهذا أجدى من أداء المعلم لها . فقد كان الطلاب يقومون بأنفسهم بتقديم النماذج ، وينحصر دور المعلم فى تدريبهم على القيام بهذه النماذج ، وإعداد المواد التعليمية ، وفتح باب المناقشة والنقد للأدوار التى أداها النموذج . وتشير نتائج الدراسات فى هذا الصدد إلى أنه كلما زاد التشابه بين النموذج وخصائص الملاحظ زاد احتمال التعلم بالنموذج الأمر الذى يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم . وبذلك يثبت صحة الفرض السادس .

الفرض السابع:

وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيق البعدى ، وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية ، وللتحقق من صحة أو بطلان هذا الفرض اتبع التحليل الإحصائى السابق ، والجدول التالى يبين ذلك .

جدول (١٤)

يبين المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء والخطأ المعيارى وقيمة (ت)

لطلاب المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيقين البعدى والمؤجل

لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء	الخطأ المعيارى	ت	الدلالة
البعدى	٥٠,٨٩	٧,٩١	- ١,٣٧	- ١,٢	,٥٨	غير دالة
المؤجل	٥٠,٢٤	٦,٦١	- ,١٤	١,٠٩		عند مستوى ٠,٠١

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدى والمؤجل لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية ، حيث بلغت قيمة (ت)(٠,٥٨) وهى غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، وإن كان هناك فقد فى التطبيق المؤجل إلا أنه غير دال ، مما يدل على أن استخدام أسلوب الاستقصاء فى تدريس الاجتماع يسهم فى استمرارية وعى الطلاب بالمادة المتعلمة لفترة زمنية طويلة . ويعزى ذلك إلى ممارسة الطلاب لبعض الأنشطة خارج حجرة الدراسة مثل القراءة من المكتبات ، أو عمل مجلات حائط ، أو كتابة الملخصات ، والتقارير كما أن أسلوب التقصى احتوى على العديد من الاسئلة التى تتطلب التفكير والبحث والاستقصاء وبالتالى تكون استجابات الطلاب ايجابية تجعلهم يحتفظون بالمادة المتعلمة لفترة طويلة ، وبذلك يصدق الفرض الصفرى السابع .

الفرض الثامن :

وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى وبين متوسط درجاتهم فى التطبيق المؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية ، وللتحقق من صحة أو بطلان هذا الفرض اتبع التحليل الإحصائى السابق ، والجدول التالى يبين ذلك .

جدول (١٥)

يبين المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء والخطأ المعيارى وقيمة (ت) لطلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء	الخطأ المعيارى	ت	الدلالة
البعدى	٢٥,٠٨	٧,٤١	-,٢٤	١,٢٢	٤,٢٨	دالة عند
المؤجل	١٨,١٦	٤,٩٨	,٣٤	,٨٢		مستوى ٠١,٠

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين القبلى والمؤجل ، حيث بلغت قيمة (ت) (٤,٢٨) وهى دالة عند مستوى (٠١,٠) لصالح التطبيق البعدى ، وهذا يؤكد أن تدريس علم الاجتماع بالطريقة التقليدية لايسهم فى تنمية وعى الطلاب بالقضايا الاجتماعية الواردة فى المحتوى ، كما لايساعد فى احتفاظهم بالمادة المتعلمة ، الأمر الذى يستلزم ضرورة البحث عن أساليب جديدة تسهم فى تنمية هذا الهدف المهم .

وبذلك يرفض الفرض الصفرى الثامن ، وبذلك يتم الإجابة عن التساؤل الخامس من مشكلة البحث .

مناقشة النتائج :

النتائج التى تتعلق بأسلوب الأنموذج :

يمكن تفسير تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتى درست باستخدام أسلوب الأنموذج (التعلم بالملاحظة) أو بالاقتداء ، على طلاب المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة العادية ، من حيث تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية ، فى ضوء مجموعة من الاعتبارات ، منها أن أسلوب الأنموذج يهتم بإكساب المتعلم المبادئ والقواعد عن طريق الملاحظة الأمر الذى يفيد فى توليد مزيد من الاستجابات الإيجابية ، وتحويلها إلى مواقف جديدة ، تهتم بتدعيم الصلة بين المتعلمين بعضهم البعض ، من خلال التعاون والمشاركة الاجتماعية للتوصل إلى أهداف تدريسية معينة .

ولما كان طلاب المجموعة الضابطة يعملون فى إطار تقليدى يتسم بالروتينية والآلية فى اكتساب المادة المتعلمة ، وأن تفوق طلاب المجموعة التجريبية التى درست بأسلوب الأنموذج لم يكن محض صدفة ، وإنما نتاج لتخطيط يستهدف تنمية وعى الطلاب بالقضايا الاجتماعية التى هى محاور أساسية فى تعليم وتعلم مادة الاجتماع ، ويستند هذا التخطيط فى تصميمه على ممارسة المتعلم للعديد من الأنشطة الملائمة لاستعداداته ومتطلبات المجتمع ، علاوة على مروره بخبرات اجتماعية تتيح له التفاعل الاجتماعى الإيجابى ، لتعلم العمليات الاجتماعية ، بما يفيد فى حل مشكلاته وعرض آرائه بحرية ، من خلال الحوار والتعليق من قبل كل من المعلم والمتعلم ، هذا بالإضافة إلى قيام المتعلم نفسه بدور النموذج مما يؤدى إلى تقبل زملائه لهذا الدور وحرصهم على القيام بمثل ما قام به زميلهم .

فقد لوحظ فى بداية التجريب أن بعض الطلاب كانوا متخوفين من القيام بالأدوار التى كتبت لهم فى "السيناريو" وبخاصة إنهم لايحبذون التعبير عن آرائهم ، أو فهمهم أمام الزملاء . لذا قدم لهؤلاء الطلاب بعض التوجيهات التى تدفعهم لقيام بالمشاركة الاجتماعية ، وبعد مزاولة زملائهم لأدوارهم زال هذا الخوف تدريجياً من نفوس هؤلاء الطلاب ، ثم ابدوا استعدادهم للمشاركة فى المهام التي يكلفون بها بعد قناعتهم بأهمية استخدام هذا الأسلوب فى تدعيم أفكارهم وتوصلهم إلى معرفة منمذجة عن القضايا الاجتماعية التى يقومون بدراستها نظرياً . ومن هنا تأتى أهمية استخدام أسلوب الأنموذج فى تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية والاستمرار فيه .

النتائج التى تتعلق بأسلوب الاستقصاء:

يمكن تفسير النتائج التى تتعلق بتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التى درست بأسلوب الاستقصاء ، على طلاب المجموعة الضابطة ، فى اختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية فى ضوء مجموعة من الاعتبارات ، ومن أهمها أن أسلوب الاستقصاء الاجتماعى من أهم الأساليب التى تسهم فى حل المشكلات الاجتماعية ، فالاستقصاء يتمشى مع طبيعة العمل الاجتماعى الذى يوفر مناخ مفتوح للمناقشة وطرح وجهات النظر المختلفة ، وذلك بمواجهة الطلاب بعدد من المشكلات الاجتماعية التى تتطلب الملاحظة وجمع المعلومات وفرض الفروض والتفسير للوصول إلى تعميمات مرتبطة بطبيعة القضايا الاجتماعية . وذلك من خلال إثارة التساؤل حول المشكلات الاجتماعية ، وفرض الفروض والعمل على فحصها والوصول إلى تعميمات حولها .

وتعد الموضوعية ، من أهم ما يتسم به الأسلوب الاستقصائى ، حيث يكون الاهتمام منصباً على جمع الحقائق والاستعانة بالآراء المدعمة بالأدلة والبراهين فالطالب لا يصل إلى الحقائق الاجتماعية إلا بعد فحصها فحصاً دقيقاً دون التقيد بمصدر واحد للمعرفة ، كما أن أسلوب الاستقصاء يقتضى أن يحدد المتعلم المشكلة المراد دراستها وتتبعها فى علاقاتها مع غيرها من القضايا الأخرى من خلال قراءاته المختلفة من المراجع والمصادر المختلفة التى توفر له .

هذا وقد لوحظ أن الطلاب فى جمعهم للمعلومات من المكتبات كانوا يصدرون أنماطاً سلوكية غير مرغوبة مثل حصولهم على المعلومات بقطع بعض الصفحات من المراجع التى يرشدون إليها . وتم معالجة هذا الجانب فى سلوك الطلاب من خلال تدعيم وعيهم بأهمية الحفاظ على المراجع في مكان تواجدها حتى تتحقق الاستفادة لغيرهم ولاشك أن استمرارية الطلاب فى التعلم من هذه المراجع ومناقشة المعلومات التى حصلوا عليها داخل حجرة الدراسة قد أتاح لهم فرص التفوق على طلاب المجموعة الضابطة والاستمرار فى الاحتفاظ بوعيهم نحو القضايا الاجتماعية لفترة زمنية طويلة .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه قد ظهر من خلال المتوسط الرتبى لمجموعات البحث الثلاث تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى والثانية سواء فى الاختبار البعدى أو فى الاختبار المؤجل وبذلك احتلت المرتبة الأولى تليها المجموعة التجريبية الأولى ثم المجموعة الضابطة . وتعزى هذه النتائج إلى أن طريقة الاستقصاء لا تتطلب أداء أدوار معينة بقدر ما تتطلب البحث والتقصى حول المشكلات . ولعل طلاب المرحلة الثانوية يميلون إلى البحث الذى يتيح لهم الإجابة عن تساؤلات لتناولها بالمناقشة الموضوعية داخل حجرة الدراسة وابداء وجهات النظر حولها - أما طريقة الأنموذج فهى لا تتيح للمتعلم ابداء وجهة نظره بحرية تامة وبخاصة إنه ملتزم بنص معين يقوم بأداءه أمام زملائه .

التوصيات :

١- لما كان البحث الحالى قد توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية فى التطبيق القبلى وبين متوسطات أدائهم فى التطبيق البعدى لاختبار الوعى بالقضايا الاجتماعية فإن الباحث يوصى بضرورة استخدام أسلوب الأنموذج والاستقصاء فى تدريس علم الاجتماع ، من خلال الخطوات التى أعدت فى البحث الحالى ، مع ضرورة إعداد دليل يفيد كل من المعلم والمتعلم فى تنفيذ هذين الأسلوبين ، بما يتناسب مع طبيعة المناخ الحالى لحجرة الدراسة . علاوة على توجيه المعلم بالإقلال من اللفظية وإثارة دافعية المتعلم واستخدامه للمعززات السلوكية التى تفيد فى استمرارية المتعلم فى التعلم .

٢- لما كان البحث قد توصل إلى تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين (كل على حدة) على طلاب المجموعة الضابطة فى الوعى بالقضايا الاجتماعية ، فإن الباحث يوصى بضرورة الاهتمام بوضع قضايا ذات ارتباط وثيق بحياة المتعلم اليومية من خلال طرح أمثلة واقعية مستمدة من الواقع الاجتماعى على هيئة " سيناريو " تتيح للمتعلم التفاعل معها وأداء الأدوار المطروحة فيها . كما يوصى بضرورة عدم التقيد بالطريقة التقليدية فى التدريس حيث إنها لم تظهر أى تقدم نحو تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية الواردة بمحتوى كتاب الاجتماع . بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بمكتبة الفصل وتزويدها بالمراجع المختلفة التى تتيح للمتعلم التقصى حول القضايا المطروحة بالكتاب المدرسى .

٣- لما كان البحث قد توصل إلى فعالية أسلوبى الأنموذج والاستقصاء فى التطبيق المؤجل لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين فإن الباحث يوصى بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوجيههم نحو الأساليب الجديدة فى تعليم وتعلم الاجتماع والخطوات الاجرائية التى يمكن إتباعها لتنمية الأبعاد الوجدانية لدى المتعلم بما يعمل على استمرارية احتفاظه بما اكتسبه من خلال دراساته لفترة زمنية أطول .

٤- لما كان البحث قد توصل إلى وجود فروق دالة بين طلاب المجموعتين التجريبيتين (كل على حدة) وبين طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين البعدى والمؤجل فإن الباحث يوصى بضرورة حث الطلاب على المشاركة الاجتماعية ، وتوظيف مادة الاجتماع لتتيح الفرصة أمام المتعلم للعمل الجماعى المبنى على أداء الأدوار الاجتماعية فى صورة نماذج ، أو ملاحظة أداء الزملاء حين قيامهم بهذه الأدوار . كما يتعين توظيف هذه المادة لتتيح الفرص المتعددة أمام الطلاب للتساؤل والمناقشة والتقصى المبنى على خطوات اجتماعية تفيد فى تنمية وعى الطلاب بالقضايا الواردة فى المحتوى .

٥- الاهتمام بإعداد المعلم ، وبخاصة فى مرحلة قبل الخدمة ، أو فى المرحلة المبكرة من الخدمة ، الاعداد الذى يتيح له استبصار الأساليب الجديدة فى تدريس الاجتماع ، والتشجيع المستمر على استخدام أساليب غير نمطية فى التدريس مع توفير العديد من المراجع والقراءات للمعلم ، بما يجعله أكثر وعياً بالقضايا الاجتماعية الأمر الذى يفيد فى توجيه الطلاب نحو التقصى المبنى على تحديد المشكلة وجمع البيانات وفرض الفروض والفحص الدقيق كسبيل للوصول إلى تعميمات حولها .

٦- تزويد القائمين على توجيه مادة الاجتماع ، بالأساليب الجديدة فى تدريس هذه المادة ، وإقناعهم بضرورة تطبيق المعلم لها داخل حجرات الدراسة مع الإشراف المستمر على إخراج حجرة الدراسة من جوها التقليدى إلى مناخ تربوى حديث يتفق مع طبيعة التغيرات الحادثة فى أدبيات البحث التربوى وبحوثه التجريبية .

٧- ضرورة إعداد قوائم بالمهام التعليمية المراد اكسابها للمتعلم مثل قوائم بالقضايا الاجتماعية ، أو الاقتصادية ، أو السياسية ، مع مراعاة أن تنصب الأهداف التعليمية على تنمية الوعى نحوها ، وتدريب المعلمين على بناء اختبارات لقياسها فى أداء المتعلم .

بحوث مقترحة :

١- برنامج مقترح فى علم الاجتماع لتنمية الوعى بقضايا الفرد والمجتمع .

٢- فعالية استخدام أسلوب الاستقصاء فى تدريس الاجتماع لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٣- فعالية استخدام أسلوب الأنموذج فى تدريس الاجتماع لتنمية الوعى بقضايا التنمية فى المجتمع المصرى .

٤- دور معلم الاجتماع فى تنمية مهارات الاستقصاء لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٥- أثر التفاعل بين أسلوب الاستقصاء والنمط المعرفى للطالب فى تنمية الوعى بالقضايا الاجتماعية بالمرحلة الثانوية .

٦- برنامج مقترح لتدريب معلم الاجتماع على استخدام أسلوبى الأنموذج والاستقصاء فى التدريس .

المراجع والهوامش

المـراجـــع العربيـــــة :-

١- إبراهيم القاعود : "المعاصر فى طرائق تدريس الدراسات الإجتماعية" ، الأردن : مركز الفرقان الثقافى ، أربد ، ١٩٨٦ .

٢- إبراهيم قشقوش : " سيكولوجية المراهقة " القاهرة : الأنجلو المصرية ، ط٢ ، ١٩٨٥ .

٣- إبراهيم محمد سعيد : " فعالية الصحافة المدرسية بالمرحلة الثانوية فى تنمية وعى الطلاب بقضايا المجتمع الواردة فى مادة التربية الوطنية" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق ، ١٩٨٨ .

٤- أحمد إبراهيم شلبى : "أثر إستخدام طريقة الاستقصاء على تنمية بعض المهارات الجغرافيه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" : القاهرة : مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع١٢ ، ١٩٨٧ .

٥- أرنوف وبتنبيج ، ترجمه عادل عز الدين الأشول وآخرون "سيكولوجية التعلم ، نظريات ومشكلات". القاهرة : سلسة ماكجروهيل للنشر ، ط٢ ، ١٩٨٤ .

٦- أمال محمد محمود أحمد : "مدى فعالية الألعاب التعليمية فى تنمية بعض المفاهيم والميول العلمية لدى تلاميذ التعليم الأساسى" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة قناة السويس ، فرع الإسماعيلية ، ١٩٨٦ .

٧- بوتومور ، ترجمه محمد الجوهرى وآخرون : " تمهيد فى علم الإجتماع " ، القاهرة ، دار الكتب الجامعية ، ط٢ ، ١٩٧٣ .

٨- جابر عبد الحميد جابر وآخرون : "مهارات التدريس" ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٩ .

٩- جودت أحمد سعادة : "مناهج الدراسات الإجتماعية" ، الأردن ، جامعة اليرموك ، دار العلم للملايين ، ١٩٩٠ .

١٠- جورج جازادا وآخرون ، ترجمه على حسين حجاج : "نظريات التعلم دراسة مقارنة" ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، ط٢ ، ع١٠٨ ، ١٩٨٦ .

١١- حمدى على الفرماوى : " استخدام فنية التعلم بالنمذجة فى اكتساب الأطفال الأسلوب الترموى " ، القاهرة ، المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، ١٩٨٨ .

١٢- خبرى على إبراهيم : " المواد الإجتماعية فى مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق " ، الأسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٠ .

١٣- سمير محمد حسنين : " تحليل المضمون " القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٣.

١٤- ضياء الدين مطاوع : " **فعالية وحدة مقترحة فى البيولوجيا والقضايا الإجتماعية على تحصيل واتجاهات طلاب شعبة البيولوجى بكليات التربية**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصوره ، ١٩٩٢ .

١٥- عادل عز الدين الأشول : "**التفكير الإبداعى واغتراب شباب الجامعة**" ، القاهرة : التقرير النهائى ، أكاديمية البحث العلمى ، شعبة الدراسات ، البحوث ، ١٩٨٥ .

١٦- عبد الرءوف الفقى : " **علاقة أسلوب التلقى والتفكير الناقد والميل نحو المادة بتحصيل مادة التاريخ لطلاب الصف الثانى الثانوى الأدبى**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة طنطا ، ١٩٨٨ .

١٧- عبد الرحمن الأحمد : "**لعب المحاكاة وإمكانية استخدامها فى تدريس المواد الإجتماعية فى المرحلة المتوسطة فى مدارس الكويت**" ، الكويت : مجلة العلوم الإجتماعية ، ع١ ، س٢٩، مارس ، ١٩٨١ .

١٨- عبد المجيد عبد الرحيم : "**تدريس العلوم الفلسفية**" ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ط٢ ، ١٩٨٤.

١٩- عزيز داؤد وآخرون : " **الشخصية بين السواء والمرض**" ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١ .

٢٠- على ليله : "**النظرية الإجتماعية المعاصرة دارسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع، الأنساق الكلاسيكية**" ، القاهرة : دار المعارف ، ط٣ ، ١٩٩١ .

٢١- غازى جمال خليفه : "**مقارنة بين طريقة الأستقصاء وطريقة الألقاء فى تدريس الجغرافيا للصف الأول الثانوى فى الأردن**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأردن ، ١٩٨٢ .

٢٢- فاروق عبد الفتاح : "**اختبار القدرات العقلية ١٥-١٧ سنة**" ، القاهرة مكتبة النهضة العربية ، ١٩٨٤ .

٢٣- فردريك هـ .بل ، ترجمه محمد أمين المفتى وآخرون : "**طرق تدريس الرياضيات**" ، القاهرة : الدار المصرية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٦ .

٢٤- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب : " **الشباب أزمة التكيف والاغتراب**" ، القاهرة : مؤتمر تربية الشباب ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١ .

٢٥- ماجده محمد يوسف : "**تقويم منهج البيولوجيا فى المرحلة الثانوية من حيث مدى إستيعابه لبعض القضايا الإجتماعية**" رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ، جامعة القاهرة ، فرع الفيوم ، ١٩٩١ .

٢٦- ماجده مصطفى السيد : "**أثر إستخدام بعض استراتجيات التدريس فى تنمية القدرات الإبتكارية ، لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى**" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٩٠ .

٢٧- محمد الجوهرى وآخرون : "الأسرة بين علم الإجتماع والأنثربولوجيا" ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٤ .

٢٨- محمد زياد حمدان : "التدريس المعاصر وتطوراته وأصوله وعناصره" ، الرياض : مطابع الفرزدق التجارية ، ١٩٨٨ .

٢٩- محمود أبو زيدان إبراهيم : " مناهج الدراسات الإجتماعية فى المرحلة الثانوية بين الضبط والتغير الإجتماعى " ، القاهرة : مجلة التربية المعاصرة ، ع٨ ، ديسمبر ١٩٨٧ ، ص٨٤ .

٣٠- محمود أبو زيدان إبراهيم : "تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الإجتماعية " ، القاهرة : مركز الكتاب للنشر ، ١٩٩١ .

٣١- محيى الدين أحمد حسين : "مشكلات التفاعل الإجتماعى بين التحديد والمعالجة" ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٢ .

٣٢- وزارة التربية والتعليم : "أهداف علم الإجتماع" ، القاهرة ، مكتبة متشار المواد الفلسفية ، ١٩٩١ .

٣٣- ياسين قنديل : "مدى فعالية الطريقة الاستقصائية فى تدريس العلوم على تنمية التفكير الناقد" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأسكندرية ، ١٩٨٣ .

٣٤- يحيى عطيه سليمان : "استخدام العمل الكشفى فى دراسة التاريخ بالتعليم الأساسى وأثره على اكتساب مهارات البحث التاريخى" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٤ .

المراجع الأجنبية :-

35- Armstrong, David, G : " **Social studies in Secondary Education**", Macmillam, Publishing Co. Inc. New York, 1980 .

36- Bandoura A., : " **Psychological Modeling, Conflicting Theories**", Adine, Atherton, Chicago , 1971 .

37- Bandoura A., : " **Modeling Theory** " in w-s Shakian (ed) Learning System Models and Theories (2 nd) Rand Mcnally, Chicago . 1976 .

38- Barry, K. Beyer & Anthony N. P. : "**Concepts in the Social Studies**" . Washington D.C. National Council for the Social Studies, Second Printing, 1972 .

39- Bates, Dorothy, S. : "**The Effect of A systematic Inquiry on the Critical Thinking Skills of a Sample of a Masters Degree Students**", **Dis. Abs. Int.** Vol . 52, No, 9 (March) 1992 .

40- Beery, R.W. : " **The Effect of Two Inquiry Teaching Strategies on the Learning of Social Concepts, and Generalizations and the Development of Inquiry Related Skills** " Unpublished Doctoral, Dis. University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota, 1992 .

41- Blanton, James, Anthony : "**The Effect of Inquiry , Strategies on the Critical Thinking Skills Content Acquisition, Self Concept, and Attitude of Eight Grade U.S. History Students in A Puplic School District in the Mississippi Delta**" Dis. Abs. Int. Vol. 49, No .2, (August) 1988 .

42- Brayan, J.H. : "**How Adult Teach Hypocrisy** " Journal of Psychology, Today, Vol. 3, No. 1, January, 1991 .

43- Garvey, Krug : " **Models of History Teaching in the Secondary School**" . London : Oxford University Press, 1977 .

44- Good, N. C. : "**Dictionary of Education**", New York : McGraw Hill, 1973 .

45- Granfield, J. : "**Games in Secondary School Geography Education**" (M. A. degree) Unpublished, London, University, 1978.

46- Hopkins, C.P. : "**Educational Research, a Structure for Inquiry**", Ohaio : Merrill, 1976 .

47- Jarolimek, John : "**Social Studies Competencies and Skills**" . New York : Macmillan Publishing Co. Inc. 1977 .

48- Jhonson, Roger, T. : "**The Relationship Between Cooperation, & Inquiry in Science Classes**" Journal of Research in Science Teaching, Vol. 13, January 1976 .

49- Joyce, B. & Weil, M. : "**Models of Teaching**", New Gersy ; Englewood Cliffs , (2 nd ed .) 1980 .

50- Marsh, Cholin, J. " **Using Inquiry Approaches in Teaching Geography**", **Journal of Education**, Vol . 77 . Jenuary 1978 .

51- Meltzoff, N.A. : "**Imitation to Televised Models by Infants : The Society for Research in Child Development**". Vol . 59, 1988 .

52- Michealis, J. & Nelson, J. : "**Secondary Social Studies Instruction Curriculum Evaluation**" . New Gersy, Prenitc Hall, Inc., 1980 .

53- Saari, L. & Latham, G . : "**Application of Social Learning Theory to Training Supervisors Through Behavioral Modelings**", **Journal of Applied Psychology**, Vol. 64 (3) , 1989.

54- Slavin, R.E. : "**Cooperative Learning**", New York, Longman, 1983.

55- Sidney, Audrey : "**The Effects of the Inquiry Method of Teaching Science in Critical Thinking Skills, Achievement and Attitude toward Science**", **Dis. Abs. Int.**, Vol. 50, No. 5 (November) 1989.

56- Surenksky, L. : "**The Play of Conciousness and Education Aproxis Phenomenology of Learning with the Middle East Conflict Simulation Game**", (Ph. D) Michigan University, **Dis. Abs. Int.**, Microfilm, Vol. 4, No 5, A, November, 1980.

57- Trough, Cecllae : "**The Inquiry Method**", **Journal of the Social Studies**, Vol. 69, Vol . 4, July August, 1979.

58- Trough Cecclae : "**The Inquiry Method How it Influences Teacher Attitudes and Behavior**", **Journal of the Social Studies** (69) July, August, 1979.

59- Zimmerman, B. & Rose, N. T. : "**Observational Learning of Rule governed Behavior Children**", **Psychological Belletin**, 1974.