أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم الاجتماع علي التحصيل وتنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية

د. مواهب السيد سليمان جبر مدرس المناهج وطرق التدريس كلية التربية النوعية - جامعة طنطا أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم الاجتماع علي التحصيل وتنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية د.مواهب السيد جبر

, -

أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم الاجتماع علي التحصيل وتنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية د. مواهب السيد سليمان جبر

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلي التعرف علي أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني، فكر -زاوج - شارك) في تدريس علم الاجتماع علي التحصيل وتنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية. وقد تم اختيار عينة الدراسة (١٠٩) طالبة بالصف الثاني الثانوي الأدبي من مدرستين ثانويتين للبنات بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية.

وتم توزيعها عشوائيا إلي ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولي (٣٨) طالبة درسن باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، ومجموعة تجريبية ثانية (٣٦) طالبة درسن باستخدام إستراتيجية "فكر - زاوج -شارك" ومجموعة ضابطة (٣٥) طالبة درسن بالطريقة التقليدية.

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياسا للوعي ببعض القضايا الاجتماعية تم تطبيقهما تطبيقا قبليا وبعديا علي عينة الدراسة، وقد تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المصاحبANCOVA.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية.

1 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث التجريبية الأولي و الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار ألتحصيلي البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولي.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي التي درست باستخدام العصف الذهني والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام" فكر -زاوج-شارك" في الاختبار ألتحصيلي البعدي وذلك لصالح التجريبية الأولي.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية "فكر -زاوج-شارك" والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار ألتحصيلي البعدي وذلك لصالح التجريبية الثانية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث التجريبية الأولى والثانية والضابطة في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي التي درست باستخدام العصف الذهني والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية"فكر -زاوج-شارك" في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام "فكر -زاوج-شارك" والمجموعة الضابطة في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

مقدمة:

يتميز عصرنا الحالي بالتسارع المعلوماتي ، والانفجار المعرفي الهائل والثورة التكنولوجية، والتغيرات السريعة والمتلاحقة في كافة المجالات، والذي يمثل تحديا كبيرا يواجه التربويين في مجال التربية والتعليم، ولا يكون مواجهة ذلك إلا بإيجاد طرق واستراتيجيات حديثة ومناسبة.

ولقد تنافس التربويون في إيجاد طرق حديثة ومتنوعة لضمان جودة مخرجات التعليم نظرا لان مخرجات التعليم لا تتناسب مع مدخلاته،فالجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة، والوقت المخصص لها طويل والنفقات باهظة،ولكن تأتي النتائج هزيلة ويعود ذلك إلي أن طرق التدريس المعتادة تركز علي المادة العلمية وتهمل المتعلم،فيصبح التعلم عبارة عن حفظ مجموعة من المعارف والمعلومات، مما يجعل المتعلم سلبيا يعتمد علي الحفظ الآلي فيعطيه أهمية كبيرة ويركز جهده في السيطرة علي المادة بهدف الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها (حسن زيتون،٢٠٠٣، ٤٢).

هذا بصفة عامة، وفي مجال تدريس علم الاجتماع بصفة خاصة فعلي الرغم من أن علم الاجتماع علم نظري تطبيقي يهدف إلي فهم الحياة الاجتماع برسم خريطة عقلية نظرية لها، ويسعي إلي تطبيق نتائج دراسات علماء الاجتماع علي الواقع الاجتماعي بهدف حل المشكلات الاجتماعية وتسهيل عمليات الإصلاح الاجتماعي إلا أن المعلومات أصبحت المحور الذي ترتكز عليه عملية التعلم في ذاتها، فاعتمد تدريسها علي الحفظ الآلي، حيث يتركز نشاط المعلم في الشرح والإلقاء ونقل المعلومات وحفظها وترسيخها في أذهان المتعلمين، وعمد المتعلمون علي تلخيص المادة الدراسية في مذكرات وملخصات لتكون سهلة دون التفاعل معها أو تطبيقها في مواقف جديدة، مما يضعف لديهم الميل والاتجاه نحو البحث والتثقيف الذاتي. (محمد زيدان، ٢٣،٢٠٠٣).

وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة للأساليب التقليدية فإنها ما زالت تستخدم

وهذا ما أكدته دراسة كل من (سامي الفطايري، ١٩٩٥) و (إبراهيم سعيد،١٩٩٦) و (فتحی راشد، ۲۰۰۱) و (محمد زیدان، ۲۰۰۳) و (هانی جرجس، ۲۰۰۷) و (أمال جمعـة، ۲۰۰۸) و (تهاني السعدوني، ۲۰۰۸) ولـذا ينبغـي أن يسـعي القائمون على مناهج الدراسات الاجتماعية عامة ومنهج علم الاجتماع على وجه الخصوص إلى جعله مرتبطا بالمجتمع وحياة الطلاب، حيث أن دراسة علم الاجتماع ضرورة تربوية لطالب المرحلة الثانوية،فهو بحاجة إلى ثقافة اجتماعية تعينه على التعامل الناجح مع الآخرين باعتبار أن علم الاجتماع هو علم التنور الاجتماعي الذي يسهم بطريقة مباشرة في إعداد جيل يستطيع أن يواكب التغيرات والتطورات في القرن الحادي والعشرين (محمد زيدان، ٣٩،٢٠٠٢) وقد أكد على أهمية ذلك (حليم تادرس،١٩٩٤) و (إيمان عصفور، ٢٠٠١) و (فتحي راشد، ٢٠٠١) وغيرهم،ومن ثم فإن الهدف الأساسي من دراسة علم الاجتماع لتحقيق وظيفته الأساسية هو تتمية الوعى لدى المتعلم بالمشكلات والقضايا الاجتماعية ومساعدته على فهم دوافعها ونتائجها،ولما كان الوعى Awareness يعبر عن الحيوية وانتباه الحواس،أو عن الفطنة والذكاء في الإحاطة بحقائق وقضايا الفرد والمجتمع، فإن الوعى الذي يقوم على إدراك حقيقي للمجتمع من حيث بنائه، ونظمه وطبيعة التغير فيه، والذي يساعد على المشاركة الإيجابية في التقدم الاجتماعي، هو الذي يعمل على تحقيق تماسك المجتمع واستمراريته، ويؤدى غياب هذا الوعى إلى التفكك الاجتماعي وحدوث نوع من الفشل الوظيفي في البناء الاجتماعي، حيث تتشأ كثير من المشكلات الاجتماعية من اغتراب أو عدم انتباه وتبعية وتحول في القيم وهدرالوقت والطاقة والانحراف والعنف والتطرف وغيرها (سامي الفطايري، ١٩٩٥، ٣٩).

وكنتاج لغياب الوعي بسرعة التغير الذي يتسم به العصر الحالي وما يحدث فيه من فجوة متزايدة بين الأجيال، يصبح من الصعب علي المتعلمين فهم دورهم

في المجتمع، بل ويصعب عليهم تحديد الأدوار المتوقعة لهم في المستقبل وتكوين وجهات نظرمتكاملة حول العالم والمجتمع، مما يعرضهم للشعور بالاغتراب (تهاني السعدوني،٢٠٠٨، ٢) حيث انعدام الشعور الحقيقي بالذات،ويصبح الفرد بلا موضع في العالم الذي يعيش فيه، وضحية ضغوط اجتماعية متصارعة،ويلجأ الشباب إلي رفض القيم الاجتماعية والمؤسسات القائمة في المجتمع،ويتبنون لأنفسهم نظاما قيما مختلفا، وقد يعمدون إلي إنشاء تنظيمات تجمعهم وتعبر عنهم،وهنا يبتعد الفرد عن المجتمع وعن أعضائه ويصبح لديه شعورقوي بعدم الانتماء إليهم (محيي شحاتة،٩٩٩، ١٩٩٨)

وجدير بالذكر هنا أن التفتح الذهني لدي طلاب المرحلة الثانوية يدفعهم إلي الاهتمام بالظواهر الاجتماعية المحيطة بهم والبحث في القضايا والمشكلات الاجتماعية، وطبيعة التغيرالاجتماعي الناتج من الاتصال المباشر بالمجتمعات الأخرى علي نحو يثير لديهم التفكير والتأمل والمناقشة والتساؤل بشكل عقلاني منطقي، ولاشك أن تعليم وتعلم علم الاجتماع بوسعه أن يجعلهم علي درجة كبيرة من الوعي نحو تلك القضايا، الأمرالذي يمكنهم من التحررمن بعض المفاهيم الخاطئة والغامضة عن الاغتراب والتبعية واللامبالاة والانحراف والتطرف وغيرها (محمد زيدان، ٢٠٠٣، ٤٩).

وإذا كان الهدف من تدريس علم الاجتماع في التعليم الثانوي العام رفع درجة الوعي لدي المتعلم بالقضايا الاجتماعية، فان هذا يستلزم بالضرورة البحث عن الأساليب التدريسية التي بها ننمي هذا الوعي ليس فقط باستخدام أساليب ونماذج نظرية للتغيير، وإنما بممارسة تجربة التغييربمجهود جماعي ذلك أن الإحساس الواعي بالتغيير وبقضاياه لن ينمو إلا في سياق الصراع من أجل تغييرالواقع (إبراهيم عبد الرحمن، ٢٠٠٠، ٤٩).

وتأسيسا علي ما سبق فان الاعتماد علي التلقين والشرح والمحاضرة كطرق لتدريس علم الاجتماع لا يعد مناسبا لتنمية الوعي بالقضايا الاجتماعية،ذلك

الوعي الذي يقوم في صميمه علي تبني وجهات نظر محددة إزائها والتعبير عن الآراء الشخصية وتدعيمها بالأدلة والبراهين المناسبة من الوجهة المنطقية والاجتماعية.

وهكذا فان الحاجة ماسة لإتباع أساليب واستراتيجيات جديدة تتناسب وطبيعة مادة علم الاجتماع من حيث اهتمامها بالفرد والمجتمع والظروف الاجتماعية المحيطة بهم ومن حيث إسهامها علي نحو فعال في زيادة الوعي لدي المتعلم وإثارة فعاليته ومشاركته في عملية صنع القرار، وتحمل المسئولية التي تمليها عليه طبيعة أدواره والحاجة ماسة لأساليب واستراتيجيات تتيح فرص التفاعل الاجتماعي للتوصل إلي نتائج مستمدة من طبيعة هذا التفاعل وليس مجرد أراء تقرض علي المتعلم من قبل المعلم أو المحتوي المعرفي، كما تتيح الفرصة لاستخدام قدرة المتعلم علي الفهم والتفكير فيما يتوصل إليه من معلومات وفيما يقوم به من بحث وتقصي وملاحظة علاوة علي الحاجة لمواكبة تدريس مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية للتغيرات والتطورات الحادثة في مجال العلوم التربوية وتطبيقاتها الفعلية والتي جاءت نتيجة للشك في جدوى الطرق التقليدية (سامي الفطايري، ١٩٩٥،ص ٤١).

وقد استحدثت أساليب جديدة تقوم في صميمها علي النشاط والعمل الجمعي في التعليم والتعلم لتقديم رؤية اجتماعية حول الموضوعات المتعلمة بشكل يدفع المتعلم لأعمال الفكر في خبرته الذاتية،استنادا إلي الدراسة السوسيولوجية وهي محاولات لتنظيم الفصل الدراسي في مواقف تعليمية وظيفية تتيح للمتعلم الرجوع لزملائه ليكتسب خبرات اجتماعية من خلال إسهامه في بناء وتكييف المناقشات الاجتماعية ومن خلال هذه المواقف يكتسب المتعلم المجالات المعرفية،وفي ذات الوقت يندمج في حل المشكلات والقضايا الاجتماعية،وكان من بين هذه الأساليب وأكثرها حداثة ما يسمي بالتعلم النشط Active Learning ومن شأن إتباعه في تدريس علم الاجتماع تحقيق كثير من المتطلبات التي تفرضها طبيعة التغير تدريس علم الاجتماع تحقيق كثير من المتطلبات التي تفرضها طبيعة التغير

والتقليل من مشكلات تدريس المادة علي اعتبار أن له من الخصائص والخطوات ما يفيد في جعل عملية التعلم أكثر تشويقا وارتباطا بحياة المتعلم الفكرية والاجتماعية.

وقد ظهر التعلم النشط "Active Learning" في المملكة المتحدة مع بداية الثمانيات وخلال عقد التسعينات وقد زاد الاهتمام به مع بداية القرن الحادي والعشرين كأحد الاتجاهات المعاصرة والتي لها الأثر البالغ في عملية التعلم حيث يري (محمود منسي،٢٠٠٣، ٣٨) أن الإنسان لا يتعلم إلا بما يمارسه بنفسه من مهارات وان أحد الأهداف الأساسية للتعلم أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون،وكيف يكونون فاعلين ونشيطين بحيث يعتمد التعلم علي المتعلم، فيصبح محور العملية التعليمية" لذلك كان لابد من إيجاد طريقة تدريس تتوافق والتوجيه التربوي نحو جعل المتعلم أكثر نشاطا،ويسعي إلي الحصول علي والتوجيه التربوي نحو جعل المتعلم أكثر نشاطا،ويسعي إلي الحصول علي المعلومة بما يخدم المتعلم ويحفز طاقاته الكامنة،وأيدت ذلك (فاطمة عبد الوهاب، ١٢٠، ٢٠٠٤)حيث تري ضرورة التحول من التعلم بالحفظ والتكرار Active كمان المعلومات وحفظها إلي التعلم النشط Active مشاركا ونشطا أثناء التعلم،فنشاط المتعلم يعد أمرا جوهريا في عملية يكون المتعلم مشاركا ونشطا أثناء التعلم،فنشاط المتعلم يعد أمرا جوهريا في عملية التعلم.

أما (حسن زيتون،٢٠٠٦، ٣) فيري أن نشاط الذات العارفة يعد أمرا جوهريا لبناء المعرفة، حتى أن بعض منظري البنائية قد اعتبروا أن نشاط المتعلم شيئا واحدا إذ يقول أن المعرفة هي نشاط المتعلم" وكما يؤكد (وليم عبيد، ٢٠٠٢، ٣) علي ضرورة أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وبيئة التعلم وربطها بمفاهيمه السابقة،كما يدعو أيضا (وليم عبيد،٢٠٠٧، ص٣٢-٥٠) إلى ضرورة إحداث نقلة نوعية في التعلم وذلك باعتماده علي مدخل البنائية حيث يربط المتعلمون المفاهيم الجديدة بما يعرفونه سابقا ثم

يحاولون استيعابها في نشاط عقلي يبنون فيه معرفتهم الذاتية بطريقتهم الخاصة، وذلك بإعادة تنظيم بنيتهم المعرفية السابقة بشكل يكسبها معني، مستثمرين كل إمكانياتهم المعرفية مما يكسبهم الثقة في قدراتهم العقلية، وتمكينهم من إطلاق قدراتهم الكامنة، وتوظيف المعلومات والاستفادة منها بشكل تطبيقي في كافة الخبرات العملية التي يواجهونها، بدلا من ما هو سائد لدي الطلاب من تلقى سلبى للمعلومات الجديدة.

وفي ضوء ذلك أصبحت وظيفة المعلم هي خلق المواقف التعليمية النشطة التي تؤدي إلي توجيه الطلاب نحو التعلم الفعال، مما يؤدي إلي إكساب المفاهيم وتوظيفها بصورة صحيحة، ولا يأتي هذا إلا من خلال الاستخدام الواعي للأنشطة التي تقوم علي التعلم النشط Active Learning ومن هنا تكون العلاقة بين المعلم والطالب علاقة تعاونية، ومن خلال اشتراكهما معا في تحمل مسئولية التعلم مع التأكيد علي أهمية السماح للطالب بان يتولي قدرا من التنظيم والضبط لتجارب تعلمه الشخصية (سامية صدقة، ٢٠٠٨، ٢٤).

وقد أثبتت بعض البحوث العلاقة بين نشاط المتعلم وبين مقدار ما يتعلمه كما أكد ذلك (النجدي وآخرون، ٢٠٠٣، ٣١٦) حيث أن الزمن الذي يستغرقه المتعلم في العمل أوالمهمة يرتبط ارتباطا وثيقا بتزايد التعلم، فحين يقضي المعلمون والمتعلمون وقتا أطول مندمجين في مهام أكاديمية علي نحو تعلم نشط، يتعلمون بدرجة كبيرة ويعني هذا المبدأ انه كلما شارك المتعلم في المناقشة وكلما قام بنفسه باستناج واكتشاف المعلومات فانه يتعلم بصورة أفضل.

من هذا المنطلق أكدت دراسات عديدة أجنبية وعربية – علي ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات التدريس التي تعتمد علي التعلم النشط وضرورة استخدامها في كافة العلوم للرفع من مستوي التعلم، ومن أهم هذه الدراسات دراسة بارجينير في كافة العلوم للرفع من مستوي التعلم، ومن أهم هذه الدراسات دراسة بارجينير (Bargainnier,1996) ودراسة فوكس (Fox,1998) ودراسة حرانزنو (Suchman,etal,2001) ودراسة هال وآخرون (Hall,etal2002)

(Graziano ، 2003) كما تؤكد عليه توصيات مؤتمر "مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة المنعقد في يوليو (٢٠٠٣) بالقاهرة وتوصيات مؤتمر الإصلاح المدرسي، تحديات وطموحات" المنعقد في ابريل (٢٠٠٧) بالإمارات العربية المتحدة.

ولما كان تتمية الوعى بالقضايا الاجتماعية من أهم الأهداف الوجدانية لمادة علم الاجتماع في المرحلة الثانوبة، إلا أن هذا الهدف لم بنل اهتمام القائمين على التدريس على توظيفها في المواقف اليومية والحياتية لتدريسها. ويؤكد هذا تلك المقابلات التي قامت بها الباحثة مع (٥) من الموجهين و (١٠) من المعلمين القائمين بتدريس علم الاجتماع وحضور بعض الحصص مع بعض معلمي علم الاجتماع وقد اتضح للباحثة أن الأساليب المتبعة في عملية التدريس ليست بالأساليب المشجعة وأن أهم ما يركِز عليه في تدريس هذه المادة هو الجانب التحصيلي، وقد أرجع البعض ذلك إلى عدم توفر الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي ترشدهم لكيفية تحقيق الأهداف،أو عدم تمكنهم من الاطلاع عليها، ومن ثم تنفيذها وأوضح الطلاب من خلال المقابلات التي أجربت معهم حرصهم على حفظ النقاط الرئيسية والفرعية وإجابات الأسئلة الواردة عنه والتي تتطوى عليها القضايا الاجتماعية ليس بهدف فهمها والوعى بها،وإنما لإحراز أكبر قدر من الدرجات في الامتحان،ومن هنا تجد الباحثة الحاجة ماسة الإجراء البحث الحالى الذي يحاول تطوير هذا الواقع وبث النشاط فيه،من خلال استخدام التعلم النشط وذلك بتوفير بيئة تعلم بنائية معرفية مرنة ، ثرية بأنشطة التعلم المتعددة التي تعمل على تتمية الوعى ببعض القضايا والمشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية،باستثمار قدراتهم وطاقاتهم مما يسهل تعلمها وفهمها واستيعابها ويساعدهم على تشكيل بنى عقلية مفاهيمية بأنفسهم وخاصة بهم والتغلب على مشكلات تدريس علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

مشكلة البحث: Problem of Research

وتأسيساعلي ما سبق كان من الأهمية البحث عن بعض استراتيجيات التعلم النشط التي قد تغيد في معالجة أوجه الضعف والقصور في تدريس علم الاجتماع وهذا ما أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة كدراسة (محمود الزناتي، ٩٩٩) و (محمد زيدان، ٢٠٠٣) و (أمال جمعة، ٢٠٠٨) و (تهاني السعدوني، ٢٠٠٨) التي أجريت في مجال تدريس علم الاجتماع وأرجعت هذا القصور إلي أسإليب التدريس التقليدية التي تركز علي الحفظ والتلقين، مما أدي الغماض مستوي التحصيل في مادة علم الاجتماع، ولما كانت إستراتيجية العصف الذهني واستراتيجية "فكر حزأوج - شارك" من استراتيجيات التعلم النشط والتي أدي استخدام كل منهما إلي نتائج ايجابية في تتمية الجوانب المعرفية والوجدانية في مجالات دراسية مختلفة، لذا كان اهتمام البحث الحالي بهما للعمل علي تجربتيهما في تدريس علم الاجتماع والتعرف علي مدي فعاليتهما في تحسين مستوي التحصيل وتنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة ومن هنا تحددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني-"فكر-زأوج-شارك") في تدريس علم الاجتماع علي التحصيل وتتمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني - "فكر - زأوج - شارك") مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس علم الاجتماع على التحصيل لدي طلاب المرحلة الثانوية؟

٢- ما اثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني - " فكر - زأوج - شارك") مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس علم الاجتماع علي تتمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية ؟

أهداف البحث: Purposes of Research

يهدف البحث الحالي إلى:

1 – الكشف عن أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط (إستراتيجية العصف الذهني الستراتيجية" فكر الأوج الله في تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبى في مادة علم الاجتماع.

٢- التعرف علي أثراستخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط (إستراتيجية العصف الذهني - إستراتيجية " فكر - زأوج -شارك") في تنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية في مادة علم الاجتماع لدي طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي.

أهمية البحث: Importance o f Research

تتمثل أهمية البحث الحالي فبما يلي:

1- يعتبرهذا البحث استجابة للدعوة المطروحة حول ضرورة تحسين طرائق وأساليب التدريس المبنية علي العرض المباشروالتقليل من سلبياتها. 7- نقديم نموذج إجرائي لكيفية استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط(العصف الذهني، فكر -زأوج-شارك) الأمر الذي قد يفيد معلمي علم الاجتماع ومخططي دورات إعداد المعلم للخدمة في تطوير طرق وأساليب تدريس علم الاجتماع ٣- قد يسهم في توجيه المعنيين بالعملية التعليمية لتهيئة بيئة تعليمية نشطة مواتية تعمل علي زيادة فعالية مواقف التدريس في حصص علم الاجتماع من خلال جعلها ذات معني لدي الطالب بدرجة يستطيع من خلالها تحقيق الاستفادة القصوي من نشاطه وفاعليته وإيجابيته.

٤ قد يفيد في إعادة تنظيم مادة علم الاجتماع في ضوء أهم القضايا التي ترتبط بالفرد والمجتمع، علاوة علي الاهتمام بوجهة نظر الطلاب نحو القضايا الاجتماعية بدلامن تقبلها وحفظها ومن ثم تعبيرهم عن ذواتهم.

حدود البحث: Research Limitations

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١ عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي بمدرسة جمال عبد الناصر
 الثانوية للبنات،السادات الثانوية للبنات بمدينة الزقازيق، محافظة الشرقية.

٢- وحدة علم الاجتماع وقضايا الفرد والجماعة من كتاب علم النفس والاجتماع للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١) م.

٣ - بعض استراتيجيات التعلم النشط (إستراتيجية" العصف الذهني وإستراتيجية" فكر - زأوج - شارك") ومعرفة مدي فعاليتهما في تدريس الوحدة المختارة علي:
 أ - التحصيل في الوحدة المختارة لأفراد العينة في مستويات بلوم المعرفية (التذكر الفهم - التطبيق).

ب- تتمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية في مادة علم الاجتماع لأفراد العينة.

Research Method: منهج البحث

يستخدم المنهج الوصفي عند عرض الإطار النظري والدراسات السابقة،وتحديد القضايا والمشكلات الاجتماعية في موضوع الوحدة المختارة،وبالإضافة إلي استخدامه عند تحديد الأسس التي يجب أن يتبعها المعلم عند تنفيذ الاستراتيجيات في عملية التدريس، ويستخدم المنهج التجريبي والذي يتضح من الإجراءات التجريبية للبحث.

خطوات البحث: Research Steps

يسير البحث وفق الخطوات التالية:

١ - مسح الدراسات والبحوث السابقة في مجال التعلم النشط واستراتيجياته وتطبيقاته في مجال العلوم المختلفة.

٢- تتبع الأدبيات الخاصة بإستراتيجيتي التعلم النشط (إستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية "فكر - زأوج-شارك") في مجال تعليم العلوم المختلفة وخاصة علم الاجتماع.

٣- تحليل محتوي وحدة" علم الاجتماع وقضايا الفرد والجماعة" المقررة علي طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي لتحديد المفاهيم و المهارات والتعميمات المتضمنة فيها.

٤- إعادة صياغة الوحدة المختارة في صورة مواقف تعليمية (إرشادات ودليل للمعلم وأنشطة تعليمية واختبارات تقويم) وفقا لإستراتيجيتي العصف الذهني و "فكر -زأوج-شارك".

٥- عرض دليل المعلم علي مجموعة من المحكمين للحكم علي مدي صلاحيته.
 ٦- إعداد أدوات البحث وتتضمن:

أ- اختبار تحصيلي معرفي في الوحدة المختارة وضبطه علي عينة استطلاعية لتحديد مدي صدقه وثباته.

ب- إعداد مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية في مادة علم الاجتماع
 وضبطه علي عينة استطلاعية لتحديد مدي صدقه وثباته.

٧- اختيار عينة البحث وتقسيمها إلي ثلاث مجموعات متكافئة من حيث العمر الزمني والجنس والمستوي الاجتماعي والاقتصادي والقائم بالتدريس.
 ٨- إجراء التطبيق القبلي لأدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية على عينة البحث.

9- تدريس الوحدة المعدة وفق إستراتيجية العصف الذهني للمجموعة التجريبية الأولي، ووفق إستراتيجية "فكر حزأوج- شارك" للمجموعة التجريبية الثانية، وتدريس

نفس الوحدة بصورتها كما جاءت في الكتاب المدرسي بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.

• ١- بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المختارة للمجموعات التجريبية والضابطة، يتم التطبيق البعدي لأدوات البحث ١١- عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث ونتائج البحوث السابقة وفروض البحث.

١٢ - تقديم التوصيات والمقترحات.

Research Terminology: مصطلحات البحث

۱ - الإستراتيجية: The Strategy

هي مجموعة الإجراءات والتحركات المنتابعة المخططة التي يقوم بها المعلم مع طلابه داخل الفصل بهدف الوصول إلي الأهداف التعليمية المرجوة (مواهب السيد،١٩٩٦، ١٦).

۲ - التعلم النشط: Active Learning

يعرف أحمد اللقاني وعلى الجمل في معجم المصطلحات التربوية (٢٠٠٣، ٩٨) التعلم النشط بأنه: ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية وللاصفية ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم.

أما لورنزين (Lorenzen,2006:19) فقد عرفه بأنه: طريقة تعلم تسمح للطلاب بالمشاركة الفعالة في الأنشطة داخل حجرة الصف بحيث تأخذهم إلي ما هو أبعد من دور الشخص المستمع السلبي إلي الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي يمارسها مع زملائه،علي أن بتمثل دور المعلم في أن يحاضر بدرجة أقل،وأن يوجه الطلاب إلي اكتشاف المادة التعليمية التي تؤدي إلى فهم المنهج المدرسي بدرجة أكبر.

كما عرفه (جودت سعادة وآخرون،٢٠٠٦، ٣٣) بأنه :عبارة عن طريقة تعلم وتعليم في أن واحد حيث يشارك الطلاب في الأنشطة بفاعلية كبيرة من خلال

بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الايجابي والحوار البناء والمناقشة الثرية والتفكير الواعي والتحليل المستمر ،والتأمل العميق لكل ما تم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية أو قضايا أو أراء بين بعضهم وبعض،مع وجود معلم يشجعهم علي تحمل مسئولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق ويدفعهم إلي تحقيق الأهداف المرغوبة للمنهج الدراسي.

وتعرف الباحثة التعلم النشط إجرائيا بأنه :التعلم الذي تمارس فيه الطالبة العديد من أنشطة التعلم المتنوعة والتي توفر فيها الفرصة لتعلم المفاهيم الاجتماعية من خلال العمل والنشاط في بيئة تعلم مثيرة تتيح للطالبة مسؤلية تعليم نفسها والمشاركة بفعالية من خلال قيامها بالقراءة والبحث والاطلاع واستخدام قدراتها العقلية العليا في الوصول للمعرفة تحت توجيه وإشراف المعلم.

Brainstorming Strategy : إستراتيجية العصف الذهنى - ٣

يعرف" أوزبورن "Osborn إستراتيجية العصف الذهني بأنها: عبارة عن مؤتمر ابتكاري يهدف إلي إنتاج قائمة من الأفكار يمكن أن تقود إلي بلورة مشكلة ما،وتؤدي بالنهاية إلي تكوين حل للمشكلة (Osborn,2001:151-152-151) كما أنها أسلوب منظم للتفكيروذلك حينما نستخدم الذهن لقصف مشكلة مطروحة من عدد من الزوايا لتوليد أكبر عدد من الأفكارالتي تساعد علي حل المشكلة (احمد عدادة، ٢٠٠١، ٣٨).

ويعرفها (فتحي جروان، ٢٠٠٧، ١٠٢) بأنها" استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط لمشكلة ما وتهدف إلي توليد قائمة من الأفكار التي تؤدي إلي حل المشكلة مدار البحث".

وتعرف الباحثة إستراتيجية العصف الذهني بأنها: إستراتيجية تستخدم في استحضار الأفكار بشكل فردي أو جماعي عن طريق التدريب الذهني وذلك لحل بعض القضايا والمشكلات الاجتماعية، ويتم التدريس بها وفقا لثلاث مراحل هي

مرحلة تحديد المشكلة وإعادة صياغتها، مرحلة توليد الأفكار،مرحلة اختبار الحلول وتطويرها وتنفيذها.

ع - إستراتيجية (فكر -زأوج - شارك): Think-Pair -Share Strategy

هي إستراتيجية نمت في ظل التعلم التعاوني تتحدي مواقف التعلم الجماعي، فهي تتيح للطلاب وقتا أطول للتفكير، واستخدام خبراتهم السابقة، ومساعدة الزميل للأخر وتمريثلاث خطوات ثابتة ومتتالية (التفكير المزأوجة - المشاركة) حيث أنه في خطوة التفكيريفكر كل طالب بمفرده وفي خطوة المزاوجة يفكرون في صورة أزواج، وفي خطوة المشاركة يشارك الأزواج بأفكارهم باقي الفصل (ابتسام عبد الفتاح، ٥٥).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: إستراتيجية تدريسية تفاعلية تعاونية تجعل المتعلم نشطا وفاعلا إثناء التدريس وتسير وفق خطوات ثابتة ومتتابعة وتهدف إلي مساهمات أفضل وأكثر في مناقشات الفصل الدراسي، إذ يقوم المعلم بطرح سؤال للتحدي أوسؤال مفتوح عن القضية أو المشكلة المطروحة ويعطي الطلاب مدة للتفكير في السؤال "تفكير فردي"، بعد ذلك يتجمع الطلاب علي هيئة أزواج ليتبادل كل طالب أفكاره حول إجابة السؤال مع زميله المجاور له "تفكير ثنائي، " وأخيرا يشارك كل زوج من الطلاب زوجا أخر ليتكون (المربع الطلابي) وتصبح مجموعة عمل من أربعة طلاب يتحاورون ويفكرون معاحتى يتوصلوا إلي إجابة واحدة يتفقون على صحتها، تعرض أمام باقى المجموعات في الفصل.

د – الوعى Awareness

يعرفه (عاطف غيث، ١٩٩٥، ٨٨) بأنه اتجاه عقلي انعكاسي يمكن الفرد من الوعي بذاته والبيئة المحيطة به بدرجات متفاوتة في الوضوح والتعقيد ويتضمن ذلك وعي الفرد بالوظائف العقلية والجسمية ووعيه بالأشياء والعالم الخارجي ولدراكه لذاته فرديا كعضو في جماعة.

ويعرفه حمدي عبد الحميد (١٩٩٦، ٢٥٧) بأنه: مجموعة الآراء والأفكار والتصورات الناتجة عن معرفة الأفراد ولإدراكهم والإحساس، الذلك فان إدراك وفهم وإحساس المتعلم بقضايا مجتمعه تعني وعيه بهذه القضايا. ويقصد بالوعي في هذا البحث" حالة من التيقظ في مقابل الغفلة – يكتسبها الفرد عن طريق خبرات التفكير والإحساس، وعلي هذا النحو فان إدراك وفهم وإحساس الطالب بالمشكلات والقضايا الاجتماعية للفرد تعني وعيه بهذه المشكلات والقضايا.

7 - القضايا الاجتماعية: Social Propositions

تعرف القضية الاجتماعية بأنها تعبيرعن الواقع الاجتماعي يتضمن مفهومين أو أكثر والعلاقة بينهما ويمكن إخضاعها للبحث العلمي (سامي الفطايري،١٩٩٥، ٥٠) ويقصد بها في البحث الحإلي المشكلات الاجتماعية في محتوي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية والتي تتضمن حكما، وتتطلب من المتعلم إبداء الرأي حولها والوعي بها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتاولت الباحثة بالبحث والتقصي دراسة الأدبيات والأطر النظرية التي يستند اليها التعلم النشط، والأبحاث التي والدراسات السابقة وثيقة الصلة بالموضوع وفيما يلى عرض لذلك

أولا: ماهية التعلم النشط Active Learning

يعتبر التعلم النشط من بين أكثر أنماط التعلم حداثة فقد أشار جودت سعادة (٢٠٠٦) إلي أن مفهوم التعلم النشط قد ظهر حديثا إذا ما قورن بغيره من المفاهيم التربوية الكثيرة، حيث أن الاهتمام الحقيقي بالتعلم النشط قد تبلور جيدا في التسعينات، وقد اخذ الاهتمام به يزداد بشكل واضح منذ مطلع القرن الحادي والعشرين حيث ظهر بشكل جدي في الولايات المتحدة الأمريكية وانتقل بعد ذلك

إلي بقية دول العالم ودخل المنطقة العربية منذ عام ٢٠٠١ م، كأحد الاتجاهات التربوية المعاصرة (جودت سعادة، ٢٠٠٦، ٢٠٥).

- التعلم النشط من منظور النظرية البنائية:

وتعتمد فلسفة التعلم النشط علي النظرية البنائية البنائية في وتعتمد فلسفة التعلم النشط علي النظرية البنائية المتعلم البسط توصيفاتها،كما يشير إليها "وليم عبيد" (٢٠٠٢) هي أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وربطها بمفهومات سابقة وإحداث تغييرات فيها علي أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلي عملية توليد لمعرفة متجددة، علي أن يدعم المتعلم ما بناه بحوارات مع المعلمين والقرناء (وليم عبيد، ٢٠٠٢، ٣) ويشير "عبد الله المقبل" (٢٠٠٧) إلي أن النظرية البنائية تركز علي أن يكون المتعلم هو العنصر الفعال في عملية التعلم،كما يتم التركيز في هذه النظرية على الإجراءات الداخلية للتفكير (عبدا لله المقبل، ٢١).

ويعتبر "جان بياجي "Piaget" Jean أشهر علماء النظرية البنائية،ويؤكد ذلك (دأود مكسيموس، ٢٠٠٣، ٥٠) حيث يشير إلي إن البحوث التي أجراه" بياجيه" Paiget في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان هي التي وضعت الاساس للفلسفة البنائية،وينبثق من هذه النظرية مفهومان أساسيان مترابطان وهما: البنائية المعرفية Piaget والبنائية الاجتماعية المعرفية Social Constructivism المنسوبة لبياجيه على Lev Vygotsky

ويري معظم منظري البنائية المحدثين – وهم الذين نظروا للبنائية بعد" بياجيه"انه هو واضع اللبنات الأولي لها حيث وضع نظرية متكاملة حول النمو المعرفي ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان هما: الحتمية المنطقية المنطقية وتصنيف Determinisms وتختص بافتراضيات" بياجيه" عن العمليات المنطقية وتصنيف مراحل النمو العقلي للطفل وهي (المرحلة الحسية – الحركية – مرحلة ما قبل العمليات مرحلة العمليات المجردة) والبنائية العمليات مرحلة العمليات المحردة) والبنائية (ملاك محمد،٢٠٠٤، ٢٠٠٤، ٢٠٠٠)

حيث دعا" بياجيه" إلي ربط بناء المعرفة بالنمو المعرفي للإنسان منذ طفولته ولديه اتجاهان نظريان هما:التنظيم والتكيف، والنمو المعرفي ما هو إلا تغير في التراكيب العقلية والبنيات المعرفية الموجودة (خليل يوسف، ١٩٩٦، ٤٣٥) ويتضمن ذلك عمليتين رئيسيتين هما:

- التمثيل وهو عملية عقلية مسؤلة عن استقبال المعلومات ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد.

- والمواءمة وهي عملية عقلية مسؤلة عن تعديل هذه التراكيب أو الابنية المعرفية وجعلها أكثر قدرة علي التعميم وتكوين المفاهيم (حسن زيتون،كمال زيتون،٢٠٠٣).

ويعتبر نمط التعلم النشط الذي يعتمد علي الفلسفة البنائية أحد أنماط التعلم الذي تؤكد علي التعلم ذي المعني القائم علي الفهم من خلال الدور النشط للطلاب في عملية التعلم،حيث أشار بذلك محمد قنديل(٢٠٠٠) وأضاف أن المشاركة الفكرية العقلية للطلاب في الأنشطة التي يقومون بها تتم ضمن فريق عمل لبناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية (محمد قنديل،٢٠٠٠، ٤٤).

وترتكزالبنائية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي علي مجموعة من الافتراضيان الأساسية التي تعكس أهم مبادئ البنائية – والتي تعتبر الأساس الافتراضيان الأساسية التي تعكس أهم مبادئ البنائية – والتي تعتبر الأساس للتعلم النشط كما وردت في (Bostock,1998: 6) و (Bostock,1998: 6) و (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٣٦) و (مجدي عزيز، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥) و (حسال زيتون، ٢٠٠٦، ٢٠٠١) و (كمال زيتون، ٢٠٠٦، ٢٠٠١):

- التعلم النشط عملية بنائية مستمرة وغرضيه التوجه: أن البنائيين يؤكدون علي التعلم ذي المعني القائم علي الفهم لذلك لابد من أن يبذل المتعلم جهدا عقليا للوصول إلي اكتشاف المعرفة بنفسه،ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما، فانه يقوم باقتراح فروض معينة ويختبر هذه الفروض، وقد يصل إلي أخري جديدة بمعني

أن يبني المتعلم المعرفة بنفسه، وأن التعلم من وجهة نظرا لبنائية تعلم غرضي يسعي خلاله الفرد لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها، أو تجيب عن أسئلة محيرة له أو تشبع نزعة داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما.

- تتهيأ أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية إذ تؤكد البنائية على أهمية التعلم القائم على حل المشكلات بمعنى أن يكون التعلم هو صناعة المعنى Meaning Making وليس مجرد حفظ معلومات لذلك ضرورة أن تكون مشكلات التعلم حقيقية أي ذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته، فالنمو المفاهيمي ينمو من خلال عملية التفأوض الاجتماعي مع الآخرين،إذ يري البنائيون أن الفرد لا يبني معرفته عن طريق أنشطته الذاتية مع العالم التجريبي المحس، وإنما يبنيها أيضا من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين تبعا للمنظومة المعرفية لديه حيث يقوم المتعلم بدور نشط في اكتساب المفاهيم من خلال تفاعله مع الوسطين المادي والاجتماعي المحيطين به.
- المعرفة القبلية Prior Knowledge للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعني حيث تؤكد الفلسفة البنائية علي أن معرفة المتعلم القبلية تعد شرطا أساسيا لبناء المعني، حيث أن التفاعل بين معرفة التعلم الجديدة ومعرفته القبلية يؤدي إلي التعلم ذي المعنى.
- التعلم عملية وجدانية حيث يمتزج موقف التعلم بمشاعر الاستثارة والتشويق مما يجذب المتعلم نحو المادة،فيتسم بالايجابية فيتحقق الفهم لديه ويشعر بثقته في نفسه.
- الهدف الجوهري من عملية التعلم هو إحداث تكيفان تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة علي خبرة الفرد إذ أن المتعلم قد حل المشكلة (أي تكيف) عندما يحقق له الحل النتائج التي يتوقعها، وبذلك فهم يرون انه لا يوجد حل واحد صحيح للمشكلة وإنما توجد حلول خطأ هي التي لا تمكن الفرد من التغلب على

الضغوط المتمثلة في المشكلة ومن ثم فان علي الفرد أن يجرب عدة حلول ويعدل فيها حتى يصل إلي الحل الذي يحقق له النتائج المتوقعة.

ومن استقصاء افتراضيان الفلسفة البنائية يتضح ضرورة أن يبني المتعلم المعرفة بنفسه وان اندماج المعرفة الجديدة مع المعرفة القبلية يؤدي إلي تعلم ذي معني، وانه لكي يحدث تعلم نشط لابد أن يواجه المتعلم بمشكلات لها علاقة بخبراته الحياتية، وان الفرد يبني معرفته بالظواهر الطبيعية والاجتماعية من خلال تفاوض علي معني هذه الظواهر مع الآخرين، ثم تزداد هذه المعرفة تعقيدا أو قوة، فالمتعلم يقوم بتكوين رؤية وإعادة بناء المعرفة بنفسه ويتوصل إلي المعاني من خلال ما تعلم.

مفهوم التعلم النشط:

تري ماثيو (21) (Mathew,2006: 21) أن التعلم النشط عبارة عن طريقة ينهمك الطالب من خلالها في الأنشطة الصفية المختلفة بدلا من أن يكون فردا سلبيا يتلقي المعلومات من غيره،حيث يشجع التعلم النشط علي مشاركة الطلاب في التفاعل من خلال العمل ضمن مجموعات للمناقشة،وطرح العديد من الأسئلة المتنوعة والاشتراك في اكتشاف المفاهيم والتدريبات القائمة علي حل المشكلات مما يتسع المجال لاستخدام مهارات التفكير المتعددة،وإن التحليل العميق من جانب الطلاب للأعمال والمشاركة في الأنشطة يؤدي إلي إكسابهم المفاهيم ومهارات الاستقصاء وحل المشكلات ويشجعهم على صنع القرار.

- وقد عرفه بونويل (Bonwell & Eison,1994:50) بأنه: عبارة عن إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم علي التفكير والتعليق علي المعلومات المعروضة للنقاش، بحيث لا يكون الطلاب بها مجرد مستمعين فقط، بل يعملون علي تطوير مهاراتهم للتعامل مع المفاهيم المختلفة والمتعددة، فهم يحللون ويقومون من خلال المناقشة مع الآخرين، وطرح الأسئلة المتنوعة أو القيام بالإعمال الكتابية، حيث ينهمك الطلاب في أنشطة تجبرهم

علي الاستجابة للأفكار المطروحة، وتجعلهم يفكرون كثيرا في المعلومات المقدمة لهم وفي كيفية استخدامها في مواقف تعليمية جديدة.

- ويشير مكاشي (Mckeachie,1998:2) إلى أن التعلم النشط يعني مشاركة الطلاب بشكل مباشر ومؤثر في عملية التعلم نفسها من خلال تشجيعهم علي العمل بالإضافة إلى الاستماع وكتابة الملاحظات، ويمكن ان يشارك الطلاب في العمل مع بعضهم البعض،كما يمكنهم ممارسة القراءة والكتابة والتأمل بشكل منفرد.

أما (رضا مسعد عصر ،٢٠٠٢، ٣٦٩) فعرفه بأنه: ذلك التعلم الذي يوفر للطالب في المدرسة الأنشطة التعليمية المتنوعة ، والخاصة بكل طالب، وخبرات تعلم مفتوحة النهاية وغير محددة سلفا ويكون دور الطالب دور المشارك بفاعلية ونشاط، ويستطيع أن يكون خبرات تعليمية مناسبة.

ثانيا - أهمية التعلم النشط:

يري (وحيد جبران، ٢٠٠٢، ٢٠) وجودمان (Goodman,1998:3) أن أهمية المتعلم النشط تظهر من النتائج التي يحدثها عند المتعلم، من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات، وهذه النتائج أكدتها ودعمتها البحوث حول التعلم النشط.

فقد أوضح باشام(Basham,1994:7)أن التعلم النشط يصنع جسرا يساعد المتعلمين علي عبور الفجوة بين عملية التعلم والهدف منها وذلك من خلال ما يضيفه لعملية التعلم ،وانه يجب علي المتعلم أن يتعلم ما هو في النهاية أكثر من مجردالاستماع، فعليه القراءة والكتابة والمناقشة ، والتفكير وتبادل الآراء وتقبل النقد ومحاولة التوصل إلي النتائج الصحيحة بشكل منطقي يقوم علي التشاور، احترام أراء الآخرين.

وذكر شيكيرنج وجامسون (Chickerning&Gamson,1997:3) أن فريق من الباحثين قد خلصوا إلي النتيجة التالية حول التعلم النشط: أن التعلم ليس رياضة للمشاهدة وإن الطلاب لا يتعلمون الكثير بمجرد جلوسهم في الصف يستمعون

للمعلمين ويحفظون ما يعلمونهم إياه أو يجيبون عن أسئلة،أنما يجب علي الطلاب التحدث عما يتعلمونه، والكتابة عنه وربطه بخبراتهم السابقة وتطبيقه على حياتهم اليومية،وعليهم جعل ما يتعلمونه جزءا من ذواتهم.

كما ذكر بفالو نيوسليتر (Buffalo Newsletter,1998:44) أن البحوث أظهرت أن التعلم النشط يشارك فيه كم اكبرمن الطلاب في التعلم، مما يؤثر ايجابيا علي اتجاهات الطلاب نحو أنفسهم ونحو اقرانهم ويساعد في تطوير خبرات اجتماعية من الطلاب من جهة ومن الطلاب والمعلم من جهة أخري.

كما أوضحت دراسة فوكس (Fox,1998) أهمية تشجيع الطلاب علي التفاعل في التعلم النشط،حيث سعت إلي اكتشاف فاعلية استخدام الآلات الحاسبة المزودة بالرسوم البيانية في بيئة تعلم نشط علي تحصيل الطلاب في الجبر واتجاهاتهم نحوه، وتوصلت الدراسة إلي فعإلية التعلم النشط في النجاح الأكاديمي ودعم عملية التعلم لدي الطلاب.

وتوصلت دراسة كريستيانسون (Christianason,1999) إلى فعالية الفصل الدراسي الذي درس باستخدام التعلم النشط" مجموعات التعلم الصغيرة" وذلك في الفهم الصحيح والدقيق للمفاهيم المتضمنة في وحدة من مقرر الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

أما دراسة ليندو (Lindow,2000) فقد أكدت فعالية التعلم النشط لأحدي المقررات العلمية حول دورة الكربون لدي مجموعات التعلم النشط علي أشرطة فيديو، وقد أظهرت الدراسة وجود تحسن واضح في إلمام الطلاب بالمفاهيم العلمية وان التفاعلات ألفظية بين المجموعات قد أدي إلي تسهيل عملية التعلم،وان تطبيق التعلم النشط قد أدي إلي تطورات ايجابية للإلمام بالمفاهيم العلمية.

كما أكدت دراسة برونو (Brono,2002) علي أهمية استخدام التعلم النشط في تدريس الرياضيات وذلك من خلال ربط الرياضيات بالواقع والتركيز على

التطبيقات الحياتية وقيام التلاميذ بالتجارب والمشروعات والأنشطة التي تسمح للتلاميذ بالفهم والإدراك لكل ما يقومون به.

وأثبتت دراسة ديفيد وويلدر (David & Wilder,2003) أن استخدام النعلم النشط في تدريس الرياضيات يساعد علي تنمية المفاهيم ومساعدة المتعلمين علي استيعاب المجردات، وتكوين صور ذهنية تساعدهم علي التفكير فيما يقومون به وبناء المعرفة بأنفسهم.

كما اتضح من نتائج دراسة أوديبومي (Odubummi,2004) ضرورة قيام الأنشطة التعليمية داخل فصول التعلم النشط وفق معايير تتناسب وطبيعة التلاميذ وبيئة التعلم وقدرة المتعلمين وإمكانيات المعلم، وأن استخدام التعلم النشط المقنن والذي يعتمد علي معايير مقننة يعد أكثر كفاءة علي تحصيل التلاميذ من الطربقة التقليدية.

ويلخص (سالم عويس، ٢٠٠٠، ٢٤-٢٥) أهمية التعلم النشط فيما يلي:

- يعطي التعلم النشط صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمها الطلاب في الصف كالاستماع ، والفهم ، وتحليل المعلومات وتفسيرها وتكامل الأفكار. - يتعلم الطلاب باشتراكهم في العملية التعليمية من خلال نوعية الجهد الذهني والحركي والنفسي الذي يكرسونه أثناء تعلمهم النشط.

-يتحدث الطلاب في التعلم النشط عن ماهية ما يتعلموه يكتبون عنه ويربطونه بتجاربهم الخاصة ويطبقونه في حياتهم إليومية ويجعلوا ما تعلموه جزء من أنفسهم وكينونتهم.

- يتعلم الطلاب المفاهيم والمعلومات التي تثير اهتمامهم ويتذكرون المعلومات التي يفهمونها.

- يتعلم الطلاب في التعلم النشط عن طريق العمل، وتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.

- تتميـة الاتجاهـات الايجابيـة نحـو المـادة التعليميـة ونحـو أنفسـهم. - زيادة تحصيل المتعلمين وتتمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل و التركيب والتقويم.

- الاعتماد علي استراتيجيات تقييم موثوق بها من أجل الحكم علي مهارات حقيقية وواقعية.

ثالثا: استراتيجيات التعلم النشط:

وتعد استراتيجيات التعلم النشط انعكاسا للأفكار التي تتادي بها النظرية البنائية والتي تؤكد علي أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم من خلال تفاعلهم مع بيئتهم،وقد أدي ذلك كما ذكرت (جيهان السيد، ٣٠، ٣٠) إلي تغيير رئيسي في العملية التعليمية حيث تم التحول من التركيز علي العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب (متغيرات المعلم كشخصيته وحماسه وطريقة ثنائه،والمدرسة، المنهج،وغيرها من العوامل) إلي التركيز علي العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم مثل: معرفته السابقة، قدرته علي معالجة المعلومات،دافعيته للتعلم،أنماط تفكيره و أسإليبه المعرفية وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معني.

ومن استراتيجيات التعلم النشط المختلفة كما ذكرها زيد الهويدي (٢٠٠٥، ١٩٦ - ١٩٩) وجودت سعادة (٢٠٠٦، ١٢٩) ما يلي :

إستراتيجية التعلم التعاوني،إستراتيجية المناقشة والحوار، إستراتيجية المحاضرة المعدلة،إستراتيجية المجموعات الثنائية ،إستراتيجية التفكير بصوت عال،إستراتيجية خلايا التعلم،إستراتيجية طرح الأسئلة، إستراتيجية لعب الأدوار،إستراتيجية تكلم – اكتب،إستراتيجية العصف الذهني، إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) وفي البحث الحالي تم استخدام إستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية (فكر – زاوج – شارك).

۱ - إستراتيجية العصف الذهني Brain Storming Strategy

تعداستراتيجية العصف الذهني واحدة من استراتيجيات تحفيز التفكير والإبداع ويستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية ويعني تعبيراً لعصف الذهني استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة (مسعد زياد، ٢٠٠٥).

كما يعرف العصف الذهني بأنه موقف تعليمي يستخدم من اجل تدريب الطلاب علي توليد اكبر عدد من الكلمات أوالجمل أوالعبارات أوالأفكار، خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان والتفاعل وبعيدا عن المصادرة أوالتقييم أوالنقد (جمال العيسوي، ٢٠٠٥، ٩).

وتعرف (كريمان بدير،٢٠٠٨، ٩٤) بأنه "هواحدي أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضاها أفراد مجموعة مكونة من (٥-١٢ فردا) بإشراف معلم لتوليد اكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة في مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تعد حلولا لمشكلة محددة سلفا.

كما انه أسلوب للتفكير الجماعي يهدف إلي تنمية القدرات والعمليات الذهنية من خلال التدريب علي توليد الأفكار المتعاقبة المنتوعة حول قضية أو مشكلة تطرح علي الجماعة (عبير منسي، ٢٠٠٣، ٧٢).

وتعرف أيضا بإستراتيجية استمطار الأفكار وتعتمد علي طرح موضوع ما أو مشكلة معينة علي الطلاب وإعلامهم بكل جوانبها والعوامل المؤثرة فيها ثم يطلب منهم تقديم حلول فريدة شفهية،ويقوم المعلم بتدوين هذه الحلول وتصنيفها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها،وبذلك يتمكن المعلم من جمع اكبر عدد ممكن من الحلول المقترحة للمشكلة، ثم بعد ذلك يتم تقديم هذه الحلول واختيار المناسب منها في جلسة الاستمطار "العصف" (محمد السيد، ٢٠٠١، ٢٤٢-٣٤٣).

- قواعد استخدام إستراتيجية العصف الذهني:

واهتم كثيرمن الباحثين في هذا المجال بوضع مجموعة من القواعد التي تحكم جلسات العصف الذهني (احمد عبادة،١٩٩٢، ٢٠-٤٤) (محمد بن طالب الكيومي ٢٠٠٢) (Martin,2002,27-41) (تهاني محمد صبحي،٢٠٠٨، ٧٨) وهي:

أ- ضرورة تجنب النقد (استبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم): يؤكد كل من أوزبورن "Osborn" وبارنز "Parnez" انه لا بد من تجنب أي صورة من صور الحكم أو النقد إثناء جلسات العصف الذهني ومسؤلية تطبيق هذه القاعدة تقع على عاتق رئيس الجلسة الذي يقوم بدوره بتنبيه أي عضو يخالف هذه القواعد وتتمثل هذه المخالفة في انتقاد أي شخص أخر أو محاولة تقييمه.

ب- إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها أو مستواها ما دامت متصلة بالمشكلة موضع الاهتمام: والهدف من هذه القاعدة هو مساعدة الفرد أن يكون أكثر استرخاء وأقل تحفظا وبالتإلي أعلي كفاءة في توظيف قدراته علي التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التحرر الكامل من ضغوط النقد والتقييم.

ج - كم الأفكار مطلوب: وهذه القاعدة تأكيد للمبدأ الثاني في إستراتيجية العصف الذهني وتعني انه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء الجماعة زاد احتمال بلوغ أكبر قدر من الأفكار الأصلية أو المعنية علي الحل المبتكر للمشكلة.

د – البناء على أفكار الآخرين وتطويرها: والمقصود بهذه القاعدة إثارة حماس المشاركين في جلسات العصف الذهني ان يضيفوا لأفكار الآخرين وان يقدموا ما يمثل تحسنا أو تطويرا أو بلورة لها بحيث تشكل مع غيرها من الأفكار التي سبق طرحها في الجلسة إطارات جديدة (حلولا جديدة) أو غير ذلك من صور الإضافة والتطوير للأفكار.

ويمكن القول بان الهدف الأساسي من القواعد السابقة هو إزالة الخجل من نفوس المشاركين في جلسات العصف الذهني والقضاء علي الحساسية من النقد والتقبيم،كما أن الفرد حينما يستخدم أفكار غيره وهو أمر سيتم بمشروعية فانه سوف يتحررمن اتهامه بالسطو علي أفكار الآخرين. كما أن الهدف النهائي من جلسات العصف الذهني هو الوصول إلي حل ابتكاري "جديد" للمشكلة المطروحة بغض النظرعمن قام بحلها أومن قدم الفكرة الأصلية الصائبة،ذلك أن المحصلة النهائية ستكون منسوبة بتفصيلاتها إلى كل أفراد الجماعة.

- مراحل العصف الذهني:

وهناك مراحل ثلاث لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني (قتدي جروان،۲۰۰۷) وهي:

المرحلة الأولي:

توضيح المشكلة وتحليلها إلي عناصرها الأولية ثم تبويب هذه العناصر من اجل عرضها علي المشاركين الذي يفضل ان يتراوح عددهم من (٦-١) فردا ويكون للجلسة قائد يدير الحوار، وله القدرة علي خلق الجو المناسب للحوار، ويفضل وجود مقرر للجلسة للقيام بتسجيل الأفكار والآراء.

- المرحلة الثانية:

يدلي فيها المشاركون بأكبرعدد من الأفكارمن أجل وضع تصور للحل (يتم العمل أولا بشكل فردي ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفدين من الأفكار الفردية وصولا إلي أفكار جماعية مشتركة) ويقوم القائد بتذكيرالمشاركين بقواعد العصف الذهني وضرورة الالتزام بها وأهمية تجنب النقد وتقبل إيه فكرة ومتابعتها.

- المرحلة الثالثة:

ويتم فيها تقييم الحلول واختيار أفضلها، وتري الباحثة انه من الضروري قبل بدء جلسة العصدف الذهني أن يكون لدي المشاركين علم بموضوع العصدف

الذهني من أجل التهيئة النفسية ولابد ان يمتلكوا أوتكون لديهم معرفة معقولة بمبادئ وقواعد العصف الذهني، والسيروفق مراحل العصف الذهني لتجنب المشاركين العشوائية والتكرار في الحلول ومن ثم الخروج بحلول ابداعية وفي وقت يسير ومناسب.

مما سبق يمكن الخروج بمجموعة من القواعد الرئيسية لجلسات العصف الذهني التي تتناسب وتدريس علم الاجتماع بالمدارس الثانوية علي النحو التالي:

- تجميع أكبر عدد من الأفكار من جميع الطلاب مع استبعاد وتأجيل ووقف أي نوع من الحكم أو النقو أو التقويم إثناء توليد الأفكار.

- إطلاق حرية التفكير وتقبل جميع الأفكار وتشجيع الأفكار الجامحة وعدم السخرية منها مهما كان نوعها أو مستواها لأنه كلما كثرت الأفكار كان أفضل.
- البناء علي أفكار الآخرين وإضافة أفكار جديدة لكل فكرة واستخدام أفكار الآخرين كإيحاء للأفكار بحيث تشكل مع غيرها من الأفكار التي سبق طرحها حلولا جديدة .
- تشجيع كل الأفكار المطروحة وان كانت غريبة أو طائشة أو قليلة القيمة وعدم الاستهزاء أو السخرية بها.
- التريث في إصدارالأحكام علي القضية أو المشكلة حتى الانتهاء من جلسة العصف بحيث لا تصدر فكرة سابقة أثناء الجلسة.
- الانضباط في إدارة الجلسات من حيث تدوين الأفكار وتحديد مدي زمني لعملية العصف الذهني.

- خطوات استخدام إستراتيجية العصف الذهنى:

وتوجد عدة خطوات إجرائية لجلسة العصف الذهني لكي يتحقق الهدف منها في ضوء المشكلات المطروحة وعدد الطلاب المشاركين بهذه الجلسات (احمد عبادة، ۲۰۰۱، ۳۰) (محمد بن طالب الكيومي، ۲۰۰۲، ۱۳) (تهاني محمد، ۲۰۰۸، ۸۳ / ۸۵ - ۸۵) وهي:

الربيدع عي السين وسي الوعي بيدن السيد الربيد عي الموالب السيارية

أ- الخطوة الأولى:

- تتم هذه الخطوة قبيل جلسة العصف الذهني بوقت كافي (يوم واحد) على الأقل ولها شقان وفيه يتم شرح إستراتيجية العصف الذهني وذلك بهدف اطلاع الطلاب عليها حتى يمكنهم المشاركة بشكل فعال إثناء عرض الموضوع من قبل المعلم المسرؤل عرن الجلسة وإثناء عملية العصد المدخفي - وفيه يتم استطلاع أراء الطلاب حول بعض القضايا الملحة حتى تضمن دافعية الطلاب في الجلسة عندما تتبع هذه المشكلات من واقعهم العملي وفي هذه الحالة تجري جلسة العصف الذهني للمشكلة الأكثر إلحاحا التي تأتي في الترتيب الأول ثم المشكلة الثانية حيث يؤخذ في الاعتبار عامل الوقت.

ب- الخطوة الثانية:

وتعتبر هذه الخطوة تمهيدا لعملية العصف الذهني حول المشكلة المطروحة وتتم وفقا لما يلى:

- تجهيز قاعة الجلسة مع مراعاة توافر الوسائل المتاحة ومن أهمها السبورات التي يمكن الكتابة عليها بالألوان،ولوحة مكتوب عليها قواعد العصف الذهني. - قيام الطلاب المشاركين ببعض النشاطات التمهيدية لجلسة العصف الذهني وجلسة التهيئة وتهدف إلي نقل الطلاب المشاركين في جلسة العصف الذهني من جو التفكير العادي إلي جو جديد من التفكير يتسم بالحرية في التدفق الفكري.

ج- الخطوة الثالثة:

ويتم في هذه الخطوة إجراء العصف الذهني للمشكلة السابقة التي تم تحديدها على الطلاب، حيث تتم عملية العصف في ضوء المراحل التالية:

- صياغة المشكلة: (١٠دقائق) يقوم المعلم المسئول عن الجلسة بطرح المشكلة وشرح أبعادها للطلاب ويمكن الاستعانة في ذلك ببعض الوسائل المسموعة أو المقروءة أو المرئية.

- بلورة المشكلة وإعادة صياغتها: (١٠ دقائق) يتم في هذه المرحلة صياغة المشكلة (تحديدها) بشكل يمكن عن طريقه البحث عن الحلول ويمكن استخدام عدة أساليب وعندئذ يجب البدء بتلك الأسئلة:
 - س: كيف يمكن أن.....
 - س: كم عدد الطرق التي يمكن من خلالها أن....

بالطبع فان المشكلة المصاغة بهذا الشكل تستدعى توليد الأفكار بشكل طليق.

- العصف الذهني لواحدة أو أكثر من عبارات المشكلة التي تم صياغتها:

يعدهذا الجزء الرئيسي لجلسة العصف الذهني حيث يتم من خلاله أثارة فيض حرمن الأفكار وفقا لمعيار الكمية دون النوعية وتتم هذه المرحلة في عدة خطوات:

- عقد جلسة تنشيطية قصيرة (جلسة تسخين) ومن المتوقع أن تستغرق هذه الخطوة (١٠ دقائق).
- لفت انتباه الطلاب إلى القواعد الأربعة للعصف الذهني. يقسم الطلاب المشاركون في الجلسة إلى مجموعات حجم كل مجموعة ما بين (٦- ١٠ فردا).
- تقوم كل مجموعة باختيار احدهم كمنسق للقيام بمهمة تسجيل الأفكار وريادة المجموع قد لإجراء عملية العصف السذهني عليها يقوم منسق المجموعة بطرح السؤال أو المشكلة المصوغة التي تم اختيارها لإجراء عملية العصف الذهني عليها.
- تسجيل أفكار الطلاب في هذه الجلسة عن طريق منسق المجموعة ويقوم كل فــرد بتسجيل هــذه الأفكار فــي ورقته الخاصة. يقوم المعلم المسؤل عن جلسة العصف الذهني بدور الموجه والمرشد لمجموعات العصف الذهني أثناء توليد الأفكار.

, ____

- تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها: هذه المرحلة من المراحل الانتقائية التي يتم في ضوئها انتقاء الأفكار الجيدة تمهيدا لوضعها في حيز التنفيذ.

وتتم عملية التقييم في عدة مراحل فرعية كالتالي:

- لفت انتباه الطلاب لمعايير انتقاء الأفكار الجيدة والتي تمثل حلولا جديدة للمشكلة المطروحة،ومن أهم المعايير منطقية الحل والتكلفة ومدي القبول والجدول الزمني لتنفيذ الفكرة بالإضافة إلى بعض المعايير الخاصة بالمشكلة ذاتها.

تقوم كل مجموعة بتقييم أفكارها وذلك وفقا للخطوات التالية:

- استبعاد أية فكرة يتضح أنها لا تتفق مع أي معيار من المعايير السابقة تقوم كل مجموعة بانتقاء أفضل الأفكارمع مراعاة عدم تحيز أي عضو لأفكاره واعتبارها أفضل الحلول.
 - ترتب هذه الأفكار المنتقاة تبعا لأهميتها .
- يقوم المعلم المسئول عن الجلسة بتسجيل أفضل الأفكار للمجموعات المشاركة في جلسة العصف الذهني.
- يقوم المسئول عن الجلسة وبمشاركة أعضاء مجموعات العصف الذهني بإعادة تقييم الأفكارالمنتقاة مع حذف الحلول المكررة ثم ترتيب هذه الحلول تبعا لأهميتها وتكون هي الحلول الأبتكارية للمشكلة المطروحة بجلسة العصف الذهني مع الوضع في الاعتبار عدم تحيز أي عضو لأفكاره الفردية أو أفكار مجموعته فالهدف النهائي من جلسة العصف الذهني هو الوصول إلي حلول جديدة للمشكلة بغض النظرعمن قام باقتراح هذه الحلول أو من قدم الفكرة الصائبة إذ أن المحصلة النهائية ستكون منسوبة بتفصيلاتها إلى كل أفراد الجماعة.

- مميزات إستراتيجية العصف الذهنى:

وللعصف الذهني العديد من المميزات التي ميزته عن غيره وأصبح مقبولا عند التربويين ومنها:

الإثارة: فهو يقدم طريقة مثيرة وحرية للتفكير حيث أنها تثير الحماس لدي كل المشاركين.

- الايجابية: حيث أن الطلاب الخجولين والهادئين عادة ما يصبحوا مشاركين لأنهم لم يقيدوا بأي قيود.
 - التركيز: فهي طريقة للتركيز حيث تكون عملية التسلية عملية محددة.
- التلقائية العفوية:فهو طريقة تساعد الطلاب علي توليد الأفكار الجيدة حول موضوع معين من خلال البحث عن حلول أو إجابات للموضوعات أو القضايا المعروضة.
- التخيل: فهي تساعد الطلاب علي التخيل فهو يمثل عملا ذا قيمة لديهم عندما يرون أفكارهم مدونة على اللوحة أمام زملائهم.
- تعويد الطلاب علي احترام وتقدير أراء الآخرين والاستفادة منها،وذلك بتطويرها و البناء عليها.
- يساعد في التقليل من الجهد المبذول ويولد الأفكار الجديدة بسهولة ويمكن الاعتماد عليه في انجاز ما نريده .
- للعصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية) حيث أن الحكم المؤجل للعصف الذهني يتيح المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخا حرا للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة (كريمان بدير،٢٠٠٨، ١٠٥) (تهاني محمد،٢٠٠٨، ص ٨٩-٩٠).

ولا شك أن استخدام مثل هذه الإستراتيجية في التدريس تحقق ما سبق من مميزات وفوائد وغيرها الكثير مما ينعكس علي المخرج التعليمي وهو الطالب وبالتالي تتكون لديه شخصية قيادية لها دورها البارز في المجتمع، ولا شك أن استخدام مثل هذه الإستراتيجية في التدريس تحقق ما سبق من مميزات وفوائد وغيرها الكثيرمما ينعكس على المخرج التعليمي وهو الطالب وبالتإلى تتكون لديه

شخصية قيادية لها دورها البارز في المجتمع، ويؤكد هذا العديد من البحوث والدراسات السابقة.

فقد هدفت دراسة كوشيري (Kochery,1996) إلي بيان العوائق التي تعترض العقل عند توليد الأفكار باعتبارها تمثل مشكلة إمام الطلاب عند ممارسة العصف الذهني، وتوصلت النتائج إلي القضاء علي التشتت المعرفي أثناء الاستماع أو الكتابة أو المراجعة بالنسبة للمادة الدراسية.

أما دراسة سترويب واخرون (1996, Stroebe) فقد توصلت إلي أن أسلوب العصف الذهني الفردي أفضل في توليد الأفكار وتتمية الإبداع من أسلوب العصف الذهني الجماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة سليم عبد الرحمن (١٩٩٩) إلي تقديم نموذج لكيفية التدريس باستخدام العصف الذهني في مادة الفلسفة وأثره علي التحصيل و تنمية التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائيا في اختبارالتحصيل واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك أثبتت دراسة سيد حمدان (٢٠٠٣) فعالية العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تتمية التفكير الإبداعي ومهارات الكتابة الإبداعية لدي طلاب المرجلة الثانوية.

ودراسة علي ويدي (٢٠٠٤) التي هدفت إلي التعرف علي أثر استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير لدي طلاب طرق تدريس اللغة العربية وتوصلت إلي فعالية العصف الذهني عبر الانترنت في التحصيل وتنمية التفكير.

أما دراسة مها السيد بحيري (٢٠٠٥) فقد هدفت إلي تحديد الفعالية النسبية لإستراتيجيتي الألعاب التعليمية والعصف الذهني في تدريس الرياضيات علي تتمية الإبداع الرياضي والتحصيل لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام العصف الذهني.

ودراسة مبارك العتري (٢٠٠٦) التي هدفت إلي معرفة اثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني علي تنمية التفكير الابتكاري لدي تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مقررالعلوم،وأسفرت النتائج عن فعلية الإستراتيجية في تنمية التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك كشفت دراسة إيهاب شحاتة (٢٠٠٧)عن فعالية إستراتيجية العصف النذهني في تدريس الهندسة على التحصيل وتتمية التفكير الهندسي وفقا لمستويات فإن هيل لدي طلاب المرحلة الإعدادية وذلك بالمقارنة مع دورة التعلم والطريقة المعتادة.

أما دراسة زين الهاشمي (٢٠٠٧) فهدفت إلي معرفة أثر استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة – الأصالة – المرونة – قدرات التفكير ككل) لصالح المجموعة التجريبية.

وأثبتت نتائج دراسة تهاني محمد السعدني(٢٠٠٨) فعالية إستراتيجية العصف الذهني في تدريس علم الاجتماع علي تنمية الوعي الاجتماعي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

وكذلك أثبتت دراسة محمد الكيومي (٢٠٠٩) فعالية إستراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ علي تنمية التفكير الابتكاري لدي طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلي تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالعصف الذهني على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الابتكاري.

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة يتضم أهمية التدريس بإستراتيجية العصف الذهني وملائمتها لجميع الطلاب.

۲ -إستراتيجية (فكر - زأوج - شارك) Think-Pair- Share Strategy:

- ماهية إستراتيجية (فكر - زأوج - شارك):

هي إستراتيجية للمناقشة التعاونية النشطة،تم اقتراحها – في بداية الأمر –من قبل فرانك ليمان Frank Lymanعام ١٩٨١، ثم طورها هو وأعوانه في جامعة (ماري لاندها Mary Landعام ١٩٨٥، وتكتسب هذه الإستراتيجية اسمها من مراحلها الـثلاث (التفكيـر – المزأوجـة – المشاركة) لتفاعـل الطالب (جـابر عبـد الحميد، ١٩٩٩، ١٩٥)، (Lyman, 1981).

ويذكر جابر عبد الحميد (١٩٩٩) أن هذه الإستراتيجية قد نمت في ظل التعلم التعاوني، وبحوث وقت الانتظار Wait-time research، وهي طريقة فعالة في تغيير نمط الخطاب في الصف، وإتاحة وقت أطول للمتعلم للتفكير والاستجابة ومساعدة المتعلم الأخر، كما أنها تلائم كلا من الطلاب والمعلمين حديثي التعامل مع التعلم التعاوني (Lyman, 1981)، (Millis & Cottel, 1998).

وتعرف إستراتيجية (فكر -زأوج - شارك) بأنها احدي استراتيجيات التعلم التعاوني، فبعد أن يفكر كل تلميذ بمفرده في معلومة مايفكر مع زميله ليكونا زوجا قد يجلس بجواره أو مقابلا له، ثم تأتي المشاركة حيث يفكر كل زوج مع زوج أخر ليكونوا معا المربع الطلابي، عندئذ يمارس كل تلميذ دورا محددا وفق فلسفة التعاوني (محمود نصر، ٢١٤، ٢١٤).

كما عرفها برنامج تبادل المعلمين المتميزين بين مصر وأمريكا (Egyptian Master teacher Exchange Program(AEMTEP) 2001 بأنها: عبارة من احدي استراتيجيات التعلم النشط التي تستخدم لتشيط ما لدي الأفراد من معرفة سابقة للموقف التعليمي أولأحداث رد فعل حول فكرة ما فبعد أن يتم تأمل فكرة ما في صمت لبضع دقائق يقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة ما توصلا إليه ثم ثم يشاركان زوجا أخرمن الطلاب في مناقشتهما حول الفكرة نفسها وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا ليمثل فكر المجموعة (محمد حماد،٢٠٠٢، ١٩٣٣).

ويعرفها (وليم عبيد،٢٠٠٤، ٢٣٤) بأنها: احدي طرق التعام التعاوني التي تساعد علي توفير فرص للتفكير الفردي(دون مقاطعة احد) وعلي عرض كل فرد ما فكر فيه علي زميل له وعلي المشاركة التعاونية وعلي التعليم التبادلي بين الأقران، كما أنها تتضمن إسهاما لكل للتلاميذ الفصل في العمل.

من الآراء السابقة نجد أن إستراتيجية (فكر حزاوج - شارك) هي إستراتيجية تدريسية مشتقة من التعلم التعاوني، لها ثلاث خطوات ثابتة ومتتالية (التفكير المزاوجة المشاركة) حيث انه في خطوة التفكير يفكر كل طالب بمفرده (التفكير الفكير الفردي) وفي خطوة المزاوجة يفكرون في صورة أزواج (التفكير الثنائي) وفي خطوة المشاركة أما أن يشارك الأزواج بأفكارهم باقي الفصل وأمان ينضموا في مجموعات للعمل التعاوني مكونة من أربعة طلاب (المربع الطلابي).

- الصور المختلفة لإستراتيجية (فكر - زأوج - شارك):

وتتعدد الصورالمختلفة والمعدلة لهذه الإستراتيجية منها ويمكن عرضها علي النحو التالى: (محمد مصطفى، ٢٠٠٦، ٣٢٨):

- إستراتيجية (فكر شارك) Think Share
- إستراتيجية (فكر اكتب-زأوج-شارك) Think-Write-pair-Share
 - إستراتيجية (اكتب- زأوج-شارك) Write-pair-Share
- إستراتيجية (اسأل-فكر زأوج-شارك) Quest-Think-Pair-Share
- إستراتيجية (استمع فكر -زواج -شارك) Listen-Think-Pair-Share خطوات إستراتيجية (فكر زأوج -شارك) :

وتسير إستراتيجية (فكر -زأوج- شارك) وفق الخطوات التالية:

أ- الخطوة الأولى: خطوة التفكير Thinking

- تبدأ إستراتيجية (فكر -زأوج- شارك) عندما يقوم المعلم أمام الفصل كله بطرح سؤال يثير التفكير أومشكلة مرتبطة بموضوع الدرس، للبحث عن حل لها ثم يطلب المعلم من الطلاب أن يفكر كل مهم بمفرده في حل المشكلة المطروحة

ويعطيهم وقتا محددا للتفكير بصورة فردية، ويتم تحديد وقت للتفكير علي أساس معرفة الطلاب وطبيعة السؤال المطروح ودرجة تعقيده (Susan,2001) وهذه الخطوة تعطي الطلاب الفرصة للبدء في تشكيل الإجابات عن طريق استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدي (Millis & Cottel,1998)، كما تساعد علي تتشيط الاهتمام الشخصي بالموضوع عند الطلاب (Jeela Jones,2004) ويمكن أن يستخدم المعلم في هذه بطاقات أو كروتا ويوزعها علي الطلاب،اليكتبوا فيها أفكارهم التي توصلوا إليها بصورة فردية،وغالبا ما يساعد ذلك في الحفاظ علي الهدوء داخل الفصل في هذه الخطوة والاستقلالية في التفكير،كما أن المعلم يتمكن بذلك من تقييم الطلاب بشكل فردي (Guilford,2002)، (Allen & Tanner,2002:5).

ب-الخطوة الثانية: خطوة المزاوجة Pairing:

- يطلب المعلم من الطلاب أن ينقسموا إلى أزواج، ويناقشوا ما فكروا فيه (مناقشة ثنائية) فيقوم كل طالب بمناقشة ومشاركة أفكاره وإجابته التي توصل إليها في خطوة التفكير - مع زميله الجالس بجواره، ويحاول كل منهما توضيح وجهة نظره لزميله وإقناعه بصحة فكرته، كما يتبادلان الآراء والأفكار حتى يتم التوصل إلى إجابة مشتركة يتفقان عليها معا (Christine, 2001)، (Mary, 1993).

ج- الخطوة الثالثة: خطوة المشاركة Sharing:

وتضم هذه الخطوة اختيارين يمكن للمعلم أن يختار أحدهما:
- أما أن يدعو المعلم الأزواج لمشاركة أفكارهم مع الفصل كله، فيتلقي كل زوج
الأسئلة والاستفسارات من طلاب الفصل، ويحاولا الرد عليها وتقديم الأدلة
والبراهين علي صحة ما توصلا إليه من إجابات، ومن الممارسات الفعالة أن تنتقل
بسهولة من زوج إلي زوج آخر، وتستمر هكذا حتى يتاح لربع الأزواج أو نصفهم
الفرصة لعرض ما فكروا فيه وتوصلوا إليه (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٩٢).

كما يضيف إلين وتانير (Allen&Tanner,2002:5) انه قد يتم الانتهاء من مناقشة الفصل عن طريق الاستماع إلي الأزواج حتى يتم الوصول إلي النقطة التي يبدأ فيها الطلاب في تكرار الإجابات نفسها، وعند الوصول إلي النقطة التي هذه النقطة يسأل المعلم: إذا كان هناك أي زوج عندهما أفكار مختلفة ليشاركا بها أم لا.

وأما أن يشارك كل زوج من الطلاب زوجا آخر ليتكون مربع من الطلاب (المربع الطلاب) وتصبح مجموعة عمل من أربعة طلاب يتحاورون ويفكرون معاحتى يتوصلوا إلى إجابة واحدة يتفقون على صحتها تعرض أمام باقي المجموعات في الفصل وذلك سوف يوفر الوقت والجهد على المعلم فبدلا من أن يناقش المعلم (٢٠) زوجا من الطلاب مثلا سوف يناقش (١٠) مجموعات في نفس الزمن (Bonnie,2007)، (Maier & Panitz,1999:3).

مما سبق يتضح أن إستراتيجية (فكر –زأوج –شارك) تسير وفق خطوات متتابعة تجعل بيئة التعلم مليئة بما يثير وتحفز الطلاب إلي التفكير فيما يعرض عليهم من أسئلة ومشكلات ،كما أنها تساعد علي ترابط وتلاحم جميع أطراف الموقف التعليمي من معلم وطالب ومادة دراسية ، وهذا يخلق مجتمعا تعاونيا متكاملا يساعد المتعلمين على التفكير والتعبيرعن أفكارهم بكل حرية دون خجل أو تردد.

- أدوار المعلم في إستراتيجية (فكر -زأوج -شارك):

ويري كل من بيرل (Pearl,2004) ، جييلا جونز (Jeela,Jones,2004)، مارلين ويري كل من بيرل (Marilyn e t al,2006)، وآخرون (Think Literacy,2006)، (فكر -زأوج-شارك) عدة أدوار منها:

- قبل الدرس:

- تحديد الأهداف التعليمية المرجوة لكل درس بوضوح بهدف معرفة السلوك الذي ينبغي لكل طالب أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدرس.

- تكوين الجماعات ،حيث يقوم المعلم بتقسيم طلاب الفصل إلي مجموعات غي متجانسة تضم كل مجموعة(٤) طلاب من مستويات مختلفة (حيث يتم تقسيم الطلاب إلي أربعة مستويات متدرجة حسب مجموع الطالب في العام السابق) ثم يتم تقسيم أفراد المجموعة إلي زوجين بحيث يتكون الزوج الأول من طالب في المستوي الأول وطالب في المستوي الرابع، ويتكون الزوج الأانى من طالب في المستوى الثاني وتلميذ في المستوى الثالث وهكذا.

- إعداد بيئة التعلم أوحجرة الصف: فيجلس إفراد كل مجموعة في مواجهة بعضهم بعضا حتى يحدث أكبر قدر من التفاعل بينهم وحتى يتمكنوا من تبادل المعلومات ويجب أن يراعي ان يكون كل زوج من الأزواج متجاوران وذلك لسهولة تنفيذ الخطوة الثانية من الإستراتيجية "المزأوجة".
- تحديد الأسئلة والمشكلات التي سيتم طرحها علي المجموعات لمناقشتها، وتحديد الوقت الخاص بكل مرحلة.

- أثناء الدرس:

- يطرح المعلم علي الفصل السؤال أوالمشكلة محل النقاش، ويعلن عن الوقت الذي يفكر فيه الطلاب بمفردهم، ووقت المناقشة الثنائية، ووقت المناقشة الجماعية في كل خطوة بالنتابع.
- من الممكن مساعدة الطلاب وتقديم العون في أضيق الحدود كأن يطرح المعلم بعض الأفكار التي تساعدهم في حل المشكلة المطروحة كمفاتيح للحل حتى يضمن المعلم أن يكون تفكير الطلاب موجها نحو حل المشكلة.
- يقوم المعلم بتوزيع بطاقات عمل علي الطلاب يكتبون فيها أفكارهم وحلولهم الفردية والجماعية وبذلك يستطيع المعلم تقييم الطلاب بشكل فردي ومعرفة طريقة تفكير وأيضا تقويمهم جماعيا.
- مراقبة عمل المجموعات أثناء أدائهم للمهام المطلوبة في مراحلها الثلاث والتأكد من أنهم يتبادلون الآراء والأفكار والشرح والتوضيح.

- فض أي نزاع أو خلاف بين الطلاب من الممكن أن ينشأ من الاختلاف في وجهات النظر والآراء وتعويد الطلاب الحرية في التعبير عن أرائهم واستماع أراء الآخرين واحترامها.
- حـث أفراد كـل مجموعـة وبصـفة مسـتمرة علـي العمـل معـا وبشـكل تعاوني، لانجازمهمتهم بسرعة وتحقيق أفضل النتائج الممكنة كما يوضح لهم أن الدرجات سـوف تمـنح للمجموعـة ككـل، وبـذلك يـتعلم الطـلاب مسـاعدة بعضهم بعضا لانجاز المهام المطلوبة معا .
- إمداد المجموعات بالتغذية الراجعة، عن سلوكهم إثناء العمل ، وبصورة فورية كلما أمكن ذلك.
- عند الوصول لمرحلة المشاركة (Sharing) ووصول كل مجموعة إلي منتج نهائي يتم عرضه من خلال أفراد المجموعة بالتتابع، أو يختار المعلم احدهم لعرضه، ويجوز لباقي المجموعات بالصف أن توجه الأسئلة والاستفسارات حول هذا المنتج النهائي وكيفية التوصل إليه، ويسجل المعلم لهذا المنتج درجة هي درجة المجموعة ككل.

- بعد الدرس:

- يقوم المعلم بتقديم تلخيص للنقاط الأساسية في الدرس، وما تم التوصل إليه من قبل الطلاب.
- يعلق بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عما لاحظه علي المجموعات أثناء عملها، وما يقترحه من تعديلات في سلوكهم في المرات القادمة ويعرض تقييمه لأداء المجموعات.
- إعلان درجة كل مجموعة وتحديد المجموعة الفائزة وتقديم التعزيز المناسب إليها .
- ويقدم (وليم عبيد،٢٠٠٤، ١٢١) تلخيصا لأدوار المعلم في إستراتيجية (فكر زأوج – شارك) كما يلي:

- يتمثل دور المعلم في الأداء والتخطيط للعمل بهذه الإستراتيجية - وذلك قبل تنفيذها داخل الفصل - من حيث تصوره لطريقة تقسيم المجموعة وإعداد الأنشطة (الأسئلة والتمارين) التي سيكلف الطلاب بها،وفي أثناء الدرس يتابع عمل المجموعات ويرد علي الاستفسارات، ويستمع إلي المناقشات داخل المجموعات ويلاحظ أداء الطلاب،ويعمل علي تذليل أيه صعوبات يواجهونها،ويقدم لهم تغذيات راجعة لما قد يشاهده عندهم أوما يصلون إليه،كما ينظم عرض ممثلي المجموعات ثم ينتهي بتلخيص واضح لما تم التوصل إليه من إجابات عن أسئلة أو حلول لمشكلات.أدوار المتعلم في إستراتيجية (فكر -زأوج-شارك) :

ويمكن تلخيص أدوارالمتعلم وفق إستراتيجية (فكر -زواج-شارك) فيما يلي: (ابتسام عـز الـدين،٢٠٠٨، ٦٦) (سـماح عبـد الحميـد، ٢٠٠٦، ٦٣). – التفكير الفردي في حل المشكلة المطروحة من قبل المعلم، وتتشيط ما عنده من معلومات وخبرات سابقة، وتوظيفها في التوصل إلي حل المشكلة – الاشتراك بفاعلية في المناقشات الثنائية والجماعية التي تهدف إلي التوصل إلــي منـــتج نهــائي يتفــق عليــه جميــع أفــراد المجموعــة. – عرض كل طالب لأفكاره وأرائه ومقترحاته، ومساعدة الآخرين في انجاز المهام المطلوبة.

- التدريب علي الاستماع الجيد لتعليقات وأراء الآخرين، وممارسة المناقشة الهادئة والهادفة والالتزام بالهدوء والانضباط داخل الفصل، والاستماع إلي توجيهات وارشادات للمعلم.

يتضح من العرض السابق لادوار المعلم والمتعلم في ظل هذه الإستراتيجية أن المعلم هو محرك العملية التعليمية فهو موجه ومرشد وميسر لعملية التعلم ومصدر للمعرفة وليس ناقلا لها،أما المتعلم فهو محور العملية التعليمية ويقع

عليه العبءالأكبر في الوصول إلي الحقائق والمعلومات، وبذل أقصى جهد لتحقيق تعلم فعال.

مميزات إستراتيجية (فكر -زأوج-شارك):

أن إستراتيجية (فكر - زأوج-شارك) تتسم بالعديد من المميزات منها:
- هي إستراتيجية سهلة الاستخدام،وسريعة التطبيق ولا تستغرق زمنا طويلا في تحضيرها فهي ذات خطوات وتعليمات واضحة ومحددة.
- تلائم ظروف وإمكانيات مدارسنا المتاحة، فهي تصلح للاستخدام مع الإعداد الكبيرة من الطلاب ،كما تتلائم وأهداف معظم المواد الدراسية (& Reynolds ... (peacock,1998:1

- باستخدام إستراتيجية (فكر -زأوج-شارك) يتعلم الطلاب بعضهم من بعض ويقومون باختبار أفكارهم في بيئة تخلو من الرهبة والقلق قبل التجرؤ علي إعلان أفكارهم، ومن تزداد ثقة المتعلم بنفسه (John, 2005)

- تساعد الطلاب علي اكتساب المعلومات والوصول إليها بأنفسهم ، كما تمكنهم من التفكير بصورة نقدية، والقدرة علي تحليل المعلومات، والوصول إلي فهم أكثر عمقا لموضوع الدرس

- تتيح الفرصة للطلاب لكي يكونوا نشيطين فاعلين في عملية تعلمهم، فهي تجعل جميع الطلاب يشاركون بشكل فعال في عملية التعلم داخل الفصل، مما يساعد علي بقاء أثر التعلم (Susan,2001).

- تزيد من التحصيل وتتمي مستويات التفكير العليا، كما تساعد الطلاب علي بناء معارفهم خلال مناقشاتهم الثنائية والجماعية، ووقت التفكير يساعد علي إطلاق اكبر عدد من الأفكار والاستجابات الأصيلة ، الاستماع بفهم، والتحكم في الاندفاع، والتفكير التعاوني (Szesze,2003).

- من خلال متابعة المعلم وتجوله بين الأزواج في مرحلة المزأوجة والاستماع إلي المناقشات الثنائية يستطيع تقييم المفاهيم التي استوعبها الطلاب ومعرفة الأفكار

الخاطئة والنقاط التي لاتزال غامضة، ومعرفة ما إذا كانت هناك مشكلات في الفهم بين الطلاب أم لا كما أن لقاء الطلاب مع بعضهم البعض في مرحلة المشاركة يقلل من إحساسهم بالعزلة داخل الفصل(Allen&) Tanner,2002:6).

- تدعيم بعض عادات العقل المنتجة فهي تتيح الفرصة أمام كل طالب لكي يستمع لزميله بفهم ومودة ، ويعد هذا من إشكال السلوك المدعم لعادات العقل، ويجب الاهتمام بهذا النوع من السلوك لما له من جوانب تدعيم أساسية في تعلم الطلاب وتحصيلهم المرتفع وتفهم أراء الآخرين (نادية سمعان،٢٠٠٣،

ومن خلال العرض السابق يتضح أن إستراتيجية (فكر – زأوج – شارك) لها العديد من المميزات والمبررات لاستخدامها كما أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة علي فعالية استخدام هذه الإستراتيجية في التدريس والتدريب وإكساب بعض الجوانب التربوية المرغوبة لدي المعلمين والطلاب اتجاهات ايجابية نحو استخدامها في التدريس .

ومنها دراسة ماكيلروي (Macelroy,1989) التي توصلت إلي أن إستراتيجية (فكر -زأوج - شارك) كانت من افصل الاستراتيجيات المستخدمة التي كونت لدى المعلمين والطلاب اتجاهات ايجابية نحو استخدامها في التدريس.

كما أشارت دراسة كل من فويل(Foyle,1998) ودراسة ساندرا (Sandra,2002) إلي ان إستراتيجية (فكر - زأوج - شارك) ذات تأثير كبير في تحصيل الطلاب وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية.

أما دراسة دينيس (Denise,1999) فقد أثبتت فعالية استخدام إستراتيجية (فكر – زأوج – شارك) في تتمية مفردات اللغة المنطوقة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو اللغة.

في حين أثبتت دراسة كل من فينيل (Fennel,1997) وبيرتون (Burton,1998) أفضلية استخدام إستراتيجية (فكر -زأوج - شارك) في مجال إعداد المعلم لتدريب طلاب الدراسات العليا على بعض مهارات التدريس.

ودراسة (محمد حماد، ۲۰۰۲) التي توصلت إلي أن إستراتيجية (فكر - زأوج - شارك) كان لها أثر كبير في إكساب طلاب الصف الأول الثانوي المفاهيم البيولوجية والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل.

وتوصلت دراسة (نادية سعفان، ٢٠٠٣) إلي فعالية إستراتيجية (فكر -زأوج-شارك) في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والدافعية للانجاز لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصريا في مادة العلوم.

كما أشارت دراسة (محمود احمد نصر ٢٠٠٣) إلي فعالية إستراتيجية (فكر – زأوج -شارك) بمساعدة الكمبيوتر والمواد التنازلية في تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الايجابي المتبادل.

كما أثبتت دراسة (محمد محمود حمادة، ٢٠٠٥) أفضلية إستراتيجية (فكر زأوج -شارك) علي إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرجلة الإعدادية.

أما دراسة (سماح عبد الحميد، ٢٠٠٦) التي أثبتت فعالية إستراتيجية (فكر زأوج – شارك) في تتمية التفكير الناقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية.

ودراسة (ابتسام عـز الـدين محمـد،٢٠٠٨) التـي توصـلت إلـي فعاليـة إسـتراتيجية (فكر حزاوج-شـارك) في تـدريس الرياضـيات علـي تتميـة التواصـل والإبداع الرياضي لدي تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية.

وتشير الدراسات السابقة بمحاورها إلي فعالية إستراتيجية العصف الذهني ولستراتيجية"فكر -زأوج-شارك" في تحسين التحصيل،ومتغيرات أخري ولكن المتأمل في هذه الدراسات السابقة يجد انه لا توجد دراسة في حدود علم

الباحثة – قد جمعت بين إستراتيجيتين للتعلم النشط"العصف الذهني –فكر زأوج – شارك" ، لذا تأتي الدراسة الحالية استكمالا لهذه الدراسات، ولتسهم في تطوير طرق وأساليب التدريس عن طريق تقديم إستراتيجيتي (العصف الذهني – "فكر – زأوج – شارك" في تدريس علم الاجتماع، ولتقدم دليل أخر علي فعاليتهما في التحصيل وتنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية في مادة علم الاجتماع لدي طلاب المرحلة الثانوية.

فروض البحث:

يسعي البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين الأولي والثانية والضابطة في الاختبار التحصيلي تعزي إلي إستراتيجية التدريس (العصف الذهني - "فكر - زأوج - شارك" - الطريقة التقليدية).

7-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين الأولي والثانية والضابطة في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية تعزي إلي إستراتيجية التدريس (العصف الذهني - "فكر - زأوج - شارك" - الطريقة التقليدية).

إجراءات البحث:

أولا عينة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث عشوائيا من بين طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي بمدارس إدارة الزقازيق التعليمية للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨ م وتكونت من(١٠٩) طالبة بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنات، والجدول التالي يوضح فصول التجربة وعدد الطالبات.

جدول (١) مجموعات البحث المختارة

عدد الطالبات	نوع التعلم	المجموعة	القصل	المدرسة
۳۸	إستراتيجية العصف الذهني	التجريبية الأولي	7-7	
٣٦	إستراتيجية" فكر – زاوج-شارك"	التجريبية الثانية	7-5	جمال عبد الناصر الثانوية بنات
70	التعلم التقليدي	الضابطة	۲-٤	
	المجموع			

تحديد المتغيرات وضبطها:

تمثلت متغيرات البحث فيمايلي:

أ – المتغير المستقل (التجريبي) وهو تدريس وحدة "علم الاجتماع وقضايا الفرد والجماعة" بإستراتيجيتين للتعلم النشط (العصف الذهني – "فكر – زأوج – شارك") مقارنة بالطريقة التقليدية.

ب- المتغير التابع: وهو تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية.

ج- المتغيرات الوسيطة: تم تثبيت متغيرات البحث كالعمر الزمني حيث تراوح بين (١٦-١٧ سنة) و تم تحديد عينة البحث من الإناث فقط وذلك لاستبعاد أثر الجنس، حيث أكدت نتائج العديد من البحوث والدراسات بعدم وجود فروق في الوعي بقضايا ومشكلات المجتمع بين الذكور والإناث،أما من حيث الذكاء فقد تم تطبيق مقياس القدرات العقلية (فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٤) ودلت نتائجه علي عدم وجود فروق دالة بين مجموعات البحث الثلاث ولما كان الطالبات ينتمين إلي مدينة الزقازيق فان الباحثة قد اعتبرت ذلك تثبيتا لمتغير المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

ثانيا:أدوات البحث:

١- إعداد الاختبار التحصيلي :

يهدف الاختبار إلى قياس التحصيل المعرفي في وحدة (علم الاجتماع وقضايا الفرد والجماعة) ولذا تم تحليل جوانب التعليم المعرفية المتضمنة فيه في ضوء تصنيف" بلوم" ، وذلك باتخاذ الجملة ذات المعنى وحدة لتحليل المحتوى. وللتأكد من ثبات عملية التحليل حللت الوحدة أكثر من مرة،وتم التوصل إلى نفس النتائج التي أسفرت عنها عملية التحليل الأولى، وتم تحديد الوزن النسبي للأهداف وتقدير الزمن المخصص لكل موضوع، وكذا عدد الصفحات، وإعداد جدول مواصفات لعدد أسئلة الاختبار التحصيلي في المستويات المعرفية (تذكر -فهم - تطبيق) وقد بلغ عدد الأسئلة (٥٠) سؤالا، وتم صياغة مفردات الاختبار ،وكانت من نوع الصواب والخطأ والاختبار من متعدد، ولقد أعطيت الإجابة الصحيحة على كل فقرة من فقرات الاختبار علامة واحدة في حين أعطيت علامة صفر للإجابة الخاطئة أو لعدم الإجابة وبهذا كانت النهاية العظمي للدرجة على الاختبار (٥٠) درجة،وقد عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من وضوح مفرداته،ومدى اتساق بدائلها،وتمثيل كل مفردة للمستوي المعرفي الذي تقيسه، وعدل الاختبار في ضوء أراء المحكمين، وأسفرت هذه الخطوة علي اشتمال الاختبار علي (١٧) سؤالا في مستوي التذكر و (١٥) في مستوى الفهم و (١٨) في مستوى التطبيق ويتفق هذا التصنيف مع نتاجات التعلم (الأهداف السلوكية) التي تم تحديدها، وأصبح الاختبار صادقا من حيث المحتوى وفي صورته الأولية،ويوضح الجدول التالي (٢) توزيع مفردات الاختبار التحصيلي على المستويات المعرفية.

جدول (٢) توزيع مفردات الاختبار التحصيلي على المستويات المعرفية

الوزن النسبي	المجموع	أرقام الأسئلة	المستوي المعرفي
%r £	١٧	- Y 9 - Y V - Y 7 - Y 0 - Y 7 - Y - Y - Y - E - Y - Y - Y - Y - Y - Y	تذكر
% ٣٠	10 -7 -7 -7 -1 -1 -1 -1 -1 -1 -7 -7 -7 -7 -7 -7 -7 -7 -7 -7 -7 -7 -7		فهم
% ٣٦	١٨		تطبيق
% ۱۰۰	٥,		المجموع

ولحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه علي عينة استطلاعية من غير العينة الأصلية للبحث بلغت (٣٦) طالبة واستخدمت الباحثة في حساب ثبات الاختبار "معادلة كودر – ريشادرد سون (٢٠)" (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ٢٠٥) وتقيس هذه المعادلة مدي الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وكان معامل الثبات للاختبار التحصيلي المكون من (٥٠) فقرة يساوي (٥٨,٠) وهو معامل ثبات مرتفع نسبيا ويمكن الوثوق به،وتم حساب معامل الصدق الذاتي للاختبار والذي هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات (سعد عبد الرحمن ، ٢٠٠٨، ص ٢٠١) فكان معامل الصدق الذاتي للاختبار (٢٠,٠)، وهو يمثل درجة عالية من الصدق، كما تم حساب زمن إجابة الاختبار وهو (٥٠) دقيقة، وأصبح الاختبار في صورته النهائية صالحا للتطبيق ونموذج ومفتاح الإجابة على فقرات الاختبار.

٢ - مقياس الوعى ببعض القضايا الاجتماعية:

يهدف هذا المقياس إلي التعرف علي مدي نمو وعي طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي ببعض القضايا الاجتماعية بعد دراستهم المحتوي الدراسي (وحدة علم الاجتماع وقضايا الفرد والجماعة) وذلك عن طريق معرفة أراء الطالبات من خلال إجابتين عن أسئلة المقياس.

أ- تحديد أبعاد المقياس:

قامت الباحثة بتحديد أبعاد المقياس في ضوء مايلي:

- الرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث

- الاطلاع علي العديد من مقاييس الوعي بمختلف القضايا مثل مقياس"إبراهيم سعيد" (١٩٨٨) والذي يقيس الوعي بقضايا المجتمع المتضمنة في مادة التربية الوطنية، ومقياس هبة النيال (١٩٩٣) لتنمية الوعي السياسي، مقياس سامي الفطايري (١٩٩٦) لقياس الوعي الاجتماعي، ومجموعة المقايس التي استهدفت تتمية الوعي الاقتصادي مثل مقياس عبد المعين الهندي (١٩٩٨) خالد عمران (١٠٠١) وخيرية عبد الطيف (٢٠٠١) و مقاييس تتمية الوعي الديني مثل مقياس أحمد الضوي وعبد المجيد محروس (١٩٩٧) ومقياس عمر نجم (٢٠٠١). وبناء على ذلك توصلت الباحثة إلى تحديد أبعاد المقياس على النحو التالي:

- وعي الطالبة بقضية التنشئة الاجتماعية و قيم المواطنة:

ويتضمن هذا البعد وعي الطالبة بمفهوم التنشئة الاجتماعية للفرد ودورها في اكتساب قيم المواطنة، وكذلك وعيها بمؤسسات التنشئة الاجتماعية وخاصة الأسرة كنموذج لها، وكذلك وعيها ببعض أنماط التنشئة الاجتماعية الخاطئة.

- وعى الطالبة بقضية الوعى الاجتماعي والاغتراب:

ويشمل هذا البعد: وعي الطالبة بأهمية الوعي الجماعي أو الجماهيري الذي يتجاوز الظروف والمصالح الفردية إلى مصالح الجماعة والمجتمع، ومصادر تشكيل الوعي وكذلك وعيها بحالات انعدام الوعي الاجتماعي وحدوث حالة الاغتراب وصوره ووعيها بآثاره السلبية ومظاهر تبدل القيم وكيفية مواجهتها.

- قضية الوقت واستخدامه:

وهذا البعد يتضمن وعي الطالبة بمفهوم الوقت في ضوء الاطار الثقافي الاجتماعي وتصنيفاته المختلفة (الوقت الفيزيقي الوقت بالمعنى الاجتماعي)

وكذلك القيمة الاجتماعية للوقت، ومظاهر استخدامه أو هدره.

- قضية الانحراف:

ويتضمن هذا البعد وعي الطالبة بمعني الانحراف وأسبابه ودوا فعه،وخطوره الانحرافات با لنسبه للفرد والمجتمع وكذلك وعيها بطرق علاج الانحراف ومقاومته علي المستوي الشخصي والاجتماعي.

- قضية الإدمان:

ويشمل هذا البعد مفهوم الإدمان وخطورته بالنسبة للفرد والمجتمع اقتصاديا واجتماعيا وصحيا واقتصاديا وامنيا وكذلك وعي الطالبة بأسباب الإدمان ودوافعه ومراحل علاجه الاجتماعية والأمنية والنفسية.

ب- صياغة مفردات المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مجموعة من العبارات لقياس وعي الطالبات ببعض القضايا الاجتماعية الواردة بمادة علم الاجتماع وتدور حول الأبعاد الخمسة السابقة.

هذا وقد روعي إلا تكون هذه العبارات طويلة، حتى لا تكون مملة للطالبة، مع شمول كل فقرة علي قضية واحدة، وان تكون البدائل واضحة المعني تدور حول فكرة محددة.

ج-الصورة الأولية للمقياس:

تكونت الصورة الأولية للمقياس من (٤٠) موقفا موزعة علي الأبعاد الخمسة وللتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام والتطبيق قامت الباحثة بعرض المقياس علي مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والمناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية للحكم علي صدقه ومدي مناسبة عباراته ولائمتها للقضايا التي تعبر عنها، ومدي ملائمة المواقف للهدف الذي وضعت من أجله. وأسفر العرض عن استبعاد (٦) ستة مواقف من المقياس ككل وعدل الاختبار وأصبح مكونا من(٣٤) عبارة موزعة على القضايا الاجتماعية التي استخرجت من عملية تحليل

ريس هم ،وبندع هي التسين ويسود الرخي بينس التساني اوبند حود دالواب النبي ب

المحتوي، وعرض الاختبار مرة أخري علي المحكمين وقد أقروا بصلاحية تطبيقه لاستخراج معاملات ثباته وصدقه.

د - ثبات المقياس:

لإيجاد معامل ثبات المقياس طبق علي عينة استطلاعية من طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي من غير العينة الأصلية للبحث تكونت من (٣٦) طالبة للتعرف علي مدي مناسبته لهن،وتعرف مواضع الصعوبة والسهولة فيه، ثم أعيد تطبيقه علي العينة نفسها بعد أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط" بيرسون Person" بين درجات التطبيق الأول والثاني والذي بلغ(٠,٧٩) وهو معامل ثبات يمكن الوثوق فيه.

ولقد أعطيت الإجابة الصحيحة على كل فقرة من فقرات المقياس علامة واحدة، في حين أعطيت للإجابة الخاطئة أو لعدم الإجابة علامة صفر، وتم حساب زمن المقياس حيث استغرق تطبيقه (٥٠) دقيقة، وبهذا فقد كانت النهاية العظمى للمقياس (٣٤) درجة وبذلك يكون المقياس قد أخذ صورته النهائية.

والجدول التالي يبين المواقف التي تتبع كل قضية من القضايا الاجتماعية الواردة في محتوى الوحدة المختارة.

جدول (٣) توزيع مقياس الوعى بالقضايا الاجتماعية على الأبعاد الخمسة للمقياس

المجموع	الأسئلة التي تعبر عنها	القضايا	م
٧	m1-44-4-14-1-4	التنشئة الاجتماعية وقيم المواطنة	١
٨	77-71-11-1777-7	الوعي الاجتماعي والاغتراب	۲
٤	19-18-11-7	الوقت	٣
٩	WE-W77-70-77-1A-17-0-E	الانحراف	٤
٦	**	الإدمان	0
٣٤			

- تنفيذ تجربة البحث:

- أولا خطوات السير في التجربة:

تم وضع خطوط عريضة توضح خطوات السير في التجربة وفقا للإستراتيجيتين المستخدمتين كل علي حدة والطريقة التقليدية وذلك علي ضوء خطوات كل إستراتيجية والتي سبق تحديدها في أدبيات البحث، كما تم إعداد دليل المعلم ليكون مرشدا وموجها لتوضيح كيفية تدريس موضوعات الوحدة المختارة وفقا لإستراتيجية كل من العصف الذهني و "فكر – زأوج – شارك" وقد احتوي كل دليل علي توجيهات وارشادات للمعلم توضح كيفية تنفيذ خطوات الإستراتيجية في الفصل وصياغة كل دروس الوحدة في ضوئها، ثم قامت الباحثة بعرض الأدلة علي مجموعة من المحكمين وتم عمل التعديلات المطلوبة وبذلك أصبح كل دليل في صورته النهائية.

- ثانيا التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تطبيق أدوات البحث الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية تطبيقا قبليا قبل تدريس الوحدة في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(٢٠٠٨-٢) م علي مجموعات البحث الثلاث وذلك للحصول علي المعلومات القبلية التي تسهم في إجراء المعالجات الإحصائية والتعرف على مدي تكافؤ مجموعات البحث.

وقد تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعات البحث التجريبيتين والضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية في علم الاجتماع في التطبيق القبلي، مما يدل علي تكافؤ مجموعات البحث الثلاث.

ثالثًا التدريس لمجموعات البحث:

تم اختيار ثلاثة من المعلمات القائمات بتدريس علم الاجتماع لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي لتقوم الأولي بالتدريس للمجموعة التجريبية الأولي

باستخدام إستراتيجية العصف الذهني والثانية للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام إستراتيجية "فكر - زأوج - شارك" والثالثة للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، وقد روعي تكافؤ هؤلاء المعلمات في المؤهل العلمي ومدة الخدمة وعدد سنوات الخبرة في تدريس علم الاجتماع وقد عقدت الباحثة عدة لقاءات مع اثنين من المعلمات لتدريبيهن علي إستراتيجيتي العصف الذهني - وفكر - زأوج - شارك.

إضافة إلي الوحدة المصممة تبعا لخطوات كل إستراتيجية في دليل المعلم وقد حضرت الباحثة بعض الحصص للتأكد من سير المعلمات وفق خطوات الإستراتيجيتين، وقد استغرق تدريس الوحدة ثمانية أسابيع لكل مجموعة علي حدة من مجموعات البحث بواقع حصتين أسبوعيا لكل فصل وحسب الجدول المدرسي والمنهج الدراسي.

رابعا التصحيح ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائيا:

بعد تصحيح أدوات البحث والمتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية في القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعتين التجريبيتين والضابطة، استخدمت الباحثة الاسإليب الإحصائية المناسبة المتمثلة في استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANC OVA) واختبار شيفيه Scheff للمقارنات البعدية.

نتائج البحث، مناقشتها وتفسيرها:

يتم عرض نتائج البحث المتعلقة بتطبيق أدوات البحث، يعقبه تفسير لهذه النتائج في ضوء إجراءات البحث والأدبيات السابقة.

عرض نتائج البحث:

أولا النتائج الخاصة بأداء الطالبات في اختبار التحصيل في علم الاجتماع:

للإجابة علي السوال الأول من أسئلة البحث والذي نصه: - ما أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني- فكر -

زأوج - شارك") مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس علم الاجتماع علي التحصيل لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة؟

للإجابة عن هذا السؤال كان من الضروري التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على انه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين الأولي والثانية والضابطة في الاختبار التحصيلي تعزي إلي إستراتيجية التدريس (العصف الذهني-"فكر -زاوج-شارك- التقليدية).

ولاختبار الفرض السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات البحث الثلاث علي الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي باختلاف إستراتيجية التدريس (العصف الذهني-"فكر -زأوج-شارك"- الطريقة التقليدية) وجدول (٤)التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي باختلاف إستراتيجية التدريس

لي الاختبار البعدي		ِ القبلي	الاختبار		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	إستراتيجية التدريس
٤,٥٥	۲٥,٣١	٥,٦٦	1 £,07	٣٥	الطريقة التقليدية
٤,٣٩	W1, W9	٤,٤٨	10,77	٣٨	العصف الذهني
٣,٩٦	۲۸,۳۹	٤,٩٩	١٧,٧٨	٣٦	فكر – زاوج –شارك

يلاحظ من جدول(٤) أن المتوسط الحسابي لأداء مجموعات البحث الثلاث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للذين درسوا باستخدام إستراتيجية العصف الذهني قد بلغ(٣١,٣٩)، يليه المتوسط الحسابي للذين درسوا باستخدام إستراتيجية" فكر -زأوج-شارك" إذ بلغ(٢٨,٣٩) وأخيرا بلغ المتوسط الحسابي

للذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية (٥,٣١) ، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوي (٥٠، ٠٠) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (AN OVA) وجدول (٥) التإلي يوضح ذلك.

جدول(٥) تحليل التباين (ANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل مجموعات البحث الثلاث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

مستوي	قيمة (ف)	قيمة(ف)	متوسط	درجات	مجموع	مصدر
الدلالة	الجدولية	المحسوية	المربعات	الحرية	المربعات	التباين
٠,٠١٤		٦,١٨٢	۱۰۹,۳۸۸	١	۱۰۹,۳۸۸	الاختبار
						القبلي
٠,٠٠١	٣,9٤	11,570	475,715	۲	704,514	الإستراتيجية
		17,798		1.0	1104,479	الخطأ داخل
						المجموعات
				١٠٨	777.,7.5	المجموع
_						

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (ف)بالنسبة لإستراتيجية التدريس بلغت (١٨٠٤، ١٨) بمستوى دلالة يساوى (١٠٠٠).

وهذه القيمة دالة عند مستوي(٥٠,٠) لأنها اكبر من قيمة (ف) الجدولية التي بلغت (٣،٩٤)، مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات البحث الثلاث علي الاختبار التحصيلي البعدي تعزي لإستراتيجية التدريس وهذا يعني رفض الفرض الصفري الأول والذي نص علي الأتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٥٠,٠) بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث التجريبية الأولي والثانية والضابطة في الاختبار التحصيلي تعزي إلي إستراتيجية التدريس (العصف الذهني - "فكر - زأوج - شارك" - الطريقة التقليدية) وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة بحسب إستراتيجية التدريس ويوضح جدول (٦) التإلى ما يلي:

جدول(٦) قيم المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي باختلاف إستراتيجية التدريس

- -		· -	
إستراتيجية التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
		المعدل	
التقليدية	٣٥	70,01	٠,٧٢
العصف الذهني	٣٨	٣١,٥٢	٠,٦٨
فكر - زاوج - شارك	٣٦	۲۸,۰۱	٠,٧٢

يلاحظ من الجدول السابق ان المتوسط الحسابي المعدل لأداء أفراد المجموعة التجريبية الأولي التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني قد بلغ (۲، ۲، ۳)، يليه المتوسط الحسابي لأداء إفراد المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية" فكر -زأوج -شارك" إذ بلغ (۲، ۲۸) وأخيرا جاء المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية إذ بلغ(۲۰، ۵۸) ومن اجل الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث فقد تم استخدام اختبار شيفيه S cheffe للمقارنات البعدية وجدول (۷)

جدول(٧) نتائج اختبار شيفية للمقاربات البعدية بين متوسطات التحصيل المعدل لدي مجموعات البحث الثلاث على الاختبار التحصيلي البعدي

التقليدية	"فكر -زاوج -شارك"	العصف الذهني	المتوسط الحسابي	إستراتيجية التدريس
Y0,0A	۲۸,۰۱	٣١,٥٢	71,07	العصف الذهني
0,9 £	٣,٥١		۲۸,۰۱	"فكر -زاوج-شارك"
۲, ٤٣			Y0,0A	التقليدية

- ذات دلالة عند مستوي (٠,٠٥)

يتبين من الجدول السابق انه يوجد فروق دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥) في التحصيل البعدي لطالبات المجموعات الثلاث في مادة علم الاجتماع يعزي لإستراتيجية التدريس حيث بينت النتائج انه يوجد فرق دال إحصائيا في التحصيل ٣٤٣

البعدي بين إستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية" فكر -زأوج-شارك" ولصالح إستراتيجية العصف الذهني كما كان هناك فرق دال إحصائيا في التحصيل البعدي للطالبات اللاتي بإستراتيجية" العصف الذهني" والطريقة التقليدية ولصالح إستراتيجية العصف الذهني العصف الذهني .

وكذلك كان هناك فرق دال إحصائيا في التحصيل البعدي للطالبات اللاتي درسن بإستراتيجية" فكر - زأوج - شارك" والطريقة التقليدية ولصالح إستراتيجية"فكر - زأوج - شارك.

وبهذه النتيجة تم رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل

ثانيا: النتائج الخاصة بأداء الطلاب في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية:

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه:

ما أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط (العصف الذهني-" فكر - زأوج - شارك") مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس علم الاجتماع على تتمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة؟

تمت صياغة الفرض الصفري الأتي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث التجريبيتين الأولي والثانية والضابطة في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية تعزي إلي إستراتيجية التدريس(العصف السيد هني" فك ر زأوج - شارك" - الطريق التقليدية ولاختبار الفرض السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات البحث الثلاث علي مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية القبلي والبعدي باختلاف إستراتيجية التدريس (العصف الذهني - "فكر زأوج - شارك" - الطريقة التقليدية) والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث في التطبيق القبلي والبعدي

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي			
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	العدد	إستراتيجية التدريس
المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي		
٣,٦٠	11,79	٣,٦٢	۸,٧١	40	الطريقة التقليدية
٦,٧٥	۲۸,۱۱	٣,9٢	11,77	٣٨	العصف الذهني
٤,٠٣	75,97	٣,٠٧	۸,۹۲	٣٦	"فكر –زاوج – شارك"

يلاحظ من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد مجموعات البحث الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية والذين درسوا باستخدام إستراتيجية العصف الذهني قد بلغ(١١ ،٢٨) يليه المتوسط الحسابي للذين درسوا باستخدام إستراتيجية" فكر -زأوج-شارك" إذ بلغ(٢،٩٢)، وأخيرا جاء المتوسط الحسابي للذين درسوا بالطريقة التقليدية إذ بلغ(٢٩، ١٨) ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية للوعي ببعض القضايا الاجتماعية ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٥٠٠٠) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) و جدول (٩) يوضح نتائج التحليل.

جدول(٩) نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في التطبيق البعدى لمقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية

مستوي	قيمة(ف)	قيمة(ف)	متوسط	درجات	مجموع	مصدر
الدلالة	الجدولية	المحسوية	لمربعات	الحرية	المربعات	التباين
						مقياس
.,012		7,171	٥٣,٣٧٢	١	٥٣,٣٧٢	الوعي
						القبلي
٠,٠٠١		۲۸,٠0٤	٧٠٦,٠٣٦	۲	1 £ 1 7, • 7 1	الإستراتيجية
ر م س			V 2 1 7 1/		U7 / U A	الخطأ داخل
٣,9٤			Y0,17Y	1.0	7757,0	المجموعات
	المجموع					

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (ف) بالنسبة لإستراتيجية التدريس بلغت (٢٨,٠٥٤) وبمستوي دلالة يساوي (٢٠,٠١) وهذه القيمة دالة عند مستوي (٠٠) لأنها أكرمن قيمة (ف) الجدولية التي بلغت (٣,٩٤) مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث علي مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري الثاني والذي نص علي الأتي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٥٠,٠٠) بين متوسطات درجات مقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية لدي مجموعات البحث الثلاث الذين درسوا مادة علم الاجتماع تعزي إلي إستراتيجية التدريس (العصف الذهني - "فكر - زأوج - شارك" - الطريقة التقليدية) وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وتظهر النتائج في جدول (١٠) التالي:

جدول (١٠)قيم المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للوعي بالقضايا الاجتماعية لدي مجموعات البحث الثلاث على مقياس الوعي البعدي باختلاف إستراتيجية التدريس

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	العدد	إستراتيجية التدريس
٠,٨٦	۱۸,۸۸	٣٥	التقليدية
٠,٨٤	۲۷,۷۹	٣٨	العصف الذهني
٠,٨٤	۲٥,٠٧	٣٦	"فكر - زاوج -شارك

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي المعدل لمجموعات البحث الثلاث الذين درسوا مادة علم الاجتماع باستخدام إستراتيجية العصف الذهني قد بلغ (۲۷،۷۹) 'يليه المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية"فكر -زأوج-شارك"اذ بلغ(۲۰،۰۷) وأخيرا المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية إذ بلغ(۱۸،۸۸) ومن أجل معرفة عائديه الفروق بين هذه المتوسطات فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وتظهر النتائج في جدول (۱۱) التالي:

جدول(١١) نتائج اختبارشيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات الوعي بالقضايا الاجتماعية المعدل لدى مجموعات البحث الثلاث على مقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية البعدي

		<u>_</u>	-	
التقليدية	"فكــر -زاوج-	العصف	المتوســط	إســـتراتيجية
	شارك"	الذهني	الحسابي	التدريس
۱۸,۸۸	۲٥,٠٧	۲٧,٧٩	۲٧,٧٩	العصـف
				الذهني
۸,۹۱	۲,۷۲		۲٥,٠٧	"فكـــر -زاوج-
				شارك"
٦,١٩			۱۸,۸۸	التقليدية

يتبين من الجدول السابق انه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي الدلالة بنين من الجدول السابق انه يوجد فروق دالة إحصائيا في الدرجة بينت النتائج في الجدول السابق(١١) انه يوجد فروق دالة إحصائيا في الدرجة ومستوي الوعي بالقضايا الاجتماعية لأفراد المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية" فكر -زأوج -شارك" وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية الأولى" كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني والمجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في مقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى، كما أظهرت النتائج وجود المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لصالح المجموعة التحريبية الثانية التي درست باستخدام الطريقة التقليدية في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لصالح المجموعة التحريبية الثانية التانية الثانية التانية الثانية التانية التانية التانية التانية التانية التانية الثانية التانية التانية التانية الثانية التانية التانية

تفسير نتائج البحث:

أولا: تفسير النتائج الخاصة بأداء الطالبات في اختبار الاختبار التحصيلي في مادة علم الاجتماع.

أظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني-"فكر -زأوج- شارك") في التدريس علي تحصيل أفراد عينة البحث في مادة علم الاجتماع ولصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولي والمجموعة التجريبية الثانية.

حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل البعدي في مادة علم الاجتماع لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي ولصالح إستراتيجية العصف الذهني وترجع الباحثة تفوق المجموعة التجريبية الأولي التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني علي المجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية إلي مايلي:

- إن هذه الإستراتيجية تعتمد علي العمل الجماعي فهي تعمل علي تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية وتحفز المتعلمين علي توليد الأفكار حول قضية ما من خلال البحث عن إجابات صحيحة أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.

حيث أنها تقوم علي تصور حل المشكلة أو القضية المطروحة علي انه موقف به طرفان يتحدي احدهما الأخر، العقل البشري(المخ) من جانب والمشكلة أو القضية التي تتطلب الحل من جانب أخر ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة، والنظر إليها من الجوانب المتعددة، ووضع الذهن في حالة من الإثارة والجاذبية للتفكير في كل الاتجاهات، بظهور كل الآراء والأفكار خلال فترة زمنية محددة، وبشكل عفوي وفي مناخ مفتوح تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيدا عن المصادرة والتقييم أو النقد.

إناحة الفرصة للطالبات للمناقشة والحوار وتقبل أراء الآخرين ، وتوفير قدرا من الإحساس بالمسؤلية والاهتمام جعل الطالبات تقبل علي المشاركة في اقتراح الحلول المتعددة وإبداء الرأي وبالتالي يؤدي إلي استغراق الطالبة في بناء معرفتها مما يرسخ المعرفة في ذهنها ويساعد علي الفهم بدلا من الحفظ وبالتالي يؤدي إلى زيادة مستوي التحصيل لديها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من فوزية دمياطي (١٩٩٨) سليم عبد الرحمن (١٩٩٨) ، بسام عبد القادر (٢٠٠١) محمد الكيومي (٢٠٠٢) وسعد خليفة (٢٠٠٣)، مها بحيري (٢٠٠٥)، عبد ربه هاشم السميري (٢٠٠٦) زين الهاشمي (٢٠٠٧)، إيهاب شحاتة (٢٠٠٧)، (زينب محمود كامل (٢٠٠٩) في أن إستراتيجية العصف الذهني لها اثر ايجابي علي التحصيل الدراسي.

كذلك أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الثانية والتي درست باستخدام إستراتيجية "فكر -زأوج-شارك" علي المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية،ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

- إن إستراتيجية "فكر -زأوج -شارك" ساعدت في توفير بيئة تعاونية تتيح للطالبات فرص التعبير عن أفكارهن وأرائهن ونقلها للآخرين في جو من الحب والتعاون،وذلك من خلال خطواتها التي تتضمن تفكيرا فرديا يساعد الطالبات علي أن بكون لكل منهن فكرة ووجهة نظر شخصية تجاه السؤال أو القضية المطروحة، ثم تشترك مع زميلة لها لتتبادلا الآراء والأفكار وتشرح كل منهن فكرتها للاخري،ثم تتم المناقشات الجماعية حيث نقوم الطالبات فيها بتبادل الآراء والأفكار وتوضيحها للآخرين ومشاركة حلولهم مع الفصل حتى يتفقوا علي حل واحد للقضية المطروحة،كل ذلك أدي إلي زيادة قدرتهن علي التفكير ورفع مستوي التحصيل في الاختبار البعدي.

- قد يعود إلي الأسلوب الذي تمت به صياغة المادة التعليمية حيث أشار (أحمد سلامة،٢٠٠٧، ٩١) إلي أن إستراتيجية"فكر -زأوج-شارك" تقوم علي أساس

صياغة المحتوي الدراسي علي شكل قضايا ومشاكل تتحدي تفكير المتعلم وتخلق فيها نوعا من الاثارة والتشويق تحفزه علي القيام بجهد عقلي يهدف إلي إيجاد حل للمشكلة المطروحة وهذا يسهل عملية التعليم ويؤدي إلي زيادة التحصيل لدي المتعلم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من:دراسة فويل واخرون (Sandra,2002)، (Sandra,2002) ودينيس (piercy,1997) وبيرسي (Denise,1992)وساندرا (Sandra,2002)، محمد حماد (۲۰۰۲)،محمود نصر (۲۰۰۳)، نادية لطف الله (۲۰۰۵)،محمد محمود حماد (۲۰۰۲)،محمود نصر (۲۰۰۳) إبراهيم سلامة (۲۰۰۷)وابتسام عز الحميد (۲۰۰۸) الحربي (۲۰۰۹) في أن إستراتيجية "فكر زأوج – شارك" لها أثر ايجابي على التحصيل الدراسي بشكل عام.

ثانيا تفسير النتائج الخاصة بأداء الطالبات في مقياس الوعي ببعض القضايا الاجتماعية:

أظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني - فكر - زأوج - شارك) في التدريس علي تنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية عند أفراد عينة البحث في مادة علم الاجتماع

وعند إجراء التحليلات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم التربوية (SPSS) برزت فروق كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة(٠,٠٠) وكانت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولي والتجريبية الثانية، حيث بينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولي والتي درست بإستراتيجية العصف الذهني علي المجموعة التجريبية الثانية والتي درست بإستراتيجية "فكر -زأوج-شارك" وعلي المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية ويعني ذلك أن التدريس وعلي المجموعة التجريبية الأولي بإستراتيجية العصف الذهني قد احدث تأثيرا ايجابيا في تنمية وعي الطالبات بالقضايا الواردة بمقياس الوعي وبرجع ذلك إلى مايلي:

- احتواء الدروس المعدة بإستراتيجية العصف الذهني علي مجموعة من قضايا مصرية داخلية قريبة من اهتمامات الطالبات وبعضها جديد عليهن وهي (التنشئة الاجتماعية - الاغتراب- الوقت- الانحراف- الإدمان) وممارسة الطالبات أسلوبا جديدا في التعامل مع تلك القضايا من خلال الأسئلة والمناقشات واعمال العقل وإبرام الأمثلة والشواهد وطرح الأفكار والحلول، والبناء علي أفكار الآخرين وتطويرها، أو الجمع بين فكرتين لاستخراج فكرة جديدة وانتقاء أسباب المشكلات وأوجه علاجها في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيدا عن المصادرة والتقويم، هذه الفعاليات أثرت تأثيرا واضحا في الاحتكاك بهذه القضايا والإلمام بها، ومن ثم زيادة الوعي بأسبابها ومخاطرها وحجم انتشارها وطرق القضاء عليها وانعكاساتها السلبية علي الفرد والمجتمع، وهو ما ظهر من خلال إجابات الطالبات على مقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية.

- كما أن استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التدريس جعل الموقف التعليمي أكثر حيوية حيث أتاحت بشكل كبير درجة من المرونة في تنظيم الفصل وتوزيع المجموعات داخل الصف، وممارسة للعديد من الأنشطة وتشجيع الطالبات علي العمل في فريق، - كل ذلك قد ساهم في إنماء الوعي بشكل عام والوعي بالقضايا والمشكلات الاجتماعية بشكل خاص.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي أثبتت أن العصف الذهني ساهم بشكل واضح في تتمية أنواع عديدة من الوعي مثل دراسة الوعي الدهني ساهم بشكل واضح في تتمية أنواع عديدة من الوعي مثل دراسة الوعي المعرفي عند" جافرا (Jaffra,1995) والوعي السمعي والبصري كما في دراسة"ان (David,2000) والوعي الثقافي في مجال الاتصال الدولي في دراسة"ان (Anne,2001) والوعي الثقافي لدي الأطفال في دراسة" إليان وكايمس" (Elain&Kimes،2002) والسوعي السدولي (العولمة) في دراسة مساري وسيلاغ (Marie&Sheelagh,2006) ودراسة (هاني جرجس،۲۰۰۷) الوعي ببعض قضايا العولمة لدي طلاب المرحلة الثانوية،كما اتفقت مع نتائج دراسات كل من

ساندي وباتسي (Sandy & Patsy, 2000) واليكس (Alex,2005) واليسون وروبرتوت (Sandy & Patsy, 2000) وبرتولي (Alison&Rober t, 2007) وهي دراسات أثبتت فعالية المناقشات بجميع أنواعها في تتمية الوعي بالقضايا والمشكلات الاجتماعية وتعد المناقشات أهم الأسس التي تقوم عليها إستراتيجية العصف الذهني.

- أظهرت النتائج أيضا نفوق المجموعة التجريبية الثانية والتي درست باستخدام إستراتيجية "فكر -زأوج-شارك" على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية ويمكن أن يعزي ذلك إلى مايلي: – أن استخدام هذه الإستراتيجية في التدريس ساعدت الطالبات من خلال تنفيذ خطواتها (التفكير - المزأوجة - المشاركة) على استنتاج الإجابات للأسئلة المطروحة المرتبطة بموضوع الدرس، ولذلك فان هذه الاستنتاجات التي يتوصلون إليها بأنفسهم تكون أكثر بقاء في البنية المعرفية وأكثر إقناعا وثباتا وفهما لديهم من المعلومات الاخري التي تقدم إليهم مباشرة من قبل المعلمين،كما أن العمل التعاوني والتفاعل الإيجابي الذي ساد مواقف التعلم، وإعطاء الطالبات الفرصة للتعبير عن أفكارهن وأرائهن ونقلها للآخرين في جو من الحب والتعاون بعيدا عن الخوف والرهبة والاستهزاء، وحفز هممهم وجذب انتباههم فترة أطول وجعلهم محورا أساسيا مشاركا في عملية التعلم، الأمر الذي أدي في النهاية إلي زيادة الوعي بإبعاد القضايا الاجتماعية والمشكلات وأسبابها وانعكاساتها على المستوى الفردي والاجتماعية

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت فاعلية التعلم التعاوني علي تنمية الوعي ببعض المتغيرات ، وهذا باعتبار ان إستراتيجية "فكر – زأوج – شارك" هي احدي استراتيجيات التعلم التعاوني،مثل دراسة خالد عبد اللطيف(٢٠٠١) التي أكدت علي فعالية التعلم التعاوني في تنمية الوعي الاقتصادي.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصى الباحثة بما يلي:

1- لما كان البحث الحالي قد توصل إلي وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولي والثانية في التطبيق القبلي وبين متوسطات أدائهن في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي،فان الباحثة توصي بضرورة استخدام إستراتيجيتي التعلم النشط" العصف الذهني فكر -زأوج -شارك" في تدريس علم الاجتماع ومن خلال الخطوات التي أعدت في البحث الحالي، مع ضرورة إعداد دليل للمعلم يفيد كل من المعلم والمتعلم في تنفيذ هاتين الإستراتيجيتين بما يتناسب مع طبيعة المناخ الحالي لحجرة الدراسة على طالبات المجموعة الضابطة في الوعي ببعض القضايا الاجتماعية، فان علي طالبات المجموعة الضابطة في الوعي ببعض القضايا الاجتماعية، فان البحثة توصي بضرورة الاهتمام بوضع قضايا ذات ارتباط وثيق بحياة المتعلم اليومية من خلال طرح أمثلة واقعية مستمدة من الواقع الاجتماعي تتيح للمتعلم التفاعل معه بالإضافة إلي ضرورة الاهتمام بمكتبة الفصل وتزويدها بالمراجع المختلفة التي تتيح للمتعلم المؤومة في المحرسي لعلم الاجتماع.

٣- الاهتمام بإعداد المعلم وبخاصة في مرحلة ما قبل الخدمة، أوفي المرحلة المبكرة من الخدمة الإعداد الذي يتيح له استبصار الاسإليب والاستراتيجيات الجديدة في تدريس علم الاجتماع والتشجيع المستمر علي استخدام اسإليب غير نمطية في التدريس، مع توفير العديد من المراجع والقراءات للمعلم بما يجعله أكثر وعيا بالقضايا الاجتماعية في المجتمع وتتمية الوعي بها لدي المتعلمين.

٤ - تطوير تدريس مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية فتخرج من النطاق التقليدي للتدريس إلى التدريس عن طريق الأنشطة والندوات والجلسات

والمحاضرات حيث أن هذه المادة مرتبطة بقضايا ومشكلات هامة تمس الواقع الفعلى للمجتمع المصري وتحتاج كل فرد للمساهمة في حلها.

٥-عقد دورات لتدريب المعلمين علي كيفية تحضير الدروس باستخدام إستراتيجيتي العصف الذهني - فكر -زأوج-شارك وتوظيفهما في تنمية الوعي بمشكلات وقضايا المجتمع المصري لدي طلاب المرحلة الثانوية.

مقترحات البحث:

يطرح البحث الحالي مقترحات ببحوث أخري وهي كما يلي:

1- فعالية إستراتيجيتي العصف الذهني و "فكر زأوج -شارك" في تدريس علم الاجتماع علي التحصيل وتتمية التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية. ٢- برنامج مقترح في علم الاجتماع لتتمية الوعي بقضايا المجتمع المصري (قضية التخلف، قضية الانفجار السكاني) لدي طلاب المرحلة الثانوية. ٣- أثر التفاعل بين إستراتيجية العصف الذهني والنمط المعرفي للمتعلم في تتمية السوعي بالقضاي بين إستراتيجية العجم الاجتماعية بالمرحلة الثانوية. ٤- أثر استخدام إستراتيجية "فكر حزأوج -شارك" في التحصيل وتتمية الاتجاهات نحسو مادة علم الاجتماع ليدي طلاب المرحلة الثانوية. ٥- تصميم موقع الكتروني عبر الانترنت باللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط (ماهية كل إستراتيجية حظواتها - نماذج لها - مميزاتها كيفية المتخدامها في التدريس وذلك ليستفيد منه معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

1 - ابتسام عز الدين عبد الفتاح (٢٠٠٨):أثر استخدام إستراتيجية (فكر -زاوج شارك) في تدريس الرياضيات علي تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق. ٢ - إبراهيم عبد الرحمن محمد (٢٠٠٠): " أثر استخدام القصص الاجتماعية في تدريس مادة علم الاجتماع علي تنمية بعض القيم الاجتماعية لدي طلاب المرحلة

تدريس مادة علم الاجتماع علي تتميه بعض العيم الاجتماعيه لدي طلاب المرحله الثانوية" القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٦٢)، بناير.

٣- إبراهيم محمد سعيد إبراهيم (١٩٩٩): جدوى تدريس التربية القومية بالاستقصاء الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي والمفاهيم المرتبطة بالتربية السياسية لدي طالبات الثانوية العامة"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

o- أحمد الضوي، عبد المجيد محروس (١٩٩٧): "الوعي الديني لطلاب معلمي التربية الدينية الإسلامية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٦١)، ابريل.

٦- أحمد النجدي وآخرون(٢٠٠٣): طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، القاهرة:دار الفكر

٧- أحمد عبد الهادي عبدا ش(٢٠٠٧):فاعلية تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد علي التحصيل والاتجاه نحو دراسة الاقتصاد لدي طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد(١٢٠)، كلية التربية،جامعة عين شمس.

٨ - أحمد عبد اللطيف عبادة (٢٠٠١): الحلول الابتكارين للمشكلات، النظرية والتطبيق، ط١، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

السلط في تدريس علم الاجتماع على التحصيل وبلمية الوعي ببعض القصايا الاجتماعية د.مواهب السيد ج

9- أمال عبد الفتاح جمعة (٢٠٠٨): فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية

في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدي الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة والاجتماع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم. –

• ١- المؤتمر العلمي الخامس عشر (٢٠٠٣): "مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة" المنعقد في ٢١-٢١ يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، القاهرة، عين شمس.

1 1 - إيمان محمد عصفور (٢٠٠١): برنامج مقترح لتنمية كفاءات تدريس علم الاجتماع للطالبات المعلمات بكلية البنات في ضوء المدخل الوظيفي،رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

1 1 - إيهاب السيد شحاتة (٢٠٠٧): فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الهندسة على التحصيل المؤجل وتنمية التفكير الهندسي وفقا لمستويات" فان هيل" لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه

غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٣- تهاني محمد صبحي السعدوني(٢٠٠٨): فعالية إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة علم الاجتماع على تتمية الوعي الاجتماعي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

16- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

10- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٦): التعليم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان:دار الشروق.

17 - جيهان محمد السيد (٢٠٠٣): تدريس الدراسات الاجتماعية، ط٢، الرياض: مكتبة الرشد.

١٧ - حسن حسين زيتون (٢٠٠٤): تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تتمية العقول المفكرة، القاهرة: عالم الكتب

1۸ - حسن حسين زيتون، كمال زيتون (٢٠٠٦): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

19 - حليم فريد تادرس(١٩٩٨):لماذا نتجاهل علم الاجتماع في بناء فكر أجيالنا الجديدة، جريدة الأهرام في ١٦ - ٢ - ١٩٩٨،نقلا عن : محمد سعيد زيدان(٢٠٠٢):استراتيجيات حديثة في تدريس علم الاجتماع،القاهرة:دار سفير للإعلام والنشر.

• ٢- خالد عبد اللطيف عمران (٢٠٠١):أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية علي التحصيل المعرفي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم، المجلة التربوية، العدد (١٧)، كلية التربية، سوهاج، جامعة جنوب الوادي.

11- خيرية إبراهيم عبد اللطيف (٢٠٠٤): فعالية استخدام بعض الوسائط المتعددة في تدريس وحدة البيئة بالصف الأول الثانوي في اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية والوعي الاقتصادي، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٢- رضا مسعد عصر (٢٠٠٢): فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم علي المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد الرابع، ابريل.

٢٣ - زيد الهويدي (٢٠٠٥): مهارات التدريس الفعال، العين، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

٢٤ - زين عبد العال الهاشمي(٢٠٠٧):أثر استخدام طريقة العصف الذهنينعلي تتمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في

مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جتمعة أم القرى.

70 - سامي محمد على الفطايري (١٩٩٥):فعالية أسلوبي الانموذج والاستقصاء في تدريس الاجتماع لتتمية الوعي بالقضايا الاجتماعية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، الجزء الثاني،العدد (٢٢)، سبتمبر.

٢٦- سامية بنت صدقة حمزة (٢٠٠٨):أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدية مكة المكرمة، جامعة أم القري.

٢٧ - سليم عبد الرحمن سليمان (١٩٩٩):أثر استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس الفلسفة علي تنمية التفكير لدي طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

7۸-سماح أحمد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٦):أثر استخدام إستراتيجية (فكر- زاوج-شارك) في تتمية التفكير الناقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

٢٩ - سناء محمد نصر حجازي (٢٠٠٦): سيكولوجية الإبداع، تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال، القاهرة:دار الفكر العربي.

• ٣-عبير علي الزغبي (٢٠٠٧):أثر برنامج التعلم النشط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية على درجة الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدي طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، الجامعة الأردنية الهاشمية.

٣١-علي عسكر، فايز القنطار (٢٠٠٥): مدخل إلي علم النفس التربوي من منظور رئيسي، الكويت: مكتبة الفلاح.

٣٢-علي بن محمد دويدي(٢٠٠٤): أثر استخدام العصف الذهني من خلال الانترنت في تتمية التفكير لدي الطلاب في مقرر طرق تدريس اللغة العربية، بكلية التربية بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية، العدد(٧١). يونيو.

٣٣ عمر السيد نجم (٢٠٠٦): فعالية برنامج مقترح في التربية الإسلامية لتنمية الوعي الديني ببعض القضايا المحلية والعالمية لدي طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣٤ - فاروق عبد الفتاح (١٩٨٤): اختبار القدرات العقلية (١٥ - ١٧ سنة)، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

-- هاطمة محمد عبد الوهاب(٢٠٠٤): فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة والميول العلمية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، العدد(٢)، يونيه.

٣٦ - فتحي أمين راشد (٢٠٠١): بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد في علم الاجتماع بالصف الثاني الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٧- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٧): تعليم التفكير -مفاهيم وتطبيقات،ط٣، الأردن: دار الفكر.

٣٨ - فؤاد البهي السيد(١٩٧٨): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة:دار الفكر العربي.

٣٩ - فوزية إبراهيم الدمياطي (١٩٩٨): استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس التاريخ وأثره في تنمية التفكير الناقد لدي طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة رسالة ماجستير غير منشورة، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض.

• ٤ - كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣): تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٩١) ديسمبر.

۱۶ – كريمان بدير (۲۰۰۸): التعلم النشط،ط۱، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤٢ - ما هر إسماعيل صبري (٢٠٠٢): الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، ط١، الرياض: مكتبة الرشد.

٤٣ - مبارك بن غدير العتري(٢٠٠٦):أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس العلوم علي تنمية التفكير ألابتكاري لدي تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مدينة عرعر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القري.

25- محمد بن طالب الكيومي(٢٠٠٢):أثر استخدام العصف الذهني في تدريس التاريخ على تتمية التفكير ألابتكاري لدي طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

٥٥ – محمد حماد هندي (٢٠٠٢): أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الإحياء علي اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدي طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٧٩) ابريل.

73 – محمد راضي قنديل (٢٠٠٠): لأثر التفاعل بين إستراتيجية بنائية مقترحة ومستوي التصور البصري المكاني علي التفكير الهندسي وتحصيل الهندسة لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤٧ - محمد سعيد زيدان (٢٠٠٢): استراتيجيات حديثة في تدريس علم الاجتماع، ط١٠ القاهرة: سفير للإعلام والنشر.

٤٨ - محمد سعيد زيدان (٢٠٠٣): علم الاجتماع وتنمية الوعي الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية، ط١، القاهرة: سفير للإعلام والنشر.

9 ٤ - محمد محمود حمادة (٢٠٠٥): فعالية إستراتيجيتي (فكر -زاوج-شارك) والاستقصاء القائمتين علي أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تتمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (١١)، العدد (٣)، يوليو.

• ٥- محمود أحمد نصر (٢٠٠٣):أثر استخدام إستراتيجية (فكر -زاوج-شارك) بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد التناولية في مقرر الهندسة للصف الرابع الابتدائي علي التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الايجابي المتبادل، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الثالث،تعليم وتعلم الرياضيات والإبداع، جامعة عين شمس ٨-٩ أكتوبر.

٥١ - محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣): التعلم - المفهوم - النماذج - التطبيقات)، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٥٢ - محمود محمود الزناتي(١٩٩٩): بناء برنامج مقترح في علم الاجتماع لتحسين بعض جوانب تنمية المجتمع لدي طلاب التعليم الأساسي شعبة الدراسات الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية، جامعة طنطا.

٥٣- ملاك محمد السليم(٢٠٠٤): فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات البنائي لدي معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيمائية والجيوكميائية لـدي طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد(١٦)، العدد(٢).

الذهني في تدريس الرياضيات على تنمي الإبداع الرياضي والتحصيل لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥٥ – مؤتمر (٢٠٠٧): "الإصلاح المدرسي، تحديات وطموحات" المنعقد في ١٧ –

19 ابريل، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٣)، العدد (٢) جامعة الإمارات المتحدة، دبي.

70 نادية سمعان لطف الله(70, الله استخدام إستراتيجية (فكر -زاوج -شارك) في التحصيل والتفكير ألابتكاري لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصريا، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (10)، سبتمبر.

٥٧- هاني صبري جرجس (٢٠٠٧): فعالية تدريس علم الاجتماع بإستراتيجية العصف الذهني علي تتمية قيم المواطنة والوعي ببعض قضايا العولمة لدي طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

٥٨ - وحيد جبران (٢٠٠٢): التعلم النشط في الصف كمركز تعليم حقيقي، فلسطين، رام الله،مركز الإعلام والتنسيق.

9 - وديع ماكسيموس داود (٢٠٠٣): البنائية كمدخل للمنظومة، الموتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، نظمه مركز تطوير تدريس العلوم وجامعة جرش الأهلية،الأردن. ابريل.

-7 وليم تاضروس عبيد (٢٠٠٤) المعرفة وما وراء المعرفة: المفهوم والدلالة، المؤتمر العلمي الرابع حول رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، بنها $(V-\Lambda)$ يوليو.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

61-Allen, D. & Tanner, K. (2007): "Approaches in cell Biology teaching" cell Biology Education, Vol.1.No.1.

- 62- Alison, L.& Robert., S. (2007): The Interdependence of Social Awareness and Literacy Instructions Reading Teacher Journal, Vol. 60, No. 9.
- 63- Anne ,Witte(2001):"Competitive Advantage and Cultural Paradigms ,an Exercise in Brainstorming for International Communication, Business Communication, Vol. 64. No. 2.
- 64- Basham, L. (1994). Active Learning and the at Risk students: Cultivating Positive Attitudes towards science and Learning, ED474088.
- 65- Beeth , Mary, O.(1999): "promoting Excellent Teaching The Chair a Academic Leader", ERIC Doucment, ERIC No.ED 354966.
- 66- Bertolli, Denise (2007):Developing Critical Awareness through Digital Literacy practice within the Context of Higher Education in Brazil Language And Education Journal, Vol.21, No.3.
- 67- Bonnie DB (2007): cooperative learning teach student to lucceed cooperativety Available at: http://www.ea7hull.arg.uk/m/c/think-pair-shaire.html 68- Bortock ,S.J. (1998) :Constuctivism in man Higher Education : A case Sstudy Keele university, UK. (www.keele.Ac.UK/Staff/Hemen/ Stephenidocs, Sin 98. html
- 69 85- Brono, K.(2002) Statistical thinking with Active Teaching Strategies. Available at: http://www. Abc.se/nmg847//html.
- 70- Buffalo New Stettin Teaching (1995)" what in Active learning: vol.vIII,No.(2),March.
- 71- Chickerning A& Gamsan, Z. (1997) "Compation of student learning alout diffusion and Osmosis in conrtrucivit and traditional class coes International Journal of Science Education, vol. 1No. 6.
- 72- Christianson, R,& Fisher, Y. (1999)" comparison of student learning about diffusion and osmosis in constructivist and traditional classrooms" International Journal of science Education, vol, I, no.6,pp,687-698.
- 73- Chnistine ,S (2001): Think-Pain-Sare:tean up to learn firm each thers: The Johun Hopkins University, baltmaro, Maryland.
- 74- David, D. and Wilder, S.(2003) Learning by Doing In: David D. el al., Learning to Teach Math in Secondary School, London ,Rutledge, Available at: http://www. National review. com/kopell 21900.shtml.
- 75- Denise, M.B.(199)" Think-Pair-Share Effect on oral language, reading Compreheusion and attiuder", Diss.Ahst-Int,Vol.53,No.7.
- 76- Flaty, Jaffra and Othen (1995): Raiing General Awaneners of Language Learning Strateg in alittle Bit Goes Along Way Hisponic. Vol. (25). No.(2).
- 77- Fox, L., (1998):"The of Graphing Calculator Used in an Active Learning Environment on Intermediate Algebra Students Achievement and Attitude". AAT9827825.
- 78- Foyle ,H,C(1998)"Interactive Learning Creating on environment for cooperative Learning" ERIC Document, ERIC No: ED305335.
- 79- Goodman, J. (\ ٩٨٨). Construsting a Practical philosophy of teaching: A study of pre -service teachers, Professional perspectives. Teaching and teacher Education. Vol.4.
- 80- Grazino, R. (2003): "the Virtual Enterprise Simulation: Students' Perceptions of an Experiential, Active Learning Strategy for Business and Career Education" , AAT3088556.

- 81- Guilford, J. p. (2002): "Instruction Strategies fear Engaging Learness" Sample think-Pair-Share Activites" Availabte at: http://ist.guilford.k12.nc.us lact/starategies/think pare-share.html.
- 82- Hall, S. W., et al. (2002) Ad optional of Active Learning in lecturer-Based Engineering Class. ASEE/IEEE Frontiers in Conference. November (6-9), Boston. MA.
- 83- Jeela, Jones ,(2004):"Adult Education Practices: Guided discussion for in crased motivation: University Of Ottawa, available at: http://www.cafce.ca/pager/cooptips.php?id=25.
- 84- Kockery, T. (1996): In Halit Ations Wither Idea Genra Group; An Alternative Methed of Brain storming, in proceedings of selected, Research and Development Presentations at NationCovention of the Assocation for Education of communication and teachnolgy 18 the Indianaplis.
- 85- Lindow, L. E. (2000)" Effects of variable interaction within Cooperative groups On Conceptual change in environmental Sciences", Diss. Abst. Int., vol. 61, No. 6
- 86- Lorenyen ,M.(2006): Active Learning and Labrary Instruction. this article was onginal pulleshead in Illiomin in lilaraies,83,no(2)spring.
- 87- Marie, C. & Sheelayli. (2006): Teaching for Diversity social Justice and Glaleal Awareness European Journal of teace Education, vol. 29. No. 3.
- 88- Martin,w.(2002): Effect of Lieha-viorest and constructivist mathematics lassour on upper Elmentary Student Learning aliout area of triangle, Diss, Alist. Into. sept.
- 89- Marilyn et al , (2000): Maaging voluntean Programs: Educational strategies for Adult Learness. Availabte at: http://www.edis.ifas.ufl.edu/fy8211.
- 90- Odiummi ,O. (2004)" The Effect of Laboratory and Lecture Teaching Methods On Cognitive Achievement in Integrated Science", Journal of Research in Science Teaching, vol.28.
- 91- Osborn, A.S. (2001): Applied Imagimation Principles and Procet user of creative prolale solving, 3rd ed, charle scrihnenls some, united states of America.
- 92- Sandra,R.(2002): The Effects of cooperative Learning on Reading comprehesien diss.ahs.Int.vol,25.no.9.
- 93- Stroelie, W; et. al (1996): The Stroelie Illusion of Group Effectivety Development prychology, Diss. Alist.Inten,vol.80,no.3.
- 94- Suchman, E.; et. al (2001):" Students Responses to Active Learning Strategies in a Lecture Introductory Microbiology Course", Biosensor, Vol.27, No.4
- 95- Susan,H.(2001)"on Constructivis Availbte at: http://www.Inform and.edu.utms-state/UUD-prefeats/MCTP/Essayn/construct-iwism.text.

The effect of using Some Active Learning Strategies in the Teaching of Sociology on the Achievement and the Development of Awareness Of Certain Social Issue among Secondary Stage Students Dr.Mawaheb Elsaved Soliman Gabr **Lecturer Curricula and teaching methods Faculty of Specific Education Tanta University Abstract**

This study aimed to identify the impact of the use of certain active learning strategies (brainstorming, Think - Pair - Share) in the teaching of sociology on the achievement and the development of awareness of certain social issues among secondary stage students.

The study sample was selected (109) second grader secondary literary of the two high schools for girls in Zagazig. Sharkia Governorate.

Were distributed randomly into three groups: first experimental group (38) student studied using a strategy brainstorming, and a second experimental (36) student studied using strategy "Think - Pair - Share" and a control group (35) student studied traditional way.

The tools in a test study and a measure of awareness of some of the social issues of their tribal application and Uday on a sample study, data were analyzed using analysis of variance associated ANCOVA.

Recommendations and Suggestions:

- Godfrouk statistically significant between the mean scores of the three research groups first and second experimental and the control group in the post achievement test for the benefit of the first experimental group.
- The presence statistically significant differences between the mean scores of the first experimental group that studied using brainstorming and the second experimental group that studied using the" Think - Pair - Share" in the post achievement test for the benefit of the initial pilot.
- 3. The presence of statistically significant differences between the mean scores of the second experimental group that studied using the strategy of" Think -Pair - Share" and the control group, who studied in the traditional way in the post achievement test for the benefit of the second pilot.
- 4. There are significant differences between the mean scores of the three research groups first and second experimental and control groups in the measure of awareness of certain social issues dimensional and for the benefit of the first experimental group.
- 5. There statistically significant differences between the mean scores of the first experimental group that studied using brainstorming and the second experimental group that studied using the strategy of" Think - Pair - Share" in the scale of awareness of certain social issues dimensional and for the benefit of the first experimental group.
- 6. The presence of statistically significant differences between the mean scores of the second experimental group that studied using the" Think - Pair -Share" and the control group in the gauge awareness of certain social issues dimensional and for the benefit of the second experimental group.

أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم الاجتماع علي التحصيل وتنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية د.مواهب السيد جبر