أثر استخدام الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية

الدكتور مهند خازر محمود مصطفى

كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة - الأردن

الملخص

هدف البحث الحالي إلى مقارنة أثر استخدام كل من: الأسئلة التحضيرية، تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً، والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي، وفي الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الإسلامية. تكوّن أفراد الدراسة الذكور من (96) طالباً موزّعين على أربع شعب، ثلاث منها تجريبية، درّست الأولى باستخدام الأسئلة التحضيرية، ودرّست الثانية باستخدام الأهداف السلوكية، بينما درّست الثالثة باستخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلاب بالأهداف السلوكية. أمّا المجموعة الرابعة فكانت ضابطة ودرّست بالطريقة التقليدية. كما تكوّن أفراد الدراسة الإناث من (103) طالبات موزّعات على أربع شعب، ثلاث منها تجريبية، والرابعة ضابطة بالترتيب السابق نفسه لدى الذكور. وتمثلت أداتا البحث في المادة التعليمية، واختبار تحصيلي مكوّن من (30) فقرة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث، والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعات التجريبية وذلك في التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس في التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم. وفي ضوء النتائج السابقة خلص الباحث إلى مجموعة من المقترحات .

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تؤدي الإجراءات التي تتخذ قبيل التدريس دوراً حيوياً في إنجاح عملية التدريس، وإثارة دافعية الطلبة نحو التعلّم. وقد أشار الأدب التربوي إلى خمسة إجراءات قبلية يمكن أن تحقق جانباً من مساعي النهوض بتدريس المواد المختلفة بشكل عام، والتربية الإسلامية بشكل خاص، وهي: الأهداف السلوكية، والمنظمات المتقدمة، والاختبارات القبلية، والملخصات العامة، والأسئلة التحضيرية (الأحمد ويوسف، 2001؛ الدليمي والشمري، 2003؛ المقاطي، 1998). والأسئلة التحضيرية تقوم على فكرة تنظيم قراءات الطلبة للمادة التعليمية الجديدة، بأسلوب يساعدهم على ربط خبراتهم ومعلوماتهم السابقة بمعلوماتهم وخبراتهم الجديدة، ممّا يجعل تعلمهم ذا معنى، نظراً لأن هذه الأسئلة التحضيرية تقوم على ما يسمّى في البحث العلمي بالتعلم عن طريق القراءة الموجهة، وهو ما يتفق مع ما أكدته نظرية أوزوبل في التعلم القائم على المعنى (المقاطي، 1998).

إنّ استخدام الأسئلة التحضيرية يحقق فوائد ومميزات كثيرة؛ فهي تقوم على أحد أسس التعلم وهو التكرار والممارسة، مما يعزز الفهم الجيد للمادة من قبل الطلبة، وزيادة معرفتهم بها. كما تساعد في التعرف إلى الفروقات الفردية بين الطلبة، من حيث سرعة التعلم، فهي تحفّز الطلبة سريعي التعلّم على تفتيح أذهانهم لأسئلة محتملة لم ترد في أسئلة التحضير، كما تساعد الطلبة متوسطي السرعة في التعلّم من حيث متابعة المعلم في الشرح، وإثارة أسئلة مهمة تتعلق بالموضوع، وتساعد الطلبة بطيئي التعلم من خلال سؤالهم عمّا أشكل عليهم، إمّا بتوضيح مفهوم، أو إعادة شرح ما غمض عليهم. كذلك فهي تحدّد للطالب ما هو مطلوب منه تحقيقه، وكيف يمكن أن يسأل أو يجيب عنه (الأحمد ويوسف، 2001؛ زكري،1987).

كما يشير الأدب التربوي إلى ضرورة معرفة المعلم بالأسس المعتمدة في صياغة الأسئلة التحضيرية، ومن هذه الأسس: وجوب صياغة الأسئلة بلغة سليمة ومناسبة للطلبة، وضرورة أن يكون قسم من الأسئلة حقيقية وإجابتها من الكتاب والقسم الآخر منها فكرية تحث الطالب على المقارنة والتحليل والتفكير من أجل تحديد الجواب المناسب، ووجوب التنويع في الأسئلة ما أمكن، وأن يكون لكل سؤال هدف واضح محدّد (الأحمد ويوسف، 2001).

وفيما يتعلّق بتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، فإنّ القارئ يجد اهتماماً بالغاً لدى علماء النفس، والتربية بأهمية إعلام الطلبة بالأهداف السلوكية، لما له من أثر إيجابي في استرجاع التعلّم والخبرات السابقة ذات العلاقة، وكذلك إثارة دافعية الطلبة نحو عملية التعلّم والتي من شأنها أن تزيد في تحصيلهم (الزغول والبكور، 2001). وحتى يكون تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية فاعلاً ومؤثراً لا بدّ من وجود شرطين أساسيين هما: تنظيم المادة الدراسية عند عرضها، وانتباه المتعلمين لهذه الأهداف ووعيهم بها (الملّا، 1999).

ونتيجة لأهمية الأسئلة التحضيرية، وفوائدها السابقة الذكر أجريت بعض الدراسات والبحوث للتعرّف على أثرها في إكساب الطلبة للمعلومات وتحصيلهم الدراسي، ومن هذه الدراسات دراسة سكن (Siskin,1987) والتي هدفت إلى بيان أثر الأسئلة التحضيرية في تحصيل الطلبة الجامعيين في اللغة الفرنسية. تكونت عينة الدراسة من (96) طالباً تمّ توزيعهم عشوائياً على مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية. استخدمت الدراسة الاختبار التحصيلي بوصفه أداةً لجمع المعلومات. أظهرت النتائج تفوّق المجموعة التجريبية التي درّست باستخدام الأسئلة التحضيرية على المجموعة الضابطة في التحصيل.

كما هدفت دراسة عجيب (1989) إلى بيان أثر الإعداد المسبق للدرس المستند إلى الأسئلة التحضيرية في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء في

المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (66) طالبة تمّ توزيعهن عشوائياً على مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية. استخدمت الدراسة الاختبار التحصيلي بوصفه أداةً لجمع المعلومات. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي، وفي درجة الاحتفاظ لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأسئلة التحضيرية عند المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر، والفهم، والتطبيق مجتمعة، وعند كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة كلّ على حدة.

أمّا دراسة بريسلي (Pressley, 1990) فهدفت إلى بيان أثر الأسئلة التحضيرية في تحصيل الطلبة الجامعيين في مقرر علم النفس. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً تمّ توزيعهم عشوائياً على مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية. استخدمت الدراسة الاختبار التحصيلي بوصفه أداةً لجمع المعلومات. أظهرت النتائج تفوّق المجموعة التجريبية التي درّست باستخدام الأسئلة التحضيرية على المجموعة الضابطة في التحصيل.

كما هدفت دراسة عبد الله (1991) بيان مدى فاعلية استخدام الأسئلة التحضيرية في تحصيل طالبات الصفين الأول والثاني بالمرحلة الإعدادية في مادة الهندسة وخفض قلق الاختبار لديهن. تكونت عينة الدراسة من (115) طالبة تمّ توزيعهن على أربع مجموعات، اثنتين منهما من الصف الأول (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة)، واثنتين منهما من الصف الثاني (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة). استخدمت الدراسة الاختبار التحصيلي، ومقياس سيون (suinn) الخاص بقلق الاختبار بعد إجراء بعض التعديلات عليه. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للأسئلة التحضيرية في رفع مستوى التحصيل في مقرر الهندسة لطالبات الصفين الأول والثاني الإعدادي.

أمّا دراسة المقاطي (1998) فقد هدفت إلى بيان أثر استخدام الأسئلة التحضيرية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر التوحيد في المملكة العربية السعودية.

تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً موزعين على مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية. استخدمت الدراسة الاختبار التحصيلي بوصفه أداةً لجمع المعلومات. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي، وفي درجة الاحتفاظ لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأسئلة التحضيرية عند المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر، والفهم، والتطبيق مجتمعة، وعند كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة كلّ على حدة.

كما أجرت العزّاوي (1999) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأسئلة التحضيرية في تحصيل طالبات الصف الخامس الثانوي الأدبي في جمهورية العراق. تكونت عينة الدراسة من (56) طالبة في ثانوية البعث في منطقة الرصافة ببغداد، تمّ توزيعهن على مجموعتين ضابطة وتجريبية. استخدمت الدراسة الاختبار التحصيلي بوصفه أداةً لجمع المعلومات. أظهرت النتائج تفوّق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام الأسئلة التحضيرية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن باستخدام الطريقة التقليدية في تحضيرهن للمادة الدراسية نفسها.

ونظراً للأهمية البالغة لتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في تحسين نوعية التعليم، فقد أجريت دراسات وبحوث عديدة بهدف استقصاء فاعليته وتأثيره في جوانب متنوعة للعملية التعليمية التعلمية، فقد أجرى زيتون (1986) دراسة استهدفت استقصاء أثر استخدام الأهداف السلوكية في مستوى تحصيل طالبات المرحلة الابتدائية، وثبات المادة العلمية والاحتفاظ بها في مادة العلوم العامة. وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبة قُسمّت عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية زودّت بالأهداف السلوكية قبل بدء التعلم، ومجموعة ضابطة لم تعط هذه الأهداف. وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختبار من متعدد لقياس مستوى تحصيل الطلبة، وثبات المعلومات في مادة العلوم. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار التحصيل البعدي، لصالح المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الأهداف السلوكية، كما

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بالنسبة لبقاء وثبات المادة العلمية المتعلمَة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام جووت وجورج (Guat&George,1987) بدراسة هدفت إلى بيان أثر استخدام الأهداف السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية من ذوي القدرات المحدودة في سنغافورة في التحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من (240) طالباً من ستة صفوف للطلبة، حيث تم اختيار صفٍ واحدٍ من الصفوف العادية وخمسة الصفوف الأخرى من الطلبة ذوي القدرات المحدودة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكانت أداة الدراسة اختباراً قبلياً وبعدياً في مواضيع رئيسة في جغرافية سنغافورة. أظهرت النتائج أن استخدام الأهداف السلوكية على أنها استراتيجية تعليمية تعزز قيمة التعليم للطلبة ذوي القدرات المحدودة في المدارس الثانوية.

كما أجرى أهلاوات (Ahlawat , 1988) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأهداف السلوكية في إنجاز طلبة الصف العاشر في مبحث الدراسات الاجتماعية بالمدارس العليا الأردنية وقدرتهم على الاحتفاظ بالتعلم، وثبات المادة العلمية، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر من ذوي التحصيل العالي والمتوسط والمنخفض، وكانت الأهداف التي قدمت لهم ضمن المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم وهي: المعرفة، الاستيعاب والتطبيق، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود آثار إيجابية ومفيدة للأهداف السلوكية بين مجموعات الطلبة ذوات المستويات المختلفة.

وأجرت سلامة (1988) دراسة استهدفت معرفة أثرِ تزويد طالبات الصف الثاني الإعدادي بالأهداف السلوكية في اكتسابهن واحتفاظهن ببعض مفاهيم قواعد اللغة العربية، وقد قسمت العينة المكونة من (116) طالبة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية زودت بالأهداف السلوكية للوحدة التعليمية، ومجموعة ضابطة لم تزّود بأية أهداف

وقد كانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً. أبرزت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية (مجموعة الأهداف السلوكية) على المجموعة الضابطة التي لم تزود بهذه الأهداف، كما تبين من الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تبين متوسط أداء المجموعتين تُعزى إلى المستوى التحصيلي مع عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيلي.

أمّا دراسة خضر (1989) فقد استهدفت الكشف عن أهمية إعطاء الطلاب الأهداف السلوكية في تحسين تحصيلهم المباشر، والعارض في مادة الجغرافيا. تكونت عينة الدراسة من شعبتين للذكور بلغ عددهم (38) طالباً، وشعبتين للإناث بلغ عددهن (50) طالبة، وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الأهداف على تحسين درجة التحصيل المباشر، ودرجة التحصيل العارض ودرجة التحصيل المباشر والعارض معاً في مادة الجغرافيا.

وقام القزاز (1991) بدراسة استهدفت اختبار أثر المعرفة المسبقة للأهداف السلوكية بمستويات (المعرفة والاستيعاب والتطبيق) في التحصيل، واحتفاظ طلاب الصف السادس الأساسي بمادة التربية الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً قسّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، كما تمّ تقسيم المجموعتين إلى ثلاث فئات (مرتفع، متوسط، منخفض) حسب المستوى التحصيلي في مادة التربية الاجتماعية، حيث استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلاب الصف السادس الأساسي في مادة التربية الاجتماعية تُعزى إلى استراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية التي عرف طلابها مسبقاً الأهداف السلوكية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى إلى المستوى التحصيلي.

وقام القنيبي (1991) بدراسة استهدفت معرفة أثر التزويد المسبق بالأهداف السلوكية في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي واحتفاظهم بالتعلّم في مادة التربية الإسلامية، بلغ عدد أفراد العينة (274) طالباً موزعين في ست شعب دراسية، وتم توزيعهم إلى مجموعتين متكافئتين، وتمّ اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائياً . استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً. أبرزت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلاب الذين زودّوا بالأهداف السلوكية للماد ة التعليمية قبل بدء التعلم، ومتوسط علامات الطلاب الذين لم يزودّوا بتلك الأهداف لصالح مجموعة الأهداف السلوكية.

وأجرى القاعود (1992) دراسة استهدفت معرفة أثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافيا في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (4) مجموعات، مجموعتين للذكور زودت الأولى بالأهداف السلوكية قبل البدء بالتدريس والثانية لم تزود بالأهداف، ومجموعتين للإناث، زودت الأولى بالأهداف السلوكية قبل البدء بالتدريس، والثانية لم تزود بمثل هذه الأهداف، وقد استخدمت الدراسة أداتين هما: قائمة الأهداف السلوكية، والاختبار التحصيلي. أبرزت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل الكلي بين الطلبة الذين زودوا بالأهداف السلوكية والذين لم يزودوا بهذه الأهداف لصالح طلبة الأهداف، كما وأظهرت تفوق الإناث على الذكور في مستوى التحصيل الكلي.

أمّا المُلا (1999) فقد قامت بدراسة استهدفت الكشف عن أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي واستبقائهم المادة العلمية في مقرر القراءة بالصف الأول الإعدادي بدولة قطر، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية زودت بالأهداف السلوكية وبلغ عددها (115) طالباً وطالبةً، ومجموعة ضابطة درست مقرر القراءة بدون استخدام الأهداف السلوكية، وبلغ عددها (108) طلاب وطالبات. وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى تحصيل الطلبة في

مقرر القراءة، بالإضافة إلى تصميم قائمة بالأهداف السلوكية لموضوعات القراءة المرتبطة بمفردات الاختبار. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الأهداف السلوكية في بداية كل درس وتوعية الطلبة بها يؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي، وزيادة قدرتهم على الاحتفاظ بالمادة العلمية المتعلمة لفترة طويلة، وذلك بمقارنتهم بمستوى أداء المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي مستوى الذكاء الأدنى قد استفادوا كثيراً من استراتيجية تلقي الأهداف السلوكية في بداية كل درس، خاصةً في مستوى الفهم.

وقام باركر وهابكويس (Barker & Hapkiewicz,2001) بدراسة استهدفت معرفة آثار الأهداف السلوكية في التعلم العرضي والتعلم الوثيق الصلة بالموضوع (التعلم القصدي) على مستويين من مستويات تصنيف بلوم، تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً من مستوى البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم تنظيمهم في ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى دُرسّت حسب مستوى الأهداف المعرفية المستوى الأول من مستويات بلوم. أمّا المجموعة التجريبية الثانية فدُرسّت حسب مستوى الأهداف التقويمية المستوى الأخير من مستويات بلوم، والمجموعة الثالثة وهي المجموعة الضابطة دُرسّت من غير أهداف، وقد كانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً قُدمّ للمجموعة الأولى وله علاقة مباشرة بمستوى الأهداف المعرفية والمجموعة الثانية قُدمّ لها اختبار تحصيلي وله علاقة مباشرة بمستوى الأهداف التقويمية. وكان من أبرز نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجموع التعلم بين المجموعات الثلاث، حيث لم يكن للأهداف دور تسهيلي في التعلم، ولم يكن لها أثر بالتعلم الفوري، وكشفت النتائج أيضاً أنّه لا توجد فروق في التعلم العام أو الكلي (القصدي والعرضي معاً) بين المجموعات الثلاث.

على ضوء العرض السابق للدراسات والبحوث العربية والأجنبية يلاحظ وجود اتفاق بين معظم الباحثين حول أهمية استخدام الأسئلة التحضيرية، وتزويد الطلبة بالأهداف

السلوكية في عملية التدريس، والأثر الإيجابي لهما في زيادة تحصيل الطلبة. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار المنهج المناسب وطرق اختيار العينات، وتحديد الأسلوب الإحصائي المستخدم، ومناقشة النتائج.

أهداف الدراسة ومسوغاتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى مقارنة أثر استخدام كل من: الأسئلة التحضيرية، تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً، والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي، وفي الاحتفاظ بالتعلم في مبحث التربية الإسلامية. كما تهدف إلى استقصاء أثر الجنس والتفاعل بين الجنس والأسلوب في التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية.

وعلى ضوء العرض السابق للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية يمكن القول إنّ هذه الدراسات والبحوث قد اقتصرت على بيان أثر أحد الإجرائين (استخدام الأسئلة التحضيرية، وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية) في تحصيل الطلبة في مباحث مختلفة، ممّا يبرر الحاجة الماسة إلى المزيد من الأبحاث التجريبية حول المقارنة بينهما، والتي لم يتصدّ لها الباحثون، في حدود علم الباحث.

مشكلة الدراسة:

تمّت صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي:" ما أثر استخدام كل من الأسئلة التحضيرية، تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً، والطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية؟". وقد انبثق عن مشكلة الدراسة السؤالان الآتيان:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى كل من الأسلوب المستخدم في التدريس (الأسئلة التحضيرية، تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً، والطريقة التقليدية)، وجنس الطلبة، والتفاعلات بينها؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل المؤجل (الاحتفاظ) لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى كل من الأسلوب المستخدم في التدريس (الأسئلة التحضيرية، تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً، والطريقة التقليدية)، وجنس الطلبة، والتفاعلات بينها؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من افتقار الأدب التربوي إلى مثل هذا الدراسة في مجال المناهج وطرق التدريس بعامة، وفي مجال التربية الإسلامية بخاصة. فبناء على استقصاء مصادر المعلومات المتاحة للباحث (الدراسات المحلية، والعربية، والعالمية) اتضح أنّ هذا الموضوع بما يتناوله من مقارنة أثر كل من الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية هو موضوع يحتاج إلى المزيد من البحث، ومن ثمَّ فمن المتوقع أن يسدّ حاجة من حاجات التربية الإسلامية، من خلال بيان أثر إجرائين يتّخذان قبيل التدريس في تحصيل الطلبة.

ومن المؤمّل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها كلّ من معلمي التربية الإسلامية، والقائمين على برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم. أمّا الاستفادة المتوقعة بالنسبة للمعلمين فتتمثّل في رفع مستوى الإجراءات التدريسية التي يتّبعونها في الدروس اليومية. وبالنسبة للاستفادة المتوقعة للقائمين على

برامج تدريب المعلمين أثناء، وقبل الخدمة فتتمثّل في الكشف عن أثر استخدام الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية في تحصيل الطلبة، ومن ثمَّ يمكن توظيف نتائجه في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية مؤتة والمزار الجنوبي في الفصل الأول للعام الدراسي 2006/ 2007 في المدارس الحكومية. كما اقتصرت على وحدة من وحدات مقرر التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي وهي وحدة السيرة النبوية، وتتحدد نتائج الدراسة الحالية بمحددات أداة القياس المستخدمة (الاختبار التحصيلي) وخصائصه السيكومترية.

مصطلحات الدراسة:

الأسئلة التحضيرية: هي مجموعة من الأسئلة حول الدرس المراد شرحه في الحصة الآتية يختلف عددها باختلاف الموضوع المراد شرحه، وتهدف إلى تحفيز الطلاب لقراءة الدرس الجديد، ولتسهيل عملية تعلمهم، وتتم الإجابة عنها من قبل الطلبة دون مساعدة المعلم، كما يقوم المعلم بتصحيح عينة منها ومناقشة الطلبة فيما كتبوا والتعليق عليها بهدف إشعار الطلبة بأهمية التحضير للدرس الجديد اعتماداً على أنفسهم.

الأهداف السلوكية: وصف للنتائج التعليمية التي يتوقع أن يحدثها التدريس، وتتم صياغة الهدف السلوكي في عبارة تحدد بدقة الأداء الذي يمكن للمتعلم انجازه قولاً وعملاً بعد أن تتم خبرة التعلم بنجاح.

التحصيل الدراسي: ناتج ما يتعلمه الطالب بعد التعلم مباشرة، والذي يتم قياسه بوساطة الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحث والمكوّن من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

الاحتفاظ بالتعلّم: الأثر المتبقي من الخبرات التعليمية التي مرّ بها الطلبة في وحدة السيرة النبوية للصف التاسع الأساسي، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي أعطي لأفراد الدراسة بعد مرور أسبوعين من انتهاء التجربة.

الطريقة: منهج الدراسة

تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي في قياس أثر استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في تحصيل الطلبة.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من (199) طالباً وطالبة يدرسون في الصف التاسع الأساسي في مدينة مؤتة في محافظة الكرك في الفصل الدراسي الأول لعام 2007/2006، وقد تكوّن أفراد الدراسة من الطلبة الذكور من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة مؤتة الثانوية للبنين والبالغ عددهم (96) طالبا موزّعين على أربع شعب: (أ) والتي تضم (22) طالباً تمثل المجموعة التجريبية الأولى والتي تعلمت باستخدام الأسئلة التحضيرية، (ب) والتي تضم (23) طالباً تمثل المجموعة التجريبية الثانية والتي تعلمت من خلال تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية في بداية الحصة الصفية، (ج) والتي تضم (26) طالباً تمثل المجموعة التجريبية الثالثة والتي تعلمت من خلال استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلاب بالأهداف السلوكية، (د) والتي تضم (25) طالباً تمثل المجموعة الضابطة، والتي تعلمت بالطريقة الاعتيادية.

أمّا أفراد الدراسة من الطالبات فتكونت من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة مؤتة الثانوية للبنات والبالغ عددهنّ (103) طالبات موزّعات على أربع شعب: (أ) والتي تضم (24) طالبةً تمثل المجموعة التجريبية الأولى والتي تعلمت باستخدام

الأسئلة التحضيرية، (ب) والتي تضم (26) طالبةً تمثل المجموعة التجريبية الثانية والتي تعلمت من خلال تزويدهن بالأهداف السلوكية في بداية الحصة الصفية، (ج) والتي تضم (26) طالبة تمثل المجموعة التجريبية الثالثة والتي تعلمت من خلال استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويدهن بالأهداف السلوكية، (د) والتي تضم (27) طالبةً تمثل المجموعة الضابطة، والتي تعلمت بالطريقة الاعتيادية.

وقد تمّ اختيار المدرستين بطريقة قصدية نظراً لتعاون معلم التربية الإسلامية ومعلمتها في المدرستين المذكورتين في إجراء البحث، ولوجود المؤهل العلمي والمسلكي نفسه لديهما (بكالوريوس معلم مجال تربية إسلامية، ودبلوم عال في التربية، ولوجود خبرة متساوية في التدريس بينهما (11) سنة. أمّا اختيار الشعب الممثلة للمجموعات التجريبية والضابطة فقد تمّ بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يبيّن توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري المجموعة والجنس.

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري المجموعة والجنس

الجنس / المجموعة	أنثى	ذكر	المجموع
التجريبية الأولى (الأسئلة التحضيرية)	24	22	46
التجريبية الثانية (الأهداف السلوكية)	26	23	49
التجريبية الثالثة (الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية)	26	26	52
الضابطة	27	25	52
المجموع	103	96	199

تكافؤ مجموعات أفراد الدراسة:

استكمالاً لإجراءات الدراسة، حرص الباحث قبل البدء بتطبيق التجربة على إجراء التكافؤ بين مجموعات الدراسة في عدد من المتغيرات التي قد تؤثّر في المتغير التابع (التحصيل)، وهذه المتغيرات هي:

أولاً: المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية للطلبة

تمّ حساب مستوى تعليم الأب، والأم، ومستوى الدخل الشهري للأسرة لجميع مجموعات الدراسة، علماً بأن جميع الأفراد يعيشون في البيئة نفسها، ومن ضمن الطبقة الاقتصادية نفسها، والجدول (2) يظهر ذلك.

جدول (2)

مستوى تعليم الأب والأم ومستوى دخل الأسرة الشهري لمجموعات الدراسة

المتغير	الفئة	المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة التجريبية الثالثة		المجموعة الضابطة	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
مستوى تعليم الأب	دراسات عليا	1	-	1	1	-	1	1	-
	بكالوريوس	9	10	10	11	9	10	9	9
	دبلوم	10	8	8	9	7	9	8	8
	ثانوية عامة فما دون	6	7	8	8	5	7	8	5
مستوى تعليم الأم	دراسات عليا	-	-	-	-	-	-	-	-
	بكالوريوس	4	4	5	3	4	3	4	3
	دبلوم	3	3	3	4	5	3	4	3
	ثانوية عامة فما دون	16	19	17	19	16	19	15	20
مستوى الدخل الشهري للأسرة	300 دينار فأكثر	2	1	1	-	2	1	2	-
	200 - 299 دينار	6	7	5	6	6	7	5	7
	أقل من 200 دينار	16	18	17	19	17	18	17	19

ثانياً: ضبط متغير التحصيل :

تمّ التأكد من التكافؤ في مستوى التحصيل السابق للطلبة في مجموعات الدراسة المختلفة من خلال الرجوع إلى علامات الطلبة في مادة التربية الإسلامية في الفصل الدراسي السابق للفصل الذي تمّ فيه إجراء التجربة، والجدول (3) يبين متوسط علامات الطلبة، والانحراف المعياري لها.

جدول (3)

متوسط علامات مجموعات الدراسة في مادة التربية الإسلامية، والانحراف المعياري لها

المجموعة / المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	متوسط العلامات ذكور	متوسط العلامات إناث	الانحراف المعياري ذكور	الانحراف المعياري إناث
المجموعة التجريبية الأولى (الأسئلة التحضيرية)	160.11	160.12	31.255	31.256
المجموعة التجريبية الثانية (تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)	160.10	160.09	31.254	31.253
المجموعة التجريبية الثالثة (الأسئلة التحضيرية و تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية	160.12	160.12	31.256	31.256
المجموعة الضابطة (التقليدية)	160.12	160.11	31.256	31.255

وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وقد أظهرت نتائج الاختبار عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، إذ بلغت دلالة (ف) الإحصائية (0.367) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وبالإضافة إلى ما تقدّم، فقد تمّ التأكد من التكافؤ من حيث التحصيل في المجموع العام للطلبة أفراد الدراسة في جميع المباحث في الفصل الدراسي السابق للفصل الذي تمّ فيه إجراء التجربة، والجدول (4) يبين متوسط علامات الطلبة، والانحراف المعياري لها.

جدول (4)

متوسط المعدل العام للطلبة في جميع المواد والانحراف المعياري له

المجموعة / متوسط المعدل والانحراف المعياري	متوسط المعدّل العام ذكور	متوسط المعدّل العام إناث	الانحراف المعياري ذكور	الانحراف المعياري إناث
المجموعة التجريبية الأولى (الأسئلة التحضيرية)	66.51	66.51	17.811	17.811
المجموعة التجريبية الثانية (تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)	66.50	66.51	17.988	17.811
المجموعة التجريبية الثالثة (الأسئلة التحضيرية و تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية	66.51	66.49	17.811	17.999
المجموعة الضابطة (التقليدية)	66.55	66.61	18.332	18.887

وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وقد أظهرت نتائج الاختبار عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، إذ بلغت دلالة (ف) الإحصائية (0.431) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

ثالثاً: المعلومات السابقة ذات الصلة بمحتوى التدريس:

تمّ تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على أفراد الدراسة للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الأربع، ويبيّن الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي القبلي.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة في الاختبار القبلي

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري / المجموعة	إناث		ذكور		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (الأسئلة التحضيرية)	12.96	4.91	13.70	2.65	13.32	3.97
التجريبية الثانية (تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)	15.27	6.25	14.04	5.89	14.69	6.05
التجريبية الثالثة (الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية	13.85	7.04	15.38	2.93	14.62	5.39
الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	13.88	5.33	13.95	5.52	13.91	5.36

وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (ANOVA)، وقد أظهرت نتائج الاختبار عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، والجدول (6) يبيّن نتائج هذا الاختبار.

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والأسلوب والتفاعل بينهما لاختبار التحصيل الدراسي القبلي للمجموعات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطريقة	64.215	3	21.401	0.764	0.511
الجنس	4.849	1	4.849	0.172	0.672
الطريقة* الجنس	51.380	3	17.121	0.621	6.02
الخطأ	5288.113	191	27.651		
المجموع	5399.698	198	27.271		

رابعاً: ضبط متغير العمر الزمني لأفراد الدراسة:

تمّ حساب أعمار الطلبة بالأشهر حتى تاريخ تنفيذ التجربة عليهم (وهو 2006/11/1)، وقد بلغ متوسط أعمار الطلبة في المجموعات التجريبية الثلاث (179) شهراً، وبلغ متوسط أعمار الطلبة في المجموعة الضابطة (181) شهراً. وللتأكد ممّا إذا كان الفرق في المتوسطين ذا دلالة إحصائية تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وقد أظهرت نتائج الاختبار عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة التجريبية والمجموعة الضابطة، إذ إنّ دلالة (ف) الإحصائية بلغت (0.996) وهي أكبر من القيمة (0.05)، ممّا يعني تكافؤ الأفراد في متغير العمر الزمني.

أدوات الدراسة:

أولاً:المادة التعليمية:

اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد المادة التعليمية:

1-تصميم المادة التعليمية الخاصة باستخدام الأهداف السلوكية (الخاصة بالمجموعة التجريبية الثانية): إذ تمّ اختيار وحدة السيرة النبوية بوصفها مادة تعليمية، والتي اشتملت على ثمانية دروس هي: الإذن بالقتال وإعداد المجتمع للجهاد، السّرايا، غزوة بدر (1)، غزوة بدر (2)، غزوة أحد، غزوة الخندق، صلح الحديبية، غزوة خيبر، وبواقع حصتين للأسبوع الواحد. حيث تمّ تحليل محتوى الوحدة الدراسية بحيث تشتمل على عنوان الدرس، وعناصر المحتوى، والأهداف السلوكية التي يتوقع تحقيقها عند الطلبة بعد الانتهاء من الدرس، والأنشطة التعليمية– التعلمية (خطوات الدرس)، وتمّ اتباع الخطوات الآتية في إعداد الدروس:

أ. استخراج المفاهيم والحقائق الواردة في هذه الدروس.

ب. تحديد المعارف، والمفاهيم، والمهارات، والمبادئ الرئيسية المرغوب في اكتسابها بوصفها نتيجة لتدريس الوحدة.

جـ عرض المحتوى الخاص بالوحدة، وقائمة الأهداف السلوكية على لجنة من المحكمين وبلغ عددهم (20) محكماً لإبداء الرأي حول محتوى المادة التعليمية، وقائمة الأهداف السلوكية من حيث الصياغة، والوضوح، والشمول. وبناءً على مقترحات لجنة المحكّمين تمّ إجراء التعديلات اللازمة.

2- تصميم المادة التعليمية الخاصة بالأسئلة التحضيرية (الخاصة بالمجموعة التجريبية الأولى): وتمّ اتباع الخطوات السابقة نفسها في إعداد الدروس، وعرض المحتوى الخاص بالوحدة (انظر الملحق 2). كما تمّ عرض المحتوى الخاص بالوحدة والأسئلة التحضيرية على لجنة من المحكمين وبلغ عددهم (20) محكماً لإبداء الرأي حول محتوى المادة التعليمية، والأسئلة التحضيرية من حيث الصياغة، والوضوح، والشمول، وبناءً على مقترحات لجنة المحكمين، تمّت إعادة صياغة الأسئلة بصورتها النهائية.

ومن الجدير بالذكر أنّ المجموعة التجريبية الثالثة قد درّست باستخدام المادتين التعليميتين السابقتين، بينما اقتصرت المجموعة الضابطة على المادة التعليمية الأصلية الموجودة في الكتاب دون استخدام الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية.

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

تمّ إعداد اختبار تكوّن في صورته النهائية من (30) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد بهدف قياس تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في وحدة السيرة النبوية، وقد تمّ بناء الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات الآتية:

1-تحليل محتوى وحدة السيرة النبوية من كتاب التربية الإسلامية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2007/2006.

2-تحديد وصياغة الأهداف السلوكية التي تغطّي جوانب المحتوى في ضوء المستويات المعرفية الستة (تذكر، استيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف التربوية التي يسعى الاختبار لقياسها.

3-إعداد جدول مواصفات اشتمل على نوع فقرات الاختبار، ومستويات الأهداف والنسبة المئوية لكل مستوى، كما يظهر ذلك الجدول (7).

جدول (7)

توزيع عدد فقرات الاختبار ونسبتها على مستويات الأهداف المعرفية لمحتوى وحدة السيرة النبوية

مستوى الهدف	تذكّر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
عدد الفقرات	11	8	3	3	3	2	30
النسبة المئوية للفقرات	%37	%27	%10	%10	%10	%6	%100

الصدق والثبات:

للتحقق من صدق الاختبار تمّ عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين، من أعضاء هيئة التدريس في تخصص التربية الإسلامية في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة آل البيت، بالإضافة إلى عدد من مشرفي التربية الإسلامية ومعليمها في مدينة الكرك بمديرياتها الأربع. وقد بلغ عدد المحكمين الكلي (20) محكماً تمّ تسليم كلّ منهم نسخة من الاختبار بصورته الأولية والمكون من (40) سؤالاً، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول ملاءمة فقرات الاختبار للأهداف التعليمية لوحدة السيرة النبوية، وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار ومناسبتها. وفي ضوء آراء

المحكمين تمّ إجراء التعديلات اللازمة والتي تمثّلت في حذف (10) فقرات، وإجراء بعض التعديلات اللغوية والطباعية في بعض الفقرات حتى أخرج بالصورة النهائية مكوناً من (30) فقرة (انظر الملحق1).

أمّا ثبات الاختبار فقد تمّ التأكد منه من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية محايدة من خارج أفراد الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest). ومما هو جدير بالذكر أنّ العينة الاستطلاعية تألفت من (36) طالباً وطالبة، وبعد أسبوعين أعيد الاختبار على العينة نفسها واستغرق الاختبار (45) دقيقة، مع توفير الظروف نفسها التي تمّ التطبيق فيها للمرة الأولى. وبعد الانتهاء من ذلك تمّ حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار. وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.32-0.60)، وبلغت معاملات التمييز بين (0.25-0.49) ، وهذه النسب تعدّ مقبولة لأغراض البحث. ومن جهة أخرى تمّ حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كورد-ريتشاردسون (K.R.20) وقد بلغ (0.89)، وتمّ كذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وقد بلغ (0.78)، ممّا يعني تمتّع الأداة بنسبة ثبات مقبولة إحصائياً.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تمّ اتباع الخطوات الآتية في تنفيذ إجراءات الدراسة:

1-تصميم أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي، والمادة التعليمية) وفق إجراءات الدراسة العلمي المعتمدة على معايير الصدق والثبات.

2-الحصول على إذن مسبق من مديرية التربية والتعليم، وذلك للتنسيق مع المعلم والمعلمة المتعاونين اللذين درّسا مجموعات الدراسة وتقديم المادة التعليمية لهما، وبيان هدف الدراسة وكيفية التدريس وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة.

3-تطبيق الاختبار القبلي قبل الشروع في التجربة بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات، وقد ثبت تكافؤها كما تقدم.

4-المتابعة المستمرة للمعلم والمعلمة أثناء تنفيذ التجربة، بغرض تقديم المساعدة لهما، والإجابة عن أية استفسارات قد ترد منهما. ومن الجدير بالذكر أنّ التجربة قد بدأت بتاريخ 2006/10/15 واستمرت لغاية 2006/11/30

5-تطبيق اختبار التحصيل الدراسي بعد الانتهاء من تدريس الوحدة مباشرة، وبتاريخ 2006/12/3 .

6-تطبيق اختبار الاحتفاظ بالتعلم بعد أسبوعين من تاريخ الاختبار التحصيلي، وبتاريخ 2006/12/17.

7-جمع البيانات وتفريغها ثمّ تحليلها للوصول إلى النتائج ثمّ تفسيرها.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على متغيرين مستقلين هما: الأسلوب، ويشمل التدريس باستخدام الأسئلة التحضيرية، وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، واستخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً، والطريقة الاعتيادية، والجنس: وله مستويان ذكور، وإناث. أمّا المتغير التابع فهو التحصيل الدراسي للطلبة في مادة التربية الإسلامية، والاحتفاظ بالتعلّم والذي تمّ قياسه من خلال العلامة التي يحصل عليها الطالب عن الاختبار الذي أعدّه الباحث.

المعالجة الإحصائية:

تمّ استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للاختبار القبلي لقياس مدى التكافؤ بين مجموعتي الدراسة. كما تمّ استخراج معاملات الصعوبة، والتمييز، ومعادلة كرونباخ ألفا، ومعادلة كورد – ريتشاردسون لبيان ثبات الاختبار.

كما تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام الإحصائي (ت) (t-test) لمقارنة متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبيتين سواء في اختبار التحصيل الدراسي، أو في الاحتفاظ بالتعلم. كما تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي للموازنة بين أثر كل من الأسلوب المستخدم، والجنس في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم، واختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة :

نتائج السؤال الأول ونصّه:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى كل من الأسلوب المستخدم في التدريس (الأسئلة التحضيرية، تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً، والطريقة التقليدية)، وجنس الطلبة، والتفاعلات بينها؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار التحصيل الدراسي

الأسلوب	ذكور		إناث		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (الأسئلة التحضيرية)	30.55	6.51	30.14	6.98	30.35	6.75
التجريبية الثانية (تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)	30.66	6.41	30.50	5.14	30.58	5.78
التجريبية الثالثة (الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية	31.71	4.25	32.56	4.21	32.14	4.23
الضابطة (التقليدية)	24.91	5.23	25.75	6.71	25.33	5.97

تظهر بيانات الجدول السابق وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة المختلفة في اختبار التحصيل الدراسي، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية الأولى والتي درّست باستخدام الأسئلة التحضيرية (30.35) وبانحراف معياري قدره (6.75)، كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية الثانية والتي درّست من خلال تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية (30.58)، وبانحراف معياري بلغ (5.78)، كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية الثالثة والتي درّست من خلال استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية (32.14) وبانحراف معياري بلغ (4.23)، بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (25.33) وبانحراف معياري قدره (5.97). كما تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي على نتائج اختبار التحصيل، للكشف عمّا إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً ($\alpha \geq 0.05$) في التحصيل الدراسي لطلبة مجموعات الدراسة تبعاً لأثر كل من: الأسلوب، والجنس والتفاعل بينهما، فكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن أثر الجنس والأسلوب والتفاعل بينهما في التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأسلوب	1141.521	3	381.211	11.327	*0.00
الجنس	33.698	1	34.012	1.011	0.321
الأسلوبx الجنس	62.112	3	20.562	0.620	0.603
الخطأ	6254.171	191	33.562		
المجموع	7615.255	198	38.421		

يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيل الدراسي للطلبة تعزى إلى الجنس، إذ بلغت قيمة ف (1.011)، وبمستوى

دلالة بلغ (0.321). ويتضح كذلك من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل الدراسي للطلبة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والأسلوب، إذ بلغت قيمة ف (0.620)، وبمستوى دلالة بلغ (0.6031). كما يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الأسلوب، ونظراً لوجود هذه الفروق فقد تمّ استخدام اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية، للكشف عن مصدر هذه الفروق، فكانت كما يظهرها الجدول (10).

جدول (10)

نتائج اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية بين أساليب التدريس الأربعة على اختبار التحصيل الدراسي

المتوسط الحسابي	الفئات	الضابطة	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة
25.33	الضابطة (الطريقة الاعتيادية)				
30.35	التجريبية الأولى (الأسئلة التحضيرية)	*			
30.58	التجريبية الثانية (تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)	*			
32.14	التجريبية الثالثة (الأسئلة التحضيرية و تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)	*			

تظهر بيانات الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والتي درّست باستخدام الأسئلة التحضيرية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الثانية والتي درّست من خلال تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية. كما تظهر البيانات كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثالثة والتي درّست من خلال استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثالثة. بينما تظهر البيانات عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث في التحصيل الدراسي للطلبة.

نتائج السؤال الثاني ونصّه:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل المؤجل (الاحتفاظ) لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى كل من الأسلوب المستخدم في التدريس (الأسئلة التحضيرية، تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً، والطريقة التقليدية)، وجنس الطلبة، والتفاعلات بينها؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار الاحتفاظ بالتعلم

الأسلوب	ذكور		إناث		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (الأسئلة التحضيرية)	20.26	3.70	21.14	4.32	20.70	4.01
التجريبية الثانية (تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)	20.75	3.25	20.82	2.80	20.79	3.03
التجريبية الثالثة (الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية	21.66	2.96	22.74	2.81	22.20	2.89
الضابطة (التقليدية)	17.81	2.75	18.64	4.20	18.23	3.47

تظهر بيانات الجدول السابق وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة المختلفة في اختبار الاحتفاظ بالتعلم، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية الأولى والتي درّست باستخدام الأسئلة التحضيرية (20.70) وبانحراف معياري قدره (4.01)، كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية الثانية والتي درّست من خلال تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية (20.79)، وبانحراف معياري بلغ (3.03)، كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية الثالثة والتي درّست من خلال استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية

(22.20) وبانحراف معياري بلغ (2.89)، بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (18.23) وبانحراف معياري قدره (3.47).

كما تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي على نتائج اختبار الاحتفاظ بالتعلّم للكشف عمّا إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل المؤجل لطلبة مجموعات الدراسة تبعاً لأثر كل من: الأسلوب، والجنس والتفاعل بينهما، فكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول (12).

جدول (12)

نتائج التحليل الثنائي للكشف عن أثر الجنس والأسلوب والتفاعل بينهما في الاحتفاظ بالتعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأسلوب	421.988	3	141.511	11.587	*0.00
الجنس	24.355	1	24.355	2.058	0.158
الطريقة x الجنس	6.98	3	2.354	0.194	0.900
الخطأ	2456.651	191	12.365		
المجموع	2911.459	198	14.253		

يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة تعزى إلى الجنس، إذ بلغت قيمة ف (2.058)، وبمستوى دلالة بلغ (0.158). كما يتضح من البيانات السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والأسلوب المستخدم، إذ بلغت قيمة ف (0.194)، وبمستوى دلالة بلغ (0.900). كما تظهر البيانات كذلك وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الأسلوب المستخدم، ونظراً لوجود هذه الفروق فقد تمّ استخدام اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية للكشف عن مصادر هذه الفروق، فكانت كما يأتي (الجدول13).

جدول (13)

نتائج اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية بين أساليب التدريس الأربعة على اختبار الاحتفاظ بالتعلم

المتوسط الحسابي	الفئات	الضابطة	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة
18.23	الضابطة (التقليدية)				
20.70	التجريبية الأولى (الأسئلة التحضيرية)	*			
20.79	التجريبية الثانية (تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)	*			
22.20	التجريبية الثالثة (الأسئلة التحضيرية و تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)	*			

تظهر بيانات الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والتي درّست باستخدام الأسئلة التحضيرية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الثانية والتي درّست من خلال تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية. كما تظهر البيانات كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثالثة والتي درّست من خلال استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثالثة. بينما تظهر البيانات عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاحتفاظ بالتعلم.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول ونصّه:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى كل من الأسلوب المستخدم في التدريس (الأسئلة التحضيرية، تزويد الطلبة بالأهداف

السلوكية، استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً، والطريقة التقليدية)، وجنس الطلبة، والتفاعلات بينها؟ "

أظهرت النتائج تفوّق المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث في التحصيل الدراسي للطلبة. ويمكن تفسير تفوّق المجموعة التجريبية الأولى والتي درّست باستخدام الأسئلة التحضيرية على المجموعة الضابطة بما يعزى للأسئلة التحضيرية من فوائد وأهمية تتشابه فيه إلى حد كبير مع المنظمات المتقدمة؛ وذلك من خلال ما تقوم به الأسئلة التحضيرية من تشكيل خبرة تعليمية سابقة لدى الطلبة لتسهّل عليهم عملية التعلّم، عن طريق إعطاء أسئلة معينة تتعلق بالمادة الجديدة، ممّا يجعل الطالب يقرأ المادة المطلوبة، ويكتشف المعلومات ويقوم بربطها واختزالها وإيجاد علاقة بينها. وخلاصة القول إنّ أسئلة التحضير توضح للطلبة ما سوف يتعلمونه لاحقاً وبذلك تشكّل لديهم الخبرة التعليمية وتعمل على ثبات ووضوح المادة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سكن (Siskin, 1987)، وبريسلي (Pressley, 1990)، وعجيب (1989)، وعبد الله (1991)، والمقاطي (1998)، والعزاوي (1999) والتي أظهرت تفوق أسلوب الأسئلة التحضيرية على الطريقة التقليدية، وأثره الإيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

كما يمكن تفسير تفوّق المجموعة التجريبية الثانية والتي درّست من خلال تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية على المجموعة الضابطة بما يمكن أن يتميز به تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية من إثارة الانتباه وزيادة الدافعية لدى الطلبة نحو الموضوع. فاستخدام الأهداف السلوكية عمل على توجيه انتباه الطلبة إلى هذه الأهداف قبل وأثناء سير عملية التعليم، مما يُثير دافعيتهم نحو المشاركة الفاعلة في أحداث ومكونات الدرس. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دروزه (2000) بأن تزويد المتعلّم بهدف الدرس المراد شرحه من العوامل التي تحفزه على العمل والمثابرة طول فترة التعلّم، فبمعرفة

الهدف يستشعر المتعلّم بقيمة التعلّم، ومعناه، وفائدته، وخط سيره. وفي هذا الصدد ترى الملا (1999، ص 181) أنّ "تحديد الأهداف السلوكية بداية كل درس يثير المتعلم، ويحدد له ما يجب عليه تعلمه مما يدفعه إلى بذل الجهد وتوجيه انتباهه ونشاطه نحو تحقيق هذه الأهداف ويبعده عن التخبط والعشوائية وضياع الوقت". كما يمكن تفسير هذه النتيجة بما لكتابة الأهداف السلوكية من أهمية في بداية الحصة الصفية، إذ إنّ عرض الأهداف السلوكية أمام الطلبة في بداية الدرس يُؤثّرُ إيجابياً على التعلّم وعلى التحصيل بالنسبة للطلبة، لأنها تكون بمثابة الدليل والمرشد الذي يسترشدون به في جهودهم التي يبذلونها للتعلم فينظمون جهودهم بشكل يساعدهم على بلوغ تلك الأهداف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جووت وجورج (Guat&George,1987) ، وأهلاوات (Ahlawat,1988)، وسلامة (1988)، والقزاز (1991)، والقنيبي (1991)، والقاعود (1992)، والملا (1999)، والتي أظهرت تفوق طريقة استخدام الأهداف السلوكية، وأثرها الإيجابي في رفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة في مباحث دراسية متعددة. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي خضر (1989)، وباركر وهابكويس (Barker & Hapkiewicz,2001) واللتان أظهرتا عدم تفوق استخدام الأهداف السلوكية على غيرها في رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجموع التعلّم العام أو الكلي (القصدي والعرضي معاً) بين مجموعات الدراسة الثلاثة التي أجريت عليها التجربة، حيث لم يكن للأهداف أي دور تسهيلي في التعلّم، ولم يكن له أثر في التعلّم الفوري.

كما يمكن تفسير تفوّق المجموعة التجريبية الثالثة والتي درّست من خلال استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية على المجموعة الضابطة بما يمكن أن يوصف بالأثر الفاعل لكل من الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في تسهيل عملية التعلّم، وتزويد الطلبة بفكرة عامة لدقائق الموضوع الذي

ستتم دراسته، ومن ثمَّ العمل على زيادة سرعة الطلبة وقدرتهم على الحفظ والتذكر. ويمكن تفسير عدم تفوق أيّ من المجموعات التجريبية الثلاث على الأخرى إلى التشابه الوظيفي الكبير بينها من حيث إنّ كلاً منها يعمل على توضيح ما سيتعلمه الطلبة ومن ثمَّ يقوم الطلبة ببناء المفاهيم الجديدة، وربطها بالمفاهيم السابقة. وعندما يتم ذلك فإنّ المادة التعليمية تترتب في عقولهم، ويحدث التعلم ذو المعنى.

كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار التحصيل تعزى إلى الجنس. وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى التشابه الكبير بين الأفراد في الظروف البيئية والتعليمية والاقتصادية التي يتعرض لها كلا الجنسين، فالفرص متشابهة وتكاد تكون واحدة في جميع المدارس، ومن ثمَّ لم تظهر أية فروق بينهم. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة القاعود (1992) والتي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في التحصيل الدراسي.

كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الدراسة في الخلايا الناتجة عن تفاعل الأسلوب والجنس. وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى تماثل دافعية الطلبة في المجموعات الأربع نتيجةً لتشابه الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية، ممّا أدى إلى عدم ظهور فروق دالة إحصائياً. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة القاعود (1992) والتي أظهرت وجود أثر للتفاعل بين الجنس والأسلوب المستخدم والتي أظهرت تفوق الإناث اللواتي زوّدن بالأهداف السلوكية على الذكور الذين زوّدوا بالأهداف في التحصيل الدراسي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني ونصّه:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل المؤجل (الاحتفاظ) لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى كل من الأسلوب المستخدم في التدريس (الأسئلة التحضيرية، تزويد الطلبة

بالأهداف السلوكية، استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية معاً، والطريقة التقليدية)، وجنس الطلبة، والتفاعلات بينها؟"

أظهرت النتائج تفوق المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاحتفاظ بالتعلم للطلبة. ويمكن تفسير تفوّق المجموعة التجريبية الأولى والتي درّست باستخدام الأسئلة التحضيرية على المجموعة الضابطة بما يعزى للأسئلة التحضيرية من أثر إيجابي في استبقاء المعلومات والاحتفاظ بها لدى الطلبة. فتكرار قراءة المادة التعليمية الجديدة للإجابة عن الأسئلة التحضيرية أكثر من مرة يؤكّد أهمية الممارسة في التعلم، ويعمل على زيادة وثبات ووضوح المادة في ذهن الطالب، مما يجعله أكثر قدرة على عملية التذكر والاحتفاظ بالمعلومات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي عجيب (1989)، والمقاطي (1998) واللتان أظهرتا تفوق أداء المجموعات التجريبية التي درّست باستخدام الأسئلة التحضيرية على حساب الطريقة التقليدية في الاحتفاظ بالمادة العلمية.

كما يمكن تفسير تفوّق المجموعة التجريبية الثانية والتي درّست من خلال تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية على المجموعة الضابطة بأن التزويد بالأهداف السلوكية كان ذا أثر فعّال في احتفاظ الطلبة بالمعلومات، فمعرفتهم المسبقة بالأهداف السلوكية المراد تحقيقها أوجد لديهم الرغبة والدافعية لتعلم الخبرات الجديدة المتضمنة بالأهداف السلوكية، ومتابعة عملية التعلّم، مما أدى إلى ثبات المادة المتعلّمة، وتقليل أثر النسيان. وهذا يتفق مع ما أشار إليه الزغول والبكور (2001) من أنّ معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية تجعل من التعلم ذا معنى بالنسبة لهم، حيث إنها توضح الدور المطلوب من الطلبة القيام به خلال عملية التعلّم وهذا من ثمَّ يساعد على ربط موضوع التعلم الجديد بالتعلم السابق، حيث يُسهّل عملية دمج خبرات التعلّم في البناء المعرفي لديهم مما يجعل منه أكثر ثباتاً وانتقالاً إلى مواقف جديدة. ويتفق هذا أيضاً مع رأي زيتون (1986) والذي يرى أنّ معرفة الطالب بمدى نجاحه في تحقيق

الأهداف المرسومة قد تُحفّز فيه الميل نحو المتابعة والاستمرار ومن ثمَّ تعزز التعلّم من جهة، كما تقلل من أثر النسيان من جهة أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رجب (1985)، وزيتون(1986)، وسعادة (1987)، وسلامة (1988)، والقزاز (1991)، والقنيبي (1991)، والملا (1999)، والتي أظهرت تفوق المجموعات التجريبية التي دُرّسَت باستخدام أسلوب التزويد بالأهداف السلوكية، على غيرها من المجموعات التي لم تُزوّد بالأهداف السلوكية بالنسبة للاحتفاظ بالمادة العلمية. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة خضر (1989) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الاحتفاظ بالتعلم بين مجموعات الدراسة المختلفة.

كما يمكن تفسير تفوّق المجموعة التجريبية الثالثة والتي درّست من خلال استخدام الأسئلة التحضيرية وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية على المجموعة الضابطة بأنّ كلاً من الأسلوبين المستخدمين هما من الأساليب الحديثة التي لم يعتد عليها الطلبة، وهي بذلك تكون قد جذبت انتباههم بالدرجة نفسها من الدافعية والاهتمام، ممّا أدى إلى -كما تمت الإشارة سابقاً في مناقشة نتائج السؤال الأول- تسهيل عملية التعلّم، وتزويد الطلبة بفكرة عامة لدقائق الموضوع الذي ستتم دراسته، ومن ثمَّ استبقاء المعلومات والاحتفاظ بها. ويمكن تفسير عدم تفوق أيّ من المجموعات التجريبية الثلاث على الأخرى إلى المزايا الكثيرة المتشابهة التي تتصف بها الأساليب المستخدمة في المجموعات الثلاث، والتي أدّت من ثمَّ إلى توفير فرص متقاربة في الاحتفاظ بالمعلومات لدى الطلبة، ومن ثمَّ لم تظهر فروق دالة بينها.

وبيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة تعزى إلى الجنس. ويمكن أن يعزى السبب إلى وجود الدرجة نفسها من الانسجام بين الطلبة نحو الأساليب المستخدمة ممّا أدى إلى

عدم وجود فروق بينهم في الاحتفاظ بالتعلم المؤجل. كما بيّنت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والأسلوب المستخدم. ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أمرين: الأول هو اتباع المعلم والمعلمة اللذين قاما بالتدريس للخطوات الإجرائية في تدريس المجموعات الأربع بالدقة نفسها، والثاني: شعور الطلبة بروح التنافس الشريف بينهم كان متقارباً جداً مما ساهما بعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة.

المقترحات:

بناءً على النتائج السابقة فإنّ الباحث يقترح الآتي:

1-نظراً للأثر الإيجابي الذي بينته الدراسة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم نتيجة استخدام الأهداف السلوكية، والأسئلة التحضيرية، فإن الباحث يوصي بضرورة استخدام كل منهما لدى معلمي التربية الإسلامية في تدريسهم للمبحث كإجراء تدريسي سابق للتعلم.

2-عقد دورات تدريبية للمعلمين تختص بإجراءات التدريس المختلفة مع التركيز على الأسئلة التحضيرية، والأهداف السلوكية.

3-إجراء دراسة تجريبية تقارن بين الأسئلة التحضيرية، والأهداف السلوكية وبعض الإجراءات الأخرى التي تستخدم قبيل التدريس كالملخصات العامة، والاختبارات القبلية.

المراجع

الأحمد، ردينة ويوسف، حذام. (2001). **طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خضر، فوزي (1989). أثر اطلاع الطلاب على الأهداف السلوكية على تحصيلهم المباشر والعارض في مادة الجغرافيا. **مجلة كلية التربية**، 4،4: 315-331.

دروزة، أفنان. (2000). **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً** . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه والشمري، زينب. (2003). **أساليب تدريس التربية الإسلامية**. (الطبعة الأولى). عمّان: دار الشروق.

الزغول، عماد والبكور، نائل. (2001). أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية وتكييف الأهداف في تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة العلوم. **مجلة مركز البحوث التربوية**، 20، 10: 153-175 .

زكري، عمر. (1987). استراتيجيات ما قبل التدريس. **رسالة الخليج العربي**، 22، 7: 153-169.

زيتون، عايش. (1986). أثر استخدام الأهداف السلوكية على التحصيل في تدريس مادة العلوم العامة في المرحلة الابتدائية، دراسة تجريبية. **مجلة دراسات**، 13، 6: 35-55.

سلامة، رهيفة. (1988). **أثر تزويد طالبات الصف الثاني الإعدادي بالأهداف السلوكية في اكتسابهن واحتفاظهن ببعض مفاهيم قواعد اللغة العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

عبد الله، رمضان. (1991). مدى فاعلية استخدام أسئلة التحضير في تحصيل الهندسة وخفض قلق الاختبار لدى طالبات الصفين الأول والثاني بالمرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، 17: 269-297.

عجيب، وفاء. (1989). **تأثير الإعداد المسبق للدرس لتلميذات الصف الأول الثانوي على تحصيلهن الدراسي في مقرر الأحياء في إحدى مدارس مكة المكرمة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العزاوي، وفاء. (1999). **أثر استخدام أسئلة التحضير القبلية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بغداد.

القاعود، إبراهيم. (1992). أثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافيا في الأردن. **المجلة العربية للتربية**، 12، 2: 92-115 .

القزاز، محمد. (1991). **أثر معرفة طلاب الصف السادس الأساسي للأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ في مادة التربية الاجتماعية في منطقة عمان الجنوبية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان.

القنيبي، محمد. (1991). **أثر التزويد المسبق بالأهداف السلوكية في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي واحتفاظهم بالتعلم في مادة التربية الإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان.

المقاطي، صالح. (1998). **أثر الأسئلة التحضيرية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر التوحيد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الملا، بدرية. (1999). أثر تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي واستبقائهم المادة العلمية في مقرر القراءة بالصف الأول الإعدادي بدولة قطر. **المجلة التربوية**، 13، 51: 155-212.

Ahlawat, K. (1988). An Investigation of the Use of Behavioral Objectives in Jordanian Social Studies Classrooms .**Social Education**. 16, 3: 227-243.

Barker, D & Hapkiewicz, W. (2001). The Effects of Behavioral Objectives on Relevant & Incidental Learning at Two Levels of Blooms Taxonomy. **Journal of Educational Research**. 72, 6: 334-339.

Guat, T & George, P. (1987).The Effectiveness of Using Instructional Objectives with Less Able Secondary School Pupils. **Australian Journal of Educational Technology.** 3**,** 2: 135-144.

Pressley, M. (1990). What Happens when University Students Try to Answer Pre questions that Accompany Textbook Material? **Contemporary Educational Psychology**.15, 1: 27-35.

Siskin, H. (1987). Rewriting the Reading Lesson: Developing Reading Proficiency through Pre-Reading Activities .**French Review**. 61, 2: 206-218.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2007/4/22.