فاعلية استخدام استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" لتدريس بعض قضايا علم الاجتماع في تنمية مهارة اتخاذ القرار والوعي الاجتماعي لدى عينة من معلمي المواد الفلسفية

إعـــــداد

أ.د.م. محمد عبد الرءوف خميس أ.د.م. هناء عبد الله محمد
الأستاذان المساعدان بكلية التربية جامعـــــة دمنهـــور

DOI : 10.12816/0053071

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور
المجلد العاشر – العدد الثانى – لسنة 2018

DOI: 10.12816/0053071

فاعلية استخدام استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" لتدريس بعض قضايا علم الاجتماع في تنمية مهارة اتخاذ القرار والوعي الاجتماعي لدى عينة من معلمي المواد الفلسفية

أ.د.م. . محمد عبد الرءوف خميس أ.د.م. هناء عبد الله محمد

DOI : 10.12816/0053071

مقدمة

تواجه مصر في مسيرتها نحو التنمية والتقدم مجموعة من التحديات الكبرى في شتى المجالات، وتعد التحديات الاجتماعية متمثلة في عدد من القضايا الملحة أبرز تلك التحديات، لاسيما قضية الزيادة السكانية والبطالة وزواج القاصرات والأمية وغيرها من القضايا التي تؤثر سلبًا على جهود التنمية وتقلل من جدواها، وتُلحق ضررا بالأمن القومي للبلاد.

ونتيجة لاستمرار وتفاقم آثار تلك القضايا على عملية التنمية لعقود طويلة مضت، تبرز أهمية تنمية الوعي الاجتماعي لدى المواطنين ورفع قدراتهم على المشاركة في حلها، حيث تتفاوت نوعية الحياة في المجتمعات والدول بمدى فهم الأفراد والجماعات لواقعهم، وقدرتهم على اتخاذ قرارات صائبة بشأن ما يوجد في مجتمعاتهم من قضايا ومشكلات.

وتعد مهارة اتخاذ القرار من المهارات الحياتية التي ينبغي تدريب المعلمين والمتعلمين عليها، باعتبارهم مواطني المستقبل، كما أنهم يواجهون بالعديد من المواقف والمشكلات في حياتهم اليومية سواء كانت بصورة فردية، أو مع أفراد جماعتهم، وينتظر منهم اتخاذ قرارات مناسبة بشأنها، ولذلك فهو مُعرَّضٌون لفرض الفروض، ووضع البدائل، وتحديد الحلول، واختيار أنسبها، لاتخاذ القرار المناسب ازاء القضايا والمواقف التي تواجههم في حياتيهم اليومية والمستقبلية. هذا فضلًا عن كون الفرد يتخذ قراراته في ضوء خبراته المتواضعة، ويتأثر بالعواطف والانفعالات التي تسيطر على ما يصدره من أحكام وما يتخذه من قرارات، فضلا عن عدم ادراكه الخطوات المنطقية المتعلقة بالقرار ونتائجه.

ومن ثم فإن استمرار المعلم – كمواطن ومربي– في اتخاذ قراراته بهذا الأسلوب دون تدريب وممارسة للخطوات المنطقية لاتخاذ القرار السليم فمن المتوقع أن تكون معظم قراراته في المستقبل غير سليمة، ومن هنا تظهر أهمية تدريب المعلمين واكتسابهم تلك المهارة من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية مناسبة.

ولأن الأفكار التي يحملها المعلمون في رؤوسهم قد تنتقل بصورة مباشرة أو غير مباشرة لطلابهم من جهة، وقد تساعد في تطور المجتمع أو قد تعوق حركته وتطوره من جهة أخرى، فقد وجب أن تُطرح التساؤلات الآتية: هل يمتلك المعلمون وعيًا اجتماعيًا حقيقيًا عن القضايا والمشكلات الاجتماعية؟ فيجعلهم مُدركين لأسبابها ومخاطرها، ويُقدرون ضرورة المشاركة في التغلب عليها؟ وهل تُتاح لهم فرصًا تعليمية مناسبة لدراسة تلك القضايا، وفهمها، ومناقشة كيفية اتخاذ القرارات المناسبة لحلها؟ وهل يستخدم المعلمون استراتيجيات وطرائق تدريسية مناسبة لتزويد طلابعهم بقدر مناسب من الوعي بتلك القضايا؟ وهل يمتلك المعلمون المعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق ذلك؟ أم أنه لازالت المعرفة غاية في حد ذاتها والإجابة عن أسئلة الإمتحان هي الغاية السامية التي يتنافس المتعلمون في تحقيقها؟.

وتبدو هذه التساؤلات أكثر إلحاحاً لاسيما في ظل واقع يشهد مجموعة كبيرة من التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية والأخلاقية والأمنية، والتي تبدو آثارها وانعكاساتها جلية على وعي المتعلمين، من تسطيح لأفكارهم وضحالة منطقهم في التعامل مع معطيات واقعهم ومشكلاته؟ مما لايُعد خافيا على كل متتبع لصفحات التواصل الاجتماعي من جانب، ولحوارات كثير من الأبناء وتساؤلاتهم من جانب آخر؟.

ولأن علم الاجتماع يُعد من أكثر العلوم الاجتماعية ارتباطا بواقع المجتمع وقضاياه، وجب أن يتدرب المعلمون على استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة لتدريس تلك القضايا، تنمي لديهم القدرة على اتخاذ قرارات صائبة، وأن يصبحوا

مواطنين صالحين، قادرين على فهم الواقع وتحسين نوعية الحياة في المستقبل، وكضرورة ملحة في إعدادهم لمواكبة التغييرات والتطورات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين(محمد سعيد،2003).

بيد أن واقع تدريس علم الاجتماع يكشف عن قصور واضح في تناول القضايا الاجتماعية من جهة وفي استراتيجيات وطرائق تدريسها من جهة ثانية؛ حيث أظهرت الدراسات السابقة استخدام المعلمين لاستراتيجيات وطرق تدرسية ترتكز على نقل المعلومات، وتغذي ثقافة الحفظ والتلقين لدى الطلاب، مما يُقلل من دورهم كمشاركين فاعلين في العملية التعليمية؛ ويحرم المجتمع من ثمرة مشاركتهم الفاعلة في علاج تلك القضايا وتحييد آثارها السلبية.(ابراهيم محمد،2001؛ زينب بدر 2001؛ ظريفة سلامة، 2002؛ محمد فرغلي 2007؛ زينب بدر، 2007؛ هاني جرجس 2007؛ آمال جمعة 2008؛ تهاني محمد2008؛ هند محمد2008، حسني هاشم،2011؛ صباح أمين2013) .

وفي مقابلة شخصية مع (3) من معلمي المواد الفلسفية بغرض الكشف عن كيفية تدريس القضايا التي يتناولها مقرر علم الاجتماع في المرحلة الثانوية، جاءت نتائجها بما يتفق مع ما أظهرته الدراسات السابقة، وأكد المعلمون حرصهم على مساعدة الطلاب على الحصول على الدرجات النهائية، وأن ذلك يمثل الهدف الأول لدى الطلاب، ومن ثَّم يتضح أن تدريس علم الاجتماع يعاني عجزًا نتيجة اتباع المعلمين لاستراتيجيات وطرائق تدريس ترتكز حول المعلم، وتعظم من دور التلقين والحفظ، وتهمل باقي نواتج التعلم الأخرى، لاسيما مهارات التفكير واتخاذ القرار، وتسطح الوعي الاجتماعي لدى الطلاب. الأمر الذي يستوجب التفكير في البحث عن استراتيجيات تدريسية جديدة تحفز الطلاب على فهم القضايا الاجتماعية والوعي بها واكتساب المهارات اللازمة لاتخاذ قرارات مناسبة بشأنها.

وتعد استراتيجية التحليل المنطقي"المقترحة" توجهًا جديدًا لتدريس علم الاجتماع وتحقيق أهدافه، لاسيما في دراسة وتحليل القضايا الاجتماعية، والكشف

عن أسبابها والسعي لايجاد الحلول المنطقية لها؛ حيث تعتمد تلك الاستراتيجية على مجموعة من الخطوات المدروسة والأدوات المنطقية، وترجع أصولها ونشأتها إلي ما يُسمى (مدخل الاطار المنطقي) **Logical Framework Approach**(LFA)، ويُعرف أيضا بإطار تحليل المشروع، وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول من وضعت هذا الإطار، والذي يُعد أداة لتخطيط التنمية وإدارة المشروعات، ويهدف إلى تقديم معلومات أولية عن مكونات المشروع بطريقة واضحة وموجزة ومنطقية ومنهجية. (Kari Ortengren: 2003)

فقد تم تطوير مدخل الاطار المنطقي (**LFA**) خلال عام 1960، وانتشر على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم منذ السبعينيات. ويتم استخدامه اليوم من قبل الشركات الخاصة ومعظم المنظمات الإنمائية الدولية ،مثل: وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة،والوكالة النرويجية، والوكالة الكندية، والوكالة الألمانية، في إجراء عمليات التخطيط والمتابعة والتقييم للمشاريع / والبرامج، كما تشجع تلك الوكالات نظرائهم على استخدام هذا المدخل. (Ortengren: 2004 Kari).

وانطلاقا من هذه الخلفية النظرية تم اقتراح استراتيجية التحليل المنطقي"المقترحة" وتقوم على أربع خطوات رئيسية هي:

الخطوة الأولى: دراسة السياق الاجتماعي والمعرفي للقضية، وتمكن تلك الخطوة الطلاب من فهم القضية المطروحة وأبعادها؟، وكيفية التعامل معها.

والخطوة الثانية: تحليل البيانات ذات الصلة بالقضية، وفيها يتم تدريب الطلاب على الكشف عن الأسباب الحقيقية للقضية المطروحة، وتحليلها بدقة، من خلال محاولة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة الأساسية مثل: ما القضية المطروحة للدراسة؟ وما حجمها؟ ما الذي يدعونا لدراستها والتفكير في حلها؟ ما أسباب هذه القضية (لماذا وُجدت)؟ ما الآثار المترتبة عليها ؟ ما أهمية حل هذه القضية ؟ من هم المتأثرون بالقضية ومن المتسببون في وجودها؟.

والخطوة الثالثة: تقييم الجهود المبذولة من الدولة للتعامل مع القضية المطروحة، وفي هذه الخطوة يتعرف الطلاب عن قرب على الجهود المبذولة من قبل الدولة للتعامل مع القضية المطروحة، والحكم على فاعلية تلك الجهود في علاج القضية، وهل أدت تلك الجهود للحد من الآثار السلبية للقضية أم زادت من تفاقمها؟ واكتشاف الأخطاء في الممارسات المتبعة في التعامل مع الأسباب الرئيسية للقضية المطروحة، الأمر الذي يضع الطلاب في موضع المراقب والمشارك في علاج القضايا الاجتماعية، وينمي لديه وعيا اجتماعيا بتلك القضايا.

والخطوة الرابعة: تقديم بدائل جديدة لعلاج جوانب القصور في التعامل مع القضية المطروحة، وفي هذه الخطوة يجد الطلاب أنفسهم في موضع متخذي القرار، ويشعرون بمسئوليتهم المجتمعية في دعم جهود مؤسسات الدولة بتقديم مقترحات لعلاج جوانب القصور في التعامل مع القضية المطروحة.

ومن المتوقع أن تحقق تلك الاستراتيجية عدة ميزات للطلاب نوجز بعضها فيما يأتي:

- تحقق تفاعل المتعلم مع المشكلات والأحداث وممارسة مهارات عملية مثل التحليل والربط والاستنتاج وغيرها، مما يؤثر ايجابًا على قدرته في اتخاذ قرارات بشأن الإجراءات التي يتم اتباعها من قبل المسئولين في التعامل مع الأحداث والمشكلات.
- توفر هذه الاستراتيجية من خلال اجراءاتها وممارستها بيئة خصبة لتبادل الخبرات والأفكار والرؤي بين الطلاب، مما قد يتيح فرصًا مناسبة لتنمية الوعي الاجتماعي ونشر ثقافة والحوار ومهاراته.

مشكلة الدراسة

في الوقت الذي تنتظر مصر من أبنائها مشاركةً ايجابية في دعم واتخاذ القرارات التي يجب اتخاذها لمواجهة القضايا الاجتماعية، ووعيًا اجتماعيا بتلك القضايا والتي يهتم علم الاجتماع بدراستها؛ فإن واقع تدريس هذا المقرر – كما أكدته الدراسات السابقة، ونتائج المقابلة الشخصية– تكشف بوضوح عجز الاستراتيجيات وطرق التدريس التي يستخدمها المعلمون في تدريس تلك القضايا عن تحقيق تلك الأهداف .(ابراهيم محمد،2000؛ زينب بدر، 2001؛ ظريفة سلامة، 2002؛ محمد فرغلي، 2007؛ زينب بدر، 2007؛ هاني جرجس، 2007؛ آمال جمعة، 2008؛ تهاني محمد ،2008 ؛ هند محمد ،2008؛ حسني هاشم2011؛ صباح أمين 2013).

ومن ثم فإن الأمر يستوجب البحث والتفكير في اقتراح استراتيجيات تدريسية جديدة تُكسب الطلاب الوعي الاجتماعي بالقضايا الملحة التي يواجهها المجتمع من جهة وتنمي لديهم القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة لمواجهة تلك القضايا، وهذا ما تسعى اليه الدراسة الحالية، وتتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

– ما فاعلية استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" في تدريس القضايا الاجتماعية لتنمية مهارة اتخاذ القرار والوعي الاجتماعي لدى عينة من معلمي المواد الفلسفية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1–ما فاعلية استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من معلمي المواد الفلسفية ؟

2–ما فاعلية استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" في تنمية الوعي الاجتماعي لدى عينة من معلمي المواد الفلسفية ؟

3–ما العلاقة الارتباطية بين مهارة اتخاذ القرار والوعي الاجتماعي لدى عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية :

1- تقديم استراتيجية تدريس"مقترحة" تقوم على التحليل المنطقي يستخدمها معلمي المواد الفلسفية والدراسات الاجتماعية.

2- التحقق من فاعلية هذه الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من معلمي المواد الفلسفية.

3-التحقق من فاعلية هذه الاستراتيجية المقترحة في تنمية الوعي الاجتماعي لدى عينة من معلمي المواد الفلسفية.

4-دراسة العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارة اتخاذ القرار والوعى الاجتماعى لدى عينة من معلمي المواد الفلسفية .

❖**أهمية الدراسة:**

تتلخص أهمية الدراسة فيما يأتي:

1-طرح استراتيجية تدريس جديدة تمكن معلمي المواد الفلسفية والدراسات الاجتماعية من التغلب على ثقافة التلقين من جهة، وتنمي لدى طلابهم وعيا اجتماعيًا حقيقيا بالقضايا المجتمعية، والقدرة على اتخاذ قرارات صائبة بشأنها.

2- دعم وتعزيز ممارسة الطلاب لعمليات التحليل المنطقي في التعامل مع المشكلات والمواقف الحياتية التي تواجههم.

3-تقديم نموذج إجرائي لكيفية تدريس قضايا علم الاجتماع باستخدام استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" لتنمية مهارة اتخاذ القرار والوعي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

4-تقديم مواقف ومواد تعليمية تمكن الطلاب من المشاركة الحقيقية في تحليل قضايا المجتمع ودعم واتخاذ القرارات لمواجهتها، وتكسبهم وعيًا اجتماعيًا بتلك القضايا.

❖**فروض الدراسة**

1- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمعلمي المجموعة التجريبية فى مقياس اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي .

2-توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمعلمي المجموعة التجريبية فى مقياس الوعي الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي .

3-توجد علاقة ارتباطية دالة بين متوسطات درجات الطلاب معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في كل من مقياس اتخاذ القرار ومقياس الوعي الاجتماعي.

❖**حدود الدراسة :**

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية :

- تقتصر تجربة الدراسة على أربع قضايا اجتماعية هي: (الزيادة السكانية ، وزواج القاصرات، والأمية، والطلاق)
- الحدود البشرية : تمثلت في عينة من معلمي المواد الفلسفية الذين يدرسون في الدبلوم المهنية دفعتي الربيع والخريف 2017 وعددهم(60) معلمـــــا ومعلمة.
- الحدود الجغرافية : كلية التربية – جامعة دمنهور.
- الحدود الزمانية : تمت التجربة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعى 2017/ 2018.

أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

1-مقياس مهارة اتخاذ القرار.(إعداد الباحثان).

2-مقياس الوعي.(إعداد الباحثان).

*** منهج الدراسة :**

تعتمد الدراسة الحالية على منهجين هما المنهج الوصفي في تحديد الإطار النظري وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بتدريس علم الاجتماع ومهارة اتخاذ القرار والوعي الاجتماعي، والمنهج التجريبي القائم على تصميم المعالجات شبه التجريبية من خلال استخدام المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس فاعلية استراتيجية التدريس المقترحة في تنمية مهارة اتخاذ القرار والوعي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

❖متغيرات الدراسة :

- المتغير المستقل : استراتيجية التحليل المنطقي" المقترحة".
- المتغيرات التابعة : مهارة اتخاذ القرار، والوعي الاجتماعي.

❖مصطلحات الدراسة:

(1)استراتيجية التحليل المنطقي" المقترحة"

هى"استراتيجية "مقترحة لتدريس قضايا علم الاجتماع، تقوم على أربع خطوات رئيسية هي: دراسة السياق الاجتماعي والمعرفي للقضية، وتحليل البيانات ذات الصلة بالقضية، وتقييم الجهود المبذولة من الدولة للتعامل مع القضية المطروحة، وتقديم بدائل جديدة لعلاج جوانب القصور في التعامل مع القضية المطروحة. ولكل خطوة مجموعة من الأدوار المحددة لكل من المعلم والمتعلم".

(2)اتخاذ القرار:

يُقصد به اجرائيا في هذه الدراسة" قدرة معلم المواد الفلسفية على إصدار حكم بشأن المشكلة/ القضية المطروحة أمامه، بعد فحصها وتقييمها، في ضوء بعض المعايير المحددة لذلك، وتحمل مسئولية هذا القرار، وتُقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس اتخاذ القرار، بأبعاده المختلفة.

(3)الوعي الاجتماعي:

يُقصد بالوعي الاجتماعي في هذه الدراسة بأنه " فهم وإدراك واهتمام المواطن بالقضايا الاجتماعية التي يعيش في ظلها، ومدى إلمامه بالمعارف والمعلومات والأفكار التي تساعده على المشاركة في عمليات اتخاذ القرارات المناسبة لحل تلك القضايا والتفاعل معها".

❖الإطار النظري والدراسات السابقة:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلي الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة في تدريس قضايا علم الاجتماع لتنمية مهارة اتخاذ القرار والوعي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية فسوف يتم العرض التفصيلي للعناصر الآتية:

(1)استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة":(أصولها ونشأتها، وخطواتها، ومميزاتها)

(أ) أصول ونشأة استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة":

ترجع أصول استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة " إلي ما يُسمى (مدخل الاطار المنطقي) **(Logical Framework Approach(LFA**، والمعروف أيضا باسم إطار تحليل المشروع، والذي يُعد أداة لتخطيط التنمية وإدارة المشروعات، ويهدف إلى تقديم معلومات أولية عن مكونات المشروع بطريقة واضحة وموجزة ومنطقية ومنهجية، وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول من وضعت نموذج إطار التحليل المنطقي ، ومنذ ذلك الحين تم اعتماده وتكييفه للاستخدام من قبل العديد من الدول والمؤسسات الآخرى بما في ذلك إدارة التنمية الدولية .

وقد تم تطوير مدخل الاطار المنطقي (LFA) خلال عام 1960، وانتشر على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم منذ السبعينيات، ويتم استخدامه اليوم من قبل الشركات الخاصة ومعظم المنظمات الإنمائية الدولية ،مثل: وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة،والوكالة النرويجية، والوكالة الكندية، والوكالة

الألمانية، في إجراء عمليات التخطيط والمتابعة والتقييم للمشاريع / والبرامج، كما تشجع تلك الوكالات نظرائهم على استخدام هذا المدخل. (Kari Ortengren: 2003)

ويأخذ مدخل الاطار المنطقي (LFA) شكلًا موحدًا حيث يركز على الأسئلة الآتية:

- ما الذي سيحققه المشروع؟
- ما الأنشطة التي سيتم تنفيذها لتحقيق المخرجات المطلوبة؟
- ما الموارد والمدخلات المطلوبة؟
- ما المشاكل المحتملة التي يمكن أن تؤثر على نجاح المشروع؟
- كيف سيتم قياس التقدم المُحرز والنجاح النهائي للمشروع والتحقق منه؟

و من ثم يمكن القول أن مدخل الاطار المنطقي(LFA) وسيلة لوصف المشروع بطريقة منطقية ، مصممة بشكل جيد، وموصوفة موضوعيا، يمكن تقييمها، ومنظم بشكل واضح.

وقد قررت وكالة "سيدا" وهي وكالة حكومية تعمل نيابة عن البرلمان والحكومة السويدية، في مهمة للحد من الفقر في العالم، ومعها كثير من الوكالات الدولية المانحة أن تستخدم مدخل الاطار المنطقي ، بل وتشجع على استخدامه كأداة لتحسين تخطيط وتنفيذ ورصد وتقييم التدخل الإنمائي. لضمان الحكم الجيد والحس السليم بما يساعد على تحسين وزيادة جدوى التنمية واستدامتها . Kari (Ortengren; 2003)

ويرجع استخدام مدخل الاطار المنطقي (LFA) لكونه أنه أداة مفيدة، في تخطيط ورصد وتقييم إدارة مشاريع التنمية. كما يشجع استخدامه على الانضباط والوضوح والتفكير المحدد حول الهدف الذي يقام المشروع من أجله، وكيفية تحقيقه، وتسليط الضوء على كافة الجوانب التي يتوقف عليها نجاح المشروع.

ويعتمد مدخل التحليل المنطقي (LFA) على مجموعة من الأدوات التي تمكن من دراسة المشكلات بدقة وتحديد أسبابها، وتحليل معامل الأمان والسلامة في المشروعات المختلفة، مثل شجرة المشكلة Problem Tree، وشجرة الحدث

Event Tree، مخطط الشجرة المنطقية Logic Tree Diagram، (اتحاد التدريب المهني والعمل الجديد The Rutgers Occupational Training and Education Consortium (OTEC) and New labor ;2009)

الغرض من استخدام ا'طار التحليل المنطقي:(LFA)

- تستخدم استراتيجية التحليل المنطقي في تحليل المشاكل والاحتياجات في قطاع معين من المجتمع.
- تسهيل اختيار وتحديد الأولويات بين المشاريع.
- تخطيط وتنفيذ مشاريع التنمية بشكل فعال.
- متابعة وتقييم مشاريع التنمية.

فمدخل الإطار المنطقي (LFA) أداة للتحليل المنطقي والتفكير المنظم في تخطيط المشروع ، وبطارية من الأسئلة التي تساعد في متابعة وتقييم تنفيذ المشروع، وتوفير هيكل للحوار بين مختلف أصحاب المصلحة في المشروع، حيث تشمل العناصر المختلفة في عملية التغيير (المشاكل ،والأهداف ،وأصحاب المصلح وخطة التنفيذ).

ويستند مدخل الاطار المنطقي (LFA) على فكرة أساسية واحدة هي: أنه يؤهل مستخدميه للتفكير أولا في المشكلة الموجودة وحلها، وما يريد المرء تحقيقه / الأهداف، قبل الحديث عن الأنشطة التي يريد القيام بها، كما يتيح استخدام هذا المدخل في اكساب المرء خبرة لمعرفة الأسباب التي تحقق نجاح المشروع أو فشله، وتحديد العوامل التي تؤثر بدرجة قوية في تحقيق أهداف المشروع.

ويقوم مدخل الإطار المنطقي على خطوتين رئيسيتين هما: (Bill Vesely; (2002

التحليل : Analysis

وفي هذه الخطوة يتم تحليل الوضع الحالي من أجل رسم صورة "الوضع المرغوب" في المستقبل بما يسهل تحديد الاستراتيجيات المناسبة من أجل الوصول إلى الوضع المطلوب. فاالهدف: ضمان أن تكون فكرة المشروع ذات صلة بالوضع المستقبلي المرغوب.

التخطيط : PLANANING

وفي هذه الخطوة يتم تحديد فكرة المشروع في الخطة، بهدف ضمان تطوير المشروع.

ومما سبق يمكن القول أنه انطلاقا مما يتضمنه اطار التحليل المنطقي من خطوات وأدوات تُمكن المؤسسات من ضمان نجاح مشروعاتها التنموية وحل المشكلات التي تعترض تحقيق أهداف تلك المشروعات في مجال الهندسة والرياضيات وهندسة الانشاءات وتقييم المخاطر والزلازل، فقد رأى الباحثين أن يطرحا مجموعة من الأفكار التي يمكن توظيفها في مجال التربية؛ والبحث في كيفية الاستفادة من تلك الأفكار في تخطيط استراتيجية تدريسية "مقترحة" تشجع الطلاب على ممارسة العمليات المنطقية واستخدام أدوات التحليل المنطقي في التعامل مع قضايا علم الاجتماع، بما يمكنهم من القدرة على تحليلها وتحديد أسبابها بدقة وتقييم الجهود المبذولة للتعامل معها واقتراح اساليب جديدة للتغلب على اسباب الفشل في علاج تلك القضايا. وتنمية وعيهم بها واكسابهم قدرة على اتخاذ قرارات سليمة للتعامل معها.

(ب)خطوات واجراءات استراتيجية التحليل المنطقي المقترحة:

الخطوة الأولى: دراسة السياق الاجتماعي والمعرفي للقضية:

تمثل دراسة السياق المجتمعي والخلفية المعرفية للقضية الاجتماعية أهمية كبيرة؛ حيث تتأثر القضية باستمرار بالمتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تحدث في المجتمع، وتساعد تلك الخطوة الطلاب في فهم القضية المطروحة، وكيفية التعامل معها، ويترتب على هذه الخطوة مجموعة من الإجراءات الخاصة بكل من المعلم والطلاب نوضحها فيما يأتي:

أدوار المعلم:

– يتيح المعلم للطلاب فرصة اختيار وتحديد القضية التي سوف يتم دراستها في الحصة القادمة، من بين قائمة القضايا المخطط لدراستها.

- يكلف المعلم الطلاب بجمع المعلومات والبيانات عن القضية التي حددوها من المصادر المختلفة، ويمكن للمعلم أن يزود الطلاب ببعض المصادر.
- يتأكد المعلم من دقة وكفاية المعلومات التي جمعها الطلاب عن القضية ، من خلال طرح الأسئلة التي تساعدهم على فهم السياق المعرفي والاجتماعي للقضية، والتفكير في اجاباتها.
- يكلف المعلم الطلاب بعرض تقرير موجز عن السياق المعرفي والاجتماعي للقضية المطروحة.

أدوار الطلاب:

- جمع المعلومات والبيانات عن السياق المعرفي والاجتماعي للقضية المطروحة، من المصادر المطلوبة.
- التفاعل مع الأسئلة التي يطرحها المعلم، والتفكير في اجاباتها.
- عرض التقارير التي تظهر فهمهم السياق المعرفي والاجتماعي للقضية المطروحة، لتقاريرهم، والاستماع لعروض الآخرين.

الخطوة الثانية: تحليل البيانات ذات الصلة بالقضية:

وتهدف هذه الخطوة إلي تدريب الطلاب على الكشف عن الأسباب الحقيقية للقضية المطروحة، وتحليلها بدقة، من خلال محاولة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة الأساسية مثل: ما القضية المطروحة للدراسة؟ وما حجمها؟ ما الذي يدعونا لدراستها والتفكير في حلها؟ ما أسباب هذه القضية (لماذا وُجدت)؟ ما الآثار المترتبة عليها ؟ ما أهمية حل هذه القضية ؟ من هم المتأثرون بالقضية ومن المتسببون في وجودها؟ وتتميز هذه الخطوة بأنها تتطلب أن يعمل الطلاب مع بعضهم البعض بصورة تشاركية، ويترتب على هذه الخطوة مجموعة من الأدوار الخاصة بكل من المعلم والطلاب نوضحها فيما يأتي:

أدوار المعلم:

-يقسم المعلم الطلاب إلي مجموعات من 5 -7 طلاب في كل مجموعة، وتختار كل مجموعة اسمًا خاصا بها.

–يعرض المعلم على الطلاب نماذج لبعض أدوات التحليل المنطقي للقضية المطروحة، مثل: شجرة المشكلة. (PROBLEM TREE). في تحليل بيانات احدى القضايا.(ملحق رقم: 6)

– يوضح المعلم للطلاب كيفية رسم واستخدام تلك الأدوات في التحليل المنطقي للقضية المطروحة.

–يكلف المعلم كل مجموعة أن تحلل القضية المطروحة من خلال توظيف شجرة المشكلة التي رسموها.

–يتابع المعلم عمل المجموعات والتأكد من سلامة الاجراءات التي يتبعونها لتحليل بيانات القضية المطروحة.

–يتأكد المعلم من اعتماد الطلاب على البيانات التي جمعوها في تحديد أسباب القضية.

– يتيح فرصة للطلاب لعرض نتائج أعمالهم في هذه الخطوة، ويشجع باقي المجموعات على إبداء آرائهم.

– يطرح على المجموعات السؤال الآتي :" هل توجد أسباب أخرى لم تذكرونها؟ هل حصرتم كافة الأسباب؟ حتى يشجعهم على مزيد من التحليل وفحص البيانات.

–يتوصل مع المجموعات في نهاية العرض لعمل قائمة بالأسباب الرئيسية للقضية المطروحة، ويكتبها على السبورة .

– يكلف الطلاب بترتيب الأسباب حسب أولويتها ودرجة تأثيرها.

أدوار الطلاب:

–متابعة عرض المعلم لأدوات التحليل المنطقي للقضية المطروحة.

– مشاركة أفراد المجموعة في رسم شجرة المشكلة لتحليل القضية المطروحة.

– استخدام البيانات التي جمعوها في تحديد الأسبالب الرئيسية للقضية المطروحة.

- الاتفاق مع جميع أفراد المجموعة على خطة عرض نتائج التحليل التي توصلوا إليها، واختيار من سيقوم بالعرض.
- متابعة عروض المجموعات والمشاركة في التعليق وإبداء وجهات نظرهم.
- مشاركة زملائهم في ترتيب قائمة الأسباب الرئيسية حسب أولويتها ودرجة تأثيرها.

الخطوة الثالثة: تقييم الجهود المبذولة من الدولة للتعامل مع القضية المطروحة.

وفي هذه الخطوة يستطيع الطلاب التعرف عن قرب على الجهود المبذولة من قبل الدولة للتعامل مع القضية المطروحة، والحكم على فاعلية تلك الجهود في علاج القضية، وهل أدت تلك الجهود للحد من الآثار السلبية للقضية أم زادت من تفاقمها؟ واكتشاف الأخطاء في الممارسات المتبعة في التعامل مع الأسباب الرئيسية للقضية المطروحة، الأمر الذي يضع الطلاب في موضع المراقب والمشارك في علاج القضايا الاجتماعية، وينمي لديه وعيا اجتماعيابتلك القضايا، ويترتب على هذه الخطوة مجموعة من الأدوار الخاصة بكل من المعلم والطلاب نوضحها فيما يأتي:

أدوار المعلم:

-يزود المعلم الطلاب بقائمة بأسماء الجهات والمؤسسات المعنية بالتعامل مع القضية المطروحة.

-يكلف الطلاب بجمع المعلومات عن الجهود التي تبذلها الدولة للتعامل مع القضية المطروحة، من خلال استخدام شبكة المعلومات أو القيام بزيارات ميدانية لتلك المؤسسات، أو عمل مقابلات شخصية مع بعض المشاركين في تنفيذ تلك الجهود، أو ما ينشر في وسائل الاعلام حولها.

-يكلف المعلم الطلاب برسم جدول يشمل أربع خانات : الأولي القضية المطروحة، والثانية الأسباب الرئيسية، والثالثة الجهود المبذولة، والرابعة أوجه القصور.

–يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة التي تشجع الطلاب على النظر بعمق في كافة الجهود المبذولة وتقييمها مثل: هل تعاملت الجهود مع كافة الأسباب؟ ما مدى نجاح تلك الجهود؟ وما أسباب فشلها؟

–يتيح للطلاب فرصة لتعرض كل مجموعة النتائج التي توصلوا إليها. وتشجيعهم على مناقشتها بشكل جماعي منظم.

–يشجع الطلاب على التوصل في نهاية العروض لقائمة بأوجه القصور التي زادت من تفاقم القضية، والتي يجب العمل على علاجها.

–يطلب المعلم من الطلاب الاحتفاظ بالنتائج التي توصلوا إليها.

أدوار الطلاب:

–جمع المعلومات عن الجهود المبذولة للتعامل مع القضية من خلال قيام بالزيارات للمؤسسات المعنية، وعمل المقابلات مع بعض المسئولين والمشاركين فيها، ومن خلال متابعة ماتم نشره في وسائل الاعلام وعلى شبكة الإنترنت.

–رسم جدول يضم القضية المطروحة وأسبابها والجهود المبذولة وأوجه القصور في تلك الجهود.

–تقييم الجهود المبذولة للتعامل مع القضية داخل كل مجموعة، والكشف عن أوجه القصور التي تزيد من تفاقم القضية.

–عرض النتائج التي توصلت إليها كل مجموعة، ومناقشتها من قبل كافة المجموعات.

–التوصل لقائمة بأبرز أوجه القصور التي منعت تلك الجهود من تحقيق أهدافها، وترتيبها حسب أولويتها ودرجة تأثيرها.

الخطوة الرابعة: تقديم بدائل جديدة لعلاج جوانب القصور في التعامل مع القضية المطروحة.

وفي هذه الخطوة يجد الطلاب أنفسهم في موضع متخذي القرار، ويشعرون بمسئوليتهم المجتمعية وأن عليهم مسئولية في دعم جهود مؤسسات الدولة بتقديم

مقترحات لعلاج جوانب القصور في التعامل مع القضية المطروحة ، كما تتيح هذه الخطوة للطلاب بالتعامل المباشر مع قضايا حقيقية يشعرون بتأثيراتها السلبية، فيشعرون بقيمة ما يدرسون ويصبح التعلم ذو معنى لديهم، ويترتب على هذه الخطوة مجموعة من الأدوار الخاصة بكل من المعلم والطلاب نوضحها فيما يأتي:

أدوار المعلم:

-يكلف الطلاب بمراجعة القائمة التي توصلوا إليها في الخطوة السابقة عن أوجه قصور الجهود المبذولة للتعامل مع القضية المطروحة، وتحديد الأدلة على قصورها.

-يعرض المعلم على الطلاب كيفية عمل مصفوفة منطقية للتعامل مع القضية المطروحة، تتضمن أربعة محاور هي: الهدف والغرض والمخرجات والأنشطة، مع رصد المؤشرات والافتراضات المرتبطة بكل محور.(ملحق رقم: 6).

-يشجع الطلاب في كل مجموعة على ممارسة العصف الذهني لاقتراح بدائل جديدة للتعامل مع القضية المطروحة ، وتحديد السبب الذي يسعى كل بديل مقترح للتغلب عليه.

-يكلف الطلاب بمراجعة مقترحاتهم واستبعاد البدائل التي يصعب تنفيذها، وعمل قائمة بالبدائل التي اقترحوها مع تحديد السبب الذي يتغلب عليه كل بديل.

-يخصص وقتا لكل المجموعات لعرض البدائل التي تم اقتراحها مع اجراء مناقشة لكافة العروض.

-يشجع الطلاب على التوصل إلي قائمة بالبدائل المقترحة التي تم الموافقة عليها من كافة المجموعات.

-يكلف الطلاب بكتابة خطاب لبعض المسئولين لعرض البدائل المقترحة للتغلب على أوجه القصور في الجهود المبذولة وكيفية التوصل لتلك المقترحات. ونشر تلك النتائج على على وسائل التواصل الاجتماعي.

أدوار الطلاب:

-يشترك أفراد كل مجموعة في مراجعة القائمة التي توصلوا إليها في الخطوة السابقة عن أوجه قصور الجهود المبذولة للتعامل مع القضية المطروحة، وتحديد الأدلة على قصورها.

-يمارس أفراد كل مجموعة العصف الذهني لاقتراح بدائل جديدة للتعامل مع القضية المطروحة ، وتحديد السبب الذي يسعى كل بديل مقترح للتغلب عليه.

-يراجع أفراد كل مجموعة مقترحاتهم واستبعاد البدائل التي يصعب تنفيذها، وعمل قائمة بالبدائل القوية وتحديد السبب الذي يتغلب عليه كل بديل.

-عرض البدائل التي تم اقتراحها والمشاركة في مناقشة كافة العروض.

-المشاركة في التوصل إلي قائمة بالبدائل المقترحة التي تم الموافقة عليها من كافة المجموعات.

-يشترك أفراد كل مجموعة في عمل مصفوفة منطقية للتعامل مع القضية المطروحة، تُبرز قوة البدائل التي تم التوصل إليها وفق عدة محاور هي: الهدف والغرض والمخرجات والأنشطة، مع رصد المؤشرات والافتراضات المرتبطة بكل محور.

-المشاركة في كتابة خطاب لبعض المسئولين يتضمن البدائل المقترحة للتغلب على أوجه القصور في الجهود المبذولة وكيفية التوصل لتلك المقترحات. ونشر تلك النتائج على على وسائل التواصل الاجتماعي.

(ج)مميزات استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة":

-تتجاوز أهدافها مجرد تزويد الطلاب بالمعرفة عن القضية محل الدراسة، بل تتيح لهم فرصة للتفكير بعمق في دراستها وتحليلها منطقيا.

- تشجع الطلاب على الوعي بالأهداف التي يريدون تحقيقها من دراسة القضية، قبل الحديث عن الأنشطة التي يجب القيام بها.

– كما تساعد استخدام هذه الطريقة في اكساب الطلاب خبرة لمعرفة الأسباب الحقيقية التي تؤدي إلي حل القضية أوالعجز عن حلها، وتحديد العوامل التي تؤثر بدرجة قوية في العلاج.

–تعتمد الاستراتيجية "المقترحة" على توظيف مجموعة من الأدوات التي تمكن الطلاب من ربط أسباب القضية وآثارها بوضوح. ولتقييم المخاطر بشكل أفضل، والأخذ في الاعتبار أيضا العوامل الخارجية التي تعتبر حاسمة في الحل.

–توفر استراتيجية التحليل المنطقي" المقترحة" فرصا كافية للعمل التشاركي بين الطلاب في جميع خطواتها واجراءاتها.

–تمنح الاستراتيجية "المقترحة" الطلاب فرصًا حقيقية لممارسة للعصف الذهني والتفكير بعمق من خلال عمليات تقييم الجهود المبذولة للتعامل مع القضايا المطروحة واستخلاص أوجه القصور، ثم اقتراح بدائل جديدة لعلاج أوجه القصور.

اتخاذ القرار :مفهومه وطبيعته،وخطواته، وأهمية تدريب الطلاب على مهاراته

استحوذ مفهوم اتخاذ القرار على اهتمام العديد من الباحثين الذين أكدوا على ضرورة تدريس وتعلم مهارة اتخاذ القرار باعتبارها هدفاً من الأهداف التى تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها، فمهارة اتخاذ القرار مهارة من مهارات التفكير المركب التى تتطلب استعمال وتوظيف الكثير من مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتقويم، والاستقراء، والاستنباط، كما أنها تعد مهارة من المهارات الأساسية التى يمارسها الفرد فى جميع مراحل حياته، فهى تحتل جزء كبير من نشاطه اليومى، فالفرد خلال ممارساته اليومية يصدر العديد من القرارات سواء منها ما يتعلق بحياته الشخصية أو المهنية، ومنها ما يحتاج إلى رؤية وتفكير، ومنها ما يصدر بشكل عفوى، ومن ثم فتنمية تلك المهارة وتدريب الطلاب عليها يعد مطلباً أساسياً وضرورياً من خلال عملية التدريس لحفز قدراتهم على انتقاء

البدائل الأفضل، وحل المشكلات التى تواجههم فى عصر يتسم بسرعة التطور والتغير العلمى والتكنولوجى (TTenneth, 2000, Robent, 1999؛ عبد الستار حمد، 2003؛ Cristy, 2007؛ سهام بنى فواز، 2010؛ آمال حلمى،2010 ؛ إبراهيم رفعت، 2010؛ طاهر الحنان، 2013، كرامى بدوى، 2016؛ مجدى عبد الكريم، 2011).

مفهوم اتخاذ القرار وطبيعته:

عندما نتحدث عن طبيعة اتخاذ القرار فإننا سوف نجد ثلاثة اتجاهات: أصحاب الاتجاه الأول يرون أن اتخاذ القرار عملية عقلية، بينما يرى أصحاب الاتجاه الثانى أن قدرة عقلية، أما أصحاب الاتجاه الثالث فيرون أنه مهارة عقلية، الأمر الذى ترتب عليه وجود عدة تعريفات متباينة ومتنوعة لاتخاذ القرار، ومن هذه التعريفات على سبيل المثال لا الحصر تعريف إيمان على (2009)؛ فاطمة حجاجى (2010)؛ خالد عمران (2011) الذين يضعوا اتخاذ القرار بأنه عملية عقلية مركبة يقوم بها الفرد ويُعَّبر عنها فى صور متعددة (حل مشكلات – قواعد – أوامر – سياسات – تعليمات) بتحديد مشكلة والبحث عن أنسب الحلول لها عن طريق المفاضلة والموضوعية بين عدد من البدائل والاختيار الحذر والمدرك والهادف لحل المشكلة التى من أجلها تم صنع القرار.

بينما يعرفها أحمد حسين اللقانى، على أحمد الجمل (2003)، آمال إسماعيل (2010)، بأنها قدرة الفرد على اتخاذ قرار ما عندما يواجهه وقف أو مشكلة معينة تحتاج إلى اتخاذ قرار وذلك من خلال دراسة المشكلة والبيانات المتعلقة بها وتحليلها وتنظيمها وتقييمها فى ضوء معايير معينة، ثم اختيار أفضل البدائل، والثقة فى القرار.

أما الفريق الثالث الذى يرى إن اتخاذ القرار هو عبارة عن مهارة عقلية فمن أصحاب هذا الاتجاه إبراهيم رؤوف (2010)، طاهر الحنان (2013)، سهام بنى فواز (2013) حيث يُرون أن اتخاذ القرار هو مهارة تفكير مركبة يتم من خلالها اختزال الإدراك لموقف مشكل ما، وما يتضمنه لمجموعة من المعايير الحاكمة

للانتقاء، وتتمثل تلك المهارات فى تأخير القرار، وتحديد المحطات، وتوليد البدائل، ومقارنتها واختيار الأفضل والأنسب فى ضوء تلك المعايير الحاكمة.

يتضح من استعراض التعريفات السابقة أنه على الرغم من اختلافها إلا أن بينها قاسماً مشتركاً يتمثل فى أن عملية اتخاذ القرار لا تخرج عن كونها عملية عقلية متسلسلة الخطوات، وقدرة عقلية كامنة تظهر فى المواقف المشكلة، ومهارة عقلية للبحث عن أفضل الحلول للموقف، كما أن المستقرئ لمفهوم القرار واتخاذه من خلال التعريفات المشار إليها يتضح له أنها تدور حول المعانى الآتية:-

1-إن القرار هو تفهم مسألة أو خلاف معين.

2-على متخذ القرار تحديد أهدافه ثم تحديد البدائل الممكنة لتحقيق هذه الأهداف يليها المفاضلة بين البدائل لاختيار البديل الأفضل من هذه البدائل.

3-وجود عدد من الخيارات المتعلقة بما يمكن عمله أمام متخذ القرار.

4-إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد فى موقف ما، بعد التمعن فى البدائل المختلفة التى يمكن اتباعها.

5-اختيار قرار أو تصرف معين بعد دراسة وتفكير فى البدائل المتاحة.

خطوات اتخاذ القرار:-

يُعدَّ اتخاذ القرار عملية ديناميكية متشابكة ومتداخلة فى مراحلها المختلفة وتحتاج إلى الدقة والموضوعية وحسن البصيرة من جانب متخذ القرار، ويتم اتخاذ القرار كعملية من خلال عدة خطوات إلا أننا نجد العلماء اختلفوا فيما بينهم فى تحديد ووصف تلك الخطوات، فمثلاً نجد سيمون (2000) Simon يؤكد أن عملية اتخاذ القرار عملية معقدة ذات مراحل متعددة يتم من خلالها التعامل مع القضايا سواء كانت قضايا شخصية أو مهنية أو إدارية من خلال الحصول على المعلومات، وتوليد الأفكار حول تلك القضايا، ثم تقييم هذه الأفكار لتحديد المخاطر والمكاسب التى تبنى عليها أحد البدائل المتاحة، ثم تنفيذ القرار ومتابعته.

أما برجر (2002) Berger فيرى أن عملية اتخاذ القرار تقوم على مهارات أساسية هى: القدرة على تحديد البدائل للمشكلة، ثم تحديد المعايير للحكم على البدائل، ثم تقييم البدائل فى ضوء المعايير السابقة، ثم جمع معلومات عن البدائل، وأخيراً التقييم الشخصى لهذه البدائل.

ويرى فهيم مصطفى (2005) أن مهارات اتخاذ القرار تتمثل فى تحديد الموقف الذى يتطلب اتخاذ قرار، ثم استدعاء الطالب لمعلوماته، ثم التفكير فى النتائج المحتملة لكل قرار بديل، وأخيراً اتخاذ القرار المناسب.

فى حين حدد والكروتوريزوتونور Walker., Tones & Turner مهارات اتخاذ القرار فى عدة مراحل هى: إدراك المشكلة وتحديدها، ثم تحديد الأهداف، وتحليل المشكلة والبحث عن البدائل واختيار أفضلها، يلى ذلك تنفيذ القرار، وتحمل مسئولية اتخاذ القرار، وأخيراً التقويم. أما أحمد ماهر (2008) فقد حدد الخطوات التالية لعملية اتخاذ القرار:

–الوعى بوجود مشكلة.

–تعريف المشكلة وحدودها.

–البحث عن بدائل مختلفة للحل.

–تقييم بدائل الحل.

–اختيار أنسب بديل للحل.

–تطبيق ومتابعة الحل.

فى حين رأى عماد شوقى (2013) أن خطوات اتخاذ القرار تتمثل فى: تأطير القرار، وتوليد البدائل، وتحديد المحكات، ووزن البدائل، واختيار القرار، وتتفق صباح أمين (2013)، ياسمين السمارات (2013) فى تحديد خطوات اتخاذ القرار حيث قدمتا هذه الخطوات لمراحل عملية اتخاذ القرار:

1–تحديد المشكلة: وذلك من خلال تحديد الهدف الذى يريد الفرد الوصول إليه، وتجديد جميع المعلومات عنه.

2-تحديد البدائل: ومنها يتم اختيار مجموعة من الحلول المختلفة للمشكلة.

3-تقييم البدائل: ومنها يقوم الفرد بتقييم البدائل المطروحة للمشكلة للوقوف على البديل المناسب (القرار المناسب) الذى يحقق أفضل النتائج.

أما نيفين البركاتى (2014) فقد حددت من خلال دراستها مراحل عملية اتخاذ القرار فى وجود موقف أو مشكلة أو قضية، ثم وجود عدة خيارات على الفرد أن يختار من بينها، ثم جمع معلومات عن كل خيار أو بديل، يلى ذلك تقييم كل خيار فى ضوء معايير أو قيم معينة قد تختلف من شخص لآخر حسب خبراته، بعد ذلك يقوم الفرد بترتيب الخيارات حسب أفضلية اختيارها، وأخيراً اختيار أفضل تلك البدائل.

والحقيقة أنه مهما تباينت الآراء واختلفت حول تحديد خطوات اتخاذ القرار إلا أنها تسير وفق أنموذج منطقى أوضحه **جرينبنك**(2010) **Greenbank** فى تحديد الأهداف **Setting Objectives** وجمع المعلومات **Collecting information** ثم توليد البدائل **Generating options**، والتقويم والمفاضلة **Evaluating** وأخيراً الاختيار **Choice** وهو ما يختصر كل ما سبق عرضه من آراء وأفكار.

وسوف تعتمد الدراسة الحالية على الخطوات التالية لمهارة اتخاذ القرار:-

1-تحديد المشكلة وتحديد الأهداف.

2-توليد البدائل وجمع المعلومات.

3-تقويم البدائل والخيارات واختيار البديل أو القرار المناسب وذلك فى ضوء مجموعة من المعايير العامة الآتية:-

أ) درجة التوافق بين الأهداف التى يحققها البديل وأهداف الفرد.

ب) المنفعة المتحققة من اختيار البديل ودرجة المخاطرة التى ينطوى عليها.

ج) المجهود اللازم لتنفيذ البديل.

د) قيم الفرد ومحددات المجتمع.

4-اتخاذ القرار وتطبقه ومتابعته وتحمل المسئولية.

أهمية تدريب الطلاب على اتخاذ القرار :

تسعى وزارتى التربية والتعليم، والتعليم العالى حالياً لتطوير التعليم نظراً للمتغيرات الكثيرة والمتلاحقة التى يشهدها عصرنا اليوم نتيجة التطورات والتغيرات والاكتشافات العلمية والتكنولوجية، كل ذلك يفرض على المربين ضرورة الاهتمام بالمتعلم، واستخدام الأساليب العلمية الحديثة فى تربيته وتعليمه كيف يفكر حتى يمكنه التعايش مع هذا العصر، فطالب القرن الحادى والعشرين ينبغى أن يكون معتمداً على نفسه فى اكتساب المعرفة، لذلك فقد طالب العديد من الباحثين والتربويين بضرورة تدريس مهارات التفكير كمطلب عصرى تفرضه المتغيرات الحياتية المعاصرة، ذلك لأنها لا تنمو بصورة تلقائية بالتقييم أو التطور الطبيعى، بل من خلال تعليم منظم هادف لهذه المهارات من خلال استخدام أساليب تعليم التفكير، وتعد مهارة اتخاذ القرار أحد أهم مهارات التفكير المركبة التى يتوجب على المعلم تدريب الطلاب عليها من خلال استراتيجيات التدريس التى يستخدمها، والأنشطة التعليمية التى تعتمد على المنطق والاستدلال والموازنة والتقييم وأعمال الفكر لدى المتعلمين (الفيزارتركAlfizartrick، 2001؛ أحلام الشربينى، صلاح الدين محمود، 2006؛ نانسى محفوظ 2015؛ فتحية لافى، 2011؛ فريال عثمان وآخرون 2010؛ عماد شوقى 2013).

وفى نطاق تعليم وتدريب الطلاب على مهارات اتخاذ القرار قامت العديد من الدراسات التى استخدم بعضها استراتيجيات تدريسية متنوعة ومختلفة بهدف تدريب الطلاب على تلك المهارة مثل دراسة (فريال عثمان وآخرون، 2010؛ داليا الشربينى، 2011؛ ماهر الزيات، زيد العدوان، 2009؛ إبراهيم الحميدان، 2011؛ ياسمين السمارات، 2013؛ على عطيه، 2012) كما قامت دراسات أعدت وحدات تدريبية وبرامج لتنمية قدرة الطلاب على اتخاذ القرار ومن هذه الدراسات (آمال عبد الفتاح، 2012؛ طاهر الحنان، 2013؛ فايزة مجاهد، 2013؛ آلاء صبح، 2015؛ كرامى أبو مغنم، 2016)، أما النوع الثالث من هذه الدراسات فهى دراسات اهتمت بتقويم بعض المناهج الدراسية للوقوف على مدى قدرة هذه المناهج فى تنمية مهارات اتخاذ

القرار لدى الطلاب ومنها دراسة (إبراهيم فودة، 2006؛ هدى عبد الرحمن، 2008؛ عبير حسانين، 2012؛ سيد عبد الحميد، 2014).

وقد أكدت جميع هذه الدراسات على الرغم من اختلاف أهدافها على أن مهارات اتخاذ القرار شأنها شأن باقى مهارات التفكير الأخرى يمكن تعليمها وتدريب الطلاب عليها داخل الموقف التعليمى من خلال استخدام طرائق تدريس جديدة أو برامج تعليمية قائمة على التفكير ومستقلة عن المنهج المدرسى تُفعَّل دور المتعلم وتقوم على الشراكة بين المعلم والمتعلم، وتركز على مبدأ التعلم بالعمل، وتشجع على التعلم العميق.

ولكى يتحقق ذلك فاللمعلم دوراً حيوياً وهاماً فى إدارة دفة العملية التعليمية، ولكى يتمكن المعلم من تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب فإنه يتوجب عليه توفير مناخ آمن ديمقراطى ملائم لدراسة البدائل المطروحة أمام الطلاب بحرية تامة بحيث يستطيع طلاب المجموعات التعاونية أن يتناقشوا معاً للوصول إلى البديل المناسب والأفضل، كما أن عليه أن يُوَّجه طلابه إلى بعض الأمور الهامة التى تتسبب فى اتخاذ قرارات غير صائبة، مثل التردد، وتأجيل القرار إلى اللحظة الأخيرة، والفشل فى تقدير مصادر المعلومات، وعدم الاهتمام بمتابعة تنفيذ القرار الذى يستقر عليه الأمر، كما أن عليه أن يقدم لطلابه بعض الأمثلة على القرارات من مشكلات حياتهم اليومية وأن يربط بين تلك المشكلات وبين المادة العلمية التى يدرسونها حتى تحقق مبدأ التعلم ذى المعنى فى نفوس طلابه، وعليه أيضاً أن يشجعهم على المبادرة باتخاذ القرارات من خلال غرس الثقة فى نفوسهم، كما أن عليه أن يأخذ فى اعتباره بعض العوامل التى تؤثر فى جودة القرار الذى يصدر عن طلابه أثناء الموقف التعليمى مثل: القيم الشخصية، والمعتقدات، والميول، والطموحات، والعوامل **النفسية**، والثقة الزائدة، ورد الفعل، وألفة البديل (Davies, 2004؛ سهام بنى فواز، 2013؛ طاهر الحنان، 2013).

ويرى الباحثان فى ضوء ما سبق عرضه أنه فيما يتعلق بدور الطالب فى اتخاذ القرار، أن الطالب عليه أن يلم بكل الاختيارات المحتملة لقراراته وكل

النتائج المترتبة على تلك الاختيارات، وعليه أن يحدد الفروق الدقيقة بين تلك الاختيارات والبدائل، وأن يعمل عقله فى تنفيذ تلك الاختيارات، كما أن تفكيره ينبغى أن يتسم بالمرونة، وعليه أن يستفيد أثناء تلك العملية من معرفته وخبراته السابقة، وكذلك عليه أن يكون محايداً ومبتعداً عن الذاتية عند قيامه بتقييم البدائل والاختيارات، وفوق كل ذلك والأهم من كل ما طُرّح عليه أن يحدد أهدافه التى يبغى تحقيقها من وراء هذا القرار.

وفى الخاتمة نستطيع أن نؤكد فى ضوء هذا الكم الهائل من الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية التى تناولت اتخاذ القرار أن تلك المهارة تُعدَّ من المهارات العقلية الهامة والضرورية التى ينبغى علينا نحن كمربين أن نستثمر كافة الإمكانات المتاحة لتعزيزها وتنميتها لدى طلابنا فى كافة المراحل التعليمية المختلفة وبما يتناسب ومعطيات العصر الحالى.

(2)الوعي الاجتماعي

يعتبر موضوع الوعي الاجتماعي من الموضوعات ذات الأهمية القصوى في حياة الأفراد والمجتمعات على السواء فالوعي ضرورة من ضرورات المجتمع التى تسهم فى تقدمه ونموه ، وهو يلعب دورًا هامًا في التطور الاجتماعي، لأن المجتمع لايقوم إلا على أساس من الوعى والإدراك لحاجات الفرد وظروفه وإمكاناته ،ولذا يهتم كثير من المربين وواضعى المناهج فى المؤسسات التعليمية اهتماما كبيرا بدراسة وعى الدارسين فى جميع جوانب الحياة وخاصة الوعى بقضايا المجتمع الذى يعيشون فيه ، ونظرا لأن أحد أهداف الدراسة الحالية هو تنمية الوعى الاجتماعى لدى الطالب المعلم بشعبة الفلسفة وعلم النفس فسوف نستعرض مفهوم الوعى الاجتماعى ، ومستوياته وأبعاده ، وانواعه ، واشكاله ، وكيفية تشكيله وتنميته.

أولاً : . مفهوم الوعي الاجتماعي " لغة واصطلاحًا " .

1.مفهوم الوعي " لغة " في اللغة :

يشتق مفهوم الوعي في اللغة العربية من الفعل " وعى " فقد ورد في قاموس المحيط وعى الشيء والحديث يعيه وعيًا أي حفظه وتدبره وقبله وجمعه وحواه ، وأوعى الشيء والكلام حفظه وجمعه، فالوعي يعني لغة (الإحاطة بالشيء، وحفظه واستيعابه والتعامل معه أو تدبره، إنها حالة إدراك الشيء وتعقله).

ويشير الوعي إلى إدراك الإنسان لذاته ولما يحيط به إدراكًا مباشرًا؛ وهو أساس كل معرفة(مصطفى حجازي، 2005)، كما يشير الوعي إلى الفهم وسلامة الإدراك ويقصد بهذا الإدراك إدراك الإنسان لنفسه وللبيئة المحيطة به، ولعل هذا يعني فهم الإنسان لذاته وللآخرين عند تفاعله معهم سعيًا لإشباع حاجاته وقضاء مصالحه وهو مدرك للعلاقات بينه وبين الآخرين من خلال المواقف المختلفة (محمد العريفي، 1416) .

أما في اللغة الانجليزية فترجع كلمة الوعي "**Consciousness**" إلى الكلمة اللاتينية "**Cohscientia**" والتي تعني حرفيًا المعرفة المشتركة " **shahed Knowledge**"، فالوعي ظاهرة متعددةالأوجه، وتستخدم الجديد من المصطلحات لوصف جوانبها المختلفة مثل "**experience**" أو "**aware** of" أو "**consciousness**"، فكل هذه الكلمات بها معاني مختلفة في سياقات مختلفة وبالنسبة لأشخاص مختلفين وبالتالي فإن التعميمات حول معناها يصبح بالضرورة محدود القيمة (**Darity،2008**) .

وغالبًا ما تستخدم كلمة " **Consciousness** " " **Awareness** " على نطاق واسع باعتبارهما مترادفتان، ولكن من الأفضل فهمها على اعتبار أن الأخيرة هي شكل خاص من أشكال الأولى، في الواقع فإن كلمة " **Aware** " مشتقة من الأصل الأنجلوسكسوني " **gewaer** " والتي تعني أن يكون على علم بشيء أو أن تعرف فالمعنى الأصلي لكلمة " **awareness** " يتصل باكتساب الخبرة وبالخبرة نفسها، بينما الأصل اللغوي لكلمة " **Consciousness** " تشير إلى معنى أكثر تحديدًا وهي تتألف من الكلمتين " **Cum** " " **sciere** " والتي يمكن ترجمتها إلى " **Toknow obout** " والتي تشير إلى بعض الخصائص الانعكاسية للوعي بالنظر

إلى الخبرات **ويرى vaneechoutte miano(2000)** أن الوعي هو " إدراك الفرد لموضوع معين بشكل يمكنه من المساهمة في التعامل معه " .

مفهوم الوعي الاجتماعي " اصطلاحًا " :

يشير مصطلح الوعي إلى إدراك الإنسان لذاته، ولما يحيط به إدراكًا مباشرًا وهو أساس كل معرفة، كما يشير الوعي إلى الفهم وسلامة الإدراك ويقصد بهذا الإدراك إدراك الإنسان لنفسه وللبيئة المحيطة، ويؤكد معظم الفلاسفة أن الوعي يعني إدراك الناس وتصوراتهم للعالم الموضوعي المحيط بهم وأنه يشير إلى " مجمل الأفكار والمعارف، والثقافة التي يمثلها الإنسان، والتي تجعله يسلك سلوكًا معينًا أو أسلوبًا معينًا كما يحدد استجابات الإنسان إزاء موقف معين " .

ويرى سكوت " **scott** " أن الوعي هو استيعاب أو الانتباه إلى الظواهر المتصورة التي يتم تجزئتها، ويرتبط وعي الشخص بالعالم من خلال توسط الحواس باعتبارها الوسيلة التي يتم تجزئتها، ويرتبط وعي الشخص بالعالم من خلال توسط الحواس باعتبارها الوسيلة التي يتم من خلالها بناء التوجهات ودورات العمل، وبالتالي فإن ممارسة الانتباه والتفكير والحكم تسمح بدرجة من السيطرة الواعية على الغرائز الموروثة من خلال التقييم العملي للوسائل وتأجيل الإشباع، إنها القدرة على الوعي التي تسمح للبشر تدريجيًا بالتأقلم مع الواقع الخارجي والتكيف معه باعتباره وسيلة لتحقيق أهدافهم **(Dave, 2004)**.

ووفقًا لماركس، ليس وعي البشر هو الذي يحدد وجودهم، بل على العكس يتحدد وعيهم بوجودهم الاجتماعي، فالوعي هو نتيجة التفاعل بين أنفسنا وعالمنا المادي المحيط بنا، ويعرف ماركس الوعي الاجتماعي بأنه مجموعة الأفكار والنظريات والآراء والمشاعر الاجتماعية والعادات والتقاليد التي توجد لدى الناس والتي تعكس واقعهم الموضوعي، وبما أن الوجود الاجتماعي للناس يتصف بالتعقيد والتنوع. فإن الوعي الاجتماعي يتصف بالتعقيد والتنوع، ويدل استعراض التاريخ الاجتماعي أنه مع تغير الوجود الاجتماعي للناس، يتغير أيضًا وعيهم

الاجتماعي، كما أكد ماركس أيضًا أن الوعي الاجتماعي يتصف بخاصية الاستقلالية النسبية في تطوره، فالوعي الاجتماعي قد يتخلف عن تطور الوجود الاجتماعي أو قد يسبقه وتتضح الاستقلالية النسبية للوعي الاجتماعي في استمرارية التطور، فالوعي الاجتماعي ليس في علاقة نسبية مع الوجود، ولكن الوعي يؤثر تأثيرًا إيجابياً على الوجود الاجتماعي. (سمير نعيم، 2006) .

ويرى محمود سعدالعريفي(1983) أن الوعي الاجتماعي اتجاه عقلي منعكس، يعين الإنسان على أن يكون واعيًا بنفسه وببيئته بدرجات متفاوتة من الوضوح والتعقيد، ويتضمن هذا الاتجاه وعي الإنسان بوظائفه الجسمية والعقلية، والوعي بأهداف العالم المحيط به، وإدراك الإنسان لنفسه كإنسان في المجتمع الذي يعيش فيه، وإدراك الإنسان للعلاقات التي تربط بين الظواهر الاجتماعية والمواقف التي يمر بها ، والقيم والمعايير التي تحدد استجاباته المختلفة في هذه المواقف .

ونخلص من ذلك بأن الوعي الاجتماعي هو إدراك أعضاء كل جماعة للواقع الاجتماعي بما يشتمل عليه من علاقات ونظم ومدى فهمهم لما يدور فيه، ويضم الوعي الاجتماعي أكثر الأفكار والنظريات والتطورات والآراء تمايزًا ويمثل الوعي الحقوقي والقومي والأخلاقي والديني، والجمالي مظاهر وأنواع مختلفة من الوعي الاجتماعي تتمايز بصورة رئيسية وفقاً لمستوى الأفكار والنظريات والتصورات المكونة له، وبالدور الذي يلعبه في المجتمع .

ثانياً : . أبعاد ومظاهر ومستويات الوعي الاجتماعي :

يمكن تقسيم الوعي إلى عملية **Access** وظاهرة **Phenomenal** ، عملية الوعي تعمل عمل المعلومات في عقولنا لأغراض لفظية أو منطقية أو للسيطرة السلوكية، فعندما تنظر أو تتأمل أو تتذكر شيئًا فإن كل ذلك يعمل في إطار عملية الوعي أما الوعي كظاهرة فإنه يتعامل مع الخبرة ذاتها بما تشمله من أحاسيس وألوان أو أشكال ومشاعر **(Darity, 2008)** ويشير عبد الباسط عبد

المعطـي (1981) الـى أن للـوعي الاجتمـاعي ثـلاث مسـتويات وثلاثـة أبعـاد كالتالي:

المستوى الأول : الوعي اليومي المباشر :

وهو يتصف بالعفوية والتلقائية وفيه يكون الافراد متلقين سلبيين ، وهو يقابل الوعى الفردى أوالذاتى ويرتبط بالخصائص السيكولوجية الاجتماعية للبشر بما تحويه الأبعاد النفسية من مشاعر واتجاهات وقيما وعادات .

ويقصد بالوعى الفردى "وعى الفرد لنفسه " ويتحدد هذا الوعى من خلال خصائص النشاط الحياتى للجماعة ، فهو نتاج لتفاعلات الفرد ووجوده فى المجتمع فهو ظاهرة اجتماعية ونتاج للتطور الاجتماعى ، فالشخص الفرد يرى العالم ،ويقيم الاحداث الاجتماعية من وجهات نظر الجماعة .

ويؤثر الوعى الاجتماعى فى الوعى الفردى بعدة طرق قد تكون موجهة عن وعى من خلال نظم التربية والتعليم والتوجيه الايديولوجى ، وقد يكون بطرق عفوية ، وبذلك فالوعى الفردى يشمل مستويين هما مستوى نفسى اجتماعى أو سيكولوجية الفرد التى تتضح من خلال الامزجة والاحاسيس والاتجاهات ، ومستوى أيدويولوجى يتضح من خلال أفكار الفرد ومفاهيمه للواقع المحيط به بما فى ذلك واقع طبقته ومجتمعه الذى توجد فيه هذه الطبقة .

المستوى الثاني : الوعي النظري الأيدولوجي :

الأيدولوجية تعبر عن خبرة منظمة ومجردة ، وهى لانتشأ بصورة عفوية بل بصورة مقصودة وبذلك فالأيدولوجيا كمستوى من مستويات الوعى تأتى فى مستوى من الفكر والعمل يسبقه الوعى المباشر ، وأنها لاتسهم فى بلورة الوعى الاجتماعى رغم انها مستوى من مستوياته ، فالوعى الاجتماعى هو مجموعة الحياة الروحية للمجتمع بينما الأيدولوجية هى ذلك الجزء من الوعى الذى يرتبط بشكل مباشر بحل المشاكل الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع ويخدم فى تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية .

المستوى الثالث : الوعي العلمي :

وهو الوعى الذي طورته وسائل وقوى الإنتاج وتوظفه لخدمة مصالح إنتاجية وأيديولوجية، وهو أيضًا نتاج تراكمات الماضي والاتصال العلمي مع مجتمعات أخرى، إن استعارة أو تبعية أو تطويعًا ،وتجمع الدراسات التى تناولت الوعى الاجتماعى بأن العلم يعد من مكونات الوعى ، ويؤثر فى محتواه العام وفى مكوناته الاخرى ويتأثر بها وخاصة السيكولوجية والأيدولوجية .

وأما عن الأبعاد فهي تشير إلى وجود وعي فردي: يعبر عن فرد محدد له ظروفه النوعية الخاصة، ويعكس وجودًا فرديًا محددًا، ووعي جماعي أو جماهيري، يعني وعي طبقة محددة أو مجتمع محدد، وهو إدراك وتصور طبقات المجتمع، إلى وعي مجتمعي، يعكس الوجود الاجتماعي ككل بتضاريسه وتباياناته وتناقضاته، ويشير إلى إدراك وتصور القضايا المجتمعية الأساسية، وهذه المستويات والأبعاد لا توجد منعزلة عن بعضها أو عن تاريخ المجتمع لأنها دينامية متفاعلة جدليًا .

وكلا المستويين الفردي والاجتماعي يتبادلان التأثير والتأثر من منظور جدلي يحتاج فهم الواحد منهما لفهم الآخر، إلا أن التمييز بينهما يكشف عن أمرين : يوضح الأول أن الأبعاد العرفية المختلفة سواء التاريخية أو المعاصرة، في ذلك الأيديولوجيا تؤثر في الوعي الاجتماعي بالإضافة إلى تأثيره بتفاعل وعي الأفراد، ويوضح الثاني درجة انعكاس الواقع وشكل هذا الانعكاس ومحتواه، فالوعي الفردي انعكاس مباشر للوجود الفردي ، في حين أن الوعي الاجتماعي يحوي درجات أكثر تعميمًا وتجريدًا، ويهم هنا التميز بأن الوعي الاجتماعي يعكس الروابط والعلاقات بين الظاهرات والأفراد والجماعات والطبقات، فالوعي الاجتماعي، هو الذي يعمم الخبرة ويعمقها وينشرها بين أعضاء الجماعة، وبالتالي تندمج الإدراكات الفردية وتتكامل في تصورات جماعية، مما يكسبها طابعًا موضوعيًا، ميزانه مصالح الجماعة وتصوراتها.

ويمكن تناول المظاهر المختلفة للوعي الاجتماعي، وأشكاله المتعددة وفقًا لبنية العلاقات الاجتماعية على النحو التالي:-

(1) الوعي الديني :- يحوي الوعي الديني أشكالاً معرفية وقيمة حول أبعاد العلاقات بين البشر فيما بينهم، وبينهم وبين خالق البشر وبين الطبيعة، وهو يتألف من وعي فردي يعبر عن إدراك الفرد للمعارف والقيم والأحكام الدينية إدراكًا يتأثر بالظروف الاجتماعية، ويتمثل محتوى الوعي الديني في اتجاهات الإيمان وتصوراته وعقائده ذلك أن التصورات الدينية والعبادات يظهران كجانبين رئيسين للحياة الاجتماعية فالوعي الديني إدراك نفسي اجتماعي وتصور أيديولوجي للدين، من حيث أبعاده ومكوناته، كالعلاقات والعبادات والأوامر والنواهي، والمكافآت والعقوبات التي تؤثر في درجات وأشكال ومستويات الوعي الفردي والاجتماعي والعفوي والمتبلور . (إبراهيم عبد النبي، **1990)**

(2) الوعي الأخلاقي :- يشكل الوعي الأخلاقي مظهرًا من مظاهر الوعي الاجتماعي، ويعكس القواعد المختلفة التي يطبقها الأفراد والمجموعات في حياتهم الخاصة والاجتماعية، وإحدى الركائز الأساسية لهذه القواعد هي مفهوما الخير والشر، أو ما يتطلبه الواجب أو ما يمنعه، ويختلف الوعي الأخلاقي من مجتمع لآخر، وله وظيفة اجتماعية ذات علاقة بالأدوار التي يؤديها الأفراد، وتنظيم المجتمع وتعظيم العمل، وبعبارة أخرى هو على علاقة بمتطلبات المجتمع أو حاجات الأفراد وتطورها، ويتغير تبعًا لذلك. (سالم المفتول، 1990).

(3) الوعي الاقتصادي :- يعكس الوعي الاقتصادي فعالية البشر وروابطهم في عملية الإنتاج والتوزيع والتبادل والاستقلال حيث لا تستقيم الحياة الاجتماعية دون وعي الإنسان بما يحتاج إليه فينتجه مستلزمًا عناصر الطبيعة والعمل ورؤوس المال وفن التنظيم والإدارة ليصل إلى المستوى الذي يحقق له الكفاءة والوفرة ليستخدمها في تبادل المنافع مع الآخرين داخليًا وخارجيًا، فكأن الوعي يعمل في خدمة الحياة الاقتصادية والاجتماعية ومن أجلها، وهذا الوعي

الاقتصادي له طابع اجتماعي ويتغير محتواه بتغير الحياة الاجتماعية وتطورها وله تأثير مباشر على صنع الإنتاج أو إدارته وتطوره. (سالم المفتول، 1990)

(4) الوعي القومي :– ويقصد به إلمام أعضاء المجتمع بالمسائل العامة التي تواجه المجتمع القومي الذي يعيشون في إطاره، واهتماماتهم بهذه المسائل وتقييمهم لها ومواقفهم فيها، كما يتضمن رؤية أعضاء المجتمع لعلاقة هذا المجتمع بالمجتمعات الأخرى، ونظرتهم تجاه العلاقة وتقييمهم لها، أي أنه يمثل يقظة نضوجًا فكريًا وإدراكًا لما يحيط بالمرء من ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية، وعليه يعتبر الوعي القومي مظهرًا من مظاهر الوعي الاجتماعي، وكلما ازداد الوعي القومي من قبل المواطنين ازدادت مشاركتهم من أجل تحقيق التقدم الاجتماعي . (إيناس غزال، 1992) .

(5) الوعي القانونى:

الوعى القانونى فى المجتمع هو جملة الآراء التى تعكس علاقة البشر بالحق القائم ، والتصورات التى يمتلكها البشر حول حقوقهم وواجباتهم وحول شرعية هذا السلوك أوذاك

وهناك أنواع أخرى للوعى الاجتماعى تتمثل فى الوعى بالجمال ،والوعى الفلسفى، وغيرها وبالرغم من تعددأشكال وأنواع الوعى الاجتماعى إلا أنه فى الحياة الواقعية ترتبط سائر أنواع الوعى ببعضها ، فظهر نفوذ الأفكار السياسية على الأفكار الاخلاقية والوعى الفلسفى ، كذلك الأوضاع الاقتصادية فى المجتمع تؤثر فتكوين الوعى السياسى والاخلاقى وغيرها ، كذلك تؤثر الاوضاع السياسية فى الوعى القانونى ، وهناك علاقة بين المعايير الأخلاقية والقانونية فهناك ارتباط متبادل بين الوعى القانونى والوعى الاخلاقى .

رابعًا : تشكيل أو تنمية الوعي الاجتماعي ووظائفه :

إن عملية تنمية الوعي الاجتماعي هي عملية تنطوي عن زيادة الوعي بالسياق التاريخي والاجتماعي والقدرة على التغيير المجرد عبر الزمان والمكان، وما وراء ظروف الحياة اليومية المباشرة لفهم التجربة الفردية بوصفها جزءًا لا

يتجزأ من منظومة أوسع للعلاقات الاجتماعية، وترتبط تنمية الوعي الاجتماعي بسلسلة من التحولات في النظرة إلى العالم، كما أن تفريز الوعي الاجتماعي يحفز تحولات أخرى في النظرة إلى العالم ويمكن تحديد خمسة مستويات لتشكيل الوعي الاجتماعي. (Arp Robert:, 2007)

(1) التضمين : حيث يتشكل الوعي بدون وعي حقيقي بالعوامل الاجتماعية والثقافية والبيولوجية، والذي يعتبر نوعًا من الوعي قبل الاجتماعي .

(2) انعكاسية الذات : حيث يكتسب الناس الوعي بكيفية تشكيل خبرتهم بواسطة العالم الاجتماعي عبر التفكير والممارسات التأملية .

(3) الارتباط : حيث لا يكون الناس مدركون للبيئة الاجتماعية فقط ولكن يبدؤون في تعبئة البيئة للمساهمة في الخير الأكبر من خلال بعض الطرق الموجهة نحو الخارج .

(4) التعاونية : حيث يرى الناس أنفسهم على أنهم جزءًا من الجماعة والبدء في العمل مع الآخرين للمشاركة في إنشاء أو تشكيل البيئة الاجتماعية .

(5) التجاوب : حيث يظهر الناس شعورًا بالترابط الضروري مع الآخرين في مجالا الخبرات المشتركة.

ويمكن تصنيف الوعي الاجتماعي إلى الوظائف التالية:**(سالم المقبول،1990)**

(1) الوظيفة المعرفية : وتتمثل في شرح مصالح فئات المجتمع، وما هو قانوني أو غير قانوني وماذا يتوافق مع الأعراف والتقاليد والعادات أو لا يتوافق معها، وما هو شرعي أو غير شرعي.

(2) الوظيفة التربوية : تعتبر التربية عملية ضرورية لاستمرارية الحياة الاجتماعية، فهي التي تنقل الأفكار الأخلاقية والمعارف النظرية والتقنية للمهارات من جيل إلى جيل، وهي تنقل أيضًا التجارب الاجتماعية والخصائص النفسية والعادات والتقاليد السلوكية وبعبارة أخرى فهي تنقل كل الإرث الثقافي والاجتماعي وهي لم تنفصل عن البشر، إلا في مرحلة لاحقة

مـن تطـور المجتمـع، وتقـوم التربيـة بـأدوار مختلفـة تؤكـد علـى خصائصـها الاجتماعيـة فـي حـين أنهـا تعمـل علـى الحفـاظ علـى الوضـع القـائم ولا تطـرح النظـام الثقـافي والاجتمـاعي للتسـاؤل فإنهـا مـن ناحيـة أخـرى تسـتخدم كقـوة للتعبير .

(3) الوظيفـة الإعلاميـة : وتتحقق هذه الوظيفـة فـي الفعاليـة الصـحافية والإذاعيـة والتليفزيونيـة والدينيـة وهـي تهـتم جميعهـا إلـى جانـب التربيـة فـي إعـادة إنتـاج الوعي الاجتماعي .

(4) الوظيفـة الأيديولوجيـة : وتتمثـل فـي الدعايـة والتحـريض والعمـل النظـري والأزلي، وما لذلك من أفكار ومشاعر الناس وعلى تكوين الوعي، كما تتمثل فـي العمـل علـى توصـيل التجربـة الجماعيـة وترسـيخ الـروابط الاجتماعيـة وتوصيد الأعمال الفردية والجماعية وتقديم بواعث السلوك المرغوب .

(5) الوظيفة العلمية النفسية : وتتمثل في العمل على تحقيق القناعات والمواقف والاتصال والروابط بين البشر ودفع الناس للعمل .

4-<u>اجراءات الدراسة:</u>

أولاً: تحديد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ تجربة الدراسة:

-تم اختيار المواد التعليمية اللازمة لتدريس القضايا التي تم تحديدها (الزيادة السكانية – الأمية – زواج القاصرات- الطلاق المبكر)؛ وذلك من خلال دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات التي تناولت تلك القضايا، ونتائج التعدادات السكانية السابقة. (الهام اسماعيل محمد شلبي، 1993؛ سلمى ناصر محمد، 1993؛ عبد القادر حسن خليفة، 1999؛عبد الرءوف أحمد الضبع ،2000 ؛ محمد عوض عبد السلام ،2000؛ محمد ابراهيم منصور، 2005؛ فاطمة يوسف القليني، 2007 ؛ مديحة عبد الحميد سليمان ،2010؛عصام محمود شحاته، 2011؛ منير عبد الله كرادشة ،2012 ؛ فاطمة سيد خليل وآخرون ، 2012؛ رجب مصطفى وآخرآن ، 2013 ؛ زينب عبد المحسن درويش ،2013؛ طه توفيق ، 2015؛الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، 2017؛ راندا يوسف محمد سلطان ، 2017) وقد تنوعت تلك المواد التعليمية فشملت جداول احصائية،

ونصوص مكتوبة، وتقارير علمية، ومجموعة من الصور والرسوم الكاريكاتيرية والخرائط الذهنية وأشجار التفكير، والأمثال الشعبية وبعض الفيديوهات.

–اعداد نموذج لتدريس القضايا باستخدام استرايجية التحليل المنطقي " المقترحة"، يسترشد به المعلمون في توظيف تلك الاستراتيجية في تدريس القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

ثانيا: إعداد أدوات الدراسة:

(1)إعداد مقياس اتخاذ القرار، وذلك وفقا للإجراءات التالية:

أ – الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس قدرة الطلاب على اتخاذ القرار، ومدى امتلاكهم لمهارات اتخاذ القرار وهى: تحديد المشكلة وتحليلها وتحديد الأهداف، تحديد البدائل والاختيارات وجمع معلومات حولها، تقييم البدائل والاختبارات فى ضوء مجموعة من المعايير، ترتيب البدائل فى قائمة حسب درجة تحقيقها للتك المعايير واختيار البديل المناسب (القرار) وتحمل مسئولية تنفيذه.

ب– بناء المقياس:

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات العربية والأجنبية التى تم الإشارة إليها فى الإطار النظرى، والاطلاع على مقاييس واختبارات اتخاذ القرار (على جاد، 2009 محمد حمدان، 2010؛ ليث حمد، هيثم عبد الرازق، 2014؛ زينة المنصور 2015؛ Lubna. Al–qaisi, 2011) ثم إعداد مقياس مكون من (40) عبارة على مقياس ثلاثى (ينطبق على بدرجة كبيرة – ينطبق بدرجة متوسطة – لا ينطبق على) وتم توزيع هذه العبارات على محاور وأبعاد ومهارات اتخاذ القرار وتم تدريج الإجابة على العبارات بحيث أُعطىَ ينطبق على بدرجة كبيرة ثلاث درجات، وينطبق بدرجة متوسطة درجتان، ولا ينطبق على درجة واحدة، هذا فى حالة العبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فقد أعطى ينطبق على بدرجة كبيرة درجة واحدة، وينطبق بدرجة متوسطة درجتان، ولا ينطبق على ثلاث درجات، ثم

صيغت تعليمات المقياس، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين[1(*)] لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات وتعبيرها عن مهارة واحدة من مهارات اتخاذ القرار، تنوع العبارات ما بين عبارات موجبة، وعبارات سالبة، مدى قياس كل عبارة لما وضعت لقياسه، انتماء العبارة للمهارة التى تعبر عنها، ألا تتضمن العبارة تلميحات بالإجابة أو بالاختيار الصحيح[2(**)]، وتم إجراء التعديلات وفق ملاحظات السادة المحكمين(*)، وفى النهاية بلغ عدد عبارات المقياس (37)(**) عبارة. حيث تم استبعاد ثلاث عبارات والجدول التالى يوضح مواصفات الصورة النهائية لمقياس اتخاذ القرار بعد تحكميه.

جدول (1) : يوضح توزيع عبارات مقياس اتخاذ القرار على المهارات الفرعية لاتخاذ القرار

المهارة	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	المجموع
تحديدالمشكلةوتحديد الأهداف	3، 4، 5، 10، 31	12، 13، 20، 33	9
توليد البدائل والخيارات وجمع المعلومات	2، 11، 21، 35	1، 24، 25، 34	8
تقويم البدائل والخيارات	18، 19، 23، 26، 27	7،15،22،28، 37	10
اتخاذ القرار وتطبيقه ومتابعته وتحمل المسئولية	8، 16، 17، 30، 32	6، 9، 14، 29، 36	10
مجموع العبارات			37

(ح) التجريب الاستطلاعى للمقياس: طبق المقياس فى صورته الأولية على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات الدبلومة المهنية (التاريخ والجغرافيا) بلغ عددها (30) طالب وطالبة وذلك لتحديد المعاملات العلمية للمقياس وهى:

صدق المقياس: تم حساب الصدق بطريقتين هما:

(1)انظر ملحق رقم (1) بأسماء السادة المحكمين.
(2)انظر ملحق رقم (2) استطلاع رأى السادة أعضاء هيئة التدريس على مقياس اتخاذ القرار.

أولاً: صدق المحتوى أو المضمون: وتم ذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (14) محكم، وذلك لتحديد مدى مناسبة العبارات التى تندرج تحت كل مهارة فرعية من مهارات اتخاذ القرار وتعبيرها عن تلك المهارة، وتم حساب تكرارات الموافقة على عبارات المقياس، وقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين (80%، 100%) وهى نسبة اتفاق مقبولة.

ثانياً: الاتساق الداخلى: وتم من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور أو المهارة التى تنتمى إليها (نوع المهارة الفرعية)، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور (المهارة الفرعية) والدرجة الكلية للمقياس وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول رقم (2) : العلاقات الارتباطية المختلفة بين ابعاد اتخاذ القرار باستخدام المصفوفة الارتباطية

		تحديد_القضية	توليد_البدائل	تقويم_البدائل	اتخاذ_القرار
تحديد_القضية	معامل الارتباط	1	.228	.666**	.650**
	مستوى المعنوية		.080	.000	.000
توليد_البدائل	معامل الارتباط	.228	1	.497**	.492**
	مستوى المعنوية	.080		.000	.000
تقويم_البدائل	معامل الارتباط	.666**	.497**	1	.984**
	مستوى المعنوية	.000	.000		.000
اتخاذ_القرار	معامل الارتباط	.650**	.492**	.984**	1
	مستوى المعنوية	.000	.000	.000	

.دال عند 0.01**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0,01) مما يدل على وجود اتساق داخلي بين أبعاد المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب الدبلوم المهنية(تخصص التاريخ والجغرافيا) بلغ عددها (30) طالب وطالبة، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم التحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس (0.84)، وهذه القيمة مرتفعة، وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية صالحا للاستخدام.

زمن المقياس: تم رصد زمن الاستجابة على المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: زمن المقياس =

$$\frac{\text{زمن انتهاء أول طالب من الإجابة+زمن انتهاء آخر طالب من الإجابة}}{2}$$

$$\frac{30+20}{2}(2) = 25 \text{ دقيقة}$$

المقياس فى صورته النهائية[3*]:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (37) عبارة تتدرج تحت (4) أبعاد من مهارات اتخاذ القرار الفرعية، أمام كل عبارة تدريج ثلاثى (ينطبق على بدرجة كبيرة – ينطبق بدرجة متوسطة – لا ينطبق على).

(3)اعداد مقياس الوعي الاجتماعي:

تم اعداد مقياس الوعي الاجتماعي لقضايا علم الاجتماع وفق الخطوات الآتية:

(1)تحديد الهدف من المقياس:

(1)[3]انظر **ملحق** رقم (3) مقياس اتخاذ القرار.

يهدف هذا المقياس غلي التعرف على مقدار وعي عينة من معلمي المواد الفلسفية ببعض قضايا علم الاجتماع التي تستهدف الدراسة تدريسها باستخدام استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة"، وذلك عن طريق معرفة اجابات المعلمين عن أسئلة المقياس.

(2) تحديد أبعاد المقياس:

في ضوء الدراسات والبحوث السابقة، وآراء السادة المحكمين، ومحتوى القضايا التي تم اختيارها تم تحديد أبعاد المقياس على النحو التالي:

(أ)وعي المعلم بقضية الزيادة السكانية :

ويشمل هذا البعد وعي المعلم بحجم الزيادة السكانية وتسارع معدلاتها، ومخاطر الزيادة السكانية وأبعادها الصحية، تأثير الزيادة السكانية على التنمية الاقتصادية، وعلاقة الزيادة السكانية بالتعليم، وعلاقة الزيادة السكانية بالموروثات الاجتماعية، وكيفية التعامل مع هذه القضية.

(ب)وعي المعلم بقضية الأمية:

ويشمل هذا البعد وعي المعلم باتجاهات الأمية في مصر، والخطط القومية لمحو الأمية، والعلاقة بين الأمية والجريمة، والأمية وعلاقتها بممارسة الديمقراطية، وفاعلية السياسات وجهود محاربة الأمية، صعوبات وتحديات مواجهة الأمية.

(ج) وعي المعلم بقضية زواج القاصرات:

ويتضمن هذا البعد وعي المعلم تأثير الزواج قبل السن على الترابط الأسري، الآثار الصحية والنفسية لزواج القاصرات، واتجاه وحجم القضية بالنسبة لمحافظات مصر، والتحديات التي تواجه معالجة هذه القضية.

(د) وعي المعلم بقضية الطلاق المبكر.

ويتضمن هذا البعد وعي المعلم بالآثار النفسية والاجتماعية للطلاق، وأسباب ارتفاع معدلات الطلاق بين المتزوجين حديثا، اتجاه وحجم قضية الطلاق بالنسبة لمحافظات مصر.

3. صياغة مفردات المقياس:

- تم الاستعانة بالدراسات السابقة ونتائج التعداد القومي للاحصاء والسكان – والتي سبق ذكرها عند تحديد المواد التعليمية– في اعداد مجموعة من الأسئلة التي يتوقع أن تقيس الوعى الاجتماعي لدى المعلمين بقضايا علم الاجتماع التي تتناولها الدراسة، وتدور حول الأبعاد الأربعة، وقد روعيت المعايير الآتية عند صياغة مفردات المقياس:

–أن تكون العبارات مرتبطة بالقضية ومعبرة عنها.

–أن تكون العبارات واضحة وف مستوى فهم أفراد العينة.

–أن تغطي المفردات لكل القضايا تغطية مناسبة.

–أن تصاغ المفردات بصورة تكشف وعي المعلم حول القضايا المختارة.

4. وضع تعليمات المقياس:

روعي أن تكون تعليمات مقياس الوعي واضحة ومباشرة وقصيرة – إلي حد ما–، وتناسب أفراد العينة من معلمي المواد الفلسفية.(ملحق).

5. عرض المقياس على المحكمين:

تم عرض مقياس وعي معلمي المواد الفلسفية ببعض قضايا علم الاجتماع على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، وأساتذة بقسم العلوم الاجتماعية بكلية التربية والآداب جامعة دمنهور،وقد طلب منهم إبداء الرأي حول النقاط الآتية:

–ارتباط مفردات المقياس بكل بعد من أبعاده، وقدرتها على قياسه.

–سلامة صياغة مفردات المقياس.

–مدى كفاية عدد الأسئلة.

–تحديد درجة أسئلة المقياس وكيفية تصحيح الجزء الخاص بذكر سبب الإجابة في أسئلة المجموعة الأولى.

–مدى وضوح ودقة التعليمات الخاصة بمعلمي المواد الفلسفية.

–اضافة أو تعديل أو حذف مايرونه من أسئلة المقياس.

وأبدى السادة المحكمين عدة ملاحظات أخذت في اعداد الصياغة النهائية لمقياس الوعي ببعض قضايا علم الاجتماع، وتمثلت أبرز الملاحظات فيما يأتي:

–تعديل بعص الصياغات في أسئلة المقياس.

–حذف بعض العبارات من المقياس نظرا لكونها لا تقيس الوعي.

–يتم تصحيح الجزء الخاص بذكر السبب في أسئلة المجموعة الأولى من المقياس باستخدام مقياس تقدير متدرج (Rubric)، وتعطى ثلاث درجات لكل سؤال من أسئلة المجموعة الأولى كحد أقصى ودرجة واحدة كحد أدنى، بينما تعطى درجة واحدة للاختيار الصحيح لكل سؤال من أسئلة المجموعة الثانية.ملحق (5).

6. وصف مقياس وعي المعلمين ببعض قضايا علم الاجتماع:××

يتضمن مقياس وعي المعلمين ببعض قضايا علم الاجتماع (40)سؤالاً موزعة على أبعاد المقياس وهي:

جدول (3): عدد مفردات الأسئلة وتوزيعها على أبعاد المقياس

الأسئلة / الأبعاد	عـــــــدد المفردات	أرقام الأسئلة موزعة على أبعاد المقياس
البعد الأول	10	25–24–23–22–21–5–4–3–2–1
البعد الثاني	10	30–29–28–27–26–10–9–8–7–6
البعد الثالث	10	35–34–33–32–31–15–14–13–12–11
البعد الرابع	10	40–39–38–37–36–20–19–18–17–16
المجموع	40	

وتنقسم أسئلة مقياس الوعي ببعض قضايا علم الاجتماع إلي مجموعتين هما:

المجموعة الأولى: وتتكون من (20) سؤالًا، يتضمن كل سؤال عبارة يجيب عنها المستجيب بالصواب أو الخطأ، بوضع علامة (√) تحت الخانة التي يختارها، ثم يذكر سببًا لإجابته.

المجموعة الثانية: وتشمل (20) سؤالا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد، حيث يجتار المستجيب الاجابة الصحسيحة من بين أربع اختبارات، بوضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة.

7. **ضبط مقياس وحساب صدقه وثباته:**

أ- حساب معامل ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من خلال تطبيقة على عينة استطلاعية من طلاب الدبلوم المهنية(تخصص التاريخ والجغرافيا) بلغ عددها (30) طالب وطالبة، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم التحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس (0.77) ، وهذه القيمة مرتفعة، وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية صالحا للاستخدام. أنظر ملحق (4)

ب- حساب صدق المقياس:

1-**الصدق المنطقي:** تم حساب الصدق المنطقي للمقياس بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ حيث أكدوا على صلاحية المقياس لقياس مقدار وعي معلمي المواد الفلسفية ببعض قضايا علم الاجتماع.

2- **الصدق الذاتي:** وقد تم حسابه باستخدام طريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية باستخدام المعادلة الآتية:

الصدق الذاتي= √معامل ثبات الاختبار

ولما كان معامل ثبات المقياس = (0.77)، فإن الصدق الذاتي للمقياس = **0.87. ومن ثم يكون المقياس صالحا للاستخدام.**

3–**حساب زمن تطبيق المقياس:** وقد تم بنفس طريقة حساب زمن **تطبيق** مقياس اتخاذ القرار، وتحدد الزمن اللازم لتطبيق مقياس الوعي (40) دقيقة فقط.

ثالثا: عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة من المعلمين، تخصص(والفلسفة والاجتماع وعلم النفس) الذين يدرسون في برنامج الدبلوم المهنية خريف 2017،، وقد بلغ العدد الكلي للعينة (60) ستون معلمًا ومعلمة، تم التعامل معهم كمجموعة واحدة؛ حيث واجه الباحثان صعوبة في تقسيمهما لمجموعتين، بسبب خشية اختلاط النتائج لصعوبة الفصل بين المجموعتين.

رابعًا: التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

تم بدء التطبيق القبلي للكل من مقياس اتخاذ القرار ومقياس الوعي الاجتماعي في بداية الأسبوع الثاني من بداية الفصل الدراسي الثاني، عندما انتظم الطلاب في الدراسة،وذلك يوم الأحد الموافق 2018/2/4.

خامسًا: تنفيذ تجربة الدراسة:

بدء تنفيذ تجربة الدراسة باستخدام استراتيجية التحليل المنطقي المقترحة اعتبارا من يوم الأحد الموافق1 11/ 2/ 2018 وكانت مدة اللقاء ساعة ونصف ، واستمرت عملية التدريس لمدة سبع أسابيع، حيث انتهت التجربة يوم الأحد الموافق 25 /2018/3.

سادسا: التطبيق البعدي لأداتي الدراسة:

تم التطبيق البعدي لكل من مقياس اتخاذ القرار ومقياس الوعي الاجتماعي يوم الأحد الموافق 2018/4/4/1

سابعًا: المعالجة الاحصائية للبيانات:

تمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: (أسامة ربيع: 2007)، (Muijs, 2004).

1–اختبار "ت" (T.test) للعينة المرتبطة.

2– Cohen's d لحساب حجم الأثر.

3-معامل الأرتباط لبيرسون.

ثامنًا: نتائج الدراسة وتفسيرها:

1-مناقشة الفرض الأول من فروض الدراسة:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدى فى مقياس اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي .

لاختبار صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس اتخاذ القرار، وذلك باستخدام إجراءات "ت" الإحصائية،كما تم قياس حجم الأثر باستجدام معادلة "كوهينز.دي"، وكانت النتيجة كما يوضحها جدول رقم(4).

جدول (4) : دلالة الفروق بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس اتخاذ القرار

نوع القياس	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	Cohen,s.D
قبلى	41.3000	4.38139	98.11	0.01	12.3
بعدى	102.22E2	5.51452			

من الجدول السابق يتضح ما يأتي:

-ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدى لمعلمي المجموعة التجريبية عن متوسط درجات التطبيق القبلى في مقياس اتخاذ القرار؛ حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي 102.22، بينما بلغ متوسط التطبيق القبلي 41.30.

-وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى(1.,) لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 98.11، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية.

-بلغت قيمة "كوهينز.دي" لحساب حجم الأثر 12.3، مما يدل على أن استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" لها تأثير واضح وفعال في تنمية مهارة اتخاذ القرار.

وفي ضوء تلك النتائج يتم قبول الفرض الأول، ويكون قد تمت الاجابة على السؤال الأول.

وقد يرجع ذلك إلي أن استراتيجية التحليل المنطقي" المقترحة" قد أتاحت لمعلمي المواد الفلسفية فرصة حقيقية لجمع البيانات والمعلومات عن القضايا المخُتارة من المصادر المختلفة، وتقييم تلك المعلومات وفحصها، كما أن تفاعل المعلمين مع الأسئلة المطروحة من قبل القائم بعملية التدريس ساعدتهم على استيضاح فهمهم للقضايا المطروحة، الأمر الذي أكسبهم مهارة في اتخاذ القرار.

كما أن الاستراتيجية المقترحة منحت الطلاب فرصًا حقيقية لممارسة للعصف الذهني والتفكير بعمق من خلال عمليات تقييم الجهود المبذولة للتعامل مع القضايا المطروحة واستخلاص أوجه القصور، ثم اقتراح بدائل جديدة لعلاج أوجه القصور.

هذا بالاضافة الى ان اكتساب المعلمون من خلال تحليل المعلومات التي جمعوها عن القضايا محل الدراسة فرص حقيقية للكشف عن الأسباب الرئيسة لكل قضية قد مكنهم من تقييم الجهود المبذولة واقتراح سبل أخرى للعلاج، وقد ساعدكل ذلك فى اكتسابهم القدرة على اتخاذ قرارات سليمة.

2-مناقشة الفرض الثاني من فروض الدراسة:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدى فى مقياس الوعي الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي .

لاختبار صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي الاجتماعي ببعض

قضايا علم الاجتماع، وذلك باستخدام إجراءات "ت" الإحصائية ، كما تم قياس حجم الأثر باستخدام معادلة "كوهينز.دي"، وكانت النتيجة كما يوضحها جدول رقم(5).

جدول (5) : دلالة الفروق بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس الوعى ببعض قضايا علم الاجتماع

نوع القياس	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	Cohen,s.D
قبلى	31.65	1.43	130	0.01	19.9
بعدى	63.91	1.81			

من الجدول السابق يتضح ما يأتي:

-ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدى لمعلمي المجموعة التجريبية عن متوسط درجات التطبيق القبلى في مقياس الوعي الاجتماعي؛ حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي 63.91، بينما بلغ متوسط التطبيق القبلي 31.65.

-وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى(1.,) لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة 1.30، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية.

-بلغت قيمة "كوهينز.دي" لحساب حجم الأثر 19.9، مما يدل على أن استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" لها تأثير واضح وفعال في تنمية الوعي الاجتماعي ببعض قضايا علم الاجتماع.

وفي ضوء تلك النتائج يتم قبول الفرض الثاني، ويكون قد تمت الاجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

وقد يفسر ذلك بان الاستراتيجية المقترحة قد منحت أفراد العينة فرصًا حقيقية للتعامل المباشر مع كل قضية من القضايا ؛ حيث اهتموا بجمع البيانات والمعلومات من مصادر مختلفة، واجروا مقابلات وزيارات ميدانية مع بعض الأسر والمسئولين، بغرض الوصول للأسباب الرئيسية لكل قضية ، والتعرف على حجم كل قضية وتأثيرها على الفرد والمجتمع وخطورتها وضرورة التعامل

ومعها وحلها، بالاضافة إلي ممارسة المعلمين لعمليات تقييم للجهود المبذولة للتعامل مع كل قضيه كل ذلك زادهم وعيا بخطورة القضايا من جهة وضرورة تكاتف الجهود للتعامل معها من جهة أخرى. كما اتاحة استراتيجية التحليل المنطقي" المقترحة" فرصا كافية للطلاب المعلمين للعمل التشاركي في جميع خطواتها واجراءاتها مما اسهم في اكسابهم وعيا حقيقيا بتلك القضايا.

مناقشة الفرض الثالث من فروض الدراسة:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.1) بين متوسطات درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من مقياس اتخاذ القرار ومقياس الوعي الاجتماعي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط "لبيرسون" بين درجتى التطبيقين القبلي والبعدي في كل من مقياس اتخاذ القرار ومقياس الوعي الاجتماعي، وجاءت العلاقة دالة عند مستوى (0.1)؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.93.

ومن ثم يتم قبول الفرض الثالث، وبذلك يكون قد تمت الاجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

وقد يرجع ذلك إلي فاعلية استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" في تنمية كل من مهارة اتخاذ القرار

والوعي الاجتماعي لدى معلمي المواد الفلسفية، ويؤكد ذلك العلاقة القوية بين تنمية الوعي وتنمية مهارة

اتخاذ القرار.

▪**التوصيات والمقترحات:**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

أولاً: التوصيات:

1-ضرورة اهتمام القائمين على اعداد الطلاب معلمي الدراسات الاجتماعية عامة والمواد الفلسفية خاصة بتدريبهم على مهارات اتخاذ القرار، وتنمية الوعي الاجتماعي ، كضرورة للبقاء في ظل تحديات معرفية وتكنولوجية واقتصادية واجتماعية وسياسية غير مسبوقة.

2-تدريب الطلاب معلمي المواد الفلسفية على استراتيجيات التدريس الحديثة عامة واستراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" خاصة، وذلك في قاعات الدراسة وفي فترات التدريب الميداني.

3-ادراج استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" ضمن برامج تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية عامة ومعلمي المواد الفلسفية خاصة.

4- ضرورة أن يتضمن برنامج اعداد المعلمين في التخصصات المختلفة(العلمية والأدبية) مقررًا عن القضايا الاجتماعية الملحة في المجتمع – كمتطلب أمن قومي- وتدريب الطلاب المعلمين على دراستها وتحليلها واتخاذ قرارات بشأن كيفية التعامل معها وضمان زيادة وعي المعلمين بتلك القضايا.

5- دعوة القائمين على تدريس مقررات علم الاجتماع بالجامعات المصرية للاهتمام بدراسة القضايا الاجتماعية الملحة في المجتمع المصري، وتوظيف استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" في تدريس تلك القضايا بما يسهم في تنمية الوعي الاجتماعي ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب.

6- تخصيص مساحة زمنية لتوظيف استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" ضمن مقررات طرق التدريس للطلاب معلمي المواد الفلسفية.

ثانيا: المقترحات :

1. فاعلية استخدام استراتيجية التحليل المنطقي "المقترحة" في تدريس علم النفس في تنمية مهارات التفكير الناقد والوعي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2. فاعلية برنامج تدريبي للطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع وعلم النفس،على استخدام استراتيجية التحليل المنطقي المقترحة في تدريس القضايا الاجتماعية والنفسية لتنمية مهارات التفكير العلمي والوعي الاجتماعي لديهم.
3. تطوير منهج علم الاجتماع في المرحلة الثانوية العامة في ضوء القضايا والمشكلات الاجتماعية والسياسية المحلية والقومية والعالمية.
4. فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع باستخدام استراتيجية التحليل المنطقي في تنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

DOI: 10.12816/0053071

المراجع العربية:

2. إبراهيم بن عبد الله على الحميدان.(2011). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلى على التحصيل الدراسى وتنمية مهارة اتخاذ القرار فى مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد (21)*، العدد (4)، ص ص 268–329.
3. إبراهيم رفعت إبراهيم.(2010). فاعلية نموذج مقترح لتنمية التفكير الاحتمالى ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجزء الثانى*، العدد (159)، مصر.
4. إبراهيم عبد النبي.(1990). *الوعي الاجتماعي لدى مختلف الفئات الاجتماعية*. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة .
5. إبراهيم محمد محمد فوده.(2006). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظرية رايجلوث التوسعية فى التحصيل الدراسى والتفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المكفوفين بالصف الثالث المتوسط بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس*، العدد (114).
6. أحلام الباز حسن الشربينى.(2006). فاعلية نموذج الأيدى والعقول فى تنمية الاتجاه نحو العمل اليدوى واتخاذ القرار وتحصيل الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة التربية العلمية، المجلد (9)*، العدد الأول.
7. أحمد ابراهيم أحمد أبو الحسن.(2008). *فاعلية مدخل الطرائف في تدريس علم الاجتماع لتنمية بعض المفاهيم والقيم الاجتماعية بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية– جامعة حلوان.
8. أحمد ماهر.(2008). *اتخاذ القرار بين العلم والابتكار*. الإسكندرية: الدار الجامعية.
9. أسامة ربيع سليمان.(2007). *التحليل الاحصائي باستخدام برنامج spss*. القاهرة: الأنجلو المصرية.
10. اكرامى بدوى أبو مغنم.(2016). وحدة دراسية فى الجغرافيا فى ضوء نموذج آدى وشاير (Adey & Shayer) لتنمية التحصيل المعرفى ومهارات اتخاذ القرار

والوعى بأهمية الموارد الاقتصادية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (217)*، المجلد (2)، مصر.

11. آلاء يحيى سعيد صبح.(2015). *فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية TRZ تريز فى تنمية مهارات التصنيف واتخاذ القرار بالعلوم لطالبات الصف التاسع*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
12. آمال أحمد حلمى إسماعيل.(2010). نموذج مقترح فى علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات المجتمعية المعاصرة لدى الطالب المعلم. *مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس*، العدد (161).
13. آمال جمعة عبد الفتاح محمد.(2008). *فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شبة الفلسفة والاجتماع*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية– جامعة الفيوم.
14. آمال جمعه عبد الفتاح محمد. (2012). فاعلية برنامج مقترح فى تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمى على تنمية المسئولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، العدد (42).
15. الأمم المتحدة.(2009). *إدارة الشئون الاقتصادية والاجتماعية، شعبة الاحصاءات، مبادئ وتوصيات لتعدادات السكان والمساكن*. ورقات إحصائية، السلسلة ميم، العدد 67/ التنقيح 2.
16. إيمان على محمد.(2009). *فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الأداء التدريسى والتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
17. إيناس محمد غزال.(1992). *الوعي السياسي لدى المرأة المصرية*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب جامعة طنطا.

18. تهاني محمد صبحي السعدوني.(2008). *فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة علم الاجتماع على تنمية الوعي الاجتماع لدي طلاب المرحلة الثانوية*.رسالة ماجستير غير منشورة– كلية التربية– جامعة الزقازيق.

19. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.(2017).*التعداد العام للسكان والإسكان 2017، تعدادنا ... مستقبلنا* . متاح ألكترونيا على الموقع: .tp://www.capmas.gov.eg

20. حسني هاشم محمد الهاشمي.(2011). *تطوير منهج علم الاجتماع في ضوء نموذج هنكنز لتنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية–جامعة عين شمس.

21. خالد عبد اللطيف محمد عمران.(2011). *المهارات الوظيفية فى الجغرافيا فى عصر المعلوماتية، رؤى تنظيرية وتطبيقية*.(الطبعة الثانية). كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للتوزيع والنشر.

22. داليا فوزى عبد السلام الشربينى.(2011). أثر استخدام خرائط التفكير فى زيادة التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتفكير البصرى لدى طلاب شعبتى الجغرافيا والتاريخ بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، العدد (33)، مصر.

23. رائدا يوسف محمد سلطان.(2017). دراسة ظاهرة الطلاق المبكر في ريف محافظة أسيوط. *Assiut J. Agric. Sci., (48)* No. (3), (271-287). http://www.aun.edu.eg/faculty_agriculture

24. رجب مصطفى وآخرآن.(2013). تقويم دور كليات التربية في مواجهة مشكلة الأمية في مصر. *مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار* ،ع 14، مصر.

25. http:/.mandumah.com/Record/711927

26.زينب بدر عبد الوهاب. (2007). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات*. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات– جامعة عين شمس.

27.زينب بدر عبد الوهاب.(2001). *أثر استخدام الحوار السقراطي في تدريس بعض القضايا الاجتماعية على وعي الطالبات المعلمات بهذه القضايا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات– جامعة عين شمس.

28.زينب عبد المحسن درويش.(2014). *زواج القاصرات: جريمة كبرى، مقال منشور بمؤتمر الأمن والحياة،بأكاديمية نايف للمعلومات الأمنية السعودية، متاح على رابط:*
http://search.mandumah.com/Record/509199

29.زينب عبد المحسن درويش.(2014). الأمية وخسارة المستقبل. *مجلة الأمن والحياة (أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية)*، مجلد *33*، ع 387، السعودية. http://search.mandumah. .com/Record/633707

30.زينة المنصور.(2015). *الذكاء وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلاب جامعة دمشق*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

31.سالم راشد المفتول.(1990). *مشكلة تعاطي المخدرات في دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة ميدانية للعوامل الاجتماعية على عينة من نزلاء المؤسسة الإصلاحية*. رسالة ماجستير، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض.

32.سلمى ناصر محمد.(1993). دور الخريطة الاحصائية في بيان نتائج التعداد السكاني. *مجلة رسائل جغرافية. الكويت*. 3–41. متاح على رابط:
http://.mandumah.com/Record/255719

33.سمير نعيم أحمد. (2006). *النظرية في علم الاجتماع*. (ط 10). مكتبة االأنجلو المصرية، القاهرة.

34.سهام حنفى محمود حنفى.(2010). فعالية تدريس وحدة فى علم الاجتماع باستخدام استراتيجية حل المشكلات لإكساب مهارات اتخاذ القرار وتنمية

التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، العدد (29).

35. سهام محمود عبد الرحمن بنى فواز .(2013). *فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الحل الإبداعى للمشكلات (تريز) فى تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طالبات الصف العاشر الأساسى فى محافظة عجلون*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

36. سيد عبد الله عبد الفتاح عبد الحميد. (2014). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض عادات العقل المنتجة فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى. *مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (17)*، العدد (4).

37. صباح أمين علي.(2013). فاعلية استخدام نموذج التحري الاجتماعي في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع 48، ص 149–184.

38. صباح على أمين.(2013). فاعلية استخدام نموذج التحرى الجماعى فى تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية عادات الفعل ومهارة اتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، كلية البنات، العدد (48)، ص ص 149، 184.

39. صلاح الدين عرفه محمود.(2006). تفكير بلا حدود (رؤية تربوية معاصرة فى تعليم التفكير وتعلمه). القاهرة: عالم الكتب.

40. طاهر محمود محمد محمد الحنان. (2013). وحدة مقترحة لتدريس التاريخ باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات اتخاذ القرار والوعى التاريخى بتاريخ القدس لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، العدد (48).

41. طه توفيق. (2015) . *زواج القاصرات، يصدم الفتيات" من الاتصال الجنسي .. ولهن "اغتصاب"*. بوابة الفجر الألكترونية، متاحة على الموقع: "http://www.elfagr.org/1678775

42. ظريفة سلامة الخطيب.(2002). *فاعلية استراتيجية المناقشة في تحصيل طلاب الصف الاثاني الثانوي في مادة علم الاجتماع، واتجاهاتهم نحو الابداع*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

43. عبد الباسط عبد المعطي. (1981). اتجاهات نظرية في علم الاجتماع. *سلسة عالم المعرفة*، العدد 44، والمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

44. عبد الرءوف أحمد الضبع.(2000). الأمية والسلوك الانجابي: دراسة ميدانية في قرية بصعيد مصر، *المجلة العربية للتنمية والتخطيط، مجلد 8*، ع 2، http://search.mandumah.com/Record/81449.

45. عبد الستار حمد. (2003). *فاعلية استراتيجية (وتيلى) البنائية فى تدريس قضايا علم الاجتماع على التحصيل الدراسى واتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثانى الثانوى*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

46. عبد القادر حسن خليفة.(1999). دراسة تحليلية للمؤشرات الاقتصادية للتنمية البشرية في مصر فيما بين تعدادي (1986/ 1996م). *مجلة كلية التربية، جامعة بنها* . مصر. متاح على رابط: http://search.mandumah.com/Record/45499

47. عبير محمود أمين حسانين. (2012). *تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء اكتساب التلاميذ لبعض المفاهيم السياسية والقدرة على اتخاذ القرار*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

48. عصام محمود شحاته.(2011). الموروثات الاجتماعية وأثرها على مشكلة الزيادة السكانية المتسارعة في مصر: دراسة ميدانية إحدى قرى محافظات أسيوط وسوهاج وقنا، تصور مقترح لطريقة تنظيم المجتمع. *مجلة دراسات في*

الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، مصر. متاح على رابط:
http://search.mandumah.com/Record/122224

49. على حسين محمد عطيه. (2012). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلى فى تدريس الجغرافيا على تنمية التفكير التأملى واتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، العدد (46)، ص 309-374.

50. على صكر جابر الخزاعى. (2009). القدرة على اتخاذ القرار وفق كفاءة التمثيل المعرفى للمعلومات لدى طلبة الجامعة. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، المجلد الثانى*. العراق.

51. عماد شوقى ملقى ستيفن. (2013). فاعلية التدريس التبادلى وخوائط المفاهيم فى تنمية مهارات التواصل والإبداع واتخاذ القرار فى الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضة، المجلد (16)*، العدد (1)، مصر.

52. فاطمة حجاجى. (2010). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام الأسلوب القصصى فى تدريس التاريخ على تنمية بعض القيم السياسية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات. *مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس*، العدد (158).

53. فاطمة سيد خليل وآخرون.(2012). الأمية في مصر خلال الفترة من (1996-2012). *مجلة السكان: بحوث ودراسات – مصر*. متاح على رابط:
http:// mandumah.com/Record/623135

54. فاطمة يوسف القليني.(2007) . دور القيادات النسائية والموقف من بعض القضايا والمشكلات: المجتمع المصري نموذجا. *المؤتمر السنوي الرابع (محو أمية المرأة العربية مشكلات وحلول)*. القاهرة،768- 771. متاح على رابط:
http://search.mandumah.com/Record/59109

55.فايزة أحمد الحسينى مجاهد. (2013). أثر دمج أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير فى محتوى مادة التاريخ على تنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، العدد (53).

56.فايزة فاروق بسيوني.(2003). *فاعلية برنامج في بعض القضايا الجغرافية للمجتمع المصري في تنمية الوعي الاجتماعي والاتجاه نحوها لدى طلاب شعبة المواد الاجتماعية بكلية التربية*. رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة الأسكندرية، كلية التربية بدمنهور.

57.فتحي محمد مصيلحي.(2010). المعمور المصري في مطلع القرن 21، المشكلة السكانية ومستقبل مصر. القاهرة: دار الماجد للنشر والتوزيع.

58.فتحية على حميد لافى وآخرون (2011). فعالية برنامج مقترح فى تدريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (32)، مصر.

59.فريال محمد عثمان أبو عواد وآخرون. (2010). أثر استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارة اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء، الأردن، المجلد (10)*، العدد (1).

60.فهيم مصطفى محمد. (2005). المهارات الحياتية فى المدارس الثانوية والطريقة إلى صناعة الشخصية المعاصرة. *مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، العدد (152)، ص ص 68-69.

61.ليث كريم حمد، هيثم قاسم عبد الرازق. (2014). *بناء مقياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. بحث منشور كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.

62.ماهر الزيات، زيد العدوى. (2009). أثر استخدام طريقة العصف الذهنى فى تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسى فى مبحث التربية

الوطنيـة والمدنيـة فـى الأردن. *مجلـة الجامعـة الإسـلامية (سلسـلة الدراسـات الإنسانية)، المجلد (17)*، العدد (2)، ص ص 165–490.

63.مجـدى عبـد الكـريم حبيـب. (2011). دراسـات حديثـة فـى تنميـة مهـارات صـنع القـرار: المـدخل والبـرامج. *مجلـة علـم الـنفس*، العـدد (60). القـاهرة: الهيئـة المصرية العامة للكتاب.

64.محمد ابراهيم حسن.(2014). *السكان ومظاهرها الجغرافية والبيئية، دراسة اقليمية تطبيقية*. القاهرة: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

65.محمـد ابـراهيم منصـور.(2005). *تـداعيات الزيـادة السـكانية فـي الـوطن العربـي وتـأثيره علـى آليـات الرفاهيـة الاجتماعيـة*. بحـوث ومناقشـات النـدوة الفكريـة: دولة الرفاهية الاجتماعية– مركز دراسات الوحدة العربية– مصر. متاح على رابـط:

http://search.mandumah.com/Record/714379

66.محمـد سـعيد زيـدان.(2003). *علـم الاجتمـاع وتنميـة الـوعي الاجتمـاعي لطـلاب المرحلة الثانوية*. القاهرة: سفير للاعلام والنشر.

67.محمد سيد فرغلي عبد الرحيم.(2007). *فاعلية استخدام الدراما الابداعية في تنمية الـوعي بـبعض القضـايا الاجتماعيـة لـدى الطـلاب الدارسـين لمـادة علـم الاجتمـاع بالمرحلـة الثانويـة*. رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، كليـة التربيـة – جامعة عين شمس.

68.محمد عوض عبد السلام.(2002). قياس الوعي بماهية البيئة ومشاكلها والآثار السلبية الناجمة عنها لدى طلاب الجامعة: دراسة ميدانية في الإيكولوجيا الإنسانية. *المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بطنطا(جودة التعليم في المدرسة المصرية، التحديات– المعايير – الفرص) مصر. الجزء الثاني*، ابريـل، 518–575. متـاح علـى رابـط:

http://search.mandumah.com/Record/50053

69. محمد كمال محمد حمدان. (2010). *الاتزان الانفعالى والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

70. محمد مسعود العريفي. (1416 هـ). *العلاقة بين الوعي الاجتماعي والحد من انتشار العقاقير المخدرة*. رسالة ماجستير، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، جامعة الملك سعود .

71. مديحة عبد الحميد سليمان.(2010). أثر الزيادة السكانية على قوة العمل واتجاهاتها المستقبلية في مصر. *مجلة السكان: بحوث ودراسات*– مصر. 1-27.

72. http://search.mandumah.com/Record/155415

73. مصطفى حجازي. (2005). *الإنسان المهدور، دراسة تحليلية نفسية اجتماعية*. الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.

74. منير عبد الله كرادشة.(2012). زواج الإناث المبكر وآثاره الديمجرافية في المجتمع الأردني: دراسة تحليلية. *المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية*، الأردن، ص 37- 59.
http://.mandumah.com/Record/385594

75. نانسى رفعت محفوظ. (2015). *أثر استخدام استراتيجية القباعات الست فى تدريس التاريخ على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

76. نيفين بنت حمزة شرف البركاتى. (2014). أثر استخدام برنامج تدريبى قائم على التدريس الفعال فى تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات طرق التدريس الرياضيات. *جامعة أم القرى، مجلة تربويات الرياضيات، مجلد (17)*، العدد (1).

77. هال هلمات. (1974). ترجمة (محمد بدر الدين خليل). *مشكلة تضخم السكان أخطر مشكلة تهدد عالم اليوم*. مصر: دار المعارف.

78. الهام اسماعيل محمد شلبي.(1993). *اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو مشكلة الانفجار السكاني والمخاطر والأبعاد الصحية للتحضر*. بحث منشور بمؤتمر رؤية مستقبلية للتربية البدنية والرياضة في الوطن العربي، مصر. http://search.mandumah.com/Record/868745

79. هدى مصطفى محمد عبد الرحمن. (2008). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد والإبداعى وأثره فى مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (80).

80. هند محمد بيومي خشب.(2008). *فعالية رسوم الكاريكاتير في تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية بالقضايا الاجتماعية الواردة في مقرر علم الاجتماع*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

81. ياسمين داود السمارات. (2013). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات فى تدريس مادة التربية الوطنية فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسى فى الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الأول*، العدد (2).

82. يسرية أحمد مرسي. (1985). *الوعي الثقافي وأثره في معدلات الكفاية الإنتاجية عند عمال الصناعة*. رسالة دبلوم الإسكندرية،معهدالعلوم الاجتماعية. متاح على رابط: http://www.iucn.org/themes/ssp/index.html.

•المراجع الأجنبية

83. Alfizartsick, J. (2001). *Improving children Making Decision skills*. New York press, USA.

84. Arp, R. (2007). Consciousness and Awareness, *Journal Of consciousness Studies*, vol. 14, No 3.

85. Beiger K. (2002). The Developing person: through childhood and Adolescence. The International Dissertation Abstracts. New York: WH Free Man & Co.

86. Bill, J. (1997). Designing Projects and Project Evaluations Using The Logical Framework Approach, *This paper is on the IUCN Website*:

87. http://www.iucn.org/themes/ssp/index.html.

88.Bill, V. (2002). Fault Tree Analysis (FTA): Concepts and Applications, from: Fault Tree Handbook with Aerospace Applications', *Version 1.1, NASA Publication*, August.

89.Christy, J. (2007). Identity theft and consumer health Education: A case study teaching the skill of Delusion Making, *Journal of school Health, V. 77. N. 7. PP 373-378.*

*90.*Cowan, D. (2004). Legal consciousness: Some observation, the Modern Low, *Review vole 76, no. 6, Black wall publishing. USA.*

*91.*Danita, (1996).Logical Framework Approach. *A Flexible Tool for Participatory Development. February, p.44.*

*92.*Darily, W. (Ed) (2008). *International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. 2.*

93.Davies, L. T. (2004). Planning managing and teaching decision making for 11-14 year olds. *Paper for PATT/TEA conference altsuquerque, USA Kari Ortengren /Project Design AB* (2004): A summary of the theory behind the LFA method, The Logical Framework Approach, *downloaded/ordered from: www.sida.se/publications*.

94.Nicola, B. (2013). Project Cycle Management for International Development Cooperation Problem tree, Objective tree, *Project Cycle Management Guidelines*.

*95.*Solem, R. Ray. (1987). The Logical Framework Approach to Project Design, Review and Evaluation in A.I.D.: Genesis, Impact, Problems and Opportunities. *A.I.D. Working Paper No. 99, April.*

*96.*Laurence, T. & Neil, T. (2003).Logical Framework Analysis, *Bond NETWARKING FOR INTERNATIONAL Development Guidance Notes No.4.*

*97.*Eggers, H. W. (1998). Project Cycle Management Revisited. In: *the Courier, No. 169, May –June, p. 69.*

*98.*European Commission. (2004). Project Cycle Management Guidelines. *Downloaded1st March from: http://ec.europa.eu/europeaid/qsm/documents/pcm_manual_2004_en.pdf.*

*99.*Greenback, p. (2010). Developing Decision-Making skills in students: An active learning approach. Teaching and learning Development unit. *Edge-Hill University. https://www.edgehill. Co. uk/clt/Files/20/2/04 Developing-decision – making – skills – in – student. 1- Pdf.*

100.Hans, K. (2000). Skill acquisition and Reflection – Based decision making in a Teaching laboratory: An evaluative study, *Journal, Ej403247*.

101.Kenneth, C. (2000). Decision Making: *An overbooked Basic skill, N/A, ED 310971*.

102.Lubna, N. A. W. (2011). Decision – Making and its relationship to the level of emotional intelligence competencies of university educational leaders, *it is part of the requirement of the degree doctor of philosophy in educational psychology university of St - Clements.*

103.ROBERT, l. (1999). Decision Making: the under developed skill, Business Education forum, *Ejo 94115*.

104.Scott, j. (2011). *conceptualizing The Social world, principles Of Sociological Analysis*, Cambridge University press New york.

105.Simon, J. (2002). Developing Decision Making skills for business, Armonk: ME. Sharpe.

106.Swedish, I. D, A. [SIDA]. (2004). *The Logical Framework Approach: A summary of the theory behind the LFA Method.* Downloaded 14th of May from : http://www.sida.se/shared/jsp/download.jsp?f=SIDA1489en_web.pdf&a=2379.

107.The Rutgers Occupational Training and Education Consortium (OTEC) ,& New, Labor (2009): *Systems of Safety and Introduction to Logic Tree Diagraming*, the University of Medicine & Dentistry of New Jersey (UMDNJ), School of Public Health, Office of Public Health Practice

108.United Nations Development Programmed, (UNDP). (1999). *Global Environment Facility*. Information Kit on Monitoring and Evaluation. p. 2.

109.USAID, (1976). *The Logical Framework. A Manager's Guide to a Scientific Approach to Design and Evaluation*. Washington, p.I.

*110.*Vanee, C. , M. (2000). Experience , Awareness and conscious , suggestion For Definition as offered by an Evolutionary Approach , *foundations of science vol ,5 , liver Academic publishers / Nether lands* .

DOI: 10.12816/0053071