الفصل الثانى

الإطـــار النظـــرى

الإطار النظرى و يتضمن :

مقدمة

أولاً : الاستعدادات .

ثانياً : المعالجات .

ثالثاً: منهج التفاعل .

رابعاً : التحصيل .

خامساً : الميل .

obeikandi.com

الإطار النظرى

مقدمـــــة :

يشير **فؤاد أبو حطب** (١٩٨٤) إلى أن البحث فى علم النفس التربوى كان يتجه إلـــى تحديد طريقة التدريس أو تكنيكه أو أسلوبه أو الوسيط المستخدم فيه، والذى يؤدى إلى أفضـــل النتائج فى مواقف التعلم ولكن هذا النوع من البحوث كاد يتوقف منذ مطلع السبعينيات عندمـــا تنبه الباحثون إلى وضع مسألة الفروق الفردية موضع الاعتبار، وعلى هذا بدأ البحث فى هـذا الميدان يتجه إلى استخدام عدد من الطرق التعليمية البديلة التى يطلق عليها فى الوقت الحاضر "المعالجات Treatments" فى تصميم البحث الواحد لتحديد أى هذه المعالجات أكثر فاعليـــة وفائدة لمجموعات معينة من المتعلمين أى ذووا استعدادات معينة.

ولعل هذا النوع من البحوث يقود فى المستقبل إلى تكييف موقف التعليم ليتواءم مـــع نمط التعلم وفى هذا الصدد يكون على المربى أن يتنبه فى وقت واحد لخصائص المتعلم التـــى يستحضرها معه إلى الموقف التعليمى، وأبعاد وخصائص الطريقة أو الوسيط المستخدمين فـــى هذا الموقف، وقد يضاف إليها المحتوى الذى سيتم تعلمه والبيئة التى يحدث فيها التعلم.

ويعبر هذا الاتجاه عن الحاجة إلى فهم الجوانب المتعددة الأبعاد كمكونات المنظومـــة التعليمية، وهى حاجة تسود فى الوقـــت الحـــاضر ميـــدان العلـــوم الإنســـانية والســـلوكية (**محمود عوض الله، ١٩٨٦ : ٨٠**).

ولذلك يقترح بلوم Bloom(١٩٦٨)، **وكرونبـــاك Cronbach** (١٩٦٧) **وجانييـــه Gange** (١٩٦٧) وآخرون من علماء النفس التربوى أنه : لا توجد طريقة واحـــدة تعطـــى تعلماً أفضل لجميع الطلاب، فعند تحديد مجموعة من الأهداف العامة سيكون بعض الطـــلاب أكثر نجاحاً فى أحد البرامج التعليمية، بينما سينجح آخرون فى برنامج تعليمى بديل.

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

ويرى كرونباك وسنو أن المشكلة العلمية التى يجب أن يـــهتم بـــها علمـــاء النفـــس المعاصرون هى الكشف عن التفاعلات بين الفروق الفردية للمتعلمين، والمعالجات التعليميـــة، وهذا ما يسمى تفاعل الاستعدادات والمعالجات، ولكن الكشف عن هـــذه التفـــاعلات يتطلـــب أسلوباً خاصاً فى البحث التربوى، يشمل فى وقت واحد الأسلوبين التجريبى والارتباطى وفـــى هذا ميزات تفوق استخدام أحدهما وحده، وذلك لأن استخدام البحث التجريبى وحده يركز على

الفروق والاختلافات بين آثار المعالجات، أما البحث الارتباطى فيختص بدراسة خصائص أو سمات المتعلمين، وفيه تتم المقارنة بين مستويات الأفراد فى متغير ما، ومستواهم فى متغير آخر (**مسعد ربيع، ١٩٨٨ :٣٧**)٠

ويدعم هذا الرأى بينت Bennett ١٩٧٩ حيث يذكر أنه من الخطأ الاعتقاد بصلاحية طريقة عرض موحدة فى التدريس فى ظل الفروق الكبيرة بين الأفراد فى النواحى العقلية والانفعالية والعمرية٠ (**جمال الشامى، ١٩٩٤ : ٢**)٠

ويعلق كرونباك Cronbach (١٩٦٧) على ذلك بقوله : إن أنسب وسيلة لمراعاة الفروق الفردية فى المدرسة تكون بتغيير طرق التعلم بما يتلاءم واستعدادات المتعلم ولن يجدى هذا إلا بالكشف عن نتائج التفاعل بين الاستعدادات – المعالجات، ويرى كرونباك أنه لابد من النظر إلى تفاعل الاستعدادات–المعالجات نظرة شاملة٠(**هانم عبدالمقصود،١٩٨٧: ٨**)

أولاً : الاستعدادات :

أ- **الاستعدادات وأنواعها** : الاستعدادات بمعناها الواسع "أى خاصية لدى الفرد يمكنها أن تتنبأ باحتمال نجاحه فى ظل معالجة معينة وعلى هذا تشتمل الاستعدادات على معظم خصائص الشخصية والعقلية٠ (**رمضان محمد، ١٩٩٠ : ٤٥**)٠

أنواع الاستعدادات : لقد صنفها علماء النفس إلى عدة أقسام وفيما يلى إحدى هذه التصنيفات٠

١-استعدادات الذكاء العام٠

٢-استعدادات المحتوى وتشتمل على الذكاء الحسى (العددى، البصرى، السمعى، الحركى)٠

٣-استعدادات الذكاء الوجدانية وتشتمل على (الميول والحاجات، والاتجاهات والقيم والسمات المزاجية)٠

٤-استعدادات التحصيل٠

٥-استعدادات أكاديمية وتشتمل على استعدادات لغوية ورياضية وعلمية٠

٦-استعدادات مهنية وتشتمل على استعدادات ميكانيكية، وكتابية، موسيقية، فنية (فنون)٠

٧-الأساليب المعرفية (**صلاح شريف، ١٩٩٢: ١٣**)٠

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

الاستعداد : Aptitude يشير إلى زيادة القابلية للاستفادة من التعلم فى اتجاه معين٠

القدرة : Ability هى 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 وهى تطلق كثيرا على الاستعداد وقد يكون الفرد غير قادر على أداء عمل معين ولكنه يمتلك استعداداً ضخماً يرشحه للنجاح الباهر فى هذا المجال، إذا وجه ودرب، وقد يكون قادرا على الإدراك الدقيق للأشياء عن قرب ونحو ذلك من الاستعدادات التى تؤهله لأن يكون صانعاً ماهراً أو شخصاً نابغاً مبتكراً لكنه لم يجد التوجيه السليم فى 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 أى المعالجات التى تتناسب مع الاستعداد المناسب لها مما يؤدى إلى تقدم التلميذ وارتفاع تحصيله فى المادة وهذا يؤدى إلى نجاح العملية التعليمية فى تنمية الاستعدادات الحالية وأيضاً قياس الأداء الدال على مكانة التعلم مستقبلياً فى مجالات أخرى أوسع من مجال الاختبار.
(أمينة سيد عثمان، ١٩٩٤: ٢٧٤).

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

ومعنى ذلك أن الاستعداد هو نتيجة تفاعل الوراثة مع البيئة.

ويختلف الاستعداد عن القدرة فى أن :

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

القدرة : تشير إلى تنفيذ الاستعداد فى مجال النشاط الخارجى وهذا يعنى أن الاستعداد السابق على القدرة وملازم لها والقدرة ما هى إلا قدح للاستعداد بعوامل النضج والبيئة، **(سيد خير الله، ١٩٨٣: ٣٢٤ - ٣٢٥).**

ب- الأساليب المعرفية كاستعدادات :

- نتيجة للجهود الكبيرة التى قام بها العلماء خلال العقدين الماضيين لفهم الفروق فى الأداء المدرسى بين الأطفال ذوى الذكاء العادى، أدى ذلك إلى تحويل الانتباه من التركيز على اختبارات الذكاء إلى اختبارات الأسلوب المعرفى، كما تضمن هذا التحول محاولة بحث أسباب الفجوة التى ظهرت بين أداء وكفاءة الأطفال الذين يجدون صعوبات فى التعليم ولقد اعتمد هذا التحول على فرض أساسى، وهو أن الفروق التى تظهر فى الأداء بين الأطفا ل

ذوى الذكاء العادى إنما تكمن فى الطريقة التى يتبناها هؤلاء الأطفال فى حل المشاكل 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 حديثا 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 وتصوراته 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 الشرقاوى، 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 **جيلفورد 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 معناً، ويسمى بايرى هذه الاستراتيجيات البنى المعرفية Cognitive Simplicity **(Gold stein, 1978: 2- 3)**

ويعرفها أيضا **هارفى Harvey** ١٩٦١، أنه "الطريقة التى يرشح ويجهز بها الفرد المثير الواردة من البيئة". **(Guilford, 1985 : 715-735)**.

openkanor.com

يعرفه **كيجان، موس، وسيجل** Kegan, Moss & Sigel (١٩٦٣) أنه "أسلوب الأداء الثابت نسبيا الذى يفضله الشخص فى تنظيم إدراكاته و تصنيف مفاهيم البيئة الخارجية. **(Goldstein, 1978 : 2- 3)**

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

ويعرفه **أنور الشرقاوى (١٩٨٥)** بأنه " الفروق بين الأفراد ليس فقط فى المجال الإدراكى المعرفى، والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات وكذلك فى المجال الاجتماعى ودراسة الشخصية. **(أنور الشرقاوى، ١٩٩٣: ١٨٨)**.

ويمكن استخلاص من هذه التعريفات أنها جميعا تؤكد على أن الأسلوب المعرفى هو :

١-تكوين فرضى

٢-يتحكم فى إدراك الفرد لعالمه.

٣-مسئول عن الفروق الفردية.

٤-يتخلل الشخصية بصورة مستعرضة بحيث يتأثر التفكير والتخيل والإدراك العمليات النفسية الأخرى.

ولقد تبنت الباحثة تعريف أنور الشرقاوى للأساليب المعرفية حيث يعتبر هذا التعريف شاملا فإنه يشتمل على الناحية المعرفية بما فيها من إدراك وتفكير وحل المشكلات أيضا والنواحى 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 وقيمته فى ظل شروط معينة ترتبط بطبيعة المهمة الاختبارية وأيضا المتطلبات المعرفية للمهمة موضع البحث. **(نشأت قاعود، ١٩٩٦: ٢٨)**.

٤- تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبى وهذا لا يعنى أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير تماما 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)**.

obeikandl.com

٥–يمكن قياسها بوسائل لفظية وغير لفظية مما يساعد على تجنب كثير من المشكلات التى تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد.

٦–توجد فروق بين الأفراد فى كل أسلوب معرفى.

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 فى أعمال **كلاين Klein وجاردنر Gardner**، حيث يعتبران أن "الأسلوب" نوع من النمط الكلى للضوابط والذى يميز الفرد عن غيره من الأفراد، فى حين تعتبر "الضوابط، بمثابة ميكانيزمات منظمة بنيتها "الأنا" للتوسط بين متطلبات الحاجة الداخلية فى الواقع الخارجى.

ويشير "**كلاين**" **Klein** إلى أن الضابط المعرفى يعتبر بمثابة تكوين فرضى يوجه التعبير عن الحاجة فى إطار اجتماعى مقبول وفى ضوء متطلبات الموقف.

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

١–تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية فى أن الضوابط تكون فى أغلبها وحيدة القطب Unipolarوتهتم بشكل نسبى بوظائف متخصصة فى المجال الذى تتناوله، كما أنها تتميز فى أغلبها بالقيمتين التوجيهية والكمية، فى حين تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد ثنائية القطب Bipolar.

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

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

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

٥–تتشابه الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية فى نوع النشاط الممارس، أى أنهما يتسقان فى طبيعة النشاط المعرفى الذى يمارسه الفرد،والمجال الذى يمارس فيه هذا النشاط.

(أنور الشرقاوى، ١٩٩٢، ١٨٨–١٩٠)

يلخص **ميسيك** الفروق فيما يلى :

١– الأساليب المعرفية ثنائية القطب بينما الضوابط المعرفية أحادية القطب **unipolar**.

٢- الأساليب المعرفية أبعاد مستعرضة وعميقة فى الشخصية نفسها، بينما الضوابط أبعاد سطحية أقل عمقا واتساعاً فى الشخصية وتقاس بالأداء الأفقى.

٣- تمثل الأساليب المعرفية أبعاد مستعرضة فى 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 وبالتالى فى استراتيجيات صنع واتخاذ القرار.

٥- تتشابه الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية فى نوع النشاط الممارس.

الفروق بين الأساليب المعرفية والأنماط المعرفية :

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

١- تعتمد نظريات الأنماط المختلفة فى تصنيفها للأفراد على التطرف والتمييز فى النواحى الجسمية وعلاقة ذلك بالنواحى 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-تتسم 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-تعد الأساليب المعرفية دالة الاستراتيجيات المعرفية حيث أن الاستراتيجيات المعرفية تنتفى وتنظم جزئياً كوظيفة للأساليب المعرفية حيث تعد 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)**.

و-تصنيف 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 فى بنية العقل وكان تسعة أساليب معرفية (Guliford, 1985: 115 – 135).

ولقد وجهت بعض الانتقاضات 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 فى مجال الأساليب المعرفية فقد صنف ميسيك عام ١٩٧٠ الأساليب المعرفية إلى تسعة أساليب، بعد ذلك فى عام (١٩٧٦) قدم تصنيفاً جديداً للأساليب المعرفية فجعلها تسعة عشرة أسلوباً حيث أن هناك اتفاقاً بين الباحثين فى مجال الأساليب المعرفية على أن هذا التصنيف يعد أحد الإسهامات الهامة فى هذا المجال.

ويعتبر هذا التصنيف أشهر التصنيفات الموجودة وهو كما يلى :

١- الاعتماد – الاستقلال عن المجال. Field Dependent – Field Independent

٢- التبسيط المعرفى فى مقابل التعقيد المعرفى. Cognitive Simplicity vs– Cognitive Complexity.

٣- الاندفاع مقابل التروى. Impulsivity vs. Reflectivity

٤- المخاطرة فى مقابل الحرص. Risk Taking vs. Cautiousness

٥- التسوية فى مقابل الإبراز. Leveling vs. Sharping

٦- مدى اتساع المقولات أو الفئات. Breath of Categorization

٧- أسلوب التصور الذهنى للمفهوم(تحليلى-غير تحليلى). Conceptual Style

٨- تحمل الغموض مقابل الخبرة المباشرة. Tolerance For Ambiguous or Un Realistic Experience

٩- التمايز التصورى Conceptual Differentiation

١٠- التفكير التقاربى فى مقابل التباعدى Convergent vs. Divergent Thinking

١١- تفضيل الشكل الحسى Sensory Modality Preference

١٢- البأورة فى مقابل الفحص. Focusing vs. Scanning.

١٣-الاستبعاد فى مقابل الشمول. Inclusiveness vs. Exclusiveness

١٤- أسلوب تشكيل المجال Field Articulation Style

١٥- الآلية القوية فى مقابل الآلية الضعيفة Strong vs. Weak Automatezation

١٦- السيادة التصورية فى مقابل السيادة الإدراكية – الحركية Conceptual vs. Perceptual Motor Dominance

١٧- أسلوب التقسيم Compartmentalization Style

١٨- الضبط المرن فى مقابل الضبط الجامد Flexible Control vs. Constricted Control

١٩- أسلوب التركيب التكاملى (عياني – تجريدى) Integrative Complexity.

Openkanal.com

ز- أسلوب التركيب التكاملى (العيانية – التجريد) :

Integrative Complexity (Concreteness /Abstraction).

الأساس النظرى لأسلوب التركيب التكاملى :

أولاً : نظرية النظم التصورية ConceptualSystemsTheory

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 التى ظهرت كامتداد للنظرية البنائية للشخصية عند كيللى 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 أساسيا وفعالاً فى هذه النظرية، حيث يمثل النظام التصورى لدى الفرد بنية المفاهيم لديه، وبناءاً 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 والتى تظهر فى قدرة الفرد على التصرف بمرونة وتكيفية، وإنتاج بدائل جديدة، وتحمل الضغوط والابتكارية، واستيعاب تنوع وتناقص الأحداث بدون أن يفقد أو يتخلى عن الأهداف العامة – وإن التمايز والتكامل معاً يحددا

مستوى التركيب التصورى Conceptual compexity 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 الآخرين (**صبرى حسن، ١٩٩٩: ٤٥-٤٦، جودة السيد، ١٩٩٦: ١٧**).

وقد تم تعديل نظرية النظم التصورية بواسطة سكروردر درايفر، وستروفيرت، ١٩٦٧، ودرايفر 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 وبالتالى 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 وطريقة 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 تتطرق 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 إدراكاته، وهذه العمليات تسمح للمتعلم أن يدرك علاقات جديدة وأن يحل بها بعض المشكلات وأن يربط بين الأفكار الأساسية فى المجال التصورى، وبالتالى فإن نظرية كيللى فى الشخصية تعتبر أساساً لتفسير أعمال الإنسان ونظرية النظم التصورية مثلها مثل 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 وبالتالى 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 Hierarcly كما حدده ليفن leiwnوالذى يشير فى مضمونه إلى أن درجة الوحدة التنظيمية للفرد تتباين وتتكامل خلال مراحل العمر المختلفة. (**جودة السيد،١٩٩٦: ١٨، نشأت قاعود، 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 مفهومى 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 طبقا 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 العيانى Concrete (الميل للمحسوسات) والطرف الآخر يمثل الجانب المجرد Abstract (الملل إلىالتجريدات) وهما طرفا الأسلوب المعرفى التركيب التكاملى، (**صبرى حسن، ١٩٩٩ : ٤٧، جمال محمد، ١٩٨٧: ١٨**)، ولذلك فقد أطلق على أسلوب التركيب التكاملى أسلوب العيانى / التجريدى، Concrete – Abstract، (**نشأت قاعود، ١٩٩٦: ٤٧**).

ويشير مفهوما العيانى والتجريدى إلى الكيفية التى يربط وينظم ويعالج الفرد مفاهيمه، (**رضا رزق، ١٩٩٥: ٢١**)، وكذلك فإن كلاً من التجريدى / العيانى 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 الرأى وصف هنت لهذا الأسلوب حيث يصف هنت وآخرون ١٩٦١ هذا الأسلوب بشقيه العيانى والتجريدى بأنه يمكن اعتبارهما خاصة لشئ 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/ عيانى يؤدى إلى وجود فروق بينهم فى

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

ويؤكد **بروكس** ١٩٧٣ **Brocks وفوجوا Fugua** أن أسلوب التركيب التكاملى من أهم الأساليب المعرفية التى يمكن أن تتفاعل مع كثير من المعالجات.

وهذا يؤيد اختيار الباحثة لهذا الأسلوب حيث أنه يكون أيضا مناسبا للمعالجات المستخدمة حيث ينطوى الأسلوب التجريدى على عملية الاستقراء والأسلوب العيانى على عملية الاستنباط وهذا يشير إلى أن المعالجات مناسبة للأسلوب المعرفى.

تعريف أسلوب التركيب التكاملى :

تناول كثير من الباحثين بعض تعريفات أسلوب التركيب التكاملى وفيما يلى عرض لبعض هذه التعريفات :

يعرفه جودة السيد: بأنه الطريقة المميزة للفرد، والتى تحدد مدى تمايزه وتكامله فى تركيب ودمج أبعاد المعلومات والعلاقات المقدمة إليه فى المواقف المختلفة.

وينقسم الأفراد تبعا لهذا الأسلوب إلى عيانيين وتجريديين :

ويعرفها **بيتر سيو دفيلد Peter sued feld** ١٩٨٥، يركز فيه على عمليتى التمايز والتكامل، حيث يعرفه بأنه "أسلوب يتم تعريفه من خلال درجتى التمايز والتكامل فى أبعاد المعلومات والتى يتم من خلالها معالجة المعلومات، (**Sued field, 1985:1643- 1651**).

ويعرفه **سيودفيلد وآخرون Sued Feld et al** ١٩٩٣ بأنه : أسلوب معرفى (عقلى) يتصف بالتمايز (أى إدراك الأبعاد المختلفة للمثير) والتكامل (أى إدراك التراكيب والمفاهيم ذات المستوى الأعلى والمرتبطة بالوحدات المتمايزة.(**Sudfeld. P.Blulck, 1993 : 124**)

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

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

المدخلة st بواسطة ما يسمى البنية الوسيطة وهذه البنية هى التى تتيح للفرد أن يمـــايز بيـــن عناصر البيئة (المثيرات) ثم تتكامل هذه العناصر حتى تحدث المخرجات السلوكية.

ونظراً لأهمية عمليتى التمايز والتكامل فى فهم سلوك الفرد فى تعامله مع المعلومـــات المقدمة إليه وأهميتها فى دراسة الأسلوب المعرفى سوف تتناولها الباحثة بشئ من التفصيل.

ح - التمايز والتكامل Differentiation / Integration

١- التمايز : Differentiation

تعرف عملية التمايز بأنها عملية التفاضل والتمييز بين التفاصيل والدقائق والاتســـاع التدريجى فى خبرة الفرد أى أنها عملية إدراك وجمع التفاصيل ومعرفة العلاقات التى تـــؤدى إلى إيضاح المعنى وزيادة القدرة على التمييز بين الفروق الدقيقة والتفاصيل المختلفة المتعلقة بالقوى المتفاعلة فى المواقف، سواء كان هذا الموقف خاصاً باكتساب خبرات معرفية أو مهارة أو نمو ونضوج انفعالى واجتماعى، (**نشأت قاعود، ١٩٩٦: ٤٩ - ٥٠**).

ويذكر **هارفى وزملاؤه (١٩٦١) Harvey et al** أن مفهوم التمايز يشر إلى "قـــدرة الفرد على التوضيح المفصل لأجزاء المواقف الجديدة التىتتعـــرض لـــها، (**جـــودة الســـيد، ١٩٩٦: ٢٠**).

مثال : عندما يطلب من شخص ما التمييز بين الأشياء الملونة فمن المعروف أن اللـــون لـــه أبعاداً ثلاثة هى : درجة اللون Hue والنصوع brightness والتشبع Saturation ومن ثـــم يضع الفرد فى اعتباره هذه الأبعاد الثلاثة عندما يطلب منه التمييز بيـــن الأشـــياء المختلفـــة الألوان، فإذا قلت هذه الأبعاد عند حكمه عليها فهذه دليل على قلة قدرته على إجـــراء عمليـــة التمايز.

ويقوم الشخص كل يوم بتجهيز معلومات معقدة أكثر بكثير من التمييز بيـــن بعـــض الأشياء البسيطة.

مما سبق يتضح أن الأفراد يتباينون فى إجراء عملية التمايز بين الأشياء الأمر الـــذى يؤدى إلى التأثير على إجراء عملية التكامل بصورة مباشرة لأن مفهوم عملية "التكامل" يحمـــل فى طياته عملية التمايز. (**جمال محمد، ١٩٨٧: ٣٧**).

٢- التكامل Integration :

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

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

ويذكر **هارفى 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 الحى ويختلف الأفراد فيما بينهم فى طريقة دمج واتحاد المعلومات المقدمة إليهم الأمر الذى يؤدى بدوره إلى اختلاف الأبعاد والقواعد والمخططات التى يستخدمها فإما أن تصبح بسيطة أو معقدة. (**منصور دياب، ١٩٩٣: ٣٩**).

وبناء على ما سبق فإن موقع الفرد على متصل التركيب التكاملى بشقيه التجريدى والعيانى 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 **هارفى وآخرون** (١٩٦١) إلى ثلاثة اعتبارات هامة، وغالبا 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

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

ويتطلب من صاحب التفكير التجريدى نوعاً من النظر العقلى الكلى 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 أيضا بالتفكير التركيبى حيث يميل إلى تركيب الأشياء المختلفة وبصفة خاصة الأفكار والعمليات العقلية المفضلة لديه وهى التأملية spcculatiuer وهناك عبارات محددة تصدر عنه مثل "ماذا يحدث لو أدمجنا هذه الفكرة مع الفكرة الأخرى ويعتبر من مفضلى الدمج والتكامل Integrators .

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

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

ويستطيع الشخص التجريدى أيضا أن يجرد نفسه من الموقف ويحكم عليه من الخارج، (**أحمد فؤاد السيد**، ١٩٩٦: ٣٧) ولهذا الشخص القدرة على إدراك الإلماعات حتى فى 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، هارفى، سكرودر Hunt, Harvey, Schroder، ١٩٦٣، وجولدشتين Goldstein ١٩٧٦، ستروفيرت ودارسيفر Straufer, Draiver، وجوزيف Gozef، ١٩٩٠، وجمال محمد على ١٩٩٢، وصبرى محمد حسن ١٩٩٩ كالآتى :-

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 خطة أو خطط للاتجاه المحتمل (بمعنى أنه يخطط مسبقاً على المستوى الذهنى ويتخذ موقفاً مما هو مجرد احتمال، أى يمكنه افتراض أحداث ثم توقع نتائج لها.

٤-يفهم ضروريات الشئ المعطى وبصورة كلية أولا 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 العامة ويكون منها مفاهيم هرمية.

٦-يستطيع أن يتخذ موقفا ذهنيا (أى له القدرة أن يفترض إطارا عقليا خاصا 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 تأثرا 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 لفظيا.

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 المجرد بأنه القدرة على التفكير والتعامل مع العلاقات المجردة والمفاهيم بشكل فعال، **(جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى، ص ١٦٠)**.

obeikandl.com

مميزات الشخص ذو التفكير العيانى :

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

ويطلق لفظ العيانى 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 العيانى بأن تفكيره عيانى، 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 العيانى 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 العيانى التفكير أيضا بأن تفكيره واقعى حيث أنه يعتمد على الملاحظة والتجريب بمعنى أن الأشياء الحقيقية هى التى نشعر بها ونلمسها ونراها ونسمعها ونشمها ونلاحظها فى النواحى 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 العيانى اتجاه واقعى، وتفكيره لا يقوم على الجدل، **(أحمد فؤاد السيد، ١٩٩٦: ٣٦)**، لا يستجيب عادة للخصائص المجردة والمفاهيم، **(جابر عبد الحميد، علاء كفافى، 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 يؤدى إلى التصلب، نراه يستسلم للضغوط، **(نعيمة عطية، ١٩٨٥: ٩٢ – ٩٣)**.

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

مثال : يوضح الفرق بين الشخص العيانى والشخص التجريدى :

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

ومما سبق يمكن تلخيص أهم ما يميز الأفراد العيانيين كما عبر عنها هارفى، سكرودر **Harvey, schroder**، ١٩٦٣، **ميلر وهارفى Miller, Harvey** هارفى، **Harvey** ١٩٦٤، **جمال محمد على** ١٩٨٧ بأن الفرد العيانى :

١-قدرته غير كافية لإجراء عمليتى التمايز للقواعد والعلاقات المقدمة إليه.

٢-نظرته للبيئة المحيطة نظرة ثنائية (أبيض / أسود).

٣-يعتمد على السلطة أو القوة بصورها المختلفة ويثق فيها.

٤-أكثر تصلبا (غير مرن) حتى فى 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 فى الحياة، فقدرته على أن يلعب دوراً هاماً ضعيفاً، كما أنه لا يفكر بطريقة منطقية أو افتراضية.

٨-لا يقينا ومتشكك فيما حوله.

٩-ينهار أمام الضغوط العالية التى يتعرض لها.

١٠- مفهومه عن ذاته Self Concept منخفض .

١١- غير قادر على رؤية بدائل حلول للمشكلات.

١٢- يمكن للمثير أن يملى عليه استجاباته.

١٣- يميز فى بيئته التمييزات المادية ويترك العناصر المعرفية فى حالة انعزال.

١٤- يهتم بالعموميات من السمات المميزة.

١٥- يرتبط العيانى كما أثبت بايفو Paivo، ١٩٦٨، بشدة مع التخيل العقلى. **(Kamman,R, 1971 : 306)**

١٦- يرتبط العيانى أيضا بالاعتماد الإدراكى على المجال.

١٧- يعرف ذكاء الشخص العيانى بأنه القدرة على التعامل بفاعلية مع المواقف العملية والواقعية. **(جابر عبدالحميد، علاء الدين كفافى، ١٩٩١ : ١٦)**

ثانياً : المعالجات Treatments

أ- المعالجات وأنواعها

لقد عرف كرونباك وسنو مفهوم المعالجة التعليمية لتستخدم بمعناها الواسع، حيث "تشتمل على كل العوامل المؤثرة فى العملية التعليمية مثل طرق وأساليب التدريس وكذلك تعتبر بيئة حجرة الدراسة وخصائص المعلم من العوامل التى بها المعالجات، وأيضا هناك بعض العوامل التى 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 والتىتشتمل طرق الممارسة أو التمرين وطبيعة الأعمال أو المهام وأساليب التدريس أو التعليم. **(فؤاد أبو حطب، ١٩٨٣: ٤٩٤)**.

والمعالجات المستخدمة فى هذا البحث هى معالجات التعلم المستخدمة فى طريقتى التدريس الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية.

أنواع المعالجات التعليمية :

لقد تعددت أنواع المعالجات وقد استخدمت فى دراسات مختلفة والتى أجريت فى مجال تفاعل الاستعدادات – المعالجات وهى كما يلى :

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

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

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

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

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

معالجات التعلم: Learning Treatments للغة الإنجليزية :

- لقد تعددت وتنوعت طرق ومعالجات تعلم اللغة الإنجليزية ولكن من خلال الدراسات وجدت الباحثة أن أكثر الطرق شهرة فى تعلم اللغة الإنجليزيةوخاصة فى تعلم**قواعدها** هما المعالجتان الاستقرائية والاستنباطية.

obeikandl.com

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

ب- المعالجة الاستقرائية : Inductive Treatment

ويقصد بالإستقراء : Induction

بأنه أسلوب البحث العلمى فى الوصول إلى الحقيقة، فهو يبدأ باستقصاء الجزئيات مستدلا منها على الحكم الكلى الذى 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 أيضا الاستقراء : على أنه العملية الاستدلالية التى 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 وتدريس المفاهيم معناه تدريس التلاميذ معانى الكلمات والعبارات وإظهارها فى أفكار مجردة.

(**صلاح حمامة، ١٩٨٠ : ٧٥**).

وتعرف أيضا على أنها تدعو الطالب لاكتشاف القواعد والنماذج بأنفسهم قبل تطبيق نتائجهم فى تمرينات آلية متتابعة (**Alan Fortune, 1992 :** 171)

لقد تعددت وجهات النظر حول الطريقة الاستقرائية.

ويقول **آلان فورشن Alan Fortune** : إن قليلا من كتب تدريبات اللغة الإنجليزية كانت تقدم بالطريقة الاستقرائية وأن هذه الطريقة أو المعالجة لم تكن أكثر انتشارا فى مواد التدريس الذاتى وأنه لا يوجد سبب واضح لعدم استخدام التعليم الاستقرائى حيث أن أنشطة التعلم الاستقرائى تخاطب العقل أكثر من الطريقة الأخرى.

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

obeikandi.com

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

ويقول آجروال **Aggarwal** أن هناك طريقتين عامتين لحل المشكلة وهما الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية ويقول أن الطريقة الاستقرائية هى طريقة للارتقاء المعرفى حيث ترشد الطفل لكى يكتشف حقيقة بواسطة خبرته.

وفى 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 فى 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 فى 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 فى كتابه التدريس والتعلم كما يلى:

١-جمع البيانات التى تتعلق بالموضوع أو المشكلة وعرضها: وهى تمييز وتحديد البيانات ذات العلاقة بالموضوع أو المشكلة وحصرها وعدها.

٢-فحص البيانات وحصرها : فحص البيانات وعدها ووضعها فىفئات 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 رمزيا، ولا بد من تصنيف البيانات عدة مرات

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

ويتقدم المدرس فى تدريس النموذج باستثارة أسئلة ترشد التلميذ لينتقل من المرحلة التالية فى النشاط فى الوقت المناسب.**(جابر عبدالحميد،١٩٩٨: ٢٨٠ -٢٨٧)**.

ولقد تشابهت هذه الخطوة مع الخطوات التى ذكرها **آجروال** فى كتابة عن مبادئ وطرق أساليب التدريس وهى :

١–ملاحظة –المادة المحكاة٠ ٢– التمييز والتحليل وملاحظة الاختلافات والتشابهات٠

٣– التصنيف٠ ٤– التجريد والتعميم٠

٥– التطبيق أو التوكيد٠ **(Aggarwal, 1995: 250)**

مميزات هذه المعالجة الاستقرائية :

١–المعرفة مكتسبة ذاتيا ويتم تحويلها إلى قاعدة أو مبدأ لتعلم الحقائق يجب أن تكتسب من خلال أقوال عامة ومألوفة وتمثل بالطريقة الاستقرائية٠

٢–أنها ترقى النشاط العقلى الخاص بالطلبة وتجعلهما مشاركين نشطاء فى عملية التعلم٠

٣–أنها تجعل الدرس شيقاً عن طريق تزويد المواقف بالتحدى للطلبة٠

٤–تقدم هذه الطريقة فرصاً للطلبة لكى يكونوا أكثر استقلالية وتنمى الثقة بالنفس للطلبة والتقدم على الآخرين٠

٥–أن حب الاستطلاع للطلبة يكون متواصلاً بغير انقطاع حتى مع الوصول إلى التعميمات٠

٦–أنها طبيعية جداً لأن المعرفة التى يكونها الإنسان بواسطة الخبرة تتراكم بنفس هذه الطريقة٠

٧–يتعلم الطفل كيف يعالج المشكلات، فهو لا يكتسب عدداً من الحقائق أكثر ولكن أيضا يتعلم الطريقة لاكتساب هذه الحقائق والتى تحسن من استفادته فى الحياة العملية٠

٨–يكتسب الطفل أولى معلوماته ومعرفته عن طريق الملاحظة التعليمية٠

٩–أنها طريقة الاكتشاف وبناءاً على ذلك فإنها طريقة تدريس٠

١٠– هذه الطريقة أسست على مبادئ نفسية لاستطلاع الرأى (الدراسة) وهى تعتبر المتعلم هو الفعل (الإيجابية) الرئيس والمحور الأساسى لها٠ **Aggarwal, 1995: 251- 253.**

١١– صممت لتعليم التلاميذ تكوين المفاهيم وفى نفس الوقت تدريس المفاهيم وتطبيقاتها وتعليم التعميمات، وهى تنمى الانتباه إلى المنطق والالتفات إلى اللغة ومعانى الكلمات، والانتباه إلى طبيعة المعرفة٠ **(جابر عبد الحميد، ١٩٩٨: ٢٨٥)**٠

عيوب هذه الطريقة :

١–تتيح للطلبة إمكانية رسم نتائج بسرعة جداً وهذه النتائج ربما تكون مؤسسة على بيانات غير كافية، وبناء على ذلك ربما تكون خاطئة٠

٢– هذه الطريقة تكون بطيئة جداً وطويلة٠

٣– لا تكون مفيدة فى حالة الأطفال الصغار٠

٤– غير مناسبة فى تدريس بعض المواد حيث يوجد فيها تأكيد أكثر على الوثائق وغير ممكنة لنا لتجريب وقائع فى التاريخ وفى مواد أخرى عديدة٠

openkanar.com

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

(Aggarwll,1995: 252)

ج- المعالجة الاستنباطية Deductive Treatment:

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

ويعرف أيضا أنه يقوم على قضايا تحليلية تنظم الاستنتاج الفكرى أو العقلى ولكنها لا تضيف جديداً إلى جسم العلم. **(عبد الحليم محمود، ١٩٩٠: ٣٨٨)**.

وتعتمد المعالجة الاستنباطية على تقديم المقترحات أو القواعد للفرد ويقوم باستخدامها لكى يشتق منها النتيجة التى يقوم بالتحقق منها.

خطوات الطريقة الاستنباطية :

١-فى 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 وفى هذه الطريقة ينتقل المدرس بتلاميذه بعملية التفكير من القاعدة العامة أوالنظرية المجردة إلى المثل الخاص أو الحقيقة المؤداة أو التجربة الملموسة لاختبار صحة التعميم.

ويأخذ الطلبة الأمثلة الخاصة لتأكيدها ويقوم الطلبة باستنتاج حقائق خاصة أخرى بالقياس إلى التعميم.

مميزاتها :

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

openkanal.com

٢–هذه الطريقة اقتصادية جداً، فهى توفر الوقت والجهد لكل من الطلبة والمدرسين ويجب أن نخبر الطلبة أن المبادئ العديدة التى اكتشفت أخذت كثير من الجهد من الجنس البشـــرى وذلك للوصول إلينا جاهزة.

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

٤–طريقة عرض سريعة للمادة بحيث يستطيع إعطاء مقدار كبير من المعلومات فى أقصـــر وقت ممكن وأقل جهد.

٥– يربط المدرس أجزاء المادة الدراسية ربطاً يزيد من فـــهم التلاميـــذ لـــها . **(صـــلاح حمامة، ١٩٨٠ :٦٨، ٦٩ ،.Aggrwal. P.252)**

الانتقادات الموجهة لهذه الطريقة :

١–المعرفة لا تكتسب ذاتيا وبناءاً على ذلك لا تستوعب بدقة.

٢–يحرم الطفل من سعادة النشاط الذاتى والمجهود الذاتى 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 والتى أدت أن يستخدمها فى 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 تكـــون لديـــهم القدرة على إدراك أفكار (عيانية) فى غياب أو عدم وجود الأمثلة المجردة.

٦–إنها تفشل فى أن تنمى الدافعية والميل فى التحكم لأن الحقائق لا تكون ذو قيمـــة كبـــيرة بالنسبة لهم.

٧–أنها تفشل فى أن تنمى الثقة بالنفس والتقدم على الآخرين فى الطلبة.

٨–أنها تشجع على الاعتماد على الآخرين لأن هذه مؤسسة على الاستعارة من الآخرين.

(G. C. Aggarwal, 1995 : 252 - 253)

ثالثاً : منهج التفاعل :

معنى التفاعل : للتفاعل أكثر من معنى، منها ما هو لفظى "نظرى" 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 المتغـــيرين المســـتقلين س١، س٢، يتفاعلا أى يوجد بينهما قدر مشترك فى تفسير تباين المتغير التابع "ص" عندما تكون هنـــاك زيادة فى التباين بينهما عن ذلك التباين بين المجموعات الناتجة من التأثيرات المنفصلة".

obeikandi.com

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

ب- **المعنى اللفظى** : التفاعل كما يشير إليه كرونباك Cronbach وسنو Snow ١٩٧٧ يعنى أن أى 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 اللفظى وهو أن "تفاعل الاستعدادات - المعالجات قد يكون لطريقة من طرق التدريس تأثير 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 التى لاقت اهتماما من جانب علماء النفس كما ذكر العلماء أن بعض الطلاب يكونون أكثر نجاحاً فى أحد البرامج التعليمية، بينما ينجح آخرون فى برنامج تعليمى بديل، وبناءاً 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 فى المدرسة تكون بتغيير طرق التعلم بما يتلاءم واستعدادات المتعلم ولن يجدى هذا إلا بالكشف عن نتائج التفاعل بين الاستعدادات - المعالجات. **(هانم عبد المقصود، ١٩٨٧: ٩)**

لقد انتقد كرونباك ١٩٥٧ المنهج التجريبى الذى اعتبر الفروق الفردية عينة من الأخطاء ويركز على الفروق والاختلاف بين آثار المعالجات مما أدى إلى غموض التأثيرات التجريبية والمنهج الارتباطى الذى تناول التباين أو الاختلاف داخل المواقف أو بينها على أنه نوع من خطأ القياس. وقام كرونباك بدمج المنهجين معا وأطلق عليهما منهج تفاعل الاستعدادات - المعالجات Aptitude treatment interaction حيث يجمع مزايا كلا المنهجين السابقين فى البحث. **(حسين طاحون، ١٩٨٣: ١٧)**.

يحاول الباحثون فى مجال التربية دائما ابتكار وتطبيق طرق ومعالجات جديدة لتناول المواد التعليمية آملين إلى تحسين النتائج.

ومنذ ظهور هذا المنهج فقد ركز الباحثون فى 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، والتى تؤدى إلى أن يحقق بعض الطلاب أداءا طيبا مع معالجة معينة، فى حين أن طلاب آخرين يؤدون بدرجة أفضل مع معالجة أخرى. **(رمضان محمد رمضان، ١٩٩٠: ٦١)**.

obeikandi.com

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 أيضاً 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)، سلمون Salomon (١٩٧١)، ودورميني 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 التغاير بتصميماته المختلفة.

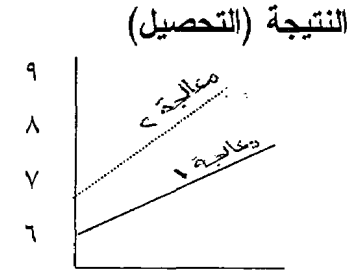
ج- تحليل الانحدار.

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

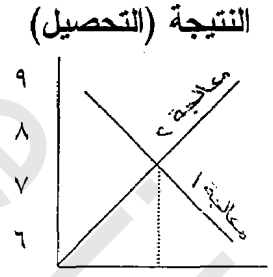
د - **أنواع تفاعل الاستعدادات – المعالجات :**

ميز لوبين Lubin (١٩٦٢) بين نمطين من التفاعل هما : التفاعل الترتيبى ordinal، التفاعل غير الترتيبى Dis ordinal **(هانم عبد المقصود، ١٩٨٧: ١١، جمال الدين الشامى، ١٩٩٤ : ٣٣)**.

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



شكل (١) التفاعل الترتيبى بين الاستعدادات والمعالجات



شكل (٢) التفاعل غير الترتيبى بين الاستعدادات والمعالجات

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

(٢) أما الطلاب الحاصلون على درجات أقل من الدرجة (٨) فى 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 الترتيبية، إلا أن بيرلانير وكوهين Berliner & Cohen يريان أن التفاعل الترتيبى والتفاعل غير الترتيبى يمكن استخدامهما كمصطلحات لإعطاء ميزة فى بحوث تفاعل الاستعدادات - المعالجات.
- وقد عدل كل من براخت وجلاس Bracht, Glass (١٩٦٨) تصنيف لوبين Lubin للتفاعل من نوعين ترتيبى، وغير ترتيبى إلى غير ترتيبى فقط عندما تكون الفروق بين المعالجات البديلة لمستويين من المتغير الشخصى (الاستعدادات) ذات دلالة إحصائية وإحداها فى اتجاه والأخرى تأخذ اتجاهاً عكسياً. **(جمال الشامى، ١٩٩٤: ٣٤)**.
- يرى براخت ١٩٧٠ أن العاملين الرئيسيين فى حدوث التفاعل بين الاستعدادات والمعالجات هما : (١) طبيعة المعالجات البديلة : لكى 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 التجريبى على متغيرين فى الشخصية تكون العلاقة بينهما متوسطة الانخفاض أو غير دالة لكى يزيد احتمال حدوث

التفاعل، وأيضاً الحصول على تفاعل غير ترتيبى ويزيد احتمال حدوث التفاعل غير الترتيبى مع اختيار المتغيرات الشخصية البسيطة عاملياً، وليست المركبة عاملياً فى مجال المتغيرات المعرفية.

- ويقول براخت أنه إذا وجد التفاعل بين الاستعدادات والمعالجات، فإن التجريب والحوار المستمر بين علماء النفس التعليمى سوف يساعد على التعرف على الفروق البارزة للمعالجات والمتغيرات الشخصية المتعلقة بحدوث هذا التفاعل، (**هانم عبدالمقصود، ١٩٨٧ : ١٥**).
- ويرى هوليداى Holiday (١٩٧٨) إن البحث فى 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 فى صورة مواقف ذات صلة بالبيئة المحيطة بالفصل.

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

- استخدام أسلوب تحليل الانحدار كما فى دراسة دورمينى Dorminy (١٩٧٢) أو أسلوب تحليل التباين عن طريق التصميمات العاملية مثل دراسة ديكز Dykes (١٩٧٢)، كوباك Koback (١٩٧٥)، مكاى Mckay (١٩٧٩)، محمد سويلم (١٩٨٣) حسين طاحون (١٩٨٣)، دراسة هانم عبد المقصود (١٩٨٧)، ومحمد رشدى (١٩٩١) وجمال الدين الشامى (١٩٩٤)، وهذا ما أخذته الباحثة فى 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 فى بحثه المنشور تحت عنوان "النماذج التنقيبية لوضع فروض تفاعل الاستعدادات – المعالجات" وهما ما يلى :

(١) **تحسين التدريس :** فهذا التفاعل يحدد أى المعالجات التعليمية تصلح وتكون مناسبة لمجموعة من الطلاب ذوى استعداد معين، وبالتالى فإن المعلمين يمكنهم بعد ذلك تصنيف طلابهم حسب استعداداتهم واستخدام المعالجات التى أشادت بحوث تفاعل الاستعدادات – المعالجات بفاعليتها معهم. (**وفاء خليفة، ١٩٨٥: ٧٧**).

(٢) تطوير المبادئ التفسيرية للتعلم :

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 الارتباطى والتجريبى، 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 الدراسى ليس مجرد نتاج للعملية التربوية فحسب بل أنه من أبرز نتائج هذه العملية، لذا ينظر إليه على أنه معيار أساسى يمكن فى ضوئه ومن خلال تحديد المستوى الدراسى للطلاب والحكم على حجم الإنتاج التربوى كما وكيفاً والوقوف على ما تحدثه العملية التربوية من نتائج وآثار فى بناء شخصيات الطلاب.

لقد تعددت تعريفات التحصيل الدراسى ومنها :

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

- أما فى قاموس التربية وعلم النفس فعرفه بأنه "إنجاز فى اختبار المعرفة أو المهارة".
- وعرف التحصيل فى قاموس التربية بأنه : "مدى إتقان الأداء من معارف ومهارات معينة يكتسبها الطالب من خلال المادة الدراسية عن طريق مقارنته بالطلاب أو فى ضوء معايير معينة. **(فؤاد محمد، ١٩٩٤، ٤٢٢)**.
- كما عرف التحصيل بأنه "مدى استيعاب التلاميذ لما درسوه أو تعلموه من خبرات معينة فى مادة دراسية معينة.

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

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

obeikandi.com

ويعرفه **قورة ١٩٧٠** الإنجاز فى مادة معينة أو مجموعة من المواد مقدراً بالدرجات طبقاً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية.

ومن العرض السابق يتضح لنا أنه يمكن **تعريف التحصيل إجرائياً** فى هذا البحث على أنه "الدرجة التى تحصل عليها الطالبات فى الاختبار القبلى وكذلك فى الاختبار البعدى فى مادة اللغة الإنجليزية بعد تطبيق المعالجات والذى أعدته الباحثة.

ويؤكد كثير من علماء النفس من أمثال **آنستازى Anastasie وكرونباك Cronrbach** أن الفرق بين التحصيل والاستعداد هو فرق فى درجة تماثل الخبرة السابقة فيرتبط التحصيل آثار مجموعة مقننة مقصودة نسبياً والتى يسعى تحقيقها فى المتعلمين أو المتدربين، أما الاستعداد فيرتبط بالآثار التراكمية لخبرات متعددة غير مقننة وغير مقصودة فى الحياة اليومية واختبارات التحصيل تفيد فى أغراض التنبؤ بالأداء اللاحق فى المستقبل. **(صلاح شريف، ١٩٩٢: ٢٨)**.

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

ويمكن اعتبار التحصيل فى مجال معين فى حد ذاته تعبيرا عن استعداد الفرد فى هذا المجال فطالب المدرسة الثانوية أو الكلية التى يظهر قدرة متفوقة فى العلوم أو الفنون أو الرياضيات يكون على درجة من الاستعداد فى كل من هذه المجلات.

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

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

تؤدى قواعد اللغة إلى إعمال العقل فى النصوص اللغوية بالاستنباط و الاستدلال والموازنة والتعميم، وفى هذا تنمية للعقل.

ومن أهم الأسس التى يمكن الاعتماد عليها فى تدريس القواعد النحوية البعد بالمنهج عن الترتيب التقليدى فى معالجة مشكلات القواعد النحوية والاهتمام بالمواقف التعليمية والوسائل المعينة، وطرق التدريس والجو المدرسى والنشاط السائد. **(محسن محمود، ١٩٩٤ : ١٣٥)**.

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

من أن أية لغة فى العالم مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيدها فهى 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 التى يجب إتباعها تحت مختلف الظروف والمناسبات داخل الفصل الدراسى بل أصبح هناك تنوع فى الطرق وتتحدد مدى مناسبة الطريقة – فى ضوء طبيعة المادة الدراسية التى سوف تستخدم هذه الطريقة فى تعليمها وخصائص التلاميذ الذين يقوم بتعليمهم بواسطة هذه الطريقة وأهداف تدريس هذه المادة والغرض الذى يسعى إلى تحقيقه مع التلاميذ.

لقد اتفقت نظريات التعلم على أن هناك فروقا فردية واحدة ة واضحة بين تلاميذ الصف الدراسى الواحد يجب على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار والتدريس الجيد هو الذى يعترف بهذه الفروق فهناك تلميذ بطئ 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 التى تعمل على أن يفهم كل تلميذ بطريقته الخاصة. (**فؤاد موسى، ١٩٩٤ : ٥٧٢**).

ونتيجة للأهمية البالغة للقواعد النحوية فى 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 فى اللغة ومن هنا اختارت الباحثة القواعد اللغوية فى اللغة الإنجليزية والتى تشكل البنيان الأساسى لفهم وتكوين الجملة لتكون معالجة بحثها حيث أنه بالرغم من أهميتها البالغة إلا أنها تشكل صعوبة عند بعض الطلاب فى التحصيل وكان هذا من أسباب اختيارها لها واهتمامها بها.

ب- مستويات بلوم :

قدم بلوم ستة مستويات تعبر عن العمليات المعرفية التى يقوم بها الطالب أثناء التحصيل هى : (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 فى 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 ا لتى 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 شيوعا 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.

obeikandl.com

٣- **التطبيق Application** : ويقصد به استخدام التجريدات فى مواقف جديدة وقد تكون التجريديات فى صورة أفكار عامة أو قواعد عمل أو مبادئ أو نظريات.

وقد استخدم فى البحث الحالى.

٤- **التحليل Analysis** : ويقصد به تجزئة المحتوى إلى عناصره أو أجزائه التى يتألف منها بحيث يتضح الترتيب الهرمى للأفكار والمعانى أو العلاقات بين الأفكار ويتضمن :

أ- **تحليل العناصر** : أى تحديد المكونات التى 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 فى البحث.

٥- **التركيب synthesis**: ويقصد به التأليف بين العناصر والأجزاء بحيث تكون كلا، 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 علمى.

ب- **إنتاج خطة عمل أو مشروع** : بشرط أن تتوافر فى الخطة أو المشروع مطالب ا لعمل الذى تعطى تفاصيله للمفحوص أو يحصل عليها بنفسه.

ج- **إنتاج العلاقات المجردة** : أى 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 فى البحث.

٦- **التقويم Evaluation** : ويقصد به تلك العملية العقلية التى يصدر بها المتعلم أحكاماً حول قيمة المحتوى الذى يدرسه، وهذه الأحكام قد تكون كمية أو كيفية وتنقسم إلى :

أ- **الحكم فى ضوء الأدلة الداخلية** : ويقصد به تقويم مدى دقة المحتوى فى ضوء شواهد داخلية مثل الدقة المنطقية والاتساق الداخلى وغير ذلك من المحكات الداخلية.

ب- **الحكم فى ضوء المحكات الخارجية** : ويقصد به تقويم المحتوى فى ضوء محكات من خارجه مثل الغايات أو الأساليب أو المستويات.

وقد استخدم فى البحث النوع الأول من التقويم.

obeikandi.com

خامساً: الميل Interest

أ- الميل وتعريفه

تلعب الميول دوراً هاما فى اختيار الطلاب لنوع التخصص فى الدراسة و يرتبط التحصيل الدراسى للطلاب ارتباطاً إيجابيا بميولهم. **(محمود عبد الحليم، 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 وجدانى لا يظهر ولا نراه وإنما نشعره من خلال الأفعال والأعمال التى يقوم بها الفرد.

هناك مجموعة من العلماء يفسرون الميل على أنه "نشاط يقوم على القبول والرفض" وهذا يظهر فى تعريف **ريمر Remer** بأنه انعكاس للنواحى الجذابة والنواحى المنفرة فى سلوكنا وإظهار لإحساسنا بالسعادة من عدمها والتفضيل وعدم التفضيل، **(نشأت قاعود، ١٩٩٦ : ٣٧)**.

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

وينظر إلى الميل أيضا بأنه استعداد ومن تعريفات الميل التعريف الذى ذكره **إنجلش – إنجلش English – English** (١٩٥٨) فى قاموس معجم المصطلحات النفسية والتحليل النفسى وهى كما يلى :

١-اتجاه أو تهيئ للانتباه والإصغاء إلى.

٢-استعداد (نزعة) لإعطاء انتباه انتقائى لشئ ما.

٣-اتجاه أو شعور بأن موضوعاً ما أو حادثاً ما ينطوى 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 الذى 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 فى نشاط ما، وذلك فى وحدة للحصول على الرضا الناجم من الانخراط فى 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.

obeikandl.com

٢-استعداد (نزعة بالمسالك المتجهة نحو موضوعات بعينهان أنشطة بعينها أو خبرة بعينها، وذلك الاستعداد الذى يختلف فى 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 **بنجهام 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 فطريا 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 موضوعا 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 بنيان الفرد، والذى بسببه يكون الفرد غير قادر على التعلم.

٤-محصلات العمل الانفعالية (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- الاستثارة 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 بالاستثارة 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 **جيلفورد Guilford** تعريف الميل وذلك ما أورده فؤاد أبو حطب كما يلى: نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله ينجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط.

وتتضمن عبارة (نزعة سلوكية عامة) أن الميل سمة عامة، أما كلمة (ينجذب) فتدل على وجود شئ 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 فىأنه أكثر استقرارا وقوة وفى أنه يشمل فئة من الأهداف ولا يقتصر على أهداف نوعية كما هو الحال فى الدافع، (**فؤاد أبو حطب،١٩٨٣: ٣٤٩**).

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

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

التعريف الإجرائى للميل :

" الدرجة التى تحصل عليها الطالبة فى مقياس الميل نحو مادة اللغة الإنجليزية المطبق عليها"، وفيما يلى 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 هى استجابة لمثير بسيط وبذلك يكون الشعور (الوجدان) قاصرا 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 نحبه 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 فيحثنا 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 لفظيا (لغويا)** : 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 فى المستقبل. **(سعد جلال، ١٩٩٤: ٥٢٠ - ٥٢١)**.

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

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

٤- **الميل المختبر (المقاس بالاختبارات الموضوعية)** : ويفترض فى 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 التشتت، اختبارات الميول الذاتية.

ك- العوامل التى 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 فى مهنة واحدة يتفقون فى 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 التى توصلت إليها الأبحاث، أنه لا توجد علاقة، وإذا وجدت علاقة فإنها تكون ضئيلة إلى بعض الحالات مثل العلاقة ما بين القدرة العددية والميل العددى، **(عطية هنا ، ١٩٨٥: ١٧)**.

٣-***الميول والجنس*** : لوحظ فى اختبارات الميول بصفة عامة أن هناك فروقاً واضحة فى الميول بين الذكور والإناث حيث أن الإناث أميل إلى الأنشطة الاجتماعية والبيولوجية فى

حين أن الذكور أميل إلى أوجه النشاط العملى والنشـــاط المتعلقـــة بالأعمـــال التجاريـــة والاقتصادية عند الإناث. (**عبد الرحمن مهدى، ١٩٨١: ٤١**)، وهذا ما أوضحته الدراسة التى قام بها **آرمورد Ormerad (١٩٧٥)**، عن أن الموضوعات المفضلة للذكور هـــى بالترتيب، كيمياء جغرافيا، رياضيات فيزياء، فى حين كانت موضوعات الإناث هى فنون بيولوجى – إنجليزى – فرنساوى – تاريخ. **(Strong, 1956: 257- 267)**

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

ويذكر **سترونج Strong** أنه وجد أن : التغير 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 التغيرات بين عمر (١٥) إلى (٢٠) سنة جسيمة، وذكر سترونج عن اختبـــاره 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 المناســـبة 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 ميولـــهم عن الأفراد الذين يعملون فى المهن الدنيا فالأولون يميلون إلى أوجه النشاط الأدبى والقـــانونى وهم أقل ميلا إلى الخدمة الاجتماعية والميول المتعلقة بالنواحى التطبيقية **(عطيـــة محمـــود، ١٩٨٥: ١٦٦)**.

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