

طراحی آموزشی در آموزش مطالعات اجتماعی پایه هشتم

نرگس آزادی^۱، فاطمه یاراحمدی^۱، سیدبرزو جمالیانزاده^۲

^۱ دانشگاه فرهنگیان پردیس کوثر یاسوج، دانشجوی کارشناسی پیوسته‌ی علوم تربیتی، رشته مشاوره

^۲ سیدبرزو جمالیانزاده، مدرس دانشگاه فرهنگیان یاسوج، دکتری زبان و ادبیات فارسی

نویسنده مسئول:

نرگس آزادی

مجله علمی پژوهش در روانشناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی (سال هفتم)
شماره ۲۴ / تابستان ۱۴۰۰ / ص ۲۱-۳۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی آموزشی در آموزش مطالعات اجتماعی پایه هشتم به روش تحلیلی- توصیفی و با فیش‌برداری از منابع معتبر اینترنتی و کتاب‌ها انجام گرفت. برای توجه به اینکه جامعه امروزی به الگوهای نوین و خلاق نیازمند است و اهمیتی که طراحی آموزشی در بهبود نظام‌های آموزشی دارد، در این مقاله به بررسی مفهوم طراحی آموزشی و مراحل آن و همچنین برخی از الگوهایی که در زمینه آن وجود دارد پرداخته شده است. از آنجا که یک کودک از همان ابتدا نیاز دارد تا اجتماعی شدن را بیاموزد و فردی منظم و منطقی اجتماعی شود و همچنین اهمیت تدریس درس مطالعات اجتماعی در پایه هشتم نیاز است تا در مدارس این درس با توجه به روش‌های بروز تدریس شود. الگوهای نوینی که در این مقاله آمده است، نگاهی کوتاه و گذرا به طراحی آموزشی در مطالعات اجتماعی پایه هشتم می‌باشد. از جمله این روش‌ها می‌توان به الگوی طراحی مشارکتی، الگوی واقع‌گرا، الگوی استاد- شاگردی شناختی، الگوی یادگیری تولیدی، الگوی طراحی ساختن تفسیر، الگوی یادگیری اکتشافی، الگوی ابزار ذهنی، الگوی یادگیری مبتنی بر مسئله و الگوی پروژه‌ای نام برده شد. هر یک از این روش‌ها برای دروسی از مطالعات اجتماعی پایه هشتم انتخاب گردید اما معلم می‌تواند با توجه به وضعیت کلاس خود روش‌ها را برای تدریس هر درس تغییر دهد.

واژگان کلیدی: آموزش، پروژه، طراحی، مطالعات اجتماعی، هشتم.

مقدمه

امروزه جامعه نیازمند الگوهای نوین و خلاق آموزشی است تا دانش‌آموزان را برای مقابله با بحران‌های زندگی و بهره‌گیری از فرصت‌ها و توانایی‌ها و خلاقیت‌های خویش آماده سازد. لذا دانش‌آموزان باید به جای بخاطر سپردن، قابلیت‌های چگونه آموختن را از طریق تفکر و برخورد منظم با مسائل و مشکلات را به طریق علمی یاد بگیرند. در چنین حالتی است که دانش رشد می‌کند و فراگیر احساس مفید بودن می‌کند (مایرز، ترجمه ابیلی، ۱۳۹۴). همانطور که یک نقشه‌کش برای آینده خود دست به طراحی می‌زند، تمامی معلمان در کلاس درس نیازمند طراحی و ترسیم نوعی طرح برای آینده هستند. طراحی آموزشی از مهم‌ترین پیش زمینه‌هایی است که باید توسط معلمان رعایت شود و آموزش مستلزم طرح سنجیده است و یادگیری اثر بخش زمانی رخ می‌دهد که برای ارائه آموزش از شیوه‌های مناسب استفاده شود و بهره‌گیری از روش‌ها، مواد و رسانه‌های آموزشی نوین و متناسب با اهداف آموزشی در سایه طراحی آموزشی اثربخش به آموزشی کارآمد و مؤثر می‌انجامد (کولیوند و همکاران، ۱۳۹۷).

نظریه طراحی آموزشی مجموعه‌ای از نظریه‌های طراحی است که به جنبه‌های گوناگون آموزش مربوط می‌شوند. این نظریه‌ها به ارائه راهنمایی‌هایی می‌پردازد که به افراد کمک می‌کنند تا یادگیری خود را عمق بخشیده و توسعه دهند. همچنین بر روی چگونگی ساختار مواد جهت ترویج و آموزش انسان، به ویژه جوانان تمرکز می‌کنند (بودن، ۲۰۰۸: ص ۶۹). طراحی آموزشی، پیش بینی و تنظیم رویدادهای آموزشی بر اساس اهداف، محتوا و امکانات موجود با توجه به ویژگی‌ها و ساخت شناختی دانش‌آموزان است. طراحی آموزشی، خواه مربوط به یک دوره کامل یا به یک جلسه‌ی آموزشی باشد، از اهمیت خاصی برخوردار است. توجه و دقت در تنظیم آن می‌تواند موجب کارایی و اثر بخشی تدریس شود. طراحی آموزشی ممکن است به دو صورت خرد و کلان، انجام گیرد. طراحی در سطح کلان مربوط به شورای برنامه‌ریزی درسی و متخصصان آموزشی است؛ اما طراحی در سطح خرد، کلاً بر عهده ی معلم است. در فرآیند طراحی خرد، توجه باید بیشتر به حصول صلاحیت‌ها و قابلیت‌های مورد انتظار، جلب شود و با نگرشی سیستمی و نظام‌مند، مجموعه‌ی عناصری را که در یادگیری دانش‌آموزان مؤثرند، در نظر گرفت. معلم باید کل محتوای آموزشی را به اجزای قابل تدریس که معمولاً به نام «جلسات درس یا تدریس» نامیده می‌شود، تقسیم کند و مشخص سازد که بر اساس زمان منظور شده، چند جلسه یا ساعت در طول ترم و یا سال تحصیلی تدریس خواهد داشت و در هر جلسه چه موضوعی و با چه اهدافی دنبال خواهد شد (وبلاگ علم و فرهنگ).

انسان‌ها امروزه در ارتباط تنگاتنگ با یکدیگر زندگی می‌کنند و این ارتباطات طوری فواصل مکانی و زمانی را در نور دیده که از دنیا به عنوان دهکده جهانی ذکر می‌شود. انسان‌ها باید قادر باشند که روابط دوستی با یکدیگر برقرار نمایند، حداقل این ارتباط رابطه‌ی انسانی است که پیرامون افراد صورت می‌گیرد. و روابط انسانی عبارت است از: برقراری ارتباط انسانی با افراد از طریق پذیرفتن وجود، شخصیت و ویژگی افراد با تمام تفاوت‌های آنان (فلاحیان و همکاران، ۱۳۸۹).

شناخت کودک از محیط، ایجاد ارتباط با محیط از بدو تولد آغاز می‌شود و خانواده به عنوان اولین مکان برای اجتماعی کردن کودک محسوب می‌شود. مدرسه بعد از خانه سعی دارد که به صورت منطقی و منظم فرد را اجتماعی کند. برای این امر از دو طریق عمل می‌نماید. اول این که کودک با ورود به مدرسه باید بداند که وارد جامعه‌ی بزرگی شده است که دارای قوانین خاص خودش می‌باشد و او ملزم است که با رعایت این اصول و قوانین با افراد مخاطب خود ارتباط برقرار کند (میرزایی و خزایی، ۱۳۹۵). در مرحله‌ی دوم دروسی در ارتباط با اجتماعی نمودن دانش‌آموزان در نظر گرفته شده که سعی دارد کودک درک درستی از جامعه و مسائل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی داشته باشد. و بتواند با کسب مهارت‌های لازم اجتماعی جایگاه مناسبی برای خود به عنوان یک فرد مسئول پیدا نماید (میرزایی و خزایی، ۱۳۹۴). می‌توان گفت که مرتبط‌ترین کتاب‌های درسی با مبحث اجتماعی شدن (جامعه‌پذیری)، کتاب‌های مطالعات اجتماعی هستند که دانش‌آموزان در طول تحصیل از ابتدایی تا متوسطه آن را می‌خوانند. از طرف دیگر، آموزش اثربخش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های زندگی در مطالعات اجتماعی به دانش‌آموزان، نقش تعیین‌کننده‌ای در برقراری ارتباط مثبت و سازنده با دیگران و مشارکت‌پذیری آنان در فعالیت‌های جمعی برای روبه‌رو شدن با تغییرات و تحولات محیط اجتماعی در سطح محلی و جهانی دارد (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۴).

درس مطالعات اجتماعی دوره هشتم با توجه به رویکرد کلی برنامه‌ی درسی ملی مبنی بر فطرت‌گرایی توحیدی و اهتمام به شکوفایی آن، سعی می‌کند زمینه‌های تربیت فردی و اجتماعی نوجوانان را فراهم آورد. از این روی، هدف غایی این درس تربیت افرادی مؤمن، مسئول، توانمند و آگاه در زندگی فردی و اجتماعی، پایبند به اخلاق و ارزش‌های دینی و علاقه‌مند به ایران و هویت فرهنگی تمدنی آن است (کتاب مطالعات اجتماعی دوره هشتم). این درس پیوند نزدیکی با مهارت‌های زندگی دارد. با توجه به توضیحاتی که بیان نمودیم، شواهد نشان می‌دهد برای

آموزش مناسب مطالعات اجتماعی نیاز به طراحی آموزشی مناسبی جهت رسیدن به هدف اصلی این درس در دوره هشتم نیاز است. لذا نیاز است تا دانشجو معلمان و همچنین معلمان الگوهای آموزشی مناسبی جهت تدریس طراحی نمایند.

مروری بر پژوهش‌های پیشین

مطالعات انجام شده در زمینه‌ی طبقه‌بندی و یا مقایسه‌ی الگوهای طراحی آموزشی سیستمی و سازنده‌گرایی اغلب به مقایسه‌ی این الگوها بر اساس مبانی روانشناسی یادگیری‌شان پرداخته‌اند (مانند: بوچر، ۱۹۹۸؛ دباغ، ۲۰۰۶). (سایت دانشگاه واشنگتن در شهر سیاتل الگوهای طراحی آموزشی را به دو دسته‌ی رفتارگرا/عینیت‌گرا، و سازنده‌گرا/شناخت‌گرا تقسیم کرده است. لیلانی کاربونل (۲۰۰۴) الگوهای طراحی آموزشی را بر اساس دوره‌ی تاریخی آن‌ها به سه گروه، اوائل قرن بیستم (الگوهای رفتارگرا)، اواسط قرن بیستم (الگوهای پردازش اطلاعات)، و اواخر قرن بیستم (الگوهای سازنده‌گرا) تقسیم کرده است.

بوچر (۱۹۹۸) الگوهای طراحی را بر اساس انواع نظریه‌های یادگیری منظور شده در آن‌ها طبقه‌بندی کرده است. این نظریه‌ها عبارتند از: رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، و سازنده‌گرایی. دباغ (۲۰۰۶) الگوهای طراحی آموزشی را بر اساس سه رویکرد روانشناسانه و معرفت‌شناسانه طبقه‌بندی کرده است که عبارتند از: عینیت‌گرا/رفتارگرا، شناخت‌گرا/پراگماتیست، و سازنده‌گرا/تفسیری. طبقه‌بندی الگوهای طراحی آموزشی بر اساس ویژگی‌های درونی‌شان که موضوع تحقیق حاضر است دارای سابقه‌ی زیادی نیست. طراحی آموزشی را می‌توان تهیه‌ی نقشه‌های مشخص برای دستیابی به هدف‌های آموزشی تعریف کرد. به عبارت دیگر، هر گاه برای دستیابی به یک سلسله از دانش‌ها، گرایش‌ها، و مهارت‌ها به‌عنوان هدف‌های آموزشی، مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی قبل از انجام آموزش پیش‌بینی و تنظیم گردد، در واقع طراحی آموزشی انجام شده است. بنابراین، طراحی آموزشی را می‌توان تجویز یا پیش‌بینی روش‌های مطلوب آموزشی برای نیل به تغییرات مورد نظر در دانش‌ها، گرایش‌ها، و مهارت‌های شاگردان دانست (رایگلوث، ۱۹۸۳).

بنا به گفته گانیه، ویگر، گلاس و کلر (۲۰۰۵؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷) هر معلم یا آموزش‌گری که از دانش اصول طراحی آموزشی برخوردار باشد از بینش وسیع‌تری برای کمک به یادگیرندگان بهره‌مند است. هدف از طراحی آموزشی کمک به یادگیری فرد و فعال کردن یادگیری او و پشتیبانی از آن است و این هدف ویژگی آموزش است در هر جایی که روی دهد، چه بین یک معلم و یک دانش‌آموز، در کلاسی از یک مدرسه، در گروهی از بزرگسالان علاقه‌مند، یا در یک محیط کار.

در پژوهش‌هایی که در مورد الگوی طراحی شده به صورت پرسش و پاسخ انجام گرفته است هر کدام از پژوهشگران به جنبه‌هایی از این روش در اجرا اشاره کرده‌اند و پیشنهاد یا الگویی برای تقویت جنبه‌های مثبت یا رفع کاستی‌های این روش در اجرا ارائه نداده‌اند به نمونه‌هایی از آن‌ها به اختصار اشاره می‌شود: استفاده از سؤالات سطح پایین (دانش و یادآوری) به جای سؤالات فکری (معرفتی) در سطوح بالای شناختی؛ استفاده از سؤالات بسته و سطحی به جای سؤالات باز و تفکری و تعداد زیاد سؤال از نظر کمیت به جای تعداد کم سؤال؛ توجه به کیفیت (طرح سؤال در سطوح بالای حیطه شناختی) (کلینمن، اگارد، ۱۹۷۳؛ یوئه، ۱۹۷۳؛ ملینک، ۱۹۶۸؛ به نقل از فتحی آذر، ۱۳۹۴)، پرسیدن سؤال‌های آموزنده کار بسیار دقیق و حساسی است. ترس از واکنش‌های منفی در بی‌ رغبتی دانش‌آموزان به پرسش مؤثر است و برای استفاده از فلان پرسش در فلان موقعیت قاعده مشخص و قاطعی وجود ندارد، زیرا که در مورد جنبه‌هایی همچون نوع پاسخ‌دهنده و بافت اجتماعی باید پژوهش‌های زیادی انجام داد (هارجی، ساندروز و دیکسون ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۹۹۴). به کارگیری طرح پرسشگری و تقویت پرسش و استدلال کردن در کلاس باعث می‌شود معلمان از الگوهای سنتی تدریس فاصله گرفته و به سمت الگوهای پرسشگری واگرا حرکت کنند (مارتین و هند، ۲۰۰۹).

روش تحقیق

هدف اصلی این پژوهش، طراحی آموزشی در آموزش مطالعات اجتماعی پایه هشتم است. در این مقاله سعی گردیده است با روش تحلیلی-توصیفی با استفاده از فیش‌برداری به هدف تحقیق برسیم. برای تدوین اطلاعات جامع و موثر تلاش شده است تا مطالب بروز و تاثیر گذار در زمینه تدریس مطالعات اجتماعی از کتاب‌ها، مقالات تخصصی و پایگاه‌های معتبر علمی استفاده شده است.

یافته‌ها

دو رویکرد اصلی در زمینه طراحی آموزشی وجود دارد: دیدگاه سیستمی، و دیدگاه سازنده‌گرایی. دیدگاه سیستمی طراحی آموزشی، آموزش را به‌عنوان یک فراگرد مشتمل بر درون‌داد، فراگرد، و برون‌داد تلقی می‌کند. در این رویکرد که مبتنی بر آموزه‌های روانشناسی رفتاری و روانشناسی شناختی است، برون‌دادها یا نتایج آموزش ابتدا به‌صورت بسیار مشخص بیان می‌شود و به‌دنبال آن، روش‌هایی برای فعالیت‌های یاددهی-یادگیری پیش‌بینی می‌شود تا شاگردان با انجام آن به هدف‌های (نتایج) مورد نظر برسند.

دیدگاه سازنده‌گرا بر اساس مبانی معرفت‌شناختی و روانشناختی یادگیری سازنده‌گرایی، طراحی آموزشی را مشتمل بر فراهم آوردن منابع و فرآیندهای یادگیری به‌منظور تسهیل یادگیری شاگردان که همان خلق معنا در ذهن آنان است، می‌داند (فردانش، ۱۹۹۹). در دیدگاه طراحی سازنده‌گرا به جای تأکید بر رعایت مراحل مشخص برای طراحی، بر توجه به اصولی مانند گنجاندن یادگیری در زمینه‌های مربوط و واقعی، گنجاندن یادگیری در تجارب اجتماعی، تشویق تملک و داشتن نظر در فرآیند یادگیری، ارائه‌ی تجربه‌ی فرآیند ساختن دانش، تشویق به خودآگاهی از فرآیند ساختن دانش، ارائه‌ی تجربه و تقدیر از دیدگاه‌های مختلف، و تشویق به استفاده از انواع روش‌های ارائه تأکید می‌شود (فردانش، ۱۹۹۹).

اشتباه اساسی در به کارگیری الگوهای آموزشی

یکی از مشکلات اساتید در تدریس و انتخاب الگوها ذهنیت اشتباه و ناصواب آنان است. برخی از آنان در تدریس و انتخاب الگوها دو اشتباه رایج دارند که به طور اجمال به آن اشاره می‌شود:

- ۱- تصور یک الگوی تدریس به عنوان قاعده ای ثابت و انعطاف ناپذیر برای تمامی دروس و فراگیران
 - ۲- تصور ثابت بودن سبک یادگیری هر یک از فراگیران و احتمال تغییر نکردن آن بدیهی است
- هر دو تصویری اشتباه است. نه همواره یک الگو وجود دارد و نه همیشه فراگیران از سبکی خاص در یادگیری تبعیت می‌کنند. برای روشن‌تر شدن مسئله، تدریس را می‌توان به رانندگی تشبیه نمود. یک راننده ماهر کسی است که در رانندگی انواع ماشین‌ها آن هم در جاده‌های مختلف، مهارت لازم را داراست؛ اما بعضی رانندگان صرفاً با یک نوع ماشین و در جاده‌های خاصی توان رانندگی دارند. معلمان در انتخاب الگوها نیز به همین گونه‌اند؛ یعنی صرفاً با یک نوع الگو خو گرفته و با الگوهای دیگر آشنایی ندارند و یا در صورت آشنایی، از به کارگیری آن الگوها ناتوانند و در حقیقت به محتوا، جنسیت و ویژگی‌های خاص فراگیران توجهی ندارند، در حالی که معلم ماهر و موفق در انتخاب الگوها تمام جوانب را در نظر دارد (جوینس، ۲۰۰۰).

فرایند طراحی آموزشی

همانند بسیاری از فعالیت‌های دیگر، طراحی آموزشی نیز مستلزم طی مراحل و انجام اعمال مشخصی است. این ویژگی باعث می‌شود که آن را یک فرایند بدانیم. در این فرایند، وقایع یا رویدادهای لازم به منظور تسهیل یادگیری طراحی می‌گردد. فرایند طراحی آموزشی مجموعه‌ای از مراحل به هم پیوسته و وابسته را شامل می‌شود. مراحل از قبیل تبیین، تحلیل یادگیرنده، تحلیل زمینه، تحلیل غایت، تدوین هدف‌های آموزشی، انتخاب راهبردها و ابزارهای سنجش، تولید مواد آموزشی و ارزشیابی عملکرد یادگیرنده در طی فرایند طراحی آموزشی دنبال می‌شوند (سرمد، ۱۳۷۶). فرایند طراحی آموزشی دارای ویژگی‌های متعددی است که برخی از آن‌ها عبارتند از:

- طراحی آموزشی مانند همه فرایندها، آغاز و انجामी دارد.
- فرایند طراحی آموزشی مستلزم بکارگیری روش منظم و مشخص است.
- طراحی آموزشی یک نیروی محرکه دارد و آن نیاز آموزشی است.
- طراحی آموزشی مستلزم یک مجموعه تصمیم‌گیری و انتخاب است.
- طراحی آموزشی باید سنجیده و اندیشیده انجام گیرد.
- عوامل دخیل در طراحی آموزشی که عناصر و مراحل آن را شامل می‌شود، بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند.
- طراحی آموزشی مستلزم همکاری و مشارکت میان عده‌ای از متخصصان است که طراح آموزشی آن‌ها را با یکدیگر هماهنگ می‌کند.
- طراحی آموزشی در خلأ صورت نمی‌گیرد و ناظر بر واقعیت‌هاست.

- کامل شدن فرایند طراحی آموزشی نیازمند همکاری طراح آموزشی با مجریان در حال اجرا است.
- طراحی آموزشی متکی بر اطلاعات است. اطلاعاتی که در اختیار گروه طراحی آموزشی قرار می‌گیرد، در شکل‌گیری آموزش بسیار تأثیرگذار است (بارکر، ۱۹۹۴).

مراحل طراحی آموزشی

هدف از طراحی آموزشی، فراهم کردن امکانات یادگیری است؛ زیرا انتخاب فعالیت‌های یادگیری مؤثر و مناسب، عامل مهمی در فرآیند طراحی یک درس محسوب می‌شود. قبل از شروع آموزش، معلم باید همه چیز را پیش‌بینی و آماده کند و برنامه‌ی خود را بنویسد؛ اما با توجه به این که فرآیند تدریس، هیچگاه نمی‌تواند کامل باشد، برنامه‌های طراحی شده باید انعطاف‌پذیر، مرتب و به روز گردند. یک برنامه آموزشی خوب باید به نحوی نوشته شود که دستیابی به قابلیت و صلاحیت مورد نظر را تضمین کند. در فرآیند طراحی می‌توان از الگوهای مختلف استفاده کرد؛ اما در تمام الگوها، حداقل چهار مرحله یا گام اساسی را باید مورد توجه قرار داد (یغما، ۱۳۷۴) این مراحل عبارتند از:

مرحله اول: تحلیل و تنظیم هدف‌های آموزشی

درک اهمیت هدف‌گزینی برای دانش‌آموزان مهم است؛ چرا که انتخاب هدف موجب انتظارات مثبت و دلایلی می‌شود که هر فرد برای کنترل زندگی‌اش می‌تواند از آن بهره بگیرد. به دانش‌آموزان برای برعهده گرفتن کنترل و هدایت راهی که می‌خواهند در پیش گیرند و آنچه که می‌خواهند انجام دهند کمک کنید. دادن فرصت‌هایی به دانش‌آموزان برای انتخاب هدف و یا سایر جوانب زندگی تحصیلی راهی برای کمک به آموختن مسئولیت‌پذیری، درک نیازهای فردی و خودگردان‌تر شدن و انسان سالم بودن است. هدف‌های آموزشی، بیان‌کننده‌ی وضعیت مطلوب در یک رویداد آموزشی هستند. هدف‌های خوب تنظیم شده حداقل باید دارای چهار ویژگی زیر باشند:

۱- دانش‌آموزان، محور باشند؛ یعنی بر اساس فعالیت‌های دانش‌آموزان تنظیم شوند.

۲- توصیفی از نتایج یادگیری باشند.

۳- صریح، روشن و قابل فهم باشند.

۴- قابل مشاهده و اندازه‌گیری باشند.

مرحله دوم: تحلیل موقعیت آموزشی

در این مرحله، معلمان باید کلیه فعالیت‌های آموزشی را که منجر به یادگیری می‌شوند، بررسی و یادداشت کنند. سپس آن دسته از فعالیت‌ها را که برای رسیدن به هدف‌ها چندان مهم و ضروری به نظر نمی‌رسند، از مجموعه‌ی فعالیت‌های آموزشی حذف کنند تا در نهایت مجموعه‌ای از فعالیت‌های مناسب و ضروری برای رسیدن به هدف‌های آموزشی به دست آید. پس از تعیین فعالیت‌های آموزشی، روابط بین اهداف تعیین شده و ارتباط بین فعالیت‌ها باید مورد بررسی قرار گیرد تا سلسله مراتب فعالیت‌ها، مشخص گردد. علاوه بر ترتیب و سلسله مراتب فعالیت تعیین گروه‌های یاددهی-یادگیری نیز از اهمیت خاصی برخوردار است. طراح، موظف است نوع گروه، تعداد و نحوه‌ی فعالیت آن‌ها را پیش‌بینی کند و نقطه‌ی آغاز فعالیت‌ها را بر اساس ارزشیابی تشخیصی معین سازد. بنابراین تحلیل و تعیین موقعیت آموزشی فرآیندی است که در آن فعالیت‌های آموزشی، نوع ارتباط بین هدف‌ها و فعالیت‌ها، رفتار ورودی، نقطه‌ی آغاز فعالیت بر اساس ارزشیابی تشخیصی و حتی گروه‌های تدریس-یادگیری، تحلیل و تعیین می‌شوند.

مرحله سوم: تحلیل و تعیین محتوا، روش و وسیله‌ی آموزشی

مرحله‌ی سوم از طراحی آموزشی، تحلیل محتوا، روش و وسایل آموزشی است. اگر محتوا، روش و وسایل متناسب با هدف‌های آموزشی انتخاب و تنظیم نشوند، حتی اگر هدف‌های آموزشی، دقیق و خوب تنظیم شده باشند، فعالیت‌های آموزشی هرگز دانش‌آموزان را به آنچه که باید برسند، هدایت نخواهد کرد. پس از تعیین اهداف و تحلیل موقعیت آموزشی معلم باید به تحلیل و انتخاب و تنظیم محتوا بپردازد. البته محتوایی باید انتخاب شود که کاملاً متناسب با اهداف و قابل تدریس در زمان تعیین شده باشد. به عبارت دیگر تحلیل محتوا و هدف‌های آموزشی هر دو باید براساس رفتار مورد انتظار دانش‌آموزان تعیین شوند. به کارگیری محتوا در فعالیت‌های آموزشی باید موجب تحقق اهداف مورد نظر گردد.

سازماندهی و تنظیم محتوا در فرآیند اجرا بسیار حائز اهمیت است. در صورت امکان، مطالب آسان باید قبل از مطالب پیچیده و مشکل ارائه گردد. مفاهیم نظری باید قبل از فعالیت‌های عملی ارائه شوند. محتوا باید با توانایی دانش آموزان انطباق داشته باشد و بر اجزای اصلی آموزش تأکید کند و اطلاعات را به طور مؤثر و قلیل درک، ارائه نماید. محتوای درسی مناسب یا ابزار اولیه تدریس هستند. اگر خوب انتخاب یا سازماندهی نشوند، ممکن است فعالیت‌های آموزشی و در نتیجه رسیدن به اهداف آموزشی را دچار اختلاف نمایند معلمان باید توجه کنند که هرگز نباید محتوا را جایگزین اهداف آموزشی کنند.

فعالیت‌های آموزشی نیز هرگز نباید منحصر به محتوای کتاب درسی شود. فعالیت‌های یادگیری باید متنوع و حتی در صورت لزوم فراتر از مطالب مطرح شده در کتاب درسی باشد. فعالیت‌ها می‌توانند شامل مطالعه آزاد، مطالعه کتب غیردرسی مرتبط با موضوع درس، تهیه گزارش، و خلاصه‌های مطالب آموزشی و نتایج تحقیقات و سفرهای علمی و عملیاتی کاملاً ابتکاری و نو باشند.

مرحله چهارم: تحلیل و تعیین نظام ارزشیابی

لازم است دانش آموزان از ابتدا معیارها و امکاناتی را که به وسیله‌ی معلم در فرآیند ارزشیابی و نمره دادن به کار گرفته می‌شود، بدانند خیلی از ترس‌هایی که دانش آموزان در فرآیند ارزشیابی دارند به علت عدم آگاهی آن‌ها از معیارها و نحوه‌ی ارزشیابی معلمان است. معیارها باید در اولین فرصت مناسب به طور واضح و روشن در اختیار دانش آموزان گذاشته شود. تاریخ ارزشیابی نیز از ابتدای آموزش باید مشخص گردد تا به دانش آموزان امکان داده شود که خود را برای ارزشیابی آماده کنند.

سؤال‌ها باید متناسب با اهداف و فعالیت‌های آموزشی باشد. برای طرح سؤال‌های خوب و مناسب و استفاده‌ی مؤثر و به‌جا از آن‌ها، معلم نمی‌تواند فقط بر روی کلمات و جملاتی که همان لحظه در کلاس به ذهنش می‌رسد، تکیه کند. البته بیان چنین مسأله‌ای به این معنا نیست که با توجه به شرایط و لحظات خاص هیچ سؤال‌ی طرح نشود و یا سؤال‌ی که در طرح درس یادداشت شده باید تنها سؤال مطرح شده در کلاس درس باشد، بلکه منظور این است که معلم قبل از اجرای فعالیت‌های آموزشی، با توجه به اهداف تعیین شده، نحوه‌ی ارزشیابی و چگونگی سنجش تحقق هدف‌های آموزشی را تحلیل و تعیین نماید. با توجه به تأثیر مثبتی که ارزشیابی بر روی یادگیری دانش آموزان در سطوح مختلف حیطه‌ی شناختی دارد، معلم باید فنون و روش‌هایی را به کارگیرد که بتواند سؤال‌های اثربخش و مناسبی طرح کند. برای طرح سؤال‌های مؤثر به ویژه در ارزشیابی‌های شفاهی باید به نکات زیر توجه شود:

- ۱- برای چه هدفی سؤال طرح شده است؟ سؤال‌ها باید متناسب با توان علمی دانش آموزان باشد. آن‌ها باید بدانند که سؤال کردن بخشی از فرآیند تدریس است و به دلایل مختلف؛ مثل روشن شدن موضوع، تشخیص، تأکید، تحقیق و یا ارزشیابی یک مطلب ممکن است سؤال شود.
- ۲- برای چه کسانی سؤال طرح شده است؟ باید کوشش شود که میان سؤال و فردی که از او سؤال می‌شود، تناسبی وجود داشته باشد. برای طرح سؤال لازم است معلم از تواناییها، دانش و اطلاعات دانش آموزان آگاه باشد. پاسخ دانش آموزان باید به دقت ارزشیابی شود. پاسخ دهنده و کلیه دانش آموزان کلاس باید از درستی یا نادرستی پاسخ‌ها آگاه باشند. معلم باید به پاسخ‌های صحیح و غلط دانش آموزان در فرآیند تدریس یکسان توجه کند؛ زیرا هر دو پاسخ محصول اندیشه‌ی آن‌ها است، اما باید به دلایل مستند و روشن پاسخ‌های غلط را اصلاح کند.
- ۳- آیا فرصت لازم برای پاسخگویی در نظر گرفته شده است؟ باید به دانش آموزان فرصت داد تا در مورد مطلب سؤال شده فکر کنند و پاسخ خود را به دقت تنظیم نمایند و سپس پاسخ دهند. آن‌ها نباید بلافاصله صرفاً محفوظات ذهنی خود را بیرون بریزند. به همان اندازه که تقویت کلامی مؤثر است، تقویت‌های غیرکلامی نیز بسیار اهمیت دارند. منظور از تقویت کلامی، پیام‌های رفتاری؛ مانند نگاه کردن و حرکات صورت و بدن است که بدان وسیله معلم نظر خود را به دانش آموزان اعلام می‌کند. حرکات معلم در مقابل پاسخ دانش آموزان بدون اظهار هیچ کلامی به خوبی می‌تواند درستی یا نادرستی پاسخ، رضایت یا عدم رضایت معلم را نشان دهد. با ارزیابی پاسخ‌های دانش آموزان می‌توان نکات ضعف یادگیری دانش آموزان را شناخت و بر اساس این نکات، فعالیت‌های تکمیلی خارج از کلاس به آن‌ها ارائه داد.

فایده طراحی آموزشی چیست ؟

- _ هدف‌های آموزشی به طور دقیق و واضح مشخص می‌شود.
- _ انتظارات مدرسین از دانش آموزان مشخص می‌شود.
- _ فعالیت‌هایی که باید به طور منظم انجام شود مشخص می‌شود.
- _ شیوه تدریس و رسانه آموزشی متناسب با هدف برنامه تعیین می‌شود.

- محتوای آموزشی استاندارد می‌شود.
- تکلیف فراگیر مشخص می‌شود و او می‌داند از او چه انتظاری می‌رود.
- روشه‌ای ارزشیابی برنامه مشخص می‌شود.
- سنجش میزان موفقیت و پیشرفت تحصیلی واقعی‌تر می‌شود (رحیمی مند و عباس‌پور، ۱۳۹۴).

الگوهای طراحی شده جهت آموزش مطالعات اجتماعی پایه هشتم

۱- الگوی تحقیق در عمل یا الگوی طراحی مشارکتی: آموزش در این الگو با یک پروژه‌ی مشارکتی گروهی شروع می‌شود. رویکرد تدریس آن اقدام پژوهی است؛ و در نتیجه، این گونه فعالیت آموزشی بدون وجود آموزش گروهی امکان نخواهد داشت. اما، از آن‌جا که هر یک از شاگردان در فرآیند یادگیری باید شرح یادگیری فردی خود را به صورت کتبی تهیه نمایند، رویکرد یادگیری در این الگو فردی است (رایدینگ و همکاران، ۱۹۹۵). از این طراحی آموزشی می‌توان برای درس اول که در مورد تعاون است استفاده نمود و معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد که گزارشی از میزان تعاون یا همان همکاری هم دلی بین اعضای خانواده، بین مدیران و معلمان مدرسه خود، نقش خیرین در جامعه و سایر اقدامات خوبی که به منظور انفاق و تعاون در جامعه صورت می‌گیرد تهیه کرده و در کلاس گزارش دهند. این الگوی طراحی شده باعث می‌شود تا دانش‌آموزان با تحقیق و پرس و جو در مورد این موضوع به خوبی تفکر کنند و مبحث درس را به خوبی فرا گیرند.

۲- الگوی آموزش واقع‌گرا: از آن‌جا که یادگیری در این الگو یادگیری مبتنی بر تکنولوژی است و هر یک از شاگردان به صورت انفرادی با محیط یادگیری مواجه می‌شوند، رویکرد یادگیری در این الگو فردی است، و رویکرد تدریس آن نیز فردی می‌باشد. به این دلیل که هدف این الگو پرورش افراد مسئله‌گشا می‌باشد، و این هدف از طریق مواجه شدن هر فرد با مسئله‌ای در شرایط واقعی انجام می‌شود، و هیچ‌گونه رویکرد دوگانه‌ای برای تدریس یا یادگیری در این الگو لحاظ نشده است (برانسفورد و همکاران، ۱۹۹۰). از این الگوی طراحی شده می‌توان برای تدریس درس ساختار و تشکیلات دولت استفاده نمود. بدین صورت که معلم سوالاتی در ذهن دانش‌آموزان ایجاد کند تا آن‌ها خود به دنبال پیدا کردن پاسخ آن سوالات بروند و از این طریق ذهن آن‌ها بتواند با مسائل روبه‌رو شود و افرادی مسئله‌گشا پرورش یابند.

۳- الگوی استاد-شاگردی شناختی: هدف این الگو آشکار ساختن فرآیندهای تفکر موجود در فعالیت‌های یادگیری برای شاگردان و معلم از طریق تفکر درباره‌ی مهارت‌های شناختی و فراشناختی است و بر این اساس، رویکرد تدریس آن علاوه بر فردی بودن، قابلیت اجرای عمومی را نیز دارد. اما، رویکرد یادگیری آن صرفاً فردی است و شاگرد باید نحوه‌ی تفکر مشابه یک فرد ماهر را بیاموزد و هیچ‌گونه رویکرد دوگانه‌ای برای یادگیری در این الگو وجود ندارد (کالینز و همکاران، ۱۹۸۹). از این الگو برای آموزش در آسیب‌های اجتماعی و پیشگیری از آن‌ها می‌توان استفاده کرد. بدین صورت که با اجرای نمایشی در کلاس مهارت‌هایی که دانش‌آموزان در دوران نوجوانی آن را کسب می‌کنند به سایر دانش‌آموزان آموزش داد و آن‌ها بتوانند از این طریق با مهارت‌هایی که می‌توانند کسب کنند تا در این دوران از پرخاشگری دوری کنند را آموزش ببینند.

۴- الگوی یادگیری تولیدی: هدف این الگو تعامل شاگرد با موضوع درسی برای ساختن دانشی عمیق است. شاگرد باید به معنای موضوع‌ها دست یابد و این معنا را از راه پردازش عمیق که به وسیله‌ی تعداد و نوع شرح و بسط‌های تولید شده توسط وی نمایانده می‌شود، به دست آورد. تأکید بر دانش عمیق از راه مواجه شدن با مفاهیم و موضوع‌های درسی، رویکرد تدریس این الگو را فردی می‌سازد که در این مرحله قابلیت ارائه‌ی موضوع‌ها به صورت جمعی نیز از دیدگاه این الگو بلامانع است. اما، رویکرد یادگیری در این الگو صرفاً فردی است و جایی برای رویکرد دوگانه (فردی-جمعی) به یادگیری در آن دیده نمی‌شود (ویتراک، ۱۹۹۸). از الگو جهت آموزش فصل چهارم که فصل عصر ارتباطات است استفاده شود. دانش‌آموزان را به تفکر عمیق در رابطه با هر یک از وسایلی که در این عصر ساخته و مورد استفاده قرار گرفته‌اند دعوت شوند که این باعث می‌شود آن‌ها هم رسانه‌های جدید تولید شده و هم نحوه‌ی استفاده صحیح با آن‌ها بدانند.

۵- الگوی طراحی ساختن تفسیر: این الگو با تأکید بر مواجه شدن شاگردان با موضوع‌های واقعی به صورت جمعی، ارائه‌ی تفسیر از آن موضوع‌ها به صورت جمعی، جستجو و دست‌یابی به اطلاعات مربوط به موضوع‌های تحت بررسی به صورت جمعی، و مواجه شدن با انواع تفسیرها

درباره‌ی موضوع‌ها به صورت جمعی از نظر رویکرد تدریس و یادگیری جمعی تلقی می‌شود. اما، در توضیحات مربوط به الگو اشاراتی مبنی بر پذیرش رویکردهای یادگیری فردی نیز مشاهده می‌شود و بنابراین، از نظر رویکرد یادگیری دارای رویکرد دوگانه می‌باشد (بلک، ۱۹۹۵). از این روش برای فصل پنجم که در رابطه با از حرا تا نینوا است استفاده شود. از این طریق دانش‌آموزان هم به صورت گروهی به موضع می‌پردازند و هم نحوه تفسیر را یاد می‌گیرند.

۶- الگوی یادگیری اکتشافی: از آن‌جا که برونر هدف این الگو را رشد مهارت‌های مسئله‌گشایی از طریق تفحص و اکتشاف می‌داند و در این فرآیند شاگرد را به صورت فردی فعال و با انگیزه فرض می‌کند، رویکرد یادگیری در این الگو صرفاً فردی است. رویکرد تدریس می‌تواند هم فردی و هم جمعی باشد، زیرا آموزش در این الگو با ارائه‌ی یک پرسش یا مجموعه‌ای از پرسش‌ها شروع می‌شود که پس از بحث (که می‌تواند بین معلم و شاگرد یا بین شاگردان و معلم باشد) مسئله یا مسائلی که باید پاسخ داده شود مشخص می‌شود. پس از مشخص شدن مسئله، شاگرد(ها) با کمک معلم داده‌های تحقیق در مورد آن و راه‌های جمع‌آوری اطلاعات درباره‌ی آن‌را پیشنهاد می‌کنند. این تحقیق و جمع‌آوری می‌تواند به صورت فردی یا گروهی انجام شود و منتهی به نتیجه‌گیری‌هایی درباره‌ی مسئله‌ی مورد نظر شود (برونر، ۱۹۶۰؛ ۱۹۶۶). برای تدریس فصل ششم و هفتم این کتاب می‌توان با طرح یک سوال در رابطه با شروع تاریخ اسلام در ایران شروع کرد و از دانش‌آموزان خواسته شود تا طی تحقیقی به تفحص درباره هر یک عنوان‌های مطرح شده در کتاب بپردازند. همچنین می‌توان آن‌ها را به موزه‌ای برده و از آن‌ها خواسته شود میراث‌های فرهنگی موجود را مشاهده کنند و گزارشی از آن بازدید تهیه کنند.

۷- الگوی ابزار ذهنی: هدف این الگو ترغیب و تسهیل تفکر انتقادی و یادگیری در سطوح بالا ذکر می‌شود که از راه به کارگیری ابزارهای شناختی مانند پایگاه‌های اطلاعاتی، منابع برنامه‌ریزی، منابع شبکه‌های معنایی، منابع سیستم‌های متبخر، منابع چند رسانه‌ای، و منابع ارتباطات از راه دور به دست می‌آید. در این الگو این ابزارهای شناختی موجب یادگیری با تکنولوژی‌های پردازش اطلاعات می‌شود؛ نه این‌که یادگیری از طریق آن‌ها انجام شود. از این‌رو، یادگیری فردی است و در اثر کنترل فرد بر این ابزارها محقق می‌شود. رویکرد تدریس نیز فردی است، زیرا با در اختیار قرار گرفتن ابزار شناختی توسط فرد (که مهار آن در اختیار فرد است)، فرد اقدام به ساختن و استفاده از یک پایگاه اطلاعاتی درباره‌ی موضوع مورد نظر می‌کند. رویکردهای دوگانه‌ی تدریس و یادگیری در این الگو مطرح نیست (کومرز و همکاران، ۱۹۹۲). از این الگو می‌توان هم برای تدریس عصر ارتباطات و هم فصل نهم استفاده نمود. برای فصل نهم بدین صورت که در رابطه با شکل کرده زمین و همچنین ناهمواری‌ها و... به پایگاه‌های اطلاعاتی و ... مراجعه می‌کنن و هم با آن‌ها آشنا می‌شوند.

۸- الگوی یادگیری مبتنی بر مسئله: این الگو با تأکید بر کار گروهی روی مسائل واقعی و تدریس به صورت گروهی، موجب رشد مهارت‌های مسئله‌گشایی در گروه و تک تک افراد آن می‌شود. بنابراین، رویکرد یادگیری در این الگو می‌تواند دوگانه (فردی-جمعی) تلقی شود. به این ترتیب، برخورد گروه با مسئله‌ی مطرح شده باعث فراخوانی دانش‌های پیشین افراد شود. در حالی که زمینه‌ی مسئله شباهت زیادی با مسائل حرفه‌ای آینده‌ی شاگردان دارد، افراد فرصت شرح و بسط اطلاعاتی که به صورت فردی در فرآیند مسئله‌گشایی کسب کرده‌اند را پیدا می‌کنند (ساوری و دافی، ۱۹۹۵).

۹- الگوی روش پروژه‌ای: این الگو از قدیمی‌ترین الگوهای طراحی سازنده‌گراست. رویکرد یادگیری در این الگو فردی است و هدف آن تربیت افرادی محقق و جستجوگر از طریق مشارکت در فعالیت‌های تحقیقی است. رویکرد تدریس این الگو به خاطر ضرورت دانستن کار گروهی روی مسائل تعریف شده، رویکردی جمعی است و هیچ رویکرد تدریس و یادگیری دوگانه‌ای در این الگو مطرح نیست. (کیلپاتریک، ۱۹۱۸)

نتیجه‌گیری

طراحی آموزشی یکی از مهم‌ترین و اولین مهارت‌هایی است که انتظار می‌رود معلم دارای آن باشد تا بتواند لحظه به لحظه کلاس درس را مدیریت کند و با برنامه و هدف پیش ببرد و از آنجا که مطالعات اجتماعی از دروسی است که در رشد اجتماعی دانش‌آموزان بسیار اثرگذار است، طراحی آموزشی برای آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و طراحی که برای آن انجام می‌شود باید کاملاً ساختارمند و حساب شده باشد و تمامی ویژگی‌ها و مراحل که برای طراحی آموزشی موفق گفته شده است را دارا باشد. همانطور که بیان شد طراحی آموزشی دارای الگوهایی متنوع است که هرکدام نقاط قوت خاص خود را دارند و برای آموزش مطالعات اجتماعی معلم می‌تواند بنا بر شرایط کلاس و تجربیات خویش الگوی متناسب را برگزیند.

در این مطالعه از الگوهایی مانند الگوی طراحی مشارکتی، الگوی واقع‌گرا، الگوی استاد-شاگردی شناختی، الگوی یادگیری تولیدی، الگوی طراحی ساختن تفسیر، الگوی یادگیری اکتشافی، الگوی ابزار ذهنی، الگوی یادگیری مبتنی بر مسئله و الگوی پروژای نام برده شد که هر یک از این روش‌ها برای دروسی از مطالعات اجتماعی پایه هشتم انتخاب گردید اما معلم می‌تواند با توجه به وضعیت کلاس خود روش‌ها را برای تدریس هر درس تغییر دهد.

سپاسگزاری

سپاس و ستایش بی‌کران خدایی را که سرچشمه علوم و مخزن کل اسرار است و سپاس خدایی را که علم دانش را عاملی برای برتری انسان به انسان‌های دیگر قرار داد و سلام و درود فراوان به خاتم پیامبران که منبع علم و دانش است. خدای منان را شاکرم که بر من منت نهاد تا بتوانم تحت نظر اساتید ارزشمند و گرانقدر در راه کسب علم و دانش گام بردارم. جا دارد که طبق آیه شریفه: "من لم یشکر المخلوق ولم یشکر الخالق" از تمام کسانی که در تعلیم و تربیت اینجانب اهتمام ورزیده‌اند و باعث اعتلای بنده در این رتبه شده‌اند، قدردانی نمایم.

منابع

- بروس، جویس. (۲۰۰۰). ترجمه محمدرضا بهرنگی، ص ۹.
- رحیمی مند، مریم؛ عباس پور، عباس. (۱۳۹۴). "تأثیر شیوه‌های جدید آموزش بر خالقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان". فصل نامه علمی، پژوهشی ابتکار و خالقیت در علوم انسانی. ۴(۴): ۱۱۹-۱۴۲.
- سرمد، غلامعلی. (۱۳۷۶). روش‌های تدریس و هنر معلمی انتشارات اشراق تهران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی نوین روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم). تهران: دوران.
- فلاحیان، ناهید، آرام، محمدباقر، نادری، مریم. و احمدی، آمنه. (۱۳۸۹). روش آموزش مطالعات اجتماعی. (کد ۶۰۰۰) انتشارات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. فصل اول. ص ۸.
- کولیوند، راضیه، گیلانی، مرضیه. و منصوری جمشیدی، فتنه. (۱۳۹۷). طراحی آموزشی و اهمیت آن در آموزش زبان عربی. چهارمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران. ص ۱۱-۱.
- مایرز، چت. (۱۳۹۴). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه دکتر خدایارایی، تهران: سمت.
- میرزایی، جمشید، اکار، حمید. و کریمی‌منش، شمس‌الدین. (۱۳۹۴). آموزش مطالعات اجتماعی. ویژه دانشجویان علوم تربیتی (کد: ۳۳۱۱۲۳). انتشارات پالیز سخن. ص ۱۱. تهران.
- میرزایی، جمشید. و خزایی، فاطمه. (۱۳۹۴). آموزش و پرورش در قاب جامعه‌شناسی. انتشارات نظری. ص ۲۲.
- یغما، عادل. (۱۳۷۴). کاربرد روش‌ها و الگوهای تدریس انتشارات مدرسه تهران.
- Barker, P. (1994). "Designing Interactive Learning. Int. dejong and L.sarti(eds), Design and production of Multimedia and simulation- based Learning Material". Kluwer Academic Publishers. Netherlands. 1-30
- Bowden, R. (2008). "Linking Premise to Practice: An Instructional Theory-Strategy Model Approach". Journal of College Teaching & Learning. 5 (3): 69-76
- Reigeluth, C. M. (2011). "An instructional theory for the post-industrial age". Educational Technology, 51(5), 25-29
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). "Introducing educational design research. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.). Educational design research (pp. 1-8)". London: Routledge.
- Black, J. B., McClintock, R. O. (1995). "An Interpretation Construction Approach to Constructivist Design", In B. Wilson (Ed), Constructivist learning environments, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Bransford, J. D., & et al. (1990). "Anchored instruction: Why we need it and how technology can help, In D. Nix, & R. Sprio (Ed), Cognition, education and multimedia". Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Boetcher, J. (1998). "Pedagogy and Learning Strategies, California State University at Sacramento". <http://www.csus.edu/pedtech/Learning.html>
- Bruner, J. S. (1960). The Process of Education, Harvard University Press: Cambridge, Mass.
- Bruner, J. S. (1966). "Toward a Theory of Instruction, Harvard University Press: Cambridge, Mass".
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). "Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and matematics. In L. B. Resnick (Ed)", Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrnce Erlbaum Associates, Publishers.
- Dabbagh, N. (2006). "The Instructional Design Knowledge Base. Retrieved (5)24, from Nada Dabbagh's Homepage, George Mason University", Instructional Technology Program. Website: <http://classweb.gmu.edu/ndabbagh/Resources/IDKB/index.htm>
- Fardanesh, H. (1999). "A Critical Comparison of Systematic and Constructive Approaches to Instructional Design", Modarres Humanities Quarterly, (3rd period) 3, 139-149, Tarbiat Modarres University, Tehran Iran.
- Kommers, P. A. M., Jonassen, D. H. & Mayes, J. T. (Eds) (1992). "Cognitive tools for learning. Berlin: Springer-Verlag".
- Kilpatrick, W. H. (1926). "Foundations of Method: Informal Talks on Teaching. Fourth Impression (first in 1925)". New York: Macmillan.
- Leilani Carbonell, (2004). "Learning Theory", Available at: <http://www.my-ecoach.com/idtheline/learningtheory.html>
- Reigeluth, C. M. (1983). "Instructional Design Theories and Models: An overview of their current status". Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Riding, P., Fowell, S., & Levy, P.(1995). "An action research approach to curriculum development". Information Research, 1(1), April 1995. Department of Information Studies University of Sheffield, Sheffield, UK.

<http://informationr.net/ir/1-1/paper2.html>

Savery, J. R., and Duffy, T. M. (1995). "Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework". Educational Technology (35): 31-38. Reviewed by Chuck Ferguson.

Wittrock, M. C. (1974). "Learning as a generative process", Educational Psychologist, (11), 87- 95.