كلية التربية بسوهاج
المجلة التربوية
***

أثر استخدام نموذج تصميم تدريس مقترح فى تدريس الدراسات الاجتماعي على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى

السيدالدكتور
إمام محمد على البرعى
كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادى

المجلة التربوية ــ العدد التاسع عشر ــ يوليو ٢٠٠٣م

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أثر استخدام نموذج تصميم تدريس مقترح فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى

د. إمام محمد على البرعى

كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادى

مقدمة:

شهدت مصر خلال السنوات الأخيرة تطورات إيجابية عديدة فى مجال الإصلاح التربوى والمدرسى تناولت المكونات الرئيسة للعملية التربوية، من أجل مواكبة التطورات الهائلة والمتسارعة التى تتعرض لها المجتمعات العربية فى شتى المجالات، ويلاحظ المتتبع لهذه التطورات التركيز المتزايد فى المؤتمرات والندوات على واحد أو أكثر من الموضوعات المتعلقة بأسلوب النظم وبموضوع التفكير.

وقد أكدت هذه المؤتمرات والندوات على استخدام التقنيات التربوية وأسلوب النظم فى تصميم البرامج والمواد التعليمية، ومن الأساليب الحديثة التى تم اشتقاقها من تقنيات التعليم "تصميم التدريس" **Instructional Design** والذى هو أشبه بهندسة تربوية تخضع للأسلوب العلمى فى تنظيم المادة التعليمية، وأصبح هذا الأسلوب من التيارات الحديثة التى تستخدم فى تطوير المناهج أو تصميم أنظمة التدريس (٩، ١٠٢)(*)، وكان لظهور مدخل النظم من التطورات التى أسهمت فى توصيف تكنولوجيا التعليم وإظهار ملامحه، فقد أثر هذا الأسلوب فى البرامج التعليمية ووضعت تصوراً لنشاطات المعلمين والمتعلمين فى حجرة الصف وتحديد دور كل منهم (٢٧، ٤٧).

لقد فرضت التقنيات التربوية نفسها على المواقف التدريسية، كذلك ربط منظومة التعليم بالتكنولوجيا، حتى يصبح التعليم مسايراً للعصر، وحتى يكون التفكير والإبداع بمثابة المخرجات الحقيقية للعملية التعليمية، وتعد تكنولوجيا التعليم نظاماً تربوياً فى حد ذاتها، كما تعد أيضاً نظام فرعى داخل نظام أكبر هو التربية، لذا فهناك علاقة وظيفية بين مفهوم التكنولوجيا ومفهوم النظام، كما تمثل تكنولوجيا التعليم البعد الثانى من منظومة تكنولوجيا التربية وهذا يعنى أن تكنولوجيا التعليم، ما هى إلا الجانب الإجرائى ومجال عمل يتم من خلاله تطبيق الأفكار والمبادئ التى تقوم عليها تكنولوجيا التربية (١٤، ١١-١٢).

والتدريس نظام يمكن التحكم فيه وضبطه، ولكونه أحد المنظومات الفرعية لمنظومة أعلى منه هى المنظومة التعليمية فى مؤسسة ما، ومن أمثلتها منظومة التعليم المدرسي التى تتضمن أربع منظومات فرعية أخرى بخلاف منظومة التدريس وهى منظومة المنهج المدرسى، ومنظومة الإرشاد الطلابى، ومنظومة

(*) يشير الرقم الأول بين القوسين إلى رقم المرجع، فى حين يشير الرقم الثانى إلى رقم الصفحة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الإدارة المدرسية، ومنظومة التقويم المدرسى، كما تمثل منظومة التعليم المدرسى جزءاً من منظومة أعلى هى منظومة التعليم العام، وهذه المنظومة الأعلى جزءً من منظومة التربية، والمنظومة الأخيرة هى جزء من النظام السياسى والاقتصادى والاجتماعى والدينى والقضائىوالعسكرى فى بلد ما (٨، ٥٦-٥٧).

كما يمكن النظر إلى المعلم كقائد لعملية الاتصال على أنه منظومة فرعية ضمن المنظومة المتكاملة لمكونات الاتصال والمتضمنة المستقبل والرسالة، وقنوات الاتصال والبيئة التى يتم فيها وإضافة إلى التغذية الراجعة، لذلك ينبغى على المعلم اتباع نظام أو نموذج تصميم التدريس فيوفر لكل موقف تعليمى الأهداف المراد تحقيقها والمواد والأجهزة المناسبة، والخطوات الإجرائية التى يسير عليها المتعلم،وأساليب تحقيق التفاعل بين المتعلم والمواد التعليمية مكتوبة أو مسموعة أو مرئية لفظية أو غير لفظية، وأساليب وأنواع التقويم المبدئى والتتابعى والنهائى.

لذلك أصبح المربين معنيين بتصميم "المنظومة ككل" وأن مجال تكنولوجيا التربية هو تحديد الأهداف والغايات، وتخطيط بيئة التعلم، وتحديد المادة التعليمية وبناؤها، واختيار استراتيجيات التعليم ووسائله المناسبة، وتقويم فاعلية منظومة التعلم، والإفادة بنتائج هذا التقويم وتحسين تلك الفاعلية مستقبلاً، وبذلك اندثرت تكنولوجيا العدد والتهمتها تكنولوجيا جديدة هى تكنولوجيا المنظومات (١٠، ٣).

ويعتبر تصميم التدريس من الأساليب الحديثة المشتقة من تكنولوجيا التعليم التى تعتمد على أسلوب النظم فى تصميم وتطبيق وتقويم العملية التعليمية حيث أنه عملية منهجية منظمة تعتمد على الأسلوب العلمى فى تصميم البرامج والمواقف التعليمية بشكل يؤدى إلى تفاعل المتعلمين مع هذهالبرامج والمواقف التعليمية من أجل إحداث تغييرات فى سلوكهم فى ضوء أهداف محددة، يمكن قياسها بأساليب تقويمية منظمة.

ولكى تتم عملية تصميم التدريس بشكل منظومى فإن مصممى التدريس عادة ما يستعينون لإنجازها بأحد نماذج تصميم التدريس التى تستند فى بناءها إلى ما اشتق من النظرية العامة للنظم General Sijsten ومدخل النظم System Approach، ونظرية الاتصال Communicat Theory، ويمثل النموذج تصور لمجموعة الأحداث والأنشطة التى يعتقد أنها ضرورية لتصميم تدريس فعال ومرتبط بموضوع التعلم (٨، ١٢٤).

وتؤدى نماذج تصميم التدريس Instructional Design دوراً مهماً فى تحسين عملية التعليم والتعلم، باستخدام ميزات الطريقة النظامية بعد ما فرضت التقنيات التربوية نفسها على المواقف التدريسية، لذا يجب أن نطور نظمنا التعليمية ومناهجنا المدرسية لكى نستوعب المعرفة والتكنولوجيا،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما يجب أن نصمم ونبتدع معرفة وتكنولوجيا جديدة تتفق مع احتياجاتنا مباشرة،وهذا ما نادت به توصيات العديد من المؤتمرات التي عقدت في هذا الشأن (٢٥)، (٢٦).

وتعد الدراسات الاجتماعية إحدى المواد الدراسية المهمة التي تسعى إلى مساعدة المتعلمين على تنمية التفكير بأنواعه المختلفة،وإكسابهم مهارات حل المشكلات، وصنع القرار، وعمليات التفكير كالفهم والملاحظة والتركيب والتفسير والتصنيف وصياغة الفروض والتقويم (٣٠، ٢١٠)،كما أنها تكسبهم عادات واتجاهات وقيم، تؤدي بهم إلى احترام الآخرين،والاعتراف بحقهم وحريتهم في إبداء الرأي والتمييز بين الرأي والحقيقة والتمييز بين الآراء المتعارضة بموضوعية وبناءً على أدلة كافية.

وتأتي أهمية تنمية التفكير الناقد من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية من اهتمامها ببناء الأبعاد العقلية للمتعلم،حيث ترتبط أهدافها ومحتواها وأوجه أنشطتها بالإنسان، ماضيه وحاضره ومستقبله وتفاعلاته مع بيئته، وما يترتب على هذا التفاعل من نتائج بما يتيح المجال خلال تدريسها للتساؤل والتخيل والافتراض والتحليل والنقد وإصدار الأحكام، مما يزيد من فرص تنمية التفكير، وهذا يتوقف على المحتوى المناسب وتنظيمه وأساليب التدريس المتبعة في تنفيذ هذا المحتوى (٣،٤).

وإذا كان برنامج الدراسات الاجتماعية يستند على أربعة مبادئ هي المعرفة، القدرات، التقويم، والمشاركة الاجتماعية، فإن ذلك يستلزم الفحص الدقيق للقضايا الاجتماعية، وفهم وجهات نظر الآخرين المتباينة، وعدم قبول الأمور على علاتها، وعدم تصديق كل ما يسمع أو يقرأ إلا بعد تمحيص، ويتمثل ذلك في التفكير الناقد.

ويؤكد "توكر"(Tuker)(٦٠، ٣٥٤) و"باريل"(Barell)(٣٣، ٤٥٨)، و "ويلين ، وفيليبس" (Wilen) and (Phillips)(٦١، ٣٥-٣٨) أن الهدف الرئيسي لمناهج الدراسات الاجتماعية هو إعداد المتعلمين وتشجيعهم على اتخاذ القرارات الخاصة والسياسية والعامة، وأن تدريب التلاميذ على أنماط التفكير الناقد داخل غرفة الصف تعد من أهم مسئوليات الدراسات الاجتماعية، وأن المدخل الأكثر فاعلية في تعلم التفكير الناقد هو دمج مهاراته في سياق المناهج المدرسية مع ضرورة تهيئة مناخ دراسي ملائم للمتعلمين في ظل محتوى تعليمي منظم.

ولأهمية التفكير الناقد، فقد نشط الباحثون في مجال الدراسات الاجتماعية في إجراء العديد من الدراسات من أجل تنمية مهارات التفكير الناقد، فهناك مجموعة من الدراسات استهدفت تقصي أثر استخدام مداخل وأساليب تدريسية على تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، ومن هذه الدراسات دراسة سكارانجلو ١٩٧٢ (Scarangello)(٥٨) والتي استهدفت تقصي أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة أرمسترونج ١٩٧٥ (Armastrong) (٣٢) التي استهدفت تقصي أثر استخدام استراتيجيتين للاستقصاء على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الصف الثامن، ودراسة سعيد نافع ١٩٨٢ (١٢) والتى استهدفت معرفة أثر ثلاثة مداخل (حل المشكلات، الأحداث الجارية، المصادر الأصلية) فى تدريس التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة نورمهيد ١٩٨٣ (٢٩) التى استهدفت اختبار طريقتى التدريس بالاكتشاف والتقليدية والمستوى الاقتصادى والاجتماعى فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مادة الجغرافيا، ودراسة عليان ١٩٩١ (١٥) والتى استهدفت معرفة أثر استخدام طريقتى التعلم بالاكتشاف والمحاضرة فى تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسى. وهناك مجموعة من الدراسات استهدفت بناء برامج أو تطوير مناهج لتنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، ومن هذه الدراسات، دراسة فتحى النمر ١٩٨٥ (١٨)، ودراسة غازى خليفة ١٩٩٠ (١٧).

وعلى الرغم من أهمية مهارة التفكير الناقد من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية، إلا أن الأساليب التدريسية التى يستخدمها المعلمون فى تدريسهم لهذه المادة لا تنصب على هذه المهارة ذاتها بصورة مقصودة مباشرة، وهذا يعنى أن معلم الدراسات الاجتماعية فى حاجة إلى تصور كيفية تهيئة المواقف التعليمية بحيث تكون صالحة لتعليم التفكير الناقد وتعلمه، إذ أن هذا الأمر يعتمد على وعى المعلم وكفايته فيما يطلق عليه تصميم المواقف التعليمية التى يستطيع فيها المتعلم أن يجد ويحدد المعانى ويختبرها (١، ٥٥).

ويرى اللقانى (١، ١٠) أنه على الرغم من الدور الذى تؤديه الدراسات الاجتماعية فى تحقيق أهداف التربية إلا أن معلمى هذه المادة يحرصون على السكون والهدوء وما زال هو المصدر الوحيد للمعرفة، ومازال التدريس يدور حوله، وما زال دوره محصوراً فى تحضير الدرس بالطريقة التقليدية، وبالتالى إن المتعلمين لن يستطيعوا ممارسة مهارات التفكير الناقد إلا إذا استطاع المعلم أن يصمم خبرات جديدة وأن ينفذها مع تلاميذه بشكل مناسب ويحدد لهم أدواراً لا تقل عن أدواره فى عملية التدريس.

يتضح مما سبق أن مشكلة تدريس الدراسات الاجتماعية لم تعد مشكلة كم، ولكن مشكلة كيف، وبالتالى فإن العلاج يجب أن يكون كيفياً، أى متصل الكيفية التى يعالج بها المعلمون المقررات الدراسية وكيفية تقديمها للمتعلمين، فقد أظهرت نتائج دراسة سعيد نافع ١٩٩٢ (١٣)، والتى استهدفت تصميم نموذج لتطوير منهج التاريخ فى الصف السابع من التعليم الأساسى "الأول الإعدادى" حيث قام بتحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسى وكانت نتائج التحليل ما يلى:

- بالنسبة للأهداف: غير واضحة وغير محددة بشكل دقيق، أى أنها مصاغة بشكل عام وابتعدت عن الإجرائية، ولم توضح ما سيقوم به المتعلم.
- بالنسبة للمحتوى: عدم استخدام الطريقة العلمية الحديثة فى عرض المادة التعليمية، وعدم الدقة فى تفسير بعض الأحداث وترتيبها، عدم الاهتمام بميول وحاجات المتعلمين وتمركزها حول المعرفة.
- افتقار الكتب إلى الوسائل التعليمية وإن وجدت فهى لم توظف لخدمة المتعلم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات فعالية المحتوى المنظم فى تحسين عملية التعليم فى حين أدى المحتوى العشوائى الذى لا يعتمد على أسلوباً تصميماً معيناً فى التنظيم إلى زيادة تعثر المتعلمين فى إنجاز المهام التعليمية المعطاة لهم والحيلولة دون تحقيق الأهداف المرجوة (٦٢)، (٤٦) وخاصة وأن التفكير وعملياته المؤلفة له تتأثر بمضمون المادة التعليمية التى تطبق فيها، وبالتالى فإن التفكير (مستواه وعملياته) يتأثر بطبيعة المادة التعليمية التى تستخدم من خلالها (٣٨).

ومن هنا تظهر الحاجة إلى إيجاد وتطوير نماذج تدريس جديدة وبسيطة قابلة للتطبيق،يتم من خلالها تحديد الأهداف السلوكية المراد تحقيقها، وفى ضوء المحتوى التعليمى، وحاجات المتعلمين، كما يتم من خلالها اختيار المادة التعليمية وفق أسلوب تصميم التدريس وتنظيمها بطريقة هرمية وفق نظريات التعلم والتعليم التى تؤكد على فعالية المحتوى الذى يسير فى تنظيمه من الأفكار العامة إلى الأقل عمومية، وأن يكون تنظيم المادة التعليمية مناسباً لإدراك المتعلم مما يساعد على تكوين بناء معرفى منظم لدى المتعلم ويسهم فى تحسين عملية التعليم، وهذا ما يفتقده نموذج التدريس المستخدم فى مدارسنا.

فقد أظهرت نتائج دراسة أبو جابر ١٩٩٦ (٢٣، ٣٠٣) التى استهدفت تقصى ممارسات مصممى ومطورى البرامج التعليمية والتدريبية فى ممارسة الخطوات الإجرائية، فى نماذج تصميم التدريس أن نماذج تصميم التدريس المنفذة حالياً تتصف بتعقد إجراءاتها الخطية الروتينية، باعتبارها نماذج آلية، وكان من توصيات هذه الدراسة ضرورة إيجاد أو تطوير نماذج تدريس جديدة بسيطة قابلة للتطبيق فى مدارسنا، يمكن أن يكون لها تأثير على المتعلم على أن تكون مجربة عملياً، وأن الممارسات التطبيقية لنماذج تصميم التدريس التقليدية بطيئة جداً، مما يستدعى النظر فى تطوير أنظمة دعم أدائية كبديل لها.

وكان من توصيات المؤتمر العلمى الثانى لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات (٢٦، ١٨) المنعقد فى القاهرة الفترة من ١٣-١٥ ديسمبر ١٩٩٤م، أن النموذج التدريسى الحالى هو النموذج البيروقراطى المستمد من القوالب الإدارية الجامدة، الذى يتسم بعدم المرونة، وعدم الفاعلية، والاستقرار والثبات، مما يستدعى ضرورة تطوير هذا النموذج إلى نموذج ديناميكى، يتسم بالتجديد، والواقعية، والمرونة، والفعالية، والنظرة بعيدة المدى.

كما يؤكد حسن زيتون (٧، ١٠٣-١٠٤) أن غالبية النماذج المستخدمة فى تصميم التدريس صعبة الفهم، إذ أنها تحتوى على مصطلحات غير مألوفة- غالباً- ومن ثم فإن تبنى معلمينا لأى هذه النماذج فى تدريسهم سوف يتسبب فى بعض المشكلات صعبة الحل، كما أن نسبة كبيرة من هذه النماذج تم بناؤها لتماشى نمط التعليم الفردى وليس التعليم الجمعى السائد فى مدارسنا،وأن نسبة كبيرة منها موجهة لتدريب العاملين فى مجال المؤسسات العسكرية والصناعية لتنمية مهارات معينة لديهم.

ونظراً لكون أسلوب تصميم التدريس حديث، فإن الدراسات العربية التى اعتمدت تصميم التدريس فى تنظيم المادة التعليمية قليلة جداً، حيث اقتصرت على تصميم حقائب تعليمية أو رزم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تعليمية، أو موديولات تعليمية، أو تقصى أثر فاعلية المنظمات المتقدمة والتعليم المبرمج فى عملية التعليم دون أن تضيف شيئاً كثيراً إلى كمية التعليم الحادث لدى المتعلمين (٣٨، ١٢)

من كل ما سبق يتضح ما يلى:

- أن نموذج التدريس المنفذ حالياً وجه إليه كثيراً من الانتقادات، الأمر الذى يستدعى التفكير فى اقتراح نموذج تصميم تدريس يعتمد على أسلوب النظم فى تصميم البرامج والمواد التعليمية تمشياً مع التوجهات المعاصرة فى تطبيق عملية النظم كوسيلة لتصميم المناهج.
- تعانى كتب الدراسات الاجتماعية فى مراحل التعليم العام الكثير من أوجه القصور وخاصة فيما يتعلق باختيار محتوى هذه الكتب وكيفية تنظيمه، حيث جاء هذا المحتوى وصفياً يقوم على سرد المادة الدراسية، وأن المادة التعليمية فى هذه الكتب لم تنظم وفق نظريات التعلم والتعليم (١٣، ٦٥-٧٠) الأمر الذى دفع الباحث إلى تطوير وحدة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى فى ضوء أسلوب تصميم التعليم المتبع فى تنظيم المواد والمناهج والكتب المدرسية بشكل أفضل مما هى عليه الآن وبطريقة قد تؤدى إلى تحسين عملية التعليم والتعلم.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة فى التوصل إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالى:

"ما أثر استخدام نموذج مقترح لتصميم تدريس وحدة مطورة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى على تنمية التفكير الناقد"؟

وتتمثل الإجابة عن هذا التساؤل فى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما مكونات النموذج المقترح لتصميم تدريس وحدة مطورة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى؟

٢- ما أثر استخدام هذا النموذج على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة فيما يلى:

١- توفر وحدة تعليمية مطورة وفق أسلوب تصميم التدريس يمكن أن تسهم فى تطوير الكتب المدرسية وتحسين عملية التعليم والتعلم.

٢- تقدم نموذجاً يتكون من إجراءات محددة ومنظمة يمكن الإفادة منه فى تنظيم المادة التعليمية فى الكتب المدرسية بأسلوب تكنولوجى يختلف عن الأساليب المعتادة المتبعة فى تنظيم المادة التعليمية فى هذه الكتب.

٣- تأتى استجابة لما نادى به المربين من ضرورة الاستفادة من تكنولوجيا التعليم فى تصميم وتطوير المواد والبرامج والمناهج والكتب المدرسية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

حدود الدراسة:

يلتزم الباحث عند إجراء هذه الدراسة بالحدود التالية:

١- تقتصر الدراسة على تطوير وحدة "البيئة الزراعية" من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى.

٢-عينة عشوائية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.

٣-يتبنى الباحث فكر المدرستين السلوكية والمعرفية فى تصميم المادة التعليمية وتنظيمها فى النموذج المقترح.

٤- يلتزم الباحث بتدريس مجموعتى الدراسة "التجريبية - الضابطة" باستخدام الطرق المعتادة فى التدريس "المحاضرة، المناقشة، المساءلة".

٥- تبنى الباحث استراتيجية "مكفرلاند"(Mcfarland)استراتيجية الكلمات المترابطة ذات العلاقة"، وذلك عند إعداد اختبار التفكير الناقد لمناسبتها للتلاميذ عينة الدراسة.

مسلمات الدراسة:

١- الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها ومصادر تعلمها وأنشطتها التعليمية من أقدر المواد الدراسية على تنمية مهارات التفكير الناقد.

٢- التفكير الناقد لا يختلف عن أى مهارة أخرى يمكن تنميته وممارسة مهاراته من خلال محتوى تعليمى منظم وفق أسس نظرية مع تهيئة المناخ الصفى المناسب لذلك.

فرض الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية اختبار صحة الفرض التالى:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا الوحدة المطورة وفق نموذج تصميم التدريس، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة نفسها وفق التنظيم التقليدى المتبع فى الكتاب المدرسى المقرر فى القياس البعدى لاختبار التفكير الناقد.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدرسة طه حسين الابتدائية المشتركة بسوهاج. تم اختيارها عشوائياً وقسمت إلى مجموعتين كما يلى:

- مجموعة تجريبية: فصل ٥/٢ وقد درس الوحدة المطورة باستخدام النموذج المقترح فى هذه الدراسة.
- مجموعة ضابطة : فصل ٥/٣ وقد درست الوحدة نفسها كما وردت فى الكتاب المدرسى المقرر.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أدوات الدراسة:

١- نموذج تصميم تدريس الوحدة المختارة وفق مدخل تحليل النظم.

٢- اختبار التفكير الناقد وفق استراتيجية مكفرلاند "استراتيجية الكلمات المترابطة ذات العلاقة".

تصميم الدراسة:

المنهج المستخدم فى هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبى، أما المتغيرات فى هذه الدراسة فهى على النحو التالى:

١- المتغيرات المستقلة: تمثلت فى مستويين:

- النموذج المقترح فى تصميم المادة التعليمية لوحدة "البيئة الزراعية" من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى.
- النموذج التقليدى المستخدم فى تصميم المادة التعليمية للوحدة كما وردت فى الكتاب المدرسى المقرر.

٢- المتغير التابع: يتمثل فى تنمية التفكير الناقد، ويقاس عن طريق اختبار التفكير الناقد، من إعداد الباحث.

خطة الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة التى تحددت بها مشكلة الدراسة اتبع الباحث الخطوات التالية:

١- إعداد نموذج تصميم التدريس وفق مدخل تحليل النظم،ولتحقيق ذلك قام الباحث بما يلى:

أ - الإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة.

ب- الإطلاع على عدة نماذج تصميم التدريس.

٢- اختيار المادة التعليمية وحدة : البيئة الزراعية، من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى، وتحليلها وتنظيمها وفق أسلوب تصميم التدريس المتبع فى تنظيم المادة التعليمية والمستند على أسس نظرية سلوكية ومعرفية.

٣- التأكد من صدق النموذج بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين فى المناهج وطرق التدريس.

٤- اختيار عينة الدراسة، من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى العام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٢، مع مراعاة تكافؤ أفراد العينة فى المتغيرات غير التجريبية والتى تؤثر فى نتائج التجربة.

٥- إعداد اختبار التفكير الناقد.

٦- تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى مماثلة للعينة الأصلية للدراسة بهدف إيجاد معاملات الصدق والثبات،ولحساب زمن تطبيقه، وذلك تمهيداً لإعداده فى صورته النهائية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٧- زيارة المدرسة موضع التجربة وتوضيح أهداف الدراسة لمدير المدرسة وكذلك معلمي الدراسات الاجتماعية الذين اختيرت فصولهم لإجراء تجربة الدراسة.

٨- تطبيق اختبار التفكير الناقد فى صورته النهائية "التطبيق القبلى" على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤهما.

٩- تدريس نموذج تصميم التدريس المقترح لتلاميذ المجموعة التجريبية.

١٠- تطبيق اختبار التفكير الناقد "للتطبيق البعدى" بعد الانتهاء من تدريس الوحدة،وتم تصحيح الأوراق ورصد النتائج لتحليلها وتفسيرها.

١١- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج.

مصطلحات الدراسة:

- النموذج Model

يعرف حسن زيتون ٢٠٠١ النموذج بأنه "تمثيل افتراضى يحل محل واقع الأشياء أو الظواهر أو الإجراءات،واصفاً أو شارحاً أو مفسراً إياها مما يجعلها قابلة للفهم" (٧، ٤٠).

ويعرف النموذج بأنه تصور يأخذ شكل معادلة أو صورة مادية أو وصف أو رسم توضيحى يمثل موقفاً من الحياة الواقعية، إما كما هى أو كما ينبغى أن تكون. والنموذج ليس هو الموقف الحقيقى ولكن "نسخة من الأصل" وكلما كانت النسخة صادقة، كلما كان النموذج أفضل" (٢٠، ١١٠-١١١).

ويقصد بالنموذج فى هذه الدراسة: خطة توجيهية مقترحة وفق أسلوب تصميم التدريس المتبع فى تنظيم المواد والبرامج والمناهج والكتب المدرسية بشكل أفضل مما هى عليه الآن، وتتضمن هذه الخطة مجموعة من الممارسات والإجراءات التى يتبعها المعلم فى الموقف التعليمى، لتحسين عملية التعليم.

- تصميم التدريس Instructional Design

يعرف فلوريس (١٩٨٠)(Flouris)تصميم التدريس بأنه "عملية منظمة تتضمن الشروط التى من شأنها تحسين عملية التعليم، وأنها تشكل مخططاً عاماً لتخطيط الدروس وتنظيم المساقات والبرامج التعليمية" (٤١، ١٢٨-١٣٢).

أما الحيلة (١٩٩٧) يعرفه بأنه "علم وتقنية يبحث فى أفضل الطرق التى تحقق النتاجات التعليمية المرغوبة وتطويرها،وفق شروط معينة" (٢٧، ١٢).

ويعرف الباحث تصميم التدريس بأنه وصف إجراءات تتعلق باختيار المادة التعليمية المراد تصميمها وتحليلها وتنظيمها وتطويرها، وتقويمها من أجل تصميم مناهج تساعد المتعلم على التعليم بأسهل الطرق وأسرعها وتساعد المعلم أيضاً على اتباع أفضل الطرق فى تدريسها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- التفكير الناقد

يعرف باير (١٩٨٥)(Beyer)التفكير الناقد بأنه "المهارة التى تبحث فى التمييز بين الحقيقة والخطأ وبين الحقيقة والخيال" (٣٤، ٧).

ويعرف "فريزر" و "ويست" (١٩٨١)(Fraser & West)التفكير الناقد على أنـــه "التحفـــز لتقويم المعلومات والاستعداد لفحص الآراء والرغبة فى أخذ وجهات النظر المختلفة بالحســـبان" (٤٣، ٢٢٢).

كما يعرفه مجدى عبد الكريم (٢٠٠٣) بأنه "نوع من التفكير المسئول الـــذى ييســـر عمليـــات الوصول إلى قرار،ويعتمد على معايير ومحكات خاصة، وكذلـــك علـــى التقـــويم الذاتـــى للمواقـــف المتنوعة،ويهدف إلى تشجيع التساؤل والبحث والاستفهام وعـــدم التســـليم بحقـــائق دون تحـــرى أو استشكاف" (٣٤، ٢٣٨).

ويعرف الباحث التفكير الناقد بأنه مجموعة المهارات التى تزود الفرد بالقدرة على فحص وتقـــويم كل إدعاء معرفى أو خبر ما، للتحقق من صحة هذا الإدعاء أو الخبر، بتحليل محتوياته ، ومعرفة مصـادره فى ضوء الدليل الذى يدعمه، ومعرفة الأمور ذات العلاقة من غيرها فى خط منطقى واضح.

الخلفية النظرية والدراسات ذات العلاقة:

أولاً: تصميم التدريس: تعريفه،نشأته النفسية:

تعرف أنيسة المنسى (١٩٨٠) تصميم التدريس بأنه "خطة منظمة تســـتند إلى أســـس علميـــة لاستخدام عناصر بيئة المتعلم والعلاقات المترابطة فيها، بحيث تدفعه إلى الاستجابة فى مواقف معينة مـــن أجل إكسابه خبرات محددة وإحداث تغيرات فى سلوكه تحقق الأهداف المقصودة،ويجب أن تتضمن هـذه الخطة جزءاً يتعلق بالتعرف على مدى تحقيق التغير المقصود" (٣، ٢٦).

ويعرف فلوريس(Flouris)(١٩٨٠) تصميم التدريس على أنه "عملية منظمـــة تـــزود بمعظـــم الشروط الجيدة التى تحسن فى عملية التعليم، وأنها تشكل مخططاً عامـــاً لتخطيـــط الـــدروس وتنظيـــم المساقات والبرامج التعليمية" (٤١، ١٢٨).

كما تعرفه أفنان دروزه (١٩٨٦) بأنه "وصف إجراءات تتعلق باختيار المادة التعليميـــة المـــراد تصميمها، وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها من أجل تصميم مناهج تساعد المتعلم علـــى التعليـــم بأسهل الطرق وأسرعها، وتساعد المعلم أيضاً على استخدام أفضل الطرق فى تدريسها" (٢، ١٥).

أما الحيلة (١٩٩٦) فيعرفه على أنه "علم وتقنية يبحث فى أفضل الطرق التى تحقـــق النتاجـــات التعليمية المرغوبة وتطويرها، وفق شروط معينة، ويعد هذا العلم بمثابة حلقة وصل بين العلوم النظريـــة والعلوم التطبيقية فى مجال التربية والتعليم" (٢٧، ١٢).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويعرفه حسن زيتون، كمال زيتون (٢٠٠٣) على أنه "عملية تحديد وإنتاج ظروف بيئية، تدفع المتعلم إلى التفاعل على نحو يؤدى إلى إحداث تغيير فى سلوكه كما يتضمن تصميم التدريس ملاحظة المتعلم وتتبعه فى تفاعله مع البيئة التعليمية التى صممت من أجله، لكى تساعد المختص على تقييم فعالية ما قام بتصميمه" (٨، ١١١).

يتبين من خلال التعريفات السابقة لأسلوب تصميم التدريس أنه أحد الأساليب الحديثة فى اختيار المادة التعليمية وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها، وهو عملية منهجية منظمة يعتمد الأسلوب العلمى فى تصميم البرامج والمواقف التعليمية بشكل يؤدى إلى تفاعل المتعلمين مع هذه البرامج والمواقف التعليمية، من أجل إحداث تغيرات فى سلوكهم فى ضوء أهداف محددة، يمكن قياسها بأساليب تقويم منظمة.

ثانياً: النشأة النفسية لتصميم التدريس:

ترجع المحاولات الأولى لتصميم النظم المدرسية وفق مدخل النظم إلى "جيمس فن"، فى الأربعينيات والخمسينيات من القرن الماضى، إذ قام بتصميم أنظمة تدريبية فى مجال التدريب العسكرى، ثم أخذت هذه الحركة فى الاتساع والتشعب، خلال الستينات والسبعينات من القرن السابق بفضل جهود كثير من علماء تصميم التدريس، أمثال ب.هـ بنائى(H.H. Banathi)وبرجز(Briggs)، وجانييه Gagne، ولا تزال هذه الحركة فى نمو وتطوير حتى اليوم (٧، ٥٩).

وقد تأثر علم تصميم التدريس فى نشأته الأولى بالأفكار النظرية والدراسات التجريبية للمدرسة السلوكية Behaviorism، ثم تأثر بعد ذلك بأبحاث ونظريات المدرسة المعرفية Cognitivism، كما رمت النظرية البنائية Constructivism بظلالها على تصميم التدريس، وفيما يلى يستعرض الباحث عملية تصميم التدريس من منظور فكر المدارس الثلاث:

١- تصميم التدريس من منظور المدرسة السلوكية

يرجع الفضل إلى المدرسة السلوكية Behoviorism فى جعل التعليم أكثر قابلية من حيث التحكم فضلاً من جعله أكثر فاعلية وكفاية، وذلك من خلال تطبيق مبادئ التعليم السلوكى، وخاصة بعد ظهور التعليم المبرمج على يد "سكنر"(Skinner)(١٩٠٤-١٩٩٠) الذى ركز على البحث عن ما ينبغى أن يتعلم أولاً، أى البحث عن "الرسالة" أولاً، قبل البحث عن كيفية تعليمها، أى قبل البحث عن "الوسيلة" (١٠، ٥).

وقد انعكس فكر المدرسة السلوكية على التعليم بصورة عامة وعلى تصميم التدريس بصفة خاصة خلال عقود الستينات والسبعينات من القرن السابق، ويتمثل ذلك فى حركة الأهداف السلوكية Behavioral Objectives Movement والتعليم المبرمج وظهور الآلات التعليمية Teachin

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Machine and Drogrammed Instruction، ومداخل التعليم الفـــردى Individulized Instructional Approach، التعلم للإتقان Mastry Learning، خطة كيلر Keller Plan، التعليم وفقاً للاحتياجات Program for Learning in Accordance with Needs، والتعليم بواسطة الحاسوب Computer Assisted Learning (٨، ١٣٠).

ويركز الفكر السلوكى على الأهداف التعليمية كمكون رئيس من مكونات أى منظومـــة مـــن منظومات التعليم وضرورة صياغتها بصورة سلوكية يمكن قياسها بشكل كمى، كما تم التركـــيز علـــى تجزئة المحتوى التعليمى إلى وحدات صغيرة يسهل على المتعلم اسيتعابها واسترجاعها، وهذا يعنى أن فكـــر المدرسة السلوكية قد ساعد على كيفية تصور مثيرات البيئة التعليمية هندستها وتنظيمها بطريقة تـــؤدى إلى حدوث استجابة من قبل المتعلم بطريقة معينة، وهى الطريقة المطلوبة، حيث تظـــهر الاســـتجابات الصحيحة التى تشير إلى حدوث التعلم (٢٢، ٤٩).

ويقوم التعليم وفق الفكر السلوكى على أساس إيجاد روابط أو صـــلات بـــين مثـــيرات معينـــة واستجابات معينة، فى موقف ما، ويؤكد السلوكيين علي العناصر الظاهرة التى يمكن ملاحظتها لعمليـــة التعلم.

وقد أدى تطبيق مبادئ استراتيجية التعليم المبرمج فى مجال التعليم إلى إرساء قواعد علم تصميـــم التدريس، ومن أهم المبادئ التى شكلت الخطوات الإجرائية لعلم التدريس والمنبثقـــة مـــن دراســـات "سكنر" ما يلى (٧، ٨):

- تحديد برنامج التعلم وفق خطوات محددة ومسلسلة وقابلة للملاحظة.
- أن يكون التعليم وفق استجابة يمكن ملاحظتها من قبل المتعلم.
- أن يعزز البرنامج كل استجابة صحيحة تصدر عن المتعلم تعزيزا فوريا.
- يحصل المتعلم على تغذية راجعة بعد الاستجابة مباشرة بحيث يتحقق من صحة إجابته.
- ينتقل المتعلم فى برنامج التعليم من خطوة إلى خطوة أخرى حسب قدراته واستعداداته ودافعيته.
- يشارك المتعلم فى عملية التعليم مشاركة نشطة وإيجابية.

كما أسهمت أبحاث "جانييه"(Gagne)وبرجز(Briggs)فى بلورة علم تصميم التدريس، وذلـــك من خلال تطبيق مبادئ نظرية "التعليمية الهرمية" فى المجال التربوى، حيث أوضح جانييه أن الإنسان لديه قدرات بشرية هائلة، مشتة ومرتبة فوق بعضها البعض بطريقة هرمية، كذلك عملية التدريس يجـــب أن تتم بطريقة تتفق وعملية التعلم، فالمهمات البسيطة يجب تعلمها قبل المهمات المعقدة، ومن هنا ظـــهرت فكرة المتطلبات السابقة من التعلم،وبناء على ذلك ركز "جانييه" على ضرورة تصميم بيئـــة التعليـــم بطريقة يتم فيها تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها أولا، ثم تحديد العناصر التعليمية التى تكون فيـــها هذه الأهداف ثانيا، ثم ترتيب هذه العناصر وتنظيمها بطريقة هرمية ثالثا (٧، ٨٧).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وقد طرح "جانييه" و "برجز" نموذجا مستندا على فكر المدرسة السلوكية مكونا من أربعة عشر خطوة كما يلى (٨، ١٣٠):

١-تحليل الأهداف العامة وتحديدها.

٢-تحليل المادة التعليمية وكيفية عرضها.

٣-تحديد الموضوع التعليمى وطريقة عرضه للمتعلم.

٤-تحديد المهام التعليمية وترتيبها.

٥-تحديد الأهداف السلوكية النوعية.

٦-تعريف هذه الأهداف السلوكية وتحديدها.

٧-تحضير مذكرة يومية.

٨-اختيار الوسائل والمعينات التعليمية المناسبة.

٩-قياس أداء المتعلم وتعزيزه.

١٠-إعداد المعلم للتعليم.

١١-إجراء التقويم الشكلى.

١٢-إجراء التعديلات المقترحة بناء على التقويم الشكلى.

١٣-إجراء التقويم الجمعى.

١٤-نشر المقرر التعليمى المصمم للاستخدام فى المؤسسات التعليمية.

ويرى "ميرجل" (١٩٩٨)(Mergel)أن التصميم السلوكى للتدريس يكون مناسبا لمواقف التعليم التى تهدف إلى إتقان المحتوى التعليمى Knowing What وأن النماذج المستندة على فكر المدرسة السلوكية تستخدم مع المهام التى تتطلب من المتعلمين درجة معقولة من معالجة المعلومات مثل: التذكر، التمييز، التحليل، والربط (٥٣، ٢٤).

٢- تصميم التدريس من منظور المدرسة المعرفية:

ظهرت أفكار المعرفيين Cognitivism نتيجة لعدم قدرة السلوكيين على تفسير بعض أنماط السلوك الاجتماعى للأفراد، فالأطفال مثلا لا يقومون دوما تقليد أنماط السلوك التى تم تعزيزها من قبل، كما أن المعرفيين رغم إيمانهم بأهمية التعزيز فى التعلم إلا أنه ينظرون إليه من منطلق كونه نوع من أنواع التغذية الراجعة وليس مجرد واقع للسلوك (٥٣، ٧).

ويرى المعرفيون أن التعلم يتضمن اكتساب وإعادة تنظيم البنية المعرفية لدى المتعلم والتى من خلالها يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات وتخزينها، وبذلك ركزت النظرية المعرفية على العمليات العقلية الداخلية للمتعلم وكيفية إحداث تعلم فعال.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وقد أسهم كل من "برونر"(Brunner)وبياجيه(Piaget)فى تطوير علم تصميم التدريس، فقد حدد "برونر" أربع سمات أساسية ينبغى أن تتضمنها نظرية التدريس: (٧، ٨٨).

أ – الاستعداد العقلى للمتعلم.

ب– بنية المعرفة أى تحديد طرق تنظيم المعرفة بحيث تجعل المتعلم أكثر قدرة على إدراكها.

ج– التتابع، أى أفضل متتابعات يمكن بها عرض مواد التعليم.

د – التعزيز.

وأكد "برونر" على دور الخبرة السابقة فى مجال التعليم وحسن تنظيم المادة التعليمية بما يتناسب وقدرات المتعلمين.

كما أسهمت أعمال كل من "ميرل" و"تنسون"(Merrill and Tennyson)فى ظهور نظريات حول علم تصميم التدريس، وكان من أبرزها نظرية العناصر التعليمية Component Disply Theory والتى ركزت على تنظيم المحتوى التعليمى الذى يتضمن عددا محدودا من المفاهيم وطريقة عرض هذه المفاهيم على المتعلم ومستوى الأداء المتوقع منه بعد عملية التدريس (٥٧، ٩–١٦).

كما كان للنظرية التفصيلية Elaboration Theory التى جاء بها "رايجلوث" Reigeluth أثر واضح فى علم تصميم التدريس، حيث ركزت هذه النظرية على تنظيم المادة التعليمية على المستوى الموسع، وضرورة عرضها بشكل متسلسل من البسيط إلى المركب ومن العام إلى الأكثر تفصيلا وذلك فى ضوء التنظيم التالى (٢، ٢٢):

١– المقدمة الشاملة: وهى عبارة عن منظم متقدم يتضمن أهم الأفكار الرئيسة التى تشكل المحتوى المراد تدريسه.

٢– تفصيل المحتوى إلى عدة مراحل شجرية فى ضوء حجم المادة المراد تنظيمها.

٣– تلخيص أهم الحقائق والمفاهيم والمبادئ والأفكار المتضمنة فى المادة التعليمية.

٤– التركيب والتجميع:بحيث يتم تحديد العلاقات الداخلية بين أجزاء المحتوى التعليمى.

٥– الخلاصة: وهى عبارة عن خاتمة شاملة للوحدة الدراسية، التى توضح العلاقات الخارجية التى تربط بين أجزاء محتوى الوحدة والموضوعات الأخرى.

وتصميم التدريس المستند على أصول المدرسة المعرفية ينطلق من المفاهيم الأساسية لهذه المدرسة وهى كما يلى (٥٣، ٨):

١– الخبرة السابقة: وهى تعنى البنية المعرفية للمتعلم، فعندما يقوم المتعلم باكتساب معلومات جديدة فإنه يقارنها بالبنية المعرفية الموجودة لديه والتى يطلق عليها المخططات Schema، وهذه المخططات يتم تجميعها وتحويرها وتطبيقها فى مواقف جديدة.

٢– نموذج معالجة المعلومات الثلاثى:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أ – الإدراك الحسى: حيث يقوم المتعلم باستقبال المعلومات من خلال حواسه، وهـــذه العمليـة تستغرق من ثانية إلى أربع ثوان.

ب– الذاكرة قصيرة المدى: وهى المدخلات الحسية التى يتم نقلها من الحواس إلى الذاكرة قصـيرة المدى، حيث يتم الاحتفاظ بها لفترة تصل إلى (٢٠) ثانية أو أكثر.

ج– الذاكرة طويلة المدى: يتم فيها تخزين المعلومات التى تنتقل مـــن الذاكـرة قصـيرة المـدى لاستخدامها مستقبلا، وهذه الذاكرة تتسع لعدد غير محدود من العناصر.

٣– المعلومات ذات المعنى أسهل فى تعلمها واسترجاعها.

٤– المعلومات المتسلسلة من السهل تذكرها واسترجعاها، فمن السهل تذكر العناصر من البداية للنهاية بشكل أفضل من تذكرها سواء من منتصف القائمة أو من نهايتها.

٥– الممارسة والتكرار تحسن من عملية التذكر.

٦– التداخل: ويحدث التداخل عند تفاعل المعلومات السابقة للمتعلم مع التعلم اللاحق.

٧– التنظيم: من السهل على المتعلم تذكر المعلومات فى حالة ما تم تصنيفها وتنظيمها.

٨– التعلم المبنى على السياق: كلما كان هناك اتساق بين المعلومات الجديـدة والمعلومـات السـابقة للمتعلم كلما سهل عليه تعلمها وتذكرها.

ومن خلال المفاهيم السابقة للنظرية المعرفية فقد اعتمدت نماذج تصميم التدريس وفقـا لأفكـار هذه النظرية على استخدام المنظمات الاستهلالية، ومعينات الذاكرة وتجزئة المادة التعليمية إلى وحـدات ذات معنى وتنظيمها فى تتابعات ذات أسس منطقية تواكب النمو المعرفى وفقا لفكر بياجيه.

ومن نماذج تصميم التدريس المستندة على أصول معرفية نموذج "تنسون" **Tennyson** ويتكـون مما يأتى (٨، ١١٣):

١– المستقبلات الحسية.

٢– الضبط التنفيذى.

٣– المجال الوجدانى للتعلم.

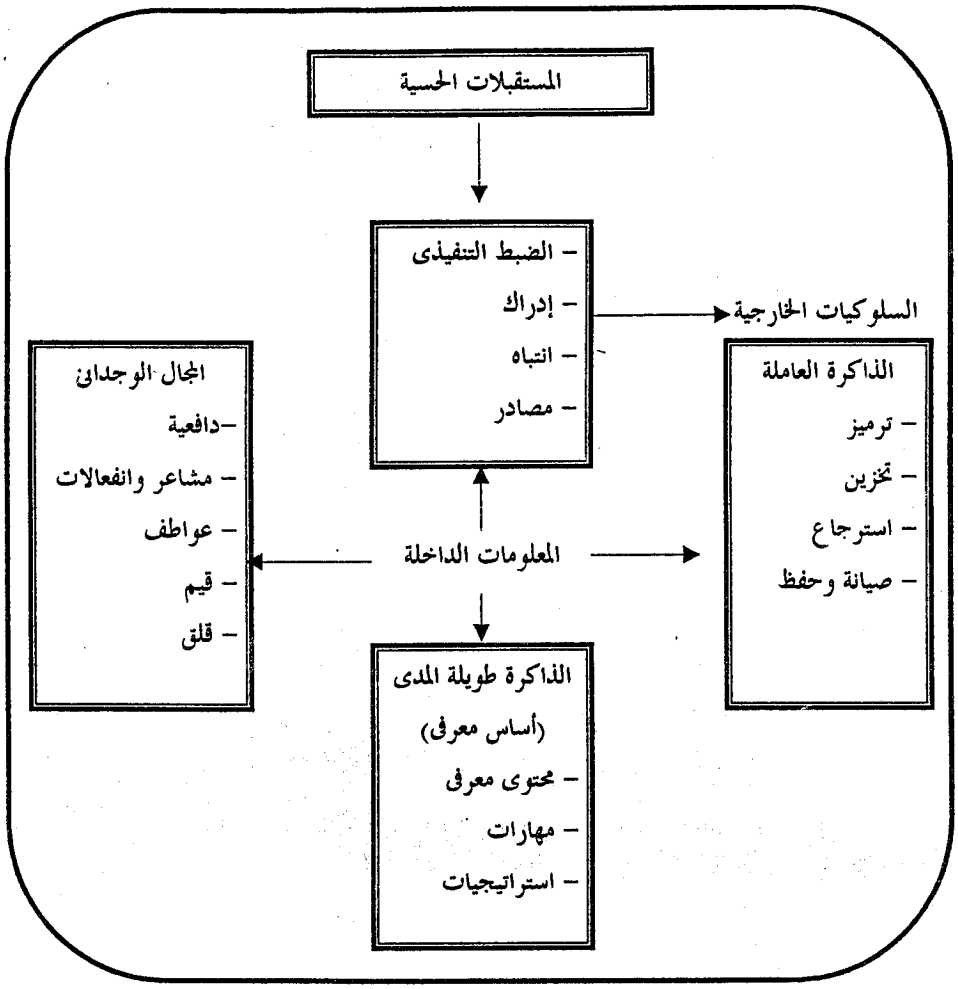
٤– الذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة المدى.

ويوضح شكل (١) النموذج المعرفى المستخدم فى تصميم التدريس.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

شكل (١)

النموذج المعرفى المستخدم فى تصميم التدريس



ويرى ميرجيل (١٩٩٨)(Mergel)أن التحول من تصميم التدريس وفقا للفكر السلوكى إلى الفكر المعرفى لم يكن تحولا جذريا فكلاهما يتسم بالواقعية، ويركز على تحليل المهام إلى مواقف صغيرة وتحديد الأهداف الإجرائية وقياس الأداء وفقا لهذه الأهداف. فالمصمم وفقا للمدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية يحلل الموقف،ويحدد الأهداف،ويحلل خصائص المتعلم، هذا بجانب تخطيط المهام إلى خطوات صغيرة، ثم يتم استخدام هذه المعلومات لتطوير التدريس الذى ينتقل من البسيط إلى المركب وذلك بالارتكاز على منظومة سابقة وبالتالى استمر هدف التدريس على أنه الاتصال أو تحويل المعرفة للمتعلم بأكثر الطرق كفاية ومثالية (٥٣، ١٩).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- تصميم التعليم وفق النظرية البنائية:

يدعى البنائيون أن المتعلمين قادرون على بناء الواقع الخاص بهم، أو على الأقل تفسير هذا الواقع بناء على خبراتهم ومدركاتهم السابقة، ومن هنا فإن معارف الفرد تعتبر دالة لمعلوماته السابقة وبنيته المعرفية ومعتقداته التى من خلالها يستطيع تفسير الأحداث والظواهر من حوله، وبذلك فقد تم التحول من التركيز على العوامل الخارجية التى تؤثر فى تعلم المتعلم إلى التركيز على ما يعرفه المتعلم بالفعل وشكل المعرفة فى بنيته المعرفية.

وقد ساعد هذا التحول الفكرى لتصميم التدريس فى معرفة كيفية تصور هندسة محتوى المادة التعليمية، وتنظيمه بطريقة تتمشى مع السمات المعرفية للمتعلم، بحيث يؤدى ذلك إلى استقبال المعلومات من جانب المتعلم وتخزينها بطريقة منظمة ثم استعادتها من الذاكرة لحل المشكلات، وإدراك العلاقات الموجودة فى الموقف التعليمى، وصولا للاستبصار وهذا يشير إلى حدوث التعلم (٢٢، ٥٠).

وهناك نوعان من البنائية هما (٥٣، ٩):

أ - البنائية الواقعية **Realistic Constructivism**، والتى ترى أن المعرفة هى تلك العملية التى يقوم المتعلمون من خلالها بتكوين بنية معرفية بناء على عناصر البيئة المحيطة بهم.

ب- البنائية الراديكالية **Radical Constructivism** التى ترى أن المعرفة تهدف إلى تنظيم العالم المحسوس للمتعلم أكثر منها اكتشاف الواقع.

ويعد "أوزوبل"(Ausubel)من رواد المدرسة البنائية الذين اسهموا فى تطوير تصميم التدريس، فقد طرح أوزوبل عام ١٩٦٣ نظريته فى علم النفس والتعليم اللفظى ذى المعنى **The Psychology of Meaning Veribol Learning** وتتضمن هذه النظرية على فكرة رئيسة هى: أن العامل الأكثر أهمية فى عملية التعلم ذو المعنى هو ما يعرفه المتعلم من قبل (٤٤، ١٢-١٥٦) أى يكون التعلم ذو معنى عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعى وإدراك بالخبرات المتعلقة السابقة وما علينا الا معرفة هذه الخبرات ثم تقديم المعلومات الجديدة التى تتمشى معها.

وقد اكتسبت نظرية "أوزوبل" فى التعليم بالاستقبال اللفظى ذى المعنى معناها من خلال نظرية أخرى له هى نظرية التمثيل **Assimulation Theory** إلى استعار "أوزوبل" مصطلح "التمثيل" من ميدان علم الأحياء **Biology** والذى يعنى أن الجسم بعد هضمه للطعام وامتصاصه يحوله لمادة تشبه مادة الجسم ثم يستخدمها فى بناء وتعويض ما تلف من خلاياه (٥٥، ٢٨٠-٢٨٢).

وتبحث نظرية التمثيل فى الميكانيزمات الداخلية فى المخ، وسيكولوجية المعرفة مثل تكوين المفهوم وطبيعة الفهم الإنسانى لتركيب اللغة وكيفية اكتساب المعرفة الجديدة، والتصاميم التعليمية القائمة على البنائية تقوم على مبدأ أن بناء المعرفة يكون أسهل فى بناء التعلم التى تتسم بـ (٥٢، ٢٠):

- تقديم صور متعددة للواقع، حيث إن المتعلمين يدركون الواقع كل حسب خبراته ومعلوماته.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

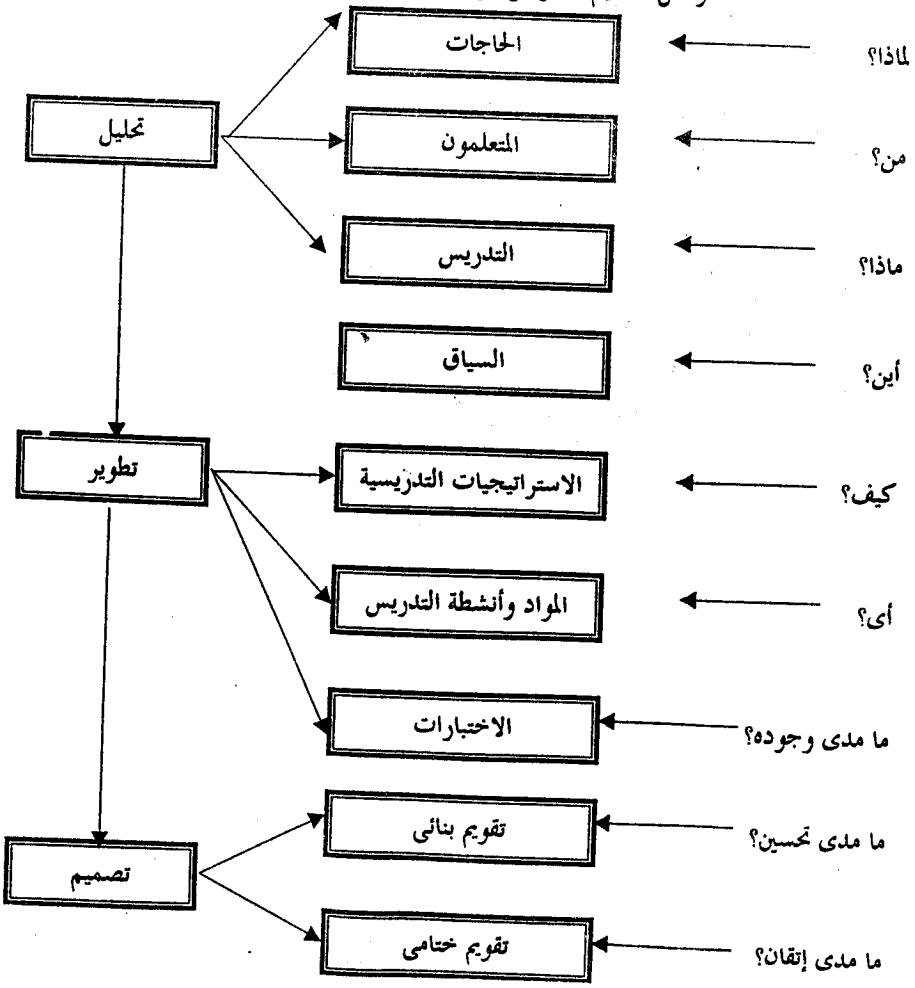
- تقديم مهام واقعية،بمعنى لابد من تقديم المهام من خلال مادة تعليمية مع توفير بيئات تعليمية واقعية غير محددة سلفا ومبنية على دراسة فعلية لخصائص المتعلمين.
- توفير مناخ صفى مشجع على التفكير.
- تشجيع العمل التعاونى،وبناء المعرفة من خلال مواقف اجتماعية تقوم على التعاون وليس التنافس بين المتعلمين.

والمصمم البنائى عليه استنتاج أكثر من مجرد وصفه إرشادية، فى المحتوى ليس محدد سلفا، كما أن اتجاه التصميم يتم تحديده بواسطة المتعلمين، أما التقييم فيرتكز على عملية بناء المعرفة وعلى التقييم الذاتى من قبل المتعلم.

والشكل التالى يوضح مراحل تصميم التدريس من منظور النظرية البنائية (٨، ١٥١).

شكل (٢)

مراحل تصميم التدريس من منظور النظرية البنائية



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تعقيب:

ورغم وجود نماذج تصميم تدريس متنوعة يتبع كل منها إحدى النظريات الثلاث "السلوكية- المعرفية- البنائية"، إلا أن جوناسين (١٩٩١)(Jonnassen)يرى أنه لا يوجد تصميم تعليمي أمثل وثابت يمكن استخدامه فى جميع المواقف التعليمية، ومع جميع المتعلمين، وقد حدد ثلاثة أنماط تعليمية يتم استخدام النموذج المناسب لكل منها كما يلى (٤٨، ١٣-١٤):

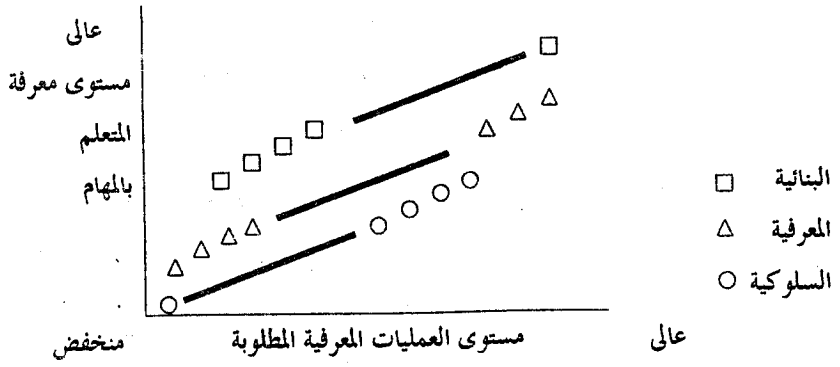
١- التعليم الأولى: حينما يكون المتعلمون فى المراحل الأولى لبناء وتكامل بنيتهم المعرفية، فإنهم يفتقرون إلى المعلومات السابقة والمهارات المتصلة بموضوع الدراسة، فإن التصميم التدريسى التقليدى قد يكون الأفضل.

٢- اكتساب المعرفة المتقدمة: وهو يلى التعليم الأولى حيث تؤدى المعرفة السابقة إلى الخبرة المتعمقة، وفى مثل هذا النمط من التعليم يكون التصميم السلوكى والمعرفى هو الأفضل.

٣- الخبرة: وهى المرحلة النهائية لاكتساب المعرفة،وفيها يصبح المتعلم قادرا على اتخاذ قرارات مدروسة أو واعية فى بنيته المعرفية،وهنا يكون التصميم البنائى هو الأفضل.

ويرى "أرتمر ، نيوبى" (١٩٩٣)(Ertmer and Newby)أن نظريات التعلم الثلاث "السلوكية- المعرفية- البنائية" تتداخل مع بعضها البعض، وأن استراتيجيات التعليم المبنية على تلك النظريات تتوزع على متصل بناء على ما تركز عليه كل نظرية ومستوى معالجة العمليات المعرفية المطلوبة، كما يتبين من الشكل التالى (٤٠، ٦٧-٧٠).

شكل (٣)



وقد تبنى الباحث فكر المدرستين السلوكية والمعرفية فى تصميم التدريس، عند تصميم النموذج المقترح فى هذه الدراسة، فقد أكدت نتائج مجموعة من البحوث والدراسات، أن مستويات التحصيل العليا إنما تحدث عادة فى البيئات الصفية المنظمة حيث يعرف المتعلمون أهداف التعلم مسبقا، مما يتيح لهم فرص استغلال الوقت بصورة أفضل، كما تعطى عادة توجيهات محددة للانتقال من نشاط لآخر،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويتم استغلال طاقات المتعلمين وتوظيفها فى الانخراط بمهمات تعليميـــة ذات معـــنى (٥، ١٢)، (٢٨، ١١٣).

كما يؤكد الأسلوب النظامى على المتعلم الأداء الذى نتوقعه منه،وبعد أن نحدد هذا الأداء، نوعه ومستواه نستطيع أن نصل إلى القرارات التى تتصل بالمجالات المختلفة التى تحقق ذلك من حيث المحتـــوى الدراسى والخبرات التعليمية، وأفضل الوسائل والمصادر التعليمية وطرق التدريس وأساليب المناســـبة، للتنسيق بين هذه المعطيات للوصول بالمتعلم إلى مستوى الأداء المطلوب (٥٦، ١) وهذا يتمشى مع فكر المدرستين السلوكية والمعرفية.

ثانيا: نماذج تصميم التدريس:

لكى تتم عملية تصميم التدريس بشكل منظومى فإن مصممى التدريس عـــادة مـــا يســـتعينون لإنجازها بأحد نماذج تصميم التدريس التى تستند فى بناءها إلى ما اشتق من النظريـــة العامـــة للنظـــم، ومدخل النظم ونظرية الاتصال،وقد اجتهد كثير من المربين فى تصميم نمـــاذج يمكـــن أن تســـتخدم فى تصميم وتنظيم المواد التعليمية يستفاد منها فى تطوير التعليم والتعلم، وفى ضوء المفهوم الجديد الـــذى طرحته تكنولوجيا التعليم التى تؤكد على تصميم وتنفيذ وتقويم عملية التعليم والتعلم بطريقة منهجيـــة منظمة فى ضوء أهداف محددة.

وعلى المصمم فى البداية أن يحدد متطلبات عملية التصميم قبل محاولة وضع حلول لها، أو تحديـــد نهايتها، وذلك بوصف بداية، ونهاية عملية التصميم، اعتمادا على البداية تنطلق من الحالة الراهنة للنظام أو نهاية العملية هى هدف ذلك النظام، وعلى المصمم أن يقدم خطوات تبـــين طـــرق ربـــط وتفـــاعل المنظومة، أمال مؤثرات المنظومة فهى تعتمد على مدى أوسع للكيفية التى قام المصمم بتحديـــد الحالـــة الراهنة للمنظومة والأداء المخطط والواقعى لها (٢٣، ١٥٧).

يذخر ميدان التربية بالعديد من نماذج تصميم التدريس،وسوف يستعرض الباحث بعضا منها:

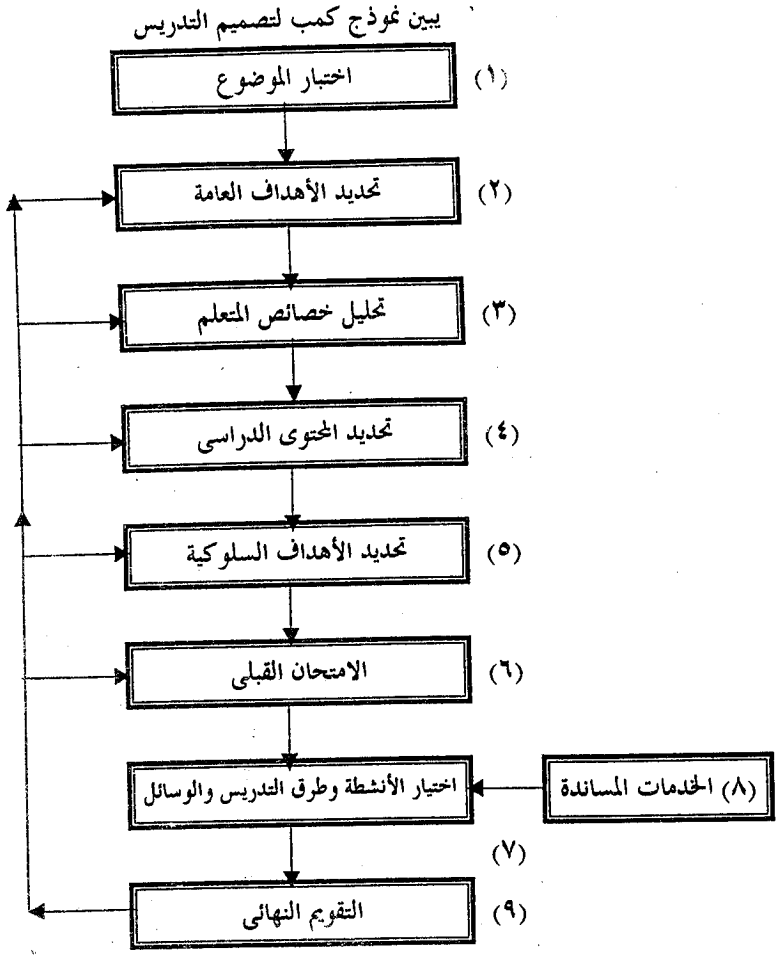
١- نموذج كمب لتصميم التدريس (٤٩، ١٤)
(Kemp Designing for Instruction Moedl)

ويبين شكل (٤) نموذج كامب لتصميم التدريس:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

شكل (٤)

يبين نموذج كمب لتصميم التدريس



يتكون نموذج "كمب" من تسع خطوات رئيسة، على المعلم أن يقوم بها عند تصميم الوحـــدات الدراسية وهي:

١-اختيار الموضوع المراد تدريسه.

٢-تحديد الأهداف العامة للموضوع.

٣-تحديد خصائص المتعلمين.

٤-تحديد واختيار المحتوى الدراسي للوحدة.

٥-صياغة الأهداف السلوكية المراد إنجازها.

٦-التقويم القبلي المبدئي بغرض تحديد الخبرات السابقة لدى المتعلم عن الموضوع المراد تعلمـــه، ومـــا مقدار هذه الخبرات لمعرفة من أين يبدأ من البرنامج الحالي.

٧-اختيار الأنشطة التعليمية التعلمية، والطرق والأساليب والاستراتيجيات ومصادر التعلم، اللازمـــة لدراسة الوحدة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٨-تنسيق الخدمات المساندة: مثل الميزانية، والأجهزة، والجداول التى تتضمنها خطة المعلم..

٩-التقويم، والمقصود هنا التقويم المستمر بحيث يمكن تعديل أى خطوة من الخطوات السابقة أو التأكيد على إحداها.

ويلاحظ على هذا النموذج أنه أغفل الاختبارات التكوينية التى تهدف إلى تشخيص الصعوبات التى تواجه المتعلمين أثناء تنفيذ الوحدة.

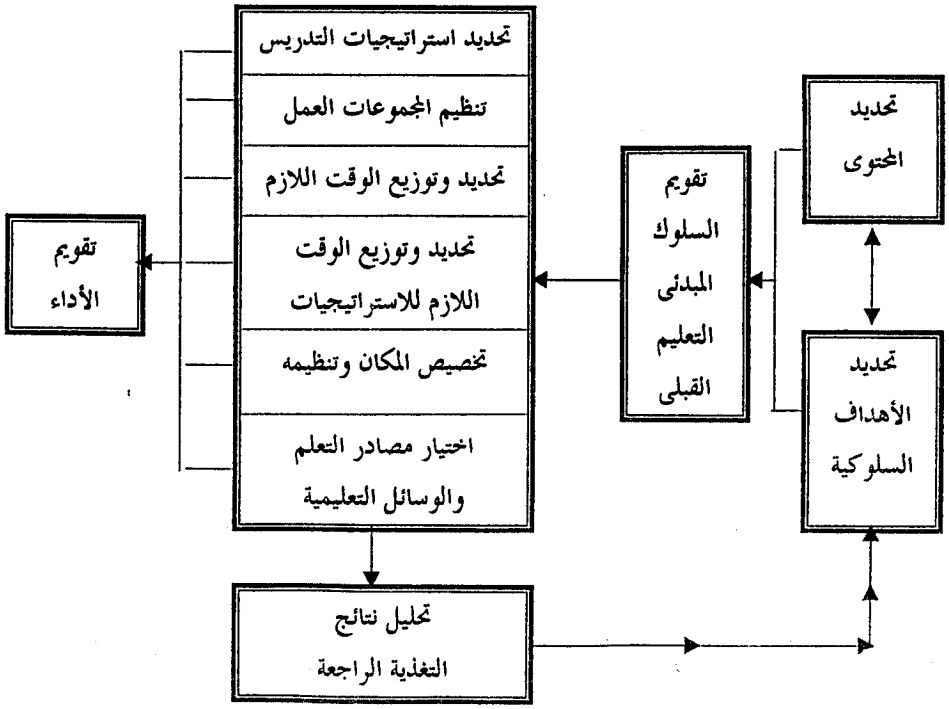
٢- نموذج جيرلايش وايلى(١٤، ١١٧):

(Gerlach and Ely for Instruction Model)

يتميز هذا النموذج بأنه جعل المعلم منظماً للعملية التعليمية والمسئول عن تهيئة المواقف التعليمية ووضع استراتيجيات التدريس وتنظيم مجموعات العمل وتخصيص المكان وتجهيز إمكاناته وتنظيمه، وكذلك اختيار مصادر التعلم، وإجراء التقويم المناسب سواء كان مبدئيا أو نهائيا، ومن خلال الأخير يمكن أن نستدل على مدى تحقيق الأهداف المرجوة من خلال التغذية الراجعة وتحليله للنتائج التى تم الحصول عليها من التقويم النهائى، وهذا ما يوضحه الشكل التالى.

شكل (٥)

يوضح نموذج جيرلاش وايلى



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- نموذج "ديك" لتصميم التدريس(١١، ١٢٣):

(Dick Instructional Model)

ويتكون هذا النموذج من الخطوات التالية:

١-تحديد المحتوى التعليمى مع الأخذ بالاعتبار حاجات المتعلمين وتحديد الصعوبات التى تواجه المتعلمين أثناء التنفيذ ووضع الحلول المناسبة لها.

٢-صياغة الأهداف العامة والأهداف الخاصة.

٣-إعداد الاختبارات القبلية والبعدية ذات علاقة بالأهداف.

٤-تحليل الأهداف العامة والخاصة.

٥-تحليل خصائص المتعلمين.

٦-اختيار الوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس.

٧-إعداد المواد التعليمية.

٨-التقويم التكوينى لتشخيص صعوبات التعلم.

٩-إعداد المواد والإجراءات من أجل مراجعة البرنامج.

٤- نموذج ضياء زاهر لتصميم التدريس(١٤، ١١-١٨):

يتكون هذا النموذج من الخطوات التالية:

أ - مرحلة التحليل:

وتتألف من عدة عناصر تمثل فى مجموعها من خلال النظام، وتشتمل على:

١ - تحديد الأهداف العامة.

٢ - تحليل خصائص المتعلم.

٣ - تحليل المحتوى وتحديد الأهداف التعليمية.

ب-مرحلة التركيب:

وتشتمل على:

١ - تنظيم وتتابع الأنشطة التعليمية.

٢ - تحديد استراتيجيات التدريس.

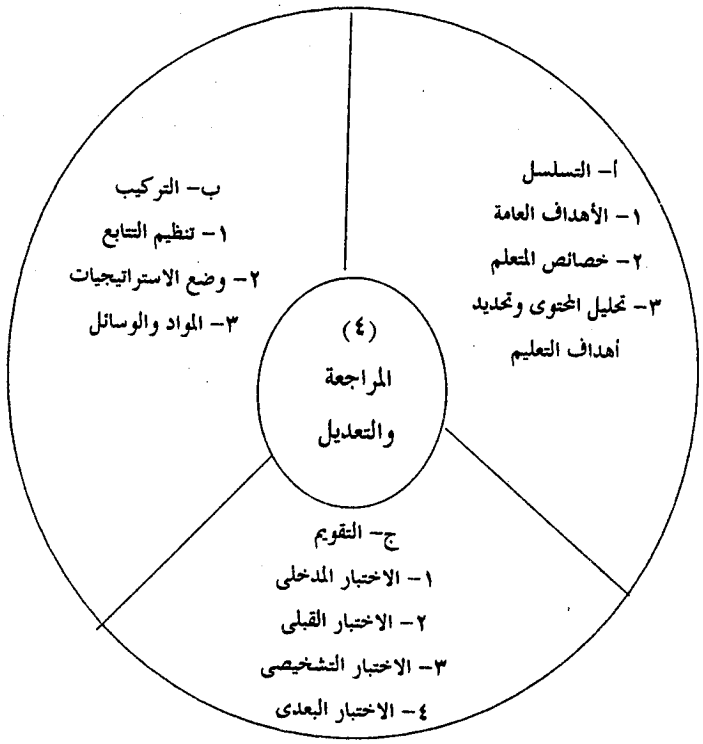
٣ - اختيار الوسائل التعليمية والمواد التعليمية.

كما يتضح من الشكل التالى:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

شكل (٦)

يوضح نموذج زاهر لتصميم التدريس



٥- نموذج المشيقح (٧، ٨٣):

ويتكون هذا النموذج من سبع مراحل هى:

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل: **Analysis**

وتشتمل على:

١-تحليل الاحتياجات.

٢-تحليل الأهداف.

٣-تحليل المادة التعليمية.

٤-تحليل خصائص المتعلمين

٥-تحليل البيئة التعليمية.

المرحلة الثانية: مرحلة الإعداد **Preparation**

وتشتمل على:

١-إعداد أساليب التدريس.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢-إعداد الوسائل التعليمية.

٣-إعداد الإمكانات الطبيعية.

٤-إعداد أدوات التقويم.

المرحلة الثالثة: مرحلة التجريب **Tryout**

وتشتمل على:

١-التجريب الإفرادى.

٢-التجريب مع مجموعات صغيرة.

٣-التجريب فى مكان الاستخدام والتقنيح

المرحلة الرابعة: الاستخدام **Utilization**

وتشتمل على:

١-أسلوب العرض للمجموعات الكبيرة.

٢-أسلوب الدراسات الحرة المستقلة.

٣-أسلوب التفاعل فى المجموعات.

الخطوة الخامسة: مرحلة التقويم **Evaluation**

وتشتمل على:

١- تقويم تحصيل المتعلمين.

٢- تقويم الخطة التعليمية.

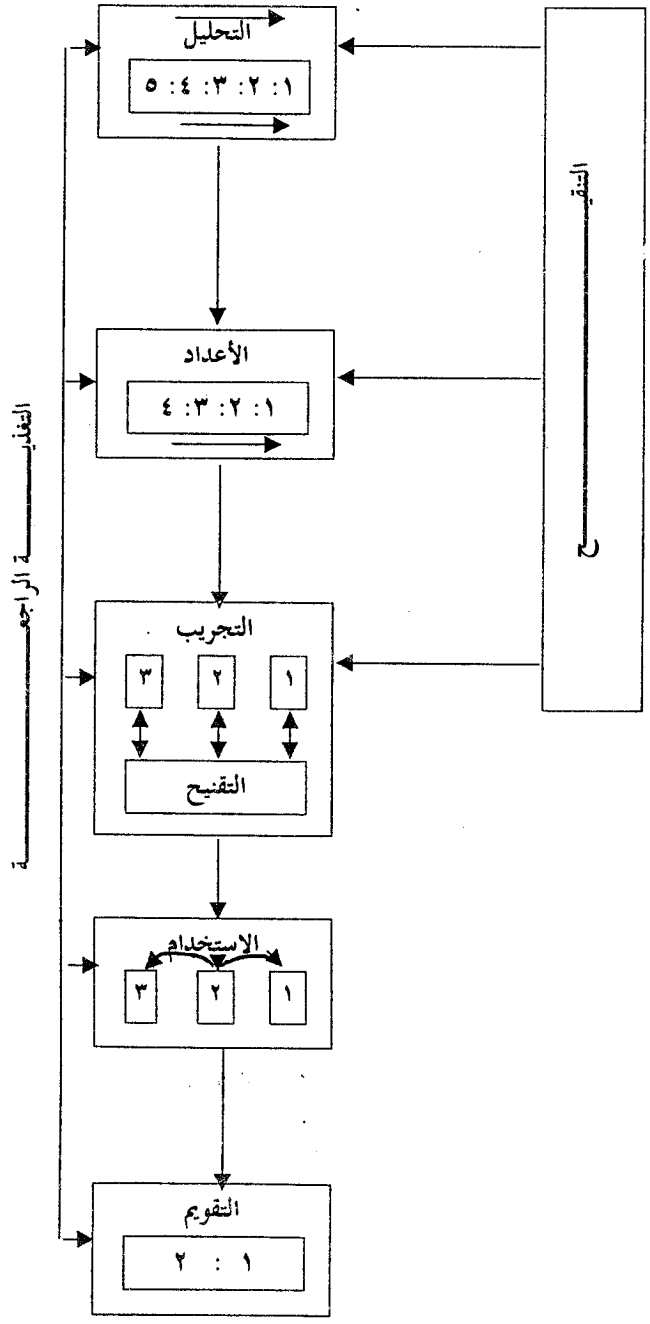
الخطوة السادسة: التغذية الراجعة **Feed Back**

للتأكد من مدى تحقيق البرنامج للأهداف التربوية من أجل تنقيحه وتبنيه.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

شكل (٧)

يوضح نموذج تصميم التدريس للمشيقح



أولا: مرحلة التحليل

١- تحليل الاحتياجات

٢- تحليل الأهداف

٣- تحليل المادة التعليمية

٤- المتعلمين

٥- تحليل البيئة

ثانيا: مرحلة الإعداد

١- إعداد أساليب التدريس

٢- إعداد الوسائل التعليمية.

٣- إعداد الإمكانات الطبيعية.

٤- إعداد أدوات التقويم

ثالثا: مرحلة التجريب

١- التجريب الافرادى والتنقيح

٢- التجريب مع مجموعات صغيرة

٣- التجريب فى مكان الاستخدام والتنقيح

رابعا: الاستخدام

١- أسلوب العرض للمجموعات الكبيرة

٢- أسلوب الدراسات الحرة المستقلة

٣- أسلوب التفاعل فى المجموعات

خامسا: مرحلة التقويم

١- تقويم تحصيل المتعلم

٢- تقويم الخطة التعليمية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٦- نموذج برجز(Briggs)(١١، ١١١-١١٣):

ويتكون هذا النموذج من الخطوات التالية:

١-تحديد الغايات والحاجات المرجو بلوغها.

٢-تنظيم المقرر الدراسى لتحديد التتابع الأمثل له بما يتناسب وحاجات وقدرات وميول المتعلمين.

٣-صياغة الأهداف التعليمية الخاصة والمراد تحقيقها.

٤-إعداد أساليب التقويم والتى من خلالها يمكن قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ومن ثم تحديد مدى فعالية البرنامج، ومدى تمكن المتعلم وإتقانه للمحتوى التعليمى.

٥-تحليل الأهداف للوصول إلى تحديد دقيق للأداءات التعليمية التى تمثل مخرجات ونواتج التعلم التى ينبغى أن يصل إليها المتعلم.

٦-تصميم استراتيجية التعليم التى يتم عن طريقها عرض وتقديم المحتوى التعليمى للمتعلمين، مع مراعاة طبيعة تنظيم المحتوى، والأهداف، ومقاييس الأداء ومستوى الإتقان.

٧-تقسيم المحتوى التعليمى إلى وحدات صغيرة أو دروس وإعادة صياغتها فى صورة موديولات تعليمية لتحقيق مبدأ تفريد التعليم من خلال تضمنها لأنشطة تعليمية - تطبيقية، علاجية، إثرائية- تعمل على زيادة إيجابية المتعلم ودافعيته.

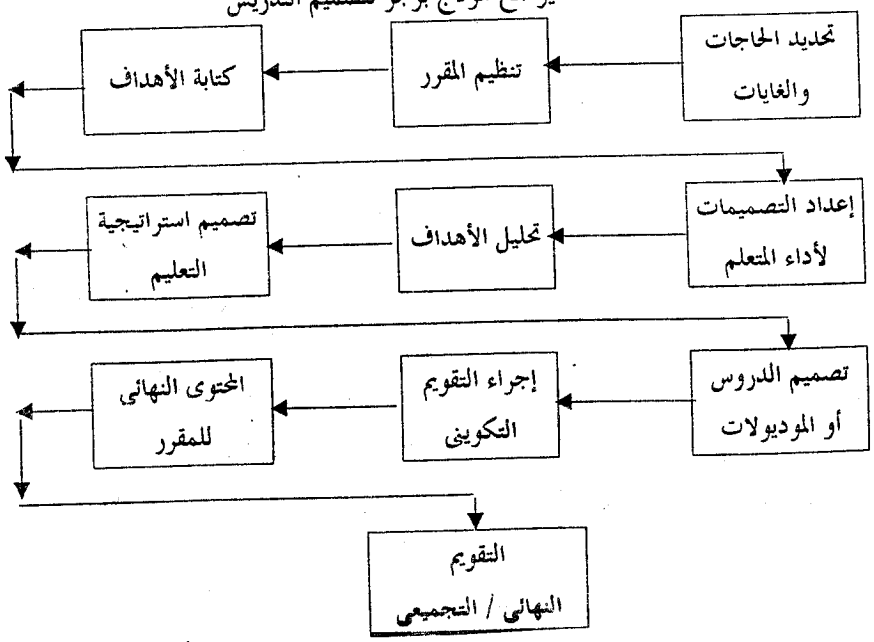
٨-إجراء التقويم التكوينى التتابعى لكل خطوة من خطوات البرنامج للوقوف على نواحى القوة ونواحى القصور لدى المتعلمين أو الصعوبات التى تحول دون فهم المحتوى التعليمى.

٩-تحديد المحتوى النهائى للمقرر لتنفيذه وتجريبه.

ويوضح الشكل التالى نموذج برجز لتصميم التدريس.

شكل (٨)

يوضح نموذج برجز لتصميم التدريس



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٧- نموذج حسين الطوبجى لتصميم التدريس (١١، ١٢٠-١٢١):

يتمثل التصميم التعليمى لهذا النموذج فى خمس مراحل أساسية هى:

المرحلة الأولى: تتعلق بتحديد الأهداف التعليمية والأهداف السلوكية.

المرحلة الثانية: يتم فيها تقدير السلوك المدخلى للمتعلم لاختيار الموضوع الذى سوف يدرسونه فى ضوء الأهداف السابقة.

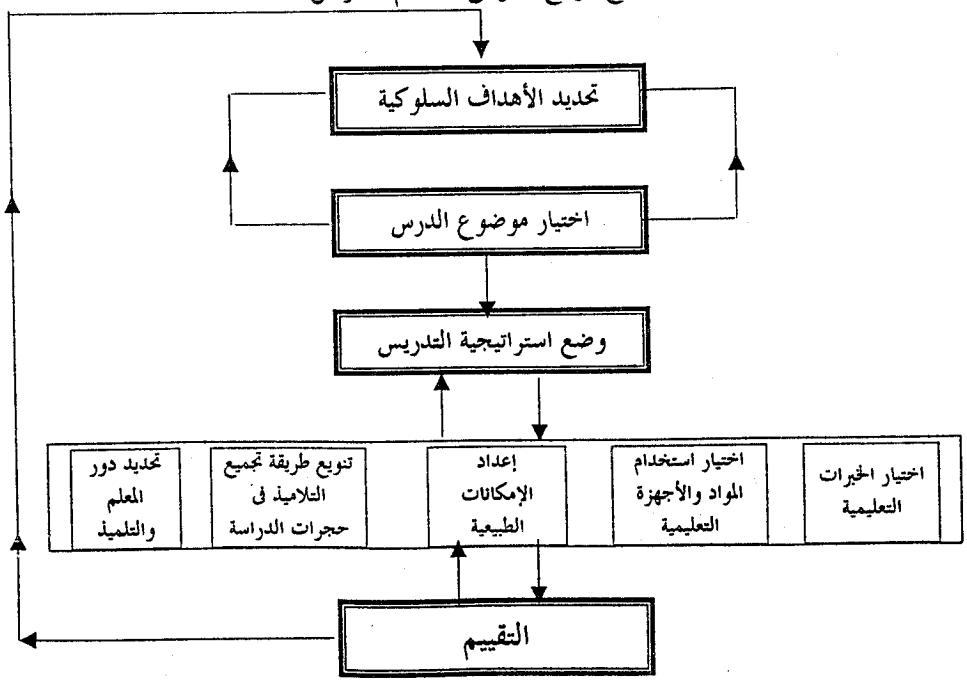
المرحلة الثالثة: تتمثل فى وضع استراتيجية التدريس فى ضوء خصائص المتعلمين وخبراتهم وطبيعة المحتوى التعليمى وأهداف التعليم.

المرحلة الرابعة: يتم اختيار استراتيجية التدريس وتحديد الخبرات التعليمية المناسبة للموضوع، واستخدام المواد والأجهزة التعليمية ومصادر التعلم المتاحة، وإعداد الإمكانات الطبيعية، وتنويع أنماط التعليم والتعلم وتحديد دور كل من المعلم والمتعلم.

المرحلة الخامسة: تتعلق بتقييم أداء المتعلم المستمر لتحديد مدى تمكنه، ومدى كفاءة الاستراتيجية ومناسبتها، كما يعطى مؤشرات على أن هناك حاجة إلى المزيد من عمليات التدريس أو تنقيح الأهداف عن طريق تقنين المراحل السابقة.

شكل (٩)

يوضح نموذج الطوبجى لتصميم التدريس



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٨- نموذج زينب (١١، ١٢٤-١٢٥):

يتكون هذا النموذج من الخطوات التالية:

١-تحديد أهداف التعلم بمستوياتها وأنماطها المختلفة بدقة.

٢-تحديد خصائص المتعلمين.

٣-تحديد نواتج التعلم التى يمكن ملاحظتها وقياسها لإصدار الحكم على مدى تمكن المتعلم من المحتوى التعليمى.

٤-تحديد واختيار المحتوى التعليمى للبرنامج وتنظيمه بالتتابع الذى يؤدى إلى تحقيق الأهداف.

٥-اختيار أو إنتاج مصادر التعلم.

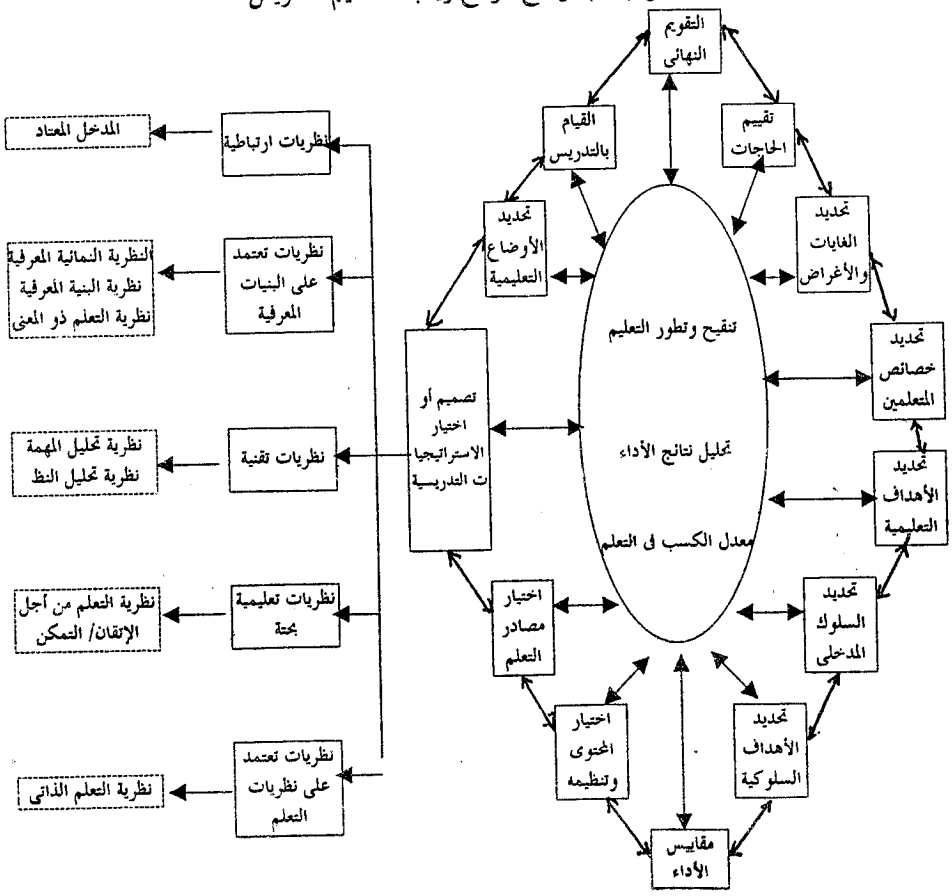
٦-تحديد الاستراتيجيات والمداخل التدريسية فى ضوء نظريات التعلم- الارتباطية، والمعرفية، والتقنية، والبحثية، والسلوكية... الخ.

٧-تحديد الأوضاع التعليمية التى بناء عليها تحدد أنماط التعليم والتعلم المتبعة.

٨-القيام بالعملية التدريسية.

٩-تقييم نواتج التعلم للتعرف على مدى فعالية البرنامج، بغية تطويره من خلال التغذية الراجعة.

شكل (١٠) يوضح نموذج زينب لتصميم التدريس



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٩- نموذج حسن زيتون (٧، ١٠٤-١٠٥):

يتكون هذا النموذج من ست خطوات هى:

١-معالجة محتوى التدريس.

٢-تحديد الأهداف التدريسية.

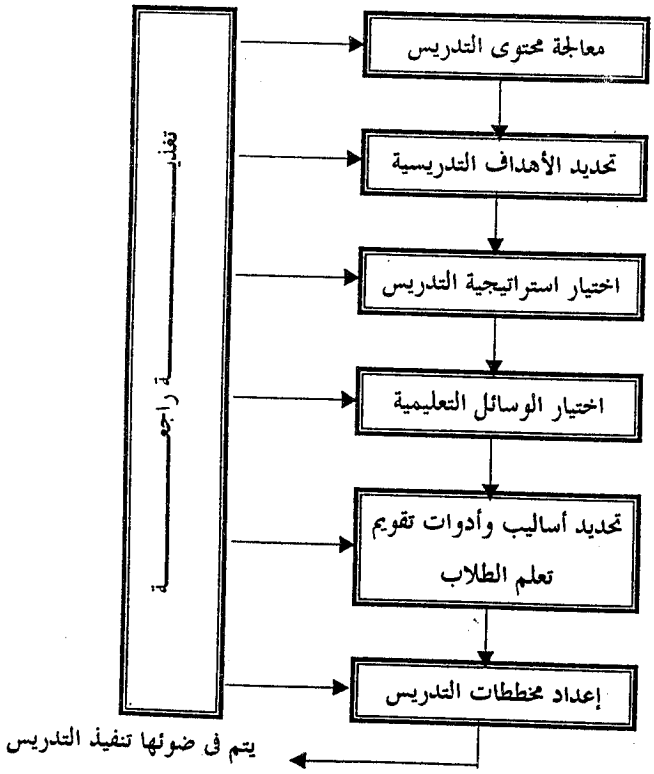
٣-اختيار استراتيجية التدريس.

٤-تحديد أساليب وأدوات تقويم تعلم الطلاب.

٥-إعداد مخططات التدريس.

شكل(١١)

يوضح نموذج حسن زيتون لتصميم التدريس



١٠- النموذج العام لأسلوب تصميم التدريس (٢، ١٨):

يتكون هذا النموذج من الخطوات التالية:

١-اختيار المحتوى التعليمى المراد تدريسه.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢-تحديد الأهداف التربوية العامة للمحتوى التعليمى.

٣-تحليل خصائص المتعلمين.

٤-تحليل المحتوى التعليمى إلى مكوناته من حقائق ومفاهيم وتعميمات.

٥-تحديد الأهداف السلوكية فى ضوء المحتوى والأهداف.

٦-اختيار طرق تعليمية مناسبة للمحتوى.

٧-إعداد اختبارات تقويمية مناسبة.

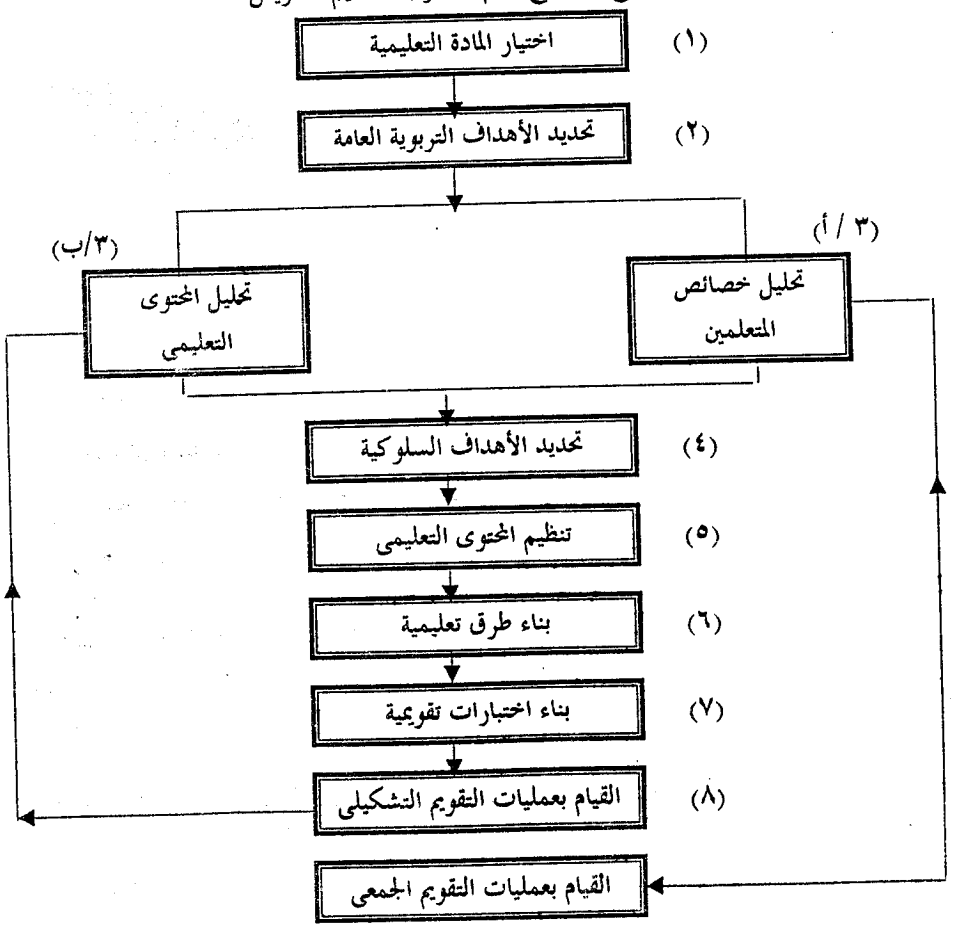
٨-القيام بعمليات التقويم التشكيلى لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف فى البرنامج التعليمى أثناء تنفيذه.

٩-القيام بعملية التغذية الراجعة للتأكد من مدى فعالية خطوات نموذج التصميم التدريسى.

١٠-التقويم الختامى والحكم على مدى تحقيق البرنامج للأهداف التربوية العامة من أجل إقراره أو تبنيه.

شكل (١٢)

يوضح النموذج العام لأسلوب تصميم التدريس



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تعقيب:

بالاطلاع على نماذج تصميم التدريس السابق عرضها يتضح أن هناك درجة عالية من التشابه بينها جميعا. أما الاختلافات البسيطة بين هذه النماذج فتعود إلى الاختلافات الفردية بين مصممى هذه النماذج فى النقاط التى يركزون اهتمامهم عليها. والتى تعكس فلسفتهم التربوية الخاصة.

كما يلاحظ وجود عناصر مشتركة يتكرر وجودها فى جميع هذه النماذج ويختلف تنظيمها من نموذج إلى آخر، والتى يمكن أن يستعين بها واضعوا المناهج لبناء المادة التعليمية وتنظيمها وهى:

١-اختيار المحتوى التعليمى للمادة المراد تنظيمها بحيث يراعى حاجات المجتمع وخصائص المتعلمين.

٢-تحديد صعوبات تنفيذ المحتوى ووضع الحلول المناسبة لتلك الصعوبات.

٣-تحديد الأهداف التعليمية العامة للمحتوى التعليمى.

٤-تحديد خصائص المتعلمين كالعمر الزمنى والمستوى الدراسى والخبرات السابقة.

٥-تحليل المحتوى التعليمى إلى مكوناته "حقائق، مفاهيم، تعميمات".

٦-تحديد الوسائل التعليمية والأنشطة واستراتيجيات التدريس التى تعمل على تحقيق الأهداف المرجوة.

٧-تطوير وتنظيم المادة التعليمية بشكل يتوافق والخصائص الإدراكية للمتعلمين.

٨-تحديد أساليب التقويم المناسبة للتصميم للوقوف على مدى تحقيق المتعلمين للأهداف ومراجعة وتقييم جوانب التصميم والعمل على تحسينها أثناء تنفيذ البرنامج، وتتضمن عملية التقويم الاختبارات التالية:

أ - تحديد اختبار السلوك المدخلى والاختبار القبلى لمعرفة الخبرات السابقة للمتعلمين حول موضوع الدراسة.

ب-تحديد الاختبارات التكوينية التى تهدف إلى تشخيص الصعوبات التى تواجه المتعلمين أثناء تنفيذ البرنامج التعليمى.

ج- تحديد الاختبارات الختامية للوقوف على مدى فعالية التصميم بعد الانتهاء من تدريس المحتوى التعليمى.

وفى ضوء الملاحظات السابق ذكرها تم التوصل إلى المكونات التالية لتضمينها فى النموذج المقترح فى هذه الدراسة وهى:

١-تحديد الأهداف التعليمية العامة لوحدة "البيئة الزراعية من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى" وتأتى هذه الأهداف فى بداية التصميم وتشتق من حاجات المتعلمين، ويتم فى ضوئها تحديد المحتوى والأنشطة واستراتيجيات التعليم والتقويم.

٢-اختيار المادة التعليمية فى ضوء الأهداف التعليمية السابقة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣-تحليل خصائص المتعلمين ومراعاتها أثناء تصميم الوحدة.

٤-تحليل المحتوى التعليمى إلى مكوناته "حقائق، مفاهيم، تعميمات، والمهارات والمشكلات.

٥-تحديد الأهداف السلوكية فى ضوء المحتوى التعليمى الذى تم تحليله.

٦-تنظيم المحتوى بطريقة تراكمية هرمية متسلسلة من العام إلى الخاص بشكل يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلمين.

٧-اختيار طرق تعليمية وتحديد الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية التى ساعدت على تحقيق الأهداف.

٨-القيام بعمليات التقويم التكوينى لتحديد الصعوبات التى تواجه المتعلمين أثناء تنفيذ النموذج وإجراء التعديلات المناسبة من خلال الاختبارات التى تعطى بين ثناياه التغذية الراجعة المستمرة.

٩-القيام بالتقويم الختامى للحكم على فعالية النموذج فى تحقيق الأهداف المرجوة من خلال الاختبار التحصيلى البعدى من أجل إقراره.

ثالثا: مهارات التفكير الناقد

يعد نموذج "دريسيل" و "ميهيو"(Dressel and Meyhew)(١٩٥٤) من أقدم النماذج التى تضمنت قائمة بمهارات التفكير الناقد، كما يلى (٣٩، ١):

١-تحديد النقاط الرئيسة.

٢-تمييز الفرضيات.

٣-تقويم الدليل أو مصدر المعلومات.

٤-استنباط النتائج المهمة.

٥-تمييز الأفكار الواردة.

٦-تمييز العناصر العاطفية فى المادة المقدمة.

٧-تمييز المعلومات المنقحة من غير المنقحة.

٨-التمييز بين المعلومات ذات العلاقة عن غير ذات العلاقة.

٩-التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.

١٠-تمييز كفاية المعلومات.

١١-تقرير مدى تدعيم الحقائق للتعميمات.

١٢-فحص الثبات فى المعلومات.

كما حدد كل من "براون وكوك"(Brawn and Cook)(١٩٧١) مهارات التفكير الناقد فيما يلى (٣٦، ١٠):

١-التمييز بين الحقائق والآراء.

٢-تقرير صعوبة البرهان.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣-تكسب المتعلمين القدرة على ترتيب الأفكار.

٤-تنمى لدى المتعلمين مهارة التفكير الناقد بالإضافة إلى تمكنهم من اللغة.

٥-تكسبهم القدرة على التمييز بين الأسباب والناتج المرتبطة بالموضوع (٥٢، ٢٧٥-٢٧٧).

ب- استراتيجية تحديد وجهات النظر:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تطوير مناقشات لها علاقة بالموضوع لدعم وجهة نظر معينة، فبعد جمع المعلومات حول عبارة ما نجد أكثر من وجهة نظر عليها، والمعلم هو الذى يقود مناقشات المتعلمين لكى يحددوا معا وجهة النظر الصحيحة من بين وجهات النظر المختلفة.

مثال: هل لدى معاوية بن أبى سفيان الحق فى معارضة على بن أبى طالب والخروج عليه ومحاربته.

وعلى المعلم أن يعطى التلاميذ فرص إبداء وجهات نظر محتملة مثل: وجهة نظر الشيعة، السنة، الخوارج، واختيار كجزء من المناقشة الصفية،ويطلب منهم تركيب جملة ذات علاقة لأنها تعرض وتوضح أو تعارض تلك الوجهة المحدودة.

ويمكن تحديد خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلى:

١-تحديد الموضوع المراد تدريسه بدقة.

٢-وضع قائمة بوجهات نظر مختلفة ومناقشة العوامل التى تؤثر فى دراسة كل واحدة منها.

٣-اختيار وجهة نظر معينة وعمل ما يلى:

أ - تطوير مناقشات لدعمها.

ب- وضع كل مناقشة وفحصها لمعرفة علاقتها بوجهة النظر.

ج- ترتيب عبارات الدعم حتى يشكل بناء مقنعا من جميع الوجوه.

٤-تشكيل العبارات المحددة والدائمة التى تلخص وجهات النظر وتدافع عنها فى صورة شفوية أو مكتوبة.

ويلاحظ أن استراتيجية تحديد وجهات النظر تكمل استراتيجية الكلمات المترابطة ذات العلاقة، لأن التلاميذ لا يستطيعوا الدفاع عن وجهة النظر إلا إذا كان لديهم القدرة على اختيار الكلمات ذات العلاقة التى يستطيعوا بواسطتها تكوين الجمل أو العبارات التى تدعم وجهة النظر التى يتبنوها (٥١، ٢٧٨، ٢٨٠).

٣-استراتيجية أورايلى (O'Reilly)

لما كان المؤرخون لا يتفقون بدرجة كبيرة فى وجهات نظرهم حول الأحداث والقضايا والشخصيات فى فترة زمنية محددة، وكثيرا ما يقوم بينهم جدل حول تلك القضايا والأحداث

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والشخصيات،ويمثل هذا الجدل فرصة جيدة يجب على المعلمين استغلالها لتنمية التفكير النـــاقد لـــدى المتعلمين، وذلك من خلال إجراء المناقشات حول شئ يعتقد به المتعلمين، ثم إظهار نقطة الضعف مـــن خلال المناقشة.

وتناسب هذه الاستراتيجية طلاب المرحلة الثانوية حيث تطرح المناقشات حول بعـــض القضايـــا المختلف عليها، وكثيرا ما يتم استخدام مناقشة مقروءة وقد يلجأ المعلم فى بعض الحالات لتعليم مـــهارة تحديد الدليل وتقويمه إلى عرض مسرحى.

وقد استخدم "ايلكنز"(Elkens)(١٩٥٩) نموذجا يسمى "المؤشر" Marker فى مقـــال عـــن "العبودية" وشرح هذا النموذج فى بطاقة وضعها على جدار غرفة الصف كما يلى:

م (M) حدد النقطة الرئيسة.

أ (A) اعمل على صياغة الفرضيات المطلوبة.

ر (R) بين أنواع السباب.

ك (K) اسأل أسئلة أساسية أو عقدية عن أنواع الأسباب.

ى (E) حدد الدليل واعمل على تقويمه.

د (D) فكر فى المعلومات لها علاقة (٥٦، ٢٨١-٢٨٣).

٣-استراتيجية مونرو وسيلتر(Munro and Sliter)

ركزت هذه الاستراتيجية على تنمية مهارة التمييز بين الرأى والحقيقة، كناتج تعليمى فى نطـــاق العمل التعليمى، ويتم تعليم الطلاب مهارة التفكير الناقد وفق هذه الاستراتيجية فى الخطوات التالية:

١-تحديد المهارات الأخرى التى يستخدمها الطلاب فى إنجاز هذه العملية العقلية.

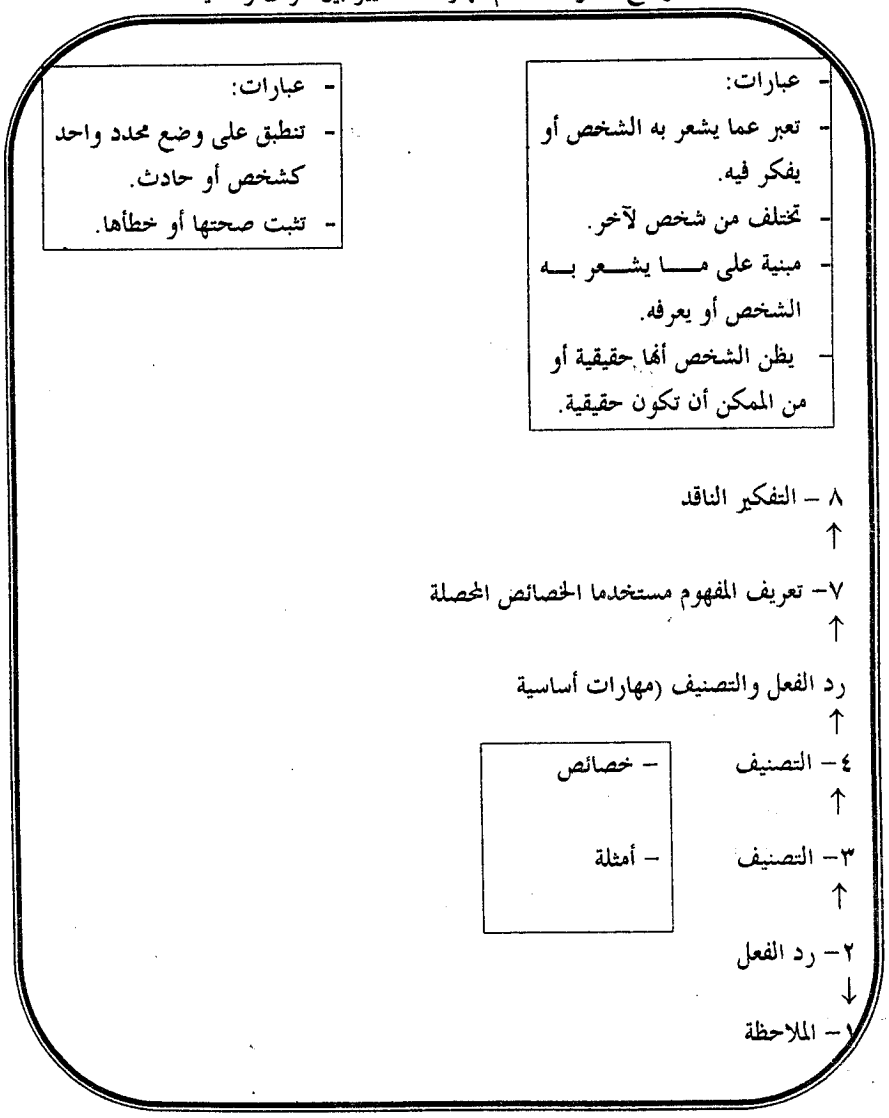
٢-تحديد المفاهيم لكى يتميز الطلاب بين الحقائق والآراء.

٣-التعرف على خصائص المفاهيم التى يجب أن يعرفها الطلاب مما يزودهم بإطار يجعلهم قادرين علـــى التمييز بين الحقيقة والرأى لأن المفاهيم عبارة عن صور ذهنية مرسومة فى الدماغ، كما يتضـــح فى الشكل التالى (٥٤، ٢٨٣-٢٨٤):

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

شكل (١٣)

يوضح خطوات تعليم مهارات التمييز بين الرأى والحقيقة



٤–استراتيجية باير (Bayer)

طرح باير Beyer استراتيجية استنتاجية لتنمية التفكير الناقد، وحدد باير خمس مراحل لاستخدام هذه الاستراتيجية، كما يلى (٣٤، ٢٩٨):

١–تقديم المعلم المهارة أمام الطلاب.

٢–تطبيق المهارة من قبل الطلاب.

٣–تأمل وتحديد ما يدور فى ذهن الطلاب وهم يطبقون المهارة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤-تطبيق معرفتهم الجيدة للمهارة لاستخدامها مرة أخرى.

٥-مراجعة ما يدور فى أذهانهم وهم يطبقون المهارة.

٥-استراتيجية سميث (Smith)

كما طرح سميث استراتيجية لتقويم صحة مصادر المعلومات، حيث كان يعتقد أن المواطنة الحقة تعتمد كليا على قدرة الفرد على التفكير الناقد من أجل تقويم دقة المعلومات وصحتها، فى عصر تنوعت فيه وسائل الإعلام وكثير من السياسيون والمهرجون ومروجو الاشاعات والدعايات والمصادر الكاذبة، والتفكير الناقد يحمى صاحبه من اتجاه الكلام الذى يعتمدون على الخطب الرنانة وإثارة المشاعر أكثر من اعتمادهم على الأدلة والبراهين.

وعندما يحتاج الفرد لمعرفة مدى صدق المعلومات فإنه يرجع للمصادر الموثوقة مثال القاموس: مصدر موثوق لمعانى الكلمات،محكمة العدل الدولية،مصدر موثوق لإصدار الأحكام (٥٩، ٢١١).

مثال:

١- المصدر:كولن باول وزير خارجية الولايات المتحدة الأمريكية.

الخبر: إسرائيل دولة محبة للسلام.

٢- المصدر: دكتور محمد البرادعى رئيس هيئة الطاقة الذرية.

الخبر: إسرائيل تمتلك أكثر من ٢٠٠ قنبلة نووية.

ويلاحظ أن استراتيجية سميث تختلف عن الاستراتيجيات الأربع السابقة فى تركيزها على مهارة تقويم صحة مصادر المعلومات ولكنها لا تقدم خطوات واضحة فى تعليم هذه المهارة.

وقد تبنى الباحث خلال تنمية مهارة فى التفكير الناقد فى الدراسة الحالية، استراتيجية "مكفرلاند" "استراتيجية الكلمات المرتبطة ذات العلاقة"، وذلك عند إعداد اختبار التفكير الناقد للمبررات التالية:

١-مناسبة هذه الاستراتيجية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى.

٢-مناسبتها لمحتوى الوحدة المختارة.

٣-قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائى على التدريب على هذه الاستراتيجية.

٤-تركيز هذه الاستراتيجية على الأسئلة الصفية.

وهذا يتناسب مع مكونات النموذج المقترح فى هذه الدراسة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

رابعا: الطريقة والإجراءات:

١- بناء نموذج تصميم تدريس وحدة تعليمية:

قام الباحث بالإطلاع على عدد من نماذج تصميم التدريس، وتم التعرف على الأسس السيكولوجية التى بنيت فى ضوئها هذه النماذج من أجل استنتاج نموذج جديد فى ضوء نظريات التعلم والتعليم ونظريات تصميم التدريس.

وقد تم تصميم النموذج المقترح فى هذه الدراسة وفقا للخطوات التالية:

أ - الأسس السيكولوجية التى استند إليها النموذج المقترح:

استند نموذج تصميم تدريس الوحدة التعليمية المطورة فى تنظيمه للمادة الدراسية على مبادئ وأسس نظرية وسيكولوجية تم استنباطها من نظريات التعلم والتعليم ونظريات تصميم التدريس ونماذجه والتى تم التعرض إليها فى هذه الدراسة، ومن هذه الأسس ما يلى:

- تم تنظيم المادة التعليمية بطريقة تراكمية هرمية من العام إلى الخاص، مما يساعد على تكوين بناء معرفى منظم لدى المتعلمين ويسهم فى تحسين عملية التعليم وذلك استنادا إلى نظرية أوزوبل للمنظمات المتقدمة ونظرية الجشتالت ونظرية رايجلوث التفصيلية فى تصميم التدريس.
- روعى أن تكون المادة التعليمية مرتبطة بالبنية المعرفية السابقة للمتعلمين وذلك استنادا إلى نظرية التعلم ذى المعنى.
- جاءت الأهداف السلوكية فى بداية المادة الدراسية مما يساعد على تنظيم جهود المتعلمين نحو إنجاز المهمات التعليمية المطلوبة، وذلك استنادا إلى نظريات التعلم السلوكية والمعرفية وأنماط التعليم لكل من أوزوبل وجانييه وبرونر.
- ارتباط المادة التعليمية بحاجات المتعلمين مما يساعد على إثارة دافعية المتعلمين للتعلم استنادا إلى نظرية التعلم ذى المعنى لأزوبل ونماذج تصميم التدريس.
- تنوع الأنشطة التعليمية الهادفة والتى يمارسها المتعلم بشكل فردى أو جماعى يساعد على تحسين عملية التعليم،ويثير الدافعية لدى المتعلم وذلك استنادا إلى مبدأ التعلم بالممارسة الذى نادى به جون ديوى.
- تعريف المتعلم بمدى إنجازه، وبالأهداف التعليمية التى أنجزها عن طريق التقويم التكوينى المستمر والتغذية الراجعة الفورية لاستجاباته والتعزيز المستمر والمباشر لهذه الاستجابات، يزيد من نشاط المتعلم ويزيد من إقباله على التعلم،وذلك استنادا إلى نظريات التعلم والتعليم السلوكية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ب- مراحل بناء نموذج تصميم تدريس الوحدة التعليمية:

مر بناء نموذج تصميم تدريس الوحدة التعليمية بالخطوات التالية:

١-تم اختيار وحدة: "البيئة الزراعية" من كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على الصف الخامس الابتدائى فى تحديد الأهداف العامة للوحدة،واختيار المادة التعليمية المراد تنظيمها وفق أسلوب تصميم التدريس، ويرجع اختيار هذه الوحدة إلى أنها جاءت كوحدة أولى من الكتاب المدرسى المقرر فى الفصل الدراسى الأول وهو وقت مناسب لتطبيق إجراءات الدراسة.

٢-تحليل محتوى الوحدة التعليمية إلى الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والمشكلات التى تضمنتها.

٣-صياغة الأهداف السلوكية فى ضوء الحقائق والمفاهيم والتعميمات التى تضمنتها الوحدة التعليمية.

٤-إعداد اختبار التفكير الناقد،وقد تبنى الباحث استراتيجية مكفرلاند **Macforland** التى تركز على الكلمات المترابطة ذات العلاقة.

٥-تنظيم المادة التعليمية بطريقة هرمية، ثم تحديد الأنشطة التعليمية والوسائل والمواد التعليمية التى يساعد استخدامها على تحقيق الأهداف السلوكية التى وردت فى بداية كل موضوع من موضوعات الوحدة التعليمية،وقد جاء فى نهاية كل در من دروس الوحدة اختبار تقييم ذاتى، هذا بالإضافة إلى اختبار تقييم ذاتى يشمل جميع الدروس التى تتضمنها الوحدة التعليمية.

٦-تقديم نموذج تصميم التدريس المقترح الى لجنة المحكمين من المختصين فى المناهج وطرق التدريس من أجل إبداء الرؤى فيه، وبناءً على ملاحظة المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة، ثم أعيد النموذج مرة أخرى إلى اللجنة نفسها، حيث أقرته بصورته النهائية، انظر ملحق (١).

٧-تجهيز مجموعة من الخرائط والرسوم الجغرافية والشفافيات والكرات الأرضية ورسومات شجرية وغيرها من الوسائل والأدوات التعليمية.

٨-طبع النموذج بعد إقراره من لجنة المحكمين.

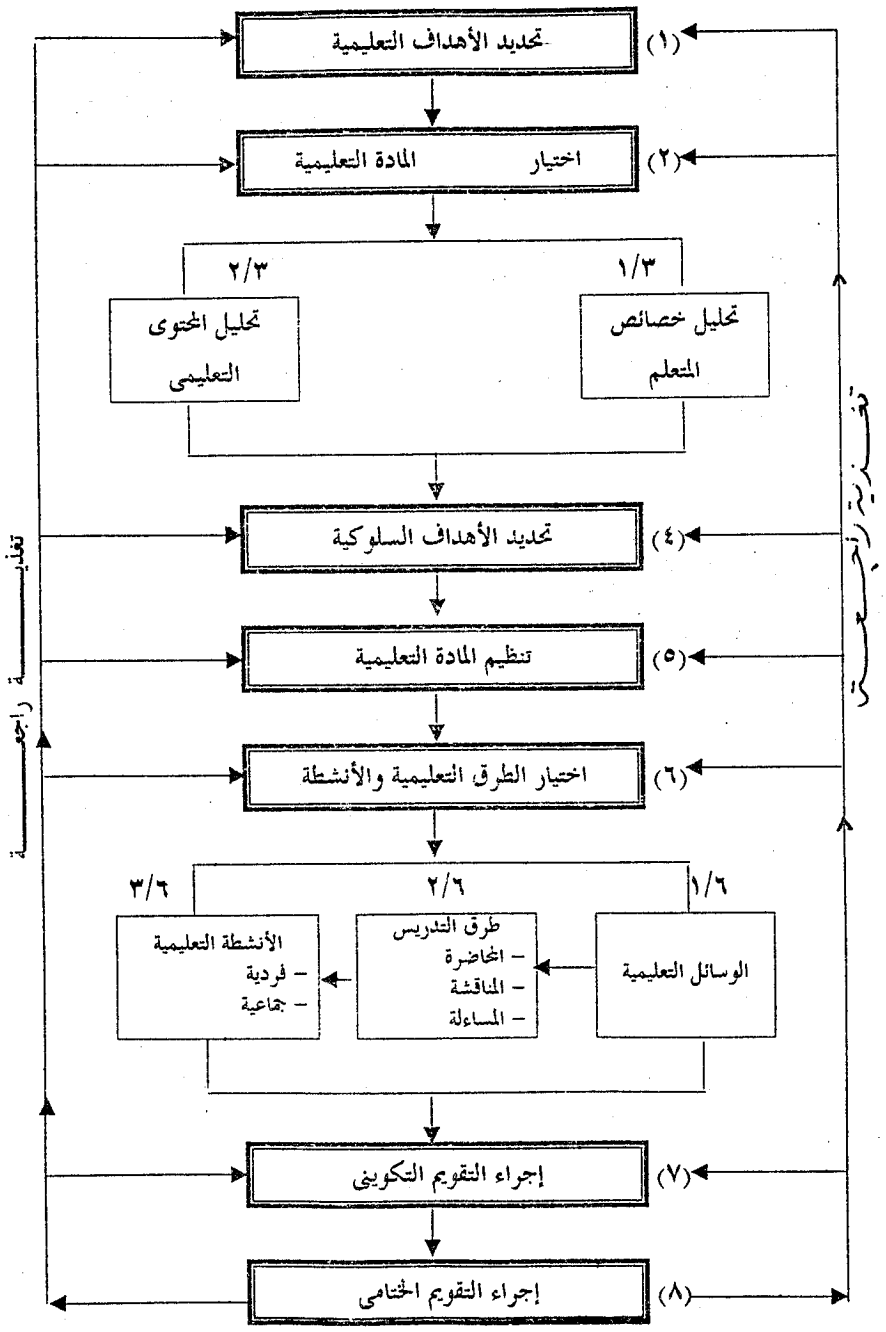
٩-تطبيق إجراءات الدراسة على النموذج.

وفيما يلى شكل (١٤) يوضح النموذج المقترح.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

شكل (١٤)

يوضح النموذج المقترح لتصميم تدريس وحدة تعليمية



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جـ- مكونات نموذج تصميم الوحدة التعليمية

يتكون النموذج المقترح لتصميم تدريس وحدة تعليمية مما يأتى:

١- تحديد الأهداف التعليمية للمادة المراد تصميمها:

وقد تم الاستفادة فى تحديد هذه الأهداف من دليل المعلم للدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية.

٢- اختيار المادة التعليمية المراد تصميمها:

حيث تم تحديد الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمشكلات والمهارات المتضمنة فى الوحدة فى ضوء الأهداف التعليمية المحددة سلفا.

٣- ١/٣ تحليل خصائص المتعلمين، وقد تم تحليل خصائص المتعلمين من حيث النمو العقلى، والعمر الزمنى، والمستوى الدراسى، صعوبات التعلم، وغيرها من الخصائص التى تساعد المصمم على معرفة الدارسين للبرنامج.

٢/٣ تحليل المحتوى التعليمى للوحدة التعليمية، تم تحليل الوحدة الدراسية إلى الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والمهارات والمشكلات التى تتضمنها الوحدة.

٤- تحديد الأهداف السلوكية:

وقد جاءت الأهداف السلوكية فى بداية التصميم، ليكون المتعلم على علم مسبق بها،وقد تم تحديد هذه الأهداف فى ضوء المحتوى التعليمى، وتم الأخذ بالاعتبار أن يكون اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية فى ضوء هذه الأهداف، ويكون التقويم فى أسلوب تصميم هذا النموذج محليا حسب إتقان المتعلمين لهذه الأهداف، لأن أسلوب تصميم التعليم يؤكد على استراتيجية إتقان التعلم.

٥- تنظيم المحتوى التعليمى:

روعى فى تنظيم المحتوى التعليمى لوحدة البيئة الزراعية بشكل هرمى متسلسل ومنظم بحيث يسير من العام إلى الأكثر تفصيلا فى عرض المادة التعليمية.

١/٥ المقدمة التمهيدية:

وهى عبارة عن منظم متقدم يشمل الأفكار الرئيسة التى يتضمنها المحتوى،وتهدف إلى تزويد المتعلمين بالمفاهيم الشاملة التى توضح المهمة التعليمية من أجل تسهيل استيعاب المعلومات ودمجها فى البنية المعرفية للمتعلم حتى يصبح التعليم ذا معنى.

وقد تم تقسيم المادة التعليمية فى وحدة "البيئة الزراعية" إلى الموضوعات التالية:

١- البيئة الزراعية فى مصر "مميزاتها وتوزيعها.

٢- البيئة الزراعية فى مصر "أهميتها وخصائصها.

٣- السكان فى البيئة الزراعية "نشاطهم - عاداتهم وتقاليدهم".

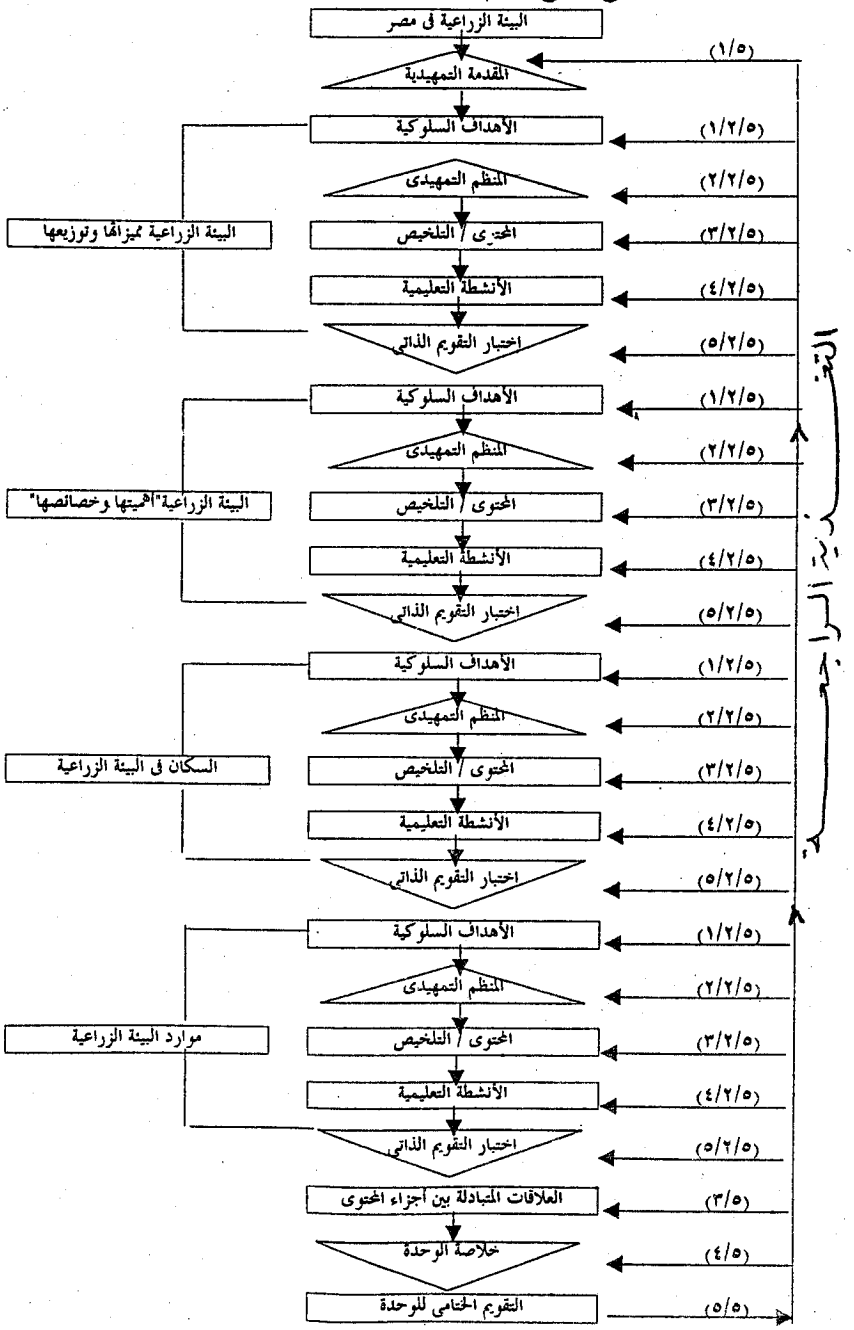
٤- موارد البيئة الزراعية "التعامل معها - المحافظة عليها وتنميتها"

وقد تم تنظيم كل درس من هذه الدروس وفق التصميم التالى:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

شكل (١٥)

يوضح نموذج تنظيم المادة التعليمية للوحدة



PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١/٢/٥ الأهداف السلوكية:

وجاءت فى بداية كل درس من دروس الوحدة، وهى النتائج المراد إظهاره فى سلوك المتعلم بعد الانتهاء من الدرس عن طريق اختيار التقييم الذاتى.

٢/٢/٥ المنظم التمهيدى:

وهو عبارة عن مقدمة تمهيدية للدرس، يتم من خلاله عرض الأفكار الرئيسة للدرس بطريقة هرمية متسلسة بشكل منطقى فى صورة مخطط شجرى،ويفضل عرض المنظم التمهيدى بعد تعريف المتعلمين بالأهداف السلوكية مباشرة.

٣/٢/٥ المحتوى التلخيصى:

يتم شرح وتفصيل المحتوى الذى ورد فى المنظم التمهيدى، بمصاحبة الخرائط والرسومات التى توضحه، أما التلخيص يعنى إعطاء تعريفات لأهم المفاهيم الواردة فى المحتوى.

٤/٢/٥ الأنشطة التعليمية:

تم اختيار الأنشطة التعليمية فى ضوء الأهداف السلوكية التى تم تحديدها، حيث يتم ذكر الهدف السلوكى،والأنشطة التعليمية والوسائل المناسبة لتحقيقه.

وقد جاءت هذه الأنشطة كما يلى: نشاطات صفية، نشاطات مدرسية، نشاطات منزلية.

٥/٢/٥ اختبار التقييم الذاتى للدرس:

يؤدى المتعلم اختبار التقييم الذاتى بعد الانتهاء من مناقشة الدرس فى غرفة الصف،ويقوم المتعلم بتصحيح إجاباته بنفسه، حيث الحق بهذا الاختبار مفتاح للإجابات الصحيحة فى صفحة منفصلة، وقد جاءت أسئلة هذا الاختبار متنوعة وشاملة وفى ضوء الأهداف السلوكية لكل درس.

٣/٥ تنظيم العناصر المكونة للوحدة وتحديد العلاقات المتبادلة بينها:

ويعد هذا التنظيم نوعا من التلخيص الذى يوضح العلاقات التى تربط بين الأفكار الرئيسة للمحتوى وتوضيح العلاقات المتبادلة بين أجزائه.

٤/٥ خلاصة الوحدة:

ويتم من خلالها تلخيص لأهم المفاهيم التى وردت فى المنظم المتقدم للوحدة، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بين هذه المفاهيم وتوضيح العلاقات بينها، كما يوضح من خلال هذه الخاتمة العلاقات الخارجية التى تربط بين الأفكار الرئيسة للوحدة والموضوعات الأخرى ذات العلاقة فى الوحدات التى سبق أن تعلمها التلاميذ فى الوحدات السابقة وذلك الوحدات التى تليها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٥/٥ الاختبار النهائى للوحدة:

يتم إجراء اختبار نهائى بعد درس الوحدة، من أجل تحديد الدراسات الإثرائية والمقـــررات العلاجية التى يتم تقديمها للمتعلم قبل الانتقال إلى دراسة وحدات أخرى.

٦- اختيار الطرق التعليمية والأنشطة:

يختار المعلم طرق تدريسية وأنشطة تعليمية مناسبة لتعليم المحتوى،طريقة المناقشة، الإلقاء، والمســاءلة مع مراعاة التدريس باستخدام الأنماط التالية:

- التدريس لمجموعات كبيرة.
- التدريس لمجموعات صغيرة.
- التعلم المستقل.

٧- إجراء التقويم التكوينى:

وذلك بهدف تشخيص الصعوبات التى تواجه المتعلمين، وتحديد نقاط القوة ونقـــاط الضعـــف فى البرنامج أثناء تنفيذه من خلال إجراء التقويم الذاتى للدروس، من أجل إجراء التعديلات اللازمـــة من خلال التغذية الراجعة.

٨- إجراء التقويم الختامى:

ومن خلاله يتم الحكم على فاعلية التصميم بعد الانتهاء من تدريسه، وذلك من خلال تحديد نقـاط القوة ونقاط الضعف وإجراء التعديلات والتحسينات اللازمة للبرنامج ولمعرفة مـــدى التقـــدم فى تحقيق الأهداف المحددة.

وبذلك يكون النموذج صالحاً للتطبيق انظر ملحق (٢).

ويتبين مما سبق أن الباحث عند تصميم الوحدة المختارة وفق أسلوب تصميم التدريس الذى يعتمد على تنظيم المادة التعليمية بطريقة تسهل عملية التعليم، قد استفاد من مبادئ نظريات التعليم والتعلـــم السلوكية والمعرفية، ونظريات تصمم التعليم المنبثقة عنها، حيث تم تنظيم المادة التعليمية بطريقة هرميـــة متسلسلة فى صورة مخطط شجرى، يتبع ذلك تفصيل لهذه المعلومات،وتلخيص لأهم المفاهيم المتضمنـــة، مما يساعد المتعلم على استيعاب هذه المعلومات وخزنها بطريقة منظمة تمكنه من الاستفادة منها.

٣- اختبار التفكير الناقد:

لإعداد اختبار التفكير الناقد قام الباحث فيما يلى:

أ - تحديد هدف الاختبار.

ب- صياغة أسئلة الاختبار.

ج- تعليمات الاختبار ونموذج ورقة الإجابة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

د – طريقة تصحيح الاختبار.

هـ– الصورة الأولية للاختبار.

و – التجربة الاستطلاعية للاختبار.

وفيما يلى توضيح ذلك.

أ – تحديد هدف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ مجموعة الدراسة وفق استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند.

ب– صياغة أسئلة الاختبار

روعى عند صياغة أسئلة الاختبار ما يلى:

- أن يتكون كل بند من بنود الاختبار مكون من ست كلمات خمس كلمات منها ذات علاقة والكلمة السادسة لا علاقة لها بالموضوع.
- أن تكون المجموعة المكونة من ست كلمات مبنية على جملة أو مفهوم يعرفه التلاميذ من خلال الدراسة.
- أن تحدد كلمات كل مجموعة موضوع معين.
- أن تكون بعض العبارات سبباً أو نتيجة مرتبطة بالموضوع.

ج– تعليمات الاختبار:

تم وضع تعليمات الاختبار فى الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة، وروعى أن تكون واضحة ودقيقة، وسهلة، وتوضح للتلميذ طريقة تسجيل الإجابة من خلال تقديم مثال كنموذج للإجابة.

د – طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ولا تعطى درجات بين الصفر والواحد الصحيح، ثم تجمع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية للاختبار.

هـ– الصورة الأولية لاختبار التفكير الناقد:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين(*) المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، كما تم عرضه على مجموعة من الموجهين الأوائل والمعلمين الأوائل بالتربية والتعليم وذلك للتعرف على:

- وجود كلمة واحدة فى كل مجموعة غير ذات علاقة بموضوع الدرس.
- مدى ارتباط جميع الكلمات فى المجموعات بموضوع الوحدة التعليمية.
- مدى مناسبة كلمات كل مجموعة لمستوى التلاميذ.

(*) انظر ملحق (٣)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وقد قام الباحث بحذف وتعديل بعض فقرات الاختبار فى ضوء اقتراحات لجنة المحكمين،وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٣٠) فقرة.

حساب معامل ثبات الاختبار:

ولحساب ثبات الاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة من خـــارج العينـــة الأصلية، وعددها (٥٠) تلميذا،وكانوا قد أنهو دراسة الوحدة موضع التجربة، ولصعوبة إعادة الاختبار على نفس المجموعة تحت نفس الظروف فقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لحســـاب معـــامل ثبات الاختبار بالمعادلة التالية:

$$ر = \frac{ن \text{ مجـ} س ص - \text{مجـ} س \times ص}{\sqrt{[ن \text{ مجـ} س^2 - (\text{مجـ} س)^2] \ [ن \text{ مجـ} ص^2 - (\text{مجـ} ص)^2]}}$$

فكانت قيمة ر = (٠,٨٨) مما يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات مناسبة.

و- تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وذلك بحساب الزمن الذى استغرقه(٧٥%) من التلاميذ فى الإجابة عن أسئلة الاختبار ووجد أنه يستغرق (٦٠) دقيقة وبذلك أصبـــح الاختبـــار فى صورتـــه النهائية(*) ويمكن تطبيقه على عينة الدراسة.

٣- التطبيق القبلى للاختبار:

تم التطبيق القبلى لاختبار التفكير الناقد على التلاميذ عينة الدراسة بهدف التعرف على المســـتوى المبدئى لمجموعتى الدراسة قبل البدء فى تدريس الوحدة المطورة باستخدام نموذج تصميم التدريس المقترح فى هذه الدراسة، وقد روعى ما يلى عند التطبيق القبلى للاختبار:

- شرح تعليمات الاختبار وتوضيح الهدف منه وكيفية الإجابة عنه.
- الإجابة عن استفسارات التلاميذ مجموعتى الدراسة.
- تنبيه التلاميذ إلى الوقت المحدد للاختبار وهو (٦٠) دقيقة فقط.
- تطبيق الاختبار على مجموعتى الدراسة فى وقت متقارب.
- التأكيد على أفراد المجموعتين بعدم ترك عبارة دون الإجابة عنها.
- تم التصحيح ورصد الدرجات وحساب متوسطاتها ودلالة الفروق بين متوسطاتها باستخدام طريقـــة "ت" للمجموعات المتكافئة، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيـــة بـــين مجموعتى الدراسة فى اختبار التفكير الناقد.

ويتضح ذلك من جدول (١).

(*) انظر ملحق (٣)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ

عينة الدراسة فى اختبار التفكير الناقد القبلى

المجوعة	ن	م	ع	درجة الحرية	ت الجدولية		ت المحسوبة
					٠,٠٥	٠,٠١	
التجريبية	٣٨	١٧,٠٥	٦,٠٠١	٧٤	١,٩٨	٢,٦٤	٠,١٠٨
الضابطة	٣٨	١٦,٨٤	٤,٤٠				

ويتضح من الجدول السابق انخفاض متوسط درجات التلاميذ مجموعتى الدراسة فى التطبيق القبلى لاختبار التفكير الناقد، كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين متوسطى درجات التلاميذ عينة الدراسة"التجريبية – الضابطة" تساوى(٠,١٠٨) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند أى مستوى من مستويات الدلالة الإحصائية وهذا يؤكد تكافؤ مجموعتى الدراسة فى مهارة التفكير الناقد قبل إجراء تجربة الدراسة ويعنى ذلك أن أية فروق مستقبلية يمكن إرجاعها إلى المتغير المستقل.

٤- تدريس الوحدة لمجموعتى الدراسة

أ – تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية باستخدام نموذج تصميم التدريس:

- قبل البدء فى تدريس الوحدة قام الباحث بتوزيع النموذج المقترح بعد طباعته على تلاميذ المجموعة التجريبية فقط.
- قام الباحث بتدريس الوحدة المطورة وفق نموذج تصميم التدريس للمجموعة التجريبية.
- استخدم الباحث أثناء تنفيذ دروس الوحدة طرق التدريس المعتادة (المحاضرة، المناقشة، المساءلة)

ب– تدريس الوحدة للمجموعة الضابطة كما وردت بالكتاب المدرسى:

- قام الباحث بتدريس الوحدة كما وردت بالكتاب المدرسى المقرر باستخدام الطرق المعتادة (المحاضرة، المناقشة، والمساءلة).
- استخدم الباحث فى تدريس المجموعتين الوسائل والمواد التعليمية نفسها.

وقد تم البدء بتدريس مجموعتى الدراسة فى الوقت نفسه بواقع حصتين أسبوعيا وفق الجدول المدرسى، وقد استغرقت عملية تدريس الوحدة لمجموعتى الدراسة (٥) حصص خلال ثلاثة أسابيع.

٥- التطبيق البعدى لاختبار التفكير الناقد:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المختارة لمجموعتى الدراسة، تم تطبيق اختبار التفكير الناقد على تلاميذ المجموعتين، وقد تم التطبيق البعدى تحت الشروط والظروف نفسها التى خضع لها التطبيق القبلى.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٦- نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة موضع التجربة وإجراء التطبيق البعدى لاختبار التفكير النـــاقد على تلاميذ مجموعتى الدراسة، وللإجابة عن الأسئلة التى تحددت بها مشكلة الدراسة والتحقق من صحة فرض الدراسة، قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيا، وتم رصد المتوســطات الحســابية والانحرافــات المعيارية لمجموعتى الدراسة فى اختبار التفكير البعدى كما يتبين من جدول (٢) علما بأن الدرجة الكليــة للاختبار هى (٣٠) درجة

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ

عينة الدراسة فى اختبار التفكير الناقد البعدى

المجموعة	ن	م	ع	درجة الحرية	ت الجدولية		ت المحسوبة	ت المحسوبة
					٠,٠٥	٠,٠١		
التجريبية	٣٨	٣٤,٤٦	٥,١٢	٧٤	١,٩٨	٢,٦٤	٩,٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٣٨	٢٢,٤٥	٥,٦١					

يتضح من جدول (٢) أن الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى اختبار التفكير الناقد دال إحصائيا لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث أن قيمــة (ت) المحسوبة تساوى(٩,٧١) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى(٠,٠١) مما يشير إلى أن هــذا الفرق لا يرجع إلى عامل الصدفة ولكنه يرجع إلى العامل التجريبى المتمثل فى نموذج تصميــم تدريــس الوحدة المطورة، أى أن استخدام النموذج المقترح أدى إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية فى اختبــار التفكير الناقد مقارنة بأقرانهم تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة، كمــا وردت بالكتــاب المدرسى المقرر.

ويؤدى هذا إلى رفض فرض الدراسة والذى ينص على: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوســطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا الوحدة المطورة وفق نموذج تصميم التدريس، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة، وفق التنظيم التقليدى المتبع فى الكتاب المدرسى المقرر.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة والتى أكدت على أن تنظيم المادة التعليمية وفق تصميم التدريس المستند على أسس سلوكية كانت أم معرفية تكون فعاليتها أكثر مــن التنظيــم التقليدى المتبع فى الكتب المدرسية،وهذا ما أكدته دراسة كل من "هيلــى" ١٩٨٤ (٤٦)، ودراســة "نانسى" (٥٢)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- تزويد تلاميذ المجموعة التجريبية بالأهداف السلوكية المراد تحقيقها فى بداية كل درس من دروس الوحدة، فالأهداف السلوكية توجه عملية التعلم بشكل عام، كما أنها تسهل عملية التعلم، وتسهم فى تحسين نوعية التعليم ورفع المستوى التحصيلى لدى المتعلمين.

وهذا ما أكدته دراسة "زكرى" ١٩٨٧ (١٦) ودراسة "المخزومى" ٢٠٠٣ (٢٨) حيث أظهرت نتائج هاتين الدراستين أن تزويد المتعلمين بالأهداف السلوكية، تمكن المتعلم من أن يحكم على مقدار تحكمه فى عملية التعلم، الأمر الذى يساعده على تنظيم جهوده على نحو أفضل.

- طريقة تنظيم المادة التعليمية والتى تم عرضها بشكل هرمى متسلسل، يبدأ من العام إلى الأكثر تفصيلا وفق نظرية أوزوبل، وهذا ما أكدته دراسة "فودة"(Fouda)٩٨٠ (٤٢) ودراسة "تيسير النهار" (١٩٩٦ (٥).

- ويمكن أن نعزى الفرق أيضاً إلى أن الوحدة التعليمية المطورة تضمنت مقدمة تمهيدية هى أشبه بمنظم مقارن يربط ما بين التعليم السابق والتعليم اللاحق، مما يتيح للمتعلمين اكتساب العديد من المفاهيم والتعميمات التى سبق دراستها فى الوحدات السابقة ليسهل عليه التعامل مع محتوىالوحدة الجديدة.

- تنوع الأنشطة التعليمية المتضمنة فى كل درس من دروس الوحدة التعليمية، والتى جاء بعضها كأنشطة صفية، وأنشطة مدرسية،وأنشطة منزلية.

- تنوع أساليب التقويم "الاختبارات الذاتية، الاختبار النهائى للوحدة" كان له أثر فعال فى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية، كما كان للتعزيز الفورى المتمثل فى التغذية الراجعة، عن طريق معرفة المتعلمين على الاستجابات الصحيحة المرفقة بالاختبار الذاتى، ربما أدى ذلك إلى تفاعل المتعلمين مع المحتوى الجديد.

التوصيات والمقترحات:

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، توصل الباحث إلى التوصيات التالية:

١-تضمين برامج إعداد المعلم بكليات التربية على مساقات تستهدف تدريب الطالب المعلم على استخدام مدخل النظم فى تنظيم المادة التعليمية باعتباره أحد المداخل التدريسية الحديثة التى تسهم بفاعلية فى تنفيذ الدروس.

٢-تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة على تطبيق نماذج تصميم التدريس المشتقة من نظريات التعلم المختلفة، فلم تعد مهمتهم قاصرة على الإلقاء باتباع الأساليب التقليدية فى التدريس، بل أصبحت مسئوليتهم الأولى هى رسم خطط لاستراتيجية الدرس لتحقيق أهداف محددة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣-إعادة صياغة هيكلة مناهج الدراسات الاجتماعية فى صورة جديدة باعتماد أسلوب النظم فى تصميم مناهج هذه المادة، توظيفا لتكنولوجيا التعليم حتى يصبح التعليم مسايرا لمستجدات العصر.

٤-صياغة أهداف الدراسات الاجتماعية بصورة سلوكية بحيث تصف أداء يتوقع قيام المتعلم به وتحدد المستوى المقبول للأداء وشروط تحقيقه أكثر من كونها وصفا أو ملخصا للمحتوى.

٥-اختيار المحتوى التعليمى الذى يساير تلك الأهداف وتنظيم هذا المحتوى وفقا لمبادئ ونظريات التعليم والتعلم وأن يهتم ذلك المحتوى بتعليم وتعلم مهارات التفكير والتدريب عليها.

٦-إعادة النظر فى الأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المتبعة حاليا فى تنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية.

٧-إعادة تأهيل الموجهين والمشرفين وتدريبهم على استخدام تكنولوجيا التعليم.

٨-تطوير دليل معلم الدراسات الاجتماعية بما يتمشى مع الاتجاهات الحديثة فى إعداد الدروس وتخطيطها وتنفيذها، على أن يتضمن ذلك الدليل على توجيهات وإرشادات للمعلم على كيفية تصميم خبرات جديدة وتنظيمها وفقا لأسلوب النظم.

بحوث مقترحة

١-أثر استخدام نموذج تصميم التدريس المقترح فى هذه الدراسة على اكتساب المفاهيم التاريخية لدى التلاميذ واتجاههم نحو مادة التاريخ.

٢-برنامج مقترح لتطوير مستويات أداء معلمى الدراسات الاجتماعية فى استخدام نماذج تصميم التدريس وأثره على أدائهم التدريسى داخل غرفة الصف.

٣-فعالية استخدام نموذج تصميم التدريس المقترح فى هذه الدراسة فى تنمية مهارات البحث التاريخى لدى المتعلمين.

٤-نموذج تصميم تدريس مقترح مستنداً على فكر النظرية البنائية على تنمية التفكير الاستدلالى والمهارات الحياتية لدى المتعلمين.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المراجع:

١- أحمد حسين اللقانى. (١٩٧٩). المواد الاجتماعية وتنمية التفكير. القاهرة. عالم الكتب.

٢- أفنان دروزه. (١٩٨٦). إجراءات فى تصميم المناهج. جامعة النجاح الوطنية: مركز التوثيق والأبحاث.

٣- أنيسة المنسى. (١٩٨٠). "استخدام منهج النظم فى تصميم التعليم". مجلة تكنولوجيا التعليم. الكويت: العدد الثالث، السنة الثانية.

٤- إيناس عبد المقصود دياب. (١٩٩٤). "برنامج مقترح للتعلم الذاتى فى المواد الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥- تيسير منيزل النهار، فكتور بله. (١٩٩٦). "الممارسات التربوية المدرسية وتنمية التفكير". ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع فى تنمية التفكير. (١٥). قطر: كلية التربية.

٦- جودت أحمد سعادة وآخرون. (١٩٩٣). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. ط٣. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٧- حسن حسين زيتون. (٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظومية. الكتاب الثانى، القاهرة: عالم الكتب.

٨- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون. (٢٠٠٣). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.

٩- حسين حمدى الطوبجى. (١٩٩٨). التكنولوجيا والتربية. ط٣. الكويت: دار القلم.

١٠- د. رونترى. (١٩٨٤). تكنولوجيا التربية وتطوير المنهج. ترجمة فتح الباب عبد الحليم سيد. القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١١- زينب محمد أمين. (٢٠٠٠). إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم. المنيا؟ دار الهدى للنشر والتوزيع.

١٢- سعيد عبده نافع. (١٩٨٢). "أثر استخدام مداخل متعددة فى تدريس التاريخ فى تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

١٣- ــــــــــ. (١٩٩٢). "نموج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع من التعليم الأساسى". المؤتمر العلمى الرابع نحو تعليم أساسى أفضل، المجلد الثالث، الفترة من ٢-٦ أغسطس، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

١٤- ضياء الدين زاهر، كمال يوسف اسكندر. (١٩٩٤). "التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية فى النظام التربوى". معالم تربوية. القاهرة: مؤسسة الخليج العربى.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٥- عبد المنعم حسين عليان. (١٩٩١). "أثر طريقتى تدريس الجغرافيا بالاكتشاف والمحاضرة فى تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

١٦- عمر محمد مدنى زكرى. (١٩٨٧). "استراتيجيات ما قبل التدريس". رسالة الخليج العربى. الرياض: المملكة العربية السعودية، مكتب التربية العربى لدول الخليج، العدد الثانى والعشرون.

١٧- غازى جمال توفيق خليفة. (١٩٩٠). "تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٨- فتحى أحمد النمر. (١٩٨٥). "وضع برنامج لتنمية التفكير الناقد فى التاريخ بالصف الأول الثانوى". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٩- فتحى عبد الرحمن جروان. (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعى.

٢٠- فريق عمل جميعة الاتصالات التربوية والتكنولوجيا الخاص بالتعريف والمصطلحات (١٩٨٥). تعريف تكنولوجيا التربية. ترجمة حسين حمدى الطوبجى، القاهرة: جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا.

٢١- فوزى زاهر. (١٩٧٩). "تصميم البرامج وتطوير أساليب التدريس". مجلة تكنولوجيا التعليم. الكويت: العدد الثالث، السنة الثانية.

٢٢- كمال عبد الحميد زيتون. (٢٠٠٢). تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات والاتصال. القاهرة: عالم الكتب.

٢٣- ماجد أبو جابر. ١٩٩٦). "دراسة ممارسات تصميم التعليم فى الأردن دراسة مسحية". مستقبل التعليم فى الوطن العربى بين الإقليمية والعالمية، المؤتمر العلمى السنوى الرابع، الجزء الثانى، الفترة من ٢٠-٢١ أبريل، كلية التربية، جامعة حلوان.

٢٤-مجدى عبد الكريم حبيب. (٢٠٠٣). اتجاهات فى تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربى.

٢٥- محمد محمد عبد الهادى. (١٩٩٣). نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم فى مصر. أبحاث ودراسات المؤتمر العلمى الأول لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، القاهرة: الفترة من ١٤-١٦ ديسمبر.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢٦- محمد محمد عبد الهادى. (١٩٩٥). نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم فى مصر. أبحاث ودراسات المؤتمر العلمى الثانى لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات. القاهرة: الفترة من ١٣-١٥ ديسمبر.

٢٧- محمد محمود الحيلة. (١٩٩٦). التصميم التعليمى نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة.

٢٨- ناصر المخزومى. (٢٠٠٣). "دراسة أثر تزويد طلبة الصف الثامن بالأهداف السلوكية على اكتسابهم لبعض مفاهيم قواعد اللغة العربية". المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج. جامعة جنوب الوادى، العدد الثامن عشر، يناير.

٢٩- نور الدين فالح مهيد. (١٩٨٣). "اختبار أثر طريقتى التدريس بالاكتشاف والتقليدية والمستوى الاقتصادى والاجتماعى فى مهارة التفكير الناقد عند طلاب الصف الأول الإعدادى". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٣٠- يعقوب عبد الله أبو حلو. (١٩٨٠). الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بالتربية البيئية. الكويت: جمعية حماية البيئة.

٣١- يحيى عطية سليمان خلف. (١٩٩٨). "الصعوبات التى تواجه تدريس التاريخ فى مراحل التعليم العام فى ضوء آراء كل من التلاميذ والمعلمين". دراسات فى المناهج وطرق التدريس. العدد الثالث. يناير، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

32- Armstrong, N. A. (1970), "The Effect of Tow Instructional Inquiry Strategies on Critical Thinking and Achievement in Eight Grade Social Studies", Disser. Abst. Enter. A., Vol. 3, No. 4.

33- Barell, J. (1983). "Rellection on Thinking in Secondary School", Education Leader Ship, Vol. 40, No. 6, March.

34- Beyer, Barry. (1985). "Teaching Ritical Thinking Adirect Approach, Social Education, Vol. 4, No. 3, April.

35- ————. (1993). "Critical Thinking" Social Education, Vol. 49, No. 3, April.

36- Brown, Fester E. and Cook, Ellen. (1981), Selected Items for the Testing of Study Skilles and Critical Thinking. Fifth ed. Washington, National Council for the Social Studies.

37- Dick, Walter. (1981), "Instructional Design Models: Future Trends and Issues", Education Technology, V. XXI.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

38- Doyle, W. (1983), "Academic Work", Review of Educational Research, Vol. 53, No. 7.

39- Dressel, Paul I. and Mayhew, Lewis B., (1954), Critical Evaluation and Teaching, I Owa, William C. Brown Co.

40- Etmer, P. A. and Newby, T. J. (1993), "Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from and Instructional Design Perspective", Performance Improvement Quartery, Vol. 6, No. 4.

41- Flouris, Grorge. (1980), "Instructional Design in the Social Studies: the Six, P, S, The Social Studies, Vol. 47, No. 3.

42- Fouda, Soheir Z. (1981), "Effectivness of tow Instructional Design Based on Gagne Learning Hierach and Ausubel,s Subsmption Theory and two Models of Prentation in Teaching the Concept of "Mutualism in Noture" to Tenth Grade Girls in the Egyptian High School", Ed.D. Temple University, Disser. Abst. Inter. A., Vol. 41, No, 8.

43- Fraser, Dorathy M. and West, Edith. (1985), Social Studies in Secondary School, New York, Reyal Press.

44- Heize, Fry. J., Crovello, T. J. and Novak, J.D. (1984), "Intergration of Usubel in Computing", American Biology and Teacher, Vol. 46, No. 3.

45- Hennessy, P.A.S. (1975), "Instruction Archology in Education", History Teaching, London, the Historical Association, November.

46- Hickey, Marry. (1985), "Textbook Structure and Test Performance in Seventh Grade Science", Ed. D, Boston Univdrsity, Vol. 45, No. 7.

47- Hoban, Charles F. (1965), "From Theory to Poliey Decision", Communication Review, Vol. 13, No. 4, Summer.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

48- Jonnassen E. H. (1991), "Objectivism Versus Constructivism: do we Need a New Philosphical Paroding", Educational Technology Research and Development, Vol. 39, No. 3.

49- Kemp J.E., (1986), "The Instructional Disign Proces", Journal of Instructional Development, Vol. 9, No. 1.

50- Madden, John Reese. (1971), "The Relation Ship Between the Use of an Inquiry Teaching in Social Studies Classroom and The Attitude of Students Toward Social Studies Course", Disser. Abst. Enter. A., Vol. 31, No. 11, May.

51- Mcfarland, Mary A. (1985), "Critical Thinking in Elementary School Social Studies", Social Education, Vol. 49, No. 3, April.

52- Mengel, Nancy S. (1986), "The Acceptability and Effectiveness of Textbook Material Revised Using Instructional Design Criteria", Journal of Instructional Development, Vol. 9, No. 2.

53- Mergel, Brend, (1998), "Instructional Dexsign and Learning Theory", Available" on Line at: FTP: A:/ Learning Theories of Instructional Design. Htm.

54- Munro, Grorg. (1985), "The Know How of Teaching Critical Thinking", Social Education, Vol. 49, No. 3, April.

55- Novak, J. D. (1981), "Learning Theory Applied to the Biology Classroom", American Biology Teacher, Vol. 42, No. 5.

56- O'Reilly, Kevin, (1985), "High School U.S. History", Social Education, Vol. 44, No. 3, April.

57- Salisbury, D.F. Richerds, B. and klein, R. (1985), "Designing Practice": A Review of Prescriptions and Recommendation from Instructional Design Theories", Journal of Instructional Development, Vol. 8, No. 4.

58- Scarangilo, A.C. (1972), "A Study in Developing Critical Thinking Through Text in Elementary Social Studies", Disser. Abst. Enter. A., Vol. 32, No. 11, May.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

59- Smith, Bruce D. C. (1984), "Instruction for Critical Thinking Skills", The Social Studies, Vol. 74, No. 5.

60- Tuker, J. L. (1972), "Teacher Educators and The New Social Studies", Social Education, Vol. 36, No. 7, May.

61- Wilen, W. W. and Philips, J. A. (1995), "Critical Thinking: Ametacogntion Approach. J., Social Education, Vol. 5, No. 3 March.

62- Young, Sarah V. (1981), "A Comparison Methods of Study College Textbook Materials: Objectives Alone VS: Objectives Phrased as Adjunct Questions in a Learning- Coded Underlining System" PH.D the Florida State University, Disser. Abst. Enter. A., Vol. 42, No. 6.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com