

تصميم النموذج المندمج لأسكيا النص (CTSM) في ضوء نظرية الأسكيا (SCHEMA THEORY) لتقييم النصوص التاريخية

الأستاذة شيخة ماجد الخثيلة

الدكتورة نادية أحمد بكار

كلية التربية - جامعة الملك سعود

الملخص

يدور هذا البحث حول ما يمكن أن تساهم به نظرية أسكيا (SCHEMA THEORY) (أي تنظيم المعلومات في نماذج) لتسهيل التعليم من محتوى الكتب، وقد اقترحت الباحثتان نموذجاً أسمته النموذج المندمج لأسكيا النص (CTSM)، كما أسست قائمة صفات، وتعتقدان أن استخدام كل من النموذج المندمج، وقائمة الصفات، سواء لتقييم النصوص أو كتابتها، ووضوحها وتكاملها المتضمنة في الكتب، سوف تساعد على بناء النص بناءً جيداً، من حيث تنظيم المعلومات وبتطبيق النموذج المندمج (CTSM) وقائمة الصفات، على كتب المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مادة التاريخ في المملكة العربية السعودية، كشفت النتائج عن ضرورة إعادة بناء هذه الكتب طبقاً للنموذج المندمج (CTSM).

إن أثر تنظيم المعلومات المتضمنة في نصوص (FEXTS) الكتاب (TEXTBOOK) في نماذج (SCHEMA) على مستوى فهم التلاميذ لهذه المعلومات، أصبح من الموضوعات المهمة، التي تمثل مركز الصدارة في مجالي القراءة (READING) والفهم (COMPREHENSION)، وقد تعددت الأبحاث النظرية والتطبيقية في هذا الاتجاه في السنوات الأخيرة في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا.

فنظرية الأسكيا تمثل أحدث تطور في علم النفس المعرفي (COGNITIVE PSYCHOLOGY). وقد دار الجدل كثيراً بين المربين المعاصرين العاملين في هذا المجال، وخاصة المهتمون منهم بهذه النظرية، ويمكن أن نلخص جدل المربين حول هذه النظرية في اتجاهين، تمكنت الباحثتان من استخلاصهما من كتابات المربين المعاصرين وهما:

أولاً : هناك من اتجه من المربين في جدله حول تحديد مفهوم أسكيا (CONCEPT OF SCHEMA)، وكيف يمكن استخدامها في عرض المعلومات أي ما يسمى بالبناء التنظيمي للمعلومات (THE STRUCTURE OF SCHEMAS).

ثانياً : اتجه بعض المربين الآخرين إلى التركيز على دور الأسكيا في تنظيم المعلومات في هياكل (FRAMES)، لتحقيق مستوى مرغوب من الفهم والتعلم.

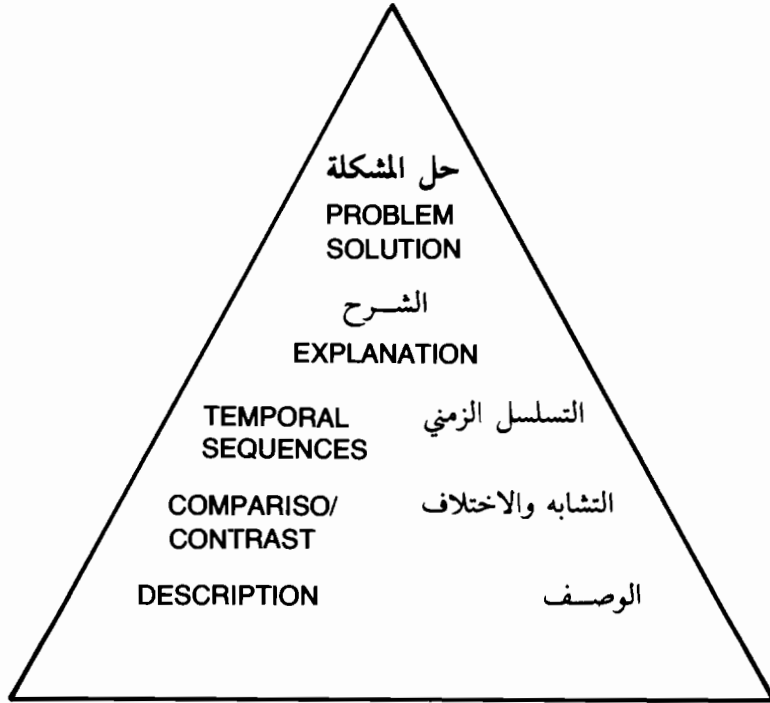
وقد اتجهنا في هذا البحث إلى الجمع بين الاتجاهين، فقمنا بتحديد مفاهيم الأسكيا، التي ستستخدم في تنظيم معلومات محتوى النصوص ووضوحها وتكاملها، وتحديد دورها في تقييم المحتوى، أو إعادة تصميمه؛ لتطوير مستوى الفهم والتعلم. وترى الباحثان قبل التعرض لذلك ضرورة إلقاء الضوء على وجهات نظر المربين في تحديد مفهوم الأسكيا، ثم تحديد أنواعها، ثم التعرض لأهمية تنظيم معلومات المحتوى في ضوءها.

مفهوم أسكيا

يوضح إكبلاد (ECKBLAD) ١٩٨١م مفهوم الأسكيا بأنه تنظيم المعلومات على التوالي. أما كينتسش (KINTSCH) ١٩٧٧م، فعبّر عنها بأنها الاستدلالات (INFERNCES) التي تعتمد على معلومات معينة مثل الكلمات، أو العلاقات السببية في العالم الواقعي. أما أندرسون (ANDERSON) ١٩٨٠م، فقد حدد مفهوم الأسكيا بأنه تنظيم لتصنيف الأحداث والأشياء، وأنواع الناس، وتسهم هذه التصنيفات في تعلم خصائص مميزة لأفراد كل تصنيف، ويمكن أن تشير أسكيا إلى معلومات متوالية، أو أفعال متتابعة. أما أندرسون (ANDERSON) وسبيرو (SPIRO) وأندرسون (ANDERSON) ١٩٧٨، فقد حددوا، طبقاً لنظرية الأسكيا، أن المعلومات تتمثل في ذاكرة الفرد في بناءات عقلية عامة، تسمى أسكيا (SCHEMAS). فالأسكيا نماذج أو خصائص عامة للأشياء والأحداث أو المواقف. ولنعطي مثالا عن أسكيا (أسكيا المطعم) (RESTAURANT SCHEMA) التي تتضمن معلومات عامة عن حجز المقعد، وطريقة الوصول إلى المقعد، وقراءة قائمة الطعام بتصنيفاتها المختلفة، ثم عمل طلب على نوع معين من الطعام، ونحن نرى أن الأسكيا مفاهيم أساسية، وتسهم هذه المفاهيم في تنظيم المعلومات في توالي.

أنواع الأسكيا

هناك نوعان للأسكيا، يلعبان جزءا كبيرا في تعلم المعلومات المتضمنة في الكتاب وتذكرها .. أسكيا المحتوى (CONTENT SCHEMA)، وأسكيا النص (TEXTUALSCHEMA)، (اندرسون (ANDERSON)، بيتشرت (PICHERT)، شاري (SHIREY) (١٩٨٣). فأسكيا المحتوى تحتوي على معلومات عن الأشياء والأحداث والمواقف، فأسكيا المطعم؛ أي نموذج أو مفهوم تنظيم المعلومات عن المطعم، مثال لهذا النوع. أما أسكيا النص، فهي تتضمن معلومات عن موضوعات منظمة في شكل فقرات، أو قصص، أو مقالات علمية. وهناك خمس أنواع رئيسية لأسكيا النص (أنظر شكل ١)، وتندرج هذه الأسكيا من البسيط إلى المعقد. فأبسط أنواعها يقع في أسفل الهرم، وهو النوع الوصفي، أما النوع الأكثر تعقيداً، فهو الذي يقع في قمة الهرم، ويسمى حل المشكلة.



الأنواع الرئيسية لاسكيا النص

أهمية بنية النص في ضوء نظرية الأسكيا

إن النظرية الحديثة في القراءة، وتعني بها (SCHEMA THEORY)، حددت الدور الذي يمكن أن تلعبه بنية النص في الفهم والتعلم. فطبقاً لهذه النظرية فأرى المفاهيم (READER'S SCHEMA) أو الخصائص العامة للأشياء تمده بأسس للفهم والتعلم، وتذكر المعلومات من النص، فالفهم يحدث عندما يتكون (CONSTRUCT) عند القارئ مفهوماً يصف ويشرح في ضوءه الأحداث، التي يتضمنها النص. فكيف تتم هذه العملية؟ تتم عملية فهم النص عندما يكون القارئ قادراً على أن يحضر إلى عقله مفهوم (أي أسكيا) يتناسب مع محتوى النص، فعندما يبدأ القارئ القراءة يبحث في عقله عن مفهوم يعتمد عليه في تجميع المعلومات من النص. وعلى أساس هذا المفهوم يبني القارئ جزءاً معيناً من معنى النص. ويقترب تكامل معنى النص، كلما اقترب القارئ من الانتهاء من قراءة النص، ويتكامل معنى النص عندما ينتهي القارئ من قراءة النص كله. وفي أثناء القراءة تحدث عملية تنقية للمعلومات (REFIENMENT OF INFORMATION) أي استخلاص المعلومات التي ترتبط بالأسكيا (المفهوم) من المعلومات التي لا ترتبط بهذه الأسكيا هكذا تصبح هذه الأسكيا أداة في تكوين التجانس لمعنى النص (COHRENT MODEL OF THE LEXT'S MEANING) (اندرسون ANDERSON، وارم برستر ARM BRUSLER ١٩٨٤ ص ١٨١).

وطبقاً لنظرية الأسكيا يكون فهم النص معتمداً على ما عرفه القارئ سابقاً حول الموضوع المقروء حيث تلعب خلفية القارئ دوراً مهماً في الفهم، وقد تعددت الأبحاث التي تؤيد أثر الخلفية العلمية للقارئ عن موضوع ما على فهم هذا الموضوع، ولكن ما يعرفه القارئ عن موضوع ليس العامل المؤثر فقط على مستوى الفهم والتعلم، فيرى كل من ارم برستر وأندرسون ١٩٨٤ أن خصائص تنظيم معلومات الموضوع أيضاً تؤثر في نتائج فهم القارئ لهذا الموضوع، وذلك عن طريق التأثير في قدرات القارئ على تكوين معنى متكامل عن الموضوع.

ومن أهم خصائص النص التي تؤثر في نتائج التعلم البنية (ارم برستر ARM BRUSTER ١٩٨٣، ماير MEYER ١٩٧٩، شميرلك SCHIMMERLIK ١٩٧٨) ويعبر كل من ارم برستر وأندرسون ١٩٨٤ فيما يلي عن أهمية بنية النص في ضوء نظرية أسكيا .
«كلما كان بناء معلومات النص بناء جيداً وضحت البنية للقارئ واستطاع القارئ أن يكون معنى متكاملًا للنص، وبالتالي يتم فهم النص. أن البنية لا تتضح فائدتها حتى

يحدد بناءها بوضوح. وأفضل طريقة لتحديدتها تكون في شكل هياكل (TRAMES ص ١٨٢) .

الأسس النظرية والتجريبية للهياكل

أولا : توجد الهياكل على صورة قواعد أو خصائص كتابة القصة (STORY GRAMMARS) التي اقترحها علماء النفس المعرفي نذكر منهم (جونسون JOHNSON، ومندلر MANDLER ١٩٧٧ ورومل هارت RUMEL HART ١٩٧٥ وجلن GLENN وستاين STEIN ١٩٧٨ وثورنديك THRONDYKE ١٩٧٧). وقواعد القصة تحدد الصياغة الجيدة للقصة، ومهما اختلفت قواعد القمة في تفاصيلها، فإنها تشترك في شيء واحد، وهو أسس البنية، فالأبحاث التي استخدمت قواعد كتابة القصة أو خصائصها، توصلت إلى أن بعض خصائص القصة تؤثر في قدرة القارئ على الفهم، وتذكر القصة منها أولا تنظيم المحتوى طبقا لأحداث القصة، يؤدي إلى تذكر القصة جيدا (جونسون JOHNSON، ومندلر MANDLER ١٩٧٧ وكوزمنسكي KOZMINSKY ومونديل MONDEL وكنتش KINTSCH ١٩٧٧ ومندلر ١٩٧٨ م وستاين STEIN ١٩٧٦ م وثورنديك ١٩٧٧). فإذا حدث تعديل في بنية القصة إما بعرض جزء مكان الآخر، أو بتأخير أحد الأجزاء، فإنه ينتج عن ذلك عدم تذكر القصة بوضوح، وينخفض معدل فهم القصة (ثورنديك ١٩٧٧) .

ثانيا : الأحداث التي تقود إلى هدف القصة، تكون مهمة في فهم القصة، أو تذكرها (فان دايك VANDIJK وكنتش KINTSCH ١٩٧٨ وثورنديك ١٩٧٧ ورومل هارت RUMELHART ١٩٧٧). فعلى سبيل المثال العالم ثورندايك استنتج من بحثه أن كلا من معدل الفهم وتذكر القصة يكونان دلالة على مدى ظهور أجزاء البنية فتعيين البنية يحدد بعناصر القصة، التي تصف تسلسل الأحداث (الهدف كبدية للأحداث، المتضمن الدافع إلى التنفيذ بوساطة الشخص الذي يلعب الدور الرئيسي، ثم بعض الحلول النهائية للمشكلة التي أثرت في البداية (ثورنداك ١٩٦٦ ص ٨٣) .

الأساس النظري للهياكل في التاريخ

من نتائج الأبحاث السابقة اتضح أن التزام الكاتب بتحديد أجزاء القصة (هياكلها)، وترتيب هذه الأجزاء، طبقا لأحداث القصة (التسلسل الزمني) له أهمية

واضحة في فهم المعلومات وتذكرها، وعلى ذلك هل يمكن أيضا تحديد هياكل في النص التاريخي؟ وما الأساس النظري الذي يمكن أن يعتمد عليه في تحديد هذه الهياكل؟ ينظر إلى التاريخ على أنه كتلة من المعلومات BODY OF INFORMATION، تحددها خطوات يمكن من خلالها فهم الخبرات الإنسانية (ارم برستر، اندرسون ١٩٨٤ ص ١٨٢) وقد اعتمد كل من ارم برستر واندرسون على تحديد الفيلسوف ناجل (NAGEL) ١٩٦١ للخبرات الإنسانية بأنها (الدوافع، والقيم، التي توضح الهدف من السلوك، وعلى ذلك يمكن القول إن التاريخ محاولة لفهم الخبرات الإنسانية، من خلال علم النفس (ارم بهستر واندرسون ١٩٨٤ ص ١٨٢). لذا يمكن أن نفترض أن أحداث التاريخ يمكن أن توضح في مفاهيم كالأهداف، والتنفيذ لتحقيق الأهداف. هذه المفاهيم اتخذها المريان ارم برستر واندرسون ١٩٨٤ أساسا لتصنيف معلومات النص التاريخي، بحيث تمثل خصائص كل مفهوم جزءا معرفياً متجانساً، أو وحدة متجانسة من المعلومات، وقد حددا أربعة مفاهيم للنص التاريخي (هدف - خطة - تنفيذ - نتائج) وقد اعتبروا أن هذه المفاهيم تمثل الأجزاء المعرفية، أو الخصائص الأساسية لكتابة النص التاريخي الجيد، وقد اقترحا، معتمدين على نتائج أبحاث علماء النفس المعرفي، في قواعد القصة، ضرورة توافر هذه الهياكل الأربعة في النص التاريخي، بحيث لا يركز المؤرخ على هيكل دون الآخر؛ أي على خصائص مفهوم دون الآخر، أو يهمل معلومات هيكل بأكمله، أو يهمل بعض معلومات، أو يغير في ترتيب هذه الهياكل الأربعة، وقد اعتقدا أن هذه الهياكل تمثل الخصائص الجيدة لكتابة النص التاريخي.

ويهدف هذا البحث إلى تصميم نموذج يتضمن عدة أنواع من أسكيا النص؛ (أي أنواع البنية)؛ لتنظيم معلومات النصوص التاريخية ووضوحها وتكاملها كما وكيفا. ويمكن تحديد الاستفادة من تصميم هذا النموذج فيما يلي :

١ - التقييم الكمي والكيفي لمدى تنظيم الأحداث التاريخية وشرحها وتكاملها المتضمنة في النص .

٢ - تحديد خطوات كتابة النصوص التاريخية للمؤرخين .

٣ - تحديد استراتيجية تدريس النصوص التاريخية وتعلمها .

يضاف إلى ذلك أن هدفنا من تصميم هذه النموذج تحقيق التطبيق العملي للمعلومات؛ لتحديد الخصائص الكمية والكيفية لبنية النص التاريخي، وبذلك يسهل على المؤرخ كيفية كتابة النص التاريخي، وكيفية تقييمه، وعلى المعلم كيفية تدريس النص

التاريخي، وعلى الطالب كيفية تعلم النص التاريخي . وأخيراً فهدفنا الأسمى من تصميم هذا النموذج وتطبيقه المساهمة في الارتقاء بمستوى الفهم والتعلم في مدارسنا في الوطن العربي والإسلامي .

خطوات البحث

تحديد المشكلة

يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في السؤال التالي :

هل تقييم النصوص التاريخية المتضمنة في كتب التاريخ، في ضوء النموذج المندمج، يمكن أن يكشف عن مدى تنظيم الأحداث التاريخية، ووضوحها، وتكاملها، كما وكيفاً ؟

مادة البحث

اختيرت ثلاثة نصوص من ثلاثة كتب للتاريخ، من المراحل الثلاثة الابتدائية، والمتوسطة والثانوية، في المملكة العربية السعودية، للتقييم في هذه الدراسة. هذه النصوص أخذت من كتاب التاريخ للصف الخامس الابتدائي، صور من التاريخ الإسلامي (للرشيد، والشويعر، وخميس الخليف ١٩٨٥)، ومن الصف الثاني المتوسط، تاريخ العالم الإسلامي (ابراهيم، والبكري، والحلي، وقدومي ١٩٨٥) ومن الصف الثاني الثانوي، تاريخ الدولة الإسلامية (للثعفي، وحلمي، والبكري، وعبد الفراء ١٩٨٥) (تكتب هذه الكتب بالتفصيل في قائمة المراجع) .

الطريقة

يتم تقييم مدى تنظيم شرح تكامل الأحداث التاريخية المتضمنة في النصوص المأخوذة من كتب التاريخ، طبقاً لمعايير وضعت في قائمة الصفات (CHECKLIST)، (انظر الملحق APPENDIX «١»). وقد قسمت قائمة الصفات إلى خمسة خطوات رئيسية هي :

الخطوة الأولى والثانية : وتتضمن معايير مدى صلاحية النص التاريخي للتقييم .

الخطوة الثالثة : تتضمن معايير التقييم الكمي لأسكيا النص (حل المشكلة)، طبقاً للأجزاء الرئيسية المعرفية لهذه الأسكيا وهي (الهدف - الخطة - التنفيذ - النتائج)، تعد هذه الخطوة هي الأساس في التحليل، حيث تكشف عن المتغيرات التي تسهل التحليل والتقييم للخطوتين التاليتين. أما الخطوة الرابعة والخامسة، فتتضمن معايير التقييم الكيفي الخاص بكل من أسكيا النص (الشرح)، وأسكيا النص (التسلسل الزمني) .

وقد استخدم أولاً أسكيميا النص (حل المشكلة) على حدة في التحليل، حيث تعد هذه الأسكيميا الأساس الذي يمكن أن يعتمد على هياكلها الأربعة (هـ، خ، ت، ن) في تصنيف المعلومات (انظر النص رقم ١، ٢، ٣ في الملحق (ب) الذي يعرض تصنيف معلومات النص التاريخي طبقاً لأسكيميا النص (حل المشكلة)، وقد تسهل هذه العملية إجراء التحليل والتقييم الخاص بأسكيميا النص التالية (الشرح)، ثم (التسلسل الزمني).

وقد تم اختيار نص من كل مرحلة من مراحل التعليم الثلاثة (ابتدائي - متوسط - ثانوي)، حتى يمكن تحقيق مقارنة بين كيفية تنظيم، وشرح، وتكامل المعلومات عبر المراحل التعليمية الثلاثة المختلفة، خاصة أن مؤلفي الكتب للمراحل الثلاثة مختلفون.

وقد اختارت الباحثتان نص صلاح الدين وانتصاره على الصليبيين، من الصف الخامس من المرحلة الابتدائية، ونص المغول، مرحلة الصمود والردع، من الصف الثاني من المرحلة المتوسطة، ونص العدوان الصهيوني واغتصاب فلسطين، من الصف الثاني من المرحلة الثانوية، وكانت المعايير التي استخدمتها الباحثتان في اختيار هذه النصوص الثلاثة هي المعايير نفسها التي صيغت في قائمة الصفات (انظر الخطوتين ١، ٢ الخاصتين باختيار النص في الملحق ١).

والنص يمثل فقرة أو أكثر، أو صفحة، وتتمثل فيه قصة تتوالى أحداثها من البداية إلى النهاية، مع بعض المعلومات المتداخلة عن شخصية (أو مجموعة أشخاص) تلعب الدور الرئيسي في الأحداث هذه الشخصية أو (المجموعة)، لها دافع، كما ترسم لها خطة، تقوم بتنفيذها حتى تتضح النتائج التي ترتبط بظروف الشخصية (أو المجموعة) المميزة في النص، وقد أسمىنا هذا النوع من النصوص النص المنفرد الدور (SINGLE CHARACTER TEXT). ففي هذا النوع يكون الهدف إما مشتركاً بين الفردين أو (المجموعتين أو أكثر)، فعلى سبيل المثال، عندما تسارعت كل من إنجلترا وفرنسا إلى استعمار الوطن العربي في بداية هذا القرن كان هدفهما مشتركاً وهو رغبة كل منهما في استعمار الوطن العربي، للاستفادة من موقعه الاستراتيجي في الحروب، والتجارة، ولكثرة ثرواته لإنعاش اقتصاد كل منهما، وإما أن يكون الهدف غير مشترك بين الفردين لإنعاش اقتصاد كل منهما، وإما أن يكون الهدف غير مشترك بين الفردين أو (المجموعتين أو أكثر)، على سبيل المثال يرغب العرب حالياً في استرداد القدس لأهميتها الدينية بالنسبة لهم، حيث تعدّ من مقدساتهم الدينية المهمة، التي تقع داخل أراضيهم. أما الصهاينة فهم يرغبون في الاحتفاظ بالقدس؛ لتثبيت أقدامهم في فلسطين، ولخلق النزاع بين العرب؛ أما الخطة فكل فرد أو

(مجموعة أو أكثر) يكون له خطة يسعى إلى تنفيذها، فعند التنفيذ يسعى كل فرد أو (مجموعة أو أكثر) إلى تحقيق ما ترغبه طبقاً للخطة. أما النتائج، فكل فرد أو (مجموعة أو أكثر) سوف تكون نتائجه متماشية مع الخطة التي يسعى لتحقيقها، مع الالتزام بالهدف الأساسي.

والبحث الحالي يقوم على النص المتعدد الأدوار، وقد ركز على هذا النوع في النصوص الثلاثة المأخوذة من المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، حتى لا تتأثر نتائج التحليل باختلاف نوع النص، وللوصول إلى تقييم أكثر دقة أعد مقياس تقدير (RATING SCALE) من صفر إلى ٤، فالصفر يشير إلى أنه لا يوجد استجابة أو استدلال للسؤال، أما ٤ فتشير إلى أن الاستجابة واضحة ومباشرة ويتضح مقياس التقدير كما يلي :

(٤) الاستجابة واضحة ومباشرة وملائمة .

(٣) الاستجابة مباشرة، ولكن هناك بعض الأشياء غير الواضحة .

(٢) الاستجابة جزئية .

(١) الاستجابة ضمنية ولكن غير محددة .

(٠) لا توجد استجابة أو استدلال على السؤال .

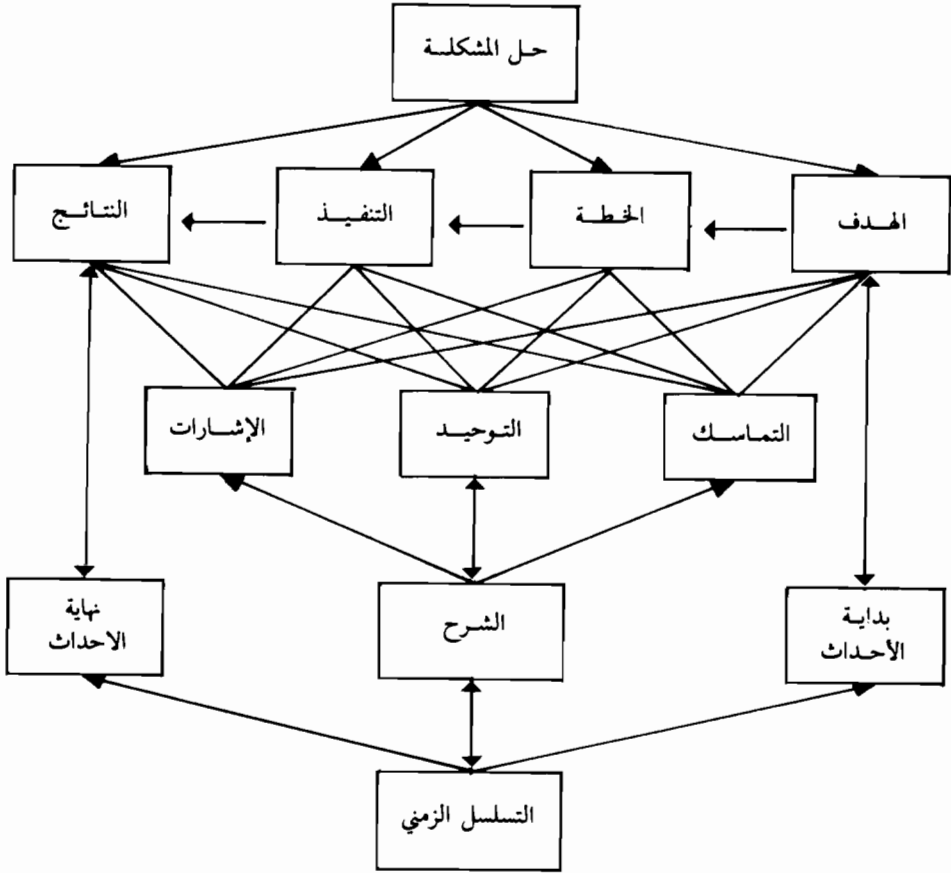
نتائج التقييم سوف تعرض في قائمة الصفات نفسها (انظر الملحق (١))، أما جدول رقم ١، ٢ فسوف يعرض النتائج النهائية للتقييم .

تصميم النموذج المندمج

يتضمن هذا النموذج ثلاثة أنواع من أسكيا النص وهي :

التسلسل الزمني (TEMPORAL - SEQUENCE)، والشرح (EXPLANATION)، وحل المشكلة (PROBLEM / SOLUTION). وقد أطلقت عليه الباحثان اسم النموذج المندمج لأسكيا النص (COMBINED TEXTUAL - SCHEME MODEL). فالغرض من إدماج هذه الأنواع من الأسكيا، في نموذج واحد، هو تحقيق تنظيم وتوضيح وتكامل لهذه الأحداث التاريخية كما وكيفا، فاهتمام الباحثين يركز على البنية من حيث التنظيم، التوضيح، تكامل المعلومات. فكل أسكيا نص تتدرج تحت هذا النموذج إنما تخدم هدفاً معيناً له، فمن المعروف أن حل المشكلة هو أعقد أنواع التنظيم البنائي لمعلومات النص، طبقاً لتصنيفات الأنواع البنائية للمعلومات، ثم يليها الشرح، ثم التسلسل الزمني (انظر الشكل ٢)، ولذا رتب النموذج طبقاً لهذه التصنيفات، حيث

يبدأ من البسيط (التسلسل الزمني) في أسفل النموذج إلى المقعد (حل المشكلة)، في أعلى النموذج، كما يوضح الشكل التالي :



النموذج المتدمج لأسكيا النص (CTSM)

ويبدأ النموذج المتدمج من الأعلى، حيث يقع نموذج حل المشكلة (PROBLEM/ SOLUTION SCHEMA)، الذي يندرج تحته أربعة هياكل (FRAMES) هي : (الهدف - الخطوة - التنفيذ - النتائج)، فالهدف (GOAL) يعني الرغبة التي يبحث عن تحقيقها بوساطة الفرد (أو المجموعة)، التي تلعب الدور الرئيسي في أحداث النص. والخطوة (PLAN)

يقصد بها الاستراتيجية التي يرسمها الفرد (أو الجماعة)؛ لتحقيق الهدف. والتنفيذ (ACTION) يعني تحويل هذه الاستراتيجية إلى سلوك فعلي عملي؛ لتحقيق الخطوة. أما النتائج (OUTCOMES)، فهي الأعمال التي نتجت عن الفعل، وربما تكون مرضية أو غير مرضية في تحقيق الهدف (ارم برستر واندرسون ١٩٨٤). أما في الوسط، فيقع نموذج الشرح (EXPLANATION)، الذي يتدرج تحته ثلاثة هياكل، هي: التماسك، والتوحد والإشارات. ويقصد بالتماسك (COHERENCE) كيفية الانتقال من فكرة إلى أخرى بطريقة تظهر الأفكار بوضوح، وترابطها منطقياً. والوحدة (UNITY) يقصد به الدرجة التي يغطي فيها النص غرضاً واحداً. فعدم توحد المعلومات في النص يرجع إلى أن النص يتضمن معلومات ليس لها علاقة بغرض النص. والإشارة (SIGNALS) يقصد بها، إما كلمات محددة يستخدمها المؤلف، لإبراز تنظيم معلومات النص، مثل دافع، هدف، تخطيط، استراتيجية، تنفيذ، نتيجة أولاً وأخيراً بداية، نهاية أولاً، ثانياً، ثالثاً... الخ. فتجنب المؤلف لإستخدام هذه الكلمات يزيد من الغموض، وعدم تنظيم المعلومات للقارئ أو عبارات كمية، مثل: كثير، معظم، غالبية، بعض الأكثرية... الخ. منهم.. فاستخدام المؤلف لهذه الكلمات يزيد من غموض النص، حيث تسبب حيرة لدى القارئ، فلا يستطيع الاستدلال من خلال هذه الكلمات من الرقم الصحيح ونسبته بالنسبة للرقم الكلي، ولذا يفضل استبدالها بالكلمات تشير إلى نسب كمية محددة مثل خمسمائة، ثلاثة آلاف، ٣٠٪... الخ.

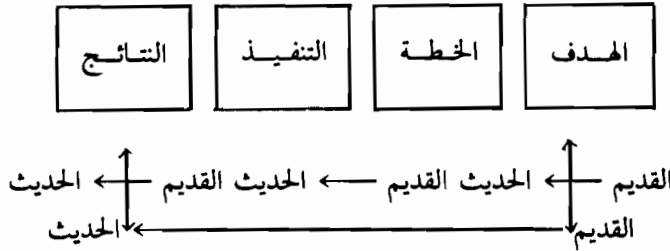
أو ضمائر مثل: هم من... إلخ، فاستخدام هذه الضمائر يحتاج من المؤلف الدقة بحيث يستطيع أن ينسب القارئ الضمير إلى الاسم الأصلي، الذي يسند إليه الضمير (ارم برستر واندرسون ١٩٨١).

وتتضح العلاقة بين النماذج الثلاثة فيما يلي:

١ - أن تنظيم وشرح معلومات كل هيكل من الهياكل الأربعة لحل المشكلة يتطلب توافر الهياكل الثلاثة الخاصة بنموذج الشرح، حيث لا بد أن يراعي المؤلف خصائص التماسك والتوحد والإشارات عند كتابة المعلومات الخاصة، بكل هيكل كما هو موضح في الشكل التالي، ويتضح أهمية مراعاة التماسك والتوحد والإشارات عند شرح المعلومات المتضمنة في كل هيكل؛ لزيادة وضوح المعلومات، وتنظيمها، وتماسكها، وترتيبها المنطقي، الذي بالتالي له أثره في نتائج الفهم والتعلم لدى القارئ.

الهدف			الخطوة			التنفيذ			التائج		
القديم	الحديث	الحديث	القديم	الحديث	الحديث	القديم	الحديث	الحديث	القديم	الحديث	الحديث

٢ - تنظيم وشرح وتكامل المعلومات لكل هيكل من الهياكل الأربعة الخاصة بنموذج حل المشكلة لا بد أن يراعى فيه أيضا توافر الهيكلين الخاصين بنموذج التسلسل الزمني . فترتيب الأحداث من القديم إلى الحديث لا بد أن يتوافر في كل هيكل من الهياكل الأربعة الخاصة بحل المشكلة ، ومراعاة ترتيب الأحداث من القديم إلى الحديث ، لا بد أن يراعى أيضا في العلاقة بين الهياكل الأربعة بحيث يكون شرح الأحداث القديمة كلها متضمنا في هيكل الهدف ، وتدرج الأحداث إلى الأحدث ، بحيث يتضمن هيكل النتائج الأحداث الحديثة كلها ، كما هو موضح في الشكل التالي :



ويتضح أهمية ترتيب الأحداث طبقا لحدوثها في وضوح تفسيرها ، بحيث لا تسبب إرباكا للقارئ فتداخل الأحداث ، وعدم تسلسلها الزمني ، يسبب سوء الفهم ، وخاصة لدى القراء الصغار في السن ، وأيضا لدى القراء الذين يعانون من مشكلات في القراءة .

تطبيق النموذج المندمج على النصوص التاريخية

إن الغرض الأساسي من تصميم النموذج المندمج هو تطبيقه على النصوص التاريخية المتضمنة في الكتب ؛ لتقييم كيفية تنظيم وتوضيح وتكامل الأحداث في النص التاريخي ، ويمكن تحديد استخدامه في التقييم فيما يلي :

١) التقييم الكمي للمعلومات

وفيها يقيس المحكم مدى الملاءمة بين المعلومات المتضمنة في النص، وبين الأجزاء الأربعة لحل المشكلة (هدف - خطة - تنفيذ - نتائج)، وبالتالي يمكن المحكم أن يقرر مدى احتواء النص على الأجزاء الأربعة لحل المشكلة، أو عدم احتوائه على أي منها، أو التركيز على أحد الأجزاء دون الأخرى. بهذه الطريقة يتضح للمحكم موضوع وصفة التغيير المطلوب (ارم برستر واندرسون ١٩٨٤).

من التقييم الكمي للمعلومات يمكن استخلاص خاصية مهمة من الخصائص التي يجب أن تتوافر في النص التاريخي، وهي

كمية المعلومات يجب أن توزع توزيعاً متوازناً بين أجزاء النص، حتى يتحقق تكامل المعلومات بين أجزاء النص (انظر الخطوة (٢) في قائمة الصفات في الملحق (١) حيث يتركز عمل المحكم في التقييم الكمي على خطوة (٣).

٢) التقييم الكيفي للمعلومات :

وتنقسم إلى :

أ - تقييم كيفية وضوح تنظيم المعلومات

وفيها يتسنى المحكم نوعية التماسك بين المعلومات، والتوحد ووضوح الإشارات، وبالتالي يمكن للمحكم أن يحدد الجزء الذي يحتاج لوضوح معلوماته أما بزيادة تفاصيل المعلومات، أو استبعاد المعلومات غير المناسبة، التي لا ترتبط بأغراض أجزاء النص، حتى يمكن تجنبها ويتساءل المحكم : هل العلاقة المنطقية بين الأفكار واضحة ؟ هل هناك كلمات غامضة ؟ هل الضمائر واضحة ؟ هل استخدمت كلمات تبرز تنظيم معلومات النص ؟ فإذا كان هناك عيوب في التوضيح أو التنظيم، فإن أسكيا النص (الشرح) سوف تساعد المحكم على اقتراح موضع وكيفية التحسن .

من التقييم الكيفي لوضوح وتنظيم المعلومات يمكن استخلاص الخصائص التي يجب أن تتوافر في النص التاريخي الجيد، وهي :

- * يجب أن تكون العلاقة المنطقية بين الأفكار واضحة .
- * يجب أن تكون الضمائر واضحة .
- * يجب استبعاد الكلمات التي تشير إلى قيمة كمية واستبدالها بنسبة مئوية .

- * يجب أن تكون الإشارات واضحة في النص .
- * يجب أن تكون الأفكار المتضمنة في النص تساهم في تحقيق غرض النص (حذف المعلومات غير المناسبة) .

(انظر الخطوة (٤) في قائمة الصفات في الملحق (١)، حيث يتركز عمل المحكم في التقييم الكيفي الخاص بوضوح وتنظيم المعلومات على خطوة (٤)).

ب - تقييم كيفية تسلسل المعلومات

وفيها يقيس المحكم كيفية تسلسل الأحداث، وبالتالي يمكن المحكم أن يحدد المعلومات التي لا تتناسب مع تسلسل الأحداث، ويكون عمل المحكم هنا يعتمد على الترتيب الزمني للأحداث. وهنا يتساءل المحكم ما الجزء الذي يتضمن بداية الأحداث؟ وما الجزء الذي يتضمن نهاية الأحداث؟ وبالتالي إذا كان هناك تداخل في تسلسل الأحداث، فإن أسكيا النص (التسلسل الزمني) سوف تساعد المحكم على تحديد أين يمكن اقتراح التغيير.

من التقييم الكيفي لتسلسل المعلومات يمكن استخلاص الخصائص التي يجب أن تتوافر في النص التاريخي :

- * يجب أن يبدأ النص التاريخي بعرض أقدم الأحداث التاريخية .
- * يجب التدرج في عرض الأحداث من القديم إلى الحديث .
- * يجب أن ينتهي النص التاريخي يعرض أحدث المعلومات التاريخية (انظر الخطوة (٥) في قائمة الصفات في الملحق (١) حيث يتركز عمل المحكم في التقييم الكيفي لتسلسل الأحداث على خطوة (٥)).

المناقشة والتائج :

يتضح من جدول رقم (١) لمجموع الاستجابات، والجدول رقم (٢) للنسبة المئوية للاستجابات لأجزاء قائمة الصفات الآتية :

بالنسبة لأجزاء حل المشكلة، الجزء الخاص بالخطوة نال أقل الأجزاء اهتماما من قبل المؤلفين، حيث حصل النص ٣، ٢، ١ على صفر٪، ١٣٪، ١٣٪ على التوالي. أما الجزء الخاص بالتنفيذ، فقد نال أكثر أجزاء حل المشكلة اهتماما من قبل المؤلفين، حيث حصل النص ١، ٢، ٣ على ٣٨٪، ٥٠٪، ٥٠٪ على التوالي. يعد النص رقم ٢ أقل النصوص

اهتماماً بمراجعة أجزاء حل المشكلة حيث حصل على ١٩٪ أما النص رقم ٣، فيعد أكثر النصوص اهتماماً بمراجعة أجزاء حل المشكلة، حيث حصل على ٢٧٪.

بالنسبة للشرح، فالجزء الخاص بتماسك المعلومات نال أقل. اهتماماً من قبل المؤلفين في النصوص الثلاثة، حيث حصل النص رقم ١، ٢، ٣ على ٨٪، ١٥٪، ١٦٪ على التوالي. أما الجزء الخاص بالإشارة، فقد نال أكثر أجزاء الشرح اهتماماً من قبل المؤلفين، حيث حصل النص ١، ٢، ٣ على ٢٨٪، ٢٨٪، ٤١٪ على التوالي، يعد النص رقم ١ أقل النصوص اهتماماً بمراجعة خصائص الشرح، حيث حصل على ١٦٪، أما النص رقم ٣، فيعد أكثر النصوص اهتماماً بمراجعة خصائص الشرح، حيث حصل على ٢٧٪ أما بالنسبة للتسلسل الزمني للأحداث، الجزء الخاص ببداية الأحداث، فقد نال أقل اهتمام من قبل المؤلفين، خاصة في النصين ٢، ١ حيث حصل على ١٣٪، ٢٥٪ على التوالي. أما الجزء الخاص بنهاية الأحداث فقد نال اهتمام المؤلفين، وخاصة النص رقم ٣، حيث حصل على ١٠٠٪.

جدول رقم (١)

مجموع الاستجابات عن أجزاء قائمة الصفات في كتب المراحل الثلاثة (ابتدائي - متوسط - ثانوي)

المجموع الكل	المجموع	التسلسل الزمني		المجموع	الشرح			المجموع	حل التكاليف				مجموع الاستجابات
		بداية الأحداث	نهاية الأحداث		الإشارات	التوحيد	التماثل		نتائج	تنفذ	خطه	هدف	
٧٤	٨	٣	٣	٣٠	٩	١٤	٧	١٠	٣	٣	١	٣	النص ١
٨٥	٦	٣	٢	٤٢	٩	٢٠	١٣	٩	٣	٣	١	٠	النص ٢
٧٨	١٦	٨	٨	٤٩	١٣	٢٢	١٤	١٢	٥	٣	٠	٣	النص ٣
	٣٠	١٦	١٤	١٢١	٣١	٥٦	٣٤	٣٢	١٢	١١	٢	٧	المجموع

جدول رقم (٢)
النسبة المئوية للاستجابات عن أجزاء قائمة الصفات في كتب
المراحل الثلاث (ابتدائي - متوسط - ثانوي)

الجموع	الجموع	التسلسل الزمني		الجموع	النسج			الجموع	حل المشكلة				النسبة المئوية للاستجابات
		نهاية	بداية		الإشارات	الوحدة	التماسك		نتائج	تنفذ	خطة	هدف	
الكل													
١٩	٣٣	٥٠	٢٥	١٦	٢٨	٢٢	٨	٢١	١٩	٣٨	١٢	١٩	النص ١
٢٢	٢٥	٥٠	١٣	٢٣	٢٨	٣١	١٥	١٩	٢٥	٥٠	١٢	٠	النص ٢
٣٠	٦٧	١٠٠	٥٠	٢٧	٤١	٣٤	١٦	٢٧	٣١	٥٠	٠	٢٥	النص ٣
	٤٢	٦٧	٢٩	٢٢	٣٢	٣٩	١٣	٢٢	٢٥	٤٦	٨	١٥	المجموع

أما بالنسبة للمقارنة بين النصوص الثلاثة في النسبة المثوية لمجموع الاستجابات عن أجزاء قائمة الصفات فقد نال النص رقم (١) أقل النصوص اهتماماً من قبل المؤلفين، حيث حصل على ١٩٪. أما النص رقم ٣، فقد نال أكثر النصوص اهتماماً من قبل المؤلفين، حيث حصل على ٣٠٪.

فقد أوضحت نتائج التحليل أن النصوص المتضمنة في كتب المراحل الثلاثة (ابتدائي - متوسط - ثانوي) لم يوجد في محتواها جزء أو أكثر من أجزاء حل المشكلة (هدف - خطة - تنفيذ - نتائج)، كما أن العلاقة المنطقية بين الأفكار، والتوحيد، وتفسير المعلومات، غير متوافر في نصوص كتب المراحل الثلاثة. كما أن ترتيب الأحداث قد أهمل في كتب المراحل الثلاثة أيضاً، وإن كان كتاب المرحلة الثانوية أفضلها. أما كتاب المرحلة الابتدائية فقد كان أسوأها.

وهذه النتائج تشير إلى أن كتب المراحل الثلاثة (ابتدائي - متوسط - ثانوي) لا تعطي للقارئ نصاً منظماً متكاملًا وواضحاً للموضوعات التي تحتويها هذه الكتب للأسباب الثلاثة التالية :

أولاً : لعدم احتوائها على الخطوات المتكاملة لحل المشكلة (أي عدم تكامل معلومات النص)، فقد جاءت النصوص فاقدة لبعض الهياكل المعرفية .

ثانياً : لعدم توافر الشرح الكافي الواضح للمعلومات، كتوحيد الأفكار، وترابطها منطقياً، وتفسيرها بوضوح، فقد جاءت النصوص فاقدة للتماسك، التوحد، الإرشادات .

ثالثاً : لعدم ترتيب الأحداث طبقاً لحدوثها .

وبالإضافة إلى ما سبق اتضح من تحليل نصوص كتب المراحل الثلاثة طبقاً لنموذج حل المشكلة (انظر الملحق رقم ٧) أن بعض العبارات ينتمي أحد أجزائها إلى جزء من أجزاء حل المشكلة، والجزء الآخر إلى جزء آخر من أجزاء المشكلة، بمعنى أن الجملة الواحدة تنتمي إلى أكثر من جزء من أجزاء حل المشكلة، وهذه النتيجة تنفرد بها كتب المملكة العربية السعودية عن كتب الولايات المتحدة الأمريكية (انظر بحث المربين الأمريكيين (ارم برستر واندرسون ١٩٨٤)، انظر بحث بكار (BAKKAR) تحت النشر .

وتعتقد الباحثتان أن هذه النتيجة من أهم نتائج البحث؟ لأنه ينتج عن ذلك آثار سيئة على مستوى فهم التلميذ للمعلومات، فقد يؤدي ذلك إلى إرباك وحيرة لدى

التلاميذ، نتيجة لتفكك المعلومات، مما يدفع التلميذ إلى حفظ المعلومات، دون فهمها مما يخفض من مستوى الفهم في المدارس .

المقترحات والتوصيات

من مناقشتنا السابقة، نحن لا نعني أننا نلوم المؤرخين على القيام بعمل لم يدرخوا اعليه بعد، ونقصد كتابة النصوص التاريخية، طبقاً للنموذج المندمج . لذا نرى أن الجزء القادم هو تقديم لبعض المقترحات حول كيفية الاستفادة من النموذج المندمج لكل من المؤرخ والمعلم والتلميذ .

كيفية كتابة الأحداث التاريخية باستخدام النموذج المندمج .

يمكن أن تتم كتابة الأحداث التاريخية باستخدام النموذج كما يلي :

أ - مرحلة ما قبل الكتابة

نحن نعتقد أن استخدام النموذج المندمج سوف يساعد على تنظيم أفكار المؤلف قبل الكتابة، فعلى سبيل المثال إذا بدأ المؤلف تدوين ملاحظات طبقاً لهذا النموذج، وبعد الانتهاء من كتابة هذه الملاحظات، يمكن أن يراجعها وربما يكتشف أن أحد أجزاء حل المشكلة (إما الهدف أو الخطة أو التنفيذ أو النتائج) تحتاج تفصيلاً أكثر بإضافة بعض المعلومات، أو زيادة وضوح بعض الأفكار، أو ربما يكتشف أن الأفكار غير مرتبطة منطقياً، أو غير مرتبة ترتيباً زمنياً، وهكذا ضمن هذه الملاحظات يمكن للمؤلف أن يقيم عمله حتى يصبح أكثر ملاءمة، فهذه الملاحظات المدونة على النموذج، ربما تكشف للمؤلف أن المشكلة غير واضحة، ولا يمكن إدراكها (خاصة إذا راعى المؤلف خصائص القراء، وخاصة خلفيتهم التاريخية)، وربما يدرك المؤلف أن كمية أو نوعية المعلومات في أحد أجزاء المشكلة غير كافية، أو غير واضحة، بمعنى آخر إن هذه الملاحظات المبنية على النموذج ربما تكشف عن عمق بعض التفاصيل، أو عدم توافرها، أو نوعية شرحها، (ارم برستر وأندرسون ١٩٨٤) .

ب - مرحلة الكتابة الفعلية

ويقترح كل من ارم برستر وأندرسون ١٩٨٤ أن يبدأ المؤلف الكتابة من النموذج والبطاقات المدون بها الملاحظات معاً، وعلى المؤلف أن يراعى في كتاباته ما يلي :

١ - أن تكون العلاقة بين الأفكار مفصلة تفصيلاً واضحاً .

٢ - أن تنظيم الأحداث طبقاً لحدوثها .

فعلى سبيل المثال بداية الأحداث تبدأ مع الهدف، ثم مناقشة المشكلة، ثم عرض النتائج، ونحن نقترح على المؤلف ضرورة مراعاة خصائص التماسك والتوحد الخاصة بالأفكار، وأيضاً الإشارات في تنظيم المعلومات ووضوحها .

جـ - مرحلة مراجعة الكتابة

إذا ما أكمل المؤلف كتابته حيثئذ يمكن أن يقارن بين النموذج والنص المكتوب، فيصبح من السهل مراجعته، وبالتالي يصبح النموذج أداة مساعدة للمؤلف لإضافة، أو حذف، أو أي تغيير، أو تطوير النص (ارم برستر واندرسون ١٩٨٤) .

تدريس وتعلم الأحداث التاريخية باستخدام النموذج المندمج :

يساعد النموذج أيضاً في التدريس والتعليم، فالمعلم يستطيع أن يستخدم النموذج المندمج في عرض الدروس شفويًا أو كتابتها تحريراً، كما يمكن للمعلم أن يدرس هذا النموذج للتلاميذ، حتى يستفيد منه التلاميذ للتعلم من الكتب، وذلك عن طريق تدريب التلاميذ على تطبيق هذا النموذج على نصوص الكتابة، وبالتالي يتعلم التلاميذ تحديد الأفكار الرئيسية، طبقاً لأجزاء المشكلة، وفي حالة عدم توافر معلومات لأحد أجزاء المشكلة في الكتاب يمكن للتلاميذ أن يحصلوا على المعلومات غير المتوفرة في النص من مصادر خارجية كالوثائق التاريخية، أو الكتب والمجلات التاريخية، كما يمكن أن يستخدم هذا النموذج في تدريب التلاميذ على تقييم النصوص التاريخية طبقاً لأجزاء النموذج المختلفة .

بعد عرض المقترحات السابقة نوصي المؤرخين بضرورة استخدام النموذج المندمج، وقائمة الصفات التي اقترحناها؟ لتقييم مدى تنظيم وشرح وتكامل المعلومات المتضمنة في محتوى نصوص الكتب، سوف تساعد على بناء معلومات النصوص بناءً جيداً طبقاً لأجزاء حل المشكلة، وأيضاً ستساعد على وضوح الشرح وتسلسل الأحداث، كما نوصي بضرورة تتبع خطوات كتابة النص التاريخي كما اقترحناه؛ لأننا نعتقد أن كتابة الكتب التي سوف تقوم على النموذج المندمج يمكن أن تحقق مستوى الفهم المرغوب، مما يؤدي إلى زيادة التعلم كما وكيفا، وأيضاً نعتقد أن التعلم سوف يحدث بدون استخدام لكثير من الاستراتيجيات

الخاصة بالتدريس، فالمعلم سوف يتمكن من استغلال وقت الفصل في المناقشة لتأكيد الفهم بدلا من ضياع الوقت في تعديل وتغيير وتنظيم المعلومات وتفسيرها، أو محاولة البحث عن استدلالات من خلال المحتوى .

وأخيراً نعتقد أنه سوف يزداد الاتجاه الإيجابي للتلاميذ نحو هذه الكتب بدلا من النفور منها، ونحن نوصي بإعادة النظر في برنامج تدريب المعلم، وبرامج التدريس في كليات التربية، حيث يتطلب الأمر تطويرها بإدخال نظريات حديثة مضمونة النتائج، حتى يتمكن طلاب كلية التربية من الاطلاع على الحديث من النظريات والتدريب عليه. ففقدان الجانب التطبيقي للنظريات يفقد خريجي كلية التربية القدرة على ممارسة التطبيق العملي للمعلومات. كما نوصي مؤلفي الكتب بضرورة الاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة في تطوير الكتب لمواكبة الدول المرجعية؛ كما نوصي مؤلفي الكتب الاستفادة من الأبحاث الأكاديمية حيث يمكن من خلالها الإلمام بالمشكلات الخاصة بالكتب، وكيفية تقييمها، ثم تطويرها .

وأخيراً إذا كان اهتمامنا في هذا البحث ركز على استخدام الهياكل في أسكيا النص (بالمشكلة/ الحل) واستخدام خصائص أسكيا النص (الشرح)، و(التسلسل الزمني)، للكشف عن مدى تنظيم وشرح وتكامل الأحداث التاريخية في النص التاريخي، فنحن نوصي بدراسة الأسئلة التالية لأبحاث مستقبلية .

هل يمكن تحديد هياكل (FRAMES) في أسكيا نص أخرى ؟

هل يمكن تحديد هياكل معرفية مصاحبة لكل أسكيا النص ؟

أي هل يمكن تحديد هياكل داخل كل أسكيا نص، بحيث تصبح كل أسكيا نص

له هياكله المميزة له عن غيره من أسكيا النص الأخرى ؟

هل يمكن اقتراح نماذج لكل نوع من أنواع أسكيا النص الشائعة يساعد على تنظيم

الأحداث التاريخية، ووضوح تفسيرها، وتكامل معلوماتها؟ وأخيرا هل يمكن إقترح نموذج

يجمع أنواع أسكيا النص يساعد على تنظيم الأحداث التاريخية، ووضوحها، وتكاملها ؟

الخلاصة

لن نتوقع تدهور مستوى تنظيم الأحداث التاريخية ووضوحها وتكاملها في نصوص

التاريخ كما وجدناها. لقد قدمنا نموذجاً يتضمن عدة أنواع من البنية أو أسكيا النص. فقد

استخدمنا الهياكل التي اقترحها المريان ارم برستر واندرسون ١٩٨٤ لنوع البنية (المشكلة/

الحل)، كما استطعنا استخلاص خصائص نوعي البنية (الشرح) و(التسلسل الزمني) من الأدب التربوي المعاصر، وأدجنا كلا من الهياكل والخصائص في نموذج واحد استطعنا به تحديد خصائص النص التاريخي، الذي يقع في بنية (المشكلة / الحل)، وقد تمكنا من تطبيق هذا النموذج على نصوص التاريخ في كتب المملكة العربية السعودية من اكتشاف عدم تنظيم الأحداث التاريخية ووضوحها وعدم تكاملها في نصوص التاريخ، وقد اقترحنا كيفية إعادة تنظيم المعلومات ووضوحها وتكاملها في النصوص؛ أي كيفية كتابة النصوص التاريخية طبقاً للنموذج المندمج، ونحن نتمنى أن يساعد هذا النموذج مؤلفي كتب التاريخ على تحسين كتابة النصوص التاريخية، حتى يسهل فهمها وتذكرها، كما نأمل أن يكون النموذج الذي اقترحناه أيضاً أداة مفيدة للتعلم .

المراجع

- ١ - الرشيد، عبدالله، وآخرون التاريخ : «صور من التاريخ الإسلامي، للصف الخامس الابتدائي»، بالمملكة العربية السعودية، الرياسة العامة لتعليم البنات (١٩٨٥) .
- ٢ - إبراهيم، محمد، إسماعيل، وآخرون، «تاريخ العالم الإسلامي للصف الثاني المتوسط»، بالمملكة العربية السعودية، الرياض : (الرياسة العامة لتعليم البنات، (١٩٨٥) .
- ٣ - الشعفي، حمد، سعيد، وآخرون «التاريخ : الدولة الإسلامية للصف الثاني الثانوي»، بالمملكة العربية السعودية، (الرياسة العامة لتعليم البنات، (١٩٨٥) .
- 4- Armbruster, B. B. (1983). The problem of "Inconsiderate text". in G. G. Duffy, L. R. Roehler, and J. Mason (Eds.) **Comprehension Instruction: Perspectives and suggestions**. New York, Longmans.
- 5- Armbruster, B. B., (In Press). Schema Theory and the Design of Content Area Textbooks. **Journal of Educational Psychologist**.
- 6- Armbruster, B. B., & Anderson, T.H. (1981, July). **Content area textbooks** (Reading Education Report No. 23). Urbana: University of Illinois, Center for the study of Reading.
- 7- Armbruster, B.B. and Anderson, T. H., (1984). Structures of Explanations in History Textbooks, or so what if Governor Stanford Missed the Spike and hit the rail? *Journal of Curriculum Studies*, 16 (2), 181 - 194.
- 8- Anderson, R. C., Spiro, R. & Anderson, M. C. (1978). Schemata as scaffolding for the representation of Information in connected discourse *American Educational Research Journal*, 15, 433 - 440.

- 9 - Anderson, R. C., Pichert, J. W., & Shirey, L. L. (1983). Effects of the reader's schema at different points in time. *Journal of Educational Psychology*, 75, 271-279.
- 10 - Anderson, J.R. (1980). **Cognitive Psychology and Its Implications**. San Francisco.
- 11 - Bakkar, N. A. (in press). The quality of structures of explanation in Saudi Arabian history Textbooks. **College of Education Journal of Educational Studies**.
- 12 - Eckblad, G. (1981). Schema theory: A conceptual **Frame work for Cognitive Motivational Processes**, New York: Academic Press.
- 13 - Kintsch, W., Mandel, T. S., & Kormisky, E. (1977) Summarizing Scrambled Stories. **Memory and Cognition**, 5, 547 - 552.
- 14 - Kintach, W., & Van Dijk, T. (1978) Toward a model of text comprehension and Production **Psychological review**, 85, 363 - 394.
- 15 - Kintsch, W., (1977) on Comprehending Stories. In M. A. Just and P. H. Carpenter (Eds.), **Cognitive Processes In Comprehension**, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 16 - Mayer, R. E. (1979). Can advance organizers in fluence meaningful learning? **Review of Educational Research**, 49, 371-383.
- 17 - Mandler, J. M., Johnson, U. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story Structure and recall. **Cognitive Psychology**, 9, 111 - 151.
- 18 - Nagel, E. The structure of science problems in the logic of scientific explanation (Harcourt, Brace & World, New York 1961.
- 19 - Rumelhart, D. E. (1975) Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. Collins (Eds.), **Representation and Understanding**, New York. Academic Press.
- 20 - Rumelhart. D. E. (1977). Understanding and Summarizing brief stories. In D. Laberge & J. Samuals (Eds.), **Basic Processes In Reading Perception and Comprehension** Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- 21 - Shimmerlik, S. M. Organization theory and memory for prose: A review of the literature. **Review of Educational Research**, 1978, 48, 103 - 120.
- 22 - Stein, N. L., & Gleen, C. B. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children In R. O. freedle (Ed.), **Advances In discourse processe** (Vo. 2): **New directions in discours processing**. Norwood, N. J.: Ablex.
- 23 - Stein, N. L. (1976, November). The effects of **Increasing temporal disorganization on children's recall of storles**. Papaer. Presented at the Psychonomic Society Meetins, St. Lois.
- 24 - Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive Structures in Comprehension and membory of narrative discourse. **Cognitive Psychology**, 9, 77 - 110.

