ملخص
أثر استخدام مرحلتي التهيئة والغلق على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس "دراسة تجريبيّة في ثانويات محافظة الإحساء"

أسما إلياس* الجوهرة بوبشيت**

هدف هذا البحث إلى معرفة أثر استخدام التهيئات الحافزة وغلق المراجعة في الدروس على المستوى التحصيلي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس، وقد استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي من خلال مجموعات الدراسة الأربعة، حيث تضمنت دروس المجموعة الأولى تهيئات حافزة وغلق مراجعة، أما الثانية فقد اقتصرت على التهيئة فقط ،والثالثة على غلق المراجعة فقط، أما الرابعة وهي المجموعة الضابطة فقد غابت كل من التهيئات الحافزة وغلق المراجعة عن دروسهن.

تم إعداد اختبار تحصيلي لوحدتي الحياة الوجدانية والحياة النزوعية من كتاب علم النفس، المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي ،وتمثلت العينة في (٨٨) طالبة.

أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: زيادة متوسط أفراد المجموعة الأولى تلتها المجموعة الثانية ثم الثالثة، أما الرابعة فقد حصل أفرادها على أدنى الدرجات.

ويستدل من نتائج البحث أن لاستخدام التهيئات الحافزة وغلق المراجعة في الدروس تأثيرا "فعالا" في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب أثناء تعلمهم.

وفي ضوء هذه النتيجة قدمت الدراسة عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير وتحسين أساليب التدريس.

* أستاذ مشارك – كلية التربية – جامعة الملك فيصل
** أستاذ مشارك – كلية التربية – جامعة الملك فيصل

أثر استخدام مرحلتي التهيئة والغلق على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس "دراسة تجريبيّة في ثانويات محافظة الإحساء"

أسما إلياس الجوهرة بوبشيت

مقـدمة

ما زالت التربية تشغل مكان الصدارة بين ما يكتب وينشر في مجال العلوم الإنسانية، وما زالت شؤون المدرسة والتعليم يحظيان بالكثير من جهد واهتمام المجتمع بكل مؤسساته، وهذا ليس بالأمر الغريب أو الاستثنائي، فالناشئة يشكلون شريحة كبيرة في المجتمع، ومكانتها كبيرة الأثر في حياته، لما يُعقد عليها من آمال في بناء مستقبل الأمّة، لذا يُؤخذ حاضر الناشئة بعين الاعتبار، لما يمثله هذا الحاضر من حياة متكاملة يجب أن تتوافر فيها الشروط المناسبة، فهذا الحاضر هو أساس المستقبل، وانطلاقاً من هذا الاهتمام الكبير الذي يوليه المجتمع للناشئة وتربيتهم وتعليمهم، احتدم الجدال والنقاش حول مسائل التدريس النظرية وأساليبه العملية لدرجة يظن معها المرء أنه بلا حد ولا نهاية.

ولن نتطرّق في بحثنا هذا إلى المسائل النظرية للتدريس، ولا لمداخل التدريس الكبرى أو النماذج التي انبثقت عنها أو مهارات التدريس، وإنما سيقتصر البحث الحالي على دراسة أثر مرحلتي التهيئة والغلق كمرحلتين أساسيتين من مراحل الدرس على التحصيل الدراسي للطالبات.

وفي وسط النزاع حول ضرورة الأخذ بهما كمهارتين أساسيتين من مهارات التدريس التي يجب أن يُدرب عليها المعلمون بجديّة واهتمام، أو عدم جدواها وترك الأمر للمعلمين كي يقدروا ما يفعلون بالإضافة إلى تحمّس القائمين على عملية إعداد المعلمين في الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين على ضرورة تدريب الطلاب _ المعلمين على هاتين المهارتين من جهة، وغياب الدراسات التجريبيّة لأثر هاتين المهارتين على مستوى تحصيل الطلاب من جهة أخرى، كان لا بدّ من التخطيط لدراسة علمية تجريبية للتحقق من دور هاتين المهارتين، وهذا ما شجّع الباحثتين للقيام ببحثهما هذا.

الدراسات السابقة

بالرغم من الاهتمام الذي حُظيت به مرحلتي التهيئة الحافزة وغلق المراجعة في الإطار النظري في الدراسات العربية إلاّ أنه لوحظ غياب الدراسات العربية في الإطار التجريبي، ولا توجد ــ في حدود علم الباحثتين _ أي دراسة عربية وضعت أثر أي من المرحلتين في المحك التجريبي لتحديد أثرهما في عملية التحصيل الدراسي للطلاب في أي مادة من المواد.

الدراسات الأجنبية

أكدت كثير من البحوث والدراسات أهمية التهيئات الحافزة للدرس والغلق وأثرهما على التحصيل الدراسي للمتعلمين.

دراسات سابقة حول التهيئة

- دراسة 1967 (Amidon & Flanders):
تبنت الدراسة أن المعلمين الذين يحاولون التأثير على تلاميذهم بطرق غير مباشرة، يحققون نتائج أفضل بكثير ممن لا يفعلون ذلك.

- دراسة 1968 (Dececco):
أثبتت الدراسة أن التهيئات الحافزة التي تعطي فكرة عن أهداف الدرس ومحتواه تساعد على رفع مستوى الطلاب التحصيلي.

- دراسة 1975 (Gage & Berliner):
أثبتت الدراسة أن إعطاء المتعلمين فكرة عن محتوى الدرس أو عمّا هو متوقع منهم يساعدهم على فهم الدرس وتحقيق الأهداف المتوقع منهم إنجازها.

- دراسة 1989 (Davis & Janci):
حيث صُمّم برنامج للتهيئة الحافزة من خلال تنشيط الخلفية العلمية لدى الطلبة في مقرر التاريخ، وذلك من خلال اختيار مواضيع لكتابة مقالات تاريخية، يخصص لها المعلم حصة واحدة في الأسبوع لمدة ثماني أسابيع للقيام بأنشطة متنوعة جماعية، تبني الخلفية العلمية المطلوبة، ومن ثم يتم كتابة المقالات كواجب منزلي، وقد بين هذا البرنامج أهمية تزويد المتعلمين بتهيئات حافزة لبناء قاعدة علمية للموضوع المدروس.

- دراسة Buch holz, Tom) 1990):
ناقشت الدراسة أهمية التهيئة الحافزة والدور الذي تلعبه في عملية التعلم، وأظهرت إمكانية تطبيقها في مقرر القراءة من خلال استخدام وتحليل الصور التي يمكن أن يتفاعل معها الطلبة قبل القراءة، وبالتالي تنشيط المعلومات والخبرات السابقة لديهم والتي يمكن استخدامها كمرحلة تأسيسّية لبناءٍ تعليمي جيد.

- دراسة Christen & Murphy) 1991):
أثبتت أن خلق مواقف وتحديات للمتعلمين لاسترجاع خلفياتهم في مواضيع سابقة أمر أساسي في عملية التعلم، وخلال هذه المرحلة ينقل المعلم المتعلمين من مرحلة الحفظ والتذكر إلى تعلم فعّال ذي معنى، يربط بين مواقف التعلم بدلاً من حفظ أجزاء متفرقة منه، وأوضح الباحثان كيفية تطبيق ذلك والتي يمكن أن تكون من خلال استخدام الوسائل التعليمية وعرضها بطريقة مشوّقة، أو استخدام المراجع والمصادر الخارجية، أو الرحلات، أو الخطب أو بعض المواضيع والمواقف من الخبرات الشخصية للوصول إلى تعلم فعّال.

- دراسة Walraven &Reitsma) 1992):
هدفت الدراسة للكشف عن فعالية إعطاء التعليمات الاستراتيجية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، باعتبارها تهيئة حافزة، وقد تم اختيار عينة مكونة من ٢٤ طفلاً في الصف الرابع الابتدائي في مدرستين، وقسمت العينة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، بينما تضمن البرنامج التجريبي من ١٣ _ ١٤ درساً، يحتوي كل منها على مجموعة من التعليمات لمساعدة الأطفال على الاستيعاب، بينما استمرت المجموعة الضابطة في البرنامج العادي. وبعد استخدام امتحان قبلي وبعدي، بيّنت النتائج أن المجموعة التجريبية أدركت استراتيجيات القراءة الجيدة وأبدت القدرة على فهم ما تقرأه بالإضافة إلى الحصول على درجات عالية، وأستمر أثر ذلك أربعة أسابيع أخرى. وبيّنت النتائج الأثر الإيجابي للتهيئة الحافزة على القدرة على القراءة وفهم المقروء.

- دراسة Fanny & Others) 1995):
بيّنت الدراسة أن استخدام التهيئة الحافزة مع الأطفال في مقرر القراءة يحفزهم ويشجعهم على القراءة والكتابة وتطوير مهارات عالية في القراءة لديهم ويعوّدهم على فهم الكلمات بالنظر، وقد ذكرت الدراسة بعض الأساليب المستخدمة كالقصص المحببة لدى الأطفال، البطاقات الملونة الجذابة، ربط المعلومات السابقة بالمعلومات المستجدة بطريقة مشوّقة، وغيرها من الأساليب الأخرى.

دراسات حول غلق المراجعة

- دراسة 1982 (Tyrell, Philip):
قارن بين ثلاثة أساليب مختلفة للتدريس وأثرها على التحصيل الدراسي للمتعلمين في الدراسات الاجتماعية من خلال مراجعة الأبحاث في هذا المجال خلال الفترة الواقعة بين ١٩٦٨ و١٩٨٢، ووصلت الدراسة إلى أن أسلوب المحاضرة والمناقشة المتضمنة التهيئة الحافزة وغلق المراجعة من أفضل الأساليب وأكثرها تأثيراً على تفكير المتعلمين وفهمهم للدروس وتحصيلهم الدراسي.

- دراسة 1987 (Vinson. Lu. Phillips;):
أكدت الدراسة على أهمية الغلق في كل درس، فهو يساعد المتعلمين على فهم ما يتعلمون، ولماذا يتعلمونه؟ ومدى فائدته لهم، وبالتالي يعمل على زيادة تحصيلهم الدراسي..

- دراسة 1994 (Wolf & Supan):
بيّنت الدراسة أهمية الغلق باعتباره عنصراً ضرورياً من عناصر الدرس الجيد، يعكس تفاعلات المتعلمين من خلال المهارات التي اكتسبوها في الدرس، فالدروس التي تفتقر إلى الغلق تسلب المتعلمين حقهم في أهم جزء من الدرس، فهو الفرصة التي تسمح للمتعلمين بالتفكير وبمناقشة ما تمت دراسته، ويعطيهم فرصة لتقويم المادة المتعلمة وفي الوقت نفسه يشجع ويعزز المعلومات والمهارات المكتسبة.

- دراسة 1996 (Cavnaugh & Heward):
قارنت الدراسة بين أسلوبين من أساليب الغلق يساعدان المتعلمين على الاسترجاع والتذكر لمنهج العلوم. الأول يقوم على مراجعة المنهج من خلال استخدام بطاقات معاينة للإجابة عن الأسئلة. والثاني من خلال النظر في الكتاب والاستماع إلى المعلم أثناء استخدام المصطلحات والرموز الجديدة للدرس. وكان الأسلوب الأول أكثر فعالية في زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين في مستوى التذكر والفهم.

- دراسة 1996 (Cavanaugh et al):
بينت الدراسة أن استخدام البطاقات المتضمنة على أسئلة وإجابات في مرحلة غلق الدرس كان لها تأثير على الإنجاز التحصيلي للطلبة، حيث حصل الجميع على درجات عالية في الامتحان. وقد طبقت الدراسة على عينة كمونة من ٢٣ طالباً في المرحلة الثانوية من بينهم ثمانية طلاب لديهم صعوبات في التعلم في مقرر علم الأرض، وأكدت النتائج أن غلق المراجعة المناسب أثر تأثيراً إيجابياً على تحصيل المتعلمين حتى أولئك الذين لديهم صعوبات في التعلم.

- دراسة 1997 (Simpson – D):
أوضحت الدراسة أهمية الغلق وأثره في تشجيع المتعلمين على تبادل الآراء والأفكار من خلال المحاورة بين شخصين أو أكثر، واستنتاج هذه الأفكار من مفاهيم مكوّنة لديهم سلفاً.

- دراسة 1997 (King. M.):
وضع نشاطاً يقنع المتعلمين من خلاله في مقرر (تاريخ الجيولوجيا) بأن الصخور تحتوي على العديد من الحوادث المقروءة مما يجعلهم يتوصلون إلى منهج أو طريقة معينة لدراسة تاريخ الجيولوجيا، ويكون الغلق على شكل واجب يطلب فيه من المتعلمين أن ينظموا معلوماتهم ويبينوا مدى تفاعلهم مع ما تعلموه.

تعليق على الدراسات السابقة

يتّضح من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة ما يلي:

١ - أن جميع الدراسات ركزت على أثر عامل واحد إما التهيئة الحافزة وإما الغلق ولا توجد أية دراسة حول أثر كلا العاملين معاً في التحصيل الدراسي للمتعلمين.

٢ - معظم الدراسات السابقة ركّزت على المتعلمين صغار السن باعتبارهم بحاجة للتهيئة والغلق أكثر من غيرهم، ولم يسجل إلا دراستين أجريتا في المرحلة الثانوية، انطلاقاً من مبدأ غير دقيق وهو أن الكبار لا يحتاجون إلى مثل هذه التهيئات لما يمتلكون من قدرة على الانتباه الإرادي.

٣ - معظم الدراسات السابقة تناولت مواداً كالقراءة أو العلوم، ولم تلحظ الباحثتان أيّة دراسة في مادة علم النفس، لا سيّما وأن هذه المادة تدرس للمرة الأولى في المرحلة الثانوية وتعتبر نهائيّة لعدد كبير من المتعلمين.

في ضوء ما اتضح من عدم وجود دراسة لأثر العاملين معاً (تهيئة + غلق) وقلة الدراسات التجريبية العربية التي تناولت المتغيّرين موضع الدراسة، كل ذلك أدى إلى اهتمام الباحثتين في دراسة "أثر كل من مرحلتي التهيئة الحافزة وغلق المراجعة كمرحلتين أساسيتين من مراحل الدرس على التحصيل الدراسي للمتعلمين.".

مشكلة البحث

درس البحث الحالي أثر كل من مرحلتي التهيئة والغلق كمهارتين من مهارات تخطيط وتنفيذ الدروس وذلك لغياب الدراسات العربية في هذا المجال من جهة، وإهمال عدد من المشرفين على إعداد المعلمين لهاتين المهارتين وعدم إعطائهما حقهما كمهارتين

أساسيتين من مهارات تخطيط وتنفيذ الدروس أو المبالغة بهما بالنسبة للبعض الآخر. ويمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام كل من التهيئة الحافزة والغلق على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١ – هل يختلف المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مراجعة عن المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة ولكن دون غلق مراجعة ؟

٢ – هل يختلف المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مراجعة عن المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي لم تبدأ دروسهن بتهيئات حافزة ولكنها انتهت بغلق مراجعة ؟

٣ – هل يختلف المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مراجعة عن المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي لم تبدأ دروسهن بتهيئات حافزة ولم تنته بغلق مراجعة ؟

٤ – هل يختلف المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة دون غلق مراجعة عن المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي لم تبدأ دروسهن بتهيئات حافزة ولكنها انتهت بغلق مراجعة ؟

٥ – هل يختلف المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة دون غلق مراجعة عن المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي لم تبدأ دروسهن بتهيئات حافزة ولم تنته بغلق مراجعة ؟

٦ – هل يختلف المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي لم تبدأ دروسهن بتهيئات حافزة ولكن انتهت بغلق مراجعة عن المستوى التحصيلي للطالبات اللاتي لم تبدأ دروسهن بتهيئات حافزة ولم تنته بغلق مراجع ؟

وذلك لما لاحظته الباحثتان أثناء إشرافهما على التربية العملية من الملل الذي يعتري الطالبات أثناء الدروس وعدم الاهتمام البادي عليهن بدراسة هذا المقرر نتيجة جهلهن بقيمته الفعلية لهن وارتباطه بحاجاتهن الحالية والمستقبلية بالإضافة إلى ملاحظتهما تدني المستوى التحصيلي للطالبات في مادة علم النفس بشكل عام.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي :

١ – التعرف على أثر استخدام التهيئات الحافزة وغلق المراجعة في الدروس على المستوى التحصيلي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس.

٢ – التوصل إلى مجموعة من التطبيقات التربوية في ضوء نتائج البحث الحالي مما يساعد في رفع كفاية العملية التربوية.

فرضيات البحث

يمكن إجمال فرضيات البحث في ست فرضيات أساسية على النحو التالي:

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات الأولى اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مراجعة ومجموعة الطالبات الثانية اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة وغاب الغلق فقط.

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات الأولى اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مراجعة ومجموعة الطالبات الثالثة اللاتي انتهت دروسهن بغلق مراجعة وغابت التهيئات الحافزة.

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات الأولى اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مراجعة ومجموعة الطالبات الرابعة اللاتي غابت التهيئات الحافزة وغلق المراجعة عن دروسهن.

٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات الثانية اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة دون غلق مراجعة ومجموعة الطالبات الثالثة اللاتي انتهت دروسهن بغلق مراجعة وغابت التهيئات الحافزة عن دروسهن.

٥ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات الثانية اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة دون غلق مراجعة ومجموعة الطالبات الرابعة اللاتي غابت التهيئات الحافزة وغلق المراجعة عن دروسهن.

٦ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات الثالثة اللاتي انتهت دروسهن بغلق مراجعة وغابت عنها التهيئات الحافزة ومجموعة الطالبات الرابعة اللاتي غابت التهيئات الحافزة وغلق المراجعة عن دروسهن.

أهمية البحث

تنبثق أهمية هذا البحث في أنه يكشف عن أثر استخدام التهيئات الحافزة وغلق المراجعة في الدروس على المستوى التحصيلي للطالبات، مما يسمح بتطوير مثل هذه المهارات وتدريب المعلمين والطلاب / المعلمين عليها كمهارات أساسية من مهارات تخطيط وتنفيذ الدروس. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يساهم في الحد من الجدال والنزاع حول أهمية هاتين المهارتين أو عدمها بوضعهما في المحك التجريبي، هذا فضلاً

عن غياب الدراسات العربية في هذا المجال (في حدود علم الباحثتين) بالرغم من كثرة الأبحاث التي تناولت مهارات أخرى كصوغ الأهداف التعليمية، صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات، صوغ بنود التقويم، استراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، بالإضافة إلى إهمال كثير من برامج إعداد المعلمين لهاتين المهارتين فمازال الأمر متروكاً للصدفة ولجهود المعلم الفردية وقناعاته الشخصية.

كما لاحظت الباحثتان تدني مستوى تحصيل الطالبات في مادة علم النفس كونها مادة مجردة، وما زاد في تفاقم المشكلة الطرائق التلقينية السائدة مما جعل المادة أكثر تجريداً وأكثر صعوبة. لذا ترى الباحثتان أن بالإمكان عن طريق استخدام تهيئات حافزة جعل المادة أكثر واقعية وأكثر قرباً من حياة الطالبات ولما قد يكون للغلق من أثر في تثبيت الحقائق والمفاهيم والمبادئ في أذهان الطالبات.

حدود البحث

اقتصر هذا البحث على الجوانب التالية:

١- اقتصرت عينة البحث على طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي فقط وذلك لما قد يخطئ المعلمون في اعتبار طلاب هذه المرحلة ليسوا بحاجة إلى تهيئات حافزة أو للغلق لما يمتلكونه من قدرة على الانتباه الإرادي.

٢- اقتصر البحث على مقرر علم النفس، وعلى وحدتين من المقرر هما:
آ _ الحياة الوجدانية.
ب _ الحياة النزوعية.

مصطلحات البحث

التهيئة الحافزة : ويُقصد بها كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول (جابر عبد الحميد، ١٩٨٥، ص ١٢٨).

وللتهيئة أشكال متعددة وأساليب متنوعة فقد تكون على شكل طرح مشكلة أو سؤال أو قصة أو قول مأثور أو عرض وسيلة تعليمية، ومن المهم أن تثير التهيئة بالإضافة إلى التمهيد المنطقي للمادة العلمية الناحية الانفعالية لدى الطلاب، أما التهيئة الانتقالية فتستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة وذلك باستخدام الأمثلة التي يمكن أن يقاس عليها أو الأنشطة التي يحبها الطلاب ولهم خبرة بها (جابر عبد الحميد، ١٩٨٥، ص ١٣٣). ومازالت هذه المهارة متروكة للصدفة ولجهود المعلمين المنفردة (كهيلا بوز، ١٩٩٢، ص ١٥١).

الغلق : وهو مجموعة الأقوال أو الأفعال التي تصدر عن المعلم، والتي يقصد بها أن ينتهي عرض الدرس نهاية مناسبة، مما يساعد الطلاب على تنظيم المعلومات وبلورتها واستيعابها، ويمثل الغلق المرحلة الأخيرة في الدرس (جابر عبد الحميد، ١٩٨٥، ص ١٤٥) ويقسم إلى:

آ – **غلق مراجعة** : يلفت نظر الطلاب إلى نقطة نهاية الدرس من خلال مراجعة النقاط الأساسية في الدرس (جابر عبد الحميد، ١٩٨٥، ص١٤٧).

ب _ **غلق نقل** : يوجه انتباه الطلاب إلى نهاية فقرة محددة من الدرس ويوجه انتباههم إلى الفقرة التالية في محاولة للربط بين فقرات الدرس (جابر عبد الحميد، ١٩٨٥، ص١٤٨).

مقرر علم النفس: مقرر من المقررات التي تدرسها الطالبات في الصف الثاني الثانوي الأدبي، وهو مجرد مدخل يهدف إلى تعريف الطالبات بعلم النفس كعلم، وكمجال لدراسات لاحقة تؤدي إلى تخصص مهني معين وله تطبيقاته العملية، ويركز هذا المقرر على جوانب السلوك الإنساني ومشكلات النمو النفسي للفرد والشخصية والتعلم والدوافع والحياة النزوعية، والحياة الوجدانية، كما يركز على نتائج البحوث النفسية وكيف استخدمت في حل مشكلات الحياة اليومية، مبرزا اهتمام الإسلام بالطفولة ورعايتها وأهمية الأسرة وكيفية المحافظة عليها كوحدة أساسية لبناء المجتمع الإسلامي المثالي.

فالمقرر حاول إعطاء فكرة عامة وشاملة عن علم النفس وميادينه، ثم اختار موضوعات ذات علاقة مباشرة بحياتنا اليومية من ميادين علم النفس العام، علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو. (فهد الأكلبي، وأسماء إلياس، ١٩٩٩).

ويعتبر هذا المقرر أول مقرر تتعرض له الطالبات من هذا النوع، وقد يكون بداية لدراسة مقررات أكثر تقدماً في الميدان لبعض الطالبات اللاتي ستكملن دراستهن في هذا المجال. كما يعتبر بالنسبة للبعض الآخر المقرر الوحيد الذي تدرسنه في علم النفس، لذا كان لا بد من أن يُشبع حاجات الطالبة ويساعدها في المحافظة على الصحة النفسية وتعلم العيش مع الآخرين باختلاف شخصياتهم من خلال ما تزودت به من معلومات حول طبيعة الإنسان، كيف ينمو؟ كيف يفكر؟ كيف يعمل مع الآخرين؟.

منهج البحث

لكي يحقق البحث أهدافه، استخدم المنهج التجريبي، حيث صُمّمت التجربة باستخدام أربع مجموعات، الأولى بدأت دروسها بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مراجعة، والثانية بدأت دروسها بتهيئات حافزة ولم تنته بغلق مراجعة، والثالثة لم تبدأ دروسها بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مراجعة، والرابعة لم تبدأ دروسها بتهيئات حافزة ولم تنته بغلق مراجعة. ويُعزى الفرق بين المجموعات الأربعة إلى خطوتي التهيئة والغلق.

متغيرات البحث

المتغيرات المستقلة : وهي تزويد الطالبات بتهيئات حافزة وغلق مراجعة ولها أربع حالات تمثل أربع مجموعات :

الحالة الأولى : تبدأ الدروس بتهيئات حافزة وتنتهي بغلق مراجعة، ويُعرّف إجرائياً على أنه الموقف التجريبي المتمثل في قيام المفحوصة بأداء الاختبار، بعد أن تدرس الوحدتين موضع الدراسة بتهيئات حافزة وغلق مراجعة.

الحالة الثانية : تبدأ الدروس بتهيئات حافزة فقط دون غلق ،ويُعرَّف إجرائياً على أنه الموقف التجريبي المتمثل في قيام المفحوصة بأداء الاختبار بعد أن تدرس الوحدتين موضع الدراسة بتهيئات حافزة فقط.

الحالة الثالثة : تنتهي الدروس بغلق مراجعة دون تهيئات حافزة، ويُعرَّف إجرائياً على أنه الموقف التجريبي المتمثل في قيام المفحوصة بأداء الاختبار بعد أن تدرس الوحدتين موضع الدراسة بغلق مراجعة فقط.

الحالة الرابعة : وهي المجموعة الضابطة حيث تخلو الدروس من التهيئات الحافزة وغلق المراجعة، ويُعرَّف إجرائيا على أنه الموقف التجريبي المتمثل في قيام المفحوصة بأداء الاختبار بعد أن تدرس الوحدتين موضع الدراسة دون تهيئات حافزة ولا غلق مراجعة.

المتغير التابع: وهو المستوى التحصيلي الذي تحققه المفحوصة، ويتمثل في الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

إجراءات البحث

العيِّنة :ـأجري هذا البحث على (٨٨) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس "وحدتي الحياة الوجدانية والحياة النزوعية" خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ـ (١٩٩٩ - ٢٠٠٠م) وذلك في الثانوية الأولى للبنات في الهفوف، وقسِّمت العينة إلى أربع مجموعات عدد أفراد كل منها ٢٢ طالبة.

وقد روعي تكافؤ المجموعات الأربعة في عدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر في المتغير التابع (مستوى التحصيل). والمتغيرات التي تم ضبطها هي:

- **القائمة بالتدريس** : حيث قامت بتدريس المجموعات الأربعة نفس المعلمة حيث استخدمت طرائق التدريس نفسها مع مراعاة الفروق في التهيئات الحافزة أو عدمها وغلق المراجعة أو عدمه.

- **المستوى الدراسي** : جميع أفراد العينة من المستوى الدراسي الثاني الثانوي الأدبي، وقد استبعد من أفراد عينة البحث جميع الأفراد اللاتي سبق لهن دراسة هذا المقرر ولم يجتزنه ليتم عزل عامل "الخبرة السابقة"مما قد يؤثر في النتائج.

- **العمر الزمني** : جميع أفراد العينة تتراوح أعمارهن بين ١٧ – ١٩ عاماً.

- أُجري البحث على أربع شعب في مدرسة واحدة حيث تسكن الطالبات في الحي نفسه مما يقلل من تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية. وروعي أن تمثل كل مجموعة المجتمع الطبيعي (توزع حسب منحنى غوس الطبيعي).

أدوات البحث

استخدم البحث الاختبار التحصيلي لأن هدف البحث هو التعرف على أثر استخدام التهيئات الحافزة وغلق المراجعة على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس.

وقد تم تصميم اختبار تحصيلي روعيت فيه الشروط العلمية من حيث تحديد الأهداف وصلاحية الصورة المبدئية وتجربته على عينة استطلاعية.

أهداف الاختبار : اعتبرت الباحثتان الأهداف السلوكية التي صيغت لكل درس من دروس الوحدتين موضع الدراسة أهدافاً للاختبار بعد تحويلها إلى مواقف اختبارية، وشمل

الاختبار أربعين بنداً خصص منها ٢٣ بنداً للانفعالات و١٧ بنداً للعادات وهذا يناسب محتوى المادة وحجمها وعدد الحصص الذي خصص لكل منها حيث أخذ بحث الانفعال ٤ حصص بينما استغرق تدريس العادات ساعتين فقط أي تقريباً النصف وكذلك من حيث عدد الصفحات في الكتاب إذ شغل الانفعال ٦ صفحات من صفحة ٧٣ – ٧٨ بينما شغلت العادات ٣ صفحات من صفحة ٨١ _ ٨٣ وغطى الاختبار مستويات الأهداف الستة التي وضعها بلوم فكانت على النحو التالي :

آ _ مستوى التذكر: ويتطلب السؤال من المتعلم في هذا المستوى أن يستدعي المعلومات أو يتعرف عليها كتذكر الحقائق والملاحظات والتعريفات والتعميمات التي تعلمها من قبل. (فهد الأكلبي، وأسماء إلياس، ١٩٩٦، ص ٣٨).

وتضمن الاختبار ١٣ بنداً في مستوى التذكر وخصص له ست علامات وزعت العلامات بواقع نصف علامة لكل بند.

ب _ مستوى الفهم: في هذا المستوى يذهب المتعلم إلى أبعد من استرجاع المعلومات ويبرهن على تمكنه منها من خلال قدرته على إعادة صياغتها بعباراته وأسلوبه الخاص، وأن يفسر المادة التي تعرض عليه وأن يترجم معناها، كما يتضمن اكتشاف العلاقة بين فكرتين أو أكثر . (فهد الأكلبي، وأسماء إلياس، ١٩٩٩، ص ٤٧٣).

واحتوى الاختبار على ٨ بنود في مستوى الفهم، وخصص له ٥ علامات.

ج ـ مستوى التطبيق: وتتطلب هذه الأسئلة من المتعلم أن يطبق قاعدة أو عملية في حل مشكلة معينة مما يتيح الفرصة أمام المتعلمين ليواجهوا مشكلات تربوية من تلك التي يمكن أن تواجههم في الحياة اليومية العملية. (فهد الأكلبي، وأسماء إلياس، ١٩٩٩، ص ٤٧٣).

وخصص لهذا المستوى سؤال مفتوح وله درجتان.

د _ مستوى التحليل: ويتطلب هذا النوع من الأسئلة تفكيرا ناقداً للبحث عن الأسباب الكامنة وراء ما حدث وليس تعلم ما حدث . (فهد الأكلبي، وأسماء إلياس، ١٩٩٦، ص ٣٩). وتضمن الاختبار سؤالاً مفتوحاً يطلب فيه من الطالبة أن تحلل عبارة محددة مستنتجة الأسباب الكامنة بين سطورها، وخصص له درجتان.

هـ مستوى التركيب: وتتطلب الأسئلة في هذا المستوى تفكيراً ابتكارياً أصيلاً، " ٤_٣٩ " وخصص له سؤال مفتوح وله درجتان.

و _ مستوى التقويم: وصيغت أسئلة هذا المستوى بشكل يمكننا من قياس قدرة الطالبة على إصدار أحكام، فخصص له سؤال يتألف من ١٥ بنداً وطلب من الطالبة الحكم على مدى صحتها أو خطئها مع تصحيح الخطأ إن وجد وخصص له سبع علامات ونصف العلامة وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار ٢٥ علامة.

وللتحقق من صحة الاختبار اتبعت الخطوات التالية :

١ - وضع جدول المواصفات على النحو التالي :
آ - تحليل الميادين التعليمية وبيان كل ميدان فيها والموضوعات الرئيسة التي يتكون منها كل ميدان والعناصر الفرعية التي تغطي كل موضوع.

ب - إعداد قائمة بالموضوعات التي تتضمنها المادة بأكبر قدر من التفصيل باستخدام منهج تحليل المحتوى،مع تحديد الأوزان النسبية للموضوعات.

ج - حساب الأوزان النسبية للأهداف التعليمية للمادة العلمية، مع الأخذ بعين الاعتبار الاهتمام الذي حظيت به الموضوعات التعليمية خلال عملية التعليم.

د - تحديد عدد الأسئلة والدرجات المقابلة لكل هدف تبعاً لأهمية هذا الهدف بالنسبة للموضوع وللزمن المستغرق في تدريسه.

هـ صياغة الاختبار بناءً على جدول المواصفات.

٢ _ عُرض الاختبار على عدد من المتخصصين في التقويم والقياس بجامعة الملك فيصل، وجامعة دمشق، وكذلك على عدد من معلمات علم النفس في المرحلة الثانوية لإبداء الرأي من حيث ملاءمة الأسئلة للأهداف السلوكية وملاءمة الصياغة بالنسبة للمتعلمين. وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات أُخذت بعين الاعتبار كان من أهمها:
آ_ حذف بعض بنود الاختبار نظراً لطوله.
ب_ نقل بعض الأسئلة من مستوى التحليل إلى مستوى الفهم كونها تقيس الفهم أكثر من القدرة على التحليل.
ج _ إضافة بنود جديدة لسؤال التقويم.
د _ إعادة توزيع العلامات بشكل يناسب توزيع المادة العلمية والأهداف التعليمية.

وللتأكد من سلامة الاختبار ومستويات السهولة والتمييز طُبّق الاختبار علي عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٥٢) طالبة في الثانوية الرابعة للبنات في الهفوف موزعة على شعبتين ضمّت الشعبة الأولى ٢٤ طالبة والثانية ٢٨ طالبة، وقد تم اختيار الثانوية الرابعة بعد إجراء دراسة مسحية للثانويات الموجودة في الهفوف وتبين أن الثانوية الرابعة مماثلة للثانوية الأولى من حيث البيئة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والتعليمي لأهالي الطالبات إلى حد كبير، كما أن العينة الاستطلاعية مماثلة لعينة الدراسة من حيث عمر الطالبات ومستواهن الدراسي. وكانت النتائج كالآتي :

آ _ يعتبر الاختبار متوسط السهولة حيث بلغت البنود التي تعبر عن هذا المستوى ٢٩ بنداً مقابل ٦ بنود صعبة و٥ بنود هامة.

ب _ بلغ عدد البنود التي مُيِّزت تمييزاً جيداً ٣٤ بنداً وهي البنود التي زاد تميزها عن (٠,٢) واستبعدت ٦ بنود واستبدلت بنود أُخرى .

إجراءات الدراسة

قامت إحدى المعلمات المتخصصات في علم النفس بتدريس المجموعات الأربعة وبذلك يكون قد تم عزل عامل التدريس كعامل يُؤثر في النتائج .

- حضَّرت الباحثتان الدروس تحضيراً كافياً وافياً بدءاً من صياغة الأهداف وتحضير الأنشطة والفعاليات والأسئلة الشفوية انتهاء بالتقويم النهائي .

- قامت المعلمة بتدريس المجموعات الأربعة على النحو التالي:

المجموعة الأولى : بدأت الدروس في الوحدتين بتهيئات حافزة، (حيث كانت التهيئة إما آية قرآنية كريمة أو حديث شريف أو حادثة أو قصة أو قول مأثور أو نص لأحد علماء النفس)لإثارة الناحية الانفعالية لدى الطالبات. وانتهت بغلق مراجعة لجذب انتباه الطالبات إلى نقطة نهاية الدرس من خلال مراجعة النقاط الأساسية في الدرس باستخدام ملخص سبوري أُعد أثناء شرح الدروس.

المجموعة الثانية : بدأت الدروس في الوحدتين بتهيئات حافزة كما هو الحال في المجموعة الأولى حيث استخدمت المعلمة نفس التهيئات بالتحديد ولكنها أهملت غلق المراجعة في نهاية الدرس.

المجموعة الثالثة : لم تبدأ الدروس في الوحدتين بتهيئات حافزة ولكن كانت المعلمة تكتفي بعد البسملة والسلام بقولها: أما درسنا لهذا اليوم فهو (. . . . .) وتشير إلى عنوان الدرس ثم تتابع الشرح، ولكن تضمنت الدروس غلق المراجعة حيث راجعت

المعلمة النقاط الأساسية في الدرس باستخدام ملخص سبوري أُعد أثناء شرح الدروس كما هو الحال في المجموعة الأولى.

المجموعة الرابعة : أُهملت التهيئة تماماً في الدروس وكانت المعلمة كما في المجموعة الثالثة تبدأ بعد البسملة والسلام بقولها: أما درسنا لهذا اليوم فهو (. . . .) وتشير إلى عنوان الدرس ثم تتابع الشرح، كما غاب غلق المراجعة عن الدروس فكانت المعلمة عندما تنتهي من الشرح تنتقل مباشرة إلى إعطاء الطالبات الواجب دون المرور بمراجعة النقاط الأساسية في الدرس، وكانت الدروس تنتهي على النحو

التالي: حسنٌ لقد دق الجرس، سوف نكمل الموضوع فيما بعد، أو يكفي لهذا اليوم، وسنتابع في الحصة القادمة، أو هل يوجد من يسأل؟ دعونا ننتقل إلى الفصل التالي.

- اشتملت الدراسة على وحدتي (الحياة الوجدانية، الحياة النزوعية).
- استغرق تدريس الوحدة الأولى ٤ حصص بينما استغرق تدريس الوحدة الثانية حصتين أي بواقع أسبوعين كاملين للوحدتين معاً.

الأسلوب الإحصائي

للتأكد من صحة فرضيات البحث أُستُخدِم أسلوب تحليل التباين.

عرض النتائج

في البداية تم حساب درجة **لفن** لتحديد تجانس التباين، والجدول رقم _ ١ _ يوضح تجانس التباين حيث كانت درجة **لفن** ٢,٤٨٥ وهي غير دالة إحصائياً.

جدول (١)
يبين تجانس التباين باستخدام درجة ليفن

درجة ليفن	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	الدلالة
٢،٤٨٥	٣	٨٤	غير دالة

ثم تم حساب تحليل التباين لتحديد الفروق بين المجموعات الأربعة وكانت النتيجة على النحو التالي:

جدول (٢)
تحليل تباين أحادي الاتجاه (ANOVA)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٤٨٠,٦٧٠	٣	١٦٠,٢٢٣	١٦,٣٧٤	دالة
داخل المجموعات	٨٢١,٩٥٥	٨٤	٩,٧٨٥		
المجموع	**١٣٠٢,٦٢٥**	**٨٧**			

ويوضح الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين المجموعات الأربعة، لذا تمت بعد ذلك المقارنة الزوجية بين المتوسطات في تحليل التباين باستخدام اختبار(Tukey HSD) (Honestly sinification test) وذلك للمقارنة بين كل متوسطين وللكشف عن الدلالة بينهما، ويكون الفرق دالاً إذا كان الفرق بين المتوسطين يساوي أو يزيد عن قيمة HSD وحيث ن = العدد في أحد المجموعات أو الخطأ المعياري للفرق بين المتوسطات من خلال التباين داخل المجموعات، والجدول رقم (٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية.

أما الجدول رقم (٤) فيوضح المقارنة الزوجية بين المتوسطات.

جدول (٣)
يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي بالنسبة للمجموعات الأربع

المجموعة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	الخطأ
الأولى	١٩,٠٠٠٠	٢٢	٣,٦٦٤٥	٠,٧٨١٣
الثانية	١٦,٢٢٧٣	٢٢	١,٩٧٤٤	٠,٤٢٠٨
الثالثة	١٤,٦٨١٨	٢٢	٣,٧٤٦٦	٠,٧٩٨٨
الرابعة	١٢,٥٩٠٩	٢٢	٢,٧٨٨٧	٠,٥٩٤٦
المجموع	**١٥,٦٢٥٠**	**٨٨**	**٣,٨٦٩٥**	**٠,٤١٢٥**

جدول (٤)
المقارنة الزوجية بين المتوسطات (Multipla Comparision).

للمجموع	١		٢		٣		٤	
	الفرق في المتوسط	الخطأ المعياري	الفرق في المتوسط	الخطأ المعياري	الفرق في المتوسط	الخطأ المعياري	الفرق في المتوسط	الخطأ المعياري
١			٢,٧٧٢٧	٠,٩٤٣٢	٤,٣١٨٢*	٠,٩٤٣٢	٦,٤٠٩١*	٠,٩٤٣٢
٢	-٢,٧٧٢٧*	٠,٩٤٣٢			١,٥٤٥٥	٠,٩٤٣٢	٣,٦٣٦٤*	٠,٩٤٣٢
٣	-٤,٣١٨٢*	٠,٩٤٣٢	-١,٥٤٥٥	٠,٩٤٣٢			٢,٠٩٠٩*	٠,٩٤٣٢
٤	-٦,٤٠٩١*	٠,٩٤٣٢	-٣,٦٣٦٤*	٠,٩٤٣٢	-٢,٠٩٠٩*	٠,٩٤٣٢		

● الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

توضح المصفوفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأولى والثانية، الأولى والثالثة، الأولى والرابعة، الثانية والرابعة، والثالثة والرابعة.

١ - الفرضية الأولى : أثبتت المعالجة الإحصائية عدم صحة الفرضية الأولى والتي نصها " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين المجموعة الأولى اللاتي بدأت دروسها بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مراجعة ومجموعة الطالبات الثانية اللاتي بدأت دروسهن بتهيئات حافزة وغاب الغلق فقط." فهناك فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغ الفرق في المتوسط (٢,٧٧٢٧) لصالح المجموعة الأولى وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Davis & Jance, 1989) ودراسة (Amidon & Flanders, 1967)

٢ - تنص الفرضية الثانية على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوي الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين المجموعة الأولى التي بدأت دروسها بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مناسب والمجموعة الثالثة التي انتهت دروسها بغلق مراجعة وغابت التهيئات الحافزة. " بينت المعالجات الإحصائية عدم صحة الفرضية لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الأولى حيث بلغ الفرق في المتوسط (+ ٤,٣١٨٢) لصالح المجموعة الأولى، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Christen & Murphy, 1991) ودراسة (Buchhoz, 1990) ودراسة (Davis & Janci, 1989)

٣ - كما تنص الفرضية الثالثة على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين المجموعة الأولى التي بدأت دروسها بتهيئات حافزة وانتهت بغلق مراجعة والمجموعة الرابعة التي غابت

التهيئات الحافزة وغلق المراجعة عن دروسها ." بينت المعالجات الإحصائية عدم صحة الفرضية لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الأولى حيث بلغ الفرق في المتوسط (+ ٤٠٩١, ٦) لصالح المجموعة الأولى، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة

(Christen & Murphy, 1991) , (Tyrell, 1982) , (Wolf & Supan 1994).

٤ - أما الفرضية الرابعة فتنص على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥, ٠) في التحصيل الدراسي بين المجموعة الثانية التي بدأت دروسها بتهيئات حافزة دون غلق مراجعة والمجموعة الثالثة التي انتهت دروسها بغلق مراجعة وغابت التهيئات الحافزة عنها ". وقد أثبتت المعالجة الإحصائية صحة الفرضية حيث بلغ الفرق في المتوسط فقط(١,٥٤٥٥) لصالح المجموعة الثانية وهذا الفرق ليس ذات دلالة إحصائية.

٥ - وتنص الفرضية الخامسة على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين المجموعة الثانية التي بدأت دروسها بتهيئات حافزة دون غلق مراجعة والمجموعة الرابعة التي غابت التهيئات الحافزة وغلق المراجعة عن دروسها، " وقد بينت المعالجة الإحصائية عدم صحة الفرضية لوجود فروق ذات دلال ــ ة إحصائية لصالح المجموعة الثانية حيث بلغت الفروق في المتوسط (+ ٦٣٦٤, ٣) لصالح المجموعة الثانية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من :

(Amidon & Flanders, 1967) , (Gage & Berliner, 1975) , (Davis & Janci, 1989) , (Fanny et al, 1995).

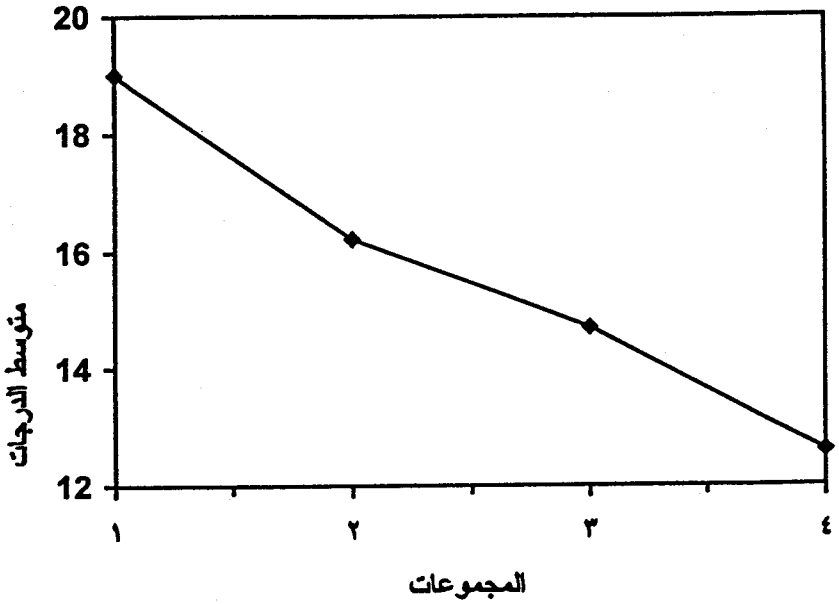
٦ - تنص الفرضية السادسة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين المجموعة ا الثالثة التي انتهت دروسها بغلق مراجعة وغابت عنها التهيئات الحافزة والمجموعة الرابعة التي غابت التهيئات الحافزة وغلق المراجعة عن دروسها ."وقد بينت المعالجة الإحصائية عدم صحة الفرضية لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الثالثة حيث بلغت الفروق في المتوسط(+٠٩٠٩, ٢) لصالح المجموعة الثالثة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من :

(Tyrell, 1982) , (Vinson, 1987 , (Wolf & Supan. 1994) , (Simpson, 1997).

٧ - يمكن ترتيب المجموعات من حيث الدرجات والمتوسطات وتحليل التباين على النحو التالي :

- نالت المجموعة الأولى التي حظيت بتهيئة حافزة وغلق مراجعة أعلى العلامات تبعتها المجموعة الثانية التي حظيت بتهيئة فقط ثم المجموعة الثالثة التي انتهت دروسها بغلق مراجعة بينما حصلت المجموعة الرابعة التي غابت كل من التهيئات والغلق عن دروسها على أدنى الدرجات.

والرسم البياني التالي يوضح هذه النتيجة .



شكل (١) يبين متوسطات المجموعات

تفسير النتائج: يعزى الفرق في نتائج المجموعات الأربع إلى التهيئات الحافزة وغلق المراجعة.

فقد نالت المجموعة الأولى أعلى الدرجات فهي حظيت بتهيئات حافزة أدت إلى شد انتباه الطالبات إلى الدروس واستنفار حواسهن وعقولهن، وأوجدت حالة من التوقع والترقب التي ساعدت على الإقبال على التعلم والمساهمة فيه، بالإضافة إلى أن التهيئة أوجدت إطاراً مرجعياً لتنظيم الأفكار والمعلومات التي يتضمنها الدرس، وبشكل آخر أعطت فكرة عن أهداف الدرس ومحتواه وما هو متوقع منهن القيام به مما يساعدهن على فهم الدرس وهذا يتفق مع دراسة كل من (Giag & Berliner,1975) ودراسة (Dececco, 1968) ومع دراسة (فهد الأكلبي وأسما إلياس، ١٩٩٩).

كما أن التهيئة ساعدت على توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بخبرات الطالبات السابقة مما يجعل للتعلم معنى بالنسبة لهن، وربطت التهيئات المعدة أيضاً موضوع الدرس بمواقف الحياة اليومية مما جعل الطالبات يشعرن بفائدة ما يدرسنه وتطبيقاته في حياتهن اليومية (٥ – ١٥٣). كما أدت إلى استرجاع خلفياتهن في مواضيع سابقة مما نقلهن من مستوى الحفظ والتذكر إلى تعلم فعّال ذي معنى يربط بين مواقف التعلم بدلاً من حفظ أجزاء متفرقة منه وهذا يتفق مع دراسة (Christen & Murphy, 1991) كما أن التهيئات الحافزة تعمل على بناء قاعدة علمية للموضوع المدروس مما يثبته ويوضحه في أذهان المتعلمين وهذا يتفق مع دراسة (Davis & Janci, 1989)

- أما الغلق فقد أدى أيضاً إلى ارتفاع نتائج الطالبات وذلك بما قدمه لهن من تغذية راجعة أدت إلى معرفتهن لما تم إنجازه، كما أنه ساعدهن على تنظيم المعرفة فمجرد لفت انتباه الطالبات إلى أن الدرس قد انتهى ليس كافياً، فالدرس يحتوي على عدد من التفاصيل والنقاط الهامة والغلق يبرز هذه النقاط الهامة ويربطها في إطار شامل متكامل مما جعل الطالبات يشعرن بقيمة ما تم إنجازه في الدرس، بالإضافة إلى إبراز النقاط الهامة وتأكيدها وتكرارها مما ساعد الطالبات على تذكر النقاط الأساسية التي قدمت لهن من قبل وربطها بشكل متماسك ومتكامل في الخريطة المعرفية لهن (٧ _ ١٤٧) .

- أما المجموعتان الثانية والثالثة فلم يكن الفرق بين متوسطهما كبيراً وهو غير دال إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك بأن وظائف إحدى المرحلتين كانت تقارب وظائف المرحلة الأخرى فلم تؤثر بشكل كبير على النتائج، فإثارة اهتمام الطالبات في المجموعة الثانية بواسطة التهيئات الحافزة رفع مستواهن التحصيلي ،كما أن الغلق في المجموعة الثالثة أدى إلى ترابط وتكامل المعرفة وأوجد شعوراً بأهمية ما تم إنجازه بالإضافة إلى أن تكرار ما تم تقديمه للطالبات أدى إلى رفع مستواهن التحصيلي أيضاً .وهذا يتفق مع دراسة (Vinson, 1987) ، كما أن الغلق كان بالنسبة للمتعلمات الفرصة التي سمحت لهن بالتفكير وبمناقشة ما تمت دراسته وتقويمه، وفي الوقت نفسه شجع وعزز المعلومات والمهارات المكتسبة وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Wolf & Supan, 1994).

كما أن غلق المراجعة أثر إيجابياً على تحصيل المتعلمات حتى أولئك اللاتي يعانين من صعوبات في التعلم ولو بشكل غير مباشر، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كافانوف ١٩٩٦. كما شجع الغلق المتعلمات على تبادل الآراء والأفكار من خلال المحاورة والمناقشة مما أدى إلى استنتاج الكثير من الأفكار من مفاهيم درسنها سابقاً، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة (Simpson, 1997).

أما غياب المرحلتين في المجموعة الرابعة فقد أدى إلى تدني مستواهن التحصيلي حيث حصلت طالبات المجموعة الرابعة على أدنى الدرجات، وذلك لعدم إثارتهن أو توضيح الأهداف لهن من خلال التهيئات الحافزة أو تكرار النقاط الهامة وتنظيم وتبويب ما تم دراسته باستخدام مبدأ التوثيق الدمجي من خلال غلق المراجعة.

مقترحات البحث

اعتمادا على نتائج البحث تقترح الباحثتان ما يلي:

(١) تضمين برنامج إعداد المعلمين كلاً من مهارتي التهيئة للدروس والغلق باعتبارهما مهارتين أساسيتين من مهارات التدريس، وتدريب المعلمين والطلاب/ المعلمين عليهما، واعتبار كل منها مرحلة أساسية ورئيسة من مراحل تخطيط وتنفيذ الدروس، حيث مازال الكثير من المعلمين ينظرون إلى خطوة التهيئة على أنها إضاعة للوقت ويرون انه ينبغي أن نبدأ مباشرة بموضوع الدرس، ولكن ومن خلال هذا البحث لاحظنا أن المتعلم ما لم يكن في حالة استعداد واهتمام بالدرس فإنه لا يستطيع أن يشارك مشاركة فعلية فيه ويكون موقفه سلبياً ينصت لما يقوله المعلم ويجيب عن الأسئلة، وما دامت هذه الأسئلة لا ترمي إلى غاية محددة فإنها تصبح مجرد اختبار للمعلومات. أما مرحلة الغلق فلا بد من تنفيذها بمراجعة ما أعطي لهم واستعادة كل ما أنجز عقب كل خطوة من خطوات العرض بالاشتراك مع المتعلمين لعرض المفاهيم والمبادئ والأسس بما يناسب عصر التغير المعرفي حيث زاد الاهتمام بتعليم هذه الأسس.

(٢) ضرورة التركيز في برامج إعداد المعلمين على تدريبهم على مهارات إثارة التفكير عند المتعلمين وتحدي عقولهم من خلال تهيئة حافزة تطرح على شكل مشكلة تتطلب الحل، لما في ذلك من دور فعال في رفع مستوى التفكير عند المتعلمين.

(٣) ضرورة العمل على تنمية الحس النقدي عند المتعلمين وتدريبهم على الحكم على المعارف وإخضاعها للتقويم قبل القبول بها بشكل نهائي وذلك في مرحلة الغلق باستخدام المنحى النقدي أو التقويمي للحكم على صحة الاستنتاجات التي تم الوصول إليها والتوفيق بين التناقضات الظاهرية التي يمكن أن توجد بين عناصر المادة.

(٤) إجراء المزيد من البحوث حول أثر التهيئات الحافزة وغلق المراجعة على التحصيل الدراسي للمتعلمين وأثرهما على طريقة تفكيرهم.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- فهد الأكلبي ، أسما إلياس (١٩٩٦) أثر وضوح مستويات الأهـــداف التعليميـــة المعرفية على التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المختلفة لطلاب كليـــة التربية بجامعة الملك فيصل. حولية كلية التربية _ قطر _ العدد ١٥ (ص ٤٦٨ _ ٤٨١).
- فهد الأكلبي ، أسما إلياس (١٩٩٦) اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المنـــاهج التربوية . دمشق.
- جابر عبد الحميد جابر _ سليمان الخضري _ فوزيزاهر (١٩٨٥) مهارات التدريـــس _ دار النهضة العربية القاهرة
- كهيلا بوز (١٩٩٢) طرائق تدريس الفلسفة ، جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية

- Amidon, E.J., and Flanders. N.A. (1967). **"The role of the teacher in the classroom, Association for productive teaching"**, in c., Minneapolis,.
- Buchholz, Tom. (1990). "**Previewing Pictures: A Means of Activating Prior Knowledge in conteat Area Reading**". Journal of The Wisconsin State Reading Association V 3 4 416, fall.
- Cavanaugh, Rodney A.; Heward, William. (1996). **"Effects of response cards during lesson closure on the academic Performance of Secondary school students**". Journal of Applied Behavior Analysis, fall, VO 3. P 403.
- Christen, William L.; Murphy, Thomas J. (1991). "**Increasing comprehension by Activating Prior Knowledge**". Eric clearinghouse on Reading and communication skills. Bloomington, IN.
- Davis, Susan and Janci Winek (1989). "**Improving Expository Writing by Increasing Background Knowledge".** Journal of Reading. 333 December, 178 _ 81. [EJ 402 12 9].

- Dececco, J.P(1968). **"The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology."** Englewood cliffs –New Jersey prentice Hall.
- Gage, N, L and Berliner, D, G. (1975)." **Educational Psychology".** Chicago. Rand, Monaliy and company.
- King Hobart Mi. (1997). **"Interpretation and closure in the Historical Geology Laboratory".** Journal of college science Teaching. V26, N5 P 329 – 32 – March – April.
- Kottleri; E Hen. (1998). **"Secrets for Secondary School Teachers; How to succeed In your First year".** U.S California.
- Love, Fannye E; King Hobart (1995). **"Using children's Literature to build Literacy: Cooperative Learning Approach".** Paper Presented at the combined Meetings of the Great Lakes Regional and the south east Regional International Reading Associative (1st, Nashville, TN,) November 11_15.
- Vinson, Lu.Phillips, (1987). **"Closure: The Fine Art of Making Learning Stick".** Instructor; v97 n3 p36 – 38 Oct.
- Simpson, Dorothy; (1997). **"Collaborative Conversations".** Science Teacher V 6. NOV.
- Tyrell, Philip, B. (1982) **"The effects of lecture versus Inquiry methods of Presentation on student Achievement in Social studies":** A Review of the Research, U.S; Illinois. ERic No.: ED 210307.
- Walraven, Miriam & Reitsma, piater. (1992). **"Activating Prior Knowledge as a Process oriented strategy".** Paper Presented at Annual Meeting of National Reading Conference. 42nd, San Antonio, Tex.December 5.
- Wolf, Patricia; supon, viola (1994)."**Winning Through Student Participation in lesson closure"..** Support for learning, vol. 9 (4) Nov.

The Impact of Prior Knowledge and Closure on 11th. Female Students Academic Achievement During the Course of Pasychology: Experimental Studt in Al-Hasa.

Asma Ilyas* and Al-Jouhara Boubshit**

Abstract

This research was planed to define the effect of prior Knowledge and closure on student's academic performance during the psychology course of the students of 11th grade at the high school in Al-Hasa area. The researches have used an experimental study with four groups of students. The first group was given lessons with prior knowledge and closure. The second group was given lessons with prior knowledge only. The third group was given lessons with closure only. The fourth group (control group) was given lessons without neither prior knowledge nor closure.

An achievement test was given to the four groups. The test was about tow chapters of the psychology textbook. The study sample was of (88) students.

The results of the study indicated that the mean of the first group was the highest of all. Then comes the mean of the second group and the mean of the third group was less. While the mean of the fourth group was the lowest of all.

The results of the study revealed that the usage of prior knowledge and closure during the lesson has positive effect on students' achievement. Accordingly, the researchers suggested some recommendations.

* Associate Professor, Faculty of Educayion, King Faisal University.
** Associate Professor, Faculty of Educayion, King Faisal University.