مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٤٥-٢٦٩ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

فعالية وضوح الأهداف السلوكية والأفكار الرئيسة للدرس لدى المتعلم على تحصيله الدراسي في مقرر التاريخ

فوزية إبراهيم دمياطي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على فعالية تحديد الأهداف السلوكية للدرس على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ. كما تحاول الدراسة معرفة فعالية وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس على أداء الطالبات. تسعى الدراسة أيضًا إلى مقارنة فعالية كلا الأسلوبين على تحصيل الطالبات بالنسبة للطريقة العادية التي لا تحدد فيها الأهداف السلوكية ولا توضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي الميداني لدراسة فعالية التدريس باستخدام الأسلوبين ومقارنتهما بالطريقة العادية، وتمثلت عينة الدراسة من ٨٧ طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمتوسطة العاشرة في مقرر التاريخ. وقامت الباحثة بتوزيعهن عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات متساوية حيث كانت إحداها ضابطة والأخريين تجريبيتين. كما أعدت الباحثة ومعلمة التاريخ اختبارًا تحصيليًا لموضوعات الدراسة، وبدأت التجربة في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١١/١٤١٢هـ واستغرقت سبعة أسابيع.

وقد تبين من نتائج الدراسة أن التدريس باستخدام أسلوبي تحديد الأهداف ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس كان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات بمقارنتهما بالطريقة العادية.

كما تبين من نتائج الدراسة أن استخدام تحديد الأهداف للدرس كان أفضل من أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس في تحسين أداء الطالبات وتحصيلهن الدراسي. قامت الباحثة بعد ذلك بإعداد بعض التوصيات والمقترحات التي قد تساعد على تحسين عملية التعليم في المملكة العربية السعودية في مقرر التاريخ.

مقدمـــة

تعتبر عملية التدريس بأبعادها المختلفة، ذات أهمية بالغة في الوصول بالعملية التعليمية إلى الهدف المنشود منها، لذا تعد الأساليب التدريسية عاملاً أساسيًا بالنسبة للمعلم لتحسين الأداء والإنتاج. ويعتبر المعلم من أكثر المؤثرات أهمية في العملية التعليمية لما يمتلكه من القدرة على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك طلابه أكثر من أي مؤثر آخر يتعلق بالمدرسة. لذا يجب أن يتصف المعلم بالفعالية والكفاءة في ممارسته لمهنته ويملك القدرة على تكريس جهوده لإتاحة الفرص لطلابه لاكتساب أقصى ما يمكن من نواتج عملية التعلم. وهذا لا يعني السلبية من جانب المتعلم، فلقد أبرزت الاتجاهات الحديثة في التدريس ضرورة اشتراك المتعلم في عملية التعلم، مثل اشتراكه في استنباط الأفكار الرئيسة للموضوع المراد تدريسه ثم التأكيد على تلك الأفكار بدراستها واستيعابها.

ومن بين الأساليب التدريسية المساهمة في إشراك المتعلم في عملية التعلم تحديد الأهداف السلوكية الأساسية للموضوع المراد دراسته مما يؤدي بالمتعلم إلى التركيز على تحقيق تلك الأهداف واكتسابها.

كما نادى بعض الباحثين بأهمية إبراز الأفكار الرئيسة للموضوعات بوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة لتلك الموضوعات لزيادة تركيز المتعلم على تلك الأفكار، وقد دعى البعض إلى تقديم المادة العلمية وقد وضعت خطوط تحت أفكارها وعناصرها الأساسية [١].

الدراسات السابقة

دراسات عن الأهداف السلوكية

بالنسبة لفعالية استخدام أسلوب تحديد الأهداف السلوكية للمتعلم فهناك دراسة قام بها بوث Booth لمحاولة التعرف على أثر تحديد الأهداف السلوكية على تحصيل ٤١٧

طالبة في تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة ميدويسترن Midwestern بأمريكا، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي على تحصيل الطلاب الدراسي [٢].

كما أجرى موتيللو Motillo دراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي في تخصص علم الفيزياء لمعرفة أثر تحديد الأهداف السلوكية للطلاب على تحصيلهم الدراسي بمقارنتها بالطريقة التقليدية، وقد تبين من خلال النتائج أن الطلاب الذين تحددت لهم الأهداف السلوكية كان تحصيلهم أفضل من تحصيل الطلاب الذين لم تحدد لهم هذه الأهداف [٣].

وهناك أيضًا دراسة قام بها هندرسون Hendrson عن أثر استخدام تحديد الأهداف السلوكية في تدريس مقرر الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر فعال لتحديد الأهداف السلوكية على التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء [٤].

كما قام جاج Gage بدراسة للتعرف على أثر استخدام تحديد الأهداف السلوكية على التحصيل الدراسي للطلاب بالمرحلة الثانوية في مقرر الجغرافية، وأظهرت الدراسة أن تحديد الأهداف السلوكية للطلاب ساعد في تحسين التحصيل الدراسي لهم [٥].

وهناك دراسة قام بها ستير Steer عن أثر معرفة الطلاب بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي في مقرر الجغرافية، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع المستوى التحصيلي للأفراد الذين تعرفوا على الأهداف مقارنة بالمستوى التحصيلي للأفراد الذين لم يتعرفوا على الأهداف [٦].

ويؤكد ذلك الدراسة التي قام بها محمد عبدالمقصود حول فاعلية استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في مقرر الجغرافية، والتي أجريت بسلطنة عمان حيث أظهرت نتائج تلك الدراسة أن استخدام الأهداف السلوكية أفضل من استخدام الأسلوب التقليدي من حيث تحسين تحصيل أفراد العينة [٧].

دراسات عن وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة

أشارت بعض الدراسات إلى أن اتباع أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة قد ساعد كثيرًا في تعلم المادة واستيعابها، سواءً للأجزاء التي وضعت الخطوط تحتها أو غيرها من الأجزاء التي اشتمل عليها الموضوع [١].

وأسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة ذات المستوى العالي من التجريد يساعد على تسهيل استيعاب المادة اللاحقة وعلى إحداث تكامل بين الأجزاء الأخرى الأقل عمومية أو التفاصيل الدقيقة التي يشتملها الموضوع.

كما أشار ريتشارد وأوجست Richard and August إلى أهمية أن يقوم المتعلم بنفسه بوضع الخطوط واستخراج الأفكار الرئيسة للموضوع باعتبار أن إشراك المتعلم في عملية التعلم يمكن أن يحقق من خلال قيامه باستخلاص الأفكار الرئيسة، وبالتالي تزداد إيجابيته في الموقف التعليمي بدلاً من أن يكون دوره سلبيًّا، ومن ثم يصبح الموقف التعليمي أكثر معنى بالنسبة له [٨].

وقد وجدت نادية شريف في دراستها عن أثر استخدام وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس والتي أجريت على عينة من طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالكويت، أن ذلك الأسلوب كان ذا فاعلية في تحسين عملية التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية [٩].

وفي ضوء ما سبق، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى محاولة التعرف على فعالية استخدام أسلوبي تحديد الأهداف السلوكية ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة لبعض موضوعات مقرر التاريخ في الصف الثالث المتوسط بإحدى مدارس البنات بالمدينة المنورة.

مشكلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التعرف على مدى فعالية استخدام بعض الأساليب التدريسية على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ بالمدينة المنورة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١ ـ ما مدى فعالية تحديد الأهداف السلوكية للدرس على تحصيل عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مقرر التاريخ؟

٢ ـ ما مدى فعالية وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس على تحصيل عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مقرر التاريخ؟

٣ ـ ما الفرق بين تحديد الأهداف السلوكية ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس على تحصيل عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مقرر التاريخ؟

فروض الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة، سوف تقوم الباحثة باختبار الفروض التالية:

١ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى (التي حددت لها الأهداف السلوكية للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تحدد لها الأهداف السلوكية للدرس) في مقرر التاريخ، لصالح المجموعة التجريبية.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الثانية (التي وضعت خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تضع خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) في مقرر التاريخ، لصالح المجموعة التجريبية.

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقرر التاريخ.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي:

١ ـ فعالية أسلوب من أساليب التدريس وهو تحديد الأهداف السلوكية من قبل

المعلمة لتعريف الطالبات عن المطلوب منهن معرفته والتمكن منه وإتقانه، وذلك بمقارنة ذلك الأسلوب بالطريقة العادية التي لم يحدد معها الأهداف السلوكية.

٢ ـ فعالية وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بمقارنتها بالطريقة العادية التي لم يستخدم معها وضع الخطوط.

٣ ـ مقارنة فعالية كلا الأسلوبين على تحصيل الطالبات.

أهمية الدراسة

تدور الدراسة في محاولة التعرف على فعالية بعض أساليب التدريس على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ بإحدى مدارس المدينة المنورة. وبالتالي تكمن أهمية ذلك فيما يلي:

١ ـ الاستفادة من أساليب التدريس المختلفة إذا ما أثبتت فعاليتها في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات، مما يساعد على تطبيقها في مراحل أخرى ومقررات مختلفة.

٢ ـ ندرة الدراسات (حسب علم الباحثة) التي أجريت بالمملكة العربية السعودية والتي تحاول معرفة فعالية استخدام أسلوب تحديد الأهداف السلوكية في التحصيل الدراسي للطالبات ووضع الخطوط تحت الأفكار.

٣ ـ احتياج المملكة العربية السعودية إلى التعرف على أساليب أخرى من التدريس غير الطريقة العادية، وذلك للرقي بمستوى تعلم الطلاب والطالبات مما ينعكس على جودة معارفهم وتطويعها لخدمة المجتمع، كما أن تعدد أساليب التدريس يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة واللاتي يدرسن في المتوسطة العاشرة.

وتحددت الدراسة أيضاً ببعض موضوعات التاريخ للصف الثالث المتوسط والتي تدرس في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية ١٤١١/١٤١٢هـ كما يقتصر الاختبار التحصيلي على تحديد مستويي التذكر والفهم فقط.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي الميداني field experimentation في تطبيق أسلوبين من أساليب التدريس وهما تحديد الأهداف السلوكية، ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس، وملاحظة أثر هذين الأسلوبين في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة المتوسطة بمقارنتهما بالطريقة العادية.

مصطلحات الدراسة

شملت الدراسة بعض المصطلحات التي ينبغي تعريفها:

الأهداف السلوكية Behavioral Objectives

وهي جمل مبدئية تحدد ناتج التعلم المأمول والمتوقع من الطالبات تحقيقه بعد انتهاء دراستهن لموضوع معين وتحت ظروف معينة وعند مرورهن بالخبرة أو الموقف التعليمي.

تحديد الأفكار الرئيسة للدرس Defining the Main Ideas

يقصد به طريقة قيام الطالبات باستخراج الأفكار الرئيسة المهمة المتضمنة في الموضوعات المدروسة، ثم وضع خطوط تحت هذه الأفكار مما يزيد من تركيز انتباههن للعناصر الأساسية للموضوع ويسهل استيعابه.

الطريقة التقليدية Traditional Method

يقصد بها طريقة التدريس التي تعتمد على الشرح والتلقين من قبل المعلمة والاستماع والحفظ من قبل الطالبات والتي لا تحدد لهن الأهداف السلوكية للدرس ولا تقوم أثناءها الطالبة بوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة.

التحصيل Achievement

هو مستوى أداء الطالبات مقيسًا بدرجاتهن التي يحصلن عليها في الاختبار الذي أعدته الباحثة والمعلمة في بعض موضوعات التاريخ بالصف الثالث المتوسط بعد التأكد من صدقه وثباته.

تصميم التجربة

أولاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثالث بالمتوسطة العاشرة بالمدينة المنورة، وبلغ العدد الكلي للعينة عند بداية التجربة ٩٦ طالبة قسِّمت عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات تشمل كل مجموعة ٣٢ طالبة. استبعدت منهن تسع طالبات بسبب تغيب بعضهن أثناء تأدية الاختبار القبلي أو البعدي أو كلاهما. كذلك استبعدت الطالبات اللاتي تغيبن أكثر من حصة أثناء التجربة. وأصبحت العينة النهائية للدراسة مكونة من ٨٧ طالبة قسِّمت إلى ثلاث مجموعات تشمل كل مجموعة ٢٩ طالبة.

ثانيًا: أداة الدراسة

كانت الأداة الأساسية للدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي تم إعداده بواسطة الباحثة والمعلمة التي ستقوم بالتدريس للمجموعات الثلاث قيد الدراسة، وكانت خطوات إعداد الاختبار التحصيلي على النحو التالي:

١ ـ أعدت الأسئلة بحيث تغطي موضوعات الفصل الدراسي الثاني في مقرر التاريخ للصف الدراسي الثالث بالمرحلة المتوسطة والتي سيتم تدريسها خلال سبعة أسابيع من الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١١/١٤١٢هـ.

٢ ـ شملت الأسئلة ثلاثين سؤالاً موضوعيًا لقياس مستويي التذكر والفهم، وكانت على النحو التالي: ١٠ أسئلة اختيار من متعدد، ١٠ أسئلة صح وخطأ، ١٠ أسئلة مزاوجة.

٣ ـ للتأكد من صدق أسئلة الاختبار، تم عرضه على خمسة من المتخصصين بالأقسام التربوية بكلية التربية للتأكد من بناء الأسئلة، ومن وضوح عباراتها، ومن صحتها العلمية، وأنها تقيس تحصيل الطالبات على مستوى التذكر بالنسبة لأسئلة قياس التذكر ومستوى الفهم بالنسبة لأسئلة قياس الفهم. كما تم عرضه على أربع من معلمات التاريخ بالمرحلة المتوسطة لإبداء الرأي حول معلومات الأسئلة.

٤ ـ في ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم تم حذف وإضافة وتعديل بعض أسئلة الاختبار التحصيلي، وأصبح الاختبار بصورته النهائية يضم اثنين وعشرين سؤالاً على النحو التالي: ٧ أسئلة اختيار من متعدد، ٨ أسئلة صح وخطأ، ٧ أسئلة مزاوجة (انظر الملحق).

جدول رقم ١. بيان توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي قبل التعديل وبعده وأرقام البنود التي تقيس مستوى التذكر والفهم.

نوع الاختيار التحصيلي	قبل التعديل	بعد التعديل	البنود التي تقيس مستوى التذكر	البنود التي تقيس مستوى الفهم
اختيار من متعدد	١٠	٧	١، ٢، ٥، ٧	٣، ٤، ٦
صح وخطأ	١٠	٨	١، ٢، ٣، ٦، ٨	٤، ٥، ٧
مزاوجة	١٠	٧	١، ٢، ٣، ٥	٤، ٦، ٧
المجموع	٣٠	٢٢	١٣	٩

٥ ـ قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث قسّمت مفرداته إلى مجموعتين، فردية، وزوجية. وطبق الاختبار على عينة عشوائية عددها ٣٠ طالبة (درسن المقرر سابقًا). وتم استخدام المعادلة التالية عند حساب معامل الثبات [١٠]:

$$ر = \left(\frac{٢ع - ٢ع - ٢ع}{٢ع}\right)$$

حيث إن

ر = معامل الثبات بين نصفي الاختبار

$ع^{٢}_{ا}$ = تباين درجات النصف (ا) من الاختبار (أسئلة فردية).

$ع^{٢}_{ب}$ = تباين درجات النصف (ب) من الاختبار (أسئلة زوجية).

$ع^{٢}$ = تباين درجات الاختبار كله.

وبعد حساب معامل الثبات باستخدام المعادلة السابقة، وجد أن معامل ثبات الاختبار ٧٨, ٠، وهذا يوضّح أن معامل الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

ثالثًا: تطبيق التجربة

تم تطبيق التجربة في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١١/١٤١٢هـ على طالبات الصف الثالث المتوسط بالمتوسطة «العاشرة للبنات»، وكانت خطوات تطبيق التجربة كما يلي:

١ ـ طبق الاختبار التحصيلي قبليًّا (قبل بدء التجربة) على المجموعات الثلاث في وقت واحد للتأكد من عدم تسرّب أسئلة الاختبار.

٢ ـ قامت المعلمة بتصحيح الاختبار التحصيلي بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، كما هو محدّد ضمن مفتاح التصحيح.

٣ ـ للتأكد من تجانس المجموعات الثلاث التي تمثل الأساليب المستخدمة في التدريس، تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد one way ANOVA على الاختبار التحصيلي القبلي.

جدول رقم ٢ . نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة (ف)
الأساليب المستخدمة	٢,١٤	٢	١,٠٧	
الخطأ	٦١٥,٣٨	٨٤	٧,٣٣	٠,١٥(*)
المجموع	٦١٧,٥٢	٨٦		

(*) ليست دالة إحصائيًا.

يتبين من جدول رقم ٢ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) في الاختبار التحصيلي القبلي، مما يدل على وجود تجانس بين إجابات الطالبات في المجموعات الثلاث.

٤ ـ قامت بالتدريس للمجموعات الثلاث معلمة[١] تاريخ بالمرحلة المتوسطة طوال فترة التجربة التي استغرقت سبعة أسابيع، وكانت تقوم بتكليف جميع الطالبات في المجموعات الثلاث بالواجبات المنزلية نفسها، وتستغرق الزمن نفسه، في الشرح والمناقشة للمجموعات الثلاث.

٥ ـ كانت المعلمة تكتب الأهداف السلوكية (٣ ـ ٥ أهداف سلوكية في كل درس) في بداية كل حصة على السبورة بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، وتؤكد عليهن أن تلك الأهداف هي المرجو تحقيقها بنهاية الحصة.

١ هذه المعلمة حاصلة على درجة البكالوريوس من كلية التربية بالمدينة المنورة في تخصص التاريخ منذ أربع سنوات، ولها خبرة جيدة في مجال التدريس، وقد درست في الكلية الكثير عن الأهداف السلوكية وطريقة وضع الخطوط، كما أن الباحثة قضت فترة طويلة لتوضيح المطلوب منها، والتأكد من تمكنها من معرفة الأهداف السلوكية وطريقة وضع الخطوط.

٦ ـ قامت المعلمة بتوجيه طالبات المجموعة التجريبية الثانية باستنتاج الأفكار الرئيسة لكل موضوع، ثم وضع خطوط تحتها باستخدام قلم رصاص، وقدمت لهن مثالاً على ذلك في الحصة الأولى من التجربة.

٧ ـ تركت المجموعة الضابطة دون تحديد الأهداف أو توجيه بوضع الخطوط.

٨ ـ طبق الاختبار التحصيلي البعدي (الاختبار القبلي نفسه) بعد سبعة أسابيع حين انتهت التجربة، وفي وقت واحد على المجموعات الثلاث للتأكد من عدم تسرب الأسئلة. ثم قامت المعلمة بتصحيح أوراق الإجابة بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة كما هو محدد ضمن مفتاح التصحيح.

تحليل النتائج وتفسيرها

لإيجاد مقدار الكسب في التحصيل بالنسبة للمجموعات الثلاث، كان هناك اعتراض من اسكندر والجملان حين أشارا إلى أن معظم الدراسات التربوية كانت ومازالت تستخدم الكسب الخام، وهو الكسب الفعلي real gain أو الكسب الملاحظ observed gain وهو عبارة عن الفرق بين درجة الفرد البعدية ودرجته القبلية في اختبار مايعطى له مرتين: إحداهما قبل التدريس أو التدريب كاختبار قبلي، والأخرى بعد انتهاء التدريس أو التدريب كاختبار بعدي، وبالتالي فإن هذه الدراسات كانت في غالبيتها مضللة، لأنها افترضت انطلاق جميع الأفراد من نقطة بداية واحدة أو من نقطة الصفر [١١، ص ص ٦ ـ ٢٤].

لذا فقد ذهبت بعض الدراسات لقياس مقدار الكسب في درجات الاختبار التحصيلي باستخدام النسبة المئوية للكسب، وذلك باستخدام المعادلة التالية [١٢]:

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{س}} \times ١٠٠$$

حيث س = درجة الفرد في الاختبار القبلي.

ص = درجة الفرد في الاختبار البعدي.

إلا أن اسكندر والجملان أكدا أن من أفضل الطرق استخدام النسبة المئوية لنسبة الكسب لماكوجان McGugan Gain Ratio وذلك باستخدام المعادلة التالية [١٢]:

$$\frac{\text{ص - س}}{\text{ع - س}} \times ١٠٠$$

حيث س = درجة الفرد في الاختبار القبلي.
ص = درجة الفرد في الاختبار البعدي.
ع = الدرجة العظمى الممكنة للاختبار.

لذا فقد تم حساب النسبة المئوية لنسبة الكسب في التحصيل الدراسي في الموضوعات التي تمت دراستها، وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث بقسمة الفرق بين درجتي الطالبة في الاختبارين القبلي والبعدي على الفرق بين الدرجة الكلية للاختبار (٢٢) ودرجة اختباره القبلي مضروبًا في مائة، كما يوضحه جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. متوسط الدرجات في الاختبار القبلي والبعدي ومتوسط النسب المئوية للكسب في التحصيل ومتوسط النسبة المئوية لنسب الكسب في التحصيل.

البيانات الإحصائية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية
متوسط الدرجات القبلية	٩,٤٨	٩,٢٤	٩,٦٢
متوسط الدرجات البعدية	١٢,٩٧	١٦,٥٩	١٥,٥٢
متوسط النسب المئوية للكسب	٥٤,٧٪	٩٧,٩٪	٨٧,٩٪
متوسط النسب المئوية لنسب الكسب	٢٨,٨٪	٥٧,٠٢٪	٤٨,٧٪
عدد أفراد العينة	٢٩	٢٩	٩

بعد إيجاد النسب المئوية لنسب الكسب، تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد One -Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين أفراد العينة للنسبة المئوية لنسب الكسب في التحصيل الدراسي، كما يوضح جدول رقم ٤.

جدول رقم ٤. النسبة الفائية بين المجموعات الثلاث في النسبة المئوية لنسبة الكسب والدلالة الإحصائية لهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)
الأساليب المستخدمة	٢٩٤٥٣,٦	٢	١٤٧٢٦,٨	
الخطأ	٧٨١٢,٥	٨٤	٩٣,٠	١٥٨,٣(*)
المجموع	٣٧٢٦٦,١	٨٦		

(*) دالة عند مستوى ٠١,٠.

يتبين من جدول رقم ٤ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) عند مستوى ٠١,٠ مما يدل على أن هناك اختلافًا في متوسطات التحصيل بين المجموعات.

وللكشف عن أسباب الفروق بين المجموعات الثلاث، قامت الباحثة باستخدام دلالة الفروق الأمينة توكي "Honestly Significant Difference" Tukey باستخدام القانون التالي [١٣، ص ٤٣٥].

$$ق = \frac{\bar{س}_{أعلى} - \bar{س}_{أدنى}}{\sqrt{\text{خطأ مربع المتوسطات} / ن}}$$

حيث سَ أعلى = المتوسط الأعلى بين المجموعات الثلاث.
سَ أدنى = المتوسط الأدنى بين المجموعات الثلاث.

ن = حجم العينة في كل مجموعة .
وبالتعويض في المعادلة السابقة : كانت قيمة ق = ١٥,٧٧ .
وبالبحث عن ق الجدولية عند مستوى ٠,٠١ نجدها (٣,٧٦) .

وبما أن دلالة الفروق الأمينة (HSD) = ق الجدولية √خطأ مربع المتوسطات /ن

إذن HSD = ٣,٧٦ √٢٩ / ٩٣
= ٦,٧٣

ولدراسة دلالة الفروق، نوجد مصفوفة الفروق بين المتوسطات لكل من المجموعات الثلاث كما هو مبين بجدول رقم ٥ .

جدول رقم ٥ . مصفوفة متوسطات الفروق بين المجموعات الثلاث .

المجموعات	المتوسط	ضابطة	تجريبية (٢)	تجريبية (١)
		٢٨,٨٠	٤٨,٧٠	٥٧,٠٢
الضابطة	٢٨,٨٠	صفر	*١٩,٩	*٢٨,٢٢
التجريبية الثانية (وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة)	٤٨,٧٠		صفر	*٨,٣٢
التجريبية الأولى (تحديد الأهداف السلوكية)	٥٧,٠٢			صفر

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

وبالنظر إلى جدول رقم ٥ وبمقارنة فروق المتوسطات بقيمة دلالة الفروق الأمينة (HSD) ، يتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة التي لم تحدد لها الأهداف السلوكية، والمجموعة التجريبية الأولى التي حددت لها الأهداف السلوكية لكل موضوع، لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يؤكد أن أسلوب تحديد الأهداف السلوكية أدى إلى زيادة التحصيل بالنسبة للطالبات، وذلك يتفق مع ما نادى به بلوم Bloom عن أهمية تحديد الأهداف السلوكية للمادة المراد تعلمها، وتعريف الطالب بالنواتج التعليمية التي عليه أن يتقنها بعد انتهائه من دراسة موضوع ما، وذلك حتى يكون هناك نوع من الاتصال الفكري بين المعلم والمادة المراد تعلمها من ناحية وبينه وبين المتعلم من ناحية أخرى [١٤، ص ١٦].

وقد أظهرت الدراسات المختلفة أن هناك علاقة وثيقة بين استخدام الأهداف السلوكية وتحديدها للمتعلم قبل مروره بعملية التعلم وبين مستوى التحصيل الدراسي، فقد جاءت نتائج معظم الدراسات في هذا الصدد مؤكدة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التي أعطيت أهدافًا سلوكية قبل دراسة موضوع من الموضوعات.

ومن بين تلك النتائج دراسة محمد عبدالمقصود التي أظهرت أن تحديد الأهداف السلوكية كان أفضل من استخدام الأسلوب العادي في تحصيل أفراد العينة [٧].

وقد يرجع سبب فعالية تحديد الأهداف السلوكية أن تحديد الأهداف يعمل على توجيه السلوك التعليمي للمعلم والمتعلم في المسار الصحيح بحيث تستثمر الجهود جميعها في سبيل تحقيق تلك الأهداف لتحول دون ضياع أي مجهود يوجه إلى تعلم المهارات والمعارف المرغوب في تعليمها. كما يساعد ذلك الأسلوب على تعريف المتعلم بما هو مطلوب منه بالضبط في صورة سلوك محدد يوضح ما هو متوقع منه أداؤه بعد الانتهاء من الخبرة التعليمية، وذلك يؤدي إلى زيادة تركيز الطالبات على إتقان هذا السلوك، ومن ثم ينعكس على تحسين التحصيل الدراسي.

وبناء على ما سبق، فإنه يمكن قبول الفرض الأول ومؤداه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى (التي حدد لها الأهداف السلوكية للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تحدد لها الأهداف السلوكية للدرس) في مقرر التاريخ، لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتبين من جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، مما يؤكد أن أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوعات أدى إلى زيادة التحصيل بالنسبة للطالبات، وذلك يتفق مع ما أشار إليه ريتشارد Richard أن أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوعات قد ساعد في تعلم المادة واستيعابها [١].

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نادية شريف حينما وجدت أن أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي لم تستخدم ذلك الأسلوب [٩].

وقد يرجع سبب فعالية ذلك الأسلوب في زيادة التحصيل للطالبات إلى أن وضع الخطوط تحت الجزء الذي يمثل الفكرة العامة ذات المستوى العالي من التجريد يساعد على تسهيل استيعاب المادة اللاحقة، وعلى إحداث تكامل بين الأجزاء الأخرى الأقل عمومية أو التفاصيل الدقيقة التي يشملها الموضوع.

كذلك دعا ريتشارد وأوجست Richard and August إلى ضرورة أن يقوم المتعلم بنفسه بوضع الخطوط واستخراج الفكرة العامة الرئيسة المتضمة في الموضوع باعتبار أن إيجابية المتعلم يمكن أن تتحقق من خلال قيامه باستخلاص الفكرة الأساسية، وبالتالي يزداد اندماجه في الموقف التعليمي، ومن ثم يُصبح الموقف أكثر معنى بالنسبة له على اعتبار أنه هو الذي اكتشفه ولم يفرضه عليه أحد [٨، ص٦٧].

وهنا يصبح مثل هذا الموقف قريبًا مما أسماه أوزبل Ausubel بالتعليم بالاستكشاف القائم على المعنى [١٥].

وبناء على ما سبق فإنه يمكن قبول الفرض الثاني ومؤداه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الثانية (التي وضعت خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تضع خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) في مقرر التاريخ لصالح المجموعة التجريبية.

كما يبين جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة التجريبية الأولى التي حدد لها الأهداف السلوكية والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوع، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يؤكد أن أسلوب تحديد الأهداف السلوكية كان تأثيره أفضل في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات من استخدام وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوع.

وقد يرجع سبب تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية إلى ما يتميز به أسلوب تحديد الأهداف السلوكية من تحفيز نشاطات المتعلمين التعليمي. فالمتعلم يعرف الأهداف التي يجب عليه إنجازها بعد دراسة أي موضوع ويحاول غالبًا توجيه انتباهه وتكريس جهوده لتحقيق هذه الأهداف، لأن تحديد الأهداف يعمل كموجه لسلوك المتعلم لتحقيق المهمات التعليمية لأنهم يعرفون ما يتوقع منهم القيام به، لاسيما أن تحديد تلك الأهداف قد تم من قبل المعلم الذي يأمل من طلابه التمكن من معارف أو مهارات معينة.

أما أسلوب استخدام الخطوط تحت الأفكار الرئيسة، فإنه يعتمد على استنباط الطالبات للأفكار الرئيسة التي قد يفشل بعضهن في استنباطها، وبالتالي يكون تركيزهن على أفكار لم تكن ذات أهمية. كما أن الطالبات لم يصلن بعد إلى تلك الثقة الكبيرة بأنفسهن بأن

ما تم استنباطه من أفكار هو بالضبط ما يريده المعلم، وبالتالي يكون هناك بعض التردد والشك من قبل الطالبات عن مدى نجاحهن أو فشلهن في استنباط الأفكار الرئيسة للموضوع حقًا أم أن هناك أفكارًا أكثر أهمية مما قمن باستنباطه.

وقد يرجع سبب انخفاض تحصيل المجموعة التجريبية الثانية عن تحصيل المجموعة التجريبية الأولى إلى أن المجموعة التي استخدمت الخطوط تحت الأفكار الرئيسة كان مطلوب منهن قراءة الفقرة، ثم تفهمها، ثم وضع الخطوط، وذلك قد يستغرق وقتًا أطول من المجموعة التجريبية الثانية التي حددت لها الأهداف السلوكية بصورة منظمة ومن قبل المعلمة. كما أن مهارة القراءة واستخلاص الفكرة الرئيسة للموضوع تعتبر مهارة بحاجة إلى تدريب من قبل المتعلمين. لذلك لا نضمن كفاءة الطالبات ومهاراتهن في إتقان هذه المهمة. كما أن الطالبات يختلفن في مهاراتهن وكفاءتهن لاستنباط تلك الأفكار.

وبناء على ما سبق، فإنه يمكن رفض الفرض الثالث ومؤداه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية.»

التوصيات

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخروج ببعض التوصيات التي قد تساعد في تحسين المستوى التحصيلي للطالبات ورفع مستوى تدريس التاريخ والأساليب التي تستخدمها المعلمات، ومن هذه التوصيات مايلي:

١ ـ حيث إن تحديد الأهداف السلوكية كان له تأثيره الفعّال في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات، لذا توصي الباحثة بأن تحدد المعلمات الأهداف السلوكية للطالبات عند بداية كل حصة دراسية وتوضيحها لهن.

٢ ـ حيث إن وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة كان له دوره الفعّال في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات. لذا توصي الباحثة بأن تدرَّب المعلمات الطالبات على مهارة استخلاص الأفكار الرئيسة للموضوعات وتطبيق تلك المهارة في استذكارهن لدروسهن.

٣ ـ حيث إن الدراسة الحالية أجريت على طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ، فتوصي الباحثة بإجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى تختلف باختلاف المستوى الدراسي والمرحلة التعليمية والسن والجنس والمقررات الدراسية.

٤ ـ حيث إن الدراسة الحالية كانت تجريبية، فتوصي الباحثة بإجراء دراسات مماثلة على عينات أكبر وصفوف دراسية أخرى.

ملحق: الاختبار التحصيلي
في موضوعات تجربة الدراسة

المملكة العربية السعودية
الرئاسة العامة لتعليم البنات
المدينة المنورة
المتوسطة العاشرة

المادة: تاريخ
المرحلة: ثالثة متوسط
الزمن: ٤٥ دقيقة

السؤال الأول:

(ضعي دائرة حول الإجابة الصحيحة)

١ ـ ولد خادم الحرمين الشريفين في عام:

(ا) ١٣٢٤ هـ (ب) ١٣٤٢هـ (جـ) ١٣١٩هـ

٢ ـ في عام ١٣٧٣هـ:

(ا) أصبح خادم الحرمين أول وزير للمعارف.

(ب) قام فيصل بمهام وزير الخارجية.

(جـ) ترأس خادم الحرمين الشريفين وفد المملكة إلى إنجلترا لمناقشة مستقبل الخليج.

٣ ـ من أعمال الملك خالد الخارجية:

(ا) ترأسه وفد المملكة في مفاوضات الطائف لحل مشكلة الحدود بين السعودية واليمن.

(ب) حضوره مؤتمر خاص لحل قضية إيران والعراق.

(جـ) اشترك في وفد المملكة لافتتاح هيئة الأمم المتحدة.

٤ - من أعمال خادم الحرمين الشريفين الداخلية :

(ا) إنشاء مجمعات سكنية بمرافقها العامة للمواطنين.

(ب) توفير الإمكانات البشرية والمادية كافة لنهضة التعليم.

(جـ) إنشاء مستشفى الملك خالد التخصصي للعيون.

٥ - فلسطين هي الأرض الواقعة :

(ا) بين الأردن غربًا والبحر المتوسط شرقًا.

(ب) بين الخليج العربي شرقًا والبحر الأحمر غربًا.

(جـ) بين نهر الأردن شرقًا والبحر المتوسط غربًا.

٦ - كانت فكرة نشوء الحركة الصهيونية في :

(ا) أوائل القرن الرابع عشر الهجري.

(ب) أوائل القرن التاسع عشر الهجري.

(جـ) أوائل القرن الخامس والعشرين.

٧ - الكتاب الأبيض :

(ا) تضمن توصيات نشرتها الحكومة البريطانية لهجرة اليهود إلى فلسطين.

(ب) تضمن توصيات نشرتها الحكومة البريطانية لتحديد مناطق الاحتلال في القدس والخليل فقط.

(جـ) تضمن توصيات بشأن إرغام الفلاحين العرب على بيع أراضيهم لليهود بشتى الوسائل.

السؤال الثاني:

(ضعي علامة صح / أمام العبارة الصحيحة، وعلامة X أمام العبارة الخاطئة.)

١- عيّن الملك عبدالعزيز ابنه خالد مستشارًا لأخيه سعود عندما كان نائبًا لوالده على الحجاز ..... [ ]

٢- افتتح خادم الحرمين الشريفين مطار الملك عبدالعزيز الدولي بجدة ..... [ ]

٣- ترأس خادم الحرمين الشريفين وفد المملكة إلى اجتماع مجلس الجامعة العربية في دورته ٣٢ ..... [ ]

٤ـ من نتائج الحركة الصهيونية الغادرة تشتيت أفراد الشعب الفلسطيني ..... [ ]

٥ـ قرر الصهاينة في مؤتمر بال الاتصال بالسلطان عبدالحميد الأول لمكافأته على موقفه المؤيد للاحتلال ..... [ ]

٦ـ أصبحت فلسطين العربية إسلامية منذ عهد الخليفة عمر بن الخطاب ..... [ ]

٧ـ لم يكن لوعد بلفور دور في الاحتلال اليهودي لفلسطين ..... [ ]

٨ـ كانت المملكة العربية السعودية رائدة التضامن والاتحاد العربي ضد الكيان الصهيوني في حرب العاشر من رمضان عام ١٣٩٣هـ ..... [ ]

السؤال الثالث :

اختاري من العمود (ا) ما يناسبه من العمود (ب)

(ا)	(ب)
١ ـ أرسى دعائم التصنيع في الجبيل وينبع	(ا) فهد بن عبدالعزيز
٢ ـ كان له دور في تعليم المرأة العام والجامعي	(ب) فيصل بن عبدالعزيز
٣ ـ أصبح نائبًا ثانيًا لرئيس مجلس الوزراء عام ١٣٩٥هـ	(جـ) خالد بن عبدالعزيز
٤ ـ أطلق على الحركة الصهيونية هذا الاسم نسبة إلى	(د) الأمير عبدالله بن عبدالعزيز
٥ ـ من أبرز قادة ثورة الجهاد المقدس	(هـ) لإلغاء وعد بلفور وإنهاء الانتداب واستغلال فلسطين
٦ ـ قام الفلسطينيون بثورات متلاحقة للمطالبة بـ	(و) أول وزير خارجية للدولة اليهودية
٧ ـ تقوم بتنظيم الدعاية وجمع الأموال لمساعدة اليهود في تنفيذ مآربهم	(ز) تقسيم فلسطين بين العرب واليهود بالتساوي
	(م) جبل صهيون المشرف على مدينة القدس
	(طـ) الوكالة اليهودية
	(ع) عز الدين القسام
	(غ) منظمة اليونسكو
	(ف) أبو إياد

«انتهى الامتحان»

المراجـــع

[١] Richard E. Mayer. "Can Advance Organizers Influence Meaningful Learning." *Review of Educational Research*, 49, No. 2 (1979), 371-83.

[٢] Booth, James L. "An Investigation of the Effect of Two Types of Instructional Objectives on Students' Achievement and Attitudes." Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana, 1974.

[٣] Motillo, Joseph. "A Comparative Analysis of Achievement and Attitudes of the Twelfth Grade PSSc Physics Students When They Receive as Opposed to When They Do Not Receive Behavioral Objectives Prior to Instruction." Unpublished Doctoral Dissertation, Wayne State University, Michigan, 1973.

[٤] Hendrson, George. "The Use of Behavioral Objectives in Teaching Physics to Secondary School Students." *Encyclopedia of Science*. London: George Allen, 1985, p. 208.

[٥] Gage, Ruth. "The Co-operation between the Teachers and the Pupils in Planning Lessons." *The Geographical Association*, 13 (1987), 15-16.

[٦] Streer, David. "The Effect of Students' Knowledge of the Behavioral Objectives on Their Achievement in Geography." *The Geographical Association*, 8 (1982), 18-20.

[٧] عبدالمقصود، محمد . «فاعلية التدريس باستخدام الأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي بسلطنة عمان في مادة الجغرافية . » *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٩ (١٩٩٠م)، ص ص٧٧-٩٠ .

[٨] Richard, J.P., and G.L. August. "Generative Underlining Strategies in Prose Recall." *Journal of Educational Psychology*, 67 (1975), 155-73.

[٩] شريف، نادية . «أسلوب عرض وتنظيم المادة العلمية وعلاقته بالتعلم والاحتفاظ لعينة من طالبات جامعة الكويت . » *المجلة التربوية*، م٤، ع١٢ (١٩٨٧م)، ص ص١٢١-١٤٣ .

[١٠] Hopkins, Charles, and Richard Antes. *Classroom Measurement and Evaluation*. Itasca, Illinois: F.E. Peacok Publishers, 1985.

[١١] أسكندر، كمال ومعين الجملان . «أثر دراسة مقرر في تكنولوجيا التعليم بمفرده وبمصاحبته لبرنامج تدريبي على عرض الشرائح الفوتوغرافية في تنمية القدرة المكانية . » *تكنولوجيا التعليم* ، الكويت، ١٦ (١٩٨٥م)، ص ص٦-٢٤ .

[١٢] Roebuck, M. "Flou Klering among Measurements in Educational Technology." In D. Packham, A. Cleary, and T.T. Mayes, eds. *Aspects of Educational Technology*. London: Pitman Publishing, 1973, pp 471-80.

[١٣] Hays, W. *Statistics*. 3rd, ed. New York: Holt Rinehart and Winston, The Dryden Press, Saunders College Publishing, 1981.

[١٤] Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans Green, 1956.

[١٥] Ausuble, D.P., and O. Fitzgerald. "General Background and Antecedent Learning Variables in Sequential Verbal Learning." *A Journal of Educational Psychology*, 53 (1962), 243-49.

The Effectiveness of Behavioral Objectives and Basic Educational Concepts on the Acquisition of the Learner of the Material Taught in the Subject of History

Fouziah Ibraheem Dumiati
Assistant Professor, Department of Curricula, Teaching Methods and Educational Technology, Faculty of Education, King Abdul Aziz University, Madinah Munawwarah, Saudi Arabia

Abstract. The main purpose of this study is to determine the effectiveness of the lesson on the acquisition of the history subject by the third level female students of the Intermediate School. The study also endeavors to ascertain the effects of the educational concepts on the students' performance. Moreover, the study aims at comparing the effects of the two procedures on the students' achievement.

The researcher used field experimental analysis to study the effects of applying the two procedures and compared them to the traditional method.

A sample of eighty-seven female students studying history was randomly selected from the third grade of the Intermediate School. Samples were randomly divided into three equal groups; one of them was a control group and the two others were experimental groups. The researcher also prepared an achievement test covering the contents taught. The experiment was carried out in the third week of the second term of A.H. 1411-1412, and lasted for seven weeks.

Results showed that both procedures were positively effective in improving the students' achievements when they were compared to the traditional method. Results also showed that defining the behavioral objectives was better than defining the main ideas of the lesson on the students' achievement.

The researcher has put forward some suggestions and recommendations which may improve the quality of teaching history in Saudi intermediate schools.