مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر السنة الأولى العدد الثاني يوليو ١٩٩٢م

التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي للمادة الدراسية وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي للطلاب واحتفاظهم بالتعلم

دكتور / جودت أحمد سعادة
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

دكتور / غازي جمال خليفة
قسم البحث التربوي / وزارة التربية والتعليم
عمان - الأردن

ملخص

هدفت هذه الدراسة الى الاجابة عن السؤال الآتي : " هل يختلف تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واحتفاظهم للاقاليم المناخية باختلاف أسلوب تنظيم المادة الدراسية ؟ واشتملت عينة الدراسة على ست شعب دراسية في أربع مدارس ثانوية حكومية في منطقة اربد التعليمية الاردنية ، تم اختيارها بالطريقة العشوائية التجمعية ، وشملت (٢٢٠) طالبا وطالبة من الصف الاول الثانوي . واستخدم نوعان من أدوات البحث هما : اسلوب تنظيم المادة الدراسية والاختبار التحصيلي . واشتمل اسلوب تنظيم المادة الدراسية على أسلوبين فرعيين هما : أسلوب التنظيم الكلي وأسلوب التنظيم الجزئي . أما الاختبار التحصيلي فهو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد تم اشتقاقه من خلال قوائم الأهداف السلوكية المتفقة مع اسلوبي التنظيم . وقد تم التأكد من صدق الاختبار وثباته ، وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب إلى الآتي :

١ - وجود فرق ذي دلالة احصائية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم في وحدة الاقاليم المناخية ، يعزى لأسلوب المادة الدراسية الكلي والجزئي ، ولصالح الأسلوب الكلي .

٢ - وجود فرق ذي دلالة احصائية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم في وحدة الاقاليم المناخية ، يعزى لجنس الطالب ، ولصالح الطلاب الذكور .

٣ - عدم وجود تفاعل ذي دلالة احصائية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم في وحدة الاقاليم المناخية ، يعزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية وجنس الطالب .

وأوصت الدراسة باجراء دراسات ميدانية اخرى في التاريخ والاقتصاد والاجتماع ، وعمل دورات وندوات للمعلمين تدور حول تنظيم المادة الكلي ، وتزويد أدلة المعلم بنماذج من التنظيم الكلي للمادة الدراسية .

مشكلة الدراسة : خلفيتها وأهميتها

مقـــدمة

يُطْلَقُ على عمليـة التربية عبارة العملية التعليميـة، إشارةً إلى العلاقـة القوية التي تـربط التعلـم بالتعليـم، أن التعلـم هو تغير في أداء الفـرد، يتـم نتيجـة ظروف الخبرة والممارسـة والتدريب التي يتعرض لها الأفراد. أما التعليم فهـو عملية أوسع من التعلم، لأنه يشتمل على عمليـة التعلم، بـالاضـافة إلى تحديـد السلـوك الـذي يجب تعلمه، وتحديـد الشروط والظروف التي يتم فيها هذا التعلم والتي تلائم السلوك موضوع التعلم، وكذلك التحكم في الظروف التي تؤثر في سلوك المتعلم، بحيث يصبح هذا السلوك تحت سيطرتها من أجل تحسينه كماً وكيفاً. وهذا يوضح أن عملية التعليـم أكثر شمولاً من عملية التعلم، لأنها هي التي توجه عملية تعلم الانسان وتحددهـا وفق معايير وأهداف محددة (صادق وأبوحطب، ١٩٨٤ ص ص. ١٦٢ - ١٦٤).

إن التمييـز بين التعلـم والتعليم لا يعنـي أن كـلاً منهما مستقـل عـن الآخر. فـالتعلـم والتعليم عمليتان متداخلتان ومتكاملتان. فاذا لم يتعلم التلاميذ، فان ذلك يعني أن المعلم لم يُعلم أولاً، أو أنه قـام بتعليم تلاميذه بطريقـة غير ملائمة، أو على نحو غير كـاف ثانياً (Smith, 1960 p. 38).

ويسأل المعلم في المادة عن أفضل الطرق والاجراءات التـي ينبغي عليه اتباعها في تعليم المادة الدراسيـة، غير أن جواباً حاسماً عـن هذا السـؤال غير متوفـر، وذلك لعـدم وجود طريقة مفضلة على نحو مطلق، بحيث تمكن المتعلمين من تحقيق جميع الأهداف التعليمية. ويعترف الباحثـون في سيكولوجية التعلـم والتعليم بوجود طُـرق واستراتيجيات تعليمية متنوعة ومتعددة، تختلف من حيث مدى فعاليتها ومناسبتها، باختلاف المتعلمين في بعض الخصائص ذات العلاقة الوثيقة بالتعلم، كمستـوى النمو، والذكاء، والدافعية، ومفهوم الذات، ومستوى الطموح، والتعلم السابق، والخلفية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وكذلك باختلاف الأهداف التعليمية المرغوب تحقيقها.

وقد ركزت الدراسـات والبحوث التجريبية على محاولة الوصـول الى الوسائل والطرق التي من شأنها تسهيـل عملية التعلم واكتساب المهارات ومعالجة المعلومـات، وكانت هذه الدراسات هي البداية التي أدت في نهاية الامر إلى ظهور نماذج التعليم.

وعلى الرغم من الصلة الوثيقة بين نماذج التعلم ونماذج التعليم، إلا أن لكل منها منهجاً خاصا. فقد اهتمت نماذج التعلم بمجموعة المبادىء الموجهة التي تزودنا بإطار يُمكنُنا من فهم طبيعة سيكولوجية التعلم وتفسير الأنماط السلوكية المتنوعة. وفي ضوء الحالة الراهنة من عدم اليقين التي تعتري نماذج التعلم المختلفة، فأنه من المستحسن الاحتفاظ بفكر مفتوح، واستخدام هذه النماذج الى الحد الذي تزودنا به بعض الاستبصارات حول طبيعة التعلم وتطبيقاته في الحجرة الدراسية. أما النموذج التعليمي، فانه يعبر عن خطة يمكن استخدامها لبناء المنهج أو لتخطيط أو تصميم المواد التعليمية، وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف، وفي الاوضاع التعليمية الاخرى (Joyce & Weil, 1980 pp. 1-5). ويشير النموذج التعليمي بهذا المعنى الى مجموعة الاجراءات التى يمارسها المعلم في الموقف التعليمي، والتي تشتمل على تصميم المادة الدراسية وطرق تقديمها ومعالجتها والتعامل معها.

ويرى برونر Bruner ، أن نماذج التعلم تتسم بطابع وصفي يؤكد على الأوضاع والشروط التي يكتسب فيها المتعلم بعض المهارات والكفاءات بعدً حدوث التعليم، في حين تتصف النماذج التعليمية بطابع توجهي، حيث تقترح مجموعة القواعد على نحو مسبق تُمكن من انجاز تحصيلي أفضل في مجال بعض المعلومات أو المهارات. ويعتمد العديد من النماذج التعلّيمية على الاستفادة من المبادىء التي تمخضت عنها نماذج التعلم المختلفة (نشوائى، ١٩٨٤ ص ٥٨٤).

ويعتبر التفكير الانساني ومعالجة المعلومات وحل المشكلات وتعلم المفاهيم، من العمليات المعرفية المعقدة التي شغلت بال علماء النفس زمناً طويلاً، بُغية الوصول الى الطرق والأساليب التي تساعد المعلم على اختيار الكيفية المناسبة التى يعالج بها المادة الدراسيةفي غرفة الصف، والتعرف على أفضل اساليب تعلمها واكتسابها. فالجشطالتيون يرون السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل، وأن سلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الذى يوجد فيه هذا الفرد، وهم بذلك يختلفون عن السلوكيين الذين يرون أن السلوك عبارة عن وحدة معقدة يمكن تجزئتها الي وحدات بسيطة تسمى الاستجابات الأولية، وأن هذه الاستجابات ترتبط بمثيرات محددة.

لقد كان للتفسير المعرفي بصورة عامة، وانتشار نظرية الجشطالت في طبيعة التعلم بصورة خاصة، أثرهُ في تنظيم المواد التعليمية والاهتمام بالتعلم ذى المعنى

Meaningful Learning الذى يأخذ في الحسبان البنية المعرفية للفرد والعمليات المعرفية العقلية .

ولما كان التعلم غالبا ما ينطوى على إعادة التنظيم، فانه ينبغي على المعلم أن يساعد المتعلم في الانتقال من الانطباع السابق الغامض وغير الناضج للموضوع المراد تعلمه، الى مفهوم جديد يأخذ في الحسبان جميعَ الجوانب اللازمة، ويسمح للمتعلم بتكوين صورة ذات معنى عَن المادة الدراسيةَ المراد تعلمها . واذا ما بقيتْ بعد ذلك بعض الفجواتً والأجزاء التى قد تبدو تحكمية لا معنى لها، أو غامضة بالنسبة للمتعلم، فلا بد أن يبذل المعلم جهداً للتعرف على هذه الفجوات وتوضيحها، وكيف أنه يتم إدراكها بنجاح في الكل جميعه، اذا ما تمَ النظر اليها من منظور مختلف واكثر جدوى . (جازدا وكورسيني، وترجَمة علي حجاج وعطية هنا، ١٩٨٣ ص ٣١١) .

واهتم السلوكيون أيضا بعامل التنظيم في الأوضاع التعليمية . فقد بينّ سكنر Skinner, (1961 & 1958 امكانية تطبيق مبادىء الاشتراط الاجرائي في تعليم المواد الدراسية المختلفة . وهنا يتم تقسَيم المادة التعليمية الى اجزاء صغيرة نسبيا، ومُرّتبة على نحو معين، لتحقيق الأهداف المطلوبة، بحيث يتعلم الطلاب المادة التعليمية تدريجيا، فيتقدمَو ن من خطوة الى اخرى حتى يتمكنوا من المادة جميعها .

وتظهر فكرة تنظيم المادة التعليمية لزيادة وضوح المعنى لدى روبرت جانييه في كتابه " شروط التعلم " (Gagne, 1977, pp. 50-55) . فلم يقدم جانييه نمطاً للتعليم، ولكنه قام باجراء تحليل دقيق لعملية التعلم، حدد فيها جميع المتغيرات التي تؤثر فيها، والتي يمكن للمعلم الواعي أن يستنتج منها أفضلَ السبل لتنظيم عناصر الموقف التعليمي بناءً على المادة الدراسية . وقد تمَّ ذلك بشكل يحقق تعلماً فاعلاً يستند الى ضرورة إعداد المادة التعليمية وعرضها للمتعلم بصورة تبدأ من البسيط الى الأكثر تعقيداً، أي اَلتنظيم الجزئي للمادة الدراسية، عن طريق تحليل المحتوى الدراسي الى مكوناته المختلفة، والعمل على عرض هذه المكونات في صورة نتاجات تعليمية تراكمية، بحيث يُشكل النمط التعليمي السابق، متطلباً سابقاً للنمط التعلمي اللاحق (فرحان وآخرون، ١٩٨٤ ص ص ٢٠٩-٢١٠)

وظهر في السنوات الاخيرة، العديد من الاتجاهات التي تُثبتُ وضعَ هذه الافكار المستمدة من نظريات التعلم موضع التنفيذ، وذلك للاستفادة منها في التطبيق التربوى، وجعل التعلم المدرسي ذا معنى، وذلك عن طريق تنظيم المواقف التعليمية داخل الحجرة

الدراسية. ومن هذه الاتجاهات: المنظمات المتقدمة أو التمهيدية (Ausubel, 1968)، والاهداف السلوكية (Bloom, 1956)، ووضع خطوط تحت الافكار الرئيسية للموضوع (Richard & August, 1975) ومواقف اللعب (Scandura & Wells, 1967) والتلخيصات النهائية (Bauman et al., 1969).

ويمكن تعريف المنظمات المتقدمة أو التمهيدية Advanced Organizers بأنها مواد مدخلية تقدم في بداية التعلم وتتصف بمستوى من التجريد والشمولية أعلى من مستوى تجريد وشمولية المادة التعليمية ذاتها، وتهدف الى تزويد المتعلمين بمجموعة من المفاهيم الشاملة التى توضح وتشرح مفاهيم المهمة التعليمية وتُسهلُ من عملية احتوائها ودمجها في البُنية المعرفية. غير أن المنظمات المتقدمة أو التمهيدية لا تؤدي وظيفتها بشكل فعال، إلا إذا تمَّ تعليمها وفهمها على نحو جيد، لأنها تنطوى على مادة تعليمية في حد ذاتها. وهناك نوعان من المنظمات المتقدمة أو التمهيدية هنا: المنظمات الشارحة والمنظمات المقارنة. ويحددُ المعلم نوعَ المنظم الذى ينبغي عليه تخطيطه واستخدامه، في ضوء مدى كون المادة الدراسية مألوفة لدى المتعلم أم لا. فاذا كانت مألوفة لديه، استُخدمَتْ المنظمات المقارنة. أما اذا لم تكن مألوفة لديه، استُخدمتْ المنظمات الشارحة.

ولا تمثل الاهداف السلوكية والتدريسية كطريقة لتنظيم المواقف التعليمية داخل الحجرة الدراسية، مفهوماً جديداً من الناحية الاكاديمية. فقد دافع المتخصصون في علم المناهج وطرق التدريس، عن الحاجة الى اهداف سلوكية منذ الاربعينات من القرن العشرين (Popham, 1969, pp. 66-72). ومع ذلك، فان ظهور كتاب ميجر عام ١٩٦٢م (Mager, 1962)، شجعَ المربين على البحث عن طريق استخدام هذه الاهداف وقيمتها الفعلية في العملية التعليمية التعلمية.

ويمكن تعريف الاهداف السلوكية أو التعليمية على انها عبارات تُكْتَبُ للتلاميذ لتصفَ بدقة ما يمكنهم القيامُ به بعدُ الانتهاء من دراسة وحدة تدريسية معينة، واذا صيغَتْ بشكل صحيح، فانها ستُبينُ للتلاميذ ما ينبغى عليهم القيامُ به، وكيفَ يتوقَّع منهم إنجاز المهماتَ المطلوبة، بشكل يجعل المعلم والتلاميذ على علمٍ دقيق بموعد تحقيقهم للاهداف (جودت سعادة، ١٩٩١ ص ٧٦).

وتمثل الاهداف التعليمية أو السلوكية الاطار الذى يعمل على تجزئة المحتوى الى أقسام

أصغر يمكن تدريسها بفعالية ونشاط، كما يمكن استغلالها كاطار يُساعد على تنظيم المادة التعليمية وبيان نمط الأنشطة المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح. وبهذا يمكن اعتبار الاهداف السلوكية بمثابة أسلوب تنظيمي للمادة الدراسية من شأنه أن يزيد من وضوح المعنى، ويهيء المتعلم لاستقبال المعلومات الجديدة.

*** الدراسات السابقة :**

قام عددٌ من الباحثين العرب والاجانب بدراسات تربوية ميدانية حول استخدام المنظمات التمهيدية والاهداف التدريسية، وأثرهما على تحصيل الطلاب واحتفاظهم. ومن بين أهم هذه الدراسات ما قام به أو بونج عام ١٩٧٩م (Oppong, 1979) لتقصي أثر المنظمات التمهيدية أو المتقدمة، في تسهيل عملية اتقان تعلم مادة الجغرافيا من جانب طلاب الصف التاسع في إحدى المدارس الثانوية بولاية جورجيا الامريكية. وقد تم تتابع خمسة من المنظمات التمهيدية لتقصي مدى تأثير تلك المنظمات مع مرور الوقت. كما تم تحديد العلاقة بين مختلف مستويات القدرة في المفردات اللغوية والتحصيل، باستخدام اختبار أيوا Iowa للمهارات الاساسية. كما تم التأكيد أخيرا على التأثيرات الجوهرية للمنظمات التمهيدية كأمور تسهل عملية التعلم، عن طريق التخلص من تأثير تفاعل المعلم باستخدام برنامج دراسي ذاتي وموجه للطالب. وقد تمّ اختبار الفرضيات الاتية :

١ ـ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات مجموعات الطلاب الذين درسوا المادة التعليمية عن طريق المنظم التمهيدى، من أجل اتقان التعلم، وبين المجموعة الضابطة التى لم تستخدم المنظم التمهيدي.

٢ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجتمع الدراسة من المستويات مختلفة القدرات كما تمّ تحديدها عن طريق اختبارات المفردات اللغوية. واستُخدم في هذه الدراسة كتاب "جغرافية العالم" كمادة تعليمية. وتألفت العينة من ستين شخصاً درسوا ثلاثة فصول من الكتاب المذكور. واستُخدم تحليل التباين الثنائى والأحادى مع المفردات اللغوية كمتغير لتحليل فرضيات الدراسة. كما تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي أربع مرات، ثلاثٌ منها للفصول الثلاثة من الكتاب، بينما كانت المرة الرابعة هي لمعدل العلامات للفصول الثلاثة مجتمعة. وقد تمّ اختيار أحدُ الصفوف الثلاثة لدراسة أبعد من ذلك. لذا، فإن فصلين آخرين من فصول الكتاب المقرر قد تمّتْ

دراستهما من جانب هذه المجموعة، ثم تحليلهما بموجب تحليل التباين للخلايا غير المتساوية. لذا، فأن ثلاثة تحليلات قد تمَّ استخراجها للدراسة الاضافية، منها تحليل لكل فصل من الفصلين الاضافيين من الكتاب الجغرافي المقرر، والتحليل الثالث لمعدل العلامات للاختبارات البعدية الخمسة.

وقد أشار استخدام المنظم التمهيدى أو المتقدم الى وجود تفوق واضح وبدلالة احصائية في التحصيل لدى الطلبة الذين درسوه، على أقرانهم الذين استخدموا الكتاب المدرسي فقط دون المنظم التمهيدى. واظهرت النتائج عدم قبول فرضيات الدراسة لصالح المجموعة التى درستْ عن طريق المنظم التمهيدى.

وتمَّ الاستنتاج من الدراسة، بأن فرضيات أوزوبل Ausubel المتعلقة بتأثير التسهيلات الناجمة عن المنظم التمهيدي في تعلم المفردات اللغوية ذات المعنى، ممكن تصديقها، في ضوء ان المنظمات التمهيدية يتم تعلمها من اجل تكوين البنية المعرفية للمتعلم. كما بينت الدراسة ايضا، بأن القدرة السابقة كما تم قياسها عن طريق المفردات اللغوية كانت هي العامل المسيطر في النجاح العام لتعلم المفردات اللغوية ذات المعنى، التي استُخدمت في المادة التعليمية الجغرافية للصف التاسع. وأخيراً، فقد أظهرت الدراسة، أن الطلبة الضعاف في الصف التاسع، يجدون أن استخدام المنظم التمهيدى أكثر فائدة من الطلبة الاقوياء.

وأجرت عفاف حداد (حداد، ١٩٨٠) دراسة كان الغرض منها هو معرفة أثر المنظم المتقدم على الاحتفاظ بالتعلم الآني والمؤجل في إحدى وحدات الدراسات الاجتماعية. وتمثلت الفرضية الاولى للدراسة في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية (٠٥ , ٠) بين متوسطات أداء الطالبات على الاختبار البعدى الآنىَ لقياس الاحتفاظ قصير المدى في تحصيل المفاهيم الاجتماعية لصالح المجموعة التى تستخدم المنظم المتقدم، عند ضبط القياسات القبلية. أما الفرضية الثانية، فقد تمَثلتْ في وجود فروق ذات دلالة احصائية (٠٥ , ٠) بين متوسطات أداء الطالبات على الاختبار البعدى المؤجَل لقياس الاحتفاظ طويل المدى، في تحصيل المفاهيم الاجتماعية، لصالح المجموعة التى تستخدم المنظم التمهيدى، عند ضبط القياسات القبلية.

واقتصرت الدراسة على (١٣٨) من طالبات الصف الثالث الثانوى الادبى بعد

توزيعهن على ثلاث مجموعات متكافئة. واستُخدمَ المنظم المتقدم مع اختبار تحصيلي في وحدة "الصهيونية" في مادة القضية الفلسطينية، أُعطي للطالبات كاختبار قبلي واختبار بَعْدى آني، واختبار بَعْدي مؤجل. وتمَّ تطبيق الدراسة حسب الخطوات الاتية - أُعطَيْتَ شعبة (أ) مقدمة تاريخية لا تُمت بصلة للمادة الدراسة أو موضوع المنظم. - وأُعطَيتْ شعبة (ب) منظماً متقدماً لقراءته دون أن تتَم مناقشته في الصف من جانب التلاميذ، وأعطيتْ شعبة (جـ) مُنظماً متقدماً، تمَّتْ مناقشتهُ في الصف خلال حصة واحدة.

واستُخْدم تحليل التغاير أو التباين المتلازم Ancova لفحص الفرضيتين، ودلَّتْ النتائج على الآتى:

١ - وجود فروق ذات دلالة احصائية بمستوى (٠١, ٠) بين متوسطات أداء الطالبات على الاختبار ألبعدى الآنى، تُعْزى الى استخدام المنظم المتقدم، لصالح الطالبات اللواتى استخدمنَ المنظم المتقدم.

٢ - وجود فروق ذات دلالة احصائية بمستوى (٠١, ٠) بين متوسطات أداء الطالبات على الاختبار البعدى المؤجل، تُعزى الى استخدام المنظم المتقدم، لِصالحَ الطالباتِ اللواتى استخدمن المنظم المتقدم.

وعمل مورجانيت عام ١٩٨٠م (Morganett, 1980) على تطبيق دراسةٍ هَدَفَتْ الى الاجابة عن السؤالين الآتين:

- هل تكملة اختبار في المنظم التمهيدى أو المتقدم، يعمل على تسهيلِ التعلم والاحتفاظ؟
- هل يؤثر مستوى المعرفة للمنظم التمهيدى في التعلم والاحتفاظ؟

وكانت عينة الدراسة مؤلفة من طلبة البكالوريوس الذين يدرسون مواد علم النفس التربوى وعلم نفس المراهقة وطرق تدريس القراءة. وكان محُتوى المادة التعليمية والمنظم التمهيدى مُركزاً حول حكايات الهنود الامريكيين. وكان طول القطعتين (٢٠٥٩) كلمة و(٣٣٦) كلمة على التوالى. وكانت المقدمة التاريخية المستخدمة في الدراسة قد تمَّ اقتباسها من كتاب "السهول الهندية".

وتألفتْ الدراسةُ من تجربتين: الأولى، وقد استخدَمَت ست مجموعات وثلاثين شخصا. وقامت المجموعتان الاولى والثانية بقراءة المنظم التمهيدى وتقديم اختبار فيه وقراءة القطعة التعليمية المطلوبة. وقد اكملت المجموعة الاولى الاختبار مباشرة بعد

الانتهاء من قراءة القطعة التعليمية، بينما تقدمتْ المجموعة الثانية للاختبار في القطعة نفسها بعد خمسة أيام من تقديم المجموعة الاولى له.

أما المجموعتان الثالثة والرابعة فقد اتبعتا الاجراء نفسه الذى اتبعته المجموعتان الاولى والثانية باستثناء انهما أكملا الاختبار الذى دار حول المقدمة التاريخية بدلاً من الاختبار في المنظم التمهيدى. أما المجموعتان الخامسة والسادسة، فقد استخدمتا الاجراء نفسه الذي اتبعتْهُ المجموعتان الاولى والثانية باستثناء أنهما قامتا بقراءة المقدمة التاريخية وقدمتا اختباراً فيها بدلاً من التعامل مع المنظم التمهيدى.

أما التجربة الثانية، فقد تألفتْ هى الاخرى من ست مجموعات و(٣٦) طالبة وطالبة. وكان المتغيران المستقلان في التجربة الثانية عبارة عن عدد المرات التى سُمحَ فيها للاشخاص بقراءة المنظم التمهيدى، وتقديم الاختبار في القطعة التعليمية مباَشرة بعد ذلك، أو تأخير تقديم الاختبار. وقد قرأت المجموعتان الاولى والثانية المنظم التمهيدى مرتان وقدمتا اختباراً فيه ثم قامتا بقراءة القطعة التعليمية. وبينما أكملتْ المجموعة الاولى الاختبار في احدى القطع التعليمية مباشرة بعد قراءتها، فان المجموعة الثانية اخذت الاختبار بعد ذلك بخمسة أيام. أما المجموعتان الثالثة والرابعة، فقد اتبعتا الاجراء نفسه، ما عدا انهما قامتا بقراءة المنظم التمهيدى أو المتقدم مرة واحدة فقط في حين اتبعت المجموعتان الخامسة والسادسة الاسلوب نفسه ما عدا انهما لم يقوما بقراءة المنظم التمهيدى.

وقد أثرت طريقة الاختلاف في عدد مرات قراءة الاشخاص للمنظم التمهيدى، في مستويات المعرفة الخامسة بالمنظم التمهيدى نفسه. ولكن لا طريقة أخذ الاختبار الخاص بالمنظم التمهيدى، ولا مُستوى المعرفة المتعلق بذلك المنظم، له تأثير دال احصائياً على التعلم والاحتفاظ. وأن المستخلص من هذه الدراسة يوضح أنه إما أن المنظم التمهيدى كان غير فعال، وإما أن أفراد العينة قد فشلوا في استخدام معرفتهم في المنظم التمهيدى لتسهيل التعلم والاحتفاظ.

وطبقتْ مارى درزى (درزى، ١٩٨٢م) دراسةً لتقصى أثر الاسلوب المستخدم في تقديم المادة التعليمية في الفيزياء على الاحتفاظ بالتعلم الآني والمؤجل لدى طالبات الصف الثالث العلمى. وتكونت العينة من (٢٦٠) طالبة تمَّ توزيعهن على ثلاث مجموعات

توزيعاً متكافئاً. وقد تمَّ اختيار أسلوبين لتقديم المادة التعليمية هما: أسلوب المنظم التمهيدى أو المتقدم وأسلوب المعلومات المعرفية، ومقارنتها بالاسلوب التقليدى المستخدم بالتدريس في معظم المدارس. وطُبِّقَتْ الدراسة كالآتى: تلقتْ المجموعة الاولى منظماً تمهيدياً خلال حصة اضافية قبل بدء الدراسة، في حين تلقتْ المجموعة الثانية معلومات معرفية مع بداية كل حصة خلال الدراسة، بينما درستْ المجموعة الثالثة المادة التعليمية باستخدام الطريقة التقليدية.

وتمَّ بعد الانتهاء من التدريس تقديمُ اختبار تحصيلى بَعْدى آني واختبار بَعْدى مؤجل مكافئ للاختبار الأول بحيث يقيس كل منهما المستويات المعرفية الثلاثة الاولى لتصنيف بلوم للاهداف التربوية وهي التربوية وهي المعرفة والفهم والتطبيق. واستُخْدِمَ أسلوب تحليل التباين الأُحادى لاختبار فرضيتى الدراسة. وقد بينتْ نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية (٠,٠٥) بين متوسطات علامات الطالبات في الاختبار البعدى الآنى تُعزى الى الأسلوب المستخدم في تقديم المادة التعليمية. كما بينتْ كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات علامات الطالبات على الاختبار البعدى المؤجل، تُعزَى الى الاسلوب المستخدم في تقديم المادة التعليمية.

واستُخْدِمَ اختبار توكى لإجراء المقارنات بين متوسطات علامات الطالبات في المجموعات الثلاث، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية (٠,٠٥) بين متوسط علامات طالبات المجموعة التي استَخْدَمَت المعلومات المعرفية على الاختبار الآنى والمؤجل، لصالح المجموعة التي استخدمت المنظم المتقدم. كما تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية (٠,٠٥) بين متوسط علامات طالبات المجموعة التي استخدمت المنظم المتقدم ومتوسط علامات طالبات المجموعة التي درست بالطرق التقليدية على الاختبار البعدى الآنى والمؤجل، لصالح المجموعة التى استخدمت المنظم المتقدم أو التمهيدى. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية (٠,٠٥) بين متوسطيّ علامات طالبات المجموعة التي استخدمت المعلومات المعرفية والمجموعة التي درست بالطرق التقليدية، في الاختبار البعدى الآنى المؤجل. وهذا يشير الى أهمية استخدام المنظم التمهيدى في تعلم المفاهيم، حيث أن للطالبات اللواتى استخدمنَ المنظم التمهيدى قدرةً أكبر على الاحتفاظ بالتعلم قصير المدى والتعلم طويل المدى للمفاهيم الفيزيائية، من الطالبات اللواتى لم يستخدمن مثل هذا المنظم.

واجرى عاهد ابراهيم (ابراهيم، ١٩٨٥م) دراسةً لتقصى أثر المنظم التمهيدي في تحصيل طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي في مادة الرياضيات، وتألفت عينة الدراسة من (١٤٨) طالباً وطالبة في مدرستين إحداهما للذكور والثانية للاناث. وتمّ توزيع الطلبة في كل مدرسة الى مجموعتين متكافئتين حسب معدلاتهم النهائية في الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة الرياضيات. وقد درست المجموعة الأولى المادة التعليمية بدون استخدام المنظم التمهيدي، بينما أُعطيتْ الثانية منظماً تمهيدياً قبل دراستها للمادة التعليمية التي درستها المجموعة الأولى. واستُخْدمَ بعد الانتهاء من التدريس، اختبارٌ تحصيلي في المادة بحيث يقيس مستوياتِ المعرفةِ والفهمِ والتطبيقِ من تصنيف بلوم للمجال المعرفي للأهداف التعليمية.

ولاختبار فرضيات الدراسة، فقد تمَّ استخدامُ تحليل التباين (٢×٣) حيث تبين وجود فرق ذي دلالة احصائية (٠,٠٥) في مستوى التحصيل في الرياضيات بين متوسطي أداء طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي الذين درسوا الرياضيات باستخدام الأساليب التقليدية وأقرانهم ممن درسوا الرياضيات باستخدام المنظم التمهيدي، ولصالح المجموعة التي درست المنظم التمهيدي. كذلك تبين وجود فرق ذي دلالة احصائية (٠,٠٥) في مستوى التحصيل في الرياضيات ما بين متوسط أداء طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي من ذوى التحصيل العالى في مجموعة الدراسة، ومتوسط أداء طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي من ذوي التحصيل العالي في مجموعة المقارنة، ولصالح الطلبة في مجموعة الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود فرق ذي دلالة احصائية (٠,٠٥) في مستوى التحصيل في الرياضيات بين متوسط أداء طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي من ذوي التحصيل المتوسط في مجموعة الدراسة، ومتوسط أداء اقرانهم من التحصيل نفسه في مجموعة المقارنة ولصالح الطلبة في مجموعة الدراسة. كذلك تبين من النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية (٠,٠٥) بين متوسط أداء طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي منً ذوي التحصيل المنخفض في مجموعة الدراسة، ومتوسط أداء أقرانهم من مستوى التحصيل نفسه في مجموعة المقارنة، ولصالح الطلبة في مجموعة الدراسة.

وقامت نادية محمود الشريف (الشريف، ١٩٨٧م) بتطبيق دراسة دارت حول العلاقة

بين أسلوب عرض المادة العلمية وتنظيمها من جهة، والتعلم والاحتفاظ عند طلبة الجامعة من جهة أخرى. وتمثلت أهم نتائج الدراسة في تفوق مجموعة المنظمات التمهيدية على جميع مجموعات الدراسة الاخرى التي لم تستخدم المنظمات التمهيدية في نتائج القياس الفوري والاحتفاظ.

كما أوردت دراسة نادية الشريف مجموعة من الدراسات الأجنبية ذات العلاقة مثل دراسة ألين عام ١٩٧٠م (Allen, 1970) ودراسة نيسورث عام ١٩٦٨ (Neisworth, 1968). وقد أظهرت نتائج هاتين الدراستين تفوق المنظمات التمهيدية على غيرها من الأساليب في زيادة تحصيل الطلبة. ولكن في الوقت نفسه تطرقت نادية الشريف في دراستها (الشريف، ١٩٨٧) الى دراسات أجنبية اخرى اعطت نتائج مغايرة لذلك، حيث لم يظهر فيها تفوق مجموعات المنظمات التمهيدية على المجموعات الضابطة في التحصيل أو الاحتفاظ. ومن الأمثلة على هذه الدراسة، دراسة كل من وود وارد (Woodward, 1968) ودراسة بارون (Baron, 1971).

أما الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام الاهداف التدريسية وأثرها في التحصيل والاحتفاظ، فقد أظهرت بعض الدراسات أثراً ايجابياً للأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ. إلا أنه في الوقت نفسه، أشارت دراسات اخرى رغم قلتها، الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أخذ الأهداف السلوكية بأشكال وأوضاع مختلفة، وعدم اخذها من جانب التلاميذ. فقد أجرى دوتي (Dotty, 1968) دراسة لتقصي أثر المعرفة السابقة عن الأهداف السلوكية جنباً الى جنب مع أثر التدريب عليها في أداء الطلبة. وقد أشارت الدراسة الى أن تدريب طلاب الصف الأول الاعدادي من سبع مدارس حكومية أمريكية على الأهداف، قد أدى الى ارتفاع علاماتهم في الاختبار البعدي، ومع ذلك لم يظهر أي تفاعل مع التدريب.

وقام تايمان (Tieman, 1968) بدراسة تأثير تزويد طلبة الاقتصاد في الكلية بالأهداف السلوكية خلال معالجة استمرت أربعة أسابيع، واشتمل الواجب التدريسي على ثماني محاضرات مسجلة على الفيديو وحلقة بحث واحدة اسبوعيا. وقد تمّ تزويد الطلبة أما بأهداف عامة أو بأهداف سلوكيةمصنفة تحت أهداف عامة. ومن الجدير بالذكر أن معظم الأهدافً السلوكية كانتً قريبة جداً من العبارات المختصرة التي تبدأ بتحديد كذا وكذا،

أو الاشارة الى كـذا وكذا، في حين كان الهدف العام شبيهـاً بالاتي: "فهم العلاقـة بين كذا وكذا". هذا ولم توجد تأثيرات ذات دلالة احصائيـة باستخدام علامات اختبار الاحتفاظ كمعيار، مع حصول مجموعة الأهداف السلوكية على علامات أعلى من علامات الأهداف العامة.

وعمل ميريل وتاول (Merrill & Towle, 1971) على دراسة أثر تزويـد طلبة الدراسات العليا بأهداف سلوكيـة في احدى مواد التعليم المبرمج. فقد أخذ (٣٢) طالبـاً وطالبة ست وحـدات تدريسية، إما بـأهداف سلـوكيـة أو بعدمهـا. ولم تظهر أيـة فروق ذات دلالـة احصائية بين المجموعـات في علامات الاختبار البعدي، ومع ذلـك فقد عملتْ الأهداف السلوكيـة على التقليل من حالـة القلق والاضطراب لـدى الطلبة في الوحدات التـدريسية الثلاث الاولى.

وتقصـى جودت سعـادة (سعـادة، ١٩٨٧م) أثر شكليـة تزويـد الطـلاب بالأهـداف السلوكيـة على تحصيلهم واحتفـاظهم بمادة الجغـرافيا حسـب مستويـاتٍ ثلاث لمعـدلاتهم التراكمية.

وأوصى الباحـث بضرورة وضع الهدف السلوكي أولاً عنـد التخطيط للمنهج أو للمادة الـدراسيـة أو للـدرس في الموقـف التعليمـي، على أن تتبعـه المادة التعليميـة والأنشطـة والوسائل.

وعلى الرغـم من هـذه الاتجاهات العـديدة في تنظيـم المادة الدراسيـة للمتعلم، الا أنـه يمكـن دمجها في أسلـوبين رئيسين هما: أسلوب التنظيـم الكلي وأسلوب التنظيـم الجزئي، دون اهمال للمنظمات التمهيديـة أو الأهداف السلوكيـة أو غيرها مـن الأساليب المسـاعدة على تنظيمٍ المادة التعليمية من خلال المواقف التعليمية التعلمية داخل الحجرة الدراسية.

ويبدأ التخطيـط لهذين الأسلـوبين في التنظيم الكلي والجزئي، بتحـديد المادة الـدراسية المراد تعلمها، ثم بناء المنظـم المتقدم أو التمهيدي الذي سيقدم نفسه لكـل من الاسلوبين. وبعد ذلك يتم تحديد الأهداف التعليمية التي تتفـق مع أسلوب التنظيم الكلي والتي تراعي شموليـة المادة. ويتم الانتقال مـن المنظم المتقدم أو التمهيـدي إلى تفاصيل المادة الـدراسية بواسطة هذه الأهداف التدريسية، دون إهمال للصورة الكلية للمادة الدراسية. وبالمثل يتم تحديد الأهـداف التدريسية التى تتفـق مع اسلوب التنظيـم الجزئي والتي تراعي جـزئيات

المادة الدراسية وتسلسلها المنطقى كما ورد في الكتاب المقرر. ويتم الانتقال من المنظم التمهيدي الى تفاصيل المادة الدراسية عن طريق هذه الأهداف التدريسية، دون اهمال للصورة الجزئية للمادة الدراسية (انظر الملاحق رقم -١- ورقم -٢- ورقم -٣- ورقم -٤-) في نهاية هذه الدراسة.

* مشكلة الدراسة وأهدافها:

تسعى هذه الدراسة الى التعرف على فائدة تنظيم المادة الدراسية في وضوح المعنى، من خلال المواقف التعليمية التعلمية داخل حجرات الصفوف لاحدى ميادين الدراسات الاجتماعية وهي الجغرافيا، وذلك من خلال أسلوبين تنظيميين مهمين هما: أسلوب التنظيم الكلي وأسلوب التنظيم الجزئي، وذلك في محاولة من هذه الدراسة لتحسين ظروف الجو التعليمي في غرفة الصف، الذى يسيطر عليه أسلوب المحاضرة مع النقاش، وتتمركز فيه العملية التعليمية التعلمية حول المعلم في الغالب وليس حول الطالب، مع الاهتمام بالاستظهار وحفظ المعلومات بالدرجة الاولى.

إن ما يَصرِفُهُ المعلم من وقتٍ في تعليم الطلاب يجب ألا يضيع سُدى، وبالتالي، فانه يجب أن يقفَ على مدى وضوحِ معنى ما يقوم بتعليمه، وتحديد مدى قدرة الطالب على تحصيل واحتفاظ ما تم تعلمه. لذلك، فان هذه الدراسة تحاول الاجابة عن السؤال التالي:

هل يختلف تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واحتفاظهم للاقاليم المناخية، باختلاف أسلوب تنظيم المادة الدراسية؟

* فرضيات الدراسة:

للاجابة عن السؤال السابق، عملت الدراسة على اختبار الفرضيات الست الآتية:

١ـ لا يوجد فرقٌ ذو دلالة احصائية (٠,٠٥) بين تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي لموضوع الأقاليم المناخية، يُعزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية (التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي).

٢ـ لا يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الذكور وتحصيل طالبات الصف نفسه للاقاليم المناخية، بصرف النظر عن أسلوب

تنظيم المادة الدراسية.

٣ـ لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي لموضوع الأقاليم المناخية، يُعزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية وجنس الطالب (ذكر، أنثى).

٤ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين احتفاظ طلبة الصف الأول الثانوي لموضوع الأقاليم المناخية، يُعزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية (التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي).

٥ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين احتفاظ طلاب الصف الأول الثانوي واحتفاظ طالبات الصف نفسه للأقاليم المناخية، بصرف النظر عن اسلوب تنظيم المادة الدراسية.

٦ـ لا يوجد تفاعل ذو دلالة احصائية (٠٥ , ٠) بين احتفاظ طلبة الصف الأول الثانوي للاقاليم المناخية، يُعزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية وجنس الطالب (ذكر، انثى).

*** أهمية الدراسة :**

ان اكتشاف الطرق والأساليب التي يمكن بواسطتها تحقيق اغراض التربية ومراميها هو هدف مهم في حد ذاته، ويساعد بالتالي المعلم على ممارسة مهنة التدريس بشكل اكثر عقلانية وحكمة. وان لعملية معالجة المادة الدراسية أهمية كبرى بالنسبة للمنهج وعناصره الاربعة. وبالتالى، فإن الوقوف على أساليب تنظيم المادة التعليمية يمكن أن يساهم في تنظيم المناهج والمواد الدراسية بصورة عامة، ومناهج ومواد الدراسات الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والاجتماع والاقتصاد بشكل خاص.

ان توفير المادة التعليمية المنظمة للمتعلم، أمر يُسَهل التعلم وييسرهُ ويساعد على الاحتفاظ به، لان التعلم كما يصفه جويس Jouce وويل Weil، هو توفير البيئة التي تضم عناصر وأجزاء مترابطة ومتكاملة من محتوى ومهارات وأدوار تعليمية وانشطة مختلفة. وسوف تسهم الدراسة الحالية في الكشف عن أثر أسلوب تنظيم المادة الدراسية، في تحصيل الطلبة واحتفاظهم لمادة الجغرافيا العامة، خاصة وأن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تنظيم المادة الدراسية سواء في صورة منظمات تمهيدية أو أهداف

سلوكية، قد كشفت عن نتائج متضاربة في هذا المجال. كما يمكن لهذه الدراسة أن تكشف متغيرات اخرى تساعد الباحثين على دراستها في مجال تنظيم المادة الدراسية.

* التعريفـــــات الاجرائيـــــة:

فيما يلي توضيح لبعض المفاهيم أو المصطلحات التي استخدمت في هذه الدراسة :

١ـ الأهداف السلوكية : هي عبارات تصف بدقة ما يمكن للطلاب القيام به خلال تدريس وحدة الأقاليم المناخية من كتاب الجغرافيا العامة المقرر على طلبة الصف الأول الثانوي في الاردن. وقد تمّت صياغتها حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي في مستوياته الثلاثة الأولى.

٢ـ المنظم المتقدم أو التمهيدي : هو عبارة عن أسلوب لتطوير طريقة تدريس الموضوعات الأكاديمية، يزود المعلم من خلاله الطلاب بمقدمة أو مادة تمهيدية مختصرة، يتم تقديمها في بداية الدرس، حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها، من أجل تيسير عملية تعلم الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتصلة بالموضوع.

٣ـ أسلوب التنظيم الكلي : هو أسلوب تنظيمي وتحليلي للمادة الدراسية، ينظر اليها نظرة شمولية من حيث المجال. ويتم فيه تنظيم المادة التعليمية والأنشطة بحيث تكون وحدةً أو كلاً واحداً. وينتقل المتعلم بهذا الأسلوب التنظيمي للموضوع المراد تعلمه من العموميات الى التفاصيل باستخدام الأهداف التدريسية، ويتم من خلال ذلك الربط بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تشتمل عليها المادة الدراسية.

٤ـ أسلوب التنظيم الجزئي : هو أسلوب تنظيمي وتركيبي للمادة الدراسية المراد تعليمها على شكل أجزاء صغيرة، ثم الى تركيب هذه الأجزاء لتكوين الكل. وينتقل المتعلم بهذا الأسلوب التنظيمي الى تفاصيل المادة الدراسية باَستخدام الأهداف التدريسية دون اهمالٍ للصورة الجزئية للمادة الدراسية.

٥ـ التحصيل : هو ناتج ما تعلمه الطالب بعد إجراء عملية التعلم، ويُقاس بالعلامة التى يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي تمَّ إعدادَهُ وتطبيقهُ بعد الانتهاء من تدريس وحدة الاقاليم المناخية لطلبة الصف الأول الثانوي.

٦ـ الاحتفاظ : هو ناتج ما بقي من التعلم في الذاكرة، ويُقاسُ بالعلامة التي يحصل عليها

الطالب في الاختبار التحصيلي السابق، وذلك بعد شهر واحد من تاريخ تطبيقه للمرة الأولى.

*** محـــــددات الدراســـة وأفتراضاتـــها :**

لابد من التعرض الى بعض محددات الدراسة وافتراضاتها التي تتمثل في الآتي :

(أ) اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد الاردنية.

(ب) أن عينة الدراسة التي تمَّ اختيارها هي عينة ممثلة لمجتمعها التجريبي.

(جـ) تؤثر جميع المؤثرات الخارجية بالدرجة نفسها على الطلبة الذين يتعلمون بأسلوب التنظيم الكلي أو أسلوب التنظيم الجزئي.

طريقة البحث

*مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة أربد الاردنية وبلغ عدد المدارس الثانوية التابعة للمديرية المذكورة وقت إجراء الدراسة (٤٧) مدرسة، منها (٢٤) مدرسة ذكور و(٢٣) مدرسة إناث، التحق بها (٣٨٥٠) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي الاكاديمي، منهم (٢٠٦٥) طالباً موزعين على (٥٩) شعبة، و(١٨٧٥) طالبة موزعات على (٥١) شعبة دراسية. كما تراوح عدد الطلاب في الشعبة الواحدة ما بين ٢٥ـ٤٥ طالباً أو طالبة.

*عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من أربع مدارس ثانوية اشتملت على مدرستين للذكور ومثلهما للاناث، تمَّ اختيارها جميعا بالطريقة العشوائية التجمعية Cluster Sampling ، ضمت (٣٩٨) طالباً وطالبة، أي ما يعادل ٩٪ من عدد مدارس مجتمع الدراسة و١٠٪ من عدد الطلبة في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد.

وقد احتوت هذه المدارس على (١١) شُعبة دراسية، تمَّ اختيار (٦) شُعَب دراسية بالطريقة العشوائية التجمعية، أي بنسبة ٥٪ من عدد الشُعَب في مجتمع الدراسة. وقد ضمت هذه الشُعَب (٢٣٤) طالباً وطالبة، غابَ منهم (١١) طالباً وطالبة من مختلف

مجموعات الدراسة، لم يجلسون لأي من الاختبارات الثلاثة وهي القبلي والبعدي والاحتفاظ. كما تم استبعاد ثلاثة من الطلاب أو الطالبات بالطريقة العشوائية البسيطة، بهدف تساوي خلايا التصميم العاملي الثنائي المصاحب، الذي اتسع لاختبار فرضيات الدراسة. وبذلك أصبحت عينة الدراسة (٢٢٠) طالباً وطالبة، أي ما يعادل ٦٪ من مجتمع الدراسة و٥٥٪ من عينة الدراسة، حيث أن مدرسة الزرنوجي الثانوية الشاملة، احتوت على (٥) شعب دراسية، في حين اشتملت بقية المدارس على شعبتين فقط لكل مدرسة. وقد تمّ أخذ جميع هذه الشُعَب الاحدى عشرة. ويبين الجدول التالي رقم (١) توزيع طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مدارس العينة، حسب عدد الطلاب والطالبات، وعدد الشُعَب في كل مدرسةٍ على حِدَة.

الجدول رقم (١)
توزيع طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مدارس
عينة الدراسة التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد

الرقم	اسم المدرسة	عدد الطلاب في الصف الأول الثانوي	عدد الشعب
١ -	الزرنوجي الثانوية الشاملة للبنين	٢١٩	٥
٢ -	حواره الثانوية للبنين	٦١	٢
٣ -	حواره الثانوية للبنات	٥٨	٢
٤ -	كفر أسد الثانوية للبنات	٦٠	٢
	المجموع	٣٩٨	١١

وبعد اختيار المدارس والشُعَب، جرى توزيعها حسب أسلوب تنظيم المادة الدراسية، كما هو مبين في الجدول الآتي رقم (٢).

الجـــدول رقـــم (٢)

توزيع المدار س حسب أسلوب تنظيم المادة الدراسية

أسـلوب التنظـيم	المدرســـــة		عـــدد الشُـــعَب	
	ذكـــــور	أنـــــاث	ذكـــــور	أنـــاث
الكـــــــــلي	الزرنوجـي الثانويـة	كفر أسد الثانوية	٢	٢
الجـــــــــزئي	حـــواره الثانويـــة	حـواره الثانويـة	٢	٢

* أدوات البحث

لقد تـمّ استخدام نـوعين من الادوات هما : أسلوب تنظيـم المادة الدراسـة ، والاختبار التحصيلي . وفيما يلي نبذة عن كل منهما :

أولاً : أسلـوب المادة الدراسيـة : جرى اختيار المادة التعليميـة التي تضم وحدة الاقـاليم المناخية من كتاب الجغرافيا العامة المقرر من جانب وزارة التربية والتعليم الاردنية على طلبة الصف الأول الثانـوي الأكاديمي . وقد تمّ اتبـاع الخطوات الآتية عند بنـاء أسلوب تنظيم المادة الدراسية :

(أ) إعداد منظم تمهيدي مكتـوب ، ينظم محتوى وحدة الأقاليم المناخيـة على أساس ثلاثة مفاهيم أساسية هي : الاقاليم الحارة والأقاليم المعتدلة والأقاليم الباردة . وقد تفرعت هذه المفاهيم الأساسيـة الثلاثة الى مفاهيم فرعية اخرى وصلـت الى اثني عشر مفهوما اشتملت عليها وحدة الأقاليم المناخيـة التي اتبعت تصنيف كوبن Koppen للأقـاليم المناخية وانماطها . (انظر الملحق رقم ـ١ـ في نهاية الدراسة) .

(ب) إعداد قائمتين مـن الأهداف السلوكية ، تتفق الأولى مـع أسلوب التنظيم الكلي للمادة الدراسية ، الذي يُراعى شموليتها ويحقق التسلسل الافقي لها . أي أن الطالب يدرس الأقاليم المناخية جميعهـا في الحصة الصيفية الواحدة . أما القائمة الثـانية من الأهداف السلوكيـة فتتفق مع أسلـوب التنظيم الجزئي الذي يُراعـي جزئيات المادة الـدراسية ويحقـق التسلسـل العمـودي أو الرأسي لها ، كما ورد في الـوحـدة الـدراسيـة . أي أن الطـــالـــب لا يـــدرس أي اقليم مناخي ألا بعد الانتهاء من الاقليم المناخي الأول

والسابق له .

فعلى سبيل المثال ، يـدرس الطالب في أسلوب التنظيم الكلي، الموقـع الفلكي لجميع الأقاليم المناخية الاثنى عشرة في الحصة الصيفية الواحدة، ثم ينتقل ليدرس الموقع الجغرافي ولجميع الأقاليم المناخية أيضاً في الحصة التالية، وهكذا حتى تنتهى عملية التدريس لجميع الأقاليم المناخية .

أما في أسلوب التنظيـم الجزئي ، فيدرس الطالب الموقـع للاقليم الاستوائي مثـلاً، ثم ينتقل الى الموقع الجغـرافي له، فسماته المناخية، فنباتـاته وحيواناته والأنشطـة البشرية فيه، وهكذا، حتى ينتهي التدريس من الاقليم الاستوائي، ويتم الانتقَال بعده الى الاقليم الذي يليه وهو الاقليم الموسمي، ومن ثمَّ الى الاقليم الآخر، تماما كما ورد في الوحدة الدراسية . ولمزيد من الايضاح، انظر الملحـق رقم (٢) كي يتبين الفرق بين الاسلوبين الكلي والجزئي في تنظيم المادة الدراسية .

واشتملت قائمة الأهداف التدريسيـة حسب أسلوب التنظيم الكلي للمادة الدراسية على (١١) هدفاً تدريسياً، توزعت على مستويات المعرفة والفهم والتطبيق بمعدل ثلاثة أهداف تدريسيـة من مستـوى الفهم، وهـدفان تـدريسيان مـن مستوى التطبيـق، وذلك حسـب تصنيف بلوم المعرفي . (انظر الملحق رقم ـ٣ـ الذي يوضح هذه القائمة) .

واشتملت قـائمة الأهداف التدريسيـة حسب أسلوب التنظيم الجزئي على (٩٢) هـدفاً تدريسياً، تـوزعت على مستويات المعرفـة والفهم والتطبيق، بمعدل (٣١) هدفـاً تدريسياً من مستوى المعـرفة و(٤١) هدفاً تدريسياً مـن مستوى الفهم، و(٢٠) هدفاً تـدريسياً من مستوى التطبيق، وذلك حسب تصنيف بلوم للمجال المعـرفي (انظر الملحق رقم ـ٤ـ الذي يوضح هذه القائمة) . وقد اتبعت الخطوات الاتية عند صياغة الأهداف السلوكية الموحدة للاقاليم المناخية لأسلوبي تنظيم المادة الدراسية الكلي والجزئي :

ـ تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به .
ـ تحديد المعارف والمهارات المرغوب اكتسابها كنتيجة للعملية التدريسية .
ـ تحديد نتاج السلوك الذي تمّ تحديده من قبل .
ـ تحديـد الشروط التي تـوضح طـريقة اثبـات السلوك أو البرهنـة عليه (جـودت سعادة، ١٩٩٠ ص ص ٢٣٥ ـ ٢٣٧) .

(جـ) تحديد الأساليب والانشطة والوسائل التعليمية التعلمية اللازمة للتدريس بأسلوبي تنظيم وحدة الأقاليم المناخية، وذلك على النحو الآتي:

- اتباع أسلوب المحاضرة مع النقاش في تدريس وحدة الأقاليم المناخية المنظمة تنظيماً جديداً بالمنظم التمهيدي، وقوائم الأهداف السلوكية أو التدريسية، والوسائل التعليمية والأنشطة المعدة مسبقاً.

- تحضير أحدَ عشرَ جدولاً مُناخياً من عدة مراجع، اشتمل كل جدول منها على معدلات الحرارة والتساقط في محطة مناخية ما على سطح الأرض وفي نصفي الكرة الأرضية الشمالي والجنوبي.

- الطلب من طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي الذين يدرسون سواء بأسلوب التنظيم الكلي أو بأسلوب التنظيم الجزئي، أن يرسموا خرائط صماء ويحضروها معهم في كل حصة دراسية، مع ترك الخيار لهم بتحديد عدد هذه الخرائط، على ألا تقل عن ثلاث خرائط وألا تزيد عن (١٢) خريطة.

- استخدام خريطة العالم الحائطية الموجودة في مدارس التجربة.

- عمل جداول تلخيصية بالمواقع الفلكية والمواقع الجغرافية والخصائص المناخية والنباتية والبشرية السائدة في كل اقليم مناخي، وبما يتفق مع أسلوب تنظيم المادة الدراسية.

وقد تمّ عرض المنظم التمهيدي واجراءات تنظيم المادة الدراسية لكل من الأسلوبين على لجنة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي وفي المناهج وطرق التدريس تألفت من ثمانية أعضاء. وقد طُلبَ منهم إبداء ملاحظاتهم حول المنظم التمهيدي من ناحية، وحول اجراءات تنظيم المَادة الدراسية جزئياً وكلياً من ناحية ثانية. كما تمّ عرض قوائم الأهداف التدريسية على لجنة محكمين اخرى تكونت من عشرة أعضاء ممن لهم الخبرة والكفاءة والاطلاع في مجال تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية من معلمين ومشرفين تربويين (موجهين). وقد طُلبَ منهم إبداء ملاحظاتهم حول هاتين القائمتين من الأهداف التدريسية من حيث صياغتهَا وتصنيفها حسب المستويات العقلية الثلاثة (المعرفة والفهم والتطبيق). وبموجب هذه الملاحظات، فقد أُعيد النظر مرة ثانية في المنظم التمهيدي، وفي اجراءات تنظيم المادة الدراسية، وفي قائمتي الأهداف السلوكية.

ثانياً : الاختبار التحصيلي: وهو اختبار موضوعي تمَّ اشتقاقه من قائمتي الأهداف التدريسية المطورة. ويبلغ عدد فقرات هذا الاختبار (٧٥) فقرة منها (٢٥) فقرة على مستوى المعرفة، و(٢٥) فقرة اخرى على مستوى الفهم، و(٢٥) فقرة على مستوى التطبيق.

ولكل فقرة من هذه الفقرات أربعة بدائل، واحد منها فقط هو الصحيح. وقد أعطيت الاجابة الصحيحة العلامة (١) والاجابة الخاطئة العلامة (صفر). وعليه، فان علامة الطالب في هذا الاختبار مساوية لعدد الفقرات التي أجاب عنها اجابة صحيحة. وبذلك تكون النهاية العظمى للعلامة هي (٧٥).

وتمَّ التأكد من صدق المحتوى لفقرات الاختبار، وذلك بعرض جدول المواصفات، والأهداف التدريسية للوحدة، وفقرات الاختبار، على لجنة محكمين تألفت من ثلاثة أعضاء ممن لهم الخبرة والكفاءة في مجال تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية، وثلاثة أعضاء ممن لهم الخبرة في ميدان القياس والتقويم، وخمسة من معلمي مادة الجغرافيا العامة للصف الأول الثانوي، من ذوي الخبرة الطويلة في تدريسها. وقد طُلبَ من كل واحد منهم إبداء رأيه في مدى ملاءَمة الفقرات للأهداف، ملاءمة كل فقرَة وأنسجامها معَ بدائلها، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرة. وفي ضوء آراء واقتراحات لجنة المحكمين، أُجريتْ بعض التعديلات والتغييرات على فقرات الاختبار.

وتمَّ بعد ذلك تجريب الاختبار على عينة بلغت (٧٦) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى المدارس الثانوية التابعة لمجتمع الدراسة.

وبعد تفريغ إجابات الطلاب، جَرَى حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون (٢٠) (KR 20) ، فكان ٨٧,٠٠ واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة، ولمثل هذا النوع من الاختبارات التحصيلية.

* اجـــراءات الدراســـة :

تـــمَّ تطبيـــق الدراســـة وفق الاجـــراءات الاتيـــة :

١ - اختيار مدارس عينة الدراسة بعد تحديد مجتمعها.

٢ - اختيار شعبتين دراسيتين في كل مدرسة ذكور أو اناث، ليجري تعليمها بمادة دراسية منظمة تنظيماً كلياً أو جزئياً.

٣ - اعداد أدوات البحث وهي : أسلوب تنظيم المادة الدراسية والاختبار التحصيلي .

٤ - تطبيق الاختبار القبلي لأغراض التكافؤ بين مجموعات الدراسة الأربع .

٥ ـ تـزويد كل معلم بـالتعليمات المناسبة المنطبقـة على كل أسلوب من أسلـوبي تنظيم المادة الدراسيـة . كما تمّ تحضير مذكرة دراسيـة واحدة مع كـل معلم من معلمي مجمـوعات الدراسة الأربع ، ليقوموا بالتحضير على منوالها .

٦ - الطلب من المعلمين أن يتبعوا طريقة المحاضرة مع النقاش ، لضبط طريقة التدريس .

٧ - تطبيق الاختبار البعدي بعد الانتهاء من تعلم المادة التعليمية .

٨ - تطبيق اختبار الاحتفاظ بعد شهر واحد من تاريخ تطبيق الاختبار البعدي .

٩ - تصحيح الاختبار باستخـدام مفتاح الاجابة ، ورصد النتائج للتحليـل حسب جداول خاصة .

* تصميـــم الدراســـة والمعالجـــة الاحصائيـــة:

كانت المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة على النحو الآتي :

(أ) أسلوب تنظيـم المادة الدراسية ، وله مستـويان هما : أسلوب التنظيـم الكلي وأسلوب التنظيم الجزئي .

(ب) جنـــس الطـــالب (ذكـــور ، انـــاث) .

أما المتغيرات التـابعة فهـي التحصيل والاحتفاظ ، مُقـاسةً بمجمـوع العلامـات التي حصل عليها الطالب أو الطالبة في الصف الأول الثانوي الأكاديمي ، في اختبار التحصيل ، الذي أُعدَ لأغراض هذه الدراسة .

واستُخْـدمَ التصميـم العاملي الثنـائي المصـاحـب لعـزل أثر الاختبـار القبلي علي الاختبـار البعدي ، وكذلك لعزل أثر الاختبار التحصيلي البعَدي عَلى اختبار الاحتفاظ . كما استُخْدمَ تحليـل التبايـن الثنـائي المصاحـب (Winer, 1977 pp.) 2-Ancova (787-792) ، وذلـــكَ لاختبـار دلالة الفـرق بين مستـويات المتغيرات (المستقلـة المتعلقـة بـأسلوب تنظيـم المادة الـدراسيـة وجنس الطـالـب ، بعـد الأخـذ بـالحسبان تـأثير الاختبـار القبلي والبعـدي في التحصيل .

نتائـــج الدراســـة

يمكن عرض نتائج الدراسة، تبعاً للعناوين الفرعية الآتية:

١ - النتائج المتعلقة بالتحصيل والاحتفاظ ، قبل ادخال علامات الاختبار القبلي في التحليل الاحصائي:

عند استخدام تحليل التباين الثنـائي (٢×٢) لبيان الفروق في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واحتفاظهم لـلأقاليم المناخية، بصرف النظر عن المتغير المصاحـب (المعرفةالقبلية عن االاقاليم المناخية)، فقد ظهرت النتائج الموضحة في الجدول الآتي رقم (١):

الجـــــدول رقـــــم (١)

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لبيان الفروق في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واحتفاظهم في اختبار الأقاليم البعدي، قبل ادخال المعرفة القبلية في التحليل

	مصـــدر التبايـــن	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة (ف) المحسوبة
التحصيـــل	أسلـــوب التنظيـــم	٢١٧,٩٩	١	٢١٧,٩٩	١,٧٨
	الجنـــــــــس	١١٢٢,٧٧	١	١١٢٢,٧٧	٩,١٩ **
	أسلـوب التنظيـم × الجنـــــــس	٠,٠٤	١	٠,٠٤	٠,٠٠٠٣
	الخطـــــــــأ	٢٦٣٩٣,٨٧	٢١٦	١٢٢,١٩	—
	المجمـــــوع الكلي	٢٧٧٣٤,٦٧	٢١٩	—	—
الاحـــــتفاظ	أسلـــوب التنظيـــم	٤٣٦,٨٢	١	٤٣٦,٨٢	٥,٨٢ *
	الجنـــــــــس	١٢٨٦٤٧	١	١٢٨٦,٤٧	١٧,١٥ **
	أسلـوب التنظيـم × الجنـــــــس	٣,٠٧	١	٣,٠٧	٠,٠٤
	الخطـــــــــأ	١٦٢٠٠,٨٤	٢١٦	٧٥,٠٠٤	—
	المجمـــــوع الكلي	١٧٩٢٧,٢٠	٢١٩	—	—

* لها دلالة احصائية (٠,٠٥)، في الحرجة (١) و (٢١٦) = ٣,٨٧

** لها دلالة احصائية (٠,٠١)، في الحرجة (١) و (٢١٦) = ٦,٦٣

يتضح من الجدول السابق رقم (١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في الأقاليم المناخية، تُعزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية قبل ادخال المعرفة القبلية في عملية التحليل الاحصائي، في حين ظهر مثل هذا الفرق بين طالبات الصف الأول الثانوي وطلابه تبعاً للجنس. كما يُشير الجدول نفسه الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في احتفاظ طَلبة الصف الأول الثانوي في الأقاليم المناخية، تُعزىً لأسلوب تنظيم المادة الدراسية، وكذلك لجنس الطالب، بصرف النظر عن المتغير المصاحب (الاختبار القبلي) ، في حين لم يظهر أثَر للتفاعل، في تحصيل طلبة الصف المصاحب (الاختبار القبلي)، في حين لم يظهر أثر التفاعل، في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي واحتفاظهم في الأقاليم المناخية، يُعزى لجنس الطالب وأسلوب تنظيم المادة الدراسية (تنظيم كلي وتنظيم جزئي).

وقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية المعدلة وغير المعدلة حسب أسلوب تنظيم المادة الدراسية وجنس الطالب لمجموعات عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي في الأقاليم المناخية، وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي رقم (٢):

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية غير المعدلة ، حسب أسلوب تنظيم المادة الدراسية وجنس الطالب، لمجموعات عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي

المتوسطات / المتغيرات	التحصيل قبل التعديل			التحصيل بعد التعديل	
	القبلي	البعدي	الاحتفاظ	البعدي	الاحتفاظ
التنظيم الكلي	٢٤,٤٤	٣٩,٦٢	٣٥,٢١	٣٩,٨٤	٣٤,٥٠
التنظيم الجزئي	٢٦,٠٤	٣٧,٦٣	٣٢,٣٩	٣٧,٤١	٣٣,٠٩
الذكور	٢٥,٨٥	٤٠,٨٨	٣٦,٢٢	٤٠,٧١	٣٤,٦٢
الاناث	٢٤,٦٣	٣٦,٣٦	٣١,٣٨	٣٦,٥٣	٣٢,٩٨
عدد أفراد المجموعة	١١٠				
عدد أفراد العينة	٢٢٠				

٢ - النتائج المتعلقة بالتحصيل بعد إدخال علامات الاختبار القبلي في التحليل الاحصائي :

لقد استُخدمَ تحليل التباين الثنائي المصاحب (٢×٢) لتحليل النتائج المتعلقة باختبار التحصيل البعدَي للأقاليم المناخية حسب أسلوب تنظيم المادة الدراسية (تنظيم كلي، تنظيم جزئي) وحسب جنس الطالب، كما يتضح من الجدول الآتى رقم (٣) :

الجدول رقم (٣)

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (٢×٢) لأسلوب تنظيم المادة الدراسية وجنس الطالب، على اختبار التحصيل بعد عزل أثر القبلي والبعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة (ف) المحسوبة
أسلوب تنظيم المادة	٣٠٠٥,١١	١	٣٠٠٥,١١	*٢٧,٣٧
جنس الطالب	٩٥٥,٤٣	١	٩٥٥,٤٣	*٨,٧٠
أسلوب التنظيم × الجنس	٣٣,٦٩	١	٣٣,٦٩	٠,٣١
الخطأ	٢٣٦٠٦,٤٨	٢١٥	١٠٩,٨٠	ـــ
المجموع الكلي	٢٧٦٠٠,٧١	٢١٨	ـــ	ـــ

* لها دلالة أحصائية (٠,٠١) ، ف الحرجة (١) و(٢١٥) = ٦,٦٣

ويشير الجدول السابق رقم (٣) الى نتائج هذا التحليل، حيث يتبين وجود فرق ذي دلالة احصائية على اختبار التحصيل البعدي للاقاليم المناخية، يُعزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية : التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي، لوحدة الاقاليم المناخية في مادة الجغرافيا العامة على طلبة الأول الثانوي في الاردن. فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (٢٧,٣٧) أكبر من قيمة (ف) الحرجة (٦,٦٣) عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠١) ودرجات حرية (١) و(٢١٥). كما يتبين من الجدول نفسه وجود فرق في التحصيل بين طالبات الصف الأول الثانوي وطلاب الصف نفسه. فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (٨,٧٠)، وهي قيمة أكبر من قيمة (ف) الحرجة (٦,٦٣) عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠١) ودرجات حريه

(١) و(٢١٥). في حين لم يظهر تفاعل ذو دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي لوحدة الأقاليم المناخية، يُعزى لجنس الطالب، وأسلوب تنظيم المادة الدراسية (تنظيم كلي، وتنظيم جزئي). فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٣١)، اقل من قيمة (ف) الحرجة (٣,٨٧) عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥) درجات حرية (١) و(٢١٥).

٣ - النتائج المتعلقة بالاحتفاظ بعد ادخال علامات الاختبار البعدي في التحليل الاحصائي:

لقد جرى استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (٢×٢) لتحليل النتائج المتعلقة باختبار الاحتفاظ للاقاليم المناخية حسب اسلوب تنظيم المادة الدراسية:

تنظيم كلي وتنظيم جزئي، وحسب جنس الطالب، كما يتبين من الجدول الآتي رقم(٤):

الجدول رقم (٤)
ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (٢×٢) لأسلوب تنظيم المادة الدراسية وجنس الطالب، على اختبار الاحتفاظ بعد عزل أثر التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة (ف) المسحوبة
أسلوب تنظيم المادة	١٠٨,٣١	١	١٠٨,٣١	٧,٨٢*
جنس الطالب	١٤١,٦٢	١	١٤١,٦٢	١٠,٣٢*
أسلوب تنظيم الجنس	٣,٦٠	١	٣,٦٠	٠,٢٦
الخطأ	٢٩٧٨,٣٧	٢١٥	١٣,٨٥	—
المجموع الكلي	٣٢٣١,٩٠	٢٨	—	—

* لها دلالة احصائية (٠,٠١)، و(ف) الحرجة (١) و(٢١٥) = ٦,٣٦

ويشير الجدول السابق رقم (٤) الى نتائج هذا التحليل، حيث يظهر وجود فرق ذي دلالة احصائية على اختبار الاحتفاظ، يُعزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية:

التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي لوحدة الاقاليم المناخية من مادة الجغرافيا العامة المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي في الاردن. فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (٨٢,٧) أكبر من قيمة (ف) الحرجة (٦,٣٦) عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠١,٠) ودرجات حرية (١) و(٢١٥).

كما يظهر من الجدول نفسه، وجود فرق في الاحتفاظ بين طالبات الصف الاول الثانوي، وطلاب الصف نفسه. فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (٣٢,١٠) وهي قيمة أكبر من قيمة (ف) الحرجة (٦,٣٦)، عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠١,٠) ودرجات حرية (١) و(٢١٥). وفي الوقت نفسه، لم يتبين وجود تفاعل ذي دلالة احصائية في احتفاظ طلبة الأول الثانوي لوحدة الاقاليم المناخية، يعود لأسلوب تنظيم المادة الدراسية (الكلي والجزئي) وجنس الطالب (ذكور واناث). فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (٢٦,٠) أقل من قيمة (ف) الحرجة (٨٧,٣) عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠٥,٠) ودرجات حرية (١) و(٢١٥).

مناقشـــة النتائـــج

يمـكن تلخـيص نتائـج هـذه الدراســـة الآتي :

١ - وجود فـرق ذي دلالة احصـائية في تحصيـل طلبة الصـف الأول الثانـوي الأكاديمـي واحتفاظهـم في وحدة الأقاليـم المناخية مـن مادة الجغرافيـا العامة، يُعـزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية الكلي والجزئي، ولصالح أسلوب تنظيم المادة الدراسية الكلي.

٢ - وجود فـرق ذي دلالة احصـائية في تحصيـل طلبة الصـف الأول الثانـوي الأكاديمـي واحتفـاظهم في وحـدة الاقاليـم المنـاخية مـن مادة الجغـرافيـا العامـة، يُعزى لجنـس الطالب، ولصالح الطلاب الذكور.

٣ - عـدم وجـود تفاعـل ذي دلالـة احصـائيـة في تحصيـل طلبة الصـف الأول الثـانـوي الأكاديمي واحتفـاظهم في وحدة الأقاليـم المناخية من مـادة الجغرافيا العامـة، يُعزى لأسلوب تنظيم المادة الدراسية وجنس الطالب.

وقد اظهرت هذه الدراسة ان اسلوب التنظيـم الكلي للمادة الدراسية يُعطي نتائج أفضل من أسلوب التنظيم الجزئي لها، سواء في التحصيل أو في الاحتفاظ.

فقـد كان متـوسط تحصيـل طلبة الصـف الأول الثانـوي الأكاديمـي المعدل في وحـدة الأقـاليـم المناخيـة مـن مـادة الجغـرافيا العـامـة الـذيـن درسـوا بأسلـوب التنظيـم الكلي (٣٩,٨٤). وكـان متـوسـط احتفـاظهم (٣٤,٥٠)، في حين كـان متـوسـط التحصيـل والاحتفاظ المعدلين لطلبـة الصف الأول الثانوي الأكاديمـي الذين درسوا الـوحدة نفسها من المادة ذاتها بأسلوب التنظيم الجزئي (٣٧,٤١) و(٣٣,٠٩) على التوالي.

ويبدو أن الانتقـال بالمادة الـدراسية مـن الأفكار الأكثـر شموليـةً وتجريداً الى الأفكـار والمفاهيم الأقل عمومية وتجريداً، يُعطي نتائج أفضل في تحصيلها وتذكرها أو الاحتفاظ بها (حداد، ١٩٨٠) و(درزي، ١٩٨٢) و(ابراهيم، ١٩٨٥).

كما أن تقديم المادة الدراسيـة في صورة عموميات، ثم الانتقال مـن هذه العموميات الى التفاصيل، قـد ساعدَ المتعلم على تكـوين فكرة عامـة عن الموضوع الذي يقـوم بدراسته، ومن ثم مسـاعدته على تنظيم المعلومات الجديـدة في اطار بُنيته المعرفية. وهذا مـا أكد عليه أوزويـل كما ظهـر في دراسـة نـاديـة الشريـف (شريـف، ١٩٨٧) ودراســة أوبـونـج (Oppong, 1979).

ويتضح من هذه الدراسة أن تقديم المادة الدراسية في صورة عموميات (المنظمات التمهيدية)، ثم الانتقال من هذه العموميات الى التفاصيل، دون اهمال للنظرة الكلية للمادة الدراسية وباستخدام الأهداف التدريسية نفسها، يُعطي نتائج أفضَل في التحصيل والاحتفاظ عند تقديم المادة الدراسية في صورة عموميات (المنظمات التمهيدية)، ثم الانتقال من هذه العموميات الى التفاصيل، مع بقاء التسلسل المنطقي العمودي أو الرأسي للمادة الدراسية والاحتفاظ بالنظرة الجزئية لها وباستخدام الأهداف التدريسية أيضاً.

لقد تم استخدام المنظم التمهيدي مع اسلوبيّ تنظيم المادة الدراسية الكلي والجزئي، واستخدام الأهداف التدريسية ايضا مع اسلوبيّ تنظيم المادة الدراسية، والتي تمّتْ صياغتها بما يتفق مع كل من أسلوبيّ التنظيم، مما يشير الي أن النتائج التي اعطتها هذه الدراسة تُعزى الى العرض الكلي للمادة الدراسية، الأمر الذي أكدته بعض الدراسات السابقة، والتي شارت الى عدم تفوق مجموعات المنظمات التمهيدية والأهداف السلوكية على المجموعات الضابطة، كدراسة وودوارد (Woodward, 1968) ودراسة بارون (Bar-ron, 1971) الموجودتان في دراسة الشريف (الشريف، ١٩٨٧)، ودراسة كل من ميريل وتاول (Merrill & Towle, 1972).

كما اظهرت نتائج الدراسة ايضاً، تفوق طلاب الصف الأول الثانوي الأكاديمي الذين درسوا وحدة الأقاليم المناخية، على طالبات الصف نفسه اللواتي درسن المادة نفسها، في التحصيل والاحتفاظ، الأمر الذي يشير الى تنظيم المادة الدراسية سواء بالصورة الكلية أو الصورة الجزئية، يُعطي نتائج أفضل عند الطلاب منه عند الطالبات. فقد كان متوسط تحصيل الطلاب واحتفاظهم المعدلين. هما: (٧١, ٤٠) و(٦٢, ٣٤) على التوالي، بينما كان متوسط تحصيل الطالبات واحتفاظهن (٥٣, ٣٦) و(٩٨, ٣٢) على التوالي.

ومن المعروف أن نظرية الجشطالت تؤكد على ظاهرة التنظيم وأثرها في الاحتفاظ والذاكرة، وفي تنظيم المعلومات المتوافرة لديها ومعالجتها، بحيث تنتظم في أشكال وتنظيمات بنيوية معينة، الأمر الذي يسهل تذكرها واستدعاءها. وقد أكد عدد منَ الباحثين المعاصرين على ظاهرة التنظيم هذه، واعتبروها جانباً مهماً من جوانب الذاكرة. فقد أشارَ نشواتي (نشواتي، ١٩٧٥ ص ٣٨٥) إلى عدد من الدراسات في هذا المجال من أشهرها دراسة ماندلر (Mandler, 1968) ودراسة باوارً (Bower, 1970) ودراسة تولفنج ودونالدسون (Tulving & Donaldson, 1972).

التوصيـــات

يمكن في ضوء نتائج الدراسة الحالية، اقتراح التوصيات الآتية :

١ - ضرورة عمل نماذج للتنظيم الكلي لبعض الوحدات الدراسية في ميادين الدراسات الاجتماعية المختلفة كالتاريخ والجغرافيا والاجتماع والاقتصاد، وتوزيعها مع أدلة المعلم في المرحلة الثانوية، كي تكون دليلاً للمعلمين عند تدريسهم لهذه الوحدات، أو عند التفكير باعادة تنظيم الوحدات الدراسية الاخرى بالطريقة الكلية.

٢ - إقامة الدورات وعمل الندوات التربوية التي يحضرها معلمو المرحلة الثانوية لتدريبهم على اعادة تنظيم المادة الدراسية بالشكل الكلي، وتدريبهم على تدريسها بهذه الطريقة. ويكون ذلك عن طريق متخصصين في هذا المجال من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعاهد العليا ووزارة التربية والتعليم.

٣ - ضرورة قيام مخططي مناهج الدراسات الاجتماعية بعامة ومناهج الجغرافيا بخاصة، باتباع الطريقة الكلية في تنظيم المادة الدراسية، لأن تدريس جغرافية الوطن العربي مثلاً من حيث التضاريس والمناخ والنبات والزراعة والمعادن والصناعة والتجارة خير من تدريسها على شكل أقطار منفصلة كالسودان من حيث التضاريس والمناخ والنبات والزراعة والمعادن والصناعة والتجارة. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة وغيرها من الدراسات السابقة جدوى الطريقة الكلية.

٤ - اجراء دراسات تربوية اخرى في المرحلتين الاعدادية والابتدائية لتقصي أثر التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي للمادة الدراسية في الجغرافيا ومقارنة ذلك بما تمّ في المرحلة الثانوية.

المراجـــــع

* أولا : المراجـــع العربيـــة :

١ - ابراهيـم ، عاهـد عبدالنبي (١٩٨٥) . "أثـر المنظم المتقـدم على تحصيل طلبـة الصف الثالـث الثانـوي العلمي في مـادة الريـاضيات في الاردن" . اطـروحة مـاجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن .

٢ - ابراهيـم، عاهـد عبدالنبـي (١٩٨٥) . "استخدام المنظـم المتقدم في تـدريس العلـوم والـريـاضيـات في الاردن" . منشورات مـركز البحـث والتطـوير التربـوى - جامعـة اليرموك، اربد، الاردن .

٣ - البحيري، صلاح الديـن وزميله (١٩٨٦) . **الجغرافيا العامـة للصف الأول الثانوي** . الطبعة الخامسة، عمان : مطبعة أبولبن .

٤ - حداد، عفاف شكـري (١٩٨٠) . "أثر المنظم المتقدم في تعلم واحتفـاظ الطالبات في المرحلة الثانوية لمفاهيم اجتماعية في وحدة تعليمية" . اطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن .

٥ - درزي مـاري (١٩٨٢) . "أثـر الاسلـوب المستخـدم في تقـديـم المادة التعليميـة في الفيزياء، على التعلم والاحتفاظ لمفـاهيم فيزيائية لدى طالبات الصـف الثالث الثانوي العلمي" . اطروحة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك، اربد، الاردن .

٦ - سعادة ، جـودت احمد (١٩٨٧) . "أثر شكلية تزويـد طلاب الصف الأول الثـانوي بالأهداف السلوكية، في تحصيلهم واحتفاظهم بمادة الجغرافيا، حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكميـة . " **مجلة دراسـات**، المجلد الرابـع عشر، العدد الخامس ص ص ١٩٥-٢٣٥ .

٧ - سعادة، جـودت احمد (١٩٩٠) . **مناهج الـدراسات الاجتماعية** . ط٢ . بيروت : دار العلـم للملايين .

٨ - سعادة، جودت احمد (١٩٩١) . **استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية** . القاهرة : دار الثقافة .

٩ - الشريف، نادية محمود (١٩٨٧). "أسلوب عرض وتنظيم المادة العلمية وعلاقته بالتعلم والاحتفاظ لعينة من طالبات جامعة الكويت". المجلة التربوية، المجلد الرابع، العدد الثاني عشر، ص ص ١٢١ -١٤٣.

١٠ - صادق، آمال، وأبوحطب، فؤاد (١٩٨٤). علم النفس التربوى. الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١١ - نمارزدا وكورسينى، وترجمة على حجاج وعطية هنا (١٩٨٣). نظريات التعلم. الطبعة الاولى. الكويت: مطابع الرسالة.

١٢ - فرحان، اسحاق، وزميلاه (١٩٨٤). تعليم المنهاج التربوى. الطبعة الاولى. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

١٣ - مركز البحث والتطوير التربوى بجامعة اليرموك (١٩٨٢). ملخصات رسائل الماجستير في التربية. المجلد الثاني ص ص ٨٦-٨٨.

١٤ - نشواتي، عبدالمجيد (١٩٨٤). علم النفس التربوي. الطبعة الاولى. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

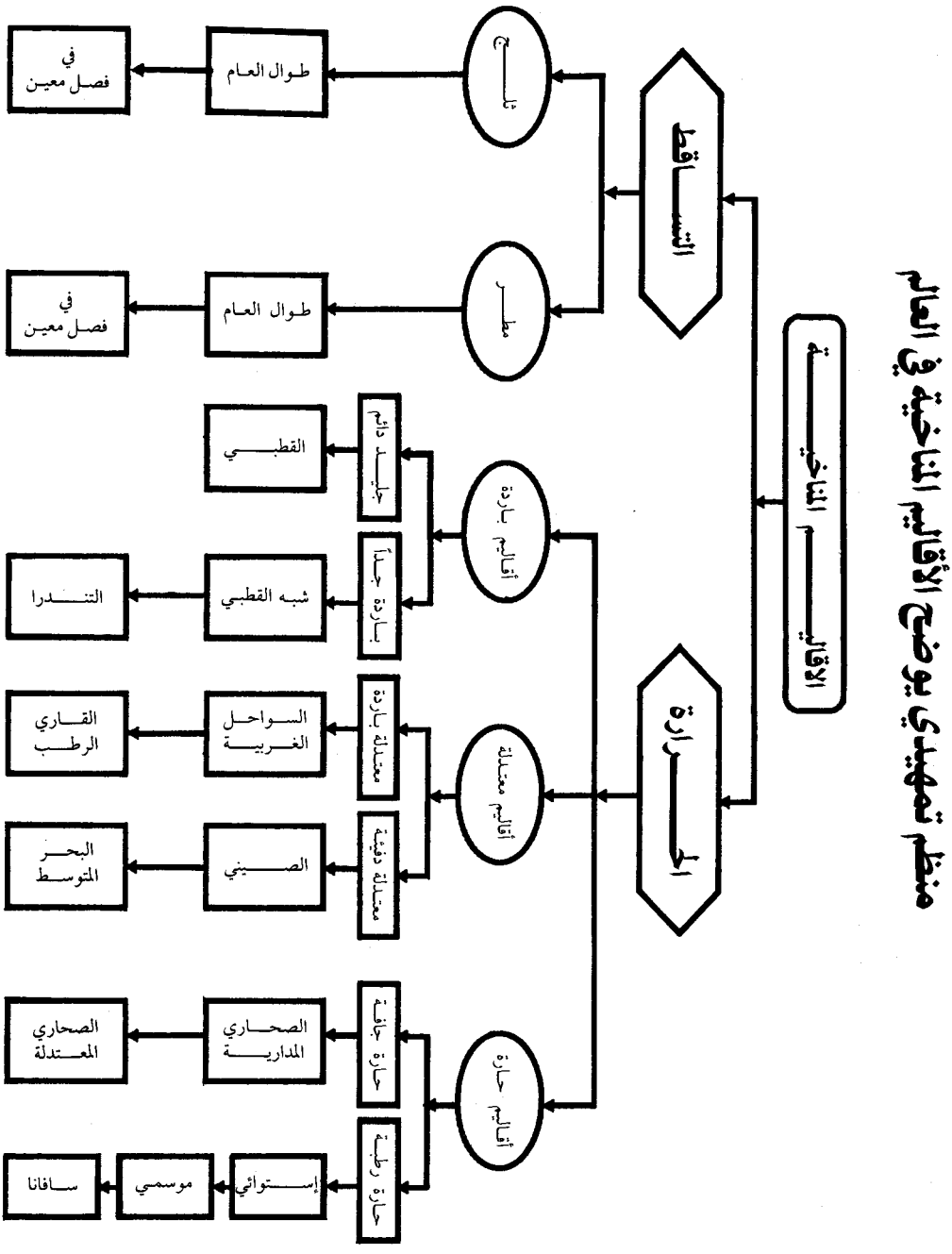
١٥ - فريد ابو زينة وعفاف حداد "أثر المنظم المتقدم في تعلم واحتفاظ الطلبة في المرحلة الثانوية بالمفاهيم والمعلومات. المجلة العربية للعلوم الانسانية. المجلد الثاني. العدد الثامن. خريف ١٩٨٢ ص ص ١٢٩-١٤٤.

* ثانيـــاً : المراجـــع الأجنبيـــــة :

16. Ausubel, D. P. et. al. (1978). **Educational Psychology** : A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston.
17. Bauman, D. J. et. al. (1969). "The Effect of Position of an Organizer on Learning Meaningful Verbal Material Laboratory of Educational Research." Boulder: University of Colorado, 1969.
18. Bloom, Benjamin, S., et. al. (Editors) (1956). **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain.** New York: Longmans, Green and Company.
19. Bruner, Jerome S. (1960). **Toward a Theory of Instruction** . Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
20. Doty, C. R. (1968). "The Effect of Practice and Prior Knowledge of Educational Objectives on Performance." Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.
21. Gagne ', Robert (1979). **The Conditions of Learning** . Third Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
22. Joyce, Bruce, and Weil, Marsha (1980). **Models of Teaching**. Second Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
23. Mager, Robert F. (1962). **Preeparing Instructional Objectives** . First Edition. Belmont, California:
    Fearon Publishers Inc.
24. Merrill, P. F., and Towle, N.J. (1971). "Interaction of Abilities and Anxiety with Availability of Objectives and /or Test Items on Computer Based Task Performance." Proceedings of the 79th Annual Convention, APA.
    PP. 539-540.
25. Morganett, Larry Lee (1980). "The Effects of Testing and Level of Knowledge of an Advance Organizer on Learning and Retention of Social Studies Content." **Dissertation Abstracts International**, Vol. 41, No. 4, P. 1525-A.
26. Oppong, J.E. (1979). "A Study of the Advance Organizer and its Effects on Achievement of Ninth Grade Social Studies." **Dissertation Abstracts Interational**, Vol. 39, No. 12, pp. 7275-7276.
27. Popham, W. J., and Baker, E. (1970). **Establishing Instructional Goals.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall Inc.

28. Richard, J. P., and August, G. L. (1975). "Generative Underlining Strategies in Prose Recall." **Journal of Educational Psychology**, Vol. 47, pp. 122-128.
29. Scandura, J. M., and Well, H. J. (1967). "Advance Organizers in Learning Abstract Mathematics." **American Educational Research Journal**, Vol. 4, pp. 99-105.
30. Skinner, B. F. (1958). "Teaching Machines." **Science Journal**, Vol. 128, pp. 969-977.
31. Skinner, B. F. (1968). **The Technology of Teaching**. New York: Appleton-century Crofts.
32. Smith, B. O. (1960). **Critical Thinking**. 13th Yearbook of A.C.T.E.
33. Tiemann, P. W. (1968). "Student Use of Behavioral-stated Objectives." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
34. Winer, B. J. (1971). **Statistical Principles in Experimental Design**. Second Edition. New York: McGraw-Hill Book Company.

الملحق رقم (١)


منظم تمهيدي يوضح الأقاليم المناخية في العالم
الأقاليم المناخية
الحرارة
التساقط
ثلج
مطر
طوال العام
في فصل معين
طوال العام
في فصل معين
أقاليم حارة
أقاليم معتدلة
أقاليم باردة
حارة جافة
حارة رطبة
معتدلة دفيئة
معتدلة بارة
باردة جداً
جليد دائم
الصحاري المدارية
إستوائي
موسمي
الصحاري المعتدلة
سافانا
الصيني
السواحل الغربية
البحر المتوسط
القاري الرطب
شبه القطبي
التندرا
القطبي

الملحق رقم (٢)

أسلوب تنظيم المادة الدراسية لوحدة الأقاليم المناخية

(أنظر السهم للتعرف على الأسلوب)

أسلوب التنظيم الكلي ←

أسلوب التنظيم الجزئي ↓

عناصر المادة / الأقاليم المناخية	الأستوائي	الموسمي	السفانا	الصحاري المدارية	الصحاري المعتدلة	البحر المتوسط	الصيني	السواحل الغربية	القاري الرطب	شبه القطبي	التندرا	القطبي
الموقع الفلكي	من صفر الي ٥° شمالاً وجنوباً	٥° - ٨° شمالاً وجنوباً	٨° - ١٨° شمالاً وجنوباً	١٥° - ٣٥° شمالاً وجنوباً	٣٥° - ٥٠° شمالاً وجنوباً	٣٠° - ٤٥° شمالاً وجنوباً	٢٥° - ٣٥° شمالاً وجنوباً	٤٠° - ٦٠° شمالاً فقط	٤٠° - ٥٠° شمالاً وجنوباً	٥٥° - ٦٦,٥° شمالاً فقط	٦٦,٥° - ٨٠° شمالاً فقط	٨٠° - ٩٠° شمالاً وجنوباً
الموقع الجغرافي	حوض الأمازون، وحوض الكونغو، وساحل غانا، وجزر أندونيسيا.	شرق القارات، وجنوب شرق آسيا، وجنوب شرق جزيرة العرب، وهضبة الحبشة، ومدغشقر، ومرتفعات جبانا وفنزويلا وكولومبيا.	شمال مدار الجدي في أمريكا الجنوبية، والسواحل الغربية والشرقية لأمريكا الوسطي، وأواسط افريقيا، والأجزاء الداخلية من الهند والهند الصينية، وشمال استراليا.	الصحاري العربية، صحراء ايران، صحراء تار، صحراء كلهاري وناميبا، صحراء وسط وغرب استراليا، صحاري اريزونا ونيو مكسيكو وشمال المكسيك صحاري بيرو، وشمال تشيلي.	الأجزاء الداخلية من آسيا وأمريكا الشمالية مثل صحاري جوبي وتركستان والحوض العظيم.	غرب القارات، وعلى سواحل البحر المتوسط في آسيا وافريقيا وأوروبا، وكليفورنيا، ووسط تشيلي، وجنوب غرب وجنوب شرق استراليا، ومنطقة الكاب في جنوب افريقيا.	شرق القارات، ويشمل معظم أراضي الصين، والجهات الجنوبية الشرقية من آسيا وأفريقيا وأمريكا الشمالية واستراليا، ووسط الأرجنتين، واوروجواي، وشرق استراليا.	غرب أوروبا ويضم الجزر البريطانية، وفرنسا وشمال اسبانيا والبرتغال، وأراضي هولندا وبلجيكا والدينمارك وألمانيا والساحل الغربي لكندا والساحل الشمالي الغربي للولايات المتحدة.	الجهات الداخلية من الكتل القارية الكبري في نصف الكرة الشمالي خلف نطاق السواحل الغربية.	الأصقاع الشمالية من قارة أوروبا وسهول سيبريا في آسيا وشمال كندا والأسكا حتى شبه جزيرة لبرادور.	علي سواحل الكتل القارية المطلة علي المحيط المتجمد الشمالي ومجموعات الجزر المواجهة لها.	جزيرة جرنيلند وما بعدها شمالاً، والقارة القطبية الجنوبية.
الحرارة	حار رطب طول العام	حار رطب صيفاً وجاف شتاء	حار رطب صيفاً وجاف شتاء	الحرارة العالية والفروق الحرارية الكبيرة	الفروق الحرارية الكبيرة	حار جاف صيفاً معتدل شتاء	شديد الحرارة صيفاً معتدل شتاء	قلة الفروقات الحرارية الفصلية واليومية	التنوع الكبير في الخصائص الحرارية	الحرارة المتدنية هي أابرز الخصائص	صيف بارد طويل النهار وشتاء قارص طويل الليل	حرارة متدنية جداً
كمية التساقط	أكثر من ٢٠٠٠ ملم	٢٠٠٠ ملم	أكثر من ٢٠٠٠ ملم	٢٤٠ - ٧٠٠ ملم	٢٥٠ - ٦٠٠ ملم	٣٥٠ - ٩٥٠	١٠٠٠ - ١٥٠٠ ملم	٤٥٠ - ٩٥٠ ملم	٤٥٠ - ١٠٠٠ ملم	٣٥٠ ملم	٢٠٠ - ٢٥٠ ملم	أقل من ٢٠٠ ملم
نظام التساقط	ماطر طول العام	ماطر صيفاً	ماطر صيفا	ماطر شتاء	ماطر في الربيع والخريف	ماطر شتاء	ماطر طول العام	ماطر طول العام مع تساقط الثلوج شتاء	المطر في الصيف والثلوج في الشتاء	المطر في الصيف والثلوج في الشتاء	المطر في الصيف والثلوج في الصيف	ثلوج طول العام.
النبات الطبيعي	غابات عالية وكثيفة	غابات نفضية	حشائش طويلة ومتوسطة	غطاء عشبي فقير وأشجار متفرقة	حشائش طويلة تختلف باختلاف الفصول	غابات متوسطة الطول ودائمة الخضرة، وقلة المراعي	غابات مختلطة من الأنواع الصنوبرية والأوراق المريضة	غابات معتدلة نفضية	أشجار صنوبرية في الشرق ومراعي في الغرب.	غابات صنوبرية	أعشاب قصيرة وشجيرات قصيرة أيضاً.	عدم وجود غطاء نباتاتي.
الحيوان السائد	حيوانات متسلقة وحيوانات راجلة وحيوانات مائية ورمانية.	حيوانات كبيرة ومفترسة كالأسد والفيل والنمر والفهد، وحيوانات آليفة كالأبقار.	حديقة طبيعية للحيوانات آكلة العشب وأكلة اللحوم.	الحيوانات الزاحفة والحيوانات سريعة العدو والأغنام والأبقار.	الطيور، والحيوانات الزاحفة وسريعة العدو والأغنام والأبقار.	الحيوانات محدودة ومرتبطة بالأعمال الزراعية.	بعض الحيوانات المفترسة والأبقار والأغنام والخنازير.	بعض الحيوانات المفترسة والأبقار والأغنام والخنازير.	الأغنام والأبقار.	حيوانات الفراء.	قطعان غزلان الرنة والكاريبو والدببة.	تكاد تخلو من الحياة الحيوانية باستثناء الطيور.
النشاط البشري السائد	الصيد والجمع والالتقاط والزراعة المتنقلة	الزراعة	الزراعة والرعي	الرعي وبعض التعدين	الرعي وبعض الزراعة	الزراعة وبعض الصناعة	الزراعة وبعض الصناعة	صناعة وزراعة وتجارة	صناعة وزراعة وتجارة	قطع الأخشاب، صيد، زراعة	صيد وجمع القوت	غير صالحة لاستيطان البشر

The E. R. C. Journal Fisrst year Issue No. 2 July 1992

The Relationship Between Whole - Subject, Part Subject Organization and Student Achievement and Retention

Dr. Jawdat Ahmed Sa'adeh **Dr. Gazy Jamal Khalifeh**

Abstract

The main purpose of the study was to answer the following major question:-

- Do the achievement and retention of the first secondary class students differ when using different organization of subject matter?

The study sample consists of (220) male and female students from four secondary schools in Irbid Educational District in Jordan.

Two approaches were used : The organization of subject- matter into two styles (whole and part subject organization) and building an achievement test to measure student achievement in both styles.

The Analysis of 2- ANCOVA was uesd. The reults showed the following:-

1. There was a statistical difference between students "achievement and retention, due to the subject - matter organization style, in favour of the whole- subject organzation style.
2. There was a statistical difference between students" achievement and retention, due to the sex of student, in favour of male students.
3. There was no interaction between students' achievement and retention, due to the subject- matter organization style and sex of students.

The study recommended that more research studies should be conducted in different areas of social studies, and teachers should be trained in using different styles of subject matter organization.