جمهورة العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
قسم التربية الخاصة / الدكتوراه

فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية

إطروحة مقدمة إلى مجلس كلية التربية الأساسية - جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه - فلسفة في التربية
(طرائق التدريس العامة)

من الطالبة
آلاء محمد عبد راضي الشريفي
إشراف
الاستاذ الدكتورة إبتسام صاحب موسى الزويني

١٤٤٥هـ ٢٠٢٣ م

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon / College of Basic Education
Department of Special Education / Ph.D

The effectiveness of an instructional design based on the theory of transformative learning in reflective thinking and achievement among students of the faculties of education

A dissertation submitted to the Council of the College of Basic Education - The University of Babylon, which is part of the requirements for

Obtaining a doctorate degree - Philosophy in Education

(General Teaching Methods)

by the student

Alaa Muhammad Abd Radi Al-Sharifi

Supervised by

Professor Dr. Ibtisam Sahib Musa Al-Zwaini

1445 AH 2023 AD

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ ۖ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا فَانشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة المجادلة / الآية (11)

اقرار المشرف

أشهد إنَّ إعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) التي تقدمت بها طالبة الدكتوراه (الاء محمد عبد راضي الشريفي) قد أُنجزت بإشرافي في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / قسم التربية الخاصة ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية (طرائق التدريس العامة).

الإمضاء :

اسم المشرفة : أ.د. ابتسام صاحب موسى الزويني

التاريخ : / / 2023 م

توصية رئيس القسم:

الإمضاء:

رئيس القسم : أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي

التاريخ: / / 2023 م

اقرار المقوم اللغوي

أَشْهَدُ أَنني قد إِطلعْتُ على إطروحة الدكتوراه الموسومة بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) التي قدمتها الطالبة (الاء محمد عبد راضي الشريفي) ، وقد راجعتها لغوياً ، وأجريت التصويبات المطلوبة فيها ووجدتها سليمة من الناحية اللغوية.

الإمضاء:

اللقب العلمي:

الأسم :

التاريخ: / / 2023 م

اقرار المقوم العلمي الأول

أَشهَدُ أَني قد إطَلَعتُ على اطروحة الدكتوراه الموسومة بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) التي قدمتها الطالبة (الاء محمد عبد راضي الشريفي) وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية (طرائق التدريس العامة) قد قومت علمياً من قبلي ، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية .

الإمضاء:

اللقب العلمي:

الأسم :

التاريخ: / / 2023م

اقرار المقوم العلمي الثاني

أَشهَدُ أَني قد إِطلَعتُ على اطروحة الدكتوراه الموسومة بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) التي قدمتها الطالبة (الاء محمد عبد راضي الشريفي) وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية (طرائق التدريس العامة) قد قومت علمياً من قبلي ، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية .

الإمضاء:

اللقب العلمي:

الأسم :

التاريخ: / / 2023م

اقرار لجنة المناقشة

نَشهِدُ نَحنُ أَعضاء لِجنة المناقشة إننا قَد إِطلعنا على اطروحة الدكتوراه التي تقدمت بها الطالبة (الاء محمد عبد راضي الشريفي) والموسومة بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) ، و قد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونَقِرُ بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية (طرائق التدريس العامة) ، و بتقدير ( ) .

الإمضاء

ا.د.محمد حميد مهدي

رئيساً

الامضاء أ.د. مكي فرحان كريم عضواً	الامضاء أ.د. ضياء عويد حربي عضواً
الامضاء أ.د. زينه جبار غني عضواً	الامضاء أ.د نسرين حمزة عباس عضواً

الامضاء
أ.د. ابتسام صاحب موسى

صدّقت من مجلس كلية التربية الأساسية - جامعة بابل
الإمضاء:
عميد كلية التربية الأساسية
أ.د. علي عبد الفتاح الحاج فرهود

/ / 2023م

الإهداء

أهدي بحثي إلى:
الغائب عن دنياي
الحاضر في قلبي
* أبي *
رحمهُ الله وأسكنهُ فسيحَ جناته
الشمعة التي تُنير دربي ببركة دعائِها
* أُمي *
مد الله بعمرها ورزقها الصحة والعافية
سندي ورفيق دربي في الحياة
زوجي
حفظه الله
فلذات كبدي أطفالي
عُلا *** أحمد

زيد * جنى**

حفظهم الله ورعاهم

والى كلّ من وقف بجانبي وساندني في دراستي (أخوتي) أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا.

✍

الاء

شكر و إمتنان

الحمد لله حمد الشاكرين على عظيم فضله والصّلاة والسلام على أَشرف الأنبياءِ والمرسلين محمّد الأمين صلى الله عليه وآل بيته الطيبين الطاهرين ومنْ والاهُ بإحسان إلى يوم الدين...

يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر والإمتنان إلى الاساتذة رئيس وأعضاء لجنة السمنار(أ.د فاطمة عبد الأمير،أ.د محمد حميد مهدي،أ.د سعيد حسين علي،أ.د عارف حاتم هادي،أ.د حيدر حاتم العجرش،أ.د مشرق محمد مجول،أ.د رياض كاظم عزوز،أ.م.د مهدي جادر،أ.م.د. غادة شريف) لجهودهم المميزة في اقرار عنوان الاطروحة ، كما يسعدني ان اتوجه بالشكر والتقدير والإمتنان الى أُستاذتي الفاضلة الاستاذ الدكتورة (ابتسام صاحب موسى الزويني) المشرفة على الاطروحة، لما قدمته لي من مشورة علمية ومتابعة جادة وتوجيهات قيمة ساهمت في صياغة وبلورة هذا البحث ، والذي لولا فضلها بعد فضل الله تعالى لما وَصلت الى هذه المرحلة ، أسأل الله لها التوفيق ودوام الصحة والعافية.

وَمِن واجب الإلتزام وَالوفاء أن اتقدم بجزيل الشكر إلى السيد رئيس قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية الاستاذ الدكتور (عماد حسين عبيد المرشدي) صاحب التعامل الراقي ، والجهود الكبيرة التي لم يبخل بها علينا يوماً دعواتي له بدوام الصحة والعافية ، والسادة الخبراء والمحكمين ، الذين أبدوا ملاحظاتهم العلمية في البحث الحالي ، على ماقدموه من آراء ونصائح علمية ولغوية ، كان لها الأثر الكبير في إغناء البحث ، وأتوجه بالشكر والامتنان لكل العاملين في المكتبة الذين كان لهم الفضل في تسهيل حصولي على المصادر والمراجع العلمية .

وأُقدم جزيل شكري وإمتناني الى كل من ساندني و ساعدني في إتمام هذا البحث.

✍

آلاء

مُلخص البَحث

هَدفَ البحث الحالي الى تعرف فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كلية التربية ، ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الذين درسوا مادة المناهج وطرائق التدريس على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الإعتيادية على مقياس التفكير التأملي البعدي).

الفرضية الثانية: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة المناهج وطرائق التدريس على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الإعتيادية في الاختبار البعدي في التحصيل)

الفرضية الثالثة: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة المناهج وطرائق التدريس على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي على مقياس التفكير التأملي القبلي - البعدي).

وإستعملت الباحثة المنهجين الوصفي والتجريبي في البحث الحالي ، وتكون مجتمع البحث من كليات التربية في الجامعات العراقية / الفرات الأوسط ، وشملت عينة البحث (80) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثالثة في قسم التأريخ / كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء ، تم إختيارها بالطريقة العشوائية ، كافأت الباحثة بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني ، المعلومات السابقة ، الذكاء ، التفكير التأملي ، تم تحديد المحتوى التعليمي لمادة المناهج وطرائق التدريس ، وتوزيعها على عدد محاضرات الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2022-2023)، صاغَت الباحثة (125) هدفاً سلوكياً ، وأَعدتْ (28) خطة دراسية بواقع (14) خطة دراسية للمجموعة التجريبية ، و(14) خطة دراسية للمجموعة الضابطة ، دَرست الباحثة المجموعتين بنفسها ، استغرقت التجربة (15) اسبوعاً وعملت الباحثة على إعداد التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي من أجل التحقق من أهداف البحث والتوصل إلى نتائجه تمثلت أدوات البحث في إختبار التحصيل الذي عملت الباحثة على بنائه وتكون من (50) فقرة إختبارية، بواقع (40) فقرة موضوعية (إختيار من متعدد) و(10) فقرات مقالية ، وتم التأكد من صدقه وثباته واستخراج معاملات التمييز والصعوبة وفعالية البدائل الخاطئة لفقرات الإختبار، اما الأداة الثانية فتمثلت في مقياس التفكير التأملي ، تم التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياس ، وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق الأدوات على عينة البحث وإجراء التحليل الإحصائي بواسطة برنامج التحليل الإحصائي-spss 24، وبرنامج Microsoft Excel-2016 للبيانات التي تم الحصول عليها ، أظهرت النتائج الإحصائية الآتي:

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة المناهج وطرائق التدريس على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في الاختبار التحصيلي على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية.

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة المناهج وطرائق التدريس على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في تنمية التفكير التأملي على طلبة المجموعة الضابطة درست بالطريقة الإعتيادية.

توصلت الباحثة في ضوء نتائج البحث الحالي الى مجموعة من الاستنتاجات منها:

1. إنَّ إعتماد التصميم التعليمي القائم على وفق نظرية التعلم التحويلي قد أسهم في إحداث التفاعل بين الطلبة والمادة العلمية بشكل ملحوظ وايجابي يسهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.
2. إنَّ التدريس على وفق التصميم التعليمي شجع الطلبة على التعلم الذاتي وبناء خبراتهم المعرفية بأنفسهم من طريق تحملهم لمسؤولية تعلمهم ، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم.

وخرجت الباحثة بعدد من التوصيات ومنها:

1. حث أساتذة المادة الى ضرورة توضيف استراتيجيات وطرائق ونماذج التدريس التي أكدت عليها نظريات التعلم الحديثة والتي أثبتت فاعليتها في رفع مستوى التحصيل العلمي للطلبة ، وتنمية التفكير لديهم ، وبما يتلائم وحاجات الطلبة ، والإبتعاد عن الطرائق التقليدية في التدريس .

2. حث اساتذة المادة على تطبيق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي لما له من أثر إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ، وتنمية التفكير التأملي لديهم.

وتوصلت الباحثة الى عدة مقترحات ومنها:

1.إجراء دراسات تهدف تعرف فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في مواد دراسية أُخرى مثل (مناهج البحث العلمي ، أُسس التربية والتعليم ، المنهج والكتاب المدرسي).

2. إجراء دراسات أخرى للتعرف على فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي مع متغيرات أُخرى كالدافعية ، وإكتساب المفاهيم ، والاتجاهات .

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ت
إقرار المقوم اللغوي	ث
إقرار المقوم العلمي الأول	ج
إقرار المقوم العلمي الثاني	ح
إقرار لجنة المناقشة	خ
الإهداء	د
شكر وإمتنان	ذ
ملخص الرسالة باللغة العربية	ر - ز
ثبت المحتويات	س - ظ
الفصل الأول : التعريف بالبحث	**1 - 13**
أولًا:مشكلة البحث.	2 - 3
ثانيًا:أهمية البحث.	3 - 8
ثالثًا:أهداف البحث وفرضياته.	8 - 9
رابعًا:حدود البحث.	9
خامسًا:تحديد المصطلحات.	9 - 13
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.	**14 - 50**
المحور الأول: إطار نظري:	15
أولاً: التصميم التعليمي : Instructional Design	16
الأسس النظرية لتصميم التعليم.	16
المصمم التعليمي.	16
أهمية التصميم التعليمي.	17 – 18
خطوات التصميم التعليمي.	18 – 19
مراحل التصميم التعليمي.	19– 21

ثانياً: نظرية التعلم التحويلي: نشأتها.	23 - 22
نبذة تاريخية عن حياة Jack Mezirow	24 - 23
العناصر الأساسية لنظرية التعلم التحويلي.	24
التعلم التحويلي Transformational Learning	25
أهمية التعلم التحويلي.	26
الامور الواجب مرآعاتها لتحقيق التعلم التحويلي.	27
مراحل التعلم التحويلي.	29 - 28
البيئات التي تعزز التعلم التحويلي .	30 - 29
أبعاد نظرية التعلم التحويلي.	30
دور المعلم في التعلم التحويلي.	31
دور المتعلم في التعلم التحويلي.	32 - 31
تطبيقات نظرية التعلم التحويلي	32
ثالثاً: التفكير التأملي: Reflective Thinking	34 – 33
أهمية التفكير التأملي في العملية التعليمية.	35 - 34
مهارات التفكير التأملي.	37 – 35
مجالات التفكير التأملي.	38
مراحل التفكير التأملي.	39 - 38
مستويات التفكير التأملي.	40 - 39
خصائص البيئات والأنشطة التي تحفز وتدعم التفكير التأملي.	41 - 40
المحور الثاني: دراسات السابقة .	50 - 42
أولاً: دراسات تناولت التعلم التحويلي (عربية - أجنبية).	44 - 43
ثانياً: دراسات تناولت التفكير التأملي (عربية - أجنبية).	46 - 45
الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة .	50 - 47
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة.	50
الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته:	**90 – 52**
أولًا: منهج البحث.	52
ثانيًا: مسوغات بناء التصميم التعليمي.	53 – 52
ثالثًا: الأسس والمبادئ التي يستند اليها التصميم التعليمي.	53
رابعًا: بناء التصميم التعليمي .	64 – 54
خامساً: تجريب التصميم التعليمي.	64
1. منهج البحث.	64
2. التصميم التجريبي.	65 – 64
3. مجتمع البحث.	66 – 65
4. عينة البحث.	67 – 66
5. تكافؤ مجموعات البحث (العمر الزمني،الذكاء،المعلومات السابقة،التفكير التأملي)	70 – 67
6. ضبط المتغيرات الدخيلة (السلامة الخارجية للتجربة).	71 – 70
7. مستلزمات البحث.	72 – 71
8. أداتا البحث (الاختبار التحصيلي – مقياس التفكير التأملي)	87 – 72
9. الوسائل الإحصائية.	90 - 88
الفصل الرابع :نتائج البحث Research Resuits	**98 – 92**
أولًا: عرض النتائج.	96 – 92
ثانيًا: تفسير النتائج.	98 - 97
الفصل الخامس : الاستنتاجات ـ التوصيات ـ المقترحات	**101 -99**

الاستنتاجات ، والتوصيات ، المقترحات	**101 -100**
المصادر والمراجع	**116-102**
المصادر والمراجع العربية ، والأجنبية ، والمواقع الألكترونية.	116 - 103
الملاحق	**244 - 118**
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	**A – C**

(ثبت الجداول)

ت	عنوان الجدول	رقم الصفحة
.1	موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية التي تناولت التعلم التحويلي	43
.2	موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية التي تناولت التفكير التأملي	45
.3	نتائج إستبانة تحديد حاجات الطلبة من وجهة نظرهم	56 – 55
.4	نتائج استبانة تحديد حاجات الطلبة من وجهة نظر التدريسيين	57
.5	تنظيم المحتوى التعليمي	61
.6	عدد الاهداف السلوكية في كل فصل	62
.7	كليات التربية في الفرات الأوسط	66
.8	عينة البحث	67
.9	تكافؤ الطلبة في متغير العمر	67
.10	تكافؤ الطلبة في المعلومات السابقة	68
.11	تكافؤ الطلبة في متغير الذكاء	69
.12	تكافؤ الطلبة في التفكير التأملي	70
.13	توزيع الحصص	71
.14	الخريطة الاختبارية	73
.15	النسب المئوية لآراء الخبراءفي الاختبار التحصيلي	75
.16	معاملات صعوبة الفقرات الموضوعية	78 – 77
.17	معاملات صعوبة الفقرات المقالية	79
.18	القوة التمييزية للفقرات الموضوعية	80
.19	القوة التميزية للفقرات المقالية	81
.20	فعالية البدائل لفقرات الاختبار الموضوعية	82
.21	النسب المئوية لآراء الخبراء على مقياس التفكير التأملي	84
.22	قيم معاملات إرتباط فقرات مقياس التفكير التأملي	85
.23	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير التأملي البعدي	92
.24	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي	94
.25	جدول مرجعي لتحديد قيم حجم الاثر ومقدار التأثير	95
.26	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية للتطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي.	95

(ثبت الأشكال)

ت	عنوان الشكل	رقم الصفحة

.1	مهام المصمم التعليمي	17
.2	الامور الواجب مراعاتها لتحقيق التعلم التحولي	27
.3	مراحل التعلم التحويلي	29
.4	أبعاد نظرية التعلم التحويلي	30
.5	مهارات التفكير التأملي	37
.6	التصميم التجريبي للبحث	65
.7	مقارنة المتوسطات الحسابية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير التأملي البعدي	93
.8	مقارنة المتوسطات الحسابية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي	94
.9	مقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي	96

(ثبت المخططات)

ت	عنوان المخطط	رقم الصفحة
.1	مراحل بناء التصميم التعليمي	54

(ثبت الملاحق)

ت الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
.1	كتاب تسهيل المهمة	118
.2	استبانة مفتوحة للتعرف على الحاجات التعليمية لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة كليات التربية / المرحلة الثالثة من وجهة نظر الطلبة في صورتها الأولية.	120 – 119
.3	استبانة التعرف على الحاجات التعليمية لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة كليات التربية/المرحلة الثالثة،من وجهة نظر التدريسيين في صورتها الاولية.	123 – 120
.4	الحاجات التعليمية لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة كليات التربية / المرحلة الثالثة من وجهة نظر الطلبة في صورتها النهائية.	124
.5	الحاجات التعليمية لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة كليات التربية / المرحلة الثالثة ، من وجهة نظر التدريسيين في صورتها النهائية.	125
.6	اسماء السادة الخبراء والمحكمين وطبيعة الإستشارة.	128 – 126
.7	الأهداف العامة لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة كليات التربية / المرحلة الثالثة.	129
.8	استمارة معلومات الطلبة.	130
.9	اختبار المعلومات السابقة.	134 – 131
.10	إستبانة آراء الخبراء في صلاحية اختبار الذكاء مع مفتاح التصحيح .	145 – 135
.11	مقياس التفكير التأملي بصورته الأولية.	148 – 146
.12	مقياس التفكير التأملي بصورته النهائية.	151 - 149
.13	بيانات متغيرات التكافؤ.	153 - 152
.14	إستبانة آراء الخبراء في صلاحية استراتيجيات التدريس.	163 – 154
.15	آراء الخبراء في صلاحية التصميم التعليمي والدليل.	176 – 164
.16	استبانة اراء الخبراء في صلاحية الاهداف السلوكية.	184 – 177
.17	إستبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية.	227 – 185

.18	استبانة الخبراء في صلاحية الاختبار التحصيلي في صورته الاولية .	238 - 228
.19	الاختبار التحصيلي في صورته النهائية.	246 - 239
.20	درجات طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير التأملي.	248 - 247

ABSTRACT

The research aims to identify the effectiveness of an educational design based on the theory of transformative learning in reflective thinking and achievement among students of the College of Education. To achieve the goal of the research, the researcher formulated the following zero hypotheses:

The first hypothesis: (There is no statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of students in the group who studied according to the educational design based on the theory of transformative learning and the average scores of students in the control group who studied in the usual way in the post-test in achievement.

The second hypothesis: (There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the students of the group who studied according to the educational design based on the theory of transformative learning and the average scores of the students of the control group who studied in the usual way on the post-reflective thinking scale).

The third hypothesis: (There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the students of the experimental group studied according to the educational design based on the theory of transformative learning on the pre-reflective thinking scale and their average scores on the post-reflective thinking scale).

The researcher used the descriptive and experimental approaches in the current research, where the descriptive approach was used in building the educational design based on the theory of transformative learning. As for the experimental approach with partial control, the researcher used it to apply the educational design to the students of the experimental group. The research sample consisted of (80) male and female students from the third stage in the Department of History / College of Education for Human Sciences / University of Karbala, and the sample was chosen randomly, and it was randomly divided into two groups, an experimental group, which was represented in Division (A), consisting of (40 Male and female students who studied according to the educational design based on the theory of transformational learning, and a control group represented in Division (B), the researcher rewarded between the two groups in the variables (chronological age, previous information, intelligence, reflective thinking (tribal), the educational content of the subject of teaching methods was determined General, and distributed to the number of lectures for the first semester of the academic year (2022-2023), and the researcher formulated (125) behavioral goals in the six areas of Bloom, and the researcher prepared (28) study plans, the researcher studied the groups by herself, and the experiment lasted (15) weeks, the researcher worked On the preparation of the educational design based on the theory of transformative learning in order to verify the objectives of the research and reach its results, the researcher used two tools in the current research. Objective (multiple choice) and (10) essay paragraphs, and their validity and reliability were confirmed, and the discrimination and difficulty coefficients and the effectiveness of alternatives (thematic items) were extracted for the test paragraphs. Psychometric scale, and after the completion of the

experiment, the tools were applied to the research sample, and the statistical analysis was conducted using the spss-24 statistical analysis program, and the Microsoft Excel-2016 program for the data obtained, and the following statistical results showed:

- The students of the experimental group that studied according to the instructional design based on the theory of transformative learning in the achievement test of the subject of general teaching methods outperformed the students of the control group that studied in the usual way.
- The students of the experimental group who studied according to the educational design based on the theory of transformative learning excelled in developing reflective thinking over the students of the control group who studied in the usual way.

In the light of the results of the current research, the researcher reached a set of conclusions, including:

1. The adoption of educational design based on the theory of transformative learning has contributed to the interaction between students and each other and between them and the scientific material in a significant and positive way, which helps them to raise the level of their academic achievement.
2. Teaching according to the instructional design encouraged the students to self-learning and build their knowledge experiences by themselves by taking responsibility for their own learning, which contributed to the development of their reflective thinking skills.

The researcher recommended a set of recommendations, including:

1. Directing teachers to the necessity of employing teaching strategies, methods, and models that are confirmed by modern learning theories and which have proven effective in raising the level of academic achievement of students and developing their thinking, in a way that suits the needs of students, and moving away from traditional methods of teaching.
2. Encourage the teachers to apply the educational design based on the theory of transformative learning because of its positive impact on raising the level of academic achievement of students and developing their reflective thinking.

The researcher suggested several proposals, including:

1. Conducting studies aimed at identifying the effectiveness of educational design based on the theory of transformative learning in other academic subjects such as (scientific research methods, foundations of education, educational psychology, curriculum, and textbooks...).
2. Conduct other studies to identify the effectiveness of educational design based on the theory of transformative learning with other variables such as motivation, acquisition of concepts, and attitudes.

التَعْريفُ بالبَحْثِ

أَولاً : مُشْكِلَةُ البَحْثِ Problem Of The Research

يشهد هذا العصر تقدماً سريعاً في مجال التكنولوجيا والمعلومات أثر بصورة كبيرة في مجالات الحياة جميعها وبخاصة في مجال التربية والتعليم ، وفرض على ثقافة المجتمع تحديات عديدة منها سيطرة التكنولوجيا ، بالمقابل شجع على التطور والابتكار والابداع ، وغير نظرة العالم تجاه العلم وعملية التعلم ، إذ عمل على تبسيط العلم وشجع على ضرورة الإهتمام بالأنشطة العلمية التي يجب ان يمارسها المتعلم من طريق توفير بيئة تعليمية منفتحة تعمل على تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم التي أكد عليها التربويين في أبحاثهم العلمية ، فالتعليم فيعد العامل الأول والأساسي المسؤول عن تنمية وتطوير المفكرين والمتعلمين الذين يفخرون بمبادئهم وقيمهم ، ويُمارس دوره من طريق مؤسسات خاصة تتمثل في المدارس والمعاهد والجامعات ، التي تعمل على تعليم الافراد وتنمية تفكيرهم العلمي ، ولكن هذه المؤسسات غير متكاملة من حيث الإعداد والتطوير من أجل مواجهة مايشهده العلم من تطور سريع في هذا العصر، فهي تعاني من بعض نواحي القصور بما يخص في طريقة تقديم المعرفة للمتعلم ، فبعضها لا يزال يعاني من صعوبة التحول من الفلسفات القائمة على التقليد إلى الفلسفات القائمة على الابتكارات للنهوض بواقع التعليم (عطية ، 2018 :19) ، فَقضية التعليمِ هِيَ قَضيَةُ المجتمعاتِ العربيةِ بأكملها ، إذ يعتمد مستقبل الأمم على جودة التعليم وكفاءة الخريجين الذين توفرهم المؤسسات التعليمية ، لذلك يجب على هذه المؤسسات جميعها أن تسعى جاهدة لحل هذه المشكلة والنهوض بالواقع التعليمي والخروج من آطار التقليد والانتقال إلى مستوى الابداع والابتكار، وتنمية التفكير التأملي لدى المتعلمين وجعلهم مفكرين ومعتمدين على اساليب التعلم الذاتي في تعلمهم والتركيز على تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم ، بدلا من التركيز على الجانب المعرفي فقط ، الذي يهتم بما موجود من معلومات داخل المنهج الدراسي فيعمل على نقلها إلى المتعلم باسلوب تقليدي يعتمد على الحفظ والاستظهار ولايأخذ بنظر الاعتبار احتياجات وميول المتعلمين ، وعدم إثارة دافعيتهم نحو التعلم ، (نزال وآخرون، 2015: 17) ، وعند اطلاع الباحثة على عدد من نتائج الدراسات السابقة والادبيات منها دراسة (العكايشي وكامل،2005) ، ودراسة (عبد القادر،2008) ، دراسة (الخفاجي،2011) ، ودراسة (حسن،2017) ، ودراسة (بيدي،2019) ، ودراسة (البريفكاني،2020) وغيرها من الدراسات المحلية ، والتي توصلت في نتائجها إلى إن طلبة المرحلة الجامعية يعانون من وجود صعوبات تواجهم في عملية تعلمهم ، ومن أمثلتها استعمال بعض الكوادر التدريسية الطرائق والأساليب التقليدية ، القائمة على الحفظ والاستظهار في عملية التعليم ، وعدم التركيز على تفعيل عملية التعلم الذاتي التي تتم من طريق اتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة عملية التفكير في المعرفة ، وتوليد الأفكار، وإثارة دافعيته نحو التعلم .

وترى الباحثة أنّ تدريس مادة المناهج والمناهج وطرائق التدريس ، وهي أحد المواد الدراسية التي تدرس لطلبة الجامعة في المرحلة الثالثة في كليات التربية ، تحتاج إلى توفير بيئة تعلم قائمة على التآمل الذاتي في المعلومات لكونها تحتوي على الكثير من المفاهيم العلمية التي بحاجة إلى تحليل من اجل فهمها واستيعابها ، لذا فقد دعت الحاجة الى توظيف استراتيجيات وطرائق تدريس قائمة تفعيل دور المتعلم النشط ، من اجل تحقيق ما تهدف اليه المادة ، وفسح المجال للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية من طريق المناقشات الصفية ، وتنمية التفكير التأملي لديهم ، وتحقيق أهداف الدرس وبالتالي إرتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي.

وللتأكد من مشكلة البحث أعدت الباحثة إستبانة مفتوحةِ الإجابَة إلى طلبة المرحلة الثالثة الذين يدرسون مادة المناهج والمناهج وطرائق التدريس ، للتعرف على اهم الحاجات التعليمية التي يحتاجها طلبة الجامعة في كليات التربية في تدريس مادة المناهج والمناهج وطرائق التدريس ، وبناء على نتائج تلك الإستبانة والتي كان من أهمها : حاجة المتعلمين إلى التنويع في المناهج وطرائق التدريس المستعملة من قبل المعلم ، ومواكبتها

للتطور الحاصل في ميدان التعليم ، وضرورة تفعيل عنصر المشاركة والتفاعل بين المعلم والمتعلم وبَينَ المُتعلمين أنفسهم ، وتدريب المتعلمين على كيفية توظيف استراتيجيات والمناهج وطرائق التدريس الحديثة في المحاضرة ، وممارستهم للأنشطة التعليمية المرتبطة بالمادة الدراسية ، والربط بين الجانب النظري والجانب العملي عند عرض المادة ، وتوظيف الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية ، وبناءاً على ذلك تم تحديد مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية؟

ثانيًا : أهمية البحث Research Importance

نظراً للتطور والتسارع العلمي والتقني الذي يشهده هذا العالم ، الذي أوجب علينا مسايرته ، ومواكبته من أجل مواجهة مقومات الحياة وإدراكها في جوانبها جميعها سواء كانت العلمية أو العملية ، ففي مجال الحياة العلمية ، فالتربية الحديثة تسعى إلى اتاحة الفرصة للمتعلمين ليكونوا مفكرين يسعون إلى البحث عن المعرفة وعدم تلقيها جاهزة من المعلم، وذلك من طريق الاستقلال في معارفهم ، واعتمادهم على أنفسهم في بناء خبراتهم العلمية ، فضلاً عن تركيز التدريسيّن على توظيف استراتيجيات تدريس حديثة تعمل على إثارة التفكير العلمي لدى المتعلمين ، وتشجع على التعلم الذاتي ، الذي يسعى فيه المتعلم إلى توظيف مهاراته وخبراته من أجل اكتساب المعارف والقيم والمهارات ، وممارسة الانشطة العقلية ، والمعالجات الذهنية للمعلومات التي يتلقاها ، من أجل أحداث عملية التعلم وبما يراعي خبرات المتعلمين السابقة والفروق الفردية بينهم (الساعدي والتميمي،2020: 12) ، تحقيقا لهذه الغاية تسعى بعض البلدان ، استنادا على تطور نظريات التعلم الحديثة مثل نظرية التعلم التحويلي ، إلى تطوير وتقدير النظم التعليمية التي تتطلب من المتعلمين اكتساب المهارات اللازمة لهم كمهارة التحليل والتامل والنقد ومهارات اخرى ، ليتمكنوا من بناء معارفهم الخاصة بهم ، مما يمنحهم الفرصة ليكونوا عناصر فعالة في العملية التعليمية ، واتاحة الفرص لهم لممارسة الأنشطة الصفية المختلفة بدلاً من الحد منها وتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي (عبد الرحمن وفلاح، 2006 :28)

فقد شهدت العقود الماضية إهتمام متزايد بعلم تصميم التعليم ، مع اتساع الدراسات والبحوث العلمية في مجال التعليم ، وفي مجال علم النفس ، فضلاً عن التطورات الهائلة في مجال العلم والتكنلوجيا ، وتصميم التدريس والتي مرت بمراحل تطور عدة (العدوان ومحمد،2015: 15) ، فمفهوم تصميم التعليم يرادف مفهوم هندسة التعليم من حيث المنهجية والآلية ، فالمصمم التعليمي والمتمثل بالمعلم يمثل المهندس والمخرج للعملية التعليمية ، بالتالي فأن عملية التعليم يجب ان تتم وفق أسس منظمة ومتتابعة نابعة من خبرة ومهارة علمية ، فضلاً عن تطور استراتيجيات التدريس باستمرار، فقد تم التركيز بشكل كبير على المعلمين بإستعمال استراتيجيات التدريس الفعالة لتحسين إنجاز المتعلمين ، من أجل تحقيق أقصى قدر من الأهداف التعليمية ، واعتماد التعليم المتمحور حول المتعلم ، فضلاً عن تطور عقول وافكار المتعلمين. (سرايا،2007: 21) ، وهذا ما أكدت علية النظريات التربوية الحديثة كالنظرية التي تناولتها الباحثة في البحث الحالي وهي نظرية التعلم التحويلي حيث النظرية منظورًا مختلفًا عن تلك النظريات الخاصة بالمناهج السائدة حالًيا، والتي تؤكد على تخزين المعلومات واسترجاعها ، فالنظريات القديمة لم تهتم بشكل مركزي بهيكل وعملية التفسير وإعادة تنظيم المعنى ، لذا فإن فائدتها محدودة في العملية التعليمية ، على عكس النظريات التربوية الحديثة التي تولي الاهتمام بالمعرفة الناتجة عن التأمل الذاتي ، بما في ذلك الاهتمام بالطريقة التي يعبر بها المتعلمين عما في أنفسهم ، وافتراضاتهم حول عملية التعلم وطبيعة المعرفة والتحرر من قيود التعلم التقليدي ، وتفعيل أدوارهم وتوقعاتهم

التي من الممكن أن تؤثر في طبيعة عملية التعلم ، فالمعرفة التحررية هي المعرفة المكتسبة من طريق التفكير الذاتي القائم على التأمل النقدي والتي تختلف عن المعرفة المكتسبة بالتلقين ، ويمثل التعلم التحويلي أحد أهم نماذج التعلم التي تعزز مخرجات نظرية التعلم التحويلية التي تنطوي على مهارات حل المشكلات والتفكير التأملي ، وتزود المتعلمين بالمهارات اللازمة للاندماج الفعال والازدهار في مجتمعنا سريع التطور بشكل أفضل. (Mezirow,1991:20)

فالتعلم التحويلي يعمل على توسيع الوعي الذاتي لدى المتعلم ، حيث يتم التعلم وفق هذا النوع من طريق عمليات موجهة بوعي تهدف الى تغيير الأفعال والسلوكيات والأفكار لدى المتعلم وتوجيهها نحو الإختيارات الصحيحة والمناسبة لطاقته وقدراته ، ويستند في التدريس الى مبدأ مساعدة المتعلمين على تحدي الإفتراضات المنطقية والقائمة على المعرفة السابقة والتي يتم التصرف على أساسها الى نمط آخر وهو التغيير من حيث الفكر والسلوك .(Brookfield,2002: 125).

وللباحثة نظرة حول أهمية التعلم التحويلي فهو يختلف عن التعلم التقليدي بكونه يعمل على إحداث تحول في فهم ونظرة المتعلم للتجارب والأحداث التي يمر بها ، فهو يمثل مرحلة عميقة في عملية التعلم يتم فيها ترجمة المعرفة من زوايا عديدة وجديدة ، و يهدف إلى تحقيق الاستقلال الذاتي لدى المتعلم ويشجعه على التفكير القائم على التآمل والنقد من طريق استعمال اسلوب الحوار والنقاش ، ويشجيع المتعلم على الإبداع والإبتكار، وهذا ما أكدت عليه التربية الحديثة ، التي تهدف إلى بناء متعلم قادر على إدراك كيفية حدوث عملية التعلم ، من طريق الفهم العميق للمعرفة وتكوين وجهة نظر جديدة ومميزة واتخاذ القرارات الملائمة.

يُعد التفكير من أعظم النعم التي أنعم الله تعالى بها على الإنسان ، وهو ما يميزه عن غيره من المخلوقات ، حيث يدعو القرآن الكريم دعوة مباشرة وصريحة للتأمل في الكون والتأمل فيه ، والإسلام لا يمنع الفكر، بل يدعو إلى تفعيله واستعماله كأحد البوابات لاستدلال وجود الخالق وعظمته ، فقد وهبنا الله تعالى بركات عظيمة ، وقد دعانا لنتعرف عليه ، ونكرمه ، ونتعبد له ، محققين الغرض الذي من أجله خلقنا: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإنسَ إلاَّ لِيَعْبُدُونِ ﴾ سورة الذاريات / الآية 56 ، ويحث القرآن الكريم على التفكير في مواضع كثيرة ، فهو من النعم الإلهية التي اختارها الله سُبحانه وتعالى للبشر ليجعلها محور مهمتهُ وَمَيزه بها عن سائر الخلق ، نظرًا لأهميتها وقيمتها العظيمة ، فقال الله تعالى في كتابه الكريم ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ ، الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ في خلق السموات والارض ، رَبنا ما خَلَقْتَ هذا باطِلا سُبحانَكَ فَقِنا عَذابَ ألنار ﴾ سورة آل عمران / الآية190 - 191 .

ويمثل التفكير التأملي أحد أهم العمليات العقلية التي يحتاج المتعلم إلى تفعيلها عند ممارسة عملية التعلم ، لذا فإن على جميع المؤسسات التربوية سواء كانت في مراحل التعليم الاساسي او التعليم الجامعي ان تعمل جاهدة على تفعيله وتطويره وعدم تجاهله وإلزاماً التدريسيّن على بذل الجهود من أجل العمل على تنميته لدى المتعلمين ، فهو يعمل على جعل المتعلم مخطط وناقد ومتأمل دائماً ، ويعمل على تقويم خطواته التي يتبعها في تحليل المعرفة لاتخاذ القرارات الملائمة من طريق التعلم الذاتي ، فالتفكير التأملي يعمل على مساعدة المتعلمين على ممارسة عملية التعلم بتأمل وإتقان ، وإكسابهم عمق النظر في ايجاد الحلول الملائمة للمشكلات التي تواجههم ، واستعمال الحوار الذاتي الذي يعمل على تحسن مستوى أدائهم ، وتقدمهم في عملية التعلم (حسن،2011 :8) ، فالمتعلم الذي يمارس التفكير التأملي تتكون لديه قدرة وامكانية على إدراك العلاقات والمعلومات والافادة منها في تعزيز وجهة نظره ، ومراجعة البدائل والبحث عن البدائل ومراجعتها ونقدها وتقديمها باسلوب اكثر ادراكاً للفرد (القطراوي،2010 :16) ، فضلاً عن إمتلاكه مجموعة من السمات

والخصائص التي يمكن ان تظهر في سلوكه وتتمثل هذه السمات في الاستماع للآخرين ومحاولة فهمهم ، والتقليل من التهور والاندفاع ، مع مرونة في التفكير والضبط ، واستدعاء المعرفة السابقة والاستفادة منها من طريق تطبيقها في مواقف جديدة ومحاولة الأدراك والتفكير بما يحدث (الثقفي وآخرون، 2013: 56)، فضلاً عن ممارسة التساؤل الذاتي والتقصي والبحث عن المعلومات ، والإستمتاع بحب الاستطلاع ، والبحث عن حلول جديدة للمشكلات ، من طريق توظيف كافة الحواس للوصول إلى الفهم العميق والذي يتميز بالابداع والاصالة والتصميم (خوالدة، 2012: 178) ، ويساعدهم في اتخاذ القرارات ودراسة المادة العلمية او الفكرة من جميع جوانبها وتحليلها إلى عناصرها الاساسية ، من طريق العودة إلى اساسيات المعلومة او الفكرة ، ومحاولة تطبيقها في مواقف أخرى ودراستها من جوانب متعددة ، وينمي لدى المتعلمين فهم واستيعاب أعمق للمفاهيم العلمية ، ويعمل على تقليل الجهد الذي يبذله المتعلم في عملية التعلم ، ويساعد على تحسين عملية اكتساب المعرفة ، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى للمتعلم ، فقد تم الاتفاق على نطاق واسع على أن التفكير التأملي هو أحد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة للتوظيف والنهوض المجتمعي والمشاركة المدنية بشكل أفضل في سياق المنافسة العالمية والتكنولوجيا المتغيرة بسرعة (ترلينج و فادل،2013: 50)، فالمعلم الناجح هو الذي يعمل على تنمية التفكير العلمي بكافة انواعه ، فالتفكير يجعل المتعلم وبخاصة في التعليم الجامعي ، يمتلك مهارات عدة منها مهارة التخطيط والتقويم واتخاذ القرارات الملائمة التي تساعده في عملية التعلم ، وتجعل التعلم ذا معنى ، وهذا هو الهدف الاساسي لعملية التعلم ، والذي يمكن تحقيقه من طريق اعتماد استراتيجيات تدريس حديثة تعمل على تفعيل الدور الايجابي للمتعلم . (القواسمة ومحمد،2014: 149)

وتمثل الجامعة إحدى اهم المؤسسات التعليمية التي تلعب دورًا رئيسيًا في تنمية الفرد وتنشئة جيل متعلم واعي قادراً على القيام بمهمته العلمية بكونه طالب وبكونه مدرس المستقبل ، وبناء شخصية قادرة على مواجهة التحديات التي تطرحها التطورات التكنولوجية المستقبلية وثورة المعلومات العظيمة التي تحدث في العالم (عطية،2009: 27) ، وتمثل المرحلة الجامعية نقطة تحول من مستويات التفكير الدنيا للمتعلمين إلى مستويات التفكير العليا ، لانها تجعل المتعلمين قادرين على ممارسة التفكير العلمي بمختلف انواعه ومستوياته وصولا إلى مستوى الابداع والابتكار، وتحملهم مسؤولية تعلمهم بأنفسهم من طريق ما يمتلكونه من خبرات سابقة ومهارات ومعارف (أمبوسعيدي وهدى،2016: 26) .

وترى الباحثة أنَّ التعليم الجامعي الناجح وبوصفه تحويليًا بالمعنى الفلسفي ، هو الذي يكون قادرًا على أن يحدث تغييرًا تحويليًا معرفيًا من طريق عملية تطوير مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين ، مما يؤدي إلى الاستبدال العلمي والمفاهيمي واكتشاف أطر فكرية جديدة ، ويحدث هذا التحول المعرفي ، إذا كان التعلم عميقًا بدرجة كافية بحيث يرتقي إلى تحول شخصي أو ذاتي ، يغير الأفراد فيه أطرهم المرجعية من طريق التفكير في افتراضاتهم ومعتقداتهم ووضع وتنفيذ خطط بوعي تؤدي إلى إيجاد طرق جديدة لتحديد تعلمهم.

وتحتل المادة الدراسية مكانة مهمة في العملية التعليمية بكونها تمثل الأداة التي تستعملها الجامعة في تحقيق أهدافها بما تحتويه من خبرات سابقة وفي ضوء فلسفة المجتمع السائدة ، والتي تترجمها المادة الدراسية من طريق مكّوناتها وعناصرها المتمثلة بالأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس وطرائقه المستعملة، والوسائل التعليمية ، والأنشطة الصفية ، والتقويم (شاهين،2010: 22) فالمادة الدراسية وسيلة فعالة من وسائل التعلم المختلفة والمتعددة ، التي تستخدم في توظيف الفلسفات التعليمية إلى واقع ملموس ، والذي يتمثل في إحداث تغيرات ملموسة يمكن قياسها وملاحظتها في شخصية المتعلمين. (السيد ،2011: 24) .

ومن طريق ما تم عرضه يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

1. تَوجيه الانظار إلى اهمية استراتيجيات التعليم الحديثة التي أكدت عليها نظريات التعلم الحديثة كنظرية التعلم التحويلي والتي يمكن أنّ تساهم في تطوير وتحسين مخرجات عملية التعلم من طريق التركيز على تَخريج متعلم قادراً على ان يكون مستقلاً في تفكيره وتعلمه ، وأن يعمل بنفسه على بناء بُنى معرفية جديدة في ضوء ما يمتلكه من خبرات سابقة عن طريق التعلم الذاتي.

2. يتناول البحث الحالي تدريس مقرر المناهج وطرائق التدريس العامة ، ويعد من المقررات المهمة التي تدرس في كليات التربية ، الذي يهدف إلى تزويد المتعلمين بخبرات تربوية في مجال التعليم والمناهج وطرائق التدريس التي هم بحاجة اليها في حياتهم المهنية والعملية.

3. جذب انتباه التربويين والتدريسيين إلى أهمية التفكير التأملي ، ودوره في العملية التعليمية ،لأنه يركز على تفعيل الدور الايجابي والنشط للمتعلم بكونه مفكر وباحث عن المعرفة ، ومساعدة المتعلمين وتدريبهم على تنمية مهاراته وإمكانية توظيفها في حياتهم المهنية ، وفي حل مشكلاتهم التي قد تواجههم في حياتهم اليومية.

4. أهمية المرحلة الجامعية بشكل عام ، وطلبة كليات التربية الانسانية بشكل خاص وإعدادهم بوصفهم مدرسي المستقبل، ليكونوا قادرين على مواجهة ومسايرة التطورات العلمية المستحدثة في مجال التعليم.
5. الإفادة من التصميم التعليمي في البحث الحالي ، في حال إثبات فاعليتهُ في التدريس والتحصيل العلمي للطلبة ، واستعماله في تدريس مراحل ومواد دراسية أُخرى .
6. الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في تخطيط وتنفيذ برامج تدريبية للكوادر التدريسية قائمة على نظرية التعلم التحويلي.
7. يَعد هذا البحث حسب علم الباحثة أول بحث محلي تناول نظرية التعلم التحويلي كمتغير مستعل مع متغيري التفكير التأملي والتحصيل كمتغيرات تابعة.

ثالثًا : أهداف البحث وفرضياته Research Objectives and Hypotheses

يهدف البحث الحالي إلى:

1. بِناء تَصميم تَعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي.
2. التعرف على فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية.

ولتحقيق أهداف البَحْث صاغت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على مقياس التفكير التأملي البعدي.

الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في إختبار التحصيل.

الفرضية الثالثة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي على مقياس التفكير التأملي القبلي - البعدي.

رابعاً : حدود البحث The Limitation of the Research

1. الحدود البشرية : طلبة المرحلة الثالثة في قسم التاريخ / الدراسة الصباحية / كليات التربية.
2. الحدود المكانية : كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كربلاء.
3. الحدود الزمانية : الفصل الأول من العام الدراسي (2022-2023) م
4. الحدود المعرفية : مفردات مادة المناهج وطرائق التدريس المقرر تدريسها في كليات التربية.

سادسًا : تحديد المصطلحات Define Terms

1- الفاعلية: The Effectiveness

وَقَد عَرَفها كُلٌّ من:-

أ. **(شحاتة وزينب،2003)** بأنها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بإعتبارها متغير مستقل في احد المتغيرات التابعة". (شحاتة وزينب،2003 :230)

ب. **(زيتون،2005)** بأنها: "القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن". (زيتون،2005 :41)

ج. **(إبراهيم،2009)** بانها: "القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة بأفضل صورة ممكنة". (إبراهيم ،2009: 457)

د. **(يحيى وآخرون،2015)** بأنها: " حجم الأثر الذي تُحدثه المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة التي يقوم عليها التصميم". (يحيى وآخرون،2015: 302)

التعريف النظري : كل ما يَحدث من آثار إيجابية على المتعلم بكل جوانبه ، تحقيقاً لأهداف معينة تم تحديدها مسبقاً.

التعريف الإجرائي: قدرة التصميم التعليمي في التأثير في كل من التحصيل والتفكير التأملي ، وقياس مقدار هذا التأثير من طريق مقارنة متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير التأملي مع متوسط درجات المجموعة الضابطة .

2- التصميم التعليمي The Instructional Design

وَقَد عَرَفه كُلٌّ من:-

أ. **(زيتون، 1998)** بأنه: "عملية منهجية تسعى إلى تخطيط وتطوير المنظومات التعليمية من اجل رفع كفاءتها وفاعليتها ، وبالتالي تسهيل عملية التعليم واحداث التعلم لدى الطلاب" .

(زيتون،1998: 80)

ب. **(سميث وراغن،2012)** بأنه: سلسلة العمليات المنهجية ، والمتبصرة التي تترجم مبادئ التعلم والتعليم إلى خطط عملية لتطوير المواد التعليمية ، والأنشطة ، ومصادر المعلومات ، والتقويم .

(سميث وراغن ،2012: 31)

ج. **(الفيل،2015)** بأنه: "مجموعة من المراحل المترابطة تتمثل بتحليل خصائص المتعلمين والاهداف والسياقات وتصميم واختيار الأهداف ، والإستراتيجيات التعليمية ، وتطوير وتجريب أدوات التقويم ، وإنتاج المواد التعليمية وتقويم إداء المتعلم باستخدام نظريات التعلم والتعليم".

(الفيل،2015: 147)

د. **(زاير وخضير،2020)** بأنه :"هندسة الشئ وفقاً لمحاكاة معينة ، أوعملية هندسية لموقف ما".

(زاير، وخضير،2020: 21)

التعريف النظري: مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخططة للموقف التعليمي قائمة على وفق أهداف وضوابط معينة ، ومرتبطة بجهد ووقت محدد وقابلة للقياس والتقويم بما يضمن تحقيق أهداف العملية التعليمية- التعلمية.

التعريف الإجرائي : مجموعة من المحاضرات التعليمية المعدة على وفق استراتيجيات نظرية التعلم التحويلية وطبقاً للأهداف التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم المحددة مسبقاً لتدريس طلبة المجموعة التجريبية ، والتي تهدف إلى تحسين التحصيل العلمي وتنمية التفكير التأملي لدى المتعلمين.

3- التعلم التحويلي: Transformative Learning

وَقَد عَّرَفه كُلٌ من:-

أ. **(Alhadi,2010)** بانه : عملية استعمال الفرد لخبراته السابقة لتفسير تجربة حالية والتي يمكن ان توجه افعاله المستقبلية . (Alhadi, 2010 :65)

ب. **(William,2017)** بأنه: تعليم يهدف إلى اعادة الهيكلية المعرفية من اجل تحقيق الفهم العميق والعمل على احداث تغير في سلوكيات الفرد ووجهات نظره تجاه المعلومات المقدمة له ، وبشكل بناء ومواكب للنظرة العالمية الحديثة في مجال التعليم . (William,2017:8)

ج. **(توماس آر ،2019)** بأنه: إعادة لتعريف التعليم ليصبح تعليمًا من أجل التفكير والفهم، وبما يمكن المتعلم من ألا ينظر ويفكر في ما يبتكره اليوم أو يتعرف عليه اليوم بعيون الماضي، وهو تعليم يؤدي إلى تغيير حقيقي، بعكس ما أنتجه التعليم التقليدي من عقول تكرر نفسها ولديها قدرة على حفظ المعلومات وليس على معالجتها وتفسيرها وإنتاج معنى يُترجم في ممارسات في حياته. (توماس آر ،2019 :24)

د. (**Murphy,2021)** بأنه: عملية تعلم لبناء المعنى يقوم على إعادة تفسير المعنى بهدف توجيه الأعمال المستقبلية ، وهو بذلك تعليم قائم على اليقضة في تناول الموضوعات والأداء". (Murphy,2021:129)

التعريف النظري : تبنت الباحثة تعريف (Mezirow) للتعلم التحويلي.

التعريف الاجرائي: احد انواع التعلم الذي يعمل على رفع وعي المتعلمين بوجهات نظرهم الخاصة ووجهات نظر المتعلمين الأخرين مما يساعدهم على فهم ذاتهم وتوجيه تفكيرهم ، ويتضمن مجموعة من الاستراتيجيات المستعملة في تدريس المتعلمين في المجموعة التجريبية في مادة المناهج والمناهج وطرائق التدريس في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2022 - 2023).

4- التفكير التأملي: Reflective Thinking

وَقَد عَّرَفهُ كُلٌّ من:-

أ. **(Thorp & Barsky,2001)** بأنه : عمليات الاختبار الداخلي واكتشاف القضايا المهمة والتأمل فيها عن طريق التجربة التي تؤدي إلى الإبداء وتوضيح المعاني للشخص ، وتكون النتيجة تغيير وجهات النظر والتطورات للموضوعات المختلفة. (Thorp & Barsky,2001:67)

ب. **(القطراوي ،2010)** بأنه : " نشاط عقلي هادف يعتمد على مهارات الرؤية البصرية والتأمل في المشكلات المهمة ، بهدف الكشف عن المغالطات ، والتوصل إلى الإستنتاجات ، و وضع الحلول الملائمة لتلك المشكلات". (القطراوي،2010: 10)

ج. **(ريان،2012)** بأنهُ : " تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط " (ريان، 2012 :121)

د. **(العياصرة،2015)** : بأنه " ذلك التفكير المرتبط بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية ، أو التأمل الذاتي الذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر إلى الامور بعمق" . (العياصرة،2015: 211)

التعريف النظري: أحد أشكال التفكير العميق والموجه التي تتطلب من الفرد نشاطاً عقلياً ووعياً ذاتياً لإيجاد حل مناسب لمشكلة ما قد تواجههُ ، يكتسب من خلالها القدرة على إنتاج المعرفة وتحقيق النتائج في ضوء الاهداف الموضوعة.

التعريف الإجرائي : قدرة المتعلم على استعمال العقل في تحليل المواقف والأحداث التي تواجهه إلى عناصرها الاساسية بعمق واتقان، من أجل التوصل إلى إتخاذ القرارات وإختيار الحلول الملائمة لها ، ويستدل عليه من طريق الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في إختبار التفكير التأملي.

ج- التحصيل: Achierement

وَقَد عَّرَفهُ كُلٌّ من:-

أ. **(علام،2000)** بأنه: " درجة الإكتساب التي يحققها الفرد ، ومستوى النجاح الذي يصل اليه في مادة دراسية أو مجال تعليمه". (علام،2000: 305)

ب. **(شحاته وزينب،2003)** بأنه " مقدار ما يحصل عليه المتعلم من معلومات او معارف او مهارات ، معبراً عنها بدرجات في الأختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة". (شحاته وزينب،2003 :89)

ج. **(سليمان ورجاء،2010)** بأنه: " أداة تقيس المعلومات والمهارات السابق دراستها من طريق مادة دراسية محددة". (سليمان ورجاء ،2010 :191)

د. **(حمادنه وخالد،2012)** بأنه: " اجراء منظم وفق معايير معينة يهدف إلى معرفة ما توصل المتعلمون اليه من حقائق ومفاهيم وما اكتسبوه من مهارات بعد دراسة لموضوع دراسي معين ، بغض النظر عن عدد الصفحات فقد يكون بعد الانتهاء من درس او فصل او مقرر". (حمادنة وخالد،2012: 147)

الفصل الاول..... التعريف بالبحث..... (10)

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (علام ،2000) للتحصيل.

التعريف الإجرائي: هو مجموعة الدرجات التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثالثة / قسم التأريخ / كليات التربية في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة بعد دراستهم للمادة العلمية المحددة والمتمثلة بمفردات مادة المناهج وطرائق التدريس العامة المقررة للعام الدراسي 2022- 2023م.

أ- كليات التربية: Colleges of Education

كليات تابعة إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، يتم فيها قبول الطلبة من خريجي الدراسة الإعدادية بفرعيها الأدبي والعلمي ، وتضم أقسام انسانية وعلمية ، ويتم فيها العمل على إعدادهم علمياً ومهنياً ، ويمنح الطلبة من الخريجين شهادة البكالوريوس بعد اتمامهم لأربع مراحل دراسية.

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية)

المحْوَر الأوَل : الإطارُ ألنَظري

تَعْمَد الباحثة في الفصل الثاني إلى توضيح الإطار النظري الذي يرتكز عليه البحث الحالي ، وذلك بهدف توضيح الأُسس والمنطلقات للنظرية التي تستند إليها متغيرات البحث ، التي سبق الإشارة اليها في الفصل الأول.

أولاً: التَصْميمُ التَعليّمي Instructional Design

مفهومهُ:

يُمثل التَصميمُ التَعليمي أهم مكونات منظومة تكنولوجيا التعليم الحديث ، الى جانب أهمية التصميم ،التطوير، والاستعمال ، والادارة ، والتقويم ، فهو يعد بـثـابـة الحلقة الرابطة بين الجانب النظري للتعلم والمتمثل بنظريات التعلم ، والجانب التطبيقي لهذه النظريات ، يهدف الى تحديد المواصفات التعليمية الكاملة لأحداث التعليم والتعلم ومصادره كنظم متكاملة من طريق تطبيق مَنهجي منظم قائم على حل المشكلات في ضوء توجيهات نظريات التعلم ، ويرادف مصطلح التصميم التعليمي من حيث منهجيته وآلية تطبيقه مصطلح هندسة التعليم ، فهو يعني هندسة الشيء بطريقة معينة وفق أسس ومعايير محددة ، حيث يعد المصمم التعليمي بمثابة مهندس لعملية التعلم ومخرجاً لها ، فضلاً عن حاجة العملية التعليمية الى اسس منظمة وخبرة علمية ومهارة عالية ، لتكون النتائج سائرة على اسس صحيحة كما هو الحال بالنسبة لعلم الهندسة (سرايا،2007: 21) ، والتصميم التعليمي يمثل عملية استعمال المعرفة بكيفية تعلم الناس لتوجيه اختياراتهم ، والاستراتيجيات التعليمية لتلبية احتياجات المتعلمين ونتائج التعلم المرغوبة ، ويسمى العلم الذي يعنى بتصميم التعليم والذي يهتم بتزويدنا بطرائق وإستراتيجيات تدريس فعالة ، ويخضع فيه النظام التدريسي الى التخطيط ، والضبط ، والتوجيه والمسمى بعلم التصميم التعليمي ، وهو من العلوم الحديثة التي ظهرت في القرن العشرين ، ويصف هذا العِلم الإجراءات التي تهتم بإختيار المادة التعليمية والتي تتمثل في (البرامج ، والادوات ، والمواد ، والمناهج) بهدف تصميمها وتحليلها ومن ثم تنظيمها ، والعمل على تطويرها وصولاً الى مرحلة التقويم ، بهدف تسهيل عملية التعلم ، فضلاً عن دوره في مساعدة التدريسي على انتقاء أفضل طرق التعلم والتي تحتاج الى وقت وجهد اقل ، وترجع اصول هذا العلم واستعماله في مجال التعليم ، الى ماتوصلت اليه بحوث علم النفس والتربية التي ادت الى ظهور نظريات مختلفة وعديدة في مجال التعلم والتي هدفت الى تفسير كيفية حدوث عملية التعلم. (الحيلة،2016: 30)

الأُسس النَظرية لِتَصميم التَعليم :

ترجع بدايات ظهور التصميم التعليمي لأول مرة وبوصفها البداية الحقيقية له مع تطبيق نظرية النظم العامة للعالم (Bertlanvi)[1] خلال فترة الحرب العالمية الثانية (1939 -1945) ، فضلاً عن جهود (James Fun)[2] الذي استطاع ربط التصميم التعليمي ونظرية النظم بتكنولوجيا التعليم وسماها حينذاك

---

[1] Bertlanvi : كارل لودفينغ بيرتالانفي (1901- 1972) ، عالم أحياء ألماني إقترح عام 1928 نظرية النظم العامة كأداة واسعة يمكن مشاركتها من قبل الكثير من العلوم المختلفة.

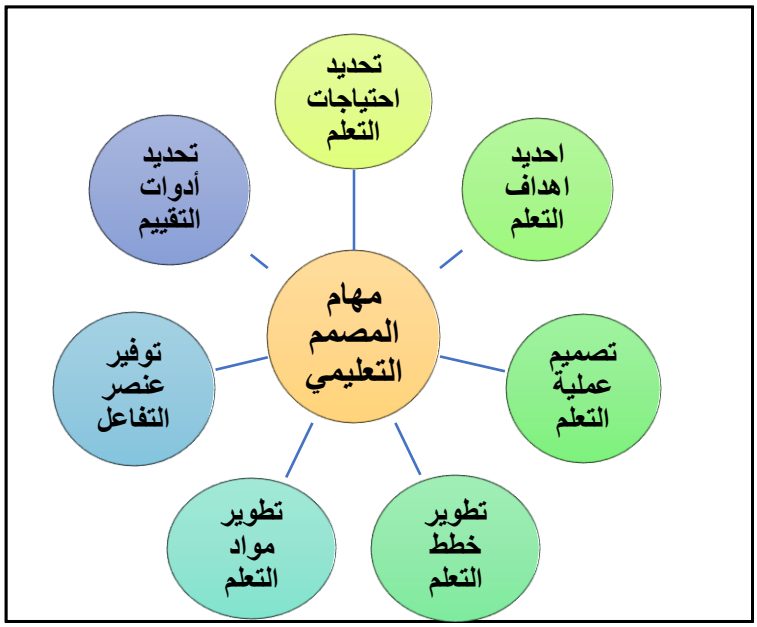
[2] James Fun: جيمس فن (1955) عالم اشتهر في مجال تكنولوجيا التعليم ، ويعده البعض الأب الشرعي لتكنولوجيا التعليم ، حيث ربط بين نظرية النظم والتصميم التعليمي بتكنلوجيا التعليم ، وقام بتصميم أنظمة تعليمية وفق منحنى النظم ، لاستعمالها في مجال التدريبات العسكرية.

بالعملية (الحيلة،2016: 52)، التصميم التعليمي كعلم يقوم على مجموعة من الأسس النظرية ، وهي على النحو الآتي:

1. نظرية النظم العامة.
2. نظريات التعليم والتعلم كالنظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية البنائية ، والنظريات التربوية المعاصرة ذات العلاقة مثل نظرية (جاردنر) الذكاء المتعدد، و نظرية (ميرل) العناصر التعليمية ، ونظرية (رايجليوت التوسعية) ،غيرها.
3. نظرية الاتصال ومجالاتها، وما انتجته من وسائل تعليمية بصرية و سمعية. (سرايا،2008: 107)

المُصَمِمُ التَعليمي :

هو خَبير تعليمي يمكنه استعمال معرفته بمبادئ التعلم والتعليم للوصول الى الطريقة المثلى للتعليم ، وهذا يعني إيجاد الحل الأكثر فعالية ، وجاذبية ، وفعالية من حيث التكلفة ، ويقوم المصمم التعليمي بتحليل المشكلة التعليمية ، والمهمة ، واحتياجات التعلم ، وبيئة التعلم من طريق تحديد أهداف التعلم بوضوح ، ويمكن ايضا للمصمم التعليمي تنظيم تسلسل المحتوى ، واختيار الاستراتيجيات التعليمية بما يتلائم مع أهداف التعلم ، و يستند المصمم التعليمي في هذه القرارات على كل من المعرفة باستراتيجيات التعلم والخبرة العملية ، وبإمكان المصمم التعليمي تحديد أفضل الظروف أو الأساليب التعليمية لتقديم نتائج التعلم وتطوير استراتيجيات تعليمية مصممة خصيصًا لأهداف التعلم واحتياجات المتعلمين (سميث وراغن،2008: 41) ، والشكل (1) يوضح مهام المصمم التعليمي بشكل مبسط.



شكل (1)
مهام المصمم التعليمي (من تصميم الباحثة)

- **أهمية التصميم التعليمي :**

يمكن تلخيص اهمية التصميم التعليمي من طريق الآتي:

1. محاولة الربط بين المبادئ النظرية ، وطرائق تطبيقها في الموقف التعليمي.
2. تحسين الممارسات التربوية من طريق توظيف النظريات التعليمية في عملية التعليم.
3. مواجهة التغير والتطور التكنولوجي السريع الذي يشهده عالمنا في المجالات جميعها .
4. اعتماد المتعلم على جهده الذاتي في عملية التعلم ، وادماجه فيها بطرق تزيد من فعاليته .
5. مساعدة المعلم في مهامه من طريق توفير تصاميم أو نماذج تعليمية ترشده في عملية التعلم وتختصر الجهد والوقت المبذول منه. (العدوان ومحمد،2011: 164)
6. تحسين استعمال المواد والوسائل التعليمية في عملية التعلم بصورة اكثر فائدة.
7. تساعد نماذج تصميم التعليم على تقليل التخبط والعشوائية لدى المعلم ، وتساعده في تنظيم بيئة تعليمية تسهل في أحداث التعلم للمتعلمين.
8. يوجه التصميم التعليمي الاهتمام بأهداف المادة الدراسية العلمية ، فضلاً عن توجية الاهتمام بالاهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع .
9. يبين دور التغذية الراجعة واهميتها في تطوير مدخلات ، وعمليات ، ومخرجات العملية التعليمية وبشكل مستمر.
10. يساعد التصميم التعليمي في عملية التقويم ، سواء كانت للطلبة أو للمعلم. (الحيلة، 2016: 35)

خَطواتُ التَصميم التعليمي:

يشتمل التصميم التعليمي على عدة خطوات، يمكن تحديدها بالآتي:

الخطوة الأولى : تحديد الاهداف التعليمية

تتضمن تحديد الاهداف العامة لعملية التعلم ، لكونها تساعد المصمم التعليمي في تحديد نقطة انطلاقه من حيث اختيار المحتوى ، وعملية تنظيمه وطريقة ترتيبه ، وبما يتفق واستعدادات ودوافع المتعلم، فضلاً عن دورها في مساعدة المتعلم في تنظيم نشاطاته ، ومساعدة المسؤولين في الحكم على عمليتي التعليم والتعلم من حيث نجاحها من عدمه.

الخطوة الثانية: تحليل المحتوى

تتضمن هذه المرحلة تحليل المحتوى التعليمي من حيث طبيعة المعرفة التي يتضمنها ،وانماطها ، والعلاقات التي تربط اجزاء هذا المحتوى، وتتضمن اجراءات تحليل المحتوى نوعين من التحليل : تحليل اجرائي للمحتوى ، ويهتم هذا النوع بتحديد الإجراءات او الخطوات الخاصة بتعلم مهارة ما ، أما النوع الثاني فيتمثل بالتحليل الهرمي ، ويتضمن تحديد المفاهيم ، والمبادئ ، والحقائق وتجزئتها الى العناصر التي تتكون منها.

الخطوة الثالثة: تحديد السلوك المدخلي للمتعلم

تشمل هذه الخطوة تحديد الخبرات السابقة التي يمتلكها الطلبة لكي تكون نقطة الإنطلاق أو البدء بعملية التعلم ، ومن تحديد السلوك المدخل من طريقاجابة التدريسي على التساؤل الآتي: ماذا يجب على طلبته ان يعرفوا، أو ما الذي يستطيع طلبته فعله قبل ان يبدأ بتدريسهم؟ .

(الحيلة،2016، 80-214)

الخطوة الرابعة: كتابة الاهداف السلوكية

تتضمن هذه المرحلة صياغة الاهداف (الإدائية او السلوكية ، مع مراعات مستوياتها المختلفة في المجالات (المعرفي ، الوجداني ، النفس حركي) ، ومراعات شروط صياغة الهدف السلوكي.

الخطوة الخامسة: بناء الاختبارات

تشتمل هذه الخطوة على اعداد الاختبارات وبنائها ، مع مراعاة خطوات بنائها.

الخطوة السادسة: تحديد استراتيجيات التعلم :

تتمثل بمجموعة من الانشطة والاجراءات والاساليب التي يحددها التدريسي وبشكل متسلسل لتحقق اهدافها في عملية التعلم ومن اجل اثارة دافعية المتعلم نحو التعلم. (سميث و راغن،2012: 42)

الخطوة السابعة : تنظيم المحتوى التعليمي

تتم في هذه المرحلة اجراءات تجميع وتركيب المحتوى وفق نسق محدد ، مع بيان طبيعة العلاقة التي تربط اجزائهُ سواء كان التنظيم هرمي ، أي ترتيب مفردات المحتوى بشكل تدريجي من البسيط الى المعقد ، ومن المألوف الى الغير مألوف، أو تفصيلي توسعي يبدأ من المفاهيم العامة ثم ينتقل الى تفاصيلها.

الخطوة الثامنة: اختيار المواد التعليمية

تتضمن هذه المرحلة اختيار وتحديد الوسائل التعليمية التي سوف يستخدما التدريسي في عرض الدرس.

الخطوة التاسعة : التقويم

تشمل تقويم المادة التعليمية المصممة. (نوفل،2011: 16)

مراحل التصميم التعليمي: تضم معظم نماذج تصميم التعليم خمس مراحل ، تتمثل بالآتي :

أولاً : مرحلة التحليل الشامل :

تشمل هذه المرحلة تحديد الحاجات اللازمة وتحويلها إلى معلومات مفيدة لتطوير عملية التدريس والتدريب ، فتحليل مثل هذه الحاجات وتحديد طبيعتها الصحيحة يتم في العادة من طريق تقدير الحاجات ، وتشتمل الحاجات هنا على عدة مكونات من اهمها : الحاجات التنظيمية ، وحاجات المتعلمين، والحاجات والوظائف ، والمهام ، والكفايات وتفسر كما يأتي :

1.الحاجات التنظيمية :

الحاجات التنظيمية حاجات ذات طبيعة شمولية ولابد من التأكد من توافرها لتحسين عملية الانتاج ولتوفير الروح المعنوية للمتعلمين والعاملين ، مما يساعدهم على السيطرة على المهمة أو المهام الملقاة على عاتقهم وكذلك تسهم في صنع القرارات نحو المتعلم والمتدرب والبرنامج الذي يصمم لهما ، ومدى توفر المواد المتعلقة بادارة الموقف التعليمي. (عزمي ،2014: 224)

2.حاجات المتعلمين:

تتعلق بمساحة تحليل عملية التعليم ، اذ يجب ان تراعى صفات وخصائص المتعلمين مثل الخلفيات الثقافية ، والذهنية ، والخبرات السابقة التعليمية والتدريبية ، والمعرفة الموجودة ، والقدرات التي يمتلكها المتعلم والمتدرب ، والدافعية ، والتوجه الوظيفي ، والعمر والجنس ، والقدرات الجسمية ، وأية أمور أخرى لها علاقة بالتعلم .

3. الحاجات الوظيفة أو المهمة:

تتضمن الحاجات الوظيفة والمهام والكفايات ، التي يعد لها أفراد المجموعة المستهدفة، وتعد عملية تحليل هذه الحاجات مهمة وضرورية لتحديد نوع العمل أو المهمة ، حيث يتم تقسيم الخطوات الاساسية إلى اجزاء فرعية بسيطة تحدد عن طريقها كل خطوة تحديداً اجرائياً يتضمن مستويات مختلفة من المهارات والمعرفة المطلوبة لكل خطوة من اجل بناء المحتوى المعرفي والشرطي والاجرائي للمهمة ، التي يراد التدرب على ادائها . (الحيلة،2016، 216)

ثانيًا: مرحلة التصميم :

تتضمن هذه المرحلة تحديد المشكلة سواء أكانت التدريبية لها علاقة بالعمل أم بالتعليم والتربية ، ومن ثم تحديد الاهداف ، والاستراتيجيات ، والاساليب التعليمية المختلفة والضرورية لتحقيق الاهداف . ويشتمل التصميم على الآتي:

أ - صياغة اهداف المادة أو البرنامج بطريقة محكية المرجع .

ب - تحضير وكتابة اسئلة الاختبارات والامتحانات .

ج - وضع الهيكل العام للموضوع والمادة التعليمية من حيث التسلسل المنطقي لها .

د- تخطيط طريقة التقويم للمادة أو البرنامج التعليمي . (سلامة ،2020: 129)

ثالثاً: مرحلة التطوير والانتاج :

تتضمن وضع الخطط للمصادر المتوافرة واعداد المواد التعليمية ، حيث تتم في هذه المرحلة ترجمة تصميم التعليم والتدريب إلى مواد تدريبية حقيقية في مراحل تطور انموذج تصميم التعليم الذي يبدأ بتصنيف اهداف التعليم حسب فئات التعلم ، التي تحدد الخطوات الرئيسة والضرورية ليأخذ التعلم الجيد مكانه .

رابعًا: مرحلة التنفيذ :

تشير إلى التنفيذ الفعلي للبرنامج وبدء التدريس الصفي باستعمال المواد التعليمية المعدة مسبقاً ، وضمان سير جميع النشاطات بكل جودة ، وطريقة نظامية ، كما ان هذه المرحلة تزود الفريق الذي قام بتصميم التعليم بفكرة عن مدى ملاءمة البرنامج ومكوناته ومحتواه التعليمي في ظروف حقيقية ثم تقديمها في مرحلة التطوير.

خامسًا: مرحلة التقويم :

تشمل التقويم التكويني للمواد التعليمية ، ولكفاية التنظيم لمقرر ما ، كذلك تقويم مدى فائدة مثل هذه المقررات للمجتمع ، ومن ثم اجراء التقويم النهائي أو الختامي ، اذ يشير التقويم إلى معرفة ما تم تحققه من الاهداف وتشخيص التعلم. (السيد عبيد وآخرون ،2001: 91-96) .

ثانيًا: نَظَريةُ التَعَلِم التَحويليّ Transformational Learning Theory

نشأتها:

نشأة نظرية التعلم التحويلي من دراسة أجراها (Jack Mezirow) ، حول النساء في منتصف العمر العائدات الى الكلية ، حيث قرر في سبعينيات القرن الماضي عدد من النساء في الولايات المتحدة الأمريكية العودة الى الدراسة في الجامعة بعد تركهن لها لسنوات عدة ، وكان من بين أولئك النساء زوجتهُ التي إلتحقت بكلية (Sarah Lawrence) لإكمال دراستها الجامعية ، وكان (Mezirow) آنذاك استاذاً محاضراً في قسم تعليم الراشدين ، فلاحظ أنَّ هذه الظاهرة جديدة في اسلوب حياة الأمريكيين ، فكتب أول مقال عن هذة الظاهرة سنة 1969، ونشر عام 1978 دراسة بعنوان " التعلم لأجل التحول في المنظور" وكان هدفه من إجراء الدراسة على نطاق واسع هو تحديد العملية التي يمر بها دماغ البالغين للحصول على معلومات جديدة ودمجها مع المعرفة السابقة الموجودة لديهم ، بالنسبة لمعظم المشاركين في الدراسة تضمنت هذه العملية تحولاً شخصياً سمح لهم بأن يصبحوا أكفاء واثقين من أنفسهم (Calleja,2014:116) ، وجد (Mezirow) انه عند حصول معظم المشاركين في الدراسة على معلومات جديدة فأنهم يقومون بتقييم هياكل المعنى [3] الخاصة بهم (وجهات نظرهم وافتراضاتهم) وقد يغيرون نظرتهم تجاه هذه المعلومات وفقاً لذلك ، وتحدث هذه الظاهرة في كلا النوعين من التعلم الذي حدده (Mezirow) وهما التعلم الآلي الذي يركز على مهارات التعلم وحل المشكلات ، والتعلم التواصلي الذي يركز على توصيل المشاعر والإحتياجات العاطفية ، وهو ما يجعل التعلم التحولي فعالاً في إحداث التغيير التنظيمي، وعمل(Mezirow) على تطوير بحثهُ العلمي وحولهُ الى نظرية علمية في التعليم العالي ، وأعاد صياغتها مراراً وتكراراً على مر السنين حتى باتت معروفة بإسم نظرية التعلم التحويلي (Transformational Learning Theory) ، ولاقت هذه النظرية رواجاً بين الاوساط الأكاديمية والعلمية ، وأصبحت خلال ثلاث عقود من الزمن تحتل مركزاً أساسياً في مجال التعليم للراشدين. http:// Transformative %20learning %20101

[3] هياكل المعنى : يعتبر مفهوم هياكل المعنى امرًا اساسيًا لنظرية (Mezirow) للتعلم التحويلي،حيث تشمل هياكل المعنى وجهات النظر والإفتراضات ، والميول والمعتقدات والعواطف والأحكام التي تحدد كيفية تفسير الأفراد للمعلومات ، ووفقًا لـ Mezirow ، فإن هياكل المعنى هذه " تؤطر تفكيرنا وشعورنا وتصرفنا "، وتتأثر هياكل المعنى بالمعايير المجتمعية ، والحالة العقلية والعاطفية للفرد ، ومصدر المعلومات وموثوقيتها ، وتنشأ هياكل المعنى في مرحلة الطفولة كنتيجة للتجارب والتعلم الرسمي وغير الرسمي ، ويمكن تحديها وتحويلها من طريق التفكير النقدي ، وهي الفكرة الأساسية التي تقوم عليها نظرية التعلم التحويلي.

نبذة تأريخية عن Jack Mezirow (1923 -2014)

كان (Jack Mezirow) عالم اجتماع أمريكيًا تابعًا للتعليم المستمر في كلية التدريسيين بجامعة كولومبيا ، وكان أيضًا أستاذًا فخريًا للبالغين ، حصل على درجتي البكالوريوس والماجستير في العلوم الاجتماعية والتعليم من جامعة مينيسوتا ، توفي في سبتمبر 2014 ، ترك لنا النظرية التحويلية التي طورها في عام 2000م ، وتعتمد هذه النظرية على افتراضات نظرية التعلم البنائية التي تنص على أَنَ المتعلمين يبنون معانيهم الخاصة بهم بعدة طرق منها عمليات التحليل ، والتحقق من صحة الافتراضات ، وطرح الاسئلة ، واعتماد اسلوب التآمل الناقد(Mezirow & taylor,2009 :16)، تختلف نظرية التعلم التحويلي عن النظرية البنائية في كون التعلم او التحول الناتج من طريق نظرية التعلم التحويلي يتم بطرق تتصف بالتفصيل والعمق والديمومة ، وقد يكون التعلم او التحول ناتج عن حدث فردي ، او مايطلق عليه (Mezirow) مأزق محير، ويحدث هذا التعلم بشكل تدريجي ، وان استعمال اسلوب التآمل النقدي والنتيجة التي تنتج عن توظيف ذا الاسلوب هو ما يميز نظرية التعلم التحويلي عن نظرية التعلم البنائية (وايمر،2017: 46) ، قام (Mezirow) بتصميم وتنفيذ دراسة تضمنت (12) برنامجا أمريكيًا خاص ذو منهجية استقرائية ، شملت أكثر من 800 مشارك و50 مقابلة معمقة ، كان الهَدف منها هو بناء وصف معياري مشتق بشكل استقرائي للأنماط النموذجية للابتِّكار في البرامج الإدارية والتنظيمية التي تشمل طلاب الطبقة المتوسطة والعاملة على وجه التحديد ، أدرك أن دراسته كشفت كيف تتحول منظورات المعنى ، وحدد أهمية تحويل منظور المعنى الذي يعد الأساس الأول لجميع مراحل التعلم التحويلي ، حيث ينتج عن هذه النظرية تغييرات في وجهات النظر وتوقعات ، وافتراضات جديدة بعد تجربة أو موقف تحولي .

(Howie & Bagnall, 2013:817)

اكتسبت النظرية التحويلية التي طورها (Mezirow) في أمريكا الشمالية في أواخر السبعينيات إشادة واسعة النطاق وأسفرت عن ازدهار الإنجازات المتنوعة بعد أربعين عامًا ، وأصبحت النظرية السائدة في مجال تعليم الكبار على المستوى الدولي ، مما ادى الى زيادة الاهتمام بالتعلم التحويلي ، وذلك بالتأكيد على اهميته في المؤتمرات الدولية والبناء التدريجي لمجتمع بحثي مخصص في تطوير هذا التعلم ، فقد حدد (Mezirow) بعض المفاهيم الأساسية التي قام بتصحيحها أوتعديلها بعد ذلك تمت صياغة الصيغة اللغوية على امتداد فترة زمنية متوسعة بين نهاية السبعينيات ، وأوائل التسعينيات بدلاً من أن يتم بناؤها بطريقة استنتاجية (Danley,2021:10) ، أن الانتشار الهائل لنظرية التعلم التحويلي يرجع إلى جاذبيتها كمفتاح رئيسي للتحول ، وسهولة تطبيقها وقابليتهه للتكيف إلى حد كبير قد ساعد وسمح هذا بالتطور المستقل للنظرية التحويلية ، التي تستند على انشاء عنصرين لاحداث التعلم ويشكل هذان العنصران جزءًا من اطارها المرجعي هما: مخططات المعنى[4]، ومنظورات المعنى[5]. (Howie& Bagnall ,2013:6)

العناصر الأساسية لنظرية التعلم التحويلية:

[4] مخططات المعنى : يقصد بها كيفية عمل شيئ ما ، والقيام به ، وكيفية فهمه ، أو كيفية فهم الذات.
[5] منظورات المعنى : هو اعتقاد أساسي أكثر من مخطط المعنى ، يقصد به هيكلية الإفتراضات التى من طريقها يمكن للمرء تجربة الماضي ، وإستيعابه ، وتحويله الى تجربة جديدة.

تحتوي نظرية التعلم التحويلية على ثلاثة مكونات أساسية تسهل عملية التعلم والتحول ، تتمثلت هذه العناصر في الآتي :

1. التفكير الناقد: يحتاج الأفراد إلى التفكير بشكل نقدي في تجاربهم ، وهذا بدوره يؤدي إلى تغيير المنظور، وتعزز هذه العملية الوعي الذاتي لدى المتعلم وتعزز مستوى أعمق من فهم الذات.

2. الإفصاح العقلاني: يشير هذا المكون من نظرية التعلم التحويلي إلى الخبرات التي يمكن أن تؤدي إلى التعلم التحويلي ، بشكل أساسي ، يتم تقديم الافصاح العقلاني في النظرية تحت شكل من أشكال المناقشة مع أشخاص آخرين مع التركيز على المعتقدات والافتراضات الشخصية والاجتماعية ، والتي يتم إجراؤها بطريقة منطقية وعقلانية لتحديد أي تحيزات أو نقاط ضعف أو تناقضات تسمح للفرد لمعالجتها بوعي.

(Terehoff,2002:12)

3. مركزية الخبرة: يشتمل المكون الأخير لنظرية التعلم التحويلي على ما يفعله الأفراد ، وما يؤمنون به ، وما يمكنهم تحمله ، والطريقة التي يتفاعلون بها مع مواقف معينة ، ورغباتهم ووجهة نظرهم.

(الشلوي،2021: 18)

التعلم التحويلي: Transformational Learning

ما المقصود بالتعلم التحويلي؟

التعلم التحويلي هو وجهة نظر جديدة نسبيًا لعملية التعلم التي صاغها (Mezirow) في أوائل السبعينيات ، إشارة فيها إلى كيفية تفسير المتعلمين لتجاربهم وبالتالي تكَوّن المعنى من المعلومات الجديدة ، يركز التعلم التحويلي في المقام الأول على تعلم الكبار والشباب ، وفكرة أن المتعلمين يمكنهم تغيير تفكيرهم بناءً على معلومات جديدة ، حيث أكدت نظرية (Mezirow) على أن المتعلمين لديهم فرص تعليمية وتدريسية جيدة ناتجة عن تجاربهم السابقة ، وتوصل إلى أن التفكير في هذه التجارب ومراجعتها يمكن أن يؤدي إلى تحول أو تغيير في فهمهم واستيعابهم للمعارف (Cranton,1994:24) ، وَجَدَ (Mezirow) في نظريته أن التعلم التحويلي يقوم على أساس أخذ الأشياء التي سبق ان تعلمها الطلبة من طريق تجاربهم السابقة والسماح للمعلومات الجديدة الناتجة عن التفكير ، والتأمل بالأشياء بتحويل تفكيرهم إلى ما يؤمنون به ويفهمونه في الوقت الحاضر، وهناك ركنين أساسيين في التعلم التحويلي هما: التعلم النشط (التعلم الفعال) ، والتعلم التواصلي (Badara,2011:40)، حَيث يشير مصطلح التعلم النشط إلى ممارسة الطلبة لدور فاعل في عملية التعلم من طريق التفاعل مع مايشاهدون ، أو يسمعون ، أو يقرأون ، أو من طريق المطالعة ، والملاحظة ، وتوليد الأفكار، وإصدارالأحكام ، وفحص الفرضيات لحل المشكلات ، واستعمال اسلوب العمل الجماعي بتوجيه وإرشاد من المعلم ، حيث يكون المتعلم محور عملية التعليم ، لذا يجب العمل على إثارة حافز التعلم لديه بما يلبي احتياجاته المختلفة ، وتقديم الدعم له من أجل تطوير كفاءاته من طريق فسح المجال له لتطبيق ماتعلمه من خبرات سابقة في مواقف جديدة ، مع توفير الاستعداد التام لديه للمشاركة في الدرس ، فضلاً عن طرق أُخرى عديدة يتم من طريقها تطبيق التعلم النشط ، كاستعمال عنصر المنافسة بين الطلبة ، أواستثمار مواهبهم في أنشطة صفية مناسبة لأهداف وموضوع الدرس أوتكليفهم بمشاريع أو تقارير علمية تهدف إلى تفعيل التفكير العلمي لديهم وتحريك قدراتهم الإبداعية (ted,2018:122) ، أما مصطلح التعلم التواصلي فيشير إلى طريقة أو كيفية توصيل الناس لرغباتهم واحتياجاتهم ومشاعرهم ،

وتعزيز خبراتهم الشخصية ، والتعاون الاجتماعي ، والتي تعد من شروط المشاركة الفعالة في التعلم القائم على النقد (Osher et al,2020:19) ، كِلا هذين النوعين من التعلم مهمان في احداث التعلم التحويلي ، حيث يحتاج المتعلمين إلى أن يكونوا قادرين على التركيز على أنواع مختلفة من فهمهم وتكوين وجهات نظر جديدة منطقية وذات مغزى بالنسبة لهم. (Talor,2017:32)

أهمية التعلم التحويلي

يُمْكِن للتعلم التحويلي أَنَّ يجلبَ مجموعةً من الفوائدِ المختلفة للمتعلمين الذينَ يرغبونَ في أَنَّ يَكُونُوا ناجحينَ في تعلمهم ، حيث يمكن أن يساعدهم على أن يكون أكثر استقلالية ومسؤولية في عملية تعلمهم ، ويمكن تحديد اهمية التعلم التحويلي بالآتي:

1. تطبيقات أفضل لحل المشكلات.
2. التفكير النقدي والتجارب مهمة للغاية عندما يتعلق الأمر بتوفير الكفاءات العلمية الأساسية.
3. إن الكفاءات المكتسبة من طريق التعلم التحويلي قوية بما يكفي لتسريع التحقيقات العلمية من حيث توفير الكفاءات المطلوبة في مكان العمل.
4. تغيير وجهات النظر المعتادة حول عملية التعلم وحول المتعلم نفسه .
5. يمكن أن يكون لمثل هذا النوع من التعلم تأثير كبير في مجالات آخرى غير التربية والتعليم لتمتد فوائدة الى مجال العمل ، فيؤثر على وجهات نظر الموظفين المعتادة ، وبالتالي غالبًا ما تكون هناك حاجة إلى نظرية التعلم التحويلي لتدريب هذا النموذج الذي يحتذى به.
6. تكافح مشاكل التحول التنموية من طريق التفكير النقدي وطريقة تحويل المنظور ، وبالتالي ، يمكن إعادة بناء الحياة.
7. التكيف مع العمل ومكان العمل ، حيث ان هناك العديد من النقاط الانتقالية في العمل والحياة الاجتماعية وقد لا يتم وضع حد لها بالأفكار والأفعال التقليدية. (سعيد،2021: 473)
8. مشاريع التربية الاجتماعية ، قد يكون التعلم التحويلي مفيدًا للتطبيقات التي يكون فيها الأفراد المعاصرون أكثر فعالية ونقدًا وإبداعًا مثل التكيف ، والمشاركة في المجتمع المدني.

10. يعد اكتساب المهارات العقلانية والعاطفية هو الهدف الرئيسي في التعلم التحويلي من أجل التفكير النقدي من طريق تطوير وجهات نظر جديدة واحداث تغيير عميق في البنى المعرفية للمتعلم.

11. يوفر هذا النوع من التعلم أدلة حول تقنيات وأنشطة التعليم التي يجب تطبيقها في العملية التعليمية.

12. التغلب على العديد من المشاكل مثل التكيف مع الوظيفة ومكان العمل .

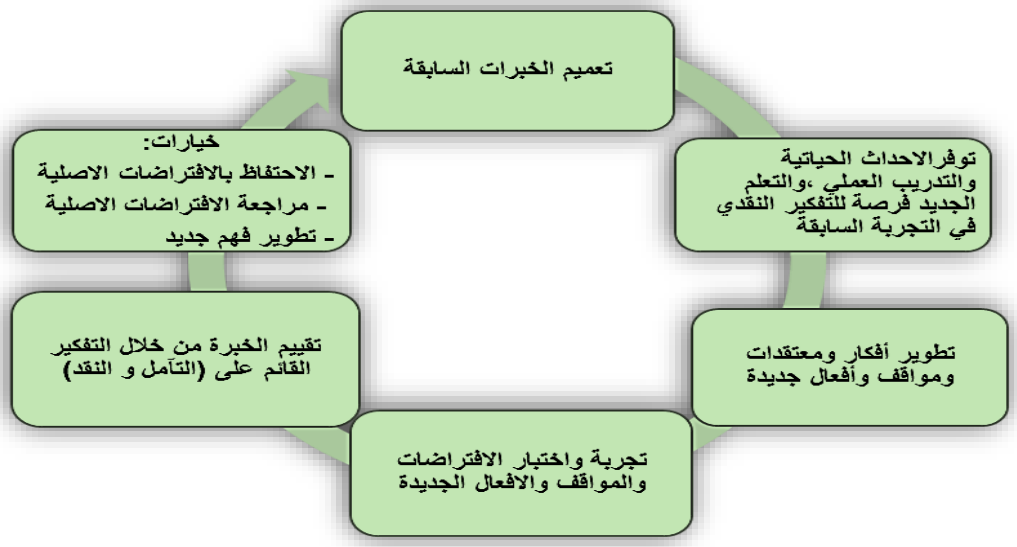
(Larson,2016:7)

الأُمور الواجِب مرعاتها لتَحقيق التَعلم التَحويلي

هناك مجموعة من الامور التي يجب مراعاتها لتحقيق التعلم التحويلي ، يمكن تحديدها بالنقاط الآتية:

1. العمل على توفير بيئة تعليمية قائمة على التدريب العملي والتعلم الجديد بما يساعد على اكساب المتعلم فرصة للتعلم الجديد من طريق التفكير النقدي في التجارب او الخبرات السابقة.

2. العمل على تطوير افكار ومعتقدات ومواقف تعليمية وافعال جديدة الطلبة .
3. تقييم الخبرة من طريق توظيف التفكير العلمي بأنواعه المتمثلة في التفكير الناقد ، والتفكير التأملي ، والتفكير المستقبلي ، والتفكير التحليلي . (miri et al,2007:352)
4. تجربة واختبار الافتراضات والمواقف والافعال الجديدة من اجل التحقق من مدى فاعليتها .
5. التوصل الى النتائج والتي تتيح للمتعلمين خيارات كالاحتفاظ بالافتراضات الاصلية لكونها تم التحقق من فاعليتها ، أو مراجعتة الافتراضات الاصلية التي لم يتم التأكد من مدى فاعليتها ، أو تطوير فهم جديد مختلف عن الافتراضات الاصلية.
6. تعميم الخبرات الجديدة التي تم اكتسابها في مواقف حياتية وعلمية جديدة. (Sharpe,2016:215)
ويمكن تمثيل هذه الامور بالشكل (2) الآتي :



شكل (2)
الأمور الواجب مرآعاتها لتحقيق التعلم التحويلي (من تصميم الباحثة)

مراحل التعلم التحويلي حسب Mezirow

يصف (Mezirow) عشر مراحل اساسية لتحقيق التعلم التحويلي ، وتتحدد هذه المراحل بالآتي:

1. **وجود مشكلة او (معضلة مربكة)** : ناتجة عن عدم تطابق هيكل المعنى الحالي للشخص مع تجربة ، مما يتسبب في معضلة مربكة.

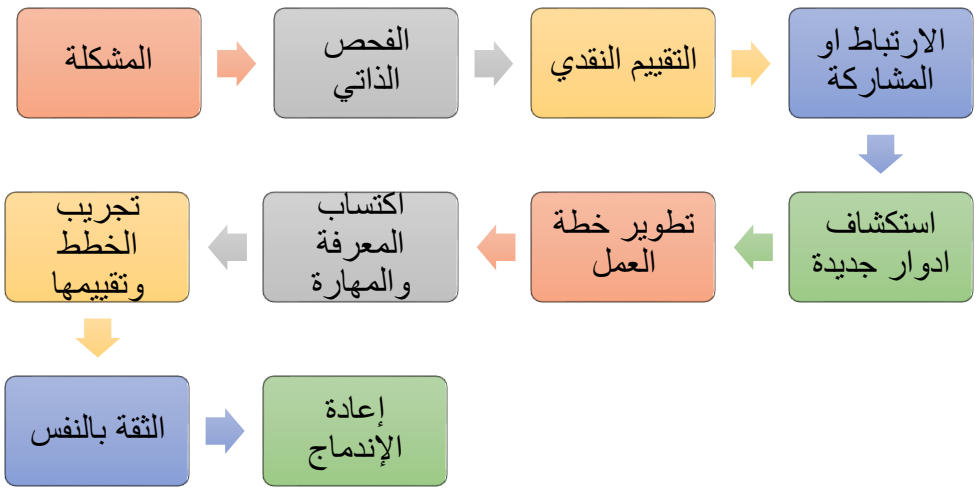
2. **الفحص الذاتي :** في هذه المرحلة يقوم المتعلمون باختبار ذاتي لمعتقداتهم وفهمهم ، ويفكرون في كيفية ربط تجاربهم وخبراتهم السابقة بالمشكلة أو المعضلة الحالية التي يوجهونها.

3. **التقييم النقدي للافتراضات** : يلجأ المتعلمون الى تقييم الافتراضات السابقة ومراجعتها بشكل نقدي من طريق توظيف التفكير الناقد للتحقق من صحة افتراضاتهم ، وتفتح اذهانهم نحو المعلومات الجديدة.

4. **الارتباط او المشاركة :** من طريق ربط ومشاركة تجارب الآخرين الذين كانوا قد مروا بمواقف مماثلة.

5. استكشاف أدوار جديدة : في عملية التعلم التحويلي ، يمكن للفرد البحث عن أدوار جديدة تتوافق مع المهارات الجديدة التي سوف يكتسبها من طريق عملية التعلم . (Biasin,2018:13)

6. تطوير خطة العمل : أثناء اتباع مسار التعلم التحويلي ، يجب على المتعلم التخطيط لمسار العمل من طريق بناء الثقة في خبراته الشخصية وبنيته المعرفية ومعتقداته وفهمه، للتمكن من اتخاذ قراراته الذاتية الخاصة ، دون التأثر بوجهات نظرالآخرين.



7. إكتساب المعارف والمهارات اللازمة : تشمل المعارف والمهارات التي يحتاجها المتعلمون في تنفيذ خططهم المستقبلية ، والتي تتطلب معرفة أنواع التعلم المطلوبة لفهم الموقف بالكامل.

8. تجربة الخطط وتقييمها : يحدث التعلم الحقيقي عندما ينفذ الأفراد خططهم على أرض الواقع ليتم تقييمها بشكل أفضل ، ويتطلب هذا الأمر الكثير من العمل والجهد لتعلم أشياء جديدة والنظر في وجهات نظر جديدة. (الشلوي،2021: 19)

9. تنمية الكفاءة والثقة بالنفس في الأدوار الجديدة : يتم ذلك من طريق ممارسة المتعلم لعملية الاستكشاف ومحاولة فهم التغييرات ، والعمل بنشاط على اكتساب خبرات جديدة ، من طريق ممارسته للأدوارالجديدة وبناء علاقات إجتماعية متبادلة مع الآخرين.

10. إعادة الاندماج في الحياة على أساس آفاق جديدة : تسمح هذه المراحل للأفراد بالاندماج الناجح في الحياة على أساس وجهات نظر جديدة لأن الناس يطورون خطة تنفيذ جديدة ، ويكتسبون المعرفة والمهارات اللازمة لهذه الخطة (Abdellatif & Hisai , 2021:13) ، ويمكن تمثيل هذه المراحل بالشكل (3) الآتي:

شكل (3)

مراحل التعلم التحويلي (من تصميم الباحثة)

وأشار Mezirow إلى أن بالإمكان دمج واختصار هذه المراحل العشر الى ثلاث مراحل أساسية تحقق الغرض نفسه ، وتتمثل هذه المراحل بالآتي:

1.استعمال التفكير القائم على النقد الذاتي.
2.استعمال التفكير التأملي و مناقشة آراء الآخرين ، والاستماع الى وجهات نظرهم .
3.استعمال التعلم النشط. (Mesfer,2018:650)

البيئات التي تعزز التعلم التحويلي

لتوفير بيئة مناسبة لتحقيق أهداف التعلم التحويلي ، يجب العمل على الآتي:

1. تشجيع الطلبة على التفكير في مشاعرهم وأفكارهم ومشاركتها.
2. أن تكون عملية التعليم ذات توجه شمولي وتفكر في المتعلم بأكمله في عملية التعلم.
3. تعزيز مكان آمن للاستكشاف من طريق الثقة والرعاية. (سعيد،2021: 474)
4. مساعد الطلبة على التساؤل عن الواقع بطرق تعزز التحولات في النظرة إلى العالم.
5. تنميةُ الوَعي بطرقٍ بديلةٍ للتعلم.. (Badara,2011:33)

أبعاد نظرية التعلم التحويلي

هناك أبعاد متضمنة في تحويل المنظور الذي تهدف الى تحقيقه نظرية التعلم التحويلي ، وتتمثل في الآتي:

1. أَبعادٌ نَفسية (تغيرات في فهم الذات)

حيث يغير الطلبة وجهة نظرهم أو تصورهم لذاتهم ، بناءً على نظرية التعلم التحويلية ، يجب أن يكون الأفراد قادرين على التفكير بشكل مستقل للتعلم حقًا ، بدلاً من أن يملي المجتمع أو الثقافة ما يجب أن يفكر فيه الناس ويشعرون به ، يجب عليهم تطوير معانيهم وتفسيراتهم الخاصة.

2. أَبعادٌ إجتِماعية (مراجعة الانظمة والمعتقدات الاجتماعية)

التحولات في المعتقدات مثل القيم والافتراضات الشخصية ، بدلاً من قبول الوضع الراهن ، يغير الطلبة إدراكهم بناءً على تجربتهم الشخصية. (Cranton & King ,2003:34)

3. أَبعادٌ سلوكية (تَغيراتٌ في نمطِ الحَياةِ)

يساعد التعلم التحويلي الطلبة على تغير أسلوب حياتهم على سبيل المثال، قد يغيرون عادات معينة بناءً على المعلومات التي تلقوها ، وقد يحدث ايضاً تغير في سلوكهم مما يؤثر في أفعالهم. (تيلور،2008: 6)

شكل (4)

أبعاد نظرية التعلم التحويلية (من تصميم الباحثة)

دَوْرُ المُعلِم في التعَّلم التَحويلِيّ:

يتمثل دور المُعَلِم في التعلم التحويلي بالآتي:

1. يوفر المُعلمون فرص تعلم مختلفة لِلمُتَعلمين وذلك من طريق ممارستهم للانشطة التعليمية سواء كانت داخل القاعة الدراسية أو خارجها مما يساهم في اكتشافهم للمعرفة وتقييمها في ضوء خبراتهم الخاصة.
2. يُمارِسُ المُعلمُ التحويلي ادوار مختلفة منها : موجه ، ومرشد، ومحفز للمتعلمين نحو عملية التَعلم ، ومشجع للتعلم التعاوني الذي يعمل على تعزيز العلاقات الاجتماعية بين المُتِعلمين.
3. يعمل المُعلمون التَحويليون على إنشاءِ بيئاتٍ تعليمية يكون فيها التدريس فنًا وعلمًا ، مما يعني أن المُتعلمين يتعرضون لموضوع مهم بطريقة تستغل عواطفهم وتجاربهم السابقة. (Alhasef,2018:650)
4. ألسَماح للمُتعلمين بِبناءِ مَعنى ووجِهات نَظرٍ جَديدة قد تكون مختلفة عما تعلموه سابقاً.
5. تَزويد المُتعلمين بفرص لممارسة التفكير النقدي والإستفادة من خبراتهم العملية، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم. (Christie et al, 2015:11)

دَوْرُ المُتَعلم في التَعلم التَحويلي:

يتمثل دور المتعلم في التعلم التحويلي بالآتي:

1. يَبني المتعلمون المعاني الخاصة بهم وذلك من طريق طرح الاسئلة ، وإجراء المراجعات ، والتأكد من صحة الافتراضات من طريق توظيف التفكير الناقد.
2. يضع المتعلمون معايير داخل الفصل الدراسي تشمل الكياسة والاحترام والمسؤولية لمساعدة بعضهم البعض على التعلم.
3. ينتقد المتعلمون افتراضاتهم الخاصة من أجل تحويل إطارهم المرجعي الذي لا جدال فيه من طريق التعلم التواصلي. (Kitchenham,2008:104)
4. يرحب المتعلمون بالتنوع داخل بيئة التعلم وأن يهدفوا إلى تعاون الأقران.
5. يشارك المتعلمون في إعادة صياغة موضوعية لأطرهم المرجعية عندما يفكرون بشكل نقدي في افتراضات الآخرين في المقابل ، تحدث إعادة التأطير الذاتي عندما يقوم المتعلمون بتقييم افتراضاتهم الخاصة بشكل نقدي.
6. المشاركة بنشاط في الحوار والمناقشة ، التي من طريقها يستطيع المتعلمون التحقق من صحة ما يتم توصيله إليهم من معلومات ، ويوفر الحوار الفرصة لفحص الأدلة والحجج ووجهات النظر البديلة بشكل نقدي ، مما يعزز التعلم التعاوني.
7. دور العقلاني والعاطفي، يلعب كل من العقلاني والعاطفي دورًا في التعلم التحويلي، بالرغم من أن التركيز كان على التعلم التحويلي كعملية عقلانية ، من طريق مساعدة المتعلمين على استعمال المشاعر والعواطف في التفكير النقدي كوسيلة للتفكير.(Slavish ,2012:12)

تطبيقات نظرية التعلم التحويلية

تدعم هذه النظرية نهجًا يركز على المتعلم ، علاوة على ذلك فإنه يسهل طرق التعلم الفعالة واستقلالية المتعلمين والتعاون والمشاركة أثناء عملية التعلم التحويلي ، فضلاً عن الأنشطة التي تدعم التفكير النقدي للفرد والتي لها أهمية كبيرة جدا في تعليم المتعلم (Christie et al , 2015:11) ، وفيما يلي أفضل إستراتيجيتين للتنفيذ يجب مراعاتهما عند تطبيق التعلم التحويلي في مكان العمل:

1. تقديم فرص التفكير النقدي : يتم تقديم فرص التفكير النقدي من طريقإدخال أفكار أو آراء جديدة ، يعمل المتعلمون مع زملائهم ويتناقشون فيما بينهم ، بينما يفكرون بشكل نقدي في افتراضاتهم وقناعاتهم.

2. توفير فرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم : حيث يجب السماح للمتعلمين بالتعبير عن آرائهم والأخذ بها،لكون ذلك مؤشر يدل على تحول ناجح في تعلم المتعلم. (Brock,2012:11)

3. توفير فرص للمتعلمين للتواصل مع الآخرين الذين يمرون بنفس العملية التحويلية : حيث يمكن الطلبة الاستفادة من أفكار بعضهم البعض.

4. **توفير فرص للمتعلمين للعمل على بناءً وجهات نظر مختلفة وجديدة** : من طريق سماح المدرسين بتوفير فرص الطلبة للعمل والتصرف بناءً على معتقداتهم الجديدة ، فالدلائل التي تستند عليها نظرية التعلم التحويلي تشير الى أن التحول الحقيقي لا يمكن أن يتم حتى يتمكن الطلبة من اتخاذ خطوات فاعلة تعترف بمعتقدهم أو افتراضاتهم الجديدة. (Badara,2011:32)

ثالثًا : التَفكيرُ التَأملُيّ : Reflective Thiking

مَفهومهُ :

يُعَدُّ التفكيرُ التآملي نوعٌ من أنواع التفكير التي تتخذ مبدأ الموضوعية وتعليل الاسباب كشرط اساسي في مواجهة المشكلات والمواقف التي تواجه المتعلم سواء في حياته الشخصية أو في مجال التعليم ، فهو يعمل على تفسير الاحداث والظواهر وتحليلها وفرض الافتراضات للتوصل الى حلول صحيحة ومناسبة للمشكلة ، تعد أعمال (Dewey ,1952 -1859)[6] أساس المعرفة حول التفكير التأملي ، فقد أشارَ في دراساته الى أن التفكير التأملي يجب أنّ يحقق هدف التعلم ليصبح تعلمنا أفضل ، فهو يدفع المتعلم نحو التعلم بشكل أكثر حماساً ، فهو يتضمن عمليات تفكير نشطة ، حيث يقوم الفرد المتأمل بطرح كافة القضايا بشكل صحيح لكي يتم نقاشها ، ويستخدم التفكير التأملي أحياناً تحت أسم حل المشكلات أو التفكير المنظم (العتوم وآخرون،2011: 32) ، وقد أكد العديد من المربين في مجال علم النفس التربوي أمثال (Dewey) على أهمية التفكير التأملي ، الذي قل دوره بإزدهار النظرية السلوكية التي لم تعط لهذا التفكير الاهتمام ، ثم بدأ في الظهور مرة اخرى وبرز كنوع مهم من انواع التفكير على يد العالم (schon)[7] الذي اكد على اهمية

---

[6] Dewey : (1859 1952) فيلسوف وعالم نفس أمريكي يعتبر من أوائل المؤسسين للفلسفة البرغماتية وأشهر المربين في مجال علم النفس التربوي .

[7] schon: (1930-1997) فيلسوف واستاذ في التخطيط الحضري في معهد ماساتشوستش للتكنولوجيا الذي طور مفهوم الممارسة التأملية وساهم في نظرية التعلم التنظيمي.

هذا النوع من التفكير بكونه تفكير يوجه العمليات العقلية نحو اهداف محددة وقائمة على تحليل المواقف وايجاد العلاقات التي تربطها ، والتوصل الى الحلول الملائمة لها (المرشد وصالح ،2015 :116) ، فالتفكير التأملي هو نشاط عقلي هادف قائم على التأمل والاجتهاد من اجل التعرف على ماهية الاشياء أو الظواهر التي حولنا ، وتحليلها الى مكوناتها ، ودراسة السلوك والتعرف على دوافعه ، من اجل الوصول الى موقف عقلي فعال نحو ما تم التأمل والتفكير فيه من سواء كان ظاهرة أو سلوك مُعَين (مدكور،2010: 168) ، وهو نوع من انواع التفكير يعتمد على دراسة الأفكار والافتراضات الموجودة في ذهن المتعلم ، مما يساعد في تعزيز ودعم مجموعة من الأفكار والآراء والمعتقدات (Griffith & Frieden ,2000:80) ، ويرتبط التفكير التأملي بالوعي الذاتي للفرد ومعرفته الشخصية ، ومدى توظيفه لاسلوب التأمل الناقد الذي يهدف الى النظر في الامور من جميع جوانبها ، ومراقبة النفس ، ويستند التفكير التأملي على تأمل المتعلم لموقف ما او مشكلة ما وتحليله الى عناصره ، مع رسم الخطط اللازمة من اجل تسهيل فهمه والتوصل الى نتائج صحيحة. (الأشقر،2011: 43)

ويشتمل التفكير التأملي على ثلاثة محاور، وهي كالآتي:

1. **التأمل بالمحتوى :** يمثل التفكير بما يواجهه المتعلم وما يفكر به وما يتصرف على أساسه، ويهتم التأمل بالمحتوى بالأسئلة التي تبدأ بكلمة (ماذا ؟).
2. **التأمل بالعملية :** يهتم هذا المحور بشكل أوسع بالطرق أو الأساليب التي نتأمل بها ، أي يهتم بدراسة الطريقة التي يستخدمها المتعلم للقيام بمهام التعلم من حيث التفكير فيها وإدارتها وتنفيذها ، أو الشعور بها ، وتقويم مستوى أدائها في تنفيذ هذه المهمة ، أي تهتم بالأسئلة التي تبدأ بكلمة (كيف ؟) .
3. **التأمل الأولي:** يمثل التأمل الذي يجعل المتعلم يعرف لماذا يدرك الأشياء ، ويفكر بالأشياء ويستطيع الشعور بها ، وتنفيذها. (Mezirow ,1991:30)

أهمية التفكير التأملى فى العملية التعليمية

تتضح اهمية التفكير التأملي من طريق دوره في تحقيق الآتي:

1. تحويل المتعلم من دور المستهلك للمعرفة إلى دور المنتج لها.
2. يعمل على تقليل التسرع والتفكير العشوائي أو الروتيني لدى المتعلم.
3. يمكن المتعلم من التبصرو التأمل في الامور بصورة تحليلية ، وناقدة ، قائمة على طرق مدروسة تسعى الى تحقيق اهداف ، وأغراض معينة . (Alebous,2019:105)
4. تنمية التقويم الذاتي لدى المتعلمين ورفع مستوى الوعي لديهم.
5. تشجيع الاتصال والتفاعل بين المتعلمين ، لما له من دور مهم في تحسين مهارة حل أومعالجة المشكلات سواء كانت مشكلات خاصة بعملية التعلم ، أو مشكلات فردية خاصة بالمتعلم نفسه.
6. يستخدم المتعلم هذا النوع من التفكير في تحليل المعلومات ، والسلوكيات المختلفة ، والتعميمات ، والعمل على تقويمها في ضوء ذلك . (طاشمان وآخرون،2012 : 244).

وترى الباحثةُ أَنَّ اهميةَ التفكيرِ التَأمُلِّي تَتَضِحُ عن طريق دورهُ في إتاحة الفرص للمتعلمين للتقصي والبحث عن المعرفة بأنفسهم من طريق البحث ، والاسقصاء ، والنقد ، والتحليل ، وبناء الافتراضات ، والتي تعد من اهم مهارات التفكير التأملي التي يحتاجها المتعلم في حل المشكلات التي تسهم بشكل اساسي في تفعيل دور المتعلم ليصبح متعلم نشط ، وفعال باحث عن المعرفة ، وناقداً لها.

مهارات التفكير التأملي:

اختلفت آراء التربويون حول تصنيف مهارات التفكير التأملي ، ويعزى ذلك الاختلاف إلى اختلاف مفهوم وتعريف التفكير التأملي لدى كل واحدًا منهم ، ويتضمن التفكير التأملي خمس مهارات تتمثل بالآتي:

1. **مهارة المراقبة** : تعتمد هذه المهارة على الملاحظة ، والتي تتضمن تسجيل تفاصيل موجزة تسمح للمتعلمين بالتعرف على الموقف بأنفسهم.
2. **مهارة الاتصال** : نظراً لكوون التفكير النقدي عملية نشطة وواعية ، فأنه يمكن المتعلمين من البدء بطرح اسئلة مفتوحة على انفسهم حول حلقة تعليمية معينة او مشكلة ما، وتدوين انطباعاتهم باستعمال التساؤلات الآتية : ماذا كنت أفعل؟ ، ماذا أفعل ؟ ، ماذا حدث ؟ ، ماذا يحدث ؟ ، ما الذي أدى الى هذا ؟ ، ولماذا ؟.
3. **مهارة الحكم :** وتعني ان يكون المتعلمين محايدين في حكمهم على تفسيرات وافتراضات الآخرين ، وأن يركزو في عملهم على اختيار افضل فكرة .
4. **مهارة اتخاذ القرار:** وتتضمن اختيار مسار العمل الصحيح لتحقيق الهدف المنشود ، من طريق استعمال الممارسات التأملية ، واستكشاف قوة الموضوع او المشكلة ونقاط ضعفها ، بشكل اعمق من طريق الحوار والتفكير النقدي.
5. **مهارة العمل الجماعي** : تؤكد هذه المهارة عى ضرورة تفعيل ردعم روح الفريق أوالمجموعات التعاونية التي تعمل على قضية معينة بهدف تقيمها، والتوصل على افضل الحلول والافتراضات المقترحة.

(Mirzaei & et al,2014:642)

ويحدد (القطراوي:2010) مهارات التفكير التأملي في الآتي:

1. **الرؤية البصرية**: وتتمثل في قدرة المتعلم على عرض المشكلة والتبصر بكافة جوانبها والتعرف على عناصرها من طريق تخطيط رسم أوشكل أومعين يوضح عناصرها واكتشاف العلاقة التي تربطها بصريا.
2. **الكشف عن المغالطات :** تشمل قدرة المتعلم على تحديد الفجوات الموجودة في المشكلة ، من طريق تحديد طبيعة العلاقات غير الصحيحة التي تربط عناصرها ، أو من طريق تحديد الخطوات الخاطئة التي أُستعملت في حل المشكلة.
3. **الوصول إلى استنتاجات** : تتمثل في قدرة المتعلم على التوصل إلى وصف العلاقات الصحيحة والمنطقية من خلال الإطلاع على مضمون المشكلة والوصول الى النتائج الملائمة.

4. **إعطاء تفسيرات مقنعة :** تتمثل في قدرة المتعلم على إيجاد دلائل او معاني منطقية للنتائج التي توصل اليها ، وقد تكون هذه المعاني معتمدة على خبراته السابقة أو على طبيعة وخصائص المشكلة.
5. **وضع حلول مقترحة :** هي قدرة المتعلم على وضع خطوات تمتاز بالتسلسل المنطقي وقائمة على تطورات وتصورات ذهنية للمشكلة المطروحة . (القطراوي،2010: 52)

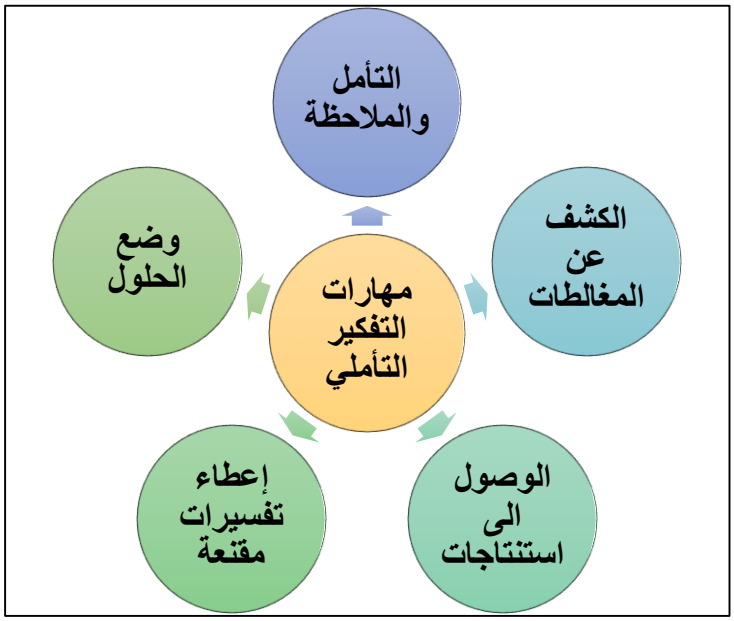
في حين يصنف (الثقفي وآخرون،2013) مهارات التفكير التآملي الى نوعين هما:

1. **مهارات الإستقصاء**: وتشمل :
   - جمع وتحليل البيانات.
   - فحص المعلومات بشكل دقيق.
   - تكوين الفروض.
   - التوصل الى الإستنتاجات الملائمة.
   - تقديم التفسيرات المنطقية للمشكلةز
2. **مهارات التفكير الناقد ، وتشمل**:
   - الاستنتاج.
   - الاستنباط.
   - الاستدلال.
   - تقويم الحجج.
   - المناقشات. (الثقفي وآخرون،2013: 56)

وقد تبنت الباحثة في تصميم البرنامج التعليمي مهارات التفكير التأملي التي تنسجم مع قدرات الطلبة التعليمية ، وتلائم مرحلتهم الدراسية ، والمذكورة لدى (عفانة واللولو،2003: 53) والمتمثلة في الآتي:

1. مهارة التأمل والملاحظة.
2. مهارة الكشف عن المغلطات.
3. مهارة الوصول الى استنتاجات.
4. مهارة اعطاء تفسيرات مقنعة.
5. مهارة وضع حلول مقترحة.

والشكل (5) يوضح هذه المهارات .



شكل (5)
مهارات التفكير التأملي (من تصميم الباحثة)

مجالات التفكير التأملي :

صنف (Kember &at el,2000) مجالات التفكير التأملي بالتدرج من اقل درجة في التأمل الى أعلى درجة في التأمل ، بالمجالات الأربعة الآتية:

المجال الأول: العمل الاعتيادي

ويمثل اقل مستويات التفكير التأملي ، ويتضمن ماتعلمه المتعلم من معلومات سابقة ، ويستعمل هذا المجال بشكل تلقائي وآلي من قبل المتعلم وفي المواقف المألوفة.

المجال الثاني: الفهم

في هذا المجال يدرك المتعلم المفاهيم ويستوعبها،دون الحاجة الى التأمل في معناها أو دلالتها ، واستعمال الفهم هنا ضروري من اجل تأمل الموقف أو المشكلة بشكل أدق وأعمق.

المجال الثالث: التأمل

يستعمل المتعلم في هذا المجال باستكشاف الخبرات التي يمتلكها حول موضوع معين،ويتعمق بشكل أكبرفي فهم معناه ودلالاته ، من اجل الوصول الى فهم جديد،ويشمل ايضا تأمل المتعلم الفرضيات الخاصة بمحتوى ما أو حل مشكلة ما.

المجال الرابع: التأمل الناقد

يمثل أعلى مستويات التفكير التأملي ، ويستخدم التفكير العميق في موضوع ما ومن ثم العمل على بناء فهم جديد لهُ ، فضلاً عن تضمنه اصدار حكم حول هذا الموضوع ، فضلاً عن قدرة المتعلم على توضيح وتفسير وجهة النظر الخاصة به ، وافكاره ومشاعره. (Kember &at el,2000:382)

مراحل التفكير التأملي:

تختلف مراحل التفكيرمن نوع الى آخر، فضلاً عن ان عملياته لا تسير جميعها في اتجاه محدد مسبقا وثابت ، فيمكن للفرد ان يبدأ باي من العمليت المرتبطة بالتفكير، ويسير باتجاهات مختلفة بحسب احتياجات الموقف المحدد ، لذا فقد اختلف الباحثون والتربويون في تحديد خطوات معينة لكل نوع من انواع التفكير.

اولًا: حُددت مراحل التفكير التأملي عند (Simmons & et al) بالنقاط الآتية:

- مرحلة وصف الاحداث أو المواقف بلغة مناسبة ، وواقعية.
- مرحلة إيجاد العلاقات والنتائج المرتبطة بالأحداث.
- مرحلة استعمال الأبعاد الأخلاقية والإجتماعية لتفسير الاحداث التي تم تنفيذها.

(Simmons,1989:11)

ثانياً: أما (Jordan & Flip) فقد حددوا مراحل التفكير التأملي بالآتي:

- وجود مشكة أو موقف محير.
- استيضاح الموقف أو المشكلة.
- تكوين الفروض لحل المشكلة.
- اختيار افضل الحلول . (العفون،2012: 130)

ثالثًا: في حين حدد (John Dewey) مراحل التفكير التآملي بالنقاط الآتية:

- مرحلة الشعور بالصعوبة أو الوعي بالمشكلة.
- مرحلة تحديد الصعوبة أو فهم المشكلة. (عبيد وعفانة،2003: 50-51)
- مرحلة تقويم المعرفة وتنظيمها وتشمل تصنيف البيانات ، واكتشاف العلاقات ، تكوين الأفتراضات.
- مرحلة تقويم الافتراضات ، وتتضمن قبول الفرضيات أو رفضها.
- مرحلة تطبيق الحلول ، وتتضمن قبول النتائج أو رفضها. (ابو بشير،2012: 73)

مستويات التفكير التآملي:

للتفكير التأملي مستويات مختلفة ومتعددة ، وقد اختلف تصنيف علماء التربية لهذه المستويات ، فقد اعتمد (wilson & Taggret,1998) ثلاثة مستويات للتفكير التأملي ، وتمتاز بترتيبها الهرمي والتداخل والترابط مع بعضها ، وتتمثل هذه المستويات بالآتي:

أولًا: المستوى الحرفي للتأمل : وهو أبسط مستويات التأمل، ويتمثل هذا المستوى بقدرة المتعلم على اختيار الوسائل والطرائق اللازمة من أجل تحقيق الأهداف المحددة.

ثانيًا: المستوى السياقي للتأمل: يتمثل بفهم ما وراء الممارسات من نظريات وافترضات و واستنتاج العلاقة بين الجانبين النظري والتطبيقي.

ثالثًا: المستوى الجدلي : يهتم المتعلم ضمن هذا المستوى بالتساؤل المستمر حول اهم الموضوعات التي لفتت انتباهه ، والنظر بعمق إليها ، والدفاع عن آراءه في ضوء مجموعة من الأدلة قام بالتوصل اليها.

(wilson & Taggart,1998 :162)

وحدد (Saylor,1990) مستويات التفكير التأملي بما يأتي:

اولًا: مستوى العقلانية التقنية : أي تطبيق المعرفة التربوية بشكل فعال لتحقيق غايات واهداف محددة.

ثانيًا: مستوى الوصف والتأويل : ويتضمن هذا المستوى تحليل الافتراضات التي تنطوي على قرارات وخطط تم ربطها بالاتجاهات والقيم.

ثالثًا: مستوى الحوار: يشمل فهم وجهات النظر المتباينة ، ومداولتها ، واختيار افضل البدائل منها .

رابعًا: مستوى التفكير الناقد : ويتضمن تفكيك المعرفة واعادة بنائها ، والنظر الى الاهداف في ضوء المعايير الاخلاقية.

خامسًا: مستوى التأطير لوجهات النظر المختلفة: ويتضمن هذا المستوى وضع العمل في سياقه المتعدد الجوانب. (Saylor,1990:9)

خصائص البيئات والأنشطة التي تحفز وتدعم التفكير التأملي:

تتميز البيئات التي تحفز الطلبة نحو ممارسة التفكير التأملي بالخصائص الآتية:

1. توفير الوقت الكافي الى الطلبة من اجل التفكير في اجاباتهم عن الاسئلة التي يتم طرحها من قبل التدريسي.
2. توفير بيئات ساندة وداعمة ، ومشجعة على إعادة تقييم الطلبة الاستنتاجات.
3. تتخصيص وقت كافي من اجل القيام بالمراجعة السريعة لحالة المتعلم وعملية التعلم من حيث ، ما عرفه المتعلم ، وما لم يعرفه المتعلم بعد ، وما تعلمه المتعلم ، اي ماتم تحقيقه من أهداف.
4. تقديم مهام حقيقية للمتعلم ، تشتمل على بيانات ومعلومات غير منظمة من أجل تشجيعه على توظيف التفكير التأملي أثناء ممارسته للأنشطة التعليمية،وتنظيم هذه المعلومات . (Neumann,2013:8)

5. العمل على تشجيع الطلبة على التفكير من طريق قيام التدريسي بطرح الأسئلة التي تحتاج اجابات تتطلب من المتعلم البحث والتقصي عن المعرفة ، وتوظيف المصدر الخارجية ، التي تعمل على اغناء فكر المتعلم.
6. ان يعمل التدريسي على تقديم بعض التفسيرات المتعارضة مع فكر المتعلم ، لتوجيهه نحو عمليات التفكير في تلك التفسيرات أثناء الاستكشافات.
7. توفير بيئة تعليمية داعمة للتعلم الاجتماعي. (Lin & et al ,1999:62)

المِحورُ الثاني : دِراساتُ سابِقة

هناك بعض الدراسات التي تطرقت لموضوع التعلم التحويلي وتناولته من زوايا مختلفة ، وتنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية ، وسوف تعمل الباحثة في دراستها الحالية على استعراض جملة من الدراسات التي تم الإفادة منها ، مع الإشارة الى أهم ما سعت هذه الدراسات الى تحقيقه من أهداف ، وبيان جوانب الاتفاق والإختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ، وتود الباحثة ان تشير الى أن الدراسات التي سوف تعمل على استعراضها جاءت ضمن الفترة الزمنية بين (2003 -2021) م ، وشملت مجموعة من الدراسات أجريت في دول عربية ودول أجنبية ، لذا تم تصنيفها الى محورين بحسب المتغيرات الرئيسية للدراسة ، كالآتي:

أولاً: دراسات تناولت التعلم التحويلي :

لم تعثر الباحثة على دراسة عراقية تناولت التعليم التحولي ، لذا اكتفت بذكر الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا المحور، كالآتي:

جدول (1)
اولاً: الدراسات التي تناولت التعلم التحويلي

الاسم /السنة المكان	هدف الدراسة	منهج الدراسة	حجم العينة	الأدوات	الوسائل الإحصائية	اهم النتائج

1. آل ملوذ، 2019 المملكة العربية السعودية / جامعة الملك خالد	التعرف على أثر التعلم التحويلي في تنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى طالبات كلية التربية	-المنهج الوصفي -المنهج التجريبي	بلغ حجم العينة (58) طالبة ، بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية، و(28) طالبة في المجموعة الضابطة.	اختبار مهارات المعالجة الذهنية المعرفية، ومقياس الاستقلال الذاتي	برنامج الحزم الاحصائية spss ومعامل ارتباط يرسون واختبار T- test ،لعينتين مترابطتين، ومربع ايتا	-وجود فروق ذات دلالة احصائية في المعالجة الذهنية المعرفية لصالح المجموعة التجريبية. -وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية ايضا، في مقياس الاستقلال الذاتي. -وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين المعالجة الذهنية والاستقلال الذاتي
2. سعيد ، 2021 مصر	التعرف على فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على التعلم التحويلي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية	المنهج الوصفي والمنهج التجريبي	بلغ حجم العينة 22 طالبة من طلبة المرحلة الثانوية	اختبار مهارات التفكير المستقبلي ،والبرنام ج المقترح القائم على التعلم التحويلي	معامل ارتباط بيرسون، اختبا-t Test لمجموعتين مستقلتين ،واختبار -t Test لمجموعتين مترابطتين	-وجود فروق ذات دالة احصائيا بين القياس القبلي والبعدي في متوسط درجات الطلاب في اختبار مهارات التفكير المستقبلي ولصالح الاختبار البعدي، حدوث تحسن في ادراك القدرات الذاتية لدى الطلاب واحتياجاتهم المستقبلية، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح.

3. الشلوي ،2021 المملكة العربية السعودية / جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	التعرف على فاعلية برنامج تدريسي قائم على نظرية التعلم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	-المنهج التجريبي -المنهج الوصفي	بلغ حجم العينة (66) طالبة من قسم اللغة العربية بواقع (34) طالبة في المجموعة التجريبية ، و(32) طالبة في المجموعة الضابطة	اختبار مهارات معالجة المعلومات	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين-T test وباستعمال برنامج التحليل الاحصائي spss	وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مُستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التفسير.
4.Quillinan et al , 2019 - ايرلندا	هدفت الدراسة الى استكشاف خبرات التعلم والتدريس التحويلي المكتسبة من تطبيق برامج (cwell) لرفاهية المجتمع والتمكين ومهارات الحياة	-المنهج التجريبي -المنهج الوصفي	شملت عينة البحث 52 طالب جامعي من احدى جامعات ايرلندا	استخدمت الدراسة مقياس رفاهية المجتمع ، ومقياس التمكن من الحياة كاداوات للبحث	استعمال برنامج التحليل الاحصائي spss	توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ويرجع ذلك الى ان الطلاب الذين تم تطبيق البرنامج المذكور عليهم قد تعلمو وبشكل متمايز ومراعي لفروقهم المتعلمية ، فقد ركز البرنامج على التعلم السابق للطلاب،وعمل على تنمية اتجاهات الطلبة نحو التعلم.

جدول (2)
ثانياً: دراسات تناولت التفكير التأملي

الاسم السنة / المكان	هدف الدراسة	منهج الدراسة	حجم العينة	الأدوات	الوسائل الإحصائية	اهم النتائج
1. ابراهيم ،2015 / سوريا	التعرف على فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجيتي دورة التعلم المعدّلة وويتلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم	استخدم الباحث المنهج التجريبي	بلغ حجم العينة 90 طالب من طلبة الصف الرابع في احد مدارس سوريا بواقع (45) طالب في كل مجموعة	الاختبار التحصيلي - اختبار التفكير التأملي	الاختبار التائي لعينتين مستقلتينT -test وباستعمال برنامج spss	- وجود فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين ومتوسط المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي. -عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين ومتوسط المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتفكير التأملي .
2. الخفاجي ، 2017 / العراق / بغداد	التعرف على فاعلية برنامج تعليمي على وفق النظرية السلوكية في التحصيل والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية	استخدمت الدراسة المنهج التجريبي	بلغت عينة الدراسة (60) طالبة، بواقع (31) طالب في المجموعة التجريبية و(29) طالبة في المجموعة الضابطة	الاختبار التحصيلي ، ومقياس التفكير التأملي	استعمال برنامج التحليل الاحصائي spss والاختبار التائي لعينتين مستقلتينT -test	- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بالبرنامج التعليمي لبقائم علة وفق النظرية السلوكية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية .

3 .أبو جراد، 2020 فلسطين / غزة	التعرف عن مدى فاعلية برنامج قائم على استعمال بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا	المنهج شبه التجريبي	بلغ حجم العينة من طلاب الصف التاسع بمدرسة بيت لاهيا الاساسية للبنين بمحافظة شمال غزة بلغ عدها (60) طالب.	بطاقة ملاحظة مهارات التفكير التأملي ، ومقياس الاتجاه نحو مادة الاجتماعيات	برنامج التحليل الاحصائي spss-	-فاعلية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط وهى (التساؤل - العصف الذهنى - فكر - زاوج – شارك) فى تنمية مهارات التفكير التاملي والاتجاه لدى طلاب . - وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج التعليمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة ومتوسط درجات المجموعةالضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.

4. Keval R. Andharia , 2016 . الهند / حيدر آباد	التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب التدريسيين وتأثيره على أعضاء هيئة التدريس والمستوى التعليمي	استخدمت الدراسة المنهج التجريبي	بلغت عينة الدراسة (30) معلمًا من مستويات تعليمية مختلفة	مقياس التفكير التأملي	اختبار-t Test وبمساعدة برنامج التحليل الاحصائي spss-6 v1	-توصلت الدراسة الى أن مستوى التفكير التأملي لدى المتعلم التدريسي متوسط . -هناك فرق معنوي بين متوسط درجات مستوى التفكير التأملي لمجموعتين من أعضاء هيئة التدريس المختلفين ولكن لم يكن هناك فرق كبير بين متوسط درجات مستوى التفكير التأملي لمجموعتين من مستويات تعليمية مختلفة.

ثالثًا : الموازنة بين الدراسة الحالية والدِراسات السابقة

1. **الهدف :**

تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها ، فتمثلت أهداف الدراسات السابقة ضمن المحور الأول الذي تناول التعلم التحويلي ، كدراسة (آل ملوذ،2019) في التعرف على أثر التعلم التحويلي في تنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى طالبات كلية التربية لجامعة الملك خالد ،في حين هدفت دراسة (سعيد،2021) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على التعلم التحويلي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وهدفت دراسة (الشلوي،2021) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريسي قائم على نظرية التعلم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وهدفت دراسة (Quillinan et al,2019) إلى استكشاف خبرات التعلم والتدريس التحويلي المكتسبة من تطبيق برامج (cwell) لرفاهية المجتمع والتمكين ومهارات الحياة .

أَما الدراساتُ السابقةِ ضِمنَ المُحْورِ الثانَّي الذي تناول التفكير التأملي ، كدراسة (إبراهيم،2015) فهدفت الى التعرف على فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجيتيي دورة التعلم المعدّلة وويتلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم ، أما دراسة (الخفاجي،2017) فهدفت الى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي على وفق النظرية السلوكية في التحصيل والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية ، اما دراسة (أبو جراد،2020) فهدفت الى التعرف عن مدى فاعلية برنامج قائم على استعمال بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا ، في حين هدفت

دراسة (Keval R.Andharia,2016) الى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب التدريسيين وتأثيره على أعضاء هيئة التدريس والمستوى التعليمي ، أما الدراسة الحالية فتهدف الى التعرف على فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية.

2. مكان الدراسة:

أُجريت الدراسات السابقة ضمن المحور الأول في دول مختلفة ، فقد إجريت دراسة (آل ملوذ،2019)، ودراسة (الشلوي،2020) في المملكة العربية السعودية ، أما دراسة (سعيد،2019) فقد أُجريت في مصر، في حين أُجريت دراسة (Quillinan et al,2019) فقد جرت في إيرلندا.

أَما الدراساتُ السابقةِ ضِمنَ المُحْورِ الثانَّي فقد أجريت دراسة (إبراهيم،2015) في سوريا ، أما دراسة (الخفاجي،2017) فقد اجريت في العراق في محافظة بغداد ، أما دراسة (أبو جراد،2020) فقد أُجريت في فلسطين -غزة ، في حين أُجريت دراسة (Keval R. Andharia ,2016) في الهند- منطقة حيدر آباد ، اما الدراسة الحالية فقد أُجريت في العراق في محافظة كربلاء .

3. حجم العينة :

تباينت اعداد العينات في الدراسات السابقة ضمن المحور الأول ، فبلغ حجم العينة في دراسة (آل ملوذ،2019) (58) طالبة ، بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية ، و(28) طالبة في المجموعة الضابطة ،وبلغ حجم العينة في دراسة(سعيد،2019) (22) طالبة من طلبة المرحلة الثانوية ، أما دراسة (الشلوي،2021) فبلغ حجم العينة (66) طالبة من قسم اللغة العربية تم اختيارهن بشكل عشوائي، بواقع (34) طالبة في المجموعة التجريبية ، و(32) طالبة في المجموعة الضابطة ، في حين إشتملت العينة في دراسة (Quillinan et al ,2019) على (52) طالب جامعي من احدى جامعات ايرلندا .

أَما الدراساتُ السابقةِ ضِمنَ المُحْورِ الثانَّي فقد بلغ حجم العينة في دراسة (إبراهيم ،2015) (90) تلميذ بواقع (45) تلميذ في كل مجموعة ، أما دراسة (الخفاجي،2017) فبلغت حجم عينة الدراسة (60) طالب ، بواقع (31) طالب في المجموعة التجريبية و(29) طالب في المجموعة الضابطة ، أما دراسة (أبو جراد ،2020) فبلغ حجم العينة (60) طالب ، وبلغ حجم العينة في دراسة (Keval R. Andharia,2016) (30) معلماً من مستويات تعليم مختلفة ، أما حجم العينة في الدراسة الحالية فبلغ (80) طالب و طالبة بواقع (40) طالب وطالبة في المجموعة التجريبية و(40) طالب وطالبة في المجموعة الضابطة .

4. المنهجية:

إتَبعت أغلب الدراسات السابقة التي تم ذكرها في المحور الأول مع منهجية الدراسة الحالية ، حيث اتبعت منهج البحث شبه التجريبي ، والتصميم ذا الضبط الجزئي بمجموعتين (مجموعة تجريبية ، ومجموعة ضابطة) فضلاً عن المنهج الوصفي الذي تم اتباعه في بناء التصميم التعليمي كدراسة (آل ملوذ،2019) ودراسة (سعيد،2019) ودراسة (الشلوي،2021) ودراسة (Quillinan et al,2019).

أَما الدراساتُ السابقةِ ضِمنَ المُحْورِ الثانَّي فإتبعت جميعها منهج البحث شبه التجريبي والتصميم ذا الضبط الجزئي بمجموعتين تجريبة وضابطة كدراسة (إبراهيم،2015) ، ودراسة (الخفاجي،2017) ، و دراسة (أبو جراد ،2020) ، ودراسة (Keval R. Andharia ,2016) ، أما الدراسة الحالية فقد استعملت المنهج الوصفي في بناء التصميم التعليمي ، والمنهج التجريبي في تطبيق اجراءات البحث.

5. أدوات الدراسة:

تنوعت ادوات الدراسات السابقة ضمن المحور الأول بسبب تنوع وإختلاف اهدافها ، فهناك دراسات اعتمدت اختبار مهارات المعالجة الذهنية المعرفية، ومقياس الاستقلال الذاتي كدراسة (آل ملوذ ،2019) ، في حين اعتمد دراسة (سعيد،2019) على اختبار مهارات التفكير المستقبلي ، والبرنامج المقترح القائم على التعلم التحويلي ، أما أدوات دراسة (الشلوي،2021) فتمثلت بإختبار مهارات معالجة المعلومات ، واعتمدت دراسة (Quillinan et al,2019) مقياس رفاهية المجتمع ، ومقياس التمكن من الحياة كاداوات للبحث.

أَما الدراساتُ السابقةِ ضِمنَ المُحْورِ الثانَّي فقد اعتمدت دراسة (إبراهيم،2015)، ودراسة (الخفاجي ،2017) على الإختبار التحصيلي ومقياس التفكير التأملي ، وإعتمد البعض الآخر على مقياس التفكير التأملي فقط كدراسة (Keval R. Andharia,2016) ،واستعملت دراسة (أبو جراد ،2020) بطاقة ملاحظة مهارات التفكير التأملي ، ومقياس الاتجاه نحو مادة الاجتماعيات ، وتمثلت أدوات الدراسة الحالية بمقياس التفكير التأملي ، والإختبار التحصيلي.

6. ألوسائل الإحصائية :

إعتمدت الدراسات السابقة ضمن المحورين الأول والثاني وسائل إحصائية بما يناسب ويلائم إجراءات الدراسة المتبعة ، كالإختبار التائي (T-Test) ، ومربع كاي ، والحقيبة الإحصائية (برنامج Spss) ومعامل ارتباط بيرسون ، غيرها من الوسائل الإحصائية ، وإعتمدت الدراسة الحالية وسائل إحصائية متعددة من أبرزها الإختبارالتائي لعينتين مستقلتين (T-Test) ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي ، وبرنامج الحزم الإحصائية Spss -24 .

7. النتائج:

أَظهرت نتائج الدراسات السابقة ضمن المحور الأول والتي اعتمدت منهج البحث شبه التجريبي ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، كدراسة (آل ملوذ،2019) ودراسة (سعيد،2019) ودراسة (الشلوي،2021) ودراسة (Quillinan et al,2019).

أما الدراسات التجريبية ضمن المحور الثاني فقد أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مقياس التفكير التأملي او الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية كدراسة (إبراهيم،2015) ، ودراسة (الخفاجي،2017) ، و دراسة (أبو جراد ،2020) ، ودراسة (Keval R. Andharia ,2016) ، اما نتائج الدراسة الحالية فسيتم مقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة لاحقاً في الفصل الرابع ضمن (النتائج والاستنتاجات) .

رابعاً :جَوانِبُ الإفادة مِن الدِراساتِ السابقة

إنّ الاطلاع على الدراسات السابقة قد أفاد الباحثة في البحث الحالي في الجوانب الآتية:

1. التوصل الى صياغة دقيقة لعنوان الدراسة الحالية.
2. توظيف التوصيات والمقترحات للدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة الحالية وأهميتها.
3. اختيار المنهجية الملائمة للدراسة الحالية وذلك من خلال الإطلاع على منهج البحث الذي اتبعته الدراسات السابقة للوصول إلى نتائجها.

4. اختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث الحالي .
5. تعزيز الخلفية النظرية للبحث الحالي ، حيث ان الدراسات السابقة جميعها التي تمّ ذكرها بحثت في التعلم التحويلي والتفكير التأملي .
6. الإفادة في وضع تصور مسبق عن كيفية تحقيق أهداف الدراسة الحالية.
7. الاطلاع على المصادر والمراجع التي تم ذكرها في الدراسات السابقة والخاصة بموضوع الدراسة.
8. الاطلاع على الوسائل الإحصائية التي استعملت في الدراسات السابقة ، للإفادة منها في معالجة البيانات وتحليل نتائج البحث الحالي.
9. الإفادة من الدراسات السابقة في إعداد أدوات البحث الحالي.

مَنْهَج البَحْث وإجراءاته Research Methodology Procedures

يَتَضَمن هذا الفَصل عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته التي إعتمدتها الباحثة في جمع البيانات والتوصل الى النتائج ، إذ يتناول التصميم التعليمي ، والتصميم التجريبي الذي اعتمدته الدراسة الحالية ، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة ، وتكافؤ المجموعات البحثية ، فضلاً عن ضبط المتغيرات الدخيلة التي يمكن ان تؤثر على نتائج الدراسة ، وإعداد الاهداف السلوكية ، والخطط التدريسية ، وتحديد أداتي الدراسة ، والوسائل الإحصائية التي استعملت في تحليل نتائج الدراسة ، كالأتي:

أولاً: مَنهَجُ البَحْث

هو الطريقة أو الإسلوب الذي يسلكه الباحث العلمي في البحث والتقصي عن الحقائق العلمية ، أو الظاهرة موضع الدراسة في كافة فروع المعرفة، او في ميادين العلوم العلمية والنظرية. (عناية،2014: 19)

1. **المنهج الوصفي** : استعملت الباحثة هذا المنهج في بناء التصميم التعليمي الحالي والقائم على نظرية التعلم التحويلي ، ويتضمن هذا المنهج مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يجب القيام بها للتوصل الى النتائج النهائية ، وتتمثل تلك الاجراءات في وصف وتصنيف وتحليل الظاهرة المدروسة للتوصل الى نتائج ، واستنتاجات وتعميمات تساعد في تفسيرها وتوجيهها نحو اهداف محددة. (عمر،2009: 69)

ثانيًا: مسوغات بناء التصميم التعليمي:

1. بعد إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والادبيات في مجال تصميم التعليم لم تجد تصميماً مبني على وفق نظرية التعلم التحويلي في مادة المناهج وطرائق التدريس.
2. ينمي التصميم التعليمي قدرة الطلبة على تفعيل العمليات المعرفية العليا عندهم من طريق اثارة تفكيرهم العلمي ، وتوليد أفكار جديدة ، وتدريبهم على الاعتماد على أنفسهم ، وتنمية الذات عندهم من طريق تفعيل دورهم داخل القاعة الدراسية.

3. ظهور العديد من النظريات الحديثة التي يمكن توظيفها لتحسين مستوى تحصيل الطلبة ، وتنمية التفكير التأملي عندهم.

4. الحاجة الى ضرورة مراجعة الطرائق المستعملة في التدريس والتي تتصف بالتقليد ، والتي تحد من دور الطالب في عملية التعلم.

5. تنمية الاتجاهات الأجتماعية والقيمية عند الطلبة من طريق تفعيل المشاركة الايجابية في عملية التعلم.

6. تنمية انواع التفكير العلمي لدى الطلبة كالتفكير القائم على التأمل ، الذي يهدف الى تفعيل دور المتعلم في تأمل المعرفة ونقدها واصدار حكم على صحتها من عدمه.

ثالثاً: الأُسس والمبادئ التي يستند اليها التصميم التعليمي الحالي

يستند التصميم التعليمي الحالي على مجموعة من الاسس والمبادئ تتمثل بالآتي:

1. مبادئ نظرية التعلم التحويلي التي تهدف الى توسيع وعي الطلبة لتمكينهم من التعبير عن انفسهم ومعتقداتهم وافتراضاتهم وخبراتهم ومنظوراتهم ، الى وجهات نظر جديدة ومعبرة ، من طريق تحفير الذات والتفكير في الأشياء واتخاذ القرارات الواعية. (Kitchenham,2008:104)
2. تنمية مهارات التواصل بين الطلبة ، وكيفية التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومشاعرهم ، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم في قدرتهم عل بناء الإفتراضات الخاصة بهم.
3. بناء الكفاءة الذاتية للطلبة من طريق تعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعبير عن آرائهم ، واتخاذ اثارة دافعية الطلبة من طريق تنويع الأنشطة التعليمية سواء أكانت فردية أو كانت جماعية لتحسين نتائج عملية التعليم ونجاحها.

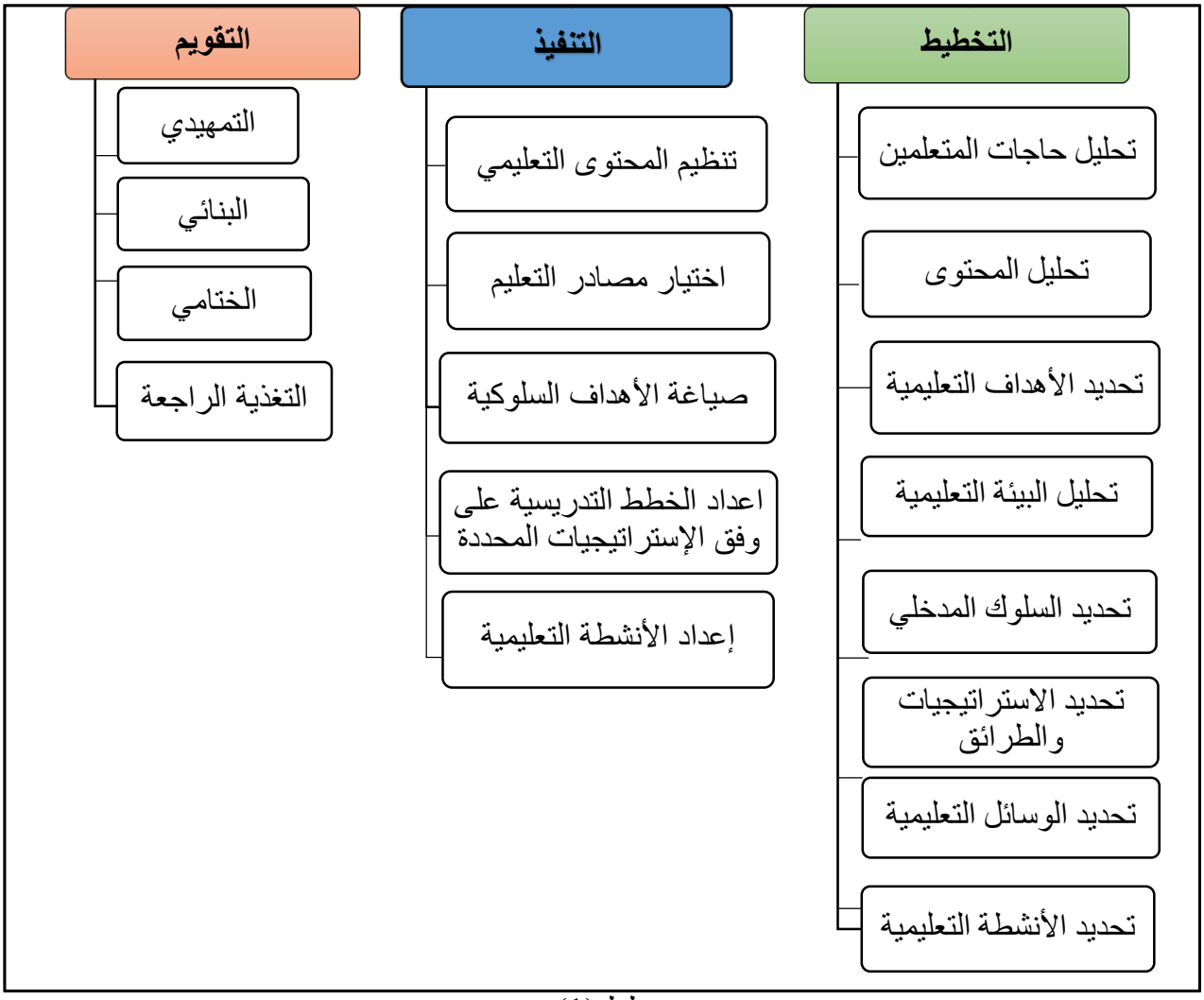
4. مسايرة التطور العلمي في ضوء الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم ، الذي يهدف الى توظيف ما هو جديد وحديث في مجال التعليم كتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة تعمل على اثارة التفكير العلمي عند الطلبة وتفعيل التعلم الذاتي القائم على التأمل والنقد.
5. الحاجات الأساسية لطلبة المرحلة الجامعية التي سيتم بناء التصميم التعليمي في ضوءها ، والتي تتمثل فيما تم التوصل اليه من طريق الاستبانات التي تم عرضها على الطلبة والتدريسيين.

6. نتائج الدراسات والأدبيات السابقة ، التي أوصت الى ضرورة توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة التي تهدف الى تفعيل الدور الإيجابي للمتعلم وجعله المحور الاساسي في عملية التعليم .
7. أهمية مادة المناهج وطرائق التدريس في إعداد الطلبة في كليات التربية ، بوصفهم مدرسي المستقبل ، لتأهيلهم لممارسة عملية التدريس بكفاءة.

رابعاً: بناء التصميم التعليمي : لِتَحقيْق هذا الهدف ، وبعد إطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة المعنية بالتصميم التعليمي ، والأسس والخطوات المتبعة في تحقيق ذلك الهدف والتي بينت اثرها الإيجابي في ميدان التعليم ، واسنادا الى ذلك فقد اعتمدت الباحثة التصميم الذي يستند نظرياً في بنائه الى المراحل الآتية:

1. مرحلة التخطيط
2. مرحلة التنفيذ
3. مرحلة التقويم

وفيما يلي بيان للإجراءات التي تم إتباعها في مراحل التصميم التعليمي وما تم اعتماده من أُسس، كما هو مبين في المخطط (1) ، الآتي:



مخطط (1)

مراحل بناء التصميم التعليمي (من تصميم الباحثة)

المرحلة الأولى : التَخْطيط (Planning) وتشمل الخطوات الآتية:

1.تحليل حاجات الطلبة :

تَشتمل هذه الخطوة على مجموعة من الدراسات الإستطلاعية والإجراءات التي يَقوم بها المُصَمِمُ ، تهدف الى تحديد حاجات الطلبة التي قد يؤثر عدم وجودها في عملية التعلم ، حيث انه من الضروري إشباع حاجات الطلبة المهمة قبل البدء بإشباع الحاجات الأقل أهمية . (الحيلة،2016: 82)

وللتعرُّفِ على حاجات الطلبة أعدت الباحثة إستبانة إستطلاعية لعينة بلغت (70) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة الذين درسوا مادة المناهج وطرائق التدريس في المرحلة الثالثة في قسم التأريخ / جامعة كربلاء ، تتضمن سؤالاً مفتوح الإجابة لتحديد اهم الحاجات الذي يجب توافرها لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة المرحلة الثالثة ملحق (2) ، وعمدت الباحثة بعد ذلك على تقديمها الى الطلبة ، وبناء على

ذلك تم تحديد الحاجات التي يجب توافرها عند تدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة المرحلة الثالثة من وجهة نظر الطلبة ، وكما موضح في جدول (3) الآتي:

جدول (3)

نتائج استبانة تحديد حاجات الطلبة من وجهة نظرهم

ت	الحاجات	النسب المئوية
.1	تدريب الطلبة على كيفية توظيف استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة في عرض المحاضرة.	%96
.2	تدريب الطلبة على كيفية كتابة الخطط السنوية واليومية،وصياغة الأهداف السلوكية.	%96
.3	تشجيع الطلبة على اثارة الأسئلة التي تعمل على تنمية التفكير العلمي لديهم.	%94
.4	ضرورة تعرف الطلبة على الأهداف العامة لمادة طرائق التدريس وكيفية تحقيقها.	%92
.5	تفعيل عنصر المشاركة والتفاعل بين الطلبة والاستاذ وبين الطلبة أنفسهم عند عرض المحاضرة،مما يشجع الطلبة على الاندماج وزيادة ثقتهم بأنفسهم..	%92
.6	توظيف الوسائل التعليمية والتكنلوجيا في عرض المحاضرة.	%92
.7	الربط بين الجانب النظري والجانب العملي عند عرض المادة،عن طريق تطبيق خطوات بعض طرائق التدريس داخل القاعة الدراسية.	%92
.8	التنويع في طرائق التدريس المستعملة من قبل الاستاذ في عرض المادة العلمية ، وضرورة مواكبتها للتطور والحداثة الحاصل في ميدان التعليم.	%90
.9	تزويد الطلبة ببعض المهارات والمفاهيم الاساسية واللازمة في مجال طرائق التدريس لتوظيفها في الجانب التطبيقي.	%90
.10	ممارسة الطلبة للأنشطة العلمية المرتبطة بالمادة الدراسية،ككتابة التقارير، والمشاركة في الحلقات النقاشية.	%87
.11	تعريف الطلبة بخطوات تطبيق طرائق التدريس داخل القاعة الدراسية ، كطريقة حل المشكلات ، وطريقة التعلم التعاوني وغيرها من طرائق التدريس.	%82
.12	تفعيل التغذية الراجعة بعد الانتهاء من عرض المحاضرة، لتعريف الطلبة بنتائج تعلمهم.	%81
.13	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	%80
.14	التسلسل في عرض المادة العلمية عن طريق ترتيب مفرداتها ليتسنى للطلبة التدرج في فهمها واستيعابها.	%78
.15	توظيف الإختبارات التكوينية بعد نهاية كل فصل ، وعدم الإقتصار على الإختبارات الشهرية والنهائية.	%62

.16	توظيف المصادر الخارجية المختصة بمادة طرائق التدريس ليتسنى للطلبة الإطلاع عليها والإستفادة منها.	%60

فَضلاً عن إعداد إستبانة أخرى تم توجيهها الى تدريسيي طلبة المرحلة الثالثة لتحديد حاجات الطلبة الاساسية في تدريس مادة المناهج وطرائق التدريس من وجهة نظر التدريسيين ملحق (3)، وبناء على ذلك تم تحديد الحاجات الاساسية الي يجب توافرها عند تدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة المرحلة الثالثة من وجهة نظر التدريسيين ، وكما موضح في جدول (4) الآتي:

جدول (4)
نتائج استبانة تحديد حاجات الطلبة من وجهة نظر التدريسيين

ت	الحاجات من وجهة نظر التدريسيين	النسبة المئوية
.1	ضرورة اشعار الطلبة بأهمية مادة طرائق التدريس كونها مادة اساسية وضرورية في تأهيلهم كمدرسين بعد تخرجهم.	%96
.2	الربط بين الجانب النظري والجانب العملي عند عرض المادة،من طريق تطبيق عملي لبعض طرائق التدريس الواردة في المادة.	%96
.3	تفعيل الجانب التطبيقي كتكليف الطلبة بتصميم خطط تدريس (سنوية أو يومية).	%96
.4	تعرف الطلبة على مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية وطريقة صياغتها.	%92
.5	تعرف الطلبة على الأهداف العامة لمادة طرائق التدريس ومصادر إشتقاقها وكيفية تحقيقها.	%92
.6	ضرورة الابتعاد عن اسلوب الحفظ والاستظهار عند صياغة الاسئلة ، والتركيز على الأسئلة التي تتطلب اثارة تفكير الطلبة.	%92
.7	التمييز بين المفاهيم المختلفة المرتبطة بالتدريس ، كالتعليم والتعلم ، والاستراتيجية ، والطريقة الاسلوب .	%90
.8	تفعيل عنصر التعاون والتفاعل الإيجابي بين الطلبة انفسهم وبينهم وبين الاستاذ.	%90
.9	فسح المجال للطلبة للمناقشة والحوار وتأمل المعرفة ونقدها.	%90
.10	العرض المتسلسل لمفردات المادة العلمية ليتسنى للطلبة فهمها واستيعابها.	%90
.11	مواكبة التطور العلمي مجال التعليم،والتعرف على أحدث استراتيجيات وطرائق التدريس،وكيفية توظيفها في عملية التعليم.	%86
.12	توظيف أساليب تقويم مختلفة ، وعدم الإقتصار على الإختبارات الشهرية والنهائية.	%86
.13	التنويع في الأنشطة الصفية للطلبة وبما يخدم عملية تعلمهم.	%85

.14	ملائمة اسئلة الإختبار لمستوى فهم الطلبة.	%85
.15	التنوع في طرائق التدريس وعدم الاقتصار على الطرائق التقليدية كطريقة المحاضرة.	%74
.16	توظيف المصادر الخارجية المختصة بمادة طرائق التدريس ليتسنى للطلبة الإطلاع عليها والإفادة منها.	%65

2. تَحْليلُ المُحْتوى:

تَتَضَمن عمليةُ تحليل المُحتوى التَعليّمي مجموعةً من الإجراءات التي تَهدف الى تجزئة المادة التعليمية الى عناصرها الاساسية التي تكونت منها ، شملت هذه الخطوة تحليل المحتوى استنادا الى مفردات مادة المناهج وطرائق التدريس المحددة من قبل اللجنة القطاعية لطلبة المرحلة الثالثة ، في كليات التربية ، والموزعة بين مصادر متنوعة ، لذا عمدت الباحثة على تحديد المادة التعليمية وتحليلها على وفق اسلوب التحليل الهرمي الذي يهدف الى تحليل المادة التعليمية الى مفاهيم وحقائق ومبادئ...، وترتيبها بشكل هرمي مع مراعاة التسلسل المنطقي في عرض المادة العلمية في ضوء حاجات الطلبة ، والأهداف المحددة.

3.تَحديدُ الأهداف التَعليمية:

تُعرف الأهداف التعليمية بأنها مجموعة من العبارات التي توضح ما سوف يكون عليه سلوك الطلبة بعد إكتسابهم للخبرات التعليمية سواء كانت داخل أو خارج المؤسسات التربوية ، وتعد عنصر أساسي من عناصر العملية التربوية ، ففي ضوئها يتم تحديد إستراتيجيات وأنشطة التعليم ، وبما يلائم المحتوى التعليمي وقدرات وخصائص المتعلم ، والإمكانات المتاحة لتطبيقها ، لذا فهي تشكل خطوة أساسية ومهمة في التصميم التعليمي. (سلامة،2020: 112)

إشتَقت الباحثة الأهداف التعليمية الخاصة بالتصميم التعليمي من الأهداف العامة لمادة المناهج وطرائق التدريس المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية ، التي تم تحديدها من قبل اللجنة القطاعية لكليات التربية ملحق (7) ثم صاغت الباحثة الاهداف التعليمية ، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (6) لبيان آرائهم في صلاحيتها ، والاخذ بملاحظاتهم وآرائهم العلمية لتصبح بالصيغة النهائية (125) هدفاً سلوكياً كما موضحة في ملحق (16).

4.تَحليل البيئة التَعليمية:

تشتمل البيئة التعليمية على المكان الذي يتواجد فيه الطلبة ، فضلاً عن العوامل الإجتماعية والنفسية التي تؤثر في البيئة التعليمية ، من حيث تفاعل الطلبة مع المدرس ومع بعضهم البعض ، وما قد يؤثر في احداث عملية التعلم ، وما يعوق تنفيذ عملية التعلم (قطامي وآخرون،2009: 133) ، لذا يجب العمل على تحليل بيئة التعلم التي سيتم تطبيق التصميم التعليمي فيها ، والمتمثلة في كلية التربية ـ جامعة كربلاء ، فقد اطلعت الباحثة على بناية الكلية ، وأقسامها العلمية ، وعدد الشعب لطلبة المرحلة الثالثة ، والتأكد من توافر الوسائل التعليمية الملائمة لتطبيق التصميم التعليمي ، فضلاً عن التأكد من وجود مكتبة خاصة بالقسم لتوفير المصادر والمراجع العلمية ذات العلاقة بمادة المناهج وطرائق التدريس ، وتم تحديد المحاضرات استناداً الى جدول المحاضرات الاسبوعي بواقع محاضرة واحدة في كل أسبوع ، بمعدل (ساعتان) لكل مجموعة

من مجاميع البحث ، فضلا عن تحقق الباحثة من مدى ملائمة القاعات الدراسية لأعداد الطلبة ، مما يساعد في توفير بيئة تعليمية ملائمة لتطبيق استراتيجيات التصميم التعليمي.

5. تَحديدُ السلوك المدخلي :

يُمَثل المُتَعلِم محور عملية التعلم ، لذا فالمصمم التعليمي بحاجة الى تحديد السلوك المدخلي للمتعلم وذلك من طريق التعرف على خصائص الطلبة (عينة البحث) التي سيتم تطبيق التصميم التعليمي عليهم ، ومدى استعدادهم للتعلم وأكتساب الخبرات ، فضلاً عن اهمية هذه المرحلة بكونها تعطي مؤشر مهم يدل على موائمة التصميم والمواد والاساليب المستعملة فيه مع ميول الطلبة وخصائصهم المشتركة ، تم تحديد السلوك المدخلي من طريق إجراء أختبار قبلي للطلبة ملحق (9) للتعرف على ما يملكونه من معلومات عن مادة طرائق التدريس.

6. تَحديدُ إستراتيجيات التَدريس:

تَتَمَثل إستراتيجيات التدريس بمجموعة من الإجراءات والأساليب والأنشطة التي يحددها المدرس في سبيل إحداث عملية التعلم ، وتمتاز هذه الإجراءات بالتسلسل والتتابع من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منها ، وتختلف استراتيجيات التدريس وتتنوع بإختلاف الفلسفات السائدة وإختلاف نظريات التعلم وما توصلت اليه من نتائج (الحيلة،2016: 150)، ولتحديد استراتيجيات التدريس المعتمدة في الدراسة الحالية ، والتعرف على مدى ملائمتها للمادة العلمية ، ومستويات الطلبة ، فقد عمدت الباحثة على إعداد استبانة تتضمن مجموعة من إستراتيجيات التدريس ملحق (14) تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال المناهج ، وطرائق التدريس للتعرف على مدى صلاحيتها ، وملائمتها لمادة وعينة الدراسة ، وبناءً على آرائهم وملاحضاتهم تم تحديد استراتيجيات التدريس في الدراسة الحالية .

7. تحديد وإختيار الوسائل التعليمية:

تتضمن هذه الخطوة تهيئة المواد والتقنيات التعليمية الملائمة ، من أجهزة مواد يستعين بها التدريسي في تسهيل إيصال المادة العلمية للطلبة ، وتحقيق أهداف الدرس ، فقد استعملت الباحثة كومبيوتراً محمول ، فضلاً عن استعمال السبورة الذكية في عرض وتوضيح مفردات المادة العلمية.

8. تحديد الأنشطة التعليمية:

تتضمن الانشطة مجموعة الأفعال والأعمال التي يمارسها الطلبة سواء كانت داخل الصف أوخارجه ، وتشتمل على ما يبذله الطلبة من جهد عقلي أو بدني من أجل تحقيق أهداف الدرس ، لذا فهي عنصر أساسي من عناصر عملية التعلم ، فهي تساعد الطلبة على التعلم بصورة أسرع وأكثر وأبقى أثراً في بنية المتعلم المعرفية ، من طريق إشراكهم في الدرس وخروجهم من دور المتلقي للمعرفة الى دور الباحث عن المعرفة ، فضلاً عن دورها في جذب انتباه الطلبة وتشويقهم الى عملية التعلم. (اللقاني،1995: 6)

إشتمل التصميم التعليمي على مجموعة من الانشطة العلمية التي استعملتها الباحثة من أجل تفعيل دور الطلبة ، ومنها تكليف الطلبة بإعداد التقارير العلمية في ضوء مفردات المادة الدراسية ، وعمل نماذج من الخطط السنوية واليومية لموضوعات معينة ، وتفعيل دور الحلقات النقاشية العلمية في موضوعات الدرس بين الطلبة والباحثة و بين الطلبة أنفسهم.

المرحلة الثانية: التنفيذ Execution وتشمل الخطوات الآتية:

1. تنظيم المحتوى التعليمي:

يَشتمل المحتوى على مجموعة من الحقائق و المفاهيم والمعلومات ، فضلاً عن المهارات التي يجب تنميتها لدى الطلبة ، وتعد عملية تحديد المحتوى مهمة لتحقيق أهداف التصميم التعليمي ، لذا حددت الباحثة المحتوى مع مراعاة صدق المحتوى ، وأرتباطه بالأهداف السلوكية ، ومدى ملائمته لطبيعة وثقافة المجتمع ، مع الاخذ بالإعتبار خبرات الطلبة السابقة ، وحاجاتهم المستقبلية ، و تمثل المحتوى التعليمي في المفردات المقرة من قبل اللجان القطاعية الخاصة بكلية التربية للعام الدراسي (2022- 2023) ، إذ عملت الباحثة على إعداد المادة الدراسية من طريق الرجوع الى المصادر والمراجع الخاصة بمفردات المادة [8] ، تم توزيع هذه المفردات على المدة الزمنية المحددة لتنفيذ التصميم التعليمي مع الأخذ بالإعتبار عدد الحصص والساعات الإسبوعية ، كما موضح في جدول (5) الآتي:

جدول (5)
تنظيم المحتوى التعليمي

تسلسل الفصول	الموضوعات
الفصل الاول	- التدريس واسسه - المفاهيم المرتبطة بالتدريس (التدريس-التعليم - التعلم) - اساليب التدريس وانواعها . - نماذج التدريس.
الفصل الثاني	- الفرق بين مفهوم الاستراتيجية والطريقة والاسلوب - العوامل المؤثرة في طرائق التدريس - معايير اختيار طرائق التدريس
الفصل الثالث	- طرائق التدريس (تصنيفها - انواعها) - نماذج واستراتيجيات تقليدية وحديثة في التدريس
الفصل الرابع	- الاهداف التربوية
الفصل الخامس	- التخطيط للتدريس - الخطة السنوية - الخطة اليومية - التقويم (انواعه)

2. تَحْديدُ مِصْادِرِ التَعَلِم:

[8] مرعي، توفيق أحمد والحيلة،محمد محمود (2009):المناهج وطرائق التدريس،ط4،دار المسيرة للنشر- عمان.
عطية، محسن علي (2018):التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع-فلسطين.
السيّد علي محمد (2011):إتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،ط1،دار المسيرة للنشر- الأردن.
زاير، سعد علي وداود،عبد السلام ومحمد،هادي (2013):المناهج وطرائق التدريس،دار صفاء للنشر- الأردن.

تشمل مصادر التعلم كل ما يستعين به التدريسي من مصادر علمية ومواد تعليمية واجهزة وأدوات تساعد في تقديم الدرس بصورة افضل ، لذا فقد استعانت الباحثة ببعض تلك المصادر والأدوات في عرض وتوضيح مفردات المادة العلمية ، لتسهيل ايصالها بصورة افضل وأكثر فعالية للطلبة.

3. **صِياغَةُ الأهدافَ السلوكية:**

الهدف السلوكي هي صياغة لغوية تهدف الى وصف سلوك معين للطلبة يمتاز بإمكانية ملاحظته وقياسه ، ويتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على إداءه في نهاية الموقف التعليمي ، ويتم تحديدها تحديداً دقيقاً ، وان تتناول سلوكيات أو استجابات سواء كانت عقلية أوانفعالية ، يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلم، وهي ضرورية فتحقيقها في الدرس يؤدي الى تحقيق اهداف أوسع منها تتمثل بالاهداف التعليمية والتي تؤدي بدورها الى تحقيق الاهداف التربوية ، فمن غير الأهداف السلوكية لا يستطيع التدريسي توجيه عملية التعلم نحو مسارها الصحيح. (السكران،2007، 81)

بناء على ذلك تم تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها في ضوء مفردات المادة الدراسية المحددة وبلغ عددها (125) هدفاً سلوكياً وفقاً لمستويات بلوم (التذكر- الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في المجال المعرفي ، وتم عرض إستبانة الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم، للتعرف على آرائهم في مدى صلاحيتها وسلامة صياغتها اللغوية ، وتمثيلها لمفردات المادة الدراسية ، تم تعديل بعض الاهداف السلوكية في ضوء ملاحظات المختصين ، واتخذت الصيغة النهائية ملحق (16).

جدول (6)
الاهداف السلوكية في كل فصل

الفصل	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	مجموع الأهداف السلوكية
الفصل الأول	7	4	5	6	7	4	33
الفصل الثاني	2	2	1	3	1	1	10
الفصل الثالث	10	14	7	12	7	8	58
الفصل الرابع	1	3	3	2	3	1	13
الفصل الخامس	1	4	1	1	3	1	11
المجموع	21	27	17	24	21	15	125

4. **بِنْاءُ الإختبارات المَحكية المَرجع:**

هي اختبارات تصمم لقياس الأهداف التعليمية التي تم تحقيقها ، وقياس مدى تعلم الطلبة ، والتعرف على فاعلية طرائق التعلم التي يعتمدها المدرس ، عملت الباحثة على أعداد مجموعة من الإختبارات كإختبار السلوك المدخلي للتعرف على ما يمتلكه الطلبة من خبرات ومعلومات سابقة ملحق (9) ، وإختبارات ضمنية (يومية - شهرية) هدفها تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين اثناء عملية التعلم ، فضلاً عن اعداد الإختبار البعدي والذي يتم تطبيقه نهاية تنفيذ التصميم التعليمي ملحق (20) ، ويهدف هذا الإختبار الى الحكم على مدى فاعلية التصميم التعليمي الذي أعدته الباحثة.

5. **إعداد الخطط التدريسية:**

عملت الباحثة على إعداد مجموعة من الخطط التدريسية خاصة بالمادة الدراسية،حيث بلغ عدد الخطط التدريسية (14) خطة للمجموعة التجريبية ، شاملة على خطوات الاستراتيجيات المحددة ، و(14) خطة للمجموعة الضابطة تم اعدادها في ضوء خطوات الطريقة الإعتيادية ، ليكون مجموع الخطط الدراسية (28) خطة ، ملحق (17) ، تم عرض أنموذجاً من الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين تخصص المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (6) للتعرف على مدى صلاحيتها وملائمتها للمحتوى.

6.**إعدادُ الأنشِطة التَعليمية:**

شملت الانشطة التي تم تحديدها على مجموعة من المناقشات والأسئلة الصفية المثيرة للتفكير، وتفعيل دور الحوار بين المجموعات ، وتكليف الطلبة بنشاطات لاصفية تتمثل في أعداد التقارير العلمية وفق مفردات المادة.

المرحلة الثالثة: التقويم Evaluation وتشمل هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1. التَقويمُ التمهيدي :

يتم التقويم البنائي أو التمهيدي عند البدء بعملية بناء التصميم التعليمي ، للتعرف على الصدق الظاهري للتصميم ، من طريق عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتعرف على مدى ملائمته للأهداف المحددة وصلاحيته للتطبيق.

2. التَقويمُ البنائي (التكويني) :

يرافق هذا النوع من التقويم عملية بناء التصميم التعليمي في المراحل جميعها ، وصولاً الى الصورة النهائية للتصميم ، وذلك من أجل التعرف على ما يمتاز به التصميم من نقاط ايجابية ، وما يشوبه من نقاط ضعف قد تؤثر على سلامة بنائه ، ويمكن معالجتها من طريق المعلومات التي توفرها التغذية الراجعة للمصمم ، والتي يمكن تعزيزها من طريق إجراء الإختبارات اليومية والشهرية للطلبة للتعرف على مدى فهمهم لموضوعات المادة.

3. التَقويمُ النِهائي (الختامي) :

يهدف التقويم التكويني الى الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها مسبقاً ، من أجل التعرف على مدى فاعلية التصميم التعليمي الذي أعدته الباحثة في مادة المناهج وطرائق التدريس ، في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثالثة ، وذلك من طريق بعد تنفيذ التصميم وتطبيق مقياس التفكير التأملي ، والإختبار التحصيلي.

4. التَغذيةُ الراجعة:

تشكل التغذية الراجعة عنصراً مهماً ، لأنها تعمل على تقييم مدخلات عملية التعليم وتطويرها ، بهدف تحسين مخرجاتها وضمان تحقيق أهداف عملية التعلم ، وتمثلت عناصر التغذية الراجعة بنتائج عملية التقويم لأدوات الدراسة ، وتكافؤ المجموعات ، وما يجريه من إختبارات تكوينية يومية وشهرية ، فضلاً عن التساؤلات التي يوجهها الطلبة أثناء عملية التدريس وممارسة الانشطة التعليمية ، فضلاً عن توجيهات بعض ذوات الإختصاص وإرشاداتهم .

ثالثاً: تَجريب التَصميم التَعليمّي:

1. مَنْهَج البَحْث

المَنْهِجُ التَجريبي : هو المنهج الذي يتمكن الباحث من طريقه إختبار الفرضيات المختصة بعلاقات السبب والنتيجة ، حيث يقوم هذا المنهج على إستعمال التجربة العلمية في دراسة المواضيع ، والتوصل الى النتائج النهائية (عبد الحفيظ وباهي،2002: 107) ، وبناء عى ذلك فقد استعملت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق أهداف البحث الحالي والتحقق من مدى صحة فرضياته وإجراءاته .

2. التَصْميمُ التَجريبي :

يُعرف التَصميم التجريبي بأنّه : هيكلية او خطة البحث التي يتّم من طريقها التوصل إلى إجابات حول أسئلة البحث وفرضياته ، أوهو تفكير وتخطيط الباحث لما سوف يفعله بالبيانات التي قام بجمعها عن ظاهرة ما لكي يتمكن من الأجابة على تساؤلات وفرضيات بحثه (ماتيوز و روس،2016: 148)

يَنبغي على الباحث أن يختار التصميم التجريبي الذي يتلائم مع مشكلة البحث ، وما وضعه من أهداف وفروض ، وأن يكون مناسب لإختبار صحة الفروض ، وما تمتاز به العينة من خصائص ويُعّد التصميم التجريبي من أفضل التصاميم وأكفأ مناهج البحث من حيث الدقة ، ويمكن اعتباره معيار للمقارنة بالنسبة لبقية تصاميم البحوث الأخرى لكونه يمتاز بالصدق الداخلي. (عطية،2009 :186)

اعتمدت الباحثة تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الإختبار القبلي – البعدي ، كما موضح في شكل (6) الآتي:

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الإختبار
المجموعة التجريبية	-العمر الزمني -الذكاء -المعلومات السابقة - التفكير التأملي	التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي	التفكير التأملي التحصيل	التفكير التأملي التحصيل
المجموعة الضابطة		الطريقة الإعتيادية		

شكل(6)
التصميم التجريبي للبحث

3. مُجْتَمَعُ البَحْث : Research Community

يَتَمثل الهدف الأساسي من إجراء الدراسات والبحوث هو من أجل تعميم النتائج التي توصل إليها هذه الدراسات والبحوث على المجتمع ، ويقصد بالمجتمع : جميع العناصر أوالأفراد ، والأشياء ، الذين تجمعهم نفس الخصائص وتميزهم عن غيرهم ، والتي يمكن ملاحضتها وقياسها ، لذلك على الباحث ان يكون ملمًا بخصائص مجتمع بحثه. (أبو علام،2006: 154)

إشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة المرحلة الثالثة / قسم التأريخ في كليات التربية / العلوم الانسانية في الجامعات العراقية (الفرات الأوسط) للعام الدراسي (2022-2023) ، الدراسة الصباحية ، كما موضح في جدول (7) الآتي.

جدول (7)

كليات التربية في جامعات الفرات الاوسط / طلبة المرحلة الثالثة قسم التاريخ

ت	إسم الكلية	إسم الجامعة	القسم	عدد الطلبة
.1	كلية التربية للعلوم الانسانية	جامعة الكوفة	التاريخ	120
.2	كلية التربية للعلوم الانسانية	جامعة بابل	التاريخ	90
.3	كلية التربية للعلوم الانسانية	جامعة كربلاء	التاريخ	119
.4	كلية التربية للعلوم الانسانية	جامعة القادسية	التاريخ	138
.5	كلية التربية للعلوم الانسانية	جامعة المثنى	التاريخ	87
	المجموع			554

4. عَيِّنَةُ البَحْثِ : The research Sample

ألعيّنة هي مجموعة من الأفراد أوالأشياء أو العناصر مشتقة من المجتمع الأصلي وتمثله تمثيلًا حقيقيًا (البسيوني،2013: 309) ، تم إختيار العينة بصورة عشوائية[9] ، تمثلت بطلبة المرحلة الثالثة في قسم التأريخ / كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كربلاء ، وبلغ عدد الطلبة عينة البحث (83) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كربلاء ، استبعدت الباحثة (3) طلبة وذلك لتلافي أثر الخبرة السابقة بسبب التأجيل من العام الماضي مما يؤثر في نتائج الدراسة ، ليكون عددهم بعد الاستبعاد (80) طالباً وطالبة ، بواقع (40) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية ، و(40) طالباً وطالب في المجموعة الضابطة ، وتم اختيار المجاميع التجريبية بطريقة السحب العشوائي ، لتكون شعبة (أ) مجموعة تجريبية وشعبة (ب) مجموعة ضابطة ، كما مبين في جدول (8) الآتي.

[9] تم كتابة أرقام الشعب المشمولة بالبحث الحالي (أ،ب،ج) على قصاصات ورق صغيرة متساوية في الابعاد ومتشابهة بالون لعدم تمييزها عن بعضها ، ووضعها في كيس والسحب منها بطريقة عشوائية.

جدول (8)
عينة البحث

المجموعات	الشعبة	العدد الكلي للطلبة قبل الإستبعاد	عدد الطلبة المستبعدين	العدد الكلي للطلبة بعد الإستبعاد
التجريبية	أ	42	2	40
الضابطة	ب	41	1	40

5. تَكافُؤُ مَجموعاتِ البَحْثِ:

يوجب البحث الحالي العمل على تحقيق التكافؤ بين طلبة مجموعات البحث (التجريبة والضابطة) من حيث الأمور التي قد تؤثر على نتائج التجربة ومعالجتها ، لما لهذا الأمر من أهمية كبيرة ، فضلاً عن انه شرط أساسي في البحوث التجريبية ، بهدف الحصول على نتائج صحيحة ودقيقة (ابو علام ،2006: 207) ، بناء على ذلك عمدت الباحثة الى التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:

- **العُمْرُ الزَمنيّ مَحسوبًا بالشهور**

للتحقق من العمر الزمني للطلبة عمدت الباحثة الى توزيع استمارات على الطلبة عينة البحث ، تتضمن مجموعة من المعلومات ، للتعرف على مستوى الفرق بين اعمارهم ملحق (8) ، فضلًا عن الإستعانة بقسم التسجيل في الكلية للتأكد من معلومات الطلبة ، ومدى دقتها ، وكانت النتائج كما موضحة في ملحق (13) وجدول (9) ،كالآتي:

جدول (9)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين في متغير العمر الزمني

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	254.47	8.59	78	0.13	1.99	غير دالة
الضابطة	40	254.43	8.614				

يَتَضحُ من الجدول أعلاه أنَّ المتوسط الحسابي لأعمار المجموعة التجريبية بلغ (254.47) ، وبإنحراف معياري قدره (8.59)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأعمار المجموعة الضابطة (254.43) ، بإنحراف معياري قدره (8.614)، تم استعمال اختبار T-test لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين مجموعتي البحث حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.13) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند درجة

حرية (78) ومستوى دلالة (0.05) والبالغة (1.99) ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة ، تبين انه لاتوجد فروق بين الطلبة في متغير العمر.

- **المَعلومات السابِقة:**

اعدت الباحثة اختبار قبلي تكون من (30) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ، والصح والخطأ للتعرف على مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المعلومات السابقة ، وعمدت الباحثة الى عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتحقق من صلاحيته ، وتم تعديل بعض الفقرات ليكون الإختبار في صورته النهائية كما مبين في ملحق (9) ، وتم تطبيق الإختبار على الطلبة وكانت النتائج كما موضحة في ملحق (13) وجدول (10) الآتي:

جدول (10)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين في متغير المعلومات السابقة

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	10.18	2.672	78	0.81	1.99	غير دالة
الضابطة	40	10.23	2.833				

يتضح من الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (10.18)، بإنحراف معياري قدره (2.672)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (10.23)، بإنحراف معياري قدره (2.833)، تم استعمال اختبار T-test لعينتين مستقلتين ، للتعرف على دلالة الفرق بين مجموعتي البحث ، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.81) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند درجة حرية (78) ومستوى دلالة (0.05) والبالغة (1.99)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة ، فتبين إن الطلبة متكافئين في المعلومات السابقة.

- **الذكاء:**

لتحقيق التكافؤ بين طلبة عينة البحث في متغير الذكاء ، طبقت الباحثة إختبار فيليب كارتر (Philip Carter) للذكاء الذي كيفه (الخضراوي،2012) على طلبة الجامعة ملحق (10) ، تألف الإختبار من (30) فقرة تحتوي على اشكال مختلفة وبدائل للإجابة عنها ملحق (10) ، كانت النتائج كما موضحة في ملحق (13) وجدول (11) الآتي:

جدول (11)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين في متغير الذكاء

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	

التجريبية	40	17.18	4.361	78	0.51	1.99	غير دالة
الضابطة	40	17.23	4.429				

يتضح من الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (17.18)، بإنحراف معياري قدره (4.361)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (17.23)، بإنحراف معياري قدره (4.429)، تم استعمال اختبار T-test لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين مجموعتي البحث حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.51) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند درجة حرية (78) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (1.99)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة ، فتبين إن الطلبة متكافئين في مستوى الذكاء.

- **التفكير التأملي:**

عمدت الباحثة على اجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير التأملي، حيث تم تطبيق مقياس التفكير التأملي (الخطيب ،2013) ، ملحق (11) الذي اعتمدته الباحثة كاداة للبحث الحالي للتحقق من التكافؤ، بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين ، ملحق (6) للتحقق من صلاحيته ليكون بصورة النهائية كما موضح في ملحق (12) ، تم تطبيقه على مجموعتي البحث ، وتصحيح اجابات الطلبة عن فقرات المقياس ، وكانت النتائج كما موضحة في ملحق (13)، وجدول (12) الآتي:

جدول (12)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين في متغير التفكير التاملي

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	98.48	9.072	78	0.26	1.99	غير دالة
الضابطة	40	98.53	7.994				

يَتضِح من الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (98.48)، بإنحراف معياري قدره (9.072)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (98.53) ، بإنحراف معياري قدره (7.994)، تم استعمال اختبار T-test لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين مجموعتي البحث حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.26) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند درجة حرية (78) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (1.99)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في مستوى التفكير التأملي.

6. ضبط المتغيرات الدخيلة (السلامة الخارجية للتجربة):

- **العمليات المتعلقة بالنضج :** يتمثل عامل النضج في مايحصل للطلبة من تغيرات جسمية ، أو عقلية ، أو نفسية خلال فترة تطبيق التجربة ممّا قد يؤثر في درجة إستجابتهم إذا ما إستغرقت التجربة وقت طويل في التوصل إلى النتائج (عباس وآخرون2007: 177)، حيث لم يؤثر هذا العامل على نتائج التجربة ، لأنَّ التجربة طبقت في العام الدراسي نفسه ، ولم تستغرق وقت طويل.

- **تسرب الطلبة (الإندثار التجريبي):** لم تتعرض التجربة خلال فترة تطبيقها الى حالات تسرب من قبل الطلبة،عدا بعض بعض الحالات الفردية التي حدثت نتيجة تغيب الطلبة لظروف خاصة.
- **سرية التجربة:** عمدت الباحثة الى الحفاظ على سرية التجربة من طريق عدم اطلاع الطلبة على ذلك وتعريفهم بها بكونها محاضرة في القسم ، مما ادى الى عدم شك الطلبة في كونهم معرضين الى تجربة مما يؤثر على نتائجها.
- **تدريس الطلبة:** عمدت الباحثة الى تدريس الطلبة بنفسها لضمان عدم تأثر نتائج التجربة بالفروق الفردية بين التدريسيين.
- **المادة الدراسية:** درست الباحثة مجموعتي البحث المادة التدريسية نفسها والمتمثلة بمحتوى مادة طرائق التدريس الذي تم تحديده سابقاً.
- **توزيع الحصص**: درست الباحثة الطلبة وفق الجدول الاسبوعي المعد من قبل القسم ، بواقع ساعتين اسبوعياً للمجموعة التجريبية ، وساعتين إسبوعياً للمجموعة الضابطة ، كما موضح في جدول (13).

جدول (13)

توزيع الحصص الإسبوعية بين مجموعتي البحث

المجموعة	اليوم	الساعة	المحاضرة
التجريبية	الأربعاء	10.30-8.30	الاولى
الضابطة	الخميس	12.30-10.30	الثانية

7. مستلزمات البحث:

تمثلت مستلزمات البحث بالآتي:

- **تحديد المادة العلمية:** تمثلت المادة العلمية كما حددتها الباحثة بمحتوى مادة المناهج وطرائق التدريس جميعها ، كما مبينة في جدول (5).
- **تحديد الأهداف السلوكية:** صاغت الباحثة (125) هدفاً سلوكياً ضمن موضوعات مادة طرائق التدريس، وشملت جيع مستويات بلوم (التذكر- الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) ملحق (16) ، وتم التأكد من صلاحيتها وسلامة صياغتها بعد عرضها على مجموعة من المختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (19).
- **إعداد خطط التدريس:** تمثل الخطة تصور مسبق لما سيقوم به التدريسي خلال عملية التدريس من خطوات متتابعة ومتسلسلة وصولاً الى تحقيق أهداف الدرس التي تم تحديدها. (جابر،2005: 302)

أعدت الباحثة (28) خطة دراسية بواقع (14) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية مصممة وفق الإستراتيجيات التي تم تحيدها مسبقاً، فضلاً عن (14) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة قائمة وفق الطريقة الاعتيادية ملحق(17)،تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتحقق من صلاحيتها وملائمتها لمحتوى المادة.

8. أداتا البحث:

أولاً: الإختبار التحصيليّ:

الإختبار التحصيلي أداة تستعمل لقياس المعلومات والمهارات التي درسها الطلبة سابقًا من طريق مادة دراسية محددة ، ويهدف إلى تعرف مستوى إستيعاب وتعلم الطلبة للمادة العلمية التي سبق دراستها ، والحكم على مدى فعالية استراتيجية التدريس التي يستخدمها التدريسي في عرض الدرس ، وتساعد في اتخاذ القرارات التربوية . (سليمان وأبو علام،2010 :191)

إعداد الإختبار التحصيلي: لإعداد الإختبار التحصيلي اعتمدت الباحثة الخطوات الآتية:

1. الهَدْف من الإختبار: أن أول وأهم الخطوات التي يجب مراعاتها عند إعداد الإختبار التحصيلي هي تحديد الهدف من الإختبار والغرض الذي تم أعداه من إجله ، وصياغة الأسئلة بما يتلائم و الهدف الذي أُعد من إجله الإختبار (ميخائيل،2016: 128)، بناًء على ذلك فالإختبار الذي أعدته الباحثة يهدف إلى قياس تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في قسم التاريخ في محتوى مادة المناهج وطرائق التدريس للعام الدراسي (2022- 2023) .

2. تحديد محتوى الإختبار: حددت الباحثة المحتوى العلمي للاختبار والمتمثل في بمحتوى مادة المناهج وطرائق التدريس .

3. تحديد مستويات الإختبار: التزمت الباحثة بقياس المستويات الست من تصنيف (بلوم) المتضمّنة في محتوى المادة.

4. إعدادُ جدولِ المواصفاتِ (الخريطة الإختبارية) Table of test specifications :

جَدول المواصفات هو مخطط تفصيلي ثنائي البعد يمثل أحد أبعاده قائمة الأهداف أو نواتج التعلم المطلوب تحقيقها ، أما البعد الثاني فيمثل عناصر محتوى الإختبار الرئيسية والفرعية ، إذ إنَّ الهدف من إعداد جدول المواصفات انها تجبر مصمم الإختبار على القيام بتوزيع أسئلة الإختبار على جميع أجزاء محتوى المادة ، وأن يشمل جميع الأهداف التي تم تحديدها ، وتوفير الجهد والوقت المبذول في عملية من قبل التدريسي في عملية التصحيح. (سليمان وأبو علام،2010: 239)

عمدت الباحثة الى إعداد جدول المواصفات لمحتوى المادة وللمستويات المحددة ، تمّ إعداد الإختبار للطلبة وفق نتائج الجدول والأهمية النسبية المحددة لكل مستوى ، وتم التحقق من صدقة ومدى تمثيله للمحتوى وشموله للمستويات المحددة ، كما موضحة في جدول (14) الآتي:

جدول (14)

الخريطة الإختبارية (جدول المواصفات)

المحتوى العلمي	عدد الساعات	الأهمية النسبية للمحتوى	الأهمية النسبية للأهداف						عدد الأسئلة
			التذكر %17	الفهم %24	التطبيق %14	التحليل %20	التركيب %13	التقويم %12	
الفصل الأول	4	%13	1=1.19	2=1.68	1=0.98	1=1.4	1=0.91	1=0.84	7
الفصل الثاني	4	%13	1=1.19	2=1.68	1=0.98	1=1.4	1=0.91	1=0.84	7
الفصل الثالث	11	%37	3=3.06	4=4.32	3=2.52	4=3.6	2=2.34	2=2.16	18
الفصل الرابع	5	%17	1=1.36	2=1.92	1=1.12	2=1.6	1=1.04	1=0.96	8

الفصل الخامس	6	%20	2=1.7	3= 2.5	1= 1.4	2	1= 1.3	1=1.2	10
المجموع	30	%100	8	13	7	10	6	6	50

5. صياغة فقرات الإختبار:

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تكون من مجموعة من الفقرات الموضوعية ، من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل ، من أجل تقليل أثر التخمين الذي قد يلجأ إليه الطلبة ، مع عدد من الفقرات المقالية لقياس مستويات الطلبة العليا (تحليل ، تركيب ، تقويم) فبلغت عدد فقرات الإختبار التحصيلي (50) فقرة بواقع (40) فقرة موضوعية ، و (10) فقرات مقالية ، تم تحديد درجات تصحيح الفقرات الموضوعية بـ (درجة واحدة) لكل إجابة صحيحة ، أما الفقرات المقالية فتم تحديد (درجتين) للإجابة الصحيحة على كل فقرة ، لتصبح الدرجة الكلية للإختبار (60) درجة ، كما موضح في ملحق (18)، وملحق (19).

6.صدق الإختبار Believe the test

يقصد بصدق الإختبار هو أن يقيس الإختبار ماوضع لقياسه فعلاً ، أو الغرض الذي أعدّ من إجله ، وما أردنا قياسه (عبد الرحمن،2008، 198) ، ويعد مؤشر الصدق من الأمور المهمة التي يجب مراعاتها في الإختبار ، فهو يدل على مدى صلاحيته في القيام بوظيفته ، وان الإختبار الذي لا يتصف بالصدق سوف يؤدي في النهاية إلى الحصول على نتائج خاطئة حول خصائص الطلبة الذين طبق عليهم الإختبار (عمر وآخرون،2010: 190) ، تحققت الباحثة من صدق الإختبار من طريق الاعتماد على نوعين من الصدق هما:

أولًا : صِدقُ المُحتوى Content Validity

يُعد هذا النوع من أهم أنواع الصدق التي يجب ان يتحلى بها الإختبار التحصيلي ، وتعني قدرة الإختبار على قياس ما صمّم من إجله ، لذا إعتمدت الباحثة الخارطة الإختبارية التي تم إعدادها في تحقيق هذا النوع من الصدق من طريق تغطيتها لمستويات الأهداف المحددة بحسب أهميتها النسبية.

ثانيًا: الصدق الظاهري Face Validity

هو المظهر العام للإختبار أي مناسبة الإختبار مع الغرض الذي أُعد من اجله ، وملائمته للطلبة ، ومراعاة الصياغة اللغوية الجيدة لمفرداته ووضوح فقراته ، وارتباطها بالسمة التي يقيسها الإختبار، فضلاً عن وضوح التعليمات المتعلقة بكيفية الإجابة على فقرات الإختبار والوقت المحدد ، وطريقة تطبيقه وتصحيحه (عبد الرحمن ،2008: 199) ، للتحقق من هذا النوع من الصدق عرضت الباحثة الإختبار على عدد من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس ، والقياس والتقويم لبيان مدى صلاحيتهه ، وسلامة صياغته و ملائمته للهدف الذي أُعد من أجله ملحق (6) ، اعتمدت الباحثة نسبة (90%) فأكثر معياراً لقبول فقرات الإختبار كما موضح في جدول (16) ، وللتعرف على دلالة الفروق بين آراء الخبراء والمختصين استعملت الباحثة الوسيلة الإحصائية (كا2) مربع كاي ، فكانت الفروق دالة إحصائيًا ، حيث بلغت أكبر قيمة لمربع كاي (20) عند مستوى دلالة (0.05) ، كما موضحة في جدول (15) ، وبذلك تم قبول جميع الفقرات بعد تعديل الباحثة لبعض الفقرات التي تحتاج الى تعديل ، في ضوء ملاحظات الخبراء ليكون في صورته النهائية كما موضح في ملحق (19).

جدول (15)
النسب المئوية لقيمة مربع كاي لبيان رأي الخبراء في فقرات الإختبار التحصيلي

تسلسل الفقرات	الموافقون	غير الموافقون	النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،12 ،13،14،15،17،18،20،21 23،25،26،28،29،30	20	0	%100	20	3،84	دالة
11،16،19،22،24،27	28	2	%90	12.2		
،32،33،36،37،38،39، 40،42،43،44،45،46 47،48،50	30	0	%100	20		
31،34،35،41،49	19	1	%95	16.2		

7. وضوح تعليمات الإختبار

عند تصميم أي نوع من أنواع الإختبارات سواء كان تحصيلي أو نفسي ، على المصمم ان يعمل على إعداد نسخة من التعليمات الخاصة بكيفية الإجابة على فقراته ، وأن تمتاز هذه التعليمات بالوضوح والسهولة ، ليسهل فهمها وإدراكها ، فضلاً عن تحديد تأريخ ووقت تطبيق الإختبار(اليعقوبي،2013: 95)، للتَحقِقِ من وضوح تعليمات الإختبار أعدت الباحثة مجموعة من التعليمات مرفقة مع أسئلة الإختبار في صورته النهائية ملحق (19)، وُضحَت بها طريقة الإجابة عن الإختبار، مع تنبيه الطلبة بضرورة الإجابة على جميع الفقرات.

8. **إعداد مفتاح تصحيح الإختبار**

أعدت الباحثة مفتاح تصحيح الإختبار التحصيلي ملحق (18) من إجل الرجوع اليه في عملية التصحيح لما يوفره من دقة ، وسرعة وعدالة في توزيع الدرجات على الطلبة ، فقد تم توزيع درجات الإختبار بالشكل الآتي:

1. فقرات الإختيار من متعدد : شملت (40) فقرة درجة وحددت الباحثة درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخطأ.

2. الفقرات المقالية: شملت (10) أسئلة وحددت الباحثة الدرجة بالتدرج بين (صفر،2) بحسب الأفكار المتضمنة بالإجابة الصحيحة المحددة ، ليكون مجموع الدرجة الكلية للإختبار(60) ، وأقل درجة (صفر).

9. التطبيق الاستطلاعي للاختبار : هدفت الباحثة من تطبيق الإختبار التحصيلي على عيّنة إستطلاعية الى تحقيق الآتي :

1. التأكد من وضوح تعليمات الإختبار.
2. تحديد الوقت الذي الذي يحتاجه الطلبة للإجابة على فقرات الإختبار.

طبقت الباحثة الإختبار على عيّنة إستطلاعية عشوائية تكونت من (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة - كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل ، كانوا قد درسوا المادة العلمية نفسها التي تم دراستها من قبل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جامعة كربلاء ، ولغرض تحديد الوقت الذي يحتاجه الطلبة للاجابة على الإختبار استعملت الباحثة المعادلة الآتية:

زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثاني + زمن الطالب الثالث ... زمن الطالب الثلاثين متوسط زمن الإجابة =

عدد الطلبة الكلي

$$= \frac{1950}{30} = 65 \text{ دقيقة زمن الاجابة على فقرات الإختبار}$$

يتضح من طريق نتيجة المعادلة السابقة أن معدل زمن الإجابة بلغ (65) دقيقة ، واتضح ان فقرات الإختبار جميعها واضحة.

10. التحليل الاحصائي لفقرات الإختبار :

يعمل الباحث على تحليل فقرات الإختبار التحصيلي إحصائياً، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والتي تمثل جزء من المجتمع الأصلي لعينة البحث الأساسية ، للتعرف على مستوى سهولة أوصعوبة الفقرة ، وقوتها التمييزية بين الطلبة في السّمة المراد قياسها ، والتعرف على مدى ملائمته للمفحوصين. (ميخائيل،2016، 66) ، تم تطبيق الإختبار على عيّنة أُخرى بلغ عددها (110) طالباً وطالبة من قسم التأريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية - جامعة القادسية ، وذلك للتعرف على معاملات السهولة والصعوبة ، وقوة تمييز الفقرات ، وفعالية البدائل الخاطئة ، صححت الباحثة بنفسها أوراق الإختبار مع الأخذ بالإعتبار استبعاد الإجابات المتروكة من دون إجابة ، تم ترتيب درجات الطلبة من الأعلى درجة الى الأدنى درجة ، وباعتماد نسبة27% للمجموعة العليا ، و27% للمجموعة الدنيا.

1. معامل الصعوبة Difficulty Coefficient:

معامل الصعوبة هو نسبة عدد الطلبة أخطأوا الإجابة عن السؤال إلى المجموع الكلي للطلبة الذين حاولوا الاجابة عن السؤال ، وتأتي أهمية معرفة معامل الصعوبة لما له من دور أساسٍ في الحكم على فقرات الإختبار، فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة ، فضلاً عن التأكد من صدق مفرداته (عبد الهادي،2001:405)، وتتراوح قيمة معامل الصعوبة بين (0.20-0.80) (شحاته والنجار،2003 :168)، وبناء على ذلك تمّ حساب معامل صعوبة فقرات الإختبار الموضوعية ، إذ تراوحت قيمة معامل صعوبتها بين (0.38-0.66) كما موضح في جدول (16)، امّا بالنسبة للفقرات المقالية فتراوحت قيم معاملات صعوبتها بين (0.42- 0.61) ، جدول (17)، وبناء على ذلك تعد فقرات الإختبار جيّدة ومقبولة.

جدول (16)

معاملات صعوبة الفقرات الموضوعية

ت	الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا	الإجابات الخطأ في المجموعة العليا	الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا	الإجابات الخطأ في المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة
.1	24	4	11	17	0.38
.2	16	12	8	20	0.57
.3	19	9	7	21	0.54
.4	15	13	6	22	0.63
.5	16	12	8	20	0.57
.6	16	12	7	21	0.59
.7	15	13	6	22	0.63
.8	23	5	7	21	0.46
.9	16	12	8	20	0.57
.10	17	11	7	21	0.57
.11	24	4	5	23	0.48
.12	23	5	8	20	0.54
.13	20	8	3	25	0.59
.14	18	10	8	20	0.54
.15	17	11	7	21	0.57
.16	20	8	5	23	0.55
.17	16	12	4	24	0.64
.18	24	4	7	21	0.45
.19	22	6	7	21	0.48
.20	15	13	4	24	0.66
.21	18	10	5	23	0.59
.22	19	9	8	20	0.52
.23	17	11	6	22	0.59
.24	24	4	6	22	0.46
.25	20	8	7	21	0.52
.26	19	9	3	25	0.61
.27	15	13	6	22	0.63
.28	25	3	7	21	0.43
.29	26	2	5	23	0.45

.30	16	12	4	24	0.64
.31	24	4	5	23	0.48
.32	22	6	7	21	0.48
.33	17	11	4	24	0.63
.34	24	4	7	21	0.45
.35	22	6	4	24	0.54
.36	16	12	8	20	0.57
.37	24	4	6	22	0.46
.38	21	7	5	23	0.54
.39	22	6	4	24	0.54
.40	16	12	8	20	0.57

جدول (17)
معاملات الصعوبة للفقرات المقالية

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الخطأ للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	الإجابات الخطأ للمجموعة الدنيا	معامل الصعوبة
.1	22	6	13	15	0.51
.2	24	4	12	16	0.52
.3	19	9	10	18	0.46
.4	21	7	7	21	0.42
.5	22	6	10	18	0.45
.6	19	9	3	25	0.61
.7	23	5	7	21	0.46
.8	20	8	4	24	0.57
.9	16	12	7	21	0.59
.10	18	10	6	22	0.57

2. القوّة التميّزية للفقرات The discriminatory power of paragraphs

تعرف القوة التمييزية بمدى فاعلية الفقرة وقدرتها على التمييز بين الطلبة من حيث الفروق الفردية ، وكذلك قدتها على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في السمة أو الصفة المراد قياسها ، ويمكن ان يأخذ معامل التمييز مدى يتراوح بين +1,-1 ، ويمكن عد الفقرات ذات معاملات التمييز السالبة أو التي تتراوح بين صفر و 0.19 ضعيفة وينصح باستبعادها ، كما يمكن إعتبار الفقرات ذات معامل التمييز التي تتراوح بين 0,20 – 0,39 مقبولة ويمكن تحسينها ، كما يمكن عد الفقرات التي تتمتع بمعاملات تمييز أعلى من 0,39 جيدة ويمكن الإحتفاظ بها ، (عبد الرحمن،2008: 199) ، لذا عملت الباحثة على حساب معاملات تمييز الفقرات كما موضحة في جدول (18) الآتي:

جدول (18)
القوة التميّزية للفقرات الموضوعية

ت	القوة التمييزية للفقرة	ت	القوة التمييزية للفقرة
.1	0.46	.21	0.46
.2	0.39	.22	0.39
.3	0.43	.23	0.39
.4	0.32	.24	0.64
.5	0.39	.25	0.46
.6	0.32	.26	0.57
.7	0.32	.27	0.32
.8	0.57	.28	0.64
.9	0.39	.29	0.75
.10	0.36	.30	0.43
.11	0.68	.31	0.68
.12	0.54	.32	0.54
.13	0.61	.33	0.46
.14	0.36	.34	0.61
.15	0.36	.35	0.64
.16	0.54	.36	0.39
.17	0.43	.37	0.64
.18	0.61	.38	0.57
.19	0.54	.39	0.64
.20	0.39	.40	0.39

يتضح من الجدول أعلاه ان القوة التمييزية للفقرات الموضوعية تراوحت بين (0.32-0.75) ، وهي تمثل نسبة مقبولة وتقع ضمن الحد المحدد ، أما القوة التمييزية للفقرات المقالية فكانت قيمها كما مبينة في جدول (19) الآتي:

جدول (19)
القوة التميّزية للفقرات المقالية

ت	القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية للفقرة
.1	0.39	.6	0.43
.2	0.37	.7	0.46
.3	0.33	.8	0.46
.4	.039	.9	0.42
.5	0.39	.10	0.43

يتضح من الجدول أعلاه أن القوّة التمييزية للفقرات المقالية بلغت (0.33-0.46) ، فهي تمثل نسبة مقبولة وتقع ضمن المدى المحدد.

10. **فعالية البدائل الخطأ (المموهات)The effectiveness of wrong alternatives**

هي الإجابات أو البدائل غير الصائبة التي يضعها مصمم الإختبار الى جنب البديل الصائب من أجل أن يختار الطلبة منها الإجابة الملائمة للسؤال ، من الضروري أن تكون البدائل قادرة على جذب انتباه الطلبة وبخاصة طلبة المجموعة الدنيا ، وكلما كانت قيمة البديل سالبة فهذا يدل على كونه بديل جيد وفعال.(عمر وآخرون،2010: 436)

تم التعرف على فاعلية البدائل الخاطئة من طريق ترتيب وتقسيم إجابات الطلبة الى مجموعتين عليا ، ودنيا ، وحساب فعاليتها ، وتبّين أنَّ البدائل كانت فعالة حيث جذبت انتباه الطلبة ذوات المستويات الدنيا بصورة أكثر من الطلبة ذوات المستويات العليا ، وكانت قيمها سالبة للفقرات جميعها كما مبين في جدول جدول (20) يدل ذلك على أنّ البدائل فعّالة ومقبولة .

جدول (20)

فعالية البدائل الخطأ لفقرات الإختيار من متعدد في الإختبار التحصيلي

ت	معامل فعالية البدائل الخطأ	ت	معامل فعالية البدائل الخطأ

	البديل أ	البديل ب	البديل ج	البديل د		البديل أ	البديل ب	البديل ج	البديل د
.1	0.06-	0.06-	0.08-	✓	.21	0.06-	0.08-	0.04-	✓
.2	0.08-	0.04-	✓	0.04-	.22	✓	0.10-	0.08-	0.03-
.3	✓	0.04-	0.06-	0.06-	.23	0.04-	0.04-	✓	0.04-
.4	0.08-	0.08-	✓	0.06-	.24	0.08-	0.08-	0.03-	✓
.5	✓	0.09-	0.08-	0.04-	.25	✓	0.03-	0.06-	0.03-
.6	0.08-	0.10-	0.04-	✓	.26	0.03-	✓	0.08-	0.03-
.7	0.03-	0.06-	✓	0.10-	.27	0.06-	0.04-	✓	0.10-
.8	0.03-	0.06-	0.04-	✓	.28	0.03-	0.06-	✓	0.08-
.9	✓	0.10-	0.08-	0.06-	.29	0.06-	0.06-	0.06-	✓
.10	0.09-	✓	0.06-	0.04-	.30	0.10-	✓	0.08-	0.03-
.11	0.03-	0.08-	✓	0.06-	.31	0.06-	0.06-	✓	0.04-
.12	0.10-	0.04-	✓	0.06-	.32	0.03-	✓	00.08	0.03-
.13	✓	0.06-	0.03-	0.04-	.33	0.10-	0.06-	✓	0.03-
.14	0.06-	✓	0.04-	0.03-	.34	✓	0.03-	0.04-	0.08-
.15	✓	0.10-	0.04-	0.03-	.35	✓	0.08-	0.06-	0.06-
.16	✓	0.06-	0.06-	0.03-	.36	0.03-	0.08-	0.08-	✓
.17	0.10-	0.10-	✓	0.06-	.37	0.04-	0.04-	0.08-	✓
.18	0.08-	✓	0.06-	0.08-	.38	0.06-	0.06-	✓	0.04-
.19	✓	0.06-	0.06-	0.03-	.39	0.04-	0.03-	0.10-	✓
.20	0.10-	✓	0.04-	0.04-	.40	0.06-	0.06-	✓	0.04-

11. ثَبْاتُ الإختبار Stability of the test

الثَبات هو أن تمتاز أداة القياس بكونها على درجة كبيرة من الدقة والإتقان فيما تزودنا به من بيانات خاصة بالمفحوص ، وخلوها من الأخطاء العشوائية ، لذا فإن مصمم الإختبار بحاجة الى توفير عامل الثبات إلى جانب عامل الصدق عند تطبيق الإختبار التحصيلي ، وذلك بهدف تحديد نوعه ودقته و بما يناسب خصائص الطلبة ، وتتراوح قيمة معامل الثبات بين (1) يعني أنَّ البيانات لا تتغير مع الزمن و(صفر) الذي يدل على إنعدام الثبات. (البطش وكامل،2007 :134)

إستَعمَلت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الأسئلة الموضوعية والتي تتم بتقسيم أوراق الطلبة الإختبارية إلى نصفين بحسب الفقرات الزوجية والفردية للاختبار وتصحيحها ، وعملت الباحثة على استعمال هذه الطريقة للتأكد من ثبات الإختبار و بتطبيق معامل ارتباط بيرسون للاختبار الكلّي ، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0،84) تمّ تصحيحهُ بمعادلة سبيرمان- براون ، فبلغت قيمة معامل الثبات (0.91) ،

مما يدل على أنَّ الإختبار يتميّز بالثبات وصالح للتطبيق على مجموعتي البحث ، وللتحقق من ثبات التصحيح للفقرات المقالية فقد عمدت الباحثة الى استعمال نوعين من الاتفاق هما:

المُصَحِح نَفسه: عمدت الباحثة على تصحيح إجابات الطلبة على الاسئلة المقالية وفق الاجابات النموذجية التي تم تحديدها ، من طريق الإختيار العشوائي للأوراق الإختبارية والتي بلغ عددها 30 ورقة اختبارية وتم حجب الدرجات ، بعد ذلك عملت الباحثة على إعادة تصحيح الاوراق الإختبارية نفسها ، وتم إستعمال معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات بين التصحيح الأول والتصحيح الثاني ، وبلغ معامل ثبات الفقرات المقالية (0.83) ، مما يدل على انه معامل ثبات جيد.

الثَبات معَ مُصحِح آخر: اعتمدت الباحثة هذا النوع من الثبات من طريق قيامها بالاتفاق مع تدريسية آخرى على تصحيح الفقرات المقالية ، على وفق محكات التصحيح التي استعملتها الباحثة ، وبعد تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين تصحيح الباحثة وتصحيح المصحح الآخر، بلغ معامل الثبات (0،87)،مما يدل على ان الفقرات تمتاز بالثبات.

ثانيًا: أداةُ قياس التَفكير التأملي:

بَعد إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت التفكير التآملي وجدت ان أغلب هذه الدراسات كدراسة (المكصوصي،2021)، ودراسة (السلمان،2011)، وغيرها من الدراسات الأخرى ، قد اعتمدت مقياس (الخطيب ،2013) لما يمتاز به من الصدق ولكونه قد تم تعربيه ليتوافق مع البيئة العراقية ، فتمثلت أداة الدراسة الثانية بتبني مقياس (الخطيب ،2013) للتفكير التأملي ، يتكون المقياس من (30) فقرة، تحتوي كل فقرة على خمسة بدائل للإجابة وهي (دائماً - غالباً - احياناً - نادراً - أبداً)، وأُعطيت هذه البدائل الدرجات الآتية على التوالي (5-4-3-2-1).

1. الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير التأملي:

أولاً: الصدق : نظراً لكون المقياس متبنى فقد عمل واضع المقياس على التحقق من صدقه ، ولتأكد الباحثة من صدق وصلاحية المقياس في قياس ماصمم لقياسه ، عملت الباحثة على عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال مناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (6) ، وبحساب قيمة مربع كاي (كا 2) اتضح ان قيم مربع كاي المحسوبة أكبر من الجدولية لذا فهي دالة إحصائياً ، حيث اتفق أغلب الخبراء على صلاحية المقياس للتطبيق ، كما موضح في جدول (21) الآتي:

جدول (21)

تسلسل الفقرات	موافقون	غير موافقون	النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
1،2،3،4،5،7،8،9،10،11،12،13،15،16،17،18،19،20	20	0	100 %	20		

دالة	3،84	16.2	%95	1	19	6،14،21
		12.2	%90	2	18	22،23،24،25،26،27،28،29،30

النسب المئوية لقيمة مربع كاي لبيان رأي الخبراء في فقرات مقياس التفكير التأملي

عمدت الباحثة الى إختيار عينة استطلاعية لتطبيق المقياس عليها تألفت من (50) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية / جامعة الكوفة/ قسم التأريخ ، وتم إجراء التحليل الإحصائي للمقياس من طريق حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس ، وتراوح معامل الإرتباط بين (0،67) الى (0.89) يدل على انه معامل ارتباط دال إحصائياً ، كما موضح في جدول (22).

جدول (22)
قيم معامل الإرتباط بين فقرات مقياس التفكير التأملي والدرجة الكلية

تسلسل الفقرة	قيمة معامل الإرتباط	تسلسل الفقرة	قيمة معامل الإرتباط
.1	0.81	.16	0.83
.2	0.88	.17	0.79
.3	0.82	.18	0.86
.4	0.67	.19	0.69
.5	0.69	.20	0.88
.6	0.89	.21	0.78
.7	0.82	.22	0.77
.8	0.78	.23	0.76
.9	0.74	.24	0.78
.10	0.89	.25	0.88
.11	0.79	.26	0.78
.12	0.67	.27	0.67
.13	0.77	.28	0.78
.14	0.81	.29	0.73
.15	0.88	.30	0.76

ثانياً: الثبات Constancy

يعد الثبات من أهم الصفات التي يمتاز بها الإختبار الجيد ، ويقصد به هو أن تمتاز أداة القياس بكونها على درجة كبيرة من الدقة والإتقان والإتساق فيما تزودنا به من بيانات خاصة بالمفحوص ، ومدى خلوها من الأخطاء العشوائية ، يحتاج مصمم الإختبار توفير عنصر الثبات إلى جانب الصدق عند تطبيق الإختبار لتحديد نوع ودقة الإختبار و بما يلائم خصائص الأفراد (مجيد ،2014: 66)، وتتراوح قيمة معامل الثبات بين (1) يعني أنَّ البيانات لا تتغير مع الزمن اطلاقًا ، و(صفر) يدل على إنعدام الثبات. (البطش و فريد،2007: 134) ، وللتحقق من ثبات المقياس عمدت الباحثة الى استعمال نوعين من الاتفاق هما:

- **التطبيق وإعادة التطبيق**:

عَمَدت الباحثة للتحقق من ثبات المقياس اي مدى اتساق الدرجات التي حصل عليها الطلبة عند التطبيق الاول للاختبار والتطبيق الثاني لنفس الإختبار ، على تطبيق المقياس أول مرة تم إعادة تطبيقه بعد اسبوعين من التطبيق الأول ، وتم التعرف على ثبات المقياس بإستعمال معامل ارتباط بيرسون ، حيث بلغ معامل الإرتباط (0.87) ويعد معامل ارتباط جيد بحسب النسب المحددة لمعامل الارتباط للثبات والتي يجب ان تتراوح بين (0.70 – 0.90) (الكبيسي،2007: 92) ، مما يدل على ثبات المقياس.

- **الاتساق الداخلي:**

يقصد بإلإتساق أي مدى تجانس فقرات المقياس مع بعضها ومدى تمثيلها له ، وللتعرف على الإتساق الداخلي لفقرات المقياس استعملت الباحثة معادلة (الفاكرونباخ) ،حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0،85) ويعد معامل ثبات جيد .

10. الصورة النهائية لمقياس التفكير التأملي:

تألف المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة ، بخمس بدائل للإجابة وهي (دائماً – غالباً – احياناً – نادراً - أبداً) ، وبلغت أدنى درجة للمقياس (30) درجة ، أما الدرجى القصوى للمقياس بلغت (150) درجة ، والملحق (12) يوضح المقياس في صورته النهائية.

11. تطبيق أداتي البحث:

طبقت الباحثة أداتي البحث على طلبة المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في كلية التربية - جامعة كربلاء ، قسم التأريخ، وتم إجراء التحليل الإحصائي ، و إستخراج النتائج والتي سيتم توضيحها في الفصل الرابع وطبيق الباحثة التجربة وفقاً للمراحل الآتية:

أ. اعداد مستلزمات وادوات البحث:

أعدت الباحثة مستلزمات وادوات البحث المتمثلة بالمحتوى العلمي ، والاهداف السلوكية ، واستراتيجيات التدريس المعتمدة ، والخطط التدريسية ، وإعداد الإختبار التحصيلي ، وإختبار التفكير التأملي.

ب. التحقق من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة):

تم تحقيق التكافؤ بين الطلبة في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر الزمني ، المعلومات السابقة ، والذكاء ، والتفكير التأملي) قبل البدء بإجراء التجربة وذلك في الاسبوع الأول من العام الدراس (2022 – 2023م) ، وفق التواريخ الآتية:

- **التكافؤ في العمر الزمني للطلبة** : كافأة الباحثة بين الطلبة عينة البحث في متغير العمر الزمني ، وذلك يوم الأحد الموافق 2022/10/9م .
- **التكافؤ في المعلومات السابقة للطبة**: طبقت الباحثة اختبار المعلومات السابقة يوم الأربعاء الموافق 2022/10/12م.
- **التكافؤ في مستوى ذكاء الطلبة:** طبقت الباحثة اختبار الذكاء يوم الخميس الموافق10/13/ 2022م.
- **تطبيق مقياس التفكير التأملي القبلي**: طبقت الباحثة مقياس التفكير التأملي القبلي يوم الأحد الموافق 2022/10/16م. .
- **بدأ التجربة :** بدأت الباحثة في الطبيق الفعلي للتجربة في يوم الأربعاء الموافق 2022/10/19م ، درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث (التجريبية) على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ، و(الضابطة) وفق الطريقة الإعتيادية.
- **التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي البعدي:**طبقت الباحثة مقياس التفكير التآملي البعدي يوم الأحد الموافق 2023/1/22م .
- **تطبيق الإختبار التحصيلي:** طبقت الباحثة الإختبار التحصيلي يوم الأربعاء الموافق 2023/1/25م.
- **التصحيح وافراغ البيانات:** تم تصحيح اجابات الطلبة على الإختبار التحصيلي ، ومقياس التفكير التآملي ، وتم افراغ البيانات النهائية في جداول خاصة لتحليلها إحصائيًا.

12. الوسائل الإحصائية:Statistical Tools

إعتمدت الباحثة في جمع البيانات ، والتوصل الى نتائج الدراسة الحالية البرامج والوسائل الإحصائية الآتية:

- برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss-24)، فضلاً عن برنامج الأكسل (MICROSOFT EXCEL2016) للتعرف على نتائج الوسائل الإحصائية المتمثلة بالآتي:

1. (T-test) الإختبار التائي لعينتين مستقلتين:
   - للتأكد من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة).
   - التوصل الى نتائج الإختبار التحصيلي والتفكير التأملي.

$$ت = \frac{سَ1 - سَ2}{\quad}$$

$$\sqrt{\left[\frac{1}{\text{ن}2}+\frac{1}{\text{ن}1}\right]\left[\frac{2\,\text{ع}1\,(\text{ن}1-1)+2\,\text{ع}2\,(\text{ن}2-1)}{\text{ن}1+\text{ن}2-2}\right]}$$

- اختبار مربع كاي (chi –square):استعملت الباحثة هذه الوسيلة الإحصائية لمعرفة دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من الخبراء والمحكمين الذين تم الاستعانة بهم.

$$\text{كا}2 = \frac{2(\text{المتوقع} - \text{الملاحظ})}{\text{المتوقع}}$$

كا2 **:** مجموع مربع الفرق بين التكرارات المتوقعة والملاحظة إلى المتوقع. (عبد الرحمن،2008: 81)

- **معامل ارتباط بيرسون : للتحقق من الثبات.**

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

ر :معامل إرتباط بيرسون.
س: قيم المتغير الأول.
ص: قيم المتغير الثاني.
ن: عدد قيم أحد المتغيرين (س أو ص) (الخفاجي والعتابي،2015: 102)

- **معادلة سبيرمان ـ براون التصحيحية**: لتصحيح معامل ثبات الإختبار بطريقة التجزئة النصفية.

$$\text{رأ} = \frac{2 \times \text{ر}}{1 + \text{ر}}$$

رأ: معامل ثبات الإختبار.
ر: معامل الارتباط . (عباس وآخرون،2007: 268)

- **معامل صعوبة الفقرات الموضوعية :** لحساب مستوى صعوبة فقرات الإختبار التحصيلي.

$$\text{معامل الصعوبة (للفقرات الموضوعية)} = \frac{\text{خ}}{\text{ك}}$$

ص = صعوبة الفقرة .
خ = مجموع الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا الذين كانت إجاباتهم عن السؤال خاطئة .
ك = مجموع الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا .

- **معامل صعوبة الفقرات المقالية :** لحساب مستوى صعوبة الفقرات المقالية في الإختبار التحصيلي.

$$\text{م ع} + \text{م د}$$

معامل الصعوبة (للفقرات المقالية) = ———————

2 ن س

م ع = مجموع درجات المجموعة العليا.

م د = مجموع درجات المجموعة الدنيا.

ن = عدد الطلبة في إحدى المجموعتين.

س = الدرجة المخصصة للسؤال. (الدليمي و عدنان ،2005 :92)

9. **معامل التمييز للفقرات الموضوعية :** لحساب قوّة تمييز كل فقرة من فقرات الإختبار الموضوعية.

مج ص ع – مج ص د

ت = ———————

2/1 (ع + د)

مج ص ع :عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

مج ص د : عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

2/1 (ع + د) : نصف عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا.

(اليعقوبي،2013، 110)

- **معامل تمييز الأسئلة المقالية :** لحساب قوّة تمييز كل فقرة من فقرات الإختبار المقالية .

مج س - مج ص

معامل تمييز الأسئلة المقالية = ———————

مج م × ن

مج س = مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا.

مج ص = مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا.

مج م = الدرجة المخصصة للسؤال .

ن = عدد أفراد أحدى المجموعتين . (الدليمي وعدنان،2005 :92)

فعالية البدائل الخاطئة: استعمل لمعرفة مدى فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الإختبار:

عدد الطلبة الذين اختاروا البديل - عدد الطلبة الذين اختاروا البديل

من المجموعة العليا من المجموعة الدنيا

فعالية البدائل الخاطئة = ———————

1/2 عدد المجموعة العليا + عدد المجموعة الدنيا

(اليعقوبي،2013،:107)

عَرْضُ النَتائِج وتَفسيرَها Presentation and Interpretation of Results

يتضمن هذا الفصل عرضاً تفصيلياً الى النتائج التي توصلت اليها الدراسة بعد تحليل البيانات إحصائياً ، والاستنتاجات التي خرجت بها وتفسيرها كالآتي:

أولاً: عَرْضُ النَتائِج

1. **الفَرَضيةُ الأولى : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية على مقياس التفكير التأملي البعدي).**

للتحقق من الفرضية الصفرية الأولى، عمدت الباحثة الى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملي البعدي، وللتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) استعملت الباحثة الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين ، وكانت النتائج كما موضحة ، في الجدول (23) ، والشكل (7) .

جدول (23)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير التأملي البعدي

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		حجم الأثر	الدلالة
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	40	109.35	8.871	78	4.4	1.99	0.205	دالة احصائياً
الضابطة	40	101.08	7.6					

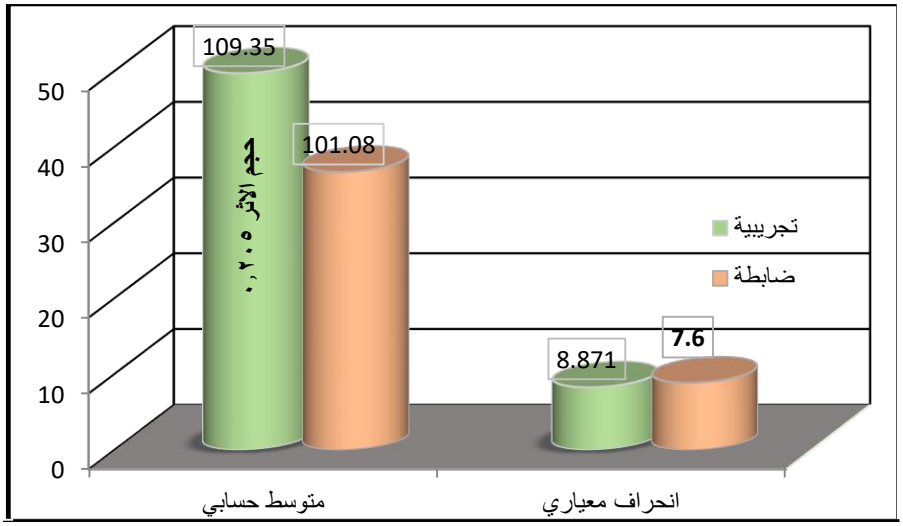
يتضح من الجدول أعلاه ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (109.35) درجة، بإنحراف معياري قدره (8.871) درجة ، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة البالغ (101.08) درجة ، بإنحراف معياري قدره (7.6)، عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (78)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (4.4) درجة ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (78) والبالغة (1.99) درجة، أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة وعليه تقبل الفرضية البديلة التي تنص على (وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التفكير التأملي البعدي) ، وترفض الفرضية الصفرية ، وتم اعتماد (مربع ايتا) للتعرف على حجم الأثر الذي بلغ (0.205)

، وتدل قيمة حجم الأثر الى انها قيمة كبيرة جداً مقارنة بالقيم التي تم الإشارة اليها سابقاً ، كما موضح في الشكل (7) الآتي:

شكل (7)
نتائج مقارنة المتوسطات الحسابية لدلالة الفروق بين المجموعتين في التفكير التأملي البعدي

2. **الفَرَضيةُ الثانية : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية في الاختبار البعدي في التحصيل).**

للتحقق من الفرضية الصفرية الثانية، عمدت الباحثة الى حساب المتوسط الحسابي والانحراف



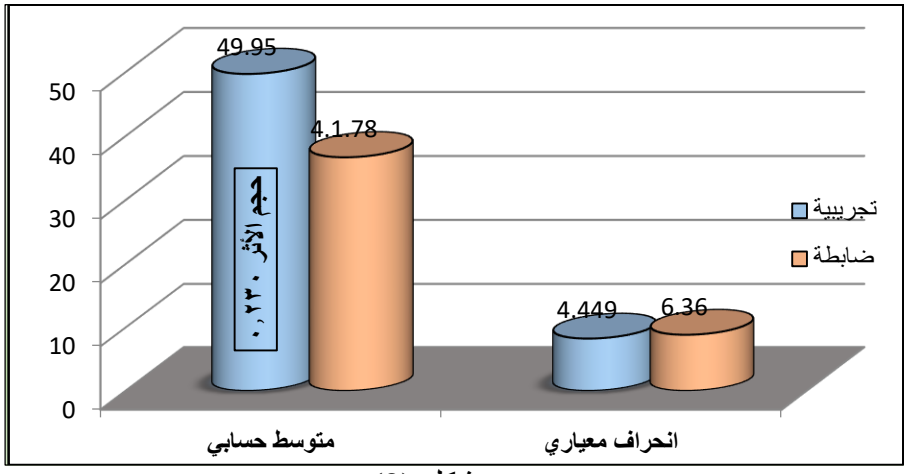
المعياري لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ، وللتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين استعملت الباحثة الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين ، وكانت النتائج كما موضحة ، في الجدول (24) الآتي :

جدول (24)
نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		حجم الاثر	الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	40	49.95	4.449	78	6.895	1.99	0.230	دالة احصائياً
الضابطة	40	41.78	6.036					

يتضح من الجدول أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (49.95) درجة ، بإنحراف معياري (4.449) درجة ، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (41.78) درجة ، بإنحراف معياري قدره (6.036) درجة ، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (6.895) درجة ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.99) درجة.

بناء على نتائج الجدول اعلاه تقبل الفرضية البديلة والتي تنص على (وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي)، وترفض الفرضية الصفرية ، تم اعتماد (مربع ايتا) للتعرف على حجم الأثر.



شكل (8)

مقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل

يتضح من الجدول (24) والشكل (8) أن حجم الأثر للمتغير المستقل (التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي) قد بلغ في التحصيل (0.230)، وتدل نسبة هذا المؤشر على انه مؤشر كبير جداً وفق المعيار الذي وضعه (Cohen:1988)، كما موضح في جدول (25) .

جدول (25)

جدول مرجعي لتحديد حجم الأثر ومقدار التأثير

قيمة η^2	0.01	0.06	0.14	0.2 فما فوق
حجم التأثير	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جداً
قيم d	0.4-0.2	0,7 – 0.4	0.8	0.8 فما فوق
حجم التأثير	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جداً

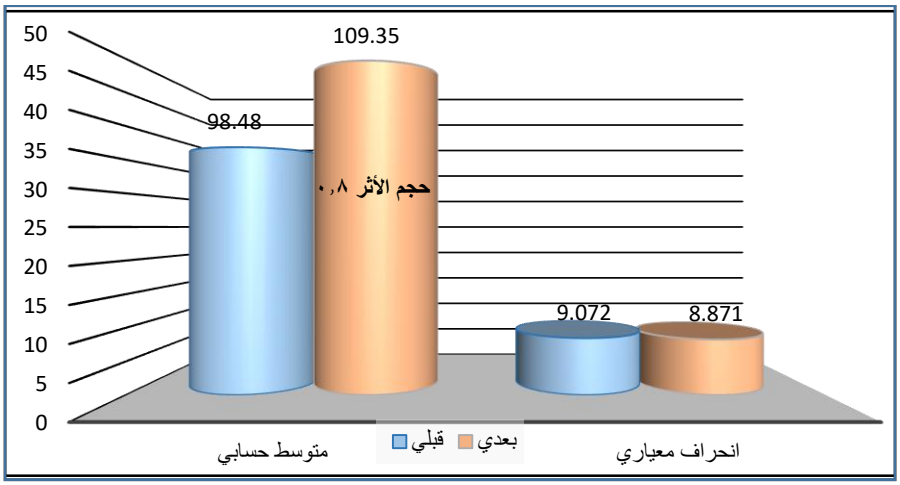
2. **الفَرَضيةُ الثالِثةِ : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية درسوا وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي على مقياس التفكير التأملي القبلي - البعدي).**

للتحقق من الفرضية الصفرية الثالثة ، عمدت الباحثة الى حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي ، ودرجاتهم في التطبيق البعدي للمقياس ، وبتطبيق الإختبار التائي لعينتين مترابطتين T-test ، كانت النتائج ، كما موضح في جدول (26) ، و شكل (9) الآتي:

جدول (26)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية للتطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي

المجموعة التجريبية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		حجم الأثر	الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
قبلي	40	98.48	9.072	78	5.421	1.99	0.8	دالة احصائياً
بعدي	40	109.35	8.871					



شكل (9)

مقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية للتطبيق القبلي والبعدي للتفكير التأملي

يتضح من الجدول (26) والشكل (9) أعلاه ان المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي للمقياس بلغ (98.48) درجة ، بإنحراف معياري قدره (9.072) درجة ، وهو أصغرمن المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي والبالغ (109.35) درجة ، وبإنحراف معياري قدره (8.871) ، عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (78) ، بلغت القيمة التائية المحسوبة(5.421) درجة ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.99) درجة ،عند درجة حرية (78) ، أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين التطبيقين القبلي – البعدي للمقياس لصالح التطبيق البعدي ، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة والتي تنص على (وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية درسوا على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي على مقياس

التفكير التأملي القبلي ومتوسط درجاتهم على مقياس التفكير التأملي البعدي ، وبلغت نسبة معامل حجم الأثر (كوهين) (0.8) ، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالنسب المحددة والموضحة في جدول (25) .

وللتعرف على فاعلية التصميم التعليمي عمدت الباحثة الى تطبيق معادلة (ماك جوجيان)، إذ بلغت القيمة المستخرجة (0.71) ، يدل ذلك على فاعلية التصميم التعليمي ، بحسب النسب المحددة ، التي تنص على ان تزيد القيمة المستخرجة عن (0.60). (Roebuk,1973:472)

ثانيًا: تَفْسِيرُ ألنَتائِجِ

اظهرت النتائج النهائية لهذه الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا المادة العلمية بإستعمال التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في مستوى تفكيرهم التأملي والإختبار التحصيلي لمادة طرائق التدريس العامة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ، ويعزى هذا التفوق الى الآتي:

1. إن تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة المناهج وطرائق التدريس على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي على المجموعة الضابطة ، يدل على ان التصميم التعليمي قد تم بنائهُ على وفق الأسس والمعايير العلمية المتبعة في بناء التصاميم التعليمية ، والتي تتمثل في تحليل خصائص الطلبة وإحتياجاتهم ، وتفعيل دورهم الايجابي في العملية التعليمية ، مما أسهم في تحقيق نتائج تعليمية جيدة.

2. إنَّ بناء التصميم التعليمي على وفق نظرية التعلم التحويلي وإفتراضاتها أسهم في نقل عملية التعلم من نمط التعلم الإعتيادي القائم على الحفظ والإستضهار الى النمط المبني على تفعيل الدور النشط للمتعلم ، والذي حفز الطلبة على البحث عن المعارف والمناقشة والتساؤل الذاتي،مما أسهم في اتساع المعرفة لديهم وزيادة تحصيلهم الدراسي.

2.ساعد تعدد وتنوع الأنشطة التعليمية التي تضمنها التصميم التعليمي الطلبة على إستيعاب وفهم الموضوعات الدراسية بشكل أعمق مما أسهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

3. عَمَل التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي على توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلبة قائمة على التفاعل والتعاون المتبادل و النشط بين المتعلمين ، وإشعارهم بمسؤولية تعليم انفسهم بأنفسهم ، عن طريق المناقشة والتساؤل الذاتي للوصول الى فهم أعمق للمعرفة.

4. ساعد التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة من طريق الترابط الموجود بين مراحل التصميم وتوظيفها لإستيعاب المعلومات الجديدة واستبقائها في اذهانهم.

5. إن إستعمال التقويم بكافة أنواعه في التصميم التعليمي أسهم في تحديد نقاط القوة والضعف الموجودة في مراحل التصميم ، وفي تشخيص مستوى تحصيل الطلبة ومدى إستيعابهم للمعلومات ، وتحديد مواطن الضعف ومعالجتها.

6. تضمن التصميم التعليمي استراتيجيات تدريسية تهدف الى تفعيل عنصر المشاركة في الدرس وتفاعل الطلبة مع بعضهم ، وتنشط التفكير التأملي لديهم من طريق البحث العميق عن المعلومات وتأملها وبناء خبراتهم بأنفسهم ، مما ساعد على تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة.

الإستنتاجات – التوصيات – المقترحات

أولاً: الإستنتاجاتُ: The Conclusions

في ضوء النتائج التي توصل اليها هذه الدراسة وضعت الباحِثَةُ الإستنتاجات الآتية :

1. إنَّ إعتماد التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي قد أسهم في إحداث التفاعل بين الطلبة وبين المادة العلمية بشكل ملحوظ وايجابي مما ساعد في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

2. إنَّ التدريس على وفق التصميم التعليمي شجع الطلبة على التعلم الذاتي وبناء خبراتهم المعرفية بأنفسهم من طريق تحملهم لمسؤولية تعلمهم ، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم.

3. ساهم التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في تفعيل دور المتعلم النشط من طريق جعله المحور الأساسي في العملية التعليمية ، وهذا ما يتفق مع نظريات التربية الحديثة التي تؤكد على ضرورة تفعيل دور المتعلم وجعله المحور الأساسي في عملية التعلم.

4. ساهم التصميم التعليمي في تغيير دور التدريسي من الدورر التقليدي القائم على الإلقاء ، الى دور التدريسي الفعال القائم على التوجية والإرشاد وتيسير عملية التعليم للطلبة من أجل إحداث التعلم لديهم ، فضلا عن تأكيده على تفعيل دور التقنيات التربوية ، والوسائل التعليمية لتسهيل العملية التعليمية.

5. وجود حاجة ماسة لبناء تصاميم تعليمية مستندة الى النظريات الحديثة في مجال التعليم ، وبما يتلائم والتطور العلمي الحاصل في عالمنا اليوم ، كالنظرية التي استند اليها التصميم التعليمي والتي ساهمت في رفع مستوى تحصيل الطلبة وتنمية التفكير التأملي عندهم.

ثانياً : التَوْصِياتُ : The Recommendations

وفي ضوء النتائج التي توصل اليها هذه الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. إعداد برامج أو دورات تدريبية للتدريسيين تهدف الى توظيف استراتيجيات وطرائق ونماذج التدريس التي أكدت عليها نظريات التعلم الحديثة والتي أثبتت فاعليتها في رفع مستوى التحصيل العلمي للطلبة ، وتنمية التفكير عندهم ، وبما يتلائم وحاجات الطلبة ، والإبتعاد عن الطرائق الإعتيادية في التدريس.

2. حث التدريسين على استعمال التصاميم التعليمية القائمة على نظرية التعلم التحويلي لما له من أثر إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ، وتنمية التفكير التأملي لديهم.
3. العمل على توفير بيئات تعليمية قائمة على ممارسة الطلبة للأنشطة التعليمية من طريق إشراكهم في عملية التعليم ، وتنمية قدراتهم الذاتية.
4. توجيه المعنيين بشؤون المناهج الدراسية بمعلومات عن اهمية التعلم التحويلي في ضوء نتائج الدراسات التي أُجريت في هذا المجال من أجل الأخذ بتوصياتها في تصميم المناهج الدراسية ، وبناء مناهج قادرة على تفعيل التفكير العلمي لدى الطلبة ، وتنمية مهارات حل المشكلات .

5. حث مراكز التعليم المستمر في الجامعات كافة بتنظيم دورات تدريبية بشكل مستمر لتعريف التدريسين بالطرائق الحديثة التي أُثبت فاعليتها بالعملية التعليمية في نتائج الدراسات السابقة ، وتعريفهم بخطوات تطبيقها.

ثالثاً : المُقْتَرحاتُ : The Suggestions

في ضوء ما سبق واستكمالاً لمتطلبات هذه الدراسة تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسات تهدف تعرف فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في مواد دراسية أُخرى مثل (مناهج البحث العلمي ، أُسس التربية والتعليم ، علم النفس التربوي ، المنهج والكتاب المدرسي ... .
2. إجراء دراسات أخرى للتعرف على فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي مع متغيرات أُخرى كالدافعية ، وإكتساب المفاهيم ، والاتجاهات ... .
3. إجراء دراسات أُخرى للتعرف على فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي لمراحل دراسية أُخرى ، كالمتوسطة ، والإعدادية .
4. إجراء دراسات مقارنة للتعرف على مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كليات التربية بأقسامها (الإنسانية والعلمية) كافة .
5. أجراء دراسات وصفية تهدف الى تحليل محتوى المواد التربوية التي تدرس في كليات التربية في ضوء مهارات التفكير التأملي .
6. إجراء دراسة مقارنة بين التصميم القائم على نظرية التعلم التحويلي وتصاميم أُخرى .

قائمةُ المَصادر.....
{103}.....

أولاً: المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم

1. آل ملوذ، حصة (2019): أثر التعلم التحويلي في تنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد ، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 27، العدد 2.
2. إبراهيم ، حسام عبد الحي (2015) : فاعلية برنامج تدريسي قائم على استخدام استراتيجيتي دورة التعلم المعدلة وويتلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم، جامعة دمشق، كلية التربية ، سوريا ، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**.
3. إبراهيم ، مجدي عزيز(2009) : **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم** ، ط1 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة – مصر .
4. أبو بشير، أسماء عاطف (2012): اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التكنلوجيا لدى طلبة الصف التاسع ، جامعة الأزهر ، غزة ، **رسالة ماجستير غير منشورة**.
5. أبو جراد، خليل علي (2020): فاعلية برنامج قائم على استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا ، **مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية** ، المجلد 04 (2) ديسمبر 2020 .
6. أبو علام، رجاء محمود(2006): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**،ط5، دار النشر للجامعات ، مصر.
7. الاشقر، فارس راتب (2011): **فلسفة التفكير- نظريات في التعليم والتعلم** ، ط1،عمان ، الاردن ، دار زهران للنشر والتوزيع.
8. أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس و هدى، بنت علي الحوسني (2016): **إستراتيجيات التعلم النشط 180 إستراتيجية مع الأمثلة**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن.
9. البريفكاني، خولة أحمد محمد (2020): أسباب ضعف دافعية طلبة كلية التربية نحو تعلم المواد التربوية والنفسية ، **رسالة ماجستير منشورة** ، كلية التربية الاساسية ، جامعة الموصل ، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية ، المجلد 28 ، العدد3.
10. البسيوني ، محمد سويلم (2013) : **اساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والانسانية** ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
11. البطش، محمد وليد و كامل ، أبو زينة (2007): **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي** ، ط1، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.
12. بيدي، رحيم كاظم (2019) **:** أسباب تدني التحصيل الدراسي عند طلبة قسم الجغرافية من وجهة نظر الطلبة ، الجامعة المستنصرية ، **مجلة كلية التربية ، العدد الرابع ، رسالة ماجستير منشورة**.
13. ترلينج ، بيرني، فادل ، تشارلز(2013) **مهارات القرن الحادي والعشرين- التعلم للحياة في زمننا،** ترجمة ، أ.د. بدر عبد الله الصالح ، ط1، مكتبة جامعة الملك سعود النشر العلمي والطباعة ، الرياض.

قائمةُ المَصادر.....
{104}.....

14. توماس آر روزيرو (2019): **التعلم التحويلي في عصر المعلوماتية**، ترجمة: وسام صالح عبد الله، ط1، مكتبة العبيكان ، السعودية.
15. الثقفي، عبد الله دخيل وعصفور، قيس نعيم والحموري ، خالد عبد الله (2013) : القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة، **المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 4، العدد** 6، جامعة العلوم والتكنولوجيا ، اليمن.
16. جابر ، وليد أحمد (2005) : **طرائق التدريس العامة** ، تقديم د. سعيد محمد السعيد ، د. أبو السعود محمد أحمد ، ط2 ، دار الفكر العربي موزعون وناشرون ، عمان ، الأردن.
17. حسن، قصي عبد العباس (2017): العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية الاساسية من وجهة نظر الطلبة والتدريسيين ، **دراسة منشورة** ، الجامعة المستنصرية ، مجلة كلية التربية ، العدد السادس.
18. حسن، محمود (2011): مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية بغزة، **مجلة جامعة الأزهر بغزة** ، سلسلة العلوم الانسانية 2011، المجلد 16،العدد 1 .
19. حمادنة، محمد وخالد ، عبيدات (2012): **مفاهيم التدريس في العصر الحديث**، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الاردن.
20. الحيلة، محمد محمود (2016): **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، تقديم، محمد ذبيان الغزاوي، ط5 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ، الاردن.
21. الخضراوي ، أحمد عمار جواد (2012) : معادلة إختبارات الذكاء المتقدمة لواضعها (فيليب كارتر) بإستعمال الدرجة الحقيقية ، كلية التربية إبن رشد ، العراق ،**رسالة ماجستير منشورة**.
22. الخطيب، حيدر حامد نافع (2013): السرعة الادراكية ومستوى التفكير التأملي لدى طلبة الدراسات العليا ، دار المنظومة للمراجع الألكترونية ، **رسالة ماجستير منشورة**.
23. الخفاجي ، أحمد محمود عبد اللطيف (2011): انخفاض المستوى العلمي والتحصيل الدراسي لطلبة الجامعات ، مستودع بيانات جامعة بابل للبحوث والأوراق الأكاديمية ، كلية العلوم ، جامعة بابل ، **دراسة منشورة**.
24. الخفاجي، نازك علي (2017) :فاعلية برنامج تعليمي على وفق النظرية السلوكية في التحصيل والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية ، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**.
25. خوالدة ، أكرم صالح محمود (2012): **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**،ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان.
26. الدليمي، إحسان عليوي وعدنان محمد المهداوي (2005): **القياس والتقويم**، ط1، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة ديالى ، كلية التربية.
27. ريان ، محمد هاشم (2012): **مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريسية**، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.
28. زاير، سعد علي وجري ، خضير عباس (2020) : **تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الانسانية** ، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

قائمةُ المَصادر.....
{105}.....

29. زاير، سعد علي وداود، عبد السلام صبري ومحمد، هادي حسن (2013): **طرائق التدريس العامة،** دار صفاء للنشر، الأردن.
30. زيتون ، عايش محمود (2005): **أساليب تدريس العلوم** ، ط1،عمان ، دار شروق.
31. زيتون ، كمال عبد الحميد (2008): **تصميم البرامج التعليمية بفكرة البنائية،** ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة.
32. الساعدي، حسن حيال والتميمي ، رائد رمثان (2020): **الهوتاغوجيا في التعليم** ، ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، للطبع والنشر ، العراق ، بابل.
33. سرايا ، عادل(2008): **التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى،** الطبعة الثانية ، دار وائل للنشر، عمان.
34. سعادة ، جودة أحمد (2011): **تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.
35. سعيد، هبة الله عبد الفتاح (2021): فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على التعلم التحويلي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة كلية التربية** - جامعة عين شمس ، العدد الخامس والاربعون ،ج1.
36. السكران ، محمد (2007): **اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية** ، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع ، مصر .
37. سلامة ، عبد الحافظ (2020): **اساسيات في تصميم التدريس** ، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
38. سليمان ، أمين علي وابو علام ، رجاء محمود (2010): **القياس والتقويم في العلوم الانسانية** ، ط1، دار الكتاب الحديث ، القاهرة.
39. سميث ، باتريشال و راغن ، تيلمن ج (2012): **التصميم التعليمي** ، نقله الى العربية ، مجاب الإمام ، راجعه، د. عبد المطلب يوسف جابر، ط1، العبيكان للنشر ، السعودية.
40. السيد عبيد، ماجدة بهاء الدين (2001): **اساسيات تصميم التدريس** ، ط1 ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
41. السيّد، علي محمد (2011): **إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس** ،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن.
42. شاهين ، عبد الحميد حسن عبد الحميد (2010): **استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم** ، ط1، دار الأوائل للنشر، الإسكندرية ، مصر.
43. شحاتة ، حسن و زينب ، النجار(2003): **معجم المصطلحات التربوية** ، ط1، الدار المصرية اللبنانية ، مصر.
44. الشلوي ، مريم بنت فراج (2021) : فاعلية برنامج تدريسي قائم على نظرية التعلم التحويلي وفاعليته في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، **مجلة العلوم التربوية** ، مجلد 3،عدد 28.
45. طاشمان، غازي والخريش ، سعود والمساعيد ، مفضي و المقصقص ، محمد (2012): اثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافية الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء في الاردن ، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، المجلد (20) ، العدد (1).

قائمةُ المَصادر.....
{106}.....

46. عباس ، محمّد خليل ونوفل ، بكر والعبسي ، محمد وابو عواد ، فريال (2007): **مدخل إلى مناهج البحث**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الاردن.

47. عبد الحفيظ ، اخلاص محمد وباهي ، مصطفى (2002): **طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائيفي المجالات التربوية والنفسية**، ط2، مركز الكتاب والنشر ، القاهرة ، مصر.

48. عبد الرحمن، أنور حسين والصافي ، فلاح محمد حسن (2007): **طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية**، دار التأميم للنشر، بغداد ، العراق.

49. عبد الرحمن، سعد (2008) :**القياس النفسي النظرية والتطبيق**، ط5، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع ،الجيزة ، مصر .

50. عبد القادر، سندس (2008): الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية في كليتي التربية للبنات وابن رشد ، جامعة بغداد في دراسة مادة مناهج اللغة العربية ، **مجلة كلية التربية للبنات / جامعة بغداد** ، المجلد19، العدد 2، ديسمبر.

51. عبد الهادي، نبيل (2005) : **القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط2، دار وائل للطباعة والنشر ، الأردن.

52. عبيد ، وليم وعفانة ، عزو (2003): **التفكير والمنهاج المدرسي** ، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.

53. عبيس، فرحان عبيد وعبيد، محمد فرحان (2017): **استراتيجيات التعلم النموذجية والألكترونية** ، ط1، دار الأيام للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

54. العتوم ، عدنان يوسف (2012): **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)** ، ط3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

55. العتوم ، عدنان يوسف والجراح ، عبد الناصر ذياب وبشارة ، موفق (2014) : **تنمية مهارات التفكير(نماذج نظرية وتطبيقات عملية)** ، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

56. العدوان، زيد سلمان ومحمد، فؤاد الحوامدة (2015) **:تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ،ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

57. عزمي ، نبيل جاد (2014) : **تكنولوجيا التعليم الألكتروني** ، ط2، دار الفكر العربي- القاهرة.

58. عطية ، محسن علي (2009)**: الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

59. عطية ، محسن علي (2018):**التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع ، رام الله ، فلسطين.

60. عفانة ، عزو واللولو، فتحية (2003): مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة ، **مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية** ، العدد 15.

61. العفون ، نادية حسين يونس(2012): **الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير**،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

قائمةُ المَصادر.....
{107}.....

62. العكايشي ، بشرى أحمد وكامل ، علوان الزبيدي (2005) : أسباب إنخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات ، قسم التربية وعلم النفس ، **دراسة غير منشورة**.
63. علام، صلاح الدين محمود (2000): **القياس والتقويم التربوي والنفسي:اساسياته وتطبيقاته**، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة ، مصر.
64. عمر، سيف الاسلام (2009): **الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**،ط1، دار الفكر، دمشق.
65. عمر، محمود أحمد وفخرو، حصة عبد الرحمن والسبيعي، تركي وتركي ،عبد الله (2010): **القياس النفسي والتربوي** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.
66. عناية ، غازي (2014): **البحث العلمي منهجية اعداد البحوث والرسائل الجامعية** ، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
67. العياصرة ، وليد توفيق (2015): **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**، ط11، دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن.
68. الفيل، حلمي (2015): **الذكاء المنضومي في العبء – نظرية العبء المعرفي** ، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر.
69. قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد ونايفة، قطامي (2009): **تصميم التدريس** ، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
70. القطراوي ، عبد العزيز جميل عبد الوهاب (2010): أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية غزة ، فلسطين.
71. القواسمة، أحمد حسن وأبو غزالة ، محمد أحمد(2014) : **تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث** ، ط2 ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
72. الكبيسي، وهيب (2010): **الإحصاء التطبيقي**، ط1، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بيروت ، لبنان.
73. الكعبي ، بلاسم كحيط حسن (2017) :اثر استراتيجية خلايا التعلم في تنمية التفكير الناقد والتفكير التاملي لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية ، **مجلة البحوث التربوية والنفسية** ، العدد55، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية .
74. اللقاني ، أحمد (1995): **تطوير مناهج التعليم** ، ط1، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.
75. مجيد ، سوسن شاكر (2014) : **الإختبارات النفسية – نماذج** ، ط2 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
76. ماتيوز، بوب و روس، ليز(2016): **الدليل العملي لمناهج البحث في العلوم الاجتماعية**، ترجمة وتقديم: محمد الجوهري ، ط1، المركز القومي للترجمة ، القاهرة ، مصر.
77. مدكور، طلعت صلاح (2010): فاعلية استخدام استراتيجيتي المتناقضات والأمثلة المضادة في تدريس الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الاعدادية ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد 30.

78.المرشد، يوسف عقلا محمد والنعيمي، صالح محمد صالح (2015): مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف ، "دراسة نمائية"، **مجلة كلية التربية ، جامعة اسيوط** ، مج 31،ع 2.

79.مرعي، توفيق أحمد والحيلة ، محمد محمود (2009): **طرائق التدريس العامة**، ط4، دار المسيرة للنشر، عمان.

80.ميخائيل ، إمطانيوس نايف (2016): **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها** ، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

81.نـزال، حيـدر خزعـل و عبيد، محمـد شلال وعبد الرزاق، زينـب زهيـر(2015): **نمـاذج واستـراتيجيات في تدريـس التاريـخ** ، ط1 ، مطبعـة جعفـر العصامي ، بغداد ، العـراق .

82.نوفل ، محمد بكر(2011): **اساليب التقويم التربوي** ، ط1، دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

83.وايمر، مارلين (2017) : **التدريس المتمركز حول المتعلم** ، ترجمة ، رشا صلاح الدخاخني ،مراجعة، محمد فتحي خضر،الناش ، مؤسسة هنداوي سي آي سي ، المملكة المتحدة.

84.يحيى ، حسن بن عايل والخطابي، عبد الحميد بن عويد والعقيلي، محمد طه (2015) : **مناهج التعليم في مواجهة التحديات المعاصرة** ، ط1، مطبعة الصالح ، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض ، السعودية.

85.اليعقوبي، حيدر حسن(2013): **التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رويا تطبيقية** ، ط1، دار المرتضى للنشر، النجف الأشرف ـ العراق.

ثانياً : المصادر والمراجع الاجنبية

1. Abd ellatif, Khalaf Mohamed & Hisai, Eisuke (2021): **Promoting Transformative Learning and Education for Sustainable Development at Community Learning Centres in Japan**, Issue (7).
2. Alebous, Tahani.(2019): **Impact of Using Roundhouse Diagram and Discrepancy Strategy to Improve Reflective Thinking Skills to Acquire Scientific Concepts by Primary Third Grade Students in Jordan 1, Modern Applied Science, Published by Canadian Center of Science and Education**, (13) 5.
3. Alhadi, T.(2010): **Transformative learning Issues related to EFL teacher education Egyptian Council for Curriculum & Instruction,** studies in Curriculum & Instruction.

4. Alhasef, Moonerah Mesfer (2018): Learning for Change: Experiences Among International University Learners, **Journal of Scientific Research in Education**, the nineteenth.
5. Badara**,Ioana Alexandra** (2011) : **"Using Transformative Learning Theory to Investigate Ways to Enrich University Teaching: Focus on the Implementation of Student-Centered Teaching in Large Introductory Science Courses**. "Ph.D. diss , University of Tennessee.
6. Biasin, Transformative Learning (2018): **evolutions of the adult learning theory, état des lieux et portée heuristiques d'un construit en développement** ,Volume 7, numéro 3.
7. Brock, Sabra (2012): Creating a Learning Climate for the 21st Century: Applying Transformative Learning to Teaching Methods Business Schools, Transformative Dialogues: **Teaching & Learning Journal Volume** 5 Issue 3 April.
8. Brookfield, S.D. (2002): **Transformational learning as ideological criticism. Critical Perspectives on A Theory in Progress, San Francisco**, CA: Jossey-Bass.
9. Calleja Collin (2014): Jack Mezirow Conceptualization of adult, transformative Learning: Aeview, **Journal of Adult and Continuing education**, v20 , n1.
10. Chen, John, C (2007**): Application of Transformative Learning Theory in Engineering Education, International Conference on Research in Engineering Education**, June 22-24,2007, Honolulu.
11. Christie, M, Carey, M, Robertson, A, & Grainger, B (2015). Putting transformative learning theory into practice. **Australian Journal of Adult Education**, 55(1).
12. Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
13. Cranston, p. King, K.P. (2003): **Transformational learning as an objective of professional development Goal, New directions for adult education and continuing education** .doi 10.1002/ace.
14. Danley, Kelly Nelson (2021): **Embracing transformative teaching for Online Education**, February /19.
15. Eysenck , H . J & Wilson , G . (1976) . **Know Your OW n personality.** London: Apelican Book.

16. Griffith, B. & Frieden, G. (2000): **Facilitating reflective thinking in counselor education**. Counselor Education and Supervision, 40(2).
17. Howie, Peter & Bagnall, Richard (2013): A beautiful Metaphor: Transformative Learning Theory, Education and Professional Studies Griffith University, **International Journal of Lifelong Education**, 32(6).
18. Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C, Wong, F, Wong, M. & Yeung, E. (2000): **Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking**. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(4).
19. Keval R . Andharia (2016): A study of Reflective Thinking Level of Student Teachers, S.M.N.K Dalal Education College for Women Ahmedabad.
20. Kitchenham, A.)2008(: The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. **Journal of transformative education**, 6.)2).
21. Larson, Katie Titus (2016): **Adolescents, sel described transformations and their alignment with transformative learning theory**, Submitted to the Ph.D. in Leadership and Change Program of Antioch University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
22. Lim Yuen, Angelique Lisa (2011): A Comparison of Students Reflective Thinking Across Different Years in a Problem-Based Learning Environment, **Journal Articles; Reports - Research**.
23. Lin, x, Hmelo,C , Kinzer,C,K. & Secules, T.J.(1999): Designing technology to support reflection Educational technology Research and Development.47.
24. Mezirow, J. (1997). **Transformative learning: Theory to practice. New directions for adult and continuing education**, San Francisco.
25. Mezirow, J (2000): **Learning to think like an adult: Core concepts of the transformational theory. In J. Mezirow & Associates (Eds), Learning as transformation:** Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
26. Mezirow, J (2018): **Transformative Learning theory.in Contemporary Theories of Learning, Routledge, San Francisco**.
27. Miri, B., David, B.-C, & Uri, Z. (2007**): Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking.** Research in Science Education, 37(4).
28. Mirzaei, Fariba & Aliah Phang, Fatin & Kashefi, Hamidreza (2014): **Measuring Teachers Reflective Thinking Skills**, Procedia - Social and Behavioral Sciences .

29. Murphy, J.S. (2021). Transformational learning theory: A pedagogical framework to encourage social perspective taking in first-year students in post-secondary institutions**. Journal of Campus Activities Practice and Scholarship**, 3(1).
30. Neumann, Dirt. L; Hood, Mark.& Neumann, M. Marth (2013): The effect of teacher's use of the reflective approach based on real-life data in teaching statistics to university students" .**Statistics Education Research Journal**
31. Osher, D., Pittman, K., Young,J., Smith, H., Moroney, D.,& Irby, M. (2020): **Thriving, robust equity, and transformative learning & development: A more powerful conceptualization of the contributors to youth success. Washington**, DC: American Institutes for Research and Forum for Youth Investment.
32. Quillinan, B., Mac Phail, A., Dempsey, C., & Mc Evoy, E. (2019):Exploring the transformative learning and teaching experiences gained from implementing the CWell; For community well-being empowerment, leadership, and life skills experiences in A University in Ireland. **Journal of Transformative Education, 17 (3).**
33. Roebuck, M (1973): **floundering among - measurement in education technology-in Derek p.cleary, A & Mayer, D(Eolc) Aspects of education**, Bath: Pittmanpress. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Summer ,ISBN 0,7.
34. Saylor, c.r (1990): Reflection and professional education: art.Science, and competency nursing educator, **Journal of transformative education**, 6.
35. Schoon, D.A (1987**): Educating the Reflective Practitioner, Towardssions, Teaching, and Teacher Education**, Vol: 4.
36. Sharp, Justin (2016): Understanding and unlocking transformative learning as a method for enabling behavior change for adaptation and resilience to disaster threats, **International Journal of Disaster Risk Reduction** V0lume 17, August.
37. Simmons J.M, and Others(1989): **Exploring the Structure of Teacher " Reflection in Novice and Novice and Expert Teachers, the Birth of A Developmental Taxonomy**" Paper Presented at the annual meeting of the American Educational ResearchAssociationSan Francisco, in Teaching and , ,Teacher Education, l4, .No.1.
38. Slavish, George, (2012):**Transformational Teaching** : Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods,See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net.

39. Taggart,G.& Wilson, A.(1998):**Promoting reflective thinking in teaching** ,Thousand Oaks, CA, Corwin press Ins.
40. Taylor, E. W. (2017): **Transformative Learning Theory**. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), **Transformative learning meets Bildung: International issues in adult education**. Sense Publishers.
41. Ted,Fleming (2018):**Mezirowe Theory de Aprendizagem Trnsformatira, universidade** de Columbia , Euaa .
42. Terehoff, I. I.(2002): **Elements of adult learning in teacher professional development.** Nass Bulletin. September 01.
43. Thorpe, K, Barsky, J (2001). Healing through self reflection. **Journal of Advanced Nursing,** 35 (5:) 67.
44. William Kuechler (2017): **Management education and Transformational Learning the integration of Mindfulness in an MBA Cadence**, 142, issue.

ثالثاً: المواقع الألكترونية

1. http:// Transformative% 20 learning%20101

ملحق (1)

تسهيل المهمة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جمهورية العراق
جامعة بابل
University of Babylon
كلية التربية الاساسية
college of Basic Education

العدد: ٩٨٤١
التاريخ: ٢٠٢٢/٩/٢٦

Ref. No.:
Date: / /

((استثمار الطاقة النظيفة طريقنا نحو التنمية المستدامة))

كلية التربية الاساسية
شعبة الموارد البشرية
الصادرة

الى / الكليات التربية في الجامعات العراقية

م/تسهيل مهمة

تحية طيبة :-

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالبة الدراسات العُلى (الاء محمد عبد راضي) تخصص / دكتوراه/ طرائق التدريس العامة لغرض اكمال متطلبات أطروحتها الموسومة بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) ، للتفضل بالاطلاع.

.. مع الاحترام ...

أ.د. فراس سليم حياوي رزوقي
معاون العميد للشؤون العلمية و الدراسات العليا
٢٠٢٢/٩/

نسخة منه الى:///
- وحدة الدراسات العُلى في الكلية
- الصادرة

حسين//

STARS

العراق - بابل - جامعة بابل
دالة الجامعة ٠٠٩٦٤٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤
مكتب العميد ١١٨٤
المعاون العلمي ١١٨٨
المعاون الاداري ١١٨٩
وطني ٠٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤
امنية ٠٧٦٠١٢٨٨٥٦٦
basic@uobabylon.edu.iq
www.uobabylon.edu.iq

ملحق (2)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل /كلية التربية الأساسية

طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م / استبانة مفتوحة للتعرف على الحاجات التعليمية لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة كليات التربية / المرحلة الثالثة من وجهة نظر الطلبة في صورتها الأولية

الطلبة الأعزاء.....

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (**فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية)** ،ونظرًا لأهمية رأيكم في تحديد هذه الحاجات ،لذا يرجى التفضل بالإجابة عن السؤال الآتي في الإستبانة المفتوحة .

مع جزيل الشكر والإمتنان

الباحثة: آلاء محمد عبد

س / ما هي الحاجات الأساسية التي يحتاجها طلبة المرحلة الثالثة / في تدريس مادة المناهج وطرائق التدريس في كليات التربية من وجهة نظركم ؟

الجامعة : .....

الكلية :.....

المرحلة:.....

الإجابة :

1. .....

2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....

ملحق (3)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل /كلية التربية الأساسية

طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م/ استبانة مفتوحة للتعرف على الحاجات التعليمية لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة كليات التربية / المرحلة الثالثة ، من وجهة نظر التدريسيين في صورتها الاولية

الأستاذ /ة..... المحترم/ة

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (**فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية)** ومن مستلزمات البحث تحديد الحاجات التدريسية الأساسية في مقرر المناهج وطرائق التدريس للطلبة المرحلة الثالثة ، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال ، ولأهمية رأيكم في تحديد هذه الحاجات ، لذى يرجى من حضراتكم الإجابة على الاستبانة المفتوحة

الآتية ، علماً أن المادة العلمية التي يشتمل عليها المقرر الدراسي تتضمن المفردات المقرر تدريسها في مادة المناهج وطرائق التدريس.

مع جزيل الشكر والتقدير

الباحثة: آلاء محمد عبد

س / ما هي الحاجات التدريسية الأساسية التي ينبغي توفرها لطلبة المرحلة الثالثة / لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين ؟ وفي ضوء المجالات المحددة الآتية:

أولًا: الأهداف التربوية:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

ثانيًا: المحتوى التعليمي:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

ثالثًا : الطرائق والاساليب التعليمية:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

رابعًا : النشاطات والوسائل التعليمية :

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

خامسًا : أساليب التقويم :

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

ملحق (4)

الحاجات التعليمية لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في صورتها النهائية

1. التنويع في طرائق التدريس المستعملة من قبل الاستاذ في عرض المادة العلمية،وضرورة مواكبتها للتطور والحداثة الحاصل في ميدان التعليم .

2. تفعيل عنصر المشاركة والتفاعل بين الطلبة والاستاذ وبين الطلبة أنفسهم عند عرض المحاضرة،مما يشجع الطلبة على الاندماج وزيادة ثقتهم بأنفسهم..
3. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
4. ضرورة تعرف الطلبة على الأهداف العامة لمادة المناهج وطرائق التدريس وكيفية تحقيقها.
5. تدريب الطلبة على كيفية توظيف استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة في عرض المحاضرة.
6. تدريب الطلبة على كيفية كتابة الخطط السنوية واليومية،وصياغة الأهداف السلوكية.
7. توظيف الوسائل التعليمية والتكنلوجيا في عرض المحاضرة.
8. تزويد الطلبة بالمهارات والمفاهيم الاساسية واللازمة في مجال طرائق التدريس لتوظيفها في الجانب التطبيقي.
9. التسلسل في عرض المادة العلمية من طريق ترتيب مفرداتها ليتسنى للطلبة التدرج في فهمها واستيعابها.
10. ممارسة الطلبة للأنشطة العلمية المرتبطة بالمادة الدراسية ، ككتابة التقارير، والمشاركة في الحلقات النقاشية.
11. توظيف الاختبارات التكوينية بعد نهاية كل فصل ، وعدم الإقتصار على الإختبارات الشهرية والنهائية.
12. توظيف المصادر الخارجية المختصة بمادة المناهج وطرائق التدريس ليتسنى للطلبة الإطلاع عليها والإستفادة منها.
13. تشجيع الطلبة على اثارة الأسئلة التي تعمل على تنمية التفكير العلمي لديهم.
14. الربط بين الجانب النظري والجانب العملي عند عرض المادة الدراسية.
15. تعريف الطلبة بخطوات تطبيق بعض طرائق التدريس داخل القاعة الدراسية ، كطريقة حل المشكلات ، وطريقة التعلم التعاوني وغيرها من طرائق التدريس.

ملحق (5)

الحاجات التعليمية لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس العامة لطلبة كليات التربية ، من وجهة نظر التدريسيين في صورتها النهائية

1. تعرف الطلبة على الأهداف العامة لمادة المناهج وطرائق التدريس ومصادر إشتقاقها وكيفية تحقيقها.
2. تعرف الطلبة على مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية وطريقة صياغتها.
3. التمييز بين المفاهيم المختلفة المرتبطة بالتدريس ، كالتعليم ، والتعلم ، والاستراتيجية ، والطريقة ، والاسلوب .
4. توظيف المصادر الخارجية المختصة بمادة المناهج وطرائق التدريس ليتسنى للطلبة الإطلاع عليها والإستفادة منها.
5. الربط بين الجانب النظري والجانب العملي عند عرض المادة،عن طريق تطبيق بعض خطوات طرائق التدريس داخل القاعة الدراسية.

6. مواكبة التطور العلمي الحاصل في مجال التعليم وبالأخص في ميدان التعليم،والتعرف على أحدث استراتيجيات وطرائق التدريس ، وكيفية توضيفها في عملية التعلم.
7. توظيف أساليب تقويم مختلفة ، وعدم الإقتصار على الإختبارات الشهرية والنهائية.
8. التنويع في الأنشطة الصفية للطلبة وبما يخدم عملية تعلمهم.
9. العرض المتسلسل لمفردات المادة العلمية ليتسنى للطلبة فهمها واستيعابها.
10. فسح المجال للطلبة للمناقشة والحوار وتأمل المعرفة ونقدها.
11. تفعيل الجانب التطبيقي للطلبة من طريق تكليفهم بتصميم خطط تدريس (سنوية أو يومية) ، وتطبيق عملي لبعض طرائق التدريس الواردة في المادة.

ملحق (6)

اسماء السادة الخبراء والمحكمين وطبيعة الإستشارة

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل	طبيعة الاستشارة *						
				1	2	3	4	5	6	7
1.	أ.د.أحمد عبد المحسن	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان/ كلية التربية الأساسية			*		*		*
2.	أ.د.أحمد يحيى حسن	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل					*	*	*
3.	أ.د. جؤذر حمزة كاظم	طرائق تدريس عامة	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل		*			*		*
4.	أ.د. حيدر حاتم فالح	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل	*		*			*	
5.	أ.د.رياض كاظم عزوز	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل.		*		*		*	
6.	أ.د. زينة جبار غني	طرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل.		*		*			
7.	أ.د. سعد جويد كاظم	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كربلاء		*			*	*	*
8.	أ.د. شيماء حمزة كاظم	طرائق تدريس عامة	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل	*				*	*	*
9.	أ.د.صادق عبيس منكور	طرائق تدريس التأريخ	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كربلاء	*	*		*		*	

.10	أ.د. ضياء عويد حربي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل	*			*		*		*
.11	أ.د. ضرغام سامي عبد الأمير	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية / جامعة القادسية			*				*	*
.12	أ.د. عبد السلام جودت	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل			*				*	*
.13	أ.د.عماد حسين المرشدي	علم النفس النمو	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل	*							*
.14	أ.د. عارف حاتم هادي	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل		*		*	*			
.15	أ.د. علي تركي شاكر	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كربلاء	*		*		*	*	*	*
.16	أ.د. عدي عبيدان الجراح	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كربلاء	*				*	*	*	*
.17	أ.د. فاطمة عبد الامير	طرائق تدريس علوم الحياة	كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد		*						*
.18	أ.د. كاظم جبر جخيم	علم النفس التربوي	كلية التربية / جامعة القادسية	*					*	*	*
.19	أ.د. محمد كاظم منتوب	طرائق تدريس الجغرافية	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل			*	*	*		*	
.20	أ.د. مشرق محمد مجول	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل				*	*			
.21	أ.د. محمد حميد مهدي	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل	*			*	*			
.22	أ.د. هناء خضير جلاب	طرائق تدريس التاريخ	جامعة بغداد /تربية ابن رشد	*						*	
.23	أ.م.د. حيدر طارق كاظم	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*						*	*
.24	م.د. رحيم كامل خضير	طرائق تدريس عامة	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*		*				*	*
.25	أ.م.د.علياء نصير عبيس	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كربلاء	*						*	*
.26	أ.م.د.غادة شريف عبد الحمزة	طرائق تدريس علوم الحياة	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل	*						*	*
.27	أ.م.د. غسان كاظم جبر	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية الأساسية	*				*			*
.28	أ.م.د. فاطمة ذياب مالود	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كربلاء	*						*	*

29.	أ.م.د. مهدي جادر حبيب	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل		*		*		*		*	*
30.	أ.م.د. متمم جمال غني	طرائق تدريس عامة	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل	*			*		*			*

*طبيعة الإستشارة:

1. الأهداف السلوكية.
2. إختبار المعلومات السابقة.
3. إستراتيجيات التدريس
4. الخطط التدريسية.
5. التصميم التعليمي
6. الاختبار التحصيلي
7. مقياس التفكير التأملي

ملحق (7)

الأهداف العامة لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة كليات التربية / المرحلة الثالثة

تُحدد الأهداف العامة * لتدريس مادة المناهج وطرائق التدريس العامة لطلبة كليات التربية / المرحلة الثالثة بالآتي:

1. إستيعاب وفهم المادة بما يخص المفردات المحددة والمطلوبة.
2. إلمام الطالب بما يحتاجه من معلومات ومفاهيم وأفكار.
3. إلمام الطالب بما يحتاجه من إستراتيجيات ، وطرائق ، ومهارات تسهم في إعداده للتدريس بكفاية وإتقان.
4. التعرف على مفهوم التدريس والمفاهيم المرتبطة به.
5. التعرف على مفهوم التقويم التربوي ، وتدريب الطلبة على طرق إعداد اختبارات متنوعة.
6. تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة من طريق توضيف إسلوب حل المشكلات.

*** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ دائرة البحث والتطوير/ قسم تطوير وتحديث المناهج .**

7. التعرف على الأهداف بأنواعها (العامة-المتوسطة-الخاصة)، وتدريب الطلبة على طرق صياغة الهدف السلوكي.
8. التعرف على مفهوم التخطيط التربوي، وتدريب الطلبة على طرق إعداد الخطط بأنواعها (سنوية – يومية).
9. إشراك الطلبة في المناقشات الصفية من طريق فسح المجال لهم لطرح الأسئلة ومناقشتها.
10. العمل على إكساب الطلبة قيم وإتجاهات مرغوبة تصب في مصلحة الفرد والجماعة.
11. تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي من طريق إشركهم في الأنشطة المصاحبة للعملية التعليمية.
12. تنمية قدرة الطلبة على العمل التعاوني أو الجماعي .
13. إكساب الطلبة خبرات ومهارات تربوية من طريق إعداد التقارير المختصرة لبعض المواضيع العلمية.

ملحق (8)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م/ استمارة معلومات الطلبة

الطلبة الأعزاء:

تحية طيبة :

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) ، و بالنظر لما تحتاجه هذه الدراسة من من معلومات خاصة بكل طالب وطالبة ، لذا يرجى ملئ الإستمارة بقة وصدق،علماً إن هذه المعلومات تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط.

الاسم الرباعي:..... .

تأرخ الميلاد: اليوم ..... الشهر..... السنة..... .

القسم:..... .

سنة دخول الجامعة:..... .

شكراً لتعاونكم معنا

الباحثة: آلاء محمد عبد

ملحق (9)

اختبار المعلومات السابقة

تعليمات الاختبار

اسم الطالب/ة الثلاثي:..... .

المرحلة والشعبة:...../ ..... .

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

يرجى قراءة التعليمات الآتية:

- كتابة الاسم والمرحلة والشعبة في مكانها المحدد.
- قراءة الفقرات بدقة وتأني.
- تدوين الإجابات في الأماكن المخصصة لها في ورقة الاختبار.
- زمن الاختبار (.....) دقيقة .
- امامكم اختبار تحصيلي مكون من سؤالين : السؤال الأول (درجة واحدة لكل فقرة)

- يضم 15 فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد،المطلوب الاجابة عن هذه الفقرات جميعها دون ترك واحدة منها،وذلك بتحديد البديل الذي يمثل الاجابة الصحيحة بوضح دائرة حوله،كما في المثال الآتي:

مثال : من الشروط الاساسية لاحداث التعلم هي:

أ.استعداد المتعلم ب.التغذية الراجعة ج. اسلوب المدرس د.طريقة التدريس

السؤال الثاني: (درجة واحدة لكل فقرة)

- يضم 15 فقرة موضوعية من نوع الصح والخطأ،يتم الاجابة عنها بوضع كلمة (صح) امام العبارة الصحيحة ،وكلمة (خطأ) امام العبارة الخاطئة،كما في المثال الآتي:

مثال/ يعكس الاسلوب خصائص المدرس الشخصية؟

س1/ اختر البديل الصحيح من البدائل الآتية: (لكل فقرة درجة واحدة)

1. تغيير شبه دائم الى درجة ما في السلوك يعزى الى المران وبعض انواع الاثابة؟

أ.التعلم ب. التعليم

ج.الاسلوب د. التدريس

2. تتمثل التغيرات المطلوب احداثها في جميع جوانب شخصية المتعلم بـ؟

ا.المدخلات ب.العمليات
ج. المخرجات د. التغذية الراجعة

3. هي مجموعة خطوات متسلسلة ومترابطة تهدف الى تحقيق هدف او مجموعة اهداف تعليمية ؟

أ.الانموذج ب.الاستراتيجية
ج.الاسلوب د.الطريقة

4. يصف الهدف التربوي؟

أ.عملية التعلم ب. نواتج التعلم
ج.موضوعات التعليم د.ليس مما سبق

5. تتمثل المداخل التي تهتم بتنظيم المحتوى بالمداخل؟

أ.المعرفية ب.الفردية
ج.الاجتماعية د.الضبط

6. مفاهيم يمكن تنميتها عن طريق الملاحظة او الخبرة المباشرة هي المفاهيم؟

أ.المادية ب.المحددة
ج.الجديدة د.المكان

7. من سمات طريقة التدريس الجيدة ؟

أ. أن لا تراعي قدرات الطلبة العقلية ب.أن لا تعمل على إثارة دافعية الطلبة
ج. أن تكون محددة لموقف تعليمي واحد د. قادرة على تحقيق هدف تربوي وتعليمي.

8. تتمثل الغاية النهائية لعملية التربية بالأهداف؟

أ.التعليمية ب.التربوية
ج.السلوكية د.الاجرائية

9 . (ان يعلل الطالب سبب قيام ثورة 14 تموز) هدف سلوكي يقع ضمن مستوى؟

أ.التذكر ب.التطبيق
ج.الفهم د.التقويم

10. يقصد به قدرة الفرد على ربط العناصر والاجزاء لتكوين كل واحد متكامل له معنى؟

أ.التركيب ب.التحليل
ج.الفهم د.التطبيق

11. من مستويات المجال النفس حركي التي صنفها سمبسون هو؟

أ.الاستقبال ب.التقدير
ج.الابداع د.التنظيم

12. احد طرائق التدريس الآتية يكون محورها الاساسي المدرس؟

أ.حل المشكلات ب.الإلقائية
ج.العصف الذهني د.المناقشة

13. من أهم خطوات طريقة حل المشكلات هي؟

أ.تحديد المشكلة ب.فرض الفروض
ج.اختبار صحة الفروض د.الوصول الى حل المشكلة

14. من عناصر الخطة اليومية والذي يهدف الى قياس مدى تحقيق اهداف الدرس هو؟

أ.المقدمة ب.العرض
ج.التقويم د.الوسائل التعليمية

15. يتمثل دور الطالب ضمن استراتيجيات التدريس الحديثة بكونه؟

أ.باحث عن المعرفة ب. موجه ومرشد
ج. متلقي للمعرفة د. ليس مما سبق

.....

س 2 / اجب بعلامة صح او خطا على العبارات الآتية: (لكل فقرة درجة واحدة)

1. من مواصفات الهدف السلوكي الجيد ان يكون مرتبط بالمحتوى الدراسي.
2. من اهم الامور التي يوفرها التخطيط للتدريس هي مساعدة المدرس على اكتشاف عيوب المنهج.
3. لا تتأثر طريقة التدريس بإسلوب المدرس.
4. تعد طريقة حل المشلات نموذج من نماذج التعلم الشرحي.
5. تحتاج الخطة اليومية لتنفيذها وتحقيق اهدافها عام دراسي كامل.
6. من مبادئ التدريس الجيد ان يتحدى التعلم قدرات الطالب ويشبعها.
7. من شروط الأسئلة الجيدة ان يكون السؤال موحياً بالإجابة.
8. ينتقل المدرس من الكل الى الجزء ومن العام الى الخاص عند استعمال الطريقة الاستقرائية في التدريس.
9. من مزايا طريقة المناقشة والحوار انها تجعل من المتعلمين محوراً للعملية التعليمية.
10. من مبادئ التعلم النشط تقديم تغذية راجعة سريعة للمتعلمين.
11. اذا كان المدرس يهدف الى اكساب الطلبة بعض المفاهيم والاتجاهات والمهارات فيمكن ان يستعمل طريقة الالقاء.
12. التعلم نشاط تواصلي يهدف الى اثارة دافعية المتعلم ويتضمن مجموعة مجموعة من النشاطات .

13. يقوم اسلوب التدريس المباشر على امتصاص آراء وافكار الطلبة .

14. من عوامل اختيار طريقة التدريس ضرورة ملائمتها لمحتوى المادة الدراسية .

15. يعد الوصف اسلوب من اساليب طريقة المناقشة.

ملحق (10)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م/ إستبانة آراء الخبراء في صلاحية اختبار الذكاء

الاستاذ/ة..... المحترم/ة

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) ولتحقيق اهداف البحث الحالي فقد اعتمدت الباحثة اختبار(فليب كارتر،2008) للذكاء ، المقنن على البيئة العراقية من قبل (الخضراوي،2012) ،لغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى الذكاء، وعرف الذكاء بأنه " قدرة الفرد على استيعاب المعلومات واستنباطها وتحليلها بسرعة ودقة واستعمالها على نحو افضل في المواقف التي تتطلب اكتشافات فكرية في الجوانب المكانية واللغوية والعددية والتفكير المجرد" (كارتر،2008)، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال لذا تضع الباحثة بين ايديكم فقرات الاختبار،راجية تفضلكم بإبداء الرأي فيها من حيث ، مدى صحتها وصلاحيتها لقياس ماوضعت من أجله،وتدوين آرائكم بما ترونه مناسب.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

1-اللقب العلمي والاسم :.....

2-الإختصاص:.....

3- مكان العمل:..... الباحثة: آلاء محمد عبد

تعليمات الاختبار:

عزيزي الطالب:

عزيزتي الطالبة:

لغرض لتحقيق اهداف دراسة علمية حول مستوى الذكاء لدى طلبة المرحلة الثالثة / في كلية التربية ،ترجوا الباحثة تعاونكم في تحقيق هدف البحث من طريق الاجابة على فقرات الاختبار ،وذلك بوضع علامة امام الاجابة الصحيحة ،مع مراعاة ما يلي:

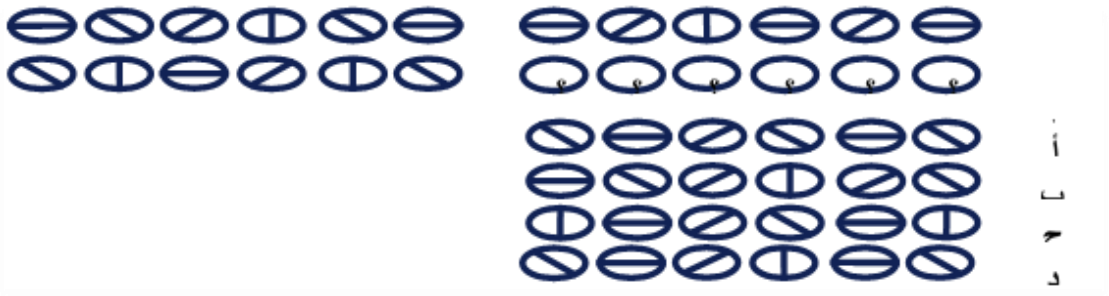
- اختبيار بديل واحد فقط للإجابة.

عدم ترك اي فقرة بدون إجابة.

- ان اجابتكم عن الفقرات لأغراض البحث العلمي وليس لها علاقة بمستويات الطلبة العلمية.
- قراءة الفقرات بدقة وتأني قبل تحديد الاجابة والانتقال الى الفقرة التالية.

فقرات الاختبار

1.أي مجموعة من الرموز يجب ان تحل محل علامات الاستفهام على ان تتحرك بإتجاه عقارب الساعة 45° من الاعلى إلى الأسفل ؟



2. إختر البديل الذي يشتمل على كلمتين مترادفتين و كلمة معاكسة لهما.

أ. يزهر - يتفتح - يذبل

ب. يجبر - يناضل - يكافح

ج. يختنق - ينمو - يورق

د. ينبت - يجف - يسقي

3. ما هما الرقمان اللذان يتوجب أن يحلا محليِ علامتيِ الاستفهام ؟

19،20،21،؟،؟،26،28،32،33،40

أ.22،32 ب.22،24 ج.23،24 د.24،25

4. دور، النشر ، الفنية ، التاريخية، و العلمية، و من اجل متعة ، وتجمع ، الأشياء تثقيفيا ، الجماهير ، تعرضيا)

اختر البديل الذي تنتظم فيه الكلمات السابقة بشكل يعطي معنى العبارة.

أ. تجمع الأشياء الفنية،التاريخية والعلمية ، وتعرضها دور النشر من اجل متعة وتثقيف الجماهير.

ب. من اجل متعة الجماهير وتثقيف دور النشر تجمع الأشياء الفنية التاريخية والعلمية وعرضتيا.

ج. دور النشر تجمع الأشياء الفنية التاريخية العلمية وتعرضها من اجل متعة الجماهير وتثقيفها.

د. الأشياء الفنية التاريخية و العلمية تجمع و تعرضها دور النشر من اجل متعة وتثقيف الجماهير.

5. ما هي الكلمة الغريبة بين هذهِ الكلمات ؟

أ. جمع ب. تبديد ج. تجمع ء. مجموعة

6. Ω#–ΩΩ##–؟Ω#–ΩΩ##–=#Ω#–Ω

–#؟##ΩΩ–#Ω–=#Ω#–Ω

Ω–##؟ Ω#–ΩΩ#–ΩΩ#–؟Ω#–Ω##–=#

أي الرمزين مفقودان ؟

أ .#Ω ب._Ω ج.# #د. = #

ث . يقدم - يركض ، فترة النوم - الأحلام

9. أي من الكلمات بين القوسين هي اقرب إلى معنى الكلمة خارج القوس ؟

سليط أ. مواجه ب. واهن ج. قليل الاحترام د. غير متحيز

10. الأرقام في الجدول رقم (1) تتغير بحسب تغير مواقع الحروف في الصف الاول ويصبح الشكل كما في الجدول رقم(2) بحسب تغير مواقع الحروف لتعطي تسلسل جديد للأرقام ، اختر البديل الذي يجب ان يحل بدلاً من علامات الاستفهام ؟

جدول رقم 1

أ	ث	ب	ت	ج
1	9	2	5	3
2	8	9	6	4
؟	؟	؟	؟	؟

6	9	2	3	7

3	9	2	7	6

3	7	6	2	9

جدول رقم 2

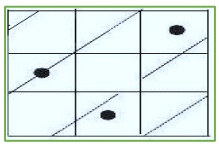
أ	ب	ت	ث	ج
1	2	5	9	3
2	9	6	8	4
7	2	9	3	6

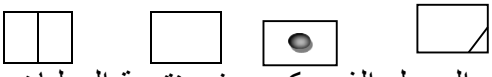
6	2	9	3	7

11. أكمل السؤال بمعرفة الجزء المفقود من المعادلة الحسابية. $24.75 \times 2^4 = \frac{99}{?}$

أ.0.75 ب .1.95 ج. 0,25 د.0.5

12.اختر محتويات البلاطة الوسط حسب قواعد المنطق الموجودة في الشكل .





13. اختر البديل الذي يمثل الجدول الذي يكون فيه نتيجة العمليات الحسابية للأعداد في كل خط صحيحة وكذلك للأعمدة وتكون فيه جميع الأرقام أقل من 10.

5	÷	3	×	2	=	6
+		−		×		+
6	+	1	−	4	=	3
÷		+		−		÷
3	×	3	−	3	=	6

(أ)

9	÷	3	×	2	=	6
+				×		+
6	+	1		4	=	3
÷		+		−		÷
3	×	3	−	6	=	3
=		=		=		=
5	÷	5	+	2	=	3

(ب)

=		=		=		=
5	÷	2	+	9	=	3

(ج)

1	÷	3	×	2	=	3
+		−		×		+
6	+	1	=	5	=	6
÷		+		−		÷
4	×	9	−	6	=	3
=		=		=		=
5	÷	6	+	2	=	3

(د)

*	÷	*	×	*	=	*
+				×		+
*	+	*	−	*	=	*
÷		+		−		÷
*	×	*	−	*	=	*
=		=		=		=
*	÷	*	+	*	=	*

14. حدد البديل الذي تكون فيو الكلمتان متشابهتان في جميع الأحرف وتختلفان في المعنى من البدائل الاتية.

أ. فتيل - قبيل ب. اتصال - صالة ج. بلاط - طالب د. جناح - حجاب

15. أ ي ب و ث ن خ ك ؟ ما هما الحرفان التاليان ؟

أ. ي،ض ب. ص،ض ج. ي،ص د. ع، ل

16. المجموعة العليا المتكونة من ستة أرقام لها علاقة بمجموعة الأرقام الست السفلية المجموعتان اللتان في اليسار لهما العلاقة نفسها الموجودة في مجموعتي اليمين،أي مجموعة من الأرقام يجب أن تحل محل علامات الاستفهام .

14	27	56	18	76	32		86	64	71	19	25	49
5	9	11	9	13	5		?	?	?	?	?	?

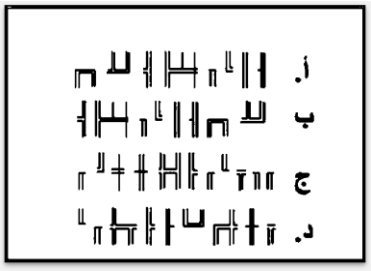
14	4	8	8	5	7
14	10	8	10	7	13

16	9	4	10	3	13
12	9	4	18	6	19

17. كم حقيبة تحتاج لحزم 112 زوجاً من الأحذية،إذا كانت الحقيبة الواحدة تكفي لـ 28حذاء؟

أ.8 ب. 10 ج. 11 د. 6

18. ما هو الغريب في هذه المجموعة ؟

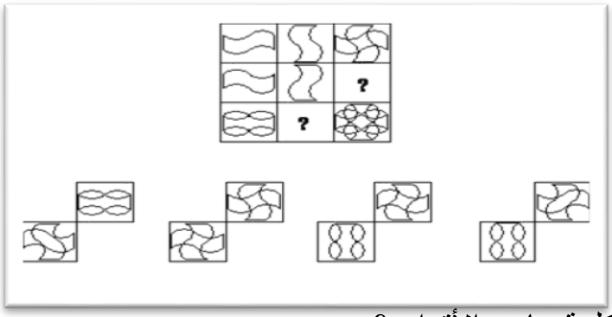


19. في الترتيب الرقمي أدناه يوجد رقم واحد يجب أن يكون في المجموعة السفلى بدلاً من العليا والعكس أيضاً، ما هما الرقمان اللذان يجب إبدالهما ؟

2	2.5	4.5	6.75
1	3	6.25	15.625

أ. 6.75 - 15.625 ب. 4.5 – 6.25 ج . 2.5
3- د . 2 -1

20. ما المربعان المفقودان؟



21. حدد البديل الذي يشتمل على رابطاً،على ان ترتبط كل كلمة بالكلمة خارج الأقواس؟

أمام (خلف - مستتر - مقدمة - متناقض)
يواجه (خارجي - يناقض - يتوافق - يقابل)
أ. أمام - مقدمة - يوجه - يقابل

ب. أمام - خلف - يواجه - خارجي

ج. أمام - مستتر - يواجه - يناقض

د. أمام - متناقض - يواجه - يتوافق

22. اذا كنت ترسم على ورق لماع او شفاف ، ضع مجموعة كبيرة تساعدك ، او ضع ورق من مادة مسطحة تحت الورق او استخدم ورقة واحدة في كل مرة .

أي البدائل الآتية غير فيه موقع اربع كلمات ليستقيم معنا الجملة السابقة.

أ. أذا كنت ترسم على ورق لماع او مسطح ضع مجموعة كبيرة من الورق تساعدك او استخدم ورق من مادة شفافة او ضع ورقة واحدة في كل مرة .

ب. أذا كنت ترسم على ورق لماع او مسطح ضع مجموعة كبيرة من الورق تساعدك او ضع ورق من مادة شفافة او استخدم ورقة واحدة في كل مرة.

ج. أذا كنت ترسم على ورق مسطح او شفاف ضع مجموعة كبيرة من الورق تساعدك او ضع ورق من مادة لماعة او استخدم ورقة واحدة في كل مرة .

د. أذا كنت ترسم على مسطح ورق او شفاف ضع مجموعة كبيرة من الورق او ضع ورق من مدة لماعة او استخدم ورقة واحدة تساعدك في كل مرة .

23. أكمل عممية المساواة بمعرفة الجزء المفقود من العممية الحسابية من قائمة الاختيارت التالية.

$$? + (350 \times 0.84) = (620 \times 0.55) - \frac{\sqrt{1764}}{2}$$

أ. $2213.5 \times$ ب. $\frac{234}{9} + 1$ ج. $3^3 + 1$ د. $\frac{120 \times 65\,\%}{3}$

24. ما هو البديل الذي يحتوي كلمتان متضادتان في المعنى؟

أ. مكتسب - فطري ب. ابتدائي - موسع ج. موسع كبير
د. مبهم - غامض

25 . اختر البديل الذي يشتمل على كلمتين متاردفتين و كلمة مضادة لهما من قائمة البدائل الآتية :

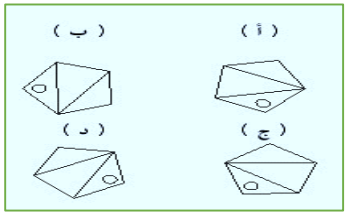
أ. يعطي - يمنح - يصادر

ب. ينظم - يتجاوز - يسج

ج. يوثق - يسجل - يقاطع

د. يوجد - يفقد - يمنح

26. ما هو الشكل الغريب بين الأشكال الآتية ؟



27. اذا كانت قيمة أربع تفاحات وست موزات هي 1.56 دينار ، وقيمة تسع تفاحات وسبع موزات هي 2.60 دينار ، ما هي قيمة تفاحة واحدة وموزة واحدة ؟

أ. 0.18 للموزة الواحدة و 0,14 للتفاحة الواحدة ب. 0.14 للموزة الواحدة و 0،18 للتفاحة الواحدة

ج. 0.19 للموزة الواحدة و 0،14 للتفاحة الواحدة د. 0،17 للموزة الواحدة و 0،14 للتفاحة الواحدة

28. دائرة كهربائية تربط أربعة أضواء تعتمد على نظام تغيير أ ، ب ، ج ، د وكل مفتاح يؤثر على الأضواء بالصورة الآتية :

مفتاح أ يشعل الضوء 1،2 ويطفئهما

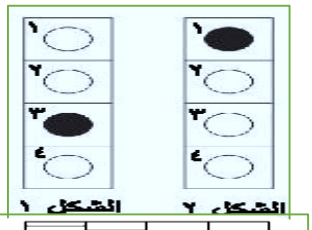
مفتاح ب يشعل الضوء 2،4 ويطفئهما

مفتاح ج يشعل الضوء 1،3 ويطفئهما

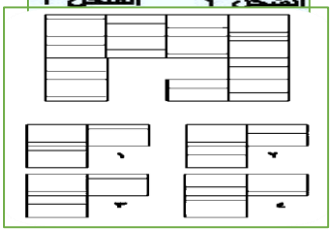
مفتاح د يشعل الضوء 3،4 ويطفئهما

وفي التالي وضعت المفاتيح أ - ب - ج - د على التوالي والنتيجة تحويل الشكل (1) إلى الشكل (2) ، لذلك احد المفاتيح لا يعمل وليس له تأثير عم الأضواء المرقمة.

حدد أي من المفاتيح هو الذي لا يعمل.



29. ما هو الجزء المفقود ؟



30 . حدد البديل الذي يشتمل على كلمتين (واحدة من كل مجموعة) لتشكل رابطاً وبذلك ترتبط الكلمات داخل الأقواس بالكلمة خارج القوس بنفس الطريقة .

خس (وردة - ورقة ، ساق ،خضاروات)
بطاطا (جذر - نبض ، سترة ، درنة)

أ. خس - ورقة ، بطاطا - درنة
ب. خس - وردة ، بطاطا - جذر
ج. خس - ساق ، بطاطا - سترة
د. خس- خضاروات، بطاطا نبض

مفتاح تصحيح اختبار الذكاء

الفقرة	بدائل الإجابة				الفقرة	بدائل الإجابة			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
.1	●	○	○	○	.16	○	○	○	●
.2	●	○	○	○	.17	●	○	○	○
.3	○	●	○	○	.18	○	○	●	○
.4	●	○	○	○	.19	○	○	●	○
.5	○	●	○	○	.20	○	●	○	○
.6	○	○	○	●	.21	●	○	○	○
.7	○	○	○	●	.22	○	●	○	○
.8	●	○	○	○	.23	○	○	○	●
.9	○	○	●	○	.24	●	○	○	○
.10	●	○	○	○	.25	●	○	○	○
.11	○	○	●	○	.26	○	○	●	○
.12	●	○	○	○	.27	●	○	○	○
.13	●	○	○	○	.28	○	○	●	○
.14	○	○	●	○	.29	●	○	○	○
.15	○	○	●	○	.30	●	○	○	○

ملحق (11)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م/ إستبانة آراء الخبراء في صلاحية مقياس التفكير التأملي بصورته الاولية

الأستاذ / ة ..... المحترم /ة

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة ب" **فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية** " ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد أو تبني مقياس للتفكير التأملي، وبعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع ، تبنت الباحثة مقياس (الخطيب ،2013) للتفكير التأملي، الذي تبنى تعريف (Eysenck & Weilson) للتفكير التأملي عرفه بأنه"عبارة عن اتساق ملحوظ في عادات الفرد وافعاله المتكررة بما يمكنه من التعامل مع المواقف والاحداث والمثيرات التعليمية بيقظة ، وتحليلها بعمق لتحقيق الأهداف المتوقعة منه" (Eysenck & Weilson,1976) ، يتألف المقياس من (30) فقرة ، تحتوي كل منها على خمس بدائل للإجابة (دائماً-غالباً-احياناً-نادراً-أبداً)،وأُعطيت هذه البدائل الدرجات الآتية على التوالي(5-4-3-2-1)، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال لذا نضع بين ايديكم فقرات المقياس ،راجية تفضلكم بإبداء الرأي فيها من حيث ،مدى صحتها وصلاحيتها لقياس ماوضعت من أجله،وتدوين آرائكم بما ترونه مناسب.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

1.اللقب العلمي والاسم:.....

2.الإختصاص:.....

3.مكان العمل:..... الباحثة: آلاء محمد عبد

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
.1	أحتاج الإختلاء بنفسي للتأمل.			
.2	أعتقد ان التخطيط لمجتمع مثالي مضيعة للوقت.			
.3	أفكر وأتأمل في عملية خلق الوجود.			
.4	أبحث عن دوافع تصرفات الآخرين وأسبابها.			

5.	أمن بالقول (لاتفكر فإن لها مدبر).			
6.	أدون ملاحظاتي حول موضوع ما لزيادة إتقانه.			
7.	أفضل مشاهدة مسرحية كوميدية على برنامج علمي ثقافي.			
8.	أرغب في حل مشكلات الآخرين.			
9.	أركز إهتمامي بحل اي مشكلة تواجهني.			
10.	أفكر بعمق لحل مشكلة ما معتمداً على خبراتي السابقة.			
11.	استغرق في افكاري لدرجة انقطاعي عما يدور من حولي.			
12.	احرص على كتابة الموضوعات بطريقة واحدة.			
13.	أتدبر في الآيات والسور القرآنية عند قراءتها.			
14.	أواجه الأفكار الجديدة بتحليلها ومناقشتها.			
15.	كتبت سابقاً بيتاً شعرياً أو مقالة أدبية متأثراً بموقف ما.			
16.	أستغرق وقتاً بالتفكير والتأمل بإمور الحياة.			
17.	أندهش كثيراً عند مشاهدة تذكار أو مكان تأريخي.			
18.	أفرح عند حل مشكلة صعبة واجهتني.			
19.	أشعر بالملل عند مناقشتي مستقبل الحياة والمجتمع.			
20.	أشارك زملائي في مناقشات علمية.			
21.	أقضي وقتاً طويلاً في في قراءة الكتب والقصص.			
22.	أحب تعلم أشياء جديدة خارج مجال تخصصي.			
23.	أعتقد ان محاولة تحليل القيم الاخلاقية ومناقشتها لا جدوى منها لأنها ثابتة.			
24.	أستمتع عند قراءتي موضوعات فلسفية تحليلية.			
25.	أفكر ملياً قبل قيامي بأي عمل .			
26.	أستمتع بتكليفي ببحث يتطلب مراجعة المكتبة والانترنت.			

27.	أفضل العمل الذي يمارس عملياً على الذي يتطلب التفكير.			
28.	أعتمد على دليل منطقي لقبول فكرة أورفضها في أثناء الحوار.			
29.	أعتقد من العبث أن يفكر الانسان بما هو هو موجود في الفضاء الخارجي.			
30.	أتعامل مع الأفكار الجديدة بردود أفعال سريعة.			

ملحق (12)

مقياس التفكير التأملي بصورته النهائية

عزيزي الطالب
عزيزتي الطالبة

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن آرائك ازاء التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثالثة / كلية التربية، يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طيا بدقة للإجابة عنها بإختيار أحد الإجابات التي ترونها مناسبة .

ملاحظات//
- لا توجد إجابة صحيحة واخرى خاطئة .
- لا تترك أية فقرة من دون اجابة.
- إن هذه الإجابات سرية وستكون لاغراض البحث العلمي فقط .

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
.1	أحتاج الإختلاء بنفسي للتأمل.					
.2	أعتقد ان التخطيط لمجتمع مثالي مضيعة للوقت.					
.3	أفكر وأتأمل في عملية خلق الوجود.					
.4	أبحث عن دوافع تصرفات الآخرين وأسبابها.					
.5	أمن بالقول (لاتفكر فإن لها مدبر).					
.6	أدون ملاحظاتي حول موضوع ما لزيادة إتقانه.					
.7	أفضل مشاهدة مسرحية كوميدية على برنامج علمي ثقافي.					
.8	أرغب في حل مشكلات الآخرين.					
.9	أركز إهتمامي بحل اية مشكلة تواجهني.					
.10	أفكر بعمق لحل مشكلة ما معتمداً على خبراتي السابقة.					
.11	استغرق في افكاري لدرجة انقطاعي عما يدور من حولي.					
.12	احرص على كتابة الموضوعات بطريقة واحدة.					
.13	أتدبر في الآيات والسور القرآنية عند قراءتها.					
.14	أواجه الأفكار الجديدة بتحليلها ومناقشتها.					
.15	كتبت سابقاً بيتاً شعرياً أو مقالة أدبية متأثراً بموقف ما.					
.16	أستغرق وقتاً بالتفكير والتأمل بإمور الحياة.					
.17	أندهش كثيراً عند مشاهدة تذكار أو مكان تأريخي.					
.18	أفرح عند حل مشكلة صعبة واجهتني.					
.19	أشعر بالملل عند مناقشتي مستقبل الحياة والمجتمع.					

.20	أشارك زملائي في مناقشات علمية.					
.21	أقضي وقتاً طويلاً في في قراءة الكتب والقصص.					
.22	أحب تعلم أشياء جديدة خارج مجال تخصصي.					
.23	أعتقد ان محاولة تحليل القيم الاخلاقية ومناقشتها لا جدوى منها لأنها ثابتة.					
.24	أستمتع عند قراءتي موضوعات فلسفية تحليلية.					
.25	أفكر ملياً قبل قيامي بأي عمل .					
.26	أستمتع بتكليفي ببحث يتطلب مراجعة المكتبة والانترنت.					
.27	أفضل العمل الذي يمارس عملياً على الذي يتطلب التفكير.					
.28	أعتمد على دليل منطقي لقبول فكرة أورفضها في أثناء الحوار.					
.29	أعتقد من العبث أن يفكر الانسان بما هو هو موجود في الفضاء الخارجي.					
.30	أتعامل مع الأفكار الجديدة بردود أفعال سريعة.					

ملحق (13)

بيانات متغيرات التكافؤ لطلبة المجموعتين في (العمر الزمني،المعلومات السابقة، الذكاء،التفكير التأملي)

المجموعة التجريبية					المجموعة الضابطة				
ت	العمر الزمني	المعلومات السابقة	الذكاء	التفكير التأملي	ت	العمر الزمني	المعلومات السابقة	الذكاء	التفكير التأملي
.1	245	17	15	105	.1	247	14	12	102
.2	264	12	11	120	.2	245	7	15	105
.3	251	14	17	92	.3	247	13	24	87
.4	269	9	15	100	.4	268	15	20	92
.5	262	7	23	103	.5	245	7	17	105

112	20	16	256	.6	100	25	14	245	.6
97	25	17	255	.7	95	20	11	253	.7
95	23	14	253	.8	97	10	9	245	.8
112	17	12	262	.9	112	12	8	268	.9
92	20	11	248	.10	105	17	15	268	.10
105	15	9	248	.11	90	11	13	256	.11
87	10	12	252	.12	95	15	16	260	.12
92	21	9	245	.13	87	27	12	252	.13
90	13	8	267	.14	93	12	8	246	.14
105	20	12	243	.15	113	23	7	265	.15
101	12	7	262	.16	115	21	9	248	.16
112	24	13	258	.17	97	15	12	258	.17
90	22	5	245	.18	95	20	5	250	.18
95	15	7	275	.19	105	13	11	245	.19
105	23	11	240	.20	103	23	13	248	.20
92	22	9	235	.21	102	20	9	267	.21
95	17	7	252	.22	100	15	7	256	.22
114	13	8	246	.23	90	13	11	247	.23
90	20	13	244	.24	112	10	8	250	.24
97	16	11	245	.25	105	17	9	245	.25
97	21	9	269	.26	100	21	9	248	.26
112	16	10	256	.27	85	13	13	262	.27
100	20	7	246	.28	97	18	7	264	.28
95	17	12	258	.29	93	20	10	248	.29
87	11	10	262	.30	87	13	9	256	.30
100	13	5	246	.31	90	19	5	268	.31
90	17	8	255	.32	102	16	12	245	.32
87	22	10	267	.33	97	19	15	248	.33
90	10	8	247	.34	84	20	9	248	.34

102	20	9	248	.35	92	15	7	251	.35
112	13	7	262	.36	102	18	11	272	.36
97	9	15	255	.37	87	22	9	245	.37
102	11	12	248	.38	114	13	7	262	.38
102	17	7	248	.39	90	17	8	248	.39
103	16	9	262	.40	87	21	9	250	.40

ملحق (14)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م/ إستبانة آراء الخبراء في اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة لمتغيرات وعينة البحث

الأستاذ/ة .....المحترم /ة

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) ويعرف التعلم التحويلي بأنه "تعليم يهدف الى اعادة الهيكلية المعرفية من اجل تحقيق الفهم العميق والعمل على احداث تغير في سلوكيات الفرد ووجهات نظره تجاه المعلومات المقدمة له ، وبشكل بناء ومواكب للنظرة العالمية الحديثة في مجال التعليم". (William Kuechler,2000,8)

و تتطلب الدراسة تحديد بعض الاستراتيجيات التدريسية الملائمة والمناسبة لمحتوى مادة المناهج وطرائق التدريس العامة / المرحلة الثالثة ، وقد تضمنت الاستبانة مجموعة من الاستراتيجيات التي تتناسب مع ما اكدت عليه نظرية التعلم التحويلي والقائمة على تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم ، ونظرا لما تمتلكونه من خبرة علمية في هذا المجال ، تضع الباحثة بين ايديكم هذه الاستبانة لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في اختيار الاستراتيجيات الأكثر صلاحية وملائمة لعينة الدراسة ليتسنى تطبيقها في التجربة .

مع جزيل الشكر والتقدير

1-اللقب العلمي والاسم :.....

2-الاختصاص:.....

3-مكان العمل :..... الباحثة: آلاء محمد عبد

أولا :استراتيجية مخططات التعارض المعرفي

أهدافها :

تستخدم لتنظيم محتوى الدرس أو تدريسه بقصد مساعدة الطلبة على تعديل وتصويب التصورات الخطأ واحداث تغير مفهومي باقي الأثر، وتعمل هذه الاستراتيجية على تحسين مهارة حل المشكلات ومهارات التفكير العلمي لدى الطلبة.

خطوات تطبيقها:

- **التصور البديل:** يقوم المدرس بعمل تمهيد موجز عن المفهوم المراد تدريسه في شكل تساؤل حتى تظهر تصورات الطالبات الخطأ ثم يكتب التصور الخطأ الأكثر شيوعا في مكانه المخصص بالخريطة.

- **ادراك حسي متعارض**: يقدم المدرس الإدراك الحسي المتعارض (الحدث المتعارض) ويكتبه في المكان المخصص له ويبرز التعارض بينه وبين التصور الخطا .

- **التصور العلمي الصحيح:** يعرض المدرس التصور العلمي الصحيح للمفهوم المراد تدريسه ويضيفه في مكانه المخصص بالخريطة .

- **الحدث الحرج والشرح:** يقدم المدرس الحدث الحرج أو الشرح للتصور العلمي الصحيح للمفهوم المراد تدريسه ويضيفه للخريطة .

- **المفاهيم العلمية المرتبطة:** يذكر المدرس بعض المفاهيم العلمية المرتبطة بالتصور العلمي ثم يضيفه للخريطة.

- **الادراكات الحسية المدعمة**: يقدم المدرس الادراكات الحسية المدعمة للمفهوم العلمي ثم يضيفه للخريطة .

ثانيا: استراتيجية التفكير الإبداعي

أهدافها :

- تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة .

- تشجيع الطالب على التفكير بطريقة غير مألوفة .
- تشجيع الطالب على النظر في التفكير باعتباره مهارة يمكن التدرب عليها والعمل على تحسينها .
- دعم الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو الإبداع والتفكير الإبداعي .
- إكساب الطالب القدرة على الإحساس بالمشكلات وتقديم حلول لها بطرائق إبداعية .

خطوات تطبيقها:

يتم تطبيق الاستراتيجية باستثمار مفردات المقرر لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين وكالآتي:

1. اختيار مهارات التفكير الإبداعي المناسبة للدرس .
2. تقديم مجموعة من الأسئلة أو الأنشطة لتنمية هذه المهارات ، مع مراعاة ما يلي :

- تشجيع الطلبة على توليد أفكار جديدة .
- استثمار الأفكار المطروحة من قبل الطلبة .
- احترام خيال الطالب.
- تقبل آراء الطلبة وتعويدهم على احترام آراء الآخرين .
- توفير الجو النفسي المناسب بعيداً عن القلق والاضطراب .

ثالثا: أستراتيجية TAPPS أستراتيجية في حل المشكلات بطريقة تعاونية

أهدافها:

أتاحة الفرصة للطالب لممارسة مهارات التفكير العلمي بصوت مسموع ، وتنفذ بأن يحل الطالب المشكلة بقرائتها بصوت مسموع لطالب آخر يسمى(المستمع) ويعبر عنها لفظيا عن كل ما يفكر به خلال حله المشكلة،والطالب المستمع يجب ان يعلق على حله للمشكلة حتى يركز على كيفية حل الطالب الآخر لها.

خطوات تطبيقها :

- يقوم المدرس بأعداد ورقة عمل لكل مجموعة تحتوي على المشكلة التي تطرح خلال الدرس .
- يقسم المدرس الطلبة الى مجاميع ثنائية وأخبارهم من البداية سيكون أحد الطلبة متحدث والاخر مستمع.
- يقوم الطالب بحل المشكلة وطالب أخر يستمع .
- الطالب الذي يحل المشكلة يتكلم بصوت مسموع عن افكاره وخطوات حله والطالب المستمع يشجع زميله ويقدم المقترحات (على شكل أسئلة وليست حلولً) عندما تواجه زميله مشكلة.
- يتعاقبان الادوار في حل المشكلة القادمة.
- يعطي المدرس تلميحات لحل المشكلة في حال عجز المتحدث عن حلها.

- ينفذها المدرس على شكل مجاميع رباعية في البداية حتى يكتسب الطالب الخبرة ثم ينتقل الى تشكيل مجاميع ثنائية في مسائل أخرى.
- يوزع المدرس طلاب المستوى المنخفض مع طلاب مشاركين بعد التقويم.

رابعاً :استراتيجية الاستقصاء التآملي

أهدافها:

استراتيجية تدريسية يتعامل فيها الطلبة مع خطوات المنهج العلمي المتكامل ، حيث يوضع الطالب في مواجهة إحدى المشكلات ، فيخطط ويبحث ويعمل بنفسه على حلها عن طريق توليد الفرضيات واختبارها.

خطوات استراتيجية الاستقصاء التأملي ؟

– عرض موقف (أو أسئلة) يثير ذهن الطلبة .

– حث الطلبة على تكوين فرضيات تنجح في تفسير الموقف المثير

– مناقشة الفرضيات التي يقدمها الطلبة .

– حث الطلبة على تقديم فرضيات جديدة .

– اختبار صحة الافتراض .

– حث الطلبة على صياغة المفهوم الذي نتج من دورات الاستفسار السابقة , أو صياغة التعميمات أو القوانين والنظريات الممكنة ذات العلاقة .

– إتاحة الفرصة للطلبة لنقل المفهوم أو التعميم المتوصل إليه لمواقف جديدة أخرى .

خامسا: استراتيجية دراسة الحالة التأملية:

اهدافها:

تطوير قدرة المتعلم على حل المشكلات ولا سيما اكتشاف المعلومات ذات الصلة من تلك التي ليس لها علاقة بالمعلومة على الإطلاق. مفيدة في البرنامج القائم على الكفاءة لأنه يسمح لك بالعمل على المعرفة، الدراية، القدرة على تطبيق المعرفة والقدرة على تبني السلوكيات، بالإضافة إلى العمل على المعرفة (المحتوى). تطوير قدرة المتعلم على تشخيص المواقف. تساعد المتعلم على التعامل مع الموقف من وجهة نظر الحقائق بدلاً من التحيز أو الافتراض (الافتراضات المسبقة) إجبار المتعلم على النظر في وجهات نظر أخرى غير وجهة نظره، والوصول إلى الحل بتأكيد أو رفض الفرضية ، يمكن استخدام بعض الحالات أو إعادة استخدامها لتوضيح عدة مفاهيم أو مبادئ أو قواعد وحتى مواضيع متعددة التخصصات، ومساعدة الطالب على تذكر الموضوع المهم. تزيد من ثقة المتعلم في حل المشاكل "الحقيقية" في مجالات أخرى وفي حياته اليومية،تتم دراسة الحالة بشكل فردي، كفريق أو جماعي.

خطوات تطبيقها:

- تحديد الجوانب المختلفة للمشكلة.

- اقتراح الحلول.

- فحص وتوحيد الحلول.

- الإبقاء على الحل وصياغته بوضوح.

- تقديم ملخص بواسطة ممثل الفريق أو الطالب إلى المجموعة بأكملها. هذه الطريقة مفيدة جدًا لتنشيط روح المواجهة بين الآراء واكتشاف أفكار الآخرين وتطوير مهارات تحليل المشكلات، دراسة الحالة ليست مجرد استراتيجية تربوية، بل يمكن أن تكون أيضًا وسيلة بحث حيث يتم فيها توجيه الطلبة لتصميم موقف تعليمي وفق مسارات وخطوات البحث العلمي لحل مشكلة محددة ، وبناء استدلالات حول افكار الدرس.

سادساً: استراتيجية مرشد التوقعات القائمة على الجدل العلمي

أهدافها:

تقوم فكرة الإستراتيجية على مبدأ الجدل العلمي والكشف عن التصورات البديلة لدى الطلبة، حيث يختار المدرس من أربعة إلى ستة مصطلحات ويطلب من الطلبة إبداء أرائهم في تلك المصطلحات ومدى صحتها، ثم يطلب منهم قراءة نص معين ويحددون في ما إذا كانت معتقداتهم صحيحة ام خاطئة، وتهدف إلى إثارة الدافعية ويتعلم الطلبة مبدأ الجدل العلمي القائم على الحجج والأدلة بالإضافة إلى الكشف عن التصورات البديلة لدى الطلبة، يمكن تطبيق الإستراتيجية كتمهيد قبل البدء في قراءة موضوع معين له علاقة بعنوان الدرس، تتطلب هذه الإستراتيجية ورقة نشاط تتضمن مخطط الإستراتيجية.

خطوات تطبيقها:

الخطوة الأولى: يقوم المدرس بتحديد أربعة أو ستة مفاهيم أو مصطلحات يود من الطلبة تعلمها من طريق المحتوى.

الخطوة الثانية: يشجع المدرس الطلبة على الدفاع عن معتقداتهم السابقة من طريق كتابة الحجج التي تدعم آرائهم.

الخطوة الثالثة: يطلب المدرس من الطلبة المناقشة في مجموعات، بعدها يقرأ الطلبة الموضوع أو المقال الذي يوزعه المدرس عليهم، حول موضوع الدرس.

الخطوة الرابعة: يقرأ الطلبة الموضوع، ثم يعودون إلى مخطط الإستراتيجية ويكتبون الأفكار والحقائق التي وردت في المقال، وهل هي تدعم أم تعارض أفكارهم.

الخطوة الخامسة: يفتح المدرس باب النقاش مع الطلبة ويؤكد للطلاب أنه يحترم آرائهم وإذا كانوا مصرين على أن تتاح لهم الفرصة للبحث والتقصي ثم مناقشة الموضوع في الحصص المقبلة.

ميزات تطبيق إستراتيجية مرشد التوقعات:

يمكن تحديد مميزات تطبيق هذه الاستراتيجية بالآتي:

- إن تطبيق هذه الإستراتيجية يجعل من الطلبة محور العملية التعليمية ويكون المدرس موجهاً ومرشداً.
- تفيد الإستراتيجية في إخراج الطلبة من جوا الملل ضمن الصف الدراسي حيث تخلق هذه الإستراتيجية جوا من التفاعل والنشاط والحوارات بين الطلبة مما يجعل الحصة الدراسية مسلية جداً.

سابعاً: إستراتيجية الأسئلة السابرة التبريرية أو الناقدة أوالتأملية

أهدافها:

تساعد على تعديل إجابة الطالب دون اللجوء إلى العقوبة الجسدية أو استعمال جمل منفرة للقيم.

- تدعو إلى تطوير الإجابات الأولية للطالب.
- ساعد تحليل محتوى المادة الدراسية بعمق إلى عناصره المتعددة من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات، مع إدراك العلاقات المتداخلة أو المتشابكة بينها.
- توسع قاعدة المشاركين من الطلبة، مما يزيد من تحصيل الطلبة.
- تثير التفكير الناقد لدى االطلبة، وتشجعهم على الشاركة الفاعلة.
- تشجع على التعمق فى فهم الوضوع المطروح أو القضية التي تتم مناقشتها.

خطوات تطبيقها:

1.المدرس يطرح سؤال على الطالب.

2.يعطي الطالب إجابة قد تكون صحيحة أو خاطئة، فيعقبه المدرس بسؤال للطالب المجيب بهدف تقديم مسوغات من الطالب لتبرير إجابته، وتدعيم الإجابة بالأدلة والبراهين لإزالة الغموض الذي يسود إجابته، ومناقشة السبب الأكثرمنطقية، أو تحديد السبب الأكثر فاعلية، وزيادة الوعي الناقد لديه لتبرير الإجابة، وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة أو المناقشة.

3.وبعد ذلك وفي ضوء إجابة الطالب؛ يكتشف المدرس ما لدى الطالب من فهم خاطئ أو ناقص.

4.ثم يقوم بعدها المدرس بتصحيح ذلك الفهم الخاطى، أو تعزيز الجزء الصحيح من الإجابة؛ واستكمال الجزء الناقص منها.

ثامناً: استراتيجية thinking Hand او اليد المُفكرة

أهدافها:

استراتيجية تعلم تقوم على توظيف حواس المتعلمين في تعلم المادة العلمية وتطوير اتصالهم بالعالم الطبيعي الذي يحيط بهم حتى يتسنى لهم اكتشافه وفهمه وتهدف الى تشجيع المتعلم على البحث و الاستقصاء.

خطوات تطبيقها:

تتمثل خطوات تطبيق هذه الاستراتيجية بالآتي:

- مرحلة (هيا نبدأ) : هي مرحلة تمهيد الدرس من طريق طرح التساؤلات ، لإثارة الطلبة والتعبير عنها بحرية من طريق خبراتهم السابقة .
- مرحلة (البحث والاكتشاف) : يتم تقسيم الطلبة في مجموعات صغيرة ، وتكون المهمة هي التفكير في حل المشكلة المعروضة ، وممارسة الأنشطة المتنوعة .
- مرحلة (بناء المعنى) : يتم فيها مناقشة النتائج التي توصل إليها الطلبة ، وتحديد أهم | الأفكار الجديدة ، والمقارنة بين نتائجهم ونتائج المجموعات الأخرى .
- مرحلة (التوسع في المعرفة): تقديم أنشطة اضافية لتأكيد اكتساب الطلبة أهم نقاط | في الدرس ، أي يربط الطلبة بين الأفكار الجديدة وتصوراتهم البديلة وتصحيحها ، وتطبيق ما توصلوا إليه في مواقف جديدة
- مرحلة (العمل في المنزل): استخدام أوراق العمل في المنزل ، ويجري الطلبة مناقشات | مع أفراد العائلة
- مرحلة (التقويم): ينقسم التقويم إلى ثلاثة أنواع ، وهي : التقويم المبدئي : تحديد مستوى الطلبة والنقاط التي يجب التركيز عليها . التقويم المستمر : معرفة مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية . التقويم النهائي : ينقسم لتقويم عملي ونظري .

تاسعًا : استراتيجية التلمذة المعرفية

اهدافها:

- تشجع الطلبة على التفكير والتقويم الحقيقي.
- تشجع حب الاستطلاع والبحث.
- تزيد من دافعية المتعلمين.
- تزيد مهارات المتعلمين وقدراتهم على التعلم الذاتي والاستقصاء وحل المشكلات.
- تعمل على زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطلبة.
- تقدم فرص فورية للطلاب لمعالجة خبرات التعليم.

خطوات تطبيقها:

1. النمذجة: وفيها ينفذ المدرس مهمة بحيث يستطيع الطالب الملاحظة.
2. التسقيل: يوفر المدرس الدعم للطلاب لمساعدتهم في انجاز المهمة.
3. التأمل: اعطاء الطلبة فرصة لتحليل ادائهم الفردي واداء المجموعة ككل مما يؤدي الى تحسين الاداء والتعمق في الفهم.
4. التوضيح: جعل الطلبة يبرهنون على معرفتهم بالعملية المعرفية والتعبير بوضوح عن نتائج تعلمهم.

5.التدريب: يتم في هذه الخطوة ملاحظة الطلبة اثناء ادائهم للمهمة المطلوبة وتزويدم بالتلميحات والمساعدة عند الحاجة.

ملاحظة / يرجى وضع علامة (√) بالحقل المناسب أمام كل استراتيجية من الاستراتيجيات في الجدول أدناه.

ت	الاستراتيجية	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1.	مخططات التعارض المعرفي			
2.	التفكير الإبداعي			
3.	TAPPS حل المشكلات بطريقة تعاونية			
4.	الاستقصاء التأملي			
5.	دراسة الحالة التأملية			
6.	مرشد التوقعات القائمة على الجدل العلمي			
7.	الأسئلة السابرة التبريرية أو الناقدة أوالتأملية.			
8.	thinking Hand او اليد المُفكرة			
9.	التلمذة المعرفية			

ملحق (15)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م/ إستبانة آراء الخبراء في مدى صلاحية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي

الأستاذ/ة .....المحترم /ة

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) ، ومن الإجراءات التي تتطلبها الدراسة بناء تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي ، ونظرا لما تمتلكونه من خبرة علمية في هذا المجال ، تضع الباحثة بين أيديكم نموذج التصميم التعليمي لبيان مدى صلاحيته وإبداء ملاحظاتكم في ماترونه مناسبًا .

تقبلوا شكر الباحثة وتقديرها

1-اللقب العلمي والاسم :.....

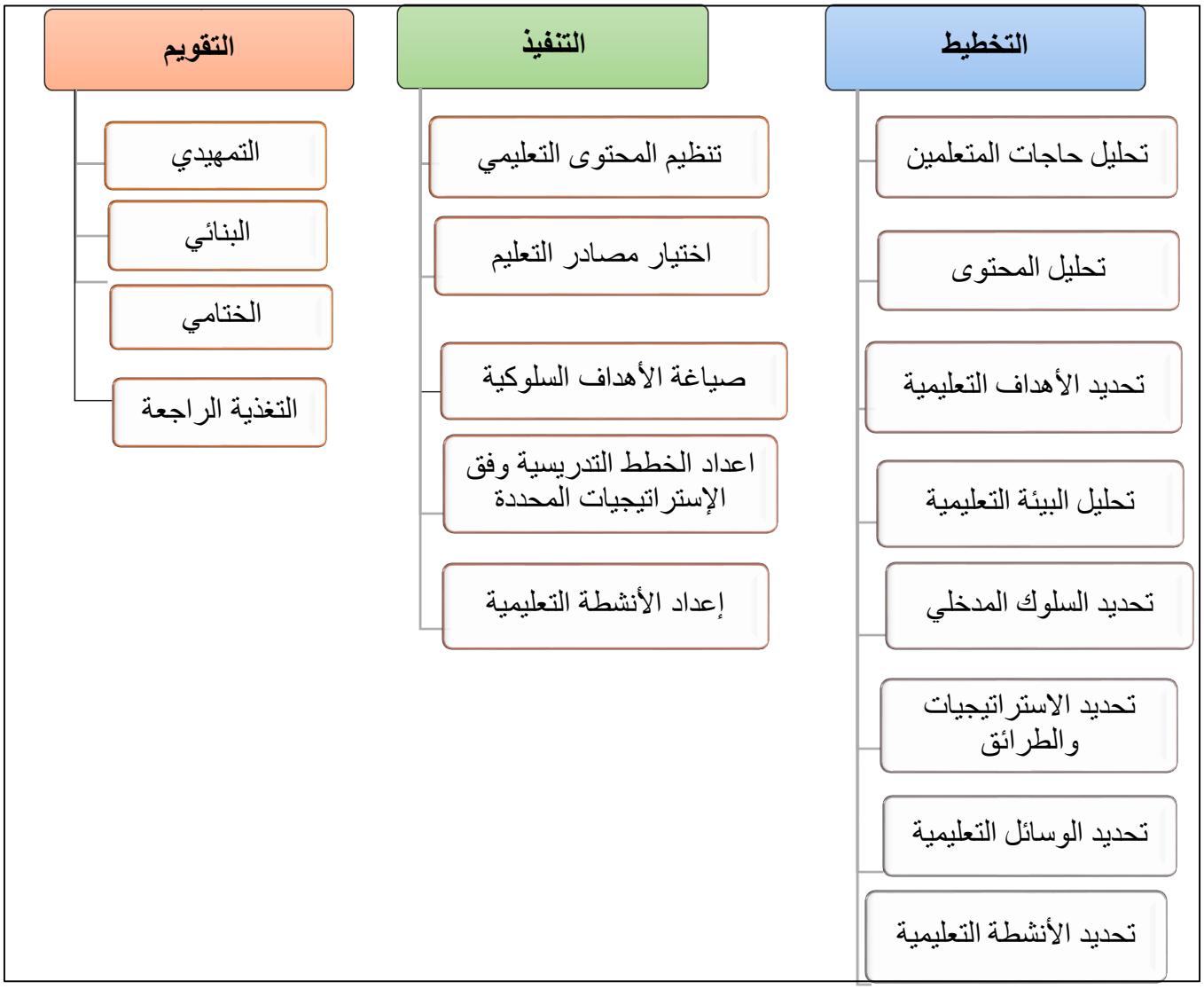
2-الإختصاص : .....

3-مكان العمل : ..... الباحثة: آلاء محمد عبد

- **مراحل بناء التصميم التعليمي :** لتحقيق هذا الهدف (بناء التصميم التعليمي) وفق نظرية التعلم التحويلي ، وبعد إطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة المعنية بالتصميم التعليمي، والأسس والخطوات المتبعة في تحقيق ذلك الهدف ، والتي بينت اثرها الإيجابي في ميدان التعليم ، واسنادا الى ذلك فقد اعتمدت الباحثة التصميم الذي يستند نظرياً في بناءه الى المراحل الآتية:

أولاً: مرحلة التخطيط

ثانياً: مرحلة التنفيذ
ثالثاً: مرحلة التقويم
وفيما يلي بيان للإجراءات التي تم إتباعها في مراحل التصميم التعليمي وما تم اعتماده من أُسس وكما هو مبين في المخطط الآتي:



المرحلة الأولى : التخطيط (Planning) وتشمل الخطوات الآتية:

1.تحليل حاجات الطلبة:

تشتمل هذه الخطوة على مجموعة من الدراسات الاستطلاعية والاجراءات التي يقوم بها المصمم ،تهدف الى تحديد حاجات الطلبة التي قد يؤثر عدم وجودها في عملية التعلم ، ويذكر (الحيلة،2003: 118) بأنه من الضروري إشباع حاجات الطلبة المهمة قبل البدء بإشباع الحاجات الأقل أهمية .

للتعرف على حاجات الطلبة أعدت الباحثة إستبانة إستطلاعية لطلبة المرحلة الثالثة تتضمن سؤال مفتوح الإجابة لتحديد حاجاتهم ملحق (2) ، فضلاً عن إعداد إستبانة أخرى تم توجيهها الى تدريسيي طلبة المرحلة الثالثة لتحديد حاجاتهم من وجهة نظر التدريسيين ملحق(3) ، وتم عرض الأستبانتين على مجموعة من الخبراء والمختصين ملحق(6) لبيان مدى صلاحيتها ، وعمدت الباحثة بعد ذلك على تقديمها الى الطلبة والتدريسيين ، استادا الى ذلك تم تحديد الحاجات الي يجب توفيرها عند تدريس مادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة المرحلة الثالثة وكما موضح في ملحق (4) وملحق (5) .

2. تحليل المحتوى:

شملت هذه الخطوة تحليل المحتوى استنادا الى مفردات مادة المناهج وطرائق التدريس المحددة من قبل اللجنة القطاعية لكليات التربية ، والموزعة بين مصادر متنوعة ، لذا عمدت الباحثة على تحديد المادة التعليمية ، مع الأخذ بالإعتبار مراعات التسلسل المنطقي في عرض المادة العلمية ، وفي ضوء حاجات وخصائص الطلبة ، والأهداف المحددة.

.تحديد الاهداف التعليمية:

الأهداف التعليمية مجموعة من العبارات توضح ما سوف يكون عليه سلوك الطلبة بعد إكتسابهم للخبرات التعليمية سواء كانت داخل أو خارج المؤسسات التربوية ، وتعد الاهداف التعليمية عنصر أساسي من عناصر العملية التربوية ، ففي ضوئها يتم تحديد إستراتيجيات ، وأنشطة التعليم ، وبما يناسب المحنوى التعليمي ، وقدرات وخصائص المتعلم ، والإمكانات المتاحة لتطبيقها ، لذا فهي تشكل خطوة أساسية ومهمة في التصميم التعليمي. (سلامة،2020: 112)

أشتقت الباحثة الأهداف التعليمية الخاصة بالتصميم التعليمي من الأهداف العامة لمادة المناهج وطرائق التدريس المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية ، التي تم تحديدها من قبل اللجنة القطاعية لكليات التربية ، وعملت الباحثة على صياغة الاهداف التعليمية ، وعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق(6) لبيان آرائهم في مدى صلاحيتها ، وتمثيلها لمحتوى التصميم التعليمي ، وتم الاخذ بملاحظاتهم وآرائهم العلمية ، لتصبح بالصيغة النهائية كما موضحة في ملحق (16).

4.تحليل البيئة التعليمية:

تشتمل البيئة التعليمية على المكان الذي يتواجد فيه الطلبة ، بالإضافة الى العوامل الإجتماعية والنفسية التي تؤثر في البيئة التعليمية،من حيث تفاعل الطلبة مع المدرس ومع بعضهم البعض،وما قد يؤثر في احداث عملية التعلم،وما يعوق تنفيذ عملية التعلم. (قطامي وآخرون،2009: 133) ، لذا يجب العمل على تحليل بيئة التعلم التي سيتم تطبيق التصميم التعليمي فيها ، والمتمثلة في كلية التربية - جامعة كربلاء ، اطلعت الباحثة على بناية الكلية وأقسامها العلمية ، وعدد الشعب لطلبة المرحلة الثالثة ، ومدى توفر الوسائل التعليمية المناسبة لتطبيق التصميم التعليمي ، فضلاً عن التأكد من وجود مكتبة خاصة بالقسم لتوفير المصادر والمراجع العلمية ذات العلاقة بمادة المناهج وطرائق التدريس ، وتم تحديد المحاضرات استناداً الى جدول المحاضرات الاسبوعي

بواقع محاضرة واحدة في كل أسبوع وبمعدل (ساعتين) لكل مجموعة من مجاميع البحث ، بالاضافة التى تحقق الباحثة من مدى مناسبة القاعات الدراسية لأعداد الطلبة،مما يساعد في توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق استراتيجيات التصميم التعليمي.

5.تحديد السلوك المدخلي :

يمثل المتعلم محور عملية التعلم ، لذا فالمصمم التعليمي بحاجة الى تحديد السلوك المدخلي للمتعلم وذلك من طريق التعرف على خصائص الطلبة (عينة البحث) التي سيتم تطبيق التصميم التعليمي عليهم ، ومدى استعدادهم للتعلم وأكتساب الخبرات ، بالإضافة الى اهمية هذه المرحلة بكونها تعطي مؤشر مهم يدل على مدى موائمة التصميم والمواد والاساليب المستخدمة فيه مع ميول الطلبة وخصائصهم المشتركة ، تم تحديد السلوك المدخلي من طريق إجراء أختبار قبلي للطلبة ملحق (9)، للتعرف على ما يملكونه من معلومات عن مادة المناهج وطرائق التدريس.

6. تحديد استراتيجيات التدريس:

تتمثل استراتيجيات التدريس بمجموعة من الإجراءات والأساليب والانشة التي يحددها المدرس في سبيل إحداث عملية التعلم ، تمتاز هذه الإجراءات بالتسلسل والتتابع من أجل تحقيف الأهداف المرجوة منها،وتختلف استراتيجيات التدريس وتتنوع بإختلاف الفلسفات السائدة ، وإختلاف نضريات التعلم وما توصلت اليه من نتائج (الحيلة،2016: 150) ، ولتحديد استراتيجيات التدريس المعتمدة في الدراسة الحالية ، والتعرف على مدى ملائمتها للمادة العلمية ، ومستويات الطلبة، فقد عمدت الباحثة على إعداد استبانة تتضمن مجموعة من إستراتيجيات التدريس ملحق (14) تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس للتعرف على مدى صلاحيتها ، وملائمتها لمادة وعينة الدراسة ، وبناءً على آرائهم وملاحضاتهم تم تحديد استراتيجيات الدراسة الحالية .

7. تحديد وإختيار الوسائل التعليمية:

تتضمن هذه الخطوة تهيئة المواد والتقنيات التعليمية المناسبة،من أجهزة مواد يستعين بها التدريسي في تسهيل إيصال المادة العلمية للطلبة،وتحقيق أهداف الدرس، فقد استعملت الباحثة كومبيوتر محمول، فضلاً عن السبورة الذكية في عرض وتوضيح مفردات المادة العلمية.

8: تحديد الأنشطة التعليمية:

تتضمن الانشطة مجموعة الأفعال والأعمال التي يمارسها الطلبة سواء كانت داخل الصف أوخارجه ، وتشتمل على ما يبذله الطلبة من جهد عقلي أو بدني من أجل تحقيق أهداف الدرس ، لذا فهي عنصر أساسي من عناصر عملية التعلم ، فهي تساعد المتعلمين على التعلم بصورة أسرع وأكثر، وأبقى أثراً في بنيتهم المعرفية ، من طريق إشراكهم في الدرس وخروجهم من دور المتلقي للمعرفة الى دور الباحث عن المعرفة ، فضلاً عن دورها في جذب انتباه الطلبة وتشويقهم الى عملية التعلم (اللقاني،1995،: 6)، اشتمل التصميم التعليمي على مجموعة من الانشطة العلمية التي استخدمتها الباحثة من أجل تفعيل دور الطلبة ، ومنها تكليف الطلبة بإعداد التقارير العلمية في ضوء مفردات المادة الدراسية ، وعمل نماذج من الخطط السنوية واليومية لموضوعات

معينة ، وتفعيل دور الحلقات النقاشية العلمية في موضوعات الدرس سواء كانت بين الطلبة والاستاذ أو بين الطلبة أنفسهم.

المرحلة الثانية: التنفيذ Execution وتشمل الخطوات الآتية:

1. تنظيم المحتوى التعليمي:

يشتمل المحتوى على مجموعة من الحقائق و المفاهيم والمعلومات ، فضلاً عن المهارات التي يجب تنميتها لدى الطلبة ، وتعد عملية تحديد المحتوى مهمة لتحقيق أهداف التصميم التعليمي ، عملت الباحثة على تحديد المحتوى على مراعات صدق المحتوى وأرتباطه بالأهداف السلوكية ، ومدى ملائمته لطبيعة وثقافة المجتمع ، مع الاخذ بالإعتبار خبرات الطلبة السابقة ، وحاجاتهم المستقبلية ، تمثل المحتوى التعليمي في المفردات المقرة من قبل اللجان القطاعية الخاصة بكلية التربية للعام الدراسي (2022- 2023) ، عملت الباحثة على إعداد المادة الدراسية من طريق الرجوع الى المصادر، والمراجع الخاصة بمفردات المادة ، وتم توزيع هذه المفردات على المدة الزمنية المحددة لتنفيذ التصميم التعليمي مع الأخذ بالإعتبار عدد الحصص والساعات الإسبوعية ، تم عرض المحتوى على مجموعة من الخبراء للتأكد من صلاحيته .

2.تحديد مصادر التعلم:

تشمل مصادر التعلم كل ما يستعين به التدريسي من مصادر علمية ومواد تعليمية واجهزة وأدوات تساعد في تقديم الدرس بصورة افضل ، لذا فقد استعانت الباحثة ببعض تلك المصادر والأدوات في عرض وتوضيح مفردات المادة العلمية ، لتسهيل ايصالها بصورة افضل وأكثر فعالية للطلبة.

3.صياغة الأهداف السلوكية:

الهدف السلوكي صياغة لغوية تهدف الى وصف سلوك معين للطلبة يمتاز بإمكانية ملاحظته وقياسه ، ويتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على إداءه في نهاية الموقف التعليمي، يتم تحديدها تحديداً دقيقاً، وان تتناول سلوكيات أو استجابات سواء كانت عقلية أوانفعالية يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلم، وهي ضرورية فتحقيقها في الدرس يؤدي الى تحقيق اهداف أوسع منها تتمثل بالاهداف التعليمية ، التي تؤدي بدورها الى تحقيق الاهداف التربوية ، فمن غير الأهداف السلوكية لا يستطيع التدريسي توجيه عملية التعلم نحو مسارها الصحيح (السكران،2007 ،ص81) ، عمدت الباحثة الى تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها في ضوء مفردات المادة الدراسية المحددة وبلغ عددها (125) هدف سلوكي وفقاً لمستويات بلوم (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في المجال المعرفي ، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم ، للتعرف على مدى صلاحيتها وسلامة صياغتها اللغوية ، وتمثيلها لمفردات المادة الدراسية ، تم تعديل بعض الاهداف اللوكية في ضوء ملاحظات المختصين.

4. بناء الإختبارات المحكية المرجع:

الاختبارات المحكية هي اختبارات تصمم لقياس الأهداف التعليمية التي تم تحقيقها ، وقياس مدى تعلم الطلبة ، والتعرف على فاعلية طرائق التعلم التي يعتمدها المدرس ، لذا عملت الباحثة على أعداد مجموعة من

الإختبارات كإختبار السلوك المدخلي للتعرف على ما يمتلكه الطلبة من خبرات ومعلومات سابقة ، وإختبارات ضمنية (يومية – شهرية) هدفها تقديم التغذية الراجعة للمتعلم خلال عملية التعلم ، فضلاً عن اعداد اختبار التحصيل البعدي والذي يتم تطبيقه نهاية تنفيذ التصميم التعليمي ويهدف هذا الاختبار الى الحكم على مدى فاعلية التصميم التعليمي الذي أعدته الباحثة.

5.إعداد الخطط التدريسية:

تتضمن هذه المرحلة إعداد الخطط التدريسية التي سيتم بموجبها سير الدرس ، لذا عملت الباحثة عل إعداد مجموعة من الخطط التدريسية الخاصة بالمادة الدراسية ، بلغ عددها (14) خطة للمجموعة التجريبية، شاملة على خطوات الاستراتيجيات المحددة، و(14) خطة للمجموعة الضابطة ، تم اعدادها في ضوء خطوات الطريقة الإعتيادية ، ليكون مجموع الخطط الدراسية (28) خطة، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين تخصص المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (6) للتعرف على مدى صلاحيتها وملائمتها للمحتوى.

6.إعداد الأنشطة التعليمية:

شملت الانشطة التي تم تحديدها على مجموعة من المناقشات والأسئلة الصفية المثيرة للتفكير، وتفعيل دور الحوار بين المجموعات ، وتكليف الطلبة بنشاطات لاصفية تتمثل في تصميم نماذج من الخطط السنوية واليومية ، وإعداد التقارير العلمية وفق مفردات المادة.

المرحلة الثالثة: التقويم Evaluation وتشمل هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1. التقويم التمهيدي :

يطبق التقويم البنائي أو التمهيدي عند البدء بعملية بناء التصميم التعليمي ، للتعرف على الصدق الضاهري للتصميم ، من طريق عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتعرف على مدى ملائمته للأهداف المحددة ، وصلاحيته للطبيق.

2. التقويم البنائي (التكويني) :

يرافق هذا النوع من التقويم عملية بناء التصميم التعليمي ، في جميع مراحلها ، وصولاً الى الصورة النهائية للتصميم ، وذلك من أجل التعرف على ما يمتاز به التصميم من نقاط ايجابية وما يشوبه من نقاط ضعف قد تؤثر على سلامة بنائه، ويمكن معالجتها من طريق المعلومات التي توفرها التغذية الراجعة للمصمم ، التي يمكن تعزيزها من طريق إجراء الإختبارات اليومية والشهرية للطلبة للتعرف على مدى فهمهم لموضوعات المادة.

3. التقويم النهائي (الختامي) :

يهدف التقويم التكويني الى الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها مسبقاً، من أجل التعرف على مدى فاعلية التصميم التعليمي الذي أعدته الباحثة في مادة المناهج وطرائق التدريس ، في التفكير

التأملي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثالثة،وذلك من طريق بعد تنفيذ التصميم وتطبيق مقياس التفكير التأملي والإختبار التحصيلي.

4. التغذية الراجعة:

تشكل التغذية الراجعة عنصر مهم لأنها تعمل على تقييم مدخلات عملية التعليم وتطويرها ، بهدف تحسين مخرجاتها وضمان تحقيق أهداف عملية التعلم ، وتمثلت عناصر التغذية الراجعة بنتائج عملية التقويم لأدوات الدراسة ، وتكافؤ المجموعات ، وما يجريه من إختبارات تكوينية يومية وشهرية ، فضلاً عن التساؤلات التي يطرحها الطلبة أثناء عملية التدريس وممارسة الانشطة التعليمية .

دليل المدرس لتطبيق التصميم التعليمي

مقدمة:

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية)، ومن اهداف البحث بناء تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي ويمثل المرتكز الأساسي الذي سيتم في ضوئه تدريس مادة المناهج وطرائق التدريسلطلبة المرحلة الثالثة ، وفقا للمفردات المقررة من اللجنة القطاعية للمناهج في كليات التربية في العراق.

أهداف الدليل:

يهدف هذا الدليل الى إعطاء تصور كافي للتدريسي او من يقوم بعملية تنفيذ التصميم التعليمي من طريق توضيح مكوناته والمعايير الفنية والشكلية لإعداده ، وطريقة تنفيذه في المواقف التعليمية الواقعية ، وقد راعت الباحثة في هذا الدليل ما يأتي:

1. تحديد اهداف التصميم التعليمي .
2. توضيح دور كل من التدريسي والطالب في العملية التعليمية.
3. تحديد استراتيجيات المناسبة للسير في تنفيذ التصميم التعليمي القائم على وفق نظرية التعلم التحويلي.
4. عداد الخطط التدريسية الخاصة بالتصميم التعليمي.
5. تحديد الوسائل والتقنيات التعليمية التي يمكن توضيفها في عرض المعلومات الى الطلبة بصورة أفضل.
6. تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة للتصميم التعليمي.

❖ **الاهداف العامة للدليل**: تتمثل الأهداف العامة للدليل في الآتي:

1. مساعدة اساتذة مادة المناهج وطرائق التدريس على تدريس المادة على وفق الاستراتيجيات ومبادئ نظرية التعلم التحويلي التي بني التصميم التعليمي على أساسها.
2. تهيئة مستلزمات تدريس مادة المناهج وطرائق التدريس على وفق التصميم التعليمي الذي تم بناءهُ.
3. بناء اختبار تحصيلي لقياس للتعرف على مدى فاعلية التصميم التعليمي في تحصيل الطلبة.

4. تطبيق مقياس التفكير التأملي للتعرف على مقدار التنمية الحاصلة لدى الطلبة في تفكيرهم التأملي بعد تطبيق التصميم التعليمي.

❖ **الاهداف الخاصة للدليل:**

1. مساعدة التدريسي على وضع الخطط الخاصة بالموضوعات الدراسية المقرر تدريسها.
2. تحديد استراتيجيات التدريس وإختيارها وبما يتناسب وموضوع الدرس .
3. التعرف على مستوى الطلبة العلمي قبل البدء بتنفيذ التجربة من خلال اختبار السلوك المدخلي للتعرف على النتائج النهائية.
4. صياغة الأهداف السلوكية لكل موضوع .
5. تحديد الانشطة التعليمية المتاسبة للطلبة والتي تعمل على تفعيل دورهم الايجابي في عملية التعليم ، وتنمي التفكير التأملي لديهم.
6. بناء الاختبارات التحصيلية لأنواعها (اليومية والشهرية) لإستعمالها كأدات للتعرف على المعارف التي اكتسبها الطلبة.
7. اعداد مقياس التفكير التأملي.
8. تثمين دور مادة المناهج وطرائق التدريس في الحياة المستقبلية والمهنية لطلبة كليات التربية.

تشجيع الطلبة على البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي.

❖ **الأهداف السلوكية:** جعل التدريسي قادرا على ان:

يحقق لدى طلبته الأهداف الخاصة بمحتوى المادة والتي سبق ان حددت بـ(125) هدفاً سلوكياً ملحق (16).

❖ **مراحل تدريس المحتوى الدراسي:**

لتدريس محتوى مادة المناهج وطرائق التدريس يجب السير وفق المراحل التي بني على وفقها التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي وكالآتي:

1. مرحلة التخطيط.
2. مرحلة التنفيذ.
3. مرحلة التقويم.

اولا : التخطيط ، ويشمل

1.تحليل حاجات الطلبة: تشتمل هذه الخطوة على مجموعة من الدراسات الاستطلاعية والاجراءات التي يقوم بها المصمم ،تهدف الى تحديد حاجات الطلبة التي قد يؤثر عدم وجودها في عملية التعلم .

2. تحليل المحتوى: شملت هذه الخطوة تحليل المحتوى استنادا الى مفردات مادة المناهج وطرائق التدريس المحددة من قبل اللجنة القطاعية لكليات التربية ، والموزعة بين مصادر متنوعة ، لذا عمدت الباحثة على تحديد المادة التعليمية ، مع الأخذ بالإعتبار مراعات التسلسل المنطقي في عرض المادة العلمية ، وفي ضوء حاجات وخصائص الطلبة ، والأهداف المحددة.

3.تحديد الاهداف التعليمية: أشتقت الباحثة الأهداف التعليمية الخاصة بالتصميم التعليمي من الأهداف العامة لمادة المناهج وطرائق التدريس المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية ، التي تم تحديدها من قبل اللجنة القطاعية لكليات التربية .

4.تحليل البيئة التعليمية: اطلعت الباحثة على بناية الكلية وأقسامها العلمية ، وعدد الشعب لطلبة المرحلة الثالثة ، ومدى توفر الوسائل التعليمية المناسبة لتطبيق التصميم التعليمي ، فضلاً عن التأكد من وجود مكتبة خاصة بالقسم لتوفير المصادر والمراجع العلمية ذات العلاقة بمادة المناهج وطرائق التدريس.

5.**تحديد السلوك المدخلي :**تم تحديد السلوك المدخلي من طريق إجراء أختبار قبلي للطلبة ملحق (9)، للتعرف على ما يملكونه من معلومات عن مادة المناهج وطرائق التدريس.

6. **تحديد استراتيجيات التدريس:** شمل التصميم التعليمي الحالي على عدد من استراتيجيات التدريس تمثلت في الآتي:

1.استراتيجية التعلم الذاتي.
2.استراتيجية المناظرة الجدلية.
3. استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة .
4. استراتيجية DCAATA
5. استراتيجة التلمذة المعرفية

وتم توضيح خطوات تطبيق كل استراتيجية في ملحق (14)

7. **تحديد وإختيار الوسائل التعليمية:** استعملت الباحثة كومبيوتر محمول، فضلاً عن السبورة الذكية في عرض وتوضيح مفردات المادة العلمية.

8. تحديد الأنشطة التعليمية: اشتمل التصميم التعليمي على مجموعة من الانشطة العلمية التي استخدمتها الباحثة من أجل تفعيل دور الطلبة ، ومنها تكليف الطلبة بإعداد التقارير العلمية في ضوء مفردات المادة الدراسية ، وعمل نماذج من الخطط السنوية واليومية لموضوعات معينة ، وتفعيل دور الحلقات النقاشية العلمية في موضوعات الدرس سواء كانت بين الطلبة والاستاذ أو بين الطلبة أنفسهم.

ثانيا : التنفيذ ، وتشمل

1. **تنظيم المحتوى التعليمي:**عملت الباحثة على إعداد المادة الدراسية من طريق الرجوع الى المصادر، والمراجع الخاصة بمفردات المادة ، وتم توزيع هذه المفردات على المدة الزمنية المحددة لتنفيذ التصميم التعليمي.

2.تحديد مصادر التعلم: استعانت الباحثة ببعض تلك المصادر والأدوات في عرض وتوضيح مفردات المادة العلمية ، لتسهيل ايصالها بصورة افضل وأكثر فعالية للطلبة.

3.صياغة الأهداف السلوكية: عمدت الباحثة الى تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها في ضوء مفردات المادة الدراسية المحددة وبلغ عددها (125) هدف سلوكي وفقاً لمستويات بلوم (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في المجال المعرفي .

4. **بناء الإختبارات المحكية المرجع:** أعدت الباحثة مجموعة من الإختبارات كإختبار السلوك المدخلي للتعرف على ما يمتلكه الطلبة من خبرات ومعلومات سابقة ، وإختبارات ضمنية (يومية – شهرية) هدفها تقديم التغذية الراجعة للمتعلم خلال عملية التعلم ، فضلا عن الاختبار التحصيلي البعدي.

5.إعداد الخطط التدريسية: أعدت الباحثة مجموعة من الخطط بلغ عددها (28) خطة دراسية بواقع (14) خطة للمجموعة التجريبية، شاملة على خطوات الاستراتيجيات المحددة ، و(14) خطة للمجموعة الضابطة .

6.**إعداد الأنشطة التعليمية:** شملت الانشطة مجموعة من المناقشات والأسئلة الصفية المثيرة للتفكير ، وتفعيل دور الحوار بين المجموعات ، وتكليف الطلبة بنشاطات لاصفية تتمثل في تصميم نماذج من الخطط السنوية واليومية ، وأعداد التقارير العلمية وفق مفردات المادة.

ثالثاً: التقويم ، يشمل

5. **التقويم التمهيدي**: يطبق التقويم البنائي أو التمهيدي عند البدء بعملية بناء التصميم التعليمي ، للتعرف على الصدق الضاهري للتصميم ، من طريق عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتعرف على مدى ملائمته للأهداف المحددة ، وصلاحيته للطبيق.
6. **التقويم البنائي**: يرافق هذا النوع من التقويم عملية بناء التصميم التعليمي ، في جميع مراحلها ، وصولاً الى الصورة النهائية للتصميم ، وذلك من أجل التعرف على ما يمتاز به التصميم من نقاط ايجابية وما يشوبه من نقاط ضعف قد تؤثر على سلامة بنائه.
7. **التقويم النهائي:** يهدف التقويم التكويني الى الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها والتعرف على مدى فاعلية التصميم التعليمي في مادة المناهج وطرائق التدريس ، في التفكير التأملي والتحصيل.
8. **التغذية الراجعة:** تشكل التغذية الراجعة عنصر مهم لأنها تعمل على تقييم مدخلات عملية التعليم وتطويرها ، بهدف تحسين مخرجاتها وضمان تحقيق أهداف عملية التعلم .

❖ **مصادر الدليل**

1. مرعي، توفيق أحمد والحيلة ، محمد محمود(2009): طرائق التدريس العامة،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن.
2. السيّد علي محمد (2011): إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن.
3. زاير وآخرون (2013): طرائق التدريس العامة ،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،الاردن.
4. عطية، محسن علي (2018):التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، فلسطين.

ملحق (16)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م/ إستبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ / الاستاذة .....المحترم / المحترمة

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية) ، ولما كانت الدراسة الحالية تتطلب بناء الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها في ضوء المفردات المقرر تدريسها لطلبة كليات التربية ، والتي تمثل محتوى مادة المناهج وطرائق التدريس ، إشتقت الباحثة تلك الأهداف من محتوى المادة الدراسية ، وفي ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ومكانه علمية ، تضع الباحثة بين ايديكم استبانة الأهداف السلوكية راجية التفضل بإبداء آرائكم في الحكم على مدى صلاحيتها وسلامة بنائها وتقديم ملاحظاتكم حول ماترونه ملائماً.

مع الشكر والتقدير

1-اللقب العلمي :.....

2-الاختصاص:.....

3-مكان العمل :.....

الباحثة: آلاء محمد عبد

ت	الهدف السلوكي: جعل الطالب قادرًا على أن:	المستوى	يصلح	لايصلح	الملاحظات
.1	يعرف مفهوم التدريس	تذكر			
.2	يوضح الإمكانات التي يجب توافرها لنجاح عملية التدريس	فهم			
.3	يحلل أكثر التعريفات شمولاً لمفهوم التدريس	تحليل			
.4	يكتب تقرير عن طرق تقويم تحصيل الطلبة	تركيب			
.5	يستنتج العلاقة بين التدريس والتعليم	تحليل			
.6	يعد ملخص عن أساليب التدريس	تركيب			
.7	يقارن بين اسلوب التدريس المباشر و غير المباشر	تحليل			
.8	يبدي رأيه باسلوب التدريس القائم على المدح والثناء	تقويم			
.9	يعد تقرير عن دور التغذية الراجعة بعملية التعلم	تركيب			
.10	يبدي رأيه باسلوب التدريس القائم على تنوع وتكرار الأسئلة على تحصيل الطلبة	تقويم			
.11	يستنتج العلاقة بين الاسلوب الحماسي للمدرس ومستوى تحصيل الطلبة	تطبيق			
.12	يعرف الأنموذج	تذكر			
.13	يعلل سبب تنوع نماذج التدريس	فهم			
.14	يقوم أنواع نماذج التدريس	تقويم			
.15	يلخص الأسس التي يستند اليها التدريس	تركيب			
.16	يصنف باسلوبه الخاص مداخل التدريس	تركيب			
.17	يحدد الركيزة الاساسية لمدخل المادة الدراسية	تذكر			
.18	يعدد ابرز ممثلي مدخل بنية العلم	تذكر			
.19	يحلل العناصر الأساسية لمدخل بنية العلم	تحليل			
.20	يسمي المداخل التي تهتم بالفرد وبخبراته الانفعالية وحاجاته	تذكر			
.21	يعطي مثال على المداخل الفردية للتدريس	تطبيق			

.22	يقيم دور المدخل الذاتي في تكامل شخصية المتعلم	تقويم			
.23	يستنتج العلاقة بين المدخل الذاتي ومدخل الإحتياجات	تحليل			
.24	يعرف المفهوم	تذكر			
.25	يوضح انواع المفاهيم	فهم			
.26	يعطي مثال على مفاهيم المكان	تطبيق			
.27	يعرف مفاهيم المكان باسلوبه الخاص	فهم			
.28	يعطي مثال على مفاهيم المكان	تطبيق			
.29	يقترح طرق لتنمية المفاهيم المادية لدى المتعلم	تركيب			
.30	يبين أكثر المفاهيم تجريداً وصعوبة	تحليل			
.31	يقارن بين المفاهيم المحددة والمفاهيم الجديدة	تحليل			
.32	يعدد العوامل التي يتوقف عليها نجاح التدريس	تذكر			
.33	يوضح مبادئ التدريس الجيد	فهم			
.34	يعرف الاستراتيجية	تذكر			
.35	يوضح انماط التعلم	فهم			
.36	يحلل مكونات استراتيجية التدريس	تحليل			
.37	يعطي مثال على نمط التعلم الإشاري	تطبيق			
.38	يصمم مخطط لتصميم استراتيجية التدريس	تركيب			
.39	يعرف طريقة التدريس باسلوبه الخاص	فهم			
.40	يميز بين الاستراتيجية والطريقة والأنموذج	تحليل			
.41	يبدي رأيه بمواصفات الطريقة الجيدة	تقويم			
.42	يعدد عوامل اختيار طريقة التدريس	تذكر			
.43	يوضح العلاقة بين اختيار طريقة التدريس والفروق الفردية بين الطلبة	تحليل			

.44	يصمم مخطط يوضح تصنيف طرائق التدريس من حيث طريقة استخدامها من قبل المدرس	تركيب			
.45	يوضح الطريقة الإلقائية باسلوبه الخاص	فهم			
.46	يبدي رأيه بمميزات الطريقة الإلقائية	تقويم			
.47	يعطي مثال على عيوب الطريقة الإلقائية	تطبيق			
.48	يعدد اسباب شيوع الطريقة الإلقائية في التعليم	تذكر			
.49	يُعِد ملخص يوضح مايلزم المدرس لإنجاح طريقة المحاضرة في التدريس	تركيب			
.50	يصدر حكماً على الأمور التي تجعل المحاضرة ناجحة	تقويم			
.51	يشرح خطوات طريقة المحاضرة	فهم			
.52	يبدي رأيه في مدى ضرورة طريقة المحاضرة في التدريس	تقويم			
.53	يطبق طريقة المحاضرة في موضوع معين	تطبيق			
.54	يعرف طريقة المناقشة	تذكر			
.55	يبين أساليب طريقة المناقشة	فهم			
.56	يعدد أنواع المناقشة	تذكر			
.57	يوضح أهمية طريقة المناقشة	فهم			
.58	يذكر مبادئ تطبيق طريقة المناقشة	تذكر			
.59	يبدي رأيه بعيوب طريقة المناقشة	تقويم			
.60	يصمم درس لأحد المواضيع بطريقة المناقشة	تطبيق			
.61	يميز أشكال المناقشة	فهم			
.62	يسمي أنواع طرائق التدريس	تذكر			
.63	يشرح خطوات طريقة المناقشة	فهم			
.64	يطبق خطوات طريقة المناقشة في موضوع معين	تطبيق			

.65	يعرف طريقة الاستجواب	تذكر			
.66	يحلل اغراض الاستجواب	تحليل			
.67	يصنف انواع الأسئلة	تحليل			
.68	يعلل سبب تسمية الأسئلة التفكيرية بهذا الأسم	فهم			
.69	يبين شروط الاسئلة الجيدة	فهم			
.70	يفسر أهمية الأسئلة في طريقة الاستجواب	تحليل			
.71	يقارن بين انواع اسئلة الاستجواب	تحليل			
.72	يعطي مثال على الأسئلة التقاربية	تطبيق			
.73	يوضح قواعد طريقة الاستجواب	فهم			
.74	يبدي رأيه بعيوب طريقة الاستجواب	تقويم			
.75	يعرف الطريقة الاستنتاجية باسلوبه الخاص	فهم			
.76	يطبق خطوات الطريقة الاستنتاجية في موضوع معين	تطبيق			
.77	يعرف الطريقة الاستقرائية	تذكر			
.78	يوضح مميزات الطريقة الاستقرائية	تحليل			
.79	يبدي رأيه حول مأخذ الطريقة الاستقرائية	تقويم			
.80	يطبق خطوات الطريقة الاستقرائية في موضوع معين	تطبيق			
.81	يقارن بين الطريقة الاستنتاجية والطريقة الإستقرائية	تحليل			
.82	يعرف مفهوم التعلم النشط باسلوبه الخاص	فهم			
.83	يوضح الأساس النظري للتعلم النشط	فهم			
.84	يكتب ملخص يوضح فيه مبادئ التعلم النشط	تركيب			
.85	يوضح دورالمدرس بالتعلم النشط	فهم			
.86	يحلل دور الطالب في التعلم النشط	تحليل			

.87	يذكر نماذج من التعلم النشط	تذكر			
.88	يعرف التعلم التعاوني باسلوبه الخاص	فهم			
.89	يتتبع الجذور التأريخية للتعلم التعاوني	تحليل			
.90	يحلل المفهوم النظري للتعلم التعاوني	تحليل			
.91	يعدد عناصر التعلم التعاوني	تذكر			
.92	يقوم دور المدرس في التعلم التعاوني	تقويم			
.93	يحلل دور الطالب في التعلم التعاوني	تحليل			
.94	يعد ملخص عن فوائد التعلم التعاوني	تركيب			
.95	يصنف ادوار الطلبة في المجموعات التعاونية	تركيب			
.96	يوضح مراحل التعلم التعاوني	فهم			
.97	يعرف طريقة حل المشكلات	تذكر			
.98	يوضح خطوات طريقة حل المشكلات	فهم			
.99	يحلل اهم شروط اختيار المشكلة	تحليل			
.100	يطبق خطوات طريقة حل المشكلات على موضوع معين	تطبيق			
.101	يقيم طريقة حل المشكلات	تقويم			
.102	يوضح الهدف في التربية	فهم			
.103	يصنف مصادر اشتقاق الأهداف التربوية	تحليل			
.104	يرسم مخطط يوضح مستويات الأهداف التربوية	تطبيق			
.105	يعطي مثال على هدف تربوي ضمن المستوى العام	تطبيق			
.106	يحدد المستوى الذي تقع فية الاهداف التعليمية	تذكر			
.107	يعرف الهدف السلوكي باسلوبه الخاص	فهم			
.108	يوضح مواصفات الهدف السلوكي الجيد	فهم			
.109	يثمن دور الاهداف السلوكية في العملية التعليمية	تقويم			

.110	يحلل العناصر الاساسية للهدف السلوكي	تحليل			
.111	يصنف الأهداف السلوكية	تحليل			
.112	يحدد الافعال الآتية حسب مستوياتها ضمن المجال المعرفي (يعدد - يقترح - يعلل)	تطبيق			
.113	يحدد اهداف سلوكية لموضوع معين	تطبيق			
.114	يصمم مخطط يوضح تصنيف (سمبسون) للمجال النفس حركي	تركيب			
.115	يعرف الخطة الدراسية باسلوبه الخاص	فهم			
.116	يوضح أهمية التخطيط للدرس	فهم			
.117	يحلل مكونات الخطة الدراسية	تحليل			
.118	يعدد انواع التخطيط	تذكر			
.119	يصمم خطة انموذجية يومية لموضوع معين	تركيب			
.120	يصمم خطة سنوية لمادة معينة	تركيب			
.121	يميز بين الخطة السنوية والخطة اليومية	فهم			
.122	يعرف التقويم باسلوبه الخاص	فهم			
.123	يعطي مثال على الوسائل التعليمية.	تطبيق			
.124	يبدي رأيه بأنواع التقويم	تقويم			
.125	يصمم مخطط يوضح الفرق بين التقييم والتقويم	تركيب			

ملحق (17)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م/ إستبانة آراء الخبراء في مدى صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ/ة .....المحترم /ة

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة (**فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية)** ، ومن الإجراءات التي تتطلبها الدراسة إعداد الخطط التدريسية وفق استراتيجيات التدريس التي تم تحديدها ، ونظرا لما تمتلكونه من خبرة علمية في هذا المجال ، تضع الباحثة بين أيديكم نماذج من الخطط التدريسية لبيان مدى صلاحيتها واستيفائها لمتطلبات البحث و تعديل أو إضافة ماترونه مناسبًا إليها .

تقبلوا شكر الباحثة وتقديرها

1-اللقب العلمي والاسم :.....

2-الاختصاص:.....

3-مكان العمل :..... الباحثة: آلاء محمد عبد

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (المفاهيم المرتبطة بالتدريس) لطلبة **المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم الذاتي**

المرحلة والشعبة :الثالثة ب المادة:المناهج وطرائق التدريس

الموضوع: المفاهيم المرتبطة بالتدريس(التدريس-التعليم-التعلم-الاسلوب) الوقت : 2 ساعة

أولاً:الأهداف العامة :تم ذكرها في ملحق (7)

ثانياً:الأهداف السلوكية :جعل الطالب قادراً على أن:

1. يعرف مفهوم التدريس باسلوبه الخاص.
2. يذكر العناصر التي يشتمل عليها مفهوم التدريس.
3. يوضح مفهوم التعليم .
4. يبين العناصر الاساسية للموقف التعليمي.
5. يوضح النتيجة او المحصلة النهائية لعملية التعليم.
6. يميز بين مفهوم التدريس ومفهوم التعليم.
7. يعدد مراحل عملية التعلم.
8. يعرف الاسلوب.
9. يصنف اساليب التدريس.
10. يبين اثر اسلوب التدريس على تحصيل الطلبة.

ثالثاً:الوسائل التعليمية:
السبورة ، الأقلام الملونة ، ورقة انشطة .
رابعاً: المقدمة:

الباحثة : قبل التعمق في مفردات المادة لابد من الاشارة الى ان الحقل التربوي يزخر بمصطلحات ومفاهيم متعددة وواسعة،وقد تكون هذه المفاهيم او المصطلحات مترادفة في المعنى أو متداخلة مع بعضها أو قد تكون مكملة لبعضها كالتدريس ، التعليم ، التعلم ، الإسلوب ، مما نتج عنه وجود شيء من التداخل في استعمال وتوظيف بعض هذه المفاهيم في الميدان التربوي ، وقد نجد ان بعض الطلبة من لا يستطيع التمييز بين هذه المفاهيم فيختلط الأمر عليه ،ولكن هناك ثمة نقاط فاصلة بين هذه المفاهيم مما يميزها عن بعضها.

الباحثة :هل لديكم معلومات او خبرات سابقة عن سبب اختلاف هذه المفاهيم ؟
طالب: بسبب اختلاف الفلسفات التربوية .
الباحثة: جيد جداً.
طالبة : بسبب اختلافات الاتجاهات التي حددت هذه المفاهيم كالاتجاه التقليدي والاتجاه التقدمي.
الباحثة:احسنتِ.
طالبة أخرى: اختلفت باختلاف الغرض أو الهدف المحدد .
الباحثة :جيد ، سنعمل في هذه المحاضرة على توضيح هذه المفاهيم بصورة مفصلة وتميزها كل على حدة .
العرض:
المرحلة الاولى: مرحلة ما قبل التعلم

تتضمن هذه المرحلة طرح موضوع المحاضرة على الطلبة،كالآتي:

الباحثة: اكتب الموضوع الأساسي للمحاضرةعلى السبورة بخط كبير وواضح (التدريس-التعليم-التعلم-الاسلوب)،واطلب من الطلبة، تعريف مفهوم التدريس،وما هي العناصر الاساسية للتدريس،وهل هناك فرق بين مفهوم التدريس ومفهوم التعليم،وما هي المحصلة النهائية للعملية التعليم،وماهو اسلوب التدريس،وهل لاسلوب التدريس اثر في تحصيل الطلبة؟ يرجى كتابة تساؤلاتكم على ورقة النشاط التي تم توزيعها لكم.

- بعد انتهاء الطلبة من كتابة تساؤلاتهم على ورقة النشاط ،تطلب الباحثة من الطلبة ،كتابة هذه التساؤلات على السبورة للتعرف على جميع التساؤلات التي تم تدوينها.

اسئلة مرحلة ما قبل التعلم

س1. ما المقصود بمفهوم التدريس ؟

س2. ما العناصر التي يشتمل عليها مفهوم التدريس؟

س3. ما هومفهوم التعليم ؟

س4. ما هي العناصر الاساسية للموقف التعليمي؟

س5. بما ذا تتمثل النتيجة او المحصلة النهائية لعملية التعليم؟

س6. ما الفرق بين مفهوم التدريس ومفهوم التعليم؟

س7. ما هي مراحل عملية التعلم؟

س8. ما هو الإسلوب؟

س9. ما هي ابرز اساليب التدريس؟

س10. هل لاسلوب التدريس اثر على تحصيل الطلبة؟

المرحلة الثانية: مرحلة التعلم

تعمل الباحثة في هذه المرحلة على تشجيع الطلبة وحثهم على كتابة تساؤلاتهم جميعها على السبورة،في حال كانت هناك اسئلة آخرى لم يتم كتابتها.

الباحثة:اطلب من جميع الطلبة تدوين الاسئلة التي تم كتابتها على السبورة في ورقة النشاط الخاصة بهم لتكون الاسئلة موحدة لدى جميع الطلبة،ثم اطلب منهم تاملها ذاتياً والتفكير فيها والبحث عن إجابات وحلول مناسبة لها.

- بعد انتهاء الطلبة من تدوين اجاباتهم ،اعمل على عرض الاجابة الصحيحة والمناسبة لكل سؤال،لتفعيل عنصر التقويم الذاتي لدى الطلبة من خلال مقارنة إجابتهم مع الاجابة التي تم عرضها ،وكالآتي:

الباحثة:ما المقصود بمفهوم التدريس؟

طالبة: هو كافة الظروف والامكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تعليمي معين والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف المحددة.

طالبة أخرى:نشاط انساني هادف ومخطط يتم فيه تفاعل المدرس والطالب وموضوع التعلم وبيئته،ويؤدي الى نمو الجانب المعرفي والمهاري والوجداني لكل من المدرس والطالب.

طالب :مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المدرس في موقف تعليمي ما لمساعدة الطلبة الى الوصول الى اهداف تعليمية محددة.

الباحثة:أحسنتم،وما هي العناصر التي يشتمل عليها مفهوم التدريس؟

طالب:الأهداف،المحتوى،الطريقة.

طالب آخر :بالاضافة الى الاسلوب ،الأدوات والوسائل التعليمية،البيئة الصفية،والتقويم.

الباحثة:جيد جداً،ما المقصود بمفهوم التعليم؟

طالب:هو مشروع انساني يهدف الى مساعة الطلبة على التعلم ،ويتكون من مجموعة من الحوادث التي تؤثر في الطالب بطريقة تؤدي الى تسهيل التعلم.

طالب آخر:هو نشاط تواصلي يهدف الى اثارة دافعية الطلبة وتسهيل التعلم،ويتضمن مجموعة من القرارات والنشاطات التي يستخدمها المدرس او الطالب في الصف لتحقيق الاهداف المحددة.

طالب آخر:يتضمن التعليم توفير شروط نفسية ومادية تسلعد الطالب على التفاعل مع عناصر الموقف التعليمي.

الباحثة:احسنتم،وما هي العناصر الاساسية للموقف التعليمي؟

طالبة:- طالب لدية استعدادعقلي ونفسي للتعلم.

طالب آخر: بيئة تعليمية مناسبة،محتوى دراسي

طالبة: بالاضافة الى وجود مدرس،وسائل تعليمية مناسبة لموضوع الدرس.

الباحثة:جيد جداً،وبماذا تتمثل النتيجة او المحصلة النهائية لعملية التعليم؟

طالبة: تتمثل المحصلة النهائية لعملية التعليم بالتعلم.

طالبة آخرى: التعلم هو احداث تغير في سلوك المتعلم ويكون هذا التغير ثابت نسبياً لدى الفرد نتيجة مروره بخبرة ،ويمثل الناتج النهائي لعملية التعليم.

طالب:ويعرف التعل ايضا بأنه تغير في سلوك الفرد ناتج عن استثارة تيتدعي نوعا من الاستجابات.

الباحثة :جيد جداً، ما الفرق بين مفهوم التدريس ومفهوم التعليم؟

طالب:التدريس:- عملية تفاعلية تحدث بين عناصر العملية التعليمية ، المدرس هو اساس عملية التدريس،التدريس سلوك تعليمي يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه.

طالب آخر:التدريس نظام متكامل من (مدخلات) وتتمثل بالمدرس والكتاب والطالب وبيئة الصف و(عمليات) تتمثل بطرائق التدريس والاهداف والمحتوى، والتقويم، و(مخرجات)تتمثل في التغيرات المراد احداثها في سلوك الطالب.

طالب آخر :اما التعليم فهو نشاط انساني الهدف منه تقديم المساعدة الى فرد لتعلم اشياء جديدة ،سواء كانت داخل المدرسة او خارجها ، تركز عملية التعليم على المعلم بصفته ناقل للمعلومات من المقرر الدراسي،بوجود وسائل تعليمية، ويمكن استخدام عدة طرق في عملية التعليم.

الباحثة :احسنتم، ما هي مراحل عملية التعلم؟

طالبة: الاكتساب، اي اكتساب المعلومات من المدرس ويحدث ذلك خلال عملية عرض الدرس وشرحه من قبل المدرس.

طالبة أخرى: الاختزان، وتتضمن هذه المرحلة خزن المعلومات التي تم اكتسابها داخل البنية العقلية للمتعلم لكي يسهل تذكرها واستلرجاعها.

طالب: المرحلة الاخيرة هي مرحلة الاسترجاع ، وهي مرحلة استدعاء المعلومات التي تم اكتسابها وخزنها داخل البنية العقلية للمتعلم،كما هو الحال عندما يقوم الطالب باكتساب المفاهيم والمبادئ خلال عملية التعلم وخزنها ثم استدعائها خلال الامتحان.

الباحثة:احسنتم، ما هو الإسلوب،وما هي ابرز اساليب التدريس،وهل لاسلوب التدريس اثر على تحصيل الطلبة؟

طالب:اسلوب التدريس هوالكيفية التي يؤدي بها المدرس طريقة التدريس .

طالب آخر:هو جزء من طريقة التدريس وهو كل ما يستخدمه المدرس من اجل تطبيق طريقة التدريس بفاعلية.

طالب آخر:من ابرز اساليب التدريس هي:

-اسلوب التدريس المباشر:يتم فيه عرض المادة من قبل المدرس مباشرة اي ان المدرس هو مصدر المعلومات.

-اسلوب التدريس غير المباشر:يعتمد على امتصاص افكار وآراء الطلبة.

اسلوب التدريس القائم على الثناء والمدح:يراعي هذا الاسلوب مدح الطلبة بكلمات وعبارات تشجيعية مثل احسنت،ممتاز،شكرا...

طالب آخر :الاسلوب القائم على وضوح العرض :يعتمد على استخدام المدرس الوسائل التعليمية والشرح المفصل لتوضيح المفاهيم والمعلومات الى الطلبة وتفعيل اكثر من حاسة لدى المتعلم لاحداث التعلم.

اسلوب التدريس الحماسي: يعتمد هذا الاسلوب على مدى حماس المدرس نحو الدرس وتشجيعه للطلبة واثارة حماسهم نحو التعلم بنشاط وتفاعل.

الباحثة:احسنتم جميعاً.

المرحلة الثالثة : مرحلة ما بعد التعلم

تشمل هذه المرحلة تقويم نتائج تعلم الطلبة كالآتي:

الباحثة : اطلب من الطلبة الإجابة على التساؤلات العامة حول ماتم دراسته اثناء المحاضرة ،مع اعطاء فرصة لهم للتفكير ومن ثم الاستماع الى اجاباتهم:

اسئلة مرحلة ما بعد التعلم

- ما الذي تعلمته؟
- هل كانت المعلومات التي تعلمتها واضحة وشاملة؟
- هل كانت اجاباتك على جميع الاسئلة صحيحة؟
- كيف توظف المعلومات التي تعلمتها في جوانب حياتك؟

سادساً : التقويم

بعد ان يتم تناول محاور الموضوع جميعها ، أوجه بعض الأسئلة المتصلة بأهداف المحاضرة للتعرف على مدى فهم الطلبة لمحتوى المادة واكتسابهم للأهداف السلوكية لموضوع اليوم ، ومنها :-

س1/ ما المقصود بمفهوم التدريس؟

س2/ ما الفرق بين مفهوم التدريس ومفهوم التعليم؟

س3. ما هي مراحل عملية التعلم؟

س4. ما هو الإسلوب؟

سابعاً:الواجب البيتي:

- الاطلاع على موضوع (النماذج التعليمية) للمحاضرة القادمة.
- يكلف الطلبة بإعداد تقارير حول ابرز اساليب التدريس الحديثة .

ثامناً: المصادر:

1. مرعي ، توفيق أحمد والحيلة ، محمد محمود(2009): طرائق التدريس العامة،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان - الأردن.

2. السيّد علي محمد (2011): إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن.

3. زاير وآخرون (2013): طرائق التدريس العامة ،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان – الاردن.

4. عطية، محسن علي (2018):التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع- فلسطين.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (النماذج التعليمية) لطلبة المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية (المناظرة الجدلية)

المرحلة والشعبة :الثالثة ب **المادة:المناهج وطرائق التدريس**
الموضوع: النماذج التعليمية **الوقت : 2 ساعة**

أولاً:الأهداف العامة :تم ذكرها في ملحق (7)

ثانياً:الأهداف السلوكية :جعل الطالب قادراً على أن:

1. يعرف الانموذج باسلوبه الخاص.
2. يبين الامور التي يجب مراعاتها عند تصميم النماذج التعليمية.
3. يذكر اهم النماذج التعليمية.
4. يوضح الاساس النظري لنموذج التعلم الاكتشافي.
5. يعطي مثال على اهم الاساليب التي يمكن للمدرس توضيفها لاكساب الطلبة المعرفة من وجهة نظر نموذج التعلم الإكتشافي .
6. يحدد السمات الاساسية التي يقوم عليها نموذج التعلم الإكتشافي.
7. يقيم نموذج التعلم الاكتشافي من حيث امكانية تطبيقه .
8. يعرف نموذج التعلم الشرحي .
9. يوضح انواع التعلم ذي المعنى.
10. يبين انماط التعلم الهرمي التي حددها جانيه.
11. يعطي مثال على نمط التعلم الاشاري.

ثالثاً: الوسائل التعليمية:

السبورة ، الأقلام الملونة ، أدات عرض .

رابعاً: المقدمة: الباحثة: أوضحنا في المحاضرة السابقة موضوع (عناصر العملية التعليمية)،وتم تفسير كل مصطلح للتمييز بين المصطلحات الثلاث،وبيان دورها في العملية التعليمية،مع بيان انواع اساليب التدريس المستخدمة من قبل المدرسين، الباحثة :إذاً ما المقصود بمفهوم التدريس؟

طالب:هو كافة الظروف والامكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تعليمي معين والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف المحددة.

الباحثة :جيد جداً،ما هي العناصر الاساسية التي يشتمل عليها مفهوم التدريس؟

طالبة: المدرس،الطالب،الكتاب،الوسيلة التعليمية،الامكانيات المتوفرة مثل مكان الدراسة ،والتهوية والإضائة.

الباحثة: أحسنتِ،وما المقصود بمفهوم التعليم؟

طالبة: هو مشروع انساني يهدف الى اثارة دافعية المتعلم وتسهيل الافراد على التعلم.

الباحثة:جيد ،على ماذا يشتمل الموقف التعليمي؟

طالب:يشتمل على متعلم في موقف تعليمي لدية استعداد عقلي ونفسي لاكتساب الخبرات والمعارف ،مع بيئة تعليمية مناسبة،ومحتوى تعليمي.

الباحثة :جيد جداً، ما هي النتيجة او المحصلة لعملية التعليم؟

طالب:يمثل التعلم النتيجة النهائية لعملية التعليم،لان هدف العليم هو احداث تغيير ثابت نسبياً في سلوك المتعلم،ويتمثل ذلك بالتعلم.

الباحثة:جيد ،ما هي المراحل التي تمر بها عملية التعلم؟

طالب،تمر عملية التعلم بثلاث مراحل هي:الإكتساب والاختزان،والإستدعاء.

الباحثة:ممتاز،وما هو اسلوب التدريس؟

طالبة: الاسلوب هومجموعة القواعد والضوابط والكيفية التي تؤدى بها طريقة التدريس من قبل المدرس.

الباحثة :ممتاز،وما الفرق بين الاستراتيجية والطريقة في التدريس؟

طالب: الاستراتيجية تشمل مجموعة الاجراءات والوسائل التي يستخدمها المدرس لتمكين المتعلمين من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الاهداف التربوية.

طالبة:اما طريقة التدريس فهي:مجموعة الاجراءات والممارسات والانشطة التي يقوم بها المدرس داخل الصف عند تدريس درس معين بهدف توصيل المعلومات الى الطلبة.

الباحثة:أحسنتم ، ستكون محاضرتنا لهذا اليوم (النماذج التعليمية) .

خامساً:عرض الدرس: يسير وفق الخطوات الآتية:

- تقسيم الطلبة داخل القاعة الدراسية الى مجموعتين ،مجموعة(أ) مؤيدين ، ومجموعة (ب) المعارضين.

- تبدأ الباحثة بالتمهيد لقضية او موضوع فيه اختلاف في وجهات النظر،وكالآتي:

الباحثة: الانموذج هو خطة محكمة ومعدة بعناية لتصميم منهاج معين،وتوجد نماذج تعليمية عديدة بعضها عام وصالح للتطبيق في مختلف المواد التعليمية ،وبعضها خاص تم تطويره لتدريس مواد تعليمية محددة،فالنموذج يعطي مفهوم واسع يضم تطوير المنهج والمادة التعليمية وطرائق التدريس،وتبنى النماذج التعليمية على نظريات التربويين وعلماء النفس والفلاسفة وغيرهم الذين يبحثون في كيفية تعليم الفرد،وتحتوي النماذج على مبادئ او اسس وسلسلة من الخطوات المتمثلة في افعال وسلوكيات الطالب والمدرس،اضافة الى تقويم تطوير المتعلمين

،واختلفت طبيعة النماذج التعليمية ، فهل يعود سبب اختلافها الى الافتراضات الرئيسية للنظرية التي تنطلق منها هذه النماذج فقط ؟

- يعرض الفريق الأول رأيه في الموضوع المطروح،ويستمع الفريق الثاني لهم ويدونون ملاحظاتهم ،وبعد انتهاء الفريق الاول (أ) من عرض رأيه ،يبدأ الفريق الثاني(ب) بعرض وجهة نظره أو رأيه الخاص وكالآتي:

الفريق (أ) المؤيد : نعم، ان سبب اختلاف النماذج التعليمية يعود بشكل اساسي الى اختلاف الافتراضات الرئيسية للنظرية التي انطلقت منها.

الفريق (ب) المعارض: ان سبب اختلاف النماذج التعليمية يعود الى اختلاف الخصائص المعرفية والنفسية للمتعلم والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم والخبرات التعليمية التي يجب اني يراعيها مصممي النماذج التعليمية.

طالب آخرمن الفريق (ب) مؤيد وداعم لرآي زميله ، لأن من شروط تصميم المناهج الدراسية ان تراعي خصائص المتعلمين المعرفية والنفسية.

الباحثة:جيد جداً ، س/ يفترض نموذج التعلم الاكتشافي ان الهدف الاساسي من عملية التعلم هو مساعدة الافراد على النمو العقلي ؟

الفريق (أ) : المؤيد: نعم ،ان الهدف الاساسي من عملية التعلم وفق نموذج التعلم الاكتشافي هو مساعدة الافراد على النمو العقلي.

الفريق (ب) المعارض: ان الهدف الاساسي من عملية التعلم وفق نموذج التعلم الاكتشافي هو مساعدة الافراد على النمو النفسي.

طالب آخر من الفريق (أ) مؤيد لرأي زميله :ركز نموذج التعلم الاكتشافي على النمو العقلي للمتعلمين من خلال تزويدهم بالحقائق والمعلومات وبناء قدراتهم المعلرفية على الاستدلال والاستقراء وادراك العلاقات بين المعارف.

الباحثة:احسنتم،س/ من السمات الاساسية التي ياكد عليها برونر هي الاستعداد للتعليم واهمل مستوى النضج للمتعلم؟

الفريق (أ) : نعم ،فقد اكد على اهمية الاستعداد للتعليم ومدى توفي التمثيلات العقلية لدى الفرد التي تمكنه من اكتساب خبرة ما.

الفريق (ب) :اهتم برونر بعامل النضج ودوره في عملية التعليم ،فلكل مرحلة عمرية خبرات محددة يتم تقديمها للمتعلم.

طالب آخر من الفريق (أ) مؤيد لرأي زميله: يرى برونر انه متى ماكان لدى الفرد استعداد للتعلم يتم تقديم الخبرات له ،وليس من الضروري وصول الطفل الى عمر معين كي نستطيع تقديم له خبرة كما تحدث عن ذلك بياجية.

الباحثة :جيد جداً،س/ لكي نخطط للدرس وفق مفهوم التعلم الاكتشافي فبالمكان توظيف طرائق التدريس التي تعتمد بشكل اساسي على المدرس في تقديم المعلومات وعرض الدرس كطريقة المحاضرة؟

الفريق (أ) : نعم: يمكن استخدام طريقة المحاضرة في تقديم الدرس.

الفريق (ب) :لا يمكن توظيف طريقة المحاضرة عند التخطيط للتعليم وفق نموذج التعلم الاكتشافي.

طالب آخر من الفريق (ب) مؤيد لرأي زميله: لا يمكن توظيف طريقة المحاضرة عند التخطيط للتعليم وفق نموذج التعلم الاكتشافي،وانا يجب توظيف طرائق التدريس التي يكون فيها الدور الاساسي للمتعلم ،فهو ضمن هذا النموذج يجب ان يكون باحث ومكتشف للمعلرفة بنفسه لذا يمكن توضيف طريق حل المشكلات او العصف الذهني للتخطيط للتعلم الاكتشافي.

الباحثة:ممتاز، س/ هل راعى نموذج التعلم الاكتشافي الفروق الفردية بين الطلبة؟

الفريق (أ) : نعم،راعى نموذج التعلم الاكتشافي الفروق الفردية بين الطلبة.

الفريق (ب) :لم يراعي نموذج التعلم الاكتشافي الفروق الفردية بين الطلبة.

طالب آخر من الفريق (ب) مؤيد لرأي زميله: من جوانب القصور التي عانى منها نموذج التعلم الاكتشافي انه لم يراعي الفروق الفردية بين الطلبة،فقد افترض ان جميع الطلبة قادرين على الاكتشاف.

الباحثة:جيد ، س/ هل يحتاج المتعلم الى خبراته السابقة لإحداث التعلم ذي المعنى؟

الفريق (أ) نعم :يحتاج المتعلم الى خبراته السابقة لاحداث التعلم ذي المعنى

الفريق (ب): لايحتاج المتعلم الى خبراته السابقة بل انه يعتمد على الخبرات الحالية للمتعلم ولا يحتاج الى ربطها بخبراته السابقة.

طالب آخر من الفريق (أ) مؤيد لرأي زميله:يحدث التعلم ذي المعنى عندما يمتكن المتعلم من دمج خبراته الجديدة بالمعلومات السابقة ذات العلاقة بالموضوع من خلال عمليتي الترسيخ والتضمين.

الباحثة:احسنتم،س/ من انواع التعلم ذي المعنى هو التعلم بالاكتشاف ذي المعنى ويحدث عندما يقوم المتعلم بالبحث واكتشاف العلاقات ولكن دون ان يربط ما اكتشفه مع خبراته ومعارفه السابقة؟

الفريق (أ) : نعم ، ويحدث عندما يقوم المتعلم بالبحث واكتشاف العلاقات ولكن دون ان يربط ما اكتشفه مع خبراته السابقة.

الفريق (ب): اجابة غير صحيحة، يحدث التعلم بالاكتشاف ذي المعنى عندما يقوم المتعلم بالبحث واكتشاف العلاقات وربطها مع خبراته السابقة.

طالب آخر من الفريق (ب) مؤيد لرأي زميله: نعم يحدث التعلم ذي المعنى بعد استحضار التعلم القبلي وادراك العلاقه بينه وبين التعلم الجديد.

الباحثة:ممتاز،س/من انماط التعلم الهرمي لجانيه هو نمط التعلم الاشاري ويكون التعلم فيه لا ارادياً؟

الفريق (أ) : نعم ، يكون التعلم وفق نمط التعلم الاشاري لا ارادياً.

الفريق (ب): يكون التعلم وفق هذا النمط ارادیا من قبل المتعلم.

طالب آخر من الفريق (أ) مؤيد لرأي زميله: يكون التعلم وفق نمط التعلم الاشاري لا ارادياً،وكدليل على ذلك هو قيام الطفل بسحب يده عند ملامسته لقطعة من الحديد الساخن،وهو تصرف لا ارادي.

- بعد الانتهاء من المناظرة اشكر الطلبة على مشاركاتهم ،ومن ثم اقوم بمناقشة اجابات وآراء الطلبة والتمييز بين الآراء الصحيحة والآراء غير الصحيحة ، وكتابتها على السبورة مع دعمها بالأدلة التوضيحية.

سادساً : التقويم

بعد ان يتم تناول محاور الموضوع جميعها ، أوجه بعض الأسئلة المتصلة بأهداف المحاضرة للتعرف على مدى فهم الطلبة لمحتوى المادة واكتسابهم للأهداف السلوكية لموضوع اليوم ، ومنها :-

س1/ ما هي الامور التي يجب مراعاتها عند تصميم النماذج التعليمية؟

س2/ ما هي اهم النماذج التعليمية؟

س3/ ما هي السمات الاساسية التي يقوم عليها نموذج التعلم الإكتشافي؟

س4/ما هي انماط التعلم الهرمي التي حددها جانيه؟

سابعاً:الواجب البيتي:

- يُكلف الطلبة بإعداد تقارير حول التعلم النشط .
- الاطلاع على موضوع (الاهداف التعليمية) للمحاضرة القادمة.

ثامناً: المصادر:

1. مرعي، توفيق أحمد والحيلة،محمد محمود(2009): طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان - الأردن.

2. السيّد علي محمد (2011): إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن.

3. زاير وآخرون (2013): طرائق التدريس العامة ،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان – الاردن.

4. عطية، محسن علي (2018):التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع- فلسطين.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع طرائق التدريس (تصنيفها- انواعها) لطلبة المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية (التعلم المتمركز حول المشكلة)

المرحلة والشعبة:الثالثة ب **المادة: المناهج وطرائق التدريس**

الموضوع: طرائق التدريس (تصنيفها- انواعها) **الوقت: 2 ساعة**

أولاً:الأهداف العامة :تم ذكرها في ملحق (7)

ثانياً:الأهداف السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن:

1. يوضح الطريقة الإلقائية باسلوبه الخاص.
2. يوضح اسباب شيوع الطريقة الإلقائية في التعليم.
3. يقترح حلول لتحسين وتطوير الطريقة الإلقائية.
4. يبين اشكال وانواع المناقشة.
5. يقارن بين الطريقة الاستنتاجية والطريقة الإستقرائية.
6. يعرف التعلم النشط باسلوبه الخاص.
7. يذكر مبادئ التعلم النشط.
8. يعدد نماذج من التعلم النشط.

9. يوضح دورالمدرس بالتعلم النشط.
10.يحلل دور الطالب في التعلم النشط.
11.يعد تقريراً حول الأساس النظري للتعلم النشط.

ثالثاً:الوسائل التعليمية:

السبورة ، الأقلام الملونة ، جهاز عرض

رابعاً: المقدمة: الباحثة : قبل التعمق في مفردات المادة لابد من الاشارة الى الى وجود شيء من التداخل في استعمال بعض المفاهيم في المجال التربوي، كالتدريس ، التعليم ، التعلم ، الإسلوب ، الإسترتيجية ، الطريقة ، وقد نجد من لا يستطيع التمييز بين هذه المفاهيم ، فمفهوم التدريس يختلف وفقا للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة والتي غالبا ما ينظر إليها من اتجاهين أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي والآخر يطلق عليه الاتجاه الحديث ،واصبحث في ضوء الاتجاه الحديث النظرة إلي مفهوم التدريس تعرف بأنها كل الجهود المبذولة من المعلم من أجل مساعدة التلاميذ علي النمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وإمكاناته ويلاحظ اهتمام المربين النظر إلي التدريس كعملية وكنظام أو نسق يتكون من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والتلاميذ لمساعدة التلاميذ علي تحقيق أهداف معينة ، ويمكن حصر اتجاهات تحديد معني التدريس فيما يلي كما أوردها حسن زيتون ، بالنظر إلي التدريس علي أنه عملية نقل معلومات من المعلم للتلاميذ ،وانه إحداث أو تيسير التعلم ، إضافة الى كونه نشاط دينامكي ، ذي ثلاثة عناصر (مدرس،طالب،محتوى) ، وهوحدث يتم في شروط معينة قائمة على التفاعل بين عناصره الثلاثة ، والنظر إليه علي انه عملية قائمة على الاتصال الإنساني ، وهونشاط عملي قائم على منظومة من العلاقات الدينامية لعدد من العناصر ، والمكونات ، وفي هذه المحاضرة سنعمل على توضيح مفهوم التدريس والمفاهيم المرتبطة به ، وتميزها عن بعضها.

خامساً:عرض الدرس:

خطوات سير الدرس

1.مرحلة تحديد المشكلة (المهام) :

تعمل الباحثة في هذه الخطوة على عرض مجموعة من الافلام التعليمية على الطلبة والتي تتضمن توظيف نماذج مختلفة من طرائق التدريس (الحديثة والتقليدية) والمطلوب من الطلبة تحيد المشكلة التي يتضمنها موضوع المحاضرة الفيديوية،وكالآتي:

- مقطع فيديوي يتضمن تقديم درس لمجموعة من الطلبة وفق الطريقة التقليدية .
- مقطع فيديوي يتضمن تقديم درس لمجموعة من الطلبة وفق احد طرائق التدريس الحديثة والمتمثلة بطريقة العصف الذهني.
- مقطع فيديوي لمجموعة كبيرة من الطلبة تدرس داخل قاعة دراسية غير مناسبة لأعداد الطلبة .

الباحثة : ما هي المشكلات التي يمكن ملاحضتها من خلال ماتم عرضه؟

- ما هي الاسباب التي أدت الى حدوث هذه المشكلات؟

- وما هي الآثار الناجمة عن هذه المشكلات؟

- وما هي الحلول التي قد تساهم في حل هذه المشكلات؟

طالب (المشكلة الأولى) : لاحضنا ان المدرس في المقطع الاول استخدم احد طرائق التدريس التقليدية والتي كان الادور الاساسي فيها للمدرس واهمل دور الطالب، على عكس المقطع الآخر الذي استعمل فيه المدرس طريقة تدريس حديثة ركز فيها على الطلبة .
طالبة (المشكلة الثانية) : لم يسمح المدرس للطلبة في التعبير عن آرائهم وافكارهم خلال الدرس فكان دوره متسلط.
طالب (المشكلة الثالثة) : لم يوظف المدرس في المقطع الاول الانشطة التعليمية التي قد تساهم في تشجيع الطلبة على التفاعل الايجابي فيما بينهم وبين المدرس .
طالبة (المشكلة الرابعة) :لم يراعي المدرس الفروق الفردية بين الطلبة عند عرض الدرس.
طالبة (المشكلة الخامسة) : لم يوضف المدرس خلال الدرس الوسائل التعليمية لتسهيل عرض وتوضيح الدرس للطلبة.

2. مرحلة تقسيم المجموعات التعاونية:

تعمل الباحثة على تقسيم الطلبة الى مجموعات تعاونية تظم كل مجموعة من (6-7) افراد،وتحديد قائد لكل مجموعة يتوجب عليه تنظيم وعرض افكار وآراء وحلول مجموعته بعد تبادل الآراء فيما بينهم.

وتعمل الباحثة على حث الطلبة على تفعيل عنصر التعاون فيما بينهم والتعبير عن آرائهم وافكارهم بحرية لانجاز المهمة الموكلة لهم والتي سيتم طرحها على شكل اسئلة،مع الالتزام بالنظام داخل قاعة المحاضرة.

تطلب الباحثة من الطلبة في المجموعات التعاونية الإجابة عن المهام أو التساؤلات الآتية،مع تخصيص وقت لكل مجموعة لإجراء المشاورات فيما بينهم وتدوين مقترحاتهم وافكارهم التي سيقومون بطرحها ومناقشتها اثناء مرحلة المناقشة :

المهام الموكلة لكل مجموعة:

المجموعة الأولى : ما المقصود بالطريقة الإلقائية ،وما هي اسباب شيوعها في التدريس؟

المجموعة الثانية : ما هي المقترحات والحلول لتحسين وتطوير الطريقة الإلقائية؟

المجموعة الثالثة : ماهي اشكال وانواع طريقة المناقشة؟

المجموعة الرابعة : ما هي اوجه المقارنة بين الطريقة الاستنتاجية والطريقة الاستقرائية؟

المجموعة الخامسة : ما هي مبادئ التعلم النشط ،وما هي اهم نماذج التعلم النشط؟

المجموعة السادسة: ما هو دور كل من المدرس والطالب في التعلم النشط؟

3. مرحلة المشاركة:

تعرض المجموعات التعليمية في هذه المرحلة الحلول والآراء التي توصلو اليها امام الطلبة، مع فسح المجال لبقية افراد المجموعات لمناقشة هذه الحلول والآراء وبإشراف وإدارة الباحثة مع تنبيه الطلبة الى الآراء الصحيحة لكي يتم التوصل الى الحلول المناسبة والصحيحة ، وكالآتي:

الباحثة: لنتعرف على الآراء والحلول التي توصل اليها طلبة المجموعة الاولى حول المهمة المكلفين بها؟

قائد المجموعة الاولى: الطريقة الإلقائية : من طرائق التدريس التقليدية التي يكون المدرس محورها الاساسي وهي من اقدم الطرائق الستخدمة في التدريس،حيث يقوم المدرس فيها بنقل الالمعلومات الى مجموعة كبيرة من الطلبة في وقت قليل.

الباحثة: وما هي اسباب شيوعها في التدريس؟

قائد المجموعة الاولى أو احد الطلبة ضمن المجموعة:يستخدم المدرسين طريقة المناقشة في تقديم الدرس لعدة امور منها ، ضمان التسلسل المنطقي للمادة العلمية عند عرضها دون مناقشة اومقاطعة الا بعد الانتهاء من عرض الدرس، تساعد في نقل كمية كبيرة من المعلومات والحقائق الى الطلبة في وقت قليل نسبياً،ويساهم الالقاء الجيد في حصر انتباه وتركيز الطلبة الطلبة نحو الدرس،واكمال المنهج الدراسي في وقت محدد.

الباحثة: احسنتم ، تصنف طريقة المناقشة من طرائق التدريس التقليدية التي يكون فيها الدور الاساسي للمدرس ،ومن اسباب شيوعها انها تساعد على اختصار الوقت وانهاء المقرر الدراسي في الوقت المحدد وبخاصة.

الباحثة : هل هناك رأي آخرلأعضاء المجموعات الأخرى؟

طالب من المجموعة الثالثة:هل يمكن ان يكون المدرس السبب الاساسي في ضعف فاعلية طريقة الإلقاء؟

الباحثة : نعم يمكن ان يكون المدرس السبب الاساسي في ضعف فاعلية طريقة الإلقاءعندما يختار ألفاظ ومعاني غير واضحة ومعقدة في عرض الدرس وعدم شرحه وتوضيحه للأجزاء الغامضة من الدرس،وهناك عدة مقترحات وحلول يمكن توضيفها لتحسين الطريقة الالقائية وهذا ما سيوضحه لنا قائد المجموعة الثانية.

قائد المجموعة الثانية : من المقترحات والحلول لتحسين وتطوير الطريقة الإلقائية هي

- تحديد الوقت اللازم للإلقاء.
- تحضير المادة التي سيتم القائها واتقان تفاصيلها وتطبيقاتها والعلاقة بين عناصرها .
- تحديد الاهداف السلوكية التي ينبغي تحقيقها في الشرح والإلقاء.
- استخدام الوسائل التعليمية الازمة لموضوع الدرس.

الباحثة :احسنتم ، يمكن تقليل عيوب الطريقة الإلقائية وتحسينها من خلال التحضير المسبق للمادة واستخدام الوسائل التعليمية ، وتحديد الاهداف السلوكية ، هل هناك مقترح آخر من باقي المجموعات؟

طالبة في المجموعة الخامسة: من المقترحات لتقليل عيوب الطريقة الإلقائية هي ان يتخذ المدرس من خلفية الطالب المعرفية وقدرته على الفهم وتحصيله الدراسي السابق اساسا لتحقيق اغراض التدريس بهذه الطريقة.

الباحثة :جيد جداً، مقترح جيد، ومن طرائق التدريس التقليدية هي طريقة المناقشة والتي تعتمد على المناقشات بين الطلبة والمدرس ولهذه الطريقة اشكال وانواع،ونترك المهمة لقائد المجموعة الثالثة ليوضح هذه الاشكال.

قائد المجموعة الثالثة: تنوعت اشكال طريقة المناقشة فمنها المناقشة المفتوحة ، والمناقشة المخطط لها.

الباحثة : جيد جداً: من اشكال طريقة المناقشة هي المناقشة المفتوحة ويتم فيها طرح قضية او مشكلة ذات صلة بموضوع الدرس لبدئ المناقشة مع طلبته ،والمناقشة المخطط لها تتم من خلال التخطيط المسبق من قبل المدرس وصياغة الاسئلة التي سيتم طرحها خلال المناقشة.

أما انواعها فهي المناقشة التلقينية والمناقشة الجدلية،والمناقشة الجماعية الحرة،والمناقشة الثنائية.

الباحثة : احسنتم ، هذه هي انواع طريقة المناقشة بالاضافة الى نوع آخر يسمى الندوة التي يتم تنفيذها عن طريق جلوس مجموعة من الطلبة على شكل نصف دائرة امام بقية الطلبة ويتبادلون فيما بينهم موضوع النقاش،هذا فيما يخص طريقة المناقشة،هناك طرائق تدريس آخرى تهدف الى تفعيل العمليات العقلية لدى المتعلم ، فما هي هذه الطرائق؟

قائد المجموعة الرابعة : تتمثل تلك الطريقة بالطريقة الاستنتاجية والطريقة القياسية ،وتهدف هذه الطرائق الى تفعيل العمليات العقلية لدى المتعلم عن طريق عملية التفكير،وهناك اختلاف في استعمال هاتان الطريقتان، فالمدرس ينتقل من الكل الى الجزء ومن العام الى الخاص في الطريقة الاستنتاجية،بينما ينتقل المدرس من الخاص الى العام ومن الجزء الى الكل في الطريقة القياسية.

الباحثة :احسنتم ، هل هناك ملاحظات حول كل طريقة من الطرائق السابقة ؟

طالب من المجموعة السادسة:نعم هماك ملاحظات فالطريقة الاستنتاجية تحتاج الى مجهود عقلي كبير،ويصعب تطبيقها في المراحل الاولى من التعليم الاساسي،ولا تراعي قدرات الطلبة واستعداداتهم،اما الطريقة القياسية فيمكن استخدامها في المراحل الاولى من التعليم الاساسي،وتسير خطواتها عكس الطريقة الاستنتاجية.

الباحثة :ممتاز اضافة جيدة،ما هي امثلة الموضوعات التي يمكن تدريسها في كل طريقة ؟

قائد المجموعة الرابعة : مثال اذا اراد المدرس تدريس (تأثير البيئة الطبيعية على المناخ) بالطريقة الاستنتاجية فيتبع الخطوات الآتية:

- يكتب قاعدة عامة : كأن يقول تأثير البيئة الطبيعية على المناخ.
- يناقش مفهوم المناخ والبيئة.
- يناقش تأثير عناصر البيئة على مفهوم المناخ على حدة،فيناقش (الموقع الفلكي والتضاريس واليابسة والماء) كل على حدة.

أما اذا اراد المدرس تدريس (تأثير البيئة الطبيعية على المناخ) بالطريقة القياسية فيتبع الخطوات الآتية:

- يعرض خريطة ويبين الموقع الفلكي وعلاقته بالمناخ.
- يناقش تأثير التضاريس على المناخ ثم تأثير اليابسة والماء...
- يستقرأ الطالب بمشاركة المدرس اثر هذه العوامل ويكتب تعميمات وصفية حول اثر البيئة الطبيعية على المناخ.
- الباحثة: احسنتم،هناك طرائق تدريس تتيح للطلبة الفرصة للمشاركة في عملية تعلمهم فيكون للطلب دور ايجابي ونشط في العملية التعليمية ،سواء عن طريق المناقشةأو حل مشكلة معينة أو القيام بتجربة أويطرح اسألة او يفرض فرضيات،فماذا يطلق على هذا النوع من التعلم؟
- قائد المجموعة الخامسة: يطلق عليه بالتعلم النشط ويعرف بأنه طريقة تدريس تتيح للطلبة الفرصة للمشاركة في عملية تعلمهم بصورة ايجابية ونشطة، ومن امثلة نماذج التعلم النشط هي التعلم التعاوني،وحل المشكلات ، وهناك مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها هذا التعلم وهي:
- تشجيع التفاعل بين المدرس والطالب.
- تقديم تغذية راجعة سريعة.
- توفير الوقت الكافي للتعلم.
- وضع توقعات علية لاداء المتعلمين.

الباحثة:احسنتم :هل هناك رأي او مبدأ اخر من مبادئ التعلم النشط؟

طالب من المجموعة الثانية:نعم ،فالتعلم النشط يمكن ان يساهم في تشجيع التعاون بين الطلبة فالتدريس الجيد كالعمل الجيد ياطلب التشارك والتعاون.

الباحثة،احسنت،اضافة جيدة،هل تختلف ادوار المدرس والطالب في التعلم النشط عن أدوارهم في التعلم التقليدي ،هذا ما سيوضحه قائد المجموعة السادسة؟

قائد المجموعة السادسة:نعم ،تختلف ادوار المدرس والطالب في التعلم النشط عن أدوارهم في التعلم التقليدي،فالمدرس النشط يسمح للطلبة بالتعبير عن ارآئهم وافكارهم بحرية،يعمل على تعزيز ثقة الطالب بنفسه،يشجع الطلبة على البحث والاستقصاء العلمي،موجه ومرشد للطلبة،يصبح المدرس احد مصادر التعلم وليس المصدر الاساسي للتعلم.

اما دور الطالب :يشارك في تصميم التعلم وبيئته،يعمل مستقلا او ضمن مجموعات،يمارس التفكير والتحليل،يبحث عن مصادر المعرفة.

الباحثة:جيدجداً،هل هناك رآي آخر أو اضافة من قبل طلبة المجموعات الآخرى؟

طالب من المجموعة الأولى :اضافة الى ماذكره زميلي في المجموعة السادسة ،فيمكن ان يكون للتعلم النشط دور في تعزيز التفكيرالناقد لدى الطلبة من خلال ممارسة التحليل وحل المشكلات التي تواجهه سواء كانت التعليمية او الحياتية.

الباحثة:أحسنت اضافة جيدة.

سادساً: الخاتمة

تلخص الباحثة العناصر الاساسية التي تم شرحها وتوضيحها خلال المحاضرة ،من خلال عرض ملخص وسريع لحلول واجابات الطلبة للمهام التي كلفوا بها،وكالآتي:

تضمنت محاضرتنا لهذا اليوم طرائق التدريس تصنيفها- انواعها،وذكرنا ان هناك نوعين من طرائق التدريس هما طرائق التدريس التقليدية والتي يكون فيها دور المتعلم سلبي متلقي للمعرفة وليس باحث عن المعرفة ويتركز فيا الدور الكبير للمدرس،فهو الذي يشرح ويوضح الدرس الى الطلبة دون ان يكون للطلبة اي دور ايجابي ولا يسمح لهم بالمناقشات الصفية،من منكم يعطي مثال على ابرز هذه الطرائق؟

طالب :من امثلة طرائق التدريس التقليدية هي الطريقة الإلقائية التي يعتمد على المدرس في القاء الدرس.

الباحثة:جيد جداً،اما طرائق التدريس الحديثة فهي التي يكون فيها الدور الأكبر والايجابي للطالب ،كما في استراتيجيات التعلم النشط التي تسمح للطلبة بالمشاركة داخل الصف من خلال المناقشات وابداء الأراء،وممارسة الانشطة وغيرها من الأمور التي يمكن ان تسهم في تفاعل الطلبة داخل الصف سواء كان هذا التفاعل بينهم او بينهم وبين المدرس ، وتطرقنا الى مبادئ التعلم النشط والمتمثلة بماذا؟

طالب: تشجيع التفاعل بين المدرس والطالب،تقديم تغذية راجعة سريعة،توفير الوقت الكافي للتعلم،وضع توقعات علية لاداء المتعلمين.

الباحثة ، جيد جداً، فضلاً عن انه يساهم في تشجيع التعاون بين الطلبة فالتدريس الجيد كالعمل الجيد ياطلب التشارك والتعاون ، واوضحنا دور المدرس ضمن استراتيجيات التعلم النشط ، فما هو دور المدرس ؟

طالبة: دور المدرس مرشد وموجه وقائد .

الباحثة :احسنتِ ، فيتمثل دور المدرس بتوجيه وارشاد الطلبة خلال عملية التعليم،وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبأنهم قادرين على التعبير عن أرائهم وافكارهم بحرية.

سابعاً: التقويم

توجه الباحثة مجموعة الاسئلة المتعلقة بموضوع المحاضرة للتعرف على مدى استيعاب وفهم الطلبة للمادة التي تم عرضها،كالآتي:

س1. ما هي اسباب شيوع الطريقة الإلقائية في التعليم.

س2. يقترح حلول لتحسين وتطوير الطريقة الإلقائية.

س3. ما هي اشكال وانواع المناقشة.

س4. ما الفرق بين الطريقة الاستنتاجية والطريقة الإستقرائية.

س5. مبادئ التعلم النشط.

ثامناً: الواجب البيتي:

- الاطلاع على موضوع المحاضرة القادمة وتحضيره
- اعداد تقرير عن الاساس النظري للتعلم النشط ونماذج للتعلم النشط.

تاسعاً: المصادر:

1. مرعي، توفيق أحمد والحيلة،محمد محمود (2009): طرائق التدريس العامة،ط4،دار المسيرة للنشر والتوزيع - عمان.

2. السيّد علي محمد (2011): إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن.

3. زاير وآخرون (2013): طرائق التدريس العامة ،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان – الاردن.

4. عطية، محسن علي (2018):التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع- فلسطين.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الاهداف التعليمية) لطلبة المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية (DCAATA)

المرحلة والشعبة:الثالثة ب **المادة:المناهج وطرائق التدريس**

الموضوع: الأهداف التربوية **الوقت : 2 ساعة**

أولاً:الأهداف العامة :تم ذكرها في ملحق (7)

ثانياً:الأهداف السلوكية :جعل الطالب قادراً على أن:

1. يعرف الهدف في التربية.
2. يصنف مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.
3. يوضح مستويات الأهداف التربوية.
4. يعطي مثال على هدف تربوي ضمن المستوى العام.
5. يحدد المستوى الذي تقع فية الاهداف التعليمية.
6. يعرف الهدف السلوكي باسلوبه الخاص.
7. يوضح مواصفات الهدف السلوكي الجيد.
8. يحلل العناصر الاساسية للهدف السلوكي.
9. يصنف الأهداف السلوكية .
10. يحدد اهداف سلوكية لموضوع معين.

ثالثاً:الوسائل التعليمية:

السبورة ، الأقلام الملونة.

رابعاً: المقدمة:

تعمل الباحثة على جذب انتباه الطلبة الى المحاضرة من خلال توضيح الترابط ما بين المحاضرة السابقة والمحاضرة الجديدة ، على النحو الآتي:

الباحثة (التدريسية) : درسنا في المحاضرة السابقة موضوع (طرائق التدريس ،تصنيفها-انواعها) ، إذا ما هي هي اصناف طرائق التدريس من حيث طريقة استخامها من قبل المدرس؟

طالب:طرائق تدريس عامة تستخدم مع كافة التخصصات و طرائق تدريس خاصة تستخدم مع تخصصات محددة.

الباحثة: جيد جداً، وما هي امثلة طرائق التدريس التقليدية؟

طالبة: الطريقة الالقائية وطريقة المناقشة والحوار.

الباحثة: أحسنتِ ، وما امثلة طرائق التدريس الحديثة؟

طالبة: العصف الذهني ، حل المشكلات،التعلم التعاوني.

الباحثة: احسنتِ ، وما هو الفرق بين دور الطالب والمدرس في طرائق التدريس التقليدية والحديثة؟

طالب: في طرائق التدريس الحديثة دور المدرس موجه ومرشد ، ودور الطالب نشط باحث عن المعرفة .

طالب آخر:في طرائق التدريس التقليدية دور الطالب متلقي للمعرفة جاهزة من المدرس ،ودور المدرس تقديم المعلومات الى الطلبة لحفضها واستذكارها.

الباحثة: أحسنتم ،وستكون محاضرتنا لهذا اليوم (الأهداف التربوية).

خامساً:عرض الدرس:

تعمل الباحثة قبل عرض الدرس على :

- تقسيم الطلبة الى مجموعات يتراوح عدد اعضائها من (6-7) أعضاء مع مراعات تنويع مستوياتهم العلمية.
- تزويد الطلبة بمعلومات عن مراحل تنفيذ إستراتيجية التدريس ليوظفوها في تعلمهم للمعرفة الجديدة.
- تحديد مهام كل مجموعة من خلال توزيع مفردات المحاضرة على المجاميع.

من ثم سير الدرس وفق الخطوات الآتية:

- تقدم الباحثة المفاهيم او المعارف الجديدة الى الطلبة بطريقة المحاضرة كالآتي:

الباحثة: يتمثل الهدف التربوي في التغيير المراد احاثه في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم،وتتمثل اهمية الاهداف التربوية في انها تمثل الغاية النهائية لعملية التربية،وهي التي تحدد الغايات المعرفية للتعليم،وتشتق الاهداف التربوية من فلسفة المجتمع واحتياجاته وتراثه الثقافي،وما يسوده من قيم واتجاهات،بالاضافة الى خصائص المتعلمين ،واحتياجاتهم وميولهم،وقدراتهم العلمية،بالاضافة الى وجهات نظر المختصين في مجال التربية والتعليم وعلم النفس.

وهناك ثلاث مستويات للأهداف التربوية ،يتمثل الأول بالمستوى العام ويشمل الاهداف التربوية العامة،والمستوى المتوسط ، ويشتمل على الاهداف التعليمية،والمستوى الخاص ويمثل الاهداف السلوكية،وهي اهداف محددة قابلة للقياس المباشر أو غير المباشر وتتناول سلوكيات واستجابات وانفعالات الطلبة،وتستخدم كدليل للمدرس في عملية التدريس وتساعده في وضع اسئلة الاختبارات المناسبة،وتصنف الى ثلاث مجالات :

المجال المعرفي الإدراكي:ويشمل ست مستويات (المعرفة-الفهم-التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم) والمجال الانفعالي أو الوجداني ويشمل (الاستقبال-الاستجابة-التقدير-التخصيص) ،والمجال النفس حركي ويشمل (الادراك-الميل-الاستجابة الموجهة-الالية-الاستجابة العلنية-التكيف-الابداع).

- بعد انتهاء الباحثة من عرض الدرس، تعمل على فسح المجال للطلبة للتعلم من خلال تطبيق مراحل الاستراتيجية، كالآتي:

المرحلة الأولى :الوصف Discribtion

تتضمن هذه المرحلة قيام الطلبة كل حسب مجموعته بالبحث عن صفاة المفاهيم او المصطلحات التي اشتمل عليها موضوع المحاضرة، وتدوينها في ورقة خاصة .

المرحلة الثانية:المقارنة Comparing

يعمل الطلبة في هذه المرحلة على تحديد جوانب التشابه والاختلاف بين المفاهيم السابقة وتدوينها.

المرحلة الثالثة:الارتباط Associating

يعمل الطلبة في هذه المرحلة على الربط بين المفاهيم والأمثلة التي تدل عليها ليسهل استذكارها وتعلمها.

المرحلة الرابعة:التحليل Analyzing

تحليل المفاهيم الى مكوناتها،وتحليلها ليسهل فهمها ،وتدوينها ضمن ورقة العمل.

المرحلة الخامسة:الترجمة Translating

يعمل الطلبة ضمن هذه الخطوة على تطبيق المعلومات التي توصلوا اليها عن المفاهيم والمصطلحات السابقة في توظيفات آخرى.

المرحلة السادسة:البرهان Arguing

تدعيم معلوماتهم من خلال تكرارها بأمثلة جديدة.

- بعد انتهاء مجاميع الطلبة من تدوين ماتوصلوا اليه من معلومات ونتائج ،تعمل كل مجموعة على تحديد فرد منها تناط اليه مهمة عرض ما توصلوا اليه من معلومات وقراءتها على مسمع المجاميع الأخرى.

سادساً: التقويم

بعد ان يتم تناول محاور الموضوع جميعها ، أوجه بعض الأسئلة المتصلة بأهداف المحاضرة للتعرف على مدى فهم الطلبة لمحتوى المادة واكتسابهم للأهداف السلوكية لموضوع اليوم ، ومنها :-

س1/عرف باسلوبك الخاص الاهداف التربوية؟

س2/ ماهي مستويات الاهداف التربوية؟

س3/ ما المقصود بالهدف السلوكي؟

س4/ ماهي مستويات بلوم للمجال المعرفي؟

سابعاً:الواجب البيتي:

- يكلف الطلبة بإعداد تقارير حول التعلم النشط .
- الاطلاع على موضوع (الاهداف التعليمية) للمحاضرة القادمة.

ثامناً: المصادر:

1. مرعي ، توفيق أحمد والحيلة،محمد محمود(2009): طرائق التدريس العامة،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان - الأردن.

2. السيّد علي محمد (2011): إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن.

3. زاير وآخرون (2013): طرائق التدريس العامة ،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان – الاردن.

4. عطية، محسن علي (2018):التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع- فلسطين.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (التخطيط للتدريس) لطلبة المجموعة التجريبية بإستعمال إستراتيجية (التلمذة المعرفية)

المرحلة والشعبة :الثالثة ب **المادة:المناهج وطرائق التدريس**

الموضوع: التخطيط للتدريس **الوقت:2 ساعة**

أولاً: الاهداف العامة:تم ذكرها في ملحق (7)

ثانياً: الأهداف السلوكية:جعل الطالب قادراً على أن :

1. يعرف مفهوم التخطيط.

2. يوضح أهمية التخطيط.د
3. يبين أنواع الخطط التدريسية.
4. يستنتج الأمور التي يجب أخذها بنظر الإعتبار عند تصميم الخطة السنوية.
5. يصمم مخطط يوضح طريقة كتابة الخطة السنوية.
6. يعرف الخطة اليومية.
7. يحلل العناصر الأساسية التي تتكون منها الخطة اليومية.
8. يقارن بين الخطة السنوية والخطة اليومية .
9. يوضح مفهوم الوسائل التعليمية.
10. يصمم مخطط يوضح طريقة كتابة الخطة اليومية.

ثالثاً: الوسائل التعليمية:

السبورة،الأقلام الملونة،الكمبيوتر،جهاز عرض (داتا شو).

رابعاً: المقدمة:

تعمل الباحثة على جذب انتباه الطلبة الى المحاضرة من خلال توضيح الترابط ما بين المحاضرة السابقة والمحاضرة الجديدة ، على النحو الآتي:

الباحثة (التدريسية) :درسنا في المحاضرة السابقة موضوع (الأهداف التربوية) ،إذا فما المقصود بالهدف التربوي؟

طالب:التغير المراد إحداثه في سلوك الطلبة كنتيجة لعملية التعلم.

الباحثة :أحسنت،وما هي أم مجالات الأهداف التربوية؟

طالبة:المجال المعرفي،المجال الوجداني،المجال المهاري.

الباحثة:جيد جداً،وما هي مستويات الأهداف التربوية؟

طالب:المستوى العام ،المستوى المتوسط،المستوى الخاص.

الباحثة:أحسنت ،ما هي عناصر الهدف السلوكي؟

طالب:أن + فعل سلوكي + الطالب + محتوى تعليمي + معيار الأداء.

الباحثة:جيد .

قبل البدء بتطبيق الاستراتيجية تقوم الباحثة بما يلي:

- تقسيم الطلبة الى مجموعات تتألف كل مجموعة من (5-6) أفراد.

- تحديد قائد لكل مجموعة يختاره الطلبة من بينهم.
- مراقبة المجموعات والمشاركة معهم من خلال طرح الأفكار والآراء وتشجيعهم على الإجابة.

خامساً: العرض : تبدأ الباحثة بعرض الدرس باتباع الخطوات الآتية:

1 . النمذجة

تعمل الباحثة (التدريسية) على عرض مهمة امام الطلبة ليتمكنوا من ملاحظة وبناء نموذج مفاهيمي للعمليات المطلوبة لتحقيق المهمة،لكي يستطيعوا العمل على المهمة الخاصة بهم،وكالآتي:

الباحثة: مالمقصود بالتخطيط للدروس؟

أحد الطلبة:عملية يحدد من خلالها المدرس أشكال الأداء التي يرجى تحقيقها بعد تدريس كل درس من دروس المنهج.

الباحثة:أحسنت،وما هي أهمية التخطيط للدرس؟

طالب آخر:تنظيم عملية التدريس،مساعدة المدرس في تحديد الأهداف السلوكية التي ينبغي تحقيقها،تحديد الوسائل التعليمية،اختيار طرائق التدريس... .

الباحثة:جيد جداً،ما هي أهم أنواع الخطط التدريسية؟

طالبة:الخطة السنوية والخطة اليومية .

الباحثة:احسنتِ.

2. **التدريب**

تقوم الباحثة (التدريسية) بالعمل على متابعة المجاميع التي تم توزيع المهام لها وتقويم الافكار والنصائح والعمل على المشاركة معهم ولكن بصورة بسيطة حتى يتمكن طلبة المجموعة من الوصول الى الحل الصحيح واستنتاج القاعدة المرجوة للموضوع الذي تم تحديده للدرس.

3. التسقيل

في هذه الخطوة تقدم الباحثة مجموعة من الأسئلة للطلبة لكي تزيد من مستوى الفهم لديهم عن طريق توزيع ورقة عمل تضم سؤال لكل مجموعة ،وتدون الإجابة بعد تشاور اعضاء المجموعة فيما بينهم،ويقوم قائد كل مجموعة بقرائة السؤال الذي وقع عليهم والإجابة عنه.

المجموعة الأولى:

رئيس المجموعة : ماهي الأمور التي يجب أخذها بنظر الإعتبار عند تصميم الخطة السنوية؟

الجواب: طبيعة المادة الدراسية،الامكانات المادية والفنية والبشرية،حاجات وخصائص الطلبة،تحديد الاعياد والعطل الرسمية،تحديد تواريخ الاختبارات الفصلية .

الباحثة :أحسنتم.

المجموعة الثانية:

رئيس المجموعة: ما المقصود بالخطة اليومية؟

الجواب:تخطيط قصير المدى يتم على مدى زمني يعادل الزمن المخصص للحصة الدراسية .

الباحثة :جيد جداً

المجموعة الثالثة:

رئيس المجموعة: ما هي العناصر الأساسية التي تتكون منها الخطة اليومية ؟

الجواب: عنوان الدرس،النتائج التعليمية المتوقعة،خطة عرض الدرس،الانشطة التعليمية،الوسائل التعليمية،المصادر والمراجع،الواجب البيتي.

الباحثة: أحسنتم.

المجموعة الرابعة:

رئيس المجموعة: قارن بين الخطة السنوية والخطة اليومية ؟

الجواب:تحتاج الخطة السنوية وقت أطول (فصل دراسي كامل) ،بينما تحتاج الخطة اليومية حصة دراسية واحدة،الهدف من الخطة السنوية توزيع مفردات المنهج على أشهر الفصل الدراسي وتحديد مواعيد الاختبارات ،بينما تهدف الخطة اليومية الى تحديد الاهداف الخاصة بموضوع دراسي او درس واحد.

الباحثة: أحسنتم.

4. التأمل

تعمل الباحثة على مساعدة طلبة المجموعات على التأمل في الموضوع وذلك من خلال عرض صور طرح افكار تسهم في ان تكون المحاضرة اكثر وضوحاً وتساعد الطلبة على تحليل الموضوع واقتراح الحلول وبالتالي الوصول الى الاجابة الصحيحة تعرض الباحثة هذه الصور لمساعدة الطالبات على التأمل والتفكير واعطاء تشويق اكثر للدرس.

5: التعبير

في هذه الخطوة تربط الباحثة الدرس بخطوات التدريب والتأمل من خلال ما تم عرضه في الخطوات السابقة من افكار وصور ساهمت في الوصول الى الاجابة، ومن ثم تقوم الباحثة بطرح اسئلة يستطيع الطلبة من خلالها التعبير عن الاجابة الصحيحة.

الباحثة: عرفنا الوسائل التعليمية ، من يبين أنواع هذه الوسائل؟
طالبة:السبورة .
الباحثة: نعم احسنتِ .
طالبة اخرى: اجهزة العرض السمعية والبصرية.
الباحثة: نعم جيد جداً.
طالب اخر:الخريطة.
الباحثة: نعم احسنتم .
الباحثة: اعطى زملائكم أمثلة عن الوسائل التعليمية، من يوضح الوسائل التعليمية البصرية؟
طالب: التلفزيون التعليمي،اجهزة العرض (الداتاشو)،وعارض الشرائح.
الباحثة:أحسنت ،وما هي الوسائل التعليمية السمعية.
طالب آخر: التسجيلات الصوتية.
الباحثة: أحسنتم .

6: الإستكشاف

يتشكل في هذه المرحلة دافع لدى الطلبة للتعلم من تلقاء انفسهم للمشاركة الفاعلة لكل ما يتعلق بالمهمة وحلها.

سادساً: التقويم

- تطلب الباحثة من طلبة المجموعات تصميم مخططات توضح عناصر الخطة اليومية والسنوية في ضوء ماتم تعلمه خلال عرض المحاضرة،للتعرف على مدى استيعابهم لموضوع المحاضرة.

سابعاً: الواجب البيتي:

تحضير موضوع التقويم التربوي.

ثامناً: المصادر:

1. مرعي، توفيق أحمد والحيلة،محمد محمود (2009): طرائق التدريس العامة،ط4،دار المسيرة للنشروالتوزيع - عمان.

2. السيّد علي محمد (2011): إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن.

3. زاير وآخرون (2013): طرائق التدريس العامة ،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان – الاردن.

4. عطية، محسن علي (2018):التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع- فلسطين.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (المفاهيم المرتبطة بالتدريس) لطلبة المجموعة الضابطة بطريقة (المحاضرة الإعتيادية)

المرحلة والشعبة: الثالثة أ المادة:المناهج وطرائق التدريس
الموضوع: المفاهيم المرتبطة بالتدريس(التدريس-التعليم-التعلم-الاسلوب) الوقت : 2 ساعة

أولاً:الأهداف العامة :تم ذكرها في ملحق (7)

ثانياً:الأهداف السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن:

1. يعرف مفهوم التدريس باسلوبه الخاص.
2. يذكرالعناصر التي يشتمل عليها مفهوم التدريس.
3. يوضح مفهوم التعليم .
4. يبين العناصر الاساسية للموقف التعليمي.
5. يوضح النتيجة او المحصلة النهائية لعملية التعليم.
6. يميز بين مفهوم التدريس ومفهوم التعليم.
7. يعدد مراحل عملية التعلم.
8. يعرف الاسلوب
9. يصنف اساليب التدريس.
10. يبين اثر اسلوب التدريس على تحصيل الطلبة.

ثالثاً:الوسائل التعليمية:

السبورة ، الأقلام الملونة.

رابعاً: الطريقة التدريسية

طريقة المحاضرة المصحوبة بالإستجواب .

خامساً: المقدمة:

الباحثة : قبل التعمق في مفردات المادة لابد من الاشارة الى ان الحقل التربوي يزخر بمصطلحات ومفاهيم متعددة وواسعة،وقد تكون هذه المفاهيم او المصطلحات مترادفة في المعنى أو متداخلة مع بعضها أو قد تكون مكملة لبعضها كالتدريس ، التعليم ، التعلم ، الإسلوب ، مما نتج عنه وجود شيء من التداخل في استعمال وتوضيف بعض هذه المفاهيم في الميدان التربوي، ، وقد نجد ان بعض الطلبة من لا يستطيع التمييز بين هذه المفاهيم فيختلط الأمر عليه ،ولكن هناك ثمة نقاط فاصلة بين هذه المفاهيم مما يميزها عن بعضها.

الباحثة :هل لديكم معلومات او خبرات سابقة عن سبب اختلاف هذه المفاهيم ؟

طالب: بسبب اختلاف الفلسفات التربوية .

الباحثة:جيد جداً.

طالبة :بسبب اختلافات الاتجاهات التي حددت هذه المفاهيم كالاتجاه التقليدي والاتجاه التقدمي.

الباحثة:احسنتِ.

طالبة أخرى: اختلفت باختلاف الغرض أو الهدف المحدد .

الباحثة :جيد ، سنعمل في هذه المحاضرة على توضيح هذه المفاهيم بصورة مفصلة وتميزها كل على حدة .

العرض:

الباحثة : أبدأ بعرض موضوع الدرس بطرح السؤال الآتي:-

ما المقصود بمفهوم التدريس؟

طالبة: هو كافة الظروف والامكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تعليمي معين والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف المحددة.

طالبة أخرى:نشاط انساني هادف ومخطط يتم فيه تفاعل المدرس والطالب وموضوع التعلم وبيئته،ويؤدي الى نمو الجانب المعرفي والمهاري والوجداني لكل من المدرس والطالب.

طالب :مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المدرس في موقف تعليمي ما لمساعدة الطلبة الى الوصول الى اهداف تعليمية محددة.

الباحثة:أحسنتم،وما هي العناصر التي يشتمل عليها مفهوم التدريس؟

طالب:الأهداف،المحتوى،الطريقة.

طالب آخر :بالاضافة الى الاسلوب ،الأدوات والوسائل التعليمية،البيئة الصفية،والتقويم.

الباحثة:جيد جداً،ما المقصود بمفهوم التعليم؟

طالب:هو مشروع انساني يهدف الى مساعة الطلبة على التعلم ،ويتكون من مجموعة من الحوادث التي تؤثر في الطالب بطريقة تؤدي الى تسهيل التعلم.

طالب آخر:هو نشاط تواصلي يهدف الى اثارة دافعية الطلبة وتسهيل التعلم،ويتضمن مجموعة من القرارات والنشاطات التي يستخدمها المدرس او الطالب في الصف لتحقيق الاهداف المحددة.

طالب آخر:يتضمن التعليم توفير شروط نفسية ومادية تسلعد الطالب على التفاعل مع عناصر الموقف التعليمي.

الباحثة:احسنتم،وما هي العناصر الاساسية للموقف التعليمي؟

طالبة:- طالب لدية استعدادعقلي ونفسي للتعلم.

طالب آخر: بيئة تعليمية مناسبة،محتوى دراسي

طالبة: بالاضافة الى وجود مدرس،وسائل تعليمية مناسبة لموضوع الدرس.

الباحثة:جيد جداً،وبماذا تتمثل النتيجة او المحصلة النهائية لعملية التعليم؟

طالبة: تتمثل المحصلة النهائية لعملية التعليم بالتعلم.

طالبة آخرى: التعلم هو احداث تغير في سلوك المتعلم ويكون هذا التغير ثابت نسبياً لدى الفرد نتيجة مروره بخبرة ،ويمثل الناتج النهائي لعملية التعليم.

طالب:ويعرف التعل ايضا بأنه تغير في سلوك الفرد ناتج عن استثارة تيتدعي نوعا من الاستجابات.

الباحثة :جيد جداً، ما الفرق بين مفهوم التدريس ومفهوم التعليم؟

طالب:التدريس:- عملية تفاعلية تحدث بين عناصر العملية التعليمية ، المدرس هو اساس عملية التدريس،التدريس سلوك تعليمي يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه.

طالب آخر:التدريس نظام متكامل من (مدخلات) وتتمثل بالمدرس والكتاب والطالب وبيئة الصف و(عمليات) تتمثل بطرائق التدريس والاهداف والمحتوى، والتقويم، و(مخرجات)تتمثل في التغيرات المراد احداثها في سلوك الطالب.

طالب آخر :اما التعليم فهو نشاط انساني الهدف منه تقديم المساعدة الى فرد لتعلم اشياء جديدة ،سواء كانت داخل المدرسة اة خارجها،تركز عملية التعليم على المعلم بصفته ناقل للمعلومات من المقرر الدراسي،بوجود وسائل تعليمية، ويمكن استخدام عدة طرق في عملية التعليم.

الباحثة :احسنتم، ما هي مراحل عملية التعلم؟

طالبة:الاكتساب، اي اكتساب المعلومات من المدرس ويحدث ذلك خلال عملية عرض الدرس وشرحه من قبل المدرس.

طالبة أخرى:الاختزان،وتتضمن هذه المرحلة خزن المعلومات التي تم اكتسابها داخل البنية العقلية للمتعلم لكي يسهل تذكرها واستلرجاعها.

طالب: المرحلة الاخيرة هي مرحلة الاسترجاع ،وهي مرحلة استدعاء المعلومات التي تم اكتسابها وخزنها داخل البنية العقلية للمتعلم،كما هو الحال عندما يقوم الطالب باكتساب المفاهيم والمبادئ خلال عملية التعلم وخزنها ثم استدعائها خلال الامتحان.

الباحثة:احسنتم، ما هو الإسلوب،وما هي ابرز اساليب التدريس،وهل لاسلوب التدريس اثر على تحصيل الطلبة؟

طالب:اسلوب التدريس هوالكيفية التي يؤدي بها المدرس طريقة التدريس .

طالب آخر:هو جزء من طريقة التدريس وهو كل ما يستخدمه المدرس من اجل تطبيق طريقة التدريس بفاعلية.

طالب آخر:من ابرز اساليب التدريس هي:

-اسلوب التدريس المباشر:يتم فيه عرض المادة من قبل المدرس مباشرة اي ان المدرس هو مصدر المعلومات.

-اسلوب التدريس غير المباشر:يعتمد على امتصاص افكار وآراء الطلبة.

اسلوب التدريس القائم على الثناء والمدح:يراعي هذا الاسلوب مدح الطلبة بكلمات وعبارات تشجيعية مثل احسنت،ممتاز،شكرا...

طالب آخر :الاسلوب القائم على وضوح العرض : يعتمد على استخدام المدرس الوسائل التعليمية والشرح المفصل لتوضيح المفاهيم والمعلومات الى الطلبة وتفعيل اكثر من حاسة لدى المتعلم لاحداث التعلم.

اسلوب التدريس الحماسي: يعتمد هذا الاسلوب على مدى حماس المدرس نحو الدرس وتشجيعه للطلبة واثارة حماسهم نحو التعلم بنشاط وتفاعل.

الباحثة:احسنتم جميعاً.

سادساً: الخلاصة الختامية

الباحثة: اذا هناك اختلاف بين المفاهيم المرتبطة بالتدريس والتي تتمثل في التدريس،التعليم،التعلم،الاسلوب، فالتدريس مفهوم تعددت تعريفاته فقد عرف عل انه كافة الضروف والامكانيات التي يوفرها المدرس لطلبته في موقف تعليمي محدد،من اجل تحقيق الاهداف المحددة،ويعرف ايضا على انه مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المدرس في في موقف تعليمي معين لتحقيق الاهداف التربوية المحددة،فهو يشمل كافة الوسائل والامكانات التي يجب توضيفه في العملية التعليمية من مكان الدراسة والمنهج الدراسي والوسائل التعليمية والضروف التي يمكن ان تؤثر في عملية تعلم الطلبة من درجة تهويو وإضاءة .....وغيرها.

ويمكن اعطاء تعريف شامل للتدريس بوصفه نشاط انساني مخطط وهادف وتنفيذي يتم فيه احداث تفاعل بين المدرس والطالب والموضوع الدراسي،وهذا النشاط يؤدي الى تنمية جوانب شخصية الطالب المعرفية والوجدانية والمهارية،ويخظع هذا النشاط الى عملية تقويم مستمرة وشاملة.

اما مفهوم التعليم فهو نشاط تواصلي يهدف الى اثارة دافعية المتعلم وتسهيل عملية التعلم ،ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المدرس،او الطالب في الموقف التعليمي ،من اجل تحقيق الاهداف المحددة ،وهو عملية اجتماعية انتقائية تربوية هادفة تتفاعل فيها العناصر الثلاثة (المدرس-الطالب-المنهج الدراسي).

اما التعلم فهو المحصلة النهائية لعملية التعليم،يهدف الى تغيير او تعديل سلوك المتعلم وقيمه وافكاره،ويكون هذا التعديل في السلوك قابل للملاحظة والقياس ،اما بصورة مباشرة او بصورة غير مباشرة.

اما الاسلوب فهو مفهوم آخر من المفاهيم المرتبطة بالتدريس ، فالاسلوب هو الكيفية التي ينفذ بها المدرس طريقة التدريس من أجل تحقيق أهداف الدرس،ويختلف اسلوب التدريس من مدرس الى آخر وذلك بحسب طبيعة الخصائص الشخصية للمدرس،لذا فقد تعددت وتنوعت أساليب التدريس ومن ابرز الاساليب التي تم التطرق اليها هي:

اسلوب التدريس المباشر، واسلوب التدريس غير المباشر،واسلوب التدريس القائم على المدح والثناء،واسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة،واسلوب التدريس القائم على استعمال افكار المتعلم،واسلوب التدريس القائم على تنوع وتكرار الاسئلة ،واسلوب التدريس القائم على وضوح العرض،واسلوب التدريس الحماسي، وتم توضيح كل اسلوب بالتفصيل من خلال العرض.

سابعاً: التقويم:

بعد ان يتم تناول محاور الموضوع جميعها ، أوجه بعض الأسئلة المتصلة بأهداف المحاضرة للتعرف على مدى فهم الطلبة لمحتوى المادة واكتسابهم للأهداف السلوكية لموضوع اليوم ، ومنها :-

س1/ ما المقصود بمفهوم التدريس؟

س2/ ما الفرق بين مفهوم التدريس ومفهوم التعليم؟

س3. ما هي مراحل عملية التعلم؟

س4. ما هو الإسلوب؟

سابعاً: الواجب البيتي

- الاطلاع على موضوع (النماذج التعليمية) للمحاضرة القادمة.
- يكلف الطلبة بإعداد تقرير حول ابرز اساليب التدريس الحديثة .

ثامناً: المصادر:

1. مرعي ، توفيق أحمد والحيلة ، محمد محمود(2009): طرائق التدريس العامة،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان - الأردن.

2. السيّد علي محمد (2011): إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن.

3. زاير وآخرون (2013): طرائق التدريس العامة ،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان – الاردن.

4. عطية، محسن علي (2018):التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع- فلسطين.

ملحق (18)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م/ الاختبار التحصيلي في صورته الاولية

الأستاذ / ة ..... المحترم /ة

الملاحق.....

{205}.....

تحية طيبة ....

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ " فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة كليات التربية "ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد أختبار تحصيلي ،لذا صاغت الباحثة اختبار تحصيلي لمادة المناهج وطرائق التدريس لطلبة المرحلة الثالثة ، مكون من (50) فقرة ، بواقع (40) فقرة موضوعية من نوع اخيار من متعدد و(10) فقرات مقالية ، ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال ، تعرض الباحثة عليكم فقرات الاختبار التحصيلي ، يرجى بيان رأيكم في صلاحيتها وشمولها للمادة وتدوين آرائكم بما ترونه مناسب .

ولكم جزيل الشكر والتقدير

اللقب العلمي.....

الاختصاص.....

مكان العمل..... الباحثة: آلاء محمد عبد

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
	س1/ اختر البديل المناسب للفقرة من البدائل الآتية:(1 درجة لكل فقرة)			
1.	يعرف التدريس بأنه: أ. نشاط إنساني هادف ومخطط وتنفيذي يتم فيه التفاعل بين المدرس والطالب. ب. مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المدرس. ج.كافة الظروف والامكانيات التي يوفرها المدرس. د.نشاط تواصلي يهدف الى اثارة دافعية المتعلم.			
2.	من أسباب تنوع نماذج التديس هو إختلاف: أ.افتراضات النظرية التي انطلقت منها. ب. خصائص المدرسين. ج.خصائص الطلبة. د.ليس مما سبق.			

3.	من مبادي التدريس الجيد : أ.التركيز على إحدى حواس الطابة. ب.أن لايتحدى التعلم قدرات الطلبة. ج.وضوح الهدف من الدرس. د.عدم مراعاة الحالة الانفعالية للطلبة.			
4.	من أمثلة مفاهيم المكان هو: أ.الشهر. ب.عصر النهضة. ج.العصور الوسطى. د.شبه الجزيرة.			
5.	من أكثر المفاهيم تجريداً وصعوبة هي المفاهيم: أ. المادية. ب.الجديدة. ج.الوقت. د.المحددة.			
6.	تعرف الطريقة التدريسية بأنها: أ.خطة محكمة ومعدة بعناية لتصميم منهاج معين. ب. مجموعة الإجراءات التي ينفذها المدرس داخل غرفة الصف وبصورة متسلسلة ومترابطة. ج.الظروف والامكانات التي يوفرها المدرس. د.مجموعة الوسائل التعليمية التي تستعمل في الدرس.			
7.	استخدم مصطلح الاستراتيجية لأول مرة في المجال: أ.العسكري. ب.العلوم النفسية. ج.العلوم التربوية. د.ليس مما سبق.			

.8	تمتاز طريقة التدريس الجيدة بأنها: أ.لا يمكن استعمالها في اكثر من موقف تعليمي. ب.ليس من الضروري استعمالها لوسائل تعليمية. ج. تكون ثابتة على وفق ظروف محددة. د.تتلائم مع قدرات وحاجيات الطلبة.			
.9	من أمثلة طرائق التدريس التقليدية هي: أ.حل المشكلات ب.الإلقائية ج.التعلم التعاوني. د.العصف الذهني			
.10	من أنواع اساليب التدريس يعطي للطلبة فرصة أكبر لكي يصلوالى أفكار وحقائق معينة هو التدريس: أ. المباشر. ب. غير المباشر. ج.القائم على استعمال الأفكار. د.القائم على وضوح العرض.			
.11	تتمثل المرحلة الأخيرة في طريقة حل المشكلات بـ: أ.فرض الفروض . ب.جمع المعلومات. ج.الوصول الى الحل. د.تعميم الحل.			
.12	من أشكال طريقة المناقشة: أ.الحرة. ب.الجدلية. ج.المفتوحة. د.ليس مما سبق.			

13.	من أسباب شيوع الطريقة الإلقائية انها: أ.تساعد المدرس في نقل المعلومات الى مجموعة من الطلاب في وقت قليل. ب.يصلح استخدامها في كافة التخصصات. ج.تنمي عند المتعلم قدرات عقلية. د.تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.			
14.	يكون دور الطالب في التعلم التعاوني: أ.قائد. ب.مسجل. ج.باحث. د.جميع ما ذكر.			
15.	(أن يقدر الطالب دور العلماء في تقدم العلم)،هدف تربوي يقع ضمن المستوى : أ.المتوسط. ب.العام. ج.الخاص. د.ليس مما سبق.			
16.	من شروط الأسئلة الجيدة أن يكون السؤال: أ.موجز الصيغة. ب.أعلى من مستويات الطلبة. ج.موحياً للجواب. د.يتضمن أكثر من فكرة.			
17.	إذا كان المدرس يهدف الى إكساب الطلبة بعض المفاهيم وتكوينها لديهم،فإنه يستعمل طريقة: أ.الإكتشاف. ب.الإلقاء. ج.المحاضرة. د.الإستجواب.			

.18	عملية عقلية بنتقل فيها العقل في عملية التفكير من البيانات والحالات المفردة الى القوانين والقواعد العامة: أ.الاستنتاج. ب.الإستقراء. ج.القياس. د.الاستجواب.			
.19	(ان يقترح الطالب خطة عمل لمعالجة مشكلة ما) هدف سلوكي معرفي يقع في مستوى : أ.التركيب. ب.الفهم. ج.التحليل. ج.التقويم.			
.20	يتمثل دور المدرس في التعلم النشط بـ: أ.ناقل للمعلومات. ب.شديد وصارم. ج. موجه ومرشد. د.تقليدي.			
.21	من أمثلة الأسئلة التقاربية هي: أ.متى تم بناء بغداد؟ ب.لماذا تؤثر البيئة في بناء المـأوى البشري؟ ج.ما القيم التي يمكن تضمينها والهامة لمدارسنا؟ د.ما نوع التغيرات الاجتماعية التي يمكن حدوثها نتيجة الهجرة.			
.22	لتعزيز شخصية الطالب من طريق الجماعة يلجأ المدرس الى اسلوب التعلم: أ.التلقيني. ب.الفردي. ج.التعاوني. د.الذاتي.			

23.	طريقة تدريس تتيح للطلبة الفرصة للمشاركة في عملية تعلمهم: أ.المحاضرة. ب.الأسئلة. ج.التعلم النشط. د.الإلقائية.			
24.	طريقة تدريس ينتقل فيها المدرس من الكل الى الجزء. أ.الاستنتاجية. ب.الإستقرائية. ج.الإلقائية. د.حل المشكلات.			
25.	من مآخذ طريقة المناقشة والحوار انها: أ.يصلح استعمالها في كافة التخصصات. ب. تنمي قدرات المتعلمين على التعبير. ج.تجعل المتعلم محور العملية التعليمية. د.يصلح استعمالها مع مراحل دراسية محددة.			
26.	من شروط صياغة المشكلة،أن تكون: أ.غير مرتبطة بأهداف الدرس. ب.ليست من ضمن اهتمامات الطلبة. ج.ان تتناسب مع قدرات الطلبة. د.عدم ضرورة مناسبتها لإمكانات المدرسة.			
27.	من مميزات طريقة حل المشكلات انها: أ.تسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة. ب.تعود الطالب على الإصغاء والمتابعة. ج.تجعل المدرس محور عملية التعلم. د.ليس مما سبق.			

28.	تقع الأهداف التعليمية ضمن المستوى: أ.العام . ب.المتوسط ج.الخاص. د. ليس مما سبق.			
29.	من مواصفات الهدف السلوكي الجيد : أ.ان يركز على سلوك المدرس. ب.ليس بالضرورة مناسبته لقدرات الطلبة. ج.ان يتضمن أكثر من فعل. د.ان يركز على سلوك الطالب.			
30.	تتمثل الغاية النهائية لعملية التربية بالأهداف: أ.التعليمية. ب.التربوية. ج.السلوكية. د.الاجرائية.			
31.	(ان يعلل الطالب سبب قيام ثورة 1920)هدف سلوكي يقع ضمن مستوى: أ.التذكر. ب.الفهم. ج.التطبيق. د.التقويم.			
32.	يتضمن الهدف السلوكي عدة عناصر أساسية هي: أ.أن+ الطالب + معيار الأداء. ب.أن + الطالب + المحتوى التعليمي+ معيار الأداء. ج.أن+ فعل + الطالب + المحتوى التعليمي+ معيار الأداء. د.فعل + معيار الأداء + المحتوى التعليمي.			

33.	تحتاج الخطة اليومية لتحقيق أهدافها ما يعادل: أ.حصة دراسية واحدة. ب.فصل دراسي. ج.عام دراسي . د.وحدة دراسية.			
34.	من امثلة الوسائل التعليمية : أ.السبورة. ب.الخريطة. ج.أجهزة العرض. د.جميع ماذكر.			
35.	أهداف تتصف بالعمومية والشمول والتجريد: أ.التربوية. ب.التعليمية. ج.السلوكية. د.الإجرائية.			
36.	يساعد التخطيط للدرس المدرس في تحديد: أ.الأهداف الإجرائية. ب.الانشطة التعليمية المناسبة. ج.طرائق وأساليب التدريس. د. جمبع ما ذكر .			
37.	تقويم يساير عملية تدريس محتوى المادة الدراسية: أ.القبلي. ب.التكويني. ج.التشخيصي. د.الختامي.			
38.	يستطيع المعلم التعرف على مواطن القصورأو الضعف لدى الطلبة من طريق: أ. التعليم. ب.التدريس. ج.التقويم. د.الإسلوب.			
39.	من العناصر الرئيسية للخطة الدراسية : أ.عنوان الدرس. ب.الوسائل التعليمية. ج.التقويم. د.جميع ما ذكر.			

40.	من مبادئ التخطيط الجيد: أ. ان يقوم على مبدأ الشمولية والتكامل. ب.عدم ضرورة ملائمة الخطط للإمكانيات المتاحة. ج.ان تكون الخطط مقيدة وغير قابلة للتعديل. د.ليس بالضرورة تنفيذها بصورة متتابعة.			

.....

س2/ أجب على مايأتي بشكل دقيق ومختصر (2درجة لكل فقرة)

1) قيم دور المدخل الذاتي في تكامل شخصية المتعلم.
2) لخص بإسلوب علمي دور التغذية الراجعة بعملية التعلم.
3) صمم مخططاً يوضح تصنيف طرائق التدريس من حيث استخدامها من قبل المدرس.
4) أُبدي رأيك بمواصفات الطريقة الجيدة.
5) صمم مخططاً يوضح الفرق بين دور الطالب في التعلم التقليدي ودوره في التعلم النشط.
6) لخص بإسلوب علمي مبادئ التعلم النشط.
7) صمم مخططاً يوضح تصنيف (سمبسون) للمجال النفس حركي.
8) ثمن دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية.
9) صمم خطة أنموذجية يومية لموضوع انت تختاره.
10) أُبدي رأيك بأنواع التقويم من حيث اهميتها في العملية التعليمية .

مفتاح تصحيح فقرات الاختيار من متعدد في للاختبار التحصيلي

الفقرة	البديل (أ)	البديل (ب)	البديل (ج)	البديل (د)	الفقرة	البديل (أ)	البديل (ب)	البديل (ج)	البديل (د)
.1	√				.21	√			
.2	√				.22			√	
.3			√		.23			√	
.4				√	.24	√			
.5				√	.25				√
.6		√			.26			√	
.7	√				.27	√			
.8				√	.28		√		
.9		√			.29				√
.10			√		.30		√		

.11				.31	√			√	
.12			√	.32		√			√
.13	√			.33			√		
.14				.34	√				√
.15		√		.35			√		
.16	√			.36					√
.17	√			.37			√		
.18		√		.38				√	
.19	√			.39					√
.20			√	.40		√			

ملحق (19)

الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

اسم الطالب الثلاثي:.....

الشعبة:.....

التأريخ:.....الوقت .....

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

امامك اختبار مكون من سؤالين ، السؤال الأول يتكون من 40 فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ولكل فقرة أربعة بدائل أحد هذه البدائل هو البديل الصحيح حدده بوضع علامة امامه،أما السؤال الثاني فيتكون من 10 فقرات مقالية ، يرجى قراءة الفقرة بتأني والاجابة عنها بشكل مختصر لايقل عن سطر واحد ولايزيد عن سطرين.

س1/ اختر البديل المناسب للفقرة من البدائل الآتية: (1 درجة لكل فقرة)

1. من مبادئ التخطيط الجيد:

أ. ان يقوم على مبدأ الشمولية والتكامل. ب.عدم ضرورة ملائمة الخطط للإمكانيات المتاحة.

ج.ان تكون الخطط مقيدة وغير قابلة للتعديل. د.ليس بالضرورة تنفيذها بصورة متتابعة.

2. من أسباب تنوع نماذج التديس هو إختلاف:

أ.افتراضات النظرية التي انطلقت منها. ب. خصائص المدرسين.

ج.خصائص الطلبة. د.ليس مما سبق.

3. من أمثلة مفاهيم المكان هو:

أ.الشهر. ب.عصر النهضة.

ج.العصور الوسطى. د.شبه الجزيرة.

4. تقويم يساير عملية تدريس محتوى المادة الدراسية:

أ.القبلي. ب.التكويني.

ج.التشخيصي. د.الختامي.

5. أهداف تتصف بالعمومية والشمول والتجريد:

أ.التربوية. ب.التعليمية.

ج.السلوكية. د.الإجرائية.

6. من مواصفات الهدف السلوكي الجيد :

أ.ان يركز على سلوك المدرس. ب.ليس بالضرورة مناسبته لقدرات الطلبة.

ج.ان يتضمن أكثر من فعل. د.ان يركز على سلوك الطالب.

7. استخدم مصطلح الاستراتيجية لأول مرة في المجال:

أ.العسكري. ب.العلوم النفسية.

ج.العلوم التربوية. د.ليس مما سبق.

8. عملية عقلية بنتقل فيها العقل اثناء عملية التفكير من البيانات والحالات المفردة الى القوانين والقواعد العامة:

أ.الاستنتاج. ب.الإستقراء.

ج.القياس. د.الاستجواب.

9. يكون دور الطالب في التعلم التعاوني:

أ.قائد. ب.مسجل.

ج.باحث. د.جميع ما ذكر.

10. من أنواع اساليب التدريس يعطي للطلبة فرصة أكبر لكي يصلو الى أفكار وحقائق معينة هو التدريس:

أ. المباشر. ب. غير المباشر.

ج.القائم على استعمال الأفكار. د.القائم على وضوح العرض.

11. تتمثل المرحلة الأخيرة في طريقة حل المشكلات بـ:

أ.فرض الفروض . ب.جمع المعلومات.

ج.الوصول الى الحل. د.تعميم الحل.

12. (ان يعلل الطالب سبب قيام ثورة 1920)هدف سلوكي يقع ضمن مستوى:

أ.التذكر. ب.الفهم.

ج.التطبيق. د.التقويم.

13. من أشكال طريقة المناقشة:

أ.الحرة. ب.الجدلية.

ج.المفتوحة. د.ليس مما سبق.

14. من أسباب شيوع الطريقة الإلقائية انها:

أ.تساعد المدرس في نقل المعلومات الى الطلبة في وقت قليل. ب.يصلح استخدامها في كافة التخصصات.

ج.تنمي لدى المتعلم قدرات عقلية. د.تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

15. يعرف التدريس بأنه:

أ.نشاط إنساني هادف ومخطط يتم فيه التفاعل بين المدرس والطالب. ب.الانشطة التي يستعملها المدرس.

ج.كافة الظروف والامكانيات التي يوفرها المدرس. د.نشاط تواصلي يهدف الى اثارة دافعية المتعلم.

16. من مبادي التدريس الجيد :

أ.التركيز على إحدى حواس الطابة. ب.أن لايتحدى التعلم قدرات الطلبة.

ج.وضوح الهدف من الدرس. د.عدم مراعات الحالة الانفعالية للطلبة.

17. (أن يقدر الطالب دور العلماء في تقدم العلم)،هدف تربوي يقع ضمن المستوى :

أ.المتوسط. ب.العام.

ج.الخاص. د.ليس مما سبق.

18. من شروط الأسئلة الجيدة أن يكون السؤال:

أ.موجز الصيغة. ب.أعلى من مستويات الطلبة.

ج.موحياً للجواب. د.يتضمن أكثر من فكرة.

19. من العناصر الرئيسية للخطة الدراسية :

أ.عنوان الدرس. ب.الوسائل التعليمية.

ج.التقويم. د.جميع ما ذكر.

20. إذا كان المدرس يهدف الى إكساب الطلبة بعض المفاهيم وتكوينها لديهم،فإنه يستعمل طريقة:

أ.الإكتشاف. ب.الإلقاء.

ج.المحاضرة. د.الإستجواب.

21. (ان يقترح الطالب خطة عمل لمعالجة مشكلة ما) هدف سلوكي معرفي يقع في مستوى :

أ.التركيب. ب.الفهم.

ج.التحليل. د.التقويم.

22. يتمثل دور المدرس في التعلم النشط بـ:

أ.ناقل للمعلومات. ب.شديد وصارم.

ج. موجه ومرشد. د.تقليدي.

23. من أمثلة الأسئلة التقاربية هي:

أ.متى تم بناء بغداد؟ ب.لماذا تؤثر البيئة في بناء المـأوى البشري؟

ج.ما القيم التي يمكن تضمينها والهامة لمدارسنا؟ د.ما نوع التغيرات الاجتماعية التي يمكن حدوثها نتيجة الهجرة السكانية؟

24. لتعزيز شخصية الطالب من طريق الجماعة يلجأ المدرس الى اسلوب التعلم:

أ.التلقيني. ب.الفردي.

ج.التعاوني. د.الذاتي.

25. طريقة تدريس تتيح للطلبة الفرصة للمشاركة في عملية تعلمهم:

أ.المحاضرة. ب.الأسئلة.

ج.التعلم النشط. د.الإلقائية.

26. طريقة تدريس ينتقل فيها المدرس من الكل الى الجزء ومن العام الى الخاص.

أ.الاستنتاجية. ب.الإستقرائية.

ج.الإلقائية. د.حل المشكلات.

27. من مآخذ طريقة المناقشة والحوار انها:

أ.يصلح استخدامها في كافة التخصصات. ب. تنمي قدرات المتعلمين على التعبير.

ج.تجعل المتعلم محور العملية التعليمية. د.يصلح استعمالها مع مراحل دراسية محددة.

28. من شروط صياغة المشكلة،أن تكون:

أ.غير مرتبطة بأهداف الدرس. ب.ليست من ضمن اهتمامات الطلبة.

ج.ان تتناسب مع قدرات الطلبة. د.عدم ضرورة مناسبتها لإمكانات المدرسة.

29. من مميزات طريقة حل المشكلات انها:

أ.تسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة. ب.تعود الطالب على الإصغاء والمتابعة.

ج.تجعل المدرس محور عملية التعلم. د.ليس مما سبق.

30. تقع الأهداف التعليمية ضمن المستوى:

أ.العام . ب.المتوسط

ج.الخاص. د. ليس مما سبق.

31. تمتاز طريقة التدريس الجيدة بأنها:

أ.لا يمكن استعمالها في اكثر من موقف تعليمي. ب.ليس من الضروري استعمالها لوسائل تعليمية.

ج. تكون ثابتة وفق ظروف محددة. د.تتلائم مع قدرات وحاجيات الطلبة.

32. تتمثل الغاية النهائية لعملية التربية بالأهداف:

أ.التعليمية. ب.التربوية.

ج.السلوكية. د.الاجرائية.

33. يتضمن الهدف السلوكي عدة عناصر أساسية هي:

أ. أن+ الطالب + معيار الأداء. ب .أن + الطالب + المحتوى التعليمي+ معيار الأداء.

ج. أن+ فعل+ الطالب + المحتوى التعليمي+ معيار الأداء. د.فعل+ معيار الأداء + المحتوى التعليمي.

34. تحتاج الخطة اليومية لتحقيق أهدافها ما يعادل:

أ.حصة دراسية واحدة. ب.فصل دراسي.

ج.عام دراسي . د.وحدة دراسية.

35. من امثلة الوسائل التعليمية :

أ.السبورة. ب.الخريطة.

ج.أجهزة العرض. د.جميع ماذكر.

36. من أمثلة طرائق التدريس التقليدية هي:

أ.حل المشكلات ب.الإلقائية

ج.التعلم التعاوني. د.العصف الذهني

37. يساعد التخطيط للدرس المدرس في تحديد:

أ.الأهداف الإجرائية. ب.الانشطة التعليمية المناسبة.

ج.طرائق وأساليب التدريس. د.جميع ما ذكر.

38. تعرف الطريقة التدريسية بأنها:

أ.خطة محكمة ومعدة بعناية لتصميم منهاج معين. ب. مجموعة الإجراءات التي ينفذها المدرس داخل غرفة الصف وبصورة متسلسلة ومترابطة.

ج.الظروف والامكانات التي يوفرها المدرس. د.مجموعة الوسائل التعليمية التي يستعملها المدرس خلال الدرس.

39. يستطيع المعلم التعرف على مواطن القصور أو الضعف لدى الطلبة من خلال:

أ. التعليم. ب.التدريس.

ج.التقويم. د.الإسلوب.

40. من أكثر المفاهيم تجريداً وصعوبة هي المفاهيم:

أ. المادية. ب.الجديدة.

ج.الوقت. د.المحددة.

الملاحق.....

{220}.....

.....

س2/ أجب على مايأتي بشكل دقيق ومختصر (2 درجة لكل فقرة)

1. أُبدي رأيك بأنواع التقويم من حيث اهميتها في العملية التعليمية .
2. ثمن دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية.
3. أُبدي رأيك بمواصفات الطريقة الجيدة.
4. صمم مخططاً يوضح تصنيف طرائق التدريس من حيث استعمالها من قبل المدرس.
5. لخص بإسلوب علمي دور التغذية الراجعة بعملية التعلم.
6. صمم مخططاً يوضح الفرق بين دور الطالب في التعلم التقليدي ودوره في التعلم النشط.
7. لخص بإسلوب علمي مبادئ التعلم النشط.
8. صمم مخططاً يوضح تصنيف (سمبسون) للمجال النفس حركي.
9. قيم دور المدخل الذاتي في تكامل شخصية المتعلم.
10. صمم خطة أنموذجية يومية لموضوع انت تختاره.

تمنياتي لكم بالنجاح

ملحق (20)

درجات طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي والتفكير التأملي

ت	درجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل	درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل	درجات المجموعة التجريبية في التفكير التأملي القبلي	درجات المجموعة التجريبية في التفكير التأملي البعدي	درجات المجموعة الضابطة في التفكير التأملي البعدي
.1	45	45	105	114	105
.2	56	42	120	120	105
.3	53	36	92	97	90
.4	57	47	100	109	97
.5	48	52	103	114	107
.6	47	47	100	111	114
.7	54	45	95	97	100
.8	43	40	97	104	97
.9	45	51	112	128	114
.10	48	47	105	114	97
.11	57	40	90	107	105

90	97	95	32	47	.12
95	92	87	51	48	.13
95	111	93	46	51	.14
112	119	113	34	48	.15
105	121	115	45	46	.16
112	105	97	40	47	.17
95	102	95	32	52	.18
97	112	105	51	49	.19
111	120	103	45	42	.20
95	111	102	41	52	.21
97	114	100	50	44	.22
114	103	90	31	47	.23
95	121	112	35	56	.24
97	128	105	38	54	.25
100	112	101	40	57	.26
112	90	85	42	45	.27
100	105	97	44	43	.28
100	100	93	48	55	.29
90	105	87	37	48	.30
112	110	90	41	56	.31
90	112	102	34	48	.32
90	114	97	50	52	.33
95	105	84	40	47	.34
102	112	92	45	54	.35
112	114	102	35	52	.36
97	104	87	37	50	.37
102	112	114	43	51	.38
100	111	90	40	47	.39
105	97	87	32	57	.40