كلية التربية بسوهاج
المجلة التربوية

# أثر تدريب معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على استخدام نموذجين تعليميين فى أدائهم التدريس وميولهم نحو تدريس الدراسات الاجتماعية

إعداد

**دكتور/ أحمد جابر أحمد السيد**
**الأستاذ المساعد بكلية التربية**
**بسوهاج**

المجلة التربوية – العدد الخامس عشر – يناير ٢٠٠٠م

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

ملخص بحث فى :

# أثر تدريب معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على استخدام نموذجين تعليميين فى أدائهم التدريسى وميولهم نحو تدريس الدراسات الاجتماعية

**دكتور / أحمد جابر أحمد السيد**
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادى

انطلقت الدعوة فى السنوات الأخيرة إلى ضرورة الاهتمام بنظريات التعليم ونماذجه واستراتيجياته، وقد جاء قيام عدد من الباحثين المعنيين بالتعلم والتعليم بتطوير نماذج تعليمية متنوعة تعبيراً عن ذلك، حيث تناولوا عدداً من النماذج التعليمية التى تعكس وجهات نظر معينة حول جوانب التعلم الهامة، والمدعومة بالإجراءات والمبادئ العملية القابلة للتطبيق كاستراتيجيات تدريسية لمواد دراسية مختلفة، وتشكل هذه النماذج مساهمة كبرى فى مجال التعليم، فهى لا تحدد أنماطاً للتعليم فقط، بل تحدد أيضاً استراتيجيات تعليمية معينة تساعد على تحديد الشروط المختلفة الواجب اتباعها لتحقيق الأهداف التعليمية.

ويعد نموذجا "المنظم المتقدم" و"التعليم الهرمى" من النماذج التعليمية التى حاولت الجمع بين توضيح الكيفية التى يحدث بها التعلم، والأسلوب الذى يمكن من خلاله تجسيد المبادئ والتعميمات لتحقيق هدف أساسى محدد؛ هو تعلم المادة الدراسية على نحو فعال. حيث يقوم "نموذج المنظم المتقدم" على افتراض "أوزبل" بوجود علاقة بين طريقة تنظيم المادة الدراسية والعمليات العقلية التى يمارسها المتعلم عند معالجة هذه المادة وتنظيمها فى عقله، ويشير "أوزبل" إلى أن من عوامل تحقيق التعلم الفعال لدى التلاميذ، مساعدتهم على تكوين العلاقات ذات المعنى بين المادة المتعلمة، وبينها وبين المواد الأخرى، كذلك اكتساب المعلومات الجديدة عن طريق تقديم بعض المفاهيم المرتبطة بالمادة المراد تعلمها، لتكون هذه المفاهيم بمثابة "منظمات متقدمة" تقوم عليها وترتبط بها المعلومات الجديدة (٤، ١٨٨)(*).

كما يستند "نموذج التعليم الهرمى" إلى افتراض "جانييه" بأن النمو المعرفى هو حصيلة تغير طويل المدى ناتج عن التعلم، وأن تعلم المفاهيم والمبادئ وحل المشكلات ليس معرفة لفظية، بل هو مجموعة منظمة من المهارات التى تتطلب قدرات عقلية خاصة بها، ويرى أن هذه القدرات ذات مستويات هرمية متنوعة، بحيث يجب البدء بتعليم المستويات البسيطة منها للتمكن من المستويات الأكثر تعقيداً، ويؤكد هذا النموذج بشكل خاص على ضرورة توضيح الأهداف وتحليل المهمة التعليمية، لتحديد القدرات أو المتطلبات السابقة الواجب توافرها لإنجاز هذه المهمة على النحو الأمثل (١٣، ٣٠١).

---

(*) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع، ويشير الرقم الثانى إلى رقم الصفحة.

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

وقد أصبح هذان النموذجان من الإستراتيجيات التعليمية المستخدمة على نطاق واسع فى عمليتى التعليم والتعلم، كما أصبح هناك اتجاه متزايد بأن كل معلم ينبغى أن يكون قادراً على استخدام مثل هذه النماذج المختلفة، فيخططها وينظمها ويوظفها فى المواقف التعليمية. حيث إن إلمام المعلم بهذه النماذج يمكنه من تنظيم نشاطاته، ويجعله قادراً على تحقيق أهداف التعليم وشروطه واستراتيجياته، كما يفيده فى تطوير أسلوب أدائه داخل الفصل (٢١، ٢٩).

وبنظرة إلى البحوث والدراسات التربوية التى اهتمت بقضية إعداد المعلم(٣٢، ٩٥) (٤٠، ٢١) (٤٥، ٣٠٨) نجد أنها تؤكد على ضرورة إتاحة الفرصة أمام المعلم للتدريب على كل جديد، ليتمكن من التكيف مع المتطلبات التكنولوجية والتقنيات التربوية الحديثة، حرصاً على أن تحقق العملية التعليمية أهدافها المرجوة، لذلك سعى القائمون على أمر تدريب المعلم للدعوة إلى ضرورة الاستفادة من النماذج التعليمية فى عملية التدريس لتحقيق فعالية أكبر للعملية التعليمية، من خلال تدريب المعلمين على كيفية استخدامها، والوقوف على مظاهرها المشتركة، وملاحظة عناصر التشابه بينها، ليتسنى فهم تطبيقها فى المواقف التعليمية، خاصة بعد شيوع استخدام بعض هذه النماذج فى أوضاع تعليمية مختلفة.

**خلفية البحث:**

قام عدد كبير من الباحثين بوضع العديد من النماذج التعليمية، معتمدين فى عملهم هذا على نظريات التعلم لتحقيق فعالية أكبر للعملية التعليمية، وقد شاع استخدام بعض هذه النماذج فى أوضاع تعليمية متعددة منها: نموذج المنظم المتقدم "لأوزبل" ونموذج التعليم الهرمى "لجانييه"، وأكد الكثير من الدراسات والبحوث جدواها وفعاليتها فى إنجاز أهداف تعليمية متنوعة.

فقد أشارت بعض الدراسات التى تناولت "نموذج المنظم المتقدم" "لأوزبل" إلى نجاحه وإيجابية نتائجه فى تحقيق بعض الأهداف التعليمية، فوجه ألن (Allen) (٢٨، ٤٨٨-٥١٠) أن استخدام نموذج المنظم المتقدم قد ساعد على زيادة التذكر وتقليل فرص النسيان فى مادة الدراسات الاجتماعية.

وفى دراسة قام بها لاوتون ووانسكا (Lawton, Wanska) (٤٤، ٣٠٢-٣١٦) أحرزت المجموعة التى درست باستخدام نموذج المنظم المتقدم تفوقاً دالاً على مجموعة الطريقة العادية فى التحصيل والميول.

وقد اتفقت مع نتائج هاتين الدراستين: دراسة رومبرج وولسن (Romberg, Wilson) (٤٨، ١٠٤-١١٨)، ودراسة بارون (Barron) (٣٠، ١٩٨-٢١٠)، ودراسة كال ونورلاند (Kahle, Norland) (٤٢، ٨٤-٩٦)، ودراسة محمود عبد العاطى الجمال (٢٢، *)(*)، ودراسة مصطفى خليل (٢٣، *)، ودراسة سوسن محمد عز الدين (٨، *)، ودراسة نادية شريف (٢٥، ١١-١٥٧)، ودراسة عادل سرايا (١٠،*)، ودراسة السيد غريب (٣،*).

---

(*) تعنى صفحات متفرقة.

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

كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود أثر إيجابى "لنموذج التعليم الهرمى" "لجانييه" على المردود التعليمى لدى المتعلم، حيث وجدت دراسة جرفثس (Griffiths) (٣٨، ٤٢١) أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا مادة العلوم باستخدام نموذج التعليم الهرمى ومتوسط درجات أقرانهم الذين درسوا بالطريقة العادية فى التحصيل لصالح المجموعة التىدرست باستخدام نموذج التعليم الهرمى.

وفى دراسة قام بها فلين (Flynn) (٣٦، ٥٣-٦٠) استهدفت المقارنة بين أسلوب التعلم التعاونى ونموذج التعليم الهرمى لجانييه، أحرزت المجموعة التى درست باستخدام نموذج التعليم الهرمى تفوقاً دالاً على مجموعة التعليم التعاونى فى التحصيل ومهارات التفكير الناقد.

وقد اتفقت مع نتائج هاتين الدراستين: دراسة هاس (Hass) (٣٩، ٢٨)، ودراسة محمد أمين المفتى (١٩، ٦٢)، ودراسة محمد إبراهيم عبد الرحيم (١٨، *)، ودراسة عبد الملك طه عبد الرحمن (١١،*)، ودراسة صلاح عبد الحفيظ (٩، *).

وفى مقابل الدراسات والبحوث التى تناولت فعالية النماذج التعليمية فى تحقيق بعض الأهداف التعليمية، تناولت دراسات أخرى واقع عملية التدريس فى ضوء بعض هذه النماذج، فقد أشارت دراسة كوهين (Cohen)( (٣٤، ٥٤-٥٥) التى استهدفت تقويم أداء معلمى المرحلة الابتدائية فى ضوء بعض النماذج التعليمية الحديثة، إلى أنه على الرغم من دراسة المعلم لبعض النماذج التعليمية ونظريات التعلم المشتقة منها، إلا أن ما يفعله داخل حجرة الدراسة يختلف كثيراً عما درسه، فى اتجاه تمركز موقف التعليم- التعلم حول أداءات متفرقة ينقصها التتابع والتكامل الذى يحقق نظرية التعلم التى بنى عليها كل نموذج، وترجع الدراسة هذا إلى أمور عديدة من أهمها عدم وعى المعلمين بالأهمية التربوية لهذه النماذج، وانعدام التدريب على استخدامها.

كما أشارت دراسة جليجارد (Kjelgaard) (٤٣، ١٢-١٤)، ودراسة تايلور (Taylor) (٥١، ٨٢-١٠١) إلى ضعف الممارسات التدريسية التى تتضمنها النماذج التعليمية الحديثة لدى المعلمين.

وفى دراسة محمد أمين المفتى (٢٠، ٦٤٣-٦٧٤) التى استهدفت تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات المدرسية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء: نموذج التعليم الهرمى "لجانييه"، ونموذج المنظم المتقدم "لأوزبل"، ونموذج التعلم بالاكتشاف "لبرونر"، أوضحت غياب البعد التطبيقى لهذه النماذج فى عملية معالجة محتوى الكتب المدرسية وتنظيمها، وطالبت بضرورة الاهتمام بتطبيق هذه النماذج فى مجال تنظيم محتوى المقررات وعملية التدريس.

واستهدفت دراسة ليلى إبراهيم معوض (١٧، ٦٨١-٦٨٩) تقويم أداء معلم العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء: نموذج التعليم الشرحى "لأوزوبل"، ونموذج التعليم الهرمى "لجانييه"، ونموذج التعليم الاكتشافى "لبرونر"، وقد أظهرت الدراسة أن عدداً قليلاً من المعلمين يمارسون بعض الأداءات التدريسية المتفرقة التى تتضمنها هذه النماذج، وأكدت الدراسة على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام هذه النماذج فى عملية التدريس.

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

كما أجريت بعض البحوث والدراسات لمعرفة تأثير تدريب المعلمين على استخدام بعض النماذج التعليمية فى أدائهم التدريسى وتحصيل تلاميذهم، من هذه الدراسات: دراسة اسكلار (Sklare) (٤٩، ١٢-٢٠) التى استهدفت معرفة أثر تدريب المعلمين المرشدين على استخدام نموذجى التعليم الهرمى والمنظم المتقدم فى أدائهم لمهارات توجيه الأسئلة فى عملية الإرشاد، وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين الذين تم تدريبهم قد ارتفعت نسبة استخدامهم لمهارات توجيه الأسئلة.

وقد أشارت دراسة اسبنيللى وسيسكين (Spinelli, Siskin) (٥٠، ١٢٠-١٣٣) التى استهدفت اعداد برنامج لتدريب المعلمين على استخدام نموذج المنظم المتقدم ومعرفة أثره فى تنمية مهارات القراءة لدى مجموعةمن تلاميذ المرحلة الابتدائية، إلى فعالية البرنامج فى اكتساب المعلمين للمهارات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات القراءة، كما ساعد ذلك على ارتفاع مستوى التلاميذ فى هذه المهارات.

كما أظهرت دراسة بلاتين (Platten) (٤٧، ٢٠-٣٩) التى استهدفت تدريب المعلمين على استخدام نموذجى التعلم بالاكتشاف والمنظم المتقدم تفوق أداء المعلمين فى تدريسهم للمفاهيم ومهارات التفكير لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وفى دراسة باسوبو-مويو (Bassopo- Moyo) (٣١، ٢٨-٣٨) التى استهدفت معرفة أثر تدريب المعلمين قبل الخدمة على استخدام نموذجى التعليم الهرمى والمنظم المتقدم فى أدائهم التدريسى وتحصيل تلاميذهم، أظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين التقويم القبلى والتقويم البعدى فى أداء المهارات التدريسية لدى المعلمين وارتفاع مستوى تحصيل تلاميذهم.

وخلال احتكاك الباحث بعملية التدريس وملاحظة الأداء التدريسى لمجموعة من معلمى الدراسات الاجتماعية بمدارس ولاية صلالة بسلطنة عمان (أثناء إشرافه على مجموعات التربية العملية)، رصد بعض الملاحظات التى تتصل بمدى ممارسة بعض المعلمين لأداءات تدريسية تتمشى مع بعض النماذج التعليمية الحديثة، تتلخص فيما يلى:

١- أن معظم المعلمين يستند تدريسهم إلى أداءات متفرقة ينقصها التتابع والتكامل، فى اتجاه تمركز الموقف التعليمى حول الإلقاء وتقديم الحقائق والمعلومات جاهزة للتلاميذ دون العمل على استخدام الأداءات التدريسية التى تتضمنها نماذج التعليم المختلفة.

٢- أن هناك حاجة ماسة لتدريب هؤلاء المعلمين على كيفية استخدام بعض هذه النماذج التعليمية فى تخطيط وبناء وتدريس المحتوى الدراسى.

**من كل ما سبق يتضح ما يلى:**

- أهمية بعض النماذج التعليمية مثل: "نموذج المنظم المتقدم" "لأوزبل"، و"نموذج التعليم الهرمى" "لجانييه"، فى تحقيق بعض الأهداف التعليمية، الأمر الذىأشارت إليه وأكدته البحوث والدراسات السابقة فىهذا الميدان.
- ضعف الممارسات التدريسية التى تتمشى مع هذه النماذج التعليمية الحديثة لدى المعلمين، الأمر الذى أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة وملاحظات الباحث.

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

– عدم وجود دراسات عربية – على حد علم الباحث– تناولت إعداد برنامج لتدريب المعلمين بوجه عام، ومعلمى الدراسات الاجتماعية بوجه خاص، على استخدام نموذجى المنظم المتقدم والتعليم الهرمى فى عملية التدريس.

من هنا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذا البحث فى محاولة لاعداد برنامج مقترح لتدريب معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على استخدام نموذجى المنظم المتقدم "لأوزبل" والتعليم الهرمى "لجانييه" لقياس أثره على الأداء التدريسى لدى هؤلاء المعلمين وميولهم نحو تدريس الدراسات الاجتماعية.

**مشكلة البحث:**

تحددت مشكلة البحث فى التوصل إلى إجابة عن التساؤل الرئيس التالى:

"ما أثر استخدام برنامج مقترح لتدريب معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على نموذجى المنظم المتقدم والتعليم الهرمى فى أدائهم التدريسى وميولهم نحو تدريس الدراسات الاجتماعية؟".

وتتمثل الإجابة عن هذا التساؤل فى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما مكونات برنامج مقترح لتدريب معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على استخدام نموذجى المنظم المتقدم "لأوزبل" والتعليم الهرمى "لجانييه"؟.

٢– ما أثر استخدام البرنامج المقترح على مستوى أداء معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية للمهارات التدريسية التى يتضمنها هذين النموذجين؟.

٣– ما أثر استخدام البرنامج المقترح على ميول المعلمين نحو تدريس الدراسات الاجتماعية؟.

**أهمية البحث:**

ترجع أهمية هذا البحث إلى أنه:

١– يأتى استجابة لما نادى به كثير من المربين من ضرورة الاهتمام بالجوانب التطبيقية لنظريات التعلم، وذلك من خلال تدريب المعلمين على اكتساب المهارات التدريسية التى تتضمنها النماذج التعليمية المرتبطة بهذه النظريات، والتخلى عن أنماط التدريس التقليدية خاصة مع ظهور الكثير من النماذج التعليمية الحديثة مثل: نموذج المنظم المتقدم ونموذج التعليم الهرمى.

٢– يقدم نماذج اجرائية لأساليب تنفيذ نموذجى المنظم المتقدم والتعليم الهرمى فى تدريس الدراسات الاجتماعية، هذا فضلاً عن برنامج تعليمى للتدريب على تنفيذهما، الأمر الذى قد يساهم مستقبلاً فى تطوير تدريس الدراسات الاجتماعية، واعداد وتدريب معلميها.

**حدود البحث:**

يتم تفسير نتائج هذا البحث فى ضوء الحدود التالية:

١– مجموعة من معلمى الدراسات الاجتماعية، ببعض مدارس ولاية صلالة بسلطنة عمان، للعام الدراسى ١٩٩٦/٩٧م.

٢– النموذجان التعليميان اللذان تم التدريب عليهما هما:

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

أ - نموذج المنظم المتقدم لأوزبل.

ب- نموذج التعليم الهرمى لجانييه.

٣- المتغيرات التى تم قياسها:

أ - أداء المعلمين للمهارات التدريسية التى يتضمنها النموذجين التعليميين المحددين.

ب- ميول المعلمين نحو تدريس الدراسات الاجتماعية.

**مجموعة البحث:**

ضم البحث الحالى مجموعة من معلمى الدراسات الاجتماعية، تم اختيارها عشوائياً ببعض مدارس ولاية صلالة بسلطنة عمان للعام الدراسى ١٩٩٧/٩٦م، وبلغ عددهم (١٨) معلماً، قسموا إلى ثلاث مجموعات فرعية: اثنتان منها تجريبية هما: مجموعة (١)، ومجموعة (٢)، أما الثالثة فقد عوملت كمجموعة ضابطة... كما يلى:

- مجموعة (١): ضمت (٦) ستة معلمين، وهذه المجموعة تم تدريبها على نموذج المنظم المتقدم لأوزبل.
- مجموعة (٢)، (٣): تتشابه المجموعتان (٢)، (٣) مع مجموعة (١) من حيث عدد المعلمين، ويكمن الاختلاف بينهم فى تدريب مجموعة (٢) على نموج التعليم الهرمى لجانييه، بينما لا تتعرض مجموعة (٣) لأى نوع من التدريب.

**منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالى على "منهج البحث التجريبى" (١٥، ٥٥)، وذلك من خلال تجريب البرنامج المقترح لقياس مدى تاثيره على مستوى أداء المعلمين وميولهم نحو تدريس الدراسات الاجتماعية.

**أدوات البحث:**

قام الباحث باعداد الأدوات التالية:

١- برنامج تعليمى لتدريب المعلمين على استخدام النموذجين التعليميين المحددين.

٢- بطاقة ملاحظة: لقياس مستوىأداء المعلمين للمهارات التدريسية التىيتضمنها النموذجين التعليميين المحددين.

٣- مقياس للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية.

**فروض البحث:**

حاول البحث الحالى اختبار صحة الفروض التالية:

١- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى الأداءين: القبلى والبعدى للمهارات التدريسية، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى.

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداءين: القبلى والبعدى للمهارات التدريسية، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى.

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداءين: القبلى والبعدى للمهارات التديسية، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى.

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

٤- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى.

٥- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى.

٦- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعتى نموذجى/ المنظم المتقدم والتعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى.

٧- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى القياسين: القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى.

٨- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى القياسين القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى.

٩- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياسين: القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى.

١٠-لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى.

١١-لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى.

١٢-لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعتى نموذجى/ المنظم المتقدم والتعليم الهرمى فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى.

**مصطلحات البحث:**

فيما يلى تعريف للمصطلحات المستخدمة فى هذا البحث:

**- النموذج التعليمى:**

يقصد بالنموذج التعليمى فى هذه الدراسة أنه خطة توجيهية مقترحة- اعتماداً على نظرية تعلم معينة- تتضمن مجموعة من الاجراءات والممارسات التى يتبعها المعلم فى الموقف التعليمى، والتى تسهل عليه عملية تخطيط نشاطاته وتنفيذها وتقويمها.

**- الأداء التدريسى:**

يقصد بالأداء التدريسى فى هذه الدراسة أنه مستوى أداء المعلم مجموعة من الأعمال السلوكية البسيطة المحددة بسهولة وسرعة ودقة فى الموقف التدريسى، بحيث تساعد هذه الأعمال على تحقيق التعلم المرغوب، كما يظهر ذلك من خلال نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

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

**- الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية:**

يقصد بالميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية فى هذه الدراسة أنه محصلة استجابات المعلم نحو تدريس الدراسات الاجتماعية بشكل إيجابى، ويقاس إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها المعلم من خلال استجاباته لبنود المقياس الذى أعده الباحث.

**خطوات البحث:**

تضمنت خطوات البحث ما يلى:

**أولاً: دراسة نظرية عن:**

- مفهوم النموذج التعليمى - الأسس القائم عليها كل من نموذج المنظم المتقدم ونموذج التعليم الهرمى.

**ثانياً: دراسة تجريبية وتضمنت:**

١- اعداد البرنامج التدريبى المقترح الذى يتضمن المحتوى العلمى والأنشطة والوسائل التعليمية لتدريب المعلمين على النموذجين التعليميين المحددين.

٢- استطلاع رأى السادة المحكمين حول ملاءمة البرنامج التدريبى المقترح لتدريب المعلمين على تنفيذ النموذجين التعليمين.

٣- اعداد بطاقة الملاحظة، وعرضها على السادة المحكمين للتأكد من صلاحيتها، ثم ضبطها إحصائياً.

٤- اعداد مقياس الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، وعرضه على السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته، ثم ضبطه احصائياً.

٥- اختيار مجموعة البحث: من معلمى الدراسات الاجتماعيةبالمرحلة الاعدادية..

٦- التطبيق القبلى: أ - ملاحظة الأداء التدريسى لمجموعة البحث باستخدام بطاقة الملاحظة.

ب- تطبيق مقياس الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية على مجموعة البحث.

٧- دراسة المعلمين فى مجموعتى البحث التجريبيتين للبرنامج التدريبى المعد لتدريبهم على تنفيذ النموذجين التعليميين، بينما لا تتعرض المجموعة الضابطة لهذا البرنامج.

٨- التطبيق البعدى: أ - اعادة ملاحظة الأداء التدريسى لمجموعة البحث باستخدام بطاقة الملاحظة.

ب- اعادة تطبيق مقياس الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية على مجموعة البحث.

٩- معالجة النتائج احصائياً وتحليلها وتفسيرها.

١٠- تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

**الإطار النظرى:**

ينظر إلى كل من التعلم والتعليم على أنهما مفهومان متداخلان، ويشيران إلى عمليتين متفاعلتين ومتبادلتين، فاذا كان التعلم هو تغير فى السلوك يتصف بالثبات النسبى، وينتج عن الخبرة والتفاعل مع البيئة، فان التعليم هو مجموعة النشاطات التى تهدف إلى احداث هذا التغير، وكنتيجة لذلك ظهر العديد من نماذج التعلم ونماذج التعليم، وقد حاول البعض أن يفسر العلاقة بين نموذج التعلم ونموذج التعليم، حيث عرف نموذج التعلم بأنه مجموعة المبادئ والتصميمات والتأملات النظرية والخبرات التجريبية، التى تؤكد وتستخلص

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

الأوضاع والشروط التى يكتسب فيها المتعلم بعض المهارات أو الكفاءات، فى حين أن نماذج التعليم هى الخطة التى يمكن استخدامها لتصميم منهج أو مادة تعليمية، أو هى مجموعة الممارسات والاجراءات التى يتبعها المعلم فى حجرة الدراسة (٤١، ٤٥).

من هنا تتضح العلاقة بين نماذج التعلم ونماذج التعليم، ففى حين تصف نماذج التعلم الكيفية التى يمكن أن يحدث فى ظلها التعلم، أى أنها ذات طابع وصفى، نجد أن نماذج التعليم ذات طابع توجيهى اجرائى، اعتماداً على المبادئ التى تتمخض عنها نماذج التعلم.

وقد طور علماء النفس المهتمون بالتعلم والتعليم نماذجاً تعليمية متنوعة تعكس وجهات نظر معينة، حول جوانب التعلم الهامة واستراتيجيات تعلمها وتعليمها، غير أن تعدد نماذج التعليم وتنوعها لايحول دون وجود بعض المظاهر المشتركة التى تقارب بينها، فجميعها تعتمد على بعض مبادئ التعلم النفسية، وتستخدم مفاهيم أساسية واحدة، الأمر الذى يسمح بامكانية استخدام بعض النماذج الأساسية التى تثير التجارب بفعاليتها فى تحقيق أهداف تعليمية متنوعة، وسيواجه المعلم بعض أنواع الصراع بين تلك النماذج، لذلك ينبغى عليه أن يفاضل بينها من أجل الوقوف على مظاهرها المشتركة، وملاحظة عناصر التشابه بينها، وتوضيح امكانية التفاعل المتبادل بين النماذج التعليمية المختلفة، ومحاولة استخدامها فى سياق الموقف التعليمى.

**مفهوم النموذج التعليمى:**

إن النموذج التعليمى ليس رأياً أو وجهة نظر، ولا مجموعة مبادئ واجراءات مشتقة من نتائج نظريات التعلم فقط، بل هو محاولة لتنظيم معلومات ومبادئ ونظريات تعليمية بهدف تزويد المعلم بإجابة واضحة عن سؤال يتبادر إلى ذهنه دائماً هو : "ما أفضل الطرق والإجراءات التى ينبغى عليه اتباعها فى تعليم المادة الدراسية؟"، وبذلك يتعدى النموذج التعليمى الطابع التفسيرى لنظرية التعلم، إلى مجموعة إجراءات تطبيقية محددة توجه جهود المعلم التعليمية، وتزوده بدليل عملى يساعده فى التغلب على ما قد يعترضه من مشكلات فى مواقف تعليمية متنوعة.

وطبقاً لهذا يرى "جويس وويل" (Joyce, Weil) (٤١، ٦٩) أن النموذج التعليمى هو مجموعة منظمة من الاجراءات التى يمكن تطبيقها فى غرفة الصف.

ويرى "ايجر" (Egger) (٣٥، ٥٤) أن النموذج التعليمى هو الخطط التى يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة فى موضوع معين.

ويعرف "باترسون" (Patterson) (٤٦، ٢٦٨) النموذج التعليمى بأنه مجموعة الممارسات والاجراءات التى يتبعها المعلم فى حجرة الدراسة.

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

وعلى ذلك يتسم النموذج التعليمى بمجموعة من الخصائص تتلخص فيما يلى:

١- يُبنى على مقدمات نظرية تنطوى على أفكار أو وجهات نظر تتعلق بطبيعة التعلم وأهدافه، وتمثل هذه المقدمات خطة توجيهية مقترحة للنموذج التعليمى.

٢- يعتمد على بعض المبادئ السيكلوجية الخاصة بنظرية تعلم معينة تعكس وجهات نظر معينة حول جوانب التعلم الهامة واستراتيجيات تعلمها وتعليمها.

٣- يتضمن مجموعة من الاجراءات والممارسات التطبيقية المقترحة التى يمكن أن يتبعها المعلم فى الموقف التعليمى، وتهدف إلى تحقيق نتائج تعليمية هامة.

ويقصد الباحث بالنموذج التعليمى فى هذه الدراسة أنه خطة توجيهية مقترحة- اعتماداً على نظرية تعلم معينة- تتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات التى يتبعها المعلم فى الموقف التعليمى، والتى تسهل عليه عملية تخطيط نشاطاته وتنفيذها وتقويمها.

**معايير النموذج التعليمى الجيد:**

لكى يتمكن المعلم من اصدار أحكام تفضيلية على النماذج التعليمية، هناك عدد من المعايير التى يجب أن تتوافر فى النموذج التعليمى، من أهم هذه المعايير (٣٣، ٢٨٦):

**أ - الأهمية:**

يجب أن ينطوى النموذج التعليمى على أهمية خاصة تستثير اهتمام المربين والمعلمين، وتدفعهم إلى تطبيقه، وأى معلم قادر يستطيع أن يقرر أهمية ما يستخدم من نماذج تعليمية، وذلك بالرجوع إلى فائدته التعليمية ودوره فى تذليل صعوبات التعلم، فالنموذج التعليمى الذى يخطط ويوجه نشاطات المعلم والمتعلم، ويحقق الأهداف التعليمية بفاعلية وبأقل وقت وجهد، هو نموذج تعليمى مهم.

**ب- الدقة والوضوح:**

ينبغى أن يكون النموذج التعليمى مفهوماً، خالياً من الغموض، ذا اتساق داخلى منطقى، وتتحقق هذه الخصائص إذا اتصفت افتراضات النموذج ومفاهيمه بالدقة والوضوح، ويظهر ذلك من خلال سهولة ربط مفاهيم النموذج بالإجراءات التطبيقية، وفى القدرة على تحديد استراتيجيات التدريس الممكنة.

**جـ- الشمولية:**

يكون النموذج التعليمى جيداً إذا كان قادراً على معالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التعليمية، وخصائص المتعلمين، وأساليب التدريس، وطرق التقويم، فالنموذج الجيد هو النموذج الشامل القادر على تزويد المعلم بتوجيهات تمكنه من تحديد الاجراءات الواجب اتباعها تجاه هذه المتغيرات جميعها.

**د - الإجرائية:**

إن أى نموذج تعليمى يتضمن بحكم تعريفه مجموعة اجراءات منظمة توجه عملية تنفيذ النشاطات التعليمية، لذلك يجب أن يمتاز نموذج التعليم بامكانية الترجمة إلى اجراءات محددة قابلة للملاحظة والقياس.

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

**أنواع من النماذج التعليمية:**

**أولاً : نموذج المنظم التمهيدى المتقدم (لأوزبل):**

ويهدف نموذج المنظم المتقدم إلى مساعدة المعلم على تصميم واعداد المادة الدراسية وطريقة تقديمها، بحيث يتمكن من ايصال أكبر كمية ممكنة من المعلومات إلى الطلاب على نحو فعال ذى معنى. ويشتق هذا الهدف من افتراض "أوزبل" (Ausubel) (٢٩، ١١٢) أن غاية التعليم الأساسية هى تمكين المتعلم من اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها ونقلها إلى أوضاع جديدة.

ويقوم المعلم فى هذا النموذج بدور المحاضر والشارح والمفسر، حيث يعرض المعلومات الجديدة على المتعلمين بصيغتها النهائية على نحو مباشر، فى حين يقتصر دور المتعلم على استقبال هذه المعلومات ودمجها فى بنيته المعرفية للتمكن منها، ولذلك يهدف تخطيط التعليم فى هذا النموذج إلى تقوية بنية المتعلم المعرفية نظراً للدور الكبير الذى تلعبه هذه البنية فىحدوث التعلم ذى المعنى، وتشير البنية المعرفية إلى ما يعرفه المتعلم عن مادة أو موضوع ما فى وقت معين، والى مدى تنظيم هذه المعرفة فى عقله.

ويشير "أوزبل" إلى أن بنية المتعلم المعرفية تشكل عاملاً رئيسياً فى تعليم المادة التعليمية الجيدة، وتسهيل عملية اكتسابها والاحتفاظ بها، لذا يجب التركيز على معارف المتعلم السابقة واستثارتها وتعزيز ثباتها ووضوحها، قبل تقديم أية مادة جديدة، الأمر الذى يؤدى إلى تقوية البنية المعرفية الراهنة، وتسهيل التمكن من المادة التعليمية الجديدة، وهو أحد الأهداف الرئيسة الهامة لنموذج المنظم المتقدم (٥، ٤٦٨-٤٧٠).

ويوضح "أوزبل" أن تعليم المادة الدراسية لايتوقف فقط على أسلوب تقديمها، بل على طبيعة البنية المعرفية لهذه المادة، وعلى الاستراتيجية التى يستخدمها المتعلم فى معالجتها وتعلمها (٢٦، ٥٣). فاذا بدأ التعلم بمجموعة صحيحة من المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بالبنية المعرفية الحالية، وأخذت المادة بنية تجعلها قابلة للفهم، فسيحدث تعلم ذو معنى، أى أن هذا النوع من التعلم يتطلب ربط أفكار مادة التعلم الجديدة بالمعلومات المعروفة سابقاً لتشكيل أفكار جديدة.

**- مفهوم المنظمات المتقدمة:**

حتى تصبح مادة التعلم ذات معنى، اقترح "أوزبل" ما أسماه بالمنظمات المتقدمة، ويفسرها بأنها مجموعة من الأفكار أعلى تجريداً من مادة التعليم، تعد عن قصد قبل البدء بتدريس المادة التعليمية، وتستخدم كأفكار ترتبط بمادة التعلم الجديدة.

والمنظمات المتقدمة نوعان: شارحة ومقارنة، وتقدم بأشكال مختلفة كالمحاضرات والمناقشات والأفلام والتجارب والقراءات، ويجب أن تتوافر لدي المعلم خبرات خاصة تمكنه من اختيار المنظم المتقدم المناسب وتخطيطه وتقديمه بالشكل المناسب.

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

ويوضح "أوزبل" أيضاً بأن نظرته فى التعلم تقوم أساساً على بعدين رئيسين هما: التعلم بالاستقبال، والتعلم بالاكتشاف، وأن كلاً من البعدين مستقل عن الآخر إلى حد ما، وتوجد حسب نظريته أربع طرق تدريس هى (٤١، ١١٢):

١- التعلم بالاستقبال القائم على المعنى.

٢- التعلم بالاستقبال القائم على الحفظ.

٣- التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى.

٤- التعلم بالاكتشاف القائم على الحفظ.

**- خطوات المنظم التمهيدى المتقدم:**

يحدد "أوزبل" الخطوات التالية لطريقة المنظم التمهيدى المتقدم (٢٩، ١١٩-١٢٦):

**الخطوة الأولى: مرحلة تقديم المنظم المتقدم:**

وتهدف هذه المرحلة، وهى قصيرة نسبياً، إلى تزويد المتعلم بالمرتكزات العقلية الضرورية لاحتواء المادة الدراسية، ودمجها فى بنيته المعرفية، وتتضمن الأنشطة التالية:

أ - توضيح أهداف الدرس:

يجب على المعلم أن يبدأ نشاطه التعليمى بتوضيح الأهداف التعليمية، لأن مثل هذا التوضيح يجذب انتباه الطلاب ويثير اهتماماتهم ويوجههم نحو غاياتهم التعليمية، وهى أمور ضرورية لحدوث التعلم ذى المعنى، كما يؤدى توضيح الأهداف إلى مساعدة المعلم فى اختيار المادة وتخطيطها على نحو مناسب.

ب- تقديم المنظم المتقدم:

يشكل المنظم المتقدم مادة تعليمية فى حد ذاته، شبيهة بمادة الدرس، لذا يجب توضيحه وتعليمه على نحوجيد، وخلال فترة قصيرة نسبياً، والمنظم المتقدم هو مادة مخططة تتناول مفاهيم ومبادئ وافتراضات عامة، ذات علاقة بمادة دراسية معينة، ويكمن الفرق الأساسى بين مادة المنظم المتقدم والمادة الدراسية ذاتها فى درجة تجريد وعمومية كل منهما، إذ أن مادة الدراسة أقل تجريداً وشمولاً من مادة المنظم.

جـ- استثارة وعى المتعلم بالمعرفة ذات العلاقة:

إن استثارة معارف الطلاب وخبراتهم السابقة للكشف عن صلاتها الممكنة بمادة المنظم المتقدم والمادة التعليمية، هى إجراء ضرورى لتطوير بنية معرفية متكاملة، ويستخدم المعلم الأسئلة والأمثلة والوسائل التعليمية المختلفة، لاستثارة تلك المعلومات والخبرات، وبيان علاقاتها بالمفاهيم الجديدة موضوع التعلم.

**الخطوة الثانية: مرحلة تقديم المادة الدراسية:**

وتهدف هذه المرحلة إلى تقديم المادة التعليمية بصيغتها النهائية، وتتضمن اجراءين هامين هما:

أ - اظهار البنية التنظيمية للمادة الدراسية وبيان تسلسلها المنطقى:

بحيث يوضح للطلاب العلاقات القائمة بين المفاهيم والعناصر المختلفة للمادة الدراسية.

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

ب- الاحتفاظ بانتباه الطلاب طيلة فترة تقديم المادة التعليمية:

لأن المادة الدراسية تقدم بشكل متسلسل على نحو هرمى، ويكون دور المعلم استخدام تقنيات تعليمية للتأكيد على النقاط الهامة، واثارة الأسئلة المناسبة وطرح المشكلات واعطاء الأمثلة والقراءة وعرض الوسائل التوضيحية.

**الخطوة الثالثة : مرحلة تقوية التنظيم المعرفى:**

وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المادة الدراسية الجديدة فى بنية المتعلم المعرفية، وتتضمن الإجراءات التالية:

أ - استخدام مبادئ دمج المادة الجديدة فى البنية المعرفية للمتعلم.

ب- الحث على التعلم الاستقبالى النشط.

جـ- استثارة التفكير النقدى أو التقويمى عند الطلاب.

د - توضيح المفاهيم والأفكار غير الواضحة.

ومن الأساليب التى يمكن أن يستخدمها المعلم من أجل مساعدة التلاميذ على دمج خبراتهم الجديدة بأبنيتهم المعرفية ما يلى:

- تذكير التلاميذ بالصور المعرفية الكاملة (الأهداف العامة).
- سؤال التلاميذ عن الملامح البارزة للمادة الجديدة.
- تقديم التعريفات الجديدة بوضوح.
- الطلب من التلاميذ شرح المعلومات الجديدة المرتبطة بالمفاهيم المستخدمة فى المنظم المتقدم.
- الطلب من التلاميذ تقديم أمثلة توضح المفاهيم التى تم عرضها.
- الطلب من التلاميذ تلخيص الأهداف الرئيسة للمادة الجديدة التى قدمت.
- تشجيع التلاميذ على دراسة المادة وفحصها من وجهات نظر مختلفة ومتباينة بعد التأكد من فهمهم لعناصر المادة الدراسية.
- الطلب من التلاميذ ربط المادة الجديدة بالخبرات الشخصية لديهم.

**- مميزات نموذج المنظم التمهيدى المتقدم:**

يتميز نموذج المنظم التمهيدى المتقدم بمجموعة من المميزات من أهمها (٢٤، ٥٦٦):

١- التأكيد على أهمية العرض الموجه المنظم فى العملية التعليمية، ويعتمد ذلك على التتابع الدقيق للخبرات التعليمية بحيث ترتبط ارتباطاً واضحاً بما يسبقها.

٢- الاهتمام بالحوار والمناقشة الموجهة داخل الفصل الدراسى، حتى لايحرم التلاميذ من مشاركتهم الايجابية فى المواقف التعليمية.

٣- ابراز المفاهيم الأساسية التى تتصف بالعمومية والشمول عند اعداد وتصميم المناهج، ثم تحديدها بما يندرج تحت كل منها من تفاصيل، وضرورة أن يتأكد المعلم من مدى استيعاب المتعلم لهذه المفاهيم.

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

٤- الاهتمام بعنصرى التنظيم والمعنى فى كل ما يعرضه المعلم على المتعلمين.

٥- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك باستخدام أساليب التعلم التى تناسب استعدادات التلاميذ، حتى يمكن تحقيق أعلى درجة من الكفاية فى مواقف التعلم.

٦- مساعدة التلاميذ على اكتساب المعلومات الجديدة عن طريق تقديم بعض المفاهيم المرتبطة بالمادة المراد تعلمها، لتكون هذه المفاهيم بمثابة "منظمات تمهيدية" تقوم عليها وترتبط بها المعلومات الجديدة، أى أن هذه المفاهيم تكون بمثابة إطار مرجعى منظم يرتبط مباشرة بالمعلومات الجديدة.

**ثانياً: نموذج التعليم الهرمى "لجانييه":**

يعرض هذا النموذج رؤية "جانييه" (Gagne) فى بنية التعلم والعوامل المؤثرة فيه، ويجسد نظرته هذه فى ضوء نظرية تجهيز المعلومات، ويعتقد "جانييه" أن كل مادة تعليمية أو كل موضوع فى هذه المادة له بنية هرمية تشغل قمتها أكثر الموضوعات أو الأجزاء تركيباً، وتليها الأقل تركيباً فالبسيطة فالأبسط، وتعتبر موضوعات كل مستوى متطلبات قبلية لتعلم الموضوعات الأكثر تركيباً منها فى البنية الهرمية. ويفترض جانييه أن المتعلم يكون على استعداد لتعلم موضوع جديد عندما يتمكن من المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم هذا الموضوع، أى عندما يكتسب القدرات اللازمة خلال تعلم سابق، وبالتالى فإن عملية التخطيط للتعلم يجب أن تعنى بتحديد وترتيب المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم كل موضوع داخل المادة الدراسية، وأيضاً تلك التى تلزم لتعلم المادة الدراسية ككل (٣٧، ١٦٥).

ويرى "جانييه" أن الطبيعة الهرمية للقدرات العقلية تعمل كأساس لتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة، وتمكين المعلم من الرجوع إلى التاريخ التعلمى السابق للمتعلم من أجل تحديد المتطلبات السابقة التى يجب أن يمتلكها لإنجاز مهمة تعليمية معينة، وبذلك تتوقف عملية توجيه التعليم على توضيح طبيعة المهمة التعليمية بدلالة متطلباتها السابقة، وتسلسل مكوناتها المتنوعة. فاهتمام "جانييه" الأساسى يتجه إلى تنظيم استراتيجيات تعليمية اعتماداً على بنية مضمون المهمة التعليمية، بحيث يمكن تحديد سلسلة المتطلبات السابقة حسب ترتيبها المناسب، للوصول إلى الهدف النهائى المرغوب فيه (١٦، ٢٧٥).

**- طبيعة التعليم وفق نموذج "جانييه":**

يشير التعليم- وفق نموذج "جانييه"- إلى مجموعة الاستراتيجيات المستخدمة فى ضبط كافة الشروط التى ينطوى عليها الوضع التعليمى، كالمادة الدراسية والكتاب المدرسى والنشاطات المتنوعة التى يقوم بها كل من المعلم والمتعلم أثناء التعليم، ويحدد "جانييه" نوعين من الشروط التى يجب ضبطها ليكون التعليم فعالاً هما:

١- شروط داخلية: وهى شروط خاصة بالمتعلم ذاته، كالقدرات أو المهارات المتوافرة لديه، ومستوى دافعيته أو رغبته فى التعلم... الخ.

٢- شروط خارجية: وهى شروط خاصة بالبيئة التعليمية الخارجية، أى الشروط ذات العلاقة بالاستراتيجيات التعليمية، كتقديم المادة واستخدام التغذية الراجعة... الخ.

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

وقد حدد "جانييه" ثمانية مستويات هرمية للتعليم، ووضع لكل منها قواعده وشروطه، وهذه المستويات مرتبة من البسيط إلى المركب، حيث يعتمد حدوث كل مستوى تعلم على ما دونه من مستويات، وهذه المستويات هي (٤١، ٢١٢).

"التعلم الإرشادى- تعلم المثير – الاستجابة، تعلم التسلسل الحركى، تعلم التسلسل اللفظى، تعلم التمييز، تعلم المفهوم، تعلم القاعدة، تعلم حل المشكلة".

ويعتقد "جانييه" أن هذه المستويات تشكل نسقاً هرمياً متصاعداً، أى أن كل صنف من التعلم يعد متطلباً أساسياً للتعلم الذى يليه، وعلى سبيل المثال لايستطيع الفرد أن يسلسل الأشياء قبل تمكنه من الاستجابات الخاصة بها، أى أنه لايستطيع نطق كلمة كاملة مالم يكن قادراً على نطق كل صوت من اصواتها، كذلك فإن تعلم التصنيف (المفاهيم) يسبق تعلم استخدام القواعد، وتعلم القواعد والمبادئ سابق لتعلم حل المشكلات.

**- تخطيط التعلم وتنفيذه فى اطار نموذج "جانييه":**

تُعْنَى عملية تخطيط التعلم فى اطار نموذج "جانييه" بالعلاقات التى يمكن معالجتها فى البنية المعرفية للمتعلم، وتتطلب هذه العملية الخطوات التالية:

١- وصف الأهداف أو وصف المهمات التعليمية:

وهى عملية تجزئة الأهداف التعليمية البعيدة المدى إلى أهداف تعليمية محددة (أهداف سلوكية) يمكن ملاحظتها وقياسها، ويجب صياغة هذه الأهداف بصورة تفصيلية تجنب سوء الفهم، ويتحقق ذلك باستخدام الأفعال أو العبارات السلوكية المحددة التى تشير إلى ما يمكن ملاحظته.

٢- تحليل التعلم (تحليل المهمات التعليمية):

وهى عملية تحديد القدرات المتوافرة لدى المتعلم، والتى تمكنه من انجاز الأهداف التعليمية موضوع الاهتمام، كذلك تحديد القدرات الواجب توافرها للتمكن من هذه الأهداف والنجاح فى تعلمها وأدائها (المتطلبات الأساسية)، ويمكن النظر إلى هذه المتطلبات الأساسية باعتبارها أهدافاً فرعية أو مهمات تعليمية فرعية، أما بالنسبة للمهارات العقلية فانه من الضرورى ترتيب أو تنظيم المتطلبات الأساسية فى نسق أو تسلسل هرمى يؤدى تدريجياً وخطوة خطوة نحو الهدف المنشود.

٣- اشتقاق وتحديد الظروف أو الشروط الخارجية للتعلم (الإجراءات التعليمية):

يشتمل نموذج التعليم الهرمى "لجانييه" على تسع خطوات أطلق عليها اسم الاجراءات التعليمية لتنفيذ التعليم، وهى كالتالى (٢٤، ٥٨٣):

أ – جذب انتباه المتعلم.

ب– اعلام المتعلم بطبيعة النتائج التعليمية المرغوب فيها.

جـ– استثارة القدرة على تذكر المعلومات أو المتطلبات السابقة.

د – تقديم المثيرات (المادة الدراسية) موضوع التعلم.

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

هـ- توجيه المتعلمين عند الحاجة.

و - تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة.

ز - تشجيع التقدير الذاتى للأداء.

ح - تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات أو المهارات موضوع التعلم.

ط- الحث على التعلم الانتقالى.

**- المبادئ التربوية المستمدة من نموذج التعليم الهرمى:**

من أهم المبادئ التربوية المستمدة من نموذج التعليم الهرمى ما يلى:

١- تشخيص المتطلبات السابقة لتعليم أى موضوع، والتأكد من تحقيقها لدى المتعلم قبل تعلم الموضوع نفسه.

٢- تنظيم المادة الدراسية فى المنهج والكتاب المدرسى تنظيماً منطقياً، حرصاً على أن تكون النتاجات التعليمية متراكمة ومتسلسلة، وفى حالة غياب هذا التنظيم فى المنهج والكتاب المدرسى الذى يدرس، لابد أن يراعى المعلم ذلك فى أثناء عرضه للمادة وتنظيم تعلمها.

٣- الاهتمام بتنمية قدرات المتعلمين على التفكير فى أثناء تنظيم تعلمهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد، وتجنب التأكيد على الحفظ.

٤- الاهتمام بالفروق الفردية بين طلاب الصف الواحد.

٥- ضرورة التدريب على المهارة بعد تعلمها بطريقة تنمى التفكير، وذلك باستخدامها فى معالجة مواقف جديدة، بدلاً من مجرد تكرار استخدامها فى عدد من المواقف المماثلة تماماً لموقف تعلمها، لأن هذا يعزز المهارة المتعلمة.

٦- توفير التقويم المرحلى النامى داخل النسق الواحد، للتأكد من تعلم الطلاب للقدرات الدنيا قبل الإنتقال إلى تنظيم نشاطات تعليمية للقدرات العليا.

وعلى ذلك يشكل نموذج التعليم الهرمى مساهمة كبيرة فى مجال التعليم، فهو لايحدد أنماط التعلم فقط، بل يحدد أيضاً استراتيجيات تعليمية معينة تساعد على تحديد الشروط المختلفة الواجب اتباعها لتحقيق التعلم، وضمان نجاح العملية التعليمية فى مجال الاكتساب والاحتفاظ والانتقال، كما يؤكد هذا النموذج بشكل خاص على ضرورة توضيح الأهداف وتحليل المهمة التعليمية، لتحديد القدرات أو المتطلبات السابقة الواجب توافرها لإنجاز هذه المهمة على النحو الأمثل، إن تحليل المهمة التعليمية هو القاعدة الأساسية التى تمكن المعلم من تنظيم نشاطاته التعليمية المختلفة، وتجعله قادراً على تحديد أهداف التعليم وشروطه واستراتيجياته.

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

**اختبار صحة فروض البحث وتحليل وتفسير النتائج:**

**١- اختبار صحة "الفرض الأول"**

ينص الفرض الأول من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى الأداءين: القبلى والبعدى للمهارات التدريسية، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إيجاد قيم "ج" المحسوبة لدرجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى الأداءين القبلى والبعدى باستخدام اختبار "ويلكوكسون" (Wilcoxon) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم "ج" الجدولية فى كل قسم من الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى، لحساب دلالة الفروق- إن وجدت- وميولها، ويوضح جدول (١) هذه النتائج.

جدول (١)

قيمتا "ج" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى مجموعة المنظم المتقدم فى الأداءين القبلى والبعدى للمهارات التدريسية باستخدام اختبار ويلكوكسون فى الأقسام الثلاثة الرئيسة لبطاقة الملاحظة

| رقم | الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى | قيمة "ج" المحسوبة | قيمة "ج" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط الدرجات فى الأداء القبلى | متوسط الدرجات فى الأداء البعدى | لصالح الأداء |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التخطيط للتدريس | صفر | | دالة | ٣,٦ | ٥,٨ | البعدى |
| ٢ | تنفيذ الدروس | صفر | ١ | دالة | ١٠ | ١٦,٣ | البعدى |
| ٣ | التقويم | صفر | | دالة | ١,٨ | ٣ | البعدى |
| ٤ | المهارات التدريسية ككل | صفر | ١ | دالة | ١٥,٥ | ٢٥,١ | البعدى |

من الجدول السابق يتضح:

أ - بالنسبة لمهارة "التخطيط للتدريس":

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم القبلى والبعدى فى مهارة "التخطيط للتدريس" لصالح الأداء البعدى، وهذه الفروق تعنى تحسن أداء معلمى هذه المجموعة فيما يتصل بهذه المهارة الفرعية.
- ارتفاع متوسط درجات المعلمين فى مهارة "التخطيط للتدريس" فى الأداء التدريسى البعدى (٥,٨) عنه فى الأداء التدريسى القبلى (٣,٦).

ب- بالنسبة لمهارة "تنفيذ الدروس":

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم القبلى والبعدى فى مهارة "تنفيذ الدروس" لصالح الأداء البعدى، الأمر الذى يشير إلى تحسن أداء معلمى هذه المجموعة فى الأداء البعدى.
- ارتفاع متوسط درجات المعلمين فى مهارة"تنفيذ الدروس" فى الأداء التدريسى البعدى (١٦,٣) عنه فى الأداء التدريسى القبلى (١٠).

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

جـ- بالنسبة لمهارة "التقويم"

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم القبلى والبعدى فى مهارة "التقويم" لصالح الأداء البعدى، وهذا يشير إلى تحسن أداء معلمى هذه المجموعة فيما يتصل بمهارة "التقويم".
- أن متوسط درجات المعلمين فى مهارة "التقويم" ارتفع فى الأداء التدريسى البعدى (٣) عنه فى الأداء التدريسى القبلى (١,٨).

د - بالنسبة للسلوك التدريسى ككل

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم القبلى والبعدى فى الأداء التدريسى ككل لصالح الأداء البعدى، وهذه الفروق تعنى تحسن أداء معلمى هذه المجموعة فيما يتصل بالأداء التدريسى ككل.
- ارتفاع متوسط درجات المعلمين فى الأداء التدريسى ككل فى الأداء البعدى (٢٥,١) عنه فى الأداء القبلى (١٥,٥).

يشير التحليل السابق للفروق بين الأداءين القبلى والبعدى لمجموعة نموذج المنظم المتقدم فى المهارات التدريسية إلى فعالية ودلالة تأثير البرنامج التدريبى المقترح فى تنمية الأداء التدريسى لدى المعلمين، فقد ساهم فى تعريفهم بكيفية تصميم واعداد المادة الدراسية وطريقة تقديمها، بحيث يتمكنون من ايصال أكبر كمية من المعلومات إلى التلاميذ على نحو فعال ذى معنى، كما ساعدهم على القيام بدور المحاضر والشارح والمفسر، حيث يعرض المعلومات الجديدة على المتعلمين بصيغتها النهائية على نحو مباشر.

كما اتجه الأداء التدريسى للمعلمين نحو التحسن والتطور نتيجة اعتماد البرنامج على نشاط المعلم أثناء التدريب، واستخدامه لأسلوب المناقشة، واتاحة الفرصة له لاستخدام ما تعلمه من مهارات فى مواقف جديدة.

وهذا فى مجمله يعنى: أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى الأداءين: القبلى والبعدى للمهارات التدريسية، وقد كانت الفروق فى صالح الأداء التدريسى البعدى، الأمر الذى يقود إلى:

"رفض الفرض الأول من فروض البحث".

**٣- اختبار صحة "الفرض الثانى"**

ينص الفرض الثانى من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداءين: القبلى والبعدى للمهارات التدريسية، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم ايجاد قيم"ج" المحسوبة لدرجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداءين القبلى والبعدى باستخدام اختبار"ويلكوكسون" (Wilcoxon) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم "ج" الجدولية فى كل قسم من الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى، لحساب دلالة الفروق- إن وجدت- وميولها، ويوضح جدول (٢) هذه النتائج.

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

جدول (٢)

قيمتا "ج" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداءين القبلى والبعدى للمهارات التدريسية باستخدام اختبار ويلكوكسون فى الأقسام الثلاثة الرئيسة لبطاقة الملاحظة

| رقم | الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى | قيمة "ج" المحسوبة | قيمة "ج" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط الدرجات فى الأداء القبلى | متوسط الدرجات فى الأداء البعدى | لصالح الأداء |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التخطيط للتدريس | صفر | | دالة | ٤,٣ | ٥,٨ | البعدى |
| ٢ | تنفيذ الدروس | صفر | ١ | دالة | ١٠,٥ | ١٧,٥ | البعدى |
| ٣ | التقويم | صفر | | دالة | ٢ | ٢,٧ | البعدى |
| ٤ | المهارات التدريسية ككل | صفر | ١ | دالة | ١٦,٨ | ٢٦ | البعدى |

من الجدول السابق يتضح:

أ - بالنسبة لمهارة "التخطيط للتدريس"

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج التعليم الهرمى القبلى والبعدى فى مهارة "التخطيط للتدريس" لصالح الأداء البعدى، وهذه الفروق تعنى تحسن أداء معلمى هذه المجموعة فيما يتصل بهذه المهارة الفرعية.
- ارتفاع متوسط درجات المعلمين فى مهارة "التخطيط للتدريس" فى الأداء التدريسى البعدى (٥,٨) عنه فى الأداء التدريسى القبلى (٤,٣).

ب- بالنسبة لمهارة "تنفيذ الدروس"

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج التعليم الهرمى القبلى والبعدى فى مهارة "تنفيذ الدروس" لصالح الأداء البعدى، الأمر الذى يشير إلى تطور وتحسن أداء معلمى هذه المجموعة فى الأداء البعدى فيما يتصل بهذا الجانب.
- ارتفاع متوسط درجات المعلمين فى مهارة "تنفيذ الدروس" فى الأداء التدريسى البعدى (١٧,٥) عنه فى الأداء التدريسى القبلى (١٠,٥).

جـ- بالنسبة لمهارة "التقويم"

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج التعليم الهرمى القبلى والبعدى فى مهارة "التقويم" لصالح الأداء البعدى. وهذا يشير إلى تحسن أداء معلمى هذه المجموعة فيما يتصل بمهارة "التقويم".
- أن متوسط درجات المعلمين فى مهارة "التقويم" ارتفع فى الأداء التدريسى البعدى (٢,٧) عنه فى الأداء التدريسى القبلى (٢).

د - بالنسبة للسلوك التدريسى ككل:

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج التعليم الهرمى القبلى والبعدى فى الأداء التدريسى ككل لصالح الأداء البعدى، وهذه الفروق تعنى تحسن أداء معلمى هذه المجموعة فيما يتصل بالأداء التدريسى ككل.
- ارتفاع متوسط درجات المعلمين فى الأداء التدريسى ككل فى الأداء البعدى (٢٦) عنه فى الأداء القبلى (١٦,٨).

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

يشير التحليل السابق للفروق بين الأداءين القبلى والبعدى لمجموعة نموذج التعليم الهرمى فى المهارات التدريسية إلى فعالية ودلالة تأثير البرنامج التدريبى المقترح فى تنمية الأداء التدريسى لدى المعلمين، حيث أتاح للمعلم التعرف على القدرات والمهارات المتوافرة لدى التلميذ، ومستوى دافعيته ورغبته فى التعلم، وتحديد الاستراتيجيات التعليمية لتقديم المادة الدراسية واستخدام التغذية الراجعة، كما ساعد البرنامج المعلم على وصف الأهداف أو المهمات التعليمية، وتحليل التعلم،وتحديد الاجراءات التعليمية الخاصة بجذب انتباه المتعلم، واعلامه بطبيعة النتائج التعليمية المرغوب فيها.

كما اتضحت فعالية البرنامج فى تنمية الأداء التدريسى لدى المعلمين نتيجة اعتماده على تدريبهم على المهارة بعد تعلمها بطريقة تنمى التفكير، وتبرز دلالة وفعالية هذا البرنامج فى المهارات التدريسية أثناء الأداء البعدى.

وهذا فى مجمله يعنى: أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداءين: القبلى والبعدى للمهارات التدريسية، وقد كانت الفروق فى صالح الأداء التدريسى البعدى، الأمر الذى يقود إلى :

"رفض الفرض الثانى من فروض البحث".

**٣- اختبار صحة "الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداءين القبلى والبعدى للمهارات التدريسية، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم ايجاد قيم "ج" المحسوبة لدرجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداءين القبلى والبعدى باستخدام اختبار "ويلكوكسون" (Wilcoxon) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم "ج" الجدولية فى كل قسم من الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى، لحساب دلالة الفروق- إن وجدت- وميولها، ويوضح جدول (٣) هذه النتائج.

جدول (٣)

قيمتا "ج" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداءين القبلى والبعدى للمهارات التدريسية باستخدام اختبار ويلكوكسون فى الأقسام الثلاثة الرئيسة لبطاقة الملاحظة

| رقم | الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى | قيمة "ج" المحسوبة | قيمة "ج" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط الدرجات فى الأداء القبلى | متوسط الدرجات فى الأداء البعدى | لصالح الأداء |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التخطيط للتدريس | ٧ | | غير دالة | ٣,٨ | ٣,٦٦ | -- |
| ٢ | تنفيذ الدروس | ٣ | ١ | غير دالة | ٩,٦٦ | ١١ | -- |
| ٣ | التقويم | ٥ | | غير دالة | ١,٦٦ | ١,٦٦ | -- |
| ٤ | المهارات التدريسية ككل | ٧ | ١ | غير دالة | ١٥,١٢ | ١٦,٣٢ | -- |

من الجدول السابق يتضح:

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

أ - بالنسبة لمهارة "التخطيط للتدريس"

- أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى المجموعة الضابطة القبلى والبعدى فى مهارة "التخطيط للتدريس"، وهذا يعنى عدم حدوث تأثر دال فى متوسط درجات الأداء البعدى عنه فى الأداء القبلى للمجموعة الضابطة فيما يتصل بمهارة "التخطيط للتدريس".

ب- بالنسبة لمهارة "تنفيذ الدروس"

- أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى المجموعة الضابطة القبلى والبعدى فى مهارة "تنفيذ الدروس"، مما يشير إلى عدم حدوث تأثر دال فى متوسط درجات الأداء البعدى عنه فى الأداء القبلى للمجموعة الضابطة فيما يتصل بهذا الجانب.

جـ- بالنسبة لمهارة التقويم"

- أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى المجموعة الضابطة القبلى والبعدى فى مهارة "التقويم"، الأمر الذى يشير إلى عدم وجود تأثر دال فى متوسط درجات الأداء البعدى عنه فى الأداء القبلى للمجموعة الضابطة فيما يتصل بهذه المهارة.

د - بالنسبة للسلوك التدريسى ككل:

- أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى المجموعة الضابطة القبلى والبعدى فى الأداء التدريسى ككل، وهذا يعنى عدم حدوث تحسن دال فى متوسط درجات الأداء البعدى عنه فى الأداء القبلى للمجموعة الضابطة فيما يتصل بالأداء التدريسى ككل.

توضح النتائج السابقة لدلالة الفروق بين أداءى المجموعة الضابطة القبلى والبعدى فى المهارات التدريسية عدم حدوث تأثر دال فى متوسط درجات الأداء البعدى عنه فى الأداء القبلى فيما يتصل بمهارات: التخطيط للتدريس- تنفيذ الدروس- التقويم، وكذلك بالنسبة للسلوك التدريسى ككل، ويرجع هذا إلى عدم تعرض معلمى المجموعة الضابطة لتأثير البرنامج التدريبى المقترح.

وهذا فى مجمله يعنى: أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداءين القبلى والبعدى للمهارات التدريسية، الأمر الذى يقود إلى :

"قبول الفرض الثالث من فروض البحث".

**٤- اختبار صحة "الفرض الرابع":**

ينص الفرض الرابع من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم ايجاد قيم "ى" المحسوبة لدرجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى باستخدام اختبار "مان- ويتنى" (Mann- Whitney) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم "ى" الجدولية فى كل قسم من الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى، لحساب دلالة الفروق-إن وجدت- وميولها، ويوضح جدول (٤) هذه النتائج.

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

جدول (٤)

قيمتا "ى" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى باستخدام اختبار مان- ويتنى فى الأقسام الثلاثة لبطاقة الملاحظة

| رقم | الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى | قيمة "ى" المحسوبة | قيمة "ى" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط درجات مجموعة المنظم المتقدم | متوسط درجات المجموعة الضابطة | لصالح المجموعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التخطيط للتدريس | صفر | ٥ | دالة | ٥,٨ | ٣,٦٦ | المنظم المتقدم |
| ٢ | تنفيذ الدروس | صفر | | دالة | ١٦,٣ | ١١ | المنظم المتقدم |
| ٣ | التقويم | صفر | | دالة | ٣ | ١,٦٦ | المنظم المتقدم |
| ٤ | المهارات التدريسية ككل | صفر | ٥ | دالة | ٢٥,١ | ١٦,٣٢ | المنظم المتقدم |

من الجدول السابق يتضح:

أ - بالنسبة لمهارة "التخطيط للتدريس":

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات مجموعة نموذج المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى، وذلك بالنسبة لمهارة "التخطيط للتدريس"، وهذه الفروق لصالح مجموعة نموذج المنظم المتقدم، وهذا يعنى أن أداء هذه المجموعة أفضل من أداء المجموعة الضابطة فيما يتصل بهذا الجانب.
- ارتفاع متوسط درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى الأداء التدريسى البعدى لمهارة "التخطيط للتدريس" (٥,٨) عن مثيله فى المجموعة الضابطة (٣,٦٦).

ب- بالنسبة لمهارة "تنفيذ الدروس":

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات مجموعة نموذج المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى بالنسبة لمهارة "تنفيذ الدروس"، وهذه الفروق لصالح مجموعة نموذج المنظم المتقدم، الأمر الذى يعنى أن أداء هذه المجموعة أفضل من أداء المجموعة الضابطة فى هذا الجانب.
- ارتفاع متوسط درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى الأداء التدريسى البعدى لمهارة "تنفيذ الدروس" (١٦,٣) عن نظيره فى المجموعة الضابطة (١١).

جـ- بالنسبة لمهارة "التقويم":

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات مجموعة نموذج المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى بالنسبة لمهارة"التقويم"، وهذه الفروق لصالح مجموعة نموذج المنظم المتقدم، الأمر الذى يشير إلى أن أداء هذه المجموعة أفضل من أداء المجموعة الضابطة فى هذه المهارة.
- ارتفاع متوسط درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى الأداء التدريسى البعدى لمهارة "التقويم" (٣) عن مثيله فى المجموعة الضابطة (١,٦٦).

د - بالنسبة للسلوك التدريسى ككل:

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات مجموعة نموذج المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى بالنسبة للسلوك التدريسى ككل، وهذه الفروق لصالح مجموعة نموذج المنظم المتقدم، وهذا يعنى أن أداء هذه المجموعة أفضل من أداء المجموعة الضابطة فيما يتصل بالأداء التدريسى ككل.

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

– ارتفاع متوسط درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى الأداء التدريسى البعدى للسلوك التدريسى ككل (٢٥,١) عن نظيره فى المجموعة الضابطة (١٦,٣٢).

تشير النتائج السابقة لدلالة الفروق فى الأداء التدريسى البعدى بين مجموعة نموذج المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة فى المهارات التدريسية إلى أن المجموعة التى استخدمت البرنامج فى التدريب على استخدام نموذج المنظم التمهيدى المتقدم قد تفوقت على المجموعة الضابطة التى لم تدرس هذا البرنامج، وهذا يعنى فعاليته فى تنمية الأداء التدريسى لدى المعلمين فيما يتصل بمهارات: التخطيط للتدريس– تنفيذ الدروس– التقويم، وكذلك بالنسبة للسلوك التدريسى ككل، كما أدى البرنامج إلى تحسن وتطور الأداء التدريسى لدى هؤلاء المعلمين فى استخدامهم لنموذج المنظم التمهيدى المتقدم فى عملية التدريس.

وهذا فى مجمله يعنى: أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى، وقد كانت الفروق لصالح مجموعة نموذج المنظم المتقدم، الأمر الذى يقود إلى :

"رفض الفرض الرابع من فروض البحث"

**٥– اختبار صحة "الفرض الخامس":**

ينص الفرض الخامس من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم ايجاد قيم "ى" المحسوبة لدرجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى باستخدام اختبار "مان– ويتنى" (Mann- Whitney) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم"ى" الجدولية فى كل قسم من الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى، لحساب دلالة الفروق – إن وجدت– وميولها، ويوضح جدول (٥) هذه النتائج.

جدول (٥)

قيمتا "ى" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى باستخدام اختبار مان– ويتنى فى الأقسام الثلاثة لبطاقة الملاحظة

| رقم | الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى | قيمة "ى" المحسوبة | قيمة "ى" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط درجات مجموعة التعليم الهرمى | متوسط درجات المجموعة الضابطة | لصالح المجموعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التخطيط للتدريس | صفر | ٥ | دالة | ٥,٨ | ٣,٦٦ | التعليم الهرمى |
| ٢ | تنفيذ الدروس | صفر | | دالة | ١٧,٥ | ١١ | التعليم الهرمى |
| ٣ | التقويم | صفر | | دالة | ٢,٧ | ١,٦٦ | التعليم الهرمى |
| ٤ | المهارات التدريسية ككل | صفر | ٥ | دالة | ٢٦ | ١٦,٣٢ | التعليم الهرمى |

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

من الجدول السابق يتضح:

أ - بالنسبة لمهارة "التخطيط للتدريس":

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات مجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى، وذلك بالنسبة لمهارة "التخطيط للتدريس"، وهذه الفروق لصالح مجموعة نموذج التعليم الهرمى، وهذا يعنى أن أداء مجموعة نموذج التعليم الهرمى أفضل من أداء المجموعة الضابطة فيما يتصل بهذا الجانب.
- ارتفاع متوسط درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى لمهارة "التخطيط للتدريس" (٥,٨) عن مثيله فى المجموعة الضابطة (٣,٦٦).

ب- بالنسبة لمهارة "تنفيذ الدروس":

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات مجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى، وذلك بالنسبة لمهارة "تنفيذ الدروس"، وهذه الفروق لصالح مجموعة نموذج التعليم الهرمى، الأمر الذى يعنى أن أداء هذه المجموعة أفضل من أداء المجموعة الضابطة فى هذا الجانب.
- ارتفاع متوسط درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى لمهارة "تنفيذ الدروس" (١٧,٥) عن نظيرة فى المجموعة الضابطة (١١).

جـ- بالنسبة لمهارة "التقويم":

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات مجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى، وذلك بالنسبة لمهارة "التقويم"، وهذه الفروق لصالح مجموعة نموذج التعليم الهرمى، الأمر الذى يشير إلىأن أداء هذه المجموعة أفضل من أداء المجموعة الضابطة فى هذه المهارة.
- ارتفاع متوسط درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى لمهارة"التقويم" (٢,٧) عن مثيله فى المجموعة الضابطة (١,٦٦).

د - بالنسبة للسلوك التدريسى ككل:

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات مجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى بالنسبة للسلوك التدريسى ككل، وهذه الفروق لصالح مجموعة نموذج التعليم الهرمى، وهذا يعنى أن أداء هذه المجموعة أفضل من أداء المجموعة الضابطة فيما يتصل بالأداء التدريسى ككل.
- ارتفاع متوسط درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى للسلوك التدريسى ككل (٢٦) عن نظيره فى المجموعة الضابطة (١٦,٣٢).

توضح النتائج السابقة لدلالة الفروق فى الأداء التدريسى البعدى بين مجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى المهارات التدريسية أن المجموعة التى استخدمت البرنامج فى التدريب على استخدام نموذج التعليم الهرمى قد تفوقت على المجموعة الضابطة التى لم تتعرض لهذا البرنامج، وهذا يعنى فعاليته فى تنمية الأداء التدريسى لدى المعلمين فيما يتصل بمهارات: التخطيط للتدريس- تنفيذ الدروس- التقويم، وكذلك بالنسبة للسلوك التدريسى ككل، كما أدى البرنامج إلى تحسن وتطور الأداء التدريسىلدى هؤلاء المعلمين فى استخدامهم لنموذج التعليم الهرمى فى عملية التدريس.

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

ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن البرنامج المقترح قد أتاح للمعلمين فرصة الممارسة الفعلية للمهارات التدريسية،وتوجيههم نحو مستوى الأداء الجيد المطلوب منهم.

وهذا فى مجمله يعنى: أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى، وقد كانت الفروق لصالح مجموعة نموذج التعليم الهرمى، الأمر الذى يقود إلى :

"رفض الفرض الخامس من فروض البحث"

**٦- اختبار صحة "الفرض السادس":**

ينص الفرض السادس من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعتى نموذجى/ المنظم المتقدم والتعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم ايجاد قيم "ى" المحسوبة لدرجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ومجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى باستخدام اختبار "مان- ويتنى" (Mann-Whitney) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم "ى" الجدولية فى كل قسم من الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى، لحساب دلالة الفروق- إن وجدت- وميولها، ويوضح جدول (٦) هذه النتائج.

جدول (٦)

قيمتا "ى" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ومجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى باستخدام اختبار "مان- ويتنى" فى الأقسام الثلاثة لبطاقة الملاحظة

| رقم | الأقسام الرئيسة للسلوك التدريسى | قيمة "ى" المحسوبة | قيمة "ى" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط درجات مجموعة المنظم المتقدم | متوسط درجات مجموعة التعليم الهرمى | لصالح المجموعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التخطيط للتدريس | ١٥ | | غير دالة | ٥,٨ | ٥,٨ | ـــــ |
| ٢ | تنفيذ الدروس | ١٢ | ٥ | غير دالة | ١٦,٣ | ١٧,٥ | ـــ |
| ٣ | التقويم | ١٥ | | غير دالة | ٣ | ٢,٧ | ـــ |
| ٤ | المهارات التدريسية ككل | ١٦ | ٥ | غير دالة | ٢٥,١ | ٢٦ | ـــ |

من الجدول السابق يتضح:

أ - بالنسبة لمهارة "التخطيط للتدريس"

- أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ومجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى لمهارة "التخطيط للتدريس"، الأمر الذى يعنى عدم تفوق أى من النموذجين المستخدمين فى التأثير على هذا الجانب.
- ويلاحظ أن متوسط درجات المعلمين فى مهارة "التخطيط للتدريس" فى كلتا المجموعتين متقارب جداً.

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

ب- بالنسبة لمهارة "تنفيذ الدروس":

- أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ومجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى لمهارة"تنفيذ الدروس"، وهذا يشير إلى عدم تفوق أى من النموذجين المستخدمين فى التأثير على هذا الجانب.
- كما يلاحظ أن متوسط درجات المعلمين فى مهارة "تنفيذ الدروس" فى كلتا المجموعتين متقارب جداً.

جـ- بالنسبة لمهارة "التقويم":

- أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ومجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى لمهارة "التقويم"، وهذا يعنى عدم تفوق أى من النموذجين المستخدمين فى التاثير على هذا الجانب.
- ويلاحظ أن متوسط درجات المعلمين فى مهارة "التقويم" فى كلتا المجتموعتين متقارب جداً.

د - بالنسبة للسلوك التدريسى ككل:

- أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ومجموعة نموذج التعليم الهرمى البعدى بالنسبة للسلوك التدريسى ككل، الأمر الذى يعنى عدم تفوق أى من النموذجين المستخدمين فى التأثير على هذا الجانب.
- كما يلاحظ أن متوسط درجات المعلمين فى المهارات التدريسية ككل فى كلتا المجموعتين متقارب جدا.

يشير التحليل السابق لدلالة الفروق فى الأداء التدريسى البعدى بين مجموعة نموذج المنظم المتقدم ومجموعة نموذج التعليم الهرمى بالنسبة للمهارات التدريسية إلى أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى المجموعتين فى القياس البعدى فيما يتصل بمهارات: التخطيط للتدريس- تنفيذ الدروس- التقويم، وبالنسبة للسلوك التدريسى ككل، الأمر الذى يعنى عدم تفوق أى من النموذجين المستخدمين فى التأثير على هذا الجانب، وهذا يرجع إلى أن كلتا المجموعتين قد اكتسبت نفس المهارات التدريسية التى يتضمنها كل نموذج من النموذجين، وأنهما يتشابهان إلى حد كبير فى أدائهم لهذه المهارات، كما يرجع إلى أن البرنامج المقترح قد وَفَّرَ فرص تدريب متساوية لكلتا المجموعتين.

وهذا فى مجمله يعنى: أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعتى نموذجى/ المنظم المتقدم والتعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى، كما تقيسها بطاقة الملاحظة التى أعدت فى البحث الحالى، الأمر الذى يقود إلى :

"قبول الفرض السادس من فروض البحث"

**٧- اختبار صحة "الفرض السابع":**

ينص الفرض السابع من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى القياسين: القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى"

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

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إيجاد قيم"ج" المحسوبة لدرجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى القياسين القبلى والبعدى باستخدام اختبار"ويلكوكسون" (Wilcoxon) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم"ج" الجدولية بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، لحساب دلالة الفروق- إن وجدت- وميولها، ويوضح جدول (٧) هذه النتائج.

جدول (٧)

قيمتا "ج"" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى القياسين القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام اختبار ويلكوكسون

| البيان | قيمة "ج" المحسوبة | قيمة "ج" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط الدرجات فى القياس القبلى | متوسط الدرجات فى القياس البعدى | لصالح القياس |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية | صفر | ١ | دالة | ٥٦ | ٩٢,٥ | البعدى |

من الجدول السابق يتضح:

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم القبلى والبعدى على مقياس الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية لصالح الأداء البعدى، وهذه الفروق تعنى تحسن ميول هذه المجموعة بعد دراسة البرنامج.
- ارتفاع متوسط درجات المعلمين فى القياس البعدى للميول نحوتدريس الدراسات الاجتماعية (٩٢,٥) عنه فى القياس القبلى (٥٦).

يشير التحليل السابق للفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة نموذج المنظم المتقدم فى الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تحسن ميول معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم نحو تدريس الدراسات الاجتماعية بعد دراسة البرنامج التدريبى المقترح، وهذا يعنى أن البرنامج له أثر واضح على ارتفاع ميول المعلمين، ويرجع هذا إلى أن استخدام البرنامج قد أتاح فرص المشاركة النشطة فى الأنشطة التدريبية على أنواع الأداء التدريسى المرتبط بتدريس الدراسات الاجتماعية، مما ساعد على ارتفاع ميول هؤلاء المعلمين بجوانب تدريس الدراسات الاجتماعية.

وهذا فى مجمله يعنى: أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى القياسين: القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية،وقد كانت الفروق فى صالح القياس البعدى، الأمر الذى يقود إلى :

"رفض الفرض السابع من فروض البحث".

**٨- اختبار صحة "الفرض الثامن":**

ينص الفرض الثامن من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى القياسين: القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى".

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

ولاختبار صحة هذا الفرض تم إيجاد قيم "ج" المحسوبة لدرجات معلمىمجموعة نموذج التعليم الهمى فى القياسين القبلى والبعدى باستخدام اختبار "ويلكوكسون" (Wilcoxon) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم"ج" الجدولية بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، لحساب دلالة الفروق- إن وجدت- وميولها، ويوضح جدول (٨) هذه النتائج.

جدول (٨)

قيمتا "ج" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى القياسين القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام اختبار ويلكوكسون

| البيان | قيمة "ج" المحسوبة | قيمة "ج" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط الدرجات فى القياس القبلى | متوسط الدرجات فى القياس البعدى | لصالح القياس |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية | صفر | ١ | دالة | ٤٧,٦٦ | ٩٤,٦ | البعدى |

من الجدول السابق يتضح:

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج التعليم الهرمى القبلى والبعدى على مقياس الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية لصالح الأداء البعدى، وهذه الفروق تعنى تحسن ميول هذه المجموعة بعد دراسة البرنامج.
- ارتفاع متوسط درجات المعلمين فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية (٩٤,٦) عنه فى القياس القبلى (٤٧,٦٦).

يشير التحليل السابق للفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تحسن ميول معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى نحو تدريس الدراسات الاجتماعية بعد دراسة البرنامج التدريبى المقترح، وهذا يعنى أن البرنامج له أثر واضح على ارتفاع ميول المعلمين، ويرجع هذا إلى أن استخدام البرنامج المقترح قد ساهم فى تعريفهم بكيفية تخطيط واعداد الدروس فى الدراسات الاجتماعية وطريقة تقديمها وفقاً لنموذج التعليم الهرمى، كما أتاح لهم الفرصة لاستخدام ما تعلموه فى مواقف جديدة، مما ساعد على ارتفاع ميول هؤلاء المعلمين بجوانب تدريس الدراسات الاجتماعية.

وهذا فى مجمله يعنى: أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى القياسين: القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية،وقد كانت الفروق فى صالح القياس البعدى، الأمر الذى يقود إلى :

"رفض الفرض الثامن من فروض البحث".

**٩- اختبار صحة "الفرض التاسع":**

ينص الفرض التاسع من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياسين: القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى".

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

ولاختبار صحة هذا الفرض تم ايجاد قيم"ج" المحسوبة لدرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى باستخدام اختبار "ويلكوكسون" (Wilcoxon) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم "ج" الجدولية بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، لحساب دلالة الفروق- إن وجدت- وميولها، ويوضح جدول (٩) هذه النتائج.

جدول (٩)

قيمتا "ج" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام اختبار ويلكوكسون

| البيان | قيمة "ج" المحسوبة | قيمة "ج" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط الدرجات فى القياس القبلى | متوسط الدرجات فى القياس البعدى | لصالح القياس |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية | ٦ | ١ | غير دالة | ٥٤,١٦ | ٥٧,٨٣ | ـــــ |

من الجدول السابق يتضح:

- أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى المجموعة الضابطة القبلى والبعدى على مقياس الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، الأمر الذى يعنى عدم حدوث تأثر دال فى متوسط درجات القياس البعدى عنه فى القياس القبلى للمجموعة الضابطة فيما يتصل بهذا الجانب.
- كما يلاحظ تقارب متوسط درجات المعلمين فى الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية فى كلا القياسين.

يشير التحليل السابق للفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة فى الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تقارب متوسط درجات المعلمين، حيث أنه لم توجد فروق دالة احصائياً بين أداءى معلمى المجموعة الضابطة القبلى والبعدى على مقياس الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، الأمر الذى يعنى عدم حدوث تأثر دال فى متوسط درجات القياس البعدى عنه فى القياس القبلى فى هذا الجانب، ويرجع هذا إلى عدم دراسة معلمى هذه المجموعة للبرنامج التدريبى المقترح.

وهذا فى مجمله يعنى: أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياسين: القبلى والبعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى، الأمر الذى يقود إلى :

"قبول الفرض التاسع من فروض البحث".

**١٠- اختبار صحة "الفرض العاشر":**

ينص الفرض العاشر من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى".

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

ولاختبار صحة هذا الفرض تم ايجاد قيم "ى" المحسوبة لدرجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى باستخدام اختبار"مان- ويتنى" (Mann- Whitney) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم "ى" الجدولية بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، لحساب دلالة الفروق- إن وجدت- وميولها، ويوضح جدول (١٠) هذه النتائج.

جدول (١٠)

قيمتا "ى" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام اختبارمان- ويتنى

| البيان | قيمة "ى" المحسوبة | قيمة "ى" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط درجات مجموعة المنظم المتقدم | متوسط درجات المجموعة الضابطة | لصالح المجموعة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية | صفر | ١ | دالة | ٩٢,٥ | ٥٧,٨٣ | المنظم المتقدم |

من الجدول السابق يتضح:

- أن هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، وهذه الفروق لصالح مجموعة نموذج المنظم المتقدم، وهذا يعنى تحسن ميول هذه المجموعة بعد دراسة البرنامج عن ميول المجموعة الضابطة.
- ارتفاع متوسط درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية (٩٢,٥) عن مثيله فى المجموعة الضابطة (٥٧,٨٣).

تشير النتائج السابقة لدلالة الفروق بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية إلى ارتفاع متوسط درجات مجموعة المنظم المتقدم التى درست البرنامج التدريبى المقترح فى الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية عن مثيلتها المجموعة الضابطة التى لم تدرس البرنامج المقترح، وهذا يعنى فعالية هذا البرنامج فى زيادة الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية لدى مجموعة نموذج المنظم المتقدم.

وهذا فى مجمله يعنى: أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، وقدكانت الفروق فى صالح مجموعة نموذج المنظم المتقدم، الأمر الذى يقود إلى :

"رفض الفرض العاشر من فروض البحث"

**١١- اختبار صحة "الفرض الحادى عشر":**

ينص الفرض الحادى عشر من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى".

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

ولاختبار صحة هذا الفرض تم ايجاد قيم "ى" المحسوبة لدرجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى باستخدام اختبار "مان – ويتنى" (Mann Whitney) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم"ى" الجدولية بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، لحساب دلالة الفروق– إن وجدت– وميولها، ويوضح جدول (١١) هذه النتائج.

جدول (١١)

قيمتا "ى" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام اختبار مان– ويتنى

| البيان | قيمة "ى" المحسوبة | قيمة "ى" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط درجات مجموعة التعليم الهرمى | متوسط درجات المجموعة الضابطة | لصالح المجموعة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية | صفر | ٥ | دالة | ٩٤,٦ | ٥٧,٨٣ | التعليم الهرمى |

من الجدول السابق يتضح:

– هناك فروقاً دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، وهذه الفروق لصالح مجموعة نموذج التعليم الهرمى، الأمر الذى يشير إلى تحسن ميول هذه المجموعة بعد دراسة البرنامج عن ميول المجموعة الضابطة.

– ارتفاع متوسط درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية (٩٤,٦) عن مثيله فى المجموعة الضابطة (٥٧,٨٣).

تشير النتائج السابقة لدلالة الفروق بين درجات معلمىمجموعة نموذج التعليم الهرمى والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية إلى ارتفاع متوسط درجات مجموعة نموذج التعليم الهرمى التى درست البرنامج التدريبى المقترح عن مثيلتها المجموعة الضابطة التى لم تدرس البرنامج المقترح، وهذا يعنى فعالية هذا البرنامج فى زيادة الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية لدى مجموعة نموذج التعليم الهرمى.

وهذا فى مجمله يعنى: أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، وقد كانت الفروق لصالح مجموعة نموذج التعليم الهرمى، الأمر الذى يقود إلى :

"رفض الفرض الحادى عشر من فروض البحث".

**١٢– اختبار صحة "الفرض الثانى عشر":**

ينص الفرض الثانى عشر من فروض البحث على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعتى نموذجى/ المنظم المتقدم والتعليم الهرمى فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى".

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

ولاختبار صحة هذا الفرض تم ايجاد قيم "ى" المحسوبة لدرجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ومجموعة نموذج التعليم الهرمى فى القياس البعدى باستخدام اختبار "مان- ويتنى" (Mann- Whitney) للعينات الصغيرة، ومقارنتها بقيم "ى" الجدولية بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، لحساب دلالة الفروق- إن وجدت- وميولها، ويوضح جدول (١٢) هذه النتائج.

جدول (١٢)

قيمتا "ى" المحسوبة والجدولية لدرجات معلمى مجموعتى نموذجى/ المنظم المتقدم والتعليم الهرمى فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام اختبار مان- ويتنى

| البيان | قيمة "ى" المحسوبة | قيمة "ى" الجدولية | مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ دلالة طرفين | متوسط درجات مجموعة المنظم المتقدم | متوسط درجات مجموعة التعليم الهرمى | لصالح المجموعة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية | ١١ | ٥ | غير دالة | ٩٢,٥ | ٩٤,٦ | ـــــــ |

من الجدول السابق يتضح:

- أنه لاتوجد فروق دالة احصائياً بين أداءى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ومجموعة نموذج التعليم الهرمى فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، الأمر الذى يعنى عدم تفوق أى من النموذجين المستخدمين فى التأثير على هذا الجانب.
- كما يلاحظ أن متوسط درجات المعلمين فى الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية فى كلتا المجموعتين متقارب.

تشير النتائج السابقة لدلالة الفروق بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم المتقدم ومجموعة نموذج التعليم الهرمى فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية إلى عدم تفوق أى من النموذجين المستخدمين فى التأثير على هذا الجانب، حيث أن كلا النموذجين قد ساعد على اكتساب المهارات التدريسية المناسبة لتدريس الدراسات الاجتماعية، مما جعلهما متقاربان فى التأثير على جوانب الميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية.

وهذا فى مجمله يعنى: أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات معلمى مجموعتى نموذجى/ المنظم المتقدم والتعليم الهرمى فى القياس البعدى للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، كما يقيسها مقياس الميول الذى أعد فى البحث الحالى، الأمر الذى يقود إلى :

"قبول الفرض الثانى عشر من فروض البحث".

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

**ملخص عام لنتائج البحث:**

يمكن تلخيص أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية:

١- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم التمهيدى المتقدم فى الأداءين القبلى والبعدى بالنسبة لمهارات: التخطيط للتدريس- تنفيذ الدروس- التقويم- والأداء التدريسى ككل، وكانت الفرق لصالح الأداء التدريسى البعدى.

٢- وجود فروق دالة احصائياً بين معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداءين القبلى والبعدى بالنسبة لمهارات: التخطيط للتدريس- تنفيذ الدروس- التقويم- والأداء التدريسى ككل، وكانت الفروق لصالح الأداء التدريسى البعدى.

٣- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمىالمجموعة الضابطة فى الأداءين القبلى والبعدى بالنسبة لمهارات: التخطيط للتدريس- تنفيذ الدروس- التقويم- والأداء التدريسى ككل.

٤- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة المنظم التمهيدى المتقدم ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى بالنسبة لمهارات: التخطيط للتدريس - تنفيذ الدروس- التقويم- والأداء التدريسى ككل، وكانت الفروق لصالح مجموعة نموذج المنظم التمهيدى المتقدم.

٥- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى الأداء التدريسى البعدى بالنسبة لمهارات: التخطيط للتدريس- تنفيذ الدروس- التقويم- والأداء التدريسى ككل، وكانت الفروق لصالح مجموعة نموذج التعليم الهرمى.

٦- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة المنظم التمهيدى المتقدم ودرجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى الأداء التدريسى البعدى بالنسبة لمهارات: التخطيط للتدريس- تنفيذ الدروس- التقويم- والأداء التدريسى ككل.

٧- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم التمهيدى المتقدم فى القياسين القبلى والبعدى بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، وكانت الفروق لصالح القياس البعدى.

٨- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى القياسين القبلى والبعدى بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، وكانت الفروق لصالح القياس البعدى.

٩- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والعدى بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية.

١٠-وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم التمهيدى المتقدم ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياس البعدى بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، وكانت الفروق لصالح مجموعة نموذج المنظم التمهيدى المتقدم.

١١-وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى ودرجات معلمى المجموعة الضابطة فى القياس البعدى بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية، وكانت الفروق لصالح مجموعة نموذج التعليم الهرمى.

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

١٢-عدم وجود فروق دالة احصائياً بين درجات معلمى مجموعة نموذج المنظم التمهيدى المتقدم ودرجات معلمى مجموعة نموذج التعليم الهرمى فى القياس البعدى بالنسبة للميول نحو تدريس الدراسات الاجتماعية.

**التوصيات والمقترحات:**

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- اعداد برامج تدريبية للمعلمين اثناء الخدمة لتدريبهم على استخدام بعض النماذج التعليمية فى تخطيط وبناء وتدريس المحتوى الدراسى.

٢- تدعيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالنماذج التعليمية المشتقة من نظريات التعلم حتى يستطيع المعلم التعرف على هذه النماذج واكتساب المهارات التى تمكنه من اختيار النموذج التعليمى المناسب.

٣- تضمين برامج اعداد المعلم بكليات التربية ما يتيح للطالب المعلم التعرف على أهمية النماذج التعليمية فى بناء وتنظيم وتدريس المواد الدراسية، مع تعريفه بنظريات التعلم المشتقة منها هذه النماذج.

٤- تدريب الطالب المعلم على كيفية استخدام بعض النماذج التعليمية فى التدريس فى التربية العملية.

٥- تحسين ممارسات واساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك بالبعد عن الأساليب التقليدية، والتركيز على استخدام بعض النماذج التعليمية ومنها: نموذج المنظم التمهيدى المتقدم ونموذج التعليم الهرمى.

٦- الاهتمام باعداد محتوى الكتب المدرسية بما يتمشى مع بعض هذه النماذج التعليمية.

**بحوث مقترحة:**

شعر الباحث أثناء القيام بهذا البحث ببعض المشكلات التى لا تزال تحتاج إلى دراسة مما يزيد هذا البحث عمقاً وثراء، من أبرز هذه المشكلات:

- اعداد برنامج مقترح لتدريب معلمى الدراسات الاجتماعية على استخدام بعض النماذج التعليمية الأخرى.
- اعداد برنامج مقترح لتدريب معلمى المواد الدراسية الأخرى على استخدام نموذجى المنظم التمهيدى المتقدم والتعليم الهرمى.
- إجراء بحوث أخرى تتناول المقارنة بين نموذج المنظم التمهيدى المتقدم ونموذج التعليم الهرمى ونماذج تعليمية أخرى.

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

# المراجع

## أولا : المراجع العربية:


١- أحمد حسين اللقانى، فارعة حسن محمد. التدريس الفعال. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤.

٢- أحمد حسين اللقانى، فارعة حسن محمد، برنس أحمد رضوان. تدريس المواد الاجتماعية. ج٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠.

٣- السيد غريب إبراهيم. "فعالية التدريس باستخدام نموذج أوزبل فى التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم لعينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٩٦.

٤- أنور محمد الشرقاوى. التعلم نظريات وتطبيقات. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧.

٥- جابر عبد الحميد جابر. سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. ط٧. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٥.

٦- جودت أحمد سعادة. مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤.

٧- رمزية الغريب. التقويم والقياس النفسى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠.

٨- سوسن محمد عز الدين. "أثر استخدام المنظمات المتقدمة مع مستويات الطلاب فى التفكير المجرد على تحصيل رياضيات الصف الأول الثانوى". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٩.

٩- صلاح عبد الحفيظ. "فعالية أسلوبى التعلم عند برونر وجانييه فى بقاء وانتقال أثر التعلم فى الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى". رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٦.

١٠- عادل السيد سرايا. "دراسة التفاعل بين المنظمات المتقدمة والسعة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية فى تعلم المفاهيم العلمية". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٩٥.

١١- عبد الملك طه عبد الرحمن. "دراسة مستويات تحصيل طلاب الصف الثانى الثانوى العلمى للفيزياء فى ضوء نموذج جانييه للتعلم". رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٤.

١٢- عنايات زكى. ميول طلبة كليات اعداد المدرسين نحو مهنة التدريس. القاهرة: مطبعة المقدم، ١٩٧٤.

١٣- فؤاد أبو حطب، آمال صادق. علم النفس التربوى. ط١٠. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٢.

١٤- فؤاد البهى السيد. علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٧٩.

١٥- ك. لوفيل، ك.س. لوسون. حتى نفهم البحث التربوى. ترجمة إبراهيم بسيونى عميرة. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٦.

١٦- لطفى محمد فطيم، أبو العزايم عبد المنعم الجمال. نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٨.

١٧- ليلى إبراهيم معوض. "تقويم تدريس العلوم فى ضوء بعض النماذج التعليمية". مؤتمر رؤى مستقبلية للمناهج فى الوطن العربى. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسكندرية: ٤-٨ أغسطس ١٩٩١.


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

١٨- محمد إبراهيم عبد الرحيم. "استخدام أسلوب تحليل المهمة لتدريس الهندسة المقررة لتلاميذ الصف الخامس بالتعليم الأساسي". رسالة ماجستير، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، ١٩٨٤.

١٩- محمد أمين المفتي. أثر استخدام تحليل المهمة على التحصيل في موضوع الأسس والجذور. القاهرة: مطبعة العاصمة، ١٩٨٢.

٢٠- ـــــــــــ. "تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات المدرسية بالمرحلة الاعدادية في ضوء نظريات التعليم". مؤتمر آفاق وصيغ غائبة في اعداد المناهج وتطويرها. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسماعيلية: ١٥-١٨ يناير ١٩٨٩.

٢١- محمد صلاح الدين مجاور. "نظريات التعلم وعلاقتها بأساليب الأداء". دراسات تربوية. المجلد الرابع، الجزء (١٨)، أبريل/ مايو ١٩٨٩.

٢٢- محمود عبد العاطي الجمال. "أثر استخدام المنظم المتقدم على تحصيل طلاب الصف الثاني العلمي من المرحلة الثانوية في مجال تدريس مقرر الكيمياء العضوية". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٨.

٢٣- مصطفى أحمد خليل. "أثر استخدام كل من نموذج منظم الخبرة المتقدم وطريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الساسي". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٨٨.

٢٤- ممدوح عبد المنعم الكناني، أحمد محمد مبارك الكندري. سيكلوجية التعلم وأنماط التعليم. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٩٢.

٢٥- نادية شريف. "أثر استخدام المنظمات المسبقة والأسلوب المعرفي على التعلم في مستوياته المختلفة". دراسات تربوية. المجلد الرابع، الجزء (١٧)، مارس ١٩٨٩.

٢٦- نظلة حسن أحمد خضر. "دراسة تحليلية للتعلم بالاكتشاف والتعلم الموجه والتعلم بالمعنى بالنسبة لمتغيرات أساسية تخص تدريس الرياضيات". التربية. قطر: العدد الثالث والستون، فبراير ١٩٨٤.

٢٧- وزارة التربية والتعليم. الدراسات الاجتماعية- التاريخ للصف الأول الاعدادي. ط١٠. مسقط: مطبعة مزون، ١٤١٧هـ/١٩٩٦.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

28- Allen, D.. "Some Effects of Advance Organizers and Levels of Question on the Learning, Retention of Written Social Studies Material". Journal of Educational Psychology. Vol. 78, No. 5, 1985.

29- Ausubel, D., Novak, M., Mansion, M.. Educational Psychology: A Cognitive View. 2nd. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1978.

30- Barron, R. R.. "The Effects of Advance Organizers of the Reception Learning and Retention of General Science Content". American Educational Research Journal. Vol. 23, No. 3, 1991.

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

31- Bassopo- Moyo, Temba C.. "The Effects of Preinstructional Activities in Enhancing Learner Recall and Conceptual Learning of Prose Materials for Preservice Teachers in Zimbabwe". Journal of Educational Psychology. Vol. 89, No. 3, 1996.

32- Boehm, Richard G.. "The Bete Noir of Geographic Education: Teacher Training Programs". Journal of Geography. Vol. 93, No. 1, Jan.-Feb. 1994.

33- Bollees, R. C.. Learning Theory. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

34- Cohen, Fredric. "Teacher in Training". Executive Educator. Vol. 14, No. 12, Dec. 1992.

35- Egger, P. P.. Strategies for Teachers, Information Processing Models in the Classroom. New York: Prentice- Hall, 1979.

36- Flynn, John L.. "Cooperative Learning and Gagne's Events of Instruction: A Syncretic View". Educational Technology. Vol. 32, No. 10, Oct. 1990.

37- Gagné, R.. The Condition of Learning. 3rd. ed. London: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1977.

38- Griffiths, Alan K.. "High School Students' Understanding of Food Webs: Identification of a Learning Hierarchy and Related Misconceptions". Journal of Research in Science Teaching. Vol. 22, No. 5, May 1985.

39- Hass, Stephanie W.. "A Feasility Study of the Case Hierarchy Model for the Contruiction and Porting of Natural Language Interfaces". Information Processing and Management. Vol. 26, No. 5, 1992.

40- James, Pauline. "Models of Vocational Development Revisited: Reflecting on Concerns". Vocational Aspect of Education. Vol. 47, No. 3, 1995.

41- Joyce, B., Weil, M.. Models of Teaching. New York: Prentice- Hall, 1980.

42- Kahle, J. B., Norland, F. M.. "The Effects of an Advance Organizers When Utilized with Carefully Sequeneced Audio- Tutorial Units". Journal of Research in Science Teaching. Vol. 12, No. 1, 1995.

43- Kjelgaard, Peggy A.. "Teacher Training in the Professional Development Model: Implications for Students at Risk". Computing Teacher. Vol. 21, No. 7, Apr. 1994.

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

44- Lawton, J., Wanska, S.. "The Effects Different Types of Advance Organizers and Classification Learning". Journal of Educational Research. Vol. 26, No. 3, 1989.

45- Lenz, B. Keith, Deshler, Donald D.. "Principles of Strategies Instruction as the Basis of Effective Preservice Teacher Education". Teacher Education and Special Education. Vol. 13, N. 2, Spr. 1990.

46- Patterson, C. H.. Foundations for a Theary of Instruction and Educational Psychology. New York: Harper and Row, 1977.

47- Platten, Marvin. "Teaching Concepts and Skills of Thinking Simultaneously". Journal of Educational Issues of Language Minority Students. Vol. 9, Fall 1991.

48- Romberg, T., Wilson, J.. "The Effects of an Advance Organizers, Cognitive Set and Past Organizers of the Learning and Retention of Written Materials". Journal of Research in Mathematics Education. Vol. 26, No. 1, 1990.

49- Sklare, Gerald.. "Developing Questioning Effectivenss in Counseling". Counselor Education and Supervision. Vol. 25, No. 1, Sep. 1985.

50- Spinelli, Emily, Siskin, Jay H.. "Activating the Reading Skill Through Advanced Organizers". Canadian Modern Language Review. Vol. 44, No. 1, Oct. 1987.

51- Taylor, Harriet G.. "The Use of Team Projects to Teach Computer Science Concepts and Teaching Methodologies". Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching. Vol. 13, No. 2, 1994.

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