

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

ويتضمن مقدمة :

- أ- مناقشة النتائج الخاصة بالتحصيل في مادة اللغة الإنجليزية .
- ب- مناقشة النتائج الخاصة بالميل نحو مادة اللغة الإنجليزية .
- ج- التوصيات والبحوث المقترحة .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

مقدمة:

في هذا الفصل تعرض الباحثة نتائج الدراسة الحالية وقد قسمت النتائج إلى فئتين : وتشمل الفئة الأولى النتائج الخاصة بالتحصيل ووصفها وتفسيرها ومناقشتها، أما الفئة الثانية فتشمل النتائج الخاصة بالميل ووصفها وتفسيرها ومناقشتها .

٥: النتائج الخاصة بالتحصيل في مادة اللغة الإنجليزية :

الفرض الأول القائل : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة العيانية التي تلقت المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح القياس البعدي".

وقد تم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار T. Test كما هو موضح في جدول (١٥)

جدول (١٥) يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة

العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية

اختبار T. Test		بعد التطبيق ن = ٥٥		قبل التطبيق ن = ٥٥		
مستوى الدلالة عند ٠,٠١	القيمة	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
دالة	٢٣,٤	٣,٧٥٢	١٨,٣٢٧٣	١,٠٦٦	٥,٨٩٠٩	١- التذكر
دالة	٥١,٧٨٠	٢,٢٨١	١١,٠١٨٢	١,٠٣٦	٥	٢- الفهم
دالة	١٣,٢٧٧٣	٢,٥٥١	٩,٤٣٦٤	,٨٧٧	٤,٥٦٣٦	٣- التطبيق
دالة	٢٠,٣٣٩١	١,١٤٢٠	٣,٤٦٣٦	,٢٩٠	,٩٠٩	٤- التحليل
دالة	٢١,٧١٢٣	,٩٣٣	٢,٥٦٣٦	,٤٤٨	,١٤٥٥	٥- التركيب
دالة	١٨,٨٠٦٣٥	,٩٩٥	٢,٨١٨	,٣٣٦	,١٢٧٣	٦- التقويم
دالة	٢٧,٤٣٢٤٩	٨,٢٣٧	٤٧,٩٦٣٦	٢,٥١٠	١٥,٨١٨٢	المجموع الكلي

وبالنظر إلى الجدول وبمقارنة قيمة ت الجدولية بقيمة ت المحسوبة عند مستوى ٠,٠١ ،

وبالرجوع إلى الشكل رقم (١) يمكن قبول الفرض القائل : "بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة العيانية التي تلقت المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح القياس البعدي في كل مستوى من مستويات بلوم الستة وهي : (التذكر، الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) .

وبذلك يكون الفرض الأول قد تحقق .

- ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .

ويدعم هذه النتيجة دراسة كل من يابراف Yabraff (١٩٦٩)، إيستمان Eastman

١٩٧٢، فتحى محرز ١٩٨٧، هاتم عبد المقصود (١٩٨٧)، محمد رشدي (١٩٩١)، صلاح

شريف (١٩٩٢) حيث توصلت هذه الدراسات إلى تحسن في درجات الاختبار التحصيلي الذي

طبق بعد تطبيق المعالجات المستخدمة في بحثهم والتي تكاد تكون متشابهة مع متغيرات هذا البحث وقد استخدم محمد رشدي نفس المعالجتين الاستنباطية والاستقرائية .

وفي حد علم الباحثة فقد اقتصررت هذه الدراسات على استخدام مستويات بلوم الثلاثة الأولى (التذكر، الفهم، التطبيق) بينما البحث الحالي استخدام مستويات بلوم الستة لتحديد الفروق بين المجموعات .

وأشارت بعض الدراسات أيضاً مثل دراسة كوباك **Koback (1975)** إلى أن الطريقة الاستنباطية أكثر ملاءمة للتلاميذ في المرحلة العيانية، في حين اختلفت نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة هارتر **Harter (1981)** وأثبتت تقدماً في تحصيل الطلاب الذين درسوا بالطريقة القياسية وأن جملهم أكثر تعقيداً من طلاب الطريقة الاستقرائية .

ويتضح من ذلك أن المعالجة الاستنباطية حققت تقدماً في مستوى تحصيل الطالبات العيانيات عند تقديمها ويرجع ذلك إلى ما تتميز به المعالجة الاستنباطية من مميزات فهي طريقة اقتصادية جداً فهي توفر الوقت والجهد لكل من الطلبة والمدرسين أيضاً طريقة عرض سريعة للمادة بحيث يستطيع إعطاء مقدار كبير من المعلومات في أقصر وقت وجهد وتجعل المدرس يربط أجزاء المادة الدراسية ربطاً يزيد من فهم التلاميذ لها وكذلك فهي طريقة تعلم وكسب للمعرفة وزيادة للمعلومات والتقدم في المستوى، ويرجع ذلك أيضاً إلى خطوات المعالجة الاستنباطية وهي :

- ١- طرح القاعدة العامة على الطالبات وشرحها .
- ٢- يطلب المدرس من الطالبات التأكد من صحتها .
- ٣- تأخذ الطالبات الأمثلة خاصة بالقاعدة لتأكيدهما مع التطبيق على أمثلة أخرى .
- ٤- تقوم الطالبات باستنتاج حقائق خاصة أخرى بالقياس إلى التعميم وتطبيقها في مواقف جديدة .

ويرجع تحقق هذا الفرض إلى الخصائص والصفات التي تميز الطالبات العيانيات والتي ساعدت على ظهور أثر إيجابي للمعالجة في التحصيل الدراسي والمستوى حيث أنهم ذوات قدرة على تحمل الغموض بل يفضلن التعامل مع الأشياء الملموسة والاهتمام بالعموميات من السمات الموجودة والاعتماد على الآخرين، وعلى الحواس في إدراك ووصف الأشياء أو الموضوعات كما أن تفكير العيانيات لا يقوم على الجدل بل يأخذ الأمور على علتها كما هي ويرتبط بالوضع الراهن ويعتمدن على السلطة أو القوة بصورها المختلفة والثقة فيها واعتبار المدرس هو القوة والسلطة ولذلك كانت مناسبة هذه المعالجة لهن لوجود تشابه بين خطوات المعالجة ومميزات الطالبات ومن خطواتها إعطاء القاعدة مباشرة مع

تجنب الغموض في عرضها وهذه تناسب خصائص الطالبات العيانيات، ونلاحظ أن هذه المعالجة يكون دور الطالبات فيها أقل من دور المعلم وبالتالي فإنهن يعتمدن عليه وهذا يجعل الطالبات ذوات الأسلوب العياني يتفاعلن مع المعالجة الاستنباطية مما يدل على مدى ملائمة المعالجة مع استعدادات الطالبات وكذلك على أثر المعالجة الاستنباطية على الطالبات العيانيات .

الفرض الثاني : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين القيلس القبلي والبعدي للمجموعة التجريدية التي تلقت المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح القياس البعدي ."

وقد تم اختيار هذا الفرض باستخدام اختبار T. Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة كما هو موضح بالجدول رقم (١٦) .

جدول (١٦) يوضح الفروق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي للمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية

اختبار T. Test	القيمة	بعد التطبيق ن=٦١		قبل التطبيق ن=٦١		
		انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
مستوى الدلالة عند ٠.٠١						
دالة	٣٨,٨١	٣,٤٨٠	٨,٥٤٣١	١,٠٤٤	٥,٧٥٨٦	١- التذكر
دالة	٢٧,٠٩	٢,٥٠٠	١١,٠٠٨٦	١,٠٣٢	٤,٩٣٩٧	٢- الفهم
دالة	٢٠,٢٧	٢,٨٦٥	٩,٧٠٦٩	١,٠٨٣	٤,٥٤٣١	٣- التطبيق
دالة	٣٢,١٧	١,٢٠٤	٣,٦٣٣٦	,٢٠٦	,١٠٣٤	٤- التحليل
دالة	٢٥,١٠	١,٠٨٦	٢,٨١٩٠	,٣٥٨	,١٠٣٤	٥- التركيب
دالة	٢٦,٧٠	١,٢٠٦	٣,١٠٣٤	,٣١٧	,١١٢١	٦- التقويم
دالة	٣٩,٠١	٩,٦٧٥	٤٨,٨٦٢١	,٢,٧٤٢	١٥,٥٦٠٣	المجموع الكلي

وبمقارنة قيمة ت الجدولية بقيمة ت المحسوبة عند مستوى ٠.٠١، وبالرجوع إلى الشكل رقم (١) يمكن قبول الفرض القائل : "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي للمجموعة التجريدية التي تلقت المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح القياس البعدي عند مستوى (٠.٠١) ."

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في مستويات بلوم المعرفية الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وكذلك متوسط مجموع الدرجات الكلية للتحصيل، وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثاني .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة حيث ركزت معظم الدراسات على الزيادة في التحصيل الدراسي بمستوياته المختلفة بناء على استخدام المعالجات

المختلفة، وأثبتت بعض الدراسات وجود تحسن بعد تطبيق المعالجات حيث استخدمت الدراسات هذه المعالجة وأثرها على التحصيل مع متغيرات أخرى وأظهرت تحسناً في الاختبار التحصيلي البعدي مثل دراسة كل من **Yabraff** (١٩٦٩)، **Eastman** (١٩٧٢)، **فتحي محرز** (١٩٨٧)، **هانم عبد المقصود** (١٩٨٧)، **محمد رشدي** (١٩٩١)، **صلاح شريف** (١٩٩٢).

وقد توصلت هذه الدراسات إلى تحسن في درجات الاختبار التحصيلي البعدي الذي طبق بعد المعالجة الاستنباطية، وأشارت أيضاً دراسة **هارتر Harter** (١٩٨١) تقدماً في تحصيل الطلاب الذين درس لهم بالطريقة القياسية وأن جملهم أكثر تعقيداً من طلاب المعالجة الاستقرائية.

كما أشارت بعض الدراسات إلى تكافؤ المعالجة الاستنباطية مع معالجات أخرى مثل المعالجة الاستقرائية كما في دراسة **إيستمان Eastman** (١٩٧٢)، وهناك بعض الدراسات تناولت الأسلوب المعرفي (التجريدي - العياني) مع التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى وأثبتت هذه الدراسات تحقق الفرض وأسفرت نتائج الدراسات تقدم وتحسن الطلبة التجريديين في التحصيل الدراسي مثل دراسة **كلأ من بوهل، بريفين Pohl / Pervin** (١٩٦٨)، **وانجلر Wanglar** (١٩٦٩)، **هيل Hill** (١٩٧٠)، **وليام William** (١٩٧٤)، **باست Past** (١٩٨١)، **لي Lee** (١٩٨٣).

في حين أشارت بعض الدراسات مثل دراسة **أجینس Eggins** (١٩٨٠) أنه لا توجد فروق بين كل من العيانيين والتجريديين في نموذج برونر في التحصيل، ويتضح من ذلك أن المعالجة الاستنباطية حققت تقدماً في مستوى تحصيل الطالبات التجريديات عند تقديمها ويرجع ذلك إلى ما تتميز به المعالجة الاستنباطية وخطواتها وقد سبق الحديث عنها عند مناقشة الفرض الأول.

ويرجع أيضاً التقدم في التحصيل البعدي وتحقق هذا الفرض إلى الخصائص والصفات التي تميز الطالبات التجريديات والتي ساعدت على ظهور أثر للمعالجة في تحصيلهن وتقدم مستواهن حيث يتصفن بأن تفكيرهن تجريدي وهو مستوى أو نوع أرقى من التفكير العياني ويكون لديهن نوعاً من النظر العقلي الكلي لموقف المشكلة وإدراك العلاقات وعوامل الاختلاف والتشابه بين الكل وأجزائه وبين الأجزاء وبعضها بعضاً والربط بينها والذاكرة التصورية للموقف ككل، كما يتضمن القدرة على التعميم والوصول إلى المبدأ العام دون الوقوف عند حد الجزئيات سواء التي توجد في مجال الإدراك المباشر أو غير المباشر

والواضح فى هذا التعريف أنه ينطوى على عدد من المفاهيم والعمليات التى تحتاج إلى توضيح وهى الاستقرار والاستنباط ، (عبد الحلیم محمود، ١٩٩٠ : ٣٨٧ - ٣٨٨) .

كذلك الطالبات التجريديات تكون ولديهن القدرة على تخطى الوضع المباشر والانطباعات والصفات الحسنة، ولديه القدرة على فصل الصفات المشتركة عن الصفات الخاصة (نعيمه عطية، ١٩٨٥ : ٩٨) وكذلك فإن لديهن القدرة على فهم ضروريات الشئ المعطى وبصورة كلية أولاً ثم يقمن بتحليله إلى أجزاء وبعد ذلك يقمن بعزل وفصل عناصر الشئ بهدف تركيبها ودمجها مرة أخرى أى يستوعبن الفكرة الجوهرية فى كليتها ثم يقسمنها إلى أجزاء ثم يعدن تنظيمها مرة أخرى، كذلك يكون لديهن القدرة على إجراء عمليتى التمايز والتكامل لأبعاد المعلومات بصورة كبيرة ولديهن القدرة على تحمل الغموض وكذلك القدرة على التصميم وتحديد خطط لاتجاه المحتمل ولديهن القدرة على الابتكار... (صبرى محمد حسن، ١٩٩٩ : ٥٥)، وكل هذه الصفات أدت إلى تقدم وتحسن فى التحصيل البعدى وهذا يدل على فاعلية المعالجة الاستنباطية مع الطالبات التجريديات وبالرغم كما ذكر آنفاً أن الطالبات التجريديات لديهن القدرة على تحمل الغموض فإن هذه الطريقة لا تحتاج إلى تحمل الغموض ولا تتطلب منهن مجهوداً عقلياً كبير مما جعل الطالبات يتكيفن مع هذه المعالجة وذلك طبقاً لاستعداداتهن .

الفرض الثالث القائل : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل الدراسى بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة العيانية التى تلقت المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح القياس البعدى ."

وقد تم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار t. Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة كما هو موضح فى جدول (١٧) .

جدول رقم (١٧) يوضح دلالة الفروق بين الاختبار التحصيلى القبلى والبعدى للمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية

المستويات المعرفية	قبل التطبيق ن=٥٦		بعد التطبيق ن=٥٦		اختبارات
	متوسط	انحراف معيارى	متوسط	انحراف معيارى	
١- التذكر	٥,٦٢٥٠	,٦٧٦	١٨,٣٢٧٣	٣,٧٥٢	دالة
٢- الفهم	٤,٦٩٦٤	,٩١٣	١٢,٤٤٦٤	٢,٦٠٠	دالة
٣- التطبيق	٤,٤٨٢١	,٩٥٣	١١,٠٨٩٣	٣,١١٨	دالة
٤- التحليل	,١٤٢٩	,٣٥٣	٤,٠١٧٩	١,١٣٦	دالة
٥- التركيب	,١٢٥٠	,٣٣٤	٣,٧٨٥٧	١,٥٦٦	دالة
٦- التقويم	,٠٨٩٣	,٢٨٨	٣,٥٠٠٠	١,٢١٠	دالة
المجموع الكلى	١٥,٥٨٩٣	٢,٥٤٣	٥٥,١٤٢٩	٨,٩٥٥	دالة

وبالنظر إلى الجدول وبمقارنة ت الجدولية بقيمة ت المحسوبة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبالرجوع إلى الشكل رقم (١) يمكن قبول الفرض القائل : "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي للمجموعة العيانية التي تلقت المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية الستة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) وكذلك في متوسط مجموع درجات التحصيل الكلية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وذلك لصالح القياس البعدي .
وبذلك يكون الفرض الثالث قد تحقق .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وقد أبدت بعض الدراسات التي استخدمت المعالجة الاستقرائية تحقق هذا الفرض مثل دراسة كل من دورميني Dorminey (١٩٧٢)، ديكييز Dykes (١٩٧٦)، شـودبولت Shadbolt (١٩٧٨)، يونسوكو Younsoun cho (١٩٧٨)، شعبان غزالة (١٩٨٣)، فتحى محزر (١٩٨٧)، محمد رشدي (١٩٩١) وقد أثبتت هذه الدراسات تقدماً في التحصيل وذلك لصالح المعالجة الاستقرائية، وفي حد علم الباحثة فقد اقتصرَت الدراسات على استخدام مستويات بلوم الثلاثة الأولى بينما استخدم البحث الحالي مستويات بلوم الستة .

في حين أشارت بعض الدراسات إلى تكافؤ الطريقتين الاستقرائية والاستنباطية مثل دراسة إيستمان Eastman (١٩٧٢)، يوسف عبد المجيد (١٩٨٧)، وفي حين أثبتت بعض الدراسات تقدم الطالبات التجريديات على العيانيات في التحصيل مثل دراسة كل من بوهل وبريفين Pohl/ pervin (١٩٦٨)، وانجلر Wanglar (١٩٦٩)، هيل Hill (١٩٧٠)، وليام William (١٩٧٤)، باسـت Past (١٩٨١)، لي Lee (١٩٨٣) .

ويرجع تحقق هذا الفرض إلى ما تتميز به المعالجة الاستقرائية من مميزات منها أنها معرفة مكتسبة ذاتياً وتتم تحويلها إلى قاعدة أو مبدأ وأنها تنمي النشاط العقلي للطلبة وتجعلهم مشاركين نشطاء في عملياته وتقدم هذه الطريقة فرصاً للطالبات لكي يكن أكثر استقلالية وتنمي الثقة بالنفس والتقدم على الآخرين أي المنافسة، وتنمي حب استطلاع الطالبات بحيث يكون متواصلاً بغير انقطاع حتى مع الوصول إلى تعميمات وتتميز بأنها طبيعية جداً لأن المعرفة التي تكونها الطالبة بواسطة الخبرة تتراكم بنفس هذه الطريقة وأيضاً هذه الطريقة أسست على مبادئ نفسية استقصائية وهي تعتبر التعلم هو الفعل الإيجابية الرئيسي والمحور الأساسي لها، وهي تنمي الانتباه إلى المنطق والانتفات إلى اللغة ومعاني الكلمات والانتباه إلى طبيعة المعرفة G. C. Aggarwal وكذلك فإن خطوات المعالجة الاستقرائية تتطلب:

١- جمع البيانات التي تتعلق بالموضوع أو المشكلة وعرضها .

- ٢- فحص البيانات وعددها ووضعها في فئات بحيث تضم كل فئة خصائص مشتركة .
- ٣- تصنيف البيانات وعنونتها .
- ٤- التجريد والتعميم .
- ٥- الوصول إلى مرحلة التعميم . (جابر عبد الحميد التدريس والتعلم)
(G. C. Aggarwal 1995 - Bossing, L. Nelson 1970) P. 115.
- ومما سبق يتضح مدى فاعلية المعالجة الاستقرائية حيث أنها تمكن الطالبات أن يكن إيجابيات في الوصول إلى المعلومات بأنفسهن وتجعل المعلومات أكثر ثباتاً عند الفرد وليس من السهل نسيانها وذلك لاعتماد الطالب على نفسه فيها، وبالرغم من مناسبة المعالجة الاستنباطية واستعدادات الطالبات العيانيات إلا أن المعالجة الاستقرائية تتميز بإحراز طالباتها معدلاً أعلى في الدرجات من طالبات المعالجة الاستنباطية .
- الفرض الرابع : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين القيلس القبلي والبعدي للمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح القياس البعدي" .

وقد تم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار T. Test لتوضيح الفروق بين المجموعات المرتبطة كما هو موضح في الجدول رقم (١٨) .

بمقارنة المجموع الكلي لجدول رقم (١٥) بالجدول رقم (١٧) يظهر أن المعالجة الاستقرائية حازت نتائج أفضل للمجموعة العيانية عن آدائهم في المعالجة الاستنباطية .

جدول رقم (١٨) يوضح الفروق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي للمجموعة

التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية

المستويات المعرفية	قبل التطبيق ن=٥٨		بعد التطبيق ن=٥٨		اختبار T. Test
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
١- التذكر	٥,٧١٩٣	,٧٧٠	٢٠,٦٠٥٣	٣,١٣٦	دالة مستوى الدلالة عند ,٠٠١
٢- الفهم	٤,٧٧١٩	,٨٤٢	١٢,٩٢٩٨	٢,٤٠٨	دالة
٣- التطبيق	٤,٣٥٩٦	,٩٢٣	١١,٦٢٢٨	٢,٨١٤	دالة
٤- التحليل	,١٣١٦	,٣٤٠	٤,٢١٩٣	١,٠٣٧	دالة
٥- التركيب	,١٤٩١	,٣٥٨	٣,٩٨٦٨	١,٤٥٧	دالة
٦- التقويم	,١٢٢٨	,٣٣٠	٣,٦٨٨٦	١,٢١١	دالة
المجموع الكلي	١٥,٤٦٤٩	٢,٤٣٩	٥٧,٢٣٦٨	٨,٥٦٧	دالة

وبالنظر إلى الجدول وبمقارنة الجدولية بقيمة T المحسوبة عند مستوى دلالة

(,٠٠١) وبالرجوع إلى الشكل رقم (١) يمكن قبول الفرض القائل : "يوجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى دلالة (,٠٠١) بين القياس القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي

للمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح القياس البعدي .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية الستة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) وكذلك في متوسط مجموع درجات التحصيل الكلية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وذلك لصالح القياس البعدى.

وبذلك يكون الفرض الرابع قد تحقق.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة، حيث يدعم نتيجة هذا الفرض بعض الدراسات التى استخدمت المعالجة الاستقرائية مع بعض المتغيرات الأخرى وأثرها على التحصيل حيث أثبتت تقدماً فى التحصيل البعدى مثل دراسة كلاً من دورمينى Dorminey (١٩٧٢)، ديكيز Dykes (١٩٧٦)، شـودبولت Shadbolt (١٩٨٧)، يونسوكو Younsoon cho (١٩٧٨)، شعبان غزالة (١٩٨٣)، فتحى محرز (١٩٨٧)، محمد رشدى (١٩٩١).

وقد أشارت هذه الدراسات إلى تقدم فى التحصيل وذلك لصالح المعالجة الاستقرائية، بينما أثبتت بعض الدراسات تكافؤ المعالجتين الاستقرائية والاستنباطية مثل دراسة إيستمان Eastman (١٩٧٢) يوسف عبد المجيد (١٩٨٧).

وكذلك أشارت بعض الدراسات بأن المعالجة الاستنباطية أكثر فاعلية عن المعالجة الاستقرائية وظهر ذلك فى دراسة هارتر Harter (١٩٨١) حيث تفوق الطلاب الذين درسوا بالمعالجة القياسية (الاستنباطية) مع أن جملهم كانت أكثر تعقيداً من جمل طلاب المعالجة الاستقرائية.

وأيضاً هناك دراسات استخدمت الأسلوب المعرفى (التجريدي - العيانى) حيث أثبتت تقدم الطلبة التجريديين على العيانيين فى التحصيل مثل دراسة كل من بوهل وبريفين Pohl/Pervin (١٩٦٨)، وانجلر Wangler (١٩٦٩)، هيل Hill (١٩٧٠)، وليام William (١٩٧٤)، باست Past (١٩٨١)، لى Lee، وفى حد علم الباحثة أن هذا الدراسات اقتصر على استخدام مستويات بلوم الثلاثة الأولى ولم تستخدم المستويات الثلاثة العليا الأخرى بينما البحث الحالى تناول تصنيف بلوم بمستوياته المعرفية الستة، ويرجع تقدم الطالبات التجريديات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية فى التحصيل البعدى وذلك لأن خطوات المعالجة الاستقرائية ومميزاتها تتفق مع مميزات الطالبات التجريديات وقد تم ذكر خطوات ومميزات المعالجة الاستقرائية وكذلك مميزات الطالبات التجريديات عند مناقشة الفرض الثانى فى هذا البحث، ومن خلال الآتى يحاول إثبات فاعلية المعالجة مع استعدادات الطالبات، وتعتبر الميزة الأساسية للمعالجة الاستقرائية بأنها تبدأ بالجزئيات للوصول إلى الكليات وهذا يناسب ما تتصف به الطالبات من تعميم وتجريد، كذلك إن من صفات الطالبات التجريديات أنهن يفهمن ضروريات الشئ المعطى بصورة كلية أولاً ثم يقمن بتحليله إلى

أجزاء وبعد ذلك يقمن بعزل وفصل الشيء بهدف تركيبه ودمجه مرة أخرى وهذه مناسبة للخطوتين الأولى والثانية، كذلك فإن الطالبات التجريديات لديهن القدرة على إجراء عمليتي التمايز والتكامل لأبعاد المعلومات بصورة كبيرة وهذه الصفة مناسبة للخطوتين الثانية والثالثة.

وكذلك يتصفن بأن لديهن القدرة على فهم أبعاد المواقف واستخدام عناصره في الوصول إلى تعميم كما أن لديهن القدرة على تجهيز استجابات مرنة لمدخلات العينة وهذه الصفة مناسبة لخطوة التجريد والتعميم والتوكيد.

ومما سبق يتضح أن التشابه بين صفات الأسلوب المعرفى التجريدى وخطوات المعالجة الاستقرائية أدت إلى تقدم ملحوظ في القياس البعدى للتحصيل وهذا يجعلنا نستنتج مناسبة المعالجة الاستقرائية للطالبات ذوات الأسلوب التجريدى وفاعلية المعالجة ومناسبتها لاستعدادات الطالبات، ومن الملاحظ أيضا أن درجات الطالبات التجريديات هنا أفضل مع المعالجة الاستقرائية من المعالجة الاستنباطية مما يدل على ملاءمتها لهم، ويتضح أيضا على أن المعالجة الاستقرائية أفضل للطالبات التجريديات والعينيات حيث كانت درجاتهن أفضل من المعالجة الاستنباطية.

الفرض الخامس القائل: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع

في التحصيل الدراسى البعدى".

تم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار توكى Tukey لمقارنة المجموعات الأربعة في

التحصيل البعدى.

جدول رقم (١٩) يوضح الفروق بين المجموعات الأربعة في التحصيل الدراسى البعدى

مستوى الدلالة عند ٠,٠٠١	تجريدية استقرائية ن=٥٨			تجريدية استنباطية ن=٦١		عيناتية استقرائية ن=٥٦		عيناتية استنباطية ن=٥٥		المستويات المعرفية
	قيمة F	انحراف معيارى	متوسط	انحراف معيارى	متوسط	انحراف معيارى	متوسط	انحراف معيارى	متوسط	
دال	٩,٢٢٢	٢,٥٥	٢١,٢٦	٣,٢٣	١٨,٧٤	٣,٥٤	١٩,٩٣	٣,٧٥	١٨,٣٣	١- التذكر
دال	١٣,٢٩١	٢,١٣	١٣,٤٠	٢,٧٠	١١,٠٠	٢,٦٠	١٢,٤٥	٢,٢٨	١١,٠٢	٢- الفهم
دال	١٠,٤٦٥	٢,٤٠	١٢,١٤	٣,١٢	٩,٩٥	٣,١٢	١١,٠٩	٢,٥٥	٩,٤٤	٣- التطبيق
دال	٧,٣٠٣	.٩٠	٤,٤١	١,٢٥	٣,٧٩	١,١٤	٤,٠٢	١,١٤	٣,٤٦	٤- التحليل
دال	١٨,٥٥٥	١,٣٣	٤,١٨	١,١٧	٣,٠٥	١,٥٧	٣,٧٩	.٩٣	٢,٥٦	٥- التركيب
دال	٦,٦٨٤	١,١٩	٣,٨٧	١,٣٥	٣,٣٠	١,٢١	٣,٥٠	١,٠٠	٢,٨٨	٦- التقويم
دال	١٨,٧٤١	٧,٧٢	٥٩,٢٦	١٠,٨١	٤٩,٦٧	٨,٩٦	٥٥,١٤	٨,٢٤	٤٧,٩٦	المجموع الكلى

وبالنظر إلى الجدول وباستخدام اختبار توكى وبمقارنة p الجدولية بقيمة q المحسوبة

عند مستوى (٠,٠٠١) وجد أنه :

- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الأربعة فى القياس البعدى للتحصيل الدراسى فى المستويات المعرفية الستة .

١- مستوى التذكر : يوضح الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة فى مستوى التذكر وكانت الفروق لصالح متوسطات الطالبات التجريديات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية .

والجدول التالى يوضح ترتيب المجموعات بالنسبة للمستويات المعرفية فى القياس البعدى

جدول (٢٠) يوضح ترتيب المجموعات بالنسبة للمستويات المعرفية فى القياس البعدى

مجم (٤) تجريدية استقرائية	مجم (٣) تجريدية استنباطية	مجم (٢) عيانية استقرائية	مجم (١) عيانية استنباطية	
الأولى	الثالثة	الثانية	الرابعة	تذكر
الأولى	الرابعة	الثانية	الثالثة	فهم
الأولى	الثالثة	الثانية	الرابعة	تطبيق
الأولى	الثالثة	الثانية	الرابعة	تحليل
الأولى	الثالثة	الثانية	الرابعة	تركيب
الأولى	الثالثة	الثانية	الرابعة	تقويم
الأولى	الثالثة	الثانية	الرابعة	المجموع الكلى

٢- مستوى الفهم : ومن الجدول يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة فى مستوى الفهم وذلك لصالح المتوسطات الأعلى فى الدرجات وكانت المجموعة الأعلى متوسط هى التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)

- وكانت ترتيب المجموعات فى هذا المستوى كما هو موضح فى الجدول رقم (١٨) فى مستويات بلوم المعرفية الستة .

٣- مستوى التطبيق : توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الأربع فى مستوى التطبيق وذلك لصالح الطالبات التجريديات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وكان ترتيب المجموعات كما موضح فى الجدول (١٨) .

٤- مستوى التحليل : توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الأربع فى مستوى التحليل وذلك لصالح الطالبات التجريديات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وكان ترتيب المجموعات كما هو موضح فى جدول (١٨) .

٥- مستوى التركيب : توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الأربع فى مستوى التركيب وذلك لصالح الطالبات التجريديات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وكان ترتيب المجموعات كما هو موضح فى جدول رقم (١٨) .

٦- مستوى التقويم : وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الأربع في مستوى التقويم وذلك لصالح الطالبات التجريديات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية عند مستوى

دلالة (٠,٠٠٢)، وكان ترتيب المجموعات كما هو موضح في جدول رقم (١٨) .

٧- المجموع الكلى : وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الأربعة في المجموع الكلى وذلك لصالح الطالبات التجريديات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية عند مستوى دلالة

(٠,٠٠١)، وكان ترتيب المجموعات كما هو موضح في جدول رقم (١٨) .

جدول رقم (٢١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات التجريديات الأربع في

الاختبار التحصيلي البعدى فى مستوى التذكر

ترتيب المجموعات على أساس المقومات	مجموعات عيانية استنباطية	تجريدية استنباطية	عيانية استقرائية	تجريدية استقرائية
١٨,٣٣	-	,٤١	١,٦	٢,٩٣
١٨,٧٤	-	-	١,١٩	٢,٥٢
١٩,٩٣	-	-	-	١,٣٣
٢١,٢٦	-	-	-	-

جدول رقم (٢٢) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات الطالبات فى المجموعات الأربع فى

الاختبار التحصيلي البعدى ونتائج اختبار توكى فى مستوى التذكر

عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة q	قيمة P	دلالة P
٥٥	١٨,٣٣	٣,٧٥	,٤١	,٩٤٨٠	>٠,٥	غير دالة
٦١	١٨,٧٤	٢,٢٣				
٥٥	١٨,٣٣	٣,٧٥	١,٦	٣,٦٢٤	<٠,٥	غير دالة
٥٦	١٩,٩٣	٣,٥٤				
٥٥	١٨,٣٣	٣,٧٥	٢,٩٣	٦,٦٩٣	<٠,٠٠١	دالة
٥٨	٢١,٢٦	٢,٥٥				
٦١	١٨,٧٤	٢,٢٣	١,١٩	٢,٧٦٥	<٠,٥	غير دالة
٥٦	١٩,٩٣	٣,٥٤				
٦١	١٨,٧٤	٢,٢٣	٢,٥٢	٥,٥٨	<٠,٠٠١	دالة
٥٨	٢١,٢٦	٢,٥٥				
٥٦	١٩,٩٣	٣,٥٤	١,٣٣	٣,٠٥٢	<٠,٥	غير دالة
٥٨	٢١,٢٦	٢,٥٥				

استخدمت الباحثة اختبار توكى لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات فى المجموعات الأربع على الاختبار التحصيلى البعدى فى اللغة الإنجليزية والجداول رقم (٢١)، (٢٣)، (٢٥)، (٢٧)، (٢٩)، (٣١)، (٣٣) توضح الفروق بين المتوسطات ودرجات الطالبات فى الاختبار التحصيلى البعدى فى مستويات بلوم الستة المعرفية .

والجداول رقم (٢٢)، (٢٤)، (٢٦)، (٢٨)، (٣٠)، (٣٢)، (٣٤) توضح المؤشرات الإحصائية لدرجات الطالبات فى المجموعات الأربع فى الاختبار التحصيلى البعدى وذلك لنتائج اختبار توكى وفى هذه الجداول لو قيمة (q) المحسوبة أكبر من ٣,٦٧٠ فإن قيمة (P) تكون أقل من ٠,٥ , تكون دالة وإذا كانت قيمة (q) أقل من ٣,٦٧٠ فإن قيمة (P) تكون أكبر من ٠,٥ , وتكون غير دالة .

يتضح من الجدول (٢٢) أنه لا توجد فروق بين كل مجموعتين من مجموعات المقارنة فيما عدا المجموعتين الآتيتين :

١- توجد فروق بين المجموعتين العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لصالح المجموعة الأخيرة .

٢- توجد فروق بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لصالح المجموعة الأخيرة .

جدول رقم (٢٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات فى المجموعات الأربع فى الاختبار التحصيلى البعدى فى مستوى الفهم

ترتيب المجموعات على أساس المتوسطات	مجموعة تجريدية	عيانية استنباطية	عيانية استقرائية	مجموعة تجريدية استقرائية
١١	١١	١١,٠٢	١٢,٤٥	١٣,٤٠
١١	-	,٠٢	١,٤٥	٢,٤٠
١١,٠٢	-	-	١,٤٣	٢,٣٨
١٢,٤٥	-	-	-	,٩٥
١٣,٤٠	-	-	-	-

جدول رقم (٢٤) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات الطالبات في المجموعات الأربع في الاختبار التحصيلي البعدي ونتائج اختبار توكي في مستوى الفهم

دلالة P	قيمة P	قيمة q	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الطالبات	
غير دالة	$< 0,05$	0,62	0,2	2,70	11	61	مجموعة عيانية استنباطية
				2,28	11,02	55	مجموعة تجريدية استنباطية
دالة	$> 0,01$	4,536	1,45	2,70	11	61	مجموعة عيانية استنباطية
				2,60	12,45	56	مجموعة عيانية استقرائية
دالة	$> 0,001$	7,576	2,40	2,70	11	61	مجموعة عيانية استنباطية
				2,13	13,40	58	مجموعة تجريدية الاستقرائية
دالة	$> 0,05$	4,361	1,43	2,28	11,02	55	مجموعة تجريدية استنباطية
				2,60	11,45	56	مجموعة تجريدية استقرائية
دالة	$> 0,001$	7,321	2,38	2,28	11,02	55	مجموعة تجريدية استنباطية
				2,13	13,40	58	مجموعة تجريدية استقرائية
غير دالة	$< 0,05$	2,936	0,95	2,60	12,45	56	مجموعة عيانية استنباطية
				2,13	13,40	58	مجموعة تجريدية استقرائية

يتضح من الجدول (٢٤) أنه :

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة العيانية المطبق عليها الاستقرائية.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,001) بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية و المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية.

جدول رقم (٢٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات

الأربع في الاختبار التحصيلي البعدي في مستوى التطبيق

ترتيب المجموعات على أساس المتوسطات	مجموعة تجريدية استنباطية	عيانية استنباطية	عيانية استقرائية	مجموعة تجريدية استقرائية
مجموعة عيانية استنباطية ٩,٤٤	-	,٥١	١,٦٥	٢,٧
تجريدية استنباطية ٩,٩٥	-	-	١,١٤	٢,١٩
عيانية استقرائية ١١,٠٩	-	-	-	١,٠٥
تجريدية استقرائية ١٢,١٤	-	-	-	-

جدول رقم (٢٦) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات الطالبات في المجموعات الأربع في

الاختبار التحصيلي البعدي ونتائج اختبار توكي في مستوى التطبيق

عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة q	قيمة P	دلالة P
٥٥	٩,٤٤	٢,٥٥	,٥١	١,٣٧٥	<٠,٥٥	غير دالة
٦١	٩,٩٥	٣,١٢				
٥٥	٩,٤٤	٢,٥٥	١,٦٥	٤,٣٥٧	>٠,٥٥	دالة
٥٦	١١,٠٩	٣,١٢				
٥٥	٩,٤٤	٢,٥٥	٢,٧	٧,١٩١	>٠,٠٠١	دالة
٥٨	١٢,١٤	٢,٤٠				
٦١	٩,٩٥	٣,١٢	١,١٤	٣,٠٨٨	<٠,٥٥	غير دالة
٥٦	١١,٠٩	٣,١٢				
٦١	٩,٩٥	٣,١٢	٢,١٩	٥,٩٨٦	>٠,٠٠١	دالة
٥٨	١٢,١٤	٢,٤٠				
٥٦	١١,٠٩	٣,١٢	١,٠٥	٢,٨٠٩	<٠,٥٥	غير دالة
٥٨	١٢,١٤	٢,٤٠				

يتضح من جدول (٢٦) أنه :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية .
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة .
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية .
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية .

جدول رقم (٢٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات

الأربع في الاختبار التحصيلي البعدي في مستوى التحليل

ترتيب المجموعات على أساس المتوسطات	مجموعة تجريدية استنباطية	عيانية استنباطية	عيانية استقرائية	مجموعة تجريدية استقرائية
مجموعة عيانية استنباطية ٣,٤٦	-	,٣٣	,٥٦	,٩٥
تجريدية استنباطية ٣,٧٩	-	-	,٢٣	,٦٢
عيانية استقرائية ٤,٠٢	-	-	-	,٣٩
تجريدية استقرائية ٤,٤١	-	-	-	-

جدول رقم (٢٨) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات الطالبات في المجموعات الأربع في الاختبار التحصيلي البعدي ونتائج اختبار توكي في مستوى التحليل

دلالة P	قيمة P	قيمة q	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الطالبات	
غير دالة	$< 0,05$	٢,٢٤٩	,٣٣	١,١٤	٣,٤٦	٥٥	مجموعة عيانية استنباطية
				١,٢٥	٣,٧٩	٦١	مجموعة تجريدية استنباطية
دالة	$> 0,05$	٣,٧٣٧	,٥٦	١,١٤	٣,٤٦	٥٥	مجموعة عيانية استنباطية
				١,١٤	٤,٠٢	٥٦	مجموعة عيانية استقرائية
دالة	$> 0,001$	٦,٣٩٥	,٩٥	١,١٤	٣,٤٦	٥٥	مجموعة عيانية استنباطية
				,٩٠	٤,٤١	٥٨	مجموعة تجريدية الاستقرائية
غير دالة	$< 0,05$	١,٥٧٥	,٢٣	١,٢٥	٣,٧٩	٦١	مجموعة تجريدية استنباطية
				١,١٤	٤,٠٢	٥٦	مجموعة تجريدية استقرائية
دالة	$> 0,05$	٤,٢٨٣	,٦٢	١,٢٥	٣,٧٩	٦١	مجموعة تجريدية استنباطية
				,٩٠	٤,٤١	٥٨	مجموعة تجريدية استقرائية
غير دالة	$< 0,05$	٢,٦٣٧	,٣٩	١,١٤	٤,٠٢	٥٦	مجموعة عيانية استنباطية
				,٩٠	٤,٤١	٥٨	مجموعة تجريدية استقرائية

يتضح من جدول (٢٨) أنه :

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية.

جدول رقم (٢٩) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات

الأربع في الاختبار التحصيلي البعدي في مستوى التركيب

ترتيب المجموعات على أساس المتوسطات	مجموعة تجريدية استنباطية	عيانية استنباطية	عيانية استقرائية	مجموعة تجريدية استقرائية
مجموعة عيانية استنباطية ٢,٥٦	-	,٤٩	١,٢٣	١,٦٢
تجريدية استنباطية ٣,٠٥	-	-	,٧٤	١,١٣
عيانية استقرائية ٣,٧٩	-	-	-	,٣٩
تجريدية استقرائية ٤,١٨	-	-	-	-

جدول رقم (٣٠) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات الطالبات في المجموعات الأربع في

الاختبار التحصيلي البعدي ونتائج اختبار توكي في مستوى التركيب

عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة q	قيمة P	دلالة P
٥٥	٢,٥٦	,٩٣	,٤٩	٢,٩٣٢	<٠,٠٥	غير دالة
٦١	٣,٠٥	١,١٧				
٥٥	٢,٥٦	,٩٣	١,٢٣	٧,٢٠٨	>٠,٠٠١	دالة
٥٦	٣,٧٩	١,٥٧				
٥٥	٢,٥٦	,٩٣	١,٦٢	٩,٥٧٥	>٠,٠٠١	دالة
٥٨	٤,١٨	١,٣٣				
٦١	٣,٠٥	١,١٧	,٧٤	٤,٤٤٨	>٠,٠٥	دالة
٥٦	٣,٧٩	١,٥٧				
٦١	٣,٠٥	١,١٧	١,١٣	٦,٨٥٤	>٠,٠٠١	دالة
٥٨	٤,١٨	١,٣٣				
٥٦	٣,٧٩	١,٥٧	,٣٩	٢,١٣٦	<٠,٠٥	غير دالة
٥٨	٤,١٨	١,٣٣				

يتضح من جدول (٣٠) أنه :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية.

جدول رقم (٣١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات

الأربع في الاختبار التحصيلي البعدي في مستوى التقويم

ترتيب المجموعات على أساس المتوسطات	مجموعة تجريدية استنباطية	عيانية استنباطية	عيانية استنباطية	مجموعة تجريدية استنباطية
٢,٨٨	-	,٤٢	,٦٢	,٩٩
٣,٣٠	-	-	,٢	,٥٧
٣,٥٠	-	-	-	,٣٧
٣,٨٧	-	-	-	-

جدول رقم (٣٢) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات الطالبات فى المجموعات الأربع فى الاختبار التحصيلى البعدى ونتائج اختبار توكى فى مستوى التقويم

دلالة P	قيمة P	قيمة q	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الطالبات	
غير دالة	$< .05$	٢,٦٦٥	,٤٢	١	٢,٨٨	٥٥	مجموعة عيانية استنباطية
				١,٣٥	٣,٣٠	٦١	مجموعة تجريدية استنباطية
دالة	$> .05$	٣,٨٥٤	,٦٢	١	٢,٨٨	٥٥	مجموعة عيانية استنباطية
				١,٢١	٣,٥٠	٥٦	مجموعة عيانية استقرائية
دالة	$> .001$	٦,٢٠٧	,٩٩	١	٢,٨٨	٥٥	مجموعة عيانية استنباطية
				١,١٩	٣,٨٧	٥٨	مجموعة تجريدية الاستقرائية
غير دالة	$< .05$	١,٢٧٥	,٢	١,٣٥	٣,٣٠	٦١	مجموعة تجريدية استنباطية
				١,٢١	٣,٥٠	٥٦	مجموعة تجريدية استقرائية
غير دالة	$< .05$	٣,٦٦٨	,٥٧	١,٣٥	٣,٣٠	٦١	مجموعة تجريدية استنباطية
				١,١٩	٣,٨٧	٥٨	مجموعة تجريدية استقرائية
غير دالة	$< .05$	٢,٣٣١	,٣٧	١,٢١	٣,٥٠	٥٦	مجموعة عيانية استنباطية
				١,١٩	٣,٨٧	٥٨	مجموعة تجريدية استقرائية

يتضح من جدول (٣٢) أنه :

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية.

جدول رقم (٣٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات

الأربع في الاختبار التحصيلي البعدي في المجموع الكلي

ترتيب المجموعات على أساس المتوسطات	مجموعة تجريدية	عيانية استنباطية	عيانية	عيانية استقرائية	مجموعة تجريدية استقرائية
مجموعة عيانية استنباطية ٤٧,٩٦	-	١,٧١	٧,١٨	٥٥,١٤	٥٩,٢٦
تجريدية استنباطية ٤٩,٦٧	-	-	٥,٤٧	٩,٥٩	٩,٥٩
عيانية استقرائية ٥٥,١٤	-	-	-	٤,١٢	٤,١٢
تجريدية استقرائية ٥٩,٢٦	-	-	-	-	-

جدول رقم (٣٤) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات الطالبات في المجموعات الأربع في

الاختبار التحصيلي البعدي ونتائج اختبار توكي في المجموع الكلي

عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة q	قيمة P	دلالة P
٥٥	٤٧,٩٦	٨,٢٤	١,٧١	١,٤٣٨	< ٠,٥	غير دالة
٦١	٤٩,٦٧	١٠,٨١	١,٧١	١,٤٣٨	< ٠,٥	غير دالة
٥٥	٤٧,٩٦	٨,٢٤	٧,١٨	٣,٩٤٦	> ٠,٥	دالة
٥٦	٥٥,١٤	٨,٩٦	٧,١٨	٣,٩٤٦	> ٠,٥	دالة
٥٥	٤٧,٩٦	٨,٢٤	١١,٣	٩,٣٨٧	> ٠,٠١	دالة
٥٨	٥٩,٢٦	٧,٧٢	١١,٣	٩,٣٨٧	> ٠,٠١	دالة
٦١	٤٩,٦٧	١٠,٨١	٥,٤٧	٤,٦٧٢	> ٠,١	دالة
٥٦	٥٥,١٤	٨,٩٦	٥,٤٧	٤,٦٧٢	> ٠,١	دالة
٦١	٤٩,٦٧	١٠,٨١	٩,٥٩	٨,١٧٦	> ٠,٠١	دالة
٥٨	٥٩,٢٦	٧,٧٢	٩,٥٩	٨,١٧٦	> ٠,٠١	دالة
٥٦	٥٥,١٤	٨,٩٦	٤,١٢	١٢,٦١٨	> ٠,٠١	دالة
٥٨	٥٩,٢٦	٧,٧٢	٤,١٢	١٢,٦١٨	> ٠,٠١	دالة

يتضح من جدول (٣٤) أنه :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المجموعة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المعالجة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمعالجة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المعالجة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية والمعالجة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح المعالجة الأخيرة.

* يتضح من الجداول السابقة تفوق الطالبات التجريديات على الطالبات العيانيات .

- تفوق المعالجة الاستقرائية على المعالجة الاستنباطية .
 - تفوق الطالبات التجريديات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية .
- ومما سبق يتضح أنه تحقق الفرض الخامس .

ويدعم ذلك بعض الدراسات التي أثبتت وجود علاقة دالة بين درجات الأفراد في اختبار الابتكار والتركيب التكاملى لصالح الطلبة التجريديين كما في دراسة تاكمان Tuckman (١٩٦٦) ووجود فروق دالة إحصائية لصالح الطلبة التجريديين في العلوم الاجتماعية والإنسانية كما في دراسة بوهل وبريفين Pohl, Pervin (١٩٦٨) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب التجريدين في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والعلوم كما في دراسة وانجلر Wangler (١٩٦٩)، هيل Hill (١٩٧٠) وهذا يدل على

مناسبة الأسلوب المعرفى التجريدى مع المعالجة الاستقرائية المستخدمة فى هذا البحث مما أسفر عن تقدم الطالبات التجريديات التى طبق عليهن المعالجة الاستقرائية .

- كذلك أشارت بعض الدراسات أن الطلبة العيانيين أحرزوا درجات مرتفعة فى تحصيل العلوم الهندسية مثل دراسة أجينس **Eggins** (١٩٨٠)، بينما أثبتت بعض الدراسات الأخرى تكافؤ الطلبة التجريبيين والطلبة العيانيين وتساويهما فى التحصيل الدراسى مثل دراسة ليونارد **Leonard** (١٩٧٥) .

- وهناك دراسات استخدمت مستويات بلوم المعرفية الثلاثة الأولى (التذكر، الفهم، التطبيق) ومن هذه الدراسات دراسة كلاً من يابراف **Yabraff** (١٩٦٩)، دورمىنى **Dorminey** (١٩٧٢)، حسين طاحون (١٩٨٣)، راجية شكرى (١٩٨٧)، فتحى محرز (١٩٨٧)، هانم عبد المقصود (١٩٨٧)، يوسف عبد المجيد (١٩٨٧)، محمد رشدى (١٩٩١)، منصور دياب (١٩٩٣)، نشأت قاعود (١٩٩٦) .

- وقد استخدمت الباحثة مستويات بلوم الستة المعرفية ووجدت أن الطالبات خصوصاً التجريديات والمطبق عليهن المعالجة الاستقرائية كان مستوى تحصيلهن فى هذه المستويات مرتفع إلى حد ما، وأحرزت المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية تفوقاً، حيث أنها تعتبر أكثر المجموعات تحصيلاً كما أشرنا من قبل .

- ويرجع هذا إلى أن الصفات التى تتمتع بها الطالبات ذوات الأسلوب التجريدى فى كونهن لديهن القدرة على التفضيل والتحليل والتركيب وتحمل الغموض والنظرة العميقة والقدرة على التفكير والعمل بالرموز والقدرة على الابتكار وإجراء عمليات التمايز والتكامل لأبعاد المعلومات بصورة كبيرة وكذلك يستطعن معرفة أبعاد المواقف واستخدام عناصرها فى الوصول إلى تعميم.. إلخ، وهذه الصفات تتطلبها المعالجة الاستقرائية مما أدى إلى تقدمهن وتفوقهن وأيضاً تفاعل الأسلوب والمعالجة معاً، وهذا أدى إلى تفوق وتميز الطالبات التجريديات على العيانيات عند تطبيق المعالجة الاستقرائية حيث أن هذه الصفات لا تتوافر أو تكون بشكل جيد عند الطالبات العيانيات .

- وكذلك يرجع تفوق الطالبات التجريديات على العيانيات المطبق على كل منهما المعالجة الاستباقية وذلك لأن هذه المعالجة تكون مباشرة وتقليدية وأن مستوى تفكير الطالبات التجريديات يكون أعلى ويتقبلن مستوى طريقة أو معالجة تتطلب عمليات عقلية أكبر من العمليات المتطلبة لهذه الطريقة وهذا أدى إلى تفوق الطالبات التجريديات على العيانيات المطبق على كلاً منهما هذه المعالجة، ويتضح أيضاً تفوق الطالبات التجريديات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية فى مستويات بلوم المعرفية جميعها عن باقى المجموعات .

الفرض السادس القائل : "يوجد أثر للتفاعل بين الأسلوب المعرفى ومعالجات التعلم فى التحصيل الدراسى البعدى للمجموعات الأربع" .

استخدمت الباحثة تحليل التباين ذا التصميم العاملى (٢×٢) نظراً لتصنيف متغير الاستعدادات إلى فئتين والمتمثل فى الأسلوب المعرفى (التجريدى/ العيانى) وكذلك معالجات التعلم إلى فئتين والمتمثلة فى (المعالجة الاستقرائية، المعالجة الاستنباطية) ويستخدم حينما تدرس جميع المتغيرات بكل تجمعاتها الممكنة فى تجربة واحدة، وأثر ذلك التفاعل على التحصيل الدراسى .

وقد تم اختبار هذا الفرض باستخدام تحليل التباين فى التصميم العاملى ٢×٢ بين مجموعات الدراسة الأربعة فى التحصيل الدراسى البعدى بمستوياته المختلفة .

جدول (٣٥) يبين تحليل التباين فى التصميم العاملى ٢×٢ بين مجموعات الدراسة فى

التحصيل الدراسى البعدى للمستويات المختلفة

مستوى الدلالة	F ف	التباين ومتوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مستويات التحصيل
,.٠٤٦ ,.٠٠٠ ,.٠٠٠	٤,٠١٣ ٢٢,٥٠٩ ٩,٢٢٢	٤٣,٤٧٨ ٢٤٣,٨٨٩ ٩٩,٩٢٥ ١٢,٠٠٢	١ ١ ٣ ٢٢٦	٤٣,٤٧٨ ٢٤٣,٨٨٩ ٢٩٩,٧٧٤ ٢٤٤٨,٧٤٧	الأسلوب المعرفى (ع) المعالجات (ج) التفاعل الخطأ	التذكر
,.٠١٥ ,.٠٠٠ ,.٠٠٠	٢,٠٨٩ ٣٥,١٨٤ ١٣,٢٩١	١٢,٤٦٥ ٢٠٩,٩٦٥ ٧٩,٣١٦ ٥,٩٦٨	١ ١ ٣ ٢٢٦	١٢,٤٦٥ ٢٠٩,٩٦٥ ٢٣٧,٩٤٧ ١٣٤٨,٧٠٠	الأسلوب المعرفى (ع) المعالجات (ج) التفاعل الخطأ	الفهم
,.٠٣٧ ,.٠٠٠ ,.٠٠٠	٤,٤٠٣ ٢٦,٥٧٥ ١٠,٤٦٥	٣٥,٠٦٨ ٢١١,٦٤١ ٨٣,٣٤٥ ٧,٩٦٤	١ ١ ٣ ٢٢٦	٣٥,٠٦٨ ٢١١,٦٤١ ٢٥٠,٠٣٥ ١٧٩٩,٨٣٠	الأسلوب المعرفى (ع) المعالجات (ج) التفاعل الخطأ	التطبيق
,.٠١٥ ,.٠٠٠ ,.٠٠٠	٥,٩٧٧ ١٦,١٢١ ٧,٣٠٢	٧,٤٢٤ ٢٠,٠٢٣ ٩,٠٧ ١,٢٤٢	١ ١ ٣ ٢٢٦	٧,٤٢٤ ٢٠,٠٢٣ ٢٧,٢١١ ٢٨٠,٧٠٨	الأسلوب المعرفى (ع) المعالجات (ج) التفاعل الخطأ	التحليل
,.٠٠٩ ,.٠٠٠ ,.٠٠٠	٦,٩١١ ٤٩,٣٥٦ ١٨,٥٥٤	١١,١٣٦ ٧٩,٥٢٨ ٢٩,٨٩٧ ١,٦١١	١ ١ ٣ ٢٢٦	١١,١٣٦ ٧٩,٥٢٨ ٨٩,٦٩١ ٣٦٤,١٥٧	الأسلوب المعرفى (ع) المعالجات (ج) التفاعل الخطأ	التركيب
,.٠١٣ ,.٠٠٠ ,.٠٠٠	٦,٢٨٤ ١٤,٠٧٧ ٦,٦٨٤	٩,٠٠٦ ٢٠,١٧٤ ٩,٥٨٠ ١,٤٣٣	١ ١ ٣ ٢٢٦	٩,٠٠٦ ٢٠,١٧٤ ٢٨,٧٣٩ ٣٢٣,٩٠١	الأسلوب المعرفى (ع) المعالجات (ج) التفاعل الخطأ	التقويم
,.٠١٥ ,.٠٠٠ ,.٠٠٠	٥,٩٥١ ٤٩,٣١٣ ١٨,٧٤١	٤٨٦,٨٦٩ ٤٠٣٤,٣٥٩ ١٥٣٣,٢٠٤ ٨١,٨١١	١ ١ ٣ ٢٢٦	٤٨٦,٨٦٩ ٤٠٣٤,٣٥٩ ٤٥٩٩,٦١٣ ١٨٤٨٩,٣٤٨	الأسلوب المعرفى (ع) المعالجات (ج) التفاعل الخطأ	المجموع

ويتضح من هذا الجدول :

١- مستوى التذكر :

أ- يوجد دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المعالجة (الاستقرائية - الاستنباطية) حيث وصلت قيمة (ف) (٢٢,٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (١٩) يظهر أن المعالجة الاستقرائية كانت متوسطها الاعترارى هو (١١٤,٥٠) فى حين كان متوسط المعالجة الاستنباطية هو (٩٧,٦)٠

ب- بالنسبة لمتغير الأسلوب المعرفى (عيانى - تجرىدى) فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (٤,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٤) وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (١٩) يظهر أن المجموعة التجريدية كان متوسطها الاعترارى (١٠٩,٣) أفضل من متوسط المجموعة العيانية (١٠٣,١)٠

ج- بالنسبة لمتغير التفاعل بين المعالجة والأسلوب المعرفى فقد كانت هناك دلالة إحصائية وصلت قيمة (ف) (٩,٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)٠

وبالرجوع إلى الرسم البيانى فى شكل رقم (٣) يتضح تقدم المجموعة التجريدية وكذلك تفوق الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية٠

٢- مستوى الفهم :

أ- بالنسبة لمتغير المعالجة (الاستقرائية - الاستنباطية) حيث وصلت قيمة (ف) (٣٥,١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (١٩) يظهر أن المعالجة الاستقرائية كانت متوسطها الاعترارى هو (١١٤,٥٠) فى حين كان متوسط المعالجة الاستنباطية هو (٩٧,٦)٠

ب- بالنسبة لمتغير الأسلوب المعرفى (عيانى - تجرىدى) فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (٢,٠٨٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١٥) وبالرجوع إلى جدول رقم (١٩) يظهر أن المجموعة التجريدية كان متوسطها الاعترارى (١٠٩,٣) أفضل من متوسط المجموعة العيانية (١٠٣,١)٠

ج- بالنسبة لمتغير التفاعل بين المعالجة والأسلوب المعرفى فقد كانت هناك دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (١٣,٢٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)٠

وبالرجوع إلى الرسم البيانى فى شكل رقم (٣) يتضح تقدم المجموعة التجريدية وكذلك تفوق الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية٠

٣- مستوى التطبيق :

أ- بالنسبة لمتغير المعالجة (الاستقرائية - الاستنباطية) وصلت قيمة (ف) (٢٦,٥٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (١٩) يظهر أن المعالجة الاستقرائية كان متوسطها الاعتراري هو (١١٤,٥٠) في حين كان متوسط المعالجة الاستنباطية هو (٩٧,٦)٠

ب- بالنسبة لمتغير الأسلوب المعرفي (عياني - تجريدي) فقد كانت الفروض ذات دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (٤.٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٣) وبالرجوع إلى جدول رقم (١٩) يظهر أن المجموعة التجريدية كان متوسطها الاعتراري (١٠٩,٣) أفضل من متوسط المجموعة العيانية (١٠٣,١)٠

ج- بالنسبة لمتغير التفاعل بين المعالجة والأسلوب المعرفي فقد كانت هناك دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (١٠,٤٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)٠ وبالرجوع إلى الرسم البياني في شكل رقم (٣) يتضح تقدم المجموعة التجريدية على العيانية وكذلك تفوق الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية على المطبق عليهن المعالجة الاستنباطية٠

٤- مستوى التحليل :

أ- بالنسبة لمتغير المعالجة (الاستقرائية - الاستنباطية) وصلت قيمة (ف) (١٦,١٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (١٩) يظهر أن المعالجة الاستقرائية كانت متوسطها الاعتراري هو (١١٤,٥٠) في حين كان متوسط المعالجة الاستنباطية هو (٩٧,٦)٠

ب- بالنسبة لمتغير الأسلوب المعرفي (عياني - تجريدي) فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (٥,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١٥) وبالرجوع إلى جدول رقم (١٩) يظهر أن المجموعة التجريدية كان متوسطها الاعتراري (١٠٩,٣) أفضل من متوسط المجموعة العيانية (١٠٣,١)٠

ج- بالنسبة لمتغير التفاعل بين المعالجة والأسلوب المعرفي فقد كانت هناك دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (٧,٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)٠

وبالرجوع إلى الرسم البياني في شكل رقم (٣) يتضح تقدم المجموعة التجريدية على العيانية وكذلك تفوق الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية على الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستنباطية٠

٥- مستوى التركيب :

أ- بالنسبة لمتغير المعالجة (الاستقرائية - الاستنباطية) وصلت قيمة (ف) (٤٩,٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (١٩) يظهر أن المعالجة الاستقرائية كان متوسطها الاعترارى هو (١١٤,٥٠) فى حين كان متوسط المعالجة الاستنباطية هو (٩٧,٦) .

ب- بالنسبة لمتغير الأسلوب المعرفى (عيانى - تجرىدى) فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (٦,٩١) عند مستوى دلالة (٠,٠٩) وبالرجوع إلى جدول رقم (١٩) يظهر أن المجموعة التجريدية كان متوسطها الاعترارى (١٠٩,٣) أفضل من متوسط المجموعة العيانية (١٠٣,١) .

ج- بالنسبة لمتغير التفاعل بين المعالجة والأسلوب المعرفى فقد كانت هناك دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (١٨,٥٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) .

وبالرجوع إلى الرسم البيانى فى شكل رقم (٣) يتضح تقدم المجموعة التجريدية على العيانية وكذلك تفوق الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية على الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستنباطية .

٦- مستوى التقويم :

أ- بالنسبة لمتغير المعالجة (الاستقرائية - الاستنباطية) وصلت قيمة (ف) (١٤,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (١٩) يظهر أن المعالجة الاستقرائية كان متوسطها الاعترارى هو (١١٤,٥٠) فى حين كان متوسط المعالجة الاستنباطية هو (٩٧,٦) .

ب- بالنسبة لمتغير الأسلوب المعرفى (عيانى - تجرىدى) فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (٦,٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١٣) وبالرجوع إلى جدول رقم (١٩) يظهر أن المجموعة التجريدية كان متوسطها الاعترارى (١٠٩,٣) أفضل من متوسط المجموعة العيانية (١٠٣,١) .

ج- بالنسبة لمتغير التفاعل بين المعالجة والأسلوب المعرفى فقد كانت هناك دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) (٦,٦٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) .

وبالرجوع إلى الرسم البيانى فى شكل رقم (٣) يتضح تقدم المجموعة التجريدية على العيانية وكذلك تفوق الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية على الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستنباطية .

المجموع الكلى :

أ- يوجد دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المعالجة (الاستقرائية- الاستنباطية) حيث وصلت قيمة (ف) (٤٩,٣١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (١٩) يظهر أن المعالجة الاستقرائية كان متوسطها الاعتبارى هو (١١٤,٥٠) فى حين كان متوسط المعالجة الاستنباطية هو (٩٧,٦)٠

ب- بالنسبة لمتغير الأسلوب المعرفى (عيانى - تجرىدى) فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية، حيث وصلت قيمة (ف) (٥,٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠١٥) وبالرجوع إلى جدول المتوسطات رقم (١٩) يظهر أن المجموعة التجريدية كان متوسطها الاعتبارى (١٠٩٣) أفضل من متوسط المجموعة العيانية (١٠٣,١)٠

ج- بالنسبة لمتغير التفاعل بين المعالجة والأسلوب المعرفى فقد كانت هناك دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة ف(١٨,٧٤١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)٠

وبالرجوع إلى الرسم البيانى فى شكل رقم (٣) يتضح تقدم المجموعة التجريدية وكذلك تفوق الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستقرائية على الطالبات المطبق عليهن المعالجة الاستنباطية٠

ومعنى ذلك أنه يوجد تأثير منفصل لكل من الأسلوب المعرفى (التجريدى/ العيانى) والمعالجات (الاستقرائية، الاستنباطية) على التحصيل فى مادة اللغة الإنجليزية وكذلك توجد دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ عند تفاعل الأسلوب المعرفى (التجريدى/ العيانى) مع المعالجات (الاستقرائية، الاستنباطية)٠

وبذلك يكون قد تحقق الفرض السادس٠

ويدعم ذلك ما أشارت إليه الدراسات السابقة من وجود تفاعل دال مثل دراسة كلا من يابراف **Yabraff** (١٩٦٩)، دورمينى **Dorminey** (١٩٧٢) حيث أسفرت عن وجود تفاعل غير ترتيبى بين القدرة على الاستدلال الاستقرائى وكل من المعالجتين بالنسبة للاستبقاء فقط، كذلك أسفرت الدراسات التالية عن وجود تفاعل دال مثل دراسة كلا من كوباك **Koback** (١٩٧٥)، ويدر ندرس، هارفى (١٩٧٧)، صلاح شريف (١٩٩٢)، كذلك أسفرت دراسة وفاء عبد الجليل (١٩٨٥) عن وجود تفاعل غير ترتيبى فقط بين المعالجات المتمثلة فى نماذج تنظيم الخبرة والاستقلال الإدراكى، ويوضح ذلك التفاعل أن تقديم المفاهيم الرياضية المستخدمة فى البحث طبقا لنموذج أوزوبل هو أكثر المعالجات فاعلية بالنسبة للمستقلين عن المجال الإدراكى عن المعتمدين على المجال٠

- كذلك أسفرت دراسة كلا من نشأت قاعود (١٩٩٦) عن وجود تفاعل دال فقط بين الأسلوب المعرفى التصور الذهنى والمعالجات على التحصيل فى الكيمياء .

- كما أسفرت بعض الدراسات عن عدم وجود تفاعل وذلك مثل دراسة ليونارد Leonard (١٩٧٥)، فيزجتر Vizgaitis (١٩٧٨)، أجينس Eiggins (١٩٨٠)، حسين طاحون (١٩٨٣)، راجية شكرى (١٩٨٧)، مسعد ربيع (١٩٨٨)، منصور دياب (١٩٩٣)، وكذلك دراسة نشأت قاعود (١٩٩٦) عن عدم وجود أثر للتفاعل بين الأسلوب المعرفى التصور الذهنى والمعالجات على الاتجاه نحو التعلم الذاتى، وكذلك عدم وجود أثر للتفاعل بين الأسلوب المعرفى التركيب التكاملى والمعالجات من حيث أثر هذا التفاعل على التحصيل فى مادة الكيمياء والاتجاه نحو التعلم الذاتى، وكذلك عدم وجود أثر للتفاعل الثلاثى (التصور الذهنى × التركيب التكاملى × المعالجات) من حيث أثر هذا التفاعل على التحصيل فى مادة الكيمياء وكذلك الاتجاه نحو التعلم الذاتى .

- وترجع الباحثة وجود هذا التفاعل إلى :

- مناسبة المعالجتين المستخدمتين فى الدراسة لصفات العينة (التجريدات - العيانيات) حيث أن المعالجة الاستقرائية مناسبة للطالبات التجريدات وذلك لأنها تعتمد على تفكير الإنسان واستخدام المفاهيم والعمل بالرموز وكذلك تبدأ بالخصوصيات للوصول إلى تعميمات وتجعل الطالبات يتميزن بالاستقلالية وكل هذه الصفات المذكورة متوافرة فى الشخص التجريدى والعكس صحيح مع المعالجة الاستنباطية حيث تكون مناسبة للشخص العياني حيث تعطى القاعدة مباشرة وليس فيها غموض ويكون الطالب فيها معتمد على الآخرين فى الحصول على معلوماته وكل هذه الصفات متوافرة فى الشخص العياني .

ب : النتائج الخاصة بالميل نحو مادة اللغة الإنجليزية :

الفرض السابع : القائل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الميل نحو المادة بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة العيانية التى تلقت المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح القياس البعدى" .

وتم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار T. Test لدلالة الفروق بين المجموعات

المرتبطة كما هو موضح فى جدول (٣٦) .

جدول (٣٦) يوضح الفروق في اختبار الميل بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستنباطية وذلك باستخدام اختبار (ت)

الدالة	اختبارات		بعد التطبيق ن=٥٥		قبل التطبيق ن=٥٥		
	الدالة	القيمة	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
غير دالة	,٢	١,٤٨	١,٢٩٤	٣,٧٤٥٥	١,٣٠٦٧	٣,٣٨١٨	البعد الأول
غير دالة	,٢	١,٢	١,٣٣٣	٣,٠٣٦٤	١,٢٣٨	٢,٨٠٠٠	البعد الثاني
غير دالة	,٢	١,٧٦	١,٣٣٢	٣,٣٠٩١	١,٣٠٦	٢,٨٧٢٧	البعد الثالث
غير دالة	,٢	١,٨٧	١,٢٦٩	٣,٣٨١٨	١,١٨٤	٢,٩٢٧٣	البعد الرابع
دالة	,٠٥	٢,١١	٤,٠٤١	١٣,٥٤٥٥	٣,٦٢٩	١١,٩٨١٨	المجموع الكلي

وبالنظر إلى الجدول وبمقارنة (ت) الجدولية بقيمة ت المحسوبة وبالرجوع إلى الشكل

رقم (٢) يتضح ما يلي :

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الميل القبلي والميل البعدي في الأبعاد الأربعة للميل .
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين القياس القبلي والبعدي للميل وكان لصالح القياس البعدي في متوسط المجموع الكلي لدرجات الميل .
- ويتضح من ذلك عدم وجود فروق دالة في الأبعاد الأربعة بينما توجد فروق دالة في متوسط المجموع الكلي للميل البعدي .
- وبذلك يكون قد تحقق الفرض الأول .
- ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .

ويدعم هذه النتيجة بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة الميل مع التحصيل حيث أنه كلما ارتفع الميل ارتفع التحصيل ومع بعض المتغيرات الأخرى مثل دراسة كل من حمدي الفرماوي ١٩٨٤، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات عن وجود ارتباط موجب بين الميل والتحصيل الدراسي، بينما أثبتت دراسة أدموند شن **Edmond O Shinn** انخفاض كفاءة اختبار الميول المهنية لكيودر في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، ويتضح من ذلك أن التقدم في ميل الطالبات يرجع إلى مناسبة المعالجة الاستنباطية وخطواتها ومميزاتها لاستعدادات الطالبات وقد أدى إلى ظهور ارتفاع في متوسط درجات الميل الكلية ويدل هذا على فاعلية المعالجة الاستنباطية وقد سبق الحديث عن المعالجة الاستنباطية وعن صفات الطالبات ذوات الأسلوب العياني عند مناقشة الفرض الأول الخاص بالتحصيل .

وكما عرفه جيلفورد **Guilford** بأن الميل "نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله يجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط" حيث أنه يعتبر الميل سمة عامة وتدل كلمة يجذب إلى وجود شيء له قيمة ينتبه إليه ويبحث عنه أو يتجه نحوه أو يسعى للحصول عليه أي أن

المعالجة الاستنباطية هنا جذبت انتباه الطالبات وذلك لمناسبتها لاستعدادتهن وهذا يجعل الطالبات يشعرن بالحب liking لهذه المعالجة وخطواتها أى إلى نشاط معين وا لمشاركة فيه ويقصد المشاركة فى المعالجة وأن نتيجة هذا الفرض تؤكد تعريف جيلفورد للميل وقد اعتبر فؤاد أبو حطب هذا التعريف هو تعريف الميل نحو المادة وذلك إذا اعتبرناها فئة من فئات النشاط التى يمكن أن يفضلها أو ينجذب إليها الفرد .

وهذا الفرض أيضا يؤكد التعريف القائل بأن الميل هو : "استجابة قبول إزاء موضوع خارجى معين وهذه الاستجابة متعلمة ومكتسبة وهذا ما أكده الفرض أيضا حيث أن الموضوع الخارجى هنا هو المعالجة الاستنباطية ونتيجة لمناسبتها لهن فإن الطالبات شعرن بالراحة والغبطة والمتعة والرضا تجاه هذه المعالجة فإنهن يميلن إلى الانتباه والتركيز مع المعالجة ونتيجة لهذا فإنه تنمو الميول، ولكن من الملاحظ هنا أن الفروق فى الدرجات بين القياس القبلى والقياس البعدى ارتفعت بدرجة قليلة وأنه أيضا لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الميل القبلى والبعدى فى الأبعاد الأربعة له وأنه يوجد فروق فى متوسط المجموع الكلى لدرجات الميل وترجع إلى عدة أسباب منها :

١- أن أبعاد الميل هى أبعاد متفاعلة معا ولا يمكن أن يتأثر أى منها دون أن تتأثر بقية الأبعاد بالإضافة إلى أن الميل يعتبر مكونا نزوعيا كما ذكر فؤاد أبو حطب فهو من المكونات النفسية التى تحتاج إلى وقت أطول لتتغير بالمقارنة بأى مكونات معرفية .

٢- من الممكن أن يكون للميول تاريخ لدى الفرد أى أن يميل إلى مادة بعينها منذ فترة دراسته الأولى ولا يميل إلى مادة منذ فترة دراسته الأولى ومن الصعب تغييرها فى هذه الفترة القصيرة .

٣- أن الميول تؤثر فيها الجوانب الوجدانية أكثر من الجوانب المعرفية فقد يكون المعلم محبوبا من طلابه لديهم ثقة بإمكاناته وقدراته وبالتالي يميلون إلى مادته التى يقوم بتدريسها والعكس صحيح .

٤- قد لا يساعد محتوى البرنامج على تنمية الميل نحو المادة وأن أنشطته المختلفة كانت أكثر مناسبة للتحصيل الدراسى منه إلى الميل حيث أن أنشطة المعالجتين الاستنباطية والاستقرائية تعتمد على التفكير والعقل أى العوامل المعرفية .

٥- لقد استغرقت فترة تطبيق البرنامج شهرين وهى غير كافية بما يؤهل الفرد إلى تغيير ميله نحو مادة دراسية بعينها، حيث أنه ليس من السهل تغيير الميل فى فترة شهرين بل يحتاج إلى فترة طويلة حيث يكون الميل موجود ولو طالبت فترة التدريب لظهرت هذه الفروق بطريقة واضحة .

٦- الميل المسبق نحو اللغة الإنجليزية قد يكون عائقاً نحو التأكيد على فاعلية هذا البرنامج حيث يستشعر الكثير من الطلاب بأن مادة اللغة الإنجليزية مادة صعبة وإمكانات تدريسها على النحو الجيد بمدارسنا غير كافية حيث أنه من الممكن عدم وجود وسائل تعليمية غير كافية.

٧- يعتبر الميل مكوناً نزوعياً كما ذكر جيلفورد فهو من المكونات النفسية التي تحتاج إلى وقت أطول بالمقارنة بأي مكونات معرفية حيث أنه ثابت نسبياً ومستمر وحافظ لذلك ليس من السهل تغييره أو تعديله أو تحسينه في فترة شهرين.

٨- بناء الميول ونضجها يعتمد على تفاعل عدد كبير من العوامل منها عوامل معرفية وأخرى وجدانية واجتماعية وثقافية مما يجعل التغيير أو التحسن في الميل يحتاج إلى تغذية هذه العوامل بمكونات جديدة لتتفاعل معا في تأثيرها على شكل الميل وقوته.

الفرض الثامن : الفائل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل نحو المادة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريدية التي تلقت المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح القياس البعدي".

وقد تم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة كما هو موضح في الجدول (٣٧).

جدول (٣٧) يبين الفروق بين اختبار الميل القبلي والبعدي للمجموعة التجريدية

المطبق عليها المعالجة الاستنباطية

	اختبارات		الاختبار البعدي ن = ٦١		الاختبار القبلي ن = ٦١		
	الدلالة الإحصائية	قيمة ت	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
البعد الأول	,٠٠١	٤,٩١	١,٠٤٨	٣,٧٣٦٨	١,١٨٤	٣,١٧٥٤	
البعد الثاني	,٠٢٢	٢,٣١	١,١٢٢	٣,١٩٣٣	١,٢٤٨	٢,٩٤٩٦	
البعد الثالث	,٥٤٢	,٦١	١,٥٣٦	٣,٢٨٥٧	١,٤٨٢	٣,٢٠١٧	
البعد الرابع	,٧٩٥	,٢٦	١,٣٤٩	٣,١٦٨١	١,٩٣٥	٣,٢١٠١	
المجموع الكلي	,٠٠٥	٢,٨٥	٤,١٨٨	١٣,٤٨٧٤	٣,٩٥١	١٢,٦٣٨٧	

وبالنظر إلى الجدول ومقارنة ت الجدولية بقيمة ت المحسوبة وبالرجوع إلى الشكل

رقم (٢) يتضح ما يلي :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في البعدين الأول والثاني

للميل عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وذلك لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي فى البعدين الثالث والرابع .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي فى متوسط الدرجة الكلية للميل البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي .
وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثامن .

ويدعم هذه النتيجة بعض الدراسات التى اهتمت بدراسة الميل مع التحصيل، وقد تم الحديث عنها عند مناقشة الفرض السابع .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع تعريف جيلفورد للميل وهو "نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله ينجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط" حيث يعد الميل سمة عامة وتدل كلمة ينجذب على وجود شئ ذات قيمة يجذب انتباه الفرد نحوه ولذلك كانت مناسبة المعالجة الاستنباطية مع الطالبات التجريديات مما أدى إلى وجود ميل من الطالبات نحو هذه المعالجة وخطواتها ودليل ذلك مشاركة الطالبات فى المعالجة بتطبيق القاعدة على مواقف جديدة، وهذا الفرض أيضاً يتفق مع التعريف القائل بأن الميل هو "استجابة قبول إزاء موضوع خارجي معين وهذه الاستجابة متعلمة ومكتسبة، وهذا ما أكدته نتيجة الفرض الذى اعتبر الموضوع الخارجى هو الدرس المشروح بالمعالجة الاستنباطية ولمناسبتها لاستعداد الطالبات التجريديات فقد شعرن بالراحة تجاه هذه المعالجة لذا وجد لديهن انتباه وتركيز وميل نحو المعالجة .

ولكن من الملاحظ أن الفروق فى الدرجات بين القياس القبلي والبعدي للميل قد ارتفعت قليلاً وأنه أيضاً لا توجد فروقا ذات دلالة بين القياس القبلي والبعدي فى البعد الثانى والثالث والرابع للميل بينما توجد فى البعدين الأول والثانى وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التى تم ذكرها عند مناقشة الفرض السابع .

الفرض التاسع : القائل : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الميل نحو المادة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح القياس البعدي"

وقد تم اختبار هذا الفرض استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة كما هو موضح فى جدول (٣٨) .

جدول (٣٨) يوضح الفروق في اختبار الميل بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة العيانية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية باستخدام اختبار (ت)

الدلالة	اختبارات		بعد التطبيق ن=٥٦		قبل التطبيق ن=٥٦		
	الدلالة	القيمة	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
غير دالة	,٢	١,٩	١,٠٣٤	٣,٦٤٢٩	١,٢٤٦	٣,٢١٤٣	البعد الأول
غير دالة	,٢	١,٣	,٩٤٨	٣,٢١٤٣	١,٠٦٩	٢,٩٤٦٤	البعد الثاني
دالة	,٠٥	٢,١	١,٢٩٧	٣,٣٣٩٣	١,٣٩٨	٢,٧٨٥٧	البعد الثالث
غير دالة	,٢	١,٤٥٨٤	١,١٠٣	٣,٣٥٧١	١,٢٠٦	٣,٠٣٥٧	البعد الرابع
دالة	,٠٠١	٣,٨٦٢٢	٣,١٢١	١٣,٥٥٣٦	٣,٥٥٥	١١,٩٨٢١	المجموع الكلي

وبالنظر إلى الجدول وبمقارنة (ت) الجدولية بقيمة (ت) المحسوبة وبالرجوع إلى

الشكل رقم (٢) يتضح ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في الميل في البعد الأول عند مستوى دلالة ٠,٠٣ .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في الميل في البعد الثاني .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في البعد الثالث للميل عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للميل في البعد الرابع .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للميل في متوسط المجموع الكلي للميل وكان لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ .

وبذلك يكون الفرض التاسع قد تحقق .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وهذه الدراسات قد تم

الحديث عنها في مناقشة الفرض السابع .

وترجع وجود الفروق لصالح القياس البعدي والتقدم في درجات الميل البعدي إلى أن

المعالجة الاستقرائية لها تأثير وفاعلية على تحصيل الطالبات وميلهن، كذلك فإن خطوات

المعالجة الاستقرائية ومميزاتها تجعل المعلومات أكثر ثباتاً في الذهن ولأنها ثابتة في الذهن

تجعل الطالبات يجبن بطريقة جيدة مما يؤثر على ميلهن وتقبلهن للمادة .

وتتفق هذه النتيجة مع تعريف جيلفورد وهذا يوضح وجود ميل لدى الطالبات نحو هذه

المعالجة وذلك بقيامهن بأنواع من النشاط فيها وهو التدرج للوصول إلى القاعدة مما جذب

الطالبات نحو هذه المعالجة ولذلك يقل دور المعلم فيها مقارنة بدور الطالبات مما أدى إلى

ارتفاع نسبة التحصيل لديهن، ولكن الملاحظ أن الفروق بين الدرجات فى القياس القبلى والبعدى ليست كبيرة للدرجة لإحداث تغيير ملحوظ فى الميل وكذلك فإنه لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى للميل فى الأبعاد الأول والثانى والرابع فيما عدا البعد الثالث وترجع ذلك إلى عدة أسباب وقد سبق ذكرها عند مناقشة نتائج الفرض السابع .

الفرض العاشر :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الميل نحو المادة بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريدية التى تلقت المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح القياس البعدي".
وقد تم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة كما هو موضح فى جدول (٣٩) .

جدول (٣٩) يوضح الفروق فى اختبار الميل بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة

التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية وذلك باستخدام اختبار (ت)

	الاختبار القبلى ن = ٥٨		الاختبار البعدي ن = ٥٨		الاختبار القبلى ن = ٥٨		
	متوسط	انحراف معيارى	متوسط	انحراف معيارى	متوسط	انحراف معيارى	
البعد الأول	٣,١٧٥٤	١,١٨٤	٣,٧٣٦٨	١,٠٤٨	٤,٩١	٠,٠١	دالة
البعد الثانى	٢,٨٣٣٣	١,٠٧٢	٣,٢١٩٣	٠,٩٣٨	٣,٢٠	٠,٠٢	دالة
البعد الثالث	٢,٩٣٨٦	١,٣٧٢	٣,٤٢٩٨	١,٣٢٤	٣,٢٤	٠,٠٢	دالة
البعد الرابع	٣,٠٧٨٩	١,٩٥٦	٣,٣١٥٨	١,١٢٣	١,٢٨	٠,٢٠٣	غير دالة
المجموع الكلى	١٢,٠٢٦٣	٣,٧٦٢	١٣,٧٣٦٨	٣,٢١٨	٥,٢٨	٠,٠١	دالة

وبالنظر إلى الجدول وبمقارنة (ت) الجدولية بقيمة ت المحسوبة وبالرجوع إلى الشكل

رقم (٢) يتضح ما يلى :

١- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى فى البعد الأول للميل عند مستوى دلالة ٠,٠١ , لصالح القياس البعدي .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى فى البعد الثانى للميل عند مستوى دلالة ٠,٠٢ , لصالح القياس البعدي .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى فى البعد الثالث للميل عند مستوى دلالة ٠,٠٢ , لصالح القياس البعدي .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى للبعد الرابع للميل .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ , فى متوسط درجات الميل الكلية وكانت لصالح القياس البعدي .

وبهذا يكون قد تحقق هذا الفرض .
ويمكن تفسير ذلك فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة، ويدعم نتيجة هذا الفرض الدراسات التى أثبتت وجود علاقة موجبة بين التحصيل والميل حيث كلما ارتفع التحصيل، وقد تم الحديث عن هذه الدراسات عند مناقشة الفرض السابع .
ويرجع التقدم فى درجات الميل البعدى للطالبات التجريديات إلى مناسبة المعالجة الاستقرائية للاستعدادات المتمثلة فى الأسلوب التجريدى، هؤلاء الطالبات مما أدى إلى ظهور ارتفاع فى متوسط درجات الميل البعدى الكلية .
كذلك فإن خطوات ومميزات المعالجة الاستقرائية تتفق مع الصفات المميزة للطالبات الأسلوب التجريدى وقد تم الحديث عنها عند مناقشة الفرض الرابع ونتيجة لمناسبة الاستعداد مع المعالجة أدى إلى ارتفاع التحصيل وصاحبه ارتفاع فى الميل .
ومما سبق يتضح وجود علاقة طردية موجبة بين التحصيل والميل وقد تم الحديث عنها من قبل، وأن هذا ما أثبتته هذا الفرض .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع تعريف جيلفورد للميل حيث عرفه "أنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله ينجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط"، ويعتبر جيلفورد الميل سمة وتدل كلمة ينجذب إلى وجود شئ له قيمة تجعل الفرد ينتبه إليها الفرد ويبحث عنه وتجعله يتجه نحوه أو يسعى للحصول عليه ويتمثل ذلك هنا فى المعالجة الاستقرائية بخطواتها والتى تناسب استعدادات الطالبات والمتمثلة فى الأسلوب المعرفى التجريدى جذبت انتباه الطالبات وهذا جعل الطالبات شعرن بالحب Liking تجاه هذه المعالجة وخطواتها وهذا هو المقصود بنشاط معين حيث يقمن الطالبات بالاشتراك مع المعلم ويكن دورهن أكبر من دور المعلم فى هذه المعالجة فيقمن بخطوات المعالجة الاستقرائية تدريجيا للوصول إلى القاعدة العامة وهذا الفرض يؤكد تعريف جيلفورد للميل .

تحقق هذا الفرض تتفق مع التعريف القائل بأن الميل "استجابة قبول إزاء موضوع خارجى معين وهذه الاستجابة متعلمة ومكتسبة"، حيث يعتبر الموضوع الخارجى هنا متمثل فى المعالجة الاستقرائية ونتيجة لمناسبتها واستعداد الطالبات فقد شعرن بالراحة والغبطة والمتعة والرضا تجاه هذه المعالجة فإنهن يميلن إلى الانتباه والتركيز واتباع خطوات المعالجة ونتيجة لهذا فإن يتكون الميل ويكون الميل هنا مكتسب ومتعلم نتيجة لاكتساب الطالبات خطوات المعالجة الاستقرائية .

ولكن من الملاحظ أن الفروق في الدرجات بين القياس القبلي والبعدي قد ارتفعت بدرجة قليلة والملاحظة أن هذه المجموعة هي الوحيدة التي يوجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاثة أبعاد للميل وهم الأول والثاني والثالث فيما عدا الرابع، وهذا يدل على مدى ملاءمة المعالجة مع الاستعداد للطالبات، وهذا يدل على فاعلية المعالجة الاستقرائية وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب السابق ذكرها عند مناقشة الفرض السابع.

الفرض الحادي عشر : القائل "توجد فروق بين المجموعات الأربع في الميل البعدي"
تم اختبار هذا الفرض باستخدام جدول المقارنة متوسطات المجموعات الأربع في التحصيل البعدي كما هو موضح في الجدول (٤٠).

ولأن نتيجة (F) غير دالة ولا يوجد فروق بين المجموعات فإننا لا نحتاج إلى اختبار توكي عند مناقشة هذا الفرض.

جدول رقم (٤٠) يوضح الفروق بين المجموعات الأربع في الميل البعدي

الدالة	قيمة F	تجريدية استقرائية ن = ٥٨		تجريدية استنباطية ن = ٦١		عيانية استقرائية ن = ٥٦		عيانية استنباطية ن = ٥٥		
		انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
,٨٨٦٧	,٢١٣٩٩	١,٠٦	٣,٨٣	١,٥٥	٣,٧٧	١,٠٣	٣,٦٤	١,٢٩	٣,٧٥	البعء الأول
,٨١١٤	,٣١٩٣	,٩٤	٣,٢٢	١,٢٨	٣,١٦	,٩٥	٣,٢١	١,٣٣	٣,٠٤	البعء الثاني
,٣٨٨٩	١,٠١٠٣	١,٣٥	٣,٥٢	١,٦٧	٣,٠٧	١,٣٠	٣,٣٤	١,٣٣	٣,٣١	البعء الثالث
,٥٢٣٠	,٧٥٠٧	١,١٥	٣,٢٨	١,٥٢	٣,٠٧	١,١٠	٣,٣٦	١,٢٧	٣,٣٨	البعء الرابع
,٧١٦٢	,٤٥١٩	٣,٣٣	١٣,٩١	٤,٨٦	١٣,٠٨	٣,١٢	١٣,٥٥	٤,٠٤	١٣,٥٥	المجموع الكلي

وبالنظر إلى الجدول يتضح ما يلي :

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأربع مجموعات في متوسط درجات اختبار الميل البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الأربع في البعد الأول للميل البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الأربع في البعد الثاني للميل البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الأربع في البعد الثالث للميل البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الأربع في البعد الرابع للميل البعدي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات الأربع في متوسط المجموع الكلى للميل البعدى .

وبذلك لم يتحقق هذا الفرض .

وقد أظهرت بعض الدراسات المستخدمة للميل نفس النتيجة وذلك تبعا للمتغيرات المستخدمة مع الميل مثل دراسة كلا من حمدى الفرماوى (١٩٨٤)، عبد الرحمن المهدي (١٩٨٨)، نشأت قاعود (١٩٩٠) .

ويرجع عدم وجود الفروق بين المجموعات الأربعة فى الميل البعدى وذلك لأن التغيرات أو درجات الميل البعدى قد ارتفعت أو تغيرت تغيرا طفيفا جدا لكل مجموعة وكذلك فإن درجات الميل البعدى متقاربة جدا، مما أدى إلى عدم وجود فروق، وترجع الباحثة من عدم وجود فروق إلى الأسباب التى ذكرته عند مناقشة الفرض السابع، ولكن من الملاحظ أن المجموعة التجريدية المطبق عليها المعالجة الاستقرائية قد ارتفع ميلها البعدى عن باقى المجموعات مما يدل على فاعلية المعالجة ومناسبتها لاستعدادات الطالبات إلى وقت أطول بالمقارنة بأى مكونات معرفية بالإضافة إلى أن بناء الميول ونضجها يعتمد على تفاعل عدد كبير من العوامل منها عوامل معرفية وأخرى وجدانية واجتماعية وثقافية وبيئية مما يجعل التغير أو التحسن فى الميل يحتاج إلى تغذية هذه العوامل بمكونات جديدة لتتفاعل معا فى تأثيرها على شكل الميل وقوته، وأنه لو طالت فترة التدريب لأظهرت هذه الفروق بطريقة واضحة .

الفرض الثانى عشر :

القائل : "يوجد أثر للتفاعل بين الاستعدادات والمعالجات فى الميل البعدى للمجموعات الأربع" .

استخدمت الباحثة تحليل التباين ذا التصميم العاملى (٢×٢) نظرا لتصنيف متغير الاستعدادات إلى فئتين والمتمثل فى الأسلوب المعرفى (التجريدى/ العيانى) وكذلك معالجات التعلم إلى فئتين المتمثلة فى (المعالجة الاستقرائية، المعالجة الاستنباطية) .

جدول (٤١) يبين تحليل تباين ذو التصميم العاملى ٢×٢ بين مجموعات

الدراسة فى الميل البعدى

مستويات التحصيل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين ومتوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
البعد الأول	الأسلوب المعرفى (ع)	,٦٣٢	١	,٦٣٢	,٣٩٨	,٥٢٩
	المعالجات (ج)	,٠٣٠	١	,٠٣٠	,٠١٩	,٨٩١
	التفاعل الخطأ	١,٠١٨	٣	,٣٣٩	,٢١٤	,٨٨٧
		٣٥٨,٣٥٦	٢٢٦	١,٥٨٦		
البعد الثانى	الأسلوب المعرفى (ع)	,٢٧١	١	,٢٧١	,٢٠٨	,٦٤٨
	المعالجات (ج)	,٨١٤	١	,٨١٤	,٦٢٦	,٤٣٠
	التفاعل الخطأ	١,٢٤٥	٣	,٤١٥	,٣١٩	,٨١١
		٢٩٣,٨٠٣	٢٢٦	١,٣٠٠		
البعد الثالث	الأسلوب المعرفى (ع)	,٠٦٢	١	,٠٦٢	,٠٣٠	,٨٦٢
	المعالجات (ج)	٣,٣٣٣	١	٣,٣٣٣	١,٦٣٥	,٢٠٢
	التفاعل الخطأ	٦,١٧٦	٣	٢,٠٥٩	١,٠١٠	,٣٨٩
		٤٦٠,٥١٩	٢٢٦	٢,٠٣٨		
البعد الرابع	الأسلوب المعرفى (ع)	٢,٢٦٨	١	٢,٢٦٨	١,٣٩٦	,٢٣٩
	المعالجات (ج)	,٤٩٤	١	,٤٩٤	,٣٠٤	,٥٨٢
	التفاعل الخطأ	٣,٦٥٩	٣	١,٢٢٠	,٧٥١	,٥٢٣
		٣٦٧,١٦٣	٢٢٦	١,٦٢٥		
المجموع الميل البعدى	الأسلوب المعرفى (ع)	,١٥٣	١	,١٥٣	,٠١٠	,٩٢١
	المعالجات (ج)	١٠,١٢٦	١	١٠,١٢٦	,٦٦٠	,٤١٧
	التفاعل الخطأ	٢٠,٧٩٦	٣	٦,٩٣٢	,٤٥٢	,٧١٦
		٣٤٦٦,٦٣٥	٢٢٦	١٥,٣٣٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة العيانية فى

ميلهم نحو المادة فى الأبعاد الأربع والمجموع الكلى.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعالجة الاستنباطية والمعالجة الاستقرائية فى

تعديل الميل فى الأبعاد الأربع للميل والمجموع الكلى.

- لا يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفى والمعالجة فى درجة الميل.

وهذا يعنى أنه : "لا يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفى (التجريبى/ العيانى)

ومعالجات التعلم (الاستقرائية، الاستنباطية) بالنسبة للميل البعدى نحو مادة اللغة الإنجليزية.

وبهذا يتضح عدم ثبوت صحة الفرض.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء الإطار النظرى، ونتيجة لعدم وجود دراسات استخدم منهج تفاعل الاستعدادات - المعالجات وأثره على الميل فإنه ستستد الباحثة على الإطار النظرى للميل لمناقشة هذا الفرض .

حيث ترجع الباحثة عدم ارتفاع الميل أو تغييره أو عدم وجود تفاعل وذلك لأن الميل يعبر عن حالة وجدانية ونسبية كما عرفه جيلفورد "أنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله ينجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط، وكذلك لما عرف بأنه "استجابة قبول إزاء موضوع خارجى معين وهذه الاستجابة متعلمة ومكتسبة" وقد تم شرحها عند مناقشة الفرض السابع .

النتائج التى توصلت إليها الدراسة :

فيما يلى عرض للنتائج التى توصلت إليها الدراسة:

أولا : النتائج الخاصة بالتحصيل فى مادة اللغة الإنجليزية :

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى فى التحصيل الدراسى فى جميع مستويات بلوم الستة والمجموع الكلى للمجموعة العيانية التى تلقت المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح القياس البعدى .

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى فى التحصيل الدراسى فى جميع مستويات بلوم الستة والمجموع الكلى للمجموعة التجريدية التى تلقت المعالجة الاستنباطية وذلك لصالح القياس البعدى .

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى فى التحصيل الدراسى فى جميع مستويات بلوم الستة والمجموع الكلى للمجموعة العيانية التى تلقت المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح القياس البعدى .

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى فى التحصيل الدراسى فى جميع مستويات بلوم الستة والمجموع الكلى للمجموعة التجريدية التى تلقت المعالجة الاستقرائية وذلك لصالح القياس البعدى .

٥-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع التجريبية فى التحصيل الدراسى بمستوياته المعرفية الستة والمجموع الكلى وذلك لصالح المجموعة التجريدية وكسنت المطبق عليها المعالجة الاستقرائية أكثر المجموعات ارتفاعا فى التحصيل الدراسى البعدى .

٦-يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفى (العيانى - التجردى) ومعالجتى التعلم (الاستنباطية - الاستقرائية) على التحصيل فى مادة اللغة الإنجليزية .

ثانياً : النتائج الخاصة بالميل فى مادة اللغة الإنجليزية :

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الميل بين القياس القبلى والبعدى لمتوسط درجات المجموع الكلى للميل وذلك لصالح القياس البعدى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى لأبعاد الميل الأربع وذلك للمجموعة العيانية التى تلقت المعالجة الاستنباطية .

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى وذلك لصالح القياس البعدى فى متوسط المجموع الكلى والبعد الأول والثانى بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الميل بين القياس القبلى والبعدى لأبعاده الباقية وذلك للمجموعة التجريدية التى تلقت المعالجة الاستنباطية .

٩- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى وذلك لصالح القياس البعدى فى المجموع القبلى والبعدى وذلك لصالح القياس البعدى فى المجموع الكلى والبعد الثالث بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الميل بين القياس القبلى والبعدى لأبعاد الميل الباقية وذلك للمجموعة العيانية التى تلقت المعالجة الاستقرائية .

١٠- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى ذلك لصالح القياس البعدى فى متوسط المجموع الكلى والبعد الأول والثانى والثالث فيما عدا البعد الرابع .

١١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسط المجموع الكلى للميل وأبعاد الميل الأربع الأخرى بين المجموعات الأربع للدراسة .

١٢- لا يوجد أثر للتفاعل بين الأسلوب المعرفى (العيانى- التجريدى) ومعالجتي التعلم (الاستنباطية - الاستقرائية) على الميل نحو مادة اللغة الإنجليزية .

توصيات الدراسة:

من خلال قيام الباحثة بهذه الدراسة التجريبية أو التى تضمنت إعداد الدروس القواعد النحوية بالمعالجتين الاستنباطية والاستقرائية وإعداد الاختبار التحصيلى تطبيق الأدوات المستخدمة فى الدراسة وحساب النتائج وتفسيرها يمكن للباحثة ان تتقدم ببعض التوصيات والمقترحات وهى :

١- توصى الباحثة بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والطالبات وذلك باستخدام المعالجات المناسبة لاستعداداتهم وبناء على نتائج البحث الحالى فإنه من الأفضل استخدام المعالجات الاستقرائية حيث أنها تناسب الطالبات العيانيات والتجريديات معا .

- ٢- توصى الباحثة بضرورة توزيع الطلاب فى فصول وفقاً لاستعداداتهم وبحيث يتم استخدام المعالجات المناسبة لتلك الاستعدادات بطريقة موضوعية
- ٣- توصى الباحثة بإعداد برامج واستخدام الطرق والمعالجات التي تساعد علي تنمية ميول الطلبة .
- ٤- استخدام الطرق والمعالجات المثلي والأساليب التعليمية - المناسبة للطلبة منذ الصغر حتى يتكون لديهم ميول تجاه مادة اللغة الإنجليزية وهذا ينطبق أيضاً علي جميع المواد .
- ٥- توصى باستخدام منهج تفاعل الاستعدادات المعالجات مع أساليب معرفية أخرى ومعالجات مختلفة ودراسة أثرها على التحصيل والميل .

بحوث مقترحة :

- من خلال نتائج البحث الحالي والدراسات السابقة تقدم الباحثة بحوثاً مقترحة في مجال تفاعل الاستعدادات والمعالجة وهذه البحوث مايلي :
- ١- أثر تفاعل الاستعدادات المعالجات على التحصيل فى لغويات اللغة الإنجليزية .
 - ٢- أثر تفاعل أسلوب (البأورة- الفحص) والمعالجات على التحصيل فى مادة اللغة الإنجليزية .
 - ٣- أثر تفاعل أسلوب (التمايز التصورى) والمعالجات على التحصيل والتذكر فى مادة اللغة الإنجليزية .
 - ٤- دراسة ارتقائية عن منهج تفاعل الاستعدادات - المعالجات عبر مراحل عمرية مختلفة .



المراجع والمصادر العربية والأجنبية

- ١- أحمد زكى صالح (١٩٧٦): "الأسس النفسية للتعليم الثانوى"، دار النهضة العربية - القاهرة.
- ٢- أحمد فؤاد السيد (١٩٩٦): "دراسة تجريبية لمستوى التفكير المجرد والقياس عند الفصامين" رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- ٣- السيد عبد القادر زيدان (١٩٩٤): "عادات الاستنكار فى علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسى فى الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية، جامعة الملك سعود".
- ٤- أمينة سيد عثمان (١٩٩٤): "برنامج مقترح لتطوير مهارات التدريب لزيادة الاستعداد كميكانيزم مساعد للتوجه نحو التعليم المهنى"، مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الخامس - السنة العاشرة.
- ٥- أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٢): "علم النفس المعرفى المعاصر"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ٦- إيفانز ك.م (١٩٩٠): "الاتجاهات والميول فى التربية"، ترجمة صبحى عبد اللطيف المعروف وآخرون، دار المعرفة.
- ٧- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨): "التدريس والتعلم"، دار الفكر العربى.
- ٨- جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاى (١٩٩١): "معجم علم النفس والطب النفسى"، دار النهضة، ج ٤.
- ٩- حسين حسن طاحون (١٩٨٣): "دراسة تجريبية لأثر تفاعل الاستعدادات المعالجات عند تلاميذ المرحلة الثانوية فى تحصيلهم لمادة الرياضيات" ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١٠- جمال الدين محمد الشامى (١٩٩٤): "أثر تفاعل الأساليب المعرفية والمعالجات على بعض أنماط التفكير والتحصيل فى مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية"، دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- ١١- جمال محمد على (١٩٨٧): "العلاقة بين الأساليب المعرفية وقدرات التفكير" دكتوراه - كلية التربية - جامعة عين شمس.
- ١٢- _____ (١٩٩٢): "الفروق بين الجنسين فى النظم التصورية وعلاقتها بمكونات التفكير الابتكارى لدى عينة من طلبة الجامعة" مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد السادس عشر، ج ١٢.

- ١٣- جودة السيد إبراهيم شاهين (١٩٩٦): "أثر تفاعل الأسلوب المعرفى مع بعض استراتيجيات عرض المعلومات على التذكر"، ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- ١٤- راجية محمد محمد شكرى (١٩٨١): "أثر أسلوب التدريس فى تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية" ماجستير كلية التربية، جامعة عين شمس .
- ١٥- _____ (١٩٨٧): "أثر التفاعل بين الاستعدادات والمعالجات ونوع المهمة فى تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مادة التاريخ، دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- ١٦- رضا رزق (١٩٩٥): "أثر التركيب التكاملى فى عزو الأداء لدى الطالب والمعلم" مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٥٣ - ديسمبر .
- ١٧- رمزية محمد الغريب (١٩٩٥): "سيكولوجية التعلم"، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٨- رمضان محمد رمضان (١٩٩٠): "أثر تفاعل أسلوب تعليم المعلم : الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسى" دكتوراه، كلية التربية - بنها، جامعة الزقازيق .
- ١٩- سعد جلال (١٩٧٤): "المرجع فى علم النفس"، دار المعارف مصر .
- ٢٠- سليمان خضرى الشيخ (١٩٧٥): "الفروق الفردية فى الذكاء" - دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة .
- ٢١- سيد خير الله (١٩٨٣): "علم النفس التربوى، أسسه النظرية والتجريبية"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت .
- ٢٢- شعبان عبد القادر غزالة (١٩٨٣): "أثر تدريس وحدة تعليمية فى تعسر القواعد النحوية على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوى الأزهرى، ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- ٢٣- صالح بن عبد الله بن محمد الحمد (١٩٩٠): "أثر استخدام التعليم المبرمج على تحصيل طلاب الصف الثانى المتوسط فى مادة التاريخ بمدارس الحرس الوطنى، ماجستير، كلية تربية جامعة الرياض .
- ٢٤- صبرى محمد حسن (١٩٩٩): "الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم وعلاقتهمما بتميز اختبارات الذكاء اللفظية وغير اللفظية"، ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس .

- ٢٥- صلاح الدين سليمان (١٩٨٠): "أثر استخدام الطريقة المعملية والطريقة الاستقرائية الاستقصائية والطريقة التقليدية على تحصيل تلاميذ المدرسة الثانوية بمصر فى العلوم البيولوجية"، ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا .
- ٢٦- صلاح شريف عبد الوهاب على (١٩٩٢): "أثر تفاعل كل من مستوى التفكير الناقد وطريقة التعلم بالاكتشاف الاستقرائي والاكتشاف الاستنباطى على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الكيمياء"، ماجستير كلية التربية، جامعة الأزهر .
- ٢٧- طلعت الحامولى كمال (١٩٨٢): "أثر الاختلاف فى بعض متغيرات البيئة المعرفية على مظاهر الفشل فى تجهيز المعلومات"، دكتوراه، كلية التربية - جامعة المنوفية .
- ٢٨- طلعت منصور، أنور الشرقاوى وآخرون (١٩٩٧): "أسس علم النفس العام"، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢٩- عبد الحليم محمود السيد (١٩٩٠): "علم النفس العام" - مكتبة غريب، ط ٣ .
- ٣٠- عبد الرحمن محمد مهدى (١٩٨٨): "رضا المعلم عن تخصصه المهني وعلاقته بميول الطلاب نحو المادة الدراسية - ماجستير - ك التربية ببنها جامعة الزقازيق .
- ٣١- عبد العال حامد عجوة (١٩٨٩): "الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية"، دراسة عاملية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية .
- ٣٢- عبد الله عبد الحى موسى (١٩٨٣): "دراسات فى علم النفس"، دار الثقافة، القاهرة .
- ٣٣- عطية محمود هنا (١٩٨٠): "التوجيه التربوى والمهني"، النهضة العربية، القاهرة .
- ٣٤- عيسى عبد الله (١٩٨٦): العلاقة بين الأساليب المعرفية وسمات الشخصية، ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- ٣٥- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٨٤): "علم النفس التربوى"، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٣، القاهرة .
- ٣٦- فؤاد البهى السيد (١٩٧٥): "الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة"، دار الفكر العربى، ط ٤، القاهرة .
- ٣٧- فؤاد محمد موسى (١٩٩٤): "فاعلية بعض استراتيجيات تدريس الرياضيات على تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ذوى القدرات التحصيلية المختلفة، مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد ٢٦ .
- ٣٨- فاخر عقل (١٩٧٧): "معجم علم النفس"، دار العلم للملايين، بيروت .

- ٣٩- فاروق عبد السلام، أحمد سعد إبراهيم (١٩٩٣): "دور مناهج كلية التربية بالطائف في نتيجة الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات، دراسات تربوية، المجلد الثامن، عالم الكتب.
- ٤٠- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٣): "القدرات العقلية"، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٤، القاهرة.
- ٤١- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩١): "مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط١.
- ٤٢- فتحى السيد محرز مصطفى (١٩٨٧): "دراسة مقارنة بين أثر كل من التعليم بالتلقى والتعليم بالاكشاف على التحصيل النحوى، ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ٤٣- فرج عبد القادر طه (١٩٩٣): "موسوعة علم النفس والتحليل النفسى"، دار سعاد الصباح، ط١.
- ٤٤- فرنسيس عبد النور (١٩٧٥): "تدريس اللغة الإنجليزية بين النظريات الفلسفية"، صحيفة التربية- تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية- العدد الثالث.
- ٤٥- كاظم والى أغا (١٩٧٢): "مدى رضا طلبة المدارس الثانوية الصناعية فى سوريا عن تخصصاتهم المهنية وعلاقة ذلك بميولهم"، ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس.
- ٤٦- كمال دسوقي (١٩٨٥): "نخيرة علم النفس"، الدار الدولية للنشر والتوزيع المجلد الأول.
- ٤٧- مجدى حسن محمود (١٩٨١): "دراسة مقارنة للتفكير التجريدى والذاكرة والمصابين بالصرع والأسوياء"، ماجستير - كلية الآداب جامعة عين شمس.
- ٤٨- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٦): "التفكير - الأسس النظرية والاستراتيجيات"، مكتبة النهضة المصرية.
- ٤٩- مجدى محمد الشحات (١٩٩٥): "علاقة الأسلوب المعرفى باستراتيجيات الذاكرة فى المهام اللفظية والشكلية، ماجستير كلية التربية ببناها، جامعة الزقازيق.
- ٥٠- محسن محمود عبد رب النبى (١٩٩٤): "أثر فاعلية برنامج فى القواعد النحوية معد وفق الطريقة الفردية التشخيصية فى تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوى العام، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، عدد أبريل.

- ٥١- محمد السيد إبراهيم رشدي (١٩٩٠): أثر تفاعل الاستعدادات - المعالجات في تحصيل مادة اللغة العربية لدى طلاب الثانوية العامة، ماجستير، كلية تربية الزقازيق، جامعة الزقازيق.
- ٥٢- محمد رمضان محمد (١٩٩٠): أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي، دكتوراه، كلية تربية بنها، جامعة الزقازيق.
- ٥٣- محمد عبد السميع حسن (١٩٨٩): معرفة طلاب الصف الأول الثانوي للأهداف التعليمية لوحدة العلاقات والتطبيقات وأثر ذلك على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد العاشر.
- ٥٤- محمود صلاح محمود أحمد (١٩٨٤): دراسة تجريبية السمات، المعالجات عند المعلم في تحصيل مادة التاريخ عند تلاميذ المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٥٥- محمود عبد الحليم منسى (١٩٩١): "علم النفس التربوي للمعلمين" دار النهضة الجامعية.
- ٥٦- محمود عوض الله سالم (١٩٨٦): "أثر تفاعل أسلوب التعلم، أسلوب التدريس سمات المتعلم، محتوى التعلم على التحصيل الدراسي، دكتوراه كلية التربية بنها، جامعة الزقازيق.
- ٥٧- مسعد ربيع أبو العلا (١٩٨٨): "أثر تفاعل الأساليب المعرفية لكل من المعلم والتلميذ على التحصيل الدراسي"، ماجستير - كلية التربية بنها - الزقازيق.
- ٥٨- _____ (١٩٩٣): أثر تفاعل طريقة التعلم وأسلوب التعلم والقدرة الاستهلاكية على تعلم أسلوب حل المشكلات، دكتوراه، كلية التربية بنها، جامعة الزقازيق.
- ٥٩- منصور أحمد دياب (١٩٩٣): أثر تفاعل الأساليب المعرفية مع المنظمات الاستهلاكية على التحصيل في مادة الجغرافيا، دكتوراه، كلية التربية جامعة الأزهر.
- ٦٠- نادية محمود شريف (١٩٨١): "الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعليم التقليدي"، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الثالث، الكويت.
- ٦١- نشأت المهدي السيد قاعود (١٩٩٠): "أثر الاتفاق في الأسلوب المعرفي للطلاب والمعلم على تحصيل الطالب وميله"، ماجستير، تربية الأزهر.
- ٦٢- _____ (١٩٩٦): أثر تفاعل الأساليب المعرفية والمعالجات على تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو التعليم الذاتي"، رسالة دكتوراه، تربية الأزهر.

- ٦٣- نعيم عطية (١٩٨٥): "الذكاء وإعاقات التعلم"، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.
- ٦٤- هاتم على عبد المقصود (١٩٨٧): "أثر تفاعل الأساليب المعرفية - المعالجات على التحصيل والتذكر في مادة الفيزياء، دكتوراه - كلية التربية جامعة الزقازيق.
- ٦٥- وفاء عبد الجليل خليفة (١٩٨٥): "دراسة تجريدية لبعض متغيرات اكتساب المفاهيم تنظيم الخبرة، ذكاء المتعلم، الأسلوب المعرفي للتعلم"، دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٦٦- وليم الخولى (١٩٧٦): "الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي"، دار المعارف، القاهرة.
- ٦٧- يوسف السيد عبد المجيد (١٩٨٧): "أثر أسلوب الاستقراء والاستنباط على مستويات اكتساب تلاميذ الصف السادس للمفاهيم العلمية في مادة العلوم طبقاً لنموذج كلاوزماير"، ماجستير، كلية تربية كفر الشيخ.

- 68-Aggarwal J. C (1995): "Principles, methods and techniques of teaching", vikas publishing House Prt LTD, PP. 250-275.
- 69-Alan fortune (1992): "Self - study grammar practice Learner's view and preferences" ELT Journal, Vol. 46, No. 2, April, PP. 160-179.
- 70-Berliner, D. (1973): "Trait - treatment interaction and learning, Review of Research in Education, Vol. 1, PP. 58-90.
- 71-Bossing, L. Nelson (1970): "Teaching in secondary schools" 3rd, American Publishing co., PVT. LTD., New Delhi, 1970, P. 115.
- 72-Broukal Milada & Nolan. Woods Enid (1991): "Preparation for To EFL" Macmillan Education, LTD, London.
- 73-_____ (1997): "Essential Grammar in use" Cambridge University Press, U. K.
- 74-Carline, A.(1965): "Stimulus integration as a function of abstractness, complexity, and labeling, Diss. Abst. Vol. 25, No. 12, P. 1366
- 75- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977): "Aptitude and instructional methods. A hand Book for Research of interaction. New York : Irvington.
- 76-Dorminey, R.(1973): "An investigation of interaction between selected aptitudes and two methods of presenting unit in secondary school mathematics", Diss, Abs, Vol. 33, No. 2, P. 3418-A.
- 77-Douglasl - Medin, Brain H. Ross (1990): "Cognitive psychology", Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, PP. 424-450.
- 78-Dykes, Nargie (1976): "An investigation of the relationship between two models of instruction in grammar and improvements in reading comprehension", Diss. ABS. Int, Vol. 37, (A.3), P. 5020.
- 79-Eastman, P. (1973): "The interaction of spatial visualization and general reasoning abilities with instructional treatment in

quadratic inequalities; A follow up study" Diss, Abs, Vol. 33, No. 9, P. 4933. A.

80-English, H. and English, A. (1958): "Comprehensive dictionary of psychology and psycho - analytical terms", London, Longman, P. 271.

81-Eysenck, H. J. (1972) : "Encyclopedia of psychology", Vol 2. London, Herder. Kg., west.

82-Gold stein, K., M. & Black man, s (1978): "Cognitive styles, Five approaches and relevant research". N. Y. John willey & sons New York.

83-Guilford, G. P. (1980) : "Cognitive style : what they Education and psychological Measurement, Vol. 40, PP. 715-735.

84-Habib Alfy (2000): "New teacher hello: 6 for the first year secondary" second term.

86-Harmer Jeremy (1986): "Teaching and learning grammar", Longman, Cambridge, U. K, November.

87-Hickey, P (1980): "Along Range test of the Aptitude treatment interaction Hypothesis in college leved Mathematics", Diss ABS, Vol. 11, No. 4 P. 1452. A.

88-Hill, L. (1976): "Study of levels of conceptual functioning and their relationship to student achievement and student perception of teachers". Diss, ABS, Int. Vol. 31 (A - 3), P. 1003.

89-Huges Arthur (1993): "Testing for language teachers", Cambridge University Press, fifth printing.

90-Kamman, R, strester, L.(1971): "Two meaning of word abstractness", journal of verbal learning and verbal behavior, PP. 303-306.

91-Kingsbury Roy (1995): "Practice gerund and Infinitive noun", Longman Group LTD, Malaysia, CL.

92-Korback, R. G. (1989): "An Aptitude - treatment interaction curriculum study of the mutually mediating effects of cognitive style and

lesson structure and pace among fifth graders in learning mathematics". Diss. ABS, Int., 30 (A-5), 2591.

93-Mckay, C (1980): "Aptitude treatment interaction in sixth and seventh graders related to sex extraversion stimulation seeking and retention interval using discovery and expository instructional methods", Diss - ABS. Vol. 40, No. 8, P. 440.

94-Nelson D. G. R., Smith, J. D (1989): "Analytic and holistic processing in reflection - impulsivity and cognitive development in "Loberson, T and zelniker, T (eds)" Cognitive style and cognitive Development. New Jercey, Ablex. Publishing Corporation, Nor wood.

95-Pohl. R. L. & Pervin, L. A. (1968): "Academic performance as a function of task requirement and cognitive style", Psychological Report, 22, 1017. 1020.

96-Post, P. B., (1981): "The relationships mong students, perception of achievement, conceptual level, grade level, degree of talent, and sex"., Diss ABS. Int., Vol. 41, (A-b), 4292.

97-Richard E. Mayer (1992): "Thinking, problem solving, cognition", W. H. Free man and Company, New York, PP. 81 - 160.

98-Ronald, G. E. & Nicholas. N. (1984) : "Innovativeness and cognitive complexity psychol.,, Report, PP. 431-438.

99-Saad Al Bert (2000): "The gem series" Nahdet Misr for printing.

100- Shodbolt, D (1978): "Interactive Relationship between measured of personality and teaching strategy variables" British Journal of Educational psychology, Vol. 48, PP. 227-231.

101-Staven, P. K & Michael. B. J. (1982): "Innovativeness and cognitive complexity", Psycho., Reports, PP. 51-85.

102-Strong, E. K (1958): Satisfaction and interests" American Psychologist, PP. 449-456.

103-Sued, P , Bluck, s (1993): "Change in integrative complexity accompanying significant life events & historical evidence", Journal of personality and social psychology, Vol. 64, No. 1, PP.124-13.

- 104-Suedfeld, P. (1985) : APA "A president addresses the relation of integrative complexity to historical professional and personal, factors", Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 49, No. 6, PP. 1643 -1651.*
- 105-Tukman, B. W. (1966) : "Integrative complexity its measurement and relation to creativity", Education Psychology Measurement, Vol. 126, No. 2, PP. 369-382.*
- 106-Venning Harry (1995): "Intermediate Grammar" phoenix ELT.*
- 107-William, A. (1974): "An investigation concerning the influence of conceptual systems and classroom climate on self - concept and academic achievement of Afro - American school children", Diss. ABS. Int., Vol. 34 (A-7), P. 4011.*
- 108-Wolman, B (1973): "Dictionary of behavioral science", New York, Van Nostrand Rein hold company.*
- 109-Younsoom. Cho, N. (1978) : "Interaction Effects between Piagetion cognitive developmental stages CPRE & concrete and teaching strategies (Inductive & Deductive) for concept A acquisition Diss. ABS. Int. March, Vol. 38, No. 9.*