أثر استخدام أساليب مختلفة في تدوين المحاضرات
على التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة

الدكتورة فوزية إبراهيم دمياطي
كلية التربية بالمدينة المنورة
قسم المناهج وطرق التدريس

مقدمة

تختلف خصائص المتعلمين من مرحلة الى مرحلة أخرى ، مما كان لزاما على التربويين والمعلمين كتربويين ومعلمين وكل من تشمله العملية التربوية أن يتعرف على هذه الخصائص ، حيث أن الفرد المتعلم هو العامل الأساسي في العملية التربوية والتي من أجله أُقيمت المؤسسات التعليمية ووضعت الأهداف وخُطِّطت البرامج التعليمية وحُددت المحتويات والوسائل التعليمية وتنوعت طرق التدريس (سرحان ، ١٩٧٧) .

ولكي نُلبي احتياجات المتعلم ومتطلباته التي سوف تساهم في بناء شخصيته من جميع الجوانب المعرفية والنفسحركية والوجدانية ، فانه يتعين علينا دراسة هذه الخصائص ووضعها في الاعتبار الاول حيث ان اهمال هذه الخصائص تجعل من الافراد المتعلمين الات صماء للحفظ والاسترجاع دون وصوله كفرد متعلم لمستويات التفكير العليا والإبداع والإبتكار (عطا ، ١٩٩٢) .

والخصائص المتعلقة بطلاب المرحلة الجامعية بصفة عامة نجد أنها عبارة عن تلك الفئات التي خرجت من سن المراهقة أو على وشك الخروج منها والتي تتسم بالمشاكل الجسمية والنفسية والإجتماعية الصعبة ، مما يجعل هذه الفئة تأتي إلى الجامعة وهي تحمل أفكار تحررية من أي سلطة أبوية وما يشابهها وتجعلها تحاول أن تكون أكثر فعالية وإيجابية بإثبات دورها في هذه الحياة الجامعية والتي يجب أن تؤهلهم بعد ذلك للحياة المجتمعية العامة (العيسوى ، ١٩٨٤) .

وبالنظر لدور التربية مؤسسات التربية تجاه تلك الخصائص ، نجد أنه يجب ألا تتبع النمط التقليدي في برامجها حتى تستطيع أن تتعامل مع تلك الفئة وتساعدهم على نمو شخصياتهم نمواً متكاملاً ، وبذلك يكونوا أعضاء فاعلين وسعداء في هذا المجتمع. وعلى التربية بكل ماتشمله من عناصر ومتغيرات ومكونات أن تتفاعل مع الطالب الجامعي على أنه كائن حي فاعل وإيجابي ليس عليه ان يتلقى بصورة تقليدية كل ما يُفرض عليه من مناهج ومحتويات وطرق . وهناك عدة مشاريع تربوية قامت التربوية قامت من أجل بناء هذا الطالب ، وبذلك يجب ان تقوم على أساس إحترام شخصيته وتهيئة الفرص أمامه للتعبير عن نفسه والإعتماد في العملية التعليمية على المشاركة والممارسة الفعلية للطالب ، وتساهم في بناء شخصيته التي هي على وشك التخرج من الجامعة للتعامل مع الحياة العامة كمواطن إيجابي مستقل بشخصيته يعرف كيف يتخذ قراراته ويكون مسئولاً عن تصرفه في هذا الكون .فعلى التربية أن تُعلم الطالب كيف يعلم نفسه بنفسه .(الروسان ، ١٩٩٠) .

وذلك لن يتأتى باتباع التربية لطرق تدريسية محددة ومحتوى معين لا يخرج عن الكتاب المقرر من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة . بل يجب التنوع فى طرق التدريس ومداخل تدريس المادة العلمية وعلى عضو هيئة التدريس أن يكون موجهاً ومرشداً أكثر مما يكون ملقناً وناقلاً للمادة العلمية. فعلينا أن نتصور كيفية سيطرة المعلم أو الأستاذ الجامعى على المحاضرة بأكملها يُلقي ويتكلم لمدة ثلاث ساعات أو ساعتين والطالب عليه الإستماع الذي قد لا يكتسب منه إلا القليل من المعلومات لعدم قدرته على الإنتباه لفترات طويلة كما أثبتت ذلك دراسات علم النفس التربوى (جابر وكاظم ، ١٩٧٣)

ومن ناحية اخرى فلماذا يشارك الطالب ويُجهد نفسه وينتبه وهو يعلم أن المادة العلمية التي تشتمل عليها المحاضرة بين يديه فى الكتاب الذى قد قرره عليه الأستاذ الجامعي . ومن هنا كان لا بد أن يُراعى نظام التعليم فى هذه المرحلة الجامعية أن الطالب يجب أن يكون أكثر إيجابية فى هذه المرحلة وأن يُشارك فى المناقشة وجمع المعلومات والبحث والإضلاع مما يؤسس الإستقلالية في التعليم حيث يتم تزويد الطلاب بفرص الممارسة بطريقة ذاتية لتحصيل المعرفة حسب أساليبهم واستعداداتهم الخاصة ، كما تنمى فى كل طالب القدرة على التعبير عن ذاته (راشد ،١٩٨٨) .

وقد تتأتى هذه الفرص من خلال بعض الأساليب التى يتخذها الأستاذ الجامعي كأن يجعل الطالب يقوم بجمع المادة العلمية للمحاضرة بنفسه وتنظيمها وكتابتها ويُساعده الأستاذ الجامعي في ذلك بإعطاء بعض الملاحظات الأساسية وتدوينها فى صورة عناصر وأفكار أساسية يعتمد عليها فى جمع المادة العلمية والتى قد تدفع الطالب لأن يُشارك فى المحاضرة بدرجة أكثر فعالية وبالتالى قد يتأثر بها مستواه التحصيلى في المقرر ، مما يجعله يكتسب إتجاهات ومهارات تؤهله للتفاعل الجيد فى الحياة بعد تخرجه .

ولكى يستطيع الأستاذ الجامعي تحقيق هذه الأهداف الهامة و التى منها تكوين شخصية الطالب الجامعى ومساعدته على النمو السوي من خلال إكسابه معلومات وحقائق واتجاهات ومهارات فعليه ، أن يعي عدة أمور أهمها :

١- التركيز على التدريس كوظيفة أساسية لهذا الأستاذ .

٢-الإستيعاب العميق لمفهوم التدريس الجامعي وما يتطلبه من كفاءة عالية ومهارات متميزة وتعامل إنساني .

٣- إن التدريس ليس مجرد إلقاء وتلقين للمادة الدراسية بل يجب أن يُهيء له من خلال التخطيط الواعي حتى يكون هادفاً وفاعلاً (راشد ،١٩٨٨) .

من أكثر طرق التدريس الشائعة فى النظام الجامعى طريقة التدريس بالمحاضرة lecture method

من خلال التفاعل المباشر بين الأستاذ الجامعي والطالب وهى عبارة عن فترة زمنية محددة يكون فيها الطالب المستقبل لما يُلقى عليه من الأستاذ الجامعي (المرسل) وإكسابه معلومات المادة العلمية (الرسالة) ويحدث التعلم من خلال الإنتباه والتلقي ويصاحب تلك العملية عدد من الأنشطة التعليمية وهناك عدد من الخصائص التى يتميز بها نظام المحاضرة منها :

١-أن هذه الطريقة تُعتبر من أقدم الطرق التدريسية حتى أنها كانت شائعة في صدر العصر الإسلامي حيث كان الأوائل من المسلمين يتلقون المعلومات والحقائق المتعلقة بالدين الإسلامي وأمور حياتهم من خلال تجمعات فى حلقات علمية فى المساجد والكتاتيب .ومازال أسلوب المحاضرة شائعا حتى الوقت الحالى وبصورة كبيرة خاصة فى نظام التدريس الجامعي مما أكسبها ثقة كبيرة وقبول عام من قبل الجميع ابتداءً من العاملين في مجال التربية والتعليم وانتهاءا بالطلاب وأولياء الأمور.

٢- تعتبر المحاضرة من أكثر الأساليب التدريسية مناسبةً لجامعات الأعداد الكبيرة وهي بذلك تمنح الطلاب الروح الجماعية وبالتالي شعورهم بالأمن والإستقرار وإشباع نزعاتهم الإجتماعية.

٣- أن المحاضرة كطريقة تعليمية تُشبع حاجات الأستاذ الجامعي بالإمتياز والتفرد والسلطة مما يساهم فى تحقيق الذات من خلال موقف جماعي.

٤- إمداد الطالب بقدر كبير من المعارف والحقائق وبطريقة مبسطة مقارنةً بالأساليب التعليمية الأخرى وكذلك إرشاده الى المصادر المعرفية.

بعد استعراض سريع لبعض خصائص أسلوب المحاضرة سوف يتطرق البحث الحالى لبعض مميزات التدريس الجامعى من خلال المحاضرة والتى من أهمها :

١-إمكانية إستخدامها كطريقة مساعدة لطرق تعليمية أخرى مثل طريقة المناقشات والطريقة المعملية وغيرها (راشد ، ١٩٨٨) .

٢- بمقارنة هذه الطريقة بالطرق الأخرى التي تُستخدم خاصة فى النظام الجامعى نجد أنها تتناسب مع تنظيم وعرض المعلومات بما يتفق مع الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها الأستاذ الجامعي

٣- تصلح هذه الطريقة للتدريس للأعداد الكبيرة من خلال توافر القاعات الفسيحة ومكبرات الصوت ودوائر التلفزيون المغلقة إضافة إلى أنها إقتصادية.

ولكن هذه الطريقة أيضاً عليها بعض المآخذ والإنتقادات منها ما يلى:

١-عدم مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين وعدم تحقيقها للمستويات العليا للأهداف لمعرفية وكذلك عدم تركيزها على جوانب نمو الطلاب الأخرى مثل المهارات الحركية والإتجاهات والقيم

٢- لا تُعطي الفرص الكافية لمشاركة الطالب وإيجابيته مع المواقف التعليمية ولا تراعي مدى إنتباه الطالب وخاصةً إذا قارنا وقت المحاضرة الذي قد يكون من ساعة إلى أكثر وإن قُدرة الطالب على الإنتباه تكون قصيرة قد تتراوح من بين ٣٠ إلى ٤٠ دقيقة (راشد ، ١٩٨٨) .

ومن هنا إتجه هذا البحث لمحاولة إيجاد بعض الاساليب التي قد تجعل الطالب الجامعي أكثر إيجابية كما تجعله يقوم بأنشطة تعليمية تزيد من معرفته ، تلك المعرفة التي تكون وسيلته لاكتساب مهارات أخرى تتعلق بجميع جوانب شخصيته . وهذا ماأكدته كوجاك من خلال بحثها عن الجامعة المفتوحة في عبارتها التالية "لا بد من اعادة النظر في نظام الدراسة في الجامعات سواء في التخصصات النظرية او العملية " ، كما ذكرت في عبارة أخرى " أن ضعف الكفاية التعليمية في جامعات الأعداد الكبيرة مرجعه إلى فقدان أو ضعف الصلة والتفاعل بين الطالب والأستاذ والإعتماد على أسلوب المحاضرات والتلقين، وتوقف دور الطالب في العملية التعليمية على تقبل ما يُلقى إليه دون فرصة للحوار والمناقشة والتفاعل الإيجابي في العملية التعليمية " ، وأكدت في عبارة أخرى على " أن تنمية قدرات الطالب على التفكير وإبداء الرأي وتقبل الرأي الآخر وقدرات الفرد الخلاقة والإبداعية لا تنمو إلا بإتاحة الفرصة للإحتكاك المباشر وتحمل المسئولية وقيامه بدور ايجابي في الجامعة. " (كوجاك ، ١٩٨١ ، ص ص: ٢٦-٢٧) .

وأضافت كوجك " أن اعتماد طالب الجامعة في الوقت الحاضر على المذكرات المكتوبة لتغطية كل محتوى من المقررات الدراسية، وعدم إعتماد الطالب على المكتبة والإطلاع في عدة مراجع مما يعوده على بعض مهارات البحث العلمي والإعتماد على النفس والأصالة في التفكير والقدرة على استخلاص واستنباط الأفكار الرئيسية من مصادر متعددة " وتؤكد كوجك على " أن هذه الظاهرة هي الوسيلة للضمور العقلي والعلمي والاضمحلال الفكري المُخل بأهداف التعليم الجامعي سواءً في الوقت الحال . ويزداد الأمر خطورةً في جامعة المستقبل." (كوجاك ، ١٩٨٧ ، ص ص ٢٦ - ٢٧)

فلا يكون الأستاذ الجامعي هو المسيطر الوحيد أثناء المحاضرة ولايكون الطالب هو المتلقي السلبي والذى قد يتسرب جزء كبير مما يُلقيه عليه الأستاذ نتيجة عدم قدرته ومشاركته في الإنتباه لفترات طويلة ويكون ذلك من خلال قيام الطالب بتسجيل الملاحظات من المحاضرة دون الرجوع إلى المذكرات المكتوبة أو الكتاب المحدد من قبل الأستاذ الجامعي .

ولقد أشار سعادة وزملاؤه (١٩٨٨) إلى نظام الملاحظة وتدوين المحاضرات على أنه "فهرس للمعرفة وسجل رسمي يحفظ المعلوماتاوالبيانات الموضوعية ذات العلاقة بتقويم الخبرات التي تحدث في المواقف التعليمية " (سعادة وآخرون ، ١٩٨٨ ، ص٩٠) .

لقد أشاروا أيضا إلى عملية تدوين المحاضرات Note taking على أنها من أهم الإجراءات المثلة للمعرفة في المواقف التعليمية الرسمية ، ولقد ركزت دراستهم التي قاموا بها على عمل مقارنة بين عملية تدوين المحاضرات في المحاضرة وعدم تدوين المحاضرات.

مشكلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

ما أثر استخدام تدوين المحاضرات على تحصيل الطالبات للمعلومات ؟

ويتفرع من هذا السؤال ، الأسئلة الفرعية التالية :

١-ما أثر استخدام تجميع وتدوين المحاضرات من المراجع المختلفة قبل المحاضرة ؟

٢-ما أثر استخدام تدوين المحاضرات أثناء المحاضرة دون تخصيص كتب او مراجع ؟

٣- ما أثر اعتماد الطالبات على المذكرات والكتب المحددة مسبقاً من قبل أستاذ المقرر ؟

٤- مالفرق في التحصيل بين المجموعات الثلاثة ؟

فروض الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، تمت صياغة الفروض التالية :

١- " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعات الثلاثة في الإختبار القبلي ".

٢- " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى " في التحصيل الدراسي بعد انتهاء التجربة .

٣- " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية " في التحصيل الدراسي بعد انتهاء التجربة .

٤- " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعة التجريبية الأول والمجموعة التجريبية الثانية " في التحصيل الدراسي بعد انتهاء التجربة .

الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى ما يلي:

١-التعرف على أثر استخدام أسلوب تدوين المحاضرات قبل المحاضرة وذلك من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع المرتبطة بموضوع المحاضرة.

٢- التعرف على أثر استخدام أسلوب تدوين المحاضرات أثناء قيام أستاذ المقرر بالتدريس ، والإعتماد على تلك الملاحظات التي تم تدوينها أثناء المحاضرة.

٣- التعرف على أثر اعتماد الطالبات على المذكرات المحددة من قبل أستاذ المقرر .

٤- محاولة التعرف على الفرق بين الاساليب الثلاثة وأيهم أكثر فاعلية في تحصيل الطالبات.

أهمية الدراسة

إن طالب الجامعة يختلف عن طلاب التعليم الأساسي العام ، ويكمن الإختلاف في كثير من الصفات التي من بينها : النمو العقلي على المستوى ، والرغبة في التوصل الى أسلوب في الحياة يُرضيه ، وتقدير الذات ، والثقة بالنفس، وغير ذلك .

إذن فالطالب الجامعي يتصف بقدر كبير من الثقة بالنفس والإعتماد عليها والإستقلال بها ، وقد يُفاخر بأن له رأياً مستقلاً وأنه لايخضع لآراء الآخرين (راشد ، ١٤٠٨، ص:٥٧) .

ومن هنا يستقل الطالب حتى بطريقة دراسته واستذكاره لدروسه وأسلوب تدوينه للمحاضرات الذي يعتمد على درجة إصغائه في المحاضرات أو جمع المعلومات والرجوع الى المراجع والمصادر وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف عليه من خلال تجربة ثلاث أساليب من أساليب تدوين المحاضرات وهي :

١-تدوين المحاضرات الذى يسبق المحاضرة في ضوء خاتمة عامة تدور حول المحاضرات التالية والمقبلة من قبل أستاذ المادة العلمية.

٢ - تدوين المحاضرات أثناء قيام أستاذ المقرر بالشرح ثم الرجوع إلى تلك المحاضرات واستذكارها.

٣- الإعتماد على المذكرات أو الكتب المنهجية المقدمة من أستاذ المقرر .

كما تُحاول الدراسة التعرف على أي الأساليب الثلاثة أكثر فاعلية في تحصيل الطالبات .

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة كما يلي :

١- إستخدام ثلاثة أساليب فقط من أساليب تدوين المحاضرات .

٢- إشتمال عينة الدراسة على طالبات كلية التربية في المستوى الدراسي الثالث في تخصص المواد الإجتماعية.

٣- تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤١٤ / ١٤١٥ هـ .

الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات التربوية التى ركزت على تدوين المحاضرات فى المحاضرة من عدة زوايا من هذه الدراسات ، الدراسة التى قام بها كل من داي فستا وجراى (DiVesta and gray (1972 بعنوان " الإستماع وتدوين المحاضرات (listening and note-taking) " حددوا فيها أسلوبين من أساليب تدوين المحاضرات أطلقوا على الأسلوب ميكانيزم الأول التخزين الخارجي External Storage Mechanism حيث تم فيها استيعاب المعلمات من الأستاذ وكتابة المحاضرات حوفا . والأسلوب الثانى وأطلقوا عليها الإختزال Encoding Mechanism وهى عبارة عن تدوين المحاضرات فى صورة رموز .

ولقد توصلوا إلى نتائج هامة منها أن أسلوب التخزين الخارجى لا يؤثر بصورة فعالة على عملية التعلم بينما أسلوب الإختزال يتميز بإنتاجية حيث يتداخل مع الإنتباه والإصغاء وعزز إحساس مبكر بان مهمة التعلم تحققت .

كذلك قام نفس الباحثون بعمل دراستين أخرتين حول نفس الموضوع (تدوين المحاضرات)سنة ١٩٧٢م ، وكانت عينة الدراسة الأولى عبارة عن ٩٠ طالب وطالبة والثانية ٢٤٠ طالب وطالبة من طلبة الجامعة تخصص علم نفس تربوى وقد تم التركيز على أثر تدوين المحاضرات من قبل العينة وبأساليب مختلفة وعلاقتها بمتغيرات أخرى . وأشارت نتائج دراساتهم إلى فعالية بعض أساليب تدوين المحاضرات عن البعض الآخر ، كما أشارت النتائج إلى أن عامل الإرتباط بين الموضوعات الأساسية يُقلل من عملية الإسترجاع للمعلومات بينما يرتفع التذكر كلما قل هذا الإرتباط .

وفى دراسة لجودت سعادة وآخرون (١٩٨٨) بعنوان " إختبار أثر تدوين اللاحظات فى اثناء المحاضرة أو فى نهايتها فى تحصيل واحتفاظ طلبة الجامعة " ، تكونت عينة البحث من (٨٤) طالب وطالبة فى مادة (أسس المنهج وتخطيطه) . تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات إحداهما ضابطة والمجموعتين الأخريتين تجريبيتين ، حيث سُمح لإحداهما تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة ،والتجريبية الاخرى بتدوين المحاضرات فى نهاية المحاضرة، وقد تم تدريس المجموعات الثلاث بنفس الأسلوب وهو " إلقاء المحاضرة " بجامعة اليرموك .

تم بناء إختبار تحصيلى مكون من (٢٠) فقرة قد اشتقت من أهداف المنهج التدريسية التي ترجمت موضوعات هذا المنهج ، وقد تم تطبيق هذه الأداة بعد انتهاء التجربة مباشرةً فى صورة إختيار تحصيلي بعدي . وبعد أسبوع واحد من تطبيقه تم تطبيقه مرة أخرى لقياس جانب الإحتفاظ .

وكانت نتائج هذه الدراسة مدعمةً لأهمية تدوين المحاضرات وخاصة تلك التى كانت فى نهاية المحاضرة ، وقد قاموا باستخدام التباين الأحادى باستخدام الإحصائى (ف) فى تحليل نتائجهم مما اظهر وجود فروق ذات دلالة فى اختبار التحصيل البعدى المباشر ، وعند مستوى دلالة (٠٥ ,٠) و (٠١ ,٠) بين نماذج تدوين المحاضرات الثلاث . وباستخدام طريقة شافيه Scheffe ، للتحليل البعدى فى المقارنة بين متوسطات تلك النماذج الثلاث ، فقد أظهرت النتائج فروق لصالح تدوين الملاحظات فى نهاية المحاضرة وعلى المجموعة التجريبية الأخرى التي اتبعت أسلوب تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة والمجموعة الضابطة التي لم تقم بتدوين الملاحظات فى كلا الجانبين التحصيل والإحتفاظ.

وفى دراسة أخرى قام بها انيشتين وسميث Einstein and Smith (1985) أظهرت النتائج أن بعض الطلاب يحتاجون إلى مساعدة أكثر من غيرهم فى تدوين المحاضرات. أما الطلبة المتميزين (المتفوقين فقد اشتملت ملاحظاتهم على قضايا ومسائل مهمة أكثر من غيرهم ، وبصفة عامة كانت لاحظاتهم مشتملة اكثر من غيرهم على قضايا واراء وليس بالضرورة اشتمالها على كلمات اكثر من غيرهم ممن هم اقل تفوقا. (Einstein and Smith (1985

وكذلك قام كيورا Kiewra (1985) بدراسة حول تدوين الملاحظات ، وقد وجد أن الطلبة المتفوقين قد يفشلون فى تدوين المحاضرات ذات الافكار والآراء المهمة التى تم استعراضها فى المحاضرة.

وبالنسبة لطلبة المستوى الثالث فى التخصصات التربوية وذوي التحصيل المرتفع ، فقد احتوت تدوين ملاحظاتهم على ثلاثة أرباع من الأفكار المهمة ، بينما طلبة المستوى الأول كانوا بعيدين كل البعد عن مستوى مرتفعي التحصيل في تدوين الملاحظات ، حيث اشتملت تدوين ملاحظاتهم فقط على (١١٪) من الأفكار المهمة المقدمة فى المحاضرة.

هذا وقد وجد كيورا Kiewra (1985) أن الطلاب الذين يُراجعون المحاضرات المفصلة الكاملة والمقدمة من قبل أستاذ المقرر بعد المحاضرة عادةً ما يكون أدائهم فى الإمتحانات أفضل من الآخرين الذين يُراجعون ملاحظاتهم التى قد دونوها بأنفسهم. في أثناء المحاضرة . كذلك أثبتت الدراسة أن الطلاب الذين لا يحضرون المحاضرات ويراجعون المحاضرات المكتملة المقدمة من قبل المعلم كان أدائهم افضل من هؤلاء الذين يحضرون المحاضرات ويعتمدون على ملاحظاتهم التي دونوها بانفسهم دون استخدام مراجع أخرى ، ويرجع ذلك الى احتواء مذكرة الأستاذ على جميع المفاهيم والعناصر الرئيسية للدرس بعكس الملاحظات المدونة من قبل الطلاب والتي قد تفتقد إلى الكثير من العناصر والمفاهيم الرئيسية.

وفى دراسة قام بها بليغ (1972) Bligh أشار إلى أن فعالية المذكرات ربما مختلفة ولكنه أعد قائمة من الطرق المألوف استخدامها مع المحاضرة ، والطلاب عادةً يتعلمون أفضل إذا علموا ما الذى عليهم تعلمه ، ولذلك فإنه من أهداف المذكرات منذ أول محاضرة هو تزويد الطلاب بالأهداف التى يسعى المقرر إلى تحقيقها . وأيضا مدى إمكانية تزويد الطلاب بالمعلومات اللازمة قبل أسبوع من تقديم المحاضرة يزود الطلاب بخلفية يستطيعوا أن يعتمدوا عليها أثناء المحاضرة واحياناً قد يؤدي ذلك إلى مشاركة الطلاب بشكل أفضل أو يؤدى بتفكير الطلاب إلى التطبيقات فى المحاضرة أو ما يتعلق بها من موضوعات . ويمكن استخدام المذكرات لتقود الطلاب من خلال المحاضرة فى حالة إعطاء المذكرة للطلاب مع بداية المحاضرة ، وتمكن الطالب من متابعة جميع الموضوعات قبل التفكير بعمق في أجزائها . وتمكن حتى الطلاب الضعاف للاحتفاظ بسجل عن المحاضرة وأهم النقاط التى تحتويها .

وكذلك فإن المذكرات التي تُلخص المحاضرة أو تقدم ملخص مركز يمكن أن تُريح الطالب من تدوين المحاضرات ، لأنه يعلم أنه يمتلك جميع المعلومات فى سجل كامل عن المحاضرة . كما تبين أن المذكرات التي تشتمل على أسئلة وامتحانات أو قضايا نظرية لها فائدة فى استثارة تفكير الطلاب وتكون الفائدة أكبر فى تلك المحاضرات المزدحمة بالطلاب لإمكانية تكوين مجموعات صغيرة .

وهناك دراسة قام بها كولنجوود (1978) Collingwood للتعرف على ثلاثة أساليب من أساليب تدوين المحاضرات ومدى تأثيرها على تحصيل الطلاب وتلك الأساليب هى :

١- مذكرة مفصلة عن المحاضرة .

٢- صورة من رؤوس الأقلام والرسومات والجداول والمراجع المقدمة فى المحاضرة مع وجود مسافات للطالب للكتابة فيها .

٣- إعتماد الطالب على ملاحظاته الشخصية .

ولقد أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً بين استخدام تلك الأساليب المختلفة وذلك من خلال الإختبار التحصيلي ، وكان الأسلوب الأفضل بالنسبة للطلاب هو تزويدهم بمذكرة تفصيلية عن المحاضرة .

وفى دراسة اخرى قام بها لوك (1977) Locke لمقارنة الملاحظات المدونة من قبل الطلاب أنفسهم بالمذكرات المفصلة عن المحاضرة التي أعدها المحاضر ، وقد أظهرت النتائج أن :

- جميع الأخطاء فى تدوين المحاضرات كانت بسبب إسقاط أو حذف بعض المعلومات .

- أن الطلاب المتوسطون والعاديون قد فشلوا فى تدوين نصف المعلومات المقدمة فى المحاضرة

بينما في حالة المعلومات التي كانت مكتوبة على السبورة فقد كان نسبة الفقدان في هذه المعلومات مساوياً (١٢٪) .

- ومن بين النتائج أيضا وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين اكتمال تدوين المحاضرات المقدمة في المحاضرة مع نتائج تحصيل الطلاب في المقرر .

-كما أظهرت نتائج الدراسة أن انخفاض القدرة على تدوين ملاحظات متكاملة يزداد مع نهاية المحاضرة بسبب التعب .

وأخيراً هناك دراسة أخرى قام بها كل من هارتلي وترومان (Harrrtley and Trueman 1979) للتعرف على كيفية استخدام الطلاب بجامعة كيلي (keele University) لثلاثة انواع من المذكرات لست محاضرات متواصلة وكانت تلك المذكرات عبارة عن كتيبات صغيرة مزودةً بتلخيص كامل للمعلومات المهمة والرئيسية في الدرس وتشمل أيضاً الرسوم الأساسية للدروس ،كما تم ترك الصفحة اليسرى بيضاء لتدوين بعض الملاحظات بها بواسطة الطالب . ولقد أظهرت النتائج ما يلي:

١) ٣/٢ الطلاب كانوا يقرأون من المذكرة ويتقدمون المعلم بمقطع على الأقل ، ويتأكدون أن المعلومات التي ذكرها الأستاذ موجودة في المذكرة وحرصاً منهم على تدوين المعلومات الناقصة في الصفحة المقابلة .

٢) الطلاب المتوسطون في التحصيل قد قاموا بكتابة معلومات بمعدل (١١٣) كلمة في المحاضرة فقط وعلى النحو التالي:

أ) ٣٤ ٪ في الصفحة الفارغة المعدة لذلك السبب .

ب) ٢٣ ٪ بين سطور المعلومات المدونة في المذكرة .

جـ) ١٥ ٪ تدوين معلومات على الرسومات .

د) ١٨ ٪ في أوراق خارجية .

٣- أعرب جميع الطلاب عن إعجابهم بتلك المذكرات ماعدا طالبين أشاروا إلى رغبتهم في الحصول على مذكرات هيكلية (غير تفصيلية) وكان إعجاب الطلاب للمذكرات سببه : أن الطلاب يفهمون ويتابعون المحاضرات مع الأستاذ ، كما أنها تقود إلى معلومات متكاملة غير ناقصة . تؤكد الدراسة أن الإختلاف في تدوين المحاضرات يحدث بسبب الإختلاف في المذكرات التي تُقدم للطلاب ، ولكن مهما اختلفت المذكرات إلا أن التحسن في التعلم يحدث بصورة أفضل .

الطريقة

إشتملت الطريقة المستخدمة في البحث الحالي على المجالات التالية :

منهج البحث ، عينة البحث ، تصميم وبناء أداة البحث (الإختبار التحصيلي) ، تطبيق التجربة ، المعالجة الإحصائية .

أولاً / منهج البحث :

إتبعت الباحثة المنهج التجريبي Experimental Design في قيام الثلاث مجموعات بأساليب مختلفة من تدوين المحاضرات ثم ملاحظة أثر الإختلاف في تدوين المحاضرات على تحصيل الطالبات .

ثانياً / عينة البحث

تكونت عينة البحث من ثلاث شعب من شعب مقرر "أسس المناهج" ، وكانت الشعبة رقم (أ) مكونة من (٣٦) طالبة ، والشعبة رقم (ب) مكونة من (٤٤) طالبة ، كما تكونت الشعبة رقم (جـ) من (٤٤) طالبة . وتم تخصيص تلك الشعب عشوائياً بحيث تمثل كل شعبة أسلوب من أساليب تدوين المحاضرات ونظراً لحدوث بعض التغيب من بعض الطالبات في أداء إحدى الإختبارين (القبلي أو البعدي) ، أصبحت العينة النهائية مكونة من (١٠٨) طالبة على النحو التالي : الضابطة (مجموعة جـ) مكونة من (٣٧) طالبة ويُستخدم فيها الإعتماد على الكتاب المنهجي والمذكرات من قبل المعلم ، التجريبية الأولى (مجموعة أ) مكونة من (٣٠) طالبة ويُستخدم فيها أسلوب إعتماد الطالبات على تدوين المحاضرات بأنفسهن أثناء المحاضرة ، والتجريبية الثانية (مجموعة ب) مكونة من (٤١) طالبة ويتم فيها تحديد الموضوعات من قبل أستاذ المقرر والتحضير لها من قبل الطالبات .

ثالثاً / تصميم وبناء أداة البحث (الإختبار التحصيلي) :

١-تم إعداد إختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطالبات في المعلومات الموجودة في الخمس موضوعات الأولى في مقرر " أسس المناهج) ، وتكون الإختبار بصورته المبدئية من (٤٥) سؤالاً [٢٥ صح أم خطأ ، ٢٠ إختيار من متعدد] .

٢- للتأكد من صدق الإختبار التحصيلي تم توزيعه على ست من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس ، إضافة إلى ثلاث من معلمات العلوم الإجتماعية بالمدارس . (أنظر ملحق رقم "١") .

٣- تم حذف وإضافة وتعديل بعض الأسئلة الموجودة في الإختبار التحصيلي بناءً على ملاحظات المحكمين ، وأصبح العدد النهائي للأسئلة مكونة من (٤٠) سؤالاً .

٤- لحساب ثبات الإختبار التحصيلي تم توزيعه على طالبات المستوى الثالث بكلية التربية الذين درسوا المقرر في الفصل الدراسي السابق (الثاني للعام الجامعي ١٤١٣ /١٤١٤ هـ) وعددهن ٨٩ طالبة ، ثم تم تطبيقه مرة أخرى على نفس الطالبات بعد ثلاث أسابيع . (Test - Retest) وتم حساب معامل الثبات بين درجة التطبيقين لدى أفراد العينة وكان مساوياً ل(٨٨ .٠) وهو معامل ثبات مرتفع ويدل على أن الإختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات . (أنظر الملحق رقم ٢) .

رابعاً/ المعالجة الإحصائية :

تم استخدام التصميم التجريبي (ROXO .ROO) المسمى تصميم المجموعات العشوائية - قبلي بعدي - لملائمته لطبيعة الدراسة .

١- تم توزيع الإختبار التحصيلي على المجموعات الثلاث قبل تطبيق التجربة للتعرف على مدى تكافؤ المجموعات الثلاث قبل بدء التجربة .

٢- قامت الباحثة بتصحيح الإختبار التحصيلي للمجموعات الثلاث ، ثم تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (One - Way - ANOVA) لمقارنة متوسطات المجموعات الثلاث .

٣- بعد أن تم التأكد من تجانس المجموعات الثلاث في التحصيل الدراسي قبل التجربة ، تم البدء في التجربة لمدة خمس أسابيع تم بعدها تطبيق الإختبار بعدياً على المجموعات الثلاث لمقارنة مدى إستفادة كل مجموعة من جراء استخدام أسلوب تدوين المحاضرات المستخدم في كل مجموعة .

٤- تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد لمقارنة متوسطات المجموعات الثلاث في الإختبار البعدي ، وأظهرت نتائج التحليل وجود اختلاف بين المجموعات الثلاث .

٥- للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات الثلاث ، تم استخدام طريقة توكي (Tukey) لمعرفة موقع التفوق بين المجموعات الثلاث .

تطبيق التجربة :

قامت الباحثة بتطبيق التجربة في الفصل الأول للعام الجامعي ١٤١٤ / ١٤١٥ هـ ، حيث تم اللقاء مع الطالبات في الأسبوع الأول لمادة (أسس المناهج) والتي تعتبر متطلب جميع طالبات الكلية لجميع التخصصات علمي وادبي كمتطلب تربوي بكلية التربية.

قسم ادبي يتكون من قسم اللغة الانجليزية - قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية وقسم المواد الإجتماعية. والاقسام العلمية والتي تتكون من:

قسم الرضيات قسم التربية الأسرية قسم العلوم الطبيعية-

أثناء اللقاء الأول ، تم توزيع عينة البحث من الطالبات والتي بلغ عددهن (١٢٢) طالبة من جميع

التخصصات التى تشمل عليها كلية التربية للمستوى الدراسى الثانى ، إلى ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية مما أدى إلى وجود ثلاث شعب لأسس المناهج وكانت أوقات المحاضرة لكل مجموعة عبارة عن ١٥٠ دقيقة ، وقد كانت الأعداد غير متساوية وهي على الوجه التالي :

١- المجموعة الأولى (أ) وعدد العينة ٣٠ طالبة وهى المجموعة التجريبية الأولى التى تستخدم أسلوب تدوين المحاضرات أثناء المحاضرة.

٢- المجموعة الثانية (ب) وهي التجريبية الثانية التى تستخدم تدوين المحاضرات قبل المحاضرة والتجميع لها وذلك من خلال غلق عام يقوم به الأستاذ لتربط بين موضوعات المحاضرات ، وعددهن ٤١ طالبة.

٣- المجموعة الثالثة (جـ) وهى المجموعة الضابطة وتتكون من ٣٧ طالبة وهي التى درست بنفس طريقة المجموعتين التجريبيتين الأخرى (المحاضرة) ولكن بدون تدوين أي ملاحظات والإعتماد على المرجع الذى قرره أستاذ المقرر وبعض الأفكار الرئيسية التى كان يتم تدوينها على السبورة من قبل أستاذ المادة (أنظر جدول رقم "١") .

جدول (١) : بيان بأعداد العينة قبل التجربة وبعدها

الشعبة	المجموعة	قبل التجربة	بعد التجربة
أ	التجريبية الأولى	٣٦	٣٠
ب	التجريبية الثانية	٤٤	٤١
جـ	الضـــابـطة	٤٢	٣٧
المجمـــــــــوع		١٢٢	١٠٨

ولقد تم توزيع موضوعات المقرر والمتعلقة بالتجربة على خمس محاضرات ولمدة خمس أسابيع

الأسبوع الأول (المنهج) ويتضمن الموضوعات الآ :تية

١- مفاهيم المنهج بين القليدي والحديث .

٢- أهداف المنهج بين التقليدي والحديث .

٣- خصائص المنهج بين التقليدية والحداثة .

٤- مكونات المنهج بين التقليدية والحداثة .

٥- مفهوم المنهج كنظام.

الأسبوع الثانى (أسس بناء المنهج الحديث) ويشمل الموضوعات التالية

١- منهج الخبرة .

١ ٢- عوامل الخبرة وكيفية اكتساب التلميذ لها.

٣-ان تتعرف الطالبة على جوانب الخبرة وخصائصها

٤- الأساس الفلسفى لمنهج الخبرة الحديث.

الأسبوع الثالث (تابع أسس بناء المنهج) وهو المنهج والبيئة ومن أهم موضوعاته ما يلي :

١- مفهوم البيئة والبيئة العربية والإسلامية .

٢- مكونات البيئة وعلاقتها بالمنهج .

الأسبوع الرابع (تابع أسس بناء المنهج) المنهج والتلميذ ومن موضوعاته مايلي :

١- خصائص نمو التلميذ وعلاقتها بالمنهج .

٢- مجالات نمو التلميذ الأساسية وعلاقتها بالمنهج .

٣- مفهوم التعلم والخصائص الأساسية لتعلم التلميذ .

الأسبوع الخامس (المنهج والأهداف التربوية) تتعلق به الموضوعات التالية :

١- مفهوم الأ هداف التربوية وأهميته .

٢- أهم مصادر إشتقاق الأهداف .

٣- تصنيفات الأهداف التربوية ومستوياتها .

٥- شروط الأهداف التربوية .

٦ - مراتب الأهداف .

٤- جوانب الأهداف .

بعد مرور الاسابيع الخمسة وشرح المعلومات السالف ذكرها تم تطبيق الإختبار البعدي والذى تكون من ٤٠ فقرة استمدت من أهداف المحاضرات المتعلقة بالتجربة ، وقد تم في صورة أسئلة موضوعية . كذلك فقد طُبق هـذا الإختبار الموضوعي على جميع أفراد العينة فى الأسبوع الأول فى صورة إختبار قبلي

عرض النتائج وتحليلها

إختبار صحة الفرض الأول ومؤداه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعات الثلاثة في الإختبار القبلي ".

للتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث قبل تطبيق التجربة ، وتم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (One - Way - ANOVA) لمقارنة الفرق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث .

ويوضح الجدول (١) نتائج تحليل التباين .

جدول (١) : نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الإمتحان القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف
أسلوب تدوين المحاضرات	٩, ٨٢	٢	٤. ٩١	٠, ٥٧٩
الخطأ	٨٩٠, ٢٥٤	١٠٥	٨. ٤٨	
المجموعات	٩٠٠, ٠٧٤	١٠٧	-	

يوضح جدول (١٩) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث في أدائهن للإمتحان التحصيلي قبل بدء التجربة ، مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث .

وبالتالي يتم قبول الفرض الأول الذي يؤكد تجانس مستوى المجموعات الثلاث في الإمتحان القبلي .

لاختبار صحة الفروض (الثاني والثالث والرابع) وهي :

الفرض الثاني ومؤداه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ ,٠) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى " في التحصيل الدراسي بعد انتهاء التجربة .

الفرض الثالث ومؤداه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ ,٠) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية " في التحصيل الدراسي بعد انتهاء التجربة .

الفرض الرابع ومؤداه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ ,٠) بين المجموعة التجريبية الأول والمجموعة التجريبية الثانية " في التحصيل الدراسي بعد انتهاء التجربة .

تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (One - Way - ANOVA) لمقارنة الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الإمتحان البعدي ، ويوضح جدول (٢) نتيجة تحليل التباين .

جدول (٢) : نتائج تحليل التباين بين المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى والتجريبية الثانية في الإمتحان البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف
أسلوب تدوين المحاضرات	٢٠١٧, ٧٥٣	٢	١٠٠٨, ٨٨	١٠٣. ١٦*
الخطأ	١٠٢٧, ١٦٤	١٠٥	٩, ٧٨	
المجموعات	٩٠٠, ٠٧٤	١٠٧	-	

* دالة عند مستوى (٠١ ,٠)

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠١ ,٠) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في درجات الإختبار البعدي .

ولنكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات الثلاث ، تم استخدام طريقة توكي (TUKEY) لمعرفة موقع التفوق بين المجموعات الثلاث ، حيث تعتبر طريقة توكي من أكثر الطرق الإحصائية شيوعاً ومرونة في التطبيق ، ولإيجاد قيمة توكي نستخدم القانون التالي (Hays . 1981 . p . 434 - 436) :

$$\text{ص} = \frac{\text{س أعلى} - \text{س أدنى}}{\text{خطأ مربع المتوسطات / ن}} \quad \ldots\ldots\ldots (١)$$

حيث س - أعلى = المتوسط الأعلى

س - أدنى = المتوسط الأدنى

ن = حجم العينة [وفي حالة عدم تساوي عدد أفراد المجموعات يمكن إيجاد حجم العينة على النحو التالي :

$$\text{ن} = \frac{٢ \text{ ن١ ن٢}}{\text{ن١} + \text{ن٢}}$$

حيث ن١ = عدد أفراد المجموعة الكبيرة

ن٢ = عدد أفراد المجموعة الصغيرة

وبالتعويض نجد أن

$$\text{ن} = \frac{٢ \text{ ن١ ن٢}}{\text{ن١} + \text{ن٢}} = \frac{٢ \times ٤١ \times ٣٠}{٤١ + ٣٠} = ٣٤,٦٥$$

وبالنظر إلى متوسط المجموعات نجد أن متوسط المجموعة الضابطة = ٢٩,٥٩ ، ومتوسط المجموعة التجريبية الأولى = ١٨,٥٧ ، بينما كانت المجموعة التجريبية الثانية = ٢٤,٣٢ .

وبالتعويض في المعادلة (١) نجد أن :

$$\text{ص} = \frac{١٨,٥٧ - ٢٩,٥٩}{٣٤,٦٥ / ٩,٧٨} = ٢٠,٧٩$$

إذن ص = ٢٠,٧٩

وبالنظر إلى ص الجدولية عند مستوى (٠١ ,٠) نجدها = ٤, ٥

بعد ذلك تم إيجاد دلالة الفروق الأمينة Differences Honestly Studentized (HSD) وباستخدام القانون التالي (Hays , 1981 , p. 434 - 436) :

$$HSD = ص \sqrt{\text{خطأ مربع المتوسطات} / ن} \quad \ldots\ldots (٢)$$

حيث ص = ص الجدولية

وبالتعويض في المعادلة (٢) نجد أن :

HSD = ٤, ٥ × ٠, ٥٣ = ٢, ٣٨٥

ولدراسة دلالة الفروق نوجد مصفوفة الفروق بين المتوسطات الثلاثة للمجموعات الثلاثة ونختبر كل زوج من المتوسطات ونقارنه بـ HSD فإذا كانت القيمة المطلقة للفرق بين أي زوج من المتوسطات يساوي أو يزيد عن الHSD فإننا نرفض الفرض الصفري .

ويتضح ذلك في الجدول (٣)

جدول (٣) : مصفوفة الفروق بين المتوسطات لكل من المجموعات الثلاث

المجموعات	المتوسطات	التجريبية الأولى	التجربة الثانية	الضابطة
		١٨, ٥٨	٢٤, ٣٢	٢٩, ٥٩
التجريبية الأولى	١٨, ٥٨	-	٥, ٧٥ *	١١, ٠٢ *
التجريبية الثانية	٢٤, ٣٢	-	-	٥, ٢٧ *
الضابطة	٢٩, ٥٩	-	-	-

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠١ ,٠)

بالنظر إلى جدول (٣) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ ,٠ بين متوسطي المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، مما يؤكد أن أسلوب تزويد الطالبات برؤوس أقلام عن الموضوع وتكليفهم بالرجوع إلى المصادر والمراجع للإعداد للمحاضرة القادمة كان أفضل من أسلوب إعتماد الطالبات على أنفسهن في تدوين المحاضرات .

كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى لصالح المجموعة الضابطة ، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية لصالح المجموعة الضابطة ، مما يدل على أن اعتماد الطالبات على الكتاب

أو المذكرة المقررة كان أفضل من الأسلوبين المستخدمين في المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية .

وبالتالي يتم رفض الفروض الثاني والثالث والرابع ومؤداها .

" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ , ٠) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى " في التحصيل الدراسي بعد انتهاء التجربة .

" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ , ٠) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية " في التحصيل الدراسي بعد انتهاء التجربة .

" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ , ٠) بين المجموعة التجريبية الأول والمجموعة التجريبية الثانية " في التحصيل الدراسي بعد انتهاء التجربة .

تفسير النتائج

من خلال إستعراض النتائج يتضح لنا أن المجموعات الثلاث قد تحسن أدائهن التحصيلي بعد الإنتهاء من التجربة وهذا ليس بمستغرب لأنهن درسن معلومات جديدة . ولكن بمقارنة مدى الإستفادة بين الثلاث مجموعات بناءً على الأساليب المختلفة في تدوين المحاضرات ظهرت بعض الفروق بينهم ، حيث يتضح مايأتي : أن الأسلوب الذي تم استخدامه في المجموعة الضابطة كان أكثر فاعلية وهو تزويدهن بالمذكرات والكتب التي سيكون فيها الإمتحان ، وذلك يؤكد أن الطالبات -خاصة أنهن لازلن في المستوى الثاني في الجامعة - تعودن على الأسلوب المستخدم في مدارس التعليم العام الذي توزع فيه عليهن الكتب المقررة . فالطالبات لازلن على طبيعتهن الإتكالية ولم ينخرطن بعد في الأسلوب الجامعي الذي ينبغي عليهن القيام بتدوين ملاحظاتهن ومحاضراتهن أثناء الإستماع إلى المحاضرة ويذهبن إلى المكتبات للحصول على مراجع ذات علاقة بما يدرسن . فكان أدائهن أفضل لأنه أُتيحت لهن الطريقة التقليدية التي تعودن عليها وبالتالي لايوجد فاقد من المعلومات نتيجةً لضعف القدرة على تدوين محاضرات متكاملة . وهذا يؤكد أن أسلوب المحاضرة الذي يتم فيه تزويد الطالبات بالمذكرات والكتب يحقق نتائج أفضل في الإختبارات التقليدية ، ويدعونا ذلك إلى إعادة النظر في شأن الإختبارات التي تعتمد على الحفظ والإستظهار ، ولايتحقق ذلك إلا باستخدام أساليب تقويم تساعد على تنمية التفكير مما يترتب عليه تشجيع الطالبات على البحث والإطلاع في العديد من المراجع والمصادر وتكوين الرأي واتباع أسلوب التفكير العلمي .

وهذا يتفق مع ماتوصل إليه كوللنجوود (Collingwood (1978

حيث أظهرت نتائج دراسته أن أفضل أسلوب تم استخدامه مع الطلاب هو تزويدهم بمذكرة تفصيلية عن المعلومات التي قُدمت في المحاضرة .

وبمقارنة الأسلوبين اللذين تم استخدامهما في المجموعتين التجريبيتين ، ظهر أن الأسلوب المستخدم في المجموعة التجريبية الثانية وهو إبلاغ الطالبات برؤوس موضوعات وأسماء مراجع عن المحاضرة القادمة للتحضير لها والإعداد لها ، كان أفضل من إعتماد الطالبات الكلي على أنفسهن في تدوين المحاضرات ، وقد يرجع سبب ذلك أيضاً إلى اتفاق هذا الأسلوب مع ماتعودنه الطالبات خلال دراستهن في التعليم العام حيث تقوم المعلمات بتكليف الطالبات بالتحضير للدروس المقبلة ومن ثم تقوم الطالبات بالرجوع إلى الكتب لإستذكار دروسهن ، إلا أنه في هذه المجموعة لم تُزود الطالبات بالكتب بل طُلب منهن الرجوع إلى المصادر المتعلقة بالموضوع (وقامت المعلمة بتحديد تلك المصادر تسهيلاً على الطالبات) . وذلك يتفق مع ماتوصل إليه بلغ (Bligh (1972 حيث وجد في دراسته أن الطلاب يتعلمون أفضل إذا عُلموا مالذي عليهم تعلمه مما يسبب مشاركة الطلاب في المحاضرة بشكل أفضل أو يؤدي إلى تفكير الطلاب في تطبيقات المحاضرة أو مايتعلق بها من موضوعات .

أما الأسلوب المستخدم في المجموعة التجريبية الأولى وهو الإعتماد الكلي للطالبات على تدوينهن للمحاضرات ، فكان هذا الأسلوب أقل الأساليب فاعليه في تحصيل الطالبات بسبب حداثته بالنسبة لهن مما يُخالف ماتعودن عليه خلال سنوات التعليم العام . فتدوين المحاضرات يحتاج مهارة في كتابة المهم فقط وليس كتابة كل كلمة ينطق بها المعلم كما تحتاج إلى سرعة في الكتابة وأحياناً إستخدام الرموز في الكتابة بدلاً من كتابة الكلمات كاملة . ونظراً لأن الطالبات لازلن في المراحل الجامعية الأولى فقد تسبب ذلك في عدم قدرتهن على تدوين ملاحظات كاملة ومستوفاه مما أدى إلى فقد الكثير من المعلومات الهامة التي تدخل ضمن متطلبات المقرر . وهذا يتفق مع ماتوصل إليه لوك (Locke (1977 حيث وجد أن أخطاءً كثيرة تحدث من قبل الطلاب بسبب إسقاط أو حذف بعض المعلومات كما وجد أن الطلاب العاديين قد فشلوا في تدوين نصف المعلومات المقدمة في المحاضرة ووجد أن هناك علاقة إرتباطيه إيجابية بين اكتمال الملاحظات من نتائج الطلاب في المقرر وبالتالي الطلاب الذين لم يُدونوا نصف المعلومات يكون أدائهم سيء في الإمتحانات .

التوصيات والمقترحات

نتيجة إلى ماتوصلت إليه الدراسة الحالية ، تم اقتراح بعض التوصيات التي من شأنها قد تساعد في تحسين العملية التعليمية :

١- نظراً لضرورة اعتماد طلاب الدراسات الجامعية على تدوين المحاضرات فإنه ينبغي تدعيم تلك الأساليب من خلال مناقشات وعقد ندوات مع أعضاء هيئة التدريس الجامعي لتحديد الأساليب التي تزيد من قدرة الطلاب على تدوين المحاضرات .

٢- الإهتمام بالمكتبات ومحتوياتها لتدعيم هذه الأساليب في تدوين المحاضرات .

٣- تدريب الطلاب على طرق البحث وكيفية الحصول على المصادر والمراجع المتصلة بالمحاضرات

٤- متابعة أعمال الطلاب المتمثلة في كتابة المحاضرات للتعرف على مايوجههم من صعاب وإرشادهم إلى الحلول المناسبة .

٥- إعطاء الفرصة للطلاب لتدوين محاضراتهم من خلال توجيه بعض الأسئلة أثناء المحاضرة واللجوء إلى الصمت من حين لآخر مما يساعد الطلاب على الكتابة .

٦- تطوير نظام التقويم في التعليم الجامعي الذي يعتمد حتى الآن على الحفظ والإستظهار للحقائق ، وأسلوب الإختبارات التحصيلية إلى أساليب تناسب متطلبات المجتمع الحالي وتلاحق التطور الهائل في التكنولوجيا المعاصرة مثل شبكة الإنترنت واستخدام الكمبيوتر والإبحار المعرفي في شتى المجالات

٧- يمكن إعادة الدراسة الحالية على الطلاب .

٨- يمكن إجراء دراسة مماثلة يتم فيها استخدام أساليب أخرى من أساليب المحاضرات وتسجيلها على أسرطة فيديو وأشرطة تسجيل .

٩- يمكن إعادة الدراسة الحالية على تخصصات مختلفة وفي مستويات مختلفة .

المراجع

١- الروسان ، سليم ، تخطيط المنهج وتطويره (الطبعة الأولى ٩ ، عمان ، مديرية المطبوعات والنشر ، ١٩٩٠ .

٢- جابر ، جابر عبد الحميد وخيري كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٣ .

٣- راشد ، علي ، الجامعة والتدريس الجامعي ، جدة ، دار الشروق ، ١٩٨٨ .

٤- سرحان ، الدمرداش عبد المجيد ، المناهج المعاصرة ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٧٧ .

٥- سعادة ، جودت ، وغازي خليفة وقاسم بدر ، " إختبار أثر تدوين المحاضرات في أثناء المحاضرة أو في نهايتها في تحصيل واحتفاظ طلبة الجامعة في موضوع أسس المنهج المدرسي وتخطيطه " ، العدد السادس ، المجلد الخامس ، ص ص : ٨٩ -١١١ (١٩٨٨)

٦- عطا ، إبراهيم محمد ، المناهج بين الأصالة والمعاصرة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٢

٧- عيسوي ، عبد الرحمن ، تطوير التعليم الجامعي العربي - دراسة حلقية ، بيروت ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، ١٩٨٤ .

٨- كوجاك ، كوثر ، تصور لجامعة المستقبل - حديث حول تحديث التعليم الجامعي ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (٢) ، ١٩٨٧ ، ص ص: ١٣-٢٨ .

٩- يحي ، حسن وسعيد التوفي ، المدخل إلى التدريس الفعال ، الرياض ، الدار الصولتية للتربية ، ١٩٩٥ .

Refrences

1 - Bligh , D. " What is the Use of Lectures ? " Harmondsworth : Penguin Books , 1972 .

2 - Collingwood , V . and Hughes , D.c. , " Effects of three Types of University Lecture Notes on Student Achievement " . Journal of Education Psychology , 70 , 2 , 175 - 179 <(1978) .

3 - Di Vesta F.J., and Gray G. S. Listening and Note- Taking . Journal of Educational Psychology , 63 , 8-14 (1972) .

4 - Einstein , G. O ., Morris , J. and Smith , S. ,Note - Taking , individual Differences , and Memory For Lecure Information . Journal of Educational Psychology , 77 , 522- 532 (1985) 0

5 - Hartley and Trueman , How do Students Use Lecture Handout ? in Whittock , o. and Page ,t. (eds) Aspects of Education Technology (13) London : Kogan Page , 1979 (in preparation) .

6 - Kiewra , K. A , , Providing the Instructor's Votes : An Effective Addition to Student Note - Taking . Educational Psychologist , 20 . 33 - 39 (1985) .

7 - Locke , E.A. , " An Empirical Studt of Lecture Note - Taking Among College Students , Journal of Education Research , 71 , 2 , 93-99 (1977)

ملحق رقم (١)

أسماء المحكمين للإختبار التحصيلي

أسماء المحكمين للإختبار التحصيلي

م	إسم المحكم	التخصص
١	أ.د/ منصور أحمد غوني	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
٢	أ.د/ خيري علي إبراهيم	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الإجتماعية
٣	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	أستاذ علم النفس التربوي
٤	أ.د/ السيد شحاته محمد أحمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
٥	أ.د/ محمد محمود مصطفى	أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
٦	د/عبد الله إبراهيم حافظ	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
٧	ثلاث معلمات بالمرحلة المتوسطة	لم يرغبن في ذكر أسمائهن

الملحق رقم (٣)

الإختبار التحصيلي في مقرر أسس المناهج

إختبار تحصيلي في مادة أسس المناهج

السؤال الأول :

ضعي اشارة "صح" امام العبارة الصحيحة وإشارة "خطأ" امام العبارة الخاطئةلما يأتي:

١- إستطاع المنهج الحديث القضاء على مشكلة العزلة بين البيت والمدرسة . [ ]

٢-ركز المنهج التقليدى على الجانب المعرفى كوسيلة فى بناء شخصية التلميذ . [ ]

٣-من الصعب قياس الاهداف التربوية العامة [ ]

٤- يعتبر المجتمع أحد مكونات البيئة الضيعية . [ ]

٥-على المدرسة توجيه التعاون اجتماعيا . [ ]

٦- يعتبر استعراض انواع المنهج من الاساليب التقليدية لدراسة المناهج. [ ]

٧- ان اقتصار المنهج على البيئة المادية والمحلية يؤدى الى قتل ذكاء الطفل. [ ]

٨- تمثل الممارسة والمهارة اعلى مستويات الجانب النفسحركى وتطوره . [ ]

٩- تمثل التربية الحديثة اكساب التلميذ المعرفة والاتجاهات والمهارات. [ ]

١٠ -تختلف مكونات المنهج الحديث عن مكونات المنهج التقليدي . [ ]

١١- هناك اختلاف كبير بين مفهوم الخطة الدراسية ومفهوم المنهج . [ ]

١٢- يتأثر المنهج بصورة اساسية بالاتجاهات التربوية السائدة فى المجتمع. [ ]

١٣- من القوعد الاساسية التى ارتكز عليها المنهج التقليدى نشاط التلميذ وايجابيته [ ]

١٤- ركز المنهج الشامل على الجانب الوجدانى للتلاميذ. [ ]

١٥- تعتبر الرغبات والأمانى هي الخطوة الاساسية لاهداف الافراد . [ ]

١٦- تصنف الاهداف التربوية الى ست جوانب وهى التى يتكون منها التلميذ. [ ]

١٧- تميز دور المعلم فى المنهج الحديث بالالقاء والتلقين. [ ]

١٨- طبقت كلمة نظام على المنهج لوجود مكونات ما يربط بينها من علاقة متكاملة. [ ]

١٩- لقد تاثرت مفاهيم المنهج باهداف التربية والتعليم. [ ]

٢٠- من اهم وظائف التربية الحديثة تهيئة الظروف المناسبة لاكتساب الميول النافعة. [ ]

٢١- ان بناء المنهج على اساس المشكلات يدرب التلاميذ على التعامل مع مشكلات الحياة. [ ]

٢٢- من اهم شروط صياغة الاهداف وضوحها وعدم تناقضها . [ ]

السؤال الثانى:

ضعى دائرة حول الاختيار الصحيح:

١-استند المنهج التقليدى على عدد من الفلسفات منها :

أ-الفلسفة اليونانية ب- الفلسفة الطبيعية.

ج- فلسفة الخبرة. د- فلسفة نظرية الملكات.

هـ- (أ ،ج) و- (ب ، جـ ، د) ز- (أ ، ب ، جـ ، د) ح - (أ ، ب ، د)

ط-(لا شيىء مما سبق)

٢- اى من هذه الخصائص تتميز به الخبرة؟

أ- خاصية المعرفة . ب- خاصية الاتجاهات

جـ- خاصية التفاعلية د- خاصية الشمولية.

هـ-(أ د) و- (ب جـ) ز- (أ ب جـ د) ح (جـ د) ط- (لا شيىء مما سبق)

٣- تعتبر المدرسة :

أ- الخلية الاولى فى المجتمع. ب- وسيلة فى بناء المجتمعات.

جـ- المؤسسة التربوية التى اسسها المجتمع د- وسيلة للحفاظ على التراث الاجتماعى

هـ-(أ ب جـ د) و-(جـ د) ز-(ب جـ د) ح-(أ، د) ط-(لا شيىء مما سبق)

٤- ما هو دور المنهج فى ضوء فلسفة الخبرة؟

أ-العناية بالتوجيه الدراسى والمهنى. ب-الاهتمام بالنشاطات الحرة.

جـ-الموازنة بين النظرية والتطبيق. د- تاسيس مبدا التعلم الذاتى.

هـ-(أ ب د) و-(ب جـ د) ز-(أ ب جـ د) ح-(ب د) ط-(لا شيىء مما سبق)

٥- هناك عدد من التساؤلات التى واجهت اصحاب مدارس الميول حدديها ؟

أ-ان بعضها ضار لكى يبنى عليه النهج .
ب- ان عملية الميل متغيرة
جـ- وجود فجوة بين الميل والقدرات.
د- صعوبة عملية تحديد الميل
هـ-(أ ب د) و-(أ ب) ز-(أ ب جـ د) ح-(أ جـ) ط-(لا شيء مما سبق)

٦- تعتمد درجة اكتساب التلميذ للخبرة على عدد من العوامل منها:

أ-الناحية العقلية
ب- الناحية النفسية.
جـ- الناحية الانفعالية.
د- الناحية الجسمية
هـ-(أ ب جـ د) و-(ب د) ز-(أ جـ) ح-(أ د) ط-(لاشيء مما سبق)

٧- من اهم الاتهامات التى وجهت للمنهج التقليدى مايلى:

أ-اقتصاره على الحفظ والإسترجاع.
ب-افتقاره للمعلومات الوظيفية.
جـ- اهماله للفروق الفردية
د- تقييده لحرية كل من المعلم والمتعلم.
هـ-(أ د) و-(أ ب د) ز-(أ ب جـ) ح-(ب جـ) ط-(جميع ما سبق)

٨-(يتطلب استخدام الطريقة الكلية فى التعليم ما يلى :

أ-استخدام ادوات ووسائل مناسبة.
ب- مدى ارتباط الموضوع بحياة التلميذ.
جـ- ما يلزم من تكرارات الموضوع.
د- تدريب المتعلمين على هذا الموضوع.
هـ-(ب جـ د) و-(أ ب ، جـ) ز-(ب جـ) ح-(أ د) ط-(لاشيء مما سبق)

٩- لكى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى المنهج علينا اتباع الاتى

أ-اتاحة الفرص امام اكثر التلاميذ للتعليم.
ب- دراسة ظاهرة الفاقد فى التعليم.
جـ-اتاحة الفرص امام المعلمين للإختيار.
د- اتسام المنهج بالمرونة.
هـ(أ ب جـ) و-(ب د) ز-(أ ب د) ح-(ب جـ) ط-(جميع ما سبق)

١٠- يتصف نمو التلميذ بعدد من الخصائص حدديها فيما يلي:

أ- يشمل جميع جوانب شخصية التلميذ ب-يتاثر بالبيئة المحيطة بالتلميذ.

جـ-عملية مستمرة متداخلة. د- يتاثر بمستوى النضج.

هـ-(أ ب د) و-(ب د) ز-(أ ب جـ) ح-(أ جـ) ط-(جميع ما سبق)

١١-أى من هذه المفاهيم يعتبر مفهوم تقليدى للمنهج

أ- [الخبرات التربوية التى تتيحها المدرسة لتلاميذ داخل حدودها او خارجها

ب- [الخبرات المخططة التى تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس

جـ-[مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صفوف ومراحل المدرسة

د-[مجموعة من المواد الدراسية التى يدرسها التلميذ المتضمن موضوعات المقرر الدراسى

هـ (أ ب) و-(جـ د) ز-(ب جـ د) ح-(أ ب ج) ط-(جميع ما سبق)

١٢- فيما يلى عدد من الاهداف يتعلق بمصدر طبيعة العصر حدديها؟

أ- الاعتزاز بالميراث الثقافى الاسلامى .

ب- تنمية الشعور لدى الافراد بالانتماء لوطنهم .

جـ- تدريب التلاميذ على مفهوم الديمقراطية

د- التركيز على العلم والعمل والنظرية والتطبيق.

هـ-(أ، ب، جـ ،د) و-(ب ،جـ) ز-.أ ، ب) ح-(ب، د) ط-(جميع ما سبق)

١٣- هناك عدد من الخصائص الاساسية لتعلم التلاميذ منها :

أ-تهيئة ظروف مناسبة للتعلم من قبل المتعلم. ب- ارتباط قيمة التعلم بالدوافع والحاجات .

جـ- ارتباط التعلم بالاستعداد الفردى . د- تعليم التلميذ كيف يعلم نفسه .

هـ-(أ ب جـ د) و-(ب جـ) ز- (أ د) ح-(ب جـ د) ط-(لا شىء مما سبق)

١٤- تُصنف الاهداف التربوية المعرفية إلى عدد من المستويات مثل :

أ- مستوى التطبيق ب- مستوى الممارسة .

جـ- مستوى الاهتمام د-مستوى التركيب

هـ- (ا ب د) و-(ب، ج ،د) ز-(أ د) ح-(ا ب جـ د) ط- (لا شىء مما سبق)

١٥- من العوامل النفسية التى تاثر بها المنهج ما يلى:

أ- التعرف على مطالب نمو المعلمين . ب- طرق اكتساب الخبرة .

جـ- وجود فروق فردية بين الافراد د- وجود استعدادات فردية بين الافراد

هـ-(أ د) و-(ب جـ د) ز-(ب ، د) ح-(ب جـ) ط-(جميع ما سبق)

١٦-تختلف اهداف الافراد تبعا للاتى:

أ-تبعا لمراحل العمر . ب- تبعا للمستوى الاقتصادى.

جـ- تبعا للمستوى التربوى . د- تبعا للمستوى الاجتماعى .

هـ-(ب جـ د) و-(أ ب جـ) ز-(أ د) ح-(ب د) ط-(جميع ما سبق)

١٧- تنقسم الاهداف التربوية الى عدد من المراتب:

أ- الاهداف التربوية العامة. ب-الاهداف التعليمية المرحلية .

جـ الاهداف الاجرائية التدريسية . د- الاهداف السلوكية المعرفية.

هـ-(أ ب جـ د) و-(ب جـ) ز-(أ د) ح-(أ ب د) ط-(جميع ما سبق)

١٨- يقوم مبدأ الديمقراطية على عدد من الدعائم منها:.

أ مبدأ الحرية المنظمة . ب- مبدأ احترام العمل.

جـ- مبدأ التفكير العلمى د- مبدأ النجاح للجميع.

هـ-(أ ب جـ د) و-(أ د) ز-(ب د) (جـ ب د) ط-(لاشىء مما سبق)