جامعة الاسكندرية

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي لتنمية قيم المشاركة المجتمعية ومهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

إعداد

د.هناء حلمي عبد الحميد أبو نعمة

مدرس المناهج وطرائق التدريس (المواد الفلسفية)

كلية التربية–جامعة الإسكندرية

تاريخ استلام البحث ٢٠١٨/٦/٣

تاريخ قبول البحث ٢٠١٨/٦/١٠

وحدة تعليمية مقترحة في علم الاجتماع قائمة علي الخيال الاجتماعي لتنمية قيم المشاركة المجتمعية ومهارات التفكير التحليلي لدي طلاب المرحلة الثانوية

د. هناء حلمى عبد الحميد عيد
مدرس المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية–جامعة الإسكندرية.

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي في تنمية بعض قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي؛ لدي طلاب المرحلة الثانوية، حيث أعدت الباحثة كتابًا للطالب، ودليلًا للمعلم واشتمل كتاب الطالب على ستة دروس (موضوعات) ونُفذ في فترة امتدت إلي أربعة أسابيع بواقع حصتان أسبوعيا علي عينة قوامها ٨٨ طالبا، وطالبة كمجموعة تجريبية ولقياس فاعلية الوحدة المقترحة اعدت الباحثة مقياسا للمشاركة المجتمعية وكذلك اختبارا لها، كذلك استخدمت الباحثة مقياس هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson للتفكير التحليلي . وقد كشفت نتائج الدراسة بعد التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة على طلاب المجموعة التجريبية عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠١. بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة على طلاب المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في نمو قيم المشاركة المجتمعية ككل وفروعها (العمل التطوعي، والمشاركة السياسية، والمشاركة الاجتماعية)، وكذلك نمو مهارات التفكير التحليلي ككل.

Summary

A proposed unit in sociology based on the social imagination for developing Values of community participation and the skills of analytical thinking of secondary school students

The aim of this study is to identify the effectiveness of a proposed sociology unit based on social imagination in the development of some values of community participation and analytical thinking skills among high school students. The researcher prepared a book for the student and a teacher's guide. In a period of several weeks, two weeks per week on a sample of 88 students, as a pilot group and to measure the effectiveness of the proposed unit, the researcher prepared a measure for community participation as well as a test, and the researcher agreed to measure analytical thinking. The results of the study after the tribal and remote applications of the study tools revealed that there were statistically significant differences in the level of 01. Among the average scores of the tribal and remote applications of the study tools on the experimental group students in favor of the post application in the growth of the values of community participation as a whole and its branches Political, and social participation) as well as the growth of analytical thinking skills as a whole.

وحدة تعليمية مقترحة في علم الاجتماع قائمة علي الخيال الاجتماعي لتنمية قيم المشاركة المجتمعية ومهارات التفكير التحليلي لدي طلاب المرحلة الثانوية

د. هناء حلمى عبد الحميد عيد
مدرس المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية–جامعة الإسكندرية.

أولا: مقدمة البحث:

تعيش المجتمعات العربية مرحلة جديدة تمثلت فيما تجتاحها من ثورات تحمل مطالب متعددة؛ بدءًا بالحقوق الاجتماعية، والاقتصادية؛ وصولًا إلى الإصلاحات السياسية، وهذه الثورات كسرت حاجز الخوف، ورسخت ثقافة سياسية جديدة، كما قادت إلى التغييرين: الاجتماعي، والسياسي في دول عربية مهمة فسقطن أنظمة، واهتزت عروش لوقوعها (جمال على الدهشان، ٢٠١١: ٤).

كما أن هذه الثورات – ثورات الربيع العربي– أدت إلى إحداث تطورات سريعة في شتى المجالات، جعلت عملية التغيير أمرًا حتميًا في معظم دول العالم العربي. وثورات الربيع العربي – في حقيقة الأمر– تحول تاريخي مهم شهدته المنطقة العربية بدءًا بتونس، ثم مصر وليبيا واليمن وسوريا منذ بداية العام ٢٠١١ ميلادية، وكان الغرب هو من أطلق مصطلح الربيع العربي على الأحداث التي جرت في المنطقة العربية بدءًا بتونس بداية العام الماضي، حيث كانت صحيفة Independentالبريطانية أول من استخدم هذا المصطلح.

وفيما يتعلّق بأهداف ثورات الربيع العربي، فيمكن إجمالها في هدفين رئيسين، كانا محلّ إجماع لمعظم المواطنين العرب، وهما:

١– الإطاحة بالنظم الاستبدادية بشخوصها، ورموزها كافة؛ مما يتطلّب معه قطيعة كليّة مع الحقبة الماضية المليئة بالأسى، والحزن، والألم، والتخلّف، والفساد.

٢– إقامة نظم ديمقراطية حقيقية وفاعلة، تحقّق ما عجزت عن تحقيقه النظم السّابقة، وتلبّي الحدّ الأدنى، والمعقول من تطلّعات الجماهير التي صنعت التغيير (مختار شعيب، ٢٠١٤: ١٨).

وعلى الصعيد المجتمعي، شهدت مصر ثورتين شعبيتين؛ الأولى في الخامس والعشرين من يناير ٢٠١١م، والثانية في الثلاثين من يونيو ٢٠١٣ م، وقد دعت هاتين الثورتين إلى إحداث تغيرات: سياسية، واجتماعية، وثقافية تغير عديدًا من المفهومات، والاتجاهات، والقيم، تغييرا إيجابيا؛ رغم رسوخها، واستقرارها خلال عقود طويلة. ومن أهم أهداف الثورتين تغيير أنساق القيم التي كانت سائدة، والدعوة إلى تبنى قيم ومبادئ جديدة تتفق ورغبات من قاموا بها، وكل أفراد

المجتمع، والسعي نحو وضع أسس جديدة؛ لتنظيم علاقة الفرد بمجتمعه، ونظامه السياسي القائم (جيهان فوزي، ٢٠١٤: ٢).

كما سعت هاتين الثورتين إلى ملء فراغ قيمي عانى منه المجتمع المصري في الآونة الأخيرة؛ عبر التأكيد على قيم العدالة الاجتماعية، والديمقراطية، والكرامة الإنسانية، والمشاركة المجتمعية، والشفافية، والاحترام، والصدق، ووضعت أسسًا مستحدثة للمواطنة بوصفها ملكًا الجميع يشارك فيه جميع الأطياف بإيجابية (الحسين حامد محمد حسين قريشي، ٢٠١٤: ٨).

ويلاحظ أن هذه القيم الجديدة التي دعت إليها الثورتان كانت بمثابة ردة فعل لنظام قيمي متردٍ عاشته مصر قبيل هذه الفترة. وفي مقال للكاتب جلال أمين بعنوان « ماذا حدث للمصريين: تطور المجتمع المصري في نصف قرن ١٩٤٥ – ١٩٩٩»، نجده يصف تطور المجتمع المصري في هذه الفترة عبر سرد التغيرات الاجتماعية، والاقتصادية الكبرى التي تعرض لها المصريون منذ عام ١٩٥٢، وحتى ١٩٩٩، والتي قد عجلت الحراك الاجتماعي في مصر بشكل غير مسبوق، وبسرعات عالية، وبدون وعى بتبعاتها الاجتماعية، والثقافية، وهو ما أدى إلى تحول هذا الحراك إلى مرض يعيق تقدم المجتمع، ويعد سببا رئيسًا في تعاسته على المستويات: الثقافية، والسياسية، والاجتماعية، وأدى –من جهة أخرى– إلى شيوع قيم الاستعلاء، والتفاخر، والتكابر، واستقواء المصريين على بعضهم البعض، وإن استعانوا– في ذلك– بالغريب لغلبة أبناء بلدتهم.

وفي دراسة أحمد عبد الله زايد (٢٠٠٩: ٨) تأكيد صريح على تغير الأطر الثقافية، والاجتماعية، والقيمية للمجتمع المصري في عام ٢٠٠٩ إلى الأسوأ؛ حيث صارت القيم صارت مادية، وقلت معايير الثقة بين الناس كما ظهر خللٌ في منظومة العدالة الاجتماعية وانتفت صور المشاركة المجتمعية، وزادت حالات الفساد والرشوة، وغيرها من مظاهر الانحدار القيمي.

وفي محاولة لرصد تأثير الثورة على قيم الشعوب المختلفة– وهو ما يُعرف بمسح القيم العالمي–؛ فقد بدأت عملية المسح كمشروع ترعاه الهيئة القومية للعلوم الأمريكية، ولم يُطبق في الدول الإسلامية إلا مع بداية عام ٢٠٠٠حتي ٢٠١٤، حيث شارك باحثون من الولايات المتحدة، ومصر، وإيران، والأردن في تطوير استمارة البحث؛ لتُطبق على الدول الإسلامية، وقد جاءت نتائج التقرير بأن الثورتين قد أفرزتا قيما مختلفة – إيجابية وسلبية– لدى المصريين .

وهذه التحولات تدعونا إلى ضرورة البحث في مكنون هذه الثورات؛ للتعرف على ما تتضمنه هذه الثورات من جوانب قيمية مختلفة؛ حيث تؤدي القيم دورا كبيرا، وتحتل موقعا مركزيا من المجتمع، وتعد من الوسائل المهمة في التمييز بين أنماط الحياة للأفراد والمجتمعات. ولا يزال للمشاركة المجتمعية دورٌ أساسيٌ في كونها مركزا للنظام العام للدولة؛ فهي تحدد للفرد السلوك، وترسم مقوماته، وتعينه على بنيانه (فوزية دياب، ٢٠١٣: ١٨–٢١).

وللمشاركة المجتمعية للشباب أهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع؛ فهي تعد من الوسائل المهمة المستخدمة للنهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحالي، وتعتمد المشاركة المجتمعية على عدّة عوامل لنجاحها؛ ومن أهمها: المورد البشري، فكلما كان المورد البشري متحمسًا للقضايا الاجتماعية، ومدركًا أبعاد المشاركة المجتمعية، كلما أتت بنتائج إيجابية، وحقيقية. كما أن المشاركة يمثل فضاءً رحبًا ليمارس أفراد المجتمع ولاءهم، وانتماءهم لمجتمعاتهم، كما تمثل المشاركة المجتمعية مجالًا مهمًا لصقل مهارات الأفراد، وبناء قدراتهم (نهلة أمين،٢٠١٤: ٥).

وانطلاقًا من العلاقة التي تربط بين المشاركة المجتمعية، والمورد البشري- كما يرى -فإنه يمكن القول بأن عماد المورد البشري الممارس للمشاركة المجتمعية هم الشباب؛ خاصة في المجتمعات الفتية؛ فحماس الشباب، وانتماؤهم لمجتمعهم كفيلان بدعم المشاركة المجتمعية، والرقي بمستواها، ومضمونها؛ فضلًا عن أن المشاركة المجتمعية ستُراكم خبرات الشباب، وقدراتهم، ومهاراتهم، والتي سيكونون بأمسّ الحاجة لها؛ خاصة في مرحلتي: تكوينهم وممارستهم حياتهم العملية (عبد الرازق الشيخلي،٢٠٠١: ٨٣).

وتعرف المشاركة المجتمعية- في قاموس علم الاجتماع -: بأنها "مشاركة في الجماعات الاجتماعية، ومشاركة في المنظمات التطوعية من جانب آخر، وخاصة مما ينصب دورها على النشاط المجتمعي المحلي، أو المشروعات المحلية". وتتم المشاركة خارج مواقف العمل المهني للفرد، كما أنها الدور الذي يأخذه الفرد، أو يعطيه الحق في لعب الأدوار المختلفة؛ وذلك عبر نشاطه البنائي- وجهًا لوجه- في وظيفة المجتمع (عاطف غيث، ١٩٩٥: ١٢٤).

وتعرف بأنها: " الدور الذي يؤديه الأفراد في العمليات الحكومية؛ من حيث: التمثيل، والاستشارات، والاشتراك في عمليات التنمية". وتوجد المشاركة كنوع من التطوع في كل دول العالم؛ إلا أنها أكثر تطورًا في الدول التي علي درجة كبيرة من الوعي، والعمل في الخدمة المدنية (عبد الهادي الجوهري ٢٠٠١: ١١) .

وللمشاركة المجتمعية دور مهم في تحقيق ما يلي:

١.تنمية المجتمع؛ فالتنمية الحقيقية الناجحة لا تتم دون مشاركة شعبية .

٢.تعليم المواطنين- عبر المشاركة- كيف يحلون مشاكلهم.

٣. اشتراك المواطنين في عمليات التنمية، ومساندتهم تلك العمليات، والعناية بها، ومؤازرتها؛ مما يجعلها أكثر ثباتًا، وأعم فائدة .

٤.جعل المواطنين أكثر إدراكًا لحجم مشكلات مجتمعهم، والإمكانيات المتاحة لحلها .

٧. فتح مشاركة المواطنين الكاملة بابًا للتعاون البنَّاء بين المواطنين، والمؤسسات الحكومية كما تفتح قنوات التواصل السليمة بينهما

٨. تقليل شعور الأفراد بالانعزال، والسلبية، والمشكلات الاجتماعية، والشخصية.

٩. تحقيق فهم متكامل، وإمكانية كبيرة في التعامل مع المشكلات؛ لأن المشاركين هم أصحاب المصلحة الحقيقية، وهم من يشعرون بحقيقة المشكلات التي تواجه حياتهم، ومن ثم فإنه من المنطقي أن يشتركوا في حلها.

١٠. مساهمة الناس في صنع التغييرات المهمة التي تجري بمجتمعاتهم، والسيطرة عليها؛ مما يسهم في تحقيق أهدافهم المشتركة، وتنظيم مجتمعاتهم.

(عبد الهادى الجوهرى، ٢٠٠١: ٤٥، Abott, R,2007: 18).

وإذا كانت التطورات السياسية التي شهدها المجتمع المصري بعد ثورتي يناير ٢٠١١ ويونيو ٢٠١٣ دعت إلى تفعيل المشاركة المجتمعية للشباب؛ فقد دعت – على صعيد آخر – إلى العناية بالتفكير في المشكلات المختلفة؛ والتي من بينها التفكير التحليلي؛ حيث يحتاج أفراد المجتمع المصري إلى ممارسة ذلك النوع من التفكير الذي يمكنهم من حل مشكلاتهم المختلفة على المستويين: الشخصي، والمجتمعي. وفي خضم الكم الهائل من المشكلات التي فرضتها الظروف التي يمر بها المجتمع المصري صار التفكير ضرورةً للتغلب على تلك المشكلات؛ لذا فلابد من توافر قدرات تفكيرية تحليلية لدى الإنسان على اختلاف موقعه ومستواه تمكنه من حل مشكلاته المعلقة.

ويقصد بالتفكير التحليلي بأنه: " قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، بالإضافة إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، والمساهمة في توضيح الأشياء؛ حتى يتمكن من الوصول إلى استنتاجات عقلانية عبر الحقائق التي يعرفها، والقابلية للتنبؤ، والعقلانية، وإمكانية تجزئة الشيء، والحكم عليه في إطار كامل" (مجدي حبيب، ٢٠٠٣: ٤).

والتفكير التحليلي أسلوب متسلسل في الخطوات، وذو منهج علمي، ويسير في كل خطوة؛بحيث يصل إلى الهدف المنشود، ويحاول الوصول إلى الحل الصواب الأمثل؛ لذلك فهو يسعى إلى تقليل الفكر، والبدائل المعروضة؛ حتى يمكن الوصول إلى الحل المطلوب، ولا يتطرق إلى التفريعات غير المرتبطة بالمشكلة ارتباطا وثيقا، ويرتكز إلى المنطق والمنهجية العلمية في الحل (Renuwat, P, 2009: 15)

وترجع أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي إلى أنه يمثل ركيزة أولى لأنواع التفكير الأخرى؛ مثل: التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير المستند إلى قرار؛ فعندما يتعرض الإنسان لمشكلة ما؛ نجده بعد تحديد المشكلة يجمع المعلومات حولها، ثم يحللها، وفي هذا المكون يتم الاعتماد على التفكير التحليلي؛ ثم يضع الفروض والحلول المناسبة، ويولدها بُناءً على المكون الأول. وفي هذا المكون يتم التركيز على مهارات التفكير الإبداعي، ثم يقيم الحلول للتنفيذ، وفي هذا المكون يُركز على التفكير الناقد؛ ثم يقرر أى الحلول أنسب، ويختاره بوصفه الأفضل للتنفيذ،

وفي هذا المكون يُركز على مهارات اتخاذ القرار؛ لذلك يُعد التفكير التحليلي القاسم المشترك بين أكثر من عملية من عمليات التفكير

(Marzano, R & Kendall, J, 2008: 24-28)

ولا شك أننا في حاجة ملحة اليوم إلى تدريب طلابنا في مدارسنا المصرية على اكتساب قيم المشاركة المجتمعية، وكذلك تمكينهم من ممارسة مهارات التفكير التحليلي فيما يتعرضون له من مشكلات يومية؛ سواء على المستوى الشخصي، أو المجتمعي.

وتعد تنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي لدي طلاب المرحلة الثانوية مسألة وثيقة الصلة بمنهج علم الاجتماع، وفي ضوء ذلك؛ فإن لعلم الاجتماع، ولقيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي ضرورة، وتنبع هذه الضرورة من أن قيم المشاركة المجتمعية صارت تحقق نوعًا من التواصل المجتمعي بين الشباب والمجتمع، كما أن مهارات التفكير التحليلي تعنى ببحث المشكلات التي تعترض الإنسان في مجتمعه، وفي حياته اليومية؛ وبذلك يتسع مجال العقل؛ مما يفسح مجالا واسعا من الأراء، والفكر، والمشاركات الفعالة لهم داخل المجتمع.

وعلم الاجتماع يُعد أحد العلوم الإنسانية التي تسهم بنصيب وافر في تحقيق هذه الاتجاهات؛ حيث يزود الطلاب بالحقائق، والمعلومات والوقائع الاجتماعية السائدة في المجتمع، كما أنه يزودهم ببعض الاتجاهات الاجتماعية السوية، ويشجعهم على إقامة علاقات اجتماعية متوازنة بينهم وبين أقرانهم، وتنمية المشاركة المجتمعية الإيجابية النشطة تجاه مشكلات المجتمع، ومختلف قضاياه. كما أن علم الاجتماع يسهم في تشكيل نمو الطلاب عقليا عبر إمدادهم بمجموعة من القضايا التي ترفع من قدراتهم الذهنية، وتنمى لديهم مهارات التفكير المختلفة؛ كتنمية روح النقد، والتحليل، والابداع (حسين عبد الحميد ،٢٠١١: ٢٧).

وتسهم دراسة علم الاجتماع- كما يؤكد في نشر مجموعة من القيم، والتي علينا تنميتها، ورعايتها؛ لتحقيق أخلاق عالمية، وتفاعل كوني لحضارة الإنسان الجديدة الممثلة فيما يلي:

١- الوعي بالحقوق الإنسانية مع الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.

٢- الإيمان بقيمة الإنصاف الاجتماعي، والمشاركة المجتمعية، والديمقراطية في اتخاذ القرار مع الحكومة.

٣- فهم المشكلات الاجتماعية المختلفة؛ عبر تحليلها تحليلا دقيقا يسهم في حلها.

٤- تطوير روح الرعاية، والعناية، وتعزيز الروح التعاونية، وتشجيع روح القيام بمشروعات جديدة، وتفتح العقل، وتهيئته للتغير.

٥- الاهتمام برفع مستوى التفكير بمختلف أنماطه لدى أفراد المجتمع؛ خاصة التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي (أنتونى جيدنز،٢٠٠٢: ١٤).

فعلم الاجتماع يسهم في بناء المتعلم كباحث لا يتوقف عن البحث، والتفكير في ما نشأ فيه من قيم، وفكر وهذا يتطلب – بلا شك– الوضوح في التفكير، والقدرة علي التحليل، ومستوي كبيرًا من المرونة العقلية، والنقد، وإبداء الآراء، ولن يتمكن الطلاب من امتلاك تلك المهارات إلا عبر دراسة علم الاجتماع (عبد الله محمد عبد الرحمن ،٢٠٠٩: ١٨) .

ومنهج علم الاجتماع يسهم في نمو الطالب عقليا عبر إمداده بعدد من الحقائق، والمفهومات التي تزيد من وعيه بقضايا المجتمع، ومشكلاته، ونظمه: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، وتدريبهم على نقد الواقع، ونقد أنفسهم والمناقشة والحوار مع غيرهم من الطلاب في كثير من القضايا، والمشكلات الاجتماعية بينه وبين أقرانه قوامها التعاون، والتنافس الشريف، وروح المشاركة الإيجابية في حل مشكلات المجتمع (هناء أحمد محمد السيد، ٢٠٠٧: ٣٨).

كما أن مادة علم الاجتماع من المواد الدراسية المهمة لطالب المرحلة الثانوية؛ لأنها تمس حياته؛ حيث تتناول الحياة الاجتماعية التي يحيا فيها بأبعادها المختلفة، وتعمل على اتساع مشاركاته الاجتماعية، وتفاعلاته المجتمعية داخل المجتمع، واتساع رؤيته لفهم ما يحيط به من شئون المجتمع، وتفسير ما يشاهده، والعلاقات القائمة بين الظواهر الاجتماعية، والقدرة على التنبؤ بما يمكن أن يكون عليه مستقبل المشكلات الاجتماعية. كما تسهم دراسة علم الاجتماع في إعمال عقل الطالب؛ مما يؤدي لتنمية عدة مهارات عقلية؛ مثل: التحليل، والتعليل، والمقارنة، والنقد، وإدراك العلاقات (ريهام حسين محمد أبو شوشة ،٢٠٠٧: ٥٢).

ومن هذا المنطلق تزداد أهمية منهج علم الاجتماع في مدارس التعليم العام؛ ليسهم– مع غيره من المناهج التعليمية– في تحقيق الوظيفة الاجتماعية للتعليم في تأدية التعليم لدوره في تربية النشء واستمرار تقدم المجتمع؛ فهناك صلة وثيقة بين المنهج، وبين الواقع المحيط بالطالب؛ فإذا أريد للمنهج أن يكون وصفة مفيدة للتعلم؛ فلابد من انسجام محتواه، ونتائجه التي يهدف إلي تحقيقها مع المجريات الثقافية، والاجتماعية للطلاب، ومجتمعهم (معتوق محمد عبد القادر،٢٠٠٦: ١٢).

باستقراء ما سبق نجد أن علم الاجتماع يرتبط ارتباط مباشر بالمشاركة المجتمعية وأنماط التفكير المختلفة؛ خاصة التفكير التحليلي؛ فالمشاركة المجتمعية لم تكن يوماً بعيدة عن مهامها وأدوارها داخل مجالات علم الاجتماع، كما أنه من المجالات المهمة التي توفر عدد كبير من القضايا والمشكلات الاجتماعية التي تتطلب تفكيرا تحليليا دقيقا يسهم في حلها.

ومن الأهداف العامة لتدريس منهج علم الاجتماع للمرحلة الثانوية 2016/ ٢٠١٧ التي تعين الطلاب علي استخدام التفكير التحليلي و تحثه على المشاركة المجتمعية:

١. تزويد الطلاب بالمنهج العلمي في دراسة قضايا الفرد، والمجتمع، وحفزهم على الاقتداء بالفكر العلمي، والمنهجي في معالجة هذه القضايا.

٢. تعّرف الطلاب على بعض مشكلات الفرد، والجماعة؛ لمساعدتهم في فهمها، وتفسيرها، وتحليلها؛ تمهيدًا لمواجهتها، والتحكُم فيها.

٣. التأكيد على دور المشاركة الفردية، والمجتمعية، والشعبية في مواجهة مشكلات المجتمع.

وإذا كان البحث الحالي يهدف إلى تنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي؛ فإن ذلك يتطلب مدخلا متميزا يُمكن الطلاب من تحقيق ذلك؛ لذلك سوف يرتكز المدخل الذي يعتمد عليه البحث الحالي على استخدام الخيال الاجتماعي في تدريس بعض قضايا علم الاجتماع.

ويربط الخيال الاجتماعي بين مستويين من مستويات التحليل: مستوى المجتمع أو (البناء الاجتماعي) ومستوى الفرد، وذلك انطلاقًا من مسلمة أساسية مؤداها أن حياة الفرد أو تاريخ المجتمع لا يمكن فهم أي منهما دون فهم الآخر، والعلاقة التي تربط بينهما، فإذا كان الأفراد لا يملكون القدرة على فهم العلاقة بين الإنسان والمجتمع، أو بين تاريخ الإنسان وتاريخ المجتمع، أو بين الذات والعالم المحيط بها؛ فإنهم بحاجة إلى مجموعة من المهارات العقلية التي تمكنهم من تكوين فكرة جلية لما يدور حولهم، وما سوف يحدث لهم نتيجة تأثرهم بهذا العالم، هذه القدرة العقلية تسمي بالخيال الاجتماعي، أو السوسيولوجي.

(Mills, W,1970, 2-4)

ويعرف رايت ميلز الخيال السوسيولوجي :بأنه" الذي يُمكن صاحبه من فهم الإطار التاريخي الأوسع؛ في ضوء معانيه، ودلالاته؛ سواء بالنسبة للحياة الذاتية الشخصية، أو بالنسبة للمسار الخارجي لأنماط كثيرة من الأفراد"؛ أي أن هذا الخيال هو الذي يمكن صاحبه من إدراك الكيفية التي يصبح بها وعي الناس المعرفي في تجاربهم وحياتهم اليومية، وعيًا زائفًا بأوضاعهم الاجتماعية (Sztompoka, P,2016: 18) .

ونظرًا لأن أفراد المجتمع يعيشون ضمن ظروف اجتماعية تؤثر في سلوكهم الشخصي، وتحدد مصيرهم؛ ولفهم العلاقة بين الظروف الاجتماعية، وكيفية تأثيرها على حياة الفرد الخاصة؛ فقد اقترح رايت ميلز ***Wright Mills*** الخيال السيسيولوجي؛ لفهم العلاقة بين البناء الاجتماعي والفرد الذي يعيش في هذا البناء، ويتأثر به؛ فالعامل- على سبيل المثال- الذي لم يتمكن من إيجاد وظيفة، أو منصب مرموق لا يعزى إلى ذاتية العامل، والحكم بأنه غير قادر على التكيف، وإيجاد البديل؛ بل إلى الظروف الاجتماعية، والاقتصادية التي تحيط بالعامل؛ فهذا هو لب الخيال الاجتماعي لدى رايت ميلز باختصار شديد بما يمثل فهم العلاقة بين البناء والفرد.

(Lang, S,2005: 28)

ويعد علم الاجتماع من أكثر ميادين المعرفة التي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالخيال الاجتماعي؛ حيث إنه يؤدى دورا محوريا في فهم البيئة الاجتماعية، ويساعد في فهم الكيفية التي يعيش بها

الناس، ويوضح لهم اختلاف ظروف الحياة من وقت إلى آخر، ومن مكان إلى آخر، كما أنه يسهم في استكشاف العالم من حولنا، ويوضح العوامل الاجتماعية الأوسع تأثيرا في حياتنا كأفراد وجماعات على المستويين: المجتمعى، والعالمي في المجالات الحياتية كافة بما في ذلك الرعاية الصحية، والتعليم، والحياة الأسرية .(Goldin, I. & Reinert, K., 2009: 25) .

والمهمة المركزية لعلم الاجتماع، وعلماء الاجتماع هو إيجاد نقطة واضحة للاتصال أو الالتقاء بين أفراد من بيئات اجتماعية متباينة، وبين القوى الاجتماعية، والتاريخية الأوسع التي توجد فيها؛ وبذلك يعكس الخيال السوسيولوجى الوعي الحي بالعلاقة بين التجربة الخاصة في الحياة اليومية، ومشكلاتها من ناحية، وبين المجتمع الأوسع والتغيريين: الاجتماعي، والتاريخي من ناحية أخرى؛ ومن ثم يمكن تحويل المشاكل الشخصية إلى قضايا عامة.

.(Mills, W ,1959: 12)

كما أن علم الاجتماع يسهم في فهم العالم الذي نعيش فيه، ويطرح أسئلة متعلقة بالحياة، ويسعى إلى إيجاد إجابات للتساؤلات التي تؤثر– بشكل مباشر– في حياتنا؛ مثل: أعمال الشغب، والجرائم، وثقافة المشاهير الزائفة، ووسائل الإعلام الزائفة التي تؤثر سلبا على المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي قد تمر به المجتمعات كافة (Martell, L. 2010:18)

والتفكير بطريقة سوسيولوجية هو تبني مقاربة تتسم بالاتساع والشمولية، نظرة تتضمن أبعاد الواقع الاجتماعي جميعها. فعلى الفرد أن يكون قادرًا على التحرر من الظروف الشخصية، وأن يضع الأمور في سياق أوسع، كما أنه ارتقاء من نظرة شخصية تنظر في نفس الاتجاه ومن زاوية واحدة، إلى نظرة أوسع تشمل كل اتجاهات وزوايا الظاهرة المدروسة؛ فالتفكير السوسيولوجي –في جانب كبير منه– يعتمد على إعمال "الخيال السوسيولوجي .(Scanlan.S , J,٢٠٠٩: 28)

يتضح مما سبق أن هناك ارتباطًا مباشرًا بين الخيال الاجتماعي، وطبيعة علم الاجتماع، وأن كليهما يسعيان إلى تحقيق نوع من الاستقرار النفسي، والاجتماعي للفرد داخل مجتمعه، كما أنهما يسهمان في تحقيق نوع من التكيف النفسي، والاجتماعي للأفراد داخل المجتمع؛ عبر تنمية قيم المشاركة المجتمعية، والتفكير التحليلي، وهذا ما تسعى إلية الدراسة الحالية؛ عبر تصميم وحدة تعليمية مقترحة في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي؛ لتنمية قيم المشاركة المجتمعية، والتفكير التحليلي؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

بالنظر إلى واقعنا التعليمي؛ نجده يفصح عن وجود فجوة كبيرة بين التطورات المعرفية الحادثة، وما تفرضه من تغيرات في المجالات الحياتية جميعها، وما تفرضه على طلابنا من ضرورة تسلحهم بالتفكير العقلاني المتسع، والمتشعب؛ لمساعدتهم في مواجهة تلك التغيرات؛ فقد فشلت مدارسنا في الاستجابة لتلك التغيرات؛ حيث إن واقعنا التعليمي لا يزال يعتمد على استخدام

الطرائق التقليدية في عملية التدريس في معظم المواد الدراسية أو جميعها بصفة عامة، وعلم الاجتماع بصفة خاصة– من واقع نتائج بعض البحوث والدارسات؛ مثل: دراسة ريهام أبو شوشة(٢٠٠٧)؛ ودراسة هناء بيومي(٢٠٠٨)؛ ودراسة آمال جمعة(٢٠٠٨)؛ ودراسة تهاني محمد(٢٠٠٨، و٢٠١٤) – بوصفه مادة نظرية مجردة دون الاهتمام ببعديه: المجتمعي والعقلاني، كما أن تدريسه يعتمد على الطرائق التي تُنحى عقل الطلاب جانبا، ويقتصر دورهم على حفظ المعرفة؛ بدلا من تعقلها، وفحصها، ونقدها، وتحليلها، وتفسيرها عقلياً .

وبالنظر إلى محتوي علم الاجتماع، نجد أنه منظم بشكل لا يساعد في تنمية مهارات التفكير التحليلي، ولا المشاركة المجتمعية لدي المتعلمين، وتُدرس المادة في صورة معلومات تُسرد علي الطالب بطريقة تقليدية تلقينية لا تساعد في تحقيق ذلك؛ فلا تتعدي حدود معرفته واستفادته من المادة خارج نطاق الكتاب المدرسي. ولا تصبح المعرفة ذات معني، ووظيفة في حياته؛ فلا يقارن، ولا يستنبط، ولا يمتلك القدرة على اتخاذ القرار السليم إلي غير ذلك من مهارات التفكير الضرورية؛ مما أدي لعدم تحقيق المنهج لأهدافه.

ولحدوث فجوة بين ما يجب أن يكون عليه منهج علم الاجتماع في المرحلة الثانوية، وما هو قائم بالفعل؛ فواقع تدريس المادة في مدارسنا يقصر دور الطالب علي التلقي والقبول؛ مما يؤدي الي سلبيته في المواقف التعليمية؛ فضلا عن ندرة المواقف التي تسهم في تنمية قيم المشاركة المجتمعية عند الطلاب (محمد سيد فرغلي عبد الرحيم، ٢٠٠٧: ٦٣).

وقد أكدت الدراسات التربوية التي أُجريت في مجال علم الاجتماع علي ذلك المعني؛ مثل: دراسة وفاء محمد البرعي (١٩٩٥)؛ ودراسة فتحي أمين (٢٠٠١)؛ ودراسة نشوي عوض أحمد الشربيني (٢٠٠٢)؛ ودراسة أمال جمعة (٢٠٠٥)؛ ودراسة ظريفة سلامة الخطيب (٢٠٠٥)؛ و دراسة زينب بدر عبد الوهاب (٢٠٠٧)؛ ودراسة ليلي نظيم على بسيوني (٢٠١١).

لذلك فالأمر يتطلب تغيير السياق التلقيني القائم علي تدريس المادة الي التفكير بطرائق تساعد في إثارة دافعية الطالب، وتفعيل دوره، و إيجابيته في العملية التعليمية، ومشاركته في صنع القرار، وقدرته علي البحث، والتصنيف، والمقارنة الي غير ذلك من مهارات التفكير التي لا تتقادم؛ من حيث: الأهمية، والتوظيف في التعامل مع المعارف. ومن هنا بات من الضروري البحث عن أسلوب جديد يتناسب مع متطلبات هذا العصر، بحيث يغير نظرتنا نحو تدريس مادة علم الاجتماع، من تدريسها من أجل المعرفة فحسب إلي تدريسها؛ بهدف تنمية مهارات التفكير، ومساعدة الطلاب في مواجهه المواقف، والمشكلات الاجتماعية التي تملأ مجتمعهم.

وعلى مستوى الرصد الميداني لواقع مناهج علم الاجتماع في المرحلة الثانوية؛ عبر النظر في توزيع مناهج علم الاجتماع في المرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧؛ نجد أنه يتضمن مقررين؛ أحدهما: لطلاب الصف الثاني الثانوي؛ بعنوان: علم النفس والاجتماع؛ تأليف: منير

بسيوني حسن العوضي وآخرون، والثاني: لطلاب الصف الثالث الثانوي؛ بعنوان: علم النفس والاجتماع. تأليف: محمد أحمد صالح وآخرون، وقد استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوي الكيفي لموضوعات هذين المقررين (الجزء الخاص بعلم الاجتماع فقط)، وكانت فئة التحليل هي الموضوع، أو القضية؛ لمعرفة ما تحتويه هذه المقررات من موضوعات عن المشاركة المجتمعية ومهارات التفكير التحليلي، ووحدة التحليل هي الفكرة التي تدور حول قضية معينة، أو موضوع محدد؛ وقد تبين من عملية تحليل المحتوي: إغفالهما لقيم المشاركة المجتمعية ومهارات التفكير التحليلي رغم تركيز أهداف تدريسهما على كل منهما، ويمكن تفصيل ذلك فيما يلى:

١- عدم وجود أية موضوعات عن التفكير التحليلي في محتوى المقرر.

٢-الاشارة السطحية لبعض قيم المشاركة المجتمعية دون الاشارة إلى مدلولها، ومعناها؛ فالكتابين يتعمدا إغفال الدور الحيوي للشباب في النهوض بالمجتمع عبر المشاركة المجتمعية ولم يفردا بنودًا واضحة للطلاب توضح -من خلالها- أبعاد المشاركة المجتمعية، أو ملامحها ولكنهما قدما رصدًا لمفهومات هذه المشكلات وأسبابها، وكيفية مواجهتها من قبل مؤسسات الدولة المختلفة دون الاشارة إلى الدور الحيوي الذي قد يؤديه الشباب في مواجهة تلك المشكلات عبر المشاركات المجتمعية النشطة التي قد تسهم بشكل إيجابي في تشكيل وعيهم بمشكلات مجتمعهم، وكيفية مواجهتها .

٣-لا يطرح الكتابان أسئلة مفتوحة تقيس قدرة الطالب على التفكير التحليلي، بمهاراته المختلفة (كالمقارنة، والتصنيف، والاستقراء، والاستنباط، وتحليل الأخطاء)، وهذا يعنى أن أسئلة كتابي علم الاجتماع تقليدية لا تتناسب مع طبيعته على الإطلاق؛ مما يزيد الفجوة بين محتوى مقرر علم الاجتماع، والطلاب، والاحساس المستمر بأنه لا يرتبط بالواقع وبشكل لا أيحقق أى هدف من أهداف تدريس علم الاجتماع؛ وفي مقدمتها إكساب دارسيها القدرة على فهم المشكلات، وتفسيرها، وتحليلها؛ تمهيداً لمواجهتها، والتحكُم فيها.

واستكمالا لرصد واقع منهج علم الاجتماع أجريت دراسة استطلاعية استهدفت رصد ما يلى:

أولًا: آراء الطلاب في المرحلة الثانوية نحو مدى اهتمام منهج علم الاجتماع، وطرائق تعليمه بتنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي لديهم.

ثانيًا: آراء معلمي علم الاجتماع في المرحلة الثانوية نحو مدى اهتمام منهج علم الاجتماع، وطرائق تعليمه بتنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي لدى طلابهم.

ولتحقيق هذين الهدفين؛ صُممت استبانتان(♦) تضمنتا بعدين؛ البعد الأول: يتعلق بمدى تضمين محتوى كتاب علم الاجتماع لطلاب الصفين: الثاني، والثالث الثانويين لبعض أبعاد التفكير

(♦)انظر ملحق رقم ١، و٢.

التحليلي والمشاركة المجتمعية؛ بواقع ٢٥ مفردة. والبعد الثاني: يتعلق بمدى نجاح(فاعلية) طرائق تعليم علم الاجتماع في تنمية أبعاد التفكير التحليلي، والمشاركة المجتمعية لدى الطلاب؛ بواقع ٣٠ مفردة. وطبقت هاتان الاستبانتان على عدد من الطلاب والطالبات من طلاب الصفين: الثاني والثالث الثانويين (ثمانية وستون طالبا وطالبة؛ بواقع ٣٢ للصف الثاني الثانوي، و٣٢ للصف الثالث الثانوي، وعدد من معلمي ومعلمات علم الاجتماع (عددهم ١٢ معلما ومعلمة) في الأيام الآتية ١٧-١٨-١٩-٢٠ / ٢/ ٢٠١٨.

وأشارت نتائج الدراستين إلى أن نسبة كبيرة من دارسي علم الاجتماع، ومعلميه، يرون أن محتوى كتاب علم الاجتماع، وطرائق تعليمه لا يساعدان فى تحقيق الممارسات التي تتناول تنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي.

ونستخلص مما سبق؛ أن واقع منهج علم الاجتماع وطرائق تعليمه لا يشجعان على تنمية المشاركة المجتمعية، ولا التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ فبرغم كونه من الدراسات الشائقة التي إذا ما أُحسن عرضها؛ فسوف يعود ذلك بالفائدتين: العقلية، والاجتماعية على الطلاب، ولكن مشكلة تدريس علم الاجتماع تتمثل في طريقة عرض موضوعاته؛ فإن لم تُعرض موضوعاته بطريقة تستحوذ على انتباه الطلاب؛ عبر توضيح دوريه: العقلاني، والاجتماعي؛ نفر منه الطالب، ولم يستطع استيعاب موضوعاته؛ ومن ثم تفوته الفوائد العقلية والاجتماعية التي يمكن أن يجنيها من دراسة علم الاجتماع.

ومما سبق، يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي في تنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما الوحدة المقترحة القائمة على الخيال الاجتماعي؟

٢. ما فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على الخيال الاجتماعي في تنمية قيم المشاركة المجتمعية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٣. ما فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على الخيال الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

١. إعداد قائمة بأبعاد الخيال الاجتماعي.

٢. بناء وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. تعرف تأثير الوحدة المقترحة على تنمية قيم المشاركة المجتمعية .

٤. تعرف تأثير الوحدة المقترحة على تنمية مهارات التفكير التحليلي.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

١- استجابة مباشرة لكثير من توصيات البحوث والدراسات خاصة على المستوى العالمي التي أجريت في مجال علم الاجتماع وطرق تدريسه، والتي تؤكد ضرورة الاهتمام بإكساب قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- محاولة لتدريس علم الاحتماع بما يتضمنه من موضوعات شيقة ومثيرة لأذهان الطلاب في ضوء طبيعته، وخصائص طلاب المرحلة الثانوية.

٣- قد يساعد مخططي مناهج علم الاجتماع ومطوريها في إعادة النظر في هذه المناهج بحيث تركز على الجانب المجتمعي والتفكيري فيها.

٤- توفر بعض أدوات القياس التربوية التي تتمثل في مقياس التفكير التحليلي، واختبار المشاركة المجتمعية، ومقياسه.

أدوات البحث، ومواده التعليمية:

أدوات البحث:

١. قائمة قيم المشاركة المجتمعية (إعداد الباحثة).

٢. قائمة مهارات التفكير التحليلي (إعداد الباحثة).

٣. قائمة أبعاد الخيال الاجتماعي (إعداد الباحثة).

٤. مقياس قيم المشاركة المجتمعية لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة).

٥. اختبار قيم المشاركة المجتمعية(مواقف) لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة).

٦. مقياس مهارات التفكير التحليلي (مقياس هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson)

المواد التعليمية:

١.وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي (كتاب الطالب).

٢.دليل المعلم في استخدام الوحدة المقترحة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يلى:

- عينة من طلاب السنة الثانية الثانوية بالشعبة الأدبية (٤٨ طالبة- ٤٠ طالب)، والذين يدرسون مقرر علم الاجتماع بمدرستي ثانوية الكويت للبنات، وحسين طه للبنين بإدارة المنتزه التعليمية).

منهج البحث وإجراءاته:

أ- منهج البحث:

نظرًا لطبيعة البحث، وأهدافه؛ فقد استخدم البحث المنهج الوصفي في الجانب النظري من الدراسة، والمنهج قبل التجريبي " التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة "- نظرًا لأنه لعدم توافر عينة تُدرس لها هذه الوحدة المقترحة-؛ لتعرف مدى فاعلية الوحدة المقترحة في علم الاجتماع القائمة على الخيال الاجتماعي في تنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب.

ب- إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث سيتبع البحث الخطوات التالية:

(١) الإطار النظري للبحث؛ ويشمل:

أ- الخيال الاجتماعي؛ مفهومه، وخصائصه.

ب- المشاركة المجتمعية؛ مفهومها، وقيمها.

ج- التفكير التحليلي؛ مفهومه، ومهاراته.

د- عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

(٢) إعداد أدوات البحث الميداني ومواده التعليمية، وتشمل:

أ- وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي؛ في ضوء قائمة لأبعاد الخيال الاجتماعي، مع مراعاة ما يلي:

- تحديد الغرض من دراسة الوحدة المقترحة.
- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- جمع المادة العلمية للوحدة المقترحة.
- إعداد الوسائل والأنشطة التعليمية للوحدة المقترحة.
- تحديد استراتيجيات التدريس الملائمة لموضوعات الوحدة المقترحة.
- تحديد أساليب تقويم الملائمة لموضوعات الوحدة المقترحة.
- عرض الوحدة المقترحة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق التدريس؛ للتأكد من صلاحيتها.

ب- قائمة بقيم المشاركة المجتمعية في صورتها الأولية، وعرضها على المحكمين، ثم ضبطها في ضوء أرائهم، وإعدادها في صورتها النهائية.

ج- قائمة بمهارات التفكير التحليلي في صورتها الأولية وعرضها على المحكمين، ثم ضبطها في ضوء أرائهم، وإعدادها في صورتها النهائية.

د- مقياس مهارات التفكير التحليلي (المقياس الفرعي للتفكير التحليلي لكل من هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير بعد تمصيره) في صورته الأولية، وعرضه على المحكمين، ثم ضبطه في ضوء أرائهم، وإعداده في صورته النهائية.

هـ- مقياس نمو قيم المشاركة المجتمعية في صورته الأولية، وعرضه على المحكمين، ثم ضبطه في ضوء أراءهم، وإعداده في صورته النهائية.

و- اختبار المشاركة المجتمعية في صورة مواقف في صورته الأولية وعرضه على المحكمين، ثم ضبطه في ضوء أراءهم، وإعداده في صورته النهائية.

ح_ تحديد عينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي من بعض المدارس الثانوية في محافظة الإسكندرية.

ط – التطبيق القبلي لمقياس نمو قيم المشاركة المجتمعية، واختبار المشاركة المجتمعية (اختبار مواقف)، ومقياس مهارات التفكير التحليلي على عينة البحث؛ لتحديد مستواهم قبل التطبيق الميداني.

ي- التطبيق الميداني للوحدة المقترحة.

ك- التطبيق البعدي لمقياس نمو قيم المشاركة، ومقياس مهارات التفكير التحليلي، واختبار المشاركة المجتمعية (اختبار مواقف) على عينة البحث، لتحديد مستواهم بعد التطبيق الميداني.

ك – إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام .T- Test

(٣) تقديم ملخص لأهم نتائج البحث، ومناقشتها وتفسيرها.

(٤) تقديم بعض التوصيات والمقترحات؛ في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

مصطلحات البحث:

الخيال الاجتماعي:

يتبنى البحث الحالي تعريف رايت ميلز Wright Mills للخيال الاجتماعي (١٩٥٩) -لأنه يتمشى مع طبيعة البحث الحالي ومتغيراته – بأنه: " قدرة الفرد على فهم حياتهم (سيرهم) الذاتية عبر السياق الاجتماعي، والتاريخي الأكبر منهم، والمحيط بهم. فهو محاولة لرؤية العالم من حولنا بحيث يساعد على اتخاذ قرارات شخصية أكثر حكمة وأصوب فكرًا، وأكثر فعالية في حياتنا كأفراد وحكومات".

المشاركة المجتمعية:

يتبنى البحث الحالي تعريف عبد الهادي الجوهري (٢٠٠١) -لأنه يتمشى مع طبيعة البحث الحالي ومتغيراته – بأنها " فعل جماعي موجه نحو التنمية المجتمعية يشارك فيه أفراد المجتمع؛ لإحداث تغيرات في النواحي: الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية في المجتمع عبر المشاركة في تحديد الأهداف، والأولويات، والموارد، ووضع الخطط المناسبة، وتنفيذها، وتقويمها.

التفكير التحليلي:

يتبنى البحث الحالي تعريف باول رينو Paul Renuwat (٢٠٠٩) -لأنه يتمشى مع بيعة البحث الحالي ومتغيراته – بأنه " وهو القدرة العقلية التي تمكن الفرد من تفحص المشكلة، وفِكرها، وأجزائها، وحلولها، وتقسيمها إلى أجزاء، أو مكونات صغرى فرعية؛ مما يؤدى إلى فهم المشكلة بشكل أكبر".

ثانيا: الإطار النظري للبحث (الخيال الاجتماعي، والمشاركة المجتمعية، والتفكير التحليلي).

ينقسم الإطار النظري إلى ثلاثة محاور رئيسة، وهي:

المحور الأول: يتضمن عرضًا لطبيعة الخيال الاجتماعي، ومفهومه، وأبعاده، وعلاقته بعلم الاجتماع.

أما المحور الثاني: يتضمن عرضًا للمشاركة المجتمعية؛ من حيث: مفهومها، وأبعادها، وعلاقتها بعلم الاجتماع.

والمحور الثالث: يتضمن عرضًا للتفكير التحليلي، ومهاراته، وخصائصه، وطرائق تنميته، وعلاقته بعلم الاجتماع.

وفيما يلى تفصيل ما سبق:

المحور الأول: الخيال الاجتماعي.

يعرض هذا القسم مفهوم الخيال الاجتماعي، وأهميته، وعلاقته بعلم الاجتماع كعلم من جهة، وعلاقته به كمادة دراسية من جهة أخرى.

أولا: مفهوم الخيال الاجتماعي.

ينطلق مفهوم الخيال الاجتماعى من فكرة مؤداها أنه يستلزم فهم حياتنا الشخصية عبر السياق الاجتماعي، والتاريخي للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، أي الجمع بين الشخصية والتاريخية، والربط بين القضايا الكبير للمجتمع، والقضايا الصغيرة للفرد، وبذلك يمكننا الخيال الاجتماعي من فهم التاريخ، والسير الذاتية، والعلاقات بينهما داخل المجتمع (Mills, W,1959: 8)

و يعرف بأنه طريقة أو وسيلة للتفكير النقدي حول العالم تمكننا من فهم الكيفية التي يعمل بها المجتمع، وهو دراسة للمشهد الاجتماعي للمجتمع الذى نعيش فيه؛ عبر دراسة الحقائق، والقوى الاجتماعية التي تؤثر علينا جميعا؛ لمعرفة معنى التغيرات التي تحدث حولنا جميعا .

(Kennedy.K,2010: 4)

كما أنه نمط غير تقليدي من التفكير الإبداعي يُمكن الفرد من النظر للظاهرة الاجتماعية بوصفها نتاجًا لعوامل اجتماعية محددة تستلزم البحث، ومحاولة فهم الأسباب الخفية الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية التي تمارس تأثيرات متنوعة على الحياة الاجتماعية داخل المجتمع؛ ومن ثم تؤثر في حياتهم الشخصية(Abe, K,2008: 320) .

كما يعد نمط من التفكير الذي يساعد الأفراد فى ممارسة التقييم النقدي للأحداث التي تجري داخل المجتمع، وربطها بمسار حياتهم؛ ومن ثم فهو رؤية اجتماعية وأسلوب للنظر للعالم الخارجي بصورة تُمكن الفرد من إدراك الارتباطات بين مشكلاتهم الفردية التي تبدو شخصية في الظاهر، ولكنها اجتماعية، أو مجتمعية في باطنها(Germov, J , 2009: 13).

ويعرفه رايت ميلز Wright Mills بأنه: محاولة تساعدنا في التمييز بين المشكلات الشخصية، والقضايا العامة في المجتمع؛ فالخيال الاجتماعي يربط بين حياتنا، وتجاربنا الشخصية، وعالمنا الاجتماعي، ويصف رايت ميلز Wright Mills تلك المحاولة بأن الفرد الذي يعاني من بعض المشكلات الشخصية؛ فإنها حتما تقع ضمن نطاق علاقاته مع الآخرين، وطبيعة المشكلات التي يعاني منها مجتمعه. وهو نوعية العقل التي تسمح لأحد فهم التاريخ، والسيرة الذاتية، والعلاقات بين الاثنين داخل المجتمع (Mills, W, 2000: 8).

ويتخذ جيم كميني Jim Kemeny من التعريف السابق للخيال الاجتماعي تعريفًا يوثق معناه؛ بأنه: القدرة على التحول من منظور إلى آخر، من منظور سياسي إلى منظور نفسي، والتحول من فحص مشكلة شخصية إلى فحص مشكلة مجتمعية، أو حتى عالمية؛ أي التحول من النواحي الشخصية(الفردية) إلى النواحي المجتمعية؛ أو بمعني آخر تجاوز المشكلات الشخصية، والداخلية إلى المشكلات، أو القضايا العامة (السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية) ، وترجمة البيئات الشخصية إلى هياكل اجتماعية واسعة النطاق؛ بحيث تتداخل فيها هذه البيئات، وتتشابك؛ لتشكل الهيكل الأوسع للحياة الاجتماعية، والتاريخية (Kemeny, J, 2008: 12).

ويضرب لنا رايت ميلز Wright Millsمثالًا عن ممارسة الفرد للخيال الاجتماعي عبر عرض مشكلة البطالة، فالفرد العاطل عن العمل يعتبر ذلك مشكلته الشخصية، وحل بطالته ينطوي على مراجعة حالته الحالية، وإعادة تقييم مهاراته، والنظر في وظيفته، والفرص المتاحة له، وتقديم السيرة الذاتية له لأرباب العمل مرة أخري؛ فإذا توفرت له وظيفة جديدة فمشكلته قد حلت، ولكن ماذا يحدث عندما تشهد مدينتك، أو دولتك مستويات عالية من البطالة؟ ماذا يحدث عندما يكون على الصعيد الوطني؟ فهذا لا يؤثر على فرد واحد فحسب؛ بل على الآلاف والملايين، وهنا قد تحولت المشكلة الشخصية إلى مشكلة عامة(Mills, W, 2000: 12)..

باستقراء التعريفات السابقة نجد الخيال الاجتماعي يساعد الفرد في قبول مشكلاته دون أدني ضغوط نفسية؛ لأنه يعطيه فكرة كاملة عن حجم مشكلته في ضوء مشكلات مجتمعه الأكبر؛ سواء أكانت هذه المشكلات سياسية، أم اجتماعية، أم ثقافية؛ ومن ثم فهو محاولة ربط الخيال الاجتماعي بين نوعين من المشكلات؛ الأولى: المشكلات الشخصية، أو الفردية، والثانية: المشكلات المجتمعية.

ثانيا: أهمية الخيال الاجتماعي.

يسهم الخيال الاجتماعي بمجموعة من الفوائد للأفراد، أو الطلاب؛ ومن بينها:

١- توفير إطار لفهم عالمهم الاجتماعي، أي إطار يستمدون منه الفكر السليم؛ لفهم تجاربهم الاجتماعية المحدودة.

٢- رؤية العلاقات بين الأحداث في حياتهم الشخصية، والسيرة الذاتية، والأحداث في مجتمعهم والتاريخ؛ وبذلك يوفر القدرة للأفراد على إدراك العلاقة بين تجاربهم الشخصية، ومجتمعهم.

٣- تعليم الأفراد التمييز بين المستويات الشخصية، والاجتماعية في حياتنا.

٤- اتخاذ الخيارات، أو القرارات الشخصية الأفضل.

٥- رؤية المشكلات الاجتماعية الأكثر تأثيرًا في نجاحهم، أو فشلهم في حياتهم الشخصية (Brewer, J, 2004: 2-13)

وهناك مجموعة من الفوائد الأخرى للخيال الاجتماعي، فهو يسهم فيما يلي:

١- يمكن الأفراد من فهم التاريخ، وتأثيره على الحياة الداخلية لهم.

٢- فهم مدى تأثير المشكلات الكبرى للمجتمع في تجاربهم اليومية.

٣- المشاركة في القضايا العامة، وفهم التجربة الخاصة، وقياس مصيره عبر هذه القضايا.

٤- يسهم في فهم الأفراد هيكل مجتمعهم، ومكوناته، وكيفية ارتباط تلك المكونات ببعضها،وكيف تختلف النظم الاجتماعية عن بعضها، وأسباب استمرارها، أو تغيرها.

٥- فهم ما يجرى في العالم، وما يجرى في أنفسهم كنقاط دقيقة من تقاطع سيرهم الذاتية مع التاريخ داخل المجتمع.

٦- يجعل من البيئة الاجتماعية المحلية الخاصة بهم مجالا مفتوحا لتجاربهم الشخصية.

٧-يحرر الفرد من شعور اللامبالاة، وقيم السلبية، ويسعى به نحو حل مشكلاته الشخصية. (Glenn, L,2009: 65)

ويمكن حصر فوائد أخري للخيال الاجتماعي بالنسبة للطلاب- كما وُرَدت في عديد من الكتابات، والأدبيات المرتبطة بهذا المجال – في العناصر الآتية:

١- **الارتقاء بالوعي الاجتماعي للطلاب:** حيث يسهم الخيال الاجتماعي في مساعدة الطلاب فى إدراك العلاقة الحقيقية بينه، وبين المجتمع الذي يعيش فيه والوعي بأن الفرد والمجتمع كليهما كيان واحد كل منهما جزء لا يتجزأ من الآخر، وكلاهما يشترك في مراحل التاريخ، وحقبه بكل ما فيه من أحداث، ووقائع، ومشكلات، وقضايا؛ مما يرتقي بوعيهم تجاه مجتمعهم.

٢- **دعم مشاركة الطلاب المجتمعية داخل مجتمعهم:** يسمح الخيال الاجتماعي للطلاب بتجاوز حدود واقعهم الشخصي، وخبراتهم الشخصية إلى فهم القضايا العامة في مجتمعهم، وفهم

أحداث الحياة اليومية؛ مما يشجعهم على المشاركة الاجتماعية، أو المجتمعية الفعالة في مواجهة تلك المشكلات، والمساهمة في حلها.

٣- **تنمية التفكير التحليلي للطلاب:** يعد الخيال الاجتماعي نوعًا من التفكير التحليلي فهو عملية مستمرة تتضمن تحليل كافة الأوجه المختلفة من الخبرات، والتفاعلات الإنسانية المتغيرة.

٤- **تنمية القدرة على نقد الواقع الاجتماعي الراهن:** يسهم الخيال الاجتماعي في توجيه انتباه الطلاب إلى إثارة عدد من التساؤلات، والاستفسارات حول قناعاته المختلفة عن المجتمع، ويساعد ذلك في ممارسة التفكير الناقد لكل ما يدور حولهم من قضايا، ووقائع، وأحداث.

يلاحظ أن الفوائد السابقة للخيال الاجتماعي ترتبط ارتباطا وثيقًا ببعدي: المشاركة المجتمعية، والتفكير التحليلي، وهذا هو الهدف من البحث الحالي أن يستخدم الخيال الاجتماعي في تنمية أبعاد المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي.

(Hartmann, D,2009:32-33,Brewer,J,2004:7,Sharky,S,2005:56)

ثالثا: أبعاد الخيال الاجتماعي.

يعد الخيال الاجتماعي أكثر من مجرد وجهة نظر نظرية بحتة لا ترقي إلى مستوي التطبيق، لكن يشتمل على مجموعة من الخصائص، أو السمات التي لو تمتع بها الفرد لصار ممارسا حقيقيا للخيال الاجتماعي، ومن هذه الخصائص- كما يذكر فينسينت روجيرو Vincent Ruggiero- ما يلي:

١- النقد: عدم التمسك بالمعتقدات الخاصة(المتوارثة)، وإخضاعها للنقد.

٢- استخدام الجدل: تقييم جوانب كل حجة؛ بدلا من الاتفاق معها فورًا، ومن جانب واحد.

٣- استخدام الحجج: لتشكيل آراء مدعمة بالأدلة حول قضايا معينة، وتحديد مدى صدق هذه الأدلة فمن أي جانب هي؟ ولماذا؟

٤- المرونة: في تغيير وجهات نظرك، وقبول غيرها، والتفاعل الإيجابي مع ثقافة التغيير (هل ستقبله بصدق أم ستقاومه؟)، والتفاعل الإيجابي مع الفِكر الجديدة التي لم نسمعها من قبل.

٥- التفكير بوعي، واستجواب المعتقدات، ونقدها.

ووفق ما سبق، يعد التحلي بتلك الخصائص مؤشرات تساعد الفرد فى التفكير وفق مبادئ الخيال الاجتماعي بشكل مستقل (Ruggiero, V, 2008: 13).

ويضيف جون جيرموف John Germov نهجا مفيدا لتطوير مهارات الخيال الاجتماعي ويتبع ذلك بخطوات للتفسير الاجتماعي للقضايا الاجتماعية؛ وهي:

١- **التفكير التأملي:** وهو يشير إلى القراءة، والاستماع، والمراقبة مع الفضول العقلي، بحيث يمكن تحديد القضايا التي تتطلب التحليل، ويعنى التأمل أنه لا يوجد موضوع خارج حدوده أو يعد أمرًا مفروغًا منه، ويبدأ هذا التفكير بطرح أسئلة بسيطة مثل: لماذا صارت الأمور هكذا؟، ما

العلاقات القائمة بين مختلف الأجزاء؟، ما وجهات النظر البديلة الموجودة؟، كيف يمكن تحسين الأمور.

٢- **التفكير الإبداعي:** وهو يشير إلى إنتاج الفكر لحل هذه القضايا، وهو بذلك ينطوي على استخدام المفهومات والنظريات المساعدة وتكييفها وإنشائها لشرح ما يحدث.

٣- **التفكير الناقد:** وهو يشير إلى تقييم المفهومات والنظريات التي يستعملها الفرد او يستعملها غيره، ويمكن استخدام بعض الأسئلة؛ مثل: هل الأدلة التي استخدمتها مناسبة؟، هل هناك قيود أو مشكلات؟ هل هناك تفسيرات بديلة أفضل من التي طرحتها؟

(Germov, J, 2009: 17-18)

ويشير رايت ميلز Wright Mills إلي أن هناك عددا من العوامل التي يمكن -من خلالها- تحفيز مهارات الخيال الاجتماعي؛ ومنها:

١- **تحقيق المستوى الأكثر تحديدا:** يجب على الفرد إعادة ترتيب ملفاته (معلوماته وبياناته) فهي إحدى طرق استدعاء الخيال/ فرغ مجلداتك التي كونتها حتى الان، واخلط محتوياتها ثم أعد ترتيبها وأعد فرزها/ توقع مستقبلا مجموعة من الروابط غير المتوقعة، وغير المخطط لها (وخذ في حسبانك أن إعادة ترتيب الملفات سوف تختلف من مشكلة عن أخري).

٢- **البحث عن المترادفات:** ويقصد بها البحث عن مترادفات لكل المصطلحات الرئيسة الخاصة بك في القواميس، وفى الكتب المتخصصة؛ لتعرف دلالاتها؛ لأن تحديد دلالاتها يوضح مضمون المشكلة، ومن ثم تحديدها.

٣- **التصنيف المنهجي للفِكر/ إجراء المقارنات:** ويتم ذلك عبر تقسيم العناصر بحسب القواسم المشتركة بينهما أو العوامل المختلفة، ويجب أن تكون معايير التصنيف واضحة، ومنهجية، ويمكن استخدام بعض الوسائل؛ لتوضيح ذلك التصنيف عبر المخططات البصرية، والرسوم البيانية والجداول فهي من الأدوات التي تساعد في عمليتي: التخيل، والبناء؛ مما يسهم في التفكير بشكل أكثر وضوحًا، والتمكن من اكتشاف العلاقات الكاملة بين المصطلحات، والوقائع التي تتعامل معها.

٤- **التحليل النوعي للفِكر:** وهنا يُطلق العنان للخيال، والتنبؤ، والتوقع للعقبات، أو الأزمات التي قد تنجم عن تطبيق فكرة معينة، وكذلك التنبؤ بالإيجابيات التي قد تنجم عن تطبيق فكرة أخرى (الفكرة وضدها).

٥- **الحصول على أفضل الفِكر:** وذلك عبر النظر في الفِكر المتناقضة، أو الفكرة وعكسها (وجهات النظر المتنوعة)، وفرز وانتقاء الأفضل بناء على الحجج الداعمة ذلك، وإلقاء الضوء على مدى منطقتيها، وسلامتها بالنسبة لباقي الفِكر (Mills, W, 2000: 24-28).

وينطـوي الخيـال الاجتمـاعي علـى مهـارات معقـدة يحـددها بيـوتر سـزتومبكا Piotr Sztompka فيما يلي:

١- رؤية جميع الظواهر الاجتماعية التي تنتج عن بعض العوامل الفردية، أو الجماعية.

٢- الفهم العميق لجميع العوامل، والقيود الاجتماعية التي تؤثر فى الحياة الاجتماعية؛ لتمكين الأفراد من إدراك البنية الاجتماعية الخفية، وغير المرئية.

٣- الاعتراف بالعقبات، والأعباء التراكمية للفِكر التقليدية، ومحاولة ترك الماضي التقليدي، وتأثيرها السلبي فى الحاضر.

٤- النظر إلى الحياة الاجتماعية بوصفها عملية مستمرة دينامية.

٥- الاعتراف بالتنوع الهائل في أنماط الحياة الاجتماعية، وأشكالها

(Sztompka , P ,2006: 26)

وبناء على ما سبق يتضح أن الخيال الاجتماعي يربط بين التحديات الشخصية الصغرى (المشكلات الشخصية الصغرى أو السيرة الذاتية للفرد) والتحديات الاجتماعية الكبرى (القضايا الاجتماعية الكبرى أو التاريخ).

وعندما يواجه الفرد مشكلة ما يمكنه ممارسة الخيال الاجتماعي عبر مجموعة من الخطوات، هذه الخطوات تكمن داخلها مهارات الخيال الاجتماعي، وهي:

١- تحديد المفهومات، أو التعريفات التي تعبر عن وعي الأفراد بالموضوع، أو المشكلة مجال الاهتمام.

٢- تحديد العلاقات المنطقية بين هذه المفهومات، وتلك العناصر على المستويين: الشخصي، وعلى المستوى الاجتماعي (وهي جوهر الخيال الاجتماعي).

٣- القضاء على وجهات النظر الخطأ التي تنشأ بسبب إغفال بعض العناصر المطلوبة والتعريفات غير السليمة، أو المصطلحات غير الواضحة، والتركيز على ما هو مهم، ومرتبط بالمشكلة فحسب.

٤- إعادة طرح الأسئلة؛ لتعرف الوقائع المتبقية، والتي لم يُتطرق إلى دراستها، أو فحصها.

(Mills, M, 1959: 28-34)

رابعا: الخيال الاجتماعي، وعلاقته بعلم الاجتماع (كمجال – كمادة دراسية):

كرس عالم الاجتماع رايت ميلز Wright Mills دراسته عن الخيال الاجتماعي، وعلاقته بعلم الاجتماع، وأكد -في كثير من كتاباته- أن الخيال الاجتماعي يوفر إطارا لفهم عالمنا الاجتماعي الذي يفوق كثيرًا الاعتماد على الحس، والذي يعتمد عليه البعض في تجاربهم الاجتماعية المحدودة. كما أن الخيال الاجتماعي يُمَكن الفرد من فهم العالم الاجتماعي من حوله، ويستخدم ذلك الفهم في تفسير عالمه الخاص.

وهناك ارتباط وثيق بين الخيال الاجتماعي، وعلم الاجتماع؛ حيث يُعد الخيال الاجتماعي– كما يشير رايت ميلز – واحدًا من أهم أنماط التفكير التي تسلط الضوء على موضوعات علم الاجتماع التي تتناول القضايا: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية التي تؤثر في المجتمع، وأفراده، كما أن الخيال الاجتماعي يعني بالواقع الاجتماعي المعاش، وما به من مشكلات؛ ومن ثم يتداخل الخيال الاجتماعي في قضايا علم الاجتماع .(Mills, W,1959: 68)

وتقوم فكرة الخيال الاجتماعي في العلوم الإنسانية بوجه عام، وفي علم الاجتماع بوجه خاص علي الربط بين مستويين؛ الأول: المشكلات الشخصية للأفراد، والتي تسمي متاعب شخصية، وهي مسائل شخصية، وخاصة بالفرد، والمستوي الثاني: الذي يمثل مستوي المجتمع بكل ما يتضمنه من قضايا، أو مشكلات اجتماعية عامة، وتسمي مسائل عامة؛ لذا فهي غير شخصية، ولا ترتبط بشخص ما، وإنما ترتبط ببنية المجتمع، وعملياته(Burawoy, M, 2010: 356).

ويتناول الخيال الاجتماعي عددا من المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الواقع الاجتماعي، والتي تعتبر محورا لعلم الاجتماع؛ مثل: مشكلات الطلاق، والفقر، والحرب، والعنصرية والبطالة، والاغتراب، والبيروقراطية، والعنف، والإدمان، والتطرف الفكري، ويتسم الواقع الاجتماعي بأنه دائم التغير، وليس ساكنًا، أو ثابتًا؛ لذلك يسعى الخيال الاجتماعي على فهم الواقعين: المادي، والاجتماعي؛ على أساس عملي(Mills, W, 2006: 3) .

كما أن المجتمع أو الواقع الاجتماعي ذو مصالح متعارضة، أو متضاربة؛ لذلك يعد الصراع الاجتماعي السمة الأساسية للمجتمع؛ ومن ثم فهو في حاجة مستمرة للنقد، أو التغيير، أو التطوير. هكذا نشأ الخيال الاجتماعي مستندا على توجهات رايت ميلز النقدية وفِكره، فقد وصفه بأنه وعي بالعلاقة بين الفرد والمجتمع الأكبر، ويتيح هذا الوعي للأفراد فهم الصلات بين أوضاعهم الاجتماعية البسيطة من جهة، وبين العالم الاجتماعي اللاشخصي الذي يحيط بهم، ويسهم في تشكيل واقعهم وشخصياتهم من جهة أخري (مصطفي خلف عبد الجواد،٢٠٠٢: ٢١٧).

ويهتم الخيال الاجتماعي بالإجابة عن عدد من التساؤلات في مجال علم الاجتماع ببعض القضايا الاجتماعية التي تحتاج إلى تفسير؛ مثل: ما هيكل المجتمع؟، وما مكوناته الأساسية؟، وكيف ترتبط هذه المكونات مع بعضها البعض؟، ولماذا تختلف النظم الاجتماعية عن بعضها البعض؟، وما موقف المجتمع في تاريخ البشرية؟، وما أسباب تغييره من فترة إلي أخري؟ وهذا النوع من الأسئلة يعتبرها المحللون الاجتماعيون محورا لدراساتهم حول المجتمع كما أن لهذه الأسئلة تأثيرها فى العقل الذي يمارس الخيال الاجتماعي(Mills, W, 2006: 6) .

وعلى صعيد ارتباط الخيال الاجتماعي بعلم الاجتماع كمادة دراسية فهناك أهمية كبيرة لتدريس علم الاجتماع عبر الخيال الاجتماعي؛ لأنه يسهم في إشراك الطلاب في حل مشكلات مجتمعهم، ويتحدى قدراتهم العقلية ،ويفتح لهم طرقًا جديدة للتفكير بأنفسهم، ويشكل آراءهم حول العالم

الاجتماعي، كما أنه يعطي قيمة تربوية كبيرة لدروس علم الاجتماع، كما أن علم الاجتماع يعطي قيمة كبيرة في تعليم الطلاب مهارات الخيال الاجتماعي، ويطورها باستمرار؛ فهو يُمَكن الطلاب من تحويل تركيزهم من القضايا الشخصية الداخلية إلى القضايا: التاريخية، والثقافية، والهيكلية الداخلية للمجتمع، ويوطد العلاقة بينهم، وبين مهنتهم ومجتمعهم الأكبر

.(Swift, V.A,D, 2009: 18-20)

كما أن تدريس علم الاجتماع عبر الخيال الاجتماعي يسهم في توضيح طبيعة علم الاجتماع، وواقع الحياة، ويسهم في توضيح الفروق بين الطبقات الاجتماعية، وفهم الأسباب التاريخية والثقافية في تشكيل سلوك الأفراد، ويوضح القضايا المتعلقة بجماعات السكان الأصليين، وغير الأصليين وفهم الأسباب الكامنة وراءها، ويحدد مدى تأثير النظم الاجتماعية على القضايا العالمية المعاصرة بما في ذلك الإنسان، وقضايا حقوق الإنسان.

(Bigelow, B & Christensen, L, 2013: 1-3)

وتظهر العلاقة الوثيقة بين الخيال الاجتماعي، ودراسة علم الاجتماع عبر منح الفرص للطلاب لتنمية قدراتهم على ممارسة التقييم النقدي للأحداث المجتمعية، وربطها بهم في حياتهم الخاصة عبر المحاضرات، والمناقشات الصفية؛ لتعريف الطلاب أن علم الاجتماع ليس مجرد انضباطًا فحسب؛ بل هو شكل من أشكال الوعي، كما إنه يُمَكن الطلاب من تحديد بعض الواجبات التي تتحداهم؛ لرؤية العالم كما يراه علماء الاجتماع، ويدربهم على مهارات البحث، واستكشاف الفِكر المختلفة.

(Duarte, F, 2006: 4-5)

كما أن دراسة علم الاجتماع تساعد الطلاب في اكتشاف خيالهم الاجتماعي الذي يسهم بدوره في الربط بين مشكلاتهم اليومية، ومشكلات الواقع الاجتماعية، ويطور من أنماط تفكيرهم، وذلك عبر تدريبهم على الكتابة بنوعيها: الرسمية، وغير الرسمية؛ لأن ذلك يسمح لهم بالانخراط في عمليات مختلفة من التفكير عبر هذين النوعين من الكتابة، وإنتاج مزيد من الفِكر التي تسهم في حل عديد من المشكلات الاجتماعية.

(Millar, D.L,B,2008: 2-3)

وهناك عديد من الدراسات التي أكدت علي أهمية الخيال الاجتماعي؛ فقد هدفت دراسة فرناندا دوارتي Fernanda Duarte(٢٠٠٦) إلى تطوير الخيال الاجتماعي عبر تدريس وحدة في علم الاجتماع الصحي تدرس على مدي فصل دراسي واحد علم الاجتماع (للممرضات) مصممة لتلبية احتياجات مجموعة متنوعة من التمريض الصحي، وزُودت الطالبات بكيفية التحليل الاجتماعي للمواقف اليومية بهدف إنتاج طلاب قادرين على التكيف مع الظروف المتغيرة التي يواجهونها في العالم المعاصر، والتي يدعمها الخيال الاجتماعي.

وهدفت دراسة لي د. ميلار بيدويل Bidwell Leed. Millar (2008) إلى تدريس الخيال الاجتماعي عبر المونولوج (المسرحيات الساخرة)؛ سواء التي يعرضها الطلاب، أو مقاطع جاهزة لأفلام، أو مسرحيات ساخرة؛ لكنها تعرض لقضايا اجتماعية ملحة، وتوصلت الدراسة إلى أن هذا النوع من التدريس اسهم في دفع الطلاب إلي التعاطف مع الأخرين والتواصل معهم فقد شجعهم الخيال الاجتماعي على إنشاء بناء فكري أكثر عمقا مع الحياة اليومية وينمي لديهم التساؤل عن السياقات الاجتماعية التي تثير السلوكيات السلبية المبنية على حب السلطة، أو الاستغلال، أو الثروة.

كما هدفت دراسة جوان زاليسكي و فيرا زينل Joan Zaleski and Vera Zinnel (٢٠١٠) إلي تنمية الخيال الاجتماعي عبر تدريس وحدة مقترحة في بعض القضايا الاجتماعية لطلاب الصف الثالث الثانوي؛ كالظلم الاجتماعي، والبطالة، والعنوسة، والأمية، .... وأكدت الدراسة أن موضوعات علم الاجتماع، ومشكلاته المختلفة كانت مجال خصب، وواسع شجع على تنمية الخيال الاجتماعي للطلاب، كما أنه شجعهم على إعادة التفكير اجتماعيًا في تلك المشكلات بعد أن ربطوا بينها، وبين مشكلاتهم الخاصة.

كما أن دراسة سوتن جيدنس Sutton Giddens(٢٠١٣) أكدت أن تدريس مناهج علم الاجتماع عبر مدخل الخيال الاجتماعي يسهم في تطوير الوعي النقدي للطلاب، ويحقق فهم القضايا في السياقين: المحلي، والعالمي، ويبنى قدرات الطلاب في التفكير في المجتمع بطريقة علمية، وعملية واقعية، ويمكنهم من فهم العالم من حولهم، كما أنه يسهم في فهم الطلاب للهياكل الاجتماعية، والمؤسسات المجتمعية التي تؤثر في مستقبلهم الاجتماعي بشكل مستنير، ومسؤول. كما أنه ساعدهم في التحرر من ظروفهم الشخصية، ووضع أمورهم في سياق أوسع؛ من خلال جعل الغريب مألوفًا وجعل المألوف غريبًا، وقد أسهم ذلك كله في إقامة صلات بين ظروف الطلاب الخاصة، والقضايا العامة، وعزز مسؤوليتهم الأخلاقية، والاجتماعية.

ودراسة وليام جويس William Joyce(٢٠١٤) التي هدفت للاستفادة من الخيال الاجتماعي وسلسلة من كتب هاري بوتن، واتخاذهما أدوات تعليمية في تدريس علم الاجتماع عبر قراءة الطلاب بعض كتبه، و مشاهدة بعض الأفلام التي تعرض بعض فِكر كتبه؛ كبعض المفهومات الاجتماعية؛ مثل: الطبقات الاجتماعية، والمعايير، والعقوبات، والانحراف، وربط ذلك ببعض الممارسات الخاصة بالخيال الاجتماعي، وتدريب الطلاب على الربط بين مشكلاتهم الصغرى وتلك المشكلات الكبرى في المجتمع ، وقد أسهمت هذه الدراسة في تطوير بعض مهارات التفكير التي نادى بها بنجامين بلوم؛ وخاصة التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وأنهم قد تمكنوا من ممارسة تلك المهارات في بيئاتهم الاجتماعية.

المحور الثاني: المشاركة المجتمعية:

يعرض هذا القسم مفهوم المشاركة المجتمعية، وأهميتها، ومستوياتها، وصورها، واتجاهاتها، وفوائدها، وأبعادها، وعلاقتها بعلم الاجتماع كعلم من جهة، وعلاقتها به كمادة دراسية من جهة أخرى.

أولا: مفهوم المشاركة المجتمعية:

إن تحقيق مفهوم المشاركة المجتمعية يعتمد- بشكل كبير- على الفاعليات الشعبية، والجمعيات الأهلية، والتي تعرف ب"وسطاء التغيير"، ويعود السبب في ذلك المسمى لكون هذه الفاعليات، والجمعيات ممثلة- إلى حد كبير- للمجتمع الذي تعيش فيه، وهي أيضًا التي تحدث التغيير فيه، وهذا يدعم الفكرة التي تؤكد أن عمليتي: التخطيط، والتغيير ذاتيتان يجب أن ينبعا من المجتمع ذاته (عثمان غنيم، ٢٠٠١: ١٧٨).

وتتعدد تعريفات المشاركة المجتمعية فهي العملية التي تتاح- من خلالها- الفرصة لأكبر عدد من الأهالي؛ ليسهموا في مختلف العمليات وهي الجهود التي يقوم بها الفرد بجميع فئاتهم، ومؤسسات المجتمع المدني في مجالي: التخطيط، والتقييم.

كما أنها إسهامات الأفراد، والجماعات، ومبادراتهم المادية، أو العينية، كما أن تلك الاسهامات تطوعية غير إلزامية، كما أنها تمثل توجهًا إراديًا حرًا من المواطنين؛ للإسهام في تنمية المجتمع بدافع من الوعي الذاتي، أو الشعور بالمسئولية (شاكر محمد فتحي، وآخرون،٢٠٠٨: ٩٠).

كما أنها مجموعة الجهود التي يقوم بها الأفراد بجميع فئاتهم، ومؤسسات المجتمع المدني في مجال التخطيط، واتخاذ القرار، والتنفيذ، والتقييم؛ لكي تستوفى احتياجات المشاركين من جهة، وتحقق الصالح العام من جهة أخرى. فهي عملية تعكس رغبة المجتمع، واستعداده للاندماج، والمساهمة الفعالة في جهود تحسين التعليم، وتطويره (المتولي إسماعيل بدير،٢٠٠٥: ٢٦٤).

وهي العمل غير المأجور، والأنشطة التطوعية التي يقوم بها الأفراد، والجماعات؛ لتغيير الظروف الصعبة، والتأثير في السياسات، والبرامج التي تؤثر في طبيعة معيشتهم، أو معيشة الآخرين.

(Weil, G, 2007: 28)

وتعرف بأنها: "كافة الإسهامات، والمبادرات، والجهود التطوعية غير الملزمة التي تتيح الفرصة لأكبر عدد من فئات المجتمع، ومؤسساته، ليسهموا في مختلف المشروعات المحلية بالتنظيم، أو التنفيذ، كل تبعا لنوع خبرته، واهتمامه، وجهده؛ لمواجهة بعض المشكلات، ومعالجتها بِنَاءً على دعوة من الجهات المسؤولة"(مارجريت دميان جورج ،٢٠٠٤: ٢٩٣).

وهي ما يؤديه أعضاء المجتمع من أنشطة لخدمة المجتمع في مجالاته الاجتماعية، والتعليمية، والثقافية،... وغيرها، وقد يكون هؤلاء الأعضاء أفرادًا، أو مؤسسات، أو جماعات كما، تعبر هذه السلوكيات عن التطوعية، والالتزام، لا الجبر والالزام، وعن الوعي، والنزوع، وكذا الوجدان، والشفافية، وقد تكون هذه الأنشطة نظرية، أو عملية، وتتم بطريقة مباشرة، وغير مباشرة (على السيد الشخيبى،٢٠٠٤: ٢٧٣).

وعليه، تُعد المشاركة المجتمعية تطبيقًا، وممارسةً فعليةً للمسؤولية الاجتماعية التي يشعر بها الأفراد، والجماعات بالمجتمع الذي ينتمون إليه، ومؤسساته التي تعمل على رفده احتياجاته من القوى المؤهلة أكاديميًا وتدريبيًا؛ بما يعزز مظاهر الانتماء الوطني، والبعد عن مظاهر السلبية، والاتكالية، والمعوقات السلوكية، والاجتماعية (مصطفي مختار الوكيل ،٢٠١٢ : ٣٣٦- ٣٣٧).

نلاحظ من التعريفات السابقة أنها قد أكدت على مستوى مهم في المشاركة المجتمعية، وهو التطوع في تقديم الاسهامات المختلفة للأشخاص لصالح المجتمع. كما أنها تعد تعبيرا تطبيقيًا للمسؤولية الاجتماعية من قبل الفرد، والجماعة نحو المجتمع الذي ينتمون إليه؛ حيث يتولى الفرد مسؤولياته الاجتماعية عن نفسه، وعن الآخرين، ويسهم معهم- فكريًا- في جهد تطوعي مثمر لحل بعض قضايا المجتمع، ومشكلاته.

مما سبق يمكن استخلاص تعريف للمشاركة المجتمعية بأنها: "رغبة أفراد المجتمع، واستعدادهم للمشاركة الفعالة في تحسين بعض الخدمات الموجودة في محيط تواجدهم؛ كالمساهمة بالتفكير، والمشورة، والموارد المادية والبشرية، والقيام بمجموعة من الأعمال التطوعية المبنية على الشعور بالمسؤوليتين: الفردية، والجماعية في عمليات التخطيط، والتنفيذ، واتخاذ القرار.

ثانيا: أهمية المشاركة المجتمعية:

ويمكن تلخيص أهمية المشاركة المجتمعية لأفراد المجتمع عامة، ومن هم في مرحلة التعليم خاصة في مجموعة من النقاط كما يلى:

١- تحقيق المشاركة الفعالة التي هي مبدأ أساسي من مبادئ التنمية؛ فالتنمية الحقيقية لا تتم إلا عبر توافر المشاركة الشعبية.

٢- زيادة وعى الطلاب بكثير من القضايا المجتمعية؛ كالعنف، والإدمان، والاغتراب...، وغيرها من القضايا الأخرى.

٣- غرس عدد من القيم الاجتماعية، والإنسانية؛ مثل: المواطنة، والانتماء، والمسئولية الاجتماعية، وتحقيق معايشة للطلاب في جو ديمقراطي؛ مما يساعده في ممارسة الديمقراطية في كافة نواحى حياته.

٤- إتاحة الفرصة لفئات المجتمع كافة للمشاركة في تخطيط برامج التنمية، وتنفيذها، وتطويرها.

٥- تعليم الطلاب كيفية حل مشكلاتهم المتعلقة بالمجتمع المحلى الذي ينتمون إليه.

٦- اشتراك الطلاب فعليا في عمليات التنمية، يسهم في مساندتهم لتلك العمليات، ومؤازرتها؛ مما يجعلها أكثر ثباتًا، وأعم فائدة.

٧- تعليم الطلاب بعض المهارات الاجتماعية، والكفايات، والقدرات التي تسهم في نجاحهم بالحياة العملية.

٨- دعم القيم الإيجابية نحو الأسرة، والمدرسة، والمجتمع ككل.

٩- تحقيق المساهمة الفعلية في ترشيد الإنفاق الحكومي.

١٠- زيادة الوعي الاجتماعي للشعب بمختلف فئاته، حيث يشرح القائمون عليها للآخرين مجموعة الخدمات، والمشروعات المجتمعية التي يمكنهم الاشتراك فيها.

١١- فتح باب التعاون البناء بين المواطنين، والجهات الحكومية، كما تفتح قنوات الاتصال السليمة بينهما.

١٢-إدراك المواطنين لحجم مشكلاتهم، والإمكانات المتاحة لحلها.

١٣-تدعيم وتكميل دور الحكومة في بعض الخدمات، والمشروعات التطوعية.

١٤-مساعدة الحكومة في اكتشاف نقاط الضعف والتقليل من الوقوع في الخطأ من قبل المسؤولين التنفيذيين؛ حيث إن ذلك بمنزلة صمام أمان أمام أية احتمالات للانحراف.

١٥-تعود المواطنين المحافظة على المال العام للدولة.

١٦- استمرارية الفعل التنموي؛ لاعتماده على القوى الطبيعية للمجتمع المتمثلة في جميع فئات المجتمع في جميع مجالات الحياة (مجدي عبد النبي هلال ،٢٠٠٥: ٢٢٩-٢٣٠؛ ورسمي عبد الملك رستم ،٢٠٠٥: ٤؛ ورشيدة السيد الطاهر ،٢٠٠٧: ٥٤؛ وسلامة حسين ،٢٠٠٧: ٣٨).

ثالثا: مستويات المشاركة المجتمعية، وصورها:

تنطوي المشاركة المجتمعية على ممارسة عدد من الأنشطة، كما أن هناك مستويات متفاوتة لهذه الممارسة، وهذا ما أكدته دراسات عديدة في هذا المجال؛ حيث أن تطبيق المشاركة المجتمعية للطلاب داخل مجتمعهم ينطوي على ثلاث مراحل مترابطة؛ وهي:

الوعي: أي شعور الفرد بمكانته في المجتمع، وما له من حقوق، وما عليه من واجبات مجتمعية، والوعي هنا أعمق من الفهم.

الوجدان: كلما ازداد وعى الفرد بمسؤولياته في الأنشطة الاجتماعية، كلما ارتفع مستوى انفعاله نحوها مع شعوره بالسعادة، وبقيمته في المجتمع حينما يؤدى هذه المسؤوليات .

النزوع أو الحركة: وتشير إلى ممارسة الفرد للسلوك الانفعالي بمشاركته في الأنشطة المجتمعية (على الخشيبي ،٢٠٠٤: ٢٦٣).

.

ويتفق معه في ذلك جمال الدهشان (٢٠١١)؛ حيث أكد على أن هناك ثلاث مستويات متلاحمة للمشاركة المجتمعية في أي مجال؛ وهي:

الفكر: وفيه تتاح الفرصة أمام الجميع للإسهام بالرأي، والمشورة؛ سواء أكانوا من ذوى العلم، والخبرة، أم من عامة الناس؛ مع توافر الوعى، والمعرفة، والموضوعية.

الانفعال: وفيه يعبر أعضاء المجتمع بالرضا أو الغضب عن تأييدهم، ورفضهم بعض الأمور.

الفعل: ويقصد به أداء الجهود الفعلية للمشاركة؛ سواء أكانت معنوية بتقديم الجهد، أم مادية بتقديم المال والأجهزة (جمال الدهشان ،٢٠١١: ١١٥).

وتُقسم مراحل المشاركة المجتمعية إلى ما يلى:

المستوى الأدنى للمشاركة: ويشمل التفاعل مع مشكلة ما، وعلاج تلك المشكلة.

المستوى البسيط للمشاركة: ويضم الإعلام، والمشاورة، ومحاولة الوصول إلى حل مرضٍ.

مستوى سلطة المواطن: وتشمل الشراكة، وتفويض السلطة، وتحكم المواطن في عملية التنفيذ.

(John, D, 2008: 201)

وأما فيما يتعلق بصور المشاركة المجتمعية؛ فيمكن تقسيمها إلى صور المشاركة غير المباشرة عبر التمثيل في السلطات المحلية؛ بوصفها مسؤولة عن وضع السياسة العامة للتنمية، والوسيلة الأساسية لنقل احتياجات المواطنين إلى السلطة المحلية، ونقل البيانات، والمعلومات من السلطة المحلية إلى المواطنين، وهذا يسهم في إتاحة الفرص أمام المواطنين للاشتراك في لجان المجلس.، كما أن هناك صورًا للمشاركة المباشرة، والتي تتمثل في مرحلة، أو أكثر من مراحل التنمية؛ كتحديد الاحتياجات، والأهداف، وأولوياتها، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم (إقبال الأمير السمالوطى،٢٠٠٤: ٣٧٤).

رابعًا: اتجاهات المشاركة المجتمعية.

هناك عددٌ من الاتجاهات المتعلقة بالمشاركة المجتمعية – كما وُرِدت بعديد من الدراسات السابقة– تسهم في تشكيل طبيعة المجتمع الذي يتبنى اتجاهًا دون غيره من الاتجاهات الأخرى؛ منها:

١- الاتجاه الوقائي:

يتمثل الاتجاه الوقائي للمشاركة المجتمعية في أن كل مجتمع يتميز بأنماط سلوكية، وقيم معينة وتتشكل عبرها قدرة أفراد المجتمع على ديناميكية العمل الاجتماعي الذي يجعلهم دائمًا في حالة تأهب؛ للقضاء على أي مشكلة قبل أن تقع؛ ومن ثَم يصبح هؤلاء الأفراد سدا منيعا ضد التخلف، ومشكلاته، مع المحافظة على تحقيق التقدم المستهدف في تنمية المجتمعات.

وتعد التربية وسيلة أساسية لتحقيق الاتجاه الوقائي لدى المجتمعات المحلية؛ لكونها تسهم في تحقيق اعتماد الأفراد على أنفسهم ذاتيا عبر شحذ هممهم، وإمكاناتهم المختلفة؛ لتحقيق مستوى أفضل لهم؛ ومن ثم يسهم هذا الاتجاه في تكوين ديناميكية كبيرة لمقابلة المشكلات قبل وقوعها، وهذا من أهم أهداف التنمية في المجتمعات المحلية (على الخشيبي ٢٠٠٤: 202).

٢- الاتجاه العلاجي:

يبنى هذا الاتجاه على معالجة المشكلات القائمة في المجتمع؛ لا سيما تلك التي تعاني منها المدارس، والمؤسسات التربوية، كما يعمل على تجنب آثار تلك المشكلات، والتي تمتد آثارها لكل أفراد المجتمع. ويسهم هذا الاتجاه في إثارة ديناميكية المشاركة المجتمعية لدى جميع أفراد المجتمع المحلى، بهدف تخفيف آثار المشكلات التي يعاني منها المجتمع؛ وخاصة فيما يتعلق بالمجالات الاقتصادية، والاجتماعية.

ويحتاج هذا الاتجاه إلى تفاعل بين الأفراد، والهيئات، والمؤسسات، والأنظمة الموجودة؛ حيث ينبغي علي كل مجتمع يسعى إلى حل مشكلاته فلا بد له من تزايد مشاركة سكانه، وتعاونهم التام في التصدي لهذه المشكلات عبر الروابط الروحية، والاجتماعية المكتسبة (مصطفي مختار الوكيل، ٢٠١٢: ٥٨).

٣- الاتجاه التربوي:

تشير نغم محمود العبيدي (٢٠٠٩: ٢٥) إلى أن المجتمعات النامية تكافح؛ حفاظًا على الشخصية الفردية كوحدة مستقلة للشخصية الاجتماعية الوطنية، ولذلك تعمل المدرسة بكل أجهزتها على تقديم نُسق اجتماعية تساعد الشخصيات الفردية فى خدمة المجتمع، وتسهم في تقدمه.

وانطلاقا من مبدأ الشورى، يجب أن تسهم المؤسسات التعليمية، والتربوية في إكساب الفرد النسق القيمي الذي يساعد في توظيف موارده، ومهاراته، ومعلوماته؛ لدفع عجلة التقدم للمجتمع، والإسهام في حل مشكلاته، ومن هنا يسهم الاتجاه التربوي للمشاركة المجتمعية في زيادة الوعي بين الأفراد لمشكلات مجتمعهم، وزيادة إدراكهم لها، ووعيهم بضرورة الاهتمام للتصدي لهذه المشكلات حتى يسهم في تحقيق أقصي سعادة لهم.

٤- الاتجاه التنموي:

يُبنى هذا الاتجاه على عملية تغيير هادف، ومضبوط تتم فيه السيطرة على عوامل التغيير نفسها، وتوجيهها؛ وفق تخطيط محكم نحو رؤية مستقبلية للمجتمع.

والتنمية المحلية في المجتمعات النامية أكثر حاجة وضرورة من المجتمعات المتقدمة، ويهدف الاتجاه التنموي للمشاركة المجتمعية إلى تقوية العلاقات داخل المجتمع؛ أملًا في تدعيم عوامل الضبط الاجتماعي، وبهذا تقل الانحرافات التي تظهر في هذه المجتمعات، كما تهدف إلى مساعدة الهيئات الحكومية، والأهلية، والعامة في المجتمع خلال عمليات التخطيط والتنسيق، وهذا يدعم

خدماتهم وكذلك يحقق أهدافهم المنشودة؛ فضلا عن إذكاء الوعى الاجتماعي، والاقتصادي، والقومي بين أفراد المجتمع، وتشجيع إيجابية المواطنين عبر الخدمات التي يقدمها المواطنون للمجتمع (سلامة حسين ،٢٠٠٧: ٥٢-54).

خامسًا: فوائد المشاركة المجتمعية.

تتنوع فوائد المشاركة المجتمعية -كما تشير بعض الدراسات والكتابات- كما يلي:

١- تنمية جوانب الحرية المسؤولة:

من أسمى القيم المجتمعية الحرية، وما تشتمل عليه من مبادئ، وأحكام تحدد المسؤولية، والعمل، والجزاء له ولغيره ضمن إطار من الحياة الكريمة، كما أنها تؤكد أحقية الإنسان في المشاركة في قضايا مجتمعه عن طريق إبداء الرأي، وتقديم المعونة للآخرين؛ ومن ثم فهي مبدأ إنساني، وديمقراطي (إقبال الأمير السمالوطى، ٢٠٠٤: ٥٢-٦٠).

٢- تنمية جوانب العمل التعاوني بين الأفراد:

وذلك عبر تنمية قيم المشاركة، والتعاون بين الأفراد، ومن خلال ذلك يمكن المساهمة في حل كثير من المشكلات المجتمعية، كما أنها تنمى الشعور القومي، والانتماء، وتقضى على مظاهر السلبية، وتعطى الفرصة للمواطن لكى يباشر حقه في صنع القرار المتعلق به، وبمجتمعه، وتُعد المشاركة تطبيقًا عمليًا للمسؤولية الاجتماعية للفرد نفسه وللآخرين، ومشاورة مجتمعه في كل ما يهمه، ويسهم معهم؛ فكرياً، وماليًا، وفنيًا بجهد تطوعي لحل قضايا المجتمع، وبذلك تصبح المشاركة أداة لتحفيز الجماهير على المساهمة الاجتماعية في دفع حركة التنمية في المجتمع، ودعم الجهود الحكومية (محمد حسنين العجمي، ٢٠٠٥: ٢٢-٢٦).

٣- تنمية جوانب الانتماء بين الأفراد:

من خلال مشاركتهم بعضهم البعض، وسعى كل فرد لتقديم ما يستطيع إلى الطرف الآخر ؛ سعيًا وراء تحقيق التنمية، والتقدم في مستوى الخدمات المقدمة من جهة، وتقدم المجتمع وتطوره من جهة أخرى، فهي تبرز الصورة الصادقة لروح التلاحم بين أبناء الوطن، كما أنها تظهر الحس الوطني عبر المشاركة الحقيقية في تحمل المسئولية؛ للحفاظ على الوطن، وأمنه، واستقراره، وتعميق الانتماء، وإشاعة المحبة، وتهيئة الظروف المناسبة للانطلاق نحو التقدم، والازدهار في مناخ تتكامل فيه الواجبات، وتُحترم فيه الحقوق(أمل سعيد محمد حباكة،٢٠١٠: ٢٢٤-٢٢٧).

٤- تنمية الجوانب الاقتصادية والاجتماعية:

التنمية عملية شاملة متعددة الجوانب متشعبة الأبعاد، ولا بد من ادراكها بوصفها ذات شقين: اقتصادي، واجتماعي في إطار منهج تكاملي مع الأخذ في الحسبان جميع العوامل الاقتصادية، والاجتماعية، فالتنمية الاقتصادية تؤدى- إلى جانب وظيفتها الاقتصادية- وظيفة آخري اجتماعية؛ حيث أنها تستهدف رفاهية الإنسان، ورفع مستوى معيشته. وتحقق التنمية

الاقتصادية أهدافها عبر إنسان معد، ومدرب، ومتعلم تعليما رشيدا، وهذا ما تقوم به التنمية الاجتماعية.

وعلى ذلك نجد دانيال موريس Danial Moris(٢٠١٢) يؤكد أن الارتباط، والتكامل بين شقي التنمية: الاجتماعي، والاقتصادي لن يأتي الا إذا توافرت مظاهر المشاركة المجتمعية والتي من بينها:

- الاستقلال السياسي مرحلة أساسية؛ لتحقيق الاستقلال الاقتصادي .
- تحتاج البلاد النامية الى رؤية جديدة لمشاكلها الاقتصادية .
- احداث التغيير البنائي المطلوب في هيكل البنيان الاجتماعي القائم، وتركيبه .
- تعبئة الموارد الذاتية، والمادية، والبشرية التطوعية في نطاق بناء اجتماعي متحرر من التبعية الاقتصادية، أو الثقافية، أو غير ذلك من ألوان التبعية .
- مشاركة المواطنين –بجميع فئاتهم– في تطوير مجتمعهم؛ فهم أصحاب المصلحة الحقيقية. (Moris , D, 2012: 204)

سادسا: أبعاد المشاركة المجتمعية.

١- المشاركة في الأعمال التطوعية

تعد المشاركة في الأعمال التطوعية من أهم أبعاد المشاركة المجتمعية، حيث يكتسب العمل التطوعي أهمية متزايدة، وصار من المسلم به عدم قدرة الحكومات المختلفة على سد احتياجات أفرادها، ومجتمعاتها؛ لذلك صارت هناك حاجة ملحة لجهات أخرى لتكمل دور الدولة في تلبية تلك الاحتياجات.

والعمل التطوعي هو العمل الذي يقوم به الفرد؛ لتحقيق أهداف اجتماعية محددة دون أن يستفيد من عمله بأي أجر، أو ربح مادي، أو أية منفعة شخصية(عبد الله الخطيب، ٢٠٠٢: ٤٥).

ويعرف بأنه ذلك الجهد الذي يبذله أي إنسان بدون مقابل لمجتمعه، وبدافع منه للإسهام في تحمل مسؤوليات المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على تقديم الرفاهية الإنسانية على أساس الفرص التي تتهيأ لمشاركة المواطن (هناء حافظ بدوي، ٢٠٠٤: ١٢).

وقد تطور العمل التطوعي إلى التغيير، وتنمية المجتمع ويعد أحد الركائز الأساسية لتحقيق المشاركة المجتمعية؛ خاصة وأنه يعد الآلية الوحيدة التي يمكن للمجتمع من خلالها النهوض، كما أنه يسهم في تأكيد القيم الإنسانية السامية، ووسيلة لحماية الشباب، وتجنيبهم الوقوع في مشكلات اجتماعية، ونفسية عديدة؛ حيث إنه يمده بعديد من المهارات والقدرات الذهنية، والاجتماعية، والانفعالية التي تجعله قادرا على أن ينسجم مع الآخرين من أبناء مجتمعه (مختار شعيب ،٢٠٠٤: ٢٥؛ وهناء حسنى النابلسي ،٢٠٠٩: ٣٩).

٢- المشاركة الاجتماعية:

المشاركة الاجتماعية أحد الأسس الأساسية للمشاركة المجتمعية، والتي من خلالها تتحقق الحياة الكريمة للفرد، وهى تنقسم إلى المشاركة المادية (النقدية)، والمشاركة المعنوية (المشورة والنصيحة)، وترتبط المشاركة الاجتماعية بواجب الفرد تجاه مجتمعه، وأحيانا تصل المشاركة إلى حد الفريضة الملزمة التي ينبغي على البعض أن يقوم بها، ويؤديها تطوعا، وإلا صارت مشكلة يواجهها المجتمع جميعه.

ويعرفها بأنها اشتراك الفرد مع الآخرين في الأعمال التي تساند الجماعة على إشباع حاجاتها، وحل مشكلاتها، والوصول إلى أهدافها، والمحافظة على استمرارها. كما أنها مجموعة الأنشطة التي تهدف التغلب على المشكلات العلمية اليومية، ومنها جهود تطوعية؛ كالمساهمة بالمال، أو المساهمة في حل المشكلات اليومية التي قد تنشأ بين الأفراد، والجماعات (جمال صالح محمد، ٢٠٠٩: ٧٣-).

وتؤدى الدوافع الذاتية دورا جوهريا في درجة المشاركة الاجتماعية للفرد إلي أن الدوافع الذاتية تُعد عوامل داخلية محركة للإنسان قد تدفعه للإتيان بسلوك ما، أو الإحجام عنه، وتشمل الدوافع الإنسانية الإحساس بالمسئولية الاجتماعية، وهى شعور الفرد، وإحساسه بأنه مسؤول تجاه الله، وضميره، وجماعته التي ينتمى إليها؛ مما يدفعه للمشاركة (Wyndol, M, 2004:34)

ويوجد نوع أخر من الدوافع التي تؤثر في درجة المشاركة الاجتماعية؛ وهي: الدوافع البيئية؛ حيث تؤثر تأثيرًا كبيرًا في مستوى المشاركة الاجتماعية، فقد تكون عوامل محفزة، أو معيقة للمشاركة الاجتماعية؛ كأحكام الآخرين على مستوى مشاركة أبنائهم، ومستوى المشاركة الاجتماعية للوالدين، واتجاه المجتمع نحو تعليم أبنائه كيفية المشاركة الاجتماعية

(Anarino, S, 2009: 173-182).

ويندرج تحت عنصر المشاركة الاجتماعية ثلاثة جوانب؛ وهي:

التقبل: أي قبول الفرد لدوره، أو أدواره الاجتماعية، وما يرتبط بها من توقعات، وسلوكيات، ويعد هذا القبول ضروريًا حتى لا يشعر الفرد بأنه واقع تحت تأثير الصراع؛ نتيجة عدم تقبله دورًا معينًا، أو شعوره بعدم ملائمة الدور له.

المشاركة المنفذة: أي العمل الفعلي المشترك مع الجماعة لتنفيذ وإنجاز ما تتفق عليه الجماعة.

المشاركة المقومة: وهي مشاركة موجهة تهدف إلى تقويم أعمال الجماعة وإنجازاتهم (ميسون مشرف، ٢٠٠٩: ١٢).

٣- المشاركة السياسية:

تعد المشاركة السياسية العصب الحيوي لممارسة المشاركة المجتمعية؛ فهي: عملية سياسية -طوعية أو رسمية- تتضمن سلوكًا منظمًا ومشروعًا متواصلًا ينم عن الالتزام العميق بحقوق المواطنة، وواجباتها، والفهم الواعي لأبعاد العمل الشعبي، وفعاليته، ومن خلال هذه العملية يمارس المواطنون أدوارًا وظيفية فعالة، ومؤثرة في ديناميات العملية السياسية، ومخرجاتها (السيد الزيات، ٢٠٠٢: ١٨١).

كما تُعد -أيضا- تعبيرًا صريحًا لسيادة قيم الحرية، والعدالة، والمساواة في المجتمع، كما أنها مؤشر قوى الدلالة لمدى تطور المجتمع أو تخلفه، ونظامه السياسي، وما يعنيه ذلك من ارتباط وثيق بينهما وبين جهود التنمية عامة، والتنمية السياسية خاصة (فؤاد الصلاحي ،٢٠٠١: ١٢٤).

ومفهوم المشاركة السياسية يتضمن معنى التعددية التي تشكل الإطار الطبيعي لتداول السلطة بحرية نسبية بين أطراف النخب الاجتماعية، وأنواعها ولا تعنى المشاركة السياسية- طبقًا لهذا المفهوم- حتمية تغيير النظام السياسي، أو القيم السائدة في الدولة؛ بل تعنى إعادة توزيع السلطة على مواقع النفوذ المعنوي، والسيطرة الفعلية في المجتمع (برهان غليون ،٢٠٠١: ٤٠).

وتتفاوت درجات المشاركة المجتمعية، تفاوتًا يعطى تنوعًا لأشكالها، ومن بينها:

١- تقلد منصب سياسي، أو إداري.

٢- السعي نحو منصب سياسي، أو إداري.

٣- العضوية النشطة في تنظيم سياسي ما (حزب مثلا).

٤- العضوية العادية في تنظيم سياسي ما.

٥- العضوية النشطة في تنظيم شبه سياسي.

٦- العضوية العادية في تنظيم شبه سياسي.

٧- المشاركة في الاجتماعات السياسية العامة.

٨- المشاركة في المناقشات السياسية غير الرسمية.

٩- الاهتمام بالسياسة العامة.

١٠- التصويت (Huntington, S, 2014: 120).

سابعا: المشاركة المجتمعية وعلاقتها بعلم الاجتماع (كمجال-كمادة دراسية).

تمثل المشاركة المجتمعية موضوعًا محوريًا من موضوعات علم الاجتماع بشكل عام، وعلم الاجتماع السياسي بشكل خاص؛ وهي تعنى إسهام المواطن، وانشغاله بالمسائل المتعلقة بمجتمعه؛ سواء كان هذا الانشغال بالتأييد، أو الرفض، أو المقاومة، أو التظاهر.

ويعد مفهوم المشاركة من المفهومات الحديثة في أدبيات العلوم الإنسانية، والاجتماعية، وهذا المفهوم يحدد في إطار نوع المشاركة كونها اجتماعية، أو سياسية، أو اقتصادية، حيث ترتبط

المشاركة بمجال السياسية يتمثل في الأنشطة الإدارية التي يشارك فيها أفراد المجتمع في اختيار الحكام، أو في حياته السياسية العامة بشكل مباشر، أو غير مباشر. أما المشاركة الاجتماعية هي الوجه الآخر لحرية الرأي، والتعبير التي تُعد من أهم الحريات، وحقًا من حقوق الإنسان (إسماعيل على سعد ،٢٠٠٢: ١٩١).

وتعد المشاركة– بكل أنواعها– مبدأ أساسي من مبادئ تنمية المجتمع؛ لأن التنمية لا تتحقق إلا عبر المشاركة أفراد المجتمع كافة، وهي وسيلة لتدعيم، وتنمية الشخصية الديمقراطية على مستويي: الفرد، والجماعة في المجتمع.

ويؤكد كلارك موسClark Moss (٢٠٠٣) أن دور علم الاجتماع مهم في غرس القيم، والاتجاهات، والمعارف لدى الفرد منذ الصغر، فهو يساعده اجتماعيًا فى المشاركة، والتعامل مع القضايا المجتمعية الموجودة داخل المجتمع، والإحساس بالولاء، والانتماء للجماعة التي يعيش فيها الفرد، وتنمية إيمانه بأهمية دوره في المجتمع الذي يعيش فيه(Moss, C, 2003: 112)

ويؤكد عديد من علماء الاجتماع أن هناك عددًا من المكونات الأساسية التي يجب أن يمتلكها الفرد كى يتمتع الفرد بالمشاركة المجتمعية الفعالة في المجتمع، ويتكيف مع ما يطرأ على المجتمع من تغيرات، ويواجه ما يقابله من تحديات، ومن هذه المكونات:

١– السمات الشخصية؛ مثل: الثقة بالنفس، وتحمل المسئولية.

٢– التعددية: وهي قبول التنوع في الفِكر، والعقائد المختلفة.

٣– المرونة: وهي تقبل كل الفِكر دون تعصب، ورفض الفِكر المسبقة.

(Roker, B, 2004: 128)

وعلى صعيد علاقة المشاركة المجتمعية بعلم الاجتماع كمقرر دراسي، أو كمادة دراسية نجد أن هناك ارتباطًا وثيقًا بينهما، فمقررات علم الاجتماع تسهم في غرس قيم المشاركة المجتمعية؛ مثل: قيم الديمقراطية، وقيم المشاركة السياسية، والوعى السياسي؛ ومن ثم الاسهام في تنشئة المواطن الديمقراطي المشارك في شؤون وطنه؛ لذلك يجب أن تتخلى مناهج الدراسات الاجتماعية– والتي من بينها علم الاجتماع – عن قيم الطاعة، والامتثال، والانقياد للسلطة، وتنمية الوعى؛ وذلك لتوجيهه، وجعله يقبل الواقع دون محاولة لفهمه، أو نقده بالفكر السليم المعتدل؛ فلابد أن يكتسب الطالب من تلك المناهج التسامح الفكري، وقبوله الرأي الآخر بوعى، وحجة؛ لكي لا يكون فريسة للتعصب، أو فريسة للاستقطاب للفكر المتطرف .

(إلهام عبد الحميد فرج، ٢٠٠٠: ٧–٨)

ويعد علم الاجتماع أحد فروع الدراسات الاجتماعية التي يجب أن يهتم بتزويدها، وتدريسها بطرائق، واستراتيجيات تنمى الوعى وتساعد فى المشاركة المجتمعية بأنواعها المختلفة؛ لأنها من أهم أهداف تدريسه في المرحلة الثانوية؛ كحرية التعبير عن الرأي، ومناقشة الآخرين، وفهم أرائهم،

وربطها بغيرها من المعلومات ؛ مما يستدعى ضرورة تضمين علم الاجتماع في صورة قضايا مجتمعية مهمة في حياة الطلاب (Oslen, A,2005: 383-389) .

كما أنه من المواد الدراسية التي تُدرس للمرحلة الثانوية، والتي تحوى قضايا اجتماعية، وإنسانية، وتاريخية، وسياسية قابلة للتساؤل، وتعدد وجهات النظر، وبها صلة بواقع المجتمع الذي يعيشه الطالب، وما يحتم عليه المشاركة، ووعيه بكل قضايا مجتمعه التي تخص القضايا الاجتماعية، والسياسية، وقضايا المواطنة؛ فهى تعد ضرورة تربوية، وعصرية لطالب المرحلة الثانوية؛ فإنه بحاجة إلى ثقافة اجتماعية تساعده فى تفاعله مع الآخرين، ووعيه بكل قضايا مجتمعه؛ كي يكون قادرا على مواكبة التغيرات، والتطورات السريعة (إيمان عصفور،٢٠٠١: ١٧٢).

كما أن منهج علم الاجتماع يجعل الطلاب مرتبطين بمجتمعهم، وحياتهم، وهذا يتطلب استخدام استراتيجيات، ومداخل، وأساليب حديثة في التدريس تثير اهتمام الطلاب، وتساعدهم فى التفاعل، والمشاركة، والوعي بقضايا مجتمعهم، وتجعل المادة ذات قيمة، ووظيفة اجتماعية؛ كى لا يكون ما تعلمه الطلاب منعزلا عن جوانب الحياة التي يعيشونها (محمد سعيد زيدان ،٢٠٠٣: ٢٥).

وهناك ارتباط وثيق بين أهداف تدريس علم الاجتماع، وتنمية أبعاد المشاركة المجتمعية؛ حيث وُرد ضمن أهداف تدريسه للمرحلة الثانوية ٢٠١٦/٢٠١٧ التأكيد على دور المشاركة الفردية، والمجتمعية، والشعبية في مواجهة مشكلات المجتمع؛ لذا فتعد المشاركة المجتمعية من القيم المهمة التي يحرص منهج علم الاجتماع على تنميتها لطلابه.

وجاء ذلك متسقا مع عدد من الدراسات السابقة؛ مثل: دراسة إيلام إفرات Ellam Efrat (٢٠١٣) التي أكدت أن منهج علم الاجتماع من المناهج الدراسية التي يمكن عبرها الارتقاء بقيم المشاركة المجتمعية؛ خاصة قيم الديمقراطية، والمشاركة السياسية، والمواطنة. وأوصت بضرورة تخصيص برامج تعليمية مبنية على قضايا مختلفة لعلم الاجتماع مع التركيز على قضايا المجتمع المحلى، تتبلور فيها صور المشاركة المجتمعية التي تحقق قيم التنمية المتواصلة.

كذلك دراسة ألن ألريكي Alan Ulrike (٢٠١٤) التي هدفت إلى تدريس قيم المشاركة المجتمعية عبر بعض موضوعات علم الاجتماع؛ خاصة قيم المواطنة التشاركية بوصفها استراتيجية مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية لتعزيز التماسك الاجتماعي؛ خاصة في المجتمعات المنقسمة، حيث أُقترحت بعض موضوعات علم الاجتماع التي تدور حول المنظمات الحكومية، وغير الحكومية؛ لتحسين فهم الطلاب لمعنى المشاركة المجتمعية، والتماسك الاجتماعي.

وتشير توصيات دراسة جاسيس بابلو Jasis Pablo(٢٠١٤) إلى ضرورة الاهتمام بطرائق التدريس، والأنشطة الطلابية التي تدعم مفاهيم المشاركة المجتمعية؛ حيث أوصت بالتزام المدارس- خلال تدريس أي موضوعات أو أي قضايا اجتماعية أو وطنية- باختيار طرائق تدريس، وأنشطة

طلابية مناسبة، وتفعيلها بشكل يعبر عن أهمية هذه الطرائق والأنشطة، ويزيد من مستوى المشاركة الاجتماعية ونوعيتها، ويعظم أثرها الإيجابي على تعليم الطلاب، ودمجهم في المجتمع.

كما أكدت دراسة ساندرا شيبرد Sandra Sheppard (٢٠١٥) أن هناك دورًا كبيرًا يقع على عاتق المدرسين الاجتماعيين (معلمي الدراسات الاجتماعية) خلال تدريس قيم المشاركة الاجتماعية، وأن ضعف المشاركة المجتمعية للطلاب إنما يرجع لقلة خبرة الأخصائيين الاجتماعيين في تفعيل دور المشاركة المجتمعية لتحقيق أهداف العملية التعليمية بصفة عامة، وانتشار صفات السلبية، واللامبالاة، والتواكل بين الطلاب؛ لذلك اقترحت الدراسة دورًا للمعلم الاجتماعي في مساعدة المدرسة؛ لتنشيط المشاركة المجتمعية.

وأوصت دراسة روبرت تيلر Robert Tyler(٢٠١٦) بضرورة توفير استراتيجيات تدريسية عملية خلال تدريس بعض قيم المشاركة المجتمعية؛ خاصة في مقررات الدراسات الاجتماعية، والوطنية – كالتاريخ، وعلم الاجتماع، والتربية الوطنية – والاهتمام بإعادة تأهيل الطلاب في المدارس عبر هذه المقررات، وإكسابهم سلوكًا تعليميًا يؤهلهم للمشاركة المجتمعية الحقة؛ شكلًا، ومضمونًا.

كما تشير عديد من التوصيات الخاصة ببعض الدراسات العربية؛ مثل دراسة كل من: زينب بدر(٢٠٠١)؛ وهناء أحمد (٢٠٠١)؛ وسهام فتحى (٢٠٠٢)؛ و ريهام أبو شوشة(٢٠٠٧)؛ وهناء بيومى(٢٠٠٨)؛ وآمال جمعة(٢٠٠٨)؛ ودراسة تهانى محمد(٢٠٠٨، و٢٠١٤) إلى أن علم الاجتماع كمقرر دراسي إذا ما أحسن تنظيم محتواه، واستخدمت طرائق واستراتيجيات تدريسية مناسبة قد يساعد ذلك في تحقيق أهدافه التدريسية، والتي من بينها التأكيد على دور المشاركة الفردية، والمجتمعية، والشعبية في مواجهة مشكلات المجتمع، وهو يعد هدفا وثيق الصلة بالمشاركة المجتمعية؛ مما يؤكد الارتباط الوثيق بينهما؛ حيث تعد المشاركة المجتمعية، وقيمها مصدرًا خصبًا وميدانًا أساسيًا لمجال علم الاجتماع.

المحور الثالث: مهارات التفكير التحليلي:

يعرض هذا القسم مفهوم التفكير التحليلي، ومهاراته، وخصائصه، وأهميته، ومراحله، وعلاقته بعلم الاجتماع كمجال، وكمقرر دراسي.

أولا: مفهوم التفكير التحليلي:

تختلف مفهومات التفكير التحليلي؛ فالتفكير التحليلي كغيره من أنماط التفكير الأخرى تباينت تعريفاته في مدى أكثر اتساعا، وتعددت دلالاته في نطاق كبير، فعديد من الباحثين يستخدمون مفهوم التفكير التحليلي بمعنى شديد الاتساع، بحيث يبتعد عن طبيعة المفهوم بمعناه الظاهر، والمحدد، فيشيرون به إلى كل أنماط التفكير التقليدية، والمألوفة، ومقابل هذا الاستخدام

الواسع لمفهوم التفكير التحليلي نجد استخداما آخر يحاول أن يحدد مفهومه (أيمن عامر،٢٠٠٦: ٢).

ويعرفه تايرنى سوتر Tierney Soter(٢٠٠٠) بأنه قدرة عقلية تمكن الفرد من الفحص المُدقق للوقائع، والفِكر، والحلول، والأشياء، والمواقف، وتفتيتها إلى أجزائها، وتقسيمها إلى مكوناتها الفرعية؛ مما يؤدى إلى فهم أجزاء الموضوع محل الاهتمام، وتجزئته على مكوناته الصغرى بما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء؛ كالتصنيف، والترتيب، والتنظيم، والمقارنة :2000 (Soter, T, 35)

ويعرفه باتريك ويلين Patrick Welin (٢٠٠٥) بأنه: « القدرة على فهم الموقف، وإدراكه عن طريق تفتيته إلى عناصر، وتحديد الجوانب المعقدة فيه، وهذا يقود إلى تطوير القدرة على التنظيم المتسلسل، ومعرفة الفروق بين عناصر الموقف؛ لتحديد العلاقات بينها، وصولا إلى الحل المناسب للمشكلة، والتأكد منه» (Welin, P, 2005: 14).

كما يُعرف بأنه :«هو ذلك التفكير الذي يعني بمواجهة المشكلات بحرص، وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط قبل اتخاذ القرار، والمساهمة في توضيح الأشياء؛ حتى يمكن الوصول إلي استنتاجات» .

كما أنه: «ذلك النمط من التفكير الذي يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية، أو الموقف إلى عناصر ثانوية، أو فرعية، وإدراك ما بينها من علاقات، أو روابط؛ مما يساعد فى فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة» (محمد جهاد جمل، ٢٠٠٥: ٣٣).

والتفكير التحليلي عملية تعتمد– في أساسها –على تحليل مشكلة تعترض المتعلم، وهناك خطوط رئيسة لهذه العملية، وهي أن حل المشكلة مبنى على خبرات ماضية تُستدعى بواسطة البحث العقلي؛ إذ يوجه الطلاب عقولهم إلى البحث عن تلك الحقائق المتصلة بالموقف، ويتركون كثيرًا من الحقائق الأخرى التي لا صلة لها بالموضوع، ثم يجمع الطلاب الحقائق التي يعرفونها من قبل، لتطبيقها على مواقف جديدة (عبد الكريم الخلايلة، وعفاف اللبابيدي، ٢٠٠٧: ١٢).

وقد عُرف –أيضا– بأنه:« تفكير منظم، ومتتابع، ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطورها؛ إذ يسير عبر مراحل محددة بمعايير أهمها وجود مشكلة ما، وتدفعه إلى القيام بالنشاطات الذهنية اللازمة للحل، ثم ملاحظتها؛ لجمع المعلومات الضرورية عنها؛ لفهمها، وتحليلها، وبعدها يقوم بوضع الفروض، والتحقق من صحتها؛ مستندا في ذلك لما لديه من خبرات سابقة، وفي النهاية يصل إلى نتائج محددة» (عيد أبو المعاطي الدسوقي، ٢٠٠٩: ١٢).

ويشير كل من هاريسون وبرامسون Harrison &Bramson(٢٠٠٧: ١٢-١٣) إلى أن التفكير التحليلي يعنى مواجهة المشكلات بحرص، وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط الجيد قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات.

وباستقراء التعريفات السابقة يمكن تعريف التفكير التحليلي بأنه: «ذلك النوع من التفكير الذي يعتمد على إدراك الفرد للكليات، وتناولها بالتفصيل، والتقسيم وردها إلى أجزائها، وعناصرها الأولى بشكل منهجي، ومنظم يسهم في حل مشكلاته على المستويين: الشخصي، والاجتماعي» .

باستقراء التعريفات السابقة يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص التي تميز التفكير التحليلي، منها:

١- يتطلب التفكير التحليلي استدعاء خبرات سابقة، أو معلومات، وحقائق سابقة مرتبطة بالموقف، أو المشكلة محل الاهتمام.

٢- يعتمد هذا النوع من التفكير على مهارتي: التصنيف، أو التقسيم بشكل كبير.

٣- يسير هذا النوع من التفكير وفق خطوات منهجية، ومحددة.

٤- يعنى هذا النوع من التفكير بإدراك التفاصيل الدقيقة.

ثانيا: مهارات التفكير التحليلي:

يمثل التفكير التحليلي أحد أنماط التفكير المهمة التي يسعى كثير من الباحثين لتنميتها لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، فهو يساعدهم فى مواجهة المشكلات بطريقة منهجية، وبنظرة تحليلية فاحصة يمكن عبرها تعرف التفاصيل الدقيقة للمشكلات، وتحديد أبعادها كافة؛ للوصول إلى حلول لها.

ويتضمن التفكير التحليلي عدة مهارات؛ منها: التعرف على السمات أو الصفات / التعرف على الخصائص/ تسجيل الملاحظات/ التمييز بين المتشابهات والاختلافات/ التصنيف /الترتيب/ إدراك العلاقات/ تحديد السبب والنتيجة/ المقارنة والمقابلة/ التنبؤ(Tomlinsom, K,2009: 24).

وتؤكد حياة علي محمد رمضان (٢٠١٤: ٢٢) أن من مهارات التفكير التحليلي تحديد السمات أو الصفات، المقابلة أو المقارنة بين شيئين من عدة زوايا، التنبؤ أو التوقع، ورؤية العلاقات، والتعميم.

ويمكن تحديد مهارات التفكير التحليلي كما وردت في عديد من الكتابات والأدبيات فيما يلي:

١- **تحديد السمات، أو الخصائص/ تحديد الخواص:** القدرة على تحديد السمات العامة لعدة أشياء، أو القدرة على استنباط الوصف الجامع.

٢- **إجراء الملاحظة:** اختيار الخواص، والأدوات، والإجراءات الملائمة التي ترشد وتساعد في عملية جمع البيانات.

٣- **التفرقة بين المتشابه، والمختلف/ المقابلة، والمقارنة:** التمييز بين شيئين، أو فكرتين أو أكثر من عدة زوايا.

٤- **التجميع، والتبويب:/ التصنيف:** القدرة على تصنيف الأشياء، أو العناصر المتشابه في مجموعات.

٥- **الترتيب، ووضع الأولويات/ عمل المتسلسلات:** وضع البنود، أو الأحداث في تسلسل هرمي بناء على قيم نوعية، أو ترتيب أحداث معينة.

٦- **إيجاد الأنماط:** التعرف على الفروق الخاصة بين اثنين، أو أكثر من الخصائص في علاقة تؤدى على نسق متكرر.

٧- **رؤية العلاقات:** المقارنة بين الفِكر، والأحداث؛ لتحديد النظام بين اثنين، أو أكثر من العمليات.

٨- **التخمين/التنبؤ/التوقع:** استخدام المعرفة النمطية، والمقارنة، والتباين، والعلاقات المحددة في توقع أحداث مشابهة في المستقبل.

٩- **تحديد السبب، والنتيجة:** تحديد الأسباب، أو النتائج الأكبر، والأكثر قوة لأفعال، أو أحداث سابقة.

١٠-**التعميم:** القدرة على بناء مجموعة من العبارات، والجمل التي تشتق من العلاقات بين المفهومات ذات الصلة.

١١-**إدراك العلاقة بين الجزء، والكل:** عند تحليل العلاقة بين الأشياء، ومكوناتها يجب معرفة الأشياء، أو الأجزاء الصغيرة التي تكون الكل، وما الذي يحدث للكل لو لم يكن هذا الجزء موجودًا.

(نايفة قطامي ،٢٠٠٣: ١٢؛ وثائر حسين ،٢٠٠٧: ١٦٧؛ وعطية محمد العمري ،٢٠٠٨: ٢٩؛ وإبراهيم عبد العزيز محمد البعلي ،٢٠١٣: ١٠٩).

ثالثا: خصائص التفكير التحليلي:

تشير عدد من الكتابات والأدبيات إلى تميز التفكير التحليلي بعدد من الخصائص، ومنها كونه:

١- على نقيض التفكير الناقد فهو يسعى إلى تفتيت الفِكر إلى أجزائها دون إصدار حكم على مدى أفضلية أي جزء عن باقي الأجزاء بينما يعنى التفكير الناقد بإصدار حكم على نوعية الفِكر بعد المفاضلة بينها.

٢- محكومًا بقواعد معينة؛ ومن ثم فهو يسمح بالوصول إلى حل متوقع.

٣- يهدف إلى إيصال الفرد إلى حالة من الاتزان الذهني؛ ولذلك يكون سلوك الفرد مدفوعًا ومضبوطًا بالهدف.

٤- مختلفًا في درجته، ومستوياته من مرحلة عمرية إلى أخري، ويتغير -كمًا ونوعًا- لنمو الفرد، ونضج خبراته (يوسف قطامى،٢٠٠٠: ٥٧٠؛ ثناء عبد المنعم،٢٠٠٩: ٥٨).

٥- يسير وفق خطوات منظمة، ومتتابعة ويمكن أن تحدد كل خطوة بمعايير؛ لتحديد مدى صحتها.

٦- تفكيرًا ذهنيًا يقوم على ممارسة عمليات ذهنية يُستدل عليها عبر الإجراءات، والأثار، والفِكر التي تظهر لدى الفرد.

٧- يعد ذا طبيعة محورية؛ حيث تتمركز جميع عملياته حول الموقف المشكل؛ لفهم طبيعته، وعناصره، والعوامل المؤثرة فيه.

٨- يسير فيه الطالب وفق منطق محدد يصل فيه إلي تفسير كثير من المواقف والمشكلات (فاطمة مصطفي محمد رزق، ٢٠١٤: ٤٣٢).

رابعا: أهمية التفكير التحليلي:

يساعد التفكير التحليلي الطلاب فيما يلي:

١- التعلم المستقل، والفعال للموضوعات المطروحة بشكل أفضل.

٢- تطوير قدرات الاتصال، وتوظيف مهارات الاستيعاب، والتقييم.

٣- تطوير قدرات التحليل، وحل المشكلات الحياتية، واتخاذ القرار.

٤- إعطاء الفرصة الكافية للقراءة، والتحليل والتنظيم.

٥- القدرة على إدراك الأهداف الموضوعة.

٦- تنمية القدرة التفكير المنظم، والمتتابع، والمتسلسل بخطوات ثابتة.

٧- تزويدهم بالأدوات التي يحتاجونها؛ للتمكن من التعامل بفاعلية مع أنواع مختلفة من المعلومات.

٨- تقييم صحة الإدعاءات التي يتعرضون لها؛ مما يؤثر فى فاعلية القرارات التي يتخذونها.(Herrington,S, 2007: 35)

٩- اكتساب المعارف، والخبرات، وفهم طبيعة الأشياء، وتحليلها، وتفسيرها.

١٠-المساعدة في الاكتشاف، والتخطيط، واتخاذ القرارات، ومعالجة المعلومات.

١١-المساعدة في مواجهة التحديات، والمشكلات التي تواجهه بشكل خلاق.

١٢-منح الإحساس بالسيطرة الواعية على تفكيرهم.

١٣-تحسين مستوى تحصيلهم، وإكسابهم الشعور بالثقة بالنفس في مواجهة المهارات المدرسية، والحياتية.

١٤-تحقيق التميز، والتفوق في مجموعة واسعة من الميادين، والمجالات؛ منها: المهنية والاجتماعية والشخصية؛ فهي تيسر تحديد الأهداف، وتقييم البدائل، والوصول إلى قرارات سليمة.

١٥-جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات؛ مما يسهم في تنمية مهارة البحث، أو التقصي، أو الاستقصاء(Harrison, H, 2006: 36-38) .

خامسًا: مراحل التفكير التحليلي:

يسير التفكير التحليلي ي وفق مراحل محددة وهى:

١- وجود مشكلة تواجه الفرد، وتدفعه للقيام بأنشطة ضرورية للحل.

٢- الملاحظة، والمشاهدة، وجمع المعلومات الضرورية عن المشكلة؛ لفهمها، وتحليلها.

٣- وضع الفروض بعد جمع المعلومات، وتحليلها.

٤- التحقق من صحة الفروض، والبرهان عليها، وإثباتها بمعلومات أخرى، وبما لدى الفرد من خبرات سابقة (يوسف قطامي، ٢٠٠٧: ٦٥).

ويذكر هنري جيمس Henry James (2007: ٢٨-٣٠) في كتابه «مقدمة في التفكير التحليلي Introduction to Analytical Thinking »تحليلًا لهذه الخطوات؛ كما يلي:

١- المشاهدة المقصودة: ويشترط أن تكون مضبوطة، وشاملة، وأن تحدث في ظروف وأحوال متعددة.

٢- التحليل والتوفيق: ويشترط فيهما:

أ- انتخاب العناصر الضرورية الرئيسة.

ب-ملاحظة أوجه الشبه، والاختلاف بين هذه العناصر.

ج- ملاحظة الظواهر الشاذة التي تتطلب اهتمامًا خاصًا.

٣- توظيف خبرات المتعلم السابقة، وترتبط بالموضوع.

٤- صياغة الفرضيات التي يمكن الوصول إليها.

٥- التحقق من هذه الفرضيات بالتجريب، والاختبار المستمرين.

٦- الحكم، والتعميم مع ضرورة خلو هذه التعميمات من التحيز الذاتي.

٧- الاستدلال بالمعلومات ذات الصلة بالموضوع(James, H, 2007:28-30) .

ويلخص ألبرت بلوم Albert Bloom (٢٠٠٩) مجموعة من المراحل الواضحة للتفكير التحليلي الناجح، وهي:

١- **تحديد المشكلة:** حيث تحدد المشكلة بتدقيق، وتفحص أسبابها، وتجرى المعطيات المرضية للموقف المشكل؛ وذلك لمعرفة مسببات المشكلة بشكل أكثر تدقيقًا.

٢- **وضع المعايير**: إذ يفترض بالفرد تحديد ما يريد إنجازه، وأهدافه، والمراد تحقيقه، وكيفية تحقيقها، والمحكات التي يمكن من خلالها قياس الحلول المتوقعة.

٣- **الحلول:** عبر وضعها في قائمة واختبارها. وهذه العملية تتضمن عدد من الخطوات:

أ- وضع قائمة بالحلول المقترحة التي ستُعتمد.

ب-قياس كل حل، والمحك المقابل له، وذلك للتنبؤ بإمكانية الاستفادة من الحل.

ج- اختيار الحل الأفضل، وفي حال توفر حل وحيد له الأفضلية يجب العمل على اختيار أقرب الحلول.

د- تطبيق الحل المقترح، أو مجموعة الحلول المتوفرة.

٤- **التقييم:** يجب في النهاية تقييم الحل بعد تطبيقه، ولا تكتمل عملية حل المشكلة دون تحديد القرار المناسب كتقييم لعملية التفكير التي قام بها الفرد.

ويقترح عدة معايير لإتمام خطوات التفكير التحليلي، وهي:

١- الوقوف على المعلومات السابقة أو المعلومات المعطاة مسبقا.

٢- اختبارها بتفاصيلها، وبأشكال مختلفة.

٣- فحصها فحصا مدققًا عبر التأكد من سير كل حالة منطقيا.

٤- التمعن، والنظر في النواقص، والعيوب المحتملة من الاستنتاج، أو المناقشة.

٥- مقارنة نفس الموقف مع موقف آخر للكاتب نفسه.

٦- متابعة الافتراضات الكامنة، والخفية(Bloom, A, 2009: 96-100)

سادسا: التفكير التحليلي، وعلاقته بعلم الاجتماع (كمجال - كمادة دراسية):

هناك علاقة كبيرة بين التفكير التحليلي وعلم الاجتماع؛ حيث أن علم الاجتماع يُعني برصد الظواهر المختلفة المحسوسة في المجتمع، ومن ثم فهو يحتاج إلى أدوات للقياس توصف بتدقيقها في تحديد المشكلات، واختيارها، ووضع فروض، أو صياغة قضايا علمية محددة حولها، والاهتمام بالحقائق، ولعل كل ذلك يعد- في جوهره- تفكيرًا تحليليًا، ويُعد النجاح الذي حققته بعض فروع علم الاجتماع، وإضفاء الطابع العلمي عليها (الدراسات الاجتماعية، والإنسانية) يرجع إلى اعتمادها على أنماط محددة من التفكير كالتفكيرين: العلمي، والتحليلي.

(Aron, R,2004: 94)

وعلى صعيد فكرة وظيفية علم الاجتماع؛ فلن يتم ذلك إلا عبر ارتباطه بأنماط متعددة من التفكير؛ خاصة التفكير التحليلي الذي صار تنميته أحد الأهداف الرئيسة لعلم الاجتماع؛ ومن ثم فإن علم الاجتماع سيظل في صورة توازن وتماسك طالما أن هناك عددًا من العوامل الداخلية - كالتفكير التحليلي-، وبعض أدوات القياس المنهجية التي تُسهم في توثيق نتائج هذا النوع من التفكير المتمثلة في الحلول، أو المقترحات التي يمكن الاستعانة بها في حل عديد من المشكلات الاجتماعية المختلفة (Elder,L,2011: 22-25).

وتتعدد موضوعات علم الاجتماع، ومشكلاته فعلى سبيل المثال، يتناول علم الاجتماع بعض المشكلات الحياتية التي تنتشر في معظم المجتمعات سواء أكانت مشكلات فردية، أم اجتماعية، أم مهنية تلك المشكلات تتطلب حلولا، أو بدائل متنوعة، كما تتطلب استخدام مهارات التفكير التحليلي التي تستخدم مخزون المعلومات السابقة، والخبرات السابقة في حل أي تناقض، أو توضيح أمر

غامض، وتفصيل، أو تجزئة مكونات المشكلة؛ وذلك لاكتشاف بعض العلاقات التي تسهم في حل المشكلة. (Welras, L, 2005: 25)

وتتطلب طبيعة المشكلات الاجتماعية – والتي هي موضوع علم الاجتماع –استخدام مهارات التفكير التحليلي، ويتم ذلك عبر تحديدها، وجمع المعلومات عنها، ووضع فرضياتها، وتحديد المعلومات الشخصية الناتجة عن الخبرات الشخصية، وكذلك تحديد المعلومات الإضافية المطلوبة، واستنتاج جلول بديلة، وإزالة كل التناقضات، وتوفير حلول والنظر ما إذا كانت لها قيمة تعميمية من عدمه. (Paxton, D,2005: 22-25)

ويعتمد حل مشكلات علم الاجتماع على التفكير الموجه نحو حل مشكلة ما، وهذا يتطلب القيام بنوعين متداخلين من أنواع التفكير وهما: التفكير التحليلي الذي يهدف إلي تقسيم المشكلة، وتفصيلها على عناصر أصغر، والتفكير العلمي الذي يهدف إلي التوصل إلى نتائج، أو حلول معينة تُختبر؛ لاختيار الملائم منها لحل المشكلة (Solso,D, 2006: 98)

وأما فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين التفكير التحليلي، وعلم الاجتماع كمادة دراسية نجد أن الارتباط بينهما كبيرًا، حيث أن التفكير التحليلي يُعد أحد الأهداف الرئيسة لتدريس علم الاجتماع؛ حيث إن الاهتمام بالتفكير التحليلي يساعد الطلاب فى فهم العالم من حولهم، وتحليل المشكلات الاجتماعية، والأحداث، والمواقف التي يتعرضون لها، وتكوين رؤية عقلية نقدية تجاهها .(Durham, A,2009: 13)

ويؤكد كيلدار ريتشارد Keldar Richard(2006) أهمية تكامل مهارات التفكير التحليلي مع محتوى علم الاجتماع ليصبح أكثر مشاركة في اكتشاف المعرفة التي ترتبط بالمجتمع، وتحليلها؛ فالتفكير التحليلي يساعد الطلاب في تكوين رؤية عقلية واضحة، ووجهة نظر مبنية على تحليل للوقائع والمعلومات، تجاه ما يحيط به من أحداث، ومواقف، ومشكلات، وظواهر اجتماعية؛ سواء أكانت محلية، أم عالمية، وذات صلة بعلم الاجتماع (Richard, K. 2006: 25) .

وبالنظر إلى طبيعة مادة علم الاجتماع وما تحويه من موضوعات يتضح أنها تعني– بالدرجة الأولي– بالإنسان، والمجتمع الذي ينتمي إليه، ومن ثم يصبح منهج علم الاجتماع منهجًا جيدًا عندما ينمى القدرة للطلاب على التحليل الجيد للقضايا، والمشكلات الاجتماعية، وتحسين فهمهم، ووعيهم بهذه القضايا، والمشكلات وذلك باستخدام طرائق تدريس جيدة، وأنشطة تعليمية مناسبة، وأساليب تقويم فاعلة (محمد سعيد زيدان،٢٠٠٣: ٨-٩).

وتساعد دراسة علم الاجتماع فى تنمية مهارات التفكير التحليلي نظرا لكونه من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد في جميع مواقف حياته؛ سواء في حل المشكلات، أو في التخطيط للمستقبل؛ خاصة في ظل التطور التكنولوجي الهائل الذي يتطلب من الفرد أن يقابل هذا التطور بتطور مماثل في مهاراته، وقدراته؛ كى يستطيع مواجهة هذا التطور، ويفهمه، ويحلله وبناء

على ذلك يتخذ قرارًا صائبًا يؤثر في حياته، وفي نفس الوقت يتحمل مسئولية قراراته على المستويين: الفردي، والاجتماعي.(Karin, A: 2005: 21)

وهناك ارتباط وثيق بين أهداف تدريس علم الاجتماع، وتنمية مهارات التفكير التحليلي حيث وُرد ضمن أهداف تدريسه للمرحلة الثانوية ٢٠١٦/٢٠١٧ تعرِّف الطلاب بعض مشكلات الفرد، والجماعة؛ لمساعدتهم في فهمها، وتفسيرها، وتحليلها؛ تمهيداً لمواجهتها، والتحكُم فيها؛ فتعد مهارات الفهم، والتفسير، والتحليل من أولويات المهارات الذهنية، أو مهارات التفكير التي يحرص منهج علم الاجتماع على تنميتها لدى طلابه.

وتشير دراسات عديدة إلى ارتباط منهج علم الاجتماع بمهارات التفكير التحليلي، و كذلك وصف علم الاجتماع بأنه جزء من المجالات الدراسية التي تُعد إطارًا جيدًا لممارسة مهارات التفكير التحليلي عبره بصورة مباشرة، أو صورة غير مباشرة؛ ومن هذه الدراسات: دراسة ستان كرتس Stan Kurits(٢٠٠٦) التي هدفت إلى تقويم مناهج علم الاجتماع في المرحلة الثانوية في ضوء ما تنميه من مهارات لعدد من أنماط التفكير؛ كالتفكير العلمي، والتفكير التحليلي، و التفكير الناقد وأكدت نتائج الدراسة أن مناهج علم الاجتماع قد أولت اهتمامًا لمهارات التفكير العلمي تليها مهارات التفكير الناقد، وتأتي في النهاية مهارات التفكير التحليلي، وهو ما ينبئ بوجود قصور في نمو تلك المهارات للطلاب، ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة التركيز على مهارات التفكير التحليلي، وكذلك تدريب معلمي علم الاجتماع على تعليم طلابهم مثل هذه المهارات.

ودراسة ماريان هارديمان Marian Hardiman(٢٠٠٧) والتي هدفت الاستفادة من نتائج الأبحاث المؤسسة على التفكير التحليلي خلال تدريس مقررات الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم قبل الجامعي؛ وذلك للتوصل إلي إصلاح تعليمي يساعد في تحقيق تعليم حقيقي قائم على التفكير للطلاب؛ حيث حلل مجموعة من الأبحاث التي عنيت بالتفكير التحليلي في الفترة ما بين (١٩٩٢-٢٠٠٠)، وتناول الباحث مهارات التفكير التحليلي بالشرح، والتفسير، ثم أتبعه بممارسات مقترحة لتطبيق كل مهارة، وأوصت في دراستها ضرورة دمج معلمي الدراسات الاجتماعية لنتائج تلك الأبحاث- الخاصة بالتفكير التحليلي- بإطار عملهم التدريسي؛ مما يجعل ممارساتهم، وخبراتهم التدريسية أكثر فاعلية، وإنجازا.

ودراسة جانين هيوت Janine Huot (٢٠٠٩)التي هدفت إلى فحص البرامج التعليمية المختلفة، ومراجعتها؛ بهدف توجيه المناهج الدراسية في كلية أورنتاريو المجتمعية، حيث اختيرت البرامج التعليمية القائمة على التفكير التحليلي، أو التي هدفت إلي تنميته، و أشارت النتائج إلي وجود فروق دالة احصائيًا لصالح المجموعة التجريبية للتفكير التحليلي، وعُدت هذه البرامج كمدخل تعليمى جديد للتدريس؛ خاصة وأن التعليم يؤكد أهمية مهارات التفكير التحليلي في تدريس المناهج الدراسية، وقدمت الدراسة رؤية شاملة حول التفكير التحليلي، وكيفية الاستفادة منه في توجيه

المناهج الدراسية، وكذلك مناقشة الإسهامات التعليمية التي يمكن ان تقدمها مثل هذه البرامج، والتي تسهم في تطوير الكليات.

ودراسة دوجارى أنورادا Dujari Anurada(٢٠٠٩) التي استهدفت التعرف على أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تدريس بعض القضايا الإنسانية؛ لتنمية مهارات التفكير التحليلي الدارسين لبعض المقررات الاجتماعية والنفسية بالقسم الأدبي، واشارت نتائج الدراسة إلي تفضيل المجموعة التجريبية استخدام نموذج أبعاد التعلم، وتأثيره في نمو التفكير التحليلي.

ثالثاً: إجراءات البحث، وأدواته، ومواده التعليمية، وتنفيذه.

يتناول هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث، وإعداد أدواته، ومواده التعليمية؛ والتي تبدأ بتحديد قوائم كل من: أبعاد الخيال الاجتماعي، وأبعاد المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي، وخطوات إعداد الوحدة المقترحة في علم الاجتماع، ثم إعداد دليل المعلم في تنفيذ هذه الوحدة، وكذلك إعداد مقياس نمو قيم المشاركة المجتمعية، واختبار قيم المشاركة المجتمعية (اختبار مواقف)، ومقياس مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ويتضح ذلك فيما يلي:

أولًا: إعداد قائمة أبعاد الخيال الاجتماعي:

١- تصميم مفردات القائمة:

كان لازمًا لإعداد قائمة أبعاد الخيال الاجتماعي، تحديد هذه الأبعاد واختيارها بشكل صائب، ويُعد تحديد أبعاد الخيال الاجتماعي خطوة أساسية لا بد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة المقترحة؛ وحيث تمثل هذه الأبعاد – التي سيتم تحديدها – الأساس الذي ستبني عليه الوحدة المقترحة؛ لذلك فقد حددت الباحثة مفردات (أبعاد) الخيال الاجتماعي بطريقة وظيفية في ضوء عدة محاور، هي:

١- الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة بالخيال الاجتماعي.

٢- دراسة نظرية حول الخيال الاجتماعي.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت أبعاد الخيال الاجتماعي، وقد راعت الباحثة عدة شروط عند إعدادها هذه القائمة، وهي:

١- البساطة، والوضوح في صياغة أبعاد الخيال الاجتماعي.

٢- الواقعية: قابلية هذه الأبعاد للتعلم من قبل طلاب المرحلة الثانوية.

٣- السلوكية: صياغة هذه الأبعاد في شكل سلوكي يسهل تدريسه، وقياسه، وملاحظته.

٤- التسلسل: أن تُوضع هذه الأبعاد في تسلسل منطقي.

وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ثمانية أبعاد.

٢-عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال علم الاجتماع، وطرائق تدريسه؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١- مدى ملاءمة الأبعاد لطبيعة الخيال الاجتماعي.

٢- مدى صدق أبعاد الخيال الاجتماعي لما وضعت لقياسه، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

٣- مدى مناسبة هذه الأبعاد لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: استبعاد البُعد الخاص بالجدل العقلي؛ بوصفه بعدًا متضمنا بشكل تلقائي في بعد استخدام الحجج.

٣- ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من (٧) أبعاد رئيسة، وهي: الربط بين القضايا الكبرى للمجتمع، والقضايا الشخصية للفرد، و التفكير النقدي في قضايا المجتمع، و التحليل النوعي للفِكر (التوقع أو التخمين)، و إيجاد حلول إبداعية للمشكلات الشخصية والاجتماعية، و التصنيف المنهجي للفِكر، و التركيز على الفكرة ونقيضها، و استخدام الحجج. وبذلك فقد صارت القائمة صحيحة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء الوحدة المقترحة في علم الاجتماع.

ثانيًا: إعداد قائمة أبعاد المشاركة المجتمعية:

١- تصميم مفردات القائمة:

لإعداد قائمة أبعاد المشاركة المجتمعية كان لا بد من تحديد هذه الأبعاد واختيارها بشكل صواب، ويُعد تحديد أبعاد المشاركة المجتمعية خطوة أساسية لا بد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة المقترحة؛ حيث تمثل هذه الأبعاد – التي سيتم تحديدها – أحد المتغيرات التابعة التي تهدف الدراسة إلى تنميتها عبر الوحدة المقترحة.

لذلك فقد حددت الباحثة مفردات (أبعاد) المشاركة المجتمعية بطريقة وظيفية؛ في ضوء محورين، هما:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات ذات الصلة بالمشاركة المجتمعية.

٢- دراسة نظرية حول المشاركة المجتمعية.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت أبعاد المشاركة المجتمعية، وقد راعت الباحثة عدة شروط عند إعدادها هذه القائمة، وهي:

* ملحق (٣).

١- البساطة، والوضوح في صياغة أبعاد المشاركة المجتمعية.

٢- الواقعية: قابلية هذه الأبعاد للتعلم من قبل طلاب المرحلة الثانوية.

٣- السلوكية: صياغة هذه الأبعاد في شكل سلوكي يسهل تدريسه، وقياسه، وملاحظته.

٤- التسلسل: أن تُوضع هذه الأبعاد في تسلسل منطقي.

وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ثلاثة أبعاد بواقع ثلاث عشرة سمة فرعية تتدرج تحت كل بعد رئيس من أبعاد القائمة.

ب-عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال علم الاجتماع، وطرائق تدريسه؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١- مدى ملاءمة الأبعاد لطبيعة المشاركة المجتمعية.

٢- مدى صدق أبعاد المشاركة المجتمعية لما وضعت لقياسه، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

٣- مدى مناسبة هذه الأبعاد لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: الإبقاء على الأبعاد الثلاثة الرئيسة، وحذف بعض العبارات (السمات) المتشابهة، ودمجهم سويا.

ج- ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من (٣) أبعاد رئيسة؛ هي: المشاركة السياسية، والمشاركة الاجتماعية، والمشاركة التطوعية يتفرع عن كل بعد عشر سمات فرعية. وبذلك فقد صارت القائمة صحيحة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء الوحدة المقترحة في علم الاجتماع.

ثالثا: إعداد قائمة مهارات التفكير التحليلي:

١- تصميم مفردات القائمة:

لإعداد قائمة مهارات التفكير التحليلي كان لا بد من تحديد هذه المهارات، واختيارها بشكل صواب، ويُعد تحديد مهارات التفكير التحليلي خطوة مهمة لا بد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة المقترحة؛ حيث تمثل هذه المهارات أحد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها عبر الوحدة المقترحة.

لذلك فقد حددت الباحثة مفردات (مهارات) التفكير التحليلي بطريقة وظيفية؛ في ضوء محورين، هما:

* ملحق (٤).

١- الاطلاع على البحوث والدراسات ذات الصلة بالتفكير التحليلي.

٢- دراسة نظرية حول التفكير التحليلي.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت مهارات التفكير التحليلي، وقد راعت الباحثة عدة شروط عند إعدادها هذه القائمة، وهي:

١- البساطة والوضوح في صياغة مهارات التفكير التحليلي.

٢- الواقعية: قابلية هذه الأبعاد للتعلم من قبل طلاب المرحلة الثانوية.

٣- السلوكية: صياغة هذه الأبعاد في شكل سلوكي يسهل تدريسه، وقياسه، وملاحظته.

٤- التسلسل: أن تُوضع هذه الأبعاد في تسلسل منطقي.

وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على أحد عشر بُعدًا.

٢-عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق التدريس؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١- مدى ملاءمة المهارات لطبيعة التفكير التحليلي.

٢- مدى صدق مهارات التفكير التحليلي لما وضعت لقياسه، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

٣- مدى مناسبة هذه المهارات لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة -إن وجدت -بعد تعديلات السادة المحكمين.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: استبعاد بعض الأبعاد؛ لعدم انتمائها لمهارات التفكير التحليلي؛ مثل: الملاحظة وإدراك العلاقة بين الكل والجزء، وإيجاد الأنماط.

٣- ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من (٨) أبعاد رئيسة؛ وهي: تحديد السمات أو الخصائص/ تحديد الخواص، والتفرقة بين المتشابه والمختلف/ المقابلة والمقارنة، والتجميع والتبويب/ التصنيف، والترتيب ووضع الأولويات/ عمل المتسلسلات، ورؤية العلاقات، والتخمين/التنبؤ/التوقع، وتحديد السبب والنتيجة، والتعميم. وبذلك فقد صارت القائمة صحيحة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء الوحدة المقترحة في علم الاجتماع.

* ملحق (٥).

رابعًا: إعداد الوحدة المقترحة في علم الاجتماع (كتاب الطالب):

قد مر إعداد تلك الوحدة المقترحة بعدد من الخطوات سعت إلى تحديد أهدافها، وموضوعاتها، ومجموعة الوسائل والأنشطة، وطرائق التدريس التي تتناسب مع طبيعة تلك الموضوعات، وتسهم في تحقيق أهدافها، وكذلك تحديد أساليب التقويم المناسبة لها، ويمكن تفصيل ما سبق كما يلي:

١- إعداد الوحدة المقترحة في ضوء الخيال الاجتماعي في صورتها الأولية:

اعتمدت الباحثة على عديد من الكتابات، والدراسات السابقة في استخلاص محتوى مكوناتها، وقد صُممت هذه الوحدة بحيث اشتملت على أبعاد المشاركة المجتمعية، وأبعاد الخيال الاجتماعي من زاوية، ومهارات التفكير التحليلي من زاوية أخرى؛ حيث اتبعت الباحثة اتجاه الدمج في تدريس مهارات التفكير (التحليلي) مباشرة في متن، أو محتوى موضوعات الوحدة التعليمية.

وقد تم تصميم الوحدة التعليمية في صورتها المبدئية بحيث اشتملت على المكونات التالية: (العنوان – المقدمة – الأهداف السلوكية – المحتوى العلمي – الوسائل والأنشطة التعليمية – أساليب التقويم – المراجع أو المصادر).

٢- عرض الوحدات التعليمية على مجموعة من المحكمين:

بعد الإعداد المبدئي للوحدة التعليمية عُرضت على عدد من المتخصصين في مجال علم الاجتماع، وطرائق تدريسه؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الوحدة التعليمية؛ للتأكد مما يلي:

- مدى مناسبة موضوعات الوحدة التعليمية لقيم المشاركة المجتمعية المراد تنميتها.
- مدى مناسبة موضوعات الوحدة التعليمية لمهارات التفكير التحليلي المراد تنميتها.
- مدى مناسبة موضوعات الوحدة التعليمية لطبيعة طلاب المرحلة الثانوية، وخصائصهم العقلية.
- مدى الارتباط بين الأهداف السلوكية للوحدة التعليمية، ومحتواها، وأساليب تقويمها.
- إضافة، أو حذف ما يرونه مناسبًا.

٣- تصميم الوحدة التعليمية في صورتها النهائية:

بعد مراعاة تعديلات السادة المحكمين حول الوحدة التعليمية في صورتها المبدئية صارت في صورتها النهائية* بحيث احتوت علي مجموعة من الموضوعات التي تهدف -في مجملها- إلى اكتساب قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي المراد تنميتهما، لدى طلاب المرحلة الثانوية.

* ملحق (٦).

وقد رُوعِي عند تصميم الوحدة بشكل عام وجود العناصر الآتية:

١- **مقدمة عامة:** حول الوحدة التعليمية، وهي عبارة عن تمهيد لموضوع الوحدة التعليمية بحيث تحدد للمتعلم أهمية دراستها، وهي توضح الفكرة الرئيسة التي تدور حولها الوحدة التعليمية.

٢- **الأهداف العامة:** وهي الغرض العام المراد تحقيقه من دراسة الوحدة التعليمية، ويعتبر السبب الرئيسي لدراسة هذه الوحدة.

ويهدف تدريس الوحدة المقترحة إلى تنمية قدرات الطلاب، وتنمية مهاراتهم حول الجوانب التالية:

١- تحديد معني المشكلات الاجتماعية، وأبعادها.

٢- تعرف بعض قضايا المجتمع المصري، ومشكلاته.

٣- تحديد معني البطالة، وأسبابها، ومخاطرها.

٤- تعرف مفهوم التطرف الفكري، وأسبابه، ومخاطره على الفرد والمجتمع.

٥- توضيح معني العنف ضد المرأة، ومسبباته، ونتائجه.

٦- تفسير معني التغير الاجتماعي، ومظاهره، وعواقبه الشخصية، والاجتماعية.

٧- تحديد مفهوم الاغتراب، ومظاهره، وانعكاساته على الفرد والمجتمع.

٨- الربط بين مشكلات الفرد الخاصة، ومشكلات مجتمعة العامة.

٩- نقد الممارسات الاجتماعية الموجودة في المجتمع المصري.

١٠- تفسير المشكلات الاجتماعية من منظور متعدد.

١١- عقد مقارنات بين مشكلات الفرد الشخصية، ومشكلات المجتمع العامة.

١٢- تقديم أمثلة، وحلول واقعية لهذه المشكلات الاجتماعية.

١٣- تنمية بعض قيم المشاركة المجتمعية؛ كالعمل التطوعي، والمشاركة الاجتماعية، والمشاركة السياسية.

١٤- تعرف معنى التفكير التحليلي، ومهاراته.

١٥- استخدام مهارات التفكير التحليلي في مواقف حياتية مختلفة.

٣- **الإرشادات العامة:** وهي مجموعة من التعليمات التي توجه للمتعلم، وتوضح له طريقة السير في عملية التعلم، وما ينبغي أن يؤديه من أنشطة تعليمية متنوعة، وكيفية ممارستها.

وجاءت تلك التعليمات كما يلي:

١) اقرأ المقدمة فهي توضح الإطار العام للوحدة التعليمية.

٢) اقرأ قائمة الأهداف الخاصة بالوحدة التعليمية جيدًا؛ لأنها تحدد ما ينبغي أن تكون قادرًا عليه بعد الانتهاء من دراستها.

٣) اقرأ محتوى الوحدة التعليمية قراءة متأنية.

٤) نفذ الأنشطة التعليمية الموجودة داخل الوحدة التعليمية؛ مسترشدًا بالأمثلة الموضحة داخلها.

٥) حاول الإجابة عن أسئلة التقويم الملحقة في نهاية الوحدة التعليمية.

أما فيما يتعلق بمكونات الوحدة تعليمية على حدة، فقد تضمنت ما يلى: (العنوان – المقدمة – الأهداف التعليمية أو السلوكية – المحتوى العلمي – الوسائل والأنشطة التعليمية – استراتيجيات التدريس – أساليب التقويم – المراجع والمصادر).

وفيما يلي تفصيل ما سبق:

- **عنوان الوحدة:**

تخصص أول صفحة من الوحدة لكتابة العنوان الخاص بها في ضوء المكونات الداخلية لها، كما يحدد المفهوم، أو القيمة، أو المهارة، أو الموضوعات التي سوف تعالجها الوحدة، ويجب أن تكون واضحةً، ومحددةً، ومناسبة لسن المتعلم.

- **مقدمة الوحدة.**

صيغت مقدمة الوحدة التعليمية بحيث تعتبر تمهيدًا لموضوعاتها، وهي تحدد للمتعلم أهمية دراسة الوحدة، وتوضح الفكرة الرئيسة التي تدور حولها الوحدة مع توضيح الفِكر الثانوية.

- **الأهداف السلوكية للوحدة:**

جاءت الأهداف السلوكية للوحدة التعليمية، وما يرتبط بها من موضوعات مرتبطة بموضوعات الوحدة، وتصف منتج التعلم الذي يجب أن يصل إليه كل متعلم عند الانتهاء من دراسة الوحدة، وهي تشمل ما يلي:

-الجوانب المعرفيَّة: بما تشمله من الحقائق، والمفهومات، والتعميمات، والفروض، والنظريات.

-الجوانب الوجدانيَّة: وتشمل القيم، والاتجاهات، وأوجه التقدير، والميول.

-الجوانب المهاريَّة: وهي تمثل جانبًا مهمًا من جوانب الخبرة المدرسية، وتشتمل على مهارات اجتماعيَّة، ومهارات حركيَّة، ومهارات معرفيَّة (مهارات التفكير التحليلي).

ويشير جدول(١) إلى مجموعة الأهداف السلوكية للوحدة التعليمية المقترحة.

جدول (١):

الأهداف الاجرائية للوحدة التعليمية.

الوحدة التعليمية	أهدافها الاجرائية.
بعض مشكلات المجتمع	**الموضوع الأول: المشكلات الاجتماعية(طبيعتها–ماهيتها).** ١. يُعرف معنى المشكلات الاجتماعية. ٢. يُعدد أبعاد المشكلات الاجتماعية.

الوحدة التعليمية	أهدافها الاجرائية.
المصري.	٣. يُحدد خصائص المشكلات الاجتماعية. ٤. يُلخص بأسلوبه كيفية تكون المشكلات الاجتماعية. ٥. يستنتج أهداف دراسة المشكلات الاجتماعية. ٦. يصنف أنواع المشكلات المجتمعية. ٧. يبدى رأيه في اتجاهات تفسير المشكلات الاجتماعية. **الموضوع الثاني: بطالة الشباب.** ١- يُحدد معني البطالة. ٢- يوضح مظاهر البطالة. ٣- يقسم أنواع البطالة. ٤- يرسم شكلًا تخطيطيًا لأسباب البطالة. ٥- يكتب رأيه في جهود الدولة لمحاربة البطالة. ٦- يقدر قيمة مشاركته الفعلية؛ لتحجيم تفاقم سلبيات البطالة. ٧- يستنتج آثار البطالة على الفرد، والمجتمع. ٨- يقترح حلولًا لمحاربة البطالة. **الموضوع الثالث: التطرف الفكري.**
بعض مشكلات المجتمع المصري.	١- يُحدد معني التطرف الفكري. ٢- ينقد الممارسات الاجتماعية التي تزيد من التطرف الفكري في المجتمع. ٣- يتوقع الآثار الاجتماعية المترتبة على تفاقم ظاهرة التطرف الفكري في المجتمع. ٤- يرسم شكلًا تخطيطيًا لمسببات التطرف الفكري. ٥- يصنف أنواع التطرف. ٦- يقدر قيمة مشاركته الفعلية؛ لنشر ثقافة التسامح الفكري بين أصدقائه. ٧- يستنتج أهمية تحقيق الأمن الفكرى في المجتمع. ٨- يقترح أليات؛ لنشر ثقافة التعددية الفكرية.

الوحدة التعليمية	أهدافها الاجرائية.
بعض مشكلات المجتمع المصري.	**الموضوع الرابع: العنف ضد المرأة.** ١- يُحدد معني العنف ضد المرأة. ٢- يُفسر أسباب العنف ضد المرأة. ٣- يُصنف أنواع العنف الذي تتعرض له المرأة.. ٤- يرسم شكلًا لأحد أنواع العنف الذي تتعرض له المرأة في مجتمعنا. ٥- يكتب مقترحات؛ للحد من ظاهرة العنف ضد المرأة. ٦- يكتب رأيه في قضية العنف ضد المرأة. ٧- ينبذ العنف ضد المرأة. **الموضوع الخامس: التغير الاجتماعي.** ١- يعرف معني التغير الاجتماعي. ٢- يلخص بأسلوبه مظاهر التغير الاجتماعي. ٣- يفسر أسباب التغير الاجتماعي. ٤- يستنتج مخاطر التغير الاجتماعي. ٥- يقترح حلولًا لمواجهة سلبيات التغير الاجتماعي. ٦- يرسم خريطة بصرية للعلاقة بين التغير الاجتماعي، وتبدل القيم. ٧- ينبذ مخاطر التغير الاجتماعي على الفرد، والمجتمع. **الموضوع السادس: الاغتراب.** ١- يُعرف مفهوم الاغتراب. ٢- تعدد مظاهر الاغتراب. ٣- يميز بين أنواع الاغتراب المختلفة. ٤- يعطى أمثلة عن مظاهر الاغتراب في المجتمع المصري.. ٥- يحدد عوامل انتشار ظاهرة الاغتراب في مصر. ٦- يدرك مخاطر الاغتراب على الفرد، والمجتمع. ٧- يستنتج مخاطر الاغتراب على الفرد، والمجتمع. ٨- يرسم خريطة بصرية لأنواع الاغتراب. ٩- يقترح حلولا متنوعة للتقليل من مخاطر الاغتراب بين الشباب في مصر.

- **المحتوى العلمي للوحدة:**

صيغ محتوى الوحدة التعليمية على هيئة مجموعة من العناصر، والفِكر الأساسية، والثانوية بصورة واضحة، بحيث تساعد الطالب في استيعابها بسهولة، ويسر، وتقدم في صور متعددة، وبالاستعانة بأكثر من مرجع؛ حتى يتناسب مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم وميولهم.

ويعرض محتوى الوحدة التعليمية في أجزاء متتالية يعتمد كل منها على الآخر في شكل دروس متتالية، وتعتمد هذه الأجزاء على الأهداف المحددة للوحدة التعليمية، والمواد التعليمية المتاحة، ويعتبر كل جزء من هذه الأجزاء متكاملًا، حيث يعتمد في نفس الوقت على الجزء السابق، ويمهد للجزء التالي، وينتقل فيه المتعلم من البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الحقائق والمعلومات الجزئية المنفصلة إلى القوانين والعلاقات الكلية المتكاملة، ومن الكل إلي الجزء، ومن القديم إلي الحديث، ... وهكذا.

وقد اختير محتوى هذه الوحدة وفق اختيارات عدد من المتخصصين في مجال علم الاجتماع، وطرائق تدريس، وفي ضوء الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وكذلك طبيعة الطلاب، وطبيعة المشاركة المجتمعية، والخيال الاجتماعي، ومهارات التفكير التحليلي، وقد زُوِّد المحتوى بمجموعة من: (الأنشطة التعليمية، والخرائط البصرية، والرسومات، والأشكال التوضيحية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف)، كذلك اشتمل المحتوى على مجموعة من التدريبات، والأسئلة عقب كل درس من دروسها، ويمكن توضيح موضوعات هذه الوحدة في جدول: (٢).

جدول(٢):

موضوعات الوحدة التعليمية.

الوحدة التعليمية	الموضوعات
بعض مشكلات المجتمع المصري	**الموضوع الأول:** المشكلات الاجتماعية(طبيعتها–ماهيتها).
	الموضوع الثاني: بطالة الشباب.
	الموضوع الثالث: التطرف الفكري.
	الموضوع الرابع: العنف ضد المرأة.
	الموضوع الخامس: التغير الاجتماعي.
	الموضوع السادس: الاغتراب.

- **الوسائل والأنشطة التعليمية للوحدة:**

تضمنت دروس الوحدة التعليمية عددًا من الرسوم والأشكال، أو الخرائط الذهنية التي تيسر فهم بعض أجزاء المحتوى، كما تضمنت مجموعة من الصور التي تعبر عن أبعاد المشاركة المجتمعية.

كما تضمنت دروس الوحدة التعليمية عددًا من الأنشطة التي تعكس مدى فهم المتعلم لمحتوى موضوعات الوحدة التعليمية؛ مثل: بعض القراءات، أو النصوص الاجتماعية التي يطلب فيها من المتعلم تحليلها، ونقدها، وبعض المقولات المأثورة لأشهر المفكرين، وبعض الأسئلة التأملية حول موضوع كل درس من دروس الوحدة التعليمية.

- **استراتيجيات التدريس:**

اختيرت مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم مع طبيعة علم الاجتماع بشكل عام، ومناسبة للخصائص العقلية لطلاب المرحلة الثانوية، ومنها:

- العصف الذهني.
- حل المشكلات.
- فكر –زاوج–شارك.
- ما وراء المعرفة.

- **أساليب تقويم الوحدة:**

تضمنت دروس الوحدات التعليمية مجموعة من الأسئلة، وهي: التقويم المرحلي الذي نتعرف عبره على مدى تحقق ناتج عملية التعلم في البرنامج التعليمي خلال تدريسه، وقد تمثلت الأسئلة في نوعين، الأولي: أسئلة مقالية تنوعت من مستوى التذكر حتى التقويم، والثانية: أسئلة موضوعية تتنوع ما بين أسئلة التكملة، وأسئلة الصواب والخطأ.

وتقويم نهائي يتمثل في مقياس لقيم المشاركة المجتمعية، واختباره، ومقياس مهارات التفكير التحليلي الذي نتعرف عبره على مدى تحقق ناتج عملية التعلم في البرنامج التعليمي بعد تدريسه.

- **المراجع، والمصادر:**

أُلحِقت مجموعة من المواد المطبوعة عقب الوحدة التعليمية في ملحق خاص بها، والتي يمكن للطلاب الاستعانة بها في حالة الاستزادة العلمية حول الوحدة التعليمية.

خامسا: دليل المعلم في الوحدة المقترحة:

دليل المعلم عبارة عن كتيب مطبوع يعرض: مقدمة عن أهمية الوحدة التعليمية، وأهدافها العامة والسلوكية، كما يشمل وصف التقويم، وهو يوفر للمعلم مجموعة من الإرشادات التي تساعده في التوجيه، والتفاعل مع الطلاب خلال عملية التدريس.

وقد أُعِدَّ هذا الدليل وفق الخطوات التالية:

١- إعداد الدليل في صورته الأولية:

أعدت الباحثة دليل المعلم في صورته الأولية متضمنًا الجوانب التالية:

- الخطة الزمنية لتدريس الوحدة التعليمية كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٣):

الخطة الزمنية لتدريس الوحدة التعليمية.

عدد الحصص المخصص لكل موضوع في الوحدة التعليمية / موضوعات الوحدة التعليمية	عدد الحصص
بعض مشكلات المجتمع المصري	
الموضوع الأول: المشكلة الاجتماعية "طبيعتها-ماهيتها"	٢
الموضوع الثاني: بطالة الشباب	٢
الموضوع الثالث: : التطرف الفكري	٣
الموضوع الرابع: العنف ضد المرأة	٣
الموضوع الخامس: التغير الاجتماعي	٢
الموضوع السادس: الاغتراب	٣
إجمالي عدد حصص الوحدة المقترحة	١٥

- بعض استراتيجيات التدريس المقترحة لتدريس الوحدة التعليمية.

- الخطوات الإجرائية لتدريس الوحدة التعليمية، وقد جاءت الخطوات لكل موضوع من موضوعات الوحدة التعليمية بتحديد ما يلي:

- أهداف الموضوع السلوكية: وقد رُوعِي أن تكون هذه الأهداف مناسبة لطبيعة الموضوع، ويمكن تحقيقها، وملاحظتها، وقياسها.
- الوسائل التعليمية: وقد رُوعِي ملائمتها لمحتوى الموضوعات، بحيث تسهم في تيسير تعلم بعض أجزاء المحتوى.
- الأنشطة التعليمية: وقد رُوعِي ملائمتها لمحتوى الموضوعات، ومناسبتها لاحتياجات الطلاب التعليمية.

أساليب التقويم: وقد رُوعِي أن تغطي معظم جوانب المحتوى، وتغطي جوانب التعلم المختلفة خاصة المعرفية، وفي الوقت ذاته تركز على قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي في هيئة مهارات يطلب من الطلاب ممارستها.

- المراجع، والمصادر الخاصة بالوحدة تعليمية.

٢- عرض الصورة الأولية للدليل على المحكمين:

بعد إعداد الدليل في صورته الأولية يُعرَض على مجموعة من السادة المحكمين؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الدليل؛ للتأكد مما يلي:

- مدى مناسبة الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لطبيعة الوحدة التعليمية.
- مدى ملاءمة خطة سير الدرس لكل موضوع من موضوعات الوحدات التعليمية.
- مدى الارتباط بين الأهداف السلوكية، وخطة السير في الدرس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في النقاط التالية:

- تحديد الأهداف العامة، وإدراجها ضمن دليل المعلم، فهي الإطار العام الذي يُرجَع إليه لاستيعاب الأهداف الأخرى.
- إدراج الأهداف الخاصة للوحدة التعليمية، فهي تعطي رؤية متكاملة للمعارف، والاتجاهات، والمهارات الإيجابية التي يجب أن يكتسبها الطلاب من تعلم الوحدة.
- مراعاة البناء التتابعي للمفاهيم العلمية، والمهارات في الوحدة.
- يجب وضع خطوط إرشادية، أو نماذج لإجابات الأنشطة الواردة بكتاب الطالب.
- إضافة معيار، أو هدف عام للوحدة التعليمية.

٣- إعداد دليل المعلم في صورته النهائية.

لقد رُوعِيت ملاحظات السادة المحكمين؛ ليتضمن دليل المعلم* المكونات التالية:

- مقدمة الدليل:

وتشمل: (التعريف بالدليل، ومكوناته، والهدف من إعداده، والتعريف ببعض قيم المشاركة المجتمعية، وطبيعة التفكير التحليلي، ومهاراته).

- فلسفة الدليل:

يستند هذا الدليل إلى استخدام وحدة تعليمية في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي؛ لتنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي، والتي تهدف إلى إيجابية المتعلم، ونشاطه في الموقف التعليمي، وجعله محورًا للعملية التعليمية.

* ملحق (٧).

وتدريس هذه الوحدة لا بد أن يُعنَى في المقام الأول بتنمية قيم المشاركة المجتمعية ومهارات التفكير التحليلي، وإن لم يتحقق ذلك فلا يمكن أن يتسم الموقف التعليمي بأنه موقف ناجح قد حقق أهدافه، وما من شك في أن تحقيق ذلك لن يتم إلا باستخدام مداخل، وطرائق تدريسية تساعد الطلاب في ممارسة عديد من قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي؛ لذلك فقد تضمن هذا الدليل عددًا من الأهداف، والطرائق، والأنشطة التي تعين على تدريسها.

وهذا قد يتطلب من معلم علم الاجتماع جهدًا، ووقتًا، وإعدادًا رصينًا يوضح فيه مسؤولياته في إدارة الموقف التعليمي، كما يتطلب استعانة المعلم بالوسائل والأنشطة وطرائق التدريس التي تثري موقف التعلم، وبخاصة أن واقع مادة علم الاجتماع – كما تشير معظم الكتابات التربوية – يحتاج إلى تطوير مستمر لمناهجها وطرائق تدريسها.

والدليل وما به من إرشادات يمكن أن يساعد معلم علم الاجتماع في إكساب طلاب المرحلة الثانوية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي، واللاتي تسهم في تنشئة جيل قادر على استخدام العقل في تيسير جميع مشكلاته: الشخصية، والمجتمعية.

-الهدف من الدليل:

حُدد الهدف من هذا الدليل بحيث يعين المعلم على تنمية بعض قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي؛ وذلك باستخدام كل ما هو جديد في مجال طرائق تدريس علم الاجتماع ووسائلها، وأنشطتها التعليمية، وأساليب تقويمها.

- الخطة الزمنية لتدريس الوحدات التعليمية:

تُدرَس الوحدات على مدار (١٥) حصة، والزمن الذي يستغرقه دراسة كل موضوع هو: (٤٥) دقيقة، وتم التدريس من يوم الاثنين ٢٠١٨/٢/١٩ حتى يوم الاثنين ٢٠١٨/٤/١٦(حصتان أسبوعيا بالنسبة للبنين، وحصتان أسبوعيا للبنات).

- إرشادات الدليل وتوجيهاته:

صيغت عدد من التوجيهات، والإرشادات العامة للمعلم عند تنفيذ دروس الوحدة التعليمية، والتي تساعده على تحقيق الهدف الأساسي منها، وهو قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تمثلت الإرشادات فيما يلي:

١- اقرأ الدليل بعناية، واطلع على ما جاء به من فِكر مختلفة.

٢- تعرف على الأهداف العامة لمقرر علم الاجتماع بشكل عام.

٣- اقرأ الأهداف السلوكية الخاصة في دروس الوحدة التعليمية بعناية؛ لأنها ستساعدك في فهم الإجراءات المطلوبة، وتحديدها.

٤- تعرف على المفهومات المتضمنة في الوحدة التعليمية.

٥- اعتنِ في تدريسك بالتركيز على قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي.

٦- تعرف على الإجراءات المستخدمة في كل درس من دروس الوحدة التعليمية.

٧- تعرف على الأنشطة، والوسائل التعليمية الخاصة بكل درس من دروس الوحدة التعليمية، مع مراعاة استخدامها في الوقت المناسب.

٨- تعرف على مصادر الوحدة المقترحة، والتي يمكن أن تفيدك في تحقيق أهدافها.

٩- ركز على دور الطلاب خلال الأنشطة المختلفة.

١٠-ناقش الطلاب في أسئلة التقويم الموجودة في نهاية الوحدة؛ للتأكد من تحقيق أهدافها.

- **الوسائل والأنشطة التعليمية:**

تنوعت الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الوحدة التعليمية؛ مثل: اللوحات – الخرائط الذهنية – عروض Power Point – الصور والأشكال التوضيحية.

كما تنوعت الأنشطة التعليمية في هذا الدليل ما بين: (بعض الأنشطة البحثية، وكتابة المقالات، وتجميع بعض النصوص الاجتماعية، وكتابة الملخصات، وإجراء بعض الرسوم التوضيحية كالخرائط البصرية، وتصميم الجداول).

- **استراتيجيات التدريس المستخدمة:**

اعتمد تدريس الوحدة التعليمية على عدد من الاستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم وطبيعة الخيال الاجتماعي، وقيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي وخصائص طلاب المرحلة الثانوية، وعُرضت تفصيلًا؛ لكي يستفيد منها المعلم خلال عرضه للدروس المختلفة؛ ومنها: حل المشكلات- العصف الذهني – استراتيجية فكر-زاوج-شارك -استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- **المراجع، والمصادر:**

أُلحِقت مجموعة من المواد المطبوعة عقب الوحدة تعليمية في ملحق خاص؛ وذلك في حال رغبة المعلم للاستزادة العلمية حول موضوعات الوحدة التعليمية، والتي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بها.

خامسًا: إعداد مقياس قيم المشاركة المجتمعية، وضبطه:

اعتمد بناء مقياس قيم المشاركة المجتمعية -في جانبه النظري- لطلاب المرحلة الثانوية بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت قيم المشاركة المجتمعية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت قيم المشاركة المجتمعية.
- بعض المقاييس العربية، وغير العربية التي أعدت لقياس مدى نمو قيم المشاركة المجتمعية.

وقد بُنى المقياس وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس:

يتمثل الهدف منه في قياس مدى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمقرر علم الاجتماع لقيم المشاركة المجتمعية.

٢-تحديد نوع مفردات المقياس:

أُعد المقياس عبر صياغة مفردات موجبة (إيجابية وليست سلبية) وفق مقياس ليكرت ذي الخمس استجابات (موافق بشدة-موافق-غير متأكد-أرفض- أرفض بشدة) ويطلب من الطلاب اختيار استجابة واحدة فحسب.

٣- صياغة تعليمات المقياس:

صيغت مجموعة من التعليمات في مقدمة المقياس؛ لإرشاد الطلاب بكيفية الإجابة عن بنود المقياس، وقد حرصت الباحثة -عند صياغة تعليمات الاختبار- على مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

-أن تكون التعليمات واضحة، وبسيطة دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعني.

-أن توضح التعليمات الهدف من المقياس.

-أن تحدد التعليمات عدد مفردات المقياس.

-أن تؤكد التعليمات أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.

-أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في نفس الورقة المخصصة للمقياس.

٤- عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:

عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم الاجتماع، وطرائق تدريسه؛ وذلك من أجل التأكد من:

- مدى ملاءمة مفردات المقياس لطبيعة المشاركة المجتمعية.
- مدى صدق مفردات المقياس لقياس قيم المشاركة المجتمعية، ووفائها بالمعنى المقصود منها.
- مدى مناسبة هذه المفردات لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.
- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن يثري هذا المقياس_ إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

وجاءت تعديلات المحكمين كما يلي: حذف بعض العبارات، ونقل بعضها، وتضمينها في بعد آخر.

٥- الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

أُجريت دراسة استطلاعية للمقياس على عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني الثانوي قوامها (٥٠) طالبًا وطالبةً (من مدرستي: جمال عبد الناصر الثانوية العسكرية بنين- من مدرسة تقسيم الزهور الثانوية التجريبية)؛ وذلك بهدف:

–تحديد الزمن اللازم للانتهاء من المقياس عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة على المقياس ، مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة على المقياس مقسمًا على اثنين وقد كان (٣٥) دقيقة.

- حساب ثبات المقياس عبر إعادة تطبيق المقياس حيث طبقت الباحثة نفس المقياس على نفس العينة بعد أسبوعين من المرة الأولي، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين، وكان معامل ثبات المقياس ٨٦% وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات المقياس، وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.

- حساب صدق مقياس قيم المشاركة المجتمعية، وحُسب صدق الاختبار بطريقتين:
  - الصدق الذاتي.
  - صدق المحكمين.

– الصدق الذاتي.

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق الذاتي، والذي يساوي حسابيًّا الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وبما أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس قيم المشاركة المجتمعية = (٠.٨٦)، فإن قيمة معامل الصدق الذاتي للاختبار = (٠.٩٢)، وهي قيمة تشير إلى أن مقياس قيم المشاركة المجتمعية يتمتع بقدر كبير من الصدق؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيقه.

- صدق المحكمين.

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح ما بين: (٨٤.٤ %–١٠٠%).

٦– إعداد المقياس في صورته النهائية:

بعد التأكد من صلاحية المقياس، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء تعديلاتهم جاء المقياس في صورته النهائية•؛ حيث تكون المقياس من(٣) أبعاد رئيسة يندرج تحتها (٤٠) قيمةً فرعيةً.

٧– تصحيح مفردات المقياس، وتقدير درجات التصحيح:

حُسبت درجة المقياس من خلال حساب حاصل ضرب عدد القيم الفرعية (٤٠) في أعلي درجة في المقياس، وهي (٥) ومن ثم تصبح الدرجة العليا للمقياس (٢٠٠) درجة.

• ملحق (٨).

سادسا: اختبار المشاركة المجتمعية (اختبار مواقف).

اعتمد بناء اختبار قيم المشاركة المجتمعية –في جانبه النظري– لطلاب المرحلة الثانوية بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت قيم المشاركة المجتمعية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت قيم المشاركة المجتمعية.

وقد مر بناء الاختبار بعدد من الخطوات يمكن عرضها كما يلي:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قيم المشاركة المجتمعية، التي هدفت الوحدة التعليمية المقترحة إلى تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ مثل قياس القدرة علي: قيم العمل التطوعي، والمشاركة الاجتماعية؛ وذلك بتطبيقه؛ قبليًا، وبعديًا على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي.

٢- تحديد نوع الاختبار:

أعد هذا الاختبار بحيث يكون اختبارًا شاملًا لقيم المشاركة المجتمعية السابق تحديدها؛ لذلك يجب أن يصمم الاختبار على شكل مواقف، بحيث تبرز خلالها القيم المراد تنميتها.

٣- صياغة مفردات الاختبار:

صيغت مفردات الاختبار على شكل مواقف تأخذ صورة أسئلة تكملة؛ وفقًا لنمط الاختيار من متعدد؛ لأنها تُعد من أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعًا، كما أنها تقيس نواتج التعلم بكفاءة شديدة، وتتضمن كل مفردة من مفردات الاختبار على مقدمة يليها أربعة بدائل، واحدة منها تعبر عن الإجابة الصحيحة.

وقد راعت الباحثة عدة أسس عند صياغة مفردات الاختبار، أهمها:

١- صياغة المفردات بلغة بسيطة، وواضحة بشكل يمنع الغموض، أو عدم الفهم.

٢- أن تكون ذات معنى محدد.

٣- أن تعبر عن المهارة المراد قياسه.

٤- أن تكون البدائل – في حالة أسئلة الاختيار من متعدد – متساوية في مستوى الصعوبة بقدر الإمكان، وخاضعة لترتيب الإجابات الصحيحة في الاختبار ككل للتوزيع العشوائي.

٤- صياغة تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار، وتدريب الطلاب على الإجابة بطريقة صحيحة عن مفرداته، وقد حرصت الباحثة –عند صوغ تعليمات الاختبار– على مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

١- أن تكون التعليمات واضحة وبسيطة دون استطراد لغوي طويل أو إيجاز يخل بالمعني.

٢- أن توضح التعليمات الهدف من الاختبار.

٣- أن تحدد التعليمات عدد مفردات الاختبار.

٤- أن تؤكد التعليمات على أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.

٥- أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في الورقة المخصصة للإجابة، والمرفقة بالاختبار.

٥-الاختبار في صورته المبدئية:

تتكون الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدة للتجريب الاستطلاعي مما يلي:

١- كراسة الأسئلة: وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً مفردات الاختبار، وعددها (٣٢) مفردةً.

٢- ورقة الإجابة: وبها مكان لكتابة بيانات الطالب، تليها أرقام المفردات، وأمام كل رقم حروف الاستجابات الأربع.

٦-التجريب الاستطلاعي للاختبار:

بعد صوغ مفردات الاختبار، ووضع تعليماته قامت الباحثة بتطبيقه في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية، وحجمها (٤٨) طالبًا وطالبةً (من مدرستي: جمال عبد الناصر الثانوية العسكرية بنين- تقسيم الزهور الثانوية التجريبية) بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية؛ وذلك بهدف قياس ما يلي:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من الاختبار عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة على المقياس مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة على المقياس مقسما على اثنين وهو:٤٥ دقيقة.

- حساب ثبات المقياس عبر إعادة الاختبار، حيث طُبقت الباحثة نفس الاختبار على نفس العينة بعد أسبوعين من المرة الأولي، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين، وكان معامل ثبات المقياس٨٩% وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على ثبات المقياس، وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.

- كما حُسب معامل الارتباط للاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين الأسئلة ذات الأرقام: الفردية، والزوجية، لاختبار قيم المشاركة المجتمعية والذي بلغ ٠.٨٩٧. ثم حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان وبراون وبلغ معامل الثبات ٠.٩٤٥؛ وبالتالي يتمتع الاختبار بدرجة معقولة من الثبات؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

- حساب صدق اختبار قيم المشاركة المجتمعية؛ وحُسب صدق الاختبار بطريقتين:
  - الصدق الذاتي.
  - صدق المحكمين.

- الصدق الذاتي:

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق الذاتي، والذي يساوي حسابيًّا الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وبما أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار مهارات التفكير التحليلي = (٠.٨٧٨)، فإن قيمة معامل الصدق الذاتي للاختبار = (٠.٩٣٧)، وهي قيمة تشير إلى أن اختبار مهارات التفكير التحليلي يتمتع بقدر معقول من الصدق؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيقه.

- صدق المحكمين:

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح ما بين: (٨٧ %-١٠٠%).

٥- الصورة النهائية للاختبار.

يتكون الاختبار في صورته النهائية * بعد ضبطه من:

- ✓ كراسة الأسئلة: ويحتوي شكلها العام على ما يلي:
- ✓ غلاف يحمل اسم الاختبار.
- ✓ صفحة لتعليمات الاختبار.
- ✓ مفردات الاختبار.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ (٢٥) سؤالًا موزعة كالآتي: (٨) مواقف للعمل التطوعي، (٨) مواقف للمشاركة السياسية، (٩) مواقف للمشاركة الاجتماعية.

ورقة الإجابة: ويستخدمها الطالب مرة واحدة، ويتضمن شكلها العام ما يلي:

- ✓ يوجد أعلاها مكان لكتابة بيانات الطالب.
- ✓ تليها أرقام مفردات الأسئلة، وأمام كل رقم حروف الاستجابات المحتملة: (أ، ب، ج، د) بحيث يختار الطالب ما يراه صحيحًا، ويضع علامة (صواب) بجوارها.

٦- تصحيح مفردات الاختبار، وتقدير درجات التصحيح:

قُدرت درجات الاختبار بحيث تعطي فيهم درجة واحدة للإجابة الصواب، وصفر للإجابة الخطأ، وبما أن الاختبار يتكون من (٢٥) مفردة تتطلب استجابة محددة فتصبح الدرجة النهائية له (٢٥) درجة.

* ملحق (٩).

سابعا: إعداد مقياس مهارات التفكير التحليلي، وضبطه:

اعتمد بناء مقياس مهارات التفكير التحليلي –في جانبه النظري– لطلاب المرحلة الثانوية بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت مهارات التفكير التحليلي.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت مهارات التفكير التحليلي.
- بعض المقاييس العربية، وغير العربية التي أعدت لقياس مدى نمو مهارات التفكير التحليلي لكل من: هاريسون وبرامسون Bramson & Harrison (١٩٨٢)، والنسخة المُعربة للباحث الفلسطيني/ إبراهيم أبو عقيل في كلية التربية جامعة الخليل بدولة فلسطين.

وقد بُنى المقياس وفق الخطوات التالية:

١–تحديد الهدف من المقياس:

يتمثل الهدف منه في قياس مدى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمقرر علم الاجتماع لمهارات التفكير التحليلي.

٢–تحديد نوع مفردات المقياس:

أُعد المقياس ذو الخمس استجابات والتي تدل فيها رقم (١) على الاستجابة الأقل قربًا من التصرف الصحيح، ويدل رقم (٥) على الاستجابة الأكثر قربًا من التصرف الصحيح.

٣–صياغة تعليمات المقياس:

صيغت مجموعة من التعليمات في مقدمة المقياس؛ لإرشاد الطلاب بكيفية الإجابة على بنود المقياس، وقد حرصت الباحثة –عند صوغ تعليمات الاختبار– على مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

١– أن تكون التعليمات واضحة، وبسيطة دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعني.
٢– أن توضح التعليمات الهدف من المقياس.
٣– أن تحدد التعليمات عدد مفردات المقياس.
٤– أن تؤكد التعليمات على أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.
٥– أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في نفس الورقة المخصصة للمقياس.

٤– عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:

عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس؛ وذلك من أجل التأكد من:

- مدى ملاءمة مفردات المقياس لطبيعة مهارات التفكير التحليلي.
- مدى صدق مفردات المقياس لقياس مهارات التفكير التحليلي، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

- مدى مناسبة هذه المفردات لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.
- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن يثري هذا المقياس- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

وجاءت تعديلات المحكمين كما يلي: حذف بعض العبارات، واستبدالها بعبارات أخري.

٥- الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

أجريت دراسة استطلاعية للمقياس على عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني الثانوي قوامها (٤٦) طالب وطالبة (من مدرستي: الشهيد حسين طه الثانوية بنين، وطه حسين الثانوية بنات)؛ وذلك بهدف:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من المقياس عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة عن المقياس مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة عن المقياس مقسما على اثنين وهو: ٥٠ دقيقة.
- حساب ثبات المقياس عبر إعادة الاختبار؛ حيث طبقت الباحثة نفس المقياس على نفس العينة بعد أسبوعين من المرة الأولي، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين، وكان معامل ثبات المقياس٨٨ % وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على ثبات المقياس، وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.
- حساب صدق مقياس مهارات التفكير التحليلي؛ وحُسب صدق الاختبار بطريقتين:
  - الصدق الذاتي.
  - صدق المحكمين.

- الصدق الذاتي.

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق الذاتي، والذي يساوي حسابيًّا الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وبما أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس قيم المشاركة المجتمعية = (٠.٨٨)، فإن قيمة معامل الصدق الذاتي للاختبار = (٠.٩٣) تقريبا، وهي قيمة تشير إلى أن مقياس مهارات التفكير التحليلي يتمتع بقدر كبير من الصدق؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيقه.

- صدق المحكمين.

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح ما بين: (٨٥ %-١٠٠%).

٦- **إعداد المقياس في صورته النهائية:**

بعد التأكد من صلاحية المقياس، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء تعديلاتهم جاء المقياس في صورته النهائية•؛ حيث تكون المقياس من(١٨) عبارة يندرج عن كل منها خمس استجابات.

٧-**تصحيح مفردات المقياس، وتقدير درجات التصحيح:**

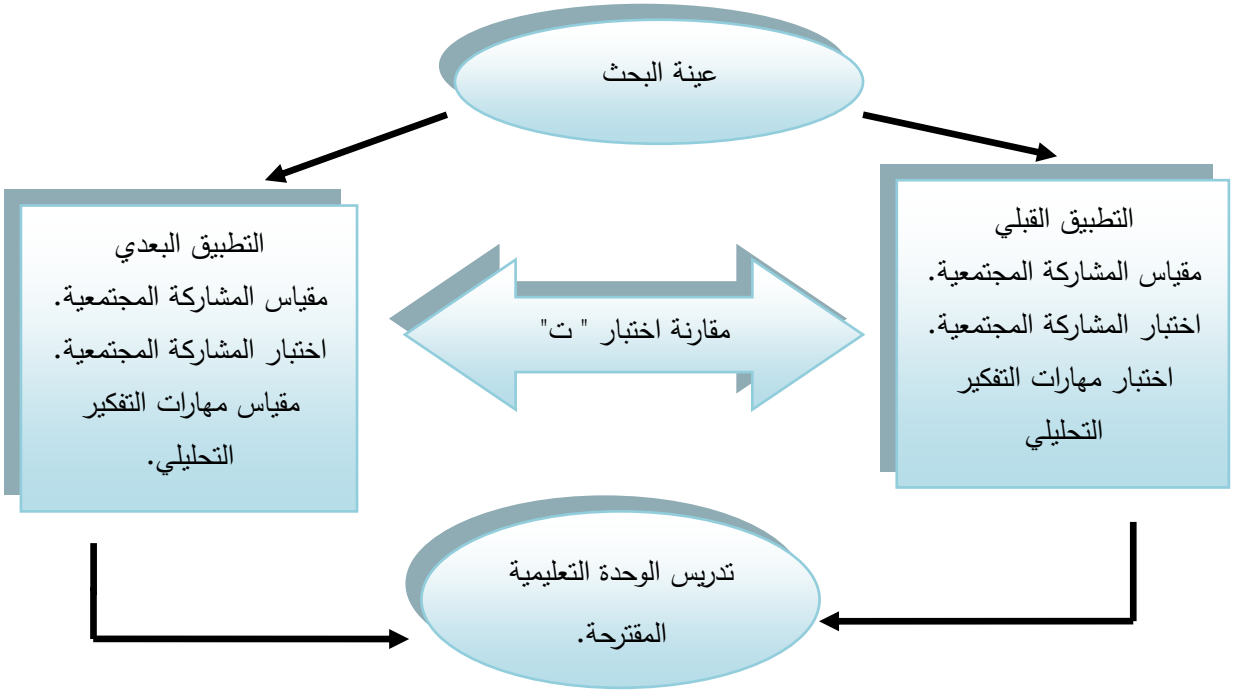
حُسبت درجة المقياس من خلال حساب حاصل ضرب عدد مفردات المقياس (١٨) في أعلي درجة في المقياس، وهي (٥) ومن ثم تصبح الدرجة العليا للمقياس (٩٠) درجة.

سابعًا: تنفيذ الدراسة الميدانية:

١- **تحديد التصميم التجريبي:**

اختيرت طريقة المجموعة الواحدة؛ نظرا لأنه لا توجد عينة يُدَرس لها الوحدة المقترحة؛ ولذلك اعتمد التصميم التجريبي في هذه الدراسة على وجود مجموعة واحدة.

والشكل الآتي يوضح المعالجة الإحصائية لأدوات البحث:



شكل (١): يوضح المعالجة الإحصائية لأدوات البحث.

• ملحق (١٠).

٢- إجراءات البحث:

أ- تحديد الهدف من البحث:

هدفت التجربة إلي الحصول علي بيانات تتعلق بمدى فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على الخيال الاجتماعي في تنمية قيم المشاركة المجتمعية، و مهارات التفكير التحليلي؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتحقق من صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس قيم المشاركة المجتمعية.

٢- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار قيم المشاركة المجتمعية.

٣- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس مهارات التفكير التحليلي.

ب- اختيار عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني الثانوي عددها (٨٨) بواقع ٤٣ طالبًا بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية العسكرية بنين، و (٤٥) طالبةً من مدرسة ثانوية الكويت بنات بإدارة المنتزه التعليمية.

ج-التطبيق القبلي لأدوات البحث:

يهدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوي المبدئي للطلاب فيما يخص مستوى قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي لديهم قبل البدء في تدريس الوحدة المقترحة في علم الاجتماع. **ويوضح جدول (٤) التالي بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليا.**

الأدوات	طلاب المرحلة الثانوية	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
مقياس المشاركة المجتمعية.	٨٨	٣٥ دقيقةً	البنات(الأحد ٢٠١٨/٢/١١)
			البنين (الثلاثاء ٢٠١٨/٢/١٣)
اختبار المشاركة المجتمعية	٨٨	٤٥ دقيقةً	البنات(الأحد ٢٠١٨/٢/١١)
			البنين (الثلاثاء ٢٠١٨/٢/١٣)
مقياس مهارات التفكير التحليلي	٨٨	٥٠ دقيقةً	البنات(الاثنين ١٢ /٢/٢٠١٨)
			البنين(الخميس ٢٠١٨/٢/١٥)

د- تنفيذ الوحدة القائمة على الخيال الاجتماعي:

نُفذت الوحدة المقترحة القائمة على الخيال الاجتماعي لطلاب الصف الثاني الثانوي للعام ٢٠١٨/٢٠١٧، ولقد دُرست الوحدة من خلال الباحثة بنفسها، وقد بدأ تدريس الوحدة من يوم الاثنين الموافق ٢٠١٨/٢/١٩، حتى يوم الاثنين الموافق ٢٠١٨/٤/١٦ (بواقع حصتين أسبوعيا بالنسبة للبنين، وحصتين أسبوعيا للبنات).

هـ- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

يهدف التطبيق البعدي لأدوات البحث إلي الكشف عن المستوي الذي وصل إليه الطلاب فيما يخص مستوى قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي لديهم بعد تدريس الوحدة المقترحة في علم الاجتماع. **ويوضح جدول (٥) التالي بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديا.**

الأدوات	طلاب المرحلة الثانوية	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
مقياس المشاركة المجتمعية.	٨٨	٣٥ دقيقةً	البنات(الأحد٢٢/٤/٢٠١٨)
			البنين (الثلاثاء ٢٤/٤/٢٠١٨)
اختبار المشاركة المجتمعية	٨٨	٤٥ دقيقةً	البنات(الأحد٢٢/٤/٢٠١٨)
			البنين (الثلاثاء ٢٤/٤/٢٠١٨)
مقياس مهارات التفكير التحليلي	٨٨	٥٠ دقيقةً	البنات(الاثنين٢٣ /٤/٢٠١٨)
			البنين(الخميس ٢٦/٤/٢٠١٨)

رابعا: نتائج البحث، وتفسيره، والتوصيات، والمقترحات.

يتناول هذا القسم نتائج البحث، والتحقق من صحة الفروض، وأهم التوصيات، والمقترحات التي أُشتقت في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

اعتمد البحث الحالي في معالجة البيانات معالجة إحصائية على برنامج (SPSS.v21)؛ وذلك للتحقق من صحة فروضه؛ ومن ثم الإجابة عن أسئلته، وتفسير ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء كل من الدراسات السابقة، والإطار النظري.

وقبل التحقق من اختبار صحة فروض البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١. رصد درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس المشاركة المجتمعية واختبارها، ومجموعهما الكلي، ومقياس مهارات التفكير التحليلي.

٢. استخدام اختبار "ت" (t-test)؛ لحساب الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس المشاركة المجتمعية، واختبارها، ومقياس مهارات التفكير

التحليلي. ويُعد اختبار "ت" اختبارًا بارامتريًا قويًّا لحساب الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، أو مرتبطين.

٣. حساب حجم التأثير" Effect size " باستخدام مربع إيتا (Eta-squared, η2) في حالة ما إذا كانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا؛ وذلك بهدف حساب حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة التعليمية المقترحة) في المتغير التابع (قيم المشاركة المجتمعية ومهارات التفكير التحليلي)؛ لأن الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك؛ ومن ثم يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق، فكلاهما يكمل عمل الآخر، ويعوض النقص فيه، وأن استخدامهما معًا لتفسير دلالة الفروق؛ يؤدي إلى إثراء البحوث النفسية، والتربوية (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ص٧٧).

وتبين قيمة معامل إيتا η2 التأثير التجريبي لنسبة التباين الذي يرجع إلى تأثير المتغير التجريبي في المتغير التابع (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣، ص١١٥).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول من البحث، وهو: ما الوحدة المقترحة القائمة على الخيال الاجتماعي؟

يمكن الرجوع إلى أحد ملاحق البحث * حيث قدم الإطار العام للوحدة التعليمية القائمة على الخيال الاجتماعي؛ من حيث: أهدافها، ومحتواها، واستراتيجيات تنفيذها، ووسائل تقويمها؛ عبر الاعتماد على الأدبيات، والدراسات السابقة.

للإجابة عن السؤال الثاني من البحث، وهو: ما فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على الخيال الاجتماعي في تنمية قيم المشاركة المجتمعية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

تطلب الإجابة عن هذا السؤال التحقق من صحة الفرضين الأول، والثاني: وينص الفرض الأول على ما يلي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي: درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس المشاركة المجتمعية لصالح التطبيق البعدي.

ويتفرع عن هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبُعد العمل التطوعي لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد المشاركة السياسية لصالح التطبيق البعدي.

* ملحق (٦).

٣.يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبُعد المشاركة الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي.

-وللتحقق من صحة الفرض الأول، وفروعه فقد قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس المشاركة المجتمعية، واختبارها، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة* Paired- Samples T Test؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS .v21، ويوضح جدول(٦) نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس المشاركة المجتمعية:

جدول (٦):

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المشاركة المجتمعية وأبعاده.

مقياس المشاركة المجتمعية	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مربع إيتا
المقياس ككل	٨٨	قبلي	٧٧.٧٨	٩.٦٦	٨٤.٤٥	٠.٩٨
		بعدي	١٧٣.٢٨	١٠.٦٠	دالة	كبير
العمل التطوعي	٨٨	قبلي	٢٦.٠١	٤.٨٤	٥٢.٧١	٠.٩٦
		بعدي	٦٢.٨٤	٦.٥٥	دالة	كبير
المشاركة السياسية	٨٨	قبلي	٢٤.٩٧	٤.٥٨	٧١.٩٤	٠.٩٨
		بعدي	٥٥.٨٤	٤.٠٢	دالة	كبير
المشاركة الاجتماعية	٨٨	قبلي	٢٤.٥٥	٤.٧٦	٨١.٢٩	٠.٩٨
		بعدي	٥٥.٣٧	٣.٥٥	دالة	كبير

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ١٠٢ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٦٣.

ويتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

– أنه بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس المشاركة المجتمعية، وأبعاده؛ لُوحِظ أن المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات القبلية للاختبار ككل، ومن كل بُعد من أبعاده، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام الوحدة التعليمية المقترحة للمجموعة التجريبية.

قيمة "ت" المحسوبة لبُعد العمل التطوعي = (٥٢.٧١)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٢)، ومستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية بُعد عمل التطوعي لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في بُعد العمل التطوعي.

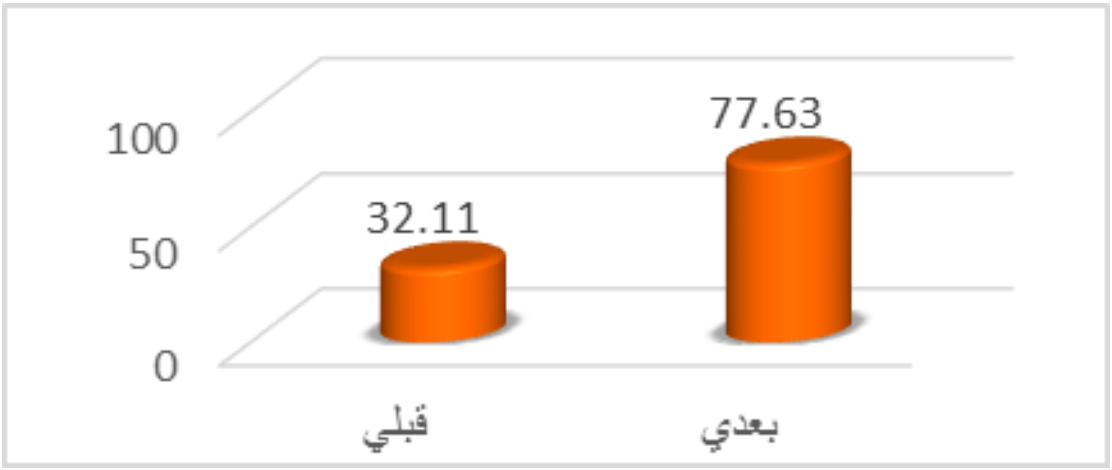
شكل (٢): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد العمل التطوعي.

– قيمة "ت" المحسوبة لبُعد المشاركة السياسية = (٧١.٩٤)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٢)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية بُعد المشاركة السياسية؛ لدى طلاب مجموعة البحث.

– والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي؛ وذلك في بُعد المشاركة السياسية.

شكل (٣): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد المشاركة السياسية.

- قيمة "ت" المحسوبة لبُعد المشاركة الاجتماعية = (٨١.٢٩)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٢)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية بُعد المشاركة الاجتماعية؛ لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي؛ وذلك في بُعد المشاركة الاجتماعية.



شكل (٤): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد المشاركة الاجتماعية.

- قيمة "ت" المحسوبة للمجموع الكلي لمقياس المشاركة المجتمعية ككل = (٨٤.٤٥)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٢)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي

والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية المشاركة المجتمعية بصورة كلية؛ لدى طلاب مجموعة الدراسة. والتمثيل البياني لشكل (٥) يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن متوسطات نفس المجموعة فى التطبيق القبلى؛ وذلك لمقياس المشاركة المجتمعية ككل.

شكل (٥): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لمقياس المشاركة المجتمعية ككل

يتضح مما سبق أن قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية القبلية، والبعدية في مقياس المشاركة المجتمعية، كما استخدمت الباحثة مقياس مربع إيتا " $\eta 2$"*؛ لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: الوحدة التعليمية المقترحة على المتغير التابع الأول وهو المشاركة المجتمعية بأبعادها، والنتائج يوضحها جدول (٧).

جدول : (٧).

نتائج حسابات حجم التأثير لاستخدام الوحدة التعليمية المقترحة على المشاركة المجتمعية بأبعادها.

أبعاد المقياس	العمل التطوعي	المشاركة السياسية	المشاركة الاجتماعية	المقياس ككل
مربع ايتا "η^2"	٠.٩٦	٠.٩٨	٠.٩٨	٠.٩٨
قيمة d	٥.٥٠	٥.٩٤	٥.٩٤	١٧.٣٨
حجم التأثير	كبير	كبير	كبير	كبير

وبملاحظة قيمة كل من "η^2"، وقيمة "**d**" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير الوحدة التعليمية كان كبيرًا في الدرجة الكلية لمقياس المشاركة المجتمعية (١٧.٣٨)؛ وذلك لأن قيمة "**d**" أكبر من

* قيمة (d) = ٠.٢ (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d) = ٠.٥ (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d) = ٠.٨ (حجم التأثير كبير).

(٠.٨)، كما كان حجم تأثير التدريس بالوحدة التعليمية كبيرًا في المحاور الفرعية لأبعاد المشاركة المجتمعية.

وينص الفرض الثاني علي "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار المشاركة المجتمعية لصالح التطبيق البعدي.

ويتفرع عن هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبُعد العمل التطوعي لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبُعد المشاركة السياسية لصالح التطبيق البعدي.

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبُعد المشاركة الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني، وفروعه؛ فقد قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لاختبار المشاركة المجتمعية (اختبار مواقف)، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة* Paired- Samples T Test؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v21، ويوضح الجدول التالي(٨) نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لاختبار المشاركة المجتمعية.

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ١٠٢ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٦٣.

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المشاركة المجتمعية وأبعاده.

اختبار المشاركة المجتمعية	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مربع إيتا
الاختبار ككل	٨٨	قبلي	١١.٠٩	١.٢٧	٩١.٠٥	٠.٩٨
		بعدي	٢١.٣٨	١.٠٥	دالة	كبير
العمل التطوعي	٨٨	قبلي	٣.٤٢	٠.٧٢	٥٠.٨٩	٠.٩٧
		بعدي	٧.١٠	٠.٦٧	دالة	كبير
المشاركة السياسية	٨٨	قبلي	٣.٧١	٠.٦٩	٥٧.٨٩	٠.٩٧
		بعدي	٧.١٩	٠.٥٦	دالة	كبير
المشاركة الاجتماعية	٨٨	قبلي	٣.٩٣	٠.٩٢	٥١.٠١	٠.٩١
		بعدي	٧.١٠	٠.٥٥	دالة	كبير

ويتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

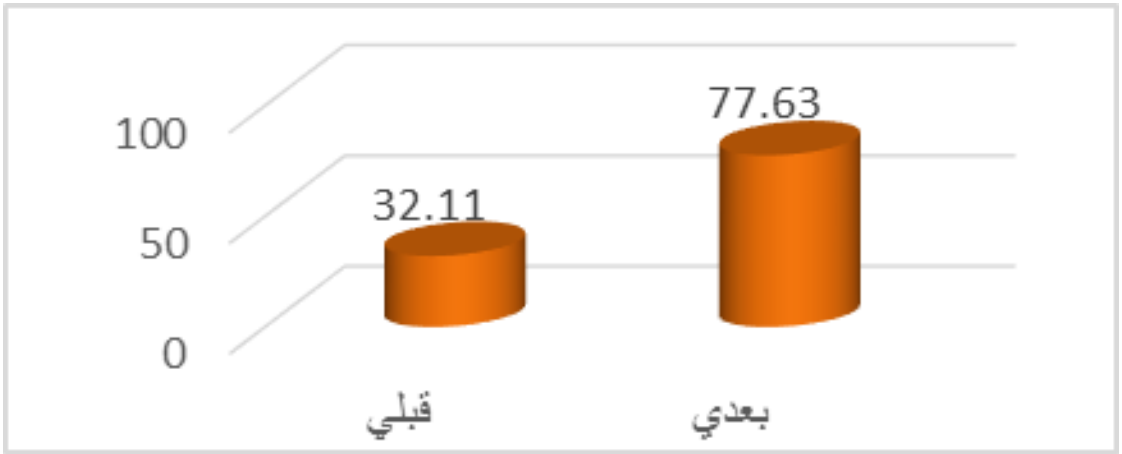
– أنه بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار المشاركة المجتمعية، وأبعاده، لُوحِظ أن المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات القبلية للاختبار ككل، ومن كل بُعد من أبعاده، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام الوحدة التعليمية المقترحة للمجموعة التجريبية.

– قيمة "ت" المحسوبة لبُعد العمل التطوعي = (٥٠.٨٩)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٢)، ومستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية بُعد العمل التطوعي؛ لدى طلاب مجموعة البحث.

والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي، وذلك في بُعد العمل التطوعي.

شكل (٦): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد العمل التطوعي.

– قيمة "ت" المحسوبة لبُعد المشاركة السياسية = (٥٧.٨٩)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٢)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية بُعد المشاركة السياسية لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي؛ وذلك في بُعد المشاركة السياسية.

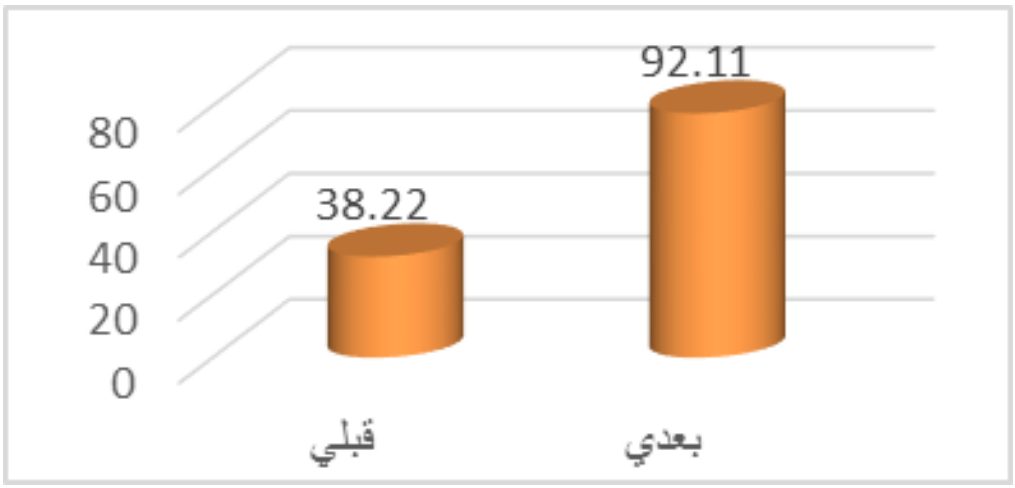


شكل (٧): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد المشاركة السياسية.

-قيمة "ت" المحسوبة لبُعد المشاركة الاجتماعية = (٥١.٠١)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٢)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية المشاركة الاجتماعية لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي؛ وذلك في بُعد المشاركة الاجتماعية.

شكل (٨): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد المشاركة الاجتماعية.

- قيمة "ت" المحسوبة للمجموع الكلي لاختبار المشاركة المجتمعية ككل = (٩١.٠٥)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٢)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية المشاركة المجتمعية بصورة كلية لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البيانى يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن متوسطات نفس المجموعة فى التطبيق القبلى؛ وذلك لاختبار المشاركة المجتمعية ككل.



شكل(٩): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار المشاركة المجتمعية ككل

يتضح مما سبق أن قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية القبلية والبعدية في اختبار المشاركة المجتمعية، ولذا قُبل الفرض الأول وفروعه. كما استخدمت الباحثة مقياس مربع إيتا " η2 ؛ لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: الوحدة التعليمية المقترحة على المتغير التابع الأول وهو المشاركة المجتمعية بأبعادها، والنتائج يوضحها جدول (٩).

جدول (٩):

نتائج حسابات حجم التأثير لاستخدام الوحدة التعليمية المقترحة على المشاركة المجتمعية بأبعادها.

أبعاد المقياس	العمل التطوعي	المشاركة السياسية	المشاركة الاجتماعية	الاختبار ككل
مربع ايتا "η^2"	٠.٩٧	٠.٩٧	٠.٩١	٠.٩٨
قيمة d	٥.٥٢	٥.٥٢	٤.٨٦	١٥.٩٠
حجم التأثير	كبير	كبير	كبير	كبير

وبملاحظة قيمة كل من: "η^2"، و "**d**" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير الوحدات التعليمية كان كبيرًا في الدرجة الكلية لاختبار النزعة العقلانية (١٥.٩٠)؛ وذلك لأن قيمة "**d**" أكبر من (٠.٨)، كما كان حجم تأثير التدريس بالوحدات التعليمية كبيرًا في المحاور الفرعية لأبعاد المشاركة المجتمعية.

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث؛ وهو: ما فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على الخيال الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

تطلب الإجابة عن هذا السؤال التحقق من صحة الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على ما يلي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس مهارات التفكير التحليلي لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث؛ فقد قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لمقياس مهارات التفكير التحليلي، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired- Samples T Test؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v21، ويوضح جدول: (١٠) نتائج التطبيقين؛ القبلي، والبعدي لمقياس مهارات التفكير التحليلي.

جدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير التحليلي.

	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس مهارات التفكير التحليلي.	القبلي	٨٨	٣٢.١١	٦.٠٨	٤٧.٣٣	٠.٩٦
	البعدي	٨٨	٧٧.٦٣	٩.٠٢	دالة	حجم التأثير كبير

ويتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

-قيمة "ت" المحسوبة للمجموع الكلي لمقياس مهارات التفكير التحليلي ككل = (٤٧.٣٣)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٠٢)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارات التفكير التحليلي بصورة كلية؛ لدى طلاب مجموعة البحث.والتمثيل البيانى لشكل (١٠) يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن متوسطات نفس المجموعة فى التطبيق القبلى؛ وذلك لمقياس مهارات التفكير التحليلي ككل.

شكل(١٠): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لمقياس مهارات التفكير التحليلي ككل.

يتضح مما سبق أن قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية القبلية، والبعدية في مقياس مهارات التفكير التحليلي؛ ولذا قُبل الفرض الثالث. كما استخدمت الباحثة مقياس مربع إيتا " $\eta 2$ ؛ لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: الوحدة التعليمية المقترحة على المتغير التابع الأول وهو مهارات التفكير التحليلي، والنتائج يوضحها جدول(١١)

جدول (١١).

نتائج حسابات حجم التأثير لاستخدام الوحدة التعليمية المقترحة على مهارات التفكير التحليلي.

مقياس مهارات التفكير التحليلي	
مربع ايتا "η^2"	٠.٩٦
قيمة d	٥.٥٠
حجم التأثير	كبير

وبملاحظة قيمة كل من: "η^2"، و "**d**" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير الوحدات التعليمية كان كبيرًا في الدرجة الكلية لاختبار النزعة العقلانية (٥.٥)؛ وذلك لأن قيمة "**d**" أكبر من (٠.٨)، كما كان حجم تأثير التدريس بالوحدة التعليمية كبيرًا في تنمية مهارات التفكير التحليلي.

تفسير نتائج البحث:

يمكن أن يُعزى الأثر إلى الرغبة في معرفة ماهية المشاركة المجتمعية، والتفكير التحليلي، وأهميتهما، وكيفية استخدامهما، والرغبة الجادة في تطبيقهما؛ فضلًا عن التخطيط الجيد للوحدة التعليمية المقترحة ابتداءً من الأهداف العامة، ومرورًا بالمحتوى العلمي لها، ومصادر التعليم

والتعلم، وأنشطة التعليم والتعلم، واستراتيجيات التدريس المتنوعة وانتهاءً بأساليب التقويم؛ ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

١- الأهداف الإجرائية للوحدة التعليمية المقترحة

وذلك من خلال وضوح الأهداف الإجرائية للوحدة التعليمية القصيرة، وتركيزها على تنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي للطلاب، واتسامها بالتنوع، وقياسها مستويات عقلية مختلفة.

٢- محتوى الوحدة التعليمية المقترحة.

وذلك من خلال تصميم الوحدات التعليمية القصيرة بشكل دُمِج فيه المحتوى بقيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي؛ من خلال: عرض عدد من الكتابات النظرية، والوقفات التأملية، والأنشطة التدريبية، والأمثلة الشارحة، وخرائط التفكير التي ساعدت الطلاب فى فهم عديد منهما.

كذلك ركَّز المحتوى على موضوعات، وقضايا بعينها، جعلت الطلاب يتعاملون- مباشرة - مع قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي بشكل قد أسهم في سهولة تعرفهم طبيعة كل منها، وكيفية تطبيقهما.

٣- اختيار استراتيجيات التعليم، والتعلم:

وذلك عبر ملاءمة طرائق التدريس لطبيعة المتعلمين، وطبيعة محتوى الوحدة التعليمية، وكذلك طبيعة هذه القيم، وتلك المهارات؛ مما أدى إلى تعميق فهمهما بالنسبة لهم.

٤- إدارة بيئة التعليم، والتعلم:

وذلك عبر تنظيم بيئة التعليم والتعلم أثناء تدريس الوحدة التعليمية القصيرة، والتي اتسمت بالمرونة، وحرية التعبير عن الآراء، وتبادل الفِكر فيما بينهم بشكل أدى إلى تنمية مهارات الاتصال، والمشاركة الفعَّالة فيما بينهم حول ما يعرض عليهم من قضايا، وموضوعات.

٥- أنشطة التعليم، والتعلم.

لقد أسهمت أنشطة التعليم، والتعلم في مشاركة جميع الطلاب في موضوعات الوحدة التعليمية؛ سواء بطريقة فردية أو جماعية، والتي كانت ترتكز أجزاء كثيرة منها على ممارسة عديد من مهارات التفكير التحليلي، وتعتمد على إثارة عقل الطلاب، وتشجعهم على الحوار والنقاش، وطرح الأسئلة المفتوحة، وتدفعهم إلى توظيف ما يكتسبونه من قيم للمشاركة المجتمعية في التوصل إلى حلول للتساؤلات المطروحة؛ ومن ثم عدم الشعور بالملل الذي قد ينتابهم في حال استخدام الأنشطة التقليدية.

٦- مصادر التعليم، والتعلم:

لقد كان لمصادر التعلم المختلفة – التي تم توجيه أنظار الطلاب إليها – دور حيوي في بقاء أثر التعلم فيما يتدربون عليه من أبعاد النزعة العقلانية، حيث تنوعت ما بين السبورة البيضاء، وجهاز الـ Data Show، ، بالإضافة إلى مراجع متعلقة بموضوعات الوحدة التعليمية القصيرة، ومواقع على الإنترنت قد عمقت فهم قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي، وكيفية ممارستها في حياتهم اليومية.

٧- أدوات التقويم:

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة في موضوعات الوحدة التعليمية القصيرة، حيث أتاحت الاختبارات القصيرة الفرصة للطلاب بمتابعة هذه الأبعاد، وتطبيقها عمليًّا، كما وُجِدت مجموعة من الأسئلة جعلت الطالب يعرف نواحي القوة، والضعف في أدائه؛ مما أدى إلى ارتقاء مستواهم في أبعاد النزعة العقلانية.

توصيات البحث:

انطلاقا من نتائج البحث الحالي فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- إعادة النظر في محتوى مناهج علم الاجتماع بحيث تُدرج قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي ضمن محتواها.

٢- تجنب الاختزالية التي يتميز بها المحتوى العلمي في مناهج علم الاجتماع؛ خاصة فيما يتعلق بعلاقة الفرد بمجتمعه، وما يمكن أن يقدمه لها من خدمات مجتمعية.

٣- ضرورة تنويع طرائق تدريس علم الاجتماع؛ كى تثير التفكير لدى الطلاب؛ فلا تعودهم على الحفظ، والتذكر.

٤- ضرورة استخدام عديد من الوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية التي تتناسب مع خصائص الطلاب العقلية، وفي الوقت ذاته تسهم في تبسيط المحتوى المعرفي لمناهج علم الاجتماع.

٥- ضرورة الاهتمام بإعداد أدلة للمعلمين تتضمن المراجع، والقراءات المختلفة عن طبيعة تدريس قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي.

٦- تشجيع معلمي علم الاجتماع على تحديد قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي لدى طلابهم.

٧- تدريب معلمي علم الاجتماع على استخدام طرائق، ومداخل تدريسية تسهم في تنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي.

مقترحات البحث:

١- إجراء دراسات، وبحوث مماثلة لمختلف فروع المواد الفلسفية، كالفلسفة، والمنطق، وعلم النفس، والتربية الوطنية.

٢- تطوير مناهج علم الاجتماع؛ في ضوء قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي.

٣- تقويم أداء معلمي علم الاجتماع في أثناء الخدمة؛ في ضوء مدى تمكنهم من مهارات تدريس قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي.

٤- برنامج مقترح؛ لإعداد معلم علم الاجتماع مهنيًّا في كليات التربية؛ في ضوء مهارات التفكير التحليلي.

٥- تقويم الجانب المهني في برنامج إعداد معلم علم الاجتماع؛ في ضوء ما ينميه من قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي.

٦- دراسات تعني باستخدام مداخل تدريسية مختلفة؛ لتنمية قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي في مادة علم الاجتماع.

٧- منهج مقترح في علم الاجتماع قائم على المشاركة المجتمعية، وأثره في اتجاه الطلاب نحو علم الاجتماع.

٨- تقويم مناهج علم الاجتماع الحالية؛ في ضوء ما تنميه من قيم المشاركة المجتمعية، ومهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب.

٩- برنامج تدريبي للمعلمين في أثناء الخدمة؛ لتدريبهم على تدريس قيم المشاركة المجتمعية لتنمية المواطنة المسؤولة لدى طلابهم.

١٠- برنامج تدريبي مقترح قائم على الخيال الاجتماعي؛ لتنمية مهارات التفكير العليا؛ لدي الطلاب المعلمين (علم الاجتماع).

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

١. إبراهيم عبد العزيز محمد البعلي(٢٠١٣): فاعلية وحدة مقترحة وفق منظور كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، **مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية**، المجلد (١٦)، العدد(١٥).

٢. أحمد عبد الله زايد (٢٠٠٩): **الأطر الثقافية الحاكمة لسلوك المصريين واختياراتهم دراسة لقيم النزاهة والشفافية والفساد**، دراسة مقدمة إلى لجنة النزاهة والشفافية، وزارة الدولة للتنمية الإدارية: القاهرة.

٣. إسماعيل على سعد (٢٠٠٢): **قضايا علم الاجتماع السياسي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤. إقبال الأمير السمالوطى (٢٠٠٤): المشاركة المجتمعية في مصر رؤية وتحليل، **المؤتمر السنوي الثاني لمركز تعليم الكبار، تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومركز تعليم الكبار**: جامعة عين شمس.

٥. إلهام عبد الحميد فرج(٢٠٠٠): **التنشئة السياسية في العملية التربوية**، القاهرة : مركز المحروسة للنشر.

٦. أمل سعيد محمد حباكة(٢٠١٠): المشاركة المجتمعية في تعليم الكبار: دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية والإفادة منها في مصر، **المؤتمر السنوي الثامن(المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي– الواقع والرؤي المستقبلية)**، جامعة عين شمس: مركز تعليم الكبار.

٧. أنتونى جيدنز(٢٠٠٢): **مقدمة نقدية في علم الاجتماع**، ترجمة أحمد زايد، محمد الجوهرى وآخرون ، كلية الآداب، جامعة القاهرة: مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية.

٨. إيمان حسنين محمد عصفور (٢٠٠١): برنامج مقترح لتنمية كفاءات تدريس علم الاجتماع لطالبات المعلمات بكلية البنات في ضوء المدخل الوظيفي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات: جامعة عين شمس.

٩. أيمن عامر .(٢٠٠٦): التفكير التحليلي (القدرة والمهارة والأسلوب)، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي، **المؤتمر الثانوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد (١٦)، العدد (٥١).

١٠. برهان غليون(٢٠٠١): الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي : مشاكل الانتقال وصعوبة المشاركة، **مجلة المستقبل العربي**، المجلد ٨ العدد ٢٢، بيروت.

١١. ثائر حسين (٢٠٠٧): الشامل في مهارات التفكير، عمان: دار دى بونو للنشر والتوزيع.
١٢. ثناء عبد المنعم(٢٠٠٩): برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس**، العدد(١٤٤).
١٣. جمال على الدهشان (٢٠١١): القيم التربوية المستوحاة من ثورة ٢٥ يناير ورقة عمل مقدمة إلى: **المؤتمر العلمي الثالث لكلية الآداب جامعة المنوفية، مصر بعد ثورة ٢٥ يناير، آفاق ورؤى**، في الفترة من ٤-٦ نوفمبر ٢٠١١.
١٤. جيهان فوزي(٢٠١٤): **منظومة قيم جديدة ، أهم مكاسب الثورة**- الأهرام اليومي- متاح على http://digital.ahram.org.eg/articles...32806&eid=2724
١٥. حامد عمار(٢٠٠٥): **الاصلاح المجتمعى، إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو للكتاب.
١٦. حامد محمد حسين قريشى (٢٠١٤): أزمة القيم في ظل الربيع العربي. الواقع وسيناريوهات المستقبل، **مركز آفاق للدراسات والبحوث**، متاح على الرابط التالي http://aafaqcenter.com/index.php/post/2094 بتاريخ 2014/07/15
١٧. حسين عبد الحميد (٢٠١١): **الفلسفة الاجتماعية والاتجاهات النظرية لعلم الاجتماع**، ط ٤، القاهرة: المكتب الجامعي الجديد.
١٨. حياة على محمد رمضان (٢٠١٤): التفاعل بين استراتيجية قبعات التفكير الست والنمو العقلي في تحصيل المفهومات الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير التحليلي واتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (٤٧)، الجزء (٤).
١٩. رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣): **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)**، القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.
٢٠. رسمي عبد الملك رستم (٢٠٠٥): **الشباب والمشاركة المجتمعية** القاهرة: مركز المحروسة للنشر.
٢١. رشيدة السيد الطاهر (٢٠٠٧): التخطيط للتكامل بين الوحدات المستحدثة بالمدارس في ضوء المشاركة المجتمعية بمصر (تصور مقترح)، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث: جامعة القاهرة.
٢٢. زينب بدر عبد الوهاب (٢٠٠١): أثر استخدام الحوار السقراطي في تدريس بعض القضايا الاجتماعية على وعي الطالبات المعلمات بهذه القضايا، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٢٣. ـــــــــــــــــ (٢٠٠٧): فاعلية برنامج مقترح في تنمية التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات، **رسالة دكتوراه**، كلية البنات: جامعة عين شمس.
٢٤. سلامة حسين (٢٠٠٧): **المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوى**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٢٥. سهام حنفي (٢٠٠٢): أثر استخدام المنظمات المتقدمة على تحصيل طلاب كلية الآداب لمفاهيم علم الاجتماع السياسي والاحتفاظ بها وتنمية اتجاهاتهم نحو هذه المادة، **مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس**، العدد ٧٧.
٢٦. السيد الزيات (٢٠٠٢): **التحديث السياسي في المجتمع المصري، دراسة سوسيوتاريخية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٢٧. شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون (٢٠٠٨): **برنامج تدريب قادة الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم الثانوي العام(المدير-الناظر-الوكيل)**، القاهرة: وحدة التخطيط والمتابعة بالبنك الدولي.
٢٨. ظريفة سلامة الخطيب (٢٠٠٥): برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية عبر مادة علم الاجتماع، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
٢٩. عاطف غيث (١٩٩٥): **قاموس علم الاجتماع**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٣٠. عبد الرازق الشيخلي (٢٠٠١): الادارة **المحلية دراسة مقارنة**، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة مؤته.
٣١. عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدي (٢٠٠٧): **طرائق تعليم التفكير للأطفال**، ط ٤، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٣٢. عبد الله الخطيب (٢٠٠٤): **العمل الجماعي التطوعي**، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
٣٣. عبد الله محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩): **النظرية في علم الاجتماع**، دار المعرفة الحديثة ، الإسكندرية.
٣٤. عبد المنعم الدردير (٢٠٠٦)، **الإحصاء البارامتري واللابارامتري**، القاهرة: عالم الكتب.
٣٥. عبد الهادي الجوهري (٢٠٠١): **البعد الاجتماعي للتطوع**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٣.
٣٦. عثمان غنيم (٢٠٠١): **التخطيط والمشاركة المجتمعية**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٣٧. عطية محمد العمري(٢٠٠٨): **دمج مهارات التفكير التحليلي بالمناهج الدراسية** ، الدورة التدريبية الشتوية، يناير، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
٣٨. على السيد الشخيبى (٢٠٠٤): المشاركة المجتمعية في التعليم (الطموح والتحديات)، **المؤتمر العلمى السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، آفاق الإصلاح التربوى في مصر**، المنعقد في الفترة من ٢ إلى ٣ أكتوبر ٢٠٠٤.
٣٩. عيد أبو المعاطي الدسوقي(٢٠٠٩): **تطوير الأنشطة العلمية في ضوء المشروعات العلمية**، الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث.
٤٠. فاطمة مصطفي محمد رزق(٢٠١٤): استخدام استراتيجيات التقييم من أجل التعلم في تحسين التفكير التحليلي والتواصل العلمي في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، اتحاد التربويين العرب**، المجلد(١٤)، العدد(٥٥).
٤١. فؤاد الصلاحي(٢٠٠١): المشاركة السياسية والتنمية، **مجلة المستقبل العربي**، المجلد ٨ العدد ٢٢، بيروت.
٤٢. فوزية دياب (٢٠١٣): **القيم والعادات الاجتماعية:** في: **بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية**، القاهرة: مكتبة الأسرة.
٤٣. ليلي نظيم على بسيونى(٢٠١١): استخدام نموذج أبعاد التعلم في تدريس بعض قضايا علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة الاسكندرية
٤٤. مارجريت دميان جورج (٢٠٠٤): **الجذور الاجتماعية للمشاركة المجتمعية**، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
٤٥. المتولى إسماعيل بدير(٢٠٠٤): **أصول الاجتماع السياسي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٤٦. مجدى عبد النبي هلال(٢٠٠٥): **العمل الجماعى التطوعى**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
٤٧. محمد جمال صالح (٢٠٠٩): المشاركة السياسية للشباب ودوره في المجتمع، **مجلة مصر المعاصرة**، مجلد ٩٨، العدد ٤٥٨
٤٨. محمد جهاد جمل (٢٠٠٥): **العمليات الذهنية ومهارات التفكير**، العين: دار الكتاب الجامعي.
٤٩. محمد حسنيين العجمي (٢٠٠٥): المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، الجزء (١)، العدد (٥٨)، مايو ٢٠٠٥.

٥٠. محمد سعيد زيدان -(٢٠٠٣): **علم الاجتماع وتنمية الوعي الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية**، القاهرة: سفير للاعلام والنشر.

٥١. محمد سيد فرغلى(٢٠٠٧): فاعلية استخدام الدراما الإبداعية في تنمية الوعى ببعض القضايا الاجتماعية لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٥٢. مختار شعيب (2014): **ما بعد ثورة ٣٠ يونيو، الليبراليون والفرصة الثانية**، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

٥٣. ـــــــــــــــ(٢٠٠٤): **الشباب والسياسة في مصر المحروسة**، القاهرة: مركز المحروسة للنشر.

٥٤. مصطفي خلف عبد الجواد(٢٠٠٢) : قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع، **مركز البحوث والدراسات الاجتماعية**، كلية الآداب: جامعة القاهرة.

٥٥. مصطفي مختار الوكيل (٢٠١٢): المشاركة المجتمعية(ماهيتها–أهدافها) في: **الثقافة والتنمية في مصر**، المجلد١٣ ، العدد ٥٩، متوفر على الرابط التالي: https://search.mandumah.com/Record/346899

٥٦. ميسون مشرف (٢٠٠٩): التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية، **رسالة ماجستير**، غزة: الجامعة الإسلامية.

٥٧. نايفة قطامي (٢٠٠٣): **تعليم التفكير للأطفال**، عمان: دار الفكر.

٥٨. نشوى عوض أحمد الشربيني (٢٠٠٢): فاعلية التعلم التعاوني في تدريس علم الاجتماع لطلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة الإسكندرية.

٥٩. نغم محمود العبيدي (٢٠٠٩): المشاركة المجتمعية لدى مدرسي التربية الرياضية في جامعة الموصل، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، مجلد ٣، العدد ٤.

٦٠. نهلة أمين(٢٠١٤): **الشباب والمشاركة المجتمعية**، جريدة الأهرام الالكترونية، متاح على الموقع http://www.ahram.org.eg/Index.aspx23 بتاريخ: ١٢يونيو ٢٠١٤ .

٦١. هناء أحمد محمد (٢٠٠١): فاعلية الأمثال الشعبية كمنظمات متقدمة في تدريس علم الاجتماع على تنمية وعى طلاب المرحلة الثانوية بقضايا الفرد والمجتمع، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٦٢. ـــــــــــــــ (٢٠٠٧): تطوير منهج علم الاجتماع للمرحلة الثانوية في ضوء المعايير العالمية القومية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٦٣. هناء حافظ بدوي (٢٠٠٤): **التنمية الاجتماعية (مدخل نظري)**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٦٤. هناء حسنى النابلسي (٢٠٠٩): **دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي**، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

٦٥. وفاء محمد أحمد البرعى(١٩٩٥): دور التعليم الثانوي العام في إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الجامعى (دراسة تقويمية)، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة الإسكندرية.

٦٦. يوسف قطامى(٢٠٠٠): **تفكير الأطفال تطوره وطرائق تعليمه**، عمان: دار الفكر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Abe, K(2008):The Present Condition of Sociological Imagination: Surveillance Studies on Resistance, **History of Post-War Social Science, Seminar Series ,London School of Economics**, 4rd May 2008.
2. Abott, R:(٢٠٠٧) **Community Participation: What Is It?** London: Blackwell.
3. Anarino, S (2009): Social Participation skills and Communication skills, **Journal of Humanistic education and development**. Vol 33 no 4 Jun 2009.
4. Anurada, H (2009): Using the model of Dimensions learning in teaching some humanitarian issues to develop analytical thinking skills, **Journal of Educational Leadership**, Vol (3), No (3).
5. Aron, R, (2004): Sociology and Social Awareness, Cambridge: A Harvard University Press.
6. Bigelow, B & Christensen, L(٢٠١٣): Promoting Social Imagination Through Interior Monologues—Zinn Education Project , **Sociology**, Vol (101), No (25).
7. Bloom, A (٢٠٠٩): **Critical and Analytical Thinking**, New York: McGraw- Hill.
8. Bramson, H (2007): Developing analysis and synthetic thinking in technology education. **Euro journals publishing**, INC 2012.

9. Brewer, J (2004): C. Wright Mills, the LSE and the sociological imagination History of Post-War Social Science, **Seminar Series London School of Economics,** 23rd January 2004

10. Burawoy,M (٢٠10): **Open Letter to wright Mills Antipode** ,Vol 40, No 3,

11. Durham, A (2009): **Goals of Teaching Social Studies**, London Macmillan publishing.

12. Efrat, E (2013): Teaching Sociology for Social Participation, **Journal of Science Education**, Vol (8), No (2).

13. Elder, L, (٢٠١١): **The Sociological Thinker's Guide to Analytic Thinking**, New York: Random House.

14. Gellen, L(2009): **The sociological imagination**, New York: Random House.

15. Germov ,J(2009): **Health Sociology and Your Sociological Imagination** Oxford : Oxford University Press

16. Giddens, S (2013): **Sociology Teaching and Learning Guide,** Cambridge, UK: Polity Press.

17. Goldin, I. & Reinert, K. (2009) Developing a Sociological Imagination Through, **Journal of the American Sociological Association, Teaching Sociology,** Volume 37, Number 1 January 2009.

18. Goldin, I. & Reinert, K. (2012) **Globalization for Development**, Oxford: Blackwell.

19. Guerrero, L (2005): **Sociology and the Study of Social Problems**, Boston: Northeastern University Press.

20. Hardiman, M (٢٠٠٧): **Teaching Analytical Thinking in Social Issues for Reforming Education**, Nova University, ERIC54782.

21. Hartmann, D(2009): **Reclaiming the Sociological Imagination : A Breif Overview and Guide**, the series of advancing the Sociological Imagination, London: Paradigm Publishers.

22. Harrison A.F & Bramson ,R. M (1982): Styles of Thinking, Doubleday ,New york.

23.Harrison, H, (2006) **Teaching for comprehension and Analytic Thinking**, London: Heine Mann.

24.Harrison, H, (2006): Introduction to analytical thinking, London: Routledge.

25.Herrington, S (2007) **Enhancement of Analytic Thinking Through**, London: Macmillan.

26.Huntington, S (2014): **Political Participation in Developing Countries**, Cambridge: Harvard University Press.

27.Huot, J (2009): The use of analytical thinking programs in the development of curricula at the University of Ontario, **Journal of Urban Education**, Vol (4), No (5).

28.James, H (2007): **Introduction to Analytical Thinking**, London Macmillan publishing.

29.John, D (2008): Social Participation and Social Status , **Journal of Health and Social Behavior**. Vol (92), No (20).

30.Karin, A (2005): Development of Analytical Thinking skills and environmental concern through Sociological Activities, Journal **of Environmental Education Research**, Vol 15 no 2.

31.Kemeny, J (2008): **C.W. Mills *The Sociological Imagination* (extended review)**, Oxford: Oxford University Press.

32.Kennedy, K (2010): **Introduction to the sociological imagination**, London: Rutledge.

33.Kurtis, S (2006): Evaluation of sociology curricula in secondary schools according to some types of thinking, **Journal of Teaching and Techer Education**, vol 5, no 8.

34.Martell, L. (2010) **the Sociology of Globalization**, Cambridge: Polity Press.

35.Marzano, R& Kendall, J. (2008) Implementing standards. Based Education, of the United States. **National Education Association**. Vol (33), No (1).

36.Miilar, B, L (2008): Teaching sociology, ***Sociology***, Vol. 23. No 25.

36.Mills, W (١٩٥١) **The Promise [of Sociology]" Excerpt from T*he Sociological Imagination*** *(originally published in 1959 ;*

37.Mills, W (1959): **The Sociological Imagination**, Oxford: Oxford press.

38.Mills, W (2000): **Sociology and the Sociological Imagination**, Oxford: Oxford University Press.

39.Mills, W (2006): The Promise of the Sociological Imagination, **Sociology**, Vol (101), No (25).

40. Moris, D(2012): Social Participation, Self-Concept and Interpersonal Valuation , **Journal of General Psychology** .135 (3).

42.Moss, C (2003): **prompting participation in practice: children and young people as partners in change**, London: Savuti.

43.Oslen, A (2005): Social Participation and Happiness, **American Journal of Sociology** Vol. 72, No. 5 .

44.Pablo, S (2014): Measuring Social Participation in social studies, **Journal of Urban Education**, Vol (5), No (8).

45.Paxton, D (٢٠٠٥): The Role Of Sociology In Thinking, **Advanced Economic Education in Secondary Schools**, Retrieved22/2/2007 from **http://www.sciencestorm.com**.

46.Renuwat, P (2009). Comparisons of Mathematics Achievement, Attitude towards Mathematics and Analytical Thinking between Using the

Geom- eter's Sketchpad Programs Media and Conventional Learning Activities, **Journal of Basic and Applied Sciences,** Vol (3), No (3): 3036-3039.

47.Richard, K (2006): The Role of Sociology in Transforming Teacher candidates' Teaching Analytical Thinking, **Journal of Teaching and Techer Education** ,vol 25 no 8.

48.Roker, B (2004): Social Participation and Social Structure , **Journal of Social Forces**, Vol. 45, No. 2.

49.Ruggiero, V (2008) :**Haunting and the Sociological Imagination**, London: University of Minnesota Press Minneapolis.

50. Sharky,S.(2005):Beyond Mills Sociological Imagination : Using a pedagogy Based on Sorokin،s Integralism to Reach today introductory Sociology Students, **The Catholic Social Science Re-view** ,vol (10),PP 53-81.

51.Scanlan,S. J: (2009) Special Issue on 50 Years of Wright Mills and The Sociological Imagination , **Journal of the American Sociological Association, Teaching Sociology**, Vol 37, No 1 January 2009

52.Sheppard, S (2015): The roles of social studies teachers in supporting the principles of social participation. **Journal of Education**, Vo;(8), No (25).

53.Solso, D (2006): Analytical thinking and social awareness issues, New York, Harcourt Brace collage publishers

54.Soter, T (٢٠٠٠): Analytical Thinking Skills, London: Longman group.

55.Swift, V.D (٢٠٠٩): **Developing a Sociological Imagination: Teaching Introductory Sociology to Nurses**, La Trobe University: Bendigo.

56.Sztompka, P (2006): **Shaping Sociological Imagination the Importance of Theory**, Oxford: Blackwell.

57.Tomlinson, K (2009): The parallel curriculum A design to develop learner potential and challenge advanced learners. Second edition, growing press. **publication national association for gifted children**, Vol 42 no 5.

58.Tyler, R (2016): Community Participation (Reality and Hope), Citizenship and Social Justice. Vol (7), No (2).

59.Ulrike, A (2014): The role of sociology in teaching the values of social participation for high school students, **Journal of Humanities and Social Sciences**, Vol (4). No (32).

60.Weil, G (2007): Social Mobility and Social Participation, The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 435, No 20.

61.Welras, W (2005): Nature of sociology, **American Journal of Sociology** Vol. 72, No. 5.

62.Wilen, P. (1985). Questioning, Thinking and Effective Citizenship, **Journal of Social Science Record. V**0 l22, No 14.

63.William Joyce (2014): Harry Potter, Benjamin Bloom, and the Sociological Imagination, **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, Volume 19, Number 2.

64.with Third Graders, National Council for the Social Studies, **Social Studies and the Young Learner**, 25 (3),

65.Wndol, M (2004): **Social Participation,** New York, Harcourt Brace collage publishers, 2nd ed.

66.Zaleski, J & Zinnel, V (2010): Developing a Social Imagination **Journal of the American Sociological Association, Teaching Sociology**, Vol 38, No 2.