

الفصل الثانى الإطار النظرى

الإطار النظرى و يتضمن :

مقدمة

• أولاً : الاستعدادات

• ثانياً : المعالجات

• ثالثاً : منهج التفاعل

• رابعاً : التحصيل

• خامساً : الميل

الإطار النظري

مقدمة :

يشير فؤاد أبو حطب (١٩٨٤) إلى أن البحث في علم النفس التربوي كان يتجه إلى تحديد طريقة التدريس أو تكنيجه أو أسلوبه أو الوسيط المستخدم فيه، والذي يؤدي إلى أفضل النتائج في مواقف التعلم ولكن هذا النوع من البحوث كاد يتوقف منذ مطلع السبعينيات عندما تنبه الباحثون إلى وضع مسألة الفروق الفردية موضع الاعتبار، وعلى هذا بدأ البحث في هذا الميدان يتجه إلى استخدام عدد من الطرق التعليمية البديلة التي يطلق عليها في الوقت الحاضر "المعالجات Treatments" في تصميم البحث الواحد لتحديد أي هذه المعالجات أكثر فاعلية وفائدة لمجموعات معينة من المتعلمين أي ذوا استعدادات معينة .

ولعل هذا النوع من البحوث يقود في المستقبل إلى تكييف موقف التعليم ليتواءم مع نمط التعلم وفي هذا الصدد يكون على المربي أن يتنبه في وقت واحد لخصائص المتعلم التي يستحضرها معه إلى الموقف التعليمي، وأبعاد وخصائص الطريقة أو الوسيط المستخدمين في هذا الموقف، وقد يضاف إليها المحتوى الذي سيتم تعلمه والبيئة التي يحدث فيها التعلم .

ويعبر هذا الاتجاه عن الحاجة إلى فهم الجوانب المتعددة الأبعاد كمكونات المنظومة التعليمية، وهي حاجة تسود في الوقت الحاضر ميدان العلوم الإنسانية والسلوكية (محمود عوض الله، ١٩٨٦ : ٨٠) .

ولذلك يقترح بلوم Bloom (١٩٦٨)، وكرونباك Cronbach (١٩٦٧) وجانبيه Gange (١٩٦٧) وآخرون من علماء النفس التربوي أنه : لا توجد طريقة واحدة تعطى تلعماً أفضل لجميع الطلاب، فعند تحديد مجموعة من الأهداف العامة سيكون بعض الطلاب أكثر نجاحاً في أحد البرامج التعليمية، بينما سينجح آخرون في برنامج تعليمي بديل .

وبناء على هذا فإن نسبة كبيرة من الطلاب تحقق الأهداف التعليمية عندما يختلف التعلم طبقاً لاختلاف أنواع الطلاب . (هانم عبد المقصود، ١٩٨٧ : ١٥) .

ويرى كرونباك وسنو أن المشكلة العلمية التي يجب أن يهتم بها علماء النفس المعاصرون هي الكشف عن التفاعلات بين الفروق الفردية للمتعلمين، والمعالجات التعليمية، وهذا ما يسمى تفاعل الاستعدادات والمعالجات، ولكن الكشف عن هذه التفاعلات يتطلب أسلوباً خاصاً في البحث التربوي، يشمل في وقت واحد الأسلوبين التجريبي والارتباطي وفي هذا ميزات تفوق استخدام أحدهما وحده، وذلك لأن استخدام البحث التجريبي وحده يركز على

الفروق والاختلافات بين آثار المعالجات، أما البحث الارتباطي فيختص بدراسة خصائص أو سمات المتعلمين، وفيه تتم المقارنة بين مستويات الأفراد في متغير ما، ومستواهم في متغير آخر (مسعد ربيع، ١٩٨٨ : ٣٧) .

ويدعم هذا الرأي بينت Bennett ١٩٧٩ حيث يذكر أنه من الخطأ الاعتقاد بصلاحيّة طريقة عرض موحدة في التدريس في ظل الفروق الكبيرة بين الأفراد في النواحي العقلية والانفعالية والعمرية . (جمال الشامي، ١٩٩٤ : ٢) .

ويعلق كرونباك Cronbach (١٩٦٧) على ذلك بقوله : إن أنسب وسيلة لمراعاة الفروق الفردية في المدرسة تكون بتغيير طرق التعلم بما يتلاءم واستعدادات المتعلم ولن يجدي هذا إلا بالكشف عن نتائج التفاعل بين الاستعدادات - المعالجات، ويرى كرونباك أنه لا بد من النظر إلى تفاعل الاستعدادات-المعالجات نظرة شاملة . (هانم عبدالمقصود، ١٩٨٧ : ٨)

أولاً : الاستعدادات :

أ- الاستعدادات وأنواعها : الاستعدادات بمعناها الواسع "أى خاصية لدى الفرد يمكنها أن تنتبأ باحتمال نجاحه في ظل معالجة معينة وعلى هذا تشتمل الاستعدادات على معظم خصائص الشخصية والعقلية . (رمضان محمد، ١٩٩٠ : ٤٥) .

أنواع الاستعدادات : لقد صنفها علماء النفس إلى عدة أقسام وفيما يلي إحدى هذه التصنيفات .

- ١- استعدادات الذكاء العام .
- ٢- استعدادات المحتوى وتشتمل على الذكاء الحسى (العددي، البصري، السمعى، الحركى) .
- ٣- استعدادات الذكاء الوجدانية وتشتمل على (الميول والحاجات، والاتجاهات والقيم والسمات المزاجية) .
- ٤- استعدادات التحصيل .
- ٥- استعدادات أكاديمية وتشتمل على استعدادات لغوية ورياضية وعلمية .
- ٦- استعدادات مهنية وتشتمل على استعدادات ميكانيكية، وكتابية، موسيقية، فنية (فنون) .
- ٧- الأساليب المعرفية (صلاح شريف، ١٩٩٢ : ١٣) .

وعند الحديث عن الاستعداد فلا بد أن نفرق بينه وبين القدرة حيث أن :

الاستعداد : Aptitude يشير إلى زيادة القابلية للاستفادة من التعلم في اتجاه معين .

القدرة : Ability هي استطاعة الفرد إنجاز الأعمال العقلية والحركية أيضا سواء أكان هذا الإنجاز من أثر التدريب أو من غير التدريب، وتكون القدرة فطرية أو مكتسبة بسيطة أو مركبة وهي تطلق كثيرا على الاستعداد وقد يكون الفرد غير قادر على أداء عمل معين ولكنه يمتلك استعداداً ضخماً يرشحه للنجاح الباهر في هذا المجال، إذا وجه ودرّب، وقد يكون قادراً على الإدراك الدقيق للأشياء عن قرب ونحو ذلك من الاستعدادات التي تؤهله لأن يكون صانعاً ماهراً أو شخصاً نابغاً مبتكراً لكنه لم يجد التوجيه السليم في المجال المناسب .

وقد يكون الاستعداد خاصاً، وقد يكون عاماً، (أمينة سيد، ١٩٩٤ : ٢٧٤) وهذه النقطة تؤيد اختيار الباحثة لهذا المنهج واستخدام الباحثة أكثر من معالجة للكشف عن أي المعالجات التي تتناسب مع الاستعداد المناسب لها مما يؤدي إلى تقدم التلميذ وارتفاع تحصيله في المادة وهذا يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية في تنمية الاستعدادات الحالية وأيضاً قياس الأداء الدال على مكانة التعلم مستقبلياً في مجالات أخرى أوسع من مجال الاختبار .

(أمينة سيد عثمان، ١٩٩٤ : ٢٧٤) .

وقد عرف بنجهام **Bengham** الاستعداد الخاص والذي أعده للقاموس وارن "بأنه حالة أو مجموعة من الصفات الدالة على قابلية الفرد مع شيء من التمرين على اكتساب المعلومة أو المهارات أو مجموعة من الاستجابات مثل القدرة على التحدث بإحدى اللغات أو القدرة على الإنتاج الموسيقي .

ومعنى ذلك أن الاستعداد هو نتيجة تفاعل الوراثة مع البيئة .

ويختلف الاستعداد عن القدرة في أن :

الاستعداد : يشير إلى إمكانية إنجاز كامنة، وليس إلى إنجاز فعلي فالاستعداد هو الاستطاعة أو القدرة التنبؤية للقدرة .

القدرة : تشير إلى تنفيذ الاستعداد في مجال النشاط الخارجي وهذا يعني أن الاستعداد السابق على القدرة وملازم لها والقدرة ما هي إلا قرح للاستعداد بعوامل النضج والبيئة، (سيد خير الله، ١٩٨٣ : ٣٢٤ - ٣٢٥) .

ب- الأساليب المعرفية كاستعدادات :

• نتيجة للجهود الكبيرة التي قام بها العلماء خلال العقدين الماضيين لفهم الفروق في الأداء المدرسي بين الأطفال ذوي الذكاء العادي، أدى ذلك إلى تحويل الانتباه من التركيز على اختبارات الذكاء إلى اختبارات الأسلوب المعرفي، كما تضمن هذا التحول محاولة بحث أسباب الفجوة التي ظهرت بين أداء وكفاءة الأطفال الذين يجدون صعوبات في التعليم ولقد اعتمد هذا التحول على فرض أساسي، وهو أن الفروق التي تظهر في الأداء بين الأطفال

ذوى الذكاء العادى إنما تكمن فى الطريقة التى يتبناها هؤلاء الأطفال فى حلّ مشاكل المتباينة أى فروق فى الأسلوب المعرفى وليس فى القدرة (Nelson, 1989: 185).
 • إن معرفة خصائص ومميزات الأساليب المعرفية المختلفة تعد أساساً يعتمد عليه فى التنبؤ بدرجة معقولة بنوع السلوك الذى يمكن أن يأتى به الأفراد المختلفون فى أساليبهم المعرفية. (مجدى الشحات، ١٩٩٥: ١٣).

الأساليب المعرفية:

يعتبر مفهوم الأساليب المعرفية من المفاهيم التى ظهرت حديثاً فى علم النفس المعرفى كنتيجة للاهتمام بنموذج (المثير - الكائن الحى - الاستجابة) بدلاً من نموذج من نموذج (المثير - الاستجابة) حيث اهتم علم النفس فى تفسيره لسلوك الفرد وأدائه بما يحدث داخله من عمليات وسيطة (كطرق تجهيز المعلومات - إدراك المثيرات استراتيجيات) وفى ضوء هذا الاهتمام، وكنتيجة له ظهر هذا المفهوم الذى عرف بأنه "تكوينات فرضية تتوسط المثير والاستجابة لدى الكائن الحى - تشير لطرق التفكير المميزة للفرد ووسائله الشخصية التى ينظم بها مفاهيمه وتصوراتهِ واستجاباته". (جمال محمد على، ١٩٩٣: ٣٢).

ولقد تعددت التعريفات : ومنها على سبيل المثال لا الحصر :

يعرفها وتكن وآخرون : **Witcken et all** بأنه "طريقة مميزة للأداء لدى الفرد تظهر فى نماذج سلوكه الإدراكية والعقلية" (أنور الشرفاوى، ١٩٩٢: ١٨٦).

ويعرفها كل من (ميسك، ١٩٧٦، جولدشتين، وبلاكمان ١٩٨١ **Messick, Goldestien & Blackman**)، بأنها "توضح الفروق المنتظمة فى طرق تنظيم الأفراد لبيئاتهم، وبهذا المعنى فإن الأساليب المعرفية تعتبر متغيراً وسيطاً بين المثيرات البيئية **Environmental stimuli** من جهة واستجابات الفرد من جهة أخرى.

(Gold stein & Blackman, 1978 : 129)

ويراها **جولفورد Guilford** أنها "الوظيفة المرشدة للفرد فى استجاباته أى أنها وظيفة إجرائية نقدية تضبط التوظيف العقلى المعرفى وتحدد متى وأين، وبأى طريقة يستخدم الفرد وظائفه العقلية". (Guliford, 1980: 715-735)

ذكر **بايرى Piairi**، ١٩٦٩ أن الأساليب المعرفية عبارة عن عمليات واستراتيجيات يتم من خلالها تحويل وترجمة المثيرات إلى أبعاد ذات معنى، ويسمى بايرى هذه الاستراتيجيات البنى المعرفية **Cognitive Simplicity** (Gold stein, 1978: 2- 3) ويعرفها أيضاً **هارفى Harvey**، ١٩٦١، أنه "الطريقة التى يشرح ويجهز بها الفرد المثير الواردة من البيئة". (Guilford, 1985 : 715-735).

يعرفه كيجان، موس، وسيجل Kegan, Moss & Sigel (١٩٦٣) أنه "أسلوب الأداء الثابت نسبياً الذي يفضلُه الشخص في تنظيم إدراكاته و تصنيف مفاهيم البيئة الخارجية . (Goldstein, 1978 : 2- 3)

وتعرفه نادية شريف ١٩٨٢ بأنه "الاختلافات الفردية في أساليب الإدراكات والتذكر والتخيل والتفكير، كما أنه يمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات". (جودة السيد، ١٩٩٦ : ١٢).

ويعرفه أنور الشرفاوى (١٩٨٥) بأنه " الفروق بين الأفراد ليس فقط فى المجال الإدراكي المعرفي، والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات وكذلك فى المجال الاجتماعى ودراسة الشخصية". (أنور الشرفاوى، ١٩٩٣ : ١٨٨). ويمكن استخلاص من هذه التعريفات أنها جميعاً تؤكد على أن الأسلوب المعرفي هو :

- ١- تكوين فرضي
- ٢- يتحكم فى إدراك الفرد لعالمه .
- ٣- مسئول عن الفروق الفردية .
- ٤- يتخلل الشخصية بصورة مستعرضة بحيث يتأثر التفكير والتخيل والإدراك العمليات النفسية الأخرى .

وقد تبنت الباحثة تعريف أنور الشرفاوى للأساليب المعرفية حيث يعتبر هذا التعريف شاملاً فإنه يشتمل على الناحية المعرفية بما فيها من إدراك وتفكير وحل المشكلات أيضاً والنواحي الوجدانية .

د- خصائص الأساليب المعرفية :

- ١- تهتم الأساليب المعرفية بشكل Form النشاط الممارس أكثر من اهتمامها بمحتوى Content ومقدار هذا النشاط . (صبرى حسن، ١٩٩٩ : ٣٨).
- ٢- هى أبعاد مستعرضة Pervasive Dimension فى الشخصية حيث أنها تهتم بالجوانب المعرفية واللامعرفية . (صبرى حسن، ١٩٩٩ : ٣٨).
- ٣- ثنائية القطب Bipolar حيث تتميز بأنها : توزيع متصل يبدأ من أحد القطبين وينتهى بالأخرى وكل قطب له خصائصه وسماته وقيمه فى ظل شروط معينة ترتبط بطبيعة المهمة الاختبارية وأيضاً المتطلبات المعرفية للمهمة موضع البحث . (نشأت قاعود، ١٩٩٦ : ٢٨).

٤- تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبى وهذا لا يعنى أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير تماماً بل يمكن تعديلها وتوجيهها ولكن ليس بصورة سريعة أو مفاجئة ومن ثم يمكن التنبؤ بالأسلوب الذى يتبعه فى المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة . (صبرى حسن، ١٩٩٩ : ٣٨).

٥- يمكن قياسها بوسائل لفظية و غير لفظية مما يساعد على تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد .

٦- توجد فروق بين الأفراد في كل أسلوب معرفي .

هـ- الفروق بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية والأنماط والاستراتيجيات المعرفية

نظرت بعض التصورات إلى الأساليب المعرفية على أنها ضوابط معرفية Cognitive Control، فقد ظهر مصطلح الضوابط في أعمال كلاين Klein وجاردنر Gardner، حيث يعتبران أن "الأسلوب" نوع من النمط الكلي للضوابط والذي يميز الفرد عن غيره من الأفراد، في حين تعتبر "الضوابط، بمثابة ميكانيزمات منظمة بنيتها "الأنا" للتوسط بين متطلبات الحاجة الداخلية في الواقع الخارجى .

ويشير "كلاين" Klein إلى أن الضابط المعرفي يعتبر بمثابة تكوين فرضي . يوجه التعبير عن الحاجة في إطار اجتماعي مقبول وفي ضوء متطلبات الموقف .

وفيما يلي يحدد ميسيك أوجه الاتفاق والاختلاف بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية :

١- تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في أن الضوابط تكون في أغلبها وحيدة القطب Unipolar وتهتم بشكل نسبي بوظائف متخصصة في المجال الذي تتناوله، كما أنها تتميز في أغلبها بالقيمتين التوجيهية والكمية، في حين تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد ثنائية القطب Bipolar .

٢- تمثل الضوابط المعرفية مجال مقارن Comparative Domain ووظائف نوعية متخصصة في ذاتها، عكس ما تتميز به الأساليب المعرفية في كونها مستعرضة في الشخصية، وتتخطى العديد من المجالات النفسية، سواء مجال القدرات العقلية أو المجال الاجتماعي، أو مجال دراسة الشخصية .

٣- تعتبر الأساليب المعرفية من المتغيرات عالية الرتبة فهي تنظم وتتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى في شكل أنماط وظيفية مميزة للأفراد .

٤- تعتبر الضوابط بمثابة متغيرات تنظيمية Regulating Variables حيث أقل انتشاراً عبر المجالات النفسية المختلفة، وبالتالي تحقق وظائف خاصة، في حين تنتشر الأساليب المعرفية عبر عدة مجالات نفسية مختلفة مما يجعلها أكثر اتساعاً .

٥- تتشابه الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية في نوع النشاط الممارس، أي أنهما يتسقان في طبيعة النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد، والمجال الذي يمارس فيه هذا النشاط .

(أنور الشرفاوى، ١٩٩٢، ١٨٨-١٩٠)

يلخص ميسيك الفروق فيما يلي :

١- الأساليب المعرفية ثنائية القطب بينما الضوابط المعرفية أحادية القطب unipolar .

- ٢- الأساليب المعرفية أبعاد مستعرضة وعميقة في الشخصية نفسها، بينما الضوابط أبعاد سطحية أقل عمقا واتساعاً في الشخصية ونقاس بالأداء الأفقى .
 - ٣- تمثل الأساليب المعرفية أبعاد مستعرضة في الشخصية سواء جوانب معرفية أو لا معرفية أو الضوابط تمثل مجال مقارنة Comparatively domain فى وظائف نوعية متخصصة .
 - ٤- تختلف الأساليب المعرفية فيما بينها فى طريقة تنظيم وتناول معلومات المدخلات والمخرجات وبالتالي فى استراتيجيات صنع واتخاذ القرار .
 - ٥- تتشابه الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية فى نوع النشاط الممارس .
- الفروق بين الأساليب المعرفية والأنماط المعرفية :

نفرق نادية شريف ١٩٨٢ بين نظريات الأنماط والأساليب المعرفية على الرغم من التشابه الذى يمكن ملاحظته بينهما باعتبارهما أساليباً لتصنيف الناس وذلك على الوجه التالى:

- ١- تعتمد نظريات الأنماط المختلفة فى تصنيفها للأفراد على التطرف والتمييز فى النواحي الجسمية وعلاقة ذلك بالنواحي المزاجية للشخصية . فى حين أن الدراسات والبحوث المختلفة أظهرت وجود ارتباط ضعيف ومنخفض بين التكوين الجسمى والتكوين المزاجى .

- ٢- نظريات الأنماط تنظر إلى الشخصية الإنسانية كنتيجة للدراسة البيولوجية وهذا يتضح من اعتماد تلك النظريات على الخصائص الجسمية للذات . وبالرغم من أهمية الحسم للشخصية إلا أن الشخصية بصفة عامة تتأثر بالعلاقات بين الناس والآثار الثقافية وآثار التنشئة الاجتماعية .

- ٣- توزيع الأفراد بالنسبة للأنماط يتوزع على منوالين بينما الأساليب المعرفية يتوزعون على سلم متدرج ومتصل (نشأت قاعود، ١٩٩٦: ٢٣) .

الفروق بين الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية :

- ١- تنتم الاستراتيجيات المعرفية بالتريث الشعورى أو غير الشعورى أى بالوعى والشعور وأحيانا بالجانب اللا شعورى فى صنع القرار الذى يتخذه الفرد للاختيار من بين البدائل المتاحة بينما الأساليب المعرفية لا تهتم بالوعى أو الشعور .
- ٢- تقبل الاستراتيجيات المعرفية التغيير والتعديل بواسطة التدريب تحت شروط معينة فى حين أن الأساليب المعرفية ثابتة نسبياً ومستقرة .

- ٣- تعدد الأساليب المعرفية دالة الاستراتيجيات المعرفية حيث أن الاستراتيجيات المعرفية تنتفى وتنظم جزئياً كوظيفة للأساليب المعرفية حيث تعدد الأساليب المعرفية أكثر عمومية .
- ٤- تتضمن الأساليب المعرفية التوجه العام نحو المهام وطريقة تناولها فى حين تتناغم الاستراتيجيات مع المهام . (أنور الشرقاوى، ١٩٩٣: ١٩٠ - ١٩١) .

ومصنيف الأساليب المعرفية :

تعددت تصنيفات الأساليب المعرفية فقد صنفها فؤاد أبو حطب ١٩٨٣ وكانت أحد

عشر أسلوباً . (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣: ٤٣٥ - ٤٣٧) .

وكذلك قدم جيلفورد Guilford ١٩٨٠ تصنيفاً للأساليب المعرفية يربط بنموذجه في بنية العقل وكان تسعة أساليب معرفية (135 – 115: Guliford, 1985) .
ولقد وجهت بعض الانتقادات إلى تصنيف الأساليب المعرفية كان منها : أنها غير ملمة بجميع أو كل الأساليب المعرفية ولقد اختارت الباحثة تصنيف ميسيك Messick (١٩٧٦) حيث يعد هذا التصنيف أحد الإسهامات الهامة في مجال الأساليب المعرفية فقد صنف ميسيك عام ١٩٧٠ الأساليب المعرفية إلى تسعة أساليب، بعد ذلك في عام (١٩٧٦) قدم تصنيفاً جديداً للأساليب المعرفية فجعلها تسعة عشرة أسلوباً حيث أن هناك اتفاقاً بين الباحثين في مجال الأساليب المعرفية على أن هذا التصنيف يعد أحد الإسهامات الهامة في هذا المجال .
ويعتبر هذا التصنيف أشهر التصنيفات الموجودة وهو كما يلي :

- ١- الاعتماد – الاستقلال عن المجال . Field Dependent – Field Independent
- ٢- التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي . Cognitive Simplicity vs– Cognitive Complexity.
- ٣- الاندفاع مقابل التروي . Impulsivity vs. Reflectivity
- ٤- المخاطرة في مقابل الحرص . Risk Taking vs. Cautiousness
- ٥- التسوية في مقابل الإبراز . Leveling vs. Sharping
- ٦- مدى اتساع المقولات أو الفئات . Breath of Categorization
- ٧- أسلوب التصور الذهني للمفهوم (تحليلي-غير تحليلي) . Conceptual Style
- ٨- تحمل الغموض مقابل الخبرة المباشرة . Tolerance For Ambiguous or Un Realistic Experience
- ٩- التمايز التصوري . Conceptual Differentiation
- ١٠- التفكير التقاربي في مقابل التباعدى . Convergent vs. Divergent Thinking
- ١١- تفضيل الشكل الحسى . Sensory Modality Preference
- ١٢- البأورة في مقابل الفحص . Focusing vs. Scanning.
- ١٣- الاستبعاد في مقابل الشمول . Inclusiveness vs. Exclusiveness
- ١٤- أسلوب تشكيل المجال . Field Articulation Style
- ١٥- الآلية القوية في مقابل الآلية الضعيفة . Strong vs. Weak Automatezation
- ١٦- السيادة التصورية في مقابل السيادة الإدراكية – الحركية . Conceptual vs. Perceptual Motor Dominance
- ١٧- أسلوب التقسيم . Compartmentalization Style
- ١٨- الضبط المرن في مقابل الضبط الجامد . Flexible Control vs. Constricted Control
- ١٩- أسلوب التركيب التكاملى (عيانى – تجرىدى) . Integrative Complexity.

ز - أسلوب التركيب التكاملى (العيانية - التجريد) :

Integrative Complexity (Concreteness / Abstraction).

الأساس النظرى لأسلوب التركيب التكاملى :

أولاً : نظرية النظم التصورية **Conceptual Systems Theory**

تعتبر نظرية النظم التصورية الأساس النظرى والمشتق منها الأسلوب المعرفى

التركيب التكاملى لذا كان على الباحثة أن تتعرض لهذه النظرية بشئ من التفصيل .

لقد ظهرت نظرية النظم التصورية فى كتابات هارفى **Harvey** وهنت **Hunt**

وسكرودر **Schroder** ١٩٦١ فى كتاباهم الشهير "النظم التصورية وتنظيم الشخصية"

Conceptual systems and personality organization وهى من نظريات الشخصية

التي ظهرت كامتداد للنظرية البنائية للشخصية عند كيلي ١٩٥٥ .

(جمال محمد على، ١٩٨٧ : ٤٩) .

وهذه النظرية تفترض أن نظم المعتقدات لدى الفرد يمكن تنظيمها من خلال بعد

(العيانية - التجريدية) **Concreteness - abstractness** أو الميل للمحسوسات فى مقابل

المجردات، لذلك فإن محور اهتمام هذه النظرية هو بنظام الفرد التصورى عندما يقوم بعملية

التفكير أو الإدراك أو حل المشكلات وتأثير هذا النظام فى طريقة استجابة الفرد للمثيرات .

ويصف هارفى وآخرون **Harvey et al** ١٩٦١ هذا النظام بأنه "المخطط الذى يمد

الفرد بالأساس الذى يستخدمه فى ربط أحداث البيئة بخبراته، والاستجابة لها .

وتلعب المفاهيم دوراً أساسياً وفعالاً فى هذه النظرية، حيث يمثل النظام التصورى

لدى الفرد بنية المفاهيم لديه، وبناءً على تنظيم المفاهيم فى نظام الفرد التصورى بصورة إما

معقدة أو بسيطة يكون تفكيره إما بصورة تجريدية "تكاملية" أو "بسيطة" عيانية، وفى إطار

اهتمام هذه النظرية أو تركيزها على النظام التصورى للفرد تهتم بما يسمى بالبنية التصورية،

أو المحتوى التصورى، ويضير مصطلح "البنية" إلى كيفية تفسير أو تفكير الشخص، أما

مصطلح "المحتوى" فيشير إلى ما هى أفكار الشخص؟ أو تفكير الشخص؟ وتلعب المفاهيم

دوراً أساسياً فى هذه النظرية، حيث أنها تحدد مستوى التركيب التكاملى لدى الشخص وهو

القائم على عمليتى التمايز والتكامل، حيث أن عمليتى التمايز والتكامل معاً عند الشخص تحدد

مستوى التركيب التكاملى الذى يصل إليه الشخص .

وتهتم هذه النظرية بإظهار الفروق بين الناس فى إدراك التمايز والتكامل للمثيرات،

وهذه الفروق تحدد مستويات التركيب التكاملى والتي تظهر فى قدرة الفرد على التصرف

بمرونة وتكيفية، وإنتاج بدائل جديدة، وتحمل الضغوط والابتكارية، واستيعاب تنوع وتتاقص

الأحداث بدون أن يفقد أو يتخلى عن الأهداف العامة - وإن التمايز والتكامل معاً يحددا

مستوى التركيب التصوري Conceptual complexity الذى وصل إليه الفرد، ومن الناحية الاجتماعية، تهتم هذه النظرية بالاستراتيجيات السلوكية التى يستخدمها الفرد لمواجهة التناقض والغموض للبنية الاجتماعية وذلك بوضع الشخص نفسه مكان الأخرين (صبرى حسن، ١٩٩٩: ٤٥-٤٦، جودة السيد، ١٩٩٦: ١٧).

وقد تم تعديل نظرية النظم التصورية بواسطة سكروردر درايفر، وستروفيرت، ودرافير ١٩٦٩، وستروفيرت وستروفيرت ١٩٧٨، وذلك لمواجهة التفاعل الدينامى بين البنية والتركيب المعرفى لدى كل من الفرد والبيئة بصفة خاصة، وبذلك تمخضت كتابات هارفى وزملاؤه فيما يتعلق بنظرية النظم التصورية عن بعد يسمى أسلوب التركيب التكاملى Integrative complexity وبالتالي يمثل قطبى التوزيع السابق أى (المحسوسات أو العيانية) (التجريدات أو التجريد) طرفى الأسلوب المعرفى (التركيب التكاملى).

وفى ضوء ما سبق قام هارفى وزملاؤه بتحديد أربعة أنماط من الناس يختلفون بطريقة تجهيزهم للمعلومات، وبذلك يمكن توزيع الأفراد على قطبى متصل أحد طرفيه يتمثل فى الميل للمحسوسات العيانية وطرفه الآخر الميل للتجريدات. (جمال محمد على، ١٩٩٢: ١٧٤)، وسوف نتطرق الباحثة بشرح هذه الأنماط الأربعة فيما بعد.

وتعتبر نظرية النظم التصورية Conceptual systems theory من النظريات الأولى فى الشخصية والتى تتعلق أساساً بالأشخاص البالغين وهى من النظريات التى تطورت مثل النظرية البنائية عند كيللى ١٩٥٥ Kellys personal constructs حيث يرى كيللى أن الفرد يمكنه أن يتحكم فى سلوكه من خلال معرفة الأسباب المنطقية للعلاقات الموجودة بين الأفكار الجديدة والتى تجعله يسلك سلوكاً معيناً - كذلك فإن النظريات المعرفية توضح العمليات التنظيمية التى يتبعها الفرد للعديد من إبراكاته، وهذه العمليات تسمح للمتعلم أن يدرك علاقات جديدة وأن يحل بها بعض المشكلات وأن يربط بين الأفكار الأساسية فى المجال التصورى، وبالتالي فإن نظرية كيللى فى الشخصية تعتبر أساساً لتفسير أعمال الإنسان ونظرية النظم التصورية. مثلاً، مَثَلًا مَثَلًا نظرية كيللى فى الشخصية تحاول أن تحدد العملية التى بواسطتها يستطيع الفرد من أن يطور معنى ما يلاحظه وما تعطيه البيئة من حوله، كما تشير هذه النظرية إلى أن وظيفة المعرفة عند الأفراد هى تغيير وتعديل نمط التفكير أو التصور بطريقة منظمة وبالتالي فإن أهم ما تدعو إليه هذه النظرية هو التركيب البنائى عند الأفراد عندما يفكرون أو يدركون أو يحلون المشكلات ومدى تأثير هذه البنية الأساسية فى طريقة استجابة الفرد فى بيئته وهذه النظرية تصف الأنماط التصورية عند الأفراد الذين يختلفون فى مستويات تصورهم تبعاً لتعقيد كل مستوى أو تبعاً لاختلاف الأفراد فى شكل الأحداث المتوقعة.

التركيب التكاملى (العيانية - التجريدية):

مفهومه :

التركيب التكاملى (العيانية - التجريدية):

مفهومه :

تمخضت كتابات وأبحاث هارفى وزملاؤه فيما يتعلق بنظرية النظم التصورية عن بعد يسمى التركيب التكاملى Integrative Complexity بصورته الحالية.

لقد اشتق مفهوم "التركيب التكاملى" من مفهوم "التكامل الهرمى" Integration Hierarcy كما حدده ليفن leiwن الذى يشير فى مضمونه إلى أن درجة الوحدة التنظيمية للفرد تتباين وتتكامل خلال مراحل العمر المختلفة. (جودة السيد، ١٩٩٦: ١٨، نشأت قاعد، ١٩٩٦: ٤٦، صبرى حسن، ١٩٩٩: ٤٦).

ويعنى مفهوم التركيب التكاملى هو : إدراك الفرد العالم الذى يعيش فيه بشكل مرتفع التمايز والتكامل، أى أن التركيب التكاملى يصف مجال حياة الفرد تحت مصطلحى التمايز والتكامل بدرجتيهما. (جمال محمد على، ١٩٨٧: ١٨، صبرى حسن، ١٩٩٩: ٤٦).

وهذا ما أكده هارفى وآخرون ١٩٦٧ فى تناولهم لنظرية النظم التصورية على أن الفرد فى تعامله مع المعلومات يقوم بنشاطين هامين هما : التمايز والتكامل.

وترجع فكرة جذور مفهومي عمليتى التمايز والتكامل إلى عهد أرسطو فى مناقشاته عن النسبية والسببية، ثم أعيد استخدامها فى العصور الوسطى وظهرت بصورة أقوى فى نظرية التطور، وامتد ظهورها عند كثير من علماء البيولوجيا والجيولوجيا والعلوم الاجتماعية والإنسانية، (جمال محمد على، ١٩٨٧: ٤٩) إلى أن جاء سبنسر Spencer ١٨٩٧ الذى ربط الذكاء كمفهوم نفسى بنظرية التطور وأشار إلى أنه من خلال نمو الطفل يحدث نوع من التمايز التدريجى فى نظام هرمى من القدرات أكثر تخصصاً إلى القدرات الأكثر عمومية (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣: ٣٤١).

ويتوزع الأفراد على متصل طبقاً لما لديهم (لقدراتهم) من التمايز والتكامل، الأمر الذى جعل كثير من الباحثين من خلال هذا المنظور يقومون بتوزيع الأفراد على المتصل الذى تحدث عنه هارفى وزملاؤه وأطلق على أحد طرفيه الجانب العياني Concrete (الميل للمحسوسات) والطرف الآخر يمثل الجانب المجرد Abstract (الميل إلى التجريدات) وهما طرفا الأسلوب المعرفى التركيب التكاملى، (صبرى حسن، ١٩٩٩: ٤٧، جمال محمد، ١٩٨٧: ١٨)، ولذلك فقد أطلق على أسلوب التركيب التكاملى أسلوب العياني / التجريدى، Concrete - Abstract، (نشأت قاعد، ١٩٩٦: ٤٧).

ويشير مفهوم العياني والتجريدى إلى الكيفية التى يربط وينظم ويعالج الفرد مفاهيمه، (رضا رزق، ١٩٩٥: ٢١)، وكذلك فإن كلاً من التجريدى / العياني كمهارات أو مستويات يكتسبها الفرد من خلال الخبرة فحسب بل هما مستويان من الاستطاعة لا يقتصران على العقل وحده بل يتناولان الشخصية نفسها، ويعبران عنها، (مجدى حسن، ١٩٨١: ٩٢).

وقد أيد هذا رأى وصف هنت لهذا الأسلوب حيث يصف هنت وآخرون ١٩٦١ هذا الأسلوب بشقيه العياني والتجريدى بأنه يمكن اعتبارهما خاصة لشيء أو لشخص يستجيب لمثير ما، ولا يمكن اعتبارهما خاصية فى المثير ذاته، فهما عبارة عن حلقة الوصل بين الشخص والمعلومات المثارة أمامه فتباين الأفراد بين تجريدى/ عياني يؤدى إلى وجود فروق بينهم فى

الاستجابة لنفس المثيرات وفي تنظيمهم لقيمهم وخبراتهم إزاء نفس الموقف، (صبرى حسن، ١٩٩٩ : ٤٧) .

ويؤكد بروكس ١٩٧٣ Brocks وفوجوا Fugua أن أسلوب التركيب التكاملي من أهم الأساليب المعرفية التي يمكن أن تتفاعل مع كثير من المعالجات . وهذا يؤدي اختيار الباحثة لهذا الأسلوب حيث أنه يكون أيضاً مناسباً للمعالجات المستخدمة حيث ينطوي الأسلوب التجريدي على عملية الاستقراء والأسلوب العياني على عملية الاستنباط وهذا يشير إلى أن المعالجات مناسبة للأسلوب المعرفي .
تعريف أسلوب التركيب التكاملي :

تناول كثير من الباحثين بعض تعريفات أسلوب التركيب التكاملي وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات :
يعرفه جودة السيد: بأنه الطريقة المميزة للفرد، والتي تحدد مدى تمايزه وتكامله في تركيب ودمج أبعاد المعلومات والعلاقات المقدمة إليه في المواقف المختلفة .
وينقسم الأفراد تبعاً لهذا الأسلوب إلى عيانيين وتجريديين :

ويعرفها بيتر سيو دفيلد Peter sued feld ١٩٨٥، يركز فيه على عمليتي التمايز والتكامل، حيث يعرفه بأنه "أسلوب يتم تعريفه من خلال درجتي التمايز والتكامل في أبعاد المعلومات والتي يتم من خلالها معالجة المعلومات، (Sued field, 1985:1643- 1651) .
ويعرفه سيودفيلد وآخرون Sued Feld et al ١٩٩٣ بأنه : أسلوب معرفي (عقلي) يتصف بالتمايز (أي إدراك الأبعاد المختلفة للمثير) والتكامل (أي إدراك التراكيب والمفاهيم ذات المستوى الأعلى والمرتبطة بالوحدات المتميزة) . (Sudfeld. P.Blulck, 1993 : 124)

ويعرفه جمال محمد علي ١٩٨٧ : بأنه المؤشر الذي يحدد موقع الفرد على متصل هذا الأسلوب وهو عمليتي التمايز والتكامل في تركيب ودمج أبعاد المعلومات والعلاقات المقدمة عليه كما يرتبط بعملية تجهيز المعلومات في ضوء نفس العمليتين، فالفرد الأكثر تمايزاً وتكاملاً في تركيب أبعاد المعلومات ولديه القدرة على تحليل القواعد والعلاقات للمعلومات المقدمة إليه بصورة مركبة بهدف دمجها مرة أخرى هو الشخص التجريدي Abstract فالعلاقات والأفكار لديه منفصلة عن الأشياء والأحداث في العالم الخارجي، ذلك في مقابل الشخص العياني الأقل تمايزاً أو تكاملاً وتكون الأفكار والعلاقات لديه غير منفصلة عن الأشياء والأحداث في العالم الخارجي . (جمال محمد، ١٩٨٧، ٩) .

من خلال العرض السابق تتضح أهمية عمليتي التمايز والتكامل حيث إنها بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإنها عملية وسيطة تتوسط بين المدخلات (المثير المدخل Stimulus Inputs وبين المخرج السلوكي Behavioral out put حيث يتم التعامل مع المثيرات

المدخلة St بواسطة ما يسمى البنية الوسيطة وهذه البنية هي التي تتيح للفرد أن يمايز بين عناصر البيئة (المثيرات) ثم تتكامل هذه العناصر حتى تحدث المخرجات السلوكية .
ونظراً لأهمية عمليتي التمايز والتكامل في فهم سلوك الفرد في تعامله مع المعلومات المقدمة إليه وأهميتها في دراسة الأسلوب المعرفي سوف نتناولها الباحثة بشئ من التفصيل .

ح - التمايز والتكامل Differentiation / Integration

١- التمايز : Differentiation

تعرف عملية التمايز بأنها عملية التفاضل والتمييز بين التفاصيل والدقائق والاتساع التدريجي في خبرة الفرد أي أنها عملية إدراك وجمع التفاصيل ومعرفة العلاقات التي تؤدي إلى إيضاح المعنى وزيادة القدرة على التمييز بين الفروق الدقيقة والتفاصيل المختلفة المتعلقة بالقوى المتفاعلة في المواقف، سواء كان هذا الموقف خاصاً باكتساب خبرات معرفية أو مهارة أو نمو ونضوج انفعالي واجتماعي، (نشأت قاعود، ١٩٩٦ : ٤٩ - ٥٠) .

ويذكر هارفي وزملاؤه (Harvey et al ١٩٦١) أن مفهوم التمايز يشر إلى "قدرة الفرد على التوضيح المفصل لأجزاء المواقف الجديدة التي يتعرض لها، (جودة السيد، ١٩٩٦ : ٢٠) .

مثال : عندما يطلب من شخص ما التمييز بين الأشياء الملونة فمن المعروف أن اللون له أبعاداً ثلاثة هي : درجة اللون Hue والنصوع brightness والتشبع Saturation ومن ثم يضع الفرد في اعتباره هذه الأبعاد الثلاثة عندما يطلب منه التمييز بين الأشياء المختلفة الألوان، فإذا قلت هذه الأبعاد عند حكمه عليها فهذه دليل على قلة قدرته على إجراء عملية التمايز .

ويقوم الشخص كل يوم بتجهيز معلومات معقدة أكثر بكثير من التمييز بين بعض الأشياء البسيطة .

مما سبق يتضح أن الأفراد يتباينون في إجراء عملية التمايز بين الأشياء الأمر الذي يؤدي إلى التأثير على إجراء عملية التكامل بصورة مباشرة لأن مفهوم عملية "التكامل" يحمل في طياته عملية التمايز . (جمال محمد، ١٩٨٧ : ٣٧) .

٢- التكامل : Integration

يقصد به القدرة على جمع التفاصيل والأبعاد والفروق في وحدات جديدة متكاملة ذات معنى لخدمة هدف أو غرض ما، فمن كان قادراً على جمع التفاصيل في موضوع أو ناحية وعلى إدراك الفروق والتمييز بين دقائق الموقف وما به من علاقات فهو قادر دون شك على أن يجمع بين بعض هذه التفاصيل السابقة أو كلها في وحدات جديدة متكاملة ففي مثال الطفل المعقد يتعدى تعريف الطفل للمعقد على أنه مجرد تمييز بين المقعد كالمقعد وبين صندوق من

الخشب يمكن أن تجلس عليه، إلى عملية تتضمن فهم ومعرفة الأشياء والمعدات التي دخلت في صناعة المقعد من خشب ومسامير وسلك وقماش وغيره، وتجمعت بطريقة خاصة لتكون مقعداً. (نشأت قاعود، ١٩٩٦ : ٤١).

ويذكر هارفي وزملاؤه (١٩٦١) أن مفهوم التكامل يشير إلى قدرة الفرد على ربط أجزاء الموقف المنفصلة بعضها ببعض.

ومن ثم فإن مفهوم التكامل يشير إلى تناسق (توافق) البنية Structure coordination ومن الناحية الوظيفية يختص التكامل بوحدة الكائن الحي ويختلف الأفراد فيما بينهم في طريقة دمج واتحاد المعلومات المقدمة إليهم الأمر الذي يؤدي بدوره إلى اختلاف الأبعاد والقواعد والمخططات التي يستخدمها فإما أن تصبح بسيطة أو معقدة. (منصور دياب، ١٩٩٣ : ٣٩).

وبناء على ما سبق فإن موقع الفرد على متصل التركيب التكاملى بشقيه التجريدى والعينانى يتحدد بقدر قدرته على إجراء عمليتى التمايز والتكامل. إن التمايز والتكامل عمليتان ترتبطان ببعضهما ارتباطاً تكاملياً فى اتجاه واحد بمعنى أنه لا يمكن أن يحدث التكامل بدون التمايز فى حين يمكن أن يحدث التمايز بمعزل عن لتكامل، (صبرى حسن، ١٩٩٩ : ٥١).

وقد أشار هارفي وآخرون (١٩٦١) إلى ثلاثة اعتبارات هامة، وغالباً ما تكون ضرورية للتمايز والتكامل التى يجب أن يمر خلال المراحل المحددة، وهذه الاعتبارات الثلاثة هى :

- ١- التمايز لا يستلزم التكامل.
- ٢- التمايز يحدث أو يتم بمعزل عن التكامل فالتمايز لا يحتاج إلى تنظيم معقد أو بنية معرفية معقدة.
- ٣- عمليتا التمايز والتكامل ليستا منفصلتين فى كثير من الأحيان، (جودة السيد، ١٩٩٦ : ٢١)

ط- خصائص الفرد ذو التفكير التجريدى :

يتميز الفرد صاحب هذا الاتجاه بالتفكير التجريدى، ويقصد بالتفكير التجريدى بأنه نوع أو مستوى أرقى من التفكير، يسود لدى الكبار والمتحضرين والمتعلمين حيث يعتمد على

المعاني والأفكار المجردة والرموز والمفاهيم لأعلى الخبرة المباشرة أو المحسوسات والمجسمات المادية أو الصور الذهنية لها، (فرج عبد القادر، ١٩٩٣: ٢٣٦).

ويتطلب من صاحب التفكير التجريدي نوعاً من النظر العقلي الكلي لموقف المشكلة وإدراك العلاقات وعوامل الاختلاف والتشابه بين الكل وأجزائه، وبين الأجزاء وبعضها بعضاً والربط بينها والذاكرة التصورية للوقوف ككل كما يتضمن القدرة على التعميم والوصول إلى المبدأ العام دون الوقوف عند حد الجزئيات. (عبد الحليم محمود، ١٩٩٠: ٣٨٨).

ويتميز أيضاً بالتفكير التركيبي حيث يميل إلى تركيب الأشياء المختلفة وبصفة خاصة الأفكار والعمليات العقلية المفضلة لديه وهي التأملية *speculatiuer* وهناك عبارات محددة تصدر عنه مثل "ماذا يحدث لو أدمجنا هذه الفكرة مع الفكرة الأخرى ويعتبر من مفضلي الدمج والتكامل Integrators".

يميل الفرد التركيبي إلى التغيير والإبداع والابتكارية والوضوح الخاص بمهاراتهم وإتقانهم لها.

ويتميز بالشك والاحتمالية والبحث في الأشياء الغامضة. (مجدى عبدالكريم، ١٩٩٦: ١٧٠-١٧١).

ويستطيع الشخص التجريدي أيضاً أن يجرد نفسه من الموقف ويحكم عليه من الخارج، (أحمد فؤاد السيد، ١٩٩٦: ٣٧) ولهذا الشخص القدرة على إدراك الإلماعات حتى في أبسط صورها، ويختار منها ما يوجه به تفكيره، (جمال محمد، ١٩٨٧: ١٤)

ويمكن تلخيص أهم ما يميز الأفراد التجريديين كما عبر عنها كثير من علماء النفس مثل هنت، هارفي، سكرودر Hunt, Harvey, Schroder، ١٩٦٣، وجولدشتين Goldstein ١٩٧٦، ستروفيرت ودارسيفر Straufer, Draiver، وجوزيف Gozef، ١٩٩٠، وجمال محمد على ١٩٩٢، وصبرى محمد حسن ١٩٩٩ كالآتي :-

١- لديه القدرة على أن يفرق بين الذات والعالم الخارجى (أى يستطيع أن يفصل الأنا عن العالم الخارجى والخبرات الداخلية، فهو على سبيل المثال يستطيع أن يميز بين رغبته وما يجب أن يكون).

٢- يحسب أفعاله تجاه الآخرين ويتحول بتأمل من إحدى الجوانب فى موقف ما إلى الجانب الآخر. حيث يضع فى ذهنه جوانب مختلفة ومتزامنة لنفس الموقف (أى يتغير عكسياً من زاوية إلى أخرى).

٣- لديه القدرة على التصميم وله خضة أو خطط للاتجاه المحتمل (بمعنى أنه يخطط مسبقاً على المستوى الذهني ويتخذ موقفاً مما هو مجرد احتمال، أى يمكنه افتراض أحداث ثم توقع نتائج لها .

٤- يفهم ضروريات الشئ المعطى وبصورة كلية أو لا ثم يقوم بتحليله إلى أجزاء وبعد ذلك يقوم بعزل وفصل عناصر الشئ بهدف تركيبها ودمجها مرة أخرى (أى يستوعب الفكرة الجوهرية فى كليتها ثم يقسمها إلى أجزاء ثم يعيد تنظيمها مرة أخرى)، ويرى صبرى محمد حسن، تعد هذه الصفة بأنها ذات دور فعال فى التغلب على مشكلات اختيار الذكاء .

٥- يستطيع أن يجرد الخصائص العممة ويكون منها مفاهيم هرمية .

٦- يستطيع أن يتخذ موقفاً ذهنياً (أى له القدرة أن يفترض إطاراً عقلياً خاصاً به) .

٧- لديه القدرة على التفكير والعمل بالرموز .

٨- لديه القدرة على إجراء عمليتى التمايز والتكامل لأبعاد المعلومات بصورة كبيرة .

٩- لديه القدرة على الابتكار .

١٠- لديه القدرة على العمل بطريقة إذا... إذن... وبطريقة ماذا لو....

١١- يتميز بالتعامل المرن مع الأحداث ومع الآخرين ويمتاز بالاستغلال الإدراكى عن

المجال ويتميز بأنه أقل تأثراً بالقيود الخارجية المفروضة عليه أثناء الاستجابات .

١٢- يستطيع الشخص التجريدى أن يتعرف على أبعاد المواقف واستخدام عناصرها فى

الوصول إلى تعميم كما أنه قادر على تجهيز استجابات مرنة لمدخلات البيئة .

وترى الباحثة أن الشخص التجريدى يستخدم الاستقراء فى تعامله مع أبعاد المواقف وهى

الطريقة المستخدمة كمعالجة من معالجات التعلم فى هذا البحث وتتوقع الباحثة وجود استجابة

أو ارتفاع فى التحصيل لدى الطلبة التجريديين للمعالجة الاستقرائية .

١٣- يستطيع تقدير الذات وأفعالها والتعبير عنها لفظياً .

١٤- يتحمل الضغوط والغموض .

١٥- لديه القدرة على إجراء مقارنات وموازنات بين بدائل حل المشكلات .

١٦- لديه القدرة على التوافق السريع والتحرك بسهولة داخل فراغ مكانى أو زمانى (أى

يحسن التصرف ولا ينهار أمام ضغوط موقفية أو زمنية)، صبرى حسن، ١٩٩٩: ٧٦) .

١٧- يعرف ذكاء الشخص المجرى بأنه القدرة على التفكير والتعامل مع العلاقات المجردة

والمفاهيم بشكل فعال، (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاى، ص ١٦٠) .

مميزات الشخص ذو التفكير العياني :

يعرف الفرد العياني التفكير بأنه الفرد الذي يعتمد على حواسه فى إدراك ووصف الشئ أو المخلوق أو الموضوع، (فاخر عقل، ١٩٧٧: ٢٧) .

ويطلق لفظ العياني فى ذخيرة علوم النفس على شئ جزئى بمادة فى الحس أو على واقعة جزئية أو على ظرف مميز ما يكمن فى ذلك الشئ أو تلك الواقعة الجزئية فى مقابل المجرد الذى هو أحيانا نوع من الذكاء الذى يظهر فى التعامل مع الأشياء أو المسائل العملية، (كمال دسوقى، ١٩٨٥: ٢٨٤)

ويتصف الشخص العياني بأن تفكيره عياني، وهو مستوى أو نوع من التفكير مستعين فيه العقل بالصور الحسية وتكون مادته وتركيزه فى الخبرة المباشرة والتجارب الشخصية والأشياء والأحداث الخاصة والمعينة وهو نوع أقل رقيا من التفكير التجريدى ولهذا فهو يسود لدى الأطفال والبدائيين والأميين، (فرج عبد القادر، ١٩٩٣: ٢٨٢ - ٢٨٥) .

ويقصد أيضا بالتفكير العياني أو المحسوس بأنه التفكير الذاتى المحسوس المتصلب وهو مستوى التمسك بالمحسوس ويفتقر إلى وجود وجه شبه أساسى بمفهوم عام أو فكرة كبرى كلية أو مبدأ شامل يجمع بين كل عناصر المشكلة موضوع الحل، (عبد الحليم محمود، ١٩٩٠: ٣٨٩، ٣٩٠) .

ومن صفات الفرد العياني التفكير أيضا بأن تفكيره واقعى حيث أنه يعتمد على الملاحظة والتجريب بمعنى أن الأشياء الحقيقية هى التى تشعر بها ونلمسها ونراها ونسمعها ونشمها ونلاحظها فى النواحي الشخصية وشعاره هو "الحقائق هى الحقائق" Facts are Facts وينصب التركيز عنده على الاستنتاجات، عندما يرى مشكلة ما خاطئة فإنه يحاول تصحيحها وعمل حلول لها فى النهاية والأشياء لن تكون صحيحة تماما، يتجه دائما نحو إنجاز النتائج الصحيحة، (مجدى عبد الكريم، ١٩٩٦: ١٧٢، ١٧٣) .

واتجاه العياني اتجاه واقعى، وتفكيره لا يقوم على الجدل، (أحمد فؤاد السيد، ١٩٩٦: ٣٦)، لا يستجيب عادة للخصائص المجردة والمفاهيم، (جابر عبد الحميد، علاء كفاى، ١٩٩١: ٧٨) .

ومن خصائصه أنه لا يتضمن نشاطا واعيا موجها إلى معنى الاستدلال والإحاطة والحكم على ما يجرى، وإنما يقتصر على ما يمكن تناوله بالإدراك المباشر الملموس، ويرتبط بالوضع الراهن بما فيه من مثيرات تخضع للإدراك الحسى المباشر والذى يؤدي إلى التصلب، نراه يستسلم للضغوط، (نعيمة عطية، ١٩٨٥: ٩٢ - ٩٣) .

ويذكر جولدشتين Goldstein إلى أن الأفراد العيانيين يعجزون عن تصنيف الأشياء والأشخاص في مجموعات وحتى إن أمكنهم ذلك فإنهم لا يستطيعون ذكر مبدأ التصنيف الذي تم تصنيفه ومقاله . (مجدى حسن، ١٩٨١ : ٣٩) .

مثال : يوضح الفرق بين الشخص العياني والشخص التجريدي :

فلو سئل شخص عياني عن كلمة "موز" ماذا تعني؟ فسوف يقول : إنها تعني شيئاً يشبه الإصبع وذا قشرة صفراء وبداخلها شيئاً أبيض طعمه لذيذ ومغذى، فهو إذا يعطيك تعريف على المستوى الحسى، أما إذا كان تجريبياً فإنه يقول إن هذه الكلمة تعني نوعاً من الفاكهة، (جودة السيد، ١٩٩٦ : ٥٥٢) .

ومما سبق يمكن تلخيص أهم ما يميز الأفراد العيانيين كما عبر عنها هارفي، سكرودر Harvey, schroder، ١٩٦٣، ميلر وهارفي Miller, Harvey هارفي، ١٩٦٤

١٩٦٤، جمال محمد على ١٩٨٧ بأن الفرد العياني :

- ١- قدرته غير كافية لإجراء عمليتي التمايز للقواعد والعلاقات المقدمة إليه .
 - ٢- نظرتة للبيئة المحيطة نظرة ثنائية (أبيض / أسود) .
 - ٣- يعتمد على السلطة أو القوة بصورها المختلفة ويثق فيها .
 - ٤- أكثر تصلباً (غير مرن) حتى في المستويات المنخفضة من الضغط، وحساسيته ضعيفة للإلماعات البيئية المحيطة .
 - ٥- لا يتحمل الغموض وغير متسامح مع أو نحو الآخرين .
 - ٦- ينزع إلى التعميم من معلومات غير كاملة .
 - ٧- دوره ضعيف في الحياة، فقدرتة على أن يلعب دوراً هاماً ضعيفاً، كما أنه لا يفكر بطريقة منطقية أو افتراضية .
 - ٨- لا يقينا ومتشكك فيما حوله .
 - ٩- ينهار أمام الضغوط العائنية التي يتعرض لها .
 - ١٠- مفهومه عن ذاته Self concept منخفض .
 - ١١- غير قادر على رؤية بدائل حلول للمشكلات .
 - ١٢- يمكن للمثير أن يملأ عليه استجاباته .
 - ١٣- يميز في بيئته التمييزات المادية ويترك العناصر المعرفية في حالة انعزال .
 - ١٤- يهتم بالعموميات من السمات المميزة .
 - ١٥- يرتبط العياني كما أثبت بايفو Paivo، ١٩٦٨، بشدة مع التخيل العقلي .
- (Kamman,R, 1971 : 306)
- ١٦- يرتبط العياني أيضاً بالاعتماد الإدراكي على المجال .

١٧- يعرف ذكاء الشخص العياني بأنه القدرة على التعامل بفاعلية مع المواقف العملية والواقعية. (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاي، ١٩٩١ : ١٦)

ثانياً : المعالجات Treatments

أ- المعالجات وأنواعها

لقد عرف كرونباك وسنو مفهوم المعالجة التعليمية لتستخدم بمعناها الواسع، حيث تشتمل على كل العوامل المؤثرة في العملية التعليمية مثل طرق وأساليب التدريس وكذلك تعتبر بيئة حجرة الدراسة وخصائص المعلم من العوامل التي بها المعالجات، وأيضاً هناك بعض العوامل التي ينظر إليها البعض على أنها غير مهمة مثل جنس المعلم، خبرة المتعلم، كل هذه المتغيرات يمكن إدراجها كمعالجات. (رمضان محمد، ١٩٩٠ : ٨٦).

عرفها فؤاد أبو حطب : "أى طريقة أو أسلوب أو استراتيجية تستخدم لتناول متغيرات التدريس أو التعليم والتي تشتمل طرق الممارسة أو التمرين وطبيعة الأعمال أو المهام وأساليب التدريس أو التعليم. (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣ : ٤٩٤).

والمعالجات المستخدمة في هذا البحث هي معالجات التعلم المستخدمة في طريقتي التدريس الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية.

أنواع المعالجات التعليمية :

لقد تعددت أنواع المعالجات وقد استخدمت في دراسات مختلفة والتي أجريت في مجال تفاعل الاستعدادات - المعالجات وهي كما يلي :

١- معالجات اعتمدت على الأساليب التقليدية في التعليم أو التدريس مثل طريقة العرض أو الإلقاء أو المحاضرة. (صلاح شريف، ١٩٩٢ : ١٨).

٢- معالجات أفادت من أساليب العرض عن طريق الأشكال والرموز.

٣- معالجات ارتبطت بمقدار تدخل المعلم أثناء عملية تعلم طلابه ونقاوته.

٤- معالجات استندت إلى خصائص وطرق الاكتشاف بأنواعه المختلفة مثل الطريقة الاستقصائية، طريقة التعلم بالاكتشاف وينقسم إلى الاكتشاف الاستقرائي والاكتشاف الاستنباطي.

٥- الاكتشاف القائم على المعنى، وغير القائم على المعنى والطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية، ويعتبرا هنا هما معالجتا التعلم في هذا البحث.

معالجات التعلم: Learning Treatments للغة الإنجليزية :

• لقد تعددت وتتنوع طرق ومعالجات تعلم اللغة الإنجليزية ولكن من خلال الدراسات وجدت الباحثة أن أكثر الطرق شهرة في تعلم اللغة الإنجليزية وخاصة في تعلم قواعدها هما المعالجتان الاستقرائية والاستنباطية.

- تعتبر القواعد مادة من المواد اللغوية التي تدرس كوسيلة من وسائل الإتيان للمهارات الأربعة وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، لذلك فإن تعلم النحو ليس غاية ولكنه وسيلة إلى غاية وهي تصحيح الأسلوب وسلامة التركيب وهي بذلك تعلم بطريقة وظيفية (محسن محمود، ١٩٩٤ : ١٣٣)
- نتيجة للإقبال على تعلم اللغات الأجنبية ازداد الاهتمام بالبحث عن أفضل الطرق التي تساعد على إجادة اللغة الإنجليزية (فرنسيس عبد النور، ١٩٩٥ : ٧٩).

ب- المعالجة الاستقرائية : Inductive Treatment

ويقصد بالإستقراء : Induction

- بأنه أسلوب البحث العلمي في الوصول إلى الحقيقة، فهو يبدأ باستقصاء الجزئيات مستدلاً منها على الحكم الكلي الذي نستخلصه بطريقة علمية ومنهجية خاصة .
- إن الاستقراء، بصفة عامة : هو عملية منطقية تمكننا من استخراج مبادئ عامة أو أحكام عامة من فحص (أو قراءة) حالات جزئية .
- ويعرف أيضاً الاستقراء : على أنه العملية الاستدلالية التي نتوصل بها إلى نتيجة عامة من ملاحظة حالات جزئية معينة، (طلعت منصور، ١٩٩٧ : ١٩٧).

المعالجة الاستقرائية Inductive Treatment

- تستخدم الطريقة الاستقرائية عندما يتعلم التلاميذ المفاهيم بشئ من الحرية وتدریس المفاهيم معناه تدریس التلاميذ معاني الكلمات والعبارات وإظهارها في أفكار مجردة .
- (صلاح حمامة، ١٩٨٠ : ٧٥).
- وتعرف أيضاً على أنها تدعو الطالب لاكتشاف القواعد والنماذج بأنفسهم قبل تطبيق نتائجهم في تمرينات آلية متتابعة (Alan Fortune, 1992 : 171)
- لقد تعددت وجهات النظر حول الطريقة الاستقرائية .

ويقول آلان فورشن Alan Fortune : إن قليلاً من كتب تدريبات اللغة الإنجليزية كانت تقدم بالطريقة الاستقرائية وأن هذه الطريقة أو المعالجة لم تكن أكثر انتشاراً في مواد التدريس الذاتي وأنه لا يوجد سبب واضح لعدم استخدام التعليم الاستقرائي حيث أن أنشطة التعلم الاستقرائي تخاطب العقل أكثر من الطريقة الأخرى .

ويؤكد هارمر Harmer أن تشجيع التلاميذ لكي يكتشفوا القواعد بأنفسهم تعتبر من إحدى الطرق التي لها قيمتها والتي تساعدهم للتمكن من إتقان أحكام اللغة وقواعدها وذلك باستخدام أساليب الاكتشاف التي تكون فيه دافعية مرتفعة واستفادة تامة لفهم لتلاميذ لقواعد اللغة الإنجليزية (Alan Fortune, 1992:116)

ويرى لويس Lewis أن كل نظرية تعلم تؤكد أن الأشياء التي نكتشفها بأنفسنا تكون ثابتة تماماً (بقوة) في عقولنا عن هذه التي نخبر بها... وأن التأكيد على الاكتشاف بأنفسنا يحرك عملية الاستفادة التي نقود للفهم العبقري (Alan Fortune, 1992: 161).

ويقول آجروال Aggarwal أن هناك طريقتين عامتين لحل المشكلة وهما الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية ويقول أن الطريقة الاستقرائية هي طريقة للارتقاء المعرفي حيث ترشد الطفل لكي يكتشف حقيقة بواسطة خبرته.

وفي الطريقة الاستقرائية، يوجه تفكير الطلبة بدءاً من الأمثلة الخاصة إلى استنتاج تعميمات. وتعطى أمثلة عيانية لتساعد التلاميذ للوصول إلى نتائج أكيدة أو قوانين، هذه الطريقة تكون معينة جداً في تدريس بعض المواد الدراسية مثل الجغرافيا والرياضيات واللغات وتكون هذه الطريقة ذات فائدة كبيرة خاصة عند تدريس اللغة أو الرياضيات أو العلوم حيث يتم فحص مجموعة أمثلة واختبارها متضمنة.

ومثال في درس اللغة الإنجليزية فإن المدرس أثناء تدريس حروف الجر ربما يعطى

أمثلة مثل : (Ahmed Is in the room)، (the cat is under the table)

the book is on the table وربما تقود هذه الأمثلة لاكتشاف تعريف حروف الجر prepositions (Aggarwal, 1995 : 250).

خطوات المعالجة الاستقرائية :

لقد كانت خطوات هذه المعالجة كما ذكرها جابر عبد الحميد في كتابه التدريس والتعلم

كما يلي:

١- جمع البيانات التي تتعلق بالموضوع أو المشكلة وعرضها: وهي تمييز وتحديد البيانات ذات العلاقة بالموضوع أو المشكلة وحصرها وعدّها.

٢- فحص البيانات وحصرها : فحص البيانات وعدّها ووضعها في فئات بحيث تضم كل فئة خصائص مشتركة.

٣- تصنيف البيانات وعنونتها : تفسير البيانات ووضع عناوين للفئات وهذا يتضمن أيضاً ويتطلب تمييزاً للعلاقات الحاسمة والحيوية وفحصها والقيام باستنباطها بحيث يمكن تناولها ومعالجتها رمزياً، ولا بد من تصنيف البيانات عدة مرات

٤- وضع فروض وتحويل الفئات إلى مهارات : التنبؤ بنتائج وعواقب تحقيق التنبؤ والتثبت من صحته.

ويتقدم المدرس في تدريس النموذج باستثارة أسئلة ترشد التلميذ لينتقل من المرحلة التالية في النشاط في الوقت المناسب (جابر عبد الحميد، ١٩٩٨: ٢٨٠ - ٢٨٧). ولقد تشابهت هذه الخطوة مع الخطوات التي ذكرها آجروال في كتابة عن مبادئ وطرق أساليب التدريس وهي :

- ١- ملاحظة - المادة المحكاة • ٢- التمييز والتحليل وملاحظة الاختلافات والتشابهات •
 - ٣- التصنيف • ٤- التجريد والتعميم •
 - ٥- التطبيق أو التوكيد • (Aggarwal, 1995: 250)
- مميزات هذه المعالجة الاستقرائية :
- ١- المعرفة مكتسبة ذاتياً ويتم تحويلها إلى قاعدة أو مبدأ لتعلم الحقائق يجب أن تكتسب من خلال أقوال عامة ومألوفة وتمثل بالطريقة الاستقرائية •
 - ٢- أنها ترقى النشاط العقلي الخاص بالطلبة وتجعلها مشاركين نشطاء في عملية التعلم •
 - ٣- أنها تجعل الدرس شيقاً عن طريق تزويد المواقف بالتحدي للطلبة •
 - ٤- تقدم هذه الطريقة فرصاً للطلبة لكي يكونوا أكثر استقلالية وتنمي الثقة بالنفس للطلبة والتقدم على الآخرين •
 - ٥- أن حب الاستطلاع للطلبة يكون متواصلًا بغير انقطاع حتى مع الوصول إلى التعميمات •
 - ٦- أنها طبيعية جداً لأن المعرفة التي يكونها الإنسان بواسطة الخبرة تستراكم بنفس هذه الطريقة •
 - ٧- يتعلم الطفل كيف يعالج المشكلات، فهو لا يكتسب عدداً من الحقائق أكثر ولكن أيضاً يتعلم الطريقة لاكتساب هذه الحقائق والتي تحسن من استفادته في الحياة العملية •
 - ٨- يكتسب الطفل أولى معلوماته ومعرفته عن طريق الملاحظة التعليمية •
 - ٩- أنها طريقة الاكتشاف وبناءاً على ذلك فإنها طريقة تدريس •
 - ١٠- هذه الطريقة أسست على مبادئ نفسية لاستطلاع الرأي (الدراسة) وهي تعتبر المتعلم هو الفعل (الإيجابية) الرئيس والمحور الأساسي لها • (Aggarwal, 1995: 251- 253)
 - ١١- صممت لتعليم التلاميذ تكوين المفاهيم وفي نفس الوقت تدريس المفاهيم وتطبيقاتها وتعليم التعميمات، وهي تنمي الانتباه إلى المنطق والانتفات إلى اللغة ومعاني الكلمات، والانتباه إلى طبيعة المعرفة • (جابر عبد الحميد، ١٩٩٨ : ٢٨٥) •
- عيوب هذه الطريقة :

- ١- تتيح للطلبة إمكانية رسم نتائج بسرعة جداً وهذه النتائج ربما تكون مؤسسة على بيانات غير كافية، وبناءً على ذلك ربما تكون خاطئة •
- ٢- هذه الطريقة تكون بطيئة جداً وطويلة •
- ٣- لا تكون مفيدة في حالة الأطفال الصغار •
- ٤- غير مناسبة في تدريس بعض المواد حيث يوجد فيها تأكيد أكثر على الوثائق وغير ممكنة لنا لتجريب وقائع في التاريخ وفي مواد أخرى عديدة •

٥- أن الطريقة الاستقرائية لا تكون كاملة في نفسها، فإنه يقال أن الاستقراء لا يبرهن أو يحسن ولكن يزود المادة فقط لكي تتحسن فإنها فقط تكتشف وعندما نكتشف القاعدة، فيجب أن نطبقها مرة أخرى ببعض أمثلة حسية (لموسة) من أجل التأكد من صحتها وبناءاً على ذلك فنحن نلجأ إلى طريقة الاستنباط لتؤكد قيمة عملية الاستقراء .

(Aggarwall,1995: 252)

ج- المعالجة الاستنباطية Deductive Treatment:

ويعرف الاستنباط deduction أنه : العملية الاستدلالية التي بها نستنتج أن ما يصدق على الكل يصدق على الجزء وكثير ما نستخدم التفكير الاستنباطي في حياتنا اليومية والمهنية بل كان أهم طرق الحصول على المعرفة لقرون طويلة . (أنور الشوقاوي، ١٩٩٣ : ١٩٦، طلعت منصور، ١٩٩٧) .

ويعرف أيضاً أنه يقوم على قضايا تحليلية تنظم الاستنتاج الفكري أو العقلي ولكنها لا تضيف جديداً إلى جسم العلم . (عبد الحليم محمود، ١٩٩٠ : ٣٨٨) .
وتعتمد المعالجة الاستنباطية على تقديم المقترحات أو القواعد للفرد ويقوم باستخدامها لكي يشتق منها النتيجة التي يقوم بالتحقق منها .

خطوات الطريقة الاستنباطية :

١- في هذه الطريقة يعطى الطلبة التعميمات أو النظرية أو القاعدة العامة ويتم شرحها للطلبة .

٢- يطلب من الطلبة التأكد من صحتها .

٣- يأخذ الطلبة الأمثلة الخاصة للتحقق من صحتها .

٤- يقوم الطلبة باستنتاج حقائق خاصة أخرى بالقياس إلى التعميم .

(Aggarwall,1995:252) .

ونستخلص من ذلك أنها طريقة تعليم وكسب للمعرفة وزيادة للمعلومات وفي هذه الطريقة ينتقل المدرس بتلاميذه بعملية التفكير من القاعدة العامة أو النظرية المجردة إلى المثل الخاص أو الحقيقة المؤداة أو التجربة الملموسة لاختبار صحة التعميم .
ويأخذ الطلبة الأمثلة الخاصة لتأكيداها ويقوم الطلبة باستنتاج حقائق خاصة أخرى بالقياس إلى التعميم .

مميزاتها :

١- عمل المدرس فيها مبسط، فهو يعطى قاعدة عامة والطلبة يتأكدون من هذه المبادئ .

٢- هذه الطريقة اقتصادية جداً، فهي توفر الوقت والجهد لكل من الطلبة والمدرسين ويجب أن نخبر الطلبة أن المبادئ العديدة التي اكتشفت أخذت كثير من الجهد من الجنس البشري وذلك للوصول إلينا جاهزة .

٣- أنها مناسبة جداً للأطفال الصغار الذين لا يستطيعون أن يكتشفوا حقائق لأنفسهم، حيث أنهم يحصلون على المادة العلمية جاهزة .

٤- طريقة عرض سريعة للمادة بحيث يستطيع إعطاء مقدار كبير من المعلومات في أقصر وقت ممكن وأقل جهد .

٥- يربط المدرس أجزاء المادة الدراسية ربطاً يزيد من فهم التلاميذ لها . (صلاح

حمامة، ١٩٨٠ : ٦٨، ٦٩، P.252. (Aggrwal.

الانتقادات الموجهة لهذه الطريقة :

١- المعرفة لا تكتسب ذاتياً وبناءً على ذلك لا تستوعب بدقة .

٢- يحرم الطفل من سعادة النشاط الذاتي والمجهود الذاتي وذلك لأن القاعدة جاهزة، والمبادئ والقواعد معطاة له جاهزة دون مجهود من تجاه الطلاب .

٣- لا تقود إلى معرفة جديدة .

٤- أنها تشجع الطالب على حفظ الوقائع عن ظهر قلب والتي أدت أن يستخدمها في غرضها أو الاختبار نفسى، وبناء على ذلك فإن النتائج المستخلصة بلا جدوى .

٥- هذه الطريقة غير ملائمة من الناحية النفسية وغير فطرية للطلبة الذين لا تكون لديهم القدرة على إدراك أفكار (عيانية) في غياب أو عدم وجود الأمثلة المجردة .

٦- إنها تفشل في أن تنمي الدافعية والميل في التحكم لأن الحقائق لا تكون ذو قيمة كبيرة بالنسبة لهم .

٧- أنها تفشل في أن تنمي الثقة بالنفس والتقدم على الآخرين في الطلبة .

٨- أنها تشجع على الاعتماد على الآخرين لأن هذه مؤسسة على الاستغارة من الآخرين .
(G. C. Aggarwal, 1995 : 252 - 253)

ثالثاً : منهج التفاعل :

معنى التفاعل : للتفاعل أكثر من معنى، منها ما هو لفظى "تظرى" ومنها ما هو إحصائى .

أ- المعنى الإحصائى : يشير إلى التأثيرات المشتركة للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع

وهناك تعريف آخر من الناحية الإحصائية يتمثل فى "أن المتغيرين المستقلين س١، س٢،

يتفاعلا أى يوجد بينهما قدر مشترك فى تفسير تباين المتغير التابع "ص" عندما تكون هناك

زيادة فى التباين بينهما عن ذلك التباين بين المجموعات الناتجة من التأثيرات المنفصلة" .

ويسمى التفاعل وفق عدد المتغيرات المستقلة التي تدخل فيه، وبالتالي يكون هناك تفاعلات ثنائية، وثلاثية.... إلخ . (هانم عبد المقصود، ١٩٨٧ : ١٠) .

ب- **المعنى اللفظي** : التفاعل كما يشير إليه كرونباك Cronbach وسنو Snow ١٩٧٧ يعني أن أي موقف تعلم معين يشتمل على خصائص يكون له تأثير معين على نوع معين من الأفراد، وتأثير آخر مختلف على أفراد آخرين . (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣ : ٧٠) .
وهناك تعريف آخر للمعنى اللفظي وهو أن "تفاعل الاستعدادات - المعالجات قد يكون لطريقة من طرق التدريس بتأثير معين على نوع معين من الأشخاص ويكون لنفس الطريقة تأثير مختلف تماماً على أشخاص آخرين" .

منهج تفاعل الاستعدادات - المعالجات : Aptitude - Treatments Interaction

إن ميدان الفروق الفردية من أكثر الميادين التي لاقته اهتماماً من جانب علماء النفس كما ذكر العلماء أن بعض الطلاب يكونون أكثر نجاحاً في أحد البرامج التعليمية، بينما ينجح آخرون في برنامج تعليمي بديل، وبناءً على هذا فإن نسبة كبيرة من الطلاب تحقق الأهداف التعليمية عندما يختلف التعلم طبقاً لاختلاف أنواع الطلاب . (هانم عبد المقصود، ١٩٨٧ : ٩)
ويذكر كرونباك Cronbach (١٩٦٧) إن "أنسب وسيلة لمراعاة الفروق الفردية في المدرسة تكون بتغيير طرق التعلم بما يتلاءم واستعدادات المتعلم ولن يجدي هذا إلا بالكشف عن نتائج التفاعل بين الاستعدادات - المعالجات . (هانم عبد المقصود، ١٩٨٧ : ٩)
لقد انتقد كرونباك ١٩٥٧ المنهج التجريبي الذي اعتبر الفروق الفردية عينة من الأخطاء ويركز على الفروق والاختلاف بين آثار المعالجات مما أدى إلى غموض التأثيرات التجريبية والمنهج الارتباطي الذي تناول التباين أو الاختلاف داخل المواقف أو بينها على أنه نوع من خطأ القياس . وقام كرونباك بدمج المنهجين معاً وأطلق عليهما منهج تفاعل الاستعدادات - المعالجات Aptitude treatment interaction حيث يجمع مزايا كلا المنهجين السابقين في البحث . (حسين طاحون، ١٩٨٣ : ١٧) .

يحاول الباحثون في مجال التربية دائماً ابتكار وتطبيق طرق ومعالجات جديدة لتناول المواد التعليمية آمليين إلى تحسين النتائج .

ومنذ ظهور هذا المنهج فقد ركز الباحثون في مجال التعلم على فكرة تفاعل الاستعدادات - المعالجات كفكرة مضادة لفكرة البحث عن أفضل طريقة أو معالجة تربوية تصلح للجميع وكفكرة توحى بأن تأثير التدريس يمكن أن يعتمد على الاختلافات داخل الطالب، والتي تؤدي إلى أن يحقق بعض الطلاب أداء طيباً مع معالجة معينة، في حين أن طلاب آخرين يؤديون بدرجة أفضل مع معالجة أخرى . (رمضان محمد رمضان، ١٩٩٠ : ٦١) .

ويعنى منهج تفاعل الاستعدادات المعالجات (ATI) أن المواقف التعليمية ليست هى المسئولة الوحيدة عن عملية التعلم بل أن التعلم يحدث للتفاعل بين البيئة التعليمية بما فيها منهج وطرق تدريس ومعلم ووسائل وإدارة مدرسية من جهة وبين سمات الشخصية للمتعلم من جهة أخرى. (نادية شريف، ١٩٨١: ١٢١).

ويذكر كرونباك وسنو (١٩٧٧) أن بعض الكتاب المحدثين قد أطلقوا على هذا التفاعل اسم تفاعل "السمات المعالجات Trait - Treatment interaction وأطلق أيضا توباس Tobas (١٩٦٩) على هذا المنهج مصطلح "تفاعل الخصائص المعالجات" ويفضل كلاً من بيرلاينر وكوهين Berliner & Cohen (١٩٧٣) تسميته "تفاعل السمات - المعالجات". أما كرونباك وسنو Cronbach & snow فيفضلان تسمية "تفاعل الاستعدادات - المعالجات" وقد استخدم كثير من العلماء والباحثين هذه التسمية مثل كينج وكروب King & Kropp (١٩٦٧)، وبراخت Bracht (١٩٧٠)، سلومون Salomon (١٩٧١)، ودورمينى Dorminey (١٩٧٣)، بيتر سون Peterson (١٩٧٩)، وبالمر Palmer (١٩٨١).

ويرى بيرلاينر وكوهين أن التسمية ليست لها قيمة، فكلها مسميات لنفس الفكرة وهى فكرة "تفاعل متغيرات الفروق الفردية مع المعالجات التربوية". (هانم عبدالمقصود، ١٩٨٧: ٩) احتل هذا المنهج مكانة خاصة فى علم النفس التربوى المعاصر وترجع بداية ظهور هذا المنهج إلى عام ١٩٦٩ على يد كرونباك وسنو إلا أنه يمكن القول بأنه لم يلتفت إليها حتى عهد قريب. (رمضان محمد، ١٩٩٠: ٦٢).

الكشف عن التفاعل :

يمكن الكشف عن تفاعل الاستعدادات - المعالجات باستخدام أحد الأساليب الإحصائية

الآتية وهى:

أ- تحليل التباين بتصميماته المختلفة.

ب- تحليل التباين بتصميماته المختلفة.

ج- تحليل الانحدار.

د- استخدام الرسم البيانى حيث ترسم خطوط الانحدار لكل من الاستعداد والنتيجة فى كل معالجة من المعالجات المستخدمة.

د - أنواع تفاعل الاستعدادات - المعالجات :

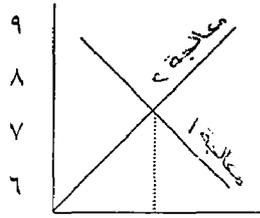
ميز لوبيين Lubin (١٩٦٢) بين نمطين من التفاعل هما : التفاعل الترتيبى ordinal،

التفاعل غير الترتيبى Dis ordinal (هانم عبدالمقصود، ١٩٨٧: ١١، جمال الدين

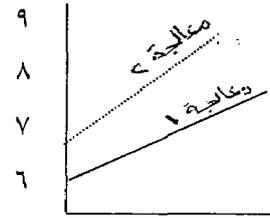
الشامى، ١٩٩٤: ٣٣).

أ- التفاعل الترتيبي **Ordinal** : وفيه يكون أحد خطوط الانحدار الذي يعبر عن إحدى المعالجتين أعلى من الآخر ولكنه لا يوازيه، وهذا يعني أن المعالجة (٢) أفضل من المعالجة (١) ويجب توجيه الطلاب إلى المعالجة (٢)، أما إذا كانت تكاليف المعالجة (١) أقل كثيراً من تكاليف المعالجة (٢) فإنه يجب توجيه الطلاب منخفضى الاستعداد إلى المعالجة (١) لأن الفرق بين المعالجتين ليس كثيراً كما في حالة الطلاب ذوي الاستعداد المرتفع.

النتيجة (التحصيل)



النتيجة (التحصيل)



شكل (١) التفاعل الترتيبي بين الاستعدادات والمعالجات شكل (٢) التفاعل غير الترتيبي بين الاستعدادات والمعالجات

ب- التفاعل غير الترتيبي: يتضح من الشكل (٢) أنه في التفاعل غير الترتيبي تتقاطع خطوط الانحدار، (١) وأن الطلاب الحاصلين على درجات أعلى من (٨) درجات في مقياس الاستعداد يستفيدون أكثر من المعالجة رقم (٢).

(٢) أما الطلاب الحاصلون على درجات أقل من الدرجة (٨) في مقياس الاستعداد فيستفيدون أفضل من المعالجة (١).

(٣) أما الطلاب الحاصلين على الدرجة (٨) فيستفيدون بنسبة متساوية من المعالجتين سواء (١)، (٢).

• إذا كان الباحثون قد أكدوا على أهمية التفاعلات غير الترتيبيية، إلا أن بيرلانير وكوهين Berliner & Cohen يريان أن التفاعل الترتيبي والتفاعل غير الترتيبي يمكن استخدامهما كمصطلحات لإعطاء ميزة في بحوث تفاعل الاستعدادات - المعالجات.

• وقد عدل كل من براخت وجلاس Bracht, Glass (١٩٦٨) تصنيف لوبيين Lubin للتفاعل من نوعين ترتيبي، وغير ترتيبي إلى غير ترتيبي فقط عندما تكون الفروق بين المعالجات البديلة لمستويين من المتغير الشخصي (الاستعدادات) ذات دلالة إحصائية وإحداها في اتجاه والأخرى تأخذ اتجاهاً عكسياً. (جمال الشامي، ١٩٩٤: ٣٤).

• يرى براخت ١٩٧٠ أن العاملين الرئيسيين في حدوث التفاعل بين الاستعدادات والمعالجات هما: (١) طبيعة المعالجات البديلة: لكي تكون المعالجات البديلة ذات فاعلية مختلفة لأنماط مختلفة بين التلاميذ لا بد أن تتطلب قدرات مختلفة للأداء الناجح.

(٢) اختبار المتغيرات الشخصية: يفضل احتواء التصميم التجريبي على متغيرين في الشخصية تكون العلاقة بينهما متوسطة الانخفاض أو غير دالة لكي يزيد احتمال حدوث

التفاعل، وأيضاً الحصول على تفاعل غير ترتيبي ويزيد احتمال حدوث التفاعل غير الترتيبي مع اختيار المتغيرات الشخصية البسيطة عاملياً، وليست المركبة عاملياً في مجال المتغيرات المعرفية .

• ويقول براخت أنه إذا وجد التفاعل بين الاستعدادات والمعالجات، فإن التجريب والحوار المستمر بين علماء النفس التعليمي سوف يساعد على التعرف على الفروق البارزة للمعالجات والمتغيرات الشخصية المتعلقة بحدوث هذا التفاعل، (هانم عبدالمقصود، ١٩٨٧ : ١٥) .

• ويرى هوليداي Holiday (١٩٧٨) إن البحث في تفاعل الاستعدادات - المعالجات يكون أكثر منفعة إذا ما توافرت فيه الشروط التالية :

١- أن تكون مقاييس الاستعدادات مصممة بطريقة جيدة بحيث تميز بين الأشخاص حسب خصائصهم وصفاتهم .

٢- أن توضع المادة الدراسية في صورة مواقف ذات صلة بالبيئة المحيطة بالفصل .

٣- مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ وأخذها في الاعتبار أثناء استخدام المعالجات المختلفة .

- استخدام أسلوب تحليل الانحدار كما في دراسة دورميني Dorminy (١٩٧٢) أو أسلوب تحليل التباين عن طريق التصميمات العاملية مثل دراسة ديكز Dykes (١٩٧٢)، كوباك Koback (١٩٧٥)، مكاي Mckay (١٩٧٩)، محمد سويلم (١٩٨٣) حسين طاحون (١٩٨٣)، دراسة هانم عبد المقصود (١٩٨٧)، ومحمد رشدي (١٩٩١) وجمال الدين الشامي (١٩٩٤)، وهذا ما أخذته الباحثة في الاعتبار عند صياغة الدروس بالمعالجة الاستقرائية والاستنباطية أو استخدام أسلوب تحليل التغاير Analysis ofC ovariance لتحليل بياناتها مثل دراسة وفاء عبد الجليل ١٩٨٥ .

هـ - أهمية دراسة التفاعل للعملية التعليمية :

• يحدد سلمون salmon وظيفتين أساسيتين للتفاعل - الاستعدادات - المعالجات وذلك في بحثه المنشور تحت عنوان "النماذج التقبيلية لوضع فروض تفاعل الاستعدادات - المعالجات" وهما ما يلي :

(١)تحسين التدريس : فهذا التفاعل يحدد أي المعالجات التعليمية تصلح وتكون مناسبة لمجموعة من الطلاب ذوي استعداد معين، وبالتالي فإن المعلمين يمكنهم بعد ذلك تصنيف طلابهم حسب استعداداتهم واستخدام المعالجات التي أشادت بحوث تفاعل الاستعدادات - المعالجات بفاعليتها معهم . (وفاء خليفة، ١٩٨٥ : ٧٧) .

(٢) تطوير المبادئ التفسيرية للتعليم :

إن بحوث تفاعل الاستعدادات - المعالجات تجعل من السهل تطوير نظريات التعلم عن طريق تكوين مصفوفة لمواقف التعلم وخواص المتعلمين وبالإضافة إلى ذلك فإن أبحاث دراسة التفاعل بين الاستعدادات والمعالجات تعتبر أكثر الأبحاث النفسية فاعلية، حيث أنها تجمع الأسلوبين الارتباطي والتجريبي، وهذا يساعد على معرفة دلالة التفاعل بين المعالجات التعليمية وعوامل الفروق الفردية، مما يساعد على تحسين وتطوير أساليب وبرامج التعليم لكافة الطلاب أو على جميع المستويات . (وفاء خليفة، ١٩٨٥ : ٧٧) .

رابعاً : التحصيل Achievement

أ- تعريفه :

إن التحصيل الدراسي ليس مجرد نتاج للعملية التربوية فحسب بل أنه من أبرز نتائج هذه العملية، لذا ينظر إليه على أنه معيار أساسي يمكن في ضوءه ومن خلال تحديد المستوى الدراسي للطلاب والحكم على حجم الإنتاج التربوي كما وكيفا والوقوف على ما تحدثه العملية التربوية من نتائج وآثار في بناء شخصيات الطلاب . لقد تعددت تعريفات التحصيل الدراسي ومنها :

عرف جود Good التحصيل في قاموس التربية بأنه "إنجاز أو كفاءة في الأداء في مهارة ملا أو معرفة" (صالح بن عبد الله، ١٩٩٠ : ٨٦) .

- أما في قاموس التربية وعلم النفس فعرفه بأنه "إنجاز في اختبار المعرفة أو المهارة" .
- وعرف التحصيل في قاموس التربية بأنه : "مدى إتقان الأداء من معارف ومهارات معينة يكتسبها الطالب من خلال المادة الدراسية عن طريق مقارنته بالطلاب أو في ضوء معايير معينة . (فؤاد محمد، ١٩٩٤ ، ٤٢٢) .

• كما عرف التحصيل بأنه "مدى استيعاب التلاميذ لما درسوه أو تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية معينة .

ويعرف أيضاً بأنه هو مقدار ما يحصل عليه الطلبة من معلومات وحقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد لهذه الدراسة والذي يوضح مدى تحقق الأهداف السلوكية في المجال المعرفي . (صالح بن عبد الله، ١٩٩٠ : ٩٠) .

ويذكر السيد عبد القادر أن التحصيل الدراسي : هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مادة دراسية أو عدة مواد سبق له دراستها دراسة منظمة في حجرة الدراسة سواء كانت تلك الدرجة عن امتحان تحريري أو شفوي أو نتيجة جهوده داخل قاعة الدرس أو كانت تعبر عن هذه النشاطات جميعاً . (سيد عبد القادر، ١٩٩٤ : ٤٧٢)

ويعرفه قورة ١٩٧٠ الإنجاز في مادة معينة أو مجموعة من المواد مقدراً بالدرجات طبقاً بالدرجات طبقاً للاختبارات المحلية.

ومن العرض السابق يتضح لنا أنه يمكن تعريف التحصيل إجرائياً في هذا البحث على أنه "الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار القبلي وكذلك في الاختبار البعدي في مادة اللغة الإنجليزية بعد تطبيق المعالجات والذي أعدته الباحثة.

ويؤكد كثير من علماء النفس من أمثال **أنستازى Anastasie** و**كرونباك Cronbach** أن الفرق بين التحصيل والاستعداد هو فرق في درجة تماثل الخبرة السابقة فيرتبط التحصيل آثار مجموعة مقننة مقصودة نسبياً والتي يسعى تحقيقها في المتعلمين أو المتدربين، أما الاستعداد فيرتبط بالآثار التراكمية لخبرات متعددة غير مقننة وغير مقصودة في الحياة اليومية واختبارات التحصيل تفيد في أغراض التنبؤ بالأداء اللاحق في المستقبل.

(صلاح شريف، ١٩٩٢: ٢٨).

فكل من الاستعداد والتحصيل يعكس قدرات مستثمرة والفرق بينهما فرق في طبيعة محتوى الاختبار ومستوى عموميته أو خصوصيته إطار الخبرة التي يعتمد عليه.

ويمكن اعتبار التحصيل في مجال معين في حد ذاته تعبيراً عن استعداد الفرد في هذا المجال فطالب المدرسة الثانوية أو الكلية التي يظهر قدرة متفوقة في العلوم أو الفنون أو الرياضيات يكون على درجة من الاستعداد في كل من هذه المجالات.

ومن هنا يتضح أن هناك اتفاقاً إلى حد كبير بين علماء النفس والتربية على تعريف التحصيل الدراسي وعلاقته بالاستعداد.

تمثل القواعد اللغوية دوراً هاماً في اللغة وكافة العلوم وأثرها في تنمية الفكر وصفله، فدراسة القواعد تعود دراستها على قوة الملاحظة والموازنة حين يفرق بين التراكيب في العبارات والجمل وتساعد على تربية ملكة الحكم عند استبانة القواعد.

تؤدي قواعد اللغة إلى إعمال العقل في النصوص اللغوية بالاستتباط والاستدلال والموازنة والتعميم، وفي هذا تنمية للعقل.

ومن أهم الأسس التي يمكن الاعتماد عليها في تدريس القواعد النحوية البعد بالمنهج عن الترتيب التقليدي في معالجة مشكلات القواعد النحوية والاهتمام بالمواقف التعليمية والوسائل المعينة، وطرق التدريس والجو المدرسي والنشاط السائد. (محسن محمود، ١٩٩٤: ١٣٥).

وقد أرجع بعض التربويين أسباب ضعف مستوى التلاميذ في اللغة إلى عدم وجود البحوث التجريبية التي يمكن عن طريقها تحسين هذه الطرق وتطويرها وهذا ما أكده آخرون

من أن أية لغة في العالم مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيدها فهي ممكنة التعليم والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجحة لتعلمها واكتسابها (محسن محمود، ١٩٩٤ : ١٣٥).

ونتيجة لعدم وجنود طريقة تدريس معينة يمكن أن توصف بأنها الطريقة المثلى التي يجب إتباعها تحت مختلف الظروف والمناسبات داخل الفصل الدراسي بل أصبح هناك تنوع في الطرق وتتحدد مدى مناسبة الطريقة - في ضوء طبيعة المادة الدراسية التي سوف تستخدم هذه الطريقة في تعليمها وخصائص التلاميذ الذين يقوم بتعليمهم بواسطة هذه الطريقة وأهداف تدريس هذه المادة والغرض الذي يسعى إلى تحقيقه مع التلاميذ.

لقد اتفقت نظريات التعلم على أن هناك فروقا فردية واحدة واضحة بين تلاميذ الصف الدراسي الواحد يجب على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار والتدريس الجيد هو الذي يعترف بهذه الفروق فهناك تلميذ بطيء التعلم والتلميذ متوسط التعلم والتلميذ الموهوب ثلاث مستويات عامة على الأقل يجب أن يدرس لهم بطرق مختلفة والتدري الجيد يوفق بقدر الإمكان بين هذه الفروق ويهتم بالطرق والأنشطة التي تعمل على أن يفهم كل تلميذ بطريقته الخاصة. (فؤاد موسى، ١٩٩٤ : ٥٧٢).

ونتيجة للأهمية البالغة للقواعد النحوية في جميع اللغات فقد اختارت الباحثة هذا الفرع من اللغة الإنجليزية حيث تشتمل اللغة على أربعة مهارات وهم القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع، وتلعب القواعد دوراً هاماً فيها حيث لا يمكن بدونها أن يكون هناك تحدث جيد أو كتابة جيدة ويمكن أن تشمل القواعد معظم الجوانب الأساسية في اللغة ومن هنا اختارت الباحثة القواعد اللغوية في اللغة الإنجليزية والتي تشكل البنيان الأساسي لفهم وتكوين الجملة لتكون معالجة بحثها حيث أنه بالرغم من أهميتها البالغة إلا أنها تشكل صعوبة عند بعض الطلاب في التحصيل وكان هذا من أسباب اختيارها لها واهتمامها بها.

ب- مستويات بلوم :

قدم بلوم ستة مستويات تعبر عن العمليات المعرفية التي يقوم بها الطالب أثناء التحصيل هي : (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

١- التذكر : Memory

يقصد بالمعرفة knowledge عند بلوم العمليات النفسية المعرفية الخاصة بالذاكرة، وتنقسم هذه الفئة إلى الفئات الفرعية الآتية :

- ١- ذاكرة التفاصيل النوعية أو الخاصة : ويقصد بذلك استدعاء وحدات المعلومات في صور فرعية ومنفصلة وتتضمن : أ- ذاكرة الرموز والمصطلحات الخاصة بالمادة الدراسية،
- ب- ذاكرة الحقائق النوعية (المعلومات التفصيلية).

٢- ذاكرة الطرق والوسائل : تعنى معرفة طرق جمع هذه المعلومات التفصيلية .
وتنظيمها وتنقسم إلى:

- أ- ذاكرة التقاليد الشائعة فى المادة الدراسية .
- ب- ذاكرة العلاقات والعمليات والآثار (أو النتائج) .
- ج- ذاكرة فئات التصنيف .
- د- ذاكرة المحكات التى تحكم على صحة الآراء أو المبادئ أو الحقائق أو صور النشاط التى تحتويها المادة الدراسية .
- هـ- ذاكرة مناهج البحث والدراسة فى ميدان معين .

٣- ذاكرة العموميات والتجريدات : ويقصد بها معرفة الأفكار الرئيسية التى تنظم حولها الظاهرة التى يتناولها ميدان معين وتنقسم إلى :

- أ- ذاكرة المبادئ والتعميمات والقوانين فى المادة الدراسية .
- ب- ذاكرة النظريات .

وقد استخدم ذاكرة التفاصيل النوعية أو الخاصة فى البحث الحالى :

٢- الفهم **Comprehension**: ويمثل الفهم أكثر فئات القدرات العقلية شيوعاً فى التربية، ويقصد بها أنه حينما تعرض على التلميذ معلومات معينة فإن من المتوقع أن يعرف ما تعنيه ويستطيع أن يستخدم المواد أو الأفكار المتضمنة فيها وتتألف هذه من :

أ- التحويل أو الترجمة : وتتمثل فى الاهتمام والدقة اللتين يتم بهما تحويل معلومات معينة من صيغة إلى أخرى، وعادة ما يتم الحكم على الترجمة بدرجة المطابقة والدقة، أى إلى أى حد تم الاحتفاظ بالأفكار الرئيسية فى الأصل بالرغم من أن صورته قد تغيرت، وتعنى باختصار بأنها عملية تحويل المعلومات إلى صيغة أخرى أو حدود أخرى أو لغة أخرى، وتنقسم الترجمة إلى ثلاث فئات :

١- الترجمة من أحد مستويات التجريد إلى مستوى آخر .

٢- الترجمة من صورة رمزية إلى صورة أخرى .

٣- الترجمة من صورة لفظية إلى صورة أخرى .

ب- التفسير: وهو القدرة على شرح أو تلخيص المعلومات .

ج- الاستكمال: وهو التعميم الذى يتضمن الوصول إلى تقديرات أو توقعات أو تنبؤات تعتمد

على فهم الاتجاهات أو النزاعات أو الشروط أو الأحوال التى يصفها المحتوى .

وقد استخدم فى هذا البحث الفئة أو النوع الأول للفهم وهو التحويل أو الترجمة

وخاصة الترجمة من صور لفظية إلى صورة أخرى .

٣- التطبيق **Application** : ويقصد به استخدام التجريدات في مواقف جديدة وقد تكون التجريدات في صورة أفكار عامة أو قواعد عمل أو مبادئ أو نظريات .
وقد استخدم في البحث الحالي .

٤- التحليل **Analysis** : ويقصد به تجزئة المحتوى إلى عناصره أو أجزائه التي يتألف منها بحيث يتضح الترتيب الهرمي للأفكار والمعاني أو العلاقات بين الأفكار ويتضمن :
أ- تحليل العناصر : أي تحديد المكونات التي يتألف منها المحتوى سواء كانت مصاغة صراحة أو غير صريحة .
ب- تحليل العلاقات : ويقصد به تحديد الروابط الأساسية بين عناصر المحتوى وأجزائه المختلفة .

ج- تحليل المبادئ : وهو أعقد المستويات حيث يتطلب التعامل مع بنية المحتوى وتنظيمه .
وقد استخدم النوع الأول من التحليل في البحث .

٥- التركيب **synthesis** : ويقصد به التأليف بين العناصر والأجزاء بحيث تكون كلاً، ويتضمن هذا التعامل مع الوحدات والأجزاء والعناصر وترتيبها والربط بينها على نحو يؤلف بوضوح نمطاً أو بنية لم تكن موجودة من قبل وتنقسم هذه الفئة إلى :
أ- إنتاج محتوى فريد : ويعنى إنتاج الأفكار ونقلها إلى الآخرين مثل كتابة قصة أو مقطوعة من النثر أو الشعر أو كتابة مؤلف موسيقى أو مقال علمي .
ب- إنتاج خطة عمل أو مشروع : بشرط أن تتوافر في الخطة أو المشروع مطالب العمل الذي تعطى تفاصيله للمفحوص أو يحصل عليها بنفسه .
ج- إنتاج العلاقات المجردة : أي إنتاج أو اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة بهدف تصنيف أو تفسير البيانات والظواهر أو استنباط القضايا والعلاقات من مجموعة من القضايا الأساسية .

وقد استخدمت النوع الأول من التركيب وهو إنتاج محتوى فريد في البحث .

٦- التقويم **Evaluation** : ويقصد به تلك العملية العقلية التي يصدر بها المتعلم أحكاماً حول قيمة المحتوى الذي يدرسه، وهذه الأحكام قد تكون كمية أو كيفية وتنقسم إلى :
أ- الحكم في ضوء الأدلة الداخلية : ويقصد به تقويم مدى دقة المحتوى في ضوء شواهد داخلية مثل الدقة المنطقية والاتساق الداخلي وغير ذلك من المحكات الداخلية .
ب- الحكم في ضوء المحكات الخارجية : ويقصد به تقويم المحتوى في ضوء محكات من خارجه مثل الغايات أو الأساليب أو المستويات .
وقد استخدم في البحث النوع الأول من التقويم .

خامساً: الميل Interest

أ- الميل وتعريفه

تلعب الميول دوراً هاماً في اختيار الطلاب لنوع التخصص في الدراسة و يرتبط التحصيل الدراسي للطلاب ارتباطاً إيجابياً بميولهم . (محمود عبد الحلیم، ١٩٩١ : ١٨١) . ويرى أنور الشرقاوى أن الميول هامة لأنها تعتبر من المحددات الرئيسية للتعليم . لقد تعددت تعريفات الميل ولا يوجد تعريف متفق عليه الجميع حيث أن الميل يعتبر جانب وجداني لا يظهر ولا نراه وإنما نشعره من خلال الأفعال والأعمال التي يقوم بها الفرد . هناك مجموعة من العلماء يفسرون الميل على أنه "نشاط يقوم على القبول والرفض" وهذا يظهر في تعريف ريمر **Remer** بأنه انعكاس للنواحي الجذابة والنواحي المنفرة في سلوكنا وإظهار لإحساسنا بالسعادة من عدمها والتفضيل وعدم التفضيل، (نشأت قاعد، ١٩٩٦ : ٣٧) .

كذلك تعريف عطية هنا (١٩٥٩) بأنه "استجابة الفرد استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أو شئ أو فكرة معينة" (محمود عبد الحلیم، ١٩٩١ : ١٨١) .

وينظر إلى الميل أيضاً بأنه استعداد ومن تعريفات الميل التعريف الذي ذكره إنجلش - إنجلش **English - English** (١٩٥٨) في قاموس معجم المصطلحات النفسية والتحليل النفسي وهي كما يلي :

- ١- اتجاه أو تهيئ للانتباه والإصغاء إلى .
- ٢- استعداد (نزعة) لإعطاء انتباه انتقائي لشيء ما .
- ٣- اتجاه أو شعور بأن موضوعاً ما أو حادثاً ما ينطوي على اختلاف أو يكون له أهمية خاصة للفرد نفسه، الشعور يكون متميزاً على وجه العموم بكونه متفرداً ولا يمكن تحليله .
- ٤- نضال من أجل أن يكون على وعى تام لخاصية موضوع ما .
- ٥- الشعور الذي بدونه يقال عن الشخص أنه غير قادر على التعلم وهذا الشعور لا يتم تعريفه عادة بما هو أبعد من ذلك .
- ٦- شعور سار يصاحب النشاط المقدم بغير إعاقة تجاه هدفه .
- ٧- نزعة (استعداد) إلى الانخراط في نشاط ما، وذلك في وحدة للحصول على الرضا الناجم من الانخراط في النشاط نفسه، أو ذلك النشاط المنخرط فيه، رجل متنوع الميول .

(English, H. & English, A, 1958 : 271)

يحدد آيزنك **H.J. Eysenck** (١٩٧٢) معنى الميل بأنه :

- ١- اهتمام، ميزة، فائدة .

٢- استعداد (نزعة بالمسالك المتجهة نحو موضوعات بعينها أنشطة بعينها أو خبرة بعينها، وذلك الاستعداد الذي يختلف في الشدة و(العمومية) من فرد لآخر .

وأوضحت الدراسات أن للميل حوالى (١٥) بعداً مستقلاً، مثال فى الموسيقى والسياسة أو الاقتصاد، التكنولوجيا والعلم الطبيعى والفنون.. إلخ، وأن الارتباط بين الميول والشخصية يكون ضئيلاً بصفة عامة (Eysenck, H. J, 1972 : 1280)

يرى نيلسون Nelson "الميل ناحية مزاجية تشكل نوع السلوك الناجح"، يعرف بنجها Bingham الميل استعداد من جانب الفرد، هذا الاستعداد ديناميكى أى يؤثر فى سلوك الفرد، (نشأت قاعود، ١٩٩٠ : ٣٧)، لقد عرفه محمود أبو العلا أحمد : التعلق بأمر معين والإقبال عليه والاستمرار فى الاهتمام به فى كل شئ من الاحتمال والرغبة" (عبد الحليم محمود، ١٩٩١ : ١٨٢) .

ويعرفه حلمى المليجى (١٩٨٢) بأنه الاهتمام الذى يمثل عنصراً فى تكوين الفرد، سواء كان فطرياً أو مكتسباً، ويميل الفرد نتيجة الاهتمام إلى الشعور بأهمية أشياء معينة أو أمور لها علاقة بهذا الموضوع الخاص أو مجال خاص من المعرفة" (محمود عبد الحليم، ١٩٩١ : ١٨٢) .

وعرض وولمان Wolman (١٩٧٣) معنى الميل كما يلى :

١- اتجاه يتسم بالاستمرارية قوامه الشعور بأن موضوعاً ما، ونشاطاً ما ينطوى على أهمية، وهذا الشعور يكون مصحوباً بانتباه انتقائى لهذا الموضوع أو النشاط .

٢- هو حالة من الدافعية التى توجه النشاط نحو أهداف بعينها .

٣- العنصر مكتسب أو مولدى فى بنیان الفرد، والذى بسببه يكون الفرد غير قادر على التعلم .

٤- محصلات العيمل الإنفعالية (الوجدانية) والدافعية مثير للشهية Appetitive .

ويرى سترونج Strong (١٩٤٩) الذى يرتبط اسمه بحركة قياس الميول أن

التعريف الموجود فى قاموس وبستر Webster اللغوى لكلمة الميول تعريف يفى بالغرض .

١- انتباه ٢- أشياء معينة ٣- الاستئارة الوجدانية .

ويفضل سترونج استعمال استمرار الانتباه بدلاً من مجرد الانتباه لأن انتباه الفرد يتحول من

شئ لآخر بينما يكون الميل مستمراً، أما الأشياء أوجه النشاط التى تجذب الفرد إليها وتثير

انتباهه فهى موضوع الميل ويقصد بالاستئارة تحرك وجدان الفرد نحو أشياء أو أوجه من

النشاط، ويكون تعبيره عن وجدانه بمجرد القول بحبه للشئ أو عدم حبه له، والميول بهذا

الشكل تعتبر من ضمن الدوافع التى تدفع نحو أهداف معينة . (سعد جلال، ١٩٧٤ : ٥٢٢) .

وقد لخص **جينفورد Guilford** تعريف الميل وذلك ما أورده فؤاد أبو حطب كما يلي: نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله يجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط. وتتضمن عبارة (نزعة سلوكية عامة) أن الميل سمة عامة، أما كلمة (يجذب) فتدل على وجود شيء له قيمة ينتبه إليه الفرد أو يبحث عنه أو يتجه نحوه أو يسعى للحصول عليه، والميل بهذا المعنى يتضمن حب Liking نشاط معين أو المشاركة فيه Participation و تفضيله Preference ويختلف الميل عن الدافع Motive في أنه أكثر استقراراً وقوة وفي أنه يشمل فئة من الأهداف ولا يقتصر على أهداف نوعية كما هو الحال في الدافع، (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣: ٣٤٩).

ويرى فؤاد أبو حطب أن التعريف السابق لجينفورد ينطبق على الميل نحو المادة الدراسية، إذا اعتبرناها فئة من فئات النشاط التي يمكن أن يفضلها أو يجذب إليها الفرد، (راجية شكرى، ١٩٨١: ١٣).

استخدمت الباحثة التعريف السابق لجينفورد وهو الميل نحو المادة الدراسية والذي أعده للبيئة العربية فؤاد أبو حطب.

التعريف الإجرائي للميل :

"الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الميل نحو مادة اللغة الإنجليزية المطبق عليها"، وفيما يلي ملخص لبعض مفاهيم الميل صفاته من خلال العرض السابق :

١- الميل حالة وجدانية.

٢- الميل نشاط قبول أو رفض.

٣- الميل استجابة قبول عن رغبة (استجابة حب).

٤- الميل اتجاه.

٥- الميل استعداد.

٦- الميل نوع من التعبير (محمود عبد الحليم، ١٩٨١: ١٨٢-١٨٣)

طبيعة الميول : للوقوف على طبيعة الميول يجب أن نفرق بين الميول وكل من الوجدان (الشعور) والرغبة، الاتجاه والتفضيل.

الميل والوجدان (الشعور) :

استجابة الفرد بالارتياح أو عدم الارتياح هي استجابة لمثير بسيط وبذلك يكون الشعور (الوجدان) قاصراً على الاستجابة الانفعالية البسيطة للمواقف الخارجية. (أحمد زكى صالح، ١٩٧٦: ٢٠٤).

الميل والاتجاه :

يتعلق الميل بما نحب ونفضل، بينما الاتجاه يتعلق بما نعتقد، ولا شك أنه يوجد فرق أساسى بين ما نحب وما نعتقد، لأنه ليس كل ما نحب نعتقد فيه والعكس صحيح. (عبد الله عبد الحى، ١٩٨٣: ٢٥٤).

ويفرق ثورنديك Thorndike وهاجن Hagen بين الاتجاه والميل على أساس العمومية والخصوصية، وذلك بأن الاتجاه النفسى لا يقتصر على مجرد النشاط الذى يميل بالفرد نحو موضوع ما، بل يتسع حتى يشمل مجرد تهيؤ الفرد لهذا الميل، (فؤاد البهى، ١٩٧٥ : ٢٧٦) .

إن الاتجاه له ثلاث جوانب موجب وسالب ومحايد بينما الميل له ناحية واحدة هى الإيجاب، فالفرد لا يميل إلا للأشياء التى تجلب له السرور والمتعة، (محمود عبد الحليم، ١٩٩١ : ١٨٣) .

الميل والرغبة : الرغبة تأخذ صورتان وهما صورة موجبة وتتعلق برغبة الفرد فى شئ ما فى موقف معين، أما الناحية السلبية فتتعلق برغبة الفرد فى التخلص من شئ ما فى موقف معين، (أحمد زكى، ١٩٧٦ : ٢٠٤)، أما الميل فليس له إلا صورة الإيجاب .

الميل والتفضيل : يتضمن التفضيل وجود شيئين متقاربين يكونان متساويين تقريباً ويقوم الفرد باختبار أحد الموضوعات، كمقابل للآخر، أما الميل فيبحثنا على البحث عن موضوعات وأنشطة عملية، ويتضمن عادة ناحية سلوكية، (عبد الرحمن مهدى، ١٩٨٨ : ٣٨) .

لقد فرق بعض العلماء بين الميول الفطرية والمكتسبة :

- لقد فرق ثورنديك بين الميول الفطرية، والمهنية فالميول الفطرية بعضها المتعلق بالتذوق والطعم والرائحة إلى غير ذلك، أما الميول المهنية فهى مكتسبة قطعاً حيث أنها لا تظهر إلا بعد مرور الفرد فى مجموعة خبرات وبعد الاستجابة للموضوعات الخارجية سواء كانت موضوعات حادية أم إنسانية . (محمود عبد الحليم، ١٩٩١ : ١٨٤)

ب- خصائص الميول:

يحدد سترونج Strong فى حديثه عن الرضا والميول خمس خصائص للميول وهى:

١- أنها تكون مكتسبة .

٢- الشدة الكثافة .

٣- الميول تكون مستمرة وحافزة .

٤- القبول الرفض .

٥- الاستعداد الفعلى . (Strong, 1958: 449-456) .

ج- أنواع الميول :

يرى سوبر super أن هناك أربعة تفسيرات لكلمة الميل ويتصل كل تفسير بطريقة معينة من الطرق التى نتعرف بها على الميول فكأن معنى الميل يتوقف على الطريقة التى تتبع فى الكشف عن الميول .

١- الميول المعبر عنها لفظياً (لغويًا) : وهذه ميول نوعية خاصة ويعبر عنها بمجرد القول وتقاس بطريقة الاستفتاءات، ويعبر عن هذه الميول المراهقون وأنها ليست ثابتة ومتغيرة ولا يمكن التنبؤ منها بميولهم في المستقبل . (سعد جلال، ١٩٩٤ : ٥٢٠ - ٥٢١) .

٢- الميول الظاهرة "الواضحة" : وهي الميول التي تتضح عن طريق أنواع النشاط أو العمل التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية (عبد الرحمن المهدي، ١٩٨٨ : ٣٩) ويرى البعض أن هناك احتمالات للخطأ في التنبؤ بميول الفرد الحقيقية من ميوله الظاهرة، (سعد جلال، ١٩٩٤ : ٥٢١) .

٣- الميول المقاسة بالاستفتاءات أو الحصرية : وهو يشير إلى عدد من استفتاءات التي تتداول حول بعض أوجه النشاط أو المهن التي يكون بينها شئ من التشابه (عبد الرحمن المهدي، ١٩٨٨ : ٤٠)، ونتعرف عليها بطريقة مشابهة لطريقة الاستفتاءات التي تتبع في الكشف عن الميول المعبر عنها لغويًا كما في النوع الأول ولكنها الطريقة تختلف هنا حيث أن كل سؤال في القائمة تختبر ميول الفرد ويكون لنوع الإجابة عليه درجة معينة ولا تكون درجة الفرد على الاختبار هي مجموعة درجاته على المفردات .

٤- الميل المختبر (المقاس بالاختبارات الموضوعية) : ويفترض في هذه الاختبارات أن الفرد إذا كان لديه الميل نحو ناحية معينة سيكون عليماً بها وستكون معلوماته عنه وافية وتعتمد على سرعة التعلم واستجاباته للتغيرات مثل : اختبار المعلومات، اختبار التعلم، اختبار التششت، اختبارات الميول الذاتية .

٤- العوامل التي تؤثر على طبيعة الميول ونموها :

توجد عدة عوامل تؤثر على طبيعة الميول ونموها عند الأفراد، وتختلف درجة تأثير هذه العوامل بعضها عن البعض الآخر، وكذلك على حسب نوع الميول المقاسة ومن هذه العوامل :

١- الميول والمهن : توصل سترونج إلى أن الأفراد الذين يعملون في مهنة واحدة يتفوقون في

أنماط ميولهم اتفاقاً ميزهم عن الأفراد الآخرين بوجه عام . ك . م إيفانز، ١٩٩٠ : ١٤٩) .

٢- الميول والقدرات : أوضحت بعض الدراسات أن هناك علاقة ما بين الميول والذكاء من ناحية، وما بين الميول والقدرات الخاصة من ناحية أخرى، أما فيما يتعلق بالقدرات الخاصة، فقد ظهر من النتائج التي توصلت إليها الأبحاث، أنه لا توجد علاقة، وإذا وجدت علاقة فإنها تكون ضئيلة إلى بعض الحالات مثل العلاقة ما بين القدرة العددية والميل العددي، (عطية هنا ، ١٩٨٥ : ١٧) .

٣- الميول والجنس : لوحظ في اختبارات الميول بصفة عامة أن هناك فروقاً واضحة في

الميول بين الذكور والإناث حيث أن الإناث أميل إلى الأنشطة الاجتماعية والبيولوجية في

حين أن الذكور أميل إلى أوجه النشاط العملى والنشاط المتعلقة بالأعمال التجارية والاقتصادية عند الإناث . (عبد الرحمن مهدى، ١٩٨١ : ٤١)، وهذا ما أوضحتها الدراسة التى قام بها آر مورد Ormerad (١٩٧٥)، عن أن الموضوعات المفضلة للذكور هى بالترتيب، كيمياء جغرافيا، رياضيات فيزياء، فى حين كانت موضوعات الإناث هى فتون بيولوجى - إنجليزى - فرنساوى - تاريخ . (Strong, 1956: 257- 267)

٤- **الميول والسن** : أوضحت دراسات سترونج على عينة من فئات عمرية مختلفة أن التغيير الذى يطرأ على الميول نتيجة للسن يعتبر ضئيلا إذا ما قورن باختلاف الميل بين ذوى المهن المختلفة أو اختلاف الميول بين الذكور والإناث . (عطية محمود هنا، ١٩٨٥ : ١٦٧)

ويذكر سترونج Strong أنه وجد أن : التغيير فى ميول الرجال المهنية قليلا جدا بين عمر (٢٥) إلى (٥٥) سنة وأنه هناك تغير قليل فى الميل بين عمر (٢٠) إلى (٢٥) سنة، ومع ذلك فقد تكونت التغييرات بين عمر (١٥) إلى (٢٠) سنة جسيمة، وذكر سترونج عن اختباره أنه يجب ألا يستخدم مع الأولاد الذين تقل أعمارهم من سبعة عشر سنة .

لقد اختارت الباحثة الصف الأول الثانوى حيث أنه قد يحدث ميل أو ترتفع نسبة الميل بعد إجراء المعالجتين على الطالبات وهذا السن مناسب من (١٥-١٧) وهى السن المناسبة لقياس الميول، حيث تظهر ميولهم نحو المادة الدراسية بصورة واضحة ومحددة .

الميول والمستوى الاجتماعى والاقتصادى :

تشير نتائج الدراسات المختلفة التى قام بها سترونج Strong وغيره أن الميول المهنية للأفراد الذين يعملون فى المهن الراقية سواء كانت فنية أو إدارية يختلفون فى أنماط ميولهم عن الأفراد الذين يعملون فى المهن الدنيا فالأولون يميلون إلى أوجه النشاط الأدبى والقانونى وهم أقل ميلا إلى الخدمة الاجتماعية والميول المتعلقة بالنواحى التطبيقية (عطية محمود، ١٩٨٥ : ١٦٦) .

تكون الميل : لقد ظهرت مناقشات عديدة حول هذا الموضوع، وهناك بعض الأبحاث كارتر Carter وسترونج Strong توضح أهمية علم الوراثة فى الميول وأن هذا الأثر يتضح فى حالة التوائم المتطابقة أكثر فى حالة التوائم المنفصلة وهو بذلك لا ينفى أثر العوامل البيئية فى الميول (ك . م إيفانز، ١٩٩٠ : ١٣٢) .